



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 slovanských jazyků a literatury

Oddělení českého jazyka a literatury

Diplomová práce

**Průzkum čtenářské úrovně žáků
v jednotlivých etapách čtenářských
dovedností**

Vypracovala: Jana Honzíková

Vedoucí práce: PhDr. Ivana Šimková, Ph. D.

České Budějovice 2015

Poděkování

Děkuji vedoucí práce PhDr. Ivaně Šimkové, Ph. D. za odborné vedení diplomové práce, pomoc a cenné rady, které mi poskytla v průběhu jejího zpracovávání.

Dále bych ráda poděkovala ředitelům ZŠ Plánická ulice v Klatovech a ZŠ Tolstého ulice v Klatovech za umožnění provedení výzkumu v prvních třídách. V neposlední řadě také děkuji třídním učitelkám těchto tříd, díky nimž jsem mohla hlouběji nahlédnout do problematiky elementárního čtení metodou analyticko-syntetickou a metodou genetickou.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci na téma Průzkum čtenářské úrovně žáků v jednotlivých etapách čtenářských dovedností, 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 fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich 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 dne 24. 4. 2015

.....

Anotace

Diplomová práce s názvem *Průzkum čtenářské úrovně žáků v jednotlivých etapách čtenářských dovedností* se zabývá aktuálními problémy ve výuce prvopočátečního čtení v 1. ročnících ZŠ. Práce obsahuje část teoretickou a část výzkumnou.

V teoretické části práce jsou charakterizovány historické a současné metody ve čtení. Dále jsou popsány základní druhy a znaky čtení, chyby a nedostatky ve čtení a jejich příčiny. Také je nastíněna problematika diagnostiky čtení na 1. stupni ZŠ.

Výzkumná část je orientována na průzkum čtenářské úrovně žáků 1. tříd ZŠ. Na základě diagnostických prověrek byla analyzována úroveň čtenářských dovedností žáků při výuce čtení metodou analyticko-syntetickou a metodou genetickou.

Annotation

The thesis titled *Survey of the pupils' reading level in various stages of reading skills* deals with current issues in teaching primordial reading in the first years of primary school. The thesis contains a theoretical part and a research part.

In the theoretical part are characterized historical and current methods of reading. The main types and quality of reading, errors and deficiencies in reading and their causes are described in the part too. It also deals with the problems of diagnostics reading at the first class of primary school .

The research part is focused on the exploration of reading levels of pupils in the first grade of elementary school . Pupils' level of reading skills in teaching reading was analyzed by using analytic-synthetic method and genetic method based on the diagnostic screening.

Obsah

ÚVOD	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 PRVOPOČÁTEČNÍ ČTENÍ V RVP PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	10
2 HISTORICKÉ METODY VÝUKY ČTENÍ.....	13
2.1 Metody syntetické	13
2.2 Metody analytické.....	16
2.3 Metoda analyticko-syntetická	18
3 SOUČASNÉ METODY VÝUKY ČTENÍ	20
3.1 Metoda analyticko - syntetická	20
3.2 Metoda genetická	23
3.3 Metoda analyticko-syntetická bez tvorby slabik.....	27
3.4 Metoda Sfumato	29
3.5 Metoda vzájemného posilování čtení a psaní.....	31
4 ZÁKLADNÍ DRUHY A ZNAKY ČTENÍ	33
4.1 Druhy čtení.....	33
4.2 Základní znaky čtení	35
5 HYGIENICKÉ NÁVYKY PŘI ČTENÍ	38
5.1 Vhodné podmínky a základní zásady při čtení	38
5.2 Dechová, hlasová a artikulační cvičení	39
6 PŘÍČINY OBTÍŽÍ PŘI OSVOJOVÁNÍ ČTENÍ.....	42
7 DIAGNOSTIKA ČTENÁŘSKÉHO VÝKONU	45
7.1 Diagnostické prověrky v 1. ročníku	47
7.2 Chyby a nedostatky ve čtení	49
7.3 Náprava nedostatků ve čtení	51

II. VÝZKUMNÁ ČÁST	54
8 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	55
9 CHARAKTERISTIKA VYŠETŘOVANÉHO SOUBORU A PODMÍNKY VÝZKUMU.....	56
9.1 Čtení metodou analyticko-syntetickou.....	56
9.2 Čtení metodou genetickou.....	57
10 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	58
10.1 Chyby proti správnosti v jednotlivých metodách.....	58
10.2 Chyby proti plynulosti v jednotlivých metodách	64
10.3 Chyby proti výraznosti v jednotlivých metodách	69
10.4 Chyby v porozumění čteného textu v jednotlivých metodách	73
10.5 Shrnutí výsledků.....	77
11 CVIČENÍ A POMŮCKY VYUŽÍVANÉ PŘI NÁPRAVĚ ČTENÁŘSKÝCH NEDOSTATKŮ.....	80
ZÁVĚR	82
SEZNAM LITARATURY	84
Seznam tabulek.....	88
Seznam grafů.....	89
Seznam příloh	90

ÚVOD

Čtení je jednou ze základních dovedností, kterou si žák osvojuje od počátků školní docházky. Žák by se měl během prvního stupně naučit číst správně, plynule, výrazně a s porozuměním. Dovednost čtení je důležitým faktorem pro jeho další vzdělávání a do jisté míry i činitelem, jež formuje další vývoj jeho osobnosti ve chvíli, kdy žák začíná projevovat zájem o literaturu. Člověk, který umí číst, chápat a prožívat čtené texty je duševně bohatším.

Těžkou a zároveň milou úlohou učitele je vést žáka k zájmu o literaturu a čtení vůbec. Míra záliby ve čtení závisí na schopnosti učitele motivovat žáka, na podnětném prostředí a jistý vliv má také metoda, kterou se žák učí číst.

V současné době mají učitelé a školy možnost vybírat z pěti metod ve čtení. Jeden z důvodů, proč jsem si vybrala téma diplomové práce *Průzkum čtenářské úrovně žáků v jednotlivých etapách čtenářských dovedností* je ten, že jsem chtěla hlouběji nahlédnout do problematiky prvopočátečního čtení v prvních třídách a dozvědět se více o dvou současných nejčastěji používaných metodách čtení – metodě analyticko-syntetické a metodě genetické.

Jaké jsou nejčastější chyby ve čtení u žáků na konci první třídy? Je počet chyb srovnatelný u žáků, kteří čtou analyticko-syntetickou metodou s počty chyb žáků, kteří čtou metodou genetickou? Je porozumění textu rozdílné u chlapců a dívek? To jsou některé otázky, na něž se v této práci pokusím odpovědět.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část výzkumnou. První kapitola teoretické části je věnována postavení prvopočátečního čtení v Rámcovém vzdělávacím programu, druhá kapitola popisuje metody ve čtení, které se v historii objevily na našem území. Následující kapitola mapuje současné metody ve čtení a zabývá se jednotlivými etapami výcviku čtení. Čtvrtá kapitola charakterizuje druhy a kvality čtení a pátá kapitola seznamuje se základními hygienickými návyky, které je nutno dodržovat při čtení. V předposlední kapitole jsou definovány příčiny obtíží při osvojování čtení a závěr teoretické části je věnován problematice diagnostiky ve čtení na 1. stupni základní školy.

Výzkumná část se zabývá realizací a vyhodnocením diagnostických prověrek, které byly provedeny v šesti třídách na dvou klatovských školách, kde probíhala výuka

analyticko-syntetickou a genetickou metodou ve čtení. Důraz je kladen především na porovnání typů a počtů chyb v jednotlivých metodách. V závěru výzkumné části je vyhodnoceno vlastní pozorování. Výsledky jsou uvedeny v dílčích a souhrnných tabulkách a doplněny grafy. Na základě zjištěných údajů jsou navrženy typy cvičení a pomůcky vhodné při nápravě chyb a nedostatků čtenářů.

Diplomová práce je doplněna přílohami, ve kterých jsou uvedeny texty, které žáci četli a způsob, jakým bylo zaznamenáno vyhodnocení diagnostických prověrek.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PRVOPOČÁTEČNÍ ČTENÍ V RVP PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) je dokument stanovený školským zákonem č. 561/2004 sb. v platném znění, který vymezuje rozsah vzdělávání na školách. Pro jednotlivé stupně škol jsou státem vytvořeny specifické rámcové vzdělávací programy. Všechny školy, ve kterých probíhá základní vzdělávání, a které jsou zapsány do školského rejstříku, jsou povinny vzdělávat své žáky podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Tímto dokumentem vymezilo Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy klíčové kompetence žáků, vzdělávací oblasti, očekávané výstupy žáků, učební plán (rozsah povinných a volitelných předmětů apod.). Poslední úprava RVP platná k 1. 9. 2013 stanovila Standard pro základní vzdělávání, kde jsou určeny indikátory, které konkretizují očekávané výstupy.

Podle tohoto dokumentu si každá škola vytváří svůj vlastní školní vzdělávací program, ve kterém může přizpůsobit rozsah vzdělávání dle svých specifík (environmentální zaměření, technické, jazykové, sportovní apod.). Tato specializace musí být v rozsahu RVP.

Rámcový vzdělávací plán zahrnuje deset vzdělávacích oblastí, které jsou realizovány konkrétními výstupy. V RVP pro ZV jsou stanoveny tzv. očekávané výstupy za 1. období (na konci 3. ročníku ZŠ), které mají pouze orientační charakter a závazné výstupy za 2. období (na konci 5. ročníku ZŠ).

První vzdělávací oblastí RVP pro ZV je oblast Jazyk a jazyková komunikace. Tato oblast v sobě zahrnuje vzdělávací obory Český jazyk a literatura, kam spadá výuka prvopočátečního čtení, dále obory Cizí jazyk a Další cizí jazyk.

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace je důležitou částí vzdělávacího procesu. Jak je uvedeno v RVP: *„Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Jazyková výuka, jejímž cílem je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovým znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení,*

rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznání.“¹

Žák rozvíjí své dovednosti během celého základního vzdělávání, ovšem k dynamickému rozvoji dochází hlavně během prvního stupně. Na jeho konci je již žák schopen přesně formulovat své myšlenky nebo vhodně reagovat v běžných komunikačních situacích, vyhledávat potřebné informace v textu a má zájem o literaturu.

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je stěžejní pro přirozený a plynulý vývoj komunikačních dovedností žáků, a také pro úspěšné osvojování si poznatků v jiných vzdělávacích oblastech.

Obor **Český jazyk a literatura** se dělí do 3 složek: **Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova**. I přesto se jejich obsah a výuka vzájemně prolínají (nejsou vyučovány zvlášť jako jednotlivé předměty).

Rámcový učební plán stanovuje pro vzdělávací oblast Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ minimální časovou dotaci 35 vyučovacích hodin, která je závazná. Základní školy si tuto hodinovou dotaci mohou upravovat ve svých Školních vzdělávacích programech (ŠVP).

Prvopočáteční čtení je zahrnuto do očekávaných výstupů za první období. Z oblasti Komunikační a slohové výchovy by měl mít žák na konci tohoto období osvojenou techniku čtení, číst plynule s porozuměním texty přiměřeně dlouhé a náročné a měl by být schopen porozumět přiměřeně složitým písemným i mluveným instrukcím. Důležitou složkou je dodržování základních komunikačních pravidel při rozhovoru, dobrá výslovnost a schopnost opravit své případné artikulační chyby. Žák dodržuje hygienické návyky při čtení i v běžné komunikaci, jimiž jsou správné dýchání a přiměřená síla hlasu či jeho měkké nasazování a volí vhodné tempo řeči při krátkých promluvách. Ve výuce i v běžných životních situacích dokáže žák volit vhodné verbální i neverbální komunikační prostředky.

V rámci složky Jazykové výchovy je stěžejní zvuková stránka jazyka. Žák se seznamuje se zvukovou a grafickou podobou slov. Dokáže členit slova na hlásky a je schopen rozlišovat a správně vyslovovat krátké a dlouhé samohlásky, souhlásky

¹ Národní ústav pro vzdělávání. *Rámcový vzdělávací program* [online]. 2013 [cit. 2015-03-24]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/215/>

i souhláskové skupiny. Dále také žák dokáže pracovat s tempem, intonací a přízvukem v souvislé řeči.

V oblasti Literární výchova je stanoveno, že začínající čtenář by měl být především schopen naslouchat literárním textům a vyjadřovat své pocity z poslouchaného i přečteného textu. Žák by měl přednášet z paměti texty, které jsou přiměřené jeho věku a prokazovat správné frázování a vhodné tempo.²

Řada odborníků se shoduje, že postavení čtení ve výchovně vzdělávacím procesu je stěžejní. Například Křivánek a Wildová (1998, 9) uvádí, že „*znalost čtení je nezbytným předpokladem pro získání přiměřeného vzdělání a společenského postavení.*“ RVP pro ZV byl zpracován tak, aby vyhověl všem současným požadavkům na vzdělávání, a kvalifikovaní pedagogové si jej dále rozpracovávají ve Školních vzdělávacích programech dle svých letitých zkušeností a přizpůsobují aktuálním potřebám žáků.

² Rámcový vzdělávací program. [online]. 2013 [cit. 2015-03-24]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/>

2 HISTORICKÉ METODY VÝUKY ČTENÍ

V historii výuky prvopočátečního čtení se objevilo množství metod, které v průběhu let procházely rozsáhlým vývojem. Kohoutek (1968, 5) poukazuje na fakt, že právě značné změny ve výuce počátečního čtení jsou důkazem snahy a úsilí učitelů mnoha generací, jež se snažily zdokonalit výcvik čtení. Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, 7) uvádí, že nejvíce změn probíhalo při postupném zavádění povinné školní docházky a autoři nových metod hledali takové, které by měly rozsáhlé uplatnění. Ne vždy byl však brán ohled na úroveň psychiky a motoriky žáků a mnohdy dostatečně neaktivizovaly čtenáře k činnosti. Obvykle se dělí metody do tří skupin a to na metody syntetické, analytické a metody analyticko-syntetické.

2.1 Metody syntetické

Metody syntetické vycházejí z principu postupného spojování písmen do slabik a následně slov. Podle Frühaufové, Miňhové a Mrázové (1991, 7) „*mají dlouhou tradici, vycházejí z logické posloupnosti a syntetického charakteru vyučování, z didaktické zásady od jednoduchého k složitějšímu.*“

Metoda **slabikovací**, zvaná také písmenková nebo abecední, je nejstarší metodou, která u nás nacházela své místo až do poloviny 19. století. Základem této metody je zapamatování si zvukové i tištěné podoby celé abecedy (dokonce i pozpátku) a velkého množství slabik. Žákům činila tato metoda problémy proto, že se písmena nevyslovovala ve své zvukové podobě a odpísmenkované slovo se nepodobalo slovu mluvenému. Např. em – e – cé – há = mech. Memorování slabik proto trvalo žákům několik týdnů nebo i let. Odpůrci slabikovací metody doporučovali, aby se písmena vyslovovala ve své zvukové platnosti (Blatný, Fabiánková, 1981, 27).

Kohoutek (1968, 6) uvádí, že pomůckou pro zapamatování si písmen bylo prkénko, na kterém byla nalepena abeceda, tomu se říkalo „kohoutek“ nebo „lístek“. Po natrénování všech písmen dostaly děti „Abecedář“ nebo „Slabikář“.

Rozdílem a velkým posunem oproti metodě slabikovací byla metoda **hláskovací**, která byla zavedena roku 1803. Kohoutek (1968, 11) uvádí, že „*podstatou této metody je, že dítě nazírá na písmena a čte (vyslovuje) jen jejich hlásky, nikoliv jejich jména.*“

Hlášky se skládají ve slabiky, ty se při ukončení slov neopakují, takže se celý text skládá jen ze slabik.“ Proto byla tato metoda pro čtenáře srozumitelnější. Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, 8) uvádí způsob, jakým žáci mohli spojovat hlásky ve slabiky a slova: ch - y = chy, b - a = ba - chyba. Bylo také používáno nápovědných obrázků, které přispívaly ke snadnějšímu vybavování a zapamatování si písmene.

Při nácviku čtení oběma těmito metodami (slabikovací a hláskovací) docházelo k potížím ve chvíli, kdy měl čtenář spojovat hlásky ve slabiky. Jako reakce na tyto metody tedy byla podle Kohoutka (1968, 13) zavedena v roce 1881 **metoda normálních slabik**. Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, 8) uvádí, že se jedná o původní českou metodu, kterou propracovali Č. Holub a J. Kubálek. Žák měl vnímat slabiku jako celek a k jejímu vyvození se používal návodný obrázek. Mrázová (2000, 14) popisuje, jak probíhal nácvik čtení touto metodou. Nejprve žák pojmenoval obrázek (makovice), pak četl slovo po slabikách (ma - ko - vi - -ce), poté četl izolovanou slabiku (ma) a následně vytvářel slova z již poznaných slabik (ma - so). Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, 8) doplňují, že nedostatkem této metody bylo, že „u žáka se tvořil stereotyp v tom, že dlouho spojoval slabiku se zafixovaným obrázkem nápovědného slova, vytrácel se mu obsah slova i porozumění textu.“

Další užívanou syntetickou metodou byla **metoda fonomimická** někdy také nazývaná jako metoda normálních hlásek. Jejím principem bylo podle Tomana (1990, 26) představovat žákům hlásky jako citoslovce (např. Husa syčí: ssss.) doplněné situačním obrázkem (husa s nataženým krkem) a zvuk býval spojen s mimickým cvikem.

Toman (1990, 26) a Blatný a Fabiánková (1981, 28) uvádí jako další metodu tzv. **metodu fonetickou**. Metoda je založena na pozorování učitele při výslovnosti hlásek a jejich následná reprodukce. Používány jsou také obrázky na pomůcce nazvané *hláskovací tabulka*. Tento způsob výuky čtení byl nejrozšířenější v Německu.

Metoda postupného a kontrolního průvodního čtení, známá také jako **metoda Petránkova**, podle Kohoutka (1968, 19) „zavádí do vyučování čtení mnoho nového, co bylo v cizině objeveno o hodně později.“ Výuka touto metodou je založena na postupném přidávání hlásek a následně jejich spojování ve slova. (např. v - r = vr, vr - a = vra, vra - b = vrab, vrab - e = vrabe, vrabe - c = vrabec). Při čtení se užívalo jen tiskacích tvarů písmen a nově vyvozené písmeno se procvičovalo v řadě slov.

V čítankách se neobjevovaly obrázky a z tiskacích tvarů písmen se odvozovaly tvary psací.

Jako další metodu uvádí Blatný a Fabiánková (1981, 28) **genetickou metodu**, neboli Kožíškovu. Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, 8) ji také nazývají metodou zapisovací. Tato metoda je více rozepsána v následující kapitole.

Metoda čtení psaním neboli **skriptologická** se podle Fabiánkové, Havla a Novotné (1999, 18) používala už od roku 1875. Prvním krokem při výuce touto metodou byl nácvik sluchového rozkladu vět na slova, slov na slabiky a slabik na hlásky. Souběžně s tím se žáci zaměřovali na kresbu a připravovali se na psaní psacích písmen. Blatný a Fabiánková (1981, 29) pokračují, že *„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 píší toto písmeno na tabuli a do sešitů.“* Teprve pak pokračoval nácvik dalších písmen. Toman (1990, 26) doplňuje, že *„po zvládnutí malých psacích písmen se cvičili v psaní velkých psacích písmen a až nakonec si osvojovali písmo tiskací.“*

Mrázová (2000, 14) zmiňuje také metodu **mnemotechnicko – skriptologickou**. Metoda využívala pomocných obrázků. Ty napovídaly náslovnou hlásku, písmeno a slovo (cibule – obrázek stočený jako „C“, slovo „cibule“, písmeno „c“, náslovná hláska „c“). Této metody využil J. Kubálek ve slabikáři „U nás“ (Anička má hlásku „a“, zástěrku v podobě velkého „A“) a také J. Pavlovský ve slabikáři „S úsměvem“ (hasič stojí jako „h“, maminka má sukni jako „m“). Kohoutek (1968, 29) k tomu však dodává, že *„při vyučování je v určitém stadiu nutno, aby dítě včas zapomnělo nápovědný obrázek. Vzpomínka na něj mu brání rozumět písmu hláskovému.“*

Zajímavou metodou byla, jak uvádí Kohoutek (1968, 20) a Mrázová (2000, 14) **slabiková metoda souhlásková**. Netypická byla tím, že spojovala všechny souhlásky s jednou samohláskou (ba, ca, ča, da, d'a, fa, ga...atd.) čili obráceně, než v jiných metodách (ma, me, mi, mo, mu...atd.). Obvyklé tedy byly věty typu: *Máňa má kanára*. Po osvojení slov s jednou samohláskou se připojila slova se dvěma samohláskami.

Syntetické metody byly pro žáky velmi náročné, měly na čtenáře velké požadavky a spíš než na porozumění obsahu se kladl důraz na techniku čtení. Proto začaly vznikat analytické metody jako reakce na stávající syntetické.

2.2 Metody analytické

Postup výuky čtení analytickou metodou je obrácený, než u metod syntetických. Znamená to tedy, že se postupuje od celku k částem, slova se rozkládají na slabiky a hlásky a cílem je porozumění čtenému textu.

První snahy o zavedení analytické metody měl už v 16. století Němec V. Ickelsamer. Blatný a Fabiánková (1981, 29) popisují, že jeho záměrem bylo učit žáky písmena a abecedu ze slov, nikoliv slova podle abecedy. Z jeho vzoru vycházel Francouz J. J. Jacotot a v roce 1818 představil metodu, která je pojmenována po něm, tedy **metoda Jacototova**. Princip byl takový, že učitel ukázal a přečetl žákům větu a ti opakovali, co slyšeli. Postupně dokázali určit kterékoliv řečené slovo a četli, aniž by znali jednotlivá písmena. Poté se rozebírala slova na slabiky a slabiky na hlásky. Fabiánková, Havel a Novotná (1999, 20) dodávají, že „*čtení předcházelo vypravování a rozhovor k čtenému textu.*“ Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, 9) doplňují, že u nás tuto metodu zdokonalil G. A. Lindner.

Další metodou byla **metoda Vogelova**, také zvaná jako metoda normálních slov. Podle Kohoutka (1968, 21) k nám přišla z Francie přes Německo a je obdobou Jacototova modelu. Kořínek a Křivánek (1989, 13) uvádí, že základem této metody bylo vytvoření zásobníku slov, ze kterých je možné odvodit všechna písmena abecedy. Blatný a Fabiánková (1981, 29) dodávají, že „*po rozkladu slova na hlásky se začalo hned se spojováním hlásek. Začínalo se však slovem, něčím, co má význam, a ne izolovanou hlásku.*“ Křivánek a Wildová (1998, 15) také doplňují, že „*učitel motivoval nově zaváděné a analyzované slovo krátkým vyprávěním.*“ a také že „*obvykle se pracovalo zpočátku s psacími písmeny.*“ Podle Kohoutka (1968, 21) si každý autor vytvářel svůj zásobník slov. Vogel například užíval 98 normálních slov, Hradecký 29 a Lindner 21 normálních slov (máma, med, Vít, lev, osel, jelen, pivo, sudy, rak, kouř, měď, myš, železo, čepice, kuň, labuť, hoch, fik, guláš, vlk, srp). Křivánek a Wildová (1998, 15) uvádí, že žáci prováděli sluchovou analýzu vět a rozkládali ji na slova, slabiky a hlásky. Ty pak pomocí čar --- (znázornění slov) a teček (znázornění slabik) zaznamenávali. Každé z těchto slov mělo svou stránku psanou i tištěnou.

Mezi metody analytické řadíme také **metodu Rostoharovu a metodu Mertovu**. Toman (2007, 25) uvádí, že u nás byly užívány ve 30. letech 20. století. Rostoharovo pojetí této metody bylo, podle Kohoutka (1968, 23), zaměřeno na otevřené slabiky (já, Já, ty, Ty, Ema, Ota atd.). Žák slovo analyzoval zrakově i sluchově, učil se tedy zároveň

poznávat hlásku i písmeno. Zpočátku žák písmeno malé i velké modeloval a barevně odlišoval, trénovala se tím analýza; i na tabuli bylo každé písmeno napsáno jinou barvou. Syntéza slov se pak procvičovala při práci se skládací abecedou. Společné pro Rostoharovu a Mertovu metodu bylo to, že využívaly nejdřív jednoslabičných a později dvouslabičných slov. Merta ovšem pracoval se slabikami uzavřenými, které jsou i foneticky příbuzné (úl, húl, súl, les, pes, cap atd.) Dalším rozdílem bylo to, že výuka psaní byla oddělena od čtení.

Blatný a Fabiánková (1981, 30) ještě řadí mezi metody analytické tzv. **metodu celých slov**. Jejím principem bylo, že se žáci učili číst a psát slova jako celky, aniž by znali písmena, hlásky či slabiky. Pojmenovat jednotlivá písmena a hlásky se učili až poté, co dokázali rozpoznat určitý počet slov či vět.

Jako nejvýznamnější analytickou metodu uvádí Toman (1990, 25) a Mrázová (2000, 16) metodu **globální**. Ta se u nás objevila mezi lety 1929 – 1951 a jejím propagátorem byl V. Příhoda. Zakladatelem této metody jak uvádí Fabiánková, Havel a Novotná (1999, 21) belgický lékař O. Decroly, který ji zavedl pro děti duševně opožděné. Křivánek a Wildová (1998, 15) uvádí, že jedním ze zakladatelů je H. Mann, který se zasloužil o její rozšíření v USA. Toman (1990, 24) uvádí, že „*teoretickým základem této metody se stala tvarová psychologie, pedocentrismus a výsledky zkoumání očních pohybů zaznamenaných při čtení.*“ Znamená to, že se žáci učili opakováním zapamatovat slova jako obrazy a porozuměli tak textu, aniž by znali jednotlivá písmena.

