



Možné problémy dětí v prvopočátečním čtení a psaní

Diplomová práce

Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor: 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Autor práce: **Kateřina Nosková**
Vedoucí práce: PhDr. Jana Johnová, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Kateřina Nosková**
Osobní číslo: **P12000028**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Možné problémy dětí v prvopočátečním čtení a psaní**
Zadávající katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl práce:

identifikace nejčastějších problémů dětí po nástupu do 1. třídy v oblasti prvopočátečního čtení a psaní

Metody: strukturovaný rozhovor

Požadavky:

- 1) prostudování odborné literatury;
- 2) příprava a realizace výzkumu;
- 3) zpracování výsledků.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

SKUTIL, Martin. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

KREISLOVÁ, Zdenka. Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 168 s. ISBN 978-80-247-2038-8.

MLČÁKOVÁ, Renata. Grafomotorika a počáteční psaní. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 223 s. ISBN 978-80-247-2630-4.

PRŮCHA, Jan. Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. ISBN 978-80-247-3603-7.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.

Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání diplomové práce:

5. listopadu 2015

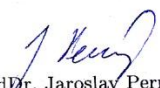
Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2017



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 23. listopadu 2015

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tom- to případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce paní PhDr. Janě Johnové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, podnětné připomínky a vstřícnost při konzultacích a zpracování diplomové práce.

Poděkování patří také ředitelům a ředitelkám základních škol za možnost provést výzkum v jejich zařízeních a samozřejmě také pedagogům za jejich spolupráci a poskytnutí informací pro praktickou část diplomové práce.

Zvláštní poděkování patří především mým rodičům za umožnění studia a morální podporu při psaní diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce se zabývá identifikací nejčastějších obtíží žáků po nástupu do 1. ročníku v oblasti prvopočátečního čtení a psaní. Teoretickou část tvoří charakteristika žáka zahajujícího povinnou školní docházku a vymezení čtení a psaní v kurikulárních dokumentech. Dále se zabývá výukou prvopočátečního čtení a psaní, jeho etapami a metodami. Jsou zde rovněž vymezeny hygienické a pracovní návyky při výuce čtení a psaní, kde jsou mimo jiné popsány nesprávné úchopy psacího náčiní. Praktická část popisuje průběh vlastního výzkumu, v rámci kterého byly sbírány informace od pedagogů formou strukturovaných rozhovorů. Na základě výzkumného šetření byly identifikovány nejčastější obtíže žáků po nástupu do 1. ročníku. Tyto obtíže jsou rozděleny do tří oblastí: obtíže v prvopočátečním čtení, obtíže v prvopočátečním psaní a ostatní obtíže, se kterými se pedagogové po nástupu dětí do 1. ročníku setkávají.

Klíčová slova:

analyticko-syntetická metoda, genetická metoda, grafomotorika, jemná motorika, první ročník základní školy, prvopočáteční čtení a psaní, úchop psacího náčiní, výslovnost

Annotation

The thesis is focused on identification of the most frequent problems in terms of reading and writing of pupils' as they start attending the 1st grade of primary school. The theoretical part is composed of the characteristics of a pupil who begins his education at the primary school and the definition of reading and writing in the curriculum. The other part is aimed at the very initial reading and writing, its stages and teaching methods. The hygienic and working habits are also covered in this part of the thesis, and beside other things the wrong grips of the writing accoutrements are described there as well. The practical part shows the progress of the own research, in which the information discover by means of structured interviews with the teachers were collected. On the grounds of the research the most frequent problems and difficulties of pupils' were identified. These difficulties are divided into three areas: the difficulties with the very initial reading, the difficulties with the very initial writing and the other difficulties that the teachers of the pupils starting their education may well encounter.

Key words:

analytic-synthetic method, genetic method, graphomotorics, soft motor activity, first grade of compulsory education, very initial reading and writing, grip of writing accoutrements, pronunciation

Obsah

Seznam obrázků, tabulek a grafů	9
Seznam použitých zkratk.....	12
Úvod.....	13
1 Profil prvňáka a jeho charakteristiky	15
1.1 Kognitivní a percepční zralost	16
1.1.1 Zrakové vnímání	16
1.1.2 Sluchové vnímání	18
1.1.3 Paměť a pozornost.....	20
1.1.4 Myšlení.....	20
1.1.5 Řečové a komunikační dovednosti.....	21
1.1.6 Poruchy řeči.....	22
1.1.7 Slovní zásoba.....	23
1.2 Motorická zralost	23
1.2.1 Hrubá motorika	24
1.2.2 Jemná motorika	24
1.2.3 Grafomotorika	25
1.3 Sociální a emocionální zralost	25
2 Čtení a psaní v koncepci rámcových vzdělávacích programů	27
2.1 RVP pro předškolní vzdělávání	27
2.2 RVP pro základní vzdělávání	28
3 Výuka prvopočátečního čtení.....	30
3.1 Etapy výuky čtení podle analyticko-syntetické metody	30
3.1.1 Etapa jazykové přípravy	30
3.1.2 Etapa slabičně analytického způsobu čtení	31
3.1.3 Etapa plynulého čtení slov	32
3.2 Metody výuky čtení	32
3.2.1 Metody syntetické	33
3.2.2 Metody analytické	34
3.2.3 Metoda analyticko-syntetická	35
3.2.4 Metoda genetická	36

3.3	Komparace analyticko-syntetické metody a genetické metody	38
4	Výuka prvopočátečního psaní.....	40
4.1	Znaky písma	40
4.1.1	Kvalitativní znaky písma.....	40
4.1.2	Kvantitativní znaky písma.....	42
4.2	Etapy výuky psaní podle analyticko-syntetické metody	42
4.2.1	Přípravné období	42
4.2.2	Období nácvičku psaní písmen, slov a vět.....	44
4.2.3	Zdokonalování rukopisu.....	44
4.3	Psací potřeby.....	45
5	Hygienické a pracovní návyky při výuce čtení a psaní.....	47
5.1	Správné sezení a držení těla.....	47
5.2	Správný úchop psacího náčiní	48
5.3	Nesprávný úchop psacího náčiní	49
5.4	Jiné důležité návyky	53
	PRAKTICKÁ ČÁST	54
6	Cíle a výzkumné otázky.....	54
6.1	Cíl výzkumu	54
6.2	Výzkumné otázky	54
7	Metodologie pedagogického výzkumu	55
7.1	Strukturovaný rozhovor.....	55
7.2	Charakteristika respondentů	56
7.2.1	Délka pedagogické praxe	56
7.3	Popis realizace výzkumu	59
8	Interpretace výsledků	61
8.1	Shrnutí nejčastějších obtíží žáků po zahájení školní docházky.....	61
8.2	Obtíže v oblasti prvopočátečního čtení	63
8.3	Obtíže v oblasti prvopočátečního psaní.....	73
8.4	Ostatní obtíže žáků po nástupu do 1. ročníku.....	79
	Závěr.....	84
	Seznam literatury a jiných zdrojů	87
	Seznam příloh	91

Seznam obrázků, tabulek a grafů

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Hledání rozdílů	17
Obrázek 2: Dyslektické okénko	18
Obrázek 3: Sklony písma	41
Obrázek 4: Cvik pro lehký posun ruky zleva doprava	43
Obrázek 5: Cvik k uvolnění zápěstí	43
Obrázek 6: Správné sezení a držení těla.....	48
Obrázek 7: Správný úchop psacího náčiní	49
Obrázek 8: Hrstičkový úchop.....	50
Obrázek 9: Úchop pera s nízkým držením	50
Obrázek 10: Úchop pera s příliš vysokým držením	50
Obrázek 11: Špetkový úchop se silným přitlakem na psací náčiní	51
Obrázek 12: Úchop se sevřenými prsty v dlani.....	51
Obrázek 13: Úchop s vysoko položeným ukazováčkem.....	52
Obrázek 14: Úchop s palcem přes psací náčiní	52
Obrázek 15: Klarinetový úchop	52
Obrázek 16: Cigaretový úchop.....	53

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Třídnicí učitelů ve školním roce 2015/2016	58
Tabulka 2: Shrnutí nejčastějších obtíží žáků po nástupu do 1. ročníku	62
Tabulka 3: Chybná výslovnost některých hlásek	65
Tabulka 4: Vyjadřovací schopnosti	66
Tabulka 5: Vliv rodinného prostředí na výslovnost žáků	68
Tabulka 6: Nejčastější příčiny potíží žáků při čtení	72
Tabulka 7: Nesprávný úchop tužky	73
Tabulka 8: Nejčastější úchopy pera	75
Tabulka 9: Grafické chyby v písemném projevu	77
Tabulka 10: Chyby v úpravě písemností	78
Tabulka 11: Obtíže vycházející	80
Tabulka 12: Obtíže vycházející ze školní nepřipravenosti a nezralosti	81
Tabulka 13: Obtíže vycházející ze sociální a emocionální nezralosti žáků	82

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Délka pedagogické praxe učitelů	57
Graf 2: Zkušenosti učitelů s výukou v 1. ročníku	58
Graf 3: Výroky učitelů o množství žáků s nesprávnými vyjadřovacími schopnostmi a výslovností.....	63
Graf 4: Počet žáků v prvních třídách.....	64
Graf 5: Nejčastěji využívané metody výuky čtení	70

Seznam použitých zkratk

%	procento
např.	například
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
tzv.	takzvaný
ZŠ	základní škola

Úvod

„I ta nejsnadnější věc se ti bude zdát obtížnou, budeš-li ji dělat nerad.“

(Publius Terentius Afer)

Přestože žijeme v době 21. století, v době rozmachu počítačů a komunikace převážně přes internet, jedna věc zůstává zachována. Mluvíme o potřebě naučit se číst a psát. I v dnešní době každý člověk rád sáhne po knize, dítě především po pohádce, plné tajemných příběhů, kde se může ponořit do světa fantazie a ztotožnit se se svými hrdiny. Bez dovednosti psát by snad člověk v dnešní době nebyl ani člověkem. Technika a počítače nám sice usnadňují život, ale uvědomujeme si, že psaní k životu potřebujeme a že za nás počítače neudělají vše potřebné. Čtení a psaní se stává jedním z ukazatelů vzdělanosti kultury a kultury řeči. Prostřednictvím čtení a psaní získáváme informace potřebné pro náš život.

Nástup do školy je jedním z výrazných a náročných mezníků v životě dětí a velmi záleží na jeho úspěšném zvládnutí. V českých školách se žáci učí číst a psát v prvním ročníku základní školy a tomuto procesu se věnuje maximální pozornost. Málokdo z nás si uvědomuje, jaké úsilí stojí učitele a především žáky osvojit si dovednost číst a psát. Dospělý člověk nemá se psaním žádné větší potíže. Naopak pro každého žáka, který před vstupem do první třídy nedržel pero v ruce příliš často nebo nesprávně, se psaní stává namáhavou činností. S nesprávným návykem držení pera jsou poté spojeny i kvalitativní chyby vznikající při psaní. Ne každé šestileté dítě je schopno zvládnout nároky, které před ně škola staví, a tím pádem se často setkává s různými obtížemi v oblasti prvopočátečního čtení a psaní.

Z důvodu potřeby dozvědět se, na jaké problémy a úskalí bych se měla předem připravit, jsem se rozhodla této problematice věnovat ve své diplomové práci. Vynasnažím se získat názory učitelů primárního vzdělávání na problematiku elementárního čtení a psaní. Domnívám se, že úspěšné zvládnutí začátků v první třídě je jedním z důležitých předpokladů úspěšnosti dítěte ve školním prostředí.

Cílem této práce je tedy identifikace nejčastějších problémů dětí po nástupu do první třídy v oblasti prvopočátečního čtení a psaní. Jako výzkumný nástroj k získání názorů na tuto problematiku poslouží předem připravený strukturovaný rozhovor.

Diplomová práce je členěna na dvě hlavní části, a to část teoretickou a část praktickou. Teoretická část představuje žáka v roli prvňáka, zaměřuje se na výuku čtení a psaní v koncepcích rámcových vzdělávacích programů jak pro základní vzdělávání, tak pro předškolní. Dále se zabývá samotnou výukou prvopočátečního čtení a psaní a jejími etapami a metodami. Následně v první části práce najdeme komparaci analyticko-syntetické a genetické metody. V neposlední řadě jsou zde také stručně uvedeny hygienické a pracovní návyky, které znatelně ovlivňují výuku čtení a psaní.

Praktická část diplomové práce je pak výsledkem uskutečnění výzkumného šetření, které má za cíl zjistit a identifikovat nejčastější potíže žáků po zahájení školní docházky. V úvodu této části je popsán cíl, charakteristika respondentů, průběh výzkumu a metodika zpracování dat. Praktická část poukazuje na možné problémy, které tato nová životní situace může dětem, ale i jejich rodinám přinášet. Výsledky výzkumného šetření jsou shrnuty a vyhodnoceny v závěru diplomové práce.

Výsledky praktické části mohou sloužit nejen začínajícím pedagogům 1. stupně ZŠ. Výsledky ocení zejména ti, kteří se chystají vyučovat v první třídě.

1 Profil prvňáka a jeho charakteristiky

První den školy je pro dítě neoddiskutovatelně velkou životní změnou. Start do nové životní etapy by měl být doprovázen pocitem zvědavosti a vlastní důležitosti. Pobyt ve škole klade na dítě nároky, kdy se musí přizpůsobovat novému prostředí, spolužákům i paní učitelce. Netřeba uvádět, že občas se po začátku školního roku objevují děti s projevy koktavosti, horečky, žaludečními nevolnostmi či poruchami spánku (Kutálková 2010, s. 178).

První třídu většina pokládá za nejdůležitější ročník základní školy. Spousta žáků na konci školní docházky považuje tuto třídu za jediný ročník, kdy se něco naučili a zároveň je učení bavilo. Vstupu do první třídy dnes předchází povinná předškolní příprava. Kutálková (2010, s. 11) uvádí, že cílem předškolní přípravy je především zabezpečit co nejlepší rozvoj schopností, které dítěti umožní úspěšné zvládnutí trivია bez větší námahy.

„Trivium lze moderněji označit za elementární gramotnost. V 1. třídě spočívá: ve čtení na úrovni přeslabikování neznámého textu (třeba i s neznámými slovy; za použití všech písmen abecedy), v psaní na úrovni zapsání diktátu psací latinkou, v počítání na úrovni sčítání a odčítání přes desítku (do dvaceti)“ (Kučera 2005, s. 24).

Dítě by už při vstupu do školy mělo ovládat své tělesné pohyby, obsloužit se, obléci se a podobně. Pokud navštěvovalo mateřskou školu, má určité zkušenosti s chováním se v kolektivu a ví, jak se v něm pohybovat. V třídním kolektivu je pro hodně dětí podstatné nezaostat za ostatními, a proto se hlásí, i když neznají odpověď na otázku, chlubí se, chtějí získat uznání. Po nástupu do první třídy žák nepřerušuje ani návaznost na domov, často přináší svou oblíbenou hračku a paní učitelky se ho zpočátku snaží oslovovat tak, jak je zvyklý z domova. V tomto období můžeme také pozorovat neutuchající míru fantazie, kdy žáci neustále fabulují a mají velkou představivost. (Kučera 2005, s. 24–31).

Na schopnost naučit se číst má velký vliv dosažená úroveň smyslového vnímání (percepce) kognitivní funkce (poznávací) a funkce motorická (pohybová). Významně se na výuce čtení a psaní podílí také spolupráce jednotlivých funkcí. Pokud se některé funkce vyvíjejí nerovnoměrně, to znamená, že některé jsou vyzrálejší a jiné naopak méně, může být ohrožena

přípravenost na počáteční čtení a psaní. U žáka dochází ke zkreslení vnímání světa. V oblasti čtení a psaní se to projevuje nesprávným vnímáním písmen, hlásek. V důsledku toho s nimi nedokáže správně zacházet, obtížně se mu čtou a píší.

Předpokladem pro zahájení povinné školní docházky je tedy školní zralost a připravenost dítěte. Zdeněk Matějček definoval školní zralost jako: „*Schopnost (připravenost, pohotovost) dítěte obstat nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na jeho nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským.*“ (Matějček 1994, s. 94). Školní zralost vychází tedy z biologického aspektu a z procesu zrání. Oproti tomu školní připravenost zahrnuje předpoklady rozumové, citově-sociální a pracovní, které dítě získává procesem učení a sociální zkušeností z rodiny, mateřské školy a svého okolí. Jedná se například o dostatečné sebevědomí, schopnost spolupracovat a komunikovat ve skupině či schopnost sebeovládání.

1.1 Kognitivní a percepční zralost

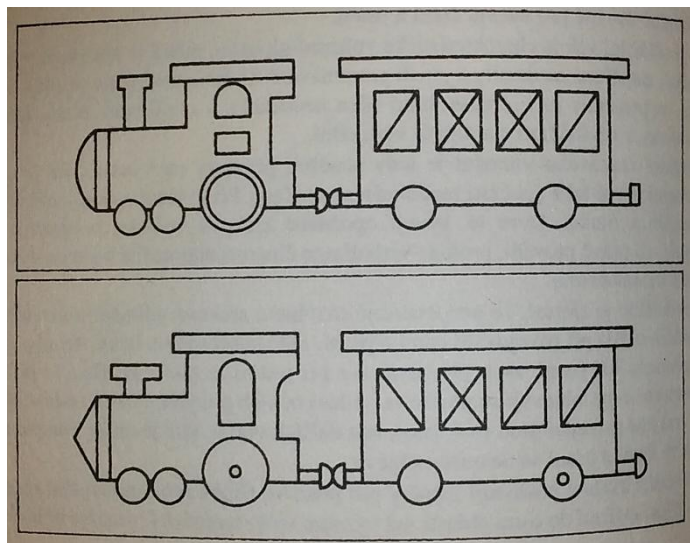
Kolem šestého roku dochází v této oblasti k vývojovým změnám, které jsou jedny ze složek školní zralosti. Zraková a sluchová percepce se dostává na takovou úroveň, která je potřebná pro zvládnutí výuky po zahájení školní docházky. „*Vnímání se stává diferencovanějším a integrovanějším*“ (Vágnerová 2005, s. 238)

1.1.1 Zrakové vnímání

Tato funkce je jedním z hlavních činitelů při nácviku čtení a psaní. Rozvoj zrakového vnímání zařazujeme do přípravného období ve výuce čtení. Nedostatečně rozvinuté zrakové vnímání se může totiž projevit obtížemi při osvojování čtení a psaní. Žák hůře rozlišuje podobné tvary a jemné rozdíly, dělá mu potíže vyhledat předmět na členitém pozadí či zaměňuje písmena. Narušená zraková paměť se projevuje v neschopnosti zapamatovat si tvar písmena či si zapamatovat právě přečtený text.

V tomto odstavci rozdělíme zrakové vnímání do několika oblastí, které spolu ovšem úzce souvisí. Nácvik zrakové diferenciací je jednou z nich. Již v mateřské škole se děti učí rozlišovat tvary, velikosti a barvy. Na pokyn učitel třídí jednotlivé předměty podle těchto

kritérií. K určování shod a rozdílů je vhodný obrazový materiál. Žáci určují, čím se jednotlivé obrázky liší nebo mají za úkol mezi několika obrázky najít obrázky shodné (viz příloha A).

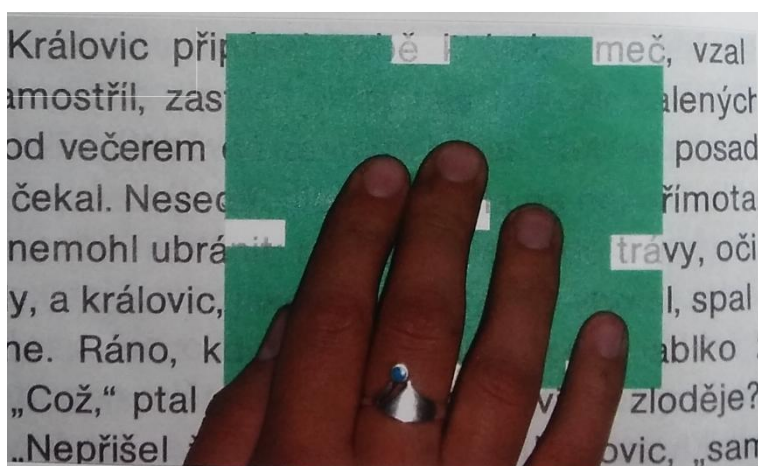


Obrázek 1: Hledání rozdílů, zdroj: Zelinková 2003, s. 132

Další základní schopností pro nácvik psaní je rozlišení figury a pozadí. Je důležité rozlišit podstatné od nepodstatného, oddělit jednotlivé části celku. Obrázky, které nám pomáhají si tuto schopnost procvičit, jsou založeny na principu rozlišování několika navzájem se překrývajících tvarů, obrázků či písmen. Variantou může být i dokreslování či obkreslování překrývajících se obrázků. Žák musí být též schopen analyzovat a syntetizovat jednotlivé části celku. Procvičování zrakové analýzy a syntézy získáme schopnost vnímat celek i jeho jednotlivosti. Vhodným cvičením je skládání rozstříhaných obrázků, písmen. Schopnost skládat slovo z písmen můžeme procvičovat pomocí her zaměřených na vytváření slov z písmen (Scrabble).

Zraková paměť pomáhá žákům si viděná slova zapamatovat, tudíž je také velmi důležitá pro čtení. Díky zrakové paměti si žák dokáže vybavit, co bylo napsáno v sešitě, učebnici či který obrázek doprovázel text. Do této kategorie patří zejména cvičení, kdy dítěti ukážeme několik předmětů a po zakrytí je jeho úkolem předměty z paměti vyjmenovat či určit jejich vzájemnou polohu. Tato cvičení jsou známá pod názvem Kimovy hry. Další variantou jsou hry typu pexeso, kde je úkolem zapamatovat si správné umístění jednotlivých obrázků. Do nácviku zrakové paměti patří i cvičení, kdy má žák na daných obrázcích poznat, co je nesprávně (například hrnek má místo ouška opravdové ucho).

Nácvik **levo-pravého pohybu očí** je tedy také důležitým předpokladem pro vlastní čtení a psaní. U začínajících čtenářů je častá neschopnost udržet plynulý pohyb očí ve směru zleva doprava. Chaotické pohyby očí se objevují také u dětí, které mají potíže s porozuměním čteného textu, tudíž se stále vracejí očima zpět, aby se ujistily o správnosti čtení. K nácviku nám pomůže například sledování či obkreslování cesty od předmětu na levé straně k předmětu na pravé straně. Variantou může být i popis dějových obrázků podle posloupnosti děje ve směru zleva doprava. Osvědčené jsou také dyslektická okénka, kterými právě čtený text podle potřeby odkrýváme (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 34–54).



Obrázek 2: Dyslektické okénko, zdroj: Jucovičová, Žáčková 2008, s. 162

1.1.2 Sluchové vnímání

Sluch je jedním z prostředků dorozumívání se. Významně ovlivňuje rozvoj řeči. Sluchové vnímání se vyvíjí již od prenatálního života a postupně se zdokonaluje. Dítě začíná rozlišovat příjemné zvuky od nepříjemných, učí se naslouchat, rozlišovat různé zvuky a řeč. Zpočátku vnímá řeč jako celek, později rozpoznává slova, slabiky a hlásky. Narušené sluchové vnímání se projevuje neschopností spojit hlásku s písmenem. Žák také hůře spojuje hlásky do slabik a slov při čtení a psaní. Pro sledování sluchového vnímání jako základu k rozvoji řeči, čtení a psaní se zaměřujeme na několik oblastí. Jedná se o schopnosti jako je naslouchání, sluchová paměť, diferenciací či sluchová analýza a syntéza.

