



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 literatur
Oddělení českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Výuka elementárního čtení na základních školách

Vypracovala: Mgr. Barbora Soukupová
Vedoucí práce: PhDr. Ivana Šimková, Ph.D.

České Budějovice 2016

Prohlášení:

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum

Podpis studenta

Poděkování:

Děkuji vedoucí práce PhDr. Ivaně Šimkové, PhD. za trpělivé vedení během tvorby této práce a její podnětné rady a připomínky. Poděkování patří také nakladatelství ABC Music[®] za poskytnutí materiálů a odborného vedení při zpracovávání kapitoly „Sfumato[®]“. Ráda bych na tomto místě poděkovala také ředitelům škol a paním učitelkám a vychovatelkám, kteří mi umožnili zrealizovat výzkumné šetření. Děkuji též všem žákům, kteří se výzkumného šetření zúčastnili, a jejich rodičům, kteří souhlasili se zapojením svého dítěte do výzkumného šetření.

ANOTACE

Tato diplomová práce se zabývá výukou elementárního čtení na našem území. V teoretické části se zaměřuje na čtení od historie po současnost. Analyzuje metody, které byly na našem území vyučovány v historii, a ukazuje jejich přínos pro současné metody výuky elementárního čtení. Dále prezentuje aktuální metody výuky čtení a jejich metodiku.

Ve výzkumné části je práce zaměřena na porovnání analyticko-syntetické a genetické metody čtení z hlediska porozumění textu, správnosti, plynulosti a rychlosti čtení.

ANOTATION

The diploma thesis deals with teaching elementary reading in our territory. The theoretical part focuses on reading from the past till present. It analyzes methods, that were taught in our territory during the past, and shows their benefits for current methods of teaching elementary reading. It also presents current methods of teaching reading and their methodology.

The research part is focused on comparing analytical-synthesis method and genetic method of reading from the viewpoint of reading comprehension, accuracy, fluency and reading speed.

Obsah

ÚVOD.....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1. HISTORICKÝ VÝVOJ ELEMENTÁRNÍHO ČTENÍ	11
1. 1 Syntetické metody v historii výuky čtení.....	12
1. 2 Analytické metody v historii výuky čtení.....	14
1.3 Analyticko – syntetická metoda	15
2. VÝVOJ ELEMENTÁRNÍHO ČTENÍ	17
2. 1 Metody syntetické ve výuce čtení.....	17
2. 2 Metody analytické ve výuce čtení.....	21
3. ELEMENTÁRNÍ ČTENÍ V SOUČASNÉ DOBĚ.....	25
3. 1 Využití prvků historických metod v současné výuce elementárního čtení	25
3. 2 Analyticko-syntetická metoda ve výuce čtení.....	25
3. 2. 1 Etapa jazykové přípravy žáků na čtení	26
3. 2. 1. 1 Rozvoj zrakové percepce	27
3. 2. 1. 2 Rozvoj sluchové percepce	28
3. 2. 1. 3 Hlasová výchova	28
3. 2. 2 Etapa slabičně analytického způsobu čtení.....	29
3. 2. 3 Etapa plynulého čtení.....	31
3. 2. 4 Přehled učebnic a pomůcek užívaných při A-S metodě čtení	32
3. 3. Genetická metoda ve výuce čtení	33
3. 3. 1 Motivační období – průpravné období	34
3. 3. 2 Etapa čtení textů psaných velkou tiskací abecedou.....	35
3. 3. 3 Etapa přechodu k malému tiskacímu písmu	36
3. 3. 4 Etapa rozvoje čtenářských dovedností.....	37
3. 4 Sfumato®	37
3. 4. 1 Období OSBUA	38
3. 4. 2 Období čtení ze slabikáře	38
3. 4. 3 Přehled využívaných učebnic, pracovních sešitů a pomůcek.....	39
3. 5 Metoda vzájemného posilování čtení a psaní.....	39
3. 6 Další metody výuky elementárního čtení v současnosti	40
3. 6. 1 Motorické čtení	41
3. 6. 2 Foucambertova metoda výuky čtení.....	41
4. UČEBNICE A PRACOVNÍ POMŮCKY PRO VÝUKU ELEMENTÁRNÍHO ČTENÍ V SOUČASNOSTI..	43
4. 1 Učebnice, pracovní sešity a pomůcky pro výuku čtení A-S metodou	43

4. 2 Učebnice, pracovní sešity a pomůcky pro výuku čtení genetickou metodou.....	45
II. VÝZKUMNÁ ČÁST.....	48
5. VÝZKUMNÝ PROBLÉM A PRACOVNÍ HYPOTÉZY	49
6. CHARAKTERISTIKA VYŠETŘOVANÉHO SOUBORU A PODMÍNKY VÝZKUMU	51
6. 1 Charakteristika vyšetřovaného souboru	51
6. 2 Podmínky výzkumu	52
7. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÝCH METOD.....	55
7. 1 Použité metody	55
7. 2 Charakteristika metod.....	55
7. 2. 1 Pozorování žáků	55
7. 2. 2 Aritmetický průměr	56
7. 2. 3 Modus a medián.....	56
8. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A JEJICH ANALÝZA	57
8. 1 Čtení s porozuměním	57
8. 1. 1 První etapa výzkumného šetření.....	58
8. 1. 2 Druhá etapa výzkumného šetření	59
8. 1. 3 Porovnání metod.....	60
8. 2 Plynulost čtení.....	61
8. 2. 1 První etapa výzkumného šetření.....	62
8. 2. 2 Druhá etapa výzkumného šetření	64
8. 2. 3 Porovnání metod.....	67
8. 3 Správnost čtení.....	68
8. 3. 1 První etapa výzkumného šetření.....	70
8. 3. 2 Druhá etapa výzkumného šetření	73
8. 3. 3 Porovnání metod.....	75
8. 4 Intonace.....	77
8. 4. 1 První etapa výzkumného šetření.....	77
8. 4. 2 Druhá etapa výzkumného šetření	78
8. 4. 3 Porovnání metod.....	80
8.5 Rychlost čtení.....	80
8. 5. 1 První etapa výzkumného šetření.....	81
8. 5. 2 Druhá etapa výzkumného šetření	81
8. 5. 3 Porovnání rychlosti čtení.....	82
9. ZÁVĚR	85
LITERATURA.....	88

Internetové zdroje:	90
PŘÍLOHY.....	92

SEZNAM ZKRATEK

A-S:	analyticko-syntetická metoda
apod.	a podobně
ČŠI:	Česká školní inspekce
GM:	genetická metoda
např.:	na příklad
RVP ZV:	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP ZV:	Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání
tj.:	to jest
tzv.:	tak zvaný

ÚVOD

Čtení je podmínkou vzdělanosti člověka. Pokud člověk zvládne tuto dovednost, je pravděpodobné, že jeho vzdělávání bude úspěšně pokračovat. V současné době je kladen důraz na čtení s porozuměním. Mnoho autorů se pře, která metoda čtení vede k rychlejšímu či dokonalejšímu porozumění textu.

Uvolnění poměrů v polistopadovém období umožnilo základním školám, aby si svobodně vybraly metodu výuky čtení. V současné době se nejčastěji setkáváme s analyticko-syntetickou metodou výuky čtení. V mnoha případech se mohou žáci učit číst též genetickou metodou. V posledních letech je trendem zavádět ve výuce čtení taktéž metodu Sfumato[®].

V této diplomové práci se zaměříme zejména na analyticko-syntetickou metodu čtení a na genetickou metodu čtení. Sama jsem několik let vyučovala čtení genetickou metodou. Zpočátku jsem vůči genetické metodě byla nedůvěřivá. Postupem času jsem v genetické metodě našla mnoho kladů, které jsem původně neviděla.

Cílem této práce je ukázat, že jednotlivé metody výuky elementárního čtení jsou plnohodnotné a sobě rovné. Každá z metod má své klady i zápory, ale cíl mají totožný – naučit žáka číst s porozuměním.

Práce je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část.

V teoretické části se zabýváme historií vývoje elementárního čtení na našem území. Odkaz jednotlivých metod čtení, které byly využívány v naší historii, můžeme nalézt v mnoha prvcích výuky současného elementárního čtení, proto se zabýváme též metodikou výuky čtení metod, které již nejsou na našem území používány. Dále se věnujeme podrobné metodice výuky čtení soudobých metod elementárního čtení (např. analyticko-syntetická metoda čtení, genetická metoda, Sfumato[®] aj.). V neposlední řadě také přinášíme přehled učebnic, pracovních sešitů a pomůcek vhodných pro výuku čtení analyticko-syntetickou metodou a genetickou metodou.

Výzkumná část je zaměřena čtenářské dovednosti žáků, kteří se učí číst analyticko-syntetickou metodou, a čtenářské dovednosti žáků, kteří se učí číst genetickou metodou. Ve výzkumné části se pokusíme na základě porovnání výše uvedených skupin žáků vyvodit, jakých chyb se jednotlivé skupiny žáků při čtení dopouštějí a jaká je jejich úroveň porozumění textu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. HISTORICKÝ VÝVOJ ELEMENTÁRNÍHO ČTENÍ

Vývoj elementárního čtení můžeme sledovat na našem území již od 15. století. J. Wagnerová (2000) uvádí, že první český slabikář vyšel pravděpodobně v roce 1547. V této době byla výuka čtení silně spojena s křesťanstvím. Texty bývaly často tvořeny verši z Bible nebo modlitbami.

Průlom v oblasti vzdělávání můžeme spojovat také s vynálezem knihtisku. Díky tomuto vynálezu bylo umožněno větší rozšíření všech knih.

H. Mikulenková říká: „ *Za první republiky, za protektorátu i těsně po válce mohli učitelé vybírat mezi několika slabikáři a vyučovat žáky podle nejrůznějších metod. Po válce a hlavně s nástupem komunistů k moci „souboj metod neožil, přestože se o to někteří jedinci pokoušeli“.* (Mikulenková, 2004: str. 23)

Další vývoj výuky elementárního čtení byl ovlivněn politickou situací v naší zemi. V roce 1951 byl vytvořen první socialistický slabikář. Tento slabikář se stal jedinou možnou učebnicí pro výuku elementárního čtení. Ve slabikáři byla používána zvuková analyticko-syntetická metoda.

Od roku 1954 je ke Slabikáři vydávána i Živá abeceda. Živá abeceda je od svého počátku zaměřena na průpravné období, předchází slabikářovému období.

V polistopadovém období (od r. 1989) dochází k uvolnění politické situace a na trh se dostávají nové slabikáře. Postupně jsou oživovány další metody výuky čtení, zvuková analyticko-syntetická metoda výuky čtení ztrácí své monopolní postavení ve výuce elementárního čtení.

Další metodou, která byla po roce 1989 znovu aplikována ve výuce elementárního čtení, je metoda Sfumato[®]. V tomto období se ve výuce elementárního čtení můžeme setkat mimo jiné i s genetickou metodou čtení.

Metody čtení, které byly uplatňovány na našem území, tradičně dělíme na metody analytické, metody syntetické a metody analyticko-syntetické. Jednotlivé metody výuky čtení na našem území ukazuje tabulka I.

Tab. I Druhy elementárního čtení

Syntetické metody	Analytické metody	Analyticko -syntetické metody
metoda slabikovací	metoda globální	metoda analyticko - syntetická

Syntetické metody	Analytické metody	Analyticko -syntetické metody
metoda hláskovací	metoda Jocototova	
metoda náslovných hlásek	metoda normálních slov	
metoda normálních slabik	metoda Rostoharova	
metoda normálních hlásek	metoda Mertova	
metoda skriptologická		
slabikovací metoda souhlásková		
metoda mnemotechnicko- skriptologická		
metoda Kožíškova (genetická)		
metoda Petránkova		

V následujícím textu se budeme zaměřovat na jednotlivé metody výuky čtení.

1. 1 SYNTETICKÉ METODY V HISTORII VÝUKY ČTENÍ

E. Mrázová definuje syntetické metody následovně: „*Metody syntetické vycházejí z didaktické zásady „od jednoduchého ke složitějšímu“, které jsou spojovány v celek. Vychází z prvků, které jsou spojovány v celek. Žák nejprve zvládá techniku čtení a potom následuje porozumění čtenému.*“ (Mrázová, 2000: str. 13)

K hlavním syntetickým metodám řadíme slabikovací metodu a metodu hláskovací. Mezi syntetické metody řadíme také metodu náslovných hlásek, metodu normálních hlásek, metodu normálních slabik, metodu skriptologickou, slabikovací metodu souhláskovou, metodu mnemotechnicko-skriptologickou, metodu genetickou a metodu Petránkovu. Většina těchto metod byla využívána po určitou dobu a do současnosti se nezachovala, případně z nich byly zachovány pouze některé prvky. Výjimku tvoří Kožíškova metoda čtení, která v upravené podobě, jako genetická metoda čtení, je aplikována i v současné výuce elementárního čtení.

V následujícím textu se zaměříme na metodu slabikovací, metodu hláskovací a Kožíškovu metodu. Ostatními metodami se zabýváme v kapitole 2. 1. Metody syntetické ve výuce čtení.

Slabikovací metoda

H. Mikulenková (2004) poukazuje na to, že jako první metoda, kterou se žáci učili číst, byla metoda slabikovací. Někteří autoři (např. B. Fabiánková, 1999; E. Mrázová, 2000; K. Kamiš, 2014) používají pro tuto metodu termín metoda písmenková, případně metoda abecední (Fabiánková, 1999). My se budeme v tomto textu držet termínu metoda slabikovací.

Slabikovací metoda byla založena na naučení se názvů jednotlivých hlásek (á, bé, cé, dé...) a následným skládáním těchto názvů písmen ve slovo – např. slovo *vrána* bylo čteno následovně: *vé – er – á ... vrá .. en – á ..na ...vrá – na, vrána*. Tato metoda byla v roce 1872 zakázána.

Hláskovací metoda

Další metodou výuky elementárního čtení byla metoda hláskovací. Na rozdíl od metody slabikovací žáci nevyslovovali názvy jednotlivých písmen, ale vyslovovali hlásky, které písmenům odpovídaly. Ty následně spojovali do slabik a slabiky spojovali v celá slova. Jako příklad uvedeme opět slovo *vrána* – žáci jej četli následovně: *v – r – á ... vrá, n – a ..na, vrá-na, vrána*. Tato metoda se začala objevovat ve výuce elementárního čtení od roku 1850.

B. Fabiánková upozorňuje: *Počátek hláskovací metody lze spatřovat v Komenského práci Schola ludus, kde Komenský názvy písmen nahradil hláskami, které vyjadřují hlasy zvířat. Dítě podle obrázku napodobovalo hlas zvířete a seznamovalo se se zvukovou stránkou písmene, např. „s“ – sykot hada nebo písmeno „es“.* (Fabiánková, 1999: str. 17)

Metoda Kožíškova, genetická

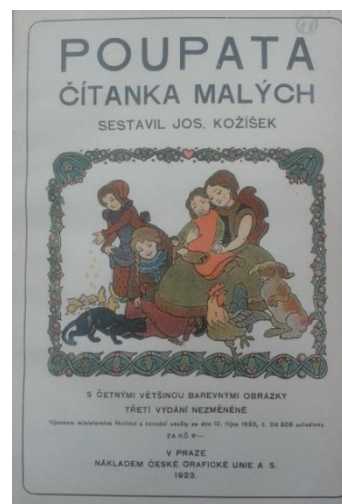
Genetická metoda čtení bývá také označována jako metoda Kožíškova, případně jako metoda zapisovací. V tomto textu budeme pro usnadnění orientace používat termín genetická metoda.

Autorem této metody je Josef Kožíšek. O genetické metodě pojednává podrobněji kapitola 2.1 Metody syntetické ve výuce čtení a kapitola 3. 3 Genetická

metoda ve výuce čtení. Na tomto místě pouze uvedeme základní charakteristiku původní Kožíškovy metody výuky čtení.

Genetická metoda vznikala na počátku 20. století. V roce 1913 vydal Josef Kožíšek první čítanku – Poupata, ve které je využita genetická metoda čtení. Náhled na titulní stranu čítanky z r. 1923 vidíme na obrázku 1.

Původní genetická metoda čtení je podle B. Fabiánkové (1999) založena na principu historického vývoje písma. E. Mrázová upřesňuje genetickou metodu výuky čtení následovně: „...*(genetická metoda) Je jakýmsi přechodem od metod syntetických k metodám analytickým. Vychází z historického vývoje písma. Vede žáky cestou vývoje písma, kdy člověk vyjadřoval své myšlenky symbolem, až po současné písmo.*“ (Mrázová, 2000: str. 14)



Obr. 1

Genetická metoda byla na našem území od roku 1951 zakázána. V polistopadovém období byla genetická metoda znovu uvedena do praxe výuky elementárního čtení na našem území. Zasloužila se o to zejména PhDr. Jarmila Wagnerová, CSc., která poukázala na odkaz Josefa Kožíška, upravila jeho metodu a vydala první čítanku pro genetickou metodu – Učíme se číst.

Zdroj: vlastní fotografie

1. 2 ANALYTICKÉ METODY V HISTORII VÝUKY ČTENÍ

Analytické metody vychází z analýzy větných celků. Žáci se učí dělit větu na slova, slova na slabiky a slabiky na hlásky. Jako nejnámější analytickou metodu uvádí E. Mrázová (2000) metodu globální. Dalšími analytickými metodami výuky elementárního čtení jsou metoda Jocototova a metoda normálních slov.

Mezi méně rozšířené analytické metody výuky čtení patřila též metoda Rostoharova a metoda Mertova.

Globální metoda výuky čtení

K. Kamiš (2014) upozorňuje na to, že globální metoda se v našich zemích objevovala od třicátých let 20. století a navazovala na globální metodu, která byla aplikována v USA v období od druhé poloviny 19. století do dvacátých let 20. století. Do prostředí našich škol přenesl a upravil globální metodu Václav Příhoda. Tato metoda je zaměřena na čtení s porozuměním. Předpokládá se, že žáci budou číst s porozuměním

již od počátečního období výuky čtení. Globální metoda byla u nás v padesátých letech 20. století zakázána.

V polistopadovém období byla globální metoda opět uvedena do výuky elementárního čtení. Tato metoda byla původně určena pro žáky s mentálním postižením. E. Mrázová (2000) doporučuje tuto metodu pro výuku čtení u žáků s problémy sluchové diferenciaci a u žáků se sníženými mentálními schopnostmi.

Metoda Jocototova

Tato metoda výuky čtení byla primárně určena pro dospělé. Jocototova metoda pochází z Francie, kde byla uplatňována již od 19. století. Jedná se o analytickou metodu výuky čtení, která vychází z analýzy větných celků.

M. Fasnerová říká: „*Vycházelo se z věty jako celku, kterou učitel žákům přečetl a ukázal napsanou. Žáci několikrát větu opakovali a ukazovali jednotlivá slova, aniž by dokázali poznat písmena nebo hlásky jednotlivě.*“ (Fasnerová, 2012: str. 30)

I u této analytické metody dochází v dalších fázích k poznání jednotlivých slabik a písmen. Jocototova metoda byla následně přizpůsobena i pro žáky – děti.

Metoda normálních slov

H. Mikulenková (2004) uvádí, že metoda normálních slov na naše území pronikla z Francie přes Německo. Ovšem B. Fabiánková (1999) říká, že tato metoda se rozšířila ve 40. letech 19. století v Německu. Obě autorky shodně uvádějí, že autorem metody normálních slov je Karel Vogel.

Metodu normálních slov uvedl na naše území G. A. Lindner v učebnici *Knihy maličkých*. Tato učebnice byla uvedena v roce 1880. O úpravě metody normálních slov G. A. Lindnerem pojednává kapitola 2. 2 Metody analytické ve výuce čtení.

1.3 ANALYTICKO – SYNTETICKÁ METODA

Metodu analyticko-syntetickou rozlišují odborné publikace na metodu analyticko-syntetickou hláskovou či analyticko-syntetickou zvukovou.

E. Mrázová definuje analyticko-syntetickou metodu následovně: „*Tato metoda [...] vychází z hovorové řeči, která je žákovi známá a blízká. Učitel učí žáka sluchem rozlišovat větu, slabiku, hlásku. Sluchové podněty posiluje zrakem (písmenem). Žák se učí nejdříve analýzu a syntézu podle sluchu, později také zrakově – motoricky.*“ (Mrázová, 2000: str. 16)

B. Fabiánková (1999) upozorňuje, že tuto metodu jako první aplikoval ve výuce elementárního čtení Konstantin Dmitrijevič Ušinskij v 19. století. Z metodiky, kterou vypracoval K. D. Ušinskij, zůstává v současné metodice analyticko-syntetické metody čtení mnoho prvků, jako je například skládání slov z daných hlásek, změna významu slova pomocí změny některé hlásky či vyhledávání slov obsahující danou hlásku.

Jako zakladatel analyticko-syntetické metody na našem území bývá označován Jan Vlastimír Svoboda, který žil v 19. století. Podle B. Fabiánkové (1999) hlásal J. V. Svoboda stejné zásady, které jsou základem současné analyticko-syntetické metody.

Od roku 1951 byla zvuková analyticko-syntetická metoda jedinou metodou výuky čtení, která byla na našem území povolena. Po roce 1989 došlo k uvolnění situace a ve výuce elementárního čtení se začaly objevovat nové metody nebo inovované metody, které byly v roce 1951 zakázány. Analyticko-syntetická metoda výuky čtení si ovšem ponechala většinové zastoupení ve výuce elementárního čtení.

2. VÝVOJ ELEMENTÁRNÍHO ČTENÍ

V následujícím textu se budeme věnovat vývoji elementárního čtení na našem území. Tato kapitola pojednává o způsobech výuky čtení jednotlivými metodami, které byly v předchozí kapitole popisovány z hlediska historického kontextu.

2.1 METODY SYNTETICKÉ VE VÝUCE ČTENÍ

Jak již bylo uvedeno výše, mezi syntetické metody čtení řadíme následující metody:

- metoda slabikovací,
- metoda hláskovací,
- metoda normálních slabik,
- metoda skriptologická,
- metoda fonomimická (metoda normálních hlásek),
- metoda fonetická,
- metoda Petrákova,
- slabiková metoda souhlásková,
- metoda genetická a
- metoda mnemotechnicko – skriptologická.

H. Mikulenková charakterizuje syntetické metody následovně: „*Prostřednictvím syntetických metod byli žáci vedeni především k tomu, aby uměli přečíst text bez zřetele k tomu, zda čtenému dobře rozumějí. Čtení bylo mechanické, jednalo se o prostý dril. [...] Začínající čtenáři byli zpočátku vlastně analfabeti, protože četli, ale příliš nerozuměli, unikal jim myšlenkový obsah čteného.*“ (Mikulenková, 2004: str. 16)

V následujícím textu se zaměříme na jednotlivé syntetické metody ve výuce čtení.

Metoda slabikovací

Metoda slabikovací bývá označována také jako metoda abecední či písmenková.

K. Kamiš dodává: „*Tato metoda vycházela z techniky čtení a poté se žáci seznamovali s významem slov a vět.*“ (Kamiš, 2014: str. 181)

Slabikovací metoda vycházela z pamětného osvojení abecedy. Žáci si nejprve osvojili abecedu, kterou museli umět bezchybně odříkat od počátku do konce a opačně.

J. A. Komenský tuto potřebu vysvětluje následovně: „*Jakmile se tedy naučí znáti*

a psáti všechny písmeny každou zvlášť, budiž jim uloženo psát i číst celou abecedu v obvyklém pořadí tak dlouho, dokud si ji nevštipí v paměť. Běžné pořadí písmen je sice neodůvodněné, ale musí se znáti, abychom dovedli zacházet s abecedními ukazateli knih.“ (Komenský, 1946: str. 16)

Poté, co žáci uměli přečíst jednotlivá písmena, začali spojovat písmena ve slabiky, následně i ve slova. B. Fabiánková (1999) poukazuje na to, že slabikovací metoda byla založena na mechanickém čtení a memorování velkého počtu slabik beze smyslu. Jako problematickou označuje B. Fabiánková (1999) situaci, kdy žák hláskované slovo nevyslovuje ve zvukové platnosti, ale dle názvů písmen, z čehož plynulo, že hláskované slovo se vůbec nepodobalo slovu mluvenému.

Pro ilustraci uvádíme, jak by žák přečetl slovo „vrána“:

vé – er – á ... vrá,
en – á ... na,
vrá – na,
vrána.

Metoda hláskovací

Hláskovací metoda vychází ze spojování jednotlivých hlásek do slabik, přičemž písmena jsou žáky čtena jako odpovídající hlásky, nikoliv jako názvy písmen.

K. Kamiš (2014) upozorňuje, že tato metoda umožňovala slabikovat potichu a následně vyslovit celou slabiku nahlas. M. Fasnerová popisuje nácvik čtení hláskovací metodou následovně: *„Žáci se učili opět mechanicky odříkávat slabiky celé abecedy (ba, be, bu, bo, bi [...]), pak s jinou souhláskou, než došlo k posunu, tedy vlastnímu čtení slov.*“ (Fasnerová, 2012: str. 27)

M. Fasnerová (2012) dále dodává, že přípravou pro tuto metodu byl sluchový rozklad slova. I přes to se jedná o metodu syntetickou, neboť postupuje od jednotlivostí k celkům.

Metoda normálních slabik

Metoda normálních slabik byla ve výuce elementárního čtení poprvé zavedena na našem území a je ryze českou metodou. Žáci čtou jednotlivé slabiky pomocí návodných obrázků. E. Mrázková (2000) vidí její přínos v tom, že měla pomoci odstranit potíže, které dříve vznikaly při spojování písmen ve slabiky.

Nejprve žáci vidí obrázek a pod ním odpovídající slabiku – např. obrázek boty a pod ním slabika „bo“.

Jako obtížnou lze vnímat další fázi čtení, kdy žáci čtou slovo podle návodných obrázků. Příklad uvádí B. Fabiánková: „*Slovo lavice si žáci rozloží na slabiky la – vi – ce a ke každé slabice si vybavují návodný obrázek, la – lampa, vi – vidlička, ce – cestička.*“ (Fabiánková, 1999: str. 18)

Teprve v další fázi výuky čtení je čtení slabik pomocí skládání z hlásek pomocí sluchu.

Metoda skriptologická

Bývá označována také jako čtení psaním. M. Fasnerová popisuje tuto metodu: „*Učitel psal psací písmeno na tabuli a žáci ho obtahovali a přepisovali tak dlouho, až si jeho tvar zapamatovali. Dané písmeno také hledali mezi jinými písmeny.*“ (Fasnerová, 2012: str. 27) Následně žáci spojovali známá písmena ve slabiky, později k nim připojovali dvojhlásky.

Nejprve se žáci seznamovali s písmem psacím, teprve po zvládnutí psacího písma byla žákům představována písmena tiskací – nejdříve malá tiskací písmena a nakonec velká tiskací písmena.

Metoda fonomimická

Jak již bylo uvedeno výše, může být tato metoda v odborných textech označována také jako metoda normálních hlásek.

Tato metoda využívá k výuce elementárního čtení hlásky, které vyjadřují citoslovce. Pro demonstraci nové hlásky používá učitel návodný obrázek s hláskou, která odpovídá citoslovci i vyjadřovanému jevu na návodném obrázku, například obrázek hada a hláska „s“ – had syčí „sssss“. E. Mrázová (2000) poukazuje na návodné obrázky, které vyjadřují hlásky spojené s mimikou. Tento příklad může demonstrovat obrázek stromů, jehož větve se ohýbají ve větru. Žáci následně mohou vyjadřovat pohybem ohýbání větví větrem, přičemž vyslovují hlásku „fffff“ (vítr fouká).

H. Mikulenková (2004) upozorňuje, že se stejným způsobem jako hlásky vyvozovaly i počáteční slabiky, např. „bé“, „mů“, „koko“ apod.

