

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

Husitská teologická fakulta

Diplomová práce

**Osvojování čtení s využitím alternativních  
metod a problémy minoritních skupin**

**Acquisition of reading using alternative  
methods and problems of minority groups**

Vedoucí práce:

doc. PaedDr. Olga Zelinková, CSc.  
Mičková

Autor:

Kateřina

Praha 2011

## **Poděkování**

Děkuji paní docentce Zelinkové za vstřícnost a podporu při psaní této práce, za cenné podněty a připomínky. Dále děkuji všem mým blízkým za trpělivost a podporu.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato diplomová práce byla umístěna v Ústřední knihovně UK a používána ke studijním účelům.

V Praze dne 14. dubna 2011

Kateřina Mičková

## **Anotace**

Tato diplomová práce se zabývá problematikou gramotnosti a především výuky čtení. Teoretický podklad definuje gramotnost, minoritní skupiny, metody vyučování čtení a osvojování čtenářských dovedností. Praktická část vychází z dlouhodobého výzkumu, realizovaného pod hlavičkou GAČR v letech 2009 – 2011. V této práci je zpracovávána pouze část tohoto výzkumu, a to na ZŠ Hanspaulka v Praze. Výzkum se zabýval připraveností dětí na počátku školní docházky k výuce čtení, ve škole, kde se k vyučování čtení používá metoda analyticko-syntetická hlásková. Následně bylo porovnáváno, na jaké úrovni jsou děti na konci 1. ročníku ve čtení. Zjišťovala se zde míra závislosti dobré nebo rizikové připravenosti dítěte na počátku školní docházky pro výuku čtení a úroveň čtení na konci 1. ročníku.

### **Klíčová slova:**

Gramotnost, čtenářská gramotnost, minoritní skupiny, čtení, metody vyučování čtení, výzkum.

## **Annotation**

This master`s thesis deals with a topic of literacy and mainly with teaching reading. The research phase of this thesis defines literacy, minority groups, teaching reading methods and acquisition of reading skills. The practical part is based on a long term research under the authority of the Czech Science Foundation between 2009 and 2011. The thesis describes only one part of the research namely in the Hanspaulka primary school in Prague. The research deals with readiness of children for learning reading in the beginning of schooling when the phonics approach is being applied. The level of reading ability of children at the end of the first class was compared. The level of the relation between the good or the risk readiness for reading and the reading level at the end of the first class of primary school was being examined.

### **Keywords:**

Literacy, reading literacy, minority groups, reading, methods of teaching reading.

# OBSAH

OBSAH.....	1
ÚVOD.....	8
1. GRAMOTNOST A ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST .....	9
1.1 Gramotnost .....	9
1.2 Čtenářská gramotnost .....	11
1.3 Počáteční čtenářská gramotnost.....	11
1.4 Funkční gramotnost .....	12
1.5 Klíčové kompetence .....	13
2. MINORITNÍ SKUPINY .....	15
2.1 Pojem minoritní skupiny .....	15
2.2 Minoritní skupiny na počátku školní docházky .....	16
2.2.1 Nezralé dítě .....	17
2.2.2 Handicapované dítě .....	20
3. METODY VYUČOVÁNÍ ČTENÍ.....	22
3.1 Metody syntetické .....	22
3.2 Metody analytické .....	23
3.3 Globální metoda .....	24
3.4 Metoda genetická .....	29
3.5 Metoda analyticko-syntetická hlásková .....	31
4. OSVOJOVÁNÍ ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ.....	37
4.1 Předpoklady úspěšného nácviku čtení .....	37
4.2 Vývoj kognitivních funkcí .....	39
4.3 Mateřský jazyk.....	41
4.4 Minoritní skupiny.....	42
5. VÝZKUM ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ.....	43
5.1 Popis zkoumaného vzorku .....	44
5.2 Průběh testování.....	45
5.3 Diagnostické nástroje pro hodnocení připravenosti pro výuku čtení ...	45
5.4 Diagnostické nástroje použité na konci 1. ročníku .....	49
5.5 Výsledky počáteční diagnostiky .....	51
5.6 Výsledky závěrečné diagnostiky .....	57

6. ZÁVĚR .....	70
POUŽITÁ LITERATURA.....	72
SEZNAM PŘÍLOH .....	76
SEZNAM TABULEK.....	77
SUMMARY .....	79
PŘÍLOHY .....	80

## ÚVOD

K problematice nácviku čtení jsem se dostala přes mou osobní zkušenost v rodině. Mám mladšího bratra Martina, který měl již v mateřské škole problémy s výslovností a posléze v první třídě problémy s psaním a čtením. Byla mu diagnostikována dyslexie a dysgrafie. Tyto poruchy ovlivnily celou rodinu, včetně mě. Dříve jsem se s nimi osobně nesetkala. Martinovi byl vytvořen individuální studijní plán, podle kterého ve škole pracoval a i doma jsme se s ním podle doporučení z pedagogicko – psychologické poradny učili. Ve škole mu byla přidělena asistentka, kterou měl do konce prvního stupně.

V té době jsem se začala problematice čtení a s tím souvisejícím aspektům věnovat. Využila jsem možnost podílet se na výzkumu, který probíhal v rámci projektu GAČR č. 406/09/0185 s názvem Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení českých dětí. Řešitelkami jsou M. Kocurová a O. Zelinková.

V rámci spolupráce na projektu jsem se podílela na přípravě testových materiálů. Samostatně jsem sbírala údaje v 1. ročníku ZŠ, vyhodnocovala je, sestavovala data do tabulek a interpretovala je.

Přestože v názvu práce je pojem osvojování čtení s využitím alternativních metod, popisují pouze část výzkumu, který zahrnovat děti, učící se analyticko-syntetickou metodou. Dílčí výsledky byly prezentovány na konferenci České společnosti „Dyslexie“ 30. 9. 2010.



# 1. GRAMOTNOST A ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Gramotnost nás provází po celý život v případě, že získáme alespoň její základy. Nezůstává ale stále stejná. Dochází k individuálním proměnám, kdy ji můžeme zlepšovat a rozšiřovat, ale také ztrácet. Jakým směrem se vydáme, záleží na tom, jak dalece gramotnostní dovednosti užíváme.

## 1.1 Gramotnost

V nejobecnějším pojetí je pojem „gramotnost“ („literacy“) vnímána jako sociokulturní fenomén, jako schopnost jedince číst a psát. Gramotný je člověk, který ovládá tuto schopnost číst a psát, ngramotný to neumí. „Také většina odborníků se shoduje v tom, že gramotnost má něco společného se čtením a psaním, někteří dodávají, že také s počítáním, ale o přesném vymezení toho, co konkrétně je obsahem gramotnosti a v jaké míře, zatím souhlas napanuje.“ (Rabušicová, 2002, s. 15). Za nejrozšířenější a nejpoužívanější definici gramotnosti se považuje definice gramotnosti vypracovanou UNESCEM a přijatou v roce 1958. „Gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok o svém každodenním životě.“ (UNESCO, 1978). V České Republice se s termínem gramotnosti setkáváme až v 90. letech 20. století.

Pojetí gramotnosti prošlo mnohou proměnou. „Změnila se z prosté schopnosti podepsat se, což bylo znamením gramotnosti ještě v devatenáctém století, přes schopnost přečíst či napsat dopis, což mohlo dostačovat ještě v první polovině století dvacátého, až ke schopnosti aktivně pracovat s texty v každodenním osobním i pracovním životě, jak po nás začala vyžadovat doba jeho druhé poloviny.“ (Rabušicová, 2002, s. 10). Gramotnost se liší nejen na základně historického vývoje, ale také nárůstem požadavků, které jsou na člověka kladeny. S různými definicemi gramotnosti se objevují různé druhy gramotnosti, odlišující se vzájemně podle toho, do které oblasti gramotnost náleží.

Existuje gramotnost čtenářská, matematická, funkční, počítačová, přírodovědná, cizojazyčná, atd. „Matematická gramotnost je definována jako schopnost rozpoznat a pochopit matematické problémy, zabývat se jimi a využívat matematiku v soukromém životě, v zaměstnání a ve společnosti přátel a příbuzných jako konstruktivní, zainteresovaný a přemýšlivý občan“ (Straková, 2002, s. 11). Gramotnost jako taková bez ohledu na to, zda je čtenářská, matematická nebo jakákoli jiná, má vždy podstatu v tom, že se jedná vždy o porozumění a následné zpracování a nakládání se získanými informacemi.

„Pojem gramotnost byl totiž u nás po dlouhá léta spojován pouze s pojmem alfabetizace (negramotnost byla vyjádřena pojmem „analfabetismus“).“ (Wildová, 2005, s. 11). Dále byla gramotnost spojována se školou. Ukázalo se ale, že s tímto pohledem dochází k mylnému závěru, že v dnešní době není nutné zabývat se čtením, psáním a počítáním. Výzkumy provedené ve vyspělých zemích, zhruba před patnácti lety ovšem hovoří jinak. „Z jejich závěrů vyplývá, že gramotností dovednosti významné části populace neodpovídají vysokým nárokům současného života.“ (Rabušicová, 2002, s. 11). Gramotnost není vrozená, ale je založena na intelektuálních schopnostech. Tyto intelektuální schopnosti jsou determinovány vnějším prostředím, výchovou, vzděláním, a především socio-kulturním prostředím. „Významný vliv na rozvoj gramotnosti mají bezprostředně působící faktory rodinného a školního prostředí.“ (Doležalová, 2009, s. 226).

Vybavenost jedince takovými dovednostmi a vědomostmi, které mu umožní začlenění do společnosti, pro zvládnutí různých životních situací je v dnešní době velmi důležitý aspekt. Pro tyto kompetence byl zavedený název „klíčové kompetence“. „Odborníci zdůrazňují, že čtenářská a matematická gramotnost jsou v souboru klíčových kompetencí považovány za hlavní. Jsou průřezovými kompetencemi, neboť tvoří základ pro další kompetence a zároveň se stávají jejich prostředkem. Zásadní význam mají hlavně pro kompetenci k učení.“ (Doležalová, 2009, s. 228). Kompetence jsou k řešení problémů, k učení, kompetence komunikativní, sociální a personální, pracovní a občanská. Gramotnost a klíčové kompetence jsou spolu shodné

v charakteristice, kdy představují souhrny vědomostí a dovedností, které mají důležitou úlohu pro úspěšné fungování člověka ve společnosti.

## **1.2 Čtenářská gramotnost**

Čtenářská gramotnost neboli „reading literacy“, je samostatnou etapou v rozvoji funkční gramotnosti. „Je to schopnost žáka porozumět psanému textu, vyhledat v něm potřebné informace a určitým způsobem je použít.“ (Martinec, 2008, s. 5). Výzkum OECD/PISA uvádí pro čtenářskou gramotnost definici: „Čtenářská gramotnost představuje porozumění psanému textu, používání psaného textu a přemýšlení o něm za účelem dosažení cílů jedince, rozvoje jeho vědomostí a potenciálu a za účelem jeho aktivní účasti ve společnosti.“ (OECD, 1999, s. 19).

K dosažení čtenářské gramotnosti zaujímá důležité místo čtení. Čtení s porozuměním je důležitým prvkem, který zajišťuje schopnost dále pracovat s textem, vyhledávat v něm a následně vyhodnocovat a používat informace v jiných činnostech. Z tohoto důvodu se zde nepoužívá termín vědomost, ale gramotnost. Využití čtenářské gramotnosti není důležité jenom v českém jazyce. Při řešení slovních úloh v matematice nebo fyzice je také nepopíratelně důležité porozumění textu. Bez toho by nebylo možné úlohu vyřešit.

## **1.3 Počáteční čtenářská gramotnost**

Rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti zahrnuje nástup dítěte do povinné školní docházky základní školy. Počáteční čtenářská gramotnost ale vzniká u dítěte ještě před vstupem na základní školu, neboť už v té době se setkává jak s psaným textem, tak s řečí. „Vstup dítěte do školy a počáteční rozvoj čtení a psaní je natolik specifickou etapou v období rozvoje čtenářské gramotnosti, že považujeme za nezbytné tuto etapu označit jako etapu samostatnou.“ (Wildová, 2005, s. 13).

Důležitým bodem při stanovování cílů školní výuky v prvopočátečním čtení a psaní není pouze technika osvojování si čtení. Důležitou součástí je rozvoj porozumění čtenému textu, tvořivost v psaní a komplexní rozvoj schopnosti využívat čtení jako jeden ze základních komunikačních prostředků. Stěžejním cílem této etapy je položení základů čtení a psaní. „Právě označení „gramotnost“ však vyjadřuje, že se nejedná pouze o rozvoj počátků těchto dovedností ve smyslu jejich „technického“ osvojení. Důraz je kladen především na jejich rozvoj z hlediska funkčního využití v tzv. celoživotní perspektivě.“ (Wildová, 2005, s. 13).

Proces počáteční čtenářské gramotnosti vyjádřeného jako celku označuje poslech, vyjadřování a myšlení. „Je tedy patrné, že termín počáteční čtenářská gramotnost je termín podstatně širší než termín počáteční čtení a psaní, neboť vyjadřuje rozvoj těchto dovedností ve smyslu rozvoje gramotnosti jedince, tedy ve smyslu rozvoje vytvoření základu jazykových kompetencí, umožňujících pozdější dosažení tzv. gramotnostních kompetencí (Gavora, P., 2002).“ (Wildová, 2005, s. 13).

## **1.4 Funkční gramotnost**

„Do českého prostředí byl termín „funkční gramotnost“ vnesen až na počátku devadesátých let v souvislosti s Mezinárodním rokem gramotnosti.“ (Rabušicová, 2002, s. 24). Funkční gramotnost označuje dovednosti vyšší, tedy umět přemýšlet o informacích, používat je v různých situacích a v neposlední řadě formulovat svoje názory. Nejedná se jen o základní osvojení dovedností čtení, psaní a počítání. „Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině i komunitě vyžadována gramotnost, a také do těch, které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje.“ (UNESCO, 1978).

Rozvoj funkční gramotnosti je v životě uplatněn ve všech životních situacích, kde se musí vypracovávat úlohy, řešit problémy, ve kterých se právě čtení, psaní, počítání i ústní komunikace stávají prostředkem pro řešení vzniklých situací. „Od počátku budování gramotnosti má být sledován cíl, a tím je rozvoj funkční gramotnosti.“ (Doležalová, 2009, s. 227). O funkční gramotnosti se obvykle hovoří ve věku více než patnáct let. Nemělo by docházet k záměně se školní gramotností. Když dítě dobře zvládne školní vzdělání, není to ještě platným ukazatelem funkční gramotnosti.

Výše uvedené typy gramotnosti jsou součástí klíčových kompetencí, které mají nejen žáci, ale i studenti (též dospělí) zvládnout jako výstup určitého stupně vzdělání i sociálního začlenění. Proto doplňují též klíčové kompetence.

## **1.5 Klíčové kompetence**

Evropská unie vytyčila klíčové kompetence pro celoživotní vzdělávání. Rada a Evropský parlament na konci roku 2006 přijali evropský rámec o klíčových kompetencích pro celoživotní učení. „Tento rámec poprvé na evropské úrovni identifikuje a definuje klíčové schopnosti, které občané potřebují pro své osobní naplnění, sociální začlenění, aktivní občanství a zaměstnanost v naší společnosti založené na znalostech.“ (European Commission, 2007, s. 1). Rozvoj těchto schopností by měl podporovat systém základního vzdělávání, vzdělávání a odborné přípravy dospělých. Dále by se mělo usilovat o udržování těchto schopností.

Evropský referenční rámec (2007, s. 3) určuje 8 základních kompetencí:

1. komunikace v mateřském jazyce,
2. komunikace v cizích jazycích,
3. matematické schopnosti a základní schopnosti v oblasti vědy a techniky,
4. schopnosti práce s digitálními technologiemi,
5. schopnost učit se,

6. sociální a občanské schopnosti,
7. smysl pro iniciativu a podnikavost,
8. kulturní povědomí a vyjádření.

V dnešní společnosti, ve které jsou nezbytné znalosti a společnost je na nich založena, se pokládá všech osm klíčových kompetencí za stejně důležité, neboť všechny mohou přispět k úspěšnému životu ve společnosti. Jednotlivé kompetence jsou navzájem propojené. „Nezbytným základem vzdělání jsou elementární základní jazykové dovednosti, čtení, psaní, ovládání početních úkonů, informační a komunikační technologie a pro všechny vzdělávací aktivity je nezbytná schopnost umět se učit.“ (European Commission, 2007, s. 3).

