

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA NĚMECKÉHO JAZYKA

**VLIV ÚROVNĚ ZRAKOVÉ A SLUCHOVÉ PERCEPCE NA KVALITU POČÁTEČNÍ
GRAMOTNOSTI**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Monika Polidarová

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

(2007 – 2012)

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jarmila Wagnerová, CSc.

Plzeň, květen 2012

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

V Plzni dne

OBSAH

	ÚVOD	5
A:	TEORETICKÁ ČÁST	6
	1 Školní věk	7
	1.1 Rozvoj poznávacích procesů	7
	1.2 Socializace dítěte	10
	1.3 Školní zralost	11
	1.4 Školní připravenost	14
	2 Elementární psaní	16
	2.1 Cíle vyučování psaní	16
	2.2 Obsah vyučování psaní	17
	2.3 Vývoj metod počátečního psaní	18
	2.4 Levoruké psaní	19
	2.5 Poruchy psané řeči	19
	3 Elementární čtení	20
	3.1 Vývoj českého slabikáře	20
	3.2 Čtení a literární výchova jako složka předmětu Český jazyk a literatura	33
	3.3 Obecná charakteristika pojetí, cílů a obsahu čtení	33
	3.4 Teoretické základy čtení	34
	3.5 Druhy čtení	35
	3.6 Základní znaky čtenářského výkonu	36
	3.7 Etapy rozvoje čtenářských dovedností žáků v 1. -4. ročníku	37
	3.8 Genetická metoda	38
	3.8.1 Metodický postup při nácviu čtení gen. metodou	39
	3.8.2 Rozvíjení čtenářské dovednosti	41
	3.8.3 Diagnostické metody pro zjištění dosažené úrovně čtení	43
	4 Pedagogický výzkum	44
	4.1 Druhy pedagogických výzkumů	44
	4.2 Příprava a organizace výzkumu	46
	4.3 Výzkumné metody	48
B:	PRAKTICKÁ ČÁST	51
	5 Cíl, metody, postup práce	52
	5.1 Stanovení výzkumného problému	52
	5.2 Informační příprava výzkumu	56
	5.3 Příprava výzkumných metod	56
	5.4 Sběr a zpracování údajů	58
	5.5 Interpretace údajů	59
	5.6 Psaní výzkumné zprávy	59
	6 Vyhodnocení výzkumného šetření	59
	7 Diskuse	71
	ZÁVĚR	75
	RESUMÉ	76
	POUŽITÁ LITERATURA	78
	SEZNAM PŘÍLOH	79

ÚVOD

„Didaktika je umění dobře učit. Dobře učit znamená činit, aby se někdo učil rychle, příjemně a důkladně. Špatně tedy učí ten, kdo vede k cíli pomalu, obtížně a kuse.“

(Jan Amos Komenský)

V okamžiku, kdy jsem si měla zvolit téma této diplomové práce, jsem měla za sebou 11 let učitelské praxe. Učila jsem jeden rok ve zvláštní škole, potom osm let na druhém stupni základní školy a následně na prvním stupni dva roky - 4. a 5. ročník. V té době – na jaře – jsem již věděla, že od září dostanu poprvé v mém životě 1. třídu. Mé pocity byly smíšené, velmi jsem se těšila na novou zkušenost, ale zároveň jsem cítila velkou zodpovědnost. Uvědomovala jsem si, že čtení a psaní patří ke klíčovým dovednostem, které se žáci mají naučit na 1. stupni. Měla bych dbát na správný výběr činností, metod a organizaci hodin čtení a psaní tak, aby vyhovoval mně a hlavně žákovi. V dnešní době má učitel díky Rámcovému vzdělávacímu programu při plánování těchto hodin svobodnou ruku. Tento systém proto klade na učitele i velkou zodpovědnost, aby dokázali volit správně a výuka tak byla co nejefektivnější. V diplomové práci jsem proto chtěla využít mé nové zkušenosti se žáčky v prvním ročníku a podrobit je mému výzkumu.

V teoretické části diplomové práce čerpám z odborné literatury a zaměřuji se na mladší školní věk, zralost a připravenost dětí na vstup do školy. Věřuji se metodám nácviku čtení a psaní a také historickému vývoji těchto metod a pomůcek. Podrobněji se seznamuji s genetickou metodou, která není na našich školách tolik používaná. Také popisuji mé poznatky o pedagogickém výzkumu.

V praktické části jsem děti podrobila výzkumu, který se týkal úrovně jejich zrakového a sluchového vnímání, prostorové a pravolevé orientace na začátku první třídy. Poté jsem provedla v polovině druhé třídy čtenářský test a porovнала souvislost mezi těmito zjištěními.

A: TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLNÍ VĚK¹

Škola je první významnou institucí, do níž se dítě dostává. Nástup do školy ovlivní další rozvoj dětské osobnosti. Dítě zde získává nové a odlišné zkušenosti, než jaké získalo v rodině. Nástup do školy lze chápat jako jednu fázi v procesu odpoutávání ze závislosti na rodině, kdy je její vliv postupně nahrazován působením jiných sociálních skupin.

Školní věk dělíme na tři fáze:

1. **Raný školní věk** trvá od 6-7 let do 8-9 let
2. **Střední školní věk** trvá od 8-9 let do 11-12 let
3. **Starší školní věk** trvá od 11-12 let do ukončení základní školy, tj. do 15 let

RANÝ ŠKOLNÍ VĚK

1.1 ROZVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ

V období raného školního věku začínají děti uvažovat jiným způsobem než doposud. Nastává fáze **konkrétních logických operací** (J. Piaget, 1966), které jsou charakteristické respektováním základních zákonů logiky a respektováním konkrétní reality.

Tyto změny v uvažování mladších školních dětí lze shrnout do několika bodů:

- **Decentrace** znamená to, že dítě již není tolik omezováno subjektivním pohledem na poznávanou skutečnost, dovede posuzovat skutečnost podle více hledisek. Chápe, že objekty i situace se mohou měnit, ale zároveň mají určité trvalé znaky.

Kritéria konkrétních logických operací:

- a. Klasifikace a třídění – dítě je schopné brát v úvahu více hledisek. Například dovede roztrždit kostky podle dvou znaků, např. barvy a tvaru, do 4 kategorií dle kombinace čtyř vlastností (na kulaté: červené a modré, na hranaté: červené a modré).

¹ VÁGNEROVÁ, M. : *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, s. r. o, 2000, s. 148 – 162, ISBN 80-7178-308-0.

- b. Inkluze – dítě chápe vřazení prvku do určité třídy (zpravidla až kolem osmého roku). Například umí nejprve zařadit slepice, husy, králíky a kachny do kategorie domácích zvířat a pak je opět rozdělit.
- c. Řazení objektů podle nějakého pravidla – dítě pochopí pravidlo, podle něhož se řazení řídí. Například seřadit objekty zároveň podle barvy i velikosti (malé a světlé kuličky by byly na počátku a ty větší a tmavší by byly na konci).
- **Konzervace** znamená to, že dítě chápe trvalost podstaty určitého objektu či množiny objektů, přestože se jejich vnější vzhled mění (např. cukr se sice rozpustil, ale nezmizel, čaj je sladký). Chápe tedy, že změna zjevných znaků neznámá změnu podstaty. Školák nejen že toto chápe, ale dovede i logicky zdůvodnit, proč to tak je. Argumentace typické pro školní věk:
 - Reverzibilita – i když voda ve sklenici odlišného tvaru dosahuje do jiné úrovně, dítě chápe, že nalijeme-li vodu zpátky, bude jí stejně jako předtím.
 - Stejnost – dítěti je jasné, že když jsme nic nepřidali ani neubrali, zůstává počet koláčů stejný, třebaže se mezi nimi změnila vzdálenost a řada vypadá kratší.
 - Kompenzace – sklenička je širší, a proto voda dosahuje níž, než když byla v užší skleničce, kde dosahovala výš.
 - **Reverzibilita** znamená to, že významným znakem logického myšlení je pochopení **vrátlosti** různých proměn. Změnu dítě nechápe jako definitivní a neměnnou, ví, že když něčeho ubereme, situace se změní. Ale ví i to, že pokud totéž vrátíme, bude zase stejná jako předtím. Příkladem může být:
 - Inverze – Jestliže $X - A = Y$, pak $Y + A = X$. Tento typ lze dobře demonstrovat v matematice, např. ve sčítání a odčítání.
 - Reciprocita – dva různé pohledy na určitou realitu. Jestliže je slovo dům podstatné jméno, můžeme jako příklad podstatného jména uvést slovo dům.
 - **Změna způsobu manipulace se znaky a symboly** znamená, že dítě chápe vztah mezi písmeny a zvukovou podobou jednotlivých hlásek, člení slovo na hlásky a slabiky,

dovede je třídit, klasifikovat a kombinovat. Má schopnost manipulovat s číselnými pojmy. Kolem 8 let se zpřesňuje porozumění pojmu času.

- **Proměna v úvahách o jiných lidech** se projeví tím, že dítě si uvědomuje, že každý člověk má více rolí, dovede se různě chovat a může mít ke svému jednání i různé důvody, tj. motivy. Dovede odhadnout, jak se jeho chování jeví jiným lidem, uvědomuje si, že jiní lidé mohou interpretovat určitou situaci odlišným způsobem než ono samo. To znamená, že teprve nyní mají děti větší užitek ze zpětné vazby, kterou jim ostatní lidé poskytují. Myšlení mladšího školáka je konkrétní, náhoda pro ně znamená znehodnocení daných pravidel, a proto působí jako zdroj nejistoty. Dítě uvažuje o konkrétní situaci, ale nedovede si představit jiné varianty, s nimiž se dosud nesetkalo a to do jisté míry školáka chrání před nejistotou, úzkostí a pocitem ohrožení.
- **Rozvoj logických operací v rámci výuky** probíhá pod vedením učitele v oblasti:
 - a. Chápání souvislostí a vztahů, kdy na počátku školní docházky jsou to vztahy mezi reálnými objekty (zvířata, rostliny, lidé), ale i vztahy mezi znaky (písmena, číslice), a jejich obsahem.
 - b. Schopnosti volit způsob řešení problému a volit strategii uvažování. Dítě hledá způsob, *jak bych to udělal, jakého přístupu bych použil* atd. Učení různými strategiím řešení problému probíhá třemi způsoby:
 - 1) Učení pokusem a omylem, které většinou probíhá spontánně. Dítě přijde na účinný způsob řešení náhodou a bude si ho pamatovat.
 - 2) Logickým odvozením, kde dítě dojde ke správnému řešení úsudkem na základě předchozí zkušenosti. Dítě dovede aplikovat určité řešení na problém, který má obdobný charakter, jako měla již známá situace.
 - 3) Učení nápodobou, kdy dítě napodobuje řešení, které se osvědčilo jiným. Přejímá je na základě pozitivního výsledku, jehož s takovým řešením dosáhl v podobné situaci jiný člověk, a aplikuje je na svůj problém.

- c. Konvergentního myšlení, díky kterému dítě hledá jednu správnou odpověď na daný problém. Školní dítě je za takovou strategii pozitivně hodnoceno, proto ji pak preferuje i mimo školu (skládačky, stavebnice, šití šatiček na panenku podle hotových, přesných stříhů atd.).
- d. Divergentního myšlení, kde převládá tvořivý přístup, kdy problém má větší, resp. neomezený počet možných řešení. Uplatní se např. ve hrách s loutkami, s pískem, s vodou, v kreslení... Dítě došlo z vlastních zkušeností k názoru, že to, co je hodnotné, je předem dáno nějakou autoritou a je jen třeba se to naučit. Proto si tento způsob myšlení většinou spojuje jen se zábavou, s legrací, s něčím, co je nezávazné.

1.2 SOCIALIZACE DÍTĚTE

Socializační vývoj dítěte probíhá postupně. V tomto věku nabývají na významu socializační požadavky školy a rozvíjejí se takové vlastnosti a dovednosti, které dítěti v tomto směru pomáhají.

1. **Role** školáka není výběrová, dítě ji získá automaticky. Má přesná pravidla a společností určený rituál, který vymezuje její počátek. Dělí se na dvě dílčí role – žák a spolužák.
 - a. Žák je role podřízená. Její obsah je předepsán školním řádem. Míra úspěšnosti jejího zvládnutí předurčuje budoucí uplatnění jedince ve společnosti, jeho profesní roli. Představuje významnou zkušenost, která ovlivní rozvoj sebehodnocení dítěte a volbu jeho dalších životních cílů.
 - b. Spolužák je role souřadná. Dítě se učí zvládnout dovednosti sociální interakce, spolupráce, solidarity, sebeovládání, způsobům specifické komunikace a zvládnutí rolí určitého typu, které spoluurčují jeho budoucí sociální úspěšnost. Způsob, jakým ji dítě zvládne, bude významný nejenom pro prožití školního věku, ale ovlivní i jeho budoucí strategie chování a neformální sociální vztahy.
2. **Komunikace** a schopnost diferenciací komunikačního stylu vyplývá ze sociální zkušenosti. To znamená, že dítě dovede komunikovat různým způsobem, podle toho, zda je mezi dospělými, nebo mezi dětmi, zda je ve škole, nebo doma. Oba níže

uvedené způsoby komunikace představují významnou sociální zkušenost, která rozvíjí různé kompetence, užitečné i v budoucnosti.

- a. Komunikace dětské skupiny je typická převahou slangu, oblibou citoslovcí, zjednodušeným projevem, velkou hlučností a zdůrazněním neverbálních komunikačních projevů. Dítě dobře chápe, že takto může komunikovat pouze s vrstevníky, jelikož dospělí vyžadují určitý komunikační standard (zdvořilost, přesné vyjádření, užívání celých vět atd.).
 - b. Komunikace žáka s učitelem má přesná pravidla jak po formální stránce (tj. kdy dítě smí a nesmí mluvit), tak po stránce obsahové (co smí a má říkat a naopak, co říkat nemá). Dítě musí tato pravidla respektovat a je za to také hodnoceno.
3. **Normy a pravidla chování** - v závislosti na rozvoji konkrétních logických operací se u dítěte mění vztah ke všem pravidlům chování. Pravidla, která určují chování ve škole, obsahují mnoho omezení, která je třeba dodržovat, a to může působit na dítě jako zátěž. Chování dítěte ovlivňuje potřeba být pozitivně hodnoceno a akceptováno. Dítě má tendenci chovat se tak, aby v něm jeho jednání nevyvolávalo pocity viny, které by je trápily a snižovaly jeho sebeúctu.

1.3 ŠKOLNÍ ZRALOST²

Otázkou školní zralosti se zabýval již J. A. Komenský ve své Velké didaktice. Ve dvacátých letech 19. století se s tímto termínem setkáváme v dílech vídeňské psychologické školy Charlotty Bühlerové. V šedesátých letech 19. století vychází celá řada publikací na toto téma, což bylo znamením, že problém školní zralosti nabývá na významu (Kern, 1963; Langmeier a Langmeierová, 1966; Jirásek, 1970 a mnoho dalších).

² VÁGNEROVÁ, M. : *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, s. r. o, 2000, s. 136-141, ISBN 80-7178-308-0.

Zrání organismu dítěte, především jeho CNS, se projevuje v několika rovinách:

1. Změnou celkové reaktivity, zvýšenou emoční stabilitou a odolností vůči zátěži

a) Lepším využitím dětských schopností díky kvalitnější koncentraci pozornosti se projeví tím, že zralejší dítě se lépe soustředí a vydrží déle pracovat, proto podává lepší výkon, který je lépe hodnocený, tudíž je pro něj role školáka více uspokojující.

b) Úspěšnou adaptací na školní režim, kdy dítě je vyrovnanější a odolnější, zátěž daná školou je pro něj zvládnutelná.

2. Rozvojem motorické i senzomotorické koordinace a manuální zručnosti, lateralizace ruky. Je zřejmé, že jakákoliv nápadnější neobratnost dítě sociálně znevýhodňuje. Nešikovnost je v počátcích školní výuky rizikovým faktorem (nezralému dítěti nejde psaní, kreslení, pracovní výchova, mnohdy se projevuje i nepřesnou koordinací pohybů mluvidel – dyslalie), proto záleží na učiteli, aby dovedl nešikovné dítě uspokojivě prezentovat v jiné oblasti a pomohl mu udržet přijatelnou prestiž, podpořil jeho sebevědomí.

3. Rozvojem zrakového vnímání, které dozrává ke konci předškolního věku na takovou úroveň, která je potřebná pro učení čtení a psaní.

- ✓ Schopnost vidění na blízko - předškolní děti vidí lépe na dálku a zaostření čočky s nutností větší koncentrace činí vidění na blízko namáhavější.
- ✓ Vizuální diferenciaci – dítě dovede rozlišovat podobné obrázky, resp. písmena. Tato činnost je závislá na funkční diferenciaci pravé mozkové hemisféry mezi 6. a 7. rokem života dítěte. Zralé dítě je schopno rozlišovat detaily, např. tvar, počet a směr tvarů.
- ✓ Vizuální integrace – schopnost vnímat komplexně. Tato schopnost souvisí s rozvojem pozornosti a poznávacích procesů.
- ✓ Zralost očních pohybů – koordinace očních pohybů dozrává okolo 6. roku života (Z. Matějček – 1987). Když se člověk na něco dívá, jeho oči se pohybují po vnímaném objektu ve skocích, které jsou nazývané sakády, a po nich následuje pohybová pauza – fixace. Nezralé dítě má oční pohyby méně koordinované, nepravidelné a nesystematické. Dítě přeskakuje od jednoho detailu ke druhému a většinu doby ani dobře nevnímá.

4. Rozvojem sluchového vnímání, které se rozvíjí rychleji než zraková percepce. Schopnost sluchové diferenciacce dozrává v průměru kolem 6,5 roku (Matějček, 1987).

Existuje určité procento dětí tohoto věku, které nejsou schopny zvuky řeči přesně rozlišovat. Nejde tady ale o nedoslýchavost, nýbrž o percepční dysfunkci, která má centrální charakter. Příslušné centrum je v levé mozkové hemisféře a ta dozrává později než pravá.

Schopnost sluchové analýzy a syntézy se ve větší míře rozvíjí až ve škole. Velkou roli zde hraje i kvalita pozornosti. Vnímání řeči je u většiny lidí (i leváků) lokalizováno v levé mozkové hemisféře. Avšak vnímání jednotlivých hlásek, tj. těch, které nejsou ve slově, ať už jsou prezentovány zrakově nebo sluchově, zajišťuje pravá mozková hemisféra. To znamená, že pro úspěšnost ve škole je potřebná koordinace činnosti obou hemisfér, zejména při počáteční výuce čtení a psaní.

5. Rozvojem poznávacích procesů a jejich adekvátních stimulací, protože příčinou opožděného rozvoje rozumových schopností mohou být dědičné dispozice nebo nedostatečná stimulace a málo příležitostí k učení. Podmínkou zvládnutí role školáka je schopnost uvažovat na úrovni konkrétních logických operací.

6. Rozvojem regulačních kompetencí, kdy nezralá, převážně emotivní regulace je zaměřena na dosažení okamžitého uspokojení aktuálních potřeb. Pro emočně nezralé dítě nemá role školáka dostatečnou motivační sílu, protože je subjektivně příliš zatěžující. Nezralé dítě se neučí, protože je tato činnost sama o sobě neláká a její nadřazený význam ve smyslu povinnosti nechápe. Vývoj autoregulačních procesů směřuje od emocionální regulace k vyšší formě, která je založena na vůli a spojena s vědomím povinnosti. Toto se projeví změnou postoje k překážkám. Oddálení nebo zmaření aktuálního uspokojení prožívají děti jako frustraci, s níž se učí vyrovnávat. Nároky školy bývají často frustrující, dítě musí být schopné a ochotné odložit uspokojení, podřídit se příkazu a dělat to, co je nutné.

1.4 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST³

Školní připravenost je souhrn předpokladů, nezbytných pro úspěšné zvládnutí všech nároků školy. Tyto kompetence se rozvíjejí učením, a tudíž jsou závislé na specifické sociální zkušenosti.

1. Hodnota a smysl školního vzdělání

Nástup do školy přináší změnu způsobu života a velké množství nových podnětů. Škola je reprezentantem obecných hodnot majoritní společnosti, které jsou nejbližší kultuře vyšších a středních sociálních vrstev a jsou prezentovány jako obecná norma.

Pro rodiče má školní vzdělání určitou hodnotu, která se projeví v jejich postoji ke škole.

Děti tento postoj přejímají.

Pokud dítě nechápe smysl školního vzdělání, stává se pro něj škola zbytečnou povinností, kterou respektuje pouze formálně. Rodiny z nižších sociálních vrstev význam vzdělání sice nepopírají, ale v jejich reálném životě se více uplatňují jiné vlastnosti a dovednosti. Dítě v takové rodině, v naprosté většině, zůstane i po ukončení školní docházky a školní úspěšnost pro něj nemá žádný význam. Vynaložená námaha by se v takové rodině nijak pozitivně nezhodnotila (nikdo ho nepochválí za dobré známky), a tak je zcela logické, že se dítě nakonec přestane učit. Podle S. Štecha (1992) může být neúspěch předem sociálně zakódován. Dítě si z rodiny přináší kompetence, které představují lepší či horší předpoklad pro školní adaptaci, tj. zvládnutí role školáka. Jejich nedostatek bývá označován jako sociokulturní handicap.

Pochopení významu vzdělání chybí i u dětí, které jsou upoutávány jinými, osobně významnějšími motivy, jsou zaujaty svými vlastními problémy. Například dítě, kterému se rozvádějí rodiče, eventuálně už jednoho ztratil, které je nemocné apod.

³ VÁGNEROVÁ, M. : *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, s. r. o, 2000, s. 141-147, ISBN 80-7178-308-0.

2. Sociální připravenost

Při nástupu do školy musí dítě dosáhnout určité socializační úrovně, aby mohlo zvládnout roli školáka.

Školsky připravené dítě by mělo:

- a) **Umět rozlišovat různé role a diferencovat chování, které je s nimi spojeno.** Školsky nepřipravené dítě nechápe rozdílnost jednotlivých rolí: role žáka jako podřízené bytosti a role učitele jako autority s určitými pravomocemi, které je nutné respektovat. Problémy s adaptací na prostředí školy nebo osobu učitele se brzy odrazí v jejich školním výkonu.
- b) **Mít na dobré úrovni verbální komunikaci.** Jakýkoliv nedostatek nebo porucha řeči zhoršuje pozici dítěte ve třídě a zatěžuje i jeho vztah s učitelem. Nedostatky v aktivním řečovém projevu vyvolávají negativní sociální odezvu. Špatně mluvící dítě prožívá komunikaci jako stresovou situaci a brání se tím, že ji co nejvíce omezuje. Výsledkem je zvýšení rizika sociální izolace a školní neúspěšnosti. Dobrá znalost vyučovacího jazyka je podmínkou zvládnutí výuky.
- c) **Mít schopnost respektovat běžné normy chování, resp. i hodnotový systém, z něhož vycházejí.** Dítě potřebuje znát základní pravidla a chovat se podle nich. Tyto hodnoty a normy se učí převážně v rodině, proto se může stát, že se budou více či méně odlišovat od očekávaného standardu. Tento rozpor mezi normami rodiny a společnosti je pro dítě značnou zátěží. Navíc škola jako společenská instituce má svoje specifické hodnoty a normy chování, které jsou pro malé školáky nové a jejichž respektování také dosti důsledně vyžaduje.

2 ELEMENTÁRNÍ PSANÍ⁴

2.1 CÍLE VYUČOVÁNÍ PSANÍ

Předmět psaní je zahrnut do obsahu vyučovacího předmětu Český jazyk a literatura. Učitel postupuje podle samostatně zvolené metodiky. Zvýšenou pozornost věnuje výuce leváků. Je důležité, aby děti zvládly tyto kroky:

1. ročník

- ✓ Příprava pracovního prostředí – žák si umí vytvořit čisté a klidné místo, připravit psací náčiní, rozcvičit ruku. Zachází šetrně s psacím náčiním a umí jej správně uložit.
- ✓ Uvolňovací cviky – ovládá cviky pro zápěstí a svalstvo prstů, pro zdokonalení jemné motoriky ruky. Provádějí je do vzduchu, na tabuli, na psací tabulky, navlékají korálky atd.
- ✓ Správné držení psacího náčiní – lehký přitlak, správný úchop.
- ✓ Správné sezení, poloha ruky a hlavy – nástěnný obraz vzoru, správná výška lavice a židle, protahovací cvičení v průběhu psaní atd.
- ✓ Orientace v prostoru – poznávání a ovládání tvarů a směrů, správný psací pohyb napodobováním učitele.
- ✓ Psaní číslic – podle potřeby matematiky.
- ✓ Psaní písmen, slabik, slov a vět – psaní malých a následně velkých psacích písmen, spojování do slabik a slov.
- ✓ Opis a přepis – přiměřených slov a vět z nápisů, přísloví, z textu ve Slabikáři atd.

