

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Didaktické pomůcky na rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti

Didactic aids for the development of initial reading literacy

Kristýna Koubová

Vedoucí práce: Mgr. Jolana Ronková, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma Didaktické pomůcky na rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 14.4. 2022

Jako první bych chtěla poděkovat Mgr. Jolaně Ronkové, Ph.D. za její odborné vedení, milý a ochotný přístup a za čas, který na této práci strávila. Dále bych chtěla poděkovat paní učitelce, u které jsem si měla možnost pomůcky ověřit. A v neposlední řadě bych chtěla poděkovat celé mé rodině, která mě podporovala po celou dobu studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na práci s didaktickými pomůckami pro počáteční čtenářskou gramotnost. Je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část je rozdělena na dvě části. V první části je popsáno, co to je počáteční čtenářská gramotnost, jsou zde vypsány a popsány metody výuky počátečního čtení, zaostávající čtenáři, vývojové poruchy učení, hodnocení výuky a typické chyby v počátečním čtení. V druhé části teoretické části jsou vypsány i popsány didaktické prostředky materiální i nemateriální a učební pomůcky. Empirická část je rozdělena na tři části, v první části je cílem ověření funkčnosti vyrobených pomůcek a zjištění jejich efektivnosti, jsou zde popsány vyrobené pomůcky pro vybranou školu a následně jsou ověřeny žáky. V druhé části je cílem vyrobit didaktické pomůcky na počáteční gramotnost, a tím inspirovat další učitele. Jsou zde vyrobené pomůcky pro počáteční čtenářskou gramotnost, které jsou popsány a u nich jsou vymyšleny další inovace. A ve třetí části je cílem zjistit pomocí dotazníku, jaké metody, strategie a didaktické pomůcky využívají učitelé při podpoře žáků v počáteční čtenářské gramotnosti. Jsou zde shrnuté odpovědi na dotazník, který mi zodpověděl, jaké metody, formy, zásady a didaktické pomůcky používají učitelé nejvíce při výuce počátečního čtení. V empirické části jsou používány tři metody, a to pozorování, ústní dotazování a dotazování pomocí dotazníku. Prokázalo se, že mé pomůcky jsou funkční a efektivní a že nejvíce používaná metoda je analyticko – syntetická, nejvíce používaná organizační forma je hromadná a nejdůležitější zásada je názornost.

KLÍČOVÁ SLOVA

Počáteční čtenářská gramotnost, didaktické prostředky, didaktické pomůcky, metody výuky čtení, pozorování

ABSTRACT

The thesis focuses on the work with didactic aids for initial reading literacy. It is divided into theoretical and empirical parts. The theoretical part is divided into two parts. The first part describes what early literacy is, lists and describes methods of teaching early reading, stunted readers, developmental learning disabilities, assessment of instruction, and typical errors in early reading. In the second part of the theoretical part, didactic resources, both material and non-material, and teaching aids are listed and described. The empirical part is divided into three parts, in the first part the aim is to verify the functionality of the produced aids and to find out their effectiveness, the produced aids for the selected school are described and then they are verified with students. In the second part, the aim is to produce didactic aids for early literacy and thus inspire other teachers, the produced aids for early literacy are described and further innovations are devised for them. And in the third part, the aim is to find out through a questionnaire what methods, strategies and didactic aids are used by teachers in supporting students in early literacy, the answers to the questionnaire are summarized here, which answered me what methods, forms, principles and didactic aids are used most by teachers in teaching early reading. In the empirical part, three methods are used namely observation, oral questioning and questionnaire interviewing. It has been proved that my aids are functional and effective and that the most used method is analytical-synthetic, the most used organizational form is collective and the most important principle is demonstrative.

KEYWORDS

Initial reading literacy, didactic resources, didactic aids, methods of teaching reading, observation

Obsah

ÚVOD	9
1 TEORETICKÁ ČÁST	10
1.1 GRAMOTNOST	10
1.1.1 Počáteční čtenářská gramotnost	10
1.2 HISTORICKÉ METODY VE VÝUCE ČTENÍ	11
1.2.1 Jan Ámos Komenský ve výuce počátečního čtení	11
1.3 PŘIPRAVENOST DÍTĚTE NA VÝUKU ČTENÍ	11
1.3.1 Oblast intelektuální	11
1.3.2 Oblast rozvoje řeči	12
1.3.3 Oblast smysl čtení	12
1.3.4 Oblast prostorového vnímání a prostorové představivosti	12
1.3.5 Oblast osobnostní a sociální	12
1.3.6 Úroveň psychických činností	12
1.4 VÝUKOVÉ METODY POČÁTEČNÍHO ČTENÍ	13
1.4.1 Analyticko – syntetická metoda	13
1.4.2 Globální metoda	14
1.4.3 Genetická metoda	15
1.4.4 Shrnutí	16
1.4.5 Macquarie metoda	16
1.5 ALTERNATIVNÍ METODY POČÁTEČNÍHO ČTENÍ	17
1.5.1 Metoda Dobrého startu	17
1.5.2 Metoda párového čtení	17
1.5.3 Metoda Sfumato	17
1.5.4 Shrnutí	17
1.6 POČÁTEČNÍ ČTENÍ	18
1.6.1 Proces učení při osvojování čtení	18
1.7 ZAOSTÁVAJÍCÍ ČTENÁŘI	19
1.7.1 Nedostatečná výchova	20
1.7.2 Nemocné dítě	20
1.7.3 Dítě celkově málo nadané	20
1.7.4 Smyslové vady, vady řeči	20
1.8 VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ ČTENÍ	21
1.8.1 Nepravé dyslexie – pseudodyslexie	21
1.8.2 Hyperlexie	21

1.8.3	<i>Dyslexie</i>	21
1.9	DIDAKTICKÉ PROBLÉMY VÝUKY V POČÁTEČNÍM ČTENÍ	22
1.10	MODERNIZACE VÝUKY POČÁTEČNÍHO ČTENÍ	23
1.10.1	<i>Magnetofon/diktafon</i>	23
1.10.2	<i>Projekce</i>	24
1.10.3	<i>Video</i>	24
1.10.4	<i>Počítač</i>	24
1.11	TYPICKÉ CHYBY V POČÁTEČNÍM ČTENÍ	24
1.12	HODNOCENÍ V POČÁTEČNÍM ČTENÍ	25
1.12.1	<i>Kvalitativní znaky čtenářského výkonu</i>	25
1.12.2	<i>Kvantitativní znaky čtenářského výkonu</i>	26
1.13	DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY	27
1.14	NEMATERIÁLNÍ DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY.....	27
1.14.1	<i>Vyučovací metody</i>	27
1.14.2	<i>Organizační formy</i>	28
1.14.3	<i>Didaktické zásady</i>	29
1.15	MATERIÁLNÍ DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY	31
1.15.1	<i>Učební pomůcky</i>	31
1.16	VÝBĚR NĚKTERÝCH PROSTŘEDKŮ PRO ZEFEKTIVNĚNÍ ČTENÍ	34
2	EMPIRICKÁ ČÁST	37
2.1	VÝZKUMNÝ CÍL A DÍLČÍ CÍLE	37
2.2	METODY	37
2.3	ČASOVÝ HARMONOGRAM	37
2.4	ZKOUMANÝ VZOREK.....	37
2.5	DIDAKTICKÉ POMŮCKY OVĚŘENÉ V PRAXI.....	38
2.5.1	<i>Kartičky se slovy + kolíčky s písmeny</i>	38
2.5.2	<i>Květiny na tvorbu slov z písmen</i>	39
2.5.3	<i>Spojování slov po slabikách</i>	40
2.5.4	<i>Pexeso</i>	41
2.5.5	<i>Hvězdice</i>	42
2.5.6	<i>Obrázky na špachtlích</i>	43
2.6	OSTATNÍ VYROBENÉ DIDAKTICKÉ POMŮCKY	44
2.6.1	<i>Deska s písmeny (scrabble)</i>	44
2.6.2	<i>Puzzle</i>	45
2.6.3	<i>Domino</i>	45
2.6.4	<i>Obrázková tabulka</i>	46

2.6.5	<i>Chytání rybiček</i>	47
2.6.6	<i>Kostky se slabikami</i>	48
2.6.7	<i>Mašinky</i>	48
2.6.8	<i>Obrázky s kolíčky</i>	49
2.6.9	<i>Květiny na tvorbu slov ze slabik</i>	50
2.6.10	<i>Krátká/dlouhá slabika</i>	50
2.6.11	<i>Kruhy se slabikami s Ě</i>	51
2.7	DOTAZNÍK.....	52
ZÁVĚR		54
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		56
PŘÍLOHY		59

Úvod

Když se zeptáme žáků v mateřské škole, na co se nejvíce těší do školy, v mnoha případech odpověď bývá, na to až se naučím číst. I já jsem taková byla a vzpomínám si, že když jsem se naučila číst a jeli jsem někam na výlet, celou cestu jsem nahlas četla různé nápisy a reklamy. Žák přichází do 1. třídy plný očekávání a nadšení a je jen na učiteli, jakým způsobem se toho chopí. Pro mě naučit žáka číst patří mezi nejdůležitější úkoly v prvních pár měsících školní docházky. I když se žák do školy ve většině případech těší, tento první rok je opravdu náročný. A abych jim mohla mé hodiny čtení co nejvíce zpříjemnit a zpestřit, zvolila jsem si pro zpracování mé diplomové práce téma Didaktické pomůcky na rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti.

Teoretická část bude mít dvě části. V první části se zaměřím na počáteční gramotnost i gramotnost obecně. Vypíši a popíši zde metody čtení, kterými jsou analyticko – syntetická, genetická a globální metoda a metody historické a alternativní. Dále zde popíšu připravenosti dítěte na výuku čtení a oblasti výuky čtení. Zaměřím se i na zaostávající čtenáře, a hlavně popíši nejčastější poruchu učení, se kterou se mohu setkat, a to je dyslexie. Popíši i nejčastější chyby, kterých se žáci ve čtení dopouštějí a hodnocení v počátečním čtení. V druhé části se budu věnovat hlavně didaktickým prostředkům, které rozdělím na materiální a nemateriální a krátce popíšu. Nakonec popíši, co jsou to učební pomůcky a jak nejlépe si pomůcku vybrat.

Praktická část bude rozdělena na tři části. V první části budou didaktické pomůcky na počáteční gramotnost čtení, které budou po předchozí domluvě vyrobeny pro konkrétní paní učitelku a pro konkrétní 1. třídu. Jako první proběhne s paní učitelkou rozhovor, kde mi řekne, jaké konkrétní pomůcky jí pro její třídu chybí a které by ocenila vyrobit. Poté bude následovat prezentace a následná manipulace žáků s pomůckami, kde si pozorováním ověřím, zda pomůcky fungují a zda jsou vyrobeny tak, aby vydržely při manipulaci žáků. V druhé části budou popsány mnou vyrobené didaktické pomůcky na počáteční gramotnost čtení. U obou částí bude u každé pomůcky napsán vzdělávací cíl té dané pomůcky a inovace – další aktivity, které by se s danou pomůckou daly tvořit. Všechny pomůcky budou nafoceny a fotky budou na konci diplomové práce v přílohách. Poslední část bude dotazník, který rozdám učitelkám a učitelům, kteří mají zkušenosti s počáteční čtenářskou gramotností a s výukou v 1. ročníku. Dotazník bude obsahovat otázky jak na počáteční čtení, např. jakou metodu při výuce počátečního čtení používají, tak na didaktické pomůcky.

1 Teoretická část

1.1 Gramotnost

Wildová (2005) uvádí, že se gramotnost vyvíjí a jde v závislosti na požadavcích kladených na člověka ve společnosti, která se rychle mění a že gramotnost původně znamenala být schopen číst a psát, ale postupem času se ještě k těmto základním dovednostem přidala dovednost provádět základní matematické operace. I v Pedagogickém slovníku (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2009, s. 85) můžeme najít popsanou gramotnost jako „dovednost jedince číst, psát a počítat získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky. V tomto smyslu jde o „základní gramotnost“, která je předpokladem jak dalšího vzdělávání, tak vůbec uplatnění jedince ve společnosti“. Wildová (2005) uvádí, že z pedagogického hlediska můžeme gramotnost rozdělit na dva typy: základní gramotnost, při které by si měl každý osvojit základy čtení, psaní, komunikaci a měl by je umět využít při práci s informacemi a poté funkční gramotnost, která by měla být na vyšší úrovni oproti té základní gramotnosti.

1.1.1 Počáteční čtenářská gramotnost

Podle Wildové (2005) tuto gramotnost řadíme do období povinné školní docházky, je ale nutné říct, že počátky čtenářské gramotnosti se již utváří před vstupem do školy. Toto období nazýváme období pregramotnosti a nemělo by se do něj tolik zasahovat, měl by být ponechán spíše spontánní vývoj. Wildová (2005) uvádí, že cílem této gramotnosti není pouze osvojení čtení, ale důraz je kladen hlavně na jeho funkční využití, a to celoživotně. A tuto gramotnost zařazuje do období 1. a 2. ročníku školní docházky. Podle Matějčka (1972) je konec etapy počáteční čtenářské gramotnosti na konci 2. ročníku, a to z toho důvodu, že je žák schopen přečíst bez chyby 60–70 slov. Wildová (2005) uvádí, že nejpodstatnější část počátečního čtení se však utváří již v 1. třídě, ale není zde rozvoj ještě ukončen. „Odborníci se shodují, že základními didaktickými východisky pro vytváření koncepce školní výuky je přirozenost, smysluplnost a individualizace cílů a vyučovacích prostředků (metod, učebnice atd.), aktivita motivace, spontánnost a tvořivost žáka“ (Wildová, R., 2005, s.15). V dnešní době nejde pouze o to, aby žák zvládal dekódovat písmena a slova, ale aby poznal, jaký nese význam čteného a tím rozvíjel své čtenářské strategie. Prioritou je také vést žáky k tomu, aby si vytvořili pozitivní postoj a vztah ke čtení, tvrdí Wildová (2005).

