

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI**  
**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**2014**

**Lenka Zemková**

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGIKÁ  
KATEDRA NĚMECKÉHO JAZYKA

**ČÁSTEČNÁ ANALÝZA ÚROVNĚ ČTENÁŘSKÝCH  
DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL NA KONCI  
PRVNÍCH TŘÍD**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Lenka Zemková**

*Učitelství pro 1. stupeň ZŠ*

Vedoucí práce: PhDr. Jarmila Wagnerová, CSc.

**Plzeň, 2014**

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 14. dubna 2014

.....  
vlastnoruční podpis

## Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce PhDr. Jarmile Wagnerové, CSc. za čas, který mi věnovala při konzultacích a za odborné vedení. Také bych ráda poděkovala učitelům prvních tříd, kteří mi umožnili výzkum. V neposlední řadě děkuji mému manželovi, dceři a rodičům za podporu a trpělivost.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>3</b>
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST</b>	
<b>1 Přehled základních pojmů</b> .....	<b>7</b>
1.1 Pojem gramotnost .....	7
1.2 Čtenářská gramotnost .....	9
1.3 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti .....	13
1.4 Vymezení čtenářské gramotnosti v kurikulech .....	24
<b>2 Vyučovací přístupy ve výuce čtení</b> .....	<b>29</b>
2.1 Vývoj vyučování prvopočátečního čtení .....	29
2.2 Současná výuka čtení v prvních ročnících .....	36
2.3 Výuka prvopočátečního čtení ve vybraných státech EU .....	46
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST</b>	
<b>3 Hodnocení úrovně čtenářských dovedností a podpora dosahování dobrých výsledků ve čtení</b> .....	<b>50</b>
3.1 Měření a hodnocení základních čtenářských dovedností .....	50
3.2 Výzkumy PISA a PIRLS a porovnání s některými státy EU .....	54
3.3 Pomoc pro žáky s obtížemi .....	56
3.4 Rozvoj a podpora čtení .....	60
<b>4 Výzkum</b> .....	<b>67</b>
4.1 Cíl výzkumu .....	67
4.2 Hypotéza .....	67
4.3 Použité metody ve výzkumu .....	68
4.4 Zkoumaný vzorek .....	69
4.5 Průběh vlastního výzkumu .....	70
4.6 Zpracování výsledků vlastního výzkumu .....	72
4.7 Ověření hypotézy, zodpovězení otázek, shrnutí a doporučení pro praxi .....	87
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>91</b>
<b>RESUMÉ</b> .....	<b>93</b>
<b>Poznámkový aparát</b> .....	<b>94</b>
<b>Seznam použité literatury</b> .....	<b>96</b>
<b>Seznam odkazů</b> .....	<b>100</b>
<b>Seznam obrázků</b> .....	<b>102</b>

<b>Seznam tabulek .....</b>	<b>103</b>
<b>Seznam grafů .....</b>	<b>104</b>
<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>I</b>
Příloha I .....	I
Příloha II .....	II

## ÚVOD

Když jsem si vybírala téma diplomové práce, zaujalo mne téma, zabývající se problematikou úrovně čtenářských dovedností žáků na konci prvních tříd. Myslím si, že je to téma velmi aktuální. Ve svém oboru jistě uplatním a ocením zkušenosti, získané pozorováním i studiem odborné literatury.

Je zajímavé zkoumat, jak vlastně čteme. Čtení je pro nás celkem běžná věc, jak se zdá na první pohled...ono to ale není pro každého tak běžné, jak to můžeme vnímat my. Jsou země, kde pro to nejsou vhodné podmínky, různí lidé jsou diskriminováni a upírá se jim možnost vzdělání. Jinak to také může vnímat někdo, kdo o tuto dovednost přijde například v důsledku nemoci nebo úrazu.

Čtení nám umožňuje vhled do myšlenek druhých; může potěšit naši duši, když to potřebujeme; můžeme se skrze četbu setkat s myšlenkami lidí o tisíce let staršími, než jsme my. Čtení v mém životě znamená mnoho a někdy se dostaneme do takové situace, kdy čtení napsaných myšlenek nestačí. Musíme se naučit číst v očích druhého, abychom mohli porozumět jeho potřebám. Právě porozumění myšlenkám přichází, když se dokážeme dostatečně ztotožnit s jejich autorem. Čteme ve tváři malého dítěte, když ještě nedokáže sdělit své potřeby a čteme ve tváři starého člověka, když už nedokáže sdělit své potřeby. Stejně tak učitel odhaduje z řeči těla dětí únavu, nespokojenost nebo zaujetí tématem.

Poslední dobou si všímám, že děti tolik nečtou, a když už přeci jen čtou, tak s tím mají veliké potíže. Existuje spousta lákavější činnosti než je čtení, dětem pro čtení chybí motivace a nadchnutí. Bohužel musím konstatovat, že dle mého mínění čtení v dnešní době dost upadá, když jsem se hlouběji zamýšlela nad tím, jak dnešní děti čtou. Raději si zahrají hru na počítači, nebo stáhnou některou novou aplikaci do tabletu. Jiné děti zase mají spoustu zájmových kroužků a sportovních tréninků, že jim na čtení nezbyde čas. Ve svém volném čase po knize z nich sáhne opravdu jen velmi málo.

Osvojení čtenářských dovedností má vliv na osvojování poznatků v jiných předmětech, žáci musí umět přečíst text, porozumět mu a vyhledat patřičné informace. Proto na úrovni čtenářských dovedností závisí komplexní rozvoj celé žákovy osobnosti. Úroveň ovlivňuje celá řada faktorů, například volba metod výuky prvopočátečního čtení, pojetí vyučování, osobnost a přístup učitele, spolupráce rodiny se školou, školní zralost a

připravenost žáka při zahájení školní docházky, psychické aspekty a podpora zájmu o čtení. Já sama jsem vášnivý čtenář a čtení mě bavilo vždy, v první třídě i na druhém stupni, kdy jsem si zpestřovala výuku chemie a fyziky čtením pod lavicí.

Cílem mé práce je *částečně analyzovat úroveň čtenářských dovedností žáků vybraných prvních tříd na konci školního roku. Prostřednictvím srovnání genetické a analyticko-syntetické metody budu zkoumat možný vliv na dosažené výsledky*. Dílčím cílem je zvážit různé okolnosti, které mohou mít vliv na dosaženou úroveň a získat lepší přehled o problematice výuky primární čtenářské gramotnosti.

Pomocí výzkumných otázek jsem vytvořila hypotézu:

- Má analyticko-syntetická a genetická metoda vliv na dosaženou úroveň čtenářských dovedností žáků na konci 1. tříd?
- Dopouštěly se chyb častěji děti vyučované analyticko-synteticky nebo geneticky?
- Jakého charakteru byly chyby a mohou mít souvislost s vyučovacím postupem?
- Které děti obsahu čteného textu lépe porozuměly?
- Jaké faktory mohou mít vliv na dosažené výsledky a je třeba je brát v potaz při vyhodnocování?

*Žáci, kteří si osvojují dovednost čtení pomocí genetické metody, čtou na konci první třídy rychleji, a také čtenému textu lépe rozumí, než žáci vyučovaní metodou analyticko-syntetickou.*

V teoretické části se v první kapitole budu zabývat některými vybranými faktory, které mohou mít vliv na dosaženou úroveň čtení a budu je specifikovat pro žáky prvních tříd ZŠ.

Ve druhé kapitole se zaměřím na charakteristiku současných vyučovacích metod. Jelikož se ve výzkumu budu věnovat srovnávání úrovně čtenářských dovedností především z hlediska metody analyticko-syntetické a genetické, popíši stručně i vybrané metody čtení v historii, které byly pro současné metody východisky a výrazně jejich tvorbu ovlivnily. Ve své práci se také zmíním o některých metodách čtení, používaných ve vybraných státech EU.

Ve třetí kapitole v praktické části se budu zabývat otázkou měření, hodnocení a diagnostice dosažené úrovně čtení. Zmíním některé výsledky stěžejních mezinárodních



výzkumů čtenářské gramotnosti PISA a PIRLS. Stručně charakterizují i obtíže při čtení, jako je specifická porucha učení – Dyslexie a specifika přístupu k žákům – dyslektikům. Důležitou roli pro motivaci mladého čtenáře sehrávají i různé projekty na podporu čtení

Ve čtvrté kapitole – vlastním výzkumu popíšete průběh výzkumu, vyhodnotíte výsledky a ověříte si pravdivost svého tvrzení.

## I. Teoretická část

„Četba zásobuje naši mysl pouze materiálem vědomostí.  
Teprve myšlením se zmocňujeme toho, co jsme přečetli.“

John Locke

## 1 Přehled základních pojmů

„Čtenářem totiž nemusí být nutně jen člověk čtoucí sled písmen na stránce. Čtenářem je také rodič, který dešifruje z tváře svých dětí pocity strachu, smutku či radosti, stejně tak jako psychiatr čtoucí z duší svých pacientů. Všichni čtenáři se snaží pochopit smysl nějakého předmětu. Přisuzováním významu systému znaků se pokouší přečíst jak sami sebe, tak i celý okolní svět.“ (1)

Co vše bychom měli vědět, než k samotnému čtení vůbec přistoupíme? Jistě bychom měli znát základní terminologii, předpoklady a východiska pro čtení. Měli bychom se seznámit se specifiky dětské osobnosti, vývoje a procesů. Také bychom měli přemýšlet nad faktory, které malého čtenáře mohou ovlivnit – a to pozitivně nebo negativně. Můžeme si například položit otázky: *je dítě zralé a připravené zvládnout všechny úkony potřebné pro čtení? Je připravena jeho paměť? Zvládne se soustředit delší dobu? Jak dokáže porozumět textu? Jak používají děti mozek při čtení, co vše se musí při čtení zvládat? Ovlivní rodiče nebo škola výsledky čtení? Jak? Jaké další vědomosti, dovednosti a návyky si dítě musí osvojit, aby výuka čtení byla komplexní (tzn. s jakými dalšími oblastmi (případně kompetencemi) čtení souvisí?* A takto bychom mohli pokračovat dále. Je velmi důležité být informovaný, promyslet postup, způsob řešení obtíží, zajistit vhodné podmínky a předcházet tak negativním důsledkům v samotné výuce primární čtenářské gramotnosti.

### 1.1 Pojem gramotnost

Pojem gramotnost je využíván již celá desetiletí. Jeho význam však v dnešní době chápeme poněkud jinak. Dříve tento pojem označoval schopnost člověka umět číst a psát, zkoumalo se, která část populace je touto schopností obdařená a která nikoli a negramotnost byla spojována především s rozvojovým zeměmi. Dá se ale říci, že ekonomicky vyspělé

země, mezi něž patří i Česká republika, negramotnosti vyhlásily válku a ve druhé polovině minulého století vyhrály. (Svobodová, 2008 In Koňarová, 2011)

V současné době je gramotnost chápána v širším smyslu, kdy zvládnutí základní gramotnosti v počátečních ročnících školní docházky předpokládá další vzdělávání a budoucí uplatnění jedince. Gramotnost považujeme jako běžnou a nedílnou součást našeho každodenního života, pro zvládnutí některých úkonů je blíže specifikována *funkční gramotnost*, zahrnující i *gramotnost čtenářskou*, matematickou, přírodovědnou aj. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Pojem gramotnost je podle pedagogického slovníku definován jako „*dovednost jedince číst, psát a počítat; získávána obvykle v počátečních ročnících školní docházky. V tomto smyslu jde o „základní gramotnost“, která je předpokladem jak dalšího vzdělávání, tak vůbec uplatnění jedince ve společnosti.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 85)

### 1.1.1 Funkční gramotnost

Existuje řada úkonů, které vyžadují určitou míru dovedností pracovat s psanou podobou řeči. Během svého života se setkáváme s rozmanitým množstvím dokumentů, dotazníků, formulářů nebo potřebujeme vyhledat informace o odjezdech autobusů nebo vlaků v jízdním řádu, orientovat se v návodech užívání nebo montáže výrobku při sestavování nábytku. Bez možnosti dokázat si zjistit určité informace bychom jistě mnohem hůře zvládali nároky dnešního života ve společnosti.

„*Funkční gramotnost je vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci. Je to gramotnost v oblasti literární, dokumentové a numerické např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům, tabulkám apod.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 80)

Funkční gramotnost je soubor doved, potřebných ke zpracování informací uvedených v textu a k jejich použití na řešení určitých situací. Funkční gramotnost neznámá jen schopnost číst, ale také to, jak dokážeme využít textové informace nutné ke zvládnutí daných úkolů pro fungování ve společnosti.

Ve funkční gramotnosti se rozlišují tři základní složky:

- **textová gramotnost** – vědomosti a dovednosti potřebné pro vyhledávání a používání informací v souvislých textech (úvodníky, zprávy, komentáře aj.)
- **dokumentová gramotnost** – týká se formulářů, jízdních řádů, map, etiket apod.

- **numerická gramotnost** – operace s číselnými údaji, obsažených v textu a dokumentech (tabulky, grafy, účty, bankovní formuláře atd.)

Příčiny nedostatečné funkční gramotnosti během školní docházky mohou spočívat v pamětném osvojování textů bez porozumění, nezáměr o to, zda žák umí učivo aplikovat v praxi, chybí smysluplnost, během čtení ve škole není zařazeno dostatečné množství úkolů zaměřených na práci s textem – vyhledávání informací apod. (Bína, Niklesová, 2007)

### 1.1.2 Školská gramotnost

Pojem funkční gramotnost je využíván zejména pro dospělou populaci, v souvislosti s dětmi hovoříme o *školské gramotnosti*. Základní škola vytváří ideální prostředí pro přípravu člověka na zvládnání běžných životních situací ve společnosti – umožňuje žákům osvojování a rozvíjení funkční gramotnosti.

V Rámcovém vzdělávacím programu jsou vymezeny kompetence a průřezová témata zahrnující aktuální problémy současného světa a stávají se tak nedílnou součástí komplexního vzdělávání v našich školách. Je otázkou, jak je k těmto faktům doopravdy přistupováno, zda je respektován ohled na žákovy potřeby, je-li žákovi ponechán prostor pro aktivitu a kreativní přístup k procesu vyučování, zda a jak se na tvorbě procesu žák podílí, jak učitel pracuje s metodami apod. Stále se na školách setkáváme s případy transmisivního přístupu, kdy si žáci osvojují nové poznatky memorováním, látka je osvojována výkladem - „učitel ví vše“ a žák proto „pouze“ opakuje slova učitelova výkladu bez valného porozumění.

V ideálním případě by se měla škola snažit o propojení školské gramotnosti s funkční, zaměřit se na praktické využívání odpovídajících textů a tak kvalitně připravit žáky pro život. (Svobodová, 2008 In Koňarová, 2011)

## 1.2 Čtenářská gramotnost

*„Dnešní pojetí vychází z obecného cíle primární školy, kterým je otevření vzdělávacích možností každého jedince. Rozvoj počátečního čtení je vnímán jako rozvoj úvodní etapy, která bývá označována termínem – **počáteční čtenářská gramotnost**. Tato etapa je považována za klíčovou nejen vzhledem k rozvoji čtenářské gramotnosti, ale i z hlediska celoživotního vzdělávání vůbec. Dovednost pracovat s textem umožňuje získání a*

*zpracování informací, ale lze ji např. využít i při trávení volného času, a proto je považována za etapu a kvalitu rozvoje tzv. **funkční gramotnosti** dospělých.“ (2)*

V tomto pojetí je zdůrazněna nutnost rozvíjet tuto dovednost společně se psaním, řečí, poslechem a myšlením žáka. Měl by být rozvíjen pozitivní vztah a vnitřní motivace k této dovednosti – rozvoji tzv. čtenářství žáka. Upřednostňuje se funkční využití této dovednosti před preferencí pouze jejího technického zvládnutí. Společně s technikou se rozvíjí i porozumění, které tvoří základ pro další práci s textem ve smyslu zmiňované čtenářské gramotnosti.

Součástí funkční gramotnosti je gramotnost čtenářská, která je v pedagogickém slovníku definována jako „*komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožní zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léků). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 42)

Nízká čtenářská gramotnost ovlivňuje uplatnění jedince na trhu práce, jedinec má navíc problémy se zapojením do společnosti. Na pracovním trhu se nízká úroveň neblaze projevuje na výši platového ohodnocení a podílí se na vyšší nezaměstnanosti. Proto je důležité tuto dovednost systematicky rozvíjet již v počátcích vzdělávání. V kurikulech všech vyspělých zemí – u nás v Rámcovém vzdělávacím programu, jsou vymezeny klíčové kompetence, kterých by žák v jednotlivých obdobích měl dosahovat.

Čtenářská gramotnost se týká těchto dovedností:

- **získávání informací** – vyhledávání čísel v telefonním seznamu, zjišťování odjezdu autobusu z jízdního řádu, nacházení odpovědí na otázky v textu apod.
- **vytvoření interpretace** – zpracovávání informací logickým způsobem tak, aby došlo k porozumění přečteného
- **posouzení textu** – dávání informací nalezených v textu do souvislostí s vlastními znalostmi a zkušenostmi nebo informacemi z jiných textů (Bína, Niklesová, 2007)

Pojem čtenářská gramotnost tedy zahrnuje dovednost pracovat s textem, chápat jeho obsah a umět v něm vyhledávat informace. V současné době plné techniky a médií vzniká

nový nárok společnosti – vyhledávat a zpracovávat informace z internetu. Tato záležitost má opět své výhody – čerpání informací pro samostatnou práci nebo během tvorby projektu při skupinové práci, i nevýhody – zobrazování nepřístupného obsahu, nerozlišování mezi důležitým a bezvýznamným obsahem, ztrácení času nebo kontaktu s druhými. Kromě vymezení času a hranic při používání internetu by měl být žák současně motivován k práci i s texty jiného než mediálního charakteru.

Porozumění textu však nelze spojovat jen se školním prostředím, kdy psané a tištěné texty žákům ulehčují získávání nových informací, jelikož tato kompetence má své využití i v běžném životě ve společnosti. Žák by měl být ve škole připravován na to, aby dokázal pracovat s různou škálou textů, se kterými se může setkat v různých životních situacích. Jedná se o texty souvislé i nesouvislé, obsahující například grafy a tabulky. Je velmi potřebné, přínosné i nutné vnímat jejich podstatu, přemýšlet o nich a dokázat je následně interpretovat. (Svobodová, 2008 In Koňářová, 2011)

### 1.2.1 Definice čtenářské gramotnosti

Definice čtenářské gramotnosti a roviny čtenářské podle odborných studií Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (VÚP)<sup>1</sup>, je vysvětlována jako *„celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“* (3)

Výzkumu PIRLS<sup>2</sup> čtenářská gramotnost popisuje jako *„schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, účastnili se čtenářského života, a také pro radost.“* (Krampolová, Potužníková, 2005, s. 11)

Ve výzkumu OECD PISA<sup>3</sup> *„čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních*

---

<sup>1</sup> Zabývá se kurikulární reformou, tvorbou rámcových vzdělávacích programů a metodických příruček a portálu k problematice gramotnosti ve výuce.

<sup>2</sup> Progress in International Reading Literacy Study – Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti zjišťuje úroveň čtenářských dovedností žáků 4. tříd. Je organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA).

<sup>3</sup> Programme for International Student Assessment – Mezinárodní průzkum gramotnosti patnáctiletých studentů, koordinován organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD).

*schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.* (Bína, Niklesová, 2007, s. 72)

### 1.2.2 Pojmy, související s osvojováním čtenářské gramotnosti

- **Čtení** je v pedagogickém slovníku vymezeno jako „*druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 42)

Rychlost čtení měříme množstvím přečteného textu za určený čas, většinou se po odečtení chybně přečtených slov určí počet slov (slabik, stránek) přečtených za jednu minutu. „*Vliv na rychlost čtení mají i naše psychické a fyziologické dispozice, rovněž momentální nálada při čtení. Rychlost čtení se snižuje, jsme-li unaveni, je-li narušena naše koncentrace pozornosti atd.*“ (Papík, 1992, s. 40)

- **Dovednost** „*znamená způsobilost člověka k provádění určité činnosti (např. čtení, řešení úloh určitého typu – dovednosti intelektové apod.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 59) Jedinec si dovednost osvojuje učním záměrným i spontánním (např. dítě při hře), osvojování je závislé jak na vrozených předpokladech, tak na dosavadních zkušenostech, schopnostech, pozorování, motivaci nebo stylu učení. Určité dovednosti jsou součástí školského vzdělávání vymezeny v kurikulech jako vzdělávací cíle (klíčové kompetence, kompetence žáka, kompetence učitele, obsah vzdělávání aj.). (Švec In Průcha, Walterová, Mareš, 2009)
- **Grafém** je základní jednotka grafické soustavy jazyka. (Lotko, 2000 In Fasnerová, 2012, s. 10)
- **Foném** je ve slovníku lingvistických termínů pro filology (Lotko, 2000 In Fasnerová, 2012 s. 10) vysvětlen jako „*nejmenší funkční jazyková jednotka, která rozlišuje význam slova; ve fonologickém systému má rozlišovací platnost.*“ nebo v Lexikonu literárních pojmů ((Pavera, Všeticka, 2002, s. 118) též jako „*minimální jednotka zvukového plánu jazyka (morfémů a slov), nebo jako zvuková, resp. akusticko-artikulační představa, uložená v lidské paměti.*“



### 1.3 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti

U žáka v první třídě je velmi důležité, jaké mu připravíme podmínky. Proces učení ovlivňuje celá řada různých faktorů, a to zejména fyzický a psychický stav dítěte, individuální vývoj a jeho zralost i připravenost pro zvládnutí nástupu do první třídy, jeho schopnosti, dále sociální podmínky jako je prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, možnost a kvalita sociální komunikace a interakce, a v neposlední řadě mimo jiné také motivace k učení se, v našem případě prvopočátečnímu čtení a psaní.

Je velmi důležité, jak proběhne u dítěte začátek nové etapy jeho života. Utváří se zde názor na učení, dítě je buď motivováno a cítí úspěch, anebo je odrazeno, a ztrácí chuť podávat dobré výkony. Může to způsobit právě nedostatek motivace, včas neodhalené specifické vývojové poruchy učení, nedostatek finančních prostředků a materiálního zabezpečení, osobnost učitele prvopočátečního čtení a psaní, laxní přístup některých rodičů nebo naopak požadavky velmi ambiciózních rodičů.

Při vstupu do první třídy by měla být každému žákovi věnována náležitá pozornost; celoživotní pozitivní vztah ke vzdělávání lze rozvíjet a posilovat především díky zažívání úspěchu v začátcích, vhodně zvolené motivaci a podpoře žakovy přirozené zvědavosti.

Aby byl rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti úspěšný, je třeba diagnostikovat dítě již při vstupu do školy (vstupní diagnostika čtenářských předpokladů žáka). Typologie čtenářských strategií žáka není zafixována a mění se průběhu celého školního roku. Tato skutečnost klade nároky na profesní způsobilost učitele. (Švrčková, 2012)

Dále pak Švrčková (2012) doporučuje zjištění celkových předpokladů a připravenosti žáka k učení – zjištění školní zralosti a připravenosti žáka, tzn. všech kvalit, souvisejících s osobností žáka, (somatické, psychické kognice, socializace a emocionalita).

#### 1.3.1 Školní zralost

Každé dítě je při zápisu do první třídy prověřováno skladbou různých úkolů, nakolik je zralé a připravené plnit povinnou školní docházku. Tento krok není možné opomíjet, protože nám umožní odhadnout stupeň vývoje dítěte před nástupem do školy a pomáhá tak předcházet pozdějším zbytečným komplikacím, způsobených předčasným zapsáním. To znamená, že dítěti umožníme mimo jiné zvládat základy čtenářské gramotnosti bez větších obtíží.

„Školní zralost v pedagogicko-psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové vývojové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 304) Z legislativního hlediska je vymezena jako „podmínka pro zahájení povinné školní docházky po dovršení 6. roku věku, kdy dítě má být **tělesně i duševně přiměřeně vyspělé**.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 304)

Školní zralostí tedy chápeme komplexně rozumovou, tělesnou a citovou zdatnost na takové úrovni, aby dítě bylo schopné zvládat úkoly běžné obtížnosti a dokázalo udržet pozornost po delší dobu. Toto pravidlo platí i při osvojování čtení; je zapotřebí určitá rozumová vyspělost, probíhají paměťové i percepční procesy, jsou zvýšené nároky na koncentraci nejen u sluchové analýzy, dále jsou kladeny nároky na logopedickou zdatnost apod. Úkolem učitele při zápisu je vyhodnotit stav dítěte a brát ohled na tyto aspekty, a i později během práce děti sledovat a umožnit jim s ohledem na jejich momentální vývoj, schopnosti, zkušenosti a vědomosti co možná nejlepší rozvoj čtenářských dovedností.

Poslední dobou se i dost mluví o pojmu **školní připravenost** – „komplexní charakteristika, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychického vývoje (školní zralost), tak dispozice vytvářené na základě učení a vlivem konkrétního prostředí.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 301)

Školní připravenost žáka je jeho socializace ve školním prostředí mezi jinými dětmi, projevuje se v tom, jak dokáže kontrolovat své chování, zastávat určité role a pečovat o svou osobu. Z tohoto hlediska je důležitým prvkem rodina a spolupráce rodiny se školou. Je třeba, aby bylo dítě podporováno ke čtení i doma zajištěním vhodných prostředků a podmínek. To, jak často se věnujeme čtení a s jakou chutí, má také podíl na individuálních rozdílech čtení u jednotlivých dětí.

V počáteční čtenářské gramotnosti jsou kladeny nároky hlavně na oblast percepce – zrakového i sluchového vnímání. Žáci se musí postupně naučit rozlišovat hlásky i písmena a to vyžaduje také dobrou paměť. Protože myšlení úzce souvisí s mluvením, což je předpokladem pro osvojování psané řeči, slovní zásoba dítěte ve věku šesti až sedmi let by měla obsahovat 3000 – 3500 slov, v tomto věku se už také většina dětí umí podepsat velkými tiskacími písmeny a některé dokonce umí číst už před nástupem do školy. Vývoj řeči by měl být dokončen, dítě by mělo správně vyslovovat všechny hlásky a pečlivě artikulovat.

