

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA  
V ČESKÝCH  
BUDĚJOVICÍCH**

Pedagogická fakulta  
Katedra českého jazyka a literatury

**Pedagogické aspekty výuky čtení v 1. ročníku ZŠ**

Pedagogical aspects of teaching reading at primary school

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Vedoucí práce:** PhDr. Ivana Šimková

**Vypracovala:** Vanda Vobejdová

**Datum odevzdání:** 3. 1. 2013

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí práce **PhDr. Ivaně Šimkové** za pomoc, ochotu, cenné rady, připomínky a doporučení, které mi poskytla v průběžném zpracování diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat **základním školám** za uskutečnění průzkumu.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem 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 – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentu práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátu.

V Českých Budějovicích dne

-----  
Podpis studenta

## ANOTACE

Základem práce *Pedagogické aspekty výuky čtení v 1. ročníku ZŠ* je orientace v současné odborné literatuře, současných učebnicích i metodických příručkách, na jejichž základě byl zachycen současný stav výuky čtení v 1. ročnících ZŠ, čtení metodou analyticko-syntetickou a genetickou.

Diplomová práce obsahuje část teoretickou a část výzkumnou. V teoretické části byla analyzována problematika počátečního čtení. Na základě průzkumu čtenářských dovedností žáků byla provedena analýza současných užívaných metod a zhodnocen její přínos.

Výzkumná část práce se zaměřuje na zpracování dotazníkového šetření z hlediska praktického využití.

V závěru práce jsou naznačeny možnosti dalšího zdokonalování čtenářské úrovně žáka.

## ANNOTATION

This dissertation is about pedagogical aspects of teaching reader's skills in the first year at the primary school.

It is based on special contemporary literature, contemporary text books, and methodical manuals.

It describes current state of teaching reading in first year at the primary school by two methods. Analytical-synthetic method and genetical method.

This dissertation includes theoretic part and research part. In the theoretic part was analysed problems of initial reading. In this dissertation was made the analysis of contemporary used methods. The analysis was based on reader's skills research and there was evaluated the benefit of this analysis.

Research part concentrates on questionnaire survey from the point of view of practical use.

At the end of the dissertation are indicated next possibilities how to improve reader's skills level.

# OBSAH

<b>1 Úvod.....</b>	<b>7</b>
<b>2 Historie čtení.....</b>	<b>9</b>
<b>3 Analyticko-syntetická metoda slabikovací.....</b>	<b>10</b>
3.1 Analyticko-syntetická metoda a její charakteristika.....	10
3.2 Základní znaky čtenářského výkonu .....	14
3.3 Diagnostika čtení a nesprávné čtecí návyky .....	15
3.4 Záznam nesprávných čtecích návyků .....	16
<b>4 Genetická metoda.....</b>	<b>18</b>
4.1 Genetická metoda a její charakteristika.....	18
4.2 Etapy genetické metody.....	19
<b>5 Problematika počátečního čtení.....</b>	<b>24</b>
5.1 Zaostávající čtenáři.....	25
5.2 Dyslexie.....	26
<b>6 Někdejší a současné učebnice pro výuku elementárního čtení .....</b>	<b>33</b>
6.1 Nejstarší učebnice.....	34
6.2 Učebnice 19. století.....	34
6.3 Učebnice 20. století .....	34

## PRAKTICKÁ ČÁST

<b>1 Zaměření výzkumu .....</b>	<b>44</b>
<b>2 Charakteristika vyšetřovaného souboru.....</b>	<b>45</b>
<b>3 Stanovení hypotéz před šetřením.....</b>	<b>46</b>
<b>4 Charakteristika výzkumných metod .....</b>	<b>47</b>
<b>5 Charakteristika průběhu výzkumu .....</b>	<b>48</b>

5.1 Dotazník pro rodiče .....	48
5.2 Dotazníkové šetření pro žáky .....	60
5.3 Diagnostická prověrka „Zajíček“ .....	84
<b>6 Doporučení do praxe .....</b>	<b>91</b>
<b>Závěr.....</b>	<b>93</b>
<b>Seznam literatury .....</b>	<b>96</b>
<b>Seznam tabulek.....</b>	<b>99</b>
<b>Seznam grafů .....</b>	<b>100</b>
<b>Seznam obrázků .....</b>	<b>101</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>101</b>

# 1 Úvod

Umět číst znamená rozumět tištěné a psané řeči a zároveň se předpokládá znalost všech písmen pro jednotlivé hlásky. Pokud čtenář dokonale ovládá techniku čtení, pak velmi dobře porozumí textu. Proto bychom měli, my jako učitelé, důsledně usilovat o to, aby malý čtenář spojoval techniku čtení s myšlením a zároveň přemýšlel o obsahu. Ne všem žákům vyhovuje metoda čtení, kterou se vyučuje na základní škole. V současnosti zde ale existuje mnoho dalších metod, které si pedagogové mohou zvolit pro svou výuku.

Křivánek (1998) uvádí, že by žáci měly čtení již od počátečního nácviku vnímat jako zdroj získávání informací, utváření vlastních názorů a postojů, jako možnost dorozumívání se, jako zdroj zábavy a způsob trávení volného času. Proto by se čtení mělo stát zábavou a radostí. Zájem o čtení ovlivňují různé faktory. Můžeme mezi ně zařadit intelekt žáka, předešlou čtenářskou zkušenost, rodinu, a z velké části způsob výuky čtení ve škole. Učitel by měl podporovat aktivity vedoucí ke čtení souvislých textů a knih, vybírat takové knihy, které jsou pro žáky vhodné.

Diplomová práce je zaměřena na rozdílnosti ve výuce počátečního čtení a na porovnání kvalit dvou metod čtení, tj. čtení metodou analyticko-syntetickou a genetickou. Zabývá se aktuálními problémy výuky elementárního čtení v 1. ročnících ZŠ. Součástí je přehled současně používaných učebnic. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je založena na informacích z odborné literatury.

Cílem této práce je zjištění čtenářské úrovně dovedností žáků, podle toho jakou metodou čtení se učí číst a dále, podle dotazníkového šetření, zjistit pohled rodičů na výuku čtení metodou genetickou.

# TEORETICKÁ ČÁST



## 2 Historie čtení

Zatímco do roku 1989 byla jedinou povolenou metodou výuky čtení metoda analyticko-syntetická, v současnosti si učitel může vybrat z celé škály metod výuky čtení. K efektivní výuce může učitel využít například metodu analyticko-syntetickou, genetickou a od roku 1996 metodu Sfumato. Kombinování těchto metod není výjimkou. (Švrčková, 2011, s. 64)

*„Vývoj metod výuky počátečního čtení se v 19. století a až do 60. let 20. století orientoval především z hlediska psychologické analýzy procesů, které probíhají při čtení.“* Hledaly se takové procesy, které ovlivnily počáteční čtení, čímž se myslí zrakové a sluchové vnímání, paměť, myšlení, představivost a pozornost. Na základě těchto psychických funkcí se rozlišují dvě základní skupiny metod. Metody syntetické a metody analytické. Metody analytické, kde na rozhraní je metoda analyticko-syntetická, vycházejí jednak z jazyka mluveného tak i z jazyka psaného. Metody syntetické se dělí na slabikovací a hláskovací. Metoda slabikovací vychází z prvků psané podoby slova. Genetickou metodu řadíme do metod hláskovacích. (Švrčková, 2011, s. 60)

Mezi metody syntetické tedy řadíme například metodu slabikovací, hláskovací, metodu normálních slabik, která používá pro vyvozování slabik návodných obrázků, dalšími syntetickými metodami jsou metoda fonetická, fonomimická, slabiková metoda souhlásková a také metoda skriptologická neboli čtení psaním. Tato metoda se používá od roku 1875, kde se žáci nejprve učí rozkladu věty na slova, slov na slabiky a slabiky na hlásky. Danou hlásku žáci vyslovují, pak jej píšou a vyhledávají mezi ostatními písmeny. Nakonec tvoří slabiky o dvou, o třech písmenech, se slabikotvorným r a l a se skupinou souhlásek. Písmo tiskací se žáci učí až po naučení psacího. V analytických metodách nalezneme metodu Jacototovu, Vogelovu, metodu globální nebo metodu analyticko-syntetickou též hláskovou či slabikovací. (Fabiánková, Havel, 1999, s. 17-19)

### 3 Analyticko-syntetická metoda slabikovací

Analyticko-syntetická metoda byla ve školách povolena jako jediná metoda čtení a to do roku 1989. Tuto metodu také nazýváme metodou tzv. slabikovací. Pokud bychom to měli zjednodušit, jde o metodu čtení, ve které se nejprve cvičí slabiky, pak se čtou celá slova (Má-ma má ma-so.). (Hruška, Bahnerová in Učitelské noviny, 2005, s. 17)

*„Metoda vychází z mluveného slova. Žáci si osvojují novou hlásku vyvozením ze slova. S vyvozenou hláskou je pak spojeno písmeno. Žáci čtou slabiky a slova, která toto písmeno obsahují. Při čtení používají analýzu a syntézu. Rozkládání slov na slabiky a hlásky je proces analytický, spojování hlásek ve slabiky a slabik ve slova je proces syntetický.“* (Havel, Fabiánková, 1999, s. 42)

#### 3.1 Analyticko-syntetická metoda a její charakteristika

V současnosti probíhá výuka čtení v 1. ročnících analyticko-syntetickou metodou, kterou doporučují i současné vzdělávací programy uplatňované v primární škole. Dříve tuto metodu nazývali jako metodu hláskovou, zvukovou či slabikovací. Analyticko-syntetický postup připraví žáka na pochopení vztahu mezi hláskou a zvukovou podobou slova a zároveň ho učí poznávat jednotlivé hlásky ještě před tím, než se naučí první písmeno. (Křivánek, Wildová, 1998, s. 41-42).

Analyticko-syntetická metoda vznikla na základě sloučení metody analytické a metody syntetické. V metodě analytické jde zejména o rozkládání slov na slabiky a hlásky, v metodě syntetické pak o spojování hlásek ve slabiky a slova. Analyticko-syntetická metoda vychází z celků, následuje vyvozování prvků z daných celků a následně se tyto prvky opět spojují v celky. Vše probíhá současně v jedné vyučovací hodině. Základem je především to, že žáci vydělují hlásku ze slova a pak se učí psát odpovídající písmeno. Podstatou této metody je vzájemný vztah čtením a psaním. Psaní má být spjata se čtením, protože podporuje vytváření návyků čtení. Touto metodou se na našich školách vyučuje od roku 1951. (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 29-34)

Eva Mrázová (2000, s. 16-17) metodu analyticko-syntetickou popisuje jako metodu, která vychází z hovorové řeči a je tudíž žákovi známá a blízká. Učitel nejprve

učí žáka rozlišovat větu, slabiku či hlásku sluchem a dále pak tyto sluchové podněty posiluje zrakem. Žák tímto způsobem poznává písmeno a současně jej začleňuje do slov a vět.

V roce 1996 přestala být analyticko-syntetická metoda jedinou používanou metodou. Na scéně se objevila „Kožíškova“ metoda genetická. (Wildová, 2005, s. 55)

### **Etapy analyticko-syntetické metody**

Výuka čtení v 1. ročníku se rozděluje do tří hlavních etap podle vývoje čtenářské dovednosti, která je charakterizována rozvojem způsobu čtení žáků:

- a) *Etapa jazykové přípravy;*
- b) *Etapa slabičně analytického způsobu čtení;*
- c) *Etapa plynulého čtení slov a vět.* (Hřebejková, 1981, s. 8)

### **Jazyková příprava**

Etapu jazykové přípravy považujeme za nejzávažnější. Trvá 6 – 8 týdnů, záleží na individualitě žáků a dá se i prodloužit. Žáci při vstupu do školy mají různou slovní zásobu, například nedokáží rozlišit slovo od věci, kterou označují nebo nerozlišují znak a význam, formu od obsahu. (Mrázová, 2000, s. 17)

*„V průběhu tohoto období se žáci připravují na výuku čtení tím, že si hravou formou rozvíjejí duševní procesy, které jsou nezbytné pro učení čtení, učí se pracovat se zvukovým materiálem slova a osvojují si první zásobu písmen a provádějí řadu připravených cvičení k pochopení syntézy slabiky z hlásek a analýzy slabiky na hlásky a k dělení slov na slabiky.“* (Wildová, 1998, s. 45)

Jazyková příprava žáků na čtení probíhá v předslabikářovém období. Tato etapa se považuje za nejdůležitější v nácviu vlastního čtení a trvá zhruba do konce října. Základem je příprava fonemického sluchu žáků, kdy žáci rozlišují slova, slabiky, hlásky. Sluchem rozpoznávají různé zvuky (klepání na dřevo, trhání papíru aj.). Dále se klade důraz na souvislé vyjadřování, správnou artikulaci a orientaci v textu. Žáci porozumí lépe smyslu čteného textu, pokud mají bohatou slovní zásobu, kterou je nutné neustále rozšiřovat. Například vyprávění pohádky či příběhu podle obrázkové osnovy. V předslabikářovém období napomáhá rozvíjet řeč žáků učebnice

*Živá abeceda* s přílohou *Skládací abeceda* (dnes i další učebnice, které se tak nejmenují). *Živá abeceda* obsahuje plno ilustrací, kterým se žáci učí porozumět. Hovoří o obrázcích, pozorují je, učí se orientaci. Jaký obrázek je vlevo, vpravo, nahoře, dole, v pozadí či v popředí. U těchto cvičení pozorujeme na žácích jejich výslovnost, pohotovost a znalost pravé a levé ruky. Zároveň se žáci seznamují s prvními písmeny. *Živá abeceda* jako první pracuje se čtyřmi souhláskami s, l, m, p a s pěti samohláskami a/á, e/é, i/i, o/ó, u/ů/ú. Další nedílnou součástí, každé výuky čtení, je cvičení DHV (dechu, hlasu, výslovnosti), které zařazujeme pravidelně před každým čtením. Žáci se učí správně hospodařit s dechem, správně pracovat s hlasem a správně artikulovat. (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 37-51)

V současnosti někteří učitelé pracují s písmeny již od prvních týdnů. Učitelé si musí uvědomit a počítat v 1. ročníku s tím, že dnešní mateřské školy neupřednostňují přípravu na školu. (Křivánek, Wildová, 1998, s. 45)

### **Analytické čtení**

Žáci v tomto období stále rozvíjí svůj fonemický sluch, procvičují si analýzu a syntézu slov. Dále si automatizují poznávání písmen abecedy, malých i velkých, tiskacích i psacích. (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 40)

Analytické čtení neboli také vyvozování hlásek a písmen řadíme do slabikářového období. Toto období je nejdelší a podle náročnosti rozděleno do čtyř fází:

1. *Čtení otevřené slabiky ve slovech.*
2. *Čtení zavřené slabiky na konci slov.*
3. *Čtení otevřené slabiky trojpísmenné a slov se skupinou dvou hlásek uvnitř slova.*
4. *Čtení slov se slabikotvornými souhláskami a slov s písmenem –ě a slov se skupinami tě, dě, ně, di, ti, ni a slov se shluky souhlásek.* (Eva Mrázová, 2000, s. 26)

První fázi „čtení otevřené slabiky ve slovech“ popisuje Eva Mrázová (2000, s. 26-28) jako nácvik čtení otevřené slabiky slov složených a otevřených slabik. Žáci se seznamují se slabikou, sestavují ji ze dvou písmen a učí se ji vyslovovat. Žák by se neměl pozastavit zrakem na jednotlivých písmenech slabiky, a neměl by je číst šeptem. Pokud se tyto problémy u žáků objeví, nepostupujeme s nimi do další fáze, ale danou

problematiku s nimi procvičujeme. Pro procvičování lze použít například didaktických her, různých kartiček, skládání krychliček s písmeny aj. V druhé fázi „*čtení zavřené slabiky na konci slov*“ žáci stále procvičují plynulé čtení slov s otevřenou slabikou, rozšiřují si zorné pole pro zvládnutí čtení slabiky skládající se ze tří písmen a vyslovit ji naráz (slova typu les, pes, lev aj.). Ve třetí „*čtení otevřené slabiky trojpísmenné a slov se skupinou dvou hlásek uvnitř slova*“ fázi žák pokračuje v nácvičku plynulého čtení slov jednoslabičných a dvouslabičných, a začíná se učit číst slova trojslabičná. Nejprve si sluchem rozloží trojhláskové slabiky a poté se je snaží poskládat z písmen skládací abecedy (například slova jde, spí, sto, aj.). V poslední čtvrté fázi „*Čtení slov se slabikotvornými souhláskami a slov s písmenem –ě a slov se skupinami tě, dě, ně, di, ti, ni a slov se shluky souhlásek*“ se dovršuje automatizace plynulého čtení všech druhů slabik a rozšiřuje se o čtení slov se skupinami di, ti, ni, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě. Tyto skupiny slov se žáci učí správně rozlišit sluchem i výslovností. Skupinu dě, tě, ně například vyvozují z názvu mláďat (kotě) nebo srovnání slov s dlouhým e (Kvete zeleně. Je zelené.). Skupinu di, ti, ni vyvozují s tvrdou skupinou (černý pták, černí ptáci). Skupinu bě, pě, vě, mě žáci důkladně procvičují. Žáci by si měli v tomto slabikářovém období osvojit dovednost plynulého čtení, spojovat slabiky ve slova a číst je jako celky.

### **Plynulé čtení**

Pokud hovoříme o etapě plynulého čtení slov, hovoříme také o období poslabikářovém. Eva Mrázová (2000, s. 29) popisuje, že žáci si v tomto období automatizují techniku čtení slabik všech typů slov a následné porozumění textu. Zdokonalují si rovněž slovní přízvuk, správnou výslovnost a přirozenou intonaci. Úspěšný žák v této etapě již umí číst slabiky jako celek, provést optickou analýzu slova tištěného a psaného. Pokud žák čte plynule jednoduché texty a to s porozuměním, splní tím elementární čtení.

Plynulost počtu slov určitého typu, které žák čte, pomalu vzrůstá. Pokud žák čte v novém, přibližně stejně obtížném textu, většinu slov plynule, můžeme říci, že si žák vytvořil dovednost číst slova daného typu plynule a zároveň si zautomatizoval techniku čtení takových slov. (Hřebejková, 1981, s. 11)

Někteří žáci čtou potichu a s porozuměním věty, které právě přečetli, dále pak i krátké texty a písemně formulované úkoly a odpovídají na otázky, kterými učitel kontroluje porozumění čteného textu. (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 40)

Učitel si musí uvědomit, že motivace podstatně ovlivní zájem u žáků číst některý článek. Mezi vhodnou a efektivní motivací patří například rozhovor, obrázek, vyprávění nebo určitá situace. Motivace nesmí být neúčelně dlouhá. Je třeba, aby zbyl dostatek času na vlastní práci s textem. (Křivánek, Wildová, 1998, s. 56)

### 3.2 Základní znaky čtenářského výkonu

J. Hřebejková (1981, s. 7) uvádí, že mezi základní znaky čtenářského vývoje řadíme správnost, porozumění, způsob a rychlost čtení.

- *Správnost* – Shoda přečteného s tištěným nebo napsaným. Nároky na správnost se zvyšují se stoupající obtížností textu
- *Porozumění* – Podmínkou porozumění čtenému slovu, větě či textu je výše uvedená správnost čtení. Stane-li se, že žák slovo komolí nebo dělá ve čtení chyby, znamená to, že špatně rozumí.
- *Způsob čtení* – Tento znak charakterizuje především plynulost čtení slabik a slov. Cílem je naučit žáky číst plynule po slovech a mluvních taktech.
- *Rychlost čtení* – Komplexně charakterizuje průběh čtenářského výkonu. Rychlost čtení je přímo závislá na způsobu čtení. Pokud je čtení příliš pomalé bývá na překážku porozumění, pokud je příliš rychlé vede k povrchnosti i při chápání obsahu. Důležité je, abychom nezvyšovali požadavky na rychlost na úkor správnosti a porozumění textu. Standardní hodnoty rychlosti čtení v první třídě je Ø 30 slov/min, v druhé třídě Ø 56 slov/min. a ve třetí třídě je Ø 72 slov/min.

Abychom dosáhli (u žáků) úspěchů ve čtení, musíme si uvědomit, že ne všichni žáci jsou na stejné úrovni ve čtení. Proto bychom se měli zamyslet jaké materiály v hodinách čtení použít. Zda použijeme stejný text pro všechny, či pro slabší čtenáře text lehčí. Je k zamyšlení zda používat odlišný text v každé hodině čtení či nikoli. Například bychom mohli použít stejný text pro všechny žáky. Musíme ale počítat s tím, že zde mohou být žáci, kteří čtou pomaleji, proto bychom je mohli nechat pracovat různým tempem.

### 3.3 Diagnostika čtení a nesprávné čtecí návyky

Diagnostika čtení zahrnuje v 1. ročníku všechny žáky ve třídě, ve 2. - 5. ročníku má výběrový ráz a zaměřuje se na slabší čtenáře – zaostávající čtenáře. (Toman, 2007, s. 48)

Čtenářskou dovednost žáků lze ověřit takzvanými diagnostickými prověrkami. Dostupnými prověrkami jsou tři prověrky, které sestavila Jarmila Hřebejková. Slouží především k posouzení dosažené úrovně čtenářské dovednosti ve čtení neznámého textu. (Wagnerová, 1996, s. 35)

V současné době však tyto prověrky nelze s úspěchem použít, neboť znění vět je hodně zastaralé. V příloze 1 si můžeme všimnout, že dané věty jsou také velmi jednoduché, prosté a krátké. Určení porozumění čtenému textu je tedy nedostatečné. Místo těchto prověrek lze využít i další diagnostické prověrky. Například diagnostické prověrky určené pro genetickou metodu čtení.

Prověrky se mohou zadávat průběžně během měsíce listopadu, ledna a března. Žáci dostanou neznámý text, který mají přečíst. Učitel si zaznamenává výkony žáka. Sleduje se především technika čtení, kvalita čtení a schopnost reprodukce textu. V technice čtení pozorujeme, zda žák čte například trojitým nebo dvojitým čtením, slabikováním a jestli čte slovo jako celek. U kvality čtení pozorujeme, zda žák zaměňuje tvarově podobná písmena, zda správně artikuluje či zda slova komolí. Při reprodukci textu sledujeme, zda žák reprodukuje podrobně, stručně, zda umí vystihnout podstatu a zda je vůbec schopen samostatné reprodukce. (Mrázová, 2000, s. 30-31)

Základem každé diagnostické prověrky jsou věty. Je třeba ale zmínit, že prověrky jsou staršího typu. V nových slabikářích tyto diagnostické prověrky chybí. Například v publikaci J. Wagnerové: *Jak naučit číst podle genetické metody* můžeme nalézt diagnostické prověrky pro genetickou metodu. Tyto prověrky bychom mohli použít i u žáků s analyticko-syntetickou metodou čtení. Součástí prověrek je i diagnostický text „Zajíček“, který nalezneme ve zmiňované publikaci J. Wagnerové (1997, s. 39)

Namísto diagnostických prověrek od Jarmily Hřebejkové je také možné použít jakoukoliv doplňkovou četbu, kterou žáci ještě neviděli nebo text natištěný větším písmem pouze pro ověřování a k diagnostickým účelům. (Fabiánková, Havel, 1999, s. 68)

Výsledky diagnostiky čtení mohou posloužit jako podklad pro speciální nápravu a individuální docvičování žáků. Žáci tak mohou být rozděleni do skupin podle výkonu ve čtení. Čímž se záměrně mohou odstraňovat skupinové nebo individuální nedostatky. (Vykopal, Jarošová, 1985, s. 52-58)

Diagnostické prověrky ověřují, zda žáci zvládli určitý úsek učiva. Jsou předepsány tři, ale jakmile se objeví nedostatky, doporučuje se po určité době, během které probíhá docvičování, zařadit znovu pro kontrolu další prověrku. (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 60)

### **3.4 Záznam nesprávných čtecích návyků**

S testy (či prověrkami) se žáci seznamují v polovině listopadu, koncem ledna a v polovině března. Rozdělme je tedy do tří období. Aby mohly prověrky proběhnout, je třeba zvládnutí čtení. V 1. období jde o zvládnutí čtení otevřených slabik a slov z nich složených. V 2. období by žáci měli umět číst otevřenou a zavřenou slabiku jako celek a číst vázaně nebo po slabikách i tříslabičná slova. Ve 3. období žáci již znají všechna písmena, proto mohou dostat jakýkoliv text. Učitel se věnuje zapisováním chyb jako u předešlých dvou testů a zároveň opět kontroluje porozumění čteného. Na konci této fáze by žáci měli umět číst správně a vázaně, umět číst jednoduchá slova jako celek a umět členit věty na mluvní takty. Pro slabší čtenáře se třetí diagnostická prověrka opakuje v polovině května. (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 62)

Pokud se čtenáři při čtení textu nesoustředí, pak nerozumějí ani obsahu čteného. Naším úkolem potom je abychom žáky podpořili v jejich čtení a nedopustili, aby jejich čtení nesklouzlo jen k mechanickému čtení. Další častou chybou u žáků pozorujeme tzv. dvojí čtení, kdy si čtenář nejprve přečte slovo potichu a pak ho přečte nahlas, tedy vše čte dvakrát. (Lipinská in Děti a my, 2010, s. 35)

Učitel si během čtení žáka zapisuje záznam o chybách, kterých se žák dopouští. Jedna z chyb, kterou žáci dělají je například to, že žáci nejprve vyslovují jednotlivé hlásky, pak první slabiku, poté vyslovuje další hlásky a slabiku a nakonec zopakuje slovo jako celek. S těmito dětmi je třeba procvičovat zřetelnou analýzu a syntézu aby si žáci uvědomovali slabiku jako celek.

Existují ustálené způsoby značení. Záznam prověrek například obsahuje:



- Chyby jako zkomolení slova;
- Způsob, jakým žák skládá slova k jejich reprodukci;
- Jak si žák počíná, než vysloví slovo jako celek;
- Jestli žák čte šeptem či hláskováním;
- Porozumění přečtené věty;
- Mechanické čtení žáka;
- Zda je čtení přerušované, po slabikách či plynulé. (Fabiánková, Havel, 1999, s. 68-69)

Různé způsoby čtení slov a jejich doporučený záznam je doložen v příloze 4.

Podle Fabiánkové, Havla (1999, s. 71-72) se diagnostika úrovně dovednosti čtení se netýká pouze žáků v první třídě, ale celého prvního stupně. Zatímco v první třídě jde spíše o funkci diagnostickou, v dalších ročnících sledujeme znaky hlasitého čtení: správnost, porozumění textu, způsob čtení, který souvisí s plynulostí. Těžiště výcviku hlasitého čtení je především v 2. ročníku. Poté se postupně přechází ke čtení tichému. Pokud chceme diagnostikovat úroveň čtení, používáme texty obsahující okolo sta slov a sledujeme správnost čtení. Žáci se nejčastěji dopouští těchto chyb:

- záměna hlásek, slov či vynechání hlásky či celého slova;
- opakování jedné či více slabik u víceslabičných slov;
- čtení slov izolovaně;
- použití špatného přízvuku ve slově i ve větě.