Jedlička (In. Frühaufová, Miňhová, Mrázová 1991, 9) člení výuku touto metodou do pěti základních etap. První etapa (období přípravy) se zaměřovala na cvičení pozornosti, paměti, nápravu výslovnosti, vypravování podle obrázků, zájem o čtení apod. Druhá etapa (období paměti) trvala asi 4 měsíce a cílem bylo zapamatovat si slova podle celkového tvaru, délky aj. a tím získat schopnost číst slova, aniž by znal žák jednotlivá písmena. Kohoutek (1968, 26) doplňuje, že tato etapa byla pro žáky nejnáročnější a hlavním cílem bylo porozumět textu. Ve třetí fázi (období pozorování slov či období analýzy) se měl žák zaměřit na analýzu čtených slov - pozoroval části slov, porovnával, zda jsou stejná a v čem se liší (nos, nosí, nosíte), všiml si, že slovo je částí jiného slova (šel, přišel, odešel). V předposlední etapě si žák procvičoval syntézu slov a vět různými hrami a v páté etapě (období výcviku ve čtení) se nacvičovalo čtení náročnějších slov. Kromě toho se upevňovala znalost písmen a obsah čtených článků

měli žáci převyprávět. Mrázová (2000, 16) doplňuje, že psaní se u globální metody vyučovalo odděleně. Žáci nejprve uvolňovali ruku a procvičovali svaly ruky a pomocí přípravných cviků se přešlo k vnímání jednotlivých tvarů písmen.

Fabiánková, Havel a Novotná (1999, 21) však poukazují na fakt, že „*jednotlivá období však nepřicházela u všech dětí stejně. Sami zastánci globální metody uvádějí, že se žáci naučí číst za 6 – 18 měsíců. Proto do druhého ročníku postupovaly i ty děti, které ještě neuměly číst.*“ V tomto vidí velký nedostatek i Toman (1990, 25) a dodává, že tato metoda nebrala v potaz rozdíly mez dětmi. Další nevýhodou je podle Mrázové (2000, 16) to, že žáci často zaměňovali slova a to proto, že špatně rozlišovali graficky podobná písmena, nebo celá slova dohadovali. Fabiánková, Havel a Novotná (1999, 21) naopak vidí klad globální metody v tom, že „*motivovala děti přiměřenou a zajímavou četbou. Vycházela z poznatků psychologie a respektovala věkové a individuální zvláštnosti žáků.*“

Toman (1990, 25) doplňuje, že „*na počátku 50. let byla u nás globální metoda čtení jako metoda neefektivní a neslučitelná se zásadami tehdejší pedagogiky oficiálně odmítnuta a nahrazena metodou analyticko-syntetickou.*“ V novější publikaci Toman (2007, 26) doplňuje, že koncem 60. let se uvažovalo o modernizaci globální metody a znovu zařazení do vzdělávacího systému. Stalo se tomu tak ovšem až po listopadu 1989, kdy se začala metoda zavádět jako alternativní.

2.3 Metoda analyticko-syntetická

Metoda analyticko – syntetická, také zvaná jako zvuková či hlásková, se podle Fabiánkové, Havla a Novotné (1999, 22) poprvé objevila na našem území v roce 1951, kdy byla uznána jako jediná přípustná metoda výuky prvopočátečního čtení. Svůj původ má však již v roce 1864, kdy ji její zakladatel, ruský pedagog, K. D. Ušinskij rozpracoval v učebnici „*Mateřská řeč*“ (v originálu „*Rodnoje slovo*“). Tam uváděl, že by měla být nejprve vyvozena hláska ze slova a následně procvičován psací tvar tohoto písmene. Po osvojení si samohlásek, se vyvozovaly souhlásky ze slov, ve kterých žáci znali všechny hlásky kromě zrovna vyvozované. Později se nacvičovala syntéza slov psaním, pak teprve čtením. Doporučeno bylo zavádět tiskací písmo až po vyvození minimálně deseti písmen.

Podle Blatného a Fabiánkové (1981, 32) však u nás pokládáme za autora hláskové metody J. V. Svobodu. Ve svých publikacích „Školka“ z roku 1839 a „Malý čtenář“ z roku 1840 už tehdy zmiňoval stejné zásady. Vycházel z hovorové řeči, která je žákům blízká a proto je pro ně snadnější analyzovat jednotlivé složky řeči – slabiky a hlásky. Učitel vyvodil hlásku a žáci se učili číst otevřené slabiky, analýza a syntéza probíhala současně v jedné vyučovací hodině. J. V. Svoboda využíval jako pomůcku Skládací abecedu a zahájení výuky psaní doporučoval až po dokončení počátečního výcviku ve čtení.

3 SOUČASNÉ METODY VÝUKY ČTENÍ

V historii se v českých školách objevila řada různých metod, které se postupně osvědčily více či méně. V současné době je možné vybrat si z pěti metod. Jsou to metoda analyticko - syntetická, metoda genetická, analyticko - syntetická metoda bez tvorby slabik, metoda splývavého čtení Sfumato a metoda vzájemného posilování čtení a psaní. Každý učitel má možnost volit metodu čtení, podle toho, co vyhovuje žákům i jemu, ale musí také přizpůsobit svůj výběr materiálnímu zajištění školy. Učitel by měl detailně znát metodu, kterou vyučuje a měl by být schopen přizpůsobit výuku individuálním požadavkům a potřebám žáků.

3.1 Metoda analyticko - syntetická

Metoda analyticko - syntetická má mezi současně užívanými metodami nejdelší tradici. Od padesátých let minulého století do roku 1990 byla jedinou možnou metodou, podle které se u nás mohlo vyučovat. Metoda vychází ze skutečnosti, že slabika je pro člověka přirozená. Fabiánková, Havel a Novotná (1999, 42) uvádí, že „*tato metoda vychází z faktu, že český pravopis je v podstatě fonetický, kde grafému odpovídá foném.*“

Etapy výuky prvopočátečního čtení podle analyticko – syntetické metody

Aby byla výuka čtení analyticko – syntetickou metodou efektivní, je nutné zachovávat určitou posloupnost při výuce. Proto je metoda analyticko – syntetická systematicky rozčleněna do tří hlavních etap, které na sebe přirozeně navazují. Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, 29) tato období nazývají jako: etapa jazykové přípravy žáků na čtení, etapa vyvozování abecedy a etapa plynulého čtení slov. Toman (1991, 29 – 30), Fabiánková, Havel a Novotná (1999, 42) a Mrázová (2000, 17 – 29) nazývají a popisují jednotlivé etapy takto:

1. Etapa jazykové přípravy žáků na čtení (tzv. předslabikářové období)

Toto úvodní období je podle Mrázové (2000, 17) nejdůležitější. Odvíjí se podle něj další průběh nácvičku elementárního čtení. Obvykle tato etapa trvá v rozmezí 6 až 8 týdnů, závisí však na schopnostech a dovednostech žáků, se kterými vstupují do vzdělávacího procesu. Fabiánková, Havel a Novotná (1999, 42) uvádí, že během této

etapy se musí žák připravit na nácvik čtení a psaní, ale také rozvíjet řeč, tedy „*dbát o plné uplatnění komunikativní funkce jazyka, srozumitelnost jazykových projevů a zřetelnou artikulaci.*“ Toman (1991, 29) doplňuje, že v tomto období se také rozvíjí fonemický sluch žáků, což je schopnost rozlišování jednotlivých hlásek ve slovech. Mrázová (2000, 17) dodává, že cílem tohoto přípravného období je také rozvíjení slovní zásoby, vedení žáků k používání přesného významu slov, rozlišování slov od věcí, kterými jsou označovány a také „*vést žáky k tomu, aby se mluvená řeč stala předmětem jejich poznání.*“

V této etapě se začínají vyvozovat některé hlásky a písmena. Fabiánková, Havel a Novotná (1999, 43) zmiňují, že obvykle jsou to souhlásky **s, m, l, p** a samohlásky **a, e, i, o, u** a to jak krátké, tak dlouhé. V některých učebnicích se ale setkáváme s obráceným postupem, kdy se nejprve vyvozují všechny samohlásky, **kromě y**. Kořínek, Křivánek a kolektiv (1989, 63) uvádí, že „*přibližně do konce října se počítá s hláskovou analýzou a syntézou slabik s probíranými hláskami a syntézou slabik z písmen a s analýzou tištěných slabik.*“ Toman (1991, 29) doplňuje, že se procvičuje analýza a syntéza slabik typu **me, ma, la, le, mi, mu**, a také analýza a syntéza slov složených z těchto slabik. K procvičení se používá skládací abeceda a krychličky s písmeny.

Fabiánková, Havel a Novotná (1999, 43) zdůrazňují, že „*žáci potřebují úspěšně zvládnout fakt, že pro jednu hlásku jsou čtyři tvary (grafémy) – malé a velké písmeno tiskací a psací. Čtení psacích písmen si osvojují později souběžně s nácvikem jejich psaní.*“

2. Etapa slabičně analytického způsobu čtení (slabikářové období)

Během této etapy, žák pracuje s analýzou a syntézou slov. V této době je ukončena práce se Živou abecedou a používá se hlavně slabikář. Kořínek, Křivánek a kolektiv (1989, 71) a Mrázová (2000, 26) poznamenávají, že se jedná o nejdelší období, trvající přibližně od dvou třetin listopadu do konce května.

Toman (1991, 30) uvádí, že při vyvozování a poznávání nových typů slabik a slov je zpočátku dominantní analýza. Později s přibýváním nových písmen se analytická činnost zrychluje a dosahuje se automatizace, při které pak převládá syntéza. Podle Fabiánkové, Havla a Novotné (1999, 44) se v této etapě nacvičuje hlavně dovednost plynule spojovat slabiky ve slova a čtení slov jako celky. Dodávají, že

v tomto období by se měl klást důraz na hlasité čtení. Etapu slabičně analytického způsobu čtení rozdělují obvykle autoři na čtyři fáze:

1. čtení otevřené slabiky ve slovech - př. máma, Pepa

(období trvající asi do poloviny listopadu, na konce se dělá první diagnostická prověrka)

2. čtení zavřené slabiky na konci slov - př. les, orel

(období od poloviny listopadu do konce ledna, kdy probíhá druhá diagnostická prověrka)

3. čtení otevřené slabiky troj písmenné – př. sto, stojí, -čtení slov se skupinou dvou hlásek uvnitř slova – př. myška, babička

(období trvající do poloviny března, na jeho konci se obvykle dělá s žáky třetí diagnostická prověrka)

4. čtení slov se slabikotvornými souhláskami r, l, slov s písmenem –ě a čtení slov se skupinami tě, dě, ně, bě, pě, vě a di, ti, ni a slov se shluky souhlásek

(období od poloviny března do poloviny května. Se slabšími čtenáři se na konci tohoto období opakuje třetí diagnostická prověrka.)

3. Etapa plynulého čtení slov (poslabikářové období)

V době od poloviny měsíce května do konce června dochází k automatizaci čtení. Křivánek a Wildová (1998, 56) uvádí, že do konce školního roku by měla většina žáků dosáhnout plynulého čtení s porozuměním a správného čtení mluvních taktů s vhodnou intonací. Je žádoucí, aby se čtenář už v této době vyvaroval sekanému slabikování, a jak uvádí Toman (1991, 31) spojoval slabiky vázaným slabikováním, při kterém již žák nepřerušuje výdech ani pohyb mluvidel. Fabiánková, Havel a Novotná (1999, 45) dodávají, že v tomto období se také zdokonaluje správná výslovnost. Na konci této etapy se začíná nacvičovat i tiché čtení s porozuměním krátkých vět. Úkolem učitele je také vést žáky k četbě mimočítankových textů, jako jsou beletrie, pohádky nebo časopisy.

Výhodou analyticko-syntetické metody je možnost systematického procvičování všech písmen a také možnost výběru učebnic z velkého množství. Nevýhodou je, že žák se při vyvozování nového písmene setkáváme ihned se všemi čtyřmi tvary písmene.

V současné době nabízí řada nakladatelství učebnice, které umožňují výuku čtení analyticko-syntetickou metodou. Učebnice se v zásadě moc neliší. Většinou se setkáváme s Živou abecedou, kde si žák osvojuje první hlásky a písmena, na ní navazuje Slabikář a později Čítanka. Učebnice se mohou lišit v pořadí hlásek, kterými začíná výuka čtení. Některé publikace začínají samohláskami, jiné souhláskami. Řada učebnic obsahuje metodické poznámky přímo v textu, k jiným bývají samostatné metodické příručky.

Často používané jsou učebnice nakladatelství ALTER³. Nabízí učebnici pro předslabikářové období **Živá abeceda**, jejímiž autory jsou Miloš Holas a Hana Staudková. Tato známá publikace byla ilustrována Alenou Ladovou. Učebnici doplňuje **Pracovní sešit k Živé abecedě**, na kterém spolupracovala Radka Wildová. Na tuto učebnici navazuje **Slabikář** od Jiřího Žáčka, který ilustrovala Helena Zmatlíková. Slabikář nejprve pracuje se slabikou, později žák nacvičuje uvědomělé čtení slov i souvislých textů. Na Slabikář volně navazuje **Moje první čítanka**, stejných autorů, která byla v roce 1993 oceněna Zlatou stuhou.

Učebnice pro analyticko-syntetickou metodu vytvořila také nakladatelství SPN, Prodos, Jinan, Didaktis, Fortuna, Nová škola, Fraus, Dialog a Studio 1+1.

3.2 Metoda genetická

Metoda genetická je podle Frühaufové, Miňhové a Mrázové (1991, 8) nazývána také metodou zapisovací, protože cokoliv, co žák přečte, umí zapsat. Fabiánková, Havel a Novotná (1999, 19) uvádí název „Kožíškova“. Metoda se opírá o historický vývoj písma.

Autorkou genetické metody je Jarmila Wagnerová, která použila tuto metodu poprvé ve školním roce 1995/1996 se souhlasem MŠMT ČR. Wagnerová (1996, 15) uvádí, že vycházela jak z Kožíškovy metody, tak z myšlenek Václava Příhody, jenž byl

³ *Nakladatelství ALTER* [online]. 2000 [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://www.alter.cz/obchod/cesky-jazyk-a-literatura-112/slabikar-3>

propagátorem tzv. metody globální. Pracovala však v modernějším pojetí a zabývala se novými poznatky z oblasti dětské psychiky a vývoje dítěte.

Základem této metody je hláska (písmeno), nikoliv slabika, kterou se žák učí číst a vzápětí zapisovat. Wagnerová totiž považuje slabiku za abstraktní a tvrdí, že je pro žáky mladšího školního věku slabikování náročné. Autorka postavila základ genetické metody na využití hůlkového písma, které je pro děti jednoduché a už v předškolním věku ho dokážou napodobit.

Wagnerová prosazuje dodržování zásady jedné obtížnosti, což znamená, že se nejprve procvičuje jedna dovednost (čtení) a později, když už si ji žák alespoň částečně osvojí, se přidává obtížnost jiná (psaní). Znamená to tedy, že s nácvikem psaní do písanek se začíná až koncem listopadu, kdy žák zná všechna písmena velké tiskací abecedy a začíná číst malá tiskací písmena.

Pro výuku genetickou metodou autorka vytvořila dvoudílnou učebnici. První díl čítanky nese název - **Učíme se číst pohádky** a žáci se v ní setkávají pouze s velkou tiskací abecedou. Druhý díl učebnice, který obsahuje náročnější texty, se jmenuje: **Už umíme číst.**

Etapy výuky prvopočátečnímu čtení podle genetické metody

Wagnerová (1996, 18 – 29) rozčlenila systematicky výuku čtení genetickou metodou do tří období. První etapa je přípravou ke čtení, kdy se děti seznamují s velkou tiskací abecedou a procvičují se pravolevá orientace i orientace na stránce, dále pak zraková a sluchová percepce. Druhá etapa nastupuje obvykle na konci měsíce září a začíná se s prvním čtením a zapisováním textů z učebnice *Učíme se číst pohádky*. Během třetí etapy se žáci seznámí s malou tiskací abecedou.

1. První etapa nácviku – seznámení s velkou tiskací abecedou

Wagnerová (1996, 18) uvádí, že „*cílem první etapy nácviku čtení je vzbudit zájem dětí o čtení, motivovat je a vyvolávat v nich radost z toho, co dělají.*“ Učitel by měl během tohoto období rozvíjet formou her slovní zásobu a také pravidelně začleňovat cvičení DHV, o kterých hovoříme v kapitole 5. Procvičuje se sluchová a zraková percepce a syntéza i analýza hlásková a písmenková. Nejprve učitel hláskuje jednoduchá krátká slova rychlejším tempem.

Tato etapa probíhá na začátku školní docházky, kdy se objevují značné rozdíly mezi žáky. Je nutná soustavná motivace žáků. Obvykle se jedná o období 14 dnů, učitel však nesmí tuto etapu zanedbat a může toto období prodloužit a přizpůsobit ho individuálním zvláštnostem žáků. Wagnerová (2010, 20) doplňuje, že je důležitý kontakt dětí s tiskací abecedou. Proto doporučuje vyvěšení tabulí s písmeny velké tiskací abecedy po třídě a využití dalších vhodných didaktických pomůcek při výuce.

V tomto období se žák setkává pouze s velkými tiskacími písmeny.

2. Druhá etapa nácviku – práce s učebnicí Učíme se číst pohádky

Během druhé etapy si žák vytváří základní čtenářské návyky. Začíná se se čtením a prvním zapisováním do učebnice Učíme se číst pohádky. Toto období trvá přibližně do poloviny listopadu. Žáci zapisují slova hůlkovým písmem, ale neklademe důraz na dokonalé tvary a vedeme žáky především ke správnému čtení.⁴

Žáci se postupně naučí všechna písmena velké tiskací abecedy, která umí hláskovat, nespojují je do slabik. Později během této etapy se setkávají se slabikami **di, ti, ni, dy, ty, ny, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě**. Wagnerová (1996, 22) uvádí, že „*toto úskalí je třeba vysvětlit na slabice a cvičit srovnáváním slov s dy-di, ty-ti atd.*“

Po zvládnutí této problematiky se děti učí tiskací písmena malé abecedy. Nejprve se začíná s písmeny tvarově podobnými (o, s, š, z, ž, c, č, u, v, í, j, k, p) a využívá se tzv. transferu. Později se vyvozují písmena tvarově odlišná jako např. **a, e**. Malá písmena tiskací abecedy však žáci nezapisují. V polovině listopadu se začíná s psaním psacích písmen. Tato etapa čtení je zakončena diagnostickou prověrkou, která je blíže rozepsána v kapitole 7.

3. Třetí etapa nácviku – přechod ke čtení malými tiskacími písmeny

V tomto období žáci dokážou přečíst už delší a složitější texty. Poznávají všechna písmena a postupně začínají psát první slova do písanek. Kolem Vánoc už žáci umí přečíst text většinou bez hláskování, uplatňuje se tedy čtení globální.

Na konci pololetí se pak většinou provádí druhá diagnostická prověrka, kde se kromě porozumění textu zjišťuje i rychlost čtení. Wagnerová (1998, 29) zmiňuje, že

⁴ Metodický portál RVP. *Genetická metoda čtení* [online]. 2011 [cit. 2015-03-24]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/G/Geneticka_metoda_cteni

„od Vánoc až do konce školního roku děti rozvíjejí čtení vlastní činností, tedy čtením. Čtení souvislé se vytváří u začátečníka podobně jako předtím čtení slov.“ Postupně se začleňuje i tiché čtení a stále se klade důraz především na rozšiřování zorného pole žáků. V závěru druhého pololetí je možno provádět třetí diagnostickou prověrku.

V současné době jsou kromě učebnic autorky metody J. Wagnerové k dispozici další ucelené řady učebnic jiných autorů. Nakladatelství Fraus⁵ nabízí soubor pracovních učebnic **Začínáme číst a psát, Už čteme a píšeme sami a Hrajeme si ve škole i doma**, což je soubor 40 pracovních listů, které odpovídají přibližně učivu 1. pololetí. Řadu dále doplňuje třídílná písanka a sešit Uvolňovací cviky a tvarové prvky psacího písma. Pro čtení ve 2. pololetí je možné využít **Čítanku 1**. Autory této řady jsou K. Černá, J. Havel a M. Grycová. Soubor obsahuje také doplňkové CD a učitel může pracovat s interaktivní verzí učebnic a metodickou příručkou pro učitele.

Kromě učebnic autorky J. Wagnerové má v nabídce nakladatelství SPN⁶ ještě dvoudílnou učebnici **Budu dobře číst a Umím dobře číst**, jejichž autorkou je J. Borecká a kolektiv. Těmto učebnicím předchází ještě pracovní sešit **Čtení s radostí – příprava na počáteční čtení**, jehož autorkou je A. Bahnerová. Jedná se o pracovní sešit, který je určen žákům prvních tříd, učících se genetickou metodou, ale také předškolním dětem pro začátek nácviku čtení.

Nakladatelství Klett⁷ představilo barevné učebnice **Lili a Vili ve světě velkých písmen, Lili a Vili ve světě malých písmen, Lili a Vili ve světě říkadelských pohádek a příběhů a Lili a Vili v první třídě** (mezipředmětový pracovní sešit). Autorkami jsou Z. Maňourová, D. Nastoupilová, J. J. Sedláčková a P. Žižková. Součástí ucelené řady jsou i písanky a metodické příručky pro učitele.

První čtení, to nic není je řada učebnic nakladatelství Portál⁸, které obsahuje knihy **Zvířátka, Svět hraček a her a Pohádky pro všední den**. Jedná se o knihy psané hůlkovým písmem, které sestavila Eva Horáková a o ilustraci se postarala Vendula Horáková.

⁵ Nakladatelství FRAUS. [online]. 2013 [cit. 2015-03-24]. Dostupné z: <http://ucebnice.fraus.cz/rozsiření/cesky-jazyk-pro-1-rocnik-geneticka-metoda/>

⁶ Nakladatelství SPN. *SPN - pedagogické nakladatelství* [online]. 2014 [cit. 2015-03-22]. Dostupné z: <http://www.spn.cz/stranky/katalog.php>

⁷ Nakladatelství Klett. [online]. 2015 [cit. 2015-03-24]. Dostupné z: http://www.klett.cz/index.php?language=pons&csop=428&termek=1&termek_id=992

⁸ Nakladatelství Portál [online]. 2014 [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://obchod.portal.cz/pohadkovy-svet--prvni-cteni-to-nic-neni/?tab=5>

Podobně jako jiné metody, má i metoda genetická své klady a zápory. Velkým pozitivem této metody je schopnost žáků číst s porozuměním v poměrně krátkém časovém úseku. Žáci dokážou číst souvislé texty již na konci čtvrtého měsíce elementárního výcviku čtení. Také je výhodou, že žáci umí souběžně se čtením i psát velká tiskací písmena. Ne každý žák je však schopen syntézy a analýzy slov a jeví se tedy pro něj jako lepší, stále ještě obvyklejší, slabikovací metoda.

3.3 Metoda analyticko-syntetická bez tvorby slabik

Od roku 2006 se na našich školách začala objevovat metoda analyticko-syntetická bez tvorby slabik. Jedná se o metodu, která vychází z analyticko-syntetické metody, ale zařazuje inovativní metodické postupy. Slabika pro tuto metodu není základní jednotkou. Nacházíme tedy i řadu podobností s metodou genetickou.

Švrčková (2011, 69) uvádí, že při výuce čtení metodou analyticko-syntetickou s tvorbou slabik byl „*proces, než se četla plnovýznamová slova a věty zdlouhavý a byl zaměřen zejména na pamětní reprodukci.*“ Oproti tomu má metoda analyticko-syntetická bez tvorby slabik celostnější charakter. Dále Švrčková (2011, 69) doplňuje, že při čtení touto metodou se: „*děti učí spojovat hlásky hned s nácvikem prvních osvojených písmen, grafémů.*“ Tím se u žáků přirozeně vzbuzuje zájem o čtení.

Nejprve se pracuje s krátkými slovy, psanými velkými tiskacími písmeny. Žák slovo přečte po písmenech a vysloví jednotlivé hlásky. Pak následuje sluchová syntéza. Žáci tedy při výuce touto metodou čtení neskládají z hlásek (písmen) slabiky, ale z jednotlivých písmen složí rovnou celé slovo. „*Výjimku tvoří pouze skupiny di, ti, ni, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě, fě, které se učí souhrnně (globálně).*“⁹

Podobně jako u genetické metody se nejprve žák seznamuje s písmeny velké tiskací abecedy a po jejich osvojení a částečném zvládnutí techniky čtení přechází ke čtení malých tiskacích písmen. Stejně jako u genetické metody se využívá podobnosti písmen a transferu. Kreislová (2008, 62) dodává, že analyticko-syntetická metoda bez tvorby slabik využívá všech výhod genetické metody.

⁹ Čtení bez slabikování [online]. datum neuveden [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://ctenibezslabikovani.wz.cz/4.html>

Švrčková (2011, 70) uvádí, že dominantní při vyvozování nových písmen jsou u této metody obrázky z blízkého okolí dětí a jejich běžného života, které rozvíjejí myšlení. Žáci nová písmena modelují z různých materiálů, obkreslují a později zapisují hůlkovým písmem. Také doplňuje, že oproti metodě analyticko-syntetické s tvorbou slabik jsou žáci při čtení touto metodou schopni číst první celky a slova již v prvních týdnech počátečního čtení.

Jednotlivé etapy výuky rozděluje a popisuje Miroslava Čížková (2006, 7) takto:

Etapy výuky počátečního čtení metodou analyticko-syntetickou bez tvorby slabik

1. Seznámení se s velkými tiskacími písmeny a sluchová syntéza a analýza slov

- tato etapa trvá přibližně dva až tři týdny

2. Postupné procvičování jednotlivých písmen a čtení textu psaného velkými tiskacími písmeny

- procvičuje se sluchová a zraková analýza a syntéza, tato etapa probíhá od poloviny září zhruba do konce listopadu

3. Čtení skupin DI, TI, NI, DĚ, TĚ, NĚ, BĚ, PĚ, VĚ, MĚ, FĚ

- nácvik čtení skupin slov jako celku, období od konce listopadu do konce prosince

4. Přejít k tiskacím písmenům malé abecedy

- žáci se seznamují s písmeny malé abecedy především na základě podobnosti, doba zhruba do poloviny nebo do konce ledna

5. Přejít k plynulému čtení

- čtenáři se věnují nácviku plynulého čtení s porozuměním, učitel vede žáky k zájmu o četbu

Kladem této metody je především to, že akceptuje individuální rozdíly mezi žáky a rozvíjí jejich čtenářské strategie. Také podporuje kooperaci žáků a z hlediska organizačních forem výuky se často věnuje frontální, skupinové nebo párové výuce. Metoda analyticko-syntetická bez tvorby slabik čerpá to nejlepší z metody genetické i z metody analyticko-syntetické.

