



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Oddělení českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Analýza čtenářské úrovně žáků 1. - 3. ročníků  
se zaměřením na genetickou metodu čtení

Vypracovala: Karolína Frčková

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

České Budějovice 2019

## **PODĚKOVÁNÍ**

Ráda bych poděkovala své vedoucí diplomové práce PhDr. Ivaně Šimkové, Ph.D., za odborné vedení práce, za cenné rady, podněty a připomínky, za ochotu a vstřícný přístup při vypracování práce.

Dále bych chtěla poděkovat učitelskému sboru a vedení základní školy Pohůrecká za vstřícnost a trpělivost při psaní diplomové práce a za možnost provést výzkum a získat tak údaje potřebné pro výzkumnou část práce.

Mé poděkování patří i mé rodině za pochopení a podporu během celého studia.

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci na téma Analýza čtenářské úrovně žáků 1. - 3. ročníků se zaměřením na genetickou metodu čtení jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 24. 4. 2019

.....  
Karolína Frčková

## **ANOTACE**

Diplomová práce se zabývá výukou prvopočátečního čtení se zaměřením na genetickou metodu. Je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část. Teoretická část obsahuje přehled současně užívaných metod výuky čtení. Genetická metoda je popsána z pohledu historického i současného. Součástí práce je i přehled dostupných učebnic pro výuku této metody. Dále pojednává o základních znacích čtenářského výkonu, zjišťování čtenářské úrovně žáků pomocí diagnostických prověrek a o práci se zaostávajícími čtenáři.

Výzkumná část se zabývá analýzou čtenářské úrovně žáků 1. - 3. ročníku učících se genetickou metodou. Analýza byla provedena pomocí diagnostických prověrek, které byly nahrávány a následně analyzovány na základě základních čtenářských znaků. Výzkumné šetření je zaměřeno především na chyby proti kvalitám čtení, které jsou podrobně rozepsány a vzájemně porovnávány.

## **ANNOTATION**

The diploma thesis deals with the teaching of the first reading focused on the Genetic method. It is divided into theoretical and research part. The theoretical part contains an overview of currently used methods of teaching reading. The Genetic method is described from the historical and present point of view. Also included are an overview of available textbooks for teaching this method. Also it deals with the basic features of reading performance, with the reading level of pupils through diagnostic examinations and with working with lagging readers.

The research part deals with the analysis of reading level of pupils of the 1st - 3rd year of the Genetic method. The analysis was performed using diagnostic examinations, which were recorded and subsequently analyzed on the basis of basic reading characters. The research is focused primarily on mistakes against the qualities of reading, which are detailed and compared.

# OBSAH

ÚVOD .....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1 Výuka čtení 1. – 3. ročníku v RVP ZV .....	9
2 Žák mladšího školního věku .....	14
3 Metody prvopočátečního čtení.....	18
3. 1 Metoda analyticko-syntetická .....	18
3. 3 Metoda globální .....	20
3. 4 Metoda Sfumato.....	21
4 Čtení genetickou metodou .....	22
4. 1 Genetická metoda za doby Josefa Kožíška.....	22
4. 2 Genetická metoda v současné výuce .....	24
4. 3 Současná nabídka učebnic .....	26
4.3.1 Učíme se číst (nakladatelství SPN, 1998).....	27
4.3.2 Čtení pro prvňáčky 1 (nakladatelství Fortuna, 2005) .....	27
4.3.3 Začínáme číst a psát (nakladatelství Fraus, 2012) .....	28
4.3.4 Lili a Vili (nakladatelství Klett, 2013).....	28
5 Základní znaky čtenářského výkonu.....	29
6 Zjišťování čtenářské úrovně žáků .....	33
6. 1 Diagnostika čtení v 1. ročníku .....	33
6.1.1 Diagnostika čtení v genetické metodě .....	35
6. 2 Diagnostika čtení ve 2. -3. ročníku .....	36
7 Zaostávající čtenáři .....	38
7. 1 Příčiny zaostávání ve čtení .....	38
7. 2 Náprava čtenářských nedostatků .....	39
II. VÝZKUMNÁ ČÁST .....	41
8 Výzkumný problém .....	42

9 Charakteristika výzkumného souboru a podmínky výzkumu.....	43
10 Charakteristika výzkumných metod .....	45
11 Interpretace výsledků šetření .....	46
11. 1 Výsledky čtení v 1. ročníku ZŠ .....	46
11.1.1 Správnost čtení.....	47
11.1.2 Plynulost čtení.....	54
11.1.3 Porozumění čtenému.....	56
11.1.4 Rychlost čtení .....	58
11. 2 Výsledky čtení ve 2. - 3. ročníku ZŠ .....	60
11.2.1 Správnost čtení.....	60
11.2.2 Plynulost čtení.....	71
11.2.3 Porozumění čtenému.....	72
11.2.4 Výraznost čtení .....	75
11.2.5 Rychlost čtení .....	76
12 Diskuse.....	78
ZÁVĚR .....	80
SEZNAM GRAFŮ .....	81
SEZNAM TABULEK .....	82
SEZNAM LITERATURY .....	83
PŘÍLOHY .....	88

## ÚVOD

Samotné čtení je chápáno jako dovednost, díky které jsme schopni rozumět tištěné a psané řeči a je považována za základní znak lidské gramotnosti. Znalost písmen, tedy grafického ztvárnění jednotlivých hlásek, kterou jsme schopni převádět v mluvenou řeč, a které nejen rozumíme, ale vytváříme si o ní i představy a chápeme její souvislosti (Fabiánková 1981, s. 34). Toman (2007, s. 31) popisuje čtení jako pochopení tištěné a psané řeči. *„Dovednost číst předpokládá znalost grafických znaků slov (písmen pro jednotlivé hlásky), dovednost převést tištěnou nebo psanou řeč v její podobu mluvenou, pochopit její význam a smysl.“*

Výuka čtení je v primárním vzdělávání žáků stále jedním ze základních cílů výuky. Avšak v současné době čtení nepatří mezi atraktivní činnosti dětí ani dospělých. Tato situace je zapříčiněná především vyspělostí techniky a názory o její nepotřebnosti. Děti z rodin, upřednostňujících média před čtenářstvím, mají malou motivaci a nedostačující vedení k rozvíjení svých čtenářských dovedností. Čtení nemůžeme považovat pouze jako požitkovou záležitost volného času, ale je potřebnou dovedností pro každodenní využití. Úzce souvisí s následujícím vzděláváním dětí, začleněním do společnosti, vyplňováním úředních dokumentů, získáváním a vyhodnocováním aktuálních informací i schopností zařazení do pracovního procesu. Posláním pedagogů je tak nejen výuka dovednosti číst, ale také vzbuzení v žácích zájmu a vybudování vztahu ke čtenářství (Havel, Najvarová, 2011, s. 16-17).

Každá škola má možnost výběru metody, kterou bude při výuce čtení využívat. Diplomová práce se zabývá samotnou výukou prvopočátečního čtení se zaměřením na genetickou metodu. Dále se věnuje základním znakům čtenářského výkonu, zjišťování čtenářské úrovně pomocí diagnostiky a zaostávajícím čtenářům. Genetická metoda je součástí i výzkumné části diplomové práce, která je věnována analýze čtenářské úrovně žáků v 1. – 3. ročníku základní školy, kteří se učí číst právě pomocí genetické metody.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**



## 1 Výuka čtení 1. – 3. ročníku v RVP ZV

Výuka čtení zahrnuje mnoho oblastí. Nejedná se pouze o zvládnutí techniky dovednosti čtení, ale také o propojenost čtení s ostatními vzdělávacími oblastmi. Čtenářská dovednost je z hlediska klíčových kompetencí v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání (dále jen RVP ZV) označována jako osvojení čtenářské gramotnosti. Čtenářskou gramotností rozumíme, že žák z textu vybírá, vyhledává a třídí informace, chápe jejich vnitřní souvislosti a užívá nové poznatky i v dalších oblastech vzdělávání. Předstupněm čtenářské gramotnosti je počáteční čtenářská gramotnost, která je základem technického osvojení čtení a psaní pro další rozvoj gramotnosti. Souvisí s ní rozvoj jedince v primárním vzdělávání. K dovednosti čtení a psaní, patří také jazyková úroveň, úroveň vyjadřování a komunikace (Havel, Najvarová, 2011, s. 16-17). Wildová (2005, s. 9) popisuje rozdíl mezi dřívější gramotností, kdy bylo považováno za gramotnost pouze schopnost číst a psát a současným pojetím čtenářské gramotnosti jako součásti funkční gramotnosti. Čtenářskou gramotnost označuje jako období školního vzdělávání, které je pouze etapou rozvoje, po jejímž ukončení by žák měl být funkčně gramotný. K čtenářské gramotnosti patří také gramotnost matematická, počítačová, přírodovědná nebo počítačová. Havel, Najvarová (2011, s. 57) považují za funkčně negramotného jedince toho, kdo je neschopný hodnotně pracovat s textem, třídít informace a vyvozovat z něj důsledky.

Veškeré učivo zařazené do výuky na základních školách vychází z RVP ZV. Konkrétně výuka čtení patří podle RVP ZV do vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, který spolu s Cizím jazykem a Dalším cizím jazykem tvoří jednu oblast vzdělávání - Jazyk a jazyková komunikace. Obor Český jazyk a literatura je v RVP ZV na hlavní pozici, neboť je základem pro vzdělávání i ve všech ostatních oblastech (Toman, 2007, s. 20-21). Krivánek, Wildová (1998, s. 98) také popisují důležitost osvojení čtenářské dovednosti jako nezbytný předpoklad pro veškeré následující studium. Mnoho informací má písemný zdroj, bez dovednosti číst se žák není schopen se nadále učit. Blatný, Fabiánková (1981, s. 39) považují výuku českého jazyka za základ veškeré výchovy a vzdělání. Úspěšnost zvládnutí českého jazyka je předpoklad úspěchu žáka i v ostatních předmětech vzdělávání.

*„Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání specifikuje úroveň klíčových kompetencí, vymezuje vzdělávací obsah, tj. očekávané výstupy a učivo, zařazuje průřezová témata s výrazně formativními funkcemi, preferuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu a předpokládá volbu různých vzdělávacích*

*postupů, aktivizujících metod a forem výuky ve shodě s individuálními potřebami, možnostmi a zájmy žáků“* (Toman, 2007, s. 20-21). RVP ZV je výchozím dokumentem pro tvorbu školního vzdělávacího programu každé školy. První rámcově vzdělávací programy jednotlivých vzdělávacích etap začaly vznikat v letech 2001-2004 a vycházely z Bílé knihy. Školní vzdělávací programy si školy od roku 2007 tvoří samy s ohledem na naplnění požadavků v RVP ZV (Fasnerová, 2012, s. 67- 69). Každá oblast v RVP ZV je rozdělena pro první a druhý stupeň základního vzdělávání, kdy první stupeň je navíc rozdělen na dvě období pro usnadnění určení obsahu jednotlivých období. Učivo 1. - 3. ročníku jako chápáno jako první období a učivo 4. - 5. ročníku jako druhé období. RVP ZV stanovuje očekávané výstupy na konci těchto jednotlivých období. Tyto výstupy jsou prakticky zaměřené a ověřitelné a prokazují, zda žáci ovládají probrané učivo. RVP ZV dále stanovuje očekávané výstupy na konci jednotlivých období. Výstupy v 1. období jsou pouze orientační a nezávazné, vedou k závazným výstupům na konci 2. období, které musí být dodrženy. Tyto závazné výstupy jsou také na konci druhého stupně v 9. ročníku. Vedle očekávaných výstupů můžeme v RVP ZV také najít minimální doporučenou úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření. Tyto minimální výstupy jsou na nižší úrovni než obvyklé očekávané výstupy a slouží jako vodítko pro žáky s individuálním vzdělávacím plánem. Současný RVP ZV<sup>1</sup> je platný od 1. 9. 2017 (Fasnerová, 2012, s. 67).

Obor Český jazyk a literatura je rozdělený na tři části: *Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova*, které se ve výuce vzájemně prolínají. Obecně do komunikační a slohové výchovy patří veškeré jazykové sdělení, čtení, psaní, schopnost reagovat na čtený nebo slyšený text. Z hlediska výuky čtení se v 1. období očekávané výstupy je plynulé čtení s porozuměním textu, který je přiměřeně dlouhý a přiměřeně náročný a porozumění písemným pokynům. Učivo této části zahrnuje praktické čtení, které zahrnuje správnou techniku, pozornost při čtení, plynulost, znalost orientačních prvků v textu a dále věcné čtení, které chápeme jako zdroj informací, vyhledávání v textu a klíčových slov.<sup>2</sup> „*Žáci rozvíjí své komunikační schopnosti verbální i neverbální na různém stupni. Rozvíjí se jejich tvořivost a fantazie“* (Fasnerová, 2012, s. 73).

---

<sup>1</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017, 166 s. [cit. 2019-01-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

<sup>2</sup> *tamtéž*

## KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA

Očekávané výstupy – 1. období

žák

- ČJL-3-1-01 *plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti*
- ČJL-3-1-02 *porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti*
- ČJL-3-1-03 *respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru*
- ČJL-3-1-04 *pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost*
- ČJL-3-1-05 *v krátkých mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči*
- ČJL-3-1-06 *volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích*
- ČJL-3-1-07 *na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev*
- ČJL-3-1-08 *zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním*
- ČJL-3-1-09 *píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev*
- ČJL-3-1-10 *píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení*
- ČJL-3-1-11 *seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh*

Obr. 1: Komunikační a slohová výchova

Zdroj: RVP ZV, 2017, s. 18

Jazyková výchova je zaměřena na získávání znalostí a dovedností k používání spisovného jazyka. Vede je k rozpoznávání a správnému užití, logickému myšlení, a vhodného vyjadřování. Český jazyk nemá být pouze zdrojem informací, ale i poznáváním, porovnáváním jevů, odlišností, schody a třídění jevů. Mezi učivo patří spisovná výslovnost, zvuková podoba řeči a její členění (souvislá řeč s větým přízvukem, frázování, přízvuk) a intonace. K oblasti výuky čtení můžeme dále zařadit obohacování slovní zásoby.<sup>3</sup> „Žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojení spisovné podoby českého jazyka a zároveň je prostředkem dorozumívání v lidské společnosti“ (Fasnerová, 2012, s. 73).

<sup>3</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*[online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017, 166 s. [cit. 2019-01-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

## JAZYKOVÁ VÝCHOVA

Očekávané výstupy – 1. období

žák

- ČJL-3-2-01 rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova, člení slova na hlásky, odlišuje dlouhé a krátké samohlásky
- ČJL-3-2-02 porovnává významy slov, zvláště slova opačného významu a slova významem souřadná, nadřazená a podřazená, vyhledá v textu slova příbuzná
- ČJL-3-2-03 porovnává a třídí slova podle zobecněného významu – děj, věc, okolnost, vlastnost
- ČJL-3-2-04 rozlišuje slovní druhy v základním tvaru
- ČJL-3-2-05 užívá v mluveném projevu správné gramatické tvary podstatných jmen, přídavných jmen a sloves
- ČJL-3-2-06 spojuje věty do jednodušších souvětí vhodnými spojkami a jinými spojovacími výrazy
- ČJL-3-2-07 rozlišuje v textu druhy vět podle postoje mluvčího a k jejich vytvoření volí vhodné jazykové i zvukové prostředky
- ČJL-3-2-08 odůvodňuje a píše správně: *i/y* po tvrdých a měkkých souhláskách i po obojetných souhláskách ve vyjmenovaných slovech; *dě, tě, ně, ú/ů, bě, pě, vě, mě* – mimo morfologický šev; velká písmena na začátku věty a v typických případech vlastních jmen osob, zvířat a místních pojmenování

Obr. 2: Jazyková výchova  
Zdroj: RVP ZV, 2017, s. 19-20

Literární výchova je nejvíce spjata s výukou čtení. Žáci poznávají literaturu pomocí četby, utvářejí si vlastní vhléd a názor, získávají prožitky a poznatky z četby, které by měli ovlivnit a obohatit jejich postoje. Během četby poznávají především díla a autory. Učivem týkajícího se prvního období je čtení, naslouchání a mluvený projev. Žáci by měli čtení ovládat prakticky, kdy zvládají pozorně a přiměřeně rychle číst text. Dále by měli využívat dovednosti číst jako věcné získávání informací, umět číst kriticky a s prožitkem. Z hlediska očekávaných výstupů je tato oblast zaměřena na práci s textem. Nejen jeho přečtení, ale i vyjadřování, převyprávění a utváření postojů k němu.<sup>4</sup> „Žák se učí přečíst a porozumět psanému textu, přiměřeně svému věku, a prostřednictvím literatury získává nový pohled na svět, vytváří nové citové a myšlenkové vazby. Žák se učí poznávat prostřednictvím četby základní literární druhy, umět formulovat svůj názor na přečtené dílo a rozvíjí své estetické cítění“ (Fasnerová, 2012, s. 73). Mezi podpůrné činnosti literární výchovy patří učitelova motivace. Motivace probíhá mnoha směry, pomocí diskusí o knihách a textech, předčítáním, zapojením se do projektů, projektovou výukou, čtenářskou soutěží, výstavou knih, návštěvou knihovny a mnohé další. Škola je však pouze jednou z oblastí, které mají vliv na rozvoj

<sup>4</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017, 166 s. [cit. 2019-01-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

žákovo čtenářství. Významný vliv má rozvoj rodina. Především přístup rodiny ke knihám, vzor a vedení rodičů (Havel, Najvarová, 2011, s. 58-59).

<b>LITERÁRNÍ VÝCHOVA</b>	
Očekávané výstupy – 1. období	
žák	
ČJL-3-3-01	<i>čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku</i>
ČJL-3-3-02	<i>vyjadřuje své pocity z přečteného textu</i>
ČJL-3-3-03	<i>rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění</i>
ČJL-3-3-04	<i>pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností</i>

Obr. 3: Literární výchova  
Zdroj: RVP ZV, 2017, s. 21

Výuka čtení je spojena s výchovou pomocí čtení. Kdy učitel má pomocí výuky čtení velký vliv nejen na postoj žáků k samotnému čtení, ale zároveň se čtení stává prostředkem výchovy. Mezi tyto prostředky výchovy patří mravní výchova, kdy hodnoty v textech jsou diskutovány a žáky přimějí o těchto hodnotách přemýšlet. Dále rozumová výchova, která je prostředkem získávání informací, jejich hodnocení, posouzení a rozvoje myšlení. Estetická výchova zahrnuje díla, umělce, inspiraci, kulturu a tvůrčí činnosti. Výchovou ke zdravému životnímu stylu formují postoje žáka. Nezbytnou částí je jazyková výchova, která rozvíjí žákovo vyjadřování, slovní zásobu, slovní obraty. Rozvíjet jazykové kompetence je jedním z hlavních úkolů školy podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (Havel, Najvarová, 2011, s. 60-62).

## 2 Žák mladšího školního věku

Výuka prvopočátečního čtení je úzce spjata s nástupem dítěte do školy. Samo toto období přináší pro dítě i pro rodiče velké změny. V současné době jsou na žáky, již od první třídy, kladeny čím dál vyšší nároky. Rodiče chtějí, aby jejich dítě bylo úspěšné, děti se snaží naplnit jejich očekávání. Škola pro ně představuje velkou zátěž. Úspěšný start ve školní výuce je pro žáka velmi důležitý a může nastat, jen pokud je žák dostatečně připravený a zralý. V této souvislosti hraje důležitou roli školní zralost a školní připravenost žáka (Fasnerová, 2012, s. 77- 79). V období nástupu do školy prochází dítě mnoha změnami. Kolem šestého roku nastávají u dětí tělesné změny v proporci postavy a chrupu. Spolu s tělesnými proporcemi se rozvíjí i jemná motorika a dochází ke koordinaci svalů. S psychickou zralostí přestává být myšlení pouze konkrétní, dítě dokáže přemýšlet více abstraktně. Dokáže rozlišit skutečnost od pohádky a chápe důsledky jevů a svých činů. S rozvojem myšlení souvisí i rozvoj řeči a paměti. Obzvláště mechanická paměť je na dobré úrovni. Dítě v tomto věku se již dovede déle soustředit a dokáže se řídit nastavenými pravidly. Dítě sociálně zralé se projevuje vyhledáváním dětského kolektivu, ve kterém si dokáže hrát, přizpůsobit se ostatním, jejich názorům a zájmům. Chce získávat nové zkušenosti a dokáže přijmout svoji společenskou roli (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 11-14). Kreislová (2008, s. 17-21) charakterizuje znaky dětí na počátku školní docházky. Jedná se o oblasti vývoje fyzického, sociálního, emocionálního, kognitivního a jazykového. Z hlediska fyzického vývoje by dítě při vstupu do školy již mělo mít zvládnutou koordinaci pohybů a vymezenou preferenci pravé nebo levé ruky. Má velkou potřebu pohybu, ale zároveň se snadno unaví. Je proto důležité při vyučování aktivity střídat. V oblasti sociálního vývoje je dítě stále velmi citlivé, k práci přistupuje svědomitě, respektuje autoritu dospělého, potřebuje podporu v činnostech a má potřebu vyhrávat. Své emoce již postupně ovládá, vyžaduje dodržování pravidel a ví co je dobré a co zlé. Orientuje se v čase, dokáže třídít předměty podle určitých, daných znaků, rádo se zapojuje do her, myšlení má stále konkrétní. Vědomosti se dokáže mechanicky naučit, ale nejlépe se učí pomocí objevování. Dokáže komunikovat se svým okolím a využívat k tomu vhodné výrazy. U některých však přetrvávají výslovnostní problémy. Rádo poslouchá, vypráví, vysvětluje a ukazuje. Má ráno hádanky vtipy a často přehání.