Ve vyšších ročnících se provádí hodnocení čtení po celý rok, na základě jakéhokoliv přiměřeného textu pro stávající ročník. Je dobré si záznamy zapisovat na zvláštní čtenářské lístky, které slouží nejen učitelům ale žákům samotným, kteří mohou sledovat svůj pokrok.

Jsou-li hluboce zakořeněny špatné čtenářské návyky, bude velmi obtížné se jich zbavit. Záleží tedy na tom, abychom se před každou četbou zamysleli nad obsahem výuky. Měli bychom každé četbě přizpůsobit rychlost čtení, při čtení se nevěnovat žádné jiné činnosti a neměli bychom číst mechanicky jednotlivá slova ale číst části vět nebo celé věty. (Zielke, 1988, s. 58)

## 4 Genetická metoda

Soudobá podoba genetické metody je obměna původní Kožíškovy metody, která vznikla na počátku 19. století. Jejím autorem byl Josef Kožíšek. Autorkou současné podoby genetické metody je Jarmila Wagnerová, podle níž se touto metodou vyučuje od roku 1998 také v našich školách. Dříve tomu být nemohlo, protože bylo v naší zemi povoleno vyučovat pouze metodou analyticko-syntetickou a to v letech 1950 – 1989. (Švrčková, 2011, s. 71)

Kožíškova metoda je založena na principu historického písma. V prvních 5. až 8. týdnech, v tzv. průpravném období, se žáci naučí číst a psát velká tiskací písmena hůlkovým písmem a to ve formě zkratk (A=Anička; J=Jeník; V=Vašík; K=Kája, apod..). (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 28)

Současná genetická metoda, klade důraz na rozvoj sluchového vnímání, a zároveň i na zapisování čteného, které rozvíjí zrakové vnímání. (Wildová, 2002, s. 20 – 21)

### 4.1 Genetická metoda a její charakteristika

J. Wagnerová (1997, s. 6-9) ve své knize popisuje genetickou metodu a zaměřuje se na výuku J. Kožíška. Josef Kubálek (Kubálek, 1921, s. 50) ji nazval metodou zapisovací. Toto označení ale bylo nesprávné. Genetická metoda je završením metod syntetických a přechodem k metodě globální. Hlavní význam spočívá v učení se od samého počátku nácviku rozumovému čtení. Učitel a básník J. Kožíšek použil genetickou metodu do své čítanky pro první třídu Poupata, která poprvé vyšla v roce 1913. Při psaní čítanky si Josef Kožíšek uvědomoval, že příběhy a básničky musejí být dětem srozumitelné a přiměřené, což mělo vliv i na název jeho čítanek. Například pro školy městské byla určena čítanka Poupata a pro školy venkovské čítanka Studánka. J. Kožíšek poukazuje na to, že pouhá mechanika čtení může potlačit zájem dítěte o obsah slova. Proto odsuzuje slabikovací metodu pro její nepřirozenost, obtížnost a zdlouhavost. Kožíšek upozorňuje, že pokud dítě zná hlásky a dokáže je spojovat do slabik a slov, není tím zaručeno, že umí číst.

Kožíšek je přesvědčen, že skutečné čtení probíhá tam, kde je přítomen jak pochod mechanický tak i duševní. Základem duševního pochodu je reprodukce představ a spojení představ v myšlenku, proto tam, kde je výsledkem čtení myšlenka, probíhá skutečné čtení.

J. Wagnerová staví na základě Kožíškovy metody s tím, že používá inovativní prvky, kdy pracuje s velkými tiskacími písmeny, ale nepopisuje je formou zkratk a kreseb. Z počátku se žáky procvičuje samohlásky, používá krátké jednoduché věty doplněné o obrázky a celá učebnice *Učíme se číst* je doprovázena pohádkovými postavami.

Genetická metoda J. Wagnerové je alternativou k metodě analyticko-syntetické a je nazývána jako metoda tzv. hláskovací. To znamená, že si žáci nejprve slovo vyhláskují a pak ho přečtou celé najednou (p-e-s = pes). Metoda lépe vychází z přirozených myšlenkových postupů žáků, což znamená, že mnoho z nich se naučí číst již před první třídou. Tím, že žáci umí přečíst slova se shlukem souhlásek na začátku nebo uprostřed slova (např. prádlo), mohou tak číst i mnohem zajímavější texty, než strohé věty (Máma má maso.). Genetická metoda má ale i své nevýhody. Neobvykle dlouhá slova nebo neznámá slova (například název vesnice) trvají přečíst některým žákům déle. Časem se čtení zdokonalí a přechází v souvislé čtení bez hláskování. (Hruška, Bahnerová in Učitel'ské noviny, 2005, s. 17-18)

#### **4.2 Etapy genetické metody**

Současné dítě se denně setkává s tištěným i psaným textem. V současnosti se děti velmi brzy začínají zajímat o písmenka. Povšimnou si především jednoduchých písmen, tedy hůlkového písma, které umí již v předškolním věku napodobit. Děti chtějí, podobně jako dospělý člověk, získávat z textu informace. Při nácvičce čtení analyticko-syntetickou metodou se někdy setkáme s žáky, kteří neumí slabikovat a číst na konci školního roku i na počátku druhého ročníku. Proto, abychom žáky naučili číst správně, je třeba použít dobrou techniku. Podle Wagnerové je dobrá technika taková, která umožní položit základy dobré čtenářské dovednosti, čímž myslí rychle číst a chápat obsah čteného. Etapy jsou celkem tři. Seznamování se s velkou tiskací

abecedou, práce s učebnicí Učíme se číst pohádky a čtení malých tiskacích písmen. (Wagnerová, 1997, s. 15)

### **Seznamování se s velkou tiskací abecedou**

Cílem první etapy je namotivovat žáky a vyvolat v nich radost z toho co dělají, abychom u nich vzbudili zájem o čtení. Pokud některé z dětí trpí úzkostí či strachem, nepříznivě, rušivě a negativně to působí na jeho osobnost. Myslíme tím, že cílem počáteční etapy není, aby žáci znali dokonale abecedu, ale jde spíš o hru s písmeny i jmény. Každý hledá ty písmena, která už zná. Protože psaní silně podporuje čtení, každou hodinu se zapisuje jedno až dvě slova, jména či několik hlásek. Zápis napomáhá žákům si rychleji osvojit písmena. (ibidem, s. 18)

Podle Švrčkové (2011, s. 71) je dobré mít kompletní tiskací abecedu umístěnou na viditelném místě ve třídě. Žáci si přečtou slova, která následně zapíší hůlkovým písmem. K tomu, aby si žáci písmena zapamatovali, se využívá spousta různých her a prostředků. Například modelování, sestavování z drátků, provázku, špejlí, apod.

Jarmila Wagnerová (1997, s. 19 - 21) rozděluje první etapu *Seznamování se s velkou tiskací abecedou* do tří týdnů:

První týden se žáci pokouší rozlišit slovo od několika dalších slov a poznávají písmena S, H, D. S žáky cvičíme jak zrak, tak sluch. Například při cvičení zraku žáci čarou spojují dva shodné obrázky nebo při cvičení sluchu rozeznávají zvuky z okolí. Rozlišují tak pomocí zraku a sluchu jedno slovo od několika slov. Další aktivita může vypadat tak, že se na tabuli namalují obrázky (např.: slunce, hruška, dům). Učitel pokládá otázky: Co je na obrázku? Co slyšíš na začátku slova? Umíš to písmenko napsat? Kdo umí, připíše dané písmeno k obrázku na tabuli. Druhý týden se žáci učí psát jména. Při nácviku poznávají celou abecedu. Jednotlivá písmena jim ukazujeme a vyslovujeme. Pravidelně provádíme sluchovou syntézu (např.: Co to je? L-E-S). Během druhého týdne nácviku žáci zkouší číst i zapsat krátká slova i věty typu: TO JE PES. TÁTA A MÁMA. Třetí týden učitel opakuje písmena abecedy, sluchovou syntézu, dlouhé a krátké samohlásky. Většina z žáků již zná všechna písmena abecedy, někteří doposud ne. Proto se v hodinách stále používají různé hry a zapisování toho, co

žáci čtou. Pokud výkonnost dětí dovolí, může se v tomto týdnu, zahájit práce s učebnicí.

### **Práce s učebnicí Učíme se číst pohádky**

Podle Jarmily Wagnerové (1997, s. 21 – 22) je úkolem druhé etapy, vytvořit u žáků základní čtenářské návyky. Stále pracujeme pouze s velkými tiskacími písmeny a děti zapisují abecedou hůlkovou. Na začátku s nimi opakujeme abecedu, čteme slova a krátké věty z tabule, procvičujeme krátké a dlouhé samohlásky. Snažíme se, aby žáci dlouho nehláskovali a zkoušeli číst postupně zrakem. Postupem času se děti seznamují s problematikou slabik di, ti, ni, dy, ty, ny, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě. I když se pro nácvik čtení v genetické metodě slabiky nepoužívají, tuto problematiku je třeba vysvětlit právě na slabice a poté cvičit srovnáváním slov s dy-di, ty-ti, atd. Brzy se také u dětí objeví zájem o malá tiskací písmena. Všimají si, že jsou hodně tvarově podobná či stejná a proto se je naučí bez větších problémů. Na závěr druhé etapy (konec listopadu) píší žáci první diagnostickou prověrku. Ta má ukázat, zda byla zvládnuta tiskací abeceda a jestli žáci rozumí tomu, co čtou.

V této etapě Jarmila Wagnerová (1997, s. 22 - 23) popisuje několik příkladů vyučovacích postupů při čtení. Jako příklad uvádím jeden vybraný vyučovací postup:

*Cílem hodiny je čtení slov ČERT A KÁČA.*

*Postup:*

1. *Dechové cvičení – říkanka Vosy*

*Letí moucha? z z z z z*

*Letí včela? z z z z z*

*Bzučíme si z z z z z*

*jako vosy: z z z z z*

2. *Učitel zopakuje abecedu, klade důraz na krátké a dlouhé samohlásky.*

*Čtení z tabule: TÁTA A MÁMA. DÁDA A ÁDA.*

3. *Sluchová syntéza a analýza – hra Na mimozemšťany*

4. *Práce s textem*

*Učitel napíše na tabuli slovo HÁDKA (vysvětlí význam slova) a teď děti vykouzlíme hezké slovo POHÁDKA. Potom učitel vypráví krátkou pohádku o čertovi a Káče. Co je to: Č – E – R – T = čert*

*Sestavíme si to slovo a naučíme se ho psát. Učitel píše na tabuli, komentuje, co píše, a děti prstem ve vzduchu napodobují psaní písmen. Následuje vyťukávání jednotlivých hlásek slova a zápis na papír nebo do sešitu. Obdobně postupujeme u slova K Á Č A. Čtení z učebnice: ČERT A KÁČA. KÁČA A ČERT.*

*Zazpíváme si písničku: Utíkej Káčo, ...*

*Poznámka: V další části hodiny si mohou děti nakreslit čerta a zapíší pod obrázek ČERT.*

Tato ukázka byla vybrána právě proto, že ukazuje, jak probíhá hodina čtení při genetické metodě. Hodina je zábavná, plná nových slov, udržuje žáky v pozornosti, neustále jsou zapojováni do výuky, mohou ukázat své vědomosti (vysvětlování slov čert, ...).

### **Čtení malých tiskacích písmen**

Doposud žáci četli pouze velká tiskací písmena. Jak jsem již zmínila, děti si rychle osvojí čtení malých písmen díky podobnosti tvaru s velkými písmeny. Ale ne všechna písmena jsou lehce osvojitelná pro jejich náročnější rozlišování. Proto se osvojování některých písmen musí dostatečně procvičovat (například A-a, B-b, D-d, E-e, F-f, G-g, H-h, M-m, N-n, R-r). Děti jsou, v průběhu této etapy, schopné číst články v Čítance pro nejmenší čtenáře. Před Vánoci již všechny děti umí číst. Na konci pololetí projdou žáci druhou diagnostickou prověrkou, která již nezkoumá znalost písmen, ale rychlost čtení. Musíme si uvědomit, že ne všichni žáci oplývají stejnými dovednostmi, proto je nutné respektovat různé předpoklady dětí ke čtení. (Wagnerová, 1997, s. 28-29)

Jarmila Wagnerová (1997, s. 29) uvádí několik textů, které slouží pro přechod k běžné tištěné abecedě. Jako příklad uvádím text „DOMA“.

*DOMA*

*Máma vaří. Táta čte noviny. Děda pije čaj. Babička plete. Jana čte. Gábina píše. Kačenka spí. Ivan jí kaši. Pepa se myje. Lucka jí ovoce. Kočka si hraje. Pes štěká. To je pes Chytrouš.*

Závěrem této kapitoly můžeme říci, že výuka genetické metody je založena na používání inovativních prvků ve výuce čtení. Genetická metoda se rozděluje podle etap výuky čtení stejně jako metoda slabikovací. Oproti metodě slabikovací genetická metoda zrychluje tempo výuky čtení. Již na konci měsíce listopadu jsou někteří žáci schopni číst krátké věty a texty a to i s porozuměním čteného textu. Před Vánoci již všichni žáci umějí číst.

## 5 Problematika počátečního čtení

Proces rozvíjení čtenářské gramotnosti a výuka počátečního čtení je otázkou výuky 1. ročníku a poloviny 2. ročníku základní školy. (Švrčková, 2011, s. 60)

*„Problematika metod počátečního čtení je složitá. Jejich úspěch závisí na řadě činitelů, jako jsou zákonitosti poznání, psychologické a biologické zvláštnosti žáků.“*  
(Blatný, Fabiánková, 1981, s. 34)

Každý ročník má pro výuku čtení cíle specifické a obecné. Obecnými cíli myslíme prohloubit radost z poznání, vztah ke kladným postojům a hodnotám a především radost z vlastního vzdělávání. (Fabiánková, Havel, 1999, s. 45)

Na prvním stupni základní školy se klade důraz, ve výuce čtení, zejména na znaky kvalitativní, kam řadíme správnost čtení, výraznost, plynulost, jak dítě rozumí čtenému textu a čtení s porozuměním. Ve vyšších ročnících se sledují znaky kvantitativní, kam patří počet přečtených slov za určitou časovou jednotku. (Fabiánková, Havel, 1999, s. 71)

Nejčastější příčinou problémů se čtením bývá nezralost pro nácvik čtení, tedy nedostatky ve zrakové pozornosti a postřehu. Jindy dítě nedokáže udržet oči na řádku dostatečně dlouhou dobu anebo se na stránce ztrácí. Další příčinou bývá i rychlý postup výuky, kdy dítě nemá dost času si důkladně osvojit jedno písmeno. (Kutálková, 2000, s. 75)

Problematika rozvoje počátečního čtení je problematika nanejvýš aktuální a závažná, jedná se o problém, který ovlivňuje nejen školní vzdělávání, ale také kvalitu života v dnešní společnosti. (Wildová, 2005, s. 156)

V současnosti stále přibývá dětí, které již při vstupu do školy umějí číst, například velká písmena abecedy a někteří je dovedou i zapsat, nicméně existují i negativní příčiny, které jsou příčinou školních neúspěchů. Blíže bych chtěla nastínit problematiku zaostávajících čtenářů a zaměřit se na jednu ze specifických poruch učení a to dyslexii.



## 5.1 Zaostávající čtenáři

Jaroslav Toman (2007, s. 50) uvádí: „*V každém ročníku 1. stupně základní školy zaostává v dovednosti čtení přibližně 15 – 20 % žáků. Zaostávání dětského čtenáře může ovlivnit celá řada faktorů: nestimulativní rodinná výchova, dlouhodobá nemocnost, snížený intelekt, malé smyslové vady nebo vývojová porucha čtení – dyslexie.*“

Při vyučování učitel sleduje a diagnostikuje všechny žáky ve třídě. Postupem času se vyčlení dvě skupinky žáků. Do jedné skupiny patří zaostávající čtenáři a ostatní žáci vytváří tzv. skupinu základní. Úkolem učitele je hledat a odstranit příčiny zaostávání žáků. Učitel musí být trpělivý, taktní, aby žáky neodradil a nevytvářel u nich strach a odpor ze čtení. (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 85-86)

U zaostávajících čtenářů lze zaostávání dětí odstranit zvýšenou péčí rodičů o jeho domácí čtení se zájmem, vhodnou motivací, důslednou kontrolou a zajisté i spoluprací s vyučujícím. Dalším způsobem jak odstranit nedostatky je i individuální přístup k žákům při doučování ve škole, zaměřené na osvojení zameškaného učiva. Vyučující by měl nedostatky odstraňovat na základě pozorování jednotlivých žáků a rozborů jejich čtenářských chyb. Důležité je, aby s odstraňováním začal již v 1. ročníku, aby se včas eliminovali příčiny čtenářského zaostávání. Nejlépe se osvědčila metoda zpomaleného postupu, který spočívá v neustálém opakování stejných čtenářských činností a operací. Dalšími dvěma metodami je metoda individuálního přístupu a metoda pozitivní odpovědi. Důležitá je učitelova přímá pomoc a podpora pro zaostávající čtenáře. Práce se slabšími čtenáři by se měla kombinovat s jejich uplatněním v kolektivu, proto by měli dostat více příležitosti při čtení. Například aby svým spolužákům přečetli snadnější úryvek, což přispívá k jejich sebedůvěře a zájmu o čtení. Ale co s vyspělejšími čtenáři? Aby se vyspělejší čtenáři při výuce nezdržovali a nenudili, měl by jim vyučující zadat více úkolů pro samostatnou činnost a jejich tvořivost. (Toman, 2007, s. 50-51)

Nesmíme opomenout stále zaostávající čtenáře, kterým je třeba se mimořádně věnovat. Čtenářům, kteří přerývavě slabikují, můžeme dovolit přečíst slovo potichu, aby mu nejprve porozuměl dříve, než ho vysloví nahlas. Usnadní to čtení slova jako celku a se správným přízvukem. (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 62)

Podle Hřebejkové (1998, s. 11) patří mezi zaostávající čtenáře děti,

- a) *trpící nedostatečnou výchovou v rodině,*
- b) *opozďující se po nemocech,*
- c) *celkově málo nadané,*
- d) *s malými smyslovými vadami,*
- e) *děti s průměrnou inteligencí, sociální i kulturní příležitostí,*  
*ale s vývojovou poruchou čtení (dyslexií),*
- f) *děti, u nichž se různé nepříznivé vlivy sdružují*

## **5.2 Dyslexie**

*„Dyslexie – slovo v současné době často používané. Znájí ho rodiče, učitelé, děti i široká veřejnost. Málokdo si dokáže představit, jak se cítí ti, kteří se s ní dnes a denně potýkají, kteří se stydí číst před třídou, protože se jim ostatní smějí. Každou hodinu čtení se krčí v lavici a tichounce doufají: Prosím, ať mě nevyvolá!“ (Sochorová in Učitelství, 2012, s. 16)*

Dyslexie, jako jedna ze specifických poruch učení, patří k nejnámější a nejčastěji studovanou formou specifických poruch učení. (Svobodová, 2008, s. 80)

*„Dyslexie je označena jako „nemoc 20. století“, a to proto, že ve 20. století neobyčejně stoupla hodnota vzdělání a nejdůležitější cestou k němu je právě dovednost číst a psát. Lidé, kteří tuto základní dovednost plně nezvládnou, se tak dostávají do handicapovaného postavení. Z tohoto pohledu je proto nanejvýš záslužné dyslexii porozumět, včas ji diagnostikovat a napravovat.“ (Jošt, 2011, s. 185)*

*„Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přesto, že se dítěti dostává běžného výukového vedení, že má průměrnou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 99)*

Hana Tymichová ve své knize *Nauč mě číst a psát* (1992, s. 33) popisuje, že se oproti svým spolužákům, dyslektické děti při práci a hře snadno unaví. Učivo rychle zapomínají, jsou nepozorné, roztěkané a občas lítostivé a velmi citlivé. Dyslektici mají velký nedostatek sebedůvěry. Například neúspěchy ve čtení zanechávají v dítěti

hlubokou stopu. Proto je zapotřebí dítěti ukázat, že to tak není a že je v jeho moci poruchu napravit.

Dříve pokud mělo dítě potíže ve škole, nepřemýšlelo se o tom, zda jde o lenost, nižší rozumové schopnosti či nechuť k učení a už vůbec nepřicházela v úvahu nějaká porucha. (Šestáková, 1990, s. 10)

Například Olga Zelinková definuje dyslexii jako „*poruchu projevující se neschopností naučit se číst běžně používanými výukovými metodami.*“ Podle Olgy Zelinkové (1994, s. 29) je podstatným obdobím pro rozvoj osobnosti dítěte první ročník. Většina učitelů se obeznámí s pojmem poruchy učení, zejména pak s projevy dyslexie. Ale pozor. K tomu abychom s určitostí řekli, že jde o poruchu čtení, nestačí pouze neúspěch ve čtení. Pozorování musíme zaměřit nejen na čtení ale i na osobnost dítěte, na jeho vztahy k učiteli i spolužákům, a na jeho vztah k práci ve škole.

První zmínky o této poruše pocházejí z doby před sto lety a zájem vzbudila až v druhé polovině 20. století. Lze ji s jistotou rozpoznat většinou až na konci druhé třídy. (Kutálková, 2000, s. 115-116)

Domníváme se, že pokud bychom chtěli u dětí odstranit brzdící faktory, musíme s tím začít co nejdříve. Upřednostnili bychom postupné zmírňování a odstraňování zjištěných příčin opoždění, které bychom si zaznamenávali, pozorovali a prováděli rozborů chyb.

Rádi bychom zmínili, že v dnešní době existuje, mimo různých pomůcek i slabikář, který je přímo určen pro dyslektiky. Alena Kupčíková je zřejmě první dyslektik, který napsal slabikář. Slabikář začal vznikat v roce 2004. Základem je interaktivní multimedialní příběh dvou ježků. Je založen na úplně jiném principu než klasický slabikář. Každé písmenko je skutečné a není vymyšlené. Například písmenko H nepředstavuje holuba či husu, ale třeba tvar kolejí, ve kterých písmenko H můžeme vidět hned několikrát.

## **Projevy dyslexie**

*„Hlavním znakem je specifické a výrazné narušení vývoje čtenářských dovedností. Jeví se jako nejvíce nápadná porucha učení a má největší vliv na školní úspěšnost dětí.“ (Svobodová, 2008, s. 80)*

*„U dyslektických dětí je narušena schopnost analýzy a syntézy. Obtížně nebo nedostatečně se vytvářejí asociace grafických znaků s řečovými ekvivalenty, vážne chápání časových a prostorových vztahů (rytmus, posloupnost).“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 101)*

Olga Zelinková (1994, s. 29-30) popisuje nejčastější projevy, které signalizují poruchy učení takto:

*≈ Výkony žáka ve čtení jsou horší než výkony v jiných dovednostech a činnostech, např. v matematice, všeobecné informovanosti. Nápadný může být zájem o jiné činnosti, které se od čtení výrazně liší.*

*≈ Vážne spojení hláska-písmeno. Žák so dlouho nepamatuje nová písmena, zaměňuje je.*

*≈ Žák si domýšlí text nebo ho odříkává z paměti. Při změně textu zcela selhává.*

*≈ Obtížně skládá písmena do slabik, nápadně pomalu slabikuje.*

*≈ Není schopen sledovat čtení spolužáků jednak proto, že sám nečte, ale i proto, že neudrží pozornost u jedné činnosti, nezvládne vedení očních pohybů po řádce.*

*≈ Ke konci školního roku se projevuje tzv. dvojitě čtení. Dítě si potichu přeřikává písmena a teprve potom vysloví slovo nahlas. (Takový návyk u většiny dětí vymizí. U dyslektiků přetrvává do vyšších ročníků a brzdí plynulé čtení.)*

*≈ Zcela uniká obsah přečteného textu. Žák neví, co četl, nechápe napsané pokyny, ani jsou-li snadné.*

## **Příčiny dyslexie**

Příčinou vývojové dyslexie může být nedostatečně zralá a vyspělá funkce potřebná k počátečnímu čtení. A pokud je jeden článek narušený nebo chybějící znamená to pak poruchu celého procesu výuky. Jinak řečeno, hláska je vedena pravou hemisférou mozku a slabika levou. Obě hemisféry fungují současně, ale pokud je jejich souhra něčím narušena, projeví se to poruchami učení. Zejména specifickou poruchou čtení a to dyslexií. (Křivánek, Wildová, 1998, s. 100, 102)

Radana Svobodová (2008, s. 76-77) uvádí, že příčiny specifických poruch učení mohou vycházet z několika aspektů neurofyziologických, speciálně pedagogických, sociologických či lingvistických. Existuje spousta výzkumů, které hledají příčiny v různých oblastech života jedince. Za významný výzkum je považována práce O. Kučery z druhé poloviny 20. století. Zjistil čtyři následující příčiny:

1. lehká mozková dysfunkce (50%)
2. dědičnost (20%)
3. kombinace dvou předešlých (15%)
4. nejasná příčina (15%)

Věra Pokorná (2001, s. 79-92) rozděluje příčiny specifických poruch učení takto:

1. dispoziční
  - a) genetické vlivy
  - b) lehká mozková dysfunkce
2. nepříznivý vliv prostředí
  - a) rodinné prostředí
  - b) školní prostředí

Má-li se dítě naučit číst, je k tomu potřeba souhry celé řady základních funkcí. Například zrakového rozlišování tvarů, sluchového rozlišování hlásek a slabik, zrakové i sluchové paměti, smyslu pro rytmus, orientaci v čase a prostoru apod. Jejich vzájemná souhra umožňuje naučit se číst. (Matějček, 1995, s. 72)

### **Náprava dyslexie**

Věra Pokorná (2010, s. 232-238) ve své knize popisuje 13 strategických zásad pro nápravu specifických poruch učení, mezi které patří i dyslexie.

→ zaměřit terapii na specifiku jednotlivého případu, v našem případě se jedná o dyslexii;

- analyzovat celkovou situaci dítěte (jaký vztah má dítě k učení, který je ovlivněn neúspěchy);
- co nejpřesněji diagnostikovat obtíže dítěte;
- stanovit obtížnost jednotlivých úkolů (ani příliš snadná ani příliš obtížná);
- dítě musí zažít úspěch již při první nápravné hodině ve škole;
- při nápravě postupovat po malých krocích;
- pravidelně pracovat, pokud je to možné tak denně;
- vytvořit dítěti takové podmínky, aby cvičení provádělo s porozuměním;
- vytvořit takové podmínky, aby se dítě dokonale soustředilo;
- vyžadovat dlouhodobý nácvik;
- tu schopnost, kterou u dítěte rozvíjíme a napravujeme, cvičit tak dlouho, dokud se neautomatizuje;
- používání co nepřirozenějších metod a technik;
- vše, co předkládáme dítěti, musí mít strukturu.

Hana Tymichová (1992, s. 137) charakterizuje začátek nápravné péče tak, že učitel nebo odborný pracovník by měl umět s dětmi navázat dobrý kontakt, aby mu dítě důvěřovalo. Měl by dovést dítě přesvědčit, že učivo zvládne a že mu pomůže společnými silami dosáhnout cíle, bude-li se samo dítě snažit o totéž. Učitel se musí zaměřit na to, aby spolu se žákem zvládli především základy, které jsou nutné pro nácvik čtení.