Schopnost naslouchat je velice důležitou složkou, protože velká část informací ve škole přichází právě sluchovou cestou. Tato schopnost těsně souvisí s koncentrací pozornosti

a odlišením figury a pozadí. Cvičení naslouchání provádíme v klidném prostředí a požadujeme po dětech zaměření se na sluchové vjemy. Jedním z vhodných cvičení je poznávání předmětů, zvířat, dopravních prostředků či hudebních nástrojů podle zvuku. V hudební výchově můžeme nacvičovat určování délky zvuků, kdy žáci udávají, zda byly tóny stejně dlouhé nebo ne.

K zachycení, zpracování a uchování informací je důležitá **sluchová paměť**. Ve školním prostředí žák musí zachytit instrukce a pokyny ke své práci, větu či její část při diktátu, ale i výklad učitele. Zelinková (2003, s. 125) zastává názor, že nerozvinutá sluchová paměť je příčinou obtíží ve sluchové analýze, syntéze a diferenciaci. Může se projevat při slabičném čtení, kdy žák po přečtení všech slabik zapomene na tu počáteční a není schopen říci celé slovo najednou. K nácviku sluchové paměti používáme například cvičení, kdy učitel tužkou zatuká na lavici a žáci mají činnost zopakovat nebo určit, kolik tůknutí slyšelo. Další variantou jsou různé hry, kdy do věty přidáváme stále větší počet slov (balím si kufr na prázdniny a dám si do něj...) Sluchová paměť se cvičí také osvojováním říkadel a básní.

Potíže ve **sluchové diferenciaci** se nejčastěji projevují při rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, zvukově podobných hlásek, sykavek a při rozlišování tvrdosti a měkkosti u slabik dy-di, ty-ti, ny-ni. Rozlišování krátkých a dlouhých souhlásek souvisí s rozlišováním rytmu. Pokud je hláska chybně rozlišená, posléze je i chybně přečtená nebo napsaná. Jedním ze cvičení sluchové diferenciaci je tvoření vět se slovy, která se odlišují jednou hláskou (kos-nos).

Sluchovou analýzu a syntézu od sebe nemůžeme oddělit, protože spolu úzce souvisí. Při psaní textu musíme vyčlenit slova z vět, poté rozlišit slabiky a nakonec hlásky, z kterých se slovo skládá. Tento proces se nazývá analýza. Opakem je syntéza, kterou naopak využíváme při čtení, kdy potřebujeme z hlásek složit slabiku a ze slabik slova. Oslabená sluchová analýza a syntéza se v oblasti čtení projevuje obtížným spojováním písmen do slabik, slabik do slov, domýšlením slov či nepřesným čtením. V oblasti psaní je projevem obtížné rozlišení hranic slov v písmu a vynechávání či záměna slabik a písmen. Jedním z mnoha cvičení na sluchovou analýzu a syntézu je určování slov ve větách či vytleskávání jednotlivých slabik (viz příloha A). Vhodnou hrou je též známá hra Slovní fotbal na několik způsobů. Je důležité zdůraznit, že při všech cvičeních je nutná zřetelná artikulace (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 63–65).

1.1.3 Paměť a pozornost

Pro zvládnutí školních požadavků je potřebná určitá kapacita paměti. Důležitou schopností je zejména záměrné zapamatování si informací a následné vybavení. V mladším školním věku se paměť intenzivně rozvíjí, zvyšuje se její kapacita a zrychluje se zpracování poznatků. To je důsledkem zrání a částečné stimulace, kterou skýtá školní prostředí.

Vágnerová (2005, s. 257) uvádí, že dítě v první třídě si v průměru pamatuje 4 čísla, sedmileté si jich zapamatuje 5 a jedenáctileté kolem 7 čísel. Pokud bychom uvedli kapacitu paměti na počtu vět, zjistíme, že výsledky jsou obdobné. Šestileté dítě si například zapamatuje větu o šesti slovech. Můžeme si všimnout, že počet slov ve větě je vyšší než počet vzájemně nesouvisejících čísel. Důvodem je využití logických souvislostí, kdy nalézáme nějaký kontext, což přispívá k lepšímu zapamatování. V mladším školním věku je pro zapamatování velmi důležitá názornost a skutečnost. Dítě si lépe pamatuje věci, když je může zaznamenat co nejvíce smysly. Při řešení jednotlivých úkolů může žákům způsobovat potíže omezení krátkodobé paměti, protože část zadání často zapomenou. Je známé, že žáci v první třídě se ještě neumí učit, jejich paměť funguje převážně mechanicky.

Na vyspělosti centrální nerovnováhy soustavy závisí vývoj pozornosti. Doba pozornosti se v průběhu školního věku zřetelně mění. Schopnost soustředit se po určitou dobu je jednou ze složek školní zralosti. Ve školní práci je důležité udržet pozornost a nenechat se odpoutat nepodstatnými podněty. Malé školáky je snadné rozptýlit nežádoucími podněty, avšak s narůstajícím věkem schopnost soustředit se na určitou věc stoupá. K aktivaci pozornosti může učitel přispět obsahovou pestrostí látky, jejím uspořádáním i zvolením rozsahu. Učitel první třídy by se měl zaměřit na pestré střídání činností, protože koncentrace pozornosti na sluchové a zrakové podněty je různě náročná. Na informace, které jsou prezentovány vizuálně, se dítě může soustředit lépe než na sluchové podněty. Ty jsou náročnější z toho důvodu, že se k nim žák v případě jejich nezachycení nemůže vrátit (Vágnerová 2005, s. 255–259).

1.1.4 Myšlení

Myšlení dítěte po zahájení školní docházky se podobá myšlení předškoláků, je stále ještě velmi konkrétní a názorné. Logické myšlení není ještě upevněno, aby mohlo fungovat i v jiných než známých situacích. Postupně se myšlení rozvíjí zejména po stránce kvalitativní.

Úspěchu ve škole při vstupu do první třídy může napomoci úroveň verbálního myšlení. Téměř ve všech předmětech dítě potřebuje znalost slovní zásoby a verbální vyjadřování. Žáci v první třídě znají významy slov, které vyjadřují názvy běžně používaných předmětů či některých emocí. Naopak se učí významy slov, které vyjadřují názvy předmětů, s nimiž do kontaktu tak často nepřicházejí (Hříbková 2005, s. 32–33).

1.1.5 Řečové a komunikační dovednosti

S myšlení úzce souvisí rozvoj řeči. Rozvoj abstraktního myšlení úzce souvisí s rozvojem řečových schopností, protože právě kvůli slovní zásobě jsme schopni pojmenovat nekonkrétní podněty. Šulistová (2017) uvádí, že žák před vstupem do základní školy se umí samostatně vyjadřovat, vyprávět pohádku a přirozeně komunikovat se svými vrstevníky i s dospělými. Mluví v celých větách bez větších chyb ve větné stavbě a gramatice. Časté nedostatky se však objevují ve výslovnosti určitých hlásek a ve slabší slovní zásobě. V průběhu mladšího školního věku se vše mění, výslovnost se lepší a slovní zásoba se na základě získávání stále nových informací prohlubuje. Ideálně by však žák měl umět vyslovit všechny hlásky do nástupu do první třídy. Výjimku tvoří výslovnost hlásek „r“ a „ř“, jejichž nesprávná výslovnost je tolerována. Dolejší (2001, s. 21) uvádí že, „*výuka výslovnosti souhlásek obvykle probíhá v tomto pořadí: m, b, p, f, v, h, ch, j, n, d, t, t', d', ň, k, g, c, s, z, č, š, ž, l, r, ř.*“

Některé děti se potýkají s problémem nesprávného vyslovování hlásek, kdy mnohé hlásky komolí nebo je nahrazují jinými. Vágnerová (2005, s. 225) popisuje, že to může být důsledkem nevyvinuté motoriky mluvidel, kdy dítě nedokáže při výslovnosti hlásek pohyby koordinovat. Dítě rovněž nemusí slyšet menší rozdíly ve výslovnosti a tím pádem nemá ani tušení, že nevyslovuje správně. Jiným důvodem může být chybějící korekce ze strany rodičů.

Dítě řeč vnímá pomocí sluchu a snaží se jí napodobovat podle obratnosti svých mluvních orgánů. Předpoklady pro vadu výslovnosti vytváří nedostatky ve vnímání, nezvládání koordinace pohybů v hlásce či špatná sluchová kontrola vyslovené mluvy. Souhlásky jsou různě náročné na výslovnost. Nejdříve si dítě osvojuje hlásky lehčí na artikulaci, později hlásky, které jsou fyziologicky náročnější. Pro potřeby této práce se nyní zaměřím na potíže s výslovností některých hlásek a ostatní mluvních dovedností, které se ve výzkumné části mé práce jeví jako často zmiňované.

1.1.6 Poruchy řeči

Jelikož je řeč poměrně složitým nástrojem lidské komunikace, můžeme se setkat zejména u dětí i s jejími odchylkami. Mluvíme o poruchách řeči. Pro potřeby této práce se zaměříme pouze na dyslalii, breptavost a opožděný vývoj řeči.

Dyslalie (patlavost)

Jedná se o poruchu řeči, která se nejčastěji vyskytuje u dětí, které právě zahájili školní docházku (viz praktická část mé práce). Mluvíme o vadné výslovnosti jedné nebo skupiny více hlásek. Projevuje se třemi možnými způsoby:

- úplným vynecháním hlásky
- nahrazením obtížné hlásky za jinou
- tvořením nesprávné hlásky

Pro potřeby této práce se zaměřím hlavně na třetí způsob, jakým se projevuje, a to je tvořením vadné hlásky. Podle toho, které hlásky se nesprávná výslovnost týká, se dělí na několik dalších druhů. Mezi nejčastější patří: rotacismus (r) rotacismus bohemicus (ř), sigmatismus (sykavky c, s, z, č, š, ž), lambdacismus (l), gamacismus (g) a kapacismus (k). V odborné literatuře je uváděno několik dalších názvů, ale pro naši práci si vystačíme s těmito nejvíce vyskytovanými vadami řeči.

Kutálková (2005, s. 88) za velmi dobrou výslovnost u pětiletého dítěte považuje přesné vyslovování sykavek s občasnou záměnou. Hlásku *l* dítě umí vyslovit samostatně, ale většinou ji ještě nepoužívá ve slovech. Hlásky *r* a *ř* většinou neumí, spíše je vynechává či nahrazuje jinými hláskami.

Mezi nejnáročnější hlásky se řadí výslovnost hlásek *r*, *ř* a také sykavky. Tyto hlásky si dítě osvojuje nejpozději, protože jsou fyziologicky náročné. Do 7 let věku dítěte by však tyto hlásky měly být zvládnuté. Pokud tomu tak není, je vhodné vyhledat logopeda. Jak uvádí Kutálková (2005, s. 87) „*lze tedy nesprávnou výslovnost do sedmi let považovat za jev vývojový, později už zcela jednoznačně za vadu.*“

Breptavost

Pro breptavost je typické nápadné zrychlování mluvy. Tempo je rychlé a zbrklé, což způsobuje horší srozumitelnost projevu. K základním znakům breptavosti patří akcelerace výslovnosti, redukování určitých hlásek, nesprávná artikulace a dýchání. Breptavost se může projevat i v neverbálním projevu, především motorickým neklidem, roztržitým chováním a zbrklými pohyby (Macháčková 2016, s. 39)

Opožděný vývoj řeči

Ve školní lavici se můžeme setkat i s dítětem, které komunikaci rozumí, ale samo nekomunikuje. Nejčastějšími příčinami jsou sluchové vady, poruchy intelektu, poškození CNS a především nestimulující domácí prostředí. Důležitou roli sehrává také mluvní vzor. Nutit dítě do mluvení by však mohlo mít opačný výsledek, a proto je důležité zvyšovat mluvní apetit hravou a nenásilnou formou.

1.1.7 Slovní zásoba

Před nástupem do školy se ukončuje formální vývoj zvukové stránky řeči, slovní zásoba se však nadále rozvíjí. Slovní zásoba musí dosáhnout takové úrovně, aby byla umožněna komunikace. Pasivní slovní zásobu tvoří skupina slov, kterým žák rozumí a chápe jejich obsah, avšak aktivně je nepoužívá. Součástí aktivní slovní zásoby se stávají tehdy, když jsou tato slova použita ve verbálním projevu. Postupně se slyšená slova dostávají do pasivní i aktivní slovní zásoby mnohem rychleji. Šulová (2014, s. 49) uvádí, že pětileté dítě v průměru používá asi 2 000 slov a šestileté dítě má kolem 3 000 slov v aktivní slovní zásobě. V tomto období slovní zásoba rapidně stoupá. Slovní kapacita je však velmi individuální záležitostí a můžeme si všimnout značných rozdílů.

1.2 Motorická zralost

Do této oblasti řadíme celkovou obratnost dítěte. Při opožděném motorickém vývoji bývá často opožděn i vývoj řeči. Proto je velice důležité rozvíjet u dětí hybnost celého těla (hrubou motoriku), obratnost ruky (jemnou motoriku) i obratnost mluvidel (motorika mluvních orgánů). Hovoříme o nejdůležitějších předpokladech pro úspěšné zvládnutí schopnosti psaní.

1.2.1 Hrubá motorika

Hrubá motorika zahrnuje pohyblivost celého těla a pohyby velkých svalových skupin. Mluvíme o ovládnutí a držení těla, koordinaci horních a dolních končetin, rytmizaci pohybů a držení rovnováhy. Pohyby školního dítěte jsou v tuto dobu plynulé, koordinované a hbité. Hrubou motoriku zdokonalujeme chůzí, během, poskoky, lezení, házení čímkoliv, hry s míčem, plavání, jízda na kole, na bruslích, lyžích. Pohyblivost se však nemusí rozvíjet jen sportovními aktivitami, ale také domácími pracemi jako je mytí nádobí, vysávání, jakýmkoli pracemi na zahradě a podobně. Ve školním prostředí hrubou motoriku rozvíjíme především v rámci hodin tělesné výchovy, hudebně-pohybových aktivit nebo procházek v přírodě. Pohybová koordinace se také ukazuje v sebeobsluze sama sebe, jako je oblékání, skládání věcí či pečování o svoji hygienu. Kutálková (2010, s. 22) zastává názor, že není důležité, jaký pohyb dítě vykonává, ale *„je třeba se především dostatečně hýbat a střídat nejrůznější aktivity, aby se svaly namáhaly přiměřeně a rovnoměrně.“*

1.2.2 Jemná motorika

Oproti hrubé motorice se jemná motorika týká zejména obratnosti rukou, avšak vývoj těchto skupin je vzájemně provázán. Do oblasti jemné motoriky můžeme také zahrnout motoriku mluvidel, očních pohybů. Všeobecně známé je propojení vývoje obratnosti rukou a rozvoje řeči, čehož využívají logopedové. Část nácviku se věnují mluvení a část nejrůznějším manuálním činnostem, aniž by se vývoj řeči zpomaloval. Obdobné je to i s nácvikem psaní. Dítě méně obratné hůře napodobuje písmo, je neúhledné, kostrbaté a neudrží sklon ani velikost (Kutálková 2010, s. 22–23).

Důležitým předpokladem pro psaní je dostatečně uvolněná ruka, zápěstí a prsty. Jedná se především o postupné zdokonalování jemných pohybů ruky, uchopování a manipulace s drobnými předměty. Jemná motorika je tedy výrazně náročnější na přesnost. Před vstupem i se vstupem do základní školy je tedy jedním z hlavních cílů většiny předmětů rozvíjení této obratnosti.

Svaly pro koordinaci jemných pohybů potřebných pro psaní se vyvíjejí postupně a pozvolna. Přírozený vývoj jemné motoriky umožníme dítěti při běžných denních činnostech, které souvisejí se samoobsluhou, jako je oblékání, nazouvání bot, zavazování tkaniček a podobně. Nejlépe jemnou motoriku procvičíme různými dětskými hrami typu pexeso, puzzle,

stavebnice, skládanky a zejména pracovní činnosti jako je stříhání, lepení, skládání, muchlání papíru, vytrhávání z papíru. Dalšími vhodnými činnostmi je modelování, omalovávání, navlékání korálků či vyšívání. Čím jsou předměty menší, tím více se obratnost ruky rozvíjí. Zlepšování jemné motoriky podporuje stejně tak rozvoj vyhraněnosti jedné ruky dítěte a správné držení tužky s přiměřeným přitlakem (Kutálková 2010, s. 23–25).

1.2.3 Grafomotorika

„Grafomotorika je soubor senzomotorických činností, které jedinec vykonává při kreslení a psaní.“ (Doležalová 2016, s. 21) Grafomotorikou se budeme v této kapitole zabývat za účelem rozvoje budoucího psaní, protože představuje náročnou psychomotorickou činnost. Pokud není dostatečně rozvinuta hrubá a jemná motorika, nemůžeme účelně rozvíjet grafomotoriku. Vývoj jedince probíhá od hrubé motoriky, přes jemnou motoriku až ke grafomotorice. Z toho vyplývá, že při potížích při psaní bychom měli nápravu zahájit od samotných základů, a to od hrubé motoriky. Při psaní je potřeba vykonávat pohyby, jejichž základem je koordinace oka a ruky. Nedostatky v grafomotorických dovednostech způsobují pomalé tempo při psaní, dítě brzy bolí ruka, potí se, má potíže při napojování písmen, neudrží se v řádku, píše nesprávné tvary písmen a mnoho dalších potíží v oblasti psaní.

1.3 Sociální a emocionální zralost

V předškolním období dochází ke změnám v sociálním a emocionálním vývoji dítěte. Tuto zralost můžeme považovat za jednu složku z celkové školní zralosti. Žák by se měl na počátku školní docházky bez problému zařadit do skupiny svých spolužáků, hrát si s nimi, komunikovat, pracovat a plnit jednoduché úkoly. Odpoutání od rodičů a vydržení bez nich několik hodin je též jedním z ukazatelů této zralosti. Právě vztah k rodičům a jeho kvalita se podílí na rozvoji sociální zralosti.

Sociální zralost označuje způsobilost dítěte dodržovat pravidla určená společností. Dítě respektuje autoritu dospělého, zejména autoritu pedagoga. Zpravidla zná vhodné chování a podle toho se umí chovat. Uvědomuje si, že učitel není ve škole jen pro něho, ale i pro všechny jeho spolužáky. Jiné sociální dovednosti zahrnují takové chování, které míří ku prospěchu ostatních lidí, například podělit se o hračky či nabídnout pomoc. Nástup do školy je důležitým mezníkem v průběhu socializace. Dítě už není jen pod vlivem své rodiny, ale

také pod vlivem vrstevníků různého věku a zájmů, učitele a školy (Šulová, Šporclová 2014, s. 94–95, 108)

Emočně by žák měl být stabilnější, než v předchozí době, která byla typická častým kolísáním nálad. Měl by být schopen usměrňovat svá přání, potřeby i chování. Langmaier (1998, s. 81) doplňuje, že *„citová zralost dítěte vstupující do základní školy závisí především na jeho schopnosti kontrolovat lépe své afekty a impulzy (pudy k jednání). Umí odložit splnění svých přání a snášet i určité překážky, které se mu staví do cesty při úsilí o uspokojení okamžitých potřeb.“* Pro emočně nezralé dítě je role školáka velmi frustrující, protože se potýká se strachem z neznámých situací, osob, je přecitlivělé a často podrážděné. Všechny tyto činitele společně s přílišným napětím a trémou snižují školní výkonnost dítěte (Šulová, Šporclová 2014, s. 94–95).

V případě, že dítěti nedělá problém se odloučit od rodičů, nemá větší potíže při navazování kontaktů s podobně starými dětmi, je tím pádem ve větší psychické pohodě. Nebrání mu nic v tom se soustředit na svou práci a plnění nových úkolů.

2 Čtení a psaní v koncepci rámcových vzdělávacích programů

Rámcový vzdělávací plán (dále jen RVP) je kurikulární dokument, který schvaluje a vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. RVP stanovuje závazné požadavky na vzdělávání pro jednotlivé etapy vzdělávání a všechny stupně škol ho musí při zpracování svých školních vzdělávacích programů plně respektovat.

2.1 RVP pro předškolní vzdělávání

Vzdělávací obsah RVP pro předškolní vzdělávání je rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé oblasti jsou nazvány Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět.

Očekávané výstupy jsou formulovány pro dobu, kdy dítě ukončuje předškolní vzdělávání a s čím by mělo nastupovat do první třídy. Víme, že každé dítě je individuální, a proto v době, kdy opouští mateřskou školu, mohou být jeho očekávané výstupy na různé úrovni. Pro potřeby této práce se budeme zabývat očekávanými výstupy potřebnými pro prvopočáteční čtení a psaní.

Dítě na konci předškolního období by zpravidla mělo umět:

- zachovávat správné držení těla,
- osvojit si základní pohybové dovednosti a orientaci v prostoru,
- sluchově rozlišovat zvuky a tóny, zrakově rozlišovat tvary a znaky,
- koordinovat ruku a oko,
- zvládat jemnou motoriku,
- osvojit si jednoduchou obsluhu a pracovní úkony,
- nakládat s předměty denní potřeby, pomůckami a drobnými nástroji,
- správně artikulovat, ovládat dech, tempo a intonaci řeči,
- pojmenovat věci, kterými je obklopen,
- smysluplně sdělovat své myšlenky, pocity, nápady či úsudky ve správně formulovaných větách,

- porozumět slyšenému,
- sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech,
- vnímat text očima zleva doprava,
- znát některá slova a číslice,
- záměrně se koncentrovat na činnost a udržet pozornost,
- odtrhnout se dobu od rodičů, uvědomovat si svou samostatnost,
- přijímat ocenění i neúspěch, případně se s ním smířit,
- komunikovat s dospělým či jiným dítětem a respektovat ho,
- podílet se na práci s ostatními, dodržovat dohodnutá pravidla.

(RVP PV 2016, s. 16–24)

2.2 RVP pro základní vzdělávání

V RVP ZV je vymezen vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura a je tvořen očekávanými výstupy a učivem. Vzdělávací obsah je na 1. stupni ZŠ dělen na dvě období. První období zahrnuje 1. – 3. ročník a druhé období 4. – 5. ročník. Očekávané výstupy jsou děleny stejně tak.

S ohledem na zaměření mé práce se budeme zabývat pouze očekávanými výstupy vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v prvním období v oblasti čtení a psaní.

Takto vymezuje RVP ZV očekávané výstupy. Žák by měl umět:

- plynule číst s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti,
- chápat písemné nebo mluvené pokyny přiměřené složitosti,
- dobře artikulovat a opravovat svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost,
- v krátkých mluvených projevech správně dýchat a volit vhodné tempo řeči,
- dělat rozdíly mezi zvukovou a grafickou podobu slova, členit slova na hlásky a rozlišovat krátké a dlouhé samohlásky,
- číst a přednášet z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty,
- ovládat základní hygienické návyky spojené se psaním,
- psát správné tvary písmen a číslic,
- správně vázat písmena i slabiky,
- sledovat a ověřovat vlastní písemný projev,

- žák píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení,
(RVP ZV 2016, s. 18)

Přehled učiva vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura pro 1. stupeň není dělen na dvě období, ale je uveden celkově. Učivo v RVP ZV, které je zaměřeno na písemný projev a čtení zahrnuje:

- praktické čtení, kdy žák ovládá techniku čtení, čte pozorně a plynule,
- věcné čtení, při kterém si dokáže vyhledat informace,
- písemný projev, žák dodržuje základní hygienické návyky, zvládá techniku psaní a některé žánry písemného projevu,
- zvukovou stránku jazyka, žák sluchově rozlišuje hlásky, zvládá výslovnost hlásek, souhlásek a souhláskových skupin, moduluje souvislou řeč (tempo, intonace, přízvuk).