Metoda fonetická

O fonetické metodě se zmiňují K. Kamiš (2014), B. Fabiánková (1999) a M. Fasnerová (2012). Autoři shodně uvádějí, že fonetická metoda vycházela z procvičování mluvidel a napodobování hlásek podle učitele nebo podle předkládaných obrázků.

B. Fabiánková uvádí postup výuky čtení fonetickou metodou: „*Nejprve se procvičovaly samohlásky, pak souhlásky. Výslovnost jednotlivých hlásek byla spojena s podrobným popisem tvoření příslušných hlásek.*“ (Fabiánková, 1999: str. 18)

Metoda Petránkova

Petránkova metoda výuky elementárního čtení bývá označována také jako metoda postupného a kontrolního původního čtení.

Tato metoda, stejně jako metoda genetická, využívá nejprve jen tiskací písmo. Žáci ovšem čtou i píší velká i malá tiskací písmena.

Slova čtou žáci postupně, připojují písmena za sebe. Jako příklad opět uvádíme čtení slova „vrána“:

v	= v
v – r	= vr
vr – á	= vrá
vrá – n	= vrán
vrán – a	= vrána

Slabiková metoda souhlásková

Žáci, kteří četli slabikovou metodou souhláskovou, vyvodili souhlásku, ke které následně připojovali všechny samohlásky, např. „m“ – ma, me, mi, mo, mu. K. Kamiš (2014) upozorňuje, že i u této metody k vyvozování slabik využívány návodné obrázky.

V následující fázi výuky čtení touto metodou četli žáci věty, které byly složeny ze slovy, které obsahovaly pouze jednu samohlásku. Po zvládnutí této dovednosti, začali žáci číst věty, v nichž byly integrovány dvě samohlásky.

Metoda genetická

Jak již bylo uvedeno výše, za zakladatele genetické metody považujeme Josefa Kožíška.

J. Kožíšek (1913) upozorňuje, že žák má být ve škole veden k tomu, aby koncentroval pozornost ke zvukovému obsahu slova a aby obsah slova rozložil, vnímal a reprodukoval melodicky jako řadu hlásek.

Genetická metoda vychází z rozkladu a skladu jednotlivých slov. Pro genetickou metodu jsou důležitá cvičení zaměřená na fonematický sluch. Dále J. Kožíšek (1913) doporučuje volný postup výuky elementárního čtení a uvědomělé pozorování a reprodukci slov jako řady hlásek.

Žáci pracují nejprve s velkým tiskacím písmem, po jeho zvládnutí přecházejí na čtení malého tiskacího písma. Se psacím písmem se žáci seznamují později.

Dále o genetické metodě čtení pojednává kapitola 3.3 Genetická metoda ve výuce čtení. V této kapitole je nastíněna metodika současné výuky elementárního čtení genetickou metodou.

Metoda mnemotechnicko – skriptologická

B. Fasnerová popisuje mnemotechnicko - skriptologickou metodu následovně: „Daná metoda používala nápovědné obrázky, které označovaly jednak písmeno, ale byly také složeny z přírodnin, které začínaly na danou hlásku.“ (Fasnerová, 2012: str. 30) Příkladem takového nápovědného obrázku může být písmeno Ž, které je složeno z žaludů, či písmeno J, jehož obraz je složen z jahodníku.

B. Fabiánková (1999) a H. Mikulenková (2004) prezentují jako nápovědné obrázky i obrázky postav, které mají charakteristické postavení, čímž je vyvozena daná hláska, či jejich doplňky vyvozují konkrétní hlásku. Příkladem může být postava maminky, která má sukni ve tvaru písmene „m“.

2. 2 METODY ANALYTICKÉ VE VÝUCE ČTENÍ

Analytické metody výuky čtení vychází z analýzy větných členů. R. Wildová charakterizuje analytické přístupy ke čtení: „*Principem analytických přístupů ke čtení je představa, že žák již od počátečních kroků ve čtení musí „pracovat“ s významem slova. [...]. Analytické přístupy ke čtení tedy zdůrazňují význam porozumění, vnímají čtení jako interaktivní proces mezi čtenářem, textem a prostředím (kontextem).*“ (Wildová, 2005: str. 17)

K analytickým metodám ve výuce čtení patří metoda globální, metoda Jacototova, metoda normálních slov, metoda Rostoharova a metoda Mertova. V následujícím textu se budeme zabývat těmito metodami. V kapitole 1.2 Analytické metody ve výuce čtení jsme toto téma popisovali z historického hlediska. Nyní se budeme věnovat způsobu výuky jednotlivých metod. Podrobněji se zaměříme na metodu globální, se kterou se můžeme setkat v praxi výuky elementárního čtení ve školách základních pro žáky se specifickými potřebami. Se současnými požadavky na integraci a inkluzi lze předpokládat, že tato metoda by mohla být v budoucnu uplatňována ve výuce čtení i ve školách základních běžného typu. Ostatní metody

se ve výuce elementárního čtení prosadily částečně a v současné době se s nimi ve výuce na základních školách nesetkáváme.

Metoda globální

Globální metoda výuky čtení je členěna do jednotlivých etap. V. Mertin (2001) uvádí, že žáci se jednotlivá písmena učí až na jaře první třídy. Globální metoda výuky čtení je již od první fáze výuky zaměřena na čtení s porozuměním.

Žák nejprve prochází obdobím přípravy na vyučování. Tato etapa je zaměřena na základní dovednosti, jako jsou soustředění, pozornost, paměť, správná výslovnost hlásek, zrakové a sluchové vnímání. E. Böhmová (2002) doporučuje, aby v tomto období převládala zejména hra a hravá cvičení. Cílem přípravného období je připravit dítě na vyučování a zaměřením na výuku čtení.

Obr. 2

Po období přípravy na vyučování následuje období paměti. Žáci si během tohoto období si mají zapamatovat slova nebo krátké věty podle jejich grafické podoby, aniž by znali jednotlivá písmena. Žákům jsou zadávána slova, která jsou protikladná (krátká slova, dlouhá slova



VAŠÍK JÍ ROHLÍK.

Zdroj: www.globalni-cteni.cz

apod.), čímž se usnadňuje zapamatování slova. Žáci se setkávají s daným slovem v mnoha větech, čímž si fixují vizuální podobu slova. Tempo výuky je zcela individuální. E. Mrázová (2000) doporučuje používání ilustrací vět. Příklad vidíme na obrázku 2. Učitelé mohou pro tvorbu materiálů ke čtení využít internet ¹.

Po tomto období žáci přechází do období analýzy, ve kterém již analyzují slova na hlásky a písmena. E. Böhmová dodává: „*Při rozkladu tedy dítě objevuje vnitřní složení slov a to vede k objevení řádu a zákonitostí při čtení.*“ (Böhmová, 2002: str. 32). Žáci pracují s malou i velkou tiskací abecedou. Vycházíme z vlastního pozorování textu, které provádí žáci samostatně. Žáky vedeme k rozboru vět na slova, slov na slabiky a slabik na písmena/hlásky.

Čtvrtým obdobím je období syntézy, během kterého dochází ke zpětnému čtení slov za využití znalosti písmen. Žákům v tomto období již nejsou předkládána nová slova, která by byla určena k zapamatování jako celku. Texty, se kterými se žáci setkávají, jsou čteny již pomocí analýzy a syntézy. E. Böhmová (2002) upřesňuje,

¹ Globální čtení: *Globální čtení* [online]. [cit. 2016-03-26]. Dostupné z: <http://www.globalni-cteni.cz/>

že v tomto období již žáci musí znát všechna písmena. Pokud žáci všechna písmena neznají, je třeba je daná písmena doučit.

Poslední období, období výcviku ve čtení, je zaměřeno na docvičování čtení a individuální péči o čtenáře.

Metoda Jacototova

Jacototova metoda byla poprvé uplatněna v 19. století ve Francii. I tato metoda byla zaměřena na čtení s porozuměním. Jejím zakladatelem je Joseph Jacotot. Jeho metoda výuky čtení spočívala v tom, že učitel napsal větu na tabuli a sám ji přečetl. Žáci, původně dospělí, ji po něm zopakovali. Cílem bylo zapamatovat si jednotlivá slova a jejich vizuální podobu. Žáci četli slova nejprve bez znalosti písmen.

B. Fabiánková dodává: „[...] až dovedli ukázat kterékoli řečené slovo a kterékoli ukázané slovo přečíst. [...] Pak teprve následoval rozbor slov na slabiky a slabik na hlásky.“ (Fabiánková, 1999: str. 20)

Metoda normálních slov

Metoda normálních slov bývá označována podle zakladatele této metody jako metoda Vogelova. I tato metoda pracuje s porozuměním textu, vychází ze slov, která nesou význam. Původní Vogelova metoda využívala 98 slov označujících názvy osob, zvířat a věcí. Tato slova obsahovala celou abecedu.

B. Fasnerová popisuje způsob výuky čtení metodou normálních slov následovně: „Ke slovům žáci kreslili obrázky a rozkládali je na písmena a ihned je opět skládali do slov. Slova žáci analyzovali zrakově i sluchově. Z písmen, které již poznali, začali skládat jiná slova a jiné celky bez slabikování.“ (Fasnerová, 2012: str. 30)

H. Mikulenková (2004) doplňuje informace o procesu výuky čtení metodou normálních slov. Dle H. Mikulenkové (2004) procházeli žáci nejprve přípravnou fází, jejímž cílem bylo chápání řeči jako celku, který je možné členit na věty, slova, slabiky a hlásky. Teprve po přípravné fázi jsou žáci vedeni ke sluchové a zrakové analýze.

Na našem území uvedl tuto metodu do praxe G. A. Lindner. Původní počet 98 slov snížil na 21 slov, která vyjadřovala celou abecedu.

Ostatní analytické metody výuky čtení

Mezi ostatní analytické metody výuky čtení řadíme metodu Rostoharovu a metodu Mertovu.

Rostoharova metoda využívá v první fázi jednoslabičná a později dvouslabičná slova typu „já, ty, Ema, Ota [...]“. Tato metoda využívá názoru – na tabuli jsou písmena označená barevně, žáci skládají slova mimo jiné i s pomocí skládací abecedy. Je procvičována sluchová analýza.

Mertova metoda vychází z krátkých slov se zavřenými slabikami. Také pro tuto metodu je důležitá sluchová i zraková analýza slov. Žáci čtou nová slova bez slabikování. B. Fabiánková dodává: „*Merta předpokládá přímou závislost rozvoje čtenářské dovednosti na schopnosti analyzovat a syntetizovat slovo.*“ (Fabiánková, 1999: str. 21)

3. ELEMENTÁRNÍ ČTENÍ V SOUČASNÉ DOBĚ

Výuka elementárního čtení v současnosti je částečně ovlivněna metodami výuky čtení, které se na našem území objevovaly v minulosti. Z původních metod se využívají mnohé didaktické prvky.

Dominantní postavení ve výuce elementárního čtení má stále analyticko-syntetická metoda (dále A-S metoda). Po roce 1989 se začaly ve výuce elementárního čtení objevovat další, nové či adaptované, metody výuky elementárního čtení. O jednotlivých metodách elementárního čtení v současné době pojednává tato kapitola.

3. 1 VYUŽITÍ PRVKŮ HISTORICKÝCH METOD V SOUČASNÉ VÝUCE ELEMENTÁRNÍHO ČTENÍ

V současné výuce elementárního čtení využíváme některé prvky z metod výuky elementárního čtení, které byly na našem území uplatňovány v historii. V následujícím textu si tyto prvky ukážeme.

Na základě myšlenek Josefa Kožíška, ale i Václava Příhody, byla ve školním roce 1995/1996 uskutečněna experimentální výuka čtení genetickou metodou. Tento experiment byl úspěšný a genetická metoda se stala jednou z platných metod současné výuky elementárního čtení.

Ve výuce čtení také hojně využíváme nápovědné obrázky, které byly součástí několika syntetických metod (metoda mnemotechnicko - skriptologická, slabiková metoda souhlásková, metoda fononimická nebo metoda normálních slabik).

Pro současnou výuku je přínosem i zapojení pohybu, které přinesla metoda fononimická. Díky metodě skriptologické se ve výuce čtení setkáváme s hledáním písmen.

Jako další prvky, které v současné výuce elementárního čtení využíváme z původních metod výuky čtení, můžeme jmenovat používání náslovné hlásky, barevného vyznačování písmen nebo slabik, užívání názoru na tabuli apod.

3. 2 ANALYTICKO-SYNTETICKÁ METODA VE VÝUCE ČTENÍ

Analyticko-syntetická metoda vychází z mluvené řeči. Analyzuje slova na slabiky a hlásky. Hlásky následně žáci spojují do slabik (probíhá proces syntézy). Analýza i syntéza jsou úzce propojeny, proces výuky čtení není možný

bez jedné či druhé složky. B. Fabiánková dodává: „*Syntéza pomáhá analýze a analýza se opírá o syntézu.*“ (Fabiánková, 1999: str. 22)

Výuka čtení A-S metodou je tradičně členěna na 3 fáze:

1. etapa jazykové přípravy žáků na čtení,
2. etapa slabičně analytického způsobu čtení a
3. etapa plynulého čtení slov.

S výše uvedeným členěním A-S metody se můžeme setkat například u K. Santlerové (1995) či B. Fabiánkové (1999). U dalších autorů můžeme najít členění výuky čtení na více období, podle čehož je koncipována jejich řada učebnic. Jako příklad uvádíme H. Mikulenkovou (2004), jejíž výuka čtení A-S metodou je rozčleněna na 6 období, či V. Mertina (2001), který člení výuku na 4 období.

V každé fázi výuky čtení A-S metodou lze využít několik různých učebnic a dalších pomůcek pro výuku čtení. V následujících podkapitolách se budeme podrobněji věnovat jednotlivým fázím výuky čtení A-S metodou.

3. 2. 1 Etapa jazykové přípravy žáků na čtení

Etapa jazykové přípravy žáků na čtení většinou trvá 6 – 8 týdnů. Je obvyklé, že žáci, kteří vstupují do školní docházky, bývají na různé úrovni, ať se týká jazykové a komunikační vybavenosti, sociální zdatnosti apod. Jedním z hlavních úkolů učitele je, aby žáky v etapě jazykové přípravy na čtení sjednotil na přibližně stejnou úroveň.

V této etapě se zaměřujeme na rozvoj zrakové percepce a sluchové percepce. Žáci díky získaným dovednostem, které procvičují během zrakové a sluchové percepce, rozvíjejí svou zrakovou a sluchovou paměť.

V této etapě pracujeme se Živou abecedou nebo její alternativou. Pro vlastní výuku je velmi důležitá hra. Žáci na začátku školní docházky ještě nemají upevněné návyky spojené s výukou, jejich soustředění je krátkodobé. Proto má hra ve vyučování v 1. třídě nezastupitelnou roli. Pokud je to možné, začleňujeme herní prvky do výuky co nejčastěji.

V tomto období žáci vyvozují samohlásky a souhlásky m, t, p, j, s, l. Během tohoto období začínají žáci číst první slabiky. Je třeba žáky vést k tomu, aby slabiky co nejdříve četli naráz, bez artikulace jednotlivých hlásek. Tím předcházíme dvojímu čtení, kdy žák nejprve řekne slabiku po hláskách (potichu či nahlas) a teprve poté celou slabiku. V pozdější výuce je dvojí čtení chybou, jejíž odstraňování je pro žáka velmi

náročné. K výuce čtení v tomto období využíváme Živou abecedu či některou její alternativu.

Dále se věnujeme také hlasové výchově. Během hlasové výchovy rozvíjíme vyjadřovací schopnosti žáků, pečujeme o řeč. V případě, že pedagog předpokládá, že žák trpí vadou řeči, konzultuje situaci se zákonným zástupcem žáka a doporučuje mu odbornou péči. Do hlasové výchovy spadají:

- příprava mluvidel na řečový projev,
- dechová cvičení,
- hlasová cvičení a
- artikulační cvičení.

H. Mikulenková (2004) spatřuje další úkoly přípravy žáků na čtení také v dalších oblastech, jako je orientace ve školním prostředí, probuzení zájmu žáků o školní práci, rozšiřování slovní zásoby a procvičování jemné motoriky rukou.

3. 2. 1. 1 Rozvoj zrakové percepce

Žák vstupující do školní docházky dokáže vnímat pouze úzce vymezené zrakové pole. Pokud se předmět nachází mimo toto pole, žák jej nevnímá. Často se setkáváme s tím, že žák hledá například gumu, kterou má na lavici, ale prostě ji nevidí. Cílem zrakové percepce je rozšiřování zrakového pole.

Při rozvoji zrakové percepce se zaměřujeme také na cvičení pravolevé orientace. Mnoho žáků na počátku školní docházky nerozlišuje pravou a levou stranu. Také je třeba žáky naučit, že čteme a píšeme zleva doprava. K rozvoji pravolevé orientace využíváme hry, vybarvování, kresebný diktát aj.

Dalším úkolem rozvoje zrakové percepce je rozvoj prostorové orientace. Žáci procvičují používání předložek „pod, nad, vedle, hned vedle, před, v, za, u, uprostřed, vzadu, uvnitř“. Cvičení na rozvoj prostorové orientace doporučujeme provádět jak v reálném prostoru (ve třídě), tak pomocí cvičení, která jsou obsažena v různých pracovních sešitech.

K rozvoji zrakové percepce náleží také rozlišování velikosti, užívání pojmů „první, prostřední, poslední, předposlední“, vyhledávání stejného, rozlišování podobných tvarů, určování směru, práce s časovou posloupností, rozlišování barev a tvarů.

Dalším úkolem rozšiřování zrakové percepce je práce s písmeny – žáci rozlišují stejná písmena, vyhledávají zadaná písmena či skupiny písmen.

Mohlo by se zdát, že výše uvedená cvičení spadají spíše do kompetencí a výstupů předškolního vzdělávání. Do základního vzdělávání vstupují žáci, kteří prošli předškolním vzděláváním v různé délce, ale i žáci, kteří nebyli do předškolního vzdělávání zapojeni vůbec. Učitel 1. třídy musí tedy zjistit úroveň žáků, úroveň jejich schopností a dovedností, sociální připravenost apod. Pro žáky, kteří se nezúčastnili předškolního vzdělávání, je důležité, aby měli stejné možnosti být úspěšní jako žáci, kteří předškolní vzdělávání absolvovali. V neposlední řadě toto „opakování“ poznatků z předškolního vzdělávání vytváří bezpečný přechod mezi předškolním a základním vzděláváním.

3. 2. 1. 2 Rozvoj sluchové percepce

Rozvoj sluchové percepce nelze oddělit od rozvoje zrakové percepce. Ve vyučovací jednotce by měly být zastoupeny aktivity, které rozvíjejí zrakovou i sluchovou percepci. Také v počáteční fázi rozvoje sluchové percepce nacházíme aktivity a cvičení, která bývají uplatňována v předškolním vzdělávání. Důvodem zařazení těchto aktivit je sjednocení žáků na přibližně stejné úrovni, jejich motivace a usnadnění přechodu z předškolního do základního vzdělávání.

Při rozvoji sluchové percepce začínáme poznáváním zvuků ve třídě. Můžeme též využít nahrávky a žáci mohou poznávat zvuky dopravních prostředků, různých prostředí apod.

Pro rozvoj sluchové percepce je stěžejní rozvoj fonemického sluchu. Žáci izolují sluchem první hlásku slova, následně izolují i poslední a prostřední hlásku slova. Pro A-S metodu je důležité procvičování rozkladu slov na slabiky vytleskáváním. Žáci vyhledávají stejné počáteční slabiky, první a poslední slabiku. Důraz je kladen na práci se slabikami.

M. Fasnerová dodává: „*u akustické analýzy [...] dochází zároveň ku učení se rozkladu vět na slova, slabiky a na hlásky. Syntéza spojování slabik ve slova, skládání slov do vět.*“ (Fasnerová, 201 str. 36)

3. 2. 1. 3 Hlasová výchova

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání² (dále RVP ZV) stanoví jako očekávaný výstup pro oblast Jazyk a jazyková komunikace – komunikační

² zdroj: Upravený rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha, 2013 [cit. 2016-04-04]. Dostupné z:

a slohová výchova, že žák pečlivě vyslovuje a opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost. Jako učivo RVP ZV doporučuje základy mluveného projevu, kde je zařazeno dýchání, tvoření hlasu a výslovnost. Tento očekávaný výstup by měl být naplněn po uplynutí 1. období – tj. do konce 3. ročníku ZŠ. Každá základní škola si na základě RVP ZV vytvořila vlastní Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen ŠVP ZV), ve kterém si sama stanoví, v kterém ročníku bude očekávané výstupy plnit. Výše uvedený výstup bývá většinou zařazen do 1. a 2. ročníku ZŠ.

Jak upozorňuje K. Kamiš (2014), u žáků se obvykle nevyskytují obtíže při tvoření samohlásek. Učitel v 1. třídě se ovšem může setkat s vadami tvorby souhlásek. Mezi nejčastější logopedické vady, se kterými se v praxi setkáváme, patří sigmatismus (nesprávné vyslovování hlásek s, š, z, ž), rotacismus (nesprávné vyslovování hlásky r) a rotacismus bohemicus (nesprávné vyslovování hlásky ř).

Jak již bylo uvedeno výše, není úkolem etapy jazykové přípravy žáků na čtení napravit případné vady řeči jednotlivých žáků. Pokud učitel zjistí, že žák obtížně či nesprávně tvoří konkrétní hlásky, je třeba, aby situaci konzultoval se zákonným zástupcem a doporučil mu odbornou péči.

M. Fasnerová (2012) člení hlasovou výchovu na průpravná cvičení pro přípravu mluvidel, dechová cvičení, hlasová cvičení a artikulační cvičení.

Cílem dechových cvičení je naučit žáky hospodařit s dechem. E. Mrázová (2000) dodává, že důležitý je nácvik bráničního dýchání. Během hlasových cvičení procvičujeme dynamiku hlasu, změnu rytmu, intonaci a slovní přízvuk. Na dechová a hlasová cvičení navazují artikulační cvičení, mezi něž řadíme říkanky, artikulaci hlásek, hrátky se slovy či jazykolamy.

3. 2. 2 Etapa slabičně analytického způsobu čtení

Etapu slabičně analytického způsobu čtení člení K. Santlerová (1995) na další 4 fáze:

1. etapa čtení otevřených slabik ve slovech,
2. etapa čtení zavřených slabik na konci slov,
3. etapa čtení otevřených slabik trojpísmenných a čtení slov se dvěma souhláskami uprostřed a

4. etapa čtení slov se slabikotvorným r, l, čtení slov s písmenem ě a čtení slov se slabikami di, ti, ni.

Stejně členění nalezneme i u dalších autorů, například u E. Mrázové (2000). Dříve než přistoupíme k podrobnější analýze jednotlivých etap slabičně analytického způsobu čtení, zaměříme naši pozornost na čtení slabik.

Pro výuku čtení používáme Slabikář a pracovní sešity ke Slabikáři, případně další pracovní sešity. Využíváme též skládací abecedu, kostky se slabikami a další pomůcky.

Čtení slabik

Čtení slabik většinou předchází seznámení se samohláskami, krátkými i dlouhými. Pokud je žáci dovedou přečíst, přistupuje se k vyvození prvních souhlásek. Toto seznámení probíhá již v etapě jazykové přípravy žáků na čtení. V kapitole 3. 2. 1 Etapa jazykové přípravy žáků na čtení jsme již zmínili důležitost nácviku čtení slabik naráz. Toto potvrzuje i E. Mrázová, která říká: „*Učitel by měl při nácviku slabiky žáky naučit poznávat slabiku jako celek a jako celek by ji žák měl vyslovovat.*“ (Mrázová, 2000: str. 26)

Pokud by žák vyslovoval jednotlivé hlásky a teprve následně je spojoval do slabik, mohl by se u něj vytvořit návyk artikulace hlásek, což by v budoucnu mohlo vést k chybám ve čtení – žákovo čtení by v tomto případě nebylo plynulé. Taktéž je nevhodné, aby si žáci jednotlivé hlásky šeptali a pak je spojovali do slabik. Takové čtení označujeme jako dvojí čtení. Dvojí čtení vede k poruchám plynulosti čtení.

Čtení otevřených slabik ve slovech

Jako otevřené slabiky označujeme slabiky, které jsou tvořeny jednou souhláskou a jednou samohláskou, např. má, le, po [...].

Výuku čtení otevřených slabik ve slovech začínáme dvojslabičnými slovy. E. Mrázová doporučuje: „*Učitel začíná tak, že mezi slabikami nechá malou mezeru, a naznačí žáku obloučkem, jak má při čtení postupovat. Tento způsob vede k poměrně rychlému nástupu tak zvaného vázaného čtení.*“ (Mrázová, 2000: str. 27)

Důležité pro vázané čtení je, aby, pokud je to možné, první slabika obsahovala dlouhou samohlásku. Když žák čte první slabiku s dlouhou samohláskou a současně očima přečte druhou slabiku, přečte jedním dechem současně celé slovo.

Čtení zavřených slabik na konci slov

V této etapě se žáci učí číst slova typu „les, pes, vůz [...]“. O zavřených slabikách hovoříme, pokud je samohláska uzavřena ve slabice z obou stran souhláskami.

Pro čtení zavřených slabik je důležité rozšiřování zorného pole žáků. Žáci musí vidět v zorném poli celou slabiku tak, aby ji mohli přečíst naráz.

Pro výuku v této fázi používáme hry, které jsou zaměřeny na sluchovou analýzu a syntézu. Hojně využíváme také skládání slov pomocí skládací abecedy, případně práci s mřížkou.

Čtení otevřených slabik trojpísmenných a čtení slov se dvěma souhláskami uprostřed

Do tohoto okruhu řadíme slova typu „sto, platí“ (trojpísmenné slabiky) a „babka, lávka“ (dvě souhlásky uprostřed).

Nejprve je třeba tato slova vyvodit. Následně žáci pracují se skládací abecedou, slova skládají a čtou. Učitel je vede ke správnému a přesnému čtení.

Čtení slov se slabikotvorným r, l, čtení slov s písmenem ě a čtení slov se slabikami di, ti, ni

Při čtení slov se slabikotvorným r a l můžeme využívat skládací abecedu či pracovat s mřížkou. Dokončuje se automatizace plynulého čtení.

Pro čtení slov se slabikami di, ti, ni vycházíme ze srovnávání se slabikami dy, ty, ny. Jako příklad můžeme uvést černý pták – dva (žáci doplní) černí ptáci. Při nácviku můžeme využít také tvrdé a měkké kostky.

3. 2. 3 Etapa plynulého čtení

Etapa plynulého čtení využívá různé čítanky pro 1. ročník ZŠ. Toto období probíhá zpravidla od poloviny května do června. Přečtení celé čítanky není nezbytně nutné. Cílem výuky elementárního čtení je, aby žáci četli správně, plynule a s porozuměním.

K. Santlerová vymezuje etapu plynulého čtení následovně: „*V poslabikářovém období se technika žáků postupně plně automatizuje od syntézy hlásek-písmen ve slabiky všech typů k syntéze různých typů slabik ve slova. Slova mají v této etapě žáci číst již plynule a s porozuměním.*“ (Santlerová, 1995: str. 21)

3. 2. 4 Přehled učebnic a pomůcek užívaných při A-S metodě čtení

Jednotlivá nakladatelství vydávají různé učebnice a pracovní sešity, které odpovídají jednotlivým fázím výuky čtení. Pro snazší orientaci uvádíme v níže uvedené tabulce přehled učebnic různých nakladatelství pro jednotlivé fáze výuky čtení A-S metodou.

