



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra slovanských jazyků a literatur

Diplomová práce

**Rozvíjení čtenářských dovedností
u žáků 4. ročníku ZŠ
se zaměřením na zaostávající čtenáře**

Vypracovala: Lenka Součková

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

České Budějovice 2020

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce PhDr. Ivaně Šimkové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady, podporu a vstřícnost při konzultacích.

Dále bych chtěla poděkovat ředitelům základních škol Mgr. Leoně Vejsové, Mgr. Miladě Minaříkové a Mgr. Miloši Doležalovi, kteří mi umožnili provádět výzkumné šetření na jejich základních školách.

Velké poděkování patří mé rodině za psychickou podporu po celou dobu mého studia.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval/a 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-v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....

Lenka Součková

Anotace

Diplomová práce se zabývá rozvíjením čtenářských dovedností žáků 4. ročníku ZŠ se zaměřením na čtení zaostávajících žáků. Práce je rozdělena na část teoretickou, výzkumnou a praktickou.

V teoretické části jsou vymezeny čtenářské dovednosti v souvislosti s RVP ZV a problematika rozvoje dětského čtenáře mladšího školního věku. Práce se nadále zabývá čtenářskou gramotností, druhy a kvalitami čtení, diagnostikou čtenářského výkonu a zaostávajícími čtenáři.

Výzkumná část mapuje čtenářské dovednosti žáků formou případových studií. Cílem práce je diagnostika aktuálních čtenářských výkonů žáků, kteří se učili číst různými metodami počátečního čtení. Součástí jsou i možnosti nápravy čtenářských nedostatků. Praktická část práce obsahuje zásobník technik pro práci se zaostávajícími čtenáři.

Annotation

This thesis examines the development comprehension skills of low – achieving class 4 pupils with special focus on underperforming students. The thesis is divided into theoretical part, research, and practical part.

The theoretical part defines reading skills in the context of “RVP ZV” (National Education Programme for Elementary Education) and the development of younger school-age readers. The thesis further examines reading literacy, types and qualities of reading, performance diagnostics in reading and underperforming readers.

The research part maps students' reading skills in the form of case studies. The aim of this thesis is to diagnose current reading performance of students who have learned to read by various methods of initial reading. Suggestions for correcting reading deficiencies are also included. The practical part contains variety of techniques for working with underperforming readers.

Obsah

ÚVOD	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Čtení a literární výchova v českém kurikulu	9
2. Žák mladšího školního věku z pohledu dětského čtenářství.....	12
2.1 Vývoj dětského čtenáře	13
3. Rozvoj čtenářské gramotnosti	16
3.1 Výuka počátečního čtení	17
4. Druhy čtení a základní znaky čtenářského výkonu.....	20
4.1 Čtenářské strategie	23
5. Diagnostika čtenářského výkonu	26
5.1 Čtenářské nedostatky a jejich náprava	29
6. Zaostávající čtenáři	32
6.1 Příčiny zaostávání ve čtení	33
6.2 Práce se zaostávajícími čtenáři.....	35
II. VÝZKUMNÁ ČÁST	37
7. Cíl práce a metody výzkumu	38
8. Charakteristika zkoumaného souboru a průběh šetření	40
9. Případové studie vybraných žáků 4. ročníku ZŠ.....	42
9.1 Případová studie č. 1 (čtení analyticko-syntetickou metodou).....	42
9.2 Případová studie č. 2 (čtení genetickou metodou)	44
9.3 Případová studie č. 3 (čtení metodou Sfumato)	46
10. Interpretace výsledků šetření	48
10.1. Případová studie č. 1 – čtení analyticko-syntetickou metodou	48
10.2. Případová studie č. 2 – čtení genetickou metodou	55
10.3. Případová studie č. 3 – čtení metodou Sfumato	62
10.4 Souhrnný přehled výsledků kvalitativních chyb ve čtení.....	68
III. PRAKTICKÁ ČÁST	70
11. Zásobník technik pro práci se zaostávajícími čtenáři	71
11.1 Rozvoj poznávacích a čtenářských dovedností	71
11.1.1 Sluchové vnímání.....	71
11.1.2 Zrakové vnímání	72
11.2 Řeč.....	73
11.3 Pravolevá a prostorová orientace	73
11.4 Paměť	74
11.5 Koncentrace pozornosti.....	76

DISKUSE.....	77
ZÁVĚR	79
POUŽITÁ LITERATURA	80
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	86
SEZNAM PŘÍLOH.....	87

ÚVOD

Tématem diplomové práce je *Rozvíjení čtenářských dovedností u žáků 4. ročníku ZŠ se zaměřením na zaostávající čtenáře*. Téma jsem si zvolila vzhledem k mému zájmu právě o zaostávající čtenáře a jejich chyby ve čtenářském výkonu. V mé dosavadní školské praxi jsem se seznámila s několika metodami počátečního čtení, a tak mě zajímaly rozdílnosti v zaostávání čtení v různých metodách počáteční výuky a možnosti jejich nápravy. Je na každém učiteli a rodiči, jakou zvolí metodu počátečního čtení. V současné době se používá mnoho metod a každá z nich má individuální postupy pro výuku čtení. Ve své práci jsem se zaměřila na metodu analyticko-syntetickou, genetickou a metodu Sfumato-splývavého čtení.

Mým zájmem je především zmapovat dosavadní zkušenosti a dovednosti žáků čtvrtého ročníku od počátku osvojování čtení do současnosti v jednotlivých metodách a stanovit možné nápravy obtíží, které se v průběhu čtení projeví.

Diplomová práce obsahuje část teoretickou, výzkumnou a praktickou. Teoretická část zahrnuje první kapitolu s ukotvením čtení a literární výchovy do kurikulárních dokumentů. Druhá kapitola se zaměřuje na charakteristiku žáka mladšího školního věku a rozvoj počátečního čtenáře, další kapitoly představují rozvoj čtenářské gramotnosti a v návaznosti pak jednotlivé druhy čtení, základní znaky čtenářského výkonu a diagnostiku čtenářského výkonu. Poslední kapitola se zaměřuje na zaostávající čtenáře.

Výzkumná část obsahuje případové studie tří žáků čtvrtého ročníku, učících se různými metodami počátečního čtení. Následuje zpracování současných čtenářských dovedností a vyvození možných náprav chyb. Čtenářský výkon žáků jsem zaznamenávala na diktafon a doba, po kterou žáci četli, činila tři minuty.

Praktická část uzavírá celou diplomovou práci. Obsahuje praktický zásobník technik a cvičení, jak se zaostávajícími čtenáři pracovat a rozvíjet jejich čtenářské dovednosti.

Cílem diplomové práce je celkové zmapování čtenářských dovedností zaostávajících žáků 4. ročníku od počátku čtení do současnosti, stanovení nápravy nedostatků a vytvoření zásobníku cvičení, podporujícího rozvoj čtenářských dovedností.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Čtení a literární výchova v českém kurikulu

Pojem *kurikulum* vychází z latinského slova *Curriculum*, jež má více významů. Nejčastějším spojením je *Curriculum vitae* neboli *běh života*. Též je užíván i v jiných oborech například ve finančnictví s významem oběhu peněz. (Walterová, 1994, s. 14) Termín *kurikulum* lze obecně chápat jako „*obsah vzdělávání (učivo) v širším slova smyslu a proces jeho osvojování, tj. veškerou zkušenost žáka (učícího se), kterou získává ve školském (vzdělávacím) prostředí, a činnosti, které jsou spojeny s jeho osvojováním a hodnocením.*“ (Maňák, Janík & Švec, 2008, s. 14) Dle Průchy, Mareše a Walterové (2003, s. 110) lze zavedení pojmu *kurikulum* chápat jako význam pro komplexní řešení cílů, obsahu učiva, volbu vhodných vyučovacích metod, způsobu organizace a hodnocení.

V roce 2007 byl u nás v souvislosti s kurikulárními reformami¹ zformulován nový systém ve vzdělávání zavedením dvou dokumentů realizujících se na odlišných úrovních: (1) *Rámcově vzdělávací programy* realizované na státní úrovni a (2) *Školní vzdělávací program*, jejichž realizace probíhá v jednotlivých školách. Tento systém ve vzdělávání je zaměřen pro žáky od tří do devatenácti let a oba dokumenty jsou přístupné pro veřejnost. (VÚP, 2017, s. 5)

Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) „*vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě.*“ (VÚP, 2013, s. 6). Tento dokument je závazný pro všechny školy a podporuje jejich autonomii. Je zde zakotven i důraz na profesní odpovědnost učitelů za výsledky ve vzdělávání, v jehož souladu je i cílené směřování k formování výstupů žáků a studentů na konci jednotlivých období vedoucí k celoživotnímu učení. (VÚP, 2013, s. 6) RVP je v důsledku měnících se potřeb společnosti neustále obměňován a inovován. Obsahuje vymezení šesti klíčových kompetencí – k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. V RVP ZV je zakotveno devět vzdělávacích oblastí, které jsou koncipovány jednotlivými vzdělávacími obory. Obsah vzdělávání v jednotlivých oblastech RVP ZV je na 1. stupni realizován rozdělením do dvou období: 1. období (1. – 3. ročník) a 2. období (4. – 5. ročník). Obě období mají obsah a cíle

¹ Kurikulární změny v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) zakotvené v zákoně č. 561/2004 Sb. Rámcový vzdělávací program, 2017, s. 5.

vzdělávání v jednotlivých vzdělávacích oblastech charakterizovány učivem a výstupy. V prvním období je učivo podmiňující očekávanými výstupy, ve druhém období pak závaznými výstupy. V rámci podpůrných opatření lze dílčí očekávané výstupy obou vzdělávacích období upravit a koncipovat na minimální úroveň očekávaných výstupů. (VÚP, 2017, s. 14)

Vzhledem k zaměření této práce na čtenářství žáků, se orientujeme především na obor *Český jazyk a literatura*, který je komplexně zaměřen na *Komunikační a slohovou výchovu, Jazykovou výchovu a literární výchovu*. Učivo, které si žáci mají v rámci vyučovacího předmětu *Literární výchova* osvojit, je v RVP ZV charakterizováno velmi obecně a důkazem může být i formulace očekávaných výstupů na konci druhého období 1. stupně základní školy (VÚP, 2017, s. 21-22). Mezi hlavní cíle literární výchovy patří cíl jazykově-výchovný, jehož součástí je rozvoj čtenářských a jazykových dovedností žáků. Dalším cílem literární výchovy je cíl literárně-výchovný (Toman, 2007, s. 7). Žáci mají především rozvíjet kompetenci komunikativní. Výčet učiva pro *Literární výchovu* je definován dle autorů RVP ZV (2017, s. 21-22) takto: „*poslech literárních textů, zážitkové čtení a naslouchání, tvořivé činnosti s literárním textem a základní literární pojmy*.“ Témata *Tvořivé činnosti s literárním textem* a *Základní literární pojmy* jsou dále rozšířeny o konkrétní aktivity. Pro *Tvořivou činnost s literárním textem* vymezili autoři RVP ZV (2017, s. 22) aktivity: „*přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, dramatizace nebo vlastní výtvarný doprovod*.“ Téma *Základních literárních pojmů* rozšířili o výčet literárních druhů a žánrů: „*rozpočítadlo, hádanka, říkanka, báseň, pohádka, bajka, povídka; spisovatel, básník, kniha, čtenář; divadelní představení, herec, režisér; verš, rým, přirovnání*.“ (VÚP, 2017, s. 22)

V logické návaznosti na vymezení pojmu českého kurikula, propojíme teoretické pojetí pojmů *čtenářská a literární kompetence*. Těchto pojmů se začalo užívat v současné době v didaktice literární výchovy, ale je velmi těžké jej definovat.

Čtenářská kompetence se dle Kulkova vymezení (Lederbuchová, 2004, s. 9) rozumí „*celková, především dlouhodobě utvářená připravenost k četbě, do níž se promítají i čtenářské zájmy a potřeby*.“ „*Čtenářská kompetence pubescentního žáka potřebuje pro vývoj k vyšší kvalitě komunikativně pojatou literární výchovu, jejíž dominantou bude žákova četba s oporou v didaktické interpretaci uměleckého textu*.“ (Lederbuchová, 2010, s. 227) „*Četba (tzv. zážitkové čtení a jeho reflexe) by měla uspokojovat žákovu estetickou potřebu, motivovat jeho čtenářský zájem o krásnou*

literaturu a adekvátní komunikační nároky zvyšovat jeho čtenářskou kompetenci.“ (Lederbuchová, 2010, s. 13)

Na rozlišování termínů čtenářské a literární kompetence důrazněji nahlíží Pršová (2011, s. 31) „*Ak predpokládame, že žiak už má technickú zručnosť čítania zvládnutú a môže sa sústreďovať na prežívanie, sémantiku a estetiku čítaného textu a na následnú reflexiu prečítaného, potom je vhodnejšie hovoriť o literárnej kompetencii.*“ Za užší vymezení pojmu literární kompetence lze považovat definici: „*Schopnosť vnímať, zažiť, interpretovať a hodnotiť umelecký text a využiť skúsenosť s umeleckým textom vo vlastnej individuálnej (recepčnej i produkčnej) aktivite.*“ (Liptáková a kol., 2011, s. 31)

Hlavním jádrem pro rozvoj čtenářství se stávají především obě formy školní četby, tedy čítanková i mimočítanková. Součástí je i práce s textem. Komplexní struktura obsahu učiva vyučovacího předmětu *Literární výchova* vychází podle Tomana (1990, s. 8) z potřeb a zájmů dětí a ovlivňuje směr jejich dalšího čtenářského rozvoje.

V současné primární škole se rozrůstá zakládání čtenářských dílen, kdy v rámci vyučovacího předmětu *Literární výchova* se učitel snaží rozvíjet vztah žáka k literatuře a literaturou, a zároveň rozvíjet čtení s porozuměním.²

² Šlapal M.: *Dílna čtení v praxi* [online].[cit. 2019-10-20]. Dostupné z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2719/DILNA-CTENI-V-PRAXI.html>>

2. Žák mladšího školního věku z pohledu dětského čtenářství

„Čtení pro dítě není přirozená a samozřejmá aktivita, jakou představuje například řeč. Proto u něho musíme nejprve vytvořit potřebu čtení, vzbudit zájem o knížky, propojit čtení s jeho životnými potřebami.“³

Pojmem čtenářství se zabývá i Trávníček (2008, s. 35), který uvádí, že tento pojem je nejvíce užívaný ve spojení s dětskou populací. Jde o plánované a cílené rozvíjení dětské četby s využitím různých vzdělávacích institucí především školy a knihoven, a zároveň i dalšími mimoškolními institucemi. *„Čtenářství vzniká ještě dřív, než dítě dovede číst a než si vůbec uvědomuje, co čtenářství je.“* (Chaloupka, 1995, s. 5) Pro vznik čtenářství existuje mnoho teorií, některé uvádějí, že čtenářství vzniká v době raného dětství, ve kterém bylo podmiňující období, kdy dítě je aktivním posluchačem vypravovaných či čtených pohádek dospělými. Počátky vzniku čtenářství se utvářejí především v období předškolního věku. (Chaloupka, 1995, s. 6-8)

Dítě zahajuje vstupem do školy zcela novou etapu svého života. Období mladšího školního věku začíná mezi šestým a sedmým rokem života a trvá asi do jedenácti let. Dovednost dítěte naučit se samo číst neznamená pouze přechod od posluchačství a diváctví k rozlišování jednotlivých písmen a formálnímu obohacování, ale zároveň jsou tyto dvě dovednosti zdokonalovány a jsou nedílnou součástí dětského čtenáře i nadále i v životě dospělého člověka. Četba pubescentního dítěte není pouze další možností, jak přijímat a zpracovávat slovesné podněty, ale přináší nám zcela příležitosti nové. (Chaloupka, 1982, s. 196) *„V teorii dětského čtenářství se tradičně rozlišují tři hodnotově hierarchizované stupně jeho komunikace s tímto textem: stupeň fragmentární, narativní a integrující.“* (Toman, 2007, s. 109) Toman (2007, s. 110) dále uvádí, že čtenářství mladšího školního věku je obecně považováno za činnost subjektivně – emocionální a spontánně – prožitkovou, v níž se především projevují typickými znaky ontogenetického vývoje jako je naivní realistické pojmání fikce, emoční intenzita, synkretické vnímání a velmi výrazná herní a imaginativní kreativita. *„Malé dítě nedovede tak jako dospělý „oddělit“ skutečný život od fiktivního světa literárního příběhu, dokonce velmi dlouho přijímá fiktivní svět příběhu jako skutečnost, a tím samo brání tomu, aby se jeho čtenářské zážitky izolovaly od zážitků jiných, aby se*

³ Mertin, Václav. *Jak naučit děti číst knížky s příběhem* [online], [cit. 2020-02-14] Dostupné na WWW: <<http://www.rodina.cz/clanek4031.htm>>

uzavíraly před skutečným světem, v němž žije.“ (Chaloupka, 1982, s. 199). Pro období prepubescentního čtenáře je typická široká škála žánrů literatury, kterou si dítě volí především z hlediska vysoké míry zážitkovosti. Škála zahrnuje např. lidovou a autorskou pohádku, bajku, lidovou a autorskou poezie, prózu s přírodní tematikou, prózu ze života dětí, dobrodružnou literaturu a detektivní prózu. (Chaloupka, 1982)

„Návyk číst souvisí s potřebou číst. Čtenářský návyk je způsob, jakým čtenář zachází s knihou, jak ji získává, čte apod.“ (Vášová, 1995, s. 40). Vztah ke knize či obecně k četbě je podmíněn velkým množstvím činitelů, které se navzájem prolínají. Vztah dítěte k četbě je formován především celkovým prostředím, ve kterém dítě vyrůstá a žije, vzory, které mu jsou poskytovány v rodině i ve škole a s nimi i atmosféra těchto prostředí, zároveň je ovlivňován i subjektivními činiteli jako je nálada a momentální rozpoložení samotného čtenáře a v současné době i médií. (Chaloupka, 1995, s. 5) Malý čtenář tráví nejvíce času s rodinou, se kterou komunikuje a je nejdůležitějším faktorem ovlivňující dítě vzhledem k vytváření vztahu k četbě (Václavíková-Helšusová, 2003, s. 4-5). *„Čtení je v životě dětí úzce spojeno s některými volnočasovými aktivitami.“* (Václavíková-Helšusová, 2003, s. 4-5)

2.1 Vývoj dětského čtenáře

„Čtenářem se člověk nerodí, čtenářem se stává. Postoj ke čtenářství není vrozený ani dědičný, mohou však být vrozené dispozice a intelektové předpoklady pro budoucí vztah k četbě.“ (Křížková, 2012, s. 26). Vzhledem k definování obecného pojmu „čtenář“ bylo vymezeno několik periodizací, které charakterizují jednotlivé stupně vývoje dětského čtenářství. Existují dvě základní hlediska, podle kterých můžeme určovat jednotlivé periodizace dětského čtenáře – hledisko ontogenetické a čtenářské (Ullmanová, 2015, s. 19). Z hlediska ontogenetického definujeme jednotlivá období člověka podle Hyhlíka (1958):

1. období nemluvněte – kojenecký věk: do 1 roku
2. období batolete – rané dětství: od 1–3 roků
3. mladší předškolní věk: 3–5 roků
4. starší předškolní věk: 5–6 roků
5. mladší školní věk: 6–9 roků
6. střední školní věk: 9–12 roků

7. starší školní věk – dospívání: 12–15 roků
8. dozrávání – adolescence: 15–18 roků
9. dospělost: 18 a více roků.

Vymezením periodizace z hlediska čtenářského se u nás zabýval Toman, který uvádí, že „jednotlivé vývojové etapy dětského čtenářství nelze od sebe jasně rozdělit, ale že přechod mezi nimi je pozvolný, přičemž zvláštní postavení má první ročník školní docházky.“ (Toman, 1999, s. 7). Předčtenářská etapa je charakterizována mladším předškolním věkem do tří let a starším předškolním věkem trvajícím od tří do šesti let. Čtenářskou etapu vymezil Toman (1992, s. 51) prepubescencí – mladším školním věkem od šesti do deseti let a starším školním věkem, charakterizovaným pubescencí ve věku od jedenácti do patnácti let.

Dalším velmi známým teoretikem, který se zabýval hlediskem čtenářským, byl Chaloupka, který charakterizoval ve svém díle *Rozvoj dětského čtenářství* (1982) jednotlivé stupně vývoje dětského čtenáře. Vzhledem k zaměření této práce blíže charakterizujeme období mladšího školního věku.

Dle Vášové (1995, s. 33) může být pojem čtenář charakterizován různě, obecně je čtenářem považována jakákoliv osoba, která se naučila číst. Podle Trávníčka (2008, s. 35) je čtenářem ten, „kdo deklaruje, že čte (knihy), ten, jehož mediální dovednost je směřována ke čtení; duševní uživatel knih (a jiných písemných zdrojů).“ Trávníček (2008, s. 63) rozlišuje čtenáře v širším slova smyslu, a zároveň v užším slova smyslu. Vytvořil jakousi typologii čtenářů – v užším slova smyslu se jedná o nečtenáře (žádná kniha za rok), čtenáře sporadické (1-6 knih za rok), pravidelné čtenáře (7-12 knih za rok) a čtenáře časté, kteří přečtou zhruba 13 a více knih za rok. V širším slova smyslu je tato typologie rozšířena ještě o čtenáře stálé a čtenáře vášnivé, jejichž počet přesahuje přečtení 20 knih za rok. Gejgušová (2011, s. 13) uvádí, že kategorie čtenáře jsou členěny bezesporu počtem knih přečtených za rok, tedy přečtení alespoň jedné knihy za rok. V současné základní škole je doporučováno přečíst ročně šest až osm knih. Toto vymezení odpovídá pravidelnému nebo sporadickému čtenáři. (Gejgušová, 2011, s. 13)

Vzhledem k záměru této práce je pak nejvhodnější použít definici pojmu čtenář z hlediska psychologie. Vášová (1995, s. 33) uvádí, že „z hlediska psychologie čtenáře se jedná o jedince, který vnímá psaný (tištěný) text, rozumí mu a psychologicky jej konzumuje, má k němu zájmový vztah.“ (Vášová, 1995, s. 33)

Václavíková-Helšusová (2003, s. 4–5) definuje dětského čtenáře takto: „Čtenářem rozumíme dítě, které čte pravidelně, alespoň 1 - 2krát za týden, přečte alespoň jednu knihu měsíčně a čtení ho baví.“ Dětský čtenář se bezesporu velmi odlišuje od dospělého čtenáře a rozdíly mezi nimi jsou patrné. U dítěte dochází k rozvoji jeho dovedností, schopností, inteligence či vnímání, zkrátka dětský čtenář není zcela vyvinutý (Křížková, 2012, s. 24). Smetáček (1973, s. 100) vymezuje čtyři charakteristiky, kterými se dítě bezprostředně odlišuje od dospělého člověka. Charakteristiky zahrnují především neustálý vývoj dítěte a proměnlivost jeho zájmů, usměrňování výběru četby rodiči nebo učiteli ve škole, četba je pro dítě zábavou nikoliv prostředkem získávání informací a v poslední řadě jedinečné emocionální prožívání děje dítětem.

