



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

Metody výuky elementárního čtení na základních školách

Vypracovala: Zuzana Johnová
Vedoucí práce: PhDr. Ivana Šimková

České Budějovice 2014

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě 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 textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 28. 4. 2014

.....
Zuzana Johnová

PODĚKOVÁNÍ

Tímto bych ráda poděkovala PhDr. Ivaně Šimkové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, za veškeré odborné a přínosné rady a vždy ochotnou pomoc při zpracování diplomové práce.

Poděkování patří také mé rodině za trpělivost, podporu a povzbuzení během celého studia.

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá současnými metodami užívanými ve výuce elementárního čtení a také používanými učebnicemi v 1. ročnících ZŠ. Teoretická část práce obsahuje přehled metod čtení a přehled historických a současných učebnic a slabikářů. Výzkumná část práce obsahuje průzkum užívaných metod prvopočátečního čtení, slabikářů a učebnic čtení, které nejčastěji využívají učitelé na základních školách. Závěr práce také naznačuje další možné zdokonalování čtenářské dovednosti žáků.

ANNOTATION

The diploma thesis deals with present methods used during the teaching of elementary reading and it also deals with used textbooks in the first grades of primary schools. The theoretical part contains an overview of reading methods and an overview of historical and present spelling-books. The research part is focused on the research of used methods of the elementary reading, spelling-books and textbooks, which primary school teachers use the most. The resume suggests another possible improvement of pupils' reading ability.

Obsah

ÚVOD.....	5
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1. HISTORICKÝ PRŮŘEZ VÝVOJE ČESKÉHO SLABIKÁŘE	8
2. PRVOPOČÁTEČNÍ ČTENÍ V RVP.....	12
3. HISTORIE A SOUČASNOST ELEMENTÁRNÍHO VÝCVIKU ČTENÍ	14
3.1 Syntetické metody	14
3.2 Analytické metody	16
3.3 Analyticko-syntetická metoda.....	19
3.4 Genetická metoda J. Wagnerové	20
3.5 Metoda Sfumato	24
4. TEORETICKÉ ZÁKLADY ČTENÍ	26
4.1 Základní druhy a znaky čtení.....	27
4.2 Hygienické návyky při čtení.....	31
5. SOUČASNÉ UČEBNICE A POMŮCKY PRO VÝUKU ELEMENTÁRNÍHO ČTENÍ.....	33
6. DIAGNOSTICKÉ PROVĚRKY VE ČTENÍ.....	39
7. DIDAKTICKÉ HRY VE ČTENÍ	43
II. VÝZKUMNÁ ČÁST.....	50
8. VÝZKUMNÝ PROBLÉM	51
9. PODMÍNKY A CHARAKTERISTIKA VYŠETŘOVANÉHO SOUBORU.....	54
10. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÝCH METOD.....	57
11. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A JEJICH ZPRACOVÁNÍ.....	61
12. ZDOKONALOVÁNÍ ČTENÁŘSKÉ DOVEDNOSTI	77
ZÁVĚR	79
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	
PŘÍLOHY	

ÚVOD

Dovednost číst vždy byla, je a bude společně s dalšími dvěma dovednostmi (umět psát a počítat) základní článek gramotnosti, bez které se člověk neobejde. Po celý život se setkáváme s tištěným či psacím písmem. I v dnešní možná trochu uspěchané a moderní době každý člověk i dítě rád sáhne po knize, ať už po detektivce, románu, fantasy či pohádkové a alespoň na moment se odpoutá od reality. Abychom však mohli knihu přečíst, musíme se naučit číst správně a hlavně s porozuměním. Tuto dovednost nepoužíváme pouze při čtení knih, ale v každodenním životě při čtení novin, časopisů, aktualit na internetu či dopisů.

Proces výuky elementárního čtení začíná již v prvním ročníku základní školy. Až nyní z pohledu pedagoga je možné posoudit, jak náročný tento proces je nejen pro učitele, ale hlavně pro žáky a také jejich rodiče. Od vzniku Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je na jednotlivých školách, jakou metodu k výcviku čtení použijí. Tím se učitelům a školám dává svoboda k výběru metody čtení, ale zároveň také zodpovědnost k vhodné volbě. Vybraná metoda čtení musí vyhovovat jak učiteli, tak žákům.

Důvodem výběru tématu diplomové práce byl zájem o prvopočáteční čtení. Budoucí pedagog by měl mít přehled o vyučovacích metodách elementárního čtení jak z historického hlediska, tak i současného. Také by měl mít představu, z jakých slabikářů a učebnic pro výuku čtení může v dnešní době vybírat. U výzkumné části bylo cílem zjistit, zda je učiteli stále nejpoužívanější metodou čtení metoda analyticko-syntetická, nebo zda je už v popředí metoda genetická. Také byl zájem zjistit, jaké slabikáře či učebnice se na základních školách nejvíce využívají.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a výzkumnou.

V teoretické části se zabýváme historickými i současnými metodami pro výuku čtení a jejich problematikou. Také se zaměříme na historický vývoj českého slabikáře a na současné slabikáře, učebnice a pomůcky pro výuku elementárního čtení. Součástí teoretické části je také prvopočáteční čtení jako součást RVP, teoretické základy čtení, diagnostické prověrky ve čtení a didaktické hry používané při hodinách čtení. Cílem

teoretické části bylo vytvořit přehled historických a současných metod čtení, slabikářů a učebnic.

Cílem výzkumné části bylo průzkumem zjistit, jaké současné metody čtení učitelé na základních školách v Českých Budějovicích a ve Strakoniciích nejvíce používají. Dále také bylo cílem zjistit, jaké slabikáře či učebnice jsou učiteli na vybraných školách nejčastěji používány při vyučování čtení.

V diplomové práci je také nastíněno další možné zdokonalování čtenářských dovedností žáků.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. HISTORICKÝ PRŮŘEZ VÝVOJE ČESKÉHO SLABIKÁŘE

Český slabikář prošel dlouhým a značným vývojem. Jeho historie sahá až do dob Konstantina a Metoděje a v jednotlivých obdobích měl slabikář různé podoby. Wagnerová (2000, 5) tedy za první zmínku o českém slabikáři zmiňuje **Hlaholici** sestavenou Konstantinem, která se stala prvním slovanským písmem a je toho názoru, že „*hlaholské písmo dalo podnět vzniku prvních škol u nás. Podle dochovaných památek z 11. století měla hlaholice 40 písmen.*“ Hlaholici, později také cyrilici, která vznikla později, se nepodařilo uchovat, jelikož její obtížnost vyžadovala dobré učitele a školy. Přesto představovala významnou část českého vzdělávání.

Další vývoj českého slabikáře ovlivnil Jan Hus ve 14. a 15. století, podle Wagnerové (2000, 6) „*sehrálo významnou úlohu v rozvoji čtenářské dovednosti našeho lidu.*“ Blatný a Fabiánková (1981, 22) uvádějí, že „*Jan Hus vypracoval pomůcku pro čtení, tzv. Abecedu, jež byla výsledkem jeho pravopisné reformy a přispěla k zjednodušení českého pravopisu, a tím k rozvoji vzdělanosti národa.*“ K Abecedě byl ještě vypracován **Návod**, kde je popsáno, jak s Abecedou pracovat. „*Hus je pokládán za tvůrce jednotné české řeči spisovné a těžkopádný způsob spřežkový zjednodušil znaménky diakritickými, dlouhé samohlásky označil čárkou a měkké souhlásky tečkou.*“ Wagnerová (2000, 7)

Blatný a Fabiánková (1981, 22) se zmiňují o **Slabikáři českém**, na kterém v roce 1547 pracoval i Jan Blahoslav, a ve kterém byla použita Husova Abeceda. Podle Wagnerové (2000, 11) „*měl slabikář i náboženský ráz a byl spojen s náboženskými začátky.*“

Blatný a Fabiánková (1981, 22) popisují, že „*učitelé se od nejstarších dob snaží usnadnit a zpříjemnit dětem obtížnost prvopočátečního čtení a psaní. Tak např. J. A. Komenský ve svém spisu vytvořil znamenitou pomůcku, tzv. Živou abecedu, kde nahradil názvy písmen hláskami, které vyjadřují hlasy zvířat. Společně s Orbis pictus (Svět v obrazech) dítě podle obrázků říká, který zvuk zvíře vydává, a čte písmeno, které tento zvuk vyjadřuje.*“ Orbis pictus je „*obrázková učebnice s textem latinským, německým, maďarským a českým. Obrázky znázorňovaly předměty a jevy dětem známé i méně známé, takže děti získávaly nové poznatky o světě a současně se učily číst.*“ Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, 12)

V 18. století se podle Wagnerové (2000, 19) dochoval velký počet českých slabikářů, které nesly většinou název **Český slabikář**. „*K vydání slabikářů ovšem bylo zapotřebí zvláštního povolení, které sama vydávala Marie Terezie.*“ Slabikáře z této doby měly náboženský obsah a povedené ilustrace.

Během 19. století vznikla velká řada českých slabikářů a Wagnerová (2000, 22) uvádí, že „významný znalec počátečního vyučování u nás J. Kubálek soudí, že se v 19. století objevují čtyři druhy českých slabikářů, podle jednotlivých metod. Je toho názoru, že se hláskovací metodou řídí např. slabikáře **Počátky čtení**, **Čítanka dítkám** od Štěpána Bačkory, **Malý čtenář** od Jana Vlastimila Svobody, **Česká abeceda** od Karla Vinařického, aj.“ Blatný a Fabiánková (1981, 24) a Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, 13) se přidávají k Wagnerové a uvádí slabikáře pro analyticko-syntetickou metodu, které vypracoval např. Josef Franta Šumavský s jeho **Malou čítankou** nebo V. Novotný s **Čítankou pro obecné školy podle analyticko-syntetické metody**. Dále byly vytvořeny slabikáře pro skriptologickou metodu a metodu celých slov.

Autoři Wagnerová (2000), Blatný a Fabiánková (1981), Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991) uvádějí, že na začátku 20. století byly rozšířené slabikáře, které vydalo Státní pedagogické nakladatelství. První z nich byl **Slabikář pro školy obecné** od Frumara a Jursy, který byl ilustrován Mikolášem Alšem. V roce 1913 vychází **Poupata** od Josefa Kožíška. Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, 14) popisují, že Poupata jsou „zpracována podle metody genetické a jejich vydání se opakovala v obměněných verzích. Poupata patří k pokladům české literatury.“ Wagnerová (2000, 44) podrobněji říká, že „*Kožíšek nevložil do čítanky jen novou metodu, ale především to, co oživuje učitelovu práci, tj. zájem o zvukovou skladbu slova, soustavu fonetických cviků, výhody zapisování, čtení následné, důraz na čtení oduševnělé, přemístění metodického propracování u čítanky do přímého vyučování, hygienu čtení a psaní, aktivní účast dítěte a spojení učení se životem.*“ V této době také vyšel slabikář od Josefa Kubálka pro městské školy **U nás**, kde se podle Blatného a Fabiánkové (1981, 25) uplatňuje analyticko-syntetická metoda. Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, 14) uvádějí čítanku **Studánka**, kde „*Josef Kožíšek používá metodu normálních slov.*“ Wagnerová (2000, 27) k této publikaci dodává, že „*inspirací při hledání názvu této čítanky byla básnička Lesní studánka od J. V. Sládka, kterou otiskl již v Poupatech.*“ Metodu normálních slov podle Frühaufové, Miňhové a Mrázové (1991, 14) používá F. Merta ve své učebnici **Úl**, kde „*autor použil řadu jednoslabičných slov a psaní oddělil od čtení.*“ Blatný a Fabiánková (1981, 25) společně s Frühaufovou, Miňhovou a Mrázovou (1991,

14) uvádějí, že „*vlivem tvarové psychologie globální metodu uplatňují H. Musilová, F. Musil a V. Příhoda ve své První knize a také dvojice autorů S. Vrána a V. Konvička v učebnici Děti.*“ Blatný, Fabiánková (1981) a Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991) navíc zmiňují další slabikáře, které kombinovaly různé metody čtení. „*Nejznámější jsou Doma a ve škole, Sluníčko, Pramen, Nový slabikář, Čítanka pro první školní rok, Cestička malých, S úsměvem aj.*“ Blatný, Fabiánková (1981, 25)

Další fázi vývoje ovlivňuje uplatňování analyticko-syntetické metody ve výuce čtení z roku 1948. Dosavadní globální metoda pro výuku čtení byla zcela odstraněna (Blatný a Fabiánková, 1981, 25). Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, 14) doplňují, že „*po roce 1945 se ještě po určité nedlouhé období používaly některé ze zmíněných učebnic (např. Poupata, Sluníčko).*“ Blatný a Fabiánková (1981, 25) se ještě zmiňují o **První čítance**, která vyšla v roce 1951, „*kteřá byla definitivní tečkou za globální metodou ve vyučování čtení.*“

Následoval výzkum a přípravné práce pro tvorbu nových učebnic, které již budou používat analyticko-syntetickou metodu čtení (Frühaufová, Miňhová a Mrázová, 1991, 14). Podle Wagnerové (2000, 94) se „*již ve školním roce 1953/1954 se zkoušela nová učebnice Živá abeceda a Slabikář, kde hlavní autorkou byla Jarmila Hřebejková. Od roku 1954 se na školách učilo podle těchto dvou učebnic. K učebnicím byl také vydán Průvodce.*“ Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, 14) uvádějí, že „*členění těchto učebnic odpovídá třem základním etapám – přípravné, slabičně analytickému způsobu čtení a plynulému čtení slov.*“ Živá abeceda představuje učebnici pro přípravné období a Frühaufová s Miňhovou a Mrázovou (1991, 14) pokračují, že „*Živá abeceda se probírá asi šest týdnů a děti poznají pět samohlásek (a, e, i, o, u) a čtyři souhlásky (m, p, l, s). Procvičuje se skládání slabik, pomocí obrázků se rozvíjí vyjadřování dětí.*“ Wagnerová (2000, 95) však uvádí, že „*Živá abeceda obsahovala dvanáct písmen, pět samohlásek (a, e, i, o, u) a sedm souhlásek (m, p, l, s, t, n) a že práce s Živou abecedou trvala do konce prvního čtvrtletí.*“ V dalších vydáních se však počet souhlásek zredukoval také na čtyři. Počet samohlásek zůstal stále stejný. Autorky se ale shodují v tom, že pomocí obrázků má Živá abeceda za úkol seznámit žáky s jednotlivými hláskami a písmeny. Wagnerová (2000, 95) ještě dodává, že „*Živá abeceda je pracovní učebnicí, kde se žáci připravují na vlastní čtení a současně s přípravou na čtení probíhala i příprava na psaní.*“ Dále uvádějí, že podle obrázků se rozvíjí fonemický sluch, žáci se učí již zmíněné samohlásky a souhlásky, slabiky, které jsou z daných

hlásek složené, a že obsahuje cvičení k jejich procvičování i k samostatné práci žáků a také obrázky ze života dětí, které napomáhají u žáků k rozvoji řeči.

Po první etapě čtenářského vývoje přichází na řadu druhá etapa a k tomuto období používáme **Slabikář** (1976), jehož autorkou mimo jiné byla opět již zmíněná Jarmila Hřebejková. Blatný a Fabiánková (1981, 26) definují Slabikář jako „*první knihu, z níž se dítě učí poznávat hlásky, slabiky, písmena, z níž se učí číst. Je to kniha, která u všech národů používá zvláštní úcty. Je to kniha všech knih, která pokládá základy vzdělání každého jednotlivce a celých národů. Vytváří z dětí kulturní členy společnosti. Jeho název je vyslovován ve všech jazycích světa.*“ Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, 15) popisují, že ve Slabikáři „*jsou vyvozovány další hlásky a písmena, procvičují se slabiky otevřené, slabiky zavřené a slova z nich složená, slabiky se skupinou souhlásek na začátku slova a složitější typy slabik. Také obsahuje řadu cvičení a textů doprovázených ilustracemi.*“ Wagnerová (2000, 96) podrobněji ještě dodává, že žáci se učí číst „*slova se dvěma souhláskami uprostřed, slova se slabikami di, ti, ni, slova se slabikami dě, tě, ně a slova se slabikotvornými souhláskami. Poté se nacvičují slova s bě, pě, vě, mě a s písmeny d', t', ň. V závěru se probírají slova se shluky souhlásek.*“ Ke Slabikáři byla vydána také Metodická příručka.

Po dlouhé druhé etapě výcviku čtení přichází na řadu poslední etapa a k té nám slouží první čítanka pro děti **Malý čtenář** (1927). Podle Frühaufové, Miňhové a Mrázové (1991, 15) tato čítanka „*slouží i pro hodiny literární výchovy. Ukázky poezie a prózy jsou vybrány tak, aby vzbudily zájem o četbu u čtenářů různé úrovně.*“ Sama autorka Jarmila Hřebejková ve své Metodické příručce (1984, 34) tvrdí, že „*práce s Malým čtenářem by měla probouzet zájem o četbu knih, napomáhat tomu, aby se postupně z posluchače stával čtenář, promýšlející při čtení nejen obsah, ale vnímající i krásu poetického výrazu, výstižnost vyjádření myšlenky, lahodnost české řeči.*“

Wagnerová (2000, 99) na závěr poukazuje na fakt, že „*po listopadových událostech roku 1989 připravila do tisku Jarmila Hřebejková s kolektivem upravené vydání Slabikáře, ale podle této učebnice se už téměř nevyučovalo. Na pokyn ministerstva školství se slabikáře Jarmily Hřebejkové přestaly používat a postupně byly nahrazovány novými učebnicemi*“, kterými se budeme zabývat v samostatné kapitole.

2. PRVOPOČÁTEČNÍ ČTENÍ V RVP

V roce 2004 byl vytvořen program v českém vzdělávání, který zařazuje do vzdělávací soustavy nové dokumenty, které jsou na úrovni státní a školní. Pro státní úroveň byl vytvořen rámcový vzdělávací program, který určuje povinné vzdělávací okruhy také pro základní vzdělávání. Pro školní úroveň byly vytvořeny školní vzdělávací programy, které jsou zpracovány v jednotlivých školách. Musí se řídit podle daných směrnic, které jsou stanoveny Rámcovým vzdělávacím programem. K tomu, aby školy a učitelé věděli, jak vytvořit školní vzdělávací program, byl vytvořen Manuál, který dává metodické instrukce a také konkrétní příklady. Do prvního ročníku základní školy vstoupil Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) ve školním roce 2007/2008. (Toman 2007, 20)

Prvopočáteční čtení je zahrnuto v oboru Český jazyk a literatura, který spolu s Cizím jazykem a Dalším cizím jazykem patří do oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Vzdělávací obsah se dále dělí na dvě období. Do prvního období zařazujeme první až třetí ročník a do druhého období čtvrtý a pátý ročník. Po dokončení každého období přichází očekávané výstupy určené RVP ZV. Na konci třetího ročníku jsou označovány jako orientační a na konci pátého ročníku jako závazné. Vzdělávací oblast Český jazyk a literatura je rozdělena do tří složek (komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova). Jako doplňkový obor se uvádí dramatická výchova. (Toman 2007, 20 – 21)

Ve složce **Komunikační a slohová výchova** je snahou žáků porozumět a vnímat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, rozmlouvat a dělat rozhodnutí na základě přečteného nebo slyšeného textu, který je rozdílný a váže se k nejrůznějším situacím, rozebírat a posuzovat jeho obsah. **Jazyková výchova** má za úkol, aby žáci získali vědomosti a dovednosti, které jsou nezbytné pro osvojování spisovného českého jazyka. Žáci se zde setkávají s jeho dalšími formami. Žáci jsou vedeni k přesnému a logickému myšlení, což je základní dispozice jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování. Během rozvoje jsou uplatňovány a prohlubovány obecné intelektové dovednosti žáků, např. porovnávání různých jevů, jejich shody a rozdíly, rozdělování podle daných stanovisek. **Literární výchova** vede žáky k objevování základních literárních pojmů pomocí četby, vnímat jejich specifické znaky, vnímat úmysly autora a vytvářet si svůj vlastní názor o daném díle. Také se zde žáci učí

rozlišovat literární smyšlenky od reality. Postupem času dochází k rozvoji čtenářských návyků a schopnostem tvořit recepci, interpretaci a produkci literárního textu. V **Dramatické výchově** se hlavně vyvíjí verbální a neverbální komunikace.¹

Prvopočáteční čtení zařazujeme do očekávaných výstupů pro první období. Z komunikační a slohové výchovy by žák měl číst texty přiměřeného rozsahu a obtížnosti. Úkolem žáka je také porozumět mluveným a písemným instrukcím, které jsou přiměřené složitě. Dále by měl umět dodržovat základní pravidla v komunikaci. Žák dobře vyslovuje a sám opravuje svou chybnou nebo nedbalou výslovnost. V přiměřeně dlouhých mluvených projevech se snaží správně dýchat a dodržovat správné tempo řeči. Žák je schopen zvolit vhodné verbální i neverbální pomůcky během řeči ve škole i mimo školu. Pomocí osobních zážitků žák vytváří krátký mluvený projev. V neposlední řadě žák dokáže seřadit obrázky podle dějové posloupnosti a je schopen podle nich vyprávět snadný příběh. Z učiva prvopočátečního čtení se sem zařazuje praktické čtení, což je technika čtení, čtení pozorné a plynulé a znalost orientačních prvků v textu. V jazykové výchově začínající čtenář musí umět rozpoznávat zvukovou a grafickou podobu slova, žák dokáže rozdělit slova na hlásky a je schopen rozlišovat krátké a dlouhé samohlásky. Učivem se tedy stává zvuková stránka jazyka, do které zahrnujeme sluchové rozlišování hlásek, správná artikulace samohlásek, souhlásek i souhláskových skupin a obměna souvislé řeči (tempo, intonace). Literární výchova během prvopočátečního čtení zahrnuje hlavně naslouchání literárních textů. Žák je schopen přednášet z paměti literární texty, které jsou vhodné pro jeho věk.²

¹ Rámcový vzdělávací program [online]. 2013 [2014-03-05]. Dostupné z WWW: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=6435>

² Rámcový vzdělávací program [online]. 2013 [2014-03-05]. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/upraveny-rvp-zv>

3. HISTORIE A SOUČASNOST ELEMENTÁRNÍHO VÝCVIKU ČTENÍ

Elementární výcvik čtení prošel během historie, ale i v současnosti mnoha obdobími, ve kterých byly preferovány odlišné metody čtení. Podle Frühaufové, Miňhové a Mrázové (1991, 7) „*metody vyučování prvopočátečnímu čtení prošly značně složitým vývojem. Z podkladů, které máme k dispozici, usuzujeme, že po dlouhé období byla základem výuky syntéza hlásek ve slabiky a slova. Během postupného zavádění povinné školní docházky byly v různých zemích hledány a zkoušeny jiné postupy, více či méně náročné, s cílem najít metodu optimální a s co nejširším uplatněním. Podle postupu od syntézy hlásek ve slabiky a slova či od analýzy věty, slova ke slabikám a hláskám klasifikujeme metody syntetické, analytické a analyticko-syntetické.*“

3.1 Syntetické metody

Metody, které mají velice dlouhou tradici a vychází z toho, že čtenář se nejdříve seznamuje s hláskou a poté s písmeny, ze kterých skládá slabiky, slova, věty, se nazývají **syntetické**. Při této metodě žák nejdříve ovládne techniku čtení a až pak následuje porozumění čtenému. Je tedy kladen velký důraz na žáky během čtečního procesu.