Několik znaků psychické zralosti:

- *Přechod od globálního k diferenciovanému vnímání, což vede ke snadnějšímu vnímání detailů (dítě rozliší na obrázku počet, tvar a směr, což je důležité pro následné rozlišení písmen b, d, m, n, p, q).*
- *Rozvoj analyticko-syntetické činnosti (například dítě dokáže sluchově rozlišit hlásku na začátku slova, později na konci slova, a od této hlásky utvoří jiné slovo).*
- *Zvyšování kapacity paměti díky fázi záměrného zapamatování*
- *Bohatá slovní zásoba, gramaticky správná řeč bez vážných poruch výslovnosti (dítě by mělo být schopno vyprávět ve větách nebo vyřídit vzkaz). (Kucharská, 1996 In Kropáčková, 2008, s. 13)*

Zdenka Kreislová (2008) ve své knize popisuje několik zkušeností ze své praxe. Uvádí, že děti již při nástupu znají spoustu velkých tiskacích písmen, doporučuje tedy nezačínat od začátku, ale udělat si přehled o tom, co už děti umí a plynule na to navázat. Využívá při tom například jednoduchou hru „Které písmenko je tvůj kamarád?“. Na základě získaných informací pak může připravit individuální úkoly a lépe odhadnout čas, potřebný k vyvození písmen. Jednotlivé výkony dětí přirovnává ke startovní čáře – „většina z dětí netrpělivě stojí na startu, některé na startovní čáru teprve dobíhají, ale jiné již dávno odpočívají v cíli.“ (Kreislová, 2008, s. 59)

### 1.3.2 Psychické procesy při čtení

- **Paměť** je „soubor psychických procesů, umožňujících ukládání (zakódování, zapamatování), uchování v paměti (retence, uskladnění) a vybavení (vyvolání z paměti) vjemů, poznatků, pohybů, zkušeností.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 187)

Paměť je velmi důležitá při nácvičce čtení, dítě si musí osvojované znaky nejen zapamatovat, ale i opětovně vybavovat a používat při čtení. Dělí se na senzickou (okamžitou), krátkodobou (asi 30 minut) a dlouhodobou (fixace – opakování a vybavování, u každého různě dlouhá). (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Paměť je systém složený ze tří procesů – zapamatování, uchování (také zapominání) a vybavení, pomáhá nám udržet vjemy a představy získané prostřednictvím zraku a informace následně zpracovávat. Dále paměť dělíme podle funkce na mechanické a logické zapamatování. Mechanické zapamatování není tak efektivní jako logické. Je

pochopitelné, že si lépe vybavíme věci, kterým jsme předtím porozuměli. „*Dlouhodobá paměť svým složením tvoří tři oblasti, resp. systémy: především jde o paměť sémantickou (obecné povahy) a epizodickou (osobní), k níž později přistupuje paměť procedurální (naučená).*“ (Čermák, 1994, s. 40)

Pokud nemáme dostatečně vycvičenou krátkodobou paměť, můžou se během čtení projevit regresivní pohyby v textu, to znamená, že se častěji vracíme očima zpět na to, co jsme už přečetli. Paměť se dá trénovat stejně jako nácvik čtení. (Papík, 1992)

- **Percepce** (vnímání) je definována v pedagogickém slovníku jako „*proces získávání a zpracování podnětů, informací, které neustále přicházejí jak z okolního světa, tak z vnitřního světa daného člověka.*“ „*Obvykle se rozlišuje pět modalit vnímání: zrakové, sluchové, čichové, chuťové, hmatové.*“ Dále vnímání ovlivňují motivační a poznávací procesy, sociální prostředí a výcvik. Během výuky čtení využíváme zejména zrakové a sluchové vnímání při rozlišování hlásek – písmen, při provádění sluchové analýzy i syntézy apod. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 340)

Z hlediska jazykovědy popisuje Čermák (1994, s. 38) percepce takto: „*percepce (vizuální nebo orální vnímání a dekodování) jazyka sestává mj. z vlastní percepce sluchovými orgány, identifikace, rozpoznávání slov a (syntaktické analýzy povrchových struktur promluvy, tj. především ze segmentace a identifikace jejich jednotlivých úseků a identifikace predikátu, resp. slovesa a subjektu; výsledkem analýzy je přiřazení zjištěných struktur slovům. Tím se přechází od vlastní percepce k po/rozumění.*“

- **Pozornost** je vysvětlována jako „*psychický proces, který značí soustředěnost duševní činnosti člověka po určitou dobu na jeden objekt, jev, jednu činnost.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 213)

Doba udržení pozornosti je mezi jedinci individuální, záleží také na situaci. Důležitou roli zde hraje motivace – vybíráme si, co budeme pozorovat, pokud nás objekt nezaujme, vnímáme ho pouze okrajově nebo vůbec. Během nácviku čtení je třeba sledovat křivku únavy, střídát činnosti různého charakteru, zařazovat různé hry a přestávky. Soustředění se dá posilovat výchovou a výcvikem. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Pozornost má v procesu čtení důležitou roli, abychom mohli začít vnímat, musíme nejprve zaměřit svou pozornost na určitý objekt. Pozornost je určována vnitřními (motivy – „důvody činnosti“) a vnějšími (grafická úprava dokumentu, barva, velikost

písmena aj.) faktory. Dále můžeme rozlišit pozornost úmyslnou a neúmyslnou. Záměrná pozornost má v procesu učení větší význam, obsahuje „řadu vlastností, z nichž nejdůležitější jsou intenzita, rozdělení, rozsah, stálost a převádění pozornosti.“ Intenzita je tím větší, čím méně objektů pozorujeme. (Papík, 1992, s. 86)

- **Motivace**, která nás vede k jednání je úměrná síle vnitřního napětí, (vyvoláváno *eustresem*, tj. pozitivním stresem, který na nás působí stimulačně), hodnotě vytyčeného cíle (např. chceme se naučit číst, abychom se začlenili do společnosti) a pravděpodobnosti, jakou dosažení cíle přisuzujeme. „*Zefektivnění procesu čtení předchází obvykle touha tohoto stavu dosáhnout. Tato touha se nazývá motivace.*“ (Papík, 1992, s. 101)
- **Myšlení** „*úzce souvisí s jazykem a řečí; umožňuje identifikovat podstatné znaky a vztahy, zahrnuje symbolické procesy a umožňuje dospět k zobecnění.*“ Myšlení uplatňujeme při tvoření pojmů, dovoluje nám operovat s názornými představami, symboly, slovy nebo výroky. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 161)

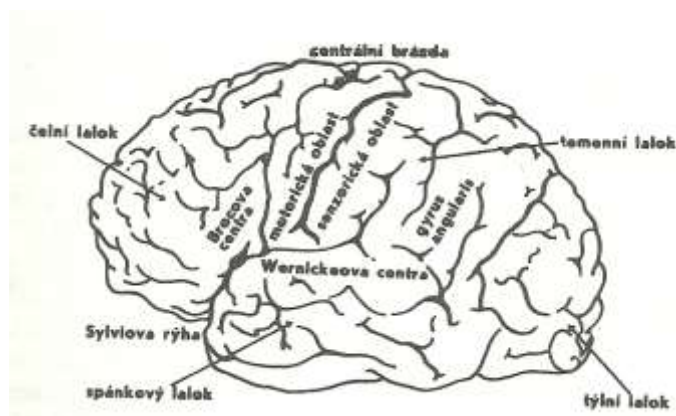
## Jak čteme

*„Proces čtení je složitým a zajímavým duševním procesem, při němž jsou na základě identifikace znaků chápány obsahy textů. Čtení je dešifrování grafických znaků a chápání významu slov na základě spojování jejich obsahu a formy.“ (Papík, 1992, s. 45)*

Porozumění textu se skládá ze dvou úrovní – první se nazývá perceptivní, tj. porozumění v procesu vnímání, osvojování informace; druhá je kognitivní a jde o porozumění v procesu myšlení. Obě úrovně spolu souvisí a prolínají se. Čtení je vázáno především na levou mozkovou hemisféru, a to u většiny lidí – praváků i leváků. Výzkumy ale prokázaly, že nějakým způsobem čte i pravá hemisféra. Nemyslíme jen ve slovech nebo pojmech, které jsou dominantní právě pro levou mozkovou hemisféru stejně jako slabiky, ale také v obrazech a představách, které jsou naopak dominantní pro pravou hemisféru včetně hlásek. Levá část mozku provádí pohotověji a kvalitněji analyticko-syntetické operace – řečová hemisféra, pravá lépe zpracovává podněty jako celek – názorová hemisféra. Dítě, které se seznamuje s písmeny jako tvary (hláskuje a „luští“ písmena), zaměstnává pravou část mozku tak dlouho, než dospěje do stadia, kdy přestává číst písmena jednotlivě, ale čte text jako celek a k porozumění – pak se aktivita přesouvá do levé části mozku. (Papík, 1992, Matějček, 1993)

Model funkčního aparátu pro čtení:

- **Anteriorní okruh** – okruh levé hemisféry, který zahrnuje oblast kolem Broccovy arey<sup>4</sup>. Slouží k počátečnímu čtení, kdy text dítě „luští“ a slova zpracovává na sublexikální úrovni, tj. z hlásek sestavujeme slabiky a ze slabik pak celá slova. Tento okruh je velmi náročný na energii a na pozornost čtenáře, pracuje velmi pomalu.
- **Posteriorní okruh** – okruh levé hemisféry, je lokalizován na pomezí spánkového a temenního laloku kůry mozkové. Jeho funkcí ve vztahu ke čtení je vyvozovat vztahy mezi ortografickými, fonologickými a lexikálně-sémantickými vlastnostmi tištěných slov a integrovat je v jeden celek. (Šámalová, 2012)

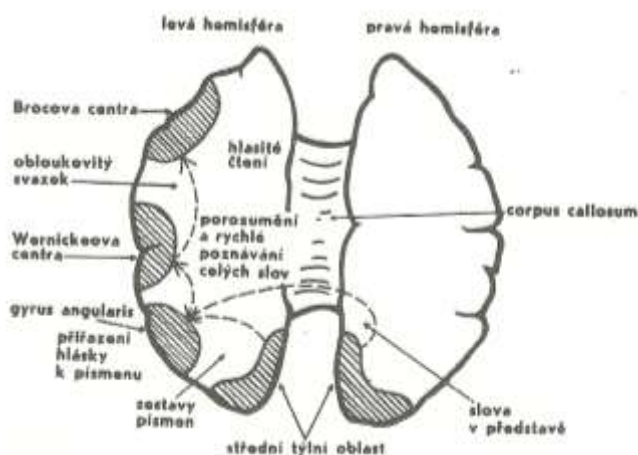


Obr. 1. Schéma levé hemisféry s vyznačenými oblastmi pro čtení

Čtení je někdy zmiňováno jako „ztvárnění řeči“. Na organizaci a stupni koordinovanosti těchto procesů závisí i rychlost čtení. Pokud dochází k tzv. hlasité i tiché artikulaci, tzn. přeřikávání si toho, co právě čteme, (s tím se velmi často setkáváme během prvopočátečního čtení – dvojí čtení) a pokud ještě probíhá souběžně vnitřní poslouchání, dochází k několikastupňovému zpracování informace, které je neefektivní. Podle vědců přitom vůbec není zapotřebí, aby čtená informace musela jít přes „zvukové“ oblasti v mozku. Pokud se při čtení posloucháme, nepracují stejné oblasti jako například u naslouchání řeči druhých. Rozdíl je také v činnosti zrakových oblastí při čtení známých slov a při čtení skupiny znaků, které nemají význam. Není pravda, že pokud text zrakově vnímáme, v duchu si ho přeřikáme a poslechneme, probíhá osvojování lépe. Naopak dochází ke ztížení vnímání

<sup>4</sup> Motorické centrum řeči v oblasti mozkové kůry.

v globálních a logických souvislostech. Rychlost čtení omezuje hraniční hodnota propustnosti řečově-sluchového kanálu. (Papík, 1992)



Obr. 2. Mozek ve vodorovném řezu

Teorie T. Ortona (In Matějček, 1993) uvádí, že při čtení zrakem jsou postupně zachycené podněty vedeny do jedné i druhé hemisféry – přestože se díváme oběma očima, vnímáme pouze jeden obraz. Je to proto, že vnímaný obraz je v dominantní hemisféře zachován, zatímco ve druhé je potlačen. Díky tomu se nám obrazy slov nesměšují a nemíchají. Jestliže ale není jednoznačná funkční převaha jedné hemisféry nad druhou, např. při zkřížené lateralitě nebo ambidextrii, může docházet k nepřesnému vnímání a následnému směšování obrazů, což je podstatou dyslexie. Další výzkumy ukázaly, že téměř 100% praváků má pro řeč dominantní levou hemisféru a 60-70% leváků taktéž. Řeč je tedy pevněji lateralizována než motorika ruky.

Studie zkoumaných mozků odhalily i rozdílnost fungování mužského a ženského mozku. Zároveň jednotlivé funkce mají svá místa v mozku, ale u každého je tvar i místní rozsah velmi individuální. (Matějček, 1993)

## Oko v procesu čtení

Oko je receptorem zrakových počitků. Podnětem pro zrakový receptor jsou elektromagnetické vlny určité délky v nanometrech, které vnímáme jako světlo. Zrakový analyzátor je složen z receptoru – oka, zrakového nervu a z jádra zrakového centra. Nejdůležitější částí oka je sítnice, jí zachycené světlo potom zrakový nerv vede do mozku. Vizualní podněty zpracovávají oblasti mozkové kůry, uložené v nejzazších částech týlních mozkových laloků. Zrakové informace již ale zpracovává i sítnice, takže do mozkové kůry

se dostane obraz poněkud upravený. Oblasti zpracování pracují paralelně, přestože jsou rozděleny na tři oblasti, sloužící k rozlišení barev, prostorové hloubky, pohybů a směrů, informaci zase složí do celku.

Čtení je neoddelitelně spjato s duševní činností, ale zároveň je spjato i s tělesnou motorikou. Činnost očí zabezpečují oční svaly – uvnitř a vně oka. Pohyb oka je umožněn pomocí tří párů vnějších svalů. První umožňuje otáčení očí zleva doprava a zpět, druhý shora dolů, třetí pomáhá při naklonění hlavy udržet vzpřímené zrakové pole a umožňuje kruhový pohyb v linii pohledu. Funkce prvních dvou párů je nastavit oko tak, aby světlo odražené od předmětu dopadlo na foveu, tj. oblast největší ostrosti vidění. Toto přízpůsobení se oka je nazýváno fixací. (Papík, 1992, s. 48)

Očními pohyby se také zabýval V. Příhoda<sup>5</sup> v globální metodě čtení. Většina lidí je toho názoru, že oko při čtení postupuje klouzavým pohybem zleva řádku doprava, pak se přesune na další řádek a tak stále dokola. V roce 1878 ale francouzský oftalmolog Javal (In Papík, 1992) objevil, že oči se v řádcích pohybují spíše pomocí skoků (par saccades) a fixují několik různých bodů. Proto jsou také nazývány sakadickými pohyby a pro rychlost čtení jsou velmi důležité. Významný objev učinili Edrman a Dodge (In Papík, 1992, s. 49), když zjistili, že **„zrakové údaje se při čtení získávají výhradně po dobu fixace, a ne v době vlastního pohybu oka.“**

Dále Papík (1992) přirovnává činnost očí při čtení k činnosti filmové kamery. Vypadá to, jako kdyby oči fotografovaly nehybné úseky, ale ve skutečnosti je promítají do mozku. Dojem plynulosti navozuje schopnost udržet po krátkou dobu pozorovaný text na sítnici oka. Délka fixace se tak skládá z času potřebného k prohlédnutí a času k předběžnému vyhodnocení jako celku (pro porozumění).

Oko se zastaví ve fixačním bodě, vybere text ze zorného pole, „přečte“ a znovu skočí na další fixační bod atd. Pokud během velkých skoků nestihne oko přečíst všechno, vybere pouze dominanty, které mu přináší informaci, nebo na kterých je text založen. U každého jedince jsou skoky mezi fixačními body jinak velké – pomalý, středně rychlý a velmi rychlý čtenář. **„Všechno čtení se tedy uskutečňuje v době fixačních zastávek, protože v době sakadických pohybů nevidíme jasně.“** (Papík, 1992, s. 49)

Během začátků nácvičku čtení přečte čtenář obvykle řádek 7-9 fixacemi. Pokud jsou smyslové vjemy během čtení plynulé, trvá doba fixace 0,2-0,4 sekundy. Při normální velikosti písmen je dobrý čtenář schopen zachytit 7-9 písmen jedním pohledem (tzv. zorné

---

<sup>5</sup> Profesor a odborný poradce na ministerstvu školství, hlavní propagátor globální metody čtení u nás.



pole, též úhel pohledu). Počet fixací na řádku je závislý na náročnosti čteného textu a na návycích čtenáře. V úvahu také musíme vzít Regresní pohyb, tj. vracení se okem zpět na místo, které jsme už četli. V důsledku nevyvíčené krátkodobé paměti, nesoustředěnosti nebo špatného motorického návyku se musí čtenář často vracet a některá místa v textu číst několikrát znovu. Takovéto pohyby mají za následek zbytečně mnoho fixací, které přerušují sled myšlenek. S těmito pohyby se setkáváme převážně u dyslektiků a celkově by očních fixací mělo být co možná nejméně, aby čtení bylo rychlejší. (Papík, 1992)

Pro nácvik očních pohybů můžeme provádět cvičení jako jmenování předmětů zleva doprava, čtení izolovaných písmen, prvních písmen či slabik ve slovech na řádku, čtení ve dvojici společně s dospělým nebo usměrňovat oční pohyby pomocí „čtecího okénka“ nebo záložky (postupně odkrýváme text tak, aby dítě postupovalo očima zleva doprava, zabráníme tak chaotickému čtení, naopak při dlouhém setrvávání na přečtené slabice zakrýváme právě vyslovovanou slabiku a vedeme dítě ke zrychlení očních pohybů). (Zelinková, 2003)

### 1.3.3 Fonologické procesy

U nás se využívá pojem *fonematický sluch*, který označuje tu část sluchové percepcie zahrnující zvládnutí hláskové stavby slov a manipulaci s hláskami ve slově. Zahrnuje ubírání hlásky (krok – rok), záměny hlásek (stůl – stál), rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování, slabik obsahujících „e – ě“ aj. Dále k těmto úkolům patří hledání slov, která se rýmují, zde jsou navíc kladeny nároky na slovní zásobu a vybavování si slov.

V zahraničí se používá spíše pojem *fonologické procesy*, který je mnohem širší. Zahrnuje:

- **fonologické uvědomění** (dovednost hrát si s jazykem), vztahující se k hláskové stavbě mluvené řeči, která je předpokladem pro osvojování čtení. Vyslovené slovo je tvořeno spojením hlásek, které dohromady dávají slovu význam, a kterým v psané podobě odpovídají písmena. Dovednost rozlišovat stále menší fonologické jednotky slova se projevuje postupně u dítěte v jeho vývoji – v předškolním věku dokáže dělit slova na slabiky, později dokáže poznat první nebo poslední hlásku ve slově a potom i ostatní hlásky, z kterých je slovo utvořeno.
- **Fonematické uvědomění** (pochopení, že slova a slabiky jsou tvořeny zvuky lidské řeči, prezentované písmeny v psané podobě)

- **Fonologickou paměť** (uložení hlásek tvořících slovo v krátkodobé nebo pracovní paměti) Písmena při čtení se ukládají do tzv. fonologické zásobárny. Tato oblast je obzvláště důležitá pro metodu genetickou – „*není-li dítě schopno uložit jednotlivé hlásky, které si přeřikává ve fonologické paměti, nemůže je složit ve slovo.*“ (Zelinková, 2012, s. 68) Velký význam má i přeřikávání písmen – řečová kontrola, které podporuje fixování všech hlásek v paměti, a také prodloužení doby, po kterou hlásky zůstanou v paměti.
- **Rychlé jmenování** (jmenování předmětů, číslíc, barev nebo písmen podmíněno účinným vybavováním z dlouhodobé paměti) Začínající čtenář při čtení pravděpodobně vyvolává fonémy spojené s písmeny nebo jejich skupinkami, výslovnost částí slov a výslovnost celých slov. Vyžaduje to proto hbité zpracování vizuálních a fonologických informací. Čtenáři, kteří mají problémy s rychlým jmenováním, mají většinou potíže i s plynulým čtením. (Zelinková, 2012)

#### 1.3.4 Sociální faktory

Úroveň čtenářských dovedností jednotlivých žáků závisí také na sociokulturním prostředí, ve kterém žák vyrůstá anebo tráví většinu času. Styl výchovy a vedení v rodině ovlivňuje celkově přístup dítěte k plnění svých povinností a nahlížení na školu jako takovou. Je důležité, jak rodina a škola spolupracují, podílí se na utváření osobnosti jedince a tvoří základ pro jeho návyky. Záleží velmi na tom, jaké zázemí pro učení žákovi vytvoříme a jak ho budeme podporovat. Dítě by mělo vědět, na koho se má obrátit, pokud si s něčím neví rady a některé věci mu činí obtíže – stejně tak to platí i během osvojování čtení. Rozhoduje také skutečnost, kolik času rodiče věnují svým dětem na přípravu do školy, zda a jak moc jsou důslední v kontrole apod.

Většina rodičů je seznámena s prací pedagogicko-psychologických poraden, ale ne všichni se rozhodnou s dětmi poradnu navštívit, ať už z důvodu studu nebo „zbytečnosti“. Nechtějí si připustit, že by dítě mohlo mít nějaké potíže nebo dokonce poruchy a spoléhají na to, že se to brzy srovná.

Důležitým faktorem je jistě i **osobnost učitele** – elementaristy. Tento fakt je mnohdy podceňován, právě pomocí učitele se žák seznamuje s učivem i jinými novými poznatky, které na něj v první třídě čekají. Pokud se žák v první třídě setká s pedagogem, který není

dostatečně vybaven a vhodně připraven na výuku prvopočátečního čtení, může dojít v utváření osobnosti žáka a jeho vztahu ke vzdělávání k nenapravitelným zvratům. Pokud je však pedagog – elementarista na „svém místě“, dokáže učivo zprostředkovat žákům tak, že si vytvářejí celoživotní motivaci a vztah ke vzdělání.

*„Učitelé jsou v současném procesu výuky počátečního čtení vnímáni jako vysoce erudovaní odborníci, kteří jsou zodpovědní za výběr vyučovacích prostředků, organizaci výuky, způsob hodnocení žákova rozvoje, ale do určité míry i za úroveň spolupráce s rodiči, poradenskými pracovníky a dalšími zainteresovanými partnery.“ (2)*

Obecně lze vycházet z osobnosti učitele prvopočátečního čtení stejně tak, jako u jiných učitelů. U učitele 1. ročníků ale musí být charakterové a osobnostní vlastnosti specifické. Měl by být především trpělivý a shovívavý, věnovat dostatek času přípravě různých pomůcek, volbě metod, didaktických her a uplatňovat svou kreativitu a fantazii. Ve většině případů se jedná o ženy – učitelky, vzhledem k pokračujícímu vytváření si citových vazeb „jako na matku“. Tím ovšem nelze říci, že by muž – učitel byl pro roli elementaristy nevhodný. Jako všichni učitelé prvního stupně mají ve své profesní činnosti široký záběr – jedná se nejen o znalosti z oboru vědy, jazyka, psychologie a didaktiky, ale také o estetické zaměření učitele. Rovněž věkové rozmezí žáků pohybující se od 6 do 11 nebo 12 let klade nároky na znalost vývojové psychologie a určuje odlišnost práce v oblasti didaktické, pedagogické i výchovné u žáků 1. tříd a 5. tříd.

Učitel prvních tříd by se měl zejména dobře umět ladit na potřeby dětí, podílet se na jejich uspokojování, co nejvíce se dětem přiblížit a vytvořit jak podnětné prostředí, tak příjemnou atmosféru a zajistit tak pocit bezpečí. Je důležité, aby se děti cítily dobře po stránce psychické, mohly zažívat pocity úspěchu.

V prvním ročníku se teprve vytvářejí kompetence žáka, které jsou ve vyšších ročnících samozřejmostí, a na které navazuje práce i na 2. stupni ZŠ. Učitelé jsou tedy klasifikováni na tzv. učitele – elementaristy (1. a 2. ročník) a učitele, kteří se specializují na výuku ve 3. – 5. třídě. (Fasnerová, 2012)

## 1.4 vymezení čtenářské gramotnosti v kurikulech

Po roce 1989 došlo v kurikulech k intenzivním změnám. Změny se týkaly rovněž elementárního čtení a psaní. Hlavními myšlenkami současného pojetí vzdělávání jsou humanizace, demokratizace a liberalizace školy s ohledem na žáky a jejich práva. Rozdíl je také v komunikaci všech partnerů účastnících se vzdělávacího procesu, projevující se v klimatu třídy i školy.

Podnětem pro změny ve školství byla nespokojenost rodičů i učitelů, kteří si uvědomovali předimenzovanost obsahu osnov nepodstatnými informacemi, které byly navíc izolované od běžného života. Osnovy nedovolovaly učitelům odchýlit se od stanovených norem, bránily jim ve tvořivosti a využívání moderních metod. Žák měl spíše vykazovat encyklopedické poznatky a nebylo po něm příliš vyžadováno, aby své poznatky uplatnil také v praxi. Nedostatky se týkaly také oblasti hodnocení.

*„Škola 21. století by měla být postavena na pedagogice zaměřené na dítě. Měla by žáky respektovat, brát je jako partnery, měla by pomoci chápat svět, rozumět sobě i druhým.“* (Fasnerová, 2012, s. 64) Společně by se do dění školy měli zapojit vedle učitelů a žáků i rodiče. (Fasnerová, 2012)

### 1.4.1 Bílá kniha

Bílá kniha je základním kurikulárním dokumentem. *„Česká bílá kniha je pojata jako systémový projekt formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu“* (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s. 7).

Konečná podoba Bílé knihy neboli Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, byla po usnesení vlády České republiky schválena 7. února 2001. V Bílé knize jsou formulovány základní východiska a záměry vzdělávání pro všechny typy škol. Zároveň by měla být kriticky hodnocena, přezkoumávána, obměňována a aktualizována podle momentálních potřeb společnosti.

Bílá kniha vymezuje obecné cíle vzdělávání a výchovy, principy vzdělávací politiky, způsoby řízení a financování vzdělávací soustavy. (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001)

### 1.4.2 Rámcový vzdělávací program

Rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé etapy, vycházející z Bílé knihy, začaly vznikat v letech 2001 – 2004. Rámcové vzdělávací programy jsou závazné dokumenty pro předškolní, základní a střední vzdělávání. „základní vzdělávání je v současnosti jedinou vzdělávací etapou, které se povinně účastní každé dítě v ČR a která vytváří základ pro celoživotní učení u celé populace.“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s. 47) Je velmi důležité, jaké nabízí vzdělávací příležitosti, prostředí pro vzdělávání, jak motivuje a ovlivňuje rozvoj osobnosti žáka, připravuje ho na spolupráci s druhými i na život v současném světě. Základní vzdělávání je rozděleno na 1. a 2. stupeň, pro každé období jsou vymezeny jiné cíle, metody i formy vzdělávání. (Fasnerová, 2012; Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001)

Rámcový vzdělávací program je členěn do těchto částí:

- Část A vymezuje RVP pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů, uvádí principy pro ZV a tendence ve vzdělávání.
- Část B charakterizuje základní vzdělávání (povinnost školní docházky, organizace základního vzdělávání, hodnocení výsledků a získání stupně vzdělání a ukončení základního vzdělávání).
- Část C popisuje:
  - pojetí a cíle základního vzdělávání
  - klíčové kompetence
  - vzdělávací oblasti
  - průřezová témata
  - rámcový učební plán
- Část D se týká vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami nebo žáků mimořádně nadaných. Stanovuje materiální, personální, hygienické a jiné podmínky a určuje zásady pro zpracování školního vzdělávacího plánu. (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001)

#### **Cíle základního vzdělávání**

Základní vzdělávání by mělo žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytovat spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaných na praktické jednání v životních situacích.

Proto je základní vzdělávání obohaceno o cíle:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
  - Podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
  - Vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
  - Rozvíjet u žáků spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých aj.
- (Rámcový vzdělávací program, 2007)

## **Klíčové kompetence**

*„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“* (Rámcový vzdělávací program, 2007, s. 14) Pojetí a výběr kompetencí vychází ze společensky přijímaných hodnot a obecných představ o tom, které kompetence přispívají k vzdělání, spokojenému a úspěšnému životu jedince a posilují funkci občanské společnosti.

Cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem těchto kompetencí na dosažitelné úrovni a zároveň je připravit na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování kompetencí je dlouhodobá záležitost, která se dotváří v průběhu celého života, tudíž dosaženou úroveň na konci základního vzdělávání nelze považovat za ukončenou.

Klíčové kompetence se navzájem prolínají a lze jich dosáhnout jen jako výsledku celkového procesu vzdělávání.

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány:

- Kompetence k učení:
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské
- Kompetence pracovní (Rámcový vzdělávací program, 2007)

***Komunikativní kompetence*** na prvním stupni zahrnuje především zvládnutí zejména ortografické kompetence (schopnost používat psaný systém jazyky, tzn. umět číst a psát) a lexikální kompetence (Schopnost rozeznávat a používat slova způsobem pro daný jazyk, porozumět vztahům mezi rodinami slov a běžným spojením slov). (Bína, Niklesová, 2007)

## Vzdělávací oblast

*Vzdělávací oblast*, zahrnující obsah předmětu Český jazyk a literatura, je v Rámcovém vzdělávacím plánu definována jako *Jazyk a jazyková komunikace* společně s cizím jazykem. Dělí se do tří složek – komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova. V jednotlivých složkách této vzdělávací oblasti se pak žák učí přečíst psaný text, přiměřený svému věku a porozumět mu, taktéž získává vědomosti a dovednosti potřebné k osvojení spisovné podoby českého jazyka, učí se správně vnímat různá sdělení, rozumět jim. Rozvíjí své komunikační schopnosti, tvořivost i fantazii. Prostřednictvím literatury rozšiřuje své obzory v pohledu na svět, estetické citění, vytváří si nové citové a myšlenkové vazby. Obsah vzdělávací oblasti má komplexní charakter a jednotlivé složky se navzájem prolínají. Tato oblast vzdělání má v celém vzdělávacím procesu nesmírně důležité postavení – osvojení jazykových znalostí a dovedností je předpokladem pro získávání poznatků v ostatních oblastech vzdělávání, tyto dovednosti jsou rovněž základem pro komunikaci a vedou k rozvoji logického myšlení. (Rámcový vzdělávací program, 2007)

Cíle zaměření vzdělávací oblasti blíže specifikují rozvíjení klíčových kompetencí, uplatňovaných v prvopočátečním čtení, které žáka vedou k:

- *vnímání a postupnému osvojování jazyka jako bohatého mnohotvárného prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů*
  - *zvládnutí běžných pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace*
  - *samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření*
  - *získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama*
  - *k individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání.*
- (Rámcový vzdělávací program, 2007, s. 21)

Výuka prvopočátečního čtení neboli primární čtenářské gramotnosti je zařazena právě do vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace vymezené pro 1. stupeň, která se navíc dělí na 1. a 2. období. V prvním období, tj. 1. – 3. třída, se očekává, že žák dovede číst

a přednášet z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku, vyjadřuje své pocity z přečteného textu, rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění, pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností. Jako učivo je zařazen poslech literárních textů, zážitkové čtení a naslouchání, různé tvořivé činnosti s literárním textem – přednes vhodných textů, volná reprodukce přečteného, dramatizace nebo vlastní výtvarný doprovod. Žák je také seznamován se základními pojmy, jako jsou literární žánry – báseň, hádanka, říkanka, pohádka, bajka; spisovatel, básník, kniha, divadelní představení, verš, rým, přirovnání aj. (Rámcový vzdělávací plán, 2007)

S literární složkou je spjata složka komunikační a slohové výchovy. Obsahem učiva je jak praktické čtení – technika, čtení pozorné, plynulé, znalost orientačních prvků v textu, tak i čtení věcné – čtení jako zdroj informací, čtení vyhledávací, klíčová slova. Komunikativní výchova zahrnuje přijímání textu recepce, vnímání textu percepce a porozumění. *„Dosažení tohoto záměru předpokládá u adresáta potřebu ovládnout techniku čtení a vypěstovat si schopnost (kompetenci) číst a naslouchat s porozuměním.“* (Šindelářová, 2008, s. 49)



## 2 Vyučovací přístupy ve výuce čtení

*„Prvopočáteční čtení, jehož základem je poznávání hlásek – písmen, analyticko-syntetické práce se slabikou a slovem a plynulé čtení slov v krátkých větách, nazýváme čtením elementárním. Jeho nácvik se uskutečňuje především v prvním ročníku.“ (5)*

V současné době se spíše než termín elementární čtení používá pojem počáteční čtenářská gramotnost. Pro lepší porozumění současným metodám je zapotřebí seznámit se s výukou prvopočátečního čtení v minulosti a sledovat, jak se postupně díky významným osobnostem utvářely základy dnešních metod.

### 2.1 Vývoj vyučování prvopočátečního čtení

Během historického utváření společnosti se jako jiné měnil i přístup ve čtení textů. Starověké civilizace využívaly rituální předčítání během svých obřadů. Pověření členové pak pronášeli připravená slova nahlas, jelikož znaky nesly konkrétní zvuk, který představoval duši zemřelých.

Jednou z nejstarších metod počátečního čtení byla metoda písmenková. Objevila se již u Féníčanů, dále u Řeků a Římanů a nejspíš právě tuto metodu převzali i Cyril s Metodějem. Podstata této metody spočívala v tom, že se žáci nejdříve učili pojmenovávat jednotlivá písmena abecedy, vyslovovaných jako slabika. Osvojování čtení tímto způsobem bylo neobyčejně složité a těžké a zejména u mladších žáků trvalo i několik let.

Quintilian<sup>6</sup> v 1. století našeho letopočtu navrhoval tuto metodu zdokonalit. Doporučoval nespěchat, nejprve měly děti číst pomalu souvisle a teprve potom rychleji, pro usnadnění byla dětem předkládána písmenka ze slonoviny. (1)

---

<sup>6</sup> Římský řečník a učitel rétoriky.