1.2 Historické metody ve výuce čtení

„Obecně lze specifikovat výukovou metodu jako cestu, kterou nejlépe zprostředkujeme dané učivo žákovi“ (Fasnerová, M., 2018, s. 225). Podle Fasnerové (2018) by měl učitel zvolit takovou výukovou metodu, díky které bude schopný předat žákovi své vědomosti, dovednosti, schopnosti a postoje v co nejrychlejším čase a hlavně, aby výuka byla pro žáky efektivní. Zároveň tvrdí, že metody, které používáme ve výuce, se neustále vyvíjí a již některé specifické výukové metody čtení mají svůj původ ve starém Řecku a Římě, jelikož se ve starém Řecku a Římě postupně rozšiřovalo vzdělávání mezi svobodné občany, docházelo ke vzniku elementární metodiky prostřednictvím slabikovací metody.

1.2.1 Jan Ámos Komenský ve výuce počátečního čtení

Fasnerová (2018) řadí do této oblasti i Jana Ámose Komenského, který jako první vytvořil tzv. živou abecedu, která se používá dodnes a učí se podle ní hlavně v předslabikářském období. Podle Fasnerové (2018) byla živá abeceda složena ze zvuků zvířat – had syčí – „ssss“, písmena zde byla nahrazována hláskami a ke zvukům byl připojen i obrázek zvířete. Účelem bylo, aby se žáci naučili rychle, snadno a trvale číst a psát. Komenský vytvořil čítanku, která nese název Počátky a skládá se z příprav na čtení, psaní, a dokonce i komunikaci. Podle této čítanky doporučuje nejprve, aby žáci poznali písmo, měli by ho tedy umět přečíst a až pak ho umět napsat. Již v té době Komenský upozorňuje, že učitel musí žáka chválit i za malé pokroky a úspěchy ve čtení. „Přestože Komenský jako první propagoval metodu slabikovací, později doporučuje ve Velké didaktice spíše metodu hláskovací a učit děti čtení psaním. Tady vidíme, že i názory Komenského se vyvíjely a během jeho života se měnily a zdokonalovaly. Byl přístupný změnám, a tím byl velmi pokrokový“ (Fasnerová, M., 2018, s. 228).

1.3 Přípravenost dítěte na výuku čtení

Úspěšnost žáka při výuce čtení záleží na jeho celkové připravenosti ke vstupu do školy. Podle Křivánka a Wildové (1998) jde o to, aby měl žák dobře vyvinutý tělesný vývoj, což znamená, že bude mít dobře rozvinuté smyslové orgány a současně i pohybovou oblast a zároveň by žák měl mít rozvinutou jemnou motoriku na určitém stupni vývoje a zároveň by měl být odolný vůči fyzické únavě.

1.3.1 Oblast intelektuální

První oblast, kterou Křivánek a Wildová (1998) popisují, je oblast intelektuální, což znamená, že aby dítě bylo správně připraveno na čtení, musí být na určité úrovni v oblasti intelektuální. Mělo by mít rozvinutý aktivní i pasivní slovník v rozsahu několika tisíc slov. Každý autor uvádí jiné množství slov, ale Křivánek a Wildová (1998) uvádí, že by to mohlo být okolo 6000 slov. Žák by také podle Křivánka a Wildové (1998) měl mluvit gramaticky správně v běžných

situacích života, ale samozřejmě je ovlivněn svým okolím, ve kterém se pohybuje – nespisovné vyjadřování v rodině, různá nářečí.

1.3.2 Oblast rozvoje řeči

Křivánek a Wildová (1998) jako další oblast uvádí rozvoj řeči, která je ovlivňována již v nejtělejší věku, ale hlavně záleží na komunikaci maminky se svým dítětem, a to již v 1. roce života. Jelikož hra je pro žáky v tomto období velmi důležitá, je důležitá i pro rozvoj řeči. „Již v posledních letech před vstupem do školy se objevují hry a činnosti se slovy, v nichž se uplatňuje dělení slov na slabiky /řikadla, rozpočítadla, básničky, písničky/, rozvíjí se smysl pro rytmus, dítě objevuje rýmy, s pomocí rodičů i rozkládání slov na hlásky a skládání slov z hlásek. Takováto hravá cvičení velice dobře připravují dítě k úkolům spojeným s učením čtení v 1. ročníku“ (Křivánek, Z., Wildová, R., 1998, a kol., s. 33).

1.3.3 Oblast smysl čtení

Jako další oblastí je podle Křivánka a Wildové (1998) smysl čtení, kterou se žáci učí chápat zcela přirozeně, hlavně při předčítání knihy od dospělého. Dítě při předčítání pozoruje, že je text v řádcích, jak jsou slova oddělena, může si všimnout některých písmen a poznávat je i jinde a zároveň při předčítání také vznikají základy pro čtecí dovednosti.

1.3.4 Oblast prostorového vnímání a prostorové představivosti

Dalším důležitým předpokladem podle Křivánka a Wildové (1998), aby žák zvládnul výuku čtení, je rozvinuté prostorové vnímání a prostorová představivost. Žák by měl vědět, co je před, za, vpravo, vlevo a díky tomu si postupně uvědomovat směr čtení, které je zleva doprava.

1.3.5 Oblast osobnostní a sociální

Dalším předpokladem podle Křivánka a Wildové (1998) je oblast osobnostní a sociální. Žák by měl být na určité úrovni samostatnosti, měl by být ochoten navazovat vztahy jak s ostatními dětmi, tak s dospělými. „Dítě musí být ochotné přijmout úkol, který mu klade učitel a vyvinout patřičné úsilí na splnění přiměřených úkolů, které přicházejí v úvahu při vyučování v 1. ročníku“ (Křivánek, Z., Wildová, R., 1998, a kol., s. 34). Určité kázni, zapojování se do společenských her, přijmout pravidla her a řídit se jimi se žáci učí již v předškolním období, zároveň by si měli vytvořit i základní hygienické návyky, tvrdí Křivánek a Wildová (1998).

1.3.6 Úroveň psychických činností

V pedagogické praxi se předpokládá, že úroveň psychických činností žáků je pro učení dostačující a více se tyto činnosti nezkušují, tvrdí Křivánek a Wildová (1998). Křivánek a Wildová (1998) uvádějí, že vnímání je rozvíjeno již v předškolním vzdělávání. Žáci dokážou

rozeznat tvary a barvy, ale odlišnost vnímaných předmětů žáci zvládají až postupem času, kdy je rozvíjíme pomocí složitějších činností. Dále uvádí, že na začátku školní docházky rozvíjíme u žáků také cílevědomou a záměrnou pozornost. Rozsah pozornosti u žáka v 1. třídě je velmi malý, současně se žák dokáže soustředit na 2 až 3 objekty. „Poměrně malá je i schopnost rozdělovat pozornost. Soustředí-li se žák na psaní písmene, často si vůbec nevšimne, že má nesprávně položený sešit na lavici, že nesprávně drží pero a nesprávně sedí“ (Křivánek, Z., Wildová, R., 1998, a kol., s. 35). K rozvíjení záměrné pozornosti je důležité, jakou organizaci úkolů učitel zvolí. Podle Křivánka a Wildové (1998) se vlastnosti paměti hlavně u dítěte projevují tak, že mají tendenci si zapamatovat něco, co je pro ně výrazné a emocionálně působivé, ve škole si však učivo musí zapamatovat záměrně. „V 1. ročníku je efektivita spontánního zapamatování vyšší než zapamatování záměrného, protože žáci ještě neovládají zvláštní prostředky k významovému třídění učiva a k sebekontrolě“ (Křivánek, Z., Wildová, R., 1998, s. 35). Učební činnosti rozvíjí představivost, skoro všechny informace žák dostává pomocí slovních popisů, schémat a v mysli žáka se tyto informace přetváří na skutečný obraz, tvrdí Křivánek a Wildová (1998).

1.4 Výukové metody počátečního čtení

Učitel musí přirozeně k věku žáků zvolit vhodné metody, kterými žákům začne představovat psané i mluvené prostředky. V současnosti můžeme ve výuce prvopočátečního čtení použít hned tři metody, jedná se o metodu analytickou – syntetickou, kterou řadíme mezi nejrozšířenější, dále o metodu genetickou a metodu globální, tvrdí Fasnerová (2018).

1.4.1 Analyticko – syntetická metoda

Podle Fasnerové (2018) je hlavní podstatou této metody, že zde vycházíme z mluveného projevu žáků. Při této metodě vycházíme z celku a slovo poté dělíme a různé části, můžeme tedy říct, že při této metodě dochází jako první k rozkladu slova na hlásky a slabiky a poté se z hlásek a slabik skládají slova. Dále uvádí, že tato metoda patří mezi metody globální, a dokonce i první čítanka vycházela právě z této metody a používá se dodnes. Podle Fasnerové (2018) i podle Wagnerové (2012) se v 1. třídě analyticko – syntetická metoda dělí na tři období. První období je jazyková příprava žáků na čtení, také se může nazvat předslabikářské období, kde je hlavním cílem, aby si žáci osvojili hlavně spisovný jazyk. Všechny činnosti by se měly provádět pomocí her, kde si žáci rozvíjí dovednosti, vědomosti a postoje, ale činnost je baví, takže nemají pocit, že se učí a také pomocí komunikativních kruhů. Dále uvádí, že je důležité, aby učitel byl žákům velkým vzorem, proto by neměl mít žádnou vadu řeči a český jazyk

by měl být jeho mateřským jazykem. Činnosti by měl volit pestré, protože žáci udrží pozornost nejdéle 10 minut. V tomto období se také rozvíjí jak sluchová, tak zraková percepce, a to prostřednictvím Živé abecedy, v této metodě se žáci seznamují se všemi podobami písmene, v tiskací i psací formě, uvádí Fasnerová (2018).

Druhé období se podle Fasnerové (2018) i podle Wagnerové (2012) nazývá slabičně analytický způsob čtení – slabikářové období a začínáme zde pracovat se slabikářem. Zároveň v tomto období žáci pracují s otevřenými slabikami jako první a poté se přesouvají k uzavřeným slabikám, většinou u jednoslabičných slov. Fasnerová (2018) uvádí, že i v tomto období je důležitá hra a učitelé si mohou sestavit svou strategii učení, která zaujme jejich žáky.

Třetí a také poslední období se podle Fasnerové (2018) a Wagnerové (2012) nazývá plynulé čtení slov a textů – poslabikářské období. Toto období vychází většinou až na konec školního roku, ale samozřejmě záleží na čtenářské dovednosti a její úrovni u žáků. Žáci zde zvládají četbu vybraných textů, které jsou jednoduché a písmena by měla být větší a neměly by chybět ilustrace. „Techniku čtení mají mnozí žáci již zautomatizovanou a nyní se mohou soustředit více na obsah textu, ale i na formu čtení.“ (Fasnerová, M., 2018, s. 325) V tomto období můžeme pozorovat mezi žáky velké rozdíly, protože každý potřebuje jiný čas na procvičování a každému bude trvat jinak dlouho, než dovednost čtení bude mít zautomatizováno. Dále se musí podotknout, že nezáleží pouze na škole a učitelích, ale také na rodičích, jak své děti vedou doma ke čtení, tvrdí Fasnerová (2018).

1.4.2 Globální metoda

Globální metoda podle Fasnerové (2018) byla uplatňována hlavně v letech 1929–1951 a jejím zakladatelem byl Václav Příhoda. Do škol se vrátila opět v roce 1989, ale pouze jako alternativní metoda. Jelikož nebylo dostatek materiálů pro učitele a vhodných učebnic pro žáky, využívala se pouze ojedinele. V současné době učitelé vyučují tuto metodu podle učebnice První čtení od autorky Karin Hemzáčkové, tvrdí Fasnerová (2018). Globální metoda podle Fasnerové (2018) vychází z celku, učí se číst slova i věty jako celky, jako první si žák osvojí slovo, které vnímá jako určitý obraz, díky tomu žák může porozumět textu, aniž by znal písmena. Dále tvrdí, že cílem této metody bylo, aby žák již od začátku rozuměl obsahu čteného, tedy pochod myšlenkový nikoli mechanický. I tuto metodu Fasnerová (2018) popsala do několika období. Jako první je období přípravné, kde se volí cvičení hlavně na rozvoj paměti, řeči, pozornosti, smyslů a pozornosti a je zde důležitá motivace žáků. Jako druhé období popsala Fasnerová (2018) období pamětné, které slouží k tomu, aby si žáci zapamatovali obrazy a slova, bez toho, aniž by znali jakékoliv písmeno. Toto období spadá do nejtěžších v této

metodě. Jako třetí popsala Fasnerová (2018) období analýzy, žáci si začínají všimnout částí slov – předpony, přípony koncovky, také se učí poznávat písmena velké a malé tiskací abecedy. Dále pak popsala období čtvrté jako období syntézy, kde již žáci skládají z naučených a známých písmen celky – slova, a ta jsou schopni přečíst. Na konci tohoto období by žáci měli umět přečíst jakákoliv slova. A jako poslední období popsala Fasnerová (2018), období zdokonalování se ve čtení, kde pomocí různých textů rozvíjíme čtenářskou gramotnost. Je důležité, aby při tom učitel zjišťoval u žáků individuální nedostatky a podle toho s nimi procvičoval, zároveň zde může vybírat i obtížnější slova, a tím zpřesňovat znalost abecedy. Může se stát, že po roce učení se touto metodou žáci stále neumí číst, ale stává se to opravdu pouze výjimečně. Tato metoda našla své uplatnění a osvědčila se ve speciálních třídách, tvrdí Fasnerová (2018).