Radana Svobodová (2008, s. 82-84) charakterizuje nápravu čtení ve dvou oblastech - dekodování a porozumění:

a) dekodování:

- děti si na záda nebo na ruku píší písmena, vyvozování hlasek pomocí zvuků (například: ffff – fouká vítr, áááá – otevření úst u lékaře, ...);

b) porozumění čtenému textu:

- seznámení se s textem na základě rozhovoru, grafická úprava textu, odpovědi na otázky, vyprávění obsahu, ...

Podle řady odborníků patří mezi nejpoužívanější nápravné metody a techniky nácviku čtení:

- metoda obtahování;
- čtení s okénkem;
- metoda globálního čtení;
- cvičení očních pohybů;
- nácvik rozlišování měkkých a tvrdých slabik;
- a další.

Pro nápravnou péči slouží učitelům pomocníci v podobě moderních audiovizuálních pomůcek, ale mezi ty nejvýznamnější stále patří drobné pomůcky, které si učitelé zhotovují sami a které poslouží každému dítěti individuálně. V poslední řadě nesmíme zapomenout na odbornou individuální práci, povzbuzování a pochvaly za každý sebemenší úspěch, kterého děti dosáhnou. (Tymichová, 1992, s. 33-34)

Je důležité zmínit, že náprava dyslexie musí vyplývat z individuality dítěte. Naším úkolem by mělo být vypracovat individuální plán a buď plán přizpůsobit individualitě dítěte, nebo alespoň ho přizpůsobit typu defektu dyslexie. Znamená to, že dítě s izolovanou dyslexií bude mít jiný individuální plán než dítě, které má dyslexii kombinovanou s jinou poruchou učení. (Matějček, 1975, s. 155)

Hana Tymichová (1992, s. 59) popisuje techniku čtení takto: „*Technika čtení, to je bezpečná znalost písmen a z toho plynoucí dovednost pohotově a správně tato písmena skládat v slabiky a slabiky ve slova.*“ Důležitou složkou čtení je chápat smysl textu. Dyslektici musí vynaložit velké úsilí na správně zvládnutou techniku, a proto jim uniká samotný smysl.

Podle Hany Tymichové (1992, s. 14-15) zasahuje dyslexie nejen sociální vztahy dítěte, ale i jeho celou osobnost. Pokud se má dítě naučit číst, potřebuje k tomu umět mnoho základních funkcí:

- *zrakové rozlišování tvarů;*
- *sluchové rozlišování hlásek a slabik;*
- *smysl pro rytmus;*

- *orientace v prostoru a čase;*
- *schopnosti slučovat jednotlivé složky ve funkční celky;*
- *dokonalé vnímání a představivost.*

U dyslektika jsou některé z těchto složek nevyspělé nebo nezralé a některé fungují omezeně, anebo chybějí úplně. Cílem nápravy je taková úroveň čtení, aby byl žák schopen se učit pomocí čtení. Nápravnou péčí o dyslektiky dělí H. Tymichová (1992, s. 15) do čtyř stupňů. V prvním případě jde o lehké případy, kde nápravu provádí zkušený učitel spolu s rodiči. U druhého stupně se dítěti dostává ambulantní péče, kdy dítě navštěvuje pedagogicko-psychologickou poradnu nebo psychiatrickou poradnu. Zde provádí nápravu odborný pracovník. Při poruchách třetího stupně se zřizují dyslektické třídy, ale jen tam kde je to možné. A poslední nejtěžší případy jsou v péči na odborných pracovištích, psychiatrických léčebnách, kde jsou děti hospitalizovány a tudíž i dlouhodobě odloučeny od rodiny.



## 6 Někdejší a současné učebnice pro výuku elementárního čtení

*„Učebnice pro výuku elementárního čtení je velmi často první knihou v rukou nového školáka. Konkrétně je to kniha, kterou si v životě opravdu sám přečte.“* (Havel, Paušová in Komenský, 2011/2012, s. 10)

V pedagogické teorii je na učebnice nahlíženo jako na jeden z mnoha druhů didaktických prostředků, buď nemateriálního charakteru (vyučovací metody) anebo charakteru materiálního (učební pomůcky). Učebnice českého jazyka jsou považovány za základní a nejdůležitější pomůcku pro výuku mateřštiny. Je ale důležité si uvědomit, že záleží na tom, jakým způsobem jsou koncipovány. Učivo v učebnicích by mělo být zdrojem informací, které jsou náležitě upraveny a vykládány s ohledem na věk a schopnosti žáků. Učebnice by měly být zajímavé, esteticky přitažlivé a obsahově podnětné. Pokud si žák vytvoří k učebnici kladný vztah, ovlivní to jeho další postoj ke vzdělávání. Proto je důležité, aby učebnice podněcovaly aktivitu žáků a aby je nevedly pouze k pasivnímu přejímání předkládaných informací. (Svobodová, 2008, s. 94-95)

*„Čtením a psaním začíná cesta, jež vede ke vzdělání. Naučit děti správně číst a psát je úkol velmi obtížný, který vyžaduje metodicky, odborně, pedagogicky i psychologicky vzdělaného učitele.“* (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 22)

*„K základním prostředkům ve vyučování čtení a v literární výchově tradičně patřily a patří slabikáře a čítanky. Před vznikem jednotné školy existovala celá řada metodologicky i metodicky různě pojatých slabikářů a čítanek, z nichž některé (zejména v meziválečném období 1918-1938) byly mnohdy po řadu let používány souběžně. Jejich výběr a použití v jednotlivých školách závisely na rozhodnutí územních školských orgánů, nebo na tom, která z metod vyučování čtení byla ve škole uplatněna.“* (Dorovská, 1989, s. 21)

Do počátku 20. století měly školní čítanky zejména funkce cvičebnice a funkce výchovně vzdělávací. Funkce estetickovýchovná začala být uplatňována, ve školních čítankách pro 1. stupeň základní školy, až na přelomu 19. a 20. století. Stále ale platila omezenost v psaní kvůli požadavkům normativních školských dokumentů, ale i literární produkcí pro děti a mládež. Tato literatura měla charakter didaktického pojetí. První autor, který chápal, prakticky uplatňoval a rozvíjel esteticko-výchovné působení

v čítankách, byl Josef Kožíšek. Stal se průkopnickým autorem slabikáře Poupata a čítanek Ráno a Studánka. Josef Kožíšek se ve své tvorbě nechal inspirovat lidovou slovesností a velkým množstvím původních ukázek, které taktéž použil do čítanek. Kožíškovy čítanky se staly základem pro tvorbu školních čítanek pro nižší stupně základní školy. (Dorovská, 1989, s. 21-22)

### 6.1 Nejstarší učebnice

Nejstarší český slabikář je *Slabikář český* z roku 1547, na němž pracoval také Jan Blahoslav. Dalším autorem, který zasáhl do dění učebnic byl Jan Ámos Komenský, který vytvořil v roce 1658 učebnici Orbis Pictus a ve svém spisu *Schola ludus* vytvořil tzv. Živou abecedu. Živá abeceda a Orbis Pictus tak zůstávají základními díly, ze kterých čerpají ostatní metodikové. V období “temna” nastal hluboký kulturní i mravní úpadek, byly tištěny tzv. lístkové abecedy a slabikáře, které obsahovaly modlitby. V této době se učilo metodou slabikovací. (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 22-23)

### 6.2 Učebnice 19. století

Na počátku 19. století se do popředí dostala metoda hláskovací, která soupeřila s metodou slabikovací. Hlavním propagátorem byl Jan Svoboda. V tomto období se na světlo světa dostaly slabikáře jako například od J. Svobody *Malý čtenář* z roku 1853, od J. W. F. Šumavského *Malá čítanka s několika abecedami* z roku 1841. Ve druhém půlstoletí 19. století, poté, co se rozšířila metoda analyticko-syntetická, patřila mezi čítanky například čítanka *U nás* od J. Kubálka anebo slabikář J. Kožíška *Studánka*. (Blatný, Fabiánová, 1981, s. 24-25)

### 6.3 Učebnice 20. století

Tradice J. Kubálka a Kožíška vrcholí na počátku 20. století ve *Slabikáři* od autorů A. Frumara a J. Jursy s ilustracemi Mikoláše Alše. (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 25).

Při tvoření slabikáře Kožíšek vychází ze života dítěte a z jeho zájmů. Významnou nápořevdou jsou obrázky ve slabikáři, které mají i v ostatních slabikářích

velkou tradici. Při čtení spojujeme grafický tvar slova s jeho obsahem a zároveň mechanicky spojujeme hlásky do slabik a slov. Tyto dvě odlišné činnosti jsou náročné, a proto se snažíme dětem usnadnit jejich zvládnutí. Z tohoto důvodu Kožíšek ve slabikáři používá hůlkové písmo. Písmo je nejjednodušší, přehledné, snadné a výrazné a je tvořeno pouze kruhovým obloukem a přímkou. Děti písmo znají již v předškolním věku a dokáží ho nejen číst, ale i psát. (Zelinková, 1994, s. 48-49)

V roce 1952 byla schválena učebnice *První čítanka*, která vycházela z analyticko-syntetické metody čtení. V roce 1953 vytvořila J. Hřebejková *Slabikář* a *Živou abecedu*, která se stala průvodcem pro učitele a byla zavedena do všech škol. (Wildová, 2005, s. 54)

Mimo jiné byla vytvořena i první čítanka, jako třetí díl Slabikáře, *Náš svět* pro 1. ročník základní školy od J. Hřebejkové, I. Fabiánové, E. Veberové a V. Teskové s ilustracemi O. Janečka. (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 26)

Slabikáře J. Hřebejkové se po roce 1989 přestaly používat a postupně byly nahrazovány jinými učebnicemi. V roce 1990 vyšel *Ferdův slabikář* od Ondřeje Sekory, který slouží jako doplňková četba. V roce 1992 se objevilo první vydání *Slabikáře*, který sestavil Jiří Žáček. V roce 1993 vyšel nový Slabikář od H. Vrbové, B. Janáčkové a dalších autorek. V tomto roce dále vyšly slabikáře od Pavla Šruta, jsou to *Český slabikář 1*, *Český slabikář 2* a *Otíkova čítanka*. Dále pak ještě vyšly Písmenkové pohádky a o rok později *Pohádkový slabikář*, jejichž autorem je L. Horník. V roce 1997 vyšel soubor učebnic, pod vedením J. Potůčkové, *Živá abeceda tetky Abecedky*, *Slabikář* a *Čítanka*. (Wagnerová, 2000, s. 99-106)

Mezi další učebnice 20. století patří: *Čítanka Malý čtenář* od Jiřího Žáčka z roku 1994; *Moje první čítanka* od J. Žáčka z roku 2011; *Učíme se číst* od Jarmily Wagnerové z roku 2007, *Čítanka pro prvňáčky* od J. Wagnerové z roku 2003; *Začínáme číst a psát* (Fraus, 2012); *Slabikář a Živá Abeceda* od Lenky Březinové, Jiřího Havla od nakl. Fraus; *Čítanka pro 1. ročník ZŠ* – Březinová, Havel-nakl. Fraus); *Živá abeceda a Slabikář* od nakl. Nová škola; *Čtení 1, 2 pro prvňáčky* od autorky M. Čížkové – nakl. Fortuna; *Veselá abeceda* – V. Linc a kol. – nakl. Fortuna; *Pojďme si číst* od M. Čížkové – nakl. Fortuna; *Čtení pro malé školáky* od J. Brucknera – nakl. Fortuna; *Slabikář* od H. Mikulenkova, R. Malého – nakl. Prodos; *Čítanka pro prvňáčky-U nás doma* z nakl. Dialog; *Český slabikář* z nakl. Dialog; *Písmenkář* z nakl. Didaktis.

V dnešní době nalezneme nespočet učebnic a slabikářů vytvořených pro první třídy základních škol. Proto pro podrobnější popis byly vybrány jen některé z nich.

**Čítanka Malý čtenář (J. Žáček, nakl. ALTER, 1994, slabikovací metoda, slabikářové období)**

Čítanka Malý čtenář byla navržena jako soubor neupravovaných ukázek a úryvků z básnické tvorby intencionální a z žánrů lidové slovesnosti pro děti. V čítance nalezneme ukázky nejen od českých autorů ale i od zahraničních. Čítanka obsahuje pestrost žánrů; pohádka, vyprávění, výpravné i lyrické verše, popěvky, hádanky, umělecko-naučné texty a další. Texty přihlíží k literatuře 20. století a k současné dětské tvorbě. Z hlediska náročnosti se texty liší především obsahem. (Dagmar Dorovská, 1989, s. 25)

Čítanka Malý čtenář by měla probouzet zájem o četbu knih. Napomáhá, aby se z posluchače postupem času stával čtenář, který přemýšlí nejen nad obsahem ale i nad uměleckou stránkou. Podstatné pro čtenáře je, aby i nejslabší žáci měli příležitost přesvědčit se, že jsou schopni číst, daným textům rozumět a dovědět se mnoho zajímavostí. (Hřebejková, 1984, s. 34)

**Poupata (J. Kožíšek, nakl. PASEKA, 2007, genetická metoda)**

V učebnici Josefa Kožíška „Poupata“ (2007) nalezneme prvky metody celých slov. Kožíšek vychází ze znalosti dětské psychiky. Dítě vstupuje do školy s tím, že se umí vyjadřovat pomocí vět a slov. Teprve až ve škole se seznamuje s rozdělováním slov na slabiky a hlásky.

Čítanka Poupata se právem řadí k pokladům české literatury. Čítanka má celkem 128 stran a je ve velikosti malého formátu. Základ tvoří dva prvoučné obrázky k říkance:

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

V prvních patnácti stránkách se J. Kožíšek věnuje nácviku písmen velké tiskací abecedy, slov a vět. Dalších třicet stránek pokračuje v nácviku abecedy ale jen v menší míře. V následujících dvaceti stránkách nacvičuje malou tiskací abecedu. Do strany 93 si žáci upevňují nácvik velké i malé tiskací abecedy. V posledních stranách se čítanka věnuje nácviku psaní písma velké i malé abecedy. Poslední část čítanky se nazývá Babiččin koutek, kde nalezneme texty pro čtení pohádek v tiskací abecedě běžných rozměrů. Každá část má svůj cíl a funkci. Zpočátku se žáci nejprve seznámí se šesti krátkými samohláskami a čtyřmi dlouhými, dále s jedenácti souhláskami. V poupatech si můžeme všimnout, že Kožíšek dbá na častou frekvenci písmen a na hru s písmeny, dále na rozdíly v tvarové podobnosti písmen. Náměty čerpá ze života dětí a zvířat a jeho povídky, ale i básničky mají výchovný charakter. Čítanka Poupata se stala vzorem pro tvorbu českých slabikářů, z kterých budou zajisté čerpat elementaristé i v příštím století. (Dorovská, 1989, s. 24-25)

U nácviku psacích písmen mě zaujala právě Kožíškova frekvence a opakování písmen ve větách. Například již u zmíněných prvních písmen i, u, t, V, e, j. Nejprve jsou na řádku napsaná daná písmena psace, pod nimi je jejich podoba v tiskacím písmu. Dále pak následuje text v tiskací podobě, který je dokončen větami napsanými psace.

„ U Nováků je Vítek ze Záluží. Novákův Jan má nový notýsek. Píše si tam o Vítovi: “  
„Vít je tu. Vít tu jí.“ (Kožíšek, 2007, s. 100)

Na čítance Poupata mě upoutala nejen výstavba celého obsahu ale také i ilustrace, která je nezaměnitelná s dnešními pokrokovými kresbami. Každý obrázek má návaznost na text a zároveň mile doplňuje vzhled jednotlivých stránek. Dále pak oceňuji velikost písmen v čítance, která je přiměřená začínajícím čtenářům.

### **Slabikář (H. Mikulenková, R. Malý, nakl. Prodos, slabikovací metoda)**

Základ Slabikáře tvoří příběh dvou brášek, kteří prožívají dobrodružství. Motivací je dětská zvědavost a touha dozvědět se něco nového. S každým novým písmenkem se dovídají něco nového. Slabikář může doprovázet literární, hudební, výtvarná i dramatická výchova.

**Živá abeceda (M. Holas, H. Staudková, nakl. ALTER, 2011, slabikovací metoda, předslabikářové období) a alternativní učebnice Veselá písmenka (Polanská, nakl. FORTUNA, 2002, slabikovací metoda, předslabikářové období) nebo První písmenka (Škorpilová, nakl. JINAN, předslabikářové období)**

Živá abeceda zahrnuje cvičení, pomocí kterých se žáci připravují k vlastnímu čtení. Dále zahrnuje obrázkový materiál pro rozvíjení fonemického sluchu, pro seznámení se se čtyřmi souhláskami a pěti samohláskami (ne vždy tomu tak je), pro poznání slabik z nich složených a cvičení na jejich procvičování. Obrázky jsou ze života dětí, dále obrázky tvořící osnovu známých pohádek, které pomáhají dětem rozvíjet jejich řeč a jejich souvislé vyjadřování. K Živé abecedě patří tzv. Skládací abeceda. Skládací abeceda se ukládá do speciálního zásobníku, který má každý žák. Skládací abeceda je příloha k Živé abecedě, která je pomůckou při cvičení fonemického sluchu, osvojování písmen, při procvičování čtení slabik a slov z nich složených. (Hřebejková, 1984, s. 33)

Všechny tři zmiňované učebnice se od sebe liší množstvím materiálů k rozvoji poznávacích procesů, v počtu prvních písmen, slabik a slov určených pro první spojení.

Například Živá abeceda učí žáky jako první krátké a dlouhé samohlásky, poté následují souhlásky. Ve Veselých písmenkách je tomu naopak. Nejprve se seznámíme s několika souhláskami, poté se samohláskami. (Křivánek, Wildová, 1998, s. 46)

### **Slabikář Jiřího Žáčka (nakl. ALTER, 2011, slabikovací metoda, slabikářové období)**

Podle tohoto Slabikáře se učí mnoho žáků prvních tříd. Cílem slabikáře je naučit písmena české abecedy. Autoři vycházejí z nácviku tiskací a psací abecedy souběžně. Po samohláskách žáci přechází k souhláskám, které již poznali v Živé abecedě. Autoři důsledně opakují jednotlivé hlásky a písmena. Po slabikáři si mohou žáci upevnit své čtenářské dovednosti v části nazvané Moje první čítanka. Součástí čítanky jsou zajímavé články, pohádky, básničky a hádanky. V závěru jsou uvedena slova, která si žáci mají přečíst, v textu vyhledat stejná slova a přečíst věty ve kterých se daná slova vyskytují a posléze utvořit nové věty. Čítanka může sloužit jako doplňková četba pro první, případně i pro druhý ročník. (Wagnerová, 2000, s. 99-102)

Slabikář má jasnou logickou stavbu, odpovídá metodickým postupům a způsobům práce při výuce. Slabikář je přehledný, je určen pro analyticko-syntetickou metodu, umožňuje v hodinách čtení použít inovativní prvky, hodiny variovat a individualizovat. Obsahuje soubor slov k procvičení čtení, dále pak vysokou grafickou úroveň. Ke slabikáři je možné použít i jiné didaktické materiály jako například *Karty ke Slabikáři* (Zdroj: <http://www.alter.cz/obchod/cesky-jazyk-a-literatura-112/slabikar-3>, cit 18. 12. 2012)

V průběhu několika dalších let vyšel pětidílný slabikář od Lince Bruknera a dalších autorů a byl rozdělen do pěti částí:

1. *Pojďme si hrát (pro rozvoj fonemického sluchu, jemné motoriky apod.);*
2. *Veselá abeceda (pro nácvik písmen české abecedy); atd.*
3. *Pojďme si číst (pro rozvoj čtenářské dovednosti a nácvik slabik: di, ti, ni, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě, fě)*
4. *Čtenáři do toho! (pro upevnění čtenářských dovedností hrou)*
5. *Čtení na prázdniny (pro potěšení číst).* (Wagnerová, 2000, s. 102-103)

#### **Slabikář H. Vrbové a kol. (nakl. FORTUNA, 1993)**

Slabikář má tři díly. Živou abecedu nahrazují Veselá písmenka a pod názvem První čtení se skrývají texty k získání čtenářských dovedností. V prvním dílu Veselá písmenka se nevyvozují jako první samohlásky ale souhlásky s, l, m, p. Dále pak autorky postupují obvyklým způsobem, slabikou otevřenou, zavřenou až po poslední písmena d', t', ň. Menší pozornost je věnována nácviku bě, pě, vě, mě, na druhé straně se autorky více věnují písmenu q, w a x. Žáci pak své čtenářské dovednosti mohou upevnit čtením říkadel, hádanek, rozpočítadel, básní, povídek, bajek, pohádek i jazykových hříček v knize První čtení. (Wagnerová, 2000, s. 104)

#### **Český slabikář 1, Český slabikář 2, Otíkova čítanka (P. Šrut, nakl. PRODOS, 2010)**

V Českém slabikáři 1 jsou nejprve procvičovány samohlásky krátké a dlouhé, pak souhlásky m, t, j, l, s a pak y. Dalšími jsou slabika ti, souhláska v, samohláska ů,

souhláska n, slabika ni, souhláska p, dvojhláska ou, souhláska k, dvojhláska au, souhlásky z, d, slabika di, a dále c, r a h.

Český slabikář 2 začíná souhláskou č, následuje š, ž, ch, ř, g a pak skupinu dě, tě, ně, mě, d', t', ň a nakonec bě, pě, vě.

Oba dva díly se neustále věnují opakování a procvičování všech písmen. Například písmeno ř se na straně 28 objevuje celkem 24krát a na straně 29 celkem 25krát.

Po nácvičování písmen se přistupuje k dílu Otíkova čítanka. Hlavní postavou je Otík, který vystupuje jako kluk ze slabikáře a seznamuje děti se svými spolužáky. Texty umožní dětem si uvědomit své místo v životě, v rodině a škole. (Wagnerová, 2000, s. 104-106)

### **Písmenkové pohádky, Pohádkový slabikář (nakl. PANSOFIA, 1994)**

Autorem slabikáře Písmenkové pohádky je L. Horník, který v úvodu Metodických poznámek pro učitele píše: „*Každý prvňák ví, že se ve škole naučí číst a většinou se na to těší. Děti se z počátku radují z poznání několika prvních písmen. Brzy však tato činnost pro ně přestává být novým, vzrušujícím zážitkem. Navíc nastávají u vysokého procenta žáků první potíže se zapamatováním množství různých tvarů. Metody, používané k vyvozování písmen, nejsou totiž zcela vyhovující, pro část populace dokonce nevyhovují vůbec. Chtěl jsem, aby se první krůčky ke gramotnosti staly pro děti zábavou, hrou, příjemným a radostně očekávaným zážitkem. Proto vznikly Písmenkové pohádky.*“ (Wagnerová, 2000, s. 105)

### **Živá abeceda tetky Abecedky, Slabikář a Čítanka**

V Živé abecedě nejprve J. Potůčková procvičuje krátké samohlásky, pak následuje pět souhlásek l, s, m, p, t. Ve Slabikáři se opakují již probrané samohlásky a souhlásky a dále se pokračuje obdobně jako v ostatních učebnicích určených pro analyticko-syntetickou metodu. (Wagnerová, 2000, s. 106)

Součástí Živé abecedy jsou didaktické hry na procvičování učiva, je bohatě ilustrována a obsahuje mnoho motivačních prvků. Je veselá a hravá. Základem učebnice je pohádka, která uvozuje učivo a motivuje žáky. (Zdroj: <http://knihy.abz.cz/prodej/ziva-abeceda-tetky-abecedky-pro-1-tridu>, cit 18. 12. 2012)



### **Učíme se číst, Už umíme číst (Wagnerová, nakl. SPN, 2007, genetická metoda)**

Čítanka *Učíme se číst* je rozdělena na dvě části. První díl se jmenuje *Učíme se číst pohádky* a druhý díl *Už umíme číst*. V obou případech dbá autorka na dodržení jedné obtížnosti, proto se první čtvrtletí procvičují jen velká tiskací písmena. Velký důraz se klade na myšlenku a techniku čtení. (Wagnerová, 2000, s. 106-107)

Autorka čítanky J. Wagnerová (2007) uvádí, že první týdny využívá k vyvození písmen jmen žáků. Nejprve písmena modeluje a sestavuje ze špejlí či drátků. To, co děti čtou, také zapisují velkými tiskacími písmeny. První část čítanky obsahuje soubor krátkých, dětem známých pohádek. Žáci se hravou formou seznamují s abecedou a získávají základy techniky čtení.

Ve druhé části čítanky se malí čtenáři již setkávají s malými tiskacími písmeny. Tento přechod z velké tiskací abecedy na malou probíhá rychle a lehce. (Wagnerová in Wildová, 2002, s. 20-23)

### **Naše čtení 1, 2 (V. Linc, F. Kábele, nakl. SCIENTIA, 1995, slabikovací metoda)**

Ve slabikáři se na prvních přibližně patnácti stránkách objevují pouze obrázky, které děti motivují ke čtení. Součástí jsou i známe pohádkové postavičky jako například Pejsek a kočička, Rumcajs a Manka aj.

V druhém díle pak objevíme obrázkové čtení i krátké příběhy. V obou případech obsah učiva odpovídá věku malých čtenářů.

### **Začínáme číst a psát (nakl. FRAUS, 2012, genetická metoda)**

Učebnice je určena pro rozvoj grafomotoriky, první část se věnuje motivaci dítěte a průpravnému čtení s obrázky. Vyvození písmen je založeno na jménech dětí jedné fiktivní třídy, jejich zážitků a příběhů. Obsahuje krásné ilustrace. V dolní části se objevují pokyny pro žáky, kteří jsou nepřítomni ve škole. (Zdroj: <http://ucebnice.fraus.cz/rozsireni/cesky-jazyk-pro-1-rocnik-geneticka-metoda/>, cit. 18. 12. 2012)

### **Písmenkář a Slabikář (nakl. Didaktis, slabikovací metoda)**

Obě učebnice jsou určeny pro výuku analyticko-syntetické metody. Struktura obou učebnic dbá na to, aby se písmena nepředbíhaly. Nečtou texty s neznámými

písmeny. Objevíme zde různé práce s textem zaměřené na čtení s porozuměním. Na začátku nového písmenka je vždy motivační rozhovor o obrázku. Znalost písmene se upevňuje díky úkolům, které žáci plní.

(Zdroj:<http://didaktis.webblast.cz/Data/files/2006%20Katalogy%20a%20obj.listy/2012-06%20Katalog%202012%20ZS.pdf>, cit. 18. 12. 2012)

Současné učebnice elementárního čtení by měli splňovat tyto nároky:

- umožnit žákům osvojení si techniky čtení;
- přispět k motivaci a to svou formální i obsahovou stránkou;
- poskytnout dostatek podnětů k rozvoji myšlení;
- otevřít obzor směrem k průřezovým tématům;
- položit základy k pozdějšímu naplnění klíčových kompetencí.

Autorka článku *Jak učitelé hodnotí současné učebnice elementárního čtení?* G. Paušová (in Komenský, 2011/2012) uvádí výsledky ze svého výzkumného šetření, které se týkají toho, která učebnice je nejlepší. Dotazovaných bylo celkem 76 učitelů-elementaristů.

