



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra Českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Průzkum čtenářské úrovně žáků 2. ročníků základních škol

Vypracovala: Jana Brtníková

Vedoucí práce: PhDr. Ivana Šimková, PhD.

České Budějovice 2014

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce PhDr. Ivaně Šimkové, PhD. za vřelý přístup, veškeré rady a připomínky, které mi pomohly ke zpracování diplomové práce. Děkuji též ředitelce Ing. Evě Macků, která mi umožnila provést výzkum na Základní škole Komenského v Dačicích. Velký dík patří učitelkám Mgr. Janě Závodné, Mgr. Lence Novákové a Mgr. Jitce Bulantové za vstřícnost a za poskytnutí rozhovoru, který napomohl k vyhodnocení výzkumného šetření.

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovávala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedené 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 oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním mého textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 29. 4. 2014

Anotace

Diplomová práce s názvem Průzkum čtenářské úrovně žáků 2. ročníků na ZŠ se zaměřuje na výskyt nejčastějších čtenářských nedostatků v počátečním čtení. Práce je rozdělena na část teoretickou a výzkumnou.

Teoretická část se zabývá čtením z hlediska vzdělávacího systému, seznamuje nás s fyziologickými a psychologickými pochody při čtení, zmiňuje historické i současné metody výuky čtení, základní druhy a kvality čtení, etapy rozvoje čtenářských dovedností, čtenářské nedostatky, nesprávné čtecí návyky a popisuje práci se zaostávajícími čtenáři.

Výzkumná část je věnována výzkumu, jeho realizaci a vyhodnocení. Hlavním cílem je zjistit, co dělá začínajícím čtenářům největší problémy a jaká je celková úroveň čtenářských dovedností žáků 2. ročníků. Výzkumná část převážně interpretuje výsledky nahrávání čtenářského výkonu.

Abstract

The thesis titled A Survey of Pupils' Reading Abilities in the Second Years of Primary School focuses on reading the incidence of the most common deficiencies in initial reading. The thesis is divided into a theoretical part and a research part.

The theoretical part deals with reading in terms of the education system, acquaints us with the physiological and psychological processes in reading, mentions the historical and current methods of teaching reading, types and quality of reading, stage of development of reading skills, reading deficiencies, wrong reading habits and describes working with lagging readers.

The research part is devoted to the research, its implementation and evaluation. The main goal is to find out what makes beginning readers the most problems and what the overall level of reading skills, of students of 2nd year, is. The research part mainly interprets the recording of reading performance.

Obsah

Úvod	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Čtení a jeho postavení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání	10
2 Teorie čtení	12
2.1 Fyziologické základy čtení	12
2.2 Psychologické předpoklady čtení	15
2.2.1 Formování čtenářských dovedností.....	19
3 Historické metody výuky	21
3.1 Metody syntetické.....	21
3.2 Metody analytické	26
3.3 Metoda analyticko-syntetická.....	27
4 Současné metody výuky čtení	29
4.1 Analyticko – syntetická metoda	30
4.1.1 Etapy výuky prvopočátečnímu čtení podle analyticko-syntetické metody	31
4.2 Genetická metoda	32
4.3 Analyticko-syntetická metoda s vynecháním tvorby slabik	33
4.4 Sfumato (metoda splývavého čtení)	34
5 Druhy a základní znaky čtení	35
6 Diagnostika čtenářského výkonu	42
6.1 Diagnostika čtení ve 2. – 5. ročníku	44
6.2 Chyby v počátečním čtení	45
6.3 Nesprávné čtecí návyky	47
6.4 Zaostávající čtenáři.....	49
II. VÝZKUMNÁ ČÁST	53
7 Výzkumný problém a výzkumné metody	54
8 Charakteristika vyšetřovaného souboru a podmínky výzkumu	55
8.1 Průběh výzkumu	56

9 Interpretace výsledků a jejich zpracování	58
9.1 Chyby proti správnému čtení.....	58
9.2 Chyby proti plynulému čtení	63
9.3 Chyby proti výraznému čtení	68
9.4 Chyby proti porozumění čteného	73
9.5 Rychlost čtení	76
9.6 Nedostatky ve čtení na základě pohlaví čtenářů.....	77
9.7 Nesprávné návyky ve čtení.....	81
Závěr	85
Seznam literatury	87
Internetové zdroje	90
Seznam tabulek	91
Seznam grafů	92
Seznam příloh	93

Úvod

Téma diplomové práce vychází z oblasti Českého jazyka a literatury. Velký vliv na tuto volbu měly přednášky a semináře, které probíhaly na vysoké škole. Jak naučit dítě číst? A kvalitně číst? Na tyto otázky jsem během přednášek nacházela odpovědi, a čím dál více jsem si jako budoucí učitelka uvědomovala, jak velká odpovědnost leží na učiteli prvního stupně. Jak je potřeba znát veškeré souvislosti spojené s fyziologickým a psychologickými pochody žáka, jak velkou úlohu zde hraje dodržování přesných metodických postupů, jak může mít vhodné a přiměřené hodnocení žákova výkonu motivační nebo naopak ubíjející vliv na další cestě ke kvalitnímu čtení a ke čtení jako k zájmu, ke koníčku, ke kterému se lze stále vracet a to ne z donucení, ale z vlastní svobodné vůle.

Doba, ve které žijeme, jde stále kupředu, vše jde mnohem rychleji a na vše jsou vyžadovány vyšší nároky. Tento životní styl se promítá nejen v celé oblasti školství, ale promítnul se konkrétně i do výuky čtení. Naučit dítě číst co nejrychleji a co nejlépe. Metody, kterými jsme se učili číst my, se stále inovují, nebo vznikají zcela nové, které vyhovují požadavkům naší společnosti. Nevidím v nových metodách jen úspěchanost, ale i o především ulehčení učitelovy práce a žákova snažení. Právě to by mělo být cílem každého učitele – dojít ke kvalitnímu čtení tou nejkratší a nejefektivnější cestou. Čím dříve žák začne vidět výsledky své práce, tím snadněji a s větší chutí se mu půjde dál.

V naší diplomové práci pracujeme s žáky, kteří se učili číst metodou analyticko syntetickou. Touto metodou jsem se učila číst sama, stále převažuje na většině základních škol a vyučuje se na škole v okolí mého bydliště. Na jaké čtenářské úrovni jsou žáci ve druhém ročníku ZŠ, kteří se touto metodou učili číst? Co jim dělá největší potíže a co naopak zvládají bez větších obtíží? To jsou otázky, na které jsem se v této práci snažila najít odpověď.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a výzkumnou. Teoretická část začíná kapitolou, v níž si ujasníme zařazení čtení do Rámcového vzdělávacího programu. Druhá kapitola nám objasní čtení po stránce teoretické, kde nahlédneme na průběh čtení s fyziologického hlediska, zaměříme se na oční pohyby a neopomeneme ani psychologickou stránku čtení. Konkrétně se seznámíme s psychologickými předpoklady, bez kterých by si žák nemohl osvojit dovednost čtení. Ve třetí kapitole si představíme

historické metody výuky čtení, přes něž se přehoupneme až k současným metodám výuky čtení. Pátá kapitola nás obeznámí s druhy čtení, na které navážeme základními kvantitativními a kvalitativními znaky čtení. Dále si upřesníme, co je diagnostika a především to, jak diagnostiku čtenářského výkonu provádíme ve 2. ročníku základní školy. Na závěr teoretické části se seznámíme s nedostatky čtenářského projevu a s možnostmi, které můžeme uplatnit při práci se zaostávajícími čtenáři.

Výzkumná část nás seznamuje s výzkumným vzorkem, podává nám bližší informace o čtenářích a o škole, ve které byli vzděláváni. Dále se věnuje průběhu samotné diagnostiky a následnému rozboru čtenářských výkonů žáků. Závěr výzkumné části patří vyhodnocení výsledků a zjištění úrovně čtenářských dovedností u žáků 2. ročníků základních škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Čtení a jeho postavení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Čtení je dovednost, což znamená, že nám není dána již od narození, ale musíme se ji učit. Patří tedy k prvním dovednostem, které bývají osvojovány hned na počátku školní docházky, a to v počátečních fázích výuky v 1. ročníku ZŠ (Švrčková, 2011, s. 50). Vlivem politických a společenských změn a celkovým vývojem doby se měnilo i pojetí našeho školství. Jak uvádí J. Toman (2007), velké změny s sebou přinesl rok 1989. Vedle vzdělávacích programů Základní škola, Obecná škola a Národní škola byl v roce 2004 uzákoněn nový vzdělávací dokument - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání¹ (dále jen RVP pro ZV), který vstoupil v platnost na začátku školního roku 2007/2008. Na základě RVP si každá škola vytváří vlastní školní vzdělávací program (dále jen ŠVP). Učivo, které si v ŠVP škola vymezí, je pro ni pak závazné.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) se člení na devět vzdělávacích oblastí. Vzdělávací oblasti jsou dále tvořeny jedním či více vzdělávacími obory (ve školské praxi jsou to jednotlivé vyučovací předměty). Jednotlivé vzdělávací obory svůj obsah vzdělávání realizují konkrétními výstupy. RVP ZV vymezuje očekávané výstupy na konci 3. ročníku (1. období) jako orientační a na konci 5. ročníku (2. období) jako závazné. V práci se dále zaměřujeme pouze na vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace.

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace je považována za základ celého výchovně vzdělávacího procesu. Na konci základního vzdělávání se od žáků očekává jistá jazyková úroveň, se kterou jsou schopni dále uplatňovat veškeré získané poznatky a informace. Díky jazykové výuce se žák zdokonaluje ve vnímání a porozumění mluveného sdělení, umí v dané komunikační situaci vhodně reagovat a vyjadřovat své názory a myšlenky pomocí vhodných jazykových prostředků.

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace v sobě zahrnuje vzdělávací obor Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Jako doplňující vzdělávací

¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. 2010 [cit. 2013-04-1.]. Dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>>.

obor vnímáme Dramatickou výchovu, která rozvíjí verbální i neverbální komunikaci. V naší práci se dále budeme zabývat pouze vzdělávacím oborem Český jazyk a literatura.

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura se skládá ze tří složek - Jazyková výchova, Komunikační a slohová výchova, Literární výchova. Jednotlivé složky se ve výuce neoddělují, ale navzájem se propojují.

Čtení je dovednost, která se objevuje ve všech složkách, každá z nich je však zaměřena na jinou část čtenářského výcviku. Elementární výcvik čtení a samotná technika čtení je spíše součástí učiva složek Komunikační a slohová výchova a Jazyková výchova. Prvopočáteční čtení je také úzce spojeno s výcvikem elementárního psaní. Jiránek (in Jedlička, 1972, s. 10) uvádí, že „čtení a psaní jsou druhy téže řečové činnosti, do níž zahrnujeme mluvení i poslouchání.“ V naší práci se dále budeme zabývat procesem čtení po stránce teoretické.

2 Teorie čtení

Co je to vlastně čtení? Na tuto otázku se již snažilo najít odpověď mnoho pedagogů, psychologů a dalších odborníků z různých oblastí. Vzniklo tak několik definic, které se snaží dovednost čtení popsat co nejstručněji. Například Průcha, Walterová, Mareš (1995, s. 40) považují čtení za “druh řečové dovednosti, která je řízená psaným slovem.” Dovednost čtení podle nich spočívá v „identifikaci znaků (psaného slova) a porozumění smyslu textu a tvoří nezbytnou součást gramotnosti člověka.“ Podobně chápe čtení M. Vágnerová (2001, s. 152), která jej definuje jako „dešifrování a reprodukci daného textu.“ F. Jiránek (in Mrázová, 2000, s. 10) popisuje čtení z psychologického hlediska jako „zvláštní případ zrakového vnímání, ve kterém se uplatňuje asociace z oblasti řečové kinestézie (vnímání pohybu mluvidel), znalosti a dosavadní zkušenosti člověka.“ Z. Křivánek a R. Wildová (1998, s. 28) považují čtení za činnost, „při níž si vytváříme představy a vybavujeme si myšlenky na základě smluvených znaků, které se nemusí podobat věcem a osobám, o kterých znaky vypovídají.“

Mohli bychom najít spoustu dalších definic, které čtení vystihují, dodali bychom už jen jednu zahraniční, která vyšla z úst Rudolfa Flesche (in Taylor, Taylor, 1983, s. 117), který čtení považuje za opravdový zázrak. Podle něj je čtení proces, kdy „naše oči ve zlomku vteřiny posbírají několik slov, která naše mysl udržuje v křehké rovnováze, dokud neutvoří část, která by dávala smysl.“

2.1 Fyziologické základy čtení

Nejprve nahlédnout do našeho mozku a představit si jeho některé části, které se na čtení podílejí. B. Fabiánková, J. Havel, M. Novotná (1999, s. 34) zmiňují především centrum Wernikeovo ležící v těsné blízkosti centra sluchového a jehož hlavní úlohou je rozpoznávat zvuky lidské řeči a Brocovo centrum ležící v blízkosti centra motorického a jehož úkolem je řízení mluvené řeči. Obě centra jsou vzájemně propojena asociačními drahami. Spojení mezi centry, smyslovými orgány a orgány řeči zajišťují nervové dráhy odstředivé a zpětné spojení od orgánů k centrům vedou nervové dráhy dostředivé.

„Psaná řeč je analyzována nejprve zrakem. Na sítnici vznikají nervové impulzy, které zrakovými nervy procházejí do zrakového centra a pak do angulárního závitu. Obloukovitým svazkem pak, obdobně jako impulzy sluchové, přecházejí do Brocova

centra, která vysílají pokyny do motorické oblasti. Aktivizují se orgány řeči a jedinec psané slovo hlasitě vysloví.“ Proces čtení popsal i F. Jiránek (in Jedlička, 1972, s. 7): „Slovo v optické podobě působí podráždění v optickém receptoru, zatím co slovo slyšené dráždí receptor akustický, ale podráždění z optického analyzátoru stejně jako podráždění z analyzátoru akustického se sbíhají v centrálním zakončení analyzátoru řečově kinestetického, odkud se rozvětvují dráhy všech analyzátorů.“

Již z těchto popisů vidíme, že se jedná o složitý psychický proces, který, pokud chceme dosáhnout výsledku, vyžaduje neporušenost celého funkčního aparátu – centra, periferních částí, částí senzorických a motorických. Mozková centra se při čtení zapojují v přesné návaznosti, a tak není divu, že žák je po tak náročné mozkové činnosti značně unaven. Učitel by si měl toto při práci se začínajícími čtenáři uvědomovat a dodržovat zásady jako je maximální doba čtení, výběr vhodného textu, a to jak po stránce obsahové tak formální. Nyní nahlédněme na to, kdy vlastní čtení začíná a jak pracují naše oči během čtení.

Oční pohyby řadí J. Jošt (2011, s. 194) do motorických aktivit, jejichž funkcí je „zachytit viditelný objekt, ať už je v klidu nebo v pohybu, a umístit jej do místa nejostřejšího vidění, tj. na žlutou skvrnu sítnice, kde objekt můžeme lépe a nejrychleji identifikovat a zpracovávat.“ Všechny oční pohyby nejsou stejného charakteru, J. Jošt (2011) je rozlišuje na reflexní, které se vyznačují maximální rychlostí a jejich kontrolu mají na starosti nižší úrovně mozku a na pohyby ovládané vůlí (voluntární), které slouží vyšším duševním funkcím, do kterých řadíme mimo jiné i čtení. Oční pohyby můžeme rozlišit na konjugované (oči se pohybují ve stejném směru vůči objektu) a disjungované (oči se pohybují v opačném směru). Ke konjugovaným očním pohybům patří pohyby fixační, sakadické, plynulé sledovací a vestibulárně – optokinetické. My se dále budeme zabývat převážně pohyby fixačními a sakadickými, jelikož právě ty se na čtení podílejí.

Již v druhé polovině 19. století byly podle R. Papíka (1992) uskutečněny výzkumy, v nichž bylo zjištěno, že při čtení se oči nepohybují z jednoho místa textu k druhému, jak se dříve někteří domnívali, ale že dochází k zastavení očí u určité části textu. Tento proces zastavení očí a soustředění se na konkrétní místo textu nazýváme fixací. Právě v této fázi fixace probíhá samotné čtení. F. Jiránek (1955, s. 16) dodává, že „Počet a délka fixací závisí hlavně na vyspělosti čtenáře a na obtížnosti čtených

slov.“ Pokud klesá počet fixací a zkracuje se doba jednotlivých fixací, dosahujeme vyšší rychlosti čtení.

Mluvíme – li však o zastavení očí, máme tím na mysli, že naše oči právě nevykonávají velké pohyby. J. Jošt (2011) uvádí, že pokud by se oči přestaly pohybovat úplně, došlo by k deformaci našeho vidění. Fixační pohyby se vyskytují ve třech druzích. Prvním druhem je tremor, což je chvějivý pohyb oka s vysokou frekvencí, dalším pohybem je drift, který můžeme označit jako unášivý pohyb očí s nízkou frekvencí a posledním druhem jsou mikrosakády vynikající vysokou rychlostí. Tremor a drift je pohyb, který jedno oko vykonává nezávisle na druhém, na rozdíl od mikrosakád, u nichž se obě oči pohybují stejně. Tímto můžeme usuzovat, že mikrosakády jsou řízeny z jednoho centra. Všechny tyto druhy fixačních pohybů nejsme schopni ovládnout vůlí.

Další pohyb, který naše oči při čtení vykonávají, jsou sakády. J. Jošt (2011) je označuje za nejrychlejší ze všech pohybů oka a jejichž funkci vidí v zachycení velmi rychle se pohybujícího objektu a jeho promítnutí na žlutou skvrnu (foveu), což je místo nejostřejšího vidění. Z logického hlediska vyplývá, že rychle se pohybující objekty bychom měly vnímat rozmazaně, ale díky tzv. sakadické supresi objekt vidíme jasně žřetelně a nerozmazaně. Sakadická suprese funguje dvěma mechanismy. Jedním je tzv. centrální anestezie a druhým je vizuální maska. Vizuální maska nám zajišťuje, že i během sakád nevidíme text rozmazaně, dochází zde totiž k tzv. maskování, kdy „Vizuální informace získaná před sakádou maskuje informaci, která do vizuálního systému vstupuje během sakády.“ (Jošt, 2011, s. 188)

Nyní si podle J. Jošta (2011) celý proces shrňme a nahlédněme na něj jako na koloběh, jehož složitost si během četby vlastně vůbec neuvědomujeme. Na začátku naše oči provádí fixaci, při níž se aktivizuje sustentivní systém, jehož úkolem je uchovat obraz v krátkodobé paměti. Po fixaci nastupuje sakáda a právě díky sustentativnímu systému je obraz získaný během fixace stále aktivní a slouží jako vizuální maska, která nám brání vnímat rozmazaný objekt v průběhu sakády. Ke konci sakády se do činnosti dostává transitorní systém, jehož úkolem je vymazat dosavadní obraz a umožnit tak příchod nové informace, která přichází v nadcházející fixaci. Kvalitní čtení vyžaduje rovnováhu mezi oběma systémy. je-li jeden z nich narušen, dochází tak k poruše čtení-dyslexii.

Další důležitou informací je, že při čtení se naše oči nepohybují jen tzv. sakadickými pohyby zleva doprava, ale čtenář se na řádku vrací k částem v textu, které již přečetl. Tyto zpětné pohyby očí nazýváme jako pohyby regresní neboli regrese. R. Papík (1992) usuzuje, že rychlost čtení se regresními pohyby výrazně zpomaluje. Rozlišujeme regrese vědomé, které lze zmírnit pravidelnými cvičeními a regrese podvědomé. Čím je čtenář vyspělejší, tím méně má regresních pohybů na rozdíl od dyslektiků, kteří se na řádku často vrací.

Při odborné analýze čtení byla zjištěna informace, že při čtení naše oči zabírají jen určitý úsek textu, který nazýváme jako tzv. čtecí pole. Můžeme ho definovat jako rozsah pozornosti v jednom záběru pohledu očí. Rozsah pozornosti je přímo úměrný kvalitě čtenářské gramotnosti. U začínajícího čtenáře je rozsah jedno písmeno, u čtenáře pokročilejšího můžeme mluvit až o skupině slov. Podle R. Papíka (1992) je dobrý čtenář schopen zachytit jedním pohledem 7-9 písmen. Ale jak dodává M. Kořínek a Z. Křivánek (1989, s. 32) čtecí pole se může i u výborného čtenáře zmenšovat, pokud „...čte obtížnější text s větším množstvím slov, která nejsou součástí jeho aktivní slovní zásoby. Čtenář pak nevnímá takové slovo najednou, ale pročítá je po částech, ovšem vázaně. Tím, že části slova váže a dokáže je rychle vnímat, mu umožňuje chápání čteného slova, bez toho aniž by je pročítal opakovaně po částech.

2.2 Psychologické předpoklady čtení

Aby u dítěte mohly probíhat všechny tyto procesy a dítě se naučilo číst, je potřeba, aby dosáhlo určité psychické i fyzické vyspělosti. Ne všichni žáci se nachází na stejné psychické a fyzické úrovni. Učitel by to měl brát v úvahu a vycházet ze skutečných schopností žáků.

U žáka mladšího školního věku se velmi rychle rozvíjí myšlení a řeč. Jejich určitý stupeň vývoje je podmiňují pro učení se nejen čtení, ale i pro jiné vyučovací předměty a pro celkové zvládnutí školní docházky. Na počátku školní docházky zmiňuje V. Frühaufová, J. Miňhová a E. Mrázová (1991) převahu názorného a konkrétního myšlení, které se přibližně od 7. roku začíná doplňovat o myšlení logické i když zprvu jen na konkrétní rovině. Tím máme na mysli, že dítě je schopno přemýšlet pouze o věcech, jevech a dějích, které si lze názorně představit. Dále je důležité, aby dítě bylo schopné myšlenkové operace analýzy a syntézy, které jsou pro zvládnutí čtení

podmiňující. Bez schopnosti těchto operací dítě nesloží hlásky ve slabiky a slabiky ve slova a naopak ani slovo nerozloží. S myšlením je úzce spojena řeč, která je také podmiňující pro zvládnutí čtení a její úroveň podmiňuje nejen čtení, ale i psaní. Vady řeči jsou častou příčinou chybného čtení a psaní.

Dále by dítě mělo mít nejen pro výuku čtení dostatečně vyvinuté zrakové vnímání, aby bylo schopno diferenciací a identifikací, čili „poznávání stejnosti a podobnosti optických tvarů písmen, částí a celků slov.“ (Kořínek, Křivánek, 1989, s. 31) Dítě tedy rozlišuje jednotlivé tvary a barvy, ale V. Frühaufová (1991, s. 27) upozorňuje, že dítě zatím není schopno „systematicky analyzovat vlastnosti a kvalitativní zvláštnosti předmětů.“ Během školní docházky se zrakové vnímání stále vyvíjí a dítě se dostává do fáze, kdy už je schopno své vnímání korigovat a usměrnit. Nejen při výuce čtení, ale i v jiných vyučovacích předmětech je důležitá oblast zrakového vnímání figura a pozadí. Zvládnutí této oblasti vnímání se projevuje tím, že dítě je schopno vybrat mezi podněty téhož druhu jeden z nich a udržet jej v centru pozornosti. Dítě s narušeným vnímáním figury a pozadí je nepozorné a jeho chování je dezorientované. Zároveň O. Zelinková (2001) upozorňuje, že dítě se při čtení ztrácí, mění slova, ubírá nebo vynechává písmena a má problém poznat slovo, které již bylo zvládnuté. Další oblastí je konstanta vnímání. Tato oblast nám umožňuje vnímat daný předmět za rozličných podmínek a v různých polohách. Pokud se daný tvar vyskytne v jiné souvislosti situaci nebo poloze, dítě jej neurčí. Vnímání polohy v prostoru umožňuje dítěti správně rozlišovat jednotlivá písmena a číslice. V rámci zrakového vnímání si dále všimáme, jak dítě vnímá vztahy v prostoru, jak jsou rozvinuty vizuálně řečové schopnosti a na jaké úrovni je zraková paměť dítěte. Nezapomínejme, stejně jako O. Zelinková (2001, s. 74), že „...zrakové rozlišení je pouze jedním faktorem v komplexní dovednosti čtení s porozuměním.“ Stejně jako určitá úroveň zrakového vnímání je důležitá úroveň sluchového vnímání.