Učebnice pro analyticko-syntetickou metodu bez tvorby slabik zpracovalo nakladatelství Fortuna¹⁰. Autorkou učebnic **Čtení 1 pro prvňáčky** a **Čtení 2 pro prvňáčky** je Miroslava Čížková, která sestavila i Metodickou příručku výuky Českého jazyka a soubor písanek. Tyto učebnice doplňují pracovní sešity **Moje první čtení pro radost a poučení** a **Moje druhé čtení pro radost a poučení**, jejichž autorkami jsou Miloslava Matějová a Jana Rohová.

3.4 Metoda Sfumato

Další u nás užívanou metodou ve čtení je metoda Sfumato, zvaná také jako metoda splývavého čtení, či zpěvného čtení. Autorkou je Mária Navrátilová, která se v souvislost s výukou čtení zajímala o činnost centrální nervové soustavy a za podpory a spolupráce psychologa Zdeňka Matějčka metodu splývavého čtení rozvíjela. Metoda Sfumato se na našich školách uplatňuje již 12 let.

Při výuce touto metodou se nepředpokládá, že bude nutná náprava chyb. Splývavým čtením se zabráňuje dvojitému čtení i špatnému frázování hned od počátku a žák dokáže číst plynule s porozuměním. K tomu dopomáhá také dramatická výchova, která zpravidla doprovází výuku čtení a pomáhá zbavit čtenáře ostychu při čtení.

Principem této metody je spojování hlásek „zpěvem“. Žáci si upevňují jednotlivou hlásku (i písmeno) přibližně týden a pak spojují hlásky k sobě. Samotné čtení pak vypadá tak, že si čtenář očima fixuje první hlásku a tu vyslovuje do té doby, dokud nedokáže přečíst další písmeno. To pak vázaně spojí s předcházejícím. Žákům je tedy tímto způsobem umožněn individuální přístup a je jim poskytnuta dostatečně dlouhá doba na přečtení slabiky, slova či věty. Čtenář je pak veden k postupnému zkracování doby spojování.

Etapy výuky počátečního čtení metodou Sfumato

1. Nejprve se žáci učí písmena, která jsou tvarově i zvukově velmi odlišná. Jedná se o písmena O, S, B, U, A, která se čtou izolovaně a žák pracuje s těmito písmeny, dokud si je dokonale neosvojí. Dále se učí písmena L, M, E, I, P, N, T, K, V,

¹⁰ *Nakladatelství Fortuna* [online]. 2014 [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://www.fortuna.cz/shop/moje-prvni-cteni-pro-radost-a-poucení-pracovní-sesit-pro-prvnáčky/1458/e35dbce7.html>

D. Písmena žáci poznávají všemi smysly a hravou formou dosahují dokonalého poznání písmen.

2. Po zvládnutí této etapy začínají čtenáři spojovat dvě písmena či hlásky: například SO, LA, ME. Za každou slabikou si však žáci představují konkrétní věc: sova, lavice, medvěd.

3. Dalším krokem je pak syntéza tří písmen či hlásek, která představují slova (LES, KOS) nebo podobně jako v předešlém kroku části slov (např.: LAS – lasička).

4. Pak žáci čtou slova složená ze čtyř písmen, kdy se poprvé setkávají i se čtením dlouhých hlásek (LASO, RÁNO...).

5. Dalším stupněm je pak četba ze slabikáře, kde se čtenáři setkávají s jednoduchými větami. Následuje společná četba, kdy je kladen důraz především na správnou intonaci a později jsou žáci vedeni k dramatizaci.¹¹

Metoda pracuje s očními pohyby žáků, nejedná se tedy jen o spojování písmen a slabik. Navrátilová uvádí, že principem je prodlužovat délku hlásek, protože je to pro člověka přirozenější. Dodržováním hlasových hygienických požadavků se čtenář nejprve učí pracovat s barvou a silou hlasu, učí se také přesně artikulovat – prochází tzv. intonačním vývojem. Metoda Sfumato je založena na individuálním přístupu ke čtenářům a zohledňuje hlavně tempo čtení žáků.

Žáci, kteří se učí od počátku číst touto metodou, čtou obvykle plynule bez problémů na konci 1. třídy. Uvádí se, že metoda nečiní problémy dětem se specifickými poruchami učení a díky vázanému zpěvnému čtení s plynulostí a výslovností nemají problém ani např. koktaví žáci. Splývavé čtení může být využito jako nápravná metoda u žáků s obtížemi při čtení.¹²

Výhodou splývavého čtení je také to, že učitel nepotřebuje žádné speciální učebnice a může pracovat s pomůckami, na které je zvyklý. Nesmí ovšem podcenit přípravu a musí dodržet přesné metodické pokyny. Učitel, který se rozhodne vyučovat touto metodou, musí absolvovat šestnáctihodinový seminář, který je rozdělen do dvou bloků a vede jej sama autorka metody.

¹¹ SOKOLOVÁ, Dana. *Novinky.cz: Sfumato* [online]. 2013 [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/zena/deti/299313-sfumato-metoda-splyvaveho-cteni-nauci-cist-i-dyslekticke-deti.html>

¹² O metodice Sfumato. *ABC Music v.o.s.* [online]. 2012 [cit. 2015-03-22]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html>

3.5 Metoda vzájemného posilování čtení a psaní

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy povolilo v srpnu 2014 vyučovat psaní na našich školách novým tiskacím písmem NNS Script. Jedná se o upravené bezpatkové tiskací písmo. Vzhledem k tomu, že čtení a psaní se navzájem silně ovlivňují, vydalo nakladatelství Nová škola Brno novou řadu učebnic, která pracuje se vzájemným posilováním čtení a psaní. *„Tato metoda spočívá v souběžné výuce čtení a psaní vždy stejného písmene ve stejném tvaru – žák se učí pouze dva grafémy (malé a velké písmeno) k jedné hlásce.“*

Nakladatelství vydalo ucelený soubor výukových materiálů, který nese název „Píšeme tiskacím písmem“. Autoři učebnic uvádí, že *„přináší jednotný provázaný přístup k výuce čtení a psaní s využitím jednotného grafického tvaru písmen pro čtení i pro psaní.“*¹³

Žáci pracují s Živou abecedou a později se Slabikářem a ty jsou vzájemně provázány s písankami. Metoda pracuje s didaktickými postupy, které se uplatňují u metody analyticko-syntetické. Nově se tímto způsobem pracuje i při výuce psaní. Znamená to tedy, že po vyvození nového písmene žák písmeno souběžně čte i píše. *„Poté, co se žáci seznámí s písmenem při čtení, jeho podobu si praktickou zkušeností psaním lépe osvojí. Protože rozumějí tomu, co píšou, může být navíc rozvíjeno čtení s porozuměním.“*¹⁴

Při výuce čtení se používá stejných pomůcek jako u metody analyticko-syntetické. Učebnice Živé abecedy je uzpůsobena k práci se Skládací abecedou. Se čtením psacího písma se čtenář setkává v průběhu druhého ročníku. Psací tvary písmen však nezapisuje.

Výhodou metody vzájemného působení čtení a psaní je to, že čtenář si fixuje podobu písmene i při psaní. Vzhledem k tomu, že se během prvního ročníku učí jen dva tvary písmen, je pro něj čtení snazší a poměrně rychle dokáže číst těžší slova a zároveň je umí i psát.

¹³ *Metodické materiály* [online]. 2014 [cit. 2015-03-28]. Dostupné

z:<http://www.zkola.cz/sofia/pedagogove/kabinetzs/metodicke-materialy/Documents/>

¹⁴ *Píšeme tiskacím* [online]. 2014 [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://www.pisemetiskacim.cz/otazky-a-odpovedi/co-znamenametoda-vzajemneho-posilovani-cteni-a-psani/>

Nakladatelství Nová škola nabízí soubor učebnic „Píšeme tiskacím písmem“. Soubor obsahuje **Živou abecedu**, **Písanku k Živé abecedě** s uvolňovacími cviky, **Slabikář** a 3 díly **Písanky ke Slabikáři**, kde se procvičuje písmo NNS Script. Školy si mohou také objednávat multimediální interaktivní učebnice.¹⁵

¹⁵ *Metodické materiály* [online]. 2014 [cit. 2015-03-28]. Dostupné z:<http://www.zkola.cz/sofia/pedagogove/kabinetzs/metodicke-materialy/Documents/>

4 ZÁKLADNÍ DRUHY A ZNAKY ČTENÍ

Čtení neznamena jen „říkat slova nahlas“¹⁶. Dovednost číst v sobě zahrnuje osvojení si techniky čtení a porozumění obsahu textu. Toman (1990, 13) rozlišuje dva základní druhy čtení – čtení hlasité a čtení tiché. Žáci prvního stupně základní školy se s nimi nejčastěji setkávají v hodinách českého jazyka a čtení při seznamování se s různými literárními texty. Je zřejmé, že oba základní druhy čtení se do výuky začleňují v různé míře s přihlédnutím k úrovni čtenářských dovedností žáků, k náročnosti textu a k učebním osnovám.

4.1 Druhy čtení

Hlasité čtení

Hlasité čtení je podle Tomana (2007, 45) výslovností hlásek za účasti hlasivek a musí být na první pohled patrný pohyb mluvidel. Tento druh čtení převládá zejména v počátečních fázích čtenářského výcviku, kdy si žák především osvojuje čtení správné a plynulé a vyučujícímu je tak umožněna okamžitá kontrola úrovně čtecí techniky. Nedostatky a chyby si učitel zaznamenává při diagnostice a pak pracuje se čtenářem na nápravě. Fabiánková, Havel a Novotná (1999, 71) dodávají, že „*zatímco prověřování čtenářského výkonu v prvním ročníku má především funkci diagnostickou, v dalších ročnících sledujeme také základní znaky hlasitého čtení, ke kterým patří: správnost, porozumění textu (uvědomělost), způsob čtení, který charakterizuje plynulost.*“

Toman (2007, 45) uvádí tři nejčastěji využívané formy hlasitého projevu: **čtení společné** (hromadné), **sborové** a **paralelní**. **Společné čtení** je obvykle čtení kratšího úseku jedním žákem, přičemž ostatní děti sledují a kontrolují čtený text pouze očima. Uplatňuje se obvykle při nácviku správného, plynulého a výrazného čtení, a také při rozvíjení literárněestetických dovedností žáků. Rizikem při společném čtení ovšem může být stereotypnost metodického postupu a s ním možnost vzniku pasivity čtenářů. Tomuto je nutné předcházet a zadávat žákům různé aktivity pro udržení jejich pozornosti a zájmu. **Sborové čtení** pak Toman v téže publikaci definuje jako „*souběžné*

¹⁶ KRATOCHVÍLOVÁ, Silvie. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 2010 [cit. 2015-02-12]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/tiche-cteni-zlepsuje-porozumeni-textu>

hlasité čtení textu skupinou žáků nebo všemi dětmi ve třídě.“ Tato forma je sice pro učitele náročnější při sluchové kontrole jedinců a její nevýhodou je také to, že svádí především slabší čtenáře k nedbalému povrchnímu čtení se špatnou artikulací, ale je podstatným prostředkem nácvičku výrazného čtení. Mimo jiné můžeme tímto způsobem rozvíjet také estetické dovednosti, jako např. recitaci, dramatizaci či čtení po rolích. Je nutné, aby učitel určil přiměřené tempo čtení a tím předešel jeho neshodám a narušení plynulosti v důsledku rozdílné úrovně čtenářů.

Toman (2007, 46) zmiňuje ještě další obdobu sborového čtení - **čtení přípravné**. Tato varianta se začleňuje zejména při četbě nových textů, nebo obsahově či jazykově náročnějších. Čtenář si kromě nácvičku správného čtení náročnějších nebo nesrozumitelných výrazů zdokonaluje techniky mluvené řeči (hospodaření s dechem, rozeznívání hlasu, artikulace, spisovná výslovnost).

Paralelním čtením rozumíme „*souběžné čtení textu dvěma až třemi čtenáři.*“ Jde o formu hlasitého čtení, kterou je možné uplatňovat převážně ve 3. a 4. ročníku. Učitel musí dobře promyslet a zorganizovat práci žáků. Důležité je vybrat vhodný text a podobně zdatné čtenáře (Toman, 1991, 15).

Kreislová (2008, 65) popisuje jinou formu hlasitého čtení a to čtení **střídavé**. Jedná se o metodu, která kromě nácvičku čtení aktivizuje žáky a podporuje kooperaci. Žáci pracují v malých skupinách a domluví se na střídání čtení podle svých schopností. Je možné číst po slovech, větách či odstavcích.

Tiché čtení

Opakem hlasitého čtení je čtení tiché, čili čtení bez účasti hlasivek a artikulacních pohybů mluvidel. Čtenář tedy vnímá text pouze zrakově. S nácvičkou tichého čtení se začíná až ve 2. ročníku a důraz je kladen na porozumění čteného textu. Jeho výhodou je produktivnost, protože se čtenář nezdržuje vyslovováním a je mu umožněno individuální tempo. Pro efektivnost nácvičku by měl být tento druh čtení zařazován pravidelně, nejlépe do každé hodiny čtení a literární výchovy. Učitel by měl apelovat na čtení pouze „očíma“, bez pohybu rtů a průběžně kontrolovat porozumění obsahu textu.

Učitel také musí brát v úvahu různou úroveň čtenářských dovedností žáků a rozdílným čtenářským skupinám zadávat odlišně dlouhý text, aby skončili se čtením přibližně ve stejnou dobu (Toman, 2007, 46).

Od 4. ročníku pak můžeme začleňovat tiché **čtení se studijním zaměřením**, kdy žáci čtou kromě čítankových ukázek i texty z učebnic nejen českého jazyka. Toman (1990, 17) uvádí, že „*tiché čtení se studijním záměrem se uplatňuje často ve spojení se čtením hlasitým, zvláště při osvojování textů, u nichž vystupuje do popředí funkce informativní.*“ Toman také dodává, že při práci s texty uměleckonaučnými musíme sledovat dva cíle: „*přivést žáky k pochopení věcného obsahu textu (nových poučení, pojmů, faktů, souvislostí, vztahů, závěrů a zákonitostí) a rozvíjet studijní dovednost žáků spjatou s osvojováním metod samostatné práce s textem (zvládání terminologie, využívání poznatků z naukových předmětů, dovednost pracovat s osnovou, uplatňovat různé typy reprodukce, porozumět schématu, využití slovníku, dětské encyklopedie aj.).*“

4.2 Základní znaky čtení

Toman (1990, 18) zmiňuje znaky neboli kvality čtenářského výkonu. Jsou to správnost, uvědomělost, plynulost a výraznost. Křivánek a Wildová (1998, 60 – 61) k tomu doplňují ještě kvantitativní znak čtení – rychlost. Všechny tyto znaky spolu úzce souvisejí a jsou známkou zvládnutí techniky čtení.

Během nácvičku čtení je třeba sledovat všechny znaky čtení, diagnostikovat případné chyby u zaostávajících čtenářů a vést k nápravě nedostatků. Podle Tomana (2007, 33) totiž „*dokonalejší osvojení čtecí techniky vede k lepšímu pochopení čteného textu, chápání jeho obsahu a smyslu zase pozitivně ovlivňuje techniku čtení.*“

Čtení správné

Správné čtení je, jak uvádí Fabiánková, Havel a Novotná (1999, 71) jedním z kvalitativních znaků čtení, kterého by měl žák docílit již od začátků v plné míře a to tak, aby došlo ke shodě čteného textu s jeho psanou podobou. Toman (2007, 33) dodává, že dovednost správně číst je i podmínkou čtení uvědomělého, plynulého a výrazného a je důležitý jeho nácvik zvláště v etapě slabičně-analytického způsobu čtení. Podle Křivánka a Wildové (1998, 60) závisí správnost čtení na znalosti písmen, automatizaci čtených slov, porozumění textu a také na správné artikulaci.

Čtení s porozuměním

Čtení s porozuměním (uvědomělost) je dalším ze znaků čtení, který, jak tvrdí Fabiánková, Havel a Novotná (1999, 71): „svědčí o průběhu čtenářského výkonu a jeho konečným výsledkem je plynulost a výraznost.“

Dovednost uvědoměle číst závisí na „zvládnutí čtecí techniky, na celkové intelektové, jazykové a kulturní úrovni čtenáře, jeho životních a čtenářských zkušenostech a vědomostech, na bohatství jeho slovní zásoby i na obsahové a formální přiměřenosti čteného textu.“ (Toman 2007, 36 - 37).

Ověření, zda žáci porozuměli čtenému textu, lze provést zadáním kontrolních otázek či úkolů, zpracováním osnovy, vyprávěním nebo pozorováním neverbální řeči čtenáře (Křivánek, Wildová 1998, 60). Další možné varianty kontroly jsou podle Fabiánkové, Havla a Novotné (1999, 72) kresba příběhu, zpracování osnovy buď v bodech, větách či také kresbou, vyhledáváním citátů nebo důležitých míst v textu a práce s problémovými otázkami.

Čtení plynulé

„Pod pojmem plynulost rozumíme čtení daných slov, vět a slovních spojení napoprvé, bez slabikování (opakování nebo oprava některého slova nebo slabiky).“ (Fabiánková, Havel a Novotná 1999, 71).

Jak uvádí Toman (1990, 19) žák je schopen plynule číst, pokud dokáže číst úměrně rychle, uvědoměle a má osvojené správné dýchání. Dodává také, že „optimální rychlost čtení má zachovávat přirozený rytmus a tempo mluveného projevu. Každý žák si tedy vytváří své individuální tempo čtení.“

V jiné publikaci (2007, 38 – 39) pak Toman doplňuje, že nácvik plynulého čtení začíná již v 1. ročníku, kdy jsou žáci schopni číst plynule slova, později věty a ve 2. ročníku se tato schopnost prohlubuje. Ve 3. ročníku se pak rozvíjí čtení souvětí a ke konci prvního stupně základní školy se očekává naprostá automatizace čtení.

Čtení výrazné

Jako další znak uvádí Toman (2007, 41) výrazné čtení. To je podle něj nejvyšší kvalitou hlasitého projevu. Aby byl čtenář schopen výrazného čtení, je nutné, aby

dokázal číst správně, uvědoměle, plynule a přiměřeně rychle. Nejzákladnějšími elementy výrazného čtení jsou **intonace, slovní a větný přízvuk a frázování**. Čtenář dokazuje svou schopnost výrazně číst také změnami výšky, síly a barvy hlasu, dále pak změnami tempa a v neposlední řadě také správnou artikulací a prací s dechem.

Toman dodává, že *„výrazné čtení je výsledkem hlubšího pochopení, prožitku a hodnocení myšlenkového a citového obsahu čteného uměleckého textu a také nutným předpokladem osvojování literárně-estetických dovedností žáků (předčítání, přednese, reprodukce a dramatizace textu).“*

Žáci začínají s nácvikem výrazného čtení již od 1. ročníku, kdy se rozvíjí správná intonace u jednoduchých vět a vhodné dýchání. To je ve 2. ročníku pak rozšířeno o nácvik slovního přízvuku předložkových spojení. Ve 3. ročníku je kladen důraz na větný přízvuk a logické členění vět. V závěru prvního stupně základní školy se všechny charakteristiky výrazného čtení upevňují.

5 HYGIENICKÉ NÁVYKY PŘI ČTENÍ

Rozvoj hygienických návyků při čtení a jejich dodržování je podstatné již pro žáky nejmladšího školního věku. Čím dříve se žák s těmito návyky seznámí, tím je pravděpodobnější, že si správné zásady osvojí. Žák se seznamuje například se správným sezením a sklonem knihy při čtení atd., ale také s hlasovými hygienickými návyky.

5.1 Vhodné podmínky a základní zásady při čtení

Blatný a Fabiánková (1981, 87) uvádí, že *„při čtení a psaní je především namáhána soustava nervová, zrakový a sluchový orgán, soustava svalová, zejména akomodační svaly očí, svaly trupu při udržování správné polohy těla a drobné svaly při psaní.“* Dodržováním základních zásad může čtenář předejít zvýšené únavě, výskytu ortopedických vad a v neposlední řadě zhoršování činnosti smyslových orgánů.

Častým problémem při výuce čtení je nesprávné sezení. Blatný a Fabiánková (1981, 87) tvrdí, že čtenář sedí obvykle ve výrazném předklonu a namáhá tak zádové svaly a také hlavu vychyluje příliš dopředu. Občas se čtenář začne naklánět na stranu a rukama si hlavu podepře. Blatný a Fabiánková (1981, 88) k tomu také dodávají, že *„dýchání hrudníku je omezeno tlakem hrudníku na okraj lavice a tak se druhotně zhoršuje krevní oběh a zásobování tkání kyslíkem. Tím se také zhoršuje nervová činnost a dochází k zhoršení pracovního výkonu.“*

Důležité je, aby měl žák správně nastavenou výšku lavice a židle a také správnou vzdálenost židle od stolu. Čtenáře je nutno naučit, aby seděl na celé ploše židle a mírně se opíral.

Blatný a Fabiánková (1981, 88) uvádí kromě správného sezení a držení těla ještě další zásady: *„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.“* Autoři také zmiňují, že během domácí přípravy není vhodné číst vleže právě kvůli náležitému osvětlení a doporučují zamezit čtení během jídla.

Tyto návyky je nutné žákům stále připomínat, aby došlo k jejich osvojení a uplatňovaly je nejen ve škole, ale také doma a později je začlenily do běžného života.

Klíčové je s těmito pravidly seznámit rodiče a přimět je k tomu, aby vedli při čtení doma nad čtenářem dohled.

5.2 Dechová, hlasová a artikulační cvičení

Během výuky elementárního čtení, kdy dominuje čtení hlasité, zaměřujeme svou pozornost kromě správného dýchání také na hygienu hlasovou a v neposlední řadě se věnujeme nácviku správné výslovnosti. Jak uvádí Hřebejková a kolektiv (1976, 4) „*je nutno dosáhnout toho, aby dech dítěte byl při čtení a řečových projevech ekonomický – je jím totiž do značné míry podmíněn i akt čtení ve smyslu schopnosti číst větší celky, frázovat apod.; je třeba, aby hlas správně zněl a zdravě se rozvíjel (např. bez poruch hlasivek), je také třeba správně artikulovat, aby řeč byla srozumitelná a estetická.*“ Při rozvoji jazykové výchovy tedy využíváme cvičení, která jsou označována jako cvičení DHV. Tato cvičení jsou obvykle zařazována do každé vyučovací hodiny čtení a psaní a výhradně dechová cvičení jsou pak typická také při ranních rozcvičkách a samozřejmě také v hodinách tělesné a hudební výchovy. Podle Frühaufové, Miňhové, Mrázové (1991, 31) cvičení DHV žáka motivují a pokud jsou prováděna správně a pravidelně, žák si procvičovaný návyk upevní a osvojí.

Dechová cvičení

Během nácviku dýchání je podle Frühaufové, Miňhové, Mrázové (1991, 31) nutno zajistit tři základní podmínky: **hygienické prostředí** (nácvik u otevřeného okna), **fyzilogickou potřebu** (tu vytvoříme např. předchozím rytmickým cvičením) a **správné provedení**. Mrázová (2000, 19) doplňuje, že „*podstatou pro výcvik dechu je tzv. brániční dýchání a schopnost hospodařit s dechem. Neplynulé čtení bývá mnohdy zaviněno špatnou dechovou ekonomikou.*“ Dále uvádí, že na počátku čtenářského výcviku je dobré se také zaměřit na způsob dýchání, uvědomování si dýchání, na nádech nosem, zpomalování výdechu a cvičit výdrž dechu. Vhodně motivovanými úkoly se pak procvičují tři druhy dýchání (dolní neboli brániční, střední neboli hrudní a horní neboli podklíčkové) a žáci by měli být schopni si jednotlivé druhy dokázat uvědomit.

Dolní neboli **brániční dýchání** se podle Mrázové (2000, 20) nejlépe procítí v poloze sedícího zajička (sed na patách, lokty se dotýkají kolen, hlava v protažení trupu), **hrudní** v pozici vztyčeného zajička (sed na patách, dlaně před kolena, paže

napjaty, hlava v prodloužení trupu) a **podklíčkové dýchání** jako zajíček s dlouhýma ušima (sed na patách, paže pokrčené a přitisknuté k uším, ruce shora na ramenou).

Blatný a Fabiánková (1981, 68) uvádí, že prvotní nácvik bráničního dýchání je dobré nacvičovat vleže a kontrolu správného vdechu provádí žák sám - dlaní položenou na břiše. Mrázová (2000, 19 - 21) zdůrazňuje, že nácvik dýchání může být procvičován v jakékoliv poloze, pokud je páteř rovná a hlava je vzpřímená, ale uvolněná.

Při nádechu nosem je třeba se soustředit, aby se při vdechu nezvedala ramena a výdech byl proveden ústy. Zpomalený dech se trénuje zatajováním dechu nebo na lidových říkadlech, která žák odřikává na jeden výdech.

Blatný a Fabiánková (1981, 68) hovoří o problematice hygieny při nácviku dechu takto „nelze přehánět zadržování dechu, poněvadž každé dítě má jinou kapacitu plic.“ a také zmiňují, že se během cvičení mohou u žáků odkrýt některé vady (zvětšení nosních mandlí) či choroby horních cest dýchacích. „Odstranění těchto poruch je důležité pro celkový vývoj dítěte i pro úspěšný jazykový a čtenářský výcvik žáka.“

Hlasová cvičení

Při počátečním výcviku hlasu se zaměřujeme na měkký hlasový začátek. Pokud cvičením hlasu předcházejí vhodná dechová cvičení, nebývá toto příliš problematické. Podle Mrázové (2000, 21) se **nasazení měkkého hlasu** nacvičuje vlídnou mlouvou (např. lákání koťátka). Další možností je měkký začátek spojit s uvolněným dechem a volat např. na maminku. Jedna z variant tohoto cvičení je uvedena v Metodickém průvodci: „Uvolněně vdechnout (ne plně) a lehce vyslovit slovo *mami* střední silou a v poloze, která bezděčně vyplyne z hrtanu. Hned po vyslovení dobereme trochu dechu a vyslovíme slovo znovu. To několikrát opakujeme.“ Také by měl být kladen důraz na **uvolnění krku** spolu s nácvikem hlasu. Blatný a Fabiánková (1981, 68) uvádí jako nejlepší variantu tréninku rozeznívání tzv. obličejové masky vyslovováním různých hlásek.