Nejvyužívanějším nakladatelstvím se stalo nakladatelství *Nová škola*. Na první příčku se dostalo díky učebnicím s pestrostí cvičení, dostatečného množství textů a pěknou grafickou úpravou. Na druhém místě se umístilo nakladatelství *Alter* pro dostatek textů, pěkné grafické úpravy, vhodné formáty a vazby. Na třetím místě se umístilo poměrně nové nakladatelství *Fraus*. Nejvíce se líbila pestrost cvičení a dostatečné zásoby textů. Bohužel negativně vyšla grafická stránka učebnice. Na spodní příčky se dostala nakladatelství *SPN, Studio 1+1, Fortuna, Prodos, Dialog, Didaktis*.

# **PRAKTICKÁ ČÁST**

# 1 ZAMĚŘENÍ VÝZKUMU

Hlavním cílem praktické části bylo zjištění čtenářských dovedností žáků s ohledem na vyučovací metodu čtení, kterou daná základní škola vyučuje. Jednalo se o sledování současných metod elementárního čtení a zhodnocení jejich přínosu.

Dílčím cílem bylo zpracování dotazníkového šetření ke genetické metodě. Tento dotazník byl určen rodičům žáků daných škol. Druhé dotazníkové šetření bylo určeno jak pro žáky, kteří se učí číst metodou genetickou, tak pro žáky učící se číst metodou analyticko-syntetickou. Dále pak šlo o konfrontování analyticko-syntetické metody čtení a metody genetické.

Výzkum probíhal na konci ledna 2012 na dvou základních školách v Českých Budějovicích. Minimální počet sledovaných žáků byl stanoven na 40. Ve skutečnosti šetření proběhlo u 76 žáků a uskutečnilo se na Základní škole Grünwaldově v Českých Budějovicích a na Základní škole Dukelská v Českých Budějovicích.

## 2 CHARAKTERISTIKA VYŠETŘOVANÉHO SOUBORU

### *Základní škola Grünwaldova v Českých Budějovicích*

Tato základní se nachází v klidném prostředí nedaleko centra města. Je členem asociace cambridgeských škol ČR. Jde o sportovní základní školu s rozšířenou výukou tělesné výchovy: fotbal, lední hokej, krasobruslení.

Obrázek č. 1



Jedním z hlavních důvodů, proč jsem si vybrala tuto školu, je, že jsem zde vykonávala souvislou praxi a již dříve jsem se setkala se zdejším pedagogickým sborem. ZŠ Grünwaldova vyučuje čtení metodou analyticko-syntetickou slabikovací.

### *Základní škola Dukelská v Českých Budějovicích*

Obrázek č. 2

Základní škola byla postavena v roce 1912. Je umístěna v centru města nedaleko řeky Malše a parku. ZŠ Dukelská se zaměřuje na umělecké obory, výuku výtvarné a hudební výchovy. Škola má odloučené pracoviště v Nových Hodějčích s 1. – 5. ročníkem. Na této základní škole se vyučuje čtení metodou genetickou.



### 3 STANOVENÍ HYPOTÉZ PŘED ŠETŘENÍM

Cílem průzkumu bylo zjistit čtenářské dovednosti žáků prvních tříd pomocí diagnostické prověrky „Zajíček“. Dílčím cílem bylo získat informace na základě dotazníkového šetření, které se týkaly metody analyticko-syntetické a genetické.

Vzhledem ke stanoveným cílům byly stanoveny tyto hypotézy:

H 1: Předpokládám, že žáci, kteří se učí číst metodou genetickou, čtou o poznání dříve než žáci, kteří se učí číst metodou slabikovací.

H 2: Předpokládám, že žáci při čtení textu metodou genetickou se dopustí méně chyb, než žáci při čtení metodou slabikovací.

H 3: Předpokládám, že všichni dotazovaní žáci čtou v průměru stejně rychle.

H 4: Předpokládám, že rodiče, kteří si zvolili pro své dítě genetickou metodu čtení, budou s touto metodou spokojeni.

## 4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÝCH METOD

Ve výzkumné části byla použita jedna z evaluačních metod a to dotazníkové šetření. Celkem byly použity dva dotazníky. Jeden dotazník byl určen rodičům žáků, kteří se učí číst metodou genetickou a druhý dotazník určený pro všechny žáky. Na základě provedených diagnostických prověrek byla provedena analýza současně užívaných metod elementárního čtení.

Dotazníkové šetření začalo probíhat koncem ledna 2012 a skončilo o měsíc později v únoru 2012.

**Dotazník** - Dotazníky byly vytvořeny na základě vlastních otázek. Dotazník pro rodiče (genetická metoda) byl rozdělen na 2 části. První část se zabývá otázkami z hlediska oblíbenosti metody čtení, jaký pohled na tuto metodu mají, jestli se jim metoda jeví jako metoda kvalitní a další. V druhé části jde o zjištění rozdílnosti metod čtení, pokud se v jedné rodině učí děti odlišnými metodami čtení. Celkem šlo o 10 otázek. Pro děti byl vytvořen dotazník s 11 otázkami.

**Diagnostická prověrka** – Na základě průzkumu, při kterém byla použita diagnostická prověrka od J. Wagnerové (1997, s. 39) *Zajíček*, byly sledovány čtenářské dovednosti žáků v prvních třídách základních škol. Žáci přečetli text, na kterém byly pozorovány chyby, kterých se žáci dopouští, a zároveň se sledoval počet přečtených slov za 1 minutu. Abychom předešli nervozitě či nějakým dalším problémům, které by následně znehodnotily výsledky, žáci nevěděli o tom, že se jim měří čas a zapisují chyby, kterých se dopustili.

## 5 CHARAKTERISTIKA PRŮBĚHU VÝZKUMU

Ve výzkumné části byly použity tyto výzkumné metody:

- dotazníky vlastní tvorby: dotazník pro rodiče a dotazník pro děti
- diagnostická prověrka *Zajíček*

Celkem byly navštíveny 4 třídy zmíněných dvou základních škol. Dvě třídy na základní škole Grünwaldova a dvě třídy na základní škole Dukelská. Dotazníky byly vytvořeny celkem dva. Jeden byl určen pro žáky (viz příloha č. 2) a druhý pro rodiče žáků (viz příloha č. 3). Diagnostická prověrka pak byla určena pro všechny zkoumané osoby, tedy pro 76 žáků základních škol.

### 5.1 Dotazník pro rodiče

Dotazníkové šetření, určeno rodičům žáků, kteří se učí genetickou metodou, bylo rozděleno na dvě části. První část dotazníku se zaměřila na průzkum z hlediska kvalit genetické metody a část druhá na patrné rozdíly těch dětí v rodinách, které se učí číst odlišnými metodami čtení. Dotazníky byly přeposlány rodičům po žácích. Celkem tedy 40 dotazníků, s tím, že nazpět se vrátilo 36 dotazníků. Dotazník byl anonymní. Obsahoval celkem 10 otázek. Z toho 8 otázek bylo uzavřených (výběr z několika možností), 1 otázka otevřená (volnost při odpovědi) a 1 otázka polouzavřená (blíže specifikovat odpovědi).

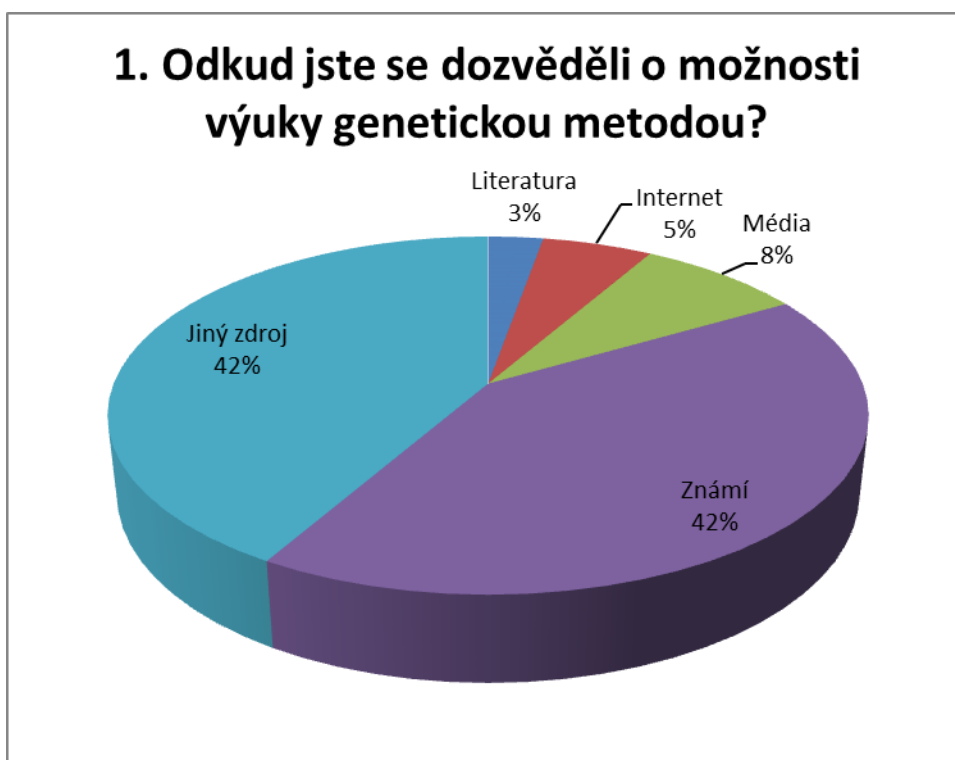


## Interpretace výsledků šetření

### Dotazník pro rodiče

#### I. část dotazníku

Graf 1: Otázka č. 1

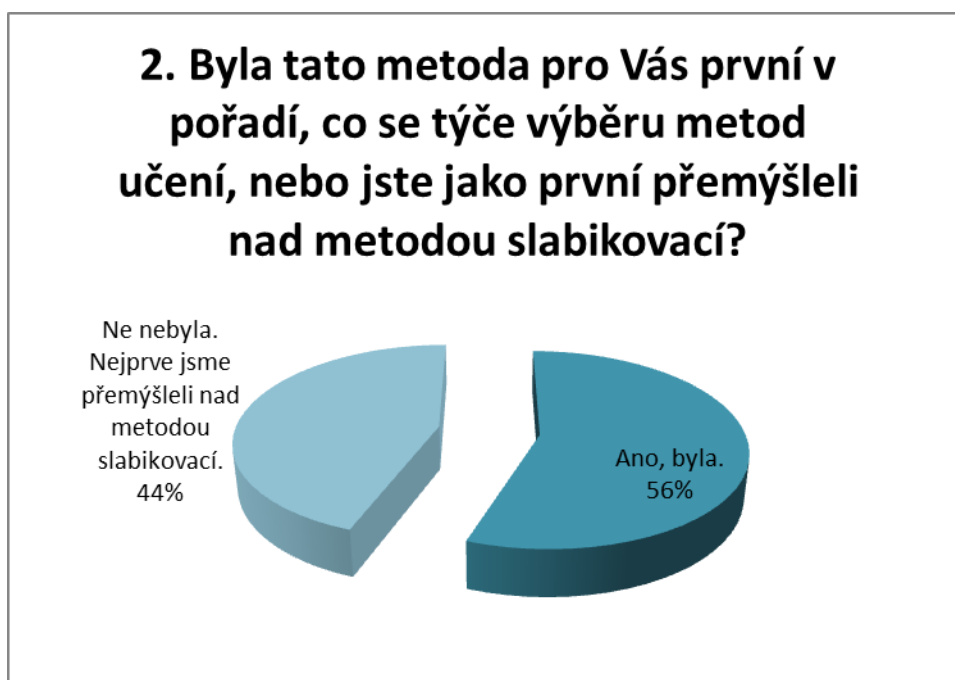


(Zdroj: vlastní výzkum)

Literatura	1
Internet	2
Média	3
Známí	15
Jiný zdroj	15
$\Sigma$	36

Z šetření vyplývá, že z celkového počtu 36 tázaných rodičů uvedlo, že se o genetické metodě dozvěděli 42% z jiného zdroje a 42% od známých. Z médií bylo uvedeno 8%, z internetu 5%. Pouze v 3% byla zdrojem informací literatura.

Graf 2: Otázka č. 2



(Zdroj: vlastní výzkum)

Ano, byla.	20
Ne nebyla. Nejprve jsme přemýšleli nad metodou slabikovací.	16
$\Sigma$	36
N	

Na otázku, zda pro rodiče byla genetická metoda na prvním místě ve výběru metod čtení, bylo odpovězeno kladně v 56% a záporně v 44%. Rozdílem byly pouze 4 odpovědi.

Graf 3: Otázka č. 3

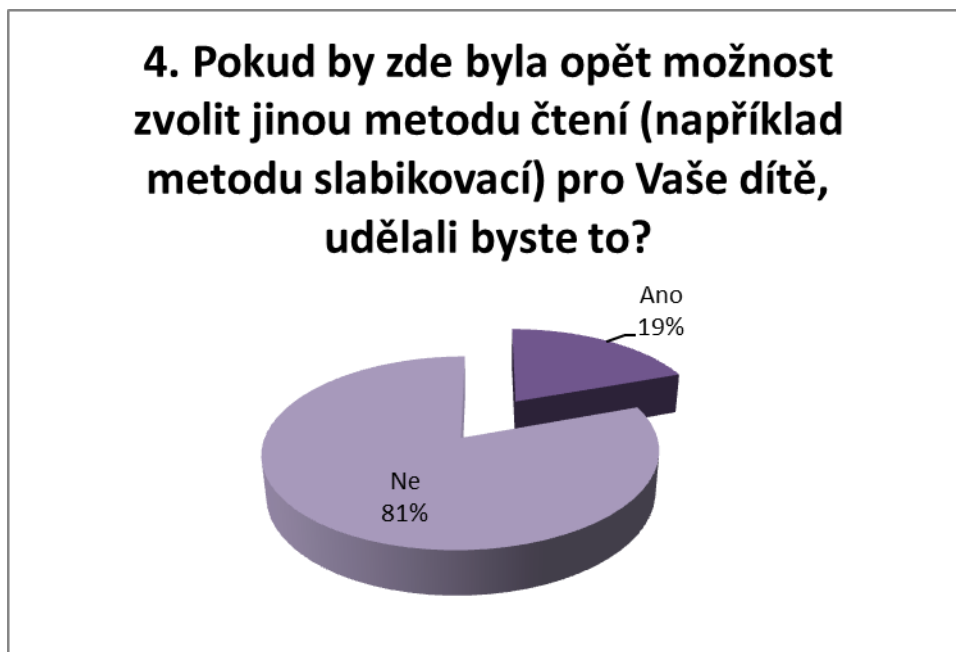


(Zdroj: vlastní výzkum)

Ano	31
Ne	5
$\Sigma$	36

Na otázku: Jste spokojeni s genetickou metodou? Odpovědělo 31 (celých 86%) rodičů kladně a 5 (14%) rodičů záporně. Všech pět rodičů, kteří odpověděli záporně, uvedlo, že nejsou s genetickou metodou spokojeni, protože oni sami se učili číst metodou slabikovací a je pro ně obtížné se se svými dětmi doma učit číst.

Graf 4: Otázka č. 4



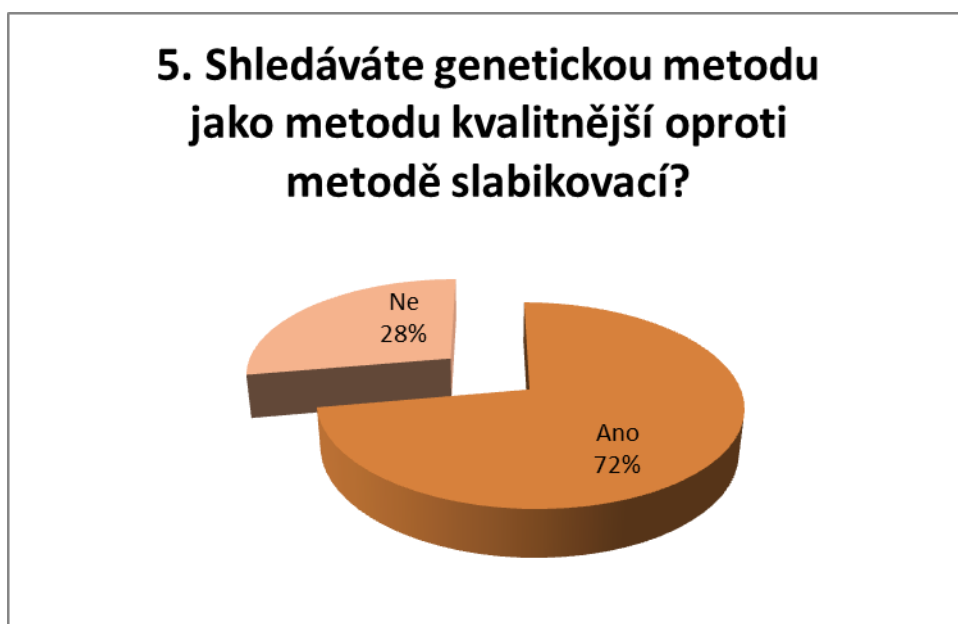
(Zdroj: vlastní výzkum)

Ano	7
Ne	29
$\Sigma$	36

Na porovnání otázky číslo 4 s otázkou číslo 3 je zajímavé, že se zde objevily odlišné výsledky. Na otázku zda jsou rodiče spokojeni s genetickou metodou, odpovědělo kladně 31 rodičů, ale na odpověď, zda by tuto metodu vyměnili za jinou, respektive za metodu slabikovací, odpovědělo záporně pouze 29 rodičů.

Celkem 5 rodičů by zvolili jinou metodu čtení, protože s genetickou metodou spokojeni nejsou a 2 z nich si myslí, že jejich dítě by umělo jistě lépe číst slabikovací metodou.

Graf 5: Otázka č. 5



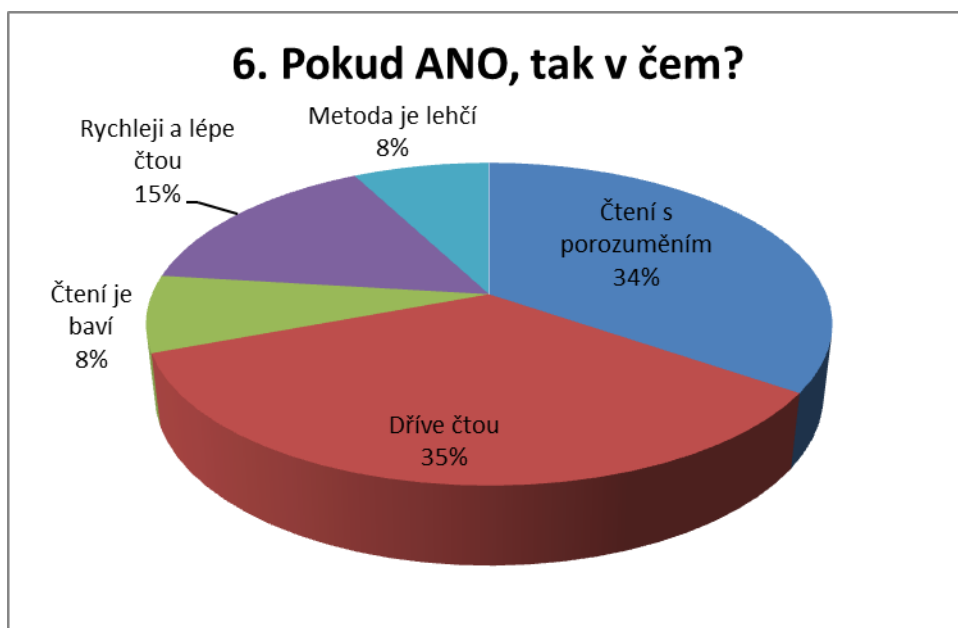
(Zdroj: vlastní výzkum)

Ano	26
Ne	10
$\Sigma$	36

Otázka číslo 5: Shledáváte genetickou metodu jako metodu kvalitnější oproti metodě slabikovací, je otázka polouzavřená. V případě odpovědi „ANO“ následovalo konkrétní pojmenování v čem je genetická metoda kvalitnější. (viz graf č. 6)

Nicméně na otázku číslo 5 kladně odpovědělo z celkového počtu 36 dotazovaných kladně 26 rodičů (72%) a záporně odpovědělo 10 rodičů (28%). Všechny deset rodičů (s odpovědí *Ne*) se domnívá, že obě dvě metody naučí žáky číst ve stejném čase a stejně kvalitně

Graf 6: Otázka č. 6



(Zdroj: vlastní výzkum)

	Čtení s porozuměním	9
	Dříve čtou	9
	Čtení je baví	2
	Rychleji a lépe čtou	4
	Metoda je lehčí	2
	$\Sigma$	26

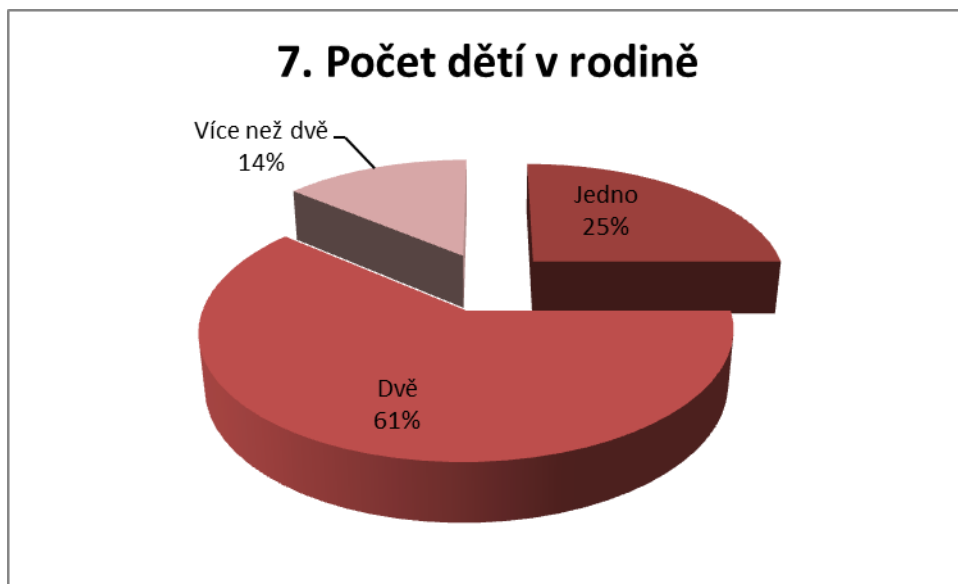
Cílem této otázky, která navazuje na otázku č. 5, bylo zjištění, v čem je genetická metoda kvalitnější oproti metodě slabikovací. Otázka byla mířena na rodiče. Jak můžeme vidět, na prvním místě se umístilo tvrzení ze strany rodičů, že žáci, kteří se učí číst genetickou metodou, čtou jednak dříve než jejich vrstevníci v jiných školách (kde hlavní metodou čtení je metoda slabikovací) a jednak proto, že lépe rozumí čtenému textu.

Dále se umístilo s celkovým počtem 4 odpovědí tvrzení, že žáci rychleji a lépe čtou. Další 2 odpovědi patřily tvrzení, že žáky čtení baví více a 2 odpovědi, že metoda genetická je ve své podstatě lehčí než ostatní metody čtení.

## II. část dotazníku

Hlavním cílem druhé části dotazníku bylo zjistit, zda se všechny děti z jedné rodiny učí stejnou metodou čtení či naopak a následně také najít rozdíly mezi těmito dětmi.

Graf 7: Otázka č. 7



(Zdroj: vlastní výzkum)

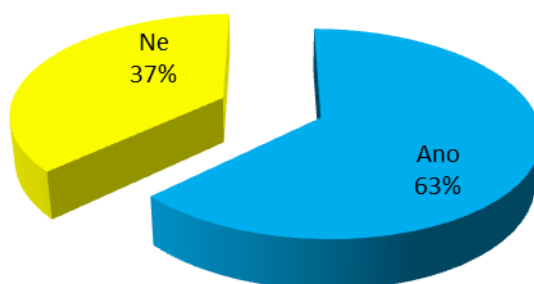
Jedno	9
Dvě	22
Více než dvě	5
$\Sigma$	36

U otázky číslo 7 šlo o zjištění, kolik dětí je v dané rodině. Tato otázka následně navazuje na další tři otázky, které se sebou navzájem souvisí. Jak můžeme vidět, největší počet zastoupených rodin, tvoří rodiny se dvěma dětmi (22 rodin), dále pak 9 rodin s jedním dítětem a 5 rodin s více než dvěma dětmi.



Graf 8: Otázka č. 8

**8. Pokud jste zvolili dvě či více než dvě děti, učí/učily se stejnou metodou číst?**



(Zdroj: vlastní výzkum)

Ano	17
Ne	10
$\Sigma$	27

Otázkou číslo 8 bylo zjištěno, že z celkového počtu 27 rodin (dvě či více než dvě děti) se učí stejnou metodou číst 63% dětí, což odpovídá číslu 17 dětí celkem. V deseti případech se děti z jedné rodiny neučí stejnou metodou čtení.

Graf 9: Otázka č. 9



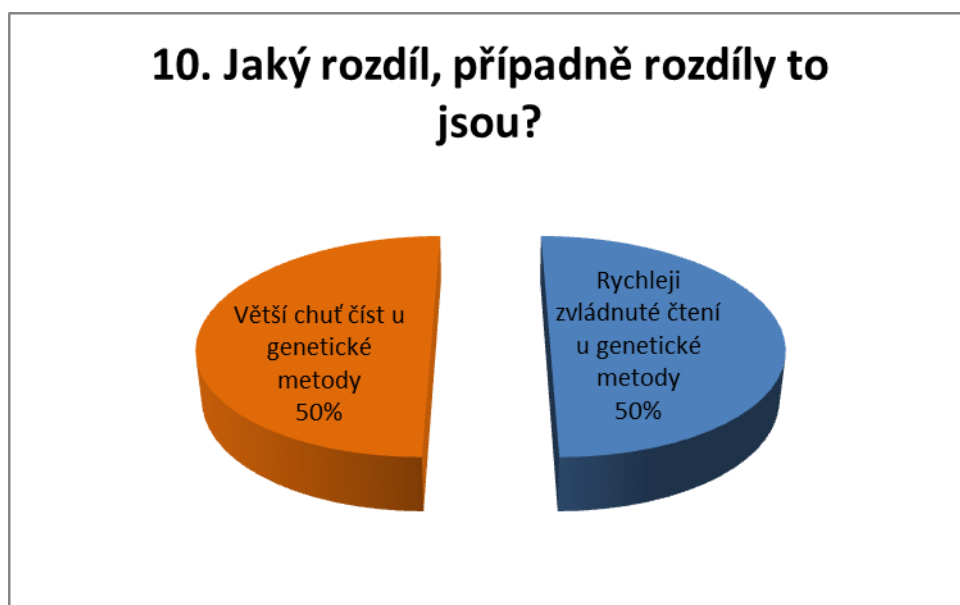
(Zdroj: vlastní výzkum)

Ano	2
Ne	8
$\Sigma$	10

Otázka č. 9 je otázkou polouzavřenou. V případě odpovědi „NE“ následovalo vypsání konkrétních rozdílů mezi dětmi, které si rodiče na svých dětech všimají.