1.4.3 Genetická metoda

Fasnerová (2018) uvádí, že autor této metody je Josef Kožíšek, který vycházel při zpracování této metody z Haeckelova biogenetického pravidla. I tato metoda je rozdělena na tři různá období. První období je průpravné. V tomto období je podle Fasnerové (2018) důležité žáky namotivovat ke čtení a slovní zásobu rozvíjet přirozenou cestou. Žáci se zde začínají seznamovat s velkou tiskací abecedou, a to z toho důvodu, že většina dětí se již umí podepsat velkým tiskacím písmem a je dobré, abychom abecedu se všemi písmeny měli umístěnou viditelně ve třídě. Fasnerová uvádí, že hlavním cílem tohoto období je rozvoj sluchové percepce – pochopení analýzy a syntézy. „Tato úroveň sluchové percepce je rozvíjena prostřednictvím didaktických her na základě písmen velké tiskací abecedy. Žáci si s učitelem hrají na tzv. mimozemšťany a hláskují jednotlivá slova. Nejprve je rozkládají (analyzují) a teprve potom skládají (syntetizují). Učitel „rozhláskuje“ slovo a žáci řeknou výsledek, které slovo „rozhláskoval“ („L-E-S“ dohromady slovo „LES““ (Fasnerová, M., 2018, s.400). Tuto činnost učitel s žáky provádí tak dlouho, dokud žáci neznají celou abecedu. Ve druhém období by podle Fasnerové (2018) měli žáci začínat používat učebnice a pracovní sešity. Žáci by si měli vytvářet základní čtenářské návyky a obtížnost nácviku čtení se snažíme stále zvyšovat. I když se v této metodě slabika nepoužívá, je důležité, aby učitel žákům vysvětlil, že některé skupiny slov se jako slabiky vyslovují např. L-O-DI-Č-K-A, K-VĚ-T-E-N, zároveň se v tomto období žáci seznamují s malou tiskací abecedou a přibližně koncem února jsou žáci schopní rozeznat všechna písmena tiskací abecedy, tvrdí Fasnerová (2018). V posledním období by podle Fasnerové (2018) měli žáci umět číst plynule, hlavně s porozuměním a jsou schopni číst více slov najednou, opět se tu rozvíjí čtenářská gramotnost. Také tvrdí, že je zde důležitá individualizace, protože každý žák bude na jiné úrovni. Některý již dokáže přečíst svou první knihu, zatímco ostatní se teprve ve čtení budou

zdokonalovat. Zároveň ještě tvrdí, že zde nemusíme pracovat pouze s učebnicí, ale také s pracovními listy a s různými vybranými texty. Mělo by se zde střídát tiché čtení se čtením hlasitým. Motivace je důležitá po celou dobu, a to ve všech obdobích. „V genetické metodě je transfer dobře uplatňován – pokud se žáci naučili číst velkou tiskací abecedu, velmi rychle si osvojí také malou tiskací abecedu“ (Fasnerová, M., 2018, s. 42). Transfer v učení využíváme k tomu, že v novém učení využíváme již osvojené dovednosti, vědomosti i návyky, tvrdí Fasnerová (2018). Zároveň tvrdí, že i u této metody je důležitý přístup rodičů, protože dovednost čtení by se měla procvičovat několikrát denně. Důležité je i opakování, ale měli bychom ho žákům dávat tak, aby neměli pocit, že jen čtou něco dokola, ale mělo by jim to působit radost. V této metodě se doporučuje pracovat s didaktickou hrou, díky ní se žáci nenásilně učí, pomáhá nám překonat sociální zábrany a je to dobrý prostředek ke komunikaci a vztahy mezi žáky, tvrdí Fasnerová (2018).

1.4.4 Shrnutí

Podle Fasnerové (2018) tyto metody patří k nejrozšířenějším metodám v České republice. Učitel si může sám rozhodnout, jakou metodou bude čtení vyučovat. Začínající učitel se většinou přizpůsobuje tomu, co se na dané škole používá. Pokud jsou ve škole paralelní třídy, ve většině případech učitelé učí stejnou metodou. Podle Fasnerové (2018) během své praxe můžeme metody měnit, tím si nasbírat pomůcky na více metod a můžeme díky tomu zabránit i svému vyhoření, neboť stereotypní práce může vést k vyhoření učitele.

1.4.5 Macquarie metoda

Ještě bych si ráda na konec přidala metodu Macquarie, kterou jsem doposud neznala. S touto metodou jsem se seznámila na Metodickém portálu RVP.cz. Tato metoda je podle Malecké (2007) určena hlavně pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, takže ji ocení především učitel či pedagogický asistent, který má ve své třídě integrovaného žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Tato metoda střídá pauzu, výzvu k činnosti a pochvalu a tím rozvíjí verbální pohotovost žáka, tvrdí Malecká (2007). Podle Malecké (2007) má metoda spoustu dalších výhod: rozvíjí aktivní slovní zásobu, využívá a motivuje žáka pomocí principu bezchybného čtení, zlepšuje jeho artikulační obratnost, učí ho činnosti na pracovním místě a rozvíjí jeho pozornost, využívá obrázky a manipulaci s nimi, vytváří pro každého žáka individuální složku pro čtení. Dále se dozvídáme, že tato metoda se v současnosti vyučuje pouze v Sydney.

1.5 Alternativní metody počátečního čtení

Kromě těchto nejvíce používaných metod mohou učitelé využívat i alternativní metody, které se využívají stále častěji, tvrdí Fasnerová (2018).

1.5.1 Metoda Dobrého startu

Podle Fasnerové (2018) byla tato metoda zpracována Theou Brunetovou ve Francii. Původně se tato metoda využívala k rehabilitaci tělesně postižených dětí, později se metoda přizpůsobila, aby byla pro všechny děti a sloužila jako přípravná metoda pro nácvik prvopočátečního čtení i psaní. Tato metoda rozvíjí u žáků tři základní složky, které jsou důležité pro nácvik čtení i psaní: složka zraková, sluchová a pohybová. „Jedná se o metodu opticko-akusticko-motorickou. Prostřednictvím těchto analyzátorů dochází i ke snadnějšímu určení laterality“ (Fasnerová, M., 2018, s. 43).

1.5.2 Metoda párového čtení

Podle Fasnerové (2018) by tato metoda měla u žáka zlepšit techniku čtení a vytvořit lepší vztah ke čtení u začínajících čtenářů. Fasnerová (2018) uvádí, že tato metoda má dvě fáze. První je simultánní čtení, což znamená, že v této fázi dobrý čtenář čte společně s dítětem tak, aby dítě udrželo tempo čtení, pokud udělá chybu, čtení se zastaví a pokračuje se tehdy, až dítě přečte text znovu. Dále uvádí, že následuje fáze nezávislého čtení, kdy učitel nechá žáka číst bez opory, dítě si o tuto fázi může říct samo. Podle zlepšování žáka se časem simultánní čtení zkracuje a prodlužuje se doba nezávislého čtení, navíc bychom měli kontrolovat, zda žák textu porozuměl Fasnerová (2018).

1.5.3 Metoda Sfumato

Neboli také podle Fasnerové (2018) metoda splývavého čtení, se kterou se můžeme setkat v běžných i speciálních školách. „Technika splývavého čtení řeší přenos smyslových informací a jejich zpracování. Jednotlivé orgány, které se účastní procesu učení, navazují na sebe v přesné posloupnosti zrak – hlas – sluch“ (Fasnerová, M., 2018, s. 457). Podle Fasnerové (2018) je zde důsledný nácvik síly, zabarvení a délky hlasu, žáci poznávají všechna písmena pomocí všech smyslů. Každé spojení hlásek by u žáků mělo vytvářet představu určitého slova SO – SOVA, žáci by na konci této metody měli umět číst smysluplné texty s důrazem na intonaci slov i vět, tvrdí Fasnerová (2018).

1.5.4 Shrnutí

Podle Fasnerové (2018) můžeme alternativní metody používat hlavně s žáky, pro které budou běžné metody velmi náročné, v každém případě nejdůležitější je individualizace výuky, ať už

učitel zvolí jakoukoliv metodu. Alternativní metody výuky je dobré využívat s žáky v 1. třídě, který již umí číst. (Fasnerová, 2018)

1.6 Počáteční čtení

„Čtení je dovednost důležitá pro základy učení, neboť dítěti nejen umožňuje prohloubit poznání a myšlení, obohatit jeho duchovní svět, rozvíjet rodný jazyk, potěšit se estetickým prožitkem, pěstovat kladné city mravní a intelektuální i vlastnosti charakteru, ale přispívá také k zvládnutí ostatních školních předmětů.“ (Linhart, J., Turková, M., 1984, s. 33). Podle Linharta a Turkové máme několik druhů čtení: podle využití mluvidel rozdělujeme čtení na čtení hlasité, čtení šeptem a čtení tiché, což je čtení pouze zrakem a z hlediska času rozdělujeme čtení na čtení rychlé, čtení průměrné a čtení pomalé. Dále tvrdí, že správné čtení, je čtení technicky správné, což znamená, že by mělo být přečtené přesně podle textu. Pokud žák zvládá text přečíst technicky správně, může se začít věnovat obsahu textu, kde by měl porozumět tomu, co čte, o porozumění textu se opírá plynulé čtení, které ovlivňuje rychlost čtení, také zde záleží na dobré technice čtení, tvrdí Linhart a Turková (1984). Technika čtení bez porozumění čtenému by však neměla cenu, neboť cílem čtení je porozumění čtenému a technika čtení je jen prostředek k němu.“ (Linhart, J., Turková, M., 1984, s. 34). Počáteční výuka čtení je velmi důležitá, protože může rozhodnout o dalším vývoji čtecí dovednosti a ve velkém případě rozhoduje o tom, jakým čtenářem bude dítě po celý život, tvrdí Linhart a Turková (1984).

1.6.1 Proces učení při osvojování čtení

Linhart a Turková (1984) uvádějí, že osvojení dovednosti čtení je velmi složitý duševní proces, při kterém je žák závislý na úrovni pozornosti, vnímání, paměti a na analyticko – syntetické poznávací aktivitě. Dále uvádějí, že učení rozlišujeme podle toho, jaká složka psychiky se nejvíce účastní: pokud převládá činnost smyslových orgánů, jedná se o učení sensorické, pokud převládá pohybová činnost orgánů, jedná se o učení motorické. V praxi se tyto dvě učení velmi prolínají v učení senzomotorické a pokud převládá učení v oblasti představ a pojmů, jedná se o učení rozumové. Čtení zařazují do učení senzomotorického a rozumového. „Má-li učení probíhat úspěšně, musí být všechny čtyři složky a s nimi spjaté procesy ve vzájemném souladu“ (Linhart, J., 1972). Jako první složku, kterou Linhart a Turková (1984) uvádějí, je složka motivační, která má za úkol aktivizovat žáky. Sem patří zájmy dítěte, jeho postoje a potřeby. Další je podle Linharta a Turkové (1984) poznávací proces, kde je předpokladem pozornost dítěte. Začíná vnímáním, a to umožňuje další zpracování informace v procesu učení. Dále tvrdí, že motivační a poznávací aktivity vedou k syntéze, která je základem celostního vnímání. „Než

se dítě naučí vnímat jakékoli slovo jako celek, číst je správně, plynule a s porozuměním, uběhne individuálně dlouhá doba. Mnoho času je zapotřebí k tomu, aby dítě splnilo dílčí úkol a naučilo se správně, plynule a s porozuměním číst slova typu maso.“ (Linhart, J., Turková, M., 1984, s. 38). Pokud chceme, aby proces nácviku čtení u slov typu maso byl efektivní, tak by podle Linharta a Turkové (1984) učení senzomotorické a rozumové mělo probíhat ve čtyřech fázích: první fáze je fáze navazování, kde se žák seznamuje jako první s daným úkolem. Důležitý je zde plán činnosti, díky kterému se vytváří motivační složka. Žák se naučí číst slovo maso pomocí slabik podle vzoru učitele. Upozorňují na to, že první pokusy čtení slabik u žáka budou přečteny nespojeně, s dlouhými pauzami, proto je důležité opakování a dbát na individuálním přístupu k žákům, jelikož každý žák bude v této fázi jinou dobu a záleží hlavně na schopnostech každého žáka. Jako druhou fázi, kterou Linhart a Turková (1984) uvádějí, je fáze nacvičování, kde si žák upevňuje probrané učivo. Čtení by se mělo měnit na čtení s vázaným slabikováním a četba slabik by se měla zrychlovat, někteří žáci již v této fázi dokážou číst slovo jako celek bez slabikování. Jako třetí fázi, kterou Linhart a Turková (1984) uvádějí, je fáze procvičování, kde dochází ke zdokonalování osvojené dovednosti. Žáci čtou nová slova a opakují slova, která již četli, díky opakování by se žáci měli naučit číst plynule, již bez slabikování. Poslední fáze je fáze docvičování, která zajišťuje trvalé osvojení daného učiva, čím lepší techniku si žák získává, tím se více může zaměřit na porozumění textu a zároveň by se všechny tyto fáze měly navzájem prolínat, tvrdí Linhart a Turková (1984).