2. ročník

- ✓ Upevnění jemné motoriky ruky – velmi důležité je odstraňování nedostatků v psaní tvarů písmen. Učitel požaduje úpravnost psaného textu.

⁴ Wagnerová, J. : *Didaktika psaní*. Plzeň : ZČU, 1994. ISBN 80-7043-134-2.

3. ročník

- ✓ Považujeme techniku psaní za osvojenou – neustále dbáme na úpravu, čitelnost a přehlednost.

4. a 5. ročník

- ✓ Zde již psaní není cílem, ale motivací k psaní se stává potřeba činit si poznámky a výpisky, vyjádřit písemně své stanovisko, svůj názor.

Učitel by neměl žáky přetěžovat psaním, jelikož mezi 6. -11. rokem není dokončena osifikace ruky.

2.2 OBSAH VYUČOVÁNÍ PSANÍ

- Latinka** – v roce 845 bavorští kněží uvedli do Čech latinské písmo. Latinská písmena nestačila na označení českých hlásek, neměla měkké souhlásky a neoznačovala délky u samohlásek. Psalo se spřežkovým pravopisem a až Jan Hus začal používat diakritická znaménka. Vznikla tak abeceda se 42 písmeny.
- Psací abeceda** – Marie Terezie provedla reformu obecného školství. Metodickou úlohu sehrála Felbigerova Metodní kniha. Tereziánskou reformu upevnil Všeobecný řád školní z roku 1774. Josef II. vydal v roce 1780 nařízení o povinné školní docházce do 12ti let věku dítěte. Slabikáře té doby byly tištěny švabachem. Už František Jan Tomsa (1751-1814) usiloval o slabikáře v latince. Ale až od roku 1849 byla latinka důsledně zavedena na českých školách. Teprve nové osnovy z roku 1930 přivedly nový přístup k nácviku psaní. František Jungbauer (1895-1941) sestavil sešity malého písaře a do učebnice Doma a ve škole vložil analytický způsob nácviku psaní.
- Hůlková abeceda** – revoluci v naší metodice způsobila Kožíškova Poupata v roce 1913. J. Kožíšek zavedl hůlkové písmo pro průpravné období nácviku čtení. Chápal čtení jako dobývání myšlenek a psaní jako vyjadřování myšlenek.
- Arabské číslice** – tvary arabských číslic, jež děti brzy zvládnou, jsou již samy o sobě přechodem od hůlkového písma k tvarům psané latinky.

2.3 VÝVOJ METOD POČÁTEČNÍHO PSANÍ

Už ve Starém Římě doporučoval Quintilian používat při nácvičce psaní tabulky s vyrytými písmeny. Tyto názory oslovily i Jana Amose Komenského. Ve středověku tedy převládala **mechanická metoda** nácvičce psaní. Vyznačovala se tím, že se žáci cvičili psát jednotlivé tvary písmen kopírováním. Nejdříve na tabulky, později na papír. Objížděli písmena tak dlouho, až si vtiskli do paměti jednotlivé tvary písmen. Používala se v 17. století, ale uplatnění měla i ve století 18. a 19. Dnes se používá při nácvičce obtížnějších písmen. J. A. Komenský tuto metodu používal, avšak na tabulky stačilo předepsat správný tvar písmen červenou barvou a žáci tvary kopírovali. Později Komenský zavedl **metodu pomocných linek**, která se rozšířila hlavně v 18. a v 19. století. Tato metoda pomáhala žákům psát se sklonem a potřebnými rozměry písmen, napomáhala lépe písmena vázat apod. Komenský doporučoval nacvičovat jedno až dvě nová písmena denně a psát nejdříve velká písmena. Při psaní kladl důraz na současné vyslovování písmen. Další metodou je **syntetická metoda**, které věnoval velkou pozornost švýcarský pedagog J. H. Pestalozzi. Nacvičoval nejdříve prvky (elementy) písmen, z nichž pak tvořil písmena. Rozdělil nácvičce psaní do dvou etap: a. kresebná příprava, b. vlastní nácvičce písmen. Tato metoda se uchovala dodnes. Významné místo v historii zaujala i **taktovací metoda**, kterou šířili vysloužilí vojáci, kteří zastávali funkci učitelů. Učitel vyklepáváním úderů a počítáním usměrňoval pracovní tempo žáků. Žáci psali na povel: raz – správně sednout, dva – upravit sešit, tři – ukázat, jak se správně drží pero, čtyři – správně namočit do inkoustu, pět – první tah písmen atd. Tato metoda se rozšířila téměř v celé Evropě v 19. století. Pro české školy byla roku 1876 ustavena komise, která schválila návrh písma učitele Tusta z Prahy. Pro každý stupeň byl vydán jiný vzor podle stupně obtížnosti. Velikost písma určovala liniatura. Do roku 1860 se používala brková a rákosová pera. Metodiku nácvičce psaní u nás v 19. století ovlivnil J. V. Svoboda, který v roce 1841 sestavil učebnici Malý písmař, kde cvičí počáteční krasopis a pravopis latinkou. Tomáš Vorbes propagoval **metodu psacího čtení** (tu odsoudil Václav Příhoda). V 19. století byly do škol zaváděny hodiny krasopisu a došlo i na boj o sklon písma. Nakonec bylo prosazeno stojaté písmo (90°) a bylo předepsáno jako norma zemskou školní radou z roku 1891. V roce 1930 byly vydány nové osnovy, které zrušily starý krasopis a zavedly nový předmět s označením psaní. Ve 20. století Josef Kožíšek provedl hlubokou analýzu slabikářů a došel k závěru, že malá písmena jsou příliš složitá. V popředí zájmů má podle Kožíška stát myšlenka, aby děti neuvázly na pouhém písmenkování. Po těchto úvahách

se rozhodl pro velkou abecedu hůlkového písma. František Jungbauer tento **analytický způsob nácvičku psaní** prohlásil za revoluci. Výzkumem dětského písma se zabýval Václav Příhoda a stanovil tabulku hodnocení písma. V roce 1934 vyšla v Praze Stupnice pro posuzování písma, také napsal významnou studii Výzkum dětského písma (Praha 1941). Příhoda propagoval **globální nácvičku psaní** - vychází od celků, od počátku se píše hned celá slova a kratičké věty. Tato metoda má dobrý vliv na plynulost písma a jednotný sklon. Od analytického nácvičku psaní přešla důsledně na syntetický postup i Jarmila Hřebeková, která doporučovala začít cviky na uvolnění svalů a kloubů modelováním, vytrháváním, navlékáním, kroužením zápěstí apod. Doporučovala psát denně 15-20 minut.

2.4 LEVORUKÉ PSANÍ

Přecvičované leváctví se může v písmu projevit negativně. Hned v prvních dnech školní docházky, když se učitel seznamuje se svými žáky, by si měl zjistit, která ruka je u žáků vedoucí. Hygienické a pracovní návyky se vytvářejí u levorukých podobně jako u pravorukých v zrcadlovém odraze. Předloktí má směřovat kolmo k řádce, konec pera k rameni. Aby levák dosáhl stejného sklonu písma jako pravák, musí psát tvary písmen ve velmi tupém úhlu. Proto si levoruký písař musí vytvořit podstatně jinou pohybovou koordinaci. Levák drží pero obdobně jako pravák, učitel netoleruje drápovitý úchop. Leváctví je zcela přirozená skutečnost, s kterou se musí při nácvičku psaní v prvním ročníku počítat.

2.5 PORUCHY PSANÉ ŘEČI

1. Poruchy získané jsou takové poruchy, které způsobují těžkosti při psaní a vyskytují se po mozkových poraněních. Patří sem agrafie, která má 3 stupně: a) nejtěžší – neschopnost psát, b) středně těžká – neschopnost psát podle diktátu, c) neschopnost opisovat. Příčinou agrafie může být zápal mozkových blan, infekce, úraz, poškození mozku.

2. Poruchy vývojové se vyskytují u dětí na různých stupních vývoje rozumových schopností a projevují se specifickým způsobem. Patří sem dysgrafie. Dysgrafik nedokáže napodobit tvary písmen, komolí nejen písmena, ale i slova a celé věty. Také nedokáže rozdělit slovo na slabiky, vynechává hlásky, zaměňuje podobné hlásky atd. Největší chyby dělá, když nemá optickou předlohu při diktátu. Vývojové poruchy psané řeči se více vyskytují u chlapců než u děvčat.

3 ELEMENTÁRNÍ ČTENÍ

3.1 VÝVOJ ČESKÉHO SLABIKÁŘE⁵

- **HLAHOVICE** (IX. století)

Hlaholice se stala prvním slovanským písmem. Vycvičit žáky v psaní a čtení hlaholským písmem nebylo snadné. Musely být k tomuto účelu zajištěny dobré podmínky, proto hlaholské písmo dalo podnět ke vzniku prvních škol u nás.

Hlaholská abeceda – podle dochovaných památek z IX. století měla 40 písmen. Původ písmen lze obtížně vysvětlit, existuje mnoho hypotéz. Uvedu zde tři hlavní:

- a. vznikla z byzantského písma IX. století. Vliv řeckého písma na tvar jednotlivých písmen hlaholice nelze vyloučit.
- b. vznikla z protohlaholského písma, které bylo vytvořeno Slovy ještě v předkřesťanském období.
- c. je vytvořena nějakou osobou. Většina badatelů připisuje hlaholici Konstantinovi, jiní Konstantinovi a Metodějovi a jejich žákům. Je nejvíce věrohodná.

Hlaholice jako poměrně obtížná grafika vyžadovala ke svému uchování a dalšímu používání dobrých učitelů a škol, které by pečovaly o výcvik písařů a čtenářů v širokém měřítku, což se však nepodařilo. Vývoj Velké Moravy nedovolil organizovat školu tak velkých rozměrů, jako byla např. ochridská škola sv. Klimenta, což mělo za následek úpadek hlaholice u nás. Přesto však sehrála významnou úlohu v rozvoji české vzdělanosti.

- **HUSOVA ABECEDA** (XV. století)

Husova abeceda byla uznávána všemi tehdejšími propagátory českého jazyka. Napsal ji Jan Hus jako metodickou příručku pro nácvik čtení. Dochovala se v tištěné podobě ve Výkladu na Otčenáš z roku 1545 a ve Slabikáři českém z roku 1547. Jeho abecedu si opisoval i prostý lid. Hus sám ji uvedl v Ortografii české, která však vyšla tiskem až v roce 1857.

⁵ Wagnerová, J. : *Vývoj českého slabikáře od nejstarších dob do současnosti*. Plzeň : ZČU, 2000. ISBN 80-7082-585-5.

Husova abeceda obsahuje několik vět náboženského poučení. Jednotlivá slova jdou za sebou tak, že počáteční písmena tvoří českou abecedu: ***A bude celé čeledi dáno dědictví ey farář genž hospodin ili y král lidi lákán mnoho nás někdy on pokoj rád řádem slůžil šlechtný tak tělesný ukázav velikost wsobie xil zany životem chtě.***

Velký pokrok byl v tom, že Husova abeceda se nemusí učit celá najednou, ale spíše po větých celcích.

Slova Husovy abecedy napomáhají učení jednotlivých písmen a sloužila jako mnemotechnická pomůcka k lepšímu zapamatování. Podle Husovy abecedy se učili děti i dospělí. Sehrála svou pozitivní úlohu i v době husitských válek. U táboritů by stěží bylo možno najít i prostou ženu, která by neuměla číst a která by nečetla Starý a Nový zákon.

- **SLABIKÁŘ ČESKÝ** (XVI. - XVII. století)

Významným představitelem Jednoty českých bratří XVI. století byl **Jan Blahoslav**. Upravil nové vydání bratrského kancionálu, věnoval se překladu bible, Nového zákona, zabýval se mluvnickými studii českiny. Je možné, že je i autorem prvního českého slabikáře, který vyšel v roce 1547. Čeští bratři věnovali mimořádnou pozornost nácviku čtení. Číst Písmo svaté bylo běžnou potřebou. Je velkou zásluhou českých bratrů, že se intenzivně rozvíjelo lidové vzdělání. Nácvik čtení byl spjat s náboženským vyučováním, proto měl i slabikář náboženský ráz.

K rozvoji čtenářské dovednosti významně přispěl vynález knihtisku. V roce 1468 byla vytištěna v Plzni první kniha u nás Kronika trojanská (latinsky, německy, francouzsky, vlašsky a holandsky). Počátkem X. století, kdy Čechové přijali písmo latinské, nestačila latinská písmena na označení českých hlásek (bylo jich jen 21). Psalo se nejdříve spřežkovým pravopisem. Hus upravil český pravopis tím, že začal používat diakritická znaménka. Tím se rozšířilo původních 21 písmen latinských na 39 písmen českých.

Uznávanou učebnicí čtení a gramatiky českého jazyka se stal **Isagogicon**, který napsal **Beneš Optát** a vydán byl již v roce 1535. Optát byl knězem z Telče a věnoval velkou pozornost jednotlivým hláskám českého jazyka. Nacvičoval nejdříve samohlásky a pak souhlásky. Také se zabýval slabikami a rozkladem slov. Menší část Isagogiconu zaujímá ortografie, větší část aritmetika.

Slabikář český byl významnou učebnicí počátečního čtení. Byl opakovaně vydáván, nejen počátkem XVII. století, ale i v době pozdější (vytištěn v Prostějově- sídle českých bratří). Měl vliv i na výchovu J. A. Komenského. Josef Jungmann uvádí, že Syllabikář Czesky vyšel v roce 1613.

- **J. A. KOMENSKÝ** (XVII. století)

V jeho spisech najdeme celou řadu myšlenek o počátečním čtení a psaní – např. v **Didaktice české** v kapitole číslo XXVIII uložil obecné škole jako primární úkol naučit číst a psát česky, jako průpravu pro nácvik čtení doporučoval školu mateřskou. V **Didaktice české** v kapitole číslo XXVII píše: „Druhou pomůckou, která by se hodila pro cvičení této školy mateřské, bude obrázková knížka, která však musí být dávana dětem samým do rukou. Neboť poněvadž zde musí hlavně cvičeny býti smysly pro vnímání věcí, jež se naskytají smyslům...“ - nejvíce vyniká zrak -> kniha by měla obsahovat obrázky – vyobrazeny by měly být všechny hlavní věci z fyziky, optiky, astronomie, měřictví atd. Tato knížka bude užitečná hned ve třech rovinách:

1. bude podporovat vnímání předmětů
2. bude lákat ducha maličkých, aby hledali v knihách, co by se jim líbilo
3. přispěje k tomu, že se děti naučí snáze číst

Komenský (podobně jako Hus) kladl důraz na znalost abecedy – velmi dobře postihl význam věcí, zraku, obrázků a nápisů (nápisů doporučoval psát nad obrázky). Upozorňoval na to, že děti se mohou seznamovat s abecedou už v předškolním věku.

V **Informatoriu školy mateřské** upozorňuje už v úvodu na to, že děti předškolního věku nemohou být naprosto bez vedení a cvičení, dále upozorňuje rodiče, že škola je hra s knihami a perem.

V úvodu k **Orbis sensualium pictus** píše, že jeho knížka je pomůckou pro snadnější naučení čtení – obzvláště, když bude obsahovat symbolickou abecedu (tvary jednotlivých písmen s přimalováním obrazu živočicha, jehož hlas jméno napodobuje) – obrázek žáčkovi pomůže vzpomenout si na význam každého písmene.

Komenský se opírá o zákonitost opakování, postihl, že slabikovací metoda je nepřirozená, a proto i nežádoucí -> sám uplatňoval metodu obrázků a symbolické abecedy.

Ve **Škole hrou** sliboval, že naučí číst a psát během jednoho měsíce – nejdříve doporučoval vyložit žákům živou abecedu --> žáci mají za úkol napodobit hlasy živočichů, pak vysloví hlásku, pak se hláska promítá do písmene a získává se návyk.

Komenský kladl důraz na znalost abecedy a na spojování písmen navzájem – je důležité, aby je žáci zároveň vyslovili a napsali. Komenský učil, že je nesnadná cesta pomocí pravidel, ale krátká a účinná pomocí příkladů.

Komenský se počátečním vyučováním již zabýval ve škole přerovské. Ve Fulneku měl dozor nad školou, v Lešně sestavoval učebnice pro školy obecné a měl sestavit i svůj slabikář (do tisku měl být dán v červnu 1961, ale nevíme, zda k tomu došlo).

V Šáryšském Potoce připravoval vševědnou školu – měla mít 7 tříd: vestibulární, januální, atriální, filozofickou, logickou, politickou a teologickou. Do vestibulární třídy měli postoupit jen žáci, kteří již zvládli počáteční čtení a psaní (pro tuto třídu vymyslel nápis: „Nikdo sem nevkročuj neznalý písma.“) - kde se měli naučit číst a psát, o tom přemýšlel ve spisku *Počátkové čtení a psaní*.

Pro nácvik čtení a psaní má velký význam spis **Počátkové čtení a psaní** (napsána někdy v letech 1651-54) – tento spisek se zachoval mezi rukopisy *Všeobecné porady o nápravě věcí lidských*, je uveden po rukopisu *Pampedia* (Vševýchova). Obsahuje úvodní slovo pro rodiče, učitele a vychovatele, poté následuje stručná knížka **Počátků**, kterou by měli žáci dostat do ruky, dále slabikář a 1. čítanku (tento spisek vznikl v Uhrách) – spisek byl určen převážně rodičům, aby pečovali o výcvik čtení a psaní u svých dětí (tehdy to bylo zvykem v českoobratrských rodinách – rodiče dbali na to, aby jejich děti ještě před vstupem do latinských škol četly a psaly v mateřském jazyce). Komenský se zamýšlel nad tím, kdy začít s výukou čtení a psaní -> je toho názoru, že číst a psát by se měli chlapci učit v prvním věku, kdy je představivost poddajná jako vosk a ruka je obratná k vytváření čehokoli:

„K nácviku je třeba přistoupit individuálně. Nadanější (ranější) se mohou učit číst a psát od 5. roku, méně nadaní (tupější) od 7. - 8. roku. Učit číst a psát může učitel, kantor církve nebo kostelník, rodiče, bratři a sestry nebo sluhové, jsou-li gramotní. Kdo chce dobře učit, musí se nejdříve seznámit s cílem, prostředky a způsobem práce.“ Cílem je naučit chlapce (o dívkách

se zde nepíše) číst jistě, snadně a rychle. Prostředky jsou první čítanka (Počátkové čtení), dřevěná tabulka s křídou a sešity s inkoustem a perem.

První čítanka by měla obsahovat:

1. Písmenkovou přípravu v trojí tabulce (v první tabulce jsou body, čárky, obrazce, ve druhé tabulce písmena velké a malé abecedy, třetí tabulka obsahuje přehled nejdůležitějších slabik).
2. Přípravu čtenářskou v trojím spojování slov (text první - jednoslabičná až víceslabičná slova, druhý text – výchovné věty, např. Miluj ctnost! Cti rodiče!, třetí text – cvičení zbožnosti ve dvanácti tématech).
3. Přípravu mluvní v trojím dialogu: o užitečnosti umění číst a psát; jak pokračovat ve znalosti čtení a psaní; o dalším postupu učení na vyšších školách.

Komenský je toho názoru, že „psaní je svou podstatou dřívější než čtení, stejně jako mluvení je dřívější než poslouchání. Neboť není možno čísti, co není napsáno, ani slyšet, co nikdo neříká.“ Souhlasí s tím, že je možné učit obojí zároveň.

Navrhuje, aby se začalo písmeny, ale od jednoduchých prvků, teček, čar, háčků, křížků, kroužků apod. Jistě tím měl na mysli uvolňování rukou žáků. Doporučuje nejdříve psát a to křídou, pak teprve inkoustem a perem. Kladl velký důraz na to, aby byla v žácích probuzena touha učit se číst a psát – chápal význam motivace.

Přínos Komenského k počátečnímu čtení a psaní je mimořádně významný – rozvoj čtenářských dovedností buduje na dětském zájmu, postupuje od písmen, slabik a slov k větám. Pochopil zákon motivace a opakování. Do centra pozornosti postavil abecedu – živou abecedou předstihl staletí.

- **ČESKÉ SLABIKÁŘE** (XVIII. století)

Počátkem XVIII. století byla dovršena katolická reformace. Jezuitský řád sílil a v rukou jezuitů byla škola, jakožto prostředek moci. Jezuitská gymnázia cvičila jen paměť, fakulty univerzit živořily. Uplatňovalo se mechanické biflování, výuka byla bez experimentu a znalosti přírody. Proti nekatolíkům a jejich knihám ostře vystoupil vůdce literárního protireformačního hnutí **Antonín Koniáš**. Koniáš vydal seznam závadných knih pod názvem

Klíč. V něm upozorňuje, že „české knihy vydané od léta 1414 do léta 1620, o náboženství jednajících, větším dílem nebezpečné a podezřelé jsou“. Vedle husitských, luterských, kalvínských knih byly označeny za závadné i spisy Jednoty českých bratří. Na indexu se octly knihy jako Bible kralická, Blahoslavův Nový zákon, Komenského Labyrint světa a řada dalších. V této atmosféře se tiskly i naše slabikáře.

Z této doby se dochovalo mnoho slabikářů, např. **Slabikář latinský a český** z roku 1716, **Slabikář český** z roku 1724, **Syllabikář český, z kteréhožto dítky učiti se mají** z roku 1750, **Syllabikář český** z roku 1758, **Slabikář pod titulem sv. Anny, matky Panny Marie** z roku 1773, **Slabikář aneb začátek cvičení dítek, kterak se mají učiti písmeny znáti, slabikovati a čísti**, z roku 1793 a další. V tomto století se objevily slovenské, německé i latinské slabikáře. Náviku čtení napomáhaly i lístkové abecedy a lístkové slabikáře.

K vydání slabikářů a katechismů bylo zapotřebí zvláštního povolení. Povolení vydávala sama Marie Terezie, která žádala, aby bylo použito dobrého papíru, aby tiskař tiskl zřetelně a musel být katolického vyznání.

- Slabikář český, vytištěný v roce 1724 obsahoval např. modlitby ranní, desatero božích přikázání, evangelia, modlitbu školní, požehnání a děkování, modlitbu k svatému Janu Nepomuckému, Šalamounova přísloví aj. Obsahoval i řadu písní: píseň před jídlem, po jídle, písničky večerní...
- Z předmluvy Syllabikáře českého pod titulem sv. Jana Nepomuckého je zřejmé, že se děti učily číst nejen ve škole, ale i doma a obsah byl zaměřen na křesťanskou výchovu. Metla a rákoska se staly symbolem pro neposlušné žáky.

Čeština se v této době zdála být velice nesnadná, protože o ni nebylo dostatečně pečováno. Někteří český jazyk ani pořádně nepoznali, jen to co je doma matka naučila. Byla to doba, kdy se u nás šířilo poněmčování. Český jazyk se tedy udržoval jen ve venkovských a vlasteneckých rodinách.

Obsah slabikářů 18. století byl náboženský. Slabikáře byly dobře ilustrovány, např. Český slabikář pod titulem sv. Anny byl vyzdoben obrázky svatých.

Metodika čtení v tomto století u nás mnoho nepokročila, děti se učily poznávat písmena a spojovat je ve slabiky. Zato v Německu se metodika počátečního čtení rozvíjela rychleji než u nás.

Do organizace škol zasáhla Marie Terezie, která v roce 1773 zrušila jezuitský řád a v roce 1774 vydala školský řád. Organizace i metodika škol byla ovlivněna názory J. I. Felbigera. Ten zpracoval metodickou příručku, která byla přeložena i do češtiny pod názvem **Kniha metodní nebo Navedení k dokonalému vedení učitelského úřadu**. První kapitola pojednává o vyučování, druhá o mravním vzdělávání, třetí jak zachovat školní kázeň, čtvrtá o tělesné výchově, pátá o povinnostech učitelů a poslední o učiteli, jak má jeho tělo, rozum a vůle vypadati. Učitelé elementárního čtení se zde dozvěděli o pospolném čtení, o poznávání písmen, o slabikování a čtení. Metodika, kterou prosazoval Felbiger, byla slabikovací a nedosahovala úspěšnosti metody hláskovací.

Koncem XVIII. století u nás vzniká Česká učená společnost, která výrazně přispěla k národnímu obrození. Slabikáře české v době obrozenecké hodnotil Otakar Kádner. Ten upozorňuje, že slabikáře a čítanky české již od roku 1775 byly vydávány na podstatě slabikovací metody, přinášely však již básně. V této době vyšly i knihy pro prvouku, např. **Kniha pro dítky neb všeobecné obsahy a vyjádření o věcech, které věděti mají a pochopiti mohou** z roku 1771.