## **2. MINORITNÍ SKUPINY**

V této kapitole se zabýváme pojmem minoritní skupiny. Zařazujeme sem děti z národnostních menšin. Vzhledem k tématu práce se zabývám minoritními skupinami na počátku školní docházky. V souvislosti s výukou zde zařazuji mezi minoritní skupiny i děti z nějakého důvodu znevýhodněné, a to děti nezralé a handicapované.

### **2.1 Pojem minoritní skupiny**

Definice pojmu minoritní skupiny, neboli národnostní menšiny je velmi mnoho a vymezení tohoto pojmu není úplně snadné a jednoznačné. Uvádím zde definici minoritních skupin, která byla vytvořena OSN. „Národnostní menšina je skupina obyvatel státu, tvořící menšinu v nedominantní pozici uvnitř státu, disponující etnickými, náboženskými nebo jazykovými charakteristikami, které jsou odlišné od charakteristik většiny obyvatel, mající vědomí vzájemné solidarity, motivované, byť jen implicitně kolektivní vůlí přežít, a jejímž cílem je dosáhnout rovnosti s většinou, jak ve skutečnosti, tak i podle zákona.“ (MULTIKULTURAZLÍN.CZ, 2011). Dále uvádím pro srovnání definici podle Zákona č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin § 2: „Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.“

V dnešní české multikulturní společnosti, kde se v posledních letech vyskytuje mnoho cizinců má tento jev dopad na sféru politickou, ekonomickou a sociální. Výrazně ovlivňuje také oblast pedagogickou. Zvláště v této době, kdy má pro úspěch člověka ve společnosti velký význam

vzdělání, by multikulturní výchova měla přinášet výhody pro obě dvě skupiny. „Dnes lze shledat velkou podporu pro multikulturní výchovu v mnoha českých učebnicích občanské výchovy a souvisejících předmětů ZŠ a SS.“ (Průcha, 2009, s. 859). Žáci se mají naučit rasové, etnické a náboženské snášenlivosti, osvojit si respekt, postoje a hodnoty k jiným kulturám. Mělo by docházet k udržování a pěstování přátelských a obohacujících vztahů mezi všemi dětmi.

## **2.2 Minoritní skupiny na počátku školní docházky**

„Jde o vzdělávání dětí i dospělých, kteří jsou příslušníky některé etnické menšiny usídlené u nás dlouhodobě (tzv. autochtonní etnika) nebo pocházejí ze skupin nových imigrantů a jiných cizinců.“ (Průcha, 2009, s. 465). Pro dítě z národnosti menšiny na počátku školní docházky zaujímá důležitou roli český jazyk, respektive to, jak dalece dítě česky rozumí a mluví. Prioritou je snaha o integrování minoritní skupiny do majoritní skupiny hostitelské země. Pro žáky z vybraných národnostních menšin (Poláci, Němci) byly zřízeny základní a mateřské školy, kde se vyučuje v jejich mateřském jazyce. „V současné době existují školy pouze pro žáky polské menšiny.“ (Průcha, 2009, s. 465). Pro jiné minoritní skupiny nejsou v ČR zřízeny školy, které by vyučovaly jejich mateřským jazykem.

V dnešní době se na základních školách zvyšuje počet cizinců. Jedná se o národnostní menšiny Vietnamců, Číňanů, Rusů, Němců, Slováků, Poláků, USA a Romů. „Pokud cizinci splňují požadavky příslušných právních předpisů, mají ve vzdělávání stejná práva a povinnosti jako naši občané.“ (Průcha, 2009, s. 467). Legislativní rámec ovšem nedokáže ovlivnit, jak se k minoritním skupinám chovají ostatní děti a pedagogové. „Nejdůležitějším faktorem (podobně jako v jiných evropských zemích) je míra kulturní odlišnosti žáků-cizinců od kultury Čechů a stupeň ovládnutí češtiny.“ (Průcha, 2009, s. 467). Ve většině se setkáváme s pozitivním a vstřícným přístupem k žákům-cizincům, jak ze strany dětí tak pedagogů. „V poněkud



menší míře se potřebují přizpůsobit i členové „hostitelské“ společnosti.“ (Smékal, 2003, s. 25).

Problémy při výuce mohou nastat, pokud dítě nedostatečně ovládá český jazyk. Zvyšuje se nárok na dítě, které je vystaveno tomu, že se učí jazyk, kterému více či méně nerozumí. „Nepříznivě působí to, že žáci-cizinci mají možnosti učit se český jazyk pouze spontánně, tj. od svých spolužáků, v průběhu výuky apod., nikoliv také systematicky v kurzech češtiny pořádaných školou.“ (Průcha, 2009, s. 468). Na tyto kurzy jsou nedostatečné finanční prostředky. To má za následek, že se ve většině základních škol s větším procentem žáků-cizinců speciální kurzy českého jazyky nepořádají.

Problém pro děti-cizince představuje mnohdy i fakt, že se v jejich rodinách nemluví česky, z důvodu, že český jazyk rodiče neumí nebo preferují komunikaci v mateřském jazyce. Tudiž se rodina nestává pro dítě místem, kde by čerpalo vědomosti pro školní výuku. „Učitelé tak mají nesnadnou práci: Musí se sami vypořádat s jazykovou a kulturní odlišností dětí-cizinců a současně vést české žáky k pozitivním postojům a chování vůči cizincům.“ (Průcha, 2009, s. 468). Pro učitele, který má ve třídě dítě jiné národnosti je výuka mnohem komplikovanější, neboť musí přizpůsobit průběh vyučování. „Jen v několika málo zemích je zavedena příprava učitelů pro vzdělávání dětí imigrantů již v rámci počátečního vzdělávání učitelů.“ (Průcha, 2009, s. 470). Právě učitelé se podílejí na rozvoji nové generace, na utváření jednotlivých stránek osobnosti a na jejich rozvoji z hlediska výchovných složek.

### **2.2.1 Nezralé dítě**

Nástup dítěte do školy znamená velkou změnu v jeho dosavadním životě. Dochází ke změně v základní charakteristice jeho způsobu života a nastává vstup do nové životní etapy. Dítě, které bylo dosud převážně hrající si, vykonávalo činnosti dle svého přání, je najednou v situaci, kdy je po něm vyžadována soustavná a disciplinovaná práce. „Otázka školní zralosti nešla pozornosti již J. A. Komenského, který stanovil 6. rok jako nejvhodnější pro

zahájení školní docházky, ale zároveň upozornil na možnou „nezralost“ některých dětí.“ (Šimíčková Čížková, 2005, s. 84).

Věk nástupu dítěte do školy (6. - 7. rok), nebyl stanoven náhodně. Právě v tomto věku dochází k různým vývojovým změnám. „Většina z nich je pro úspěšné zvládnutí školních požadavků důležitá, i když jejich význam může být různý. Vzhledem k jejich závislosti na zrání či učení představují základ školní zralosti či připravenosti.“ (Vágnerová, 2005, s. 237).

Definice školní zralosti je mnoho. V souvislosti s tímto pojmem se dále setkáváme s termíny školní připravenost, způsobilost a pohotovost. „Obecně lze chápat školní zralost jako takový stupeň vývoje tělesných i duševních vlastností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí školních požadavků. Je to jev komplexní, podílí se na něm vlivy vnitřní i vnější (maturace i subjektivní zkušenost).“ (Šimíčková Čížková, 2005, s. 84). Zelinková (2008, s. 39) uvádí definici: „Školní zralost znamená dosáhnout takové úrovně vývoje centrální nervové soustavy, která se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a emoční stabilitou.“

Asi nejvíce se s pojmem školní zralost pojí pojem školní připravenost. Školní připravenost „v podstatě zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, které dítě nabývá a rozvíjí učním, sociální zkušeností (zejména v MŠ).“ (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 2). Emocionálně-sociální složka dítěte je významným aspektem, kdy dítě musí přijmout svou novou roli školáka, dále musí přijmout školní normy chování a naučit se je respektovat spolu s určitým pro něj novým způsobem komunikace s učitelem i ostatními dětmi.

„Školně zralé dítě prošlo vývojovou změnou – převážně fyziologicky podmíněnou - , nezralé nikoliv.“ (Valentová, 2001, s. 220). Při posuzování školní zralosti se jedná o komplexní charakteristiku dítěte, jež zahrnuje psychický rozvoj dítěte, sociální a výchovné vlivy, stupeň biologického zrání a v neposlední řadě jsou zde zahrnuty i požadavky školy. „Obecně se předpokládá, že každá ze složek školní připravenosti musí dosáhnout určité „prahové“ úrovně, má-li být dítě ve škole úspěšné.“ (Valentová, 2001, s. 221).

Ve složkách školní připravenosti jsou vyjádřené i požadavky školy na rozvoj dítěte a jeho jednotlivých struktur.

Dítě, jež nedosáhlo adekvátní školní zralosti, může být doporučen odklad školní docházky. „Procento jedinců, kteří nastupují do 1. ročníku o rok později, se u nás zvyšuje.“ (Zelinková, 2008, s. 39). Tento jev primárně ukazuje na snahu rodičů, jež chtějí zajistit pro své potomky školní úspěšnost a i sobě prodloužit období zatím ještě bez školních povinností. Otázkou ovšem zůstává, zda se nejedná spíše o zvyšování nároků učitele na děti v 1. třídách, než problém rodičů a dětí.

V případě, že se ve školní třídě vyskytne dítě, které není schopné dosáhnout požadovaných výsledků, protože k tomu nemá předpoklady (psychické nebo somatické), osobní důsledek ve formě neúspěchu může mít pro dítě velmi negativní vliv. „Buď mu vadí, trápí se jím a může závažně snížit jeho sebehodnocení. Nebo mu nevadí, protože má jiné hodnoty (většinou jsou shodné s hodnotami jeho rodiny), případně je dostatečně úspěšný v jiné oblasti, ve které získává uspokojující sebevědomí (např. ve sportu).“ (Vágnerová, 1997, s. 17).

„Koncept školní připravenosti se postupně zpřesňuje reflexí poradenské praxe, kde zjišťování školní připravenosti je zaměřeno na identifikaci typů nedostatečné připravenosti, ohrožující budoucí školní úspěšnost dítěte.“ (Valentová, 2001, s. 221). Práce dítěte připraveného pro školní nároky odpovídá jeho možnostem nebo se od nich výrazně neodlišují. Školní zralost a školní připravenost spolu úzce v menší nebo větší míře souvisí a diagnosticky se sledují jako složky připravenosti.

Valentová (2001, s. 221) uvádí některé varianty neuspokojivé školní připravenosti: jde o děti retardované, o děti s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi, o děti „klasicky“ nezralé, a o děti s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí. V současné době jsou k dispozici programy, rozvíjející jednotlivé složky školní připravenosti. K dispozici v teorii a praxi ale zatím není jasně definovaný postup nápravy. „Perspektivně je zapotřebí intenzivnější výzkum individuálních rozdílů ve všech aspektech vývoje dítěte, který by vyústil do praktického systému aktivit směřujících k přesnější

diagnostice a tím i k přesnější korekci školní nepřipravenosti.“ (Valentová, 2001, s. 222).

### **2.2.2 Handicapované dítě**

„K žákům se speciálními vzdělávacími potřebami patří mj. žáci se zdravotním postižením – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, narušenou komunikační schopností, s poruchami autistického spektra, se souběžným postižením více vadami a žáci se zdravotním znevýhodněním – zdravotně oslabení a dlouhodobě nemocní.“ (Vítková 2009, s. 443). V dnešní době je snaha u takto handicapovaných dětí, u kterých to rozsah jejich postižení dovolí, o integraci do běžných tříd základní školy. Jedná se o integrované vzdělávání, kde jsou „přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 87).

Z pedagogického hlediska je zde zahrnutý pojem integrabilita. „Můžeme ji definovat jako připravenost školy přijímat a efektivně vzdělávat žáky se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním společně s intaktními spolužáky. Připravenost školy je podmíněna její schopností vycházet vstříc vzdělávacím potřebám svých žáků.“ (Vítková, 2009, str. 443).

Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je poskytnuta podpora, vychází se vstříc jejich individuálním potřebám. Pro výuku se vypracovává individuální výukový plán. Na jeho přípravě se podílí třídní učitel, odborní pracovníci SPC nebo PPP, popřípadě další odborníci, a v neposlední řadě i rodina. „Ve vztahu k integrativní podpoře získává významnou dimenzi spolupráce s rodiči.“ (Vítková, 2009, s. 443).

Cílem v současné době je vytvoření takového školního prostředí, které umožní dávat stejné šance v dosažení vzdělání a umožní jim rozvíjení individuálních předpokladů. „U mnoha z těchto dětí zaznamenáváme značné

pokroky v jejich psychickém i tělesném vývoji, v jejich socializaci i chování.“ (Švancarová, 2000, s. 23). Zařazení žáka se zdravotním znevýhodněním do běžné třídy základní školy se provádí na základě souhlasu rodičů dítěte, se souhlasem ředitele školy a s vyjádřením z SPC nebo PPP. Integrované vzdělávání pro žáky se zdravotním znevýhodněním nebo postižením může mít charakter individuální nebo skupinové integrace.

Škola, ve které se uskutečňuje integrace žáka nebo žáků se zdravotním znevýhodněním, musí vytvořit adekvátní podmínky. Jedná se především o zajištění odborně připravených pedagogů. „Úspěšná integrace vede k intelektuálnímu rozvoji žáka se zdravotním postižením, žák se učí kooperaci, práci v týmu, komunikaci a sociálním dovednostem.“ (Vítková, 2009, s. 444). Odlišné nároky klade odborný přístup ke každému žákovi se zdravotním postižením nebo znevýhodněním individuálně. Kladný význam má přítomnost zdravotně postiženého žáka i pro zdravé děti. Děti se učí toleranci a respektování odlišností, se kterými se před tím třeba ani neměly možnost dostat do kontaktu.

### **3. METODY VYUČOVÁNÍ ČTENÍ**

Vyučování čtení a psaní se stalo nezbytným prvkem hned po vynalezení písma. Tento proces nabyl pro zachování trvání lidské civilizace stěžejního významu. Vyučování čtení a psaní patří k dlouholetému procesu, který od začátku prošel velkou proměnou. Čtení vždy bylo a stále je považováno za základní kulturní dovednost. V popředí zájmu všech vzdělávacích programů pro 1. stupeň na základních školách je výuka čtení. Tématem četných diskusí a předmětem pro bádání mnoha autorů, např.: Hřebejkové, J., Korejse, J., Kožíška, J., Křivánka, Z., Příhody, V., Rabušicové, M., Wildové, R., Wagnerové, J. je vhodnost mnohých metod výuky čtení. Mnohé teorie výuky čtení odrážejí vývoj teorie doby, ve které vznikaly, ale také snahu autorů vyvarovat se chyb v metodách používaných, udělat krok kupředu. Dnes se setkáváme ve složitém vývoji metod vyučování čtení a psaní se dvěma základními přístupy, jež mají diametrálně odlišnou psychologickou teorii učení. Jedná se o základní dělení na metody syntetické a metody analytické.

#### **3.1 Metody syntetické**

Metody syntetické jsou historicky starší, užívaly se u nás od 1. poloviny 16. století do 50. let 20. století. Tyto metody výuky čtení vychází od písmen, která se následně spojují do slabik a slov. „Syntetické metody se opíraly o přesně stanovené metodické postupy vycházející z jednotlivých elementů (písmeno, hláska), a syntézou se postupně docházelo ke stále větším jednotkám.“ (Wildová, 2005, s. 17). Spojují se zde písmena do slabik a následně celých slov.

Kritika tohoto přístupu ke čtení vycházela z předpokladu, že žák dochází ke konečnému významu slov až po dokonalém dekodování písmen, což nemusí žákovi pochopení významu zajistit. Tyto metody ovšem předpokládají, že od dílčích elementárních dovedností se dítě postupně dostane ke čtení jako k činnosti, která mu přinese smysl a chápání souvislostí

v textech. Dítě zde musí nejprve zvládnout techniku čtecího výkonu, ve smyslu dekódování jednotlivých písmen. Po dokončení této etapy mohl žák dospět ke čtení s porozuměním.