1.7 Zaostávající čtenáři

Křivánek a Wildová (1998) uvádějí, že čtení je velmi důležité, a to nejen ve škole, a nejen v hodině českého jazyka. Žák, který bude mít problémy se čtením, bude mít problém i v ostatních předmětech, protože nebude schopný si přečíst žádné zadání, a bude omezený v sociální rovině. Podle Křivánka a Wildové (1998) je důležité pro správné čtení, aby žák zvládal souhrn jednotlivých základních funkcí. Žák musí umět pomocí zraku rozlišovat tvary, pomocí sluchu rozlišit hlásky a slabiky a měl by být schopen vytvořit z jednotlivých složek jeden celek. Linhart a Turková (1984) uvádějí, že v počátečním čtení již v průběhu prvního roku zaostává určité procento dětí. Zaostávání ve čtení je především způsobeno faktory sociálně psychologickými nebo fyziologicko-psychologickými a patří sem děti s nedostatečnou výchovou, nemocné děti, děti celkově málo nadané, děti se smyslovými vadami a vadami řeči, děti s vývojovými poruchami učení.

1.7.1 Nedostatečná výchova

Práci dítěte ve škole ovlivňují podmínky jeho rodiny, především podmínky materiální, kulturní, jazykové, citové a sociální. Rodina by měla u dítěte rozvíjet tělesný vývoj, předávat mu elementární vědomosti, a tím rozvíjet i duševní rozvoj, zároveň by ho měla učit mravním normám, hygienickým, pracovním i kulturním návykům, tvrdí Linhart a Turková (1984). Dále uvádí, že pokud rodina některou složku nerozvíjí nebo jí rozvíjí nedostatečně, dítě se stává zanedbaným ať už po stránce tělesné či duševní, ale nejčastěji není rozvíjena ani jedna složka. Linhart a Turková (1984) jsem zařazují žáky, kde jsou neurovnané rodinné poměry nebo o žáky z rozvrácených rodin. Takové dítě je v nevýhodě již od vstupu do školy, protože může mít citové poruchy nebo nemá vypěstované základní pracovní návyky. U většiny těchto dětí se rodina ani o něho nezajímá a nezajistí mu potřebnou pomoc, z většiny těchto dětí se později stávají delikventi. Problém se čtením nemusí mít pouze děti z těchto rodin, ale také může jít o děti z dvojjazyčných rodin, tvrdí Linhart a Turková (1984).

1.7.2 Nemocné dítě

Podle Linharta a Turkové (1984) je další dítě, které může zaostávat, dítě, které bylo delší dobu nemocné. „Jestliže totiž dítě některou informaci včas nedostalo, nedokázalo si ji samo osvojit a zapojit se do procesu učení“ (Linhart, J., Turková, M., 1984, s. 43). Zároveň některé nemoci mohou narušit na delší dobu pozornost i paměť a dítě bývá často unavené.

1.7.3 Dítě celkově málo nadané

Linhart a Turková (1984) uvádějí, že děti, které jsou málo nadané, se velmi těžko soustředí na vyučování, neudrží dlouho pozornost a jsou roztržité. Dále uvádějí, že zapamatování si určitých informací bývá spíše mechanické a paměť je pomalá, nepřesná a málo trvalá. Vybavování věcí je velmi pomalé a většinou neumí logicky uvažovat. Tyto děti většinou učivo pochopí až po jeho individuálním výkladu, ale i tak jsou oproti ostatním dětem opožděné.

1.7.4 Smyslové vady, vady řeči

Linhart a Turková (1984) uvádějí, že dokonce i malé smyslové vady mohou narušit proces učení se číst, jedná se například o drobné sluchové či zrakové vady. Důležité je, aby žák zvládnul rozlišování zrakové, sluchové a kinestetické – pohyb mluvidel, měl by rozlišovat tvary písmen a hlásek, ty pomocí zvuků řeči. „Oči vnímají nejen barvy, ale i prostorové kvality: rozlehlost, tvar, velikost, směr, polohu, místo, vzdálenost a pohyb. Podmínkou dobrého čtení je přesné rozlišování tvarů“ (Linhart, J., Turková, M., 1984, s. 43). Pokud má žák špatné prostorové vidění, podle Linharta a Turkové (1984) má problém rozlišit podobné tvary, např. m/n, pokud

mají problém ve vnímání směrnosti, má problém rozlišit písmena b/d a pokud má problém ve vnímání polohy, má problém rozlišit písmena a/e.

1.8 Vývojové poruchy učení čtení

Matějček (1995) uvádí, že vývojové poruchy učení jsou tady s námi velmi dlouho, ale dříve si jich nikdo tolik nevšímal, protože nebyly takové nároky na vzdělávání a čím víc se nároky zvedají, tím více jsou tyto poruchy viditelnější. I když máme řadu poruch učení, já se budu zabývat pouze dyslexií, protože je to specifická porucha čtení. Matějček (1995) rozděluje poruchy čtení na nepravou dyslexii, hyperlexii a dyslexii.

1.8.1 Nepravé dyslexie – pseudodyslexie

U pseudodyslexie není porušená schopnost čtení, ale je zde narušen vývoj v jiných oblastech, které ovlivňují výuku čtení, tvrdí Matějček (1995). Matějček (1995) ve své knize rozlišuje dvě hlavní příčiny pseudodyslexie. První jsou vnitřní příčiny – dítě se celkově vyvíjí pomaleji, je na nižší věkové úrovni, než je jeho biologický věk, druhé jsou vnější příčiny – zde mohou být chyby v rodinném prostředí, může se jednat o zanedbané dítě, o dítě, které má špatnou docházku, které je nemocné, nebo je odmítáno ve své třídě.

1.8.2 Hyperlexie

Podle Matějčka (1995) můžeme hyperlexii označit jako protiklad dyslexie, a to z toho důvodu, že hyperlexie znamená, že je žák schopen naučit se číst, i když má nedostačující inteligenci. U dyslexie je to přesně naopak, protože žák má inteligenci dostačující, ale přesto není schopný se naučit číst. „Jako hyperlexie se tedy zpravidla označují ty případy – budiž hned řečeno, že celkem vzácné, kdy dítě je podle výsledků psychologických testů ve svém intelektovém vývoji pod úrovní nebo sotva na hranici školní vzdělanosti, a přesto se naučí překvapivě brzy a překvapivě dokonale číst.“ (Matějček, Z., 1995, s. 99)

1.8.3 Dyslexie

Ráda bych na začátku citovala definici, kterou uvádí ve své knize Matějček (1972): „Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, že má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu“ (Definice přijatá Světovou federací neurologickou na konferenci 4. 4. 1968 v Dallasu, USA). Podle Zelinkové (2012) nelze dyslexie jednoznačně určit, protože je velmi obtížné odlišit dyslexii od špatného čtení, ale většina odborníků se shoduje

právě

na tom, co dyslexie není: pokud má žák nízké rozumové schopnosti na úrovni mentální retardace, pokud je dítě zanedbané v rodičovské výchově, nebo naopak pokud učitel neplní svou práci správně a pokud je to ovlivněno smyslovými vadami nebo má žák vysoké absence ve škole kvůli nemoci. Zelinková (2012) uvádí, že dyslexii můžeme u žáka pozorovat již v předškolním věku a může přetrvávat až do dospělosti, záleží na jejím stupni.

1.8.3.1 Etiologie Dyslexie

Zelinková (2012) uvádí, že jako první je příčina genetická. Dědičnost dyslexie je přibližně ve 40 % případů, ale na druhou stranu rodiče, kteří dyslexií sami mají, mají větší pochopení pro obtíže jejich dítěte. „Neexistuje jeden gen dyslexie. Genetické vlivy postihují vývoj kognitivních funkcí a dalších oblastí, které ve svém souhrnu dyslexii způsobují.“ (Zelinková, O., 2012, s. 79). Jako další Zelinková (2012) uvádí příčiny centrální nervové soustavy, kde četné výzkumy potvrdily, že člověk s dyslexií myslí a jedná odlišně, ale nemůžeme říct, že jedná špatně, pouze se liší od běžné populace. Jako další příčinu Zelinková (2012) uvádí mozeček, protože pokud má žák omezenou funkci mozečku, má problémy si věci zautomatizovat, hlavně vědomosti a dovednosti, které se podílí na utváření dovednosti čtení a psaní a má problémy s koordinací pohybů. Jako další příčiny Zelinková (2012) uvádí např. hormonální změny, nedostatek nenasycených mastných kyselin atd.

1.9 Didaktické problémy výuky v počátečním čtení

Podle Wildové (2004) se koncepce primární školy mění a přiklání se k tzv. modernímu pojetí vyučování, kde se hlavně orientujeme na individuální rozvoj žáka. Žák je ten aktivní ve výuce, proto by i výuka měla být organizovaná tak, aby důsledně podporovala individuální rozvoj každého žáka. Dále tvrdí, že i při volbě vyučovacích prostředků musíme dbát na to, aby podporovaly co nejvíce aktivitu a tvořivost žáků, kritické myšlení a spolupráci s ostatními. Wildová (2004) zde popisuje několik problémů v individuálním rozvoji žáka v počátečním čtení a didaktické práci učitele:

- 1) Přípravné období – v tomto období je důležité žáka rozvíjet z hlediska sluchového i zrakového vnímání, ale také jim rozvíjet řečové dovednosti, které můžeme rozvíjet tím, že si s nimi budeme vyprávět. V tomto období je také důležité, aby učitelé žákům předčítali. Zde se dozvídáme, že to dělá opravdu poměrně malá část učitelů. Do přípravného období spadá i logopedický výcvik, který je nyní na mnoha školách dobře zajištěn, zde je spíše problém s nezájmem rodičů. Délka tohoto období se nedá přesně specifikovat, záleží na konkrétní třídě.

- 2) Návnik nového písmene – návnik každého nového písmene by měl probíhat všemi smysly. V praxi však takto probíhají pouze první písmena. Důležitý je zde i rozvoj fonemického sluchu. Učitelé sice důsledně sluchově upevňují nové písmeno, ale pouze na začátku slova a zapomínají na další umístění. U návniku nových písmen je ještě důležité, aby učitel nenacvičoval s žáky dvě stejně podobná písmena v blízké posloupnosti.
- 3) Návnik čtení slabik v analyticko – syntetické metodě – místo mechanického zapamatování izolovaných slabik bychom měli volit aktivity, které jsou pro žáky zajímavější. Při procvičení různých slabik by se žáci měli co nejrychleji přesunout ke čtení slov.
- 4) Návnik čtení slov a vět – při čtení slov zpočátku chceme po žákovi tzv. vázané čtení. Postupně necháváme žáky, aby si každý četl svým tempem a vlastním způsobem. Jediné, na co klademe stále důraz, je, aby žák vyslovoval současně čtená slova. Při čtení musíme podporovat i porozumění, aby žák vnímal text, co čte. Pokud žák zvládne přečíst první slova, můžeme se přesunout ke čtení vět.
- 5) Čtení souvislých textů – bychom u žáků udrželi zájem o čtení, je důležité, bychom co nejdříve přešli ke čtení souvislých textů. Text musíme vybírat tak, aby byl blízký žákům obsahově a aby obsahoval krátké věty. Věty by měly být na samostatných řádkách. Při čtení bychom žáky měli opravovat až na konci vět, tím je vedeme k sebekontrolě. Pro rozvoj porozumění textu využíváme nejčastěji kladení otázek či převyprávění děje.
- 6) Rozvoj čtenářství v 1. ročníku – čtenářství je důležité podporovat již od 1. ročníku, kdy bychom pro žáky měli volit vhodné aktivity a vybírat pro ně přitažlivé texty. Rozvoj čtenářství můžeme rozvíjet pomocí několika aktivit: pravidelné besedy, čtenářské dílny, hry na spisovatele, tvorba vlastní knihy, různé čtenářské soutěže atd.

1.10 Modernizace výuky počátečního čtení

Podle Křivánka a Wildové (1998) je dobré využívat moderní technické zařízení ve vyučovací hodině, bychom zdokonalili vyučovací proces v počáteční výuce čtení. Samozřejmě záleží na tom, zda nám je škola tyto prostředky schopna zajistit. Zároveň uvádí, že prostředky jako jsou gramofony, CD přehrávače, videa, psací projektory atd. má většina škol v běžném vybavení školy.