3 Výuka prvopočátečního čtení

Čtení je zvláštním případem zrakového vnímání, při kterém se uplatňuje rozlišování a poznávání tvarů písmen, částí a celků slov. Čtení tedy očekává jistou schopnost spojování těchto optických tvarů se zvuky hlásek. Můžeme také říci, že čtení znamená porozumění znakům tištěné nebo psané řeči. Jak už bylo výše řečeno, dítě by mělo některá písmena či slova pochytit již v mateřské škole. Často se pokoušejí číst již před nástupem do první třídy, tudíž pro ně první lekce neznamenaají úplný začátek.

3.1 Etapy výuky čtení podle analyticko-syntetické metody

Dělení na etapy podle analyticko-syntetické metody jsem vybrala z toho důvodu, že se jedná o nejrozšířenější metodu k výuce prvopočátečního čtení na českých školách.

Elementární nácvik v 1. ročníku je rozdělen do tří hlavních etap:

1. etapa jazykové přípravy
2. etapa slabičně analytického způsobu čtení
3. etapa plynulého čtení slov a vět (Fabiánková, Havel, Novotná 1999, s. 42)

3.1.1 Etapa jazykové přípravy

Jedná se o etapu, která je pro nácvik čtení nejdůležitější. Přípravné období by mělo mít své pevné místo v několika prvních týdnech školní docházky. Mezi její hlavní úkoly patří především rozvoj řeči, slovní zásoby, fonemického sluchu, zrakového a sluchového vnímání, orientace v prostoru či jemné motoriky. V neposlední řadě také trénování rytmu.

Učitel by měl po zahájení školní docházky pečovat o jazykový rozvoj každého žáka. S dětmi je vhodné si vyprávět, aby se rozšiřovala slovní zásoba. Žák by se měl naučit klást otázky, vyprávět vlastní zážitky, ale také naslouchat, co ostatní povídají. Učitel se v tomto období stává vzorem dítěte, tudíž by měl přizpůsobit způsob svého vyjadřování, spisovně a srozumitelně mluvit a správně artikulovat. V oblasti rozvoje poznávacích procesů je důležité se zaměřit na cvičení zrakového a sluchového vnímání, především na zrakovou a sluchovou analýzu, syntézu či diferenciaci, kdy žák poznává shody a rozdíly, barvy, tvary či velikosti

předmětů. Neméně důležité je procvičování sluchové a zrakové paměti (Kimova hra). Pro čtení je také podstatný rozvoj rytmického vnímání, neboť se žáci seznamují s různou kvantitou hlásek. Pro plynulé čtení je nutné, aby se žák naučil správně dýchat a využíval tzv. bránicového dýchání, kdy žák nesmí zvedat ramena a měl by se nadechovat pouze nosem. Pro zlepšení výslovnosti je potřeba procvičovat pohyby jazyka, čelisti a rtů. Vhodné jsou například jazykolamy. V přípravném období se žáci také seznamují s prvními hláskami a písmeny. Rozbor slov se obvykle provádí s náslovnou hláskou na začátku slova. Následuje vyvození hlásek na konci slova a poté uprostřed slova. Dále si žák osvojí tiskací písmo, posléze psací. Pro pamětné zapamatování se zařazují početná cvičení – vystříhování, vybarvování písmene, modelování z provázků, vytrhávání. V této etapě se žáci také setkávají s rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek. Napodobují jejich rytmickou strukturu pomocí bzučáku, píšťalky nebo zpěvu. Dalším způsobem může být zaznamenávání grafických délek tónů pomocí krátkých a dlouhých čar (Křivánek, Wildová 1998, s. 45–50)

3.1.2 Etapa slabičně analytického způsobu čtení

Podle Fabiánkové, Havla a Novotné (1999, s. 44) se tato etapa člení do čtyř fází podle stoupající složitosti hláskové stavby slov:

a) Čtení otevřené slabiky ve slovech

Otevřenými slabikami jsou nazývány slabiky složené ze souhlásky a samohlásky (např. MA). Po zvládnutí jednotlivých samohlásek a souhlásek se žáci pouštějí do syntézy otevřených slabik. Po procvičení čtení otevřených slabik nastupuje čtení celých slov, která se z otevřených slabik skládají

b) Čtení zavřené slabiky na konci slov

Zavřenými slabikami jsou nazývány slabiky složené ze souhlásky, samohlásky a souhlásky (např. PES). Návuk probíhá pomocí sluchové analýzy a syntézy (PES -> P-E-S -> PES). Učitel by se měl snažit, aby žáci nedělali pauzu mezi první částí slabiky a koncovou souhláskou. Po osvojení čtení zavřených slabik žáci procvičují čtení slov z nich složených.

c) Čtení otevřené slabiky troj písmenné, čtení slov se skupinou dvou souhlásek na začátku a uvnitř slova

Žáci začínají s nácvikem čtení slov složených jen z troj písmenné slabiky (sto, spí). Na to navazují slova typu „stojí“ a nakonec nacvičují čtení slova se dvěma souhláskami uprostřed slova (liška). Tyto slova připravují žáky ke zdůvodněnému dělení slov na konci řádku.

d) Čtení se slabikotvornými souhláskami *r, l*, slov s písmenem *ě, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě* se skupinami *di, ti, ni* a se shluky souhlásek

Slabikotvorná souhláska je taková souhláska, která může plnit funkci místo samohlásky (vlk, krk). Nejdříve se žáci setkávají se slovy, ve kterých jsou slabikotvorné souhlásky na konci slovo, poté uvnitř slova. Při nácviku skupin *di, ti, ni, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě* se nezařazuje sluchová analýza, protože tyto skupiny se učí vcelku. Pro nácvik skupin *di, ti, ni, dy, ty, ny* můžeme využít tvrdého a měkkého materiálu pro tvrdě a měkce znějící slabiky. V neposlední řadě žáci přicházejí do styku se slovy se shluky souhlásek (*mlha, vlnka, prkno*).

3.1.3 Etapa plynulého čtení slov

Skřivánek a Wildová (1998, s. 56) dále uvádí, že tato etapa je charakteristická svým přechodem k plynulému čtení celých slov i vět. Dochází k zautomatizování čtení. Cíl elementárního čtení byl splněn, pokud žák čte správně, plynule a s porozuměním. Při čtení nového článku by měl učitel nejprve motivovat žáky rozhovorem či vyprávěním a následně je připravit na obtížná slova a procvičit je. Učitel může také využít vzorového čtení, kdy sám či šikovný žák předčítá text a ostatní žáci sledují text očima a soustředí se na smysl čteného textu. Poté mohou žáci číst text po větách, aby se jich vystřídal co nejvíce. Učitel také postupně rozvíjí porozumění textu vhodně kladenými otázkami, dramatizací děje, řazením vět apod.

3.2 Metody výuky čtení

Vyučovací metoda je soubor vyučovacích činností učitele a učebních činností žáků, které vedou k dosažení námi zvolených cílů. Maňák uvádí, že učitel svou vyučovací činností přispívá k odpovídající učební aktivitě žáků (Maňák 2003, s. 15). Učitel může metody využívat samostatně, různě je kombinovat nebo používat jen jejich určitou část. Metody výuky čtení můžeme podle postupu od syntézy hlásek ve slabiky a slova či od analýzy věty,

kdy postupujeme od slova ke slabikám a hláskám rozdělit do tří skupin: metody syntetické, metody analytické a metody analyticko-syntetické. Problematika klasifikace výukových metod byla zpracována mnoha autory. Na některé z nich odkazuji v textu.

3.2.1 Metody syntetické

Tyto metody vycházejí z jednotlivých prvků, to znamená od písmene, které postupně spojují do slabik a následně slov. Při této metodě žák nejdříve ovládá techniku čtení a až poté následuje porozumění čtenému textu, kdy se dítě začíná zabývat smyslem slov a vět.

Nejstarší variantou syntetické metody ncviku prvopočátečního čtení je **metoda písmenková**. *Tuto metodu používali již staří Řekové a Římané* (Fabiánková, Havel, Novotná 1999, s. 17). U nás se využívala až do poloviny 19. století. Písmenková metoda je založena na mechanickém čtení a tzv. memorování velkého počtu slabik. Žáci se nejdříve učili abecedě od začátku až do konce, pojmenovávali písmena a poznávali jejich tvary. Po zvládnutí této etapy se přistupovalo ke čtení slabik a celých slov. Nevýhodou této metody bylo, že se písmena nevyslovovala ve své zvukové podobě (např. b – ó – té – á = bota). Naučit se číst touto metodou mohlo být obtížné a zdlouhavé (Toman 2007, s. 27).

Další modifikací syntetické metody je **metoda hláskovací**. Toman (2007, s. 27) uvádí, že hlavním propagátorem byl ředitel pražské školy Amand Schindler, který doporučoval spojovat hlásky ve slabiky a slabiky ve slova (např. b-o = bo, t-a = ta, bota). V této metodě se nečte název písmene, ale vyslovuje se pouze odpovídající samostatná hláska, což vede ke správné asociaci písmeno – hláska.

Velkým problémem při výuce čtení je naučit žáky spojovat hlásky ve slabiky. Aby se předcházelo těmto potížím, vznikla **metoda normálních slabik**. Podle Fabiánkové, Havla a Novotné (1999, s. 18) „*tato metoda používala pro vyvození prvních slabik návodných obrázků. Žáci si tak vyčleňovali slabiky ze známých slov a odpadlo tvoření slabik beze smyslu.*“ Na tabuli byl například vedle napsané slabiky MÍ obrázek míčů a podobně.

Mezi syntetické metody patří také **metoda skriptologická** neboli čtení psaním. Principem této metody je, že se učí nejdříve psací písmo. V této metodě se spojuje učení čtení písma s jeho psaním (Fabiánková, Havel, Novotná 1999, s. 18). Toman (2007, s. 28) popisuje, že se

jedná o metodu „během níž žáci nejprve provádějí sluchovou analýzu věty na slova, slov na slabiky a slabik na hlásky, příslušnou hlásku vysloví a pak ji označí podle učitelova příkladu malým psacím písmenem.“

V omezené míře se na českých školách používala **metoda Petránkova** (tzv. metoda postupného a kontrolního průvodního čtení). Spočívala v nácviku tiskacího písma a postupného připojování jednotlivých písmen. Například b-o = bo, bo-t = bot, bot-a = bota. Jako další syntetickou metodu můžeme uvést **fonomimickou metodu**, která žákům hlásky ukazuje jako citoslovce zobrazující kresbou společně s dětskou mimikou, dále **metoda fonetická**, při které se děti učí vyslovovat hlásky pozorováním učitelovy artikulace. Zajímavou metodou je také mnemotechnicko-skriptologická metoda, která využívá nápovědných obrázků. Příkladem může být obrázek jahod stočených do písmene „J“. **Slabiková metoda souhlásková** je založena na principu spojování všech souhlásek s jednou samohláskou – ba, ca, ča, da... (Fabiánková, Havel, Novotná 1999, s. 18–20).

V neposlední řadě patří mezi syntetické metody **metoda genetická**, kterou se budeme detailněji zabývat v samostatné kapitole.

3.2.2 Metody analytické

Analytické metody se snaží odstranit nedostatky, které přinášeli metody syntetické. Jak už bylo výše řečeno, u těch metod převažoval mechanismus čtení a až po jeho zvládnutí se začalo zaměřovat na význam slov a vět. Frühaufová (1991, s. 9) pokládá za původního autora analytické metody „*Francouze J. J. Jacocota, který ji poprvé použil v roce 1818. Vycházel z věty, kterou žákům ukázal a přečetl. Žáci jej v tom napodobovali, až dovedli ukázat kterékoliv určené slovo a přečíst ho. Následoval rozbor slova na slabiky a slabik na hlásky.*“

Stejně jako syntetické metody, tak i metody analytické se dělí na jednotlivé konkrétní metody. Z analytických metod se v českých zemích uplatnila **metoda globální**. U nás byla tato metoda zavedena na pokusných reformních školách od roku 1929. Jejím propagátorem byl Václav Příhoda. Tato metoda vychází z toho, že zrak je nejspolehlivější lidský smysl. Vyučování čtení na zrakovém základě je snaží, protože si pamatujeme více toho, co vidíme, než toho, co slyšíme. Můžeme říci, že tato metoda je vhodná pro žáky s dobrou vizuální pamětí. K záporům patří problematické osvojování slabikové, hláskové a písmenné stavby věty.

„Globální metoda vychází z celku a zachovává je tak dlouho, dokud žák sám nedojde vlastním vývojem k jeho rozboru.“ (Fabiánková, Havel, Novotná 1999, s. 21).

Další z nich je **metoda Vogelova**, též zvaná jako metoda normálních slov. Pan Vogel využíval 98 slov, ve kterých byla obsáhnuta celá abeceda. Jednalo se především o názvy osob, zvířat a věcí. Každé z těchto slov bylo znázorněno obrázkem, které žáci nejdříve namalovali a slova rozebírali na písmena, která potom opět skládali ve slova (máma, má-ma, m-á-m-a). **Metodou celých slov** se žáci učili číst a psát celé celky, aniž by se předtím naučili hláskám a slabikám (Fabiánková, Havel, Novotná 1999, s. 20).

3.2.3 Metoda analyticko-syntetická

Jelikož je tato metoda hlavní metodou výuky čtení i dnes, v následujících odstavcích ji rozebereme trochu podrobněji. Zaměříme se na historický vývoj, ale také na jednotlivé etapy elementárního výcviku.

Fabiánková a Blatný (1981, s. 31–32) uvádí, že jako první „tuto metodu rozpracoval již K. D. Ušinskij. V roce 1864 vydal učebnici *Rodnoje slovo*, kde doporučuje, aby děti nejdříve vydělovaly hlásku ze slova a pak se učili psát jí odpovídající písmeno.“ Až dodnes se v této metodě využívají některá cvičení, která navrhl Ušinskij. Například stále se ve školách rozkládá slovo na slabiky, slabiky v hlásky, žáci skládají slova s daných hlásek či vyhledávají slova obsahující určitou hlásku. Analyticko-syntetická metoda si při nácvičce elementárního čtení vytvořila dlouhodobě vyzkoušené schéma metodických kroků a postupů. Toman (2007, s. 25) popisuje, že se v českém školství začala tato metoda objevovat již v 30. letech 20. století, kdy ji úspěšně uplatňoval J. V. Svoboda. Ve školním roce 1951/1952 byla zavedena do vyučovací praxe místo v té době zakázané globální metody. Santlerová (1995, s. 19) dodává, že od roku 1951 až do roku 1990 se mohlo vyučovat pouze analyticko-syntetickou metodou jako jedinou oficiálně schválenou metodou. Postupem času se analyticko-syntetická metoda vylepšovala, rozvíjela a uzpůsobovala se potřebám a požadavkům českého školství.

Metoda se nazývá analyticko-syntetická z toho důvodu, že se v ní užívá analýzy a syntézy, které se o sebe navzájem opírají. Za analytický proces je považováno rozkládání slov na slabiky a hlásky a naopak za proces syntetický spojování hlásek ve slabiky a následně slova.

Metoda je někdy nazývána též jako hlásková a to proto, že si dítě vyvozuje novou hlásku ze slova. S touto hláskou je poté spojeno i písmeno. Můžeme si všimnout, že důležitým znakem této metody je vzájemný vztah čtení a psaní. Mnoho učitelů používá při výuce tzv. skládací abecedy. Úkolem žáků je sestavení slov z jednotlivých písmenek, což se považuje za určitý druh psaní.

Výuka podle analyticko-syntetické metody začíná vždy rozvojem elementárních dovedností, zejména zrakové percepce, sluchové percepce, pravo-levé orientace a orientace v ploše, rozlišování figury a pozadí, hledání rozdílů apod. Současně se cvičí také grafomotorika a uvolňuje se ruka pro psaní. Po tomto přibližně jednoměsíčním období navazuje nácvik prvních písmen. Začíná se všemi samohláskami a často používanými souhláskami jako je m, l, s, p, j. Děti se tato písmena pokouší spojovat do slabik a poté slabiky do slov, které jsou tvořeny dvěma otevřenými slabikami (například má-ma). V této době čtení žáka není plynulé, tudíž je hodně času věnováno čtení slabik, což je nezbytné pro správnou techniku čtení. Následně se žáci začínají učit slabikám zavřeným a jednoslabičným slovům. Zároveň probíhá i nácvik psaní prvních písmen v psacím tvaru. V rozmezí od prosince do ledna nastává období slabikářové, kdy žáci začínají číst text, který dává smysl. Na techniku čtení se klade velký důraz, a proto součástí nácviku bývají často sloupce slov, na kterých žáci nacvičují určité písmeno či metodický prvek (např. zavřenou slabiku, spojení otevřené a zavřené slabiky apod.) Na konci školního roku zvládají číst všechna písmena, jednoduchá slova a píší malé i velké tvary psacího písma v rozsahu celé abecedy. Jednotlivých etapám výuky čtení se budeme věnovat v samostatné kapitole (čerpáno z konzultací s paní učitelkou Mgr. Ladou Kostovičovou dne 9. 1. 2017).

3.2.4 Metoda genetická

Jak už bylo výše řečeno, genetická metoda je jednou z variant metody syntetické. Jedná se o metodu, se kterou se na dnešních školách můžeme také často setkat.

Křivánek a Wildová (1998, s. 12) považuje za autora této metody Josefa Kožíška a jeho první čítanku „Poupata,“ která se vydávala již od roku 1913. Při práci s touto učebnicí učitelé pracovali genetickou metodou. Kožíškovu metodu následně krok za krokem propracoval jeho žák F. Jungbauer. Josef Kožíšek zamítl malou psací abecedu jako součást prvních etap prvopočátečního čtení. Podle něj má mít přednost věta s nějakým obsahem. Hůlkové písmo

bral jako pomůcku ke čtení, nešlo mu o krasopis. V 90. letech 20. století genetickou metodu znovuobjevila a přizpůsobila Jarmila Wágnerová. Vytvořila i nový slabikář, pracovní sešity a další výukové materiály. Fabiánková, Havel a Novotná dodává, že tato metoda „vede žáky zkrácenou cestou vývojem písma od prvních počátků, kdy člověk vyjadřoval své myšlenky symbolem, až po dnešní hláskové písmo.“ Princip spočívá v tom, že se žák v období průpravného období naučí číst a psát písmena velké tiskací abecedy hůlkovým písmem ve formě zkratek (například B. – Bára). Písmeno s tečkou je považováno za znak spolužáka. Od zkratek se následně přechází k zvládnutí samostatných písmen, hlásek (Toman 2007, s. 26– 27).

Na rozdíl od analyticko-syntetické metody, kdy se žáci učí rovnou tři a nakonec až čtyři tvary písmen najednou, se v metodě genetické zavádí jen velká tiskací písmena. Psací písmo se děti začínají učit až po zvládnutí velkých i malých tiskacích písmen. Učení velkých tiskacích písmen začíná hned po zahájení školního roku, kdy se využívá toho, že některé děti již některá písmena znají a jsou motivováni k tomu naučit se další. Návčik pokračuje rychle, tudíž žáci na podzim znají skoro celou abecedu. U genetické metody je důležité věnovat pozornost sluchové analýze a syntéze. Důležitým znakem této metody je, že se žáci učí rovnou s porozuměním, to znamená, že musí chápat smysl toho, co čtou. Porozumění se zkouší přiřazováním obrázků. Návčik vypadá tak, že si žák polohlasem přeříká písmena ve slově a následně celé slovo vysloví. V této fázi jsou děti neskutečně motivováni, protože si dokážou přečíst jakýkoliv text, který je napsán velkými tiskacími písmeny, např. nápisy na ulici, názvy časopisů a podobně.

V další fázi, přibližně v listopadu, se žáci začínají učit i písmena malé tiskací abecedy. Po zvládnutí všech písmen čtou texty s kratšími slovy, delší slova by se měla vyskytovat jen výjimečně. Je vhodné, aby si žáci pomáhali kontextem, tudíž čtou smysluplné věty, ale ne jednotlivá slova. S návčikem psacích tvarů písma do písanky se začíná začátkem ledna. Do té doby probíhala grafomotorická cvičení a návčik základních dovedností potřebných pro psaní. Zpočátku druhé třídy se stále pokračuje s návčikem psacího písma, protože tato dovednost často ještě není upevněna (čerpáno z konzultací s paní učitelkou Mgr. Ladou Kostovičovou dne 9. 1. 2017).

3.3 Komparace analyticko-syntetické metody a genetické metody

V následující kapitole porovnáám analyticko-syntetickou metodu s metodou genetickou. V dnešní době se hodně diskutuje, která metoda je vhodnější. Každá z nich může mít klady i zápory a každému učiteli i žákovi může vyhovovat různá metoda. Metody budou porovnávány z hlediska metodického postupu, zaměření metody, nácviku písma a dostupnosti didaktického materiálu.

Analyticko-syntetická metoda je považována za didakticky nejpropracovanější metodu při výuce prvopočátečního čtení. Touto metodu můžeme oproti genetické pokládat za nejužívanější na českých školách. Kromě rozdílného metodického postupu mají také analyticko-syntetická a genetická metoda pár společných elementů výuky. U obou metod si můžeme všimnout poměrně velkého kladení důrazu na rozvoj sluchové a zrakové percepce. Po žácích je také požadována zřetelná artikulace. Psaní se u obou metod vyučuje společně se čtením. Již od počátku je výuka zaměřována na rozvoj grafomotoriky a správných hygienických návyků. V neposlední řadě se také obě metody snaží motivovat žáky ke čtení, aby pochopili, že tato dovednost zastává v jejich životě nezastupitelnou roli.

Rozdíly v metodickém postupu mezi těmito metodami můžeme sledovat již od počátku výuky. Analyticko-syntetická metoda je z hlediska členění etap rozdělena na tři období (etapa jazykové přípravy, etapa slabičně analytického čtení a etapa plynulého čtení slov), kdežto genetická metoda má pouze dvě fáze, konkrétně období průpravného čtení a hláskové období. Dalším z hlavních odlišností mezi metodami je postoj k pojmu „slabika“. Se slabikou se můžeme setkat v analyticko-syntetické metodě, která z ní přímo vychází. *„Od slabiky je také odvozen název „Slabikář“, který je širokou laickou veřejností s výukou čtení úzce spojován. V genetické metodě se v podstatě se slabikou vůbec nepracuje. Nasvědčuje tomu i fakt, že v této metodě nenajdeme žádné „slabikáře“, ale učebnice jsou zde nazývány jako „čítanky“* (Kalinová 2014, s. 36). Jak už jsem výše zmiňovala, genetická metoda je spojována s hláskováním. Slabik užívá jen v jediném případě, a to ve čtení slabik di, ti, ni, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě.

Co se týče zaměření metody, analyticko-syntetická metoda klade důraz na technický nácvik čtení. Naproti tomu výuka podle genetické metody se primárně snaží o porozumění. Technika čtení je tady až sekundární záležitostí.

V případě výuky podle analyticko-syntetické metody žáci začínají nácvič písmen a psaní do písanek již v době slabikářového období. Na rozdíl od genetické metody se učí rovnou všechny čtyři tvary písmen. V genetické metodě přípravná fáze a uvolňovací cviky ruky trvají až do druhého pololetí, kde se žáci teprve setkávají s psacím písmem.

Jelikož je analyticko-syntetická metoda nejrozšířenější metodou na českých školách, má k dispozici velké množství didaktického materiálu. Tento fakt můžeme zařadit mezi jednu z předností této metody. Genetická metoda je v této oblasti značně znevýhodněna. Dlouhou dobu zde byl pouze jeden typ učebnic pro výuku touto metodou, tudíž učitelé si často museli vytvářet procvičovací texty a cvičení sami. Genetická metoda pro ně tedy byla náročná na přípravu. V současné době se situace zlepšila, ale stále nedosahuje ani poloviční úrovně, jako didaktické materiály pro metodu analyticko-syntetickou.

Ať už jsou rozdíly mezi metodami jakékoliv, jejich společným cílem je rozvinout u žáků počáteční čtenářskou gramotnost. Stejně tak musí obě metody dovést žáky ke splnění očekávaných výstupů v RVP ZV.