Nejstarší ze syntetických metod je metoda **slabikovací**, podle Blatného a Fabiánkové (1981, 27) „*také známá jako metoda písmenková neboli abecední a už ji používali staří Řekové a Římané.*“ Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, 7) uvádějí, že „*žáci se učili vyslovovat názvy písmen abecedy (cé, há em, té,...), pak je skládali do slabik (cé, há, ypsilon – chy, bé, á – ba...chyba).*“ Blatný a Fabiánková (1981, 27) ještě doplňují „*žáci se učili pojmenovat písmena abecedy a poznávat jejich tvary nazpaměť, i pozpátku.*“ Poté, co byla zvládnuta tato náročná etapa, žáci přecházeli ke čtení celých slabik nejdříve pomocí vyslovování jednotlivých hlásek a později už rovnou bez této pomoci. Následovalo skládání slabik v celá slova a následně slova do vět. Nevýhodou této metody, která se u nás používala až do 19. století, bylo prvotní osvojení písmen a obrovského množství slabik než začali žáci číst. Blatný a Fabiánková (1981, 27) dodávají, že „*tato metoda je založena na memorování slabik beze smyslu.*“

Jednou z dalších metod, které se řadí mezi syntetické, je **metoda hláskovací**. Tato metoda byla podporována odpůrci metody slabikovací. Frühaufová, Miňhová a

Mrázová (1991, 8) popisují „že žáci se učili vyslovovat hlásky označující písmena abecedy (ch, y – chy, b, a – ba...chyba) a pro usnadnění užívali různých nápovědných obrázků, které napomáhaly asociaci hlásky s písmenem.“ Toman (1990, 26) dodává „že šlo o mechanické procvičování.“ Konkrétněji podle Blatného a Fabiánkové (1981, 28) „se žáci nejdříve učili samohláskám a pak postupně souhláskám.“ Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, 8) uvádějí jako variantu hláskovací metody **metodu fonomimickou**. Naopak Blatný a Fabiánková (1981, 28) a Toman (1990, 26) uvádějí tuto metodu jako samostatnou, nikoli jako součást metody hláskovací. Blatný a Fabiánková navíc fonomimickou metodu nazývají také „*metodou normálních hlásek, která předvádí žákům hlásky jako citoslovce, znázorněné obrázkem.*“ Toman (1990, 26) ještě doplňuje, že „žáci využívají dětské mimiky.“

Aby nedocházelo k potížím při spojování hlásek ve slabiky, vznikla **metoda normálních slabik**, která podle Frühaufové, Miňhové a Mrázové (1991, 8) „*pracuje se slabikou jako celkem a používá nápovědných obrázků (obrázek motýla a pod ním slabika MO).*“ Dále k tomu však dodávají i nedostatek této metody a to „že se u žáka tvořil stereotyp v tom, že dlouho spojoval slabiku se zafixovaným obrázkem nápovědného slova a tím se mu vytrácel obsah slova i porozumění textu.“

Mezi syntetické metody také patří **metoda skriptologická**, podle Frühaufové, Miňhové a Mrázové (1991, 8) také nazývána jako „*metoda čtení psaním.*“ Podstatou této metody je, že vychází a učí se nejdříve psací písmo. Blatný a Fabiánková (1981, 29) popisují „žáci se učí nejprve sluchovému rozkladu věty na slova, slov na slabiky a slabik na hlásky. Zároveň se cvičí v kreslení, aby se jejich ruka připravila na psaní. Asi po šestinedělní přípravě se vyvine hláska, např. i, žáci ji vyslovují, říkají slova, v nichž se vyskytuje. Učitel pak napíše na tabuli psací písmeno, jež hlásku označuje, a žáci píšou toto písmeno na tabuli a do sešitů.“ Tímto způsobem se poté učí i dalším písmenům. Toman (1990, 26) pokračuje, že „známá písmena spojovali ve slabiky a po zvládnutí malých psacích písmen se cvičili v psaní velkých psacích písmen a až nakonec si osvojovali písmo tiskací.“

Metoda, která byla rozšířená hlavně v Německu, se nazývá **metoda fonetická**. Podle Blatného a Fabiánkové (1981, 28) je její podstatou, že „*vychází od pozorování mluvidel a jejich utváření při vyslovování jednotlivých hlásek, poté žáci napodobují učitele při vyslovování hlásek nebo hlásky vyslovují podle obrázků – hláskovacích tabulek.*“

Do syntetických metod se ještě řadí **metoda postupného čtení slov**, podle Blatného a Fabiánkové (1981, 28) „*metoda postupného a kontrolního průvodního čtení.*“ Podle Tomana (1990, 26) „*je tato metoda založena na postupném připojování jednotlivých písmen – hlásek (např. š-k = šk, šk-o = ško, ško-l = škol, škol-a = škola).*“ Fabiánková a Havel (1999, 18) nazývají tuto metodu jako metodu Petrákovu, pojmenovanou podle svého tvůrce.

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

Toman (1990, 26) jako další ze syntetických metod uvádí **metodu slabikovou** „*opírající se o mechanické osvojování slabik spojovaných ve slova.*“ Blatný a Fabiánková (1981, 28) dodávají, že „*žáci se naučili několika písmenům a ihned se vedli ke čtení slabik bez předchozího čtení jednotlivých písmen.*“ Slabiková metoda se dala použít dvojím způsobem. Blatný a Fabiánková (1981, 28) dále pokračují: „*Používalo-li se metody slabikové jako metody syntetické, naučily se děti číst nejdříve několik slabik a pak četly slova z těchto známých slabik složená. Při použití metody slabikové jako metody analytické se vycházelo z celých slov, která se pak dělila na slabiky, které se četly jako celek bez spojování hlásek.*“ Opět ale tato metoda vedla k mechanickému zapamatování slabik.

3.2 Analytické metody

Odstranit nedostatek kladení příliš velkého nároku na čtenáře se snažily **analytické metody**. Blatný a Fabiánková (1981, 29) uvádí, že už v 16. století německý metodik Valentin Ickelsamer radil, aby se žák učil písmenům a abecedě ze slov a řeči a ne slovům podle abecedy. „*Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, 9) „však pokládají za původního autora analytické metody Francouze J. J. Jacocota, který ji poprvé použil v roce 1818. Vycházel z věty, kterou žákům ukázal a přečetl. Žáci jej v tom napodobovali, až dovedli ukázat kterékoliv určené slovo a přečíst ho. Následoval rozbor slova na slabiky a slabik na hlásky.*“

Stejně jako syntetické metody, tak i metody analytické se dělí na jednotlivé konkrétní metody. Blatný a Fabiánková (1981, 29) uvádějí **metodu normálních slov**, „*nazývanou též jako metoda Vogelova podle svého německého zakladatele. Po rozkladu slova na hlásky se začalo hned se spojováním hlásek. Začínalo se však slovem, něčím, co má význam, a ne izolovanou hláskou.*“ Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, 9) doplňují, „*že se postupuje od řady základních slov, která obsahují celou abecedu a*

provádí se sluchová a zraková analýza věty (*Máma myje mísu.*), od slova (*máma*) k slabikám a hláskám (*má – ma, m – á*).“ Blatný a Fabiánková (1981, 29) tvrdí, „že Vogel používal 98 slov, která obsahují celou abecedu a jsou to názvy osob, zvířat a věcí. U nás byl propagátorem této metody G. A. Lindner, který však použil pouze 21 slov.“ Každé z těchto slov bylo znázorněno obrázky.

Podle Blatného a Fabiánkové (1981, 29) „do analytických metod řadíme také **metodu Rostoharovu a metodu Mertovu**.“ Toman (2007, 25) se o těchto dvou metodách pouze zmiňuje a nijak je podrobněji nerozepisuje. Blatný a Fabiánková (1981, 29-30) dále popisují, „že Rostohar vychází z jednoslabičných a dvouslabičných slov (*já, ty, my, Ota, Ema,...*) a slovo pak rozkládá po stránce zvukové na hlásky a předvede se žákům tak, že každé písmeno je napsáno jinou barvou. Pracují také se skládací abecedou. F. Merta vychází z krátkých slov (*úl, súl, húl,...*) a při jejich rozboru žáci poznávají písmena a sdružují je s příslušnými hláskami. Merta vychází z předpokladu, že kdo dovede slova rozkládat a skládat, umí číst.“

Blatný a Fabiánková (1981, 30) se ještě zmiňují o **metodě celých slov**, „kde se žáci učili číst a psát slova jako celky, aniž by se předtím naučili písmenům, hláskám a slabikám.“

Toman (2007, 26) uvádí, že „z analytických metod se v českých zemích významně uplatnila až **metoda globální**, jejímž horlivým propagátorem byl Václav Příhoda.“ I když podle Blatného a Fabiánkové (1981, 30) „se tato metoda nepovažuje přímo za analytickou ani za analyticko-syntetickou a ovšem ani za metodu syntetickou, řadí se do skupiny analytických metod.“ Dále dodávají, „že jejím původcem je belgický lékař Ovid Decroly, který ji zavedl ve svých školách pro děti duševně opožděné.“ Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, 9) popisují, „že základem globální metody je tvarová psychologie (*Gestaltpsychologie*), podle níž čtenář vnímá celky, kterými jsou části a prvky podřízeny a že globální metoda vycházela z psychologického zjištění, že čtení a vnímání vůbec není jednoduché skládání písmen, ale myšlenkové osvojování celých pojmů a slov.“ Toman (2007, 26) doplňuje, že kromě tvarové psychologie „je ještě jejím východiskem pedocentrismus a výsledky zkoumání očních pohybů zaznamenaných při čtení. Žáci se učili od začátku číst slova užitá ve větách jako celky (*optické struktury*), aniž si předtím osvojili znalost hlásky, písmene a slabiky, a to tak dlouho, dokud sami přirozeným a spontánním vývojem nedošli k jejich analýze na příslušné části a prvky. K porozumění textu přispívalo i spojení slov s obrázky.“ Podle

Blatného a Fabiánkové (1981, 30) „byla globální metoda zkoušena v roce 1928 a zavedena na pokusných reformních školách v roce 1929, kde vedle ní se vyučovalo i jinými metodami.“

Podle svého propagátora Václava Příhody (1934, in Blatný, Fabiánková, 1981) „prochází globální metoda čtyřmi obdobími: Prvním obdobím je období slovních útvarů, kdy děti čtou slova nebo slovní celky podle celkové optické struktury. Druhým obdobím je období analýzy, ve kterém je dítě převedeno k rozboru vět ve slova a pak dojde samo k analýze slov na slabiky, hlásky a písmena. Dalším obdobím je období samostatného čtení, synkreze. Nová slova se dítě učí číst samo tím, že se zmocní „klíče ke čtení“. Jde buď o vzhled, náhlé řešení situace, nebo o náhodu, pokus a omyl. Posledním obdobím je období pokračujícího výcviku.“ J. Jedlička (1972, 26) však uvádí „pět základních etap v globální výuce čtení: Jako první bylo období přípravy, které se vyznačovalo zjemňováním smyslového vnímání, cvičením pozornosti a vizuální paměti, opravováním vadné výslovnosti mluvními cviky, čtením podle obrázků. Následovalo období zapamatování a osvojení základní slovní zásoby (asi 4 měsíce). Děti poznávaly slova podle celkového tvaru, charakteristických znaků, délky, atd. Poté období pozorování slov – těch, které děti dobře znaly. Dále období analýzy a syntézy. Analýza začínala srovnáváním začátku, středu i konce některých slov (okno, obec, ořech, točí, koza, vozí,...), srovnáváním rozdílných přípon k témuž slovnímu základu (babička, babičce, babičky, babičku, babičkou) a rozdílných předpon (šel, vyšel, přišel, odešel). V období syntézy bylo exponování nových slov přerušeno a procvičovala se syntéza slov pomocí her. A na závěr období výcviku čtení, kde se docvičovalo čtení obtížnějších slov a přesnější znalost písmen. Četly se souvislé dějové články a obsah se reprodukoval.“

Blatný a Fabiánková (1981, 31) dodávají, „že jednotlivá období nepřicházejí u všech dětí stejně. Závisí to na různých aspektech, ale rozhodující jsou však individuální tělesné a duševní rozdíly mezi dětmi.“ U Tomana (2007, 26) se ještě můžeme dočíst, „že odpůrci globální metody poukazovali na řadu jejich nedostatků. Především nerespektovala individuální rozdíly mezi dětmi (naučily se číst v časovém rozmezí 4 – 18 měsíců) a žáci četli povrchně, nesprávně a s chybným odhadem.“ Tím, že Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, 9) uvádějí, „že podle globální metody se psaní oddělovalo od vyučování čtení“, Blatný a Fabiánková (1981, 31) doplňují, „že při psaní děti často vynechávaly písmena a diakritická znaménka. Zhoršila se i kvalita písma, protože se psala ihned celá slova a ne písmena a neprováděly se cviky prvků písmen.“

Toman (2007, 26) uvádí, „že na začátku 50. let minulého století byla u nás globální metoda čtení jako metoda údajně neefektivní a hlavně neslučitelná se zásadami socialistické výchovy oficiálně odmítnuta a nahrazena metodou analyticko-syntetickou. Koncem 60. let se projevovaly snahy modernizovanou globální metodu zavést do školní praxe. Po listopadu 1989 byla globální metoda – byť ojediněle – opět zaváděna do výuky prvopočátečního čtení.“

3.3 Analyticko-syntetická metoda

V současnosti je v českých školách nejpoužívanější metodou metoda analyticko-syntetická, podle Tomana (2007, 24) „zvaná též hlásková nebo zvuková.“ Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, 10) uvádějí, že „tato metoda je nejvhodnější pro jazyky, které mají převážně fonemický pravopis, kde hlásce odpovídá grafický znak.“ Toman (2007, 24-25) popisuje tuto metodu: „Její východiskem je zvukový celek, zpravidla slovo. Na základě jeho akustické analýzy žáci poznávají slabiky a hlásky. S nimi pak spojují odpovídající písmena, jež dále skládají do slabik a osvojené slabiky do slov. Akcentuje tedy analyticko-syntetické práce se slovem. Tato práce zahrnuje cvičení v analýze a syntéze akusticko-kinestetické a optické cvičení spojující obě analyticko-syntetické činnosti v jednotu. Na ně bezprostředně navazuje analýza a syntéza grafomotorická. Při žákovském čtení tak dochází k žádoucí aktivizaci a koordinaci sluchu, zraku, motoriky mluvidel a ruky.“

Analyticko-syntetická metoda byla u nás používána už koncem 30. let 20. století J. V. Svobodou. Jelikož ve školním roce 1951/1952 byla zakázána globální metoda, zařadila se do škol právě analyticko-syntetická metoda, která se během pár let (hlavně v 60. letech 20. století) zdokonalovala, vyvíjela a adaptovala na české školství. (Toman, 2007, 25)

Elementární výcvik čtení analyticko-syntetickou metodou lze podle Hřebejkové (1984, 9) rozvrhnout do tří etap: „Na etapu jazykové přípravy žáků na čtení. Poté na etapu slabičně analytického způsobu čtení, členěnou uvnitř do čtyř fází podle vzrůstající složitosti hláskové stavby slabik a slov, a to na čtení otevřené slabiky ve slovech, čtení zavřené slabiky na konci slov, čtení otevřené slabiky trojpísmenné, slov se skupinou dvou souhlásek uvnitř a čtení slov se slabikotvornými souhláskami a slov s písmenem ě, se skupinami di, ti, ni, se shluky souhlásek. Poslední etapou je plynulé čtení slov.“ Do stejných etap rozděluje čtení analyticko-syntetickou metodou také Křivánek a Wildová

(1998, 45). Dříve se také tyto etapy nazývaly jako předslabikářové, slabikářové a poslabikářové období.

Do tří etap rozděluje a podrobněji popisuje výcvik čtení analyticko-syntetickou metodou i Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, 10): „*Období praktické přípravy žáků zahrnuje rozvíjení fonemického sluchu žáků a provádění analyticko-syntetických činností. Analýza slova na slabiky, rozlišování a poznávání určených hlásek, syntéza hlásek v slabiky. Pracuje se s Živou abecedou, pisankou, částečně se Slabikářem a využívají se další pomůcky. Období slabičně analytického způsobu čtení je obsahově i metodicky náročné. Kombinuje se analýza a syntéza akusticko-kinestetická se zrakovou. Obtíže působí skutečnost, že opticky je slabika složena z více prvků, ale při vyslovení se to neprojeví. Je třeba vést žáky k tomu, aby slabiku poznávali jako celek. Období přechodu k plynulému čtení celých slov dochází k automatizaci při čtení slabik a postupně se přechází k jejich vázání ve slovo a čtení slov jako celků. Stále je nutné procvičovat čtecí techniku, kontrolovat, zda žák rozumí čtenému a teprve pak, a to individuálně, přecházet k tichému čtení.*“

Při používání analyticko-syntetické metody se zároveň vyučuje jak výcvik čtení, tak výcvik psaní. (Frühaufová, Miňhová a Mrázová 1991, 11)

3.4 Genetická metoda J. Wagnerové

Vrcholem syntetických metod je **metoda genetická**, Kubálek (1920, 50) a Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, 8) ji nazývají „*metodou zapisovací*“, protože vše co žáci přečtou, zapíší. Podle Blatného a Fabiánkové (1981, 28) též „*Kožíšková metoda*.“ Vrána (1934, 187) ji však už považuje za analytickou metodu, jelikož genetická metoda vychází od zápisu myšlenek. Metoda je „*založena na principu historického vývoje písma*.“ (Blatný, Fabiánková, 1981, 28, Frühaufová, Miňhová, Mrázová, 1991, 8).

Průběh výcviku čtení začíná průpravným obdobím, které trvalo přibližně 5-8 týdnů. „*Žáci se naučí číst a psát písmena velké tiskací abecedy hůlkovým písmem ve formě zkratk (A – Anička, E – Ema, V – Vít) pomocí jediné abecedy. Poté pomocí fonetických cvičení se ze zkratk izoluje náslovná hláska a v období vlastního čtení se již pracuje s písmem hláskovým.*“ (Frühaufová, Miňhová a Mrázová 1991, 8) Autorky doplňují, že „*tato metoda byla použita J. Kožíškem v Poupatech a jeho žák F. Jungbauer ji propracoval.*“

V současné době byla tato metoda přepracována PhDr. Jarmilou Wagnerovou, CSc., která je autorkou učebnic a pracovních listů pro výcvik čtení genetickou metodou. První díl má název Učíme se číst pohádky (nyní vydáváno v nakladatelství SPN pod názvem Učíme se číst) a druhý díl Čítanka pro nejmenší čtenáře. Autorka ve svém experimentu a ve své publikaci (1996, 16) rozděluje čtecí výcvik genetickou metodou do tří etap. Popisuje, že v první etapě (seznámení s velkou tiskací abecedou), tedy v prvních týdnech, co děti začaly chodit do školy, nepracovaly s učebnicí, ale s hůlkovým písmem, jelikož většina dětí se při nástupu do školy umí podepsat pomocí velkých tiskacích písmen. Žáci se tedy postupně začali seznamovat s velkou tiskací abecedou. „*Učily se podepsat křestním jménem, případně i své sourozence, kamarády a rodiče, na těchto jménech poznávaly písmena další abecedy. Poznávaly i dlouhé samohlásky, cvičily fonemické sluchové vnímání, prováděly hláskovou i písmenkovou syntézu, analýzu.*“ Nejdříve se začíná s kratšími, jednoduššími a jednoslabičnými slovy. Například u slova PES žáci nejdříve vyhláskují (P-E-S) a následně znovu jednotlivé hlásky spojí ve slovo (PES). V této etapě „*slova a věty už žáci pouze nevyslovují, ale také čtou a píší.*“ Teprve asi po dvou až třech týdnech přišla na řadu druhá etapa (práce s učebnicí Učíme se číst pohádky). „*Čítanka má za úkol naučit nejen všechna písmena velké tiskací abecedy, což je podmínkou, ale není to ještě čtení, rovněž má naučit děti číst krátké pohádky tak, aby si osvojily základy čtení.*“ S učebnicí Učíme se číst pohádky autorka s žáky pracovala přibližně dva měsíce. V poslední etapě dochází k přechodu ke čtení malými tiskacími písmeny. „*Po získání základních čtenářských dovedností na textech psaných velkými tiskacími písmeny se uplatnil transfer a mnohé děti s radostí oznamovaly, že poznávají malá tiskací písmena v dětských knížkách a že dokonce si v nich čtou.*“

Výuka psaní při genetické metodě se také člení do tří etap. Nejdříve se provádí cviky na uvolnění ruky, následuje psaní tiskacích písmen a na závěr přichází psaní psacích písmen.³

Stejně jako každá čtecí metoda, i metoda genetická má své kladné i záporné stránky. Mezi klady patří hlavně rychlý nástup čtení a navíc s dobrými výsledky při čtení s porozuměním. Dále schopnost psaní velkých tiskacích písmen, tudíž žáci mohou téměř ihned psát všechna slova a to je výhodou i pro ostatní předměty. K hlavním negativům genetické metody patří fakt, že to není metoda, kterou by se vyučovalo čtení

³ Genetická metoda čtení [online]. 2009 [2014-03-03]. Dostupné z WWW: http://www.detskestranky.cz/clanek/1294-geneticka_metoda_cteni_2.htm

na většině českých škol, takže může nastat problém při přechodu žáka ze školy s genetickou metodou do školy, kde se vyučuje čtení analyticko-syntetickou metodou a naopak. Nevýhodu může také představovat pro žáka, který není schopen syntézy a analýzy slov.⁴

Genetickou metodou se v současné době kromě Jarmily Wagnerové také zabývá Miroslava Čížková, která společně s Vladimírem Lincem, Josefem Bruknerem, Simonou Pišlovou a Václavem Mertinem, vytvořila řadu učebnic Pojdme si hrát, Veselá abeceda, Pojdme si číst, Čtenáři do toho, Čtení pro malé školáky a Čtení na prázdniny. *„Publikace obsahuje množství promyšleně sestavených zábavných cvičení vhodných pro rozvoj zrakového a sluchového vnímání, který je potřebný pro přípravu ke čtení. Učebnice není nutná pro nácvik neslabikovací metodou, nicméně pro svůj obsah ji považujeme za velmi vhodnou. Můžete ji využít též v prvouce či v matematice a později při vyvozování slabik.“* Samotná Miroslava Čížková vydala publikaci Čtení 1 pro prvňáčky. *„Učebnice je v úvodu zaměřena na rozhovoření žáků. V kapitole Připravujeme se na čtení najdeme úkoly pro orientaci v ploše a pro procvičení znalosti barev. Oddíl Hrajeme si s písmeny je orientován na rozlišování jednotlivých tvarů písmen bez aktivní dovednosti jejich čtení. Nejobsáhlejší je část Učíme se číst, jež je věnována postupnému vyvozování jednotlivých tiskacích písmen velké abecedy a vlastnímu aktivnímu čtení. V závěru učebnice jsou v přiměřeně dlouhých textech vyvozována malá tiskací písmena (především na základě podobnosti s písmeny velkými).“* Na tuto učebnice navazuje Čtení 2 pro prvňáčky. *„Tato učebnice je určena k procvičování a upevňování čtenářských dovedností. Jednotlivé texty a úkoly k nim jsou vybrány tak, aby vyhovovaly dané úrovni čtení v 1. třídě a doplňovaly učivo ostatních předmětů.“* Miroslava Čížková dále doporučuje používat ke svým učebnicím čtverečkový sešit A4 a stíratelnou popisovací tabulku s fixem, drátky a špejle. Autorka dále vydala k učebnicím také Cviky pro nácvik písmen a Písanky.⁵

Učebnice pro čtení genetickou metodou vydalo už v roce 2003 také nakladatelství Fraus. *„Cílem nových učebnic čtení a psaní genetickou metodou je zprostředkovat poznání jazyka přirozeným způsobem - žáci od počátku čtou a zapisují smysluplné texty. Učebnice přinášejí zajímavou alternativu k běžně užívaným metodám, neboť vyžadují větší aktivitu dítěte a poskytují prostor k hledání vlastní cesty ke čtení*

⁴ Genetická metoda četní [online]. 2008 [2014-03-03]. Dostupné z WWW: http://www.detskestranky.cz/clanek/1256-geneticka_metoda_cteni.htm

⁵ Doporučené učebnice a pomůcky pro nácvik čtení analyticko-syntetickou metodou bez tvorby slabik [online]. rok neuveden [cit. 2014-03-03]. Dostupné z WWW: <http://ctenibezslabikovani.wz.cz/>

a psaní.“ Soubor publikací tvoří pracovní učebnice *Začínáme číst a psát*, která společně se sešitem *Uvolňovací cviky* slouží žákům do poloviny školního roku. Začátek učebnice se věnuje hlavně motivaci a žáci zde pomocí obrázků nejen čtou, ale i píšou. Po této úvodní části se žáci věnují čtení a psaní velkých tiskacích písmen. Vyvozování písmen vychází ze jmen a zážitků dětí z fiktivní první třídy, která v učebnici vystupuje. Druhá publikace *Už čteme a píšeme sami* se zaměřuje na texty s malými tiskacími písmeny a také projekty, které podporují jazykový rozvoj a vedou žáky k samostatnosti v ústním i písemném projevu. V této učebnici je nyní novinkou projektová část, ve které žáci uplatňují své vědomosti při řešení běžných životních situací. Soubor *Hrajeme si ve škole i doma* obsahuje čtyřicet pracovních listů, které slouží jako doplňková pomůcka k jakékoliv učebnici s genetickou metodou čtení. Věnuje se hlavně etapě velkých tiskacích písmen. Soubor doplňují tři díly *Písanek*, v nichž dochází k nácviku psacího písma. Přichází na řadu zhruba v polovině školního roku. V dolní části písanek můžeme nalézt písmena, která už žáci znají. Nakladatelství Fraus vydalo *Písanky* nevázaného písma, které obsahují nácvik písma *Comenia Script*. K těmto písankám lze použít pracovní sešit *Uvolňovací cviky* a tvarové prvky. Pro čtení ve druhém pololetí prvního ročníku slouží *Čítanka 1*, ve které se procvičuje správnost a porozumění čteného textu. Dále je také kladen důraz na plynulost, výraz, frázování a rychlost čtení. Ukázky jsou prezentovány podle týdenních témat. „*Jednotlivá témata jsou vybírána s ohledem na časové období, kdy budou děti texty číst (květen, červen), proto se velká část věnuje přírodě. Čítanka je komponována jako výběrová, převažují básně a prozaické texty. Součástí každého textu v Čítance 1 je přehled obtížných slov vhodných pro přípravné čtení a otázky s doplňujícími úkoly, které jsou umístěny na dolní liště. Čítanka je doplněna původními ilustracemi a fotografiemi, jsou zde prezentováni i významní čeští ilustrátoři.*“⁶

V současné době také patří k publikacím, které vyučují čtení genetickou metodou, učebnice *Začínám číst* od nakladatelství Fragment. První díl učebnice má název *Veselé příhody kokříka Bendy*, který provází žáky při čtení celou učebnicí. Druhý díl se jmenuje *Povídání s moudrou sovou Rozárkou* a třetí díl *Velká dobrodružství štěňátka Báry*.