3. Rozvoj čtenářské gramotnosti

Průcha, Walterová a Mareš (2010, s. 70) definují pojem jako „*dovednost číst a psát, získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky.*“

Najvarová (2007, s. 79) vyzdvihuje především čtení vzhledem k jeho funkčnímu charakteru – rychlému a flexibilnímu osvojování a zpracování informací. „*V RVP ZV implicitně prolíná čtenářská gramotnost všemi vzdělávacími oblastmi, prostřednictvím jednotlivých čtenářských dovedností jsou charakterizována cílová zaměření oblastí a některé kompetence (kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní).*“ (Vala, 2017, s. 24)

„*Vstup do školy a počáteční rozvoj dovednosti čtení je natolik specifickou etapou v období rozvoje čtenářské gramotnosti, že ji lze považovat jako etapu samostatnou (rozumíme tím období docházky do 1. ročníku a poloviny 2. ročníku základní školy).*“ (Švrčková, 2011, s. 48). Vzhledem k nejpřesnějšímu vymezení pojmu počáteční čtenářské gramotnosti použijeme definici z mezinárodní výzkumu PIRLS, zabývající se zkoumáním čtenářství v mladším školním věku, přesněji orientovaném na čtvrtý ročník základní školy, uvádí pojem jako „*schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost. Mladší čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společnosti čtenářů, a pro zábavu.*“ (ÚIV PIRLS, 2002, s. 5). Proces utváření počáteční čtenářské gramotnosti je podmiňující vnitřní motivací čtenáře, tedy čtenářovým kladným postojem ke čtení, a zároveň je závislé na pochopení čtení nejen jako procesu získávání informací, ale i založeného na vnitřních prožitcích čtenáře. Švrčková (2011, s. 49) uvádí, že psychické procesy, především paměť, soustředěnost, pozornost společně s kognitivními – myšlením, vyjadřováním jedince a aktivním nasloucháním jsou nejčastěji spojovány s rozvojem počáteční čtenářské gramotnosti. „*Rozvoj čtenářské gramotnosti je aktivním a dlouhodobým procesem, na který působí několik faktorů ovlivňujících kvalitu a úroveň čtenářské gramotnosti.*“ (Ullmanová, 2015, s. 11). Švrčková poukazuje na důležitost prolínání rovin v počáteční čtenářské gramotnosti, které mají svůj specifický význam v celostním rozvoji dítěte a nelze ani jednu z nich opomenout. Rozvoj čtenářské gramotnosti zahrnuje komplexní rozvoj hlavních částí gramotnosti, tedy čtení a psaní a jejich jednotlivých komponentů, kterými jsou myšlení, vyjadřování nebo poslech. Součástí je i rozvoj žákových

dovedností, jejichž prostřednictvím se žák při práci s textem učí rozvíjet čtenářské strategie. (Švrčková, 2011, s. 44)

V současné době je na rozvoj čtenářské gramotnosti kladen velký důraz a na některých českých školách již ustupují i v tradičním vedení vyučovací hodiny sborovým hlasitým čtením a od druhého ročníku se zakládají dílny čtení. Podstatou dílny čtení je vedení žáků od první třídy k vytváření vztahu ke knize, zájmu o čtení, a především čtení vlastních knih. Čtenářská dílna probíhá jednou týdně a její průběh spočívá v motivaci a nastolení otázky či úkolu před zahájením čtení, na který se má čtenář zaměřit v průběhu vlastního čtení. Součástí je stanovení si pravidel čtenářské dílny ve třídě a soustavné opakování těchto pravidel. Žáci se pak věnují vlastnímu čtení dle vyspělosti ročníku. Ve čtvrté třídě se vlastnímu čtení žáci věnují patnáct až dvacet minut. Reflexe dílny čtení může být vedena různými způsoby, které si volí sám učitel a může mít formu ústní i psanou. Každý učitel vychází ze čtenářského kontinua, které obsahuje jednotlivé oblasti zahrnující rozvoj čtenářské gramotnosti. Jednotlivé oblasti zahrnují čtenářské chování, čtenářskou odezvu, porozumění textu, ustálené prvky, porozumění v kontextech a dekodování textu. (Košťálová a kol. 2017, s. 5-10)

3.1 Výuka počátečního čtení

Vztah dítěte k literatuře se začíná utvářet formováním estetického vztahu ke knize již od útlého věku dítěte (předčítání pohádek, říkadla, písničky, obrázkové knihy). Lze říci, že jde o rozvoj intenzivního interaktivního estetického prožitku dítěte s knihou již od prvních měsíců života. (Toman, 1990, s. 7)

„Dětsí recipienti si text osvojují nejprve poslechem, později vlastním, převážně hlasitým čtením.“ (Toman, 1990, s. 17). *„Čtení představuje druh řečové dovednosti, jež plní podobně jako mluvená řeč komunikativní funkci a je nástrojem sociální interakce.“* (Křivánek, Wildová a kol. 1998, s. 40). Šebesta (2005, s. 85) definuje základní čtení jako *„elementární dovednost identifikovat jednotlivá písmena a jiné grafické znaky, rozpoznat jednotlivá slova a věty.“* Žáci se seznamují především s abecedou a osvojují si jednotlivé grafémy (Švrčková, 2011, s. 67). Dovednost porozumět čtenému textu je nedílnou podmínkou úspěšného zvládnutí počátečního čtení, které je rovněž závislé nejen na zkušenostech získaných v rodině či ve škole, ale také na individuálních zvláštích každého jedince. Důležitým faktorem pro úspěšné zvládnutí počátečního čtení, je tedy důraz na všestranný rozvoj intelektuální stránky dítěte i samotný jazykový

projev žáka (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 34). Křivánek, Wildová a kol. (1998, s. 40) zdůrazňují pro výuku počátečního čtení zákon motivace, transferu (přenos žákových dovedností potřebných ke čtení) a zákon opakování. „*Jde o dovednost zejména „technickou“, která musí být zvládnuta tak, aby ji žák v následujících etapách užíval tzv. „automatizovaně“*“ (Švrčková, 2011, s. 67). Zpravidla tato dovednost zahrnuje techniku čtení, dále určitou schopnost dekódovat grafické záznamy písmen tzn. správně identifikovat jednotlivé grafémy a další grafické značky v textu, a zároveň rozpoznat informaci, kterou grafické záznamy nesou. (Švrčková, 2011, s. 67)

„*Cílem výcviku čtení je osvojení instrumentální dovednosti správně, uvědoměle, plynule a výrazně číst přiměřeně náročné umělecké a umělecko-vzdělávací texty a zvládnutí tichého studijního čtení textů naukových*“ (Toman, 1990, s. 7). Fasnerová (2012, s. 34) uvádí jako hlavní cíl výuky čtení naučit žáky číst správně technicky, zároveň rozvíjet porozumění čtenému textu a rozpoznání podstatných informací, se kterými by se měli naučit dále pracovat. Dle Blatného a Fabiánkové (1981, s. 39) je cíl výcviku čtení vymezen takto: „*Cílem výcviku čtení je podle učebních osnov vytvořit a upevnit u žáků dovednost správně a s porozuměním číst přiměřeně náročné texty tak, aby se tato dovednost stala pro všechny žáky nástrojem další výchovy a vzdělání ve všech předmětech ve škole i mimo školu.*“

Dříve se na základních školách při nácvičce počátečního čtení užívalo tři metod: *analytické, syntetické a analyticko-syntetické* (Toman, 2007, s. 24). Dle Blatného a Fabiánkové (1981, s. 26) jsou jednotlivé metody charakterizovány takto: „*Metody analytické vycházejí z celků a vedou k poznání prvků. Metody syntetické vycházejí z prvků, které jsou spojovány, a tím se dospívá k celkům, ke čtení. Metody analyticko-syntetické vycházejí z celků, vyvozují se z nich prvky, tyto prvky opět spojují v celky a tím se dovedou žáci ke čtení.*“ I přes fakt, že Toman (2007, s. 24) uvádí, že v současné době je v českých zemích nejvíce didakticky rozpracovanou, a zároveň nejrozšířenější analyticko-syntetická metoda počátečního čtení, objevují se v českých školách metody počátečního čtení různé. Vedle analyticko-syntetické metody je poměrně rozšířena i genetická metoda (Toman, 2007, s. 26). Lze říci, že počáteční fáze je téměř u všech metod nácvičce čtení podobná, každá jinou dobu trvání. Toman (2007, s. 28) uvádí, že: „*těžištěm učitelovy práce v přípravném období čtenářského výcviku je rozvíjení mluvené řeči a vyjadřování žáků.*“ Křivánek, Wildová a kol. (1998, s. 45) vymezovali úkol pro učitele v prvním ročníku takto: „*Učitel si zjišťoval úroveň vyjadřování dětí a jejich řeč rozvíjel.*“ Podmiňující roli pro osvojení si počátečního čtení a psaní má dosažení určité

úrovně připravenosti smyslových orgánů, nejen zrakových ale především sluchových (Křivánek, Wildová a kol. 1998, s. 33). „*Do počátečního stadia čtení se tak organicky začleňuje rozvíjení fonemického sluchu (tj. dovednosti rozlišovat ve vyslovovaných slovech jednotlivé hlásky), jež se spojuje s řečově-technickým výcvikem zaměřeným na ekonomické dýchání, rozeznávání hlasu, pohyblivost mluvidel, pečlivou a správnou artikulaci i zřetelnou a spisovnou výslovnost.*“ (Toman, 2007, s. 28)

Analyticko-syntetická metoda počátečního čtení využívá již v první etapě práci s učebnicí zvanou Živá abeceda, genetická metoda v první fázi nácviku využívá práci s velkými tiskacími písmeny a alternativní metoda čtení Sfumato využívá učebnici Živou abecedu s využitím příběhů k jednotlivým obrázkům, které učebnice obsahuje. (Toman, 1991, s. 26-29) Jak jsme se již zmínili v předchozích odstavcích je pro výuku počátečního čtení podmiňující vhodný výběr metody, a to především vzhledem k obtížnostem, kterými jsou žáci v jednotlivých metodách čtení zatěžováni. Příkladem může být analyticko-syntetická metoda, která hned od počátku výuky čtení zatěžuje žáky i druhou obtížností a tou je psaní. Naproti tomu genetická metoda využívá právě zásadu jedné obtížnosti, kdy žáky zatěžuje zpočátku pouze jednou obtížností a tou je čtení a psaní psacím písmem se posouvá o několik měsíců později. (Wagnerová, 1996, s. 17)

Je velmi důležité sdělit, že podle Tomana (2007, s. 28) doposud neexistuje univerzální metoda, kterou bychom prováděli nácvik prvopočátečního čtení ve formě frontální výuky a každá z užívaných metod nácviku elementárního čtení má své vlastní etapy nácviku. V průběhu volby vhodné metody počátečního čtení nejvíce rozhoduje odborná a metodická znalost samotného učitele, především jeho individuálního přístup k začínajícím čtenářům, ale i jeho osobní pedagogická tvořivost. (Toman, 2007, s. 28)

4. Druhy čtení a základní znaky čtenářského výkonu

„Oba základní druhy čtení se v jednotlivých ročnících uplatňují v různé kvalitě a proporci v závislosti na úrovni rozvoje čtenářské dovednosti žáků, se zřetelem k požadavkům učebních osnov a v soulase s výchovně vzdělávacími cíli vyučujících.“
(Toman, 1991, s. 13)

Čtení hlasité

Čtení hlasité je důležitým prostředkem při počátečním osvojování techniky čtení. V počátcích slouží především učiteli pro diagnostiku úrovně čtení, čtecích nedostatků a jejich nápravě. Také je důležitým faktorem pro správné a plynulé čtení, žáci jej používají pro sebekontrolu. Čtení hlasité vzniká zřetelným pohybem mluvidel, artikulací hlásek za účasti mluvidel. Při výuce čtení se uplatňují dvě formy čtenářského projevu – čtení společné a sborové. Forma čtení společného se vyznačuje čtením kratšího úseku textu, žák čte individuálně a ostatní čtenáři text kontrolují očima, využívá se především při osvojování správné techniky čtení. Úkolem učitele je ptát se v průběhu čtení na zajímavé a poutavé otázky, abychom předešli pasivitě žáků. Sborové čtení spočívá v souběžném čtení textu skupinou čtenářů nebo všemi žáky. Je důležité pro rozvíjení literárních a estetických dovedností žáků, a zároveň je podstatné pro nácvik výrazného čtení. Tato forma čtení má mnoha úskalí, která tkví v různých úrovních čtecích dovedností žáků, jako je tempo nebo narušování plynulosti, může jej z velké části ovlivnit učitel, který na začátku nasadí rychlost přiměřenou. Učitel ztěžuje sluchovou kontrolu a slabší čtenáři mají sklon k nedbalé artikulaci hlásek a nepozornému čtení. (Toman, 2007, s. 45-46)

Čtení tiché

Tato forma čtení vzniká bez artikulace mluvidel a začíná se nacvičovat od druhého ročníku. Pro začínající čtenáře je velmi náročná, často si žáci pomáhají čtením polohlasným či šepotným. Z hlediska čtenářských výkonů můžeme pozorovat pouze rychlost a porozumění a ve srovnání s hlasitým čtením je efektivnější. Učitel by měl zařazovat tuto formu do každé hodiny čtení a měl by diferencovat postupně délku textů s přihlédnutím k úrovni čtení žáků. Z metodického hlediska začínáme od kratších textů

a postupně texty prodlužujeme. Postupem času zaměřujeme tuto formu k studijnímu čtení, a to nejdříve ve 4. ročníku ZŠ. (Toman, 2007, s. 46)

„Vyučujícím na 1. stupni základní školy, který u žáků vytváří, rozvíjí a upevňuje dovednost číst, by měl také porozumět teoretickým (fyziologickým, psychologickým a gnozeologickým) základům čtení. Jejich poznání podmiňuje i úspěšnost učitelovy metodické práce při čtenářském výcviku dětí.“ (Toman, 2007, s. 31)

Toman (2007, s. 33) uvádí základní znaky zautomatizového a vyspělého čtení jako kvality, kterými jsou správnost, uvědomělost, plynulost a výraznost. Křivánek, Wildová (1998, s. 60) přidávají ještě kvantitativní znak, který zahrnuje rychlost čtení.

Správnost čtení

„Správnost čtení vyžaduje od začínajících čtenářů znalost písmen odpovídajících příslušným hláskám, automatizaci čtení všech typů slabik a slov, chápání jejich obsahu, přesnou artikulaci i dodržování spisovné výslovnosti hlásek a jejich skupin.“ (Toman, 2007, s. 33). Při správnosti čtení dochází k přesné reprodukci tištěného či psaného textu, založeného na přesném vnímání a rozeznávání grafémů. Správnost čtení je podmiňující dovedností pro další znaky čtenářského výkonu uvědomělost, plynulost a výraznost (Toman, 2007, s. 33). Nejčastějšími příčinami jsou podle Tomana (2007, s. 34) nedostatečné upevnění grafického tvaru písmen, rychlé tempo čtení, nesprávná výslovnost hlásek či jejich skupin, dyslexie či řečové a smyslové vady.

Uvědomělost

„Žák by měl být ihned od počátku výuky čtení veden k vnímání toho, co čte.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 60). Toman (2007, s. 36) uvádí, že porozumění čtenému textu je samostatnou složkou a cílem čtenářského výkonu a podmiňujícím předpokladem čtení plynulého a výrazného. Dovednost číst uvědoměle je závislá na mnoha faktorech jako je stupeň osvojení techniky čtení, na čtenářských, životních a vědomostních zkušenostech, intelektovém a jazykovém stupni rozvoje čtenáře a na úrovni slovní zásoby (Křivánek, Wildová, 1998, s. 60). Za nejčastější příčinu, která způsobuje neuvědomělost čtení, považuje Toman (2007, s. 36) nedostatečné osvojení čtenářské dovednosti, dále pomalé tempo čtení a úzké zorné pole čtenáře.

Plynulost

Plynulostí čtení se rozumí přečtení slov, slovních spojení, vět, souvětí a větných celků v souvislých významových a rytmicko-intonačních celků. Jako předchozí znaky čtenářského výkonu i tento znak je podmíněn správností a porozumění textu. Plynulost čtení je ovlivňováno několika faktory, jako je tempo čtení, zorné pole, a souvisí i s dýcháním, které je nacvičováno již v počátečním osvojování čtení. (Křivánek, Wildová, 1998, s. 61)

Výraznost

Toman (1991, s. 20) uvádí, že výraznost je považována za nejvyšší kvalitu hlasitého čtení. Zároveň je podmíněna všemi předchozími znaky čtenářského výkonu tedy správností, uvědomělostí a plynulostí. Za základní zvukové charakteristiky jsou ve výrazném čtení považovány frázování, intonace, funkční modulace síly, výška, tempo a barva hlasu a slovní a větný přízvuk (Křivánek, Wildová, 1998, s. 61). „*Výrazné čtení je výsledkem hlubšího pochopení, prožitku a hodnocení myšlenkového a citového obsahu čteného uměleckého textu a také nutným předpokladem osvojování literárně-estetických dovedností žáků (předčítání, přednesu, reprodukce a dramatizace textu).*“ (Toman, 2007, s. 41)

Rychlost čtení

Jak jsme již nastínili v úvodu kapitoly, tento znak čtenářského výkonu patří mezi kvantitativní znaky a je částečně závislý na práci učitele při výuce počátečního čtení. Pro začínající čtenáře není optimální příliš rychlé tempo čtení nebo naopak velmi pomalé. Je důležité, aby se žáci v prvním ročníku naučili číst přiměřeným tempem a zaměřili se spíše na kvalitativní znaky z hlediska čtenářského výkonu. Rychlost čtení je samozřejmě podmíněna všemi kvalitativními znaky, které jsme uvedli, ale zaměřujeme se na ni až v pozdějších ročnících prvního stupně základní školy. (Křivánek, Wildová, 1998, s. 61)

4.1 Čtenářské strategie

Průcha, Mareš a Walterová (2010, s. 230) obecně definují strategii jako „*posloupnost činností při učení, promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije.*“

Čtenářské strategie vymezuje Havlínová⁴ jako „*postupy, které žák používá uvědoměle a záměrně před čtením, v jeho průběhu i po něm.*“ Obecně můžeme definovat čtenářské strategie jako aktivní podporu při práci s textem, které vedou k snadnějšímu porozumění čteného textu. Nejužívanější čtenářskou strategií pro nejmladší čtenáře je modelování. Abychom mohli tuto strategii využít, musí učitel bezpečně znát všechny čtenářské strategie a vědět, kdy některou z nich použít. Modelování využívá žák mladšího školního věku tehdy, když vyjadřuje nahlas svoje myšlenky a ukazuje postup při práci s určitým typem textu.⁵ Vymezením čtenářských strategií se zabývalo mnoho odborníků, avšak pro danou práci použijeme vymezení čtenářských strategií podle Najvarové (2010, s. 57-58), která uvádí pojetí čtenářských strategií pro primární vzdělávání takto:

Propojování informací

Při čtení textu čtenář využívá předchozích zkušeností a znalostí. Ze získaných informací dokáže zobecňovat a vyvozovat závěry. Během čtení se žák snaží hledat různé skryté významy, tzn., učí se číst mezi řádky.

Kladení otázek v rámci text

Postupem času jsou čtenáři vedeni učitelem k formování vhodných otázek vztahujících se k čtenému textu (v duchu či nahlas) před zahájením vlastního čtení, v průběhu i na konci. Tato strategie má postupně rozvíjet u čtenářů kritické myšlení.

⁴ HAVLÍNOVÁ, Hana. *Čtenářská gramotnost*. [online]. 2018 [cit. 2020-02-16]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/21877/CTENARSKE-STRATEGIE-OD-PRVNICH-SKOLNICH-DNI.html/>

⁵ HAVLÍNOVÁ, Hana. *Čtenářská gramotnost*. [online]. 2018 [cit. 2020-02-16]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/21877/CTENARSKE-STRATEGIE-OD-PRVNICH-SKOLNICH-DNI.html/>

Vytváření mentálních obrazů

Tuto strategii můžeme zároveň nazvat vizualizací. Žák využívá fantazii a představivost k zapamatování a znovu vybavování nových informací, a zároveň napomáhá rychlejší orientaci v textu. Tato strategie má pozitivní ohlasy i u slabých a průměrných čtenářů.

Vytváření shrnutí

Žák dokáže podat ucelený souhrn o přečteném textu, vyjadřovat se vlastními slovy a dokáže vystihnout obsah textu bez ztráty významu.

Identifikace hlavních myšlenek

Čtenář dokáže postihnout hlavní myšlenku čteného textu a oddělit podstatné informace od nepodstatných, a ty umí jednoduchým způsobem zaznamenat.

Hodnocení

Žák po přečtení textu sdílí informace s kamarády nebo učitelem, dokáže argumentovat a zhodnotit formu a informace obsažené v textu.

Kontrolování

Čtenář tuto strategii využívá především v případě nepochopení zadání textu. Sám si podtrhává různé informace v textu nebo odškrtnává body, které již splnil podle postupu. Žák si kontroluje po přečtení textu porozumění přečtenému úkolu.

Mezinárodní výzkum PIRLS spojuje čtenářské strategie s konceptem čtenářských dovedností, vymezuje sedm: vysvětlení přečteného obsahu, porovnání s vlastní zkušeností, určení hlavní myšlenky, předvídání, zobecnění a charakteristika stylu a struktury textu, porovnání s dalšími texty a předvídání. (Najvarová, 2010, s. 54)

Při výuce čtenářských strategií dochází i k pozitivům a úskalím. K pozitivům řadíme fakt, že pokud si žáci strategii správně osvojí, nemají pak s textem problémy ani slabí čtenáři. Naopak je tomu při úskalím, kdy se může osvojování strategie protáhnout a

čtenáři ztratí zájem. Víme, že jednotlivé roviny čtenářské gramotnosti jsou ve vzájemném propojení, pak můžeme říci, že i čtenářské strategie se vzájemně prolínají.⁶

⁶ HAVLÍNOVÁ, Hana. *Čtenářská gramotnost*. [online]. 2018 [cit. 2020-02-16]. Dostupné z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/21877/CTENARSKE-STRATEGIE-OD-PRVNICH-SKOLNICH-DNI.html/>

5. Diagnostika čtenářského výkonu

„*Diagnostika čtení je hlavním prostředkem zjišťování a kontroly úrovně čtenářské dovednosti mladších žáků.*“ (Toman, 1991, s. 49). Hlavním důvodem propracování této disciplíny u nás je především potřeba zhodnocení čtenářských dovedností u žáků, kteří mají se čtením problémy. Kucharská, Wildová (2012, s. 7) v současné době zpochybňují, zdali lze přístupy vytvořené podle plošné normy aplikovat na diagnostiku čtení jednotlivých žáků, tříd i škol. Domnívají se, že díky velkým rozdílům v přípravném období, závislých na mnoha faktorech, mezi které patří rodinné zázemí žáka, volba metody výuky počátečního čtení a psaní, přístup pedagoga, vrstevnické vlivy, složení třídy a školní vzdělávací program, nelze tyto plošné přístupy uplatňovat.

Výsledky diagnostiky slouží pedagogovi k vypracování žákovy analýzy v rámci čtenářských dovedností, dále slouží k hodnocení žákovy výkonu ve čtení a někdy i ke klasifikaci. Hlavním cílem diagnostiky je včas odhalit čtenářské nedostatky a moci tak stanovit systematický plán žákovy nápravy a postupu dalšího čtenářského rozvoje (Toman, 2007, s. 48). Avšak Křivánek, Wildová (1998, s. 62) uvádějí, že diagnostické prověrky by měl pedagog provádět tehdy, pokud s výsledky diagnostikování bude dále s jednotlivými žáky nebo skupinou žáků pracovat. Domnívají se, že výsledky diagnostických prověrek by neměly sloužit k hodnocení výsledků čtenářských dovedností žáků, ani ke klasifikaci. Toman (2007, s. 49) pokládá diagnostiku čtenářského výkonu na prvním stupni základní školy za širší působnost. Přesně ji definuje takto: „*Hodnotí se při ní nejen všechny základní kvality čtení se stále větším důrazem na chápání obsahu a smyslu čteného, ale v sepětí s tím i úroveň recepčních, interpretačních a estetických dovedností, kultury řeči, vyjadřování a kultivovaného čtenářství dětí při osvojování literárních uměleckých, uměleckonaučných a naukových textů.*“ (Toman, 2007, s. 49)

Kucharská, Wildová (2012, s. 8) jsou přesvědčeny, že není možné, aby učitel byl schopný pracovat s nástroji postavenými na individuální diagnostice se všemi žáky ve třídě, neboť by byla nedílnou součástí této diagnostiky práce s žáky i po výuce. Jejich nástroje diagnostiky čtenářského výkonu vychází z rovin čtenářských gramotností a lze je využít i pro další práci učitele k rozvoji čtení u konkrétního zaostávajícího čtenáře. „*Sledování úrovně techniky čtení a psaní se stává předmětem evaluace a diagnostiky po*

celé 1. vzdělávací období (zahrnuje tedy 1., 2. a 3. ročník).“ (Kucharská, Wildová, 2012, s. 12)

Fabiánková, Havel a Novotná (1999, s. 68) vymezují diagnostiku čtenářského výkonu dle ročníků. V běžné školské praxi při výuce čtení se zejména uplatňují dva základní druhy diagnostiky, první zahrnuje diagnostiku průběžnou a druhá komplexní. (Toman, 1991, s. 49)

Průběžnou diagnostiku učitel zařazuje v průběhu celého školního roku a čtenáři o ní nemusejí vědět. Provádí ji učitel v hodinách čtení nebo literární výchovy a měl by ji aplikovat na textech, jež jsou žákům neznámé. Vzhledem k zaostávajícím čtenářům je důležité diagnostikovat čtenářské dovednosti na neznámých textech. Pokud by v jejich případě učitel zařadil text známý, mohlo by dojít ke zkreslení čtenářských dovedností. Uplatňujeme práci se slabikáři, mimočítankovou četbou dětí, čítankami či dětskými časopisy. U této diagnostiky využíváme pro zaznamenávání chyb čtenářské archy, které obsahují celý seznam žáků nebo čtenářské listy určené každému čtenáři zvlášť (Toman, 1991, s. 49). Učitel si do nich nejprve nadepíše nejčastější chyby, kterých se čtenáři mladšího školního věku dopouštějí v průběhu čtení. Jedná se o čtenářské nedostatky spojené s kvalitami čtení, tedy nesprávností, neplynulostí, neuvědomělostí či nevýrazností. Čtenářské nedostatky se následně do archy či listů zaznamenávají pomocí zvolených značek či čárek (Toman, 2007, s. 48). Součástí je i doplnění informací podmiňující čtenářovy dovednosti čtení, příkladem může být rodinné zázemí, vývoj řeči nebo zdravotní stav (Toman, 1991, s. 49). Křivánek, Wildová (1998, s. 62) uvádějí výhodu čtenářských listů ve způsobu pozorování určitého čtenářského nedostatku a jeho odstraňování v delším časovém období.

Sdělení žákům o výsledcích diagnostiky ve čtení se v nižších ročnících osvědčilo pomocí obrázků, které pro žáky značí určitý stupeň čtenářské úrovně a ve vyšších ročnících pak vyvěšením výsledků na třídní tabuli. Tento typ hodnocení sebou nese motivaci, kontrolu pro žáka a také soutěž o nejlepšího čtenáře třídy. (Toman, 2007, s. 48) Na druhé straně pak nevhodná forma sdělení o výsledcích čtenářských dovedností může vést žáka k demotivaci, ztrátě zájmu o čtení a negativnímu postoji se v této oblasti dále rozvíjet. (Křivánek, Wildová, 1998, s. 62)

Druhým typem pro diagnostiku čtenářského výkonu je komplexní diagnostika. Tu učitel provádí třikrát ročně – na začátku, v pololetí a na konci nebo po dokončení určité čtenářské etapy výcviku čtení (Toman, 1991, s. 51). Kucharská, Wildová (2012,

s. 12) zahrnují do tohoto typu diagnostiky v prvním ročníku celou třídu a od druhého ročníku pak jen ty žáky, u kterých se objevují v průběhu čtení nějaké čtenářské nedostatky. Toman (1991, s. 51) do komplexní diagnostiky zařazuje ještě čtenářské skupiny. Pokud učitel bude mít malý počet žáků se čtenářskými nedostatky, může využít metodu nahrávání žáků při čtení. Tato metoda diagnostikování má velké výhody vzhledem k tomu, že žákům můžeme pustit záznam a sami slyší chyby, kterých se v jejich čtenářském výkonu dopouštějí. Toman (1991, s. 51) je přesvědčen, že při opakovaném spouštění žákova záznamu čtení je čtenář schopen identifikovat chyby a posléze je i napravit. Záznam můžeme využít i k ukázce samotným rodičům žáka, kteří slyší, jakými čtenářskými dovednostmi jejich dítě disponuje a v jakém vývojovém období výcviku čtení se nachází.

