

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

**PRACOVNÍ LISTY V POČÁTEČNÍM ČTENÍ  
(PRO PŘEDSLABIKÁŘOVÉ A SLABIKÁŘOVÉ OBDOBÍ)**

**Diplomová práce**

**Autor: Markéta Machová**

**Vedoucí diplomové práce: Mgr. Ivana Šimková**

**Datum odevzdání: 24. 4. 2009**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Pracovní listy v počátečním čtení (pro předslabikářové a slabikářové období)“ vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne 24. 4. 2009

.....

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce paní Mgr. Ivaně Šimkové za odbornou pomoc, ochotu a poskytnutí cenných rad a informací.

## **Anotace**

Cílem diplomové práce je vytvoření pracovních listů pro počáteční čtení, které budou podporovat rozvoj čtení ze Živé abecedy a Slabikáře. Tyto listy by mohly sloužit učitelům 1. stupně ZŠ jako didaktická pomůcka pro nácvik a procvičování prvopočátečního čtení .

Teoretická část práce obsahuje současné vzdělávací programy, metody čtení, pojetí a obsah výuky čtení na 1. stupni základní školy. Součástí práce je diagnostika čtenářského výkonu. K diplomové práci přikládám multimedialní CD se všemi pracovními listy a teoretickou částí diplomové práce.

## **Annotation**

The aim of my diploma thesis is creating worksheets for reading which will encourage development of reading skills from Živá abeceda and Slabikář. These worksheets will be useful for primary teachers as a didactic aid for practicing reading.

Theoretical part of my diploma thesis sums up scholarly works concerning reading. CD of my diploma thesis is attached to this.

# OBSAH

## I. TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD.....	8
1 SOUČASNÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY VÝCVIKU ČTENÍ	
A LITERÁRNÍ VÝCHOVY.....	10
1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	10
1.1.1 Komunikační a slohová výchova.....	11
1.1.2 Jazyková výchova.....	11
1.1.3 Literární výchova.....	12
1.2 Program „Základní škola“.....	13
1.2.1 Cíle a obsah jednotlivých složek programu Základní škola v 1.ročníku.....	13
1.2.2 Co by měl žák umět na konci 1. ročníku základní školy.....	14
1.3 Program „Obecná škola“.....	15
1.3.1 Cíle a obsah výcviku v 1. ročníku.....	15
1.4 Program „Národní škola“.....	16
1.4.1 Cíle a obsah výcviku v 1. ročníku.....	16
2 SOUČASNÉ METODY ČTENÍ.....	17
2.1 Metoda analyticko-syntetická.....	18
2.2 Metoda genetická.....	21
3 ČTENÍ.....	25
3.1 Znaky čtení.....	25
3.2 Kvalitativní znaky čtenářského výkonu.....	26
3.2.1 Čtení správné.....	26
3.2.2 Čtení plynulé.....	27
3.2.3 Čtení uvědomělé.....	28
3.2.4 Čtení výrazné.....	30
3.3 Kvantitativní znak čtenářského výkonu.....	31
3.3.1 Rychlost čtení.....	31
3.4 Druhy čtení.....	32
3.4.1 Čtení hlasité.....	32
3.4.2 Čtení tiché.....	33

4	ETAPY VÝUKY ČTENÍ.....	35
4.1	Etapa jazykové přípravy žáků na čtení (období předslabikářové).....	35
4.1.1	Rozvoj řeči žáků.....	36
4.1.2	Rozvoj poznávacích procesů.....	37
4.1.3	Dechová, hlasová a artikulační cvičení (DHSV).....	38
4.1.4	Poznávání prvních hlásek.....	39
4.1.5	Krátké a dlouhé samohlásky.....	41
4.2	Etapa slabičně-analytického způsobu čtení (období slabikářové).....	42
4.3	Etapa plynulého čtení slov (období poslabikářové).....	50
4.3.1	Čtení článku.....	50
4.3.2	Rozvoj čtenářského zájmu.....	51
5	DIAGNOSTIKA ČTENÍ.....	53
5.1	Diagnostické prověrky.....	55
5.1.1	Návrh 1. diagnostické prověrky.....	56
5.1.2	2. a 3. diagnostická prověrka.....	60

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

6	PRACOVNÍ LISTY V POČÁTEČNÍM ČTENÍ.....	62
6.1	Metodický návod pro práci s pracovními listy.....	64
6.2	Verze č. 1 (pro učebnice Nová škola a Didaktis).....	71
	Pracovní list M	
	Pracovní list L	
	Pracovní list S	
	Pracovní list P	
	Pracovní list T	
	Pracovní list J	
	Pracovní list N	
6.3	Verze č. 2 (pro učebnice Alter).....	86
	Pracovní list T	
	Pracovní list S	
	Pracovní list P	
	Pracovní list samohlásky	

6.4 Verze č. 3 (pro učebnice Nová škola, Didaktis a Alter s psacím písmem).....	95
Pracovní list M	
Pracovní list L	
Pracovní list S	
Pracovní list P	
Pracovní list T	
Pracovní list J	
Pracovní list N	
Pracovní list T	
Pracovní list S	
Pracovní list P	
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>116</b>
<b>LITERATURA.....</b>	<b>117</b>

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## ÚVOD

*„Lidé netuší, co času a námahy to stojí – naučit se umění číst. Spotřeboval jsem na to bezmála osmdesát let a nemohu říci, že bych byl u konce.“*

*(J. W. Goethe)*

První stupeň základní školy hraje stěžejní roli v osvojování si čtení. Dítě by se zde mělo naučit správnému, uvědomělému a plynulému čtení a základní škola by měla žákovi poskytnout množství různých materiálů. I to je důvod, proč jsem zvolila jako téma mé diplomové práce právě tvorbu pracovních listů pro počáteční čtení. Myslím si a doufám, že by tyto pracovní listy mohly přispět učitelům jako další didaktická pomůcka, kterou by mohli plně využívat ve výuce počátečního čtení. Mohly by být vhodnou pomůckou i pro rodiče při procvičování čtení jejich dětí. Prvopočáteční čtení považuji za jednu z nejdůležitějších složek výuky na 1. stupni základní školy. Pokud si dítě ve škole čtení dobře osvojí a učitel bude v dítěti podporovat zálibu ve čtení, je pravděpodobné, že i doma začne dítě vyhledávat četbu jako zábavnou činnost a koníček.

Dítě si ve svém věku neuvědomuje, jak pro něj bude v budoucnu čtení důležité, a proto velice závisí na učitelích a rodičích, aby v dítěti dokázali podpořit touhu po čtení a samozřejmě, aby se dítě naučilo správnému, plynulému a rychlému čtení s porozuměním. Rodiče by tedy měli věnovat čtení svých dětí velkou pozornost, protože to, jak se dítě naučí na počátku jeho povinné školní docházky číst, pro něj bude zásadní i v jeho budoucím životě. Musíme si plně uvědomovat, že dítě bude později využívat dovednosti čtení v každém předmětu na základní škole, bude si muset správně a s porozuměním přečíst slovní úlohu v matematice, ale také zadání jakékoliv jiné písemné zkoušky nebo přijímacího řízení. A v těchto oblastech bude hrát jeho čtení velice významnou roli.

V dnešní době se většinu zpráv a informací dozvídáme především prostřednictvím internetu a televize. Správné, rychlé čtení s porozuměním se tedy stává jednou z nejdůležitějších dovedností úspěšného člověka 21. století.



Čtení hraje stěžejní roli v našich životech, každý den čteme noviny, časopisy, knihy, vyhledáváme zajímavé články na internetu. Čtení nás každý den zapojuje do aktuálního dění společnosti, do kontaktu se světem, do kultury, ale samozřejmě plní i funkci relaxační, při níž si u dobré knihy, nebo pěkného článku můžeme odpočinout, či se nechat inspirovat zajímavými nápady.

*„Ten, kdo nemiluje knihu, nemiluje moudrost. Ten, kdo nemiluje moudrost, stává se hlupákem.“*

*(Jan Amos Komenský)*

# 1 SOUČASNÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY VÝCVIKU ČTENÍ A LITERÁRNÍ VÝCHOVY

## 1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program je otevřený, inovační dokument, který byl vytvořen roku 2004 a ve školním roce 2007/2008 vstoupil poprvé do 1. ročníku ZŠ.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) specifikuje úroveň klíčových kompetencí, vymezuje vzdělávací obsah, zařazuje průřezová témata, preferuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího procesu a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, metod a forem výuky.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory. Jednou ze vzdělávacích oblastí je Jazyk a jazyková komunikace.

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, do které náleží obor Český jazyk a literatura společně se vzdělávacími obory Cizí jazyk a Další cizí jazyk, zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu, neboť dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání.

Jazykové vyučování poskytuje žákovi takové znalosti a dovednosti, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání. (RVP ZV: 2007: 20)

Oblast Jazyk a jazyková komunikace je vymezena charakteristikou, cílovým zaměřením a vzdělávacím obsahem. V rámci 1. stupně je dělen na 1. období, kterému náleží 1. – 3. ročník, a 2. období, do kterého spadá 4. a 5. ročník.

Rámcový vzdělávací program stanovuje očekávané výstupy na konci 3. ročníku jako orientační a na závěr 5. ročníku jako závazné. Každá škola si své rámcové požadavky sama rozpracovává, a to se zřetelem k předpokladům žáků a k rozvoji klíčových kompetencí.

Vzdělávací obsah oboru Český jazyk a literatura má komplexní charakter. Pro lepší přehlednost je však rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové

výchovy a Literární výchovy. Tyto obsahy jednotlivých složek se samozřejmě vzájemně prolínají, a protože najdeme v každé z těchto složek poznámku k výuce čtení, ráda bych se nyní jednotlivým složkám věnovala a popsala očekávané výstupy, které jsou pro výcvik čtení vyžadovány.

### **1.1.1 Komunikační a slohová výchova**

V této oblasti se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení. Učí se s porozuměním číst, kultivovaně psát, mluvit o nejrůznějších tématech, vyjadřovat se k přečtenému nebo slyšenému textu různého typu vztahujícího se k různým situacím, analyzovat jej a posuzovat jeho obsah.

V očekávaných výstupech za 1. období se předpokládá, že budou žáci umět plynule a s porozuměním číst texty přiměřeného rozsahu a náročnosti a zároveň přitom budou pečlivě vyslovovat. V krátkých mluvených projevech, které by měl žák na základě vlastních zážitků umět tvořit, se vyžaduje, aby správně dýchal a volil vhodné tempo řeči.

V očekávaných výstupech za 2. období přibývá požadavek na uvědomělé čtení přiměřeně náročných textů potichu a nahlas. V souvislosti se čtením výrazným je kladen důraz především na volbu náležité intonace, přízvuku, pauzy a tempa podle svého komunikačního záměru. Dále je kladen velký důraz na rozlišování spisovné a nespisovné výslovnosti, kterou by měl žák vhodně užívat podle komunikační situace.

Žák se učí praktické čtení (techniku čtení, čtení pozorné, plynulé, znalost orientačních prvků v textu), věcné čtení (čtení jako zdroj informací, čtení vyhledávací).

### **1.1.2 Jazyková výchova**

V Jazykové výchově získávají žáci vědomosti a dovednosti, které jsou potřebné k osvojení si spisovné podoby českého jazyka a zároveň se učí rozlišovat a poznávat jeho další formy. Jazyková výchova vede žáky k logickému a přesnému myšlení, které je základním předpokladem pro srozumitelné vyjadřování.

V očekávaných výstupech za 1. období se vyžaduje, aby žák rozlišoval zvukovou a grafickou podobu slova, členil slova na hlásky, odlišoval dlouhé a krátké samohlásky.

Očekávané výstupy za 2. období vyžadují po žákovi porovnávání významů slov, rozlišování slov spisovných a jejich nespisovných tvarů, užívání vhodných spojovacích výrazů, které podle potřeby obměňuje.

### 1.1.3 Literární výchova

Literárně-výchovná složka určuje tyto kompetence: Žáci v ní poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Žáci se zde učí ale též rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé percepce, interpretace a produkce literárního textu a dospívají přitom k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.

Očekávané výstupy za 1. období vyžadují po žákovi, aby četl a přednášel z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené jeho věku a vyjadřoval své pocity z přečteného textu.

Očekávané výstupy za 2. období vyžadují vyjádření žakových dojmů z četby a jejich zaznamenání, rozlišování různých typů uměleckých a neuměleckých textů a při jednoduchém rozboru literárních textů používání elementárních literárních pojmů.

Nyní bych se ráda zmínila o vzdělávacích programech, které vstoupily v platnost ve 2. polovině 20. století, a to i přes to, že dnes ustupují do pozadí, ale protože Rámcový vzdělávací program umožňuje integraci učebních osnov na úrovni témat, tématických okruhů nebo vzdělávacích oborů (učebních předmětů), rozhodla jsem se zmínit i o těchto alternativních vzdělávacích programech. Protože se má diplomová práce nejvíce dotýká 1. ročníku základní školy, zaměřím se nyní už pouze na něj.

## **1.2 Program „Základní škola“**

„Tento vzdělávací program vstoupil v platnost již ve školním roce 1966/1967. V tomto učebním plánu zaujímá předmět český jazyk stěžejní postavení. Jeho koncepce navazuje na tradiční pojetí, konkretizované požadavky učebních osnov z roku 1983 a na jejich stručnou a inovovanou verzi z roku 1991, zbavenou ideologické interpretace.“

(Toman: 2007: 12)

V 1. ročníku zahrnuje předmět český jazyk a literatura vyučování jazykové, vyučování čtení, vyučování psaní a literární výchovu. Všechny tyto složky se vzájemně prolínají. V 1. ročníku dominuje především čtení, psaní a komunikativní dovednosti. V programu „Základní škola“ je český jazyk dotován 9 hodinami týdně.

### **Čtení a literární výchova**

Obsah učiva čtení a literární výchova tvoří pět základních složek. Složky Učíme se číst, Pracujeme s literárním textem, Povídáme si o literárním textu, knize, divadle, Seznamujeme se se základy literatury a cílové standardy pro jednotlivé ročníky, s názvem Co by měl žák umět.

### **1.2.1 Cíle a obsah jednotlivých složek programu Základní škola**

#### **v 1.ročníku**

#### **Cíle a obsah výcviku v 1. ročníku - Učíme se číst**

Výcvik žáků ve čtenářské dovednosti zahrnuje přípravná cvičení sluchová a zraková, správné čtení slabik a uvědomělé čtení snadných slov a krátkých vět se zřetelnou spisovnou výslovností.

#### **Cíle a obsah výcviku v 1. ročníku – Pracujeme s literárním textem**

Patří sem především rozmanité literárně-estetické činnosti, které jsou úzce spjaté s literárním textem. Tyto činnosti jsou interpretační, přednesové (předčítání, recitace, dramatizace) a vyjadřovací (reprodukce, vyprávění).

V 1. ročníku jsou zahrnuty tyto složky: poslech, přednes říkadel a přednes krátkých básní.

### **Cíle a obsah výcviku v 1. ročníku – Povídáme si nad literárním textem, nad knihou**

Žáci jsou v této složce motivováni k zájmové četbě. Žáci jsou zároveň vychováváni ke kultivovaným čtenářům, divadelním, filmovým a televizním divákům, k posluchačům rozhlasového vysílání a vnímatelům výtvarného umění. Školní literární výchova je zde spojena s jejich mimoškolním literárním, uměleckým a kulturním životem.

V 1. ročníku jsou cílem rozhovory s žáky o tom, co mají rádi, jakou hudbu rádi poslouchají, co rádi čtou. Žáci poznávají postavy z pohádek a seznamují se s postavami povídky ze života dětí, hodnotí jejich vlastnosti a vyjadřují své pocity z četby.

### **Cíle a obsah výcviku v 1. ročníku – Seznamujeme se se základy literatury**

V 1. ročníku stanovuje tento vzdělávací projekt následující znalost pojmů: říkadlo, rozpočítadlo, hádanka, pohádka, báseň, loutkové a maňáskové divadlo, spisovatel, kniha, časopis a ilustrace.

### **1.2.2 Co by měl žák umět na konci 1. ročníku základní školy**

Žák by měl umět plynule číst jednoduchý text s porozuměním, recitovat kratší básnický text, znát některá rozpočítadla a říkanky, dále by se měl umět orientovat ve Slabikáři, čítance a jiných textech pro děti, všimnout si ilustrací dětských knih, seznámit se s některým dětským časopisem.

## **1.3 Program „Obecná škola“**

Učební osnovy programu „Obecná škola“ začaly být ověřovány v praxi od školního roku 1993/94. Tvůrci tohoto projektu jsou Petr Piřha a Zdeněk Helus. Hlavním cílem předmětu český jazyk a literatura je podle programu „Obecná škola“ naučit žáky číst, psát a vyjadřovat se tak, aby byli schopni komunikovat. Tvůrci tohoto projektu přikládají významnou roli také četbě umělecké literatury a studijnímu čtení.

V programu „Obecná škola“ není dán přesný počet hodin, ale je zde uvedeno procentuální rozmezí z celkového počtu hodin, které jsou přiděleny pro 1. ročník. Pro český jazyk je toto procentuální rozmezí 29% - 30% z celkových 20 hodin týdně. V 1. ročníku je přibližně věnováno v tomto programu předmětu český jazyk a literatura 6 hodin týdně. V 1. ročníku se trvání vyučovací jednotky ponechává na učitelově rozhodnutí. Učivo je v programu „Obecná škola“ rozděleno do 4 oddílů, a to: čtení a vztah k literatuře; psaní; dorozumívací činnosti a schopnosti; poznávání jazyka a pravopisu.

### **1.3.1 Cíle a obsah výcviku v 1. ročníku**

Oddíl čtení a vztah k literatuře zahrnuje rozvoj fonemického sluchu – sluchovou syntézu a analýzu otevřených a uzavřených slabik (m+a = ma, l+y = lý), poznávání písmen abecedy, důkladný nácvik čtecí techniky – čtení písmen, slabik, slov s otevřenými i uzavřenými slabikami, krátkých vět, textů z tabule, slabikářů, koncem roku z knih s větším typem písma. Dále tento oddíl zahrnuje rozvoj vnímavého poslechu předčítané nebo přednášené prózy a poezie, kdy děti uvolňují fantazii i cit a získávají zážitek i povědomost o rozdílech obyčejného, nebo krásného, slavnostního vyjádření a v neposlední řadě sem patří vyprávění a domýšlení příběhů, recitace, předvádění a ilustrace známých textů aj.

## **1.4 Program „Národní škola“**

Program „Národní škola“ nabyl účinnosti školním rokem 1997/98. Kmenové učivo vymezuje pouze povinný vzdělávací obsah učebních předmětů, nikoli však jeho časovou posloupnost a rozvržení během školního roku nebo frekvenci opakování a procvičování. Český jazyk zde obsahuje několik navzájem prolínajících se složek a to: čtení, psaní, mluvnici, sloh, literární výchovu a prvky gramatiky.

V programu „Národní škola“ je přiděleno v 1. ročníku v učebním plánu českému jazyku 7 hodin týdně.

### **1.4.1 Cíle a obsah výcviku v 1. ročníku**

V 1. ročníku se žák učí zdokonalovat fonemický sluch, poznávat jednotlivá písmena a hlásky, skládat všechny typy slabik, dále se učí hlasitému čtení jednoduchých vět se správnou intonací, uspořádání slov ve větě, délce samohlásek, porozumět přečtené větě, recitaci, dramatizaci a rozvíjení vyjadřovacích schopností.

Všeobecně lze uvést cíl vyučování českému jazyku a literatuře v 1. ročníku takto:

„Obsahem jazykové výchovy je prohloubení dovedností a návyků získaných v předškolním období, rozvoj spisovného vyjadřování, rozlišování vět, slov, slabik a hlásek /písmen/. Chápání a správné užívání názvů těchto prvků řeči. Žáci by měli zvládnout krátké, mluvené projevy, sdělení zprávy, základní formy společenského styku. Učí se správnému dýchání, hospodaření s dechem, správné artikulaci, srozumitelné řeči a užívání správné intonace.“

(Mrázová: 2000: 9)

Charakteristickým cílem čtení a literární výchovy je naučit děti správnému a plynulému čtení s porozuměním a současně přispívat k rozvoji jejich kultury řeči.



## 2 SOUČASNÉ METODY ČTENÍ

V současné době probíhá výuka počátečního čtení na českých školách dvěma metodami. Metodou analyticko-syntetickou (hláskovou), která je centrálně zavedena již od poloviny minulého století, a metodou genetickou, jejíž variantu pro současnou školu podle J. Kožíška upravila J. Wagnerová. Učitelé tedy v dnešní době mohou volit mezi v minulosti jedinou užívanou analyticko-syntetickou hláskovou metodou a metodou genetickou.

„I když se tedy předpokládá „volnost“ výběru metod, všechny vzdělávací programy (s výjimkou vzdělávacího programu Obecná škola) včetně Standardu základního vzdělávání explicitně hovoří o nácviku počátečního čtení prostřednictvím analýzy slov na hlásky a slabiky atd. Je tedy zřejmé, že se počítá s nácvikem metodou analyticko-syntetickou. Genetická metoda byla zavedena až po experimentálním ověřování a v dikci současných kurikulárních dokumentů v podstatě (až na VP Obecná škola) „nevyhovuje“, což lze považovat za paradoxní situaci. (Vzhledem k tomu, jak již bylo uvedeno, že ve většině dokumentů je kladen důraz na čtení prostřednictvím slabik.)“

(Wildová: 2005: 83)

V Rámcovém vzdělávacím programu je však pro počáteční čtení uvedena pouze velmi obecná informace, ve které je sděleno, že žáci se mají naučit číst správně, přiměřeným tempem, plynule a s porozuměním. Protože se tedy v tomto dokumentu s metodickým „naznačením“ postupu výuky vůbec nesetkáváme, tak se dá předpokládat, že v budoucnu bude možno volit i mezi dalšími metodami.

I přesto, že se dnes nabízejí učitelům „oficiálně“ pouze tyto dvě základní metody, mohou je učitelé kreativně a přitom zodpovědně variovat a rozvíjet tak, aby jimi vytvořené konkrétní metodické postupy respektovaly individuální rozvoj žáků, podporovaly jejich kladnou motivaci, využívaly jejich aktivitu a tvořivost, podporovaly jejich vzájemnou spolupráci, vedly je k řešení problémových úkolů při čtení a zprostředkovávaly jim čtení nejen jako dovednost, kterou je třeba zvládnout z hlediska cíle školní výuky, ale také jako prostředek, bez kterého se v životních situacích neobejdou.

„Výběr metod pro výuku počátečního čtení limituje i skutečnost, že MŠTM uděluje schvalovací doložku zatím pouze učebnicím zpracovaným metodou analyticko-syntetickou nebo genetickou.“

(Wildová: 2005: 84)

## 2.1 Metoda analyticko – syntetická

Analyticko-syntetická metoda, označována též jako slabikovací, hlásková či zvuková, je v současné době nejrozšířenější a didakticky nejpropracovanější metodou, která slouží k nácvičku prvopočátečního čtení na základních školách. Jeví se jako nejvhodnější metoda pro jazyky, které mají převážně fonetický pravopis, kde hlásce odpovídá grafický znak. Český jazyk mezi tyto jazyky patří, většina slov se vyslovuje tak, jak je napsána (s výjimkami u spodoby znělých a neznělých souhlásek a výslovnosti – ti, di, ni, dě, tě, ně, pě atd.). Výuku analyticko-syntetickou metodou doporučují i vzdělávací programy, které se uplatňují v primární škole, a o kterých jsem se již zmiňovala v první kapitole mé diplomové práce.

„Tuto metodu rozpracoval již Konstantin Dmitrijevič Ušinskij (1824-1870), který je považován za zakladatele ruské pedagogiky a ruské národní školy. Roku 1864 vydal učebnici čtení – Rodnoje slovo, kde doporučuje, aby děti nejdříve vydělovaly hlásku ze slova, a pak se učily psát jí odpovídající písmeno. Po vyvození všech samohlásek vyvozoval souhlásky z takových slov, v nichž všechny hlásky, kromě jedné (vyvozované), děti už znaly. Po rozkladu následoval sklad. Žáci spojovali písmena ve slabiky a ve slova nejdříve v psaní, pak hned četli to, co napsali. Ušinskij doporučoval užívat psacího písma a teprve po deseti probraných písmenech zaváděl písmo tiskací. Žáci probraná slova psali, pak je četli a teprve potom je četli napsaná tiskacím písmem. I nyní v současné metodě se dosud používají cviky k analýze a syntéze slov, které navrhl Ušinskij – např. rozklad slov ve slabiky a slabik v hlásky, skládání slov z daných hlásek, vyhledávání slov obsahujících danou hlásku apod.“

„V českých zemích byla analyticko-syntetická metoda uplatňována již koncem 30. let 20. století J. V. Svobodou, který je považován za tvůrce této metody. J. V. Svoboda hlásal stejné zásady, které jsou základem současné hláskové metody. Učil děti analyzovat slova ve slabiky a v hlásky. „Po vyvození hlásky se žáci učili poznávat písmeno a číst otevřené slabiky. Přitom dochází k sepětí analýzy a syntézy po stránce zvukové a grafické. Analýza i syntéza se provádí současně. Syntéza pomáhá analýze, analýza se opírá o syntézu, takže se uplatňuje vlastní podstata čtení, jež znamená současně vidět a poznávat celé slovo i jeho části.“

(Blatný, Fabiánková: 1981: 31 - 32)

J. Toman (2007) uvádí, že do vyučovací praxe byla analyticko-syntetická metoda centrálně zavedena ve školním roce 1951/1952 po důkladném propracování v SSSR místo zakázané globální metody a upravena podle sovětské předlohy. Byla rozpracována ruskými a sovětskými metodiky (Bunakov, Tichomirov, Vachtěrev, Redozubov, Kanonykin aj.) až po dnešní podobu. Postupně (především od 60. let 20. století) byla v českých zemích přizpůsobována specifickým potřebám a požadavkům českého školství. V popředí zdokonalování, rozvíjení a přizpůsobení se této metody českému školství, stála Jarmila Hřebejková. Ve školním roce 1984/1985 vešla v platnost inovovaná podoba předmětové složky čtení a literární výchova z roku 1976, která nácvik čtení analyticko-syntetickou metodou důsledně realizovala. Tato koncepce přetrvala až do počátku 90. let. Toto pojetí bylo konkretizované v nových osnovách, v metodické příručce pro 1. ročník a v učebnicích *Živá abeceda*, *Slabikář*, *Malý čtenář* a bylo spjato se jmény J. Hřebejková, M. Dušková a Z. Vykopal. Většina dnešních českých vycházejících Slabikářů je založena právě na principu analyticko-syntetickém a zpracována podle vzdělávacího programu Základní škola, který navazuje na tradiční pojetí aktualizované roku 1991.

„Soubory učebnic obsahují obvykle první díl s obrázkovým materiálem k rozvoji zrakového vnímání a k provádění sluchové analýzy slov na slabiky a hlásky a zvukové syntézy. Dříve než se žák dostává k prvnímu písmenu, získává první zkušenosti s analýzou zvukové podoby slova. Seznámí se s termíny věta, slovo, slabika, hláska.“

(Křivánek, Wildová a kol.: 1998: 41 - 42)

Analyticko-syntetická metoda je žákovi velice blízká, protože vychází z hovorové řeči. Učitel učí žáky rozlišovat sluchem větu, slabiku a hlásku a zároveň tyto sluchové podněty posiluje pomocí zraku (grafické podoby věty, slabiky, hlásky) – písmeny. Žák se učí vnímat sluchem a zrakem, analyzovat, syntetizovat, přečíst a napsat, respektovat diakritická znaménka, učí se blízkému vztahu mezi čtením a psaním a jeho pravopisnému způsobu.

Metoda analyticko-syntetická je takto nazvána právě proto, že se v ní užívá analýzy i syntézy. V této metodě je při nácviku nového písmene vyvozeno příslušné slovo z mluvené řeči, které je dále analyzováno na slabiky a hlásky, to je proces analytický. Proces syntetický pak znamená spojování hlásek ve slabiky a slova. Žák se tedy učí poznávat písmeno ve slově, a naopak toto písmeno poté zkouší vyhledávat v jiných slovech, učí se tedy, kde je jeho organická a logická pozice. Tento proces vede k rozvíjení

myšlenkové schopnosti žáka. Při používání analyticko-syntetické metody se provádí výuka čtení souběžně s výukou psaní.

Analyticko-syntetická metoda je postavena především na kvalitě a správné technice čtení, její nácvik je velice náročný a teprve po zvládnutí techniky se děti učí porozumět čtenému.

„Tato metoda se jeví jako úspěšná a to, co jí bývá vyčítáno, se netýká metody samotné, ale především způsobu jejího využití učitelem. Kritici upozorňují například na nesprávnou (mechanickou, stereotypní a zdlouhavou) práci se slabikou, kterou žáci často vnímají pouze jako jednotku čtení bez jakéhokoli významu (při výuce chybí spojení slabika – slovo).“

„Následným problémem takto nevhodně aplikované metody může být přecenění technického výcviku ve čtení, jeho nepřiměřeného upřednostnění před rozvojem čtení s porozuměním a zprostředkováním čtenářského zážitku. Za výhodu této metody bývá naopak považováno systematické procvičení všech písmen a slovních struktur. V současné době je touto metodou zpracováno celkem dvanáct učebnic počátečního čtení.“

(Wildová: 2004: [www.rvp.cz/clanek/74/31](http://www.rvp.cz/clanek/74/31))

Výuka čtení analyticko – syntetickou metodou se člení na tři etapy, kterými se budu zabývat v dalších kapitolách.

## 2.2 Metoda genetická

V roce 1997 přibyla k analyticko-syntetické metodě tzv. metoda genetická. Základy této metody položil již v roce 1913 spisovatel a pedagog Josef Kožíšek ve své čítance pro malé - Poupata. Poupata se stala prvním českým, barevně ilustrovaným slabikářem, podle kterého se učily číst celé generace dětí. Toto dílo ovlivnilo zásadním způsobem vývoj vyučování českého jazyka na našich školách. Slabikář ilustrovala Marie Fischerová – Kvěchová a i přes to, že za první republiky i za války si školy mohly vybrat mezi nejrůznějšími druhy slabikářů (existovaly slabikáře pro venkovské školy, jiný druh slabikářů pro městské školy, reformní, církevní, německé, české atd.), slabikář Josefa Kožíška – Poupata se stal nejpopulárnějším a děti se z něj učily až do roku 1948. V Poupatech se tedy poprvé metoda genetická objevila a uplatnila. Později genetickou metodu propracoval žák Josefa Kožíška – F. Jungbauer.