⁶ Český jazyk pro 1. ročník (genetická metoda) [online]. 2014 [cit. 2014-03-03]. Dostupné z WWW: <http://ucebnice.fraus.cz/rozsireni/cesky-jazyk-pro-1-rocnik-geneticka-metoda/>

Soubor učebnic pro výuku prvopočátečního čtení genetickou metodou vydalo i nakladatelství SPN. Učebnice nesou název *Budu dobře číst a Umím dobře číst*. Autorkou je Jana Borecká a kol.⁷

3.5 Metoda Sfumato

Metoda Sfumato neboli splývavé čtení je novodobá metoda čtení, která pracuje tak, aby se u dětí při čtení neobjevily špatné návyky. Klade velký důraz na čtení s porozuměním, které se ukrývá v rychlosti zpracování centrální nervové soustavy. Tato metoda umožňuje začínajícímu čtenáři zvolit si své vlastní tempo učení čtení a podporuje individuální přístup s respektováním věkových zvláštností. Autorkou metody je PaedDr. Mária Navrátilová. Základem metody Sfumato je fakt, že lidská řeč je zpívavá. Tato metoda by měla zabránit dvojitému čtení, dítě by mělo číst plynule a s porozuměním. Zdeněk Matějček o metodě Sfumato hovoří jako o technice splývavého čtení, která je revoluční. Dále pokračuje: „...s potěšením mohu sdělit, že v ní nenacházím nic, co by nějak odporovalo dnešním poznatkům z neuropsychologie a vývojové psychologie. Naopak, pokud mohu posoudit, velice sympatický je její princip komplexního přístupu k počáteční výuce čtení...Rozlišuje dokonale zvukovou a grafickou podobu slova, zdokonaluje vyjadřovací schopnosti, přináší čtení s porozuměním, na které svět čeká již 150 let. Podělme se s dětmi o radost ze čtení.“ (březen 2003)⁸

Výuka čtení pomocí metody Sfumato má čtyři části. V každé části postupně probíhá práce se zrakem, dechem, hlasem a sluchem. První část se nazývá expozice hlásky (uvedení písmene), ve které se nachází příprava zrakového, hlasového a sluchového aparátu a vyvozují se první písmena pomocí mezipředmětových vztahů. Ve druhé části – 1. stupeň syntézy (syntéza dvou hlásek) – je čtecí výcvik se záměnou písmen a sluchový výcvik (nejprve záměna samohlásek a poté souhlásek). Během třetí části s názvem 2. stupeň syntézy (syntéza tří hlásek – princip jednoslabičnosti) se začíná tvořit čtecí návyk. Žák je veden k obsahu přečteného, aby nedošlo jen k izolovanému technickému zpracování znaků. Poslední čtvrtá část, která se dále dělí na syntézu čtyř hlásek a čtení ze slabikáře, se zabývá přenášením akcentu ve slově a ke změně intonace.

⁷ Nakladatelství SPN [online]. rok neuveden [cit. 2014-03-08]. Dostupné z WWW: <http://www.spn.cz/stranky/detaily.php?kniha=589>

⁸ Čtení Sfumato [online]. 2014 [cit. 2014-03-03]. Dostupné z WWW: <http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html>

Autorka metody Sfumato Mária Navrátilová tvrdí „*Splývavé čtení je pro všechny děti, které mají zrak, sluch a hlas!*“⁹ Během jedenácti let, kdy autorka aplikovala tuto metodu čtení na různých školách, bylo zjištěno, že se zmenšil počet dětí trpící dyslexií¹⁰.

⁹ Čtení Sfumato [online]. 2014 [cit. 2014-03-03]. Dostupné z WWW: <http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html>

¹⁰ Sfumato – splývavé čtení [online]. 2010 [cit. 2014-03-03]. Dostupné z WWW: http://www.detskestranky.cz/clanek/1896-sfumato_splyvave_cteni.htm

4. TEORETICKÉ ZÁKLADY ČTENÍ

Umět číst představuje jednu z nejzákladnějších lidských dovedností, která je vyučována hned při zahájení školní docházky a tento výcvik je stále zdokonalován. Čtení je pro žáky velice náročné a pro učitele představuje obtížný úkol. Podle Tomana (1990, 10) „*dovednost číst znamená chápat tištěnou a psanou řeč. Předpokládá znalost grafických znaků slov (písmen pro jednotlivé hlásky), dovednost převést je pohotově v řeč mluvenou, vytvořit si adekvátní představy o obsahu čteného, přemýšlet o něm a zaujmout k němu osobní postoj.*“ Stejnou definici mají i Blatný a Fabiánková (1981, 34). Podle nich je navíc „*technika čtení a porozumění v dialektickém vztahu. Čím dokonaleji ovládá žák techniku čtení, tím lépe může porozumět textu.*“ Podle Tomana (1990, 10) „*... je třeba již od počátku čtenářského výcviku obě kvality spojovat.*“

Toman (1990, 10-11) uvádí rozdělení čtení podle dvou hledisek. Jedním hlediskem je „*fyziologický základ čtení, kterým je podmíněný podnět slova v optické podobě, který při vnímání působí podráždění v optickém analyzátoru, odkud vzruch přechází do analyzátoru řečově kinestetického v mozku.*“ Druhým je „*gnoseologické hledisko, podle kterého je čtení složitý analyticko-syntetický proces. Začínající čtenáři nejprve provádí analýzu a syntézu akusticko-kinestetickou (rozklad slov na slabiky a slabik na hlásky – písmena a jejich spojování zrakem) a nakonec spojování obou těchto analyticko-syntetických činností v jednotu, a to v takovém pořadí, v jakém je prováděl. Zároveň přitom spojuje vnímanou formu přečteného slova s chápáním jeho významu a s vytvořením představy slovem označené skutečnosti.*“

Pro ukázkou bylo vybráno slovo **sova**, které má dvě otevřené slabiky a pro žáky nepředstavuje takovou obtížnost. Žák nejprve zrakem rozdělí slovo na slabiky (so-va). Poté provede optickou analýzu a syntézu první slabiky (so) za současné asociace písmen a hlásek (s, o). Na závěr provede syntézu zvukově motorickou, tj. přečtenou slabiku (so) vyslovuje. Stejným způsobem provádí analýzu a syntézu druhé slabiky slova (va). Obě tyto čtenářské procesy spojuje v celek. Vnímanou podobu přečteného slova (sova) pak spojuje s jeho významem (druh ptáka) a s individuální představou jevu, který toto slovo označuje. (Toman, 1990, 10 - 11)

Toman (2007, 32) ještě dodává „*Syntetický způsob čtení vyspělého čtenáře představuje velmi složitou a dokonale osvojenou dovednost, založenou na plně koordinovaných a zautomatizovaných čtenářských operacích, kdežto začínající čtenář*

provádí všechny dílčí čtenářské úkony naprosto uvědoměle. K jejich postupnému zdokonalování a automatizaci dochází až během dlouhodobého a náročného čtenářského výcviku na 1. stupni základní školy. Ale ani zde nelze tento proces považovat za ukončený.“

4.1 Základní druhy a znaky čtení

Druhy čtení

Prvním z teoretických základů čtení jsou druhy čtení, mezi které patří hlasité a tiché čtení. Toman (1990, 13) tedy rozděluje dva druhy čtení, které jsou ještě dále rozděleny na jednotlivé formy projevu. Jedním z druhů čtení je **čtení hlasité**, „*keré je vytvářeno artikulací hlásek za účasti hlasivek a zřetelných pohybů mluvidel.*“ Dále pokračuje: „*Hlasité čtení převažuje v počátečních fázích čtenářského výcviku žáků, kdy se stává hlavním prostředkem osvojování techniky čtení, zejména čtení správného a plynulého. Umožňuje také učiteli kontrolu úrovně čtenářské dovednosti, zjišťování čtenářských nedostatků a jejich následnou diagnostiku a nápravu. Ve vyšších ročnících, kde přibývá prvků výraznosti, hlasité čtení dokládá míru prožitku a pochopení textu a estetické podoby.*“

Toman (2007, 46) udává jako variantu hlasitého čtení **šeptné čtení**, „*kde jsou zřetelné pohyby mluvidel, ale už bez použití hlasivek.*“ Při čtenářském výcviku se téměř vůbec nevyužívá. Během čtenářského výcviku nejvíce využíváme tři podoby hlasitého čtení: hromadné, sborové a paralelní.

Jednou z forem hlasitého projevu je **čtení hromadné (společné)**, které je nejpoužívanější. Podstatou tohoto čtení podle Tomana (1990, 14) je, „*že jeden žák čte nahlas a ostatní žáci sledují čtený text zrakem.*“ Toto čtení nám umožňuje zapojit co nejvíce žáků do čtenářského výkonu, jelikož ostatní žáci spolu kontrolují žáka, který čte nahlas. V nejnižších ročnících slouží hromadné čtení jako čtení cvičné, které se soustředí pouze na osvojení techniky čtení a porozumění čtenému.

Další formou je **čtení sborové**. Toman (1990, 14) uvádí, že „*se jedná o souběžné hlasité čtení skupiny žáků nebo všech žáků ve třídě. Sborové čtení je důležitou součástí nácviku čtení výrazného a rozvoje estetických dovedností (např. dramatizace, čtení podle rolí).*“ Dále uvádí, že „*sborové čtení má tři funkce: aktivizuje žáky ostýchavé a nespělé a posiluje jejich sebevědomí. Naopak přiměje více aktivní a agresivně projevující se žáky k přizpůsobení se ostatním. Dále napomáhá začínajícím*

čtenářům osvojovat si představu o přiměřené rychlosti čtení, jak má znít hlas, jak zřetelná má být artikulace a jaká má být spisovná výslovnost. A v neposlední řadě správně vedené sborové čtení zvyšuje produktivitu a úroveň hlasitého čtení jednotlivých žáků.“ Čtení sborové má však podle Toman (1990, 15) i své nevýhody: učitel nemůže kontrolovat jednotlivé čtenářské výkony, slabší čtenáře svádí k nedbalému a povrchnímu čtení, rozlišná úroveň žáků vede k neshodnému tempu při čtení a narušuje plynulost. Těmto nedostatkům můžeme předejít tím, že se zprvu sborového čtení účastní i učitel. Nejdříve čte sám, udává přiměřené tempo. Postupně se k němu přidávají lepší čtenáři.

Zvláštní podobu sborového čtení můžeme zaznamenat také u **čtení přípravného**, u kterého Toman (2007, 46) říká, že *„se uplatňuje při čtení textů nových, obsahově i jazykově náročnějších a slouží k nácviku správného čtení slov a slovních spojení složitější hláskové a slabičné struktury nebo výrazů nesrozumitelných a neznámých, případně se zaměřuje na zdokonalování techniky mluvené řeči.“*

Poslední formou hlasitého čtení je **čtení paralelní**. Používá se hlavně ve 3. a 4. ročníku. Toman (1990, 15) uvádí, *„že se představuje souběžné čtení textu dvěma až třemi čtenáři.“* Oproti sborovému čtení může učitel i žák snadněji opravit chyby, které se týkají správnosti, plynulosti a výraznosti čtení. Současně může sledovat a porovnat výkony čtenářů. Žáci, kteří nejsou zapojeni do čtecího procesu, mohou samostatně pracovat s textem, který si osvojili tichým čtením. Nutná je však dobrá organizace – individuální přístup k žákům, výběr vhodného textu, určení doby nácviku, střídání různých druhů čtení (hlasité, tiché, polohlasité). Často při této formě čtení využíváme texty ze zájmové četby žáků, kteří se sami mohou podílet na výběru textu.

Jako druhý druh čtení Toman (1990, 16) uvádí **čtení tiché**, při kterém *„žák vnímá čtený text zrakem, bez artikulačních pohybů mluvidel.“* Tiché čtení na rozdíl od hlasitého čtení představuje pro vyspělého čtenáře mnoho výhod: jelikož čtenář nemusí čtený text vyslovovat, je tiché čtení rychlejší, čtenář si může zvolit své individuální tempo, může se vrátit k obtížným nebo zajímavým částem textu, a proto také slouží k výraznějšímu estetickému osvojení. *„Začínajícím čtenářům však činí tiché čtení potíže, neboť při něm chybí jako posilující podnět zvukový obraz slova. Žáci jsou zvyklí číst nahlas, ještě nedovedou vnímat obsah čteného bez pohybu rtů, a proto si často pomáhají čtením šepotným nebo polohlasným.“* Více se začíná užívat uvědomělého tichého čtení až během druhého ročníku. Ve třetím ročníku probíhá proces, kdy vrcholí

automatizace a čtení tiché se stává rovnoměrným čtení hlasitému. Během čtvrtého ročníku tiché čtení převládá nad hlasitým a slouží k osvojování uměleckých a umělecko-naučných čítankových textů. Ve vyšších ročnících tiché čtení převažuje při samostatném čtení knih mimočítankové četby. Toman (1990, 16) dále dodává: „*V hodinách čtení a literární výchovy se tiché čtení žáků nejdříve uplatňuje při prvním seznamování s čítankovým textem a při čtení studijním. Tiché čtení volíme i při seznamování žáků s texty myšlenkově a umělecky méně náročnými, v tomto případě plní funkci přípravy na kvalitnější čtení hlasité.*“ Hlavním měřítkem efektivitivy tichého čtení je porozumění obsahu a smyslu čteného textu. Zda čtenáři porozuměli textu, zjišťujeme různými způsoby: kontrolní otázky a úkoly (převyprávění textu, osnova, ilustrace, charakteristika postav, atd.) a úroveň výraznosti čtenářského výkonu (předčítání, přednes, dramatizace, atd.). Toman (1990, 16)

Toman (1990, 17) poukazuje na fakt, že tiché čtení zahrnuje jednu specifickou kvalitu čtení: **čtení studijní**. „*Intenzivněji se rozvíjí až ve 4. ročníku. Tiché čtení se studijním záměrem se uplatňuje často ve spojení se čtením hlasitým, zvláště při osvojování textů, u nichž vystupuje do popředí funkce informativní. Jsou to především čítankové texty umělecko-vzdělávací a naukové a vybrané texty z učebnic jiných předmětů, např. vlastivědy nebo přírodovědy.*“ Podle Tomana (1990, 13) „*žáci 1. – 4. ročníku si osvojují literární texty čítankové a mimočítankové četby jednak poslechem, jednak vlastním hlasitým a tichým čtením. Oba základní druhy čtení se v jednotlivých ročnících uplatňují v různé kvalitě a proporci v závislosti na úrovni rozvoje čtenářské dovednosti žáků, se zřetelem k požadavkům učebních osnov a v soulase s výchovně vzdělávacími cíli vyučujících.*“

Znaky čtení

Toman (1990, 18) mezi základní znaky neboli kvality čtení řadí správnost, uvědomělost (neboli čtení s porozuměním), plynulost a výraznost. Správnost čtení a porozumění obsahu čteného je charakterizováno výsledkem čtení. Plynulost, která je spojena s rychlostí čtení, a výraznost tvoří způsob čtení a označují úroveň výkonu čtenáře. Všechny kvality spolu navzájem souvisí a jedna pro druhou jsou podmiňující. Blatný a Fabiánková (1981, 34) mají odlišné dělení znaků čtení, a to na „*správnost, porozumění, způsob a rychlost čtení.*“ Stejné rozdělení znaků čtení má také Hřebejková aj. (1990, 8-9). I když se liší názvy znaků čtení, obsahově jsou v podstatě stejné. Křivánek a Wildová (1998, 60 – 61) ještě dělí kvalitativní a kvantitativní znaky

čtenářského výkonu. Mezi kvalitativní znaky zařazují čtení správné, uvědomělé, plynulé a výrazné. Jako kvantitativní znak uvádí rychlost čtení.

Prvním znakem čtení je tedy **čtení správné**, které spočívá ve shodě hlasitě přečteného s tištěným nebo psaným textem. Od počátečních čtenářů požaduje znalost písmen, která jsou odpovídající pro dané hlásky. Dále je potřebné osvojení všech typů slabik a slov a chápání jejich obsahu. Nutná je také správná artikulace a výslovnost hlásek. Osvojení tohoto znaku čtení probíhá hlavně v 1. ročníku. Toman (2007, 33)

Správnost čtení je podmínkou pro **čtení s porozuměním**, podle Tomana (2007, 36) **čtení uvědomělé**. Hned od začátku čtenářského výcviku vedeme žáky k tomu, aby jejich čtení bylo správné, přesné, bez chyb a aby rozuměli slovům, větám a textu, který čtou.

Dalším ze znaků čtení je **způsob čtení**, podle Tomana (2007, 38) **čtení plynulé**, který svědčí o průběhu čtenářského výkonu. Hřebejková (1984, 9) uvádí, že „z hlediska způsobu čtení žáků je cílem 1. ročníku naučit žáky číst jednoduché věty plynule po slovech a mluvních taktech. K tomuto cíli dospívají žáci postupně. Od počátečního nespojeného slabikování slov k spojenému (vázanému) slabikování a od něho k plynulému čtení slov jako celků se správným slovním přízvukem.“

Posledním ze znaků čtení je **rychlost čtení** (Blatný, Fabiánková 1981, Hřebejková 1984). Rychlost čtení zařazuje Toman (1990, 19) jako součást čtenářského znaku plynulého čtení. Hřebejková aj. (1984, 9) uvádí, že „rychlost čtení charakterizuje komplexně průběh čtenářského výkonu. Je přímo závislá na způsobu čtení, je dána mírou plynulosti.“ Dále se shoduje s Blatným a Fabiánkovou (1981, 35), že čím kvalitnější způsob čtení, tím se zlepšuje i rychlost čtení. Pomalé čtení brání čtenářům ke správnému pochopení textu a naopak příliš rychlé čtení může vést také k povrchnímu pochopení obsahu. Proto nenecháváme žáky číst příliš pomalu, ale naopak neklademe nároky na zvýšení rychlosti při čtení, jelikož to může vést k nesprávnosti a k neuvědomělosti při čtení.

Toman (2007, 41) uvádí jako další znak **čtení výrazné**, které je považováno za nejvyšší a nejdokonalejší projev hlasitého projevu. Výrazné čtení je charakterizováno správností, uvědomělostí, plynulostí a přiměřenou rychlostí čtenářského výkonu. Ve své starší publikaci Toman (1990, 20) uvádí, že „...mezi základní zvukové prvky výrazného čtení řadíme frázování, intonaci a přízvukování“ a dodává „všechny prvky výraznosti spolu úzce souvisí.“ V současnější publikaci Toman (2007, 41) ještě doplňuje, že „k

výraznosti rovněž přispívají vhodné změny výšky, síly, tempa a barvy hlasu i kultura mluvené řeči, tj. ekonomické dýchání, znějící hlas, správná artikulace a spisovná výslovnost“ a že, „výrazné čtení je výsledkem hlubšího pochopení, prožitku a hodnocení myšlenkového a citového obsahu čteného uměleckého textu a také nutným předpokladem k osvojování literárně-estetických dovedností žáků (předčítání, přednes, reprodukce a dramatizace textu).“

4.2 Hygienické návyky při čtení

Při čtení je potřeba dodržovat správné hygienické návyky a to proto, aby nedocházelo k nežádoucím účinkům, jako například zhoršování zraku, či různých ortopedických vad, jelikož jak tvrdí Blatný a Fabiánková (1981, 87) „při čtení a psaní je namáhána soustava nervová, zrakový a sluchový orgán, soustava svalová, zejména akomodační svaly očí, svaly trupu při udržování správné polohy těla a drobné svaly rukou při psaní.“

Blatný a Fabiánková (1981, 88) mezi hlavní zásady při čtení (a také psaní) uvádějí: *Trup dítěte má být vzpřímen, ruce se mají lehce opírat předloktím o desku lavice, hlava je mírně skloněna, hrudník se nesmí dotýkat lavice. Správné držení těla souvisí také s distancí židle od stolu. Ramena jsou stejně vysoko, lokty mírně oddáleny od trupu. Váha trupu spočívá na sedadle, nikoli na předloktích. Při nesouměrném sedění se vychyluje osa ramen z vodorovné polohy a dochází ke zkřivení páteře. Vzdálenost čteného textu má být asi 25 – 30 cm od očí a má svírat s vodorovnou plochou úhel asi 30 – 40°. Optimální osvětlení při čtení a psaní je asi 75 luxů. Doba nepřetržitého čtení nemá být delší než 20 minut. Text má být dostatečně velký a zřetelný.* Proto je velice důležité, aby učitel dbal na správné hygienické zásady při čtení již od nejmladšího školního věku. Žáci je pak uplatňují ve škole, doma a později také při výkonu svého povolání. Dodržování zásad neprovádí pouze učitel ve škole, ale také rodiče. Je třeba, aby dohlédli na dodržování správných návyků v domácím prostředí. Učitel by je měl s těmito návyky seznámit. Nejčastější zlozvyk, který vzniká během čtení v domácím prostředí, je čtení vleže na posteli nebo na gauči. Tím se porušuje zásada správné polohy knihy a správné osvětlení. Další nesprávný návyk je čtení během jídla. Odstranění nesprávných zásad při čtení je v pozdějším období velice obtížné. Mezi nejčastější chyby patří příliš předkloněný trup a vychýlená hlava dopředu, což vede k brzké únavě zádového svalstva. To způsobuje, že si žák podpírá rukama hlavu, s tím se dostaví pocit únavy a vede k ospalosti žáka. Příliš skloněnou hlavou se zmenší

vzdálenost očí od čtecí plochy a tím se oči více namáhají. Dodržování správných hygienických, pracovních i kulturních návyků při čtení (a také psaní) značně ovlivňuje celkový vývoj žáků. (Blatný, Fabiánková, 1981, 87-89)

5. SOUČASNÉ UČEBNICE A POMŮCKY PRO VÝUKU ELEMENTÁRNÍHO ČTENÍ

Po roce 1989 se začalo vydávat velké množství nových slabikářů od různých nakladatelství díky větším možnostem. Kolem roku 1998 se podle Křivánka a Wildové (1998, 93) na trhu objevovalo téměř deset souborů učebnic a písanek, které byly určeny pro výuku prvopočátečního čtení a psaní. Avšak upozorňují, že *„všechny byly orientovány na analyticko-syntetickou metodu nebo syntetickou hláskovou metodu.“* Ale i když *„současné učebnice umožňují nácvik čtení „stejnou“ metodou, můžeme u každého nového souboru rozlišit jiné přístupy k jeho koncipování a vidět, že konkrétní učebnice jsou odlišné.“* Existovaly soubory učebnic, které odpovídaly jednotlivým etapám čtenářského výcviku pomocí analyticko-syntetické metody (Živá abeceda, Slabikář a Čítanka), ale také navíc se objevovaly učebnice, které měly pouze jeden díl, pracovní sešity nebo doplňkové učebnice.