V průběhu komplexní diagnostiky začíná žák číst nahlas, poté se snaží přečtený text reprodukovat. Žáka můžeme podněcovat i vhodnými otázkami. Nakonec učitel přepíše chyby do záznamového listu a stanoví další metodické kroky k nápravě diagnostikovaných čtenářských nedostatků. Učitel vybírá texty žákům neznámé a přiměřené jejich věkovým zvláštnostem. (Toman, 2007, s. 49)

Výsledky obou diagnostik pak slouží k zařazování čtenářů do stejných čtenářských skupin dle stejného stupně čtenářských dovedností nebo s podobnými čtenářskými nedostatky. Postupným individuálním přístupem ke každému žákovi dochází k nápravám čtenářských nedostatků. Na základě výsledků diagnostik čtení pak učitel může přeřazovat jednotlivé čtenáře do různých skupin s daným stupněm čtenářského výkonu v průběhu celého roku. (Toman, 1991, s. 54)

5.1 Čtenářské nedostatky a jejich náprava

„Nedostatečné zvládnutí čtení omezuje přísun informací, dítě není schopno prostřednictvím čtení získávat nové poznatky, učit se.“ (Křivánek, Wildová a kol. 1998, s. 98) Základním předpokladem pro úspěšné diagnostikování čtenářských dovedností nejen u zaostávajících čtenářů, ale i u ostatních čtenářů je včasné rozpoznání čtenářských nedostatků a stanovení jejich nápravy. Toman (1991, s. 34) do čtenářských nedostatků zahrnuje nesprávnost, neuvědomělost, neplynulost a nevýraznost. Fabiánková, Havel a Novotná (1999, s. 71) tyto nedostatky nazývají technikou čtení.

Dle Matějčka (1995, s. 157) můžeme postihnout čtenářské nedostatky ve třech oblastech. Zaměřit se na místo slova, kde čtenář chybuje, ve druhé oblasti si všimnout co a jak bylo vynecháno, zaměněno nebo přidáno a v poslední oblasti se pozastavit na odlišnosti významu chybně přečteného slova od správného významu slova v daném textu.

Mezi čtenářské nedostatky patří chyby proti správnosti, které se objevují nejčastěji v počátcích výuky čtení a postihují samotnou hlásku, slabiku nebo slovo. Nesprávnost čtení se projevuje především vynecháním, přidáváním, přehazováním či komolením daných hlásek. (Toman, 1991, s. 34) Fabiánková, Havel a Novotná (1999, s. 71) doplňují tyto chyby ještě o opakování a přesmykování. Toman (1991, s. 34) uvádí možné příčiny vzniku nesprávného čtení, přičemž za jednu z hlavních příčin považuje nedostatečné grafické upevnění dané hlásky, dále pak chybnou artikulaci či nesprávnou výslovnost. Fabiánková, Havel a Novotná (1999, s. 74) zařazují ještě bilingvismus, nezralost a nevyspělost žáka při vstupu do školy, nepřipravenost nebo výchovnou zanedbanost.

Zelinková (2009, s. 79) uvádí příčiny, kterých se dopouštějí začínající čtenáři v porozumění textu takto: *„Nezvládne-li dítě techniku čtení, tj. zaměřuje se na tvarové a prostorové charakteristiky písmen, rozpomíná se na jména písmen, klopotně provází syntézu písmen ve slovo, pohlcují tyto aktivity v každém okamžiku značné množství pozornosti. Té potom zbývá méně na porozumění obsahu textu [...]“* Toman (1984, s. 39) kromě uvedených příčin přidává ještě úzké zorné pole čtenáře a nepřiměřenou náročnost čteného textu.

Do čtenářských nedostatků jsou dále zařazeny chyby proti plynulosti, které Fabiánková, Havel a Novotná (1999, s. 71) charakterizují nezdůvodněným zpomalením

či jiným přerušením tempa čtení. Toman (1991, s. 40) charakterizuje příčiny neplynulého čtení takto: „žák čte neplynule, jestliže nečlení čtený text na souvislé a významové a rytmicko-intonační celky (slova, mluvní takty, větné úseky, věty), tj. hláskuje, sekaně nebo vázaně slabikuje, opakuje slova a jejich části, dělá nefunkční pauzy a nevhodně mění tempo čtení.“ S neplynulým čtením se mohou potýkat i čtenáři, kteří se čtením obvykle nemívají problémy. Mezi nejčastější nesprávné čtecí návyky patří dle Tomana (1984, s. 47) ukazování prstem. Ač má tento zvyk i své klady, Toman přesto uvádí, že ukazování prstem vede k přílišné pozornosti na jednotlivá písmena či slabiky a zužování zorného pole čtenáře a v důsledku žák čte pomaleji a často neplynule. Zelinková (1994, s. 69) uvádí „dvojí čtení“, které ztěžuje čtenářův plynulý projev a může se objevit tehdy, pokud dítě přejde velmi rychle z etapy slabikování do etapy plynulého čtení. U dobrých čtenářů časem vymizí, ale u čtenářů s dyslexií přetrvává a velmi špatně dochází k jeho odstraňování. Dvojí čtení se vyznačuje tichým hláskováním slova s následným přečtením nahlas.

U nevýrazného čtení se čtenáři nejvíce dopouštějí chyb z hlediska nepřítomnosti některých ze základních prvků čtení výrazného jako správná intonace, přízvukování či správné frázování. Výrazné čtení je podmiňující všemi kvalitami a jejich absence je též považována za chybu proti výraznosti. Toman (1984, s. 43) Nesprávná intonace se podle Tomana (1991, s. 43) nejčastěji projevuje ve větách tázacích. Dalším čtenářským nedostatkem, který je zařazován mezi chyby nevýrazného čtení, je špatný slovní a větný přízvuk. Čtenáři ve vyšších ročnících často dávají přízvuk na špatné slovo nebo naopak vynechávají správný přízvuk tam, kde má být. (Toman, 1991, s. 45)

Kvantitativní chyby se spojují s rychlostí čtení. Cílem tohoto znaku čtení je čist optimální rychlostí s propojením všech kvalitativních znaků. Bohužel i u dobrých čtenářů se může objevit mechanické čtení, ve kterém velmi často dochází k nižší úrovni uvědomění si čteného textu a tím se vytváří čtení nekvalitní. Příliš pomalé tempo čtení, může být podle Fabiánkové, Havla a Novotné (1999, s. 71) charakteristickým rysem osobnosti dítěte, ale pokud ne, jde o zaostávajícího čtenáře.

Formy nápravy a jejich průběh stanovuje učitel po diagnostice čtenářských nedostatků. Podle Tomana (2007, s. 33) „*Tato učitelova činnost se také stává nezbytným východiskem pro efektivní diagnózu čtenářské úrovně žáků, pro uplatnění diferencovaného přístupu i pro individuální péči o zaostávající čtenáře.*“ (Toman, 2007, s. 33) Při nejčastější chybě proti správnosti, kde žák zaměňuje tvarově podobná nebo zrcadlová písmena, můžeme uplatnit cvičení, ve kterých se daná hláska objevuje

v různých pozicích. Přitom pracujeme se slovy, která se odlišují jednou hláskou – samohláskou či souhláskou a rozdíl v její délce či měkkosti. (Toman, 1984, s. 35)

Fabiánková, Havel a Novotná (1999, s. 71) uvádějí pro nápravu neplynulého čtení zapojování opakovaného čtení skupin slov ve větě, které spolu sémanticky souvisejí a opakované čtení mluvnických celků.

Pro nápravu neuvědomělého čtení doporučuje Toman (1991, s. 39) přípravné čtení, které spočívá ve výběru složitých slov v textu a jejich přečtení a vysvětlení ještě před samotným zahájením čtení. V některých čítankách se tento výběr slov objevuje již připravený. Pokud čítanka tento výběr neobsahuje, dělá výběr sám učitel, obvykle se vybírá osm až deset slov.

Při nácvičce čtení výrazného je dobré cvičit intonaci na textech čtenářům známých. Toman (1991, s. 45) doporučuje dialogy, ve kterých děti mohou lépe postihnout danou intonaci nebo při nápravě větného přízvuku použít spojení zrakového a sluchového vnímání. Žák při poslechu slyší přízvuk, a zároveň si pozoruje text v jakém místě je daný důraz.

6. Zaostávající čtenáři

Zaostávající čtenáře můžeme najít v každém ročníku základní školy, kde vždy zaostává určité procento žáků. Ve většině případů se projeví již v prvním ročníku. Každé dítě disponuje určitými předpoklady ať už vrozenými či získanými k tomu, aby si dokázal osvojit počáteční čtení. V průběhu prvního ročníku se začínají projevovat rozdíly v osvojení úrovně čtecích dovedností a žák prochází různými stupni vývoje. Rozdíly můžeme pozorovat v kvalitách čtení, nejvíce však v kvalitě porozumění textu, plynulosti a správnosti. V současné době je kladen velký důraz na rozvoj čtenářské gramotnosti, která je zaměřena právě na kvalitu uvědomění si čteného. (Toman, 2007, s. 50)

Mezi zaostávající čtenáře řadí Linhart, Turková (1984, s. 42) děti: *„trpící nedostatečnou výchovou, dlouhodobě nemocné, celkově málo nadané, s malými smyslovými vadami, s poruchami ve zrakovém a sluchovém rozlišování a s vadou řeči, s vývojovou poruchou čtení (specifickou vývojovou dyslexií).“* Žáci, kteří si ve vyšších ročnících prvního stupně ukazují v průběhu čtení prstem, jsou podle Tomana (1991, s. 47) zařazovány také k zaostávajícím čtenářům. Důsledkem tohoto jevu je zužování zorného pole čtenáře, narušení kvality plynulosti nebo přílišné soustředění se na čtení.

Toman (1984, s. 55) dále uvádí, že pro dítě není příliš dobré učit se číst před začátkem školní docházky. Rodiče při snaze naučit své dítě číst často svými laickými metodami napomáhají ke špatným čtenářským návykům, které potom přetrvávají, a nastává problém při počáteční výuce čtení samotným pedagogem. Tento malý předstih je sice po zahájení školní docházky znát, ale vzhledem k ostatním čtenářům ve třídě se „náskok“ brzy vytrácí. Tento jev je zřejmý později právě u průměrných a podprůměrných čtenářů.

„Vyučující by měl postihnout tyto nedostatky na základě systematického pozorování jednotlivých žáků a důkladných rozborů jejich čtenářských chyb, a to již na začátku 1. ročníku, během elementárního výcviku čtení, aby mohl včas eliminovat zjištěné příčiny jejich čtenářského zaostávání.“ (Toman, 2007, s. 50)

6.1 Příčiny zaostávání ve čtení

Toman (2007, s. 50) definuje různé subjektivní a objektivní faktory, které se podílí na žákovu zaostávání ve čtení jako „*nestimulativní rodinná výchova, dlouhodobá nemocnost, snížený intelekt, malé smyslové vady nebo vývojová porucha čtení – dyslexie.*“ U těchto faktorů je důležité sdělit, že se často nevyskytují selektovaně, nýbrž v doprovodu jiného aspektu. (Toman, 2007, s. 50)

Z definování příčin, které vedou k zaostávání čtení, obecně vyplývá, že se jedná o příčiny psychologického či fyziologického rázu někdy ve spojení se sociálním charakterem. Pokud se jedná o příčiny sociálního charakteru, nejvíce dítě ovlivňuje zázemí, ve kterém vyrůstá a lidé, kteří ho obklopují. Rodina může v dítěti vyvolat duševní ale i tělesné problémy, především citové poruchy, které mohou mít vážný vliv na žákův přístup a postoje vůči celému vzdělávání. Dítě se pak plně nedokáže koncentrovat po celou dobu vyučovacího procesu. Linhart, Turková (1984, s. 42) uvádí charakteristiku těchto dětí takto: „*tyto děti mají zpravidla nedostatky v počátečním čtení, neboť zanedbáváním předcházejícího učiva ztrácejí návaznost k dalšímu učivu, které na zvládnutí předcházejícího staví.*“ Toman (1984, s. 55) je přesvědčen, že z hlediska nestimulativní rodinné výchovy a dlouhodobé nemocnosti lze zaostávání ve čtení odstranit, pokud bude dítěti poskytnuta péče a pozornost rodičů v domácí přípravě, kladnou motivací a prohlubování zájmu o čtení. Pokud dítě kvůli absenci ve škole zamešká některou z jednotlivých fází počátečního výcviku elementárního čtení, vyvolá to v něm pocit pochybnosti, znepokojení a strachu a je důležité poskytnout žákovi podporu ze strany rodiny ale především pedagoga v doplnění si učiva, tedy intenzivním individuálním docvičováním čtení probíhajícím ve škole po vyučování. (Toman, 1984, s. 55) Dítě má v tomto případě velmi rychlou unavitelnost a oslabenou dlouhodobou paměť a pozornost. Je důležité, aby pedagog přihlížel k těmto faktorům a respektoval je. (Toman, 2007, s. 51)

Zaostávání ve čtení se projevuje i u žáků s menšími smyslovými vadami nebo u dětí méně nadaných. U těchto žáků je zaostávání ve čtení způsobeno nedostatečným rozvinutím základních čtenářských dovedností či jejich narušením. Příčiny mohou vzniknout porušením některé z funkce ve zrakovém, sluchovém či kinestetickém rozlišování, narušením vnímání, prostorové orientace, představivosti a logicko-myšlenkových operací. (Toman, 1991, s. 55) Nejvýznamnější příčinou, která způsobuje

zaostávání ve čtení je vývojová porucha čtení – dyslexie. Těmto žákům bychom měli věnovat nejvíce pozornosti v průběhu počátečního výcviku čtení (Toman, 1991, s. 57). Dyslexie postihuje až 5 % dětí ve věku 6–12 let (Toman, 2007, s. 51). Světová neurologická konference expertů definovala tuto poruchu jako „*poruchu projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má průměrnou inteligenci a sociokulturní příležitost.*“ (Matějček, 1995, s. 19). Pedagog dokáže poruchu dyslexie poznat z hlediska mentální vyspělosti žáka jako celku. Dyslexie se projevuje především ve výuce českého jazyka, a proto pokud má pedagog podezření na poruchu čtení měl by nejprve srovnat žakovy výsledky v ostatních vyučovacích předmětech například matematice, a poté vyhledat odbornou pomoc, neboť dyslexii může diagnostikovat pouze odborný pracovník. Dyslexie není poruchou intelektu. (Toman, 1991, s. 57) Nevýraznějšími projevy u této poruchy je především schopnost správně diferencovat jednotlivé grafémy ve spojitosti s jejich zvukovou podobou, žákova dovednost správně provádět analýzu a syntézu a pochopit věcné významy slov, na základě, kterých si žák vytváří představy o čteném textu ve své hlavě. (Toman, 2007, s. 51) Dle Matějčka (1995, s. 59) žáci na přelomu druhého a třetího ročníku přečtou přibližně šedesát až sedmdesát slov za minutu a stávají se opravdovými čtenáři. Pokud čtenář trpící vývojovou dyslexií dosáhne po nápravě takové čtenářské úrovně, aby mu čtení přinášelo potěšení, a mohl se čtením i učit, přestává být dyslektikem. Ale pokud žák nedosahuje přečtení šedesáti slov za minutu, není podporována schopnost porozumění textu a dítě zůstává nadále nečtenářem.

Toman (2007, s. 53) dále definuje pojem pseudodyslexie, která není vývojovou poruchou čtení, ale je poměrně rozšířena ve školní praxi. Jde o poruchu snížení intelektu dítěte projevující se jeho mentální retardací. Příčinou této poruchy je především silná zanedbanost v rodině, dlouhodobá absence žáka, vážné vady zraku, sluchu a řeči, zdravotní stav dítěte nebo chování pedagoga a jeho didaktické postupy při výuce. Pedagog tuto poruchu pozná tehdy, pokud porovná žakovy výsledky v českém jazyce s výsledky ostatních předmětů. (Toman, 2007, s. 53)

Chování pedagoga a špatné didaktické postupy výuky čtení jsou považovány také za jednu z možných příčin v zaostávání čtení. Důležité je, aby pedagog měl správně osvojený didaktický postup výcviku prvopočátečního čtení z hlediska metody, kterou bude nácvik počátečního čtení provádět. Pokud bude vyučovat analyticko-syntetickou metodou, bude postupovat od splývavého hláskování, přes splývavé slabikování ke čtení globálnímu. Z hlediska genetické metody pak bude pedagog

postupovat od hláskování ke čtení slov, skupin slov, a nakonec čtení celků. Vzhledem k metodě *Sfumato* můžeme říci, že se žáci učí číst zpěvným čtením a pedagog klade důraz na dramatický prožitek čtení.⁷

6.2 Práce se zaostávajícími čtenáři

Matějček (1987, s. 148) sestavil nejdůležitější zásady, kterými bychom se měli řídit při práci se zaostávajícími čtenáři. Zároveň uvádí, že u některých diagnostikovaných dyslektiků nelze všechny zásady aplikovat, ale můžeme z nich vycházet pro nápravu ostatních specifických poruch učení.

Matějček (1987, s. 148-152) uvádí celkem 10 zásad:

- Náprava vychází z diagnostického rozboru žáka.
- Pro nápravu musíme vycházet z individuality žáka.
- Vytvořit podněcující a přátelskou léčebnou atmosféru.
- Nápravu zaměřit na komplexní rozvoj žákových nedostatků.
- Vzbudit zájem žáka, motivovat ho k nápravě.
- Snaha udržet zájem žáka.
- Metody musí být vybrány účelně.
- Náprava dyslexie je dlouhodobým diagnosticko-terapeutickým pokusem, některé žákovy nedostatky mohou být odkryty až v průběhu nápravy.
- Snaha realistického posouzení defektu.
- Snahou pedagoga je náprava dyslektického žáka, protože zlepšením jeho čtenářských či jiných dovedností lze předpokládat, že v budoucnosti povede ke zkvalitnění jeho života.

Práce s těmito dětmi je velmi náročná a je vyžadována učitelova podpora a pomoc. Hlavním cílem je náprava nebo zmírnění příčin zaostávání čtení. Zaostávající čtenáře se snažíme vést především k porozumění textu. Pokud si žáci správně neosvojí techniku čtení, pravděpodobně bude v budoucnu narušeno porozumění textu, a tím i získávání nových informací v procesu učení. Pedagog by měl volit přiměřené postupy a metody práce z hlediska respektování individuálních potřeb žáků s různými stupni čtenářských dovedností. Z hlediska celého třídního kolektivu by měl pedagog umět

⁷ ŠILHÁNOVÁ, Milena. *Sfumato, splývavé čtení*. [online], [cit. 2020-03-09] Dostupné na WWW: <<https://docplayer.cz/2470198-Sfumato-splyvave-cteni-mgr-milena-silhanova.html>>

zařazovat i práci se slabšími čtenáři a dát jim prostor uplatnit se právě v třídním kolektivu. Příkladem může být poskytnutí prostoru pro přečtení žákova čtenářsky snadnějšího textu třídy nebo dát více šancí při čtení právě probíraného textu. Tyto postupy napomáhají k utváření a posilování jejich čtenářského sebevědomí a podněcují zájem o četbu. (Toman, 2007, s. 51)

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

7. Cíl práce a metody výzkumu

Výzkumná část této diplomové práce se zabývá rozvojem čtenářských dovedností žáků 4. ročníku se zaměřením na zaostávající čtenáře. Tato část práce je zpracována formou případových studií.

Do případových studií byli zapojeni tři žáci 4. ročníku ZŠ a každý z nich se učil číst jinou metodou počátečního čtení. Hlavním cílem bylo zjistit úroveň čtenářských dovedností a následně analyzovat čtenářské nedostatky, kterých se dopouštějí žáci, kteří se učili číst různými metodami počátečního čtení. Celkem byly případové studie prováděny na třech základních školách. První z nich se nachází v Nové Peci a žáci se zde učili číst analyticko-syntetickou metodou, druhá základní škola se nachází ve Frymburku a žáci se učili číst genetickou metodou čtení, poslední zapojenou školou byla Základní a Mateřská škola v Horním Dvořišti, kde si žáci osvojili čtení metodou Sfumato.

V diplomové práci byly užity tyto výzkumné metody:

- metoda rozhovoru
- metoda pozorování
- diagnostický text Zajíček.

METODA ROZHOVORU

Tuto metodu řadíme mezi explorační metody, které slouží k zjišťování a sběru dat. Je závislá na přímém kontaktu s danou osobou a kladení otázek je náročné a vyžaduje dodržování určitých zásad. Pro výzkumnou část této diplomové práce jsme použili částečně standardizovaný rozhovor – stanovili jsme si cíl, jednotlivé oblasti, ze kterých jsme chtěli zjistit informace a nemuseli jsme dodržovat pořadí jednotlivých otázek. Velkou výhodou této výzkumné metody je flexibilita. (Braun, 2014, s. 68)

Metoda rozhovoru byla použita při úvodním rozhovoru s třídním učitelem každého z žáků. Rozhovor byl zaměřen především na žakovy počátky osvojování čtení, případné čtenářské nedostatky projevující se již v průběhu osvojování si čtení a faktory, které působí na úroveň čtenářových dovedností.

METODA POZOROVÁNÍ

Metoda pozorování patří k nejstarším a nejužívanějším diagnostickým metodám vůbec, zároveň je nejpřirozenější. Můžeme ji používat samostatně nebo může být jako součást komplexního vyšetření. Hlavní podstatou je subjektivita. Pozorování provádíme záměrně a jeho hlavním cílem je rozpoznat nejdůležitější znaky zkoumaného subjektu nebo zjištění jeho příčin. (Braun, 2014, s. 64)

V průběhu pozorování jsme se zaměřili na chování žáků, čtenářské nedostatky a jiné odchylky, které se při čtení objevily. Zelinková (1994, s. 34) uvádí, že „*k vyšetření čtení se používají standardizované testy čtení.*“ Stupeň obtížnosti je u těchto testů různá s ohledem na jednotlivé ročníky základní školy.

DIAGNOSTICKÝ TEST

Diagnostické testy jsou v pedagogické diagnostice užívány ke zjišťování nedostatků jedinců začleněných do vzdělávacího procesu, a jejich předpokladů a způsobilostí pro další vzdělávání. Vzdělávací výsledky žáků jsou zjišťovány pomocí didaktických testů. (Průcha, Veteška, 2014, s. 78–79)

V oborech pedagogiky a psychologie je „*test*“ považován za diagnostický a výzkumný nástroj sloužící ke zjišťování určitých vlastností jedince, jeho dovedností, znalostí a kompetencí. Testy musí splňovat různá kritéria jako je objektivnost, validita, spolehlivost a přizpůsobivost. (Průcha, Veteška, 2012, s. 251)

Pro žáky 4. ročníku jsme zvolili diagnostický text „Zajíček“, který je pokládán za jeden z lehčích diagnostických textů a je určen pro čtenáře od druhé třídy. (Matějček, 1995, s. 152)

8. Charakteristika zkoumaného souboru a průběh šetření

Diplomová práce se zabývá rozvojem čtenářských dovedností u žáků 4. ročníku se zaměřením na zaostávající čtenáře. Cílem je zmapovat úroveň čtenářských dovedností u zaostávajících čtenářů od počátečního čtení do současné doby a poskytnout učitelům zásobník technik, jak s takovými čtenáři pracovat a jak čtenářské nedostatky napravovat.

Výzkum byl prováděn v dubnu 2019 ve čtvrtých ročnících tří základních škol: ZŠ a MŠ Nová Pec, ZŠ a MŠ Frymburk a ZŠ a MŠ Horní Dvořiště. Tyto základní školy jsem si vybrala z důvodu rozdílných metod počátečního čtení a žáků stejného věku s podobnými obtížemi ve čtení, zároveň byly základní školy v přiměřené dojezdové vzdálenosti od mého bydliště. V ZŠ a MŠ Nové Peci se žáci učili číst nejrozšířenější metodou počátečního čtení, a to analyticko-syntetickou. ZŠ a MŠ Frymburk jsem si zvolila vzhledem k mému působení na této škole. Zde se žáci učí číst metodou, která vychází ze čtení velkých tiskacích písmen, a tou je genetická metoda. Poslední základní škola, kterou jsem do svého výzkumu zahrnula, je ZŠ a MŠ v Horním Dvořišti. Z hlediska dojezdové vzdálenosti je tato základní škola nejvzdálenější, avšak působí zde paní ředitelka, která vyučuje počáteční čtení metodou Sfumato.

V současné době se často v praxi setkávám s mnoha zaostávajícími žáky ve čtení. Tyto žáky jsem si do výzkumné části vybrala proto, že mě samotnou zajímá problematika zaostávajících čtenářů a především, jakým způsobem takovým žákům lze pomoci. Díky tomu, že se každý žák učil číst odlišnou metodou počátečního čtení, jsem mohla proniknout do problematiky dvou nejčastěji se vyskytujících metod počátečního čtení. Výzkum mi dal možnost srovnání těchto metod a vyvození jejich určitých úskalí, vzniklých v počátečním výcviku čtení.

Průběh šetření

Před vlastním zahájením výzkumu jsem potřebovala souhlas rodičů se zapojením jejich dítěte do výzkumu (Příloha 1). Rodiče nebo prarodiče všech tří žáků souhlasili, aby se jejich dítě podílelo na výzkumu. Testování čtení probíhalo individuálně, každý z žáků četl tři minuty. Všichni čtenáři měli nastaveny pro čtení shodné podmínky. Čtení probíhalo v jim dobře známém prostředí za přítomnosti paní učitelky ve stejnou denní dobu. Čtení žáků bylo zaznamenáváno na diktafon, a potom

zanalyzováno z poznámek čtenářských nedostatků zapisovaných přímo v průběhu čtení do textu a zpracováno i do čtenářského archu.

Pro výzkumné testování jsem měla připravené tyto pomůcky:

- diktafon na nahrávání
- diagnostický text „Zajíček“ (Příloha 2)

Výzkum byl realizován vždy po vyučování od 13:00. Postupovala jsem následovně:

- Každému žákovi jsem se představila a seznámila ho s okolnostmi mé návštěvy, dále jsem žákům oznámila, že bude každý číst po dobu tří minut a jejich čtenářský výkon bude zaznamenáván na diktafon.
- Abych předešla případnému strachu ze čtení, upozornila jsem žáky, že je nebude nikdo známkovat.
- Po provedení výzkumu jsem poděkovala žákům i pedagogům za spolupráci.

Výzkum probíhal ve třídách, které byly žákům známé. Žáci v průběhu šetření seděli ve svých lavicích. Na znamení začali číst, a po třech minutách na znamení přestali. Následoval rozhovor o samotném textu a jeho obsahu.