4 Výuka prvopočátečního psaní

Učit se písemnou podobu mateřského jazyka je pro začínající školáky celkem obtížnou aktivitou. Psaní je jednou z forem řeči a zároveň způsobem, jak trvale zaznamenat naše myšlenky. V dnešní době jsou tvary písmen o mnoho jednodušší než tomu bylo v minulosti, kdy se po dětech požadovalo krasopisné písmo. Za tu dobu písmena prošla velkými změnami. Moravcová (2007, s. 17) ve své práci uvádí, že psaní je senzomotorická činnost, která je závislá na kvalitě poznávacích funkcí, na stavu zraku, sluchu, řeči a na svalové vyzrálosti celé ruky, ale i celého těla.

4.1 Znaky písma

Cílem předmětu psaní je zautomatizování pohybu ruky při psaní. S tím těsně souvisí schopnost psát čitelně, úhledně a přiměřeně rychle. Rozlišujeme kvalitativní znaky, které udávají vzhled písma a znaky kvantitativní určující rychlost psaní.

4.1.1 Kvalitativní znaky písma

Mezi tyto znaky řadíme tvar, velikost, úměrnost a stejnoměrnost písma, vazebnost písma, sklon, hustotu a rytmizace písma a úpravu písemností.

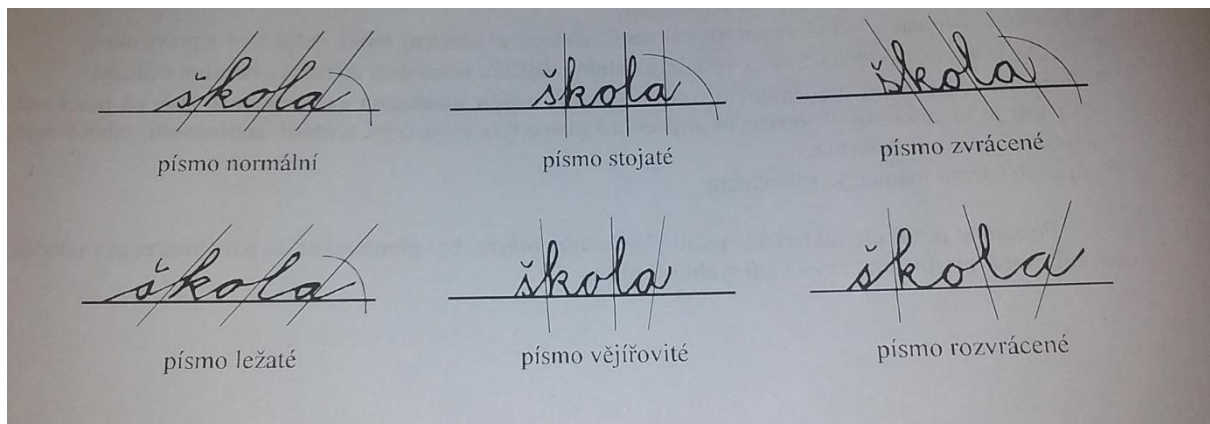
Tvar písma je ze všech uvedených znaků nejpodstatnější, protože udává čitelnost a úhlednost celého písemného projevu. Jak už jsme výše zmiňovali, tvary písmen se dnes značně zjednodušují. Zeštíhlení písmen je znatelné například u písmen s ovály (a, o) a písmen, u kterých se opakují psací prvky (u, n, m). Dalším z kvalitativních znaků je **velikost písma**. Tou rozumíme výšku písma. Velikost písma je velice individuální, avšak žáci v první třídě mají písmo největší. Nutno připomenout, že záleží na jejich věku a písarské vyspělosti. Písmena rozdělujeme na čtyři velikosti. Za písmena střední výšky jsou považována a, c, e, i, m, n, o, r, s, u, v, x, z. Písmena horní délky jsou b, d, h, ch, k, l, t. Za písmena s délkou dolní považujeme g, j, p, q, y. Písmena jako f, G, Q, J, Y jsou písmeny s horní a zároveň i dolní délkou. Podle písmen se střední výškou se řídí velikost ostatních písmen.

Úměrnost velikosti zajišťuje poměr 1:1:1 mezi písmeny střední výšky a horní a dolní délky. Prodlužování klíčků zasahujících do dalších řádků má za následek zhoršení čitelnosti. Pod

stejneměrností velikosti písma si představíme dodržení stejné výšky písmen stejného druhu. To znamená, že všechna písmena střední výšky jsou stejně vysoká. V dodržení úměrnosti a stejneměrnosti písma žákům pomáhá pomocná liniatura.

Na čitelnosti písma má podíl také jeho **vazebnost**, která spočívá v psaní slov jedním tahem a jejich jednotažném spojování ve slova. „*Jednotažně můžeme napsat všechna malá psací písmena kromě x, které se píše dvěma tahy s přerušením.*“ (Mlčáková 2009, s. 26). Stejně tak jedním tahem nejdou psát písmena s diakritickými znaménky. Učitel vede žáky k tomu, aby háčky a čárky nad jednotlivými písmeny psali až po dopsání celého slova. Tím není narušena rytmika psaní, která vede k celkové úhlednosti písma.

Sklon písma je také významným kvalitativním znakem. Za všeobecně nejvhodnější je považování sklon 75 – 80 stupňů. Sklonem písma chápeme úhel, který svírá osa písmene s linkou. Za špatný sklon můžeme považovat sklon zvrácený (úhel větší než 90 stupňů), sklon vějířovitý či rozvrácený (viz obrázek 1). Správný sklon můžeme podpořit dodržováním hygienických návyků při psaní a hlavně procvičováním nových písmen.



Obrázek 3: Sklony písma, zdroj: Fabiánková, Havel, Novotná 1999, s. 66

Pokud mluvíme o rozestupech mezi písmeny, mezerách mezi slovy a vzdálenosti mezi řádky, máme tím na mysli **hustotu písma**. Tu může ovlivnit sklon písma a délka spojovacích čar. Pod pojmem **rytmizace** si představíme text uspořádaný v estetický celek.

Jedním z posledních kvalitativních znaků je **úprava písemností**. Žák je od počátku školní docházky postupně veden k úhlednému vzhledu svých písemných projevů. Učitel žáky

kontroluje, aby dopisovali slova na celé linky. Pokud se slovo na linku nevejde, žák je též veden k rozdělování slova na slabiky (Mlčáková 2009, s. 24–29).

4.1.2 Kvantitativní znaky písma

Kvantitativní znak písma je v porovnání s kvalitativním pouze jeden a tím je rychlost. „*Rychlost psaní vyjadřuje počet napsaných písmen za určitou časovou jednotku, obvykle za minutu*“ (Fabiánková, Havel, Novotná 1999, s. 67). Pro první ročník se považuje za normu rychlosti psaní 10 písmen za minutu. Toto číslo je však pouze orientační, protože každý žák je individualita. Nutno dodat, že příliš pomalé ani příliš rychlé psaní není dobré. Rychlost psaní se zvyšuje s nabývajícím zkušenostmi, postupným zmenšováním písma a zdokonalováním rytmizace.

4.2 Etapy výuky psaní podle analyticko-syntetické metody

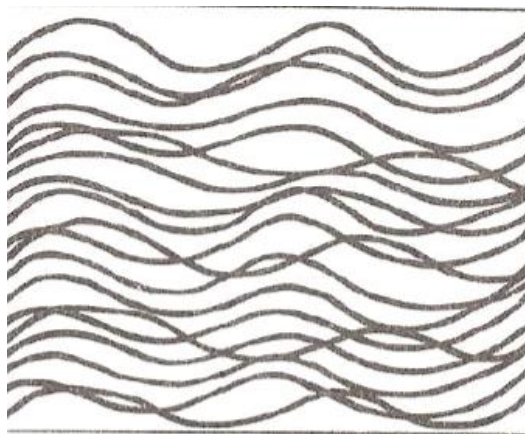
Na začátku prvního ročníku začínáme rytmickými uvolňovacími cviky ruky, které jsou důležité pro samotný nácvik psaní. Postupně přecházíme k vlastnímu psaní. Ke konci prvního ročníku se snažíme o zdokonalování rukopisu. Nácvik psaní se dělíme tedy do tří etap.

4.2.1 Přípravné období

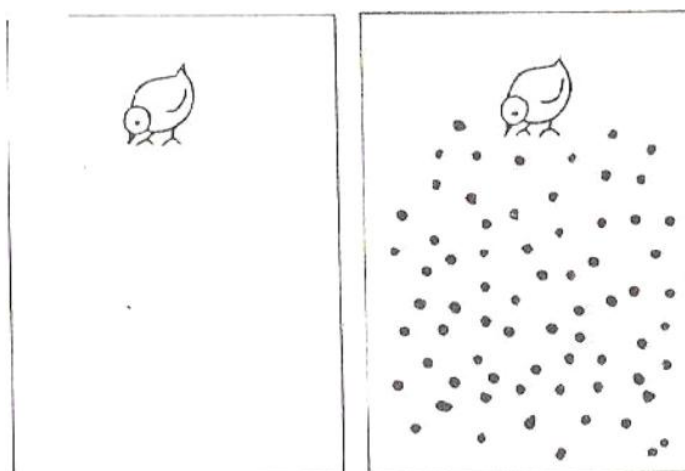
Nácvik psaní začíná uvolňovacími cviky na velký formát papíru, který postupně zmenšujeme. Začíná se psát na svislou plochu (tabuli), později přecházíme k šikmé ploše a na konec na plochu vodorovnou.

Přípravné období trvá přibližně měsíc až dva měsíce. Jeho základním cílem je připravit žáky na psaní prvních písmen, slov a vět. Rozvíjíme jemnou a hrubou motoriku, jež je jedním z nejdůležitějších předpokladů pro zvládnutí psaní. Jistá neobratnost však nezpůsobuje potíže pouze v psaní, ale také ve výtvarné výchově, pracovním vyučování, úpravě sešitů, ale i v geometrii. V předmětu tělesná výchova můžeme rozvíjet především hrubou motoriku, kde nám jde pružnost a ohebnost velký kloubních a svalových skupin. Uvolnění ruky totiž postupuje od ramenního kloubu přes loketní kloub k zápěstí a prstům. Jemnou motoriku rozvíjíme manipulačními činnostmi jako je navlékání korálek, zapínání knoflíků, vytrhávání či vystřihování papíru, modelováním, vybarvováním, zavazováním tkaniček či manipulací s různými drobnými předměty.

Uvolňovací cviky se řadí mezi základní přípravné cviky na psaní. Jejich úkolem je dosažení plynulého a volného pohybu při grafickém projevu žáků. Pokud bychom zanedbali například procvičení ramenního kloubu, mohlo by to při psaní vést k nerovnoměrným liniím a kolísání sklonu písma. Jak už bylo výše řečeno, žáci cviky provádí ve stoje na tabuli houbou či na velký formát papíru. V písankách jsou tyto cviky doplněny říkankami, které kladou důraz na následující rytmické psaní. Uvolňovací cviky by se měly co nejčastěji opakovat a měly by být prováděny co nejměkčím náčiním, aby se žáci neučili nadměrnému přitlaku. „*Ve školní praxi jsou uvolňovací cviky většinou prováděny nejprve prstem ve vzduchu, houbou na tabuli, křídou nebo štětcem na velký balicí papír, dále pak do písanek, ve kterých žák používá pastelky, voskovky a nakonec tužku.*“ (Křivánek, Wildová 1998, s 64). Cviky je důležité provádět před samotným psaním, ale také jako odpočinkovou aktivitu mezi jednotlivými bloky psaní.



Obrázek 4: Cvik pro lehký posun ruky zleva doprava, zdroj: Hřebejková 1984, s. 61



Obrázek 5: Cvik k uvolnění zápěstí, zdroj: Hřebejková 1984, s. 53

4.2.2 Období nácviku psaní písmen, slov a vět

Na přípravné období navazuje nácvik písmen. I zde je důležité dodržovat postup od velkých formátů k menším a využívání měkkých materiálů k psaní. Zpočátku žáci píší pouze měkkou tužkou, později přechází k peru. O vhodném výběru psacího náčiní se zmiňujeme v kapitole 4.3. Samotná výuka postupuje od nejjednodušejí zapamatovatelných a napodobitelných tvarů písmen. Po úplném zvládnutí elementů psacího písma, které určuje osvojení správných tvarů psací abecedy, se přechází k samotnému nácviku psaní. Žák musí co nejlépe napodobit tvar, velikost či sklon písma a psát plynule a rytmicky správně. Pokud má žák písmeno dostatečně upevněno i ve čtení, je to dobrým předpokladem pro zvládnutí psaní.

Nácvik nového písmene se opírá o sluchovou analýzu slova. Úkolem žáků je vyčlenit hlásku k novému písmenu. Nové písmeno učitel napíše na tabuli, čímž předvede správný tvar písmene. Pohyb doprovodí krátkou rytmickou říkankou, která může být nápomocná dětem s dobře rozvinutou sluchovou pamětí. Žáci uvolněnou rukou napodobují tvar písmene nejdříve ve vzduchu. Pro zapamatování tvaru lze využít i jiné činnosti, jako psaní do písku nebo modelování písmene z provázku či drátku. V další fázi žáci procvičují písmeno na velkém formátu, avšak zpočátku ho jen obtahují. Po zvládnutí a zapamatování tvaru žáci píší do písanky s pomocnými linkami pro střední, horní a dolní délku písmen, které jim pomáhají s dodržováním proporcí písmen. Nácvik písmene končí zhodnocením výkonů. Kontrolu provádí jak učitel, tak i žáci, kteří porovnávají předepsaný vzor s napsanými písmeny. Učitel může žáky pobídnout, aby zakroužkovali ta písmena, která považují za správně napsaná. Po osvojení několika tvarů písmen se přechází k psaní prvních slabik a krátkých slov. Úkolem učitele je vysvětlit správný způsob napojování písmen a řádně procvičit. Správné posouvání ruky lze natrénovat pomocí několika uvolňovacích cviků (např. vlnovky). V poslední fázi přichází psaní prvních vět, kdy žáci musí větu nejdříve přečíst, analyzovat ji na slova, slabiky a písmena a v neposlední řadě jí také porozumět (Křivánek, Wildová 1998, s. 66–67).

4.2.3 Zdokonalování rukopisu

Tato etapa začíná v době, kdy učitel probere s žáky všechna písmena psací abecedy a upevní jejich znalost. Fabiánková, Havel a Novotná (1981, s. 50) uvádí, že děti v této fázi opakují učivo, vylepšují rukopis a celkovou úpravu sešitů. Učitel stále dohlíží na dodržování základních hygienických návyků, zejména správné sezení a držení pera při psaní. Nehlídá se jen kvalitativní hledisko písma, ale také kvantitativní, které nám určuje rychlost psaní. Ta je

podložena úplným zautomatizováním psacích dovedností a návyků. Na konci první třídy se rychlost psaní pohybuje kolem 10 písmen za minutu.

Za účelem ověření, zdali žák píše s porozuměním, využíváme opis, přepis, diktátu a autodiktátu. Při **opisu** žáci napodobují stejný druh písma, to znamená, že zdroj i výsledek psaní jsou psací formou písma. Co se týče obtížnosti, jedná se o nejlehčí činnost pro psaní. S tímto typem psaní se setkáváme spíše v počáteční výuce psaní. O něco těžší činností je **přepis**, při kterém dochází k přepisování tiskacího písma do psacího. Tento způsob psaní požaduje upevnění vazby tiskací-psací písmeno. Při nácviu přepisu pomáhá pravidelné čtení psacího písma. Schopnost analyzovat slyšené slovo, vybavit si tvar písmene a spojit jednotlivá písmena do slabik a slov vyžaduje **diktát**. V prvním ročníku se diktát využívá v omezené míře, jelikož na prvňáka klade celkem velké nároky. V tomto období by diktáty měly být velmi krátké a obsahovat jednoduchá slova bez gramatických obtíží. U diktátů hodnotíme především schopnost analyzovat slovo na písmena, určit jejich správné pořadí a hlavně vybavit si písmeno ve správném tiskacím tvaru. Nejvíce obtížnou formou psaní se jeví **autodiktát**. Vyžaduje stejné schopnosti jako při psaní diktátů, ale také schopnost formulovat a diktovat si vlastní myšlenku. V prvním ročníku se nejčastěji jedná o napsání slova k obrázku či odpověď na otázku (Křivánek, Wildová 1998, s. 67–69).

4.3 Psací potřeby

V dnešní době jsou psací potřeby neodmyslitelnou součástí našeho života. Prostřednictvím nich si předáváme důležité informace, myšlenky či zapisujeme poznámky. Tato kapitola je zaměřena na využití psacích potřeb v začátcích školní docházky, protože správně zvolené psací náčiní je jedním z důležitých předpokladů úspěšnosti dítěte v nácviu psaní, ale také v celkové úspěšnosti dítěte ve školním prostředí. Nabídka dnešního trhu je vysoká. Nabízí se nepřehledné množství psacích potřeb. Jako nepřijatelné psací potřeby pro žáky prvního stupně jsou kuličkové či propisovací tužky, protože jsou nepružné a vynucují si velký přítlak.

Při uvolňovacích cvicích jsou nejčastěji využívány pastelky, voskovky, fixy, štětce, uhly apod., které zanechávají zřetelnou stopu i bez většího přítlaku. Na počátku nácviu psaní je nejzákladnější potřebou grafitová tužka, se kterou žáci píší do písanek, ale i do sešitů ostatních předmětů. K psaní perem se přechází individuálně. Klasické plnicí pero je nejvhodnějším psacím prostředkem, protože vede žáka ke správné poloze psacího náčiní vůči

podložce a zanechává zřetelnou stopu bez velkého přitlaku. Fabiánková, Havel a Novotná (1999, s. 64) zastává názor, že *„má-li žák zautomatizovány všechny grafomotorické dovednosti a návyky, necháme jej teprve psát například i kuličkovými pery.“* Kuličkové pero (roller) je v současnosti velmi oblíbenou a žádanou psací potřebou. Důvodem může být jeho nenáročná údržba jeho nízká cena. Oproti propisovacím tužkám se inkoust u těchto per uvolňuje přes kuličku, tudíž není potřeba na něj vyvíjet tlak (Sotonová 2015, s. 19–23).

Psací potřeby s trojhraným systémem nám pomáhají zajišťovat správný úchop. Tato pera mají ergonomický úchop, což znamená, že v horní třetině je tzv. trojúhelníkový tvar. Úchopová zóna pro umístění palce a ukazováčku je často z neklouzavého materiálu.

Vhodně zvolená psací potřeba žákovi umožňuje správný sklon a tvary písmen, v neposlední řadě mu usnadňuje jeho vedení a psaní jako takové. Díky vhodnému psacímu úchopu má žák uvolněnou ruku a nedrží potřebu křečovitě.

5 Hygienické a pracovní návyky při výuce čtení a psaní

Jednou ze základních podmínek ideálních výkonů žáka je dodržování správných návyků při čtení a psaní. Při nedodržování jistých zásad může při čtení a psaní docházet ke zhoršování zraku či vytváření ortopedických vad. Jak tvrdí Blatný a Fabiánková (1981, s. 87) u těchto činností je „*namáhána nervová soustava, zrakový a sluchový orgán, soustava svalová, zejména akomodační svaly očí, svaly trupu při udržování správné polohy těla a drobné svaly rukou při psaní.*“ Můžeme jimi také předcházet zvýšené únavě z provádění namáhavých a neúčelných pohybů. Je velice důležité, aby učitel dbal na správné hygienické zásady čtení a psaní již od nejmladšího školního věku, protože později se obtížně odstraňují. V dodržování zásad by stejně tak měli být nápomocní rodiče, tudíž by je měl učitel s těmito návyky seznámit. Mezi časté zlozvyky v domácím prostředí patří čtení vleže na posteli, čímž se narušuje zásada správné polohy knihy či osvětlení. V následujících odstavcích přiblížím problematiku hygienických a pracovních návyků při výuce čtení a psaní.

5.1 Správné sezení a držení těla

Správné sezení by mělo být pro každého žáka pohodlné, ale zároveň však pevné a ustálené. Žák sedí uvolněně na celém sedadle. Nohy má vedle sebe, kolena by měla být na vzdálenost dvou dětských pěstiček, chodidla se dotýkají podlahy, paty jsou pod kolena. Trup je vzpřímený a mírně nakloněný dopředu, ale hrudník se nesmí dotýkat hrany lavice, což může způsobovat zhoršení krevního oběhu, které má za následek omezení pracovní výkonnosti. „*Hlava je v prodloužené ose těla, mírně skloněná. Vzdálenost očí od papíru je asi 25 – 30 centimetrů. Vychylování hlavy příliš dopředu nebo stranou od osy trupu přetěžuje svalovou soustavu.*“ (Fabiánková, Havel, Novotná 1999, s. 63) Na obrázku 6 si také můžeme všimnout, že lokty jsou opřeny volně o podložku. Váha těla musí stále zůstat na sedadle, v žádném případě na předloktích, protože může docházet ke křečovitému úchopu psacího náčiní, což vede ke zhoršeným výsledkům v oblasti psaní. Proti únavě je důležité zařazovat malé přestávky, protahovací či uvolňovací cviky. Učitel by měl neustále kontrolovat polohu těla a opravovat nesprávné sezení.



Obrázek 6: Správné sezení a držení těla, zdroj: Centropen, 2015

Z pohledu školní hygieny je velice důležitá **velikost nábytku**. Rozměry školního nábytku by měly odpovídat tělesné výšce žáka, aby seděl co nejsprávněji a výkony nebyly negativně ovlivňovány „*Židle má odpovídat délce bérce, hloubka sedadla dvěma třetinám stehna žáka. Výška pracovní desky lavice by měla korespondovat s výškou židle tak, aby předloktí správně sedícího žáka volně položené na lavici svíralo s paží úhel 80 – 90 stupňů*“ (Fabiánková, Havel, Novotná 1999, s. 63). Ve školách, ale i v domácím prostředí jsou velmi vhodné stoly a židle, jejichž výška pracovní desky, opěradla a sedadla lze uzpůsobovat měnící se výšce dětí.

5.2 Správný úchop psacího náčiní

není na první pohled tak jednoduchý, jak se může zdát. Správný úchop psacího náčiní učitel vytváří již od prvopočátku výuky psaní. Za jediný správný způsob držení psacího náčiní považujeme špetkový úchop. Ten vypadá tak, že tužku drží tři prsty, prostřední prst, ukazováček a palec. Další dva prsty jsou lehce ohnuty a jemně se dotýkají papíru. Žáci, kteří píšou pravou rukou, přidržují pero palcem zleva. Prostřední prst podpírá pero zprava a ukazováček ze shora. U žáků, kteří píšou levou rukou je to přesně naopak. Tužka se drží přibližně 3 – 4 centimetry nad špičkou hrotu, s psací deskou svírá úhel asi 45°. Tužka je

zároveň nakloněna směrem k pravému (levému) rameni. Aby se ruka mohla lehce posouvat po papíru, měla by se dotýkat jen dvěma články malíčku. (Křivánek, Wildová 1998, s. 70–71)



Obrázek 7: Správný úchop psacího náčiní, zdroj: grafomotorika.eu

5.3 Nesprávný úchop psacího náčiní

Všechny úchopy, které se liší od špetkového, považujeme za nesprávné, protože znesnadňují psaní. Mezi nejčastější takové úchopy řadíme úchop s křečovitým držením, úchop se sevřenými prsty v dlani, hrstičkový úchop, úchop s vysoko položeným ukazováčkem, úchop s palcem přes tužku, klarinetový či cigaretový úchop. To, jakým způsobem držíme v ruce pero nebo tužku, má velký význam při efektivitě psaní a fyzické zátěži ruky. Vadný úchop pera a jiné nedostatky v jemné motorice ruky, může zapříčinit bolestivost ruky, její únavu a následnou chybovost v psaní, pocení a stres, což vyvolává nepříjemné pocity nejen při psaní, ale i kreslení. Všechny tyto problémy poté vedou ke zpomalení tempa psaní a kvality čitelnosti, žák často zaostává za vrstevníky, hůře se soustředí a ztrácí zájem i chuť o psaní. Vše vede k celkovému zhoršení školních výsledků.