Do první etapy čtenářského výcviku se zařazovala hlavně motivační cvičení, která rozvíjela zrakové a sluchové vnímání, řeč, paměť a pozornost. Dané soubory se proto lišily v množství těchto cvičení. Křivánek a Wildová (1998, 93) popisují, že *„existují soubory, ve kterých cvičení pro přípravu na čtení nejsou zahrnuta, v některých učebnicích se na druhé straně setkáme s velmi vhodně metodicky propracovaným a uspořádaným souborem zaměstnání pro přípravné období.“* Jestliže soubory neobsahují dostatečné množství cvičení pro toto období, učitel má potom za úkol zpracovat si nějaké cvičení sám. Křivánek a Wildová (1998, 93) uvádí, jako dobře propracovaný pětidílný slabikář od Čížkové, Lince, Bruknera, Pišlové a dalších autorů od Státního pedagogického nakladatelství. V současné době je tento soubor vydáván v nakladatelství Fortuna, které ale vydává pouze tři stejnojmenné díly z původně pětidílného souboru. První díl slabikáře je **Pojďme si hrát**, jehož druhé vydání je z roku 2010. Navazuje na něj díl druhý s názvem **Veselá abeceda** z roku 2010 (druhé vydání). Posledním z vydávaných učebnic je třetí díl, který má název **Pojďme si číst** a jeho páté vydání je z roku 2011. Zbývající dva díly (Čtenáři, do toho! A Čtení na prázdniny) nyní nakladatelství nevydává. V současné době je soubor hlavně používán ve školách, kde probíhá výcvik pomocí genetické metody, ale jak už uvádíme v předešlé kapitole, podle autorky nejsou tyto publikace určeny pouze pro nácvik neslabikovací metodou.

Dále se podle Křivánka a Wildové (1998, 94) liší publikace podle pořadí zavádějících písmen. „*Autoři slabikářů, které začínají samohláskami, se odvolávají na skutečnost, že se lépe vyvozuje náslovná hláska, když samohláska plní současně funkci slabiky.*“ Slabikáře, které tedy začínají nácvičkou samohlásek, jsou od nakladatelství Alter, Jinan nebo Prodos. „*Pro dřívější zavedení souhlásek zase hovoří jejich snadnější zvuková identifikovatelnost. Žáci je rozlišují lépe než zvuky samohlásek.*“ Křivánek a Wildová (1998, 94) Slabikář, který začíná nejdříve nácvičkou souhlásek, se nazývá **Veselá písmenka** z nakladatelství Fortuna (1993). Wagnerová (2000, 104) dodává, že **Slabikář** má celkem tři díly, vyšel v roce 1993 a autorkou je H. Vrbová, B. Janáčková a kol. „*Živou abecedu nahrazují právě Veselá písmenka a texty k získání čtenářských dovedností mají název První čtení.*“

Křivánek a Wildová (1998, 94) uvádějí ještě další oblasti, ve kterých se jednotlivé soubory učebnic od sebe liší. „*V části určené pro rozvoj čtení slov a vět se setkáváme s odlišným pořadím osvojovaných písmen, s různým uspořádáním a stupněm propracovanosti metodického postupu výuky čtení analyticko-syntetickou metodou a také s různým tempem v rozvíjení čtenářské dovednosti.*“

Wagnerová (2000, 100) představuje ještě další soubory slabikářů, které vyšly po roce 1989. Hned v roce 1990 byl vydán už počtvrté **Ferdův slabikář** od Ondřeje Sekory v nakladatelství Albatros. „*Je určen dětem od šesti let a slouží jako doplňková četba. Písmenka Sekora vyvozuje říkankami.*“ Nejdříve autor využívá hůlkovou abecedu stejně jako Kožíšek, „*a proto je Ferdův slabikář dobře využitelný zejména tam, kde se vyučuje čtení genetickou metodou.*“ Poté také užívá autor i psací písmo.

Ve stejném roce vyšla učebnice Jiřího Gruši **Máma, táta, já a Eda – Česká abeceda**. Podle Wagnerové (2000, 100) se autor pokusil ve své publikaci propojit Kožíškovo průpravné čtení a globální metodu. „*Je to moderní slabikář, který byl na našich školách využíván jen málo. Autor ho sestavil pro české děti, které žijí se svými rodiči v zahraničí.*“ Sám autor Jiří Gruša popisuje, „*ze dvou hlavních škol, jak se historicky ustavily, to je ze syntetické a globální, jsem si nevybral žádnou. Místo toho jsem volil kombinaci obou, to je metodu normálního slova a normální věty.*“

Wagnerová (2000, 102) dále pokračuje faktem, že v této době se mnoho žáků učilo číst podle **Slabikáře** (1992) z nakladatelství Alter, jehož autorem byl Jiří Žáček. Poprvé se Slabikář objevil v roce 1992 a byl ilustrován velice známou ilustrátorkou Helenou Zmatlíkovou. Součástí souboru byla také **Živá abeceda**, „*kteřá navázala na*

Živou abecedu Jarmily Hřebejkové a seznamuje žáky se samohláskami krátkými a dlouhými a se šesti souhláskami (m, l, s, p, t, j). Jako poslední hláska a písmeno se vyvozuje y. Větší pozornost je věnována velkým tiskacím písmenům.“ Cílem Slabikáře je naučit žáky písmena české abecedy. Zásadou autorů je paralelní nácvik tiskací a psací abecedy. „*Po samohláskách se procvičují souhlásky, které děti poznaly v Živé abecedě, a vyvozuje se ještě N, n. Dále autoři postupují podle osvědčeného algoritmu. V závěru slabikáře se věnuje pozornost slabikotvornému l a r, slabikám di, ti, ni, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě a měkkým souhláskám d', t', ň.*“ Články, pohádky, říkanky a básničky jsou obsahem části nazvané **Moje první čítanka** (1993), kde si žáci procvičují a upevňují své čtenářské dovednosti. K textům jsou vytvořené také úkoly pro žáky na porozumění. Tento soubor je vydáván dodnes.

V této době se slabikáře vydávaly opravdu ve velkém počtu. Svým souborem učebnic přispěl také Pavel Šrut, který vydal v roce 1993 **Český slabikář 1, Český slabikář 2 a Otíkovu čítanku**. (Wagnerová, 2000, 104)

Také v roce 1993 byly vydány **Písmenkové pohádky** a v roce 1994 **Pohádkový slabikář**. „*Autorem je L. Horník a pracovní sešit Písmenkové pohádky pro prvňáky nahrazuje Živou abecedu.*“ Wagnerová (2000, 105) Sám autor ve své Metodické příručce píše „*chtěl jsem, aby se první krůčky ke gramotnosti staly pro děti zábavou, hrou, příjemným a radostně očekávaným zážitkem. Proto vznikly Písmenkové pohádky.*“

Wagnerová (2000, 106) uvádí také už tradičně trojdílný **Slabikář pro 1. ročník ZŠ** Radky Wildové, který vydala se svým kolektivem v nakladatelství Alter. Autorka se inspirovala metodikou Jarmily Hřebejkové. Wagnerová (2000, 106) podrobněji popisuje, že „*Wildová zachovává stejný algoritmus jako Hřebejková. Čtení slabiky fě se zde, podobně jako u Hřebejkové, nenacvičuje.*“

Dalším souborem učebnic byl **Živá abeceda tetky Abecedky, Slabikář a Čítanka** od J. Patůčkové, vydané v roce 1997. Podle Wagnerové (2000, 106) „*probíhá nácvik jednotlivých písmen ve Slabikáři obdobným způsobem jako v ostatních učebnicích analyticko-syntetickou metodou.*“ Autorka klade velký důraz na slabiku a důkladné procvičování a opakování probraného učiva.

V dnešní době neexistují už pouze učebnice, které učí čtenáře číst většinou podle analyticko-syntetické metody, ale naopak se velice rozšiřují soubory učebnic, které vyučují čtení pomocí genetické metody (viz předchozí kapitola). Wagnerová (2000, 107) však ještě zmiňuje z novějších slabikářů, které používají analyticko-syntetickou

metodu, **Slabikář** od nakladatelství Nová škola Brno. Slabikáři opět předchází **Živá abeceda** a autorkami souboru jsou H. Mühlhauserová a J. Svobodová. Nová škola Brno vydala ještě v edici Duhová řada soubor učebnic se stejnými názvy, jejichž autorkami jsou A. Doležalová a E. Procházková. Nakladatelství Fraus samozřejmě vydává kromě učebnic pro výuku čtení genetickou metodou také učebnice prvopočátečního čtení na základě analyticko-syntetické metody. Soubor učebnic se skládá z **Živé abecedy** a **Slabikáře**. K učebnicím, jak pro genetickou, tak pro analyticko-syntetickou, jsou vydávány také Metodické příručky.¹¹ Nakladatelství Didaktis v současné době vydává **Slabikář pro 1. ročník základní školy**. V této pracovní učebnici nalezneme klasické uspořádání učiva pro výuku čtení analyticko-syntetickou metodou. Nejdříve dochází k vyvození hlásek a písmen, ke spojování písmen do slabik a poté do slov. Žáky v celé učebnici provází postavy z rodiny skřítků. Závěr Slabikáře patří čítankové části Malý čtenář.¹² Z nakladatelství Klett je to slabikář **Naše čtení**, který je rozdělen na dva díly. Slabikáře navazují na třídní Tabulky ke čtení. Přesto, že byly tyto učebnice původně vypracovány pro účely speciálních, praktických a pomocných škol, se čím dál častěji objevují díky dobrému metodickému zpracování na běžných základních školách. Učebnice jsou také vhodné pro děti, které trpí dyslexií a také pro děti s vadnou výslovností.¹³ **Slabikář** od nakladatelství Prodos se odlišuje tím, že celá učebnice je jeden příběh. Na začátku jsou hlavně obrázky, o kterých žáci vyprávějí. S prvními písmeny a slabikami se vytváří text společně s obrázky a postupně se objevuje více textu. Žáky po celou dobu provází dva bratři, kteří společně s jejich rodinou zažívají různá dobrodružství. Ke Slabikáři je opět vydávána také Metodická příručka.¹⁴ Nakladatelství Studio 1+1 vydává **Slabikář**, který je součástí souboru společně s **Živou abecedou** a **Čítankou**. Jednotlivé části Slabikáře jsou barevně rozlišeny. Texty ve Slabikáři jsou psány jak tiskacím písmem, tak psacím. V učebnici můžeme nalézt mnoho her, které slouží k procvičování učiva.¹⁵ Wagnerová (2000, 108) dodává, že „*je potěšitelné, že nových autorů po roce 1990 neustále přibývá.*“

¹¹ Učebnice Fraus [online]. 2014 [cit. 2014-03-08]. Dostupné z WWW: <http://ucebnice.fraus.cz/cesky-jazyk-analyticko-synteticka-metoda/>

¹² Nakladatelství Didaktis [online]. 2005-2014 [cit. 2014-03-08]. Dostupné z WWW: http://www.didaktis.cz/goodsdetail_ls.asp?nGoodsID=1531&nLanguageID=1

¹³ Nakladatelství Klett [online]. rok neuveden [cit. 2014-03-08]. Dostupné z WWW: http://www.klett.cz/index.php?language=other&csop=269&termek=1&termek_id=401

¹⁴ Nakladatelství Prodos [online]. 2014 [cit. 2014-03-08]. Dostupné z WWW: <http://ucebnice.org/cesky-jazyk-1st/slabikar>

¹⁵ Nakladatelství Studio 1+1 [online]. rok neuveden [cit. 2014-03-08]. Dostupné z WWW: <http://www.studio1a1.cz/slabik.htm>

Kromě slabikářů a učebnic pro výuku prvopočátečního čtení, existuje také mnoho dalších didaktických pomůcek, které se snaží žákům zpříjemnit a zjednodušit tuto náročnou vzdělávací etapu. Křivánek a Wildová (1998, 96) popisují, „že *didaktické pomůcky ulehčí žákům počáteční nesnáze při osvojování prvních písmen, slabik a slov.*“ Hřebejková (1984, 35) společně s Frühaufovou, Miňhovou a Mrázovou (1991, 15) jako první pomůcku uvádějí **Skládací abecedu**, která je přílohou k Živé abecedě. Obě publikace popisují, že „*se Skládací abeceda používá k cvičení fonemického sluchu, při osvojování písmen, při procvičování slabik i slov z nich složených.*“ Hřebejková (1984, 35) navíc dodává „že *Skládací abeceda ztrácí své opodstatnění v době, kdy žáci začínají pohotověji psát.*“ Důležitá je organizace v zásobníku na písmena. Žáci se musí sami dobře orientovat v zařazených písmenkách. Jako alternativa mohou sloužit také skládací kostky.

Křivánek s Wildovou (1998, 96) uvádějí, že „*mezi pomůckami pro výuku čtení jsou velmi oblíbené nejen kostky s písmeny, ale také nástěnné obrazy pro vyvozování prvních písmen.*“ Hřebejková (1984, 35) podrobněji popisuje, že „*kostky (dvě se samohláskami a jedna s prvními vyvozenými souhláskami) jsou účelnou pomůckou k hravému nácviku skládání a čtení prvních slabik obměnami samohlásek a souhlásek.*“ Kostky sloužily učitelům jako demonstrační pomůcka, ale byly také vydány jako žakovská pomůcka pro žáky. Hřebejková (1984, 35) Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, 16) k nástěnným obrazům Živá abeceda dodávají, „že *jsou vydány k prvním dvanácti vyvozeným hláskám a písmenům s, l, p, m, a, e, i, o, u, j, t, n. Používají se při poznávání hlásek, k rozvíjení řečových dovedností, k rozvíjení fantazie.*“ Žáci mohou například hledat předměty na obrázku, jejichž názvy ve slovech obsahují danou hlásku. V současné době jsou vydávány modernější **Demonstrační obrázkové abecedy**, ve kterých jsou obrázky se všemi písmeny české abecedy. Každé písmeno je napsáno velkým i malým tiskacím písmem a také velkým a malým psacím písmem. Součástí je i obrázek, jehož název začíná na dané písmeno.

Přesto, že mnoho uvedených pomůcek není přímo ze současné doby, stále na školách během výuky prvopočátečního čtení plní svoji funkci. Dnešní pomůcky jsou moderněji vytvořené, ale princip je v mnoha případech stále stejný nebo podobný.

Další z didaktických pomůcek Hřebejková (1984, 36) uvádí **Soubor destiček s písmeny, slabikami a slovy** a podrobněji popisuje účel této pomůcky, jak „*ji lze*

hravým způsobem využít k rozšiřování zorného pole žáků, k procvičování čtení slabik a slov, předložkových pádů a vět i k rozvoji vyjadřování a myšlení žáků.“

Dále můžeme využít **Slabiky s obrázky**, které slouží k vyvozování slabik v Živé abecedě. Obsahuje obrázky, začínající na dané slabiky.

Jako další pomůcky Hřebejková (1984, 37) zmiňuje **Pohádky pro 1. ročník** a ukázky poezie a prózy. Dnes už můžeme pohádky a ukázky žákům pustit na CD či pomocí internetu. S pohádkami souvisí také **Pohádkové obrázkové osnovy**, které žáci řadí za sebe ve správném pořadí nebo vyprávějí pohádku právě podle obrázkové osnovy.

S vývojem techniky můžeme dnes také hodně využívat interaktivní tabuli, kde můžeme nalézt velké množství interaktivních cvičení, která jsou pro žáky velice zábavná. Některá nakladatelství vydávají interaktivní učebnice, které můžeme využít na interaktivní tabuli a pomocí funkce Smart Board zde také můžeme nalézt mnoho interaktivních cvičení. Například u nakladatelství Fraus můžeme využívat interaktivní učebnici. Tato učebnice je shodná s tištěnou verzí, navíc však umožňuje velice účinnou práci s textem i obrazovým materiálem.¹⁶ Interaktivní učebnice určené pouze pro školy vydává také nakladatelství Alter¹⁷ a Nová škola¹⁸.

Se současným rozvojem genetické metody ve výuce prvopočátečního čtení se rozvíjí také didaktické pomůcky, které se využívají při této metodě. Můžeme zmínit **Domino**, kde žáci spojují dominové kartičky na základě prvních a posledních písmen, dále pak **Pexeso**, kde jsou karty s obrázky a začátečními písmeny od daných názvů, **Vějíř** a **Hvězdici**, které slouží k vytváření slov.¹⁹

V současné době existuje mnoho pomůcek pro výuku čtení a nelze tedy využít veškeré pomůcky, proto Hřebejková (1984, 37) poukazuje na fakt, že „z uvedených pomůcek volí učitel jen ty, které se nejlépe osvědčují pro jeho styl práce.“

¹⁶ Interaktivní učebnice Fraus [online]. 2014 [cit. 2014-03-08]. Dostupné z WWW: <http://ucebnice.fraus.cz/i-ucebnice-2/>

¹⁷ Interaktivní učebnice Alter [online]. 2012 [cit. 2014-03-08]. Dostupné z WWW: <http://www.alter.cz/obchod/interaktivni-ucebnice-skoly-86/>

¹⁸ Multimediální interaktivní učebnice Živá abeceda a Slabikář [online]. rok neuveden [cit. 2014-03-08]. Dostupné z WWW: <http://www.nns.cz/blog/multimedialni-interaktivni-ucebnice-slabikar-a-ziva-abeceda/>

¹⁹ Pomůcky k novým výukovým metodám čtení [online]. 2007-2014 [2014-03-08]. Dostupné z WWW: <http://www.sevt.cz/ucebnice-a-pomucky/>

6. DIAGNOSTICKÉ PROVĚRKY VE ČTENÍ

Diagnostické prověrky jsou součástí hodnocení čtenářského výkonu a podávají učitelům zpětnou vazbu o úrovni čtení u jednotlivých žáků. Toman (2007, 48) popisuje diagnostiku jako „*hlavní prostředek zjišťování a kontroly úrovně žákovského čtení. Vyučujícím poskytuje podklady pro jeho analýzu, hodnocení, případně klasifikaci, ale především pro účinné a systematické řízení dalšího čtenářského rozvoje žáků.*“ Doležalová a Procházková (2009, 12) uvádějí, že „*cílem diagnostických prověrek je ověřit úroveň dovednosti číst neznámý text a z výsledků prověrky by měl učitel vyvodit závěry pro další práci.*“ Navíc dodávají, že „*diagnostická prověrka má pro učitele pouze funkci kontrolní, diagnostickou, nikoliv hodnotící.*“

Toman (2007, 48) uvádí, že při výcviku čtení uplatňujeme dva typy diagnostiky, a to diagnostiku **průběžnou** a **komplexní**. „*Průběžná diagnostika se provádí se všemi žáky třídy během celého školního roku a děti o ní ani nemusí vědět.*“ Žáci by měli mít přehled o vývoji svého čtenářského výkonu například na nástěnce. Informovanost vede k motivaci a kontrole, navíc, když součástí je soutěž o nejlepšího čtenáře ve třídě. Naopak komplexní diagnostika „*se provádí na začátku, v pololetí a na konci školního roku, eventuálně po dokončení určité etapy čtenářského výcviku.*“ Diagnostické prověrky, které se provádí po dokončení určité etapy čtení, preferují také Hřebejková (1984, 17) a Doležalová s Procházkovou (2009, 12). Toman (2007, 48) podrobněji doplňuje, že „*komplexní diagnostická prověrka zahrnuje v 1. ročníku opět všechny žáky ve třídě, ale v dalších ročnících se zaměřuje pouze na slabší nebo zaostávající čtenáře.*“ Jestliže je menší počet diagnostikovaných žáků, můžeme jejich čtenářský výkon nahrávat na diktafon a poté je podrobně analyzovat a také pustit nahrávku samotným žákům, aby slyšeli svůj čtenářský výkon a lépe si tím uvědomili své čtenářské nedostatky.

K diagnostickým prověrkám musíme využívat příhodný text. Doležalová a Procházková (2009, 12) uvádějí, že „*můžeme použít vhodný, přiměřeně náročný, žákům neznámý text, který jsme si sami připravili.*“ Podle Tomana (2007, 49) by navíc „*texty měly odpovídat věkovým a čtenářským předpokladům pro příslušný ročník a období školního roku. Osvědčují se texty přiměřeného rozsahu, s relativně uzavřeným dějem a dialogy. Velké množství invenčního materiálu nám nabízejí alternativní nebo starší čítanky, dětské knihy a časopisy.*“ Také se můžeme inspirovat v různých metodických

příručkách. Doležalová s Procházkovou (2009, 12) doplňují, že „vhodný vybraný text z doplňkové četby musíme přepsat vhodnou velikostí písma. Každý žák čte individuálně, učitel má svůj text pro každého žáka připravený před sebou a zaznamenává, jakým způsobem žák čte, jakých chyb se dopouští.“ Důležitým faktorem je, že by „žák měl mít na čtení klid, měl by číst bez ostychu, ostatní žáci mají např. zadanou samostatnou práci.“

Podle Doležalové a Procházkové (2009, 12) „je nejvhodnější a nejrychlejší způsob záznamu učitele systém různých značek.“ Další velmi dobrou pomůckou při zaznamenávání jsou podle Křivánka a Wildové (1998, 61) „různé záznamové listy ke zjišťování úrovně čtení, které si učitel samostatně vypracuje.“ Toman (2007, 48) podrobněji dodává, že může jít „o tzv. čtenářské listy určených jednotlivým žákům, nebo o přehledné čtenářské archy se jmenným seznamem dětí příslušné třídy. Do jeho záhlaví se pak nadepisují nejčastější nedostatky, jichž se malí čtenáři dopouštějí při čtení nesprávném, neplynulém, nevýrazném a neuvědomělém, Do odpovídajících rubrik se značí zvoleným znaménkem zjištěné chyby.“ Hřebejková (1984, 91) zase upřednostňuje způsob, ve kterém „učitel ve svém textu označí ke každé větě jméno žáka, který bude větu číst a pak sleduje pozorně, jak žák čte a zaznamenává ve svém exempláři chyby, způsob čtení a porozumění.“ Podrobněji tuto techniku popisuje: „chybu (zkomolení slova) značí nadepsáním jejího znění a způsob, jakým žák slovo skládá, zaznamenává tak, aby mohl reprodukovat, jak si žák počíná, než vysloví slovo jako celek, jak čte větu.“ I když jsou žáci učitelem vedeni k určité technice čtení, objeví se žáci, kteří „skládají slabiky nebo slova nejdříve šepem nebo hláskováním.“

Doležalová s Procházkovou (2009, 12) uvádějí, že „učitel při diagnostické prověrce sleduje **správnost čtení, způsob čtení, intonaci vět a porozumění čtenému.** Rychlost čtení není v 1. ročníku diagnostickým měřítkem.“ Tyto autorky nám ukazují příklady nejčastějších chyb. „Ve způsobu čtení je to hláskování nespojené (l-e-s), hláskování spojené s následným přečtením celého slova (l-e-s – les), hláskování spojené se slabikováním (m-á-m-a – má-ma), hláskování spojené se slabikováním a následným přečtením celého slova, nespojené slabikování, slabikování spojené s následným přečtením celého slova (já-sá – já-sá), vázané slabikování (já-sá), opakování slabiky (má – mává), opakování slova, opakování několika slov (Naše máma – Naše máma je veselá).“ Další sledovanou kvalitou je správnost čtení, u kterých můžeme nalézt chyby jako „záměny, vynechávání, přidávání, přehození hlásek, slabik, slov nebo nesprávné

složení slabik a slov.“ Chybou, která souvisí s intonací věty, je *„nevhodná intonace (žák např. neklesne hlasem na konci oznamovací věty, neintonuje správně otázku).*“ Jestli žák rozuměl čtenému textu, zjistíme, když vyzveme žáka k reprodukci nebo se ho ptáme otázkami. Chybou potom je, když žák neporozumí čtenému textu.