Jako učební materiály byly používány slabikáře (název byl odvozen od jedné z etap čtení - slabikování). V metodách syntetických jsou rozlišovány dvě skupiny metod – metoda slabikovací a metoda hláskovací. „Za variantu analytických metod bývají v historii považovány i metody analyticko-syntetické.“ (Wildová, 2005, s. 44). Metoda analyticko-syntetická hlásková, u nás zavedená na počátku 2. poloviny 20. století se v současnosti pojímá za metodu samostatnou.

Mezi metody syntetické patří i metoda genetická, které se společně s metodou analyticko-syntetickou budu věnovat v následujících kapitolách. Mezi metody syntetické, které podrobně popisuje Wildová (2005, s. 45 – 50) dále patří metody: slabikovací, hláskovací, hláskovací – fonomické, hláskovací – náslovných hlásek, hláskovací – skroptologická, metoda normálních slabik, metoda J. Pavlovského a metoda M. Petráka.

### **3.2 Metody analytické**

Analytické metody se začaly rozšiřovat do školní praxe v 1. polovině 19. století. Jedná se tedy o metody ve výuce prvopočátečního čtení historicky mladší, než jsou metody syntetické. Tyto metody se začaly rozšiřovat z důvodu zvyšující se kritiky metod syntetických. Mezi nejvýznamnější analytické metody, které se uplatňovali až do začátku 2. poloviny 20. století patří metoda J. J. Jacotota, metoda globální a metoda normálních slov (pro české žáky tuto metodu zpracoval G. A. Lidner podle německých pedagogů K. Vogela a K. Saltsama).

Základním principem metod analytických je to, že již od počátku čtení žák musí pracovat s významem slova. Právě význam slova, je považován za klíčový pro úspěšné rozvíjení počáteční čtenářské dovednosti. „Analytické přístupy ke čtení tedy zdůrazňují význam porozumění, vnímají čtení jako

interaktivní proces mezi čtenářem, textem a prostředím (kontextem).“ (Wildová, 2005, s. 17). Z psychologického hlediska vycházejí metody analytické z celostní a tvarové psychologie, kde se zdůrazňuje význam smyslu při čtení.

Při výuce není nejdůležitější bezchybné dekodování písmen. Důležitější význam je zde spatřován v rozvoji čtenářských strategií, díky nimž žák snáze dospívá k významu čteného. S tím dále souvisí přístup k chybám v procesu čtení. „Chyba není vnímána jako nezvládnutá „technika“ čtení, ale jako prostředek podněcující hledání další čtenářské strategie.“ (Wildová, 2005, s. 18).

Nejvýznamnější analytická metoda je metoda J. J. Jacotota. „Za zakladatele analytických metod ve výuce počátečního čtení je považován J. J. Jacotot, který v roce 1818 představil metodický postup, který sám označoval za „analyticko-syntetický. Podrobněji jej vysvětluje na knize F. Fénelona „Příběhy Telemacha, syna Odysseova.“ (Wildová, 2005, s. 51).

V metodě J. J. Jacotota je východiskem příběh, který se žáci učí z paměti. Poté ho v posloupnosti rozkládají na věty – slova – slabiky – písmena. Učitel přečetl žákům krátkou větu a analyzoval jí na slova. Slova z věty si žáci měli zapamatovat a dále je rozebrat na slabiky, které se už učili číst jako celky. Žáci hledali mezi slabikami slabiky stejně znějící, čímž analýzou dospěli k pojmenování písmen. Syntetická část spočívala ve výuce psaní, kde žáci izolovaně zapisovali písmena – slabiky – celá slova.

Aby se žákům analyticko-syntetický postup této metody zjednodušil, byl později (v 19. století) upraven. Úpravy se týkaly zejména textů, z důvodu obsahové a jazykové obtížnosti.

### **3.3 Globální metoda**

Globální metoda vznikla v USA, kde je za jednoho z jejích významných zakladatelů považován Horace Mann (1791 – 1859). Tato metoda výuky čtení a psaní se v amerických školách uplatňovala ve 2. polovině 19.



století a na počátku 20. století. Učitel psal na tabuli ve třídě jednoduché rozhovory, které se žáky vedl. Žáci se učili číst nejprve samostatná slova a poté celé věty. K analýze a rozboru slov na písmena se docházelo zhruba po třech měsících. Tato metoda se stala v USA jednou z nejrozšířenějších a nejvíce vyhovujících anglickému stylu.

Z USA k nám do Československa koncem 20. let 20. století tuto metodu přivezl Václav Příhoda, který se dále zasloužil a podílel na jejím rozšíření a upravení pro naše poměry. Dnes je v USA tento způsob výuky čtení a psaní na ústupu, významnou roli zde získávají i tzv. fonetické metody, které spadají pod zvukové metody syntetické.

Václav Příhoda a jeho spolupracovníci Stanislav Vrána, František Musil, Vladimír Konvička a další se podíleli na vytvoření významných čítanek pro děti. Mezi nejznámější patří „První kniha“ od V. Musilové, V. Příhody a F. Musila z roku 1929. Dále čítanka „Sluníčko“ od J. Korejse z roku 1924, „Děti“ od S. Vrány a V. Konvičky z roku 1930. V neposlední řadě čítanka „Cestička malých“ A. Uhlíka, V. Salzmana, A. Telínové a V. Honomichla z roku 1935. V té době se pro pojmenování učebnic globální metodou nepoužíval název slabikář, nýbrž čítanka.

Globální metoda také nazývaná jako metoda celků, je založena na názoru, že „Čtení je celistvý pochod vnímání. Zejména dítě pak vnímá celky. Ty pro něj nejsou souhrnem částí, nýbrž jednotou.“ (Böhmová, 2002, s. 26). Před vlastní výukou čtení, předchází nejprve průpravné období mluvních cviků, kde si žáci nejprve vyprávějí podle obrázků. Několikanásobným opakováním jednotlivých slov si dítě zapamatuje obsah obrázku, aniž by znalo písmena, obsah tištěného textu. Po zapamatování určité zásoby textu se může usnadnit analýza slov, například: řazení slova začínající stejným písmenem. Je nutné poznamenat: „že hlavním činitelem při čtení je smysl, myšlenka, nikoli slovo nebo dokonce hláska.“ (Böhmová, 2002, s. 29). Dítě se neučí poznávat nejprve písmena a z nich složené slabiky, ale učí se číst a poznávat rovnou celá slova. Při čtení si žák slovo zapamatuje, ale dále toto slovo nemusí analyzovat po jednotlivých písmenech. „Vlastní čtení začíná čtením celých slov, která jsou spojena s obrázky. (Zelinková, 1994, s. 44).

„Nejspolehlivější lidský smysl je zrak. Pamatujeme si 50 % toho, co vidíme a jen 30 % toho, co slyšíme. Proto je spolehlivější a snazší vyučování čtení (i psaní) založené na zrakovém základě. Metody syntetické zdůrazňovali více sluch.“ (Böhmová, 2002, s. 27). „J. Korejs v metodické příručce k čítance „Sluníčko“ (Korejs, J., Novák, J.: Elementární čtení a psaní metodou celků, Průvodce k čítance Sluníčko, 1933.) zdůvodňuje význam této metody a uvádí, že metoda celků staví vyučování čtení na zrakový základ, neboť zrak je nejobektivnější lidský smysl. Zrak sdružuje každou představu se zvukem a obrazem tištěného slova, jímž se tato představa vyjadřuje. K tomu postačí celkový obraz slova. Proto dítě při výuce čtení nemusí dlouho znát jednotlivá písmena.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 15). Učitel by ale vždy měl přihlížet k individuálním rozdílům dětí. Při výuce čtení určitou metodou se každé dítě naučí číst za nanejvýš dlouhý čas, a to od 4 do 18 měsíců. Je nutné přizpůsobit způsob výuky individuálním potřebám jednotlivým žákům.

Výuku čtení globální metodou metodicky zpracovali zejména Křivánek a Wildová (např. Křivánek, Wildová, 1998, s. 16). Výuka je rozdělena do pěti období, jak uvádí Böhmová (2002, s. 30 – 33):

#### 1. Období přípravné

V této části se kladl důraz na rozvoj řeči, smyslů, paměti, pozornosti a představivosti. Zde se využívalo různých cviků a her ke cvičení zraku, sluchu, paměti, dechu a výslovnosti. V dítěti by se měl prohlubovat zájem o čtení obohacováním dítěte novými zkušenostmi a rozšiřováním pojmů. Dále se má dítě naučit vyjadřovat myšlenky a dojít k pochopení významu slova a věty.

#### 2. Období pamětné

V průběhu několika měsíců si žáci zapamatovali několik desítek slov jako celků. Znalost jediného písmena zde do té doby nebyla vyučována ani podporována. I z důvodu, aby se nepodporovala analýza slov na písmena, se výuka psaní posouvala až na začátek 2. pololetí. Do doby než se u žáků začalo s výukou psaní, probíhala jen přípravná kresebná cvičení, která měla za cíl zdokonalení ovládnutí motoriky ruky. Na začátku výuky čtení se mají volit slova, která se od sebe podobou velmi liší (např.: maminka – pes), a

používat je pro fixaci v různých větách. Čím častěji se slovo vyskytuje ve větách, tím rychleji a snadněji si ho dítě zapamatuje.

### 3. Období analýzy

V tomto období se žáci učili poznávat jednotlivá písmena, ale i části slov (např. předpony, přípony, koncovky). Děti začínají poznávat shodné části slov a shodná písmena ve slovech. Tím přirozeně dochází ke znalosti jednotlivých písmen. Děti se nejdříve učily chápat celek, dále se učily rozkladu celku na prvky a nakonec se učily skládání prvků do původních celků.

### 4. Období syntézy

Probíhala výuka nových slov, které se žáci učili přečíst. Tato slova se skládala z již známých částí (včetně písmen). V této etapě si již děti uvědomovaly všechny zákonitosti a pravidla písmen a abecedy, i to, že se z písmen skládají celky. Některé děti ještě potřebovaly pomoc při rozkladu. Nutná zde ale byla znalost všech písmen abecedy, protože se začalo používat přemísťování částí slov a slovní hříčky.

### 5. Období zdokonalování čtení

Zastánci globální metody považovali za její přednost to, že se žáci již od počátku výuky setkávají s obsahem, který je pro ně blízký. „Nezatěžují se abstraktními pojmy hlásky a slabiky. Odpůrci této metody zase namítali, že žáci se učí při čtení hádat obsah textu, že se učí číst s chybami.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 16). Je nutné procovat a zdokonalit čtení obtížných slov, naučit se orientaci v knize, umět převyprávět přečtený text.

Výuka čtení a psaní probíhá odděleně z důvodu, aby pro žáky nebylo učení se psaní podnětem pro analýzu slov na písmena. Toto byl jeden z rozdílů v metodě genetické aplikované u nás a v USA. Výuka psaní se posouvala až na jaro prvního školního roku. V prvním pololetí probíhal nácvik uvolňovacích cviků pro přípravu na psaní. Ve druhém pololetí byl nácvik celých slov podle předlohy, kterou psal učitel na tabuli.

Globální metoda měla mnoho odpůrců a to na základě psychologického, lingvistického, fyziologického a didaktického hlediska. Odpůrci namítali, že výuka globální metodou je, co se týče slovní zásoby v češtině složitější než v angličtině, stejně tak je složitější skloňování a časování. V neposlední řadě bylo vytýkáno, že se nevyučuje na začátku výuky všech pádů slov. „Příhoda (1934) nepopíral fakt, že angličtina je svou mluvnicí jednoduchá a přímo racionalizovaná.“ (Böhmová, 2002, s. 29). Bohatší mluvnický výraz v češtině nebyl ale v globální metodě při vyučování čtení pokládán za překážku.

Mnohým pedagogům se nezamlouvalo čtení bez předcházející znalosti písma. Tvrdili, že se v každém jazyce nachází více než 100 000 slov, oproti písmu, které má jen omezený počet znaků. „Příhoda (1934) uvádí, že ať již se dítě naučí číst jakoukoli metodou, dospěje k plynulému čtení teprve tehdy, když čte celá slova. Tehdy když se dítě naučí asi 400 slov, zapamatuje si slovo po prvním nebo po druhém přečtení. Názor, že se dítě musí učit při použití globální metody 100 000 slov a že je tedy přetěžováno považuje za mylný.“ (Böhmová, 2002, s. 28). Je nutné připomenout, že ve čtení je nejdůležitějším prvkem porozumění a k tomu je dítě vedeno.

Velmi úspěšným prostředkem k vyučování čtení globální metody byla hra. Hry u dětí rozvíjí motivaci, představivost, paměť (slovní, sluchovou, obrazotvornou, na barvy), sluch, zrak, postřeh, pohotovost, obrazotvornost, rozklad a sklad celků.

Globální metoda výuky čtení a její vhodnost či nevhodnost vždy byly a stále ještě jsou otázky, které nejsou uzavřeny ani v dnešní době. „I když globální metoda měla již v době svého výskytu na českých školách řadu odpůrců, je třeba ji však považovat za metodu, která obohatila českou metodiku prvopočátečního čtení a psaní zejména v oblasti tvorby zajímavějších textů pro čtení a v oblasti většího propojování učiva.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 16).

### 3.4 Metoda genetická

Metoda genetická „Je vyvrcholením metod syntetických a jakýmsi přechodem k metodě globální.“ (Wagnerová, 1998, s. 7). V letech 1913 – 1948 se tato metoda při výuce elementárního čtení významně uplatňovala. Za autora a velkého propagátora metody genetické je považován Josef Kožíšek (1861 – 1933), podle kterého je tato metoda také často pojmenovávána (metoda J. Kožíška). Dále najdeme tuto metodu pod označením „metoda zapisovací“. Mnoho učitelů v dnešní době přesně neví, co je metoda genetická, neboť jsou od počátku připravováni k výuce počátečního čtení metodou analyticko-syntetickou. U nás je propagátorkou této metody Jarmila Wagnerová.

Kožíšek ve své praxi vychází ze znalosti dětské psychiky. „Dítě ve svém duševním vývoji prochází etapami, kterými prošlo lidstvo ve svém vývoji jako biologický druh.“ (Wildová, 2005, s. 48). Tímto Kožíšek vycházel z předpokladu, že „dříve než čteme, musel někdo psát, a dříve než psal, určil si myšlenku, kterou chtěl vyjádřit graficky. Původním faktem je myšlenka, faktem následným její záznam a faktem konečným čtení cizí myšlenky.“ (Wagnerová, 2002, s. 19). Prvním úkolem tedy nebylo číst, ale psát. Ale i to se neobešlo bez kompromisu.

Metoda genetická je tedy založena na principu historického písma (symbolu, kresby), kde nejprve žáky učila číst všechna písmena velké tiskací abecedy hůlkovým písmem pomocí zkratk podle začátečních písmen jmen a příjmení žáků (např. J – Jan, O – Ota, A - Anička). Velká počáteční písmena jmen a příjmení byla rozvržena tak, aby jimi byla pokryta celá abeceda. Kožíšek tímto ihned zprostředkoval žákům při vstupu do školní výuky význam grafického sdělení. Žáci svá grafická znázornění dále doplňovali o slovní vysvětlení. Kožíšek vycházel z předpokladu, že žákům je neblíže a nejpřirozenější čtení a psaní obrázků. „Zde Kožíšek považuje za nezbytné, aby dítě prošlo /alespoň zkráceně a episodicky/ „obrázkovým písmem“, aby pochopilo smysl písemného sdělení.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 13).

„Až od konce 1. pololetí se žáci postupně začali setkávat s psacími písmeny. Tyto tvary si však osvojovali poměrně rychle, neboť řada písmen má tvary podobné tvarům tiskacím čehož mohl učitel při vyvozování psacích písmen využít.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 14). Důležitým a neopomenutelným prvkem při nácviu čtení bylo opakování, které mělo probíhat tak, aby dětem působilo radost a tím je i motivovalo.

Kožíšek dále vycházel z předpokladu, že dítě se lépe a snáze učí tomu, co je mu známé. „Tato metoda vychází od zápisu myšlenek dětem známých, a to zkratkami slov i obrázky. Hned od začátku vyučování děti mohou zapsat i přečíst například větu Vašík má domeček. Význam metody spočívá v tom, že učí od samého počátku čtení s porozuměním.“ (Wagnerová, 1998, s. 7).