Sluchovou percepcí O. Zelinková (2001, s. 76) definuje jako „schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality (řečové i neřečové)“ Řečové zvuky jsou rozlišovány levou hemisférou, neřečové zvuky zpracovává hemisféra pravá. Při čtení je neporušenost sluchu velmi důležitá, neboť sluchem diferencujeme jednotlivé hlásky, probíhá sluchová analýza a syntéza, zapojuje se sluchová paměť a fonemické

uvědomění, což znamená, že čtenář si uvědomuje postavení jednotlivých hlásek ve slově a dokáže je rozlišit.

Ke čtení je dále potřeba určitá míra cílevědomé a záměrné pozornosti, s níž mají žáci mladšího školního věku značné potíže. Stačí pouhý nevýznamný podnět a žákova pozornost se začne ubírat jiným směrem, než učitel potřebuje. Proto F. Hyhlík (1963) doporučuje využívat nejen v hodinách čtení vhodnou motivaci, jasné a stručné instrukce, projev zájmu o danou látku ze strany učitele a využívání pestrých pomůcek, které by měly žákovu pozornost udržet po delší dobu žádaným směrem. Zároveň však upozorňuje, že četba je náročná činnost, která je potřeba střídat s chvilkami oživení a uvolnění, pokud dojde ke krátkodobému uvolnění pozornosti, mozkové buňky si odpočinou a po krátké pauze znovu mohou začít pracovat v plné intenzitě.

Rozsah pozornosti je také zatím malý, žák dokáže zaměřit svoji pozornost současně pouze na 2 - 3 předměty. Rozdělená pozornost je podle Z. Křivánka a R. Wildové (1998) zatím také ještě na nízké úrovni. To se v praxi projevuje tím, že žák je při čtení plně zaměřen na jednotlivá písmena a neuvědomuje si jejich shluk jako celek, jako slovo. Proto je vhodné využívat různých manipulačních kartiček, které jeho pozornost usměrňují a žák se tak na práci lépe soustředí.

Co se týče paměti, převažuje na počátku školní docházky paměť bezděčná, což znamená, že pokud chceme, aby si žák danou látku zapamatoval, je zapotřebí oslovit ho po emocionální stránce a využívat pestrých a zajímavých pomůcek. Důvod převažující bezděčné paměti vidí M. Kořínek a Z. Křivánek (1989) v neschopnosti ovládnout zvláštní prostředky, které nám slouží k třídění učiva podle významu a k uplatnění jisté míry sebekontroly. Kromě bezděčné paměti se však ve škole začíná uplatňovat paměť záměrná. Velký význam přisuzuje V. Frühaufová, J. Miňhová a E. Mrázová (1991) paměti mechanické. Dokonce uvádí, že mechanická paměť je v období mezi 6. – 8. rokem na úplném vrcholu v celém vývoji člověka. Paměť je potřeba v mladším školním věku posilovat a škola nabízí jedinečné prostředky k jejímu posilování a procvičování. A právě čtení vyzdvihuje F. Hyhlík (1963) jako vhodnou činnost k posilování paměti. Nemyslí tím pouze čtení samotné, ale i další činnosti spojené s četbou jako je reprodukce děje vlastními slovy nebo proniknutí do děje a jeho pochopení. Všechny tyto činnosti a mnohé další znamenají zpětné vybavování čteného. Jak už bylo řečeno, pro zapamatování je nutná názornost učiva. V četbě žákům mladšího školního věku

napomáhají ilustrace, a to nejen k vybavování dějové linie, ale i k efektivnějšímu zapamatování poznatků.

Další složkou osobnosti měnící se nástupem do školy a ovlivňující osvojování čtenářských dovedností, kterou zmiňuje Z. Krivánek a R. Wildová (1998) je složka citová, zájmy a touhy jedince. Konkrétní směr nebo dílo mohou žáka motivovat k rychlejšímu osvojení dovednosti čtení. Langmaier (in V. Frühaufová, 1991) označuje toto období mladšího školního věku za období "střízlivého realismu", kdy dítě vnímá svět takový jaký je. Svět založený na přáních a fantazii, který převládal v předškolním věku, již ustupuje do pozadí. Efektivnějšímu osvojování dovednosti čtení též napomáhá stále převládající "mravní realismus" (Piaget in V. Frühaufová, 1991), kdy dítěte své chování nesměruje k uspokojení vlastní potřeby, ale ke snaze zalíbit se autoritě. Tím učitel může dosáhnout rychlejších a kvalitnějších výsledků, neboť naplnění učitelových představ a přání vůči žákovi je momentálně největší motivací žáka.

Další faktor, který ovlivňuje počáteční i budoucí čtení je vliv rodinného prostředí. M. Sénéchalová (in Jošt, 2011) rozděluje rodičovský postoj na formální a neformální. Formálním postoj má znak výuky, kdy je rodič zaměřen na poznávání písmen. Pokud rodič zaujme neformální postoj, zaměřuje se na prožitky dítěte, které jsou spojené s předčítáním či dramatizací.

Na základě těchto psychologických zvláštností se u začínajících čtenářů setkáváme s určitými psychologickými zvláštnostmi, které v pozdějších letech vymizí, nebo se omezí. V. Frühaufová, J. Miňhová a E. Mrázová (1991, s. 27) je uvádí v několika bodech:

- Čtecí pole je omezeno jen na jedno písmeno. Pokud chce žák přečíst slovo „...musí se podívat na každé písmeno a vyvolat si asociaci s odpovídajícím zvukem.“
- Začínající čtenář těžko proniká do smyslu čtených slov. „Zrakové vnímání je spjato s řečově sluchovým vnímáním. Když dítě zrakově vnímá slovo, pronáší je a potom je vnímá sluchově. Pak až dochází k pochopení čteného.“
- Časté regrese jsou běžným doprovodným jevem u začínajících čtenářů. Žák očima vykonává zpětné pohyby v rámci jednoho slova, nebo i celého řádku. Čtenář provádějící časté regrese čte pomalu, po částech a stále se vrací na začátek slova/věty. Výskyt regresí se odvíjí od délky slova. Čím delší slovo, tím

více regresí. Tyto psychologické zvláštnosti by měl učitel respektovat a přizpůsobovat jim celou metodiku výuky čtení.

2.2.1 Formování čtenářských dovedností

Čtení je složitý proces, který vyžaduje jistý systém. Ať už se žák bude učit číst jakoukoliv metodou, bude uplatňovat myšlenkovou činnost analytickou nebo syntetickou pouze v jiném pořadí a s různou vahou. M. Kořínek a Z. Křivánek (1989) uvádí členění T. G. Jegorova, který čtení rozlišil z hlediska formování dovedností na etapu analytickou (tj. od celku k částem), syntetickou (tj. od částí k celku) a etapu automatizace.

Analytická etapa se člení na ovládání jednotlivých písmen a na slabičné analytické čtení, která ještě může přesahovat i do druhého ročníku. Osvojení jednotlivých písmen a jejich grafických tvarů zvládají děti poměrně snadno a rychle, větší obtíže jim činí syntéza písmen do slabik. Hlavní příčinu tohoto problému vidí v tom, že „jednomu a témuž písmeni může odpovídat různý zvuk podle toho, s kterými písmeny je spojeno.“ (Kořínek, Křivánek, 1989, s. 34)

Syntetická etapa je fáze, při níž ve čtení dochází k syntéze „grafických znaků, z nichž každý má svou artikulační zvukovou hodnotu. Syntéza se tedy vyvíjí na základě vnímání spojovaných elementů a vybavování jejich významových ekvivalentů.“ (Kořínek, Křivánek, 1989, s. 34) Na zrakové syntéze se podílí vnímání, pozornost, představivost, procesy paměti, myšlenkové procesy a artikulační motorika. Úroveň syntézy u čtenáře poznáme podle doby čtení textu. Z toho vyplývá, že při nácvičku syntézy se pravidelným opakováním čas zkracuje. Avšak množství opakování je závislé na individuálních kvalitách pozornosti čtenáře.

Automatizace je etapa, kterou M. Selikowitz (2000, s. 34) popsal tak, že „když má člověk dobře vybavený lexikon a umí ho používat pro rozpoznání slova, nachází se v automatické (neboli ortografické) fázi čtení.“ Toto je poslední konečná fáze, které by dítě mělo s učitelovou pomocí dosáhnout.

Analyzační a syntetické mechanismy probíhající v mozkové kůře se během čtení neustále opakují. Přesný popis analýz a syntéz, které během čtení v mozku začínajícího čtenáře probíhají a vzájemně na sebe navazují, uvádí F. Jiránek (in Jedlička, 1972).

Začínající čtenář provádí řečově kinesteticko-akustickou analýzu (rozklad slova na slabiky a slabiky na hlásky) a syntézu (spojování hlásek ve slabiky a slabiky ve slova). Dále vykonává optickou analýzu (člení slova na jednotlivá písmena a slabiky), optickou syntézu (sleduje slova zrakem po řádce zleva doprava a spojuje vyanalizované prvky ve správném pořadí) a v určitém sledu spojuje zmíněné druhy analýzy a syntézy. „Základem poznání formy slova je analyticko-syntetická činnost v korové oblasti a analyzátoru řečově kinestetického, akustického a optického a vytváření dočasného spojení mezi těmito analyzátory. K porozumění čteného slova dochází pravděpodobně tak, že výsledek opticko-kinesteticko-akustické syntézy (slovo přečtené nahlas) je spojen se stopami stejně znějícího slova dítěti známého. Tyto stopy jsou četnými drahami spojeny se stopami po minulých podrážděních, která vznikla v různých oblastech šedé kůry přímým působením podnětů, slovem signalizovaných.“ (Jiránek in Jedlička, 1972, s. 9)

. Pokud ale víme, jak celý proces funguje a jak plynulého čtení dosáhnout, proč každý z nás není výtečný čtenář? Jsou tu aspekty, které celý proces ovlivňují, kterých si je potřeba všimnout a pokud je potřeba, tak je rozvíjet.

3 Historické metody výuky

Historie počátečního vyučování čtení je velmi bohatá. Mnoho učitelských generací před námi si dalo velkou práci zjistit a najít ten nejvhodnější způsob vyučování čtení. Každý nový objev si okamžitě našel své obhájce a své odpůrce.

Někteří hájili metody staré, již vyzkoušené a jiní bojovali za nové, ve kterých viděli posun, změnu a vývoj. K nové metodě se zpravidla hlásil úzký okruh odvážlivců, který měl zájem nový problém studovat na teoretické rovině a zároveň jej zkoušet v praxi. Jak uvádí H. Kohoutek (1968) mezi metodami výuky se v naší historii vedly dlouhé spory, které vyvrcholily přibližně v polovině 19. století bojem mezi metodou slabikovací a metodou hláskovací. Z vítězství se nakonec mohla těšit metoda hláskovací. Kolem roku 1880 úspěšně zvítězila syntetická metoda nad analyticko – syntetickou, jejíž vývoj se tímto pádem velmi zpomalil. O několik let později těsně před první válkou roku 1913 se svého prvenství musela syntetická metoda vzdát a předat jej Kozíškově genetické metodě. Poslední velký boj se odehrál v roce 1929, kdy se střetla metoda globální a syntetická. Není však jistý vítěz, neboť nepříznivá politická situace dohady mezi dvěma názorovými tábory ukončila. Po druhé světové válce se k nám tlačily sovětské principy a pak už si své prvenství začala vydobývat metoda analyticko - syntetická.

Jak už bylo naznačeno, již v historii se rozlišovaly tři základní metody čtení, a to podle preference určité složky procesu čtení. V počátečním stádiu výuky se rozlišovaly metody syntetické, analytické, analyticko-syntetické.

3.1 Metody syntetické

Jedná o metody výuky čtení, které M. Švrčková (2011) považuje za jedny z nejstarších. Jejich vznik se datuje do období antického Řecka a Říma. Zastánci těchto metod jsou přesvědčeni, že čtenář pochopí význam textu až poté, co jej převede do zvukové podoby.

Základní jednotku těchto metod tvoří hláska (foném), v písemném projevu se jedná o písmeno (grafém). Podle E. Mrázové (2000) se syntetické metody drží didaktické zásady od jednoduchého ke složitějšímu. Jednotlivé prvky (grafémy) jsou spojovány nejprve ve slabiky a až poté slabiky ve slova. Při učení se čtení těmito

metodami se uplatňuje postup skládání (syntézy) od jednotky k celku. Syntetické metody M. Švrčková (2011) dále rozděluje na metody slabikovací a hláskovací.

Metoda slabikovací (písmenková – abecední)

U nás se tento způsob výuky čtení s drobnými obměnami rozšířil až v 19. století. Metoda vychází z názvů písmen. Žáci se nejprve mechanicky naučí celou abecedu, když ji zvládnou odříkat od počátku až do konce a to i pozpátku, můžou pokročit k dalšímu stádiu, což je spojování jednotlivých písmen ve slabiky a poté slabiky ve slova.

V této metodě jde o mechanické čtení a o neustálém memorování velkého množství slabik. Problémy, které s sebou tato metoda nese, spočívají v tom, že hláskované slovo se vlastně vůbec nepodobá slovu mluvenému. Jednotlivá písmena se nevyslovují ve své zvukové platnosti, např. es-ypsilon-en = syn. Učení se dovednosti čtení touto metodou je zdlouhavé a pro žáky těžko pochopitelné. (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

Metoda hláskovací

Metoda hláskovací je reakcí na metodu slabikovací a B. Fabiánková, J. Havel, M. Novotná (1999) ji vnímají jako jednodušší, neboť žáci nemusí číst názvy písmen, ale pouze vyslovují danou hlásku. Mezi propagátory této metody patřil Amand Schindler, který nabádal spojovat hlásky ve slabiky a slabiky ve slova tímto způsobem: m – a = ma, s – o = so, maso. Hláskovací metodu rozpracoval i Jan Amos Komenský. Názvy písmen nahrazoval hláskami vyjadřující zvuky zvířat. Dítě tak napodobovalo hlas zvířete, které bylo na obrázku, a tím se seznamovalo se zvukovou podobou písmene, např. „s“ - sykot hada - nebo písmeno „es“.

Dále zmíněné metody jsou jen další podobou hláskovací metody. A i přesto, že mají základ stejný, vždy se poněkud liší. V. Kurincová a P. Seidler (1993) mezi nimi vidí hlavní rozdíl v metodickém postupu, kterým se daná hláska vyvozuje.

Metoda náslovných hlásek

Ve výuce touto metodou se podle Mrázové (2000, s. 13) „... hláska vyvozuje ze slova, které uvedenou hláskou začíná.“ Pro větší efektivitu výuky bylo náslovné slovo často doprovázeno obrázkem. V současné době je tato metoda součástí metody analyticko – syntetické a využívá se konkrétně pro vyvození nové hlásky.

Metoda fonomimická (normálních hlásek)

Je známo, že u nás tuto metodu používal Jan Amos Komenský a ještě někteří tvůrci slabikářů, kteří přejímali jen některé prvky této metody. V našem školství se však tato metoda příliš neuchytila.

Metoda byla založena na hláskách a slabikách, které mohou fungovat jako citoslovce. Často se ve výuce používal obrazový materiál, který danou hlásku znázorňoval, např. husa s nataženým krkem - sss. Tvůrce slabikáře a pedagog Josef Bačkora rozdělil hlásky do čtyř skupin:

- 1) hlásky, jež žáci znají jako samostatné výrazy, např. citoslovce Á! – údiv;
- 2) hlásky, jež se chovají jako samostatné slabiky na začátku slova, např. A - nna;
- 3) zřetelné hlásky na konci slov, např. klí - č;
- 4) nezřetelné hlásky, např. - b, - g, - h, - j, - p, se kterými by se nemělo pracovat samostatně, ale hned v rámci slabiky.

Pokud chce učitel pracovat s žáky touto metodou, měl by k vyvození hlásek a písmen využívat motivačních příběhů. Pro každou hlásku uvádí Bačkora několik příběhů, z kterých si učitel může vybrat. Žáci poté vytváří slova s konkrétní hláskou na začátku, uprostřed a na konci. (Santlerová, 1995 in Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s. 18)

Metoda fonetická

Podle Fabiánkové, Havla, Novotné (1999) je tato metoda založena na pozorování mluvidel při utváření a vyslovování jednotlivých hlásek. Jako vzor žákům

sloužil buď samotný učitel, či obrázek tzv. hláskovací tabulka. Učitel s žáky nejprve procvičoval samohlásky, poté souhlásky. Každá hláska měla svůj přesný popis tvoření.

Metoda skriptologická

Metoda se v našem školství objevila podle J. Jedličky (1972) po roce 1875, kdy autor této metody Wolfgang Ratke požadoval, aby se čtení vyučovalo souběžně s psaním, což do té doby nebylo zvykem. Proto se tato metoda též nazývá „čtení psaním.“ J. Jedlička (1972) uvádí i její variantu, jež je uvedena v následujícím odstavci.

Metoda mnemotechnicko – skriptologická

Vycházela z metody skriptologické. Rozdíl, který E. Mrázová (2000) zdůrazňuje je v používání nápovědných obrázků, které naznačují jak slovo, náslovnou hlásku, tak i písmeno. Příkladem je obrázek cibule stočený do písmene „c“.

Metoda normálních slabik

Metoda vznikla u nás a jejím autorem je Čeněk Holub. Hlavní důvod vzniku vidí J. Jedlička (1972) v odbourání problematického tvoření slabik. Metoda normálních slabik umožňovala číst slabiky jako celky, z kterých se daná slova tvořila. K vyvození náslovné slabiky se používal obrázek. Např. nad slabikou MA byl obrázek makovice. Avšak i tato metoda si nesla svá úskalí jako například fakt, že pro všechny slabiky nebylo dostatek obrázků a že žáci dlouho spojovali slabiky s nápovědnými obrázky, a tak jim dlouho trvalo pochopit vlastní obsah nového slova.

Metoda Petránkova

Podle M. Švrčkové (2011) nese metoda název po svém zakladateli J. E. Petránkovi a bývá též nazývána jako metoda postupného a kontrolního původního čtení. U nás se metoda v době jejího vzniku příliš neuchytila. Jejími zastánci se stal Kožíšek a Kubálek a ze současnosti se k ní naklonila i A. Ladová, která ji použila ve své „Živé abecedě“ (1991).

V této metodě žáci nejprve pracují jen s malými a velkými písmeny tiskací abecedy, psací písmo se učí později odvozením z písma tiskacího. Celá metodika je

postavena na postupném čtení hlásek slova, které se spojovaly. Žák přečetl nejprve první hlásku, poté ji přečetl společně s druhou, následovalo čtení první, druhé a třetí hlásky a takto se postupovalo, dokud nebylo přečteno celé slovo. Např. slovo zajíc: z – za – zaj – zají – zajíc.

Slabiková metoda souhlásková

Jako autora souhláskové metody označuje J. Jedlička (1972, s. 23) A. Valentu a J. Pavlovského, kteří se odklonili od tradičního skládání slabik. Nepřidávali k jedné souhlásce všechny samohlásky, ale „spojoval všechny souhlásky s jednou samohláskou.“ Teprve po spojení všech souhlásek s jednou samohláskou se tvořily věty o jedné samohlásce a až poté se četly texty se všemi samohláskami. Libozvučnost českého jazyka s touto metodou příliš nekorespondovala, a tak i po pokusu o oživení, zanikla.

Genetická metoda

Podle M. Švrčkové (2011) je metoda často nazývána jako Kožíškova podle svého zakladatele Josefa Kožíška, který použil principy této metody v učebnici Poupata z roku 1913. Někdy se vnímá tato metoda jako přechod od metod syntetických k metodám analytickým.

Hlavní důraz je zde kladen na čtení s porozuměním. Prvních 5 - 8 týdnů je nazýváno jako období průpravného čtení. V průpravném období se žáci učí číst a psát písmena velké tiskací abecedy hůlkovým písmem v podobě zkratk. Písmena malé abecedy se žáci učí až později.

Po zvládnutí grafického systému, který podle E. Mrázové (2000) předchází samotnému čtení, dochází k syntéze jednotlivých hlásek. Díky spojování hlásek žák vnímá přesné pořadí hlásek ve slově a zároveň si uvědomuje smysl celého slova.

Podle Kožíškových Poupat se u nás učilo až do roku 1946. V současnosti na něj navázala J. Wagnerová, která tuto metodu modifikovala a použila v učebnici “Učíme se číst“ z roku 1998.

3.2 **Metody analytické**

Jak uvádí J. Jedlička (1972, s. 25), analytické metody vznikly na konci 18. století ve Francii a za zakladatele je považován J. J. Jacotot. K nám se metoda dostala z Německa, kde byla propracována G. A. Lindnerem. Analytické metody vznikly jako reakce na metody syntetické. Analytikové postupují zcela naopak a to od slova ke slabice a nakonec k hlásce. Autoři zabývající se touto metodou se drželi podstaty, ale jak poznamenává Z. Křivánek, R. Wildová (1998) každý se v drobných detailech lišil.

Jacototova metoda

Zakladatel J. Jacotot nejprve naučil své žáky jednu větu nazpaměť. „Potom se učili číst slovo za slovem jako celek. Dále následoval rozklad slov na slabiky. Žáci se naučili číst slabiky výchozí věty jako celky. Nakonec analýza končí u pojmenování písmen.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 14)

Metoda Vogelova

Metoda Vogelova, taktéž nazývána jako metoda normálních slov vznikla v Německu. B. Fabiánková, J. Havel, M. Novotná (1999) ji řadí do období 40. let 19. století a připodobňuje ji k metodám hláskovacím. Liší se v tom, že nezačíná od hlásky, ale od významového slova. Vogel žáky naučil 98 slov, která obsahovala všechna písmena abecedy, především se jednalo o označení osob, zvířat a věcí. Věc označovanou slovem nakreslili, rozložili na jednotlivá písmena a ty poté znovu spojovali ve slovo.

Zastáncem této metody u nás byl G. A. Lindner a na rozdíl od Vogela pracoval pouze s 21 slovy, která se spojovala s obsahem věcného učení, s kreslením a zpěvem. Čtení se stalo základem vyučování, ale i přes Lindnerovo silné prosazování se u nás metoda neuchytila.

Metoda Rostoharova

M. Rostohar navázal na Vogelovu metodu, ale J. Jedlička (1972, s. 25) upřesňuje, že na rozdíl od Vogela „vycházel z jednoslabičných a dvouslabičných slov / já, Já, ty, Ty, my, My, ...on, On, ona, Ona, to, To, Ota, Eva atd.“ Žáci měli na tabuli

písmena, která byla barevně odlišena. Úkolem bylo písmena poznat a vymodelovat. Na procvičování syntézy využívali žáci skládací abecedu.

Metoda Mertova

Jako dalšího z představitelů analytické metody zmiňuje ve svých textech V. Kurincová a P. Seidler (1993, s. 44) Františka Mertu, který je znám nejen jako představitel nové metody čtení, ale i jako autor učebnice “Úl“, kde pracuje s jednoslabičnými slovy s uzavřenou slabikou, což jsou například slova *les, úl, sůl, hůl, ...*. Velký důraz kladl na zřetelnou analýzu slova, kterou zdůrazňoval pomocí pyramid. Žáci tak tvořili nové slabiky a nová slova, která četli jako celky.

Metoda globální

Jako autora této metody označujeme belgického lékaře Ovida Decrolyho, který ji původně zpracoval pro děti duševně postižené a pro děti předškolního věku. Globální metoda byla vytvořena na základě tvarové psychologie (Gestaltpsychologie) a uplatňuje její princip tím, že směřuje od celku (slovo, věta) k části (písmeno). (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

U nás se globální metoda začala praktikovat na pokusných reformních typech škol v roce 1929. Zastánci této metody považovali slabikování a zvukovou syntézu za nesprávné a zbytečné návyky, kterým se žáci musí po náročném učení opět odnaučovat. Globální metoda má čtyři vývojová období. Jednotlivými etapami neprochází všichni žáci stejně, ale podle svých možností se naučí číst za 4 - 18 měsíců. V praxi to znamenalo, že mezi žáky ve třídě byly velké odlišnosti. Někteří se naučili číst v prvním ročníku, někteří až v druhém. Celkově však globalisté hodnotí tuto metodu osvojování čtenářské dovednosti jako rychlejší a kvalitnější, než učení se např. metodou syntetickou, u které viděli srovnatelné výsledky až po třech letech. (Böhmová in Wildová, 2002)

3.3 Metoda analyticko-syntetická

Metodu analyticko – syntetickou u nás začal uplatňovat ve 30. letech 20. století J. V. Svoboda. Fabiánková, Havel, Novotná (1999) řadí do této problematiky i jméno

ruského pedagoga K. D. Ušinského, který tuto metodu později upravil. Velký zlom přišel roku 1951, kdy byla definitivně zakázána globální metoda a analyticko – syntetická se stala jedinou možnou metodou výuky čtení.