Tab. II A-S metoda – učebnice a pracovní sešity

nakladatelství	etapa jazykové přípravy žáků na čtení	etapa slabičně analytického způsobu čtení	etapa plynulého čtení
Alter	Živá abeceda	Slabikář	Moje první čítanka
Dialog	Hurá do abecedy	Český slabikář	Čítanka pro prvňáčky: U nás doma
Didaktis	Písmenkář pro 1. ročník ZŠ	Slabikář	Počteníčko pro 1. a 2. ročník ZŠ
Didaktis	Zetíkova cesta – Písmenkář pro 1. ročník ZŠ	Zetíkova cesta – Slabikář pro 1. ročník ZŠ	Cesta na planetu Zet
Fraus	Živá abeceda	Slabikář	Čítanka 1: Do světa příběhů
Fortuna	Pojďme si hrát	Veselá abeceda, Pojďme si číst	Čtení pro malé školáky
Klett	Lili a Vili ve světě živé abecedy	Lili a Vili ve světě slabik	
Nová škola Brno	Živá abeceda s kocourem Samem	Slabikář s kocourem Samem	
NOVÁ ŠKOLA, s.r.o	Živá abeceda	Slabikář	
Prodos		Slabikář, Modrá řada	Otíkova čítanka

nakladatelství	etapa jazykové přípravy žáků na čtení	etapa slabičně analytického způsobu čtení	etapa plynulého čtení
Prodos		Český slabikář 1 Český slabikář 2	Otíková čítanka
Studio 1 + 1	Živá abeceda tetky Abecedky	Slabikář	Čítanka pro 1. ročník základní školy

Zdroj: Vlastní šetření

Tabulka 2 nám ukazuje, že většina nakladatelství používá obdobná označení učebnic pro jednotlivé fáze výuky elementárního čtení. Tomuto se v etapě jazykové přípravy žáků na čtení vymykají nakladatelství Dialog, Didaktis a Fortuna. Nakladatelství Prodos nemá pro etapu jazykové přípravy žáků na čtení speciální učebnici, již v tomto období procují žáci se Slabikářem, který je v první části zaměřen na etapu jazykové přípravy žáků.

Etapa slabičně analytického způsobu čtení pracuje většinou se Slabikářem (případně dle nakladatelství je název obměněn). Pouze nakladatelství Fortuna používá dvě učebnice – Veselá abeceda a Pojdme si číst.

Pro etapu plynulého čtení mohou učitelé využít pestré nabídky čítanek pro 1. ročník ZŠ.

3. 3. GENETICKÁ METODA VE VÝUCE ČTENÍ

Ve školním roce 1995/1996 uskutečnila Jarmila Wagnerová poprvé v polistopadovém období experiment, který přinesl změnu ve výuce elementárního čtení. Ve výše uvedeném školním roce začala Jarmila Wagnerová vyučovat elementární čtení genetickou metodou. Vycházela z původních myšlenek Josefa Kožíška, který používal k výuce čtení zapisovací metodu, a Václava Příhody, který propagoval globální metodu ve výuce čtení. J. Wagnerová připouští: „*Jsem si vědoma toho, že genetická metoda [...] není totožná s metodou J. Kožíška.*“ (Wagnerová, 2002: str. 19)

Taktéž genetickou metodu můžeme rozdělit na několik etap výuky čtení. První etapou je motivační období, následuje etapa čtení velkých tiskacích písmen. Teprve když žáci plynule a s porozuměním čtou texty psané velkými tiskacími písmeny, přechází se ke čtení malých tiskacích písmen. Až po bezpečném přechodu na malá

tiskací písmena jsou žáci seznamováni s psacím písmem – učí se psací písmo číst i psát. V období kdy začnou žáci pracovat s psacím písmem, dochází k rozvoji čtenářských dovedností.

Genetická metoda čtení je metodou, která klade na žáka od samého počátku výuky čtení požadavek, aby četl s porozuměním. Taktéž důsledně respektuje požadavek jedné obtížnosti; žák se nejprve naučí číst velká tiskací písmena, následují malá tiskací písmena a až nakonec psací písmo.

V následujícím textu se budeme podrobněji věnovat jednotlivým fázím výuky elementárního čtení genetickou metodou.

3. 3. 1 Motivační období – průpravné období

Motivační období trvá přibližně 4 týdny. Pro genetickou i A-S metodu platí v tomto období některé společné cíle. Zejména je důležité sjednotit žáky na stejnou úroveň připravenosti pro vzdělávání v základní škole. Taktéž je třeba, aby u všech žáků byla systematicky rozvíjena zraková a sluchová percepce. Shodná pro obě metody je hra, prostřednictvím které učitel žákům zprostředkovává nové poznatky a pojmy.

O rozvoji zrakové percepce jsme pojednávali již v kapitole 3. 2. 1. 1 Rozvoj zrakové percepce, neboť cíle, metody a postupy pro rozvoj zrakové percepce jsou shodné u obou metod, nebudeme na tomto místě již informace o rozvoji zrakové percepce opakovat.

Ačkoliv jsou žáci seznamováni již od prvních dní školní docházky s jednotlivými tiskacími písmeny, není požadováno, aby si žáci v tomto období pamatovali názvy hlásek s písmeny spojenými. Jedná se spíše o hry s písmeny, žáci je modelují, lepí, skládají apod. Seznamování s písmeny v tomto období má motivační charakter. J. Wagnerová k tomu dodává: „*Většina dětí si velmi brzy písmenka pamatuje, ale není cílem počáteční etapy, aby děti hned dokonale znaly abecedu.*“ (Wagnerová, 1996: str. 20)

Důraz je kladen na sluchovou analýzu a syntézu. Pro sluchovou analýzu a syntézu lze využívat kartiček s obrázky, písmeny, stírací tabulky apod. Výuku sluchové syntézy lze členit z metodologického hlediska následovně:

- nejprve začínáme hrou „Jaké zvíře vydává tento zvuk?“. Učitel se zeptá: „Myslím si zvíře, ozývá se M – É, co slyšíme?“ Žáci odpoví: „Mé.“. Dále lze přiřazovat zvuk ke zvířeti. Procvičujeme zvuky zvířat, zvuky věcí (auto, zvon, apod.).

- Následuje procvičování dvojslabičných slov s otevřenými slabikami. Stále ovšem hláskujeme, slabiky se v této metodě nevyskytují. Můžeme zapojit do výuky obrázky. Učitel hláskuje slovo (S-O-V-A) a žáci hádají, jaký obrázek drží učitel v ruce.
- Postupně přidáváme slova víceslabičná, slova s hláskovými shluky, slova se slabikotvorným r, l atd.

Pokud již žáci částečně zvládnou sluchovou syntézu, lze začlenit sluchovou analýzu. Opět postupujeme jako u sluchové syntézy, jen učitel řekne slovo a žáci jej rozloží na hlásky.

Do výuky procvičování sluchové analýzy a syntézy zařazujeme též cvičení, ve kterých žáci určují pozici hlásky ve slově. Výuka sluchové analýzy a syntézy pokračuje i ve fázi čtení velkých tiskacích písmen. Rychlost učitelova hláskování závisí na schopnostech žáků. Pokud žáci nejsou schopni sluchem složit hlásky ve slovo, je třeba, aby učitel hláskování zrychlil. Dbáme na individuální potřeby jednotlivých žáků, u některých žáků je zpočátku třeba hláskovat slovo tak rychle, že téměř jednotlivé hlásky splynou ve slovo. Teprve, když žáci zvládnou sluchem postřehnout slovo, může učitel hláskování začít zpomalovat.

3. 3. 2 Etapa čtení textů psaných velkou tiskací abecedou

Tato etapa by dle J. Wagnerové (1996) měla optimálně trvat do poloviny až konce listopadu. V praxi je ovšem nutné postupovat dle tempa třídy, proto lze toto časové vymezení chápat jako doporučení.

Jak již z názvu etapy vyplývá, žáci čtou slova a texty, které jsou psány pouze velkými tiskacími písmeny. Ani v této etapě nesmíme zapomínat na důsledné a pravidelné procvičování sluchové analýzy a syntézy.

Žáci nejprve čtou jednotlivá slova po hláskách a spojují je rovnou do slov. Netvoří slabiky. Pro genetickou metodu je též charakteristické zapisování přečtených slov. V praxi žák přečte slovo a rovnou jej zapíše. Zápis přečteného slova pomáhá ve fixaci slov. U zápisu slov nehledíme na „krasopis“, nosná je myšlenka, nikoliv úprava a úhlednost písma.

Nejprve jsou do výuky zařazována slova s četnou frekvencí výskytu. Jak jsme již uvedli výše, žák zpočátku slova hláskuje. Vzhledem k častému opakování jednotlivých slov dochází záhy k tomu, že žák je schopen přečíst dané slovo bez hláskování. Pokud dokáže slovo již přečíst bez hláskování, nenutíme jej, aby slovo hláskoval. Tento proces

je pro každého žáka individuální, nelze stanovit, za jakou dobu žáci přestanou hláskovat.

Již v této fázi výuky čtení se žáci seznámí se čtením slov se skupinami di, ti, ni, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě. J. Wagnerová doporučuje: „*Přestože pro nácvik čtení nepoužíváme slabiku, toto úskalí je třeba vysvětlit na slabice a cvičit srovnáváním slov s dy – di, ty – ti atd.*“ (Wagnerová, 1996: str. 22). V praxi se osvědčilo barevné zvýrazňování těchto slabik. Barevné zvýraznění je vhodné také pro písmeno ch, u kterého by někteří žáci mohli mít tendenci jej číst jako dvě samostatné hlásky c a h.

Již v této fázi začínáme cvičit čtení postřehováním. Učitel má na kartách či v počítačové prezentaci, záleží na materiálním vybavení školy, napsaná slova velkou tiskací abecedou. Žákům slovo na krátkou chvíli ukáže. Ti mají za úkol slovo rychle přečíst a následně jej buď říct, nebo napsat. Cvičení postřehováním má žáky vést k tomu, aby slovo nehláskovali, ale četli zrakem.

3. 3. 3 Etapa přechodu k malému tiskacímu písmu

Zhruba na konci listopadu či počátku prosince začínají žáci číst texty psané malými tiskacími písmeny. Toto období trvá přibližně do Vánoc. Pro přechod ke čtení malých tiskacích písmen využíváme transfer. Mnoho písmen zapsaných velkou a malou tiskací abecedou si je podobných. Na základě podobnosti začínají žáci číst i malá tiskací písmena.

J. Wagnerová k tomu uvádí: „*Přechod ke čtení malými tiskacími písmeny je zpravidla u většiny dětí rychlý a bezproblémový. [...] Transfer se velmi brzo projeví, často žáci sami začínají číst slova a věty tištěné malými tiskacími písmeny. Učitel nemusí brzdit vliv tohoto transferu, [...] i když se to děje dřív, než předpokládal.*“ (Wagnerová, 2002: str. 21).

V období kdy žáci přejdou ke čtení malých tiskacích písmen, by již nemělo u žáků docházet k hláskování slov. Učitel by měl žáky motivovat, aby slova četli pouze zrakem. Jako vhodné doporučení se jeví, aby žáci při čtení stiskli jazyk mezi zuby.

Pro přechod k malému tiskacímu písmu lze využít různé didaktické pomůcky či hry, vhodné je zařazení pexesa, lota s velkými a malými tiskacími písmeny, skládačky slov psaných velkými a malými tiskacími písmeny apod. Důležité je procvičit čtení samohlásek *a* a *e*, které žáci často zaměňují.

3. 3. 4 Etapa rozvoje čtenářských dovedností

Od ledna do konce školního roku dochází ke zdokonalování čtenářských dovedností. Žáci se učí psát a číst psací písmo. Těžiště výuky se přesouvá k psaní. To ovšem není důvodem zcela opustit výcvik čtení. Naopak je potřeba zařadit práci s textem, kde žáci budou využívat a zdokonalovat získané dovednosti.

Stále je třeba věnovat pozornost čtení slov se slabikami di, ti, ni, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě. Důsledně kontrolujeme, zda žáci rozumí čtenému textu. J. Wagnerová (1996) doporučuje, aby zdatní čtenáři v období rozvíjení čtenářské dovednosti přecházeli k tichému čtení. Tiché čtení vede k hlubšímu porozumění textu. Slabší žáky individuálně vedeme k procvičování a docvičování problematických jevů (např. záměny *a* a *e*, odstraňování přetrvávajícího hláskování apod.).

3. 4 SFUMATO®

Autorka metodiky Sfumato, Mária Navrátilová, charakterizuje tuto metodu výuky čtení a psaní: „*Z hlediska konvenční pedagogiky primárního čtení jde o metodu novou. Je totiž založena na posloupnosti zrak–hlas–sluch (a opačně) a na jejich koordinaci. Jde o metodu syntetickou, založenou na fonologickém uvědomování, kde si čteci tempo volí centrální nervová soustava podle rychlosti zpracování, tedy individuálně.*“ (Navrátilová, 2015: str. 40).

U této metody je charakteristické, že písmena a hlásky jsou důsledně a pomalu fixovány. Pokud porovnáme Sfumato s dalšími metodami výuky čtení a psaní, je patrné, že v úvodních fázích výuky se jeví jako pomalejší. Ovšem toto je vyváženo dokonalou fixací písmen a hlásek. Díky metodice Sfumato čtou žáci celá slova plynule a s porozuměním od počátku výuky čtení.

Pro metodiku Sfumato je stěžejní práce s hlasem. Jednotlivé hlásky jsou volány (jakoby zpívány) a plynule spojovány s hláskami následujícími. Z tohoto důvodu se u Sfumata dělí hlásky na „tóny, zvuky a tlačené“ hlásky (Navrátilová, 2015). Rozdíl mezi hláskami je zejména v jejich tvorbě.

M. Navrátilová (2015) člení výuku čtení do dvou etap:

- období OSBUA a
- období čtení ze slabikáře (str. 46).

Sfumato mohou učit pouze pedagogové, kteří absolvovali kurz zaměřený na výuku metodiky Sfumato. Tento kurz se skládá z 250 vyučovacích hodin a je zakončen zkouškou před odbornou komisí. M. Navrátilová vysvětluje potřebu tohoto

kurzu: „*Bezchybné čtení u dětí nastává, pokud je učitel kvalitně vzdělán, aby každou sekvenci uměl dětem správně interpretovat a nastavit. [...] Všichni pedagogové, kteří chtějí učit Sfumatem, musí projít kurzem a metodu perfektně ovládnout.*“ (Navrátilová, 2015: str. 27). Další informace o Sfumatu a výukových materiálech lze získat na internetu³.

V následujícím textu se budeme věnovat jednotlivým etapám výuky čtení.

3. 4. 1 Období OSBUA

M. Navrátilová vysvětluje název tohoto období: „*Je pojmenováno podle prvních pěti písmen, s nimiž se dítě setká [při výuce touto metodou]. Ta jsou seřazena tak, aby mezi nimi byl co největší kontrast z hlediska zraku, dechu, hlasu, sluchu.*“ (Navrátilová, 2015, str. 47). Dále doporučuje nezaměňovat pořadí výuky jednotlivých hlásek.

Období OSBUA se dále člení na čtyři dílčí fáze. První fází tohoto období je tzv. „*expozice hlásky*“. Na ni navazují tři stupně syntézy. V prvním stupni syntézy žáci spojují dvě hlásky, ve druhém stupni dochází k syntéze tří hlásek a ve třetím stupni jsou spojovány čtyři hlásky (str. 46).

Již od počátku výuky čtení jsou žáci seznamováni se všemi tvary písmen (tiskacími i psacími). Období OSBUA trvá 4 – 5 měsíců (dle potřeb žáků). Při vyvozování jednotlivých písmen a hlásek Sfumato bohatě využívá mezipředmětové vztahy.

3. 4. 2 Období čtení ze slabikáře

Při četbě ve škole by mělo zpočátku převažovat hromadné čtení. Postupem času se zapojuje též individuální čtení. Úkolem učitele v tomto období je sledování hlasitosti, zpěvnosti a pomalého tempa.

Autorka metodiky Sfumato doporučuje, aby i v tomto období byli žáci vedeni „*k tzv. zpívavému čtení*“ které je důležité pro správnou intonaci. Taktéž v domácí přípravě by měli žáci číst nahlas (Navrátilová, 2015, str. 55). Tiché čtení není doporučováno.

³ ABC Music. *Sfumato (Splývavé čtení)* [online]. Praha, 2016 [cit. 2016-04-23]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/>

3. 4. 3 Přehled využívaných učebnic, pracovních sešitů a pomůcek

Pro metodiku Sfumato najdeme řadu pomůcek pro výuku čtení a psaní. Prodejem učebnic, pracovních sešitů a dalších pomůcek pro výuku elementární čtenářské gramotnosti metodikou Sfumato se zabývá vzdělávací a didaktický institut ABC Music⁴.

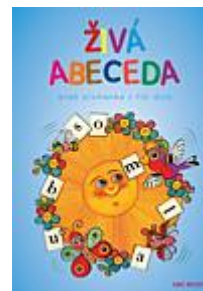
Pro období OSBUA je pro žáky k dispozici titul „Živá abeceda aneb Písmenka v říši divů“ (viz obrázek 3). V této učebnici se žáci seznámí s písmeny O, S, B, U, A, L, M, E, I, P, N, T, K, V, D. Žáci s tímto titulem pracují po celé období OSBUA. Nejprve vyvodí jednotlivá písmena (O, S, B, U, A) a následně projdou třemi fázemi syntézy, během kterých vyvozují další písmena.

V období OSBUA žáci pracují také se třemi *Pracovními sešity k Živé abecedě*. Pro učitele je také k dispozici „Příručka pro pedagogy“. Tato příručka obsahuje řadu příběhů k jednotlivým obrazům v Živé abecedě. Je též zásobníkem slov, slovních spojení a vět, což napomáhá k vyvozování a upevňování konkrétních hlásek.

Jako další pomůcky lze využívat destičky s písmeny, karty „Dětský mariáš“ nebo maňásky. Pro lepší vizualizaci obrazů a práci s nimi v období OSBUA nabízí ABC Music jednotlivé obrazy z Živé abecedy ve formátu 42 x 60cm.

Pro období *čtení ze slabikáře* lze využívat běžné slabikáře dostupné na trhu s učebnicemi pro A-S metodu.

Obr. 3



Zdroj:
www.sfumato.cz

3. 5 METODA VZÁJEMÉHO POSILOVÁNÍ ČTENÍ A PSANÍ

Miloš Novotný, spoluautor metody vzájemného posilování čtení a psaní, říká v rozhovoru pro Českou televizi⁵: „Dával jsem různé nápady na to, aby se to (psaní) propojilo se čtením, protože to je, to posunuje daleko dál. Proto jsme v nakladatelství [...] vzali Slabikář. K tomuto Slabikáři jsme vypracovali písmo tak, aby došlo jakoby k vzájemnému posilování čtení a psaní. Čili když někdo čte v daném písmu, posiluje psaní, když někdo píše, posiluje čtení. A to je v podstatě základ, od kterého se teprve

⁴ ABC Music v.o.s. [online]. Praha, 2016 [cit. 2016-04-23]. Dostupné z: <http://www.abcmusic.cz/pages/index.php3?link=01&lang=cz>

⁵ Zdroj: Další nové písmo do škol. In: *Česká televize* [online]. 2014 [cit. 2016-04-06]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1096902795-studio-6/214411010100820/obsah/344970-dalsi-nove-pismo-do-skol>

můžeme odrazit, který může jít dál do čtení s porozuměním, psaní s porozuměním, kreativnímu psaní. “ Metodickou podporu lze hledat na internetu (např. zde⁶).

Pro metodu vzájemného posilování čtení a psaní vznikla nová řada učebnic a pracovních sešitů. Tuto řadu vydává nakladatelství Nová škola, s. r. o pod názvem „Píšeme tiskacím písmem“. Řada obsahuje:

- Živou abecedu „Píšeme tiskacím písmem“,
- Slabikář „Píšeme tiskacím písmem“,
- Písanku k Živé abecedě „Píšeme tiskacím písmem“ a
- 3 díly Písanek ke Slabikáři „Píšeme tiskacím písmem“.

Jako doplňkový materiál je možno využít Metodického průvodce k Živé abecedě a Slabikáři, který je ovšem určený k původní řadě, nikoliv k řadě „Píšeme tiskacím písmem“. Řada „Píšeme tiskacím písmem“ získala dne 7. 7. 2014 doložku MŠMT.

Živá abeceda i Slabikář jsou úzce propojeny s písmenami. Každé straně Živé abecedy či slabikáře připadá kompatibilní stránka v písance. Žáci se naučí číst písmeno a současně jej ihned procvičují psaním. Tím dochází k vzájemné podpoře čtení i psaní.

Metoda čtení vychází z principu A-S metody. Taktéž rozvrstvení jednotlivých fází výuky čtení odpovídá fázím výuky A-S metody. V Živé abecedě se žáci naučí číst a psát samohlásky „A/a, E/e, O/o, U/u, I/i“ a souhlásky „M/m, L/l, S/s, P/p“. Na Živou abecedu navazuje Slabikář, který obsahuje základní učivo a prvky rozšiřujícího učiva.

V písmenkách se žáci seznamují s psaním písmen. Žáci jsou také hravou formou vedeni k práci s textem, např. luští slova, doplňují vynechaná písmena, slabiky, rýmy, pracují s antonymy, sestavují věty apod.

3. 6 DALŠÍ METODY VÝUKY ELEMENTÁRNÍHO ČTENÍ V SOUČASNOSTI

Česká školní inspekce⁷ (dále ČŠI) provedla v říjnu a listopadu 2014 výzkumné šetření zaměřené na využívání alternativních metod výuky v základních školách. Výzkumné šetření se zabývalo též uplatněním alternativních metod ve výuce elementárního čtení.

⁶ *Píšeme tiskacím písmem* [online]. Brno: Nová škola, s. r. o., 2016 [cit. 2016-04-06]. Dostupné z: <http://www.pisemetiskacim.cz/>

⁷ Zdroj: Informace: Alternativní metody výuky. In: *Česká školní inspekce* [online]. Praha, 2014 [cit. 2016-04-05]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/TZ2014-15-02/flipviewerxpress.html>

Dle tohoto šetření je nejčastěji vyučovanou metodou A-S metoda. Dále vyučují základní školy čtení genetickou metodou, Splývavým čtením[®] (Sfumato[®]), globálním čtením, motorickým čtením, případně Foucembertovou metodou výuky čtení či jinými metodami.

O A-S metodě, genetické metodě, Sfumatu[®] a globálním čtení pojednával předchozí text, v této kapitole se budeme věnovat základní charakteristice ostatních zmíněných metod výuky elementárního čtení.

3. 6. 1 Motorické čtení

ČŠI (2014) říká, že motorické čtení je vhodné při výuce prvopočátečního čtení a při reedukaci dyslexie. L. Říhová dále doplňuje: „*Motorické čtení ... osvědčuje se nejen u žáků s poruchami učení nebo lehkým mentálním postižením, ale také jako forma rozvoje předčtenářských schopností v předškolní třídě MŠ a na začátku 1. třídy.*“ (Říhová, 2011, online).

Ve školním prostředí lze motorické čtení použít jako rozvíčku před vlastním čtením. Motorické čtení má za cíl rozvíjet spolupráci mozkových hemisfér, cvičit plynulost očních pohybů, zrakového vnímání a koordinaci pohybů.

Během výuky motorického čtení pracujeme nejprve s geometrickými tvary, následně se samohláskami a vybranými souhláskami. Každý tvar či hláska odpovídají pohybu. U geometrických tvarů lze využít pohyby celých paží.

Při čtení písmen již využíváme pouze různých poloh dlaně. Žáci si s každým písmenem spojí konkrétní polohu dlaně. Nejprve čteme písmena tak, že učitel ukazuje na každé písmeno a žáci doprovází čtením i vyťukáváním dlaní v konkrétní pozici. Žáci vyťukávají písmena důsledně rytmicky. Následně žáci již čtou bez učitelovy pomoci.

3. 6. 2 Foucambertova metoda výuky čtení

Tato metoda je původem z Francie a vychází z obsahu čteného textu. Pro Foucambertovu metodu výuky čtení je důležitá zejména aktivita žáka při práci s textem a jeho spoluvytváření obsahu.

Výuka čtení dle Foucambertovy metody výuky čtení je rozdělena do tří fází. Výuka čtení dle této metody je koncipována pro děti ve věku od 2 do 11 let. První etapou je přípravné období, ve kterém dle A. Hudákové (2008) je písmo hojně začleněno do prostředí dítěte, např. je v jeho okolí množství knih, nápisů, čtenářských koutků apod. Děti jsou v tomto období s písmem seznamovány globálně, např. police

s hračkami jsou označeny nápisy, čímž si děti konkrétně spojují věc s jejím grafickým zápisem.

Ve věku od pěti do osmi let procházejí děti obdobím vlastního čtení. Text je i v tomto období nositelem informací.

Druhé období vlastního čtení probíhá ve věku 8 – 11 let. A. Hudáková (2008) dodává, že v tomto období si žáci již uvědomují svoji aktivitu při čtení, nacvičují vyhledávání klíčových slov, jsou vedeni k předvídání obsahu a k vyvozování slov na základě kontextu.

4. UČEBNICE A PRACOVNÍ POMŮCKY PRO VÝUKU ELEMENTÁRNÍHO ČTENÍ V SOUČASNOSTI

V současnosti se lze na trhu setkat s mnoha učebnicemi, pracovními sešity a pomůckami pro výuku elementárního čtení. Mnoho pedagogů si vytváří vlastní pomůcky usnadňující výuku čtení. V této kapitole naleznete učebnice, pracovní sešity a pomůcky užívané při výuce elementárního čtení. Vzhledem k odlišnostem je tato kapitola rozdělena zvlášť na učebnice, pracovní sešity a pomůcky pro A-S metodu a zvlášť pro genetickou metodu.

Učitelé vyučující čtení A-S metodou i GM často využívají stíratelné tabulky. Taktéž lze při výuce čtení oběma metodami využívat skládací abecedu, ta je ovšem pro každou metodu přizpůsobená. Pro A-S metodu i GM je možné využívat pracovní sešit nakladatelství SPN – Barevná čeština pro prvňáčky.

V současné době lze pro A-S i genetickou metodu výuky čtení využít také mnoho interaktivních cvičení, která jsou volně dostupná na internetu či výukové programy.

4. 1 UČEBNICE, PRACOVNÍ SEŠITY A POMŮCKY PRO VÝUKU ČTENÍ A-S METODOU

Jak jsme již uvedli výše, A-S metoda výuky čtení se člení na 3 etapy. V každé etapě výuky čtení se využívají jiné učebnice, pracovní sešity a pomůcky. Doporučujeme, aby učebnice a hlavní pracovní sešity škola pořizovala od jednoho nakladatelství. Pokud by škola takto nepostupovala, vystavila by se nebezpečí, že pracovní sešity a učebnice nebudou na sebe navazovat a učivo bude neucelené.

Etapa jazykové přípravy žáků na čtení

V etapě jazykové přípravy žáků na čtení pracujeme s Živou abecedou. Pro procvičování lze využívat též pracovní sešity k Živé abecedě, které vydávají různá nakladatelství (např. Alter).

Nakladatelství Nová škola s.r.o. nabízí též publikaci Hry se slabikami k Živé abecedě. Mezi pomůcky, které je možné pořídit na trhu s učebnicemi, patří také hry sloužící ke zpestření výuky čtení. Řadíme sem také Slabikovou



Obr. 4: Slabiková skládačka

Zdroj: www.ucebnice.com

skládačku (viz obrázek 4) a hru Hrajeme si s písmeny, obojí od nakladatelství Studio 1+1⁸.

Učitelé využívají kostky s písmeny. Žáci pracují se skládací abecedou. Pro vyvození jednotlivých písmen používají učitelé nástěnné obrazy, na kterých je napsané písmeno, většinou ve všech 4 podobách, které je dále ilustrováno obrázky, z nichž je možné dané písmeno vyvodit.

Etapa slabičně analytického způsobu čtení

V této etapě používáme jako hlavní učebnici Slabikář nebo jeho alternativu, dle nakladatelství od něhož používáme konkrétní řadu učebnic.

Některá nakladatelství (Alter, Fraus) vydávají též Čtecí karty ke Slabikáři, díky kterým žáci mohou jednak procvičovat probírané učivo, ale také přináší rozšíření probíraného učiva (viz obrázek 5).