J. Kožíšek jako básník (píšící pro děti) a učitel vytvořil čítanku s názvem Poupata pro první třídu základní školy, která poprvé vyšla v roce 1913. Podle této čítanky se pracovalo do počátku padesátých let. „Obsahuje už některé prvky metody celých slov v tom smyslu, že jednak pro označení slov používá kreseb a symbolů /např. obrázek místo koláče místo slov, znak – místo slova “má“, “je“ apod./, jednak používá velkých písmen s tečkou pro zápis jmen žáků.“ (Kořínek, Křivánek, 1985, s. 13). Právě při tvorbě čítanky Poupata, si Kožíšek uvědomoval důležitost toho, že příběhy a básničky musí být dětem co nejvíce srozumitelné, známé a přiměřené. I názvy jeho čítanek tomuto odpovídaly. Poupata byly určené pro školy městské a čítanky s názvem Studánka pro školy venkovské. „Při sestavování slabikáře vycházel ze života dítěte, z jeho zájmů, v textu tedy z myšlenky vyjádřené větou.“ (Zelinková, 1994, s. 48). Náповědné obrázky, které mají v českých slabikářích velkou tradici, zastávaly významnou funkci.

„Čtení znamená spojování grafického tvaru slova s jeho obsahem. Zároveň zahrnuje mechanické spojování hlásek do slabik a slov.“ (Zelinková, 1994, s. 49). Tyto rozdílné úkony jsou pro děti velmi náročné. Je potřeba najít cestu k jejich zvládnutí. Právě Kožíšek považoval za neoptimálnější učení čtení hůlkovým písmem, neboť nerozptyluje pozornost čtenáře. „Písmena jsou tvořena pouze kruhovým obloukem a přímkou, jsou přehledná, snadná a výrazná.“ (Zelinková, 1994, s. 49).

„Josef Kožíšek si často kladl otázku, která metoda je nejlepší. Na otázku odpovídá slovy L. N. Tolstého, že není nejlepší metody, všechny jsou jednostranné a nejvhodnější by byla ta, která by odpovídala všem obtížím, jež se při učení naskytanou.“ (Wagnerová, 1998, s. 9).

U nás je metoda genetická v modernizované podobě znovuzavedena od druhé poloviny 90. let 20. století. Její propagátorkou je Jarmila Wagnerová, která se pokusila o propojení genetické metody v průpravném čtení s následným čtením globálním. Vychází z myšlenek Josefa Kožíška i Václava Příhody. Wagnerová (1998, s. 5) se domnívá, že Kožíškovo průpravné čtení, nebylo u nás zatím překonáno. V roce 1995/1996 koncipovala projekt, ve kterém měla za cíl naučit děti prvního ročníku základní školy čít metodou genetickou.

Wagnerová vytvořila čítanku „Učíme se číst pohádky“ (první díl), kde se pracuje pouze s velkou tiskací abecedou. Druhý díl čítanky „Už umíme číst“, je výběr náročnějších textů psaných již běžnou abecedou. Oba dva díly čítanek jsou určeny pro první ročník základní školy a je k nim vytvořena i metodická příručka. Výuka elementárního čtení je zde rozdělena do tří etap, které podrobně rozpracovala Wagnerová (1998, s. 19 – 28) v metodické příručce k učebnici Učíme se číst pro 1. ročník základní školy.

### **3.5 Metoda analyticko-syntetická hlásková**

Od 50. let 20. století se začala uplatňovat metoda analyticko-syntetická, často doplněná o přídavné jméno hlásková nebo zvuková. Tato metoda nahradila široké spektrum používaných metod výuky čtení v meziválečném období Československa. Především nahradila výuku čtení metodou globální, která u nás byla v roce 1951 zakázána. „Výuka čtení v 1. ročníku probíhá v současnosti analyticko-syntetickou metodou. (Jiné metodické postupy mají zatím spíše charakter experimentů). Výuku analyticko-syntetickou metodou doporučují i současné vzdělávací programy uplatňované v primární škole.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 41).

„V označení „analyticko-syntetická hlásková metoda“ se objevuje na prvním místě slovo „analyticko“, protože začíná s analýzou zvukové podoby slova. Ještě než žáci dospějí k prvnímu písmenu, mohou se ovšem pokoušet i o zvukovou syntézu slov a slabik z hlásek, slov ze slabik.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 42).

Výuka čtení metodou analyticko-syntetickou probíhá nejdříve přípravným obdobím pro samostatné čtení. Provádí se zvuková analýza podoby řeči. „Po dospění k slabice a hlásce se žáci mohou pokoušet spojovat slabiky do slov a hlásky do slabik a do slov. Mohou tedy pronikat do zvukové syntézy slabiky a slova.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 42). Tato metoda připravuje žáky pro pochopení vztahu mezi hláskou a zvukovou podobou slova.

Následně se žáci učí poznávat jednotlivé hlásky, ještě než se začne s vyučováním jednotlivých písmen. Žáci se postupně učí písmena tiskací i psací, malá i velká. Analyticko-syntetická hlásková metoda vychází po stránce optické z písmen. To je jeden z rozdílů mezi touto metodou a metodou globální, kde se primárně vychází ze slov a vět jako z celků. U metody analyticko-syntetické je kladen důraz na slabiku, která je vnímána jako plnohodnotná součást významu slova. Je zde využívána a upevňována vazba slabika – slovo. „Žáci by se postupně měli naučit rozlišovat slabiku jako celek, nenutíme je tedy k neustálému provádění analýzy a syntézy slabiky“. (Wildová, 2002, s. 86). K upevnění a fixaci slabik se využívá činností, podporujících zapamatování si slabik s vazbou k určitému slovu. K tomuto se využívá různých aktivit, např.: spojování slabik s obrázky, křížovky na doplnění slabik.

Podle Zelinkové (1994, s. 43) je výuka čtení metodou analyticko-syntetickou hláskovou rozvržena do tří etap:

#### 1. Etapa jazykové přípravy

Dříve byla pojmenována jako předslabikářové období. Cílem je rozvíjení řeči žáků, zrakové a sluchové percepce, cvičení správného dýchání, hlasová a artikulační cvičení. Pro mnoho dětí se jeví jako nedostatečné její



trvání, a to pouhých 5 týdnů. Jedním z hlavních důvodů při nácvičku čtení a psaní je nedostatečně dosažená úroveň percepce a řeči.

## 2. Etapa slabičně analytického způsobu čtení

Tato etapa navazuje na etapu jazykové přípravy. Vzhledem k různé úrovni zralosti dětí nelze přesně určit, jak dlouhý čas bude tato etapa vyžadovat. Podle obtížnosti následuje:

- čtení slabik otevřených,
- čtení slabik zavřených,
- čtení slabik se skupinou dvou souhlásek,
- čtení slabik se skupinami di, ti, ni, dě, tě, ně, se slabikotvorným r, l, slabiky bě, pě, vě, mě, a písmena d', t', ň.

Žáci začínají čtením izolovaně slabiky, poté je spojují do slov dvou, tří a víceslabičných.

## 3. Etapa plynulého čtení slov

Většina dětí by měla na konci školního roku přejít do této etapy. „Zároveň s automatizací čtení je v průběhu celého procesu výuky věnována pozornost porozumění čtenému textu, neboť porozumění spolu se správností rychlostí a způsobem čtení jsou základní znaky čtenářského výkonu.“ (Zelinková, 1994, s. 43).

Etapy ve výuce čtení metodou analyticko-syntetickou popsali též Křivánek a Wildová (1998, s. 22 - 24), jež pro srovnání uvádím:

### 1. Analytická etapa (ovládnutí částí celku)

Analytickou etapu následně rozdělujeme na dvě části, a to na etapu ovládnutí písmen a na etapu slabičně analytického čtení. Etapa druhá, tedy etapa slabičně analytického čtení je dále užívána ve druhém roce školní výuky čtení. „Zvláštní důraz je kladen na období před zahájením vlastní výuky čtení, které se nazývá obdobím přípravy na čtení.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 22).

Ještě před zahájením výuky jednotlivých písmen, probíhá zvuková analýza mluvené řeči. Žákům se vysvětluje co je slovo, věta, samy se učí dělit slova zvukově na slabiky, hledají první hlásky ve slovech.

I přes to, že se tato etapa jmenuje analytická, jsou zde zahrnuta také cvičení na sluchovou syntézu. „Toto období je charakterizováno jako proces osvojení zvukové analýzy a syntézy, kdy stěžejním úkolem je analýza zvuků řeči, v jejímž průběhu dochází za součinnosti řečové motoriky a sluchové sensoriky k jemné řečově zvukové diferenciaci. Hlavní obtíž při syntéze zvuků je v překonávání „typového“ oddělení zvuků při jejich spojování do slabik a slov a v přechodu od typového zvuku /izolované hlásky/ ke zvuku živé řeči.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 23).

Dále zde dochází k prvotnímu osvojení grafické podoby jednotlivých písmen, které děti často zvládají bez obtíží snadno. Obtíže ale činí syntéza písmen do slabik, z důvodu, že jednomu a tomu samému písmenu může odpovídat různý zvuk, dle toho, se kterými písmeny je spojováno. „Je však jisté, že byl-li zvládnut v přípravném období úkol mikroanalýzy se zpětnou syntézou, bude možno využít transferu z ústní řeči a uplatní se zákonitě proces znovupoznání, jenž usnadňuje jak syntézu, tak dohad a semiotickou funkci čteného.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 23).

## 2. Syntetická etapa (vznik celostní struktury slov)

Cílem této etapy je žákově zvládnutí syntézy písmen do slabik a slovních celků v různém stupni obtížnosti. U žáka má dojít k pochopení významu přečteného slova, jednotlivých vět i celého větného textu. Je důležité, aby u žáků docházelo k procvičování syntézy v oblasti zrakové sensoriky. Syntéza se vyvíjí na základně vnímání spojovaných elementů a vybavování jejich významových ekvivalentů. Neopomenutelnou složkou syntetické činnosti jsou pamětní asociativní procesy vybavování. Vybavování probíhá rychle, prakticky současně a proto dochází k syntéze.

„Důležitou úlohu zde mají kvality pozornosti, její extenzita, intenzita, rozdělování a přenášení pozornosti. Pokud se u žáka ještě pomalu vybavují písmena /nemá v paměti upevněno spojení grafém – hláska/, má být na tento vztah koncentrována pozornost /intenzita/ a extenzita se zákonitě

zužuje pouze na vybavování jednoho písmene.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 24). Když dochází k rychlému vybavení fonemické představy, proces vybavování je již zautomatizován. Po zautomatizování a stereotypizaci fonemického vybavování se rozsah pozornosti dále rozšiřuje.

Při čtení je zraková syntéza složitým procesem vnímání, pozornosti, představivosti, paměti, artikulační motoriky a myšlenkových procesů. „Jestliže cílem činnosti při seznamování žáků s písmeny bylo úmyslné zapamatování grafického tvaru a odpovídajícího zvuku, při procvičování v syntetickém stádiu čtení je vědomá činnosti dítěte zaměřována na apercepci slov a kontextuálního obsahu, zatímco procesy utvrzování v paměti při vytváření a upevňování dovednosti čtení se rozvíjí na bezděčné bázi.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 24). Důležitým prvkem je zde rychlost a fixace vybavování slov v následném kontextu pochopení smyslu věty.

Každý žák je individuum a odlišuje se i kvalitou pozornosti, která se dále projevuje na aktivním vztahu žáka k danému úkolu. Žák by v této etapě měl číst vědomě, se zaměřením na porozumění smyslu textu. „Způsob zapamatování se tak mění z přímé a uvědomované mnémické zaměřenosti v nepřímý a neúmyslný proces zapamatování.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 24).

### 3. Etapa automatizace

Je shodná s již výše uvedenou a popsanou etapou plynulého čtení slov od Zelinkové (1994, s. 43).

Při volbě metody, jež bude probíhat na základních školách k vyučování čtení má stále dominantní zastoupení právě metoda analyticko-syntetická, která byla do roku 1996 jedinou schválenou metodou počáteční výuky čtení. V dnešní době „nabídka metod byla rozšířena o modifikaci původní Kožíškovy „metody genetické“, kterou metodicky zpracovala J. Wagnerová“. (Wildová, 2005, s. 55).

Metoda analyticko-syntetická byla poprvé využita na přelomu 50. a 60. let v učebnici „Slabikář“ a „Živá abeceda“ zpracovaným kolektivem

autorů pod vedením J. Hřebejkové. „Od roku 1954 byla tato učebnice, včetně „Průvodce“ pro učitele, zavedena do všech škol.“ (Wildová, 2005, s. 54). Tato metoda společně s již zmíněnými učebnicemi byla jako jediná možná využívaná při výuce čtení, i když metodický postup prošel různými změnami.

I metoda analyticko-syntetická hlásková se stala předmětem mnohých kritik. Kritika poukazovala na dlouhotrvající upevňování čtení slabik a z toho plynoucí možné snížení zájmu a zhoršení výkonu ve čtení. „Na základě zkušeností řady učitelů můžeme říci, že pro většinu dětí je zřejmě v českém jazyce nejvhodnější metoda analyticko-syntetická hlásková, popř. s použitím prvků jiných metod.“ (Zelinková, 1994, s. 42).

Pedagogové mají při výuce dostatečnou volnost, aby mohly dětem výuku čtení zpříjemnit, neupínali se striktně na nácvik čtení, ale rozvíjeli porozumění textu. Postupy v metodě analyticko-syntetické byly zdokonalovány, systematicky rozvíjeny a přizpůsobeny specifickým potřebám a požadavkům českého školství. Došlo k vytvoření prověřených schémat metodických kroků a postupů k nácviku elementárního čtení.

## 4. OSVOJOVÁNÍ ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ

Nezbytným předpokladem pro dosažení dalšího vzdělání je znalost čtení. Právě čtením člověk získává převážné množství informací. Dítě, které nedostatečně zvládá čtení, tím sobě omezuje přísun nových informací a také není schopné dobře se učit. Čtení není závislé jen na inteligenci dítěte.

### 4.1 Předpoklady úspěšného nácviku čtení

„Předpokladem pro správné čtení je souhra celé řady jednotlivých základních funkcí. Především zrakového rozlišování tvarů, sluchového rozlišování hlásek a slabik, v prostoru, schopnosti slučovat jednotlivé složky ve funkční celky, dokonalého vnímání, dokonalé představivosti.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 98).

Neméně důležitý je také přístup učitele ve výuce a to, jak dokáže děti při nácviku čtení zaujmout a motivovat. K výuce čtení ve školách užívají učitelé slabikáře u metody analyticko-syntetické, čítanky u metody genetické a další didaktické materiály, které jsou učitelům k výuce čtení nabízeny (CD romy, videokazety, audionahrávky textů a písni, skládací abeceda, nástěnné obrazy, pracovní sešity pro individuální docvičení čtení a pracovní listy pro rychleji se rozvíjející čtenáře). „Učitelé mají možnost volit z dvanácti souborů učebnic schválených MŠMT pro počáteční čtení s využitím analyticko-syntetické hláskové metody a jednoho souboru pro rozvoj čtení genetickou metodou.“ (Wildová, 2005, s. 85).

Učitelé mají ve výuce počátečního čtení relativní volnost, metody mohou kombinovat. Důraz se klade na rozvíjení pozitivního vztahu ke čtení, využívání čtení jako prostředku komunikace a následného dalšího vzdělávání. „I přesto, že se „oficiálně“ učitelům nabízejí pouze dvě základní metody, mohou učitelé kreativně a přitom zodpovědně tyto metody variovat a rozvíjet tak, aby jimi vytvořené konkrétní metodické postupy respektovaly individuální rozvoj žáků, podporovaly jejich kladnou motivaci, využívaly jejich aktivitu a tvořivost, podporovaly jejich vzájemnou kooperaci, vedly je

k řešení problémových úkolů při čtení a zprostředkovávaly jim čtení nejen jako dovednost, kterou je třeba zvládnout z hlediska cíle školní výuky, ale také jako prostředek, bez kterého se v životních situacích neobejdou.“ (Wildová, 2005, s. 83).