„Josef Kožíšek vycházel z aplikace Grenvilla Stenleyho Halla Hackelova biogenetického pravidla, na vývoj dovednosti čtení. Hackelovo biogenetické pravidlo předpokládalo, že ve vývoji jedince se opakuje nejen vývoj biologického druhu, ale i vývoj života vůbec. Toto je možno demonstrovat na embryologii. Josef Kožíšek ovšem nevycházel z Hackela bezprostředně, ale z aplikace Hackelova biogenetického pravidla na duševní vývoj dítěte. Předpokládá se v něm, že dítě musí ve svém vývoji projít etapami, kterými procházelo lidstvo ve svém vývoji jako biologického druhu. Tzn., že je přirozené, že dítě prochází obdobími divošství a barbarství. Jos. Kožíšek vychází z předpokladu, že ve vývoji dítěte v oblasti čtení a psaní se opakuje vývoj písma a psaní v kulturním vývoji lidské společnosti. Zde Kožíšek považuje za nezbytné, aby dítě prošlo /alespoň zkráceně a episodicky/ „obrázkovým písmem“, aby pochopilo smysl písemného sdělení.“

(Křivánek, Wildová: 1998: 13)

Ihned při vstupu do školní výuky zprostředkoval Kožíšek žákům první prožitky grafického sdělení, když měli nakreslit pro ostatní žáky nějaký zážitek z prázdnin. Žáci doplňovali svá symbolická sdělení slovním vysvětlením. Kožíšek tuto situaci využil pro to, aby žáci pochopili smysl sdělovací (komunikativní) funkce psané řeči. Žáci tak pochopí, že všechno co se stalo, nedokážeme nakreslit, proto se učíme číst, abychom dokázali o všem napsat.

„První písmena pro čtení byla vyvozována jako zkratky jmen a příjmení žáků ve třídě tak, aby byla pokryta celá abeceda. Zkratky těchto jmen byly označovány jako písmeno „s uzlíčkem“ (A • znamenalo: Anička). Žáci v tomto období poznávali písmena pouze v hůlkových tvarech, které se zároveň učili zapisovat. Mohli tedy velmi rychle „psát“ svá první smysluplná sdělení, ve kterých kombinovali písmena s uzlíčky s obrázky a s jednoduchým symbolem pro označení slovesa (vodorovná čára). (Zápis: A • \_\_\_\_\_ „obrázek jablka“. Znamenal: „Anička má jablíčko.“)

(Wildová: 2005: 49)

„V průběhu týdnů se zaváděla další písmena. Od zkratek se časem přecházelo k samostatným písmenům. Např. odstraněním uzlíčku ze zkratky A • , začali žáci číst A jako spojku „A“, M • četli žáci zprvu např. jako „Maruška“. Po odebrání uzlíčku ze zkratky četli písmeno jako hlásku „m“. TO, jak čteme A bez tečky nebo bez tečky je hlásek. Když jsme se dostali k písmenům a hláskám „M“, „A“, můžeme je spojit a číst „MÁ“. S použitím písmen – zkratek písmen, která čteme jako hlásky, obrázků již můžeme napsat i číst věty: A • MÁ /obrázek panenky./ „Anička má panenku.“. Můžeme číst krátké větné celky: MÁ /obrázek koloběžky/. Žáci se postupně dostávali k delším textům, psaným velkými hůlkovými písmeny.“

(Křivánek, Wildová: 1998: 13 – 14)

Metodický postup J. Kožíška upravila na konci 90. let minulého století pro potřeby současné české školy J. Wagnerová, která je hlavní propagátorkou této metody.

„V současné škole není možné postupovat stejně jako za dob Kožíška, neboť nejnovější poznatky z lingvistiky, psychologie i pedagogiky jsou na mnohem vyšší úrovni než na počátku XX. století. Rovněž zaznamenáváme jistou akceleraci ve vývoji dítěte. Současné dítě se setkává s tištěným, ale i psaným textem denně. Mnoho dětí má možnost vidět i vyzkoušet si práci na počítači, mohou experimentovat s psacím strojem. Zrychlené tempo našeho života vede dítě k tomu, že se velmi brzy začíná zajímat o písmenka. Zaujmu ho především jednoduchá písmena, tedy hůlkové písmo. Hůlkové písmo je už pro dítě v předškolním věku velmi zajímavé pro svoji jednoduchost a snadnou napodobitelnost. Velké tiskací písmo se stává pro dítě jakýmsi mostem mezi kresbou a psaním.“

(Wildová: 2002: 19)

Ve školním roce 1995 / 1996 uskutečnila J. Wagnerová experiment, který probíhal v náhodně vybrané první třídě základní školy v Plzni a při kterém se děti učily číst genetickou metodou. Při tvorbě tohoto projektu vyšla z Kožíškových myšlenek a pro experiment bylo zapotřebí sestavit algoritmus nácviku čtení a zároveň vypracovat čítanku. Stejně tak jako Kožíšek považuje i Wagnerová genetickou metodu za metodu přirozenou vývoji dítěte.

J. Wagnerová vydala soubor učebnic a pracovních sešitů, které jsou určeny k výuce čtení genetickou metodou: učebnice Učíme se číst a Čítanka pro prvňáčky. Učebnice Učíme se číst obsahuje pohádky, které jsou napsány velkými tiskacími písmeny. V dnešní době vycházejí ale i další čítanky, které jsou určeny k výuce čtení genetickou metodou např. Čtení 1 pro prvňáčky atd.

V prvních týdnech se děti seznamují s českou abecedou a s hůlkovým písmem. K vyvození písmen využívají učitelé jmen žáků. Žáci zpočátku vhodná písmena a slova modelují, sestavují ze špejlí, vytrhávají z papíru apod. To, co děti čtou, zapisují hůlkovým písmem na list papíru, folii, tabulky nebo do sešitu.

Od samého počátku školního roku se do výuky pravidelně zařazují cvičení na rozvoj fonemického sluchového vnímání, zejména hláskovou syntézou slov, která je jednodušší, a postupně se přechází k analýze, přičemž je obvykle využíváno náslovné hlásky. Později děti prstem naznačují vyřukávání písmen do lavice jako na psacím stroji. Pro sluchovou syntézu i analýzu jsou vybírána slova foneticky jednoduchá a zpočátku krátká. Při cvičení syntézy je hláskováno svižnějším tempem, protože příliš pomalé hláskování brzdí porozumění. Např.: Co je to? L – E – S, V – O – D – A - pokud dítě neslyší slovo hned, hláskování se zrychluje, až se hlásky opět do slova spojí.

Ke čtení se u genetické metody nepoužívá slabika. Děti zpočátku „luští“, tedy hláskují, a postupně, jak přibývají čtenářské zkušenosti čtou slova „naráz“. Prvořadý je u genetické metody smysl čteného, technika čtení je zkvalitňována postupně vlastní činností a získáváním čtenářských zkušeností.

Žáci se učí psát a číst u genetické metody nejprve velká tiskací písmena, se kterými se žáci setkávají v prvních týdnech docházky do školy. S písmeny si hrají, ale neporovnávají velkou tiskací abecedu s ostatními variantami písma, to znamená malou tiskací a spací abecedou apod. Poté, co si žáci osvojí všechna velká tiskací písmena,

přecházejí ke čtení malých tiskacích písmen, která ale začínají zapisovat až po důkladném osvojení si jejich čtení.

Stejně tak, jako je tomu u analyticko-syntetické metody, o které se budu nadále zmiňovat v dalších kapitolách mé diplomové práce, jsou do hodin českého jazyka též včleňována dechová cvičení, je věnována pozornost rozvoji vyjadřovacích schopností, slovní zásoby, dále je věnována pozornost porozumění čtenému apod.

Mezi nesporné klady, o kterých hovoří zastánci této metody, patří rychlost, s jakou se děti naučí číst. Děti dokáží velmi brzy číst slova, věty a jednoduché texty, dokáží číst nápisy, se kterými se v běžném životě kolem sebe setkávají. V podstatě děti bezprostředně rozumí od počátku čtenému textu, což je považováno za velký motivační prostředek k dalšímu učení čtení, protože si děti již v této době mohou přečíst komiksy, časopisy a jakýkoliv další napsaný text, který se objevuje v jejich běžném denním životě. K dalším kladům této metody bezesporu patří to, že děti dokáží daleko lépe vnímat obsah vět. Od samého začátku je tedy rozvíjeno čtení s porozuměním. V neposlední řadě oceňují učitelé praktickou využitelnost této genetické metody v rámci mezipředmětových vztahů. Děti si umí od druhého pololetí prvního ročníku přečíst jednoduché slovní úlohy v matematice, dokáží zapsat názvy zeleniny, ovoce, názvy zvířat apod. v prvouce a i to je pro děti velice motivující.

Pokud bych se zaměřila na negativní stránky této metody, zmínila bych hlavně to, že tato metoda je málo rozšířená, což je problém pro přechod žáků do jiné školy, kde musí přejít na metodu slabikovací. Naopak žáci, kteří přicházejí do škol, kde je čtení vyučováno pomocí metody genetické, nemají větší potíže s doučením velkých tiskacích písmen, ale se sluchovou analýzou a syntézou, která se u genetické metody intenzivně od začátku výuky procvičuje, protože je jejím principem čtení.



## 3 ČTENÍ

### 3.1 Znaky čtení

Jak jsem již v předchozích kapitolách zmiňovala, dovednost číst je jedna z nejdůležitějších složek počátečního vzdělávání na základních školách.

„Umět číst znamená dobře rozumět tištěné a psané řeči. Předpokládá znalost grafického vyjádření slov, tj. znalost písmen pro jednotlivé hlásky, dovednost převést je pohotově v mluvenou řeč tak, aby si žák vytvořil představy o čteném obsahu, přemýšlel o něm a zaujímal k němu vztah.“ (Hřebejková, Dušková a kol.: 1990: 8)

Protože je má praktická část diplomové práce zaměřena na procvičování čtení analyticko-syntetickou metodou, teoretická část se bude nadále zaměřovat pouze na čtení touto metodou.

Porozumění čtenému a technika čtení jsou uváděny jako dvě zásadní kvality čtení, a proto je třeba již od začátku čtenářského výcviku obě tyto kvality spojovat. Základními kvalitativními znaky vyspělého čtenářského výkonu žáků jsou správnost, uvědomělost, plynulost a výraznost, zatímco kvantitativním znakem čtenářského výkonu se rozumí rychlost čtení. Dovednost žáků číst správně, uvědoměle, plynule, dostatečně rychle a výrazně je jedním z hlavních prostředků jejich vzdělávání ve všech školních vyučovacích předmětech, ale i v činnostech mimoškolních. Čím dokonaleji tedy ovládá čtenář techniku čtení, tím lépe pak může porozumět textu, avšak ani dokonalá technika nemusí někdy vést k dobrému porozumění, a to hlavně v případě, že není soustavně a od samého začátku výuky spojována s úsilím o vytvoření představy o obsahu čteného textu a o jeho domýšlení. Porozumění textu závisí i na předchozích zkušenostech dítěte, které získalo v rodině, na jeho celkovém vývoji a na jeho jazykové úrovni, za kterou zodpovídají především jeho rodiče.

Další kapitoly mé diplomové práce se budou podrobněji věnovat právě těmto základním znakům čtení, kterými jsou, jak jsem již zmiňovala, správnost, plynulost, uvědomělost, výraznost a rychlost. Znaky čtení uvádí ve svých knihách několik autorů, přesto budu většinou tuto charakteristiku uvádět především podle J. Tomana, který ji podle mého názoru, nejvíce a nejlépe vystihuje.

## 3.2 Kvalitativní znaky čtenářského výkonu

### 3.2.1 Čtení správné

„Správným čtením se rozumí shoda hlasitě čteného textu s jeho tištěnou nebo psanou podobou. Zakládá se na jeho přesném vnímání a věrné reprodukci, takže při něm nedochází k žádným nežádoucím kvalitativním odchylkám od textové předlohy. Správnost čtení vyžaduje od začínajících čtenářů znalost písmen odpovídajících příslušným hláskám, automatizaci čtení všech typů hlásek a jejich skupin. Nacvičuje se zvláště při elementárním výcviku v 1. ročníku, v etapě slabičně-analytického způsobu čtení. Dovednost správně číst je podmínkou i prostředkem čtení uvědomělého, plynulého a výrazného.“

(Toman: 2007: 33)

„Správnost čtení a porozumění obsahu slov a vět charakterizují výsledek čtení.“

(Hřebejková a kol.: 1977: 7)

#### Projevy nesprávného čtení

Charakteristiku nesprávných projevů čtení uvádím podle J. Tomana (2000: 26): „Projevy nesprávného čtení se vyskytují zvláště v počátečním období čtenářského výcviku, ale běžně se s nimi setkáváme i v ročnících vyšších. Patří k nim zejména záměna, přidávání, vynechávání a přehazování hlásek, slabik a slov. Pokud se tyto nedostatky sdružují, způsobují komolení slov a jejich nesrozumitelnost.“

#### Chyby ve správnosti čtení:

- záměna písmen podobných nebo zrcadlových (b-d-p; m-n; l-t; a-e),
- záměna slabik v předponách nebo koncovkách slov (přiskočil – vyskočil)
- záměna slov – vynechávání, přidávání hlásek (písmen) a slabik,
- vynechávání písmene (hlásky) nebo slabiky (drápal – drápl; korunou – korunu),
- přidávání písmen nebo slabik do čteného textu.

#### Příčiny nesprávného čtení:

- nepevná znalost písmene jako grafického obrazu příslušné hlásky,
- neupevněná slabika určitého typu,
- nepozorné, mechanické čtení,
- nesprávný dohad,

- nečistá artikulace hlásek a chybná výslovnost jejich skupin.

Nápravná cvičení:

- pomalejší, pozornější a soustředěnější čtení se zřetelnou artikulací a správnou výslovností,
- cvičení, která upevňují znalost příslušných zaměňovaných písmen,
- cvičení, která obsahují slova s podobnou stavbou, slova neobvyklá, nebo méně frekventovaná,
- cvičení, do kterých začleňujeme slova s obtížnější hláskovou a slabičnou strukturou, odlišující se různými tvary, slova příbuzná, předložkové vazby, mluvní takty apod.

### 3.2.2 Čtení plynulé

„Cílem čtení v 1. ročníku je naučit žáky číst jednoduché věty plynule po slovech a mluvních taktech.“ (Blatný, Fabiánková: 1981: 35) K tomuto cíli dospívají žáci postupně, od počátečního nespojeného slabikování slov k spojenému (vázanému) slabikování a od něj potom k plynulému čtení slov jako celků se správným slovním přízvukem.

„Plynulým čtením se rozumí čtení slov, mluvních taktů, větných úseků, vět a souvětí jako souvislých významových a izolačních celků, tj. bez hláskování, slabikování a opakovaného čtení slov a jejich částí, bez nefunkčních změn tempa čtení a pauz při čtení. Plynulost závisí na správnosti a porozumění čtenému textu, je ovlivněna tempem čtení a schopností osvojit si potřebný rozsah zorného pole. Na plynulém čtení se podílí i správné dýchání, které je nacvičováno již v počátcích výuky čtení.“

(Křivánek; Wildová a kol.: 1998: 60 – 61)

Chyby v plynulém čtení (od 2. ročníku ZŠ):

- dvojí čtení (nejprve šepotné přeslabikování, nebo hláskování, potom teprve hlasité přečtení),
- sekané nebo vázané slabikování slov,
- opakování slov nebo jejich částí (především první slabiky obtížnějších výrazů, předložkových vazeb a spojek),
- chybné frázování čteného textu, které je spojeno s nesprávným umístěním přestávek mezi slovy a ve větných úsecích.

Příčiny neplynulého čtení:

- nedostatečně zpevněné slabiky,
- úzké zorné pole,
- nepřiměřená rychlost čtení,
- neuvědomělé mechanické čtení,
- žákovo ověřování si grafické podoby přečteného slova,
- ověřování si porozumění významu slova,
- nesprávný dohad při zkomolení.

Nápravná cvičení se zaměřují především na:

- fixování slabiky,
- rozšiřování zorného pole,
- dechová cvičení,
- dodržování přiměřeného tempa čtení,
- kontrolu porozumění,
- zabraňování opakovaných očních návratů (za použití kartonu s okénkem),
- napodobování učitelova předčítání.

### 3.2.3 Čtení uvědomělé

Čtení uvědomělé nebo také čtení s porozuměním je výsledkem čtení správného, které je spjato s chápáním čteného textu a je nutným předpokladem čtení plynulého a výrazného. Ve vyšších ročnících se uvědomělost čtení stává dominantní složkou čtenářského výkonu. Pokud si dítě správně a uvědoměle osvojí čtený text, projeví se to tím, že je schopno text převyprávět vlastními slovy bez jakékoliv odchylky od děje, je schopno charakterizovat postavy, prostředí, vzájemné vztahy mezi hrdiny. Pochopí hlavní myšlenku, smysl textu a dokáže k němu zaujmout vlastní stanovisko.

„Dovednost číst s porozuměním závisí na zvládnutí čtecí techniky, na celkové intelektové, jazykové a kulturní úrovni čtenáře, jeho životních a čtenářských zkušenostech a vědomostech, na bohatství jeho slovní zásoby i na obsahové a formální přiměřenosti čteného textu.“

(Toman: 2007: 36)

Příčiny, které vedou k neuvědomělému čtení:

- nízká úroveň čtenářské dovednosti žáků (děti se příliš soustředí na zvládnutí techniky (správnost, plynulost) a smysl čteného jim uniká),
- nedostatečná čtenářská kultura žáků, která je limitována jejich věkem, nerozvinutou, psychikou, jejich zkušenostmi, poznatky a chudší slovní zásobou.

V důsledku neuvědomělého čtení textu vzniká ve vědomí dětských čtenářů řada komunikativních poruch. Dochází například ke komolení neznámých slov, k nahrazování uměleckých obrazů subjektivními představami, k přetváření tématické výstavby nebo k záměně realistického příběhu za pohádku.

Pokud chce učitel dítě dovést k dovednosti žáků číst s porozuměním, je nejdůležitější motivace, která bude vzbuzovat jejich zájem o četbu a především o obsah čteného. Další důležitou složkou k tomu, aby děti dobře porozuměly čteným textům, je technická, lexikálně-sémantická a věcná průprava. Tato průprava zahrnuje vysvětlení nejasných a neznámých slov v textu, objasnění složitých literárních obrazů, rčení, objasňování historických, vlastivědných, přírodovědných a další pojmů. K většímu porozumění textu dětí dochází také tehdy, když jim text předčítá učitel, nebo když si ho mohou poslechnout na CD nebo kazetě.

Učitel si musí ověřovat, zda dítě opravdu čtenému textu porozumělo. To může dělat několika způsoby. Při tichém čtení žáků si učitel může nejlépe ověřit, jak moc žáci textu porozuměli. Klade otázky týkající se textu, a pokud děti správně porozuměly, jsou schopni na tyto otázky odpovědět, popř. jsou schopni příběh (text) převyprávět. Při hlasitém čtení si učitel všímá správnosti čtení, plynulosti, rychlosti a výraznosti, protože jejich kvalita je zpravidla stejná jako porozumění slyšenému nebo čtenému textu. Míra uvědomělého čtení se odráží ale též v různých jiných dovednostech žáků jako jsou předčítání, přednes, reprodukce, vyprávění, řešení hádanek nebo kvízů.

Dětem učitel dává po přečtení textu vždy otázky, které jsou s ním spojené, děti by měly umět text převyprávět, popř. k němu vymyslet nový nadpis, dovyprávět text nebo vymyslet opačný (nesprávný) příběh k textu.

### 3.2.4 Čtení výrazné

„Výrazné čtení je nejdokonalejším projevem čtení hlasitého. Je podmíněno jeho správností, uvědomělostí, plynulostí a přiměřenou rychlostí. Mezi základní zvukové prvky výrazného čtení patří intonace, slovní a větný přízvuk a frázování. Výrazné čtení je výsledkem hlubšího pochopení, prožitku a hodnocení myšlenkového a citového obsahu čteného textu a také nutným předpokladem osvojování literárně-estetických dovedností.“

(J. Toman: 2000: 30)

Intonací označujeme změny ve výšce tónu. Intonace závisí na druzích vět podle postoje mluvčího ke skutečnosti a může být buďto stoupavá nebo klesavá. Intonaci uplatňujeme ve větách tázacích, rozkazovacích, přacích a oznamovacích. V tázacích větách, před čárkami a spojovacími výrazy používáme intonaci stoupavou, zatímco v oznamovacích, přacích a rozkazovacích větách používáme intonaci klesavou, z čehož vyplývá: aby žák četl výrazně se správnou intonací, musí znát i všechny druhy vět.

Pokud jde o nácvik správného přízvukování čteného textu soustředíme se především na čtení předložkových spojení, protože v nich žáci často chybně přesouvají přízvuk z původní slabičné předložky na první slabiku následujícího slova, a na nesprávné kladení větného přízvuku logického a psychologického, které je způsobeno nepochopením významového jádra věty nebo povrchním prožitkem uměleckého obrazu. Předpoklady k výraznému čtení jsou u žáků rozvíjeny již od prvního ročníku při výuce elementárního čtení.

Nedostatky ve výrazném čtení:

- nesprávná a nepřiměřená intonace,
- nesprávné přízvukování předložkových spojení (do školy, ve třídě, u tabule).

Příčiny nevýrazného čtení:

- neporozumění obsahu čteného textu (mechanické čtení),
- intonační nezvládnutí věty v důsledku malého zorného pole.

Náprava nevýrazného čtení:

- nápodoba přednesu vyučujícího či nahrávky,
- procvičování intonačních dovedností např. na vybraném textovém úryvku,
- četba veršů, říkadel, rozpočítadel.

### **3.3 Kvantitativní znak čtenářského výkonu**

#### **3.3.1 Rychlost čtení**

„Rychlost čtení komplexně charakterizuje průběh čtenářského procesu. Tento kvantitativní znak je ovlivňován způsobem a plynulostí čtení, obtížností textů, momentálním psychickým a zdravotním stavem čtenáře, jeho fyziologickými zvláštnostmi a řadou dalších faktorů.“ (Hřebejková a kol.: 1984)

V 1. ročníku se vyžaduje, aby se žák z hlediska rychlosti čtení naučil číst přiměřeným tempem, klademe důraz především na rozvoj kvalitativních znaků (tj. správnost, plynulost, uvědomělost, výraznost) a rychlost čtení zjišťujeme pouze v případech, kdy má být její výsledek použit k motivačním účelům.

Z. Křivánek, R. Wildová (1998: 7) uvádí, že rychlost čtení sice není cílem výuky ani východiskem pro hodnocení žáka, ovšem jistá úroveň rychlosti čtení je podmínkou, aby žák rozuměl tomu, co čte.

## 3.4 Druhy čtení

„Žáci 2.–5. ročníku si osvojují čítankové texty jednak poslechem, jednak vlastním hlasitým a tichým čtením. Oba základní druhy čtení se v jednotlivých ročnících uplatňují v různé míře a proporcionalitě.“ (J. Toman: 2007: 45)

### 3.4.1 Čtení hlasité

„Hlasité čtení se vytváří artikulací hlásek za účasti hlasivek a zřetelných pohybů mluvidel.“ (J. Toman: 2000: 23)

„Hlasité čtení charakterizujeme určitými znaky. Patří k nim správnost, uvědomělost, plynulost, intonace, rychlost – hbitost.“ (Vykopal, Jarošová: 1985: 7) Toto čtení převažuje především v počátečních fázích čtenářského výcviku žáků, protože si v tomto období žáci osvojují čtecí techniky.

Z. Křivánek, R. Wildová (1998: 7) uvádí, že těžiště výuky v 1. ročníku je ve čtení hlasitém. Učiteli umožňuje hlasité čtení zjistit úroveň čtenářské dovednosti u jednotlivých žáků, umožňuje mu zjistit čtenářské nedostatky a diagnostikovat je a napravovat. Ve vyšších ročnících dokládá hlasité čtení intenzitu prožitků a hloubku pochopení textu.

Při čtenářském výcviku se nejvíce uplatňují dvě formy hlasitého čtení. A to čtení společné a sborové.

J. Toman (2000) uvádí, že nejfrekventovanější je čtení společné, neboli hromadné, kdy čte pouze jeden žák nahlas, obvykle v kratším časovém intervalu, a to za asistence spolužáků, kteří čtený text sledují zrakem. Individuální čtení tedy probíhá za spoluúčasti a kontroly celé třídy. Toto čtení bývá spojeno s prvním seznamováním dětí s textem, s nácvikem správného, plynulého a výrazného čtení, s interpretací ukázky a s rozvíjením literárně-estetických dovedností žáků. Ve 2. ročníku také častěji funguje jako čtení cvičné, speciálně zaměřené pouze na zvládnutí čtenářské techniky.

Naproti tomu definuje J. Toman (2000: 24) sborové čtení jako souběžné hlasité čtení skupiny žáků nebo všech dětí ve třídě, které je velice důležitým prostředkem nácviku čtení výrazného a rozvíjení literárně-estetických dovedností (čtení podle rolí, dramatizace, recitace).

Čtení sborové ale ztěžuje sluchovou kontrolu jednotlivců a svádí, zejména slabší čtenáře, k povrchnímu a nepozornému čtení, k nedbalé artikulaci a výslovnosti. Dochází při něm také k neshodám v tempu čtení a k narušování jeho plynulosti.



J. Toman (2007) uvádí také zvláštní variantu sborového čtení, kterým je čtení přípravné. To se zpravidla uplatňuje při četbě nových, obsahově i jazykově náročnějších textů. Slouží k nácviku správného čtení slov a slovních spojení složitější hláskové a slabičné struktury nebo nesrozumitelných výrazů.

Vedle hlasitého čtení děti používají také při počátečním výcviku i tzv. čtení šepotné, které se vyznačuje zřetelnými pohyby mluvidel, ale bez účasti hlasivek. Efektivně se může uplatnit při nácviku čtení tichého. Šepotné hláskování nebo slabikování slova s jeho následným přečtením vcelku a nahlas (tzv. dvojí čtení) je častým znakem elementárního čtení a na konci 2. ročníku ho považujeme za retardační, signalizující nezvládnutí techniky.

„Zvyšováním kvalit hlasitého čtení se vytvářejí předpoklady k dobrému čtení tichému.“ (Vykopal, Jarošová: 1985: 7)

### 3.4.2 Čtení tiché

„Při tichém čtení žáci vnímají text zrakem, bez artikulačních pohybů mluvidel. Ze základních znaků čtenářského výkonu při něm zjišťujeme pouze rychlost a porozumění. Právě začínajícím čtenářům činí tiché čtení značné potíže. Jsou zvyklí číst nahlas, ještě nedovedou vnímat obsah čteného bez pohybu rtů a bez zvukového podnětu. Proto si často pomáhají čtením polohlasým anebo šepotným.“ (Toman:2007: 46)

„S hlasitým čtením se rovnoměrně rozvíjí čtení tiché, jímž si žáci stále více osvojují čítankové texty a postupně i celé knihy a které se stává produktivnějším nástrojem osvojování instrukcí a výzev v učebnicích a pracovních listech.“ (Vykopal, Zápál: 1988: 8)

Nácvik tichého čtení probíhá od 2. ročníku a ve 3. ročníku se rozvíjí, jak již bylo zmíněno, rovnoměrně se čtením hlasitým, přičemž se zvyšuje rychlost a rozsah. Ve 4. a 5. ročníku se stává nejdůležitějším prostředkem k osvojování si školní a zájmové četby. Z hlediska metodiky nácviku tichého čtení je dominantní 2. ročník. Pokud má být tento nácvik efektivní, měli by ho učitelé zařazovat do každé hodiny čtení a literární výchovy a důsledně kontrolovat porozumění jeho obsahu.

„Tiché čtení se studijním zaměřením je příznačné pro osvojování textů naučných a umělecko-vzdělávacích, poskytujících především věcné informace (v umělecko-naučných knihách pro děti bývají tyto informace zprostředkovány působivou a přístupnou

beletristickou formou). Patří mezi ně nejen čítankové ukázky, nýbrž i texty z učebnic českého jazyka a slohu, prvouky, přírodovědy aj. Při práci sledujeme dva cíle: přivést žáky k pochopení věcného obsahu textů (nových poznatků, pojmů, faktů, reálií, souvislostí, vztahů, principů a zákonitostí) a rozvíjet jejich studijní dovednost spojenou s používáním metod samostatné práce, informačních a názorných pomůcek.“ (Toman: 2007: 47)

## 4 ETAPY VÝUKY ČTENÍ

Elementární výcvik čtení lze podle hlavních stupňů vývoje čtenářské dovednosti, charakterizované rozvojem způsobu čtení žáků, rozvrhnout do tří etap:

- etapa jazykové přípravy žáků na čtení (období předslabikářové)
- etapa slabičně analytického způsobu čtení (období slabikářové)
- etapa plynulého čtení slov (období poslabikářové)

### 4.1 Etapa jazykové přípravy žáků na čtení

#### (období předslabikářové)

„Nezbytnou součástí přípravného období je příprava na nácvik čtení a psaní, která se soustřeďuje na více oblastí. Jednou z nich je péče o kulturu mluvené řeči, která se nesoustřeďuje pouze na toto období, je důležitou součástí celého průběhu výuky, a to nejen českého jazyka. Je nutné dbát o plné uplatnění komunikativní funkce jazyka, srozumitelnost jazykových projevů a zřetelnou artikulaci.“

(Fabiánková, Havel, Novotná: 1999: 42)

Tato etapa je považována za nejzávažnější v průběhu nácviku. Trvá zhruba 6 – 8 týdnů, ale podle potřeb žáků ji lze prodloužit. Děti, které přicházejí do 1. ročníku základní školy, nerozlišují slovo od věci, kterou označuje, v mluvené řeči nerozlišují znak a význam, formu a obsah, mají rozdílnou slovní zásobu a také rozdílnou úroveň vyjadřování.