Na otázku, zda je mezi dětmi, které se učí odlišnou metodu čtení, vidět rozdíl v kvalitě či kvantitě čtení, odpovědělo 8 rodičů záporně. Tedy 8 rodičů si myslí, že žádný rozdíl mezi dětmi není. Celkem 2 rodiče odpověděli kladně. Tedy, že jsou zde patrné nějaké rozdíly. Dané rozdíly jsou popsány v níže uvedeném grafu č. 10.

Graf 10: Otázka č. 10



(Zdroj: vlastní výzkum)

	Rychleji zvládnuté čtení u genetické metody	1
	Větší chuť číst u genetické metody	1
	$\Sigma$	2

V případě otázky č. 10, odpověděli 2 dotazovaní rodiče na rozdíly mezi dětmi učící se odlišnou metodou čtení. Odpovědi byly celkem 2. Každý z nich uvedl jinou odpověď. Jedna z odpovědí zněla, že je na první pohled zřejmá větší chuť ke čtení. Druhá odpověď, že žáci se rychleji naučí číst. Tedy, že již v prvním pololetí na počátku první třídy si dokáží osvojit dovednost čtení.

## 5.2 Dotazníkové šetření pro žáky

Tento dotazník byl použit u 76 žáků 1. tříd základních škol v měsíci lednu. Dotazník byl vyplňován hromadně během vyučování se souhlasem třídních učitelek. Každá otázka byla žákům přečtena a vysvětlena. Žáci odpovídali sami za sebe, nikdo neopisoval.

Dotazník celkem tvoří 11 otázek (viz příloha č. 2). Zjišťuje, zda žáci uměli číst ještě před příchodem na základní školu, zda si uměli přečíst jednoduché nápisy či reklamy, dále pak jestli žákům čtou rodiče před spaním, jaká je oblíbená kniha dotazovaného, zda si chodí půjčovat knihy do knihovny, jedna z otázek se také ptá na oblíbenou část českého jazyka, zda dotazovaného baví číst, zda zkoušel číst noviny, či text z internetu, a pokud ano, čeho se týkal. Celkem 9 otázek je uzavřených (výběr z možností), 1 otázka otevřená (volnost při odpovědi) a 1 otázka polouzavřená (blíže specifikovat odpověď).

Graf 11: Počet žáků v jednotlivých školách



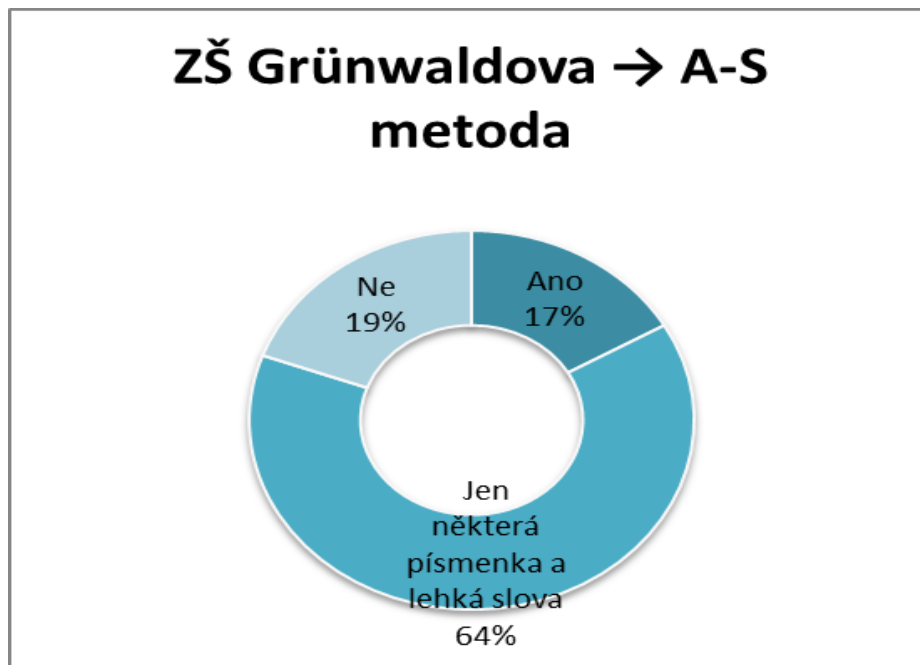
(Zdroj: vlastní výzkum)

	ZŠ Grünwaldova	36
	ZŠ Dukelská	40
	$\Sigma$	76

Každá otázka je situována do tří grafů. Na prvním grafu popisujeme odpovědi žáků ze ZŠ Grünwaldova, na druhém grafu odpovědi žáků ze ZŠ Dukelská a na třetím grafu celkový počet odpovědí žáků z obou základních škol.

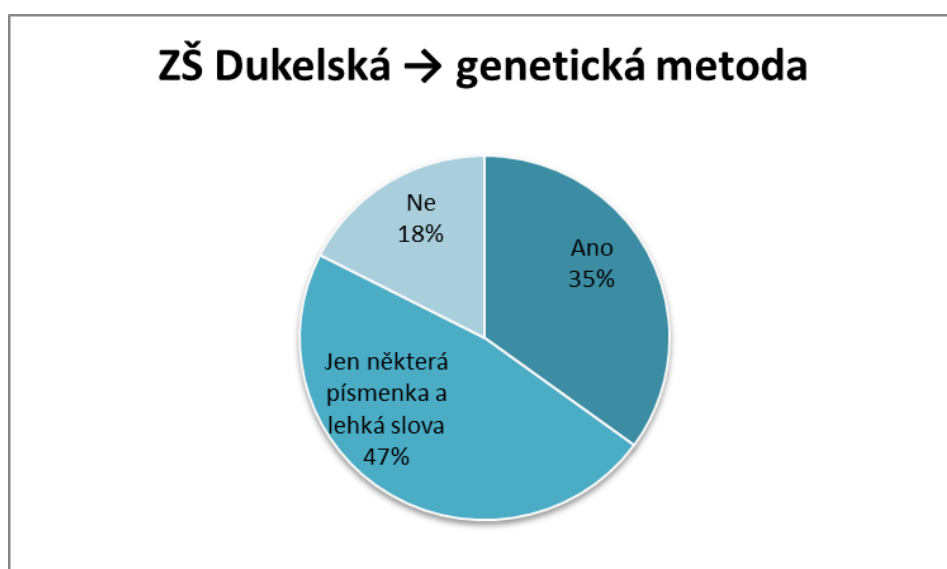
**Otázka č. 1: Uměl/a jsi číst, než jsi šel/šla do školy?**

*Graf 12: Otázka č. 1*

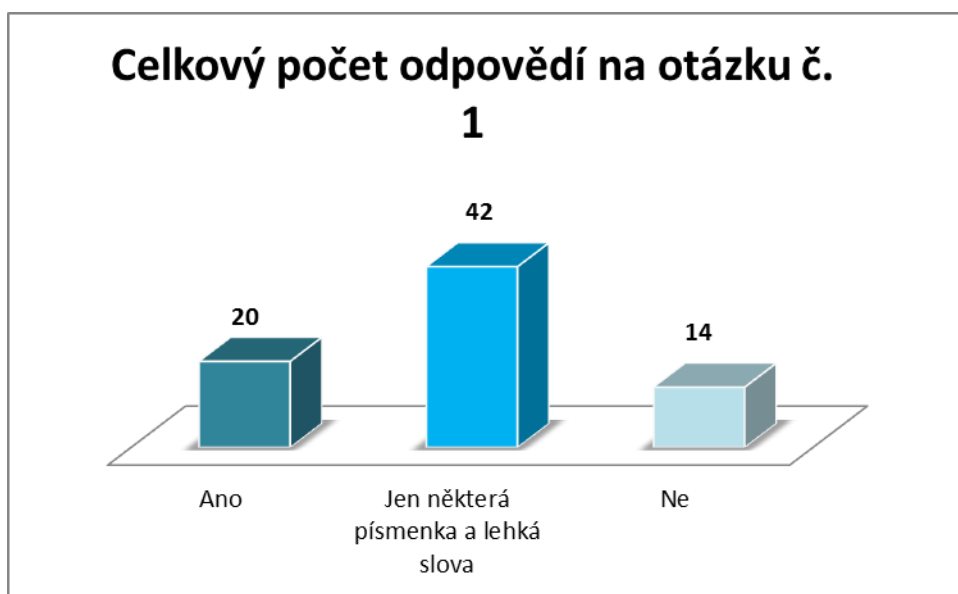


*(Zdroj: vlastní výzkum)*

*Graf 13: Otázka č.*



Graf 14: Otázka č. 1



(Zdroj: vlastní výzkum)

Ano	20
Jen některá písmenka a lehká slova	42
Ne	14
$\Sigma$	76

Na ZŠ Grünwaldova odpovědělo kladně celkem 6 žáků, záporně celkem 7 žáků a odpověď jen některá písmenka a lehká slova celkem 23 žáků.

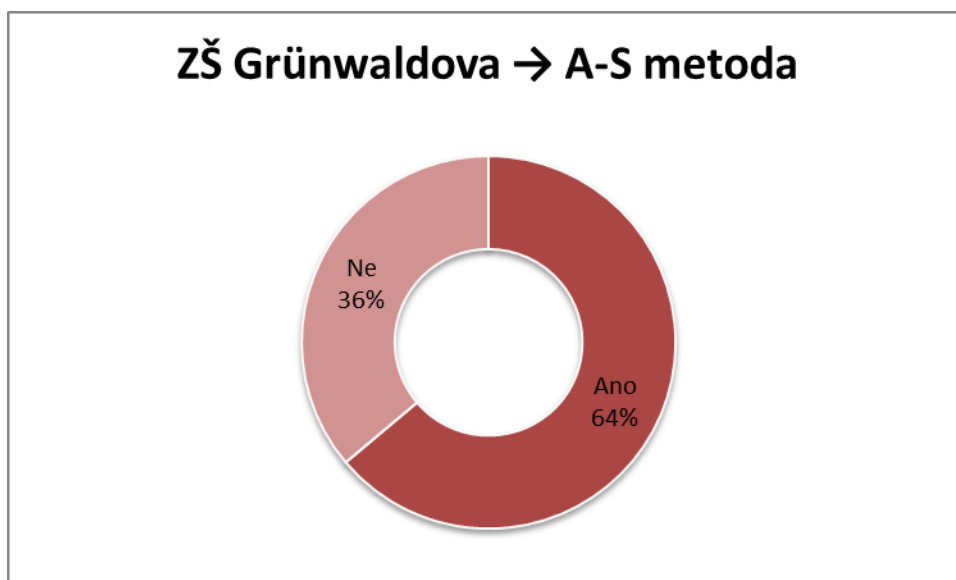
V druhém případě na ZŠ Dukelská odpovědělo kladně 14 žáků, záporně 7 žáků a na odpověď jen některá písmenka a lehká slova celkem 19 žáků.

Na první pohled je zřejmé, že na ZŠ Dukelská bylo 2x více žáků, kteří již při vstupu do první třídy uměli číst.

V celkovém sečtení odpovědí je patrné, že při vstupu do školy umělo celkem 42 žáků (z celkových 76 dotazovaných) přečíst některá písmena a lehká slova.

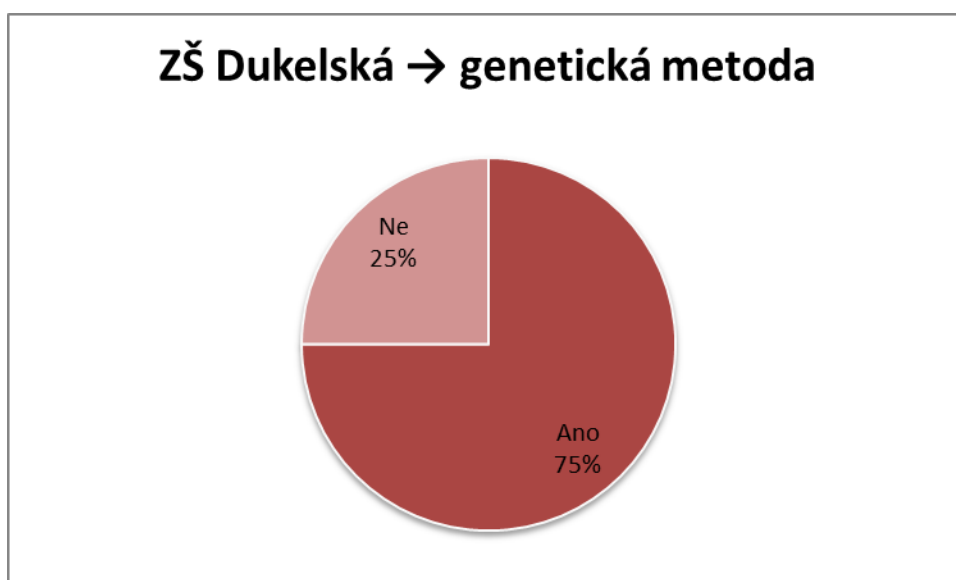
**Otázka č. 2: Uměl/a sis přečíst nápisy na domech, autech, reklamách na začátku první třídy?**

*Graf 15: Otázka č. 2*



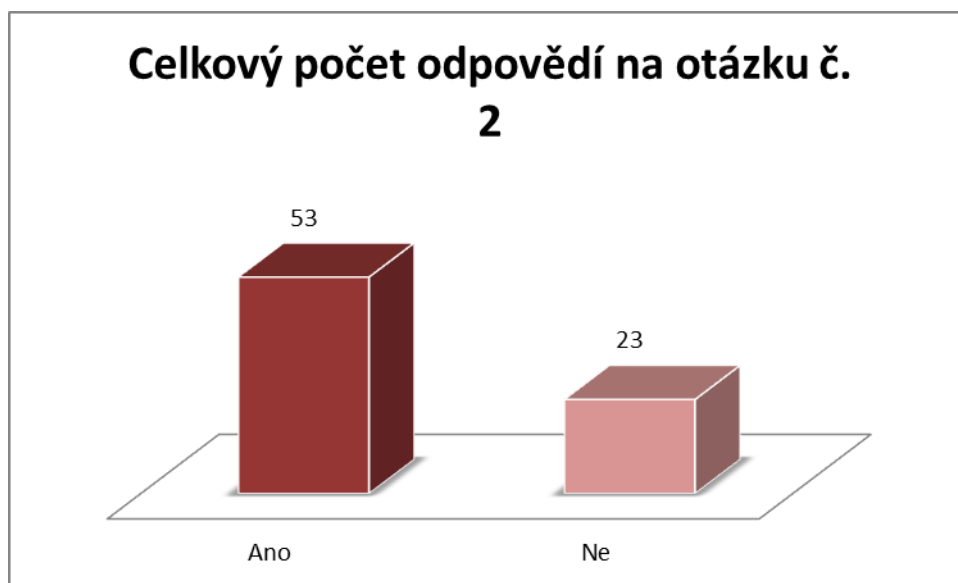
*(Zdroj: vlastní výzkum)*

*Graf 16: Otázka č. 2*





Graf 17: Otázka č. 2



(Zdroj: vlastní výzkum)

	Ano	53
	Ne	23
	$\Sigma$	76

V otázce č. 2: zda si žáci uměli přečíst nápisy na domech, autech, reklamách na počátku první třídy, měli žáci dvě možnosti odpovědí. Žákům bylo vysvětleno, co se považuje za daný nápis, například různé reklamy na autech, billboardech, plakátech apod.

Na ZŠ Grünwaldova žáci kladně odpověděli 23 krát a záporně 13 krát.

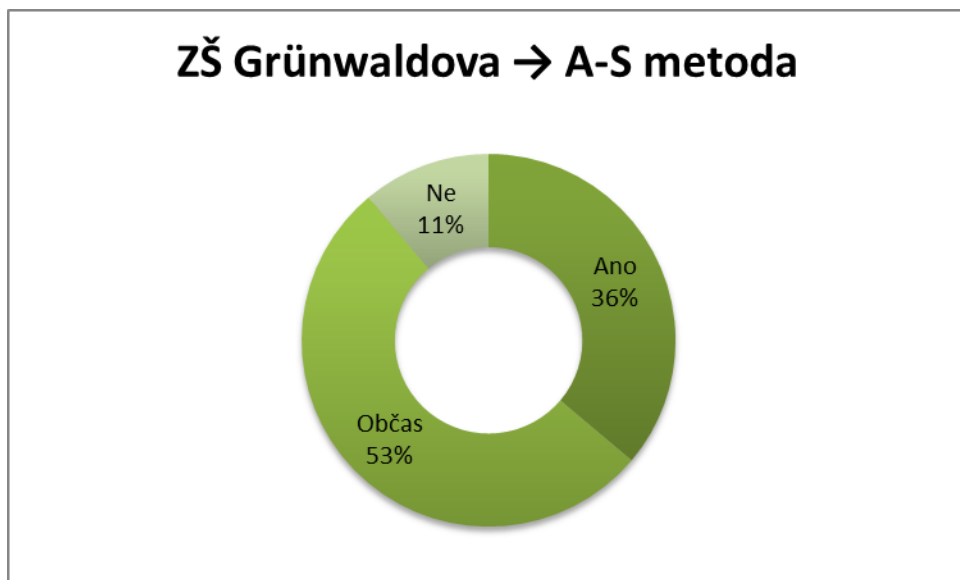
Na ZŠ Dukelská byl větší rozdíl mezi kladnou a zápornou odpovědí. Kladně odpovědělo celkem 30 žáků, záporně 10 žáků.

V porovnání s první otázkou jsou zde patrné rozdíly, kdy na ZŠ Grünwaldova na otázku, zda žáci uměli číst před příchodem do školy, odpovědělo kladně celkem 29 žáků (odpověď: ANO + odpověď: jen některá písmenka a lehká slova), což je ve srovnání s otázkou č. 2 o 6 žáků více. Na ZŠ Dukelská jde o 1 žáka více. Celkový počet kladných odpovědí na otázku č. 2 byl 53.

Doplňující otázkou pro žáky, byla otázka: *Jaká písmenka si uměl přečíst?* Všichni dotazovaní žáci pohotově odpověděli, že první písmenka, která se naučili, byla písmenka vlastního jména. Zároveň první slovo, které uměli přečíst, bylo též vlastní jméno. Mezi další slova patřilo například: ahoj, auto, pes, kolo, oko, les, máma, táta, dům aj.

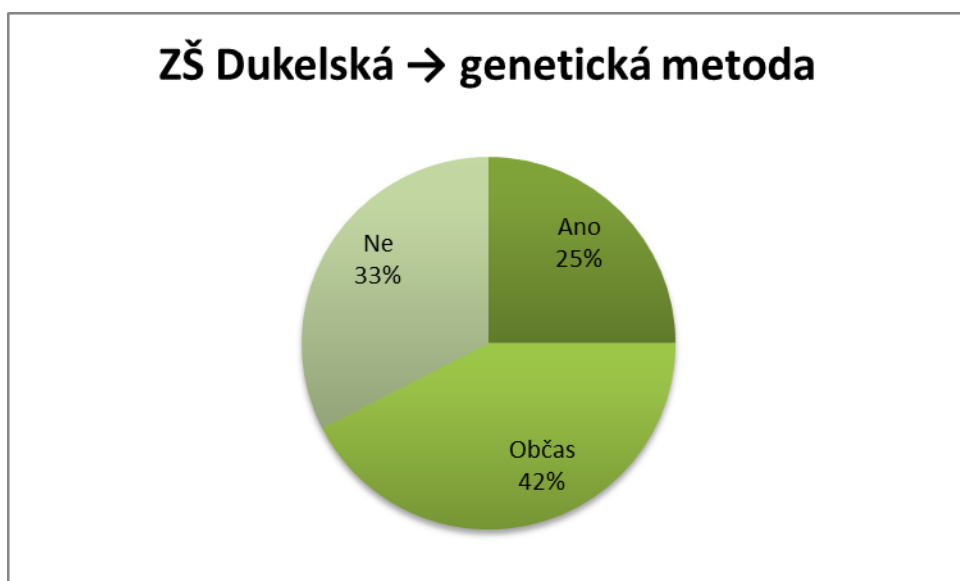
### Otázka č. 3: Čtou ti rodiče před spaním?

Graf 18: Otázka č. 3

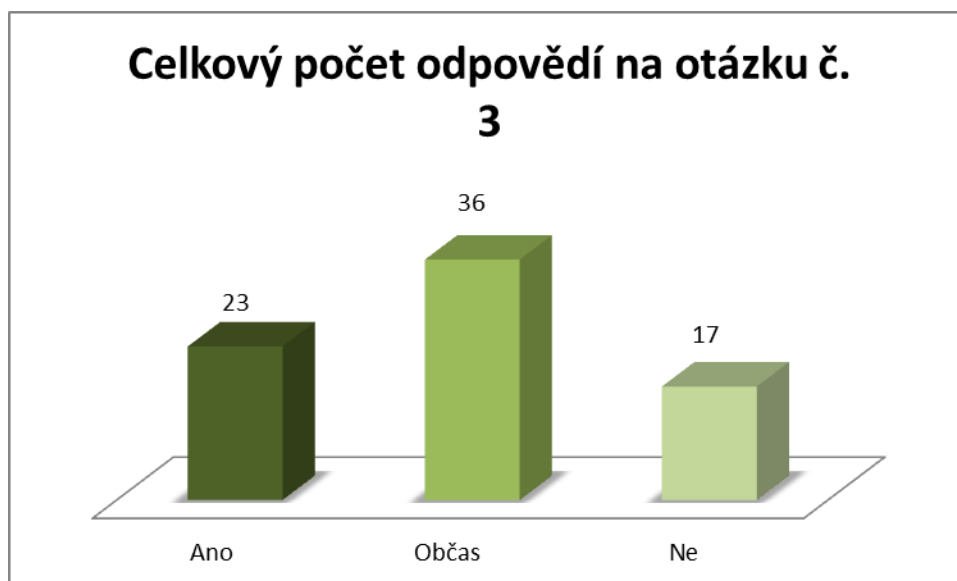


(Zdroj: vlastní výzkum)

Graf 19: Otázka č. 3



Graf 20: Otázka č. 3



(Zdroj: vlastní výzkum)

Ano	23
Občas	36
Ne	17
$\Sigma$	76

Cílem této otázky bylo zjistit, jestli rodiče čtou svým dětem před spaním knihy, či naopak.

Dětem bylo vysvětleno, co si pod každou odpovědí mají představit. Odpověď „ANO“ znamenala, že rodiče svým dětem čtou knihy před spaním každý večer. Odpověď „OBČAS“ například 2 a více krát týdně, ale ne každý večer. Odpověď „NE“ rodiče mi nikdy nečtou knihu před spaním.

Z grafů můžeme vidět, že v obou případech vítězí odpověď - rodiče čtou dětem jen občas. Na otázku *Kterou knihu ti rodiče čtou před spaním?(otázka se týkala aktuální četby)* nejčastěji žáci odpovídali - pohádka. Ve dvou případech Harry Potter. V jednom případě Dášenska čili život štěněte.

Na ZŠ Grünwaldova jde celkem o 19 rodičů, kteří čtou jen občas, 13 rodičů čte každý den a 4 rodiče nikdy. Vzhledem k počtu 19 odpovědí (rodiče mi čtou občas), jsme položili otázku: Co máš raději? Když si knihu můžeš přečíst sám, nebo když ti jí přečte někdo jiný? Z celkových 19 dotazovaných odpovědělo 14 žáků, že raději poslouchají druhého při čtení knih, než aby si knihu přečetli sami.

Na ZŠ Dukelská jde celkem o 17 rodičů, kteří čtou jen občas, 10 rodičů čte každý den a 13 rodičů nečte vůbec. Tato odpověď nás zaskočila, proto jsme dětem položili otázku: Chtěl bys, aby ti rodiče četli před spaním knížky? Odpověď pak zněla: Ne, já si čtu sám.

Z této otázky je tedy patrné, že žáci, kteří se učí metodou genetickou, si rádi přečtou knihy sami, než by o to požádali rodiče. V opačném případě žáci, kteří se učí metodou slabikovací, si rádi poslechnou druhého člověka.

#### Otázka č. 4: Jaká je tvá oblíbená knížka

Tabulka 1: Otázka č. 4

Počet odpovědí	Název knihy
5	Kuky se vrací
3	Dášenska, čili život štěněte, Krteček, Víla Amálka, Ferda Mravenec Děti z Bulerbinu, Knihy o zvířatech
2	Harry Potter, Červená Karkulka, Petr a Petra, Pohádky bratří Grimmů 101 Dalmatinů, Školní detektiv, Malý Mikuláš, Bambi, knihy o koních, Medvídek Pú, čtení učebnic
1	Úžasňákovi, Dinosauřík Dino, Jak si Slávek vyčaroval dubového mužíka, Dobrodružství mezi dinosaury, Barbánek a já, Pat a Mat, Robinson Crusoe, Štuclinka a Zachumlánek, Černý krasavec, Bob a Bobek, Planeta plná otázek a odpovědí, Birlibán, Šmoulové, Kolik má Praha věží?, Deník malého poseroutky, Pohádkový dědeček, Anička a básnička, Neználek na měsíci, Kosí bratři, kocour Modroočko Pinocchio, Kouzelný svět pohádek, Listopadová pohádka, Pipi dlouhá Punčocha, Sněhová královna, O letadélku Káněti, Krása nesmírná, Velká obrázková encyklopedie přírody, Nejkrásnější pohádky, Co si doma povídáme, Vařila myška kašičku

(Zdroj: vlastní výzkum)

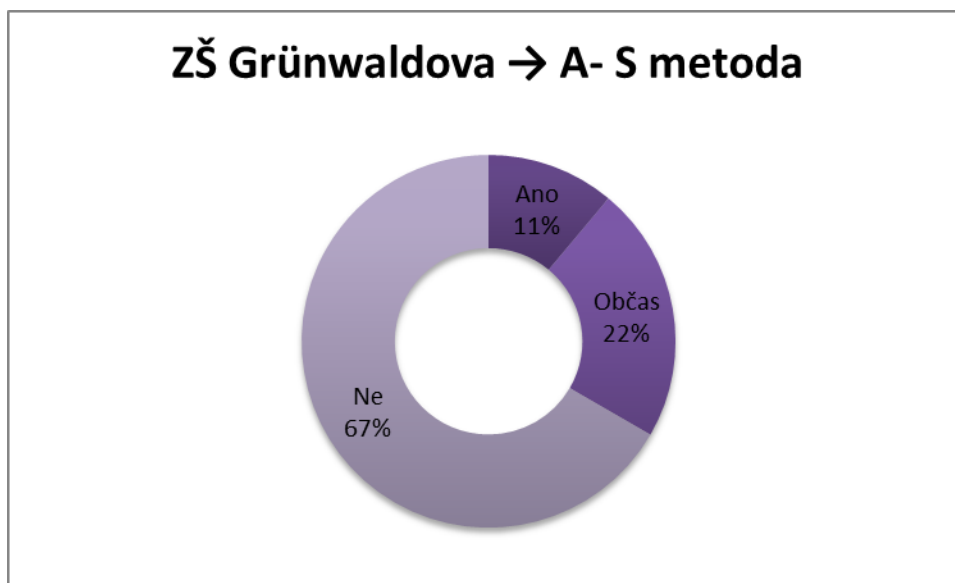
Cílem otázky bylo zjistit, co tvoří jádro dětské literatury. Z výsledků vyplývá, že favoritem není žádná kniha. Jen v několika případech se ukázalo, že se žákům líbí jedna kniha. V našem případě (s největším počtem opakování) jde o knihu: *Kuky se vrací*, která byla použita v odpovědi celkem 5 krát. Nesmíme ale opomenout, že tato kniha byla právě aktuální na stáncích.