Hlasová hygiena by neměla být opomíjena a trénink hlasu by měl být nedílnou součástí rozcvičky na začátku vyučování a také každé hodiny čtení. Je podstatné, aby si děti osvojily tyto návyky a předcházely pak po celý život hlasovým indispozicím.

Artikulační cvičení

Artikulace je v současné době u žáků prvních ročníků často špatná a je překážkou při elementárním výcviku čtení. Mnohdy nesprávná výslovnost přetrvává i u starších dětí. Je třeba věnovat jí pozornost a právě v rámci cvičení DHV pracovat na nápravě řečových obtíží. Blatný a Fabiánková (1981, 69) uvádí, že příčinou řečových vad bývá narušený sluch, vada mluvidel nebo zanedbaná péče. Dále zdůrazňují, že *„aby mohl učitel dětem účinně pomoci při odstraňování nesprávné artikulace určitých hlásek, musí znát způsob jejich tvoření, tvar úst, rtů, polohu jazyka.“*

Mrázová (2000, 21 – 22) doplňuje, že před nácvičkou artikulace by měla proběhnout rozcvička mimických svalů, jazyka, čelisti a rtů. Po jejich rozhýbání zařazujeme jazykolamy nebo např. říkadla doprovázená pohybem či hudbou. Samozřejmostí je postupovat od jednodušších textů po složitější. Nácvičkou správné výslovnosti uskutečňujeme souběžně s výukou hlásek.

6 PŘÍČINY OBTÍŽÍ PŘI OSVOJOVÁNÍ ČTENÍ

Vstup dítěte do školy je důležitým mezníkem v jeho životě, i v životě celé jeho rodiny. Dochází k řadě změn a kromě sociálního postavení dítěte se mění i náplň jeho života a jeho cíle. Každý žák se na začátku školní docházky těší, až si přečte svou první knížku. Rozdíly mezi dětmi mladšího školního věku jsou ovšem tak velké, že ne každý žák si tento svůj cíl úspěšně splní během 1. třídy.

Stále častěji se žáci setkávají s neúspěchem a učitel by měl být schopen odhalit jeho příčiny a dokázat žáka dostatečně motivovat a hledat vhodné cesty k eliminaci těchto příčin a následně důsledků.

Příčiny obtíží osvojování čtení jsou různorodé a je jich celá řada. Mrázová (1994, 3) uvádí, že příčina „*může být v nedostatečných schopnostech, nadání, v nedostatečné školní připravenosti, ve snížené školní přizpůsobivosti, v postižení některou poruchou učení, kterou lze specifickými metodami zmírnit či odstranit. Může jít o dyslexii, dysgrafii, dysortografii či kombinovanou poruchu.*“

Dalšími příčinami mohou být nepříznivé okolnosti, které brání žákům osvojit si čtení. Je to například nevhodná atmosféra doma či ve škole, neboli nepodnětné prostředí. Jakmile se žák dlouhodobě necítí dobře ve škole, nedokáže se soustředit a výuka čtení není efektivní. Jistý vliv na vývoj čtení má i to, zda rodiče čtou, zda předčítají dítěti a zda má rodina doma knihy a také jestli má čtenář například přístup do knihovny. Dalším důvodem neúspěchu ve čtení je zanedbaná školní docházka, kdy žák dlouhodobě není přítomen ve škole nebo chybí nárazově, chybí domácí příprava a rodič nespolupracuje se školou.

Jednou z příčin může být nevhodný přístup učitele či nevyhovující metoda výuky prvopočátečního čtení. Příčinou může být také výchovná a výuková zanedbanost, dlouhodobá nemoc dítěte, dvojjazyčná výchova, nedostatečná školní zralost nebo skryté smyslové vady žáka (Mrázová 1994, 7).

Křivánek a Wildová (1998, 98) dodávají, že pro osvojení si čtení je důležitá schopnost zrakové a sluchové percepce. Žák totiž musí být schopen zrakem rozlišovat tvary písmen, sluchem pak rozlišuje hlásky, slabiky, slova a větné celky. Pro pokročilejší čtenáře je pak podstatná jistá představivost ve chvíli, kdy dochází k automatizaci čtenářského procesu. Častými příčinami způsobující obtíže při čtení jsou

poruchy šedé mozkové kůry a omezená funkce centrální nervové soustavy. Stále však zůstávají nejčastější příčinou specifické poruchy učení.

Dyslexie

Dyslexie je nejčastější specifickou poruchou učení, která bývá mnohdy doprovázena dysgrafií, dysortografií či poruchou pozornosti. Matějček In. Mrázová (1994, 6) definuje dyslexii jako *„potíže se čtením a psaním, které se objevují u žáků s dobrou nebo průměrnou úrovní rozumových schopností a dobrou sociokulturní příležitostí.“* Dyslexie podle Zelinkové (1994, 21) může postihovat rychlost čtení, správnost a porozumění textu. Dyslektický žák tedy obvykle čte pomaleji nebo pouze slabikuje, často zaměňuje písmena (většinou tvarově podobná) a slova dohaduje nebo si domýšlí i delší úseky.

Dyslexie se podle Mrázové (1994, 7-8) projevuje záměnou, vynecháním písmen a hlásek, dvojitým čtením, neschopností orientace v prostoru, neschopností analýzy a vnímání rytmu. V řečových dovednostech se projevuje artikulační neobratnost, asimilace sykavek a výrazný problém vzniká při rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek a při rozpoznávání měkkých a tvrdých souhlásek.

Příčinami dyslexie jsou podle Matějčka (1974, 62 – 69) dědičné vlivy a poškození mozku, čili vývojový deficit. Mrázová (1994, 7) zmiňuje také nedostatečnou školní zralost a neurotický podklad. Matějček (1995, 82) doplňuje jako možnou příčinu psychickou deprivaci.

Důležitým úkolem učitele je postřehnout nedostatky čtenářů a u dyslektických žáků zvolit individuální přístup, který bývá doporučován i odborníky s pedagogicko-psychologických poraden. Učitel spolupracuje s rodiči a vytváří pomůcky, které mohou sloužit při reedukaci žáků.

Zaostávající čtenáři

Žáci druhého až pátého ročníku prvního stupně základní školy si postupně osvojují základní kvality čtení a uplatňují hlasité i tiché čtení. Řadě žáků nečiní problém číst správně a s porozuměním a postupně a přirozeně se zdokonalují v technice čtení.

U všech čtenářů nebývá ovšem tento proces plynulý. Téměř v každé třídě se setkáme alespoň s jedním čtenářem (zaostávajícím čtenářem), který má obtíže ve čtení, a je proto nutné volit individuální přístup a soustavně pracovat na nápravě obtíží a žáky stále motivovat.

Jak jsme zmiňovaly výše, příčin obtíží ve čtení je celá řada. Důležité je příčiny odhalit a zvolit vhodnou metodu a postup nápravy. Podstatná je v té chvíli role učitele, avšak nutná je i spolupráce rodiny a soustavná podpora žáka.

V následující kapitole jsou podrobněji rozepsány chyby ve čtení a nastíněny možnosti nápravy čtenářských obtíží.

7 DIAGNOSTIKA ČTENÁŘSKÉHO VÝKONU

Diagnostikou čtení rozumíme zjišťování, kontrolu a analýzu úrovně čtenářských dovedností žáků. Podle Tomana (2007, 48) je diagnostika základem pro hodnocení a případnou klasifikaci a hlavně poskytuje vyučujícímu podklady pro řízení čtenářského rozvoje žáků a případnou nápravu nedostatků. Kořínek a Křivánek (1989, 81) také dodávají, že diagnostika slouží jako „*pomůcka pro učitele při zjišťování účinnosti jeho pedagogického postupu.*“

Na důležitost diagnostických prověrek upozornil psycholog a pedagog Václav Příhoda. Také jako první sestavil testy na čtení s porozuměním a vyzýval autory učebnic k tomu, aby jeho testy byly součástí každé učebnice. Wagnerová (1996, 35) také vyzdvihuje diagnostiku a tvrdí, že „*při zběžném pohledu na celou třídu učitel tak přesné informace o každém žáku nikdy nezíská. Každý učitel by měl mít přehled o svých žácích.*“

Diagnostika čtenářského výkonu probíhá během celého prvního stupně základní školy. V každém ročníku se však výrazně liší v požadavcích na zvládnutí techniky. Uplatňují se dva typy diagnostiky – diagnostika průběžná a diagnostika komplexní.

Toman (2007, 48) uvádí, že průběžná diagnostika se provádí během celého školního roku a sledují se během ní všichni žáci ve třídě. Tuto diagnostiku žáci vůbec nemusí zaznamenat, bývá totiž zařazována do běžných hodin čtení a literární výchovy. Pro diagnostiku je třeba volit přiměřené, avšak poutavé texty. Učitel může vybírat články jak ze slabikáře, tak i například z mimočítankové četby, učebnic či články z časopisů. Čtenářům by měly být vždy předkládány neznámé texty, jelikož žáci jsou schopni se texty učit předem nazpaměť a není pak možné přesně diagnostikovat úroveň čtení. Řada učebnic také nabízí standardizované diagnostické prověrky, které bývají většinou součástí metodické příručky.

Učitel zaznamenává chyby čtenářů do čtenářských listů, kdy každý žák má svůj záznamový list, učitel si takové listy sám vytváří. Jinou možností zapisování čtenářských nedostatků je tzv. čtenářský arch, což je přehledný jmenný seznam všech žáků třídy, v jehož záhlaví jsou nadepsány jednotlivé znaky čtení a učitel označí čárkou nebo znaménkem, ke kterým chybám během čtenářova výkonu došlo. Pokud provádí diagnostiku v prvopočáteční fázi čtení, je dobré si poznamenat další informace, které

mohly ovlivnit výkon čtenáře (rodinné poměry, zdravotní stav, vývoj řeči, pravolevou orientaci apod.) (Toman, 2007, 48 – 49).

Záznamy průběžné diagnostiky se po vyhodnocení stávají důležitým materiálem pro další práci se čtenáři. Jsou podkladem pro rozvržení a následné řízení individuálního přístupu k jednotlivým čtenářům, ale také určitým druhem zpětné vazby pro žáky, kterou učitel může zajímavým způsobem žákům přiblížit např. na třídní nástěnce. Toman (2007, 48) doporučuje hodnotit čtenáře symbolickými obrázky, jakými jsou koloběžka, auto, letadlo a raketa. Učitel je může přikládat na magnetickou tabuli ke jménům žáků, kde slouží jako informace o úrovni čtení nejen pro žáky, ale i pro rodiče. Toman (1990, 50) pak doplňuje, že *„tento způsob informace a hodnocení, navíc provázený soutěží o nejlepšího čtenáře třídy, má i důležitou funkci motivační a kontrolní.“*

Křivánek a Wildová (1998, 62) zdůrazňují, že *„při hodnocení by učitel měl respektovat hledisko individuálního přístupu a tedy posuzovat individuální rozvoj žáka. Nevhodně užitá hodnocení může způsobit ztrátu motivace žáka a jeho nechuť a nezáměr se rozvojem vlastního čtení dále zabývat. Tyto negativní jevy mohou být příčinou prohlubujících se neúspěchů žáka a mohou vést až k čtenářským obtížím.“*

Ve vyšších ročnících se, jak uvádí Toman (1990, 50), na diagnostice mohou podílet i vyspělejší čtenáři. Učitel stanoví tzv. čtenářské poroty a jejich úkolem je posuzovat úroveň svých spolužáků. Každý posuzující žák je pověřen, aby sledoval jeden určený čtenářský znak, a za pomoci vyučujícího zaznamenával zjištěné výsledky do čtenářských listů.

Komplexní diagnostika se pak provádí zpravidla dvakrát až třikrát ročně a to po dokončení určité etapy čtenářského výcviku. Obvykle tímto způsobem zjišťujeme úroveň čtenářského výkonu na začátku pololetí, uprostřed a na konci školního roku. V 1. ročníku základní školy zjišťujeme úroveň čtení u všech žáků třídy. Ve vyšších ročnících se pak jedná pouze o vybrané zaostávající čtenáře. Tyto prověrky mohou být uskutečňovány mimo výuku. V případě, že jsou žáci zaznamenávání na diktafon, doporučuje Toman (2007, 49) tento metodický postup *„Nejprve žák přečte text nahlas. Potom se pokouší o jeho samostatnou a souvislou reprodukci, prokazující míru pochopení jeho obsahu. Pokud není schopen text reprodukovat, podněcujeme jej vhodně formulovanými otázkami. Zvukový záznam čtení si několikrát přehrajeme, analyzujeme ho a přepíšeme do textové kopie. Zvolenými značkami do něj označíme chyby narušující*

správnost, plynulost a výraznost čtení.“ Po vyhodnocení záznamu pak učitel určí postup nápravy zjištěných nedostatků.

7.1 Diagnostické prověrky v 1. ročníku

Diagnostické prověrky slouží podle Blatného a Fabiánkové (1981, 60) k ověření toho, zda si žáci osvojili určitý úsek učiva. Proto se v 1. ročníku provádí tyto prověrky po dokončení jednotlivých etap čtenářského výcviku. Mrázová (2000, 30) zmiňuje, že tyto prověrky jsou obvykle tři a jejich náročnost přirozeně stoupá s požadavky na jednotlivá období čtenářského výcviku. Blatný a Fabiánková (1981, 60) doplňují, že pokud se u čtenářů objeví výrazné nedostatky, je dobré zařadit další kontrolní prověrky.

Diagnostické prověrky analyticko-syntetické metody

Do současných učebnic, či metodických příruček, jsou často zařazeny diagnostické prověrky, které může učitel při diagnostice použít. Tyto prověrky sestavila Jarmila Hřebejková. Jedná se o soubor několika vět, či souvětí různé náročnosti, přiměřené jednotlivým čtenářským etapám. Text je natištěn přiměřeně velkým písmem. Každý čtenář má za úkol hlasitým čtením přečíst jednu větu, kterou mu určí učitel. Fabiánková, Havel a Novotná (1999, 68) uvádí že *„učitel si předem podle předpokládané úrovně dovednosti číst připraví ke každému jménu žáka větu.“* Pokud se jedná o početnou třídu, doporučuje se rozvrhnout diagnostickou prověrku do více vyučovacích hodin.

U metody analyticko–syntetické se provádí první diagnostická prověrka během listopadu, na konci 1. fáze období slabičně analytického způsobu čtení. Blatný a Fabiánková (1981, 60) poznamenávají, že žáci by v té době měli být schopni číst otevřené slabiky a slova z nich složená. Jarmila Hřebejková pro tuto prověrku stanovila jednoduché věty typu *„Je tu máma a táta.“* nebo *„Tu je pole.“* a podobně.

Během lednové, tedy druhé prověrky, učitel zjišťuje, zda čtenář udělal pokrok oproti minulé prověrce; zejména se předpokládá plynulejší přednes. Při této prověrce je pro každého žáka připraven soubor dvou či více vět např. *„Na lavici leží sešit. Podej mi ho.“* nebo *„Umíš malovat? Namaluj pět koleček.“* Pokud se jedná o výzvu k nějakému úkonu nebo je na text možno reagovat odpovědí, můžeme si tímto způsobem ihned ověřit, zda žák textu porozuměl. I když se tato prověrka provádí před koncem prvního

pololetí, nemá klasifikační charakter. Slouží pouze jako zpětná vazba pro učitele a žáka (Fabiánková, Havel a Novotná, 1999, 70).

Ve chvíli, kdy jsou probrána všechna malá i velká tiskací písmena (kromě d', ť, ň), provádí se třetí diagnostická prověrka. Bývá to zpravidla v polovině března. V té době již žáci umí psát všechna malá písmena a většinu velkých písmen, kromě E, U, T, L, J, K, D, I (Blatný a Fabiánková, 1981, 57).

Text diagnostické prověrky bývá většinou složen z několika delších vět nebo souvětí. Objevují se soubory vět typu: „*Včera jsme jeli do ZOO. Moc se nám tam líbilo. Pozorovali jsme opice, slony i klokany. Byly tam také krásné ryby.*“

U čtenářů se v tomto období nejčastěji objevují chyby proti plynulosti, jakými jsou opakování částí nebo celých slov a také chyby proti správnosti, například dohadování slov. Čtenářům, kteří se stále dopouštějí těchto nebo i jiných chyb, je možno v polovině května zadat čtvrtou diagnostickou prověrku.

Diagnostické prověrky genetické metody

Při čtení genetickou metodou je forma i celý průběh první doporučené diagnostické prověrky velmi odlišný od diagnostické prověrky pro metodu analyticko-syntetickou. Wagnerová (1996, 36) uvádí, že tento test by měl proběhnout v polovině listopadu, tedy v době, kdy končí druhá etapa nácviku čtení. Cílem je prověřit, zda žáci zvládli velkou tiskací abecedu a základy čtení. Učitel má možnost vybrat přiměřený text sám, metodické příručky k učebnicím této metody však také nabízí diagnostické prověrky.

V metodické příručce k učebnici nakladatelství SPN „Učíme se číst“ je uvedena diagnostická prověrka, kterou tvoří jedenáct jmen obsahující všechna velká tiskací písmena. Po žácích se vyžaduje, aby na řádek, který je vždy vedle předtištěného slova, napsali slovo hůlkovým písmem. Wagnerová (2010, 39) vysvětluje průběh prověrky takto: „*žáci budou číst a psát jména chlapců a dívek. Poslední jméno je těžší a je to jméno pejska. Všechny děti začnou psát na pokyn učitele, který nenápadně sleduje a zaznamenává čas. Děti, které práci ukončí, se hlásí, učitel testy vybírá.*“ Učitel pak hodnotí znalost písmen, hláskovou analýzu a zrakové rozlišování. Grafická stránka písma se však v žádném případě nehodnotí.

Druhá prověrka je zadávána na konci prvního pololetí. Učitel během ní zaznamenává úroveň znaků čtení a zaměřuje se hlavně na porozumění textu. Wagnerová

(1996, 37 – 39) uvádí, že vhodným textem pro druhou diagnostickou prověrku je text „Zajíček“ nebo lépe text „Alena“. Ten umožňuje porovnání i s žáky, kteří čtou metodou analyticko–syntetickou. Wagnerová (2010, 39) doplňuje, že na konci tohoto období by měla již většina žáků číst plynule pomalejším tempem.

Poslední, třetí diagnostická prověrka se obvykle provádí v polovině června. Probíhá obdobně jako druhý test a sleduje se během ní pokrok čtenáře oproti předešlé prověrce. Během této prověrky však sledujeme i kvantitativní znak čtenářského výkonu – rychlost čtení. Žák čte jednu minutu a hodnotí se počet slov, které za danou dobu přečte. Samozřejmostí je zjišťování toho, zda čtenář porozuměl textu a jakých se dopustil chyb. Učebnice „*Učíme se číst*“ opět nabízí diagnostickou prověrku ve své metodické příručce. Text nese název „*Jak se krtci potkali*“.

7.2 Chyby a nedostatky ve čtení

Chyby a nedostatky ve čtení se objevují u žáků v prvopočátečním čtení, ale mnohdy přetrvávají i u pokročilejších čtenářů ve vyšších ročnících. Tyto chyby se projevují nesprávným, neplynulým, nevýrazným a neuvědomělým čtením. Úkolem učitele je uplatňovat individuální přístup k žákům a soustavně pracovat na nápravě těchto chyb a nedostatků.

Chyby proti **správnosti** jsou typické pro začínající čtenáře, ovšem není výjimkou setkat se s nimi i u žáků vyšších ročníků. Nejčastější chyby jsou, jak uvádí Toman (2007, 33), **záměna písmen** (tvarově podobných či zrcadlových: b-d-p, m-n, l-t, a-e), **slabik** (v předponách či koncokách slov: okamžiku – okamžitě, přiskočil - vyskočil), **slov** (vede ke komolení a deformaci významu pozorovali – pozvali, zajatý - zatajený), **přidávání písmen, slabik a slov** (zvláště v předponách a koncokách: dveří – dveřích, zasmál – smál), **vynechávání písmene nebo slabiky** (často na začátcích či koncích slov: korunou – korunu, drápal - drápl) a **přehazování hlásek, slabik či slov**.

Příčinou těchto chyb může být ukvapená optická analýza či syntéza slov, neupevněná znalost písmene nebo slabiky, nesprávný dohad podle smyslu, nepozorné čtení, neznalost lexikálního významu, nečistá artikulace hlásek, příliš rychlé čtení a v neposlední řadě dyslexie.

Fabiánková, Havel a Novotná (1999, 71) uvádí, že „*za chybu proti plynulosti se pokládá náhlá, ničím nezduvodněná změna tempa, např. náhlé zpomalení.*“ Typickými

chybami proti plynulosti jsou: hláskování, sekané nebo vázané slabikování, opakování slov nebo jejich částí, nefunkční pauzy a nevhodné tempo čtení.

Hlasité nebo **šepotné hláskování**, později následované **slabikováním slova**, je příznačné pro etapu slabičně-analytického způsobu čtení a to proto, že žák není schopen analyzovat zrakem slovo. Náprava tohoto nedostatku se provádí nácvikem vyhledávání slabik či slov v textu a významnou pomůckou může být skládací abeceda (Toman, 1990, 40 – 41).

Pokud čtenář přečte slovo šepotným přeslabikováním nebo slabiku šepotným hláskováním, mluvíme o **dvojím čtení**. V tomto případě je vhodné klást důraz na vázané slabikování a nacvičovat rovnoměrné sledování textu.

Sekané či **vázané slabikování** je chybou proti plynulosti u čtenářů od 2. ročníku. Tyto chyby jsou způsobeny nedostatečně upevněnými slabikami nebo úzkým zorným polem čtenáře (Toman, 2007 39).

Wildová (2005, 98) uvádí, že faktory, které ovlivňují chyby proti plynulosti, jsou: obtížnost textu, obsahový význam, tempo řeči čtenáře a také metoda výuky počátečního čtení.

Příčinou **neuvědomělého čtení** je primárně podle Tomana (1990, 37) nízká úroveň čtenářských dovedností žáků. Na prvním stupni, zejména při výuce elementárního výcviku čtení v 1. ročníku, a dále pak u starších žáků při četbě složitějších textů, se setkáváme se čtenáři, kteří nerozumí čtenému textu. Čtenář se totiž buď přespříliš soustřeďuje na správnost a plynulost, nebo čte příliš pomalu a zapomene, o čem četl. Další příčinou neuvědomělého čtení bývá nízká jazyková a literární úroveň žáka či snížený intelekt.

Žák, který si dostatečně neosvojil základní znaky čtení, nedokáže číst výrazně. Nejčastějšími **chybami proti výraznosti** bývají **nesprávný slovní přízvuk** a **chybná intonace**. Toman (1990, 43) uvádí, že správná intonace dělá čtenářům problémy především při čtení vět tázacích. Problémem bývají jak otázky zjišťovací, tak doplňovací. Dále se setkáváme s nevhodnou intonací v delších souvětích, kdy žáci čtou monotónně. Příčinou těchto chyb je často nepochopení obsahu čteného textu. Fabiánková, Havel a Novotná (1999, 71) tvrdí, že nevýrazné čtení je způsobeno neautomatizovaným čtením. Přízvuk činní žákům problémy hlavně v počátcích čtenářského výcviku. Často nerozlišují přízvučné slabiky a kladou přízvuk na každou

slabiku. Chybou proti výraznosti je také nevhodné **frázování**, kdy čtenář podle Tomana (1990, 46) „*nerespektuje gramatické, logické a psychologické pauzy*.“ Tento nedostatek je opět projevem nízké úrovně techniky čtení, nepochopení textu a také nevhodného dýchání.

Mezi nedostatky ve čtení můžeme také zařadit nesprávné čtecí návyky a nežádoucí doprovodné fyzické projevy žáků při čtení. Nejzávažnějšími nedostatky jsou ukazování prstem, které bývá spojeno s nežádoucími pohyby hlavy, problémy očních pohybů při přechodech na nový řádek a pohyby mluvidel. Všechny tyto nedostatky brání čtenářům v plynulosti a vyšší rychlosti při čtení (Toman, 1990, 47 – 48).

7.3 Náprava nedostatků ve čtení

Jak zmiňujeme výše, čtenářských nedostatků je celá řada a hlavním úkolem učitele je tyto chyby diagnostikovat, vyhodnotit, případně odhalit příčiny obtíží a zvolit vhodnou cestu vedoucí k jejich nápravě. Mrázová (1994, 9) uvádí, že „*cílem nápravy je dosáhnout u dítěte sociálně únosnou úroveň čtení. Tzn., aby dítě bylo schopno pomoci čtení se učit a sdělovat své myšlenky*.“ Nápravou se rozumí komplexní péče o žáka a je nutná spolupráce učitele, žáka, rodiče a v některých případech také lékaře, speciálního pedagoga a psychologa.

Náprava chyb proti správnosti

Při práci například s dyslektickým žákem je třeba vhodným způsobem vyvozovat hlásky a písmena. Zelinková (1994, 63) popisuje, že při případné reedukaci je dobré spojovat novou hlásku s přírodními, či umělými zvuky a pro snadnější zapamatování doporučuje využít pohybů a gest, které mohou připomínat konkrétní hlásku. Dalším postupem pak je například modelování písmen různými způsoby (drátek, bavlnka, modelína...), obtahování tvarů písmen, psaní do krupice nebo vnímání tvarů hmatem pomocí látkových písmen.

Při nápravě chyb proti správnosti doporučuje Zelinková (1994, 68) zapojovat co nejvíce smyslů a zaměřovat se na rozlišování slov obsahujících problematické hlásky, které čtenáři často zaměňují. Příkladem je spojování hlásky slyšené ve slově s písmenem napsaným na papíře.