Pro přípravné období vyplývají tyto úkoly, které uvádím podle E. Mrázové (2000: 17 - 18):

- vést žáky k tomu, aby se mluvená řeč stala předmětem jejich poznání,
- vést žáky k rozlišování slova od věci, která je jím označována,
- vést žáky k soustředění pozornosti na významovou i zvukovou stránku,
- učit žáky uvědomovat si, že sluchem vnímaná a poznávaná forma slova má určitý význam a že slovo je zpravidla částí větného celku,
- vést žáky k zpřesňování významu používaných slov,
- rozvíjet slovní zásobu,
- pěstovat dovednost vyjadřovat se souvisle, uspořádaně a jasně, nechat žáky hovořit o jejich zkušenostech nejen v době vyučování, ale dát jim prostor vyjadřování při ostatních činnostech,
- učit žáky chápat slovo jako jednotu formy a obsahu,

- vést žáky k tomu, aby poznali formu mluveného slova praktickou analýzou mluvené řeči. Vycházíme při tom z krátkých vyprávění, kde se věty analyzují na slova, slabiky a hlásky. Analytickou průpravu lze doplnit grafickým znázorněním.
- soustavně u žáka rozvíjet fonemický sluch,
- záměrně pěstovat schopnost slyšet hlásku ve slově, ve slabice, aby žáci rozlišili shodné hlásky ve slově, určili jejich polohu ve slově /na začátku, na konci, uprostřed slova/ v různém hláskovém okolí,
- vytvářet u žáka obecnou představu hlásky, poznat hlásku sluchem,
- vytvářet při nácvičování pevnou asociaci hlásky s písmenem,
- rozvíjet u žáka oblast zrakového vnímání, orientaci v prostoru, smysl pro rytmus,
- rozvíjet jemnou motoriku,
- nacvičovat správné rozlišování typově podobných písmen,
- cvičit u žáků mluvní obratnost, procvičovat ještě neupevněné hlásky, využívat k tomu říkadla, didaktických her a zaměstnání pro rozvoj řeči a jazyka pomocí dechových a hlasových a artikulačních cvičení naučit žáka ovládat svůj hlas a hospodařit s dechem.

V dalších kapitolách bych se ráda více zaměřila pouze na podstatné úkoly etapy jazykové přípravy žáků na čtení, které jsem zde nyní zmiňovala, a které jsou odborníky sledovány za dominantní.

#### **4.1.1 Rozvoj řeči žáků**

Rozvoj řeči neboli péče o kulturu mluvené řeči žáků se nesoustřeďuje pouze na toto období, ale hraje významnou roli a je důležitou součástí celého průběhu výuky, a to nejen českého jazyka. Učitel musí u žáků dbát jak o plné uplatnění komunikativní funkce jazyka, tak o srozumitelnost jazykových projevů a zřetelnou artikulaci. Je třeba, aby učitel začal žáky nenásilně zvykat vyjadřovat se spisovným jazykem. Na rozvoji spisovné úrovně žáků se podílí především učitel, který ve škole funguje jako vzor, a dále pak prostředí, ze kterého dítě do školy přichází.

Na úspěšném zvládnutí počátečního čtení se tedy významně podílí úroveň jazykového vyjadřování dítěte. Učitel by měl už od samého počátku školní docházky pečovat o všestranný jazykový rozvoj každého žáka. Znamená to, že by se měla záměrně rozšiřovat slovní zásoba žáků, jejíž dostatečná šíře je nezbytná pro budoucí čtení

s porozuměním, a dále by měl učitel pěstovat u dětí dovednost vyjadřovat se souvisle, uspořádaně a jasně. Tyto dovednosti rozvíjí učitel pro děti zcela přirozenými metodami a to spontánními rozhovory, vyprávěním, poslechem. Žák by se měl naučit klást otázky, odpovídat celou větou, vyprávět vlastní zážitek, dokončit započatý příběh, vyjádřit slovy a větami celou situaci na obrázku atd. Žák by se měl ale též naučit poslouchat vyprávění a projevy svých kamarádů, učitele a ostatních lidí v jeho okolí, protože i to je způsob, kdy se setkává s různými úrovněmi jazykového projevu. Od těchto nejjednodušších rozhovorů a vyprávění vede učitel žáky k tomu, aby si sami uvědomovali svůj jazykový projev, aby ho navzájem dokázali zhodnotit a sami pozorovali jeho rozdíly – hovoření hlasitě, šeptem, odpovídání slovem, větou.

„Péče věnovaná jazykové výchově významně podporuje výuku čtení a psaní. Dítěti se usnadňují první kroky při čtení, když už zná význam většiny slov, která se učí číst.“

(Fabiánková, Havel, Novotná: 1999: 43)

#### **4.1.2 Rozvoj poznávacích procesů**

Rozvojem poznávacích procesů rozumíme rozvoj celé osobnosti žáka a to i jeho citové prožívání. Učitel učí od počátku školní docházky žáky slušnému chování k ostatním, ochotu spolupracovat s ostatními, učí je trpělivosti, vytrvalosti při pracích, které shledávají za méně zábavné, pečlivosti, učí je rozumně zvládat jejich neúspěchy. Méně úspěšným žákům by se mělo dostávat pochvaly i za sebemenší úspěch, mělo by se jim dostávat podpory učitele a jeho motivace.

„Úspěchy v rozvíjení poznávacích procesů jsou závislé na celkovém rozvoji osobnosti dítěte, na ochotě přijmout úkol, na jeho snaze úspěšně jej dovést do konce, vytrvat u úkolu, i když ho žák nepovažuje za zajímavý. Učitel by se měl snažit o to, aby žákům předkládal zajímavé činnosti, aby to, čím se mají zabývat, vhodně motivoval.“

(Křivánek, Wildová: 1998: 47)

„Pro předslabikářové období je také důležitý rozvoj fonemického sluchu. Děti se učí sluchem rozeznávat různé zvuky (mačkání papíru, klepání na dřevo, cinkání klíčů aj.)“ (Fabiánková, Havel, Novotná: 1999: 43). Žáci v přirozených situacích opakuji věty a slova, která vyslovil učitel či jiný žák, učí se analyzovat věty na slova, slabiky a hlásky, a zároveň provádějí opětovnou syntézu. Pokoušejí se zjistit počet slabik, uvádějí, která slabika je první, nebo poslední atd. a analýzu slova na slabiky provádějí pomocí vytleskávání.

Vedle rozvoje sluchu je nezbytné věnovat v přípravném období také péči cvičením zraku. „Pro přípravu tvarového rozlišení písmen a chápání slov jako uspořádaných skupin písmen slouží cvičení, v nichž si žáci opakují a upevňují svou pozornost na zrakem postižitelné rozdíly a shody mezi věcmi. Žáci například určují, který obrázek do skupiny několika obrázků nepatří. /Je odlišný barevně, tvarově, nepatří do skupiny obsahově./“

(Křivánek, Wildová: 1998: 47)

Jiné obrazové materiály jsou zaměřeny na poznávání a označování prostorových vztahů a také pravolevé orientace. Žáci musí správně poznat, co je dole, nahoře, vpravo, vlevo, vedle, vepředu, za, uvnitř nebo venku.

### **4.1.3 Dechová, hlasová a artikulační cvičení (DHV)**

„Pro správné a plynulé čtení je nutné, aby se žák učil správně dýchat, konkrétně nadechovat a hospodařit s dechem. Pro výcvik dechu se využívá tzv. bráničové dýchání, při kterém se žák nadechuje nosem a nezvedá ramena. K uvědomělému dýchání směřují některé úkoly, např. opakovat několik slov, opakovat věty jedním dechem. Při nácviu správného výdechu je cílem zpomalit výdech. Herní situace odpovídají např. telefonování, pozornému naslouchání, sledování, co se děje. Doporučují se také snadno zapamatovatelná říkadla.“

(Křivánek, Wildová: 1998: 48)

Podle E. Mrázové (2000: 19) je těžiště dechových cvičení v přípravném období v nácviu:

- bráničného dýchání,
- uvědomování si dýchání,
- způsobu dýchání,
- nádechu nosem a užití bráničného dýchání,
- zpomalení výdechu,
- posilování dechu,
- kontroly bráničného dýchání.

Při nácviu dýchání dbá učitel na hygienické prostředí, fyziologickou potřebu a správné provádění. Nácvik správného dýchání provádíme u otevřeného okna, v bezprašném prostředí a nikdy ne v době špatných rozptylových podmínek.

Dechová cvičení neprovádíme pouze v hodinách českého jazyka, ale též v hodinách tělesné výchovy, hudební výchovy, ve volných chvílích a ve školách v přírodě.

Cvičení správného dýchání probíhá společně s cvičením hlasu a výslovnosti. Posazení hlasu je podmíněno dechovými cvičeními. Při cvičení hlasu se zdůrazňuje „měkké nasazení hlasu“. Měkké nasazení hlasu můžeme spojit s uvolněným dechem a volat např. na maminku, která je v různé vzdálenosti. „Mami“ vyslovuje žák různou hlasovou intenzitou, od tichého volání až po silné zavolání. Při cvičení hlasu se také zaměřujeme na uvolnění krku a nácvik hlasu znělého.

Procvičení a uvolnění jazyka se provádí pomocí jednoduchých cvičení, kterými jsou např. hra žáků na čerty, olizování lízátko, které si žák dává ke koutkům úst, pod nos, vyplazuje jazyk, kam až může, dále pak olizování rtů kolem dokola, olizování zubů, nebo zpívání známé písničky na slabiku la, le, li, lu, konverzace pomocí zpěvu – na známou melodii si kladou děti otázky a odpovídají na ně.

„Pro nácvik správné artikulace obtížnějších hlásek se používá různých říkadel, tzv. „jazykolamů“. U dětí, u nichž je třeba logopedická péče k odstranění vad výslovnosti, raději jazykolamy k procvičování vadné hlásky nevyžadujeme. Pouze bychom jimi zafixovali ještě více nesprávný způsob vyslovování dané hlásky. V případě nápravy vadně tvořených hlásek je nezbytné dbát pokynů logopeda.“ (Křivánek, Wildová: 1998: 48)

Žáci s vadami výslovnosti by měli navštěvovat školního /poradenského/ specialistu. Na učitelovi zde velice záleží, protože on by měl obtíže výslovnosti zaznamenat nejpozději na počátku školní docházky, pokud dítě není v péči specialisty už od předškolního věku.

#### **4.1.4 Poznávání prvních hlásek**

Na tuto oblast (etapu) je zaměřena praktická část diplomové práce, kdy se žáci učí kromě již řečených dovedností poznávat také první písmena. Je to období, kdy se pracuje s Živou abecedou a žáci se seznamují se čtyřmi souhláskami – m, l, s, p - a pěti samohláskami a, e, i, o, u / á, é, í, ó, ú, ů. Dále se seznamují s otevřenými slabikami, které jsou z těchto písmenek složené.

Metodický postup při nácviu nového písmene popisují Z. Křivánek, R. Wildová (1998: 49) takto:

- Při nácviu nového písmene nejprve vyvozují žáci ze slovního označení obrázků nově osvojované hlásky. Obvykle se začíná náslovnou hláskou a jejím písmenkem. Zápis slov u obrázků slouží k uvědomění si umístění písmene v grafickém záznamu slova – žáci mohou nově vyvozované písmeno barevně označit. Analyticko-syntetická metoda vede žáky k tomu, aby si uvědomili vztah prvku a celku v akustické i optické podobě slova. Pro sluchové vyvození a rozlišování říká učitel, později žáci, další slova a žáci určují, ve které části slova se nová hláska vyskytuje. Žáci samovolně vymýšlejí slova podle zadání, na které pozici se má nová hláska vyskytovat, mohou se také pokusit vymýšlet věty, ve kterých by bylo několik slov začínajících novou hláskou.

- Učitel ukáže k vyvozované hlásce tvar příslušného tiskacího písmene. Postup učitelů se může lišit v tom, se kterými tvary daného písmene žáky při vyvození hlásky seznámí. Může jít o jediný tvar /např. malé tiskací písmeno/, ale také o dvojici tvarů /malé a velké tiskací písmeno/. Pro pamětné zapamatování učitel zařadí zaměstnání, která zapojí do nácviu co nejvíce smyslů – modelování, vytrhávání, vystřihávání, vybarvování nového písmene atd.

- V neposlední řadě uvádějí Z. Křivánek a R. Wildová, že žáci pracují při nácviu nového písmene s takzvanou mřížkou. Do té pokládají nejprve nově vyvozené písmeno, případně i ostatní již známá písmena. Pomůckou pro lepší orientaci ve slově je žákům grafické vyznačení slabičné struktury slova. Učitel pod skupiny prvků mřížky /obdélníčky, čtverečky/, které odpovídají slabikám, zakreslí obloučky, kterými se označují slabiky. Pokud práce s mřížkou činí žákům obtíže, lze pro pochopení umístění hlásky a písmena ve slově použít pouze grafické znázornění pomocí úsečky. Žáci naznačí pozici místa hlásky a písmena jen ve variantách: písmeno na začátku slova; písmeno na konci slova; písmeno uvnitř slova /bez ohledu na přesné umístění/.

Učitel volí při nácviu nového písmene různé hry, které by mohly dále podpořit upevnění znalosti nového písmene.



#### **4.1.5 Krátké a dlouhé samohlásky**

Někteří žáci mají problémy se čtením a později především s psaním slov s dlouhými samohláskami. Existují učebnice, ve kterých se dlouhé samohlásky probírají až po nácviku všech samohlásek krátkých. V ostatních se žák většinou setkává najednou jak s dlouhými samohláskami tak s příslušnými krátkými samohláskami. I zde využívá učitel při nácviku různých her, ve kterých mohou žáci zaznamenávat délku tónu graficky, napodobovat tříslabičná slova s dlouhými a krátkými samohláskami pomocí hry na píšťalku, trumpety nebo zpěvem atd. Všechna tato cvičení můžeme s dětmi provádět i obráceně. Učitel jim předvede graficky nebo zvukově rytmickou strukturu a žáci se snaží vymýšlet slova na tuto danou strukturu.

## 4.2 Etapa slabičně-analytického způsobu čtení (období slabikářové)

Etapa slabičně-analytického způsobu čtení je obdobím vyvozování abecedy a je považována za nejdelší. Podle vzrůstající náročnosti hláskové stavby slov se dělí na několik fází, které uvádím podle Z.Křivánka, R.Wildové (1998: 50-55):

- Čtení slabik otevřených.
- Čtení slov složených z otevřených slabik.
- Čtení slov se samohláskou ve funkci slabiky na začátku slova.
- Čtení slabik zavřených a slov jednoslabičných /víceslabičných/ tvořených /zakončených/ zavřenou slabikou.
- Čtení vět.
- Čtení slov s dvojhláskou /au, ou/.
- Čtení slov se skupinou dvou souhlásek na začátku a uvnitř slova.
- Čtení slov se slabikotvorným r, l.
- Čtení slov se skupinami di, ti, ni.
- Čtení slov se skupinami dě, tě, ně.
- Čtení slov se skupinami bě, pě, vě, mě.
- Čtení slov s ď, ť, ň.

Ve slabikářovém období mají tedy žáci za úkol seznámit se s dalšími hláskami a písmeny. I v této etapě je nadále rozvíjen fonemický sluch žáků, cvičí se analýza a syntéza slova. Na základě těchto procesů určují žáci počet a pořadí slabik ve slově a hlásek ve slabice.

Děti začínají číst ze slabikáře a také si dále automatizují poznávání písmen abecedy (malých, velkých, psacích a tiskacích). S růstem zkušeností se v průběhu roku zkracuje doba potřebná k zapamatování písmene. Rozvíjí se dovednost spojovat plynule slabiky ve slova, číst slova jako celky a k tomuto plynulejšímu čtení přispívá především častá frekvence probíraných slov v jakémkoliv textu. Dominantní se též stává v tomto období čtení hlasitě. Všichni žáci by měli co nejčastěji číst hlasitě.

Na jednotlivé hlásky navazuje procvičování a čtení prvních slabik. Žáci pak už procvičují i nová písmena obsažená ve slabikách a slovech. K tomuto počátečnímu procvičování prvních slabik je využíváno různých pomůcek jako například karet se

slabikami, pracovních listů, ale také jsou často využívány tabule, jak klasické, tak magnetické.

### **Čtení slabik**

„Obtíže při čtení slabik plynou ze skutečnosti, že se slabika jako jednotka řeči vyslovuje jedním nárazem dechového proudu, tj. na jedno otevření úst, ale ve své optické podobě je složena ze dvou i více písmen. Výjimkou je slabika o jednom písmeni – samohlásce. Jádrem slabiky je hláska slabikotvorná – samohláska, popř. hláska r, l. Uvědomuje-li si začínající čtenář brzy, že každá slabika obsahuje jen jednu samohlásku (písmeno a, e, i, o, u, y, později ou, au), má do jisté míry usnadněnou optickou analýzu tištěného slova.“ (Hřebejková a kol.: 1990: 13)

Čím dříve žák poznává slabiku jako celek a neulpívá zrakem na jejich jednotlivých písmenech, tím pohotověji ji vyslovuje náraz, vcelku jedním otevřením úst, a tím lépe přečte slovo a porozumí mu. V tomto období je nutné, aby se žák vyvaroval nebezpečí návyku tichého nebo nehlasného artikulování složek slabiky, jednotlivých písmen.

### **Čtení slabik otevřených**

Jak již bylo v úvodu této kapitoly zmíněno, začíná se čtením slabik otevřených. Otevřenou slabikou je označována slabika typu: souhláska – samohláska. Při prvním seznamování se vychází z mluvené řeči. Po naučení několika prvních samohlásek a souhlásek, se žáci začínají seznamovat s jejich syntézou do slabik otevřených. Žák provádí vyslovení slabiky, že výslovnost souhlásky /M/ prodlouží a ve chvíli, kdy zrakem dokáže poznat následující samohlásku /A/, vysloví celou samohlásku /MMA/. Vždy je ale nezbytné mít na paměti, že žák vyslovuje jen slabiku, která je pouze částí nějakého slova. Proto je velice důležité při vyvozování nových slabik využít náslovných hlásek k pojmenování obrázků a při každé příležitosti nechat žáky najít slova, ve kterých se určitá slabika nachází. Jedině tak budou žáci vnímat slabiky jako části významových slov.

Při procvičování slabik často dochází ke zdoluhavému mechanickému procvičování, které vede ke snížení zájmu o čtení jako celku a snižuje efektivnost celého procesu výuky čtení. Na druhé straně je ale nácvik slabik v metodickém postupu výuky čtení nezbytný a záleží především na učitelích, jak bude se slabikou pracovat. I přes negativní názory, které

se objevují v souvislosti s metodickým postupem využití slabik, by měla slabika čtení žákům zjednodušit a co nejdříve žáky připravit na čtení slov a vět.

Učitel používá pro znázornění grafického vjemu slabiky různé pomůcky jako například karty, kostky atd. Žáci v tomto období provádějí sluchovou a zrakovou analýzu a syntézu slabiky. Měli by zvládnout analyzovat slovo na slabiky a hlásky /písmena/ a naopak by měli být schopni z hlásek /písmen/ vytvořit slabiky a slovo.

„Dovednost číst vyžaduje, aby ani čtení slabik nebylo jen mechanickým cvičením, ale aby směřovalo k cíli čtení, k dovršení aktu porozumění. Tomu napomáhá různá motivace i způsob práce s procvičovanou slabikou. Například. přiložit slabiku k obrázku slova, jehož je částí, skládání slabik ve slova (tzn. seskupovat je tak, aby vzniklo slovo, nespokojit se s nesmyslným seskupením).“ (Hřebejková a kol.: 1990: 14)

Hravým a zábavným cvičením může být i práce s krychličkami písmen, se skládací abecedou, s kartóny slabik apod.

### **Čtení slov složených z otevřených slabik**

Po nácvičce a plynulém čtení otevřených slabik jako celku se přechází ke čtení dvojslabičného slova po slabikách bez hláskování.

V učebnicích najdeme pro nácvičce dvojslabičných (popř. trojslabičných) slov cvičení ke spojování otevřených slabik do slov, k analýze slov na slabiky, k doplňování slabik do slov apod. Pomocí herních činností procvičujeme tedy zrakovou a sluchovou analýzu a syntézu slov do slabik a naopak. Nácvičce čtení prvních dvojslabičných slov může učitel žákům zjednodušit tak, že dvojslabičné slovo napíše po slabikách, mezi kterými vynechá krátkou mezeru. Tím se zrakový vjem nového slova žákovi přiblíží čtení slabik a učitel pak naznačí žákovi graficky – obloučkem, jak bude při čtení slova postupovat. Tímto postupem pak žák přechází velmi snadno k tzv. vázanému slabikování, které se graficky označuje právě spojenými obloučky pod slabikami.

Už v tomto období by měl učitel vést žáky k vnímání smyslu čtených slov. Žáci mohou vytvořená slova spojovat s obrázky, zkusit je vysvětlit vlastními slovy nebo je zkusit použít ve větách.

### **Čtení slov se samohláskou ve funkci slabiky na začátku slova**

V počátečním čtení se žáci setkávají se slovy, ve kterých se ve funkci první slabiky objevuje samohláska. Jsou to slova typu: Ela, Ema, Ota, Ola atd. Při nácvičce čtení těchto slov vede učitel žáky k určování počtu slabik ve slovech, žáci slova skládají do mřížky, oddělují slabiky a pozorují, kolik hlásek mají slabiky různého typu.

S nácvičkou čtení slov souvisí i čtení slov s předložkami, i když správné čtení předložek je úkolem dlouhodobým. Už při prvním setkání učitel vysvětlí žákům, že se předložky čtou se slovem dohromady. Existují učebnice, kde se čtení slov s předložkami vyskytuje jako samostatný materiál a u prvních slov je zde správné čtení předložek graficky naznačeno. Pokud se čtení slov s předložkami dostatečně neprocvičuje průběžně od začátku, je pravděpodobné, že i ve vyšších ročnících bude čtení slov s předložkami dělat žákům problémy.

### **Čtení slabik zavřených a slov jednoslabičných /víceslabičných/ tvořených /zakončených/ zavřenou slabikou.**

Zavřenými slabikami označujeme slabiky typu: souhláska-samohláska-souhláska, tj. (les, pes, nos).

Při nácvičce slov typu pes, les uvádí E. Mrázová (2000: 27) následující postup:

- Žáci si rozšiřují zorné pole tak, aby mohli postihnout celou slabiku skládající se ze tří písmen a vyslovit ji naráz. Je možné připojit splývavě jakoby šeptem koncovou hlásku k otevřené slabice.
- Žáci se mohou při nácvičce opírat o sluchovou analýzu a syntézu slabiky složené ze tří hlásek. Např.:
  - Žák rozkládá jednoslabičná slova typu: les, pes, lev na hlásky a skládá je z písmen skládací abecedy.
  - Žák skládá slova do mřížky podle obrázků.
  - Žák vybírá ze skupiny písmen po třech písmenkách a skládá slova /učitel připraví vhodnou skladbu písmen/.

„Čtení jednoslabičných slov se zavřenými slabikami je usnadněno tím, že žáci by měli mít již nacvičeno čtení slabik otevřených, které tvoří první část zavřené slabiky. Stejně

tak lze počítat s pohotovým čtením samotných písmen, která byla dosud probrána.“

(Křivánek, Wildová a kol.: 1998: 52)

Pro zpestření čtení slov jednoslabičných zakončených zavřenou slabikou může učitel využívat různých hravých forem se slovy. Účinným způsobem nácviku je například přetváření slov pomocí přidávání nebo záměny některého písmene, popřípadě slabiky tj. sad – sud; les – led; sůl – sál.

### **Čtení vět**

Žáci se nejprve učí chápat rozdíl mezi větou a slovem, učí se vidět větu v textu, určují počet slov ve větě, doplňují slova do vět, skládají věty z daných slov. Po zvládnutí těchto dílčích úkolů cvičí žáci plynulé čtení slov v krátkých, jednoduchých větách. V této fázi se poprvé setkávají se skutečným smyslem čtení. Učitel se žáky nejprve důkladně procvičuje čtení jednotlivých slov, poté začínají žáci číst krátké věty. Křivánek, Wildová a kol. (1998) uvádějí, že by měl být nácvik prvních vět připraven čtením z tabule /meotaru/.

Žáci si osvojují nejen čtení vět, ale jejich grafickou podobu. Uvědomují si, že věta začíná velkým písmenem, mezi slovy jsou mezery a za větou se píše tečka /otazník, vykřičník/.

Žáci by měli číst slovo ve větě pouze jednou. Zpočátku čtou žáci slova ve větě vázaným slabikováním, později je čtou jako celek. Pokud žák slova ve větě opakuje, dochází ke snížení schopnosti porozumět obsahu čteného. Úroveň porozumění souvisí s využitím vhodné motivace pro čtení slov a vět, proto je velice důležité vybírat pro čtení slov a vět takový materiál, který bude pro děti obsahově zajímavý a přitažlivý. Pro zpestření výuky při čtení vět mohou děti spojovat obrázky s větami, doplňovat do vět slova, nebo obměňovat slova ve větách.

### **Čtení slov s dvojhlasnou /au, ou/**

Analýza dvojhlasny sluchem a i při vyslovování je stejně obtížná jako analýza otevřené slabiky na souhlásku a samohlásku. Žáci si uvědomují, že při odděleném vyslovování otevřené slabiky a dvojhlasny se vkládá před koncovou samohlásku nový zvuk, který v původní slabice nebyl.

V dnešních učebnicích čtení najdeme mnoho materiálů na procvičování čtení dvojhlasek, a to jak ve slovech, tak v izolovaných slabikách, které lze ze slov oddělit.

Ve cvičeních, která jsou určena na doplňování slabik s dvojhláskou do slov, využívají žáci kartičku ze skládací abecedy s celou dvojhláskou.

### **Čtení slov se skupinou dvou souhlásek na začátku a uvnitř slova**

Tento typ slov se nacvičuje postupně ve dvou fázích, kdy začínáme od jednodušší fáze ke složitější. Žáci se nejprve učí číst slova se skupinou dvou souhlásek na začátku slova, poté si osvojují čtení slov se skupinou dvou souhlásek uvnitř slova.

- Skupina dvou souhlásek na začátku slova

Žáci nejdříve rozkládají sluchem trojhláskové slabiky, takové, které tvoří slovo. Jsou to například slabiky typu: sto, spí, šla, jde, kam. Později rozkládají dvoj a trojslabičná slova, která začínají slabikami tohoto typu. Jsou to slova jako mléko, stuha, lžíce. Po rozkladu slov sestavují tyto slabiky z písmen Živé abecedy. Učebnice čtení nabízejí opět mnoho her k procvičování této problematiky.

- Skupina dvou souhlásek uvnitř slova

Do této skupiny patří slova typu: matka, máslo, Honza, atd. Prvně se žáci setkávají teda se slovy, která mají první slabiku zavřenou. Poté je vede učitel k uvědomování si, že některá slova vznikají složením z předpon a jiných slov /jde – nejde, spí – zaspí/.

Procvičování slov se souhláskovými skupinami vyžaduje více různorodého slovního materiálu, proto si ve většině případů učitel připravuje materiál sám, podle potřeb dětí, píše jim na tabuli slova, používá zpětný projektor či pracovní listy.

V učebnicích čtení není někdy věnována dostatečná pozornost nácviku čtení souhláskových skupin, z tohoto důvodu musí učitel provádět sám jejich nácvik i procvičení.

### **Čtení slov se slabikotvorným r, l**

Nácvik čtení slov se slabikotvorným r, l je rozdělen do dvou fází. V první fázi se žáci setkávají se slovy, ve kterých je slabikotvorné r, l na konci slova (mír, sýr, vezl, nesl), ve druhé fázi pak uvnitř slova (vlk, smrk).

Učitel provádí před tímto čtením slov se slabikotvorným r, l s dětmi vždy jazykovou rozcvičku, která je zaměřena na slova, ve kterých se objevují právě slabikotvorné r, l. U zaostávajících čtenářů vyžaduje nácvik těchto slov důkladnější sluchovou analýzu a syntézu. K vhodným cvičením pro procvičování čtení slov se slabikotvorným r, l patří

křížovky nebo cvičení na doplňování, popřípadě dávají žáci písmena do správného pořadí tak, aby jim vzniklo slovo.

### **Čtení slov se skupinami di, ti, ni**

„Ve slabikářovém období se děti učí číst i slova se slabikami, jejichž pravopisu se budou učit až ve 2. ročníku. Jedná se o slabiky dy – ty – ny (dý, tý, ný), di – ti – ni (dí, tí, ní) a skupiny dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě. Procvičování těchto slabik je nutné věnovat zvýšenou pozornost.“ (Fabiánková, Havel, Novotná: 1999: 44)

Problematiku čtení slov s těmito slabikami uvádím podle Z. Křivánka, R. Wildové a kol. (1998: 55): „Metodickou zvláštností při probírání skupin di, ti, ni je to, že učitel nezdůrazňuje sluchový rozklad. Rozložené „di“ by vedlo k „ď – i“, což by komplikovalo žákům zápis. Žáci se učí číst tyto skupiny jako celky. Ke cvičení se používá nejen čtení izolovaných slabik, ale také kartičky se slabikami di, ti, ni, dy, ty, ny, z nichž žáci vybírají a ukazují podle diktátu učitele. Lze použít tvrdého a měkkého materiálu pro tvrdě a měkce znějící slabiky. Například dy, ty, ny mají žáci na čtverečkách z překližky, di, ti, ni na čtverečkách z molitanu. Při doplňování slabik do slov či při diktátu žáci sáhnou na správný čtvereček a tvrdost /měkkost/ mají spojenou s hmatovými počítky.“

### **Čtení slov se skupinami dě, tě, ně**

U těchto skupin písmen, stejně tak jako je tomu u předchozí skupiny písmen, nezdůrazňujeme předchozí hláskovou analýzu a syntézu. I způsob nácviku je podobný. Při tomto cvičení čtení žáci rozlišují ě, é. K tomu slouží velmi dobře sloupce slov, které učitel připraví na tabuli. V učebnicích čtení se žáci setkávají se čtením dě, tě, ně nejen v izolovaných slabikách, ale též ve slovech a souvislých textech.