- **ČESKÉ SLABIKÁŘE** (XIX. století)

V XIX. století se objevují čtyři druhy českých slabikářů podle jednotlivých metod (podle J. Kubálka):

- hláskovací metoda – J. Bačkora- Počátky čtení (1848), Št. Bačkora- Čítanka dítkám (1849), V. Bíba- Cvičení malého čtenáře (1846), K. Vinařický- Česká abeceda (1838), J. Svoboda- Malý čtenář, aneb čítanka pro malé dítky (1840), F. J. Řezáč a K. Bulíř- První knížka milé mládeži československé (1865 a 1873), Obrázková abeceda aj.
- skriptologická metoda – J. V. Poklop a V. Řehák- Prvá čítanka, J. Hrdý- První čítanka, J. Šťastný, J. Lepař a J. Sokol- Čítanka pro školy obecné, J. Klicpera- První čítanka na základě psacího čtení aj.

- analyticko-syntetická metoda – J. Franta-Šumavský- Malá čítanka – s několika abecedami, jakož i navedení ke čtení a pravopisu (1841), V. Novotný- Čítanka pro obecné školy podle analyticko-syntetické metody (1876) aj.
- metoda celých slov – K. Hradecký- Čítanka dle metody analyticko-syntetické- 39 normálních slov (1872), G. A. Lindner- Kniha maličkových- 21 normálních slov (1880)

Již v roce 1857 vydal Tomáš Vorbes elementární metodiku, kterou nazval **Vyučování v první třídě**. V odstavci Čtení a psaní podává stručný historický vývoj metod čtení a pokouší se o jejich klasifikaci.

K nácvičku čtení a psaní koncem XIX. století a počátkem XX. století přispěla rychle se rozvíjející psychologie. Kromě toho se podstatně zvýšila odbornost učitelů, k níž významně přispěly učitelské ústavy.

- **KOŽÍŠKOVY ČÍTANKY** (XIX. století)

Josef Kožíšek se narodil 6. července 1861 v Lužanech u Přeštic a zemřel 6. července 1933 v Úvalech u Prahy. Byl český básník, učitel a esperantista. Jeho první verše byly určeny pro příbuzné a přátele jeho žáků a měly nahradit takzvané „Malé gratulanty“. Další básně psal Kožíšek pro děti, jejichž svět zobrazoval, a stal se tak následovníkem Josefa Václava Sládka a předchůdcem Františka Hrubína. Prosté jsou i názvy jeho sbírek: **Doma, Na sluníčku, Oku i srdéčku**. První z nich vyšla v roce 1890, když už předtím autor publikoval v časopisech. Nejznámější je asi básnička Polámal se mraveneček. Celkem vydal dvanáct knih, kromě **Poupat** také čítanky **Ráno a Studánka**. Dále **Rozpravy o čtení elementárním** (zamýšlí se nad funkcí náповědných obrázků ve slabikáři, nad problémem vztahu „dítě a písmo“ a uvádí výsledky svých pokusů ve třídě elementární. Je toho názoru, že byl obrázek ve slabikáři pouhým výpomocným činitelem. Někde je obrázek výzdobou, jinde ilustrací, v jiných případech slouží jako pomůcka k poznání písmene, hlásky nebo slabiky.

Je i autorem řady pedagogických článků zaměřených zejména na počátky čtení. Literárně debutoval v Ruchu a přispíval především do časopisů Malý čtenář, České mládeži, Jarý věk a Budečská zahrada. Uplatnil své znalosti dětského světa, psychologie a slovesného projevu dětí, využil některých formálních vlastností lidové poezie a vytvořil dětem srozumitelné a pedagogicky účinné dílo, jež především ve slabikářích a čítankách provázelo

život několika generací. Byl si vědom toho, že příběhy a básničky musí být dětem přiměřené, jasné, poetické. Kožíšek dbal na rozvoj mravní výchovy, estetické a vlastenecké (např. Praha je krásná, město je krásné, vesnice je krásná i samota je krásná).

Kožíšek do obou čítanek nevložit jen novou metodu, ale především to, co oživuje učitelovu práci, tj. zájem o zvukovou skladbu slova, soustavu fonetických cviků, výhody zapisování, čtení následné, hygienu čtení a psaní, aktivní účast dítěte a spojení učení se životem.

- **JOSEF KUBÁLEK** (XIX. - XX. století)

Byl východočeský elementarista, který se narodil 13. prosince 1876. Rodiče si přáli, aby se stal knězem. Kubálka však lákalo učitelské povolání. Začal proto studovat nižší reálku a pak učitelský ústav v Jičíně. Po ukončení studií začal opravdu vyučovat v Jičíně. Toužil po tom, aby své učitelské zkušenosti mohl uplatnit v přípravě budoucích učitelů.

Významně se zasloužil o metodickou přípravu našich učitelů. Na cvičné škole mu byla přidělena elementární třída, která se mu stala osudnou po celý jeho život. Kubálek se v krátké době stal uznávaným elementaristou. Navázal spolupráci s vynikajícími učiteli elementárních tříd, začal spolupracovat s Josefem Kožíškem, ale i s některými německými pedagogy té doby. Velkou pozornost věnoval teoretickým základům výuky v elementární třídě. Velmi dobře pochopil, že výuka v elementárce musí být položena na psychologických základech. Intenzivně tedy studoval psychologii, stal se posluchačem profesora psychologie Wundta na lipské univerzitě. Kubálek přeložil Wundtovu práci Úvod psychologie (1922). Další práce o německé elementárce – Německá třída elementární (1913).

Svůj první slabikář nazval J. Kubálek – **Doma**, vyšel v roce 1915, ale byl tehdejšími úřady zabaven. Kubálek tedy připravil nový slabikář – **U nás** (1921). Napsal také **První početnice** (1913) a průvodce k této učebnici, **Vyučování ve třídě elementární** (1914) je jeho monografií a získala velkou popularitu (zabývá se tehdejším učebním plánem, rozvrhem hodin, podává údaje o dítěti 6letém, informuje o předmětech, které se v 1. třídě vyučují). Mimořádnou pozornost věnoval Kubálek slabikářům. Studoval tvorbu slabikářů v mnohých zemích světa. Byl sběratelem slabikářů – cca 20 tisíc titulů – v současné době se nachází v Památníku národního písemnictví v Praze. Velmi přispěl k modernizaci učitelského vzdělání. Své názory vložil do koncepce cvičné praxe na soukromé pedagogické fakultě. Přednášel zde metodiku

výuky 1. ročníku tehdejší obecné školy a řídil pedagogickou praxi posluchačů. Josef Kubálek zemřel ve věku 92let – 27. dubna 1968.

- **GLOBÁLNÍ METODA** (XX. století)

Pod vlivem pedagogického učení **Václava Příhody** se ve 30. letech XX. století objevil nový směr i v elementárním čtení. Zkušenosti z pobytu ve Spojených státech a vlastní učení svého syna Dalibora mu ukázaly velkou převahu výuky počátečního čtení metodou celých myšlenek. Výsledkem byla studie **Technika výuky čtení na základě psychologickém**. Významným rokem rozvoje globální metody u nás byl rok 1929, kdy se objevila **První kniha** od Musilové, Příhody a Musila a metodická příručka **Čtení v elementárce**. Tuto metodu odsuzuje zejména J. Kubálek a Příhoda namítá, že se opírá o výsledky starší psychologie a dostatečně nepřihlíží k novým výzkumům. Globální metoda musela řešit problém paměti žáků. Učitelé učili denně 4-6 novým slovům a naučili číst během roku 700 až 800 základních slov. Příhoda přiznává, že globální čtení omezuje slovník žáka, což má jisté nevýhody např. vzhledem k prvouce. Povaha globální metody si vynucuje odsunutí psaní až do doby, kdy děti již tvarově i mluvnický analyzují slova při čtení. Mezi klady patří hlavně zvýšená aktivita dětí a také to, že čtení je pro ně zábavnou hrou. Při výuce globální metodou vedeme dítě k tomu, aby si všímalo větné myšlenkové souvislosti, a to se dovítí významu slova.

První pokusy s globální metodou u nás prováděli Fraňo Musil, Stanislav Vrána, Vladimír Konvička, Silvestr Ježek, Felix Jíra, B. Šára a V. Kozák. V roce 1929 se vyučovalo globální metodou na šesti školách, v roce 1932 již na 196 školách.

Usnesením ÚV KSČ z roku 1951 byla globální metoda zakázána.

- **FRANTIŠEK JUNGBAUER** (XIX. - XX. století)

K významným elementaristům patřil František Jungbauer. Narodil se 1. 1. 1895 v Soběslavi. Působil jako učitel v Humpolci, potom jako cvičný učitel v Soběslavi a v Kladně. Byl také okresním školním inspektorem. V mládí si oblíbil Kožíška a v roce 1919 přednesl v Humpolci referát na téma **Vyučování čtení v prvním školním roce podle Kožíškových Poupat**. Jungbauer pozoroval život dětí, rozmlouval o elementárním čtení se svými přáteli a dostal nový názor na práci v prvním ročníku. Byl toho názoru, že je jediný předmět ve škole, a to je dětská duše, která podmiňuje kázeň ve třídě. Definoval kázeň jako vnitřní zanícení pro to, co dělá dítě, a

vnější projev radosti. Popisuje své zkušenosti, které získal ze své dvouleté praxe na jednotřídce. Učitelovým úkolem v prvních dnech je, aby se žáci seznámili se životem ve třídě. První fonetická cvičení začínal hrou pod názvem „Zvuky a hlasy“, např. kokodák, čim, čim, vrků, kykyryký aj. Teprve počátkem druhého týdne přinesl dětem Poupata. Objevují se zde nová zvířátka, pohádka Zajíčkův svátek podnítila dětský zájem o to, co zvířátka dělají. Pak nastoupilo čtení první stránky. Po několika dalších hrách přistoupil k prvním znakům, poté k tvarům a skladbě písmen a pak k záznamu vlastních myšlenek. První stránka musí být pěkná a děti se k ní neustále mají vracet jako ke vzoru. Jungbauer opustil malotřídní školu a stal se cvičným učitelem na ženském učitelském ústavu v Kladně. Zde popsal práci ve školním roce 1921-22 v elementární třídě ve třech dílech: 1. od září do Vánoc, 2. od Vánoc do Velikonoc, 3. od Velikonoc do prázdnin. Tuto práci nadepsal **Život ve třídě elementární**. Nazval ji „románem života“.

Zamýšlí se také nad pojmem rodina a škola. Rodinu chápe jako sociální prvek, škola je však jiný sociální útvar než rodina. Děti do školy přinášejí kus slunce, kus rodinné atmosféry. Čítanka **Doma a ve škole** vyšla poprvé v r. 1936, druhé vydání v r. 1942 a dotisk v r. 1946 a 1950. Ilustroval ji František Ketzek a Oldřich Cihelka. Čítanka je zpracována na vysoké metodické úrovni, děti si podle této čítanky rychle osvojily techniku čtení a psaní a rády podle ní pracovaly. Jungbauer zemřel velmi mlád, nemohl tedy dále čítanku rozvíjet a dopracovat. O jeho metodických záměrech se dovídáme z metodického průvodce, který nazval Rozbor čítanky Doma a ve škole. Snažil se, aby jeho čítanka měla vlastnosti i globální metody. Zdůrazňoval, že každý celek má svou úvodní přirozenou situaci. Ale čítanka však nebyla psána pro globální metodu. Nepočítal s tím, že si budou děti osvojovat slova podle paměti. Šlo mu více o analytickou genezi slov. Jungbauer se snažil promítnout analytickou myšlenku do své čítanky. V textu se projevovala tím, že se slova vyvíjejí ze situace dané úvodním obrázkem, že se zásoba slov pozvolna rozšiřuje, a tím se slova a vazby opakují. Čítanka tím dostává globální ráz. Svým uspořádáním měla čítanka napomáhat prvouce. Nezapomínal také na výchovné poslání. Čítanka přejímala určitý podíl na celkové výchově žákovy osobnosti.

- **JARMILA HŘEBEJKOVÁ** (XX. století)

V září 1952 (po zakázání globální metody v roce 1951) byla výnosem ministerstva školství, věd a umění schválena nová učebnice elementárního čtení a psaní pod názvem **První čítanka**. Učebnici sestavili zkušení elementaristé, bývalí globalisté jako J. Korejs, F. Musil, V. Salzman aj. Globalisté ustoupili od svých dřívějších názorů a sestavili učebnici na základě analyticko- syntetické metody. A již ve školním roce 1953-54 se na deseti školách pražských a venkovských zkoušela v rukopisu nová učebnice Jarmily Hřebejkové **Živá abeceda a Slabikář**. K učebnicím byl vydán **Průvodce**. Autorský kolektiv byl veden akademikem Otokarem Chlupem.

Hlavním úkolem Živé abecedy bylo seznámení s prvními hláskami a písmeny. Základní myšlenka byla převzata z díla J. A. Komenského. Obsahovala prvoučné obrázky a 12 písmen (5 samohlásek a 7 souhlásek). Současně s přípravou na čtení probíhala i příprava na psaní. Práce s Živou abecedou trvala do konce prvního čtvrtletí a měla žáky naučit básničky, říkanky, některé hlásky abecedy, vypravovat nebo dramatizovat pohádku, srovnávat věci a jevy, odpovídat na otázku celou větou, dělit slova na slabiky, poznat malá a velká písmena, držet správně psací nástroj a správně při psaní sedět.

Slabikář navazuje na Živou abecedu. Obsahuje základní učivo k zvládnutí elementárních dovedností tj. číst plynule a s porozuměním i ve větách slova jakékoli hláskové a slabičné struktury, pokud jsou žákům svým významem dostupná a známá. Obsahuje obrázky a pokyny k rozvíjení vyjadřování, cvičení k upevňování znalosti písmen a slabik, k srovnání a obměňování slov, jednoduché souvislé texty z okruhu dětských zkušeností a zájmů zaměřené výchovně- verše, pohádky, hádanky, naučné texty.

Vyučování psaní je organicky spojeno s vyučováním čtení. Návuk probíhá v etapách: 1. přípravné cviky, 2. psaní prvků písmen, 3. psaní písmen, 4. psaní písmen a slov. Písanka měla pět předtištěných sešitů.

Po listopadových událostech roku 1989 připravila J. Hřebejková s kolektivem do tisku upravené vydání Slabikáře, ale podle této učebnice už se téměř nevyučovalo, na pokyn ministerstva školství byly slabikáře Hřebejkové postupně nahrazeny novými učebnicemi.

- **SOUČASNOST** (XX. - XXI. století)⁶

V současné době je na trhu velký výběr učebnic od různých autorů a nakladatelů. Záleží na každé škole a jejich učitelích, s čím se rozhodnou pracovat v rámci svého Školního vzdělávacího programu, který je vypracován z Rámcově vzdělávacího programu.

V roce 1990 vydalo nakladatelství Albatros již počtvrté **Ferdův slabikář** Ondřeje Sekory. Následoval velmi oblíbený **Slabikář** Jiřího Žáčka, který ilustrovala Helena Zmatlíková v roce 1992. **Živá abeceda** s verši Miloše Holase a ilustracemi Aleny Ladové, navázala na Živou abecedu J. Hřebejkové. V SPN a později ve Fortuně vyšel propracovanější pětidílný slabikář od Lince, Bruknera, Čížkové, Pišlové a dalších. Byl rozdělen do částí: 1. **Pojďme si hrát**, 2. **Veselá abeceda**, 3. **Pojďme si číst**, 4. **Čtenáři, do toho!**, 5. **Čtení na prázdniny**. K němu byla vydána i Metodická příručka a skládací abeceda.

V roce 1993 vyšel nový **Slabikář** (Fortuna) od H. Vrbové, B. Janáčkové a dalších autorek, který má tři díly- **Veselá písmenka**, **První čtení a Metodická příručka**. Autorky stále zachovávají analyticko – syntetickou metodu. Další slabikáře z pera Pavla Šruta, pod vedením H. Mikulenkové – **Český slabikář 1**, **Český slabikář 2**, **Otíkova čítanka**. **Písmenkové pohádky** L. Horníka a o rok později **Pohádkový slabikář**.

Rok 1997- J. Potůčková vydala soubor učebnic pro první třídu **Živá abeceda tetky Abecedky**, **Slabikář a Čítanka**.

Současná doba umožňuje učitelům využít i jiných metodických postupů při nácvičce čtení. Elementární čítankou k nácvičce čtení genetickou a částečně globální metodou je **Učíme se číst + Metodická příručka** (1998) od J. Wagnerové a je rozdělena na dvě části- **Učíme se číst pohádky** a **Už umíme číst**.

V roce 2010 vyšel **Slabikář** (multimediální a interaktivní), který je určen pro všechny děti od 4 let, slouží jako prevence počátečních problémů se čtením (dyslexie) a psaním (dysgrafie). Autorem je výtvarná umělkyně MgA. Alena Kupčíková Ph.D., programoval Michal Klega, namluvil Jiří Lábus, hudba Jan Urban. Také v nakladatelství Fraus je vydána verze **Slabikáře** jak v tištěné, tak v multimediální podobě. K vyvozování nového učiva slouží tematicky zaměřené texty doplněné ilustracemi Anny Neborové, které jsou charakteristické svým

⁶ Dostupné z <<http://ucebnice.org/cesky-jazyk-1st/slabikar>>

moderním pojetím, barevností a humorem. Literární úpravu Slabikáře provedl Petr Borkovec. Nakladatelství Prodos vydává **Slabikář**, který je rozvážným tvůrčím počinem metodičky PaedDr. Hany Mikulenkové. Pro spolupráci na literárně-umělecké složce Slabikáře si vybrala Radka Malého, současného básníka a překladatele tvorby pro děti i dospělé. Ilustracemi pak Slabikář proslavil nápaditý výtvarník a divadelník Matěj Forman. Slabikář celý postavený na příběhu – představuje pro děti lákavý způsob, jak se naučit číst. Tím se naplňuje **zásadní požadavek RVP: děti čtení rovnou chápou ne jako cíl, ale jako prostředek pro další rozvoj, poznávání**, na které se těší. Moje osobní zkušenost vyplývá z práce s učebnicemi nakladatelství Nová škola Brno (2010). Je to soubor učebnic a pracovních sešitů vytvořený v souladu s RVP ZV autorek H. Mühlhauserové a J. Svobodové. Skládá se z těchto částí: **Živá abeceda a Slabikář** (také v interaktivní formě), **Metodická příručka, Moje první psaní** (uvolňovací cviky před nácvičkou psaní) a **4 předtištěné písanky, demonstrační kostky s písmenky a skládací abeceda**.

3.2 ČTENÍ A LITERÁRNÍ VÝCHOVA JAKO SLOŽKA PŘEDMĚTU ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

Výuka českého jazyka a literatury vede žáky k ovládnutí mateřského jazyka jako nástroje myšlení a dorozumívání a jako prostředku vzdělávání ve škole i mimo ni. Cílem je naučit žáky vyjadřovat se srozumitelně a výstižně ústní i písemnou formou spisovného jazyka a naučit je správně a s porozuměním číst texty umělecké a naučné.

Předmět Český jazyk v sobě integruje tři hlavní složky: čtení s literární výchovou, jazykové vyučování a slohový výcvik. V prvním ročníku se elementární čtenářský výcvik spojuje ještě s výcvikem psaní.

3.3 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA POJETÍ, CÍLŮ A OBSAHU ČTENÍ A LITERÁRNÍ VÝCHOVY⁷

Čtení a literární výchova plní cíle jazykově výchovné a literárně výchovné.

Cílem jazykové výchovy je pěstění kultury mluvené řeči, rozvíjení slovní zásoby, srozumitelného a výstižného vyjadřování žáků a jejich smyslu pro chápání obrazných prostředků slovesného umění.

⁷ Toman, J. : *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I*. České Budějovice : PF, 1984

Cílem literární výchovy je výcvik čtení- osvojení si instrumentální dovednosti správně, uvědoměle, plynule a výrazně číst přiměřeně náročné umělecké a umělecko-vzdělávací texty a zvládnutí tichého studijního čtení textů naukových. Dále také výchova žáků k literatuře a literaturou.

Obsahovou strukturu tvoří šest složek:

- a. Výcvik ve čtenářských dovednostech- čtení hlasité i tiché, správné, plynulé, uvědomělé, dostatečně rychlé a výrazné. Výsledkem techniky čtení je porozumění textu.
- b. Výcvik v technice mluvené řeči a vyjadřování- dechová, hlasová, artikulační a výslovnostní cvičení.
- c. Školní četba- společná čítanková a mimočítanková četba spojená s prací s textem.
- d. Estetická činnost žáků- čtenářské, přednesové, vyjadřovací a tvořivé činnosti žáků, které navazují na práci s textem (předčítání, přednes, vyprávění, dialogizace, dramatizace, dovyprávění příběhu aj.).
- e. Elementární literárněvědné pojmy a poznatky- žáci si je osvojují empiricky, na základě čtenářských zážitků, zkušeností a soudů při přímé práci s literárními texty (názvy z teorie literatury, názvy knižních titulů, jména autorů, hrdinů četby, ilustrátorů aj.).
- f. Aktuální literární výchova- spojuje školní literární výchovu s mimoškolním kulturním a společenským životem dětí.

3.4 TEORETICKÉ ZÁKLADY ČTENÍ

Dovednost číst znamená chápat tištěnou a psanou řeč. Podmínkou je znalost grafických znaků slov (písmen pro jednotlivé hlásky), dovednost převádět je pohotově v řeč mluvenou, vytvářet si představy o obsahu čteného a zaujmout k němu osobní postoje.

Technika čtení a porozumění textu spolu úzce souvisí. Dokonalejší osvojení techniky čtení vede k lepšímu pochopení textu, porozumění obsahu a smyslu čteného zase pozitivně ovlivňuje čtenářskou techniku. Proto je nutné hned od počátku čtenářského výcviku tyto dvě kvality spojovat.

Fyziologickým základem čtení je podmíněný podnět slova v optické podobě, který při vnímání způsobí podráždění v optickém analyzátoru, odkud vzruch přechází do analyzátoru řečově- kinestetického v mozku.

Z gnozeologického hlediska je čtení složitý analyticko-syntetický proces. Začínající čtenář nejprve provádí analýzu a syntézu akusticko-kinestetickou (rozklad slov na slabiky a slabik na hlásky- písmena a jejich spojování zrakem) a nakonec spojování obou těchto analyticko-syntetických činností v jednotu. Zároveň přitom spojuje vnímanou formu přečteného slova s chápáním jeho významu a s vytvořením představy slovem označené skutečnosti.

Základem čtení jako poznávacího procesu je tedy analyticko-syntetická činnost mozkové kůry, do níž se zapojuje analyzátor řečově kinestetický, akustický a optický, mezi nimiž se utvářejí dočasná spojení. V počátečních fázích osvojování čtenářské dovednosti je analýza a syntéza v rovnováze. Po zautomatizování čtenářské techniky převažuje syntéza (vnímání slovních celků a skupin) nad analýzou a pozornost čtenáře se zaměřuje na porozumění čteného, na obsah a smysl textu.

3.5 DRUHY ČTENÍ

- a. **Čtení hlasité** převládá v počátečních fázích čtenářského výcviku, kdy se stává hlavním prostředkem osvojování techniky čtení. Je vytvářeno artikulací hlásek za účasti hlasivek a zřetelných pohybů mluvidel. Nejvíce se uplatňují tři formy hlasitého čtení: hromadné, sborové a paralelní.

Čtení hromadné- jeden žák čte nahlas a ostatní žáci sledují čtený text zrakem. Probíhá za čtenářské spoluúčasti a kontroly celé třídy a umožňuje tak zapojit maximální počet žáků do přímé práce s textem. Může vést ke stereotypnímu metodickému postupu a k mechanickému čtení žáků. Tomu předcházíme tím, že malým čtenářům dáváme různé úkoly, které vzbuzují jejich zájem.

Čtení sborové- souběžné hlasité čtení skupiny žáků nebo všech žáků ve třídě. Je prostředkem nácviku výrazného čtení. K výhodám patří, že aktivizuje i žáky ostýchavé, posiluje jejich sebevědomí a naopak nutí k přizpůsobování se ostatním žáky agresivní. Mezi nevýhody patří špatná sluchová kontrola jednotlivých čtenářských výkonů, namáhání mluvidel, neshody v tempu čtení a k poruchám plynulosti.

Čtení paralelní- uplatňujeme až ve 3. -4. ročníku, jde o souběžné čtení textu dvěma až třemi čtenáři. Vyžaduje promyšlenou organizaci práce (individuální přístup k žákům, volbu vhodného textu, stanovení doby nácvičku, střídání hlasitého, případně polohlasitého čtení se čtením tichým apod.).