Roku 863 n. l. pozval kníže Rastislav na Velkou Moravu věrozvěsty Konstantina a Metoděje ze Soluně, aby vytvořili písmo vhodné pro slovanský jazyk. Hlaholice byla tedy prvním slovanským písmem. (Wagnerová, 2000)

Za tvůrce jednotné české řeči je považován mistr Jan Hus především díky svému dílu *Orthographia bohemica*. Nahradil spřežkový systém diakritickým – pro dlouhé samohlásky stanovil čárku, pro měkké souhlásky tečku. Zároveň dbal na rozlišování „i“ a „y“.

Pro nácvik čtení byla významným dílem metodická příručka - Husova abeceda. Obsahovala několik náboženských vět, uspořádaných za sebou tak, aby tvořila českou abecedu: *A bude celé čeledi dáno dědictví ey farář genž hospodinu ili y král lidí lákán mnoho nás někdy on pokoi rád řádem slůžil šlechtný tak tělesný ukázav velikost wsobie xil zany životem chtě.* (In Wagnerová, 2000, s. 9)

Husova abeceda sloužila jako mnemotechnická pomůcka pro snadnější učení a zapamatování si písmen abecedy a plnila funkci slabikáře. (Wagnerová, 2000)

„*Mistr Jan Hus se zapsal do dějin prvopočátečního čtení a psaní.*“ (Wagnerová, 2000, s. 9)

Čeští bratři věnovali pozornost nácviku čtení, protože v té době bylo samozřejmostí číst Písmo svaté. Nácvik čtení byl součástí náboženského vyučování, tudíž měl i Slabikář český z roku 1547 náboženský ráz. Jak uvádí Vomáčka (1993) – děti se ve školách, vznikajících při bratrských sborech, učily mateřskému jazyku a četly „*od písmenek*“ na *bratrském katechismu* („summovní, obecné a starodávné učení nejhlavnějších věcí pravého křesťanství“, určené těm, kteří chtěli postoupit do „pokračujících“ bratří a sester). Využívaly se jako prvotní učebnice čtení.

Isagogicon byl vydán v roce 1535 (dříve než slabikář český) jakožto uznávaná učebnice čtení a gramatiky českého jazyka, a také metodická příručka. Dílo dokládá, jak se u nás v 16. století učilo číst. Beneš Optát se zaměřil na jednotlivé hlásky, nacvičoval nejprve samohlásky a teprve potom souhlásky. Velkou pozornost věnoval i slabikám a rozkladu slov.

## Jan Amos Komenský

„*Základním didaktickým zákonem Komenského, který důsledně uplatňoval v celé své nauce, byl požadavek učit všemu příkladem, pravidlem a praxí, a to na rozdíl od středověkého ustáleného postupu od obecných pravidel ke konkrétnímu příkladu a k praxi. Komenský tak první v pedagogice prosazuje induktivní postup při vzdělávání, tj. důsledně*

*vycházet z poznání bezprostřední skutečnosti, na jehož základě si žák sám za pomoci učitele odvozuje obecný závěr a důsledky vyplývající pro praxi.*“ (Jůva, 2007, s. 24)

Komenský během výuky cizojazyčné – zejména latiny – neopomíjel ani jazyk mateřský. V jeho spisech můžeme dohledat spoustu myšlenek o prvopočátečním čtení a psaní. V didaktice české v obecné škole zmiňuje jako první úkol naučit číst a psát česky. Zastával názor, že vyučování má být pro žáky zajímavé a přitažlivé, metoda názornosti měla umožnit snadnější pochopení a zapamatování si učiva.

Snažil se zapojit do učení co nejvíce smyslů, proto vymýšlel pomůcky a metody, jak dětem vyučování co nejvíce usnadnit a zpříjemnit. Orbis sensualium pictus byla obrázková knížka, která sloužila jako pomůcka pro snadnější naučení čtení. Podporovala vnímání předmětů a motivovala žáky.

Hned zpočátku byla symbolická abeceda – tvary písmen s přimalováním toho živočicha, jehož hlas jméno napodobuje. Už z pouhého podívání se na živočicha si měl žák vzpomenout na význam každého písmene. Po prostudování tabulky s nejdůležitějšími slabikami bylo možno přejít k obrázkům s nad nimi uvedenými nadpisy. Samotnou metodu slabikování vyhodnotil jako nepřirozenou a nevhodnou.

Komenského záměr ve Škole hrou byl, aby se žáci naučili číst a psát za jeden měsíc. Doporučoval vyložit živou abecedu, děti napodobovaly hlasy živočichů, pak vyslovovaly hlásku. Hlásku dále promítaly do písmene a opakováním získávaly návyk. Komenský kladl důraz na znalost abecedy a spojování písmen navzájem, pro lepší pochopení a zapamatování si bylo lepší slovo zároveň vyslovit a napsat.

Nejvýznamnějším spisem Komenského bylo pro výuku prvopočátečního čtení Počátkové čtení a psaní. Zastával názor, že by se výuce čtení a psaní měli žáci (především chlapci) věnovat co nejdříve, nadanější od pátého roku, ti pomalejší potom od sedmi až osmi let. Učit žáky číst mohl každý, kdo byl gramotný. Cílem bylo jisté, snadné a rychlé čtení.

Komenský dbal na postup od jednoduchého ke složitějšímu, tedy od písmen přes slabiky až ke slovům – ta už se neslabikovala, ale probíhalo „čisté čtení“ a neopomínal ani přípravu pro psaní uvolňováním ruky. (Wagnerová, 2000)

Počátkem 18. století proběhla katolická reformace. Jezuitský řád sílil a jako prostředek moci měl ve svých rukou školy. Uplatňovalo se pouze mechanické memorování, výuka probíhala bez experimentů. Byly vedeny ostré výstupy proti nekatolíkům a jejich knihám. Vůdce protireformačního hnutí Antonín Koniáš vydal seznam závadných knih,

kteře měly být spáleny. „*Knihy husitské, staroutrakvistické, luterské, kalvínské a hlavně Jednoty bratrské byly považovány za „jed“.*“ (Vomáčka, 1993, s. 35)

Rozvoj psychologie a zvýšená vzdělanost učitelů v 19. století měly pro počáteční čtení a psaní velký význam.

Tomáš Vorbes<sup>7</sup> napsal elementární metodiku Vyučování v první třídě. Zde uvádí stručný historický vývoj metod čtení a pokouší se o jejich klasifikaci. Kritizoval metodu slabikovací, kterou pokládal za nepřirozenou. Říkal, že je to pouhý mechanismus, který tlumí rozvoj dětského rozumu. Více se mu líbila metoda hláskovací, podle které se žáci naučí číst za kratší dobu, a jejich duch se všestranně rozvíjí. On sám však prosazoval metodu psacího čtení, která je podle něj nejpřirozenější. Žáci jsou vedeni k větší pozornosti a činnosti, zároveň se rozvíjí sluch, zrak i hmat.

Významným představitelem u nás byl Jan Vlastimír Svoboda. V roce 1839 vydal spis Školka čili prvopočáteční, praktické, názorné, všestranné vyučování malých dětí k věcnému vybroušení rozumu a ušlechtnění srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení pro učitele, pěstouny a rodiče. Považoval za důležité zařadit nácvik čtení již v předškolním věku.

Dalším autorem byl K. S. Amerling<sup>8</sup>, který napsal spis Navedení k nejkratšímu způsobu naučení se všem v Evropě důležitějším abecedám. Snažil se, aby čtenář sledoval grafiku a probudil se u něj zájem o znalost cizích abeced. Písmena přirovnával k různým symbolům: „A“ – rohatý dobytek, „B“ – budka dokonalá, „b“ – budka s dírou a komínem, „C“ – ruka, která chce něco uchopit a podobně. Jeho snahy vycházely z tehdejších potřeb zlepšení nácviku čtení.

D. P. Gedike (In Wagnerová, 2000) upozorňuje, že kromě metody slabikovací a hláskovací existuje ještě metoda celých slov. V této metodě bylo použito několik vybraných slov, která obsahovala celou abecedu, na nichž se děti učily prvopočátečnímu čtení. Cílem bylo poznat hlásky a písmena a z poznanych prvků utvářet slova. (Wagnerová, 2000)

## Josef Kožíšek

Psal poezii pro děti, ale i pedagogické a metodické články. Jeho básničky a příběhy byly přiměřené a srozumitelné, při tvorbě svých čítanek čerpal ze svých bohatých zkušeností učitele. Všiml si radosti dětí z poezie. Během studií tvorby evropských slabikářů pochopil, že důležitou metodou pro další vývoj prvopočátečního čtení je experiment, jak uvádí ve spisu

---

<sup>7</sup> Český učitel a spisovatel v oboru didaktiky a pedagogiky.

<sup>8</sup> Český pedagog, filozof a lékař.

Rozpravy o čtení elementárním z roku 1913. O rok později vydal studii Počátky čtení, kde uvádí podrobný rozbor svých záměrů, které se projeví v jeho genetické metodě.

Čtení Kožišek rozlišoval jako průpravné a hláskové. Zastával názor, že v předškolním věku je slovo pro dítě nedělitelné a proto měl slabikář za úkol upoutat pozornost žáků ke zvukovému obsahu slova a usilovat o rozklad, vnímání a reprodukci slova jako postupnou řadu hlásek samotnými žáky s pomocí nápovědných obrázků. Dále uvádí, že: *Jen tam, kde přistupuje i pochod duševní, kde výsledkem čtení je myšlenka, jen tam probíhá skutečné čtení.* (Wagnerová, 2000, s. 31). Metodu slabikování odsoudil jako nepřirozenou, obtížnou a zdlouhavou.

Kožišek se zaměřuje na frekvenci písmen a hru s nimi, své texty používal ze života dětí, které jim byly blízké a srozumitelné a podřizoval je didaktickým cílům. Jedním z cílů byl i výchovný, kde se rozvíjela mravní estetická vlastenecká výchova. K vyvozování hlásek používal jmen a příjmení žáků, děti si dobře pamatovaly, kdo se jak podepíše.

V roce 1913 vydal čítanku Poupata, patřící k „pokladům“ české literatury. Žáci se nejprve seznamovali se šesti krátkými a čtyřmi dlouhými samohláskami a jedenácti souhláskami, umožňovalo to bezproblémové pochopení čtenářské dovednosti a smyslu samotného čtení z hlediska získávání informací.

Inspirací pro další čítanku mu byla báseň Lesní studánka od J. V. Sládka, ve které rovněž uplatnil svou genetickou metodu, významně ovlivňující reformní vývoj elementárního čtení ve dvacátém století. Byla určena pro venkovské školy a obsahovala více prvoučných obrázků než Poupata, k obrázkům vydal i Několik metodických poznámek. Studánka měla jiné průpravné čtení než Poupata a byla považována za odklon od Kožiškovy pokrokové tendence, kterou začal při psaní Poupata. Studánka ale byla Kožiškem takto záměrně sestavena, neboť se měla dostat do ruky především učitelům venkovských škol a těm, kteří nebyli zcela obeznámeni se svazkem Počátky čtení. Byla proto snáze chápána a sehrála významnou úlohu při dosahování dobrých výsledků. (Wagnerová, 2000)

## Josef Kubálek

Působil jako učitel v elementární třídě na cvičné škole. Spolupracoval s Josefem Kožiškem a dalšími vynikajícími českými a některými německými pedagogy. Zabýval se studiem tvorby slabikářů různých zemí světa. Uvědomoval si, že elementární výuka musí stát na psychologických základech. Velmi přispěl k modernizaci vzdělávání učitelů.

Kubálekův první slabikář pod názvem Doma byl tehdejšími úřady zabaven. Kubálek proto připravil nový slabikář U nás, který vyšel v roce 1921 spolu s metodickou příručkou Čtení ve třídě elementární.

Kubálek nebyl zastáncem genetické metody i přesto, že psal pod vlivem Kožíškových Poupat. Nedosáhl ale takového úspěchu jako právě Kožíšek u svých čítanek. Některé texty z Poupat použil i ve svém slabikáři. (Wagnerová, 2000)

## Václav Příhoda

Pod vlivem učení Příhody u nás ve 30. letech vzniká nový směr elementárního čtení inspirovaný jeho pobytem v USA. Příhoda respektoval věk a individuální zvláštnosti dětí. Zabýval se studiem pohybů očí při čtení: zleva doprava, mezirádkový dlouhý a plynulý pohyb k novému řádku, zpáteční krátké pohyby zprava doleva a rozptýlený pohled, dominanty umožňují rychlejší čtení. Výsledky zkoumání psychologických zákonitostí čtení měly velký vliv na vyučování v první třídě. Autoři výzkumu dokazovali, že pohyb oka není plynulý, ale přerušovaný. Příhoda na základě vědeckých tvrzení upozorňoval, že není dobré ukazovat si při čtení prstem.

Globální metoda učí metodou celých myšlenek, postupuje od celku k částem a předpokládá všimání si větné myšlenkové souvislosti dětmi. Tato metoda vyžaduje výběr základních slov, která jsou vykládána pomocí obrázků. Ty se pak opakovaly tak dlouho, dokud žák sám nedošel k analýze, neustále bylo potřeba zásobu slovních obrazů doplňovat a rozšiřovat, dítě srovnávalo slova a všimalo si rozdílů. Soubory obrázků se seskupovaly do tematických celků. Období se dělilo na přípravní, paměti, analýzy, syntézy a zdokonalování čtení.

Nová zásoba byla tvořena systematicky a nemělo se vykládat více než 5 slov na lekci. Slovní zásoba byla vybírána především podle frekvence slov, užitečnosti slov a významů pro šestileté dítě a znalosti významu slova u většiny dětí. Tvary písmen byly jednoduché, k jejich snadnějšímu zapamatování se využívalo obtahování, modelování písmen a různé hry. Probíhala stimulace rozvoje zrakového vnímání, verbálního myšlení pozornosti a komunikativních dovedností. Psaní se odsouvá až na dobu, kdy dokážou číst a chápat smysl. Příhoda se zabýval otázkami, zda nová metoda nepřetěžuje paměť dětí, bude vhodná i pro slabší žáky a dá se uplatňovat ve třídách, kde je mnoho žáků. Přiznává, že omezuje přirozenou slovní zásobu žáků, což mělo nevýhody např. v prvouce. (Wagnerová, 2000)

## František Jungbauer

Třebaže Jungbauer zemřel poměrně brzy, přispěl svými díly k vysoké vzdělanosti našeho národa. Dle jeho názoru měli učitelé nejdříve žáky dobře poznat a neničit šťastné dětství plné fantazie a úsměvů. Práce během prvních dnů při vstupu do první třídy měla být pohádková, žáci se seznamovali nejdříve s životem ve třídě. Vyzdvihoval důležitost fonetických cvičení, první z nich začínal hrou „Zvuky a hlasy“, např. kokokokodák. Nazýval to jako čtení uchem.

Jungbauer si velmi oblíbil Kožíška a jeho Poupata uplatnil již druhý týden ve svém vyučování. Děti povídaly o obrázcích a seznamovaly se s prvními znaky. Průpravná fáze trvala tři týdny a došlo i na tvar a skladbu písmene. Přechod k malé abecedě přirovnal žákům k velkým tatínkům a malým dětem.

V jeho vlastní čítance Doma a ve škole se nejprve seznamují se samohláskami, až poté nacvičují souhlásky. Zároveň jsou probírána malá i velká tiskací písmena. Pomocí článků v čítance chtěl žákům přiblížit jak prostředí venkova, tak města. Pozornost také věnoval přírodě, zvířatům, řemeslům a pohádkám.

Záměrem v jeho učebnici bylo, aby vyhovovala jak analytickému, tak i syntetickému směru. Preferoval souvislé čtení – tedy postup od myšlenky ke čtení a domníval se, že jeho čítanku mohou využít i zastánci globální metody. (Wagnerová, 2000)

## Jarmila Hřebejková

Ve školním roce 1951/1952 našla místo zakázané globální metody uplatnění metoda analyticko-syntetická, kterou v době první republiky použil F. Merta (In Wagnerová, 2000) ve slabikáři Úl. Koncem 30. let 20. století u nás tuto metodu úspěšně uplatňoval J. V. Svoboda. Podle Merta uměl číst ten, kdo dokázal slova skládat a rozkládat. Když byl pochopen mechanismus rozkladu a skladu zrakem, přišel na řadu rozklad a sklad podle sluchu. Postupně se ve školách začala zkoušet i nová učebnice Živá abeceda a Slabikář od autorky Jarmily Hřebejkové. Spolu s ostatními autory vycházela ze syntetické metody a z principu uvědomělosti.

Hlavním východiskem bylo nejprve seznámit žáky s prvními hláskami a písmeny podobně jako u Komenského. Elementární výcvik byl rozvržen do tří etap. V první šlo o jazykovou přípravu žáků na čtení - předslabikářové období, pracovalo se s Živou abecedou. Druhá etapa se věnovala slabičně-analytickému způsobu čtení a třetí byla zaměřena na

rozvoj plynulého čtení celých slov. Čtením slov ve větách se procvičovala plynulost čtení. Zároveň se žáci seznamovali s významy nových slov pro lepší porozumění čtenému textu.

Slabikář k Živé abecedě Hřebejková (In Wagnerová, 2000) vypracovala na základě syntaktického modelu, zařadila lidové pohádky, básničky Františka Hrubína, povídky Václava Čtvrťka aj. Předností Slabikáře byla logická propracovanost českého jazyka, promyšlený postup a pečlivý výběr slov, nedostatek je spatřován především v příliš rozvleklé době nácvičku jednotlivých písmen. (Wagnerová, 2000)

## 2.2 Současná výuka čtení v prvních ročnících

V současné době je trend odklonit se od tradičního vyučování, kdy byl žák pasivním příjemcem a zařadit více inovativních prvků, které výuku čtení ozvláštňují a podpoří žáka v jeho aktivním přístupu k celému vyučovacímu procesu. Pozornost učitele se soustředí na každého žáka a jeho individuální rozvoj. *„Konkrétní proměnu zaznamenala výuka počátečního čtení, která v období před listopadem 1989 patřila často k jedné z nejproblematičtějších. Koncepce z roku 1976 preferovala především rozvoj technického procesu dovednosti čtení (rychlost a správnost čtení), bez dostatečného zřetele k individuálním rozdílům mezi žáky, před rozvojem porozumění, vnitřní motivace a zájmu žáků o čtení, a tedy i rozvoje čtenářství již v této počáteční etapě.“* (2)

### 2.2.1 Metoda analyticko-syntetická

Metoda analyticko-syntetická, nazývána nejčastěji jako slabikovací, je v České republice nejrozšířenějším způsobem, jak naučit děti číst a psát. Je známá též pod názvem hlásková nebo zvuková metoda. V roce 1951 se začala používat místo zakázané globální metody a jako jediná oficiálně povolená metoda výuky čtení a psaní se u nás využívala až do roku 1989. Metoda je založena na principu rozkládání a opětovného skládání slov a pochopení jejich hláskové stavby. Název analyticko-syntetická metoda vznikl právě proto, že analýza a syntéza zde probíhá současně.

K.D.Ušinskij<sup>9</sup> tuto metodu rozpracoval už roku 1864 v učebnici Mateřská řeč. Doporučoval nejprve vydělovat hlásky ze slova, po vyvození všech samohlásek vyvozovat souhlásky, a teprve po rozkladu provádět opět sklad pomocí slabik v celá slova. U nás je za

---

<sup>9</sup> Významný představitel pedagogiky 19. století v Rusku.



autora této metody považován J. V. Svoboda, který stejné zásady uvedl v učebnici Školka (1839) a v Malém čtenáři (1840). Tyto zásady vytvořily základ pro současnou hláskovou metodu – po vyvození hlásky se poznávalo písmeno a četly se otevřené slabiky. Byly vypracovány pomůcky jako skládací abeceda, První čítanka a r. 1951 Živá abeceda a Slabikář O. Chlupa. (Santlerová, 1995)

## Jak se metoda vyučuje

*„Rozsah výuky se nedá jednoznačně stanovit. Učitel by měl přizpůsobit časové rozpětí na procvičování daného tématu či činnosti jednak podle složení třídy (pomalejší, rychlejší), jednak podle organizace školního roku (jarní prázdniny, Vánoce, Velikonoce...), ale také podle školního vzdělávacího programu.“* (Fasnerová, 2012, s. 35)

Dále Fasnerová (2012) zdůrazňuje, se rozvoj řeči je velmi složitý a dlouhodobý proces a nelze jednoznačně jednotlivá období od sebe oddělit. Proto je důležité začít s rozvojem včas a ve vhodném prostředí.

Výcvik elementárního čtení a psaní, jak uvádí Santlerová (1995), je rozdělen do tří etap:

### **I. Etapa jazykové přípravy žáků na čtení**

V této etapě se pracuje s Živou abecedou, která obsahuje cvičení pro přípravu na čtení. Během přípravy fonemického sluchu se žáci učí rozeznávat různé zvuky podle druhu, intenzity, počtu, pořadí (klepání na sklo, mačkání papíru apod.). Je dbáno na správnou výslovnost, učí se rozlišovat slova a věty a chápat vztah slabiky a hlásky (písmene). Dále žáci poznávají souhlásky s, l, m, p a samohlásky a, e, i, o, u, a to dlouhé i krátké. Pečlivě se procvičuje analýza a syntéza slabik složených z těchto hlásek s vědomím, že jsou součástí slova. Děti nejprve slabiku vyslovují naráz, aby si nevytvořily návyk artikulace jednotlivých hlásek, který se těžko odstraňuje a zpomaluje rozvoj plynulého čtení. Zároveň by žáci neměli hlásky vyslovovat šeptem a až pak nahlas – (tzn. dvojí čtení).

Jako příklad uvádím návrhy cvičení popsané M. Fasnerovou (2012) ve své knize:

### 1. Příklady průpravných cvičení pro přípravu mluvidel:

- *Automasáž mluvidel* – masáž dásní před i za zuby; masáž tváří; masáž měkkého i tvrdého patra špičkou jazyka...;
- *Cvičení pohyblivosti jazyka* – houpačka: ústa široce otevřená, vypláznutý jazyk, špička se ohýbá nahoru a dolů...;
- *Uvolňování rtů a čelistí* – jíme ovoce: hodně otevíráme ústa aá, méně oó, ústa otevíráme maličko uú; smějeme se: doširoka se smějeme a vyslovujeme hlásku ééé; pískáme: špulíme rty – průprava hlásek u, o, č, š, ř.

### 2. Dechová cvičení – zaměřené na hospodaření s dechem a používání bránice – tzv. bráničního dýchání.

- *Hluboký nádech* – čichání ke květině; co vaří maminka – při hlubokém nádechu nezvedat ramena, jedna ruka je položená na hrudník a druhá na bříšku;
- *Výdech* – hra na pejska; na mašinku; foukání do peříčka; foukání do horké polévky – střídání síly a délky výdechů.

### 3. Hlasová cvičení – dynamika hlasu; změna rytmu; intonace; slovní přízvuk;

### 4. Artikulační cvičení – jsou považována za základ mluvního výcviku, navazují na předchozí cvičení. V prvním ročníku cvičení využíváme jako rozcvička před samotným čtením a volíme je podle motivačního zaměření hodiny a podle vyvozované hlásky, např.: *říkanky zaměřené na probírané souhlásky* – „Šmidli fidli, deset židlí“; *artikulace samohlásek* – „Máma má málo máku.“ nebo *hrátky se slovy* – bolí, nebolí, zabolí, nezabolelo... a *jazykolamy* – roztoč kolotoč, myši v koši atd. (Fasnerová, 2012)

## II. Etapa slabičně analytického způsobu čtení

V této etapě čtou žáci ze Slabikáře. Pokračuje se v procvičování fonemického sluchu i analýzy a syntézy slov. Žáci určují počet a pořadí slabik ve slově a hlásek ve slabice, aby se zabránilo záměně a přehazování písmen. Žáci postupně automaticky poznávají malá i velká, tiskací i psací písmena abecedy.

Je rozdělena na čtyři fáze:

1. Čtení *otevřené slabiky* ve slovech (máma, Ota).
2. Čtení *zavřené slabiky na konci slov* (les, orel).
3. Čtení *otevřené slabiky trojpísmenné* (sto, stojí) a sova se *dvěma souhláskami uprostřed* (myška, babička).
4. Čtení slov se *slabikotvorným r, l*, (vlk, krk), slova *s písmenem ě* – dě, tě, ně, bě, pě, vě a se *slabikami di ti ni*.

Jako didaktické hry můžeme v tomto období použít např.:

- *Na panáka za skleněnou zdí* – učitelka stojí před dětmi. Mezi nimi je ale „sklo“, a tak se nemohou slyšet. Zřetelně artikuluje a děti odezírají a nahlas opakují hlásky nebo mohou jako obměna ukazovat písmena na kartách.
- *Hledej a najdeš* – teta Abeceda ztratila svoje písmena, ta se schovala někde ve třídě (učitelka schová různě veliká a barevná písmena z různých materiálů po třídě). „Pomůžeme písmena tetě najít?“ Obměna: písmena mohou být velká, malá, tiskací a psací a děti je přiřazují po nalezení k sobě.
- *Obrázkové pexeso* – na jedněch kartách jsou obrázky a na druhých slabiky. Děti hledají a přiřazují správnou slabiku ke správnému obrázku (Motýl – MO...). (Fasnerová, 2012)

## III. Etapa plynulého čtení slov

V poslabikářovém období dochází k automatizaci techniky čtení od syntézy hlásek-písmen ve slabiky všech typů k syntéze různých typů slabik ve slova. Slova mají v této etapě žáci již číst plynule a s porozuměním. „*Cílem výuky čtení v prvním ročníku je naučit žáky číst správně, s porozuměním, plynule po celých slovech a mluvních taktech jednoduché věty krátkých a přiměřených textů. Žáci též mají umět odpovídat správně na*

*otázky týkající se porozumění obsahu přečteného textu. Důraz se klade i na správný přízvuk a intonaci.*“ (Santlerová, 1995, s. 21)

### 2.2.2 Genetická metoda

Genetická metoda byla považována za vyvrcholení metod syntetických a přechod ke globální metodě, Josef Kubálek (In Wagnerová, 1996) ji nepřesně nazval metodou zapisovací. Například ale Stanislav Vrána (In Wagnerová) řadil genetickou metodu spíše k analytickým, protože vycházela od zápisu myšlenek.

Roku 1913 použil genetickou metodu Josef Kožíšek ve své čítance pro první třídu Poupata. Jeho poeticky laděné texty byly srozumitelné a přiměřené. Jako významnou metodu dalšího rozvoje elementárního čtení považoval experiment. Učitelé včetně Františka Jungbauera si tuto metodu oblíbili.

Metoda je podle Kožíška založena na principu, že *„dříve než čteme, musel někdo psát, a dříve, než někdo psal, určil si myšlenku, kterou chtěl vyjádřit graficky“* – myšlenka → záznam → čtení myšlenky. (Kožíšek In: Wagnerová, 1996, s. 9)

Hlavní propagátorkou genetické metody v současné době je Jarmila Wagnerová (1996). *„Svůj inovovaný projekt koncipovala ve školním roce 1995 - 1996 s cílem přispět k rozšíření nabídky metod elementárního čtení a psaní v soudobé škole a pomoci učitelům při hledání metod účinnějších. Autorka vychází z myšlenek J. Kožíška i V. Příhody. Pokouší se tedy o spojení počátečního průpravného čtení genetickou metodou s následným čtením globálním. Do svého projektu výrazně včleňuje i prvky a postupy analyticko-syntetické.“* (6)

Pro svůj experiment v první třídě plzeňské základní školy vytvořila čítanku, kterou nazvala Učíme se číst. Během samotného experimentu nejprve využila znalostí velkých tiskacích písmen, kterými se již žáci dokázali podepsat. S velkými písmeny tiskací abecedy se seznamovaly celý týden, probíhala různá fonemická cvičení a přibližně po třech týdnech se začalo pracovat s učebnicí. (6)

### Jak se metoda vyučuje

*„Žádná jiná metoda neumožňuje to, co genetická. Žáci si to, co přečtou, zapíší. Psaní silně podporuje čtení, žáci se naučí nejen dobře číst, rychleji si zapamatují písmena, získávají průpravu i pro psaní latinkou. Ukazuje se, že model čtení – psaní, je výrazně účinnější než čtení – skládání.“* (Wagnerová, 1996, s. 16)

## **I. etapa nácviku – seznámení s velkou tiskací abecedou**

Hlavním úkolem první etapy je vyvolat u dětí zájem o čtení, motivovat je a dávat jim dobrý pocit z činnosti, které se věnují. Je důležité, aby prožívaly během výuky čtení radost, neboť strach a úzkost nepříznivě ovlivňuje celý proces učení se i samotný vývoj osobnosti dítěte. Je potřeba, aby byly soustavně a cílevědomě rozvíjeny vyjadřovací schopnosti dítěte i jeho slovní zásoba například pomocí různých her a dechových, sluchových nebo artikulačních cvičení. Neměl by se opomíjet ani rozvoj zrakového vnímání. (Wagnerová, 1996)

V **prvním týdnu** se vychází ze zkušeností dětí. Většina dětí se při vstupu do školy již umí podepsat hůlkovým písmem, některé dokonce i psacím. Genetická metoda poskytuje učiteli prostor pro kreativitu. Při seznamování dětí s prvními písmeny pracuje především se jmény dětí ve třídě. Ze svých jmen si žáci vyvozují první písmeno a postupně se tak učí pojmenovávat všechna písmena obsažená ve jméně. Na konci týdne se během experimentu bezpečně uměly podepsat všechny děti.

Pomocí hledání a spojování stejných obrázků nebo tvarů mezi jinými si děti procvičují zrak, sluch se trénuje posloucháním zvukové kulisy a rozeznáváním jednotlivých zvuků.

Dále se pracuje s různými obrázky, například na tabuli je namalováno sluníčko, hruška... a učitel se ptá: co je na obrázku, co slyšíš na začátku slova? Umíš to písmenko napsat? Má někdo toto písmenko ve svém jméně?