Na úspěšné zvládnutí dovednosti čtení má vliv mnoho předem získaných schopností. Důležitý je rozvoj myšlení dítěte, který má vliv na rozvoj jeho řeči. Správně rozvinutá řeč je nezbytná pro výuku čtení. Na rozvoj řeči má vliv i úroveň řeči

v rodinném zázemí. Šestileté dítě by mělo mít již dostatečně rozvinutou slovní zásobu z hlediska rozsahu a obsahu, která má v tomto období 4000-6000 slov. „*Výcvik čtení předpokládá cvičení fonemického sluchu, rozvíjení poznávacích schopností v oblasti zrakového a sluchového vnímání, paměti, myšlení, rozvíjení prostorové orientace*“ (Mrázová, 2000, s. 7-9). Vinšálek (1972, s. 7) udává běžnou slovní zásobu šestiletého dítěte okolo 3000 slov, kdy je dítě schopno běžné domluvy ve smysluplných větách. Fabiánková et al. (1999, s. 40) udávají slovní zásobu dítěte jako jeden ze znaků dítěte na počátku školní docházky. Mezi další znak patří převážně názorná paměť se schopností mechanického zapamatování naučeného. V textu se nejprve snadno orientuje podle obrázků, později podle naučených písmen. Začínající čtenář se odlišuje od čtenáře zkušeného především ve velikosti zorného pole při čtení. Při počátečním nácviu této dovednosti má čtenář zorné pole zaměřené pouze na jedno písmeno. Velikost tohoto čtecího pole se nácvikem postupně rozšiřuje. U dospělého čtenáře zabírá přibližně 1,5 až 2 cm čteného textu, která závisí na jeho obtížnosti. Tato schopnost spočívá v koordinaci okohybných svalů s očními bulvami. Kořínek, Krivánek (1989, s. 32-34) definují čtecí pole jako rozsah pozornosti čtenáře při jednom záběru pohledu. Začínající čtenář má zpočátku zorné pole s jedním písmenem a vyspělý čtenář ho má rozšířené až na několik slov. Během čtení dochází k celé řadě očních pohybů. Samotné čtení není prováděno během pohybu očí z místa na místo, ale při zaměření a soustředění se na určitou část čteného textu. Tento jev se nazývá fixace. Během čtení jsou oční pohyby vedeny zleva doprava. Dalším očním pohybem je přesun z konce řádku na řádek nový. Typickým problémem začínajících čtenářů je pohyb vracející k již přečtenému textu, aby se ujistil o správnosti jeho přečtení. Tento pohyb očí se nazývá regrese. Do problematiky zrakového vnímání zařazují Fabiánková et al. (1999, s. 35) mimo již zmíněné okohybné pohyby i diferenciaci a identifikaci. Během čtení musí dítě rozlišovat tvary písmen, slov a jejich částí a tyto tvary spojovat se zvuky hlásek a slov. Se zrakovou diferenciací proto nezbytně souvisí i diferenciaci sluchová.

K prvnímu čtení u dětí dochází zpravidla již před vstupem do školy. Písmena zachycují ze svého okolí již v předškolním věku. Některé děti již při příchodu do školy čtou i celé věty. Zhruba polovina dětí rozeznává do 5 písmen a třetina dětí rozezná písmen 15 a více. Z toho důvodu začíná učení čtení u každého velmi individuálně. Velkým rozdílem kromě těchto kvantitativních znalostí jsou rozdíly v myšlení, kdy každý žák chápe a učí se individuálním tempem (Fabiánková et al., 1999, s. 39-40). Vyspělý čtenář čte uvědoměle a jeho čtení je vázané a rychlé. Snadno chápe čtený text a

význam obvykle ihned společně se zrakovým vnímáním. Není pro něj nutné slova opakovaně pročitat, zvýšenou pozornost věnuje pouze slovům, která nejsou v jeho běžné slovní zásobě. Tato slova čte po částech, avšak vázaně. Další odlišností začínajícího čtenáře je vázanost optické a akusticko-motorické řečové složky při čtení. Tedy potřebného času od vizuálního zpracování čteného textu po jeho hlasité přečtení (Mrázová, 2000, s. 11).

Oproti předškolnímu období, které bylo plné her a aktivit převážně dle jeho přání nastává období, kdy se musí soustředit na danou práci, plnit své povinnosti, zapojit se v nové skupině dětí a přijmout nového učitele. Změny se týkají organizace dne, obsahu činností a nároků na jeho chování. Aby dítě dokázalo zvládat tyto nové požadavky, musí být dostatečně školně zralé (Fabiánková et al., 1999, s. 39-40). „*Schopnost (připravenost, pohotovost dítěte) dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus, především jeho nervový systém, nárokům intelektovým, citovým i společenským*“ (Dytrych, Matějček, 1994, s. 94). Školní zralost je ovlivněna zralostí centrální nervové soustavy (dále jen CNS), díky které je dítě schopno zvládat a plnit své školní povinnosti z hlediska rozumu, citu a sociální zralosti. Zralost nervového systému podmiňuje schopnost soustředění, pracovní vytrvalost, kontrolu impulzivitu, míru pohyblivosti, vyspělosti jemné motoriky (Fabiánková et al., 1999, s. 40). Školní zralostí chápeme vývojové změny u dítěte, které probíhají před nástupem do školy. Jedná se o celkovou připravenost dítěte na školní docházku a je důležitá pro úspěšný start ve škole a zvládnutí výuky čtení. Děti by měly být v takovém stupni vývoje, aby zátěž vyučování zvládaly. Vyspělost se týká oblasti tělesné, psychické a sociální. Hlavním předpokladem školní zralosti zrání CNS. Úroveň dozrání CNS ovlivňuje odolnost dítěte na zátěž ve výuce, schopnost se soustředit, motoriku a koordinaci zrakové ho se sluchovým vnímáním (Vágnerová, 2000, s. 136-146). Podle Bednářové, Šmardové (2010) zahrnuje připravenost žáka na školní docházku dostatečné sebevědomí, zvědavost o nové věci, konat své činy s určitým záměrem, schopnost sebeovládání, dokázat spolupracovat s ostatními žáky, schopnost komunikace. V případě, kdy žák není dostatečně zralý, je vhodné zvážit možnost odkladu školní docházky. Pokud by začátek školní docházky nebyl pro žáka úspěšný, mohl by vést ke zklamání, nízké motivaci k učení a negativnímu přístupu k učení a škole. Každý žák před nástupem musí projít zápisem do školy. Učitel, který žáka zapisuje, by měl posoudit, zda je žák dostatečně zralý a doporučit rodičům další postup. Rodiče mohou o odklad školní docházky a rozhodnutí ukládá po vyšetření pedagogicko-



psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum a pediatr. Rozhodnutí však zůstává na rodičích (Fasnerová, 2012, s. 83-84).

### 3 Metody prvopočátečního čtení

Každá škola má právo výběru metody, kterou bude při výuce čtení využívat. Současné i dříve využívané metody lze rozdělit do skupin podle postupu při výuce na dvě základní skupiny. Metody analytické a metody syntetické. Jako metody syntetické označují ty, které vychází z částí. Písmena nebo hlásky jsou jednotlivými prvky, které se spojují v celky. Mrázová (2000, s. 13-16) popisuje syntetické metody jako vycházející z jednotlivých prvků. Žáci postupují z částí, které spojí v celek, od jednoduššího k složitějšímu a technika čtení předchází porozumění. Metody analytické naopak využívají celky jako výchozí, které jsou postupně rozebírány na části. Vycházení z grafického ztvárnění slov a mluvených slov. Metody analytické mají opačný postup než metody syntetické. Vycházejí z celku – z analýzy vět, slov a postupují na slabiky a hlásky. Fabiánková et al. (1999, s. 20) člení metody výuky čtení do tří skupin. Tyto skupiny jsou rozděleny podle způsobu, ze kterého se při výuce vychází. Rozdělujeme metody analytické, syntetické a metoda analyticko-syntetická. Mezi nejvíce využívané metody ve výuce čtení patří metoda analyticko-syntetická a syntetická metoda genetická.<sup>5</sup>

#### 3. 1 Metoda analyticko-syntetická

Metoda analyticko-syntetická je v českém školství vyučována od roku 1951. Bývá také nazývána metodou hláskovou a zvukovou, protože vychází z hláskové skladby slov. Během výuky se využívá analýzy i syntézy. Analýza probíhá v rozkladu mluveného slova na jednotlivé hlásky a slabiky, syntéza zase ve spojování hlásek a slabik do slov. Klade důraz na jazykovou přípravu žáka na čtení. Především na rozvoj řeči, dechu, hlasu, artikulace, pozornosti, paměti. Z hlediska rozvoje poznávacích procesů především na rozvoje zrakového a sluchového vnímání (Mrázová, 2000, s. 26). Analyticko-syntetická metoda vznikla kombinací metod využívajících analýzu a syntézu při čtení. Dříve si učitelé vybírali mezi nimi a mnohdy různé metody kombinovali. Ve druhé polovině 20. století byla plošně zavedena tato metoda.<sup>6</sup> Kreislová (2008, s. 61) popisuje jako výhodu analyticko-syntetické metody systematickosti v procvičování písmen a struktur slov a dostatečnou nabídku učebnic. Za nevýhody této metody považuje mechanizační práci se slabikou, stereotyp a čtení bez významu. Dále uvádí

---

<sup>5</sup> WILDOVÁ, Radka. *Některé didaktické problémy výuky prvopočátečního čtení* [online]. 28. 07. 2004 [cit. 2019-03-28]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/31/NEKTERE-DIDAKTICKE-PROBLEMY-VYUKY-PRVOPOCATECNIHO-CTENI.html/>

<sup>6</sup> Tamtéž.

problematicnost ve vyvozování písmene současně ve tvaru tiskacím i psacím, tedy zároveň čtyři podoby písmene.

Analyticko-syntetická metoda je rozdělena do tří etap nácvičku čtení. Fasnerová (2012, s. 35) rozděluje výuku analyticko-syntetickou metodou na tři tematická období. Prvním obdobím je období předslabikářové, kdy dochází k přípravě na čtení. Druhým je slabikářové období, kdy žáci čtou po slabikách. Třetím obdobím je poslabikářové, kdy žáci čtou již plynule. Mrázová (2000, s. 17-25) pojmenovává období na etapu přípravy na čtení, etapu slabičně analytického čtení a etapu čtení plynulého. První etapa vycházející z přípravy na čtení probíhá první dva měsíce 1. ročníku. Jejím cílem je rozvoj, který se týká mnoha oblastí. Rozvoj procvičujeme u zrakového a sluchového vnímání, jemné motoriky, orientace v prostoru, jazykových a mluvních prostředků, artikulace, dechového a hlasového cvičení. V tomto období se žák setkává s hláskami a písmeny, které se postupně vyvozují. Fasnerová (2012, s. 35) považuje za důležitý rozvoj sluchového a zrakového vnímání. Žák tyto percepce využívá u analyticko-syntetické činnosti. Analýza probíhá optická a sluchová. Žák se také učí rozkládat věty na slova, slabiky a hlásky a syntéze slov do vět.

Slabikářové období je nejdelsí a dělí se podle obtížnosti slabik do několika fází. První fáze je čtení otevřených slabik, tedy slabik končících na samohlásky. Velmi snadno se poté skládají dvojslabičná slova s těmito otevřenými slabikami. Druhou fází je čtení uzavřených slabik, při kterém žáci zvětšují své zorné pole. Následuje čtení krátkých vět slova se skupinou souhlásek na počátku slova, slova víceslabičná a slova se skupinou *di, ti, ni, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě* (Mrázová, 2000, s. 26-28).

*„Vyvozování slabik:*

- *vyvozování otevřených slabik*
- *vyvozování slov z otevřených slabik*
- *vyvozování uzavřených slabik*
- *vyvozování slov z uzavřených slabik*
- *vyvozování dvou souhlásek na začátku slova*
- *čtení slabik se skupinou di-ti-ni/ dy-ty-ny*
- *vyvození slabik se slabikotvorným r, l*
- *vyvozování dvou souhlásek na konci slov*
- *vyvození dvojhlásek ou, au*
- *vyvozování slov se skupinou souhlásek“ (Fasnerová, 2012, s. 38)*

Poslední etapou je plynulé čtení, kdy žák procvičuje a zdokonaluje naučenou dovednost čtení. Žák by měl číst slabiky jako celek (Mrázová, 2000, s. 29).

### 3.3 Metoda globální

Globální metoda se řadí mezi analytické metody čtení. Vychází z analýzy slov, kdy jsou slova vnímána jako celky a postupně dochází k jejich rozkladu. U nás se globální metoda vyučovala od roku 1929, věnoval se jí a rozšiřoval Václav Příhoda (Blatný, Wildová, 2002, s. 26). Metodu globální vymyslel belgický lékař Ovid Decroly a byla původně určena pro mentálně postižené žáky. Byla součástí reformy školství, která kritizovala předcházející metody výuky. Základem byla teorie o vnímání celků a očních pohybech při čtení (Fabiánková, 1981, s. 30- 31). Podle Mrázové (2000, s. 16) patří mezi nepoužívanější alternativní metody v současné době. Může být vhodná pro žáky s problémy v oblasti sluchové diferenciaci a žáky mentálně slabší. Technický nácvik čtení dělí na etapy. První etapou je příprava na čtení. Věnuje se především rozvoji paměti, pozornosti a motivace ke čtení. Ve druhé etapě si žák zapamatovává obraz slov bez znalosti jeho konkrétních písmen. Věty jsou krátké a doplněné ilustracemi. Žák přiřazuje psaným slovům obrázky. Třetí etapou je rozklad slov na jednotlivá písmena a procvičování samotného čtení a čtení složitých slov. Tyto fáze se označují také jako: *„fáze paměti, fáze analýzy, fáze samostatného čtení, fáze upevňování samostatného čtení“* (Fasnerová, 2012, s. 31). Blatný, Fabiánková (1981, s. 30) rozděluje globální metodu na období slovních tvarů, kdy žáci čtou celá slova podle zapamatovaného tvaru. V druhém období probíhá analýza věty na slova a později slovo na slabiku, hlásku a písmeno. Třetím obdobím je samotné čtení a poslední čtvrté období je rozvíjení získané dovednosti.

Blatný, Fabiánková (1981, s. 30) dále zmiňují nedostatky globální metody. Žáci, učící se touto metodou, četli povrchně, slova dohadovali a často chybovali. Metodou se vyučovalo až do roku 1951, kdy byla upřednostněna jediná možná metoda analyticko-syntetická. *„Nevýhody globální metody jsou spatřovány v tom, že se žáci naučí číst povrchním způsobem, zaměňují slova, domýšlí si slova, těžko rozlišují graficky podobná písmena apod.“* (Mrázová, 2000, s. 16). Fasnerová (2012, s. 45) řadí mezi výhody globální metody pozitivní motivaci dětí ke čtení. Výuka postupuje od celku k částem, využívá mnoho her, obrázků a respektuje individuální zvláštnosti dítěte. Jako nevýhody této metody uvádí náročnost na přípravu, nedostatek didaktických materiálů a

zdlouhavé období při nácviu jednotlivých písmen. Metoda je náročná na sluchové vnímání a u některých žáků dlouho přetrvává dvojí čtení.

### 3. 4 Metoda Sfumato

Autorkou této metody je Mária Navrátilová. Metoda umožňuje žákům pomocí splývavého čtení číst svým vlastním tempem, předchází dvojímu čtení a vede od začátku ke čtení plynulému s porozuměním.<sup>7</sup> Metoda vychází z neurofyziologických znalostí dítěte, pracuje se sluchem, zrakem, dechem a hlasem. Respektuje pracování lidského mozku a dětské vnímání. Nepracuje se slabikou, ale čtou se hlásky v návaznosti za sebou. Plně pracuje s významem slov a klade se důraz na správné vyslovování a délku samohlásek. Základem metody je také tempo, které si žák individuálně přizpůsobuje, správně artikuluje, dýchá, intonuje a čte písmena ve správné návaznosti. Pracuje se s názorností, vizualizací a manuálním zapojením při vyvozování písmen. Metoda pracuje se vzájemným propojením zrakových pohybů, sluchového, dechového a hlasového aparátu.<sup>8</sup>

Inovace této metody spočívá ve zpracování vyslovovaného textu. Žáci vyslovují vědomě pomalu s důsledností na fixaci písmen. Délka vyslovování je individuální podle potřeby dítěte. Při čtení následuje hlas oční pohyb, žák slovo nevysloví do té doby, než ho správně nepřečte očima. Výsledkem je čtení plynulé, bez zadržování a mizí problematika hlasitého čtení. Tato metoda také předchází nedostatkům proti kvalitám čtení. Splývavé čtení zabraňuje dvojitému čtení, jelikož pohyb očí zabraňuje vynechání a záměně písmen. Dále pomáhá rozlišovat délku samohlásek a intonaci vět. Metoda je vhodná pro reedukaci čtení a předcházení dyslexie, ale je využívána i jako plnohodnotná metoda pro výuku čtení.<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> Navrátilová, Mária. Sfumato: O metodice Sfumato. *ABC MUSIC* [online]. [cit. 2019-03-24]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html#milonicmenu>

<sup>8</sup> Komenský [online]. 2015, 140(02) [cit. 2019-03-24]. ISSN 0323-0449. Dostupné z: [http://sfumato.cz/dokumenty/Komensky\\_2015\\_02\\_140.pdf](http://sfumato.cz/dokumenty/Komensky_2015_02_140.pdf)

<sup>9</sup> NAVRÁTILOVÁ, Mária. *SFUMATO*® – *SPLÝVAVÉ ČTENÍ*®: *Metodická příručka* [online]. Praha: ABC Music, 2015 [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: [http://www.abcmusic.cz/privat2/1\\_qwdnvsuiykjncvbp1573945ckbvnbn.pdf](http://www.abcmusic.cz/privat2/1_qwdnvsuiykjncvbp1573945ckbvnbn.pdf)

## 4 Čtení genetickou metodou

V současnosti druhá nejvíce využívaná metoda výuky čtení je syntetická metoda tzv. genetická, která postupně vede ke čtení metodou globální. Jejím zakladatelem je Josef Kožíšek a u nás se jí využívalo již v první polovině 20. století. Během druhé poloviny 20. století byla však vyučována pouze metoda analyticko-syntetická. Současnou pokračovatelkou genetické metody je Jarmila Wagnerová, kdy po jejím zkušebním experimentu z roku 1995/1996 začala být genetická metoda čtení opět vyučována na základních školách (Fasnerová, 2012, s. 43). Mrázová (2000, s. 14-15) popisuje genetickou metodu jako přechod z metody syntetické k metodě globální. Kořínek, Krivánek (1989, s. 13) poukazují na užité prvky z metody celých slov, kdy jsou využívány obrázky a symboly jako náhrada za slova. Fabiánková et al. (1999, s. 19) popisuje princip genetické metody stejně jako u historického vývoje písma, kdy byla slova původně zapisována pouze symboly.

Základem genetické metody je syntéza a analýza písmen a hlásek. Slovo se rozkládá na hlásky a písmena a naopak hlásky a písmena se skládají do slov. Vše, co žáci přečtou, si zároveň i zapisují. Žáci s tak i snadněji zapamatují psaná písmena, než když je jen skládají. Důležitý je především obsah čteného a žákovo porozumění, proto se v této metodě nevyužívá slabiky, která brzdí vnímání obsahu (Wagnerová, 1996, s. 18). Zastánci genetické metody hovoří o tom, že tato metoda vede žáky rychleji ke čtení smysluplných slov a žáky více baví a motivuje.<sup>10</sup>

### 4.1 Genetická metoda za doby Josefa Kožíška

Zakladatel genetické metody Josef Kožíšek byl básník a učitel. Metodu poprvé použil při psaní čítanky *Poupata*. Kožíšek se také věnoval pedagogice a psychologii a studoval tvorbu ostatních elementaristů. Ve své vlastní tvorbě uplatňoval získané vědomosti, zkušenosti z výuky a především zohledňoval přiměřenost textu věku žáků a jejich myšlení (Wagnerová, 1996, s. 6). Josef Kožíšek se narodil 6. července 1861. V roce 1881 začal po maturitní zkoušce vyučovat v obecné škole. Během své učitelské kariéry se nadále vzdělával a přispíval články do časopisů. Jeho nejvýznamnější tvorbou byla čítanka *Poupata*, která vyšla v roce 1913. Od roku 1920 až do svého důchodu působil jako ředitel literárního oddělení Státního nakladatelství v Praze. Kožíšek vydal

---

<sup>10</sup> *Některé didaktické problémy výuky prvopočátečního čtení* [online]. 28. 07. 2004 [cit. 2019-03-28]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/31/NEKTERE-DIDAKTICKE-PROBLEMY-VYUKY-PRVOPOCATECNIHO-CTENI.html/>

po své nejznámější čítance *Poupata* také čítanku *Studánka*, která vyšla roku 1924. Tato čítanka byla především využívána ve venkovských školách (Wagnerová, 2000, s. 42). Mezi další Kožíškovu tvorbu se řadí učebnice *Velký čítatel'* z roku 1921 a *Rozpravy o čtení*, které byly cílené pro větší připravenost učitelů. Zde se zmiňuje i o funkci nápovědných obrázků ve slabikářích (Wagnerová, 2000, s. 26-29). Kožíšek při tvorbě genetické metody vycházel z velkých tiskacích písmen abecedy. Malá písmena považoval pro začínající čtenáře jako příliš složitá. Cílem bylo, aby žáci v začátcích pouze neodříkávali písmena, ale ihned skládali celé smysluplné věty. Velké tiskací písmo skládající se z jednoduchých čar je žákům srozumitelnější a snadněji zapamatovatelné. Snadno se rozezná, přečte i napíše. Psaní těchto velkých tiskacích písmen nebylo hlavním účelem, ale pouze pomůckou při čtení, kdy žák snadněji rozeznával jednotlivé hlásky slova. Slabikovací metodu kritizoval díky její obtížnosti, zdoluhavosti a nepřirozenosti. Podle Wagnerové (2000, s. 30-34) je také rozdíl mezi mechanickým a duševním čtením, kdy pouhé přečtení hlásky nebo slabiky neznamená myšlenkově pochopené čtení.

Čítanka *Poupata* je velmi uznávaným dílem české literatury. Její první vydání bylo v roce 1913 a do roku 1940 měla již své páté vydání. Byla učiteli vítána a považována za reformu výuky čtení. Úkolem čítanky je připoutat pozornost dítěte a naučit ho zvukově rozložit slovo a poté ho reprodukovat jako řadu hlásek. Celá čítanka je rozdělena do několika etap, kdy každá etapa má svůj cíl a funkci (Wagnerová, 2000, s. 26-27). Mezi tyto etapy patří: Čtení průpravné, Čtení hláskové s rozdělením na velká a malá písmena, dále *Ze světa malých*, *Písmo psané*, *Babiččin koutek* Všechny obrázky v čítance ilustrovala Marie Fischerová-Kvěchová (Kožíšek, 2007, s. 3-6). Do první etapy patří obrázky o zvířatech z říkanek a nácvik velkých tiskacích písmen. Začíná se souhláskami a samohláskami, která jednotlivě označují jména žáků. Obrázky usnadňují rozklad slova na hlásky, které se nezývají nápovědné obrázky. Dále se velká tiskací písmena spojují do slov a vět. Ve třetí etapě jsou stále písmena velké tiskací abecedy, ale již menšího rozměru. Všechny texty jsou smysluplné, pro děti zajímavé a blízké jejich myšlení. Následuje nácvik malé tiskací abecedy. Čtení se upevňuje pomocí čtení básní a příběhů nejen z jeho tvorby. Objevuje se zde také psací písmo. Poslední částí jsou pohádky v běžné velikosti tiskacího písma. Povídky jsou zaměřené na prostředí z dětského života a často ze života zvířat. Tyto texty mají výchovný cíl a rozvíjí také estetické a vlastenecké cítění (Wagnerová, 2000, s. 27-29).