V etapě slabičně analytického způsobu čtení stále využíváme skládací abecedu. Při vyvozování nových písmen je vhodné též využít pracovní sešit Barevná čeština pro prvňáčky, který vydává nakladatelství SPN.

Pro zpestření výuky lze využít i lota, kde žáci na základě obrázku analyzují první slabiku a slabiku naleznou na odpovědní kartě. Tam vloží kartičku. Kontrolu tvoří výsledný obrázek. Učitelé si tvoří lota sami, případně ji mohou sehnat na trhu s učebními pomůckami⁹.

Obr. 5: Čtecí karta ke Slabikáři

1. Zopakuj si čtení slov, která znáš z Živé abecedy. Některá vyhledej v zásobníku slov.				
Pepu	tele	motá	jím	maso
pase	Teto!	mete	jíme	solí
mapu	teta	topí	jáma	mísa
pusu	tetu	tulí se	jámu	mísu
2. Sestav věty i slova. Pověz, jak pomáháš mamince nebo tatínkovi.				
Táta má	mámu i tátu.	sa	si	
Tom má	tátu a Toma.	mu	la	
Máma má	máme máslo?	má	ma	
Mami,	mámu a Toma.	sí	lo	
3. Slož slova a hbitě je přečti.				
ma	li	lu	Pe	motýl
li	te	ta	me	
pa	tu	to		
te	lé	tá	O	
4. O kom řekneš, že je milá? Kdo je milý?				
Moje milá	mámo	táto	Julo	Elo
Můj milý	Tome	teto	Oto	Pepo
5. Vyhledej ve Slabikáři na str. 10 a 11 slova napsaná psacím písmem a opiš je.				
motá	máma	mámo	mám	
motá				

4

Slabikář, str. 10-11

Zdroj: Pracovní karty ke Slabikáři, nakladatelství Alter

⁸ Sleva - Slabiková skládačka, hra ke zpestření výuky v 1. ročníku. *Knihy pro základní, střední i vysoké školy, zemědělská literatura - Učebnice.com* [online]. Brno, 2011 [cit. 2016-04-23]. Dostupné z: <http://www.ucebnice.com/sleva-slabikova-skladacka-hra-ke-zpestreni-vyuky-v-1-rocniku-26->

⁹ Od písmenka k písmenku - obrázek-slabika. *Škola hrou* [online]. Martinice, 2014 [cit. 2016-04-23]. Dostupné z: http://proskoly-skolahrou.cz/shop/index.php?route=product/product&path=66_60&product_id=54

Etapa plynulého čtení

Na trhu s učebnicemi existuje několik čítanek pro 1. ročník, které je možné využít v etapě plynulého čtení. Pro výběr čítanky není nezbytně nutné, aby čítanka byla produktem stejného nakladatelství jako učebnice *Živé abecedy* a *Slabikáře*.

4. 2 UČEBNICE, PRACOVNÍ SEŠITY A POMŮCKY PRO VÝUKU ČTENÍ GENETICKOU METODOU

Sortiment pro výuku genetické metody čtení se na našem trhu stále zvětšuje. Přesto si mnozí učitelé stále vytvářejí vlastní pomůcky a výukové materiály, které jim usnadňují a zatraktivňují výuku.

Učebnice a pracovní sešity

V tabulce III naleznete přehled nakladatelství a učebnice s pracovními sešity, které dané nakladatelství vydává.

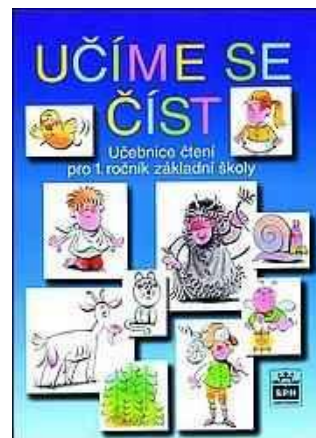
Nakladatelství SPN jako první vydalo učebnici pro genetickou metodu „*Učíme se číst*“ (viz obrázek 6), která je členěna na dvě části. V první části, nazvané „*Učíme se číst pohádky*“, pracují žáci pouze s velkými tiskacími písmeny. Druhá část „*Už umíme číst*“ je psána běžným tiskacím písmem. Ostatní nakladatelství mají oddělené učebnice pro výuku čtení velkých tiskacích písmen a čtení malých tiskacích písmen.

Jak nám ukazuje tabulka 3, nakladatelství SPN vydalo dvě řady učebnic pro výuku čtení genetickou metodou. Zejména původní řada učebnic je velmi dobře propracována, k učebnici je pro období čtení velkých tiskacích písmen vydán pracovní sešit i čítanka, která přesně koresponduje s probíranou látkou v učebnici.

Nakladatelství Fraus vydalo pracovní sešit „*Hrajeme si ve škole i doma*“, který je primárně určen pro průpravné období, ale nalezneme zde i cvičení a aktivity, které lze uplatnit v období čtení velkých i malých tiskacích písmen.

Pro výuku čtení genetickou metodou je možné využít i pracovní sešit nakladatelství SPN „*Barevná čeština pro prvňáčky*“. V tomto pracovním sešitě

Obr. 6: Učebnice čtení pro GM



Zdroj: SPN

se nachází úkoly zaměřené na průpravné období, na práci s velkými tiskacími písmeny, práci s malými tiskacími písmeny i úkoly zaměřené na práci s psacím písmem.

Tab. III Učebnice a pracovní sešity pro genetickou metodu čtení

Nakladatelství	Průpravné období	Čtení velkých tiskacích písmen	Čtení malých tiskacích písmen
Fortuna	<i>Pojďme si hrát:</i> pracovní sešit	<i>Čtení 1:</i> učebnice	<i>Čtení 2:</i> učebnice
		<i>Moje první čtení pro radost a potěšení:</i> pracovní sešit	<i>Moje druhé čtení pro radost a potěšení:</i> pracovní sešit
Fraus	<i>Hrajeme si ve škole i doma:</i> pracovní sešit	<i>Začínáme číst a psát:</i> učebnice	<i>Už čteme a píšeme sami:</i> učebnice
Klett		<i>Lili a Vili 1 – ve světě velkých písmen:</i> učebnice	<i>Lili a Vili 1 – ve světě malých písmen:</i> učebnice
SPN	<i>Čtení s radostí – příprava na počáteční čtení:</i> pracovní sešit	<i>Učíme se číst:</i> učebnice	
		<i>Učíme se číst:</i> pracovní sešit	
		<i>Čítanka pro prvňáčky:</i> učebnice	
		<i>Budu dobře číst:</i> učebnice	<i>Umím dobře číst:</i> učebnice

Zdroj: Vlastní šetření

Další pomůcky pro výuku čtení genetickou metodou

Ve výuce čtení genetickou metodou používáme mnoho pestrých pomůcek. Některé lze pořídit na trhu se školními potřebami a pomůckami, jiné pomůcky si učitelé vyrábějí sami.

Oblíbenou pomůckou je mazací tabulka, na kterou žáci mohou zaznamenávat vše, co četli, lze na ni psát diktát písmen apod. Alternativou pro mazací tabulku může být „počítač“, který si učitel vyrobí s žáky v pracovních činnostech a žáci jej následně používají v hodinách českého jazyka. Další možností, jak hravě procvičovat analýzu a syntézu, je použít pomůcku „*ABC skládačka s písmeny a čísly*“¹⁰.

Pro výuku čtení velkých tiskacích písmen lze využít pracovní sešity nakladatelství Fortuna a SPN, které jsou ovšem shodné pouze s učebnicemi daného nakladatelství a dané řady. Pokud by je chtěl využívat učitel, který vyučuje GM podle jiného nakladatelství, musí být obeznámen s tím, že pracovní sešit a učebnice spolu nemusí korespondovat v oblasti probíraného učiva. Proto si mnozí učitelé pro toto období vytvářejí pracovní listy – viz Příloha 1.

V této fázi výuky lze též využívat skládací abecedu, která je upravena pro potřeby GM. Jako vhodné doplnění výuky lze zařadit didaktická pexesa, domina apod. Další doplňující pomůckou mohou být vějíře, které nabízí prodejci na internetu¹¹ či si je vytvářejí učitelé sami.

Pro období přechodu na malá tiskací písmena využíváme didaktická pexesa s velkými a malými tiskacími písmeny. Žáky oblíbené jsou obrázkové skládanky z pohledů – lota. Tuto pomůcku si ovšem musí učitel vyrobit sám, na trhu není pro genetickou metodu k dispozici.

V období docvičování čtení je vhodné zařadit práci s publikací „*Čteme s porozuměním každý den*“ od nakladatelství Šafrán¹².

¹⁰ ABC skládačka s písmeny a čísly - Dráček.cz. *Dráček.cz* [online]. Praha, 2016 [cit. 2016-04-23].

Dostupné z: <http://www.dracek.cz/abc-skladacka-s-pismeny-a-cisly>

¹¹ Vějíře. *Výukové programy pro ZŠ* [online]. Mělník, 2010 [cit. 2016-04-23]. Dostupné z:

<http://www.vyukoveprogramy.com/vejire-z00001.aspx>

¹² Čteme s porozuměním každý den. *Nakladatelství Šafrán* [online]. Dobříš [cit. 2016-04-23]. Dostupné z:

http://www.nakladatelstvi-safran.cz/knihy.php?cteme_1_ucitele

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

5. VÝZKUMNÝ PROBLÉM A PRACOVNÍ HYPOTÉZY

Výzkumný problém

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání poskytuje základním školám široký prostor pro výběr metod výuky elementárního čtení.

A-S metoda má na našem území vzhledem k historickým souvislostem tradiční postavení. I přes toto původně monopolní postavení A-S metody volí školy alternativní metody výuky čtení. K nejčastěji používaným alternativním metodám výuky čtení patří genetická metoda čtení.

V rámci výzkumného šetření se proto zaměříme na jednotlivé stěžejní metody výuky elementárního čtení. Rádi bychom postihli jejich přednosti i případné nedostatky, z tohoto důvodu jsme se zaměřili na správnost a plynulost čtení u daných metod.

V současné výuce elementárního čtení je kladen důraz na čtení s porozuměním, proto se ve výzkumném šetření zabýváme také touto otázkou.

Někteří učitelé či vedení základních škol mohou stát před volbou metody výuky čtení, proto jsme do výzkumného šetření zapojili i porovnání metod výuky elementárního čtení. Domníváme se, že na konci 1. ročníku by žáci bez ohledu na metodu výuky čtení měli číst na stejné úrovni. Taktéž předpokládáme, že výsledky žáků čtoucích jednotlivými metodami výuky elementárního čtení se ve svém průběhu liší.

Ačkoliv jsme si vědomi, že rychlost čtení není v 1. ročníku základní školy veličina, která by hodnotila základní dovednosti v oblasti čtení, zajímalo nás, zda se liší rychlost čtení u žáků, kteří pracují podle různých metod výuky čtení. Z tohoto důvodu jsme zařadili do výzkumného šetření i rychlost čtení.

Pracovní hypotézy

H1: Předpokládáme, že žáci, kteří se učí číst genetickou metodou čtení, čtou od samého počátku s porozuměním, kdežto žáci, kteří se učí číst A-S metodou čtení, čtou s porozuměním až na konci školního roku.

H2: Předpokládáme, že žáci A-S metody i genetické metody čtou správně, bez záměn písmen.

H3: Předpokládáme, že žáci A-S metody mají v průběhu školního roku obtíže s plynulým čtením, kdežto žáci genetické metody čtou plynule.

H4: Předpokládáme, že žáci genetické metody čtou s lepší intonací, kdežto žáci A-S metody mají v průběhu školního roku s intonací při čtení obtíže, a že se tento stav upravuje na konci 1. ročníku.

H5: Předpokládáme, že žáci genetické metody čtou rychlejším tempem a žáci A - S metody čtou v průběhu školního roku pomalejším tempem.

H6: Předpokládáme, že na konci 1. ročníku čtou plynule žáci obou skupin.

H7: Předpokládáme, že na konci 1. ročníku je čtení se správnou intonací na stejné úrovni u obou skupin žáků.

H8: Předpokládáme, že žáci na konci 1. ročníku čtou stejnou rychlostí bez ohledu na metodu výuky čtení.

6. CHARAKTERISTIKA VYŠETŘOVANÉHO SOUBORU A PODMÍNKY VÝZKUMU

Výzkumné šetření probíhalo v několika základních školách, proto bylo obtížné zajistit zcela shodné podmínky výzkumu. V této kapitole se zaměříme na specifikaci vyšetřovaného souboru a konkrétní podmínky výzkumu na různých pracovištích.

6.1 CHARAKTERISTIKA VYŠETŘOVANÉHO SOUBORU

Výzkumné šetření probíhalo na pěti základních školách ve Středočeském a Ústeckém kraji. Dvě základní školy byly málotřídní s 1. stupněm ZŠ, tři školy byly plně organizované.

Z hlediska metod výuky čtení byly zastoupeny dvě školy, ve kterých probíhala výuka čtení pouze A-S metodou, v jedné škole probíhala výuka pouze genetickou metodou a ve dvou školách probíhala výuka čtení A-S metodou i genetickou metodou. Toto nám podrobně ukazuje tabulka 4.

Tab. IV Zapojení škol do výzkumného šetření

Škola	Typ školy	Metoda čtení	Počet tříd	Počet žáků	Kraj
ZŠ a MŠ Petrohrad	málotřídní škola	GM	1	10	Ústecký kraj
ZŠ a MŠ Olešná u Rakovníka	málotřídní škola	A-S metoda	1	3	Středočeský kraj
1. ZŠ Rakovník	plně organizovaná škola	A-S metoda	1	16	Středočeský kraj
		GM	1	18	
2. ZŠ Rakovník	plně organizovaná škola	A-S metoda	2	13	Středočeský kraj
		GM	1	21	
ZŠ a MŠ Lužná	plně organizovaná škola	A-S metoda	1	15	Středočeský kraj

Zdroj: Vlastní šetření

Jak je patrné z tabulky 4, do výzkumného šetření se zapojili žáci z 8 prvních tříd, z nichž ve 3 třídách probíhala výuka čtení genetickou metodou a v 5 třídách A-S metodou.

Do výzkumného šetření se zapojilo celkem 96 žáků, z toho u 47 žáků probíhala výuka čtení A-S metodou a u 49 žáků genetickou metodou. Výzkumné šetření probíhalo ve dvou etapách. V každé etapě se do výzkumného šetření zapojilo 46 žáků A-S metody a 46 žáků GM. Většina žáků se zúčastnila obou etap výzkumného šetření. Někteří žáci byli přítomni pouze v jedné etapě výzkumného šetření.

Výzkumného šetření se zpravidla nezúčastnili všichni žáci dané třídy. Důvodem nezapojení všech žáků dané třídy do výzkumného šetření byl požadavek ředitelů škol, aby se zapojením souhlasili zákonní zástupci žáků. Někteří zákonní zástupci vyjádřili nesouhlas se zapojením svého dítěte do výzkumného šetření.

6. 2 PODMÍNKY VÝZKUMU

Výzkumné šetření probíhalo ve dvou etapách:

1. etapa výzkumného šetření: 23. února – 6. března 2015,
2. etapa výzkumného šetření: 8. – 17. června 2015.

Neboť výzkumné šetření probíhalo v několika různých školách, nebylo možné nastavit zcela identické podmínky výzkumného šetření.

Základním požadavkem, který byl splněn ve všech školách, bylo vyčlenění prostoru pro samostatnou práci s žáky.

ZŠ a MŠ Petrohrad, ZŠ a MŠ Olešná a 1. ZŠ Rakovník poskytly pro čtení samostatnou místnost, kde nebyly žádné rušivé vlivy. Taktéž v ZŠ Lužná byl vyčleněn prostor, kde mohli žáci číst bez přítomnosti jiných žáků, ovšem tímto prostorem byla školní jídelna, která je propojena se školní kuchyní, kde se v době výzkumného šetření připravovaly pokrmy, proto tento prostor nebyl zcela bez rušivých prvků. Podmínkou 2. ZŠ Rakovník pro realizaci výzkumného šetření bylo, aby toto šetření probíhalo v odpoledních hodinách v rámci školní družiny. Školní družina vyčlenila samostatný prostor pro výzkumné šetření, ovšem z vedlejších prostor doléhal do místnosti hluk hrajících si dětí.

Všichni žáci bez ohledu na metodu výuky čtení četli stejný text (viz Příloha 2). Při čtení jsme sledovali zejména porozumění čtenému textu, ale také plynulost čtení, správnost a rychlost čtení.

V každé etapě měli žáci za úkol přečíst text a odpovědět na položené otázky. Tyto otázky směřovaly k porozumění textu.

Sestavení textu pro 1. etapu výzkumného šetření bylo podřízeno učivu, které žáci jednotlivých tříd měli již probrané a procvičené. Neboť školy nepracovaly podle učebnic stejného nakladatelství, bylo třeba vynechat některá písmena, která již žáci jedné školy měli procvičena, ale žáci jiné školy nikoliv.

V 1. etapě jsme četli text o Káje a jejím pejskovi. Tento text je k nahlédnutí v příloze 2. Celý text obsahoval 53 slov, do čehož počítáme i předložky. Text byl rozčleněn na 2 části – čtení slov a čtení uceleného textu. V první části jsme se zaměřili na osvojení čtení:

- slov s otevřenými slabikami,
- slov s trojpísmennými slabikami,
- zavřených slabik na konci slov,
- čtení slov s předložkovými vazbami,
- slov se dvěma souhláskami uprostřed.

V uceleném textu jsme se zaměřili na výše uvedené dovednosti a na porozumění textu. Otázky směřující k porozumění textu byly následující:

- O kom bylo vyprávění?
- Jak se jmenuje Kájin pes?
- Co dělá Kája s Lapem?
- Jak se cítí Kája?

Sestavení textu pro 2. etapu výzkumného šetření proběhlo již bez obtíží, neboť učivo bylo již ve všech třídách probráno. Tento text tvořilo ucelené tematicky zaměřené vyprávění – viz Příloha 3. Vyprávění bylo složeno ze 172 slov. Otázky směřující k porozumění textu byly následující:

- O jakém ročním období je vyprávění?
- Na co se těší děti?
- Kdo pojedje k babičce?
- Co budou dělat o prázdninách Jenda a Toník?
- Jak reaguje Ivánek, když se ho spolužáci ptají na to, co bude dělat o prázdninách?
- Co dělá Ivánek s rodiči?

- Na konci vyprávění byly otázky pro tebe. Vzpomeneš si, na co se ptaly?
Odpověz.

Výzkumné šetření probíhalo na jednotlivých základních školách v prostředí, které žáci znali. Z toho důvodu se u žáků nevyskytovaly obtíže s adaptací. Texty pro výzkumné šetření respektovaly úroveň čtenářských dovedností žáků. Díky tomu bylo možné porovnávat výkony jednotlivých žáků. Pro pozdější kontrolu jsme pořizovali audionahrávky čtoucích žáků (se svolením jejich zákonných zástupců). Tyto nahrávky byly po vyhodnocení výzkumného šetření znehodnoceny.

7. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÝCH METOD

Abychom mohli vyhodnotit výzkumné šetření a zhodnotit, zda naše hypotézy byly potvrzeny, či vyvráceny, bylo třeba stanovit metody, se kterými bychom v průběhu výzkumného šetření pracovali.

Vzhledem k charakteru výzkumného šetření bylo třeba vybrat relevantní výzkumné metody a postupy jejich vyhodnocování. Dále se budeme věnovat jednotlivým výzkumným metodám a způsobům statistického zhodnocení výzkumného šetření.

7. 1 POUŽITÉ METODY

V tomto výzkumném šetření jsme použili strukturované pozorování žáků a analýzu jejich výkonů.

Pro popis stručné souhrnné informace o výsledcích výkonů žáků z daných skupin jsme volili aritmetický průměr, modus a medián.

Naším cílem bylo vystihnout střední hodnotu zkoumaného jevu. Pro tuto hodnotu není vždy zcela relevantní použití pouze aritmetického průměru, proto jsme ve výzkumném šetření používali též modus a medián.

7. 2 CHARAKTERISTIKA METOD

Během výzkumného šetření probíhalo na jednotlivých základních školách pozorování žáků. Jejich výkony ve čtení byly nahrávány. Při zpracovávání výsledků výzkumného šetření jsme využili vyhodnocení pomocí aritmetického průměru, modusu, mediánu. Pro hodnocení čtení s porozuměním a dalších kvalit čtení jsme využívali také procentuální vyjádření.

7. 2. 1 Pozorování žáků

Během výzkumného šetření byly pozorovány výkony jednotlivých žáků v oblasti čtení. Výsledky byly zaznamenávány do záznamových archů, které dále sloužily k analýze. Pro možnost zpětné kontroly záznamu byli během čtení žáci nahráváni na diktafon. Tyto zvukové materiály byly po analýze výkonů žáků znehodnoceny.

Pozorování se týkalo:

- porozumění textu,
- správnosti čtení,

- plynulosti čtení,
- intonaci žáků při čtení uceleného textu,
- rychlosti čtení.

7. 2. 2 Aritmetický průměr

Aritmetický průměr je součet hodnot znaku zjištěných u všech jednotek souboru, který dělíme počtem všech jednotek daného souboru.

Josef Polák (1991, str. 320) vymezuje využití aritmetického průměru: *„aritmetický průměr [...] Méně vhodný je ovšem v situacích, kdy hodnoty znaku nejsou rovnoměrně rozloženy kolem aritmetického průměru a v případech, kdy v souboru jsou extrémně nízké nebo vysoké hodnoty.“*

Vzhledem k tomu, že se v některých případech ve výzkumném šetření vyskytovaly extrémně vysoké hodnoty, nebylo možno vždy využít aritmetický průměr.

7. 2. 3 Modus a medián

Modus je hodnota s největší četností. Pro toto výzkumné šetření jsme při hodnocení statistického souboru pomocí modusu vytvořili tabulky (Příloha 5), kde jsme vyhodnotili jednotlivé četnosti rychlosti čtení. Na základě těchto tabulek jsme stanovili modus rychlosti čtení žáků během jednotlivých etap výzkumného šetření.

Medián je prostřední hodnota znaku. Jednotlivé sledované hodnoty jsme uspořádali podle velikosti. Pokud byl ve výzkumném šetření lichý počet sledovaných hodnot, rovnal se medián hodnotě znaku prostřední sledované hodnoty. V případě sudého počtu sledovaných hodnot je medián vyjádřen aritmetickým průměrem hodnot dvou prostředních prvků sledovaného souboru.

8. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A JEJICH ANALÝZA

Tato kapitola je zaměřena na výsledky výzkumného šetření a jejich analýzu. Jak již bylo uvedeno dříve, probíhalo výzkumné šetření ve dvou etapách. Dovednosti čtení se postupem času zdokonalují, proto jsme chtěli zjistit, zda mezi jednotlivými metodami výuky čtení bude v průběhu výuky v 1. třídě patrný rozdíl. Pro porovnání jsme tedy stanovili 2 etapy výzkumného šetření, během kterých jsme pozorovali schopnost žáků číst správně, plynule, se správnou intonací a porozuměním čtenému textu. Pozornost jsme věnovali též rychlosti čtení. V této kapitole zhodnotíme jednotlivé etapy výzkumného šetření a porovnáme výsledky žáků vyučovaných A-S metodou a genetickou metodou čtení.

V obou etapách probíhalo pozorování žáků, kterým byl předložen text ke čtení. V 1. etapě výzkumného šetření pracovali žáci s textem, který obsahoval 53 slov a byl rozčleněn na dvě části (viz Příloha 2). Rozčlenění textu na dvě části nám umožnilo pozorovat výkony žáků se zaměřením na čtení slov a slovních spojení, které odpovídají jednotlivým etapám výuky čtení. Zajímalo nás, jak mají žáci upevněnou dovednost číst konkrétní typy slov (slova s otevřenými slabikami, slova s uzavřenými slabikami atd.). Žáci se mohli v první části soustředit pouze na slova a slovní spojení. Pozorovali jsme, jak žáci čtou tato slova z hlediska plynulosti i správnosti čtení. Druhou část textu tvořil příběh, který umožnil pozorování nejen správnosti a plynulosti čtení, ale byl zaměřen zejména na správnou intonaci a čtení s porozuměním. Obě části textu byly použity pro pozorování rychlosti čtení.

Ve 2. etapě výzkumného šetření četli žáci delší ucelený text (viz Příloha 3). Na základě přečtení celého textu jsme hodnotili výsledky žáků v oblasti čtení s porozuměním, plynulosti čtení, správnosti čtení, intonace a rychlosti čtení.

Následující text je zaměřen na analýzu výsledků obou etap výzkumného šetření.

8. 1 ČTENÍ S POROZUMĚNÍM

Důležitým parametrem tohoto výzkumného šetření je schopnost žáků porozumět čtenému textu. V první etapě výzkumného šetření jsme položili žákům 4 otázky vztahující se k textu. Na otázky odpovídalo 46 žáků vyučovaných A-S metodou čtení a 46 žáků vyučovaných genetickou metodou čtení. Za správné odpovědi považujeme zcela přesné odpovědi a odpovědi nepřesné. Do kategorie nesprávných odpovědí řadíme

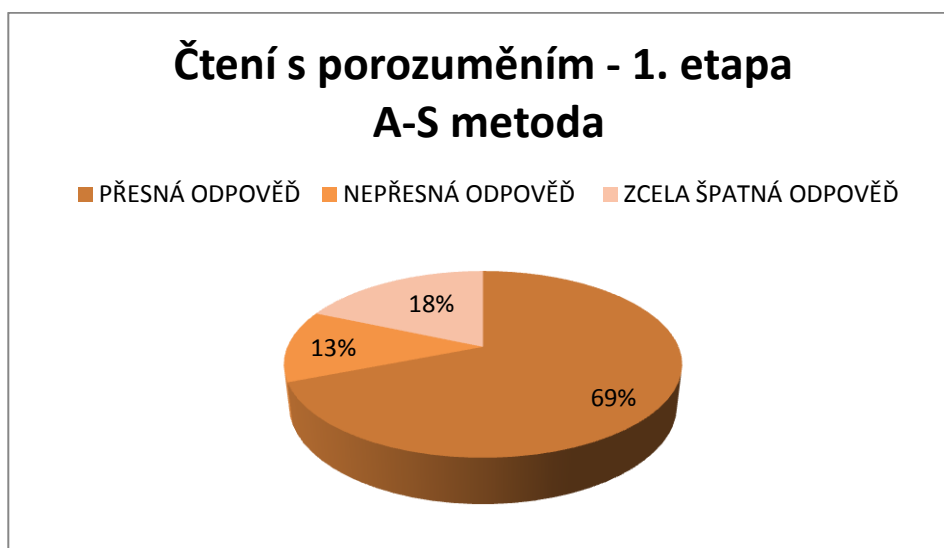
odpovědi, které neodpovídaly na položenou otázku, případně si žáci již nepamatovali, o čem text byl.

8. 1. 1 První etapa výzkumného šetření

Žákům jsme v 1. etapě výzkumného šetření položili 4 otázky vztahující se ke 2. části textu (přehled otázek viz Příloha 4). Na otázky odpovídalo 46 žáků vyučovaných A-S metodou a 46 žáků vyučovaných genetickou metodou čtení. Celkem bylo položeno 184 otázek.