Jelínková (2009, 35) popisuje metodu práce se bzučákem. Tato pomůcka slouží hlavně při rozlišování krátkých a dlouhých hlásek a slabik. „*Učitel může bzučákem znázornit slovo, jehož první slabika je krátká a druhá dlouhá, a žáci říkají slova, která mají stejnou stavbu, např. máma, kára, Klára apod.*“

Při přetrvávajících chybách proti správnosti doporučuje Toman (1991, 37) využít přípravného čtení zaměřeného na slova s obtížnou skladbou, čtení neosvojených slov a neustálého vysvětlování významu slov. Vhodné je využívání skládací abecedy a také nástěnných tabulí se slabikami a slovy různých typů.

Mrázová (1994, 24) ve své publikaci popisuje pomůcku pro rozlišování tvarově podobných písmen d – b – p. Jedná se o zvětšená písmena a do nich dokreslené postavy dědečka a babičky. Učitel je může vyvěsit ve třídě a žáky na tyto obrazy odkazovat se slovy „*to je dědeček, to je babička. Asi se na sebe zrovna zlobí, otáčejí břicho na jinou stranu.*“ Písmeno *p* pak představuje pejska. Pomůcku je vhodné využívat při přiřazování písmen *b, d, p* k obrázkům nebo podle toho, kterou hlásku žák ve slově slyší.

U žáků, kteří vynechávají hlásky, slabiky či celá slova nebo slova přesmykují, je možné využít metodu čtení se zakrytím jednoho oka. Čtenář pak fixuje okem konkrétní úsek a nevrací se okem zpět (Jelínková, 2009, 34).

Náprava chyb proti plynulosti

Chyby proti plynulosti se zpravidla odstraňují fixováním slabik a zlepšováním očních pohybů, zvětšování zorného pole a zabraňování v očních návratech. Doporučuje se také členit věty na kratší úseky a vést žáky k ekonomickému dýchání.

K nácviku správných očních pohybů je dobré využívat čtecí okénko. Tato pomůcka zabraňuje vracení a ulpívání očí na slově či slabice a tím pádem předchází dvojímu čtení a vede k plynulosti čtení. Čtecí okénko vyrobí učitel z tuhého papíru formátu asi 6 x 4 cm, do kterých vystřihne otvory, které velikostně odpovídají velikosti tištěného písma. Při práci se čtecím okénkem můžeme čtený text postupně odkrývat po slabikách a tím vést čtenáře k plynulosti nebo text zakrývat a tím bránit dvojímu čtení. U žáků se špatnou koncentrací můžeme využívat kombinované okénko a text zároveň odkrývat a zakrývat (Frühaufová, Miňhová a Mrázová 1991, 45).

Zelinková (1994, 70) doporučuje využívat tzv. párového čtení. Jedná se o způsob čtení, při kterém učitel, rodič nebo zdatný čtenář čte společně se zaostávajícím žákem. Dále pak uvádí metodu postřehování dvou slov, které se liší jednou hláskou (kus - kos). Učitel ukazuje slova na kartách a úkolem žáka je slova přečíst a určit rozdílná písmena.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

8 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

V současné době má každá základní škola možnost si vybrat, jakou metodou čtení bude vyučovat a jaké zvolí učebnice a pomůcky. Nejčastěji používanými metodami jsou metoda analyticko-syntetická a v posledních letech také stále populárnější metoda genetická. Výzkumná část této diplomové práce se zabývá porovnáním těchto dvou současných metod ve čtení.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jakých chyb se nejčastěji žáci dopouštějí v období prvopočátečního čtení a zmapování dalších nedostatků ve čtení. Zaměřili jsme se na chyby proti správnosti, plynulosti, výraznosti a porozumění.

Výzkum probíhal formou tří diagnostických prověrek v prvních třídách dvou klatovských základních škol a byl doplněn rozhovory s učitelkami prvních tříd. První diagnostická prověrka proběhla na konci listopadu 2013, druhá prověrka počátkem února 2014 a třetí prověrka na konci května 2014, vždy po domluvě s jednotlivými učitelkami zvolených tříd.

Žáci byli zaznamenáváni na diktafon při četbě předem připravených textů. Byly použity diagnostické prověrky, které jsou součástí učebnic či metodických příruček. Prověrky pro žáky učící se číst genetickou metodou byly sestaveny podle učebnice „Učíme se číst“ a učebnice „Lili a Vili ve světě velkých písmen“. Pro analyticko-syntetickou metodu jsem zvolila a upravila diagnostické prověrky z Metodického průvodce k Živé abecedě, Slabikáři a písankám.

Výzkumný vzorek tvořilo celkem 119 žáků ze šesti prvních tříd. 59 žáků se učilo číst podle metody genetické a 60 žáků podle metody analyticko-syntetické.

Tabulka č. 1: Počty žáků zahrnutých do výzkumu

		Analyticko-syntetická metoda	Genetická metoda
1. A	chlapci	10	9
	dívky	10	11
1. B	chlapci	11	9
	dívky	9	11
1. C	chlapci	12	9
	dívky	8	10
Celkem		60	59
Celkem chlapci		33	26
Celkem dívky		27	33

9 CHARAKTERISTIKA VYŠETŘOVANÉHO SOUBORU A PODMÍNKY VÝZKUMU

Výzkum byl proveden celkem v šesti prvních třídách na základních školách v Klatovech. Jednalo se o tři třídy na Základní škole Tolstého ulice, kde se ve všech prvních třídách vyučuje genetickou metodou a tři třídy na Základní škole Plánická ulice, kde probíhá výuka čtení podle analyticko-syntetické metody.

Vyhodnocení prověrek bylo prováděno formou rozborů čtenářských výkonů žáků na základě poslechu záznamů na diktafonu. Výsledky jednotlivých prověrek byly zapisovány do záznamových archů (Přílohy 1 – 6) a předávány vyučujícím prvních tříd, kde sloužily jako podklad pro nápravu čtenářských nedostatků. Dalším cílem tohoto výzkumu bylo shromáždit informace, které by mohly pomoci učitelům i rodičům při výběru metody čtení.

Během výzkumu jsme se zaměřili na chyby proti správnosti, kterými byly záměna písmen, záměna slabik a slov a vynechání a přidání částí či celých slov. Dále byly zaznamenány chyby proti plynulosti: sekané slabiky, vázané slabiky, dvojí čtení, opakování slov, nefunkční pauzy a nevhodné tempo. Chyby proti výraznosti byly sledovány především při vyhodnocování třetích diagnostických prověrek. Zjišťována byla intonace, slovní a větný přízvuk a také kultura a technika řeči. Při každé z prověrek bylo zjišťováno porozumění textu kontrolními otázkami nebo převyprávěním čteného textu čtenářem.

9.1 Čtení metodou analyticko-syntetickou

První prověrka proběhla 22. 11. 2013 na Základní škole Plánická ulice, kde se v prvních třídách vyučuje metodou analyticko-syntetickou. Během jednoho dopoledne bylo zaznamenáno všech 60 žáků. Byl připraven soubor krátkých jednoduchých vět, které byly očíslovány (obdobně, jako je uvedeno v Příloze 7).

První diagnostická prověrka měla proběhnout v každé ze tříd vždy v jedné z hodin čtení, kde každý žák měl přečíst jednu větu, a ostatní žáci měli sledovat čtený text. Tento způsob nám však nebyl umožněn a žáci byli voláni jednotlivě do lavice v zadní části třídy. Ostatní žáci pracovali podle pokynů paní učitelky a pokračovali ve výuce.

Obdobným způsobem probíhal i záznam druhé diagnostické prověrky 7. 2. 2014 a záznam třetí diagnostické prověrky 16. 5. 2014. Čtenář vždy přečetl soubor vět. Prověrky byly sestaveny podle Metodické příručky k Živé abecedě, Slabikáři a Písankám nakladatelství Nová škola z roku 2000, jejíž autorkou je H. Mühlhauserová.

9.2 Čtení metodou genetickou

V pátek 29. 11. 2013 proběhla první diagnostická prověrka ve třech třídách ZŠ Tolstého ulice. Ve všech prvních třídách na této škole se vyučuje čtení genetickou metodou. První diagnostická prověrka byla po dohodě s vyučujícími v prvních třídách vytvořena podle vět vycházejících ze souboru učebnic „Lili a Vily“ Zuzany Maňourové nakladatelství Klett z roku 2013. Při čtení bylo zaznamenáno na diktafon celkem 59 žáků.

Žáci chodili po skupinkách do volné školní družiny. Každý přečetl jednu větu a odpovědi na doplňující otázky prokazoval porozumění textu.

Druhá diagnostická prověrka proběhla 14. 2. 2014, přestože je doporučena na konec ledna. Byl vybrán text *Alena*, který je začleněn do metodické příručky k učebnici „Učíme se číst“ nakladatelství SPN z roku 1998. Žáci chodili jednotlivě do volného kabinetu, kde četli všichni totožný text a měřilo se, za jak dlouho text přečtou.

Třetí diagnostická prověrka proběhla stejným způsobem 23. 5. 2014. Žáci četli text *Jak se krkci potkali* a byl sledován počet slov přečtených za minutu. Čtený text je uveden v Příloze 8.

Nejrychleji a nejlépe reagovali v obou metodách žáci, kteří četli během první vyučovací hodiny. U žáků, kteří četli později, byla zaznamenána větší únava. V následující kapitole jsou interpretovány výsledky ze záznamu třetích diagnostických prověrek.

Záznamy ze všech diagnostických prověrek byly vyhodnoceny do záznamových archů a chyby a nedostatky byly rozebrány s vyučujícími jednotlivých tříd. Výsledky prověrek sloužily učitelům při stanovování vhodných postupů při nápravě nedostatků žáků. Záznamy a výsledky ze třetích diagnostických prověrek jsme rozebrali v našem výzkumu.

10 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

V následující kapitole jsou prezentovány chyby a nedostatky, kterých se dopustili žáci při třetí diagnostické prověrce v obou metodách čtení. Prověrka proběhla na konci května, tedy v době, kdy se předpokládá podobná úroveň čtenářských dovedností u všech žáků 1. tříd. Všechny chyby byly zapsány pomocí speciálních značek a následně zaznamenány do záznamových archů. Na základě analýzy těchto záznamů byly zpracovány tabulky a grafy. Ty mapují kvalitativní znaky čtení, kterými jsou správnost, plynulost, výraznost a porozumění textu.

U každého kvalitativního znaku jsou nejprve popsány chyby ve čtení analyticko-syntetickou metodou a pak chyby ve čtení genetickou metodou. V závěru každé podkapitoly je zpracováno porovnání obou metod.

10.1 Chyby proti správnosti v jednotlivých metodách

V našem výzkumu jsme nejprve pozorovali chyby proti správnosti. Zaměřili jsme se na záměnu písmen, slabik a slov, přidávání písmen, slabik a slov a vynechání písmen, slabik a slov.

Čtení analyticko-syntetickou metodou

ZŠ Plánická ulice – třída 1. A

V 1. A na ZŠ Plánická ulice jsem zaznamenávala 10 dívek a 10 chlapců. Celkový počet chyb proti správnosti byl 19, přičemž chybovalo 10 žáků – 5 chlapců a 5 dívek. Nejčastější nedostatky byly shledány v záměně písmen: $a - e$, $r - l$, $é - ý$, $i - a$, $y - a$. Ve většině se jednalo o záměnu samohlásek. 2 žákyně chybovaly při čtení slov s písmenem r , kvůli vadě řeči.

K záměně slabik či slov došlo u 4 žáků. 3 čtenáři v této oblasti chybovali pouze jednou, jeden žák zaměnil dvakrát slovo *tam* za slovo *tu*.

Chyby ve vynechání či přidání části nebo celého slova udělali 4 žáci. Celkem jsem zaznamenala 5 chyb. V jednom případě žák vynechal dvakrát jedno písmeno ve slově a jeden žák vynechal 1 celé slovo. Přidání slova jsem zaznamenala jednou a přidání písmene také pouze u jednoho čtenáře.

V tabulce č. 2 jsou vypsané všechny chyby proti správnosti, kterých se žáci 1. A ZŠ Plánická ulice dopustili.

Tabulka č. 2: Vyhodnocení chyb proti správnosti 1. A analyticko–syntetická metoda

chyby proti správnosti	čtenářské nedostatky
záměna písmen	máma → máme, korálek → kolálek, hráli → hláli, dárek → dálek, barevné → barevný, jeli → jela, slony → slona
záměna slabik, slov	kapaly → padaly, koupila → koupí, tam → tu, jsme → jsem
vynechání, přidání	povídá → povídal, přidání slova je, vynechání slova si, narcisy → narcisky, veliké → velké

Zdroj: vlastní šetření

ZŠ Plánická ulice – třída 1. B

Z celkových 20 žáků ze třídy 1. B chybovalo, co se správnosti týče, 7 žáků – 3 dívky a 4 chlapci. Celkem bylo zaznamenáno 12 chyb. 6 čtenářů zaměnilo písmena: $a - e$, $e - y$, $b - d$, $r - l$, $y - a$, $i - a$, $á - a$. Jedna z chyb byla způsobena vadou řeči (neschopnost vyslovit písmeno r).

Záměna slabik se objevila u jednoho žáka, záměnu slov jsem zaznamenala u 2 žáků. V jednom případě došlo k vynechání slabiky.

Tabulka č. 3 demonstruje všechny chyby proti správnosti, kterých se dopustili žáci třídy 1. B ZŠ Plánické ulice.

Tabulka č. 3: Vyhodnocení chyb proti správnosti 1. B analyticko-syntetická metoda

chyby proti správnosti	čtenářské nedostatky
záměna písmen	máma → máme, korále → korály, sobotu → sodotu, barevné → darevné, korále → kolále, kapky → kapka, byli → byla, nám → nam
záměna slabik, slov	jeden → jedna, kapaly → koupaly, klokany → kluky
vynechání, přidání	jeden → den

Zdroj: vlastní šetření

ZŠ Plánická ulice – třída 1. C

Ve třídě 1. C, kterou navštěvuje 20 žáků – 12 dívek a 8 chlapců, jsme zaznamenaly více chyb proti správnosti u chlapců. Celkem chybovalo 13 dětí, z toho 8 chlapců. Žáci se dopustili celkem 29 chyb. 6 čtenářů zaměnilo písmena: *é – á, d – b, i – a, e – y, ý – á, y – i*. Jedna dívka s výraznou vadou řeči chybovala šestkrát ve všech slovech, kde se objevilo písmeno *r*. Kvůli špatné výslovnosti a chybám proti správnosti dívka také neporozuměla textu.

4 čtenáři zaměnili slovo či slabiku. 10 žáků pak vynechalo nebo přidalo část nebo celé slovo.

Tabulka č. 4 shrnuje všechny chyby proti správnosti, které jsem zaznamenala u žáků 1. C ZŠ Plánická ulice.

Tabulka č. 4: Vyhodnocení chyb proti správnosti 1. C analyticko-syntetická metoda

chyby proti správnosti	čtenářské nedostatky
záměna písmen	krásné → krásná, dárek → bárek, byli → byla, korále → korály, druhý → druhá, slony → sloni, dárek → dálek, barevné → balevné, korále → kolále, korálek → kolálek, růžový → lůžový, druhý → dlouhý
záměna slabik, slov	koupila → koupí, korále → korálky, Marek → Marku, letec → lítá,
vynechání, přidání	kap → kapy, veliké → velké, narcisy → narcisky, vynechání předložky <i>o</i> , vynechání slov <i>je</i> a <i>si</i> , přidání předložky <i>s</i> , povídá → povídal, byly → byl, ryby → rybky, limonádu → limonádku, jeli → jel

Zdroj: vlastní šetření

Čtení genetickou metodou

ZŠ Tolstého ulice – třída 1. A

Ve třídě 1. A na ZŠ Tolstého ulice, kde se vyučuje genetickou metodou ve čtení, jsem zaznamenávala celkem 20 žáků. Chyb proti správnosti se dopustilo 11 žáků a celkem udělali 14 chyb. 4 žáci zaměnili během zaznamenávání po jednom písmenu: *i – í, i – e, a – e, ě – e*. Jednalo se o výjimečné chyby. Jedna žákyně dvakrát chybovala při čtení slova *krtci*, kvůli místnímu nářečí, kdy je obvyklé prodlužování samohlásek.

Se záměnou slabik či slov jsem se setkala u 4 čtenářů. Dvakrát se jednalo o dohadování slov, kdy bylo slovo *jednoho* zaměněno za slovo *jednou* a slovo *bydlel* zaměněno za slovo *byl*. V jednom případě došlo k záměně slabiky. Jednou žákyně chybovala kvůli neznalosti slova *naráz* a zaměnila ho za slovo *náraz*.

U 4 žáků jsem zaznamenala vynechání písmen. Šlo o písmena *l, i, e* a *v*. Jedna z dívek vynechala písmeno *v* ve slově navštívit kvůli špatné výslovnosti.

V tabulce č. 5 jsou vypsány jednotlivé chyby, které byly zaznamenány u žáků 1. A ZŠ Tolstého ulice. Nejčastěji čtenáři zaměňovali samohlásky.

Tabulka č. 5: Vyhodnocení chyb proti správnosti 1. A genetická metoda

chyby proti správnosti	čtenářské nedostatky
záměna písmen	krcti → krtcí, si → se, na → ne, pěšinách → pešinách
záměna slabik, slov	nasedne → neseďne, jednoho → jednou, bydlel → byl, naráz → náraz
vynechání, přidání	bydlel → bydel, byli → byl, krtci → krti, navštívit → naštvít

Zdroj: vlastní šetření

ZŠ Tolstého ulice – třída 1. B

Ve třídě 1. B na ZŠ Tolstého ulice, kterou navštěvuje 20 žáků, chybovalo 10 čtenářů. Záměny písmen ve slovech byly způsobeny špatnou výslovností a také vlivem nářečí. 2 žáci chybovali ve slově krtci. Celkem 5 žáků se dopustilo záměny písmen: *i – í, ý – á, e – o, a – e, n – m*.

Pět čtenářů zaměnilo slabiku nebo celé slovo. Většinou žáci dohadovali slova. Vynechání částí slov jsem zaznamenala u dvou žáků. Jeden žák přidal slabiku.

V tabulce č. 6 jsou rozepsány všechny chyby proti správnosti, kterých se dopustili žáci třídy 1. B ZŠ Tolstého ulice.

Tabulka č. 6: Vyhodnocení chyb proti správnosti 1. B genetická metoda

chyby proti správnosti	čtenářské nedostatky
záměna písmen	krtci → krtcí, druhý → druhá, někde → někdo, na → ne, jeden → jedem, každý → každá
záměna slabik, slov	konci → konec, náraz → náraz, pojednou → půjdou, jednoho → jednou, uprostřed → veprostřed
vynechání, přidání	vlastního → vlastní, jezdí → jezdíme, byli → byl

Zdroj: vlastní šetření

ZŠ Tolstého ulice – třída 1. C

Při vyhodnocování správnosti čtení ve třídě 1. C jsem zaznamenala celkem 19 chyb proti správnosti u 11 žáků. 10 žáků se dopustilo záměny písmen: *é – á, e – i, i – í*. K záměně *e – i* došlo u 3 žáků ve shodném místě. Záměna *i – í* se objevila celkem u 6 čtenářů. Důvodem záměny je špatná výslovnost, která je způsobena nářečím.

Záměny slabik či slov se dopustili 4 žáci. 1 chlapec zaměnil slabiku dvakrát. Jiní 4 žáci vynechali či přidali písmeno. Vynechání písmene *l* se dopustili 2 čtenáři, písmeno *c* vynechal 1 čtenář. Písmeno *i* přidal 1 žák.

V tabulce č. 7 jsou rozepsány všechny chyby, kterých se dopustili žáci 1. C ZŠ Tolstého ulice. Největší četnost chyb byla ve slově *krtci*.

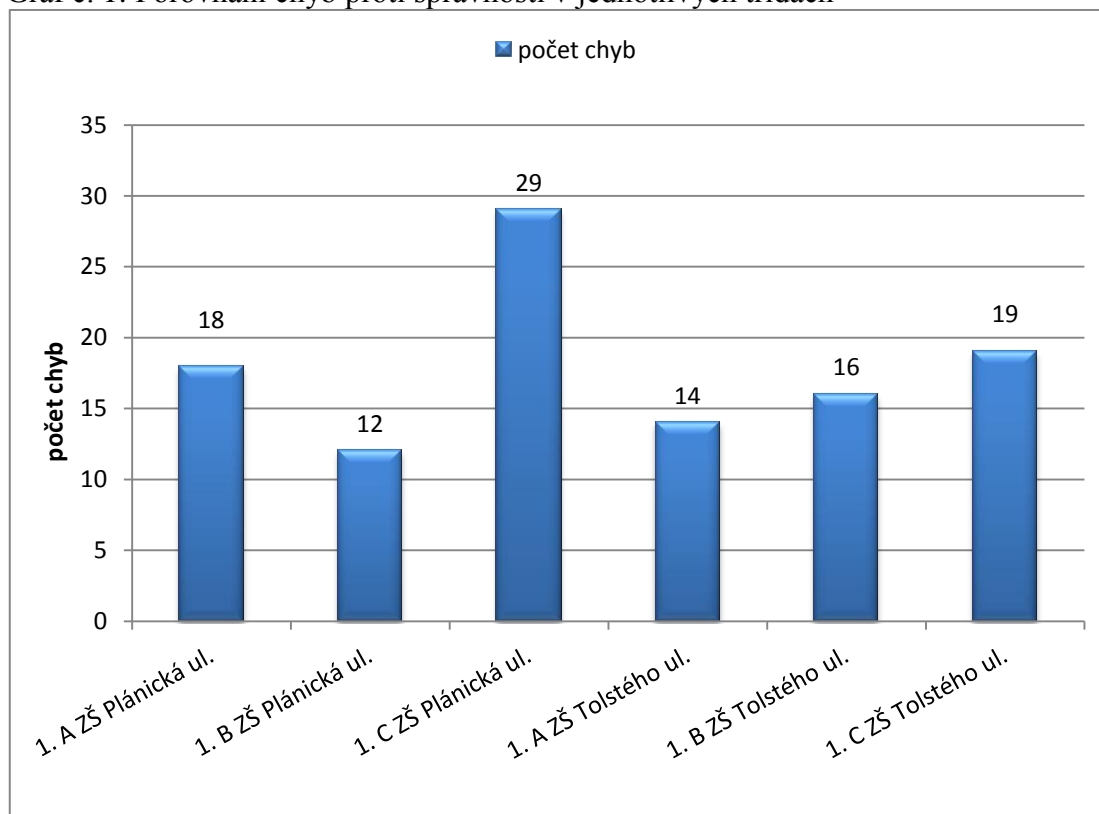
Tabulka č. 7: Vyhodnocení chyb proti správnosti 1. C genetická metoda

chyby proti správnosti	čtenářské nedostatky
záměna písmen	které → která, se → si, krtci → krtcí
záměna slabik, slov	zahrady → zahrádky, pojednou → půjdou, jeden → jen, náraz → náraz, jednoho → jednou
vynechání, přidání	krtci → krti, bydlel → bydleli, blízko → bízko

Zdroj: vlastní šetření

Z grafu č. 1 jsou patrné rozdíly v počtu chyb proti správnosti mezi jednotlivými třídami. Nejméně chyb se dopustili žáci ze tříd 1. B ZŠ Plánická ulice, kteří se učili číst analyticko-syntetickou metodou. Naopak největší množství chyb bylo shledáno ve třídě 1. C ZŠ Plánická ulice, kde výuka probíhala stejnou metodou čtení. Žáci, kteří se učili číst analyticko-syntetickou metodou, se dopustili celkem 59 chyb. Čtenáři ze ZŠ Tolstého ulice, kteří četli genetickou metodou, chybovali ve 49 případech.

Graf č. 1: Porovnání chyb proti správnosti v jednotlivých třídách



Zdroj: vlastní šetření

Chyby proti správnosti se u žáků obvykle objevovaly kvůli nepozornosti. Do jisté míry to bylo způsobeno prostředím, v jakém výzkum probíhal. Nejvíce problematické je pro žáky čtení samohlásek. Častou chybou bývá záměna zrcadlově či tvarově podobných písmen. Většiny chyb se žáci dopouštěli proto, že dohadovali čtený text.

V současné době jsou dalším problémem vady řeči žáků. Při provádění výzkumu jsem se setkala s žáky, kteří znali písmeno, ale protože ho neuměli vyslovit, dopouštěli se chyb proti správnosti a následně také špatně porozuměli celému textu.

10.2 Chyby proti plynulosti v jednotlivých metodách

Dalším sledovaným znakem ve čtení byla plynulost. Z našeho výzkumu vyplývá, že žáci chybují nejčastěji právě v plynulosti. Zaměřili jsme se na sledování těchto chyb: hlasité hláskování, šepotné hláskování, sekané slabikování, vázané slabikování, dvojí čtení, opakování celých slov, nefunkční pauzy a nevhodné tempo čtení.

Čtení analyticko-syntetickou metodou

ZŠ Plánická ulice – třída 1. A

Na ZŠ Plánická ulice chybovalo ve třídě 1. A celkem 17 žáků z 20. Souhrn všech chyb v této oblasti byl 71. Nejčtenější položkou bylo sekané slabikování. Celkem se objevilo 32 chyb u 9 žáků. Nejvíce chyb udělala šestiletá dívka s vadou řeči. Sekaně slabikovala 17krát.

Nefunkční pauzy byly zaznamenány celkem 21krát, přičemž chybovalo 10 žáků. Nejčastěji jsme zaznamenali dlouhé pauzy mezi slovy při přechodu na nový řádek. Také se objevovaly pauzy před těžšími, delšími a méně obvyklými slovy.

Dvojího čtení se dopustilo 8 žáků a celkem chybovali 12krát. Opakování celých slov jsme zaznamenali u třech žáků. Každý z nich chyboval pouze jednou. Stejný počet chyb se vyskytl u šepotného hláskování. 1 žák si přehláškoval jedno celé slovo, zbývající 2 čtenáři přehláškovali náročnější slabiku.

Sledovali jsme také počet žáků, kteří vázaně slabikují. Celkem jsme zaznamenali 11 žáků, kteří vázaně slabikovali celkem 69krát. Na konci prvního ročníku však tento jev nepovažujeme za chybu.