Jak už název analyticko – syntetické metody napovídá, uplatňuje se zde analýza a syntéza. Analýzou označujeme rozklad slov na slabiky a hlásky, syntézou pak proces skládání hlásek ve slabiky a celá slova. Někdy je též označována jako metoda hlásková, poněvadž žáci si novou hlásku osvojují vyvozením ze slova. Vyanalizovanou hlásku si pak spojují s písmenem a přechází ke čtení slabik a slov obsahující dané písmeno. Žáci při čtení znají všechny hlásky, které slabiku tvoří a pouze se učí výslovnost hlásek podle písmen.

Za nevýhodu učení se čtení touto metodou bylo vnímáno předkládání žákům velmi jednoduché slabikářové texty, jejichž obsah byl závislý na znalostech jednotlivých písmen.

Naopak velkou výhodou této metody je podle M. Švrčkové (2011) považován rozvoj v několika oblastech současně. Žák se učí vnímat sluchem i zrakem, analyzuje, syntetizuje, čte a píše, respektuje diakritická znaménka, učí se chápat vztah mezi čtením a psaním. Žák poznává písmeno a současně ho zapojuje do slov, vět a učí se poznávat, kde je jeho logická pozice. Žák se rozvíjí po myšlenkové stránce, nic neodhaduje a učení se stává uvědomělým procesem, což platí v této metodě dodnes.

4 Současné metody výuky čtení

Do roku 1989 se výuka čtení mohla realizovat pouze analyticko - syntetickou metodou, ale dnes je situace zcela jiná a učitel si může metody vybírat, kombinovat a různě variovat. V současné době jsou pro většinu metod z 19. století vytvořené inovativní metodiky a M. Švrčková (2011) zdůrazňuje, že je jen na učiteli, jak prvky z množství nabízených metod využije a zkombinuje, aby byla výuka počátečního čtení co nejefektivnější. Učitel při výběru metod může využít tzv. „typologický přístup“, který u žáků předpokládá odlišné preference syntetických nebo analytických postupů. Tomuto přístupu se u nás věnuje PhDr. Zdeněk Křivánek, CSc, působící na Karlově univerzitě v Praze.

S výběrem metod čtení úzce souvisí i tvořivost a schopnost učitele stávající metody obměňovat a rozvíjet, aby neustrnul ve stereotypu výuky a neztratil tak zájem žáků o učivo. Ať už si učitel vybere jakoukoli metodu, měl by klást důraz na tzv. činnostní výuku a prožitek žáka, který slouží jako motivace k dalšímu učení. M. Švrčková (2011, s. 65) zdůrazňuje, že „...ve výuce v 1. ročníku by proto měla dominantu výuky tvořit hra (didaktická hra), umožňující přechod aktivit z předškolní edukace do edukace školní.“

K efektivnosti výuky také přispívá vhodná organizace výuky. Jde o vhodné využívání moderních výukových metod učení, které podporují autoregulované učení žáka a o uplatňování vhodných a efektivních forem výuky. Učitel by neměl opomíjet integrovat výuku prvopočátečního čtení i do ostatních předmětů vyučování, měl by zařazovat tematickou a projektovou výuku, která využívá čtení přirozeným způsobem na běžných situacích ze života.

Dalším faktorem, který ovlivňuje kvalitu výuky elementárního čtení a který M. Švrčková (2011) vyzdvihuje je vhodný výběr didaktických prostředků. Učitel má k dispozici velké množství didaktických pomůcek, k nimž řadíme různé typy učebnic, kartiček, obrázků, didaktických audionahrávek, interaktivní tabule, počítačové programy aj. Je však důležité zvážit vhodný výběr didaktického materiálu. Účelem didaktických pomůcek je motivace žáka a podpora efektivit daného metodického postupu. Špatný výběr didaktické pomůcky může vést k opačnému výsledku.

Za zcela současnou a novou metodu můžeme považovat metodu splývavého čtení Sfumato, které nenavazuje na žádnou s předchozích metodických postupů, ale má svoji přesně vypracovanou metodiku.

4.1 Analyticko – syntetická metoda

Mezi významnou osobnost, jež přispěla k vývoji analyticko- syntetické metody patří J. Hřebejková. Její původní verze prošla mnoha změnami. Inovace se převážně týká jednotlivých prvků metody.

Nejzásadnější změnu datuje Švrčková (2011) do roku 2006, kdy se slabika oficiálně přestala vnímat jako základní jednotka analyticko – syntetické metody. Nyní je možné provádět analýzu slova na hlásky/písmena a analogicky provést syntézu, jako je tomu u metody genetické.

Proměna se dotkla i jednotlivých kroků analyticko – syntetické metody. Dříve děti musely projít dlouhou etapou (od samohlásek, souhlásek, ke slabikám, slovům, větám) než se dostaly k četbě plnovýznamových slov a vět. Šlo zejména o pamětní reprodukci. Dnes se děti učí hlásky spojovat hned s nácvikem prvních osvojených písmen, a tak si první slovo dítě může přečíst již v prvních týdnech výuky počátečního čtení.

Na rozdíl od původního zdůrazňování pouze technického čtení, v nynějším pojetí se klade důraz i na čtení funkční. Technické čtení a čtení s porozuměním jsou dnes v optimálním poměru. Velká váha je též přisuzována rozvoji žákovy osobnosti, rozvoj čtení a psaní jako hlavních prostředků komunikace. Výuka by měla být založena na žákově spontaneitě, tvořivosti, kritickém myšlení a zpočátku i na učitelově předčítání literárních ukázek a to i mimočítankových textů.

Upouští se od klasické frontální, hromadné výuky a preferuje se jejich vyváženost s výukou skupinovou či párovou. Není nutné trávit celou vyučovací hodinu v lavicích, ale je žádoucí využít celého prostoru třídy.

U způsobu hodnocení dochází k vyvážení hodnocení „vnitřního“ a „z vnějšku“, kromě klasifikace jsou povolené i jiné druhy hodnocení a učitel by měl mít snahu rozvíjet i sebehodnocení žáka.

Čtení nemá být spojeno jen s učební činností, ale žák by měl díky učitelovi chápat čtení jako motivaci, jako zdroj vnitřních zážitků, emocí a měl by čtení vnímat jako hodnotu. (Švrčková, 2011)

Z. Kreislová (2008) vidí výhodu této metody hlavně v jejím uceleném systému a v nemalém množství dostupných učebnic a pomůcek, z kterých si učitel může vybírat.

4.1.1 Etapy výuky prvopočátečnímu čtení podle analyticko-syntetické metody

V 1. ročníku probíhá elementární výcvik čtení, což je náročný proces nejen pro učitele, ale i žáka. „Ke znakům učitele také náleží přesné dodržení jednotlivých etap výuky bez variability jednotlivých kroků popř. kombinací s prvky jiných metod.“ (Švrčková 2011, s. 67)

Elementární výcvik čtení analyticko-syntetickou metodou se rozděluje do tří etap:

1. Etapa jazykové přípravy na čtení (předslabikářové období)

E. Mrázová (2000) tuto etapu považuje z celého čtenářského výcviku za stěžejní. Její délka se většinou pohybuje kolem 6 - 8 týdnů a závisí na individuálních schopnostech a dovednostech žáků. Podle J. Tomana (1984) je tato etapa zaměřena na rozvoj mluvené řeči, na správné a ekonomické dýchání, na obohacování slovní zásoby a na celkově kvalitnějším vyjadřování žáků. Pro toto období, kdy dítě provádí analyticko–syntetické činnosti, rozlišují hlásky, slabiky a slova je velmi důležitý rozvoj fonemického sluchu, též správná artikulace. Již v tomto období se podle M. Švrčkové (2011) seznamují s prvními souhláskami (m, l, s, t, p), samohláskami (a, e, i, o, u, y, á, é, í, ó, ú, ý), spojují hlásky (písmena) do slabik v daném pořadí (ma, me, mi, mo, mu, my, la, le, li, ...) a spojením těchto slabik vytváří první slova. Žáci pracují převážně se Živou abecedou.

2. etapa slabičně analytického způsobu čtení (slabikářové období)

Tuto etapu vnímá Mrázová (2000) z hlediska délky trvání za nejdelší etapu čtenářského výcviku čtení. M. Švrčková (2011) ji dokonce konkretizuje na období od listopadu do dubna. Na základě zvyšující se náročnosti hláskové stavby slov se etapa dělí na čtyři fáze (Mrázová, 2000, s. 26):

- „čtení otevřené slabiky ve slovech“ (slova typu Míla, máma, mísa);

- „čtení zavřené slabiky na konci slov“ (slova typu pes, les, led);
- „čtení otevřené slabiky troj písmenné, čtení slov se skupinou dvou souhlásek uvnitř slova
- „čtení slov se slabikotvornými souhláskami slov s písmenem – ě a slov se skupinami *tě, dě, ně, di, ti* a slov se shluky souhlásek.“

3. Etapa plynulého čtení slov (poslabikářové období)

Podle E. Mrázové (2000) žák v tomto období dovede plynule číst slabiky různého typu, provádí optickou analýzu psaného i tištěného slova. Žák zvládá rychlou a přesnou opticko-kinesteticko-akustickou syntézu. Spojuje si formu a věcný obsah slova. J. Toman (1984, s. 30-31) charakterizuje dvě přechodné fáze, kterými žáci v tomto období procházejí. Jedná se o nespojované slabikování a o vázané slabikování slov. „Při obou způsobech čtení dělají výraznou fixační pauzu mezi jednotlivými slabikami čteného slova a kladou přízvuk na každou slabiku, ale při vázaném slabikování již nepřerušují výdech a pohyb mluvidel.“ Pro celostní a plynulé čtení je zvládnutí vázaného slabikování nezbytným předpokladem.

4.2 Genetická metoda

Inovaci původní Kožíškovy metody provedla Marie Wagnerová a v našich školách se vyučuje od roku 1998. Wagnerová vychází především z přirozeného vývoje dítěte a jeho vnímání písmene v předškolním věku, kdy se často dítě naučí číst samo. Autorka metodiku genetické metody vystavěla na principu tzv. „jedné náročnosti“.

V prvním období se dítě učí číst a psát pouze velká tiskací písmena. K jejich vyvození se využívají různé hry a manipulační činnosti (modelování, tvarování z drátků, vlny, stavění z kousků špejle,...). Ve druhém období se učí písmena malé tiskací abecedy a poté psací tvary písmen. Dalším výrazným prvkem této metody je rozvoj fonemického uvědomování, jehož je potřeba pro tzv. „hláskování“. Základní jednotkou je zde hláska. Dítě zpočátku hláskuje jednoslabičná slova a později víceslabičná slova. K syntéze hlásek dochází rychlejším tempem hláskování. Obtížné slabiky typu *dě, tě, ně*, se nenacvičují zvlášť, ale přímo ve slovech. Analýza se procvičuje tím, že se žáka tážeme na první a poslední písmeno v daném slově.

Do vyučovacích hodin se pravidelně zařazují cvičení dechová, artikulační a rytmická. Učitel motivuje žáky ke čtení plnovýznamovými texty, které jsou dětem blízké.

Z. Keislerová (2008) vidí výhodu učení se čtení touto metou v okamžitém čtení a psaní s porozuměním a v uvolněné ruce, která při psaní hůlkových tvarů netuhne jako je tomu u psaní psacího písma. Zpočátku byl velkou nevýhodou i malý výběr učebnic, ale genetická metoda se začíná těšit velkému ohlasu a výběr učebnic a didaktických pomůcek se navyšuje. Genetickou metodu svými učebnicemi podporuje například nakladatelství Fraus, které vytvořilo učebnicovou řadu „Učíme se číst a psát“ a Státní pedagogické nakladatelství, které vydalo učebnici M. Wagnerové „Učíme se číst“ a Státní pedagogické nakladatelství.

4.3 Analyticko-syntetická metoda s vynecháním tvorby slabik

Analyticko-syntetická metoda s vynecháním tvorby slabik je jakousi alternativou klasické metody analyticko-syntetické. Nabízí nám jednodušší a rychlejší čtenářský postup, a tak žák učící se touto metodou může vidět výsledky svého snažení ve velmi krátké době. I přesto, že metoda nabízí lákavé výsledky, není zcela běžná. Díky učebnici Čtení 1, 2 pro prvňáčky od Miroslavy Čížkové (Fortuna, 2006), kterou zmiňuje I. Šimková (2012) se stále více a více dostává do povědomí širší pedagogické veřejnosti.

V analyticko-syntetické metodě s vynecháním slabik vyzdvihuje Z. Keislerová (2008) jak prvky metody genetické, tak prvky metody analyticko-syntetické. Při vyvozování písmen využíváme velkých tiskacích písmen, ale při samotném čtení pracujeme i se slabikou. Velkou výhodu vidí I. Šimková (2012, s. 138) v tom, že „žáci od počátku skládají rovnou celá slova, což vede ke čtení s porozuměním a navození přirozeného zájmu o četbu.“ Rychlý čtenářský pokrok je výhodný hlavně pro žáky, kteří již do prvního ročníku nastupují s částečnou nebo dokonce úplnou znalostí čtení. Vhodná je též pro žáky s vývojovou dyslexií, kteří uvítají jednoduchost. Žáci se nejprve seznamují s písmeny velké tiskací abecedy a až poté malé abecedy.

Při seznamování s písmeny žáci využívají obrázky, modelují, zapisují hůlkovým písmem nebo poslouchají citově laděné příběhy o jednotlivých písmenkách. Nácvik čtení touto metodou má i přesně propracovanou metodiku psaní.

4.4 Sfumato (metoda splývavého čtení)

Autorkou splývavého čtení je PhDr. Mária Navrátilová. Metoda je založena na práci se zrakem a sluchem zároveň, v přesné posloupnosti OKO - HLAS – SLUCH. Důležitou roli zde hraje i dechový aparát, který ovlivňuje hlasitost čtení a správný způsob tvoření hlásek hlasovým ústrojím, tzn. bez zbytečných přídavných zvuků. Metoda je založena na individuálním přístupu a na respektování věkových a individuálních zvláštností, proto spadá do oblasti inkluzivního myšlení.

Děti pracují pozorně, soustředěně a aktivně díky zohledňování individuálního čtecího tempa dítěte.² Učení se čtení touto metodou umožňuje žákovi plynule číst již na konci první třídy a pro svoje specifické postupy ji I. Šimková (in Bína, Zelenka; 2012, s. 139) doporučuje pro výuku dětí se specifickými poruchami učení i v rámci prevence či nápravy špatného čtení.

Výuková metoda čtení Sfumato už byla vyzkoušena v mnoha školách a nabývá nejen kvalitních výsledků, ale i pozitivních ohlasů, a to jak z řad rodičů vyučovaných dětí, tak z okruhu odborné veřejnosti. Ale i přesto se většina učitelů do nových metod nepouští.

² ABC Music v. o. s. [online]. [cit. 2013-03-25]. Dostupné z WWW: <<http://www.abcmusic.cz/interview.pdf>>

5 Druhy a základní znaky čtení

Žáci si od druhého do pátého ročníku podle J. Tomana (2007) osvojují literární texty čítankové i mimočítankové a to jednak poslechem, jednak vlastním hlasitým a tichým čtením. V jednotlivých ročnících se oba druhy čtení uplatňují v různé míře a kvalitě. V počátcích čtenářského výcviku si žáci osvojují čtení hlasité, které jim umožňuje bezprostřední kontrolu a porozumění textu. V dalších ročnících se začíná čím dál více uplatňovat čtení tiché. Učitel by měl ve vyučování rozvíjet oba druhy čtení, umět rozlišit situace, kdy je pro žáky efektivnější použít tiché a kdy hlasité čtení. Čtení hlasité i tiché je dovednost, kterou učitel může procvičovat i v jiných vyučovacích předmětech.

Jak uvádí I. Kramplová a E. Potužníková (2005) čeští učitelé ve výuce využívají čtení hlasité mnohem častěji než čtení tiché. Při upřednostňování hlasitého čtení, musí učitel počítat se značnou časovou ztrátou, která ho omezí v zařazování jiných aktivit. V českých školách převládá ve čtenářské výuce čtení hlasité mnohdy doplněné o učitelovo vysvětlení neznámých slov v textu. Zahraniční školy mnohem častěji využívají i jiné aktivity jako je střídání čtení potichu a čtení nahlas, vlastní výběr žáka, čtení ve skupinách, učitelovo čtení nahlas, systematické čtení, aj.

Hlasité čtení

„Hlasité čtení vzniká artikulací hlásek za účasti hlasivek a zřetelných pohybů mluvidel.“ (Toman, 2007, s. 45)

Hlasité čtení převládá na počátku výcviku čtení a stává se prostředkem, který nám určuje míru osvojení čtecí techniky. Fabiánková, Havel, Novotná (1999) upozorňují na hlavní znaky hlasitého čtení, ke kterým patří správnost, plynulost, porozumění a výraznost. Učitelovi hlasité čtení slouží k bezprostřední kontrole čteného, k určení celkové úrovně čtenáře a ke zjištění čtenářských nedostatků, které je nutné zachytit a analyzovat pro jejich možnou diagnostiku a nápravu. Hlasité čtení je zpětnou vazbou nejen pro učitele, ale i pro samotného žáka, slouží mu jako sebekontrola. Ve vyšších ročnících, kde se objevuje čím dál více prvků výraznosti, nám hlasité čtení prozrazuje, jak čtenář text chápe, prožívá a zároveň poskytuje zpětnou vazbu o úrovni čtení tichého. (Toman, 2007)

Hlasité čtení může být realizováno dvojím způsobem, jako čtení společné a sborové.

Při společném čtení čte v kratším časovém limitu nahlas jeden žák, ostatní sledují text souběžně pouze zrakem. Můžeme říct, že se jedná o individuální způsob čtení, který probíhá za spoluúčasti a kontroly ostatních žáků ve třídě.

Nejčastěji bývá využíváno k prvnímu seznámení čtenářů a posluchačů s textem, k nácviku správného, plynulého a výrazného čtení, k rozvoji literárně estetických činností nebo k interpretaci literární ukázky. Od druhého ručníku může společné čtení fungovat jako čtení cvičné, které je zaměřené pouze na techniku čtení.

Nebezpečí, které může doprovázet tuto metodu, tkví ve stereotypu metodického postupu, který je znám jako fráze „čti dál“ a ve čtenářské pasivitě žáků, kteří mají text sledovat zrakem. Abychom zabránili této nežádoucí situaci, předkládáme žákům různé úkoly k čtenému textu, abychom vzbuzovali jejich zájem, představivost a myšlenkovou činnost, která by je vedla k zamyšlení nad obsahem čteného textu.

Mluvíme-li o sborovém čtení, jedná se podle J. Toman (2007) o hlasité čtení textu, při němž čte souběžně skupina žáků nebo všechny děti ve třídě. Využívá se k nácviku výrazného čtení a k rozvíjení literárních a estetických dovedností, jako je recitace, dramatizace a čtení po rolích.

Úskalím této metody bývá nepřesná sluchová kontrola jednotlivých čtenářů. Slabší čtenáři využívají situace, při níž nejsou v čele pozornosti a sklouzávají k nepozornému a povrchnímu čtení, k nedbalé výslovnosti a artikulaci. Další nevýhodou tohoto způsobu čtení je nestejná úroveň čtenářských dovedností žáků ve třídě, která vede k rozdílnému tempu ve čtení a k porušování jeho plynulosti. Tomuto možnému problému učitel může předejít udáním optimální počáteční rychlosti čtení.

Do sborového čtení řadíme i čtení přípravné. Lze ho využívat při čtení nových textů a textů obsahově náročnějších, při nácviku správného čtení slov a slovních spojení, která jsou tvořena složitějšími hláskovými a slabikovými strukturami, při čtení nesrozumitelných a neznámých výrazů. Slouží také k zdokonalování techniky mluvené řeči (hospodaření s dechem, rozeznávání hlasu, správná výslovnost a artikulace).

Za variantu hlasitého čtení je J. Tomanem (2007) považováno čtení šepotné. Na rozdíl od čtení hlasitého se do procesu nezapojují hlasivky. Výrazným prvkem šepotného čtení je zřetelný pohyb mluvidel a efektivní uplatnění má při nácviku tichého

čtení. Je častým průvodním jevem v etapě prvopočátečního čtení, kdy dochází k šepotnému hláskování či slabikování a k jeho následnému přečtení vcelku nahlas. Je-li hlasité čtení doprovázeno čtením šepotným ještě ve druhém ročníku, jedná se o signál nezvládnutí čtenářské techniky.

Tiché čtení

Při tichém čtení (Kurincová, Seidler, 1993, s. 87) vnímají žáci text pouze zrakem, bez účasti hlasivek a bez artikulačních pohybů mluvidel. Ze základních znaků čtenářského výkonu můžeme tichým čtením zjistit pouze rychlost a porozumění. Pro začínající čtenáře je tiché čtení obtížné, poněvadž ještě nedokážou vnímat obsah čteného bez pohybu mluvidel a bez zvukového doprovodu. Často si tak vypomáhají polohlasným a šepotným čtením.

Tiché čtení je ve srovnání se čtením hlasitým produktivnější a rychlejší, neboť se v něm čtenář nemusí zdržovat vyslovováním čteného. Při tichém čtení si čtenář udává vlastní tempo a může si dovolit navrácení se k místům, která jsou pro něj obtížná či čtenářsky zajímavá.

Tiché čtení se začíná systematicky nacvičovat ve druhém ročníku. J. Toman (2007, s. 46) dodává: „Aby byl tento výcvik efektivní, měli by ho učitelé pravidelně zařazovat do každé hodiny čtení a literární výchovy, postupně zvětšovat délku textu čteného potichu, důsledně kontrolovat porozumění jeho obsahu a vést žáky ke čtení pouze „očima“, bez doprovodných pohybů rtů, jazyka, hlavy i těla a k průběžné sebekontrolě ověřující vlastní chápání textu.“

Ve 3. ročníku se podle J. Tomana (2007) tiché čtení rozvíjí rovnoměrně se čtením hlasitým, zvyšuje se jeho rychlost i rozsah. Dominantní postavení má ve 4. a 5. ročníku, kdy se stává hlavním prostředkem k osvojení si nejen školní, ale i zájmové četby.

Pokud učitel uplatňuje ve výuce tiché čtení, musí u žáků počítat s rozdílnou úrovní čtenářských dovedností, a proto je nutné uplatnit diferencovaný přístup. Tiché čtení se využívá při samostatné práci žáků. Jeho produktivitu si učitel může ověřit kontrolními otázkami či úkoly s různým stupněm obtížnosti.

Základní znaky čtení

Chceme-li hodnotit kvalitu techniky čtení, všímáme si kvalitativních a kvantitativních znaků. Při diagnostice čtení nám tyto znaky slouží jako záchytné body, na které se u čtenáře zaměřujeme. Nyní si představíme kvantitativní a kvalitativní znaky podrobněji.

Za kvantitativní znak je považována rychlost čtení, kterou M. Švrčková (2011, s. 50) charakterizuje jako „množství přečtených grafických znaků, popř. slov za určitou časovou jednotku.“ B. Fabiánková, J. Havel, M. Novotná (1999) tvrdí, že rychlost čtení můžeme posuzovat jen tehdy, pokud čtenář dodržuje všechny kvalitativní znaky čtení. Čtenáři by se neměli soustřeďovat na nejvyšší rychlost, ale na rychlost optimální, se kterou jsou schopni číst správně, plynule, uvědoměle a výrazně. Avšak najít optimální rychlost není jednoduché. V obou protipólech vidí J. Hřebejková a kol. autorů (1977, s. 8) negativní důsledky: „Čtení příliš pomalé je na překážku porozumění; čtení příliš rychlé (pokud není výsledkem přesné analýzy a dokonalé syntézy slov) vede k povrchnosti i při chápání obsahu.“ Rychlost žákova čtení nám značí míru zvládnutí techniky čtení. Rychlost čtení měříme počtem přečtených slov za minutu. Chybně přečtená slova odpočítáváme a poté vypočítáme aritmetický průměr. Jaká je však norma podle které lze výsledek posuzovat? J. Mojžíšek (1984, s. 154) na tuto otázku odpovídá takto: „Normou je průměrný počet přečtených slov v dané skupině žáků, v témž ročníku a třídě.“ Musím brát ale v úvahu, že norma se v jednotlivých třídách poněkud liší.