V Základní a Mateřské škole Nové Peci jsem s žákem prováděla výzkum bez přítomnosti paní učitelky. Žák se mnou spolupracoval velice dobře.

Spolupráce se Základní a Mateřskou školou v Horním Dvořišti probíhala v přátelské atmosféře. S žákyní jsem šetření prováděla ve třídě za účasti paní učitelky, která žákyni dodávala pocit bezpečí a sebevědomí.

Poslední zapojenou školou byla Základní a Mateřská škola ve Frymburku. Výzkum probíhal za účasti výchovného poradce, který s žákem soustavně pracuje v oblastech zaostávání ve čtení.

9. Případové studie vybraných žáků 4. ročníku ZŠ

9.1 Případová studie č. 1 (čtení analyticko-syntetickou metodou)

V první případové studii se jedná o chlapce ve věku deseti let, který si osvojoval počáteční čtení analyticko-syntetickou metodou v Základní škole v Nové Peci. Rozhovor s třídní učitelkou byl zaměřen především na analyzování počátečního osvojování čtení analyticko-syntetickou metodou a její úskalí z hlediska zkoumaného chlapce. V druhé polovině rozhovoru jsme se společně zaměřili na subjektivní a objektivní faktory ovlivňující výcvik počátečního čtení a jejich promítání do současných čtenářských dovedností žáka.

Již před vstupem do školy se chlapec potýkal s problémy ve výslovnosti a artikulaci jednotlivých hlásek a špatným slovosledem ve větě. Z důvodu těchto problémů byl chlapci navržen odklad školní docházky o jeden rok, který jeho rodiče podpořili. Vzhledem k sociálním problémům rodiny nebylo pro chlapce vytvořené podnětné prostředí k rozvoji jeho řeči, a po rozvodu rodičů přestal chlapec komunikovat úplně. Třídní učitelka se obávala úrovně řeči chlapce, když o rok později do školy nastoupil. Teprve v první třídě začal chlapec opět komunikovat, a zároveň navštěvovat logopedická cvičení. Chlapec kvůli podprůměrné úrovni čtenářských dovedností opakoval první třídu. Z pohledu třídního učitele neměl chlapec dostatečně vyvinutá mluvidla, ale docházení na logopedická cvičení chlapci pomohlo. Při osvojování si prvopočátečního čtení analyticko-syntetickou metodou docházelo k zaostávání chlapce již od počátku nácvičku čtení. Vzhledem k zjištění žákových problémů s pamětí, docházelo ke ztěžování osvojování čtení z hlediska skládání jednotlivých hlásek do slabiky, protože chlapec neměl pevně zafixované jednotlivé grafémy. Čtení analyticko-syntetickou metodou bylo pro chlapce již od počátku velmi náročné. Při skládání hlásek do slabik, žák často písmena pouze odhadoval. Když začal chlapec číst slova slabikováním, používal pro analyzování jednotlivých hlásek dvojí čtení, které u chlapce přetrvává dosud. Dvojí čtení žák provádí technikou hláskování, které má velice blízko ke genetické metodě čtení. Při rozhovoru se samotným žákem, se dvojí čtení naučil používat, když si doma potřeboval něco přečíst a byl doma sám. Chlapce čtení baví a je motivován natolik, že by rád uměl číst tak dobře, aby si jednou sám přečetl celou knihu Harryho Pottera.

Ve druhé třídě byla žákovi diagnostikována pedagogicko-psychologickou poradnou dyslexie postihující jak techniku čtení, tak porozumění čteného textu. V doprovodu této specifické poruchy učení se u žáka projevila i dysortografie vzhledem k opožděnému vývoji řeči a chybné výslovnosti hlásek a nemůžeme opominout i dysgrafii, která postihuje žákův psaný projev i jeho úhlednost. Žákovi byla doporučena asistentka, se kterou chlapec pracuje dvakrát týdně na zlepšování jednotlivých čtenářských nedostatků. Chlapec při práci s paní asistentkou nacvičoval celou třetí třídu syntézu slov slabikováním. Podle paní asistentky byl chlapec ve třetí třídě na úrovni čtenářských dovedností žáka první třídy. Když se v první polovině čtvrté třídy snažil číst svoji oblíbenou knihu o Harrym Potterovi a ohnivý pohár, přečetl za první pololetí přibližně dvacet pět stránek. Bohužel chlapec nevěděl, co si právě přečetl. Vzhledem ke zjištěné dysgrafii žák ztratil zájem i motivaci se naučit psát psacím písmem. Chlapci je povoleno psát tiskacím písmem po dobu celé školní docházky.

Při pozorování jsme se zaměřili nejen na úroveň čtenářských dovedností a množství čtenářských nedostatků žáka, ale i na chování chlapce při čtení. V průběhu čtení diagnostického textu „Zajíček“ jsem žákův čtenářský výkon zaznamenávala na diktafon a posléze jsem čtenářské nedostatky přepsala do samotného textu dle Tomana (1984, s. 53). Poté jsem vyvodila některé možnosti nápravy konkrétních nedostatků a sestavila podle nich praktický zásobník technik pro práci se zaostávajícími čtenáři.

Do čteného textu byly zaznamenávány všechny chyby, kterých se žák při výkonu čtení dopustil. Jednalo se o chyby proti správnosti, plynulosti a uvědomělosti. Chyby jsem zaznamenávala pomocí značek nebo konkrétním záznamem do čteného textu (Příloha 3).

9.2 Případová studie č. 2 (čtení genetickou metodou)

Ve druhé případové studii jsem se zabývala genetickou metodou čtení. Do výzkumu jsem zapojila chlapce ze čtvrté třídy Základní a Mateřské školy ve Frymburku. S paní učitelkou jsem v rozhovoru zjišťovala celkový průběh čtenářského výcviku od počátku školní docházky až k dosavadním čtenářským dovednostem a zkušenostem jako v předešlé případové studii, a zároveň jsem se zaměřila i na subjektivní faktory ovlivňující žákův čtenářský výkon. Paní učitelka mi poskytla veškeré archy obsahující sebehodnocení žáka od nástupu do školy. Z tohoto důvodu jsem tuto studii obohatila právě o samotné sebehodnocení žáka v disciplíně čtení.

Žákovo osvojování počátečního čtení ovlivnily především zdravotní potíže, které se objevovaly již od mateřské školy. Chlapec trpěl epileptickými záchvaty, které po vstupu do první třídy vymizely, ale v jejich návaznosti se objevily řečové a sluchové obtíže. Paní učitelka uvedla, že chlapec měl logopedické vady především ve výslovnosti jednotlivých hlásek a jeho sluchová analýza byla na průměrné úrovni. V první třídě nedokázal identifikovat první hlásku ve slově a potýkal se i s obtížemi v hláskování. Při počátečním osvojování čtení tvořil chlapec chyby především v diferenciaci zrcadlových hlásek **b** a **d**, které si plete dosud.

Obtížnost psaní doprovázely od počátku křečovitě úchopy psacího náčiní. V druhém pololetí první třídy žák četl průměrně rychlým tempem a paní učitelka se především snažila v chlapci vzbudit zájem o četbu. Za velký úspěch považovala, když se žák do čtení ponořil. V rámci čtenářských dílen, které jsou zaměřeny na čtení s porozuměním, pracovala paní učitelka s knihou a pracovními listy, ve kterých se chlapec zpočátku neorientoval a nedokázal sestavit ani napsat odpověď na otázky. Na konci první třídy zvládal chlapec hláskovat jednotlivá slova potichu, a poté je přečíst nahlas. Pokud čtení ve třídě probíhalo tichou formou, neměla paní učitelka u žáka kontrolu nad obsahem čteného, což ji značně znepokojovalo. Po celý rok spolupracovala paní učitelka s rodiči na procvičování žákova čtení a jeho čtenářský výkon byl úměrný nedostatkům, které se při čtení projevovaly. V sebehodnocení, které proběhlo na konci školního roku, žák zhodnotil své čtenářské dovednosti tak, že neví, o čem čte a při čtení se nesoustředí.

Vzdělávání ve druhé třídě komplikuje další subjektivní faktor, a tím je celkový motorický neklid žáka projevující se vrtěním a skákáním v lavici přecházející k okusování různých školních pomůcek s vyústěním v kousání vlastních triček, které si

soustavně ničil. I přes fakt, že chlapec začal číst svoji první knihu, ztratil úplný zájem o četbu. Kniha se jmenovala „Kuba nechce spát“ a chlapec ji četl asi dva měsíce. Paní učitelka s ním soustavně pracovala na dodržování délek samohlásek ve slovech s následným vysvětlením významu slova a v rámci rozvoje slovní zásoby u chlapce dbala na vyjadřování v celých větách. Postupně žák sám cítil, že je schopný přečíst krátký text, ve kterém rozumí přibližně polovině obsahu a rád by se chtěl ve čtení zlepšit. V pololetí paní učitelka zhodnotila čtenářský výkon, s ohledem k chlapcově chuti číst, velmi kladně, a to i přesto, že čtení bylo neplynulé, v hláskování byl pomalý, a když vyslovil přečtené slovo, často jej zapomněl a musel se vracet, aby si ho znovu přečetl. V kvalitě porozumění čtení u žáka převládaly obtíže ve velmi pomalém tempu čtení, při kterém žák ztrácel souvislost celého textu. Později se v žákově čtenářském projevu zlepšila plynulost i porozumění čtenému. Od dubna téhož školního roku byl žákovi vypracován plán pedagogické podpory, na kterém se velkou měrou podílel i výchovný poradce.

V průběhu školního roku navštívil chlapec pedagogicko-psychologickou poradnu, kde bylo doporučeno rodičům i pedagogovi vypracovat individuální vzdělávací plán. Od poloviny třetí třídy se ustálil i žákův motorický neklid a přestávaly se u něj objevovat záchvaty vzteku a pláče v průběhu čtení. Paní učitelka se naučila žáka uklidňovat chycením za ruku nebo pohlazením. Postupem času docházelo ke zlepšení i hlasitého čtení a větší soustředěnosti na obsah čteného textu. Rodiče úzce spolupracovali s pedagogem po celou dobu chlapcova vzdělávání. Svůj čtenářský výkon chlapec hodnotí pozitivně, i když se mu pletou některá písmena. Sám však dokáže vyhledat podstatné informace v textu.

V dalším školním roce se u žáka projevil velký zájem o četbu. Přečetl již tři knihy a stále měl o četbu zájem. Motivaci napomáhalo zavedení ranního čtení, které zavedla paní učitelka každý den před zahájením samotné výuky. I v současnosti se chlapec neustále potýká s obtížemi ve čtení – vynechává řádky, nerozpoznává délku samohlásek, a celkově je pro něj čtení namáhavé.

V průběhu diagnostiky jsem se proto zaměřila na jednotlivé kvality čtení jako v předešlé studii a postupně si je zaznamenala do kopie čteného textu (Příloha 4). První kvalitou, na kterou jsem se zaměřila, byla správnost čtení, která se dá velmi dobře postihnout. Dále jsem postupovala přes uvědomělost, plynulost až k nejvyšší kvalitě čtení – výraznosti.

9.3 Případová studie č. 3 (čtení metodou Sfumato)

Do třetí studie byla zapojena žákyně čtvrté třídy, která se učila prvopočátečnímu čtení metodou Sfumato-splývavé čtení, která není v České republice tolik rozšířena, ale své postavení v systému školství si postupně buduje. Metoda Sfumato je velmi inovativní, počáteční písmena se žáci učí vyvozovat pomocí příběhů a dramatického ztvárnění. Na osvojování písmen mají žáci dostatek času, a zároveň tak i na uchopení celého systému, jakým se učí vyvozovat nové grafémy. Metoda je velmi flexibilní vzhledem k žákům, kteří mají již v počátcích obtíže s osvojováním čtení. Paní učitelka uvádí, že v takovém případě metoda umožňuje přejít ke čtení ve slabikáři až v jarních měsících.

V rozhovoru s třídní učitelkou jsem se, jako v předešlé případové studii, zaměřila na průběh osvojování si počátečního čtení touto metodou, a zároveň na případná úskalí, která ovlivňovala průběh výcviku čtení žákyně.

Paní učitelka se na žákyni zaměřila již v průběhu první třídy. Při prvním kontaktu s novým písmenem se žákyně setkávala s obtížemi uchování písmene v paměti a celkové osvojování jednotlivých grafémů trvalo delší dobu než u ostatních žáků. V důsledku zjištěných obtíží navrhla paní učitelka žákyni procvičovat paměť formou domácího procvičování hrou pexeso s námětem všech tvarů jednotlivých písmen, s cílem poznat bezpečně všechny tvary. Domácí procvičování trvalo po celou první třídu. I přes velkou časovou vzdálenost mezi osvojením písmene **b** a **d**, měla žákyně obtíže poznat tato dvě písmena v textu a pletla si je. Pokud žákyně v průběhu čtení udělala chybu, vrátila se a sama se opravila. Musela vyvinout větší míru soustředěnosti při psaní než při osvojování si čtení. Na konci prvního ročníku žákyně četla výrazně pomalým tempem.

Ve druhé třídě četla sice pomalým tempem, ale již s porozuměním. Paní učitelka uvádí, že od počátku osvojování čtení neměla žákyně žádné obtíže s porozuměním textu, stejně tak i s intonací na konci vět. Důležitou součástí počátečního osvojování čtení u této žákyně je motivace, kterou paní učitelka uplatňuje v rámci celé třídy. Při společném čtení respektuje zásadu čtení podle nejpomalejšího a používá motivaci pomocí orchestru, který nejdříve musí skladbu natrénovat pomalu, aby ji pak mohl zahrát rychle.

Ve třetí třídě přečetla svoji první knihu s názvem *Legenda o sovích strážcích*. Zároveň bylo žákyni doporučeno navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu.

Čtenářský výkon u této dívky vyžaduje velkou energii a soustředěnost a dle paní učitelky chybí zautomatizování čtenářských dovedností. Právě z těchto důvodů bylo doporučení sjednáno. Výsledky poradny ukázaly, že žákyně je diagnostikovaná dyslektička pouze s ohledem k velmi pomalému tempu čtení.

V dalším ročníku pokračuje žákyně ve čtení, ve kterém si sama určuje svoje tempo. V průběhu hlasitého čtení nechává paní učitelka číst jednotlivě každého žáka. Tempo čtení se orientuje dle nejpomalejšího čtenáře ve třídě, tedy žákyní. I přesto, že žáci nečtou stejné množství vět a tempo je pomalejší, nemají ostatní čtenáři pocit, že by je žákyně ve čtení zpomalovala.

Dívka je v péči prarodičů, kteří utvářejí velmi podnětné prostředí pro celistvý rozvoj její osobnosti. Objektivní faktor, který ovlivnil celý proces osvojování čtení u dívky, patří především komplikovaný vklad dispozic do života.

Rozhovor se žákyní probíhal velmi klidně. Byla velmi otevřená a sama povídala o svých obtížích, se kterými se v průběhu čtení setkává, a co jí činilo největší problémy při nácvičku počátečního čtení. Uvědomovala si své obtíže v dešifrování písmen **b** a **d**, využívala mnemotechnickou pomůcku **b** jako **bojaneček** a **d** jako **dědeček** pro jejich odlišování. Pokud drží knihu mimo dohodnutá pravidla, písmenka se jí dvojí nebo přeskakují řádky. Obtíže v hromadném čtení má žákyně pouze tehdy, pokud zřetelně neslyší přečtená slova. Proto je velmi důležité, když si žákyně čte současně se čtenářem, který čte nahlas, a tak neztrácí v průběhu hromadného čtení porozumění. Dívka je ke čtení motivovaná a velmi jí četba baví. Má v oblibě knihy bez obrázků.

V průběhu diagnostiky čtenářského výkonu jsem zaznamenávala chyby do čtenářského archu pomocí korektorských značek či psaní chyb nad konkrétní slova v textu (Příloha 5). Oblasti chyb, které byly zkoumány, jsou totožné s kvalitami z předešlé případové studie, tedy správnost, plynulost, uvědomělost. V diagnostice čtenářského výkonu dívky jsem do výzkumu zařadila i poslední kvalitu, a tou je výraznost.

10. Interpretace výsledků šetření

Grafy a tabulky, které byly zpracované v následujících odstavcích, uvádějí výsledky výzkumného šetření v jednotlivých metodách počátečního čtení. Vyhodnocení výzkumné části jsem provedla z přímých zápisů ve čteném textu jednotlivých žáků, ve kterých byly všechny čtenářské chyby zaznamenány pomocí zvolených znaků a záznamového archu. (Příloha 6) U všech tří žáků jsem zkoumala pouze chyby ve třech kvalitách čtení – správnost, uvědomělost a plynulost. Pouze u dvou žáků jsem užila záznam chyb i v nejvyšší kvalitě čtení – výraznosti. Hlavním důvodem, proč jsem nezařadila zkoumání této kvality čtení v první případové studii, byl především žákův čtenářský projev, jehož pozornost byla zaměřena převážně na dešifraci jednotlivých písmen a následnou syntézu písmen do slov.

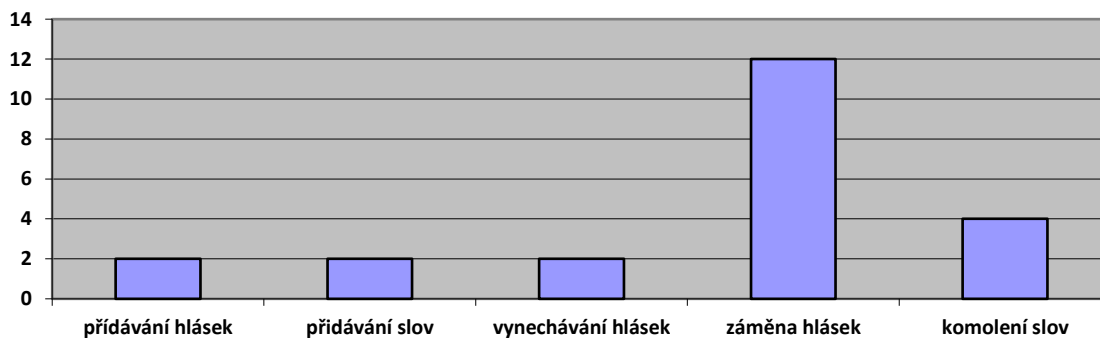
Žáci četli po dobu tří minut, poté jsem sečetla počet přečtených slov a vydělila je počtem chyb, kterých se žáci dopustili v jednotlivých kvalitách čtení. Nakonec jsem výsledky převedla do procentuální formy.

10.1. Případová studie č. 1 – čtení analyticko-syntetickou metodou

NESPRÁVNÉ ČTENÍ

První chyby, které jsem ve výzkumu pozorovala, byly chyby proti správnosti čtení. U chlapce se objevovaly především chyby v přidávání hlásek i slov, vynechávání hlásek, záměna hlásek ve slově nebo komolení slov. Jediné odchylky, které žák neprováděl, bylo přehazování hlásek/slabik nebo slov a záměna slabik/ slov.

Graf 1: Chyby proti správnosti



Zdroj: vlastní výzkum

Z grafu 1 můžeme vyčíst, že nejvíce chyb proti správnosti čtení se chlapec dopouštěl záměnou hlásek. Celkem se žák dopustil dvanácti chyb v záměně hlásek. Nejčastěji docházelo k záměně u písmen lišících se háčkem **z-ž** nebo **c-č**. Hlavní příčinou záměny hlásek je nedostatečné upevnění jednotlivých grafémů v rámci slabiky. (Toman, 2007, s. 34)

Příklady žakových hláskových záměn uvádí tabulka 1:

Tab. 1: Záměna hlásek

Slovo	Vzniklé slovo	Zaměněná hláska	Počet záměn v textu
ptáčkové	ptáčkově	é-ě	5
vesele	vězeze	s-z; l-z	1;1
bez	běž	z-ž	1
věci	věčí	c-č; i-í	1;1
je	se	j-s	2

Zdroj: vlastní výzkum

Při nápravě nesprávného čtení, kterého se žák v průběhu čtení dopouští, pracujeme především na zmírnění nebo úplném odstranění těchto nedostatků.

Pro nápravu žakových nejčastějších chyb navrhuji zvolit techniky pro upevnování jednotlivých grafémů v rámci slabiky nebo celých slov. Toman (1991, s. 35) zdůrazňuje používat slova, ve kterých se zaměňované hlásky vyskytují na různých místech slova – na začátku, uprostřed či na konci nebo zařazovat cvičení se slovy obsahující písmena, která jsou pro žáka obtížná k diferenciaci se zaměňovaným grafémem.

Následující tabulky 2, a 3 uvádí příklady dalších chyb, kterých se žák ve svém čtenářském výkonu dopustil. Druhou nejčastěji vyskytovanou chybou bylo komolení slov. Nejvíce obtížná se pro žáka jevila slova se shluky souhlásek. Následovalo vynechávání a přidávání hlásek do slov. Žák přidával hlásky především na konci a uprostřed slov pro zjednodušené vyslovování. Velmi ojediněle si čtenář přidával slova k předložkám.

Tab. 2: Komolení slov

Správné slovo	Komolené slovo
bude	byl
vypravovat	vyprávět
přístupné	přístupuje

Zdroj: vlastní výzkum

Při nápravě komolení slov vedeme žáka k pomalejšímu tempu čtení a k soustředěnému vnímání čteného textu, a tím i kontrole čteného. (Toman, 1991, s. 35)

Tab. 3: Vynechávání a přidání hlásky

	Slovo	Na začátku slova	Na konci slova	Vynechaná hláska
Vynechané hlásky	zpívali	zívali	-	p
	srncích	-	srních	c
	Slovo	Uprostřed slova	Na konci slova	Přidaná hláska
Přidané hlásky	mohl	-	mohla	a
	luka	louka	-	o
	Slovní spojení	Před slovem	Za slovem	Slovní druh
Přidaná slova	na procházku	a na	-	spojka
	byl rád, že	s kým	-	zájmeno

Zdroj: vlastní výzkum

Abychom odstraňovali vynechávání hlásek, zařazujeme cvičení, která obsahují slova vyžadující zřetelnou artikulaci, správnou výslovnost, a především pozorné čtení. V nápravě přidávání hlásek či celých slov procvičujeme čtení s různými předponami, příponami či koncovkami, ale stejným kořenem slov. Žák si tak musí uvědomit obměňování daných předpon a přípon dle významového kontextu. (Toman, 1991, s. 36)

K celkovému rozvoji správného čtení můžeme zařadit i cvičení na rozvoj slovní zásoby, opakované čtení celků nebo využívat před každým čtením přípravné čtení, jež spočívá ve výběru a přečtení obtížných slov, mnohdy i s vysvětlením významu slova. (Toman, 1991, s. 37)

NEUVĚDOMĚLÉ ČTENÍ

Další kvalitu v rámci šetření čtenářského výkonu tvořily nedostatky v důsledku neuvědomělého čtení. Vzhledem k výsledkům předešlého zkoumání chyb kvality čtení lze usoudit, že čtenář musel věnovat velkou míru pozornosti technice čtení, a proto se nemohl soustředit na obsah čteného textu. Čtenáři jsem položila dvě kontrolní otázky:

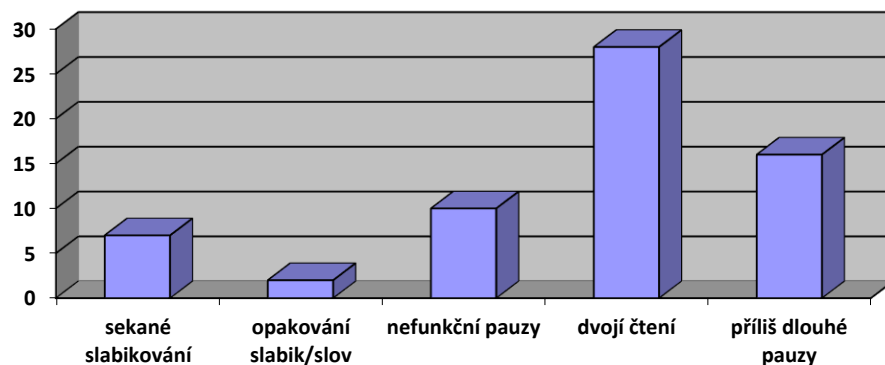
- O čem chce zajíček mamince vyprávět, až se vrátí?
- Kde v přírodě se může zajíček pohybovat, co všechno je mu přístupné?

Otázky se odvíjely z množství přečteného textu. Bohužel žák nedokázal na tyto otázky smysluplně odpovědět a ve větší míře si odpovědi vymýšlel. Chlapci ani nepomohlo do textu znovu nahlédnout a otázky v textu, popřípadě vyhledat. Kvalitu porozumění čteného hodnotím jako absolutní neporozumění obsahu textu.

NEPLYNULÉ ČTENÍ

Chyby v plynulosti čtení, které se u chlapce vyskytly, byly především: sekané slabikování, opakování slabik/slov, nefunkční pauzy či dvojí čtení. V menší míře se projevovaly příliš dlouhé pauzy. Z hlediska velmi pomalého tempa čtení jsem použila pro záznam písmeno **p** pouze jednou, a to na začátku celého diagnostického textu. Hlasité hláskování jsem při čtení nezaznamenala, protože při nácvičku analyticko-syntetickou metodou se nepracuje s hláskováním ale se slabikami.

Graf 2: Chyby proti plynulosti



Zdroj: vlastní výzkum

Z grafu 2 lze vyčíst, že nejvíce chyb došlo vlivem dvojitěho čtení. Projevy dvojitěho čtení lze charakterizovat tak, že žák nejdříve přečte slovo potichu pro sebe po jednotlivých hláskách, a teprve poté jej vysloví nahlas. (Zelinková, 1994, s. 69) Tento čtenářský nedostatek má největší vliv na tempo žákova čtení a právě z tohoto důvodu jsem nezačleňovala tempo čtení jako jednu ze zkoumaných veličin. Čtenářovo tempo bylo velmi pomalé a žák přečetl zhruba třetinu diagnostického textu po dobu určenou k šetření čtenářského výkonu.