ZŠ Plánická ulice – třída 1. B

Při vyhodnocování chyb proti plynulosti ve třídě 1. B na ZŠ Plánická ulice bylo zaznamenáno celkem 92 chyb. Z nahrávaných 20 žáků nechybovali pouze 3.

8 žáků celkem 31krát slabikovalo sekaně. Jednalo se o ojedinělé chyby, 1 žák ovšem chyboval celkem 15 krát – tedy ve všech čtených slovech.

Oproti třídě 1. A bylo zaznamenáno mnohem více chyb v kategorii šepotného hláskování. Celkem se této chyby dopustilo 7 žáků v 19 případech. Většina z nich chybovala pouze v jednom slově, 1 čtenářka však hláskovala celé slovo celkem 8krát.

Stejně tak byl vysoký počet chyb registrován v nefunkčních pauzách. Celkem jsme v této kategorii zaznamenali 19 chyb, přičemž chybovalo 7 čtenářů. Nejméně početnou oblastí bylo opakování celých slov. Celkem se žáci dopustili této chyby ve 4 případech, každý čtenář opakoval jedno slovo. U jednoho čtenáře jsme evidovali příliš pomalé tempo čtení.

50 % čtenářů ze třídy 1. B vázaně slabikovalo, ale většinou pouze výjimečně, například v jednom slově. Celkem bylo vázané slabikování zaznamenáno 50krát.

ZŠ Plánická ulice – třída 1. C

Ve třídě 1. C na ZŠ Plánická ulice jsme zaznamenali celkem 86 chyb u 18 žáků. Největší počet chyb byl opět v sekaném slabikování. Celkem 7 žáků chybovalo 40krát.

Druhá největší četnost chyb byla zaznamenána v kategorii nefunkčních pauz. Těch se dopustilo 9 žáků celkem na 16 místech.

Dvojitě čtení jsme zaznamenali u 7 čtenářů a celkový počet chyb byl 15. Opakování celých slov mělo naopak nízkou četnost – chybovali 3 čtenáři, každý jedenkrát.

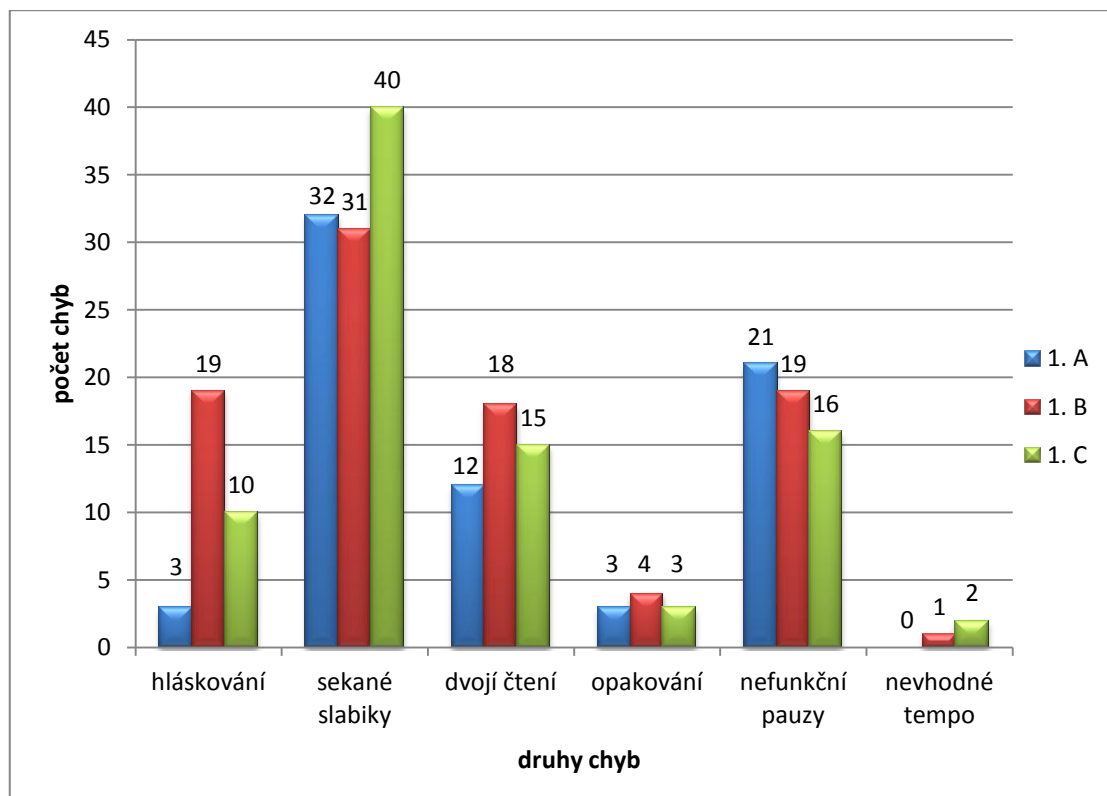
U dvou žáků bylo registrováno nesprávné tempo čtení. Jedna dívka s vadou řeči četla celý text velice pomalu. Naopak jeden z chlapců četl celý text velmi rychle a nedopustil se žádné jiné chyby.

Vázané slabikování bylo zaznamenáno u 10 čtenářů v 59 případech.

Celkem se žáci ZŠ Plánická ulice (analyticko-syntetická metoda) dopustili 249 chyb proti plynulosti čtení. Při procentuálním porovnání těchto chyb, můžeme pozorovat rozdíly mezi třídami: třída 1. A 28, 5 % chyb, třída 1. B 36, 9 % chyb a třída 1. C 34, 5 % chyb.

Graf č. 2 porovnává chyby proti plynulosti ve třídách ZŠ Plánická ulice, kde probíhalo čtení analyticko-syntetickou metodou. Z grafu je patrné, že nejvíce chyb se žáci dopouštěli v sekaném slabikování. Výrazné rozdíly mezi jednotlivými třídami můžeme pozorovat u šepotného hláskování.

Graf č. 2: Porovnání chyb proti plynulosti na ZŠ Plánická ulice



Zdroj: vlastní šetření

Čtení genetickou metodou

ZŠ Tolstého ulice – třída 1. A

Na ZŠ Tolstého ulice chybovalo ve třídě 1. A 18 žáků z celkových 20. Celkový počet chyb proti plynulosti byl 85. Nejvíce chyb bylo zaznamenáno v oblasti nefunkčních pauz, kterých bylo 27. Těchto chyb se dopustilo celkem 8 čtenářů – 3 z nich chybovali opakovaně na více místech, u zbývajících 4 se jednalo o výjimečnou chybu.

Druhou nejčtenější položkou bylo dvojí čtení, ve kterém chybovalo 11 čtenářů celkem 24krát. Nejčastěji se dvojí čtení objevilo u slov *vrátek* a *navštívit*. Opakování celých slov jsme zaznamenali ve 13 případech celkem u 9 žáků. Nejčastěji opakoványi slovy byla slova - *vagonu* a *krtci*.

9 čtenářů šepotně hláskovalo celkem 17krát. Jednalo se spíše o výjimečnost, 2 čtenáři hláskovali ve 4 slovech.

Nevhodného tempa se dopustili 4 žáci, kteří četli velice pomalu. Zároveň u nich byla značnější četnost i ostatních chyb proti plynulosti a správnosti.

ZŠ Tolstého ulice – třída 1. B

Ve třídě 1. B na ZŠ Tolstého ulice jsme zaznamenali nejméně chyb proti plynulosti – celkem 68. Z 20 žáků, kteří byli zahrnuti do výzkumu, chybovalo 14 žáků. Nejčtenější chybou byly nefunkční pauzy. Těch bylo zaznamenáno celkem 31 u 5 žáků. Jedna dívka se dopouštěla příliš dlouhých pauz téměř před každým slovem.

Druhou nejvyšší četnost jsme zaznamenali u šepotného hláskování, kterého se dopustilo 6 žáků. 2 z nich hláskovali ve 4 slovech, 1 žákyně ve 3 slovech, zbývající žáci odhláskovali 1 slovo. Nejčastěji bylo hláskováno slovo *krcti*.

Opakování slov jsme registrovali u 9 čtenářů a šlo o ojedinělé případy. 6 žáků se dopustilo dvojího čtení celkem 8krát, což je výrazně méně, než ve třídě 1. A.

Nevhodné tempo bylo zaznamenáno u 3 žáků. Dvě dívky četly příliš pomalu, 1 dívka celý text četla velice rychle a i to se promítalo na počtech chyb.

ZŠ Tolstého ulice – třída 1. C

Při vyhodnocování chyb proti plynulosti ve třídě 1. C na ZŠ Tolstého ulice jsme zaznamenali nejvíce chyb ze všech tříd zahrnutých do výzkumu. Celkem se 18 žáků dopustilo 101 chyb.

Šepotné hláskování se objevilo 30krát u 8 žáků. Nejvíce chyb v této oblasti se dopustila dívka s poruchou výslovnosti, která měla problém i se sluchovou analýzou a syntézou.

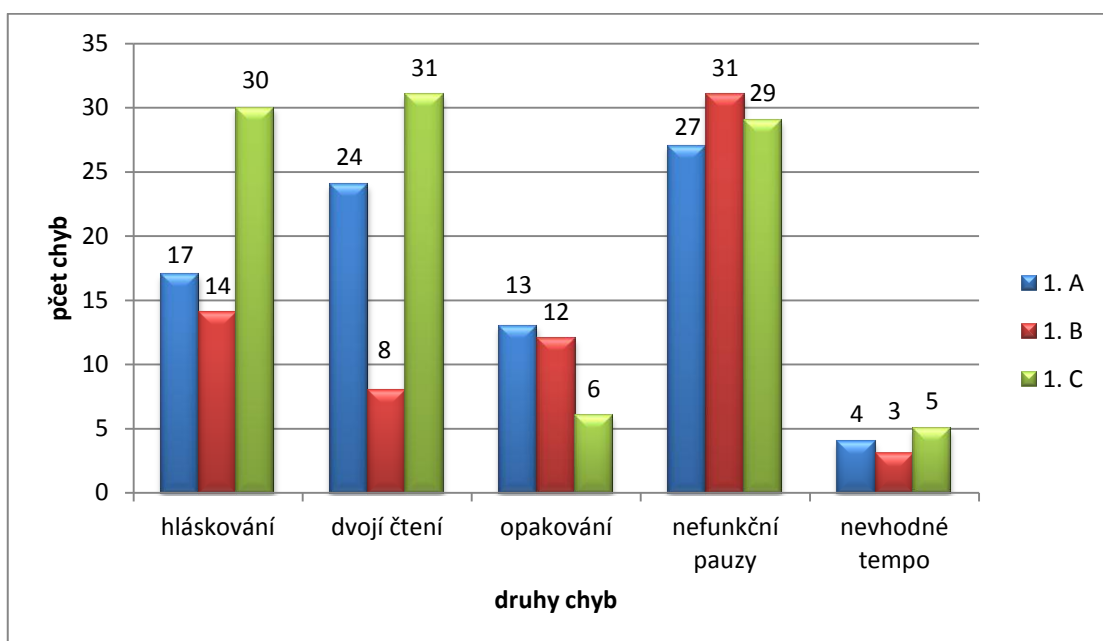
31 chyb bylo zaregistrováno v oblasti dvojího čtení, chybovalo celkem 12 čtenářů. Naopak opakování celých slov bylo zaznamenáno pouze 6krát u 3 žáků.

Nefunkční pauzy byly zaznamenány celkem 29 krát, přičemž chybovalo 11 žáků. Nejčastěji žáci chybovali při přechodu na nový řádek.

Celkový počet chyb proti plynulosti čtení při genetické metodě byl 254. Při procentuálním porovnání těchto chyb, můžeme pozorovat rozdíly mezi třídami: třída 1. A 33,5 % chyb, třída 1. B 26,8 % chyb a třída 1. C 39,8 % chyb.

Graf č. 3 porovnává chyby proti plynulosti ve třídách ZŠ Tolstého ulice, kde probíhalo čtení genetickou metodou. Z grafu je patrné, že nejvíce chyb bylo zaznamenáno v oblasti nefunkčních pauz. Výrazné rozdíly mezi jednotlivými třídami můžeme pozorovat u šepotného hláskování a také u dvojího čtení.

Graf č. 3: Porovnání chyb proti plynulosti na ZŠ Tolstého ulice



Zdroj: vlastní šetření

Při plynulosti čtení je největším problémem schopnost žáků obsáhnout zrakem jen velmi malou část textu. Z toho důvodu se vrací zpět v textu, nejčastěji při přechodu na nový řádek. Často pak žáci sekaně slabikují a učitelé musí žáky vést k propojování slabik vázaným slabikováním. Regrese očních pohybů je pak příčinou dvojího čtení či opakování slov a nefunkčních pauz.

Nefunkční pauzy se objevovaly u čtenářů, kteří dostatečně nerozuměli čtenému textu a také u žáků, kteří necítí mluvní takty.

Také byly tyto chyby zaznamenány u čtenářů, kteří nezvolili vhodné tempo čtení. Je nutné žáky vést ke klidnému tempu, aby měli dostatek času přečíst slova správně a plynule.

10.3 Chyby proti výraznosti v jednotlivých metodách

V našem výzkumu jsme se také zaměřili na sledování výrazného čtení, které je považováno za nejvyšší kvalitu hlasitého čtení. Během rozborů nahrávek žáků byla zaznamenávána nesprávná intonace, slovní přízvuk, větný přízvuk a kultura a technika řeči, čili správná výslovnost, vhodné dýchání a rozeznívání hlasu.

Čtení analyticko-syntetickou metodou

ZŠ Plánická ulice – třída 1. A

Ve třídě 1. A bylo zaznamenáno celkem 38 chyb proti výraznosti. Největší četnost byla v oblasti slovního přízvuku. Chybovalo 8 žáků celkem 18 krát. Jednalo se o ojedinělé chyby, jedna dívka ovšem chybovala 9krát. Důvodem bylo sekané slabikování. Tato dívka měla také vadu řeči.

Deset čtenářů chybovalo v intonaci. Celkem jsme zaznamenali 13 chyb. Větný přízvuk dělal problémy čtyřem žákům, kteří se dopustili 7 chyb a také nesprávně při čtení frázovali. Tito čtenáři pak měli také problém v porozumění.

U dvou chlapců a jedné dívky byla zaznamenána vada řeči, dva žáci nesprávně hospodařili s dechem a nadechovali se i uprostřed slov.

ZŠ Plánická ulice – třída 1. B

Při vyhodnocování chyb ve třídě 1. B bylo zjištěno méně chyb než ve třídě 1. A – celkem 33. Intonace činila problémy 6 čtenářům, chybovali celkem 10krát. 15 chyb jsme pak zaznamenali u slovního přízvuku, kde chybovalo 8 žáků. U pěti žáků byl registrován špatný větný přízvuk celkem 8krát a nevhodné frázování větných celků.

V této třídě je pouze jedna dívka s vadou řeči, nesprávné dýchání bylo zaznamenáno také pouze u jednoho žáka.

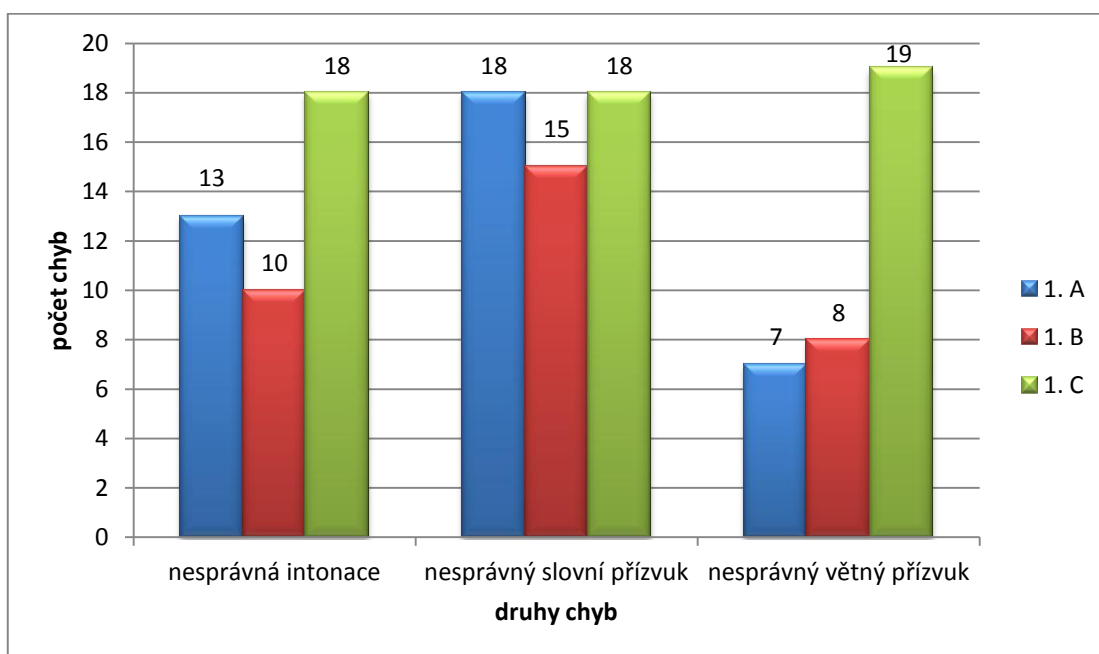
ZŠ Plánická ulice – třída 1. C

Třída 1. C byla mezi třídami ZŠ Plánická ulice v oblasti výrazného čtení nejslabší. Celkem jsme zaznamenali 55 chyb u 15 žáků. Nejvyšší četnost chyb byla registrována v oblasti větného přízvuku. 11 čtenářů se dopustilo 19 chyb – většinou ojediněle.

V oblasti intonace a slovního přízvuku bylo zaznamenáno shodně po 18 chybách. V intonaci chybovalo 10 čtenářů, nesprávný slovní přízvuk byl zaznamenán u 4 žáků. Nejslabší čtenářka chybovala v intonaci celkem 4krát, jednalo se o dívku s vadou řeči. U dvou žáků jsme zaznamenali nesprávné dýchání.

Na ZŠ Plánická ulice bylo celkem registrováno 126 chyb proti výraznosti čtení. Při procentuálním porovnání jsou patrné rozdíly mezi jednotlivými třídami – 1. A 16,9 %, 1. B 14,7 %, 1. C 24,4 %. V grafu číslo 4, ve kterém jsou graficky znázorněny počty chyb v jednotlivých oblastech výrazného čtení, můžeme pozorovat největší rozdíl v oblasti nesprávného větného přízvuku.

Graf č. 4: Porovnání chyb proti výraznosti na ZŠ Plánická ulice



Zdroj: vlastní šetření

Čtení genetickou metodou

ZŠ Tolstého ulice – třída 1. A

Při vyhodnocování chyb proti výraznosti v 1. A na ZŠ Tolstého ulice jsme registrovali 22 chyb, čili nejméně chyb ze všech tříd zahrnutých do výzkumu. Celkem chybovalo 10 žáků. Nejvyšší četnost byla zaznamenána u intonace – 4 žáci chybovali

vždy jedenkrát, dva žáci dvakrát a jedna slabší čtenářka s poruchou výslovnosti chybovala třikrát.

Druhá nejvyšší četnost chyb byla zaznamenána v oblasti větného přízvuku, kde 5 žáků chybovalo celkem 7krát. Slovní přízvuk v této třídě nebyl problémem a opět bylo zjištěno nejméně chyb ze všech tříd – chybovali 4 žáci, každý jednou.

ZŠ Tolstého ulice – třída 1. B

Ve třídě 1. B jsme zaznamenali celkem 38 chyb proti výraznosti celkem u 14 žáků. Velkým nedostatkem v této třídě byla intonace. Celkem bylo registrováno 22 chyb u 12 žáků, což je nejvíce ze všech tříd zahrnutých do výzkumu.

Zjišťované hodnoty ve zbývajících dvou oblastech byly spíše nižší. Slovní přízvuk činil problémy 7 čtenářům, kteří celkem 9krát chybovali a větný přízvuk byl zaznamenán 7krát u 5 žáků.

ZŠ Tolstého ulice – třída 1. C

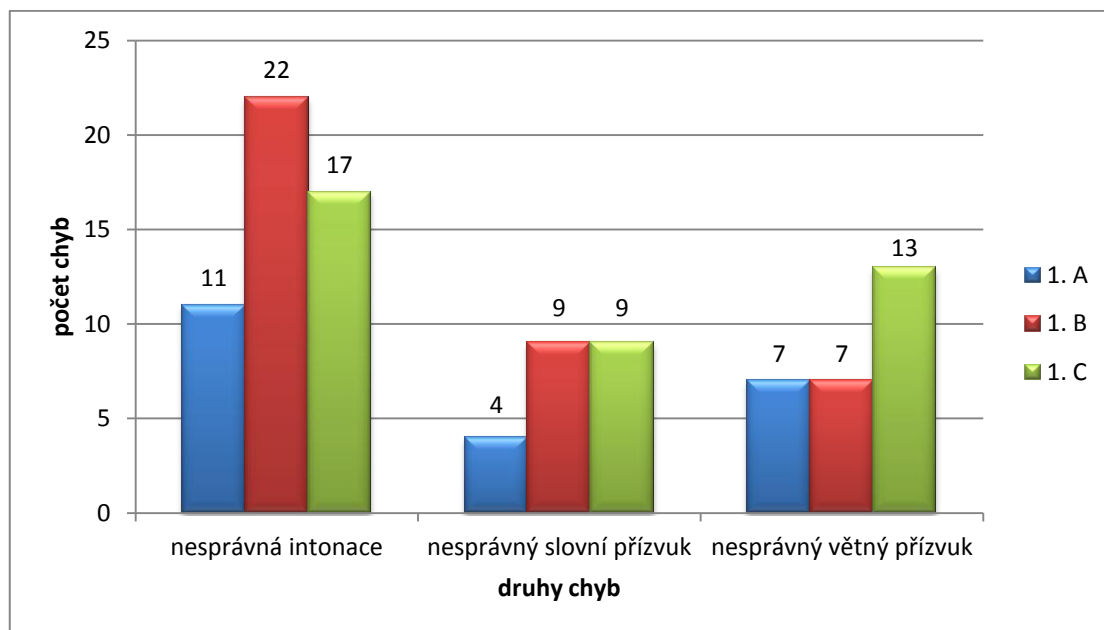
Třída 1. C byla mezi třídami, které se učí číst genetickou metodou, nejslabší. Celkem bylo zaznamenáno 39 chyb u 16 žáků. Nejvíce chyb se objevilo v intonaci, kde chybovalo celkem 11 žáků celkem v 17 případech.

Druhou nejčtetnější oblastí byl větný přízvuk, který byl zaznamenán 13krát u 6 čtenářů. Jednalo se spíše o ojedinělé chyby, jeden žák však chyboval pětkrát

Počet chyb v oblasti slovního přízvuku byl srovnatelný s počtem chyb v ostatních třídách, ve kterých probíhala výuka čtení genetickou metodou.

Na ZŠ Tolstého ulice bylo celkem registrováno o 27 chyb proti výraznosti méně než na ZŠ Plánická ulice, tedy 99 chyb. Při procentuálním porovnání tříd ZŠ Tolstého ulice můžeme sledovat rozdíly mezi jednotlivými třídami – 1. A 22, 2 %, 1. B 38, 3 %, 1. C 39, 4 %. Z grafu číslo 5, ve kterém jsou graficky znázorněny počty chyb v jednotlivých oblastech výrazného čtení, je patrné, že nejméně chyb bylo zaznamenáno u žáků třídy 1. A.

Graf č. 5: Porovnání chyb proti výraznosti na ZŠ Tolstého ulice



Zdroj: vlastní šetření

Největší problémem ve výraznosti čtení byla nesprávná intonace, přestože nebyla do diagnostických prověrek zařazena věta tázací ani rozkazovací. Nejčastěji se objevovala monotónní intonace na koncích vět a mluvních celků. Čtenáři často přehlíželi čárky i tečky za větami. Zřídka byla zaznamenána klesavá intonace v delších větách či souvětích. Při nesprávné intonaci je nutno vysvětlovat smysl čtených frází a větných celků a upozorňovat na interpunkci.

Nesprávný přízvuk byl zaznamenáván u víceslabičných slov nejčastěji u čtenářů, kteří sekaně slabikovali.

Při zaznamenávání diagnostických prověrek jsem byla zaskočena úrovní kultury řeči žáků. Nejzásadnějším problémem jsou chyby ve výslovnosti hlásek *r*, *ř*, *l* a všech *sykavek*. Častým nedostatkem bylo také špatné dýchání.

10.4 Chyby v porozumění čteného textu v jednotlivých metodách

Na porozumění čtenému textu je kladen stále větší důraz. V našem výzkumu jsme se zaměřili na jeho sledování a zhodnotili jsme rozdíly v porozumění mezi jednotlivými třídami, mezi jednotlivými metodami čtení a také rozdíly v porozumění dívek a chlapců.

Chyby v porozumění byly zjišťovány rozhovorem se čtenářem ihned po přečtení vybraného úseku. Žák byl vždy vyzván, aby převyprávěl svými slovy, o čem četl. Pokud čtenář nedokázal shrnout obsah sám, bylo mu dopomáháno návodnými otázkami, které vycházely ze čteného úryvku. Žáci byli řazeni do skupin podle toho, zda porozuměli zcela, částečně nebo vůbec.

Čtení analyticko-syntetickou metodou

ZŠ Plánická ulice – třída 1. A

Ve třídě 1. A na Základní škole v Plánické ulici četlo celkem 20 žáků. Dobře porozumělo čtenému textu celkem 12 žáků – 6 dívek a 6 chlapců. Částečně rozumělo 5 žáků – 2 dívky a 3 chlapci a textu vůbec nerozuměli 3 čtenáři – 2 dívky a 1 chlapec.

Porozumění v této třídě bylo nejslabší mezi všemi třídami začleněnými do výzkumu.