*„Kožíšek nevlozil do obou čítanek jen novou metodu, ale především to, co oživuje učitelovu práci, tj. zájem o zvukovou skladbu slova, soustavu fonetických cviků, výhody zapisování, čtení následné, důraz na čtení oduševnělé, hygienu čtení a psaní, aktivní účast dítěte a spojení učení s životem“ (Wagnerová, 2000, s. 44).*

## **4. 2 Genetická metoda v současné výuce**

K opětovnému zavedení genetické metody do výuky prvopočátečního čtení na základních školách došlo po provedení experimentu Jarmily Wagnerové roku 1997. Při jeho tvorbě vycházela z poznatků Josefa Kožíška a Václava Příhody. Zpracovala plán výuky čtení metodou genetickou s postupným přechodem ke globálnímu čtení. Experiment probíhal ve školním roce 1995/1996 v první třídě základní školy v Plzni a byl oficiálně schválený MŠMT České republiky (Wagnerová, 1996, s. 15-17). Fasnerová (2012, s. 43) popisuje současnou výuku genetickou metodou za kombinaci metod genetické a globální. Během experimentu výuky Jarmily Wagnerové byly použity prvky z obou metod. *„Cílem současné genetické metody je přispět k rozšíření nabídky metod elementárního čtení a psaní v prvních třídách a zároveň pomoci učitelům při hledání efektivnějších metod navazujících na tradiční české školy“ (Wildová, 2002, s. 25).*

Výuka genetickou metodou prochází několika etapami. Podle Fasnerové (2012, s. 43) je základem první etapy motivace ke čtení a rozvoj slovní zásoby dětí. Výuka vychází z faktu, že předškolní dítě se s tištěným textem setkává denně a velmi brzy se začíná zajímat o písmena. Především jde o velká tiskací písmena, která jsou pro dítě jednoduchá. Většina dětí umí napsat své jméno hůlkovým písmem již při zahájení školní docházky. Toho Wagnerová při své počáteční výuce využívala a první etapu výuky věnuje právě velké tiskací abecedě. Její zásadou ve výuce je dodržení jedné obtížnosti, tedy žák se učí psané písmo až po zvládnutí velkého tiskacího písma. V prvním období se pracuje pouze s velkými tiskacími písmeny, která si žák pamatuje velmi rychle, dále procvičuje správné vyjadřování, slovní zásobu, cvičí dech a artikulaci a rozvíjí zrakovou a sluchovou perцепci. Žák prvně pracuje se svým jménem a se jmény ostatních spolužáků. Své jméno rozkládá na písmena a vyvozuje jednotlivé hlásky. Představuje písmena ostatním a učí se rozeznávat zase ty jejich. Žáci rozeznávají první hlásku ze slova a učí se jí zapsat písmenem. Později učitel rozkládá slovo a žáci provádějí jeho syntézu. Tato činnost probíhá i naopak, kdy učitel řekne slovo a žák ho analyzuje na jeho části. Metoda je vhodná pro realizaci mnoha her a cvičení, která žáky



aktivizují a dále motivují k poznávání. Stále platí, že přečtené zapisují, proto bývá také někdy tato metoda nazývána zapisovací. Důraz se v této etapě klade především na procvičování analýzy a syntézy slov. Dále se procvičují jednotlivá písmena a krátké a dlouhé samohlásky (Wagnerová, 1996, s. 19-21).

Druhá etapa je založena na práci s učebnicí a zaměřuje se na základní čtenářské návyky. Žáci stále čtou a zapisují písmena velké tiskací abecedy, zvládají krátká slova a věty. U písma se nehledí na přesný tvar, aby nezanikal smysl pouhého vyjádření přečteného. Žáci jsou vedeni k postupnému přestávání hláskování. Především slova s malým počtem písmen čtou již pouze zrakem. Poznávání malých tiskacích písmen není bráněno, pokud o ně žáci mají zájem. Žáci se setkávají s problematikou čtení a psaní skupin hlásek: *di, ti, ni, dy, ty, ny, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě*. Tyto skupiny hlásek učíme číst a zapisovat dohromady. I přes to, že nepoužíváme slabiky, se je žáci učí číst jako celek (Wagnerová, 1996, s. 21-22).

Třetí etapou výuky je přechod z velké tiskací abecedy na čtení malé tiskací abecedy. Žáci se je učí přečíst, ale písmena se zapisovat neučí, protože písmena malé abecedy jsou pro ně zbytečně složitá. Přechod je rychlý, díky podobnosti většiny písmen. Začátek psaní psací abecedy je naplánován až na listopad. Do té doby se žáci věnují uvolňovacím cvikům, psacím prvkům a k uvolnění ruky slouží i psaní velké tiskací abecedy. V době, kdy se žáci začínají učit psací písmo, znají již malá tiskací písmena. Ty se však zapisovat neučí, pouze je umí přečíst. Dále poukazuje na problematiku genetické metody při transferu ze čtení velké tiskací abecedy na malou tiskací abecedu. Žákům většina písmen nezpůsobuje obtíže, avšak problematické jsou písmena b-d, m-n, s-z, která žáci snadno zaměňují. Záměna se odstraňuje opakováním, procvičováním a nápomocnými slovy, která žákům pomáhají při zapamatování. Například spojení slov buk a dub. Zhruba od poloviny školního roku následuje postupný rozvoj získané čtenářské dovednosti. Toto období trvá až do konce školního roku. Žák se postupně zdokonaluje, zrychluje své čtení, zvětšuje zorné pole a s rozvojem techniky čtení se zlepšuje i porozumění čtenému textu. Žáci se také učí tichému čtení. V tomto období je důležitá správná motivace ke čtení. Během výuky je využívána nejen učebnice, ale primárně práce na tabuli, hry a jedním ze způsobů motivace je nošení přečtených knih do školy (Wagnerová, 1996, s. 17-33).

Fasnerová (2012, s. 45) srovnává genetickou metodou s nejčastější užívanou analyticko-syntetickou metodou. V komparaci metod zmiňuje jejich pozitiva a negativa. Mezi pozitiva genetické metody řadí čtení s porozuměním již od samého začátku, formu

výuky založené na jedné obtížnosti (absence 4 znaků najednou), vycházení metody z přirozených myšlenkových postupů (znalost hůlkového písma) a rychlost v pokroku žáků na počátku čtení, díky čtení pouze velkých tiskacích písmen. Mezi pozitiva analyticko-syntetické metody patří její dlouholetá tradice a zkušenost s výukou, osvědčené postupy, učebnice a materiály. Do výhod této metody řadí i práci se slabikou, která je pro dítě přirozená a také systematickost při procvičování písmen, slabik i slov. Jako negativum genetické metody považuje náročnost na přípravu, nedostatek didaktických materiálů. Pro žáky je náročné sluchové vnímání, čtení dlouhých a neznámých slov. U některých žáků dlouho přetrvává dvojí čtení. Mezi negativa analyticko-syntetické metody řadí technickou náročnost, výuky čtyř znaků najednou, zdlouhavou jazykovou přípravu a mechanické opakování. Výhodám a nevýhodám genetické metody se věnuje i Keiserová (2000, s. 62). Mezi výhody genetické metody řadí:

- *„Model čtení-psaní je výrazně účinnější a děti mohou od počátku zapsat a přečíst svoje myšlenky*
- *Čtení s porozuměním*
- *Uvolnění ruky při psaní hůlkových tvarů*

Nevýhody genetické metody:

- *Přetrvávající dvojí čtení u některých žáků*
- *Nezbytná spolupráce s rodiči*

### **4.3 Současná nabídka učebnic**

Pro rozvoj čtenářské dovednosti je nezbytné mít k dispozici podnětné materiály a texty. Učitel a škola si tyto didaktické materiály učebnice volí na základě výběru vyučovací metody čtení. Každá ze současných vyučovacích metod má k dispozici určitý výběr učebnic, proto je vhodné již při výběru metody tento fakt zvážit (Wildová, 2005, s. 73). Keiserová (2000, s. 62) považovala nedostatečnou nabídku výběru učebnic za jednu z nevýhod genetické metody. Přestože v současné době stále není výběr učebnic natolik obsáhlý jako u analyticko-syntetické metody, jsou pro učitele k dispozici tyto učebnice:

#### 4.3.1 Učíme se číst (nakladatelství SPN, 1998)

Čítanka od autorky J. Wagnerové byla od dob J. Kožíška první dostupná učebnice vhodná pro výuku čtení genetickou metodou. Učebnice je zaměřena na dětem blízké pohádky První čtvrtletí pracuje s pouze velkými tiskacími písmeny a dodržuje zásadu jedné obtížnosti. Čítanka podporuje čtení psaním tiskacích písmen, které slouží k upevnění, zapamatování a k průpravě pozdějšího psacího písma (Wagnerová, 2000, s. 106-107). Učebnice je rozdělena na dvě části. První částí je *Učíme se číst pohádky* a druhou částí *Už umíme číst*. V učebnici mohou žáci najít říkanky, pohádky, doplňovací cvičení a zábavné úkoly. Součástí učebnice jsou tři diagnostické prověrky pro zjištění čtenářské úrovně žáků. Mimo tuto učebnici má nakladatelství Fraus ve své řadě také pracovní sešit *Učíme se číst*, se kterým žáci pracují souběžně s učebnicí. Na učebnici navazuje ve druhém pololetí čítanka *Čtení s radostí*. Dále jsou v řadě učebnic a sešitů pro genetickou metodu čtení dostupné *Kresebné uvolňovací cviky* a *Písanky pro prvňáčky*.<sup>11</sup>

#### 4.3.2 Čtení pro prvňáčky 1 (nakladatelství Fortuna, 2005)

Pro výuku genetickou metodou lze využít i čítanku *Čtení pro prvňáčky 1* od autorky Miroslavy Čížkové. Učebnice má v současné době již druhé vydání z roku 2011. Podle slov autorky je tato učebnice určena pro analyticko-syntetickou metodu bez tvorby slabik. Stejně jako genetická metoda nepracuje se slabikou a využívá k počáteční práci velká tiskací písmena. Žáci tato písmena již od začátku opisují a skládají do smysluplných slov. Toto období trvá zhruba do konce listopadu. Skupiny hlásek di, ti, ni, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě se učí číst jako celek. Po jejich zvládnutí a procvičení čtení velkými tiskacími písmeny přechází na čtení malými písmeny. Tento přechod bývá posunutý až na leden. Na tuto knihu navazuje *Čítanka pro prvňáčky*, kde žáky během příběhů provází kapka Dropka. Cílem učebnic je žáky motivovat ke čtení a číst především s porozuměním.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> *Naše učebnice: Učíme se číst* [online]. [cit. 2019-01-09]. Dostupné z: <http://naseucebnice.cz/cteni-a-psani-metodou-bez-tvorby-slabik/1-ucime-se-cist-ucebnice-9788072355846.html>

<sup>12</sup> *Naše učebnice: Čtení pro prvňáčky 1* [online]. [cit. 2019-01-09]. Dostupné z: <http://naseucebnice.cz/cteni-a-psani-metodou-bez-tvorby-slabik/16-cteni-pro-prvnaky-1-9788073731106.html>

### 4.3.3 Začínáme číst a psát (nakladatelství Fraus, 2012)

Tato učebnice je také rozdělena na dva díly. První díl se nazývá *Začínáme číst a psát* a druhý *Už čteme a píšeme sami*. K učebnicím je také dostupný sešit uvolňovacích cviků a písanky k vázanému i nevázanému typu písma. Učebnice *Začínáme číst a Uvolňovací cviky* společně rozvíjí grafomotoriku. Učebnice především motivuje ke čtení průpravným čtením s obrázky. Žáci nejen čtou, ale i píšou. Písmena se vyvozují ze jmen žáků v učebnici. Druhý díl je přechodem k malé tiskací abecedě. Obsahuje texty ke čtení a k projektové části, kdy žáci řeší situace běžného života. Učebnice napomáhá k rozvoji jazykovému, vyjadřovacímu a k rozvoji komunikace. Nakladatelství Fraus nabízí také učebnici *Čítanka 1*, která je vhodná pro 2. pololetí 1. ročníku. Texty jsou zaměřeny na rozvoj znaků čtenářského výkonu. Podle autorů čítanky je vhodná i pro žáky učící se číst metodou analyticko-syntetickou.<sup>13</sup>

### 4.3.4 Lili a Vili (nakladatelství Klett, 2013)

Řada učebnic s názvem *Lili a Vili* z nakladatelství Klett je k dispozici od školního roku 2013/2014. V nabídce jsou učebnice pro metodu analyticko-syntetickou i pro metodu genetickou. Učebnice jsou inspirovány náměty z praxe a řada z nich obsahuje mezipředmětovou výuku. Texty jsou doplněny moderními ilustracemi a fotografiemi. Učebnicemi děti provází postavičky včelky *Lili* a čmeláka *Viliho*, které jsou uvedeny i v názvu učebnic. Učebnice klade důraz na čtení s porozuměním, rozvíjí jazykovou zásobu, podporuje dovednost komunikace a mezipředmětové vztahy. Základem pro výuku genetické metody je pracovní učebnice *Lili a Vili ve světě velkých písmen*, na kterou následně navazuje *Lili a Vili ve světě malých písmen*. Tato učebnice přechází z velké tiskací abecedy na malou tiskací abecedu a rozvíjí čtenářskou dovednost žáků. Nakladatelství k této řadě vydává také mezipředmětové pracovní sešity, které mají 4 díly. Tyto pracovní sešity zahrnují oblast matematiky, českého jazyka a prvouky. K pracovním učebnicím je 5 dílů písanek, které začínají kresebnými uvolňovacími cviky a nácvikem velké tiskací abecedy.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> *Fraus: Genetická metoda čtení* [online]. [cit. 2019-01-09]. Dostupné z: <https://ucebnice.fraus.cz/cs/nezavisle-stranky/1.-studen-cj-geneticka-metoda>

<sup>14</sup> *Klett* [online]. [cit. 2019-01-09]. Dostupné z: [https://www.klett.cz/index.php?language=pons&news=34&title=tiskova\\_zprava\\_\\_lili\\_a\\_vili\\_\\_nov\\_\\_inspirativni\\_v\\_ukov\\_\\_material](https://www.klett.cz/index.php?language=pons&news=34&title=tiskova_zprava__lili_a_vili__nov__inspirativni_v_ukov__material)

## 5 Základní znaky čtenářského výkonu

Výuka čtení je v prvních letech vzdělávání jedním z hlavních předmětů. Cílem výuky čtení je nejen mechanické zvládnutí této dovednosti, ale také zdokonalování kvality čtení. Během prvního roku vzdělávání je výuka zaměřena na získání dovednosti číst a tato dovednost je v následujících letech dále rozvíjena. Rozvoj můžeme hodnotit z hlediska znaků čtenářského výkonu. Čtení by mělo být plynulé, se správnou výslovností a správnou intonací věty. Během výuky čtení se žáci také učí mnoho pracovních, technických, estetických a hygienických návyků (Mrázová, 2000, s. 9).

*„Cílem čtení a literární výchovy je naučit všechny děti správně, plynule a s porozuměním číst přiměřené texty a přispívat k rozvoji počáteční kultury řeči“* (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 7). V minulosti byl ve výuce čtení preferován důraz na technicky kvalitní čtení před čtením s porozuměním, motivací a zájmem o čtení. V současné době probíhá rozvoj počátečního čtení v metodách výuky, didaktických postupech a individuálním přístupu k žákům.<sup>15</sup> Blatný, Fabiánková (1981, s. 39) považují jako cíl vyučování srozumitelné vyjadřování v mateřském jazyce, které probíhá nejen ústní, ale i písemnou formou. Fabiánková et al. (1999, s. 35) popisují čtení a psaní jako dvě základní složky lidské gramotnosti. Čtení je porozuměním lidské řeči tištěné nebo psané, při kterém dochází k procesu mezi znakem a smyslem. Zatímco během psaní se smysl přenáší do psaných znaků, během čtení se naopak ze znaků rozpoznává k jejich smysl.

Mezi základní znaky, které hodnotíme u čtenářského výkonu, patří správnost, způsob čtení, porozumění a rychlost čtení. Výkon hodnotíme podle jeho správnosti a porozumění obsahu čteného textu (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 34). Mrázová (2000, s. 29) rozlišuje tyto znaky kvalitativního a kvantitativního čtenářského výkonu. Mezi kvalitativní znaky řadí plynulost, porozumění čteného textu a způsob jeho přečtení. Za kvantitativní znak považuje rychlost čtení. Toman (2007, s. 33) poukazuje na propojenost a vzájemnou podmíněnost jednotlivých znaků. Zvládnutí techniky čtení vede k lepšímu porozumění textu a chápání textu vede k lepší technice čtení. *„Dovednost žáků číst správně, uvědoměle, plynule dostatečně rychle a výrazně je jedním z hlavních prostředků jejich vzdělávání ve všech vyučovacích předmětech i*

---

<sup>15</sup>KRČMOVÁ, Marie. PERCEPCE ZVUKOVÉ ŘEČI. *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. 2017 [cit. 2019-01-02]. Dostupné z: [https://www.czechency.org/slovník/PERCEPCE\\_ZVUKOVÉ\\_ŘEČI](https://www.czechency.org/slovník/PERCEPCE_ZVUKOVÉ_ŘEČI)

*činnosti mimoškolní.*“ Nezvládnutí těchto kvalit popisuje jako „*čtení nesprávné, neuvědomělé neplynulé a nevýrazné.*“ Čtení, které má vyšší úroveň kvalitativních znaků vede k lepšímu pochopení a další motivaci ke čtení.

Prvním kvalitativním znakem čtení je správnost. Správnost je znakem, který značí kvalitu čtení. Správnosti se snažíme dosáhnout již od úplného začátku, kdy žák přesně vyslovuje hlásky a slova. Za chyby ve správnosti čtení můžeme dle Fabiánkové et al. (1999, s. 71) považovat:

- „*záměna – hlásky, slabiky*
- *vynechání – hlásky slabiky, slova*
- *přehození – hlásky, slabiky, slova*
- *komolení slova*
- *přidávání – hlásek, slabik, slov*
- *opakování – hlásek, slabik, slov*
- *přesmykování.*“

Křivánek, Wildová (1998, s. 60) popisují znak správnosti jako základní a nejdůležitější znak čtení. Bez správného čtení nemůže být čtení plynulé, uvědomělé ani výrazné. Správnost označují jako „*schodu čteného textu s jeho tištěnou podobou*“. Podle Tomana (2007, s. 33-36) je správné čtení založeno na „*přesném vnímání a věrné reprodukci*“, kdy nedochází k porušení tohoto znaku odchylkami od čteného. Nesprávnost způsobuje u prvopočátečního čtení nedostatečně upevněná znalost písmen, později nesprávné dohadování slov, čtení nepozorné, rychlé, mechanické, se špatnou artikulací a výslovností. Prací učitele je rozvíjet správnost čtení a procvičovat obtížnější a problematická slova. Mezi chyby ve správnosti se řadí záměny písmen, slabik, částí slov nebo i celých slov. Dále vynechávání, přidávání, záměna, komolení písmen, slabik i slov.

Fabiánková et al. (1999, s. 71) označují jako celek dva kvalitativní znaky čtení. Plynulost a výraznost čteného projevu pojmenovává společně jako způsob čtení. Plynulé čtení je bez opakování a oprav slov. Žák nehlaškuje nebo neslabikuje, nedělá pauzy mezi slovy, kde to není vhodné (např. z hlediska obsahu nebo významu slov) a čte rytmicky pravidelně. Chybou je změna tempa během čtení. Plynulost u slov žákům nedělá problémy, ty nastávají více u plynulosti vět, především správné umístění pauz. Do výraznosti se řadí intonace a slovní přízvuk. Předpokladem výrazného čtení je čtení správné, s porozuměním a plynulé. Toman (2007, s. 38-41) považuje za plynulé čtení „*čtení slov, zvláště větných celků, vět i souvětí jako rytmicko-intonačních a*

významových celků“. Také popisuje propojenost plynulosti a výrazného čtení. Předpokladem pro plynulé čtení je dovednost čtení v přiměřeném tempu se správným dýcháním, čtení správné a uvědomělé. Návěst začíná již v 1. roce výuky, kdy chybou proti plynulosti je dvojitý čtení, později stálé hláskování nebo slabikování. V následujících letech se procvičuje rytmické oddělování celků podle významu a podle interpunkcí. Čtení výrazné označuje „nejdokonalejší projev čtení hlasitého“, které charakterizuje „intonace, slovní a větný přízvuk a frázování“. Výrazné čtení souvisí s dechem, výškou a silou hlasu hlasem, artikulací a úrovní přednesu.

Dalším kvalitativním znakem je porozumění. Fabiánková et al. (1999, s. 72) považují porozumění čteného textu jako jeden z nejdůležitějších znaků a lze jej pozorovat u hlasitého i tichého čtení. Jde o znak kvalitativní, který má více úrovní. Porozumění může být povrchní, detailní a přesné. Porozumění prověřujeme otázkami, úkoly, převyprávěním, reprodukcí, kresbou, zpracováním osnovy, vyhledáváním v textu, problémovými otázkami. Křivánek, Wildová (1998, s. 60) poukazují na důležitost vedení k porozumění již od čtenářských začátků. Čtení s porozuměním je hlavním cílem čtenářské výuky. Úroveň porozumění závisí na úrovni zvládnutí čtenářské dovednosti. Je zjišťováno pomocí otázek k textu, převyprávěním, doplňováním vět a částí příběhu, reagováním na napsaný pokyn. Toman (2007, s. 36-37) poukazuje na souvislost porozumění s navazujícím studijním postupem žáka, kdy se stává hlavním cílem porozumět tomu, co čte. „Uvědomělost čtení je samotnou složkou a zároveň cílem čtenářského výkonu, výslednicí čtení správného, plynulého a výrazného.“ Porozumění danému textu závisí především na úrovni zvládnutí techniky čtení, kdy se vzrůstající dovedností čtení vzrůstá i hlubší pochopení obsahu. Je však nezbytné se významu textu a jednotlivých slov věnovat již od samého začátku výuky (Blatný, Fabiánková 1981, s. 34).

Rychlost čtení je jediným kvantitativním znakem čtení. S rozvojem dovednosti čtení by měla rychlost stoupat, není ale záměrem dosáhnout co nejrychlejšího čtení žáka. Příliš rychlé čtení vede ke čtení mechanickému. Rychlostí u hlasitého čtení se ukazuje propojenost jednotlivých znaků čtení. Je hodnotné pouze tehdy, pokud je zároveň plynulé, se správnou intonací, s porozuměním. Cílem je tedy optimálně rychlé čtení, které zahrnuje i ostatní znaky čtenářského výkonu. Rychlost nám poukazuje především na rozvoj dovednosti. Zjišťuje ji čtením neznámého, žákům přiměřeně složitého textu. Žáci čtou 3-5 minut, kdy je aritmetickým průměrem vypočten počet slov za 1 minutu. Hodnotí se pouze slova, která jsou přečtena správně. Při opakovaném

zkoušení se může sledovat postupné zlepšení jednotlivých žáků (Fabiánková et al., 1999, s. 71-72). Cílem není co nejrychlejší čtení, ale čtení s pravidelným rytmem a tempem. Příliš rychlé čtení vede k častějším chybám ve správnosti, k nedostatečnému porozumění a nesprávně výraznému čtení (Toman, 1984, s. 19).