Hřebejková (1984, 91), Doležalová s Procházkovou (2009, 12) uvádějí ve svých publikacích příklady záznamů různých způsobů čtení slova. V označování chybného čtení se téměř shodují.

Návrh první diagnostické prověrky přichází po skončení první etapy. Hřebejková (1984, 90) a také Doležalová a Procházková (2009, 13) se shodují v tom, že každý žák má za úkol přečíst 3 – 5 slov nebo 1 – 2 věty. Druhé zmíněné autorky ještě dodávají, že *„si chceme ověřit, jak žáci zvládli číst slabiku a slovo s otevřenou slabikou. Poté se ptáme na porozumění.*“ Jedná se např. o věty *„Pepa má pilu. Ota má lupu. Míla mele maso.*“ Druhou etapu Doležalová a Procházková (2009, 13) popisují, že *„by měl žák zvládnout již bezpečně číst dvouslabičná slova s otevřenou slabikou a přidáváme slova se zavřenou slabikou a jednoslabičná, dvouslabičná i tříslabičná slova s otevřenou slabikou.*“ Dále pokračují, že *„ke čtení zvolíme kratší 2 – 3 věty, po jejichž přečtení žák sám reaguje a řekne, o čem četl, nebo mu klademe otázky na porozumění. Také si všímáme intonace věty.*“ Mezi vhodné texty můžeme například zařadit *„Za domem máme pole. Na poli je jetel. U pole je les. Pase se tam jelen. Je jelen veliký?“* Při třetí diagnostické prověrce podle Doležalové a Procházkové (2009, 13) *„žák má již znát všechna písmena (kromě Ch, ch, F, f, G, g) a měl by číst také slova se skupinou hlásek na začátku i uprostřed slova a víceslabičná slova jednodušší stavby. K přečtení zadáme text s 3 – 5 přiměřeně dlouhými větami. Kromě techniky se zaměříme také na porozumění a všímáme si již intonace vět.*“ Jako vhodný a přiměřený text se jeví např. *„Helena má doma kočku. Míca je skoro celá bílá. V noci loví myši. Ráda spí v košíku. Může ji dát Helena mléko?“* Hřebejková (1984, 90, 109, 123) uvádí tři diagnostické prověrky. Doležalová s Procházkovou (2009, 13-14) uvádí ve své publikaci ještě čtvrtou diagnostickou prověrku, která se provádí na konci školního roku a podle autorek *„by měla být nejen kontrolou, co již žáci umějí, ale i nadále zpětnou vazbou, co je potřeba s jednotlivými žáky ještě v posledním měsíci docvičovat. Ke čtení zvolíme opět přiměřeně dlouhý a přiměřeně obtížný text, který obsahuje slova stavby z předcházejícího období. Sledujeme pokrok ve čtení těchto slov, porozumění textu a vhodnou intonaci při čtení vět.*“ Není nutné používat příliš dlouhý text, protože žák

může ztratit své čtecí tempo, a tím, že se moc soustředí na přečtení slova, přestává rozumět čtenému textu. Vhodným a přiměřeným textem může být například „*Máme tu měsíc květen. Sluníčko už více hřeje. Ptáci zpívají v korunách stromů. Vůně květu láká včely a motýly. Co může na jaře dělat Petr?*“

7. DIDAKTICKÉ HRY VE ČTENÍ

K výuce prvopočátečního čtení patří bezpodmínečně didaktické hry, které toto náročné období zpříjemňují. Už také Jan Amos Komenský prosazoval heslo škola hrou. Blatný a Fabiánková (1981, 91) uvádějí, že již „*nejpokrokovější pedagogové všech dob uznávali význam motivace a hry zejména v raném období věku dítěte*“. Podle Frühaufové, Miňhové a Mrázové (1991, 16) „*má dítě na začátku školní docházky na jisté úrovni rozvinuté vnímání, pozornost, paměť a představivost i koordinaci pohybů*“. Úkolem učitele je tyto dovednosti rozvíjet. Důležité je střídat činnosti, protože žáci po určitém čase mají problém s pozorností a soustředěním. Didaktické hry by vždy měly sledovat nějaký cíl, např. rozvoj myšlení, procvičování učiva, opakování látky apod. Wagnerová (1997, 41) dodává, že „*hry je třeba uvážlivě vybrat, a to podle charakteru práce ve třídě. Didaktická hra pomáhá ve třídě vytvořit veselou atmosféru a výborně se hodí k tomu, abychom probudili radost ze čtení a současně čtení cvičili. Každou hru by měly děti hrát několikrát, aby se dobře seznámily s pravidly hry a podaly dobrý výkon*.“ Didaktické hry můžeme nalézt v mnoha publikacích a jsou také součástí většiny metodických příruček k učebnicím prvopočátečního čtení.

Didaktické hry jsou rozdělovány do skupin podle toho, co daná hra rozvíjí.

Hry k výcviku smyslů/hry k rozvoji vnímání

Hry tohoto druhu mohou být ještě konkrétněji rozdělené na hry pro sluchové, zrakové a hmatové vnímání.

„Co se změnilo“

Žáci určují, co se změnilo například v oblečení žáka, v nákresu na tabuli, ve výzdobě třídy, v rozložení předmětů na stole.

„Co dělám?“

Žáci mají položené hlavy a zavřené oči na lavici a určují podle zvuku a určují, co učitel nebo žák dělá (např. šustění, mačkání papíru, chození, chrastění klíčů, poklep na dřevo apod.).

„Dokresli, co chybí!“

Žáci dostanou neúplné obrázky a jejich úkolem je dokreslit obrázek a pojmenovat ho (např. dům bez komína, zajíc bez ucha, kocour bez vousů).

„Kde je budík?“

Daný žák hledá schovaný budík podle jeho tikotu.

„Ptáčku, jak zpíváš?“

Určený žák poznat, kdo z dětí, které mají položenou hlavu na lavici obličejem k desce, vydává zvuk jako pták, aniž by byl vidět pohyb rtů.

„Samá voda – přihořívá – hoří“

Jeden žák hledá ve třídě částečně schovaný předmět a ostatní žáci řídí jeho kroky. Když je od daného předmětu daleko, žáci říkají „samá voda“, když se přibližuje „přihořívá“ a když předmět našel, tak „hoří“.

„Cink, cink!“

Žáci potřebují kartičky s tečkami, protože jejich úkolem je ukazovat pomocí kartiček počet úderů (např. triangl, zvoneček apod.).

„Všechno lítá, co má křídla“

Vyvolavač stojí před žáky a říká např.: Vrabec lítá. Stůl lítá. Komár lítá. Želva lítá apod. Když je výrok pravdivý, žáci upaží, když není, mají žáci ruce u těla.

„Kuba řekl“

Známa hra, kde učitel nebo žák říkají různé pokyny (Vstaňte. Sedněte si, otočte se apod.). Jestliže je před pokyny řečeno Kuba řekl, žáci daný pokyn splní a jestliže je vyřčen pouze samotný pokyn, žáci zůstanou v klidu a pokyn nesplní.

„Barevná pohádka“

Žáci podle vyprávění, ve kterém se často vyskytují barvy, ukazují barevné kartičky, např. Děti viděly modrou oblohu (žáci hned zvednou modrou kartičku).

„Barevná písmenka“

Žáci dostanou obrázek, který je rozdělený na políčka, a v políčkách jsou napsaná písmena. Ke každému písmenu je dána barva, a když žáci vybarví políčka dle pokynů, vznikne jim barevný obrázek.

„Najdi písmenko“

Děti hledají písmenko ukrytá v obrázku.

„Skládání z rozstříhaných pohledů nebo obrázků s ilustracemi pohádek“

„Poznej písmenko“

Daný žák se zavázanýma očima rozeznává hmatem tvar písmenka (dřevěné nebo polystyrenové)

„Kouzelný sáček“

Žák opět se zavázanýma očima vybírá ze sáčku předměty a určuje, o jaké se jedná.

[Blatný, Fabiánková (1981, 91 – 92); Frühaufová, Miňhová, Mrázová (1991, 19), Hřebejková (1984, 146 – 147), Wagnerová (1996, 41 – 42)]

Hry pro rozvíjení paměti a představivosti/hry pro rozvoj vyjadřování/hry k rozvíjení slovní zásoby

Jednotliví autoři mají pro tyto hry odlišné názvy, ale ve své podstatě se na konkrétních hrách téměř shodují.

„Nákup“

Úkolem žáků je zapamatovat si co největší počet slov. První žák řekne například Byl jsem na nákupu a koupil jsem rohlíky. Další tuto větu opakuje a přidá další slovo. Obměnou může být „Na vycházce, v zoologické zahradě, na louce, na výletě apod.“

„Kimova hra“

Máme předměty, které jsou zakryté šátkem. Na několik vteřin šátek odkryjeme a děti by si měly zapamatovat co nejvíce předmětů.

„Slovní had“

Učitel řekne slovo a úkolem žáka je vytvořit takové slovo, které začíná poslední hláskou slova předcházejícího. Další variantou může být vymýšlení slov na poslední slabiku přecházejícího slova. Žáci takto mohou vymýšlet různá slova předmětů, která jsou potřebná k různým činnostem, například „Co potřebujeme k vaření/k práci na zahradě, ke koupání, k malování?“ apod.

„Co tě napadne, když se řekne...“

Žáci volí slova, která mají nějakou souvislost s daným slovem, které řekne učitel (např. oko – zrakový orgán, na polévce, na punčoše, v lese,...).

[Blatný, Fabiánková (1981, 92 – 93), Hřebejková (1984, 148), Frühaufová, Miňhová, Mrázová (1991, 18), Wagnerová (1996, 42 – 43)]

Hry k rozvoji vyjadřování

Někde didaktické hry z této skupiny můžeme vidět jako součást jiné skupiny, ale obsah her je ve většině případů stejný.

„Naopak je to jak?“ (např. den/noc, slunce/měsíc,...).

Žáci vymýšlejí protiklady k daným slovům.

„Řekni to jinak“ (utíká – pádí, běží, prchá,...).

Žáci naopak vymýšlejí slova se stejným nebo podobným významem.

„Na básníky“

Žáci hledají rýmy k určitému slovu (např. pes – les, ves, ples,...).

„Kdo to je“ nebo **„Na koho si myslím?“**

Žáci se snaží uhodnout podle popisu známou postavu z pohádky.

„Dokonči povídku“

Učitel začne říkat začátek jednoduchého příběhu a úkolem žáků je dokončit příběh. (Hřebejková 1984, 148)

Hry k rozlišování hlásek a písmen

Tyto hry jsou velice důležité v předslabikářovém období, kdy se trénuje fonematically sluch a první rozpoznávání hlásek.

„Co slyšíš na začátku slova?“

Žáci mají určit, na jakou hlásku dané slovo začíná.

„Kde slyšíš hlásku?“

Žáci určují, kde slyší danou hlásku, zda na začátku, na konci či uprostřed.

„Všechno stejně začíná“

Žáci vymýšlejí slova na danou hlásku či písmeno.

„Hláska nás probudí“

Žáci položí hlavu na lavici, jako když spí. Učitel říká různá slova, a jestliže dané slovo začíná určenou hláskou, žáci se probudí. Pokud jsou to slova s jinými počátečními hláskami, žáci stále spí.

„Děti, děti, kdo tu je, kdo se na ...jmenuje?“

Učitel řekne veršovanou větu s určitou hláskou a žáci, jejichž jméno začíná na danou hlásku, se postaví.

„Psaní na stroji“

Učitel diktuje slova a žáci je pomocí prstů vytřukávají a říkají po jednotlivých hláskách.

„Na mimozemšťany“

Učitel hláskuje slovo a žáci ho řeknou v celku (např. p-e-s = pes). Tuto hru můžeme hrát i naopak, že učitel řekne celé slovo a žáci ho vyhláskují.

„Kdo víc?“

Žák nebo skupina žáků vymýšlí (hledá nebo maluje) co nejvíce slov začínajících na danou hlásku nebo s daným počtem slabik.

[Blatný, Fabiánková (1981, 93), Hřebejková (1984, 150 – 151), Wagnerová (1996, 42)]

Hry spojené s počátečním čtením

Těmito hrami s žáky procvičujeme a upevňujeme jejich dosavadní znalosti v prvopočátečním čtení.

„Papoušek“

Učitel řekne slovo a žák, který představuje papouška, dané slovo řekne po slabikách. Tato hra se dá hrát i naopak, že učitel řekne slovo po slabikách a žák ho má říct v celku.

„Živá abeceda“

Každý žák má jednu nebo dvě slabiky a učitel říká slova. Pokud žák má slabiku, která je obsažena v daném slově, jde k tabuli a ze slabik složí slovo. Variantou je také, že žáci dostanou stejnobarevné slabiky a z nich mají skládat slova a poté je přečíst nebo učitel dá na tabuli různé slabiky a každý žák dostane jednu slabiku. Pokud žákova slabika se slabikou na tabuli tvoří slovo, jde ji tam dát a utvořené slovo přečte.

„Rybníček“

Žáci loví slova a poté je přečtou. Rybičky mohou být pouze také slabiky, žáci je loví a skládají z nich slova.

„Jedeme vlakem“

Každý žák má lístek se jménem stanice, ve které vystupuje. Nejdříve to je pouze počáteční písmeno, později celé slovo. Učitel vyvolává stanice podle seznamu na tabuli a žáci, kteří mají lístek s danou stanicí, vystoupí a jméno stanice přečtou.

„Na poštu“

Žák dostane v obálce dopis s nějakou výzvou. Obsah dopisu si přečte a splní ji. Žák si také může výzvu přečíst pro sebe, splnit ji a ostatní žáci hádají, co mohlo být v dopise napsáno.

„Za desaterými dveřmi“

Hra, ve které deset žáků drží karty se slovy a úkolem určeného žáka je přečíst všech deset slov a dostat se za zavřené dveře, kde je ukryt obrázek. Žáci, kteří drží karty se slovy, kontrolují správnost čtení.

„Na objevitele“

Žáci se snaží sestavit z písmen jednoho slova co nejvíce slov jiných. Dále žáci mohou sestavovat slovo z přeházených písmen (např. šikal – liška).

„Hledej a najdeš!“

Žáci mají napsaná různá slova a v nich jsou ukryta slova další (např. babička, petrklíč, krabička,...). Nová slova mohou děti také tvořit přidáním jednoho písmene k danému slovu (např. osa – kosa, rosa, vosa,...).

[Blatný, Fabiánková (1981, 93 – 94), Hřebejková (1984, 151 – 152), Wagnerová (1996, 43)]

Uvedené hry se uplatňují především ve výuce prvopočátečního čtení analyticko-syntetickou metodou. Některé se ale mohou využívat i při čtení genetickou metodou, obzvlášť didaktické hry od Wagnerové (1996, 41 - 43), ale i od ostatních autorů. V dnešní době můžeme čerpat z mnoha publikací, jak starších, tak i novějších. Didaktické hry by měly být samozřejmou součástí výuky prvopočátečního čtení. Podle

Wagnerové (1996, 43) „by měl každý elementarista zajímavé hry shromažďovat, případně si je sám vytvářet.“

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

8. VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Hlavním podnětem ke vzniku této práce bylo vytvořit přehled vyučovacích metod a učebnic ve výuce elementárního čtení na základních školách. Tento přehled by mohl usnadnit současným i budoucím pedagogům orientaci v této problematice. Dříve si učitel nemohl vybírat, jakou metodou bude vyučovat své žáky prvopočátečnímu čtení, vyučovalo se jedinou analyticko-syntetickou metodou. V dnešní době má každá škola možnost volby. Školy a učitelé už nemusí vyučovat pouze podle jedné metody, dnes si mohou vybírat, jakou metodu při výuce čtení zvolí. V současné době kromě analyticko-syntetické metody čtení, která je stále využívána, stále více škol vyučuje čtení podle genetické metody.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jakou metodou čtení nejčastěji vyučují učitelé na jednotlivých školách v Českých Budějovicích a Strakonících. Dalším cílem bylo vytvořit přehled nejvíce používaných slabikářů a učebnic na těchto školách. Důvodem výběru škol v Českých Budějovicích bylo studium vysoké školy v tomto městě a některé školy bylo možno navštívit během studijní praxe. Z důvodu, že jsou Strakonice mé rodné město, staly se i zdejší školy součástí výzkumu. Navíc jedna ze zdejších základních škol mi poskytla pracovní příležitost. Dosavadní zkušenosti a možnost získání mnoha kontaktů od kolegů velmi pomohla výzkumu.

Ve výzkumné části jsme se tedy zaměřili na nejčastěji používané metody čtení v jednotlivých školách. Výzkum se soustředil na používání analyticko-syntetické či genetické metody. V další části práce jsou uvedeny slabikáře a učebnice, které učitelé nejčastěji používají na zmíněných školách.

Hlavním cílem výzkumu bylo najít odpovědi na tyto otázky:

- Jakými metodami učitelé v současné době vyučují počáteční čtení?
- Jaké slabikáře či učebnice jsou při výuce čtení nejpoužívanější?
- Na jakých školách a v jakém počtu se vyučuje čtení jednou vyučovací metodou a na jakých více metodami?
- Znájí učitelé metodu splývavého čtení Sfumato?

Dále byly zaznamenány tyto doplňující informace:

- Pohlaví respondentů

- Sídlo školy
- Spokojenost s používaným slabikářem/učebnicí

Odhad výsledků výzkumu

Před zahájením samotného výzkumu jsme po vypracování zmíněných otázek, na které měli být respondenti tázáni, očekávali výsledky, které bychom mohli z průzkumu vyhodnotit. Než začalo obcházení jednotlivých škol, byly vypracovány odhady na možné odpovědi respondentů.

V souvislosti s pohlavím respondentům byl zcela jasný předpoklad, že všichni oslovení respondenti budou ženy. Ve školství a zejména na 1. stupni základní školy se neočekávala přítomnost muže. Nízké procento mužů ve školství bylo podnětem k tomuto úsudku.

Při odhadu, kolik zúčastněných škol bylo v Českých Budějovicích a kolik ve Strakonících, jsme se domnívali, že více škol bude osloveno právě v krajském městě. Důvodem je, že České Budějovice jsou značně větší než Strakonice. To také znamená větší počet základních škol.

U otázky na používanou metodu elementárního čtení bylo očekáváno, že alespoň 1/4 tázaných respondentů odpoví, že vyučují genetickou metodou. Příčinou tohoto odhadu bylo současné rozšiřování této metody. V dnešní době v mnoha případech vidíme stále více škol a učitelů, kteří vyučují touto metodou. Využívání genetické metody pro výuku prvopočátečního čtení bylo očekáváno spíše na školách v Českých Budějovicích. Na základních školách ve Strakonících jsme odhadovali větší množství respondentů vyučujících podle analyticko-syntetické metody. Důvodem tohoto odhadu je opět rozdíl ve velikosti měst.

Při odhadování, jaké slabikáře respondenti nejčastěji používají pro výuku elementárního čtení, jsme očekávali, že bude zmíněno alespoň pět různých nakladatelství. Očekávala se rozmanitost škol v oblasti používaného slabikáře. Příčinou tohoto odhadu byl velký výběr slabikářů, které jsou v současné době vydávány mnoha nakladatelstvími. Očekávali jsme, že respondenti uvedou slabikáře například od nakladatelství Alter, Nová škola, Didaktis, Fraus, Prodos či Studio 1+1.

Na otázku s výrazně subjektivní odpovědí o spokojenosti s používaným slabikářem na dané škole byl předpoklad, že většina respondentů spokojena bude.

Očekávalo se minimum respondentů, kteří by nebyli se slabikářem spokojeni. Důvodem bylo, že školy mají široký výběr slabikářů od různých nakladatelství.

Respondenti, kteří odpověděli, že základy čtení vyučují genetickou metodou, dále odpovídali na otázku, jaké učebnice k výuce používají. Předpokládali jsme, že budou zmíněny učebnice od nakladatelství SPN a Fortuna. Odhadem bylo, že přibližně jedna polovina respondentů uvede učebnice z SPN a druhá polovina od nakladatelství Fortuna. Jejich učebnice jsou pravděpodobně nejpoužívanější k výuce čtení genetickou metodou, a proto byl očekáván tento výsledek. Dále jsme odhadovali, že respondenti k daným učebnicím také uvedou, že k výuce využívají vlastní materiály. Odpověď o používání pouze vlastních materiálů při výuce čtení genetickou metodou předpokládána nebyla. Velká časová náročnost vlastní přípravy materiálů a dobrá dostupnost učebnic pro výuku čtení genetickou metodou vedly k tomuto závěru.

U otázky o používání jedné či více metod čtení na daných školách byl předpoklad, že respondenti alespoň na 1/2 vybraných škol odpoví, že dvěma metodami (analyticko-syntetickou a genetickou). Důvodem byl opět již zmíněný rozkvět genetické metody v současném školství. Očekávali jsme, že školy právě upřednostňují výuku oběma metodami.

Poslední otázka byla zaměřena na znalost metody čtení Sfumato. Předpokladem bylo, že nejvíce respondentů odpoví pozitivně, že alespoň někdy zaslechli tento pojem. Odhadovali jsme minimum respondentů, kteří odpoví, že nikdy o této metodě ani o tomto názvu nic neslyšelo. Tato metoda čtení je poměrně novou metodou ve výuce elementárního čtení a tak se dalo očekávat, že nebude mezi respondenty příliš známá.