Čtení A-S metodou

Graf 1 Čtení s porozuměním, 1. etapa, A-S metoda



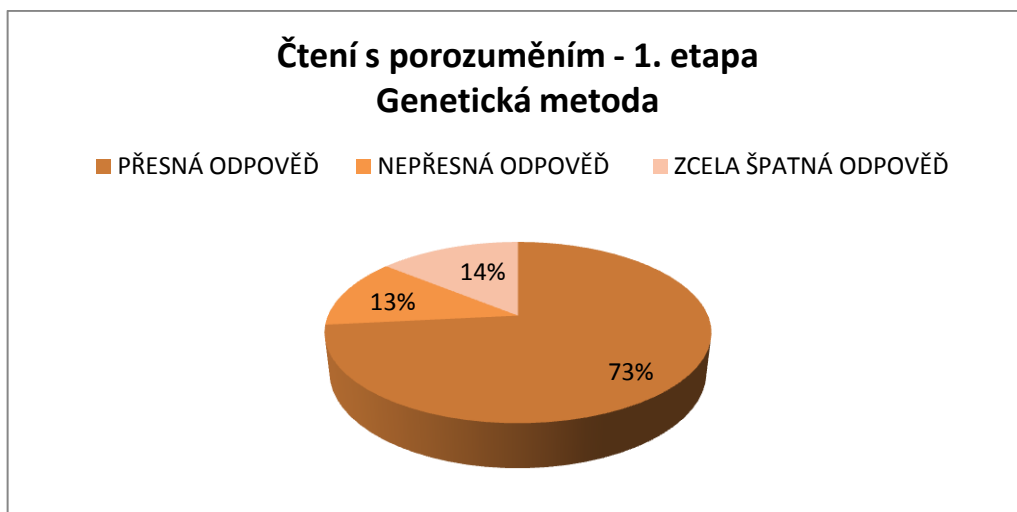
Zdroj: Vlastní šetření

Graf 1 ukazuje porozumění textu u žáků vyučovaných A-S metodou čtení. Z celkového počtu 184 možných odpovědí bylo 127 zcela přesných odpovědí (69%) a 23 nepřesných odpovědí (13%), což činí 87% správných odpovědí. Ve 34 (18%) odpovědích žáci zcela chybovali či nedovedli na otázku odpovědět z důvodu nepamatování si textu.

Čtení genetickou metodou

U žáků vyučovaných genetickou metodou jsme zjistili, že počet správných odpovědí činil 86% (158 správných odpovědí), z čehož bylo 135 přesných odpovědí (73%) a 23 nepřesných odpovědí (13%). Z celkového počtu bylo 26 odpovědí nesprávných (14%). Toto dokládá graf 2.

Graf 2 Čtení s porozuměním, 1. etapa, GM



Zdroj: Vlastní šetření

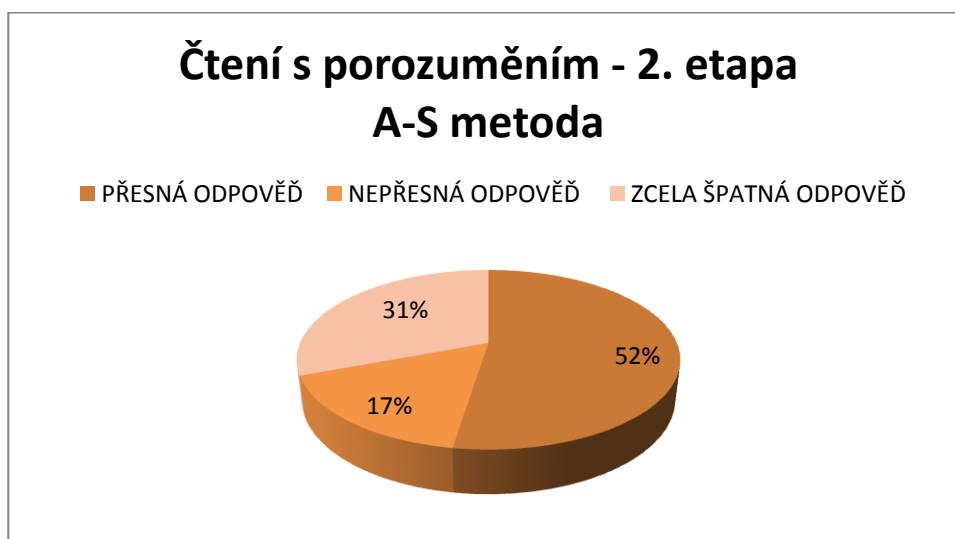
8. 1. 2 Druhá etapa výzkumného šetření

Ve druhé etapě výzkumného šetření jsme žákům položili 7 otázek (přehled otázek viz Příloha 4). Na otázky odpovídalo 46 žáků vyučovaných A-S metodou čtení a 46 žáků vyučovaných genetickou metodou čtení. Celkem bylo položeno 322 otázek.

U obou skupin došlo k poklesu počtu správných odpovědí. Můžeme se domnívat, že k tomuto poklesu došlo vzhledem k délce a větší struktuře textu.

Čtení A-S metodou

Graf 3 Čtení s porozuměním, 2. etapa, A-S metoda

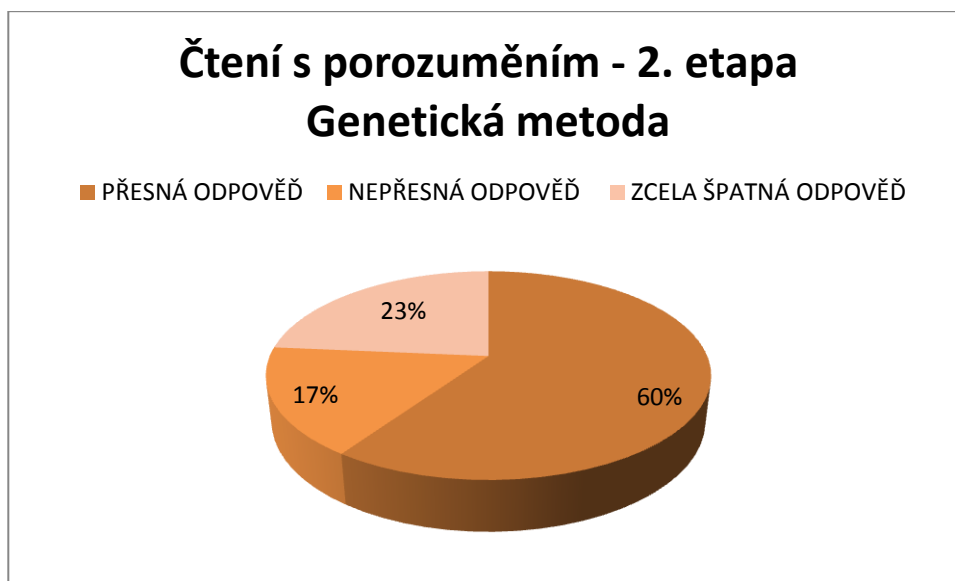


Zdroj: Vlastní šetření

Žáci vyučovaní A-S metodou byli úspěšní v 69% odpovědí (223 správných odpovědí), z čehož bylo 169 přesných odpovědí (52%) a 54 nepřesných odpovědí (17%). Z celkového počtu odpověděli žáci nesprávně 99krát (31%). Toto dokladuje graf 3.

Čtení genetickou metodou

Graf 4 Čtení s porozuměním, 2. etapa, GM



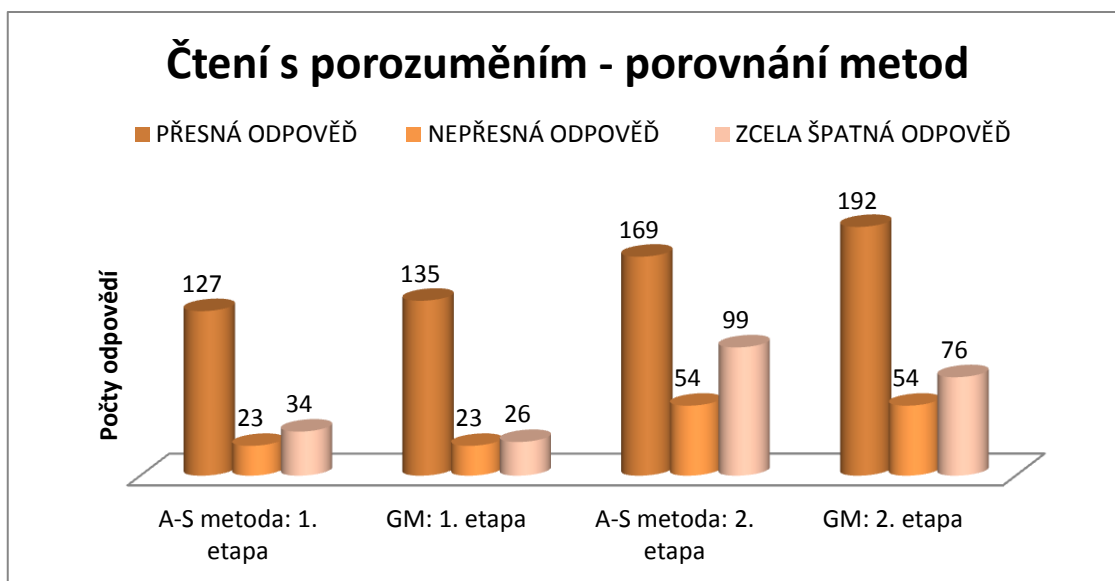
Zdroj: Vlastní šetření

Žáci vyučovaní genetickou metodou čtení dosáhli ve 2. etapě výzkumného šetření celkem 246 správných odpovědí, což činí 77% ze všech odpovědí. Toto můžeme vidět v grafu 4. Přesných odpovědí bylo 192 (60%), nepřesných pak 54 (17%). Z celkového počtu bylo 76 nesprávných odpovědí, což činí 23%.

8. 1. 3 Porovnání metod

Pokud porovnááme jednotlivé metody výuky čtení, můžeme vidět, že žáci vyučovaní genetickou metodou čtení byli v 1. i 2. etapě výzkumného šetření úspěšnější než žáci vyučovaní A-S metodou čtení. Jako doklad uvádíme graf 5 a tabulku V.

Graf 5 Čtení s porozuměním, porovnání metod



Zdroj: Vlastní šetření

Ačkoliv ve 2. etapě výzkumného šetření kleslo procento správných odpovědí v obou skupinách, přesto byl u žáků genetické metody čtení tento pokles nižší než u žáků A-S metody. Toto dokládá tabulka V.

Tab. V Čtení s porozuměním, porovnání metod

Metoda	1. etapa		2. etapa		změna
	typ odpovědi	procenta	typ odpovědi	procenta	
A-S metoda	správná odpověď	82%	správná odpověď	69%	-13 %
	nesprávná odpověď	18%	nesprávná odpověď	31%	+13%
Genetická metoda	správná odpověď	86%	správná odpověď	77%	- 9%
	nesprávná odpověď	14%	nesprávná odpověď	23%	+9%

Zdroj: Vlastní šetření

8. 2 PLYNULOST ČTENÍ

U obou skupin žáků jsme hodnotili jednotlivé způsoby čtení textu a chybovost, která ovlivňovala plynulé čtení. Jako chyby proti plynulosti čtení jsme vyhodnotili:

- hláskování nespojené,

- hláskování spojené s následným přečtením celého slova,
- hláskování spojené se slabikováním,
- hláskování spojené se slabikováním a následným přečtením celého slova,
- nespojené slabikování,
- slabikování spojené s následným přečtením celého slova,
- vázané slabikování
- opakování slabiky (u A-S metody), opakování části slova (u GM),
- opakování slova,
- opakování několika slov,
- nefunkční pauza,
- slabikování (u GM).

U každého žáka mohlo při čtení dojít k několika chybám proti plynulosti čtení, proto součty všech chyb čtení jsou vyšší než počet respondentů.

8. 2. 1 První etapa výzkumného šetření

V této etapě jsme se věnovali pozorování plynulosti čtení žáků A-S metody i genetické metody.

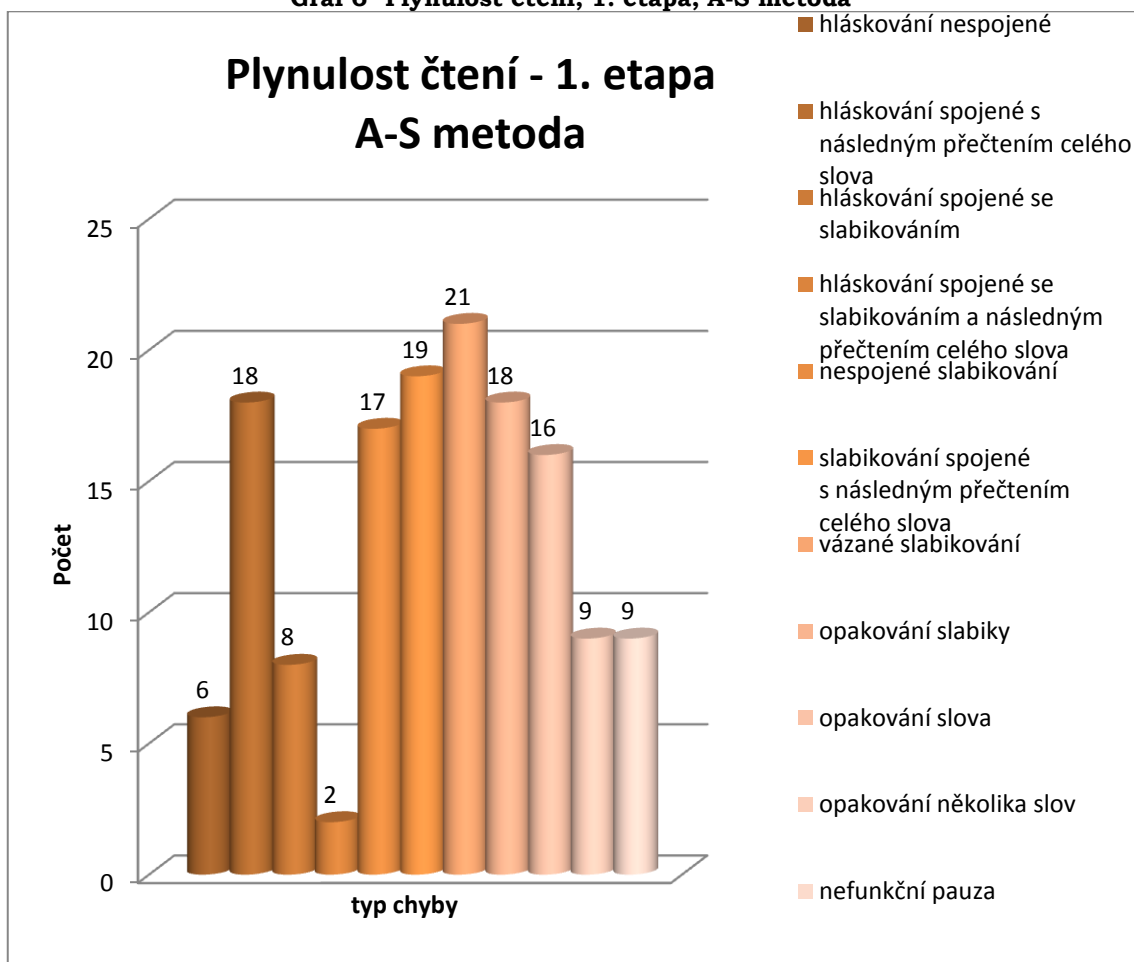
Čtení A-S metodou

Jak ukazuje graf 6, žáci A-S metody nejčastěji četli vázaným slabikováním (21 žáků), dále 19 žáků četlo slabikováním spojeným s následným přečtením celého slova. V 18 případech četli žáci slova s opakováním slabiky. U 17 žáků jsme pozorovali nespojené slabikování.

Při čtení opakovalo slova 16 žáků. U devíti žáků bylo zpozorováno opakování několika slov. U stejného počtu žáků docházelo při čtení k neadekvátně dlouhým pauzám ve čtení (tzv. nefunkční pauza).

U některých žáků se vyskytovalo hláskování – v 18 případech hláskování spojené s následným přečtením celého slova, u osmi žáků hláskování spojené se slabikováním, 6 žáků četlo hláskováním nespojeným a u dvou žáků jsme zaznamenali hláskování spojené se slabikováním a následným přečtením celého slova.

Graf 6 Plynulost čtení, 1. etapa, A-S metoda



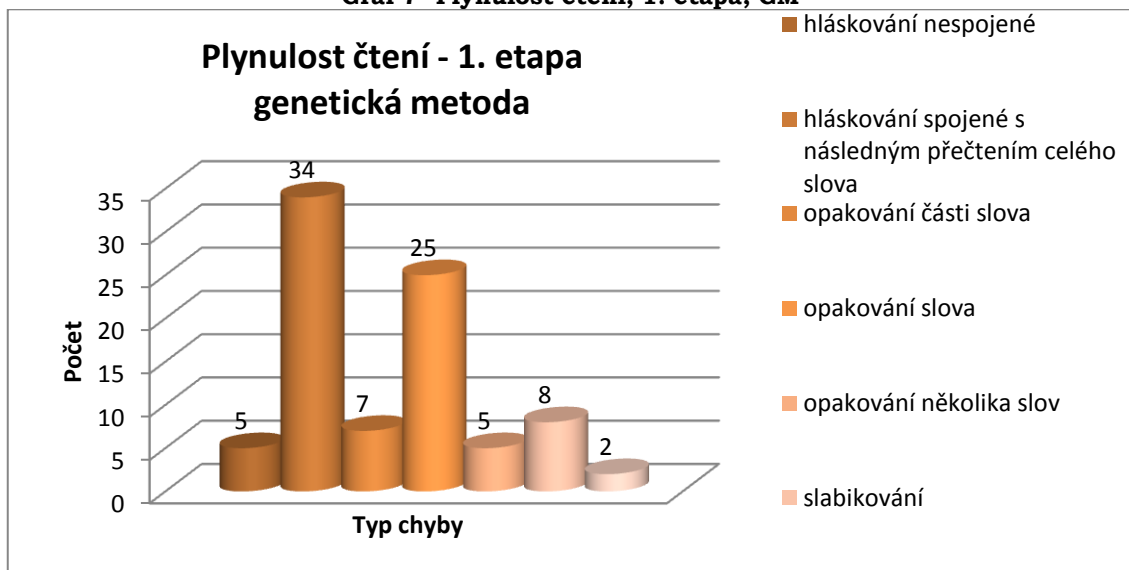
Zdroj: Vlastní šetření

Čtení genetickou metodou

U žáků vyučovaných genetickou metodou čtení nejčastěji docházelo z hlediska způsobu čtení, který ovlivňuje plynulost čtení, k hláskování spojenému s následným přečtením celého slova (34 žáků), nespojené hláskování se vyskytlo pouze u pěti žáků. V 8 případech četli žáci za pomoci vázaného slabikování.

Plynulost čtení ovlivňuje opakování částí slov, celých slov nebo několika slov. U této skupiny žáků jsme se nejčastěji setkali s opakováním celých slov (25 žáků), v sedmi případech opakovali žáci části slov, což bylo způsobeno opravou chyby, kterou si žáci sami uvědomili. Pět žáků opakovalo při čtení několik již přečtených slov. Toto dokladuje graf 7.

Graf 7 Plynulost čtení, 1. etapa, GM



Zdroj: Vlastní šetření

8. 2. 2 Druhá etapa výzkumného šetření

Ve druhé etapě výzkumného šetření četli žáci delší text, který obsahoval všechny typy slov. Délka a náročnost textu ovlivnily výkony žáků a výsledky jejich čtení zejména v oblasti plynulosti a správnosti čtení. Toto se projevilo u obou skupin žáků.

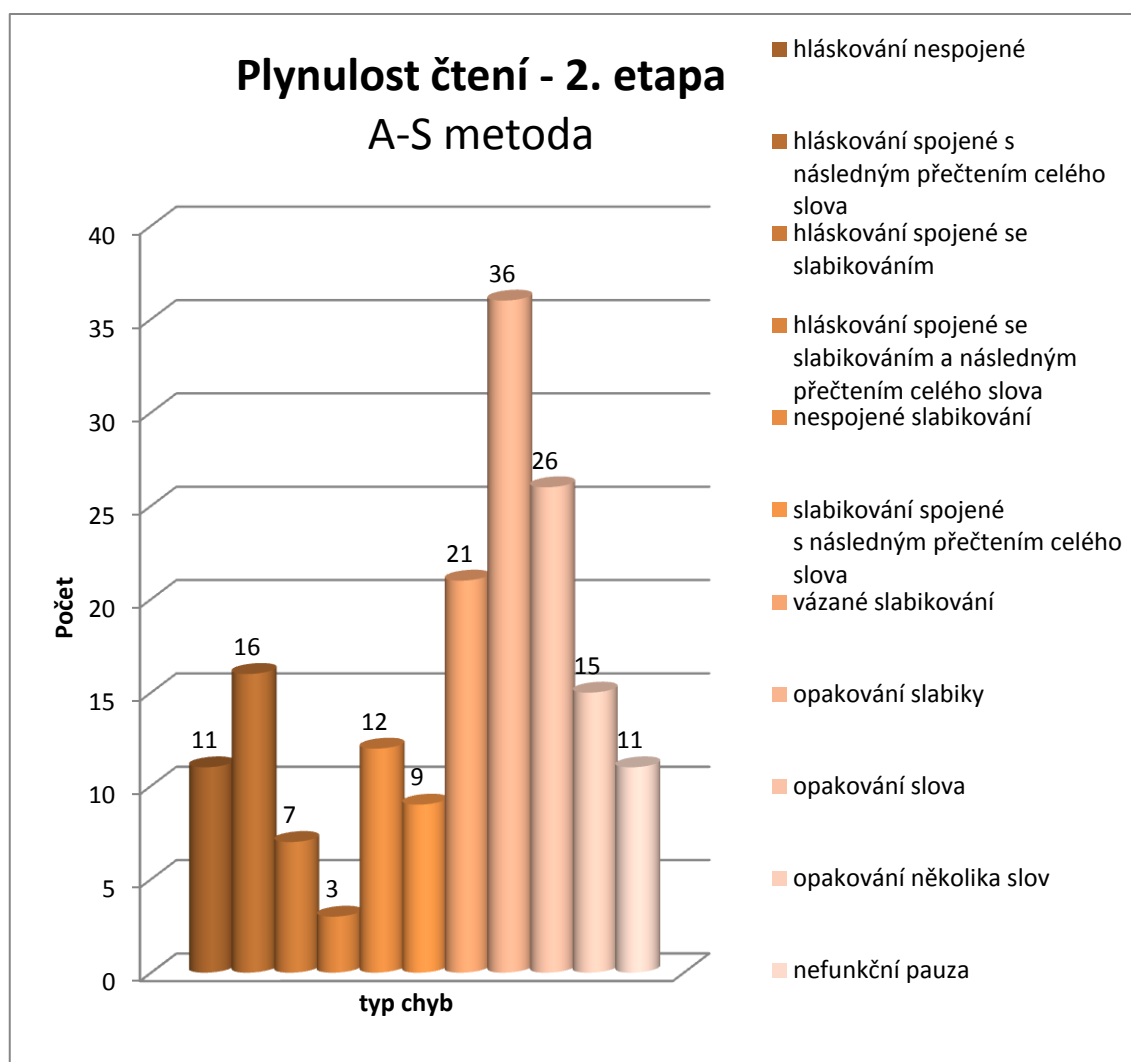
Pravděpodobným důvodem pro navýšení počtu chyb ve 2. etapě může být fakt, že text pro čtení byl napsán bezpatkovým písmem. Ve vlastním jméně „Iváněk“ žáci velmi často zaměňovali „I“ za „l“ a slovo jim nedávalo smysl, proto několikrát opakovali část slova či celé slovo. Taktéž se v této pasáži často vyskytovaly nefunkční pauzy.

Čtení A-S metodou

U žáků, kteří byli vyučováni A-S metodou čtení, rozdělíme chyby proti plynulosti čtení na hláskování, slabikování, opakování textu a nefunkční pauzy. Výsledky v této etapě výzkumného šetření ukazuje graf 8.

Při analýze chyb proti plynulosti čtení u žáků A-S metody čtení z hlediska slabikování nejčastěji docházelo k vázanému slabikování (21 žáků). Tento výsledek je stejný jako v 1. etapě výzkumného šetření. Ve 12 případech žáci četli slova pomocí nespojeného slabikování a v 9 případech došlo k slabikování spojenému s následným přečtením celého slova. Při porovnání etap výzkumného šetření došlo v obou pozorovaných výsledcích ke snížení počtu chyb.

Graf 8 Plynulost čtení, 2. etapa, A-S metoda



Zdroj: Vlastní šetření

Z hlediska hláskování docházelo u žáků A-S metody nejčastěji k hláskování spojenému s následným přečtením celého slova (16 žáků), u 11 žáků docházelo k hláskování nespojenému, u 7 žáků k hláskování spojenému se slabikováním a 3 žáci četli za pomoci hláskování spojeného se slabikováním a následným přečtením celého slova. Při porovnání etap došlo u hláskování spojeného s následným přečtením celého slova a hláskování nespojeného k poklesu počtu chyb. U hláskování spojeného se slabikováním a hláskování spojeného se slabikováním a následným přečtením celého slova došlo k navýšení počtu chyb.

Další chybou proti plynulosti čtení je opakování slabik, jednotlivých slov či několika slov. Nejčastěji žáci A-S metody opakovali slabiku ve slově (36 žáků), 26 žáků opakovalo již přečtené slovo a 15 žáků opakovalo několik již přečtených slov. V porovnání etap došlo ve všech těchto pozorovaných oblastech k navýšení počtu chyb.

Žáci A-S metody čtení ve 2. etapě výzkumného šetření častěji než v 1. etapě četli text s nefunkční pauzou (11 žáků ve 2. etapě, 9 žáků v 1. etapě).

Čtení genetickou metodou

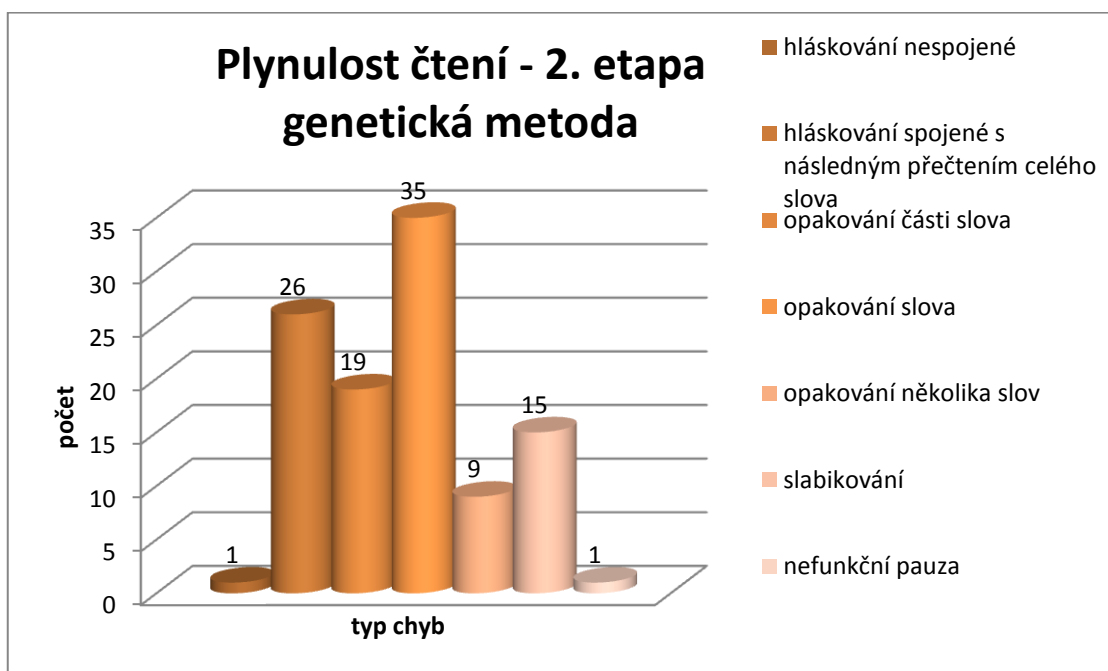
Graf 9 ukazuje výsledky 2. etapy výzkumného šetření u žáků genetické metody čtení. V následujícím textu rozdělíme výsledky této etapy na chyby spojené s hláskováním, slabikováním, opakováním textu a nefunkční pauzy.

Žáci genetické metody se i ve 2. etapě výzkumného šetření dopouštěli při plynulém čtení chyb zejména v oblasti hláskování a opakování slov. Žáci využívali při čtení textu v 26 případech hláskování spojeného s následným přečtením celého slova. Jeden žák hláskoval nespojitě. V porovnání 1. a 2. etapy výzkumného šetření došlo u hláskování ke snížení chybovosti.