## 6 Zjišťování čtenářské úrovně žáků

Pro zjištění čtenářské úrovně žáků a jejího zlepšení je nutné provádět průběžnou diagnostiku. Diagnostika čtení probíhá za pomoci diagnostických prověrek a testů, které pomáhají posoudit dosaženou čtenářskou úroveň žáků a odhalit jejich nedostatky. V každém ročníku je diagnostika zaměřená na jiné aspekty čtenářského výkonu. Diagnostické prověrky neslouží k porovnávání žáků mezi sebou, ale k posouzení jejich individuálních obtíží a sledování postupného zlepšování v průběhu roku (Fabiánková et al., 1999, s. 68-71). Křivánek, Wildová (1998, s. 60) uvádějí, že čtenářské výkony je nutné hodnotit průběžně během výuky. K hodnocení jejich výkonu zohledňují kvalitativní a kvantitativní znaky čtení. Dále uvádějí, že během hodnocení v 1. ročníku se neupřednostňuje kvantitativní znak rychlost čtení. *„Diagnostika je hlavním prostředkem zjišťování a kontroly úrovně žakovského čtení. Vyučujícímu poskytuje podklady pro analýzu, hodnocení, případně klasifikaci, ale především pro účinné a systematické řízení dalšího čtenářského rozvoje žáků“* (Toman, 2007, s. 48). Diagnostika prováděná v běžných hodinách je nazývána průběžná. Dále se provádí diagnostika komplexní, která probíhá dvakrát až třikrát za školní rok. Je vhodné ji provádět vždy až po ukončení jednotlivého čtenářského období (Toman, 1984, s. 49-51).

### 6.1 Diagnostika čtení v 1. ročníku

Pro zjištění dosažené čtenářské úrovně v 1. ročníku lze využít diagnostických prověrek, které sestavila J. Hřebejková. Prověrky probíhají průběžně během celého období školního roku. Celkem jsou tři a orientačně jsou zadávány v listopadu, lednu a březnu. Během prověrky si učitel zaznamenává a analyzuje techniku čtení, kvalitu čtení a také porozumění textu (Mrázová, 2000, s. 30). *„Diagnostické prověrky slouží k ověření toho, jak žáci zvládli určitý úsek učiva“* (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 60). V 1. ročníku se především ověřuje úroveň dosažené dovednosti čtení. Pro první diagnostickou prověrku lze využít běžný text, který je žákům neznámý, je přiměřeně dlouhý, srozumitelný a vhodný jejich úrovni myšlení. Učitel si během čtení zaznamenává chybně přečtená slova, způsob přečtení slov a následně porozumění textu. Diagnostika čtení se zaznamenává různými symboly, které nám označují plynulost a chybovost. Označujeme dvojí čtení, kdy hlásku slabiku nebo celé slovo opakuje, předříkávání šeptem, správnost čtení jednotlivých hlásek u genetické metody a čtení slabik u analyticko-syntetické metody, dlouhé pauzy během čtení, nespojování hlásek

nebo slabik ve slovo, čtení rychlé a přerývané, nesprávný slovní přízvuk. Podle výsledků je třeba se zaměřit na individuální práci s žáky. Především u velmi slabých čtenářů častěji procvičovat problematická slova a pracovat na jejich zlepšení. Dále si zaznamenáváme porozumění textu. Kdy si označíme, zda žák dané otázky k textu rozumí a dokáže správně odpovědět. Druhá diagnostická prověrka v prvním ročníku se provádí v polovině školního roku. Má diagnostický význam, a to především v porovnání s první diagnostickou prověrkou. Úroveň čtení by již měla být vyšší. U žáků si učitel všímá především porozumění, které by mělo následovat ihned po přečtení. Dále sleduje, zda žák opakuje slova, přeroknutí a jeho spontánní oprava nebo oprava podle kontextu věty a správnou intonaci vět. U vázanosti se stále může vyskytovat přeřikávání. Učitel zjišťuje žákovy nedostatky, na kterých je třeba nadále pracovat (Fabiánková et al., 1999, s. 68-70). Toman (1984, s. 51) popisuje návrhy textů určené pro diagnostiku v 1. ročníku, kdy diagnostika zahrnuje všechny žáky. První text obsahuje pouze jednu větu, druhý text má dvě až tři věty a třetí celý odstavec. Úroveň čtení můžeme hodnotit z hlediska zvládnutí techniky čtení a z hlediska kvality čtení. Podle Mrázové (2000, s. 30-31) sledujeme, zda žák čte:

- „trojitým čtením (žák si potichu hláskuje, spojuje do slabik, nahlas spojuje do slov, teprve potom vyslovuje slovo)
- dvojitým čtením (žák potichu hláskuje a přečte celé slovo nahlas jako celek nebo žák potichu slabikuje a nahlas přečte slovo jako celek)
- slabikováním (žák vyslovuje slabiky nahlas, ale nespojuje je ve slova, či čte přerývaně po slabikách, popř. čte slabiky, pomalu je vyslovuje a váže slovo bez patřičného přízvuku)
- slovo jako celek

Ve složce kvality čtení sledujeme:

- zda se při čtení objevují záměny tvarově podobných písmen
- zda se objevuje artikulační neobratnost, inverze písmen, vynechání písmen, nahrazování písmen jinými, komolení slov
- zda žák reprodukuje věrně, podrobně, stručně, ale s vystihnutou podstatou
- zda reprodukuje s nepřesnostmi měnící obsah textu
- zda je žák schopný samostatné reprodukce.“

Během třetí diagnostické prověrky by již žáci měli bez obtíží přečíst běžný text. Problematická jsou pouze slova neznámá, která si mohou stále přeřikávat. Učitel opět zaznamenává chyby v přečtení, způsob čtení, jeho plynulost a porozumění textu.

Většina chyb vznikne nesprávným domýšlením slov. Žáci se těchto chyb dopouštějí většinou při rychlém čtení, kdy dohadují slova (Fabiánková et al., 1999, s. 70-71).

Pro diagnostiku žáků na konci 1. ročníku nebo na začátku 2. ročníku lze použít *G-test*. G test je diagnostická prověrka, která šetří čtenářskou gramotnost. Pomocí této diagnostické prověrky zjišťujeme znalost velkých písmen psací abecedy. Před zadáním testu je žákům vysvětleno zadání. Při odevzdání se zapisuje čas práce. Hodnotí se pouze velká psaní písmena a chyby dělíme na vynechaná písmena a nesprávný tvar písmen (Vinšálek, 1972, s. 63). Test je složen z vět oznamovacích a tázacích, které na sebe navazují. Žáci po přečtení ihned na otázku odpovídají. Při testu sledujeme nejen úroveň čtení, rychlost čtení a porozumění, ale i znalost psacích písmen. V testu jsou obsažena všechna písmena velké i malé psací abecedy. Např. „Alena píše úkol. Kdo píše úkol?“ (Mrázová, 2000, s. 31). Wagnerová (1996, s. 37) použila G-test ve svém experimentu výuky genetickou metodou. Zaznamenávala si u žáků nejen čas, ale i počet nesprávných odpovědí, vynechaná a deformovaná písmena. Test označila za orientační, který neslouží jako podklad pro hodnocení, ale pouze jako kontrolní a diagnostický nástroj pro chybovost a individuální přístup k žákům.

### **6.1.1 Diagnostika čtení v genetické metodě**

Wagnerová (1996, s. 35-37) ve své publikaci *Jak naučit číst podle genetické metody* zmiňuje diagnostické prověrky, které lze využít ke zjištění čtenářské úrovně žáků učících se číst pomocí genetické metody. Prověrky vycházejí z testů Jarmily Hřebejkové. Jsou celkem tři a používají se v průběhu celého prvního školního roku. Neslouží jako podklad pro hodnocení, ale pouze pro orientační kontrolu nad dosaženými výsledky žáků, porovnání mezi nimi a odhalení chyb, které musí žáci individuálně procvičit.

První diagnostická prověrka probíhá v listopadu, kdy žáci již mají za sebou druhou etapu čtení. Ukazuje, jestli žáci zvládli velkou tiskací abecedu, osvojili si základní čtenářské návyky. Úkolem žáků je přečíst a napsat 11 jmen dětí a zvířat. Ve jménech jsou obsažena všechna písmena velké tiskací abecedy a jsou tedy kontrolou pro jejich zvládnutí a schopnosti úspěšného přechodu k malým tiskacím písmenům. Žáci by během testů neměli být stresováni a učitel si při testu zaznamenává chybovost a čas práce.

Druhá diagnostická prověrka je zařazena v lednu. Prověrka má dvě varianty. Obě varianty jsou vybrány úrovní spíše pro druhý ročník a to z důvodu očekávané vyšší

čtenářské úrovně než u běžné analyticko-syntetické metody. Během testu se prověřuje čtení kvalitativně a kvantitativně. Sleduje se počet přečtených slov za jednu minutu a počet chybně přečtených slov. První variantou je text s názvem Alena. Text je v porovnání s druhou variantou jednodušší. Celkový počet slov je 59 a je vhodný pro srovnání se čtením žáků metodou analyticko-syntetickou. Druhou variantou je text Zajíček. Tento text je složitější a má celkový počet slov 98. Učitel si u každého žáka zapisuje počet přečtených slov za 1 minutu, druhy chyb, plynulost. Záznamy učitelů umožní zjistit individuální obtíže žáků a umožní chyby napravit a odstranit. Jako třetí diagnostická prověrka je určen G-test, který zároveň ověřuje znalost psacích písmen, úroveň a rychlost čtení a porozumění textu (Wagnerová, 1996, s. 35-40).

## 6. 2 Diagnostika čtení ve 2. -3. ročníku

Toman (2007, s. 48) zaměřuje diagnostiku prováděnou ve vyšších ročnících především na žáky, kteří ve čtení zaostávají. Diagnostika slouží především k zjištění následného čtenářského rozvoje. Mezi sledované prvky čtení patří intonace, přízvuk, artikulace, výslovnost, přestávky mezi slovy. Diagnostické texty ve druhém ročníku se volí v délce zhruba kolem 100 slov. V následujících ročnících je pro diagnostiku zvolen text přiměřený obsahem i délkou. Učitel si všímá čtenářských znaků, obtíží a průběžného vývoje žáka, zda se žák k chybám vrací nebo je přehlídí či zda se sám opravuje (Fabiánková et al., 1999, s. 72). Podle Tomana (1984, s. 51-52) by texty sloužící k diagnostice ve 2. ročníku měly obsahovat padesát slov až sto slov. Ve třetím ročníku by text měl mít alespoň sto slov. Ve vyšších ročnících si učitel volí délku textu sám podle zkušeností s žáky. Fabiánková et al. (1999, s. 72) doporučuje provádět 3 diagnostiky během roku. Doporučuje používat audiozáznam pro možnost opěťované diagnostiky. Záznam lze pustit žákům proto, aby si lépe uvědomovali své chyby. Z hlediska správnosti žáci během čtení nejčastěji:

- „zaměňují hlásky, slova, vynechávají hlásky nebo celá slova (chyby proti správnosti)
- vynechávají slova
- opakují jednu nebo více slabik, u víceslabičných slov i uprostřed slova
- dělají nefunkční pauzy mezi slovy
- odtrhují předložku od slova
- čtou slova izolovaně

- *nedovedou intonovat, mají špatný přízvuk ve slově i ve větě*“ (Fabiánková et al., 1999, s. 72).

Diagnostika čtení sleduje mnoho prvků. Nelze však hodnotit čtení pouze na základě jednoho čtenářského znaku, čtení je komplexní souhrn všech sledovaných znaků kvality vedených k pochopení významu čteného (Toman, 2007, s. 49).

## 7 Zaostávající čtenáři

Součástí výuky je i práce se zaostávajícími čtenáři. Toman (2007, s. 50-51) udává, že na 1. stupni zaostává ve čtení 15 – 20 %. Učitel by měl včas diagnostikovat nedostatky a těmto žákům se více individuálně věnovat. Každý žák by měl mít možnost zažít úspěch, proto je důležité žákům pomáhat, podporovat je, vést je k posílení sebedůvěry a zájmu o čtení. Učitel by měl také zajistit dostatek činností pro nadanější žáky, aby se ve výuce nenudili a slabší čtenáři je nezdržovali.

### 7.1 Příčiny zaostávání ve čtení

Příčin, které ovlivňují čtenářskou úroveň, je mnoho. Podle Tomana (2007, s. 50) patří mezi faktory ovlivňující zaostávání ve čtení nedostatečné vedení ze strany rodiny, dlouhodobá nemocnost dítěte, nižší intelekt, malé smyslové vady nebo specifická porucha čtení – dyslexie. Ve všech případech je nutné věnovat těmto žákům intenzivnější péči. Zaostávání z důvodu nedostatečné rodinné výchovy a z důvodu nemocnosti lze pravidelnou domácí péčí, motivací a individuálním přístupem odstranit. Žáci méně nadaní, se smyslovými vadami a s dyslexií potřebují trvalou péči. Podle Fasnerové (2012, s. 39) je zaostávání souhrnem několika faktorů, předpokladů a schopností dítěte. Na zaostávání má také vliv motivace a osobnost učitele a jeho metodické vedení. Křivánek, Wildová (1998, s. 98) rozděluje ovlivňující faktory na vnější a vnitřní. Příčinou nemusí být žák sám, ale i vliv jeho sociálního prostředí. Z hlediska vnitřního vlivu můžeme zařadit dědičnost, nižší nadání, zdravotní stav, vady zraku a sluchu, stav centrální nervové soustavy, poruchy řeči nebo nevyhraněnost hemisféry. Mezi vnější faktory patří vliv rodiny a výchovy, školy nebo učitele.

Dyslexie se řadí mezi specifické poruchy učení. Je nejčastěji vyskytující se poruchou učení. Žáci, kteří se vyznačují nápadnými obtížemi ve čtení, mohou trpět právě touto poruchou. Příčina poruch učení je genetická nebo souvisí s poškozením CNS během vývoje. S žákem, který má poruchu učení, pracují poradenští pracovníci a speciální pedagogové (Matějíček, Dytrych, 1994, s. 68-70). Fabiánková et al. (1999, s. 76) uvádějí, že dyslexie je mezinárodní termín označující poruchy čtení, kdy žák není schopen se naučit číst běžnou vyučovací metodou bez sníženého intelektu. Podle Tomana (2007, s. 50-52) tvoří dyslektici „přibližně 5 % populace dětí mladšího školního věku.“ Sníženou schopností dyslektiků je rozlišení grafického tvaru písmene a spojování tvarů s hláskami, vnímáním, analýzou a syntézou hlásek, písmen, slabik, slov. Dyslexie není projevem sníženého intelektu. Křivánek, Wildová (1998, s. 99) uvádějí,

že dyslexii může mít každé dítě, které je inteligenčně schopno běžného vzdělávání. Tato porucha není způsobena nižším intelektem, zrakovými, sluchovými nebo pohybovými defekty, avšak může se vyskytovat zároveň. Dyslektici mohou trpět méněcenností z důvodu neúspěchů ve výuce, který se může vyvinout až v negativní postoj ke školnímu prostředí. Tato skutečnost vede k poruchám chování, agresivitě, neurózám nebo i záškoláctví.

*„Dyslexie se nejčastěji projevuje:*

- *záměnou tvarově podobných písmen (m – n, k – h, t – f, d – t, r – z, h – ch)*
- *záměnou tzv. zrcadlových písmen (a – e, b – d, s – z, t – j, p – g)*
- *záměnou (přesmyknutím) slabik ve slovech*
- *obtížným rozlišováním tvrdých a měkkých slabik*
- *interferencí krátkých a dlouhých samohlásek (záměnou samohlásek)*
- *nerozlišováním tzv. ostrých a tupých sykavek*
- *vynecháváním nebo přidáváním písmen (hlásek), případně slabik a slov, provázeném jejich komolením*
- *dvojitým čtením, tj. šepotným hláskováním, popřípadě slabikováním slov a jejich následným vyslovením nahlas*
- *nesprávným dohadem, domýšlením slov podle počátečního nebo tvarově výrazného písmene, spojeném s nepochopením čteného textu*
- *pomalým čtením s převahou slabikování, jež znesnadňuje porozumění*
- *artikulační neobratností a nejistotou, neschopností správně vyslovovat slova se složitější hláskovou stavbou“ (Toman, 2007, s. 52)*

## **7. 2 Náprava čtenářských nedostatků**

Cílem učitele je odstranit nebo alespoň zmírnit čtenářské nedostatky. Zaostávání z důvodu špatného rodinného prostředí a nemocnosti lze odstranit zvýšenou péčí o žáka, snahou zapojení rodičů do domácího čtení, vhodnou motivací, kontrolou a důsledností učitele nebo doučováním. Žáci, kteří jsou méně nadaní, mají smyslové vady a také dyslektici, potřebují trvalou péči při nácviku čtení. Toman (2007, s. 50-51) stanovil modelový postup pro zaostávající čtenáře. Vychází z pečlivého procvičení jedné etapy čtení před příchodem etapy nové, především na pohotovém osvojení čtení částí před čtením celků, opakováním a automatizací. Poukazuje na důležitost vedení zaostávajících čtenářů k porozumění čteného textu, odstraňování nesprávných návyků při čtení a vedení k správnému dýchání, artikulaci a výslovnosti.

Během nácviu vyžadují největší péči dyslektici. Žáci s dyslexií se hůře soustředí, více zapomínají, snadno se unaví a mohou být přecitlivělí. Při nápravě s žákem pracují pracovníci z poraden a speciální pedagog. Pro nápravu lze využít osvědčených metod. Tvary písmen lze obtahovat, procvičovat postřeh, číst se čtecím okénkem, posílení zrakového vnímání pomocí barev, zapojit i sluch a hmat, při čtení zakrývat oko, dále lze využít pro nácviu krátkých a dlouhých samohlásek bzučák nebo nápodobu Morseovy abecedy (Fabiánková et al., 1999, s. 76). Nejčastěji využívanou metodou nápravy je práce se čtecím okénkem. Název metody je odvozen od pomůcky, se kterou je pracováno. Čtecí okénko je kartička s přiměřeně velkým otvorem, který umožňuje číst text, avšak zakrývá okolní řady. Pokorná (2001, s. 250-251) popisuje zásady práce se čtecím okénkem. Mezi nejdůležitější řadí vhodnou velikost pomůcky vzhledem k velikosti čteného textu, dále pohyb okénka přizpůsobit rychlosti čtení a vhodné tempo. Žák by neměl chvátat, ale číst pomalu a plynule. Jako další možnost nápravy udává metodu určenou pro žáky, kteří již čtení ovládají, avšak často chybují, text si domýšlejí a čtou slova nepřesně. Tato metoda se nazývá metoda dublovaného čtení. Vychází ze společného čtení žáka a učitele (popř. rodiče) v přiměřeném tempu žáka. Ke kontrole slouží chyby v záměně slova. Metoda globálního čtení je určena žákům, kteří obtížně zvládají číst shluky písmen a stále se zaměřují na jednotlivá písmena. Žákovi je předložen text ve třech fázích. V první fázi čte běžný úryvek textu. Ve druhé fázi jsou ve stejném textu vynechaná jednotlivá písmena a ve třetí fázi jsou vynechaná celá slova. Metoda Fernaldové pomáhá žákům, kteří čtou správně, ale příliš pomalu. Žák se zbavuje obavy z neúspěchu a čte plynuleji. Žák nejprve text nečte, ale prohlíží a potrhává slova, o kterých si myslí, že by mu mohla dělat problémy. Tato slova si přečte předem a po této přípravě čte celý text nahlas. Tato metoda pomáhá pomalým čtenářům i žákům s dyslexií.



## **II. VÝZKUMNÁ ČÁST**

## 8 Výzkumný problém

Výuka čtení pomocí genetické metody mne zaujala během absolvování pedagogické praxe na základní škole. Ve škole, kterou jsem při souvislé praxi navštěvovala, se genetická metoda vyučovala již řadu let. Průběh výuky v prvním ročníku mě natolik zaujal, že jsem se rozhodla věnovat se této metodě i ve své diplomové práci. V současné době na této škole druhým rokem vyučuji a své žáky jsem učila číst právě genetickou metodou. Výzkumné šetření jsem prováděla i ve své třídě, proto výsledky považuji za zpětnou vazbu své práce a práce mých kolegů.

Cílem výzkumné práce bylo zjištění čtenářské úrovně žáků 1. - 3. tříd základní školy Pohůrecká v Českých Budějovicích. Výzkum ověřil efektivitu výuky čtení genetickou metodou a může současným i budoucím učitelům přiblížit samotou genetickou metodu, objasnit její problematiku, výhody a nevýhody práce s ní a případně motivovat k volbě právě této metody.

Čtenářskou úroveň žáků jsem zkoumala na základě diagnostických prověrek. Žáci byli během dvou období nahráváni na diktafon a jejich čtení bylo následně analyzováno. Prvním obdobím byl konec školního roku 2017/2018 (květen – červen 2018). Žáci mého ročníku byli v té době na konci 1. ročníku. Druhá část byla provedena v pololetí školního roku 2018/2019 (únor - březen 2019), kdy byli tito žáci již ve druhém ročníku. V tomto období bylo také provedeno výzkumné šetření žáků 3. ročníků. Velmi mě zajímal především výsledek žáků mé třídy, jejich zlepšení a také porovnání s ostatními žáky z ročníku a s žáky 3. tříd. Výzkum probíhal vzhledem k mému pracovnímu vytížení, po dobu několika týdnů za pomoci kolegyně, které mi umožnily provést diagnostiku ve svých třídách.

## 9 Charakteristika výzkumného souboru a podmínky výzkumu

Základní škola Pohůrecká se nachází v Českých Budějovicích. V současném školním roce 2018/2019 jsou v 1. ročníku otevřeny 4 třídy s 89 žáky. Ve 2. ročníku je otevřeno 5 tříd s 99 žáky a ve 3. ročníku 4 třídy s 86 žáky. Celkově nyní základní školu navštěvuje 850 žáků.

První část výzkumného šetření probíhala v období květen - červen 2018 u žáků 1. tříd. Konec školního roku jsem zvolila z důvodu obvyklého zjišťování čtenářské úrovně před ukončením 1. ročníku. V tomto školním roce byla diagnostická prověrka již třetí v pořadí. První dvě diagnostické prověrky proběhly v listopadu a v lednu. Z toho důvodu žáci znali průběh diagnostikování čtenářského výkonu. Během tří týdnů jsem věnovala diagnostice celkem 6 vyučovací hodiny a na diktafon jsem nahrála 62 žáků ze tří 1. tříd. Jako první jsem s diagnostikou začala ve své třídě. Diagnostika čtení proběhla na konci května v den, kdy žádný z žáků nechyběl. Ve třídě bylo 21 žáků a diagnostická prověrka mi zabrala 2 vyučovací hodiny. Žáci nebyli předem nijak varováni, avšak průběh znali již z předchozích diagnostik. Během prováděné diagnostiky měli ostatní žáci zadanou samostatnou práci a jednotlivě za mnou docházeli do vedlejší volné třídy. V mé třídě během té doby pomáhala dětem se samostatnou prací asistentka pedagoga. Všechny žáky jsem si během diagnostiky nahrávala na diktafon. Souhlas rodičů o nahrávání jsem nepotřebovala, jelikož žáci mají podepsané souhlasy o veškerém zpracování údajů, fotografování i nahrávání záznamů. Podobným způsobem jsem postupovala i s ostatními třídami. Vždy jednou týdně jsem se domluvila s třídní učitelkou dané třídy a během dvou vyučovací hodiny takto přezkoušela všechny žáky. Samotná diagnostika probíhala následujícím způsobem. Žák nejprve dostal určený text, který hlasitě přečetl. Během čtení byl nahráván na diktafon. Po uplynutí jedné minuty, jsem si zapsala počet přečtených slov, aniž bych žáka přerušila. Po přečtení celého textu byl žák dotázán na reprodukci přečteného. V případě, že nebyl schopný samostatné reprodukce, byl tázán pomocnými otázkami. Záznam byl analyzován až zpětně do čtenářského archu.