### **Čtení slov se skupinami bě, pě, vě, mě**

„Skupiny bě, pě, vě, mě patří do výjimek z pravidelného fonetického čtení v českém jazyce. Znak „ě“ se někdy čte jako „je“ /bě, pě/, někdy jako „ně“ /mě/. Rovněž u těchto skupin písmen nezdůrazňujeme sluchovou analýzu. Poučení o tom, kdy se píše „ě“ a kdy „je“, dostanou žáci až ve vyšších ročnících. Zde je nezbytné důkladné procvičování pomocí karet se slabikami bě, bé, be, pě, ..., slov na tabuli, karet se slovy, které předkládá učitel ke



cvičení celé třídy nebo jednotlivcům. Nezapomínáme ani na tvoření slov s danými skupinami.“ (Křivánek, Wildová: 1998: 55)

### **Čtení slov s d', t', ň**

Pro nácvik čtení těchto slov je nezbytné volit vhodné příklady, například: Vstaň!, Ťuk! apod. V případě, že žák nerozliší například hlásku d' na konci slova /jedná se o hláskovou podobu, jejíž podstatu zatím nevysvětlujeme/, učitel to nehodnotí jako chybu, žáka pouze upozorní, že v českém jazyce se občas setká se situací, kdy jinou hlásku slyší a jiné písmeno zapisuje.

„Během roku se čím dál tím více přenáší těžiště ze záměrně procvičovaných analyticko-syntetických činností se slovem k automatizaci čtení slov ve větách a textech. Všichni žáci nemohou postupovat stejným tempem. Průběh učení jednotlivců závisí na jejich vnitřních a vnějších podmínkách k učení, které nejsou nikdy stejné. Úroveň žáků, způsoby, jakými čtou, nejsou v tutéž dobu ani při pečlivém jednotném vedení vyrovnané, často jsou velmi rozdílné. Pro rozvíjení dovednosti číst ani pro výchovu čtenáře nestačí, aby žák byl při vyučování nejčastěji jen svědkem, přihlížitelem práce svých spolužáků, jak je běžné při hromadném vyučování. Číst se každý naučí jedině vlastním čtením a k tomu nestačí ani obvyklé časté opakování téhož textu.“ (Hřebejková a kol.: 1990: 16)

## **4.3 Etapa plynulého čtení (období poslabikářové)**

V této etapě se dokončuje automatizace techniky čtení slabik všech typů ve slovech a vytváří se dovednost plynulého čtení slov a mluvních taktů.

Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991: 33) uvádějí, co v této etapě zvládá úspěšný žák:

- čtení slabiky jakéhokoli typu plynule a jako celek,
- provádění optické analýzy tištěného /psaného/ slova,
- provádění rychlé a přesné opticko-kinesteticko-akustické syntézy slabik ve slovo,
- spojení formy s věcným obsahem slova,
- osvojení formy a obsahu přečteného slova jako součásti zvukové a významové stránky vět.

Tím, že žák čte plynule, po taktech jednoduché texty a s porozuměním, splnil cíl elementárního čtení.

### **4.3.1 Čtení článku**

Nácviku čtení předchází v tomto období vhodná a efektivní motivace, kterou může být rozhovor, vyprávění, určitá situace nebo obrázek. Motivace je velice důležitou složkou každé hodiny na 1. stupni základní školy. Není dobré, aby byla dlouhá, ale musí být účelná. A tomu platí i v hodinách čtení.

Před čtením nového článku by měl učitel vybrat obtížná slova z textu, která zapíše na tabuli, a tato slova před samotným čtením článku s žáky procvičuje. Pokud se v textu objeví slova, která žáci neznají, učitel je vysvětlí (popřípadě je může vysvětlit žák, který ví, co dané slovo znamená). „Fáze procvičení a vysvětlení slov je velmi důležitá, neboť její zanedbání by mohlo zapříčinit nesprávné čtení s velmi nízkou úrovní porozumění a následně i snížení motivace pro čtení celého textu. Učitel by však i v této fázi měl mít na paměti individuální zvláštnosti mezi žáky.“ (Křivánek, Wildová a kol.: 1998: 56)

Článek by měl být nejdříve „vzorově přečten“. Učitel či dobrý čtenář /dobří čtenáři/ by měli nejprve přečíst úryvek nového článku. Pokud je text krátký, mohou ho přečíst celý. Vzorové čtení má být provedeno správně, plynule a přiměřeným tempem, slouží k motivaci a vzbuzení zájmu o čtený text.

Po vzorovém čtení začínají číst i ostatní žáci po větách /krátkých odstavcích/ tak, aby se jich v hlasitém čtení vystříдалo co nejvíce. Při čtení používají všichni žáci záložku a ostatní sledují očima čtený text.

Pokud je článek příliš krátký, žáci ho čtou opakovaně, ale ani krátký text by neměl být čten více než 3-4krát, delší text maximálně dvakrát.

Po přečtení článku klade učitel žákům různé otázky, aby zjistil, zda textu porozuměli. Učitel nechává též žáky článek převyprávět vlastními slovy, nebo mohou žáci doplňovat slova do vět, řadit věty podle děje textu, příběh namalovat atd. Další práci se článkem může být dramatizace článku.

„Organizuje-li se vyučování ve třídě tak, aby měl každý žák v hodině co nejvíce příležitostí sám číst něco nového, ať přímo s učitelem, nebo při zadané samostatné práci, zvyšuje se zájem a aktivita žáků. Žáci se snáze dostávají k cíli prvního ročníku. K tomu přispívá nemalou měrou diferencovaná práce ve skupinách se zadáváním samostatných prací, při nichž doklad o porozumění je současně důkazem o splnění úkolu (odpovědí, kresbou, odkazem na obrázek, výpisem apod.). Cvičí se při ní všechny znaky, kterými se vyznačuje výkon dobrého čtenáře, k jehož výchově klade 1. ročník základy. Čtenářem se stává žák tehdy, ovládne-li techniku čtení, rozumí-li viděnému textu (pokud je mu obsahem a dikcí přiměřený), je-li schopen naň reagovat (odpovědí, činností, prožitkem) a zapamatovat si jeho obsah.“ (Hřebejková a kol.: 1984: 16)

„Žáci na konci prvního ročníku čtou správně a s porozuměním, plynule po celých slovech a mluvnických taktách jednoduché věty krátkých a přiměřených textů a odpovídají na otázky týkající se porozumění jejich obsahu. Žáci při čtení správně vyslovují, správně kladou slovní přízvuk a pronášejí věty s přirozenou intonací. Část žáků čte potichu a s porozuměním věty nebo odstavce krátkých textů i písemně formulované úkoly a odpovídá na otázky, kterými kontrolujeme porozumění čteného textu.“

(Blatný, Fabiánková: 1981: 40)

### **4.3.2 Rozvoj čtenářského zájmu**

Celý nácvik čtení by měl být veden takovým způsobem, který by maximálně podpořil rozvoj čtenářského zájmu. Čtení by měli žáci vnímat již od počátečního nácviku jako prostředek získávání informací, utváření vlastních názorů a postojů, jako zdroj zábavy

a způsob trávení volného času. Čtení by se mělo stát pro žáky zábavou a radostí, při které se může on sám zdokonalit v procesu čtení.

„Rozvoj zájmu o čtení ovlivňuje řada faktorů, mezi které můžeme řadit intelektuální schopnosti žáka, jeho předcházející čtenářskou zkušenost, rodinné zázemí, způsob výuky čtení ve škole včetně hodnocení čtenářských výkonů, podnětnost čtenářských situací ve škole apod.“ (Křivánek, Wildová: 1998: 58)

Každý žák by měl ve škole získat dostatek možností pro vlastní rozvoj čtenářského procesu. Od začátku by měl učitel podporovat všechny aktivity, které vedou ke čtení textů a knih. Z knih vzniká v pozdějších ročnících výstava, do které přispívají všichni žáci. Žák může přinést knihu ukázat ostatním žákům a učiteli, pohovořit o ní a třeba je tím motivovat k přečtení této knihy.

Učitel nesmí zapomínat ani na to, že důležitou motivaci představuje rozhovor s žáky, o tom, co je zajímá nejen z toho, co přečetli, ale i co viděli v televizi, ve filmu, na videu, v divadle, nebo to, co slyšeli v rádiu.

## 5 DIAGNOSTIKA ČTENÍ

Toman (2007) uvádí, že diagnostika je hlavním prostředkem zjišťování a kontroly úrovně žakovského čtení a vyučujícím poskytuje podklady pro jeho analýzu, hodnocení, případně klasifikaci.

„Po skončení jednotlivých etap čtení je užitečné ověřit si úroveň dovedností u všech žáků čtením neznámého textu. O čtení je dobré vést záznam. Účelem diagnostických prověrek není známka, ale jejich výsledky jsou ukazatelem pro další účinnou práci učitele. Jestliže včas zjistíme případné nedostatky, můžeme je rychle odstraňovat a napravovat. I když prověrky nejsou podkladem pro klasifikaci, má být žákův výkon hodnocen: pochvalou, sdělením, v čem se žák zlepšil apod.“ (Mühlhauserová: Nová škola, 2005: 11)

Uplatňují se dva typy diagnostiky, a to diagnostika průběžná a komplexní. Průběžnou diagnostiku provádí učitel se všemi žáky třídy během celého školního roku. Je obvykle začleňována do hodin čtení a literární výchovy, kde se spojuje se čtením čítankových textů, dětských knížek a časopisů, ale je možno ji zařazovat i do výuky jazyka, slohu a naukových předmětů. Úroveň čtení žáka je nejlépe prověřována na neznámých textech. Tyto texty by měly také odpovídat věkovým a čtenářským předpokladům pro příslušný ročník a období školního roku. Texty by měly být přiměřeného rozsahu, s relativně uzavřeným dějem a dialogy.

Čtenářské chyby žáků si učitel zaznamenává do tzv. čtenářských listů určených jednotlivým žákům, nebo do přehledného čtenářského archu se jmenným seznamem dětí příslušné třídy. Do záhlaví se nadepisují nedostatky, kterých se žáci nejčastěji dopouštějí. Do ostatních rubrik se zapisují zjištěné chyby, klasifikační stupeň, nebo datum prověrky. Učiteli podávají tyto archy zpětné informace o konkrétních nedostatcích žáků ve čtení. Výsledky průběžného diagnostikování slouží jako podklad pro řízení, diferenciaci a individualizaci dalšího čtenářského výcviku v hodinách čtení a literární výchovy. I žáci by měli být informováni o úrovni jejich čtení a to pro ně zajímavou a přístupnou formou. Učitel může k takovému hodnocení používat nástěnku nebo magnetickou tabuli, kde se žáci mohou informovat o jejich úrovni čtení. Určité stupně jejich čtenářské vyspělosti mohou být vyjadřovány pomocí skupiny obrázků – například: koloběžka, kolo, auto, letadlo, raketa apod.

Komplexní diagnostika se většinou provádí na začátku, v pololetí a na konci školního roku. V 1. ročníku zahrnuje všechny žáky ve třídě. „Ve 2. – 5. ročníku má spíše výběrový ráz a zaměřuje se jenom na slabší čtenářské skupiny nebo na několik zaostávajících čtenářů, kteří jsou ovšem schopni si čtení jako instrumentální dovednost osvojit. Při malém počtu diagnostikovaných žáků je možno jejich čtení nahrávat na magnetofonový pásek. Tento způsob přináší řadu výhod: malý čtenář má možnost získat správnou sluchovou představu o svém čtení a uvědomit si své nedostatky, opakovaný zvukový záznam se dá důkladněji analyzovat, může se stát i cvičným materiálem a poskytuje také objektivní informace rodičům. Nahrává-li se čtení žáků ve vyučovací hodině, je třeba po dobu jejich diagnostikování ostatní děti ve třídě zaměstnat samostatnou prací. Diagnostiku čtení lze provádět za příznivých okolností i mimo výuku.“

(Toman: 2000: 32)

„Při komplexní diagnostice individuálního žákovského čtení nahrávaného na magnetofonový pásek lze doporučit jako optimální následující metodický postup. Nejprve žák přečte text nahlas. Potom se pokouší o jeho samostatnou a souvislou reprodukci, prokazující míru pochopení jeho obsahu. Pokud není schopen text reprodukovat, podněcujeme jej vhodně formulovanými otázkami. Zvukový záznam čtení si několikrát přehrajeme, analyzujeme ho a přepíšeme do textové kopie. Zvolenými značkami do něj označíme chyby narušující správnost, plynulost a výraznost čtení. Na zadní stranu listu, který obsahuje diagnostický text, přepíšeme ze zvukové nahrávky dětskou reprodukci nebo odpovědi na otázky. Nakonec čtení vyhodnotíme a stanovíme způsob nápravy zjištěných nedostatků (další postupy, typ cvičení).“

(Toman: 2007: 49)

Učitel si sám vybírá a připravuje vhodné diagnostické texty, může využívat velkého množství materiálů, které nabízejí alternativní nebo starší dětské čítanky, knihy a časopisy.

S diagnostickými testy se setkáme i v metodě genetické, která též užívá pro kontrolu dosažené úrovně čtení třech diagnostických testů, které jsou součástí Učebnice čtení Učíme se číst. První test je koncipovaný tak, aby prověřil, zda děti zvládly velkou tiskací abecedu a základy čtení. Druhý test, který je zadáván na konci prvního pololetí, je zaměřen k posouzení kvalitativní a kvantitativní stránky čtení a úrovně čtení s porozuměním. Podobně jako druhá prověrka, slouží i třetí prověrka ke sledování čtenářského vývoje žáků, k posouzení hlasitého čtení a porovnání s předchozími údaji.

## 5.1 Diagnostické prověrky

Jak jsem již zmiňovala v předchozí kapitole, diagnostické prověrky slouží k ověřování čtenářské úrovně žáků. Protože v 90. letech minulého století nebyly učebnice diagnostickými prověrkami vybaveny, používaly se především tři diagnostické prověrky, které sestavila J. Hřebejková a které byly zadávány během měsíce listopadu, ledna a března, podle obtížnosti textů. V současnosti už ale učitel může diagnostické prověrky najít v některých novějších metodických příručkách. Jako diagnostickou prověrku je možno ale použít kterékoli doplňkové četby, pokud ji žáci ještě neviděli, nebo textu natištěného větším písmem a uschovaného jen pro účely obdobného prověřování. Rozsahy těchto souborů vybraných vět se řídí počtem žáků ve třídě. V této době přečte každý žák jednu větu (řádku), pokud je ve třídě větší počet dětí, je lepší rozdělit prověřování do několika hodin.

„Diagnostika čtenářského výkonu žáků v primárním vzdělávání má širší působnost. (Nelze ji proto redukovat pouze na zjišťování rychlosti čtení podle počtu slov přečtených za minutu). Hodnotí se při ní nejen všechny základní kvality čtení, se stále větším důrazem na chápání o obsahu a smyslu čteného, ale v sepětí s tím i úroveň recepčních, interpretačních a estetických dovedností, kultury řeči, vyjadřování a kultivovaného čtenářství dětí při osvojování literárních uměleckých, uměleckonaučných a naukových textů.“

(Toman: 2007: 49)

Co by měl sledovat učitel ve složkách techniky a kvality čtení uvádím podle E. Mrázové (2000: 30):

V technice čtení sledujeme zda žák čte:

- trojitým čtením / žák slovo potichu hláskuje, spojuje, nahlas spojuje do slov, teprve potom vyslovuje slovo/,
- dvojitým čtením / žák potichu hláskuje a přečte celé slovo nahlas jako celek nebo žák potichu slovo slabikuje a nahlas přečte jako celek/,
- slabikováním / žák vyslovuje slabiky nahlas, ale nespojuje je ve slova, či čte přerývavě po slabikách, popř. čte slabiky, pomalu je vyslovuje a váže ve slovo bez patřičného přízvuku/,
- slovo jako celek.

Ve složce kvality čtení sledujeme:

- zda se při čtení objevují záměny tvarově podobných písmen,
- zda se objevuje artikulační neobratnost, inverze písmen, vynechávání písmen, nahrazování písmen jinými, komolení písmen.

Poslední složkou, kterou by měl učitel sledovat je dle E. Mrázové (2000: 31) reprodukce.

Ve složce reprodukce sledujeme:

- zda žák reprodukuje věrně, podrobně,
- stručně, ale s vystihnutou podstatou,
- zda reprodukuje s nepřesnostmi měnící obsah textu,
- zda je žák neschopný samostatné reprodukce.

### 5.1.1 Návrh 1. diagnostické prověrky

Návrh 1. diagnostické prověrky uvádím podle J. Hřebejkové a kol. (1984: 90), i přes to, že dnes již tyto diagnostické prověrky nejsou používány. Uvádím je pouze pro srovnání s dnešní podobou diagnostických prověrek:

- |                             |                                |
|-----------------------------|--------------------------------|
| 1. Tu je máma.              | 16. Mílo! Emo! Tu je jáma.     |
| 2. Je tu také Jana a Ola.   | 17. Ema jela pomalu.           |
| 3. Ola je malá. Umí málo.   | 18. Míla se motá u jámy.       |
| 4. Olu myje máma.           | 19. Tu je pole.                |
| 5. Jana se myje sama.       | 20. U pole je máma a teta.     |
| 6. Jana si myje pusu.       | 21. Jana má sílu. Nese seno.   |
| 7. Máma myje pusu malé Ole. | 22. I Pepa má sílu.            |
| 8. Ota jásá: „Máma to umí.“ | 23. Pepa nese Olu.             |
| 9. Léna myje mísy.          | 24. Ema seno sype.             |
| 10. Malá Ema nosí mísy.     | 25. Tu je malé tele.           |
| 11. Táta láme a topí.       | 26. Pepa mu nosí seno.         |
| 12. Teta láme a pálí lípu.  | 27. Mámo, jí tele také maso?   |
| 13. Máma mete.              | 28. Malá Ola má Nánu.          |
| 14. Míla nese mísu masa.    | 29. Náno! Moje milá Náno!      |
| 15. Míla a Ela jeli.        | 30. Mílo, to je Nána malé Oly. |



Nyní uvádím pro srovnání též návrh 1. diagnostické prověrky podle H. Mühlhauserové (Nová škola, 2005: 11-12)

1. Tu máme mámu a tátu.
2. Je tu i Jula a Ota.
3. Jula je malá a milá.
4. Ota je malé mimi.
5. Ota papá málo.
6. Ale Ota pije a pije.
7. Jula jí lépe sama.
8. Máma jásá: „Julo, moje Julo!“
9. Táta láme lípu a topí.
10. Lípa se pálí a sálá.
11. Teta tu mete a mete.
12. Moje máma má mísu masa.
13. Malá Ema maso mele.
14. Mele maso a solí je.
15. Moje milá máma, ta se má.
16. Ema jásá: „Mámo, pusu!“
17. Je tu malé pole.
18. Pase se tu milé tele.
19. Moje Míla i Pepa tu jeli.
20. „Mílo, tu je malá jáma!“
21. Míla jela pomalu a sama.
22. Ale Pepa se motá a motá.
23. „Pepo, to je ale jáma!“
24. „Pepo, Mílo, máte sílu?“
25. Teta Jola má limo.
26. Jola pije a jásá.
27. Moje milá máma je tu.
28. I máma tu má limo.
29. Máma limo lije a pije.
30. Táta seje u pole.
31. Táta má laso a lopatu.
32. Táta a máma se mají.

Diagnostická prověrka H. Mühlhauserové (Nová škola) mi v určitých věcech připadá méně obtížná. V diagnostické prověrce navržené J. Hřebečkovou je nutná znalost y a n, což ve druhé diagnostické prověrce žáci znát nemusejí. Ve většině učebnicích nalezneme y až to probrání souhlásek m, l, s, p, t, j. Jinak bych řekla, že jsou tyto návrhy diagnostických prověrek zcela srovnatelné. Vyskytují se zde pouze slova s otevřenými slabikami a slova se samohláskou ve funkci slabiky na začátku.

Typické případy záznamů o způsobu čtení uvádím dle Hřebejkové a kol.(1977: 80 – 81)

„Osvědčil se způsob, při němž si učitel předem – podle předpokládané úrovně dovednosti číst – ve svém textu označí ke každé větě jméno žáka, který bude větu číst. Pak sleduje pozorně, jak žák čte, a zaznamenává ve svém exempláři chyby, způsob čtení a porozumění.“

- Chybu (zkomolení slova) značí nadepsáním jejího znění.
- Způsob, jakým žák slova skládá, zaznamenává tak, aby mohl reprodukovat, jak si žák počíná, než vysloví slovo jako celek, jak čte větu.

Učitel vede žáky k tomu, aby slabiku četli naráz, bez vyslovování izolovaných hlásek, přesto se mohou vyskytovat případy, kdy žák slabiku skládá nebo si slovo nejdříve přečte šeptem, hláskováním.

V záznamu učitele mohou vypadat různé způsoby čtení asi takto:

1. M í l a



Žák říká nahlas jednotlivé hlásky, pak vyslovuje první slabiku, nahlas vyslovuje hlásky druhé slabiky, slabiku a opakuje slovo jako celek.

2a. M í l a



Žák šeptá několikrát hlásky, nejdříve bez ohledu na slabiku, pak znovu před šepotavým vyslovením každé slabiky, šeptem spojuje slabiky ve slovo a teprve potom je vyslovuje.

Tyto dva způsoby čtení naznačují, že žák dosud neovládá čtení slabiky. U žáků s tímto nedostatkem, se učitel zaměřuje na zpevnění znalosti písmen, na analyticko-syntetická cvičení, vede je soustavně ke čtení slabik jako celků, které se vyslovují naráz, snaží se rozšiřovat jejich zorné pole.

2b. M í l a



Žák šeptem hláskuje celé slovo a vyslovuje je nahlas vcelku.

3. M í l a



Žák vyslovuje šeptem slabiky s pauzou mezi nimi, slovo vyslovuje nahlas jako celek.

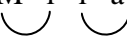
4. M í || l a


Žák vyslovuje slabiky nahlas, nespojuje je ve slovo. Dlouhá pauza ukazuje, že následující slabika není ještě zvládnutá.

I u žáků, kteří čtou dalšími uvedenými způsoby, je třeba neustále zpevňovat čtení slabik a vést je k plynulému vázání slabik, bez šeptání, protože i tyto způsoby čtení značí, že žák nezvládl čtení slabiky.

5. M í | l a      Žák čte sice dost pohotově, ale přerývaně po slabikách.

Způsob čtení, který uvádím pod číslem pět, se často stává zlozvykem, není-li žák včas veden ke správné přirozené výslovnosti slova jako celku vázáním slabik slova v pomalu, plynule vyslovované slovo se správným slovním přízvukem. Vhodným cvičením je u tohoto nedostatku čtení slov s první samohláskou dlouhou, na niž se dobře váže druhá slabika, aniž se poruší správné znění slova.

6. M í l a      Žák slabiky pomalu vyslovuje a váže je ve slovo, nedbá zatím  
 ještě na správný slovní přízvuk.

7. | M í l a      Žák po chvilce rozmýšlení čte slovo přímo jako celek.  


Domnívám se, že způsoby čtení uvedené pod čísly 6. a 7. by se neměly považovat za čtenářské nedostatky. Při nácvičku prvopočátečního čtení se objevují u všech dětí a není důvod je zapisovat, či snad považovat za nedostatek.




„Důležitý je i záznam o tom, jak žáci rozuměli přečtené větě. To zjistíme pomocnými otázkami. Značíme si, zda žák odpověděl správně na otázku (např. +), nebo zda neodpověděl (např. ?). Po probrání této fáze by měla většina žáků číst otevřenou slabiku tvořenou probranými souhláskami naráz jako celek, dostatečně pohotově. Žáci by měli správným způsobem napsat podle diktátu všechna nacvičená psací písmena, složit vyslovenou slabiku z písmen skládací abecedy, bezchybně ji opsat.“

(Mühlhauserová: Nová škola, 2005: 11)

### 5.1.2 2. a 3. diagnostická prověrka

Návrh 2.diagnostické prověrky probíhá obdobně jako při první fázi vyučování čtení. Každý žák čte delší, jemu neznámý text (2-3věty), a ihned na něj reaguje, tzn. odpovídá na otázky apod.) Způsob záznamů čtení je obdobný jako u 1.diagnostické prověrky. Na konci této fáze vyučování by žáci měli číst otevřenou slabiku z probraných souhlásek naráz jako jeden celek, měli by slabikovat vázaně a rozumět tomu, co čtou. Většina žáků by měla umět napsat bez chyby vyslovenou slabiku otevřenou i zavřenou ( z nacvičených písmen).

Chyby proti plynulosti čtení, které se při 2. diagnostické prověrce mohou vyskytnou uvádím dle J. Hřebejkové a kol. (1990: 110):

1. M í l a            Opakování slabiky, tzv. nakusování. Opakovanou slabiku podtrhneme přímou čárou.
2. M í l a,            Žák čte slovo vázaně, ale znovu je vyslovuje jako celek.  

3. Míla / jede / domů. Žák čte slovo jako celky, ale s velkými pauzami, někdy s nezřetelným předcházejícím pohybem rtů (např. u slova *domů*).  

4. Míla jede domů. Žák čte větu po celých slovech, nespojuje je však ve větu, vynechává interpunkci.  


3. diagnostická prověrka ověřuje soubor dosud probraných písmen. Žáci čtou delší úryvky textů. Učitel si opět zaznamenává, jakým způsobem žák čte, jakých se dopouští chyb a do jaké míry rozuměl tomu, co četl. Zvýšenou pozornost u 3. diagnostické prověrky věnujeme artikulaci, dýchání, členění věty na takty, správné intonaci. Narůstá také počet chyb z nesprávného dohadu (ve snaze číst rychle žáci dohadují). „Na konci této fáze by měla většina žáků číst správně a vázaně delší slova z otevřených slabik, slova se skupinou

souhlásek ještě pomaleji, ale bez šepotného skládání; některá často frekventovaná slova jako celky se správným slovním přízvukem.“ (Hřebejková a kol.: 1990: 126)

„V každém ročníku 1. stupně základního školství zaostává zhruba 15 až 20% dětských čtenářů. Jejich čtenářské potíže způsobuje řada faktorů: nedostatečná rodinná péče, dlouhodobá nemocnost, snížený intelekt, drobné smyslové vady, vývojová porucha čtení – dyslexie aj. Pro nápravu čtenářských nedostatků a postižení jejich příčin je rozhodující výcvik čtení v 1. ročníku. Při práci se zaostávajícími čtenáři se osvědčuje opakované čtení textu, volba pomalejšího tempa a zadávání snadnějších úkolů, které mohou tyto žáci bez nadměrného úsilí zdárně splnit, a individuální přístup vyučujícího. Výsledkem těchto metodických postupů je pak jejich zvýšená sebedůvěra ve vlastní čtenářské schopnosti a vzbuzení zájmu o četbu vůbec.“ (Toman: 2000: 33)

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 6 PRACOVNÍ LISTY V POČÁTEČNÍM ČTENÍ

Pracovní listy jsou určeny pro učitele 1. ročníků základní školy. Učitelům mají sloužit jako didaktická pomůcka při výcviku prvopočátečního čtení nebo jako doplněk ke Slabikářům.

Každý list je zaměřen na jedno písmenko (souhlásku). Písmen je celkem sedm a jedná se o písmena, která se žáci učí jako první na počátku výcviku čtení – tedy M, L, S, P, T, J, N. Jeden z pracovních listů je zaměřen pouze na poznávání a čtení samohlásek.

Navrhla jsem dvě verze pracovních listů. První verze má tištěnou podobu (celá je zpracována na počítači), zatímco druhá verze je z části zpracována elektronicky a z části napsána rukou. Je to především z důvodu, že si děti musí osvojovat jak čtení tištěných slov, tak čtení slov, která jsou psána rukou učitele.

Pracovní listy, jak jsem již zmiňovala, obsahují souhlásky M, L, S, P, T, J, N. Tyto souhlásky jsem za sebou poskládala v pracovních listech tak, jak bylo jejich pořadí nejčastěji uváděno v jednotlivých Slabikářích. Souhlásky jsem si nejprve vypsala podle toho jak za sebou následovaly. Poté jsem zvolila takové uspořádání hlásek, které se ve Slabikářích vyskytovalo nejčastěji. Protože najdeme ve Slabikářích několik verzí, jak se žáci postupně učí souhlásky, i já jsem se nakonec rozhodla vypracovat ještě jednu verzi, a to pouze se třemi jinak po sobě jdoucími souhláskami. Tuto druhou verzi jsem vypracovala proto, aby měli učitelé k dispozici i pracovní listy, ve kterých jsou souhlásky uspořádány i v jiném pořadí. V první verzi pracovních listů najdou učitelé toto uspořádání souhlásek: M, L, S, P, T, J, N, ve druhé pak takto po sobě jdoucí souhlásky: M, L, T, S, P, J, N.

Nakladatelství Blug (2003) uvádí pořadí následující: M, T, P, L, J, N, D, S atd. Fortuna (1993) uvádí pořadí souhlásek takto: M, L, S, P, J, T, N atd. Fraus (2007) uvádí následující pořadí: M, T, J, N, D, K atd. Slabikář, který vydalo nakladatelství Scientia (1995), obsahuje následující uspořádání souhlásek: M, L, V, T, S, J atd. Moje pracovní listy se nejvíce přibližují následujícímu pořadí souhlásek, které uvádějí nakladatelství Nová Škola, 1999: M, L, S, P, T, J, N a Didaktis, 2002: M, L, S, P, T, J, V, N.

Druhá verze pracovních listů je pak uspořádáním souhlásek nejvíce inspirována Slabikářem z nakladatelství Alter, 1992, který uvádí pořadí M, T, L, S, P, J, N.

Každý pracovní list má dvě strany. Na první straně jsem se zaměřila především na nácvik čtení otevřených slabik či na nácvik čtení slov složených z otevřených slabik

(popř. čtení slov se samohláskou ve funkci slabiky na začátku slova). Druhá strana pracovních listů je určena k nácviku čtení slov jednoslabičných /víceslabičných/ tvořených /zakončených/ zavřenou slabikou a čtení krátkých, jednoduchých vět. Jednotlivá cvičení v pracovních listech jsou označena znakem – jablíčkem, beruškou, kolečkem, čtvercem atd., v posledních třech pracovních listech jsem pak jednotlivá cvičení označovala číslicí, protože děti by číslice už v této době měly znát.