Pro nesprávné úchopy psacího náčiní je typická především křečovitost a jiná poloha prstů na tužce, což je příčinou špatné polohy tužky vůči ploše papíru. U některých úchopů se může dostavit křeč nejen do ruky, ale i do celého těla. Nesprávného držení tužky je nutné si všimnout včas, aby nebylo zafixováno, protože později se těžko odstraňuje. (Doležalová 2010, s. 44)



Obrázek 8: Hrstičkový úchop, zdroj: grafomotorika.eu

Podle obrázku 8 se hrstičkového úchopu účastní čtyři prsty – palec, ukazováček, prostředníček a prsteníček, který tužku podepírá zesponu. Mnozí rodiče mohou tento úchop považovat za správný, a proto je důležité včas nastavit a fixovat správný špetkový úchop.



Obrázek 9: Úchop pera s nízkým držením, zdroj: grafomotorika.eu

Při úchopu na obrázku 9 drží žák pero příliš nízko hrotu, což velmi znesnadňuje psaní. Jak je uvedeno výše, tužka se drží přibližně 3 centimetry nad špičkou hrotu. Tento úchop je často spojen i s křečovitým držením psacího náčiní.



Obrázek 10: Úchop pera s příliš vysokým držením, zdroj: grafomotorika.eu

Obrázek 10 zobrazuje úchop, pro který je typické držení pera více jak 3 – 4 centimetry nad hrotem psacího náčiní. To způsobuje horší ovladatelnost psacího náčiní a s tím spojené obtíže v písemném projevu, zejména v čitelnosti písma.



Obrázek 11: Špetkový úchop se silným přitlakem na psací náčiní, zdroj: grafomotorika.eu

Podle obrázku 11 palec a ukazováček drží pero příliš křečovitě. Charakteristickým znakem pro tento úchop je prohnutý ukazováček. Silný tlak je nežádoucí z toho důvodu, že pohyb ruky je neplynulý, což ovlivňuje úhlednost, čára je kostrbatá a vytlačená. Silný tlak vede ke křečím v ruce, což snižuje motivaci se k této činnosti později vracet.



Obrázek 12: Úchop se sevřenými prsty v dlani, zdroj: grafomotorika.eu

Při tomto úchopu má dítě správně vyvozenou špetku, ale malíček a prsteníček svírá v dlani. Při psaní se po jisté době i prostředníček často posune do dlaně.



Obrázek 13: Úchop s vysoko položeným ukazováčkem, zdroj: grafomotorika.eu

Na obrázku 13 je dominantní ukazováček, který je vysoko položený a zároveň se prohýbá, jelikož prsty vytvářejí velký tlak na psací náčiní. Prsty jsou zároveň omezeny v pohybu a při nutnosti delšího a rychlejšího psaní se snižuje rychlost a kvalita písma.



Obrázek 14: Úchop s palcem přes psací náčiní, zdroj: grafomotorika.eu

Všechny prsty jsou ve správné poloze, jediný palec není naproti ukazováčku, ale je příliš vysunutý a ohnutý přes psací náčiní. Tužka směřuje místo za rameno směrem od těla. Při tomto nesprávném úchopu se může vyklenout i zápěstí, což znemožňuje jeho pohyb.



Obrázek 15: Klarinetový úchop, zdroj: grafomotorika.eu

Na obrázku 15 se bříška ukazováčku, prostředníčku, prsteníčku i malíčku opírají o psací náčiní, palec je v opozici. Pohyb většinou vychází ze zápěstí a lokte, protože prsty jsou v této nesprávné poloze špatně ovladatelné. Ruka není položená na podložce a tužka má tendenci směřovat od těla.



Obrázek 16: Cigaretový úchop, zdroj: grafomotorika.eu

Při tomto úchopu se psací náčiní nachází mezi ukazováčkem a prostředníčkem. Úchop je velmi nestabilní, protože pero klouže mezi prsty. Palec je položen přes pero, nebo je na něm. Mnohdy se může stát, že palec se s ukazováčkem spojí bříšky nad tužkou.

5.4 Jiné důležité návyky

Mezi další návyky, které ovlivňují kvalitu psaní, patří **natočení psací podložky**. Skřivánek a Wildová (1998, s. 71) uvádějí, že praváci natáčejí pravý horní roh sešitu doleva nahoru, u leváka je papír položen levým horním rohem doprava nahoru. Občas není na škodu nenatáčet u leváků list papíru vůbec, tím pádem řádky zůstávají ve vodorovné poloze. Směr natočením může paní učitelka naznačit žákům nakreslenou čarou na lavici. Skřivánek a Wildová dodávají, že pro psaní je také důležité **osvětlení psací plochy**. U praváků by světlo mělo dopadat zleva, u leváků zprava. Světlo by mělo být co nejpřirozenější, aby nepoškozovalo zrak žáků. Nejvhodnější je denní světlo. Důležitým návykem je také **uspořádání pracovní plochy**. To znamená, že žák má na lavici pouze sešit a pomůcky ke psaní. V neposlední řadě je významná i **doba, po kterou žák píše**. Pro dosažení optimálního výkonu, by psaní mělo probíhat v době, kdy žák není unaven a je plně soustředěn. Psaní je tedy vhodné zařazovat do ranní výuky. „*Samotná doba psaní by neměla na počátku výuky přesáhnout délku 10 min.*“ (Skřivánek, Wildová 1998, s. 71)

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Cíle a výzkumné otázky

K tomu, aby šestileté dítě mohlo být přijato k povinné školní docházce, musí projít zápisem. I přesto, že je přijato a v září nastupuje do první třídy, může se na počátku školní docházky setkat s řadou obtíží. I z tohoto důvodu jsme se rozhodli zpracovat výzkumné šetření zaměřené na praktické zkušenosti a názory učitelů vyučujících v prvních třídách, kteří se s jednotlivými obtížemi setkávají u dětí každý den.

6.1 Cíl výzkumu

Výzkum byl realizován s následujícím cílem:

- Zjistit jaké obtíže identifikují učitelé 1. stupně ZŠ u žáků po nástupu do 1. ročníku.

6.2 Výzkumné otázky

K dosažení výše uvedených cílů byly zvoleny následující výzkumné otázky.

- a) Jaké obtíže provází nejčastěji žáka v oblasti prvopočátečního čtení po nástupu do 1. ročníku?
- b) Jaká pozitiva a negativa vidí učitelé na prvním stupni v používaných metodách při výuce čtení
- c) Jaké obtíže provází nejčastěji žáka v oblasti prvopočátečního psaní po nástupu do 1. ročníku?
- d) Jaké další obtíže provází žáka po nástupu do 1. ročníku?

7 Metodologie pedagogického výzkumu

Tato kapitola seznamuje s metodou strukturovaného rozhovoru, kterou jsme použili jako nástroj k dosažení cílů naší práce. Podstatnou částí je stejně tak charakteristika respondentů, kterými byli učitelé prvního stupně základní školy. V neposlední řadě představíme rovněž samotnou realizaci výzkumu a způsob vyhodnocování otázek.

7.1 Strukturovaný rozhovor

Strukturovaný rozhovor je jedna z technik sběru dat, která je charakteristická především předem připravenými otázkami a alternativami odpovědí. Pořadí otázek je přesně stanoveno, tudíž při rozhovorech jsou tyto otázky pokládány ve stejném pořadí. Skutil (2011, s. 90) uvádí, že se jedná o „*dotazník podaný ústní formou*.“ Dále zastává názor, že se jedná o časově nejméně náročný rozhovor na realizaci a vyhodnocení (v komparaci s rozhovorem polostrukturovaným a nestrukturovaným). Podle počtu zúčastněných osob rozlišujeme rozhovory individuální a skupinové. Oba typy rozhovorů byly pro tuto práci využity. Metoda strukturovaného rozhovoru byla zvolena z důvodu vyšší pravděpodobnosti dokončení rozhovoru než návratnosti dotazníků.

Strukturovaný rozhovor obsahuje 10 otázek, čímž jsme se snažili vyhnout riziku, že respondenti odmítnou z důvodu časové tísně dále odpovídat nebo že odpovědi budou pouze na formální úrovni. Otázky v rozhovoru jsme formulovali stručně a jasně, aby respondenti dokázali porozumět. Strukturovaný rozhovor obsahuje převážně otevřené otázky, které neomezují respondenta v jeho vyjádření. Je strukturován do několika částí. V první části jsou uvedeny identifikační otázky na zjištění informací o respondentovi. Následuje skupina otázek zaměřených na oblast prvopočátečního čtení, psaní a dalších potíží, se kterými se vyučující u žáků v první třídě setkávají.

Po provedeném předvýzkumu byl rozhovor upraven do následující podoby a zahrnuje tyto otázky.

- 1) Jak dlouho působíte ve školství jako učitelka? (délka pedagogické praxe)
 - Kolikrát jste již učila v 1. třídě?
 - Kterou třídu v současné době vyučujete?

- Jak početné bývají v průměru první třídy?
- 2) Kolik žáků z celkového počtu v 1. třídě má potíže s vyjadřovacími schopnostmi a výslovností?
 - 3) S čím mají žáci nejčastěji potíže při výslovnosti?
 - 4) Jak se podílí vliv rodinného prostředí na chybách ve výslovnosti žáka?
 - 5) Jakou metodou vyučujete čtení? V čem spatřujete výhody/nevýhody dané metody?
 - 6) V čem spatřujete příčinu problémů žáků při čtení?
 - 7) Jak byste popsala obratnost dětí při práci s tužkou?
 - 8) Jak vypadají nejčastější úchopy tužky? (viz příloha C)
 - S jakými dalšími úchopy se setkáváte?
 - 9) S jakými grafomotorickými obtížemi se setkáváte?
 - 10) Jaké další problémy spatřujete po nástupu dětí do 1. ročníku?

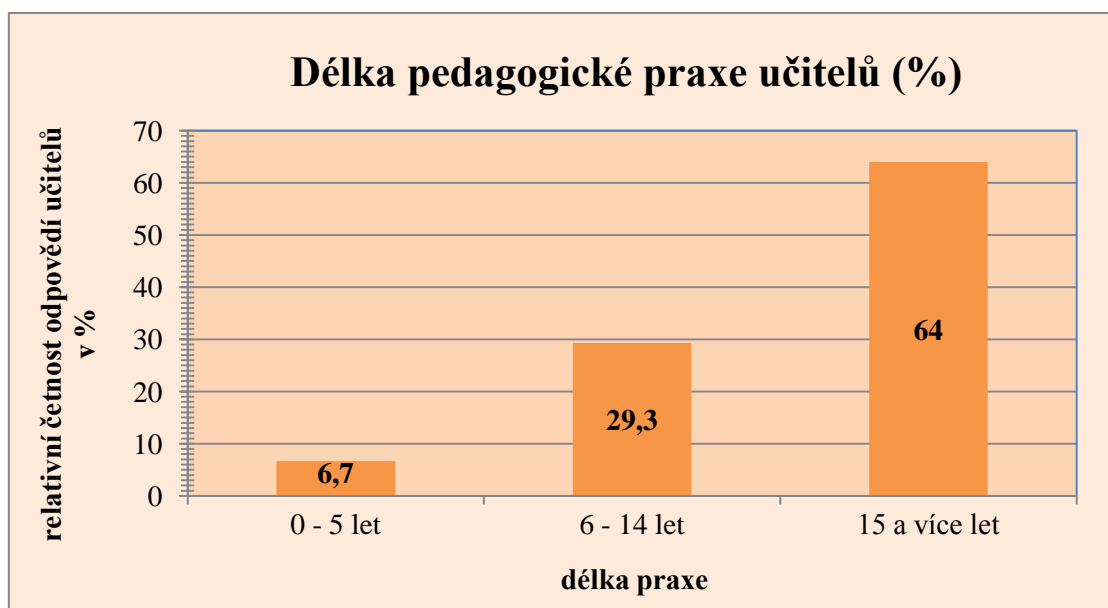
Veškeré otázky byly pokládány s cílem zjistit, jak učitelé nahlíží na problematiku počátečního vyučování čtení a psaní a s jakou jazykovou úrovní žáci nastupují do základní školy.

7.2 Charakteristika respondentů

Pro svoji práci jsme zvolili učitele na prvním stupni základní školy, kteří mají zkušenosti s výukou prvopočátečního čtení a psaní. Pro potřeby výzkumného šetření jsme oslovili 75 učitelů z různých krajů České republiky, zejména z kraje Libereckého, Ústeckého a Královéhradeckého. Ve většině případů se jednalo o větší městské školy. Všichni dotázaní byli ženského pohlaví. I přes nemalý počet oslovených učitelů nelze zobecňovat výsledky výzkumu na všechny české školy. Setkali jsme se s učiteli, kteří ve výuce prvopočátečního čtení a psaní využívají jak analyticko-syntetickou, tak genetickou metodu. Z důvodu etických principů pedagogického výzkumu nebudeme zveřejňovat jména učitelů ani škol, na kterých jednotliví učitelé působí.

7.2.1 Délka pedagogické praxe

Šetření se zúčastnily paní učitelky s různou délkou pedagogické praxe. Graf 1 znázorňuje jaké procento učitelů a s jakou délkou praxe byli zahrnuti do výzkumného šetření.

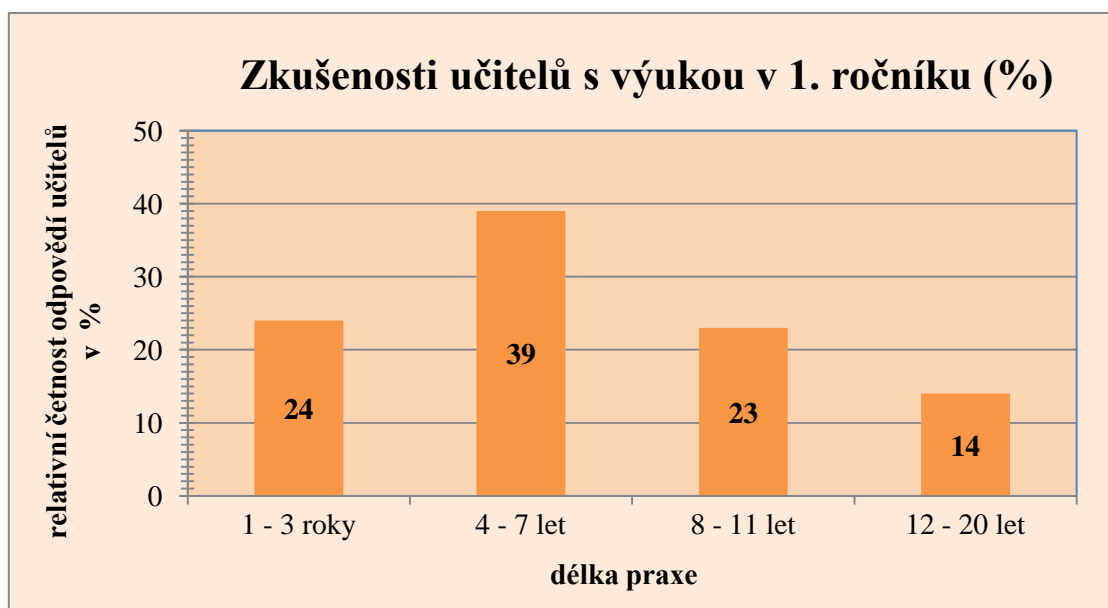


Graf 1: Délka pedagogické praxe učitelů

V grafu č. 1 můžeme vidět, že nejméně bylo osloveno začínajících učitelů. Další skupinu se střednědobou praxí (6 – 14 let) tvoří učitelé, kteří mají s vyučováním prvopočátečního čtení a psaní už jisté zkušenosti. Domníváme se, že jde o skupinu, která je přístupná ke zkoušení nových metod a má velký zájem o další vzdělávání v této oblasti. Skupina s nejdelší pedagogickou praxí představuje největší počet respondentů. Tvoří ji více jak polovina dotázaných.

Komentář: Z výsledků je zajímavé, že převážnou většinu dotázaných tvoří učitelé s více jak patnáctiletou zkušeností s výukou. Tuto skupinu považujeme za nejzkušenější pedagogy, kteří znají své možnosti, mentalitu dětí a jsou výborně seznámeni s prostředím školy. Stejně tak disponují potřebnými zkušenostmi k vykonávání této práce, kde se stále zvyšují požadavky. V neposlední řadě mají také mnoho k nabídnutí mladším kolegům i rodičům.

Strukturované rozhovory byly tvořeny s učiteli, kteří mají alespoň roční praxi ve výuce elementárního čtení a psaní. S ostatními učiteli by bylo provádění rozhovoru bezvýznamné a nepodložené vlastními zkušenostmi. Graf 2 znázorňuje délku praxe respondentů v prvních třídách.



Graf 2: Zkušenosti učitelů s výukou v 1. ročníku

Rozhovory byly tvořeny s učitelkami s různou praxí ve výuce prvopočátečního čtení a psaní. Z grafu 2 je zřejmé, že převažují učitelé, kteří mají odučený jeden rok až sedm let v první třídě. Jedná se celkem o 63 % všech dotázaných učitelů. Osm a více odučených let v první třídě však zaujímá také nemalá část grafu. Jedná se většinou o velmi zkušené pedagogy, kteří se ve školství pohybují velkou část svého života nebo jsou zaměřeni pouze na elementární výuku.

V tabulce 1 je uvedeno zastoupení učitelů vyučujících různé ročníky. Bylo osloveno 75 učitelů prvního stupně. Výzkum na školách probíhal ve školním roce 2015/2016. Oslovení učitelé vyučovali v tomto roce různé ročníky.

Tabulka 1: Třídnicí učitelů ve školním roce 2015/2016

Ročník	1.	2.	3.	4.	5.
Počet učitelů	22	23	10	12	7

Z oslovených učitelů vyučovalo nejvíce z nich první a druhou třídu základní školy. Učitelé, kteří v daném roce vyučovali první třídu, jsou považováni za velmi věrohodné, a to z toho důvodu, že jednotlivé potíže mohli při výuce v době výzkumu pozorovat a tím pádem si je

snadněji vybavit a popsat. Pouhých sedm učitelů bylo osloveno v 5. třídách, avšak rovněž disponují zkušeností s výukou prvopočátečního čtení a psaní.

7.3 Popis realizace výzkumu

Příprava a realizace výzkumu patří k důležitým etapám výzkumného šetření, tudíž jsme se tím snažili eliminovat riziko selhání a nemožnost získání požadovaných údajů.

Pro výzkumné šetření bylo zásadní připravit otázky pro strukturovaný rozhovor (viz kapitola 7.1). Jak bylo již zmiňováno, rozhovor zahrnuje vstupní otázky týkající se délky pedagogické praxe, zkušeností s výukou v první třídě apod. Následuje část, která je zaměřená na vyjadřovací schopnosti žáků, metody výuky čtení či grafomotorické obtíže. V závěru rozhovoru klademe otázku na další potíže žáků po nástupu do první třídy. Tato otázka se netýká potíží v oblasti prvopočátečního čtení a psaní, ale nepřímo s ní souvisí. Potíže jako nesoustředěnost, školní nepřipravenost a jiné se na výuce čtení a psaní zpříma podílejí.

Respondenti byli učitelé prvního stupně, kteří mají zkušenosti s výukou v první třídě. Nezáleželo na pohlaví, věku ani na velikosti a umístění školy, a proto je výzkumný vzorek velmi různorodý. Výběr respondentů byl realizován na základě získaných doporučení a kontaktů. Část respondentů jsem získala oslovením cvičných učitelů, u kterých jsem absolvovala praxe v průběhu celého studia na vysoké škole.

Oslovování učitelů probíhalo po předešlé dohodě s ředitelem dané základní školy, kam jsem zasílala průvodní dopis s žádostí o umožnění návštěvy školy (viz příloha B). Jednotlivé školy byly navštěvovány osobně a informace byly získávány formou osobního rozhovoru. Odpovědi na předem připravené otázky byly zaznamenávány do připraveného archu papíru. Rozhovor byl uskutečňován individuálně s jedním respondentem, ale také skupinově, kdy se rozhovoru účastnilo více pedagogů najednou. Rozhovory byly ve většině případů prováděny ráno před vyučováním. Z důvodu časové nenáročnosti rozhovoru nebylo potřeba si domlouvat zvláštní schůzku a mohl být dokončen ihned na místě. Před začátkem rozhovoru bylo vyučujícím jasně a srozumitelně vysvětleno, co je cílem dotazníku a jaká je jeho důležitost pro výzkum. Respondenti byli také ubezpečeni, že vše bude probíhat v naprosté anonymitě. Pro získání informací stačily stručné odpovědi, ale pokud se někdo chtěl k tématu vyjádřit hlouběji, měl samozřejmě možnost. V případě časové tísně a odbočování respondentů od tématu bylo nutné

vhodným způsobem navádět respondenty zpět k původní otázce. V závěru rozhovoru bylo respondentům poděkováno za strávený čas a navržena možnost seznámení s výsledky výzkumu po vyhodnocení celého šetření.

Získávání kontaktů, navštěvování škol a respondentů a provádění rozhovorů trvalo od podzimu 2015 do jara 2016. Následovalo ruční zpracování rozhovorů. Výzkumné šetření bylo realizováno v souladu s etickými principy realizace výzkumu.

8 Interpretace výsledků

Vyhodnocování otázek strukturovaného rozhovoru nebude interpretováno dle sestavy otázek v rozhoru, ale dle jejich zaměření. Prvotně byla sestavena tabulka shrnující nejčastější obtíže žáků po zahájení školní docházky. Z této tabulky následně vycházejí další kapitoly, které byly rozděleny do tří částí. V první části jsou vyhodnoceny obtíže žáků v oblasti prvopočátečního čtení. Druhá část se věnuje obtížím v oblasti prvopočátečního psaní. V neposlední řadě se také zmíníme o dalších obtížích, se kterými se žáci po zahájení školní docházky nejčastěji potýkají. V jednotlivých kapitolách se budou objevovat některé názory učitelů na danou problematiku. Nezapomeneme se také zmínit o možných příčinách daných obtíží.

8.1 Shrnutí nejčastějších obtíží žáků po zahájení školní docházky

Ve strukturovaném rozhovoru byly převážně zařazeny otevřené otázky, které neomezují respondenta v jeho možnostech vyjádření, což je velkou výhodou. Nevýhodou však bylo občas velmi těžké vyhodnocování nesourodosti jednotlivých odpovědí na tutéž otázku. Z důvodu rozsáhlosti otevřených otázek v rozhovoru jsme byli nuceni roztřídit odpovědi do několika kategorií (viz tabulka 2).

V tabulce 2 je zaznamenáno prvotní rozdělení, které jsme shrnuli do devíti kategorií. Jedná se o přehled nejčastějších obtíží, které budou dále podrobněji rozpracovány. Od této tabulky se odvíjí celá část praktické části této práce. V dalších etapách došlo k dělení již stanovených kategorií do menších celků, kterým se budeme detailněji věnovat níže v kapitolách 8.2, 8.3 a 8.4.

Tabulka 2: Shrnutí nejčastějších obtíží žáků po nástupu do 1. ročníku

Položka	Problém
1	chybný grafický projev
2	chybná výslovnost některých hlásek
3	obtíže vycházející z nedostatečné koncentrace pozornosti
4	nesprávný úchop tužky
5	chybná úprava písemností
6	nedostatečná školní připravenost
7	nedokonalé vyjadřovací schopnosti
8	celková pomalost dítěte
9	sociální a emocionální nezralost

Tabulka 2 představuje přehled nejčastějších obtíží seřazených od nejčastěji jmenovaných (položka 1) k méně často uváděným (položka 9).