Současně na konci hodiny probíhá nacvičování psaní pomocí modelování písmen z modelíny, provázku nebo skládáním ze špejlí. Zapojením co nejvíce smyslů si děti lépe osvojí a zapamatují tvar písmene. (Wagnerová, 1996)

**Druhý týden** se stále pomocí jmen děti učí poznávat celou abecedu, učitel jednotlivá písmena ukazuje a vyslovuje. Na procvičování sluchové analýzy dává učitel dětem hádanky: Co je to? K-O-S, N-O-S, P-E-S, B-O-T-A a děti odpovídají, co slyší. Většina dětí si písmenka brzy zapamatuje, ale nemusí hned nutně ovládat celou abecedu. Jedná se spíše o hru s písmenky i jmény. Prozatím stačí, aby děti společně dokázaly přečíst jméno nebo slovo, každý si v nich vyhledává „svá“ písmenka. Dobře se dají využít všechny hry, které jsou používány při vyučování analyticko-syntetickou metodou, jen s tím rozdílem, že se místo slabik používají slova, hlásky a písmena.

V každé hodině se zapisuje jedno až dvě slova nebo jména, popřípadě několik písmen. *Nezapomínejme na to, že psaní silně podporuje čtení a zápis pomáhá dětem rychleji si osvojit písmena.* (Wagnerová, 1996, s. 20)

Příklad vyučovacího postupu během druhého týdne:

Cíl: dlouhé a krátké samohlásky

Časová dotace: polovina běžné vyučovací hodiny – asi 20 minut

1. Opakování již známých písmen – děti malují k písmenku malý obrázek. Na papír nebo do sešitu učitelka připraví několik písmen – T (travička), A (auto), M (mrkvička), pak proběhne kontrola.
2. Učitel dává dětem hádanky – Co je to? v-o-d-a = voda apod. Děti ťukají prstem do lavice a diktují, učitel říká slova a děti provádí analýzu.
3. Děti se naučí psát TÁTA, MÁMA tak, že učitel píše na tabuli a diktuje za pozornosti žáků. Písmenka, která mají nad sebou čárku, dlouze vysloví, poté děti písmenka diktují a učitel je opět zapisuje na tabuli.
4. Zápis do sešitu – slovo TÁTA nejprve žáci společně s učitelem vyťukají do lavice, vysloví ho a zapíší. Při psaní si diktují. Stejným postupem postupují u slova MÁMA. (Wagnerová, 1996)

**Třetí týden** učitel s dětmi stále procvičuje hláskovou syntézu, opakuje písmena abecedy, dlouhé a krátké samohlásky. Pomocí různých her s písmeny zapisují to, co čtou. V tomto týdnu je také příležitost začít pracovat s učebnicí. (Wagnerová, 1996)

## **II. etapa – práce s učebnicí Učíme se číst**

Tato etapa trvá přibližně do poloviny až konce listopadu a jejím cílem je vytvoření základních čtenářských návyků. Pracuje se s velkými písmeny tiskací abecedy, autorka metody usiluje o to, aby byla zachována zásada jedné obtížnosti. Písmena si děti osvojují vlastní diskriminací a častým čtením se tato diskriminace posiluje. Během čtení učitel nenásilně děti vede postupně od hláskování ke čtení zrakem.

Poměrně obtížné je setkání s di, ti, ni, dy, ty, ny, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě. Genetická metoda k nácvičku čtení nepoužívá slabiku, ale tuto problematiku je potřeba vysvětlit

právě slabikou a cvičit srovnáváním di-dy, ti-ty atd. Pomocí transferu se děti brzy zajímají i o malá tiskací písmena, celkem dobře už znají písmena o, s, š, z, ž, c, č, u, v, a také í, j, k, p a některá další.

Na konci tohoto období je první diagnostická prověrka, kterou žáci zvládají poměrně rychle (okolo šesti minut). Test zjišťuje, jak děti zvládají velkou tiskací abecedu a jak rozumí tomu, co čtou.

S učebnicí Učíme se číst se pracuje asi deset týdnů, týdně se přečtou zhruba tři strany. Tempo práce se přizpůsobuje situaci, schopnostem dětí nebo délce textu. (Wagnerová, 1996)

Příklad vyučovacího postupu během první hodiny čtení z učebnice:

Cíl: Čtení slov ČERT A KÁČA

Časová dotace: asi 20 minut

1. Dechové cvičení – říkanka Vosy

Letí moucha? z z z z z      Bzučíme si      z z z z z

Letí včela?      z z z z z      Jako vosy:      z z z z z

2. Učitel zopakuje celou abecedu, zdůrazní krátké a dlouhé samohlásky. Z tabule čtou děti slova: TÁTA A MÁMA. DÁDA A ÁDA.

3. Sluchová syntéza a analýza – různé hry zpracovala Santlerová (1995) v knize 100 didaktických her ve výuce čtení a psaní.

4. Práce s textem – učitel napíše na tabuli slovo HÁDKA a vysvětlí jeho význam, společně „vykouzlí“ hezké slovo POHÁDKA. Učitel vypráví pohádku o čertovi a Káče. Opět si vyhláskují slovo: Č-E-R-T = čert. Učitel ho zapisuje na tabuli, diktuje a děti souběžně napodobují psaní rukou do vzduchu. Následně vyřukávají hlásky slova a provádí zápis do sešitu. Z učebnice čtou slova ČERT A KÁČA. KÁČA A ČERT.

5. Na závěr zpívají písničku: Utíkej Káčo, utíkej. (Wagnerová, 1996)

### III. etapa nácviiku – přechod ke čtení malými tiskacími písmeny

Koncem listopadu je naplánováno několik textů psaných v malé abecedě. Děti mají radost z poznávání malých písmen, která se podobají již známým velkým tiskacím písmenům. Nácviik probíhá stejně jako u velkých písmen, tj. mnohonásobnou diskriminací (jeden z osmi typů učení podle R. Gagného (In Wagnerová, 1996), do kterých patří například učení signálům, řetězení, učení verbálními asociacím...).

Po zvládnutí velké abecedy děti začínají číst články v Čítance pro nejmenší čtenáře. Při experimentu pracovala Wágnerová s Českou čítankou a brzy děti četly pohádku O veliké řepě a zahrály si jí. Všechny děti četly již před Vánocemi. Na konci pololetí byla znovu zařazena diagnostická prověrka, tentokrát zaměřená na rychlost čtení. Je třeba mít na mysli individuální rozvoj každého dítěte a respektovat ho. (Wagnerová, 1996)

#### 2.2.3 Globální metoda

Tato metoda se řadí mezi metody analytické, protože postupuje od celku k částem. Jejím autorem byl belgický lékař Ovide Decroly. Globální metoda byla původně určena předškolním a opožděným dětem, zkušenosti v této oblasti získal učitel Václav Kozák, který zkoušel používat metodu na pomocné škole. U nás tuto metodu propagoval Václav Příhoda, inspirován studijními pobyty v USA.

V současné době u nás globální metoda není tak rozšířená, své uplatnění nachází ve vyučování na speciálních školách nebo u sluchově postižených žáků. Tento typ učení, vycházející z tvarové psychologie, už využívají i malé děti rozlišováním mezi hračkami, lidmi, zvířaty atd. Pracuje se s obrázky a celými slovy, jejich opakováním si děti tištěné písmo zapamatují a pomocí obrázku mohou porozumět čtenému i bez znalosti písmen. (7)

#### Jak se metoda vyučuje

Čtení globální metodou je rozděleno do těchto období:

- I. Období přípravné** – podobně jako u metody analyticko-syntetické je zaměřené na rozvoj řeči, smyslového vnímání, paměti, pozornosti a představivosti.
- II. Období paměti** – pomocí vnímání obrazů slov a jejich častým opakováním si žáci zapamatují tištěný obraz, jsou schopné jej přečíst, aniž by znaly jednotlivá písmena. Hlavním úkolem tohoto období je porozumění čteným slovům.



**III. Období analýzy** – probíhá postupně rozbor vět na slova, slov na slabiky, hlásky a písmena. Žáci si všímají, které písmeno je na začátku, uprostřed a na konci slova. Postupně se seznamují s tiskacími písmeny malé i velké abecedy.

**IV. Období syntézy** – na základě známých částí slov se učí žáci číst nová slova.

**V. Období zdokonalování čtení** – procvičuje se syntéza slov pomocí různých her, přesmyček, křížovek aj. Učitel pozoruje individuální rozdíly mezi žáky ve čtení. (8)

Učební pomůckou je soubor obrázků se slovy z nejrůznějších oblastí, které dítě obklopují, sestavený do tematických celků. Každý obrázek v trojím provedení lze použít k další manipulaci:

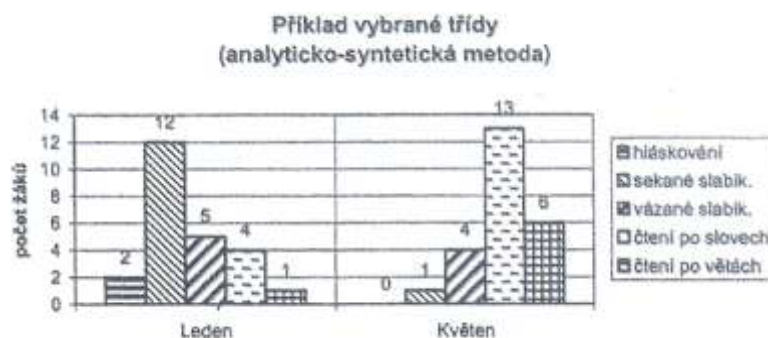
1. První je určen k vytváření leporel z řady různých obrázků. Slouží jako předloha a trvalá kontrola.
2. Druhým je volný obrázek, od kterého je slovo později odstřiženo. Je určen k další manipulaci a k vlastnímu čtení.
3. Třetí, doplňující obrázek je určen k rozstřížení na dvě i více částí podle uvážení vyučujícího a s ohledem na schopnosti dítěte. Obrázek pak slouží jako jednoduchá skládanka k procvičování skládání celku z částí a naopak. (8)

Nezávisle na metodě by mělo čtení probíhat následovně – po vzorovém čtení učitele by se měli děti postupně střídat v hlasitém čtení od lepších čtenářů k horším, tak aby se vystřídalo co nejvíce dětí. Vzorovým čtením můžeme také pověřit slabšího čtenáře po předchozím natrénování čteného textu. Z psychologického hlediska to má veliký význam, protože žák bude motivován, posílí se jeho sebedůvěra.

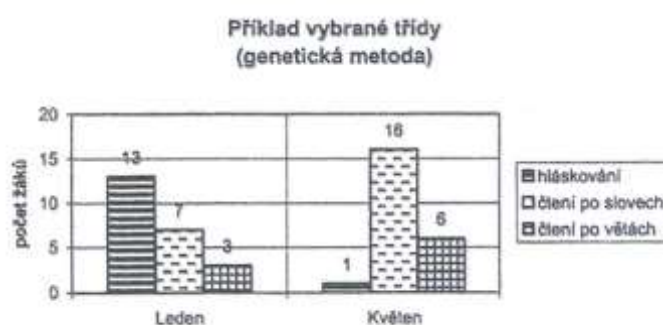
Postupně se v krátkých odstavcích může procvičovat i tiché čtení, žáci čtou sami, ve dvojicích se spolužákem nebo s učitelem. Nevhodné je sborové čtení, protože při něm žák neslyší sám sebe, nevyhovuje jim společné tempo a způsob čtení (po slabikách nebo celá slova). (2)

Wildová (2005) uvádí v tabulkách zjištěné výsledky dosažené úrovně ve vybrané třídě na základě analyticko-syntetické a genetické metody. Výsledky nemusí o ničem vypovídat, je řada faktorů, které úroveň čtenářských dovedností ovlivňují, ale zároveň je patrný rychlejší nástup čtení u metody genetické. To může být zapříčiněno „technicky“

jednoduchým metodickým postupem, který plynule navazuje na předškolní přirozený vývoj žáků. Tito žáci také v pololetí vykazovali lepší porozumění čtenému. „I když se skupina žáků využívající genetickou metodu nejevila celkově ve sledovaných zkouškách jako podstatně „lepší“, dá se předpokládat, že efekt této metody se může projevit v dalších ročnících ve formě schopnosti pracovat s textem, rozvíjet vlastní čtenářství atd.“ (Wildová, 2005, s. 123)



Obr. 3. Dosažená úroveň při čtení analyticko-syntetickou metodou



Obr. 4. Dosažená úroveň při čtení genetickou metodou

### 2.3 Výuka prvopočátečního čtení ve vybraných státech EU

V Anglii se zkoumal vztah mezi mluvenou řečí, nasloucháním, čtením a psaním. Významným faktorem v angloamerické literatuře, souvisejícím s osvojováním čtení jsou fonologické procesy. V angličtině se napsaná hláska nebo skupina hlásek vyslovuje jinak, proto také deficit ve vývoji fonemického sluchu může být hlavní příčinou obtíží ve čtení. Předpokladem pro nácvik čtení s porozuměním je dosažení určité úrovně mluvené řeči. Nejprve se děti učí poznávat slova pomocí obrázků, vnímají je jako celek, úspěšnost závisí na aktuálním lexikonu dítěte, výběr slov je volen podle frekvence. Klade se zejména důraz na porozumění než na správnost čtení. Ukazatelem úrovně čtení dětí v počáteční etapě je

otázka „Kolik slov umí děti přečíst?“ V porovnání s našimi metodami odpovídá poznávání slov globální metodě. (Zelinková, 2003)

Ve Francii je výuka čtení a psaní považována za nejdůležitější předpoklad plnohodnotného rozvoje osobnosti jedince a jeho uplatnění na trhu práce i ve společnosti. Literatura měla v dějinách Francie vždy významné postavení, vyučovacím metodám prvopočátečního čtení je věnována velká pozornost zejména poté, co byly výsledky lidské intelektuální činnosti neuspokojivé.

K výuce čtení se ve Francii používá v současné době nejčastěji slabičná metoda syntetická – motivace k herním činnostem, při nichž přiřazují k hláskám písmena a je nazývána jako jazyková metoda čtení. Vychází z nejnovějších vědeckých výzkumů a bere v potaz specifika francouzského jazyka, tak i nové poznatky o mozku funkcích spojených se čtením. Nejdříve se žáci seznamují s písmeny abecedy, následně přechází ke skupinám o dvou, třech a čtyřech písmenech a pak pracují s jednoduchými slovy, která se dají rozložit na slabiky. Zároveň se učí chápat vztah foném – grafém.

Inspirací pro zavedení byly vynikající výsledky ve Finsku. Ve Francii se používá v již v mateřských školách a přípravných kurzech. (Nováková, 2012)

Němci podobně jako Češi vycházeli z podobného základu čtení od písmen a abecedy. Nejstarší byla v Německu metoda slabikovací (též písmenková) – *Buchstablermethode*. Byla ale dosti obtížná, a tak ji postupně začaly nahrazovat metoda hláskovací (*Lautiermethode*) a metoda náslovných hlásek (*Anlaumethode*). Snaha důsledně spojit hlásky a písmeno podnítila vznik nové metody obrázkového písma. Velký ohlas později měla také metoda globální. Vedly se různé debaty o vhodnosti využívání syntetických i analytických metod.

V současné době nemá Německo jednotný systém školství, to znamená, že v jednotlivých zemích existuje celkem 16 vzdělávacích systémů. Často využívaným slabikářem – dokonce i v Rakousku i Švýcarsku, je „Bausteine Fibel“. Jedním z novějších slabikářů je učebnice od nakladatelství Duden v Berlíně. Soubor obsahuje mimo jiné i pracovní listy, sloužící jako diagnostika úrovně, patří k němu i metodická příručka, obsahující přesné pokyny pro práci učitele elementaristy. Rozvoj čtenářské gramotnosti probíhá aktivně a ne pouze nápodobou. Žáci mají čtecí průkaz – *Lesepass*, sloužící k hodnocení čt dovedností – tzv. vývojovému hodnocení. Rodiče tak mají přehled o rozvoji svého dítěte a usnadňuje to jak dětem sebehodnocení, tak i učitelům individualizaci a volbu příslušných strategií pro rozvoj u jednotlivých žáků. „*Němečtí učitelé v primárních třídách*

*i odborníci na primární vzdělávání jsou stále více přesvědčeni (a shodují se v tom), že vhodnou cestou pro efektivní výuku nácviku čtení a psaní je integrace prvků klasické výuky s moderními postupy.*“ (Wagnerová, 2012, s. 133)

Takovéto nároky splňuje moderní metoda čtení psaním – *Lesen durch Schreiben*<sup>10</sup>. Její podstata spočívá v učení se čtení psaním podle písmenkové tabulky. Výhodou je velká tvůrčí svoboda, která má pozitivní dopad na klima třídy, ale odpůrci namítají, že není dobré, aby děti psaly slova s chybami, protože ještě neznají gramatiku.

W. Heller<sup>11</sup> nebyl spokojený s výsledky výzkumu PISA, kde se ukázalo, že německé děti čtou mnohem hůře než v jiných zemích. Snažil se proto německým dětem čtení co nejvíce ulehčit. Jeho rychlokurz čtení, probíhající od roku 2006, údajně naučí děti číst během pěti dní. (Wagnerová, 2012)

Vzhledem k sousedství a i společné části historie Slovenska s naší republikou se tvorba slabikářů vzájemně ovlivňovala. Začátkem dvacátých let minulého století se velmi rozšířila moderní metoda fonomimická, vyvozující hlásky za pomoci citoslovcí a doprovodných posunků. Současně je nejrozšířenější výuka pomocí hláskové metody analytiko-syntetické. (Wagnerová, 2012)

Každá z metod má svá pro a proti, stejně tak každému učiteli, žákovi nebo jeho rodičům vyhovuje jiná metoda. Někdo vidí pozitiva genetické metody v tom, že vychází z přirozenosti, nepřetěžuje výukou čtyř znaků, umožňuje rychlý nástup čtení včetně porozumění; jiní výhody nachází u metody analyticko-syntetické (např.: dlouhodobé zkušenosti s touto metodou nebo systematické a přehledné procvičování všech písmen, slabik a slov). Nelze tedy jednoznačně určit, která metoda je nejlepší a měla by se vyučovat jednotně na všech školách.

Metodu, kterou si ale učitel zvolí, by měl perfektně ovládat a být schopen ji bezchybně aplikovat při výuce elementárnímu čtení, protože právě tam jsou dány základy pro celý pozdější rozvoj čtenářských dovedností. Zároveň jistě všichni zúčastnění ocení didaktickou připravenost a materiální vybavenost ze strany učitele především.

---

<sup>10</sup> Koncept této metody zprostředkoval v roce 1970 Švýcar Jürgen Reichen.

<sup>11</sup> Hessenský učitel, vycházející ze své čtyřicetileté praxe u nejmenších žáků.

## II. Praktická část

*„Všichni chceme, aby z našich dětí vyrostli moudří, dobří a šťastní lidé.*

*Jak toho dosáhnout? Čtěme dětem!“ (4)*

### 3 Hodnocení úrovně čtenářských dovedností a podpora dosahování dobrých výsledků ve čtení

Osvojením velké i malé, tiskací i psací abecedy rozvoj čtení nekončí. Naopak je teprve třeba začít tuto dovednost rozvíjet, a to ze všech jejích stránek – porozumění, techniky i práce s textem. Je důležité sledovat rozdílnost úrovně u jednotlivých dětí a brát ohled na jejich osobnost i rozvoj. V případě, že má nějaké dítě obtíže, musíme hledat způsoby, jak mu cestu v osvojování čtení usnadnit a zpříjemnit. Měli bychom dodržovat zásady objektivního hodnocení a zohlednit i žáky se specifickými poruchami učení či jinými vývojovými poruchami.

Zajímavá fakta přináší i srovnání výsledků některých výzkumů v rámci EU. Některé státy jsou na tom ve čtení (respektive čtenářské gramotnosti) lépe, jiné zase hůře. My si můžeme položit otázku: Jak dopadly výsledky výzkumů v naší republice? Jaké je naše školství? Podporuje komplexní přístup a umožňuje vhodnými způsoby rozvíjet všechny aspekty dětské osobnosti včetně čtenářské gramotnosti? Co pro to můžeme udělat my? Co dělají jinak země s dobrými výsledky?

Čtení má na dítě obrovský vliv a je třeba čtenářství u žáka rozvíjet a podporovat. Může se na tom podílet sám žák, učitel, rodiče, škola nebo různé kampaně na podporu čtení. Ideální je, pokud si dítě uvědomuje, co vše mu kniha může dát.

#### 3.1 Měření a hodnocení základních čtenářských dovedností

Základem každého hodnocení by měla být zpětná vazba – co se žák naučil, co zvládnul, v čem se zlepšil a v čem dělá chyby. Žák by měl být dopředu seznámen s tím, co bude hodnoceno, jaké jsou požadavky a podmínky pro hodnocení a na co se má během své přípravy zaměřit. Zkoušení, testování nebo diagnostika ve výuce by měly probíhat v klidné atmosféře, aby se žák mohl lépe soustředit. Snažíme se eliminovat veškeré stresory, které by žáka (respektive jeho hodnocení) mohly negativně ovlivňovat.

Chyby opravujeme až po přečtení věty. Dáváme tím žákovi možnost, aby chybu sám našel a podle kontextu ji mohl opravit. Pokud chybu nemůže nalézt, pomůžeme mu. Žáka za chyby netrestáme ani ho nezesměšňujeme. (2)

V průběhu si děláme poznámky a po dokončení čtení můžeme hodnotit slovně – přínosnější metoda hodnocení, neboť žák se konkrétně dozví, jakých chyb se dopustil, co bylo dobré a co by naopak mohl ještě zlepšit. Jinou variantou je pak klasifikace „známkováním“, kdy dítěti sdělíme známku, a tím vlastně vyjádříme naši spokojenost s výsledkem čtení. Protože většina škol je založena převážně na hodnocení klasifikací, bylo by ideální spojit udělení známky s krátkým slovním hodnocením.

Známka ze čtení a psaní je součástí českého jazyka, má komplexní charakter, neboť zahrnuje jak znalost písmen, tak i pravopis, slohovou výchovu a mapuje dovednosti v oblasti čtení, práce s textem a porozumění. Učitel by proto měl znát každé dítě a při hodnocení brát v úvahu specifika jeho osobnosti. *„Úkolem hodnocení je zjišťovat, posuzovat úroveň žáků v daném období. Hodnocení postihuje celou osobnost dítěte, je orientováno především na jeho kladné rysy. Je dlouhodobé. Jednou z forem a zároveň výsledkem hodnocení je klasifikace. Jinou formou hodnocení je pochvala, odměna, souhlas, vytyčení chyby, trest.“* (Zelinková, 2002 In: Zelinková, 2003, s. 215)

Na potřebu testování u nás jako první upozornil Václav Příhoda (In Wagnerová, 1996). Sestavil testy na čtení s porozuměním. Podle něj měly být testy součástí každé učebnice. Jak potvrzují dnešní výzkumy, *„žádná učebnice by neměla být vydána, nejsou-li k ní sestaveny testy“*. (Wagnerová, 1996, s 35.)

Měření výkonu je v pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) vysvětlováno jako měření aktuální úrovně vědomostí, dovedností nebo návyků, a to včetně dovedností psychomotorických. Zjišťuje se standardizovanými postupy, obvykle výkonovými testy po zajištění stejných podmínek pro všechny zúčastněné. Měření sleduje způsob provedení – rychlost, kvalitu – počet a charakter chyb nebo proměnu výkonu – zlepšení nebo stagnace.

Také Jarmila Hřebejková (In Wagnerová, 1996) zdůrazňovala potřebu testování dosažené úrovně. Je dobré, aby učitelé možnost diagnostiky využívali, neboť je to dobrý ukazatel dosažené úrovně čtení u jednotlivých žáků; pomáhá včas odhalit chyby a zvolit správný postup při jejich odstraňování. Také učitel může a základě zjištění zkvalitnit svou práci. Tam, kde byly testy Hřebejkové používány, byly zjištěny u všech žáků lepší výsledky.

Pro zjištění dosažené úrovně čtení vytvořila tři diagnostické prověrky, spočívající ve čtení neznámého textu. První prověrka v listopadu byla zaměřena na množství chyb při čtení, způsob skládání slov, postup žáka předtím, než vysloví slovo jako celek a jak čte větu. Učitel si zaznamenával, zda čte žák slovo plynule jako celek nebo po slabikách, zda se projevuje dvojí čtení, jak rozumí přečtenému apod. Koncem prvního pololetí se uskutečnila prověrka druhá. Ta byla svou délkou a náročností odlišná od té první. Na konci března pak byla zařazena třetí prověrka psaná standardním typem písma, její náročnost byla opět úměrně zvýšená. (Wagnerová, 1996)

Podobně děti testovala i Jarmila Wagnerová během svého experimentu na konci druhé etapy nácviku čtení genetickou metodou v listopadu. Test prověřoval zvládnutí velké tiskací abecedy a základy čtení. Před samotným testováním by neměly být děti zbytečně stresovány. Jarmila Wagnerová klade důraz na klidný průběh testu bez nervozity a formou hry. (Wagnerová, 1996)

Děti četly a psaly jména chlapců a dívek, poslední jméno bylo obtížnější a patřilo pejskovi. Všichni žáci začali pracovat současně, celý průběh byl sledován učitelem, který zaznamenává čas a způsob, jakým děti pracují. Kdo měl hotovo, hlásil se a učitel test vybral. Po vyhodnocení si u každého žáka zapsal čas a počet chyb, zaměřil se na znalost písmen, schopnost *hláskové analýzy a zrakové diskriminace*. Průměrný čas zvládnutí prověrky se pohyboval okolo šesti minut – tři minuty u výborných žáků a deset a více minut u slabších.

Druhý – kvantitativně a kvalitativně zaměřený test byl zadán na konci prvního pololetí v lednu. Spočítá se, kolik slov přečte žák správně za jednu minutu. Většina dětí by měla číst v této době pomalejším tempem plynule a těžší slova po krátké pauze vyslovit naráz. Úroveň čtenářských návyků dětí odpovídala výběru náročnějšího textu, určeného spíše pro druhý ročník. Průměrně přečetly děti bezchybně 28 slov za minutu – nejméně 14, nejvíce 87. Porozumění čtenému textu bylo také na dobré úrovni.

G – test zjišťuje souběžně rychlost čtení, úroveň čtení s porozuměním, znalost písmen psací abecedy. Před samotným začátkem učitel seznámí žáky s průběhem, žáci budou pozorně číst otázky a odpovědi zapíšou psacím písmem pomocí jediného slova. Učitel pak sleduje čas, vynechání nebo deformování písmen a nesprávné odpovědi. Test se konal na začátku června a v porovnání s kontrolními třídami byl splněn v průměru 12,7 minut, kdežto v kontrolních okolo 16,27 minut. Také počet vynechaných písmen v experimentální třídě byl nižší, deformovaná písmena se objevila tři, zatímco v kontrolní třídě jich bylo až



patnáct. A podobně i nesprávné odpovědi byly v experimentální třídě maximálně tři, v kontrolní třídách jich bylo deset. (Wagnerová, 1996)

Testy nejsou podkladem pro hodnocení, ale slouží pouze učiteli jako prostředek kontroly o dosažení cílů, přináší informace o chybách a upozorňuje na děti, se kterými je potřeba individuálně procvičovat čtení. (Wagnerová, 1996)

Z dalšího výzkumu (Zelinková, 2003), provedeného ve školním roce 1994/1995 vyplynulo, že ve všech zkoumaných ročnících byli žáci, jejichž úroveň čtenářských dovedností byla nízká, a kteří bez ohledu na diagnózu poruch učení vyžadovali speciální péči, bez níž by si nemohli čtením osvojovat nové poznatky. Také bylo doporučeno, aby autoři dbali na přiměřenost textů v učebnicích, neboť obtížný text byl pro řadu dětí neúnosný. Žáci měli většinou potíže s dokončením práce v limitu, příčina spočívala v neschopnosti udržet pozornost po delší dobu nebo v nedostatku zkušeností s některými typy úkolů.

V porovnání s jinými lety byla zjištěna tendence ke snižování rychlosti čtení, což nejspíše způsobil fakt, že v poslední době čtou děti méně. Může to být zapříčiněno změnou životního stylu, kdy rodiče musí pracovat a nemají tolik času na čtení s dětmi, nebo modernizací v oblasti technologií, kdy téměř každé dítě má svůj mobilní telefon, tablet nebo přístup na počítač, ve volném čase sleduje televizi nebo různá videa a po knize sáhne jen málokteré z nich.

V zahraničí využívaná kontinua<sup>12</sup> jsou pro učitele velkou pomocí při hodnocení, žáci jsou si vědomi toho, kde se právě nacházejí a jaký cíl bude následovat. Velký význam to má i pro rodiče, kteří díky seznámení se s kontinuem přesně ví, co dalšího děti čeká a jak mohou dětem být nápomocni během další etapy. Učiteli pomáhá s přípravou na hodinu, je podkladem pro slovní hodnocení, může volit vhodné úkoly pro každé dítě podle jeho úrovně. (Lukavská, Šístková, 2012)

Během výzkumů prováděných v roce 2000 se čeští čtenáři z celkem 31 zúčastněných zemí umístili na devatenáctém místě. Nejlepších výsledků dosáhli v interpretování textu a nejhorších ve vyhledávání informací v textu. (Zelinková, 2003)

---

<sup>12</sup> Nebo také mapy učebního pokroku. Žákům i jejich rodičům a učitelům umožňuje přehled o momentálním stupni úrovně osvojovaných dovedností. Žáci jsou seznamováni s tím, co je v několika dalších letech čeká.

### 3.2 Výzkumy PISA a PIRLS a porovnání s některými státy EU

„Prováděné mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti způsobily, že desítky národů celého světa se více začaly zamýšlet nad modernizací svého školství a začaly hledat cesty ke zlepšení situace. Modernizace čtení a psaní však neznámá jen modernizaci didaktických pomůcek, je to dlouhodobý a komplexní proces přeměn.“ (Wagnerová, 2012, s. 135)

**Výzkum PISA** (*Programme for International Student Assessment – program pro mezinárodní hodnocení žáků, zejména patnáctiletých*), zaměřený především na čtenářskou gramotnost, proběhl v roce 2000 a zúčastnilo se více než čtvrt miliónu žáků a studentů z 32 zemí, např. Austrálie, Belgie, Čína, Česká republika, Finsko, Francie, Německo, Švédsko, Švýcarsko, Velká Británie nebo USA. V České republice se testovalo přibližně 10 000 žáků z 250 různých škol. Další výzkum se uskutečnil v roce 2009 celkem v 65 zemích celého světa pod záštitou OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj).