1.10.1 Magnetofon/diktafon

Myslím, že v dnešní době nám na tuto formu výuky bude stačit i pouhý mobil. Křivánek a Wildová (1998) uvádějí, že nahrát si žáka při čtení nám pomůže analyzovat jeho chyby,

zároveň můžeme nahrávku poskytnout rodičům, aby věděli, jak jejich dítě čte v prostředí školy a porovnat to s čtením domácím. V souvislosti s tím můžeme udělat nahrávku, kde žák uslyší vzorové čtení a můžeme si nahrát programové čtení, které si učitel sám vytvoří a nahraje a žáci podle ní budou tvořit úkoly.

1.10.2 Projekce

Křivánek a Wildová uvádějí, že projekci můžeme využívat k promítání různých textů, které žáci budou číst, můžeme ji využívat na individuální odstranění chyb u žáka, můžeme zde promítat různý text na porozumění daného textu, kde žáci budou doplňovat věty atd. V dnešní době je dobré, že spousta učebnic je i v online verzi, takže můžeme žákům promítat i cvičení v učebnici, a tím jít lépe vysvětlit učivo pomocí vizualizace.

1.10.3 Video

Křivánek a Wildová uvádějí, že díky videu můžeme žáky seznámit s různými slovesnými tvary, zároveň můžeme do výuky zařadit i videohry, které u žáky rozvíjí pozornost a postřeh, a navíc můžeme použít video k motivaci na různá literární díla.

1.10.4 Počítač

Podle Křivánka a Wildové (1998) můžeme počítač využít na hraní her se slovy, písmeny. Existují i didaktické programy pro výuku čtení, zároveň předpovídají, jak by mohl počítač ovlivnit výuku do budoucna. V dnešní covidové době se domnívám, že počítač byl jednou z nejdůležitějších pomůcek jak učitelů, tak žáků, a je až neuvěřitelné, jak se technologie vyvinula a jak velkým přínosem nám při výuce může být.

1.11 Typické chyby v počátečním čtení

Podle Jedličky (1972) je největší rozdíl mezi dospělým a začínajícím čtenářem to, že dospělý čtenář má celý proces čtení zautomatizovaný a soustředí se pouze na první slabiku a na výrazná písmena a zbytek si dokáže doplnit, zatímco začínající čtenář se soustředí na každý tvar písmene zvlášť a až poté je schopný složit s daných písmen slabiky a slova. Jedlička (1972) říká, že tento proces u začínajícího čtenáře je stejný, jako když se dospělý člověk začíná učit číst a psát v cizím jazyce. Chyby ve čtení vznikají právě kvůli tomu, že žák nemá tento proces ještě natolik zautomatizovaný, Brťka (1980) vypisuje šest typických chyb v počátečním čtení:

1. Žák si nejprve text potichu hláskuje a až poté ho nahlas přečte, někdy nemusí hláskovat pomocí šeptání, ale pomocí vnitřního hláskování.

2. Žák slabikuje, odděluje slova pauzou. Je zde větší časová prodleva mezi slabikami, a tím je slovo rozpojené. Soustřeďuje zorné pole pouze na jednu slabiku, a ne na celé slovo.
3. Žák vynechává ve čtené slabice nebo slově písmeno/hlásku. Příčinou může být, že se příliš soustředí na tvar písmene, nerespektuje jeho pořadí nebo ho potichu přečte, ale nevysloví ho.
4. Žák sice po hláskách slovo přečte správně, ale nahlas vysloví jiné slovo. Zde může být příčinou buď špatně rozvinutá, nebo porušená graficko – vizuální stránka, popř. foneticko – auditivně – motorická stránka.
5. Žák přečte první slabiku správně, ale další odhaduje a jeho odhad je nesprávný. Příčinou je, že má žák velmi dobrou paměť. Pokud je na začátku slova pro něj známá slabika, myslí si, že je ze známého slova a tu druhou již odhadem doplní. Zde je dobré žákům dávat cvičení s podobnými slovy (např. pes/pec)
6. Žák je schopen přečíst vybraný text, ale už není schopen reprodukovat jeho obsah. Je důležité, aby rozuměl tomu, co čte. Měl by textu rozumět po jeho přečtení jak nahlas, tak potichu.

1.12 Hodnocení v počátečním čtení

Při výuce čtení je důležité hodnotit žákovy výkony. „Toto hodnocení se opírá o zjištění hlavních kvalitativních a kvantitativních znaků čtenářského výkonu /správnost čtení, porozumění čtenému textu, způsob a rychlost čtení/. Pro celkové posouzení čtenářského výkonu se zjišťuje také úroveň kvantitativního znaku /rychlost čtení/. Tento znak se však neupřednostňuje v hodnocení čtení žáků v 1. ročníku.“ (Křivánek, Z., Wildová R., a kol., 1998, s. 60).

1.12.1 Kvalitativní znaky čtenářského výkonu

1.12.1.1 Správnost čtení

Křivánek a Wildová (1998) považují správnost čtení jako základní znak čtenářského výkonu, protože správné čtení je důležité k tomu, aby žák zvládal číst plynule a výrazně. Zároveň tvrdí, že záleží na tom, aby žáci měli zautomatizované čtení slov a aby rozuměli obsahu. „Chyby proti správnosti se obvykle třídí podle tří základních kritérií:

- a/ kvalita změn ve formě slova – záměna, vynechání přidání, přehození a nesložení
- b/ rozsah změn ve formě slova – chyby proti písmenu, slabice či slovu

c/ druh změny v obsahu slova – chyby alfa/ chybně přečtené slovo má smysl/, chyby beta /přečtené slovo nemá smysl/.“ (Jiránek, F., a kol., 1955)

1.12.1.2 Uvědomělé čtení

Křivánek a Wildová (1998) uvádějí, že cílem procesu učení by mělo být porozumění čtení. Od počátku výuky bychom ho měli vést k tomu, aby vnímal to, co čte. „Schopnost porozumět čtenému textu závisí na stupni rozvoje čtenářské techniky, na intelektové, jazykové a kulturní vyspělosti čtenáře a na úrovni jeho slovní zásoby.“ (Křivánek, Z., Wildová R., a kol., 1998, s. 60). Dále je porozumění čtenému ovlivňováno tím, jak jsou věty postaveny a na jaké úrovni obtížnosti je obsah, tvrdí Křivánek a Wildová (1998). Dále popisují možnosti, jak zjistit, zda žák porozuměl textu. To zjistíme tak, že jim položíme vhodně zvolené otázky k textu, dáme jim doplňovat do vybraných vět slova, která se ocitla v textu. Podle toho, jakým způsobem budou reagovat na naše pokyny, je můžeme nechat text převyprávět.

1.12.1.3 Plynulost čtení

„Plynulým čtením se rozumí čtení slov, mluvnických taktů, větných úseků, vět a souvětí jako souvislých významových a izolačních celků, tj. bez hláskování, slabikování a opakovaného čtení slov a jejich částí, bez nefunkčních změn tempa čtení a pauz při čtení“ (Křivánek, Z., Wildová R., a kol., 1998, s. 61). Plynulost čtení také závisí na porozumění čteného textu a je zde důležité, aby si žák osvojil potřebný rozsah zorného pole. S tím souvisí i správném dýchání, které by mělo být nacvičováno co nejdříve, nejlépe hned v počátcích čtení, tvrdí Křivánek a Wildová (1998).

1.12.1.4 Výrazné čtení

„Výrazné čtení je charakterizováno správnou intonací, frázováním, slovním a větným přízvukem, funkční modelací síly, výšky, tempa a barvy hlasu. K výraznému čtení pozitivně přispívá i znějící hlas, ekonomické dýchání, správná artikulace a spisovná výslovnost.“ (Křivánek, Z., Wildová R., a kol., 1998, s. 61). Podle Křivánka a Wildové (1998) je opět důležité, aby žák porozuměl čtení a zvolil správnou plynulost.

1.12.2 Kvantitativní znaky čtenářského výkonu

1.12.2.1 Rychlost čtení

Podle Křivánka a Wildové (1998) je důležité, aby si učitel byl vědom, že by žák neměl číst ani příliš pomalu a ani příliš rychle, protože to může negativně ovlivňovat porozumění daného textu. Zároveň uvádějí, že v 1. ročníku tuto oblast nehodnotíme, protože nemůžeme po žákovi chtít, aby zvládnul hned od začátku číst přiměřeným tempem. V tomto období se spíše

zaměřujeme na kvalitativní znaky, a ty rozvíjíme. Rychlost čtení v 1. ročníku můžeme zařadit do výuky, pokud to má motivační význam, tvrdí Křivánek a Wildová (1998).

1.13 Didaktické prostředky

Podle Maňáka (2003) nám didaktické prostředky pomáhají k naplnění výchovně vzdělávacích cílů, jsou to tedy prostředky, které nás vedou k naplnění určitých cílů. Podle Dostála (2008) jsou didaktické prostředky všechno, co může učitel použít na dosažení určených vzdělávacích cílů. Zároveň podle Dostála (2008) můžeme dělit didaktické prostředky na materiální a nemateriální. Do materiálních prostředků zařazuje učební pomůcky, didaktickou techniku, školní zařízení, vybavení edukátora a edukanta. A do nemateriálních prostředků zařazuje vyučovací metody, organizační formy, didaktické zásady a pedagogické mistrovství. Zároveň Maňák (2003) tvrdí, že didaktický prostředek v užším smyslu a s analytickým přístupem by měl být pouze jev a předmět materiální, proto uvádí: „Didaktické prostředky představují důležitou didaktickou kategorii. Zahrnují všechny materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu. Jde o takové předměty, které v úzké souvislosti s vyučovací metodou a organizační formou výuky napomáhají dosažení výchovně vzdělávacích cílů.“ (Maňák, J., 2003, s. 50). Podle Maňáka (2003) se na vývoji didaktických prostředků podílí civilizace, kultura a technika, důležitý je také modernizační faktor.

1.14 Nemateriální didaktické prostředky

1.14.1 Vyučovací metody

Maňák (2003) popisuje metodu jako cestu směřující k cíli, proto je hodně důležité, aby učitel vhodně zvolil danou metodu a dokonale ji ovládal. Dále zdůrazňuje, že pokud si nezvolíme odpovídající metodu, není možné splnit cíle a úkoly výuky. Z tohoto důvodu se metodám hodně věnujeme jak v teorii, tak v praxi. Klasifikace vyučovacích metod podle Maňáka (Maňák, J., 2003, s. 34-35).

A. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický

I. Metody slovní

1. Monologické metody (přednáška, vysvětlování, výklad, vyprávění, popis atd.)
2. Dialogické metody (rozhovor, diskuse, dramatizace, dialog, beseda)
3. Metody písemných prací (písemná cvičení, kompozice atd.)
4. Metody práce s učebnicí, knihou

- II. Metody názorně demonstrační
 - 1. Pozorování předmětů a jevů
 - 2. Předvádění (předmětů, modelů, pokusů, činností)
 - 3. Demontrace obrazů statických
 - 4. Projekce statická i dynamická
- III. Metody praktické
 - 1. Návčik pohybových a pracovních dovedností
 - 2. Žákovské laborování
 - 3. Pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku)
 - 4. Grafické a výtvarné činnosti
- B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický
 - I. Metody sdělovací
 - II. Metody samostatné práce žáků
 - III. Metody badatelské, výzkumné
- C. Struktura metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický
 - I. Postup srovnávací
 - II. Postup induktivní
 - III. Postup deduktivní
 - IV. Postup analyticko – syntetický
- D. Varianty metod z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální
 - I. Metody motivační
 - II. Metody expoziční
 - III. Metody fixační
 - IV. Metody diagnostické
 - V. Metody aplikační
- E. Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační
 - I. Kombinace metod s vyučovacími formami
 - II. Kombinace metod s vyučovacími pomůckami

1.14.2 Organizační formy

Podle Zormanové (2014) se v didaktice organizační forma řadí k vnější stránce metod ve vyučování. Organizační forma je způsob, jakým uspořádáme celý vyučovací proces. Podle

Maňáka je základní forma hromadné výuky vyučovací hodina, které se drží ve školní praxi již od Komenského. Klasifikace organizačních forem (Maňák, J., 2003, s. 34-35):

- A. Organizační formy výuky podle vztahu k osobnosti žáka
 - 1. Výuka individuální
 - 2. Výuka individualizovaná
 - 3. Výuka skupinová
 - 4. Výuka hromadná (kolektivní)
- B. Organizační formy výuky podle charakteru výukového prostředí
 - 1. Výuka ve třídě
 - 2. Výuka v odborných učebnách a laboratořích
 - 3. Výuka v dílně
 - 4. Výuka na školním pozemku
 - 5. Výuka v muzeu, v koutku tradic apod.
 - 6. Učebně výrobní jednotka (učební den ve výrobě)
 - 7. Vycházka a exkurze
 - 8. Domácí úlohy
- C. Organizační formy výuky podle délky trvání
 - 1. Vyučovací hodina (základní výuková jednotka)
 - 2. Zkrácená výuková jednotka (jazyková výuka, v 1. ročníku atd.)
 - 3. Dvouhodinová výuková jednotka (výtvarná výchova atd.)
 - 4. Vysokoškolská lekce, seminář, speciální kurzy atd.

1.14.3 Didaktické zásady

„Vyučovací principy (zásady) jsou nejobecnější pravidla, jejichž dodržování významně přispívá k dosažení lepších výsledků vyučování.“ (Šimoník, O., 2005, s. 69).