Každý pracovní list má svého tzv. „průvodce“, což je obrázek (obrázky) určité postavy z pohádky, kresleného seriálu nebo filmu. Z těchto obrázků mohou děti vyvodit písmeno, které si budou v pracovním listu osvojovat. Obrázky si mohou děti na konci hodiny vybarvit. Pro učitele budou možná tyto obrázky překvapující, protože jsem nepoužívala i přes to, že jsem jejich velká zastánkyně, obrázky typicky českých postaviček. V pracovních listech se objevují především postavy ze zahraničních animovaných seriálů. Myšlenka, proč v pracovních listech používat právě těchto postav, mě napadla zhruba před rokem, když jsem byla na praxi v jedné základní škole. Když jsem se ptala dětí, jaké pohádkové postavy mají rády a které znají, spousta z nich jmenovala různé postavy ze zahraničních animovaných seriálů, které nebyly známé ani mně. I dnes, když se dětí zeptáme, které hrdiny zahraničních animovaných seriálů znají, vyjmenují Vám opravdu velkou škálu těchto hrdinů. A proto jsem se i já rozhodla mé pracovní listy přizpůsobit dnešním potřebám dítěte. Bylo to i z toho důvodu, že ve většině Slabikářích nebo čítankách se děti s typicky českými postavičkami z pohádek setkávají, proto jsem záměrně proložila mé pracovní listy jak českými pohádkovými postavami, tak zahraničními.

U každého pracovního listu (písmene) uvádím dechová, hlasová a artikulační cvičení a dále cvičení, která jsou zaměřena na nácvik určité problematiky prvopočátečního čtení.

V další části mé diplomové práce bych se ráda věnovala pouze jednotlivým listům a navrhla jejich metodické využití.

## 6.1 Metodický návod pro práci s pracovními listy

Verze č.1 (pro učebnice Nová škola a Didaktis) - M, L, S, P, T, J, N

### Pracovní list – hláska a písmeno M

Obrázek pro vyvození písmene: Mája (Včelka Mája), popovídání si s žáky, zda Včelku Máju znají, jestli si pamatují nějaký příběh s Včelkou Májou – rozvíjíme vyjadřování.

DHV: Trénujeme měkký hlasový začátek při vyslovení slova „mami“. Voláme na maminku: „Mami, mami, mamko, maminko!“

Říkáme rychle za sebou: Máma má málo máku.

Zpíváme melodii písně „Ovčáci čtveráci“ na jednotlivé slabiky ma, me, mi, mo, mu.

Činnosti – 1. strana – cvičení jsou zaměřena na nácvik otevřených slabik. Jak jsem již zmiňovala v předchozích kapitolách mé diplomové práce, učitel si musí při nácviku čtení slabik plně uvědomovat, že žák vyslovuje pouze slabiku, která je součástí nějakého slova, proto upozorňuji, že při nácviku slabik by měli žáci po přečtení určité slabiky, na tuto slabiku vždy utvořit slovo, spojit si ji se slovem, najít slabiku ve slově.

Cvičení označena trojúhelníkem a sluníčkem jsou zaměřena na spojování hlásky M se samohláskou a tvoření slabik.

Činnosti – 2.strana – cvičení označena kytičkou a srdíčkem jsou zaměřena na čtení slov složených z otevřených slabik, či na čtení slov se samohláskou ve funkci slabiky na začátku slova.. Po přečtení slova, by měl žák na přečtené slovo utvořit jednoduchou větu.

Cvičení, která jsou označena čtverečkem a srdíčkem jsou vhodná pro nácvik čtení vět. (Ve slovech, která jsou použita ve větách, se vyskytuje pouze hláska M a samohlásky.)



## **Pracovní list – hláska a písmeno L**

Obrázek pro vyvození písmene: Lví král (z animovaného filmu Lví král) – povídání o tom, zda znají děti ještě nějaká jiná zvířátka, která začínají na souhlásku L. (Liška, levhart, lama – pokud děti neznají, je nutné ukázat jim obrázek, přiblížit zvíře, kde žije apod.)

DHV: Zpíváme melodii písně „Skákal pes“ na jednotlivé slabiky la, le, li, lo, lu.

Činnosti – 1.strana – cvičení označené kolečkem je zaměřeno na skládání slabik, ostatní cvičení jsou vhodná pro nácvik čtení slabik otevřených. Upozorňuji pouze na cvičení označené čtverečkem, kde se žáci setkávají jak s nácvikem slabik, ve kterých se objevuje nová hláska L, tak s opakováním již známé hlásky M.

Cvičení označené měsíčkem: slovní kopaná. U ní by měli žáci sami přijít na princip hry při čtení. Až tento princip pochopí, mohou zkusit sami vymýšlet slova. (Následující slovo začíná na poslední slabiku slova předchozího.) Opět upozorňuji, že se ve cvičení objevuje jak nová hláska L, tak již známá hláska M.

Činnosti – 2. strana - cvičení na procvičování čtení slov složených z otevřených dlouhých a krátkých slabik a čtení vět. Poslední cvičení, které je zaměřené na čtení vět, se též zaměřuje na cvičení zrakového vnímání, kde si žák upevňuje znalost velkých a malých tiskacích písmen.

## **Pracovní list – hláska a písmeno S**

Obrázek pro vyvození písmene: Simpsonovi (z animovaného seriálu Simpsonovi) – hledáme ve třídě žáka, jehož jméno či příjmení začíná souhláskou S. (Žáci mohou uvádět i další jména, která se ve třídě nevyskytují, ale začínají na souhlásku S (Simona, Stanislav, Soňa atd.)

DHV: Cvičení dlouhého výdechu. Motivační otázky pro děti: Jak syčí pára z hrnce? Jak dělá husa? Syčíme jako had. Cvičení artikulace: „U sadu se pase husa s housaty.“ (Březinová, Havel, Stadlerová: 2008: 42)

Činnosti – 1. strana – první a druhé cvičení je zaměřené na čtení slabik otevřených, v nichž se vyskytuje hláska S a samohláska, třetí cvičení je pak zaměřené na čtení slabik otevřených, v nichž se vyskytují všechna již dosud probraná písmena.

Činnosti – 2. strana – čtení slov s dlouhými a krátkými slabikami a čtení vět.

Ve cvičeních označených srdíčkem a čtverečkem se začínají objevovat jednoslabičná uzavřená slova (les, sál, sůl) - vždy se jedná o dvojici rýmů. (I děti si mohou sami zkusit vymyslet nějakou dvojici rýmů.)

## Pracovní list – hláska a písmeno P

Obrázek pro vyvození písmene: PÚ (Medvídek PÚ) – s žáky si povídáme o dalších pohádkových postavách, které nesou jméno začínající na P (Pinocchio, Pepek Námořník, Popelka, Petr Pan atd.).

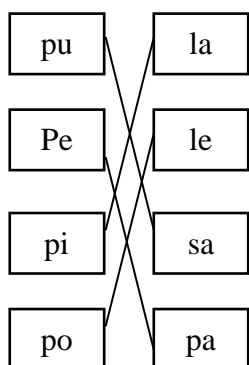
DHV: Voláme na „Pepu“ – Pepo! Pepo! Pepo!. Voláme na kuřátka: Pipi! Pipi! Pipi!. Na melodii „Hoří“ zpíváme slova: pálí, pípá.

Činnosti – 1. strana – 1. a 2. cvičení – čtení slabik

3. cvičení se zaměřuje na upevnění znalosti tvarů písmen m, l, p, s

4. cvičení – k prvním čtyřem slabikám v prvním sloupci se

snažíme najít správnou slabiku z druhého sloupce, aby nám vzniklo slovo.



5. a 6. cvičení – čtení slov s otevřenými slabikami

Činnosti – 2. strana – 7. cvičení – čtení slov jednoslabičných, uzavřených.

8. cvičení – nácvik čtení slov s předložkami

9. cvičení – slovní kopaná – děti si mohou podtrhnout stejné slabiky stejnou pastelkou.

Cvičení 10., 11., 12. a 13. jsou zaměřena na nácvik čtení slov s jednou uzavřenou slabikou a na opakování čtení slov se slabikami otevřenými. Dále pak na čtení vět s písmeny m, l, s, p.

## Pracovní list - hláska a písmeno T

Obrázek pro vyvození písmene: Tweety (z animovaného seriálu pro děti)- s žáky

vymýšlíme jména, která začínají na T (Tomáš, Tereza, Tonda, Taťána, Tadeáš, Tibor atd.)

DHV: Tú, tú! Ta ta ta ta ta; to to to to to; te te te te. (Zesilujeme a zeslabujeme hlas.)

Tttttttttttt...(Zvyšujeme pohyblivost špičky jazyka.)

Činnosti - 1. strana – 1. cvičení – nácvik čtení otevřených slabik s hláskou T

2. cvičení – opakování čtení slabik otevřených s hláskami m, l, s, p, t

3. cvičení – čtení slov tvořených otevřenou slabikou s hláskou S

4. cvičení - opakování čtení slov s otevřenými slabikami s hláskami m, l, s, p, t

5. cvičení – slovní kopaná

6. a 7. cvičení – čtení krátkých vět, ve kterých se vyskytují pouze slova s otevřenou slabikou.

Činnosti – 2. strana – 8., 9. a 11. cvičení – čtení slov, ve kterých se vyskytují otevřené slabiky nebo jedna uzavřená.

10. cvičení – čtení slovních spojení a jednoduchých vět s písmeny m, l, s, p, t.

## Pracovní list – hláska a písmeno J

Obrázek pro vyvození písmene: Jahůdka – s dětmi si povídáme, zda mají rády jahůdky, nebo jiné druhy ovoce. Snažíme se vymyslet další ovoce (popř. zeleninu), nebo strom, květinu, která by začínala na písmeno J (jablko, jetel, jitrocel, jmelí, jedle atd.)

DHV: Jásáme – *Jéééééééé! Jiiiiiíííííííííí!*

Souhlasíme – *Jojojojojojojojojojo.*

Pracujeme s dlouhým výdechem. *Jedeme, jedeme, jedeme.*

Činnosti – 1. strana – 1. a 2. cvičení – čtení otevřených slabik

3. a 4. cvičení – čtení slov s otevřenou a uzavřenou slabikou (Žáci by měli používat přečtená slova ve větě, kterou sami vymyslí.)

Činnosti – 2. strana – 5. a 6. cvičení – čtení slov s uzavřených (s uzavřenou slabikou)

7., 8. a 9. cvičení – čtení slov, slovních spojení a vět s písmeny m, l, s, p, t, j.

### **Pracovní list – hláska a písmeno N**

Obrázek pro vyvození písmene: Nemo (z animovaného filmu Hledá se Nemo). S dětmi si povídáme o tom, zda Nema znají, zda ho viděly v televizi, nebo jestli mají doma DVD s tímto hrdinou. Převyprávění příběhu o Nemovi – rozvoj vyjadřování.

DHV: Na melodii „Holka modrooká“ zpíváme slabiky – na, no.

Motivační otázky: „Co říkáme, když s někým nesouhlasíme?“ – *Nene. Nene.*

„Jak chválíme malé dítě, které je hodné?“ – *Nyny. Nyny.*

Činnosti – 1.strana – v 1. a 2. cvičení se ještě zaměřuji na upevnění slabik.

3. a 4. cvičení – nácvik čtení slov s novou hláskou N

Činnosti – 2. strana – 5. cvičení – zaměřené na nácvik čtení slov jednoslabičných, uzavřených s hláskou N a na čtení slov s předložkou.

6., 7. a 8. cvičení – čtení slov, slovních spojení a vět s písmeny m, l, s, p, t, j, n.

### **Verze č.2 (pro učebnice Alter) – M, L, T, S, P, J, N**

Druhá verze pracovních listů obsahuje stejná písmena – M, L, S, P, T, J, N, ale v odlišném pořadí M, L, T, S, P, J, N. V jiném pořadí zde jdou za sebou písmena S, P, T, a to v pořadí následujícím: T, S, P. Nezměněny zůstávají pracovní listy M, L, J, N, proto budu nyní uvádět pouze tyto tři odlišné pracovní listy, ve kterých již neuvádím dechová, hlasová a artikulační cvičení, která zůstávají stejná.

### **Pracovní list – hláska a písmeno T**

V tomto pracovním listu jsem ponechala stejný obrázek jako v listu předchozím, proto zde vyvození písmene podle obrázku již neuvádím.

Činnosti – 1. strana – cvičení, která jsou označena kolečkem a měsíčkem, jsou

zaměřena na nácvik čtení otevřených slabik s hláskou T. Cvičení označené srdíčkem a kytíčkou se zaměřují na nácvik čtení otevřených slabik s již probranými hláskami M, L, T.

Činnosti – 2.strana – Celá druhá strana je zaměřena na nácvik slov s otevřenými slabikami a vět. Opět zdůrazňuji, že je nezbytné, aby se žák snažil zformulovat věty, ve kterých by se jednotlivá slova mohla použít.

### **Pracovní list – hláska a písmeno S**

Obrázek pro vyvození písmene: Stuart (z animovaného filmu Myšák Stuart Little)

Činnosti – 1. strana - cvičení označená sluníčkem a srdíčkem slouží k nácviku čtení otevřených slabik s nově vyvozenou hláskou S, cvičení označené kolečkem pak k nácviku a upevnění čtení otevřených slabik s písmeny M, L, T, S. Ve cvičení, které je označeno čtverečkem se objevují první slova s otevřenými slabikami, kde se vyskytují písmena M, L, T, S. Poslední cvičení slouží k nácviku uzavřených, jednoslabičných slov.

Činnosti – 2. strana – je věnována nácviku slov, slovních spojení a vět s písmeny M, L, T, S.

### **Pracovní list – hláska a písmeno P**

Obrázek pro vyvození písmene: Pinocchio - s žáky si povídáme o dalších pohádkových postavách, které nesou jméno začínající na P (Pepek Námořník, Popelka, Petr Pan, Medvídek PÚ atd.).

Činnosti – 1.strana - 1. a 2. cvičení slouží k nácviku čtení otevřených slabik s nově vyvozenou souhláskou P. 3. cvičení se zaměřuje na čtení slabik, ve kterých se vyskytují dosud probrané hlásky – M, L, T, S, P. 4. cvičení obsahuje slova s otevřenými slabikami, ve kterých se vyskytuje souhláska P.

Činnosti – 2. strana - je svým obsahem zaměřena na nácvik slov, slovních spojení a vět se souhláskami M, L, T, S, P. Na druhé straně upozornila především na cvičení č.8, které je zaměřeno na nácvik čtení předložek.

## **Pracovní list – samohlásky A, E, I, O**

Tento pracovní list slouží k čtení jednotlivých krátkých a dlouhých hlásek a především upevnění jejich podoby .

Obrázek pro vyvození A: Asterix (z animovaného filmu Asterix a Obelix)

Obrázek pro vyvození E: Eskymák

Obrázek pro vyvození I: Indián

Obrázek pro vyvození O: Obelix (z animovaného filmu Asterix a Obelix)

Cvičení, které je označené sluníčkem se zaměřuje na poznávání samohlásek A a, A á, O o, Ó ó. Ostatní cvičení jsou zaměřena na procvičování samohlásek A, E, I, O.

## **Pracovní list – samohláska U a opakování samohlásek A, E, I, O.**

Obrázek pro vyvození U: Užovka

Všechna cvičení v tomto pracovním listě jsou zaměřena na procvičování čtení jednotlivých samohlásek. Dětem můžeme zadat úkol, aby spočítaly kolikrát se v jednotlivých cvičení vyskytuje malé á, kolikrát velké A.

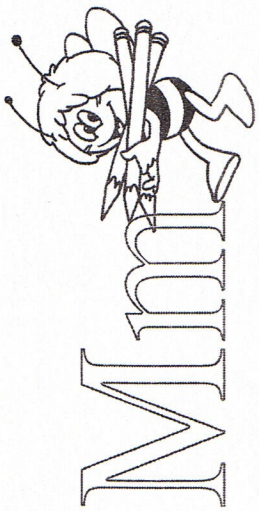
## **Verze č. 3 (pro učebnice Nová škola, Didaktis a Alter s psacím písmem)**

V této verzi se objevují stejná písmena jako v předchozích dvou verzích, s tím rozdílem, že nějaká cvičení jsou v těchto pracovních listech psána rukou, ostatní (zbývající) mají tištěnou, elektronickou podobu.

Listy jsou však zcela srovnatelné s tištěnou verzí, liší se pouze tím, že jednotlivé slabiky a slova jsou zde pozměněna, ale jinak jsou tvořeny na stejném principu jako je tištěná verze, proto považuji za zbytečné uvádět k těmto jednotlivým listům opět podrobný metodický zápis.

## **6.2 Verze č. 1 (pro učebnice Nová škola a Didaktis)**

**M, L, S, P, T, J, N**

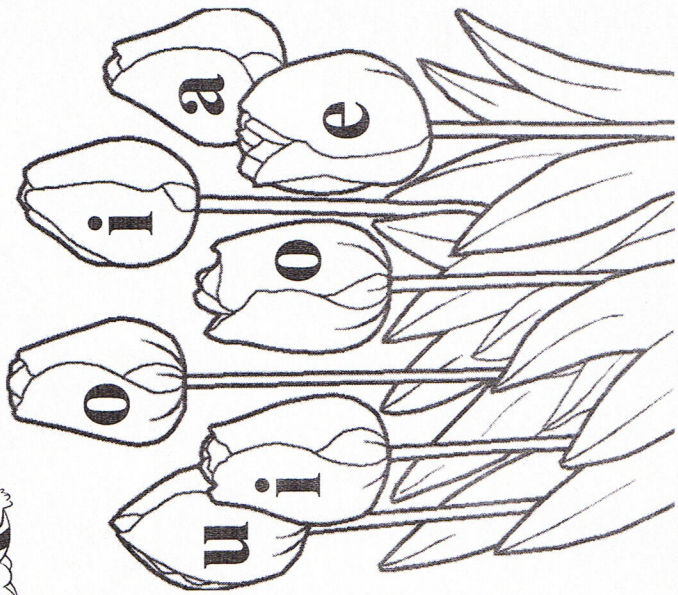


Mm

■ ma  
me  
mi  
mo  
mu

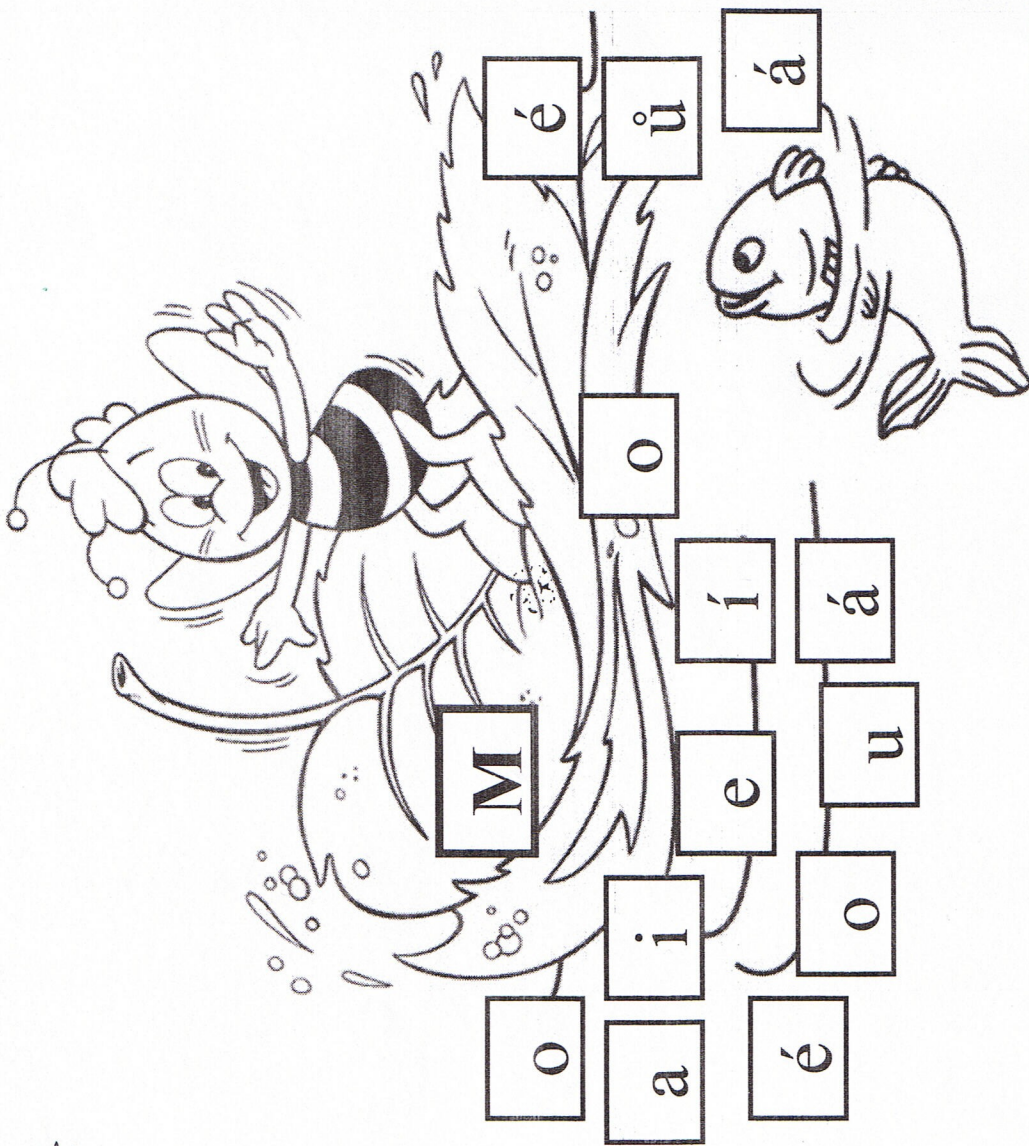


▲ mm



☾

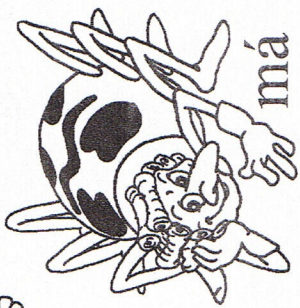
ME MO MI MA MU MÍ MÁ MÉ



•

mi má mí  
mo mé mó  
me mǜ me





mo!  
me  
mu  
ma



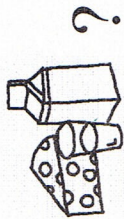
E mo!  
E ma  
E mu

Má ma  
Má mo  
Má mu

Má me U mí



■ Ema má



Mami, máme ?

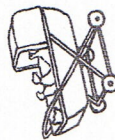


Máme a

Máma a Ema umí .



Ema umí

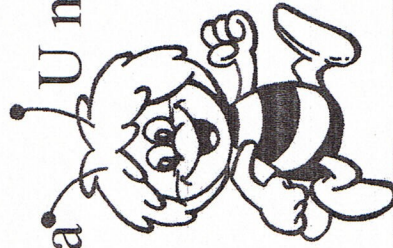


Mimi má



Máme i .

Má ma U mí me



UMÍME

EMO!

MÁME

MAMI

MÁMA

EMA

MIMI

UMÍ

★ MÁMA MÁ EMU.

MÁMA MÁ MIMI.

EMA UMÍ M.

MÁMO!

MÁME MÁMU I EMU.

EMO!

MAMI, MÁME EMU.

EMA MÁ MÁMU.

UMÍME M.

MIMI MÁ MÁMU.

MÁME MÁMU.

MAMI!

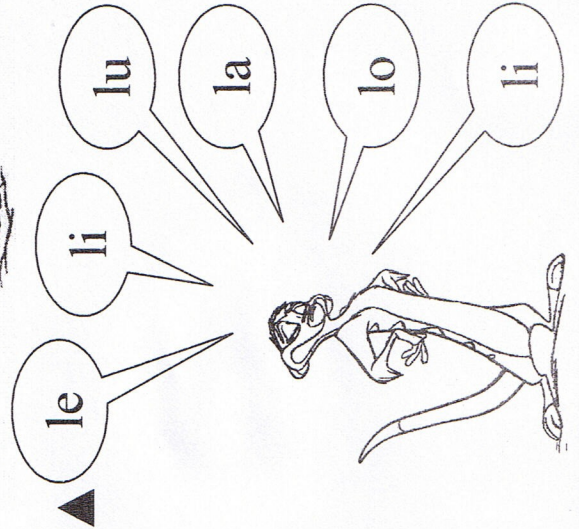
MÁMA UMÍ M.

MIMI, MÁMA A EMA.

# L



A  
E  
I  
O  
U



LA  
LE  
LI  
LO  
LU

la  
le  
li  
lo  
lu

le  
lu  
la  
li  
lo

LO  
LI  
LE  
LU  
LA

mu  
ma  
mo  
mi  
me

Li  
Le  
Lu  
La  
Lo

Ma  
Mo  
Mi  
Me  
Mi

me  
LU  
ma  
La  
MO

Lí  
lá

lé  
Lù

ló  
LÍ

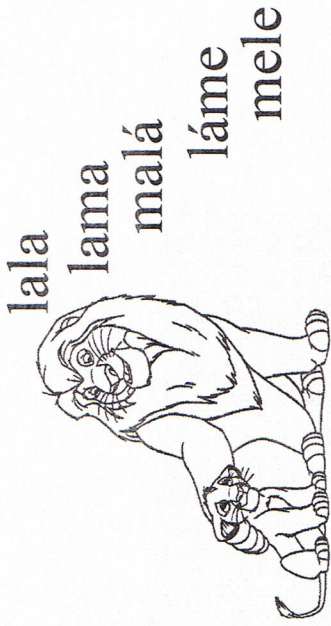
Lé  
Ló

lù  
LÓ

LÁ  
Lá

LÉ  
lí

molo  
lomí  
Míla



li  
mu  
Lo  
MA  
le  
Mi  
La  
Me  
lu  
mo



Elo!  
míle  
lomí  
mele  
Olo!  
Ela  
malé  
umíme  
molo  
málo  
milá  
Ola



mí le má ma O la  
mi lá má lo E ma  
mi lé má me Ela  
mi mi ma lá u mí me  
Mí la ma lé u lo mí  
mo lo me le u mí  
lo mí la ma lá me



Ema má malé .



Meleme .



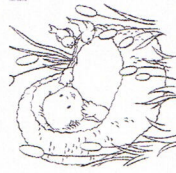
Ola, Ela a Ema lomí .



Ola láme .



Milá mámo, umíme .



Máme milé, malé .



MÁME ELU I MÍLU.  
MILÁ MÁMO.  
LOLA MELE MÁLO.  
MÁME ELU.  
MALÁ OLA MELE MÁLO.

Malá Míla umí málo.

Malé mimi a milá máma.

Meleme málo?

Lámeme a meleme.

Malá Ola láme.

MÁMA MÁ EMU A ELU.

Mele Ela málo?

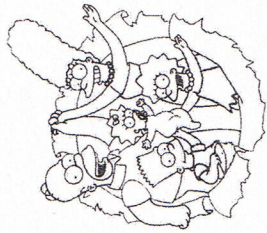
UMÍME L.

Malé mimi má mámu.

MELU A LÁMU.



S



sa

SE

si

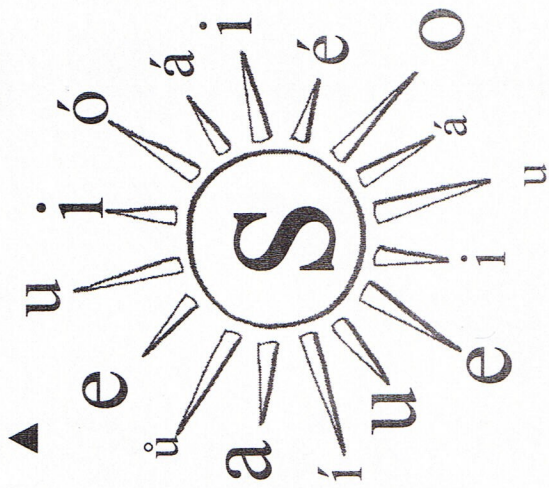
SI

so

SO

su

SU



se

su

si

sa

so

SO

SA

SE

SU

SI

Si

Se

Sa

So

Su

sá

só

sù

sí

sé

SÚ

SÍ

SÓ

SÉ

SÁ

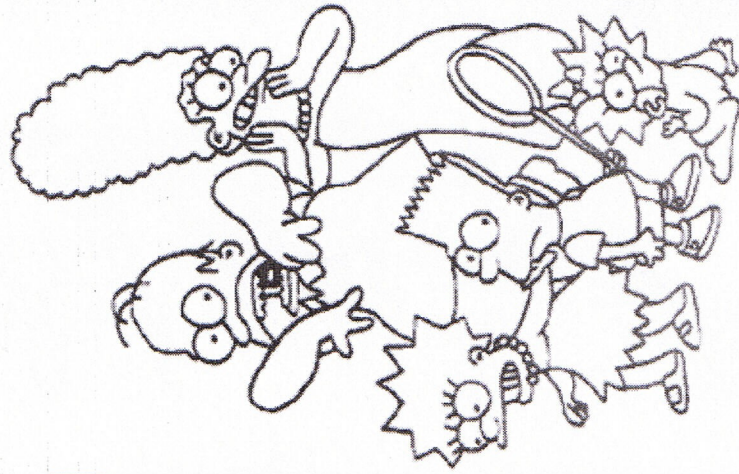
Sé

Sù

Sí

Sá

Só



Si

MO

lá

Sé

mí

LE

Ma

LO

MÉ

SÍ

LU

MO

SI

LU

Mu

La

So

Mí

Lá

Su

Le

sá

mi

le

so

mu

la

si



ma lá sa mé  
 má ma sá lá  
 mi lá sa ma  
 Mí la so lí  
 mí sa se le  
 mí le só lo  
 má lo sí la  
 ma so sa mi

la ma  
 la so  
 Má mo!  
 lá me  
 lí sa se  
 mu sí  
 lá mu  
 O la



u mí me

se me lu

lo mí me

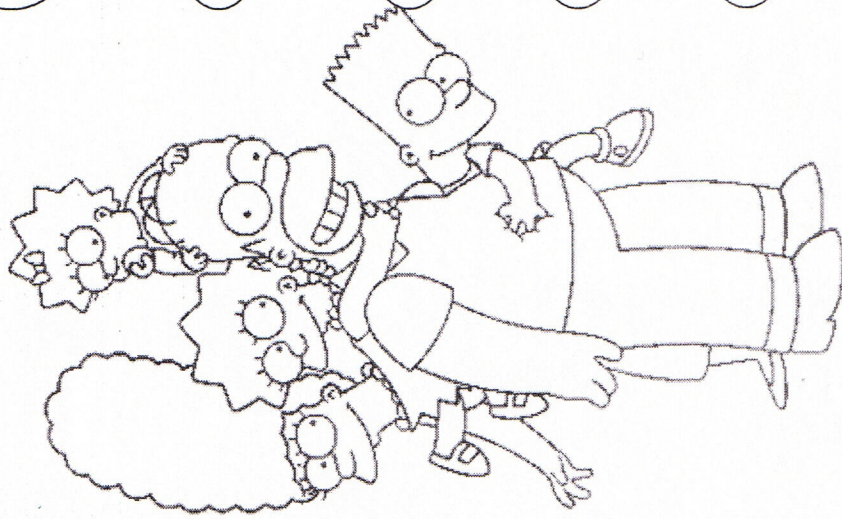
lí sa me  
se

me le me

so lí me

lá me me

mu sí me



sùl sál  
 los les  
 sám mám  
 mele sele  
 lámu láme  
 Míla míle

☐ sál les osa sám  
 sùl los eso sem

☾ Míla solí maso.