Další důležitou složkou při výuce počátečního nácviku čtení je prostředí školního klimatu. Výuka čtení by měla probíhat v příjemném a čtenářsky podnětném prostředí, v psychické i fyzické pohodě. Rozvoj počátečního čtení významně ovlivňují faktory endogenní – faktory související s osobností žáka (věk vstupu dítěte do školy, předcházela-li docházka do MŠ, úroveň připravenosti), a exogenní faktory, což jsou faktory související s výukou. Jedná se o kvalifikovanost učitele, jeho věk a celkový počet dětí ve třídě.

Právě u nácviku čtení se u dětí významně projevuje to, zda již před vstupem na základní školu se v předškolním období učily poznávat písmenka, nebo jaký vztah ke čtení zaujímá rodina, kde vyrůstá. Předpokládá se, že věk 6 až 7 let při nástupu do první třídy je optimální z hlediska vývoje potřebných složek, které spolu navzájem spolupracují. Vždy tomu tak není. „Může jít o celkově nižší nadání, příčinou může být nevyhraněná dominance jedné z hemisfér, poruchy řeči, závažná vada zraku nebo sluchu a možný vliv dědičnosti. Mezi vnější činitele spadá vliv školy, způsob výuky.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 98). Ovlivňujícím faktorem je také osobnosti učitele. Nejvíce ale dítě ovlivňuje rodinné prostředí. Obtíže se čtením mohou mít souvislost například se zanedbanou výchovou nebo nepodnětným rodinným prostředím.

Ve škole by měl každý žák získat možnosti pro vlastní rozvoj čtenářského procesu, způsobem, který je pro něj nejlepší. V této souvislosti záleží i na individuálním přístupu a práci s dítětem a volba knih pro čtení. Učitelem by měli být podporovány ty aktivity, které vedou děti ke čtení a zájmu o čtení (návštěva knihoven, návštěva divadelního představení, které ztvárňuje námět knihy, čtenářské besedy). „Rozvoj zájmu o čtení ovlivňuje řada faktorů, mezi které můžeme řadit intelektuální schopnosti žáka, jeho předcházející čtenářskou zkušenost, rodinné zázemí, způsob výuky čtení ve

škole včetně hodnocení čtenářských výkonů, podnětnost čtenářských situací ve škole apod.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 58).

## 4.2 Vývoj kognitivních funkcí

„Kognitivní zralost dítěte pro vstup do školy souvisí s aktuálním rozvojem jeho poznávacích procesů.“ (Valentová, 2001, s. 224). Ke zvládnutí čtení, psaní, počítání, tedy k zvládnutí předmětů při nástupu na základní školu zastupuje důležitou roli dostatečná úroveň rozumových schopností a rovnoměrnost vývoje v jednotlivých oblastech. „Učení je ovlivňováno individuálně specifickou úrovní kognitivních (poznávacích) procesů.“ (Vágnerová, 2002, s. 126).

V období kolem šesti let dochází u dítěte k vývojovým změnám v poznávací oblasti. „Charakteristický je přechod od globálního, celostního vnímání k analytickému, pročleněnému. Tento vývojový pokrok umožní dítěti diferencovat vizuální a zvukové prvky (jde o nevyhnutelný předpoklad úspěchu ve čtení, psaní, počítání).“ (Šimíčková Čížková, 2005, s. 88). Podle Vágnerové (2002, s. 126), se na rozvoji poznávacích procesů spolupodílí učení, dále získaná zkušenost mění způsoby poznávání, zpracovávání informací a tím nakonec i přístup k učení. Vývojová úroveň na jaké jsou informace zpracovány, je významné, právě pro další učení. „Dítě chápe vztahy mezi různými ději, ovšem jen na zcela názorné rovině, kde vychází ze své vlastní činnosti.“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 121).

Kognitivní funkce zahrnují následující schopnosti:

- řeč,
- zrakové vnímání,
- sluchové vnímání,
- vnímání času, prostoru,
- vizuomotorika, grafomotorika,
- základní matematické představy.

„Tato stránka připravenosti dítěte na vstup do školy je výrazně ovlivněna jednak vrozenými dispozicemi, dále se podílí celkový dosavadní průběh vývoje dítěte, a zvláště pak rodinné prostředí a výchova.“ (Šimíčková Čížková, 2005, s. 88). Na rozvoj kognitivních funkcí se také podílí fakt, zda dítě navštěvovalo alespoň jeden rok mateřskou školu, kde dochází k většímu rozvoji kognitivních funkcí.

### Rozvoj vnímání

Na počátku školní docházky má rozvoj vnímání důležitý význam, neboť přestává mít ráz nahodilosti, ale stává se procesem zaměřeným na poznávání a je zdrojem bezprostřední zkušenosti. Kvalitnější poznávání umožňuje rostoucí schopnost analyzovat a diferencovat. „Rozvoj sluchového vnímání, zejména fonemického sluchu, je podporován každodenní zkušeností.“ (Vágnerová, 2005, s. 240). Podle Zelinkové (2003, s. 47) jedinci, kteří mají deficit ve vývoji sluchové percepce, mají často oslabenou verbální paměť, což se promítá nejen do mateřského a cizího jazyka, ale do všech předmětů. „Ve školním věku je sluchové vnímání cíleně rozvíjeno, neboť významně podmiňuje úspěšnost nácvičku čtení a psaní.“ (Zelinková, 2007, s. 76). Nezralé dítě není schopné zrakové ani sluchové diferenciacce. Dítě neslyší rozdíly v podobně znějících slabikách či slovech, nevidí detaily na obrázku. „Nepřesné sluchové vnímání deformuje a zatěžuje vnímání a porozumění mluvené řeči, např. výklad učitele, pokyny a další auditivně předávané informace.“ (Zelinková, 2003, s. 47).

### Rozvoj pozornosti

Pozornost při nástupu do první třídy má primární ráz. „Rozhoduje totiž o kvalitě ostatních poznávacích procesů, a tím i o úspěšnosti či neúspěšnosti v oblasti učení.“ (Šimíčková Čížková, 2005, s. 95). Na počátku školního roku dítě není schopno dlouhodobé koncentrace, převládá tedy koncentrace krátkodobá. Dítě není schopno odolávat rušivým vlivům, časté je přerušování pozornosti, často a rychle se vyčerpá a unaví. „Pozornost je spojena s veškerými psychickými procesy, je tedy podstatnou podmínkou úspěšné školní práce. Nezralost pozornosti omezuje využití schopností a snižuje efektivitu řízeného učení.“ (Valentová, 2001, s. 225). Nepozorný žák není



schopen setrvat u práce požadovanou dobu, je lehce unavitelný, na práci se nesoustředí a škola se pro něj stává zátěží.

#### Rozvoj představivosti

Představivost dosahuje u mladšího školáka vrcholu. „Představivost postupně ztrácí typickou spontaneitu z předškolního období, dítě dovede rozlišit skutečnost a fantazii, stále více vniká do životní reality (ke světu představ se rádo vrací ve hře či četbě).“ (Šimíčková Čížková, 2005, s. 95). Fantazie je potlačena realitou, ale rozvoj záměrné představivosti je stimulován učebními činnostmi. Představy v čase a prostoru děti umějí lépe umístit, než tomu bylo v předškolním období.

#### Rozvoj paměti

Na počátku školní docházky u dítěte převládá mechanická paměť, která je spojená s bezprostředním vnímáním, kdy vyučování, televize a postupem času i četba poskytují dítěti mnoho nových informací. Tyto informace dítě nekriticky přijímá. „Školní výuka však od počátku vyžaduje, aby si dítě zapamatovalo informace záměrně – proto je potřebné od počátku školy učit žáky racionálnímu zapamatování, např. sestavovat plán činnosti nejdříve v ústní, později písemné podobě, třídit učivo podle významu aj.“ (Valentová, 2001, s. 226). Začíná se využívat paměťových strategií a dochází k propojování druhů paměti (spontánní se záměrnou).

### **4.3 Mateřský jazyk**

„Komunikace v mateřském jazyce je schopnost vyjadřovat a tlumočit představy, myšlenky, pocity, skutečnosti a názory v písemné i ústní formě (poslouchat, mluvit, číst a psát) a vhodným a tvůrčím způsobem lingvisticky reagovat ve všech situacích sociálního a kulturního života při vzdělávání a odborné přípravě, v práci, doma a ve volném čase.“ (European Commission, 2007, s. 4). Řeč dítěte se obohacuje s vývojem myšlení. „Je ostatně základním předpokladem úspěšného školního učení, napomáhá pamatování, a tedy opět prodlužuje pochopení a ovládnutí světa.“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 119).

Řeč a jazyk je důležitý pro rozvoj dítěte. Dítěti se výrazně rozšiřuje slovní zásoba, roste délka a složitost vět, zlepšuje se artikulace, dítě poznává rozdíl mezi spisovnou řečí a dialektem. „Dítě přichází do školy s praktickou znalostí gramatické stavby mateřského jazyka.“ (Valentová, 2001, s. 225). Právě mateřský jazyk je na počátku školní docházky pro dítě ovlivňujícím prvkem. U dětí, které mluví od narození jiným než českým jazykem, záleží na tom, jak dalece rozumí a mluví samy česky. „Nedostatky v řečovém projevu (malá slovní zásoba, patlavost, nedostatečná znalost vyučovacího jazyka) komplikují adaptaci na školu i budoucí úspěšnost dítěte.“ (Valentová, 2001, s. 225). Poskytnout dětem lepší jazykový model nemohou poskytnout mnohé rodiny. Jedná se o rodiny s nižším sociokulturním statutem, rodiny odlišných etnik.

#### **4.4 Minoritní skupiny**

Minoritní skupiny v rámci tohoto výzkumu tvoří děti, které mají jiný mateřský jazyk než češtinu. Předpokládáme, že jejich výkon na počátku prvního ročníku bude poznamenán touto skutečností. Především výkony v úkolech mapující řečové funkce budou pravděpodobně nižší.

Dalšími sledovanými skupinami budou žáci, u kterých je deficit ve vývoji kognitivních funkcí nezbytných pro nácvik čtení. Budeme sledovat tyto žáky s cílem zjistit, zda došlo v průběhu školního roku ke zlepšení, zda se učitelům podařilo přes méně příznivý začátek dosáhnout zlepšení.

## 5. VÝZKUM ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ

Výzkum dále prezentovaný je součástí obsáhlého dlouhodobého výzkumu realizovaného pod hlavičkou GAČR v letech 2009 – 2011. Přestože jsem se zúčastnila sbírání dat v různých školách, zpracovávám pouze část výzkumu prováděného na ZŠ Hanspaulka v Praze 6. Výsledky ze škol, kde žáci pracují metodou genetickou, přebírám z dosud publikovaných pramenů.

Pro výzkum čtenářských dovedností jsme stanovila následující hypotézy:

1. Úroveň čtení u dětí na konci 1. ročníku je ovlivněna úrovní vývoje dílčích funkcí na počátku školní docházky.
2. Žáci, kteří byli na počátku 1. ročníku velmi dobře připraveni pro výuku čtení, budou dosahovat po roce výuky vynikající výsledky.
3. Žáci, kteří byli na počátku 1. ročníku riziková z hlediska školní úspěšnost, budou dosahovat po roce výuky velmi slabé výsledky.
4. Žáci, kteří dosáhli na konci 1. ročníku vynikajících výsledků ve čtení, byli na počátku školní docházky velmi dobře připraveni pro zahájení výuky.
5. Žáci, kteří dosáhli na konci 1. ročníku nejslabších výsledků ve čtení, vykazovali na počátku školní docházky velmi nízkou úroveň připravenosti pro výuku čtení.
6. Žáci, kteří mají jiný jazyk mateřský než češtinu, budou dosahovat horších výsledků v odpovídajících zkouškách na počátku školní docházky i ve čtení na konci školního roku.

## 5.1 Popis zkoumaného vzorku

Základní škola Hanspaulka existuje od roku 1930 a nachází se v příjemném prostředí na Praze 6. Snahou této školy je to, aby se žáci do školy těšili, přicházeli rádi, beze strachu a s důvěrou. Škola se snaží o vytvoření mnoha dalších podnětů pro vzdělávání. Ve škole panuje příjemné prostředí.

Od roku 1992 se zde vyučuje podle vzdělávacího programu Obecná škola, který se zaměřuje na osobnost dítěte. Škola dále nabízí od stejného roku nepovinný předmět Etická výchova pro žáky na prvním stupni. Pedagogové se od roku 2001 zúčastňují seminářů osobní sociální výchovy a zážitkových seminářů. Projekt Zdravá šestka podporuje a zprostředkovává žákům zážitkové kurzy. Od roku 2006 se vyučuje v prvních až třetích a šestých až osmých třídách podle vlastního školního vzdělávacího programu v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. V ostatních třídách se stále vyučuje podle vzdělávacího programu Obecná škola. Čtení se zde vyučuje metodou analyticko-syntetickou.

Základní škola Hanspaulka je zapojena do vzdělávacího programu Učíme se učit se – chceme rozumět sobě, druhým i světu kolem nás. Hlavním cílem tohoto programu je snaha, aby každý žák našel svůj optimální a efektivní způsob učení a v neposlední řadě žáci získali motivace pro další vzdělávání. Osobnostní výchova, která je zavedena do rozvrhu, zprostředkovává dětem vědomí své vlastní jedinečnosti, odlišnosti, učí tolerance. Tento program přispívá k poznávání sebe a světa kolem nás a tím jej mohou děti díky získaným zkušenostem v budoucnu aktivně ovlivňovat. Školu navštěvují i žáci jiných národnostních menšin, jedná se především o Rusy, Francouze a Američany.

Testování probíhalo ve dvou prvních třídách na základní škole Hanspaulka v Praze. Ředitelka školy byla seznámena s cílem a obsahem výzkumu. Poté byl rodičům zaslán dotazník k souhlasu či nesouhlasu. Všichni rodiče souhlasili.

## 5.2 Průběh testování

Testování se uskutečnilo v oddělené místnosti a bylo prováděno celkově třemi zadavateli. Proběhlo v září – říjnu na počátku 1. ročníku a poté v červnu. Vyšetřující s dětmi prováděli testování v oddělené místnosti, aby děti nebyly rušeny vnějšími vlivy. Důraz kladli zadavatelé na vstřícnost a vytvoření klidného prostředí, aby se děti nebály spolupracovat. Na začátku testování zadavatel s každým dítětem provedl krátký rozhovor, kde mu vysvětlil, co se bude dělat. Děti přistupovaly k výzkumu aktivně.

Ve vybraných prvních třídách bylo rovnoměrné rozložení chlapců i dívek ve věku od 6 do 7 let. Školu navštěvují děti z relativně dobře situovaných rodin. Paní učitelky v obou třídách děti na testování předem připravily. Děti byly zvědavé a většinou ochotně spolupracovaly. Tabulka č. 1 uvádí počet testovaných žáků.

Tabulka č. 1 Počet testovaných žáků

	Chlapci	Dívky
Začátek školního roku	25	15
Konec školního roku	25	12

Paní učitelka u některých žáků podezření na specifické vývojové poruchy učení, zejména na dyslexii nebo dysgrafii. Žádala nás o vyslovení názoru. V první polovině prvního ročníku ovšem nelze s určitostí diagnostikovat specifickou poruchu učení.

## 5.3 Diagnostické nástroje pro hodnocení připravenosti pro výuku čtení

Při testování vybraného vzorku prvních tříd na základní škole na podzim roku 2009 byla aplikována tzv. Prediktivní baterie čtení sestavená profesorem André Inizanem z Francie, kterou pro české testování přeložila a upravila Bohumíra Lazarová. Tato testovací metoda je určena pro predikci

úspěchu v nábviku čtení a k posouzení psychických mechanismů, jejichž zralost se následně projevuje v nábviku čtení a úspěšnosti dítěte ve škole vůbec. Baterii lze použít při depistáži předškolních rizikových dětí z důvodu dyslexie v pedagogicko-psychologických poradnách. Zdůvodnění pro výběr této baterie vyplývá z existující teorie. „Řeč, percepce, motorika, grafomotorika, paměť, koncentrace pozornosti atd. jsou oblasti, na které je zaměřena pozornost pedagogů i psychologů při práci s problémovými dětmi (dětmi s odkladem školní docházky, rizikové děti z hlediska poruch učení, děti s nižšími rozumovými schopnostmi).“ (Zelinková, 2007, s. 113).