Po vyplnění otázky č. 4 byla položena žákům doplňující otázka: Povídáš si o přečtené knize se svými spolužáky?

Na ZŠ Grünwaldova zazněla odpověď „ANO“ celkem 13 krát z celkových 36 žáků. Na ZŠ Dukelská zazněla odpověď „ANO“ celkem 19 krát z celkových 40 žáků. Z toho vyplívá, že žáci rádi své poznatky o knížce předávají dál a vytváří tak rozhled nad výběrem knih u svých spolužáků.

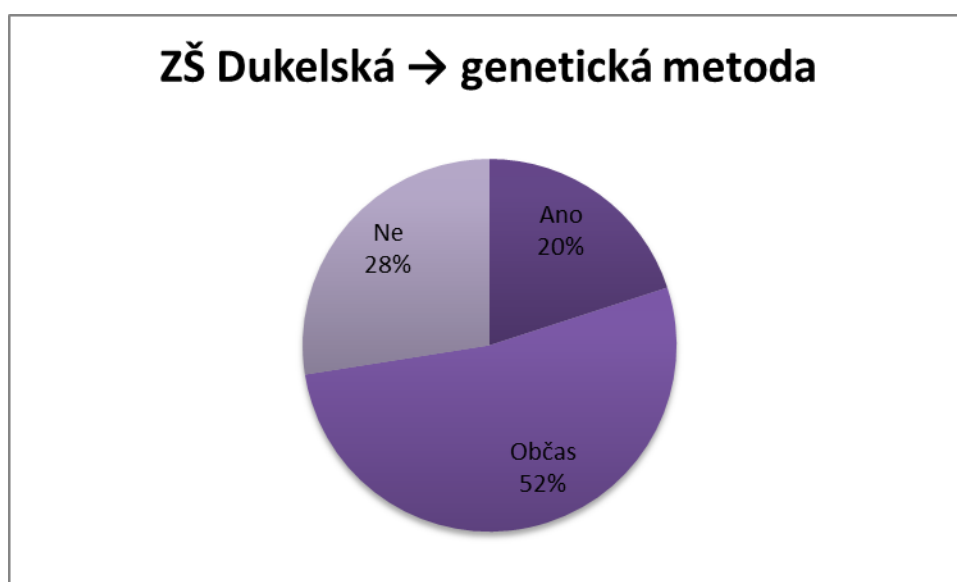
**Otázka č. 5: Chodíš si půjčovat knihy do knihovny?**

*Graf 21: Otázka č. 5*



*(Zdroj: vlastní výzkum)*

*Graf 22: Otázka č. 5*



*(Zdroj: vlastní výzkum)*

Graf 23: Otázka č. 5



(Zdroj: vlastní výzkum)

Ano	12
Občas	29
Ne	35
$\Sigma$	76

V otázce č. 5 dotazovaní odpovídali, zda navštěvují knihovnu. Měli na výběr ze tří možností, a to z možnosti ano, občas, ne. S tím, že odpověď „ANO“ znamená pravidelně například 1-2 krát do měsíce, odpověď občas například 1 za 3 měsíce a odpověď „NE“ nenavštěvují knihovnu.

Žáci na ZŠ Grünwaldova odpověděli ve 24 případech, že knihovnu nenavštěvují, což je z celkového počtu 36 žáků 67%. Celkem 8 žáků odpovědělo, že knihovnu navštěvuje občas a pouze 4 žáci ji navštěvují pravidelně.

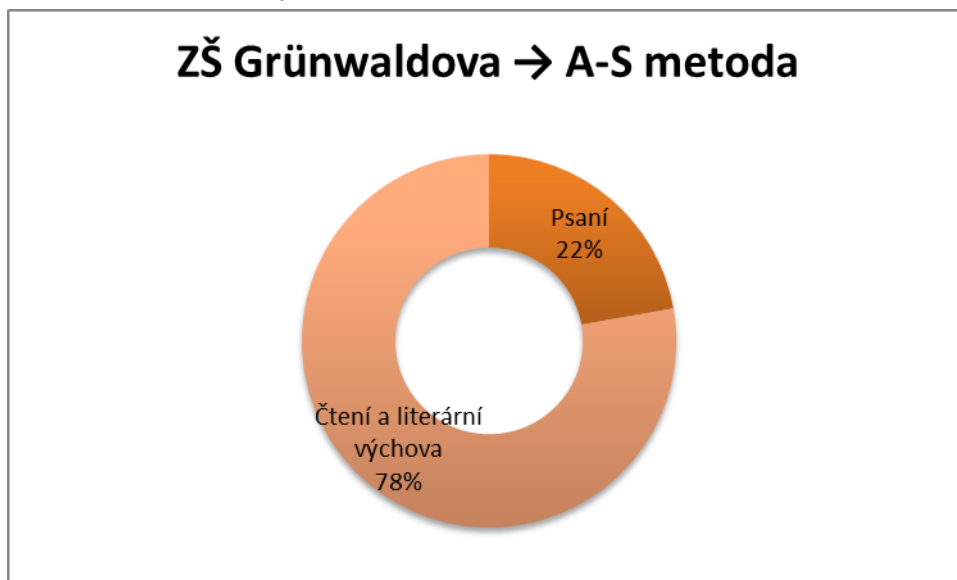
Z odpovědí na výše uvedenou otázku vyplývá, že z celkového počtu dotazovaných 35 žáků nenavštěvuje knihovnu vůbec, 29 žáků jen občas a 12 žáků si v knihovně půjčují knihy pravidelně.



Žákům byla dána doplňující otázka: *Jaký žánr knih si nejčastěji půjčuješ?* 71 žáků odpovědělo pohádku, 2 žáci básničky, 1 žák knihy o zvířatech a 1 žák knihy s mnoha obrázky.

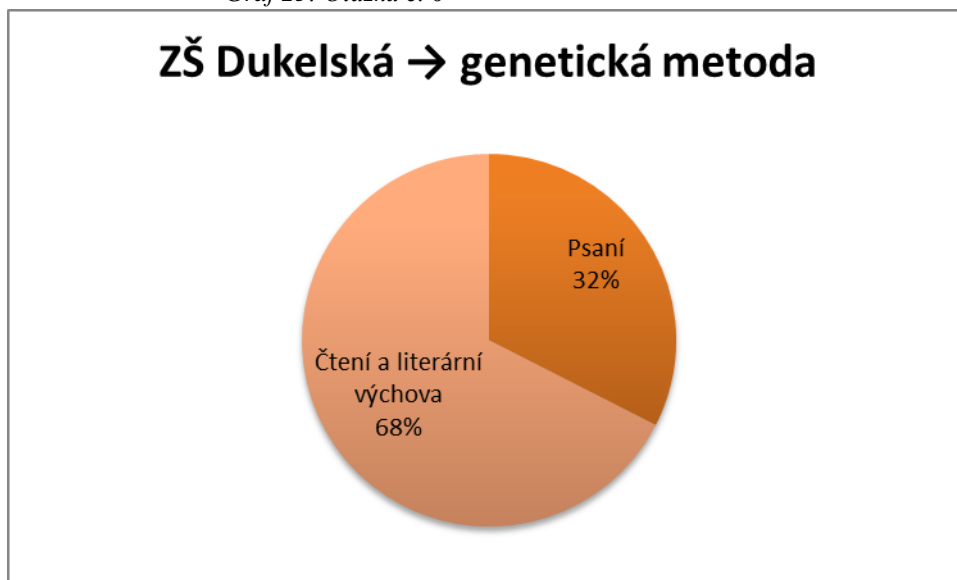
**Otázka č. 6: Jaká je Tvá nejoblíbenější část z českého jazyka?**

Graf 24: Otázka č. 6



(Zdroj: vlastní výzkum)

Graf 25: Otázka č. 6



(Zdroj: vlastní výzkum)

Graf 26: Otázka č. 6



(Zdroj: vlastní výzkum)

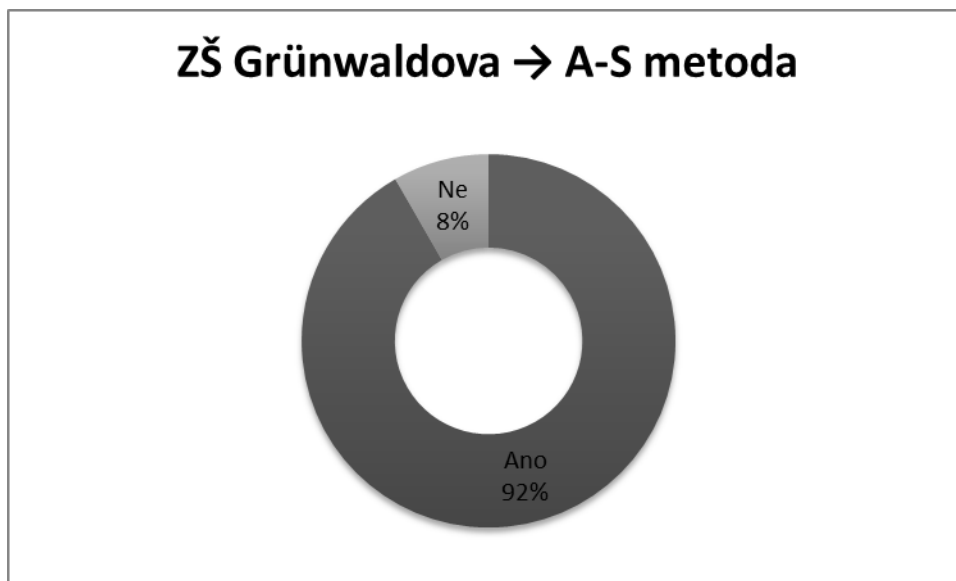
	Psaní	21
	Čtení a literární výchova	55
	$\Sigma$	76

V otázce č. 6 jsme se ptali, jakou část z českého jazyka žáci preferují, zda jde o psaní či čtení a literární výchovu.

V obou případech je na první pohled zřejmé, která odpověď byla zodpovězena nejvíce. V celkovém shrnutí jde o převahu čtení a literární výchova k/ke psaní 55:21. Procentuálně se obě základní školy lišili pouze v 10 %.

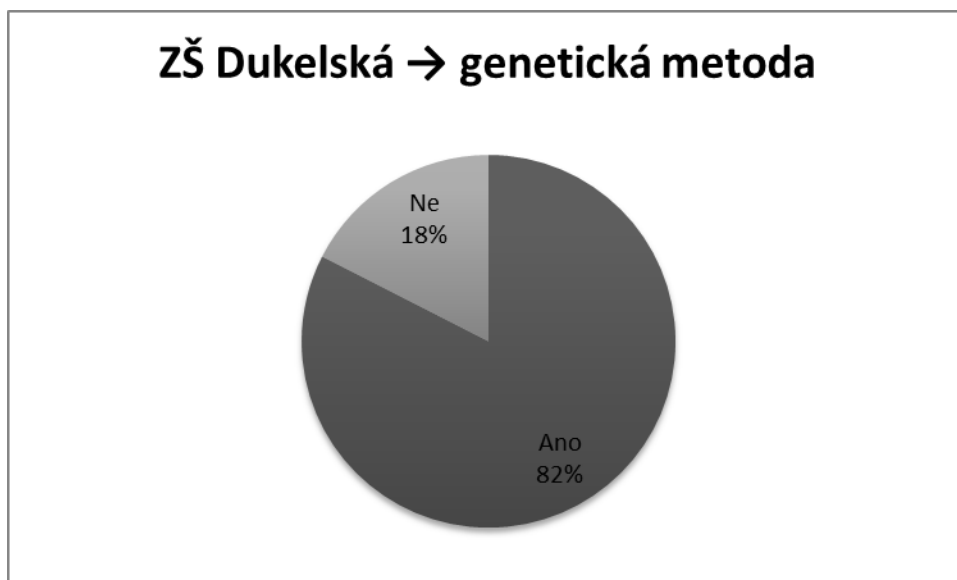
**Otázka č. 7: Baví tě číst?**

*Graf 27: Otázka č. 7*



*(Zdroj: vlastní výzkum)*

*Graf 28: Otázka č. 7*



*(Zdroj: vlastní výzkum)*

Graf 29: Otázka č. 7



(Zdroj: vlastní výzkum)

	Ano	66
	Ne	10
	$\Sigma$	76

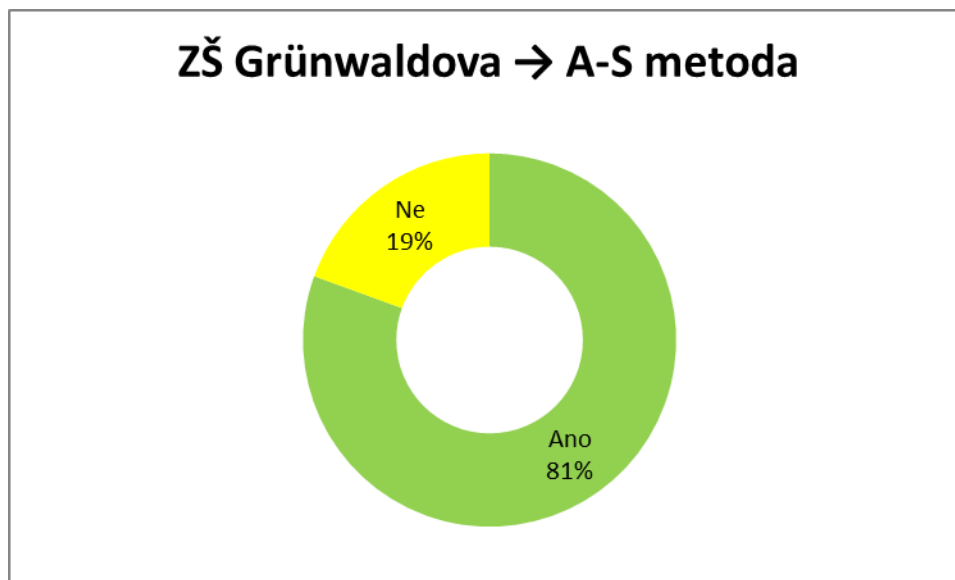
Otázka č. 7 zjišťovala, zda žáky baví číst či nikoli. Z celkových 36 dotazovaných žáků ZŠ Grünwaldova byly pouze 3 záporné odpovědi. 2 záporné odpovědi byly zdůvodněny tím, že si raději poslechnout pohádku od druhé osoby a 1 žák odpověděl, že „ani neví“ proč ho nebaví číst.

Na ZŠ Dukelská šlo celkem o 7 záporných odpovědí z celkových 40 dotazovaných žáků. Odůvodnění záporných odpovědí bylo stejné jako u žáků na ZŠ Grünwaldova a to, že si raději pohádku poslechnou od druhé osoby.

V celkovém grafu obou škol můžeme vidět, že žáky opravdu čtení baví.

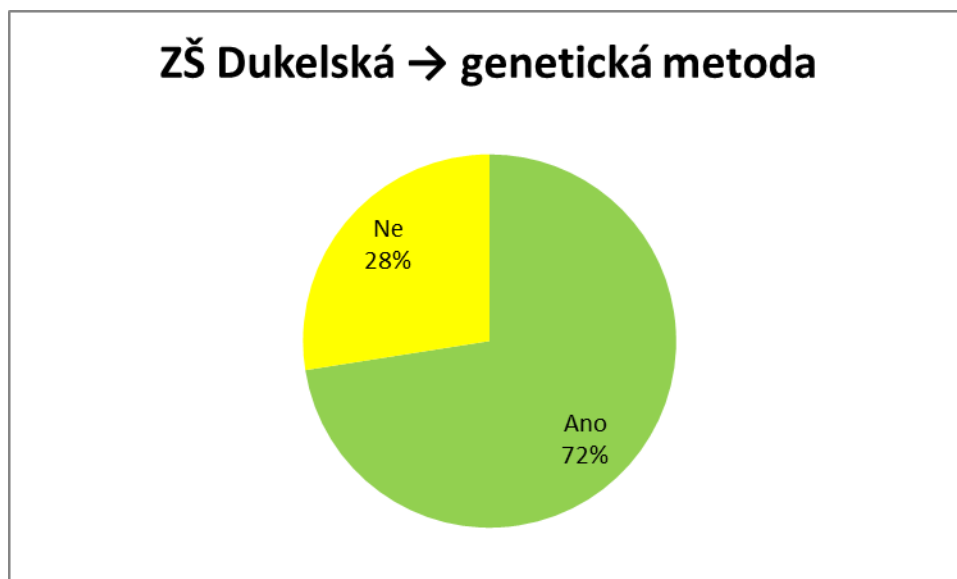
**Otázka č. 8: Máš radost, když si můžeš číst například dětský časopis?**

*Graf 30: Otázka č. 8*



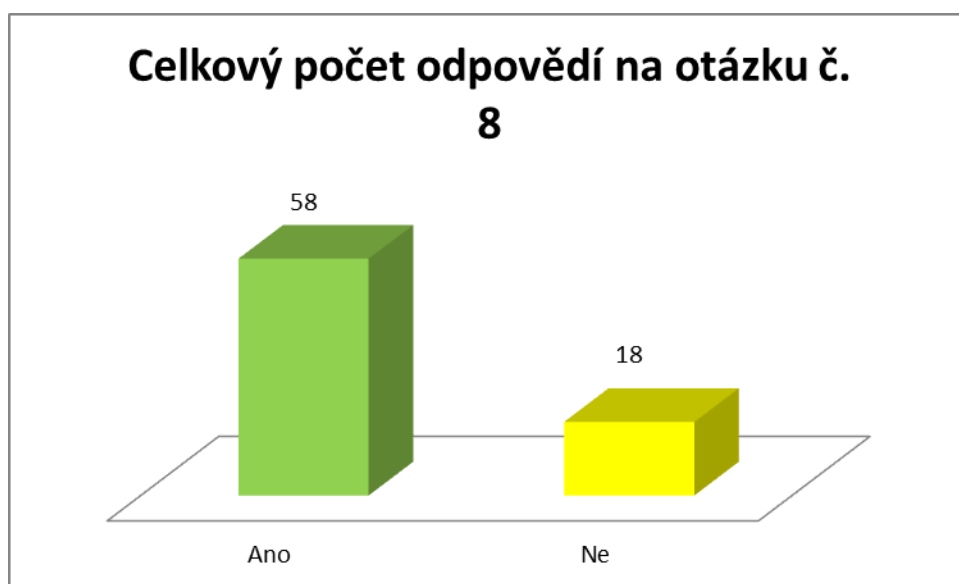
*(Zdroj: vlastní výzkum)*

*Graf 31: Otázka č. 8*



*(Zdroj: vlastní výzkum)*

Graf 32: Otázka č. 8



(Zdroj: vlastní výzkum)

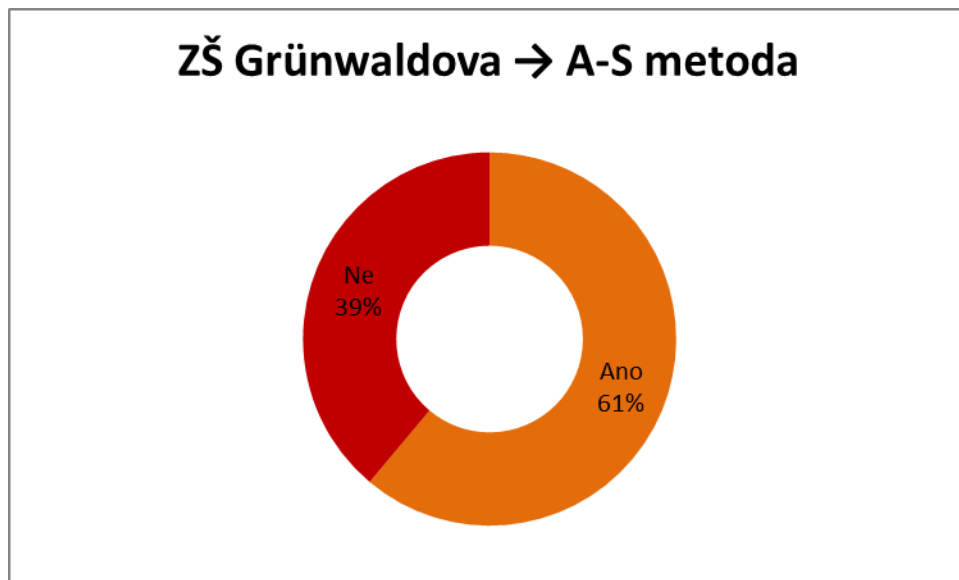
	Ano	58
	Ne	18
	$\Sigma$	76

V otázce č. 8 jsme ověřovali odpovědi spojené s otázkou předcházející. Tato otázka se konkrétně zajímá, zda mají žáci radost, když si mohou číst dětské časopisy. Odpovědi v obou základních školách se moc nelišili. Žáci ZŠ Grünwaldova kladně odpověděli ve 29 případech a záporně v 7 případech. Žáci ZŠ Dukelská se shodným počtem 29 odpověděli kladně a 11 krát záporně. V celkovém shrnutí obou základních škol jsou odpovědi v poměru ANO,NE - 58 : 18.

Žákům byla položena otázka: *Jaký časopis si čteš?* Celkem 45 žáků odpovědělo časopis Mateřídouška, 21 žáků odpovědělo Čtyřlístek, 6 žáků čte časopis Witch a 4 žáci časopis Kačer Donald.

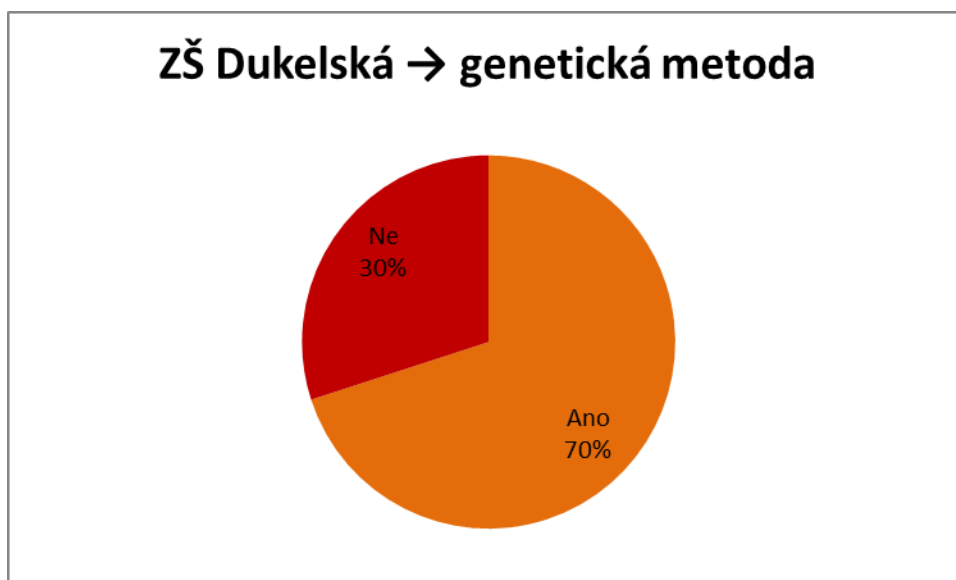
**Otázka č. 9: Už si někdy zkoušel číst noviny?**

*Graf 33: Otázka č. 9*



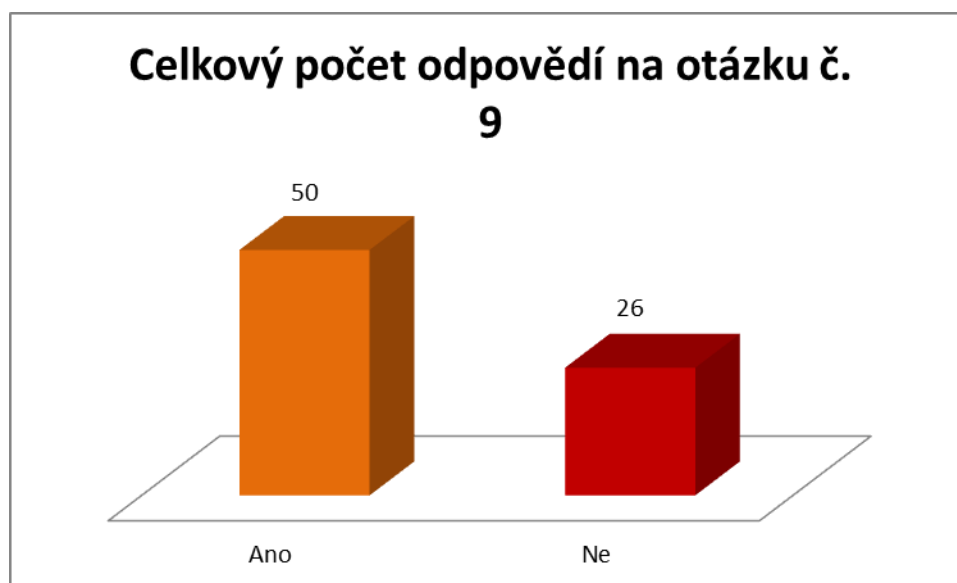
*(Zdroj: vlastní výzkum)*

*Graf 34: Otázka č. 9*



*(Zdroj: vlastní výzkum)*

Graf 35: Otázka č. 9



(Zdroj: vlastní výzkum)

	Ano	50
	Ne	26
	$\Sigma$	76

Tato otázka byla použita vzhledem ke zjištění, že žáci v dnešní době jsou velmi zvědaví, chtějí být pokrokoví, chtějí se co nejvíce začlenit do dnešní doby, chtějí být tzv. „IN“ již od počátku školní docházky.

Otázka se týká čtení novin. Zda žáci již někdy v minulosti zkusili číst noviny. Jedna z odpovědí zněla, že se učí v novinách číst. Další odpověď byla, aby si z novin přečetli nějaké informace. Někteří žáci čtou noviny jen proto, aby si připadali starší a protože chtějí napodobit své rodiče.

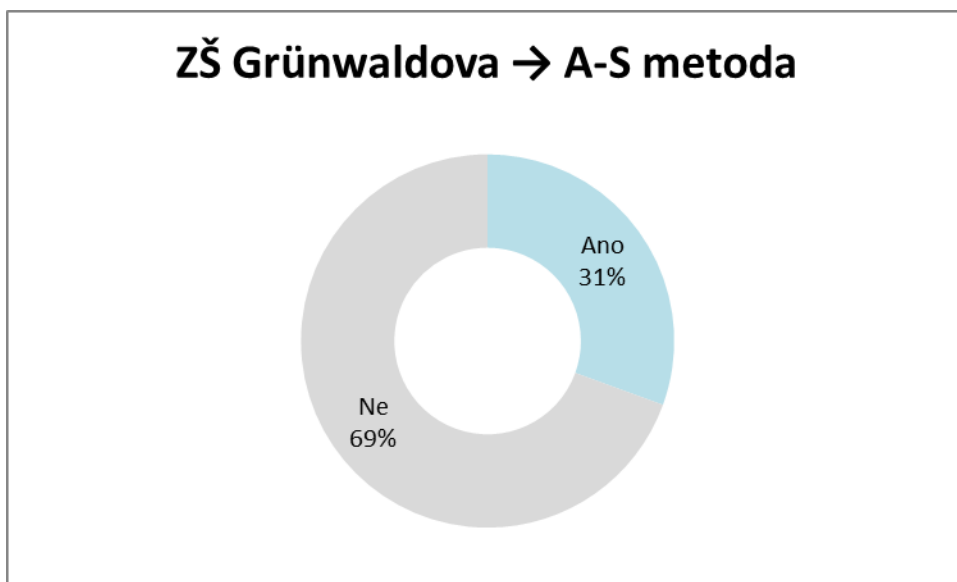
Na ZŠ Grünwaldova si celkem 22 žáků již zkusilo číst noviny. Na ZŠ Dukelská si noviny vyzkoušelo číst o 6 žáků více, tedy celkem 28 žáků.