Důležitou zásadou, kterou by měl učitel dodržovat, je neupozorňovat žáka na měření rychlosti, neboť jak varuje O. Zelinková (2001, s. 135): „...pro řadu dětí může být pouhé uvědomění si měřeného výkonu natolik stresující, že podává mnohem horší výkon než v běžné situaci.“ Měření rychlosti čtení by se mělo realizovat v předem připravených podmínkách, kde žák není rozptylován. Po nějaké době se doporučuje měření zopakovat a zjistit tak žákovo zlepšení. I přesto, že se učitel nerozhodne pro přesné měření žákova čtenářského výkonu, měl by mít pro potřeby vyučování ve třídě celkový přehled o rychlosti čtení v porovnání mezi žáky. Podle O. Zelinkové (2001) lze žáky i bez měření rozdělit na čtenáře velmi rychlé, rychlé, průměrné, velmi pomalé.

K základním kvalitativním znakům zautomatizovaného čtení řadí J. Toman (2007) správnost, uvědomělost, plynulost a výraznost. Číst správně, uvědoměle, plynule

a výrazně je nutné nejen v hodinách čtení, ale i v jiných vyučovacích předmětech. Za znaky nekvalitního čtení pak považujeme nesprávnost, neuvědomělost, neplynulost a nevýraznost. Při čtenářském výcviku je hlavním úkolem učitele tyto nedostatky podchytit, zjistit jejich příčinu, vybrat vhodné metody a formy nápravy.

Správnost

Správné čtení chápe E. Mrázová (2000) jako základní znak čtenářské dovednosti, jež by měl žák naplňovat v plné míře už od počátku čtenářského výcviku. Z. Křivánek (1982, s. 51) charakterizuje správnost čtení jako „správné dekódování z abecedy psané řeči do abecedy fonetických jednotek jazyka – hlásek.“

Aby žák mohl číst správně, musí podle J. Tomana (2007) umět přiřadit k danému písmeni příslušnou hlásku, zautomatizovat si čtení všech možných typů slabik a slov, rozumět obsahu čteného a dodržovat jak přesnou artikulaci, tak spisovnou výslovnost. Ale i přesto, že žák zvládá techniku čtení, nemusí číst vždy správně. Příčinu této situace vidí O. Zelinková (2001, s. 136) v náročnosti čteného textu, neboť „čím vyšší náročnost z hlediska techniky čtení, tím více chyb se děti dopouštějí.“ Pokud se u čtenáře zaměříme na správnost čtení a všímáme si chyb, je vhodné je rozebrat, protože analýza chyb nám může zjistit jejich příčinu. Chyby objevující se na začátku slov mají svůj původ většinou v nesprávných očních pohybech nebo ve čtení v opačném směru zprava doleva. V těchto případech je vhodné používat čtecí okénko nebo záložku. Pokud čtenář chybí na konci, často jde o odhadování slov. Odhadovaným slovem může být slovo významově blízké, což značí, že žák chápe obsah čteného, ale pouze nesoustředěně vnímá grafickou stránku. Pokud vzniká porušením správnosti slovo významově vzdálené, nebo zcela nesmyslné, můžeme usoudit, že zcela nevnímá obsah čteného a techniku čtení také neovládá. Chyby, které narušují správnost čtení, nás upozorňují na žákovu aktuální úroveň zrakového a sluchového vnímání, prostorovou a pravolevou orientaci a na správnou činnost očních pohybů.

Plynulost

Další kvalitou čtení, které si učitel všímá, je plynulost čtení. Z. Křivánek a R. Wildová (1998, s. 60-61) jej vysvětlují jako „čtení slov, mluvních taktů, větných úseků, vět a souvětí jako souvislých významových a izolačních celků, tj. bez hláskování, slabikování a opakovaného čtení slov a jejich částí, bez nefunkčních změn tempa čtení a pauz při čtení.“ Jinou charakteristiku podávají autoři Fabiánková, Havel, Novotná (1999, s. 71), kteří vnímají plynulost čtení jako vkládání přestávek do textu tam, kde je to přirozené a obsahově i rytmicky přípustné. Plynulé čtení slov s sebou nese takové problémy jako čtení celých vět, kdy se žák musí naučit vkládat pauzy mezi slova tak, aby nenarušil jejich obsahový smysl. Plynulosti při čtení s žáky dosáhneme „opakovaným čtením mluvních taktů, opakovaným nácvikem a čtením skupin slov ve větě, které k sobě významově patří.“ K plynulému čtení přispívá podle Z. Křivánka a R. Wildové (1998) taktéž přiměřené tempo, správné dýchání a pojetí potřebného rozsahu zorného pole.

Porozumění

Při hodnocení čtenářské dovednosti si dále všímáme žákova porozumění čteného textu. B. Fabiánková, J. Havel, M. Novotná (1999) přisuzují porozumění velkou váhu, neboť ho chápou jako zvláštní složku čtenářského výkonu, která je výsledkem a zároveň cílem celého procesu čtení. Pokud čte žák s porozuměním, můžeme jinými slovy říci, že provádí uvědomělé čtení. Podle E. Mrázové (2000) čte žák s porozuměním v té chvíli, když si dokáže představit a myslet na to, co je napsáno v textu. Předpokladem čtení s porozuměním je spojování čtených slov se slovy, která žáci používají ve své slovní zásobě, která znají ze zkušeností a vlastních představ. J. Toman (2007, s. 36) vnímá čtení s porozuměním jako „složité proces, vyžadující přesné vnímání grafické podoby slov, pojmové i obrazné chápání jejich významu izolovaně a především v kontextových souvislostech, spojené s vytvářením adekvátních představ, zapamatováním správným domýšlením a pohotovým vybavováním obsahu čteného textu.“ E. Mrázová (2000) označuje porozumění čteného do určité míry jako samostatné, závislé na žákových zkušenostech, znalostech a celkové informovanosti. Z. Křivánek a R. Wildová (1998, s. 60) ještě zdůrazňují, že „porozumění čtenému textu je ovlivněno také stavbou vět a jejich obsahovou obtížností.“ Opakem čtení s porozuměním je čtení neuvědomělé. Pro

orientační hodnocení čteného textu O. Zelinková (2001, s. 138) doporučuje žáka z hlediska porozumění hodnotit takto:

- vypráví samostatně s detaily;
- vypráví stručně;
- vypráví s občasnou pomocí;
- potřebuje návodné otázky;
- odpovídá jednoslovně, jeho odpovědi jsou kusé;
- konfabuluje (vymýšlí si), chybí mu porozumění.

Příčinu v neporozumění textu vidí O. Zelinková (2001) ve velkém soustředění se na techniku čtení, nebo v neporozumění obsahu slov, což může být důsledek nedostatečného rozvoje řeči.

Výraznost

Jako poslední a nejvyšší kvalitu čtení uvádí Z. Křivánek a R. Wildová (1998) výraznost čtení. Podmínkou pro výrazné čtení je správnost, uvědomělost, plynulost a přiměřené tempo čtenářského výkonu. O výrazném čtení můžeme hovořit, pokud je dodržována správná intonace, frázování, slovní a větný přízvuk, funkční modulace síly, výška hlasu, tempo a barva hlasu. Dále svou roli hraje i „znějící hlas, ekonomické dýchání, správná artikulace a spisovná výslovnost“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 61) Pokud žák využívá alespoň některé znaky výrazného čtení, dává nám tím najevo, že textu rozumí, prožívá ho a je tak schopen realizovat vyšší dovednosti jako je předčítání, dramatizace a jiné literárně estetické činnosti.

6 Diagnostika čtenářského výkonu

V Pedagogickém slovníku popisuje Průcha, Walterová, Mareš (1995, s. 48) diagnostiku jako „posloupnost činností vedoucí k diagnóze.“ Jinou definici, která je přímo zaměřená na diagnostiku čtení podává J. Toman (1984), který vnímá diagnostiku jako hlavní prostředek ke zjišťování a kontrole celkové úrovně čtenářské dovednosti mladších žáků. Diagnostické výsledky jsou důležité, neboť učitelé podávají informace, podle kterých realizuje rozbor, hodnocení či klasifikaci žákova čtenářského výkonu. Na základě diagnostických výsledků učitel vybírá vhodné metody a formy práce pro další rozvoj žákovy čtenářské dovednosti. Diagnostika čteného textu je vyzdvihována i L. Mojžíškem (1984, s. 153), podle něhož „přesahuje rámec běžné didaktické diagnostiky a je spojena s celosobnostním pedagogickým a také s psychodiagnostickým posuzováním žáka.“

Pokud však budeme chtít uplatňovat v učitelské praxi pedagogickou diagnostiku, je důležité zvolit si vhodnou metodu, kterou k diagnostice použijeme. Mezi metody pedagogické diagnostiky, které uvádí O. Zelinková (2001), patří pozorování, rozhovor (interview), anamnéza, dotazníky, testy, metody ověřování vědomostí a dovedností, analýza výsledků činnosti a analýza úkolů a pedagogická dokumentace. K diagnostice čtenářské úrovně je nejvhodnější použít metodu analýzy výsledků činnosti, kterou si dále podrobněji představíme.

Metodu analýzy činností a úkolů vnímá O. Zelinková (2001, s. 43) jako „rozklad na dílčí kroky, jejichž zvládnutí je podmínkou osvojení celého postupu.“ Diagnostiku čtení můžeme provádět v rovině vertikální a horizontální. V rovině vertikální, která se zaměřuje na průběh vývoje čtenářské dovednosti, rozlišujeme etapu přípravného období, období počátečního čtení a čtení s porozuměním. V rovině horizontální nás zajímá pouze období počátečního čtení a čtení s porozuměním, kdy se zaměřujeme na základní znaky čtenářského výkonu. V praktické části naší práce pracujeme převážně s metodou analyticko-syntetickou, proto s O. Zelinkovou (2001) nahlédneme na diagnostiku jednotlivých etap analytické metody podrobněji.

Pokud realizujeme diagnostiku již v přípravném období, zaměřujeme se převážně na úroveň psychických funkcí (řeč, vnímání, prostorová a pravolevá orientace). Jejich narušení bývá častou příčinou pozdějších problémů ve čtení. Pokud

chceme zabránit budoucím čtenářským potížím, je vhodné jim včas předcházet a pokud již nastaly, rozpoznat je.

V etapě počátečního čtení je diagnostika zaměřena převážně na techniku čtení. Konkrétně se zaměřujeme na zvládnutí spojení hlásky a písmene, na čtení slabik, na čtení celých vět s různým hláskovým složením (různé kombinace zavřených a otevřených slabik, dvojhlásky, slova dvojslabičná,...), na čtení vět a na porozumění čteného, ale pouze na nejnižší úrovni.

Pokud provádíme diagnostiku již v pokročilé etapě čtení, není potřeba se zaměřovat na techniku, která už je v tomto stádiu zvládnuta, ale především si všímáme, jak čtenář vnímá obsah čteného. V této etapě můžeme sledovat do jaké míry je čtení u čtenáře zautomatizováno, na jaké úrovni je schopen provést reprodukci textu, je-li schopen v textu vyhledat příslušné informace, zda je čtenář aktivní a podílí se na spoluutváření obsahu, prožívá příběh a dokáže jej spojit s vlastními zážitky. Pokud provádíme diagnostiku v této etapě, musíme brát v úvahu především náročnost textu, neboť i výtečný čtenář si v obsahově náročném textu není poprvé zcela jist, což se projevuje ve změně tempa, v nepřesném vnímání souvislostí, v opakovaném návratu na určitá místa v textu apod.

Nyní jsme si představili, na co se v diagnostice čtenářské úrovně zaměřit, teď si představme, jakým způsobem můžeme diagnostiku realizovat.

Při výcviku čtení provádíme diagnostiku průběžnou nebo komplexní. Průběžná diagnostika se provádí po celý školní rok a využíváme k ní texty ze slabikářů, čítanek, mimočítankové texty i články z dětských časopisů. Pro průběžnou diagnostiku je efektivnější četba textů předem nepochvičených, které nezkrusují reálný stav žákových čtenářských dovedností. K průběžné diagnostice O. Balšíková (1991) doporučuje využívání šablon ke čtení, které umožňují v krátkém časovém intervalu zjistit, jaký jev je pro čtenáře nejproblematictější. Texty v šablonách umožňují procvičit jen problematické jevy, kterých se čtenář dopouští. Jednotlivá slova na sebe nenavazují, jsou pod sebou, a proto se nemusíme bát možného dohadování slov. Při využívání šablon si čtenář nepochvičuje pouze jednoslovné celky, ale je možné procvičovat i celé věty. Slova nebo věty jsou v tabulkách, takže u žáka zjišťujeme nejen schopnost spojovat různé typy slabik, ale i úroveň prostorové orientace

V průběhu žákova čtení si učitel zaznamenává chyby, kterých se čtenář dopouští. Zapisuje si je buď do konkrétního žákova listu, nebo do archu obsahující všechna jména dětí. Ať už si učitel vybere, kteroukoliv možnost, v obou dvou případech do nich zaznamenává chyby proti správnosti, uvědomělosti plynulosti, výraznosti. Zjištěné chyby se pak zaznamenávají do konkrétní kolonky čárkou nebo jiným znaménkem. Do listu čtenáře se píše datum diagnostiky a další fakta ovlivňující čtenářský výkon (problémy v rodině, dlouhodobá nemocnost, vady řeči, aj.) Podle výsledků ze získaných záznamů učitel plánuje a realizuje individuální čtenářský výcvik pro každého žáka. Žáci o svých čtenářských výsledcích mohou být informováni veřejně a na hodnocení se můžou podílet i samotní spolužáci.

Dalším způsobem, jak zjišťovat čtenářskou úroveň žáků, je podle J. Tomana (2007) diagnostika komplexní, která se provádí dvakrát až třikrát do roka. Pro tuto diagnostiku může učitel využít speciální diagnostické texty, nebo je vybírá na základě vlastního uvážení. Základem je, aby byl text pro žáky neznámý, rozsahově přiměřený, odpovídající věkovým a čtenářským dispozicím.

Pokud učitel diagnostikou čtenářského výkonu objeví těžký případ neúspěšného čtení, a to i přes dokonalé metodické postupy, doporučuje L. Mojžíšek (1984) provést ještě diagnózu speciálně pedagogickou, lékařskou, popřípadě psychologickou.

6.1 Diagnostika čtení ve 2. – 5. ročníku

Diagnostika čtení má v jednotlivých ročnících svá specifika doporučení, kterých by se měl učitel držet.

Hlavní důraz klademe na vhodný a přiměřený text. Ve druhém ročníku se doporučuje text o rozsahu sta slov. Při čtenářské diagnostice je vhodné pořídít zvukový záznam čtenářova výkonu, protože „záznam má svůj význam i pro samotné žáky, neboť slyší svůj výkon a mají možnost (při opakování diagnostické prověrky) sledovat svůj pokrok.“ (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s. 72). Ke zvukovému záznamu se přiklání i J. Toman (1984). Podle něj nejde jen o samotný proces čtení, ale učitel nejprve zajistí klidnou a příjemnou atmosféru, a tak se čtenář může dostatečně soustředit a jeho výkon není ovlivněn trémou či nervozitou. Po přečtení textu následuje bezprostřední zjištění žákova porozumění obsahu čteného. Pokud žák není schopen samostatné reprodukce, dopomáháme mu vhodnými otázkami. Při rozboru získané

nahrávky do textu vyznačujeme veškeré nedostatky proti správnosti, plynulosti, uvědomělosti a výraznosti. Nejlépe na zadní stranu si zaznamenáváme žakovu reprodukci textu, nebo odpovědi na dílčí otázky k textu. Pro označování chyb si každý učitel může vytvořit vlastní značení, ale je vhodné se držet již značek předepsaných, která jsou známá všem školám a učitelům. Usnadňuje to orientaci a vyhodnocování při porovnávání výsledků mezi více třídami či dokonce školami.

Výsledky diagnostických prověrek nám podle J. Tomana (2007) poskytují podklady pro výběr vhodných nápravných postupů a pro další rozvoj čtenářských dovedností. Díky výsledkům můžeme žáky rozdělit na skupiny přibližně stejné úrovně, a tak uplatnit diferencovaný přístup, zaměřený na odstraňování specifických chyb. Čtenářská diagnostika nám podává informace nejen o žakových kvalitách čtení a úrovni čtenářské techniky, ale o celkovém vztahu ke čtenářské kultuře, o celkovém řečovém projevu žáka, jeho slovní zásobě a o interpretačních a estetických dovednostech

6.2 Chyby v počátečním čtení

Nejen začínající čtenáři, ale i pokročilí čtenáři chybují ve čtení. Avšak u každého z nich chyba vzniká na odlišném základě. Dospělý čtenář má činnost již zautomatizovanou, což znamená, že nečte slabiku po slabice, ale přečte si první slabiku a podle smyslu si většinou zbytek slova doplní. Začínající čtenář se však soustřeďuje na jednotlivá písmena, která skládá ve slabiky, až poté v celá slova a právě protože proces ještě není zautomatizován, příležitost pro tvoření chyb se zde přímo vybízí. (Jedlička, 1972)

Na čtenářské nedostatky je nahlíženo z různých úhlů pohledů. J. Toman (1984) čtenářské nedostatky vnímá jako protipóly, které vycházejí z kvalitativních znaků čtení. Jelikož kvalitní čtení se projevuje správností, uvědomělostí, plynulostí a výrazností, vyplývá z toho, že čtení nekvalitní je čtení nesprávné, neuvědomělé, neplynulé, nevýrazné. Nedostatky u začínajícího čtenáře, jsou právě ty jevy, které brání uskutečnit správné, uvědomělé, plynulé a výrazné čtení. Další dělení nabízí J. Kopál (in Kurincová, Seidler, 1993), který nedostatky rozděluje na chyby v technice čtení a na chyby v obsahu čtení. Další dělení, kterým se v naší práci budeme dále zabývat je dělení Š. Čezmaroviče (1985, in Kurincová, Seidler, 1993), který rozděluje čtenářské nedostatky do dvou kategorií.

Jako první uvádí chyby podle kvantity změn ve formě slova, k nimž patří veškeré záměny. Záměna se týká jak jednotlivých písmen, tak v menším zastoupení i celých slov. Další chybou je vynechání písmene nebo celého slova. Nejčastěji dochází k vynechání samohlásky uprostřed slova. Autoři vidí příčinu v tomto nedostatku v unáhlené syntéze slova. Opakem a další typickou chybou je přidávání písmen, slabik nebo slov. Opět se tak nejčastěji děje uprostřed slova. I přestože se jedná o chybu, odborníci v ní vidí jedno pozitivum, neboť podle nich je jasné, že čtenář čte uvědoměle a chápe obsah. Ve většině případů totiž při přidávání nedojde zcela ke změně významu slova. Pokud však zcela dojde ke změně slova, je jasné, že u čtenáře uvědomělé čtení neprobíhá. Chybu, která má hlavní příčinu v syntéze, autor označuje jako přehazování písmen. U zdatnějších čtenářů se vyskytuje náhodně, ale je typickým znakem slabých čtenářů. Nejslabší čtenáři se často poznají tím, že nepoznají hlásky a tak dané slovo nesloží.

U všech těchto chyb je velmi důležitá role učitele, který by měl vycítit, kdy a do jaké míry zasáhnout. Učitel by měl zvážit vhodnou nápravu, a pokud vyloženě nedojde k záměně významu slova, registruje chybu, ale žáka ve čtení nepřerušuje. Dojde – li však změnou hlásky ke zcela jinému významu, zastavíme žáka a vyžadujeme nápravu.

Dalším druhem chyb typických pro začínající čtenáře jsou chyby ve způsobu čtení. Jedná se o slabikování. Pokud začínající čtenář slabikuje vázaně, nejedná se o chybu, pokud však dochází ke slabikování sekanému, nebo ke slabikování a následnému opakování celého slova, jedná se o nedostatek ve čtenářském projevu. Chybné slabikování se vytváří již v úplném počátku a později je obtížné jej odstranit. Proto je nutné včasné rozpoznání a náprava.

Nepřiměřené pauzy mezi slovy narušují plynulost a celkový dojem ze čtení. Za příčinu považujeme tzv. tichý sklad, kdy se žák snaží vyhnout slabikování a snaží se slova složit v “hlavě“. Dalším důvodem může být například špatné dýchání nebo tzv. dvojité čtení.

Typickou chybou, která se vyskytuje převážně u dobrých čtenářů, je opakování slov nebo skupiny slov, též nazývané jako dvojí čtení. Jedná se mnohdy o následek tichého skladu nebo o nepřiměřeně rychlé čtení.

Jako poslední častý nedostatek tohoto druhu uvádí autor chyby v intonaci. Převážně jde o nedodržování správné intonace u vět tázacích s klesavou melodií a u vět oznamovacích, kde žák na konci věty zapomene snížit hlas.

Při diagnostice čtení se učitel v každém ročníku zaměřuje na něco jiného. Na rozdíl od 1. ročníku, kdy prověřování čtení plní pouze diagnostickou funkci, ve 2. ročníku už se podle B. Fabiánkové, J. Havla, M. Novotné (1999) soustřeďuje také na kvalitativní a kvantitativní znaky čtení. J. Toman (1984, s 53) uvádí přehled chyb, kterých by si měl učitel při diagnostice čtení žáků 2. ročníků všimnout. Mezi chyby proti správnosti patří přidáváním hlásek/ slabik/ slov, vynecháváním hlásek/ slabik/ slov, přehození hlásek/ slabik/slov a komolení.

K chybám, které narušují plynulost čtení, řadíme hláskování šepotné, hláskování hlasité, slabikování vázané, nefunkční pauzy, opakování slov a jejich částí, nevhodné tempo.

Výraznost je vyšší kvalitou čtení, která se začne formovat až v dalších ročnících. Pokud si výraznosti čtení všimáme již v 2. ročníku bývá často negativně ovlivněna nesprávným slovním přízvukem, nesprávným důrazem, nesprávnou intonací, nevhodným frázováním a špatnou kulturou řeči. Kromě těchto chyb si učitel všimá i porozumění čteného. Podle množství informací, jež si žák z textu pamatuje, lze jeho čtení označit za dobré, částečné či za neporozumění.

Nedostatky čtenářského výkonu mohou být ještě mnohdy kumulovány nežádoucími návyky při čtení, které se mohou vyskytovat i zcela samostatně. Je důležité, aby si i jich učitel všiml a nepřehlížel je.

Učitel je právě ta osoba, která má čtenářské nedostatky postihnout, zjistit jejich příčiny a popřípadě volit takové metody a formy práce, které vedou k jejich nápravě.

6.3 Nesprávné čtecí návyky

Nesprávné čtecí návyky vyskytují v nemalé míře, a proto J. Toman (1984) vybízí učitele, aby si nesprávných čtecích návyků všiml již na začátku čtenářského výcviku a snažil se je včas odstraňovat nebo alespoň redukovat, neboť čím déle se budou upevňovat, tím déle a namáhavěji se budou odstraňovat. K nesprávným čtecím návykům nejčastěji řadíme ukazování si prstem, nesprávné přecházení zrakem na nový řádek a polohlasné čtení spojené s pohyby mluvidel.

Žáci si při čtení napomáhají prstem, za účelem dosažení jistější zrakové a prostorové orientace v daném textu. Neuvědomují si však negativní dopad, který s sebou tato nežádoucí dovednost přináší. Žák se při ukazování prstem soustředí pouze na daná písmena a slabiky ve slově, tím dochází k zúžení zorného pole, pomalému a neplynulému čtení. K nejčastějším doprovodným jevům tohoto nežádoucího návyku patří neúčelný pohyb hlavy a jazyka. Místo ukazování si prstem dětem doporučujeme používání záložky, kterou si žáci podkládají pod momentálně čtený řádek. Záložka neomezuje žákovo zorné pole, drží ho na jedné linii a jednoduchým posunutím mu umožní pohybovat se v textu bez přeskokování více řádků.

Má-li žák problémy s přechodem zraku na nový řádek textu, dochází k vracení se k již přečtenému řádku nebo k přeskokování více řádků najednou. Čtenář postrádá schopnost pohybovat se zrakem od konce přečteného řádku na začátek řádku následujícího. Pro odstranění tohoto návyku žákům předkládáme texty s většími mezerami mezi řádky, které postupně zmenšujeme. Můžeme využít i tištěné tabulky, ve kterých žáci nejprve sledují řádky s konkrétními písmeny, postupně se písmena mění v jednoduché věty a řádky mezi nimi se postupně zmenšují.