ZŠ Plánická ulice – třída 1. B

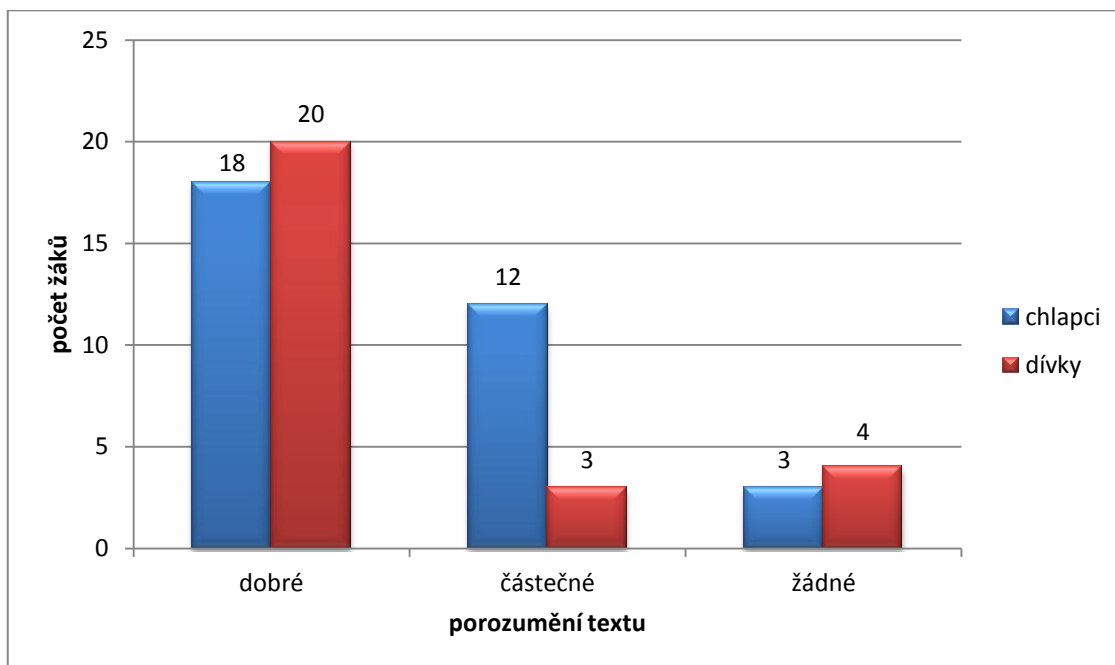
Z celkových 20 žáků ze třídy 1. B četlo 14 žáků s dobrým porozuměním. Obsahu rozumělo 7 dívek a 7 chlapců. 4 čtenáři - 1 dívka a 3 chlapci pochopili obsah částečně. Celkem 2 čtenáři neporozuměli textu vůbec. Jednalo se o 1 dívku a 1 chlapce.

ZŠ Plánická ulice – třída 1. C

Ze třídy 1. C četlo také 20 žáků – 12 chlapců a 8 dívek. S dobrým porozuměním četlo celkem 12 žáků z toho 7 dívek a 5 chlapců. Částečné porozumění bylo zjištěno u 6 chlapců. Bez porozumění četla 1 dívka a 1 chlapec.

Graf č. 6 porovnává porozumění chlapců a dívek ze všech prvních tříd ZŠ Plánická ulice, kde se žáci učili číst analyticko-syntetickou metodou. Z grafu je patrné, že lepšího porozumění dosahovaly dívky.

Graf č. 6: Porovnání porozumění chlapců a dívek v metodě analyticko-syntetické



Zdroj: vlastní šetření

Čtení genetickou metodou

ZŠ Tolstého ulice – třída 1. A

Ze třídy 1. A, která má 20 žáků četlo s porozuměním 13 žáků. Šlo o 7 dívek a 6 chlapců. S částečným porozuměním obsahu četlo 6 žáků - 3 dívky a 3 chlapci. 1 žákyně neporozuměla textu vůbec.

ZŠ Tolstého ulice – třída 1. B

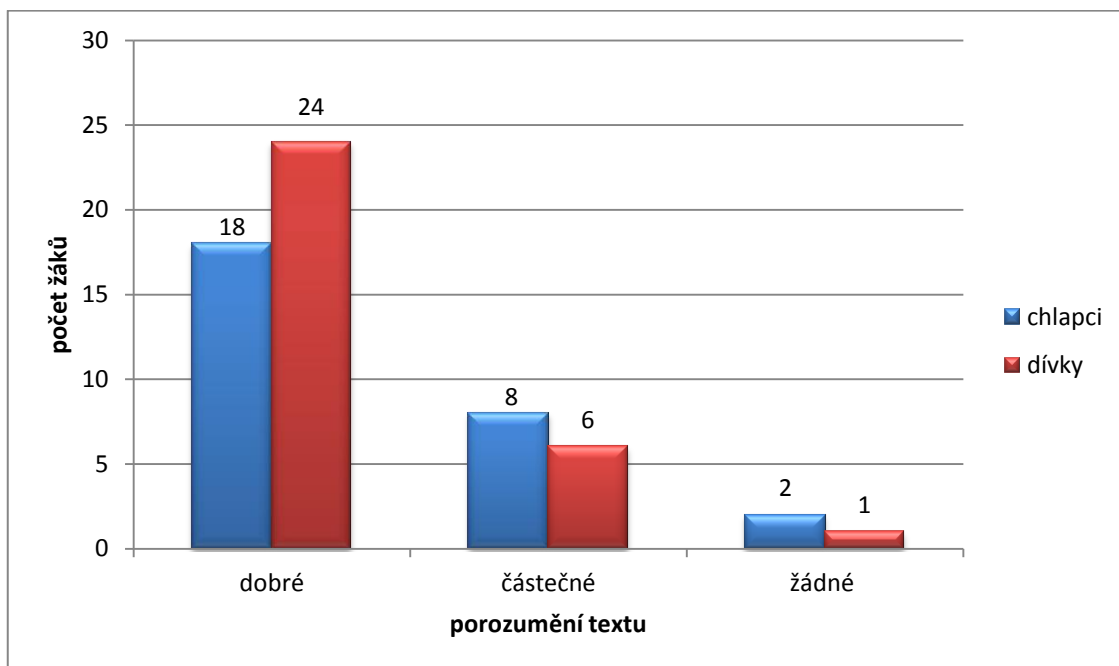
Z celkového počtu 20 žáků četlo ve třídě 1. B s dobrým porozuměním 15 žáků. Jednalo se o 9 dívek a 6 chlapců. Částečné porozumění jsem zjistila u 4 čtenáři – 2 dívky a 2 chlapci. Bez porozumění obsahu četl 1 chlapec.

ZŠ Tolstého ulice – třída 1. C

14 žáků ze třídy 1. C (z celkového počtu 19 žáků) porozumělo textu dobře. Bylo to 8 dívek 6 chlapců. Částečně porozuměli 4 žáci - 1 dívka a 3 chlapci. 1 žák neporozuměl textu vůbec.

Graf č. 7 je souhrnem zjištěných informací v oblasti porozumění textu u genetické metody ve čtení. Porovnává rozdíly v porozumění textu dívkami a chlapci všech prvních tříd ZŠ Tolstého ulice. Z uvedených údajů vyplývá, že lepšího porozumění dosahovaly dívky.

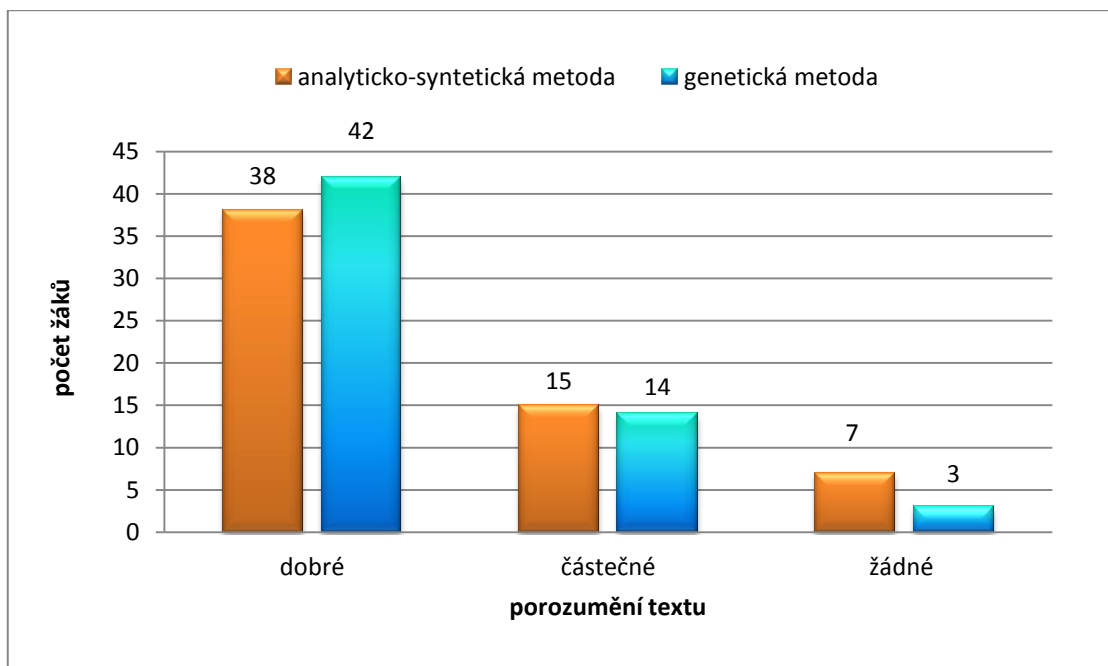
Graf č. 7: Porovnání porozumění chlapců a dívek v metodě genetické



Zdroj: vlastní šetření

Pro názorné porovnání porozumění v obou metodách byl vytvořen graf č. 8. Ten shrnuje porozumění textu všech žáků zahrnutých do výzkumu a porovnává úspěšnost žáků v jednotlivých metodách čtení.

Graf č. 8: Porovnání porozumění textu při čtení v jednotlivých metodách



Zdroj: vlastní šetření

Porozumění čtenému textu bylo ověřováno rozhovorem se žáky po přečtení textu. Většina čtenářů porozuměla textu dobře, u mnohých to bylo patrné již během čtení souboru vět z reakcí na text. Několik žáků nebylo schopno text vůbec převyprávět svými slovy ani odpovědět na návodné otázky.

U žáků, kteří se učí číst genetickou metodou, bylo překvapující, že přestože přesně věděli detaily z přečteného textu, tvrdili, že četli o jezcích, nikoliv o krtcích. Čtenáři ze ZŠ Plánická ulice často neznali jméno Žaneta. Chybovali v přečtení jména a pak jim také unikal smysl textu.

10.5 Shrnutí výsledků

Při analýze záznamů bylo zaznamenáno celkem 434 chyb ve třídách, kde probíhala výuka čtení analyticko-syntetickou metodou. Ve třídách, kde se žáci učili podle genetické metody, bylo zjištěno 402 chyb. Zjistili jsme, že nejvíce chyb se dopustili žáci třídy 1. C ze základní školy Plánická ulice. Nejlépe se dařilo čtenářům ze třídy 1. A ze základní školy Tolstého ulice. Rozdíly mezi jednotlivými třídami a jednotlivými metodami nebyly v celkovém souhrnu příliš výrazné.

Čtení analyticko-syntetickou metodou

Žáci, kteří se učili podle metody analyticko-syntetické, se nejčastěji dopouštěli chyb proti plynulosti. Celkový počet chyb byl 249. Konkrétně čtenáři chybovali v sekaném slabikování. To pak způsobovalo příliš dlouhé nefunkční pauzy ve slovech i mezi slovy. Objevilo se také dvojí čtení a občas opakování celých slov.

Větší rozdíly mezi třídami byly zaznamenány při vyhodnocování správnosti čtení. Nejméně chybovali žáci ze třídy 1. B. Počet chyb v záměně písmen, slabik a slov byl víceméně srovnatelný. Rozdíl byl však zjištěn v oblasti vynechávání či přidávání písmen a slov. Ve třídě 1. B chyboval pouze jeden žák, kdežto ve třídě 1. C bylo zaznamenáno 13 chyb. Celkový počet chyb proti správnosti ve třídách ZŠ Plánická ulice činil 59.

Chyby proti výraznosti čtení byly u této metody zaznamenány vyšší, než u metody genetické. Celkem bylo evidováno 126 chyb. Častým problémem byl nesprávný slovní a větný přízvuk, který byl do jisté míry způsoben sekaným slabikováním. V intonaci byl ve všech třídách ZŠ Plánická ulice zjištěn počet chyb 41.

Čtení genetickou metodou

Stejně tak, jako u metody analyticko-syntetické, i u metody genetické byla nejvyšší chybovost zaznamenána v plynulosti čtení. Celkový počet chyb byl 254, tedy mírně vyšší než u metody analyticko-syntetické, což bylo překvapující. Žáci se nejčastěji dopouštěli chyb v nefunkčních pauzách a také opakování slov nebo jejich částí. Důvodem bylo často nezvolení vhodného tempa čtení. Většinou čtenáři začali číst příliš rychle a pak se zastavili u těžšího slova.

Počet chyb v oblasti správného čtení byl zaznamenán menší než u metody analyticko-syntetické. Celkový počet chyb byl 49 a rozdíly mezi třídami ZŠ Tolstého

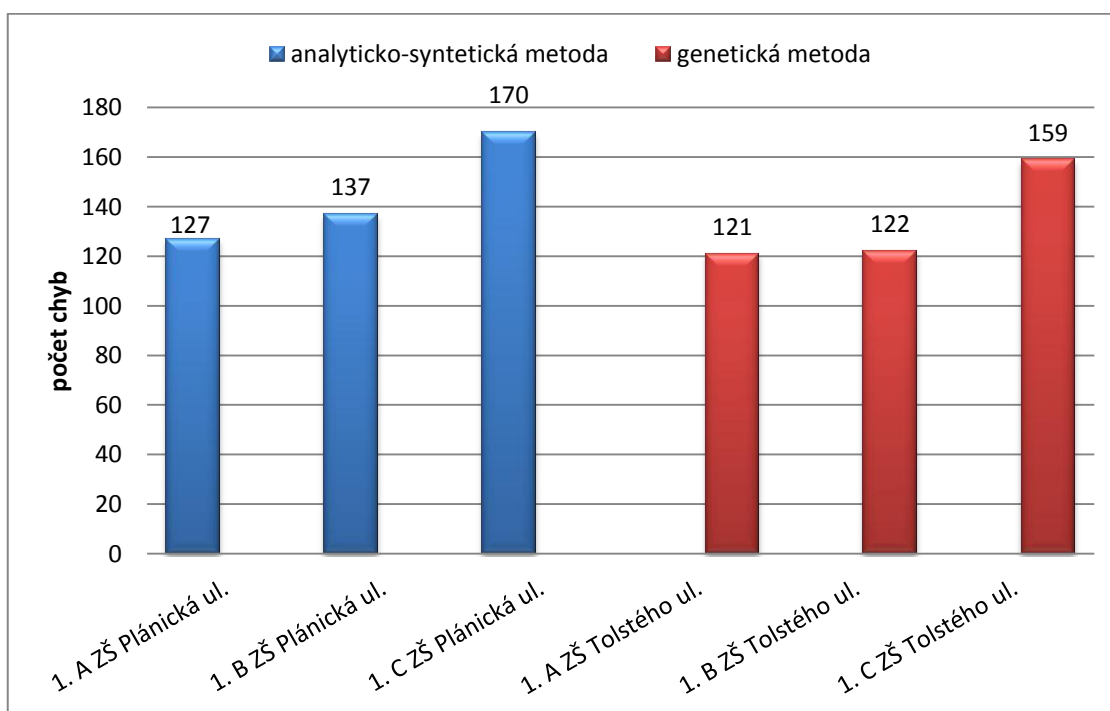
ulice nebyly výrazné. Byl však evidován vyšší počet chyb v záměně slov, protože žáci častěji dohadovali slova.

Celkový počet chyb proti výraznosti byl ve čtení touto metodou nižší, celkem 99 chyb. Rozdíly mezi třídami však byly větší. Nejméně chyb bylo zaznamenáno ve třídě 1. A – 22 chyb. Naopak nejvíce chyb se dopustili žáci třídy 1. C – 39 chyb. Oproti metodě analyticko-syntetické žáci tolik nechybovali ve slovním a větném přízvuku, ale často četli text monotónně.

Porozumění textu bylo u žáků, kteří čtou genetickou metodou, lepší než u žáků, kteří četli metodou analyticko-syntetickou. Z celkového počtu 59 žáků ze ZŠ Tolstého ulice neporozuměli textu pouze 3 čtenáři. Z 60 žáků ze ZŠ Plánická ulice vůbec neporozumělo textu 7 žáků.

Následující graf ukazuje součty všech chyb v jednotlivých třídách, které byly během našeho výzkumu zaznamenány.

Graf č. 9: Souhrn chyb v jednotlivých třídách



Zdroj: vlastní šetření

Tabulka č. 8 je souhrnem počtů všech chyb, které byly při třetí diagnostické prověrce zaznamenány.

Tabulka č. 8: Souhrn chyb v jednotlivých metodách

	analyticko–syntetická metoda			genetická metoda		
	1. A	1. B	1. C	1. A	1. B	1. C
Správnost	18	12	29	14	16	19
záměna písmen	9	8	12	6	8	10
záměna slabik, slov	4	3	4	4	5	5
vynechání, přidání	5	1	13	4	3	4
Plynulost	71	92	86	85	68	101
hláskování	3	19	10	17	14	30
sekané slabiky	32	31	40	0	0	0
dvojitý čtení	12	18	15	24	8	31
opakování	3	4	3	13	12	6
nefunkční pauzy	21	19	16	27	31	29
nevhodné tempo	0	1	2	4	3	5
Výraznost	38	33	55	22	38	39
intonace	13	10	18	11	22	17
slovní přízvuk	18	15	18	4	9	9
větný přízvuk	7	8	19	7	7	13
Porozumění						
dobré	12	14	12	13	15	14
částečné	5	4	6	6	3	4
žádné	3	2	2	1	1	1
Celkem	127	137	170	121	122	159

Zdroj: vlastní šetření

Na počet chyb v jednotlivých třídách měly vliv i vedlejší faktory, které ovlivňovaly například soustředění žáků. Při stanovování postupů nápravy je tedy nutný individuální přístup a komplexní pohled na výkony žáka.

11 CVIČENÍ A POMŮCKY VYUŽÍVANÉ PŘI NÁPRAVĚ ČTENÁŘSKÝCH NEDOSTATKŮ

Na výkony žáků během provádění diagnostických prověrek měl jistý vliv stres, nervozita a v některých případech také okolní ruch. Po vyhodnocení chyb a nedostatků jsme se však s učitelkami jednotlivých tříd shodly na ojedinělých a přetrvávajících chybách u konkrétních čtenářů. Při odstraňování těchto chyb je nutno volit individuální přístup a stanovit přesné postupy nápravy. V následující kapitole jsou nastíněny některé možnosti nápravy a používané pomůcky při odstraňování nejčastějších chyb.

Chyby proti správnosti

Častými chybami proti správnosti jsou záměny tvarově podobných písmen, či písmen zrcadlově obrácených. Důvodem může být porucha ve sluchovém nebo zrakovém vnímání, často také vada ve výslovnosti. Během výzkumu jsme zaznamenali i jako jednu z příčin při záměně písmen příliš rychlé čtení.

Pro nápravu nedostatku v záměně hlásek, písmen a slov je dobré s dětmi procvičovat sluchové vnímání. Příkladem cvičení může být *hra na roboty*. Tuto hru je možné uplatnit při výuce oběma metodami čtení. Učitel hláskuje slova a žák procvičuje sluchovou syntézu. Postup může být i obrácený a nacvičuje se pak sluchová analýza. Dalším cvičením je hra, ve které má žák za úkol rozpoznat rozdílnou hlásku (např. **nos** – **kos**, nebo **žil** – **šil**). Při nácvičku sluchové diferenciaci je také vhodné používat cvičení na rozlišování měkkých a tvrdých slabik, kdy učitel opět vyslovuje dvojice slov a žák určuje měkkost nebo tvrdost (dýně, dítě, tikat, tykat). U některých žáků je důvodem záměny těchto slabik neznalost významu slov.

Dále bych doporučila zaměřit se na nácvičku krátkých a dlouhých samohlásek, ve kterých žáci často chybují. Je možné například nechat žáky, aby zaznamenali délku slabiky pomocí tečky (krátká slabika, hláska) a čárky (dlouhá slabika, hláska).

Učitelky ve třídách, kde probíhal výzkum, často hrají s dětmi slovní fotbal nebo hru, která také rozvíjí zásobu s názvem *Myslím si slovo*. Učitel řekne: Myslím si slovo, která začíná *s – o*. Žáci vymýšlí slova podle vzorce – například sova, socha, sopka apod.

Při potížích ve zrakovém vnímání učitelky obvykle využívají metody vybarvování problematického písmene v textu nebo v obrázku. Dále mají pro žáky k dispozici různé materiály, ze kterých mohou modelovat písmena a fixovat znalost

písmen více smysly. Na ZŠ Plánická ulice používají nástěnnou pomůcku obrázků babičky a dědečka, kteří představují písmena *b* a *d*. Použití této pomůcky je popsáno v kapitole 7.

Chyby proti plynulosti

U žáků, kteří četli analyticko-syntetickou metodou je nejzásadnějším problémem sekané slabikování. Učitelé tedy žákům radí, aby si ukazovali prstem oblouček, případně jim ho graficky do textu naznačují. Šepotnému hláskování, které se objevuje převážně u žáků, kteří čtou genetickou metodou, se odstraňuje, stejně jako dvojí čtení a nefunkční pauzy, pomocí čtecího okénka. Žákům se tím zabraňuje v regresních očních pohybech.

Další možností nácviku plynulého čtení je čtení párové nebo paralelní, které je popsáno v kapitole 4.

Chyby proti výraznosti

V současné době jsou velkým problémem ve výrazném čtení zejména vady řeči žáků a nesprávná artikulace. Během vyhodnocování výzkumu bylo také zaznamenáno několik chyb v dýchání. Učitelé se v prvních třídách na tuto problematiku zaměřují a pravidelně zařazují cvičení DHV, které jsou zmíněny v kapitole 5.

Nápravu intonačních nedostatků učitelé sjednávají nejčastěji dramatizací textů a vedou žáky k prožitku čteného, upozorňují na interpunkční znaménka a vysvětlují význam textu.

Chyby v porozumění

Primární problém v porozumění čteného textu bývá v neznalosti slov, tedy malá slovní zásoba a mechanické čtení. Učitelé proto často věnují pozornost přípravnému čtení nejen kvůli správnosti čtení, ale také kvůli porozumění a nechávají žáky vysvětlovat význam slov.

Porozumění textu zjišťují učitelé často převyprávěním obsahu textu žákem nebo pomocí návodných otázek. Případně otázky tvoří sami žáci. Další možností je dramatizace nebo ilustrace textu. Tyto činnosti učitelé při zjišťování porozumění textu také využívají. Pokud jsou na to žáci zvyklí, nemají s převyprávěním textu mnohdy problém. Čtenáři jsou pak obvykle také schopni vyhledat v textu klíčová slova. Je důležité neustále zjišťovat, zda žáci čtou uvědoměle a ne pouze mechanicky.

ZÁVĚR

Diplomová práce s názvem *Průzkum čtenářské úrovně žáků v jednotlivých etapách čtenářských dovedností* se věnuje problematice elementárního čtení. Práce se primárně zabývá metodou analyticko-syntetickou a genetickou. V teoretické části jsou kromě těchto metod charakterizovány i další současné, ale i historické metody ve čtení a metodický postup při výuce těmito metodami. Dále jsou v práci popsány druhy a znaky čtení, nejčastější chyby a nedostatky ve čtení, a také hlavní hygienické zásady, které je nutné při čtení dodržovat.

V praktické části jsme porovnávali dvě současné metody ve čtení – metodu analyticko-syntetickou a metodu genetickou, pokusili jsme se zaznamenat klady a zápory těchto metod a úspěšnost žáků při výuce jednotlivými metodami. Věnovali jsme se zaznamenávání chyb žáků a dalším dílčím cílem bylo také zjistit, jaká je míra porozumění textu v jednotlivých metodách a zda je porozumění textu vyšší u dívek či u chlapců.

Od listopadu 2013 do května roku 2014 jsme třikrát navštívili dvě klatovské školy a sledovali práci šesti učitelek při výuce analyticko-syntetickou a genetickou metodou. Souběžně s tím jsme nahrávali žáky na diktafon a mapovali úroveň jejich čtení. Výkony čtenářů byly vyhodnoceny a výsledky předány jednotlivým vyučujícím. Ti pak měli možnost stanovit vhodné metodické postupy pro nápravu chyb a nedostatků.

Při první prověrce, která proběhla v listopadu 2013, byly rozdíly mezi čtenáři jednotlivých metod velmi výrazné. Žáci, kteří se učili číst metodou genetickou, četli lépe, chyby proti správnosti se téměř nevyskytovaly a porozumění textu bylo výrazně lepší. Tito čtenáři byli také více motivováni ke čtení. Ve třídách, kde probíhala výuka analyticko-syntetickou metodou, bylo zaznamenáno čtení s lepším výrazem, žáci byli zvyklí pracovat s hlasem i dechem a lépe intonovali. To se pozitivně odráželo na jejich výkonu. Přesto bylo porozumění textu nižší.

Záznam druhé diagnostické prověrky ukázal, že se rozdíly ve čtení mezi jednotlivými metodami snižují. Počet chyb proti správnosti, výraznosti a porozumění

byl srovnatelný, plynulost textu byla lepší u žáků, kteří četli genetickou metodou. Ti byli také schopni přečíst za jednu minutu delší text a znali více písmen.

Při vyhodnocení záznamu třetí diagnostické prověrky, která proběhla v květnu 2014, jsme došli k závěru, že rozdíly v celkovém počtu chyb v jednotlivých metodách se od sebe výrazně neliší. Obdobný výsledek byl zjištěn i v porozumění textu. Jak je patrné z grafů v kapitole 10, lépe textům rozuměly dívky.

Pro každou z metod jsou příznačné jiné chyby – například žáci, kteří četli metodou analyticko-syntetickou, často sekaně slabikovali a žáci, u kterých probíhala výuka metodou genetickou, mnohdy šepotně hláskovali. Zatímco u žáků, kteří četli analyticko-syntetickou metodou, byl zaznamenán vyšší počet chyb proti správnosti, u čtenářů genetické metody byla vyšší koncentrace chyb proti plynulému čtení. V oblasti výrazného čtení se lépe dařilo žákům, kteří četli genetickou metodou. Je však nutné podotknout, že čtenáři, kteří se učili číst genetickou metodou, četli v mnoha případech rychleji a za minutu přečetli delší text, než žáci, kteří se učili číst metodou analyticko-syntetickou.