Z této otázky vyplývá, že žáci opravdu zkoušejí nové věci i v útlém věku. Chtějí se přizpůsobit dnešní pokrokové době.

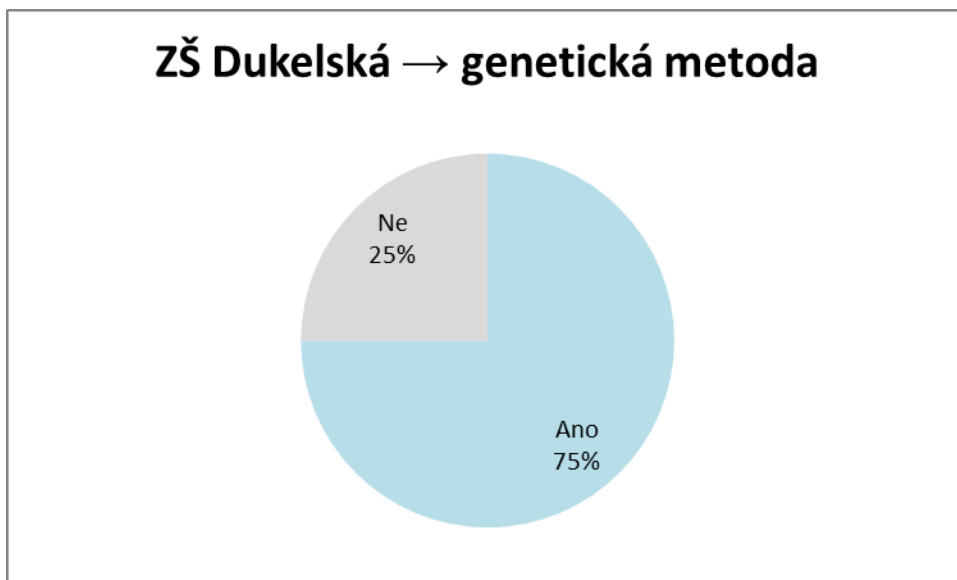
**Otázka č. 10: Čteš si nějaký text v počítači na internetu?**

*Graf 36: Otázka č. 10*



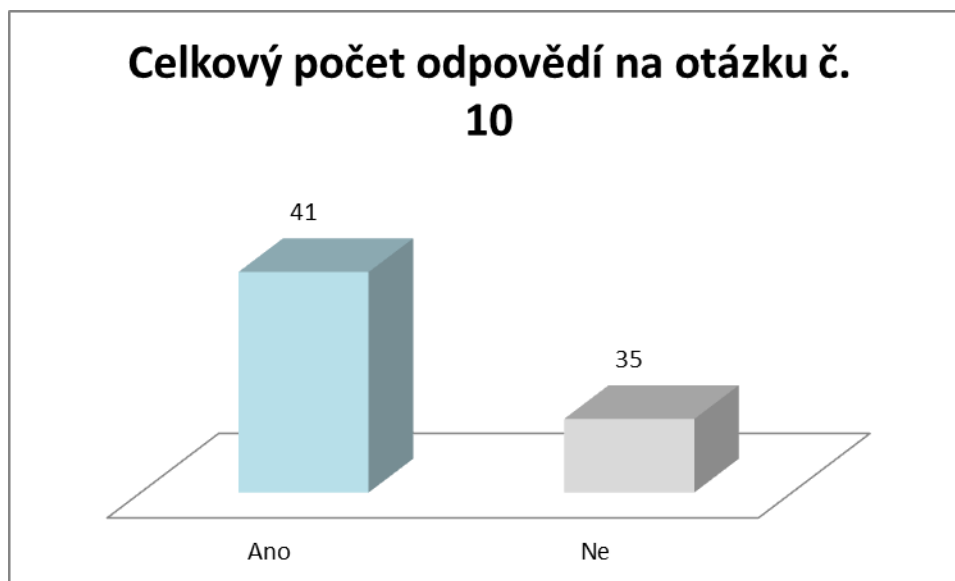
*(Zdroj: vlastní výzkum)*

*Graf 37: Otázka č. 10*



*(Zdroj: vlastní výzkum)*

Graf 38: Otázka č. 10



*Zdroj: vlastní výzkum)*

	Ano	41
	Ne	35
	$\Sigma$	76

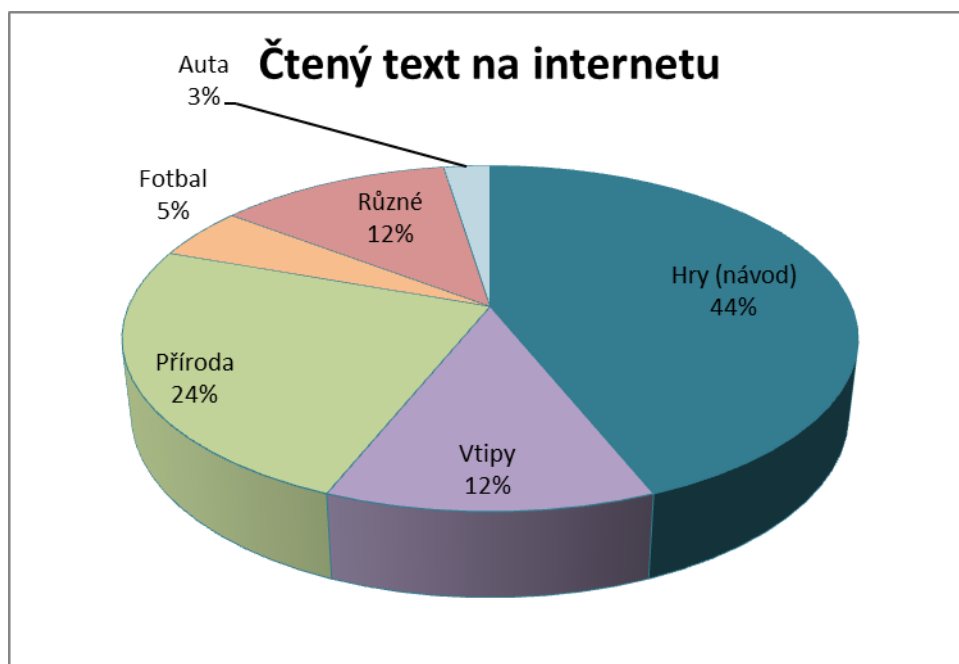
Otázka č. 10 je polouzavřená a ptá se, zda si žáci čtou nějaký text na internetu. Souvisí s otázkou následující, kde žáci konkrétně uváděli, jaké texty si na internetu čtou. Otázka byla použita opět vzhledem k pokrokové době, době počítačů. Kdy žáci mají na výběr již z několika možností, odkud a kde si mohou přečíst nějaké informace.

V této otázce došlo k výrazně odlišným odpovědím. Na ZŠ Grünwaldova žáci v 25 případech odpověděli, že si na internetu žádný text nečtou. Oproti tomu na ZŠ Dukelská žáci odpověděli záporně pouze v 10 případech.

Z grafu č. 34 a č. 35 vidíme, kteří žáci více používají internet a kteří ne. V celkovém souhrnu si čte text na internetu 41 žáků a 35 žáků nikoli.

## Otázka č. 11: O čem text je?

Graf 39: Otázka č. 11



(Zdroj: vlastní výzkum)

	Obsah textu	Počet odpovědí
	Hry (návod)	18
	Vtipy	5
	Příroda	10
	Fotbal	2
	Různé	5
	Auta	1
	$\Sigma$	41

Otázka č. 11 je otázkou poslední a zjišťuje, jaký konkrétní text si žáci na internetu vybírají.

Z celkového počtu 76 dotazovaných odpovědělo 18 žáků, že si nejčastěji ke čtení vyberou návod ke hře, kterou hrají. Celkem jde o 44% všech dotazovaných žáků. Z toho můžeme usoudit, že skoro polovina všech žáků tráví nejvíce času na internetu hraním her. Což je bohužel v dnešní době již běžné. Dále pak 24% (10 žáků) si rádi na internetu přečtou nějaké články o přírodě, 12% (5 žáků) dotazovaných si čte vtipy

nebo různé články, 5% (2 žáci) žáků čte články o výsledcích fotbalu a sportovcích a jeden dotazovaný si rád čte články o automobilech.

### 5.3 Diagnostická prověrka „Zajíček“

Diagnostická prověrka byla použita v prvních třídách ZŠ Grünwaldova (celkem 36 žáků) a ZŠ Dukelská (celkem 40 žáků).

Základem průzkumu byl zvolen text, který J. Wagnerová (1997, s. 39) uvádí ve své publikaci Jak naučit číst podle genetické metody.

Text se jmenuje „Zajíček“, obsahuje celkem 10 vět a 98 slov. Při zadání textu se sleduje, kolik slov je žák schopen přečíst za 1 minutu a s jakými chybami. Průběh testování:

Aby žádný z žáků nebyl vyrušován, testování probíhalo v zadních lavicích třídy. Vždy byl zavolán pouze jeden žák, který měl před sebou předložený text. Na pokyn „můžeš začít číst“ žák začal číst daný text. Po přečtení textu dostali žáci doplňující otázky na zjištění porozumění textu. Ostatní žáci dostali samostatnou práci.

Abychom předešli nervozitě či jiným problémům, které by znehodnotili výsledky, žáci nevěděli, že po celou dobu čtení textu, jsou sledováni. Respektive měří se jim čas, počet slov za minutu a zapisují se chyby, kterých se žáci dopustili při čtení zadaného textu.

Po skončení testování dostali všichni žáci sladkou odměnu, byli pochváleni za spolupráci a za své výkony.

#### *Zajíček*

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

Tabulka 2: Genetická metoda čtení – počet slov za 1 minutu

Počet slov za 1 minutu	celkem
12	1x
13	1x
14	1x
15	1x
16	3x
17	2x
19	5x
20	2x
21	1x
22	3x
23	4x
26	1x
27	4x
28	1x
40	1x
41	1x
50	4x
59	1x
68	1x
72	1x
75	1x

(Zdroj: vlastní výzkum)

Standardní hodnoty rychlosti čtení v první třídě se pohybují v průměru 30 slov/min. (Hřebejková, 1981, s. 7)

Z tabulky je patrné, že počet nejvíce přečtených slov za 1 minutu u genetické metody byl 75 slov. Dalším dobrým výsledkem bylo 50 slov za 1 minutu u čtyř žáků. Na druhou stranu nejmenší počet přečtených slov bylo 12. Celkem 19 slov přečtených za 1 minutu se objevil u pěti žáků. Mezi lepší výkony můžeme zařadit výsledky s počtem přečtených slov nad 28. V průměru jde celkem o 33 slov za 1 minutu.

Tabulka 3: Analyticko-syntetická metoda čtení – počet slov za 1 minutu

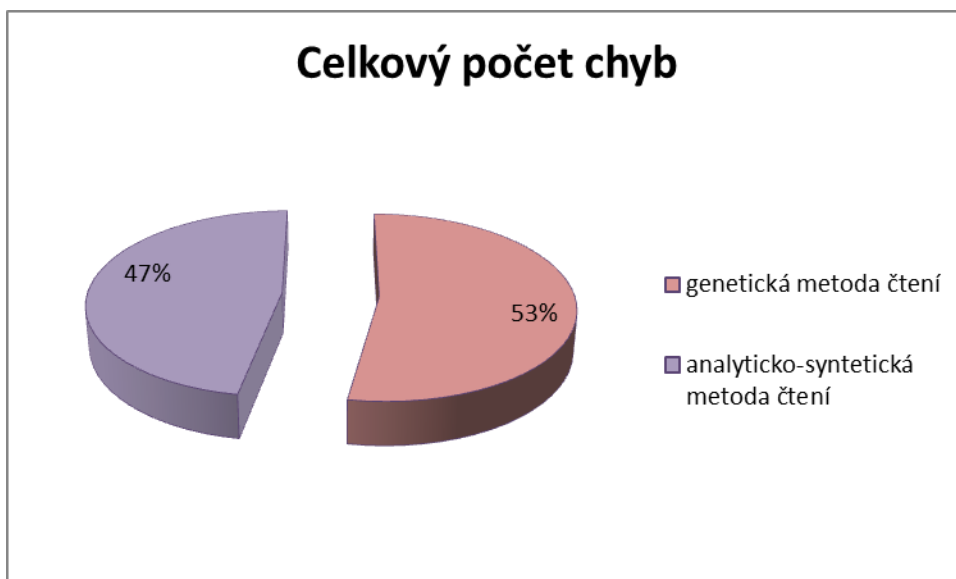
Počet slov za 1 minutu	celkem
9	1x
10	1x
11	2x
12	2x
13	3x
14	2x
15	1x
16	2x
18	3x
20	1x
22	3x
24	1x
25	3x
26	1x
27	2x
29	1x
31	2x
35	1x
40	2x
42	1x
53	1x

(Zdroj: vlastní výzkum)

Z tabulky 3 můžeme vypočítat, že největší počet slov přečtený za 1 minutu u analyticko-syntetické metody je 53. Mezi lepší výkony můžeme řadit výsledky s počtem slov nad 29. Nejmenším počtem přečtených slov v tomto případě bylo 9. V průměru jde celkem o 24 slov za 1 minutu.

Chyby, kterých se žáci dopustili, nebyly odečteny z čteného textu. V tabulce jsou uvedeny všechny správně i chybně přečtená slova

Graf 40: Celkový počet chyb



(Zdroj: vlastní výzkum)

Chyby, kterých se žáci dopouští, souvisí s jedním základním znakem čtenářského výkonu a to se správností. Na základě zapisovaných chyb bylo zjištěno, že v genetické metodě čtení se žáci dopustili celkem 38 chyb a v metodě slabikovací celkem 34 chyb. V následujících tabulkách 4 a 5 si přečtete, o jaké chyby nejčastěji šlo.

Tabulka 4: Nejčastější chyby ve čtení – genetická metoda

Nejčastější chyby u genetické metody	Příklad
Zaměňování hlásek ve slově	procházku x procházky, necházel x nacházel hrálo x hřálo; syncích x srcích
Vynechávání hlásek ve slově	mohl x mohla, sova x sotva, naučil x naučila, stva x sotva, zpívaj x zpívají, zajíc x zajíček, hlavičku x lavičku
Přidání hlásky ve slově	běhnat x běhat

(Zdroj: vlastní výzkum)

Mimo výše uvedených chyb se v pěti případech objevilo dvojí čtení. V několika případech došlo i ke zkomolení celého slova (v lese x vesele, říkalo x hrálo, byl x aby, ptácci x ptáčekové; pohopsával x poskakoval; mamku x maminku; poskakuje x poskakoval). Některých chyb se žáci dopouštěli vícekrát.

Tabulka 5: Nejčastější chyby ve čtení – A-S metoda

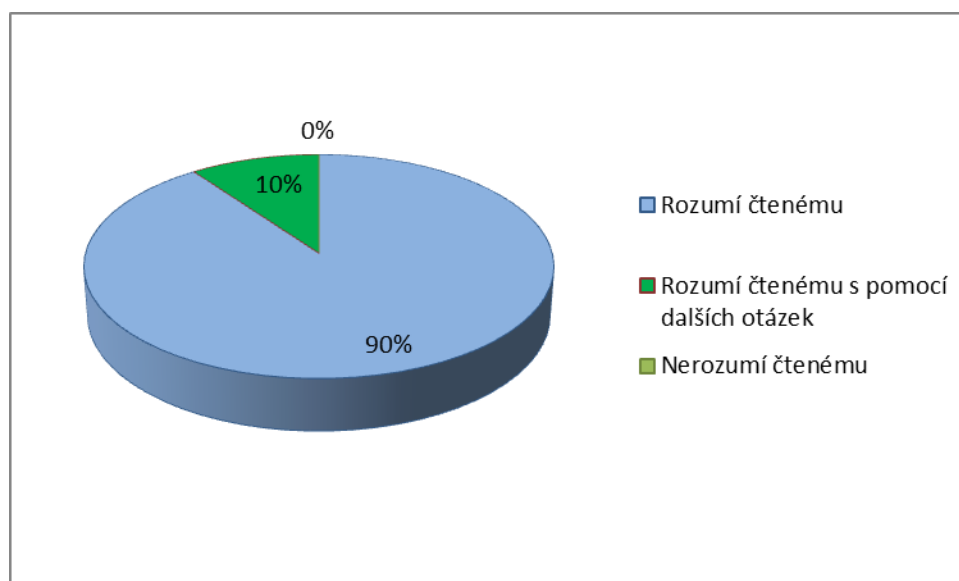
Nejčastější chyby u A-S metody	Příklad
Zaměňování hlásek ve slově	velikým x velikém, může x můžu, lesy x lesa hřálo x hřála, sluníčko x sluníčka, nové x nová
Vynechávání hlásek ve slově	budu x bude, vypravovat x vypravoval, procházku x procházky lavičku x hlavičku, daleko x dalko, bobeček x bobček, přijdu x přidu, velikém x veliké, hlavičku x lavičku
Intonace	

(Zdroj: vlastní výzkum)

U čtení analyticko-syntetické metody se dvojí čtení objevilo jen ve dvou případech. Ke zkomolení celého slova nedošlo vůbec. Některých slov se žáci dopustili vícekrát. Chyby v intonaci se objevily celkem 8 krát.

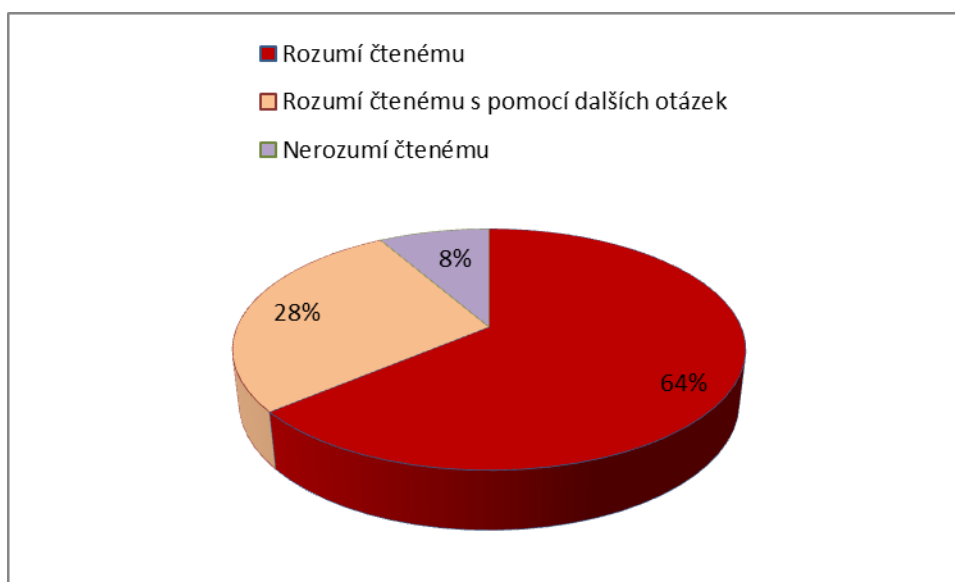


Graf 41: Porozumění čtenému textu – genetická metoda čtení



(Zdroj: vlastní výzkum)

Graf 42: Porozumění čtenému textu – A-S metoda čtení



(Zdroj: vlastní výzkum)

Z obou grafů zcela jasně vyplývá, že žáci, kteří čtou metodou genetickou, lépe rozumí čtenému textu. Z celkových 40 žáků (genet. metoda) rozumí čtenému 36, zbylým čtyřem žákům byly položeny další návodné otázky, které jim dopomohli se dostat k odpovědi.

Z celkových 36 žáků (slabikovací metoda) rozumí čtenému 23 žáků, 10 s pomocí návodných otázek a 3 žáci neporozuměli textu vůbec. Nebylo možné od nich získat odpovědi ani pomocí návodných otázek.

## 6 Doporučení do praxe

V dnešní době existuje mnoho metod čtení, ze kterých je možno vybírat.

V této diplomové práci se věnujeme dvěma z nich: metodě analyticko-syntetické (slabikovací) a metodě genetické (hláskovací).

Z analýzy obou metod čtení vyplývá, že každá z metod má své výhody či nevýhody. Nelze proto říci, která z metod je lepší.

Pedagogové elementárního stupně si sami mohou zvolit, kterou z metod používat při výuce čtení v prvních třídách. Někteří se přikloní k metodě genetické například pro její hravost, dynamičnost či záživnost. Jiní zase mohou zvolit metodu slabikovací třeba jen proto, že se jim lépe vyučuje. Inspirací mohou být metodické příručky ke slabikářím a genetické metodě.

Obě dvě metody mají do dnešní praxe jistě význam. Pokud se nejprve zmíníme o metodě genetické, setkali jsme se s odezvami jen kladnými. Učitelé, vyučující touto metodou čtení, ji popisují jako metodu kvalitní, hravou, aktivní, dynamickou. Jako metodu, při které je možné využít mnoho možností (metod práce) výuky. Také ji popisují jako metodu, ve které písmenka na sebe pěkně navazují a „nebrzdí“ výuku dalších písmen slabikováním. Proto umějí čtenáři číst celé texty již během prosince.

Metoda slabikovací je tvořena na základě slabik a učitelé elementárních škol ji popisují jako jednoduchou metodu, se kterou se pracuje dobře a kvalitně. Jako metodu, při které je snazší číst dlouhá slova, protože si slova pěkně rozdělí na slabiky. Při této metodě se postupuje pozvolna od jednoduchých slov a vět po náročnější a těžší slova a věty.

Přínosem do praxe také můžou být odezvy od rodičů, kteří si každého úspěchu svých dětí povšimnou. Setkali jsme se s kladným hodnocením genetické metody, kdy byli rodiče rádi, když si jejich děti snaží samy číst nápisy, nebo byli překvapeni rychlým přechodem z velkých tiskacích písmen na malá. Můžeme říci, že se děti učí číst svou zvědavostí.

Do školní praxe bych doporučila vnést zejména motivaci, která je velmi důležitá. Měli bychom z žáků vychovávat uvědomělé čtenáře. Abychom toho dosáhli, musíme u dětí vzbudit zájem o čtení, které se nám povede jednak díky motivaci, ale i používáním pomůcek. Při použití pomůcek se efektivnost a přitažlivost výuky jistě zvýší. V současné době bychom mohli hovořit o interaktivních pomůckách, kdy využití počítačů je dnes samozřejmostí. Neměli bychom ale zapomenout zmínit, že ne všechny školy počítače vlastní. Proto je tu spousta dalších dostupných prostředků (okopírované texty, pracovní listy, didaktické materiály, nahrávky textů apod.)

Aby žáci správně porozuměli textu, je třeba rozvíjet dovednosti čtení. Mezi dovednosti bychom zařadili například vždy určit hlavní myšlenku textu, chtít po žácích vysvětlení toho, co přečetli; popřípadě porovnat s vlastní zkušeností nebo jinými texty, které četli. Dále bychom mohli pokračovat či předvídat, co se stane v dalším textu.

Další věcí, nad kterou bychom se měli zamyslet, jsou metodické postupy používané při výuce čtení. Učitel by měl zabránit stereotypům, které samozřejmě vedou ke snížení zájmu žáků o výuku. Proto by bylo dobré metodické postupy stále rozvíjet a obměňovat. Příkladem může být i projektová výuka, při které žák přirozeným způsobem využívá schopnost číst.

## ZÁVĚR

Diplomová práce *Pedagogické aspekty výuky čtení v 1. ročníku ZŠ* pojednává o výuce elementárního čtení v 1. ročnících ZŠ. Zabývá se orientací v současném stavu výuky čtení, tj. čtení metodou analyticko-syntetickou a genetickou. Teoretická část byla zaměřena na definování obou zmíněných metod čtení, na přehled současných učebnic od vybraných nakladatelství a na problematiku elementárního čtení zaměřenou na dyslektiky a zaostávající čtenáře.

Hlavním cílem diplomové práce bylo získat informace týkající se čtenářů a zjistit čtenářské dovednosti žáků s ohledem na vyučovací metodu čtení. Základ tvořily dvě metody čtení, metoda analyticko-syntetická a genetická. Analýza obou metod čtení se týkala jejich kvality a kvantity.

Dotazníkové šetření bylo prováděno ve dvou třídách ZŠ Grünwaldova v Českých Budějovicích (analyticko-syntetická metoda) a ve dvou třídách ZŠ Dukelská v Českých Budějovicích (genetická metoda). Dotazovaných žáků bylo celkem 76 a dotazovaných rodičů 36. Celkem byly použity dva typy dotazníků. Jeden byl určen všem dotazovaným čtenářům a jeden pro rodiče žáků, kteří čtou metodou genetickou (přílohy č. 2, 3).

Průzkum čtenářských dovedností žáků byl proveden na základě použití textu *Zajíček*.

Podle zpracování výsledků tohoto šetření jsme došli k následujícím výsledkům:

Na základě dotazníkového šetření určeno rodičům bylo zjištěno, že 86% rodičů je spokojeno s výukou genetické metody čtení, v důsledku toho by genetickou metodu za jinou metodu vyměnit nechtěli. V 72% tuto metodu shledávají jako metodu kvalitnější oproti metodě analyticko-syntetické. Jedna z otázek byla, v čem shledávají genetickou metodu kvalitnější oproti druhé metodě. V odpovědích zaznělo, že žáci dříve čtou než je běžné a hlavně s porozuměním čteného. Že dovedou rychleji pochopit techniku čtení a tudíž i lépe číst a také, že žáky čtení baví.

Čímž se nám také potvrdila hypotéza **H4**: *Předpokládám, že rodiče, kteří si zvolili pro své dítě genetickou metodu čtení, budou s touto metodou spokojeni.*

Pokud budeme hovořit o dotazníkovém šetření, které je určeno pro žáky, zaměříme se na srovnání obou dotazovaných skupin, respektive na dvě třídy - metoda genetická a dvě třídy metoda analyticko-syntetická.

Někteří žáci již při vstupu do školy uměli číst či znali některá písmena abecedy. U genetické metody umělo číst celkem 35% čtenářů, u analyticko-syntetické 17%. Hypotéza **H1**: *Předpokládám, že žáci, kteří se učí číst metodou genetickou, čtou o poznání dříve než žáci, kteří se učí číst metodou slabikovací, byla tedy potvrzena.* U této hypotézy jsme se také zaměřili na slova, která již žáci znali. Ve většině případů šlo o vlastní jména žáků.