Výrazným a nežádoucím návykem doprovázející tiché čtení je pohyby rtů, jazyka a aktivní účast hlasivek. Tyto návyky žákovi brání dosáhnout rychlejšího tempa při tichém čtení. Hlasivky se neúčastní v plné míře, ale zapojují se do té míry, aby mohly realizovat čtení polohlasné nebo šepotné. Učitel tento návyk může postřehnout jednoduše vlastním zrakem, sluchem či dotekem čtenářova hrdla. Pro odstranění nežádoucího návyku se u žáka snažíme docílit co nejrychlejšího pochopení obsahu textu bez účasti vokalizace.

Další nedostatky čtenářského výkonu uvádí i R. Papík (1992) a patří k nim špatná koncentrace a nedostatečná míra pozornosti, regresní pohyby, artikulace při tichém čtení. Snížená pozornost při čtení ovlivňuje všechny kvality čtenářského výkonu. Při nesoustředěnosti celkový čtenářský výkon klesá a navyšuje se počet chyb. Učitelé by měli žákům vysvětlit, že pro zdokonalení techniky čtení není prioritní doba, po kterou čteme, ale míra koncentrace, kterou při čtení vynaložíme.

Dalším čtenářským nedostatkem jsou regresní pohyby, které proces čtení celkově zpomalují. U čtenáře se mohou vyskytovat regresní pohyby vědomé, které lze

vhodnými cvičeními ovlivnit a regresní pohyby podvědomé. Regresní pohyby lze redukovat tím, že čtený text po formální stránce upravíme.

Malé zrakové rozpětí narušuje jak plynulost, tak rychlost čtení. I tento nedostatek lze zmírnit formální úpravou textu, kdy text upravíme do podoby novinového sloupku a zrakové rozpětí se postupem času rozšíří i vertikálně.

Artikulace doprovázející tiché čtení je zlovykem, který by se měl u žáků časem odbourávat, neboť vede k pomalejšímu tempu čtení. R. Papík (1992) rozlišuje dva problémy artikulace. Prvním je rozvinutá forma vnitřní řeči, při níž se zapojuje naše motorika (pohyb rtů, jazyka, hlasivek). Druhým je vytváření tzv. „artikulačních obrazů“ ve smyslu vnitřní řeči. Ve čtenářových myšlenkách jakoby docházelo k opakování autorových slov.

6.4 **Zaostávající čtenáři**

Jak už bylo řečeno, učitelova práce není jednoduchá a vyžaduje mnoho úsilí. Učitel musí být připraven na různé podmínky, ve kterých bude svou pedagogickou činnost realizovat. Jednou takovou podmínkou je i variabilita žáků ve třídě. J. Toman (2007, s. 50) uvádí, že „v každém ročníku 1. prvního stupně základní školy zaostává v dovednosti číst přibližně 15 - 20 % žáků.“

Podle Linharta a Turkové (1984, s. 42) se jedná především o děti: „trpící nedostatečnou výchovou, opoždující se po nemocech, celkově málo nadané, s malými smyslovými vadami, s poruchami ve zrakovém a sluchovém rozlišování a s vadou řeči, s vývojovou poruchou čtení (specifickou vývojovou dyslexií).“ Z tohoto výčtu vyplývá, že příčiny v zaostávání ve čtení jsou především psychologického a fyziologicko-psychologického rázu. Není tomu však pokaždé, vliv na zvládnutí čtení má vliv i rodina a prostředí, ve kterém se dítě nachází. Nedostatečná výchova, špatné rodinné zázemí ovlivňuje dítě po stránce tělesné i duševní. Dítě z nevyhovujícího rodinného prostředí má problémy citového rázu, jeho práce je mnohdy nesoustředěná a chaotická. Čtenářské nedostatky, které vznikají na počátku čtenářského výcviku, se kumulují, žákovi chybí základ, na nějž lze navázat dalším učivem. Situace se může vyřešit pouze zvýšenou péčí a zájmem ze strany rodiny, upevněním rodinných vztahů a celkově klidnou, ale ne laxní, atmosférou v rodině. Základem je i vytvoření systematických pracovních návyků v rodině, které si žák může přenést na školní prostředí a na samotnou výuku.

Stejně jako nefungující rodina i dlouhodobá nemocnost v dítěti vyvolá pocit nejistoty a strachu. Dlouhodobě nemocný žák má občas problém navázat na nové učivo, dohnat to, co zameškalo. Někdy žákovi chybí podrobný výklad a souvislost, která by žákovi ujasnila nové informace. I v těchto případech je vhodná podpora rodiny, zájem o doučení všech zameškaných hodin. Úkolem rodiny je v dítěti vytvořit pocit jistoty a zdravého sebevědomí, že vše co zameškalo, zvládne.

Děti se sníženým intelektem mají obecně problémy se soustředěním, s pamětí, myšlení je spíše povrchní. Postrádají schopnost hlubšího logického uvažování, jednání těchto dětí je na jedné straně většinou pasivní, někdy se projevuje neukázněností a vzrušivostí. Nevýhodou znesnadňují práci s těmito dětmi je i nízká vůle, která žáka nenutí ke zlepšení a k soustavné práci. Důsledkem těchto projevů ve vyučování je nedostatečné vnímání probíraného učiva a návaznost na učivo již osvojené. Mnohdy je nutné uplatnit individuální přístup, ale i ten nezaručuje, že dítě nebude za ostatními žáky zaostávat.

Proces učení se čtení může být narušen smyslovými vadami jak zrakového, sluchového tak kinestetického charakteru (pohyby mluvidel). Kvalita smyslového vnímání je závislá na daných smyslových orgánech, ale i na analyticko – syntetické činnosti mozku. Poruchy sluchu narušují schopnost rozeznávání jednotlivých hlásek při analýze a syntéze slova. Narušené zrakové vnímání omezuje prostorové vidění, rozlišování podobných tvarů, polohu, velikost a směrovost písmen. Některé nedostatky se mohou sdružovat dohromady.

Další příčinou, která vede k narušení čtenářské dovednosti je dyslexie (specifická vývojová porucha čtení). Je známo, že dyslexie není projevem sníženého intelektu. V praxi ji poznáme tak, že úroveň schopností žáka se projevuje výrazným rozdílem mezi čtenářskou úrovní a celkovým prospěchem v ostatních předmětech. Podle O. Zelinkové (1994, s. 16) bývají příčinou „poruchy ve stavbě a funkci určitých oblastí mozku, popř. v nedostatečné funkci analyzátorů (např. zrak).“ Mezi nejčastější symptomy patří porucha rychlosti čtení (pomalé tempo, slabikování), zaměňování písmen, domýšlení a poruchy v porozumění textu. Pro určení vývojové poruchy čtení je zapotřebí nejdříve vyloučit nevyhovující rodinné zázemí, dlouhodobou nemocnost, snížený intelekt, výskyt drobných smyslových vad a nevhodný výběr didaktických postupů ze strany učitele. Pokud se příznaky shodují s příznaky dyslexie, doporučuje J.

Toman (2007) obrátit se přes vedení školy na konkrétní pedagogicko- psychologickou poradnu, která jakožto specializované pracoviště může určit přesný typ a stupeň vývojové poruchy. Pokud má učitel dyslektika ve třídě, vyžaduje to od učitele zájem o danou problematiku. Ve své práci by měl uplatňovat speciálně pedagogické postupy, tvořivost, improvizální dovednosti. Očekává se i vzájemná spolupráce s rodiči a odborníky s pedagogicko-psychologické poradny

Zaostávání čtenáře může být ovlivněno podle Linharta, Turkové (1984) i nevhodným výběrem didaktických postupů učitele. Nevyhovující metoda žákovi může zaostávání navodit nebo prohloubit. Dítě však může být ovlivněno i chybnými metodami ze stran rodičů a prarodičů. Většinou se tak stává, chtějí-li rodiče naučit číst své dítě ještě před vstupem do 1. třídy. Nejčastější chybou tohoto domácího učení je dvojité čtení a opakování první slabiky slova. Učitel má pak těžkou práci s nápravou a zafixováním správného čtenářského postupu.

Poruchy ve čtení mohou být výsledkem i nevhodné motivace. Stejně jako nedostatečná motivace, tak i přemotivování dítěte vede ke stejným negativním výsledkům. Výsledek motivace však může být narušen i neurologickou labilitou žáka, malou soustředěností a stálými školními neúspěchy, vyvolávající stres a snížení účinků motivace.

Podle J. Tomana (1984, s. 55) by měl vyučující tyto nedostatky postihnout „na základě záměrného a systematického pozorování jednotlivých žáků a důkladných rozborů jejich čtenářských chyb již na začátku 1. ročníku, během prvních dvou etap elementárního výcviku čtení, aby mohl včas zmírňovat a odstraňovat zjištěné příčiny čtenářského zaostávání.“ Učitel může žákům napomáhat metodou zpomaleného postupu, kdy do výuky opakovaně zařazuje týž čtenářské modely a situace (opakované čtení slabik nebo slov stejného typu), metodou pozitivní odpovědi, kdy žákovi předkládáme takové otázky a úkoly, u kterých jsme si jistí, že je zvládne vyřešit a poslední je metoda individuálního přístupu, v němž se učitel zaměřuje svými didaktickými postupy na konkrétního žáka či skupinu žáků se stejným čtenářským problémem vedoucím k jejich zaostávání.

Pokud se učitel rozhodne pro individuální práci se zaostávajícími čtenáři, je jeho úkolem vymyslet vhodnou, tvořivou samostatnou práci pro čtenáře vyspělejší. Není vhodné zaostávající čtenáře od ostatních žáků oddělovat, ale spíše vymýšlet

takové činnosti, při nichž budou obě skupiny žáků spolupracovat. Cílem těchto aktivit je posílení sebedůvěry a zvýšení celkového zájmu zaostávajících čtenářů o četbu.

Pro zaostávající čtenáře je podle J. Tomana (1984, s. 57) vhodné do výuky zařazovat „ i tzv. předučování, kdy už při probírání určité lekce jsou děti připravovány na snazší zvládnutí lekce následující, a také individuální docvičování zaostávajících čtenářů před vlastním vyučováním nebo o přestávce.“

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

7 Výzkumný problém a výzkumné metody

Diplomová práce se zabývá průzkumem úrovně čtení ve 2. ročníku ZŠ. Hlavním cílem bylo zjistit aktuální úroveň čtenářské dovednosti u žáků 2. ročníků. Mezi dílčí cíle patřilo zjistit:

- jaké chyby ve čtení se u žáků v rámci kvalitativního čtení vyskytují nejčastěji
- jaká je úroveň kvantitativního čtení
- zda se genderové rozdíly projevují na čtenářské úrovni
- jaké nesprávné čtecí návyky se během čtení nejčastěji vyskytují

V diplomové práci byly použity tyto metody:

- diagnostický text Zajíček
- přímé pozorování
- řízený rozhovor

Diagnostický text Zajíček je standardizovaný test čtení, který je doporučen pro žáky 2. ročníků. Obsahuje 245 slov. Prověрка čtení probíhá jednotlivě, kdy je žákův výkon po určitý čas nahráván na diktafon a poté analyzován v záznamovém archu. Diagnostickým testem zjišťujeme počet chyb, druh chyb, způsob a rychlost čtení. Analýza žákova výkonu nám podává informace, z kterých vyvozujeme další postup při reedukaci. (Zelinková, 1994)

Přímé pozorování nám umožňuje bezprostřední kontakt s pozorovaným objektem či osobou, v našem případě jde o žáka. V průzkumu jsme se zaměřili na chování žáka, na jeho pohyby, výraz a jiné zvláštnosti, které doprovázely jeho čtení. Výsledky pozorování byly zaznamenávány do záznamového archu žáka v průběhu pozorování.

V řízeném rozhovoru jde o vzájemnou interakci dvou osob. Je důležité vytvořit příjemnou a klidnou atmosféru, která bude přispívat k získání požadovaných informací. V řízeném rozhovoru jsme zkoumaným osobám kladli záměrně cílené otázky, které nám poskytly požadované informace pro vyhodnocení výzkumu. Řízeným rozhovorem byla zjišťována úroveň porozumění čteného textu.

8 Charakteristika vyšetřovaného souboru a podmínky výzkumu

Výzkum jsem zahájila v květnu 2012 po domluvě s ředitelkou Základní školy Komenského v Dačicích a se souhlasem třídních učitelek žáků 2. ročníků. Škola byla vybrána vybrala cíleně, neboť se nachází nedaleko mého bydliště a většina mé pedagogické praxe probíhala právě na této škole.

Škola má již dlouholetou historii. Svůj provoz zahájila ve školním roce 1895/96. Dnes má 21 tříd, z nichž 12 tříd tvoří 1. stupeň a 9 tříd 2. stupeň. Celkem škola vzdělává 460 žáků. Na škole se žáci učí podle Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – Naše škola pro naše děti.³

Výzkumný vzorek tvořilo celkem 50 žáků 2. ročníků. Záměrně bylo zkoumáno 25 dívek a 25 chlapců pro porovnání čtenářské úrovně mezi oběma pohlavími.

Ze třídy 2. A Mgr. J. Z. se výzkumu účastnilo 16 žáků (8 dívek; 8 chlapců). Jeden žák měl diagnostikovanou Speciální poruchu učení dyslexii doplněnou o ADHD. Žák má vytvořen individuální vzdělávací plán, podle kterého učitelka s žákem pracuje. Věk žáků se pohyboval od 7-8 let. Třída byla velmi disciplinovaná, čemuž napomáhala přesná pravidla, která se ve třídě dodržovala. Vztah učitelky a dětí byl přátelský. Učitelka měla přirozenou autoritu. Během českého jazyka převažovala frontální výuka. Výuka čtení probíhala analyticko-syntetickou metodou.

Ze třídy 2. B paní učitelky Mgr. L. H. se výzkumu účastnilo také 16 žáků (9 dívek; 7 chlapců). Jedna žákyně opakovala 2. ročník. Ve třídě během hodin českého jazyka využívala učitelka různých her a soutěží. Ve třídě panovala uvolněnější atmosféra. Výuka čtení probíhala analyticko-syntetickou metodou.

Do výzkumu se zapojila i 2. C, třída paní Mgr. J. B. s 18 žáky (8 dívek; 10 chlapců). Třída na rozdíl od 2. A a 2. B má své sídlo v hlavním pavilonu ZŠ Komenského. Paní učitelka s žáky pracuje systematicky, často mění formy výuky během vyučovací hodiny, střídá skupinovou práci s hromadnou nebo individuální práci. Žáci na zadaných úkolech pracují svědomitě a pečlivě. Ve třídě panuje klid a pořádek.

³ Základní škola Dačice, Komenského 7. [online]. 1.5.2014 [cit. 2014-05-01]. Dostupné z: <http://www.zsdacice.eu/skola-historie.php>

Učitelka má ve třídě jasné místo a postavení. Pro výuku čtení využívá analyticko-syntetickou metodu.

Všichni účastníci výzkumu spolupracovali a postavili se k plnění úkolu svědomitě. Během rozhovoru odpovídali na otázky a projevovali zájem o spolupráci

8.1 Průběh výzkumu

Týden před samotným zahájením výzkumu rodiče vyplňovali písemné potvrzení, v němž označili, zda souhlasí či nesouhlasí se zapojením svého dítěte do výzkumu. Nikdo z rodičů výzkum neodmítl, a tak se výzkumného šetření mohli účastnit všichni žáci.

Výzkum byl prováděn v rámci vyučování. Žáci nemuseli nikam docházet a doplňovat zameškané učivo. V blízkosti tříd jsem vždy měla vyhrazenou zvláštní místnost, kde byl zajištěn klid a soukromí. Výhodou bylo dětem již známé prostředí, které přispívalo klidné atmosféře během výzkumu. Před samotným zahájením výzkumu jsem dva dny docházela na hodiny českého jazyka do výzkumných tříd. Cílem návštěv bylo sžití s žáky, pozorování práce učitelky a dětí, konzultace s učitelkou o metodě, kterou byli žáci čtení učeni.

Při samotném průzkumu ke mně žáci přicházeli jednotlivě. Začali jsme krátkým rozhovorem, v němž žák sdělil své jméno, věk a vztah ke čtení. Zároveň mu byl sdělen úkol, který ho čeká. Rozhovor sloužil jako motivace a hlavně přispíval k uvolnění napětí, které by mohlo ovlivňovat žákův výkon.

Po krátkém rozhovoru probíhal samotný výzkum. Během čtení, jsem pozorovala žákův projev a zapisovala si jeho doprovodné pohyby, gesta či jiné zvláštnosti. Po dvou minutách jsem žáka zastavila a kladla mu otázky na zjištění porozumění textu.

Dalším krokem byl rozbor diktafonového záznamu. Při přehrávání jednotlivých čtenářských výkonů jsem měla k dispozici přepis čteného textu, do kterého jsem si zaznamenávala veškeré chyby proti správnosti, plynulosti, výraznosti a uvědomělosti. Každou chybu jsem si označila značkou, která danou chybu znázorňuje. Též jsem do každého listu zapsala počet přečtených slov, kterých čtenář během dvou minut dosáhl. Na závěr jsem prošla všechny listy a do tabulky zaznamenala počet daných chyb, vyhodnotila jsem porozumění čteného na základě odpovědí na otázky k textu a zapsala počet přečtených slov u každého čtenáře.

Jednotlivých i souhrnných výsledků jsem dosáhla sečtením chyb, kterých se čtenáři dopouštěli.

Výsledky by mohly sloužit učitelům k zamyšlení, na co se v počátečním čtení více zaměřit a co je zapotřebí více procvičovat. V našem výzkumu pracujeme jen s metodou analyticko-syntetickou, což by mohlo vést učitele, kteří učí touto metodou k odhodlání vyzkoušet takovou metodu výuky čtení, která by nejdéle přetrvávající chyby ve čtení mohla omezit, nebo by se jim dalo zcela předejít.

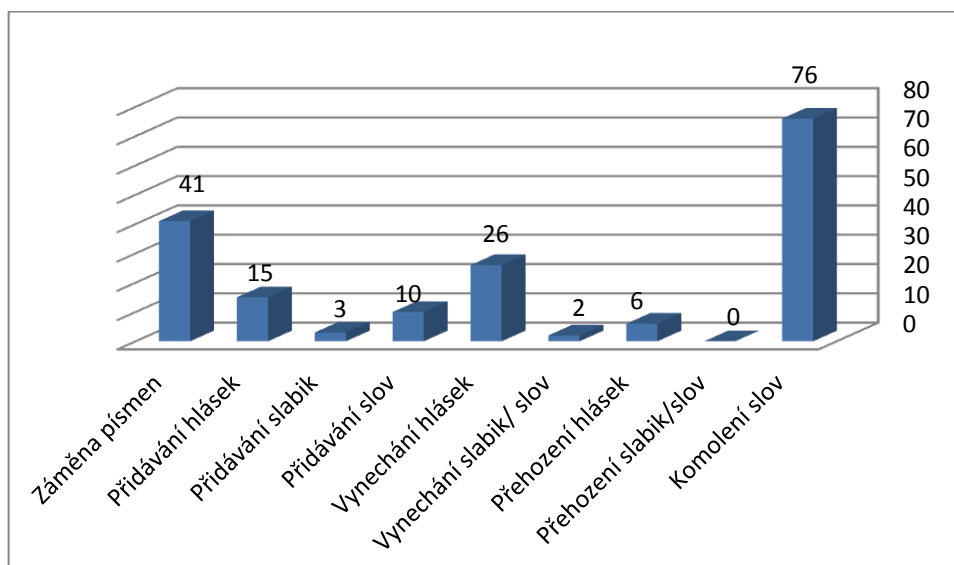
9 Interpretace výsledků a jejich zpracování

Výsledky prezentované v následujících tabulkách a grafech byly získány ze zápisových listů každého čtenáře. V zápisovém listě byly zaznamenány pomocí speciálních značek, nebo přímým zápisem věcných informací veškeré chyby proti správnému, plynulému, výraznému a uvědomělému čtení. Rychlost čtení byla zapsána počtem přečtených slov/ 2 min. Po analýze jednotlivých výkonů žáků, došlo k sečtení všech vyskytovaných chyb a k součtu všech přečtených slov. V některých případech byly výsledky převedeny do procentuální podoby, v jiných byl vypočítán aritmetický průměr a v některých případech došlo k pouhému porovnání získaných dat a skutečností.

9.1 Chyby proti správnému čtení

Nejprve jsme se v našem průzkumu zaměřili na základní kvalitativní znak čtení a to je správnost čtení. Vzhledem ke správnosti čteného byly pozorovány tyto chyby – záměna písmen, přidávání hlásek, přidávání slabik, přidávání slov, vynechání hlásek, přehození hlásek, přehození slabik a slov, komolení slov, vynechání slabik a slov.

Graf 1: Chyby proti správnosti



Zdroj: vlastní šetření

Jak vidíme v grafu, nejčastější chybou z hlediska správnosti je komolení slov. Po vyhodnocení bylo celkem napočítáno 76 chyb týkajících se komolení. Většinou se jednalo o domýšlení slova. Žák přečetl první slabiku nebo jen první písmeno a poté si slo-

vo domyslel podle logického uvážení, či podle předchozí zkušenosti, kterou s danou slabikou nebo písmenem měl již z předchozích čtenářských zkušeností. Velký vliv na komolení slov mělo vnímání obsahu a jeho gramatických struktur. Žáci si komolením slov usnadňovali práci a snažili se čtení urychlit. Nezdržovali se čtením slabik a jejich spojováním. Upozornila bych zejména na komolená slova, která se opakovala u více žáků. Nejčastějšímu komolení slov podléhalo slovo nejjemnější, kdy jej žáci četli v 15 případech jako *nejmenší*. V 11 případech častému komolení podléhalo slovo vypravovat, které žáci četli jako *vyprávět*, což je pro ně kratší a známější varianta. Dalšímu komolení často podléhala věta: „...a těšil se, že bude mamince vypravovat o velikém ptáku, o květinách, o včelách a srncích.“ Ve větě se střídají zdobné tvary slov nezdobné tvary. Žáci měli tendenci je číst všechny jedním způsobem, a to buď nezdobně - o květinách, včelách, srncích, nebo zdobně - o květinách včelkách, srnečkách. Celkem se v těchto slovech chybovalo 7x. Čtvrtým nejčastějším komoleným slovem bylo slovo bobeček ve větě: „*Sedl si na bobeček a přemýšlel...*“ děti jej v 6 případech přečetli jako *domeček*. Příčinou byla častá záměna tvarově podobných písmen *d-b*, která je navedla jiným směrem. Slovo domeček není v tomto kontextu zcela obsahově nelogické, proto se mu děti nebránily.

Další komolená slova byla náhodná a nenacházely shodu ve více případech, jednalo se o těchto 37 zkomolených slov:

Tabulka 1: Příklady komolených slov

Správné slovo	Zkomolení
prohlédnouti	porozhlédnouti, přihlédnouti
pořád	rádo
toho	tohle
že	až
už	až
líbí	slíbí
těšil	ještě
věci	všeci
kol	vůkol

nejjemnější	nejmenší, nejlepší
srcích	trnících, smíčku, strýcích, strnících, sršních
hřálo	hřeje, zrálo, krásně, hrálo
vesele	vešel
bez	běhat
čeho	všeho
nacházel	nevcházel
přístupné	přítulné
procházku	palouk
travičku	tváříčku
poskakoval	poskakuje, hopkal
běhat	dělat
lesy	sely
luka	louka
jít	jíst
zajíček	zajíci
prosil	prosí
potůčku	potůček

S počtem 41 chyb se proti správnosti vyskytovala záměna písmen. Ze všech hlásek, které podlely záměně, se jednalo z 50% o samohlásky a z dalších 50% šlo o souhlásky. Nejčastěji se záměna týkala tvarově podobných písmen b-d, zrcadlově podobných písmen o-a. Přesné hodnoty všech záměn nám ukazuje následující tabulka.

Tabulka 2: Nejčastější záměny písmen

	Zaměňovaná písmena	Počet záměn
Zrcadlově podobná písmena	b-d	8
	b-p	1
Tvarově podobná písmena	o-a	11
	o-e	4
	a-e	3
	e-i	1
	n-h	4
Písmena lišící se háčkem či čárkou	c-č	1
	i-í	1
Jiné změny	h-p	1
	d-h	2
	u-a	3

Vynechání hlásek se s počtem 26 chyb řadí na třetí místo. Vynechání hlásek docházelo jen uprostřed a na konci slova. Stejně jako u komolení slov sehrál ve vynechání hlásek obsah čteného, kdy dítě znalo jinou podobu slova, a tak si slovo domyslelo. Ve všech případech slovo při vynechání hlásky neztrácelo logický smysl.