Druhá část výzkumu probíhala v období únor - březen 2019 a diagnostiky se zúčastnila stejná skupina žáků. Ve školním roce 2018/2019 jsou tito žáci ve druhém ročníku. Rovněž jsem v tomto období vedla výzkumné šetření i s žáky dvou 3. tříd. S druhou částí výzkumného šetření jsem začala po ukončení pololetí a jarních prázdnin, tedy zhruba v polovině února. Jelikož jsem během jedné vyučovací hodiny stihla nahrát všechny žáky jedné třídy, byli každý týden diagnostikováni žáci dvou tříd. Organizace

diagnostiky probíhala stejně jako v předchozím období, pouze diagnostika žáků 3. tříd byla organizačně náročnější. Třetí třídy se nacházejí v jiné budově školy, a jelikož v odpoledních hodinách je z důvodu provozu školní družiny a mnoha zájmových kroužků nemožné diagnostiku provádět, bylo mi umožněno diagnostikování pouze dvou 3. tříd s celkovým počtem 48 žáků. Během tří týdnů jsem nahrála na diktafon 62 žáků ze tří tříd 2. ročníku a 48 žáků ze dvou tříd 3. ročníku. Tato část diagnostiky proběhla během 5 vyučovacích hodin. Veškeré nahrávky jsem uschovala a následně prováděla jejich rozbor.

## 10 Charakteristika výzkumných metod

Čtenářská úroveň žáků byla analyzována pomocí diagnostických prověrek. Během diagnostické prověrky podle Tomana (2007, s. 48-49) posuzujeme kvalitu čtení, pochopení a porozumění čteného textu, rychlost čtení i interpretační a vyjadřovací schopnosti. Vzhledem k vysokému počtu diagnostikovaných žáků byl výzkum prováděn za pomoci nahrávek na diktafon a jejich následného rozboru. Výsledky čtenářské diagnostiky lze zaznamenávat do jednotlivých čtenářských listů nebo při větším počtu diagnostikovaných žáků do přehlednějšího čtenářského archu. Záhlaví archu by mělo obsahovat seznam žáků, nejčastěji se opakující chyby a nedostatky. Zaznamenaná nahrávka z diktafonu se několikrát přehraje a nedostatky se zapisují do vytvořeného archu. Při výběru textu pro diagnostiku lze využít doplňkové četby, která je žákům neznámá a má vhodnou velikost písmen (Fabiánková et al., 1999, s. 76). Také text by žákům měl být neznámý a měl by odpovídat jejich aktuální čtenářské úrovni (Toman, 2007, s. 49). Podrobněji jsou diagnostické prověrky rozepsány v kapitole 6 Zjišťování čtenářské úrovně žáků.

Pro diagnostiku na konci 1. ročníku jsem vybírala mezi dvěma texty. Oba jsou od autorky Jarmily Wagnerové a určené pro genetickou metodu. První možnou volbou byla diagnostická prověrka G – test, kterou Wagnerová (1996, s. 37) popsala jako ověření čtenářské rychlosti, úrovně porozumění a kontroly osvojení psaného písma. Avšak pro mé účely diagnostiky čtenářských nedostatků tato diagnostická prověrka nebyla vhodná. Zvolila jsem jinou diagnostickou prověrku J. Wagnerové z učebnice *Učíme se číst* (1998) vydané nakladatelstvím SPN. Předchází jí dvě diagnostické prověrky v průběhu 1. třídy. Tato diagnostická prověrka je určena pro použití v polovině června a nese název *Jak se krtci potkali*. Text má celkem 122 slov.

Pro druhou diagnostiku ve 2. ročníku jsem hledala běžný čítankový text. Na výběr jsem měla mnoho čítanek a zvolila jsem *Čítanku pro druhý ročník* (2006) z nakladatelství Alter, která obsahuje výběr textů od různých autorů. Vybraný text pro diagnostickou prověrku nese název *Psí ukolébavka* od Zdeňka Svěráka. Tato kapitola je úryvkem z knihy *Jaké je to asi v čudu* (2003). Text jsem si vybrala z důvodu obsahu různorodých slov, na kterých jsem chtěla ověřit čtenářskou úroveň, a zároveň byl vhodným námětem pro ověření porozumění. Text jsem žáky tentokrát nenechala přečíst celý, ale pouze ucelenou část kapitoly, která byla pro diagnostiku dostačující. Tato část měla 132 slov. Text pro diagnostiku 3. ročníku jsem nechala stejný jako pro žáky z 2. ročníku, abych mohla mezi nimi sledovat rozdíl v kvalitě čtení.

## 11 Interpretace výsledků šetření

Do výzkumného šetření bylo zařazeno 172 nahrávek žáků 1. – 3. tříd ZŠ Pohůrecká v Českých Budějovicích. Během první části výzkumného šetření v 1. ročníku bylo vytvořeno 62 záznamů, ve 2. - 3. ročníku bylo nahráno celkem 110 záznamů. Čtenářská úroveň žáků byla analyzována na základě základních znaků čtenářského výkonu. Jednotlivé nedostatky a chyby byly zaznamenány do čtenářských archů a následně vzájemně porovnány v rámci ročníku i mezi jednotlivými ročníky. Záznamové čtenářské archy byly vytvořeny ve dvou verzích. Jeden pro 1. ročník a druhý pro 2. a 3. ročník z důvodu sledování odlišných kvalit čtení. Výsledky z čtenářských archů byly zaznamenány do tabulek a výšečových grafů a rozděleny podle ročníků a typů čtenářských nedostatků.

### 11.1 Výsledky čtení v 1. ročníku ZŠ

Předmětem analýzy diagnostické prověrky v 1. ročníku byly tyto nedostatky: nesprávnost, neplynulost a neporozumění. Dále byla sledována rychlost čtenářského projevu. Jednotlivé čtenářské znaky jsou podrobněji rozepsány v kapitole 5.

Výzkumného šetření v 1. ročníku se zúčastnilo 62 žáků. Po přečtení diagnostické prověrky *Jak se krtci potkali* (SPN, 1998) jsem provedla rozbor této nahrávky. Jako první jsem se při poslechu nahrávky zaměřila na porozumění. Zajímala mne reprodukce přečteného textu a pochopení jeho obsahu. Při opakovaném přehrání jsem se zaměřila na konkrétní chyby proti správnosti. Sledovala jsem, zda žáci písmena a slova zaměňují, vynechávají, přidávají nebo komolí. Následně jsem pozorovala chyby proti plynulosti, kde mě především zajímalo dvojí čtení, opakování částí slov a nefunkční pauzy. Kromě kvalitativních znaků čtení jsem sledovala i kvantitativní znak - rychlost čtení. Cílem nebylo sledovat co nejvyšší rychlost čtení, ale porovnat dosaženou úroveň a zlepšení jednotlivých žáků všech ročníků. Konkrétní nedostatky ve čtení jsou dále analyzovány.

### 11.1.1 Správnost čtení

Za správné čtení můžeme považovat shodu psaného textu se čteným. Správné čtení je jednou ze základních znaků čteného projevu a je nutným předpokladem pro porozumění, plynulost i výraznost projevu. Nesprávné čtení bývá zapříčiněno nedostatečně upevněnou znalostí písmen, nepozorným čtením, dohadováním slov nebo nekvalitní výslovností. Nacvičuje se především v 1. ročníku a mezi nejčastější chyby patří záměna, přidávání, vynechání, přehození písmen, částí slov nebo slov celých. Pokud nastane více těchto chyb, dochází ke komolení celého slova (Toman, 2007, s. 33-34). Wildová (2005, s. 96) považuje správnost za ukazatel čtenářského výkonu především v 1. ročníku. Žáci ve 2. a 3. ročníku již ve správnosti tolik nechybují a ve vyšších ročnících tyto chyby téměř úplně mizí. Fasnerová (2012, s. 45) poukazuje na problematiku genetické metody, kdy žáci při čtení dlouhých a neznámých slov často chybují proti správnosti.

V 1. ročníku jsem během analýzy sledovala především záměnu, přidávání, vynechání písmen a komolení slov. Tyto jednotlivé chyby proti správnosti jsem následně analyzovala.

#### Záměna písmene

Záměna písmene byla v 1. ročníku nejčastější chybou proti správnosti. Celkem se vyskytla 39x, přičemž z 62 žáků četlo bez jakékoliv záměny pouze 34 žáků. Žáci většinou zaměňovali písmena, která jsou si podobná tvarem nebo zrcadlově otočená. Tyto chyby se vyskytly u písmen b-d, o-a, a-e, a-u, p-d, t-l. Dále se objevily časté záměny písmen s diakritickými znaménky. Patří mezi ně rozdílná délka samohlásek a-á, i-í, u-ů, y-ý, čtení měkkých samohlásek di, ti, ni (čteno jako tvrdé dy,ty, ny) a skupiny hlásek dě, tě, ně, bě pě,vě, mě, které žáci četli bez diakritiky (de, te, ne, be, pe, ve, me). Nejčastější záměna byla u slova konečné-konečně (3x) a nasedne-nesedne (3x). Konkrétní nedostatky jsou rozepsány v následující tabulce 1.

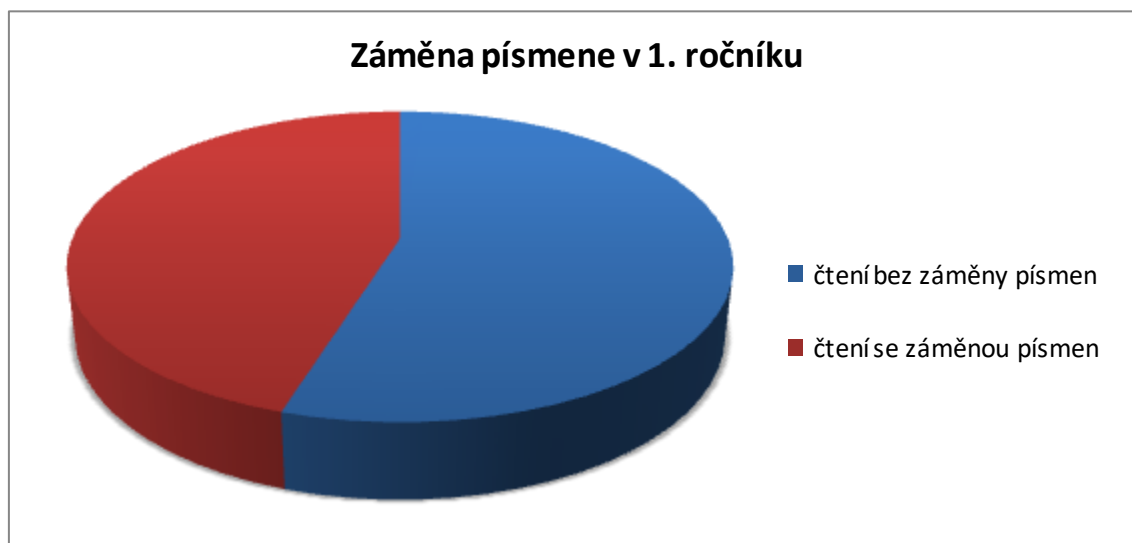
Tab. 1: Chyby proti správnosti čtení v 1. ročníku: záměna písmene

záměna	správně	chybně
b-d d-b	oba	oda
	neprobořil	neprodořil
	jednou	jebnou
o-a	plotu	platu
	nenateklo	nenatekla
é-ě	konečné	konečně
a-e	nasedne	nesedne
a-u	metra	metru
p-d	pojedou	dojedou
t-l	navštívit	navštívil
r-y	krtina	kytina
i-y	stanici	stanyci
	krtina	krtyna
	ani	any
ě-e	pěšinách	pešinách
	ukázněně	ukázněne
	někde	nekde
a-á á-a	zahrady	zahrády
	naráz	náraz
í-ý	navštívit	navštývit
	opustí	opustý
ý-y	druhý	druhy
á-a	zavolá	zavola
	říká	řika
í-i	jmenují	jmenuji
	jezdí	jezdi
ů-u	svůj	svuj

*Zdroj: vlastní výzkum*



Graf 1: Záměna písmene v 1. ročníku



*Zdroj: vlastní výzkum*

Tab. 2: Záměna písmene v 1. ročníku

	počet žáků
správně (bez záměny písmen)	34
záměna písmen	28

*Zdroj: vlastní výzkum*

Náprava těchto nedostatků probíhá pomocí pomalého a soustředěného čtení se zaměřením na porozumění textu. Často se zařazují slova se stejnými písmeny v předponách a koncovkách slov (Toman, 2007, s. 34).

### **Přidávání písmene**

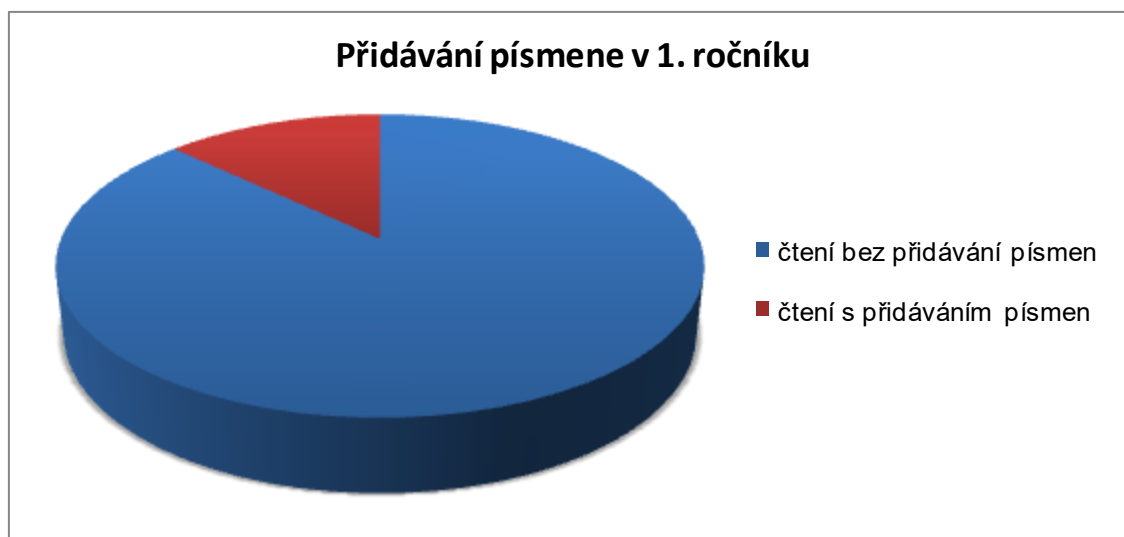
Přidání písmene bylo nejméně častou vyskytující se chybou proti správnosti v 1. ročníku. Vyskytla se pouze 10x. Z celkového počtu 62 žáků se dopustilo přidání písmene 8 žáků. Žáci přidávali písmena především na konci slov. Například jede-jeden, jede-jedem, nechodí-nechodím, zastaví-zastavil. Dále se vyskytly chyby zahrady-zahrádky, krtci-krytci, krtci-kratci. Nejčastějšími chybami byly zahrady-zahrádky (2x), jede-jeden (2x) a krtci-krytci(2x). Přehled konkrétních chyb je rozepsán v tabulce 3.

Tab. 3: Chyby proti správnosti čtení v 1. ročníku: přidávání písmene

přidávání písmene	správně	chybně
m	jede	jedem
	nechodí	nechodím
n	jede	jeden
k	zahrady	zahrádky
l	zastaví	zastavil
y	krtci	krytci
a	krtci	kratci

*Zdroj: vlastní výzkum*

Graf 2: Přidávání písmene v 1. ročníku



*Zdroj: Vlastní výzkum*

Tab. 4: Přidávání písmene v 1. ročníku

	počet žáků
správně (bez přidávání písmen)	54
přidávání písmen	8

*Zdroj: vlastní výzkum*

Tyto chyby byly většinou zapříčiněné unáhleným dohadováním slova a nepozorným čtením. Náprava nedostatků probíhá pozorným čtením s ověřováním vnímání. Vybírají se slova se stejnými kořeny, předponami, příponami a koncovkami (Toman, 2007, s. 34).

## Vynechání písmene

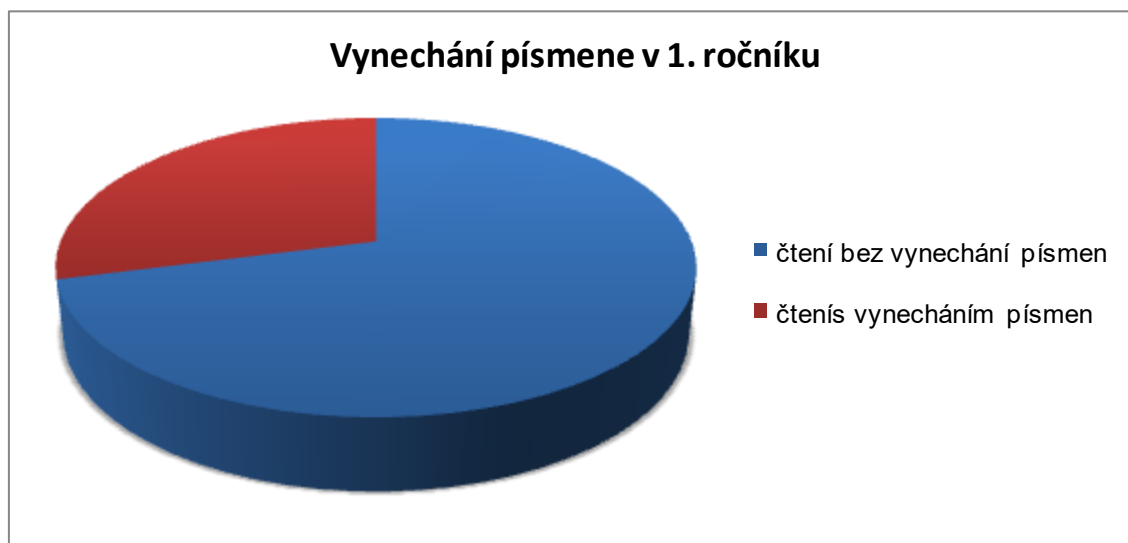
Vynechání písmene nebo části slova nastalo v celkovém počtu 21x u 18 žáků. Žáci se většinou dopouštějí vynechání písmen na začátku a na konci slov, celých krátkých slov nebo předložek. Žáci vynechávali písmena ve slovech vystupovat-vstupovat, navštívit-naštitvit, konci-koci, strop-stop, neprobořil, nepobořil, uprostřed-uprotřed. Došlo i na vynechání celé slabiky nenateklo-neteklo. Nejčastějšími chybami byly jednou-jednu (6x), hromádka-hromada (2x), jezdí-jedí (2x) a nenateklo-nateklo (2x). Přehled nesprávně přečtených slov je uveden v tabulce 5.

Tab. 5: Chyby proti správnosti čtení 1. ročníku: vynechání písmene

vynechání písmene	správně	chybně
y	vystupovat	vstupovat
v	navštívit	naštitvit
n	konci	koci
r	strop	stop
	neprobořil	nepobořil
na	nenateklo	neteklo
ne	nenateklo	nateklo
o	neprobořil	neprobřil
	jednou	jednu
s	uprostřed	uprotřed
	vystupovat	vytupovat
z	jezdí	jedí
k	hromádka	hromada

*Zdroj: vlastní výzkum*

Graf 3: Vynechání písmene v 1. ročníku



*Zdroj: vlastní výzkum*

Tab. 6: Vynechání písmene v 1. ročníku

	Počet žáků
správně (bez vynechání písmen)	44
přidávání písmen	18

*Zdroj: vlastní výzkum*

Tyto chyby jsou způsobeny rychlým a nepozorným čtením nebo neupevněnou znalostí písmen. Náprava probíhá pomocí pozorného čtení se zřetelnou artikulací a výslovností. Volí se texty se složitější strukturou (Toman, 2007, s. 34).

### **Komolení slov**

Pokud bylo při čtení slova zaznamenáno více chyb proti správnosti, docházelo ke komolení slova. Komolení slova vede k změně významu a obsahu čteného textu.

Žáci chybovali celkem 17x, kdy se žádná z těchto chyb neopakovala. Ke komolení docházelo ve slovech krtčího-krčícího, oba-obr, krtek-vrátek, neprobořil-nepřibíl, jednou-jedna, pojedu-půjdu, jednoho-jednou, jednou-jinou, pěšinách-pěšky, konečné-konec, schodech-schodišti, krtci-krtek, vystupovat-vystupuju, vystupovat-vystoupím, zahrady-zahdy, zahrady-zahr, rozhlédne-rozlene. Přehled konkrétních chyb je uveden v tabulce 7.

Tab. 7: Chyby proti správnosti čtení 1. ročníku: komolení slov

správně	chybně
krtčího	krčícího
oba	obr
krtek	vrátek
neprobořil	nepřibil
jednou	jedna
pojedu	půjdu
jednoho	jednou
jednou	jinou
pěšinách	pěšky
konečné	konec
schodech	schodišti
krtei	krtek
vystupovat	vystupuju
	vystoupím
zahrady	zahdy
	zahry
rozhlédne	rozlene

*Zdroj: vlastní výzkum*

Komolení slov bývá způsobeno rychlým čtením, unáhleným dohadem, špatnou syntézou hlásek a nedostatečným porozuměním obsahu čteného textu. Časté komolení slov může být příznakem dyslexie. Náprava probíhá pomocí pomalého a soustředěného čtení neznámého textu, který obsahuje slova se změnou slovosledu, podobnou stavbou nebo méně častá slova. (Toman, 2007, s. 35)

Nejčastějšími chybami proti správnosti byly záměny písmene. Objevily se v celkovém počtu 39x. Vynechání písmene bylo zaznamenáno 21x, komolení 17x a přidávání písmene 10x. V následujícím grafu 4 je znázorněn poměr mezi jednotlivými chybami proti správnosti v 1. ročníku.

Graf 4: Chyby proti správnosti v 1. ročníku



Zdroj: vlastní výzkum

Tab. 8: Chyby proti správnosti v 1. ročníku

chyby proti plynulosti v 1. ročníku	počet výskytů
záměna	39x
přidávání	10x
vynechání	21x
komolení	17x

Zdroj: Vlastní výzkum

Podle Tomana (2007, s. 34-36) způsobuje nesprávnost nedostatečně upevněná znalost písmen. Později nesprávné dohadování slov, čtení nepozorné, rychlé, mechanické, se špatnou artikulací a výslovností. Učitel by měl rozvíjet správnost čtení především pomocí procvičování obtížnějších a problematických slov.