Během výzkumu se testovaly 3 oblasti gramotnosti – čtenářská, matematická a přírodovědná. Důraz byl kladen na znalosti a dovednosti, potřebné pro budoucí uplatnění v životě. Zjišťovalo se osvojení dovedností (vyhledávání informací a jejich aplikace v běžném životě) a porozumění textům. Také se kromě dovedností sledoval obsah (tradiční prvky učebních osnov) nebo situace (kontext, do kterého je úloha zasazena).

Jako metody zkoumání byly použity testy a dotazníky. Každý žák dostal test, na jehož vyplnění měl čas dvě hodiny. Odpovědi se buď vybíraly, nebo tvořily. V dotazníku žáci uvedli informace o sobě, svém prostředí, škole a vyučovacích metodách.

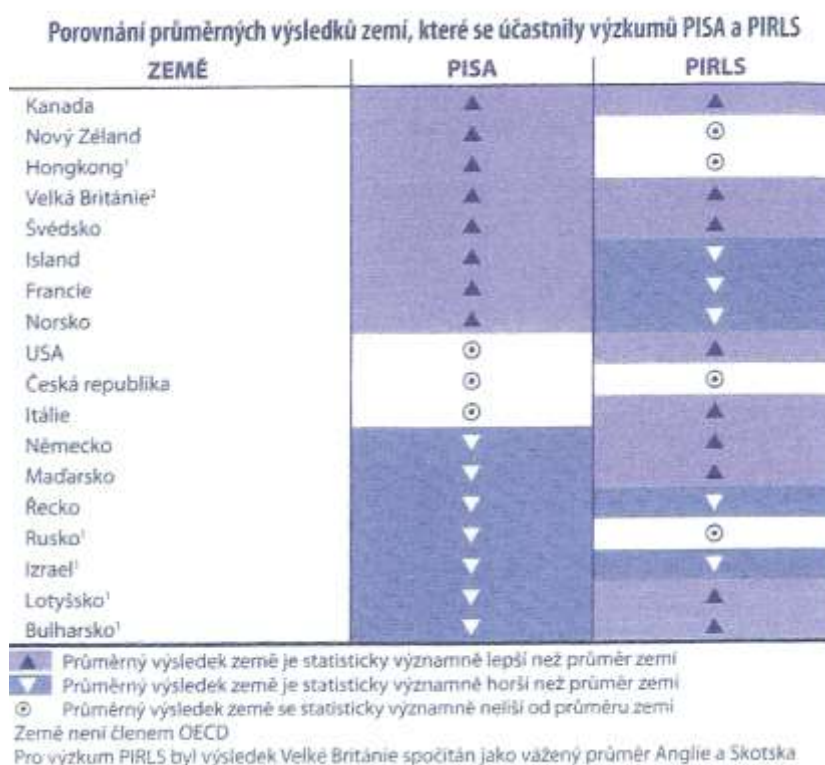
Výsledky výzkumu PISA ukázaly, že naši žáci ve věku patnácti let dosahovali lehce podprůměrné úrovně čtenářské gramotnosti, průměrné úrovně matematické a mírně nadprůměrné přírodovědné gramotnosti. Trojúhelníček (obrácený nahoru nebo dolů) v tabulce znázorňuje vyšší nebo nižší průměr žáků vzhledem k zemím OECD (kde se výsledky příliš nelišily je kolečko). Průměr prezentovaných výsledků na škále byl 500. Nejhorší žáci v České republice dosahovaly skóre blízkého hodnotě 200, ti nejlepší žáci měli skóre vyšší než 700. (Krampolová a kol., 2002; EACEA, 2011)

Dalším mezinárodním výzkumem čtenářské gramotnosti je **PIRLS** (*Progress in International Reading Literacy Study*). Data tohoto výzkumu se shromažďují v pětiletém cyklu. Výzkumy se uskutečnily v roce 2001, 2006 a 2011. Tento výzkum je zaměřen na

výsledků žáků především základních škol. IEA (mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků) měří výsledky ve čtení u žáků ze 4. tříd primárních škol.

Stejně jako PISA stanovil i výzkum PIRLS na škále několik bodů, které ji rozdělují na kvalitativně rozdílné úrovně, tzv. mezinárodní referenční úrovně. Žáci, kteří nedosáhli prostřední mezinárodní referenční úrovně, tj. 475 bodů na hodnotící škále, mohli být považováni za žáky, mající obtíže při čtení. Nejvyšší podíl žáků s obtížemi ve čtení (dosažení výsledků pod nízkou referenční úroveň, tj. pod 400 bodů) byl v Rumunsku, kde téměř 16 % nebylo schopno nalézt, rozpoznat nebo reprodukovat z daných textů výslovně uvedené podrobnosti. Překvapivě byly výrazně vyšší podíly žáků s obtížemi při čtení než je průměr EU například v Belgii, Spojeném království, Norsku, Španělsku nebo Polsku.

V roce 2006 oproti roku 2001 se výsledky některých zemí výrazně změnily. Zlepšení průměrných výsledků bylo zřetelné zejména v Německu, Itálii a Slovinsku. Naopak podstatně nižší výsledky byly ve Francii, Rumunsku, Švédsku a Spojeném království. (EACEA, 2011)



Obr. 5. Srovnání výsledků výzkumů PISA a PIRLS

Dobrych výsledků ve výzkumu dosáhlo například Finsko, kde má školství vysokou prestiž. Studenti pedagogických fakult jsou vybíráni z deseti % nejlepších absolventů středních škol. Mezi nejlepšími a nejhoršími žáky jsou minimální rozdíly. Existují 3 úrovně

vzdělávacích programů – státní, obvodní a školní. Učitelé spolupracují jako tým a nesou společně zodpovědnost za špatné výsledky. (Brdička, 2010 In Lukavská, Šístková, 2012)

Výzkumy PIRLS používají vzorek, který je založen na výsledcích ročníku školy a zkoumá čtenářské dovednosti potřebné k učení, zatímco výzkumy PISA vzorek založený na věku testovaných žáků a hodnotí gramotnostní dovednosti, potřebné v dospělosti. Výsledky obou výzkumů například prokázaly, že většinou děti dosahující horších výsledků mívají méně vzdělané rodiče a pochází ze socioekonomicky znevýhodněných rodin s nedostatkem vzdělávacích zdrojů, jako jsou například knihy. Míra vlivu domácího prostředí se v jednotlivých zemích liší. Přesto se domnívám, že pokud není dostatečně podnětné prostředí, přiměřené vzdělání rodičů nebo nedostatek péče, ať už se to týká jakékoli země, nelze dosahovat odpovídajících výsledků ve čtení. (EACEA, 2011)

Androulla Vassiliou<sup>13</sup> dále uvádí, že „každému pátému žákovi EU chybí dostatečně rozvinutá dovednost čtení“. (9) Z tohoto důvodu také vznikla 1. února 2011 Skupina odborníků na gramotnost založená Evropskou komisí. Jejím úkolem je neefektivněji zlepšovat čtecí dovednosti v Evropě. (9)

### 3.3 Pomoc pro žáky s obtížemi

Jak postupovat v případě, že je ve třídě žák, který i přes veškeré úsilí má se čtením viditelně větší potíže než ostatní spolužáci? Jak se takové dítě cítí nebo co zažívá během každého hlasitého čtení na veřejnosti nebo během hodnocení? Jistě jsme si vědomi negativního dopadu na celou situaci, pokud se rozhodneme zmiňované potíže „nevidět“ a čekáme, že se to časem upraví a srovná, zkrátka, že se žák samostatně vynaloženým úsilím při čtení a neustálým opakováním po nějaké době dostane na stejnou úroveň jako ostatní. Jsem toho názoru, že by učitelé nikdy neměly být lhostejné jakékoli potíže některého z žáků, i kdyby byly sebemenšího významu. To, jak učíme žáka překonávat obtíže a jak jsme mu při tom nápomocni, ovlivňuje jeho prožívání, motivaci do dalšího učení i jeho sebevědomí.

Proces čtení je velmi komplikovaný, spojujeme při tom viděná písmena s hláskami do slov a ještě si musíme vybavit jejich význam. Některým dětem to ale činí značné obtíže a výrazně se to projevuje nejen na hodnocení, ale i na další motivaci ke čtení.

---

<sup>13</sup> Evropská komisařka pro vzdělávání, kulturu, mnohojazyčnost a mládež.

Velká skupina současně dospělých již byla diagnostikována, ale nenastalo přijetí diagnózy, okolí nebylo schopné poskytnout adekvátní pomoc, která by potíže při čtení eliminovala. Takto „nepřijetí“ žáci potom rezignovali, uzavírali se do sebe, zažívali pocity studu a strachu z veřejného vystupování. Mnohdy se příčiny vyjasní teprve zvýšenou zátěží během vysokoškolských studií u nadaných, kteří doposud dokázali nedostatky kompenzovat. (Zelinková, Čedík, 2013)

Již delší dobu je v České republice systematicky věnována pozornost rozvoji čtení a čtenářské gramotnosti žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Tendencí současné doby je ponechávat tyto žáky v „běžných“ třídách a vytvořit jim příznivé podmínky například pomocí individuálního vzdělávacího plánu a zajistit efektivní a včasnou reedukaci. Využívání pomoci asistenta pedagoga v tomto případě je pro školu poměrně finančně náročné, řada škol zajišťuje speciální poradenskou péči prostřednictvím vlastního poradenského pracovníka či pracovníka společného pro několik škol. (Wildová, 2005 In Wildová, 2012)

### 3.3.1 Dyslexie

Pojem dyslexie se postupně vyvíjel, z dřívějších názvů můžeme například uvést termín *slovní slepota* nebo *Legasthenie*, používaný v Německu. Označení dyslexie poprvé použil německý neurolog R. Berlin roku 1887 v článku *Eine besondere Art von Wortblindheit (Dyslexia)*. (Matějček, 1993)

Definice dle světové federace neurologické, konference expertů, Dallas, 1968: „*Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.*“ (In Matějček, 1993, s. 19)

Dyslexii nezpůsobuje nedostatek inteligence. Je možné, že žák, který se za tři roky nenaučí číst a psát, může být nadaný. Mozek dyslektika pracuje sice jinak než u běžné populace, neznamená to ale, že pracuje hůř. „*Odlišná stavba a funkce mají vliv na odlišný vývoj poznávacích procesů, k nimž patří schopnost sluchem rozlišovat jemné rozdíly v lidské řeči, zrakově rozlišovat detaily... Deficit v jejich vývoji způsobuje obtíže při učení se těmto zdánlivě jednoduchým dovednostem.*“ (Zelinková, Čedík, 2013, s. 16)

Porucha čtení vzniká na základě neurobiologických změn v centrální nervové soustavě, častěji u chlapců než u dívek a přibližně z 50% se jedná o dědičné oslabení

dovedností podmiňujících nácvik čtení a psaní. Rodina nebo škola mohou stav dítěte zhoršit, ale nejsou příčinou. Jednou z hlavních příčin je ztráta fonemického sluchu (skládání hlásek do slov, rozkládání, rozlišování – kočka/čočka, kos/koš). (Zelinková, Čedík, 2013) „*Porucha postihuje základní znaky čtenářského výkonu, a to rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu.*“ (Zelinková, 2003, s. 41)

Výzkumy prokázaly u dyslektiků i odchylku reflexně řízených očních pohybů. „*Dyslektici nemohou číst srovnatelně rychle s lidmi, kteří dyslektiky nejsou, protože normální rychlost, jakou se pohybuje oko po řádce či jakou má sled fixačních bodů, u nich vyvolává nystagmus (oční třes), který má za následek špatné vizuální zpracování textu.*“ (Šámalová, 2012, s. 62))

Obtíže se mohou projevit jako dlouhé slabikování a luštění písmen, domýšlení nebo zbrklé čtení. U dětí s dyslexií velmi často dochází k záměně písmen podobných tvarově (b-d-p, m-n, a-e) nebo zvukově (t-d).

Po technické stránce je chybou tzv. dvojí čtení – tj. dítě si nejprve slovo čte potichu po hláskách nebo slabikách a teprve potom ho vysloví nahlas. (Zelinková, 2003)

Deficit ve zrakové percepci se může projevit jako zaměňování písmen, pomalé čtení a můžeme si ho všimnout již v předškolním věku, kdy dítě nerozlišuje obrázky, nevnímá detaily a polohu v prostoru.

U jedinců se specifickými poruchami učení se vyskytuje často i sluchový deficit, akustický signál je zpracováván pomaleji a méně přesně.

Poruchy se projevují i při procesu automatizace: hláska – písmeno, později při čtení celých slov. Dyslektici potřebují více času a opakování, pokud dostatečně neautomatizují získané poznatky, zapomenou je.

Pravolevá orientace umožňuje vyhledávání údajů v textu a orientaci v něm (na stránce - nahoře, dole, vpravo, vlevo), v odstavci, v řádku, některým dětem dělá potíže čtení zleva doprava. Spolu s poruchou koncentrace pozornosti má dyslektik potíže se zadávanými instrukcemi (najdi obrázek vpravo nahoře), potřebuje proto více času. Hůře se orientuje v poznámkách na tabuli, ztrácí souvislosti v konverzaci nebo při výkladu. Někteří dyslektici se koncentrují hned a po krátké době ji ztrácejí, jiným to zase trvá velmi dlouho, než se „zkoncentrují“, snadno je vyruší sebemenší podněty. Dítě s těmito obtížemi může působit, že zlobí nebo „nedává pozor“, může cvakat tužkou, houpat se, kopat do nohy od stolu atd. Takový žák spotřebuje více energie při vyučování a rychleji se unaví, může i více chybovat. (Zelinková, Čedík, 2013)

Pozorování učitele je podkladem pro doporučení vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Sleduje chování dítěte při čtení, rychlost čtení, chybovost a úroveň porozumění čtenému. Výkony žáka ve čtení jsou o poznání horší než výkony v jiných předmětech; projevuje se nápadná ztráta zájmu o čtení; trvá dlouho, než si žák zapamatuje některá písmena, zaměňuje je nebo vynechává; text si domýšlí nebo přeřikává z paměti; během společného čtení nestihá sledovat ostatní spolužáky – neudrží pozornost, nečte. Častěji se projevuje dvojí čtení, nerozumí tomu, co četl a hůře chápe zadání.

Diagnostika se provádí obvykle na konci druhého pololetí 1. ročníku základní školy. Nejprve se provádí orientační zkouška ve škole, poté je doporučeno vyšetření standardizovaným testem prováděné odborníkem na specializovaném pracovišti. Dalšími podklady pro stanovení diagnózy (Matějček, 1993) jsou školní dokumentace dítěte, rodinná i osobní anamnéza, i samotné vyšetření dítěte, které se skládá z rozhovoru, zkoušky hlasitého čtení, zkoušky psaní a pravopisu, vyšetření inteligence a další speciální vyšetření.

Podle Tymichové (1992) se speciálně pedagogické vyšetření skládá ze zkoušky:

- laterality s přiřazenou zkouškou výslovnosti;
- zkoušky pravolevé orientace;
- zkoušky rytmické reprodukce;
- zkoušky sluchového a zrakového vnímání;
- orientačního vyšetření dynamické praxe;
- zkoušky čtení; zkoušky psaní a pravopisu.

Na jejich základě se stanoví závěr vyšetření a případná doporučení.

Standardizovaný test většinou probíhá tak, že dítě čte tři minuty a zaznamenává se počet slov v každé minutě. Odečítá se počet chybných slov. Počet slov v první minutě se dělí na 60-70 slov za minutu jako sociálně únosné čtení, zpravidla na konci 2. ročníku ZŠ. Podle chyb a způsobu čtení pak volíme reedukaci. Počet chyb v rozsahu 6-10 procent je považováno za defektní čtení.

Během reedukace se využívají různá cvičení na doplňování slov nebo písmen, dítě přiřazuje slova k obrázkům nebo naopak, z nabídky slabik vyhledává vhodnou a doplňuje ji do slova. Matějček (1993) popisuje techniky nápravy čtení, jako jsou cvičení očních pohybů, procvičování tvrdých a měkkých slabik, čtení s okénkem, čtení v duetu, logopedická péče, procvičování délky samohlásek a rytmu řeči. Motivace je nezbytná, abychom zájem o čtení

u dítěte znovu probudili a udrželi i nadále. Snažíme se volit zajímavé činnosti, obměňovat cvičení, zapojit co nejvíce smyslů, využívat různé pomůcky a hry ve čtení. Znovu se vracíme k jednotlivým etapám nácviku čtení a volíme tempo, které žákovi vyhovuje. Je vhodné pro žáka vytvořit individuální vzdělávací plán. (Zelinková, 2003)

Je velmi důležité naučit se s poruchou žít. Děti se kolikrát stydí cokoli říci, rodiče si nechtějí připustit, že by se jejich dítě mohlo vyvíjet odlišně, snaží se to svádět na nedostatečnou přípravu. Mnohokrát je na takto postižené jedince nahlíženo jako na hloupé nebo líné, jedinci s dyslektickými poruchami prožívají stres, neurózu nebo dokonce deprese, mají nechuť ke čtení, bojí se vystupovat na veřejnosti apod.

Je třeba hledat silné stránky, posilovat sebedůvěru, naučit se způsob jak obtíže obejít a kompenzovat. Někdy pomůže i změna prostředí. Měli bychom si dát pozor a nedopouštět se chyb při reedukaci. (Zelinková, Čedík, 2013)

### 3.4 Rozvoj a podpora čtení

Pokud úroveň čtenářských dovedností není dostatečná, způsobuje nám nemálo potíží nejen v celém vzdělávacím procesu, ale také v začlenění se do společnosti. Je proto nezbytné, aby neustále docházelo k rozvoji čtenářských dovedností – a tím i čtenářské gramotnosti. Je důležité průběžně sledovat výsledky jednotlivých dětí v různých fázích nácviku čtení, a pokud se čtení nedaří, volit správné metody a postup reedukace.

Zájem dětí o čtení můžeme podpořit výběrem zajímavých čtecích činností, zvýšíme jejich sebevědomí i účinnost motivace. Jako další forma rozvoje slouží i různé pracovní listy, kde žák odpovídá na otázky týkající se textu, tvoří příběh popisováním obrázků anebo domýšlí nedokončený příběh. Komplexního rozvoje v jazykové vzdělávací oblasti můžeme dosáhnout i tehdy, když zařadíme do práce s textem i poznatky z mluvnické části. Např. vyhledej ve druhém odstavci, ve třetím řádku všechny tvrdé souhlásky, dvojhásky označ uprostřed kroužkem, podtrhni všechny slabikotvorné slabiky tvořené souhláskou „r“ apod.

*„Komunikační literární výchova bude stavět četbu žáka do centra pozornosti výchovného snažení, bude respektovat žakovu stávající čtenářskou kompetenci, aby mohla efektivně rozvíjet jeho recepční aktivity a dát mu pocit uspokojení z komunikace, z porozumění textu, které nemusí být, ani nemůže, neboť je porozuměním nedospělého*



*čtenáře, v úrovni porozumění učitele nebo literárního kritika a historika.*“ (Lederbuchová, 2004, s. 18)

Pro lepší porozumění textu je doporučován následující postup:

1. Prohlídka – zběžné prolistování kapitoly nebo zhlédnutí rozsahu a rozložení textu
2. Otázka – než začneme se čtením odstavce, položíme si vždy otázku, o čem pojednává nebo co nás v něm zaujalo
3. Čtení – během čtení přemýšlíme o obsahu a snažíme se nalézt odpovědi na již zmíněné otázky
4. Hlavní body – po přečtení odstavce čtení přerušíme a a pro sebe si řekneme hlavní myšlenky
5. Opakování – po přečtení celé kapitoly si vše znovu zopakujeme. (Bína, Niklesová, 2007)

Během rychlého nástupu čtení genetickou metodou stoupá zájem dětí číst cokoli – nadpisy, reklamy, názvy autobusových zastávek během cesty ze školy, etikety apod. Dítě rádo čte nahlas rodičům nebo učiteli, ale také rozvíjí čtení tiché – čte si večer před usnutím samo pro sebe nebo ve škole během přestávky či trávení volného času ve školní družině. Pro porozumění textu je lepší, pokud si čteme sami pro sebe, naše čtení není zpomalováno složitějšími myšlenkovými operacemi jako u čtení hlasitého a také dokážeme lépe udržet naši pozornost. Je ale zapotřebí v elementární třídě rozvíjet rovnoměrně i čtení hlasité. V praxi se většinou setkáme především právě se čtením hlasitým, ve vyšších ročnících postupně hlasitého čtení ubývá a žáci začínají více číst sami pro sebe.

I zde platí zákon opakování – opakovat písmena, slova, věty nejen čtením, ale i psaním. Z opakování se ale nesmí stát memorování bez radosti, volíme různé metody, cvičení, hry, obměňujeme úkoly během čtení stejného textu atd. Je neefektivní, aby žák četl za domácí úkol pětkrát stejný text, tak se snižuje žákův zájem o čtení a stává se z něj pouhý dril.(Wagnerová, 1996)

Ve výzkumu (Wildová, 2005) byly ověřovány otázky „*žák se těšil do školy/rád chodí do školy*“ a „*výuka čtení žáka baví*“. Odpovědi na otázky se porovnávaly mezi jednotlivými třídami, chlapci a děvčaty i metodami. Na začátku školního roku nebyly v uváděných odpovědích rozdíly mezi metodou genetickou a analyticko-syntetickou, v říjnu a v lednu se

ale objevily rozdíly podstatné, a to ve prospěch genetické metody. Na konci školního roku opět nebyly rozdíly u obou metod tak patrné.

***FLOW aneb pocit ze štěstí*** – tak lze nazvat stav, kdy nás čtení knihy zcela „pohltní“. Do příběhu se vžijeme tak moc, že ztrácíme pojem o čase a dění okolo nás. „*Flow se nazývá stav optimálního prožívání, stav plynutí, proudění.*“ (Klumparová, 2008, s. 105) Pojem poprvé uvedl a teoreticky zpracoval chicagský psycholog Mihaly Csikszentmihalyi (In Klumparová, 2008, s. 105) jako „*nanejvýš žádoucí stav, ve kterém člověk za sebou zanechává své zapojení do sítě účelů a cílů a ponoří se do osvobozujícího proudu zážitku.*“

Ludwig Muth<sup>14</sup> se také zabýval otázkou radosti ze čtení a výsledkem bylo vydání sborníku „*Leseglück: eine vergessene Erfahrung?*“ (lze přeložit jako „Pocit štěstí ze čtení: zapomenutá zkušenost“) Pokládáním otázek si můžeme ověřit, zda čtení splňuje podmínky pro vznik flow-zážitku. Lépe se dětem čte, pokud je k tomu vedou vlastní pohnutky. (Klumparová, 2008)

### 3.4.1 Čtení doma

Když jsem šla do první třídy v šesti letech, už jsem dokázala číst – starší sestry si se mnou hrály často na učitelky a dávaly mi úkoly. Domů jsem v notýsku nosila sdělení rodičům, že během čtení nedávám pozor a vyrušuji ostatní. Není divu, vždyť jsem se nudila, případně si pod lavicí četla komiks Rychlé šípy. Paní učitelku to znepokojovalo. Mě ale opravdu nebavilo poslouchat ostatní a čekat, až přeslabikují pár slov.

Tenkrát jsem si to nemohla uvědomovat, ale myslím si, že je důležité sledovat rozdíly jednotlivých žáků při čtení, nejen kvůli těm slabším žákům, ale také kvůli žákům, kteří jsou ve čtení napřed. Z vlastních zkušeností mám obavu, aby se děti nezačaly nudit a to vedlo k demotivaci a ztrátě zájmu o čtení – najdou si činnost jinou nebo se přizpůsobí většině. V dnešní době je těžké děti dostat „ke knize“, je proto velká škoda, abychom nevhodně zvoleným postupem potlačili zájem o čtení u dětí, kterým čtení jde a baví je.

Své dceři odmalička zpívám a hraje různé hry s říkankami. Pokud nezpíváme, tak si čteme stále stejné pohádky dokola. Amálka to většinou i sama vyžaduje, donese si knížku, posadí se na mě a sama nebo společně se mnou přeřikává obrázky v knize. Používá k tomu slova, která si zapamatovala z mého vyprávění. Tato situace mi připomněla postup nácvičku čtení metodou globální. V necelých dvou letech poměrně dobře mluví, má velkou slovní

---

<sup>14</sup> Působil ve vedoucích pozicích nakladatelství Herder, byl také předsedou výboru pro výzkum knižního trhu. Podporoval kulturu čtení a zkoumal u Němců čtenářské návyky. (10)

zásobu, dobře si pamatuje říkanky a logicky tvoří odpovědi pomocí vět o třech až pěti slovech. Právem se domnívám, že podpora čtení i zájmu o čtení je dána již od útlého věku, kdy dítě nemusí mít ještě vytvořené předpoklady pro čtení. Utváří se ale jeho osobnost a celkový náhled na svět jako takový. Je na nás dospělých, jak dítě vnímáme, vychováváme, věnujeme se mu, a jak tím podpoříme jeho všestranný rozvoj. Pokud nás zajímá otázka momentální úrovně čtení dítěte, měli bychom se také tázat sami sebe, co jsme pro to v průběhu nácviu udělali my a jakým vzorem jsme dítěti byli.

*„Proč číst dětem? Aby měly svět rády. Aby se jim v něm líbilo. Aby věděly, že je svět větší než to, co vidí jenom očima. Aby mu věřily. A aby věřily nám, co jim čteme. Když čte taková maminka nebo tatínek – to je svět, jak má být: krásný, vzrušující, důvěryhodný, bezpečný a útulný.“<sup>15</sup> (11)*

Zájem o knihu je z největší části tvořen doma ve společenství rodiny. Kniha a čtení podporuje dětský svět prostřednictvím pohádek, rozvíjí dětskou fantasií, významně rozšiřuje slovní zásobu dítěte, uspokojuje jeho potřeby i touhu po dobrodružství. Rozvíjí jeho emocionalitu, podporuje vztah mezi dětmi a jejich rodiči, a také podporuje psychický rozvoj dítěte. Společné čtení pomáhá dítěti budovat zdravé sebevědomí, čtení dává dítěti svobodu ve vyjadřování, formuje jeho čtecí návyky, vede k samostatnému logickému a kritickému myšlení, rozvíjí představivost a zlepšuje soustředění, uklidňuje, trénuje paměť. Čtení také přináší dítěti všeobecné znalosti, ulehčuje mu učení a pomáhá mu dosahovat dobrých výsledků. Dítě si osvojuje prostřednictvím pohádek, bajek i příběhů morální hodnotám a formuje se jeho chování. Současně rozvíjí smysl pro humor, poskytuje dítěti zábavu a funguje jako účinná prevence patologických jevů, závislosti na počítači nebo televizi.

Během čtení unikáme z reality do fikčního světa, vžíváme se do děje, ztotožňujeme se s hlavním hrdinou, jsme schopni dokázat nemožné. V knize můžeme nalézt útěchu a na chvíli pozapomenout na nepříjemné události.

Zájem může být podpořen tím, že dítě dostane knihu jako dárek, můžeme navštěvovat knihovnu nebo se účastnit nějakých literárních akcí nebo soutěží. Poslední dobou spíš děti pořád sedí jen u počítače, více atraktivní je i trávení volného času sportováním. To je sice také žádoucí, ale čtenářství jaksí ustupuje do pozadí. (4)

---

<sup>15</sup> Luděk Richter, dramaturg, režisér a herec Divadelní společnosti Kejklíř.

Neměli bychom dětem číst texty, které nejsou vhodné obsahem a přiměřeností věku, nebo pokud se nám samotným nelíbí. Pokud zjistíme špatný výběr až během čtení, měli bychom čtení ukončit, stejně tak pokud registrujeme únavu nebo zahlcenost posluchačů. (12)

### 3.4.2 České projekty zaměřené na podporu čtení

*„Vědci a praktikové shodně tvrdí, že pravidelné hlasité předčítání učí dítě jazyku a myšlení, rozvíjí i jeho paměť a obrazotvornost, obohacuje ho o vědomosti a vzorce morálního chování, posiluje jeho sebevědomí.“* (13) Pravidelné předčítání v příjemné atmosféře se může stát efektivní součástí výchovy v rodině i ve společnosti. V České republice se touto oblastí zabývá několik organizací a současně probíhá několik kampaní.

#### ➤ **Celé Česko čte dětem**

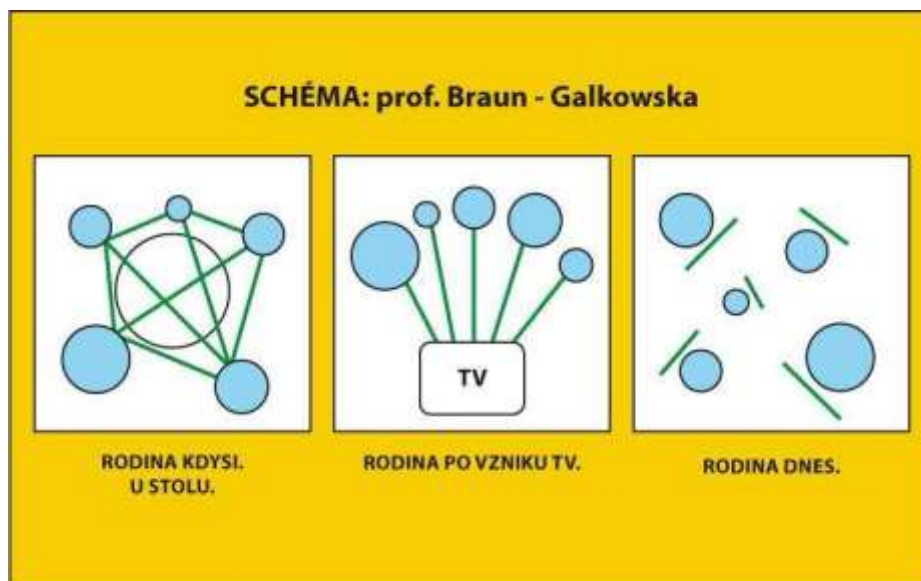
Myšlenka na zásadní vliv předčítání na emoční zdraví dítěte byla inspirována knihou „The Read-Aloud Handbook“ (Učebnice předčítání) amerického autora Jima Trelease. Ten několik desítek let pracoval na tom, aby co možná nejširší publikum získalo povědomí o příznivém účinku předčítání. Oslovoval především rodiče, učitele, vychovatele a ostatní, kteří mohou mít na děti vliv. Chtěl, aby si rodiče uvědomili, kolik mohou dát svým dětem tím, že se předčítání stane každodenním rituálem.