Dvojitěho čtení se žák dopouštěl především ve slovech, které měly více než jednu slabiku, z čehož můžeme usoudit, že žák má doposud problémy číst vázaným slabikováním a není u něho upevněna etapa spojování slabik ve slova. Příklady slov, u kterých se objevovalo dvojitěho čtení, zobrazuje tabulka 4:

Tab. 4: Slova přečtená pomocí dvojitěho čtení

Sotva	běhat	prosil	procházku	sluníčko	hřálo	ptáčkové
zpívali	zajíček	vesele	poskakoval	sám	bez	dohledu
prohlédnout	nacházel	hlavičku	mamince	velikém	květinách	včelách
srdcích	sedl	bobeček	přemýšlel	krásné	všechno	přístupné

Zdroj: vlastní výzkum

Čtení je pro dítě velmi namáhavé a pomalé. Matějček (1995, s. 196) uvádí metodu nácviku rychlého čtení slabik a slov, která vychází z žákovy pozornosti a množství postřehnutých grafémů najednou. V rámci metody máme připravené ve

čtvrtce okénka, do kterých se vejde 2, 3, 4 a více grafémů. Návčik začíná otevřenou slabikou složenou ze dvou písmen a pokračuje zavřenou slabikou, postřehnutím zavřené i otevřené slabiky naráz atd. Úroveň postřehu roste se zvyšováním nároků v rámci přidávání grafémů a čtení více slabik najednou. Poté se přechází k ukazování. Pro nápravu dvojího čtení můžeme používat čtecí okénko, se kterým lze pracovat dvěma možnostmi. První možností text budeme odkrývat tak, že nejdříve žákovi ukážeme začátek slova a postupně odkrýváme celé slovo. Žáci se tím učí především číst správným směrem, tedy zleva doprava. Druhý způsob, jak s dyslektickým okénkem pracovat, spočívá v postupném zakrývání textu. Žák zpočátku vidí celý řádek a posunem okénka si řádek postupně zakrývá. Tím se snažíme o návčik plynulého čtení. (Matějček, 1995, s. 199)

Žák se dopouštěl velkého počtu chyb v tvoření příliš dlouhých pauz při čtení. Ty se nejvíce projevíly před slovy, která obsahovala shluky souhlásek nebo slova tříslabičná i se zavřenou slabikou na konci slova, ojediněle slova jednoslabičná.

Slova, před kterými žák dělal dlouhé pauzy, ukazuje tabulka 5:

Tab. 5: Slova, kterým předcházela dlouhá pauza

//procházku	//sluníčko	//ptáčkové	//zpívali
//vesele	//sám	//dohledu	//prohlédnout
//nacházel	//plnou	//velikém	//květinách
//včelách	//bobeček	//přemýšlel	//všechno

Zdroj: vlastní výzkum

Nefunkční pauzy žák tvořil především před slovy, která si nejprve musel vyhláskovat potichu. Mezi složitějšími slovy tvořenými například shluky souhlásek či více než dvěma slabikami vznikala delší pauza, která zpomalovala tempo a plynulost čtení. Čtenář se dopouštěl nefunkčních pauz i ve slovech spojených s předložkou nebo slovech tvořených otevřenou slabikou. Vždy přečetl předložku a po kratší pauze až slovo s ní spojené (**o/ květinách, o/ včelách**) a v průběhu čtení otevřených slabik žák mezi slovy tvořil pauzy (**vše/ co/ se/ mu/ líbí**).

Toman (1991, s. 43) navrhuje pro nápravu: „*opakované čtení mluvních taktů a taktových skupin v sepětí s porozuměním smyslu věty.*“

Čtvrtou nejčastěji vyskytovanou chybou u chlapce bylo sekané slabikování. Tento nedostatek se projevil především u slov, které obsahovaly shluky souhlásek či slabikotvorné r, l, příkladem je slovo **mohl** nebo **dohledu**. Žák vždy přečetl otevřenou slabiku, poté se odmlčel a po pauze dočetl. Poslední chybou, která se při čtení objevila, je opakování slabik nebo slov. Tato chyba se v době určené pro šetření vyskytla pouze dvakrát, a to u slov **nové** a **plnou**. Při nápravě sekaného slabikování můžeme využít cvičení zaměřená na fixování slabik a rozšiřování periferního vidění čtenáře. Toman (2007, s. 39) doporučuje zařazovat cvičení, kde žák prodlužuje dlouhé slabiky ve víceslabičných slovech a dbá na důraz slovního přízvuku na krátkých slabikách slov. Je vhodné zařazovat i dechová cvičení. Opakování slov lze napravit, jak uvádí Toman (2007, s. 40), i napodobováním vzorového předčítání samotného učitele.

V průběhu čtenářského projevu se žák dopustil ještě jednoho čtenářského nedostatku, a tím bylo ukazování si prstem. Tato pomůcka sice pomáhá při orientaci v textu, avšak omezuje zorné pole čtenáře a čtení je pomalé mnohdy neplynulé. K odstraňování tohoto čtenářského nedostatku doporučuje Toman (1991, s. 47) nahradit prst záložkou, kterou si podložíme pod právě čtený řádek.

V analyticko-syntetické metodě se ukazování prstem považuje za čtenářský nedostatek, ale v metodě Sfumato slouží ukazování k upevňování čtecích návyků, a také ke kontrole čteného. Ukazování prstem vede k bezchybnému čtení s porozuměním.⁸

NEVÝRAZNÉ ČTENÍ

Výrazné čtení se především vyznačuje osvojením všech kvalit, které jsou zahrnuty do základních znaků čtenářského výkonu (správnost, plynulost, uvědomělost). Důležitou součástí jsou i jednotlivé prvky výrazného čtení, mezi které Toman (1991, s. 43) zahrnuje správnou intonaci, frázování nebo přízvuky.

Z dosavadního šetření můžeme pozorovat velké čtenářské nedostatky ve všech zkoumaných kvalitách čtení. Veškerá žákova pozornost byla směřována na rozluštění jednotlivých grafémů a jejich spojení ve slova. Žák kladl přízvuk především na první slabiku ve slovech, a pokud se jednalo o spojení slova s předložkou, přízvuk přenášel ze slabičné předložky na první slabiku následujícího slova. V rámci mluvních taktů se dopouštěl nesprávného zdůrazňování slov a mechanického zesilování nesprávných

⁸ NAVRÁTILOVÁ, Mária. *Sfumato – splývavé čtení*. Metodická příručka. [online]. [cit. 2020-04-29]. Dostupné z WWW: <http://www.abcmusic.cz/privat2/1_qwdnvsuiykjncvbp1573945ckbvbnbn.pdf>

přízvuků. Intonace u žáka byla monotónní. Bohužel nedokázal odlišit začátek ani konec věty.

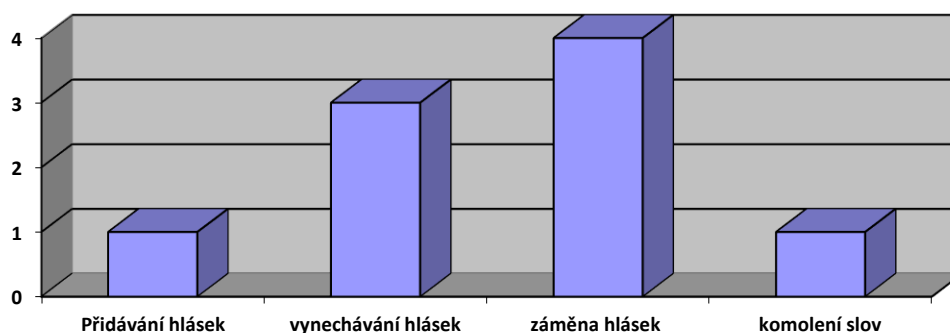
Po dobu tří minut žák přečetl celkem 76 slov. Ve správnosti čtení se dopustil 22 chyb, které činí 28,9 % z celkového počtu přečtených slov. V rámci celého čtenářského výkonu žák četl neuvědoměle. 64 chyb (84,2 %) se objevilo v plynulosti čtení. Nevýrazné čtení bylo znatelné po celou dobu čtenářského výkonu.

10.2. Případová studie č. 2 – čtení genetickou metodou

NESPRÁVNÉ ČTENÍ

Při diagnostikování správnosti čtení se žák dopouštěl chyb v přidávání/vynechávání hlásek, záměně hlásek a nakonec komolení slov. U chlapce se neprojevily chyby v záměně, přidávání a vynechávání slabik, protože v této metodě se nepracuje se slabikou, ale s hláskou. Zároveň se žák nedopouštěl záměny, přidávání a vynechávání slov a přehazování hlásek/slabik/ slov. Za hlavní příčinu těchto chyb lze dle Tomana (1984, s. 34) považovat nepozornost, nesoustředěnost a nepřiměřené tempo čtení. Graf 3 nám ukazuje poměr chyb proti správnosti čtení.

Graf 3: Chyby proti správnosti



Zdroj: vlastní výzkum

Jak můžeme vidět, nejvíce chyb se objevilo v záměně hlásek. Příčinou této chyby může být nedostatečné upevnění hlásek v dané slabice, ale především nepozorné čtení. (Toman, 1984, s. 34) Celkový přehled slov, u kterých došlo k záměně nějaké hlásky, ukazuje tabulka 6.

Tab. 6: Záměna hlásek

Slovo	Vzniklé slovo	Zaměněná hláska
bez	běž	e-ě/z-ž
sedl	vedl	s-v
bobeček	dobeček	b-d
je	se	j-s

Zdroj: vlastní výzkum

Pro nápravu záměn hlásek uvádí Balšíková a Dan⁹ cvičení zaměřená na rozvoj zrakové diferenciaci tvarově podobných písmen. Žák dostane písmeno P vyrobené z tvrdého papíru. Postupně žák může pozorovat, že obracením a otáčením pomůcky vznikají písmena d, b, p. Ke každému písmenu může domýšlet slova, která písmenem začínají, končí nebo mají písmeno uprostřed slova. Můžeme zařadit i cvičení zaměřující se na diferenciaci náslovné hlásky. Pedagog žákovi diktuje různá slova a žakovým úkolem je ukazovat písmena, na která slova začínají. Poslední cvičení, které může podpořit nápravu záměn hlásek je doplňování písmen, která chybí ve slovech napsaných na tabuli nebo papíře například *le_ (v/s)*.¹⁰

K vynechávání hlásek došlo jen ve třech případech. Dle Tomana (1984, s. 36) lze za hlavní příčinu považovat především nesprávnou artikulaci hláskových skupin při velmi povrchním čtení a celkový dohad jednotlivých slov. První slovo, ve kterém chlapec chyboval, bylo slovo **zpívali**, kde žák vynechal náslovnou hlásku **z**, zřejmě proto, že se v takovém slově objevil shluk souhlásek **zp**. Dalším slovem bylo **velikém**, ve kterém žák vynechal **i**. Domnívám se, že žák pouze slovo dohadoval, kvůli nepozornému čtení. Poslední slovo, kde žák chyboval, je **cožpak**, ve kterém vynechal hlásku **ž**.

Jako nápravu bych doporučila cvičení zaměřená na hláskovou stavbu slov, tedy fonemické uvědomování jednotlivých hlásek ve slově. Konkrétní cvičení uvádí

⁹ BALŠÍKOVÁ, Olga a Jiří DAN, *Náprava čtení a psaní*. [online], [cit. 2020-04-21] Dostupné na WWW: <https://is.muni.cz/el/1441/podzim2008/SZ7BP_PtZP/Dan-Balsikova_Naprava_cteni_a_psaní.pdf>

¹⁰ Tamtéž.

Zelinková (2009, s. 89): rozložení slov na jednotlivé hlásky, určit první hlásku ve slově nebo cvičení s obměnou hlásky v slově.

Nejméně chyb se žák dopustil při komolení slov a přidávání hlásek. Komoleným slovem bylo **vypravovat** a žák ho přečetl jako **vyprávět**. Identické chyby se dopustil i chlapec v případové studii č. 1. Pro nápravu komolení slov doporučuje Balšíková Dan¹¹ zařazovat zajímavá cvičení zaměřená na vyhledávání slov ve slovech jako kočka-očka a různé jiné rébusy.

Hlásku si chlapec přidal ve slově **luka**, které se objevuje ve větě: „*Pole, lesy, luka – všechno je mi přístupné.*“ Slovo přečetl jako **louka**. Žáci tuto chybu provádějí se záměrem ulehčit si výslovnost slova. U tohoto chlapce bych doporučila pro nápravu práci s nahrávkou čtení s jejím rozbořením a cvičení se zaměřením na počet hlásek ve slově jak samohlásek, tak i souhlásek. (Toman, 1984, s. 36)

NEUVĚDOMÉ ČTENÍ

Tato kvalita čtení je zejména podmíněna správností čtení. U každé případové studie jsem položila stejné kontrolní otázky vztahující se k uvědomování čteného textu. I přes informace popsané od paní učitelky se mi chlapec jevil, že ví, o čem četl. Celkové porozumění textu bych hodnotila jako částečné. Kontrolní otázky zní:

- O čem chce zajíček mamince vyprávět, až se vrátí?
- Kde v přírodě se může zajíček pohybovat, co všechno je mu přístupné?

Při první otázce žák odpověděl pouze napůl. Odpověď obsahovala dvě informace ze čtyř. Na chlapci byly vidět známky velkého soustředění při vzpomínání k obsahu čteného. U druhé kontrolní otázky si žák zpočátku vůbec nevzpomněl. Dokázal však odpověď na otázku vyhledat v textu. Žáka bych motivovala k prohloubení soustředěnosti na obsah, jak uvádí Zelinková (2009, s. 90), následným kreslením obrázku po čtení, převyprávěním příběhu nebo propojením příběhu s dramatizací.

¹¹BALŠÍKOVÁ, Olga a Jiří DAN, *Náprava čtení a psaní*. [online], [cit. 2020-04-21] Dostupné na WWW:

<https://is.muni.cz/el/1441/podzim2008/SZ7BP_PtZP/DanBalsikova_Naprava_cteni_a_psani.pdf>

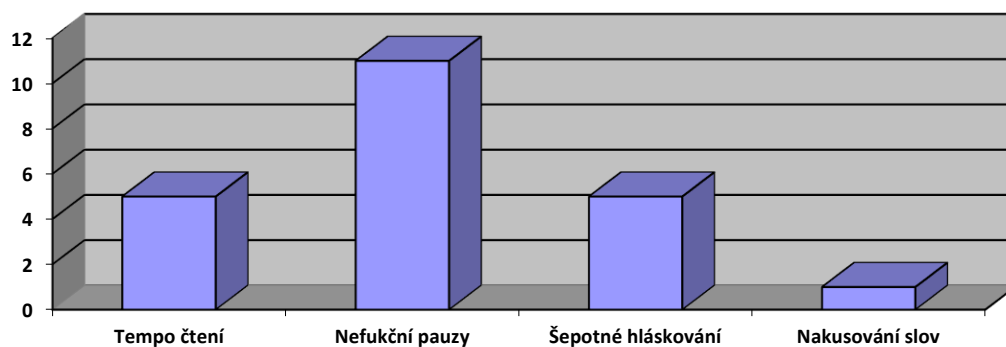
NEPLYNULÉ ČTENÍ

Plynulost čtení je především podmíněna kvalitou správnosti. U žáka se projevovaly i některé znaky nevhodného chování při čtení, které plynulost ovlivňovaly. Chlapec při čtení poposedal na židli, a tím si zajistil špatné dýchání, a to kvalitu plynulosti velmi ovlivnilo. Působil jako by chtěl vždy jednu větu přečíst na jeden nádech. V důsledku špatného dýchání jsem se zaměřila i na tempo čtení, které bylo velmi proměnlivé.

Nácvik čtení genetickou metodou probíhá bez užití slabik, proto se chyby v sekaném či vázaném slabikování neprojevovaly. V průběhu čtení se objevily především nefunkční pauzy mezi slovy, nakusování slov a šepotné hláskování. Dvojí čtení se v této metodě nepovažuje za chybu, ale je bráno jako normální jev.¹²

Graf 4 nám ukazuje přehled chyb proti plynulosti.

Graf 4: Chyby proti plynulosti



Zdroj: vlastní výzkum

V grafu 4 můžeme vidět, že nejvíce chyb se objevilo v důsledku tvoření nefunkčních pauz mezi slovy. I přes velké množství výskytu této chyby ve čtenářském projevu se u žáka neobjevila žádná příliš dlouhá pauza. Žák se této chyby nejčastěji dopouštěl před slovy, kde se objevovala písmena stejné výšky, shluky souhlásek, slova s předložkami a u slov, která obsahovala písmeno **d** nebo **b**. Za nejpodstatnější příčinu těchto chyb považuje Toman (2007, s. 39) nesprávné dýchání spojené s nezautomatizováním čtení a úzkým zorným polem čtenáře. Následující odstavec

¹² PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA. *Dítě s dyslexií*. [online], [cit. 2020-04-21] Dostupné na WWW: <<http://www.ppp-ostava.cz/co-mame-delat-kdyz-mame-doma-dite-s-dyslexii/>>

znázorňuje věty, ve kterých chlapec nejvíce chyboval. První věta obsahuje nejpočetnější užití nefunkčních pauz.

„Pořád nové věci nacházel – už toho měl plnou / hlavičku a těšil se, že bude mamince vypravovat o / velikém ptáku, o / květinách, o / včelách a srncích.“

„Sedl / si / na bobček a přemýšlel.“

„Jen přijdu a mohu / hodovat tu / nejjemnější travičku.“

„Sluníčko hrálo, ptáčkové zpívali a zajíček / vesele poskakoval.“

„Byl rád, že si může sám, bez / dohledu prohlédnout vše, co se mu líbí.“

Pro nápravu tohoto typu chyby můžeme využít cvičení zaměřená na práci s dechem a zkracování fixačních pauz určitých slov v textu pomocí přípravného čtení před zahájením vlastního čtení. Tato nápravná metoda spočívá ve výběru několika obtížných slov a jejich čtení před zahájením vlastního čtení. (Toman, 2007, s. 40)

Druhou nejčastější chybou plynulosti čtení, která se v průběhu žákova čtení projevila, bylo časté střídání tempa čtení, které bylo po celou dobu proměnlivé. Hlavní příčinou bylo neekonomické dýchání čtenáře. První větu diagnostického textu žák přečetl velmi rychlým tempem, avšak funkční pauzy za čárkou respektoval. Nastaly obtíže ke konci věty, kdy žákovi docházel dech. Po přečtení věty následoval hluboký slyšitelný nádech. V následujících větách pak své tempo zpomaloval. Chvillemi si chlapec nastavil optimální tempo, ale ve větě *„Pořád nové věci nacházel – už toho měl plnou hlavičku a těšil se, že bude mamince vypravovat o velikém ptáku, o květinách, o včelách a srncích“* zpomalil příliš, a tvořil zde i mnoho nefunkčních pauz. Dále chlapec zpomalil tempo čtení v průběhu ve větách obsahující přímou řeč: *„Jak je vše krásné! Pole, lesy, luka – všechno je mi přístupné.“* Proměnlivé střídání tempa čtení souviselo především s tvořením nefunkčních pauz, které byly nejpočetnější chybou v průběhu diagnostiky čtenářského výkonu chlapce. V další větě žák zpomalil v důsledku jiné chyby proti plynulosti, a tou bylo šepotné hláskování. *„Jen přijdu a mohu hodovat tu nejjemnější travičku.“* Na větu: *„Maminka mi sice říkala, abych daleko nechodil – cožpak mě někdo chytí?“* se chlapec příliš soustředil, dělalo mu potíže rozluštit jednotlivá slova a myslím, že pociťoval únavu očí.

K procvičování tempa čtení doporučuje Toman (2007, s. 45), aby tempo čtení nastavil sám učitel. Můžeme využít i společnou formu čtení nebo nechat číst žáky v duetu. Pedagog by si měl dát pozor, aby čtenářské úrovně žáků nebyly příliš rozdílné.

Následující chybu, kterou jsem zaznamenala, bylo šepotné hláskování. Tohoto čtenářského nedostatku se žák dopustil celkem pětkrát. Přehled slov přečtených šepotným hláskováním udává tabulka 7.

Tab. 7: Šepotné hláskování

včelách	přemýšlel	přijdu	hodovat	nejjemnější
---------	-----------	--------	---------	-------------

Zdroj: vlastní výzkum

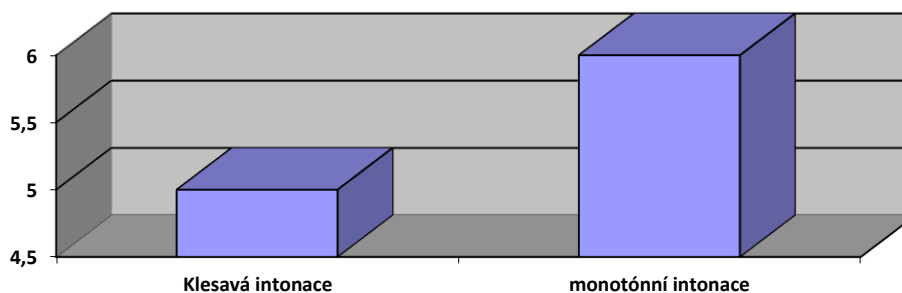
Hlavní příčinou byly obtíže čtení slov, které obsahují shluky souhlásek a slova obsahující jeden z grafémů **b** nebo **d**. Pro nápravu takového čtenářského nedostatku bych doporučila cvičení zaměřující se na čtení slov se shluky souhlásek s různým postavením těchto shluků ve slově. Taková cvičení uvádí Pokorná (2011, s. 42–43): jednoslabičná slova se dvěma souhláskami na začátku – *hra*, dvojslabičná slova s dvěma souhláskami na začátku, druhá slabika je otevřená – *dveře*, dvojslabičná slova se dvěma souhláskami na začátku, druhá slabika zavřená – *čmelák*, tříslabičná slova s dvěma souhláskami na začátku – *květina* a poslední jednoslabičná slova se dvěma souhláskami na konci – *čert*.

Poslední chyba, které se žák dopustil v celém čtenářském projevu, bylo nakusování slov, a to pouze u jednoho slova objevující se na začátku celého diagnostického textu. Slovo **naučil** žák přečetl s opakováním slabiky **na** a následně přečetl celé slovo. Toman (1991, s. 42) považuje za hlavní příčinu úzké zorné pole čtenáře, ale i snahu číst rychle při nedostatečném osvojení techniky čtení. Pro nápravu této chyby zařazujeme cvičení zaměřená na procvičování přiměřeného tempa čtení a procvičování činnosti řečových orgánů. (Toman, 1991, s. 42)

NEVÝRAZNÉ ČTENÍ

Do výzkumu jsem zařadila i nevýrazné čtení. U žáka je nevýrazné čtení charakterizováno především nesprávnou intonací a chybnou technikou čtení v souvislosti s dechem. Z hlediska frázování se žák chyb nedopouštěl a tvořil správně slovní přízvuk i důraz. Nesprávné intonace se chlapec dopouštěl především v souvětích a ve větách, kde byla užitá pomlčka. Nejčastější chybou byla intonace monotónní spolu s klesavou, jak ukazuje graf 5.

Graf 5: Nesprávná intonace



Zdroj: vlastní výzkum

Žák se monotónní intonace dopustil celkem šestkrát a pětkrát intonace klesavé. V prvním souvětí diagnostického textu: „*Sotva se naučil běhat, už prosil maminku, aby mohl jít na procházku.*“ Se dopustil hned dvou nesprávných intonací. Další monotónní intonace se objevila spolu s klesavou intonací ve větě: „*Pořád nové věci nacházel, už toho měl plnou hlavičku a těšil se, že bude mamince vypravovat o velikém ptáku, o květinách, o včelách a srncích.*“ Stejně tak ve větě: „*Pole, lesy, luka – všechno je mi přístupné.*“ A „*Maminka mi sice říkala, abych daleko nechodil – cožpak mě někdo chytí?*“ Za příčinu těchto obtíží uvádí Toman (2007, s. 43) mechanické čtení spojené s úzkým zorným polem čtenáře a celkového nepochopení hlasitého čtení jako součást mluvené řeči. Toman (1991, s. 44) ukazuje i možné způsoby nápravy intonace a jedním z nich je učitelovo výrazné předčítání a žákovo napodobení učitele. Zelinková (2009, s. 91) obohacuje tuto metodu o různé dramatizace textu jako čtení tajemného příběhu nebo komentování sportovního zápasu.

Nesprávná technika čtení vyplývala především ze špatného dýchání, kdy se žák zpočátku snažil číst pouze na jeden nádech. V důsledku pak dělal nežádoucí pauzy a velmi hlasité nádechy, které nepůsobily při čtení dobře. Správné dýchání je spojeno s frázováním. Při nácviu úsporného výdechu můžeme užívat motivaci, kterou uvádí Toman (1991, s. 60): žáci by měli při výdechu slyšet, co se děje ve vedlejší třídě, na chodbě či venku. Nácvik frázování je často spojován s nácvikem intonace. Toman (1991, s. 47) doporučuje cvičení čtení na textech, které jsou žákům známé. Pedagog by měl zpočátku přečíst celý text výrazně a potom s žákem pracovat po větách. (Toman, 1991, s. 47)

Žák přečetl za tři minuty 98 slov. Procentuální zastoupení chyb ve správnosti čtení činí 9,2 %, celkem 9 chyb. Porozumění čtení bylo částečné. V plynulosti žák

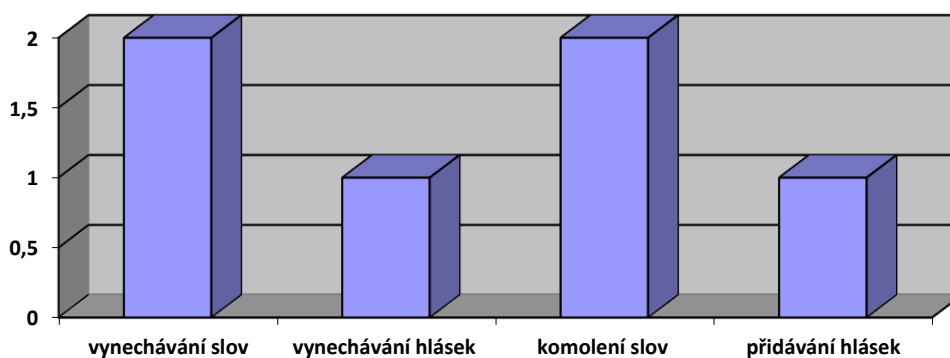
udělal celkem 22 chyb, tedy 22,4 % v celém čtenářském projevu. Nevýrazné čtení se projevilo 11 chybami, s procentuálním zastoupením 11,2 %.