Zajímavý výsledek přináší porovnání vázaného slabikování. V 1. etapě výzkumného šetření využívalo vázaného slabikování 8 žáků. Ve 2. etapě narostl počet žáků, kteří četli slova pomocí vázaného slabikování na 15.

Žáci genetické metody také častěji opakovali části slova (19 žáků), již přečtená slova (35 žáků) a několik již přečtených slov (9 žáků). Při porovnání jednotlivých etap výzkumného šetření došlo ve 2. etapě k navýšení počtu chyb.

Graf 9 Plynulost čtení, 2. etapa, GM



Zdroj: Vlastní šetření

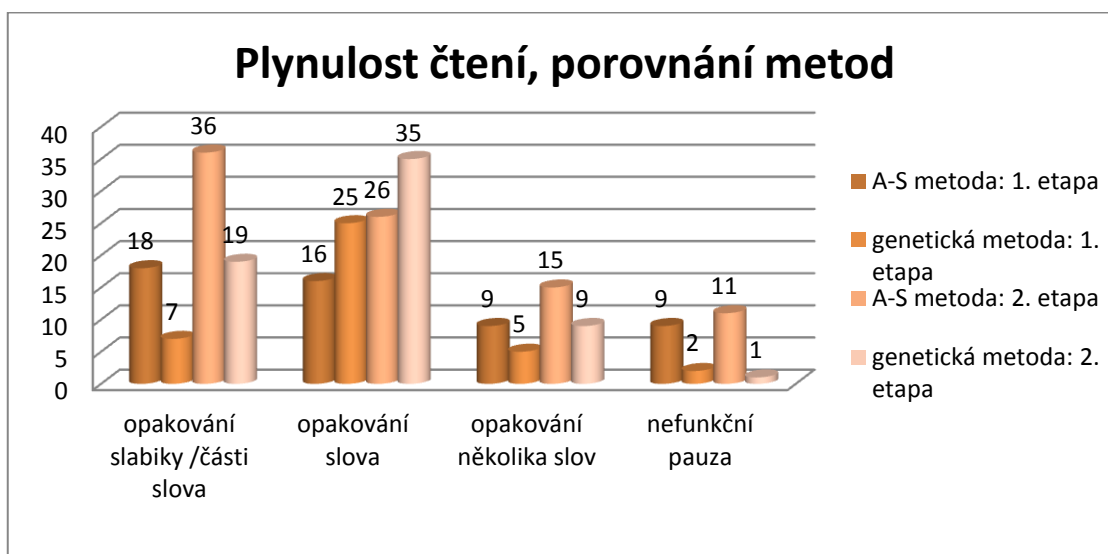
8. 2. 3 Porovnání metod

Pro porovnání vybraných metod čtení jsme vybrali následující chyby proti plynulosti:

- opakování slabik,
- opakování částí slov,
- opakování celých slov,
- opakování několika již přečtených slov
- nefunkční pauzy.

Aby byl zachován význam náplně jednotlivých chyb při plynulém čtení, porovnáваме opakování slabik u žáků čtoucích A-S metodou a opakování částí slov u žáků, kteří se učili číst genetickou metodou čtení. Ostatní chyby, jichž se žáci při plynulém čtení dopouštěli, není možné z důvodu specifik jednotlivých metod čtení porovnávat.

Graf 10 Plynulost čtení, porovnání metod



Zdroj: Vlastní šetření

Jak ukazuje graf 10, žáci A-S metody se v obou etapách výzkumného šetření častěji dopouštěli chyb proti plynulosti ve 3 ze 4 pozorovaných jevů. Nejčastěji jsme se během pozorování žáků A-S metody setkali s opakováním slabiky – v první etapě 18 žáků, ve druhé 26. Žáci genetické metody taktéž opakovali části slov, ovšem v 1. etapě jsme tento jev zaznamenali u 7 žáků, ve 2. etapě u 19 žáků.

Chybou proti plynulosti čtení je také opakování několika již přečtených slov. Toho se v 1. etapě dopouštělo 9 žáků A-S metody, přičemž v téže etapě se stejné chyby

dopustilo 5 žáků genetické metody. Ve druhé etapě výzkumného šetření došlo u obou metod k zvýšení počtů žáků, kteří se této chyby dopustili, ale u A-S metody takto chybovalo 15 žáků a u genetické metody 9 žáků.

Z hlediska nefunkční pauzy opět častěji v obou etapách výzkumného šetření chybovali žáci A-S metody čtení (v 1. etapě 9 žáků A-S metody a 2 žáci genetické metody, ve 2. etapě 11 žáků A-S metody a 1 žák genetické metody).

Žáci genetické metody chybovali častěji v obou etapách výzkumného šetření pouze v oblasti opakování celého již přečteného slova (v 1. etapě 25 žáků genetické metody a 16 žáků A-S metody, ve 2. etapě 35 žáků genetické metody a 26 žáků A-S metody).

8. 3 SPRÁVNOST ČTENÍ

U obou skupin žáků jsme hodnotili jednotlivé způsoby čtení textu a chybovost, která ovlivňovala správnost čtení. Jako chyby proti správnost čtení jsme stanovili:

- záměny hlásek,
- vynechávání hlásek,
- přidávání hlásek,
- přehazování hlásek,
- přehazování slabik,
- přehazování slov,
- nesprávné složení slabik,
- nesprávné složení slov,
- vynechávání slov.

Jaké nejčastější chyby proti správnosti čtení se během jednotlivých etap výzkumného šetření vyskytovaly, dokládá tabulka VI.

Tab.VI Nejčastější chyby proti správnosti čtení

Typ chyb proti správnosti čtení	1. etapa výzkumného šetření	2. etapa výzkumného šetření
záměny hlásek	zaměňování: <i>a</i> za <i>e</i> a naopak, <i>p</i> za <i>d</i> , <i>o</i> za <i>a</i> a naopak, <i>o</i> za <i>u</i> , <i>t</i> za <i>d</i> , <i>e</i> za <i>o</i> , <i>t'</i> za <i>t</i> , <i>b</i> za <i>p</i> , <i>a</i> za <i>o</i> , <i>i</i> za	záměna <i>L</i> za <i>I</i> (ve slově Ivánek), záměna <i>a</i> za <i>e</i> a naopak, <i>a</i> za <i>o</i> , <i>d</i> za <i>b</i> , <i>p</i> za <i>d</i> , <i>y</i> za <i>i</i> (neprobíhá

Typ chyb proti správnosti čtení	1. etapa výzkumného šetření	2. etapa výzkumného šetření
	<i>l, k za h, b za d,</i>	měkčení u měkkých slabik), <i>k za h, b za p,</i>
vynechávání hlásek	<i>Petra</i> – vynecháno <i>t</i> , <i>okoun</i> – vynecháno <i>u</i> , <i>Lenkou</i> – vynecháno <i>n</i> , <i>k</i> , <i>Zdena</i> – vynecháno <i>Z</i> , <i>holkou</i> – vynecháno <i>k</i> , <i>kamarádka</i> – vynecháno <i>k</i> ,	slova <i>vysvědčení</i> a <i>prázdniny</i> – vynecháváno <i>d</i> , <i>pojedu</i> – vynecháno <i>e</i> , <i>končí</i> – vynecháno <i>č</i> , <i>Věrka</i> – vynecháno <i>k</i> ,
přidávání hlásek	<i>Lap</i> – <i>Lamp</i> , <i>Lape</i> , <i>malého</i> – <i>mamlého</i> , <i>kost</i> – <i>koust</i> , <i>kostr</i> , <i>kosti</i> , <i>utíká</i> – <i>utíkal</i> , <i>ke</i> – <i>kde</i> , <i>radost</i> – <i>radosti</i> ,	slovo <i>krčí</i> – <i>kráci</i> ,
přehazování hlásek	<i>psa</i> – <i>pas</i> , <i>jmenuje</i> – <i>jemnuje</i> , <i>sen</i> – <i>sne</i> , <i>dal</i> – <i>dla</i> , <i>Lenkou</i> – <i>Leknou</i> , <i>volá</i> – <i>ovlá</i> , <i>jsi</i> – <i>jis</i>	ve slově <i>Jenda</i> přečteno <i>Jedna</i> , <i>dostanou</i> – <i>odstanou</i> , <i>Ivánek</i> – <i>Vlánek</i> , <i>Iváňka</i> – <i>Vláňka</i> ,
přehazování slabik	<i>kamarádka</i> – <i>karamádka</i>	<i>prázdniny</i> – <i>práznyňi</i> ,
nesprávné složení slabik	<i>zem</i> – <i>sem</i> , <i>holkou</i> – <i>loukou</i> ,	<i>výlety</i> – <i>všelety</i> , <i>jsou</i> – <i>šu</i> , <i>pojedu</i> – <i>pojedom</i> , <i>mistr</i> – <i>mista</i> ,
nesprávné složení slov	<i>okoun</i> – <i>oknu</i> , <i>oukno</i> , <i>okno</i> , <i>Lape</i> – <i>lepí</i> , <i>lampa</i> , <i>pátek</i> – <i>párek</i> , <i>z lesa</i> – <i>za lesem</i> , <i>zalézá</i> , <i>na zem</i> – <i>našel</i> , <i>volá</i> – <i>váli</i> , <i>Stůj!</i> – <i>To je.</i> , <i>potrava</i> – <i>potravina</i> , <i>pozdrava</i> , <i>podává</i> , <i>Zdena</i> – <i>zelená</i> , <i>radost</i> – <i>hrubost</i> , <i>loudá</i> –	<i>ramínky</i> – <i>rameny</i> , <i>Toník</i> – <i>tatík</i> , <i>do školy</i> – <i>do práce</i> , <i>ptají</i> – <i>ptáci</i> , <i>v létě</i> – <i>v ledně</i> , <i>Iváňka</i> – <i>Lvenka</i> , <i>rodiči</i> – <i>rodičema</i> , <i>Jenda</i> – <i>jede</i> , <i>oba</i> – <i>aby</i> , <i>neví</i> – <i>není</i> , <i>pojedu</i> – <i>pojde</i> , <i>rozběhnou</i> – <i>vstanou</i> , <i>těší se</i> – <i>těžký</i> , <i>ptají</i> – <i>ptal</i> ,

Typ chyb proti správnosti čtení	1. etapa výzkumného šetření	2. etapa výzkumného šetření
	<i>loudí, s holkou – s hourik, u Petra – u Pala, upletla, u petard, malého – Aleno, kost – kousek,</i>	<i>vysvědčení – prázdniny, kamarády – mamiřady,</i>

Zdroj: Vlastní šetření

8. 3. 1 První etapa výzkumného šetření

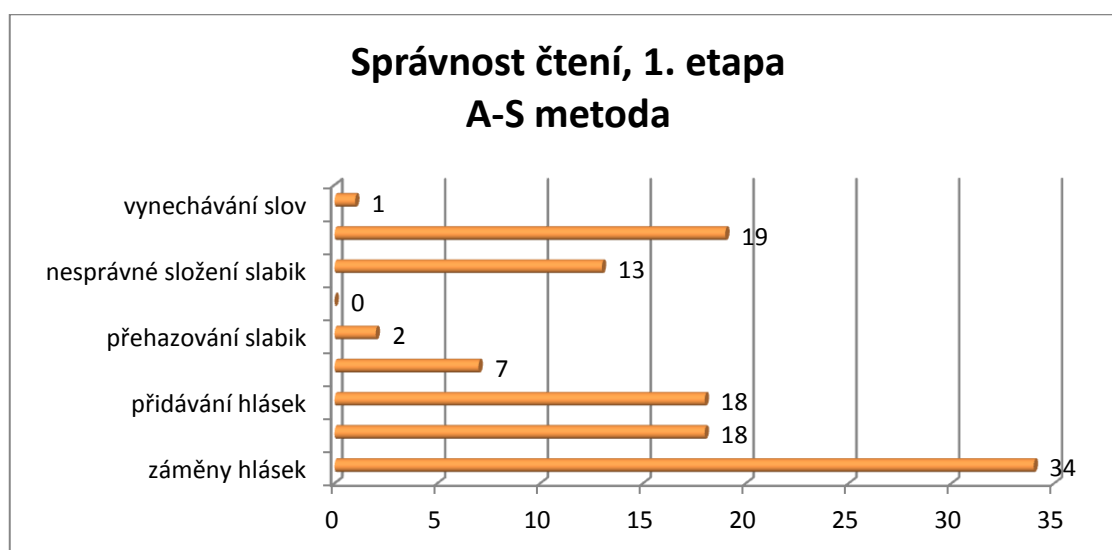
V první etapě výzkumného šetření jsme se kromě výše uvedených chyb proti správnosti čtení zaměřili také na způsob, jakým žáci obou skupin četli jednotlivé typy slov. Zaměřili jsme se na správnost čtení slov:

- s otevřenými slabikami,
- s trojpísmennými slabikami,
- se zavřenými slabikami na konci slov,
- s předložkovými vazbami,
- se dvěma souhláskami uprostřed.

V následujícím textu provedeme analýzu správnosti čtení těchto typů slov i analýzu chyb proti správnosti čtení.

Čtení A-S metodou

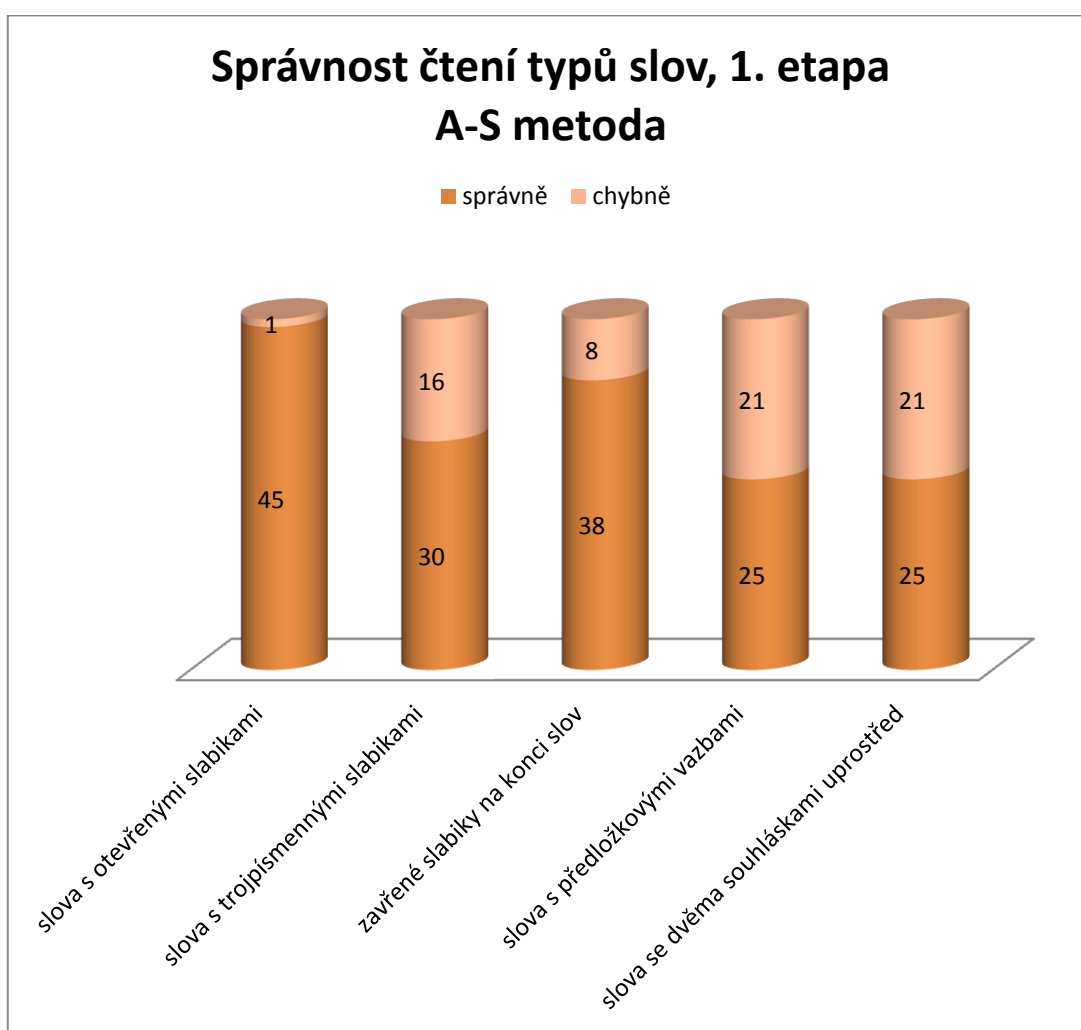
Graf 11 Správnost čtení, 1. etapa, A-S metoda



Zdroj: Vlastní šetření

U žáků A-S metody čtení jsme se nejčastěji setkávali se záměnami hlásek, tento jev se vyskytoval u 34 žáků. U 19 žáků jsme zaznamenali nesprávné složení slov. V osmnácti případech jsme se setkali s přidáváním hlásek. Stejný počet žáků hlásky vynechával. U třinácti žáků jsme mohli pozorovat nesprávné složení slabik. Hlásky přehazovalo 7 žáků z celkového počtu 46 žáků. Ostatní chyby ve správnosti čtení se týkaly přehazování slabik (2 žáci) a vynechávání slov (1 žák). V celé skupině se nevyskytnul žádný žák, který by během čtení přehazoval slova. Toto dokladuje graf 11.

Graf 12 Správnost čtení typů slov, 1. etapa, A-S metoda



Zdroj: Vlastní šetření

Graf 12 ukazuje způsob čtení jednotlivých typů slov. Slova s otevřenými slabikami četla většina žáků A-S metody správně (45 žáků).

Čtení slov se zavřenými slabikami na konci slov zvládalo 38 žáků bezchybně, u 8 žáků se vyskytly obtíže při čtení této skupiny slov.

Slova s trojpísmennými slabikami četlo správně 30 žáků, 16 žáků četlo tato slova chybně.

Stejných výsledků dosahovali žáci při čtení slov s předložkovými vazbami a slov se dvěma souhláskami uprostřed. Správně tyto typy slov četlo 25 žáků. S nesprávným čtením daného typu slov jsme se setkali u 21 žáků.

Čtení genetickou metodou

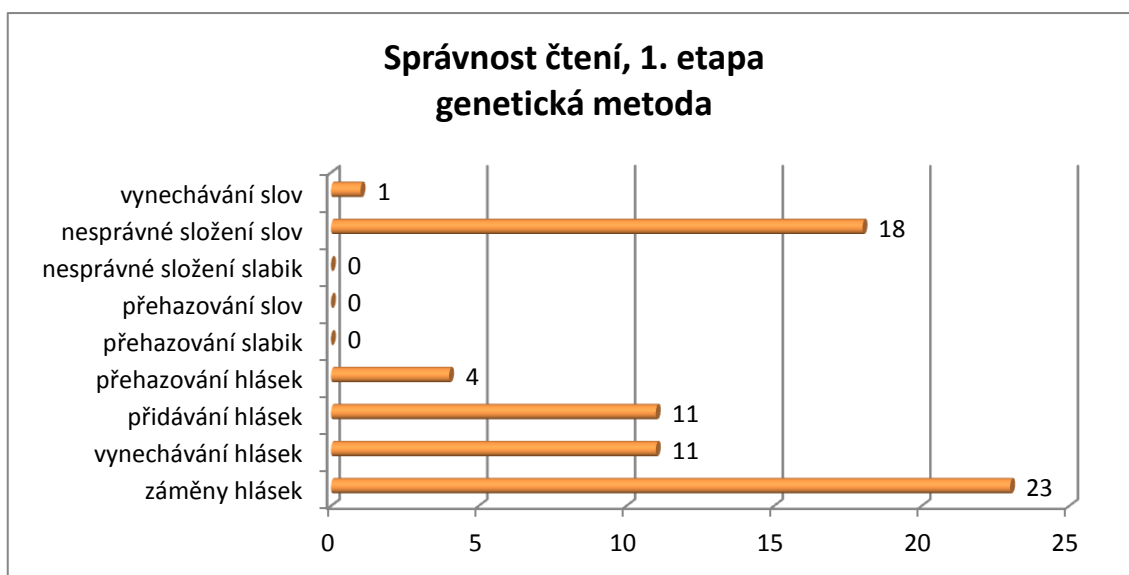
U žáků vyučovaných genetickou metodou čtení jsme nejčastěji zaznamenali jako chybu proti správnosti čtení záměny hlásek. Hlásky zaměňovalo 23 žáků genetické metody, což je 50% žáků, kteří se zapojili do výzkumného šetření.

Nesprávné složení slov se během čtení vyskytlo u 18 žáků. V 11 případech jsme pozorovali situaci, kdy žáci přidávali či vynechávali hlásky.

Při pozorování žáků, kteří četli genetickou metodou, jsme zaznamenali další chyby proti správnosti čtení – přehazování hlásek (4 žáci) a vynechávání slov (1 žák).

Během čtení žáků genetické metody čtení jsme v 1. etapě výzkumného šetření nezaznamenali následující chyby: nesprávné složení slabik, přehazování slov či přehazování slabik. Chyby proti správnosti čtení můžeme pozorovat na grafu 13.

Graf 13 Správnost čtení, 1. etapa, GM



Zdroj: Vlastní šetření

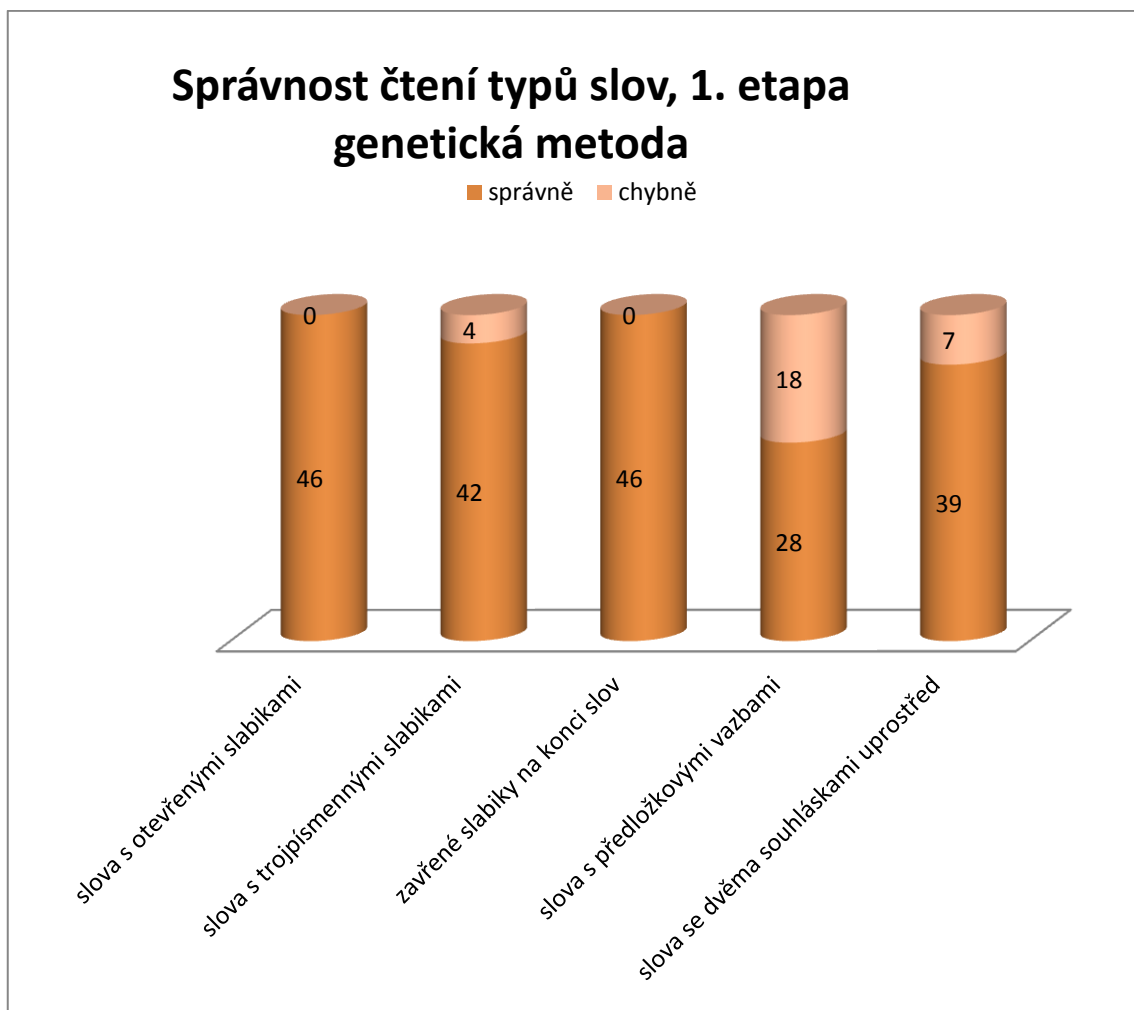
Jak ukazuje graf 14, žáci genetické metody čtení četli zcela bezchybně slova s otevřenými slabikami a slova se zavřenými slabikami na konci slov.

Většina žáků této skupiny četla správně slova s trojpísmennými slabikami (42 žáků) a slova se dvěma souhláskami uprostřed (39 žáků).

Slova s předložkovými vazbami četlo správně 28 žáků.

Graf 14

Správnost čtení typů slov, 1. etapa, GM



Zdroj: Vlastní šetření

8. 3. 2 Druhá etapa výzkumného šetření

Stejně jako v plynulosti čtení došlo i ve správnosti čtení ve 2. etapě výzkumného šetření k navýšení počtu chyb. Záměna hlásek většinou byla způsobena záměnou hlásky „I“ za hlásku „l“. Ovšem žáci zaměňovali i další hlásky.

Čtení A-S metodou

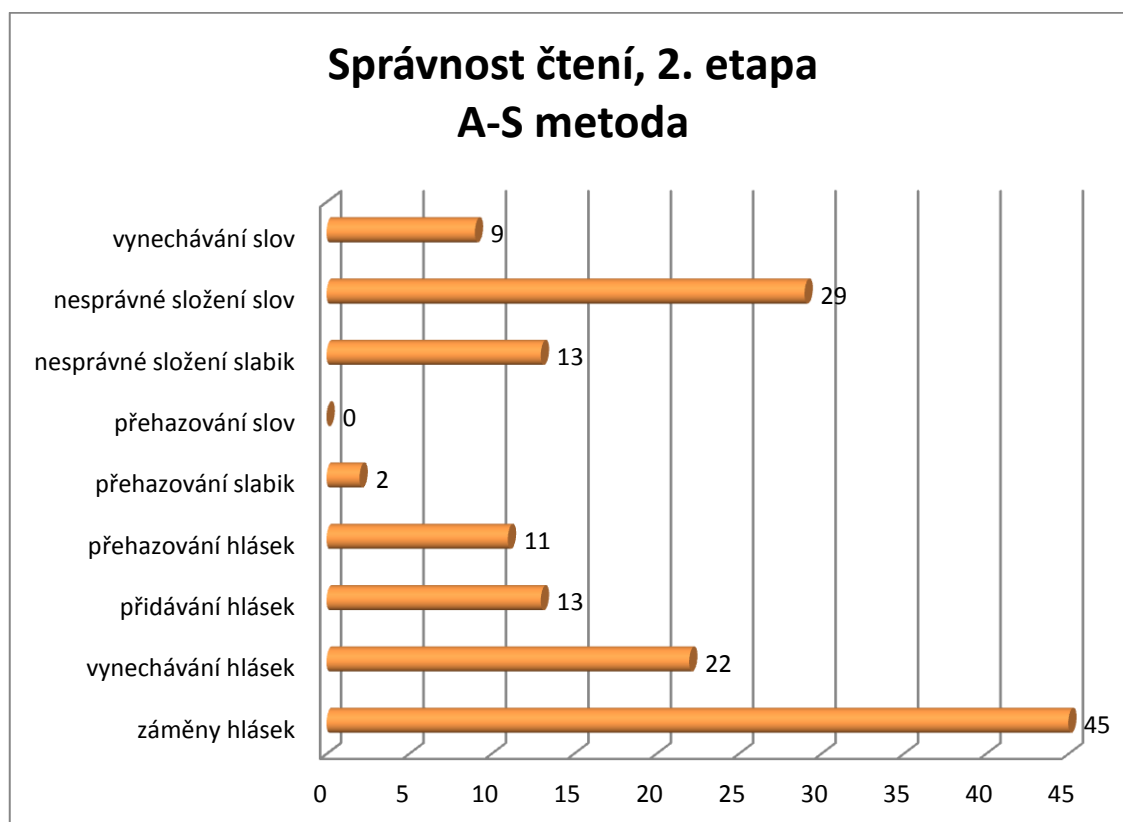
Graf 15 ukazuje chyby proti plynulosti čtení, kterých se dopouštěli žáci A-S metody.