Sele se lísá.

Maso a sùl.

Má Ela sílu?

Máme málo salámu a soli.

Máma má Eso.

Solíme solí.

Máme mísu masa.

Solí se maso?

Semelu si sám.

Mámu máme u lesa.

Máme malé sele.

Ema má Eso!

I Ola má Eso.

Meleme a meleme.

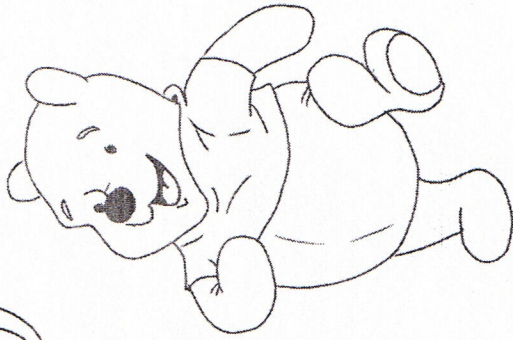
Ela solí maso sama.

Máma mele maso.

Mele se maso?



# PI



Pa PA  
Pe PE  
Pi PI  
Po PO  
Pu PU

1.

P S M L P M S L P M

m p i s m s p m i p

3.

PÁ LÍ  
PA PÁ  
PA SE  
PÍ PÁ

MÍ SA  
SÍ LA  
LA SO  
PE PA

LE PÍ  
SO LÍ  
ME LE  
LÁ ME

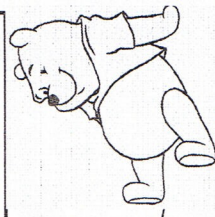
PI LA  
LÍ PA  
MA PA  
PA PA

mu sí  
pá lí  
le pí  
pa pá

ma so  
pu sa  
mí sa  
po le

lo mí  
pí pá  
lá me  
pa se

lu pa  
Pe pa  
lí pa  
pi la



2.

sa me la pi su ma lo pa si mu  
Pe Lu Mi So Pa Lo Mi Se Po La  
MI SA PO LU ME SI PA LO MU SE

pu

Pe

pi

po

la

le

sa

pa

6.

lo mí me

pa se me

so lí me

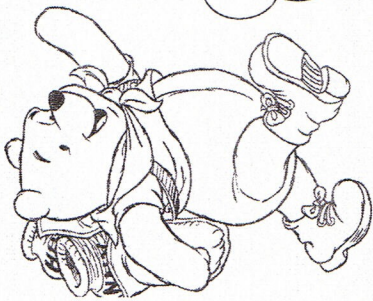
mu sí me

pá lí me

le pí me

pa pá me

lá me me



sup

pes

les

sul

8.

U lesa. U pole.

9.

pusa  
sama  
mapa  
pase  
sele  
lesy  
sype  
Pepa  
papá  
páli  
lípa

10.

pùlí  
páli  
posílá  
papá  
lepí  
pípá  
pase

pùlil  
pálil  
posílal  
papal  
lepil  
pípál

11.

PAL!

LEP!

POLEP!

OSOL!

12.

pù lí me  
pá lí me  
po sí lá me  
pa pá me  
le pí me  
pí pá me  
pa se me  
po le pí me  
po lá me me

13. Mámo! Maso se páli!

Pepu máme u lesa.

Míla papá sama.

Pepo! Osol maso!

Malá Ela posílá pusu.

Pil Pepa limo?

Pila i Ola limo?

Posílám pusu!

Pepa pase sele.

Sele se pase u lesa.

Máma posílá pusu!

Pes má maso!

Mámo, pípá pes?

Posílal pusu Ole!

I Ola mu posílala pusu!

Pepo, supí sup?

Polepil.

Ola lepí.

Ela pùlí.

Ála páli.

Pepa solí.

Mimi papá.

Ema sype.





T

TA

TE

TI

TO

TU

ta

te

ti

to

tu

3.

tá ta

te ta

to to

Te to!

Tá to!

ta to

2. ma me mi mo mu

la le li lo lu

pa pe pi po pu

sa se si so su

ta te ti to tu

pí té lù so lá

mù po sá lé tí

té lí mo pá sù

lo sù pé mí té

sá má tu lù po

5. táta

tasí

síla

laso

solí

lípa

pase

sele

lepí

pípá

pálí

lítá

tápe

Pepa

pata

tato

toto

léto

topí

pípá

pálí

lípa

pata

tato

Tome!

mela

laso

solí

lísá

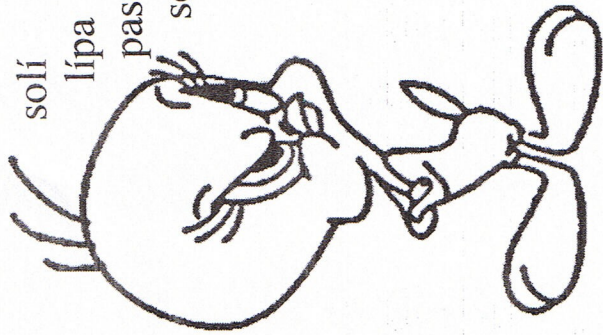
sálá

láme

mete

teta

tato



6.

mapu.

lípu.

tátu.

mámu.

tele.

pole.

sele.

Máme

topí.

lepí.

pase.

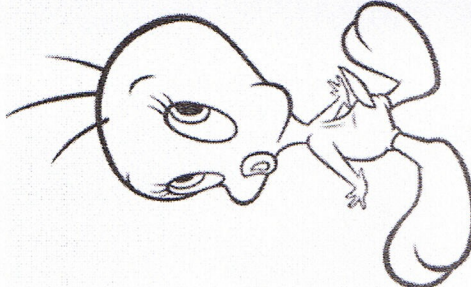
motá.

solí.

létá.

tápe.

Ola



7. Tulí se.

Lísá se.

Pase se.

Motá se.

Potí se.

Topí se.

Mele se.

Pálí se.

tulí

sele

pase

lepí

máte

potí

lape

tápe

iaso

táta

sele

motá

topí

léto

maso

síla

sama

malá

teta

pase

4.



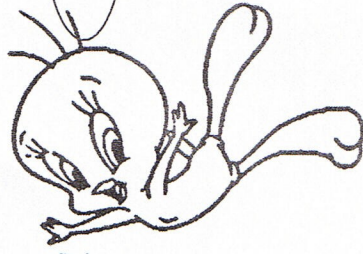
8.

Meteme.  
Motáme.  
Lámeme.  
Lomíme.  
Létáme.  
Tápeme.  
Topíme.  
Solíme.  
Sápeme.  
Pálíme.  
Potíme.  
Paseme.

10. Máma tápala po lese.  
Táta má sílu.  
Tom pase tele u pole.  
Ola motala laso.  
Potím se.  
Solíme solí.  
Tápeme po lese.  
Sító a lopata.  
Pepu pálí pusa.  
Táta musí mít lupu.  
Táto! Motá se tam pes!  
Míla a pes Lup.  
Pepa a Ola se tulí.  
Semelu to.  
Táta pil limo.  
Mílo? Je teta milá?  
Topol a pole.  
Osol to maso.  
Sele si to mete.  
Tele se pase u pole.  
Malá Lota papá sama.  
Má tele mámu?  
Topí táta?  
Tom má tátu Pepu.  
Máme tu léto!  
Musíme topit.

11.

Tom se topil.  
Tam se pase tele!  
Má táta lopatu?  
Mámo! Táto! Tom se topí!  
Musíme pít.  
Mílo, máte tu pilu?  
Létáme sem a tam.  
Emo, osol to maso!  
Teto! Máte tu lopatu?  
Létá to!  
Musíme mít mapu.  
Tom se motá.  
Umíte létat?  
Tom mate Olu.  
Ota solí maso.  
Malá Ola má málo let.  
Sup létá.  
Mám to osolit?  
Lepím si patu.  
U lesa se pase tele.  
To se mi to ale motalo!  
Polepil si to?  
Máte tu tapetu?  
Musím mít sílu.  
Ela se topila.  
Umí to létat?

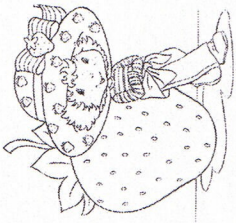


9.

lít  
topit se  
mít  
pít  
solit  
létat  
potit  
tápat  
lomit  
motat  
topit



J j



2.

Jé Má Lí Po Sü Ta Je Mi Pu So Tá

po lù ta je má pé sí la je mi pu

TA JÍ PU SA LÉ MÍ TO PŮ JÁ LE JŮ

4.

meteme	máj	popíjí	paleta
topíme	jásají	les	maluje
jas			lepíte
musíte			polepí
lopata			jel
semele			papají
jelito			pas
let			lámeme
tápají			tep
políjí			polesí
los			motají
létají			sípají



3.

JÍME JÁMA JULA JELA JÁSÁ JÍTE JEJÍ JOJO JÉJE JUPÍ

mají taje saje pije myje tají jela míjí seje jása

1.



5. majitel  
samopal  
pilot  
totem  
jásot  
tým

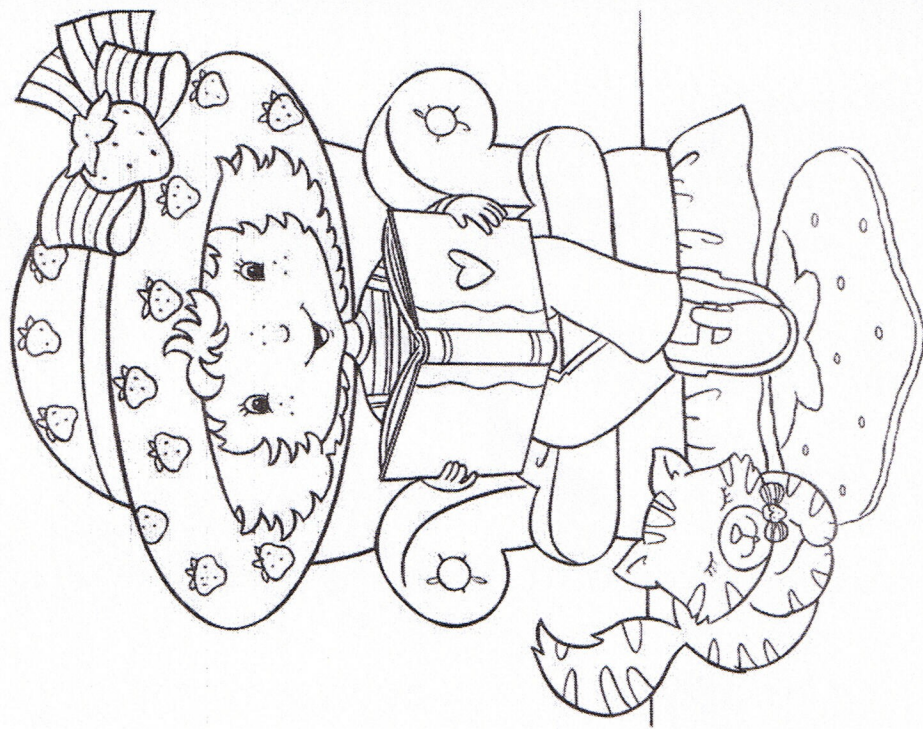
6. pít  
mýt  
lít  
jít  
mít  
jet  
jásat  
tajit  
topit  
sípat  
sejít se  
popojet  
popojít

7. meteme  
pijeme  
sípáme  
jásáme  
tajíme  
myjeme  
topíme  
lijeme  
máme  
meteme  
pijete  
jásáte  
sípáte  
máte se  
topíte  
tajíte  
pijete  
myjete  
lijete  
sípají  
mají  
myjí  
píjí  
jásají  
lijí  
tají

8. Je ta pila tupá?  
Je tu malé pole.  
Moje milá mámo, posílám ti puslu!  
Je půl páté.  
Mates jása!  
Posiluji a posiluji.  
Teta je u lesa.  
Jí se le jetel?  
To je ale malý pes!  
Je máj!  
Táto, tam je pes!  
Pepa pije limo.  
Ola je sama u lesa.  
Jíme maso.  
Je tu pes Lup?  
Ta lopata je malá.  
Malujeme si.  
Máma a táta jásají.  
I Ola a Míla jásají.  
Potom se musíte jít umýt.  
Musíme popojít.  
Pája jel.  
Moje máma si myje puslu.  
Jé, táto, to je ale jáma!  
Můj táta a moje máma jeli pomalu.  
Moje Míla i Pepa tu jeli.  
Pijete limo?  
Pepa, Tom, Jája a Ola pijí limo.  
I můj táta pije limo.  
To je jelito!  
Jel tam Ota?

9. Moje máma a můj táta.  
Moje teta a můj Pepa.

Její pes a její les.  
Její jelito a její mísa.  
Je u lesa.



# Nn



1.

na
ne
no
nu
ni
ná
né
nó
nů
ní

NE
NO
NA
NI
NU
NÉ
NŮ
NÍ
NÁ
NÓ

pa
le
nu
ji
mo
sa
ti
po
ne
mi

mu
je
si
ta
lá
no
pé
jů
to
lu

2.

má
ne
mu
no
mí
né
mů
na
mé
ni

MO
NE
MA
MI
MU
NA
NO
ME
NI
NO

3.

mina
nota
nese
seno

Nána

lano

paní

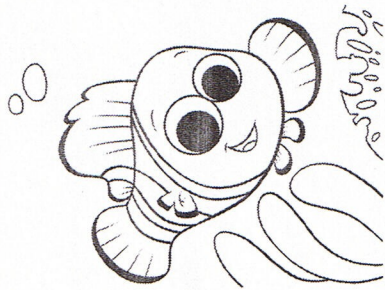
lino

nula

nosí

Nela

nejí



4.

Mé
Na
Mi
No
Né
Má
No
Ni
Mu
Na

nů
me
na
ni
mu
no
mí
nu
mi
ma

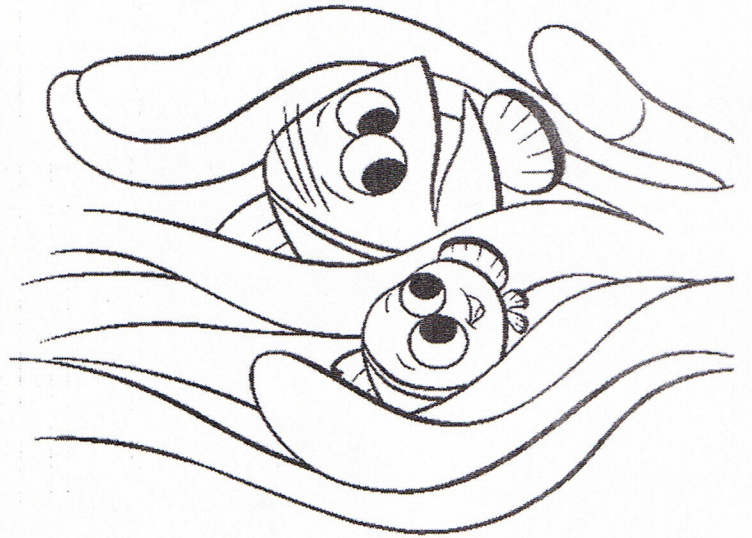
nepije
nalepí
nelepí
nanosí
nenosí
nemete
namete
neseje
naseje
nemotá
namotá
naliže
nelije

nájem
nálet
napůl
nalít
nános
nápis
nápoj
najít
nejen
nájet
napít
nasít
nejet

5. ten  
jen  
len  
pan  
tón  
Jan  
nit  
nes  
sen

na pole  
na mapu  
na pusu  
na tátu  
na mámu  
na míse

On je.  
Ona je.  
Ono je.



6. Jana má sílu. Nese seno.  
Tu je pole.  
Nula minus nula je nula.  
U nás je Ola, Míla a Nela.  
Ten jelen se pase u lesa.  
Ano, na té míse je maso.  
U nás jsme si nalili limo.  
Lena jela asi na pole.  
Tele nelétá a sup nepipá.  
Ta lopata není malá!  
Nemáme ani maso, ani sůl.  
To je můj táta!  
On to sám nese mele!  
Ola, Pája a Jája neumí lepit.  
Nemusíme topit.  
Mímino tu není.  
Ema sype seno.  
Malá Ola má Nánu.  
Táta má laso a lopatu.  
Pan Nota jel na pole.  
Nejen já, ale i malá Anna umí lepit.  
Nenalep to jinam!  
A ona to jinam nalepila!  
Mám malý nos.  
Nalij ten nápoj pomalu a nepolij se!  
Musíme se tultit!  
Ota nese Olu.  
Já na tom poli nejím!  
Jan a Jana nemají maso.  
To je pan Jan Nota!  
Ne, to není pan Nota.  
Anna to nese mele! Ona je líná!  
U pole není ani jelen ani tele.

7. nelétáme  
nemotáme  
neneseme  
nenosíme  
nemeteme  
nesejeme  
nelijeme  
nepijeme  
nenamítáme  
nejásáme  
netopíme  
neposíláme  
nesípeme  
netajíme se  
nelitujeme

8.

Jája a Pája.

Jana a Jan.

Paní a pan.

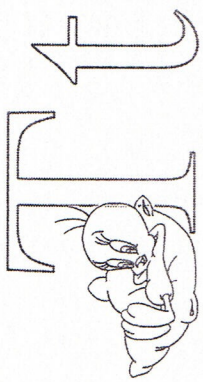
Seno a sen.

Jana a panna.

### **6.3 Verze č. 2 (pro učebnice Alter)**

**M L T S P J N**

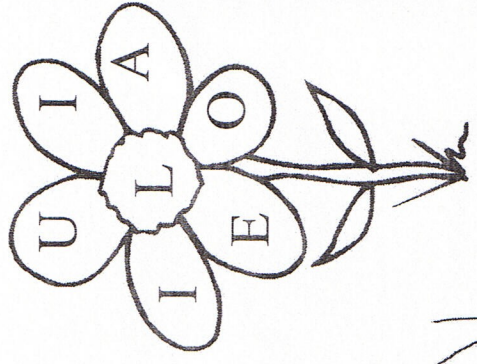
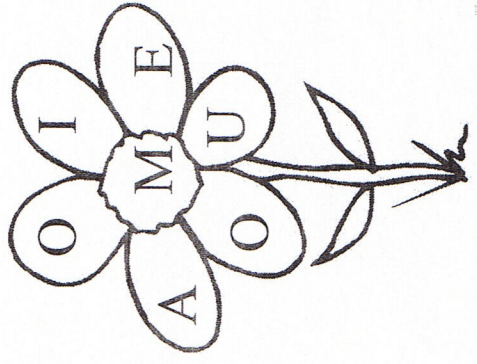
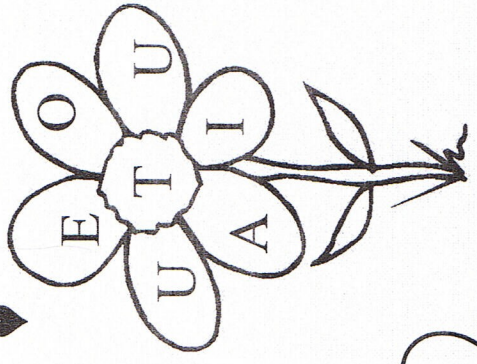
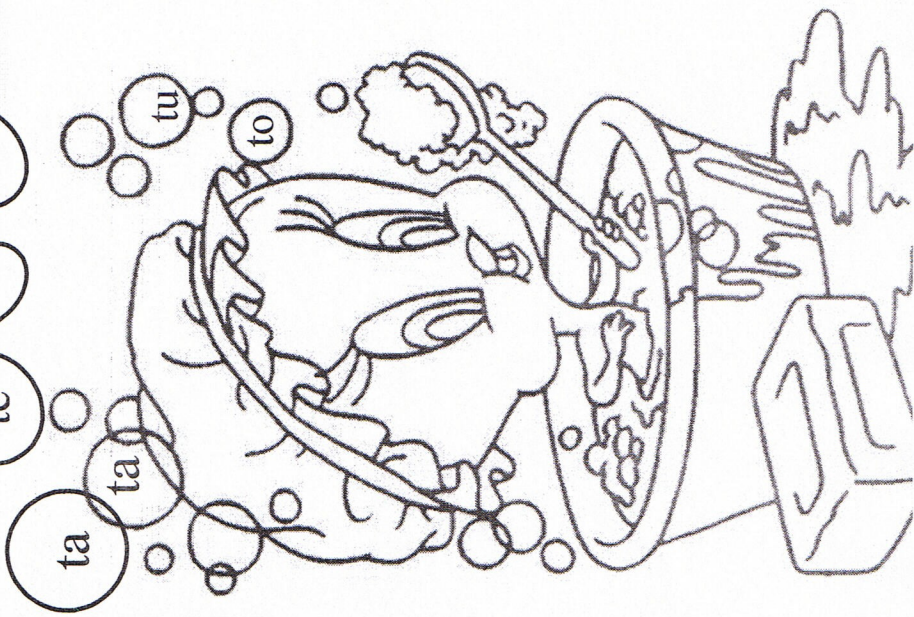
**(uvádím pouze změněná písmena – T S P)**



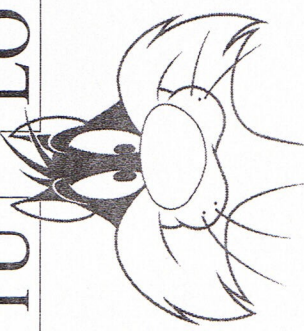
TA TA  
 TE TE  
 TI TI  
 TO TO  
 TU TU

ta te ti  
 to tu

tu té ti  
 tá tú to  
 tó tí tǔ to  
 ta ta to



TE TA TI TO TU  
 LA LU LE LI LO



MU MO ME MI  
 TA TE TI TO



LO LA  
LO TA

MÁ MA  
TÁ TA

OLA  
OTA

ELA  
EMA

TE TA  
ME TA

lá me

mo tá

tu lí

lé tá

me le



me le me

mo tá me

lá me me

tu lí me

le tí me

lé tá me



Teto!

Táto!

Mámo!

Tome!

Oto!

Mílo!

Elo!

Loto!

Emo!

Meteme.

Meleme.

Motáme.

Tulíme.

Létáme.

Lámeme.

Letíme.

Lomíme.

Umíme.

máma

máta

málo

máme

milá

mete

mele

motá

molo

tu lí

tu líme

lé tá

létáme

motáte

motáme

lámu

lámeme

lámete

tele

moto

toto

máte

tato

molo

melete

metu

metete

☹ Mámo! Mílo! Máme málo!

Máma a táta.

Ola, Ota a Ema umí L a M.  
Máme Elu a Emu.

Ola málo mete.

I Ota mete málo.

Létá to.

Táto! To mi to létá!

Teto! Máme malé tele!

Tom to umí.

Máme tu Emu.

Máme tu i tetu.

Mami! Letíme!

Máme mátu.

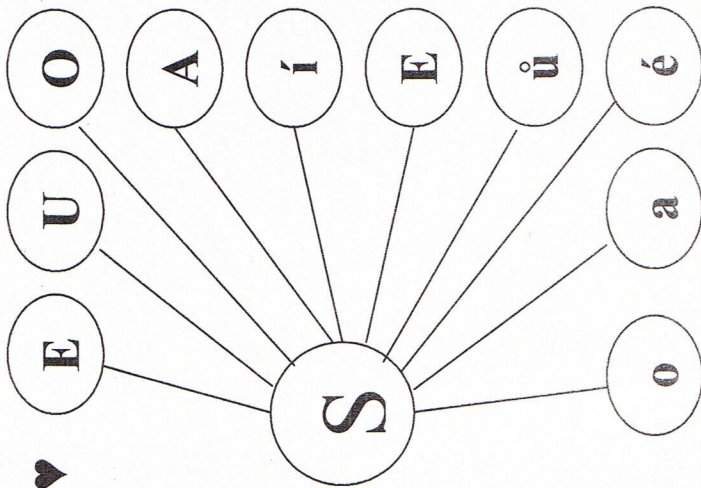
Umíme T.







Sa	SE	si
Se	SU	sa
Si	SO	se
So	SI	su
Su	SA	so



MÁ	Lé	tí
LÍ	Tá	se
TÉ	Sí	mù
SÚ	Ma	lo
MO	Lù	tá
LÉ	To	si
TÍ	Se	mu
SÁ	Mí	le
MÚ	Lá	ti
LO	Tù	sé
TÁ	Sí	mo
SÍ	Mé	la



mí

sí

la

te

má

sa

le

to

la

ma

so

ta

le

lo

te



mám

los

sùl

tam

mol

les

sál

lem

sám

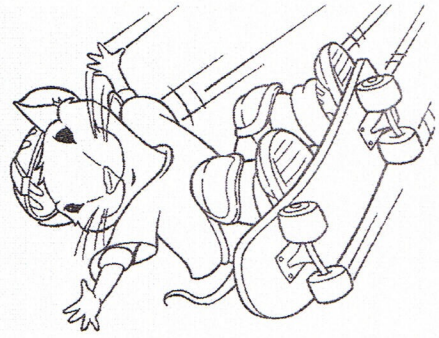
sem



So lí	so lí me
Sá lá	sá lá me
Mu sí	mu sí me
Me le	me le me
Lí sá	lí sá me
Lé tá	lé tá me



Lísáme se.
Solíme.
Meleme.
Meteme.
Sáláme.
Musíme.
Umíme.
Letíme.
Osolíme.
Létáme.
Tulíme se.
Motáme.
Lámeme.
Meleme.
Omotáme.

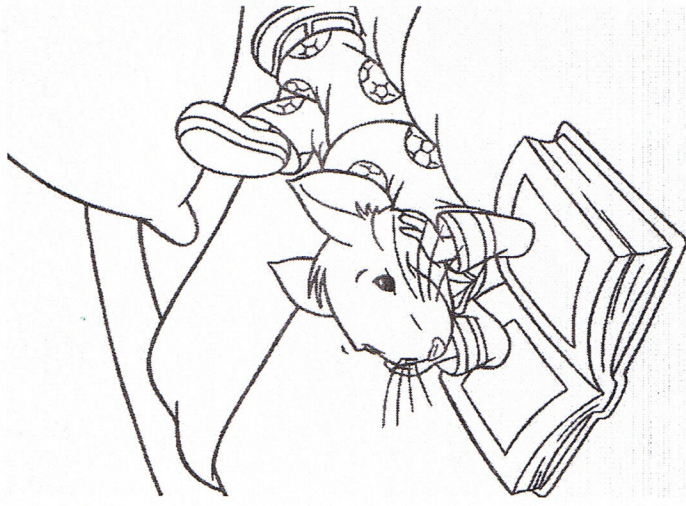


LÉTO
TATO
SAMO
LASO
TETA
SAMA
MÍLA
LETÍ
SÍLA
MUSÍ
TOTO
LÍTO

sami
síto
sálá
samo
sele
síla
solí
sama



Mámo, Ola solí maso!  
 Ola solí maso sama.  
 Tátu máme u lesa.  
 Mám los.  
 To maso osolíme!  
 Ema málo mele.  
 Musíme osolit maso.  
 Umíme létat.  
 Teta má sílu.  
 I táta má sílu.  
 Motáme laso.  
 Solíme solí.  
 Mísa s masem a salámem.  
 Sele se lísá.  
 Máme málo salámu a soli.  
 Semeleme si to sami.  
 Máme málo salámu, soli i masa.  
 Semelu si sám.  
 Míla má Eso.  
 Eso má i máma.  
 Eso má máma i Míla.  
 Máme maso i sùl.  
 Máme samé maso.



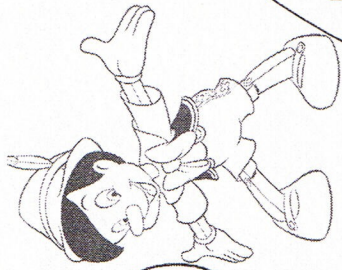
sám

sùl

sál

sem

# P



1. Pa PA pá pá  
Pe PE pé pé  
Pi PI pí pí  
Po PO pó pó  
Pu PU pù pù

2. Pu Pa Pe Pi Po Pa Pi Pu Pe Po  
pí pé pá po pù pí pá pé pù po

3.

má lé pí  
 so te mi lo  
 pù ma lá sù te  
 le sí pa mo tu  
 ti mù pe lí sa má  
 me sí to ma pu lé  
 po la se pi mu ta  
 li tu mé sá pù lo  
 té sí po lé mí sá  
 su lá mi pu tá  
 pi se te lu mo  
 má li to se  
 té sa pu

4.

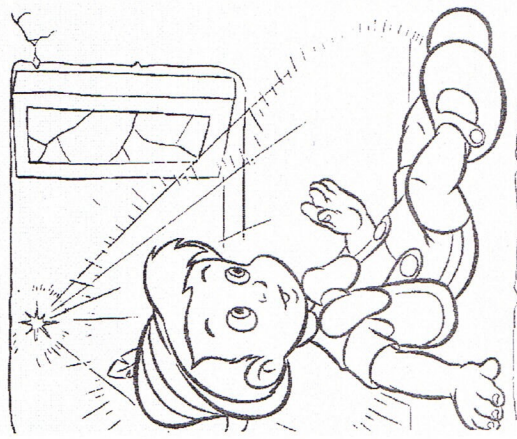
Pusa  
Pata  
Pila  
Píle  
Pepa  
Pole

PASE  
PÁLÍ  
PAPÁ  
PÍPÁ  
POTÍ  
PŪLÍ



5.

Lepíme.  
Pasete.  
Solíme.  
Musíte.  
Lámeme.  
Pálíte.  
Lomíme.  
Lámete.  
Motáme.  
Pípáte.  
Papáme.  
Lepíte.  
Topíme.  
Tápete.



6.