Z položek 1 a 2, které se týkají chybného grafického projevu a chybné výslovnosti určitých hlásek, vyplývá, že nejčastěji mají žáci obtíže výukové, které se týkají prvopočátečního čtení a psaní. Položka chybný grafický projev na sebe váže obtíže jako je sklon písma, nápodoba grafických prvků, osvojování tvarů písmen, stejnoměrnost písma či navazování linií. Výukové potíže vykazují i položky 4 (nesprávný úchop tužky) 5 (chybná úprava písemností) a 7 (nedokonalé mluvní dovednosti). Ostatní položky se týkají dalších problémů, se kterými se děti počátkem školní docházky potýkají (položka 3, 6, 9). Tyto potíže však často souvisí s problémy v oblasti prvopočátečního čtení a psaní. Pokud je dítě například nesoustředěné, nedokáže se na jednu činnost zaměřit na delší časový úsek, což se může projevat například v grafickém projevu žáka.

Komentář: Zajímavým zjištěním pro nás byla položka 3, která se týká obtíží vycházejících z nedostatečné koncentrace pozornosti. Tyto obtíže se umístily na třetím místě v celkovém počtu zmiňovaných odpovědí. Jak je uvedeno níže v tabulce 11 řadíme sem nepozornost, roztržitost, nedokončování započaté práce, ale také nedbalost žáků.

8.2 Obtíže v oblasti prvopočátečního čtení

V této kapitole se budeme zabývat jednotlivými obtížemi v oblasti elementárního čtení. Řadí se sem chybná výslovnost některých hlásek (viz tabulka 3) a nedokonalé vyjadřovací schopnosti žáků (viz tabulka 4). Tyto výsledky vyšly najevo na základě otázky v rozhovoru: *S čím mají děti nejčastější potíže při výslovnosti?* Na otázku odpověděli všichni respondenti (75). V souvislosti s tím nás také zajímalo, u jakého množství žáků se respondenti s těmito obtížemi setkávají.

Jedna z prvních otázek v rozhovoru byla tedy zaměřena na to, kolik dětí z celkového počtu v první třídě má potíže s vyjadřovacími schopnostmi a výslovností. Vodorovná osa v grafu 3 představuje množství žáků, kteří se podle respondentů potýkají s nesprávnými vyjadřovacími schopnostmi a výslovností. Jednotlivé výroky (méně než třetina, třetina, polovina, více než polovina) uváděli respondenti z průměrného počtu žáků, se kterým se v prvních ročnících setkávají (viz graf 4). Svislá osa zobrazuje procento učitelů, kteří se k danému množství žáků vyjádřili.



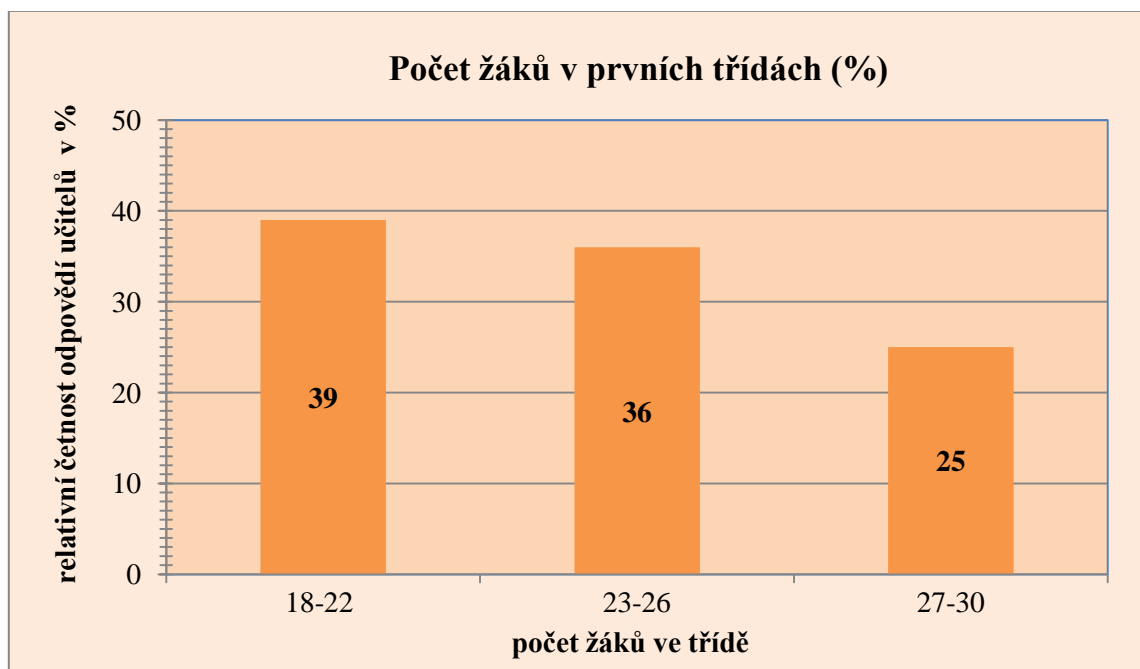
Graf 3: Výroky učitelů o množství žáků s nesprávnými vyjadřovacími schopnostmi a výslovností

Z grafu je zřejmé, že velké procento učitelů se vyjádřilo tak, že u třetiny dětí se tyto potíže vyskytují. Vyučující uvádějí, že na počátku první třídy je počet dětí s vyjadřovacími potížemi

a nesprávnou výslovností opravdu vysoký. V průběhu první třídy se však toto číslo postupně snižuje, až dojde u většiny k úplnému srovnání. Dále respondenti doplňují, že děti mají malou slovní zásobu, logopedické potíže a nemluví ve větách. Vyjadřovací schopnosti, výslovnost a správná artikulace jsou podle nich na mnohem horší úrovni, než tomu bývalo dříve. V současné době se potíže v této oblasti vyskytují čím dál více.

Komentář: Domníváme se, že tyto obtíže mohou být způsobeny nedostatečnou stimulací v rodinném prostředí, kde se s dětmi málo komunikuje. Jiným důvodem může být nevyvinutá motorika mluvidel. Tím pádem dítě neumí při výslovnosti hlásek pohyby koordinovat. V neposlední řadě může být důvodem špatná sluchová kontrola vysloveného slova.

V návaznosti na předešlou otázku (Kolik dětí z celkového počtu má obtíže s vyjadřovacími schopnostmi a výslovností?) se také nabízel dotaz na to, jak bývají v průměru početné první třídy. Podle § 4 odst. 5 a 7 vyhlášky č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky je stanoven minimální počet dětí ve třídě 15 a maximální počet dětí 30. Všichni respondenti uvedli počet žáků v tomto rozmezí. Zřizovatel školy však může povolit výjimku 34 žáků na jednu třídu. S tímto případem jsme se ale při výzkumné šetření nesetkali.



Graf 4: Počet žáků v prvních třídách

Z grafu je zřejmé, že ve většině případů se v prvních třídách nachází kolem 20 žáků. Jen o dva méně vyučujících se vyjádřilo k počtu dětí od 23 do 26. Tento poměr je však srovnatelný. Necelých dvacet učitelů uvedlo, že první třídy bývají i početnější. Zároveň někteří učitelé dodávají, že za svoji praxi zažili 15 dětí, ale i 30 v závislosti na umístění školy (vesnice, město, velkoměsto).

Komentář: V prvním ročníku je stěžejní zásada individuálního přístupu, což je při počtu nad 20 žáků značně problematické. Větší počet žáků může často ohrozit kvalitu výuky, protože pedagogové budou mít na každého žáka méně času. Výuka ve větších skupinách žákům nemusí svědčit, především těm, které trápí problémy s učením.

Tabulka 3 se zabývá chybnou výslovností hlásek, kterou velmi často respondenti uváděli. Jedná se o chybné vyslovování hlásek *r*, *ř*, sykavek, hlásky *l*, dvojhlásek a hlásek *g* a *k*. Jednotlivé chybné výslovnosti hlásek nenazýváme vadami (rotacismus, sigmatismu, lambdacismus...) - viz kapitola 1.1.6, jelikož se v průběhu mladšího školního věku výslovnost hlásek zlepšuje a v průběhu první třídy se obtíže vytráčí.

Tabulka 3: Chybná výslovnost některých hlásek

Položka	Chyba výslovnosti	Četnost	Relativní četnost v %
1	sykavky c, s, z, č, š, ž	59	78,6
2	hlásky "r", "ř"	47	62,6
3	hláska "l"	11	14,6
4	dvojhlásky	8	10,6
5	hlásky "g", "k"	2	2,6

Z tabulky je zjevné, že nejčastější překážkou při mluvení je výslovnost sykavek, která dělá obtíže největšímu počtu dětí. Dále se objevuje chybná výslovnost hlásek *r* a *ř*, která se ve většině případů podle názorů paní učitelek v průběhu 1. třídy sama napraví. Necelých 15 % učitelů uvádí, že žákům dělá potíže výslovnost hlásky „l“. Lze připomenout, že učení se jednotlivým hláskám obvykle probíhá v tomto pořadí: m, b, p, f, v, h, ch, j, n, d, t, ť, d', ň, k, g, c, s, z, č, š, ž, l, r, ř“ (viz kapitola 1.1.5). V tabulce si můžeme všimnout, že zde jsou uvedeny

souhlásky, které se v tomto výčtu nacházejí na zadních pozicích, protože se jedná o hlásky artikulačně nejnáročnější.

Komentář: Tyto výsledky jsou pro nás překvapující, jelikož víme, že sykavky si dítě osvojuje rychleji, než hlásky *r* a *ř*, které se osvojují jako poslední. Nicméně je všeobecně známé, že období postupného zvládnání spisovné artikulace je zcela individuální. Některé děti vyslovují správně všechny hlásky českého jazyka již ve čtyřech letech, zatímco jiní dokončují vývoj výslovnosti až kolem sedmého roku života. Jak bylo řečeno v teoretické části v kapitole 1.1.6, do sedmého roku můžeme považovat nesprávnou výslovnost za jev vývojový, později už za vadu a je potřeba vyhledat pomoc odborníka.

Jiným problémem v oblasti prvopočátečního čtení se kromě nesprávné výslovnosti některých hlásek jeví určité nedokonalé vyjadřovací schopnosti. Odpovědi jsem shrnula do několika kategorií, které jsou zobrazeny v následující tabulce 4. Ta byla sestavena sumarizací jednotlivých odpovědí na otázku, s čím mají děti nejčastěji potíže při výslovnosti. Jedná se o odpovědi, které respondenti uváděli jako druhotné po nesprávné výslovnosti jednotlivých hlásek.

Tabulka 4: Vyjadřovací schopnosti

Položka	Problém	Četnost	Relativní četnost v %
1	zbrklé vyjadřování	12	16
2	špatná artikulace, patlavost	7	9,3
3	nedostatečná slovní zásoba	6	8
4	neschopnost vyjádřit se a pojmenovat danou skutečnost	5	6
5	polykání posledních slabik	1	1,3
6	opožděný vývoj řeči	1	1,3

V tabulce 4 nám položka 1 uvádí jako nejčastější obtíž zbrklé vyjadřování. To se projevuje překotným vyjadřováním, kdy dítě vynechává koncovky či celá slova. Učitelé uvádějí, že s vyžíváním nervové soustavy se stav zlepšuje. Špatnou artikulaci uvedla přibližně sedmina učitelů. Za časté chyby v mluveném projevu považují zkracování dlouhých samohlásek (např. můj, paní), nedostatečné otvírání úst při vyslovování či nedbalou výslovnost souhlásek (viz

tabulka 3). Nemalé množství učitelů také uvádí, že za špatnou artikulací stojí čistě lenost dítěte při vyslovování. Několik učitelů se vyjádřilo k tomu, že žákům v první třídě chybí dostatečná slovní zásoba, s čímž souvisí i to, že se žáci neumí vyjadřovat a pojmenovat danou skutečnost (položka 4). Žáci mají též potíže vytvořit větu na určité slovo. Jeden z respondentů uvedl, že se u žáků setkal s polykáním posledních slabik, což způsobuje nezřetelnost řeči. Jiný respondent se vyjádřil k tomu, že se u dětí setkal i s opožděným vývojem řeči.

Komentář: Je důležité dodat, že v případě zbrklého vyjadřování, je dobré dítě opravovat a korigovat. Vhodné je rytmizování řeči, různé říkanky či zpívání. Opožděný vývoj řeči může mít různé příčiny. K tomuto sdělení jsme se v rámci rozhovoru nedostali, tudíž nevíme, jestli se jednalo o opožděný vývoj řeči na základě sluchové vady, nedostačujících rozumových schopností, poruchy orgánových mluvidel či na základě poruchy centrální nervové soustavy. Je však jisté, že v tomto případě se jednalo o vadu řeči, která patří do kompetence logopeda.

Na základě otázky „*Kolik dětí z celkového počtu má obtíže s vyjadřovacími schopnostmi a výslovností?*“ jsme se v rozhovoru učitelů tázali na názor ohledně vlivu rodinného prostředí na výslovnost a vyjadřovací schopnosti žáka. Na tuto otázku odpovědělo 74 respondentů. Jeden respondent se zdržel odpovědi z toho důvodu, že je to podle něj spíše otázka pro rodiče a sám nemůže posoudit.

Tabulka 5: Vliv rodinného prostředí na výslovnost žáků

Položka	Vliv rodinného prostředí	Četnost	Relativní četnost v %
1	rodiče u dětí chyby neopravují	48	64
2	trávení času u počítačů, tabletů, televizí...	39	52,7
3	špatná komunikace mezi rodičem a dítětem	38	51,3
4	nedůslednost rodičů	21	28,3
5	nevhodný mluvní vzor	4	5,4
6	vrozené vady	2	2,7
7	bilingvní prostředí	2	2,7
8	špatná situace v rodině (např. rozvod)	2	2,7

Podle tabulky 5 se většina učitelů shodla na tom, že rodiče u dětí chyby neopravují. Učitelé nejčastěji uvádějí nespolupráci rodičů se školou, když jsou učitelem či logopedem požádáni o domácí procvičování. Dále se nabízí otázka, zdali rodiče vůbec slyší, že jejich dítě mluví nesprávně. Pokud ne, je celkem pravděpodobné, že sami rodiče neudávají dítěti správný mluvní vzor (viz položka 5). Jak uvádějí respondenti, děti mají špatnou výslovnost odposlouchanou od rodičů, ale často i z médií, kdy z těchto sdělovacích prostředků přebírají špatné vzory. Položka 2, která ukazuje míru trávení volného času u počítačů, tabletů, televizí a jiné elektroniky, není nijak překvapující. Učitelé se shodují, že stále více dětí předškolního i školního věku dnes přijímá informace pasivně, tedy z televize a jiných elektronických zařízení, což má za následek výrazné omezení slovní zásoby a opožděný vývoj řeči. Děti rodičů, kteří jim předčítají knížky a vyprávějí si s nimi, se rozvíjejí daleko rychleji. K této položce se vyjádřila více jak polovina všech respondentů.

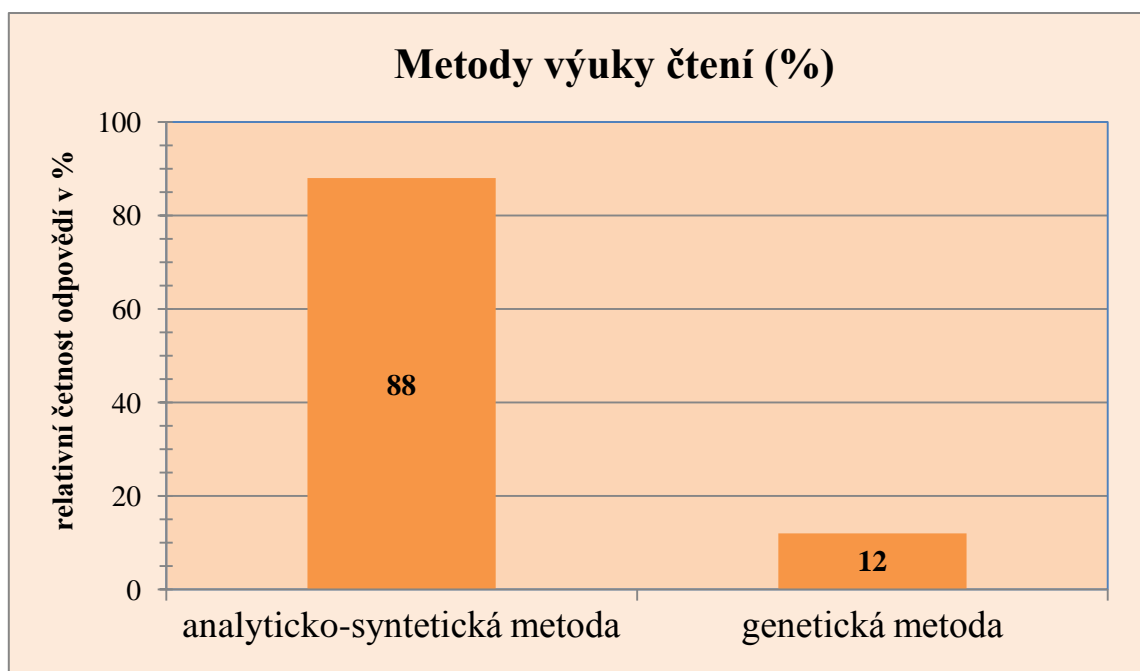
Stejně tak se polovina pedagogů vyjádřila i k položce 3, která značí špatnou komunikaci mezi rodičem a dítětem. Někteří učitelé zastávají názor, že se nejedná o komunikaci špatnou, ale minimální, kdy spojení mezi rodičem a dítětem je velmi omezené a děti nedostávají příležitosti k mluvení. Více než čtvrtina respondentů považuje rodiče za nedůsledné (položka 4). Rodiče doma s dětmi neprocvičují, nedbají na pravidelné čtení a podobně. Často

spoléhají jen na školu a na práci logopeda. V horším případě logopedii ani nenavštěvují nebo nejsou důslední ve cvičení nápravy.

Malé procento respondentů považuje za podstatný vliv rodinného prostředí vrozené či genetické vady, se kterými se dítě již narodí (položka 6). Několik procent respondentů se rovněž vyjádřilo k vlivu bilingvního prostředí na výslovnost žáka. Uvedli, že na své škole mají mnoho Rumunů či Romů, kteří mají obtíže s dodržováním délky samohlásek a vyslovují krátce. V neposlední řadě má vliv na výslovnost žáka současná situace v rodině (položka 8). Tím je myšlen rozvod rodičů, úmrtí v rodině nebo také znevýhodněnost určité skupiny obyvatel, kdy dítě nemělo možnost účastnit se předškolního vzdělávání.

Komentář: Překvapivým výsledkem je položka 4 - nedůslednost rodičů. Je alarmující, že více jak čtvrtina rodičů nejeví zájem na tom, s dětmi doma procvičovat a dbát na pravidelné čtení, popřípadě na pravidelné návštěvy logopeda. Na základě těchto zkušeností by bylo vhodné posílit spolupráci mezi školou a rodiči.

Na základních školách je možné výuku čtení vyučovat různými metodami. Mezi nejznámější metody patří analyticko-syntetická a genetická metoda (viz kapitoly 3.2.3 a 3.2.4). V současné době se také rozvíjejí alternativní metody jako je metoda splývaného či globálního čtení. Z tohoto důvodu byla do strukturovaného rozhovoru zařazena celkem podstatná otázka: *„Jakou metodou vyučujete základy čtení?“*



Graf 5: Nejčastěji využívané metody výuky čtení

Na tuto otázku odpovědělo všech 75 respondentů. Převážná většina z nich, odpověděla, že čtení vyučují analyticko-syntetickou metodou. Pouze 9 respondentů uvedlo, že k výuce v první třídě používají metodu genetickou.

Komentář: Výsledek výzkumu pro nás nebyl nijak překvapující, protože i přesto, že se v dnešní době stává genetická metoda stále rozšířenější, na většině škol jsme se setkali s výukou pomocí prověřené analyticko-syntetické metody. Kapitola 3.3 v teoretické části práce se věnuje komparaci obou metod.

Pozitiva a negativa obou metod – názory učitelů

Obě metody s sebou přináší výhody i nevýhody, na které jsme se rovněž dotazovali respondentů. Mnoho vyučujících odpovědělo, že jinou než analyticko-syntetickou metodou neučili, protože jim tato metoda plně vyhovuje. Mezi **pozitiva analyticko-syntetické metody** můžeme dle odpovědí zařadit prověřenost a bohaté zkušenosti s touto metodou. Respondenti se shodují, že v sobě ukrývá logický postup od nejjednoduššího ke složitějšímu. Děti čtou rychleji plynule po mluvních taktech. Žáci se současně se čtením učí i psát, procvičují myšlenkové operace analýzu a syntézu. V této metodě se rovněž dbá na rytmus a v menší míře se vyskytuje zlovyk dvojího čtení. Je vhodná pro děti se špatnou sluchovou analýzou. Jedna z vyučujících dodává: „*Děti se učí tvary písmen pomaleji, nejdříve několik souhlásek,*

ke kterým přidávají samohlásky a tvoří slabiky. Ty nedávají samy o sobě význam, proto musí být spojeny s obrázkem. Metoda umožňuje i zábavné didaktické hry v prvopočátečním čtení (např. slovní kopaná, pexeso). Já jsem s metodou analyticko-syntetickou spokojená. Doposud jsem naučila číst s porozuměním všechny děti.“ Další paní učitelka doplňuje: „Nikdy jsem neučila jinou metodou než analyticko-syntetickou. Písmena jsou vyvozena z mluvené řeči, analýza hlásek a slabik napomáhá i psaní. Prošla jsem školeními i na další metody čtení, ale zůstala jsem „věrná“ této metodě a to ne jen z pohodlnosti. “ Další z podstatných výhod uvádí jiná paní učitelka: „Pro tuto metodu je na trhu k dispozici velké množství slabikářů a literatury.“

Mezi **negativa analyticko-syntetické metody** bychom mohli zařadit především delší časové období, kdy se žáci naučí číst, či mechanické procvičování slabik. Jedna z respondentek uvádí, že *„pro některé méně chápající děti je tvoření slabik problém. Problém může i nastat v zapamatování všech čtyř tvarů písmene, dvě tiskací a dvě psací. Těmto dětem by zřejmě, podle mého názoru, více vyhovovala metoda genetická.“*

Mnoho pedagogů považuje za **pozitiva genetické metody** to, že je dětem bližší, mnohem přirozenější a dokáže děti motivovat v nácvičování čtení, protože si dokážou zanedlouho sami přečíst jednoduchá slova. Paní učitelka, která byla oslovena jakožto zastánkyně genetické metody, dále popisuje: *„Všechny prvňáčky jsem učila a učím číst genetickou metodou. Výhody vidím v tom, že dítě se postupně učí písmenko pouze v jednom tvaru (zvládá jednu obtížnost) má dostatečně dlouhou dobu určenou k tomu, aby si uvolnilo ruku, cvičilo pravolevou orientaci a jemnou motoriku. Učí se tak, jak by se učilo číst přirozeně samo (geneticky). Nemenší přednost vidím v tom, že metoda umožňuje smysluplně zaměstnat všechny děti ve třídě, ať přijdou do školy jakkoli vybaveni znalostí či neznalostí jednotlivých písmen, nebo dokonce již i samostatně čtou.“*

Negativa genetické metody spočívají v nedostatečném procvičení myšlenkových operací analýzy a syntézy. Je tedy obtížná pro děti, které nezvládají hláskovou analýzu. Častou odpovědí bylo, že vyhovuje menší části žáků, není tedy vhodná pro všechny. Jedna z vyučujících shrnuje nevýhody takto: *„U některých dětí se při genetické metodě objevuje dvojí čtení, často neví, co čte, objevují se až 3 chyby ve větě. Metoda není pro všechny, a už vůbec ne pro děti se sklony k dyslexii, nezvládají tvořit slova z hlásek a čtení delších slov.“*

Další z respondentů uzavírá: „*Nikdy jsme neučili jinou metodou než analyticko-syntetickou. Pro každé dítě má výhody jiná metoda. Ideální by bylo rozdělit třídu a část vyučovat metodou analyticko-syntetickou a druhou metodou genetickou. Jenže na to nejsou finanční prostředky, asistenti, ani pomůcky.*“ Z výsledků je zřejmé, že na mnou vybraných základních školách je stále oblíbenější a více využívaná metoda analyticko-syntetická.