1. Zásada uvědomělosti a aktivity

Podle Zormanové (2014) by žák měl mít zodpovědný vztah k učení, k osvojené látce a měl by se jí snažit porozumět. Zároveň by měl vydat co největší úsilí, aby naplnil výukový cíl. Učitel by se měl snažit získat žáka pro dané učení. Podle Šimoníka (2005) je velmi důležité, aby žák znal a uvědomoval si smysl činnosti, kterou musí splnit, měl by znát cíl, být vhodně motivován, a hlavně by měl učitel správně zvolit metody a formy k dané činnosti. Podle

Šimoníka (2005) je důležité, aby žák byl ve výuce ten aktivní a aby se nestal pasivním účastníkem

2. Zásada komplexního rozvoje

Kde je podle Zormanové (2014) důležité, aby učitel rozvíjel žáka jako celek, rozvíjel ho po všech osobnostních stránkách, jak po stránce kognitivní, afektivní, tak i psychomotorické.

3. Zásada vědeckosti

Zormanová (2014) uvádí, že je důležité, aby učitel dával žákům informace, které jsou pravdivé a vědecky ověřené. Obsah výuky by měl mít věcně správný, a proto by měl výuku vést vždy učitel, který má přiměřené vzdělání a stále se vzdělává.

4. Zásada spojení teorie s praxí

Podle Zormanové (2014) je důležité, aby se teoretické poznatky propojovaly s praktickými poznatky, a tím byly obě tyto složky ve vzdělávacím procesu zastoupeny a byly v rovnováze.

5. Zásada přiměřenosti

„Je nezbytné, aby výukové cíle, použité didaktické prostředky, obsah výuky a komunikace učitele byly přiměřené věku vzdělávaných žáků, jejich jazykovým schopnostem, vědomostem, dovednostem apod.“ (Zormanová, L., 2014, s. 306).

6. Zásada individuálního přístupu

Podle Šimoníka (2005) je důležité, abychom u každého žáka znali individuální zvláštnosti, a díky tomu mohli respektovat u každého psychické i fyzické zvláštnosti, můžeme získávat informace i od rodičů. Podle Zormanové (2014) je každý žák individualita a je důležitý k němu tak přistupovat. Každý žák je jinak vybaven a učitel by měl umět přizpůsobit výuku jak nadprůměrným žákům, tak slabým žákům.

7. Zásada trvalosti

Cílem této zásady je podle Zormanové (2014) osvojení učiva natrvalo a pevně. Učitel by měl žákům zajistit kvalitní osvojení, stále zjišťovat, zda učivu porozuměli, propojovat poznatky, s poznatky, které žák již zná atd.

8. Zásada názornosti

Podle Zormanové (2014) je důležité, aby žák poznával danou věc přímým stykem a všemi smysly, a to zrakem, sluchem, čichem, chutí, hmatem i pohybem.

9. Zásada soustavnosti

Zormanová (2014) uvádí, že někdo označuje tuto zásadu jako zásadu systematičnosti. Podle této zásady by jednotlivé celky ve výuce na sebe měly logicky navazovat. Učivo bychom s žáky měli probírat od jednoduššího k složitějšímu, od známého k neznámému, a tím po žácích chtít stále složitější úkoly.

1.15 Materiální didaktické prostředky

1.15.1 Učební pomůcky

V pedagogickém slovníku najdeme definici učební pomůcky jako: „Tradiční označení pro objekty, předměty zprostředkující nebo napodobující realitu, napomáhající větší názornosti nebo usnadňující výuku, např. přírodniny, obrazy, schémata, symboly, modely.“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2009, s. 322). Ještě jednu definici uvádí Dostál (2008), která je z pedagogického slovníku (Kujala, B., a kol., 1967): „Učební pomůcky jsou přirozené objekty nebo předměty napodobující skutečnost nebo symboly, které ve vyučování a učení přispívají jako zdroje informací k vytváření, prohlubování a obohacování představ a umožňují vytvářet dovednosti v praktických činnostech žáků, slouží k zobecňování a osvojování zákonitostí přírodních a společenských jevů. Používají se především proto, aby se vytvořily podmínky pro intenzivnější vnímání učební látky, aby do celkového procesu bylo zapojeno co nejvíce receptorů, především zrakových a sluchových.“ V úvodu do didaktiky základní školy (Šimoník, O., 2005) najdeme charakteristiku učebních pomůcek podle M. Cipro (1977, s. 25) „jako prostředky, které:

- přibližují to, co je daleké,
- zvětšují to, co je nepatrné,
- zmenšují to, co je příliš veliké,
- zpomalují to, co je příliš rychlé,
- zrychlují to, co je pomalé,
- odhalují to, co je skryté,
- konkretizují to, co je abstraktní,
- zpřítomňují to, co je minulé,
- fixují to, co je prchavé,

- zřehledňují to, co je složité,“

Podle Šimoníka (2005) je také velmi důležité, aby každá pomůcka pro žáky byla zajímavá, poutavá, hlavně bezpečná a měla by mít jednoduchý estetický vzhled.

1.15.1.1 Klasifikace učebních pomůcek

Každý autor si učební pomůcky třídí podle jiných hledisek. Já zde vypíšu tři různé klasifikace od tří různých autorů. Maňák (2003) dělí pomůcky na čtyři kategorie:

1. Reálné předměty a jevy
2. Věrné zobrazení skutečnosti
3. Pozměněné zobrazení skutečnosti
4. Znakové zobrazení skutečnosti

Dále Maňák (2003) dělí pomůcky ještě z hlediska vývoje, tedy na čtyři generace pomůcek:

1. Předstrojové pomůcky
2. Pomůcky spojené s vynálezem knihtisku
3. Pomůcky zefektivňující lidské smysly
4. Pomůcky umožňující komunikaci člověka se strojem

Dostál (2008) třídí pomůcky do osmi kategorií:

1. Původní předměty a reálné skutečnosti – kam řadíme např. výrobky, výtvoxy, přírodniny, jevy a děje.
2. Modely – statické, dynamické a symbolické modely.
3. Vizuální pomůcky – např. mapa, obraz, fotografie, promítané obrazy.
4. Auditivní pomůcky – hudební záznamy, zvukové záznamy, mluvené nahrávky atd.
5. Audio – vizuální pomůcky – televizní pořady, výukové filmy.
6. Literární pomůcky – učebnice, pracovní sešity, odborná literatura atd.
7. Počítačové programy a internet – testovací a výukové programy, služby internetu např. email.
8. Speciální pomůcky – soupravy pro experimenty a trenažéry.

Rambousek a kol. (1989) člení učební pomůcky do pěti kategorií:

1. Originální předměty a reálné skutečnosti
2. Zobrazení a znázornění předmětů a skutečností
3. Textové pomůcky
4. Pořady a programy prezentované didaktickou technikou

5. Speciální pomůcky

Podle Maňáka (2003) je důležité, abychom to s pomůckami nepřeháněli, protože v dnešní době je velké množství pomůcek, které může mít učitel k dispozici. Především u moderních a audiovizuálních POMŮCEK by nás to mohlo dostat spíše do role opraváře. „Proto je správné uvažovat ve škole o dělbě práce, o centralizaci složitějších technických zařízeních a o unifikaci, tj. o koncentraci na určitý typ zařízení. Jako nezbytné se jeví prověřovat těmito úkoly ve škole technické asistenty.“ (Maňák, J., 2003, s. 51).

1.15.1.2 Volba učební pomůcky

Jak správně vybrat a správně používat danou pomůcku je pro výuku velmi důležité. Pokud budeme danou pomůcku používat nepřiměřeně, může být její využití i kontraproduktivní, tvrdí Dostál (2008). Podle Maňáka (2003) je výběr správné pomůcky vázán na určité podmínky: první podmínkou je snadná manipulace s pomůckou. Druhá podmínkou je dostatek názorného a metodicky zpracovaného materiálu k dané pomůcce. Třetí podmínkou je, abychom s ní mohli zhotovit pedagogickou náplň práce. Abychom mohli pomůcky dále specifikovat, sepsal Maňák (2003) ještě kritéria výběru učební pomůcky: prvním je sledovaný cíl, obsah a charakter jevu, druhým je úroveň žáků (předchozí znalosti, psychický vývoj), třetím je ovládnutí pomůcky učitelem a čtvrtým jsou podmínky realizace (kam patří vybavení, které k tomu potřebujeme). Skalková (1999) při výběru pomůcek doporučuje, aby učitel volil vhodné pomůcky vzhledem:

1. k cíli, který vzdělávání sleduje.
2. k věku a psychickému vývoji edukantů, jejich dosavadním zkušenostem a vědomostem.
3. k podmínkám realizace (vybavení třídy, školy) i zkušenostem a dovednostem edukátora.

1.15.1.3 Zásady pro práci s učebními pomůckami

Podle Dostála (2008) je několik zásad, které bychom měli využívat při práci s učebními pomůckami. Před použitím pomůcky bychom si měli ověřit její bezproblémovou funkčnost. Ke každé pomůcce bychom měli volit správnou didaktickou techniku, která bude nejúčinnější. Pomůcky bychom žákům měli dávat ve chvíli, kdy se chceme zaměřit na dané učivo. Učitel by měl mít přehled o pomůckách, který má k dispozici, které by mohl nově pořídit a zároveň by s nimi měl umět pracovat a znát jejich využití.

1.15.1.4 Uplatnění zásady názornosti při využívání učebních pomůcek

Hned na začátek bych chtěla použít citát, který použil ve své knize (Dostál, J., 2008, s. 27) „Názornosti je třeba používat jako soli. Nesmí se přesolit, ani nedosolit.“ Dále tvrdí,

že uplatnění názornosti a učební pomůcky spolu úzce souvisejí. Opět existuje několik definic, které vyjadřují, co to názornost je: „Zásada názornosti vyjadřuje takový požadavek na edukátora, aby vedl edukanty k vytváření a zobecňování představ bezprostředním vnímáním skutečnosti či jejího zobrazení, nebo při edukaci uplatňoval takový výklad, který vyvolá v edukantech již dříve vytvořené představy popisované skutečnosti. Skutečností lze rozumět veškeré přírodní i uměle vytvořené předměty a přírodní a společenské jevy.“ (Dostál, J., 2008. s. 30). „Podle této zásady je důležité, aby žák získával poznatky o světě přímým stykem s věcmi a všemi smysly, neboť smyslová zkušenost je nenahraditelná. Názor může být sluchový, čichový, chuťový, hmatový či pohybový.“ (Zormanová, L., 2014, s. 309). Podle Maňáka (2003) názornost u pomůcek může vystupovat do popředí, některé pomůcky dokonce označujeme jako názorné pomůcky, a to především ty, které vedou žáky k nazírání u daných předmětů. Zároveň říká, že materiální pomůcky by měly být názornými vždy, protože jde o materiální předměty. Podle Dostála (2008) bychom měli do názornosti zahrnovat i žákovi dosavadní představy, a to hlavně při výkladu nového učiva. Zároveň tvrdí, že podle toho, jak budeme názornost do vyučování zapojovat, budeme využívat buď názorné vyučování přímé anebo názorné vyučování nepřímé. Maňák (2003) rozděluje názornost na dva stupně: smyslovou a racionální. „Smyslová konkrétní názornost odráží skutečnost na úrovni jevů. Abstraktní racionální názornost se projevuje na úrovni podstatných, obecných vlastností jevů; nesouvisí přímo s konkrétním reálným objektem, nýbrž vyjadřuje logické poznání, postihuje podstatu jevů. Konkrétní a abstraktní názornost spolu vytvářejí vzájemnou jednotu protikladů. Nelze je teda od sebe odtrhnout nebo izolovat“ (Maňák, J., 2003, s. 53).

1.16 Výběr některých prostředků pro zefektivnění čtení

Podle Jedličky (1972) se nové pojetí vyučování snaží o to, aby se u žáků zvýšila čtenářská pohotovost, estetické kvality čtení a aby dostali příležitost i žáci nadaní. Jedlička (1972) uvádí deset příkladů, které dosažení těchto výsledků podporují:

1. Využití diafilmu – jelikož někteří rodiče s žáky čtou ve slabikáři dopředu, nemůžeme poznat, jak na tom skutečně jsou. Využití diafilmu znemožní domácí přípravu. Zde je mnoho výhod, jako je třeba snadná příprava pro učitele, zajímavá práce pro žáky a snadnější přechod na neslabikářskou četbu.
2. Využití flanelové a magnetické tabule – tyto tabule bychom měli používat pouze pokud nám objasní učivo. Na obou tabulích mohou žáci úkoly vykonávat snadno, velmi rychle a možnosti s nimi jsou velmi rozmanité.