- b. **Čtení tiché**, zde již žák vnímá čtený text zrakem, bez artikulačních pohybů mluvidel. Má řadu výhod: je rychlejší, umožňuje individuální tempo čtení a dovoluje návrat k obtížným nebo zajímavým místům v textu. Uvědomělé tiché čtení začínají žáci užívat během druhého ročníku. Ve třetím ročníku se dokončuje proces automatizace syntézy a ve čtvrtém ročníku se tiché čtení stává převažujícím prostředkem osvojování textů. Používá se při prvním seznamování s čítankovým textem a při čtení studijním. Míru pochopení zjišťujeme podle stupně výraznosti čtenářského výkonu a kontrolními úkoly, otázkami a následnými činnostmi žáků.

3.6 ZÁKLADNÍ ZNAKY ČTENÁŘSKÉHO VÝKONU

- a. **Správnost** je shoda čteného textu s jeho tištěnou nebo psanou podobou. Nacvičuje se v prvním ročníku a vyžaduje znalost písmen pro jednotlivé hlásky, automatizaci čtení všech typů slabik a slov, chápání jejich obsahu, dovednost přesně artikulovat a dodržování spisovné výslovnosti hlásek a jejich skupin.
- b. **Uvědomělost** je cílem čtenářského výkonu. Jde o složitý proces, zahrnující vnímání grafických obrazů slov, spojení těchto obrazů s představami na základě chápání smyslu slov, zapamatování si jejich obsahu při čtení následujících slov, domýšlení dalších sémantických souvislostí v textu. Tato dovednost závisí na zvládnutí čtenářské techniky a na intelektové, jazykové a kulturní úrovni čtenáře, na jeho osobních a čtenářských zkušenostech a poznacích, na jeho slovní zásobě.
- c. **Plynulost** je čtení slov, větných úseků, vět a souvětí jako souvislých významových a intonačních celků. Předpokladem je dovednost žáků číst přiměřeně rychle, osvojení potřebného rozsahu zorného pole, ale také ovládnutí návyku správně dýchat.
- d. **Výraznost** se projevuje zejména uplatněním základních zvukových charakteristik jako je frázování, intonace, slovní a větný přízvuk a funkční modulace síly, tempa, výšky a

barvy hlasu. K výraznému čtení přispívá také ekonomické dýchání, znějící hlas, správná artikulace a spisovná výslovnost.

3.7 ETAPY ROZVOJE ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ V 1. – 4. ROČNÍKU

Nejdůležitější úlohu nácvičku elementárního čtení hraje 1. ročník.

1. Etapa jazykové přípravy na čtení (předslabikářové období) – hlavním cílem je rozvíjení mluvené řeči a vyjadřování žáků. Do té doby používaly děti řeč jako spontánní komunikativní nástroj a poprvé se jejich řeč stává předmětem poznávání. Patří sem rozvíjení fonemického sluchu žáků (rozeznávat ve vyslovených slovech jednotlivé hlásky), rozeznávání hlasu, práce s dechem, pohyblivost mluvidel, správná artikulace, zřetelná a spisovná výslovnost a také rozlišování vět, slov, slabik a hlásek. Učitelé pomáhá skládací abeceda, krychličky se základními hláskami, společné komentování ilustrací, odpovědi na otázky, vypravování, dramatizace a dialogizace pohádek na základě obrázkové osnovy a rozšiřování slovní zásoby.
2. Etapa slabičně analytického způsobu čtení (slabikářové období) – základem je analyticko-syntetická práce žáků se slovem, kdy jsou vedeni k pochopení principu rozkladu a skladu slova a současně k porozumění významu slova. Při osvojování slabik se dodržuje metoda vzrůstající obtížnosti a to ve čtyřech **fázích**: **a)** čtení otevřených slabik ve slovech (Míla, Ema...), **b)** čtení zavřených slabik na konci slov (pes...), **c)** čtení souhláskových skupin na začátku a uvnitř slov (vrata, vláček, kočka...), **d)** čtení slov se skupinami di, ti, ni, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě a se slabikotvornými souhláskami r, l.
3. Etapa plynulého čtení slov (poslabikářové období) – u žáků dochází k upevnění a automatizaci, začínají číst plynule a s porozuměním. Objevují se zde dvě přechodné **fáze**: **a)** nespojované slabikování – výrazná fixační pauza mezi jednotlivými slabikami čteného slova a kladení přízvuku na každou slabiku, **b)** vázané slabikování – zde již žáci nepřerušují výdech a pohyb mluvidel. Zvládnutí vázání slabik je předpokladem plynulého čtení.
4. Etapa syntetického čtení (2. -4. ročník) – žáci si vytvářejí dovednost spojovat slova ve větách ve vyšší intonační celky a plynule číst skupiny slov, oddělených od sebe interpunkčním znaménkem. **2. ročník** – vývoj čtenářské dovednosti od správného a

uvědomělého čtení slov ke správnému, uvědomělému a plynulému čtení jednoduchých vět kratších přiměřených textů. **3. ročník** – rozvoj čtenářské dovednosti od správného, uvědomělého, plynulého čtení jednoduchých vět ke správnému, uvědomělému, plynulému, vhodně členěnému a přirozeně intonovanému čtení souvětí v přiměřených textech. **4. ročník** – žáci již mají osvojené plynulé, správné a uvědomělé čtení. Automatizací čtenářské techniky a primárním soustředěním na porozumění obsahu se blíží způsobům čtení dospělých čtenářů. Zkvalitňuje se zde i výrazné čtení (frázování, přízvuk, vhodná síla, výška a barva hlasu) a tiché čtení se studijním záměrem (samostatná práce s textem, schopnost učit se z učebnice, z internetu...).

3.8 GENETICKÁ METODA⁸

K nácviку elementárního čtení se v současných českých školách používají dvě metody:

- a. analyticko- syntetická
- b. genetická

Metoda analyticko- syntetická je rozšířená více, zvláště po zákazu globální metody v roce 1951.

Metoda genetická bývá rovněž nazývána Kožíškova. Josef Kubálek ji nepřesně nazýval zapisovací. Její význam spočívá v tom, že už od samého počátku nácviку čtení se dítě učí čtení rozumovému. Kožíšek (1861 – 1933) si uvědomoval, že texty musejí být dětem srozumitelné a přiměřené, a to mělo vliv na tvorbu jeho čítanek. Také říkal, že písmena malé psací abecedy jsou pro elementární písmo příliš složitá a děti při počátečním čtení uvíznou na pouhém písmenkování, bez pochopení souvislostí v celé větě. V popředí zájmu by měla být myšlenka, a nehodí se tudíž písmo, které pohlcuje příliš pozornost a energii. Svoji teorii tedy začal praktikovat pomocí velké abecedy hůlkového písma. Hůlkové písmo má všechny přednosti písma snadného, přehledného a výrazného. Písmo je tu jen jako pomůcka k nácviку čtení. Používal ho jen nejdéle do konce prvního pololetí, kdy se žáci seznamovali s hláskami a četli jednoduchá slova a věty. Druhé pololetí již bylo určeno k nácviку psací latinky. Vzhledem k tomu, že už děti četly všechna písmena, nácvik latinky byl prováděn

⁸ Wagnerová, J. : *Jak naučit číst podle genetické metody*. Plzeň : ZČU, 1997. ISBN 80-7082-309-7.

pomocí grafické příbuznosti písmen. Podle Kožíška: „Logicky nejjednodušším je písmeno a hláska, ale osobnímu zájmu je mnohem bližší myšlenka a věta.“

3.8.1 METODICKÝ POSTUP PŘI NÁCVIKU ČTENÍ GENETICKOU METODOU

Paní PhDr. Jarmila Wagnerová, CSc. uskutečnila ve školním roce 1995/1996 na jedné plzeňské škole **experiment**. Při tvorbě projektu vyšla z myšlenek Kožíškových, ale i Příhodových (globální metoda). Současné dítě se setkává s tištěným, ale i psaným textem denně. Mnoho dětí má možnost vidět i vyzkoušet si práci na počítači. Zrychlené tempo života vede dítě k tomu, že se velmi brzo začíná zajímat o písmenka. Zaujmu ho především jednoduchá písmena, tedy hůlkové písmo. Toho genetická metoda využívá při získávání prvních čtenářských zkušeností. Je přirozenější, že dítě chce získat z textu hned informaci. Skládání abstraktních slabik (při nácviku analyticko- syntetickou metodou) do konkrétního slova brzdí porozumění. Zde se ještě na konci školního roku můžeme setkat s dětmi, které slabikují a nevědí, co čtou. Metoda globální také zrychluje čtení, má však nevýhodu, že snižuje výběr slov pro počáteční čtení. Tento experiment, schválený MŠMT ČR, spojoval průpravné čtení metodou genetickou s následným globálním čtením.

Etapy nácviku:

1. Seznámení s velkou tiskací abecedou

Téměř každé dítě, které přichází do školy, se umí podepsat hůlkovým písmem. Cílem je vzbudit zájem a motivovat děti k další práci. Vyvolat v nich radost z toho, co dělají. Radost ze čtení je velkou hybnou silou, která vede efektivněji k cíli. V této etapě je důležitá syntéza, ale i analýza hlásková a písmenková. Cvičení dechu, hry na rozvíjení slovní zásoby, rozvíjení zrakové a sluchové percepce. Během prvního týdne si děti navzájem ukazují svá jména, napsaná hůlkovým písmem (na tabuli) a pojmenovávají hlásky. Důležité je správné sezení a držení psacího náčiní. Později je na tabuli namalováno několik obrázků a děti reagují na otázky: Co vidíš na obrázku? Co slyšíš na začátku slova? Umíš to písmenko napsat? Máš toto písmenko ve svém jméně? Pravidelně se procvičuje sluchová hlásková syntéza např. Co je to? K-O-S, potom i delší slova a věty. V této etapě jde spíše o hru s písmeny, není cílem, aby děti hned dokonale znaly abecedu. V každé hodině dbáme na zapsání jednoho až dvou slov. Zvlášť ukazujeme a vyslovujeme dlouhé samohlásky.

2. Práce s učebnicí Učíme se číst pohádky

Cílem této etapy, která trvá asi do poloviny až konce listopadu, je vytvoření základních čtenářských návyků. Pracujeme pouze s velkými tiskacími písmeny a děti zapisují hůlkovou abecedou. Děti si osvojují písmena vlastní diskriminací.

Co je to mnohonásobná diskriminace? Psycholog Robert Gagné hovoří o osmi typech učení:

- a) *Učení signálům*
- b) *Učení S-R spojům (stimul – reakce)*
- c) *Řetězení*
- d) *Učení verbálními asociacím*
- e) *Mnohonásobná diskriminace*
- f) *Učení pojůmům*
- g) *Učení principům*
- h) *Řešení problémů*

Učení mnohonásobným diskriminacím je významným typem učení nejen ve škole, ale i v životě. Nenutíme děti, aby tvary písmen byly dokonalé. Hůlková abeceda je jen prostředkem ke čtení a k vyjádření myšlenky. Žák, který vkládá energii do psaní, zanedbává výcvik čtení. Důležité je často chválit. Postupně poznávají di, ti, ni, dy, ty, ny, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě. Tato úskalí našeho jazyka je nutné vysvětlit na slabice a cvičit srovnáváním slov s dy-di, ty-ti atd. V listopadu začnou děti psát psacím písmem (malá tiskací písmena nezapisujeme, mají příliš složitý tvar). První polovina učebnice je věnována průpravě na čtení pohádek. O všem, co s dětmi čteme, si hodně povídáme, můžeme pohádky domýšlet, vymýšlet nové i dramatizovat. Rozvíjíme tak řeč i slovní zásobu. V listopadu můžeme už děti seznamovat s malými tiskacími písmeny, využíváme podobnosti písmen a mohou si vyzkoušet i čtení některých slov. Malá tiskací písmena ale nezapisují. Vzhledem k tomu, že v době experimentu zatím nebyly písanky ke genetické metodě, psaní probíhalo podle sešitů, které měla škola k dispozici.

3. Přejchod ke čtení malými tiskacími písmeny

Po získání základních čtenářských dovedností se objevil transfér a mnohé děti s radostí oznamovaly, že poznávají malá tiskací písmena na základě podobnosti. I zde se uplatní mnohonásobná diskriminace, jako u velkých tiskacích písmen. K rychlejšímu osvojení písmen se doporučuje postupovat po částech. Jsou některá písmena, která jsou těžko osvojitelná. Pomáhají nácviky takzvaných verbálních řetězců. Po skončení nácviku velké tiskací abecedy se počítá se čtením článků v Čítance pro nejmenší čtenáře. V experimentu byla použita Česká čítanka. Před Vánocemi všechny děti četly. Nenacvičovaly tedy poslední písmena v květnu, jako to dělá analyticko-syntetická metoda. Psaní probíhalo nadále do písanek, které měla škola k dispozici. Na konci pololetí už nezkoumáme znalost písmen, ale rychlost čtení. Nácvik čtení velkých tiskacích písmen probíhal podle genetické metody, v této fázi se již uplatňuje globální čtení. I nadále pokračujeme v pravidelném hláskovém skladu a rozkladu slov, zařazujeme dechová a artikulační cvičení, hry a relaxaci.

3.8.2 ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSKÉ DOVEDNOSTI

Ve druhém pololetí již děti rozvíjejí čtení vlastní činností. Cvikem se činnost zdokonaluje, až konečně jen zběžný pohled stačí, aby čtenář správně přečetl i několik slov najednou. Využíváme hodně tabule, názorné pomůcky (stírací tabulky, interaktivní tabule...) a hry. Před čtením textu vypisujeme a cvičíme neznámá nebo obtížná slova. Individuálně docvičujeme to, co některé děti nezvládají. Věnujeme hodně pozornosti rozvoji vyjadřovacích schopností a slovní zásoby. Výcvik čtení neomezujeme jen na texty ve Slabikáři, žáci nosí do školy knihy, které již přečetli. Při práci s texty klademe velký důraz na porozumění čteného textu. Vždy musíme žáky seznámit s novou slovní zásobou, vysvětlit význam slov a zadávat otázky k textu pro kontrolu porozumění. Kontrolu můžeme provádět i pomocí her a dramatizací k přečtenému tématu. Cílem čtení je technika porozumění, technika čtení je jen prostředkem.

Je nevhodné brát dětem v elementárních třídách možnost slovního projevu, čímž je hlasité čtení. Navzdory tomu, že hlasité čtení pro komplikovanost pohybů řečového ústrojí čtecí pochod zpomaluje a testy ukázaly, že čtenář lépe porozumí tomu, co si čte pro sebe, nežli tomu, co čte nahlas.

Pro dosažení těch nejlepších výsledků se musíme opírat o psychologické zákonitosti učení:

- ✓ Zákon motivace nás vede k tomu, abychom organizovali výuku tak, aby děti měly radost z učení. Učitel děti povzbuzuje a pomáhá jim překonávat počáteční potíže. Musí být velmi trpělivý. Motivaci ke čtení posiluje i kresebná úprava slabikáře nebo čítanky, výběr textů, hry.
- ✓ Zákon cviku spočívá v tom, že učitel organizuje práci tak, aby nejen ve škole, ale i doma děti četly a psaly. Již J. A. Komenský upozorňoval na to, že se děti naučí číst čtením, psát psaním, to znamená hodně číst a psát. Žádná dovednost se nerozvíjí, není-li cvičena.
- ✓ Zákon transféru pomáhá využívat již osvojené vědomosti, dovednosti a návyky k získání nových vědomostí, dovedností a návyků. Při nácviku čtení genetickou metodou je velmi dobře využíván. Děti se naučí číst nejdříve velkou tiskací abecedou, transfér jim pomáhá rychle si osvojit i malou abecedu na základě podobnosti. V první třídě se však může projevit i negativní transfer, tzv. interference, např. záměnou b,d - m,n - s,z. Interferenci odstraňujeme např. modelováním písmen, střídavým protikladem (buk-dub), častým opakováním v pětiminutkách.
- ✓ Zákon opakování musí probíhat tak, aby dětem působilo radost. Opakujeme hodně písmena, slova, věty nejen pro čtení, ale i pro psaní. Učitel nedává číst článek například pětkrát, sníží tím zájem dítěte o čtení, ze kterého se stává dril. Mnohem výhodnější je častější čtení článku oživit úkoly. Například: „Přečtěte si článek znovu a podtrhněte některá slova.“ Nebo: „Přečteme článek a naučíme se větu o pejskovi nazpaměť.“ atd.

3.8.3 DIAGNOSTICKÉ METODY PRO ZJIŠTĚNÍ DOSAŽENÉ ÚROVNĚ ČTENÍ

První, kdo u nás upozornil na potřebu testování v elementárním čtení a psaní, byl Václav Příhoda. Požadoval, aby testy byly v každé učebnici, a sestavil je na základě čtení s porozuměním. Současné výzkumy potvrzují, že test prověří, zda učebnice naučí, nebo ne. Proto by učebnice neměly být vydávány bez výstupních testů.

Stejně smýšlela i Jarmila Hřebejková a její diagnostické prověrky pomáhaly učitelům ke zjištění čtenářské úrovně žáků. Nedostatky a chyby bylo možné včas podchytit a napravit. Testy mají orientační charakter. Nejsou podkladem pro hodnocení. Slouží učiteli jako prostředek kontroly dosažených cílů a podávají přesnou informaci o tom, v čem žáci chybují a se kterými žáky bude muset individuálně čtení docvičovat.

Posouzení dosažené úrovně čtenářské dovednosti čtením neznámého textu

Hřebejková používala tři diagnostické prověrky:

1. listopad – sledovalo se množství chyb, způsob, jakým žák skládá slova, jak si počíná, než vysloví slovo jako celek, jak čte větu. Učitel si dělal poznámky, zda žák čte plynule, zda čte po slabikách, zda využívá dvojího čtení apod. Důležitý byl i záznam o tom, jak žák čtenému porozuměl (úplně, částečně, váhavě, s návodnými otázkami...).
2. leden – od první prověrky se liší náročností a délkou textů. Obě prověrky jsou vytištěny větším typem písma.
3. konec března – přiměřeně zvýšená náročnost a délka textů. Standardní typ a velikost písma.

4 PEDAGOGICKÝ VÝZKUM⁹

V minulosti byla pedagogika chápána po vzoru přírodních věd v podstatě jako popisná věda, jejímž úkolem je především shromažďovat a popisovat fakta. V současné době dosáhla pedagogika úrovně, kdy se především rozvíjí vědeckým zkoumáním výchovných jevů. Existuje mnoho definic výzkumu. Některé jsou velmi složité a některé jsou naopak lakonické. Výzkum se definuje velmi těžko, protože má mnoho tváří a stránek.

Z množství definic jsem vybrala tuto:

Výzkum je systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají nové poznatky (volně podle P. D. Leedyho, 1985, s. 4).

Jak je vidět, výzkum je především způsob myšlení. Problémy, které se jím řeší, jsou obvykle vážné, hluboké anebo rozsáhlé, takže je není možno řešit rychle, na jedno posezení. Aby se problém vyřešil, často si vyžaduje soustředěnou nebo opakovanou činnost. Proto definice uvádí, že je to činnost **systematická**. Výzkum snižuje nevědomost lidstva. Odstraňuje nesprávné, neúplné anebo nedokonalé poznání jevů. Odhaluje jejich více či méně skryté stránky. Výzkum je tedy způsob „zmoudření“ lidí. Má také korekční schopnost. Proto se v definici mluví o tom, že se jím **potvrzují anebo vyvracejí poznatky**, které jsou dosud o jevu známé. Potvrzení už známých poznatků je nutné, protože realita se mění a naše poznání ji musí „dohánět“. Výzkum je cyklické řešení problému. Konečné a definitivní řešení nikdy neexistuje. Naše poznání nikdy nebude úplné, i když se vždy bude zdokonalovat a prohlubovat. V tom je optimistické směřování výzkumu.

4.1 DRUHY PEDAGOGICKÝCH VÝZKUMŮ

Každý konkrétní výzkumný akt reprezentuje určitý typ vědeckého výzkumu. Jednotlivé typy výzkumu lze rozčleňovat na základě rozdílných hledisek; zde budeme charakterizovat nejdůležitější typy. Podáme si zde jen stručnou charakteristiku hlavních typů výzkumů, s nimiž se lze setkávat v pedagogice.

⁹ J. Skalková a kol. : Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu. Praha : SPN, 1983, s. 35.

- TEORETICKÝ VÝZKUM v pedagogice je takový způsob vědeckého zkoumání, který pracuje s čistě teoretickými metodami - analýza a syntéza, indukce a dedukce, modelování aj., dospívá k teoretickým závěrům.
- EMPIRICKÝ VÝZKUM pracuje vždy s nějakými konkrétními jevy edukační reality, s konkrétními daty o nich, dospívá ke konkrétním poznatkům.
- TERÉNNÍ VÝZKUM se provádí přímo ve školách nebo v jiném edukačním prostředí.

Vztah metody a předmětu výzkumu

Vztah metody výzkumu a předmětu výzkumu není náhodný. Mezi tím, co se má poznat, a cestou, způsobem, jak se to poznává, existuje nutná vnitřní souvislost. Proto předmět pedagogiky, povaha výchovných jevů a procesů určuje metodu a charakter pedagogických výzkumů. Víme-li tedy, že předmět má určitou povahu, volíme podle toho i odpovídající metody jeho zkoumání. Realita, kterou pedagogika zkoumá, je velmi složitá a různorodá. Předmětem pedagogického výzkumu mohou být pedagogické ideje minulosti i vývoj, výchovně vzdělávací proces, škola (její jednotlivé druhy) i jiná výchovně vzdělávací zařízení, mimoškolní činnost atd. V závislosti na zkoumaném předmětu se projevuje specifickým způsobem výběr, systém i způsob použití výzkumných metod. Nepochybně metody použité při zkoumání dějin české školy v prvních desetiletích 20. století budou jiné, než metody výzkumu osobnosti učitele. Jednotlivé pedagogické disciplíny spolu s řešením své problematiky (dějiny pedagogiky, srovnávací pedagogika, didaktika, teorie výchovy, pedagogika dospělých atd.) využívají metod pedagogiky v aplikaci na zvláštnosti svého předmětu, rozvíjí a prohlubují je prostřednictvím svých konkrétních výzkumů. Uplatňuje se zde vztah obecného a zvláštního tím, že se sledují určité varianty jednotlivých metod a jejich vztahů z hlediska předmětu výzkumu.

*S výzkumem se setkáváme už od raného věku. Dítě hodí předmět na zem. Zkoumá, jestli se rozbije, který zvuk vydá, jestli změní tvar apod. Dítě také zkoumá skupenství - např. jídla.

4.2 PŘÍPRAVA A ORGANIZACE VÝZKUMU

Výzkum má několik etap, následují po sobě, časově se překrývají. Proto výzkum vyžaduje promyšlenou organizaci a plánování. Výzkum trvá určitý čas (několik týdnů či měsíců, i několik roků). Toto může být pro začátečníky zklamání, pokud očekávají rychlý postup. Dvě největší zklamání přijdou, pokud začátečník:

1. podcení časové proporce výzkumu - počítá s kratším časem, než mu musí ve skutečnosti věnovat
2. sesbírá údaje v terénu, ale pak je neumí zpracovat, uspořádat a vyhodnotit.