Tabulka 6 se věnuje nejčastějším příčinám obtíží žáků při čtení, které uvedli učitelé prvního stupně jako klíčové. Jedná se o poruchy vnímání, koncentrace pozornosti, techniky čtení či poruchy řeči. Dále se zde řeší otázka domácí přípravy a narušení motorické oblasti. Je důležité dodat, že jednotlivé příčiny spolu tvoří jeden celek a vzájemně se ovlivňují a prolínají.

Tabulka 6: Nejčastější příčiny potíží žáků při čtení

Položka	Příčina	Četnost	Relativní četnost v %
1	porucha sluchového vnímání	38	50,6
2	nedostatečná koncentrace pozornosti	38	50,6
3	porucha zrakového vnímání	36	48
4	nesprávná technika čtení	25	33,3
5	poruchy řeči	25	33,3
6	nedostatečná domácí příprava	16	21,3
7	narušení motorické oblasti	14	18,6

Na otázku „*V čem spatřujete příčinu potíží žáků při čtení?*“ odpověděli všichni respondenti (75). Z tabulky 6 je vidět, že přibližně půlka respondentů považuje za častou příčinu potíží při čtení poruchu sluchového vnímání a nedostatečnou koncentraci pozornosti na určitou činnost. Podle výpovědí vyučujících se nedostatky v oblasti zrakového vnímání projevují zejména ve špatné orientaci v prostoru, neschopnosti levo-pravého pohybu očí, ve zrakovém rozlišování a hlavně ve zrakové analýze a syntéze, která je důležitá především při procesu slabikování. Této oblasti se věnuje kapitola 1.1.1 v teoretické části. Nesprávná technika čtení se jeví také jako jedna z příčin potíží při čtení. Ta byla uvedena třetinou respondentů. Dle výpovědí je nejčastější nesprávnou technikou čtení tzv. dvojí čtení, kdy si žák nejdříve přečte

písmenko či slabiku potichu pro sebe a až poté ho vysloví nahlas. Učitelé také dodávají, že rodiče občas doma volí jiný metodický postup, než jak se učí ve škole. S tím souvisí domácí příprava, kterou považuje pětina učitelů za nedostatečnou (položka 6). Obecně se učitelé shodli, že rodiče doma s dětmi málo nebo nepravidelně procvičují a nečtou jim pohádky, což může být důsledkem nízké slovní zásoby. Ta se také odráží při nácvičování čtení, kdy se dětem hůře čtou slova, která neznají. Jiným překvapujícím výsledkem jsou poruchy řeči, ke kterým se vyjádřila třetina učitelů. Nejčastější poruchy řeči jsou uvedeny v teoretické části v kapitole 1.1.6.

Komentář: Myslíme si, že jednou ze základních příčin potíží žáků při čtení je nepodněné rodinné prostředí. Z odpovědí respondentů je zřejmé, že rodiče s dětmi nečtou a málo dohlíží na domácí přípravu. Příčinou může být nezkušenost rodičů, jejich velká zaneprázdněnost, případně jim na dobru dítěte příliš nezáleží.

8.3 Obtíže v oblasti prvopočátečního psaní

Tato kapitola se zabývá nejčastějšími problémy v oblasti prvopočátečního psaní. Stejně tak jako v předchozí kapitole 8.2 zde analyzujeme jednotlivé kategorie, které jsou uvedeny v úvodní tabulce 2. Jedná se o potíže týkající se nesprávného úchopu tužky, grafického projevu a úpravy písemností.

Tabulka 7 se věnuje obtížím spojeným s nesprávným úchopem tužky. Tyto výsledky vyšly mimo jiné najevo na základě otázky „S jakými grafomotorickými obtížemi se nejčastěji setkáváte?“ Na otázku odpovědělo 100 % zúčastněných, tedy 75 respondentů.

Tabulka 7: Nesprávný úchop tužky

Položka	Problém	Četnost	Relativní četnost v %
1	špatný úchop	48	64
2	přítlak	45	60

V tabulce 7 můžeme vidět, že špatný úchop tužky a velký přítlak se jeví jako častý problém v nácvičování elementárního psaní. Tento výsledek potvrdily i jiné odpovědi na otázku, kde jsme

se tázali učitelů, jak by popsali obratnost dětí při práci s tužkou. Většina z nich se shoduje na tom, že spousta žáků po nástupu do 1. třídy nemá zafixovaný správný úchop tužky z mateřské školy a v 1. třídě už jde jen těžko tento návyk odstranit. Příkladem může být odpověď jedné z respondentek: *„Často se setkáváme se špatným úchopem tužky, který je již zafixovaný z rodiny a z mateřské školy, u některých dětí se již v první třídě nedá odstranit. Mateřská škola by měla klást velký důraz na správné držení tužky. Děti na tužku tlačí, velmi rychle je pak ruka bolí. Je nutné zařazovat cviky na uvolňování ruky.“* Jiná paní učitelka doplňuje: *„Šikovnější děti chytí tužku správně alespoň v případě, když kolem nich procházím. Jakmile poodejdu kousek dál, už ji zase drží jako „kopyto.“ Ostatní opravuji neustále dokola. Mají špatně rozvinutou jemnou motoriku – někteří nedokážou ani otočit stránku v učebnici. Dokážu jim uvolnit ruku, to je jediné. Mají často vykroucené zápěstí a tužka míří před ně či kolmo, ne k ramenu.“* Další paní učitelka se domnívá, že pokud dítě chodí do mateřské školy, kde se dobře s tužkou pracuje a současně rodiče dohlédnou na dítě při kreslení, většinou bývá úchop dobrý.

Vedle nesprávného úchopu a velkého přítlaku z odpovědí také vyplývá, že žáci při psaní nemají plynulý pohyb paže či dostatečně uvolněné zápěstí, což poukazuje na nerozvinutou hrubou i jemnou motoriku. V kapitole 1.2 Motorická zralost uvádíme některé činnosti, kterými lze hrubou i jemnou motoriku procvičit a zlepšit tím předpoklady pro úspěšné zvládnutí techniky psaní.

V návaznosti na nesprávný úchop tužky jsme se také tázali na otázku *„Jak vypadají nejčastější úchopy tužky.“* Respondenti měli na výběr z 10 možných úchopů tužky (viz kapitola 5.2 a 5.3), které jim byly předloženy v podobě obrázků na papíře. Vždy byla tato otázka doplněna otázkou *„S jakými dalšími úchopy se setkáváte?“* aby respondenti dostali prostor pro jiné možné varianty. K těm se vyjádřili pouze dva z učitelů. Na otázku odpověděli všichni respondenti (75).

Tabulka 8: Nejčastější úchopy pera

Položka	Úchop	Četnost	Relativní četnost v %
1	špetkový úchop se silným přitlakem	33	44
2	úchop pera s nízkým držením	29	38,6
3	hrstičkový úchop	24	32
4	úchop s palcem přes psací náčiní	23	30,6
5	správný špetkový úchop	18	24
6	úchop s vysoko položeným ukazováčkem	14	18,6
7	úchop pera příliš vysoko	9	12
8	úchop se sevřenými prsty v dlani	8	10,6
9	jiný úchop	2	2,6
10	klarinetový úchop	0	0
11	cigaretový úchop	0	0

Jednotlivé úchopy tužky jsou pro lepší přehlednost opět znázorněny, tentokrát na zmenšených obrázcích. Ty jsou podrobně popsány a citovány v teoretické části v kapitole 5.2 a 5.3.

Z tabulky je zřejmé, že tento úchop, kde je znatelný silný přitlak, uvádělo velké procento respondentů (položka 1). Žák následkem silného tlaku na psací náčiní „ryje“ i do papíru. Proto je nutné neprodleně začít ruku uvolňovat (viz kapitola 1.2).



Nemalé procento učitelů považuje za častý takový úchop, kdy žák drží pero příliš nízko hrotu (položka 2). Tento úchop je často kombinován s křečovitým držením pera, které uvádíme v předchozím příkladě.



Dalším často zmiňovaným úchopem byl hrstičkový úchop, na kterém se podílejí čtyři prsty. Tento úchop uvedla přibližně třetina respondentů (položka 3).



Třetina respondentů uvedla, že se setkávají s úchopem, kdy je palec položený přes psací náčiní (položka 4). Takový úchop může způsobovat vyklenutí zápěstí, což má za následek neplynulý pohyb zápěstí.



Překvapujícím výsledkem bylo, že pouhá čtvrtina respondentů uvedla, že žáci mají správný špetkovitý úchop (položka 5). V porovnání s ostatními úchopy je tento úchop považován za nejvýhodnější. Ostatní úchopy znesnadňují grafický projev, úpravu a mají na ně nezanedbatelný vliv (viz tabulka 9 a 10).



Za další hojný úchop je považován úchop s vysoko položeným ukazováčkem (položka 6). Důsledkem toho úchopu může být při potřebě delšího a rychlejšího psaní snižování rychlosti a kvality písma.



V porovnání s položkou 6, kdy při úchopu je dominantní vysoko položený ukazováček, je tento úchop pera celkově příliš vysoko. To může mít za následek zhoršenou ovladatelnost psacího náčiní a negativní vliv na grafický projev, zejména na čitelnost písma.



Položka 8 představuje úchop se sevřenými prsty v dlani. Tento úchop zmínila malá část respondentů, přesto se s ním můžeme u některých žáků mnohdy setkat.



Dva respondenti názorně předvedli i jiné úchopy, které nebyly v nabídce možností, ale se kterými se u žáků též setkávají. Jedná se o tzv. hrníčkový úchop, kdy palec drží pero, prsteníček podpírá a prostředníček s ukazováčkem jsou položeny shora. Druhým uvedeným způsobem držení bylo vykloubené zápěstí směrem k lokti a pero směřuje od těla.

Komentář: Zajímavým výsledkem pro nás bylo, že nikdo z respondentů nevedl klarinetový ani cigaretový úchop, u kterého jsme přepokládali, že se s ním u žáků můžeme setkat. Důvodem nesprávných úchopů může být špatná fixace úchopů již z mateřské školy či rodiny. Je důležité, aby mateřská škola kladla větší důraz na správné držení psacího náčiní.

Tabulka 9 se zaměřuje na nejčastější chyby, které se týkají písemného projevu. Chyby v písemném projevu rozlišujeme grafické a pravopisné. My se však zabýváme pouze chybami grafickými. Tyto potíže uvedli učitelé prvního stupně jako klíčové v oblasti grafomotoriky. Mluvíme především o chybách týkajících se nápodoby, osvojování, navazování, sklonu a úměrnosti písma. V souhrnu můžeme říci, že se jedná o kvalitativní znaky písma (viz kapitola 4.1.1).

Tabulka 9: Grafické chyby v písemném projevu

Položka	Problém	Četnost	Relativní četnost v %
1	špatné osvojování tvarů písmen a jejich zapamatování	51	68
2	nesprávný sklon písma	39	52
3	neprávná úměrnost/stejnoměrnost písmen	23	30,6
4	obtížné navazování linií	19	25,3

Naprostá většina respondentů uvedla obtíže se špatným osvojováním tvarů písmen a jejich zapamatování. Při osvojování tvarů písmen dělá žákům potíže vybavení si písmena a jeho správného tvaru. Někteří učitelé dodávají, že již samotné napodobení předlohy písmene je mnohdy velkým problémem. Zmiňují se také, že žákům dělají často potíže smyčky a oblouky. Více než polovina dotázaných uvedla, že dětem dělá potíže udržet správný sklon písma. Sklon písma je v lepších případech stojatý, jindy zvrácený na druhou stranu. Jak uvádíme v kapitole 4.1.1, za nejvhodnější považujeme sklon písma 75 – 80 stupňů (viz obrázek 3). Čtvrtina respondentů uvedla jako další chybu v grafickém projevu obtížné navazování linií. Žáci neodhadnou, kdy mají posunout ruku či v jakých místech napojit písmeno. To brání plynulému pohybu, který potřebují proto, aby daný tvar písmene napsali.

Komentář: Domníváme se, že nesprávný sklon může být způsoben nedodržováním hygienických návyků při psaní či nedostatečným procvičováním nových písmen. Důvodem potíží s osvojováním tvarů písmen a nápodobou grafických prvků může být nedostatečně rozvinutá vizuomotorická koordinace ruky a oka, kdy žák musí viděné písmeno zachytit do zrakové paměti a spojit tento obraz ze své představy s pohyby ruky a prstů.

Stejně tak jako předchozí tabulka 9 se tato část věnuje grafomotorickým obtížím a to zejména v oblasti úpravy písemností. Respondenti uváděli, jakým způsobem žáci chápou pomocné linky, zmiňovali se o čitelnosti písma, dodržování mezer mezi slovy či samotném vedení ruky při psaní.

Tabulka 10: Chyby v úpravě písemností

Položka	Úprava písemností	Četnost	Relativní četnost v %
1	potíže s udržení se v řádku	28	37,3
2	špatně čitelný grafický projev	16	21,3
3	třes ruky (nepřesná jemná motorika)	10	13,3
4	nedodržování mezer mezi slovy	5	6,6
5	žák nechápe význam pomocné linky	4	5,3

V tabulce 10 je překvapujícím faktem, že více než třetina respondentů se shodla na obtížích žáků s udržení písma na řádku. Uvádějí, že jednotlivá písmena mnohdy „skáčou“ na řádku,

jindy je celé slovo psáno směrem vzhůru nebo naopak směrem dolů pod řádek. Již méně překvapujícím výsledkem je položka 2 a 3, kdy si nemalé procento učitelů stěžuje na špatně čitelný grafický projev a kostrbaté písmo, které je nejčastěji způsobeno třesem ruky. Někteří učitelé si u žáků také všimají nedodržování mezer mezi jednotlivými slovy (položka 4). Jeden z respondentů uvádí: „*Žáci často nedodržují mezery mezi slovy, jsou schopni začít psát od půlky řádku či vynechají půl stránky v sešitě.*“ Jiní respondenti se vyjádřili k tomu, že žáci zpočátku vůbec nerespektují pomocné linky a nechápou jejich význam. Mnohdy jsou schopní začít psát písmenko na prostřední (pomocné) lince, která jim pouze pomáhá s dodržáním proporcí písma.

Komentář: Hlavní příčinou všech těchto potíží může být oslabená jemná motorika ruky a grafomotorika (viz kapitola 1.2), která je pro nácvik dovednosti psát velmi důležitá. Jinou příčinou se však může jevit také nesprávný metodický postup učitele. Společným výsledkem těchto problémů může být nechuť psát z důvodu bolestivosti horní končetiny. Úroveň psaní je v neposlední řadě také dána dodržováním pracovních a hygienických návyků. Jakým způsobem dodržovat správné hygienické návyky popisuje kapitola 5 v teoretické části. Jinou příčinou může být školní nepřipravenost, sociální či emocionální nezralost nebo nesoustředěnost. Těmito problémy se proto zabývá následující kapitola 8.4.

8.4 Ostatní obtíže žáků po nástupu do 1. ročníku

Tato kapitola se věnuje dalším obtížím, které nepojednávají přímo o potížích s prvopočátečním čtením a psaním, ale úzce s nimi souvisí. Proto jsme se rozhodli do strukturovaného rozhovoru zařadit v poslední fázi otázku „*Jaké další problémy spatřujete po zahájení školní docházky u žáků?*“ Tato otázka dávala možnost respondentům uvést další obtíže, se kterými se jako učitelé po nástupu dětí do 1. třídy setkávají. Jednotlivé odpovědi byly rozděleny do tří kategorií – obtíže vycházející z nedostatečné koncentrace pozornosti, školní nepřipravenosti a nezralosti a obtíže vycházející ze sociální a emocionální nezralosti žáků. Tyto oblasti jsou více rozebrány v následujících tabulkách 11, 12 a 13. Na otázku odpovědělo všech 75 respondentů, což je v tabulkách považováno za 100 %.

Tabulka 11 se zabývá obtížemi souvisejícími s délkou setrvání u určitého podnětu po určitou dobu a také kvalitou provedení samotného úkolu. Respondenti se zmiňují o nepozornosti žáků, jejich roztržitosti, ale také o nedokončování započaté práce a nedbalosti.

Tabulka 11: Obtíže vycházející
z nedostatečné koncentrace pozornosti

Položka	Problém	Četnost	Relativní četnost v %
1	nepozornost	38	50,6
2	roztržitost	28	37,3
3	nedokončování práce	19	25,3
4	nedbalost	6	8

Jak můžeme vidět v tabulce 11, polovina respondentů uvedla, že žáci mají značné potíže s udržením pozornosti. Tato skutečnost se jeví jako velmi závažející. Žáci nejsou odolní vůči rušivým vlivům okolí a snadno lze jejich pozornost od výuky odvést. Zajímavou se také stává položka 2, která se týká roztržitosti žáků. Učitelé uvádějí, že žáci jsou mnohdy zbrklí, netrpěliví a neklidní. *„Nejsou vedení z domova si na práci udělat čas a klid. Sami rodiče nemají na děti čas, pracují s nimi ve spěchu.“* S položkou 2 může souviset i položka 3, která se týká nedokončování práce. *„Žáci mají obtíže setrvat u práce, pokud je k ní nutný delší čas na soustředění. Při dokončování práci urychlí a odbudou, aby to měli co nejrychleji za sebou.“*

Komentář: Soudíme, že tyto problémy jsou dokladem nízké soustředěnosti žáků, která může být jedním z projevů psychické nezralosti žáků. Jak je zmiňováno v kapitole 1.1.3, vývoj pozornosti závisí na vyspělosti centrální nervové soustavy. I přesto, že malé školáky je snadné rozptýlit nežádoucími podněty, jejich schopnost soustředit se na určitou věc však s narůstajícím věkem stoupá.

Tabulka 12 vytyčuje jednotlivé potíže, které jsme shrnuli pod názvem obtíže vycházející ze školní nepřipravenosti a nezralosti. Tabulka je opět sestavena od položek s nejčastější četností. Respondenti se zmiňují o rychlosti žáků při plnění úkolů, o jejich samostatnosti, uposlechnutí příkazu, neukázněnosti, ale i o celkové nezralosti žáků, kteří i přes tuto skutečnost nastupují do 1. ročníku.

Tabulka 12: Obtíže vycházející ze školní nepřipravenosti a nezralosti

Položka	Problém	Četnost	Relativní četnost v %
1	pomalé tempo	29	38,6
2	nedostatečná sebeobsluha/samostatnost	15	20
3	neuposlechnutí pokynů paní učitelky	12	16
4	nezralost	7	9,3
5	neukázněnost	4	5,3

V tabulce 12 se zajímavým faktem jeví položka 1, kdy více jak třetina učitelů prezentuje jako přítěž pomalé tempo žáků. Podle výpovědí se zdá, že většinou žáci zvládají vše potřebné, jsou šikovní, ale čím dál tím častěji potřebují na práci více času. Oproti tomu jsme se setkali i s opačným názorem, že někteří žáci jsou zase příliš rychlí, ale nepřesní.

Na druhém místě se učitelé často vyjadřovali k tomu, že žáci mají na počátku školní docházky rezervy v sebeobsluze a samostatnosti. Pětina učitelů uvedla, že velkým problémem žáků je neorganizovanost ve věcech, udržení si pořádku v lavici a v aktovce. „*Žáci nevědí, kde co mají, stále něco hledají.*“ To může mít za následek zdržování práce a celé výuky. Dalšími častými odpověďmi týkající se špatné sebeobsluhy byly neschopnost samostatného oblékání, zavazování si tkaniček, neschopnost připravit si věci z aktovky na vyučování, ale také nesprávné používání kapesníku, toalety a umývaní si rukou.

Četnost odpovědí týkajících se neuposlechnutí pokynů paní učitelky zobrazuje položka 3. Respondenti se shodují, že žáci mnohdy neuposlechnou na první pokyn či výzvu, nejsou ochotní naslouchat, vše se jim musí několikrát opakovat. Někteří žáci neuznávají autoritu dospělého, nevěnují mu pozornost a nerespektují ho. Stejně častou odpovědí bylo, že žáci nejsou schopni dodržovat stanovená pravidla. Několik málo učitelů se zmínilo o nekázní žáků (položka 5). V první třídě se jedná ale jen o menší prohřešky typu povídání si se sousedem, chození z místa, vykřikování či skákání do řeči, ať už spolužákovi nebo učitelům.

Komentář: Jak už bylo zmiňováno, většina obtíží z tabulky 11 vychází ze školní nepřipravenosti a nezralosti. Domníváme se, že pomalé pracovní tempo se jeví mnohem přijatelněji, nežli nedbalost a roztržitost, která vyšla najevo v tabulce 11. Jedním z mnoha

důvodů, proč žáci nerespektují dospělého a nedbají pokynů paní učitelky, může být zakořeněná nekázeň, která vychází z rodinného prostředí a jeho nedůsledné výchovy. Jinou příčinou může být nevyváženost aktivních a pasivních činností v průběhu režimu dne. Pokud rodiče u dítěte nedbají na pravidelný denní rytmus, výsledkem může být nesoustředěnost, pomalé tempo práce a jiné.

Tabulka 13 představuje výčet potíží v oblasti sociální a emocionální. Tyto položky byly stejně tak jako v tabulkách 11 a 12 sestaveny na základě odpovědí na otázku „*Jaké další problémy spatřujete po zahájení školní docházky u žáků?*“

Tabulka 13: Obtíže vycházející ze sociální a emocionální nezralosti žáků

Položka	Problém	Četnost	Relativní četnost v %
1	obtíže v komunikaci a řešení problémů	9	12
2	dlouhé přivykání na nový režim	5	6,6
3	strach z neúspěchu	4	5,3
4	citlivost	4	5,3
5	agresivita	1	1,3
6	sociální rozdíly mezi dětmi	1	1,3

Z tabulky 13 je zřejmé, že učitelé spatřují u žáků obtíže v komunikaci a řešení problémů. Uvádějí, že někteří žáci neumějí navázat kontakt s vrstevníky ani s dospělými a nejsou schopni řešit konflikty vzniklé mezi spolužáky. Učitelé také zmiňují přílišný individualismus žáků, kdy žáci nejsou schopni pracovat a komunikovat ve skupině. Dalším uvedeným problémem je položka 2 - dlouhé přivykání na nový režim. Je všeobecně známé, že přechod z mateřské do základní školy je pro dítě velkou změnou. Někteří respondenti ale uvádějí, že občas je přivykání na nový režim příliš dlouhý. Žáci nejsou zvyklí záměrně se soustředit a pracovat, tudíž jim mnohdy dělá potíže přechod od hraní k náročným povinnostem.

Položka 3 poukazuje na strach z neúspěchu. Učitelé zmiňují, že žáci mnohdy vykřikují, předbíhají v odpovědi ostatní, čímž chtějí za každou cenu uspět a upozornit na sebe. Čtyři učitelé také zmínili, že se setkali s velmi citlivými žáky, kteří byli extrémně plačtiví.