Prediktivní baterie obsahuje následující zkoušky:

1. Řečové zkoušky: schopnost vyjadřování, artikulace, porozumění řeči a fonologická diskriminace.
2. Zkoušky časově-prostorové: zraková paměť a diskriminace, obkreslování tvarů, reprodukce rytmu viděného a slyšeného, skládání kostek podle předlohy (Kohsovy kostky). (Inizan, 1999, s. 7).

Poslední dva jmenované úkoly nebyly z důvodu časové náročnosti využity).

Testování, které bylo s dětmi prováděno skupinově, a jeho doba trvání byla přibližně 35 minut:

1. geometrické tvary,
2. zapamatování obrázků,
3. zrakové rozlišování,
4. porozumění řeči,
5. sluchové rozlišování,
6. kopie rytmu.

#### 1. Geometrické tvary

První úkol je zaměřen na zjištění vizuomotorické koordinace (Příloha č. 1). Děti měly nakreslit dle předlohy v záznamovém archu: kruh, čtverec, kosočtverec, křivočarý čtyřúhelník a křivočarý trojúhelník. Maximální počet bylo 12 bodů. Jednotlivé tvary se bodovali 0 – 3 body podle toho, jak se

přibližovali zadání. První tvar – kruh se neboduje, slouží pro zacvičení a také pro uklidnění dítě, že hned při prvním úkolu uspělo.

## 2. Zapamatování obrázků

Druhý úkol je zaměřen na vyšetření krátkodobé paměti a znovupoznání v rušivém kontextu. Dítě mělo za úkol zapamatovat si namalované obrázky a následně je rozpoznat mezi jinými obrázky (Příloha č. 2). Dítě pozoruje v časovém limitu pěti vteřin sedm obrázků (rukavici, auto, lžíci, hvězdu, sklenku, jablko a židli). Tyto obrázky jsou zamíchány na druhé straně mezi jiné obrázky (slunce, stůl, měsíc, kolo, klobouk, nůž, vidlička, hruška, třešně, miska, křeslo). Správně zapamatovaný a zakroužkovaný obrázek se hodnotil jedním bodem. Za špatně zakroužkovaný obrázek se jeden bod odečítal. Maximální počet v tomto cvičení bylo sedm bodů.

## 3. Zrakové rozlišování

Ve třetím úkole se hodnotili schopnosti zvládnout problémy umístění, symetrii abstraktních tvarů. Dítě má za úkol označit podle předlohy na začátku řádku stejně umístěnou skupinu tvarů (Příloha č. 3). První řádek je zacvičný, neboduje se. Boduje se jedním bodem správně škrtnuté nebo správně respektované okénko. Bodování má podmínku pro udělení bodu, je-li alespoň jedno okénko správně přeškrtnuto. Maximální počet je třicet bodů.

## 4. Porozumění řeči

Čtvrtý úkol prověřuje porozumění mluveného jazyka dítětem. Tato vnímavost je potřebná a je důležitou podmínkou pro úspěch při nácvičku čtení. Úkol zahrnuje tři série po třech obrázcích (Příloha č. 4). V jedné sérii jsou, tři navzájem si podobné obrázky. Ke každé sérii přečte vyšetřující instrukce. Jedná se o krátký příběh a dítě po vyslechnutí instrukcí musí označit křížkem správný obrázek. Obtížnost se postupně zvyšuje. Za správnou odpověď je

jeden bod. Na jednom řádku je možné získat dva body. Maximální počet v tomto cvičení je šest bodů.

### 5. Fonologické rozlišování

Pátý úkol slouží k testování sluchového vnímání, protože sluch umožňuje rozlišovat elementy řeči a dále pochopit smysl a obsah sděleného. Tento úkol (Příloha č. 5) je rozdělen na 3 části. V prvním úkole je v kolečku namalovaná tužka a šipka. Okolo kolečka je několik obrázků. Vyšetřující dítěti nahlas řekne slova tužka a šipka. Zeptá se dítěte, jaké písmeno slyší na konci slova (písmeno „a“). Dítě se má podívat na obrázky okolo těchto dvou hlavních obrázků. Obrázky, končící na písmeno „A“ (jako tužka a šipka) s těmito obrázky spojí a ty, které na písmeno „A“ nekončí, přeškrtnou. V druhém cvičení je v hlavním kolečku balón a brýle. Postup je stejný, ale dítěti se řekne, jakým písmenem tyto dvě slova začínají (písmenem „b“). Opět mají spojit slova, v tomto případě začínající na písmeno „B“ s hlavním kolečkem a ty, které na „B“ nezačínají, přeškrtnout. Ve třetím úkole je několik obrázků. Dítě má za úkol, říci co obrázky znázorňují a vedle nich v příslušné tabulce zaškrtnout, na jakém místě ve slově je písmeno „O“. V prvním a druhém úkole, se jeden bod dává za správně spojený i správně přeškrtnutý obrázek. V případě, kdy je vše pospojováno nebo vše přeškrtnuto, není přidělen žádný bod. Ve třetím úkole je jeden bod za správně zaškrtnutou odpověď. Maximální počet je jedenáct bodů.

### 6. Kopie rytmu

Šestý úkol zjišťuje jak je dítě schopné rozlišit a napodobit danou rytmickou strukturu. Dítě doplňuje započatou rytmickou strukturu, která je vyjádřena čárkami (Příloha č. 6). Struktury se postupně stávají složitějšími. Body se dávají za správnou a správně oddělenou strukturu, správnou strukturu, ale špatně oddělenou. Za nerespektování struktur není žádný bod. Maximální počet je čtyřicet osm bodů.



Skupinově zadávané zkoušky byly doplněny individuální zkouškou: Mottierův test opakování nesmyslných slov.

#### 7. Mottierův test

Zkouška měří úroveň fonologické paměti, která je součástí fonologických funkcí. Mottierův test (Příloha č. 7) upravil Zdeněk Křivánek podle referátu A. Bohnyho z Basileje, předneseném na 1. Logopedické konferenci r. 1979 v Praze. Mottierův test zkoumá snížení schopnosti zpracování zvukových tvarů nesmyslných slov, se stoupající náročností v hláskové stavbě. Mottierovým testem se měří přesnost sluchové percepce, fonologická paměť, sekvenční analýza v oblasti auditivní a motorické a artikulační obratnost. V této zkoušce děti opakují 30 slov se stoupající náročností po zadavateli. V této zkoušce se hodnotí jedním bodem slovo, které dítě zopakuje chybně. Za chybně zopakované slovo se považuje každé slovo, kde je zaměněna alespoň jedna hláska.

### **5.4 Diagnostické nástroje použité na konci 1. ročníku**

Na konci školního roku byly provedeny zkoušky:

1. Kořátko – čtení standardizovaného textu,
2. Kořátko - porozumění čtenému textu na základě otázek,
3. sluchové analýzy,
4. sluchové syntézy,
5. zrakové diference,
6. porozumění – gramotnost,
7. Mottierův test.

S dětmi se pracovalo na všech úkolech individuálně.

### 1. Kořátko – čtení standardizovaného textu

První úkol tvořila zkouška čtení standardizovaného textu Kořátko (Příloha č. 8). Text Kořátko byl používaný k diagnostice úrovně čtení již v 70. letech. Dítě čte po dobu 3 minut. Pro měření rychlosti čtení je standardizována pouze 1. minuta. Další dvě minuty slouží k posouzení výkonu v čase. Zadavatel si ve svém záznamovém archu zapisoval chyby v textu, které dítě udělalo. Dále se zaznamenává kvalita a způsob čtení.

### 2. Kořátko – porozumění čtenému textu na základě otázek

Druhý úkol korespondoval s prvním úkolem. Cílem bylo zjistit úroveň porozumění čteného textu. (Příloha č. 8). Zjišťuje se jím, jaké je kvalita porozumění čtenému textu. Po přečtení textu Kořátko se zadavatel dítěte ptal na pět otázek z něho vycházejících. První otázka byla ohodnocena 1 - 2 body podle obsáhlosti odpovědi, ostatní po 1 bodu. Maximální počet bylo 6 bodů.

### 3. Sluchová analýza

Třetí zkouškou tvořila sluchová analýza (Příloha č. 9). Problémy nebo nezvládnutí při této zkoušce se projevují velmi často obtížemi při čtení a především při psaní. Dítě písmena vynechává, přidává nebo zaměňuje. Dítě mělo rozdělit slova na hlásky. Každé správně vyhláskované slovo bylo hodnoceno po 2 bodech. Pokud se dítěti muselo slovo 1x zopakovat, bylo bodováno 1 bodem. Maximum bodů v tomto cvičení bylo 20.

### 4. Sluchová syntéza

Čtvrtou zkouškou byla sluchová syntéza (Příloha č. 9). Sluchová analýza a syntéza spolu velmi úzce souvisejí a v praxi je nelze oddělit. Sluchová syntéza je mírně náročnější než sluchová analýzy. Toto cvičení spolu se sluchovou analýzou je pro děti velmi náročné, z důvodu, že hláska je pojem velmi abstraktní a z hlediska sluchového vnímání vyžaduje větší citlivost. V tomto cvičení zadavatel dítěti říkal slova po hláskách např. v – o – d – a. Dítě z těchto hlásek mělo složit a říct jaké slovo slyší. Za každé správně vyřčené slovo byly 2 body, 1 bod když se mu hlásky 1x opakovaly. Maximum bylo 20 bodů.

## 5. Zraková diferenciacie

Pátou zkoušku tvořila zraková diferenciacie (Příloha č. 10). Nižší úroveň zrakového vnímání se projevuje záměnou písmen, dítě má problémy s orientací v textu. Zkoušku tvořily dvojice slov, která jsou buď totožná, nebo velmi podobná. Dítě mělo za úkol podívat se na dvojice slov a škrtnout řádek, kde nejsou slova stejná a nechat nepřeškrtnutý řádek se slovy stejnými. V tomto cvičení dítě slova nemuselo vůbec číst, ale odlišit zrakem zda se jedná o slova stejná nebo odlišná. Za správně vypracovaný řádek byl 1 bod. Maximum bodů bylo 20.

## 6. Porozumění - gramotnost

Šestou zkouškou bylo porozumění čtenému textu (Příloha č. 11). Zkoumá se, jak dítě umí pracovat s textem, který si samo přečte. Tuto zkoušku tvořilo 5 úkolů. Podstatou bylo, aby dítě udělalo to, co si přečetlo (např. nakresli sluníčko). Na vypracování celého zadání mělo dítě 3 minuty. Za každý správně splněný úkol byl 1 bod. Maximální počet bodů bylo 5 bodů.

## 7. Mottierův test

Sedmý úkol tvořil Mottierův test (Příloha č. 7), který je popsán v kapitole 5.3, taktéž i bodování.

## 5.5 Výsledky počáteční diagnostiky

Výsledky všech zkoušek jsou uvedeny souhrnně v tabulce č. 2. V další části textu budou opět prezentovány jednotlivé zkoušky doplněné komentářem.

V práci jsou používány následující zkratky:

Metoda AS – metoda analyticko-syntetická

GT – geometrické tvary,  
ZO – zapamatování obrázků,  
ZR – zrakové rozlišování,  
PR – porozumění řeči,  
FR – fonologické rozlišování,  
KR – kopie rytmu,  
Mott. – verbální rozlišování.

Pro statistické zpracování jsme vybrali základní metody používané ve statistice:

Průměr – je průměr všech hodnot ve statistickém souboru.

SMODCH – jedná se o statistickou proměnnou, která ukazuje rozložení hodnot kolem průměru.

Modus – je hodnota, která se v souboru dat vyskytuje nejčastěji.

Medián - je hodnota, jež dělí řadu podle velikosti seřazených výsledků na dvě stejně početné poloviny.

Údaje uvedené v tabulce č. 2 ukazují souhrnné výsledky testování na počátku školní docházky.

Tabulka č. 2 Výsledky počáteční diagnostiky

Metoda AS	GT	ZO	ZR	PR	FR	KR	Mott.
Max. bodů	12	7	30	6	11	48	30
Průměr	7,15	5,625	28,175	5,1	8,725	40,833	21,575
SMODCH	2,056	1,919	2,246	1,411	1,803	10,126	4,110
Modus	6	7	30	6	9	48	22
Medián	7	6	29	6	9	45	22

Následující tabulky ukazují celkové výsledky v jednotlivých úkolech:

#### 1. Geometrické tvary

V tomto úkolu děti kreslily tvary podle předlohy. Zjišťovala se vizomotorická koordinace. Výsledky uvádí tabulka č. 3.

Tabulka č. 3 Výsledky obkreslování geometrických tvarů

Průměr	%	SMODCH	Modus	Medián
7,15	59,9	2,056	6	7

Bylo možné získat maximálně 12 bodů. Průměr byl 7 bodů. Modus nám ukazuje, že nejčastěji děti měly v tomto cvičení 6 bodů. Úkol byl náročný na jemnou motoriku. Děti ho splnily pouze na 59,9%. Velké problémy měly s vizuomotorickou koordinací i jemnou motorikou, což se projevilo na konečném výsledku. Nejčastěji žáci splnili pouze první polovinu úkolu. Žádné

dítě nedosáhlo plného počtu bodů, ve většině se jednalo o poloviční úspěšnost.

## 2. Zapamatování obrázků

Tento úkol byl zaměřený na vyšetření krátkodobé paměti. Výsledky uvádí tabulka č. 4.

Tabulka č. 4 Výsledky zapamatování obrázků

Průměr	%	SMODCH	Modus	Medián
5,625	80,3	1,919	7	6

Z výsledků testování vyplývá, že děti úkol zvládly dobře. Ze 7 bodů, které bylo možné získat, modus ukazuje, že 7 bodů bylo nejčastější. Výsledek vyhodnocení je zkreslen dětmi (9), které měly menší počet bodů (0 – 4). Ukazuje se tedy, že tento úkol byl poměrně snadný, děti s ním neměly výrazné problémy.

## 3. Zrakové rozlišování

Tento úkol byl zaměřen na rozlišování podobných tvarů. Výsledek uvádí tabulka č. 5.

Tabulka č. 5 Výsledky zrakového rozlišování

Průměr	%	SMODCH	Modus	Medián
28,175	93,91	2,246	30	29

Výsledek ukazuje, že děti úkol zvládly velmi dobře. Nejvíce bylo možné získat 30 bodů. V průměru děti dosáhly 93,91% výsledku. Tento výkon je velmi dobrý a ze všech zkoušek vykazuje nejlepší výsledek. Výsledek samozřejmě ovlivnily ty děti, jež nedosáhly plného počtu bodů. Žádné dítě, nemělo v tomto cvičení méně než 20 bodů.

#### 4. Porozumění řeči

Tato zkouška porozumění řeči prověřuje porozumění mluvené řeči, které je součástí gramotnosti. Výsledky uvádí tabulka č. 6.

Tabulka č. 6 Výsledky porozumění řeči

Průměr	%	SMODCH	Modus	Medián
5,1	85	1,411	6	6

Zkouška je koncipována tak, aby připomínala typické školní instrukce učitelů ve výukových hodinách. Zjišťuje se zde vnímavost a porozumění dítěte instrukcí od učitelů, jejich pochopení a následné pracování podle těchto instrukcí. Výsledky testování nám ukazují, že děti, v tomto úkole obstály velmi dobře, v průměru dosáhly 85% výsledku. Maximální počet bodů, které mohly získat, bylo 6 bodů. Děti ve velké většině (24 dětí) dosáhly 100% počtu bodů. I když několik málo dětí (6) více chybovalo, získaly pouze 2 body, tento fakt se výrazně neprojevil na konečném vyhodnocení.

#### 5. Fonologické rozlišování

V tomto úkolu bylo zkoumáno, jak děti dokáží analyzovat slyšené slovo. Výsledky uvádí tabulka č. 7.

Tabulka č. 7 Výsledky fonologického rozlišování

Průměr	%	SMODCH	Modus	Medián
8,725	79,31	1,803	9	9

Fonologické rozlišování je předpokladem pro osvojení čtení. Vyslovené slovo je tvořeno spojením hlásek, které dávají slovu význam. Dítě na počátku školní docházky má poznat první a poslední hlásku ve slově. Ve vývoji dítěte se projevuje dovednost rozlišovat stále menší fonologické jednotky řeči. Úkol nebyl pro děti až tak jednoduchý, ale v průměru dosáhly 79, 31% výsledku.

Maximální počet bylo 11 bodů. Modus i medián nám ukazují, že mnoho dětí (33) dosáhlo nadprůměrného výsledku osmi a více bodů.