Jak uvádí P. Dittrich¹⁰: „Chceme-li se pustit do výzkumné práce, je třeba si uvědomit, že výzkum stojí a padá s kvalitou vstupního projektu, který je podepřen studiem odborné literatury a empirickými zkušenostmi badatele.“

Etapy výzkumu¹¹

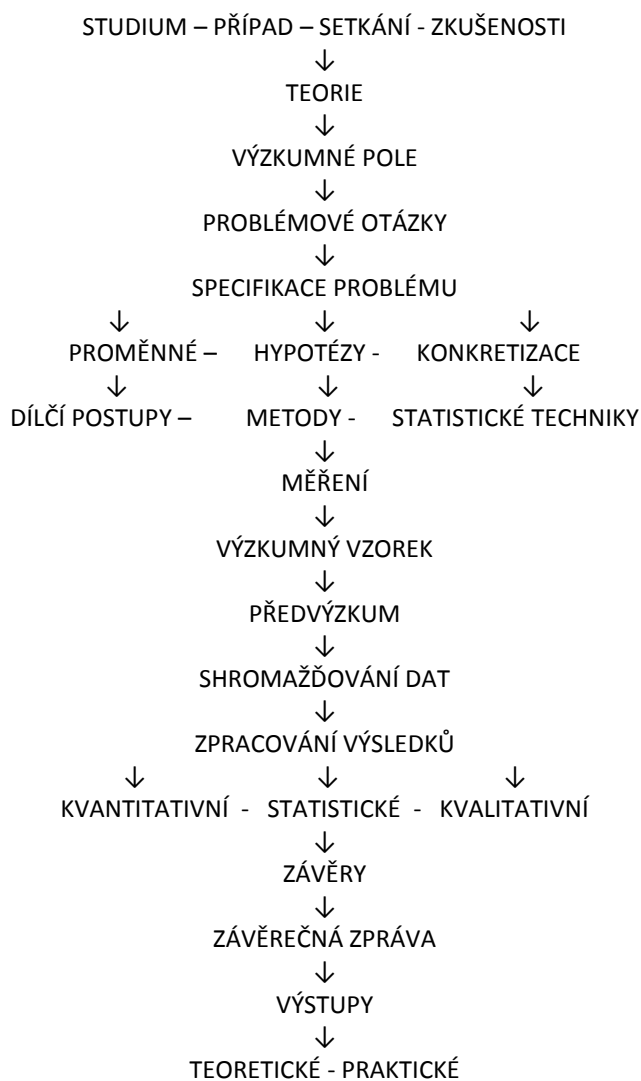
- Stanovení výzkumného problému. Přesně vědět, co chceme zkoumat. Výzkumný problém je základem, od kterého se odvíjí všechny další kroky ve výzkumu. Je třeba si stanovit: koho chci zkoumat, kdy a v jakých situacích ho chci zkoumat.
- Informační příprava výzkumu. Knihy, články, výzkumné zprávy, ale i konzultace se zkušenějšími (zbavit se nejistoty).
- Příprava výzkumných metod. Vybrat vhodnou výzkumnou metodu a v rámci ní výzkumný nástroj. Používání tohoto výzkumného nástroje si musí nacvičit a potom vyzkoušet alespoň na malém souboru lidí či vyučovacích hodin. Zjistit, zda nástroj funguje = **předvýzkum**.
- Sběr a zpracování údajů. Konkrétní použití výzkumného nástroje. Údaje se registrují, zapisují, nahrávají apod., pak se zpracují do tabulek a grafů.
- Interpretace údajů. Je potřeba údaje vysvětlit, dát do vztahu s dosavadním poznáním a uvést jejich využití v praxi.

¹⁰ H. Kasíková, A. Vališová a kol. : Pedagogické otázky současnosti. Praha : ISV nakladatelství, 1994, P.Dittrich-s.118.

¹¹ J. Skalková a kol. : Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu. Praha : SPN, 1983, s. 136-138.

- Psaní výzkumné zprávy. Má podobu výzkumné zprávy, disertace, kvalifikační práce, studie, článků apod.

Myšlenková cesta badatele při výzkumu¹²



METHODOS = řecky postup nebo cesta

¹² J. Maňák, V. Švec : Cesty pedagogického výzkumu. Brno : Paido, 2004, s. 20.

4.3 VÝZKUMNÉ METODY

Metoda patří mezi **prostředky výchovy** - prostředek je všechno to, co učitel (vychovatel, rodič) použije k dosažení cíle.

Zjednodušeně by se dalo říci, že METODA je CESTA K VYMEZENÉMU CÍLI.

V následující části vypíšu jen některé výzkumné metody, které jsou nejfrekventovanější. Popisy dalších výzkumných metod možno najít v jiných knihách o metodologii výzkumu.

Metody pedagogického výzkumu:¹³

Historicko-srovnávací metody jsou takové metody, u kterých je důležité sledovat vznik, rozvoj, vývojový stupeň a změny ve vývoji vědomostí, osobnostních vlastností žáka apod. Srovnávací metoda např. srovnává jevy (fakty) v experimentální a kontrolní skupině žáků, nebo srovnává školské systémy v různých státech apod.

Teoretické metody jsou takové, ve kterých se uplatňují myšlenkové procesy (analýza a syntéza, indukce a dedukce, kauzalita). Patří sem i metody modelování. Nejdůležitější teoretická metoda je MYŠLENKOVÝ EXPERIMENT.

Statistické a matematické metody slouží k interpretaci výsledků výzkumu. S jejich pomocí dochází ke kvalitativnímu i kvantitativnímu zpracování dat např. frekvenční tabulky, četnost, aritmetický průměr, rozpětí, průměrná odchylka atd.

Empirické metody

a) **POZOROVÁNÍ** se dá provádět ve dvou rovinách:

a) extrospekce znamená pozorování jiných

b) introspekce je sebezpozorování

Znamená sledování činnosti lidí, záznam (registrace nebo popis)této činnosti, její analýzu a vyhodnocení. Při kvantitativně orientovaném výzkumu pozorovatel už před začátkem pozorování ví přesně, co a jak bude pozorovat. Stanovil si druhy jevů, na které své pozorování zaměří = strukturované pozorování.

¹³ H. Kasíková, A. Vališová a kol. : Pedagogické otázky současnosti. Praha : ISV, 1994, P.Dittrich, s.119.

Co všechno můžeme např. u dětí zjišťovat? Jak vnímají učitelku, jejich soustředěnost, vzájemné vztahy, vyrovnanost atd.

Z pozorování nezjistíme všechno. Pokud je předmětem našeho zájmu něčí názor, postoj, přání nebo si chceme ověřit, zda dotyčný porozuměl situaci, s pozorováním nevystačíme. Na místě je rozhovor.

b) ŠKÁLOVÁNÍ se uskutečňuje se různými druhy posuzovacích škál. Posuzovací škála je nástroj, který umožňuje zjišťovat míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu. Posuzovatel vyjadřuje svoje hodnocení určením polohy na škále.

Posuzovací škály mají obvykle 3, 5, 7, případně 9 stupňů. Počet stupňů ovlivňuje jemnost posouzení. Při třech stupních je jev posouzen hruběji, s růstem počtu stupňů narůstá jemnost posouzení. Počet stupňů je lichý, tím se vytváří symetrická škála, kde nalevo od středu i napravo od středu je stejný počet stupňů. Mimoto na škále bývá ještě možnost označena jako „N“-znamená „neumím se vyjádřit“ nebo „nehodí se“. Tím se zabraňuje vynucování hodnocení v případě, že posuzovatel nemá vyhraněné stanovisko k hodnocenému jevu nebo se jev nedá hodnotit (např. nevyskytl se).

c) DOTAZNÍK je způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.

Je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů. Je určen především pro hromadné získávání údajů. Je možné distribuovat velké množství dotazníků v jednom čase na velké ploše, ale je třeba vzít v úvahu efektivitu návratnosti. Ta je obvykle velmi nízká - často i méně než 20%.

TERMINOLOGIE:

Osoba, která vyplňuje dotazník, se nazývá respondent.

Jednotlivé prvky dotazníku se nazývají otázky- někdy se označují jako položky.

Položka je vhodnější označení tehdy, když výrok nemá tázací, ale oznamovací formu.

Zadávání dotazníku se nazývá administrace.

Cíl dotazníku je základní podmínkou, která přispívá k cílevědomému zaměření. Nepřesné vymezení vede k nejasnosti celkové koncepce dotazníku.

Struktura dotazníku má být promyšlená. Při přípravě rozdělit problém do několika podproblémů. Dotazník se obvykle skládá ze tří částí. Vstupní část vysvětluje cíle dotazníku.

d) ROZHOVOR (INTERVIEW), zde je výhodou možnost bezprostřední reakce toho, kdo rozhovor vede, na to, co respondent odpovídá, jak se tváří (chová) u toho, co říká, apod.

Je to jedna z nejobtížnějších metod (nedá se naučit). Je zapotřebí určité empatie, sociálního cítění, které lze částečně naučit - buď pozorováním rozhovorů těch, kteří jej umí, nebo z odposlechu natočených rozhovorů. Obsahem interview jsou otázky a odpovědi. Otázky jsou buď uzavřené -ano, ne, a, b, c, nebo otevřené -složitější větná konstrukce -atraktivnější pro posluchače či diváky. Na začátku by měl tazatel navodit přátelskou atmosféru, pohodu a nejdříve pokládat jednoduché otázky, převážně směřující do oblasti zájmů a aktivit volného času dotazovaného. Cílem je, aby dotazovaný odcházel s dobrým pocitem a s tím, že v tazateli měl oporu, rádce a přítele, ne soudce a kata v jedné osobě.

e) EXPERIMENT se v každodenním jazyce používá volněji řečený jako pokus, zkoušení.

Ve vědecké řeči má slovo experiment odlišný význam. Musí v něm být alespoň dvě složením blízké skupiny osob, které fungují za různých podmínek. Tyto podmínky se přísně kontrolují (má je v rukou experimentátor) a na konci experimentu se jejich vliv v obou skupinách vyhodnotí. Experiment je metoda, jejíž síla spočívá v možnosti manipulovat s proměnnými.

Osoby, které se zúčastňují experimentu, se nazývají subjekty. Výběr subjektů se uskutečňuje podle jistých znaků. Znak může být věk, pohlaví, školní úspěšnost apod.

B: PRAKTICKÁ ČÁST

5 CÍL, METODY, POSTUP PRÁCE

V této praktické části prezentuji výsledky svého výzkumného šetření. Jak již napovídá název diplomové práce, ve výzkumném šetření jsem se zabývala problematikou zrakového a sluchového vnímání, které má vliv na počáteční čtení. V teoretické části diplomové práce je uvedeno, jak by mělo být dítě připraveno na vstup do školy a jednu celou kapitolu věnuji pedagogickému výzkumu. Výzkumným šetřením na začátku prvního ročníku jsem zjišťovala, na jaké úrovni mají děti zrakovou a sluchovou percepci a posléze, v polovině druhého ročníku, jsem je podrobila testu čtenářské dovednosti. Hlavním cílem, na který jsem se zaměřila, bylo zjistit, zda má úroveň zrakové a sluchové percepcie vliv na nácvik elementárního čtení.

Nyní již k samotnému výzkumnému šetření. Pedagogický výzkum probíhá v šesti etapách, které popsal Peter Gavora¹⁴ (2010, s. 18). Podle těchto etap jsem postupovala i já.

5. 1 Stanovení výzkumného problému

Nejprve jsem stanovila to, že výzkumné šetření bude orientováno kvantitativně i kvalitativně. Kvalitativně orientované šetření uvádí zjištění ve slovní podobě, výzkumník se snaží o osobní kontakt se zkoumanými osobami, zkoumá malé skupiny lidí, nejčastěji používá metod interview a pozorování. Kvantitativně orientované výzkumné šetření pracuje s číselnými údaji, nejčastěji pomocí dotazníků zjišťuje množství, rozsah nebo frekvenci výskytu jevů, zkoumá velké skupiny jevů, udržuje odstup od zkoumaného a směřuje k zevšeobecnění.

Známe tři typy výzkumných problémů: relační (vztahové), deskriptivní (popisné) a kauzální (příčinné). Já ve své práci budu řešit výzkumný problém deskriptivní. Úkolem deskriptivního problému je zjistit a popsat stav nebo výskyt určitého jevu. Z metod se obvykle využívá pozorování, škálování, dotazník nebo interview (Gavora, 2010, s. 56).

¹⁴ GAVORA, P. : *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšířené české vydání. Brno : Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

Výzkumný problém deskriptivní jsem formulovala těmito otázkami:

a) na jaké úrovni je zraková a sluchová percepce žáka při vstupu do školy

b) na jaké úrovni jsou jeho čtenářské dovednosti v polovině druhého ročníku

Cílem mé práce bude zjistit, zda tyto dva body spolu souvisí a jestli je mezi nimi vzájemná spojitost. Dále je důležité určit **koho, kdy a v jakých situacích** chci zkoumat.

Při tvorbě diplomové práce jsem postupovala následovně:

Během měsíců března až června 2010 jsem si rozmyšlela téma diplomové práce. V té době jsem již věděla, že od září 2010 budu učit poprvé v mém životě první ročník. Mým cílem bylo zaměřit diplomovou práci na výzkumné šetření těchto dětí. Téma diplomové práce mi bylo schváleno v červnu 2010.

Poté jsem během července 2010 vypracovala formulář Diagnostické vyšetření a Manuál k diagnostickému vyšetření, který jsem hned vyzkoušela v rámci předvýzkumu v předškolním oddělení Mateřské školy „U jablíček“ v Klášterci nad Ohří.

Následovalo organizační zajištění a souhlas ředitelek obou škol, ve kterých budu výzkumné šetření provádět. V průběhu srpna 2010 jsem vytvořila Souhlas se zařazením dítěte do výzkumného šetření, který jsem si připravila pro rodiče budoucích prvňáčků. Také jsem si naplánovala spolupráci s paní učitelkou Ladou Pichlíkovou z 3. Základní školy v Kadani.

Od 20. září do 29. října 2010 jsem prováděla diagnostická vyšetření na naší škole Kadaňská Jednička a celý měsíc listopad 2010 na 3. Základní škole v Kadani, kam jsem docházela.

Během následujících tří měsíců (do února 2011) jsem vyhodnocovala sesbírané výsledky a informace.

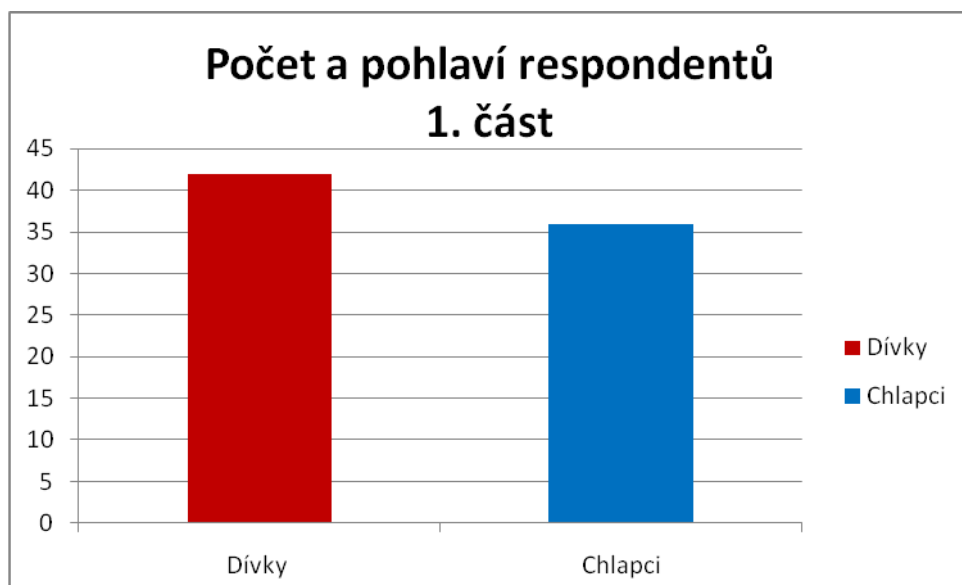
Březen až listopad 2011 jsem využila k nastudování literatury a ke zpracování teoretické části diplomové práce.

V lednu až únoru 2012 jsem žáky druhého ročníku Kadaňské Jedničky podrobila Standardizovanému testu čtenářské dovednosti.

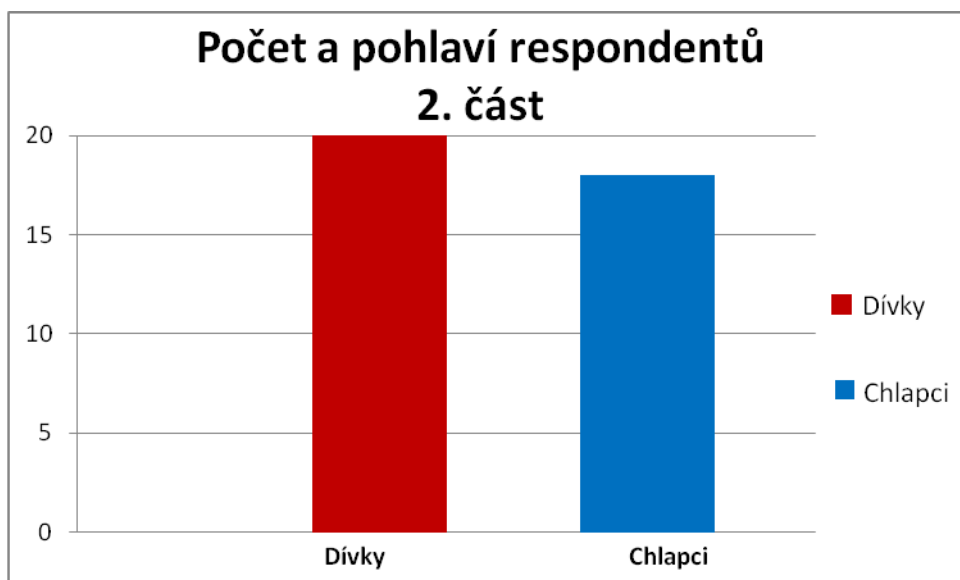
Od března do května 2012 jsem se věnovala kompletnímu zpracování diplomové práce a sumarizaci výsledků zkoumání v oblasti zrakové a sluchové percepce a jejímu vlivu na počáteční gramotnost.

Popis zkoumaného vzorku

Zkoumaným vzorkem byli **v první etapě** šetření žáci 1. základní školy a 3. základní školy v Kadani. Jelikož na 1. základní škole učím, šetřením jsem podrobila všechny naše příchozí prvňáčky. Protože na naší škole jsou jen dvě paralelní třídy, tj. 38 žáků, požádala jsem o pomoc kolegyni z 3. základní školy, která mi umožnila provést šetření i na jejich škole. Celkem se mi podařilo vyšetřit 78 dětí. Z toho 42 dívek (54%) a 36 chlapců (46%).



Ve druhé etapě výzkumného šetření, které se týkalo úrovně čtenářských dovedností, se mi již nepodařilo spolupracovat se 3. základní školou z organizačních důvodů. Proto jsem pracovala jen s dětmi z naší školy, kterých bylo celkem 38. Z toho 20 dívek (53%) a 18 chlapců (47%).



Stručná charakteristika vybraných základních škol:

ZŠ Kadaňská jednička¹⁵

Škola se nachází v centru města. Je to nejmodernější a nejnovější škola v Kadani. V současné době je na prvním stupni 10 tříd. Škola zajišťuje logopedickou péči i péči o žáky se specifickými poruchami učení a chování. Nabízí také možnost využívat dvě tělocvičny, dvě hřiště a svůj vlastní bazén.

3. ZŠ v Kadani¹⁶

Tato škola má výhodu v tom, že je obklopena sportovišti, na které má škola přístup zdarma. Je to koupaliště, tenisové kurty, fotbalové hřiště, zimní stadion a velká moderní sportovní hala, otevřená v roce 2011. Jako jediná škola v Kadani vyučuje elementární čtení genetickou metodou.

¹⁵ [online]. [cit. 2012-05-05]. Dostupné z: <http://www.1zskadan.cz/>

¹⁶ [online]. [cit. 2012-05-05]. Dostupné z: <http://www.3zskadan.cz/>

5.2 Informační příprava výzkumu

Sehnala jsem si literaturu týkající se této problematiky. Z každé publikace jsem vypisovala zápisky, ze kterých jsem posléze psala teoretickou část. Některé informace jsem rovněž získala z vlastních poznámek z přednášek předmětů Pedagogiky, Speciální pedagogiky a Psychologie, které jsem absolvovala v uplynulých letech na naší fakultě. S přípravou formuláře k diagnostickému vyšetření v praktické části výzkumného šetření mi pomohly pracovnice Pedagogicko-psychologické poradny v Kadani, zejména paní Helena Senecká. Tato poradna mi také poskytla Standardizovaný test čtenářské dovednosti. Na dálku (z východočeského kraje) mně také pomohla paní Magda Límová, v současné době ředitelka PPP.

5.3 Příprava výzkumných metod

Jako výzkumnou metodu jsem zvolila v první části výzkumu **ŠKÁLOVÁNÍ**, ke kterému mi napomohlo **diagnostické vyšetření** dětí zaměřené hlavně na zrakovou a sluchovou percepci a prostorovou a pravolevou orientaci. Okrajově jsem testovala i úroveň řeči a slovní zásobu. Tyto jevy jsem již nevyhodnocovala, posloužily mi jen jako nástroj k uvolnění dítěte a rozmluvení se, a také jako ukazatel úrovně žáků naší školy a využití je dále v praxi. K tomuto vyšetření jsem vypracovala formulář **DIAGNOSTICKÉ VYŠETŘENÍ** (viz. příloha č. 1) a **MANUÁL K DIAGNOSTICKÉMU VYŠETŘENÍ** (viz. příloha č. 2).

Ve druhé části výzkumu jsem použila jako nástroj **STANDARDIZOVANÝ TEST ČTENÁŘSKÉ DOVEDNOSTI** (viz. příloha č. 3), který zjišťoval čtenářskou úroveň dětí v polovině druhého ročníku.

T-239 DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ - J. Novák (ČR)¹⁷

Popis testu: Diagnostika specifických poruch učení (dále jen SPU) představuje přepracované, upravené a doplněné 2. vydání původního testu T-238 Diagnostika vývojových poruch učení v českém jazyce z roku 1994. Je koncipován jako strukturální vícedimenzionální test zaměřený na parciální posuzování struktury a úrovně jazykových schopností dětí, které mají zřetelné obtíže s nabyváním a užíváním základních čtenářských a písářských pravopisných dovedností. Skládá se ze standardizovaných testů a ze standardizovaných zkoušek. Umožňuje při interpretaci nálezů uplatnit jak hlediska kvantitativní, tak hlediska kvalitativní. Normy jako číselné

¹⁷ Dostupné z < http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/Katalog_popis.asp?kod=593&ZozArg=1&Kateg=1&MT=>[online]. [cit. 2012-05-05].

hodnoty výkonů ve specifických zkouškách (nikoliv ve standardizovaných testech) nejsou v Lurijovskij koncipovaném pojetí diagnostiky hlavním nositelem informací pro interpretaci nálezů. Dosažená suma HS je charakterizována formou individuální procentuální úspěšnosti. Zcela nově jsou zpracovány kapitoly Písemný projev – nové obsahy standardizovaných diktátů a přepisů textu a dosažené výkony převedeny na percentilové normy. Používání testu v návaznosti na psychologická vyšetření je nutností. Diagnostická metodika je určena zejména pro individuální uplatnění na odborných pracovištích psychology a těmi speciálními pedagogy, kteří na dané problematice pracují v týmu s psychologem.

Použití: individuální, pro děti od 7 do 15 let

Čas potřebný k administraci: cca 50 až 65 min.

Součástí testu: Příručka, Přílohy 1 (spotřební), Přílohy 2 (trvalé karty)

Standardizované didaktické testy jsou nástrojem pedagogické diagnostiky, které nabízí porovnání výkonů žáků s předem stanovenou normou nebo s normou, která vyplyne z koncepce, zpracování a interpretace testu. Didaktický test je zkouška, která se orientuje na objektivní zjišťování úrovně zvládnutí učiva u určité skupiny osob. Od běžné zkoušky se liší zejména tím, že je navrhován, ověřen, hodnocen a interpretován podle určitých, předem stanovených pravidel. Např. test rychlosti čtení, kde měříme, kolik slov je schopen žák správně přečíst za minutu. Nestandardizované didaktické testy jsou takové testy, u nichž neproběhlo ověřování na větším vzorku žáků a které si připravují učitelé sami pro svou potřebu¹⁸.

Bylo nezbytné zjistit, zda formulář k diagnostickému vyšetření bude fungovat, zda je pro respondenty srozumitelný a zda vyprodukuje takové údaje, které potřebuji. Proto jsem provedla **předvýzkum**.

Předvýzkum

Již v červenci 2010 jsem se domluvila s paní ředitelkou Mateřské školy „U jablíček“ v Klášterci nad Ohří, kam chodila v té době moje mladší dcera, na spolupráci. Ta mi umožnila navštívit předškolní oddělení, kde jsem si na 10 dětech vyzkoušela diagnostické vyšetření. Vybrala jsem si 5 děvčat a 5 chlapců ve věkovém rozmezí 6 – 6,5 let. Předvýzkum jsem prováděla během jednoho týdne, kdy jsem vždy přišla po obědě – po poledním klidu, aby byly děti

¹⁸CHRÁSKA, M. : *Didaktické testy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno : Paido, 1999, s. 12, ISBN 80-85931-68-0.

odpočinuté. Každý den jsem si vzala do vedlejší místnosti dvě děti, abychom měli na práci klid. Zvýšenou pozornost jsem věnovala hlavně tomu, jak děti vnímají mé pokyny, zda jim rozumí. Také jsem chtěla zjistit přibližnou délku celého vyšetření, zda děti zvládnou udržet pozornost. Z předvýzkumu jsem se dozvěděla, že děti mým pokynům rozumí a jsou schopné je provést, také dobře zvládly délku vyšetření, které trvalo průměrně 20 minut.