Většina žáků při čtení zaměňovala hlásky. Nesprávné složení slov jsme pozorovali u 29 žáků. Hlásky během čtení vynechávalo 22 žáků. U třinácti žáků jsme

pozorovali přidávání hlásek a nesprávné složení slabik. Celkem 11 žáků v průběhu čtení přehazovalo hlásky ve slovech.

K dalším chybám proti správnosti čtení se zařadily u žáků A-S metody tyto chyby: vynechávání slov (9 žáků) a přehazování slabik (2 žáci). U žádného žáka jsme nezaznamenali přehazování slov.

Graf 15 Správnost čtení, 2. etapa, A-S metoda



Zdroj: Vlastní šetření

Porovnáme-li výsledky žáků v 1. a 2. etapě výzkumného šetření, došlo u většiny sledovaných jevů k navýšení počtu chyb. Chybovost se snížila pouze u přidávání hlásek a nezměněna zůstala u přehazování slov a přehazování slabik.

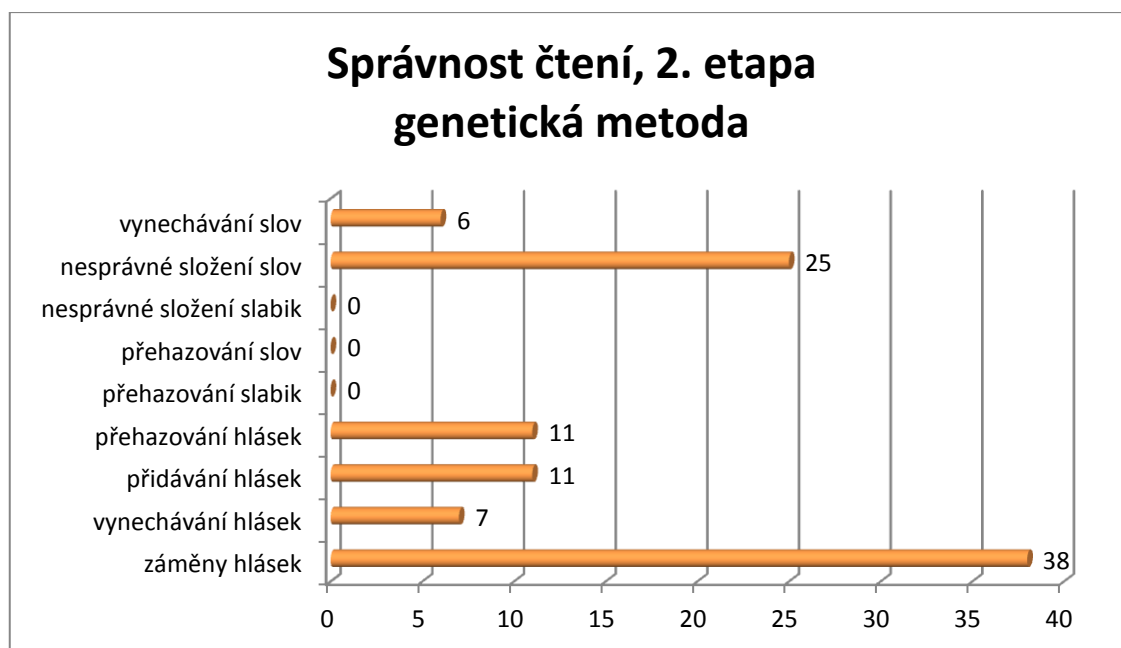
Čtení genetickou metodou

Také u žáků, kteří byli vyučováni genetickou metodou čtení, došlo k zvýšení chybovosti ve správnosti čtení, což je patrné z grafu 16.

Celkem 38 žáků během čtení zaměňovalo hlásky. Nesprávné složení slov jsme pozorovali u 25 žáků genetické metody. V jedenácti případech došlo k vynechávání či přidávání hlásek. Dalšími chybami proti správnosti čtení byly tyto chyby: vynechávání

hlásek (7 žáků), vynechávání slov (6 žáků). U žádného žáka jsme nezaznamenali přehazování slabik nebo přehazování slov.

Graf 16 Správnost čtení, 2. etapa, GM



Zdroj: Vlastní šetření

Pokud porovnáme výsledky žáků v 1. a 2. etapě výzkumného šetření došlo k zvýšení počtu chyb v jednotlivých kategoriích, vyjma přidávání hlásek, přehazování slabik a přehazování slov. Počet chyb v těchto kategoriích zůstal nezměněn.

8. 3. 3 Porovnání metod

Jak dokladuje graf 17, dosahovali v 1. etapě výzkumného šetření lepších výsledků žáci genetické metody čtení.

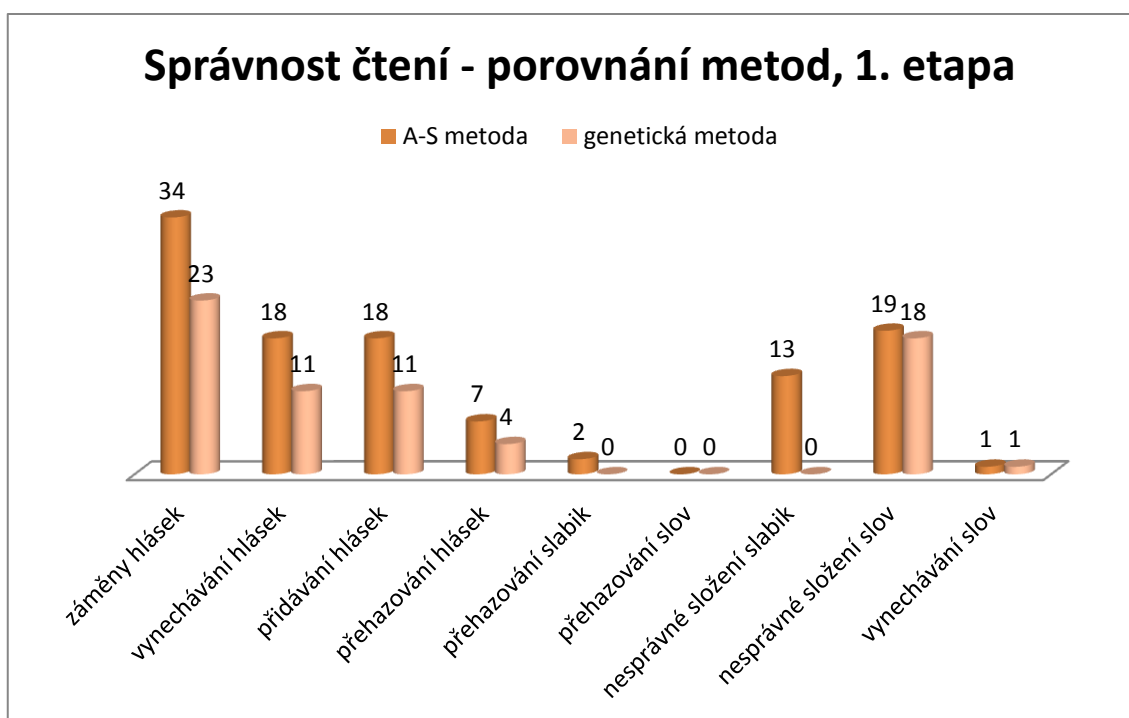
Nejvýraznější rozdíl v chybovosti v oblasti správnosti čtení lze pozorovat v 1. etapě výzkumného šetření u nesprávného složení slabik. Žáci genetické metody v této oblasti nechybovali vůbec, kdežto žáci A-S metody chybovali ve 13 případech.

Další významný rozdíl v chybovosti lze spatřit v záměnách hlásek. Žáci genetické metody čtení zaměňovali hlásky ve 23 případech, u A-S metody chybovalo 34 žáků.

Shodného rozdílu dosahovali žáci při vynechávání hlásek a přehazování hlásek. Žáci genetické metody chybovali jedenáctkrát, žáci A-S metody osmnáctkrát.

Malého rozdílu dosahovali žáci v přehazování hlásek a nesprávném složení slov. Zcela bez rozdílu v chybovosti bylo vynechávání a přehazování slov.

Graf 17 Správnost čtení, porovnání metod, 1. etapa



Zdroj: Vlastní šetření

Taktéž ve 2. etapě výzkumného šetření dosahovali žáci genetické metody čtení lepších výsledků (viz graf 18).

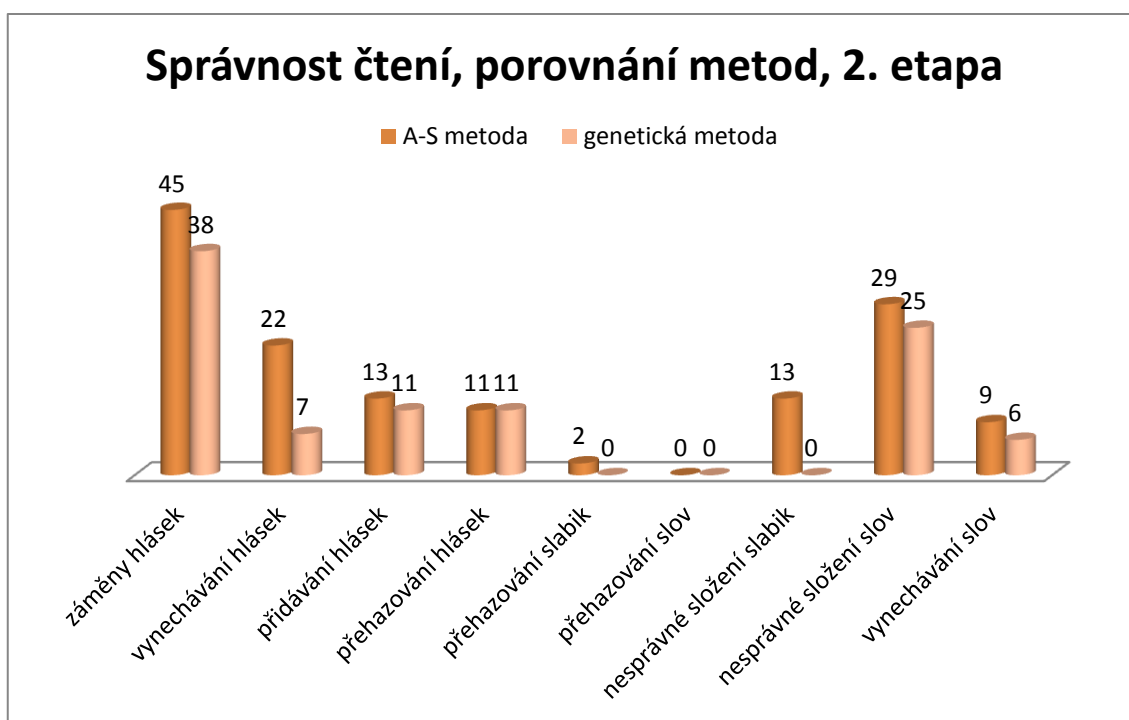
Nejvýznamnější rozdíl v chybovosti správnosti čtení dosahovali žáci při vynechávání hlásek (rozdíl 15 žáků, u genetické metody 7 žáků, A-S metoda 22 žáků). Jako další významnější rozdíly jsme vyhodnotili nesprávné složení slabik (rozdíl 13 žáků, žádný žák genetické metody a 13 žáků A-S metody) a záměny hlásek (rozdíl 7 žáků, genetická metoda 38 žáků, A-S metoda 45 žáků).

U ostatních chyb není výraznější rozdíl mezi žáky jednotlivých metod

- nesprávné složení slov: rozdíl 4 žáků,
- vynechávání slov: rozdíl 3 žáků,
- přehazování slabik: rozdíl 2 žáků,
- přidávání hlásek: rozdíl 1 žáka,
- přehazování slov: bez rozdílu.

Graf 18

Správnost čtení, porovnání metod, 2. etapa



Zdroj: Vlastní šetření

8. 4 INTONACE

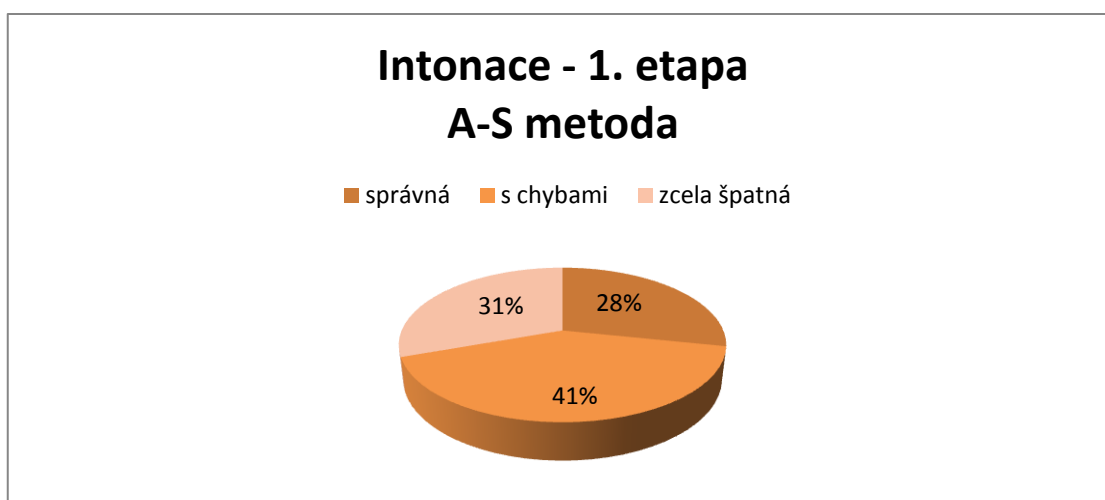
Ve výzkumném šetření jsme se zaměřili na intonaci vět oznamovacích, tázacích a rozkazovacích. Pokud v následujícím textu hovoříme o správné intonaci, žáci četli všechny typy vět se správnou intonací. Pokud žáci chybovali v intonaci jednoho druhu vět, hodnotíme tuto celkovou intonaci jako intonaci s chybami. Pokud žáci chybovali při intonaci ve dvou a více druzích vět, či četli zcela bez intonace, hodnotíme intonaci jako zcela špatnou.

8. 4. 1 První etapa výzkumného šetření

Čtení A-S metodou

Jak nám demonstruje graf 19, v první etapě výzkumného šetření četlo se správnou intonací 13 žáků (28%) vyučovaných A-S metodou čtení. Celkem 19 žáků (41%) vyučovaných touto metodou chybovalo v intonaci vět tázacích či rozkazovacích. Z celkového počtu 46 žáků 14 žáků (31%) četlo zcela bez intonace či se zcela špatnou intonací.

Graf 19 Intonace, 1. etapa, A-S metoda

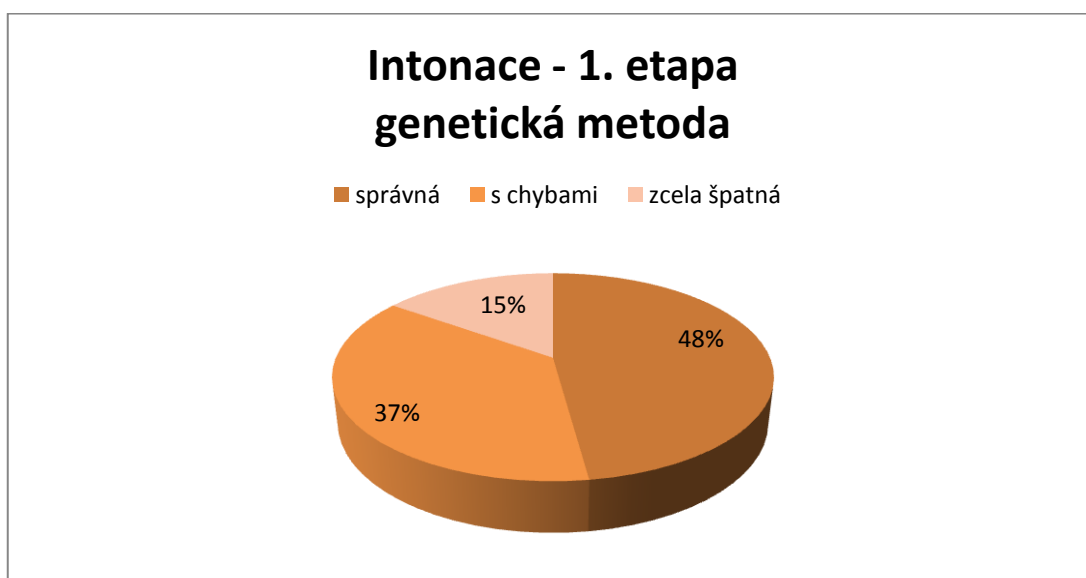


Zdroj: Vlastní šetření

Čtení genetickou metodou

Žáci vyučovaní genetickou metodou čtení dosahovali ve 48% případech správné intonace (22 žáků). Intonaci s chybami jsme zaznamenali u 17 žáků (37%). Jen v 15% případů jsme se setkali se zcela špatnou intonací (7 žáků). Toto nám dokládá graf 20.

Graf 20 Intonace, 1. etapa, GM



Zdroj: Vlastní šetření

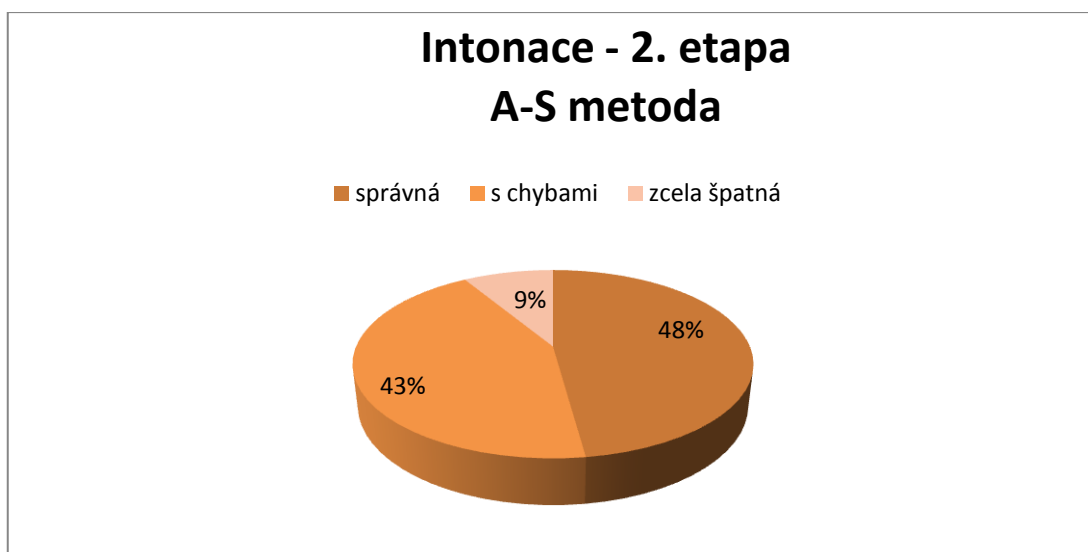
8. 4. 2 Druhá etapa výzkumného šetření

Čtení A-S metodou

Ve druhé etapě došlo u žáků A-S metody výuky čtení k výraznému zlepšení intonace. Celkem 22 žáků (48%) četlo se správnou intonací. U 20 žáků (43%) se

v intonaci vyskytly chyby. Pouze 4 žáci (9%) měli při čtení zcela špatnou intonaci. Toto dokladuje graf 21.

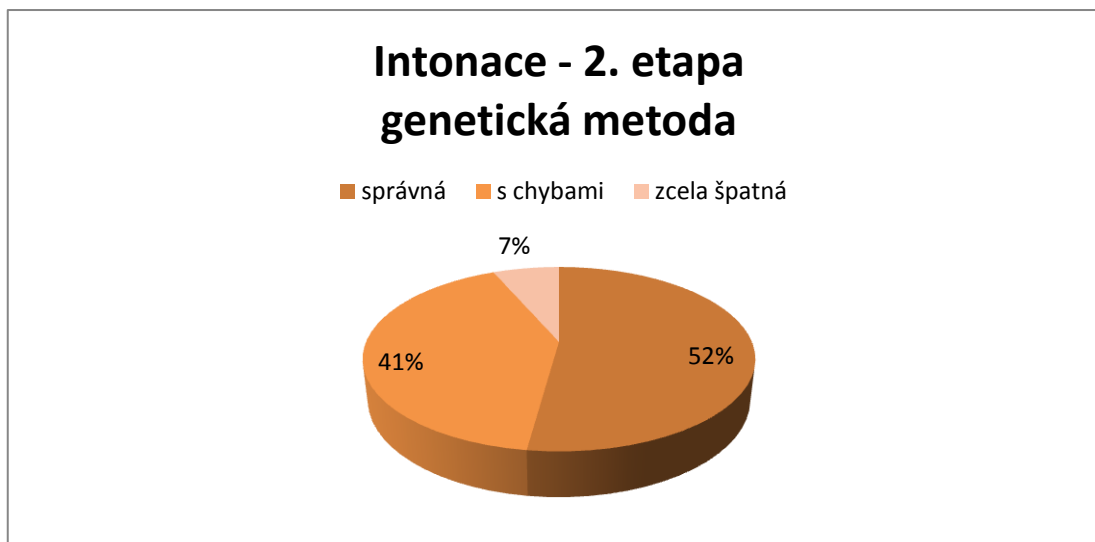
Graf 21 Intonace, 2. etapa, A-S metoda



Zdroj: Vlastní šetření

Čtení genetickou metodou

Graf 22 Intonace, 2. etapa, GM



Zdroj: Vlastní šetření

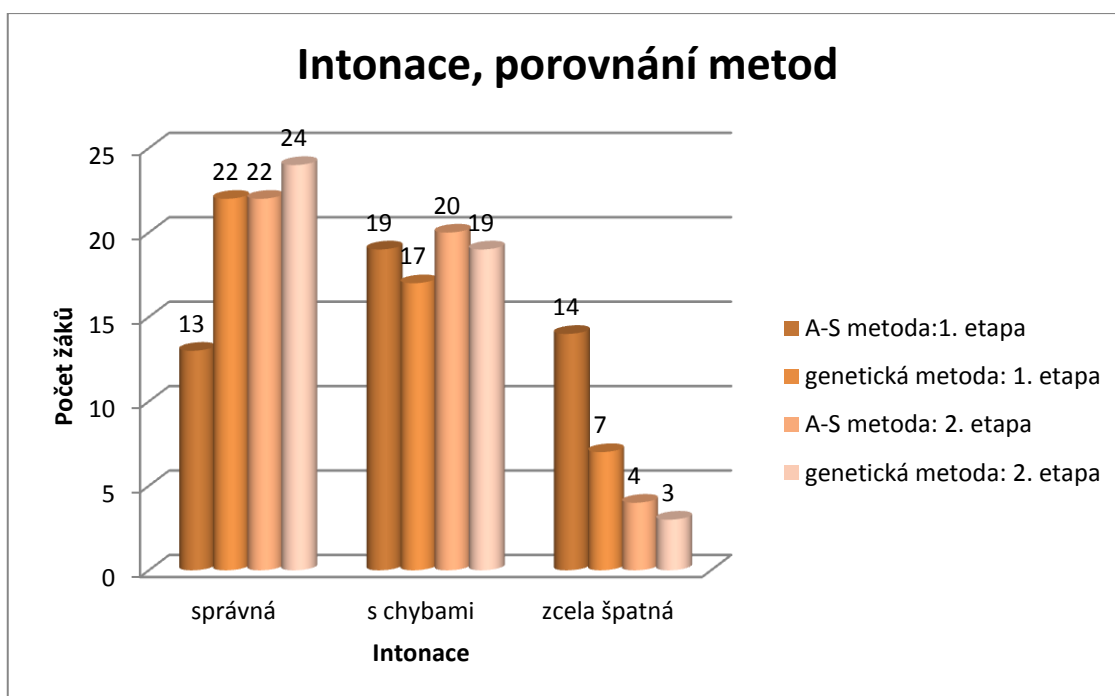
Také u žáků vyučovaných genetickou metodou čtení došlo ke zlepšení intonace. Tento stav nám ukazuje graf 22. Z celkového počtu 46 žáků četlo 24 žáků (52) se správnou intonací. U 19 žáků (41%) docházelo k chybám v intonaci a pouze 3 žáci (7%) četli se zcela špatnou intonací.

8. 4. 3 Porovnání metod

Jak můžeme vidět na grafu 23, v 1. etapě výzkumného šetření dosahovali žáci vyučovaní genetickou metodou čtení v oblasti čtení se správnou intonací výrazně lepších výsledků. Z celkového počtu 46 žáků A-S metody i stejného počtu žáků genetické metody četlo 22 žáků GM se správnou intonací oproti 13 žákům A-S metody.

U intonace s chybami můžeme vidět, že žáci A-S metody i žáci GM mají v 1. etapě téměř vyrovnané výsledky (19 žáků A-S metody a 17 žáků GM). Výraznější rozdíl je opět patrný ve zcela špatné intonaci. Celkem 14 žáků A-S metody čte se zcela chybnou intonací, přičemž u žáků genetické metody toto pozorujeme jen v 7 případech.

Graf 23 Intonace, porovnání metod



Zdroj: Vlastní šetření

Jak již bylo uvedeno výše, ve 2. etapě výzkumného šetření došlo u žáků A-S metody k výraznému zlepšení čtení se správnou intonací. Taktéž žáci genetické metody zaznamenali zlepšení. U obou skupin došlo k vyrovnání výsledků.

8.5 RYCHLOST ČTENÍ

Ve výzkumném šetření jsme se také zabývali rychlostí čtení. Následující text analyzuje výsledky výzkumného šetření v oblasti rychlosti čtení.

8. 5. 1 První etapa výzkumného šetření

Čtení A-S metodou

V 1. etapě dosahovali žáci čtoucí A-S metodou čtení průměrné rychlosti 18,8 slov za minutu. Pokud se podíváme na střední hodnotu (medián), dosahovali tito žáci rychlosti 15 slov za minutu. Z hlediska četnosti výskytu (modus) počtu slov za minutu u všech žáků čtoucích A-S metodou, žáci četli nejčastěji rychlostí 15 slov za minutu. Rychlost čtení nám přehledně ukazuje tabulka VII.

Tab. VII Rychlost čtení, 1. etapa, A-S metoda

	průměrná rychlost	medián	modus
slov za minutu	18,8	15	15

Zdroj: Vlastní šetření

Čtení genetickou metodou

V tomtéž období jsme pozorovali rychlost čtení i u žáků, kteří byli vyučováni čtení genetickou metodou. U těchto žáků dosahovala průměrná rychlost čtení 20,6 slov za minutu. Středová hodnota čtení byla 16 slov za minutu a z hlediska četnosti výskytu počtu slov za minutu u všech žáků dosahovali žáci nejčastěji hodnoty 14 slov za minutu. Výraznější rozdíly v jednotlivých hodnotách jsou způsobeny tím, že průměrná rychlost čtení je ovlivněna extrémními hodnotami (47, 52 a 58 slov za minutu).