Nejčastěji docházelo k vynechávání hlásky u těchto slov:

Tabulka 3: Vynechání hlásek ve slovech

	Slovo	Vzniklé slovo	Vynechaná hláska	Počet vynechání
Vynechané hlásky uprostřed slov	květinách	květinách	k	17
	pěšinkou	pěšinou		1
	velikém	velkém	i	2
	sotva	sova	t	1
Vynechané hlásky na konci slov	vesele	vesel	e	1
	lesy	les	y	1
	plnou	plno	u	1
	prohlédnouti	prohlédnout	i	2

Čtvrtou nejpočetnější chybou proti správnosti je přidávání hlásek. Přidaných hlásek bylo spočítáno pouhých 15. Všechny přidané hlásky se vyskytly uprostřed slova. Čtenáři měli tendenci slovo převést do zdobnějšího tvaru, nebo slovo přizpůsobit tvaru, který dítě mělo více zažité. Ve 14 případech se přidáním hlásky utvořilo slovo obsahově smysluplné a hodící se do kontextu. V 1 případě se přidáním hlásky vytvořilo slovo beze smyslu. Následující tabulka uvádí přehled přidávaných hlásek.

Tabulka 4: Přidávání hlásek

Slovo	Vzniklé slovo	Přidaná hláska	Počet chyb
včelách	včelkách	k	9
luka	louka	o	5
srncích	srnecích	e	1

V přidávání celých slov se vyskytlo pouze 10 chyb. Přidáváním slov si žáci pomáhali ke smysluplnosti věty. Přidáním těchto slov se význam věty nenarušil, pouze dostal formu více vyprávěcí, než písemnou. Nejvíce žáci přidávali spojky, předložky, příslovce, zájmena.

Tabulka 5: Přidávání celých slov

Přidané slovo	Počet přidání
a	6
že	2
ještě	1
se	1

Přehození hlásek bylo též výjimečnou chybou. Napočteno bylo pouze v 6 případech. Přehozením hlásek vznikalo slovo beze smyslu, na rozdíl od komolení, kdy žáci vytvářeli především slova smysluplná. Zajímavé bylo, že žákům, u kterých došlo k přehození hlásek, nebylo vzniklé slovo nezvyklé a nesnažili se jej opravit. Četli dál bez zastavení. Předpokládám, že jej pouze špatně přečetli, ale významově jej chápali dobře.

Tabulka 6: Přehození hlásek

Správné slovo	Přehození hlásek
že	až
luka	kula
lesy	sely
travičku	tarvičku
pořád	obřád
bobeček	bobekeč

Přidávání slabik se vyskytlo pouze ve třech případech. Ve dvou případech šlo o přidání slabiky na začátku slova, v jednom případě na konci.

Tabulka 7: Přidávání slabik

Lokalizace	Přidaná slabika	Vzniklé slovo
Na začátku slova	ně	něčeho
	ne	nechytí
Na konci slova	hle	tohle

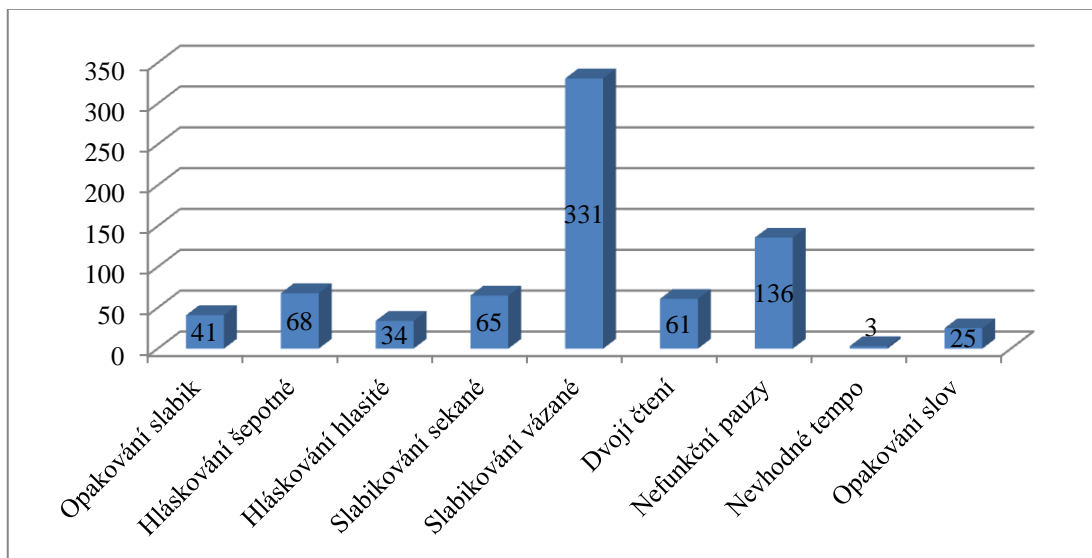
Chyby proti správnosti se u žáků objevovaly převážně z nepozorného čtení a dohadování slov. Po rozhovoru s třídními učitelkami by bylo vhodné s některými žáky procvičovat čtení ne v souvislých textech, ale v rámci izolovaných slov, aby nedocházelo k dohadování podle obsahu čteného. Pokud se chyby opakovaně objevují i při čtení izolovaných slov, značí to neupevněnou znalost písmen, neosvojené spojování slabik ve slova, či jiné nezvládnutí jedné či více fází čtení.

9.2 Chyby proti plynulému čtení

Chyb proti plynulosti se žáci dopouštěli nejčastěji. V rámci plynulého čtení jsem se zaměřila na tyto chyby – opakování slabik, hláskování šepotné, hláskování hlasité,

sekané slabikování, vázané slabikování, dvojí čtení, nefunkční pauzy, nevhodné tempo, opakování slov.

Graf 2: Chyby proti plynulému čtení



Zdroj: vlastní šetření

Vázané slabikování

Vázané slabikování se vyskytlo 331krát. Z toho vyplývá, že plynulost je často narušována právě tímto jevem, který by však měl na konci 2. ročníku zcela ustupovat a téměř všichni žáci by měli ve 3. ročníku číst slova plně plynule. Většinou se vázané slabikování vyskytovalo jen u delších slov o třech nebo čtyřech slabikách, u méně známých slov a u slov, ve kterých se vyskytovaly dvě souhlásky vedle sebe. Nejčastěji se jednalo o slova - **nejjemnější**, **prohlédnouti**, **květinách**. Vázané slabikování se projevilo i na rychlosti čtení. Čtenář se vázaným slabikováním dostal pouze do půlky textu, proto ostatní problematická slova z konce textu neuvádím. V několika případech nastal jev, kdy žák četl plynule, dostal se k problematickému slovu, přečetl jej vázaným slabikováním a poté jako by zapomněl číst plynule a vázaně slabikoval až do konce časového limitu. Domnívám se, že u těchto případů šlo především o stres, kterému při čtení žáci podléhali.

Zjistila jsem, že při vázaném slabikování, i přesto, že je narušena plynulost čteného nedochází k tolik chybnému určování hlásek a slabik jako u žáků, kteří již neslabi-

kovali. Při slabikování bylo vidět soustředění a uvědomění si textu. Nedocházelo k mylnému dohadování smyslu, každé slabikované slovo bylo podrobně vystaveno analýze a syntéze. Pokud i v tomto procesu nastala chyba v určení písmene, jednalo se o slabé čtenáře, kteří měli neupevněnou znalost písmen a slabik.

V každé ze zkoumaných tříd se vyskytovalo vázané slabikování. Učitelky jej vidí jako součást etapy výuky čtení, ale nesmí to být konečná fáze. Pokud žák vázaně slabikuje bez chyb je jen krůček od plynulého čtení, kterého lze dosáhnout soustavným procvičováním (čtením ve volném čase). K tomu je za potřebí ze strany učitele i rodičů přispět vhodným výběrem literatury, která dítěti tento proces k plynulému čtení urychlí. Velkou motivaci vidí učitelky ve vzoru, který dítě vidí doma, pokud si rodič doma čte, nebo čte s dítětem, pro dítě to bude největší motivace a nebude to jen úkol a povinnost ze strany školy.

Pokud žák chybuje ve vázaném slabikování a špatně poznává písmena, je zapotřebí se s ním vrátit do fáze analýzy a syntézy, poznávání jednotlivých písmen. K tomu mohou učitelů sloužit různé pracovní listy, tajenky, které jsou pro žáky zábavné a přesto plní svou funkci, poznávání slov s pomíchanými písmenky, práce se skládací abecedou, kde můžeme pracovat s celými slabikami, nebo jen s písmeny.

Nefunkční pauzy

Nefunkční pauza je druhým nejčastěji vyskytovaným jevem v rámci plynulého čtení. Celkem bylo napočteno 135 nefunkčních pauz. Nefunkční pauzy se vyskytovaly především před dlouhými slovy, nebo před slovy méně známými, kdy si žáci zřejmě následující slovo skládali “v hlavě“. V dalších případech nastávaly pauzy při přechodu na další řádek. Někdy delší pauzy vznikaly při přemýšlení nad obsahem textu. V několika případech nastala situace, že dítě dočetlo půlku věty, z níž mu ke smyslu stále chybělo slovo, které však následovalo až v další části věty. Žák, aniž by ve čtení pokračoval, se zastavil a podle mého úsudku se vracel v textu a kontroloval, zda nějaké slovo nevynechal. Až poté co si přečtenou větu v duchu pročetl, pokračoval dál, čímž dosáhl smyslu celé věty. Nefunkční pauzy vznikaly i před čárkou ve větě. Žákům se již hlavní věta zdála natolik úplná, že čárku vnímali jako tečku. Bylo vidět, že přemýšlejí, proč je tam pouze čárka. Až poté co pokračovali, poznali důvod znaménka ve větě. Tento případ nastával u 4. věty: „Pořád nové věci nacházel – už toho měl plnou hlavičku a

těšil se, // že bude mamince vypravovat o ...“ 13 žáků v této větě tvořilo nefunkční pauzu. S touto pauzou se často pojila i špatná intonace, kdy žáci používali klesavou melodii, jako na konci věty.

Při pozorování žáků bylo vidět, že když vznikají nefunkční pauzy, skládají si celé následující slovo v hlavě, jelikož už nechtějí slabikovat, ale číst celá slova. V nefunkčních pauzách vidím větší problém než v hlasitém slabikování. Nezvyk slabikovat si slovo v duchu se odnaučuje hůře než plynulé přecházení z hlasitého slabikování v plynulé čtení. Nefunkčními pauzami vznikají jakési záseky, které plynulost čtení z estetického hlediska narušují mnohem více než vázané slabikování. Pokud vznikají nefunkční pauzy z tohoto důvodu, je dobré chtít po dítěti vázané slabikování. Pokud dítě tvoří pauzy při přechodu na řádcích, je vhodné použít záložku, aby se dítě v textu neztrácelo.

Nefunkční pauzy též vznikají, když dítě, necítí mluvní takty a logičnost větného celku. Žák četl jako by nevnímal obsah a pauzu si vytvořil na základě své potřeby, tím však narušil nejen plynulost, ale i správnou intonaci. K odstranění nefunkčních pauz z tohoto důvodu je nutné čtení stále procvičovat, aby došlo k jeho automatizaci. S žákem se dá též cvičit poznávání logických částí textu, mluvních taktů a to například pomocí jednoduché poezie, kde nám k tomu slouží i grafická úprava básní, jelikož je psaná ve verších.

Sekané slabikování

Na třetí pozici se dostalo sekané slabikování, jež se vyskytlo v přesném počtu 65. Sekané slabikování opět narušuje plynulost čtení, neboť žák nespojuje slabiky v celek, a tak mu uniká smysl čteného. V žádném z těchto případů se sekané slabikování nevyskytovalo v celé větě. Na rozdíl od vázaného slabikování, vždy se jednalo o jedno či dvě slova z věty. Nenastal případ, že by žák četl po celou dobu sekaným slabikováním. Hlavní problém v sekaném slabikování je, že žák nepropojuje slabiky, je zaměřen pouze na čtenou slabiku, a to znamená, že jeho zorné pole je velmi úzké. Učitelky doporučují vracet se ke čtení slov, které začínají dlouhou slabikou, která napomůže plynule přejít k druhé slabice. Postupně pak přecházet k běžným textům a i přesto, že první slabika nekončí dlouhou samohláskou, prodloužit délku první slabiky až k následující slabice. Ze zkušenosti paní učitelky je dobré dítěti připodobnit slovo ke korálkům na šňůr-

ce. Jakmile přestaneme číst, pustíme písmenko z pusy, jako bychom šňůrku přestřihli a korálky se vysypou. Musíme písmenka neustále propojovat držet v puse, jako je propojena šňůrka. Tato motivace je vhodná i pro dech při čtení. Snaha propojit písmenka nám brání rozdělit slovo dechem.

Dvojití čtení

Dvojití čtení se dostalo na čtvrtou pozici. Celkem bylo napočteno 61 chyb dvojitího čtení. Při dvojitém čtení slovo nejčastěji prvně šepotně slabikovali a poté jej přečetli v celku. Občas docházelo k opakování slabikování více jak dvakrát. Vyskytly se i případy, kdy si čtenář nebyl jist ani po slabikování slova a slovo si před jeho přečtením ještě šepotně nebo hlasitě vyhláskoval. Žáci vědí, že by již měli číst celá slova, ale ještě to nedovedou, a proto si pomáhají šepotným hláskováním nebo slabikováním. Přečtením slova na podruhé v celku splňují očekávání učitele. I v tomto případě paní učitelky vrací své žáky k vázanému slabikování, jehož urychlení je následkem dvojitího čtení.

Opakování slabik a slov

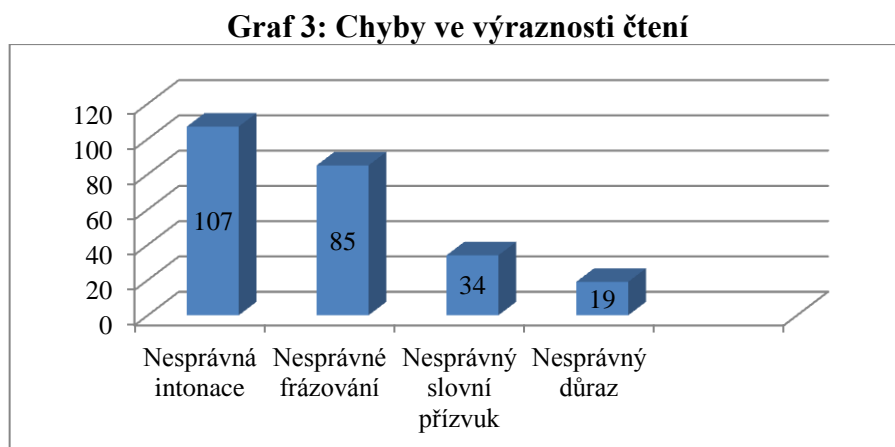
Opakování slabik se objevilo celkem 57 krát. Ve všech případech se jednalo o opakování první slabiky ve slově. Tomuto případu též říkáme nakusování. Žáci opakovali první slabiky, které byly převážně otevřené - končily samohláskou. Otevřená slabika je pro dítě jednoduchá, když však po ní následuje shluk dvou souhlásek, čtenář se zarazí, a analyzuje si druhou slabiku v duchu, poté co ji rozluští, vrací se opět na začátek, aby dané slovo přečetl v celku. To značí, že se žák snaží o rychlou syntézu slova, která je od něj na konci druhého ročníku očekávána. V tomto případě by bylo vhodné vrátit se k vázanému slabikování a plynule přecházet ke čtení celých slov. Mnohdy je příčinou opakování první slabiky zbrklé, rychlé čtení, při kterém se většinou dobrý čtenář náhle zasekl, a proto se vracel zpět na začátek slova. Mnohdy bylo z pozorování vidět, že žák se na první slabiku velmi soustředí, je zapotřebí, aby plynule pokračoval ve čtení, aby rozšiřoval zorné pole.

Opakování celých slov se objevilo 25 krát. Převážně se jednalo o opakování předložek a posledního slova ve větě a to v důsledku chybné intonace, kterou si žák sám uvědomil po prvním nesprávném přečtení. Tato situace se opakovala především u dob-

rých čtenářů, kteří se snažili číst velmi rychle. Proto je vhodné žáky upozornit na vhodné tempo, které s sebou nese i správné a plynulé čtení.

9.3 Chyby proti výraznému čtení

Další graf nás informuje o úrovni výrazného čtení. Ve výraznosti jsem se zaměřila na nesprávnou intonaci, nesprávné frázování, nesprávný slovní přízvuk, špatnou kulturu řeči (dech, hlas, výslovnost) a na nesprávný důraz.



Zdroj: vlastní šetření

Nesprávná intonace

Jak ukazuje graf, nejvíce chyb se žáci při čtení dopouštěli v intonaci. Celkem bylo spočítáno 107 chyb v intonaci. Nesprávná intonace se projevovala třemi způsoby – stoupavá, klesavá a monotónní. Nevhodná stoupající intonace se vyskytovala nejčastěji. Napočítáno bylo přesně 42 chybných stoupajících intonací. Nejčastěji se jednalo o zvyšování intonace na konci vět, na konci řádků nebo před znaménkem – čárkou, pomlčkou. U dvou čtenářů se stoupavá intonace vyskytovala za každým přečteným slovem v textu, což velmi narušovalo smysl čteného a frázování. Žáci dále chybovali v klesavé melodii a to ve 28 případech. Nejčastěji hlas nepřiměřeně klesal před čárkou, která oddělovala hlavní větu a větu vedlejší. Žák se touto chybnou intonací dostával do úzkých, neboť si naznačoval konec věty, což ho vedlo k nepochopení textu. Bylo též napočítáno 19 chyb v intonaci, kdy nedošlo ke klesavé melodii, ale hlas se držel stále ve stejné linii – monotónně, k čemuž docházelo nejčastěji na konci vět, kdy žák nerespektoval tečku za větou, pokračoval plynule dál ve čtení a tak věty splývaly dohromady.

Nesprávná intonace se vyskytovala jak u čtenářů dobrých, tak u zaostávajících čtenářů. V každém případě šlo však o jinou příčinu chybné intonace. U slabších čtenářů chyběla správná intonace v důsledky nezvládnuté techniky čtení, nevnímání obsahu a logických frází. U vyspělejších čtenářů šlo především o rychlé a neuvědomělé čtení.

Při nesprávné intonaci je důležité žáky zaměřovat na hledání smysluplných frází a logických celků, procvičovat s nimi cit pro intonaci. K tomu můžeme jako učitelé přispět vlastním předčítáním, poslechem nahrávky, dramatizací a čtením poezie. Měli bychom se snažit, aby si čtenáři správnou intonaci zažili a naposlouchali.

Všechny tři učitelky žákům ve třídě předčítají a příkládají tomu velký význam, neboť v rodinách už předčítání není běžným zvykem a dítě se s ním už nemusí mimo školní prostředí vůbec setkat.

Nesprávné frázování

Nesprávné frázováním, které se projevovalo nelogickou intonací, nesprávným umístěním pauz se vyskytlo 85krát. Nejčastější příčinou byla nedostatečně zvládnutá technika čtení. Čtenáři nevnímali obsah a smysl čteného, a tak fráze vznikaly podle potřeby čtenáře a ne podle logického uspořádání mluvních taktů či mluvních skupin. Především se jednalo o žáky, kteří četli vázaným či sekaným slabikováním, a u kterých se objevovalo dvojitě čtení. Nesprávné frázování vzniká též v důsledku nefunkčních pauz.

Žáci, kteří měli techniku čtení zvládnutou, s frázováním neměli problém. Z praxe paní učitelky potvrdily, že pokud chceme procvičovat frázování, je dobré začít jednoduchou poezií, kde je vnímání logických celků usnadněno grafickou stránkou a pomocí veršů, až poté přistoupit k próze a souvislým textům. Správné frázování přichází po zvládnutí a zautomatizování techniky čtení, a proto paní učitelky kladou hlavní důraz na neustálé procvičování čtení i mimo školní prostředí.

Nesprávný slovní přízvuk

V přízvuku čtenáři udělali 34 chyb, kterými narušili výraznost textu. Jednalo se hlavně o slovní přízvuk, kdy se vyskytlo 16 chyb, při nichž žáci v důsledku sekaného slabikování kladli přízvuk na každou slabiku slova. 12 chyb označovalo nesprávný důraz na poslední slabiku tří a více slabičných slov. Pouze 6 chyb se týkalo nerespektování přízvuku slabičné předložky a vedlo k přenesení přízvuku na první slabiku slova.

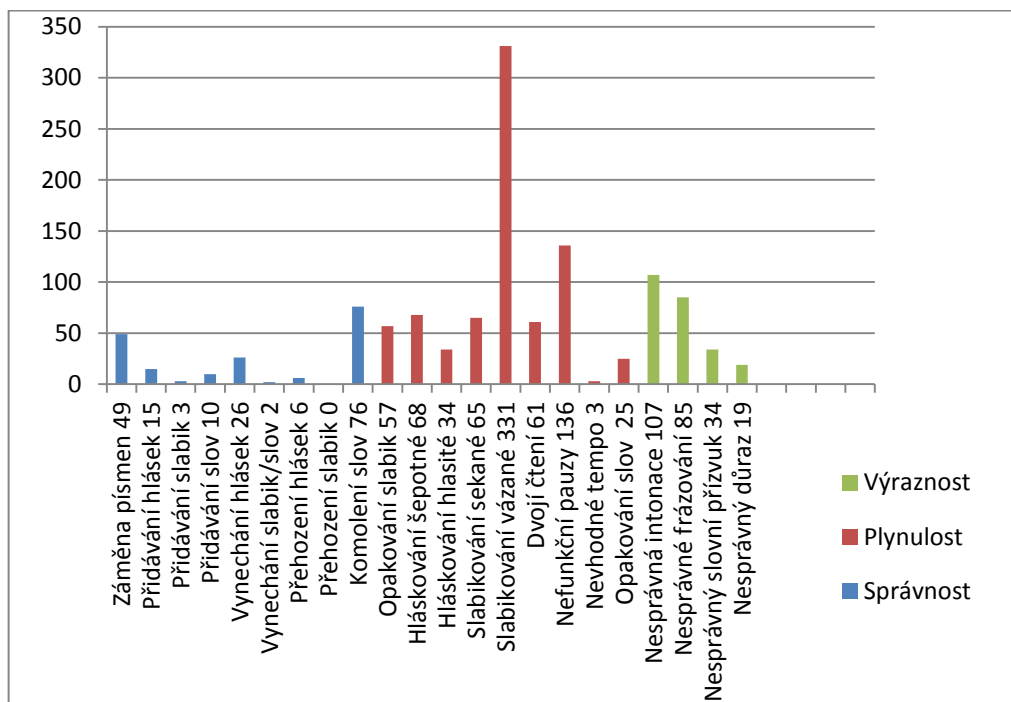
Špatná kultura řeči

Zvláštní položkou, kterou jsem nezařadila do grafu, je špatná kultura řeči. Pokud má čtenář nesprávné návyky čtení, nelze jednotlivě počítat. Rozhodla jsem pouze uvést kolik čtenářů z celého vzorku má s dechem hlasem a výslovností problémy. Celkem se špatná kultura řeči objevila u 11 čtenářů. U dvou žáků byl rozpoznán Rotacismus u dvou Rotacismus Bohemicus. Jiné vady řeči se u žáků nevyskytovaly. Kromě nezvládnutého písmene R, Ř docházelo k chybné technice dýchání. I přesto, že beru na vědomí, že na dech mohla mít vliv nevšední situace, stres a strach, v 7 případech se vyskytly nápadné problémy s dýcháním. Žáci se nadechovali uprostřed slov, po každém přečteném slově, nebo nedodržovali mluvní takty a nadechovali se na nevhodných místech, kde špatné dýchání narušovalo plynulost čteného textu. Problémy s dechem měli především slabší čtenáři, u nichž přetrvávalo sekané slabikování a dvojí čtení, jež jejich dech, značně vyčerpával. Po zkušenostech, které se shodovaly u učitelek, nesprávné dýchání postupně vymizí se zdokonalováním, častějším procvičováním čtení a jeho následným zautomatizováním.