Tupá pila.  
Topol a lípa.  
Táta Pepa.  
Tato lípa.  
Malá lopata.  
Milá Ela.  
Malý salát.  
Malé síto.  
Malá mapa.  
Maso a sůl.  
Malá pila.  
Málo topolů.  
Pes Lup.  
Půl páté.  
Půl masa.  
Pata a lopata.  
Samá pole.  
Samé lesy.  
Samá sůl.  
Salám.  
Salám a maso.  
Síla a posila.  
Sup.

8.

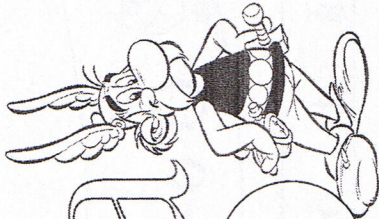
U lesa.  
U pole.  
U lomu.  
U Toma.  
U mapy.  
U mámy.  
U lípy.  
U mísy.  
O páté.  
Po poli.



7. Táta topí.  
Papáme maso.  
Teta má lopatu.  
Míla posílá pusu.  
Pepa pase sele u lesa.  
Osolíme to maso!  
Tom musí topit.  
Potopíme se!  
Posíláme Ti pusu!  
Táta to posype.  
Máma Ti posílá pusu!  
Musím mít pas.  
Mami! Tom pálí maso!  
Lepíme!  
Pepa pil limo.  
I Ota pil limo.  
U pole se pase sele.  
Mámo, pípá pes?  
Máme tele.  
A to tele si to mele.  
Mílo, máte pilu?  
Tom má tátu Pepu.  
Potom to polepím.  
Má Tom lupu?  
Malá Ola papá sama.  
Polep to lépe.

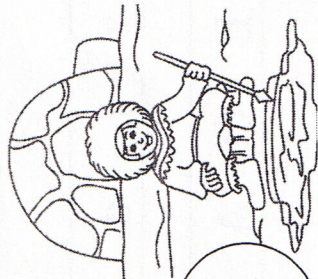
Aa

Á á



Ee

É é



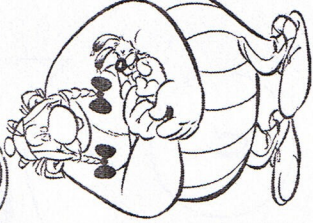
Ii

Í í



Oo

Ó ó



♥ I O á e a Á E O i o É Í ó A  
 Ó é í o i ó e o í O a i á  
 a á o i e i A e i o e í  
 E I e á É ó A á é o Á é a í

e i é O í

a é i o á

O á e í I

O á e í I

Á ó a É o

Ó í o e A

Í A ó a E

á É I Á e

A Í E á ó

É Á á é O

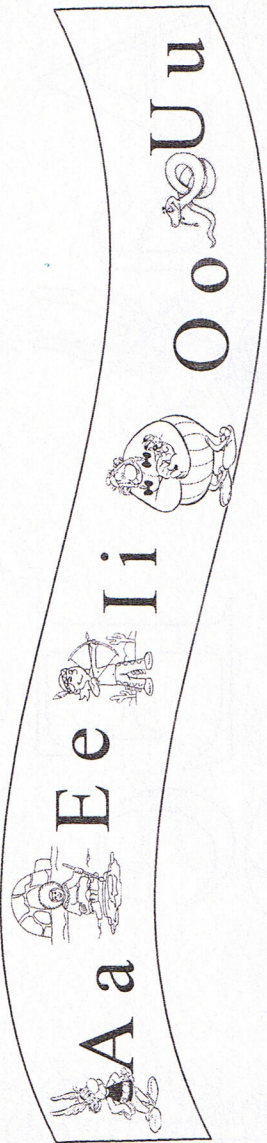
é o a E Á

I e A i Ó



e i u a o i e u a o e i u o a

u a e i u o a u e i a a o



o a i e u

U E O A I

é á í ó ú

Ó Ú É Í Á

í á E O U

A e i u ó

ú í O á i

é A ù í Ó

o U a é A

I ó í Ú e

e i Á I o

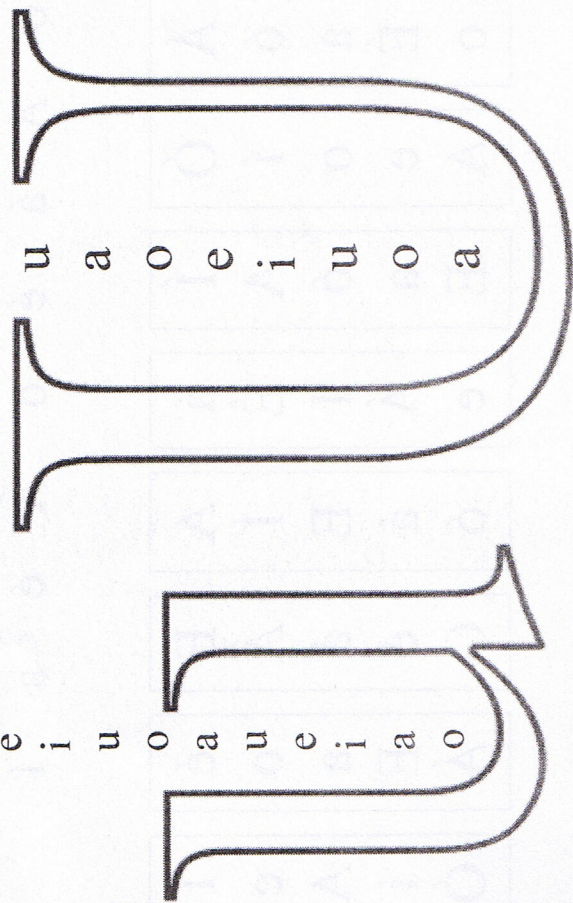
á ó E O ù

í ú a é í

A Ó Ú i e

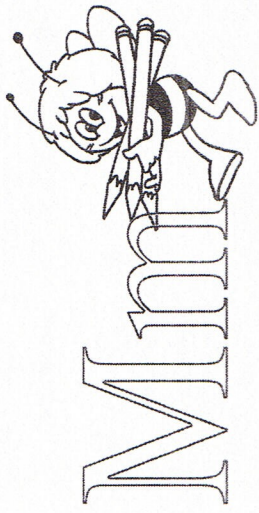
o e u a á

U á I ú É

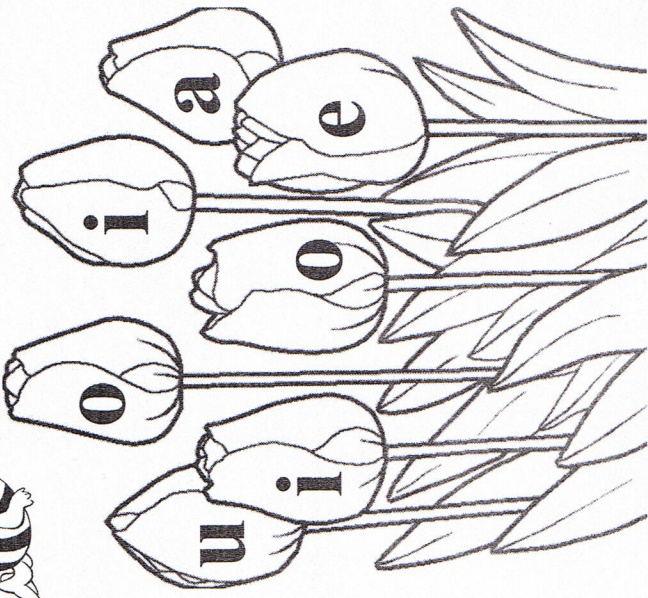


## **6.4 Verze č. 3**

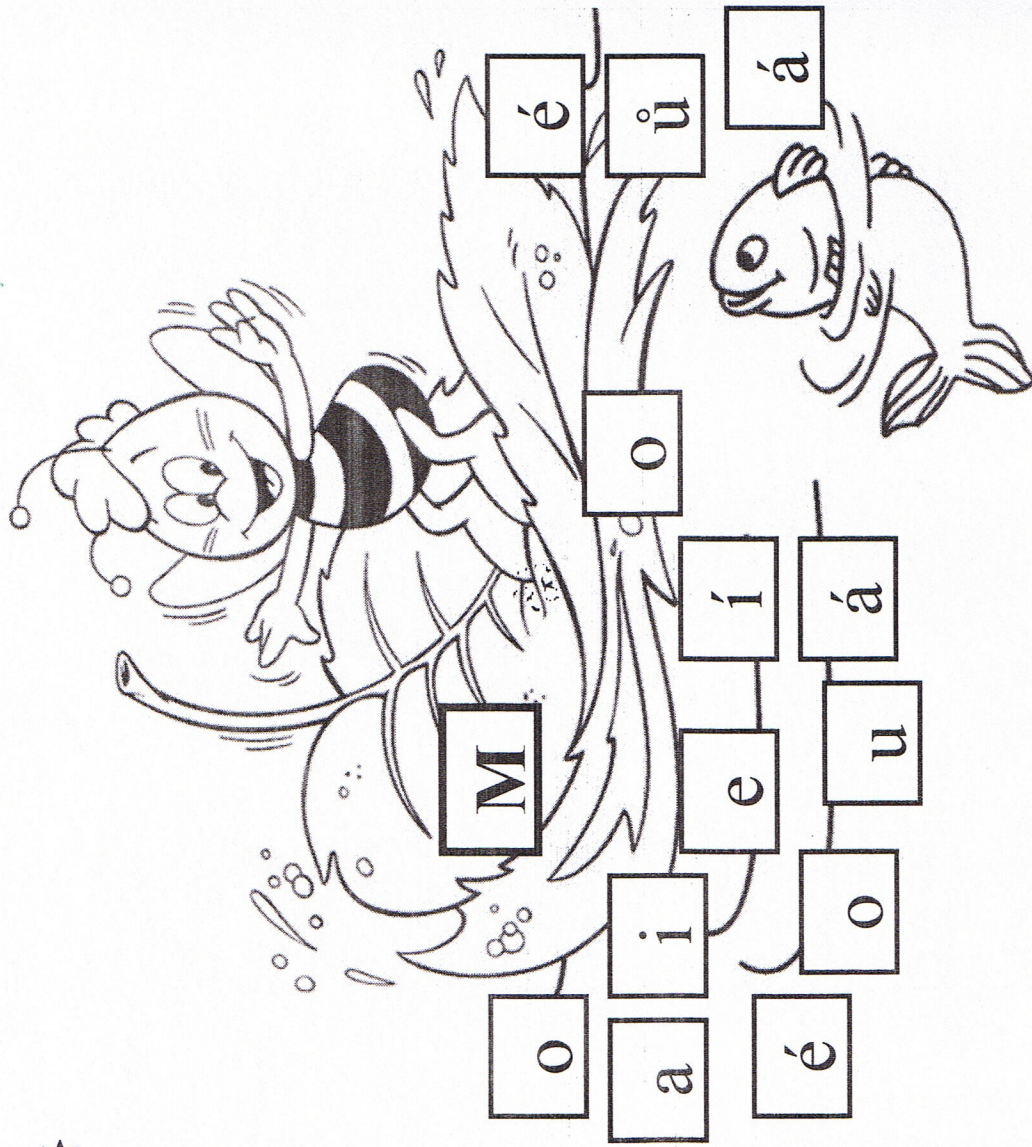
**(pro učebnice Nová škola, Didaktis a Alter s psacím písmem)**



■ ma MA Mi  
 me ME Mo  
 mi MI Mu  
 mo MO Ma  
 mu MU Me




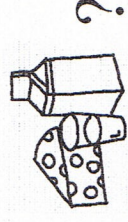




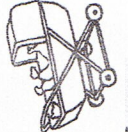


\*  
 Ma Mi  
 me mu  
 Ma' Má  
 me me  
 Mi' Mí  
 mu mu  
 Mo' Mò  
 ma ma  
 Me' Mé  
 mi mi  
 Mu' Mù  
 me me  
 Ma' Má




mi	mu	mé	má	mí
mo	mi	mù	mé	mó
me	ma	mí	mù	me



★ MÁMA MÁ MIMI.  
 MÁMA MÁ EMU.  
 MÁME MÁMU I EMU.  
 MÁMO!  
 EMA UMÍ M.  
 EMO!

♥ Ema má  .  
 Mami, máme  ?  
 Máme  a  .  
 Máma a Ema umí  .  
 Ema umí  .  
 Mimi má  .  
 Máme  i  .

 máme Umí. MIMI MAMI!  
 máma umíme EMA MÁMO!  
 Mámo! Ema MÁME MAMA  
 mámu Emu UMÍ EMA  
 Mami! Emo! MÁMO! EMU  
 mimi umí UMÍME EMO!

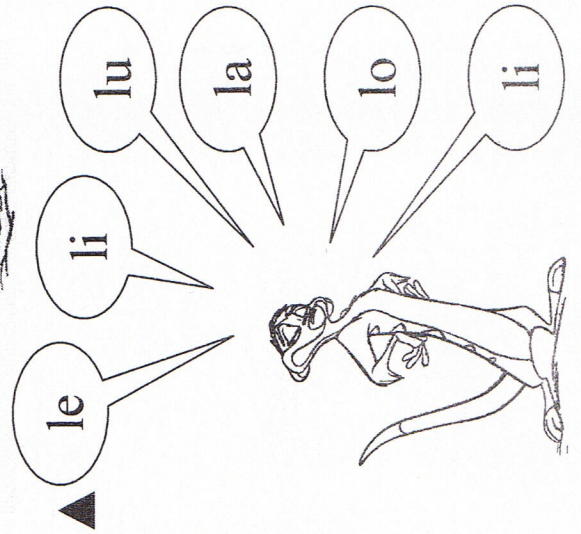


Ema má mámu.  
 Máma a Ema umí m.  
 Mimi má mámu.  
 Máme mimi, mámu a Ema.

# LI



A  
E  
I  
O  
U



La Le Lo Lu  
li lu la le  
LE LO LI LA  
lu li le lo

■ molo  
lomí

Míla  
lala

lama  
malá

láme  
mele



■ mí le má ma  
mi lá má lo  
mi lé má me  
mi mi ma lá  
Mí la ma lé  
mo lo me le  
lo mí la ma

O la

E ma

E la

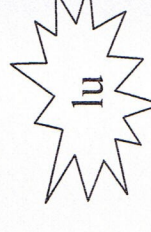
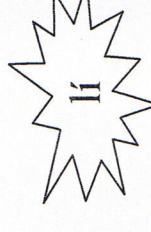
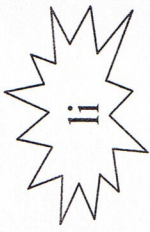
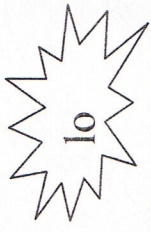
u mí me

u lo mí

u mí

lá me

ELÓ!  
MÍLO!  
OLO!  
EMO!



♥ Ela

málo

molo

lomí

míle

LOLA MELE MÁLO.



Emá má malé .



MÁME ELU.

Meleme .



MALÁ OLA MELE MÁLO.

Ola láme .

MILÁ MÁMO.

Milá mámo, umíme .



MÁME ELU I MÍLU.

Ola, Ela a Ema lomí .



Míla

Lámu.

Malá Ela umí málo.

Olo!

Mílo!

Láme.

Máme Elu, Olu a Mílu.

Elo!

Mílu!

Lámeme.

Malá Ola mele málo.

Mílo!

milá

Lomí.

I máma mele málo.

Mámo!

milé

Lomíme.

Lámeme a meleme.

Emo!

milí

Lomí.

Milá máma a malá Ela.

Mami!

malé

mele

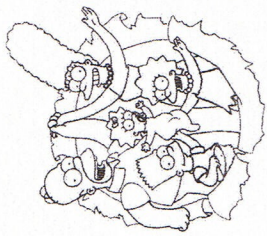
Ela

milá

mola

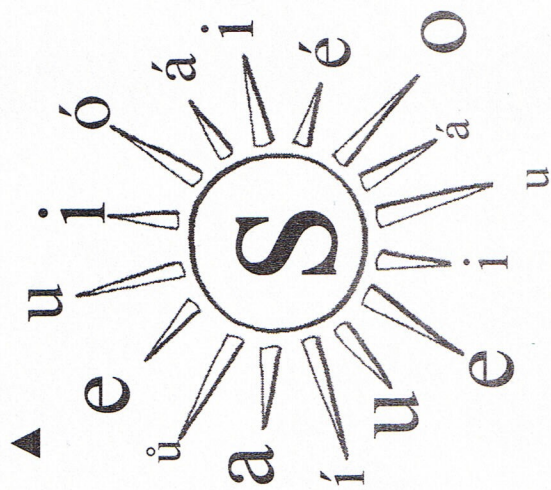
umíme

S S



sa se si so su

SA SE SI SO SU



se su si sa so

SO SA SE SU SI

Si Se Sa So Su

sá só sú sí sé

SÚ SÍ SÓ SÉ SÁ

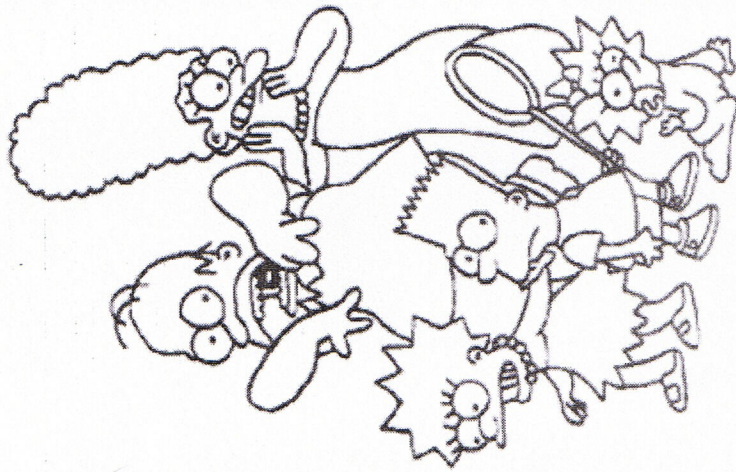
Sé Sù Sí Sá Só

SA Mo LU si, me li Se

SO Me LA sú mi ló MU

SU Mi LE' sa mo lu LI

SI Mu LO so mu la SO





ma lá  
 má ma  
 mi lá  
 Mí la  
 mí sa  
 mí le  
 má lo  
 ma so

sa mé  
 sá lá  
 sa ma  
 so lí  
 se le  
 só lo  
 sí la  
 sa mi

la ma  
 la so  
 Má mo!  
 lá me  
 lí sá se  
 mu sí  
 lá mu  
 O la



u mí me

se me lu

lo mí me

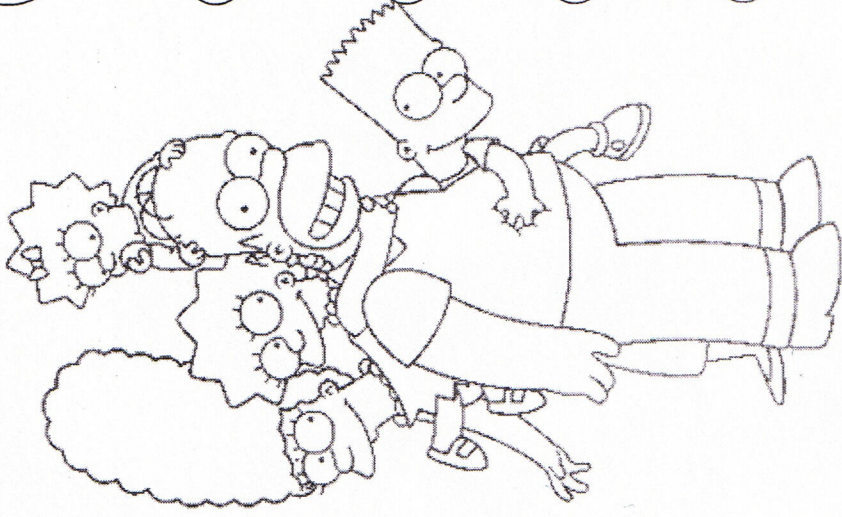
lí sá me  
 se

me le me

so lí me

lá me me

mu sí me



mele  
 mí sa  
 solí  
 sí la  
 laso  
 same

sele  
 mí la  
 lomí  
 Mí la  
 maso  
 malé

☐ súl les sám

sál los sem

☾ Mí la solí maso.

Sele se lísá.

Maso a súl.

Má Ela sí lu?

Máme má lo salá mu a soli.

Má ma má Eso.

Solí me solí.

Máme mí su masa.

Solí se maso?

Semelu si sám.

Má mu má me u lesa.

Máme malé sele.

Ema má Eso!

I Ola má Eso.

Meleme a meleme.

Ela solí maso sama.

Má ma mele maso.

Mele se maso?

# PI



1. Pa PA  
Pe PE  
Pi PI  
Po PO  
Pu PU

3. P S M L P M S L P M

m p i s m s p m i p

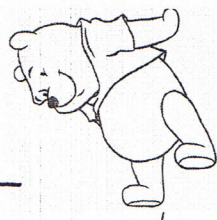
5.

PÁ LÍ  
PA PÁ  
PA SE  
PÍ PÁ

LE PÍ  
SO LÍ  
ME LE  
LÁ ME

7. lípa pole lepi pusa páli mapa

misa pile lame lupa pipa papa



2. sa me la pi su ma lo pa si mu  
MI SA PO LU ME SI PA LO MU SE  
Pe Lu Mi So Pa Lo Mi Se Po La

2.

4. Pa Po PE pí pá pe Pu  
Pu PA pí p' po Pe

6.

lo mí me

pa se me

so lí me

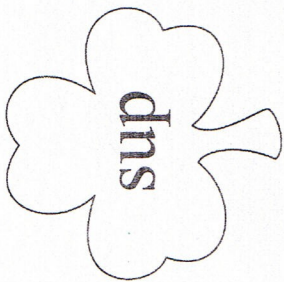
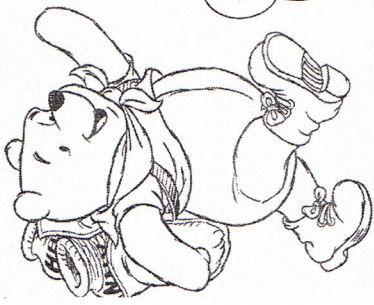
mu sí me

pá lí me

le pí me

pa pá me

lá me me



9.

U lesa. U pole.

10.

pusa

sama

mapa

pase

sele

lesy

sype

Pepa

papá

páli

lípa

8.

pes

los

11.

les

pas

súl

mol

púlíme

pípáme

pálíme

paseme

lepíme

papáme

posíláme

polepíme

Ola lepí.

Ela pálí.

Ála púlí.

Míla pase.

Pepa pil.

Les a los.

Pes a pas.

Posol maso!

Ola pila.

Ela posílá.

13. Mámo! Maso se pálí!

Pepu máme u lesa.

Míla papá sama.

Pepo! Osol maso!

Malá Ela posílá pusu.

Pil Pepa limo?

Pila i Ola limo?

Posílám pusu!

Pepa pase sele.

Sele se pase u lesa.

Máma posílá pusu!

Pes má maso!

Mámo, pípá pes?

Posílal pusu Ole!

I Ola mu posílala pusu!

Pepo, supí sup?

Polepil.

Ola lepí.

Ela púlí.

Ála pálí.

Pepa solí.

Mimi papá.

Ema sype.





T t

TA

ta

TE

te

TI

ti

TO

to

TU

tu

1.

2. ma me mi mo mu

la le li lo lu

pa pe pi po pu

sa se si so su

ta te ti to tu

pí té lù so lá

mù po sá lé tí

té lí mo pá sù

lo sù pé mí té

sá má tu lù po

3. táta

teta

toto

Teto!

Táto!

tato

sama

sila

sele

solí

4. táta

tasí

síla

laso

solí

lípa

pase

sele

lepí

pípá

pá lí

lítá

tápe

Pepa

pata

tato

toto

léto

topí

pípá

pá lí

lípa

pata

tato

Tome!

mela

laso

solí

lísá

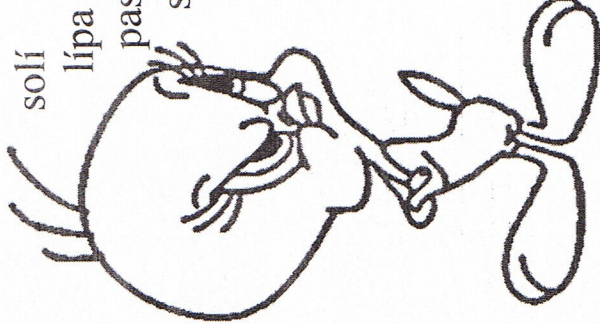
sálá

láme

mete

teta

tato



5.

mapu.

lípu.

tátu.

mámu.

tele.

pole.

sele.

Máme

topí.

lepí.

pase.

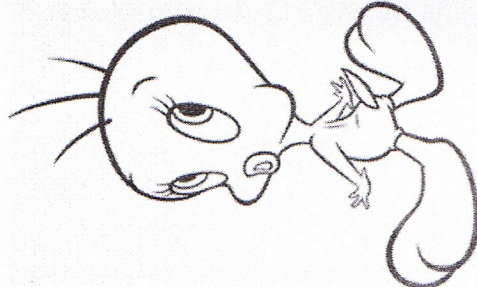
motá.

solí.

létá.

tápe.

Ola



6. Tulí se.

Lísá se.

Pase se.

Motá se.

Potí se.

Topí se.

Mele se.

Pá lí se.

mota

mate

maso

misa

laso

leta

leto

lame

topi

tape

tata

tuli



Meteme.  
Motáme.  
Lámeme.  
Lomíme.  
Létáme.  
Tápeme.  
Topíme.  
Solíme.  
Sápeme.  
Pálíme.  
Potíme.  
Paseme.

7.

9. Máma tápala po lese.  
Táta má sílu.  
Tom pase tele u pole.  
Ola motala laso.  
Potím se.  
Solíme solí.  
Tápeme po lese.  
Síto a lopata.  
Pepu pálí pusa.  
Táta musí mít lupu.  
Táto! Motá se tam pes!  
Míla a pes Lup.  
Pepa a Ola se tulí.  
Semelu to.  
Táta pil limo.  
Mílo? Je teta milá?  
Topol a pole.  
Osol to maso.  
Sele si to mete.  
Tele se pase u pole.  
Malá Lota papá sama.  
Má tele mámu?  
Topí táta?  
Tom má tátu Pepu.  
Máme tu léto!  
Musíme topit.

lít  
topit se  
mít  
pít  
solit  
létat  
potit  
tápat  
lomit  
motat  
topit

8.

Táta má lopatu.  
Tom musí mít mapu.  
Umíte létat?  
Ola se tam topila.  
Lepím si patu.  
Tu lopatu má táta.  
A tu mapu má Tom.  
To se ale motáme!  
Máte tu to maso?  
A lopatu tu máte?

10.

motal

topil

solil

tápal

létal

pálil

tulil

motal

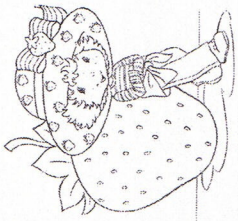
musel

pil





# J j



1. Ja Je Ji Ji  
 jí ja jú ja  
 je jó ja  
 Jo Ju Ji Ji  
 JÁ jí JE  
 JU JO JA  
 ji je jó

2. Jé Má Lí Po Sù Ta Je Mi Pu So Tá

po lù ta je má pé sí la je mi pu

TA JÍ PU SA LÉ MÍ TO PÙ JÁ LE JÙ

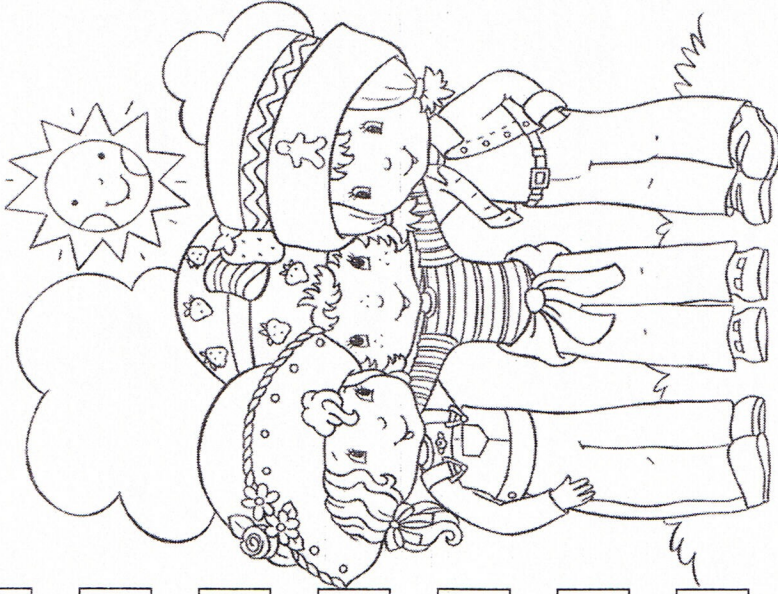
4.

meteme topíme jas musíte lopata semele jelito let tápají poliji los létají

máj jásají

popijí les

paleta maluje lepíte polepí jel papají pas lámeme tep polesí motají sípají



sálají mol

posila

pípají

sup

3. JÍME májí  
 JÁSA táje  
 JELA píje  
 JÍTE saje  
 JUPI míjí

5. majitel  
samopal  
pilot  
totem  
jásot  
tým

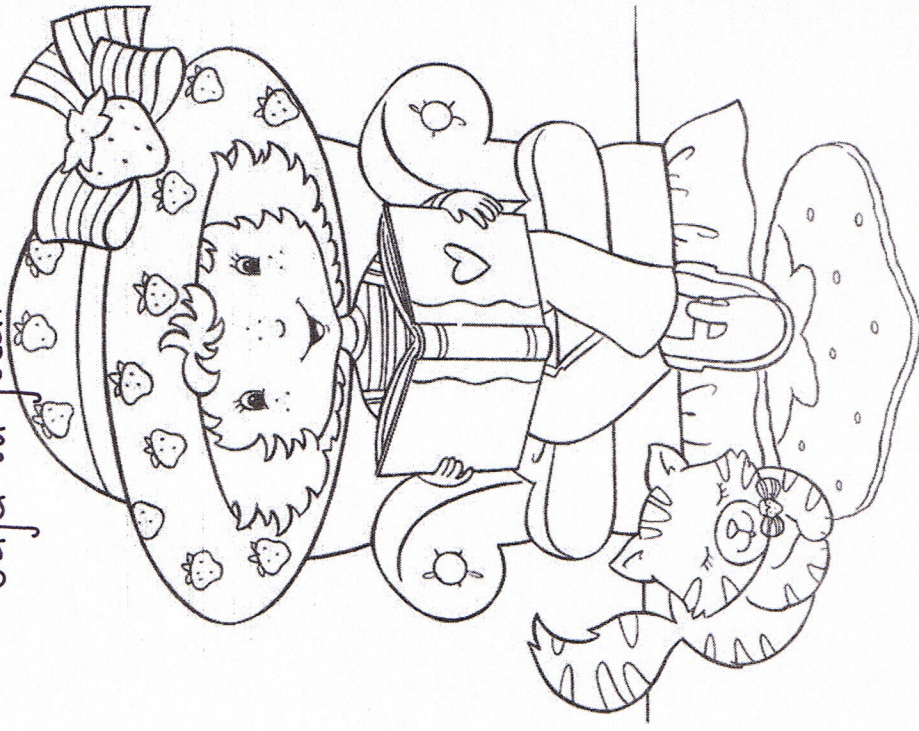
6. pít  
mýt  
lít  
jít  
mít  
jet  
jásat  
tajit  
topit  
sípat  
sejít se  
popojet  
popojít

7. Jet  
ujet  
Jít  
Jásat  
tajit  
Topit  
Sípat  
Pít  
JÍME  
jásáme  
pijeme

8. Je ta pila tupá?  
Je tu malé pole.  
Moje milá mámo, posílám ti pusú!  
Je půl páté.  
Mates jásá!  
Posiluji a posiluji.  
Teta je u lesa.  
Jí sele jetel?  
To je ale malý pes!  
Je máj!  
Táto, tam je pes!  
Pepa pije limo.  
Ola je sama u lesa.  
Jíme maso.  
Je tu pes Lup?  
Ta lopata je malá.  
Malujeme si.  
Máma a táta jásají.  
I Ola a Míla jásají.  
Potom se musíte jít umýt.  
Musíme popojít.  
Pája jel.  
Moje máma si myje pusú.  
Jé, táto, to je ale jáma!  
Můj táta a moje máma jeli pomalu.  
Moje Míla i Pepa tu jeli.  
Pijete limo?  
Pepa, Tom, Jája a Ola pijí limo.  
I můj táta pije limo.  
To je jelito!  
Jel tam Ota?