### 11.1.2 Plynulost čtení

Mezi typické chyby proti plynulosti v 1. ročníku patřilo hlasité nebo šepotné hláskování, sekané a vázané slabikování, dvojí čtení a nefunkční pauzy. Aby žák mohl

číst plynule, musí být čtení správné a s porozuměním. Plynulé čtení je také podmínkou pro výrazné čtení a také pro rychlost čtení (Toman, 2007, s. 39). Mezi sledovanými chybami bylo především dvojí čtení. Jelikož výzkumné šetření probíhalo u žáků učících se číst genetickou metodou (hláskováním), sledovali jsme čtení jednotlivých hlásek. Dále jsme sledovali, zda žáci opakovali části slov nebo se během čtení vyskytly nefunkční pauzy mezi slovy.

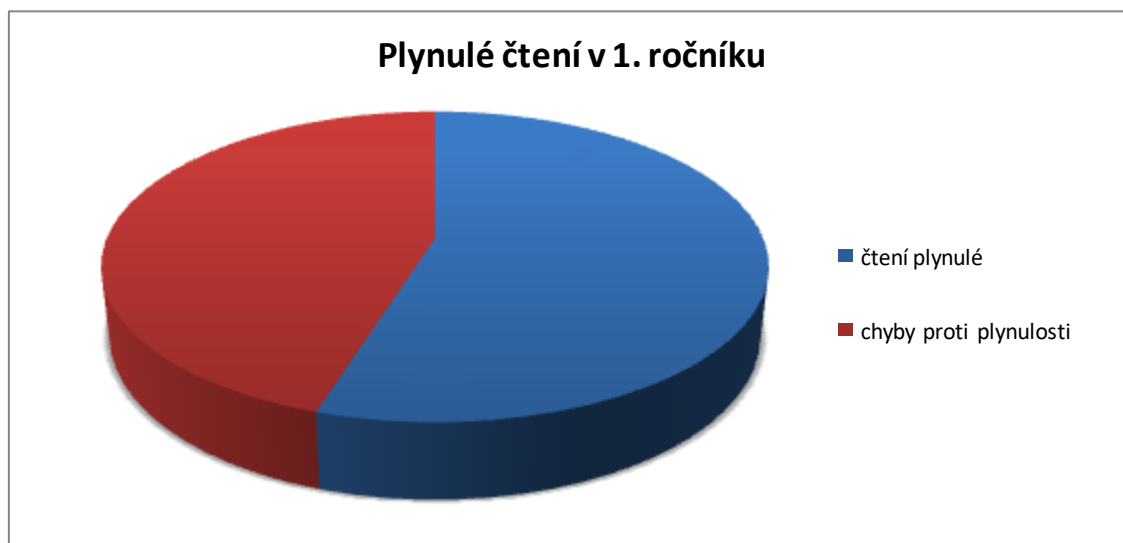
Dvojí čtení, které se u této metody čtení nepředpokládalo, se během diagnostické prověrky objevilo u několika žáků. Žáci četli dvojitě především dlouhá a neznámá slova. Takto bylo přečteno celkem 10 slov, nejčastější byla slova: pěšinách, navštívit, vagonu, nenateklo, neprobořil, ukázněně. Mnohem častější bylo opakování částí slov (nakusování), které se objevilo 27x. Většina těchto chyb proti plynulosti vznikla nejistotou čteného slova. Žák se uprostřed čtení slova zastavil a přečetl ho celé znovu. Nefunkční pauzy oddělovaly od sebe části textu, které k sobě patří. Objevily se při čtení předložek, a to celkem 25x. Přehled četnosti jednotlivých chyb je uveden v tabulce 9. Z celkových 62 žáků četlo plynule pouze 28 žáků. Poměr žáků, kteří četli plynule, je znázorněn v grafu 5.

Tab. 9: Chyby proti plynulosti v 1. ročníku

chyby proti plynulosti v 1. ročníku	Počet výskytů
dvojitě čtení	18x
opakování	27x
nefunkční pauzy	25x

*Zdroj: vlastní výzkum*

Graf 5: Plynulost čtení v 1. ročníku



*Zdroj: vlastní výzkum*

Tab. 10: Plynulost čtení v 1. ročníku

	počet žáků
čtení plynulé	34
chyby proti plynulosti	28

*Zdroj: vlastní výzkum*

Neplněné čtení bývá způsobeno příliš rychlým čtením, mechanickým čtením bez porozumění, zúženým zorným polem nebo nevhodným dýcháním. Často se také objevuje opakovaný návrat na začátek slova z důvodu ověření porozumění. Náprava probíhá upevnováním znalosti jednotlivých písmen, procvičováním plynulého spojování hlásek ve slova, čtením přiměřeným tempem, zabraňováním očních návratů, procvičováním obtížnějších slov v přípravném čtení a kontrolou porozumění (Toman, 2007, s. 39-40).

### 11.1.3 Porozumění čtenému

Porozumění je jedním z hlavních cílů dovednosti čtení. Podle Fasnerové (2012, s. 45) by žáci učící se číst genetickou metodou měli čtenému dobře rozumět, jelikož je čtení s porozuměním nacvičováno již od samého začátku výuky.

Po přečtení diagnostické prověrky byli všichni žáci dotázáni na reprodukci textu. Do čtenářského archu jsem poznamenala jednu z tří možností odpovědí. První z nich byla samostatná reprodukce textu, kdy žák byl schopen příběh sám stručně převyprávět



nebo zopakovat to, co si zapamatoval. V případě, že to sám nedokázal, byl dotázán pomocí návodných otázek, které jsem měla dopředu připravené. Pokud žák byl schopný odpovídat, zaznamenala jsem do čtenářského archu, že odpovídá s pomocí. Poslední možností byl stav, kdy žák nebyl schopen odpovědět ani po doptávání, v textu se neorientoval a pamatoval si jen velmi málo nebo vůbec nic. Mé odpovědi pouze odhadoval.

Z celkového počtu 62 žáků bylo schopno samostatné reprodukce pouze 21 žáků. Byli to především žáci na dobré čtenářské úrovni. Mnoho dalších žáků také začalo se samostatnou reprodukcí, ale byli schopni toho říct jen velmi málo, byli proto následně dotázáni otázkami k textu. Žáků zařazených do této skupiny bylo 26. Všichni tito žáci věděli hlavní téma příběhu a pomocí otázek byli schopni odpovědět. Jako návodné otázky k textu jsem používala: „*Jak cestují krtci v tomto příběhu? Jak se jmenuje stanice, kde krtci vystupovali? Kolik krtků bylo v příběhu? Co si ještě z příběhu pamatuješ?*“ Ve skupině nedostatečného porozumění bylo 15 žáků. Nedostatek porozumění byl způsoben především nedostatečným osvojením dovednosti číst. Žáci nebyli schopni odpovědět na otázky týkající se obsahu textu. U 2 žáků byly přečteny pouze 4 řádky textu. Dva žáci z této skupiny četli správně, oproti ostatním velmi rychle, ale na úkor porozumění. Jejich dovednost čtení byla pouze mechanicky zvládnutá. Každý z této skupiny však zvládl odpovědět na otázku, jaké zvíře se objevilo v příběhu. Z grafu je patrné, že poměr mezi těmito třemi skupinami je podobný. V této skupině žáků se prokázalo, že pro dostatečné porozumění textu je nezbytně důležité mít dobře osvojenou dovednost čtení.

Graf 6: Čtení s porozuměním v 1. ročníku



*Zdroj: vlastní výzkum*

Tab. 11: Čtení s porozuměním v 1. ročníku

	počet žáků
samostatná reprodukce textu	21
reprodukce pomocí návodných otázek	26
nedostatečné porozumění	15

*Zdroj: vlastní výzkum*

Čtení s porozuměním je považováno za hlavní cíl čtenářské dovednosti. Porozumění se procvičuje pomocí kontrolních otázek a úkolů. Žáci s textem pracují, vyhledávají v něm, domýšlejí nedokončený text, doplňují vynechané části, odpovídají na určené otázky (Toman, 2007, s. 37).

#### 11.1.4 Rychlost čtení

Přestože rychlé čtení není cílem výuky, může být jeho pravidelné zaznamenávání pro učitele užitečným ukazatelem zlepšování čtenářské úrovně žáků. Rychlost čtení nesmí být upřednostněna před ostatními kvalitami čtení. Měření rychlosti čtení bylo jen jednou částí diagnostiky a žáci o tomto měření nevěděli. Četli text, který byl nahráván, a po uplynutí 1 minuty bylo zaznamenáno slovo, které právě dočetli. Při měření byla počítána pouze správně přečtená slova, slova přečtená chybně, byla z tohoto počtu odečtena. Žáci o tomto měření nevěděli z toho důvodu, aby se nesnažili číst rychle na úkor ostatních kvalit. Průměrný počet přečtených slov v 1.

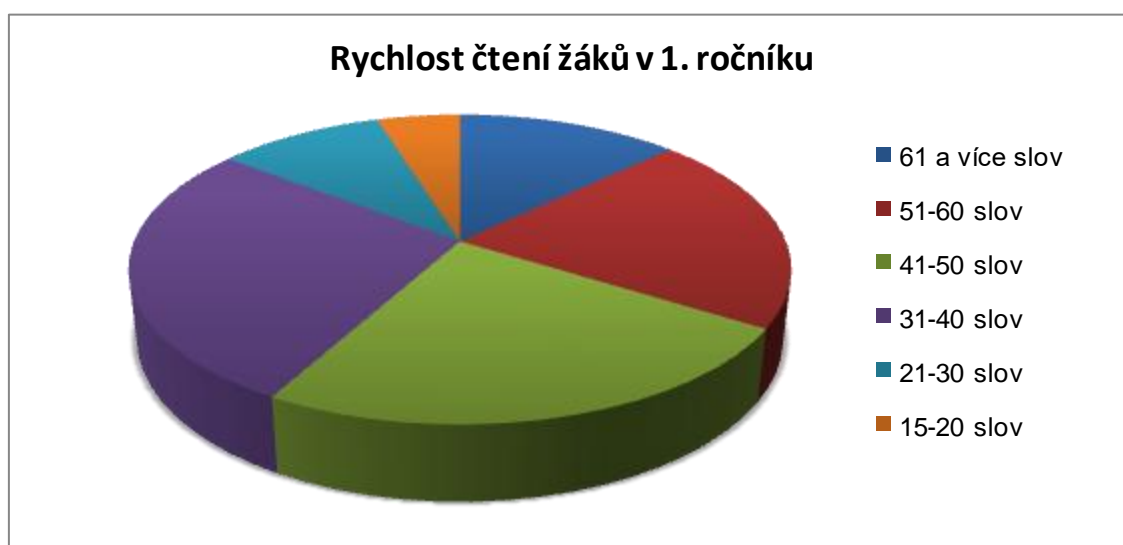
ročníku byl 42. Rozptyl počtu přečtených slov byl široký. Nejnižší naměřený počet slov byl 15 a nejvyšší počet 106 slov za 1 minutu.

Tab. 12: Rychlost čtení žáků v 1. ročníku

počet slov za 1 minutu	počet žáků
61 a více slov	8
51-60 slov	13
41-50 slov	15
31-40 slov	17
21-30 slov	6
15-20 slov	3

*Zdroj: vlastní výzkum*

Graf 7: Rychlost čtení žáků v 1. ročníku



*Zdroj: vlastní výzkum*

## 11.2 Výsledky čtení ve 2. - 3. ročníku ZŠ

Výzkumné šetření ve 2. a 3. ročníku se zabývalo základními čtenářskými znaky: správností, plynulostí, porozuměním, rychlostí a navíc i výrazností čtenářského projevu. Diagnostika probíhala v období únor-březen 2019 a bylo vytvořeno 110 nahrávek. 62 žáků z druhého ročníku a 48 žáků z 3. ročníku. Žáci četli vybraný text pro diagnostiku čtení, který nesl název *Psí ukolébavka*. Úryvek pochází z knihy Zdeňka Svěráka *Jaké je to asi v čudu* (2003). Po nahrání čteného textu, byl záznam analyzován obdobným způsobem jako u 1. ročníku. Při poslechu nahrávky jsem se nejdříve zaměřila na porozumění. Při opakovaném přehrání jsem se zaměřila na chyby proti správnosti, následně jsem pozorovala chyby proti plynulosti a výraznosti projevu.

### 11.2.1 Správnost čtení

Ve 2. a 3. ročníku jsem z hlediska správnosti čtení sledovala záměnu, vynechání, přidávání, komolení a přehození. Nakonec jsem výsledky porovнала v daném ročníku a také mezi ročníky.

#### Záměna písmen

Přestože byl text mnohem náročnější a plný složitějších slov, žáci 2. ročníku mnoho záměn ve čtení nečinili. Vzhledem k tomu, že se jednalo o tytéž žáky, nastal během půl roku velký pokrok v kvalitě čtení. Na konci 1. ročníku byly záměny písmene nejčastější. Chyby v záměně písmena se tentokrát objevily 12x. Chyby byly v délce samohlásek ý-y, í-i a dále é-í, ě-é, z-k, í-r, ch-h, b-d. Konkrétní chyby jsem rozepsala do následující tabulky 13.

Ve 3. ročníku již žáci v záměně téměř nechybovali. Během čtení se vyskytly pouze 3 záměny. Jedna záměna se shodovala s 2. ročníkem, a to ve slově jistě-jisté. Další dvě záměněná písmena byla a-e, é-ě ve slovech patře-petře, jediné-jedině.

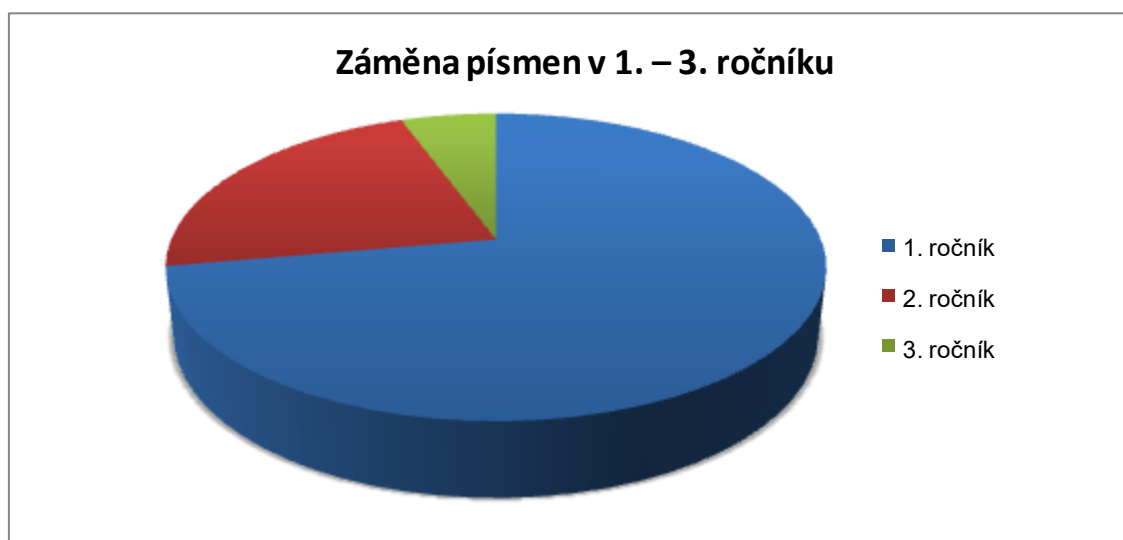
Tab. 13: Chyby proti správnosti čtení v 2. a 3. ročníku - záměna písmen

záměna písmen	správně	chybně
é-í	slabé	slabí
z-k	vrzání	vrkání
ě-e	věděl	vedel
í-r	pískání	prskání
ě-é é-ě	jistě	jisté
	jediné	jedině
	jistě	jisté
ý-y	brýlatá	brylatá
	někým	někym
í-i	pískání	piskání
k-l	pískání	píslání
ch-h	přichází	přihází
b-d	občas	odčas
a-e	patře	petře

*Zdroj: vlastní výzkum*

K nejčtetnější záměně docházelo v 1. ročníku, kdy byla tato chyba zaznamenána 39x. Velmi výrazně této chybovosti ubylo ve 2. ročníku, kdy se žáci dopustili záměny 12x a ve 3. ročníku již pouze 3x. Poměr chyb mezi jednotlivými ročníky je znázorněn následujícím grafem.

Graf 8: Záměna písmen v 1. – 3. ročníku



*Zdroj: vlastní výzkum*

Tab. 14: Záměna písmen v 1. – 3. ročníku

ročník	počet výskytů
1. ročník	39x
2. ročník	12x
3. ročník	3x

*Zdroj: vlastní výzkum*

### Přidávání písmen

Ve 2. ročníku žáci chybovali v přidávání 4x u písmen y, a, m. Všechny tyto chyby vznikly přidáním písmene na konci slova. Chyby se vyskytly ve slovech tak-taky, Radovan-Radovana, potřeboval-potřebovala a sejde-sejdem.

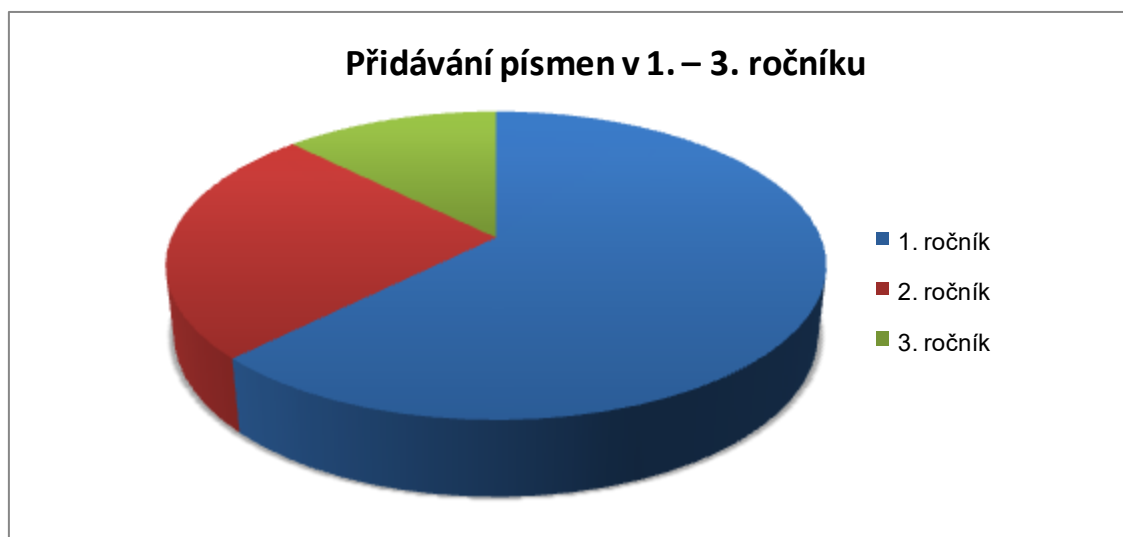
Ve 3. ročníku chybovali pouze 2 žáci ve slovech zahradnické-zahradnickém, nížiny-nížinky.

Tab. 15: Chyby proti správnosti čtení 2. a 3. ročníku: přidávání

přidávání písmen	správně	chybně
y	tak	taky
a	Radovan	Radovana
	potřeboval	potřebovala
m	sejde	sejdem
	zahradnické	zahradnickém
k	nížiny	nížinky

*Zdroj: vlastní výzkum*

Graf 9: Přidávání písmen v 1. – 3. ročníku



*Zdroj: vlastní výzkum*

Tab. 16: Přidávání písmen v 1. – 3. ročníku

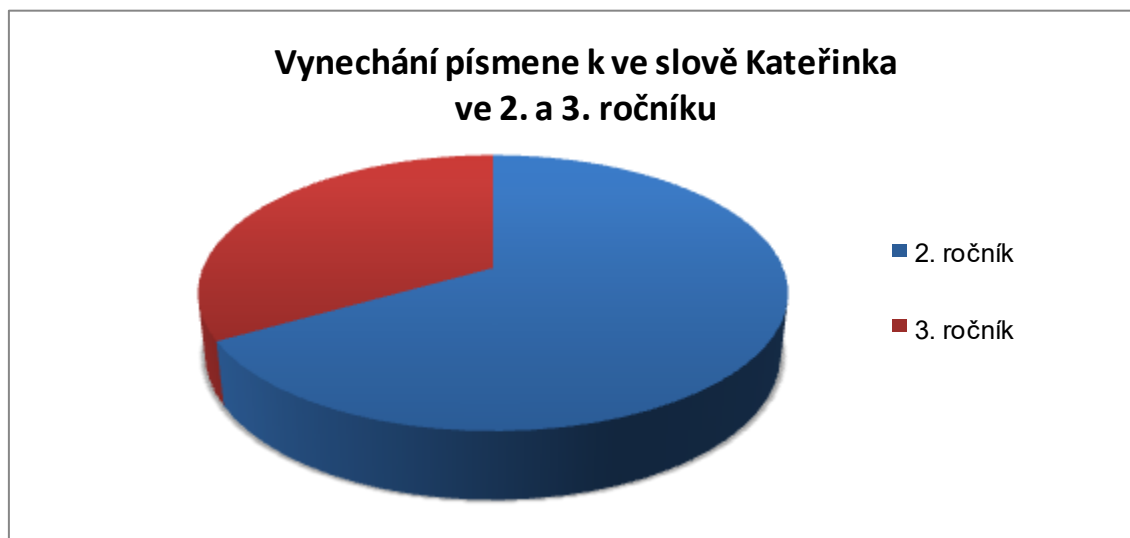
ročník	počet přidání písmen
1. ročník	10x
2. ročník	4x
3. ročník	2x

*Zdroj: vlastní výzkum*

## Vynechání písmene

Ve 2. i 3. ročníku ročníku se nejčastěji objevilo vynechání písmene *k* ve slově Kateřinka-Kateřina. Ve 2. ročníku se objevilo dokonce 18x a ve 3. ročníku 9x. Důvodem vynechání bylo nepozorné čtení obecně známého jména, kde žáci nepředpokládali jeho zdvojnásoběný tvar.

Graf 10: Vynechání písmene k ve slově Kateřinka ve 2. a 3. ročníku



*Zdroj: vlastní výzkum*

Tab. 17: Srovnání vynechání písmene k ve slově Kateřinka ve 2. a 3. ročníku

ročník	počet vynechání
2. ročník	17x
3. ročník	9x

*Zdroj: vlastní výzkum*

Mezi další chyby ve vynechání písmen patřila slova Kateřinko-Kateřino, kočárkem-kočárem, koupila-kupila, Radovan-Radvan, jedina-jedná, návštěvu-nášťevu, pihovată-pihatá, kamarádka-kamarád, musíme-musím, pomůžeš-pomůže a celé slovo by. Ve 2. ročníku byla vynechána písmena celkem 34x (z toho 17x Kateřinka-Kateřina a 10x Kateřinko-Kateřino) Ve 3. ročníku bylo písmeno vynecháno 19x (z toho 9x Kateřinka-Kateřina a 5x Kateřinko-Kateřino). V obou ročnících se opakovala slova Kateřinka-Kateřina, Kateřinko-Kateřino a kočárkem-kočárem.