Shrnutí výsledků kvalitativních znaků čtení

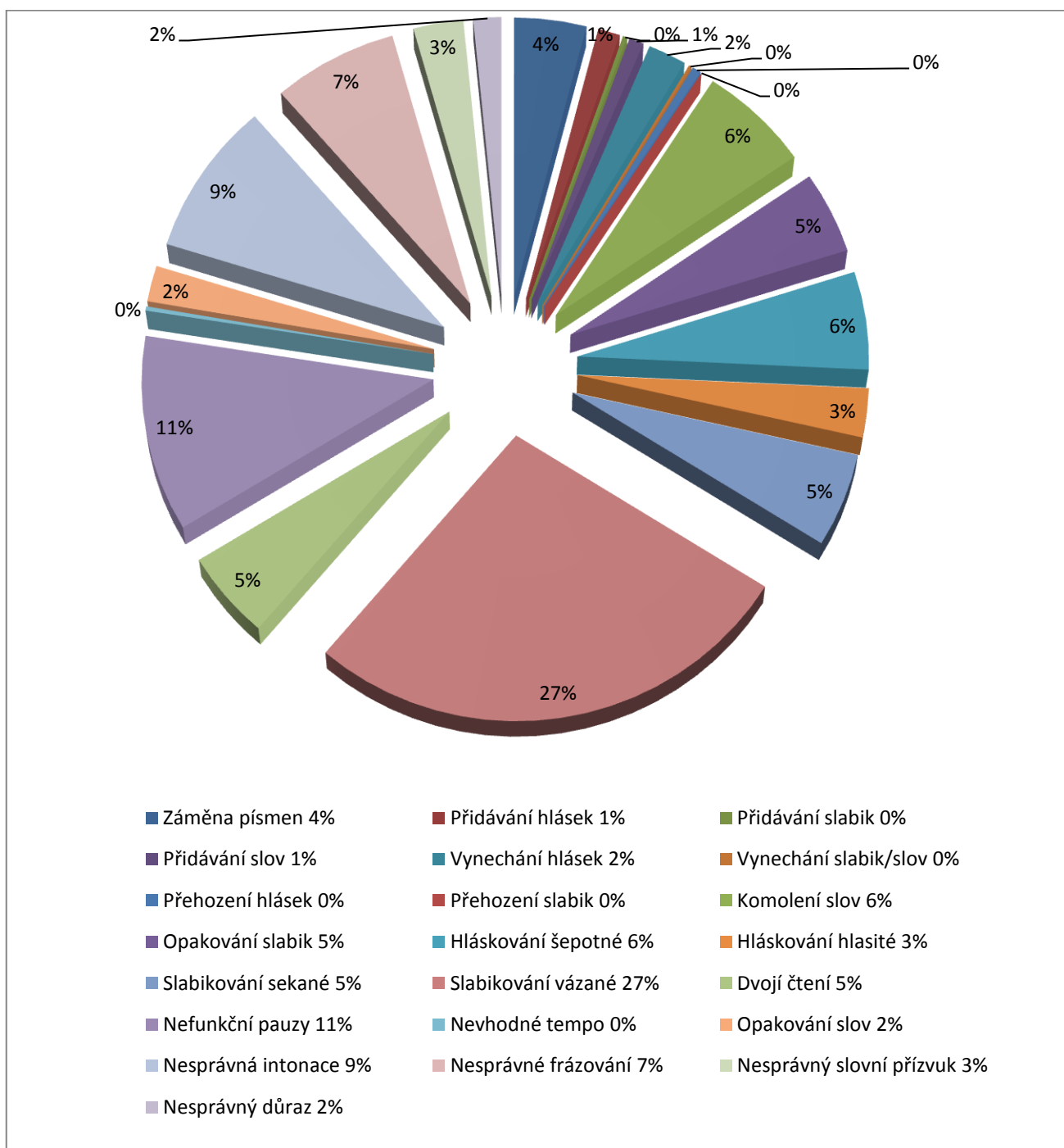
Následující grafy shrnují všechny dílčí nedostatky ve čtení a umožňuje jejich porovnání. Graf č. 5 nám znázorňuje výskyt chyb v jednotlivých kvalitativních znacích čtení kromě čtení uvědomělého, které bude vyhodnoceno samostatně. Graf 6 nám znázorňuje, procentuální zastoupení chyb v rámci všech nedostatků.

Graf 4: Chyby ve správnosti, plynulosti, výraznosti čteného



Zdroj: vlastní šetření

Graf 5: Procentuální zastoupení chyb ve čtení



Zdroj: vlastní šetření

Při vyhodnocení všech čtenářských kvalitativních znaků, jasně získáváme výsledek. Nejčastějším čtenářským nedostatkem vyskytujícím se na konci druhého ročníku je převažující vázané slabikování. Celkem bylo napočítáno 331 slov, která byla přečtena vázaným slabikováním. Na druhé pozici je opět chyba proti plynulosti, a to jsou ne-

funkční pauzy, jichž bylo napočítáno 135. Na třetím místě je 107 chyb proti nesprávné intonaci. Za zmínku stojí uvést komolení slov. Zkomolených slov bylo napočteno 93, a tak si získalo čtvrtou pozici. Jak jsme zjistili, z grafu vyplývá, že nejčastěji se na konci 2. ročníku vyskytují nedostatky proti plynulosti.

9.4 Chyby proti porozumění čteného

Poslední kvalitou čtení, kterou jsme se zabývali, je porozumění čteného. Ke zjištění porozumění bylo využito následujících otázek:

- 1) O čem jsi četl?
- 2) Co všechno zajíček viděl?
- 3) Co se mu přihodilo?
- 4) Co se ti na chování zajíčka líbilo a co ne?

První otázka je zaměřena na téma - čeho se text týkal. Odpověď na druhou otázku nám poukazuje jak dobře si je čtenář schopen zapamatovat izolované podrobnosti. Z odpovědi na třetí otázku zjistíme, jak čtenář chápe děj a jeho následnost a poslední otázka je zaměřena na čtenářův postoj a na emoční reakce, které v něm text vzbuzuje.

Porozumění čteného není patrné pouze z odpovědí na otázky, ale lze jej vystihnout i během samotného čtení. Pokud žák ví, o čem čte, přizpůsobuje obsahu intonaci, frázování a přízvuky. Nyní nahlédněme, jak žáci na dané otázky odpovídali.

1) O čem jsi četl?

Správná odpověď – O zajíčkovi.

Na tuto otázku odpovídali v 49 případech správně. Dvě špatné odpovědi: „O kloučkovi.“, „Nevím.“

2) Co všechno zajíček viděl?

Správná odpověď – velikého ptáka, květinu, včely, srnec, pole.

Tabulka: 8 Vyhodnocení odpovědí k otázce č. 2

	Správná odpověď	Chybná odpověď	Žádná odpověď
Počet žáků	48	0	2

Následující tabulka nám ukazuje, kolik informací si žáci ze správných možností (pták, květina, včela, srnec, pole) zapamatovali nejvíce:

Tabulka: 9 Počet zapamatovaných informací k otázce č. 2

	4-5 informací	3 informace	2 informace	1 informace
Počet žáků	15	13	13	7

V odpovědi na danou otázku, až na některé případy, žáci neměli problém odpovědět. Jak ukazuje tabulka, žáci si pamatovali dostatek informací. Dva žáci za cílem uvést co nejvíce slov, si ke správným odpovědím ještě vymýšleli tato další slova – motýl, strom, sršň. Dva čtenáři neuvedli ani jednu odpověď. V jednom z těchto případů šlo o žáka s dyslexií, ve druhém případě šlo o žáka, který neměl zvládnuté čtení správné a plynulé. Žák byl natolik zaujat technikou čtení, že nezvládl vnímat obsah čteného.

Otázka číslo 3 a 4 byla pouze pro žáky, kteří se dostali ve čtení k požadovaným informacím. Na dané otázky znalo odpověď pouze 5 žáků. Jednalo se o dobré čtenáře, kteří již měli techniku čtení zvládnutou, plně zautomatizovanou a neměli problém se soustředit na obsah textu. 45 žáků se však k daným informacím nedostalo, a tak nemohli odpovědět. Proto jsem si pro ně připravila náhradní otázky, které se týkaly úryvku, který přečetli.

Náhradní otázky (n):

3 n) Jaké bylo v našem příběhu počasí?

Správná odpověď - Svítlo sluníčko. / Pěkné počasí.

Ze 45 žáků na tuto otázku odpovědělo správně 43 žáků, 2 žáci neodpověděli.

4 n) Na co se zajíček těšil?

Správná odpověď – Až o všem co viděl, bude vyprávět mamince.

Ze 45 žáků správně odpovědělo 42 žáků, 1 žák odpověděl chybně a 2 žáci neodpověděli. Jedna špatná odpověď byla: Zajíček se těšil, až bude skákat. Odpověď na tuto otázku vytvořil čtenář, který neměl zvládnutou techniku čtení, a proto mu unikal smysl čteného.

Tabulka 10: Vyhodnocení odpovědí náhradních otázek na porozumění textu

	Správná odpověď	Chybná odpověď	Bez odpovědi
Jaké bylo v našem příběhu počasí?	43	-	2
Na co se zajíček těšil?	42	1	2

Dále vyhodnotíme odpovědi 16 čtenářů, kteří byli schopni odpovědět na původně stanovené otázky. Jednalo se o čtenáře, kteří četli rychleji a dostali se v textu na místo, které jim umožňovalo odpovědět na dané otázky.

3) Co se mu přihodilo?

Správná odpověď – Ztratil se.

Z 5 čtenářů 3 odpověděli správně, 2 odpověděli chybně: „Nevěděl, jak jsou velcí ptáčci.“, „Začalo pršet.“

Chybně odpověděli čtenáři, jejichž rychlé tempo bylo na úkor uvědomělého a správného čtení. V důsledku snahy přečíst text co nejrychleji se tito žáci dopouštěli častého dohadování slov.

4) Co se ti na chování zajíčka líbilo a co ne?

Správná odpověď – Zde bylo možných odpovědí více. Jednou z variant mohla být: Líbilo se mi, jak pozoroval přírodu. Nelíbilo se mi, že neposlechl maminku.

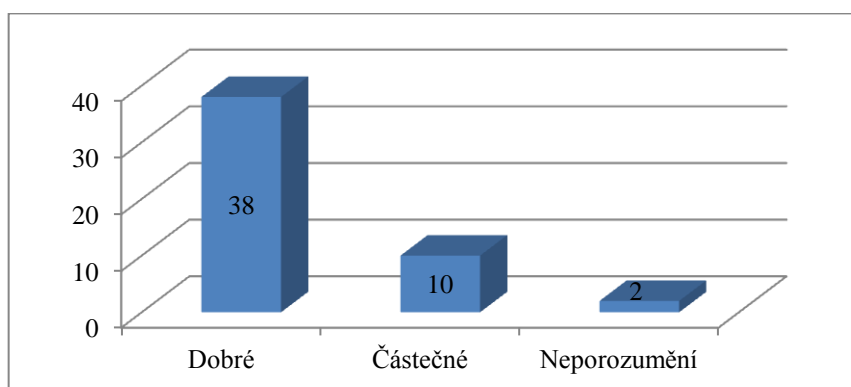
Tabulka 11: Počet odpovědí na 4. otázku k porozumění textu

	správná odpověď	bez odpovědi
Co se ti na chování zajíčka líbilo?	7	9
Co se ti na chování zajíčka nelíbilo?	14	2

Žáci těžko odpovídali na první část otázky, častěji uměli odpovědět na druhou část otázky. Odpověď na první část otázky není v textu dána konkrétně. Čtenář se musí nad příběhem zamýšlet a sám vybrat vhodnou odpověď, zatímco v druhé části otázky je odpověď v textu naznačena mnohem více konkrétně. Následující tabulka nám ukazuje, kolik žáků z 16 čtenářů odpovědělo správně, nebo kolik neodpovědělo. Ani jednou se nevyskytla špatná odpověď.

Vyhodnocení úrovně porozumění čteného textu nám shrnuje následující graf. Z celkového množství 50 žáků se potvrdilo dobré porozumění u 38 žáků, částečné porozumění u 10 žáků a u 2 žáků se potvrdilo neuvědomělé čtení.

Graf 6: Porozumění čteného



Zdroj: vlastní šetření

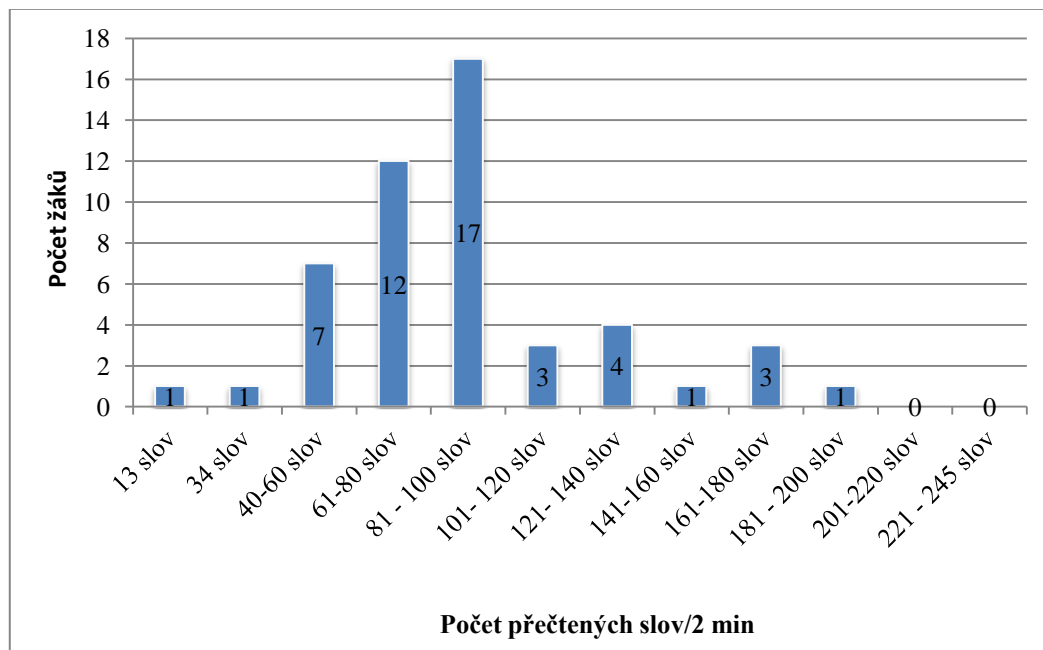
9.5 Rychlost čtení

Žáci četli text po dobu 2 minut. Poté byli přerušeni. 2 minuty jsou doporučený čas, při kterém se žáci mohou uvolnit, zbavit strachu, číst s plným nasazením, s plnou pozorností. Ukázka nám plně stačí k vyhodnocení a k vytvoření závěru o čtenářském výkonu.

Diagnostický test Zajíček se skládá z 245 slov. Dohromady všech 50 čtenářů přečetlo 4 440 slov. Rychlost čtení na konci 2. ročníku, které označuje O. Zelinková (1994, s. 34) jako „sociálně únosné“ je 60-70 slov za minutu. Pokud se jedná o dvě minuty, jako v našem případě, měli by žáci přečíst 120-140 slov. Tyto hodnoty jsou však od našeho průměru velmi vzdálené. Průměrný počet přečtených slov na každého čtenáře činil 89 slov/2 min. Ve dvou případech se objevilo nadměrně rychlé čtení. Jednalo se o dívku (167 slov/ 2 min) a chlapce (185 slov/ 2min). Spíše se však

v důsledku nedokonale upevněné techniky čtení vyskytovalo tempo pomalé, které nepříznivě ovlivňovalo nejen plynulost čtení, ale i porozumění čteného.

Graf 7: Vyhodnocení rychlosti čtení



Zdroj: vlastní šetření

9.6 Nedostatky ve čtení na základě pohlaví čtenářů

Dalším dílčím cílem bylo zjistit, zda se chyb dopouštějí více děvčata nebo chlapci. Z celkového počtu zkoumaných bylo 25 chlapců a 25 děvčat. Tabulka nám názorně ukazuje procentuální zastoupení chyb mezi chlapci a dívkami co se týče správnosti čtení.

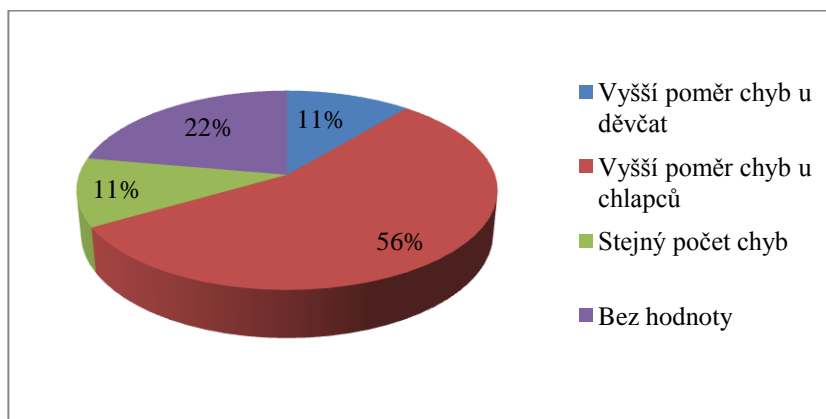
Tabulka 12: Poměr chyb ve čtení mezi chlapci a děvčaty

	Chlapci v %	Dívky v %
Záměna písmen	67	33
Přidávání hlásek	46	54
Přidávání slabik	-	-
Přidávání slov	50	0
Vynechání hlásek	52	48
Vynechání slabik	50	50
Přehození hlásek	100	0

Přehození slabik	-	-
Komolení slov	59	41

Tabulka nám ukazuje, že ve správnosti čteného, více chybují chlapci. Z deseti položek mají u čtyř položek chlapci větší poměr výskytu chyb než děvčata, u vynechání slabik chybovali chlapci a děvčata stejně. Záměna písmen se častěji objevovala u děvčat, což je jejich jediný případ s větším počtem chyb.

Graf 8: Poměr chyb proti správnosti čtení mezi chlapci a děvčaty



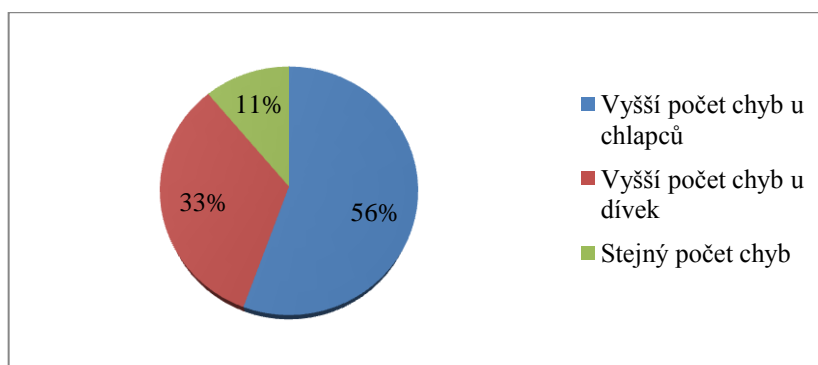
Zdroj: vlastní šetření

Následující tabulka nám ukazuje poměr chyb v rámci jednotlivých nedostatků ve čtení mezi chlapci a děvčaty.

Tabulka 13: Poměr chyb proti plynulému čtení mezi chlapci a děvčaty

	Chlapci v %	Dívky v %
Opakování slabik	46	54
Hláskování šepotné	82	18
Hláskování hlasité	53	47
Slabikování sekané	78	22
Slabikování vázané	57	43
Dvojí čtení	72	28
Nefunkční pauzy	50	50
Nevhodné tempo	33	67
Opakování slov	44	56

Graf 9: Poměr chyb proti plynulosti čtení



Zdroj: vlastní šetření

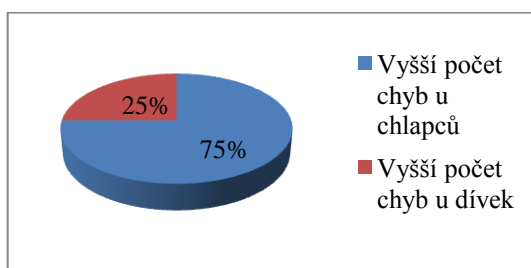
Graf nám jasně ukazuje, že v 56% chybovali v rámci plynulého čtení častěji chlapci, v 33% chybovala více děvčata a v 11% se počet chyb shodoval u obou pohlaví. Z grafu tedy vyplývá, že plynulé čtení mají více zvládnuto děvčata.

Ve výraznosti čtení více chybovali v 75% častěji chlapci, kteří se častěji dopouštěli nesprávného frázování, nesprávného slovního přízvuku a nesprávného důrazu. Naopak dívky měly častěji problém s intonací. U děvčat byla vyzorována větší snaha o intonaci, ale protože ještě nebyla správně zažitá, často se jednalo o intonaci chybnou.

Tabulka 14: Poměr chyb proti výraznému čtení mezi chlapci a děvčaty

	Chlapci v %	Dívky v %
Nesprávná intonace	47	53
Nesprávné frázování	54	46
Nesprávný slovní přízvuk	64	36
Nesprávný důraz	53	47

Graf č. 10: Poměr chyb proti výraznosti podle pohlaví.



Zdroj: vlastní šetření

K výraznému čtení patří i úroveň kultury řeči, která zahrnuje chyby ve výslovnosti, dechu a hlasu. Vada řeči se objevila u 4 žáků. Ve dvou případech se jednalo o Rotacismu a ve dvou případech o Rotacismus Bohemicus. Obě vady řeči se vyskytovaly u chlapců.

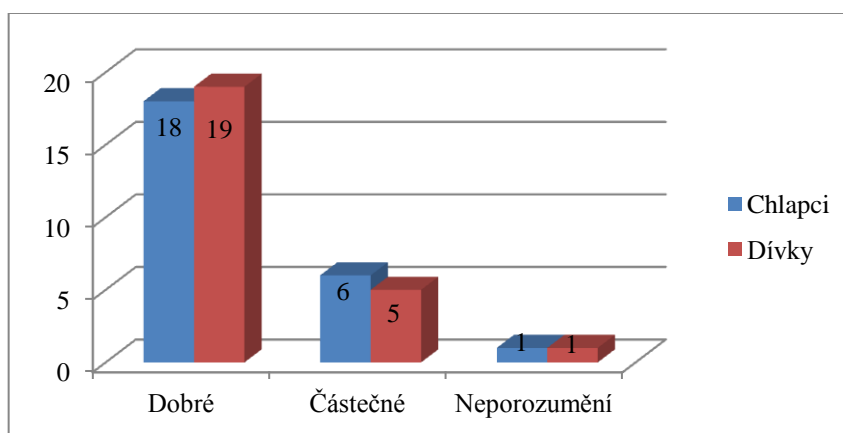
Nevhodné nádechy v rámci věty i v rámci jednoho slova dělaly také větší problémy chlapcům. U jedné z dívek byly chybné nádechy způsobeny trémou, neboť jí čtení po stránce technické nedělalo potíže. U ostatních se nádechy objevovaly ve velmi krátkých intervalech, většinou mezi jednotlivými slovy, ne v rámci jednoho slova.

Tabulka 15: Počet chyb v rámci kultury řeči u obou pohlaví

		Chlapci	Dívky
Vady řeči	Rotacismus	2	0
	Rotacismus Bohemicus	2	0
Nevhodné nádechy		5	2
Nevhodná práce s hlasem		0	0

Uvědomělost čtení byla mezi oběma pohlavími téměř shodná. Dobré a částečné porozumění se v obou případech lišilo pouze v jednom žákovi. Neporozumění textu bylo zastoupeno u obou pohlaví stejně. Z těchto dvou případů se jednalo o dívku, která opakovala 2. ročník a v případě chlapce šlo o žáka s dyslexií.

Graf 11: Rozdíl úrovně porozumění podle pohlaví



Zdroj: vlastní šetření

Dále se věnujeme porovnání průměrné rychlosti čtení dívek a chlapců. Děvčata měla průměrnou rychlost čtení vyšší, avšak nejvíce slov/ 2 min přečetl chlapec. Dobrých čtenářů z řad chlapců je méně, ale pokud se mezi nimi najde chlapec, který má techniku čtení již zautomatizovanou, má větší předpoklad pro rychlé čtení než dívka.

Rychlost však není podstata čtení. Mnohem větší váhu než kvantita má kvalita čteného.

Průměrná rychlost dívek – 93 slov/ 2 min

Průměrná rychlost chlapců - 85 slov/ 2 min

Tabulka 16: Počet přečtených slov/2 min

	Chlapec	Dívka
Nejvíce přečtených slov/2min	185	167
Nejméně přečtených slov / 2 min	13	59

9.7 Nesprávné návyky ve čtení

Během čtení žáků byly zaznamenány výrazné projevy, které jejich čtení doprovázely a negativně ovlivňovaly. Jednalo se o ukazování prstem, pohyby hlavy zleva doprava, pohyby hlavy nahoru a dolů, nesprávná vzdálenost očí od čteného textu. Nesprávné čtecí návyky se objevovaly u 18 žáků. Z toho někteří žáci měli zažito více návyků současně.