V dotazníkovém šetření bylo zjišťováno, zda čtou rodiče před spaním knížky. Ve většině případů se ukázalo, že rodiče dětem před spaním čtou. Někteří každý den a někteří jen občas. Objevili se ale i tací, kteří dětem nečtou vůbec. Někteří žáci také uváděli, že si raději pohádku přečtou sami nebo, že jsou rádi, když jim ji přečte někdo další. Dále byli žáci tázáni, zda si čtou text na internetu. Skoro polovina žáků odpověděla ano, s tím že jde nejčastěji o návody k herním činnostem, texty o přírodě, popřípadě vtipy.

Závěrem k dotazníkovému šetření bychom mohli říci, že obě metody jsou v praxi použitelné s dobrými výsledky.

Úkolem šetření bylo také porovnat a analyzovat čtení textu dvou tříd genetické metody a 2 třídy analyticko-syntetické, zejména kolik slov přečtou za 1 minutu a zároveň zda rozumí textu či nikoli. Standardní hodnoty rychlosti čtení v první třídě se pohybují v průměru 30 slov/min. V šetření byla stanovena hypotéza **H3**: *Předpokládám, že všichni dotazovaní žáci čtou v průměru stejně rychle.* Tato hypotéza se nepotvrdila, protože šetření ukázal, že žáci (genetická metoda) přečtou v průměru 33 slov za minutu a žáci (analyticko-syntetická metoda) v průměru 24 slov za minutu. Ve výsledku tedy žáci nečtou stejně rychle. Žáci se dopustili při čtení textu chyb.

U genetické metody jsme zaznamenali 38 chyb (53%), u analyticko-syntetické 34 chyb (47%). Čímž se nám hypotéza **H2**: *Předpokládám, že žáci při čtení textu metodou genetickou se dopustí méně chyb, než žáci při čtení metodou slabikovací, nepotvrdila.*

Velké rozdíly se ale objevily při porozumění textu, kdy žáci (genetická metoda) rozuměli všichni a dokázali popsat text i bez doplňujících otázek. Většina žáků (A-S) neporozuměla textu skoro vůbec. Někteří na doplňující otázky odpověděli, ale někteří nedokázali odpovědět ani na ně.

Na úplný závěr bychom mohli říci, že obě metody jsou v praxi použitelné s dobrými výsledky, a že díky uskutečněnému výzkumnému šetření bylo dosaženo stanovených cílů.

## SEZNAM LITERATURY

### *Knižní zdroje*

BLATNÝ, Ladislav; FABIÁNKOVÁ, Bohumíra: *Prvopočáteční čtení a psaní*. Vydání 1. Brno: UJEP, 1981.

ČERNÁ, Karla; HAVEL, Jiří; GRÝCOVÁ, Martina: *Příručka učitele, český jazyk 1 genetická metoda*. Vydání 1. Plzeň: Fraus, 2012. 104 s. ISBN 978-80-7238-356-6

ČÍŽKOVÁ, Miroslava: *Metodická příručka k výuce českého jazyka v 1. ročníku ZŠ*. Vydání 1. Praha: Fortuna, 2007. 48 s. ISBN 80-7168-957-2

DOROVSKÁ, Dagmar: *Didaktika čtení a literární výchovy I*. Vydání 1. Brno: UJEP, 1989. 76 s. ISBN 80-210-0066-X.

DVOŘÁKOVÁ, Zdeňka; ZIMOVÁ, Ludmila: *Metodická příručka k učebnici Český jazyk v sešitech*. Vydání 1. Praha: Fortuna, 1994. 48 s. ISBN 80-7168-154-7

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

HAVEL, Jiří: *Český jazyk pro 1. ročník základní školy, příručka učitele*. Vydání 1. Plzeň: Fraus, 2010. 228 s. ISBN 978-80-7238-649-9

HORÁKOVÁ, Zdena; DOLEŽALOVÁ, Alena; Mgr. PROCHÁZKOVÁ, Eva a kol.: *Metodický průvodce čítankami pro 2. a 3. ročník*. Brno: Nová škola, 2002. ISBN 80-7289-049-2.

HŘEBEJKOVÁ, Jarmila a kol.: *Čtení, psaní, jazyková a literární výchova v 1. ročníku*. Vydání 3. Praha: SPN, 1981. 152 s.

CHALOUPKA, Otakar: *Literární výchova ve škole a dětská četba*. Vydání 1. Praha: Albatros, 1978. 32 s.

CHALOUPKA, Otakar: *Rozvoj dětského čtenářství*. Vydání 1. Praha: Albatros, 1982. 572 s.

JOŠT, Jiří: *Čtení a dyslexie*. Vydání 1. České Budějovice: Grada, 2011. 384 s. ISBN 978-80-247-3030-1.

KRAMPLOVÁ, Iveta; POTUŽNÍKOVÁ, Eva.: *Jak (se) učí číst*. Vydání 1. Praha, 2005. Počet stran 95 s. ISBN 80-211-0486-4.

KŘIVÁNEK, Zdeněk: *Cvičení k didaktice prvopočátečního čtení a psaní*. Vydání 1. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 80-7066-510-6



- KŘIVÁNEK, Zdeněk; WILDOVÁ, Radka: *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Vydání 1. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998. 141 s. ISBN 80-86039-55-2
- KUBÁLEK, Josef: *Vyučování ve třídě elementární*. Vydání 1. Praha: Státní nakladatelství, 1921. 179 s.
- KUTÁLKOVÁ, Dana: *První třídou bez problémů*. Vydání 1. Praha: Makropulos, 2000. 159 s. ISBN 80-86003-36-1
- MATĚJČEK, Zdeněk: *Vývojové poruchy učení*. Vydání 3. Praha: SPN, 1975. 241 s.
- MATĚJČEK, Zdeněk: *Dyslexie-specifické poruchy čtení*. Vydání 3. Praha: H&H, 1995. 267 s. ISBN 80-85787-27-X
- Metodická příručka: *Čtenářská gramotnost ve výuce*. Vydání 1. Praha: NÚV, 2011. 65 s. ISBN 978-80-86856-98-8.
- MIKULENKOVÁ, Hana; MALÝ, Radek: *Příručka k vyučování čtení, psaní a literatuře v 1. ročníku ZŠ*. Vydání 1. Olomouc: Prodos, 2010. 192 s. ISBN 80-7230-135-7
- MRÁZOVÁ, Eva: *Kapitoly z didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Vydání 1. Ústí nad Labem: UJEP, 2000. 47 s. ISBN 80-7044-338-3.
- POKORNÁ, Věra: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vydání 3. Praha: Portál, 2001. 333 s. ISBN 80-7178-570-9.
- POKORNÁ, Věra: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vydání 4. Praha: Portál, 2010. 336 s. ISBN 978-80-7367-817-3.
- Průvodce k učebnicím českého jazyka pro učitele 1. ročníku ZŠ*. Vydání 1. Brno: Didaktis, 2009. 168 s.
- SANTLEROVÁ, Květoslava: *100 didaktických her ve výuce čtení a psaní*. Vydání 1. Brno: Datis, 1993. 47 s.
- SPÁČILOVÁ, Hana: *Pedagogická diagnostika v primární škole I*. Vydání 1. Olomouc, 2003. 74 s. ISBN: 80-244-0568-7.
- SVOBODOVÁ, Radana: *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Vydání 1. Ostrava, 2008. 200 s. ISBN 978-80-7368-653-6.
- ŠESTÁKOVÁ, Libuše; HOPFINGEROVÁ, Dana: *Komplexní pedagogicko-psychologické péče o děti se specifickými vývojovými poruchami*. České Budějovice: KPÚ, 1990. 65 s.
- ŠVRČKOVÁ, Marie: *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti. Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti*. Vydání 1. Ostrava, 2011. 242 s. ISBN 978-80-7464-020-9.

Doc.dr. TOMAN, Jaroslav Csc.: *Metodická příručka k čítankám 2. – 5. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-682-4.

Doc.dr. TOMAN, Jaroslav Csc.: *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. Vydání 1. České Budějovice, 2007. 116 s. ISBN 978-80-7394-038-6.

TYMICHOVÁ, Hana: *Nauč mě číst a psát*. Vydání 3. Praha: SPN, 1992. 139 s. ISBN 80-04-26186-8.

Dr. VYKOPAL, Zdeněk Csc.; JAROŠOVÁ, Marie: *Metodická příručka k Čítance pro 2. ročník*. Vydání 1. Praha: SPN, 1985. 85 s.

WAGNEROVÁ, Jarmila: *Jak naučit číst podle genetické metody*. Vydání 1. Plzeň: ZČU, 1997. 46 s. ISBN 80-7082-309-7.

WAGNEROVÁ, Jarmila: *Vývoj českého slabikáře os nejstarších dob do současnosti*. Vydání 2. Plzeň: ZČU, 2000. 113 s. ISBN 80-7082-585-5

WAGNEROVÁ, Jarmila: *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst*. Vydání 1. Praha: SPN, 2007. 56 s. ISBN 80-7235-001-3

WILDOVÁ, Radka: *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha, 2002. 106 s. ISBN 80-7290-103-6.

WILDOVÁ, Radka: *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2005. 213 s. ISBN 80-7290-228-8

WILDOVÁ, Radka; STAUDKOVÁ, Hana: *Průvodce učebnicemi Alter pro výuku počátečního čtení a psaní*. Praha: Alter, 2011. 80 s.

WOLFGANG, Zielke: *Jak číst rychleji a lépe*. Vydání 2. Praha: Svoboda, 1988. 169 s.

ZELINKOVÁ, Olga: *Poruchy učení*. Vydání 5. Praha: Portál, 1994. 196 s. ISBN 80-7178-038-3.

### ***Internetové zdroje***

Nakladatelství Didaktis [online]. Katalog pro školy [cit. 18. 12. 2012]

Dostupné z WWW:

<http://didaktis.webblast.cz/Data/files/2006%20Katalogy%20a%20obj.listy/2012-06%20Katalog%202012%20ZS.pdf>

Nakladatelství Fraus [online]. Český jazyk pro 1. ročník [cit. 18. 12. 2012]

Dostupný z WWW:

<http://ucebnice.fraus.cz/rozsireni/cesky-jazyk-pro-1-rocnik-geneticka-metoda/>,

Nakladatelství Studio 1+1 [online]. Živá abeceda tetky Abecedky pro 1. třídu [cit 18. 12. 2012]. Dostupné z WWW:

<http://knihy.abz.cz/prodej/ziva-abeceda-tetky-abecedky-pro-1-tridu>

Nakladatelství Alter [online]. Slabikář [cit 18. 12. 2012]

Dostupné z WWW:

<http://www.alter.cz/obchod/cesky-jazyk-a-literatura-112/slabikar-3>

### **Časopisecké články**

ČÍŽKOVÁ M. *Když se čte po písmenkách*. Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele škol. Praha: Fortuna, 2006, č. 13, s. 13. ISSN 0139-5718

HAVEL J. *Jak učitelé hodnotí současné učebnice elementárního čtení?* Komenský: časopis pro učitele základní školy. Brno: Akademie J. A. Komenského, 2011/2012, č. 1, s. 10-13. ISSN 0323-0449

HRUŠKA J. *Jak lze také učit číst*. Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele škol. Praha: Fortuna, 2005, č. 7, s. 17-18.

KRATOCHVÍLOVÁ S. *Naučte mě číst!* Děti a my: časopis pro rodiče, učitele a pracovníky pomáhajících profesí. Praha: Portál, 2012, č. 5, s. 40-41. ISSN 0323-1879

KUKAL P. *Učí škola děti číst?* Děti a my: časopis pro rodiče, učitele a pracovníky pomáhajících profesí. Praha: Portál, 2003, č. 1, s. 26.

MÁLKOVÁ G. *Vztah fonemického uvědomování a znalosti písmen v počátcích rozvoje čtení a psaní*. Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. Praha: PF UK, 2008, č. 4, s. 369-378. ISSN 0031-3815

RŮŽIČKOVÁ V. *Alternativní výuka čtení s využitím globální metody u dětí s DMO*. Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele škol. Praha: Fortuna, 2012, č. 2, s. 17-18. ISSN 0139-5718.

SOCHOROVÁ D. *Čtení, jak ho možná neznáte*. Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele škol. Praha: Fortuna, 2012, č. 5, s. 16. ISSN 0139-5718

## **SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1: Jaká je tvá oblíbená knížka?..... 72

Tabulka 2: Genetická metoda- počet slov za 1 minutu..... 87

Tabulka 3: Analyticko-syntetická metoda- počet slov za 1 minutu.....	88
Tabulka 4: Nejčastější chyby ve čtení – genetická metoda.....	90
Tabulka 5: Nejčastější chyby ve čtení – analyticko-syntetická metoda.....	90

## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Odkud jste se dověděli o možnosti výuky genetickou metodou?.....	51
Graf 2: Byla tato metoda pro Vás první v pořadí, co se týče výběru metod čtení, nebo jste jako první přemýšleli nad metodou slabikovací?.....	52
Graf 3: Jste s genetickou metodou spokojeni?.....	53
Graf 4: Pokud by zde byla možnost zvolit jinou metodu čtení (například metodu slabikovací) pro Vaše dítě, udělali byste to?.....	54
Graf 5: Shledáváte genetickou metodu jako metodu kvalitnější oproti metodě slabikovací?.....	55
Graf 6: Pokud ano, tak v čem?.....	56
Graf 7: Počet dětí v rodině.....	58
Graf 8: Pokud jste zvolili dvě či více než dvě děti, učí/učily se stejnou metodou číst?.....	59
Graf 9: Pokud ne je mezi nimi vidět nějaký rozdíl v kvalitě či kvantitě čtení?.....	60
Graf 10: Jaký rozdíl, popřípadě rozdíly to jsou?.....	61
Graf 11: Počet žáků v jednotlivých školách.....	62
Graf 12: Uměl/a jsi číst než si šel/šla do školy? (A-S metoda).....	64
Graf 13: Uměl/a jsi číst než si šel/šla do školy? (GM).....	64
Graf 14: Celkový počet odpovědí na otázku č. 1.....	65
Graf 15: Uměl/a sis přečíst nápisy na domech, autech, reklamách na začátku první třídy? (A-S metoda).....	66
Graf 16: Uměl/a sis přečíst nápisy na domech, autech, reklamách na začátku první třídy? (GM metoda).....	66
Graf 17: Celkový počet odpovědí na otázku č. 2.....	67
Graf 18: Čtou ti rodiče před spaním? (A-S metoda).....	69
Graf 19: Čtou ti rodiče před spaním? (GM metoda).....	69
Graf 20: Celkový počet odpovědí na otázku č. 3.....	70

Graf 21: Chodíš si půjčovat knihy do knihovny? (A-S metoda).....	73
Graf 22: Chodíš si půjčovat knihy do knihovny? (GM metoda).....	73
Graf 23: Celkový počet odpovědí na otázku č. 5.....	74
Graf 24: Jaká je Tvá nejoblíbenější část z českého jazyka? (A-S m.).....	75
Graf 25: Jaká je Tvá nejoblíbenější část z českého jazyka? (GM m.).....	75
Graf 26: Celkový počet odpovědí na otázku č. 6.....	76
Graf 27: Baví tě číst? (A-S metoda).....	77
Graf 28: Baví tě číst? (GM metoda).....	77
Graf 29: Celkový počet odpovědí na otázku č. 7.....	78
Graf 30: Máš radost, když si můžeš číst například dětský časopis? (A-S metoda).....	79
Graf 31: Máš radost, když si můžeš číst například dětský časopis? (GM metoda).....	79
Graf 32: Celkový počet odpovědí na otázku č. 8.....	80
Graf 33: Už si někdy zkoušel/a číst noviny? (A-S metoda).....	81
Graf 34: Už si někdy zkoušel/a číst noviny? (GM metoda).....	81
Graf 35: Celkový počet odpovědí na otázku č. 9.....	82
Graf 36: Čteš si nějaký text v počítači na internetu? (A-S metoda).....	83
Graf 37: Čteš si nějaký text v počítači na internetu? (GM metoda).....	83
Graf 38: Celkový počet odpovědí na otázku č. 10.....	84
Graf 39: O čem text je? (A-S metoda).....	85
Graf 40: Celkový počet chyb.....	89
Graf 41: Porozumění čtenému textu – genetická metoda.....	91
Graf 42 Porozumění čtenému textu – A-S metoda.....	91

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1: Základní škola Grünwaldova.....	47
Obrázek č. 2: Základní škola Dukelská.....	47

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Diagnostické prověrky

Příloha 2: Ukázka vyplněných dotazníků pro děti

Příloha 3: Ukázka vyplněných dotazníků pro rodiče

Příloha 4: Doporučený záznam chyb

## Příloha 1: Diagnostické prověrky

1. diagnostická prověrka — texty pro žáky (viz průvodce s. 79)

1. Tu je máma a táta.
2. Je tu také Jana a Ola.
3. Ola je malá. Umí málo.
4. Olu myje máma.
5. Jana se myje sama.
6. Jana si myje pusu.
7. Máma myje pusu malé Ole.
8. Ota jásá: „Máma to umí.”

9. Léna myje mísy.
10. Malá Ema nosí mísy.
11. Táta láme a topí.
12. Teta láme a pálí lípu.
13. Máma mete.
14. Míla nese mísu masa.

2. diagnostická prověrka — texty pro žáky (viz průvodce s. 99)

1. Na louce je veselo.  
Véna s Kájou lyžují.
2. Kája volá: „Véno, koukej se.  
Jedu dolů.”
3. Kája jede jako šíp. Bum. Leží na zemi.
4. Pak jede Véna. Dojede dolů? Dojel.
5. Kája vyjel zase až nahoru. Je tu sám.
6. Pojede zase dolů. A potom domů.  
Je večer.
  
7. U potoka je také veselo.  
Je tu Jarouš a Ruda.
8. Mají puk. Vesele na sebe volají:  
„Podej!”
9. Puk lítá od Rudy k Járovi.  
Pak zase od Jarouše k Rudovi.
10. Je tu také Ivan.  
Jede za Janem a Evou.



### 3. diagnostická prověrka — texty pro žáky (viz průvodce s. 114)

1. Kolem naší školy je velká zahrada. Kvetou tam narcisy, tulipány, bledule a macešky. Každá třída tam má svůj záhon.
2. Na záhonu druhé třídy už jsou zelené řádky. Hoši tam zaseli malá kulatá semínka. Každý den záhon kropí.
3. Říkali nám, že v zemi roste velký kulatý červený kořen. Prý se jí s chlebem a máslem. Co to asi bude? Uhodněš to?
4. My zasijeme na záhon hrášek. Až vyroste, bude mít lusky. To si pochutnáme.
5. Včera lilo jako z konve. Dnes je hezky. Náš záhonek je celý zelený. Řádky nejsou vidět. To plevel tak rychle roste. Musí honem pryč.
6. Vytahujeme plevel rukama. I s kořínky musí ven. Motyčkou okopáváme. Kypříme půdu. Také konvičkou zaléváme.
7. Náš záhonek teď každý pozná. Je čistý, bez plevele. Jen hrášek a jahůdky tam vesele rostou.
8. Na našem dvoře je veselo. Oříšek hafá na Jardu, husa kejhá, slepice kvoká. Jen kočička Micka leží a vyhřívá se.
9. Máme doma dva kluky. Dalibora a Marka. Dalibor je školák. Už čte ve Slabikáři. Má rád obrázek slona. Už také ví, co je tam napsané.

## Příloha 2: Ukázka vyplněných dotazníků pro děti

1) Uměl/a jsi číst než jsi šel/šla do školy?

a) Ano

b) Jen některá písmenka a lehká slova

c) Ne

2) Uměl/a sis přečíst nápisy na domech, autech, reklamách na začátku první třídy?

a) Ano

b) Ne

3) Čtou ti rodiče před spaním?

a) Ano

b) Občas

c) Ne

4) Jaká je Tvá oblíbená knížka?

kouzelní svět pohádek

5) Chodíš si půjčovat knihy do knihovny?

a) Ano

b) Občas

c) Ne

6) Jaká je Tvá nejoblíbenější část z českého jazyka?

a) Psaní

b) Čtení a literární výchova

7) Baví tě číst?

a) Ano

b) Ne

8) Máš radost, když si můžeš číst například dětský časopis?

a) Ano

b) Ne

9) Už jsi někdy zkoušel/a číst noviny?

a) Ano

b) Ne

10) Čteš si nějaký text v počítači na internetu?

a) Ano

b) Ne

11) O čem text je?

*o přírodě*

---

---

---

1) Uměl/a jsi číst než jsi šel/šla do školy?

- a) Ano
- b) Jen některá písmenka a lehká slova
- c) Ne

2) Uměl/a sis přečíst nápisy na domech, autech, reklamách na začátku první třídy?

- a) Ano
- b) Ne

3) Čtou ti rodiče před spaním?

- a) Ano
- b) Občas
- c) Ne

4) Jaká je Tvá oblíbená knížka?

OKONÍH, OVÍJE

5) Chodíš si půjčovat knihy do knihovny?

- a) Ano
- b) Občas
- c) Ne

6) Jaká je Tvá nejoblíbenější část z českého jazyka?

- a) Psaní
- b) Čtení a literární výchova

7) Baví tě číst?

a) Ano

b) Ne

8) Máš radost, když si můžeš číst například dětský časopis?

a) Ano

b) Ne

9) Už jsi někdy zkoušel/a číst noviny?

a) Ano

b) Ne

10) Čteš si nějaký text v počítači na internetu?

a) Ano

b) Ne

11) O čem text je?

ZVÍŘATA,  
O MALO VÁNKY

### **Příloha 3: Ukázka vyplněných dotazníků pro rodiče**

Dobrý den,

jmenuji se Vanda Vobejdová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění následujícího dotazníku pro účely mé diplomové práce zaměřené na téma:

**Pedagogické aspekty výuky čtení v 1. ročníku ZŠ.**

Dotazník je zcela anonymní. Po zpracování dotazníku a výzkumu Vám v případě zájmu poskytnu získané informace prostřednictvím emailu. V tomto případě uveďte prosím v pravém horním rohu dotazníku Váš kontaktní email.

Děkuji za Váš čas a ochotu.

## I. část

- 1) Odkud jste se dozvěděli o možnosti výuky genetickou metodou?
- Literatura
  - Internet
  - Média
  - Známi
  - Jiný zdroj
- 2) Byla tato metoda pro Vás první v pořadí, co se týče výběru metod učení, nebo jste jako první přemýšleli nad metodou slabikovací?
- (a) Ano byla.
- b) Ne nebyla. Nejprve jsme přemýšleli nad metodou slabikovací.
- 3) Jste s genetickou metodou spokojeni?
- a) Ano
- b) Ne
- 4) Pokud by zde byla opět možnost zvolit jinou metodu čtení (například metodu slabikovací) pro Vaše dítě, udělali byste to?
- a) Ano
- b) Ne
- 5) Shledáváte genetickou metodu jako metodu kvalitnější oproti metodě slabikovací?
- a) Ano
- b) Ne

6) Pokud ANO, tak v čem?

U DĚTÍ NEPŘETRVÁVÁ SLABIKOVÁNÍ  
V DALŠÍM ČTENÍ

## II. část

7) Počet dětí v rodině.

- a) jedno  
b) dvě  
 c) více než dvě

8) Pokud jste zvolili dvě či více než dvě děti, učí/učily se stejnou metodou číst?

- a) Ano  
 b) Ne

9) Pokud NE je mezi nimi vidět nějaký rozdíl v kvalitě či kvantitě čtení?

- a) Ano  
b) Ne

10) Jaký rozdíl, případně rozdíly to jsou?

PŘI GENETICKÉ METODĚ RYCHLEJI  
NAKOCÍ ČTENÍ



Dobrý den,

jmenuji se Vanda Vobejdová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění následujícího dotazníku pro účely mé diplomové práce zaměřené na téma:

**Pedagogické aspekty výuky čtení v 1. ročníku ZŠ.**

Dotazník je zcela anonymní. Po zpracování dotazníku a výzkumu Vám v případě zájmu poskytnu získané informace prostřednictvím emailu. V tomto případě uveďte prosím v pravém horním rohu dotazníku Váš kontaktní email.

Děkuji za Váš čas a ochotu.

## I. část

- 1) Odkud jste se dozvěděli o možnosti výuky genetickou metodou?
- Literatura
  - Internet
  - Média
  - Známí
  - Jiný zdroj
- 2) Byla tato metoda pro Vás první v pořadí, co se týče výběru metod učení, nebo jste jako první přemýšleli nad metodou slabikovací?
- a) Ano byla.
- b) Ne nebyla. Nejprve jsme přemýšleli nad metodou slabikovací.
- 3) Jste s genetickou metodou spokojeni?
- a) Ano
- b) Ne
- 4) Pokud by zde byla opět možnost zvolit jinou metodu čtení (například metodu slabikovací) pro Vaše dítě, udělali byste to?
- a) Ano
- b) Ne
- 5) Shledáváte genetickou metodu jako metodu kvalitnější oproti metodě slabikovací?
- a) Ano
- b) Ne

6) Pokud ANO, tak v čem?

jednoduchost, pro dítě srozumitelné,  
rychlost čtení

## II. část

7) Počet dětí v rodině.

- a) jedno  
 b) dvě  
c) více než dvě

8) Pokud jste zvolili dvě či více než dvě děti, učí/učily se stejnou metodou číst?

- a) Ano  
 b) Ne









9) Pokud NE je mezi nimi vidět nějaký rozdíl v kvalitě či kvantitě čtení?

- a) Ano  
b) Ne


10) Jaký rozdíl, případně rozdíly to jsou?

Rychleji zvládnuté čtení,  
a z toho vyplývající větší  
chůf číst


## Příloha 4: Doporučený záznam chyb

1.  Žák říká nahlas jednotlivé hlásky, pak vyslovuje první slabiku, nahlas vyslovuje hlásky druhé slabiky, celou slabiku a pak opakuje slovo jako celek.
- 2 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 nahlas.
- 2 b.  Žák šeptem hláskuje celé slovo a vyslovuje je nahlas vcelku.
3.  Žák vyslovuje šeptem slabiky s pauzou mezi nimi, slovo vyslovuje nahlas jako celek.
4.  Žák vyslovuje slabiky nahlas, nespojuje je ve slovo. Dlouhá pauza ukazuje, že následující slabika není ještě zvládnuta.
5.  Žák čte sice dost pohotově, ale přerývaně po slabikách.
6.  Žák slabiky pomalu vyslovuje a váže je ve slovo, nedbá zatím ještě na správný slovní přízvuk.
7.  Žák po chvilce rozmýšlení čte slovo přímo jak celek.


 Opakování slabiky, tzv. nakusování. Nakusovanou slabiku označíme, např. podtržením.

 Uvedená značka znamená spontánní opravu chyby, z důvodu přeroknutí nebo opravu dodatečnou podle kontextu.

 Tento druh záznamu ukazuje, že dítě čte slovo vázaně, ale znovu je vyslovuje jako celek.

 Žák čte slova jako celky, ale s velkými pauzami, někdy s nezřetelným předcházejícím pohybem rtů (např. u slova domů).

 Žák čte větu po celých slovech, nespojuje je však ve větu, vynechává interpunkci.

 Žák čte větu téměř jako jeden intonační celek s pěkným a správným intonačním ukončením.