Tab. 18: Chyby proti správnosti čtení 2. ročníku: vynechání písmene

vynechání písmene	správně	chybně
k	Kateřinka	Kateřina
	Kateřinko	Kateřino
	kočárkem	kočárem
o	koupila	kupila
	Radovan	Radvan
i	jediná	jedná
v	návštěvu	nášťevu
z	vrzání	vrání
ov	pihovatá	pihatá

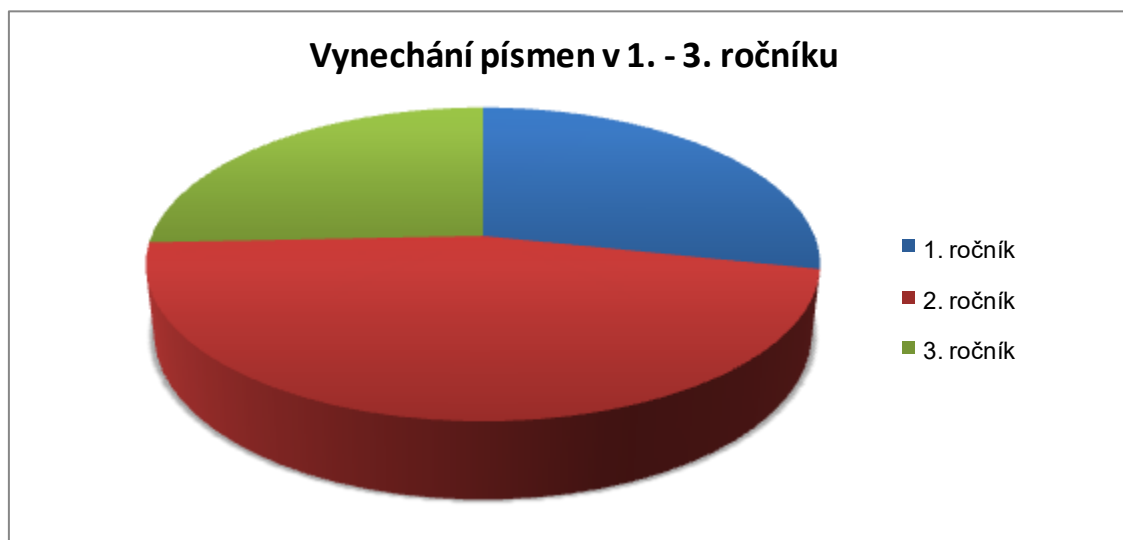
*Zdroj: vlastní výzkum*

Tab. 19: Chyby proti správnosti čtení 3. ročníku: vynechání písmene

vynechání písmene	správně	chybně
k	Kateřinka	Kateřina
	kočárkem	kočárem
	Kateřinko	Kateřino
ka	kamarádka	kamarád
e	musíme	musím
by	by	-
š	pomůžeš	pomůže

*Zdroj: vlastní výzkum*

Graf 11: Vynechání písmen v 1. - 3. ročníku



*Zdroj: vlastní výzkum*

Tab. 20: Vynechání písmen v 1. -3 ročníku

ročník	počet výskytů
1. ročník	21x
2. ročník	34x
3. ročník	19x

*Zdroj: vlastní výzkum*

## Komolení slov

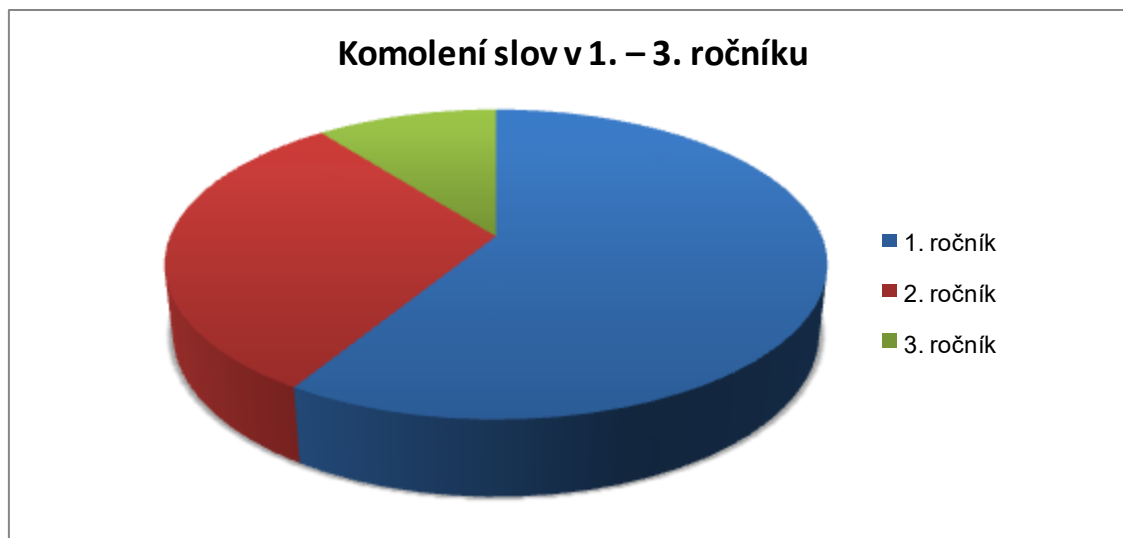
V 2. ročníku nastalo komolení slov 9x. Žáci četli nesprávně nížiny-knížky, věžáku-věže, zahradnictví-zahrady, vrzání-vrkání, nehnízdí-není, kedlubny-kedlubeny, jedenáctém-jedném, nehnízdí-není, Kateřinky-stařenky. Ve 3. ročníku zkomolili pouze 4 slova zadržnictví-zadržnici, vrzání-vrnění, vrzání-vraní, nížiny-nížky.

Tab. 21: Komolení slov ve 2. – 3. ročníku

správně	chybně
nížiny	knížky
věžáku	věže
zahradnictví	zahrady
vrzání	vrkání
nehnízdí	není
jedenáctém	jedném
nehnízdí	není
zahradnictví	zadržnici
vrzání	vrnění
	vraní
nížiny	nížky
Kateřinky	stařenky

*Zdroj: vlastní výzkum*

Graf 12: Komolení slov v 1. – 3. ročníku



*Zdroj: vlastní výzkum*

Tab. 22: Srovnání komolení mezi ročníky

ročník	počet komolení
1. ročník	17x
2. ročník	9x
3. ročník	4x

*Zdroj: vlastní výzkum*

### Přehození písmen

Během analýzy správnosti čtení jsem ve 2. ročníku zaznamenala také 3 chyby v přehození písmen. Přehození e-v nastalo ve slově mrkev-mrkve, e-j ve slově sejde-sjede a s-p ve slově vyspal-vypsal.

Tab. 23: Přehození písmene ve 2. - 3. ročníku

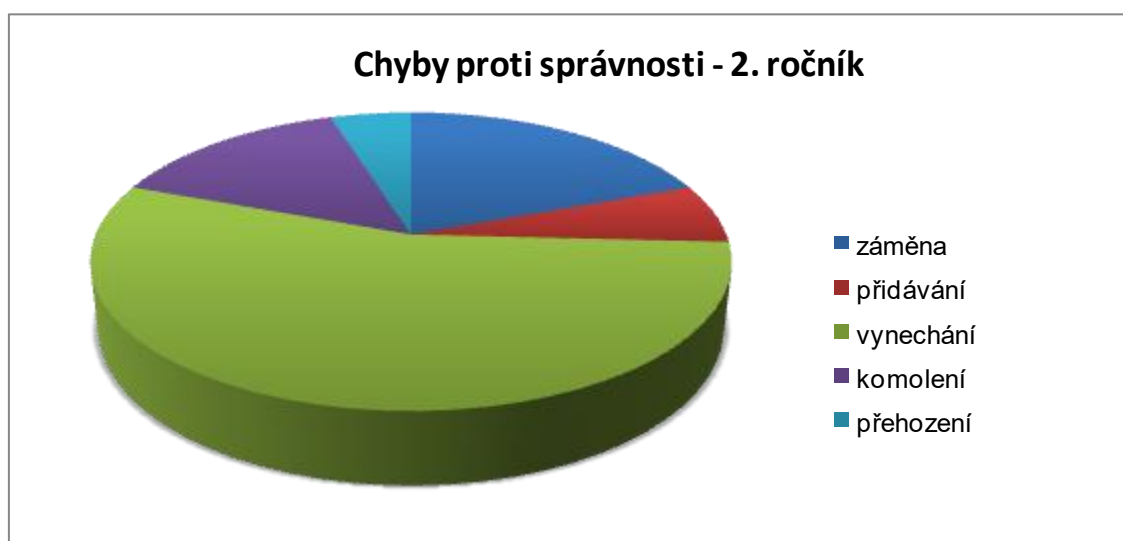
přehození	správně	chybně
e-v	mrkev	mrkve
e-j	sejde	sjede
s-p	vyspal	vypsal

*Zdroj: vlastní výzkum*

### Souhrn chyb proti správnosti

Mezi nejčastější chyby 2. ročníku proti správnosti patřilo vynechání, které se vyskytlo 34x. Tato četnost byla dokonce vyšší než v 1. ročníku. Příčinou bylo slovo Kateřinka, které bylo častokrát přečteno jako Kateřina. Četnost této chyby proti správnosti je znázorněna v grafu 15. Záměna se objevila 12x, komolení 9x, přidávání 4x a přehození 3x.

Graf 13: Chyby proti správnosti - 2. ročník



*Zdroj: vlastní výzkum*

Tab. 24: Chyby proti správnosti - 2. ročník

chyby proti plynulosti ve 2. ročníku	počet výskytů
záměna	12x
přidávání	4x
vynechání	34x
komolení	9x
přehození	3x

*Zdroj: vlastní výzkum*

Ve 3. ročníku patřilo mezi nejčastější chybu proti správnosti také vynechávání. Tato situace nastala z důvodu stejného diagnostického textu jako ve 2. ročníku. Ostatní chyby proti správnosti ve 3. ročníku již téměř vymizely. Záměna nastala 3x, přidávání 2x, vynechání 19x a komolení 4x.

Graf 14: Chyby proti správnosti - 3. ročník



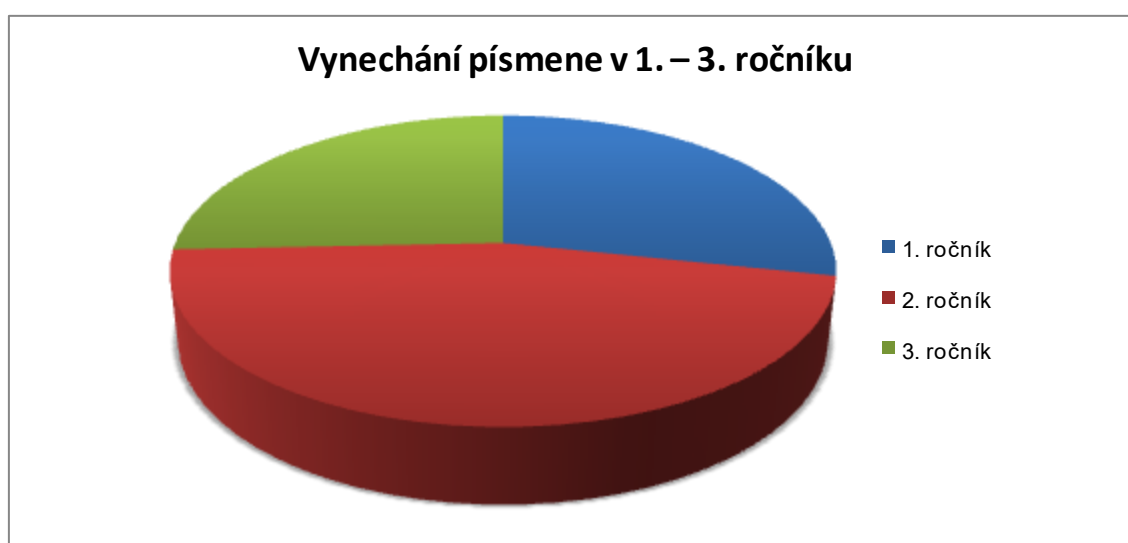
Zdroj: vlastní výzkum

Tab. 25: Chyby proti správnosti - 3. ročník

chyby proti správnosti ve 3. ročníku	počet chyb
záměna	3x
přidávání	2x
vynechání	19x
komolení	4x

Zdroj: vlastní výzkum

Graf 15: Vynechání písmene v 1. – 3. ročníku



Zdroj: vlastní výzkum

Tab. 26: Vynechání písmene v 1. – 3. ročníku

ročník	počet vynechání
1. ročník	21x
2. ročník	34x
3. ročník	19x

*Zdroj: vlastní výzkum*

### 11.2.2 Plynulost čtení

Podle Tomana (2007, s. 38-40) by si žáci ve 2. ročníku měli začít osvojovat čtení mluvních taktů oddělených interpunkcí nebo významem. Ve 3. ročníku by již měli vhodně členit text podle gramatických a logických částí textu. Mezi chyby patří přetrvávající dvojí čtení, opakování částí slov nebo slov celých a nefunkční pauzy.

Dvojí čtení se ve 2. ročníku objevilo pouze 4x u 2 žáků, a to formou slabikování i přesto, že se žáci učili čist genetickou metodou. Ve 3. ročníku se dvojí čtení již neobjevilo. Častější chybou bylo opakování slov. Opakování slov nastalo ve 2. ročníku 16x a ve 3. ročníku 7x. Nejčastěji u slov jedenáctém, pihovatá, kedlubny, musíme. Nefunkční pauzy se opět objevily nejvíce u předložkových vazeb: v jedenáctém, do zahradnické nížiny, za někým, za plotem a také u spojek. Ve 2. ročníku celkem 10x a ve 3. ročníku 3x.

Graf 16: Opakování slov v 1. – 3. ročníku



*Zdroj: vlastní výzkum*

Tab. 27: Opakování slov v 1. – 3. ročníku

ročník	počet opakování
1. ročník	27x
2. ročník	16x
3. ročník	7x

*Zdroj: vlastní výzkum*

### 11.2.3 Porozumění čtenému

Text diagnostické prověrky byl úryvkem z knihy Zdeňka Svěráka *Jaké je to asi v čudu* (2003). Kapitola nese název *Psí ukolébavka*. Po přečtení určené části textu byli žáci vyzváni k samostatné reprodukci obsahu. Pokud nebyli schopni samostatného převyprávění, byli dotázáni pomocí návodných otázek. *Mezi tyto otázky patřily věty: Jak se jmenovaly děti v tomto příběhu? Dokážeš popsat, jak Kateřinka vypadala? Kde Kateřinka bydlela? Kam chodí Radovana navštívit? Co vezla Kateřinka s sebou?*

Ve srovnání s 1. ročníkem se úroveň porozumění velmi zlepšila. Do skupiny samostatné reprodukce textu jsem zařadila 39 žáků z celkového počtu 62. Záslouhou je především výrazně lepší úroveň čtenářské dovednosti. Pomocí otázek jsem ověřila porozumění dalších 18 žáků. Do skupiny nedostatečného porozumění jsem zařadila 5 žáků, kteří se velmi málo orientovali v přečteném textu a na položené návodné otázky nedokázali odpovědět.

Ve třetím ročníku již všichni alespoň částečně porozuměli čtenému textu. Z celkového počtu 48 žáků jich 38 bylo schopno samostatně reprodukovat text. U 10 žáků za pomoci návodných otázek.

V následujících grafech je rozepsán poměr žáků schopných samostatné reprodukce textu v jednotlivých ročnících a zároveň porovnání mezi ročníky.



Graf 17: Čtení s porozuměním - 2. ročník



*Zdroj: vlastní výzkum*

Tab. 28: Čtení s porozuměním - 2. ročník

	počet žáků
samostatná reprodukce textu	39
reprodukce pomocí návodných otázek	18
nedostatečné porozumění	5

*Zdroj: vlastní výzkum*

Graf 18: Čtení s porozuměním - 3. ročník



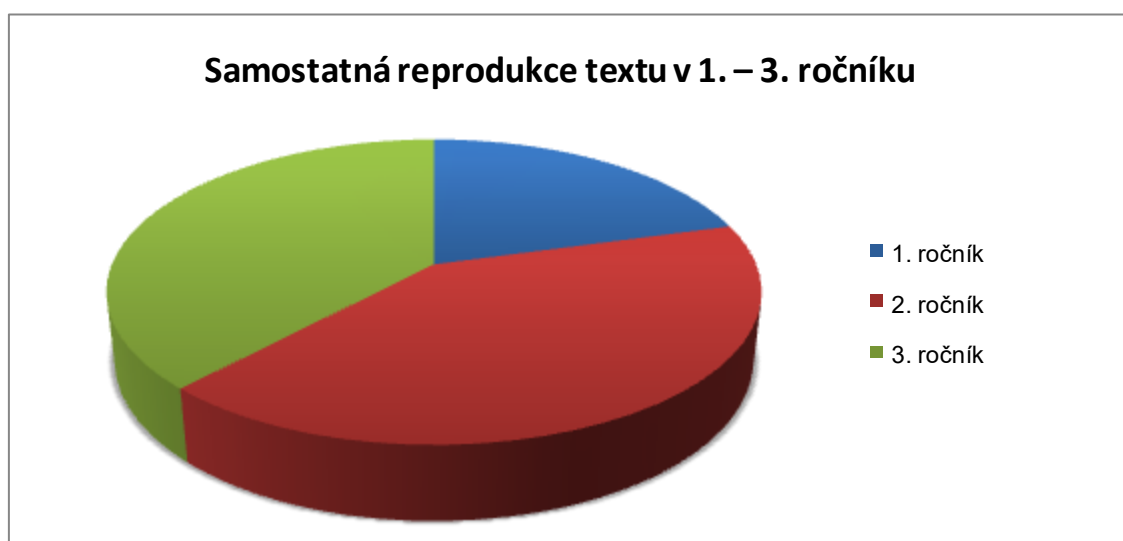
*Zdroj: vlastní výzkum*

Tab. 29 : Čtení s porozuměním - 3. ročník

	počet žáků
samostatná reprodukce textu	38
reprodukce pomocí návodných otázek	10
nedostatečné porozumění	-

*Zdroj: vlastní výzkum*

Graf 19: Samostatná reprodukce textu v 1. – 3. ročníku



*Zdroj: vlastní výzkum*

Tab. 30: Samostatná reprodukce textu v 1. – 3. ročníku

ročník	počet žáků
1. ročník	19
2. ročník	38
3. ročník	35

*Zdroj: vlastní výzkum*

#### 11.2.4 Výraznost čtení

Ve 2. a 3. ročníku byla během analýzy sledována navíc i výraznost čtení. Výrazné čtení je vrcholem všech čtenářských kvalit. Její podmínkou je čtení správné, s porozuměním, plynulé a s přiměřenou rychlostí. Do výraznosti čtenářského projevu řadíme intonaci, slovní a větný přízvuk, frázování, práci s hlasem, dýchání, artikulaci a výslovnost. Během výzkumného šetření ve 2. a 3. ročníku byla sledována především intonace, frázování a přízvukování. Intonací rozumíme výšku tónu během čtení. Podle druhů vět a významu se rozděluje na stoupavou a klesavou. Frázování člení větu na celky oddělené pauzami. Tyto pauzy vycházejí z významových celků. Přízvukování vzniká silou hlasu především na 1. slabice slova (Toman, 2007, s. 41-42).

Intonačních chyb se dopouštěli více žáci 2. ročníku. Nejčastější chybou byla klesavá intonace u čárek, která se objevila celkem 19x. Ve 3. ročníku se tato klesavá intonace objevila 4x. Dále žáci četli chybně oznamovací věty, které ukončili stoupavou intonací. Tato chyba nastala 5x ve 2. ročníku a 1x ve 3. ročníku. U frázování byly sledovány přestávky mezi větnými celky a schopnost zacházení žáků s dechem. Především zvládnutí přečtení delšího větného úseku na jeden nádech. Chybné frázování jsem zaznamenala pouze u 4 žáků z 2. ročníku. Jeden z žáků se nadechoval téměř za každým slovem. Snažil se číst rychle, avšak tyto nádechy ho brzdily. Je možné, že tento stav byl způsobený pouze nervozitou. Žáka jsem uklidňovala, ať nespěchá, přesto však tímto způsobem četl dál. Další dva žáci se nenadechovali během textu tolikrát, ale nádechy byli i uprostřed slov. Poslední z těchto žáků četl pomalu a rozvázně. Jeho nádechy mezi slovy byly také příliš pomalé a hluboké. Chybné přízvukování jsem zaznamenala především u předložek, kdy místo přízvuku na předložku dali žáci přízvuk na 1. slabiku následujícího slova. Přízvukování se objevilo celkem 10x: 6x ve 2. ročníku a 4x ve 3. ročníku.

Nedostatky v této kvalitě čtení bývají způsobeny především neporozuměním čteného textu. Velký vliv na výraznost čtení má učitelovo přednes a předčítání, které žák napodobuje. Návčik probíhá na žánrově rozdílných úryvcích, ve kterých se objevují přímé věty, dialogy a předložková spojení. Při návčiku intonace lze v textu vyznačit pomocí domluvených značek na intonaci a přízvukové slabiky (Toman, 2007, s. 44).

### 11.2.5 Rychlost čtení

Měření rychlosti čtení ve 2. a 3. ročníku bylo také pouze doplňkovou částí výzkumného šetření. Vzhledem k tomu, že žáci 2. i 3. tříd četli stejný text, mohla jsem porovnat rozdíl mezi nimi. Zatímco dva žáci se v pololetí 2. ročníku vůbec nedosáhli na hranici 30 slov, ve třetím ročníku již nikdo na této úrovni nebyl. Nejnižší počet slov ve 2. ročníku byl 18 a ve 3. ročníku 34. Nejvyššího počtu slov ve 2. ročníku dosáhl žák 116 slovy a ve 3. ročníku 132 slovy. Zatímco ve 2. ročníku byl ze všech žáků průměrný počet přečtených slov za 1 minutu 67, ve třetím ročníku byl tento počet 87.

Tab. 31: Porovnání rychlosti čtení žáků 2. a 3. ročníku

počet slov za 1 minutu	počet žáků 2. ročníku	počet žáků 3. ročníku
110 a více slov	2	10
90-109 slov	12	14
70-89 slov	13	13
50-69 slov	18	8
30-49 slov	15	3
15-29 slov	2	0
celkem žáků	62	48

*Zdroj: vlastní výzkum*

Dále jsem vytvořila tabulku pro srovnání 1. a 2. ročníku. Jde o srovnání stejných žáků během dvou období. Těchto žáků bylo 62, kteří byli sledováni v období na konci 1. ročníku (květen-červen) a v polovině 2. ročníku (únor-březen). Žáci četli v každém období odlišný text, proto je toto srovnání pouze orientační. Z měření však vyplývá, že zlepšení nastalo u všech žáků. Nejnižší počet slov na konci 1. ročníku byl 15 a 23 ve 2. ročníku u téhož žáka. Tedy z hlediska rychlosti čtení nastalo zlepšení i u nejslabšího žáka. V 1. ročníku byl nejvyšší počet slov 106 a ve 2. ročníku 116. Průměrný počet slov se ze 42 slov za minutu zvedl na 67 slov za minutu.