Tímto inspirovanou, velmi dynamickou a silnou kampaň v Polsku vedla Irena Koźmińska<sup>16</sup>. V Evropě fungují například kampaně „*Evropa miluje čtení*“, „*Celá Evropa čte dětem*“. Česká nadace spolupracovala s Polskem během Mezinárodního týdne čtení dětem. (14)

Schéma (viz obr. 6.) polské profesorky Marie Braun-Galkowské srovnává podobu komunikace v průběhu času, ovlivněnou rozvojem společnosti a technologií.

---

<sup>16</sup> Manželka polského velvyslance v USA.



Obr. 6. Galkowska – Komunikace v rodině

U nás je tento projekt realizován od roku 2006 pomocí neziskové organizace Celé Česko čte dětem, založené Evou Katrušákovou. Tato mediální kampaň je největší svého druhu v České republice a zaměřuje se na podporu a rozvoj čtenářské gramotnosti dětí i mládeže, propaguje hodnotnou literaturu a posiluje budování pevných rodinných vazeb pomocí společného čtení. Motto celé kampaně zní: „Čtěme dětem 20 minut denně. Každý den!“ (4) Další aktivity této kampaně mají za úkol informovat rodiče o tom, jak číst dětem, co dělat a nedělat při čtení, poskytuje širokou nabídku hodnotných a titulů apod.

#### ➤ **Noc s Andersenem**

Snaha dát dobrý vzor dětem vedla autory projektu k první noci strávené v uherskohradištské knihovně roku 2000 u příležitosti oslavy Mezinárodního dne dětské knihy 2. dubna, v den výročí, kdy se narodil dánský pohádkář H. Ch. Andersen. V knihovně se sešlo dvacet malých čtenářů, na které čekalo noční dobrodružství v podobě čtení pohádek, soutěží, různých her a překvapení. Skřítek Uspávač spolu s Knihvypůjčkou regálovou odvedli děti do říše snů. Díky internetu mohly děti pozdravit v pozdních hodinách i ostatní příznivce dobré dětské četby.

Povědomí o této akci se po celé republice rozšířilo díky Klubu dětských knihoven (SKIP), jeho zásluhou se celkem ve 40 knihovnách v roce 2001 zrealizovala myšlenka hlasitého nočního předčítání a udělovala se cena nočních spáčů. Za podpory Mgr. Zlaty

Houškové, ČVUT nebo Ondřeje Müllera vznikla například elektronická konference nebo soutěž, které nakladatelství Albatros poskytlo ceny pro nejlepší luštitelé.

V roce 2002 už se takto nocovalo v 72 zemích, dokonce i na Slovensku v Trnavě. Jednotlivé knihovny skládaly oslavné básně o Noci a Hansi Christianu Andersenovi. Opravdu mezinárodní Noc s Andersenem se konala o rok později ve 153 knihovnách, školách nebo ústavech na Slovensku, v Polsku, informace se dostaly i do USA, na Aljašku, do Švédska, Švýcarska či Maďarska. (15)

#### ➤ **Rosteme s knihou**

Další projekt na podporu čtení knih vznikl pod záštitou Svazu českých knihkupců a nakladatelů. Nabízí zábavné naučné pořady, soutěže, výstavy, představuje vybrané známé osobnosti a jejich vztah ke knihám, spolupracuje s kluby malých čtenářů. (16)

#### ➤ **Čítanka**

„*Uložte se ke spánku, otvíráme Čítanku.*“ Nový televizní kanál ČT :D ve svém vysílání vyhradil každý všední den od 14: 40 deset minut pro *Čítanku*. Pořad je vhodný především pro děti ve věku 4 – 7 let. Vybírá poutavé knížky českých autorů a přitom ve velké červené posteli leží děti a poslouchají. Velká postel s množstvím barevných načechráných polštářů je hlavním symbolem *Čítanky*, navozuje pocit bezpečí, ale také dobrodružství během čtení. Večer se před spaním *Čítanka* opakuje. Loučí se sloganem: „*Pohádek jsou plné stránky, na shledanou u Čítanky!*“ (17)

#### ➤ **Čtení pomáhá**

Cílem tohoto projektu je spojit potěšení ze čtení s radostí pomoci druhým. Nabídka knih je prostřednictvím internetových stránek rozdělena do tří kategorií podle věku čtenářů. Poté, co knihu děti přečtou, mohou na stránkách odpovědět na otázky a získat 50 korun. Odměnu nelze získat v hotovosti, ale může se věnovat někomu, kdo například potřebuje vycvičit pejska pro pomoc postiženému, na speciální kolo pro chlapečka, který nemůže chodit nebo na operaci zraku afrických dětí. Tento projekt slouží pouze pro žáky základních a středních škol. (18)

## 4 Výzkum

V této kapitole budu zpracovávat výsledky svého experimentu a ověřovat si svá tvrzení a poznatky z teoretické části.

„Analýzou se rozumí rozložení celku na elementární části, identifikace těchto částí a poznání jejich podstaty a zákonitostí“. (Tichá a kol., 2013, s. 25) Problém úrovně čtenářských dovedností pomocí analýzy vysvětlím tak, že prozkoumám jeho podstatné složky, o kterých se domnívám, že by mohly mít na celý problém největší vliv. Analýza také umožňuje prozkoumat vztahy závislosti mezi různými jevy. (Tichá a kol., 2013)

### 4.1 Cíl výzkumu

Cílem mé práce je částečně analyzovat úroveň čtenářských dovedností žáků vybraných prvních tříd na konci školního roku. Prostřednictvím srovnání genetické a analyticko-syntetické metody budu zkoumat možný vliv na dosažené výsledky. Dílčím cílem je zvážit různé okolnosti, které mohou mít vliv na dosaženou úroveň a získat lepší přehled o problematice výuky primární čtenářské gramotnosti.

### 4.2 Hypotéza

Hypotéza je ve vědecké oblasti tvrzení o pravděpodobném zjištění, k němuž se má zkoumáním dojít. „*Formulace hypotéz je součástí projektu výzkumu a vytváří určitou cílovou představu o výsledcích konkrétního výzkumu.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 95)

Chráška (2007) uvádí, že žádný empirický důkaz nemůže nikdy jednoznačně a definitivně hypotézu dokázat. Lze říci, že empirický výzkum hypotézu v podstatě nedokazuje, ale pouze opodstatňuje její přijetí. Jako takovou ji lze zobecnit a doporučit pro použití v praxi.

#### 4.2.1 Formulace hypotézy

***Žáci, kteří si osvojují dovednost čtení pomocí genetické metody, čtou na konci první třídy rychleji, a také čtenému textu lépe rozumí, než žáci vyučovaní metodou analyticko-syntetickou.***

Při projektování diplomové práce jsem zvažovala následující otázky:

- *Má analyticko-syntetická a genetická metoda vliv na dosaženou úroveň čtenářských dovedností žáků na konci prvních tříd?*
- *Dopouštěly se chyb častěji děti vyučované analyticko-syntetickou nebo genetickou metodou?*
- *Jakého charakteru byly chyby a mohou mít souvislost s vyučovací metodou?*
- *Porozuměly obsahu čteného textu lépe děti vyučované analyticko-syntetickou nebo genetickou metodou?*
- *Jaké faktory mohou mít vliv na dosažené výsledky úrovně čtenářských dovedností a je třeba na ně brát ohled při vyhodnocování?*

#### 4.3 Metody výzkumu

- **Experiment** – je metoda systematického ověřování hypotéz, v pedagogickém výzkumu zjišťuje chování subjektů při zavedení nějaké změny (např. nový způsob výuky prvopočátečního čtení a psaní metodou genetickou). (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)
- **Test** – zkouška, jde o postup zkoumání kvality, kontrolu. V pedagogice je to nástroj měření výkonu – *didaktický test*. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)
- **Testování** – jedna z metod pedagogické diagnostiky. Testování probíhá za stejných podmínek pro všechny jedince – stejné úlohy, stejné prostředí, stejné období testování všech jedinců a stejný čas na vypracování. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)



Ve svém výzkumu jsem využila kombinace kvantitativního a kvalitativního výzkumu, postupovala jsem hypoteticko-deduktivně, stejně jako u analýzy od celku k částem. Po stanovení hypotézy na základě výzkumných otázek jsem zvažovala volbu metod podle orientace výzkumu.

- **Kvantitativní výzkum** – zdrojem poznání je co možná největší zkoumání reality. Cílem je objasnění jevů na základě vědecké teorie a ověření hypotéz. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)  
V kvantitativním výzkumu je logické uvažování deduktivní – na začátku existuje nějaké tvrzení, které je převedeno do hypotézy a následně ověřováno. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007)
- **Kvalitativní výzkum** je založen na získávání dat v přirozeném prostředí, klade důraz na interpretaci a komplexnost popisu zkoumaného jevu. Umožňuje získání komplexních informací o jevu a spojování jeho částí do logických celků.

Obě metodologie zkoumání se doplňují, jejich kombinace umožňuje celistvější poznání. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Sběr dat probíhal testováním žáků v jejich přirozeném prostředí. Zvolila jsem test rychlosti čtení, kdy žák čte jednu minutu a zaznamená se počet správně přečtených slov. Pro záznam údajů jsem si vytvořila Hodnotící arch (viz. Příloha č. 1).

Pro vyhodnocování jsem využila tabulky četnosti (viz. Chráska, 2007), přehledové tabulky a grafy (např. skupinový sloupcový, pruhový, XY-bodový a výsečový v programu Excel a Word 2013).

#### 4.4 Zkoumaný vzorek

V mém případě se podle teoretických zásad jednalo spíše o terénní průzkum z hlediska zkoumaného vzorku v omezeném rozsahu. Pro svůj experiment jsem zvolila záměrný výběr vzorku. Při výběru jsem dbala na to, aby na totožné škole byla jedna první třída vyučována genetickou metodou a paralelní třída pak metodou analyticko-syntetickou.

Dalším kritériem byl stejný, nebo alespoň podobný, počet žáků výzkumných tříd. Vybírala jsem záměrně proto, abych pro své zkoumání zajistila co možná nejobektivnější podmínky.

Volila jsem ze základních škol Karlovarského kraje. Podařilo se mi získat výsledky jak z městské školy – dále jako Škola A, tak i z venkovské školy – dále jako Škola B. Třídy jsem označila jako 1. A, 1. B (patřící do školy A) a 1. A, 1. B (patřící do školy B). Na škole A je v 1. A čtení vyučováno genetickou metodou, v 1. B metodou analyticko-syntetickou. Na škole B se v 1. A vyučuje čtení pomocí metody analyticko-syntetické a v 1. B genetické. V obou „genetických“ třídách bylo testováno 16 žáků, v dalších dvou „analyticko-syntetických“ třídách jsem testovala 15 dětí.

Tab. 1 *Kategorizace zkoumaného vzorku*

Škola	Třída	Metoda	Počet žáků	Potíže i v ostatních předmětech	Dyslexie
A	1. A	genetická	16	1	1
	1. B	analyticko-syntetická	15	2	1
B	1. A	analyticko-syntetická	15	-	5
	1. B	genetická	16	-	2

#### 4.5 Průběh vlastního výzkumu

Po domluvě s řediteli a učiteli vybraných škol jsem navštívila jednotlivé třídy. Soukromí a klid pro testování nám umožnil kabinet učitele nebo volná třída. Po přivítání a představení jsem na začátku hodiny sdělila, co budu zkoušet a proč to potřebuji – přesně formulováno: **„*Studuj na vysoké škole, abych jednou mohla učit právě takové děti, jako jste vy. Píši takovou práci, ve které potřebuji zjistit, jak čtou děti na konci první třídy. S každým z vás si budeme chvíli číst pohádku z této knihy (Čtvrtek, 1986; text viz Příloha č. 2) a povídat si o ní. Na konci nebudete dostávat žádnou známku.*“**

Další instrukce k organizaci testování zněla: „*Když dočtete, vrátíte se zpět do třídy a pošlete dalšího spolužáka.*“

Nejprve jsem se zeptala na jméno a věk, doplnila jsem třídu, školu a metodu. Do poznámek jsem uváděla např. dyslexii, nepodnětné rodinné prostředí nebo jiné informace, které by se mohly podílet na analyzování dosažených výsledků. Následovaly otázky: „**Čteš rád/a doma nějaké knihy a čteš rodičům nebo sám/sama pro sebe?**“ Poté jsem dítěti ukázala text, který bude číst.

Text jsem zvolila takový, aby byl přiměřený věku žáků – obsahem i obtížností (První čtení), byl pro ně poutavý. Vybírala jsem dostatečně dlouhý text, ale zároveň takový, aby děti mohly vyprávět o ději, aniž by stihly příběh dočíst. Text neměly děti znát dopředu (např. z čítanky).

Každé dítě jsem nechala číst dvě minuty, poznamenala jsem si počet slov v 1. minutě i ve 2. minutě, většinou se jednalo o průměr, lišící se o max. tři slova. Pro zpracování do tabulek jsem použila počet slov přečtených ve druhé minutě, kdy se děti trochu začetly do příběhu a uvolnily se.

V průběhu čtení jsem si psala chybně přečtená slova, abych později mohla vyhodnotit, kolika a jakých chyb se žáci při čtení dopustili. Do archu jsem zaznamenávala i to, zda si dítě ukazuje prstem nebo záložkou, zda se objevuje dvojí čtení, nebo vlastní úsudek o celkové plynulosti projevu (čte velmi hezky, čte celkem plynule, občas zadržává, některá písmenka dělají žákovi potíže, čtení je velmi pomalé a činí dítěti velké obtíže, žák nedodrží interpunkci, žák neví, co je to nadpis, přečtení nadpisu o dvou slovech trvalo žákovi 40 vteřin, žákova neznalost písmen je natolik závažná, že zcela znemožňuje čtení apod.)

Do kolonky porozumění jsem uváděla, jak žák po přečtení reagoval na otázku: „**Dokážeš vyprávět, o čem jsi četl?**“ (spontánně sám/sama vyprávěl/a o příběhu; začal sám, ale musela jsem pomoci otázkami a spíše nerozuměl, ani když jsem položila doplňující otázky). Doplňující otázky k textu zněly: „**O kom jsi v příběhu četl/a?**“ „**Kdo byl slon?**“ „**Co dělal – koho zachraňoval a co se mu stalo?**“

## 4.6 Zpracování výsledků vlastního výzkumu

Pro vyhodnocování jsem využila vyplněné archy. Výrazně mi to usnadnilo práci, veškeré potřebné údaje o dítěti a jeho dosažených výsledcích jsem měla u sebe v jednom dokumentu.

V každém archu – tzn. u každého dítěte – jsem si vypočetla, případně vyznačila, potřebné údaje, aby byly ještě přehlednější a následně je do mnou vytvořených tabulek dosazovala. Podle tabulek jsem pak vyvozovala i grafy pro lepší přehlednost zkoumaného jevu.

Výsledky testování jsem členila do kategorií:

- rychlost čtení
- počet chyb během čtení
- přibližnou charakteristiku chyb, kterých se žáci během čtení dopustili
- porozumění čtenému textu

Výsledky těchto dílčích oblastí jsem porovnávala v jednotlivých třídách především na základě vyučovacích metod – genetické a analyticko-syntetické. Pokusila jsem se zachytit i možnou závislost chyb na rychlosti čtení. Dále jsem si chtěla ověřit, zda má vyučovací metoda z hlediska zkoumaných jevů podíl na dosažené úrovni čtenářských dovedností žáků.

#### 4.6.1 Měření a srovnání rychlosti čtení u žáků z analyticko-synteticky a geneticky vyučovaných tříd

Tab. 2 Škola A, Skóre žáků 1. A – vyučované genetickou metodou

Počet slov/min.	Četnost	Relativní četnost	Kumulativní četnost
78	2	12,5%	2
63	1	6,25%	3
60	1	6,25%	4
59	1	6,25%	5
56	1	6,25%	6
51	1	6,25%	7
43	1	6,25%	8
40	1	6,25%	9
37	1	6,25%	10
34	1	6,25%	11
28	1	6,25%	12
23	1	6,25%	13
20	1	6,25%	14
19	1	6,25%	15
1	1	6,25%	16
$\bar{x}$ 43,125	$\Sigma$ 16	100%	

Ve třídě 1. A na škole A byl nejlepší dosažený výsledek při měření rychlosti počtem správně přečtených slov/minutu 78 slov a dosáhli ho dva žáci. Do tabulky jsem seřadila žáky od nejlepšího výsledku po nejhorší. Nejhoršího výsledku – 1slovo/minutu – dosáhl celkem jeden žák. Celkem v této třídě četlo 16 žáků a vypočítaný aritmetický průměr ( $\bar{x}$ ) se rovnal přibližně 43 slovům/minutu u každého žáka. Podle mediánu ( $\tilde{x}$ ) je průměrná – středová – hodnota 41,5 slov/minutu. To znamená, že v případě aritmetického průměru četlo 7 žáků lépe a 8 žáků hůře, než byl průměr.

Tab. 3 Škola A, Skóre žáků 1. B – vyučované analyticko-syntetickou metodou

Počet slov/min.	Četnost	Relativní četnost	Kumulativní četnost
51	1	6,66%	1
50	1	6,66%	2
49	1	6,66%	3
37	1	6,66%	4
31	2	13,3%	6
27	2	13,3%	8
25	1	6,66%	9
21	1	6,66%	10
14	1	6,66%	11
13	1	6,66%	12
9	1	6,66%	13
5	1	6,66%	14
3	1	6,66%	15
$\bar{x}$ 26,2	$\Sigma$ 15	100%	

Ve třídě 1. B na škole A byl nejlepší výsledek 51 slov za minutu, nejhorší 3 slova/minutu. Nejlepšího i nejhoršího výsledku dosáhl jeden žák, celkem v této třídě četlo 15 žáků. Aritmetický průměr ( $\bar{x}$ ) se rovnal přibližně 26 slovům/minutu u každého žáka. Podle mediánu ( $\tilde{x}$ ) byl průměrný výsledek 25 slov/minutu. V této třídě četlo 8 lépe a 6 dětí hůře, než byl průměr třídy. V porovnání s předchozí třídou, vyučovanou genetickou metou, žáci dosáhli horších výsledků, jak je zřejmé z tabulky i aritmetického průměru.

V první třídě (1. A) vyučovala učitelka s delší praxí v porovnání s učitelkou paralelní třídy (1. B). V obou třídách byli žáci, kteří měli potíže i v ostatních vyučovaných předmětech a podle hodnocení učitele pocházeli ve všech případech z méně podnětného nebo sociálně nepřizpůsobivého prostředí. V obou třídách byly mezi dosaženými výsledky v rychlosti čtení u jednotlivých žáků velké rozdíly.

Tab. 4 Škola B, Skóre žáků 1. A – vyučované analyticko-syntetickou metodou

Počet slov/min.	Četnost	Relativní četnost	Kumulativní četnost
64	1	6,66%	1
50	1	6,66%	2
43	1	6,66%	3
34	3	20%	6
32	1	6,66%	7
31	1	6,66%	8
29	1	6,66%	9
21	1	6,66%	10
20	3	20%	13
17	1	6,66%	14
6	1	6,66%	15
<b><math>\bar{x}</math> 30,33</b>	<b><math>\Sigma</math> 15</b>	<b>100%</b>	

Ve třídě 1. A na škole B byl nejlepší dosažený výsledek 64 u jednoho žáka. Nejhoršího výsledku 6 slov dosáhlo rovněž jedno dítě. Celkem v této třídě četlo 15 žáků, vypočítaný aritmetický průměr ( $\bar{x}$ ) se rovnal přibližně 30 slovům/minutu u každého žáka. Podle mediánu ( $\tilde{x}$ ) je průměr 31 slov/minutu. To znamená, že četlo 8 žáků lépe a 7 žáků hůře, než vyšel aritmetický průměr této třídy.

Tab. 5 Škola B, Skóre žáků 1. B – vyučované genetickou metodou

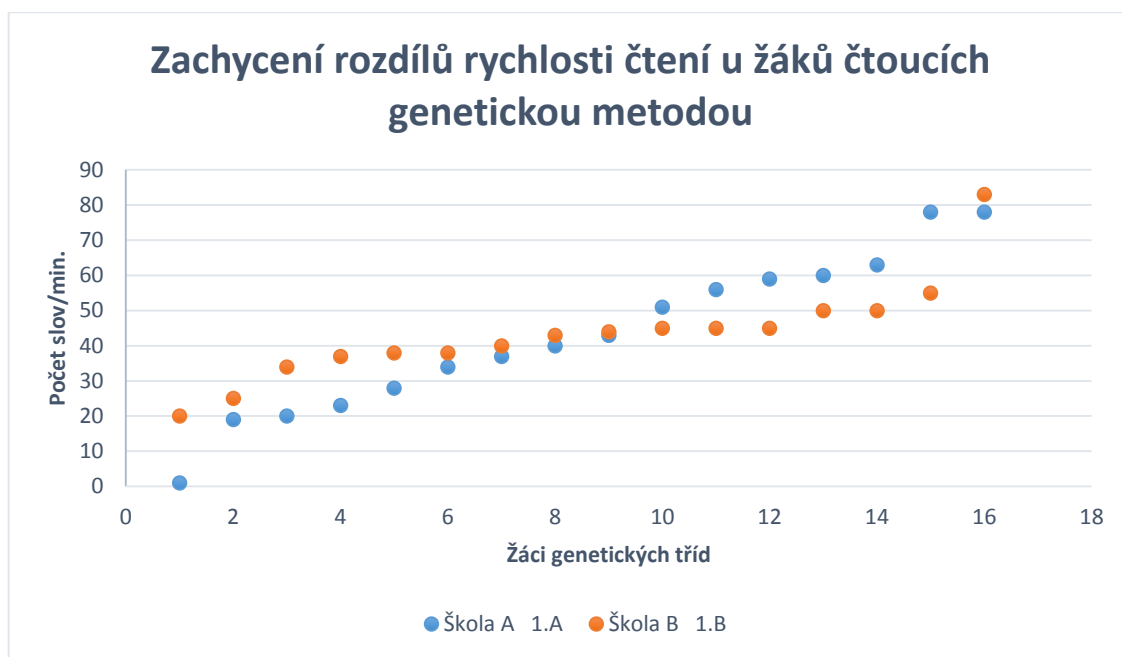
Počet slov/min.	Četnost	Relativní četnost	Kumulativní četnost
83	1	6,25%	1
55	1	6,25%	2
50	2	12,5%	4
45	3	18,75%	7
44	1	6,25%	8
43	1	6,25%	9
40	1	6,25%	10
38	2	12,5%	12
37	1	6,25%	13
34	1	6,25%	14
25	1	6,25%	15
20	1	6,25%	16
<b><math>\bar{x}</math> 43,25</b>	<b><math>\Sigma</math> 16</b>	<b>100%</b>	

Ve třídě 1. B na škole B nejlepšího výsledku 83 slov dosáhl jeden žák a nejhoršího výsledku 20 slov také jeden žák. Celkem v této třídě četlo 16 dětí. Aritmetický průměr ( $\bar{x}$ ) se rovnal přibližně 43 slovům/za minutu a medián ( $\tilde{x}$ ) 43,5 slov/minutu. 8 žáků mělo lepší výsledky a 7 žáků horší výsledky, než byl průměr třídy.

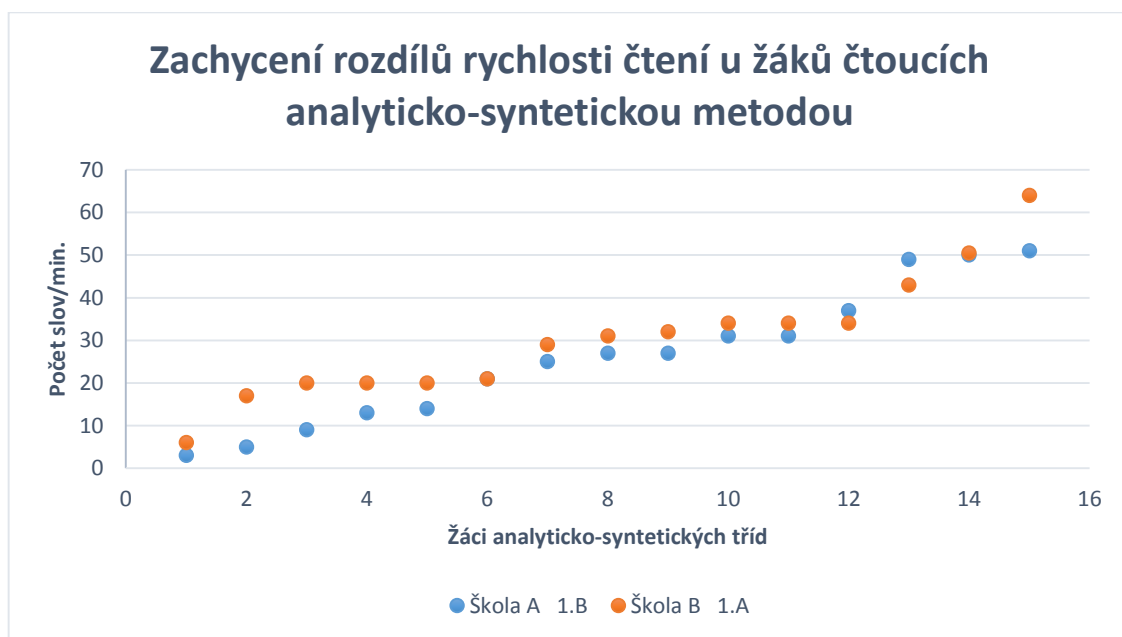
Učitelky obou paralelních prvních tříd byly poměrně mladé s přibližně stejně dlouhou praxí. V obou třídách se vyskytly děti s většími obtížemi při čtení. Výsledky v geneticky vyučované třídě byly opět o něco lepší než výsledky třídy analyticko-syntetické.



Graf 1 Zachycení rozdílů rychlosti čtení u žáků čtoucích genetickou metodou



Graf 2 Zachycení rozdílů rychlosti čtení u žáků čtoucích analyticko-syntetickou metodou



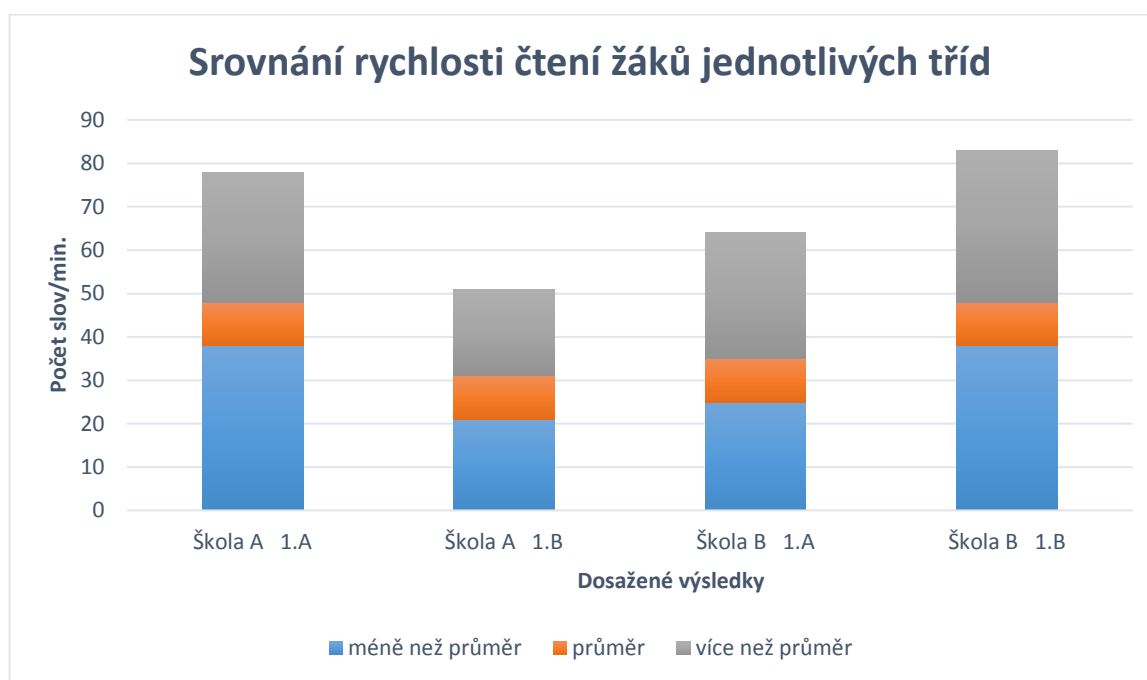
Podle grafického znázornění jsou zřejmé jednotlivé rozdíly mezi výsledky žáků. Lepších výsledků rychlosti čtení nad hodnotu 40 v genetických třídách dosáhlo celkem 19 žáků (viz Graf 1), zatímco ve třídách analyticko-syntetických jen 6 žáků (viz Graf 2). Po odečtení dvou žáků, přesahující počet žáků v analyticko-syntetických třídách, je i přesto patrný rozdíl.

Tab. 6 Přehled nejlepších a nejhorších výsledků a jejich průměr v porovnání s mediánem

Škola	Nejlepší výsledek	Nejhorší výsledek	Aritmetický průměr $\bar{x}$	Medián $\tilde{x}$
A 1.A	78	1	43,125	41,5
A 1.B	51	3	26,2	27
B 1.A	64	6	30,33	31
B 1.B	83	20	43,25	43,5

Přehled nejlepších a nejhorších dosažených výsledků v rychlosti čtení nám umožňuje navzájem porovnat všechny třídy. Nejlepšího výsledku celkově dosáhla třída 1. B ze školy B, vyučovaná genetickou metodou. Nejhuře dopadly výsledky ve třídě 1. B ze školy A, vyučované metodou analyticko-syntetickou.

Graf 3 Srovnání rychlosti čtení žáků jednotlivých tříd



V Grafu 3 je patrný rozdíl v průměru u analyticko-syntetických a genetických tříd. Nejlepší čtenáři z genetických tříd mají viditelně vyšší výsledky, než nejlepší čtenáři z tříd analyticko-syntetických.