10.3. Případová studie č. 3 – čtení metodou Sfumato

NESPRÁVNÉ ČTENÍ

Nesprávné čtení se u dívky projevilo chybami v oblasti vynechávání slov a hlásek, dále přidávání hlásek a nakonec komolení slov. Stejně jako v předešlých studiích se u žákyně neobjevila chyba přehazování hlásek/slabik nebo slov, ale také se nedopouštěla chyb ve vynechávání slabik, přidávání ani záměně slabik a slov. Chyby, které se vztahují na záměnu hlásek, jsem mezi zkoumající chyby proti správnosti čtení nezařadila, protože vždy když se dívka spletla, vrátila se a sama se opravila. Jednalo se především o záměnu hlásky **b** za **d** ve slovech **běhat**, **bez**, a **bobeček**. Další záměnou bylo písmeno **e** za **ě** ve slově **vesele**, následnou záměnou hlásky bylo písmeno **ř** za **ě** ve slově **těšil**, poslední zaměněnou hláskou bylo písmeno **o** za **a** ve slově **maminka**. Ostatní chyby proti správnosti uvádí graf 6.

Graf 6: Chyby proti správnosti



Zdroj: vlastní výzkum

V grafu 6 můžeme vidět, že nejvíce chyb proti správnosti se dívka dopustila komolením a vynecháváním slov, zároveň jde o velmi nízký počet chyb vzhledem k zaostávání ve čtení. Za hlavní příčinu v komolení slov lze považovat nepozorné čtení nebo nesprávný dohad (Toman, 2007, s. 35). Vynechávání slov ve čtení u této žákyně vznikalo v důsledku rychlé syntézy slabik. Příklady komolených slov udává tabulka 8 a příklady vynechaných slov jsou zachyceny v tabulce 9.

Tab. 8: Komolení slov

Správná slova	Komolená slova
Přístupné	přístupék
Mohu	máchu

Zdroj: vlastní výzkum

Tab. 9: Vynechávání slov

Správné slovní spojení	Vynechaná slova
Byl rád, že si může sám, bez dohledu prohlédnout vše, co se mu líbí.	Si, může

Zdroj: vlastní výzkum

Pro nápravu komolení slov můžeme zařadit hlavolamy nebo záměrné alogismy, u kterých žáci mají za úkol správně je rozpoznat a opravit. (Toman, 1991, s. 36)

Zelinková (2009, s. 105) uvádí cvičení, které může sloužit k nápravě vynechávání slov. Žáci pracují s počtem slov ve větě, pokud větu přečtou s menším počtem slov, vracejí se a čtou celou větu od začátku. Učitel počítá žákovi slova v průběhu čtení.

Následující chyby proti správnosti, jak můžeme vyčíst z grafu 6, jsou přidávání a vynechávání hlásek. Za příčinu přidávání hlásky do slov lze považovat usnadnění výslovnosti celého slova. Ve vynechávání jednotlivých hlásek je za hlavní příčinu pokládána povrchová analýza slabik a nesprávný dohad. (Toman, 2007, s. 35) Oba případy chyb jsem u žákyně zaznamenala pouze ve dvou slovech, které ukazuje tabulka 10.

Tab. 10: Přidávání a vynechávání hlásek

Slovo	Vzniklé slovo	Přidaná hláska
luka	louka	u
Slovo	Vzniklé slovo	Vynechaná hláska
nejjemnější	nejjemnější	š

Zdroj: vlastní výzkum

Pro nápravu těchto čtenářských nedostatků můžeme zařadit cvičení se slovy v různých tvarech nebo slova příbuzná a cvičení na uvědomování si významových obměn v daném textu. (Toman, 1991, s. 37)

UVĚDOMĚLÉ ČTENÍ

UVědomělost čtení je kvalita, která zahrnuje předešlou zkoumanou kvalitu. Z výsledků předešlého zkoumání je zřejmé, že žákyně se správností čtení neměla takové obtíže jako žák v první případové studii. Při čtení se plně soustředila i na obsah čteného textu. Otázky vztahující se k obsahu textu, uvádím zde:

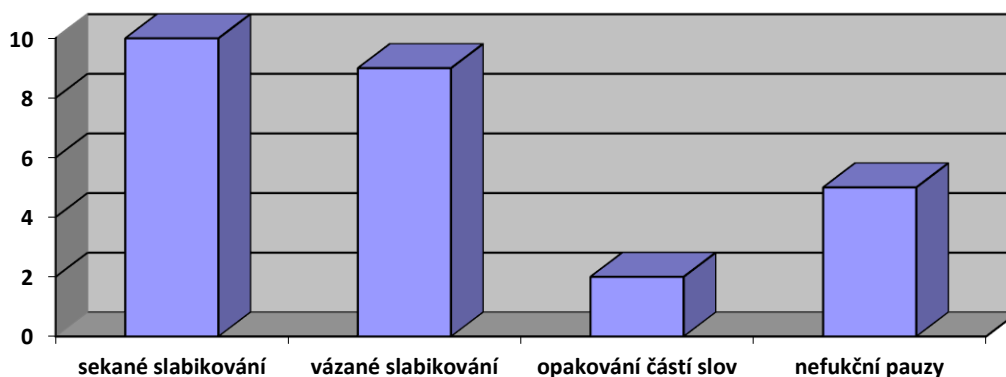
- O čem chce zajíček mamince vyprávět, až se vrátí?
- Kde v přírodě se může zajíček pohybovat, co všechno je mu přístupné?

Dívka dokázala odpovědět na tyto otázky přesně. Kvalitu porozumění čtení hodnotím jako velmi dobrou. Dokonce věděla, kde v textu může informace vyhledat, což není pro zaostávající čtenáře lehkou činností.

NEPLYNULÉ ČTENÍ

Dívka měla pomalé tempo čtení, avšak plynulé. Z hlediska chyb, kterých se dívka dopouštěla v plynulosti čtení, se v samotném šetření projevilo vázané či sekané slabikování, opakování částí slov a nefunkční pauzy mezi slovy. V metodě Sfumato se od počátku pracuje se slabikou nikoliv s hláskováním. Chyby šepotného a hlasitého hláskování tedy nelze u této metody pozorovat. Nejčastější chyby v plynulosti čtení nám znázorňuje graf 7.

Graf 7: Chyby proti plynulosti



Zdroj: vlastní výzkum

Z grafu 7 vyplývá, že nejvíce chyb v plynulosti čtení dělala žákyně v sekaném a vázaném slabikování. Tyto čtenářské nedostatky velmi ovlivňují plynulost čtení.

Příčinou sekaného slabikování může být úzké zorné pole žáka nebo nedostatečně upevněná slabika. Nejvíce chyb v sekaném slabikování žákyně provedla ve větě: „Pořád nové věci nacházel – už toho měl plnou hlavičku a těšil se, že bude mamince vypravovat o velikém ptáku, o květinách, o včelách a srncích.“ V rámci celého textu žákyně chybovala v tomto jevu desetkrát. Slova čtená sekaným slabikováním jsou přehledně uvedena v tabulce 11.

Tab. 11 Slova čtená sekaným slabikováním

na/u/čil	pro/sil	slu/ní/čko	zají/ček	ve/se/le
hla/vič/ku	tě/šil	vy/pra/vo/vat	bo/be/ček	přís/tup/né

Zdroj: vlastní výzkum

Chyby sekaného slabikování lze napravovat pomocí cvičení čtení slov s dlouhou slabikou na začátku, aby měl čtenář dostatek času na dešifrování slabiky následující. (Toman, 1991, s. 41)

Ve vázaném slabikování udělala dívka nejvíce chyb ve větě: „Jen přijdu a mohu hodovat tu nejjemnější travičku.“ Nejvíce vázaného slabikování použila ve slovech, které jí byly méně známé, ale také především u slov, které byly složeny ze tří nebo čtyř slabik. V průběhu diagnostiky čtenářského výkonu dívky jsem dospěla k názoru, že

méně chybuje v dešifrování hlásek především **b** a **d**, pokud čte vázaným slabikováním. Slova, která žákyně přečetla vázaným slabikováním, uvádí tabulka 12.

Tab. 12: Slova čtená vázaným slabikováním

procházku	dohledu	prohlédnout
nacházel	srncích	přemýšlel
hodovat	nejjemnější	travičku

Zdroj: vlastní výzkum

Možnou nápravou pro vázané slabikování jsou cvičení na rozšiřování zorného pole čtenáře a různá dechová cvičení. (Toman, 1991, s. 41)

Nefunkční pauzy se projevily pouze před dvěma slovy a jedním slovním spojením. Žákyně se dopustila delší pauzy před slovy, která začínala hláskou **b**. Obtíže spojené s touto hláskou má dívka již od počátku výcviku čtení a potřebuje více času pro její dešifrování. Slova, před kterými byla užita nefunkční pauza, jsou **bez** a **bobeček**. Slovní spojení, které dívce činilo největší obtíže při čtení, bylo „...**že si může sám**...“. Slova **si** a **může** nakonec z celého slovního spojení vypustila.

Nevhodné pauzy můžeme odstraňovat cvičením, ve kterém si žáci trénují správný dohad hlásek pomocí doplňování neúplných vět. (Toman, 1991, s. 43)

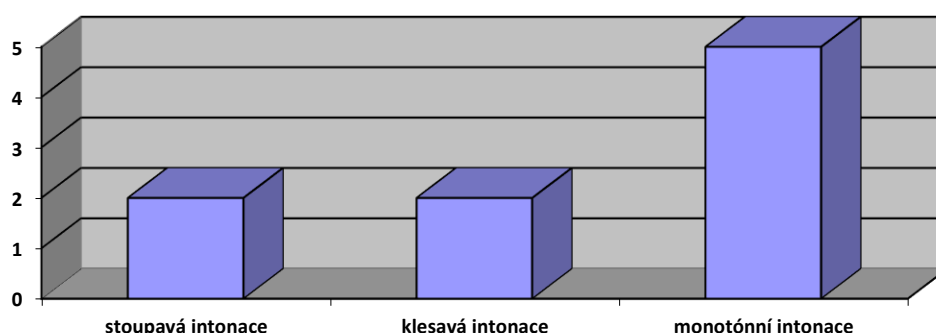
Opakování částí slov neboli nakusování se u žákyně projevilo pouze ve dvou případech čtení slov. Příčinou této chyby může být snaha o ověření správnosti grafické podoby přečteného slova nebo není upevněná slabika. (Toman, 1991, s. 42) Dívka se tohoto čtenářského nedostatku dopustila u slov **ptáčkové** a **včelách**. U slova **ptáčkové** zopakovala náslovnou hlásku **p** a u slova **včelách** se žákyně dopustila zopakování první slabiky **vče**.

K nápravě tohoto čtenářského nedostatku bych doporučila, jak uvádí Pokorná (2011, s. 9–10), zařazovat cvičení na rozvoj sluchové analýzy a syntézy slov, příkladem může být hra *Slovní kopaná*, kdy žák musí vymýšlet slova na poslední slabiku či poslední hlásku předcházejícího slova.

VÝRAZNOST ČTENÍ

Výrazné čtení je nejvyšší kvalitou čtení. Dívka chybovala převážně v nesprávné intonaci. Frázování, chyby ve slovním přízvuku a nesprávný důraz jsem do výzkumné části případové studie č. 3 nezařazovala vzhledem k tomu, že je žákyně tvořila správně. Nejvíce dívka chybovala v souvětí: „*Sotva se naučil běhat, už prosil maminku, aby mohl jít na procházku.*“ Jak můžeme vidět, dívka se v souvětí dopustila čtyř nesprávných intonací – jednou stoupavou a třemi monotónními. Celkový přehled nesprávně užitých intonací uvádí graf 8.

Graf 8: Nesprávná intonace



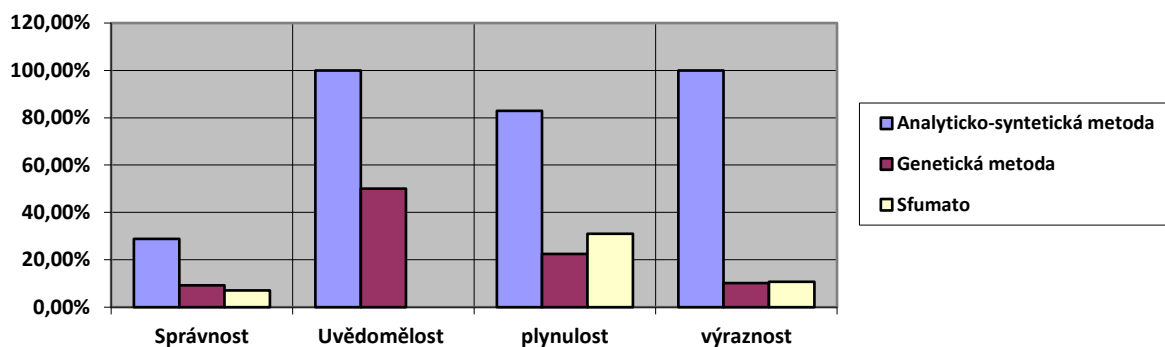
Zdroj: vlastní výzkum

Z grafu 8 lze vyčíst, že nejvíce chyb dívka udělala v monotónní intonaci. Tato chyba se objevovala především mezi slovy jednoslabičnými, u kterých žákyně nemusela příliš dlouho dešifrovat jednotlivé grafémy. Klesavou intonaci použila dívka před znaménkem (pomlčkou). Stoupavá intonace se objevila u slov **běhat** a **travičku**. Toman (2007, s. 43) vidí příčinu v „...nezvládnutí větného celku v důsledku úzkého zorného pole, ale i v chápání hlasitého čtení jako aktu odtrženého od běžné mluvené řeči.“ Zároveň Toman (2007, s. 43) doporučuje i jiné způsoby nápravy, ve kterých se nejvíce osvědčují literárně-estetické činnosti, a při nácviku správné intonace lze do čteného textu intonaci znázornit pomocí předem dohodnutých značek.

Žákyně po dobu stanovenou pro čtení přečetla celkem 84 slov. Z toho 7,1 % (6 chyb) tvořilo chyby proti správnosti čtení. Nejlépe si žákyně vedla v další kvalitě čtení-uvědomělosti, kde se nedopustila žádné chyby. V plynulosti čtení se dopustila celkem 26 chyb, které činily 31 % z celého čtenářského projevu. Poslední zkoumanou kvalitou byla výraznost, ve které se projevilo 9 chyb (10,7 %).

10.4 Souhrnný přehled výsledků kvalitativních chyb ve čtení

Graf 9: Souhrnný přehled chyb



Zdroj: vlastní výzkum

Graf ukazuje celkový přehled kvalitativních chyb v každé metodě počátečního čtení. V procentuálním zastoupení chyb ve všech kvalitách můžeme vidět, že nejméně chyb tvořila žákyně v metodě Sfumato. V porozumění textu žákyně neudělala žádnou chybu. Ve správnosti čtení se dívka dopustila celkem šesti chyb (7,1 %), ve výraznosti se u žákyně projevilo 9 chyb (10,7 %) a v plynulosti čtení se dopustila nejvíce chyb v celém čtenářském výkonu, celkem 26 chyb (31 %).

Horší výsledky se objevily u genetické metody čtení. Chlapcovo čtení bylo neuvědomělé, jeho odpovědi byly pouze částečné. V plynulosti bylo zjištěno celkem 22 chyb (22,4 %). Počet chyb v této kvalitě souvisel především se špatnou technikou řeči a neekonomickým dýcháním. Ve správnosti se žák dopustil 9 chyb (9,2 %) a ve výraznosti čtení udělal 11 chyb (11,2 %).

Nejvíce chyb se dopustil žák v metodě analyticko-syntetické. Nejhůře dopadly výsledky v porozumění textu. Žák neodpověděl ani na jednu otázku vztahující se k přečtenému úseku textu. Na nedostatky ve čtení s porozuměním navazovala plynulost čtení, ve které se žák dopustil celkem 64 chyb (84,2 %). Nejméně chyb udělal chlapec ve správnosti čtení, zde se dopustil 22 chyb (28,9 %). Z hlediska výrazného čtení se spíše soustředil na dešifrování jednotlivých grafémů a nesnažil se ani o správnou intonaci či dodržování funkčních pauz.

Z porovnání výsledků všech tří metod vyplynulo, že didakticky nejefektivnější počáteční metodou je splývavé čtení – metoda Sfumato. I přesto, že v současné době je poměrně rozšířená metoda genetická, výsledky žákova čtenářského výkonu vykazují

patrné čtenářské nedostatky, a to především v oblasti porozumění textu a plynulosti. V nejrozšířenější metodě analyticko-syntetické se projevilo nejvíce čtenářských nedostatků ve všech kvalitách čtení.

Domnívám se, že primárním důvodem takových výsledků je obtížnost jednotlivých metod prvopočátečního čtení, propracovaná metodika i přístup samotného pedagoga k žákovi. Jeho postoje, vnímání žáka, zkušenosti a didaktické dovednosti, kterými se snaží učit žáky být dobrými čtenáři. V současné době se v České republice vyskytuje velké množství metod počátečního čtení a myslím, že pedagog by měl více dbát na individuální přístup ke všem žákům ve třídě, kterým se snaží předkládat jeden způsob čtení. Lze předpokládat, že každý žák je jedinečný a začalo přibývat žáků, kteří mají v osvojování čtení obtíže. Proto si myslím, že nemá pedagog lpět na metodě čtení, která žákovi nevyhovuje a snažit se hledat takovou metodu, která nebude žákovi činit potíže.

Dle mého názoru každý žák potřebuje ve vzdělávání podporu od své rodiny. Případové studie, které jsem ve výzkumu zpracovala, nám nastínily, že je důležité mít sociální zázemí podněcující a stimulující ke vzdělávání.

III. PRAKTICKÁ ČÁST

11. Zásobník technik pro práci se zaostávajícími čtenáři

Součástí této diplomové práce je také zásobník technik pro práci s žáky, kteří zaostávají ve čtení. Zásobník je rozdělen do jednotlivých oblastí dle cvičení pro rozvoj dovedností potřebných pro čtení. Cvičení z jednotlivých oblastí provádíme vždy denně 7–10 minut. (Scharingerová, Scharinger, Bubeníčková, 1997, s. 4) Velmi podstatnou a nedílnou součástí cvičení je motivace a následná pochvala žáka.

11.1 Rozvoj poznávacích a čtenářských dovedností

Vycházíme z diagnostiky oblastí, které jsou nedílnou součástí čtenářských dovedností každého jedince. Na základě těchto diagnostik pak volíme nápravná cvičení dle úrovně rozvoje poznávacích funkcí žáka. (Pokorná, 2001, s. 240)

11.1.1 Sluchové vnímání

ROZVOJ SLUCHOVÉ ANALÝZY A SYNTÉZY ŘEČI

Rozlišování podobně znějících slov (Krejčová, Bodnárová a kol. 2018, s. 69)

- Učitel/rodič předřikává slova, která podobně znějí a liší se hláskou nebo délkou samohlásky. Příklad:

dopoledne–odpoledne, cvičebnice–učebnice, plot–plod, maso–máslo, kůl–hůl, louka–luka, louka–mouka, meč–míč

Slovní kopaná (Pokorná, 2011, s. 9)

- Tato hra má mnoho obměn, můžeme vymýšlet slova na poslední slabiku předešlého slova nebo poslední hlásku předešlého slova například:

moře–řepa nebo ulice–elektrina

ROZVOJ SLUCHOVÉ DIFERENCIACE ŘEČI

Práce s hmatem¹³

- Učitel/rodič napíše na tabuli nebo papír slabiky di, ti, ni/ dy, ty, ny.

¹³ PŠENIČKOVÁ, Petra. *Rozlišování slabik DY/DI, TY/TI, NY/NI. – 1. díl.* [online], [cit. 2020-04-08] Dostupné na WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/r/ZAA/19945/ROZLIŠOVANI-SLABIK-DYDI-TYTI-NYNI---1-DIL.html>>

- Žák při čtení využívá svůj obličej, kdy si při čtení měkkých slabik mačká na nos a při čtení tvrdých slabik si mačká na tvrdou bradu.
- Nejdříve pracujeme s měkkými slabikami, poté s tvrdými slabikami, a nakonec souhrnné cvičení. Příklad:

*DI ti TÍ NI NÍ ni TI DÍ di ni ti TÍ DÍ NÍ di DÍ NI NÍ ti TÍ ti ni ní NÍ DÍ TÍ
DY tý ný NY TY TÝ NY DÝ DY dý dy ty tý TÝ NÝ ny ny TY DY NY tý DÝ
di ni ty dý Ní ny ty dí tí DY NY DÍ NÍ TÍ TY ty tí ni di ti Tý Ny Ní Dy Dý di ni*

Práce s obrázky¹⁴

- Učitel/rodič nakreslí na tabuli nebo papír obrázky symbolizující měkký nos a tvrdou bradu.
- Potom napíše různá slova kolem obrázků, které má žák za úkol spojit s příslušným obrázkem. Příklady slov pro spojení s obrázkem uvádím zde:
rodina, dým, zelenina, zvony, tiká, tykev

11.1.2 Zrakové vnímání

ROZLIŠOVÁNÍ POZADÍ A FIGURY

Žák má za úkol rozpoznat tvary obrázků a napsaných slov, přečíst a obtáhnout je pastelkou. (Pokorná, 2011, s. 13)

- Pracovní list – rozlišování tvarů obrázků (Tamtéž, s. 64) (Příloha 7)
- Pracovní list – rozlišování napsaných slov (Tamtéž, s. 71) (Příloha 8)

ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ

Pro rozvoj optické diferenciacce máme k dispozici pracovní listy s obrázky. Vždy musíme mít jednu tabulku s obrázky vytištěnou dvakrát. Pro žáka je lepší, aby jedna tabulka s obrázky byla na odlišném barevném papíru. Druhou tabulku s obrázky učitel/rodič rozstříhá a úkolem žáka je obrázky správně poskládat na barevný list s tabulkou obrázků. Žák hledá a přiřazuje na sebe vždy stejné obrázky. (Scharingerová, Scharinger, Bubeníčková, 1997, s. 6)

- Cvičení by nemělo trvat déle než 12 minut.

¹⁴ PŠENIČKOVÁ, Petra. *Rozlišování slabik DY/DI, TY/TI, NY/NI. – 1. díl.* [online], [cit. 2020-04-08] Dostupné na WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/t/ZAA/19945/ROZLIŠOVANI-SLABIK-DYDI-TYTI-NYNI---1-DIL.html>>

- Pracovní list – zvířata (Scharingerová, Scharinger, Bubeníčková, 1997) (Příloha 9)
- Pracovní list – sněhulák (Scharingerová, Scharinger, Bubeníčková, 1997) (Příloha 10)

ZRAKOVÁ ANALÝZA A SYNTÉZA

- Zelinková (2009, s. 134) uvádí skládání jakýkoliv rozstříhaných obrázků např. pohlednic
- Skládání písmen z prvků (Zelinková, 2009, s. 134)

11.2 Řeč

Rozvoj řeči je důležitým aspektem pro správné čtení. Pokud není dostatečně rozvinuta motorika svalů, které potřebuje k vyjadřování, mohou se u žáka tvořit obtíže při čtení. (Pokorná, 2011, s. 20)

OBRATNOST VYJADŘOVÁNÍ

Jazykolamy (Pokorná, 2011, s. 110)

Příklady: *Osuš si šosy.*

Jak Julie olejuje koleje.

Básně

Příklady: Jiří Žáček: *Jak to je* (Pokorná, 2011, s. 105)

Zdeněk Kriebel: *Ptám se, ptám se, pampeliško* (Pokorná, 2011, s. 105)

Ljuba Štíplová: *Nachystej si vyřídilku* (Pokorná, 2011, s. 111)

ROZVOJ SLOVNÍ ZÁSObY

Rýmování (Pokorná, 2011, s. 114)

Příklad: *čepice–opice, slepice; značka–hračka, pračka; kapka–babka.*

11.3 Pravolevá a prostorová orientace

Rozvoj pravolevé orientace se učí žáci již od pěti let, ale k celkovému dozrání dochází kolem osmého roku života. Z hlediska rozvoje prostorové orientace se nejdříve

zaměřujeme na orientaci v prostoru, a poté na orientaci na ploše. (Krejčová, Bodnárová a kol. 2018, s. 76)

PRAVOLEVÁ ORIENTACE

Žák má za úkol správně rozlišovat pravou a levou stranu.

- Pracovní list – ruce¹⁵ (Příloha 11)
- Pracovní list-křížovátka¹⁶ (Příloha 12)

PROSTOROVÁ ORIENTACE

Pojmenuj, co je vpředu, uprostřed a vzadu

- K tomuto cvičení nepotřebujeme pomůcky. Můžeme s žákem využít třídu, popřípadě domov, zahradu nebo obrázek.
- Učitel klade otázky: „*Co leží uprostřed zahrady?*“
„*Co najdeme vzadu zahrady?*“

Udělej přesně to, co vidíš (Sindelarová, 2008, s. 10)

- Posadíme se vedle žáka na židli a levou ruku si položíme levé na ucho a pravou na pravé koleno současně.
- Žákovým úkolem je napodobit přesné pozice učitelových rukou.
- Učitel musí v pozici setrvat, dokud žák nenapodobí přesnou pozici rukou.
- Můžeme jej obměnit a nalepit si třeba na pravou ruku obrázek a pozice rukou různě prohazovat. Učitel může dát levou ruku na pravé koleno.

11.4 Paměť

Pokorná (2011, s. 20) uvádí, že rozvoj paměti má probíhat především nácvikem jednotlivých sekvencí. Hlavní podstatou celkového rozvoje paměti je propojení a nevynechání žádné modální oblasti.

¹⁵ KUČEROVÁ, Radomíra. *Pravolevá orientace*. [online], [cit. 2020-04-08] Dostupné na WWW: <<https://dum.rvp.cz/materialy/pravoleva-orientace-3.html>>

¹⁶ KRAJSOVÁ, Veronika. *Asociace Záchranný kruh*. Pro školy. Pracovní listy dopravní výchova auta. [online], [cit. 2020-04-08] Dostupné na WWW: <<https://www.zachranny-kruh.cz/pracovni-listy/dopravni-vychova-auta.html>>

ROZVOJ ZRAKOVÉ PAMĚTI

Práce s pracovními listy

- Pracovní list – seznam potravin (Rezková, 2014, s. 6) (Příloha 13)

Pexeso a Kimovy hry

- Pro Kimovu hru lze využít reálné předměty nebo pracovní list – zvířata (Rezková, 2014, s. 17) (Příloha 14)

ROZVOJ SLUCHOVÉ PAMĚTI

Hra na rádio¹⁷

- Učitel/rodič s žákem zpívají písničku, najednou učitel/rodič otočí imaginárním knoflíkem a rádio se ztiší.
- Žákovým úkolem je v duchu si zpívat písničku ve správném rytmu, a když učitel/rodič otočí knoflíkem zpět na hlasitost, musí se nahlas zase napojit.