Tab. 32: Porovnání rychlosti čtení žáků 1. a 2. ročníku

počet slov za 1 minutu	počet žáků v 1. ročníku	počet žáků ve 2. ročníku
111 a více slov	0	2
91-110 slov	1	12
71-90 slov	2	13
61-70 slov	5	10
51-60 slov	13	8
41-50 slov	15	6
31-40 slov	17	9
21-30 slov	7	1
15-20 slov	3	0

*Zdroj: vlastní výzkum*

Rychlostí čtení se ověřuje úroveň získané dovednosti, která by s postupným rozvojem čtenářské dovednosti měla přiměřeně stoupat. U hlasitého čtení ukazuje propojenost jednotlivých znaků čtení. Není záměrem dosáhnout co nejrychlejšího čtení, ale čtení správného, výrazného, plynulého s porozuměním, které má pravidelný rytmus a tempo. Příliš rychlé čtení vede k častějším chybám ve správnosti, k nedostatečnému porozumění a nesprávně výraznému čtení. Je hodnotné pouze tehdy, pokud je zároveň plynulé, se správnou intonací, s porozuměním. Cílem je optimálně rychlé čtení, které zahrnuje i ostatní znaky čtenářského výkonu (Toman, 1984, s. 19).

## 12 Diskuse

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjištění nejčastějších čtenářských nedostatků. Ve všech sledovaných ročnících byly zjištěny nejčastější nedostatky ve správnosti čtení. Jedná se o záměnu, přidávání, vynechání písmen nebo komolení slov. Z výzkumného šetření vyplývá, že nejčastějšími chybami proti správnosti byly záměny a vynechávání písmene. Analýze čtenářských nedostatků v 1. ročníku se věnuje také Wildová (2005, s. 97), která ve své publikaci *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti* mimo jiné srovnává čtení na základě jednotlivých čtenářských nedostatků metody analyticko-syntetické a metody genetické. Z výzkumného šetření vyplývá, že se na konci 1. ročníku nejčastěji objevovala záměna písmene (44% všech chyb proti správnosti) a na druhé pozici vynechání písmene (24%). Pokud porovnáme tyto výsledky s výsledky uvedenými v publikaci *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti* ve stejném období, bylo nejčastější chybou vynechání písmene, a to 68 % všech chyb proti správnosti čtení. S tímto výsledkem se shodují výsledky 2. ročníku, kde je také vynechání písmene nejčastější chybou proti správnosti. Dále je zde zmiňována nejčastěji záměna písmene (67 %). I přes odlišný text výzkumných šetření lze říci, že v genetické metodě se nejvíce objevují nedostatky proti správnosti: záměna a vynechání písmene. Dalším shodným prvkem obou šetření je nejnižší četnost chyb v přidávání písmene. V publikaci Wildové (2005, s. 183) je uváděno pouze 5 % a v našem výzkumném šetření 11 % ze všech chyb proti správnosti.

Naše výzkumné šetření se shoduje s teoretickou částí této práce, kdy je uváděno, že genetická metoda vede k porozumění čteného textu. Z 62 žáků 1. ročníku porozumělo textu 47 žáků, ve 2. ročníku dokonce 55 žáků a ve 3. ročníku všichni zkoumaní žáci. Wildová (2005, s. 190) dále udává výši porozumění na konci 1. ročníku 74 %. Tato hodnota se s výzkumným šetřením shoduje. S porozuměním četlo na konci 1. ročníku 75% ze všech žáků. Výzkumné šetření zde ověřilo, že genetická metoda skutečně vede žáky k porozumění.

S výzkumem souvisela i sledovaná rychlost čtení. Tento kvantitativní znak lze v 1. ročníku porovnat s publikací Wildové (2005, s. 102-103). Ve stejném období udává průměrný počet 50 slov za 1 minutu. Wildová své výsledky srovnává s výsledky výzkumného šetření Matějčka (1994), který udává průměrnou rychlost čtení na konci 1. ročníku, kdy žáci četli 40 slov za 1 minutu. V našem výzkumném šetření vychází rychlost čtení na 42 slov za 1 minutu. Dále Wildová zmiňuje doporučený počet slov

na konci 2. ročníku v rozmezí 65-70 slov za 1 minutu. Těto úrovně dosahovalo v našem šetření v polovině 2. ročníku 39 z 62 žáků a v polovině 3. ročníku 43 ze 48 žáků.

Veškeré výsledky výzkumného šetření prokázaly, že v jednotlivých ročnících nastal velký pokrok ve všech kvalitách čtení. Výjimkou bylo vynechání písmene, kdy počet chyb ve 2. ročníku byl vyšší než u žáků v 1. ročníku. Tato situace však byla způsobená náročností zvoleného textu, který ovlivnil výsledky. Největší úspěšnost a pokrok zaznamenala oblast porozumění. Nejslabší oblastí byla správnost čtení způsobená nedostatečně upevněnou znalostí písmen, nepozorným čtením, dohadováním slov nebo nekvalitní výslovností. Ovšem i tato kvalita čtení byla mezi ročníky postupně výrazně zlepšována.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala výukou čtení za pomoci genetické metody. V teoretické části byly vymezeny současně užívané metody výuky čtení se zaměřením na genetickou metodu čtení. Tato metoda byla popsána z pohledu historického i současného. Součástí teoretické části je i přehled dostupných učebnic pro tuto metodu. Dále jsem se věnovala základním čtenářským znakům a nedostatkům, kterých se žáci dopouštějí. Součástí práce jsou i diagnostické prověrky, které sloužily k zjišťování čtenářské úrovně a k následné práci se zaostávajícími čtenáři.

Výzkumné šetření se zabývalo čtenářskou úrovní žáků 1. - 3. Ročník, učících se genetickou metodou. Šetření probíhalo pomocí diagnostických prověrek, které byly během dvou období nahrávány a následně analyzovány. Analýza byla zaznamenávána do čtenářských archů, kde byly sledovány především základní čtenářské znaky. Nedostatky jednotlivých čtenářských výkonů byly podrobně rozepsány do tabulek a vzájemně porovnány. U žáků 1. ročníku byla sledována především správnost, plynulost, porozumění a rychlost čtenářského projevu. Ve 2. a 3. ročníku byla navíc sledována i výraznost čtenářského projevu.

Vypracování diplomové práce bylo pro mě velmi přínosné. Prohloubila jsem si znalosti o genetické metodě, kterou v současnosti využívám při své pedagogické činnosti v rámci zaměstnání. Objevila jsem mnoho učebních materiálů a rozšířila si přehled o aktuální dostupné nabídce učebnic. Dále jsem získala podrobné znalosti o diagnostických prověrkách, jejich postupech a následném zpracování a vyhodnocování. V neposlední řadě jsem získala užitečná doporučení na práci se zaostávajícími čtenáři a o nápravě nedostatků. Díky výzkumnému šetření jsem se naučila pozorně sledovat nedostatky čtenářského výkonu a následně je analyzovat. Získala jsem celkový přehled o problematice výuky čtení nejen pomocí genetické metody.

V současné době je využíváno několik metod výuky čtení a v každé z nich shledávám jistá pozitiva i negativa. Přestože má genetická metoda také svá úskalí, je mi velmi blízká a výuka čtení pomocí této metody mne baví. Líbí se mi postup práce a jsem ráda, že jsem měla možnost se jí věnovat nejen v zaměstnání, ale i během zpracování diplomové práce.



## **SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1: Záměna písmene v 1. ročníku

Graf 2: Přidávání písmene v 1. ročníku

Graf 3: Vynechání písmene v 1. ročníku

Graf 4: Chyby proti správnosti v 1. ročníku

Graf 6: Čtení s porozuměním v 1. ročníku

Graf 7: Rychlost čtení žáků v 1. ročníku

Graf 8: Záměna písmen v 1. – 3. ročníku

Graf 9: Přidávání písmen v 1. – 3. ročníku

Graf 10: Vynechání písmene k ve slově Kateřinka ve 2. a 3. ročníku

Graf 11: Vynechání písmen v 1. - 3. ročníku

Graf 12: Komolení slov v 1. – 3. ročníku

Graf 13: Chyby proti správnosti - 2. ročník

Graf 14: Chyby proti správnosti - 3. ročník

Graf 15: Vynechání písmene v 1. – 3. ročníku

Graf 16: Opakování v 1. – 3. ročníku

Graf 17: Čtení s porozuměním - 2. ročník

Graf 18: Čtení s porozuměním - 3. ročník

Graf 19: Samostatná reprodukce textu v 1. – 3. ročníku

## SEZNAM TABULEK

- Tab. 1: Chyby proti správnosti čtení v 1. ročníku: záměna písmene
- Tab. 2: Záměna písmene v 1. ročníku
- Tab. 3: Chyby proti správnosti čtení v 1. ročníku: přidávání písmene
- Tab. 4: Přidávání písmene v 1. ročníku
- Tab. 5: Chyby proti správnosti čtení 1. ročníku: vynechání písmene
- Tab. 6: Vynechání písmene v 1. ročníku
- Tab. 7: Chyby proti správnosti čtení 1. ročníku: komolení slov
- Tab. 8: Chyby proti správnosti – 1. ročník
- Tab. 9: Chyby proti plynulosti v 1. ročníku
- Tab. 10: Plynulost čtení v 1. ročníku
- Tab. 11: Čtení s porozuměním v 1. ročníku
- Tab. 12: Rychlost čtení žáků v 1. ročníku
- Tab. 13: Chyby proti správnosti čtení v 2. a 3. ročníku - záměna písmen
- Tab. 14: Záměna písmen v 1. – 3. ročníku
- Tab. 15: Chyby proti správnosti čtení 2. a 3. ročníku: přidávání
- Tab. 16: Přidávání písmen v 1. – 3. ročníku
- Tab. 17: Srovnání vynechání písmene K ve slově Kateřinka ve 2. a 3. ročníku
- Tab. 18: Chyby proti správnosti čtení 2. ročníku: vynechání písmene
- Tab. 19: Chyby proti správnosti čtení 3. ročníku: vynechání písmene
- Tab. 20: Vynechání písmen v 1. -3 ročníku
- Tab. 21: Komolení slov ve 2. – 3. ročníku
- Tab. 22: Srovnání komolení mezi ročníky
- Tab. 23: Přehození písmene ve 2. - 3. ročníku
- Tab. 24: Chyby proti správnosti - 2. ročník
- Tab. 25: Chyby proti správnosti - 3. ročník
- Tab. 26: Vynechání písmene v 1. – 3. ročníku
- Tab. 27: Opakování v 1. – 3. ročníku
- Tab. 28: Čtení s porozuměním - 2. ročník
- Tab. 29 : Čtení s porozuměním - 3. ročník
- Tab. 30: Samostatná reprodukce textu v 1. – 3. ročníku
- Tab. 31: Porovnání rychlosti čtení žáků 2. a 3. ročníku
- Tab. 32: Porovnání rychlosti čtení žáků 1. a 2. ročníku

## SEZNAM LITERATURY

BLATNÝ, Ladislav a Bohumíra FABIÁNKOVÁ. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1981.

DYTRYCH, Zdeněk a Zdeněk MATĚJČEK. *Děti, rodina a stres*. 1. vyd. Praha: Galén, 1994. 214 s. ISBN 80-85824-06-X.

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

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

HAVEL, Jiří. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 110 s. ISBN 978-80-210-5714-2.

KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou (2008)*. Praha: Grada, 1. vyd. ISBN 978-80-247-2038-8.

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

KŘIVÁNEK, Zdeněk a Miroslav KOŘÍNEK. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. 2. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n.p., 1989. ISBN 80-7066-052-X.

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

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

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3. rozš. a opr. Praha: Portál, 2001. 333 s. ISBN 80-7178-570-9.

SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0568-7.

TOMAN, Jaroslav. *Anotace článků o vyučování českému jazyku v 2. -5. ročníku základní školy: (časopis Komenský, roč. 89-100)*. České Budějovice: Krajský pedagogický ústav, 1977. 39 s. Ediční řada C - informace.

TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. 116 s. ISBN 978-807394-038-6.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I: výcvik čtení, rozvoj kultury mluvené řeči a vyjadřování žáků na 1. stupni základní školy*. 1. vyd. České Budějovice: Pedagogická fakulta, 1984. 68 s.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

VINŠÁLEK, Adolf. *Vývoj metod prvopočátečního čtení a psaní*. Vyd. 1. Plzeň: Pedagogická fakulta, 1972

WAGNEROVÁ, Jarmila. *Jak naučit číst podle genetické metody*. 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.

WILDOVÁ, Radka. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2002. 106 s. ISBN 80-7290-103-6.

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

## **Učebnice a metodické příručky**

ČERNÁ, Karla, Jiří HAVEL a Martina GRÝCOVÁ. *Příručka učitele: český jazyk 1 - genetická metoda: pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2012. ISBN 978-80-7238-356-6.

ČERNÁ, Karla, Jiří HAVEL a Martina GRÝCOVÁ. *Začínáme číst a psát: český jazyk 1 - genetická metoda : učebnice 1 pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2012. ISBN 978-80-7238-195-1.

ČERNÁ, Karla, Jiří HAVEL a Martina GRÝCOVÁ. *Už čteme a píšeme sami: český jazyk 1 - genetická metoda : učebnice 2 pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2012. ISBN 978-80-7238-197-5.

ČÍŽKOVÁ, Miroslava. *Čtení 1 pro prvňáčky: analyticko-syntetická metoda bez tvorby slabik*. 2. vyd. Praha: Fortuna, 2011. ISBN 978-80-7373-110-6.

ČÍŽKOVÁ, Miroslava. *Čtení 2 pro prvňáčky*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2007, 128 s. ISBN 978-80-7373-008-6.

ČÍŽKOVÁ, Miroslava. *Metodická příručka k výuce českého jazyka v 1. ročníku základní školy*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2006, 47 s. ISBN 80-7168-957-2.

HŘEBEJKOVÁ, Jarmila. *Čtení, psaní, jazyková a literární výchova v 1. ročníku: metodický průvodce k trojdílné učebnici čtení a psaní*. Vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 154 s. Metodické příručky pro učitele.

KOŽÍŠEK, Josef. *Poupata: čítanka malých*. Vyd. 8., V Pasece 1. Ilustrovala Marie FISCHEROVÁ-KVĚCHOVÁ. Praha: Paseka, 2007. 131 s. ISBN 978-80-7185-832-4.

KOŽÍŠEK, Josef. *Počátky čtení – metodický průvodce čítankou malých „Poupata“ (1925)*. Praha: Česká grafická unie, 231s. 2. vyd.

MAŇOUROVÁ, Zuzana a Dita NASTOUPÍLOVÁ. *Lili a Vili ve světě velkých písmen 1: Učebnice českého jazyka pro 1. ročník ZŠ (genetická metoda)*. Praha: Klett, 2013. ISBN 978-807-3971-182.

NOVÁKOVÁ, Zuzana. *Čítanka: pro 2. ročník*. Praha: Alter, 2006. ISBN 80-724-5068-9.

MAŇOUROVÁ, Zuzana a Dita NASTOUPÍLOVÁ. *Lili a Vili ve světě malých písmen: Učebnice českého jazyka pro 1. ročník ZŠ (genetická metoda)*. Praha: Klett, 2013. ISBN 978-807-3971-199.

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

WAGNEROVÁ, Jarmila. *Učíme se číst: Učebnice čtení pro 1. ročník základní školy zpracovaná podle osnov vzdělávacího programu Základní škola s využitím genetické metody*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-7235-000-5.

## **Internetové zdroje**

*Fraus: Genetická metoda čtení* [online]. [cit. 2019-01-09]. Dostupné z: <https://ucebnice.fraus.cz/cs/nezavisle-stranky/1.-studen-cj-geneticka-metoda>

*Klett* [online]. cit. 2019-01-09]. Dostupné z: [https://www.klett.cz/index.php?language=pons&news=34&title=tiskova\\_zprava\\_\\_lili\\_a\\_\\_vili\\_\\_nov\\_\\_inspirativni\\_v\\_ukov\\_\\_material](https://www.klett.cz/index.php?language=pons&news=34&title=tiskova_zprava__lili_a__vili__nov__inspirativni_v_ukov__material)

*Komenský* [online]. 2015, 140(02) [cit. 2019-03-24]. ISSN 0323-0449. Dostupné z: [http://sfumato.cz/dokumenty/Komensky\\_2015\\_02\\_140.pdf](http://sfumato.cz/dokumenty/Komensky_2015_02_140.pdf)

*Naše učebnice: Učíme se číst* [online]. [cit. 2019-01-09]. Dostupné z: <http://naseucebnice.cz/cteni-a-psani-metodou-bez-tvorby-slabik/1-ucime-se-cist-ucebnice-9788072355846.html>

*Naše učebnice: Čtení pro prvňáčky I* [online]. [cit. 2019-01-09]. Dostupné z: <http://naseucebnice.cz/cteni-a-psani-metodou-bez-tvorby-slabik/16-cteni-pro-prvnaky-1-9788073731106.html>

NAVRÁTILOVÁ, Mária. Sfumato: O metodice Sfumato. *ABC MUSIC* [online]. [cit. 2019-03-24]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html#milonicmenul>

NAVRÁTILOVÁ, Mária. *SFUMATO* ® – *SPLÝVAVÉ ČTENÍ* ®: *Metodická příručka* [online]. Praha: ABC Music, 2015 [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: [http://www.abcmusic.cz/privat2/1\\_qwdnvsuiykjncvbp1573945ckbvnbn.pdf](http://www.abcmusic.cz/privat2/1_qwdnvsuiykjncvbp1573945ckbvnbn.pdf)

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*[online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017, 166 s. [cit. 2019-01-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

WILDOVÁ, Radka. Některé didaktické problémy výuky prvopočátečního čtení. *Metodický portál* [online]. 28. 07. 2004 [cit. 2018-11-18]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/31/NEKTERE-DIDAKTICKE-PROBLEMY-VYUKY-PRVOPOCATECNIHO-CTENI.html>

WILDOVÁ, Radka. Vybrané didaktické problémy výuky prvopočátečního čtení. *Metodický portál* [online]. 28. 07. 2004 [cit. 2018-12-11]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/33/VYBRANE-DIDAKTICKE-PROBLEMY-VYUKY-PRVOPOCATECNIHO-CTENI.html>

## **PŘÍLOHY**



## Jak se Třetí diagnostická prověrka – polovina června krtci potkali

Byli jednou dva krtci. Jeden bydlel blízko vrátek	8
a druhý u plotu na konci zahrady. Jednoho dne si oba	19
naráz řekli, že se pojedou navštívit. To je tak. Krtci	29
nechodí po cestách ani po pěšinách. Jezdí metrem.	37
Každý má pod zemí svůj vlastní tunel, nasedne	45
ve vlastní stanici do vlastního osobního vagonu a jede.	54
Uprostřed zastaví, rozhlédne se, jestli tu někde	61
do tunelu nenateklo nebo jestli se neprobořil strop,	69
a když je všechno v pořádku, pokračuje v jízdě.	78
Na konečné zavolá: Vystupovat! Ukázněně opustí	84
vagon a vyjede po schodech nahoru přímo ve stanici,	93
kteřé se říká krtina. Všechny stanice krtčího metra	101
se tak jmenují. A tak všichni krtkové neustále jezdí	110
z krtiny do krtiny, i když je to pokaždé jiná hřomádka	121
hlíny.	122

## Psí ukolébavka

Zdeněk Svěrák

Za plotem zahradnictví se ozvalo slabé vrzání a pískání a to už Radovan věděl, kdo to přichází a přijíždí na návštěvu: Kateřinka se svým kočárkem, který by potřeboval namazat.

A my si musíme říct, kdo je Kateřinka. Je pihovatá, brýlatá a krásná. Bydlí na sídlišti až v jedenáctém patře věžáku, což je také vysoko, že ani ptáci tak vysoko nehnízdí. Kateřinka občas sejde sem do zahradnické nížiny, buď aby koupila salát, mrkev či kedlubny, nebo jen tak, aby navštívila Radovana. A když někdo chodí za někým jen tak, aby ho viděl, pak je pro to jediné vysvětlení: že ho má rád.

„Kateřinko!“ zajásal Radovan. „Ty mi jistě pomůžeš, protože jsi moje jediná a nejlepší kamarádka. My musíme našeho Kvika ukolíbat, aby se pořádně vyspal a v noci byl vzhůru a hlídal.“

Příloha 3: Ukázka záznamu čtenářských nedostatků do čtecího archu – 1. ročník

ZŠ Pohůrecká – 1. ročník											
žák	správnost				plynulost			rychlost	porozumění		
	záměna	vynechání	přidávání	komolení	dvojitě čtení	opakování	nefunkční pauzy	počet slov za 1 minutu	samostatná reprodukce	návodné otázky	bez porozumění
1.	//	/			/	//	///	20			+
2.	///	/		/	//	////	/	19			+
3.							//	57	+		
4.				/				44		+	
5.								46		+	
6.								63	+		
7.	//	/	/			/	//	35		+	
8.								40		+	
9.				/				54	+		
10.	/					/		39		+	
11.								106	+		
12.	/		/	//			/	35		+	
13.							/	85	+		
14.	/							53	+		
15.								50	+		
16.								45		+	
17.	//		/			//	///	25			+
18.								29		+	
19.	////			//	/	///	//	19			+
20.								47	+		
21.								58		+	
22.							/	60	+		

Příloha 4: Ukázka záznamu čtenářských nedostatků do čtecího archu – 2. ročník

ZŠ Pohůrecká - 2. ročník															
žák	správnost					plynulost			výraznost			rychlost počet slov za 1 minutu	porozumění		
	záměna	vynechání	přehození	přidávání	komolení	dvojitě čtení	opakování	nefunkční pauzy	intonace	frázování	přizvukování		samostatná reprodukce	návodné otázky	bez porozumění
1.		//						//	/			44		+	
2.				/							/	67	+		
3.												92	+		
4.		/	/									58		+	
5.	/	/			///	//	//		//	/		35		+	
6.												79	+		
7.		/										116	+		
8.												82	+		
9.	/	//					////	/	//	/	/	27			+
10.												48		+	
11.	//	/				//	/	///	/			32			+
12.												107	+		
13.		/										68	+		
14.				/								75	+		
15.		/										94	+		
16.												101	+		
17.		/			/				/		/	49		+	
18.												62	+		
19.		/										53	+		
20.		/					//		/	/		37		+	
21.												88	+		
22.												70	+		
23.	//	/					/		//	/	/	33			+
24.		/			/				/			40		+	

Příloha 5: Ukázka záznamu čtenářských nedostatků do čtecího archu – 3. ročník

ZŠ Pohůrecká - 3. ročník															
žák	správnost					plynulost			výraznost			rychlost počet slov za 1 minutu	porozumění		
	záměna	vynechání	přehození	přidávání	komolení	dvojitě čtení	opakování	nefunkční pauzy	intonace	frázování	přizvukování		samostatná reprodukce	návodné otázky	bez porozumění
1.												89	+		
2.					/							111	+		
3.	/											66	+		
4.		/					/					84	+		
5.		//							/			34		+	
6.												78	+		
7.												115	+		
8.	/	/					/					59	+		
9.												76	+		
10.												71	+		
11.		/			/			/				58		+	
12.	/						//	/	/		/	39		+	
13.												112	+		
14.		//		/								63	+		
15.												92	+		
16.												60	+		
17.												132	+		
18.		/										96	+		
19.												105	+		
20.												81	+		
21.		/			/							77	+		
22.		/		/			/	/			/	48		+	
23.												108	+		
24.		/										74	+		