3. Využití tiskátek – tiskátka využíváme hned od začátku školního roku, kdy si je žáci pouze tisknou a vybarvují, navíc má každý svou značku tiskátka a ta se tiskne na každou jejich práci, sešit atd. tiskátka se mohou právě využívat i v hodině českého jazyka tím, že si žáci si natisknou různé obrázky pod sebe a poté budou určovat, na které písmeno každý obrázek začíná.
4. Práce se skládací abecedou – pokaždé, když se žáci učí nové písmeno, dostanou to dané písmeno i do skládací abecedy. Poté z nich různě skládají slabiky a později i slova. Písmena můžeme využít tak, že žáci budou skládat písmena do řady podle učitelova diktátu tak, že žáci seřadí malá a velká písmena do sloupců atd.
5. Využití domina a lota – obě tyto pomůcky nám pomáhají hlavně na konci prvního ročníku při samostatné práci. Žáci zde mohou spojovat například obrázek se slovem.
6. Využití hádanek – hádanky zvyšují u žáků pozornost, nutí je k přemýšlení, a navíc je žáci rádi luští. Při výběru hádanek musíme brát zřetel na věk žáků a žáci musí mít dostatek prostoru na přemýšlení. V českém jazyce můžeme používat hádanky typu: je to červené, roste to v lese a začíná to na slabiku JA – jahoda.
7. Využití her – hry je jeden z nejúčinnějších prostředků. Pomocí her můžeme rozvíjet jak sluchovou, tak zrakovou stránku. Nejčastější hry jsou, že učitel něco schová a žáci musí odhalit, co to bylo, nebo učitel schová budík a žáci se podle tikotu snaží budík ve třídě najít. Poté jsou již různé hry na určování počtu slabik a procvičování a upevňování hlásek.
8. Samostatná práce – už od prvního ročníku je důležité učit žáky samostatné práci. Samostatnou práci můžeme zařazovat individuální nebo ve skupinách. Zásady, kterými bychom se měli řídit, jsou: Práce by měla vycházet z toho, čemu chceme žáky v hodině naučit. Je důležitá dobrá organizace, která vyplývá z dobré přípravy učitele a ze znalosti žáků. Střídání forem zvyšuje zájem o práci. Velkou chybou je, pokud jsou samostatné práce zadávány jen jako psaní. Samostatná práce by měla být odstupňovaná, náročnost většinou stoupá.
9. Čtení doplňkových a cvičných textů – doplňkové texty si mohou učitelé tvořit i sami. Těmito texty se snažíme doplnit slabikář, aby žáci měli ještě více prostoru pro samostatné čtení, ale hlavně k čtení neznámého textu.
10. Pracovní listy – pracovní listy by měly navazovat na učebnice. Druhá strana by měla být prázdná. Žák jí může použít na procvičení dalších úkolů. Pracovní listy by měly podporovat tvořivou činnost a zvyšovat u žáků zájem o učení.

„Řada pomůcek a prostředků k dosahování vyšší efektivity ve výuce počátečnímu čtení tím není vyčerpána. Učitelé si je často vyrábějí svépomocně pro vlastní potřebu.“ (Jedlička, J., 1972, s. 58).

2 Empirická část

2.1 Výzkumný cíl a dílčí cíle

Cílem empirické části diplomové práce je ověření funkčnosti vyrobených pomůcek a zjištění jejich efektivity. Dalším cílem je vyrobit didaktické pomůcky na počáteční gramotnost, a tím inspirovat další učitelé. U všech pomůcek budou vymyšlené jejich inovace pro jejich širší využití. Třetím a posledním cílem je zjistit pomocí dotazníku, jaké metody, strategie a didaktické pomůcky využívají učitelé při podpoře žáků v počáteční čtenářské gramotnosti.

2.2 Metody

Hlavními metodami, které jsem ve své empirické části použila, byly pozorování, dotazování pomocí dotazníku a okrajově i ústní dotazování.

Pozorování jsem použila, když jsem byla mezi žáky prakticky ověřovat didaktické pomůcky, kdy jsem měla jasně vytyčený cíl, a to zjištění funkčnosti a efektivity mých pomůcek. Záměrným, a tedy krátkodobým, pozorováním jsem zjišťovala, zda se cíl naplnil.

Dotazování pomocí dotazníku jsem použila ve své poslední fázi mé praktické části, a to při vyplňování elektronického dotazníku, kde jsem zjišťovala, jaké metody, strategie a didaktické pomůcky učitelé při výuce počáteční čtenářské gramotnosti využívají.

A poslední metodou je ústní dotazování, které jsem použila na úplném začátku, kde jsem vedla rozhovor s paní učitelkou o tom, jaké pomůcky by do třídy potřebovali. Navrhla jsem jí nějaké možnosti a domlouvaly jsme se i na celkovém průběhu praktického ověřování.

2.3 Časový harmonogram

Již v červnu 2021 jsem se sešla s vybranou paní učitelkou ze základní školy a vedla jsem s ní rozhovor o tom, jak by dané pomůcky pro její třídu měly vypadat. O velké prázdniny jsem si začala dané pomůcky vyrábět, abych je měla připravené na začátek školního roku. Praktické ověření proběhlo na začátku listopadu a zároveň jsem během tohoto času vyráběla i ostatní pomůcky na počáteční čtenářskou gramotnost.

2.4 Zkoumaný vzorek

Zkoumaný vzorek tvořili žáci z 1. ročníku ze Základní školy Koleč, kteří byli na úrovni počáteční čtenářské gramotnosti. Tato základní škola je malotřídní, takže žáků v 1. ročníku bylo pouze šest. Žáky jsem si v doprovodu asistenta mohla vzít do jiné třídy, aby nás při práci s pomůckami nikdo nerušil. Při práci jsem si žáky rozdělila do dvou skupin, ale každý převážně pracoval samostatně.

2.5 Didaktické pomůcky ověřené v praxi

S paní učitelkou jsem vedla rozhovor o tom, jaké pomůcky by byly pro její třídu potřeba, a nakonec jsme jich společně daly dohromady šest. Všechny pomůcky jsou přizpůsobené pro její třídu, kde jsem se snažila u některých pomůcek využít pouze ta písmena, která měli v dané učebnici. U některých pomůcek je celá abeceda, a tak jsme byly domluvené, že využijeme pouze ta písmena, která budou žáci znát. Nakonec jsme zkusili použít všechna a žáci zvládli vše na jedničku. Všechny pomůcky jsem si s žáky mohla vyzkoušet hned v listopadu, chtěla jsem je zkusit použít opravdu hned na začátku počáteční gramotnosti čtení. Pomůcky jsem dané paní učitelce nechala, aby je mohla s třídou dále používat.

2.5.1 Kartičky se slovy + kolíčky s písmeny

Popis pomůcky:

Tato pomůcka má dvě části. První část jsou kartičky se slovy, kde jde o slova na čtyři písmena s otevřenou slabikou na konci. Každé slovo má na kartičce vyobrazená dvě písmena a zbytek písmen je nahrazen obrázkem, který je tam dokreslený. Tyto kartičky jsou zalaminované, aby vydržely manipulaci žáků co nejdéle. Druhá část jsou kolíčky, kde jsou připevněná písmena, která jsou vystřižená z barevného papíru a také následně zalaminovaná. Úkolem je, aby žáci určili první písmeno u každého obrázku, našli to dané písmeno na kolíčku a vzali ten daný kolíček a připevnili ho na kartičku se slovy. Pokud vše udělají správně, vznikne nám na kartičce dané slovo. (Příloha č. 1)

Vzdělávací cíl pomůcky:

Žák rozpozná první písmeno slova, které je nahrazeno obrázkem a následně provede kontrolu přečtením celého slova.

Ověření v praxi:

Žákům jsem jako první dala instrukce a až pak rozdala pomůcku. Jako první jsem jim ukázala kartičku se slovem a vysvětlila, že některá slova jsou skrytá za obrázky. Aby zjistili, jaké písmeno tam patří, musí určit na jaké písmeno daný obrázek začíná. Společně jsme si to ukázali na jednom příkladu, abych viděla, zda žáci instrukce pochopili. Poté jsem jim ukázala kolíčky a vysvětlila, že až rozluští, jaké písmeno musí doplnit místo daného obrázku, najdou písmeno na kolíčku a vezmou kolíček a připevní ho na kartičku na daný obrázek. Dále jsem jim rozdala pomůcku a už pouze pozorovala, jak se žákům vede. S touto pomůckou nebyl žádný problém,

žáci pracovali, jak měli a za chvíli měli hotovo. Nakonec každý přečetl nahlas slovo, které mu na kartičce vyšlo. Na této pomůcce bych nic neměnila, žáky zaujala a velmi se do práce ponořili. Pomůcka byla dostatečně přiměřená věku žáků a obsahovala pouze písmena, která již uměli. Tato pomůcka navíc ještě u žáků podporuje rozvoj jemné motoriky, a to při práci s kolíčkem. (Příloha č. 2)

Inovace:

Tato pomůcka by se dala dále využít na tvoření vět, kdy by žáci měli za úkol přidat k vytvořenému slovu sloveso, nebo bychom mohli využít pouze obrázky z kartiček a žáci by měli za úkol vymyslet další slova, která začínají na stejné písmeno, nebo tu danou věc nakreslit. Dále by šli určitě využít samotné kolíčky, kdy bych kolíček mohla upevnit buď na začátek papíru nebo na konec papíru, tím by žáci pochopili, že mají vymýšlet slovo s daným písmenem buď na začátku nebo na konci. Dále bych mohla použít kolíčky na výuku abecedy, kdy by žáci připevňovali kolíčky na nějaký dlouhý papír nebo látku, a měli by za úkol připevnit kolíčky s písmeny podle abecedy. Také by se mohly využít kolíčky na organizaci ve třídě, kdy bychom tím mohli označit někoho narozeniny v kalendáři nebo službu třídy atd. Zde by mohl nastat problém jedině, že budeme mít více žáků např. od písmene L, poté bychom je mohli ještě barevně odlišit.

2.5.2 Květina na tvorbu slov z písmen

Popis pomůcky:

Tato pomůcka má opět dvě části. První částí je květina, která je rozdělena na střed a okvětní lístky. K danému středu si můžeme připevnit okvětních lístků tolik, na kolik písmen chceme, aby žáci vymýšleli slovo. Květina je vyrobena z moosgummi a okvětní lístky se ke středu přidělávají pomocí suchého zipu. Druhou částí pomůcky jsou písmena, která jsou také z moosgummi a také na sobě mají suchý zip. U této pomůcky jsem se snažila, aby byla co nejvíce barevná a tím zaujala žáky. Úkol je, aby žáci vymysleli slovo na daný počet písmen (okvětních listů) a připevnili ho pomocí písmen na květinu. (Příloha č. 3)

Vzdělávací cíl pomůcky:

Žák vymyslí slovo z písmen, které odpovídá předem stanoveným instrukcím, a připevní ho na květinu.

Ověření v praxi:

Žákům jsem opět jako první názorně vysvětlila, co s touto pomůckou budou dělat. Žáky jsem si rozdělila do dvou skupin a do každé skupiny jim dala květinu se čtyřmi okvětními lístky, protože jsme vymýšleli pouze slova na čtyři písmena. Poté jsem do každé skupiny dala písmena, která obsahovala celou abecedu i s diakritickými znaménky. Žáky jsem upozornila, ať si první řeknou to dané slovo a až pak ho společně připevní na květinu. A ještě úkolem bylo, že každé slovo, které bude na květině, přepíše na tabuli. Každá skupina psala na jednu půlku tabule. Opět zde žáci pochopili, co se po nich chce, a pracovali společně ve skupině. Problém nastal až tehdy, kdy vymysleli slovo, které obsahuje stejné písmeno víckrát a oni to písmeno dvakrát neměli. Ale vše se vyřešilo zapůjčením písmene od druhé skupiny, protože samohlásek v té jedné sadě bylo víc, ale souhlásky bylo pouze po jedné. Možná bych to příště vyřešila tak, že bych jim buď všechna písmena nechala společně nebo bych musela vyrobit ještě navíc nějaká písmena. Poté jsme si s žáky prošli slova, která sepsali na tabuli, a společně jsme si řekli, zda všechny slova mají nějaký význam a autor nám mohl dané slovo vysvětlit a přečíst. (Příloha č. 4)

Inovace:

Opět by se i zde mohli k daným slovům připojovat slovesa anebo je rovnou vymýšlet na jednu květinu a na druhou dané slovo a z toho spojit větu. Aktivitu bychom mohli ztížit tím, že žákům dáme určitou podmínku např. že slovo musí začínat na určité písmeno, že slovo musí být zvíře, že slovo musí končit na určité písmeno, že slovo musí být určitý slovní druh. Tuto pomůcku bychom mohli propojit i s tělesnou výchovou, kde bychom na jedné straně tělocvičny mohli mít květinu a na druhé straně rozházená písmena a žáci by po jednom běhali a přinášeli daná písmena, aby jim vzniklo určené slovo, které určí na začátku učitel. Mohli bychom využít zvlášť pouze písmena, kde by žáci podle nich měli za úkol vymýšlet slova. Písmena by mohla být v nějakém sáčku, žák by si písmeno vylosoval a musel by na něj vymyslet nějaké slovo. Žáci by mohli mít písmena k dispozici v lavici, já bych říkala slova a oni by zvedali písmeno, které je na začátku slova, na konci slova atd. Jelikož jsou písmena vystouplá, mohli by žáci poznávat písmena podle hmatu.

2.5.3 Spojování slov po slabikách

Popis pomůcky:

Zde se jedná o kartičky, které mají na sobě namalovaný obrázek. Ten je rozstříhnutý v půlce a na každé půlce kartičky je napsaná slabika daného slova. Kartičky jsou zalaminové,

aby vydržely manipulaci žáků co nejdéle. Všechny kartičky obsahují pouze dvojslabičná slova. Úkolem je najít a spojit dvě správné slabiky k sobě a ověřit si správnost pomocí vzniklého obrázku. (Příloha č. 5)

Vzdělávací cíl pomůcky:

Žák spojí slabiky ve slovo. Správnost řešení si ověří vzniklým obrázkem.