5.4 Sběr a zpracování údajů

První etapa výzkumného šetření začala tím, že jsem hned na první třídní schůzce, která se konala 1. září 2010, seznámila rodiče žáků mé třídy s tématem diplomové práce a požádala je o vyplnění formuláře Souhlas rodičů s vyšetřením (viz. příloha č. 4). O totéž jsem požádala i kolegyně z paralelní třídy a 3. základní školy. Velmi mě překvapilo, že žádný z rodičů neodmítl a tak přesto, že se v průběhu šetření naskytly různé organizační problémy, podařilo se mi vyšetřit všech 78 prvňáčků z obou škol.

Jelikož jsem považovala za nutné se nejprve s mými prvňáčky seznámit, k tomu mi pomohl projekt „Každý den s pohádkou“, který trval prvních 14 dní školní docházky, začala jsem s diagnostickým vyšetřením až třetí týden v září. Postupně jsem si vybírala žáky po jednom a zůstávali jsme ve třídě, kde jsem provedla vyšetření. S rodiči dětí, které chodí hned po vyučování domů, jsem se domluvila předem, že je asi na půl hodiny zdržím. Potom jsem si zašla pro další dítě do školní družiny, které již bylo po obědě. Takto jsem postupně vyšetřila (po dvou dětech denně) všech 38 žáků z naší školy. Vždy jsem dbala na to, aby byl ve třídě klid, vyvětraná místnost a hlavně, aby dítě nebylo unavené. Na stejném principu jsem postupovala i s dětmi z 3. základní školy, kde mi paní učitelka Lada Pichlíková umožnila provádět vyšetření v její třídě. Pro mě to bylo velmi časově a organizačně náročné období, kdy jsem se musela po vyučování rychle přesunout asi 1 km do vedlejší školy. Osm žáků jsem dokonce vyšetřila před vyučováním, protože jsem využila toho, že chodí ráno do školní družiny. Tímto pro mě první etapa skončila.

Druhou etapu výzkumného šetření jsem započala v lednu 2012. Jednalo se o Standardizovaný test čtenářské dovednosti, kde jsem sledovala rychlost, správnost, plynulost čtení a porozumění textu. Bohužel se mi již nepodařilo navázat spolupráci s

3. základní školou, protože kolegyně Pichlíková nepostoupila, jako já, se svými dětmi do druhého ročníku a její nástupkyně nebyla ochotná se mnou spolupracovat. Rozhodla jsem se tedy, že zkoušku čtení podrobím jen žáky naší školy.

5.5 Interpretace údajů

Po sesbírání všech dat potřebných k výzkumnému šetření jsem začala s vyhodnocováním. Procházela jsem jednotlivé úkoly, podle škály jsem sčítala body, počítala procentuální zastoupení výkonů a výsledky jsem dávala do vztahu se stanovenými výzkumnými otázkami.

Veškeré vyhodnocené údaje jsem popsala v kapitole 6 Vyhodnocení výzkumného šetření.

5.6 Psaní výzkumné zprávy

Výzkumnou zprávou je praktická část této diplomové práce, v níž informuji

o průběhu a výsledcích pedagogického výzkumného šetření.

6 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

1. etapa probíhala od 20. září do konce listopadu 2010.

V této kapitole podrobně vyhodnotím výsledky získané z diagnostického vyšetření dětí v první části výzkumného šetření. Formulář, který jsem si k tomuto vyšetření připravila, obsahuje **úvodní část**, ve které zjišťuji věk, anamnézu dítěte a úroveň řeči a slovní zásoby. Úvodní část jsem použila k uvolnění dítěte, navození příjemné atmosféry a důvěry mezi mnou a dítětem. K tomu mi pomohl úkol, kde má dítě vyprávět pohádku podle obrázku (viz. příloha č. 5). V **hlavní části** se zaměřuji na sluchovou a zrakovou percepci, prostorovou a pravolevou orientaci. V **závěrečné části** jsem si udělala poznámku o tempu a koncentraci v průběhu vyšetření. V praktické části diplomové práce vyhodnotím **hlavní část** formuláře, ostatní informace použiju ve své praxi k další práci s dětmi. Celkem jsem vyšetřila 78 dětí (viz. graf na str. 55).

Hlavní část se skládá ze tří oddílů:

1. sluchová percepce
2. zraková percepce
3. prostorová a pravolevá orientace

Všechny tyto zkoušky jsem hodnotila pomocí **škály** a připisovala body takto:

1 bod zvládá bezpečně

2 body zvládá s opakováním či upřesněním instrukce

3 body zvládá s dopomocí

4 body nezvládá

1. Sluchová percepce

A První úkol se skládal ze dvou částí a byl zaměřen na sluchovou diferenciaci prvopočátečních slov. Nejprve jsem před dítě položila papír s deseti obrázky (viz. příloha č. 6) a nechala ho obrázky vyjmenovat. Poté mělo vybrat jeden, který nezačíná stejnou hláskou. V druhé části mělo dítě stejný úkol, jen s tím rozdílem, že se postavilo zády ke mně a já jsem 10 slov srozumitelně předříkávala (viz. Manuál k diag. vyšetření).

B Druhý úkol byl zaměřen na sluchovou diferenciaci koncových hlásek. Zde jsem opět předříkávala 10 slov (viz. Manuál k diag. vyšetření) a dítě, které stálo zády ke mně, odpovídalo, jakou souhlásku slyší na konci slova.

C Třetí úkol měl ukázat, zda dítě rozlišuje hlásky ve slovech. Řekla jsem vždy dvojici slov (viz. Manuál k diag. vyšetření) a dítě mělo určit, ve kterém z těchto slov se objevila hledaná hláska. Např. „hledáme Z“ a řekla jsem slova kos – váza atd.

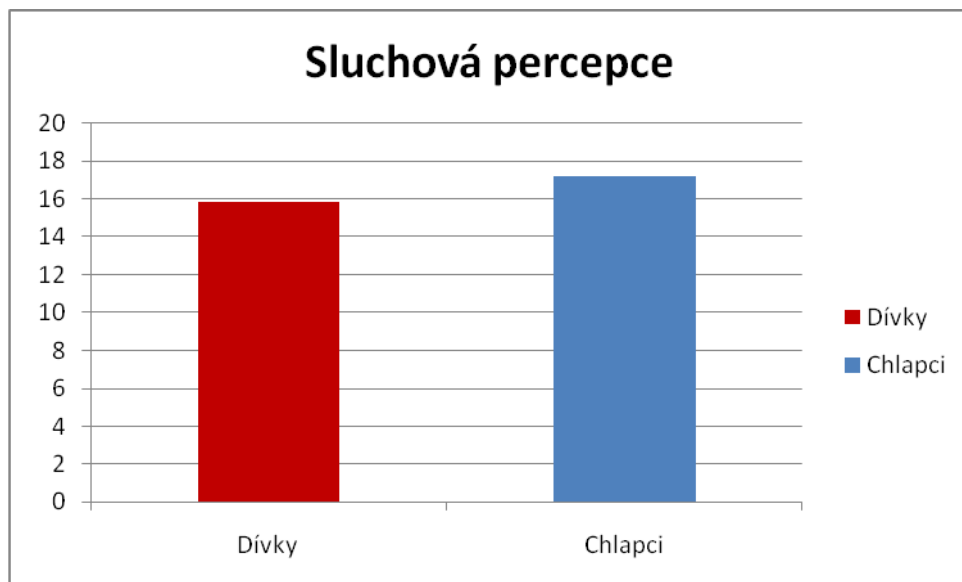
D Čtvrtý úkol prověřil sluchovou diferenciaci sykavek a tvrdých a měkkých hlásek. Opět dítě stojí zády ke mně a opakuje slabiky, které mu výrazně předříkávám (viz. Manuál k diag. vyšetření). Např. sisi – šiši – siši – šisi (sykavky), nebo tyty – titi – tyti – tity (tvrdé a měkké hlásky).

E V pátém úkolu jsem zjišťovala schopnost sluchové analýzy slabik. Předložila jsem dítěti 10 obrázků slov (viz. příloha č. 7), nejprve jsme si obrázky společně pojmenovali a poté dítě samo u každého slova vytleskalo slabiky. Podle počtu slabik namaluje stejný počet koleček pod obrázek.

F Sluchové rozlišení podobných slov bylo šestým úkolem. Dítě stálo nebo sedělo zády ke mně a dostalo pokyn poslouchat dvojice slov, které mu říkám (viz. Manuál k diag. vyšetření). Ve chvíli, kdy uslyší dvě stejná slova, zvedne ruku. Pokud bude slyšet slova rozdílná, nebude reagovat.

G Posledním, sedmým úkolem byla hlásková analýza slov. Skládal se ze dvou částí. V první, snadnější části jsem vždy vyslovila slabiku a dítě provedlo hláskovou analýzu. Např.: LO × L a O (viz. Manuál k diag. vyšetření). Ve druhé části jsme dělali totéž, pouze už se jednalo o slova. Např.: VÁZA × V – Á – Z – A.

Podle škály v úvodu této kapitoly jsem jednotlivé úkoly bodovala a zapisovala do **TABULKY HODNOT** (viz. příloha č. 8). Poté jsem hodnoty převedla do grafu a spočítala průměr. Z grafu vyčteme, že ve zkouškách týkajících se sluchové percepce si lépe vedly dívky.



Dívky	Ø 15,8 bodů
Chlapci	Ø 17,2 bodů

2. Zraková percepce

A První úkol byl zaměřen na zrakové rozlišování. Skládal se ze dvou částí. V první části jsem dítěti předložila obrázek (viz. příloha č. 9) a ono mělo najít v každé řadě tvar, který tam nepatří. Ve druhé části mělo dítě na obrázku (viz. příloha č. 10) hledat dva stejné tvary v řadě podle vzoru.

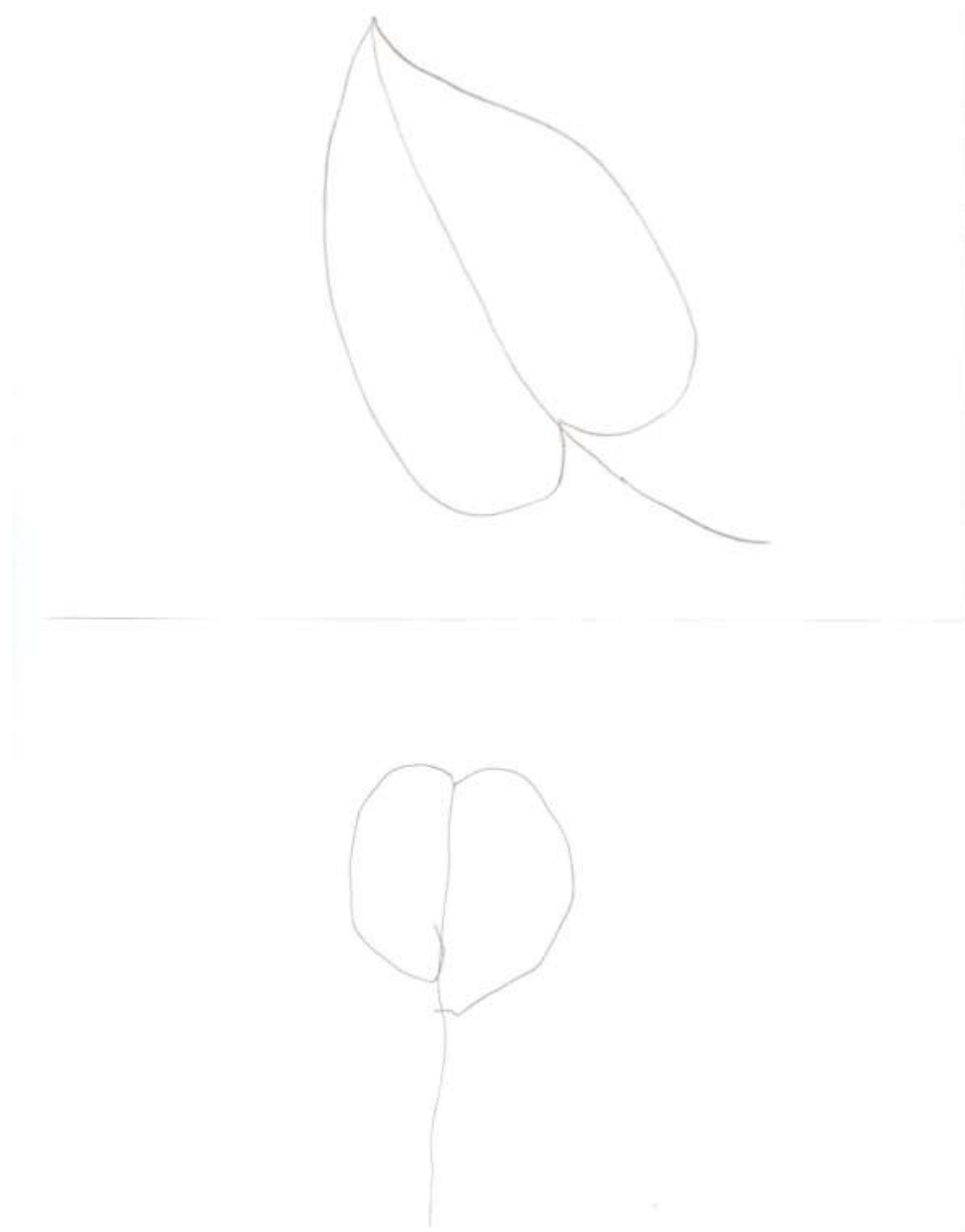
B Druhý úkol se také skládal ze dvou částí a byl zaměřen na zrakovou paměť. **První část** byla Kimova hra. Do krabice s víkem jsem si připravila deset předmětů (viz. obrázek č. 1), které jsem na 2 minuty před dítětem odkryla. Po dvou minutách jsem předměty zakryla a dítě se je pokusilo vyjmenovat.

obrázek č. 1

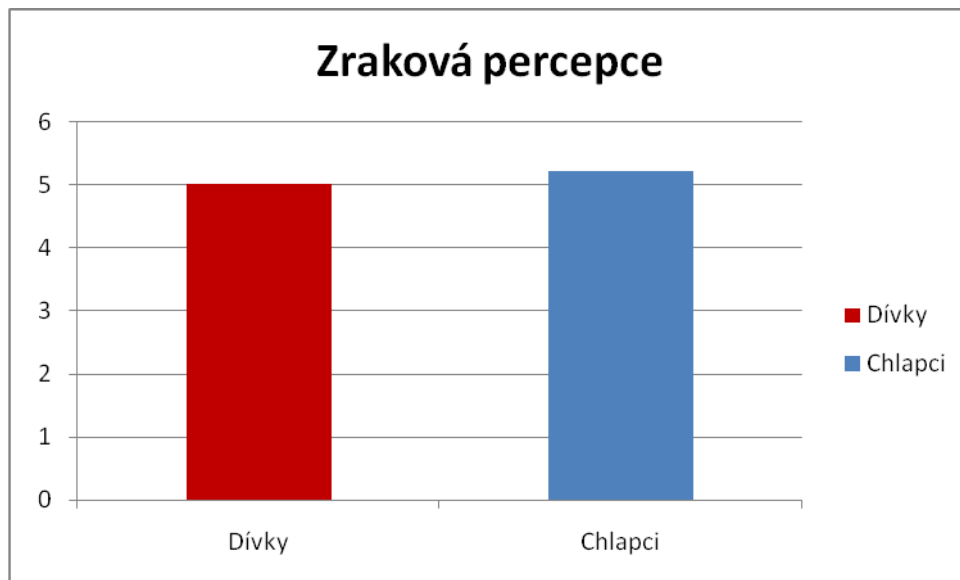


Ve **druhé části** jsem zjišťovala zrakovou paměť tím, že jsem dítěti ukázala obrázek lipového listu a po zakrytí ho mělo nakreslit samo. Na ukázkou jsem vybrala více i méně povedený výsledek (viz. obrázek č. 2).

Obrázek č. 2



Stejně jako u sluchové percepce, jsem zkoušky na zjištění úrovně zrakové percepce hodnotila podle škály v úvodu této kapitoly a výsledky zapisovala do Tabulky hodnot (viz. příloha č. 8). Uvedené hodnoty mi umožnily vytvořit graf, ve kterém se podruhé ukázalo, že dívky si vedly lépe.



Dívky	Ø 5 bodů
Chlapci	Ø 5,2 bodů

3. Prostorová a pravolevá orientace

A V prvním úkolu mělo dítě plnit pokyny (viz. Manuál k diag. vyšetření), které měly prověřit schopnost orientovat se na vlastním těle. U tohoto úkolu jsme zažili spoustu legrace.

B Díky druhému úkolu se mi sešlo hodně krásných obrázků. Děti měly podle přesných instrukcí (viz. Manuál k diag. vyšetření) namalovat obrázek. Všechny děti malovaly obyčejnou tužkou na papír A5. Pro představu předkládám jeden, kde dítě úkol nezvládlo a druhý velmi povedený (viz. obrázek č. 3).

Obrázek č. 3



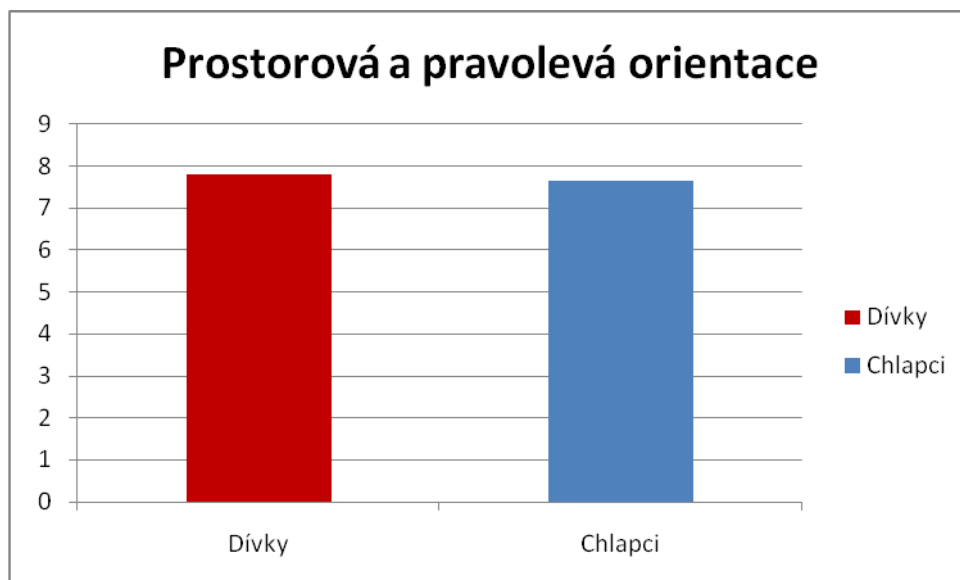
C Ve třetím úkolu jsem před dítě položila tři řady stejných tvarů (viz. příloha č. 11) a v každé řadě mělo najít tvar orientovaný jinak, než všechny ostatní.

D Poslední, čtvrtý úkol byl složit co nejrychleji ze šesti obrázkových kostek obrázek pána nebo děvčete (viz. obrázek č. 4).

Obrázek č. 4

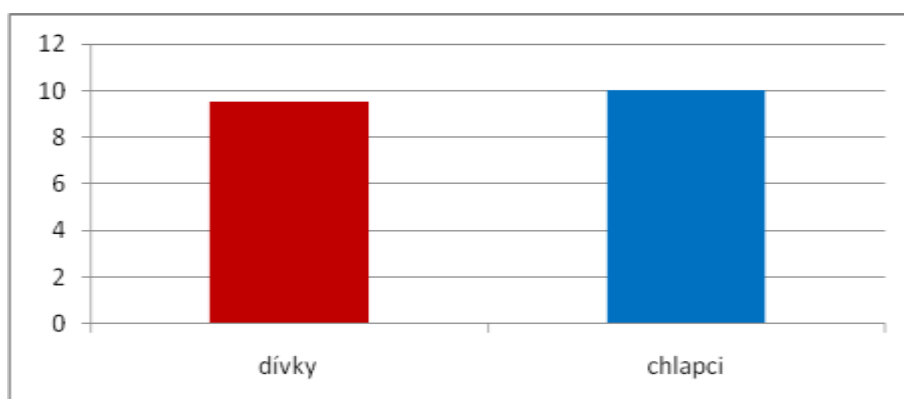


Všechny zkoušky prostorové a pravolevé orientace jsem opět vyhodnotila a hodnoty zapsala do Tabulky hodnot (viz. příloha č. 8). V těchto zkouškách však, od předchozích dvou zkoušek, lépe obstáli chlapci. To můžeme vyčíst z grafu:

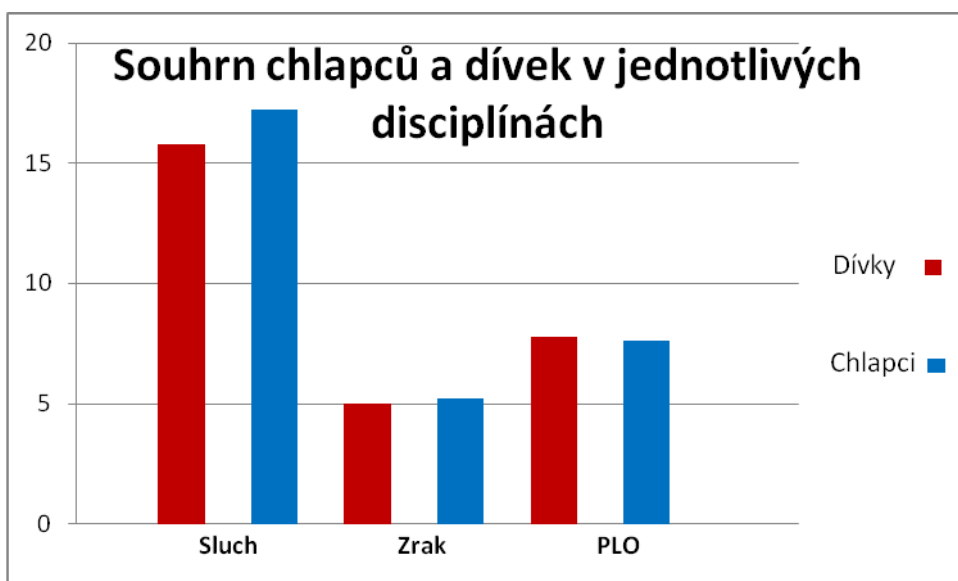
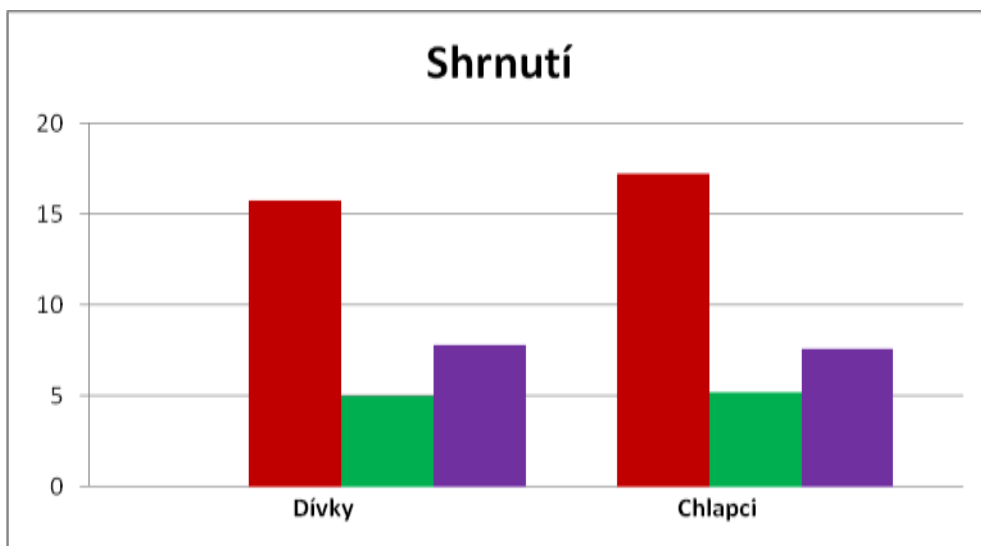


Dívky	Ø 7,8 bodů
Chlapci	Ø 7,6 bodů

Na konci listopadu 2010 jsem ukončila 1. etapu výzkumného šetření. Všechny hodnoty zkoušek ze tří oblastí jsem v tabulce hodnot (viz. příloha č. 8) spočítala a vyhodnotila průměry. Celkově si lépe vedly dívky s nižšími hodnotami (viz. grafy na str. 68 - 69).



dívky	chlapci
Ø 9,5 bodů	Ø 10 bodů



sluch dívky	zrak dívky	PLO dívky
Ø 15,8 bodů	Ø 5 bodů	Ø 7,8 bodů

sluch chlapci	zrak chlapci	PLO chlapci
Ø 17,2 bodů	Ø 5,2 bodů	Ø 7,6 bodů

Abych mohla později porovnat výsledky první etapy výzkumného šetření se zkouškou úrovně čtení ve druhé etapě, rozdělila jsem všech 78 žáků do tří skupin podle počtu získaných bodů. Žáci získali v první etapě maximálně 54 bodů, což znamenalo nejhorší výsledek a minimálně 16 bodů, to byly výsledky nejlepší.