#### 4.6.2 Počet chyb při čtení žáků vyučovaných analyticko-syntetickou a genetickou metodou

Tab. 7 Škola A, počet chyb při čtení žáků 1. A, vyučovaných genetickou metodou

Počet chyb	Počet žáků	Četnost	Počet chyb celkem	Relativní četnost
0	////	4	0	25%
1	//	2	2	12,5%
2	////	4	8	25%
3	////	5	15	31,25%
4	-	0	0	0%
5	/	1	5	6,25%
6	-	0	0	0%
7	-	0	0	0%
<b><math>\bar{x}</math> 1,87</b>		<b><math>\Sigma</math> 16</b>	<b><math>\Sigma</math> 30</b>	<b>100%</b>

Ve třídě 1. A školy A dělali žáci průměrně téměř dvě chyby. Nejčetnější byl počet tři chyb, a to pětkrát.

Tab. 8 Škola A, počet chyb při čtení žáků 1. B, vyučovaných analyticko-syntetickou metodou

Počet chyb	Počet žáků	Četnost výskytu	Počet chyb celkem	Relativní četnost
0	/	1	0	6,66%
1	///	3	3	20%
2	////	4	8	26,66%
3	//	2	6	13,33%
4	/	1	4	6,66%
5	///	3	15	20%
6	/	1	6	6,66%
7	-	0	0	0%
<b><math>\bar{x}</math> 2,8</b>		<b><math>\Sigma</math> 15</b>	<b><math>\Sigma</math> 42</b>	<b>100%</b>

Ve třídě 1. B školy A dělali žáci průměrně téměř 3 chyby. Nejvíce se objevovaly dvě chyby, celkem u čtyř žáků.

Tab. 9 Škola B, počet chyb při čtení žáků 1. A, vyučovaných analyticko-syntetickou metodou

Počet chyb	Počet žáků	Četnost výskytu	Počet chyb celkem	Relativní četnost
0	//	2	0	13,33%
1	////	4	4	26,66%
2	////	4	8	26,66%
3	//	2	6	13,33%
4	/	1	4	6,66%
5	/	1	5	6,66%
6	-	0	0	0%
7	/	1	7	6,66%
$\bar{x}$ 2,26		$\Sigma$ 15	$\Sigma$ 34	100%

Ve třídě 1. A školy B průměrně dosahovali žáci okolo dvou chyb. Nejčastěji se vyskytovala jedna a dvě chyby, v obou případech u čtyř žáků.

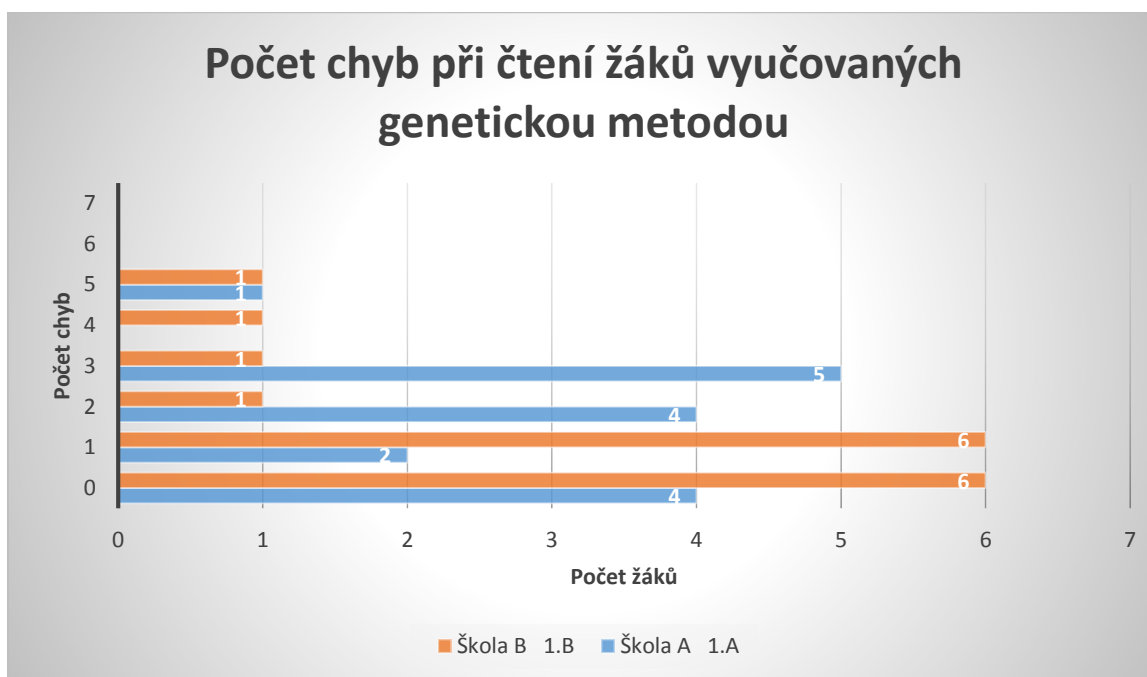
Tab. 10 Škola B, počet chyb při čtení žáků 1. B, vyučovaných genetickou metodou

Počet chyb	Počet žáků	Četnost výskytu	Počet chyb celkem	Relativní četnost
0	/////	6	0	37,5%
1	/////	6	6	37,5%
2	/	1	2	6,25%
3	/	1	3	6,25%
4	/	1	4	6,25%
5	/	1	5	6,25%
6		0	0	0%
7		0	0	0%
$\bar{x}$ 1,25		$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 20	100%

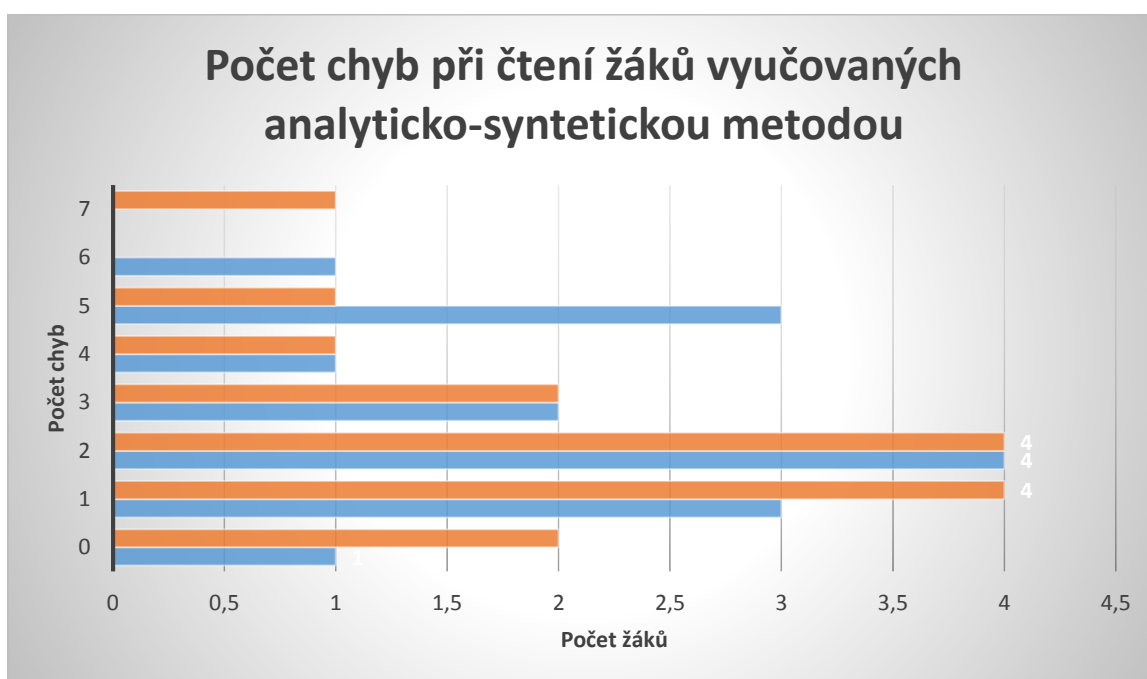
Ve třídě 1. B školy B byla průměrným počet po zaokrouhlení jedna chyba. Nejčastěji žáci udělali žádnou anebo jednu chybu, celkem šestkrát v obou případech.

Během mého experimentu se žáci více chyb dopouštěli ve třídách analyticko-syntetických.

Graf 4 Počet chyb při čtení žáků vyučovaných genetickou metodou



Graf 5 Počet chyb při čtení žáků vyučovaných analyticko-syntetickou metodou



Ve třídách vyučovaných genetickou metodou se objevily chyby jako vynechání nebo zaměnění koncovky (brašni/brašně), chybné čtení některých diakritických znamének (věží/vězí, vezí/vězí), přidávání, vynechání nebo zaměnění písmena uprostřed nebo na

začátku slova (utíká + š, lahvičky/lavičky, podívej se/podívejte se), odhadování slova (povídejte/podívejte, opička/opičák, ovčího/opičího, brašniče/brašně).

Podobně i u Analyticko-syntetické metody docházelo k chybám v koncovkách, zaměňování písmen (b/d,,trocha/hrocha, obvazy/odvazy, tam/tak), přidávání nebo vynechání písmen, čtení slov jiného významu (pilkami/pilulkami, oblaky/obklady, skládala/skákala, stýská/strýčka), chybnému čtení diakritických znamének (stříčka/strýčka), přehazování slabik nebo písmen (lze/zle, hlavičky/lahvičky) a komolení slov (doktor/dokrok).

Chyby ve všech třídách byly podobného charakteru, v několika případech dokonce stejné. Větší potíže při čtení jsem pozorovala u dětí čtoucích po slabikách. Některé děti měly potřebu si ještě pro sebe potichu předříkávat a při syntéze slova docházelo k přeřazování pořadí slabik, záměnám a vymyšlení jiných slov. Domnívám se, že je to způsobeno odvedením pozornosti, kdy dítě musí nejdříve slovo vyslabikovat, a pokud je slovo dlouhé, než ho stihne dočíst, zapomene začátek. U analyticko-syntetické metody se dvojí čtení objevilo u 5 dětí, u genetické ani u jednoho.

V obou případech děti chybovaly v interpunkci, některé děti neklesali hlasem na konci věty. Objevilo se i vynechávání předložek nebo je připojily k předchozímu slovu (hrnek k/ hrne k).

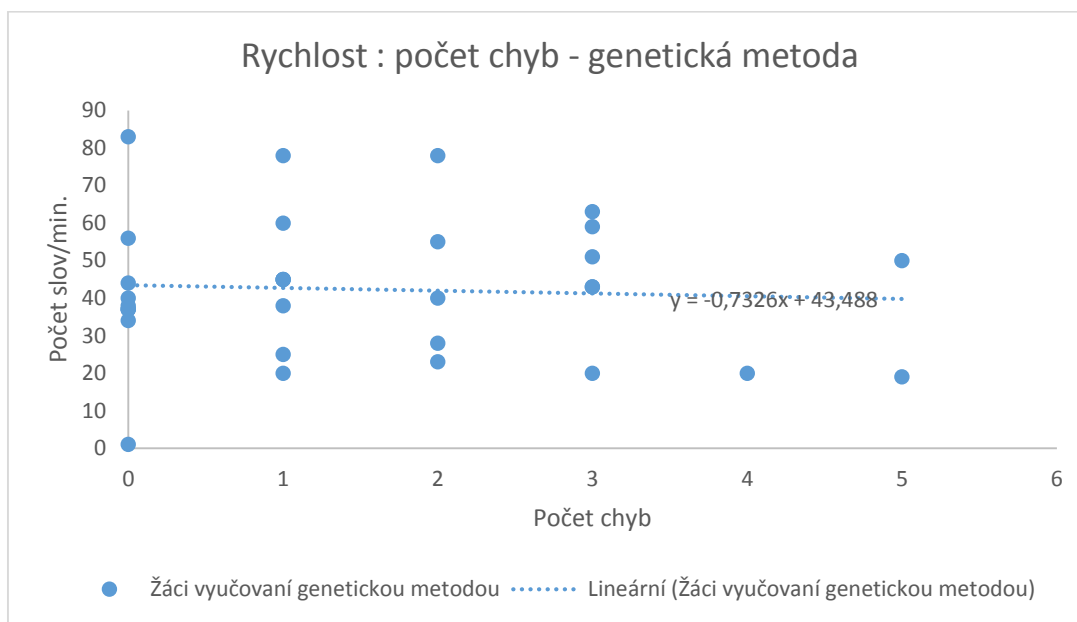
### 4.6.3 Korelační analýza - vztah mezi rychlostí a počtem chyb u jednotlivých žáků

Tab. 11 Přehled výsledků rychlosti čtení a počtu chyb u jednotlivých žáků

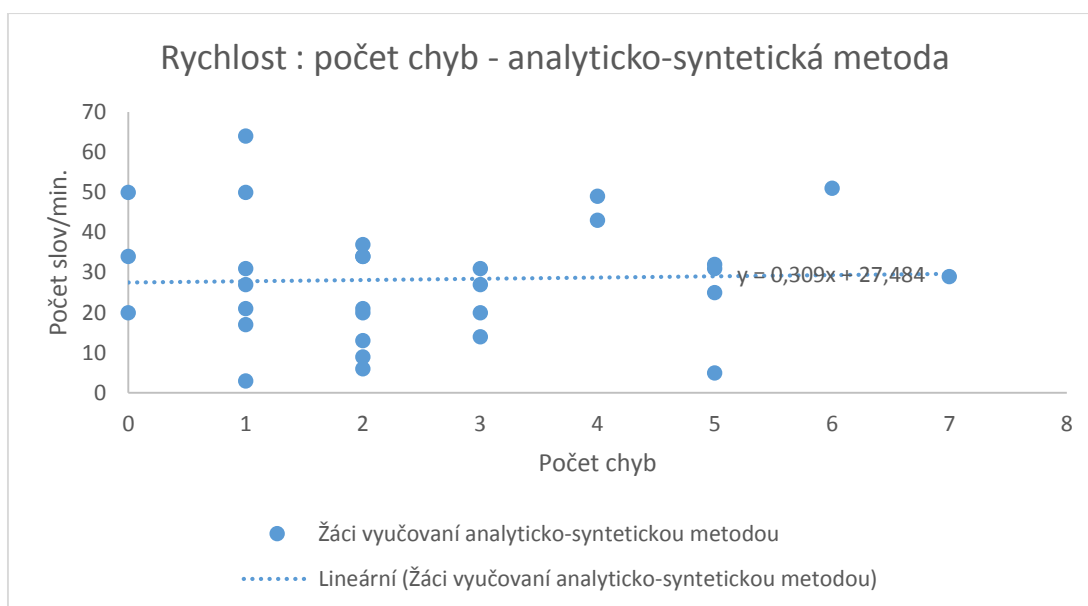
Škola	A 1.A		A 1.B		B 1.A		B 1.B	
Žák	Rychlost	Chyby	Rychlost	Chyby	Rychlost	Chyby	Rychlost	Chyby
1.	78	1	51	6	64	1	83	0
2.	78	2	50	0	50	1	55	2
3.	63	3	49	4	43	4	50	5
4.	60	1	37	2	34	2	50	1
5.	59	3	31	1	34	0	45	1
6.	56	0	31	5	34	2	45	1
7.	51	3	27	1	32	5	45	1
8.	43	3	27	3	31	3	44	0
9.	40	2	25	5	29	7	43	3
10.	37	0	21	2	21	1	40	0
11.	34	0	14	3	20	2	38	0
12.	28	2	13	2	20	0	38	1
13.	23	2	9	2	20	3	37	0
14.	20	3	5	5	17	1	34	0
15.	19	5	3	1	6	2	25	1
16.	1	0	-	-	-	-	20	4
	$\bar{x}$ 43,125	$\bar{x}$ 1,87	$\bar{x}$ 26,2	$\bar{x}$ 2,8	$\bar{x}$ 30,33	$\bar{x}$ 2,26	$\bar{x}$ 43,25	$\bar{x}$ 1,25

(Grafy 6 a 7) V levé horní čtvrtině nad lineární osou, která vyznačuje průměr, jsou vyznačeni žáci s nejlepšími výsledky. Nejslabších výsledků v testování úrovně čtenářských dovedností dosáhli žáci vyznačení v pravé dolní čtvrtině pod lineární osou. V pravé horní čtvrtině žáci dosáhli lepších výsledků v rychlosti, ale dopouštěli se většího počtu chyb, než byl průměr. V levé dolní čtvrtině jsou žáci, kteří četli pomaleji, než byl průměrný počet slov/min. a současně se dopouštěli méně chyb při čtení.

Graf 6 Vztah mezi rychlostí čtení a počtem chyb – genetická metoda



Graf 7 Vztah mezi rychlostí čtení a počtem chyb – analyticko-syntetická metoda





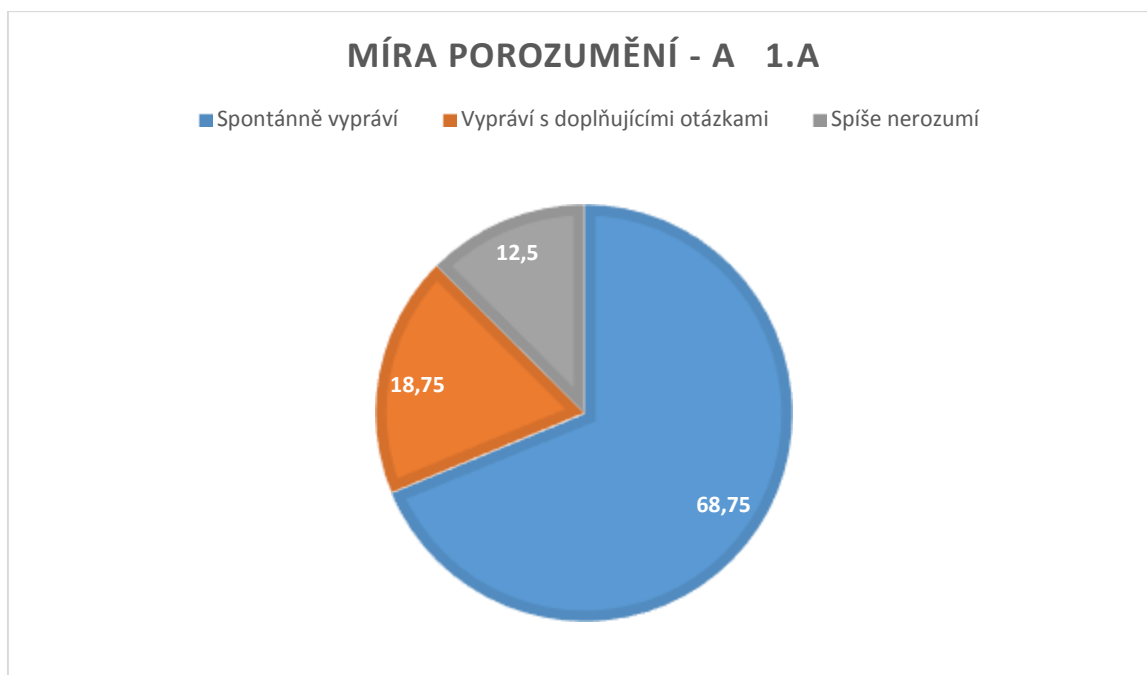
#### 4.6.4 Porozumění

Tab. 12 *Míra porozumění čtenému textu*

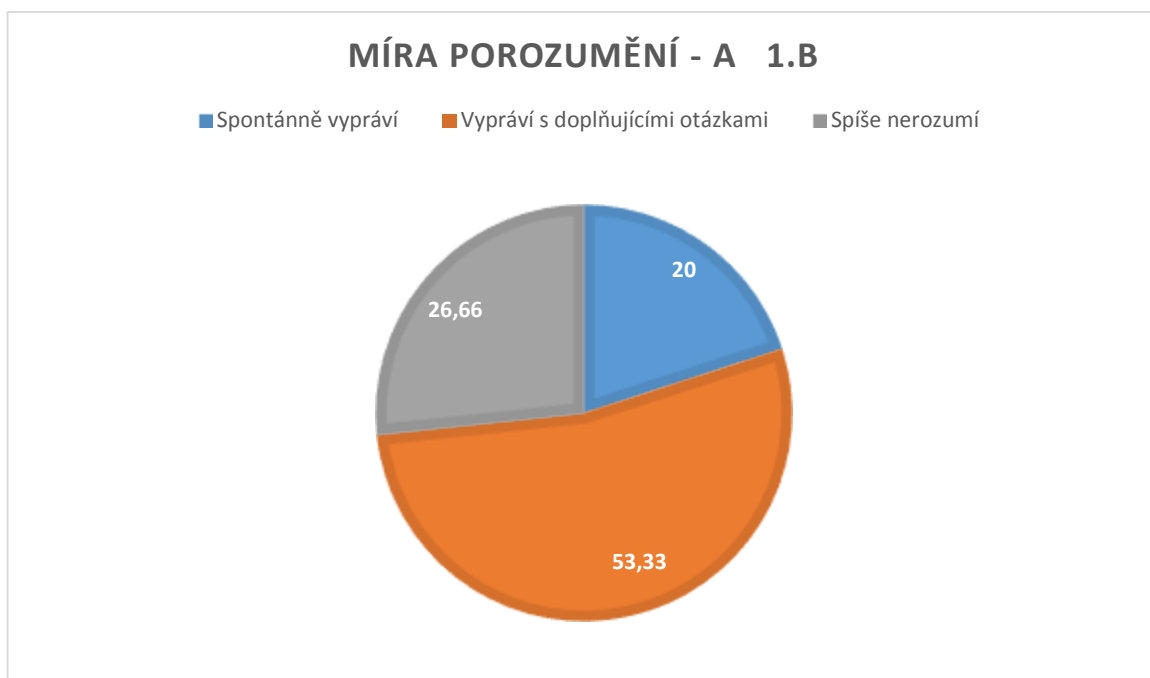
Míra porozumění	A 1.A	A 1.B	B 1.A	B 1.B
Spontánně vypráví	11	3	7	8
Vypráví s doplňujícími otázkami	3	8	6	6
Spíše nerozumí	2	4	2	2
	<b>Σ 16</b>	<b>Σ 15</b>	<b>Σ 15</b>	<b>Σ 16</b>

Spontánně dokázalo vyprávět v genetických třídách 19 dětí (50 a více % z celkového počtu žáků ve třídách), zatímco v analyticko-syntetických třídách jen 10 dětí. S pomocnými otázkami vyprávělo nejvíce žáků v 1. B školy A, v obou třídách školy B byly shodné výsledky – 6 žáků. Nejvíce žáků, kteří nerozuměli čtenému, bylo v 1. B školy A.

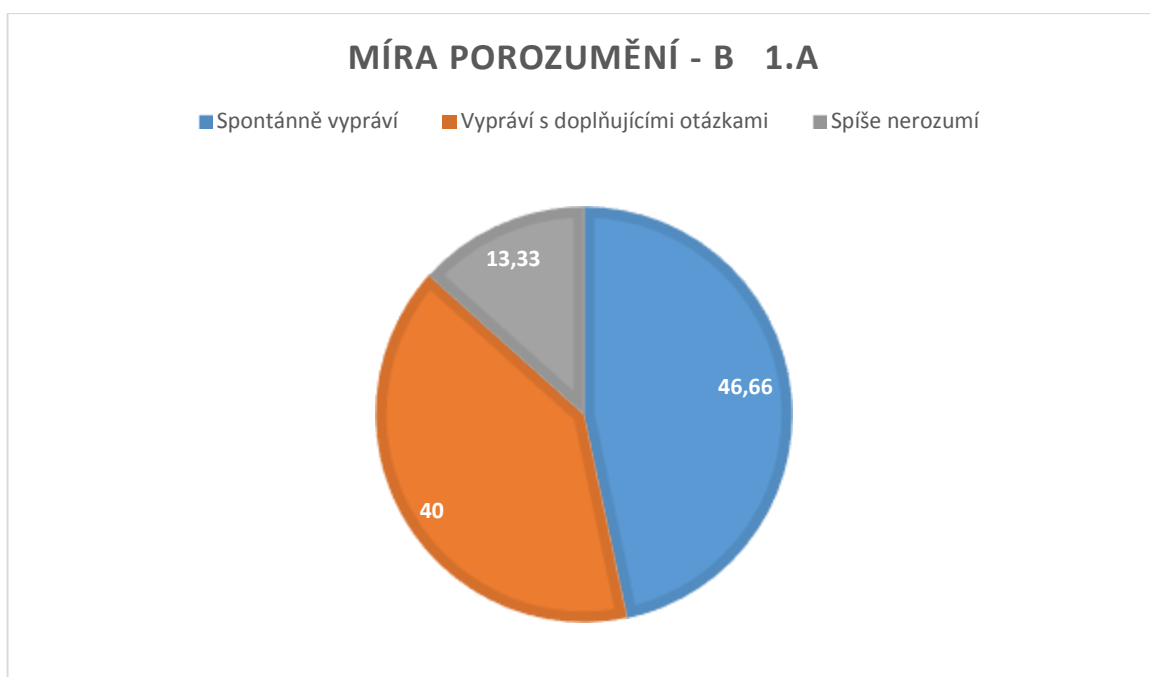
Graf 8 *Míra porozumění čtenému Škola A – 1. A*



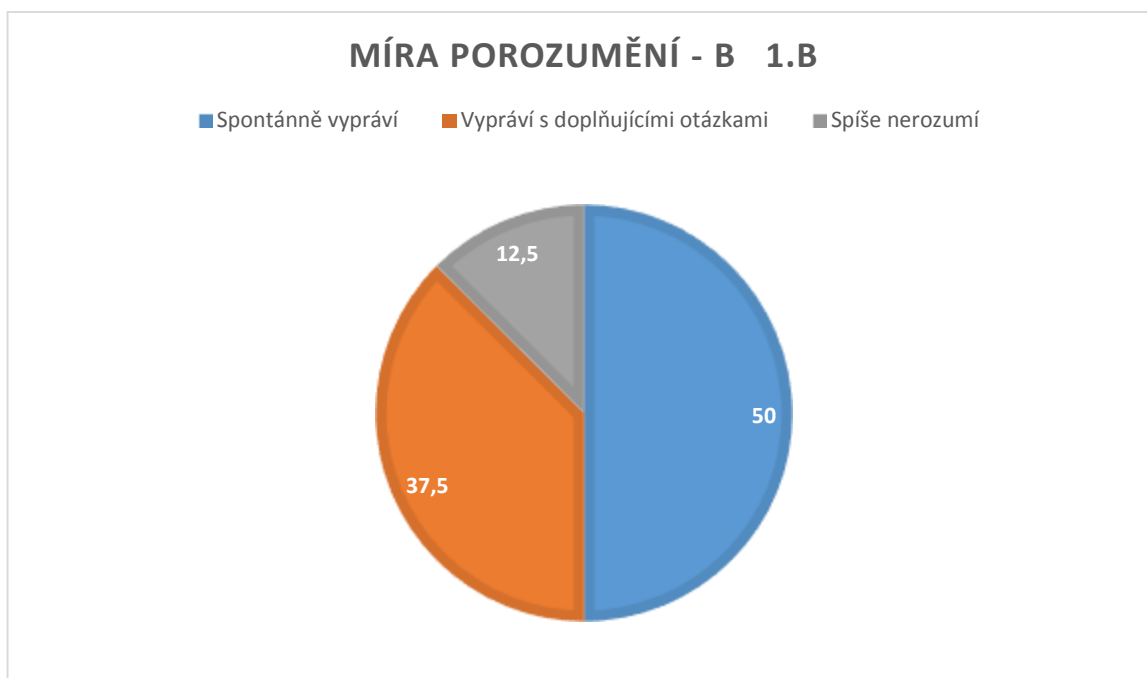
Graf 9 Míra porozumění čtenému Škola A – 1. B



Graf 10 Míra porozumění čtenému Škola B – 1. A



Graf 11 *Míra porozumění čtenému Škola B – 1. B*



Z Grafu 8 a Grafu 11 je patrné, že nejlépe rozuměli žáci, vyučování genetickou metodou. Ve škole B bylo v obou paralelních třídách podobné skóre porozumění.

#### 4.7 Ověření hypotézy, zodpovězení otázek, shrnutí a doporučení pro praxi

Má hypotéza - „**Žáci, kteří si osvojují dovednost čtení pomocí genetické metody, čtou na konci první třídy rychleji, a také čtenému textu lépe rozumí, než žáci vyučovaní metodou analyticko-syntetickou.**“ – se po vyhodnocení ukázala jako pravděpodobná. Na mém vzorku se ukázalo, že děti vyučované genetickou metodou čtou rychleji, dopouští se menšího počtu chyb a lépe rozumí čtenému, než žáci vyučované analyticko-syntetickou metodou.

Nelze ale tuto teorii zobecnit na všechny ostatní školy. Má očekávání se sice naplnila, ale průkaznost mého vzorku je malá. Navíc celkový výsledek mohou ovlivnit další faktory jako umístění školy, rodinné prostředí žáků, věk a praxe učitelů, zkušenosti s výukou prvopočátečního čtení a znalost metod.

- *Má analyticko-syntetická a genetická metoda vliv na dosaženou úroveň čtenářských dovedností žáků na konci prvních tříd?*

V mém případě se jeví genetická metoda jako vhodnější pro výuku primární gramotnosti. Děti četly rychleji, během čtení se neobjevovalo dvojí čtení, jako tomu bylo u žáků analyticko-syntetických tříd. Děti, které měly potřebu ukazovat si text prstem nebo záložkou, bylo rovněž více ve třídě analyticko-syntetické. Domnívám se podle pozorování během testování, že paradoxně ukazování si záložkou děti ve čtení brzdí. Nemají tak vycvičené oční pohyby, jako ti žáci, kteří se naučili číst bez záložky – navíc, jak je vědecky dokázáno, naše oči se při čtení pohybují skoky a „zachytávají“ dominanty. Záložka může být v tomto případě spíše kontraproduktivní (dětem zabere více času přesouvání záložky na další řádek). U dětí, které četly se záložkou, jsem pozorovala pohyby celé hlavy, kdežto děti čtoucí bez záložky seděly po celou dobu čtení klidně a pohyby celou hlavou byly velmi nepatrné.

Myslím si, že metoda genetická se touto problematikou zabývá více, autorka této metody vychází z nejnovějších výzkumů v této oblasti. Rovněž se domnívám, že čtení po písmenech nezaměstnává oči tolik, jako čtení po slabikách, kdy se dítě musí vrátit na začátek slova a následně přečíst slovo jako celek.

- *Dopouštěly se chyb častěji děti vyučované analyticko-syntetickou nebo genetickou metodou?*

Žáci mého výzkumného souboru se častěji dopouštěli chyb v analyticko-synteticky vyučovaných třídách.