## 6. Kopie rytmu

Testovalo se, jak je dítě schopno rozlišit a napodobit danou rytmickou strukturu. Výsledky uvádí tabulka č. 8.

Tabulka č. 8 Výsledky kopie rytmu

Průměr	%	SMODCH	Modus	Medián
40,833	85,06	10,126	48	45

Přestože se nám zdál úkol velmi náročný z hlediska jemné motoriky, grafomotoriky a z hlediska vizuomotorické koordinace (ve cvičení byly malé obdélníčky, do kterých se vpisovalo) výsledky byly velmi dobré. Ze 48 bodů, kterých bylo možné v tomto cvičení dosáhnout, většina dětí dosáhla téměř ke 100% výsledku. I další ukazatelé modus a medián ukazují, že průměr byl zřejmě zkreslen nějakými hodně špatnými výsledky několika málo dětí (6).

## 7. Mottierův test

Testovalo se jím verbální rozlišování. Výsledky uvádí tabulka č. 9.

Tabulka č. 9 Výsledky v Mottierově testu

Průměr	%	SMODCH	Modus	Medián
21,575	71,91	4,110	22	22

V tomto úkole, jsme dětem předřikávali slova, která neměla žádný význam, tudíž nemohlo docházet k opakování na základně předchozí znalosti těchto slov. Maximální počet, který bylo možné získat, bylo 30 bodů. Výsledek testování nám ukazuje, že tento úkol byl pro děti velmi náročný. Výsledek zaznamenává počet chyb, které jsou ukazatelem toho, že děti ze 71,91% chybovaly. Mottierův test, se ve výsledku projevil jako úkol v



porovnání s jinými úkoly jako nejnáročnější. Děti zde nejvíce chybovaly. Modus nám ukazuje, že nejčastější počet bylo 22 chyb.

Uvedené údaje jsou klíčové pro potvrzení nebo vyvrácení hypotézy č. 1, podle které je připravenost pro čtení ve vybraných oblastech předpokladem úspěšného nácviku čtení. Námi sledované děti dosáhly v úkole úspěšnosti pohybující se průměrně v rozpětí 59,9% - 93,9%.

V následujících tabulkách uvidíme, jak se tyto výsledky promítly do výkonů ve čtení.

## **5.6 Výsledky závěrečné diagnostiky**

Opět nejprve uvádím souhrnnou tabulku a poté výsledky jednotlivých zkoušek.

Vysvětlení zkratk použitých v tabulce:

Koř. 1min. - zkouška čtení,

Koř. Por. – zkouška porozumění standardizovaného textu Kořátko,

Porozumění – gramotnost,

Mott. – verbální rozlišování,

SA – zkouška sluchové analýzy,

SS – zkouška sluchové syntézy,

ZR – zkouška zrakové diferenciacce.

Kompletní výsledky testování na konci 1. ročníku uvádí následující tabulka č. 10.

Tabulka č. 10 Výsledky závěrečné diagnostiky

Metoda AS	Koř. 1. min.	Koř. Por.	Porozumění	Mott.	SA	SS	ZR
Max. bodů		6	6	30	20	20	20
Průměr	38,553	3,868	5,263	24,342	17,079	15,868	18,684
SMODCH	23,068	1,151	0,964	4,714	3,688	4,111	2,129
Modus	28	5	6	25	20	18	20
Medián	31,5	4	6	25	18	17	19

Následující tabulky ukazují celkové výsledky v jednotlivých úkolech:

#### 1. Čtení standardizovaného textu Kořátko

Tento úkol je ukazatelem toho, jaká je rychlost čtení na konci 1. ročníku. Výsledky uvádí tabulka č. 11.

Tabulka č. 11 Výsledky čtení standardizovaného textu Kořátko

Průměr	SMODCH	Modus	Medián
38,553	23,068	28	31,5

Podle dosavadně platných norem se jedná o úroveň, která patří do pásma lepšího průměru. Čtenářský kvocient odpovídá normě 101 – 105.

## 2. Porozumění textu Kořátko

Tento úkol zjišťoval porozumění čtenému textu. Výsledky uvádí tabulka č. 12.

Tabulka č. 12 Výsledky porozumění textu Kořátko

Průměr	%	SMODCH	Modus	Medián
3,868	64,46	1,151	5	4

Děti si v tomto úkolu vedly velmi dobře. V průměru dosáhly více než 64% úspěšnosti, nejčastěji dosažený počet bodů byl 5 (modus), tj. nejvyšší počet bodů. Ve skupině je 5 dětí, pro které byl tento úkol velmi těžký, a jejich výsledky se pohybovaly 2 směrodatné odchylky od průměru. To se projevilo i v závěrečném vyhodnocení, které ukazuje, že ho děti zvládly na 64,46%.

## 3. Porozumění čtenému textu – gramotnost

Tento úkol zjišťoval porozumění čtenému textu, a následné pracování s informacemi. Výsledky uvádí tabulka č. 13.

Tabulka č. 13 Výsledky porozumění textu – gramotnosti

Průměr	%	SMODCH	Modus	Medián
5,263	87,71	0,964	6	6

Minimální počet bodů bylo 6. Úkoly byly poměrně jednoduché, děti dosáhly 87,7% výsledku. Výsledek ovlivnilo několik málo dětí (6), které měly v tomto úkole horší výsledek v rozmezí 2 – 4 bodů.

Dosažené výsledky jsou dostatečným důkazem pro potvrzení hypotézy č. 1. Úroveň vývoje dílčích funkcí na počátku školní docházky výrazně ovlivňuje úroveň čtení na konci 1. ročníku. Jak bylo uvedeno na s. 53 - 56, sledovaní žáci dosáhli na počátku školní docházky v průměru 59,9% – 93,9%

úspěšnosti. To znamená, že byli pro čtení nadprůměrně připraveni. Tomu odpovídají výsledky v tabulkách č. 11 – 13. Rychlost čtení i porozumění čtenému textu byly nadprůměrné.

#### 4. Mottierův test

Testovalo se jím verbální rozlišování. Výsledky uvádí tabulka č. 14.

Tabulka č. 14 Výsledky v Mottierově testu

Průměr	%	SMODCH	Modus	Medián
24,342	81,14	4,714	25	25

I v závěru školního roku se Mottierův test ukázal pro děti jako nejobtížnější úkol. Výsledky jsou stejně jako na začátku školního roku ukazatelem toho, že děti při opakování nesmyslných slov velmi chybovaly v 81,14% výsledku. V tomto cvičení dosáhl jeden žák 20 chyb z možných 30 bodů.

#### 5. Sluchová analýza

Sluchová analýza a syntéza jsou nezbytně nutné pro nácvik čtení, psaní i výuku cizích jazyků. Tuto dovednost předznamenává úroveň sluchové percepce v předškolním věku. Výsledky uvádí tabulka č. 15.

Tabulka č. 15 Výsledky zkoušky sluchové analýzy

Průměr	%	SMODCH	Modus	Medián
17,079	85,39	3,688	20	18

Maximální počet bodů byl 20. I když tento úkol vypadá z hlediska sluchové analýzy velmi náročně, děti si vedly velmi dobře. Dosáhly 85,39% výsledku.

## 6. Sluchová syntéza

Výsledky zkoušky sluchové syntézy uvádí tabulka č. 16.

Tabulka č. 16 Výsledky zkoušky sluchové syntézy

Průměr	%	SMODCH	Modus	Medián
15,868	79,34	4,111	18	17

Maximální počet bodů bylo 20. Úkoly byly poměrně náročné a děti je splnily na 79,34%. Jak ukazuje modus – 18, děti si vedly dobře. Závěrečný výsledek je ovlivněn dětmi (10), kterým tento úkol činil větší obtíže, a nedosáhly hodnoty průměru 15 bodů.

V obdobném úkolu v předškolním věku (fonologické rozlišování) dosáhly děti na začátku školní docházky v průměru 79,3 % výsledku. Tato dovednost se nadále rozvíjela, jak se prokázalo v plnění náročnějších úkolů.

## 7. Zrakové rozlišování

Úkol zrakového rozlišování, kdy děti měly zrakem rozlišovat dvojice podobných, nebo stejných slov uvádí tabulka č. 17.

Tabulka č. 17 Výsledky zrakové rozlišování

Průměr	%	SMODCH	Modus	Medián
18,684	93,42	2,129	20	19

Děti zvládly tento úkol velmi dobře. Z možných 20 bodů, které bylo možné získat, většina dětí, jak ukazuje modus, těchto bodů dosáhla. Výsledek uvádí, že děti dosáhly 93,42% výsledku. Tento velmi dobrý výkon odpovídá též nadprůměrnému výkonu v počáteční diagnostice.

Pro ověřování hypotéz číslo 2. – 4. jsme pracovali s výsledky jednotlivých dětí. Pro určení skupiny dětí, které jsou na počátku školní docházky dobře připravené z hlediska nácviku čtení, jsme zvolili následující postup. V každé ze zkoušek jsme přičetli k průměrnému výkonu směrodatnou odchylku a označili děti, které byly výkonem ve dvou a více úkolech nad získanou veličinou.

Pět žáků, kteří splňovali tato kritéria, je uvedeno v tabulce č. 18.

Tabulka č. 18 Výsledky dobře připravených dětí pro nácvik čtení na počátku školní docházky

	GT	ZO	ZR	PŘ	FR	KR	Mott.
V. B.	11	7	30	6	9	45	5
N. B.	11	7	30	5	10	48	6
M. Š.	7	4	30	6	9	45	4
O. V.	9	7	29	5	9	48	2
R. Ž.	9	6	29	6	9	48	8
Průměr	9,4	6,2	29,6	5,6	9,2	46,8	5

U těchto žáků jsme opět vyhledali výsledky dosažené na konci školního roku ve zkoušce čtení Kořátko (K), Porozumění – Kořátko (P-K) a Porozumění – gramotnost (P-G). Výsledky uvádí tabulka č 19.

Tabulka č. 19 Výsledky dobře připravených žáků pro nácvik čtení na konci 1. ročníku

	K	P-K	P-G
V. B.	32	4	5
N. B.	27	3	5
M. Š.	104	4	6
O. V.	16	5	5
R. Ž.	32	5	5
Průměr	42,2	4,2	5,2

Z tabulky vyplývá, že žáci, kteří byli na počátku školní docházky nejlépe připraveni pro výuku čtení, nebyli jednoznačně nadprůměrní na konci 1. ročníku. Ve většině se jedná spíše o pásmo průměru, u některých i v pásmu podprůměru. Z toho vyplývá, že hypotéza č. 2 se nepotvrdila v plném rozsahu. Pouze jeden žák označený na začátku školní docházky jako dobře připravený z hlediska nácviku čtení, dosáhl velmi dobrého výsledku i na konci 1. ročníku. Ostatní 4 žáci označení na začátku školního roku jako dobře připravení z hlediska nácviku čtení, nedosáhli ve čtení na konci 1. ročníku pásma průměru (38,5%).

Pro určení skupiny dětí, které jsou rizikové z hlediska nácviku čtení na počátku školní docházky, jsme zvolili následující postup. V každé ze zkoušek jsme odečetli od průměrného výkonu směrodatnou odchylku a označili děti, které byly výkonem ve dvou a více úkolech pod získanou veličinou. Pět žáků, kteří splňovali tato kritéria, je uvedeno v tabulce č. 20.

Tabulka č. 20 Výsledky rizikových žáků z hlediska nácviku čtení na počátku školní docházky

	GT	ZO	ZR	PŘ	FR	KR	Mott.
K. B.	11	3	29	6	9	31,5	12
K. K.	4	7	23	2	7	21	10
J. M.	5	4	25	2	8	40,5	21
T. K.	5	6	30	6	11	48	11
V. T.	6	0	26	5	8	0	14
Průměr	6,2	4	26,6	4,2	8,6	28,2	13,6

U těchto žáků jsme vyhledali výsledky dosažené na konci školního roku ve zkoušce čtení Kořátko (K), Porozumění – Kořátko (P-K) a Porozumění – gramotnost (P-G). Výsledky uvádí tabulka č 21.

Tabulka č. 21 Výsledky na konci 1. ročníku rizikových žáků na počátku školního roku

	K	P-K	P-G
K. B.	104	3	6
K. K.	14	2	6
J. M.	34	4	6
T. K.	63	3	6
V. T.	29	2	4
Průměr	48,8	2,8	5,6

Z tabulky vyplývá, že žáci, kteří vykazovali nejhorší připravenost na počátku školní docházky, nebyli jednoznačně podprůměrní ve čtení na konci



1. ročníku. Z toho vyplývá závěr, že 3. hypotéza se nepotvrdila v plném rozsahu. Pouze jediný žák K. K., kterého jsme označili jako rizikového, četl na konci 1. ročníku na úrovni podprůměru, z hlediska rychlosti čtení i porozumění. Žák K. B., který byl na počátku školního roku označený jako rizikový z hlediska nácviku čtení, na konci roku vykazuje ve zkoušce čtení a porozumění – gramotnosti velmi dobré výsledky. Výsledky jsou ukazatelem nevyrovnaného vývoje v prvním ročníku a ukazuje na možnosti práce učitele. Tento výsledek je velmi optimistický. Ukazuje, že rizikový žák může dosahovat velmi dobrých výsledků, učí-li se ve velmi dobré škole s dobrými učiteli.

Pro určení skupiny dětí, které na konci 1. ročníku podávali velmi dobré výsledky ve čtení, jsme zvolili následující postup. V každé ze zkoušek jsme přičetli k průměrnému výkonu směrodatnou odchylku a označili děti, které byly výkonem ve dvou a více úkolech nad získanou veličinou. Pět žáků, kteří splňovali tato kritéria, je uvedeno v tabulce č. 22.

Tabulka č. 22 Výsledky žáků, kteří dosáhli na konci 1. ročníku velmi dobrých výsledků

	Koř. 1. min.	Mott.	SA	SS	ZR	Porozumění
K. B.	104	1	20	17	20	6
T. K.	63	2	20	20	20	6
M. Š.	104	0	18	18	20	6
R. Č.	65	4	18	14	19	5
P. V.	77	0	18	16	20	5
Průměr	82,6	1,4	18,8	17	19,8	5,6

U těchto žáků jsme vyhledali výsledky na začátku školního roku ve zkoušce geometrické tvary (GT), zapamatování obrázků (ZO), zrakové rozlišování (ZR), porozumění řeči (PR), fonologické rozlišování (FR), kopie rytmu (KR) a v Mottierově testu (Mott.). Výsledky nám ukazuje tabulka č. 23.

Tabulka č. 23 Výsledky žáků na počátku školního roku, kteří na konci 1. ročníku dosáhli velmi dobrých výsledků

	GT	ZO	ZR	PR	FR	KR	Mott.
K. B.	11	3	29	6	9	31,5	12
T. K.	5	6	30	6	11	48	11
M. Š.	7	4	30	6	9	45	12
R. Č.	9	6	29	6	10	45	6
P. V.	5	7	28	2	10	45	8
Průměr	7,4	5,2	29,2	5,2	9,8	42,9	9,8

Z tabulek vyplývá, že žáci, kteří dosáhli na konci 1. ročníku velmi dobrých výsledků, byli i na začátku školní docházky velmi dobře připraveni pro zahájení výuky. Výsledky jsou nadprůměrné. To dokazuje, že hypotéza č. 4 se potvrdila.

Pro určení skupiny dětí, které jsou na konci 1. ročníku z hlediska úrovně čtení podprůměrní, jsme zvolili následující postup. V každé ze zkoušek jsme od průměrného výkonu odečetli směrodatnou odchylku a označili děti, které byly výkonem ve dvou a více úkolech pod získanou veličinou. Výsledky ukazuje tabulka č. 24.

Tabulka č. 24 Výsledky podprůměrných žáků na konci 1. ročníku

	Koř. 1.min.	Mott.	SA	SS	ZR	Porozumění
K. K.	14	14	8	2	18	6
M. L.	29	14	12	14	20	6
E. N.	43	12	12	4	20	4
M. S.	16	10	20	14	10	3
M. T.	14	18	16	20	18	2
Průměr	23,2	13,6	13,6	10,8	17,2	4,2

U těchto žáků jsme vyhledali výsledky na začátku školního roku ve zkoušce geometrické tvary (GT), zapamatování obrázků (ZO), zrakové rozlišování (ZR), porozumění řeči (PR), fonologické rozlišování (FR), kopie rytmu (KR) a Mottierův test (Mott.). Výsledky nám ukazuje tabulka č. 25.