9. PODMÍNKY A CHARAKTERISTIKA VYŠETŘOVANÉHO SOUBORU

Vypracování otázek k rozhovoru

Aby mohl být výzkum uskutečněn, bylo zapotřebí nejprve vypracovat otázky, na které jsme se chtěli během rozhovorů ptát. Nejprve bylo zaznamenáno, zda daný respondent je muž či žena. Poté byla otázka zaměřena na název školy, který byl ještě doplněn o město, ve kterém se nachází. Dále už byly kladeny konkrétní otázky na způsob výuky prvopočátečního čtení. Respondenti byli tázáni, jakou metodou v současné době vyučují základy čtení, zda metodou analyticko-syntetickou či genetickou. U této otázky bylo nadále zjišťováno, jaké slabikáře nebo učebnice používají při využívání dané metody čtení. Na jednotlivé odpovědi navazovala otázka, zda jsou respondenti s používaným slabikářem či učebnicí na jejich škole spokojeni. Následující otázka byla zaměřena na množství metod používaných na vybraných základních školách. Závěrečná otázka zjišťovala, zda respondentům něco říká metoda čtení Sfumato. Otázky byly polouzavřené. Respondenti nemuseli vybírat z daných možností. Naopak u každé otázky mohli respondenti rozšířit své odpovědi nebo vyjádřit svůj názor.

Výběr respondentů

Skupina respondentů byla zvolena náhodně na vybraných základních školách v Českých Budějovicích (ZŠ Dukelská, Církevní základní škola Rudolfovská, ZŠ a MŠ J. Š. Baara, ZŠ a MŠ Kubatova, ZŠ a ZUŠ Bezdrevská, ZŠ O. Nedbala, ZŠ a MŠ L. Kuby, ZŠ Boršov nad Vltavou) a ve Strakonících (ZŠ Dukelská, ZŠ Strakonice, Krále Jiřího z Poděbrad, ZŠ F. L. Čelakovského, ZŠ Povážská). České Budějovice byly vybrány z důvodu pětiletého studia a života v tomto městě a také proto, že během praxe byla možnost nějaké zdejší základní školy navštívit. Jelikož pocházím ze Strakonice, tak právě školy v tomto menším městě se také staly objektem výzkumu. Respondenti jsou učitelé na 1. stupni základní školy. Do výzkumu byli zahrnuti učitelé z celého 1. stupně. Vybraní učitelé jsou z různě velkých škol. Během uskutečňování výzkumu bylo spoléháno na kontakty z předešlých praxí na školách v Českých Budějovicích, na své spolužáky ze studijní skupiny a také na kolegy ze svého současného pracoviště na základní škole ve Strakonících, kteří mi poskytli kontakty na učitele z ostatních základních škol.

Ve výzkum je zahrnut vzorek šedesáti respondentů z dvanácti základních škol v Českých Budějovicích a ve Strakonících. Rozhovor byl tedy uskutečněn s šedesáti respondenty a pozorování v podmínkách školní praxe mi bylo umožněno deseti respondenty. Respondenti nebyli příliš ochotni, když byli požádáni o pozorování jejich hodiny prvopočátečního čtení. Ti, co mi dali tuto možnost, byli většinou učitelé, se kterými byl již dříve navázán kontakt během studijní praxe. Naopak rozhovor byli ochotni uskutečnit všichni oslovení respondenti a nedošlo k negativním reakcím. Výhodou rozhovoru bylo osobní setkání. Rozhovor trval 5-10 minut podle vývoje konverzace. Nikdy však nešlo o zbytečné prodlužování a zdržování. Pro respondenty byla překvapující časová nenáročnost rozhovoru. Jestliže někdo chtěl více hovořit o svých metodách, samozřejmě měl tu možnost, pokud ne, stačily stručné odpovědi. S respondenty byl proveden rozhovor buď ráno před vyučováním, nebo v dopoledních hodinách mezi vyučovacími hodinami. Jelikož rozhovor opravdu netrval dlouho, nebylo nutné si s respondenty domlouvat zvláštní schůzku na uskutečnění rozhovoru a mohl být realizován ihned. Pro respondenty to nebyl problém, naopak, byli velice laskaví. Menší komplikace nastaly při plánování návštěvy hodin prvopočátečního čtení. S respondenty, kteří souhlasili s pozorováním hodiny, bylo nutné nejdříve domluvit termín a čas, který by jim vyhovoval. Dobrá vzájemná dohoda a umožnění návštěvy hodiny patřily k pozitivním bodům výzkumu. Velice oceňujeme ochotu učitelů při realizaci mého výzkumu.

Uskutečnění výzkumu

Informace jsme získávali formou osobního rozhovoru. Odpovědi na předem připravené otázky byly průběžně zaznamenávány a zapisovány do předem vypracovaných archů (příloha 1). Otázky byly kladeny nahodile podle toho, jakým směrem se rozhovor ubíral. Rozhovor probíhal neformálně a k odpovědím na potřebné otázky jsme se s respondenty dostali příjemnou a přátelskou konverzací. Nešlo také pouze o to, získat odpovědi na otázky k výzkumu, ale také o připomínky, názory a konkrétnější rozebírání odpovědí na doplňující otázky. Jednotlivé školy byly navštěvovány osobně. Výzkum byl uskutečněn buď s dopředu vybraným respondentem, nebo s respondentem doporučeným kontaktní osobou z dané základní školy. Získávání kontaktů, navštívení škol a respondentů, provádění rozhovorů trvalo přes jeden měsíc. Poté následovalo ruční zpracování rozhovorů. Po vypracování dat z výzkumu již nebylo nutné respondenty dále kontaktovat. Díky osobnímu rozhovoru byly eliminovány

případné nejasné odpovědi. U některých vybraných respondentů, byla použita také forma pozorování při hodině prvopočátečního čtení. Cílem bylo pozorovat průběh vyučovací hodiny u jednotlivých metod a využití odpovídajících učebnic. Pozorování neproběhlo u všech respondentů. Záznamy z vyučovacích hodin jsou zaznamenány v kapitole 11.

10. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÝCH METOD

Zvolenými výzkumnými metodami se stal v první řadě rozhovor a dále pozorování učitelů prvních ročníků při výuce.

Metoda rozhovoru

Rozhovor je jednou ze základních výzkumných metod, jehož podstata spočívá v dotazování, tzn. ve verbální komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem. Rozhovory rozlišujeme podle počtu zúčastněných osob na rozhovor **individuální**, při kterém výzkumný pracovník pracuje pouze s jednou osobou, a rozhovor **skupinový**.²⁰ Jako hlavní výzkumná metoda byl během průzkumu zvolen individuální rozhovor.

Podle toho, jakou použijeme strukturu v otázkách, rozlišujeme rozhovor **standardizovaný** neboli strukturovaný, **polostandardizovaný** či **nestandardizovaný**. V našem výzkumu byl použit **nestandardizovaný** neboli nestrukturovaný rozhovor. Výzkumník si připraví nějaký okruh otázek, na které se bude dotazovat, ale rozhovor probíhá volněji. Při tomto rozhovoru nejsou přesně dané otázky, které musí následovat v určitém pořadí. Formu, obsah i pořadí otázek si volí výzkumník sám, nemusí se držet žádného schématu. Výsledky se ale složitěji vyhodnocují.²¹ Při výzkumu byl použit nestandardizovaný rozhovor a byl uskutečňován samostatně s jednotlivými učiteli. Předem připravené otázky pro respondenty v mnoha případech rozhodně nebyly kladeny podle pořadí, ve kterém byly napsány. Rozhovor neprobíhal tak, že by byly kladeny pouze připravené otázky a respondent odpovídal. Jednalo se spíše o nenucenou konverzaci, do které byly nenáročně zařazeny otázky, na které měli být respondenti tázáni.

Rozhovor má také své fáze. V **úvodní fázi** dochází k navázání kontaktu, navození atmosféry, určení tématu a účelu. Obsahem **jádra rozhovoru** je samotné dotazování respondenta výzkumným pracovníkem. V **závěru rozhovoru** bylo uvedeno shrnutí, uvolnění atmosféry a popřípadě naladění na další spolupráci.²² Naše rozhovory s respondenty obsahovaly všechny fáze a plynule mezi sebou přecházely.

²⁰ ŠVARCOVÁ, I. *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. Praha: Vysoká škola chemicko-technologická v Praze, 2005

²¹ SKALKOVÁ, J. a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1983

²² Interview [online]. 2014 [cit. 2014-03-12]. Dostupné z WWW: http://cs.wikipedia.org/wiki/Interview_%28sociologie%29

Velice důležitou složkou v rozhovoru je správná formulace otázek. Otázky by měly být srozumitelné, jednoznačné, ne příliš obtížné a neměly by být pro respondenta nepříjemné. Otázky by také neměly obsahovat příliš odborná slova, mohlo by dojít k tomu, že respondent nám nebude rozumět, na co se ho vlastně ptáme. Odpovědi na otázky bychom si pak měli zaznamenávat do záznamového archu.²³ Respondenti během rozhovoru neměli problém s porozuměním otázek.

Každému rozhovoru by měla předcházet příprava, která by měla obsahovat určité činnosti. Mezi tyto činnosti můžeme zařadit:

- jasné vymezení problému
- určení vzorku respondentů
- volbu typu rozhovoru a stanovení jeho plánu
- formulaci otázek (okruhů)
- prověření a zpřesnění otázek v předvýzkumu²⁴

Odpovědi byly zapisovány do předem připraveného archu.

Metoda pozorování

Pozorování je výzkumná metoda, během které výzkumný pracovník zaznamenává nebo popisuje činnost lidí, předmětů, se kterými manipulují, prostředí aj. Metoda pozorování se používá v přírodních i sociálních vědách a patří mezi nejstarší výzkumné metody. Charakteristikou této metody je subjektivita.²⁵

Pomocí pozorování můžeme zachytit a rozebírat jevy, které například během používání jiných výzkumných metod (rozhovor, dotazník), nezaznamenáme. Musíme si totiž uvědomit, že si lidé někdy myslí a říkají věci, které ale ve skutečnosti dělají jinak a mohou se i jinak chovat. Proto rozlišujeme pozorování **nezúčastněné a zúčastněné**. Při pozorování **zúčastněném** je pozorovatel součástí jevů a procesů. Pozorování jedinci vědí o pozorovatelově přítomnosti.²⁶ V některých případech se pozorovatel stává aktivním členem skupiny. Zúčastněné pozorování volíme tehdy, kdy je zkoumaný

²³ Interview [online]. 2014 [cit. 2014-03-12]. Dostupné z WWW: http://cs.wikipedia.org/wiki/Interview_%28sociologie%29

²⁴ Metoda rozhovoru [online]. 2005 [cit. 2014-03-12]. Dostupné z WWW: http://vydavatelstvi.vscht.cz/knihy/uid_isbn-80-7080-573-0/pdf/028.pdf

²⁵ Pozorování [online]. 2007 [cit. 2014-03-12]. Dostupné z WWW: <http://it.pedf.cuni.cz/metodika/?kap=6>

²⁶ Metody sběru dat [online]. 2012 [cit. 2014-03-12]. Dostupné z WWW: <http://vyzkumy.knihovna.cz/ucebnice/metody-sberu-dat>

objekt neznámý nebo uzavřený. Tento druh pozorování je často spojován s metodou nestandardizovaného rozhovoru.²⁷

Podle pozice pozorovatele rozlišujeme pozorování **otevřené** a **skryté**. Během otevřeného pozorování zkoumané objekty vědí o pozorovatelově přítomnosti. Pokud to nezjistí sami, pozorovatel na sebe dokonce upozorní. Podle Reichla (2009) je jednou z nevýhod možnost zkrácení pozorovaných jedinců právě kvůli uvědomování si, že jsou zkoumaným objektem. Tento fakt lze redukovat pouze delším strávením času v pozorované skupině. Oproti skrytému pozorování nehrozí pozorovateli riziko prozrazení.²⁸ Během výzkumu pozorování probíhalo otevřeně a bylo zúčastněné. Žáci i učitelé o přítomnosti pozorovatele věděli.

Jedním z nejzákladnějších dělení metody pozorování je rozdělení na pozorování **přímé**, kdy k pozorování používáme primární zrakové a sluchové vjemy, a pozorování **nepřímé**.²⁹ Náš výzkum byl uskutečněn přímým pozorováním.

Pozorování se také dělí podle stupně formalizace. Nejvíce formalizované je pozorování **standardizované**, opačným druhem je pozorování **nestandardizované**. V nestandardizovaném pozorování podle Reichla (2009) můžeme zaznamenat velice nízký, či dokonce žádný stupeň formalizace. Volba pozorovaných objektů se odehrává až během samotného pozorování. Nestandardizované pozorování provádíme hlavně u kvalitativních výzkumů. Také není přesně určeno co, jak, jak často a kde bude výzkum realizován. Pokud chceme pozorování volné, ale přitom by mělo mít alespoň nějaký stupeň formalizace, můžeme zvolit pozorování **polostandardizované**.³⁰ Stejně jako u metody rozhovoru, tak také u metody pozorování byl zvolen nestandardizovaný způsob.

Kromě metody rozhovoru byla částečně zvolena také výzkumná metoda pozorování. Pozorování sloužilo k doplnění informací získaných během rozhovorů s respondenty. Pozorování se nezúčastnili všichni oslovení učitelé, kteří byli požádáni o rozhovor, ale pouze náhodně oslovení jedinci. Poté, co daný respondent souhlasil, byla

²⁷ Pozorování [online]. 2014 [cit. 2014-03-12]. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Pozorov%C3%A1n%C3%AD>

²⁸ Pozorování [online]. 2014 [cit. 2014-03-12]. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Pozorov%C3%A1n%C3%AD>

²⁹ Pozorování [online]. 2014 [cit. 2014-03-12]. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Pozorov%C3%A1n%C3%AD>

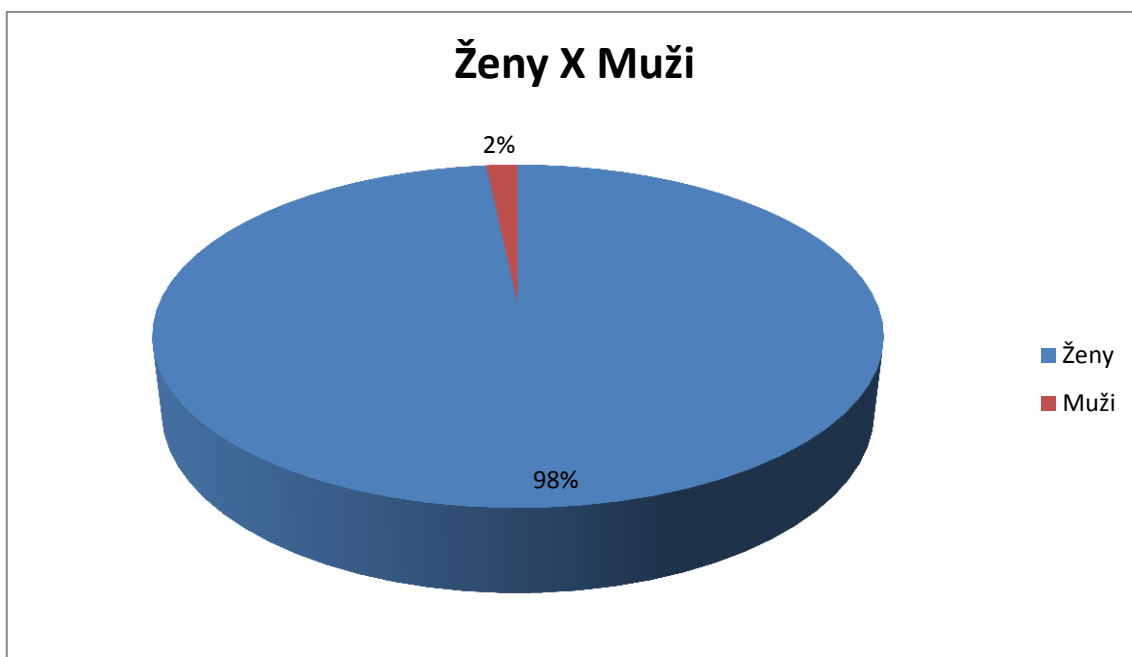
³⁰ Pozorování [online]. 2014 [cit. 2014-03-12]. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Pozorov%C3%A1n%C3%AD>

možnost zúčastnit se jedné jeho hodiny výuky elementárního čtení a naskytla se příležitost pozorovat, jaké metody a učebnice při výuce čtení daný respondent používá.

11. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A JEJICH ZPRACOVÁNÍ

Samotný výzkum probíhal přes jeden měsíc. Poté bylo prováděno zpracování získaných informací během rozhovorů s respondenty. Z důvodu zvolení nestandardizované formy rozhovoru se výsledky výzkumu vyhodnocovaly složitěji. Díky osobnímu rozhovoru při zpracování nedocházelo v odpovědích respondentů k nejasnostem. Výsledky šetření, které byly získány v rozhovorech, jsou zaznamenány v osmi výsečových grafech. Grafy přehledně ukazují výsledky výzkumu. Grafy jsou ještě doplněny tabulkami s upřesňujícími údaji. U každého grafu s tabulkou jsou výsledky podrobněji popsány. Kromě výsledků jsou zde také zmíněny konkrétnější a rozšiřující odpovědi respondentů na jednotlivé otázky, které jsou v některých případech ještě obohaceny o vlastní názory respondentů. Výsledky pozorovacího šetření jsou popsány slovy.

Graf č. 1: Pohlaví respondentů



(Zdroj: vlastní výzkum)

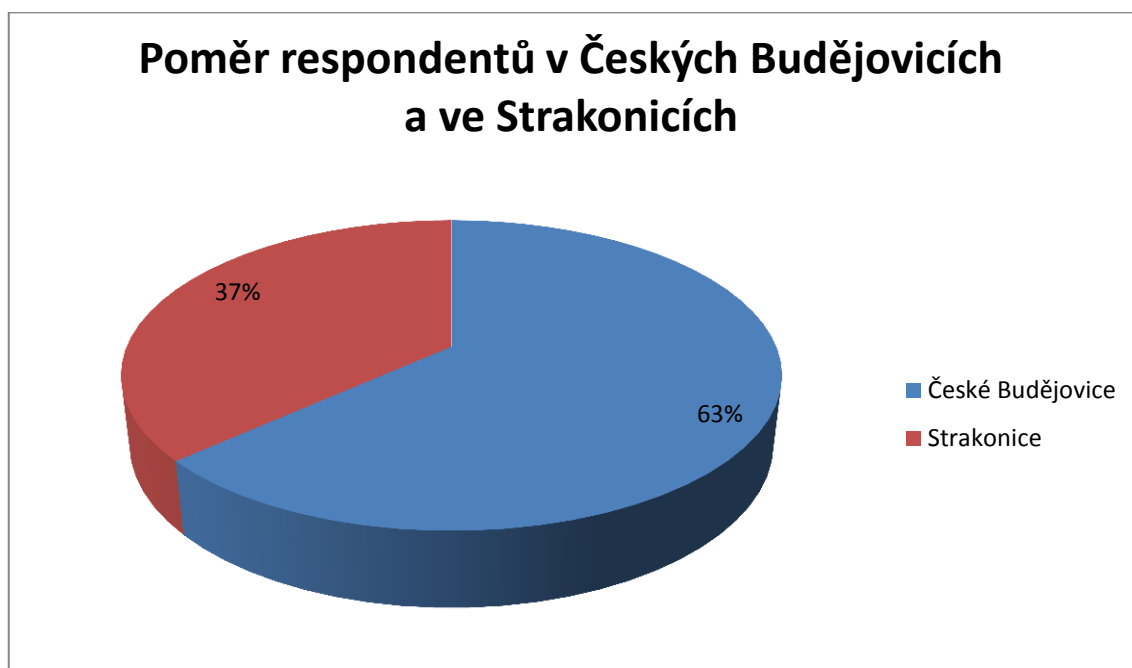
	Ženy	59 respondentek
	Muži	1 respondent
	Σ	60 respondentů

Z celkového počtu respondentů (60) se zúčastnilo 59 žen a pouze 1 muž. Z tohoto hlediska byl tento výsledek očekáván a nebyl překvapující. Naopak předpokladem bylo, že všichni respondenti budou ženy.

Celkově v českém školství tvoří ženy na učitelském postu 78%. Podíl mužů a žen na našich školách se mění podle stupně škol. Největší zastoupení žen je v mateřských školách (99,7%). Čím vyšší stupeň škol, tím větší podíl mužů v učitelských pozicích. Jeden z důvodů většího množství žen v mateřských a základních školách, zejména na 1. stupni, je, že panuje představa spíše rodičovského starání se o děti, které náleží spíše ženám, zatímco na středních a vysokých školách jde více o předávání informací a ubývá péče o děti. Na středních školách se poměr mužů a žen začíná pomalu vyrovnávat (žen je něco málo přes 59%, mužů téměř 41%) a na vysokých školách je počet mužů značně větší než počet žen. Důvod, proč na vyšších stupních škol vzrůstá počet mužů, je také ten, že mnoho středních škol a vysoké školy jsou odborně zaměřeny a právě muži spíše vyučují odborně založené předměty. Počet mužů ve školství je také větší na řídicích funkcích, a to i na základních školách.³¹

³¹ Stav genderové rovnosti a plán MŠMT [online]. rok neuveden [cit. 2014-03-26]. Dostupné z WWW: www.msmt.cz/file/31791/download/

Graf č. 2: Počet respondentů v jednotlivých městech

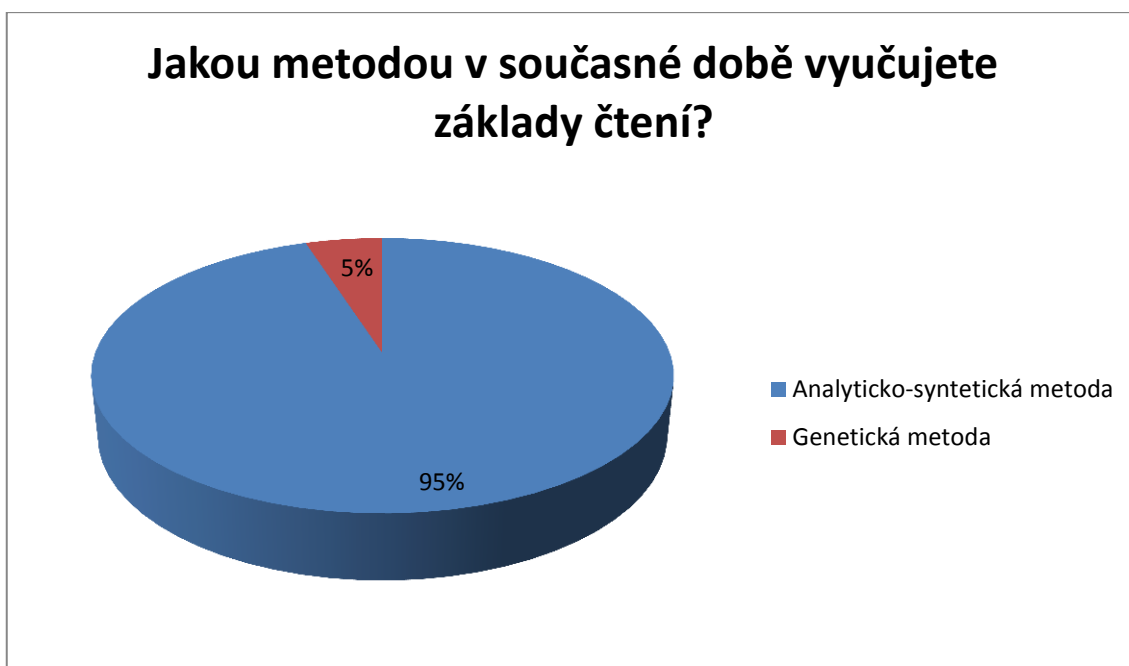


(Zdroj: vlastní výzkum)

		Počet škol	Počet respondentů
	České Budějovice	8	38
	Strakonice	4	22
	Σ	12	60

Jak už bylo zmíněno, celkem bylo vybráno na 12 školách 60 respondentů. Počet respondentů i škol je větší z Českých Budějovic než ze Strakonice. Školy z Českých Budějovic tvoří 63% z celkového počtu vybraných respondentů, Strakonice 37%. Průměrně bylo náhodně vybráno pět respondentů na každé škole. Na větších školách s větším počtem učitelů byl rozhovor uskutečněn s více učiteli, naopak na menších školách třeba jen se dvěma nebo třemi učiteli. Školy v Českých Budějovicích byly vybírány větší a v centru města, ale také menší školy na okraji města. Ve Strakonících mají základní školy velice podobnou kapacitu. Pouze jednu zdejší základní školu můžeme považovat za větší.