8. 5. 2 Druhá etapa výzkumného šetření

Čtení A-S metodou

Ve 2. etapě výzkumného šetření dosahovali žáci čtoucí A-S metodou čtení průměrné rychlosti 29 slov za minutu. Hodnotíme-li rychlost četní podle mediánu, dosahovali žáci rychlosti 28,5 slov za minutu. Z hlediska četnosti výskytu (modus) počtu slov za minutu u všech žáků čtoucích A-S metodou, žáci četli nejčastěji rychlostí 29 slov za minutu. Rychlost čtení nám přehledně ukazuje tabulka VIII.

Tab. VIII Rychlost čtení, 2. etapa, A-S metoda

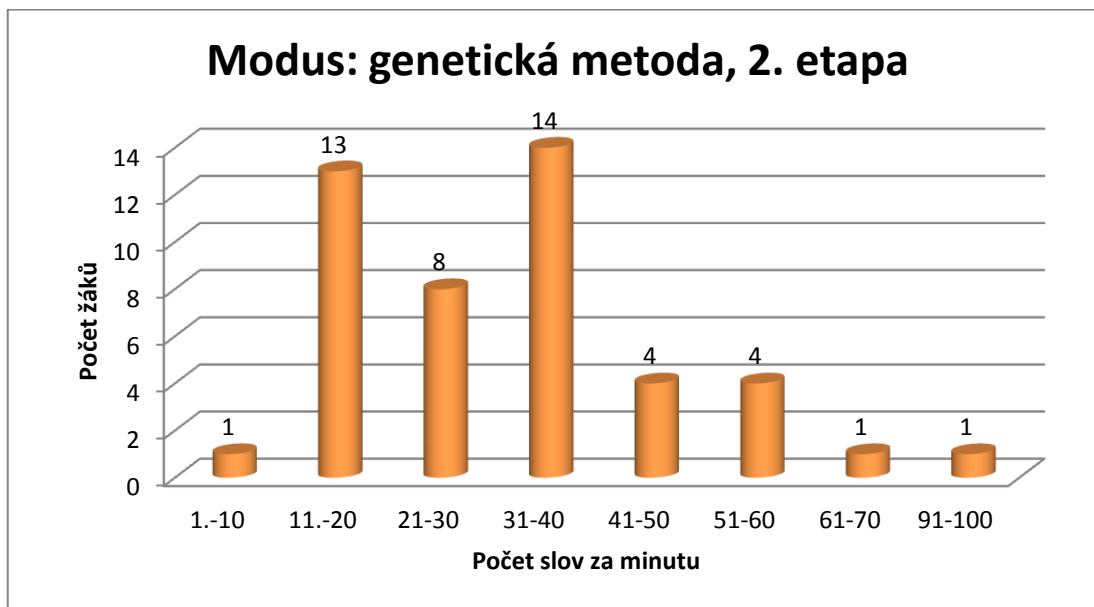
	průměrná rychlost	medián	modus
slov za minutu	29	28,5	29

Zdroj: Vlastní šetření

Čtení genetickou metodou

Žáci čtoucí genetickou metodou dosahovali ve 2. etapě výzkumného šetření průměrné rychlosti 31,5 slov za minutu. Při hodnocení rychlosti čtení podle mediánu dosahovali tito žáci rychlosti 30,5 slov za minutu.

Graf 24 Rychlost čtení, modus, 2. etapa, GM

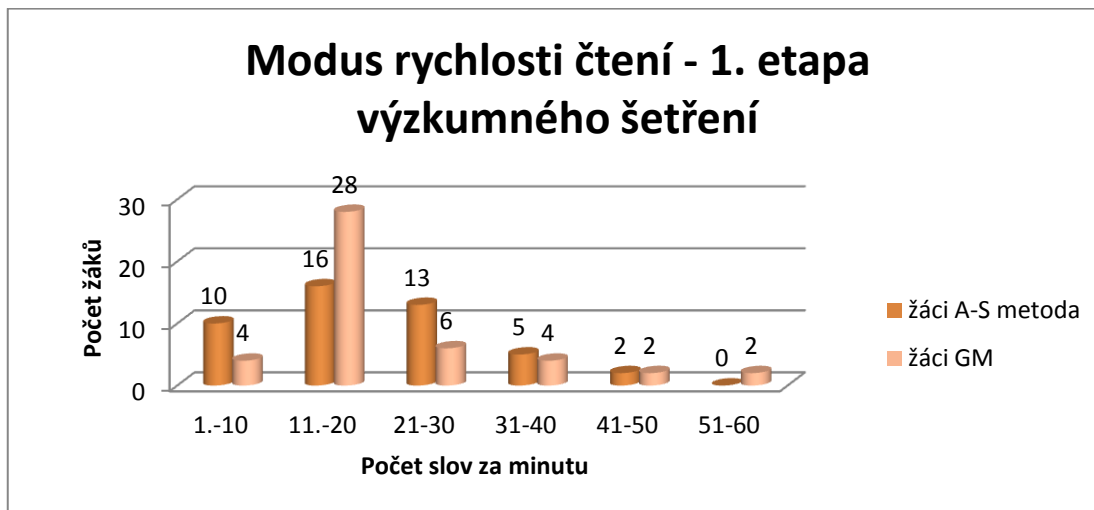


Zdroj: Vlastní šetření

Hodnocení podle modusu přineslo zajímavé výsledky. Nejčastěji četli žáci, kteří se učili číst genetickou metodou čtení, rychlostí 17 a 31 slov za minutu. Graf 24 nám ukazuje modus u žáků čtoucích dle genetické metody ve 2. etapě výzkumného šetření.

8. 5. 3 Porovnání rychlosti čtení

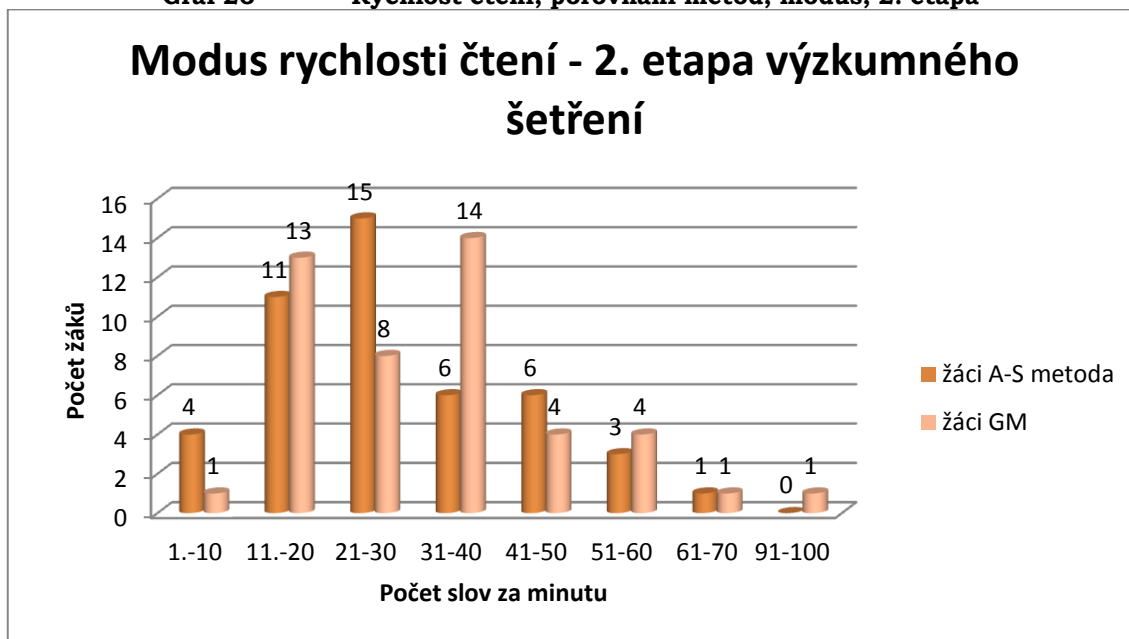
Graf 25 Rychlost čtení, porovnání metod, modus, 1. etapa



Zdroj: Vlastní šetření

Porovnání rychlosti čtení v 1. etapě výzkumného šetření nám ukazuje graf 25. Žáci A-S metody i genetické metody v tomto období nejčastěji četli rychlostí 11 – 20 slov za minutu. Ve vyšších krajních hodnotách (41 – 60 slov za minutu) vidíme v grafu 25, že rychleji četli žáci genetické metody. U nižších hodnot je patrné, že častěji četli pomaleji žáci A-S metody.

Graf 26 Rychlost čtení, porovnání metod, modus, 2. etapa



Zdroj: Vlastní šetření

Ve 2. etapě výzkumného šetření došlo u žáků obou skupin k zvýšení rychlosti čtení. Jak vyplývá z grafu 26, žáci A-S metody nejčastěji četli rychlostí 21 – 30 slov za minutu, žáci genetické metody četli rychlostí 31 – 40 slov za minutu.

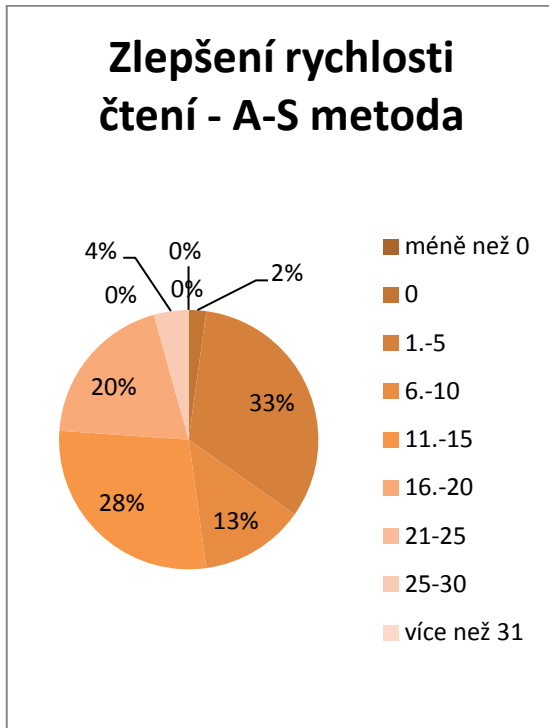
Jak již bylo uvedeno výše, při výzkumném šetření ve 2. etapě bylo zjištěno, že u žáků došlo ke zvýšení rychlosti čtení. Toto dokumentují grafy 25 a 26.

Graf 27 nám ukazuje, že u žáků A-S metody došlo ve 33% ke zlepšení rychlosti čtení o 1 – 5 slov za minutu, ve 28% došlo ke zlepšení o 16 – 20 slov za minutu.

U žáků vyučovaných genetickou metodou čtení nejčastěji došlo ke zlepšení o 6 až 10 slov za minutu (37% žáků) a o 11 – 15 slov za minutu 26% žáků). Toto dokládá graf 28.

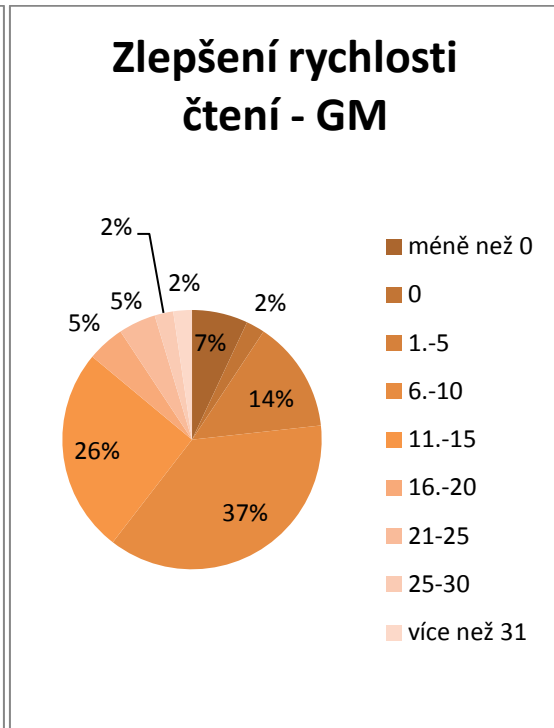
Za povšimnutí ovšem stojí i fakt, že u některých žáků nedošlo k žádnému zlepšení – u A-S metody i genetické metody byl shodný výsledek 2% žáků bez zlepšení rychlosti čtení. U žáků genetické metody dokonce došlo v 7% případů ke zhoršení rychlosti čtení.

Graf 27 Zlepšení rychlosti čtení, A-S metoda



Zdroj: Vlastní šetření

Graf 28 Zlepšení rychlosti čtení, GM



Zdroj: Vlastní šetření

9. ZÁVĚR

Výzkumné šetření odpovědělo na výše uvedené pracovní hypotézy. Nyní zhodnotíme, zda hypotézy byly či nebyly potvrzeny.

H1: Předpokládáme, že žáci, kteří se učí číst genetickou metodou čtení, čtou od samého počátku s porozuměním, kdežto žáci, kteří se učí číst A-S metodou čtení, čtou s porozuměním až na konci školního roku.

Tato hypotéza **byla potvrzena částečně**.

V 1. etapě výzkumného šetření četlo s plným porozuměním 73% žáků genetické metody.

Žáci A-S metody četli v 1. etapě výzkumného šetření v 69% s plným porozuměním, kdežto ve 2. etapě s plným porozuměním četlo 52% žáků A-S metody.

H2: Předpokládáme, že žáci A-S metody i genetické metody čtou správně, bez záměn písmen.

Tato hypotéza **nebyla potvrzena**.

Žáci genetické metody četli v 1. i v 2. etapě výzkumného šetření se záměnami písmen a dalšími chybami proti správnosti čtení.

Také žáci A-S metody se v 1. i 2. etapě výzkumného šetření dopouštěli chyb proti správnosti čtení (nejčastěji záměny hlásek, vynechávání hlásek či nesprávné složení slov).

H3: Předpokládáme, že žáci A-S metody mají v průběhu školního roku obtíže s plynulým čtením, kdežto žáci genetické metody čtou plynule.

Tato hypotéza **byla potvrzena částečně**.

Plynulost čtení byla u žáků genetické metody v 1. i v 2. etapě výzkumného šetření narušována opakováním částí slov, opakováním jednotlivých přečtených slov či opakováním několika slov.

Žáci A-S metody se v 1. etapě výzkumného šetření dopouštěli chyb proti plynulosti (různé typy hláskování, nevázané slabikování, opakování slabik, jednotlivých slov i skupin slov, nefunkční pauzy).

H4: Předpokládáme, že žáci genetické metody čtou s lepší intonací, kdežto žáci A-S metody mají v průběhu školního roku s intonací při čtení obtíže a že se tento stav upravuje na konci 1. ročníku.

Tato hypotéza **byla potvrzena částečně**.

Žáci genetické metody v 1. i v 2. etapě výzkumného šetření četli s lepší intonací.

U žáků A-S metody se správnou intonací v 1. etapě výzkumného šetření četlo jen 28% žáků, u 41% žáků se vyskytovaly při intonaci chyby a 31% žáků mělo intonaci zcela nesprávnou.

U žáků A-S metody ve 2. etapě výzkumného šetření došlo k zlepšení intonace, přesto se správnou intonací četlo 48% žáků, u 43% žáků docházelo k chybám v intonaci a 9% žáků četlo se zcela špatnou intonací.

H5: Předpokládáme, že žáci genetické metody čtou rychlejším tempem a žáci A-S metody čtou v průběhu školního roku pomalejším tempem.

Tato hypotéza **nebyla potvrzena**.

H6: Předpokládáme, že na konci 1. ročníku čtou plynule žáci obou skupin.

Tato hypotéza **nebyla potvrzena**. U obou skupin se na konci 1. ročníku vyskytovaly chyby proti plynulosti čtení.

H7: Předpokládáme, že na konci 1. ročníku je čtení se správnou intonací na stejné úrovni u obou skupin žáků.

Tato hypotéza **byla potvrzena**. Ve 2. etapě výzkumného šetření došlo k vyrovnání intonace u obou skupin žáků na přibližně stejnou úroveň.

H8: Předpokládáme, že žáci na konci 1. ročníku čtou stejnou rychlostí bez ohledu na metodu výuky čtení.

Tato hypotéza **nebyla potvrzena**. Žáci genetické metody četli ve 2. etapě výzkumného šetření rychleji než žáci A-S metody.

Z výzkumného šetření vyplývá, že žáci, kteří se učili číst genetickou metodou čtení, četli v průběhu výuky s lepší intonací než žáci čtoucí A-S metodou čtení. Na konci 1. třídy se stav čtení se správnou intonací vyrovnal, obě skupiny četly na přibližně stejné úrovni.

Z hlediska porozumění čtenému textu jsme zjistili, že metoda výuky čtení nemá vliv na schopnost žáků číst s porozuměním.

Na základě výzkumného šetření můžeme konstatovat, že plynulost čtení není ovlivněna metodou výuky čtení. U žáků obou skupin docházelo k chybám proti plynulosti čtení.

Chyb proti správnosti čtení se dopouštěli žáci obou skupin, ovšem častěji docházelo k těmto chybám u žáků, kteří se učili část A-S metodou čtení.

Rychlost čtení byla ovlivněna několika extrémními hodnotami. Na konci 1. ročníku četli žáci genetické metody rychleji než žáci A-S metody.

LITERATURA

BÖHMOVÁ, Eva. Globální metoda výuky čtení a psaní. In: WILDOVÁ, Radka. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, str. 26-43. ISBN 80-7290-103-6.

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

FASNEROVÁ, Martina. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3143-7.

HUDÁKOVÁ, Andrea. *Čeština ve vzdělávání dětí s vadou sluchu*. Praha, 2008. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Prof. PhDr. Alena Macourová, CSc.

KAMIŠ, Karel. *Český jazyk a počáteční psaní na 1. stupni ZŠ a ZŠS*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014. ISBN 978-80-7452-042-6.

KOMENSKÝ, Jan Amos a Josef HENDRICH. *Počátkové čtení a psaní*. Kladno: SPN, 1946. ISBN nevedeno.

KOŽÍŠEK, Josef. *Rozpravy o čtení elementárním*. 1. vyd. Praha: Dědictví Komenského, 1913. ISBN nevedeno.

MERTIN, Václav, Simona PIŠLOVÁ, Miroslava ČÍŽKOVÁ a Vladimír LINC. *Metodická příručka k vyučování Českému jazyku a literatuře v 1. ročníku ZŠ*. Praha: Fortuna, 2001. ISBN 80-7168-789-8.

MIKULENKOVÁ, Hana a Radek MALÝ. *Příručka k vyučování čtení, psaní a literatuře v prvním ročníku základní školy*. Olomouc: Prodos, 2004. Modrá řada. ISBN 80-7230-135-7.

MRÁZOVÁ, Eva. *Kapitoly z didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2000. ISBN 80-7044-338-3.

NAVRÁTILOVÁ, Mária a kolektiv. *Sfumato*[®]: *Metodická příručka*. Praha: ABC Music, 2015. ISBN neuvedeno.

SANTLEROVÁ, Květoslava. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-05-2.

WAGNEROVÁ, Jarmila. *Jak naučit číst podle genetické metody*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 1996. ISBN 80-7082-309-7.

WAGNEROVÁ, Jarmila. *Vývoj českého slabikáře od nejstarších dob do současnosti*. Vyd. 2. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-585-5.

WAGNEROVÁ, Jarmila. Genetická metoda a její využití v praxi. In: WILDOVÁ, Radka. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, str. 26-43. ISBN 80-7290-103-6.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

ČŠI. Alternativní metody výuky. In: *Česká školní inspekce* [online]. Praha, 2014 [cit. 2016-04-05]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/TZ2014-15-02/flipviewerxpress.html>

Globální čtení: *Globální čtení* [online]. [cit. 2016-03-26]. Dostupné z: <http://www.globalni-cteni.cz/>

NOVOTNÝ, Miloš. Další nové písmo do škol. In: *Česká televize* [online]. 2014 [cit. 2016-04-06]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1096902795-studio-6/214411010100820/obsah/344970-dalsi-nove-pismo-do-skol>

Píšeme tiskacím písmem [online]. Brno: Nová škola, s. r. o., 2016 [cit. 2016-04-06]. Dostupné z: <http://www.pisemetiskacim.cz/>

ŘÍHOVÁ, Lenka. Motorické čtení. In: *RVP Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Praha, 2011 [cit. 2016-04-06]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/Aktivity_do_v%C3%BDuky/Cesky_jazyk_a_literatura/Motorick%C3%A9_%C4%8Dten%C3%AD

Upravený rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha, 2013 [cit. 2016-04-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Čteme s porozuměním každý den. *Nakladatelství Šafrán* [online]. Dobříš [cit. 2016-04-23]. Dostupné z: http://www.nakladatelstvi-safran.cz/knihy.php?cteme_1_ucitele

Vějíře. *Výukové programy pro ZŠ* [online]. Mělník, 2010 [cit. 2016-04-23]. Dostupné z: <http://www.vyukoveprogramy.com/vejire-z00001.aspx>

ABC skládačka s písmeny a čísly - Dráček.cz. *Dráček.cz* [online]. Praha, 2016 [cit. 2016-04-23]. Dostupné z: <http://www.dracek.cz/abc-skladacka-s-pismeny-a-cisly>

Od písmenka k písmenku - obrázek-slabika. *Škola hrou* [online]. Martinice, 2014 [cit. 2016-04-23]. Dostupné z: http://proskoly-skolahrou.cz/shop/index.php?route=product/product&path=66_60&product_id=54

Sleva - Slabiková skládačka, hra ke zpestření výuky v 1. ročníku. *Knihy pro základní, střední i vysoké školy, zemědělská literatura - Učebnice.com* [online]. Brno, 2011 [cit. 2016-04-23]. Dostupné z: <http://www.ucebnice.com/sleva-slabikova-skladacka-hra-ke-zpestreni-vyuky-v-1-rocniku-26->

ABC Music v.o.s. [online]. Praha, 2016 [cit. 2016-04-23]. Dostupné z: <http://www.abcmusic.cz/pages/index.php3?link=01&lang=cz>

ABC Music. *Sfumato (Splývavé čtení)* [online]. Praha, 2016 [cit. 2016-04-23]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Pracovní list – genetická metoda čtení	94
Příloha 2: Text pro 1. etapu výzkumného šetření	95
Příloha 3: Text pro 2. etapu výzkumného šetření	96
Příloha 4: Otázky pro žáky – výzkumné šetření, čtení s porozuměním.....	97
Příloha 5: Modus rychlosti čtení – tabulky	98

PŘÍLOHY

Příloha 1: Pracovní list – genetická metoda čtení¹³

1. ČTI:

**FILIP MÁ PSA FÍKA. JSOU SPOLU NA DVORKU. HRAJÍ
SI. FÍK NAŠEL BOTU. KOUŠE DO NÍ. FILIP SE ZLOBÍ
A KŘIČÍ: FUJ! TO NESMÍŠ. HÁZÍ MU FÍKOVI MÍČEK.**

2. DOPLŇ:

KLUK SE JMENUJE _____.

JEHO PES SE JMENUJE _____.

FÍK NAŠEL _____.

FILIP HÁZÍ FÍKOVI _____.

3. NAKRESLI O TOM OBRÁZEK.

¹³ Zdroj: Vlastní pracovní list autorky

Příloha2 : Text pro 1. etapu výzkumného šetření

1. Přečti slova:

Mája	za domem	pátek
Zdena	u Petra	kamarádka
auto	za Lenkou	svátek
okoun	z lesa	potrava
sen	s holkou	tráva

2. Přečti a odpověz na otázky:

Kája má malého psa. Jmenuje se Lap. Kája mu dala kost. Lap utíká. Kde jsi, Lape? Kája ho volá. Stůj! Lap dal kost na zem a loudá se ke Káje. Kája nemá radost.

Příloha 3: Text pro 2. etapu výzkumného šetření

Je červen. Škola pomalu končí. Děti se těší na léto a na prázdniny. Ale napřed všichni dostanou vysvědčení. Nejvíc jsou na něj zvědaví prvňáčci. Ti by chtěli všichni dostat samé jedničky. Dostanou je?

Po vysvědčení se školáci rozběhnou na prázdniny. Alžběta a Věra pojedou k babičce. Ta bydlí na venkově. Má statek, kde chová zvířata a pěstuje zeleninu. Bětka a Věrka budou babičce pomáhat.

Toník a Jenda pojedou s rodiči k moři do Chorvatska. Těší se, že budou stavět hrady z písku. Tatínek jim slíbil, že se projedou po moři na lodi. Dávejte na sebe pozor, kluci!

Jen Ivánek neví, co bude dělat o prázdninách. Když se ho kamarádi ptají, krčí ramínky. Jeho rodiče oba moc pracují. Ivánek ví, že budou muset i v létě chodit do práce. Ale těší se na víkendy. To jsou všichni spolu, chodí na výlety, a když není pěkně, tak hrají doma deskové hry. Ivánka nejvíc baví šachy. Je v nich mistr. Porazí i tátu.

A co ty? Těšíš se na vysvědčení? Co budeš dělat o prázdninách?

Příloha 4: Otázky pro žáky – výzkumné šetření, čtení s porozuměním

Otázky pro 1. etapu výzkumného šetření

1. O kom bylo vyprávění?
2. Jak se jmenuje Kájin pes?
3. Co dělá Kája s Lapem?
4. Jak se cítí Kája?

Otázky pro 2. etapu výzkumného šetření

1. O jakém ročním období je vyprávění?
2. Na co se těší děti?
3. Kdo pojedí k babičce?
4. Co budou dělat o prázdninách Jenda a Toník?
5. Jak reaguje Ivánek, když se ho spolužáci ptají na to, co bude dělat o prázdninách?
6. Co dělá Ivánek s rodiči?
7. Na konci vyprávění byly otázky pro tebe. Vzpomeneš si, na co se ptaly? Odpověz.

Příloha 5: *Modus rychlosti čtení – tabulky*

Tab. IX Modus rychlosti čtení, 1. etapa, A-S metoda

slov za minutu	3	5	8	10	11	12	13
počet žáků	1	2	3	4	1	1	4
slov za minutu	15	16	17	18	21	22	23
počet žáků	5	2	2	1	1	2	2
slov za minutu	24	25	26	27	28	29	30
počet žáků	2	1	1	1	1	1	1
slov za minutu	33	34	38	44	49		
počet žáků	2	1	1	1	1		

Zdroj: Vlastní šetření

Tab. X Modus rychlosti čtení, 1. etapa, genetická metoda

slov za minutu	6	8	9	11	12	13	14
počet žáků	1	2	1	2	2	2	7
slov za minutu	15	16	17	19	20	21	22
počet žáků	2	4	2	1	6	1	1
slov za minutu	25	26	27	28	32	34	40
počet žáků	1	1	1	1	2	1	1

slov za minutu	44	47	52	58			
počet žáků	1	1	1	1			

Zdroj: Vlastní šetření

Tab. XI Modus rychlosti čtení, 2. etapa, A-S metoda

slov za minutu	6	7	9	10	12	13	14
počet žáků	1	1	1	1	1	1	1
slov za minutu	17	18	19	20	21	22	26
počet žáků	1	3	3	1	2	1	2
slov za minutu	27	28	29	30	31	32	33
počet žáků	1	2	6	1	1	1	1
slov za minutu	36	37	39	41	42	43	47
počet žáků	1	1	1	1	1	1	1
slov za minutu	49	50	54	57	58	61	
počet žáků	1	1	1	1	1	1	

Zdroj: Vlastní šetření

Tab. XII Modus rychlosti čtení, 2. etapa, genetická metoda

slov za minutu	10	11	14	15	16	17	19
počet žáků	1	2	1	2	2	3	1
slov za	20	21	22	25	26	27	30

minutu							
počet žáků	2	1	2	1	1	2	1
slov za minutu	31	32	33	34	36	37	39
počet žáků	3	1	2	2	2	2	1
slov za minutu	40	41	43	47	55	56	57
počet žáků	1	2	1	1	1	1	2
slov za minutu	63	99					
počet žáků	1	1					

Zdroj: Vlastní šetření