Tabulka č. 25 Výsledky žáků na začátku školní docházky, kteří byli na konci 1. ročníku podprůměrní

	GT	ZO	ZR	PR	FR	KR	Mott.
K. K.	4	7	23	2	7	21	10
M. L.	5	5	30	6	9	48	13
E. N.	10	4	26	5	6	23	13
M. S.	8	7	28	6	3	48	12
M. T.	7	7	24	6	8	48	8
Průměr	6,8	6	26,2	5	6,6	37,6	11,2

Z tabulek vyplývá, že žáci, kteří byli na konci 1. ročníku podprůměrní, byli na začátku školního roku průměrně připraveni pro zahájení další výuky. Z toho vyplývá, že se hypotéza č. 5 nepotvrdila. I když byli někteří žáci uvedení v tabulce v některých úkolech pod průměrnou veličinou, nenalezneme žáka, který by byl ve všech úkolech podprůměrný, nebo by úkol nezvládnul. Z výsledků můžeme říci, že i žáci, kteří byli označeni jako podprůměrní, nedosahovali vyloženě špatných výsledků.

Žáci, kteří mají jiný mateřský jazyk než češtinu, jsme ve vzorku vyhledali. Jejich jednotlivé výsledky připravenosti na počátku školního roku pro výuku čtení jsou uvedeny v tabulce č. 26.

Tabulka č. 26 Výsledky žáků s jiným mateřským jazykem na počátku školní docházky

	GT	ZO	ZR	PR	FR	KR	Mott.
L. M.	6	6	29	6	11	42	11
V. R.	6	5	28	6	10	35	8
N. S.	7	7	24	6	11	36	15
M. P.	5	7	27	5	10	48	7
A. V.	6	7	29	6	10	36	13
Průměr	6	6,4	27,4	5,8	10,4	39,4	10,8

U těchto žáků jsme vyhledali výsledky dosažené na konci školního roku ve zkoušce čtení Koťátko (K), Porozumění – Koťátko (P-K) a Porozumění – gramotnost (P-G). Výsledky ukazuje tabulka č. 27.

Tabulka č. 27 Výsledky žáků s jiným mateřským jazykem na konci 1. ročníku

	K	P-K	P-G
L. M.	54	4	5
V. R.	33	5	6
N. S.	28	3	6
M. P.	44	6	5
A. V.	33	4	6
Průměr	38,4	4,4	5,6

Výsledky nám ukazují, že žáci s jiným mateřským jazykem než českým, byli na počátku školní docházky pro zahájení školní výuky připraveni v průměru. Ve výsledcích, které jsou uvedeny v tabulce č. 26, se nachází několik málo neúspěchů, které ovšem nejsou pod hranicí podprůměrných výsledků. Výsledky žáků na konci 1. ročníku ukazují, že žáci se dostali na pásmo průměru. I když se některé výsledky jeví jako horší (28, 33) pod průměrnou veličinou 38,5%, výsledek není označený jako špatný. Hypotéza č. 6 se těmito výsledky nepotvrdila. Výsledky dětí s jiným mateřským jazykem s porovnáním výsledků dětí s českým mateřským jazykem můžeme výsledky označit jako srovnatelné. U dětí s jiným mateřským jazykem, které jsme testovali, výsledky ukazují průměrné, ve čtení i nadprůměrné výkony (54, 44). Tento výsledek je velmi optimistický. Ukazuje, že žáci, kteří mají jiný mateřský jazyk a mají velmi dobré rodinné zázemí a navštěvují dobrou školu, mohou dosahovat ve čtení dobrých výsledků.

## 6. ZÁVĚR

V části výzkumu, kterou jsem zpracovala, ve které se děti v ZŠ Hanspaulka učily číst metodou analyticko-syntetickou, bylo zařazeno 40 dětí na počátku a 37 dětí na konci 1. ročníku. Zpracované výsledky výzkumu měly v závěru potvrdit nebo vyvrátit stanovené hypotézy.

Zkoumalo se, zda žáci na počátku 1. ročníku jsou pro další výuku čtení připraveni výborně, dobře, nebo jestli jsou rizikový, respektive s velmi nízkou úrovní připravenosti. Výsledky testování jednotlivých žáků na počátku a konci 1. ročníku se staly ukazatelem toho, jaké úrovně ve čtení žáci dosáhli a jak jednotlivé děti ovlivnilo prostředí a kvalita učitelů ve kterém výuka probíhá. Dále se zkoumalo, jaké výsledky budou mít děti s jiným mateřským jazykem než češtinou. Zda budou na počátku školní docházky dosahovat horších výsledků v odpovídajících zkouškách, stejně tak na konci 1. ročníku ve čtení.

Výsledky ukázaly, že žáci byli na počátku školní docházky velmi dobře připraveni pro další výuku čtení. Výsledky se pohybovaly v 60 – 94% úspěšnosti. Výsledky ve čtení na konci 1. ročníku ukázaly, že žáci dosáhli opět pásma lepšího průměru, což ukazuje čtenářský kvocient odpovídající normě 101 – 105.

Žáci, kteří byli vyhodnoceni na počátku školní docházky jako nejlépe připraveni na výuku čtení, na konci 1. ročníku dosáhli ve čtení pásma průměru. Jeden žák dosáhl nadprůměrného výsledku 104 slov za minutu.

Žáci, kteří byli označení na počátku školního roku jako rizikový pro výuku čtení, na konci 1. ročníku nedosahovali jednoznačně podprůměrných výsledků. Dva žáci převyšovali průměrnou hodnotu 38, 5 slov za minutu a to 104 a 63 slov za minutu.

Zkoumaly se výsledky žáků, kteří podávali na konci 1. ročníku vynikající výsledky s jejich výsledky na začátku školní docházky. Potvrdilo se zde, že žáci, kteří dosáhli na konci 1. ročníku velmi dobrých výsledků i na počátku školní docházky byli velmi dobře připraveni pro výuku čtení. Rovněž

byly zjišťovány výsledky žáků, kteří měli na konci 1. ročníku nejslabší výsledky ve čtení, zda byli na počátku školní docházky rizikový z hlediska nácviku čtení. Výsledky nám ukázaly, že žáci nedosahovali na počátku školního roku jednoznačně a s velkou odchylkou od průměru špatných výsledků. Na počátku školní docházky byli průměru.

Žáci s jiným mateřským jazykem než češtinou na počátku i na konci 1. ročníku dosáhli ve výsledcích průměru srovnatelného s žáky s českým mateřským jazykem. Ve čtení byli dva žáci lepší, než byl průměrný výsledek, a to 54 a 44 slov za minutu.

Závěrečné výsledky testování jsou ukazatelem toho, jak důležité pro nácvik čtení je dobrá úroveň připravenosti na počátku 1. ročníku na čtení, ale také to, jaký je přístup pedagogů a jakou školu dítě navštěvuje. Při testování se projevovaly individuální výsledky v kognitivní i psychické vybavenosti dětí. V případě dětí s jiným mateřským jazykem než češtinou je důležité jaké mají děti rodinné zázemí, jak dlouho mluví česky a zda navštěvují dobrou školu a samozřejmě neopomenutelná je kvalitní práce pedagogů.

## POUŽITÁ LITERATURA

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost : Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno : Computer Press, a.s., 2010. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.

BÖHMOVÁ, Eva. Globální metoda výuky čtení a psaní. In: WILDOVÁ, Radka (ed.). *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002. s. 26 – 43. ISBN 80-7290-103-6.

DOLEŽALOVÁ, Jana. Produkty a efekty edukace : Gramotnost. In: PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. s. 223 – 229. ISBN 978-80-7367-546-2.

EUROPEAN COMMISSION. *Key competences for lifelong learning : European Reference Framework*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2007. 12 s. Dostupné z WWW: <[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/educ-training\\_en.html](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/educ-training_en.html)>.

INIZAN, André. Prediktivní baterie čtení. Přel. Bohumíra Lazarová. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1999. 27 s.

KOŘÍNEK, Miroslav; KŘIVÁNEK, Zdeněk et al. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1985. 187 s. ISBN 17-278-85.

KŘIVÁNEK, Zdeněk; WILDOVÁ, Radka et al. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : Pedagogická fakulta UK v Praze, 1998. 142 s. ISBN 80-86039-55-2.

LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada Publishing, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X.

MARTINEC, Lubomír, et al. *Co umí čeští žáci : Výzkum PISA*. Praha : ÚIV - Nakladatelství TAURIS, 2008. 56 s. ISBN 978-80-211-0555-3.



MULTIKULTURAZLIN.CZ. Definice pojmu národnostní menšina. In *Multikultura – Národnostní menšiny* [on-line]. 2011 [cit. 2011-04-04]. Dostupný z WWW <<http://www.multikulturazlin.cz/1.php?id=2>>.

OECD. *Měření vědomostí a dovedností : Nová koncepce hodnocení žáků*. Praha : Ústav pro informace a vzdělávání, 1999. 82 s. ISBN 80-211-0333-7.

PRŮCHA, Jan. Vzdělávání žáků z etnických menšin a z rodin imigrantů. In: PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. s. 465 – 470. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova. In: PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. s. 857 – 861. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. 328 s. ISBN 80-7178-579-2.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost : staré téma v novém pohledu*. Brno : GEORGETOWN, 2002. 199 s. ISBN 80-86251-14-4.

SMÉKAL, Vladimír, et al. *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit : Sociální, pedagogické a psychologické aspekty utváření osobnosti romských dětí a dětí z prostředí jiných minorit*. Brno : Barrister & Principal - studio, s.r.o., 2003. 197 s. ISBN 80-85947-82-X.

STRAKOVÁ, Jana, et al. *Vědomosti a dovednosti pro život : Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. 111 s. ISBN 80-211-0411-2.

ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, Jitka, et al. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 175 s. ISBN 80-244-0629-2.

ŠVANCAROVÁ, Iva. *Mentální retardace : vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha : Portál, 2000. 184 s. ISBN 80-7178-506-7.

UNESCO. *Revised Recommendation concerning the International Standardisation of Educational Statistics*. Paris : UNESCO 1978. [online] 1995-2011 [cit 2011-04-05]. Dostupný z WWW: <  
[http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13136&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13136&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)>

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha : Karolinum, 1997. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. Praha : Karolinum, 2002. 210 s. ISBN 80-246-0015-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. : Dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VALENTOVÁ, Lidmila. Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti. In: KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana; PUPALA, Branislav (eds.). *Předškolní a primární pedagogika : Předškolní a elementární pedagogika*. Praha : Portál, 2001. s. 219 – 232. ISBN 80-7178-585-7.

VÍTKOVÁ, Marie. Edukace specifických skupin populace : Vzdělávání žáků zdravotně znevýhodněných. In: PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. s. 443 – 447. ISBN 978-80-7367-546-2.

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

WAGNEROVÁ, Jarmila. Genetická metoda a její využití v praxi. In: WILDOVÁ, Radka (ed.). *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002. s. 18 – 25. ISBN 80-7290-103-6.

WILDOVÁ, Radka. Předcházení didaktogenním poruchám při výuce prvopočátečního čtení a psaní. In: WILDOVÁ, Radka (ed.). *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002. s. 84 – 98. ISBN 80-7290-103-6.

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

Zákon č. 273/2001 Sb., *o právech příslušníků národnostních menšin*. [online] 2001 [cit 2011-04-10]. Dostupný z WWW: <[http://portal.gov.cz/wps/portal/\\_s.155/701/.cmd/ad/.c/313/.ce/10821/.p/8411/\\_s.155/701?PC\\_8411\\_number1=273/2001&PC\\_8411\\_p=2&PC\\_8411\\_1=273/2001&PC\\_8411\\_ps=10#10821](http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701/.cmd/ad/.c/313/.ce/10821/.p/8411/_s.155/701?PC_8411_number1=273/2001&PC_8411_p=2&PC_8411_1=273/2001&PC_8411_ps=10#10821)>.

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?*. Praha : Portál, 2008. 200 s. ISBN 978-80-7367-321-5.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program : Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha : Portál, 2007. 208 s. ISBN 978-80-7367-326-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha : Portál, 2003. 264 s. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha : Portál, 1994. 196 s. ISBN 80-7178-481-8.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1: Geometrické tvary

Příloha č. 2: Zapamatování obrázků

Příloha č. 3: Zrakové rozlišování

Příloha č. 4: Porozumění řeči

Příloha č. 5: Fonologické rozlišování

Příloha č. 6: Kopie rytmu

Příloha č. 7: Mottierův test

Příloha č. 8: Koťátko standardizovaný text a porozumění

Příloha č. 9: Sluchová analýza a syntéza

Příloha č. 10: Zraková diferenciac

Příloha č. 11: Porozumění – gramotnost

## **SEZNAM TABULEK**

Tabulka č. 1, str. 45 Počet testovaných žáků

Tabulka č. 2, str. 53 Výsledky počáteční diagnostiky

Tabulka č. 3, str. 53 Výsledky obkreslování geometrických tvarů

Tabulka č. 4, str. 54 Výsledky zapamatování obrázků

Tabulka č. 5, str. 54 Výsledky zrakového rozlišování

Tabulka č. 6, str. 55 Výsledky porozumění řeči

Tabulka č. 7, str. 55 Výsledky fonologického rozlišování

Tabulka č. 8, str. 56 Výsledky kopie rytmu

Tabulka č. 9, str. 56 Výsledky v Mottierově testu

Tabulka č. 10, str. 58 Výsledky závěrečné diagnostiky

Tabulka č. 11, str. 58 Výsledky čtení standardizovaného textu Kořátko

Tabulka č. 12, str. 59 Výsledky porozumění textu Kořátko

Tabulka č. 13, str. 59 Výsledky porozumění textu - gramotnosti

Tabulka č. 14, str. 60 Výsledky v Mottierově testu

Tabulka č. 15, str. 60 Výsledky zkoušky sluchové analýzy

Tabulka č. 16, str. 61 Výsledky zkoušky sluchové syntézy

Tabulka č. 17, str. 61 Výsledky zrakového rozlišování

Tabulka č. 18, str. 62 Výsledky dobře připravených dětí pro nácvik čtení na počátku školní docházky

Tabulka č. 19, str. 63 Výsledky dobře připravených žáků pro nácvik čtení na konci 1. ročníku

Tabulka č. 20, str. 64 Výsledky rizikových žáků z hlediska nácviku čtení na počátku školní docházky

Tabulka č. 21, str. 64 Výsledky na konci 1. ročníku rizikových žáků na počátku školního roku

Tabulka č. 22, str. 65 Výsledky žáků, kteří dosáhli na konci 1. ročníku velmi dobrých výsledků

Tabulka č. 23, str. 66 Výsledky žáků na počátku školního roku, kteří na konci 1. ročníku dosáhli velmi dobrých výsledků

Tabulka č. 24, str. 67 Výsledky podprůměrných žáků na konci 1. ročníku

Tabulka č. 25, str. 68 Výsledky žáků na začátku školní docházky, kteří byli na konci 1. ročníku podprůměrní

Tabulka č. 26, str. 68 Výsledky žáků s jiným mateřským jazykem na počátku školní docházky

Tabulka č. 27, str. 69 Výsledky žáků s jiným mateřským jazykem na konci 1. ročníku

## **SUMMARY**

Osvojování čtení s využitím alternativních metod a problémy minoritních skupin

### **Acquisition of reading using alternative methods and problems of minority groups**

Kateřina Mičková

The thesis deals with the problem of elementary literacy with special focus on reading acquisition. The first part gives definitions and explains the notions of literacy, elementary reading literacy, and also specifies the relevant minority groups. The other part of the work elaborates on a survey of reading skills of first grade pupils at the beginning and then at the end of their school year.

The research explored the degree of preparedness of children to learn how to read at the beginning of their education and the level of reading skills they reached at the end of their first grade. The relation of respondents' initial preparedness and final reading skills results was examined and compared.

The research outcome showed that pupils were very well prepared for reading acquisition, the results rate varied between 60 – 94%. That corresponds to the reached level of reading skills at the end of the first school year, the results average was as high as 38.553%, which according to the present norms meets the so called higher average range standard.

## **PŘÍLOHY**