Graf č. 3: Nejčastěji používané metody čtení



(Zdroj: vlastní výzkum)

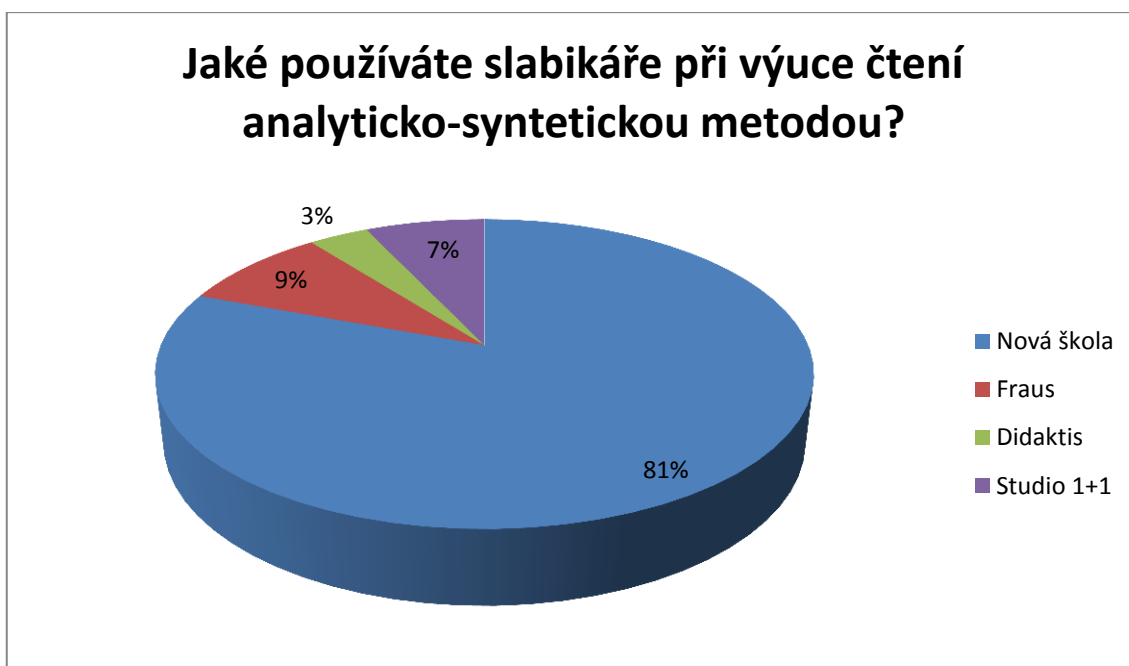
	Analyticko-syntetická metoda	57 respondentů
	Genetická metoda	3 respondenti
	Σ	60 respondentů

Při otázce „*Jakou metodou v současné době vyučujete základy čtení?*“ odpovědělo celých 95%, tj. 57 respondentů, že analyticko-syntetickou metodou. Pouze 5% (3 respondenti) uvedlo metodu genetickou. Tento výsledek výzkumu byl opravdu překvapivý. V dnešní době se genetická metoda stává stále rozšířenější, a proto je poněkud zarážející, že pouze tři z dotazovaných respondentů vyučují základy čtení právě touto metodou. Jedna z respondentek ale uvádí, že i když oficiálně na škole, kde učí, vyučují analyticko-syntetickou metodou, ona sama využívá k výuce prvopočátečního čtení obě dvě zmiňované metody. Konkrétněji popisuje, že osm let vyučovala základy čtení právě genetickou metodou. Nyní se snaží propojovat obě metody a brát si z nich jen to nejlepší. Z genetické metody dbá hlavně na perfektní ovládnutí analýzy a syntézy slov. Mnoho dalších respondentů absolvovalo seminář pro

výuku čtení genetickou metodou, ale stále vyučují základy čtení pomocí analyticko-syntetické metody. Důvody nevyužití výuky čtení podle genetické metody jsou různé. Během výzkumu jsme se setkali s tím, že škola nepodporuje výuku touto metodou nebo ji podporuje jen částečně. V některých třídách se vyučuje analyticko-syntetickou metodou a v jiných metodou genetickou. Poté to záleží na samotných učitelích a řediteli školy, kdo z učitelů bude vyučovat jakou metodou.

Z výsledků zkoumání je tedy zřejmé, že na vybraných základních školách v Českých Budějovicích a Strakonících je stále oblíbenější a mnohem více využívaná klasická analyticko-syntetická metoda.

Graf č. 4: Nejčastěji používané slabikáře



(Zdroj: vlastní výzkum)

	Nová škola	46 respondentů
	Fraus	5 respondentů
	Didaktis	2 respondenti
	Studio 1+1	4 respondenti
	Σ	57 respondentů

Respondentů, kteří odpověděli, že vyučují základy čtení analyticko-syntetickou metodou, byli dále tázáni, jaké slabikáře při výuce touto metodou využívají. V současné době existuje velká možnost výběru slabikářů od různých nakladatelství. Některá jsou známá a používána několik let, jiná jsou zase novější. Každý ze slabikářů má určitě své kvality. Z průzkumu vyšlo, že vybraní respondenti zmínili pouze čtyři slabikáře. 46 respondentů, tj. 81%, využívá slabikáře od nakladatelství Nová škola, 9% (5 respondentů) používá pro výuku čtení slabikáře od nakladatelství Fraus, 7% (4 respondenti) slabikáře od nakladatelství Studio 1+1 a pouze 3% (2 respondenti) slabikáře od nakladatelství Didaktis. Slabikáře z nakladatelství Nová škola využívají

učitelé na většině škol v Českých Budějovicích a ve Strakonících. Pouze na dvou vybraných základních školách učitelé vyučují základy čtení podle slabikářů od nakladatelství Fraus a Studio 1+1. Na jedné základní škole v Českých Budějovicích je tomu trochu jinak. Učitelé zde mají možnost výběru, a to mezi slabikáři z nakladatelství Nová škola a Didaktis. Je na každém učiteli, jaké slabikáře si pro svoji výuku zvolí. Konkrétněji učitelé popisují, že pokud si vybere slabikář z Nové školy, používají k tomu také hodně materiály ze slabikáře nakladatelství Didaktis a naopak, jestliže zvolí učitel slabikář nakladatelství Didaktis, používá k výuce i materiály z Nové školy. V podstatě z toho vyplývá, že každý učitel čerpá ze slabikářů obou nakladatelství.

Z výzkumu můžeme usoudit, že při vyučování prvopočátečnímu čtení analyticko-syntetickou metodou jsou zcela převažující na vybraných školách v Českých Budějovicích a ve Strakonících slabikáře od nakladatelství Nová škola.

Graf č. 5: Spokojenost respondentů s používaným slabikářem



(Zdroj: vlastní výzkum)

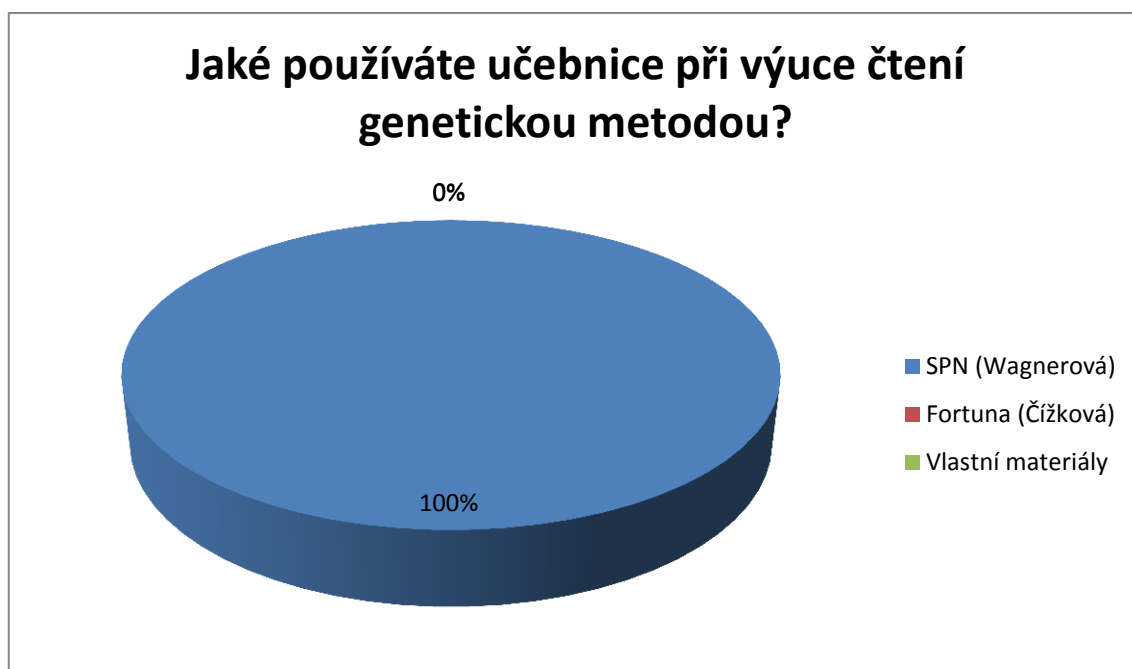
	Ano, používám ho téměř stále, bez dalších materiálů	19 respondentů
	Ne, raději bych učila podle jiného slabikáře	2 respondenti
	Ano, ale používám také materiály ze slabikářů jiných nakladatelství	36 respondentů
	Σ	57 respondentů

Další otázka přímo navazuje na otázku předchozí. Zatímco předtím byly předmětem dotazování slabikáře, které učitelé na vybraných základních školách používají, nyní byla otázka zaměřena na jejich osobní pocit, zda se jim používaný slabikář líbí a jsou s ním během výuky spokojeni. 33%, což je 19 respondentů, odpovědělo, že jsou zcela spokojeni se slabikářem, podle kterého vyučují základy čtení a obsahově jim k výuce stačí téměř bez dalších jiných materiálů. Ke slabikáři neměli žádné výhrady a podle jejich slov se jim s ním učí velice dobře. 2 respondenti (4%) odpověděli, že se současným slabikářem pro výuku prvopočátečního čtení nejsou vůbec spokojeni. Oba respondenti by mnohem raději učili podle slabikářů od nakladatelství

Alter. Podle jejich slov jsou tyto slabikáře lépe ilustrovány, více se jim zde líbí texty ke čtení a dříve podle nich vyučovali. 36 respondentů (63%) je s používaným slabikářem celkem spokojeno, ale přesto také používá jako pomocné výukové materiály slabikáře ostatních nakladatelství. Potřebné stránky z ostatních slabikářů nejčastěji kopírují. Kopie žáků slouží jako pracovní listy. Ostatní slabikáře respondentům také slouží jako manuál k vytvoření vlastních materiálů. Zmíněn byl slabikář od nakladatelství Didaktis a také od Alter. Jedna z respondentek uvedla, že dříve vyučovala základy čtení podle slabikáře Didaktis, ale nyní učí na škole, kde vyučují podle jiného slabikáře. Používá tedy alespoň materiály z tohoto slabikáře a podle jejího názoru je slabikář Didaktis skvělý pro nadané děti. I když občas působí strašidelně a ilustrace jsou odlišné než u jiných slabikářů, žáci ho prý měli velice rádi a ona sama s ním byla velice spokojena. Respondenti konkrétněji popisují, že i když jsou s používaným slabikářem spokojeni, rádi využijí ostatní slabikáře, například když chtějí žáky vyzkoušet ze čtení a chtějí předejít domácímu naučení se textu ze slabikáře, který používají ve škole. Poté tedy sáhnou po jiném slabikáři a vyberou z něj text neznámý a vhodný pro zjištění dovednosti číst. Je velice dobré využívat i jiné slabikáře či vlastní materiály a ne pouze jeden. U již zmíněného zdokonalování čtení pak mnohem více, protože tak je čtení žáků objektivní a víme, že to není jen předem naučený text. Z oblasti čtení se respondenti shodují, že je dobré mít vždy nějaký text navíc, protože na vyvolání všech žáků ve třídě během hodiny čtení některé slabikářové texty opravdu nestačí.

Z průzkumu tedy můžeme zaznamenat, že většina vybraných respondentů je spokojena se slabikářem na škole, kde vyučují základy čtení. Přesto ale používají i jiné materiály a to se zdá být tou nejlepší variantou.

Graf č. 6: Nejvíce používané učebnice pro výuku prvopočátečního čtení genetikou metodou



(Zdroj: vlastní výzkum)

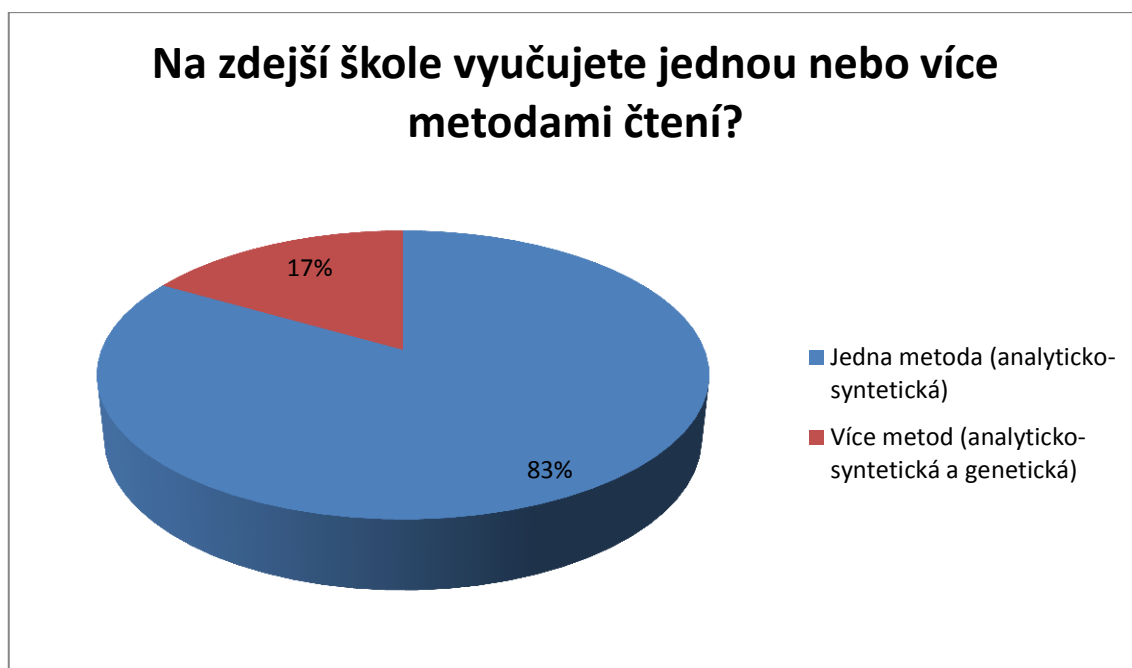
	SPN	3 respondenti
	Fortuna	0 respondentů
	Vlastní materiály	0 respondentů
	Σ	3 respondenti

Na otázku, jakou metodou respondenti učí základy čtení, odpověděli pouze tři, že metodou genetikou. Proto také na otázku, jaké při této metodě používají učebnice, odpovídali pouze tři respondenti. Z těchto tří respondentů vyučujících čtení podle genetické metody všichni uvedli, že vyučují pomocí učebnic od J. Wagnerové z SPN. I když samozřejmě tito učitelé využívají také vlastní materiály, základem pro učení jsou právě tyto učebnice. Jedna z respondentek uvedla, že učebnice od J. Wagnerové používají až v poslední době. Dříve používali při výuce genetikou metodou učebnice M. Čížkové z nakladatelství Fortuna. Na té samé škole však učitelé z 1. stupně vydali vlastní učebnice, kterými se vyučují základy čtení pomocí genetické metody. Vydán už je první díl a nyní učitelé připravují díl druhý, který na první díl bude navazovat.

Předpokladem tedy je, že v budoucnu budou učitelé na této škole pro výuku prvopočátečního čtení využívat tyto vlastní publikace. V současné době ale zatím používají jak učebnice od J. Wagnerové, tak tedy své vlastní publikace.

I když nám výzkum prokázal 100% využití učebnic od J. Wagnerové, nemůžeme tento výsledek kvůli malému počtu odpovídajících respondentů považovat za obecně určující.

Graf č. 7: Počet používaných metod čtení na vybraných školách



(Zdroj: vlastní výzkum)

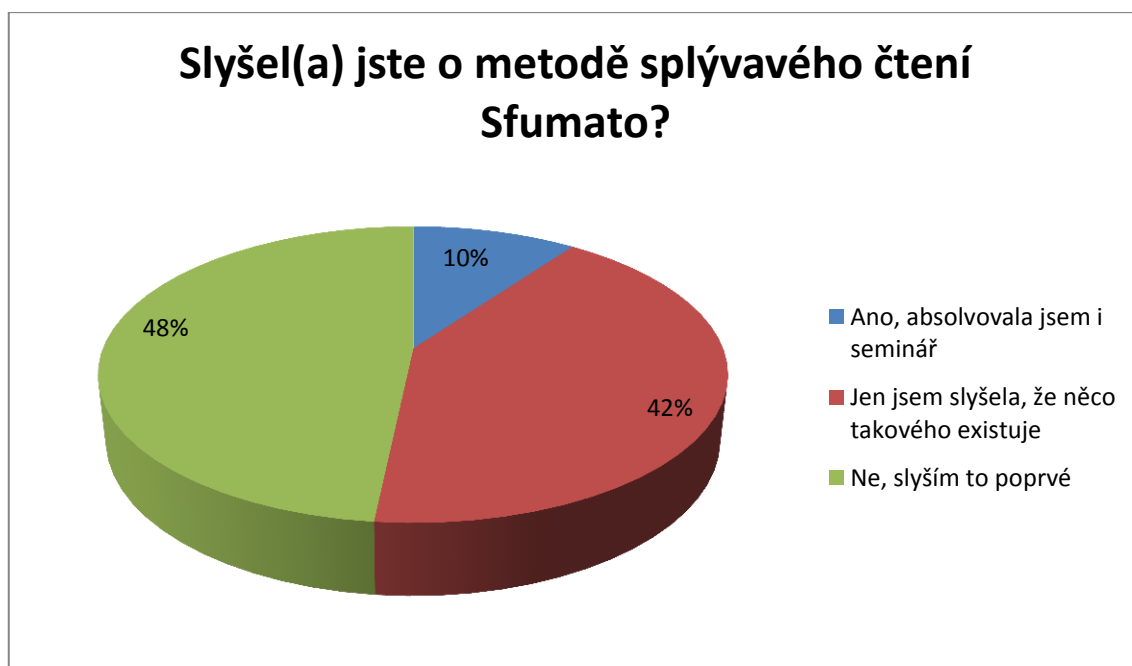
		Počet škol	Počet respondentů
	Jedna metoda (analyticko-syntetická)	10	50
	Více metod (analyticko-syntetická a genetická)	2	10
	Σ	12	60

Z předešlého grafu byl zaznamenán výsledek, že základy čtení genetickou metodou vyučují pouze tři respondenti. Z celkového počtu dotazovaných (60) ale odpovědělo 10 respondentů, tj. 17%, že na škole, kde učí, se vyučuje prvopočáteční čtení pomocí jak analyticko-syntetické, tak i genetické metody. Převažujících 83% (50 respondentů) uvedlo, že na dané škole vyučují čtení pouze jednou metodou čtení, a to analyticko-syntetickou. Na žádné škole, kde byl prováděn výzkum, nevznikla situace, že by zde vyučovali základy čtení pouze pomocí genetické metody. Na školách, kde učí podle genetické metody, se učí také i podle analyticko-syntetické. Ve školách s oběma metodami jsou dva až tři učitelé, kteří vyučují prvopočáteční čtení právě genetickou metodou. Tito učitelé učí pouze v prvních a druhých třídách. Na jedné škole, kde

používají obě metody čtení, je každý rok alespoň jedna třída, ve které se učí čtení pomocí genetické metody. Učitelé, kteří učí genetickou metodou, se střídají, jednou má 1. třídu jeden a druhý rok zase druhý. Na jiné škole, kde také používají dvě metody čtení, se otevírá „genetická třída“ pouze jednou za dva roky podle toho, jak se domluví učitelé v paralelních třídách. V praxi to znamená, že tento školní rok se žáci v prvních třídách učí čist analyticko-syntetickou metodou a od září příštího školního roku se budoucí prvňáčci budou učit čist genetickou metodou.

Průzkum nám ukazuje, že na základních školách v Českých Budějovicích a ve Strakonících stále převažují školy, kde se elementární čtení vyučuje pouze jednou metodou čtení, a to analyticko-syntetickou. Obě metody čtení, analyticko-syntetickou a genetickou, využívají pouze 2 z celkem 12 základních škol.

Graf č. 8: Znalost metody splývavého čtení Sfumato



(Zdroj: vlastní výzkum)

	Ano, absolvovala jsem i seminář	6 respondentů
	Jen jsem slyšela, že něco takového existuje	25 respondentů
	Ne, slyším to poprvé	29 respondentů
	Σ	60 respondentů

Na otázku, zda respondenti už někdy slyšeli o metodě splývavého čtení Sfumato, odpovědělo nejvíce, a to 48% (29 respondentů), že tento pojem slyší vůbec poprvé a opravdu jim to nic neříká. Druhá nejčastější odpověď byla, že respondenti o této metodě už slyšeli, ale nikdy nebyli na žádném semináři. Dále tuto odpověď rozvedli, že o metodě Sfumato ví pouze to, že je to splývavé čtení, nebo viděli reportáž v televizi, četli o ní na internetu nebo jim někdo o ní povídal. Někteří z vlastního zájmu dále hledali a zajímali se, co to vlastně je za metodu čtení, ale hlouběji se nezajímali. Nejméně respondentů, pouze 6 (10%), odpovědělo, že znají metodu Sfumato a že dokonce absolvovali seminář, kde se více mohli seznámit s touto metodou. Všem, kteří mají za sebou odborný seminář, se metoda čtení Sfumato velice líbí. Hlavně to, že žáci čtou opravdu plynule. Z praktického hlediska však mají k této metodě připomínky, na

kterých se nezávisle na sobě shodují. Jednou z negativních věcí je podle respondentů to, že zrealizovat učení čtení pomocí této metody v běžné třídě o minimálně 25 žácích, je nereálné. Metoda Sfumato je prý výborná, ale pro skupinu, ve které je tak 10 žáků, což je na běžných základních školách nemožné. Shodují se v tom, že kdyby byla možnost učit menší skupinu žáků, určitě by zkusili vyučovat základy čtení metodou Sfumato. Jedna z respondentek, která absolvovala seminář o čtecí metodě Sfumato, ještě dodává, že oproti metodě analyticko-syntetické či genetické, na ni působí čtení žáků při výuce čtení touto metodou nepřírozně.

Díky výsledkům průzkumu můžeme vidět, že na základních školách v Českých Budějovicích a ve Strakonicih metoda splývavého čtení Sfumato zatím úplně známá není. Přestože nějací učitelé měli možnost absolvovat dokonce seminář, nejvíce respondentů stále neví, že metoda Sfumato vůbec existuje.