- *Jakého charakteru byly chyby a mohou mít souvislost s vyučovací metodou?*

Typy chyb popisují výše, souvislost s vyučovacím postupem mohou mít dle mého názoru chyby, ve kterých děti např. během slabikování nedodrží nebo zapomenou pořadí slabik, v případě hláskování nedodrží pořadí hlásek.

- *Porozuměly obsahu čteného textu lépe děti vyučované analyticko-syntetickou nebo genetickou metodou?*

Jak uvádím v argumentaci hypotézy výše, v mém výzkumu lépe rozuměly děti ze tříd vyučovaných genetickou metodou.

- *Jaké faktory mohou mít vliv na dosažené výsledky úrovně čtenářských dovedností a je třeba na ně brát ohled při vyhodnocování?*

Faktory ovlivňující úroveň popisují již v 1. kapitole. Pro větší objektivitu tohoto průzkumu bych mezi tyto faktory ještě zařadila i schopnost učitelů zprostředkovat žákům osvojování primární čtenářské gramotnosti.

V prvé řadě se domnívám, že výuka primárního čtení genetickou metodou je pro děti snazší a pochopitelnější. Není tolik zatěžující po stránce psychických procesů během čtení, dodržuje didaktické zásady pro osvojování nových dovedností. Vychází z výzkumů za posledních pár let. Dále se domnívám, že děti motivuje více, než je tomu u čtení slabik bez významu.

Mé argumentování je podloženo i dalšími výzkumy, jak uvádím v předchozích kapitolách, kdy byl potvrzen rychlejší nástup čtení u genetické metody.

Mnoho učitelů nemá dostatek informací o genetické metodě, nebo nechce měnit svůj zaběhnutý postup. V dnešní době již existuje dostatek učebních materiálů pro metodu genetickou. Tato metoda je vykonstruována tak, že se do ní dají integrovat hry používané u jiných metod, můžeme použít různé texty ze zajímavých knížek – čtení v hodině nemusí být nutně vázáno na používání čítanky nebo slabikáře. V první etapě je genetická metoda téměř nezávislá na materiálním vybavení. Stačí kreativita učitele, zásobník námětů, her a činností.

Učitelé prvopočátečního čtení by měli být objektivně seznámeni se specifiky konkrétních vyučovacích metod čtení, aby co nejlépe žákům zprostředkovali osvojování čtenářských dovedností.

Inovace by se měla také týkat oblasti kurikulární, lze například vytvořit pro jednotlivé školy kontinua, která poslouží pro objektivní posouzení a hodnocení žákova vývoje nebo úrovně jeho dovedností.

Celkový přístup žáků ke čtení, i k celoživotnímu vzdělávání, je primárně utvářen v rodině. Je důležité, aby rodiče věnovali dostatečnou pozornost čtení svých dětí a přiměřeně u nich podporovali rozvoj čtenářských dovedností. Také by měla fungovat komunikace rodiči se školou.

V České republice je několik projektů zaměřených na rozvoj čtenářství žáků mladšího (i staršího) věku. Nejsem si ale jista, zda je dostatečně šířeno povědomí právě o těchto projektech a nakolik se do nich jednotlivé školy zapojují.

## ZÁVĚR

První kapitolu jsem koncipovala podle toho, co bychom si měli uvědomit, než začne probíhat samotná výuka. Zahrnuje seznámení s vybranými pojmy, týkajícími se čtení a faktory, které mohou ovlivňovat výsledky čtení. Také zde uvádím některé předpoklady pro čtení – percepce, paměť, funkce mozku během čtení apod. Stručně popisují i kurikulární dokumenty, které se týkají osvojování čtenářské gramotnosti.

Ve druhé kapitole se zabývám vývojem metod prvopočátečního čtení, blíže charakterizují současné vyučovací metody čtení, a také zmiňuji některé metody čtení, používané ve vybraných státech EU.

Praktická část obsahuje třetí kapitolu, která je zaměřena na měření, hodnocení a diagnostiku dosažené úrovně čtení. Uvádím zde některé výsledky stěžejních mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti PISA a PIRLS. Do třetí kapitoly jsem zahrnula i stručný popis obtíží při čtení, jako je specifická porucha učení – dyslexie. Při projektování této kapitoly jsem měla na mysli otázky, týkající se dosažené úrovně čtenářských dovedností v průběhu i na konci školního roku. Dále v této kapitole uvádím vybrané projekty na podporu čtenářství u dětí.

Na základě průzkumu ve čtvrté kapitole popisují a srovnávám dosažené výsledky žáků ve vybraných prvních třídách. V závěru práce analyzuji vlastní výzkum a nabízím doporučení pro praxi.

Výsledky mého průzkumu ukázaly, že děti vyučované genetickou metodou čtou rychleji, dopouští se menšího počtu chyb a lépe rozumí čtenému, než žáci vyučované analyticko-syntetickou metodou. Z hlediska malého počtu respondentů mohu svou hypotézu vyhodnotit jako pravděpodobnou vzhledem k dosaženým výsledkům.

Má doporučení pro praxi se týkají oblasti vzdělávání učitelů prvopočátečního čtení, inovace kurikulární oblasti a zavedení kontinuí pro optimální výuku i hodnocení výsledků čtení. Další doporučení jsou zaměřena na komunikaci mezi rodiči a školou a šíření povědomí o projektech, které podporují u dětí zájem o čtení.

Pokud se znovu zamyslím nad pojetím vyučování, uvědomuji si, že dítě musíme vnímat se všemi jeho potřebami. Není možné výsledky žáka hodnotit pouze z hlediska metod nebo koncepce vzdělávacího programu, ale měli bychom respektovat celou osobnost žáka a podporovat jeho sebedůvěru. Jako další můžeme hledat nové možnosti, aby bylo vyučování

pro žáka i učitele příjemné (zařadit hry, navodit příjemnou atmosféru). Měli bychom se zajímat o celý proces a nemělo by nám být lhostejné, jakých výsledků děti dosahují. Ve Finsku – dosáhlo nejlepších výsledků ve výzkumech čtenářské gramotnosti - jsou učitele považováni téměř za národní hrdiny a jejich práce je doceněna. Učitelé jsou ve Finsku pečlivě vybíráni, požadavky na jejich kvalifikaci jsou vysoké.

Abych mohla lépe porozumět celé problematice, musela bych se zkoumáním a testováním zabývat delší dobu a ve větším rozsahu. Po napsání diplomové práce u mě stále přetrvává zájem o téma, dokonce bych řekla, že i zesílil. Dozvěděla jsem se spoustu zajímavých informací, o kterých jsem dříve neměla ani tušení. Velmi mne bavilo v první kapitole popisovat procesy našeho myšlení během čtení a zajímavé bylo také srovnání metod a výsledků s ostatními zeměmi.



## RESUMÉ

This thesis concerns with the issues of the reading skills level and defines the factors by which these skills are being influenced.

The aim of this thesis is to partly analyze the reading skills of the chosen elementary school pupils at the end of the school term. By means of the comparison of genetical and analytically-synthetical methods, the possible influence on the results achieved is being pursued. Partial goal of this work is to consider different circumstances, which might have an influence on the reached level as well as to gain better overview on the problematics of primary reading literacy education.

Theoretical part of this thesis deals with the development of the very initial reading methods, closely characterizing current educational reading methods and describes the chosen factors influencing the readers' skills. This work also mentions some of the reading methods, being used in the chosen states of the EU.

Practical part is aimed at measurement, evaluation and diagnosis of the achieved reading standard. I involved some of the important international researches named PISA and PIRLS, concerning with the reading literacy. The thesis includes a short description of difficulties with reading, such as the specific learning malfunction - dyslexia. It further states the chosen projects on supporting the reading by children and youngsters.

On the basis of the research, the author describes and compares the achieved results made by the pupils in the chosen first grades in the primary schools. In the end of the thesis, own research is being analyzed and further offers recommendations for the practice.

## Poznámkový aparát

<sup>1</sup> Zabývá se kurikulární reformou, tvorbou rámcových vzdělávacích programů a metodických příruček a portálu k problematice gramotnosti ve výuce. (3)

<sup>2</sup> Progress in International Reading Literacy Study – Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti zjišťuje úroveň čtenářských dovedností žáků 4. tříd. Je organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA). (Krampolová, Potužníková, 2005)

<sup>3</sup> Programme for International Student Assessment – Mezinárodní průzkum gramotnosti patnáctiletých studentů, koordinován organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). (Bína, Niklesová, 2007)

<sup>4</sup> Motorické centrum řeči v oblasti mozkové kůry. (Šámalová, 2012)

<sup>5</sup> Profesor a odborný poradce na ministerstvu školství, hlavní propagátor globální metody čtení u nás. (In Papík, 1992, s. 49),

<sup>6</sup> Římský řečník a učitel rétoriky. (1)

<sup>7</sup> Český učitel a spisovatel v oboru didaktiky a pedagogiky. (Wagnerová, 2000)

<sup>8</sup> Český pedagog, filozof a lékař. (Wagnerová, 2000)

<sup>9</sup> Významný představitel pedagogiky 19. století v Rusku. (Santlerová, 1995)

<sup>10</sup> Koncept této metody zprostředkoval v roce 1970 Švýcar Jürgen Reichen. (Wagnerová, 2012)

<sup>11</sup> Hessenský učitel, vycházející ze své čtyřicetileté praxe u nejmenších žáků. (Wagnerová, 2012)

<sup>12</sup> Nebo také mapy učebního pokroku. Žákům i jejich rodičům a učitelům umožňuje přehled o momentálním stupni úrovně osvojovaných dovedností. Žáci jsou seznamováni s tím, co je v několika dalších letech čeká. (Lukavská, Šístková, 2012)

<sup>13</sup> Evropská komisařka pro vzdělávání, kulturu, mnohojazyčnost a mládež. (9)

<sup>14</sup> Působil ve vedoucích pozicích nakladatelství Herder, byl také předsedou výboru pro výzkum knižního trhu. Podporoval kulturu čtení a zkoumal u Němců čtenářské návyky. (10)

<sup>15</sup> Luděk Richter, dramaturg, režisér a herec Divadelní společnosti Kejklíř. (11)

<sup>16</sup> Manželka polského velvyslance v USA. (14)

## Seznam použité literatury

BÍNA, D., NIKLESOVÁ, E., eds. *Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-059-1.

ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda*. Svazek 308 Praha: PRAŽSKÁ IMAGINACE, 1994. ISBN 80-7110-149-4

EACEA; Ústav pro informace ve vzdělávání. *Výuka čtení v Evropě: Souvislosti, politiky a praxe* [online]. Brusel: Eurydice, 2011 [cit. 2014-03-13]. Dostupné z:

< [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/130CS.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130CS.pdf) >. ISBN 978-92-9201-189-5.

FASNEROVÁ, M. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-802-4431-437.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5.

KOŇAŘOVÁ, M. *Rozvoj čtenářských dovedností žáku mladšího školního věku* [online]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2011 [cit. 2014-03-07].

Diplomová práce. Dostupné z:

<[https://dspace.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/15864/ko%C5%88a%C5%99ov%C3%A1\\_2011\\_dp.pdf?sequence=](https://dspace.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/15864/ko%C5%88a%C5%99ov%C3%A1_2011_dp.pdf?sequence=)>.

KINOVIČOVÁ, A. *Aktivizující metody při výuce literatury a při práci s literárním textem*. In: *Literární výchova jako cesta k četbě: sborník z mezinárodního semináře*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7414-009-9.

KLUMPAROVÁ, Š. *FLOW aneb pocit štěstí ze čtení*. In: *Literární výchova jako cesta k četbě: sborník z mezinárodního semináře*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7414-009-9.

KRAMPOLOVÁ, I. et al. *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0416-3.

KRAMPOVÁ, I., POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. ISBN 80-211-0486-4.

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

KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál, 2008. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-598.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-868-9801-6.

LUKAVSKÁ, E., ŠÍSTKOVÁ, J. *Pojetí vyučování vytvářející prostor pro rozvoj čtenářské gramotnosti, ale nejen pro ni*. In: KOCUROVÁ, M. et al. *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-578-2.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie: Specifické poruchy čtení*. 2., upr. a rozš. vyd. Jinočany: H&H, 1993. ISBN 80-854-6756-9.

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001 [cit. 2014-03-11]. Dostupný z <<http://www.msmt.cz/files/pdf/BilaKniha.pdf>>. ISBN 80-211-0372-8.

NOVÁKOVÁ, S. *Výuka počátečního čtení ve Francii*. In: KOCUROVÁ, M. et al. *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení. Výuka počátečního čtení v Evropě*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-578-2.

PAPÍK, R. *Naučte se číst!* Praha: Grada, 1992. ISBN 80-854-2493-2

PAVERA, L., VŠETIČKA, F. *Lexikon literárních pojmů*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002. ISBN 80-718-2124-1.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807-3676-476.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 2014-03-11]. Dostupné z:

< [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf) >.

SANTLEROVÁ, K. *100 didaktických her ve výuce čtení a psaní: Příručka pro učitele základních a speciálních škol*. Brno: Učebnice a knihy Mgr. Jitka Spiesová, 1993.

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

ŠÁMALOVÁ, K. *Čtení a ontogeneze dítěte*. In: KOCUROVÁ, M. et al. *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-578-2.

ŠINDELÁŘOVÁ- *Vliv kurikulární reformy českého školství na zvýšení zájmu o četbu v hodinách literární výchovy u českých žáků i cizinců*. In: *Literární výchova jako cesta k četbě: sborník z mezinárodního semináře*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7414-009-9.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVRČKOVÁ, M. *Zjišťování kvality počáteční čtenářské gramotnosti žáků primární školy*. In: WILDOVÁ, R. et al. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-579-9.

TICHÁ, M. a kol. *Průvodce psaním závěrečných prací: (nejenom pro ekonomy)*. Ostrava: Institut vzdělávání SOKRATES, 2013. ISBN 978-80-86572-77-2.

TYMICOVÁ, H. *Nauč mě číst a psát*. 3. vyd. Praha: SPN, 1992. Edice speciální pedagogiky. ISBN 80-042-6186-8.

VOMÁČKA, J. *Proměny školního vzdělání v našich dějinách*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 1993. ISBN 80-704-4062-7.

WAGNEROVÁ, J. *Jak naučit číst podle genetické metody*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1996. ISBN 80-708-2309-7.

WAGNEROVÁ, J. *Vývoj českého slabikáře od nejstarších dob do současnosti*. 2. vyd., upr. a dopl. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-708-2585-5.

WAGNEROVÁ, J. *Výuka počátečního čtení v Německu*. In: KOCUROVÁ, M. et al. *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení. Výuka počátečního čtení v Evropě*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-578-2.

WAGNEROVÁ, J. *Výuka počátečního čtení na Slovensku*. In: KOCUROVÁ, M. et al. *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení. Výuka počátečního čtení v Evropě*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-578-2.

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

WILDOVÁ, R. et al. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-579-9.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8800-7.

ZELINKOVÁ, O. *Podíl kognitivních procesů při osvojování čtení*. In: KOCUROVÁ, M. et al. *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-578-2.

ZELINKOVÁ, O. *Anglosaské modely osvojování čtení*. In: KOCUROVÁ, M. et al. *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení. Výuka počátečního čtení v Evropě*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-578-2.

ZELINKOVÁ, O., ČEDÍK, M. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2013. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0349-0.

## Seznam odkazů

- (1) MUČAGOVÁ, R. ROMANOVÁ G. *Když se řekne čtení*. [online]. www.litenky.cz [cit. 2014-01-03]. Dostupné z: <http://www.litenky.cz/clanek.php/id>
- (2) WILDOVÁ, R. *Vybrané didaktické problémy výuky prvopočátečního čtení* [online]. In: www.rvp.cz: Metodický portál [cit. 2014-12-07]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/33/VYBRANE-DIDAKTICKE-PROBLEMY-VYUKY-PRVOPOCATECNIHO-CTENI.html/>
- (3) *Gramotnosti ve vzdělávání: soubor studií*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011 [cit. 2014-02-20]. Studie k problematice čtenářské gramotnosti v základním vzdělávání. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti\\_ve\\_vzdelavani\\_soubor\\_studii1.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii1.pdf) s. 9 ISBN: 978-80-87000-74-8.
- (4) *O nás – Celé Česko čte dětem* [online]. www.celeceskoctedetem.cz. [cit. 2014-03-11]. Dostupné z: <http://www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/7/o-nas/>
- (5) *Didaktika čtení a primární literární výchovy: Z historie a současnosti nácviku elementárního čtení* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2014-01-03]. Dostupné z: [http://eamos.pf.jcu.cz/amos/kat\\_ped/externi/kat\\_ped\\_06242/Studijni\\_podpora\\_-\\_DIDAKTIKA\\_CTENI\\_A\\_PRIMARNI\\_LITERARNI\\_VYCHOVY.pdf](http://eamos.pf.jcu.cz/amos/kat_ped/externi/kat_ped_06242/Studijni_podpora_-_DIDAKTIKA_CTENI_A_PRIMARNI_LITERARNI_VYCHOVY.pdf) s. 10
- (6) *Didaktika čtení a primární literární výchovy: Z historie a současnosti nácviku elementárního čtení* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2014-01-03]. Dostupné z: [http://eamos.pf.jcu.cz/amos/kat\\_ped/externi/kat\\_ped\\_06242/Studijni\\_podpora\\_-\\_DIDAKTIKA\\_CTENI\\_A\\_PRIMARNI\\_LITERARNI\\_VYCHOVY.pdf](http://eamos.pf.jcu.cz/amos/kat_ped/externi/kat_ped_06242/Studijni_podpora_-_DIDAKTIKA_CTENI_A_PRIMARNI_LITERARNI_VYCHOVY.pdf) s. 13
- (7) *Globální metoda čtení – Globální čtení* [online]. www.globalnicteni.cz [cit. 2014-01-20]. Dostupné z: [www.globalni-cteni.cz/clanek/globalni-metoda-cteni/](http://www.globalni-cteni.cz/clanek/globalni-metoda-cteni/)
- (8) *Globální metoda čtení – Wiki* [online]. Wiki.rvp.cz [cit. 2014-01-20]. Dostupné z: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/G/Glob%C3%A1ln%C3%AD\\_metoda\\_%C4%8Dten%C3%AD](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/G/Glob%C3%A1ln%C3%AD_metoda_%C4%8Dten%C3%AD)



- (9) *Celá Evropa čte dětem – Celé Česko čte dětem* [online].  
www.celeceskoctedetem.cz. [cit. 2014-03-11]. Dostupné z:  
<http://www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/464/cela-evropa-cte-detem/>
- (10) *Gestorben: Ludwig Muth – Boersenblatt* [online]. www.boersenblatt.net  
[cit. 2014-04-09]. Dostupné z: <http://www.boersenblatt.net/86116/>
- (11) *Proč číst dětem – Celé Česko čte dětem* [online]. www.celeceskoctedetem.cz.  
[cit. 2014-03-11]. Dostupné z:  
<http://www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/325/o-nas/proc-cist-detem-/>
- (12) *Co ano a co ne při čtení dětem – Celé Česko čte dětem* [online].  
www.celeceskoctedetem.cz. [cit. 2014-03-11]. Dostupné z:  
<http://www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/298/rodicum/co-ano-a-co-ne-pri-ctenidetem/clanek-602-co-ne-pri-cteni-detem/>
- (13) *O kampani – Celé Česko čte dětem* [online]. www.celeceskoctedetem.cz.  
[cit. 2014-03-11]. Dostupné z:  
<http://www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/30/o-nas/o-kampani/>
- (14) *Celé Česko čte dětem* [online]. www.celeceskoctedetem.cz. [cit. 2014-03-11].  
Dostupné z: <http://www.celeceskoctedetem.cz/>
- (15) *O projektu – Noc s Andersenem.* [online]. www.nocsandersenem.cz  
[cit. 2014-03-11]. Dostupné z: <http://www.nocsandersenem.cz/o-projektu.html>
- (16) *Kampaň na podporu čteby knih - Rosteme s knihou* [online].  
www.rostemesknihou.cz [cit. 2014-03-11]. Dostupné z:  
<http://www.rostemesknihou.cz/cz/rosteme-s-knihou/o-kampani/>
- (17) *Uložte se ke spánku, otvíráme čítanku: Tiskové zprávy – Média – Vše o ČT – Česká televize* [online]. www.ceskatelevize.cz [cit. 2014-03-11]. Dostupné z:  
<http://www.ceskatelevize.cz/vse-o-ct/press/tiskove-zpravy/?id=6734>
- (18) *Čtení pomáhá – charitativní projekt* [online]. www.ctenipomaha.cz  
[cit. 2014-03-11]. Dostupné z: <http://www.ctenipomaha.cz/>

## Seznam obrázků

Obr. 1. *Schéma levé hemisféry s vyznačenými oblastmi pro čtení*

Zdroj: MATĚJČEK, Z. *Dyslexie: Specifické poruchy čtení*. 2., upr. a rozš. vyd. Jinočany: H&H, 1993. ISBN 80-854-6756-9. s. 35

Obr. 2. *Mozek ve vodorovném řezu*

Zdroj: MATĚJČEK, Z. *Dyslexie: Specifické poruchy čtení*. 2., upr. a rozš. vyd. Jinočany: H&H, 1993. ISBN 80-854-6756-9. s. 39

Obr. 3. *Dosažená úroveň při čtení analyticko-syntetickou metodou*

Zdroj: WILDOVÁ, R. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-228-8. s. 189

Obr. 4. *Dosažená úroveň při čtení genetickou metodou*

Zdroj: WILDOVÁ, R. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-228-8. s. 189

Obr. 5. *Srovnání výsledků výzkumů PISA a PIRLS*

Zdroj: KRAMPLOVÁ, I., POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. ISBN 80-211-0486-4.

Obr. 6. *Galkowska – Komunikace v rodině*

Zdroj: *Celé Česko čte dětem* [online]. [cit. 2014-03-17]. Dostupné z: < <http://www.celeceskocdetem.cz/cz/menu/7/o-nas/> >.

## Seznam tabulek

Tab. 1 *Kategorizace zkoumaného vzorku.* (Vlastní zpracování)

Tab. 2 *Škola A, Skóre žáků 1. A – vyučované genetickou metodou.* (Vlastní zpracování)

Tab. 3 *Škola A, Skóre žáků 1. B – vyučované analyticko-syntetickou metodou.* (Vlastní zpracování)

Tab. 4 *Škola B, Skóre žáků 1. A – vyučované analyticko-syntetickou metodou.* (Vlastní zpracování)

Tab. 5 *Škola B, Skóre žáků 1. B – vyučované genetickou metodou.* (Vlastní zpracování)

Tab. 6 *Přehled nejlepších a nejhorších výsledků a jejich průměr v porovnání s mediánem.* (Vlastní zpracování)

Tab. 7 *Škola A, počet chyb při čtení žáků 1. A, vyučovaných genetickou metodou.* (Vlastní zpracování)

Tab. 8 *Škola A, počet chyb při čtení žáků 1. B, vyučovaných analyticko-syntetickou metodou.* (Vlastní zpracování)

Tab. 9 *Škola B, počet chyb při čtení žáků 1. A, vyučovaných analyticko-syntetickou metodou.* (Vlastní zpracování)

Tab. 10 *Škola B, počet chyb při čtení žáků 1. B, vyučovaných genetickou metodou.* (Vlastní zpracování)

Tab. 11 *Přehled výsledků rychlosti čtení a počtu chyb u jednotlivých žáků.* (Vlastní zpracování)

Tab. 12 *Míra porozumění čtenému textu.* (Vlastní zpracování)

## Seznam grafů

Graf 1 *Zachycení rozdílů rychlosti čtení u žáků čtoucích genetickou metodou.* (Vlastní zpracování)

Graf 2 *Zachycení rozdílů rychlosti čtení u žáků čtoucích analyticko-syntetickou metodou.* (Vlastní zpracování)

Graf 3 *Srovnání rychlosti čtení žáků jednotlivých tříd.* (Vlastní zpracování)

Graf 4 *Počet chyb při čtení žáků vyučovaných genetickou metodou.* (Vlastní zpracování)

Graf 5 *Počet chyb při čtení žáků vyučovaných analyticko-syntetickou metodou.* (Vlastní zpracování)

Graf 6 *Vztah mezi rychlostí čtení a počtem chyb – genetická metoda.* (Vlastní zpracování)

Graf 7 *Vztah mezi rychlostí čtení a počtem chyb – analyticko-syntetická metoda.* (Vlastní zpracování)

Graf 8 *Míra porozumění čtenému Škola A – 1. A.* (Vlastní zpracování)

Graf 9 *Míra porozumění čtenému Škola A – 1. B.* (Vlastní zpracování)

Graf 10 *Míra porozumění čtenému Škola B – 1. A.* (Vlastní zpracování)

Graf 11 *Míra porozumění čtenému Škola B – 1. B.* (Vlastní zpracování)

# Přílohy

## Příloha I

### Hodnoticí arch

Čtený text:		
Základní škola:	Třída:	
Metoda čtení:		
Jméno:	Věk:	
Poznámky:		
Celkem přečetl/a slov:	Chybně:	Správně:
Chyby:		
Plynulost:		
Porozumění:		

(Vlastní zpracování)

## Rada strýčka hrocha

Cestou necestou se hrne slon. Kam tolik utíká doktor slon? Pod paží nese brašnu s pilulkami. Také lahvičky léků a obvazy má ve své brašně. Pospíchá doktor slon na návštěvu k nemocnému. Zavolali ho do opičího domku na kraji pralesa. Nejmladší opička tam zle stůně. Zle stůně na divnou nemoc. K ní tedy pospíchá doktor slon. Běží kolem vody. Nabral si vody plný chobot, aby bylo na obklady.

V opičím domku už doktora čekali. „Doktore, doktore!“ volají. „Podívejte se, jaká divná nemoc trápí naši nejmladší!“

A doktor se dívá. Doktor vyšetřuje. Vězí to v ocase. V ocase vězí kořínek nemoci nejmladší opičky. Všechny ostatní opice mají ocasy pěkně hlad'oučké. Jen ta nejmladší má na ocase divnou bouli. Doktor ohmatává bolest.

„Bolí, jej, to bolí!“ pláče opička.

„Pomůžeme ti, neplač!“ těší ji doktor slon. Pak se vyptává, jak k té nemoci přišla.

„Hrála si, skákala. Najednou vypískla. A od té doby je ocas nemocný,“ vykládají opice.

Nemocná přikývla. „Tak to bylo!“ A zas pláče a vzdychá.

„Uzdravíme tě, neplač!“ konejší ji doktor slon. Přebírá se v brašně s léky. Nejdřív sníš těchhle pět pilulek!“ nařídil. Opice snědla pilulky. „A pak polkneš těchhle sedm kapek!“ poručil. Opice spolkla kapky. „Teď zabalíme ocas do obkladu. A zítra bude ocásek hlad'oučký jako ze sametu.“

Nazítří všichni čekají doktora slona. Už to dupe v křoví, lámou se větve. Doktor slon přichází rozbalit obklad. „Rozvážu uzlík, sundám hadřík a ocásek bude jako nový,“ bručí si k práci.

Rozvázal, rozbalil. Všichni se dívají. Ale na ocase boule jako včera! Ne menší, ne větší.

Doktor slon se podrbal chobotem za uchem: „To je mi nějaká divná nemoc!“ Listuje v učené knížce. Obrací listy. Bručí. Sklapl knížku. „Všechny nemoci mám ve své knížce. Ale o téhle ani slovo!“ Pokrčil rameny: „To není nemoc. To jsou čáry. Porad'te se s kouzelníkem!“ Když to řekl, odešel.

Nemocná pláče. Ostatní opice mají velkou starost. Vzkázaly pro kouzelníka. Čekají, ale kouzelník nepřichází. K večeru poslal vzkaz. Včera prý se nepohodl se lvem o antilopí kost. Kouzelník ji chtěl na čarování, lev k večeři. Pohádali se, a pak se o ni popadli do křížku. Lev vyhrál. Snědl kost, a div že ne taky kouzelníka. Kouzelník sice utekl, ale jeho pytlík s nejmocnějším kouzlem uvázl lvu mezi zuby. Bez něho by nic nesvedl s ocáskem nemocné opice. A tak prý ani nepřijde.

Nemocná pláče a pláče. Ostatní opice mají velikou, velikou starost. Kdo teď poradí? Kdo vyléčí divnou nemoc nejmladší opičky? Už se o ní povídá po celém pralesi. A přicházejí všechna zvířata. Chtějí se podívat na to, s čím si nevěděl rady moudrý doktor slon. Přišel lev, tygr, pardál, krokodýl; ale taky papoušci, kolibříci a ostatní drobeta z pralesa. Obhlížejí ocas nemocné opice. Kroutí hlavami. A řvou, bručí, vřeští a pískají údivem: „Něco tak divného jsme tu ještě neviděli! Taková nemoc tu ještě nebyla!“

„Nebyla? Hleďme! Ukažte!“ mručel někdo až vzadu. A už se hrne a poráží ty, kdo mu stojí v cestě. To hroch se valí, na cestu nekouká. Je z toho velké strkání a křik: „Tys tu chyběl!“

„A třeba chyběl,“ mručí pokojně hroch a strká se dopředu.

„Takový tlustý nešika by chtěl radit!“

„A třeba poradí,“ funí hroch a dere se dopředu. Až docela dopředu, až k opici. Tam se posadil na zadek. Protřel si maličké oči. Dívá se na divnou bouli na opičím ocásku. Prohlíží si to, co doktor slon nedokázal vyléčit a čemu se všichni tolik diví.

Najednou se mu začne třást břicho. A hroch se rozesmál silným hroším smíchem: „Bu-ha-ha-ha, bu-ha-ha!“

„Co je tu k smíchu?“ volají všichni. „Měj trochu ohledu k nemocné, ty tlust'ochu! A co je ti vlastně k smíchu?“

„Tohle,“ povídá hroch. A už něco motá nemotornými tlapkami na opičím ocásku. Motá, provlékl, rozvázal. „Byl to uzlík, vy chytráci!“

A byl. Jak opice skákala, rejdila a skotačila, zadrhl se jí ocásek na uzel. „Bu-ha-ha-ha!“ směje se zase hroch silným hroším smíchem. A pomalu se loudá zpátky k řece.

Zdroj:

ČTvrtek, V. *Kotě z kocourkova*. Praha: Albatros, 1986. První čtení. ISBN 13-716-86.

.