Pracovní list

- Pracovní list – práce s textem (Rezková, 2014, s. 1) (Příloha 15)

ROZVOJ KINESTETICKÉ PAMĚTI

Poznávání materiálů hmatem (Pokorná, 2011, s. 20)

- Žák si nejdříve osahá všechny materiály i zrakem, a poté je poznává poslepu.

¹⁷KRÁLOVÁ, Milena. *Příklady a hry na rozvoj sluchové percepce*. [online], [cit. 2020-04-08] Dostupné na WWW: https://wiki.rvp.cz/Sborovna/5Pripravy_na_vyuku/1.Predskolni_vzdelavani/P%C5%99%C3%ADklady_a_hry_na_rozvoj_sluchov%C3%A9_percepce

11.5 Koncentrace pozornosti

V současné době se velmi často se objevuje porucha koncentrace pozornosti. Ta se podle odborníků s přibývajícím věkem dítěte zlepšuje. U této poruchy je nutné odstranit neurotizující faktory. (Rezková, Zelinková a Tumpachová, 2013, s. 1)

Práce s pracovními listy

- Pracovní list – obtahování (Tamtéž, s. 5) (Příloha 16)
- Pracovní list – podtrhávání (Tamtéž, s. 15) (Příloha 17)

DISKUSE

Výsledky mého výzkumu byly porovnány s diplomovou prací Čáповé (2017), která ve svém výzkumu porovnávala čtenářské dovednosti v analyticko-syntetické metodě a metodě Sfumato-splývavé čtení, nadále pak s prací Koníčkové (2007), která do svého výzkumu zapojila rozdíly ve čtení v genetické metodě v porovnání s metodou analyticko-syntetickou, a nakonec se závěrečnou prací Cahové (2019), která do výzkumu zařadila porovnání čtenářských dovedností všech tří metod.

Výsledky Čáповé (2017), která ve své práci prováděla výzkum rozdílnosti čtenářských dovedností v metodě Sfumato a analyticko-syntetické dospěla ke stejným výsledkům v porovnání s výsledky výzkumu mé diplomové práce. Výsledky obou výzkumů ukazují, že čtenářské dovednosti v metodě Sfumato jsou na lepší úrovni než v metodě analyticko-syntetické. Žáci lépe rozumí čtenému textu a dvojitě čtení se vyskytuje v analyticko-syntetické metodě mnohokrát více než v metodě Sfumato.

Rozdílnostmi ve čtenářských výkonech v metodě genetické a analyticko-syntetické se věnovala ve své diplomové práci Koníčková (2007), která do svého výzkumu začlenila nejen čtenářské výkony v metodě genetické, ale porovnávala je s výzkumem čtenářských výkonů v analyticko-syntetické metodě. Z výsledků čtenářských dovedností Koníčkové (2007) lze konstatovat, že z hlediska porovnání techniky čtení vykazují lepší výsledky žáci, kteří se učili čistě genetickou metodou. Koníčková (2007) zkoumala početnější skupinu čtenářů, a tudíž nelze objektivně porovnat výsledky jejího výzkumu s výsledky mého výzkumného šetření, protože můj výzkum byl zaměřen pouze na jednoho žáka v této metodě.

Nejblíže srovnatelné výsledky mého výzkumu jsem uskutečnila se závěrečnými výsledky výzkumu Cahové (2019) i přesto, že náš zkoumaný soubor se liší počtem i věkem. Z hlediska nejčastěji tvořených chyb se výsledky mého výzkumu shodují pouze u metody analyticko-syntetické, ve které se nejčastěji žáci dopouštějí sekaného slabikování, užívání nefunkčních pauz a vyskytuje se nízká úroveň porozumění textu. Nelze dojít k plnohodnotnému srovnání mého výzkumu s výzkumným šetřením Cahové (2019) z hlediska počtu zkoumaných žáků. I přes tento fakt v porovnání chybovosti mezi jednotlivými metodami jsme dospěli spolu s Cahovou (2019) ke stejným výsledkům. Největší chybovost se objevuje v analyticko-syntetické metodě čtení. Ve výsledcích se shodujeme i v posledním poznání, a tím je porozumění čtenému textu. Stejně jako Cahová (2019) jsem dospěla ve svém výzkumu k poznání, že nejlépe

rozumí čtenému textu žáci, kteří se učí od počátku číst metodou Sfumato-splývavým čtením.

Realizace výzkumného šetření byla pro mě přínosná z mnoha hledisek. Obohatila jsem se o nové informace v oblasti čtenářství zaměřené na zaostávající čtenáře. Dozvěděla jsem se, s jakými obtížemi se zaostávající čtenáři nejvíce potýkají a jakým způsobem lze takové čtenářské nedostatky napravit. Ověřila jsem si v praxi, možnost správného diagnostikování čtenářského výkonu podle několika kritérií za použití stejných výzkumných metod aplikovaných ve třech rozdílných metodách počátečního čtení. Myslím, že výsledky mého výzkumu jsou přínosné především pro sestavení praktického zásobníku technik, jak se zaostávajícími čtenáři pracovat. Z hlediska podrobného diagnostikování čtenářského výkonu v každé metodě počátečního čtení zvláště jsou techniky a cvičení v zásobníku zaměřené především na nápravu nejčastěji se vyskytovaných chyb ve čtení.

V současné době existují různé pracovní sešity a cvičení pro nápravu jednotlivých oblastí potřebných ke čtení, které jsou velmi podrobné a většinou jsou zaměřené na jednu oblast. Já osobně preferuji nástin různých technik a cvičení pro ucelený rozvoj všech oblastí, které jsou potřebné ke zlepšení čtenářského výkonu žáků, a proto jsou výsledky mého výzkumu unikátní. Zásobník technik obsahuje souhrnné zpracování nápravy všech oblastí potřebných pro čtení a vychází z podstaty zjištěných výsledků v mém výzkumu.

Poznání, které jsem učinila ve výzkumném šetření, se z velké části shoduje s poznatky v teoretické části mé diplomové práce. Především s poznatky v oblasti počátečního čtení, kde se pomocí výzkumu potvrdilo, že podstatným faktorem pro úspěšné osvojení čtenářských dovedností je individuální přístup pedagoga. Záleží na jeho didaktických dovednostech a zkušenostech v metodě, kterou učí žáky číst, ale i na jeho fantazii a tvořivosti.

ZÁVĚR

Diplomová práce s názvem *Rozvíjení čtenářských dovedností u žáků 4. ročníku ZŠ se zaměřením na zaostávající čtenáře* se zabývá rozvojem čtenářských dovedností v primárním vzdělávání. V teoretické části jsem se zpočátku zaměřila na čtení a jeho začlenění do kurikulárního dokumentu RVP ZV. Následně jsem navázala stručnou charakteristikou žáka mladšího školního věku v propojení s vývojem dětského čtenáře. Další kapitola obsahuje stručnou charakteristiku rozvoje čtenářské gramotnosti od počátku výuky čtení. Součástí teoretické části této diplomové práce je i popis druhů čtení a jednotlivých kvalit čtenářského výkonu. V návaznosti na kvality čtení jsou v práci zahrnuty chyby čtenářského výkonu a nesprávné čtecí návyky. Poslední kapitola teoretické části je věnována zaostávajícím čtenářům.

Cílem diplomové práce je zmapování dosavadních čtenářských dovedností tří žáků 4. ročníku ZŠ formou případových studií s možností nápravy zjištěných čtenářských nedostatků a vytvořením zásobníku technik, jak se zaostávajícími čtenáři pracovat a rozvíjet čtenářské dovednosti. Záměrem této práce bylo zjistit rozdílnosti v jednotlivých metodách čtení a nastínění chyb, kterých se žáci nejvíce dopouštějí v každé metodě zvlášť.

Výzkum probíhal v dubnu 2019 ve třech základních školách – ZŠ a MŠ Nová pec, ZŠ a MŠ Frymburk a ZŠ a MŠ Horní Dvořiště. V rámci výzkumu jsem dospěla k následujícím výsledkům:

Nejvíce chyb ve čtenářském výkonu se objevilo v analyticko-syntetické metodě počátečního čtení, a to především v neuvědomělosti textu a výraznosti čtení. V plynulosti se žák nejčastěji dopustil sekaného slabikování a dvojího čtení. Následovaly chyby v genetické metodě, kde se nejvíce nedostatků objevilo opět v porozumění textu a plynulosti čtení, kde použil žák velké množství nefunkčních pauz. Nejméně chyb se projevilo v metodě Sfumato. Domnívám se, že podstatným důvodem takových výsledků je především volba metody počátečního čtení, individuální přístup pedagoga k žákovi a podpora žáka od rodičů.

Výsledky diplomové práce nás seznamují s dosavadní výukou čtení tří žáků různými metodami čtení a poukázaly na možná úskalí těchto metod. Zároveň mohou být určitým podnětem k zamyšlení pro volbu metody počátečního čtení.

POUŽITÁ LITERATURA

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

BRAUN, Richard. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Vyd.1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-656-7.

CAHOVÁ, Iva. *Analýza čtenářské úrovně žáků 3. ročníku se zaměřením na různé metody čtení*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2019.

ČÁPOVÁ, Ilona. *Výuka elementárního čtení v současné době*. Diplomová práce. České Budějovice, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2017.

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

FASNEROVÁ, Martina. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Skripta. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-2443-143-7.

GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011, ISBN 978-80-7464-013-1.

HYHLÍK, František. *Četba a její vliv na utváření osobnosti*. Vyd.1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958.

CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Vyd.1. Praha: Albatros, 1982. ISBN 13-824-82.

CHALOUKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Vyd. 1. Praha: Victoria publishing, a.s. 1995. ISBN 80-85865-40-8.

JELÍNKOVÁ, Radka. *Péče o zaostávající čtenáře na prvním stupni základní školy*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2009.

KONÍČKOVÁ, Martina. *Vývoj čtenářských dovedností a obtíže v genetické metodě čtení*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007.

KOŠTÁLOVÁ, Hana a kol. *Čtenářské kontinuum*. Vyd. 1. Praha: Pomáháme školám k úspěchu o. p. s., 2017. ISBN 978-80-906581-3.

KŘIVÁNEK, Zdeněk a Radka WILDOVÁ. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. ISBN 80-86039-55-2.

KŘÍŽKOVÁ, Petra. *Výchova ke čtenářství na 1. stupni ZŠ*. Plzeň, 2012. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky.

KREJČOVÁ, Lenka a Zuzana BODNÁROVÁ A KOL. *Specifické poruchy učení*. Vyd. 2. Brno: Edika, 2018. ISBN 978-80-266-1219-3.

KUCHARSKÁ, Anna a Radka WILDOVÁ. *Koncepce diagnostiky čtenářských kompetencí v projektu rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-558-4.

LINHART, Josef a Marie TURKOVÁ. *Procesy v učení v počátečním čtení a psaní: na pomoc zaostávajícím čtenářům*. Vyd.1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Vyd.1. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s. r. o. 2004. ISBN 80-86898-01-6.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole. Četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Vyd.1. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-891-6.

LIPTÁKOVÁ, Ľudmila a KOLEKTIV. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Vyd. 1. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-555-0462-9.

MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-175-1.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 2. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1993.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Vyd. 3. upr. a rozšíř. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-x.

NAJVAROVÁ, Veronika. *Model funkční gramotnosti a RVP ZV*. In Janík, T. Knecht, P. & Najvarová V. (Eds.). *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido. 2007. ISBN 978-80-7315-153-9.

NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy*. *Pedagogická orientace*. 2010. 20 (4), 49–65.

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

POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Vyd.5. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-931-6.

PRŠOVÁ, Eva. *Literárna kompetencia v primárnom vzdelávaní*. In Liptáková, L. a kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Vyd.1. Prešov: Prešovská univerzita v Prešově, 2011.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Vyd.4. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Grada publishing a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Vyd. 2., upr. a rozšíř. Havlíčkův Brod: Grada publishing a. s., 2014. ISBN 978-80-247-8993-4.

REZKOVÁ, Vlasta, ZELINKOVÁ, Olga a Lucie TUMPACHOVÁ. *Koncentrace pozornosti*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, spol. s. r. o. 2013.

REZKOVÁ, Vlasta. *Cvičíme paměť*. Soubor pracovních listů nejen pro děti. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna s. r. o. 2014.

SCHARIGEROVÁ, Jitka a Friedrich SCHARINGER, BUBENÍČKOVÁ, Pavla. *Dílčí oslabení výkonu a jeho vliv na školní praxi*. Praha: výukový seminář, 1997.

SINDELAROVÁ, Brigitte. *Deficity dílčích funkcí. Psychodiametrický test*. Brno: Psychodiagnostika, 2008.

SMETÁČEK, Vladimír. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. Vyd.1. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1973. 100 s.

ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci – didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd.2. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0948-7.

ŠVRČKOVÁ, Marie. *Počáteční čtenářská gramotnost a klíčové kompetence*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1984.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy II*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1990.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1991.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Pedagogická fakulta, 1992.

TOMAN, Jaroslav. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: Cerm, 1999. ISBN 80-7204-111.8.

TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-038-6.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.

ULLMANOVÁ, Martina. *Role knihovny v rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. 2015.

ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ. *Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS 2001: Koncepce hodnocení*, 2002.

VALA, Jaroslav. *Didaktika literární výchovy*. Olomouc: Nakladatelství Hanex, 2017. ISBN 978-80-7409-086-8.

VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, Lenka. *České děti a čtení*. Časopis Moderní vyučování. 2003, (4). 4-5.

VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do Bibliopedagogiky*. Praha: ISV nakladatelství, 1995. ISBN 80-85866-07-2.

VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2017.

WÁGNEROVÁ, Jarmila. *Jak naučit číst podle genetické metody*. Vyd. 1. Plzeň: Pedagogická fakulta, 1996. ISBN 80-7082-309-7.

WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum – Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Vyd.1. Brno: Masarykovo univerzita. 1994. ISBN 80-210-0846-6.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. Speciální pedagogika, (Portál). ISBN 80-7178-038-3.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Vyd. 11. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

INTERNETOVÉ ZDROJE

BALŠÍKOVÁ, Olga a Jiří DAN, *Náprava čtení a psaní*. [online], [cit. 2020-04-21] Dostupné na WWW: <https://is.muni.cz/el/1441/podzim2008/SZ7BP_PtZP/Dan-Balsikova_Naprava_cteni_a_psaní.pdf>

HAVLÍNOVÁ, Hana. *Čtenářské strategie od prvních školních dní*. Čtenářská gramotnost. [online], [cit.2020-02-16] Dostupné na WWW: < <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/21877/CTENARSKE-STRATEGIE-OD-PRVNICH-SKOLNICH-DNI.html/>>

KUČEROVÁ, Radomíra. *Pravolevá orientace*. [online], [cit. 2020-04-08] Dostupné na WWW: <<https://dum.rvp.cz/materialy/pravoleva-orientace-3.html>>

KRAJSOVÁ, Veronika. *Asociace Záchranný kruh*. Pro školy. Pracovní listy dopravní výchova auta. [online], [cit. 2020-04-08] Dostupné na WWW: <<https://www.zachranny-kruh.cz/pracovni-listy/dopravni-vychova-auta.html>>

KRÁLOVÁ, Milena. *Příklady a hry na rozvoj sluchové percepce*. [online], [cit. 2020-04-08] Dostupné na WWW: <https://wiki.rvp.cz/Sborovna/5Pripravy_na_vyuku/1.Predskolni_vzdelavani/P%C5%99%C3%ADklady_a_hry_na_rozvoj_sluchov%C3%A9_percepce>

MERTIN, Václav. *Jak naučit děti číst knížky s příběhem*. [online], [cit. 2020-02-14] Dostupné na WWW: <<http://www.rodina.cz/clanek4031.htm>>

NAVRÁTILOVÁ, Mária. *Sfumato – splyvavé čtení*. Metodická příručka. [online]. [cit. 2020-04-29]. Dostupné z WWW: <http://www.abcmusic.cz/privat2/1_qwdnvsuiykjncvbp1573945ckbvbnbn.pdf>

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA. *Dítě s dyslexií*. [online], [cit. 2020-04-21] Dostupné na WWW: <<http://www.ppp-ostrava.cz/co-mame-delat-kdyz-mame-doma-dite-s-dyslexii/>>

PŠENIČKOVÁ, Petra. *Rozlišování slabik DY/DI, TY/TI, NY/NI. – 1. díl*. [online], [cit. 2020-04-08] Dostupné na WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/r/ZAA/19945/ROZLISOVANI-SLABIK-DYDI-TYTI-NYNI---1-DIL.html/>>

ŠLAPAL, Miloš. (2007). *Dílna čtení v praxi*. Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách. [online]. [cit. 2019-10-20] Dostupné na WWW:<<https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2719/DILNA-CTENI-V-PRAXI.html/>>

ŠILHÁNOVÁ, Milena. *Sfumato, splyvavé čtení*. [online], [cit.2020-03-09] Dostupné na WWW:<<https://docplayer.cz/2470198-Sfumato-splyvave-cteni-mgr-milena-silhanova.html>>

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tab. 1: Záměna hlásek	49
Tab. 2: Komolení slov	50
Tab. 3: Vynechávání a přidání hlásky	50
Tab. 4: Slova přečtená pomocí dvojího čtení	52
Tab. 5: Slova s dlouhou pauzou	53
Tab. 6: Záměna hlásek	56
Tab. 7: Šepotné hláskování	60
Tab. 8: Komolení slov	63
Tab. 9: Vynechávání slov	63
Tab. 10: Přidávání a vynechávání hlásek	64
Tab. 11 Slova čtená sekaným slabikováním	65
Tab. 12: Slova čtená vázaným slabikováním	66
Graf 1: Chyby proti správnosti	48
Graf 2: Chyby proti plynulosti	52
Graf 3: Chyby proti správnosti	55
Graf 4: Chyby proti plynulosti	58
Graf 5: Nesprávná intonace	61
Graf 6: Chyby proti správnosti	62
Graf 7: Chyby proti plynulosti	65
Graf 8: Nesprávná intonace	67
Graf 9: Souhrnný přehled chyb	68

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1	88
Příloha 2	89
Příloha 3	90
Příloha 4	91
Příloha 5	92
Příloha 6	93
Příloha 7	94
Příloha 8	95
Příloha 9	96
Příloha 10	97
Příloha 11	98
Příloha 12	99
Příloha 13	100
Příloha 14	101
Příloha 15	102
Příloha 16	103
Příloha 17	104

Souhlas rodičů/ zákonných zástupců o zapojení žáka do výzkumu

Jmenuji se Lenka Součková a jsem studentkou Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Prosím Vás o souhlas, aby Vaše dítě bylo zapojeno do spolupráce ke zpracování výzkumné části mé diplomové práce zabývající se rozvojem čtenářských dovedností žáků se zaměřením na zaostávající čtenáře.

Výzkum spočívá ve čtení krátkého textu po dobu 3 minut. Průběh čtení si zaznamenám na diktafon a po zanalyzování bude smazán. Tuto nahrávku nebudu nikde publikovat.

Souhlasím

Nesouhlasím

.....

Podpis rodiče/ zákonného zástupce

Diagnostický text „Zajíček“

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

(Zelinková, 1994, s. 184)

Čtenářský text – Analyticko-syntetická metoda

chlapec č. 1

76 slov

pomaleji tempo

Zajíček

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

Čtenářský text – Genetická metoda

chlapec č. 2

98 slov

Zajíček

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

Čtenářský text – metoda Sfumato

dívka

84 slov

Zajíček

Sotva se naučil běhat, už prošel maminku, aby mohl jít na procházku. Sluníčko hrálo, ptáčkové zpívali a zajíček vesele poskakoval. Byl rád, že si může sám, bez dohledu prohlédnout vše, co se mu líbí. Pořád nové věci nacházel – už toho měl plnou hlavičku a těšil se, že bude mamince vyprávět o velikém ptáku, o květinách, o včelách a srncích. Sedl si na bobček a přemýšlel: „Jak je vše krásné! Pole, lesy, luka – všechno je mi přístupné. Jen přijdu a mohu hodovat tu nejjemnější travičku.“ Čeho se bát? Maminka mi sice říkala, abych daleko nechodil – cožpak mě někdo chytí? Jsem tu již tak dlouho – a nic. Že nevím cestu zpět? Tady kol potůčku pěšinkou vzhůru k lesu a tam v širém poli jsou naši.“ Spokojeně se usmíval. Tu slyš! – Zaštěkal pes. Ještě nikdy ten hlas neslyšel. Věděl však hned, že mu nepřináší dobrou zvěst. Rázem zapomněl na vše. Nevěda kam běžel, běžel pryč. Upocený, udýchaný, zastavil se pod vysokou strání, za níž už zapadalo sluníčko. Smrákalo se. Tu se v něm ozvala touha po domově. Kam jít? Kde jsem? Div, že nezaplakal. Strach, nejistota provázely ho na cestě domů. Šel nazdařbůh. Konečně přišel k potůčku – kde už na něj čekala maminka. Měla strach, kde tak dlouho vězí, a šla ho hledat. Ani nemukal. Jen srdíčko mu radostí poskočilo, když hopkal vedle maminky, která ho bezpečně vedla domů. „Jak se ti venku líbilo?“ ptala se ho maminka. „Je to krásné – maminko – ale u tebe je přece lépe.“

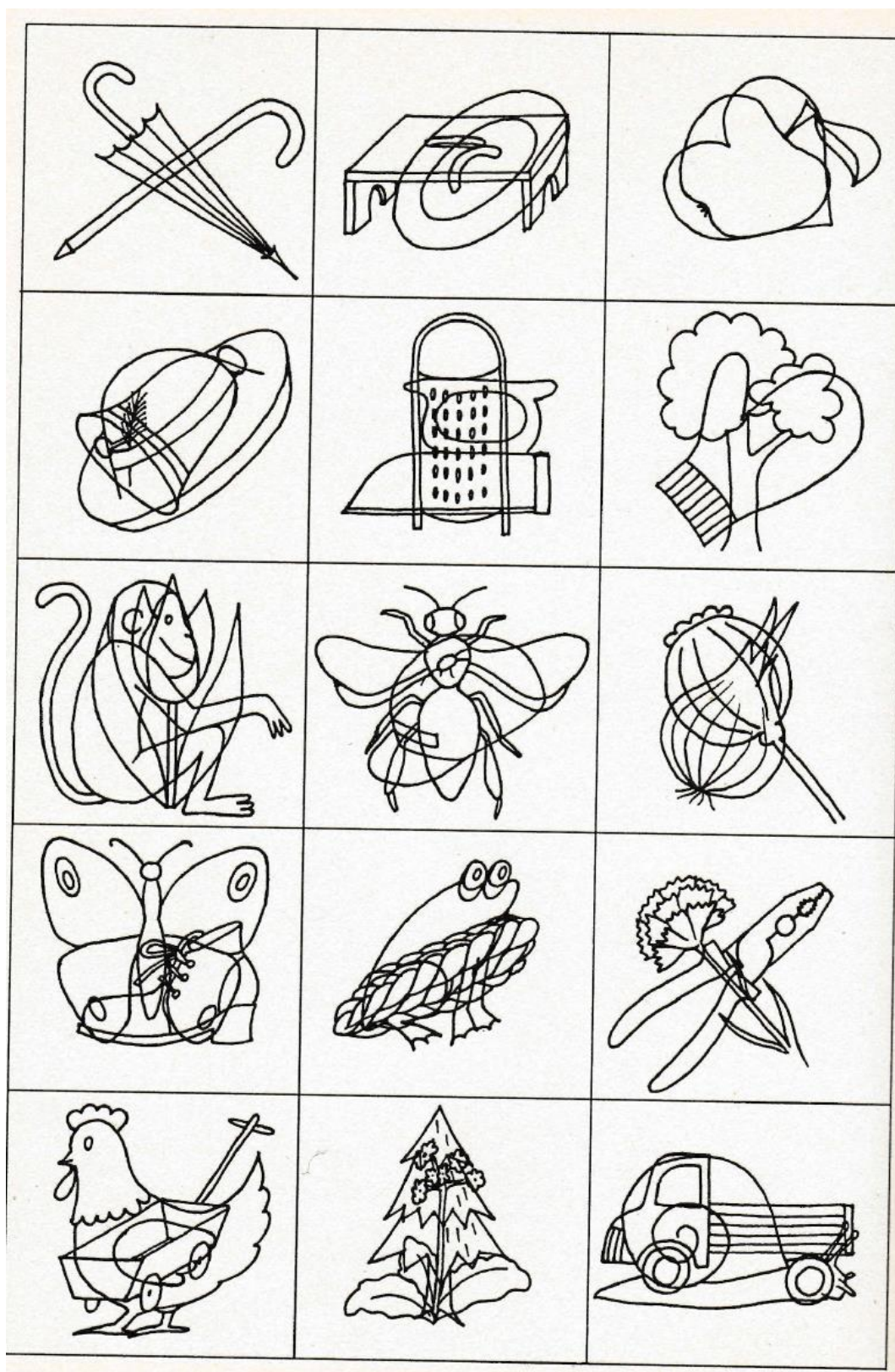
Čtenářský arch

4. ročník

ČTENĀŘSKÉ NEDOSTATKY

	SPRÁVNOST		PLYNULOST						VYRAZNOST			POROZUMĚNÍ					
	zaměna písmen	zám. slabik, slov	vynech, a přid.	komolení	sekané slabiky	vázané slabiky	dvojí čtení	opakování	nefunkční paúzy	nehodné tempo	intonace	slovní přízvuk	větný přízvuk	frázování kultura a tech. řeč (DHY)	dobře	částečně	žádné
ANALYTICKO-SYNTETICKÁ METODA	x/y s/r l/n																
GENETICKÁ METODA	x/y r/n s/r b/d j/s																
SFUMATO	b/d r/n																