Nežádoucí návyky se projevovaly v různé míře a v různém časovém rozmezí. Nesprávné návyky se v některých případech nevyskytovaly po celou dobu čtení, ale objevovaly se hlavně na začátku, nebo před dlouhým a náročným slovem. Tento fakt se týkal například nepřiměřeně blízké vzdálenosti očí od textu.

Tabulka17: Nesprávné čtecí návyky

Nesprávné návyky	Počet žáků
Ukazování prstem	12
Pohyby hlavy zleva doprava	12
Nevhodná vzdálenost očí od textu	5
Pohyby hlavy nahoru a dolů	2

Nejčastěji se u žáků vyskytovalo ukazování prstem společně s pohyby hlavy zleva doprava. Oba tyto návyky spolu úzce souvisí. Pokud si dítě ukazuje prstem, vykonává současně i pohyby hlavy. Proto je počet žáků u obou návyků stejný. Ukazování prstem někomu sloužilo jen k udržení se na řádku, u některých čtenářů bylo zřejmé, že si pomocí prstu slovo rozdělují na hlásky nebo na slabiky. Při konzultaci o tomto problému se paní učitelky shodly, že se snaží, aby žáci, pokud potřebují pomoc s udržením na řádku, využívali záložku nikoliv vlastní prst. Ukazování prstem žáky utvrzuje v hláskování a slabikování, nečtou slovo jako celek a nedochází k posunu ve čtení.

Dalším návykem byla špatná vzdálenost očí od textu, kdy žáci měli oči příliš blízko textu. Tím si zužovali zorné pole a neměli přehled o textu. Dokázali se soustředit pouze na malou část textu, což s sebou neslo další obtíže spojené s plynulostí a výrazností. Nejen že špatné postavení očí má vliv na kvalitu čtení, ale není prospěšné ani pro oči.

U dvou žáků se objevily nevhodné pohyby hlavy nahoru a dolů, a to při přečtení každého slova. Jeden s žáků měl diagnostikovanou dyslexii, druhý žák četl převážně sekaným slabikováním. Na začátku slova hlavu sklonili dolů, blíže ke slovu, protože se na dané slovo potřebovali soustředit. Bylo vidět, že žáci jsou během čtení v napětí. Po jeho přečtení následovalo uvolnění, které se projevilo uvolněním svalů. Čtení se tak pro žáky stávalo velmi vysilující činností.

Čtení je pro začínající čtenáře velmi náročné. Někteří čtenáři jsou v napětí, jiní ne, ale i tak při čtení zaobírají takovou polohu, při které svalstvo tuhne. Proto je důležité dbát nejen na správný posed, ale i dobu čtení. Problémům lze též předejít pomocí uvol-

ňovacích cviků, které lze provádět nejen před zahájením čtení, ale i během čtení. Nejen že se uvolní svalstvo, ale zároveň pohybem dojde k lepšímu prokrvení, které aktivizuje naši pozornost. Během pozorování hodin čtení ve výzkumných třídách se uvolňovací cviky ve dvou třídách vykonávaly jak na začátku hodiny, tak podle potřeby i během vyučování. V jedné třídě se uvolňovací či jiné pohybové chvílky vůbec nevyskytovaly. Nezpozorovala jsem, že by si cviky žáci dělali sami bez vybídnutí učitelky.

Následující tabulka nám ukazuje nežádoucí návyky z hlediska pohlaví čtenářů. Zda návyky mají zažité více chlapci nebo děvčata.

Tabulka 18: Nesprávné čtecí návyky z hlediska pohlaví

Nevhodné návyky	Chlapci	Děvčata
Ukazování prstem	9	3
Pohyby hlavy zleva doprava	9	3
Nevhodná vzdálenost očí od textu	3	2
Pohyby hlavy nahoru a dolů	2	0

Z tabulky vyplývá, že více nežádoucích návyků se vyskytuje u chlapců. Nesprávné čtecí návyky mohou být pro čtenáře jedním způsobem, jak si čtení ulehčit a překonávat tak nedostatky, s kterými má problémy. Nesprávné návyky zprvu nabízejí rychlé řešení, ale později brání dalšímu vývoji a naopak vedou k ustrnutí ve vývoji čtení.

Výzkum byl zaměřen na čtenářskou úroveň žáků 2. ročníků. Výzkumný vzorek byl záměrně vybrán ze Základní školy Komenského v Dačicích. Hlavním cílem bylo zjištění celkové čtenářské úrovně žáků 2. ročníků. Dílčími cíli bylo zjistit:

- jaké chyby ve čtení se u žáků v rámci kvalitativního čtení vyskytují nejčastěji
- jakou průměrnou rychlostí žáci čtou
- zda se genderové rozdíly projevují na čtenářské úrovni
- jaké nežádoucí čtecí návyky se během čtení nejčastěji vyskytují

Zjistili jsme, že v rámci kvalitativního čtení u žáků 2. ročníků nejčastěji převládá vázané slabikování (21 %), které narušuje plynulost čteného. Druhé nejvyšší procentuální zastoupení mají nefunkční pauzy (11%), které jsou také chybou proti plynulému čtení a třetí nejčastěji se vyskytovanou chybou je nesprávná intonace (9%), která narušuje výraznost čtení.

Průměrná rychlost čtení žáků 2. ročníků se vyšplhala na 89 slov/ 2 minuty. Což je podprůměrná rychlost, neboť podle O. Zelenkové (1994) by žák na konci 2. ročníku měl za 2 minuty přečíst 120-140 slov. Je jasné, že rychlost čtení se u jednotlivých žáků velmi lišila, ale čtenářů, jejichž rychlost čtení se vyšplhala do daného rozmezí, by bylo pouhých 9, z toho 5 děvčat a 4 chlapci.

Výsledky výzkumu nám ukázaly, že mezi chlapci a děvčaty ve čtení jsou jasné rozdíly. Co se týče kvalitativních znaků, nesprávné čtení se častěji objevuje u chlapců. V 56% měli chlapci vyšší počet chyb proti správnému čtení než děvčata. Po stránce plynulého čtení se chyb opět častěji dopouštěli chlapci (v 56%), a stejně tak i u výraznosti čtení chybili více chlapci (v 75%).

Genderové rozdíly se promítly i v rychlosti čtení. Chlapci přečetli 85 slov/ 2 min, dívky četly průměrnou rychlostí 93 slov/2 min.

Nesprávné čtecí návyky se vyskytovaly u 18 žáků (36%). U 12 žáků se jednalo o ukazování si prstem a pohyby hlavy ve směru čtení textu, u 2 čtenářů se opakovaly pohyby hlavy nahoru a dolů, u 5 žáků se objevovala špatná vzdálenost očí od textu a

Výsledky výzkumu potvrdily stanovené hypotézy. Výsledky výzkumu nelze zevšeobecňovat, neboť se týkají pouze tohoto výzkumného vzorku. Pokud bychom prováděli výzkum s jiným vzorkem, jistě bychom dospěli i k jiným výsledkům. Získané výsledky slouží k získání přehledu o čtenářské úrovni žáků 2. ročníků na škole, v níž jsem absolvovala odborné pedagogické praxe, kde jsem se vzdělávala a kde bych jako budoucí pedagog mohla působit.

Závěr

Diplomová práce s názvem Průzkum čtenářské úrovně žáků 2. ročníků základních škol pojednává o problematice počátečního čtení. Konkrétně se zabývá psychologickými a fyziologickými předpoklady dítěte pro výuku čtení, metodami výuky čtení, základními druhy a kvalitami čtení, čtenářskými nedostatky, nesprávnými čtecími návyky a neopomíjí ani práci se zaostávajícími čtenáři.

Hlavním cílem bylo zjistit, co dělá žákům ve čtení největší problémy, jaká je jejich čtenářská úroveň. Dílčími cíli bylo zjistit, jakých čtenářských chyb se dopouštějí žáci nejvíce, kolik slov jsou žáci v 2. ročníku schopni přečíst během 2 minut, zda ve čtení chybují více chlapci nebo děvčata a jaké nežádoucí návyky se u žáků 2. ročníků vyskytují nejčastěji.

Díky průzkumu, který byl uskutečněn v květnu 2012 na Základní škole Komenického v Dačicích, jsme došli k těmto závěrům:

Největší problémy mají žáci 2. ročníků s dlouho přetrvávajícím vázaným slabikováním. V rámci všech kvalitativních znaků se žáci dopouštějí chyb proti správnému čtení nejčastěji komolením slov, plynulé čtení bývá narušováno právě vázaným slabikováním a výraznost čtení nejčastěji podléhá chybné intonaci. S porozuměním čteného neměli žáci velký problém, ve většině případů se jednalo o dobré porozumění.

Co se týče kvantitativního znaku čtení, žáci průměrně přečetli 89 slov/ 2 min. Rychleji četly dívky, jejich průměrná rychlost čtení byla 93 slov/ 2 min. Průměrná rychlost chlapců byla 85 slov/ 2 min. I přesto, že chlapci četli pomaleji, chybovali ve správném čtení v 56% častěji než dívky. V rámci plynulého a výrazného čtení opět chybovali více chlapci. V porozumění obsahu čteného textu byly rozdíly minimální, ale i v této oblasti měla větší úspěch děvčata.

Nesprávné čtecí návyky se objevovaly u 36% čtenářů. Jednalo se v největší míře o ukazování si prstem spojené s pohyby hlavou ve směru textu, v několika případech šlo o špatnou vzdálenost očí od textu a o pohyby hlavou nahoru a dolů.

Po konzultaci s třídními učitelkami vyplynulo, že nejčastější příčinu přetrvávání vázaného slabikování vidí v malém procvičování čtení, a to především v domácím prostředí, kde na čtení již není přikládán takový důraz. Žáci nejsou zvyklí si doma číst, chybí jim rodičovský vzor a motivace. Pokud si dítě doma čte, dojde k rychlejší auto-

matizaci techniky čtení. To znamená, že žákovo čtení se zdokonaluje ve všech čtenářských kvalitách a výrazně se posunuje i kvantitativní znak čtení. Práce učitele se zaoptávajícími čtenáři v hodině českého jazyka je z hlediska času velmi náročná a je potřeba hodinu dobře naplánovat, aby i dobří čtenáři využili hodinu efektivně a nebyli ochuzováni. Proto je potřeba apelovat na rodiče, aby čtení nenechávali jen na učitelích, ale aby sami dítěti aktivně s počátečním čtením pomohli. Pokud se technika čtení zvládne ve správný čas, má dítě větší předpoklad, že mu nebude dělat výrazné problémy v dalších ročnících školní docházky.

Výsledky práce nám mapují úroveň čtení žáků 2. ročníků základní školy. Mohou být informací a vodítkem pro učitele, na co se s žáky více zaměřit a jaký jev s nimi více procvičovat. Výsledky práce poukazují na metodu analyticko-syntetickou a na její obtíže, které s sebou nese. Nabízí se otázka pro učitele, zda těmto chybám předcházet používáním jiných didaktických pomůcek, jinými formami práce nebo využitím jiné metody výuky čtení. V dnešní době nemáme stanovenou metodu, ale učitel má volnou ruku a může hledat a experimentovat, porovnávat výsledky jedné a druhé metody. Slabikování je jev, který se váže právě k analyticko-syntetické metodě. Pokud bychom využili jinou metodu bez tvorby slabik, jistě by žáci neměli problém s vázaným slabikování ještě na konci 2. ročníku. Právě proto by bylo zajímavým pokračování této diplomové práce porovnání úrovně čtení žáků 2. ročníků, kteří se učili čist analyticko-syntetickou metodou a žáků, kteří se učili čist jinou metodou čtení.

Práce by se dále mohla zabývat jinou cílovou skupinou žáků. Zajímavé by bylo zjištění úrovně žáků v 5. ročníku, neboť právě tento ročník je poslední před nástupem na 2. stupeň.

Kromě průzkumu v jiném ročníku by se čtení dalo porovnávat na různých typech škol. Porovnání čtenářské úrovně na běžných státních školách, na soukromých školách, na malotřídních školách nebo na různých typech škol alternativních.

Jedná se o širokou problematiku a nabízí se nám k výuce čtení spousta otázek. Jak postupovat, abychom žákům nabídli tu nejkratší a nejjednodušší cestu? Můžeme naslouchat okolí a zkušenostem, nebo si správnou cestu můžeme najít sami.

Seznam literatury

- BALŠÍKOVÁ, Olga a Jiří DAN. *Náprava čtení a psaní*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, 41, 86 s. ISBN 80-042-5079-3.
- BÍNA, Daniel a Miloš ZELENKA. *Bohemistika v edukačním procesu: tradice, problémy, perspektivy*. 1. vyd. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2012, 188 s. ISBN 978-80-87510-07-0.
- FABIÁNKOVÁ, Bohumíra, Jiří HAVEL a Miroslava NOVOTNÁ. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. 81 s. ISBN 80-85931-64-8.
- FRÜHAUFOVÁ, Věra, Eva MRÁZOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vybrané pedagogické a psychologické problémy výuky elementárního čtení a psaní: pro posluchače učitelství pro 1. stupeň základní školy ...* 1. vyd. Ústí nad Labem: Universita J.E. Purkyně, 1991, 58 s. ISBN 8070440279.
- HŘEBEJKOVÁ, J., DUŠKOVÁ, M., PENC, V., VYKOPAL, Z., TURKOVÁ, M. *Čtení, psaní, jazyková a literární výchova v 1. ročníku*. 2.vyd. Praha: SPN, 1977,
- HYHLÍK, František. *Psychologie mladého čtenáře*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963, 139 s.
- JEDLIČKA, Josef, Úvod do metodiky elementárního čtení a psaní. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1972, 89 s., obr. příl.
- JIRÁNEK, František. *Psychologické otázky počátečního čtení a psaní*. 1955. vyd. Praha.
- JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 384 s. ISBN 978-80-247-3030-1.
- KOHOUTEK, Hynek. *Pohled do historie vyučování čtení, psaní, počítání v počátečním stadiu: pomocný učební text pro posluchače s aprobací NŠ*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1968, 63 s
- KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Jak (se) učí číst*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005, 95 s. ISBN 8021104864.
- KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 168 s. ISBN 9788024720388
- KŘIVÁNEK, Zdeněk. *Mimotřídní práce v počátečním čtení a u žáků s obtížemi ve čtení: (metodický materiál pro učitele a vychovatele 1. stupně základní školy)*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982, 99 s.

- KŘIVÁNEK, Zdeněk, WILDOVÁ, Radka a kol., 1998. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. 141 s. ISBN 80-86039-55-2.
- KURINCOVÁ, Viera. *Vybrané kapitoly z didaktiky začiatočného čítania a písania*. Nitra: Vysoká škola pedagogická, 1993, 163 s. ISBN 8085183536.
- LINHART, Josef a Marie TURKOVÁ. *Procesy učení v počátečním čtení a psaní: na pomoc zaostávajícím čtenářům*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 144 s.
- MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Pedagogická diagnostika: teoretické principy a metody*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 201 s.
- MRÁZOVÁ, Eva. *Kapitoly z didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Vyd.1., Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2000, 48 s., ISBN 80-7044-338-3
- PAPÍK, Richard. *Naučte se číst!* Grada a. s., Praha, 1992, 184 s., ISBN 80-85424-93-2
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 8071780294.
- SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000, 136 s. ISBN 8071697737.
- ŠIMKOVÁ, Ivana. *Výuka prvopočátečního psaní: učební a metodický materiál pro studenty Učitelství I. stupně ZŠ*. 1. vyd. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2012, 135 s. ISBN 9788087510117.
- ŠVRČKOVÁ, Marie. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011, 242, [55] s. ISBN 9788074640209.
- TAYLOR, Insup. *The psychology of reading*. New York: Academic Press, 1983. xv, 511 s. ISBN 0-12-684080-6.
- TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, 116 s. ISBN 9788073940386.
- TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I*. 1. vyd. České Budějovice, Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích, 1979, 68 s.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2001, 304 s. ISBN 8024601818.

WILDOVÁ, Radka. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Praha 2002, str. 108, ISBN 80-7290-103-6

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 207 s. ISBN 807178544x

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, 196 s. ISBN 8071780383.

Internetové zdroje

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. 2010 [cit. 2013-04-1.].
Dostupné z WWW:
http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

ABC Music v. o. s. [online]. [cit. 2013-03-25]. Dostupné z <http://www.abcmusic.cz/interview.pdf>
<http://www.abcmusic.cz/interview.pdf>

Škola Dačice, Komenského 7. [online]. 1.5.2014 [cit. 2014-05-01]. Dostupné
z: <http://www.zsdacice.eu/skola-historie.php>

Seznam tabulek

Tabulka 1: Příklady komolených slov.....	59
Tabulka 2: Nejčastější záměny písmen.....	61
Tabulka 3: Vynechání hlásek ve slovech.....	61
Tabulka 4: Přidávání hlásek.....	62
Tabulka 5: Přidávání celých slov.....	62
Tabulka 6: Přehození hlásek.....	63
Tabulka 7: Přidávání slabik.....	63
Tabulka: 8 Vyhodnocení odpovědí k otázce č. 2.....	73
Tabulka: 9 Počet zapamatovaných informací k otázce č.2	74
Tabulka 10: Vyhodnocení odpovědí náhradních otázek na porozumění textu.....	75
Tabulka 11: Počet odpovědí na 4. otázku k porozumění textu.....	75
Tabulka 12: Poměr chyb ve čtení mezi chlapci a děvčaty.....	77
Tabulka 13: Poměr chyb proti plynulému čtení mezi chlapci a děvčat.....	78
Tabulka 14: Poměr chyb proti výraznému čtení mezi chlapci a děvčaty.....	79
Tabulka 15: Počet chyb v rámci kultury řeči u obou pohlaví.....	80
Tabulka 16: Počet přečtených slov/2 min.....	81
Tabulka 17: Nesprávné čtecí návyky.....	82
Tabulka 18: Nesprávné čtecí návyky z hlediska pohlaví.....	83

Seznam grafů

Graf 1: Chyby proti správnosti	58
Graf 2: Chyby proti plynulému čtení.....	64
Graf 3: Chyby ve výraznosti čtení	68
Graf 4: Chyby ve správnosti, plynulosti, výraznosti čteného	71
Graf 5: Procentuální zastoupení chyb ve čtení	72
Graf 6: Porozumění čteného	76
Graf 7: Vyhodnocení rychlosti čtení	77
Graf 8: Poměr chyb proti správnosti čtení mezi chlapci a děvčaty	78
Graf 9: Poměr chyb proti plynulosti čtení	79
Graf 10: Poměr chyb proti výraznosti podle pohlaví	79
Graf 11: Rozdíl úrovně porozumění podle pohlaví	80

Seznam příloh


Příloha 1: Záznam čtenářských chyb

Příloha 2: Souhlas rodičů

Příloha 3: Zápisový arch žáka

Příloha 4: Souhrnná tabulka Příloha

Ukázka záznamu nejfrekventovanějších čtenářských chyb
(podle návrhů metodických příruček pro 1. a 2. ročník).

<u>Kvalita čtení</u>	<u>Čtenářská chyba</u>	<u>Způsob záznamu</u>
správnost	<u>záměna a přidávání hlásek, slabik, slov</u>	zápis do textu
	<u>vynechávání hlásek, slabik, slov</u>	škrt v textu
	<u>přehození hlásek, slabik, slov</u>	označení v textu
	<u>komolení slov</u>	zápis v textu
plynulost	hláskování šepotné	<u>družstevní</u>
	hláskování hlasité	<u>družstevní</u>
	slabikování sekané	druž/stev/ní
	slabikování vázané	<u>družstevní</u>
	nefunkční pauzy mezi slovy a jejich skup.	Usmál / se na / Honzika.
	příliš dlouhá pauza	Dědeček šel k // ohrádce.
	opak. slov a jejich částí	<u>družstevní, Honzík</u>
	velmi pomalé nebo rychlé tempo	označení v textu: p, r
výraznost	nespráv. slovní přízv.	x - do okénka
	nesprávný důraz	"D ^o deček tři obědy", řekl děda.
	nesprávná intonace	značka 
	nesprávné frázování	značka pro nefunkč. pauzy
	špatná kultura a technika řeči	označení v textu: k, D, H, V
uvědomělost	stupeň porozumění	porozumění dobré: d
	zřejmý z reprodukce textu nebo z odpovědí na otázky k jeho obsahu	poroz. částečné: č neporozumění: n

Příloha 2: Rodičovský souhlas k výzkumu

Souhlasím/ Nesouhlasím, aby mé dítě spolupracovalo se studentkou Jihočeské univerzity při zpracování výzkumné části diplomové práce na téma: Průzkum čtenářské úrovně žáků 2. ročníků základních škol.

Úkolem žáka bude přečíst krátký text „Zajíček“. Průběh čtení bude zaznamenán na diktafon. Nahrávka nebude nikde zveřejněna, poslouží pouze pro osobní potřebu studentky při rozboru čtenářského výkonu.

.....

.....

Podpis rodičů

Příloha 3: Záznamový arch

Maminka 19, ZB, Z., 7 let Zajíček

Sotva se naučil běhat, už prosil maminku, aby mohl jít na	11
procházku. Sluníčko hřálo, ptáčkové zpívali a zajíček vesele	19
poskakoval. Byl rád, že si může sám, bez ^D dohledu/prohlédnutí	29
vše, [→] co se mu líbí. Pořád nové věci nacházel – už toho měl	41
plnou hlavičku a těšil ^D se, že bude mamince vypravovat o velikém	52
ptáku, ^a květinách, o včelách a srncích. Sedl si na bobeček	63
a přemýšlel: „Jak je vše krásné! Pole, lesy, luka –	72
všechno je mi přístupné. Jen přijdu a mohu hodovat tu nejjemnější	83
travičku. Čeho se bát? Maminka mi sice říkala, abych	92
daleko nechodil – což pak mě někdo chytí? Jsem tu již tak	103
dlouho - a nic. Že nevím cestu zpět? Tady kol potůčku, pěšinkou	114
vzhůru k lesu a tam v širém poli jsou naši.“ Spokojeně	125
se usmíval. Tu slyš! – Zaštěkal pes. Ještě nikdy toho hlasu	135
neslyšel. Věděl však hned, že mu nepřináší dobrou zvěst. Rázem	145
zapomněl na vše. Nevěda kam běžel, běžel pryč... Upocený,	154
udýchaný zastavil se pod vysokou strání, pod níž zapadalo	164
sluníčko. Smrákalo se. Tu se v něm ozvala touha po domově.	175
Kam jít? Kde jsem? Div, že nezaplakal. Strach, nejistota provázely	185
ho na cestě domů. Šel nazdařbůh. Konečně přišel k potůčku –	195
kde už na něj čekala maminka. Měla strach, kde tak	205
dlouho vězí, a šla ho hledat. Ani nemukal. Jen srdíčko mu radostí	217
poskočilo, když hopkal vedle maminky, která ho bezpečně	225
vedla domů. „Jak se ti venku líbilo?“ – ptala se maminka.	235
„Je to krásné – maminko – ale u tebe je přece lépe.“	245

76 slov

Příloha 4: Shrnutí čtenářských nedostatků

č.	správnost										plynulost							výraznost				uvědomělost		Rychlost				
	Záměna písmen	Přidávání hlásek	Přidávání slabik	Přidávání slov	Vynechávání hlásek	Vynechávání slabik	Vynechávání slov	Přehození hlásek	Přehození slabik	Přehození slov	komolení	Opakování slabik	Hláskování hlasité	Slabikování sekané	Slabikování vázané	Dvojití čtení	Nefunkční pauzy	Nevhodné tempo	Opakování slov	Nesprávná intonace	Nesprávné frázování	Nesprávný slovní přízvuk	Špatná kultura řeči		Nesprávný důraz	dobře	částečně	neporozumění
1.		1, 2					1				5		3		12	10				11					/			62
2.											1		3	2	3	8			2	4					/			99
3.		1, 2		4	1						1	1		3	1	14				5					/			72
4.		2			1	1					2	2		4		6			3	1					/			87
5.											1	4		10		8			4						/			62
6.	2										1	2		2	3	1			3	7	4				/			69
7.	3			2							3	1		3	3	3			2	3					/			83
8.					1						2		5			3			1	1	2				/			124
9.				1			1				1				12	16			3				R.B.		/			48
10.											3		8	10						2			D		/			84