Překvapujícím zjištěním bylo, že pouze jeden učitel ze 75 zmínil agresivitu dětí, na kterou je v současné době například v médiích často poukazováno. Stejně tak pouze jeden učitel zmínil, že se stýká se sociálními rozdíly dětí. *„Máme více dětí ze sociálně slabších rodin, mají horší vybavení nebo žádné. Některé děti mají naopak zase zbytečně předražené vybavení (pera za 200 Kč).“*

Komentář: Příčinami těchto problémů mohou být nedostatky ve výchovném prostředí a jeho působení, ale také neabsolvování předškolní výchovy v mateřské škole. Některé z těchto problémů mohou být dány školní nezralostí a nepřipraveností, jiné jsou na počátku školní docházky naprosto běžné a v průběhu prvních měsíců se srovnají.

Závěr

Kvalita osvojení dovednosti čtení a psaní ovlivňuje úspěšnost žáka při dalším vzdělávání a to ve všech vyučovacích předmětech. Z tohoto důvodu by úkolem učitelů mělo být hledání takových postupů a prostředků, aby výuka byla pro žáky co nejsnadnější a zároveň nejefektivnější. Žáci by rovněž ve škole měli zažívat pocity radosti a uspokojení ze své vlastní práce.

Smyslem teoretické části této práce bylo podat přehled o charakteristice žáka v období nástupu do 1. ročníku ZŠ, zejména o jeho kognitivní, percepční, motorické a sociální zralosti. Dále se zaměřuje na výuku prvopočátečního čtení a objasňuje jednotlivé etapy čtení a metody výuky. Dvě nejčastěji využívané metody výuky v českých školách posléze mezi sebou porovnává. Další oddíl teoretické práce se věnuje výuce prvopočátečního psaní. Jsou zde vymezeny znaky písma, etapy výuky psaní a v neposlední řadě je zde zmínka i o psacích potřebách. Poslední kapitola teoretické části vymezuje hygienické a pracovní návyky, které by žáci při výuce čtení a psaní měli dodržovat.

Cílem praktické části bylo zjistit, jaké obtíže identifikují učitelé 1. stupně ZŠ u žáků po nástupu do 1. ročníku. K tomuto cíli se vztahovaly čtyři výzkumné otázky.

První výzkumná otázka zjišťovala, *jaké obtíže provázejí nejčastěji žáka v oblasti prvopočátečního čtení po nástupu do 1. ročníku*. Šetřením bylo zjištěno, že jednou ze základních obtíží se jeví chybná výslovnost sykavek a již tradičních hlásek *r* a *ř*. Dále mají žáci obtíže s vyjadřovacími schopnostmi. Jak se ukázalo, vliv rodinného prostředí na výslovnost žáka je znatelný, avšak rodiče často nejsou důslední ve cvičení nápravy. Je důležité, aby rodiče s dětmi komunikovali, předčítali jim knížky a dohlíželi na pravidelné čtení, eventuálně v případě potřeby navštěvovali logopeda. Žák by měl číst takové texty, kterým rozumí, protože jen tehdy ho čtení bude bavit.

Druhá výzkumná otázka zkoumala *jaká pozitiva a negativa vidí učitelé na první stupni v používaných metodách při výuce čtení*. Převážná většina respondentů vyučuje podle analyticko-syntetické metody. Shodují se, že největší výhodou této metody je její prověřenost a také logický postup od nejjednoduššího ke složitějšímu. Nevýhoda se učitelům jen těžko

nacházela, ale negativně vidí především mechanické procvičování slabik. Pozitivum genetické metody vidí učitelé ve větší motivovanosti žáka k nácvičku čtení, protože si zanedlouho dokážou sami přečíst jednoduchá slova. K nevýhodám genetické metody se vyjadřovali převážně zastánci analyticko-syntetické metody. Domnívají se, že při této metodě nejsou dostatečně procvičovány myšlenkové operace, jako je analýza a syntéza, a většinou vyhovuje jen menší části žáků. Nicméně při odpovědích respondentů jsme zaznamenali určitá chybná vyjádření, která vyplývají z neznalosti daného metodického postupu (např. nevýhoda genetické metody – dvojí čtení).

Třetí výzkumná otázka posuzovala, *jaké obtíže provázejí nejčastěji žáka v oblasti prvopočátečního psaní po nástupu do 1. ročníku*. Naprostá většina respondentů se shodla na tom, že žáci mají z mateřské školy zafixovaný špatný úchop. Nejčastěji se setkávají s úchopem se silným přitlakem, kdy žák drží pero příliš křečovitě. U žáků lze identifikovat chyby v kvalitativních znacích písma, ale také chyby, jako je například neudržení se v řádku, které ovlivňují úpravu písemného projevu. To může být důsledkem nedostatečně rozvinuté jemné motoriky, která je pro počáteční psaní velmi důležitá. Rozvoj jemné motoriky však probíhá postupně, stálým procvičováním a zkoušením. Pro rozvoj jemné motoriky je důležitý dostatek trpělivosti a času, jelikož není tak rychlý jako rozvoj hrubé motoriky. Jiným důvodem může být také nedostatečně zafixovaný tvar písmene, kdy si žák nestihne daný tvar písmene správně osvojit.

Čtvrtá výzkumná otázka zjišťovala, *jaké další obtíže provází žáka po nástupu do 1. ročníku*. Lze konstatovat, že zásadní problém mají žáci s udržením koncentrace pozornosti, ze které vycházejí nejen obtíže jako je roztržitost či nepozornost, ale také obtíže projevující se v oblasti elementárního čtení a psaní. Poměrná část učitelů poukazuje na obtíže, které mohou vycházet ze školní nepřipravenosti a nezralosti, jako je pomalé tempo práce či nesamostatnost. Domníváme se, že řada těchto obtíží by se zlepšila za předpokladu, že by žáci měli nastavený pravidelný denní režim, protože například pomalé tempo práce či nesoustředěnost, může být důsledkem pouhé nevyspanosti žáka.

Vzhledem k množství identifikovaných obtíží v praktické části práce je nutné, aby se učitelem v prvním ročníku stal pedagog s náležitou praxí, aby tak mohl správným vedením žáka obtíže eliminovat. Pokud se i přesto vyskytnou možné obtíže, pedagog by měl zvážit závažnost nedostatků a žáka doporučit na odborné vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně či na

logopedii. Míra zlepšení v oblasti grafomotorických dovedností a v oblasti nácviku čtení závisí mimo jiné na motivovanosti dítěte dosáhnout co nejlepších výsledků, ale i na jeho svědomitosti při plnění zadaných úkolů. V neposlední řadě vše závisí na pravidelnosti a kvalitě domácí přípravy žáka.

Velmi si cením ochoty všech, kteří rozhovor absolvovali. Dovedu si představit, jak je povolání učitele časově náročné a že každá další aktivita vyžaduje vysokou míru sebezapření. Poznatky, které jsem shromáždila ve své teoretické a praktické části, mě utvrdily v přesvědčení, že je nutné zvýšit vzájemnou spolupráci mateřské školy, školy i rodiny.

Věříme, že tato diplomová práce a zejména její praktická část poslouží začínajícím pedagogům 1. stupně ZŠ, ale také těm, kteří po dlouhou dobu v prvním ročníku neučili a potřebují se seznámit s úskalími a problémy, které se s tímto ročníkem pojí.

Seznam literatury a jiných zdrojů

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

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

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

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

FRÜHAUFOVÁ, Věra. *Vybrané pedagogické a psychologické problémy výuky elementárního čtení a psaní: pro posluchače učitelství pro 1. stupeň základní školy*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 1991. ISBN 80-7044-027-9.

HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. In: Pražská skupina školní etnografie. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0924-X

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-474-8.

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.

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

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy: obratnost a kresba, smyslové vnímání, řeč a početní představy, výchova, školní zralost a její posouzení*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3246-6.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-056-9.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Děti, rodina a stres: Vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. Praha: Galén, 1994. ISBN 80-85824-06-x.

MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

SANTLEROVÁ, Květoslava. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-05-2.

ŠULOVÁ, Lenka a kol. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-7478-542-9.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Čím psát a kreslit. *Jak správně psát* [online]. [vid. 2017-04-04]. Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/clanek-cim-psat-a-kreslit/>

KALINOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost žáků na konci 1. vzdělávacího období ve vztahu k vyučovací metodě*. Brno, 2014. Diplomová práce. Masarykova univerzita. [cit. 2017-04-04]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/350840/pedf_m/Diplomova_prace.pdf

MACHÁČKOVÁ, Jana. *Vývoj řeči a jeho poruchy* [online]. Hradec Králové, 2016. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové. [cit. 2017-04-04]. Dostupné z: <http://theses.cz/id/mkqj9x/STAG83698.pdf>.

MORAVCOVÁ, Ladislava. *Analýza psacího projevu žáků 1. ročníků ZŠ*. České Budějovice, 2007. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. [cit. 2017-04-04]. Dostupné z: https://theses.cz/id/h74wr5/downloadPraceContent_adipIdno_4083

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha, 2016 [vid. 2017-04-04]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/696/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha, 2016 [vid. 2017-04-04]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

SOTONOVÁ, Jaroslava. *Využití psacích per a rollerů na 1. stupni základní školy* [online]. Liberec, 2015. Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci. [cit. 2017-04-04]. Dostupné z: https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/151118/DP_Jaroslava_Sotonova.pdf?sequence=1.

ŠULISTOVÁ, M., 2017. Správný vývoj řeči dítěte. *Logopedie-sulistova* [online]. [vid. 2017-04-04]. Dostupné z: <http://www.logopedie-sulistova.cz/spravny-vyvoj-rci-ditete.php>

Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základní vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. Aktualizováno 1. 9. 2016 [vid. 29. 3. 2017]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48#p4-5>

ZDROJE OBRÁZKŮ

CENTROPEN, 2015. Správné a špatné sezení. *Jak správně psát* [online]. [vid. 2017-04-05]. Dostupné z: http://www.jak-spravne-psat.cz/photos/big/_DSC6868-0.jpg

HŘEBEJKOVÁ, Jarmila, ed. *Metodická příručka k vyučování českému jazyku a literatuře v 1. ročníku základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. ISBN 80-04-25019-X.

SIMONIDESOVÁ, Martina. 2012. Úchopy. *Grafomotorika.eu* [online]. [vid. 2017-04-04]. Dostupné z: <http://www.grafomotorika.eu/uchopy-psaciho-nacini/>

SIMONIDESOVÁ, Martina. 2012. Nesprávne úchopy. *Grafomotorika.eu* [online]. [vid. 2017-04-04]. Dostupné z: <http://www.grafomotorika.eu/nespravne-uchopy/>

Seznam příloh

Příloha A: Pracovní listy na procvičení zrakového a sluchového vnímání

Příloha B: Dopis řediteli školy

Příloha C: Záznam strukturovaného rozhovoru + možnosti úchopů

Příloha A: Pracovní listy na procvičení sluchového a zrakového vnímání

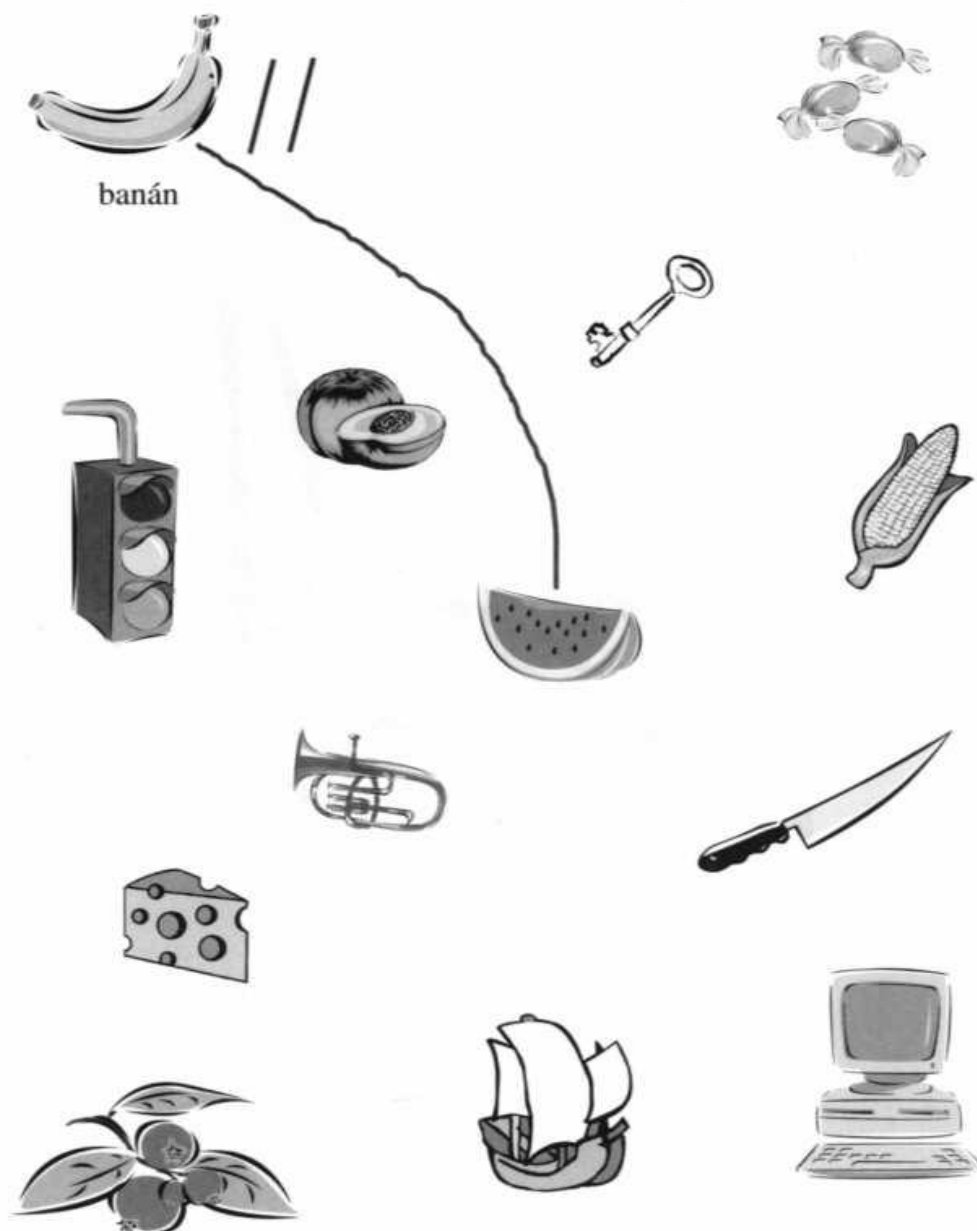
druhý týden

11-5

sluchové vnímání

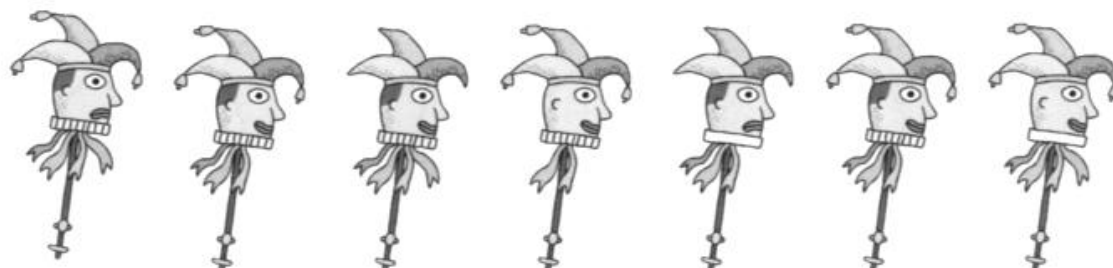
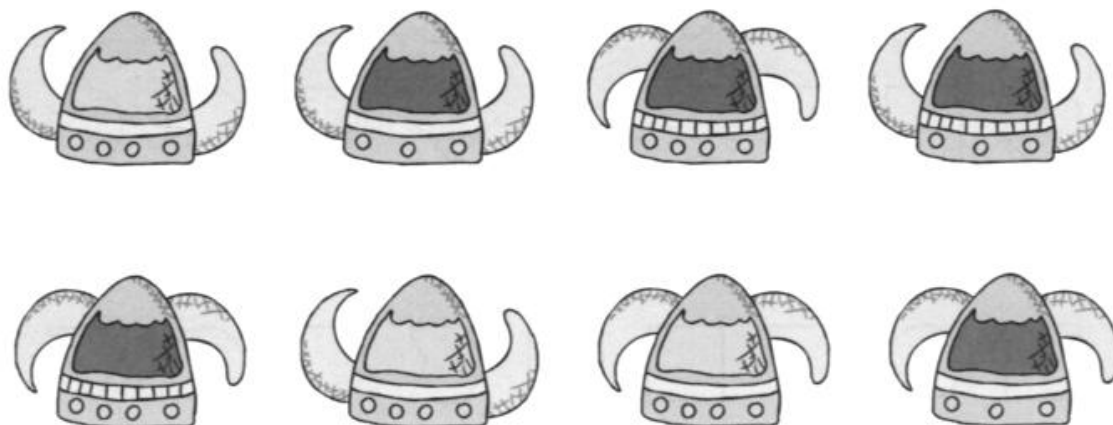
Naučíme dítě vytleskávat slabiky.

Každý obrázek pojmenuj a udělej tolik čárek, z kolika slabik se skládá. Pak spoj jednou pastelkou nejkratší slova (jedna slabika), jinou pastelkou delší (dvě slabiky), jinou ještě delší (tři slabiky). Nejdelší slova mají čtyři slabiky, dej je do kroužku.

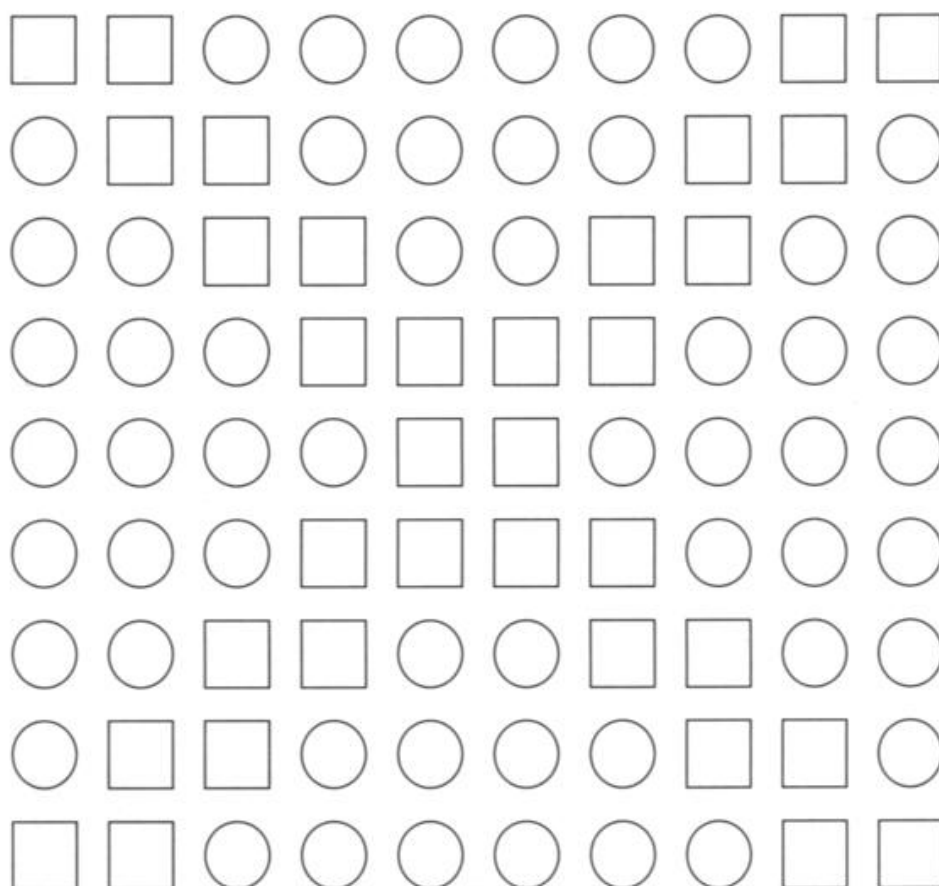




V každé skupině jsou dva úplně stejné obrázky. Najdi je a dej do kroužku.



Čtverce vybarvi modře, kolečka nevybarvuj. Podívej se, jaký vznikl obrázek.



Příloha B: Dopis řediteli školy

Vážená paní ředitelko/pane řediteli,

dovoluji si Vás požádat o spolupráci na výzkumu k mé diplomové práci s názvem ***Možné problémy dětí v prvopočátečním čtení a psaní***. Cílem práce je zjistit a identifikovat nejčastější problémy dětí po nástupu do 1. třídy v oblasti prvopočátečního čtení a psaní.

Tímto Vás žádám o možnost návštěvy Vaší školy a umožnění rozhovorů s učiteli 1. stupně.

V příloze zasílám dotazník k nahlédnutí, jež je podkladem pro strukturované rozhovory s učiteli 1. stupně.

Děkuji Vám za ochotu a laskavost, kterou mně svým odpovědným přístupem prokazujete.

S přáním hezkého dne

Kateřina Nosková

studentka Technické univerzity v Liberci

Příloha C: Záznam strukturovaného rozhovoru + možnosti úchopů

Strukturovaný rozhovor

1) **Jak dlouho působíte ve školství jako učitelka? (délka pedagogické praxe)** 16 let

- Kolikrát jste již učila v 1. třídě? asi 7x
- Kterou třídu v současné době vyučujete? druhou
- Jak početné bývají v průměru první třídy? cca 20 žáků

2) **Kolik žáků z celkového počtu v 1. třídě má potíže s vyjadřovacími schopnostmi a výslovností?**

Třetina

3) **S čím mají žáci nejčastěji potíže při výslovnosti?**

R, ř, sykavky. Dále mají velmi malou slovní zásobu, neumí se vyjadřovat. Často jsou to, ale potíže spojené se špatnou artikulací jednotlivých již zmíněných hlásek, zbrkllost a následná koktavost při projevu. Poměrně často je to i lenost dítěte při vyslovování.

4) **Jak se podílí vliv rodinného prostředí na chybách ve výslovnosti žáka?**

Výslovnost dětí je rodičům lhostejná, doma s dítětem procvičují jen ojedinele. Rodiče často ani neslyší, že dítě mluví špatně.

5) **Jakou metodou vyučujete čtení? V čem spatřujete výhody/nevýhody dané metody?**

Vyučuji analyticko-syntetickou – vyplývá z našeho tradičního historického vývoje a je postupnější. Genetická metoda není vhodná pro všechny žáky.

6) V čem spatřujete příčinu problémů žáků při čtení?

Především v nedostatečné domácí přípravě. Kdyby žáci doma více trénovali, všechny obtíže by se zlepšily.

7) Jak byste popsala obratnost dětí při práci s tužkou?

Mají špatný návyk držení tužky, zafixovaný již ze školky. Čtvrtina dětí na tužku příliš tlačí.

8) Jak nejčastěji vypadají úchopy tužky? (viz obrázky)

E, D

- S jakými dalšími úchopy se setkáváte?

—

9) S jakými grafomotorickými obtížemi se setkáváte?

Žáci neberou v úvahu pomocné linky, písmenko začnou psát klidně na prostřední pomocné lince. Dále mám ve třídě spoustu dětí se špatným sklonem.

10) Jaké další problémy spatřujete po nástupu dětí do 1. ročníku?

Žáci jsou čím dál tím víc nesoustředění a nesamostatní. Nejsou zvyklé něco dělat, jsou líní. V poslední době se také často setkáváme s výchovnými problémy, děti neposlouchají a nerespektují pokyny učitele.

A) Správné držení



B) Držení pera příliš nízko



C) Držení pera příliš vysoko



D) Hrstičkový úchop – podílejí se 4 prsty



E) Silný přitlak



F) Sevřené prsty v dlani



G) Vysoko položený ukazováček



H) Palec přes psací náčiní



H) Klarinetový úchop



J) Cigaretetový úchop