9. Jája je u lesa.  
Moje teta a můj Pája.  
Je tam malé pole.

Jája tu jela.



# Nn



1.

na	ne	no	nu	ni	ná	né	nó	nů	ní
NE	NO	NA	NI	NU	NÉ	NŮ	NÍ	NÁ	NÓ
pa	le	nu	ji	mo	sa	ti	po	ne	mi
mu	je	si	ta	lá	no	pé	jů	to	lu

2. na me nu  
mi no ma  
mů ní ne  
no ná mu  
mé mů ni  
na nu ne

můj pan  
moje pani  
její sen  
nesu seno  
neji maso  
nosí lano  
nese limo

3.

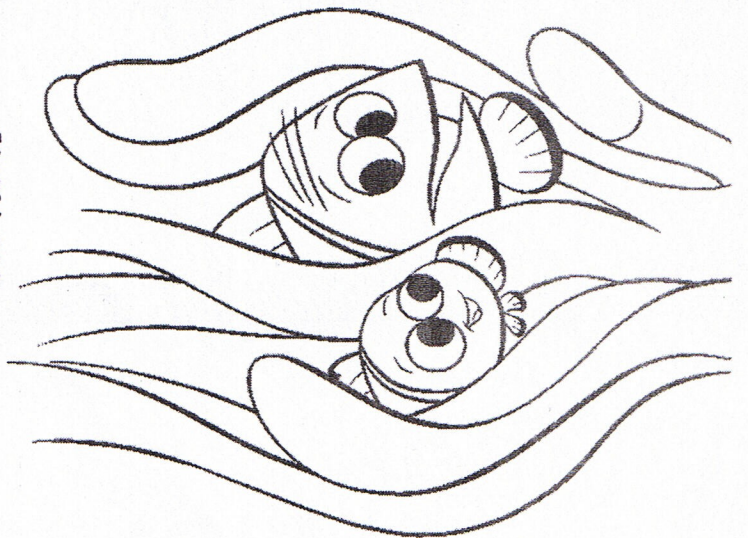
Nána	paní
lano	lino
mina	nula
nota	nosí
nese	Nela
seno	nejí

4.

nepije	nájem
nalepí	nálet
nelepí	napůl
nanosí	nalít
nenosí	nános
nemete	nápis
namete	nápoj
neseje	najít
naseje	nejen
nemotá	najet
namotá	napít
nalije	nasít
nelije	nejet

5. ten  
jen  
len  
pan  
tón  
Jan  
nit  
nes  
sen

on je  
ona je  
on nese  
ona nese  
on nosí  
ona nosí  
on není



6. Jana má sílu. Nese seno.  
Tu je pole.  
Nula minus nula je nula.  
U nás je Ola, Míla a Nela.  
Ten jelen se pase u lesa.  
Ano, na té míse je maso.  
U nás jsme si nalili limo.  
Lena jela asi na pole.  
Tele nelétá a sup nepípá.  
Ta lopata není malá!  
Nemáme ani maso, ani sůl.  
To je můj táta!  
On to sám nesemele!  
Ola, Pája a Jája neumí lepit.  
Nemusíme topit.  
Mimino tu není.  
Ema sype seno.  
Malá Ola má Nánu.  
Táta má laso a lopatu.  
Pan Nota jel na pole.  
Nejen já, ale i malá Anna umí lepit.  
Nenalep to jinam!  
A ona to jinam nalepila!  
Mám malý nos.  
Nalij ten nápoj pomalu a nepolij se!  
Musíme se tulit!  
Ota nese Olu.  
Já na tom polí nejím!  
Jan a Jana nemají maso.  
To je pan Jan Nota!  
Ne, to není pan Nota.  
Anna to nesemele! Ona je líná!  
U pole není ani jelen ani tele.

7. nelétáme  
nemotáme  
neseeme  
nenosíme  
nemeteme  
nesejeme  
nelijeme  
nepijeme  
nenamítáme  
nejásáme  
netopíme  
neposíláme  
nesípeme  
netajíme se  
nelitujeme

netopí  
nenamítá  
nemusí  
neposílá  
nejí  
neseje  
nenosí

8.

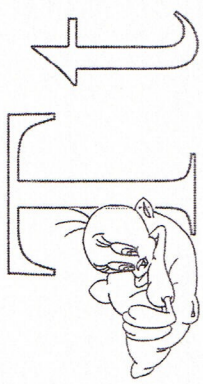
Jája a Pája.

Jana a Jan.

Paní a pan.

Seno a sen.

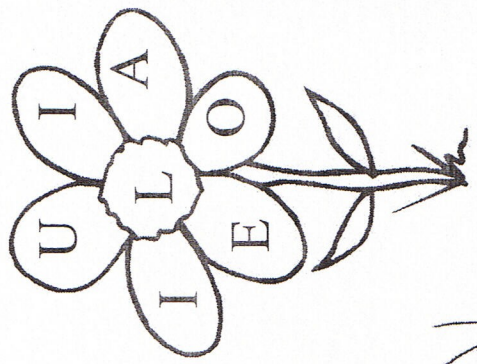
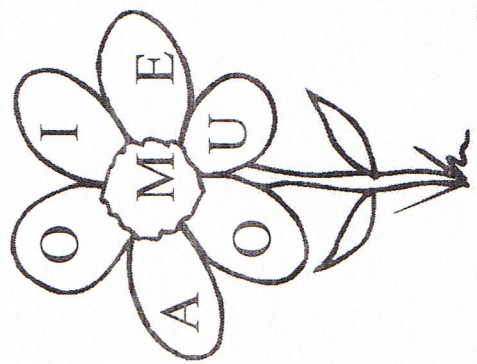
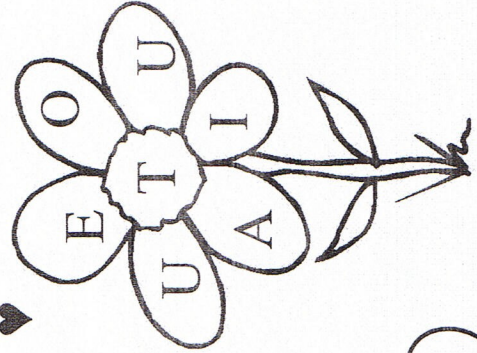
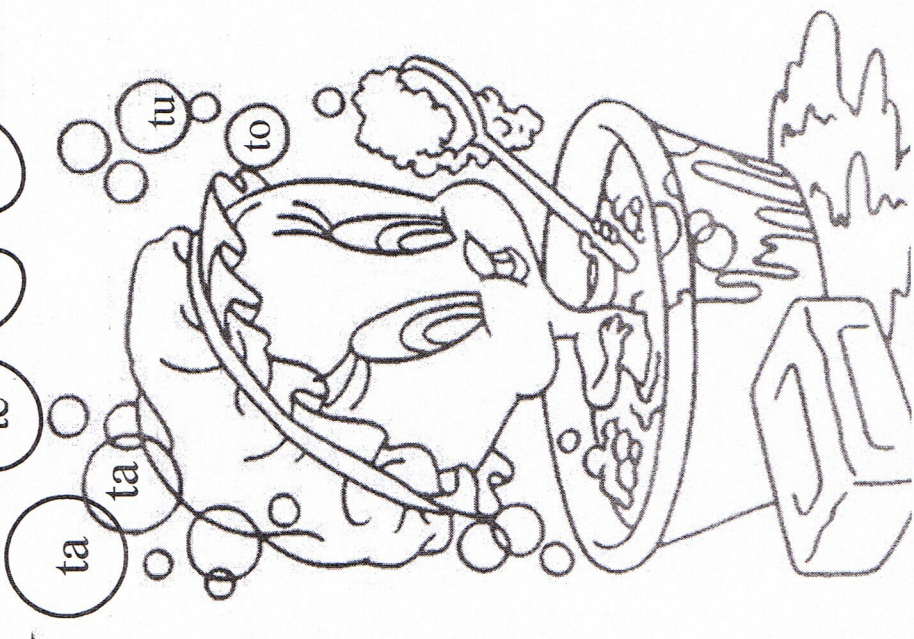
Jana a panna.



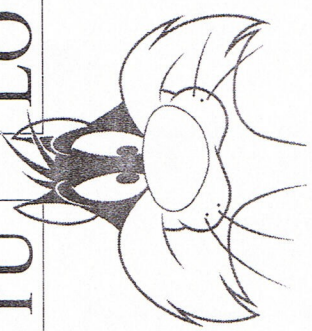
TA	TE	TI	TO	TU
Ta	Te	Ti	To	Tu

to tu tá tí  
ta ti té tu  
te ta tú to

tu té ti  
tá tú to  
tó tí tǔ to



TE TA TI TO TU  
LA LU LE LI LO



MU MO ME MI  
TA TE TI TO



teta      táta      Lota      Ota      meta

láme

motá

tulí

létá

mele



Metu.

Motám.

Letím.

Meteme.

Motáme.

Letíme.

Metete.

Motáte.

Letíte.



Teto!

Meteme.

máma

tulí

tele

Táto!

Meleme.

máta

tulíme

moto

Mámo!

Motáme.

málo

létá

toto

Tome!

Tulíme.

máme

létáme

máte

Oto!

Létáme.

milá

motáte

tato

Mílo!

Lámeme.

mete

motáme

molo

Elo!

Letíme.

mele

lámu

melete

Loto!

Lomíme.

motá

lámeme

metu

Emo!

Umíme.

molo

lámete

metete

☺ Mámo! Mílo! Máme málo!

Máma a táta.

Ola, Ota a Ema umí L a M.

Máme Elu a Emu.

Ola málo mete.

I Ota mete málo.

Létá to.

Táto! To mi to létá!

Teto! Máme malé tele!

Tom to umí.

Máme tu Emu.

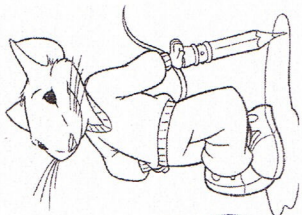
Máme tu i tetu.

Mami! Letíme!

Máme mátu.

Umíme T.



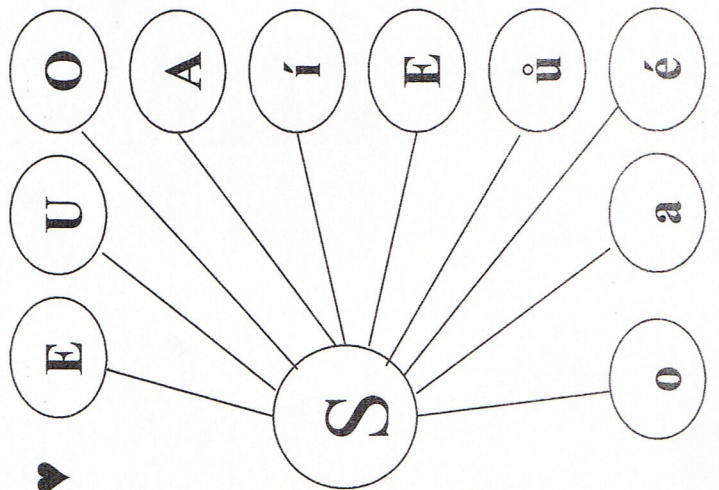


S S

SA Se si s'ó

SE Su sa s'í

SI So sú se'



MÁ	LÉ	TÍ	SÁ	MÚ	LO	TÁ	SÍ	MÉ	LA
LÍ	TÁ	SÍ	MA	LÚ	TO	SE	MÍ	LÁ	TÚ
TÉ	SÍ	MÀ	LÚ	TO	SE	MÍ	LÁ	TÚ	SÍ
SÚ	MO	LÉ	TÍ	SÁ	MÚ	LO	TÁ	SÍ	MÉ
LO	TÁ	SÍ	MÀ	LÚ	TO	SE	MÍ	LÁ	TÚ
MÚ	LO	TÁ	SÍ	MÉ	LA				



mu si le to 'sa mí lí

la

te

má

ta lo mi su lé sú si

ma

so

ta

le

lo

te

se ma tu lí 'so tá mú

mám

los

súl

tam

mol

les

sál

lem

sám

sem





Solí.  
Sálá.

Musí.  
Mele.

Léta.

Solíme.  
Sáláme.

Musíte.  
Melete.

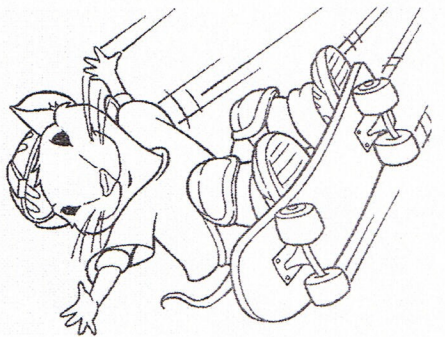
Létáte.

LÉTO  
TATO  
SAMO  
LASO  
TETA  
SAMA  
MÍLA  
LETÍ  
SÍLA  
MUSÍ  
TOTO  
LÍTO

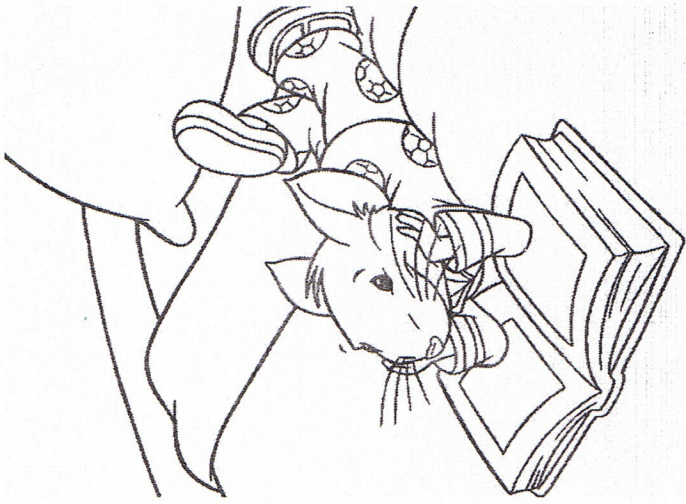
SAMI  
SÍTO  
SÁLA  
SAMO  
SAMA  
SOLÍ



Lísáme se.  
Solíme.  
Meleme.  
Meteme.  
Sáláme.  
Musíme.  
Umíme.  
Letíme.  
Osolíme.  
Létáme.  
Tulíme se.  
Motáme.  
Lámeme.  
Meleme.  
Omotáme.

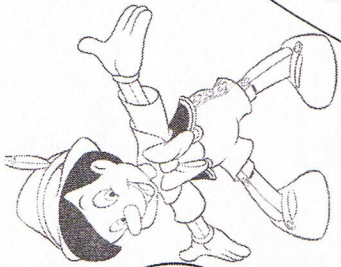


Mámo, Ola solí maso!  
Ola solí maso sama.  
Tátu máme u lesa.  
Mám los.  
To maso osolíme!  
Ema málo mele.  
Musíme osolit maso.  
Umíme létat.  
Teta má sílu.  
I táta má sílu.  
Motáme laso.  
Solíme solí.  
Mísa s masem a salámem.  
Sele se lísá.  
Máme málo salámu a soli.  
Semeleme si to sami.  
Máme málo salámu, soli i masa.  
Semelu si sám.  
Míla má Eso.  
Eso má i máma.  
Eso má máma i Míla.  
Máme maso i sùl.  
Máme samé maso.



SÁM  
SÙL  
SÁL  
LOS  
LES  
SEM

# Pi



Pa	PA	pá
Pe	PE	pé
Pi	PI	pí
Po	PO	pó
Pu	PU	pǔ

1.

PA PE Pí pá pǔ, pá po pé, pí po pe Pó, Pí

2.

3.

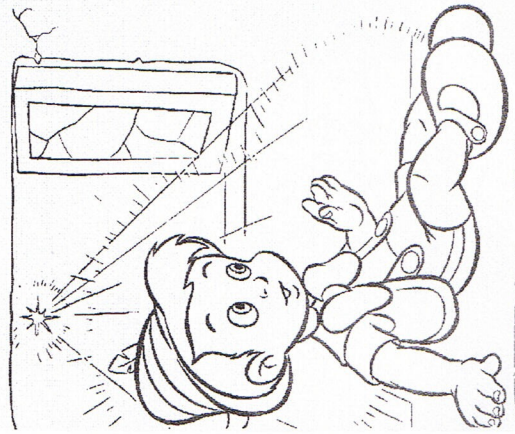
má	lé	pí
so	te	mi
pǔ	ma	lá
le	sí	pa
ti	mǔ	pe
me	sí	to
po	la	se
li	tu	mé
té	sí	po
su	lá	mi
pi	se	te
má	li	to
té	sa	pu

4.

PUSA PASE  
 PILA PÍLE,  
 PŪLÍ, PÁLÍ,  
 PEPA PAPA

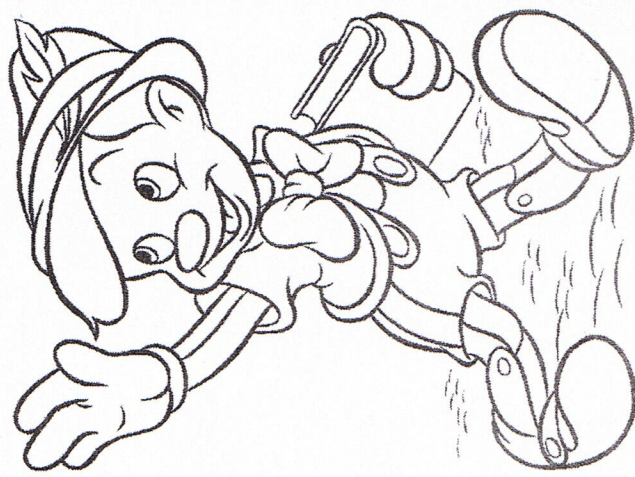


5. Paseme.  
Pasete.  
Pá'líme.  
Pá'líte.  
Papáme.  
Papáte.  
Pí'páme.  
Pí'páte.  
Pů'líme.  
Pů'líte.



6. Tupá pila.  
Topol a lípa.  
Táta Pepa.  
Tato lípa.  
Malá lopata.  
Milá Ela.  
Malý salát.  
Malé síto.  
Malá mapa.  
Maso a sůl.  
Malá pila.  
Málo topolů.  
Pes Lup.  
Půl páté.  
Půl masa.  
Pata a lopata.  
Samá pole.  
Samé lesy.  
Samá sůl.  
Salám.  
Salám a maso.  
Síla a posila.  
Sup.

7. Táta topí.  
Papáme maso.  
Teta má lopatu.  
Míla posílá pusú.  
Pepa pase sele u lesa.  
Osolíme to maso!  
Tom musí topít.  
Potopíme se!  
Posíláme Ti pusú!  
Táta to posype.  
Máma Ti posílá pusú!  
Musím mít pas.  
Mami! Tom pálí maso!  
Lepíme!  
Pepa pil limo.  
I Ota pil limo.  
U pole se pase sele.  
Mámo, pípá pes?  
Máme tele.  
A to tele si to mele.  
Mílo, máte pilu?  
Tom má tátu Pepu.  
Potom to polepím.  
Má Tom lupu?  
Malá Ola papá sama.  
Polep to lépe.



8. U lesa.  
U lomu.  
U Toma.  
U pole.  
U mapy.  
U lípy.  
U Pepy.  
U misy.

## ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo vytvoření cvičných pracovních listů pro předslabikářové a slabikářové období, které by měly podporovat rozvoj čtení ze Živé abecedy a Slabikáře.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Tyto dvě části na sebe navazují a velice úzce spolu souvisí. V teoretické části jsem se zabývala současnými vzdělávacími programy, analyzovala jsem metody čtení, současné pojetí a obsah výuky čtení. Teoretická část obsahuje kromě již zmíněných částí také diagnostiku čtení.

V praktické části jsem vytvořila pracovní listy, ke kterým je uveden metodický návod pro učitele. Pracovní listy jsou určeny pro výuku čtení a mají sloužit jako didaktická pomůcka pro učitele na 1. stupni základní školy. Pracovní listy se rozdělují na dvě základní verze, které jsou sestaveny podle učebnic Nová škola, Didaktis a Alter a učitelé je mohou plně využívat v hodinách čtení. Nemusí však využívat všechny pracovní listy, ale mohou si vybrat pouze jeden, který sami považují za vhodný pro jejich výuku.

Obrázky v pracovních listech slouží k vyvození nového písmene a zároveň plní funkci relaxační, při níž si mohou děti na konci hodiny obrázky vybarvit. V pracovních listech se objevují jednoduchá cvičení na nácvik čtení slabik, slov a vět.

Součástí mé diplomové práce je multimediální CD, které obsahuje teoretickou část mé diplomové práce a praktickou část se všemi pracovními listy.

## **ODBORNÁ LITERATURA**

**Blatný, L., Fabiánková, B.:** Prvopočáteční čtení a psaní. Pdf Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Brně, Brno 1981.

**Březinová, L., Havel, J., Stadlerová, H.:** Český jazyk 1 příručka učitele pro 1. ročník základní školy. Fraus, Plzeň 2008.

**Čížková, M.:** Metodická příručka k výuce českého jazyka v 1. ročníku základní školy. Fortuna, Praha 2006.

**Dorovská, D.:** Didaktika čtení a literární výchovy I. Pdf Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Brně, Brno 1989.

**Fabiánková, B., Havel, J., Novotná, M.:** Výuka čtení a psaní na 1.stupni základní školy. Paido, Brno 1999.

**Frühaufová, V., Miňhová, J., Mrázová, E.:** Vybrané pedagogické a psychologické problémy výuky elementárního čtení a psaní. Pdf Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Ústí nad Labem 1991.

**Hřebejková, J. a kol.:** Čtení, psaní, jazyková a literární výchova v 1. ročníku. SPN, Praha 1977.

**Hřebejková, J. a kol.:** Metodická příručka k vyučování českému jazyku a literatuře v 1. ročníku základní školy. SPN, Praha 1990

**Kozlová, M., Halasová.:** Průvodce k učebnicím českého jazyka. DIDAKTIS, Brno 2002.

**Křivánek, Z., Wildová, R. a kol.:** Didaktika prvopočátečního čtení a psaní. Pdf UK, Praha 1998.

**Mrázová, M.:** Kapitoly z didaktiky prvopočátečního čtení a psaní. Pdf Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Ústí nad Labem 2000.

**Mühlhauserová, H.:** Metodický průvodce k Živé abecedě, slabikáři a písankám. Nová škola, Brno 2005.

**Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.** Praha: VÚP 2007.

**Toman, J.:** Didaktika čtení a primární literární výchovy. Pdf Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, České Budějovice 2007.

**Toman, J.:** Metodická příručka k čítankám pro 2. - 5. ročník základní školy. Fortuna, Praha 2000.

**Tymichová, H.:** Nauč mě číst a psát. SPN, Praha 1987.

**Vykopal, Z., Jarošová, M.:** Metodická příručka k čítance pro 2. ročník. SPN, Praha 1985.

- Vykopal, Z., Zápál, Z.:** Metodická příručka k čítance pro 3. ročník. SPN, Praha 1988.
- Ústav pro jazyk český AV ČR :** Pravidla českého pravopisu. Pansofia, Praha 1993.
- Wagnerová, J.:** Genetická metoda a její využití v praxi. In Wildová, R. (ed.): Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní. PdF UK, Praha 2002.
- Wildová, R.:** Rozvíjení čtenářské gramotnosti. Pdf UK, Praha 2005.

## **SEZNAM DALŠÍ LITERATURY**

- Blumentrittová, V. a kol.:** První čtení - písmena, slabiky, slova, texty. BLUG, Benešov 2003.
- Březinová, L., Havel J., Stadlerová H.:** Slabikář - do světa slov. Fraus, Plzeň 2007.
- Čížková, M.:** Čtení pro prvňáčky 1. Fortuna, Praha 2005.
- Čížková, M.:** Čtení pro prvňáčky 2. Fortuna, Praha 2007.
- Fabiánová, I. a kol.:** Malý čtenář. SPN, Praha 1985.
- Linc, V., Kábele, F.:** Slabikář – Naše čtení 1. SCIENTIA, Praha 1995.
- Karty ke Slabikáři Jiřího Žáčka.** ALTER, Všeň 2005.
- Kozlová, M., Tarábek, P.:** Písmenkář pro 1.ročník základní školy. DIDAKTIS, Brno 2002.
- Kozlová, M., Halasová, J., Tarábek, P.:** Slabikář pro 1.ročník základní školy. DIDAKTIS, Praha 2002.
- Mühlhauserová, H., Svobodová, J.:** Slabikář pro 1. ročník základní školy. Nová škola, Brno 1999.
- Pavlová, J., Pišlová, S.:** Barevná čeština pro prvňáčky. SPN, Praha 2007.
- Plachetka, J.:** Velká encyklopedie citátů a přísloví. Academia, Praha, 1999.
- Tailor, M.:** The Psychology of reading. ACADEMIC PRESS, New York 1983.
- Vrbová, H., Janáčková, B.:** Slabikář. Fortuna, Praha 1993.
- Žáček, J.:** Slabikář. ALTER, Všeň 1992.

## **INTERNETOVÉ ODKAZY**

<http://www.vuppraha.cz/clanek/85> - Vzdělávací program Základní škola – březen 2009

<http://www.vuppraha.cz/clanek/244> - Vzdělávací program Obecná škola – březen 2009

<http://psychologie-pedagogika.blogspot.com/2008/06/rusk-pedagogika-19-stolet-uinskij.html> - březen 2009

<http://www.rvp.cz/clanek/74/31> - březen 2009

<http://www.rvp.cz/clanek/576/1521> - březen 2009

<http://www.zsprobostov.cz/node/22> - březen 2009

[www.edu.cz/edu\\_portal](http://www.edu.cz/edu_portal) - březen 2009

[http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf) - březen 2009

## **INTERNETOVÉ ODKAZY – OBRÁZKY V PRACOVNÍCH LISTECH**

### **Písmeno M (srpen – prosinec 2008)**

<http://www.lil-fingers.com/coloring/images/m.gif>

<http://www.lygwela.com>

<http://www.coloriage-enfants.com>

<http://www.coloring-pages-kids.com>

<http://www.coloring-kids.com>

<http://www.lucylearns.com>

<http://www.familyshoppingbag.com>

<http://coloringbookfun.com>

<http://www.activityvillage.co.uk>

<http://www.afunk.com>

<http://familycrafts.about.com>

### **Písmeno L (srpen – prosinec 2008)**

<http://www.everythingpreschool.com>

<http://www.coloring-book.info/>

<http://www.letmecolor.com>

<http://www.freeprintablecoloringpages.net>

<http://www.edupics.com>

<http://www.myabundantlife.com>

<http://members.coloringplanet.com>

### **Písmena S (říjen 2008 – únor 2009)**

<http://www.fun-with-pictures.com>

[www.fun-with-pictures.com](http://www.fun-with-pictures.com)  
[www.mescoloriages.com](http://www.mescoloriages.com)  
<http://www.coloring-book.info>  
[www.morningkids.net](http://www.morningkids.net)  
<http://www.coloring-book.info>

**Písmena P (leden – březen 2009)**

<http://disneyblog.webovastranka.cz>  
<http://www.coloring-book.info>  
<http://disneyblog.webovastranka.cz>

**Písmena T (listopad 2008 – leden 2009)**

<http://disneyblog.webovastranka.cz>  
<http://www.preschoollearningonline.com>  
<http://www.coloring.ws>  
<http://www.coloring-pages-kids.com>  
<http://www.momswhothink.com>

**Písmeno J (únor – březen 2009)**

<http://disneyblog.webovastranka.cz>  
<http://www.edupics.com>

**Písmeno N (březen 2009)**

<http://disneyblog.webovastranka.cz>  
<http://skhc.net>

**Samohlásky (únor – březen 2009)**

<http://disneyblog.webovastranka.cz>  
<http://www.freeprintablecoloringpages.net>  
<http://www.kidsfront.com>  
<http://www.easy-child-crafts.com>

**Všechna písmena: (srpen 2008 – březen 2009)**

<http://www.lil-fingers.com>  
<http://www.coloring.ws>  
<http://members.coloringplanet.com>