Pozorování respondentů při hodině čtení

Pozorování bylo pouze doplňující metodou při výzkumu. Pozorování jedné hodiny čtení umožnilo 10 respondentů. Samozřejmě to byli respondenti, kteří v té době učili v 1. třídách. Všechny hodiny čtení, které bylo možno pozorovat, byly vyučovány analyticko-syntetickou metodou. Cílem pozorování bylo navázat na otázku z rozhovoru, zda jsou respondenti s používaným slabikářem na dané škole spokojeni. Nejvíce respondentů odpovědělo, že spokojeni jsou, ale přesto ještě používají buď vlastní materiály, nebo se nechávají inspirovat ze slabikářů ostatních nakladatelství. Pozorováno bylo, zda při hodině čtení učitelé použijí pouze slabikář nebo také ostatní materiály. Samozřejmě záleželo na typu hodiny, a co se v hodině probíralo. Proběhly například hodiny, ve kterých respondenti využili pouze slabikáře, ale také hodiny, při kterých byly použity právě i jiné materiály. Těchto hodin bylo více. Respondenti, kteří odpověděli na otázku o spokojenosti se slabikářem tak, že ho používají téměř stále, byl opravdu během pozorované hodiny použit pouze slabikář. U tří z respondentů, kteří tedy použili jen slabikář, bylo možné vidět hodinu, kde učitel s žáky vyvozoval nové písmeno a k tomu učiteli posloužil právě slabikář. Možnost vidět hodinu s vyvozením nového písmene byla také u respondentů, kteří v rozhovoru uvedli, že ke slabikáři používají také jiné materiály. Před tím než učitel s žáky otevřel slabikář, kde bylo nové písmenko, nejdříve žákům řekl pohádku o tom, jak vlastně písmenko vzniklo a proč má zrovna takový tvar. Po pohádce žáci dostali pracovní list, který souvisel s přečtenou pohádkou, a na něm se žáci učili psát tiskací podobu nového písmene. Teprve poté

učitel zařadil slabikář. Tímto se naskytla příležitost pozorovat dvě různé hodiny se stejným tématem. Další hodina čtení, kde učitelé použili i jiné materiály než pouze slabikář, byla hodina na rozlišování písmen „d, b, p“. I když v daném slabikáři bylo cvičení na procvičování těchto písmen, učitel použil své vlastní vytvořené materiály na lepší osvojení si tvarů malých tiskacích písmen. Vlastní materiály využili respondenti také na skládání písmen do mřížky, či na rozlišování počátečních slabik s novým písmenem ve slovech. Materiály ze slabikářů jiných nakladatelství využívají učitelé hlavně při procvičování plynulého čtení s porozuměním. Žákům předkládají pro ně neznámý text, který učitelům ukazuje, jak žáci ovládají tuto dovednost.

Pozorovací výzkumná metoda splnila svůj cíl během průzkumu, a to potvrdit, či vyvrátit pravdivost odpovědí na otázku o spokojenosti s daným slabikářem na škole, kde respondenti učí. Největší množství respondentů odpovědělo, že jsou spokojeni, ale používají také jiné materiály. Jejich odpovědi se potvrdily právě během pozorování hodiny čtení. Ze skupiny respondentů, kteří používají téměř stále pouze slabikář, byla také možnost pozorovat hodinu a také u nich se potvrdily odpovědi na otázku během rozhovoru. U respondentů, kteří nejsou spokojeni s používaným slabikářem na jejich škole, bohužel nebyla poskytnuta možnost hodinu čtení pozorovat.

Během pozorování se tedy potvrdily odpovědi, které respondenti uvedli při rozhovoru, a nedošlo k mylným informacím.

12. ZDOKONALOVÁNÍ ČTENÁŘSKÉ DOVEDNOSTI

Vývoj čtenářské dovednosti je dlouhodobá záležitost. Člověk si neosvojí všechny kvality čtení během pár měsíců. Proces vývoje trvá několik let a je zapotřebí velké úsilí k tomu, aby žák četl opravdu kvalitně. Celý proces začíná v 1. ročníku výcvikem elementárního čtení. V tomto období je nutné, aby si žák vytvořil ke čtení kladný přístup a pozitivní vztah. Úkolem učitele není pouze osvojit si základy čtení, ale také žáky ke čtení motivovat. Žáky můžeme motivovat zábavnou formou výuky či využíváním didaktických her při hodinách čtení. Také záleží na metodických postupech a přístupech učitele ve výcviku čtení.

Základem k vytvoření kladného vztahu žáků ke čtení a tím i zdokonalování celkové čtenářské dovednosti v první řadě patří vhodný výběr textů a knih. Je velice důležité, aby texty byly pro žáky přiměřené.

Zájem žáků o čtení podporuje vtažení žáků do děje. V učebnicích prvopočátečního čtení nebo z vlastních materiálů můžeme využít texty, které mají volné konce. Úkolem žáků je tedy předvídat, co by se mohlo stát a jak by mohl příběh dopadnout. Tímto způsobem jsou součástí příběhu a žáci jsou ke čtení motivováni.

Žáky také vede ke čtení možnost předčítání nahlas například rodičům. Ukazují svoji čtenářskou dovednost, kterou se snaží stále zdokonalovat, protože chtějí být stále lepší.

Začínající čtenáři si také vybudují lepší vztah ke čtení, pokud se po nich nebude vyžadovat pouhé mechanické čtení textů a knih. Děti budou číst s větší radostí, když si po přečtení mohou o textu popovídat. Také mohou vyplňovat pracovní listy, které souvisí s textem či kreslit obrázek, který charakterizuje text nebo knihu. Tyto činnosti lze provádět také ve skupinové práci.

Ve třídě po společném čtení textu či kratší knihy může následovat dramatizace. S žáky se vytvoří potřebný text. Děti motivuje, když se mohou podílet na vytváření společné práce. Během dramatizace dochází k naučení textu a poté se vytváří i lepší vztah čtenáře k celé knize.

Zdatnější čtenáři také mohou začít navštěvovat knihovnu. Zjistí, že knihy neslouží pouze jako zdroj informací, ale že jsou i zdrojem zábavy. Žáky motivuje představa, že už nemusí číst pouze texty ve slabikářích a učebnicích, ale že postupným

zdokonalováním jejich čtenářské dovednosti jsou schopni také už přečíst nějakou knihu. Tím se u žáků zvyšuje zájem o čtení. Poté o přečtené knize může povídat a diskutovat se svými kamarády a vrstevníky či se členy rodiny.

Kromě knih děti také rády čtou časopisy nebo dětské noviny. Časopisy nejsou rozsáhlé jako knihy, takže jejich přečtení není tak časově náročné. Přesto jejich čtení vyžaduje čtenářskou dovednost a po přečtení má žák uspokojivý pocit z úspěšné četby. Také většinou obsahují mnoho obrázků, které děti zaujmou.

Další ukázkou pro zdokonalování čtenářské dovednosti žáků můžeme uvést projektovou výuku. Žáci během této výuky poznají, že základem je přečíst si dané informace. V projektové výuce nejde o čtení připravených textů, ale o řešení konkrétního úkolu ze života. Aby žáci mohli daný úkol vyřešit, musí si ho nejdříve dokázat přečíst. Žáci tak přirozeným způsobem využívají naučenou čtenářskou dovednost. To je další motivace pro jejich zdokonalování. Žáci jsou motivováni tím, že čtení využívají v běžném životě a v každodenních situacích.

V současné době slouží k motivaci žáků ke čtení také využívání moderních technologií. Kromě tištěných textů ve slabikářích a učebnicích zapojujeme do výuky různá interaktivní cvičení. Žáky tato cvičení zaujmou, je to pro ně příjemná změna v hodinách čtení a u žáků vzbudí zájem o čtení. Stejně tak nahrávky textů, které jsou žákům při výuce pouštěny, motivují k přečtení si daného textu nebo celé knihy.

ZÁVĚR

Diplomová práce *Metody výuky elementárního čtení na základních školách* byla zaměřena na výuku elementárního čtení v 1. ročnících ZŠ. Práce se zabývala orientací v současné výuce prvopočátečního čtení. Dále se zaměřovala na utváření čtenářských dovedností v elementárním čtení.

Během psaní práce bylo velice zajímavé sledovat, jakým směrem se až do současnosti vyvíjely metody prvopočátečního čtení. To samé můžeme říct o vývoji českého slabikáře, který sahá do daleké historie. Současný přehled o slabikářích a učebnicích je neméně zajímavý a mohli jsme zjistit, jaké možnosti výběru v současné době učitelé a školy mají.

V minulosti byla používána jako jediná metoda čtení metoda analyticko-syntetická. Školy a učitelé již nejsou omezováni, mají možnost výběru z několika metod čtení. Volba metody čtení však nezáleží pouze na učiteli, ale také na řediteli a na celkovém pojetí školy.

Z výsledků výzkumu je možné pozorovat, že i přes možný výběr metody čtení, je na vybraných školách stále nejvíce používaná metoda analyticko-syntetická. Průzkum ukázal, že se učitelé stále drží osvědčené metody. S tím souvisí také velká materiální podpora. Školy vlastní mnoho metodických příruček, pomůcek a čítanek pro výuku právě touto metodou. Analyticko-syntetická metoda také pro učitele představuje kompromis mezi metodami analytickými a syntetickými. Jako hlavní výhodu považují učitelé u analyticko-syntetické metody bezproblémové čtení delších slov. I když je slovo dlouhé, žák naučeným slabikováním bez větších obtíží slovo přečte. Žáci se naučí daný mechanismus, který při čtení využívají.

I když analyticko-syntetická metoda stále převažuje, během výzkumu byla zmíněna také genetická metoda čtení. Přesto, že je její rozšíření na školách stále větší, na vybraných školách ve výzkumu uvedlo tuto metodu minimum respondentů. Učitelé, kteří základy čtení vyučují touto metodou, jsou s ní velmi spokojeni a velice jim vyhovuje. Hlavním důvodem je rychlost, kterou se žáci naučí číst. Oproti analyticko-syntetické metodě jsou žáci schopni přečíst text na konci listopadu a nejsou nuceni se zdržovat slabikováním. Dalším důvodem je také hravost a dynamičnost při výuce touto metodou.

Obě zmíněné metody čtení mají své kvality a nelze říct, která z nich je lepší nebo horší. Ve školách, kde využívají obě metody, je na každém učiteli, kterou z metod upřednostňuje.

V dnešní době je také velká možnost výběru slabikářů. Nakladatelství, která slabikáře a učebnice pro elementární čtení vydávají, je opravdu mnoho. Ať už se jedná o známé a osvědčené slabikáře či nové a prosazující se, každý z nich má svoji kvalitu. Díky široké nabídce slabikářů a učebnic na trhu mají školy rozsáhlou možnost výběru. Výběr toho správného slabikáře či učebnice není vždy zcela jednoduchý, aby všem učitelům na škole vyhovoval. Samotná volba publikací je na učitelích. Záleží, na jakých se vzájemně dohodnou. Výzkum prokázal, že nejpoužívanějším slabikářem na vybraných školách je od nakladatelství Nová škola.

Před samotným výzkumem jsme odhadovali, jak by respondenti na jednotlivé otázky mohli odpovědět a jak by mohly výsledky výzkumu dopadnout.

Ohledně pohlaví respondentů se předpoklad nepotvrdil, všichni oslovení respondenti byli ženy. Naopak se potvrdil předpoklad většího zastoupení škol z Českých Budějovic. Výsledky výzkumu také neprokázaly správný odhad na používané metody čtení. S velkou převahou dominovala analyticko-syntetická metoda. Také v oblasti s používanými slabikáři se odhady rozcházely s výsledky výzkumu. Respondenti zmínili oproti odhadům méně nakladatelství. Značnou převahu měly slabikáře nakladatelství Nová škola. Předpoklady ohledně spokojenosti se téměř shodovaly s výsledky výzkumu. V souvislosti s používanými učebnicemi pro genetickou metodu výsledky výzkumu také potvrdily předpoklady, ale výsledky nemůžeme považovat za obecně platné z důvodu malého počtu odpovídajících respondentů na tuto otázku. Výzkum nepotvrdil odhady o využívání jedné či více metod čtení na jednotlivých školách. Většina škol vyučuje základy čtení pomocí jedné metody, a to analyticko-syntetické. Výsledky výzkumu se také neshodovaly s posledním odhadem na znalost metody čtení Sfumato. Nejvíce respondentů odpovědělo, že o této metodě slyší vůbec poprvé.

Diplomová práce měla několik cílů. Jedním z nich bylo vytvořit přehled a historický vývoj metod elementárního čtení. Tento cíl byl dosažen společně s přehledem a vývojem českého slabikáře v teoretické části práce. Prvním cílem praktické části bylo zjistit, jaké metody čtení jsou v současné době používány učiteli na základních školách v Českých Budějovicích a ve Strakonících. Dalším cílem bylo zjistit, jaké slabikáře a

učebnice učitelé na zmíněných základních školách nejčastěji používají při vyučování čtení danou metodou. Také tyto cíle byly v práci dosaženy.

Díky psaní této diplomové práce byla příležitost získat přehled o vývoji metod čtení z historického hlediska, ale také jaké metody je možné používat v současné době. Bylo velice zajímavé sledovat, z čeho jednotlivé metody vycházejí, co je jejich hlavní myšlenkou a jak mezi sebou souvisí. Dále se naskytla příležitost lépe se orientovat ve slabikářích vydávaných různými nakladatelstvími. Práce také umožnila nahlédnout do způsobu výuky prvopočátečního čtení na vybraných základních školách. Práce vedla k rozšíření dosavadních teoretických znalostí ohledně elementárního čtení na základních školách.

Téma práce by mohlo být rozšířeno o formy výuky elementárního čtení. Zjistit, jaké formy jsou na základních školách nejvíce využívány, nejčastější spojení metody a formy ve výuce. Kromě čtení by se práce také mohla zabývat metodami prvopočátečního psaní.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literatura

- BLATNÝ, Ladislav a Bohumíra FABIÁNKOVÁ. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Vyd. 1. Brno: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Brně, 1981, 102 s.
- DOLEŽALOVÁ, Alena a Eva PROCHÁZKOVÁ. *Metodický průvodce k Živé abecedě, Slabikáři a písankám: [pro 1. ročník základní školy]*. Brno: Nová škola, 2009, 135 s. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-112-2.
- FABIÁNKOVÁ, Bohumíra a Jiří HAVEL. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999, 81 s. ISBN 80-859-3164-8.
- FRŮHAUFOVÁ, Věra, Eva MRÁZOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vybrané pedagogické a psychologické problémy výuky elementárního čtení a psaní*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 1991, 58 s. ISBN 80-704-4027-9.
- HŘEBEJKOVÁ, Jarmila. *Metodická příručka k vyučování českému jazyku a literatuře v 1. ročníku základní školy*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 157 s. Metodické příručky pro učitele (Státní pedagogické nakladatelství).
- JEDLIČKA, Josef. *Úvod do metodiky elementárního čtení a psaní*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1972, 89 s., obr. příl.
- KŘIVÁNEK, Zdeněk a Radka WILDOVÁ. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998, 141 s. ISBN 80-860-3955-2.
- KUBÁLEK, Josef. *Vyučování ve třídě elementární*. 2. vyd. Praha: Státní nakladatelství, 1920, 170 s.
- MÜHLHAUSEROVÁ, Hana. *Metodický průvodce k Živé abecedě, Slabikáři a písankám*. Vyd. 1. Brno: Nová škola, 2000, 79 s. ISBN 80-728-9025-5.
- PROCHÁZKOVÁ, Eva a Alena DOLEŽALOVÁ. *Slabikář: pro 1. ročník základní školy*. Ilustrace Andrea Schindlerová. Brno: Nová škola, c2009, 123 s. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-104-7.
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 184 s. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983, 204 s. Učebnice pro vysoké školy.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: VŠCHT, 2005, 290 s. ISBN 80-708-0573-0.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy*. 1. vyd. České Budějovice: Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích, 1990, 70 s.

TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, 116 s. ISBN 978-807-3940-386.

VRÁNA, Stanislav. *Učebné metody*. Praha: Dědictví Komenského, 1934, 233 s.

WAGNEROVÁ, Jarmila. *Jak naučit číst podle genetické metody*. Vyd. 1. Plzeň: Západočeská univerzita, 1996, 46 s. ISBN 80-708-2309-7.

WAGNEROVÁ, Jarmila. *Vývoj českého slabikáře od nejstarších dob do současnosti*. 2. vyd., upr. a dopl. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000, 110 s. ISBN 80-708-2585-5.

Internetové zdroje

Rámcový vzdělávací program [online]. 2013 [2014-03-05]. Dostupné z WWW: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=6435>

Rámcový vzdělávací program [online]. 2013 [2014-03-05]. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/upraveny-rvp-zv>

Genetická metoda čtení [online]. 2009 [2014-03-03]. Dostupné z WWW: http://www.detskestranky.cz/clanek/1294-geneticka_metoda_cteni_2.htm

Genetická metoda četní [online]. 2008 [2014-03-03]. Dostupné z WWW: http://www.detskestranky.cz/clanek/1256-geneticka_metoda_cteni.htm

Doporučené učebnice a pomůcky pro nácvik čtení analyticko-syntetickou metodou bez tvorby slabik [online]. rok neuveden [cit. 2014-03-03]. Dostupné z WWW: <http://ctenibezslabikovani.wz.cz/>

Český jazyk pro 1. ročník (genetická metoda) [online]. 2014 [cit. 2014-03-03]. Dostupné z WWW: <http://ucebnice.fraus.cz/rozsireni/cesky-jazyk-pro-1-rocnik-geneticka-metoda/>

Nakladatelství SPN [online]. rok neuveden [cit. 2014-03-08]. Dostupné z WWW: <http://www.spn.cz/stranky/detaily.php?kniha=589>

Čtení Sfumato [online]. 2014 [cit. 2014-03-03]. Dostupné z WWW: <http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html>

Čtení Sfumato [online]. 2014 [cit. 2014-03-03]. Dostupné z WWW: <http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html>

Sfumato – splývavé čtení [online]. 2010 [cit. 2014-03-03]. Dostupné z WWW: http://www.detskestranky.cz/clanek/1896-sfumato_splyvave_cteni.htm

Učebnice Fraus [online]. 2014 [cit. 2014-03-08]. Dostupné z WWW: <http://ucebnice.fraus.cz/cesky-jazyk-analyticko-synteticka-metoda/>

Nakladatelství Didaktis [online]. 2005-2014 [cit. 2014-03-08]. Dostupné z WWW: http://www.didaktis.cz/goodsdetail_ls.asp?nGoodsID=1531&nLanguageID=1

Nakladatelství Klett [online]. rok neuveden [cit. 2014-03-08]. Dostupné z WWW: http://www.klett.cz/index.php?language=other&csop=269&termek=1&termek_id=401

Nakladatelství Prodos [online]. 2014 [cit. 2014-03-08]. Dostupné z WWW: <http://ucebnice.org/cesky-jazyk-1st/slabikar>

Nakladatelství Studio 1+1 [online]. rok neuveden [cit. 2014-03-08]. Dostupné z WWW: <http://www.studio1a1.cz/slabik.htm>

Interaktivní učebnice Fraus [online]. 2014 [cit. 2014-03-08]. Dostupné z WWW: <http://ucebnice.fraus.cz/i-ucebnice-2/>

Interaktivní učebnice Alter [online]. 2012 [cit. 2014-03-08]. Dostupné z WWW: <http://www.alter.cz/obchod/interaktivni-ucebnice-skoly-86/>

Multimediální interaktivní učebnice Živá abeceda a Slabikář [online]. rok neuveden [cit. 2014-03-08]. Dostupné z WWW: <http://www.nns.cz/blog/multimedialni-interaktivni-ucebnice-slabikar-a-ziva-abeceda/>

Pomůcky k novým výukovým metodám čtení [online]. 2007-2014 [2014-03-08]. Dostupné z WWW: <http://www.sevt.cz/ucebnice-a-pomucky/>

Interview [online]. 2014 [cit. 2014-03-12]. Dostupné z WWW: http://cs.wikipedia.org/wiki/Interview_%28sociologie%29

Metoda rozhovoru [online]. 2005 [cit. 2014-03-12]. Dostupné z WWW: http://vydavatelstvi.vscht.cz/knihy/uid_isbn-80-7080-573-0/pdf/028.pdf

Pozorování [online]. 2007 [cit. 2014-03-12]. Dostupné z WWW: <http://it.pedf.cuni.cz/metodika/?kap=6>

Metody sběru dat [online]. 2012 [cit. 2014-03-12]. Dostupné z WWW: <http://vyzkumy.knihovna.cz/ucebnice/metody-sberu-dat>

Pozorování [online]. 2014 [cit. 2014-03-12]. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Pozorov%C3%A1n%C3%AD>

Stav genderové rovnosti a plán MŠMT [online]. rok neuveden [cit. 2014-03-26].
Dostupné z WWW: www.msmt.cz/file/31791

PŘÍLOHY

Příloha 1a): Záznamový arch používaný při rozhovorech s respondenty

Rozhovor

1. Pohlaví respondenta:

ŽENA

2. Název ZŠ, město, kde se nachází:

ZŠ DWKELSKÁ, ČESKÉ BUDĚJOVICE

3. Jakou metodou v současné době vyučujete základy čtení?

a) Slabikovací (jaké nakladatelství slabikářů)

NOVÁ ŠKOLA + MATERIÁLY Z DIDAKTIS, KAŽDÁ MŮŽEKA

b) Genetická

- SPN (Wagnerová)
- FORTUNA (Čížková)
- Vlastní materiály

SI MUŽE Z TĚCHTO DVŮH
NAKLADATELSTVÍ VYBRAT

4. Spokojenost s používaným slabikářem:

ANO + MATERIÁLY VLASTNÍ NEBO Z JINÉHO SLABIKÁŘE

5. Na zdejší ZŠ vyučujete základy čtení jednou vyučovací metodou nebo více metodami?

Z METODY - SLABIKOVACÍ I GENETICKÁ (ALESPON V TŘÍDĚ)

6. Slyšela jste o metodě čtení Sfumato?

ANO, ABSOLVOVALA JSEM I SEMINÁŘ, MOC SE

MI TATO METODA LÍBÍ, ALE PŘI MINIMÁLNÍM

POČTU 25 ŽÁKŮ NEREALNÁ.

KDYBY NA TO BYLY PODMÍNKY (UCA AD ŽÁKŮ)

VE TŘÍDĚ), URČITĚ BYCH JI VYHŽILA.

Příloha 1b): Záznamový arch používaný při rozhovoru s respondenty

Rozhovor

1. Pohlaví respondenta:

ŽENA

2. Název ZŠ, město, kde se nachází:

ZŠ RUDOLFOVSKÁ, ČESKÉ BUDĚJOVICE

3. Jakou metodou v současné době vyučujete základy čtení?

a) Slabikovací (jaké nakladatelství slabikářů)

NOVÁ ŠKOLA

b) Genetická

- SPN (Wagnerová)
- FORTUNA (Čížková)
- Vlastní materiály

4. Spokojenost s používaným slabikářem:

ANO

5. Na zdejší ZŠ vyučujete základy čtení jednou vyučovací metodou nebo více metodami?

POUZE 1 METODOU

6. Slyšela jste o metodě čtení Sfumato?

ANO, ČETLA JSEM O TĚTO METODĚ NA INTERNETU. NA ŽÁDNÉM SEMINÁŘI JSEM NEBYLA.

Příloha 1c): Záznamový arch používaný při rozhovoru s respondenty

Rozhovor

1. Pohlaví respondenta:

ŽENA

2. Název ZŠ, město, kde se nachází:

ZŠ PODĚBRADOVA, STRAKONICE

3. Jakou metodou v současné době vyučujete základy čtení?

a) Slabikovací (jaké nakladatelství slabikářů)

b) Genetická

- SPN (Wagnerová)
- FORTUNA (Čížková)
- Vlastní materiály

4. Spokojenost s používaným slabikářem:

ANO + JINÉ MATERIÁLY

5. Na zdejší ZŠ vyučujete základy čtení jednou vyučovací metodou nebo více metodami?

1 METODOU

6. Slyšela jste o metodě čtení Sfumato?

NE, O TĚTO METODĚ OD VÁS SLYŠÍM
POPRVÉ!