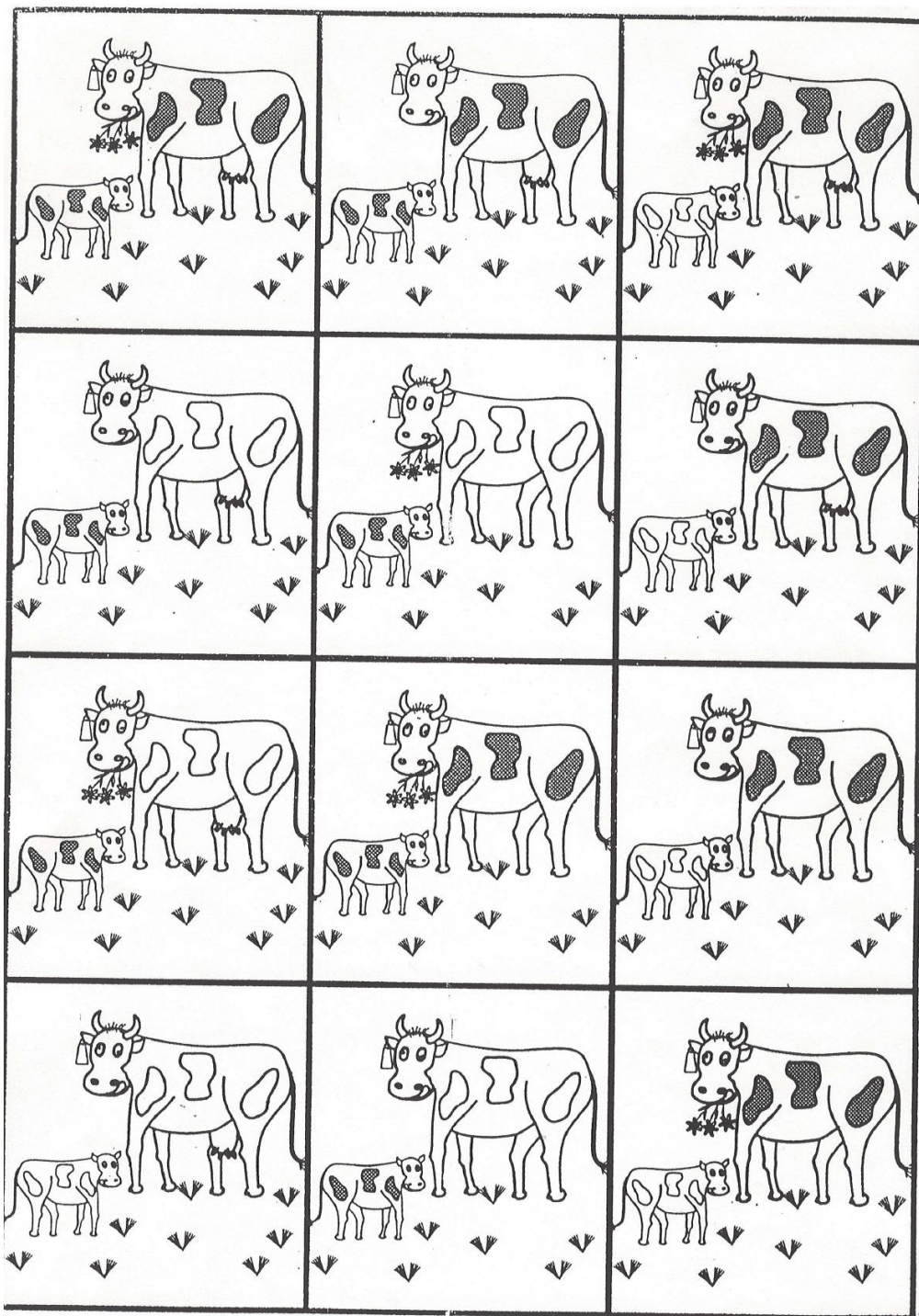
Pracovní list – Rozlišování tvarů obrázků



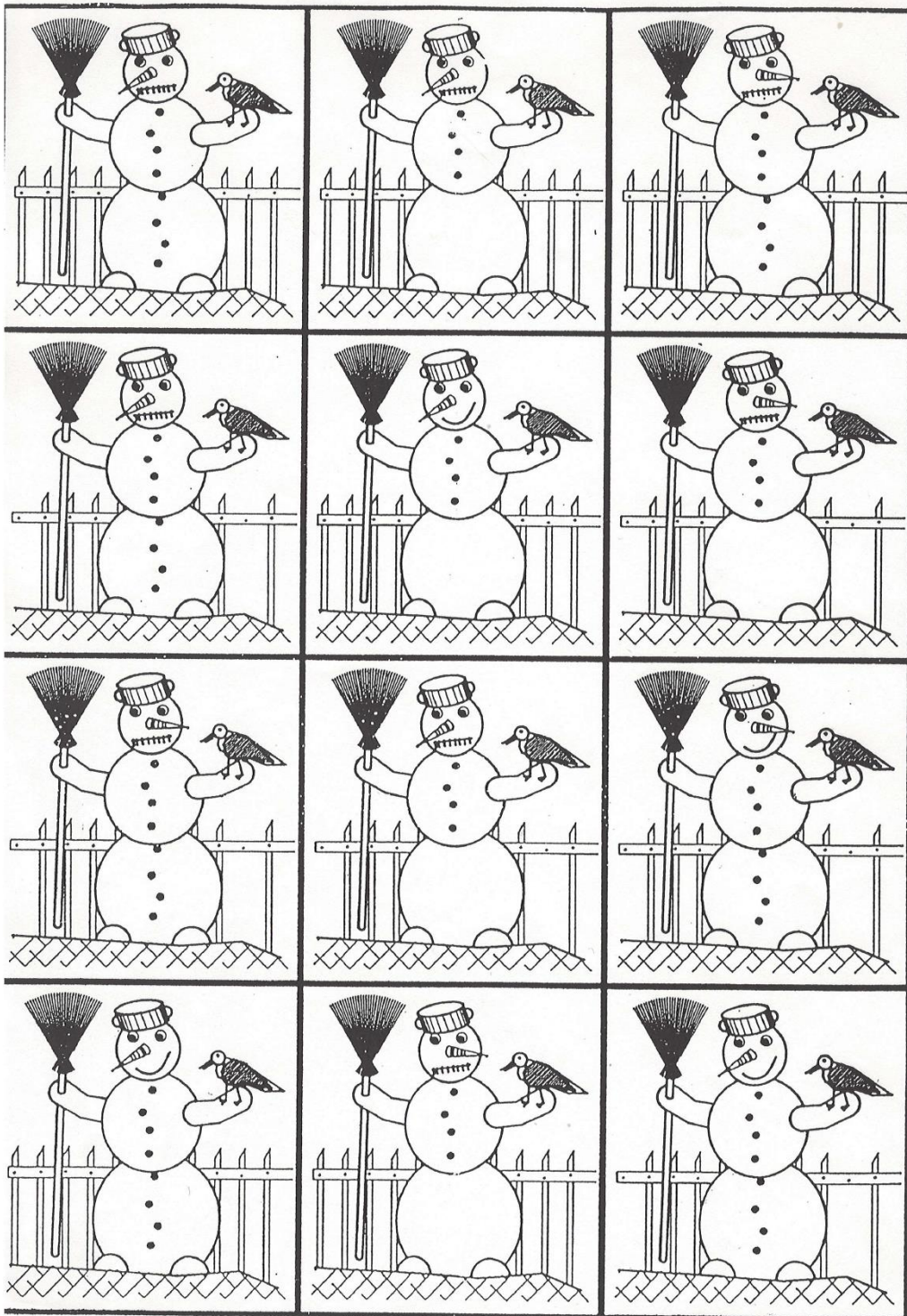
Pracovní list – Rozlišování napsaných slov

<p>průhledný průhledný průhledný</p>	<p>průhledný průhledný průhledný</p>	<p>průhledný průhledný průhledný</p>
<p>pavučina pavučina pavučina</p>	<p>přítel přítel přítel</p>	<p>podívaná podívaná podívaná</p>
<p>neplátno neplátno neplátno</p>	<p>průhledný průhledný průhledný</p>	<p>průhledný průhledný průhledný</p>
<p>poslouch poslouch poslouch</p>	<p>zabab zabab zabab</p>	<p>popřev popřev popřev</p>
<p>kobliha kobliha kobliha</p>	<p>černice černice černice</p>	<p>pačinka pačinka pačinka</p>

Pracovní list – zvířata

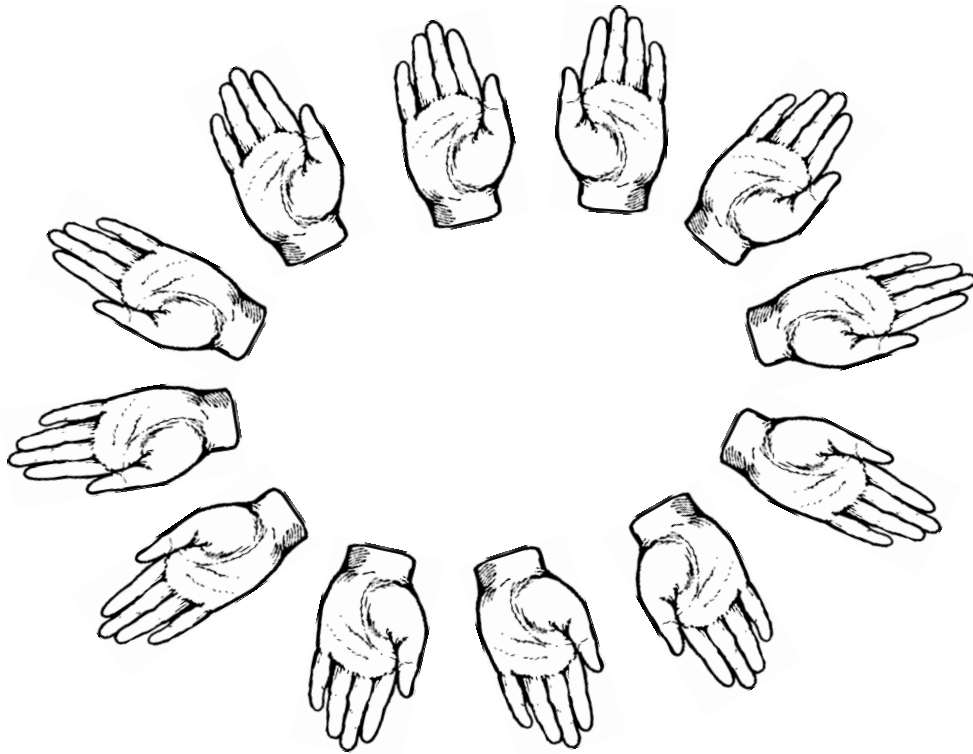


Pracovní list – sněhulák

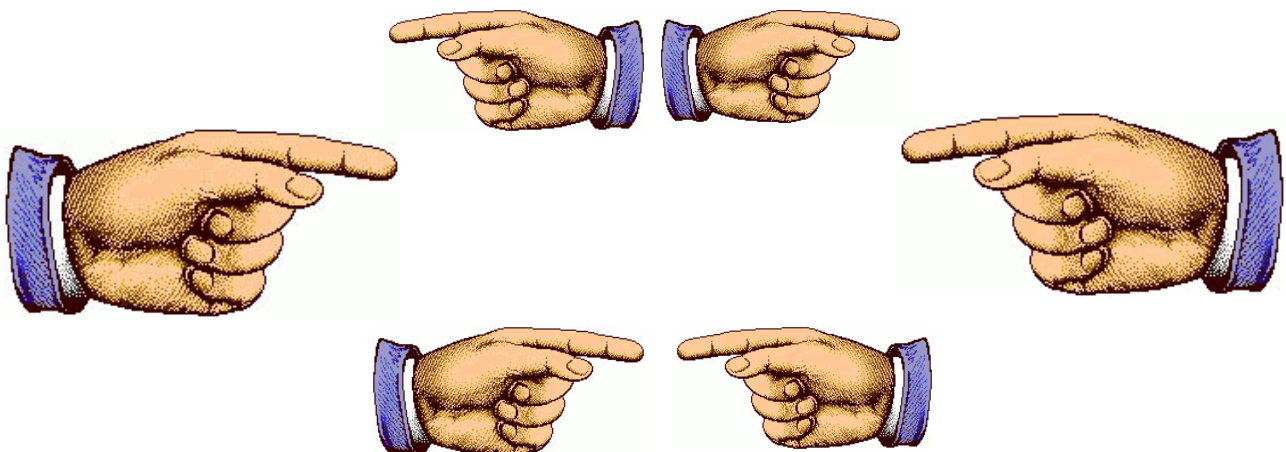


Pracovní list – ruce

1. Na tomto obrázku vidíš ruce, které jsou otočeny dlaní nahoru.
Vybarvi všechny pravé ruce modře, všechny levé ruce žlutě.



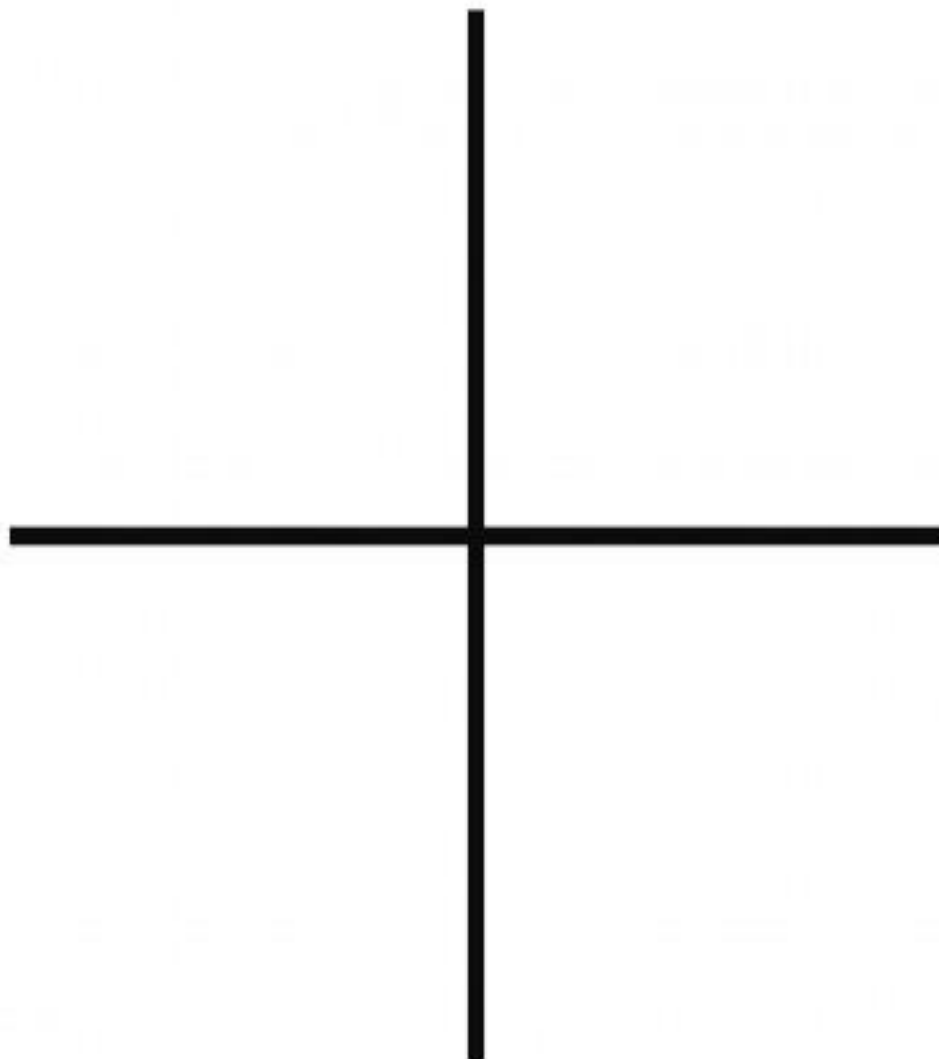
2. Zakroužkuj zeleně všechny pravé ruce a oranžově všechny levé ruce:



Pracovní list – křížovatka



Rozmísti auta dle instrukcí na plánek.



RIZIKA DOPRAVY - pracovní list č. 3b

LEHČÍ VARIANTA:

- malé červené vpravo nahoru
- velké červené vlevo dolů
- malé zelené vlevo nahoru
- velké zelené vpravo dolů
- malé žluté k malému červenému
- velké žluté k malému zelenému

- malé modré vlevo k velkému červenému
- velké modré vlevo nahoru
- malé hnědé vpravo ke žlutému
- velké hnědé vlevo dolů
- malé černé auto k autu, které stojí samo
- velké černé auto vpravo dolů



Pracovní list – seznam potravin

Přečti si seznam. Každou potravinu vlevo nakresli a své obrázky si prohlédni. Pak přelož papír podle tečkované čáry a napiš, co si pamatuješ.



4 banány

chléb

chléb

máslo

máslo

mléko

mléko

cibule

cibule

čokoláda

vajíčka

špekáčky

zubní pasta

lízátko

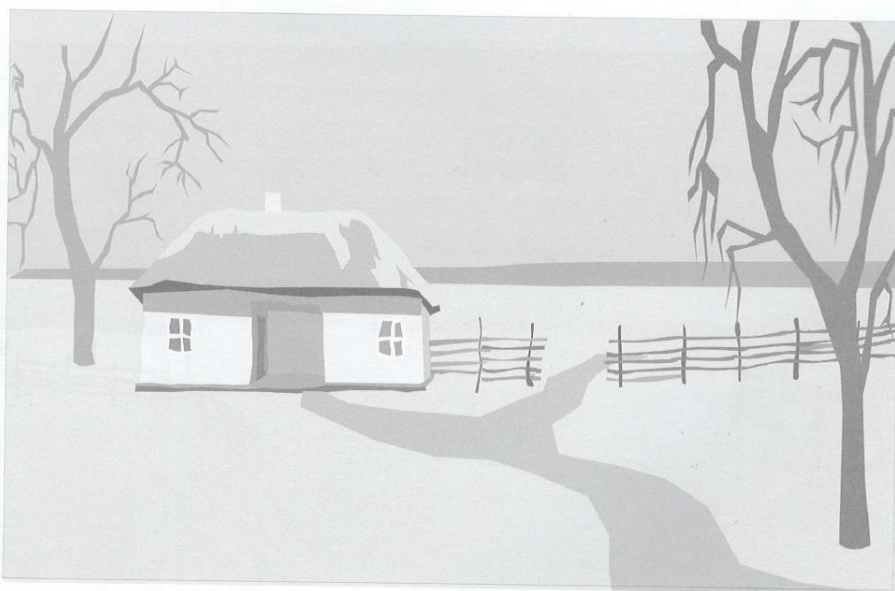
KTERÝ SEZNAM SI NEJLÉPE PAMATUJEŠ? POMÁHAJÍ TI OBRÁZKY NEBO TŘÍDĚNÍ?

Pracovní list – zvířata – Kimova hra

Podle tečkované čáry přelož stránku. Prohlížej si obrázek dvě minuty a snaž se zapamatovat, kde které zvíře je.



Otoč stránku a zvířátka dokresli. Můžeš je nakreslit jen jednoduše, nebo napiš na správné místo jejich jména.



Pracovní list – práce s textem

Přečteme dítěti dvakrát text. Potom zapíšeme, co si pamatuje.

JAK SE UČILY MALÉ KOBYLKY SKÁKAT DO DÁLKY

Zrovna za tou trávou stál Pytlík. „Koukám, koukám, paničko, že vám nechtějí dětičky skákat. Ale já je to naučím! Vy mne neznáte? Já jsem přece Pytlík, brouk Pytlík!“ a už to ze sebe hrne jako hrkačka: „Já jsem přece pomocník Ferdý Mravence! Já všechno vím, všemu rozumím a každému poradím! Vždyť já jsem se narodil v biografu v zábradlí. Panečku, já toho už na světě viděl...“ Teď odstrčil starou kobylku, až jí břicho zabořelo a cpal se mezi mladé kobylky.

„Já vás, vy kašpárci, naučím skákat, to budete koukat!“ a už se škrabal na hrbolatý kámen. „To je nejlepší skákat odněkud z výšky. Tak, teď se hezky dívejte, jak se to dělá!“

Vysmrkal se nejprve do velikého kapesníku, paty srazil k sobě, špičky dal od sebe, pokrčil kolena. „A teď pozor, přímo hled', ráz, dva...“

Plááááask! – Pytlík chtěl říci tři, ale už to neřekl. Lidičky, to byl skok! Ten kámen s Pytlíkem se zdvihl, vyletěl do vzduchu, pro pána krále, on to nebyl vůbec kámen, to byla žába a rovnou s Pytlíkem do vody. Žbluňk! Voda se rozstříkla na všechny strany.

„Pomóóó...!“ volal Pytlík z vody. „Vytáá – žbluňk – hněte mě!“ křičel a plácal kolem sebe rukama.

O. SEKORA: BROUK PYTLÍK, STR. 21. Text je pro potřeby publikace upraven.

Odpověz na otázky:

Kde se Pytlík narodil?

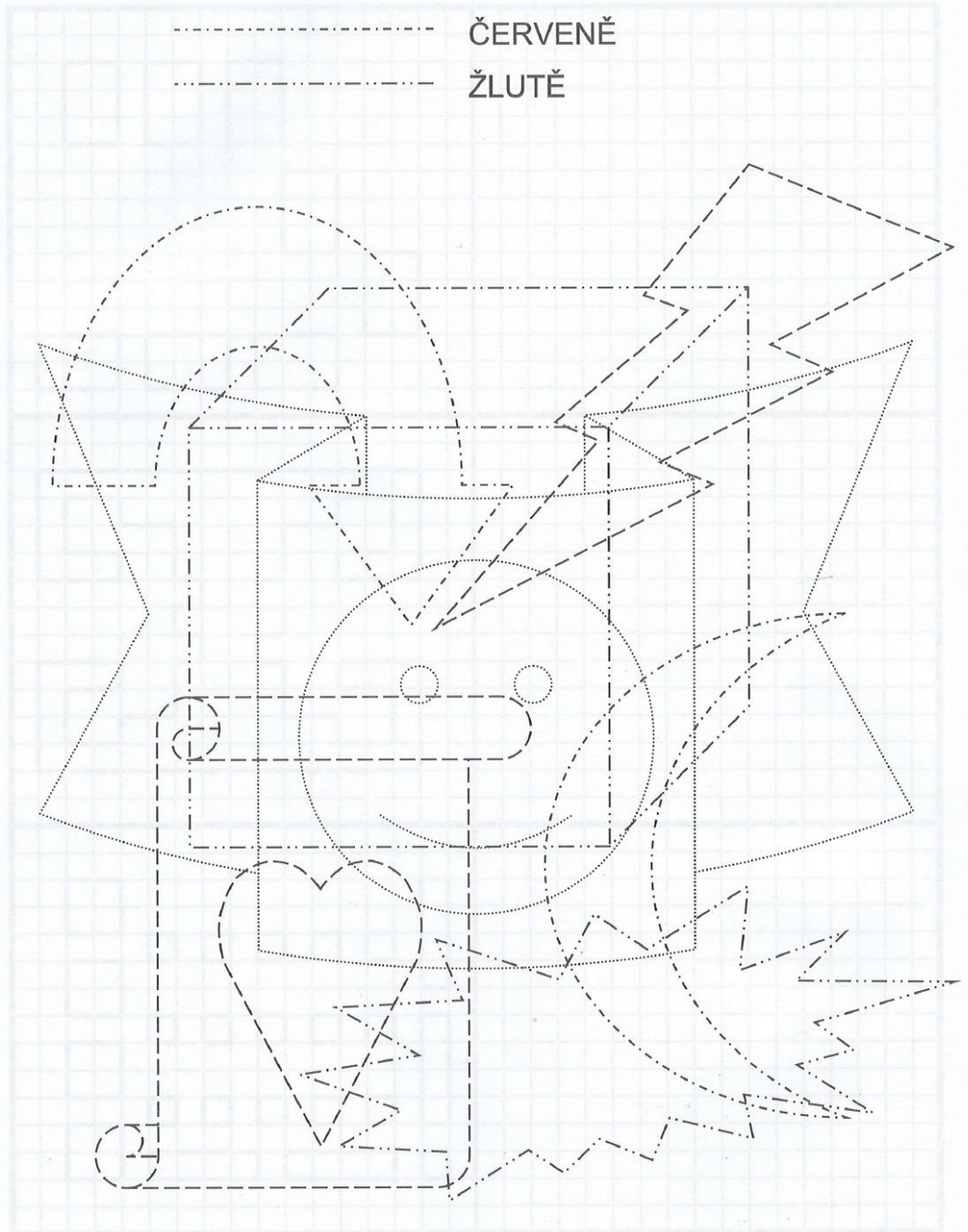
Co udělal, než skočil?

Proč se kámen, na který skočil, zdvihl?

Co se asi stalo potom?

Pracovní list – obtahování

Obtáhní: *obrázky přesně do věcí* MODŘE
..... ZELENĚ
- - - - - ČERVENĚ
- · - · - ŽLUTĚ



Pracovní list – podtrhávání

Napiš ke každému obrázku písmeno.
 m = malý, v = velký
 a jestli je to čtverec, k = kruh
 č = čtverec, k = kruh

ŽE podtrhni ČERVENĚ.
UŽ podtrhni ŽLUTĚ.
ON podtrhni MODŘE.
NA podtrhni ZELENĚ.

už	na	on	že	on	na	on	na	že	on	už	na
že	na	že	on	on	ne	že	už	už	on	že	na
už	on	na	že	už	na	on	na	že	on	že	už
na	že	na	že	na	on	že	na	už	on	že	on
už	na	že	on	už	že	už	on	na	už	na	že

MASO podtrhni ROVNĚ.

SAMA podtrhni VLNOVKOU.

MÍSA ZAKROUŽKUJ.

MUSÍ PŘEŠKRTNI.

mísa	sama	musí	maso	musí	mísa	sama	mísa
maso	musí	mísa	sama	mísa	musí	maso	mísa
musí	maso	musí	mísa	sama	sama	maso	musí
mísa	sama	maso	mísa	sama	musí	maso	mísa
sama	mísa	musí	maso	maso	maso	musí	mísa