V závěru diplomové práce je uvedeno několik cvičení a pomůcek, které učitelé používají při nápravě chyb a nedostatků v jednotlivých metodách čtení.

Obě zkoumané metody mají své klady i zápory a každému žákovi může vyhovovat jiná metoda. Úkolem učitele je detailně znát zásady při výuce jednotlivými metodami a individuálně přistupovat ke každému čtenáři.

SEZNAM LITARATURY

BLATNÝ, Ladislav a Bohumíra FABIÁNKOVÁ. *Prvopočáteční čtení a psaní*. 1. vyd. Brno: Univerzita J. E. Purkyně v Brně, 1981, 102 s.

ČÍŽKOVÁ, Miroslava. *Metodická příručka k výuce českého jazyka v 1. ročníku základní školy*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2006, 47 s. ISBN 80-716-8957-2.

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

FRÜHAUFOVÁ, Věra, Eva MRÁZOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vybrané pedagogické a psychologické problémy výuky elementárního čtení a psaní*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 1991, 58 s. ISBN 80-704-4027-9.

HŘEBEJKOVÁ, Jarmila a kol. *Metodická příručka k vyučování českému jazyku a literatuře v 1. ročníku základní školy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 157 s. Metodické příručky pro učitele (Státní pedagogické nakladatelství).

KOHOUTEK, Hynek. *Pohled do historie vyučování čtení, psaní, počítání v počátečním stadiu: pomocný učební text pro posluchače s aprobací NŠ*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1968, 63 s.

KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 168 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4720-388.

KŘIVÁNEK, Zdeněk, WILDOVÁ, Radka a kol., 1998. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. 141 s. ISBN 80-86039-55-2.

MAŇOUROVÁ, Zuzana a Dita NASTOUPILOVÁ. *Lili a Vili ve světě velkých písmen 1: [učebnice českého jazyka pro 1. ročník ZŠ (genetická metoda)]*. 1. vyd. Praha: Klett, 2013, 80 s. Skripta (Univerzita Jana Evangelisty Purkyně). ISBN 978-80-7397-118-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. vyd. upr. a rozš. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-857-8727-X.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení*. 3. vyd. Praha: SPN, 1975, 248 s.

MRÁZOVÁ, Eva. *Kapitoly z didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, 2000, 48 s. ISBN 80-7044-338-3

MRÁZOVÁ, Eva. *Vybrané postupy při práci s dyslektickým dítětem*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně. Skripta. 1994, 72 s. ISBN 80-704-4078-3.

MÜHLHAUSEROVÁ, Hana. *Metodický průvodce k Živé abecedě, Slabikáři a písankám*. Vyd. 1. Brno: Nová škola, 2000. ISBN 978-807-2890-255.

ŠVRČKOVÁ, Marie. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: Výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. 1. vyd. Ostrava: Universitas Ostraviensis, 2011, 243 s. ISBN 978-80-7464-020-9.

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

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy II*. České Budějovice: Pedagogická fakulta, 1990, 131 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.

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

WAGNEROVA, Jarmila. *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. ročník základní školy*. Praha: SPN, 1998, s. 56. ISBN 80-7235-001-3.

WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, 213 s. ISBN 80-729-0228-8.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické poruchy čtení*. 5. vyd. Praha: Portál, 2000, 196 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8481-8.

DIPLOMOVÁ PRÁCE

JELÍNKOVÁ, Radka. *Péče o zaostávajícího čtenáře na prvním stupni základní školy*. Brno, 2009. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

INTERNETOVÉ ZDROJE

SOKOLOVÁ, Dana. *Novinky.cz: Sfumato* [online]. 2013 [cit. 2015-03-28]. Dostupné z:<http://www.novinky.cz/zena/deti/299313-sfumato-metoda-splyvaveho-cteni-nauci-cist-i-dyslekticke-deti.html>

O metodice Sfumato. *ABC Music v.o.s.* [online]. 2012 [cit. 2015-03-22]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html>

Národní ústav pro vzdělávání. *Rámcový vzdělávací program* [online]. 2013 [cit. 2015-03-24]. Dostupné z:<http://www.nuv.cz/file/215/>

Rámcový vzdělávací program. [online]. 2013 [cit. 2015-03-24]. Dostupné z:<http://digifolio.rvp.cz/>

Metodický portál RVP. *Genetická metoda čtení* [online]. 2011 [cit. 2015-03-24]. Dostupné z:http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/G/Geneticka_metoda_cteni

Nakladatelství FRAUS. [online]. 2013 [cit. 2015-03-24]. Dostupné z: <http://ucebnice.fraus.cz/rozsireni/cesky-jazyk-pro-1-rocnik-geneticka-metoda/>

Nakladatelství SPN. *SPN - pedagogické nakladatelství* [online]. 2014 [cit. 2015-03-22]. Dostupné z:<http://www.spn.cz/stranky/katalog.php>

Nakladatelství Klett. [online]. 2015 [cit. 2015-03-24]. Dostupné z: http://www.klett.cz/index.php?language=pons&csop=428&termek=1&termek_id=992

Čtení bez slabikování [online]. datum neuveden [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://ctenibezslabikovani.wz.cz/4.html>

Píšeme tiskacím [online]. 2014 [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://www.pisemetiskacim.cz/otazky-a-odpovedi/co-znamena-metoda-vzajemneho-posilovani-cteni-a-psani/>

Metodické materiály [online]. 2014 [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://www.zkola.cz/sofia/pedagogove/kabinetzs/metodicke-materialy/Documents/>

KRATOCHVÍLOVÁ, Silvie. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 2010 [cit. 2015-02-12]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/tiche-cteni-zlepsuje-porozumeni-textu>

Nakladatelství Portál [online]. 2014 [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://obchod.portal.cz/pohadkovy-svet--prvni-cteni-to-nic-neni/?tab=5>

Nakladatelství Fortuna [online]. 2014 [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://www.fortuna.cz/shop/moje-prvni-cteni-pro-radost-a-pouceni-pracovni-sesit-pro-prvnacky/1458/e35dbce7.html>

Nakladatelství ALTER [online]. 2000 [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://www.alter.cz/obchod/cesky-jazyk-a-literatura-112/slabikar-3>

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Počty žáků zahrnutých do výzkumu	55
Tabulka č. 2: Vyhodnocení chyb proti správnosti 1. A analyticko-syntetická metoda ..	59
Tabulka č. 3: Vyhodnocení chyb proti správnosti 1. B analyticko-syntetická metoda ..	59
Tabulka č. 4: Vyhodnocení chyb proti správnosti 1. C analyticko-syntetická metoda ..	60
Tabulka č. 5: Vyhodnocení chyb proti správnosti 1. A genetická metoda	61
Tabulka č. 6: Vyhodnocení chyb proti správnosti 1. B genetická metoda	62
Tabulka č. 7: Vyhodnocení chyb proti správnosti 1. C genetická metoda	62
Tabulka č. 8: Souhrn chyb v jednotlivých metodách.....	79

Seznam grafů

Graf č. 1: Porovnání chyb proti správnosti v jednotlivých metodách	63
Graf č. 2: Porovnání chyb proti plynulosti na ZŠ Tolstého ulice	66
Graf č. 3: Porovnání chyb proti plynulosti na ZŠ Tolstého ulice	68
Graf č. 4: Porovnání chyb proti výraznosti na ZŠ Plánická ulice.....	70
Graf č. 5: Porovnání chyb proti výraznosti na ZŠ Tolstého ulice.....	72
Graf č. 6: Porovnání porozumění chlapců a dívek v metodě analyticko-syntetické.....	74
Graf č. 7: Porovnání porozumění chlapců a dívek v metodě genetické	75
Graf č. 8: Porovnání porozumění textu při čtení v jednotlivých metodách	76
Graf č. 9: Souhrn chyb v jednotlivých třídách.....	78

Seznam příloh

Příloha 1: Záznam čtenářských nedostatků - ZŠ Plánická ulice 1. A, analyticko-syntetická metoda.....	91
Příloha 2: Záznam čtenářských nedostatků ZŠ Plánická ulice 1. B, analyticko-syntetická metoda.....	92
Příloha 3: Záznam čtenářských nedostatků ZŠ Plánická ulice 1. C, analyticko-syntetická metoda.....	93
Příloha 4: Záznam čtenářských nedostatků ZŠ Tolstého ulice 1. A, genetická metoda.....	94
Příloha 5: Záznam čtenářských nedostatků ZŠ Tolstého ulice 1. B, genetická metoda.....	95
Příloha 6: Záznam čtenářských nedostatků ZŠ Tolstého ulice 1. C, genetická metoda.....	96
Příloha 7: Záznam 3. diagnostické prověrky, ZŠ Plánická ulice, 1. A	97
Příloha 8: Záznam 3. diagnostické prověrky, ZŠ Tolstého ulice, 1. A.....	99

**Příloha 1: Záznam čtenářských nedostatků - ZŠ Plánická ulice 1. A,
analyticko-syntetická metoda**

		správnost			plynulost						výraznost				porozumění		
		záměna písmen	záměna slabik, slov	vynechání a přidání	hláskování	sekané slabiky	vázané slabiky	dvojití čtení	opakování slov	nefunkční pauzy	nevhodné tempo	nesprávná intonace	slovní přízvuk	větný přízvuk	špatná kultura řeči (DHV)	dobré	částečné
1	dívka (7 let)					7					1					/	
2	dívka (7 let)	1				2	6	2				1	3			/	
3	dívka (6 let)				1	3									/		
4	chlapec (6 let)		1	1		2			5						/		
5	chlapec (7 let)			1	1	2	9	2	1	4		3	1	V		/	
6	chlapec (7 let)					1		2		3						/	
7	dívka (6 let)					2				1		1			/		
8	chlapec (6 let)	1	2			4		1	1	2		2				/	
9	dívka (6 let)					1	8	1				1	1		/		
10	chlapec (6 let)	1					3								/		
11	chlapec (6 let)				1				1	1					/		
12	dívka (7 let)										3				/		
13	dívka (6 let)	4		1		17		2		2		9	2	V		/	
14	dívka (6 let)		1								1				/		
15	chlapec (7 let)			2		6		1		1					/		
16	dívka (6 let)	1	1								1		1		/		
17	chlapec (7 let)					1	21					1	1	D		/	
18	dívka (6 let)	1				3				1		1	2	D		/	
19	chlapec (6 let)					1		1		1		1	1		/		
20	chlapec (6 let)						2								/		

**Příloha 2: Záznam čtenářských nedostatků ZŠ Plánická ulice 1. B,
analyticko-syntetická metoda**

		správnost			plynulost						výraznost				porozumění		
		záměna písmen	záměna slabik, slov	vynechání a přidání	hláskování	sekané slabiky	vázané slabiky	dvojití čtení	opakování slov	nefunkční pauzy	nevhodné tempo	nesprávná intonace	slovní přízvuk	větný přízvuk	špatná kultura řeči (DHV)	dobré	částečné
1	chlapec (6 let)										1		1		/		
2	dívka (6 let)	1			2		3	2		3			3		/		
3	chlapec (6 let)					2						1			/		
4	dívka (6 let)				1					4	1				/		
5	chlapec (6 let)	2		1		11	15	6	1	5	1		5	2	D		/
6	dívka (7 let)										1				/		
7	dívka (6 let)				1								1		/		
8	chlapec (6 let)						9								/		
9	dívka (6 let)	1	1		2	4	3	2	1	2		1	2			/	
10	chlapec (7 let)	1									3					/	
11	chlapec (7 let)					3	2	2				1			/		
12	chapec (6 let)				4	4	8			3			2		/		
13	dívka (6 let)					1	2					1			/		
14	chapec (6 let)						6								/		
15	dívka (6 let)	2			8			4	1	1		3		V		/	
16	chlapec (7 let)	1	1			4		2	1				2			/	
17	chapec (6 let)		1		1					1						/	
18	dívka (6 let)					2						1	1		/		
19	chapec (6 let)						1								/		
20	dívka (6 let)						1								/		

**Příloha 3: Záznam čtenářských nedostatků ZŠ Plánická ulice 1. C,
analyticko-syntetická metoda**

		správnost			plynulost						výraznost				porozumění				
		záměna písmen	záměna slabik, slov	vynechání a přidání	hláskování	sekané slabiky	vázané slabiky	dvojitě čtení	opakování slov	nefunkční pauzy	nevhodné tempo	nesprávná intonace	slovní přízvuk	větný přízvuk	špatná kultura řeči (DHV)	dobré	částečné	žádné	
1	chlapec (6 let)				4		3	2		3			3		2		/		
2	chlapec (6 let)	1		3		16	2	4	1				1	8	3	D		/	
3	chlapec (6 let)			1		1	8			1			1	1			/		
4	chlapec (7 let)		1	2			6						1		1			/	
5	chlapec (6 let)	1	1	1		4	4						2	2	2			/	
6	chlapec (7 let)										1				2			/	
7	dívka (6 let)			1					1				1					/	
8	chlapec (6 let)	1			1		8	3		1								/	
9	dívka (6 let)												3					/	
10	dívka (6 let)		1			2				1								/	
11	chlapec (7 let)	1											1					/	
12	dívka (6 let)			1				2										/	
13	dívka (6 let)							1		1								/	
14	dívka (6 let)									1								/	
15	chlapec (6 let)	2	1	1	3	7							1					/	
16	dívka (6 let)													1				/	
17	dívka (7 let)	6		1	3	9	3	1		5	1	4	5	3				/	
18	chlapec (6 let)		1	1	1		9	2	1	1			1		2			/	
19	chlapec (7 let)									2				1				/	
20	chlapec (6 let)			1		5	9						2	1				/	

**Příloha 4: Záznam čtenářských nedostatků ZŠ Tolstého ulice 1. A,
genetická metoda**

		správnost			plynulost						výraznost				porozumění		
		záměna písmen	záměna slabik, slov	vynechání a přidání	hláskování	sekané slabiky	vázané slabiky	dvojití čtení	opakování slov	nefunkční pauzy	nevhodné tempo	nesprávná intonace	slovní přízvuk	větný přízvuk	špatná kultura řeči (DHV)	dobré	částečné
1	chlapec (6 let)						1		1						/		
2	dívka (7 let)				1		2		2		1	1			/		
3	chlapec (6 let)	1			1		4	1			1	1	2	V		/	
4	chlapec (6 let)			1			2		1			1	1			/	
5	dívka (6 let)				2										/		
6	dívka (7 let)	1						1							/		
7	chlapec (6 let)			2	2			2	8	1	2		1	V	/		
8	dívka (6 let)							1							/		
9	chlapec (6 let)						1								/		
10	dívka (6 let)						1	2							/		
11	chlapec (6 let)				1				1						/		
12	dívka (6 let)			1			2	2					1			/	
13	chlapec (6 let)							1			1					/	
14	chlapec (7 let)						1								/		
15	dívka (6 let)						3	1	1		1					/	
16	chlapec (6 let)		1		4				9	1	2	1		D	/		
17	dívka (6 let)											2			/		
18	dívka (6 let)	2	1		4		6	2	4	1	3			V		/	
19	dívka (7 let)				1		1								/		
20	dívka (6 let)		1												/		

**Příloha 5: Záznam čtenářských nedostatků ZŠ Tolstého ulice 1. B,
genetická metoda**

		správnost			plynulost						výraznost				porozumění		
		záměna písmen	záměna slabik, slov	vynechání a přidání	hláskování	sekané slabiky	vázané slabiky	dvojití čtení	opakování slov	nefunkční pauzy	nevhodné tempo	nesprávná intonace	slovní přízvuk	větný přízvuk	špatná kultura řeči (DHV)	dobré	částečné
1	chlapec (6 let)			1				1			1				/		
2	dívka (6 let)				1										/		
3	chlapec (6 let)	3	1	1	4			2	2	3		2	1	V			/
4	dívka (6 let)							1	4	1	3	2			/		
5	chlapec (7 let)		1								1				/		
6	dívka (6 let)						1									/	
7	dívka (6 let)										2	1			/		
8	chlapec (6 let)	1			1			1			1	1			/		
9	dívka (7 let)														/		
10	dívka (6 let)			1	3		2	2	14	1	3	1	1	D	/		
11	dívka (6 let)	1													/		
12	dívka (7 let)								8	1	2				/		
13	chlapec (6 let)				4		1	1			2	2				/	
14	chlapec (6 let)		1								3					/	
15	dívka (6 let)				1						1	1	2		/		
16	chlapec (7 let)	2	1				1	1							/		
17	chlapec (6 let)		1					1	2		1				/		
18	chlapec (7 let)														/		
19	dívka (7 let)						1					1			/		
20	dívka (6 let)	1						2			2	1				/	

**Příloha 6: Záznam čtenářských nedostatků ZŠ Tolstého ulice 1. C,
genetická metoda**

		správnost			plynulost						výraznost				porozumění				
		záměna písmen	záměna slabik, slov	vynechání a přidání	hláskování	sekané slabiky	vázané slabiky	dvojití čtení	opakování slov	nefunkční pauzy	nevhodné tempo	nesprávná intonace	slovní přízvuk	větný přízvuk	špatná kultura řeči (DHV)	dobré	částečné	žádné	
1	chlapec (6 let)							2		1			2		1		/		
2	dívka (7 let)				10			9		7	1		1	2	3	V	/		
3	dívka (6 let)	1			1					1	1		1				/		
4	chlapec (6 let)	2						1		2					1		/		
5	chlapec (6 let)		2					2					1				/		
6	dívka (6 let)	2		1	4								1		D		/		
7	chlapec (6 let)			1				2	2	2			1				/		
8	chlapec (6 let)			1						1			2				/		
9	chlapec (7 let)		1								1		2		5		/		
10	chlapec (7 let)							4		4	1		3	2	1		/		
11	dívka (6 let)				2			1	2								/		
12	chlapec (6 let)	1	1	1	6								2	2			/		
13	dívka (6 let)							1		2							/		
14	chlapec (6 let)				3			4		3			1				/		
15	dívka (6 let)													2			/		
16	chlapec (7 let)							1									/		
17	dívka (7 let)	1						3	2	1			1	1			/		
18	dívka (6 let)	2			2								1				/		
19	dívka (6 let)	1	1		2			1		5	1				D		/		

Příloha 7: Záznam 3. diagnostické prověrky, ZŠ Plánická ulice, 1. A

1. V sobotu celý den lilo. Kapky kapaly kap, kap, kap. Byli jsme doma. Hráli jsme si a četli. (dívka, 7 let)

2. Máma má svátek. Žaneta jí koupila dárek. Jsou to barevné korále. Jeden korálek je růžový a druhý bílý. (dívka, 7 let)

3. Máma má svátek. Žaneta jí koupila dárek. Jsou to barevné korále. Jeden korálek je růžový a druhý bílý. (dívka, 6 let)

4. V sobotu celý den lilo. Kapky kapaly kap, kap, kap. Byli jsme doma. Hráli jsme si a četli. (chlapec, 6 let)

5. Marek povídá o tátovi. Jeho táta je letec. Umí létat letadlem. Hraje hokej a dobře lyžuje. (chlapec, 7 let)

6. Máma má svátek. Žaneta jí koupila dárek. Jsou to barevné korále. Jeden korálek je růžový a druhý bílý. Marek povídá o tátovi. Jeho táta je letec. Umí létat letadlem. (chlapec, 7 let)

7. Včera jsme jeli do ZOO. Moc se nám tam líbilo. Pozorovali jsme opice, slony i klokany. Byly tam také krásné ryby. (dívka, 7 let)

8. Včera jsme jeli do ZOO. Moc se nám tam líbilo. Pozorovali jsme opice, slony i klokany. Byly tam také krásné ryby. (chlapec, 6 let)

9. V sobotu celý den lilo. Kapky kapaly kap, kap, kap. Byli jsme doma. Hráli jsme si a četli. Včera jsme jeli do ZOO. Moc se nám tam líbilo. Pozorovali jsme opice, slony i klokany. Byly tam také krásné ryby. (dívka, 6 let)

10. Máma má svátek. Žaneta jí koupila dárek. Jsou to barevné korále. Jeden korálek je růžový a druhý bílý. (chlapec, 6 let)

11. Mára má svátek. Žaneta jí koupila dárek. Jsou to barevné korále. Jeden korálek je růžový a druhý bílý. (chlapec, 6 let)

12. Marek povídá o tátovi. Jeho táta je letec. Umí létat letadlem. Hraje hokej a dobře lyžuje. (dívka, 7 let)

13. Mára má svátek. Žaneta jí koupila dárek. Jsou to barevné korále. Jeden korálek je růžový a druhý bílý. (dívka, 6 let)

14. Mára má svátek. Žaneta jí koupila dárek. Jsou to barevné korále. Jeden korálek je růžový a druhý bílý. (dívka, 6 let)

15. Kolem naší školy jsou velké záhony. Naše třída se o jeden stará. Kvetou tady tulipány a narcisy. (chlapec, 7 let)

16. V sobotu celý den lilo. Kapky kapaly kap, kap, kap. Byli jsme doma. Hráli jsme si a četli. Včera jsme jeli do ZOO. Moc se nám tam líbilo. (dívka, 6 let)

17. Marek povídá o tátovi. Jeho táta je letec. Umí létat letadlem. Hraje hokej a dobře lyžuje. (chlapec, 7 let)

18. V sobotu celý den lilo. Kapky kapaly kap, kap, kap. Byli jsme doma. Hráli jsme si a četli. (dívka, 6 let)

19. Marek povídá o tátovi. Jeho táta je letec. Umí létat letadlem. Hraje hokej a dobře lyžuje. (chlapec, 6 let)

20. Marek povídá o tátovi. Jeho táta je letec. Umí létat letadlem. Hraje hokej a dobře lyžuje. (chlapec, 6 let)

Příloha 8: Záznam 3. diagnostické prověrky, ZŠ Tolstého ulice, 1. A

JAK SE KRTCI POTKALI

(dívka, 6 let – č. 17)

Byli jednou dva krtci. Jeden bydlel blízko vrátek a druhý u plotu	12
na konci zahrady. Jednoho dne si oba dva naráz řekli, že se pojedou	25
navštívit. To je tak. Krtci nechodí po cestách ani po pěšinách. Jezdí	37
metrem. Každý má pod zemí svůj vlastní tunel, nasedne ve vlastní	48
stanici do vlastního osobního vagonu a jede.] Uprostřed zastaví,	57
rozhlédne se, jestli tu někde do tunelu nenateklo nebo jestli se	68
neprobořil strop, a když je všechno v pořádku, pokračuje v jízdě.	79
Na konečné zavolá. Vystupovat! Ukázněně opustí vagon a vyjede	88
po schodech nahoru přímo ve stanici, které se říká krtina. Všechny	99
stanice krtčího metra se tak jmenují. A tak všichni krtkové neustále	110
jezdí z krtiny do krtiny, i když je to pokaždé jiná hromádka hlíny.	123

JAK SE KRTCI POTKALI

(dívka, 6 let – č. 18)

Byli jednou dva krtci. Jeden bydlel blízko vrátek a druhý u plotu	12
na konci zahrady.] Jednoho dne si oba dva naráz řekli, že se pojedou	25
navštívit. To je tak. Krtci nechodí po cestách ani po pěšinách. Jezdí	37
metrem. Každý má pod zemí svůj vlastní tunel, nasedne ve vlastní	48
stanici do vlastního osobního vagonu a jede. Uprostřed zastaví,	57
rozhlédne se, jestli tu někde do tunelu nenateklo nebo jestli se	68
neprobořil strop, a když je všechno v pořádku, pokračuje v jízdě.	79
Na konečné zavolá. Vystupovat! Ukázněně opustí vagon a vyjede	88
po schodech nahoru přímo ve stanici, které se říká krtina. Všechny	99
stanice krtčího metra se tak jmenují. A tak všichni krtkové neustále	110
jezdí z krtiny do krtiny, i když je to pokaždé jiná hromádka hlíny.	123

JAK SE KRTCI POTKALI

(dívka, 7 let – č. 19)

Byli jednou dva krtci. Jeden bydlel blízko vrátek a druhý u plotu	12
na konci zahrady. Jednoho dne si oba dva naráz řekli, že se pojedou	25
navštívit. To je tak. Krtci nechodí po cestách ani po pěšinách.]Jezdí	37
metrem. Každý má pod zemí svůj vlastní tunel, nasedne ve vlastní	48
stanici do vlastního osobního vagonu a jede. Uprostřed zastaví,	57
rozhlédne se, jestli tu někde do tunelu nenateklo nebo jestli se	68
neprobořil strop, a když je všechno v pořádku, pokračuje v jízdě.	79
Na konečné zavolá. Vystupovat! Ukázněně opustí vagon a vyjede	88
po schodech nahoru přímo ve stanici, které se říká krtina. Všechny	99
stanice krtčího metra se tak jmenují. A tak všichni krtkové neustále	110
jezdí z krtiny do krtiny, i když je to pokaždé jiná hromádka hlíny.	123

JAK SE KRTCI POTKALI

(dívka, 6 let – č. 20)

Byli jednou dva krtci. Jeden bydlel blízko vrátek a druhý u plotu	12
na konci zahrady. Jednoho dne si oba dva ^{naráz} naráz řekli, že se pojedou	25
navštívit.]To je tak. Krtci nechodí po cestách ani po pěšinách. Jezdí	37
metrem. Každý má pod zemí svůj vlastní tunel, nasedne ve vlastní	48
stanici do vlastního osobního vagonu a jede. Uprostřed zastaví,	57
rozhlédne se, jestli tu někde do tunelu nenateklo nebo jestli se	68
neprobořil strop, a když je všechno v pořádku, pokračuje v jízdě.	79
Na konečné zavolá. Vystupovat! Ukázněně opustí vagon a vyjede	88
po schodech nahoru přímo ve stanici, které se říká krtina. Všechny	99
stanice krtčího metra se tak jmenují. A tak všichni krtkové neustále	110
jezdí z krtiny do krtiny, i když je to pokaždé jiná hromádka hlíny.	123