SKUPINY A:

- | | |
|-------------------|--------------|
| 1. skupina | 16 – 28 bodů |
| 2. skupina | 29 – 41 bodů |
| 3. skupina | 42 – 54 bodů |

Rozdělení do skupin je zaznamenáno v Tabulce hodnot (viz. příloha č. 8).

2. etapa probíhala v průběhu ledna a února 2012.

V této kapitole podrobně vyhodnotím výsledky získané ze **Standardizovaného testu čtenářských dovedností** (viz. příloha č. 3), který mi poskytla kadaňská pedagogicko-psychologická poradna. Tato etapa výzkumného šetření trvala dva měsíce právě proto, že bylo obtížné zorganizovat si možnosti dětí s časovým rozvržením. Přesto, že v této části jsem testu podrobila již jen 38 žáků (viz. graf na str. 56), musela jsem dbát na to, aby děti nebyly unavené a měli jsme na práci klid. Nejprve jsem dítě nechala první minutu číst bez hodnocení, poté jsem začala jeho výkon sledovat. Měřila jsem čas a dělala si poznámky o chybách. Nakonec jsem ho vyzvala k převyprávění příběhu a zhodnotila porozumění textu. Po sečtení bodů jsem údaj zapsala do **Tabulky hodnot** (viz. příloha č. 8).

Při posuzování úrovně čtenářských dovedností jsem se zaměřila na **tři oblasti**:

A rychlost čtení, kde podle standardizovaného testu by měl žák číst rychlostí 26 – 30 slov za minutu. Tuto zkoušku jsem hodnotila podle škály:

- | | |
|--------|------------------------|
| 1 bod | 26 – 30 slov za minutu |
| 2 body | 18 – 25 slov za minutu |
| 3 body | 10 – 17 slov za minutu |

B frekvence chyb, zde jsem opět přidělovala body podle počtu chyb v přečtené sledované minutě.

1 bod 0 – 1 chyba

2 body 2 – 4 chyby

3 body 5 a více chyb

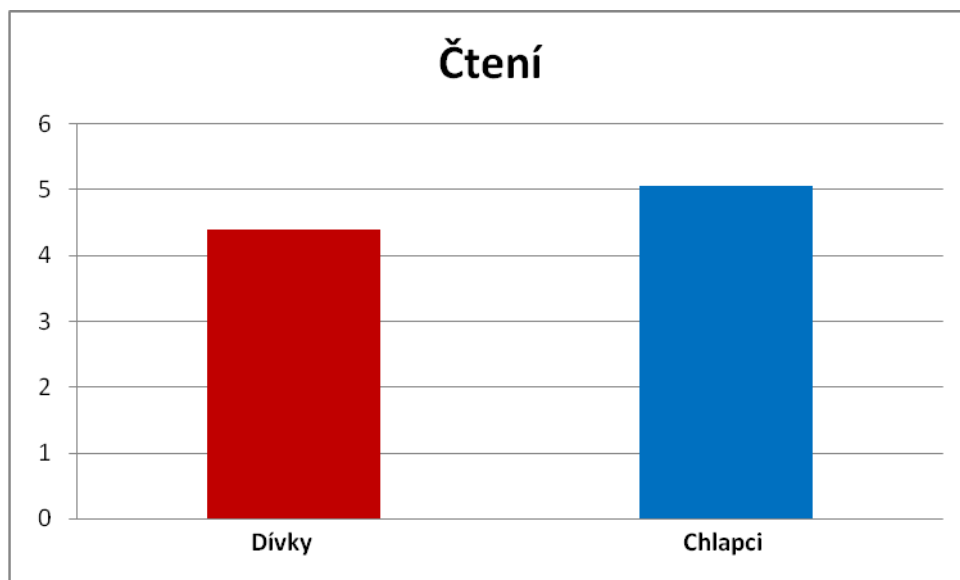
C porozumění čtenému textu jsem zjišťovala podle stupnice v testu:

1 bod vypráví spontánně a samostatně

2 body rozpovídá se po návodné otázce

3 body nutno napomáhat častěji otázkami

Jak jsem již uvedla v úvodu této kapitoly, vytvořila jsem zkoušenému klidné prostředí a dbala na to, aby nebyl unavený. Poté jsem mu předložila text **Zajíček** (viz. příloha č. 12) a nechala ho číst. Hodnocení jsem si poznamenávala diskrétně, abych ho nestresovala. Zkoušce čtení se podrobili žáci Kadaňské Jedničky v počtu 20 dívek a 18 chlapců. V následujícím grafu můžeme vidět, jak si vedly dívky vzhledem k chlapcům. V průměru byly dívky úspěšnější.



Dívky	Ø 4,4 bodů
Chlapci	Ø 5 bodů

Po ukončení druhé etapy výzkumného šetření jsem také děti rozdělila do tří skupin podle úspěšnosti. Minimum bodů, to znamenalo nejlepší výsledky, byly tři a maximum devět bodů.

SKUPINY B:

1. skupina 3 – 4 body

2. skupina 5 – 7 bodů

3. skupina 8 – 9 bodů

Rozdělení do skupin je zaznamenáno v Tabulce hodnot (viz. příloha č. 8).

7 DISKUSE

Při vyhodnocování zkoušky úrovně čtení jsem si uvědomila specifikum naší školy, které spočívá v tom, že téměř polovina žáků pochází ze sociálně slabých rodin a jsou z romské populace. Toto výzkumné šetření je tedy jen příspěvkem k řešení problému na malém vzorku žáků a nezobecňuji, že to tak platí i na jiných školách a v jiných regionech.

Žák se sociálním znevýhodněním¹⁹

„Do této skupiny patří žáci, kteří pocházejí z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají žáci pocházející z majoritní populace. Jsou to žáci z různých u nás již žijících menšin nebo žáci přicházející k nám v rámci migrace (především azylanti a účastníci řízení o udělení azylu).“

U nás jsou stále nejdiskutovanější a zároveň nejpočetnější menšinou zřejmě Romové. I já se v rámci své profese budu nejčastěji potkávat s touto minoritou. V České republice se setkáváme s názorem, že romské děti jsou problematické, špatně se učí, nerespektují základní pravidla chování. Současné výzkumy bohužel ukazují, že romské děti často opravdu spadají do skupiny žáků se sociálním znevýhodněním. „Úroveň vzdělání romské populace je neobyčejně nízká. Projevuje se negramotností ve starších věkových skupinách a rozsáhlou pologramotností u mladších věkových skupin.“²⁰ (Šotolová, 2000, s. 38). „Výzkumy bylo zjištěno, že romské děti v porovnání s ostatními dětmi častěji propadají a jsou klasifikovány druhým nebo třetím

¹⁹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, s. 110.

²⁰ ŠOTLOVÁ, E. : Vzdělávání Romů. Praha : Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-528-9.

stupněm z chování. Mnohem častěji ukončují školní docházku v nižším než závěrečném ročníku nebo jsou přeřazovány do praktických škol, případně jsou do Praktických škol zařazeny hned na počátku školní docházky. Minimální procento Romů studuje na středních a vysokých školách.“(Šotolová, 2000, s. 38).

Eva Šotolová (2000, s. 39) vymezila některé z hlavních příčin školní neúspěšnosti romských dětí: odlišný jazykový vývoj; odlišná kvalita funkce rodinné výchovy; u některých Romů nedocenění významu vzdělání; nedostatečná příprava pro školu; nižší informovanost části dětí vyplývající ze sociální izolovanosti mnohých rodin; nedostatečná připravenost učitelů pro práci s minoritami. Romové většinou žijí izolovaně od ostatní populace, dodržují vlastní kulturní zvyky a bohužel velice často také neuznávají vzdělávání a neposílají své děti do škol. To vše přispívá k tomu, že v rámci své menšiny udržují romský jazyk a tím ohrožují výchovu a vzdělávání svých dětí. Romský jazyk se od českého velmi odlišuje, v oblasti fonetické a lexikální (např. odlišná výslovnost délky samohlásek, jiný přízvuk, jiná intonace), gramatické (např. romština má jedenáct slovních druhů, osm pádů), sémanticko-lexikální (např. romština má pouze dva rody – ženský, a mužský) a ve stylistické (např. jedno romské slovo má v češtině několik významů). (Šotolová, 2000, s. 30 - 33) Výuka českého jazyka proto dělá mnohým romským dětem potíže. Specifikem naší republiky je funkce romského pedagogického asistenta. Romské děti jsou bilingvní, proto vedle sebe při výuce ocení přítomnost osoby, která mluví jejich mateřským jazykem. Doporučuje se také podle možností školy zařadit do rozvrhu výuku romského jazyka jako nepovinného předmětu, přiblížit žákům romskou kulturu, historii a rozvíjet přirozené schopnosti romských žáků – tanec, hudba, apod. Výuku elementárního čtení by měl učitel žákům se sociálním znevýhodněním co nejvíce usnadnit. Může využívat stejné metody jako při reedukaci dyslexie – metoda obtahování, metoda čtení se záložkou, metoda vyhledávání chyb, metoda čtení v duetu, metoda barevných kostek, metoda bzučáku a další. Měl by žákům nabídnout možnost doučování po škole, zřídit ve třídě knihovničku, snažit se motivovat žáky k četbě. Výuku elementárního čtení obohacovat prvky hudební, dramatické, výtvarné, taneční výchovy. Učitel by měl mít znalosti o různých kulturách, využívat je tak, aby se vzájemně respektovaly a obohacovaly. Cílem učitele je vychovat z žáka sociálně znevýhodněného plnohodnotného občana (Šotolová, 2000, s. 95).

Jaké jsou tedy závěry výzkumného šetření? Má úroveň zrakové a sluchové percepce vliv na kvalitu počáteční gramotnosti?

Na počátku výzkumného šetření byl stanoven cíl:

a) na jaké úrovni je zraková a sluchová percepce žáka při vstupu do školy

b) na jaké úrovni jsou jeho čtenářské dovednosti v polovině druhého ročníku

Mým úkolem bylo v této práci zjistit, zda tyto dva body spolu souvisí, zda je mezi nimi vzájemná spojitost. Cíl výzkumného šetření byl splněn.

1. etapa (září – listopad 2010)

V první etapě jsem zjistila úroveň zrakové a sluchové percepce dítěte při nástupu školní docházky. Do výzkumného šetření jsem zahrнула i výsledky ze zkoušek prostorové a pravolevé orientace, které považuji také za velmi podstatné pro pozdější nácvik elementárního čtení. Z údajů v **Tabulce hodnot** (viz. příloha č. 8), ve které jsem děti (celkem 78 žáků) rozdělila do tří skupin podle úspěšnosti, jsem vytvořila následující tabulku č. 1:

Tabulka č. 1

SKUPINY A	I.	II.	III.
počet žáků (d / ch)	25/18	12/13	5/5
počet žáků (%)	43 (55%)	25 (32%)	10 (13%)

Potěšilo mě, že více než polovina žáků (55%) se svým výkonem umístili v první skupině. Do skupiny s nejslabšími výsledky se dostalo jen 10 žáků (13%). Jelikož jsem v průběhu roku 2011 zjistila, že druhou etapu výzkumného šetření budu provádět již jen na naší škole, tj. s počtem 38 žáků, musela jsem vytvořit tabulku č. 2 s údaji o úrovni pouze našich žáků. Zde se průměr ve třetí, nejslabší skupině zvýšil, což si vysvětluji právě zvýšeným počtem dětí ze sociálně slabých rodin v naší škole.

Tabulka č. 2

SKUPINY A	I.	II.	III.
počet žáků (d / ch)	11/10	7/4	2/4
počet žáků (%)	21 (55%)	11 (29%)	6 (16%)

2. etapa (únor 2012)

Ve druhé etapě jsem vyhodnotila úroveň čtenářských dovedností žáků naší školy v polovině druhého ročníku. K tomu jsem použila Standardizovaný test čtenářských dovedností (viz příloha č. 3). Z Tabulky hodnot jsem opět použila údaje a vytvořila tuto tabulku č. 3:

Tabulka č. 3

SKUPINY B	I.	II.	III.
počet žáků (d / ch)	13/10	5/5	2/3
počet žáků (%)	23 (61%)	10 (26%)	5 (13%)

Ke splnění výzkumného cíle je ještě potřeba porovnat tabulky číslo 2 a 3.

Při porovnání procentuálního zastoupení žáků v jednotlivých skupinách jsem zjistila, že procento žáků v první, tzn. nejlepší skupině se zvýšilo o 6 %. Ve druhé, průměrné skupině se naopak snížilo o 3 % a v poslední nejméně úspěšné skupině se také snížilo o 3 %. Z toho vyplývá, že moje prvotní hypotéza, kdy jsem se domnívala, že úroveň hlavně zrakového a sluchového vnímání při nástupu do 1. ročníku přímo úměrně ovlivní i kvalitu čtenářských dovedností ve 2. ročníku, se nepotvrdila. Vysvětluji si to tím, že v průběhu prvního ročníku některé děti dozrály na potřebnou úroveň a nácvik elementárního čtení zvládly velice dobře. Při vyhodnocování třetí, nejméně úspěšné skupiny se mi potvrdila hypotéza o sociálně znevýhodněných dětech, které jsou v této skupině většinově zastoupeni.

ZÁVĚR

Práce pro mě má velký význam, díky ní jsem si ověřila a vyzkoušela v praxi práci na pedagogickém výzkumném šetření. Přesto, že v době zahájení této diplomové práce jsem měla za sebou již 11 let praxe, ještě nikdy jsem podobné šetření v praxi neprováděla. Vše pro mě bylo nové i v tom ohledu, že předtím jsem nikdy nepracovala s tak malými dětmi. Učila jsem od 4. ročníku a výš. Namáhavé, avšak nesmírně přínosné úsilí, mi umožnilo více poznat a pochopit věkové zvláštnosti mladšího školního věku. I po emocionální stránce se v současné době moji druháčci chovají zcela jinak, než na co jsem byla doposud zvyklá. A musím přiznat, že se mi tato práce moc líbí a jsem ráda, že jsem se pro studium Učitelství pro 1. stupeň rozhodla. Pochopila jsem, že tyto mladší děti se velmi rychle vyvíjejí a dozrávají. Že nemohu žádné dítě „zaškatulkovat“ podle jeho prvních výkonů, ale je potřeba s velkým citem posuzovat každé dítě individuálně. Všechny děti se nakonec naučí číst, někomu to trvá déle, jiný s tím má větší problémy. Já jsem díky této práci pochopila, čemu je potřeba přikládat důraz a co je méně podstatné. Tato práce pro mě byla i motivací k tomu, že jsem se začala zajímat o způsoby, jak žákům, kteří mají problémy s nácvikem elementárního čtení, zpříjemnit a usnadnit učení. V průběhu dvou let jsem navštěvovala semináře Tvořivé školy, kde jsem získala hodně námětů na práci v hodinách zábavnou formou. Velmi se mi osvědčily také didaktické hry, které pomáhají v 1. ročníku rozvíjet zrakovou a sluchovou percepci a pomáhají tak dětem, které nejsou na potřebné úrovni. Tato práce mě obohatila a pomohla mi rozšířit své vědomosti v oblasti psychologie dítěte a doufám, že mi napomohla v mé cestě být stále lepším pedagogem.

RESUMÉ

Diplomová práce pojednává o vztahu mezi úrovní zrakové a sluchové percepce na počátku školní docházky, s úrovní čtení ve druhém ročníku ZŠ. Dělí se na část teoretickou a praktickou. V teoretické části jsou shrnuty poznatky z vývojové psychologie, konkrétně oblasti školního věku. Zabývám se zde také školní zralostí a připraveností budoucího žáka 1. ročníku. Dále shrnuje metody ve výuce elementárního čtení a psaní a mapuje vývoj českých slabikářů. V závěru jsem se zaměřila na teoretickou přípravu pedagogického výzkumu.

V praktické části je popsáno, jak probíhalo výzkumné šetření, co bylo jeho cílem a jaké výzkumné metody byly zvoleny. Výzkum byl rozdělen do dvou etap. V první etapě jsem zjišťovala úroveň zrakové a sluchové percepce při nástupu do 1. ročníku a ve druhé etapě jsem žáky podrobila Standardizovanému testu čtenářských dovedností.

Cílem diplomové práce je posoudit, zda spolu výsledky těchto dvou etap souvisí. K získání informací jsem využila diagnostické vyšetření a standardizovaný test. Vyhodnocení bylo provedeno pomocí grafů a tabulek. Závěry jsou uvedeny v kapitole Vyhodnocení výzkumného šetření.

SUMMARY

This thesis deals the relationship between the level of visual and auditory perception at the beginning of school with reading levels in the second year of primary school. It is divided into theoretical and practical. In the theoretical section summarizes the findings from developmental psychology, specifically the field of school age. Here I deal with the maturity and school readiness of future pupils first year. Also summarizes the methods of teaching elementary reading and writing, and maps the development of Czech Primer. In conclusion, I focused on the theoretical preparation of educational research. The practical part describes how the research was conducted, what was his aim, and what research methods were chosen. The research was divided into two stages. In the first stage, I found the level of visual and auditory perception at the onset of the first year and in the second stage I pupils underwent a standardized test of reading skills. The aim of this thesis is to assess whether these results along two stages relate. To obtain the information I used diagnostic tests and standardized tests. The evaluation was done using graphs and tables. Conclusions are presented in the section Evaluation of the research.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ INFORMACÍ

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina : *Zrakové vnímání: optická diferenciacce*. 3. vyd. Praha : DYS-centrum Praha, 2010, 2 sv. (64 l., 56 s.). ISBN 978-80-904494-3-52.
- *Cesty pedagogického výzkumu*. Editor Josef Maňák, Vlastimil Švec. Brno : Paido, 2004, 78 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 1. ISBN 80-731-5078-6.
- GAVORA, Peter : *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- CHRÁSTKA, M. : *Didaktické testy*. Vyd. 1. Brno : Paido, 1999, 91 s. ISBN 80-859-3168-0.
- KASÍKOVÁ, Hana a VALIŠOVÁ, Alena : *Pedagogické otázky současnosti: (učební text pro studenty učitelství)*. Praha : Institut sociálních vztahů, 1994, 124 s. ISBN 80-858-6605-6.
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, s. 110.*
- SKALKOVÁ, J. a kol. : *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha, SPN, 1983.
- ŠOTOLOVÁ, Eva : *Vzdělávání Romů*. 1. vyd. Praha : Grada Pub., 2000, 95 p. ISBN 80-716-9528-9.
- TOMAN, J. : *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I*. České Budějovice : PF, 1984.
- VÁGNEROVÁ, Marie : *Vývojová psychologie*. 1.vyd. Praha : Portál, 2000, 528 s. ISBN 80-717-8308-0.
- WAGNEROVÁ, Jarmila : *Didaktika psaní*. 1. vyd. Plzeň : Západočeská univerzita, 1994, 114 s. ISBN 80-704-3134-2.
- WAGNEROVÁ, J. : *Jak naučit číst podle genetické metody*. Plzeň : ZČU, 1997, ISBN 80-7082-309-7.
- WAGNEROVÁ, Jarmila : *Učíme se číst: učebnice čtení pro 1. ročník základní školy*. 1. vyd. Ilustrace Miloš Noll. Praha : SPN - pedagogické nakladatelství, 1998, 127 s. ISBN 80-723-5000-5.
- WAGNEROVÁ, Jarmila : *Vývoj českého slabikáře od nejstarších dob do současnosti*. 2. vyd., upr. a dopl. Plzeň : Západočeská univerzita, 2000, 110 s. ISBN 80-708-2585-5.
- <http://www.ucebnice.org/cesky-jazyk-1st/slabikar>
- <http://www.1zskadan.cz/>
- <http://www.3zskadan.cz/>
- <http://www.psychodiagnostika-sro.cz/>
- <http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaciprogramy/zakladni-vzdelavani>>
- http://www.detskestranky.cz/clanek/1919-o_velike_repe_omalovanka.htm
- <http://images.google.com/>

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1 – Diagnostické vyšetření
- Příloha č. 2 – Manuál k diagnostickému vyšetření
- Příloha č. 3 – Standardizovaný test čtenářských dovedností
- Příloha č. 4 – Souhlas rodičů s vyšetřením
- Příloha č. 5 – Obrázek – pohádka „O veliké řepě“
- Příloha č. 6 – Soubor deseti obrázků k poznání sluchové diferenciacce
- Příloha č. 7 – Soubor deseti obrázků ke sluchové analýze slabik
- Příloha č. 8 – Tabulka hodnot
- Příloha č. 9 – Obrázek ke zrakovému rozlišování (1)
- Příloha č. 10 – Obrázek ke zrakovému rozlišování (2)
- Příloha č. 11 – Obrázek ke zjištění pravolevé orientace
- Příloha č. 12 – Text Zajíček

Příloha č. 1

DIAGNOSTICKÉ VYŠETŘENÍ

ČAS: POČÁTEK _____

KONEC _____

JMÉNO - VĚK	_____		
ANAMNÉZA DÍTĚTE	Rodina: úplná – neúplná	Počet sourozenců:	<input type="checkbox"/>
	Odklad ŠD: ano - ne	MŠ : ano – ne jak dlouho:	<input type="checkbox"/>
ŘEČ	Logopedie ano – ne		
ARTIKULACE SL. ZÁSoba GRAMATIKA	Podle obrázku vyprávěj pohádku.		
	1. gramatika a artikulace upevněná+přiměřená slovní zásoba		<input type="checkbox"/>
	2. gramatika a artikulace upevněná, ale chudá slovní zásoba		<input type="checkbox"/>
	3. řečová neobratnost		<input type="checkbox"/>
	<u>TYTO ZKOUŠKY BUDOU HODNOCENY ŠKÁLOU :</u>		
	1. zvládá bezpečně		
	2. zvládá s opakováním, či upřesněním instrukce		
	3. zvládá s dopomocí		
	4. nezvládá		
SLUCHOVÁ PERCEPCE	A.) <u>sluchová diferenciacie prvopočátečních slov</u>		
	- 10 obrázků slov a vyber, které nezačíná stejnou hláskou		<input type="checkbox"/>
	- stojí zády a já říkám 10 slov, kde vybere slovo, které nezačíná stejnou hláskou		<input type="checkbox"/>
	B.) <u>sluchová diferenciacie koncových hlásek</u>		
	- stojí zády a já říkám 10 slov, které končí souhláskou, odpovídá, co slyší na konci slova		<input type="checkbox"/>
	C.) <u>sluchové rozlišování hlásek ve slově</u>		
	- 10krát řeknu písmeno, např. Z a pak dvojici slov, např. kos-váza. Dítě určí, kde se hláska Z objevila.		<input type="checkbox"/>
	D.) <u>sluchová diferenciacie sykavek a tvrdých a měkkých hlásek</u>		
	- otočí se zády a opakuje např.: sisi...šiši...šiši...šiši 6 krát		<input type="checkbox"/>
	E.) <u>sluchová analýza slabik</u>		
	- řada 10ti obrázků a podle počtu slabik vytleská a pak pod ně namaluje kolečka		<input type="checkbox"/>
	F.) <u>sluchové rozlišení podobných slov</u>		
	- stojí zády, a když uslyší stejnou dvojici slov, zvedne ruku Např.: pes-pec , kus-kus...		<input type="checkbox"/>
	G.) <u>hlásková analýza slova</u>		
	1 slabiky – 5krát - např. LO=L+O		
	2 slova – 5krát - např. PES=P+E+S		<input type="checkbox"/>

ZRAKOVÁ PERCEPCE	A.) <u>zrakové rozlišování</u> 1. najdi v řadě tvar, který tam nepatří – 5krát 2. najdi v řadě dva stejné tvary – 5krát <input type="checkbox"/>
	B.) <u>zraková paměť</u> 1. Kimova hra – 10 předmětů <input type="checkbox"/> 2. nakreslím jednoduchý tvar, pak ho schovám a dítě ho nakreslí samo <input type="checkbox"/>
PROSTOROVÁ A PRAVOLEVÁ ORIENTACE	A.) <u>ukazuje části těla</u> <input type="checkbox"/> - např.: ukaž pravou ruku, sáhni si na levé koleno...6krát
	B.) <u>maluje obrázek podle pokynů</u> – 6 pokynů <input type="checkbox"/>
	C.) <u>v řadě tvarů, které se liší natočením vlevo nebo vpravo, najdi, který tam nepatří</u> – 3krát <input type="checkbox"/>
	D.) <u>složí obrázkové kostky (6)</u> <input type="checkbox"/> <u>Čas:</u> <input type="text"/>

Během diagnostického vyšetření:

KONCENTRACE :

- a.) přiměřená po celou dobu
- b.) s mírnými odklony pozornosti
- c.) s výraznými odklony pozornosti, nutná motivace
- d.) koncentrace krátkodobá, nutné pauzy

TEMPO :

- a.) přiměřené
- b.) výkyvové
- c.) pomalé

Příloha č. 2

MANUÁL K DIAGNOSTICKÉMU VYŠETŘENÍ

ČAS: zaznamenám čas začátku a konce vyšetření

JMÉNO: jména dětí kvůli ochraně dat neuvedu, označím si děti římskými číslicemi

VĚK: zapíšu rok i počet měsíců

ŘEČ: pohádka O červené řepě – viz příloha č. 5

SLUCHOVÁ PERCEPCE:

A

- 10 obrázků slov – viz příloha č. 6
(slon – jahoda – salám – strom – sova – stůl – srdce – slepice – sušenky – slunce)
- říkám:

louka – lavice – láska – lízátko – lůž – louže – počítač – lýko – léky - liška

B. cop – pes – háj – slon – kluk – salám – počítač – hrnec – salát – sůl

C. Z kos- váza

Ž žába - bába

S nákup - sešit

Š mašle - křída

C skála -cvičky

Č cestička - kožíšek

M kámen - dřevo

N košík - banán

K sádlo - koleno

L želva - chata

D. sisi...šiši...siši...šisi

dydy...didi...dydi...didy

cici...čiči...ciči...čiči

tyty...titi...tyti...tity

zizi...žiži...ziži...žizi

nyny...nini...nyni...niny

E. 10 obrázků slov – viz příloha č. 7

(míč – umyvadlo – auto – strom – konvička – slunce – bota – budík – pastelky – koloběžka)

F. pes - pec

kus - kus

hází - hasí

zub - zub

vázy - váží

sup - zub

vozí - vosí

husa - pusa

kůl - kůl

sází - sází

G. LO MI SU NE KA

PES

VÁZA

PIJE

KACHNA

LAVIČKA

ZRAKOVÁ PERCEPCE:

- A.** 1. Příloha č. 9
2. příloha č. 10
- B.** 1. Kimova hra: v krabici s víkem je 10 předmětů, které si dítě během dvou minut snaží zapamatovat, pak zakryjí předměty víkem a dítě vyjmenovává, které si zapamatovalo.
Předměty: míček, auto, hřebek, pero, nůžky, notýsek, bačkora, lahev, kolíček, telefon
2. nakreslím lipový list

PROSTOROVÁ A PRAVOLEVÁ ORIENTACE

- A.** ukaž pravou ruku sáhni si na levé koleno
 podrbej se na levém uchu zuj bačkoru z levé nohy
 pravou rukou přikryj levé oko levou rukou chytň palec u pravé nohy

- B.** maluje na šířku na A4 obyčejnou tužkou

pokyny : nakresli domeček
 vpravo dole trávu
 vlevo strom
 vpravo psa
 komín na pravé straně střechy

vpravo nahoře sluníčko

- C.** příloha č. 11
- D.** 6 obrázkových kostek – dám na výběr: slož pána nebo děvče a změřím čas.

Příloha č. 3: Standardizovaný test čtenářské dovednosti
(<http://www.psychodiagnostika-sro.cz/>)

Čtenářské dovednosti

Přehled optimální volby standardizovaných článků pro žáky jednotlivých ročníků

- 1. ročník 1. pol. (konec) E, í, A, o
2. pol. (konec) Alena (eventuelně Koťátko)
- 2. ročník 1. pol. Zajiček
2. pol. Kvočna a kocour (Zajiček)
- 3. ročník Sýkorky (kapr)
- 4. ročník Kapr (Sýkorky)
- 5. ročník O krtkovi (k doplnění Latyš)
- 6. ročník Jedle a dub (k doplnění Latyš)

Článek „Doma“ má specifické postavení tím, že je určen pro žáky od konce 1. ročníku až do 5. ročníku. Je vhodný zejména v případech, kdy je zapotřebí postihnout diference ve čtení mezi **děvčaty a chlapci** a při ověřování čtení za delší tj. **5 minutový interval** a u žáků s neurotickou symptomatologií.

Výjimečné postavení má také článek „Latyš“, s českým textem, který je beze smyslu. Vhodný je tam, kde ověřujeme, do jaké míry pomáhá žákovi při čtení porozumění a předjímání smyslu čteného textu, do jaké míry „čte očima“. Chybí opora o porozumění, zajišťujeme schopnost naplňovat zrakově vnímatelné konfigurace písmen odpovídajícím zvukovým korelátům.

Posuzování úrovně čtenářských dovedností vychází zásadně z rozboru následujících kvalitativně odlišných oblastí:

- a) **rychlost čtení** – zvláštní pozornost zaslouží především ty případy, kdy „ČQ“ je o 25 a více bodů nižší než IQ, což ale ještě nemusí být symptomem vývojových dyslexií.
- b) **Stupeň vývoje čtenářských návyků**
 - 1) čtení po skupinách slov, plynulé se smyslem pro kontext, se správnou nebo skoro správnou větovou intonací. Normální, dobře vyspělé čtení. **Nad 80 slov/min.** Obvykle **od 4. ročníku ZŠ.**
 - 2) po slovech, celkem vyrovnaně a bez delších zarážek, někdy i skupiny slov plynule. Ještě bez větové intonace. Zarážky nanejvýš ojedinelé před obtížnými slovy. Sociálně únosné čtení s rychlostí **60-80 slov/min.** Obvykle **od 3. ročníku ZŠ.**
 - 3) většinou po slovech, ne však jistě a plynule. Zarážky před těžšími a neznámými slovy, zřetelné pauzy. Některá slova slabikuje, **40-50 slov/min.** Zpravidla **od 2. ročníku ZŠ.**
 - 4) slabikuje plynule nahlas, nebo tzv. dvojité čtení, pauzy jsou zřetelné, dlouhé, čte po oddělovaných slovech, vez obtíž jen krátká slova. Rychlost **26-30 slov/min.** je dosahována ve **2. ročníku.**
 - 5) hlasité slabikování, slabiky zřetelně odděluje, někdy ještě hláskuje. Při tichém čtení projevy dvojitého čtení. Rychlost **15-25 slov/min.** Obvykle v **1. ročníku ZŠ.**
 - 6) hláskuje skládání do slabik nebo i odhadování slov. Rychlost **do 15 slov/min.**

Narušené a snížené čtenářské dovednosti ve způsobu a rychlosti ztrácejí charakter vývojové dyslexie po dosažení sociálně únosného čtení, tj. zhruba nad 65 slov/min.

Frekvence a charakter chyb

Všimáme si zejména:

- a) chyb vzhledem k jejich lokalizaci: na počátku, na konci nebo uprostřed slov
- b) vynechávání a přidávání hlásek, slabik, krátkých slov apod.
- c) nepřesností měnících smysl textu
- d) obtíží a analyticko – syntetického procesu (těžkopádnosti bez dalších příznaků)
- e) chyb v důsledku poruch expresivní složky řeči
- f) chyb specifických:
 - statické inverze (záměny písmen zrcadlově symetrických, zejména b x d; q x g; m x n; l x j)
 - tvarově obdobných písmen (samohlásek)
 - zvukově obdobných hlásek, tj. znělostí, (z x s; č x š, b x p apod.)
 - kinetické inverze (záměny pořadí hlásek příp. i celých slabik ve slově)
 - kontaminace (splývání více slov, tvoření jednoho slova z částí více slov)

Porozumění čtenému textu

De facto porozumění čtenému textu naplňuje smysl umět číst. Proto je předmětem diagnostického procesu. **Vyspělost spontánní reprodukce přečteného hodnotíme pomocí šesti kvalitativně odlišných úrovní vyjádřených HS do 1 do 6.**

HS:

- 1 Dítě spolehlivě čtenému rozumí, reprodukce je spolehlivá, výstižná, s detaily, případně bez nich.
- 2 Dějové souvislosti jsou jasné, reprodukuje podstatné části děje, ale objevují se některé nepřesnosti jako důsledek chybného čtení nebo neporozumění.
- 3 Reprodukuje podstatné části, o celém ději nemá spolehlivou představu. Reprodukce je zatížena chybami a neporozuměním textu.
- 4 Postihne jen vrchol děje nebo jen určitý dějový úsek, jen to, co se mu podařilo dobře přečíst. Porozumění je pouze útržkovité.
- 5 Reprodukce se řídí jen několika opěrnými slovy, kterým porozuměl. Chybí dějové souvislosti.
- 6 Nerozumí ničemu z toho, co přečetl.

Jestliže dítě není ochotno nebo s to spontánně děj reprodukovat, nebo jej sdělí v nejstručnější zkratce, zavádíme pomocnou stupnici:

- a) vypráví spontánně a samostatně – vlastně viz předcházející
- b) rozpovídá se po návodné otázce
- c) nutno napomáhat častěji otázkami
- d) vypráví pouze podle otázek – ve větách nebo jednoslovně

Písemný projev a pravopis

Vyšetření nenahrazuje, nesupluje závěry dlouhodobých pedagogických zjištění učitele, ani nejde o další ověřování aktuálních vědomostí a dovedností žáka, nýbrž o postižení kvalitativních rysů této komplexní duševní aktivity na specifickém podnětovém materiálu

Pouhý výskyt některých symptomů, např. dysgrafie aj., není respektive vůbec nemusí být A TO JE VELMI ČASTO – ukazatelem specifické vývojové poruchy učení v tomto směru.

K o n t r o l n í t e x t
TK-2

Příjmení:			
Roč.	ZŠ	Věk:	r. m.
Datum vyš.		Exam.	

Z a j í č e k

Sotva se naučil běhat, už prosil maminku, aby mohl jít na procházku. Sluníčko hrálo, ptáčkové zpívali a zajíček vesele poskakoval. Byl rád, že si může sám, bez dohledu prohlédnouti vše, co se mu líbí. Pořád nové věci nacházel - už toho měl plnou hlavičku a těšil se, že bude mamince vypravovat o velkém ptáku, o květinách, o včelách a srncích. Sedl si na bobček a přemýšlel: "Jak je vše krásné! Pole, lesy, luka, - všechno je mi přístupné. Jen přijdu a mohu hodovat tu nejjemnější travičku. Čeho se bát? Maminka mi sice říkala, abych daleko nechodil - cožpak mě někdo chytí?"

Jsem tu již tak dlouho - a nic. Že nevím cestu zpět? Tady kol potůčku, pěšinkou vzhůru k lesu a tam v širém poli jsou naši." Spokojeně se usmíval.

Tu slyš! - Zastékal pes. Ještě nikdy toho hlasu neslyšel. Věděl však hned, že mu nepřináší dobrou zvěst. Rázem zapoměl na vše. Nevěda kam běžel, běžel pryč ... Upocený, udýchaný zastavil se pod vysokou strání, za níž už zapadalo sluníčko. Smrákalo se. Tu se v něm ozvala touha po domově. Kam jít? Kde jsem? Div, že nezaplakal. Strach, nejistota provázely ho na cestě domů. Šel nazdarbůh. Konečně přišel k potůčku, kde už na něj čekala maminka. Měla strach, kde tak dlouho vězí, a šla ho hledat. Ani nemukal. Jen srdíčko mu radostí poskočilo, když hopkal vedle maminky, která ho bezpečně vedla domů. "Jak se ti venku líbilo?" - ptala se maminka. Je to krásné - maminko - ale u tebe je přece lépe.

Rozbor:

1. Rychlost čtení: za 1. min. slov Průměr = slov/min
 2. min. slov ČQ =
 3. min. slov Sten :
 Úroveň :

2. Způsob (stupeň čtenářských návyků):

3. Frekvence chyb:

- a) počet chybně čtených slov v 1. min. :
 b) procento chybně čtených slov v textu: %
 c) charakter chyb: na počátku - uprostřed -
 na konci slov

4. Úroveň porozumění: Sten:

SOUHLAS RODIČŮ S VYŠETŘENÍM

Souhlasím se zařazením svého dítěte,

nar. do statistického výzkumu bez využití osobních dat

pro diplomovou práci na téma:

**VLIV ÚROVNĚ ZRAKOVÉ A SLUCHOVÉ PERCEPCE NA KVALITU POČÁTEČNÍ
GRAMOTNOSTI**

Zák. zástupce –

JMÉNO A PŘÍJMENÍ

.....

PODPIS

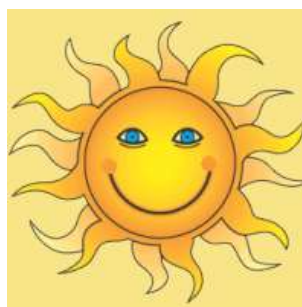
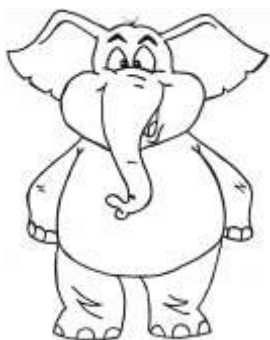
Datum

.....

.....



Příloha č. 6 (<http://images.google.com/>)



Příloha č. 7 (<http://images.google.com/>)



--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--

Příloha č. 8

TABULKA HODNOT

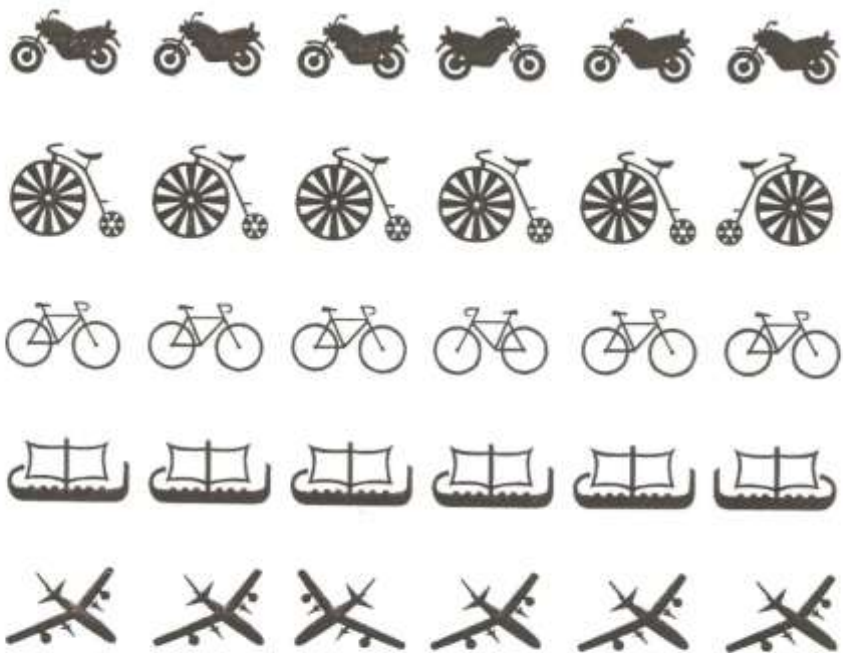
číslo dítěte dívka chlapec	sluchová percepce	zraková percepce	prostor. a pravolevá orientace	celkem bodů	SKUPINY A	zkouška čtení	SKUPINY B
1	15	6	5	26	I.	4	I.
2	8	3	6	17	I.	6	II.
3	22	7	10	39	II.	3	I.
4	28	6	15	49	III.	9	III.
5	12	4	6	22	I.	5	II.
6	10	3	5	18	I.	3	I.
7	16	6	5	27	I.	4	I.
8	18	5	6	29	II.	4	I.
9	23	3	13	39	II.	6	II.
10	9	4	5	18	I.	3	I.
11	29	9	14	52	III.	8	III.
12	14	5	9	28	I.	5	II.
13	11	3	5	19	I.	3	I.
14	16	8	5	29	II.	4	I.
15	10	5	6	21	I.	3	I.
16	14	5	11	30	II.	3	I.
17	12	5	9	26	I.	5	II.
18	9	3	4	16	I.	3	I.
19	18	4	7	29	II.	4	I.
20	16	7	8	31	II.	3	I.
21	21	6	10	37	II.		
22	20	5	9	34	II.		
23	21	4	9	34	II.		
24	13	6	6	25	I.		
25	19	4	9	32	II.		
26	22	8	13	43	III.		
27	14	5	8	27	I.		
28	13	5	7	25	I.		
29	13	7	8	28	I.		
30	12	4	8	24	I.		
31	16	5	5	26	I.		
32	16	4	8	28	I.		
33	16	6	6	28	I.		
34	14	4	7	25	I.		
35	11	4	5	20	I.		
36	24	8	11	43	III.		
37	19	3	8	30	II.		
38	24	7	12	43	III.		
39	9	3	4	16	I.		
40	13	4	8	25	I.		

41	14	5	6	25	I.		
42	10	3	7	20	I.		
43	9	3	5	17	I.	3	I.
44	30	9	15	54	III.	7	II.
45	14	6	5	25	I.	4	I.
46	11	3	5	19	I.	3	I.
47	19	4	6	29	II.	4	I.
48	13	5	8	26	I.	5	II.
49	17	6	4	27	I.	3	I.
50	20	5	6	31	II.	4	I.
51	22	4	8	34	II.	8	III.
52	28	7	11	46	III.	7	II.
53	12	6	7	25	I.	6	II.
54	16	3	8	27	I.	4	I.
55	16	5	6	27	I.	5	II.
56	15	4	6	25	I.	4	I.
57	26	4	13	43	III.	8	III.
58	16	6	7	29	II.	4	I.
59	10	4	5	19	I.	4	I.
60	28	8	12	48	III.	9	III.
61	12	8	6	26	I.		
62	22	3	7	32	II.		
63	28	8	14	50	III.		
64	15	4	6	25	I.		
65	12	7	8	27	I.		
66	16	8	8	32	II.		
67	17	5	8	30	II.		
68	16	7	8	31	II.		
69	17	5	9	31	II.		
70	11	5	5	21	I.		
71	24	6	10	40	II.		
72	19	6	8	33	II.		
73	20	4	9	33	II.		
74	9	3	4	16	I.		
75	13	4	6	23	I.		
76	10	3	4	17	I.		
77	23	5	12	40	II.		
78	14	5	6	25	I.		

Příloha č. 9

(BEDNÁŘOVÁ, Jiřina : *Zrakové vnímání: optická diferenciacce*. 3. vyd. Praha : DYS-centrum Praha, 2010,
2 sv. (64 l., 56 s.). ISBN 978-80-904494-3-52.)

Označ v řadě jiný obrázek.



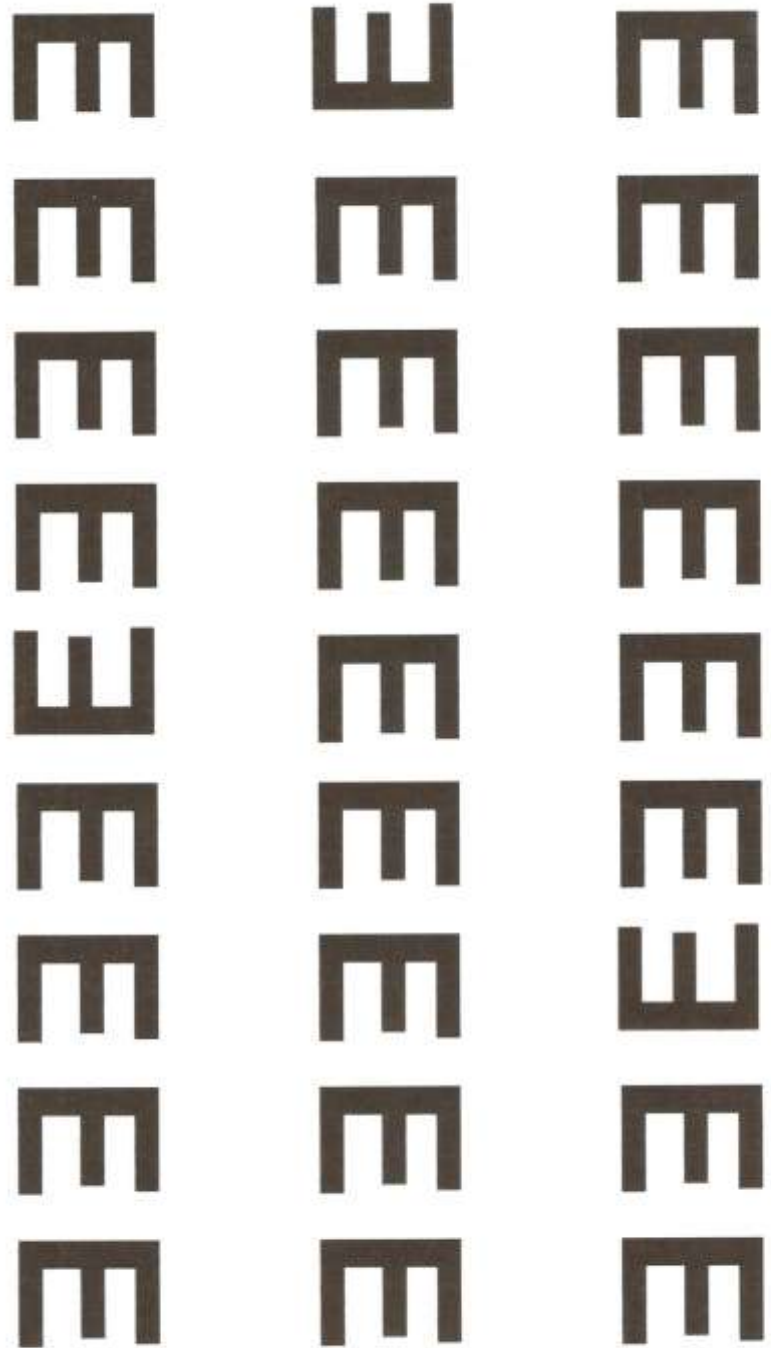
Příloha č. 10

(BEDNÁŘOVÁ, Jiřina : *Zrakové vnímání: optická diferenciacce*. 3. vyd. Praha : DYS-centrum Praha, 2010,
2 sv. (64 l., 56 s.). ISBN 978-80-904494-3-52.)

Najdi v řadě všechny obrázky, které jsou shodné jako vzor v rámečku.



Příloha č. 11



Příloha č. 12 ZAJÍČEK

(Standardizovaný test čtenářské dovednosti (viz. příloha č. 3))

Sotva se naučil běhat, už prosil maminku, aby mohl jít na	11
procházku. Sluníčko hřálo, ptáčkové zpívali a zajíček vesele	19
poskakoval. Byl rád, že si může sám, bez dohledu prohlédnouti	29
vše, co se mu líbí. Pořád nové věci nacházel – už toho měl	41
plnou hlavičku a těšil se, že bude mamince vypravovat o velkém	52
ptáku, o květinách, o včelách a srncích. Sedl si na boběček a	64
přemýšlel: „Jak je vše krásné! Pole, lesy, luka, - všechno je	74
mi přístupné. Jen přijdu a mohu hodovat tu nejjemnější	83
travičku. Čeho se bát? Maminka mi sice říkala, abych daleko	93
nechodil – cožpak mě někdo chytí?	98
Jsem tu již tak dlouho – a nic. Že nevím cestu zpět? Tady	110
kol potůčku, pěšinkou vzhůru k lesu a tam v širém poli jsou	122
naši.“ Spokojeně se usmíval.	126
Tu slyš! – Zaštěkal pes. Ještě nikdy toho hlasu neslyšel.	135
Věděl však hned, že mu nepřináší dobrou zvěst. Rázem zapomněl	145
na vše. Nevěda kam běžel, běžel pryč... Upocený, udýchaný	154
zastavil se pod vysokou strání, za níž už zapadalo sluníčko.	164
Smrákalo se. Tu se v něm ozvala touha po domově. Kam jít? Kde	177
jsem? Div, že nezaplakal. Strach, nejistota provázely ho na	186
cestě domů. Šel nazdařbůh. Konečně přišel k potůčku, kde už na	197
něj čekala maminka. Měla strach, kde tak dlouho vězí, a šla ho	209
hledat. Ani nemukal. Jen srdíčko mu radostí poskočilo, když	218
hopkal vedle maminky, která ho bezpečně vedla domů. „Jak se ti	229
venku líbilo?“ – ptala se maminka. Je to krásné – maminko – ale	239
u tebe je přece lépe.	244