Ověření v praxi:

Žákům jsem první pomůcku ukázala a vysvětlila, co bude jejich daným úkolem. Ukázala jsem jim, že pokud správně spojí dané slabiky, vznikne jim obrázek. Žáci měli tuto aktivitu opět zadanou ve skupině, ale každý měl za úkol složit alespoň dvě slova. Po spojení všech obrázků měli žáci za úkol přečíst nahlas ty obrázky, které spojili. Opět s touto pomůckou nebyl problém, akorát žáci spojovali slovo spíše podle obrázku, s čím jsem tak trochu počítala, proto jsem zařadila četbu nahlas, aby si aspoň dané slabiky přečetli a spojili je ve slovo. (Příloha č. 6)

Inovace:

Tato pomůcka by se dala dobře využít na rozdělení žáků do dvojic, kdy by se jim rozdali kartičky a měli by za úkol najít k sobě dvojici, která má druhou půlku slabiky a obrázku. Tato pomůcka by se dala hrát jako pexeso, kdy by bylo úkolem, aby žáci vždy k sobě našli tu správnou slabiku a díky tomu mohli vytvořit slovo. Dala by se také tato pomůcka vyrobit na jednotlivá písmena, že by je žáci spojovali k sobě, a tím tvořili slovo a obrázek.

2.5.4 Pexeso

Popis pomůcky:

Zde se jedná o klasické pexeso, kde jedna jeho půlka obsahuje obrázky a druhá půlka písmena. Aby žáci věděli, že si vždy mají vzít dvojici obrázek – písmeno, je pexeso vyrobeno tak, že jsou obrázky na druhé straně červené a písmena jsou na druhé straně modrá. Pexeso je zalaminované, aby vydrželo manipulaci žáků. Za úkol je najít k danému obrázku písmeno, na jaký obrázek začíná. (Příloha č. 7)

Vzdělávací cíl pomůcky:

Žák určí první hlásku slova obrázku a následně k ní najde odpovídající písmeno.

Ověření v praxi:

Jelikož žáků bylo pouze šest, rozhodla jsem se, že si pexeso zahrají všichni společně. První jsem jim vysvětlila, že jako první musí otočit červené pexeso, kde je obrázek, u kterého musí určit jeho začáteční písmeno a teprve pak mohou otočit pexeso modré, kde je písmeno. Pokud bude stejné se začátečním písmenem daného obrázku, mohou si dvojici vzít k sobě. Jelikož každý z žáků už někdy pexeso hrál, nebylo to pro ně nic složitého, jen se občas museli víc zamyslet nad počátečním písmenem. Jelikož jsme hráli pexeso se všemi písmeny abecedy, někteří žáci některé písmena nepoznali, ale to jim pomohli ostatní. Musím říct, že jsem byla celkově velmi překvapená, jak neměli někteří žáci problémy s žádnými písmeny. Nakonec si každý spočítal, kolik dvojic zvládl posbírat, a určili jsme si vítěze. (Příloha č. 8)

Inovace:

Obrázky bych mohla využít, že by žáci u každého určovali nejen začáteční písmeno, ale také poslední a první slabiku. Dále by si mohli vylosovat každý svůj obrázek a vymyslet s ním větu. Z písmen by mohli skládat slova. Dále bychom s žáky mohli hrát hru v kruhu, kdy bychom uprostřed měli otočená písmena, vždy by někdo písmeno vylosoval a šlo by se po kruhu a každý by musel na dané písmeno říct nějaké slovo, kdo by žádné nevymyslel, musel by udělat nějaký úkol a losovalo by se nové písmeno. U obrázků bychom si mohli určit i začáteční slabiky a rozdělit slovo na slabiky. Poté by se mohli dát písmena do pytlíčku a každý by si vylosoval své písmeno a vymyslel slovo s tím písmenem na začátku, na konci, mohli bychom zkusit i uprostřed.

2.5.5 Hvězdice

Popis pomůcky:

Tato pomůcky je vyrobena z proužků papírů, které mají nahoře a dole písmeno. Uprostřed jsou proužky přidělané k sobě pomocí velké patentky, aby se papírky mohly hýbat, a tím žáci mohli vytvořit hvězdici. Proužky jsou čtyři, protože všechna slova jsou na čtyři písmena. Všechny proužky jsou zalaminované, aby vydržely delší manipulaci žáků. První písmeno slova je označeno jinou barvou, aby to pro žáky bylo jednodušší a sestavili přesně to slovo, které mají. Úkolem je sestavit správné slovo jak nahoře hvězdice, tak i dole. Pokud žáci pochopí systém, že první písmeno nahoře nám označuje poslední písmeno spodního slova, pro žáka se tato aktivita stane jednodušší. Slova jsou vymyšlena tak, aby se rýmovala. (Příloha č. 9)

Vzdělávací cíl pomůcky:

Žák složí přeházená písmena do slov.

Ověření v praxi:

Žákům jsem názorně vysvětlila, že když budou přesouvat proužky papíru vznikne jim slovo jak nahoře, tak dole. Upozornila jsem je, že první písmeno u každého slova je označeno barevně. První hvězdicí jsme si zkusili vytvořit společně, kdy jsem ji já držela a žáci mi říkali, co mám kam přemístit. Poté dostal každý dvě hvězdice, kterou měl za úkol složit. Už při prvních krocích jsem si všimla, že žákům dělá problém myslet na to, že barevné písmeno je první a někomu se dokonce povedlo složit jiné slovo. Ukázali jsme si, že toto slovo je správné, ale nesplňuje požadavky, které jsem určila. Poté už s tím žáci neměli problém až na jednu holčičku, ale to mi bylo řečeno, že děle i chyběla kvůli nemoci, ale zase jí hned ostatní pomohli. Nakonec jsme si vytvořená slova přečetli nahlas a všimali jsme si rýmů. (Příloha č. 10)

Inovace:

Jelikož zde šlo i o rýmy, mohly by se slova proházet a nechat žáky, aby našli právě dvě slova, která se k sobě rýmují. Zde by mohli mít jako doplňkový úkol, aby se snažili vymyslet ještě další rýmy k rýmům, které jsou na hvězdicích. Poté by mohli vymyslet s dvojicí slov na hvězdicí věty. Odlehčující aktivita by mohla být, že by žáci malovali dvojici obrázků. Těžší aktivita, například aktivita pro rychlíky, by mohla být, že by se žáci pokusili vymyslet příběh s dvojicí slov.

2.5.6 Obrázky na špachtlích

Popis pomůcky:

Tato pomůcka je vyrobena z obrázku, konkrétně z obrázku z omalovánek. Obrázek je rozstřížený na proužky, podle toho na kolik slov je věc na daném obrázku. Já jsem byla domluvená s paní učitelkou, že všechny obrázky budou na čtyři slova a budou mít na konci otevřenou slabiku. Každý proužek je přilepený na špachtli, kde je napsané příslušné písmeno. Žáci zde mají za úkol poskládat dané slovo. Pokud slovo správně složí, vznikne jim nahoře správný obrázek. (Příloha č. 11)

Vzdělávací cíl pomůcky:

Žák seskládá z jednotlivých dílků určité slovo. Díky obrázku si uvědomí, jaké písmeno je první a jaké poslední.

Ověření v praxi:

Žákům jsem pomůcku jako první ukázala a vysvětlila jim, že mají za úkol podle písmen, která jsou napsaná na špachtli, poskládat slovo. Pokud by s tím měli nějaký problém, pomoci jim může obrázek. Při této aktivitě mi přišlo, že každý pracuje jinak. Někdo skládal pouze obrázek a na písmena nekoukal, někdo naopak četl a skládal písmena a někdo si pomohl tím obrázkem a koukal jak na písmena, tak na obrázek. Je dobré, že při této aktivitě každý obrázek složil, nehledě na to, jakým způsobem. Nakonec jsme si společně slova přečetli, aby i ti, co pracovali pouze s obrázkem, se podívali i na písmena a přečetli z nich slovo. (Příloha č. 12)

Inovace:

Při práci mě napadlo, že aby žáci více pracovali se slovem, mohla bych jim jeden dílek skrýt a oni by museli přijít na to, jaké písmeno chybí nebo bych jim naopak mohla dát nějaký dílek navíc, a tím jim i aktivitu ztížit. Dále by se tato pomůcka dala využít, že by žáci museli dokreslovat kus chybějícího dílku obrázku. Také by se dala využít na organizaci skupin, pokud bych chtěla čtyřčlenné skupiny, žákům bych rozdala dílky a museli by si utvořit skupiny tak, aby společně utvořili z dílků dané slovo a obrázek.

2.6 Ostatní vyrobené didaktické pomůcky

Tyto pomůcky jsem si vyrobila pro výuku počáteční čtenářské gramotnosti, ale ještě je nemám odzkoušené s žáky, ale věřím, že budou fungovat jako ty předešlé a doufám, že inspirují i ostatní učitelé.

2.6.1 Deska s písmeny (scrabble)

Popis pomůcky:

Tato pomůcka je vyrobena z kartonové desky, která je polepená suchým zipem. Políčka jsou oddělená pomocí žluté bavlnky, která je přilepená z druhé strany desky tavnou pistolí. Písmena jsou vyrobena přesně na míru, aby se do políčka vešla a jsou z moosgummi. Úkolem je, aby žáci postupně vymýšleli slova z těch písmen, která budou mít přiřazená. V nových slovech mohou použít písmena z již vymyšlených slov a použít ho na začátek, nakonec či doprostředka nového slova. Myslím, že by zde mohl být problém, že by žáci do stejného řádku vyznačili více slov, a tím by se slova spojila v jedno. (Příloha č. 13)

Vzdělávací cíl pomůcky:

Žák skládá slova z nabízených písmen a již použitá písmena využije k dalším slovům.

Inovace:

Na této desce bychom nemuseli pouze hrát tuto hru, ale dala by se na ní skládat různá slova jen do řádků na různá témata. Mohli by se na ní vymýšlet i věty, to by stačilo, kdybych doplnila interpunkční znaménka. Tuto pomůcku bych mohla použít i jako motivační, žákům na ní vyznačit nějaký vzkaz. Mohli bychom si na ní vyznačovat, kdo má tento týden narozeniny nebo svátek. I samotná písmena by se dala využít při výuce.

2.6.2 Puzzle

Popis pomůcky:

Tuto pomůcku tvoří dva jednoduché dílky puzzle, které k sobě patří. První část je slabiková, kde je začáteční slabika daného obrázku. A druhá část je obrázková, kde jsou obrázky, které začínají na danou slabiku. Úkolem je k dané slabice najít obrázek, správně obrázek pojmenovat a určit u něj správnou první slabiku. Poté dva dílky k sobě spojit jako puzzle. Zde by mohl být problém, že by si žáci rozdělili slovo špatně na slabiky, a tím neodhalili tu první správnou slabiku. (Příloha č. 14)

Vzdělávací cíl pomůcky:

Žák určí první slabiku obrázku a najde její psanou formou.

Inovace:

Zde bychom mohli využívat dílky zvlášť. Písmena bych využila na to, že bych každému dala jednu slabiku a měl by za úkol vymyslet co nejvíce slov na tu danou slabiku. Dále bychom mohli hledat mezi slabikami, zda je můžeme nějak spojit, aby nám vzniklo srozumitelné slovo. K obrázkům bychom mohli zkoušet najít poslední slabiku místo první. Mohli bychom tuto pomůcku využít i na rozdělování žáků do dvojic, kdy by jeden z žáků dostal slabiku a druhý obrázek a museli by se najít a podle toho utvořit správnou dvojici.

2.6.3 Domino

Popis pomůcky:

Tato pomůcka funguje jako klasické domino, akorát je přizpůsobené na počáteční čtenářskou gramotnost. Domino má dvacet dílků a na každém dílku jsou dvě slabiky s polovinou obrázku.

Najdeme zde i dílek start, kterým se začíná a dílek cíl, kterým se končí. Všechny dílky jsou zalaminované, aby vydržely delší manipulaci žáků. Úkolem je, aby se žák od startu dostal až k cíli, a to pomocí připojování správných polovin obrázků a slabik. Tím nám vznikne jak správný obrázek, tak správně složené slovo ze slabik. Myslím, že tady by k žádnému problému dojít nemělo, protože je zde obrázek, který mohou žáci použít jako nápovědu. (Příloha č. 15)

Vzdělávací cíl pomůcky:

Žák najde správný dílek tak, aby mu vzniklo slovo složené ze slabik. Správnost svého řešení si ověří vzniklým obrázkem.

Inovace:

Zde by se mohla vytvořit těžší varianta, a to bez obrázků, kde by žáci měli pouze domino se slabikami. Jejich úkolem by bylo složit různá slova. Problém by mohl nastat, že by mohli skládat jiná slova než by bylo v plánu, a tím by domino nemuselo celé vyjít, ale zase to žáky donutí více přemýšlet nad slovem. Další aktivita s touto pomůckou by mohla být, že by si žáci vybrali pět slov z domina a těchto pět slov by museli použít ve svém vymyšleném příběhu. Dále bych ještě mohla přidělat prázdné dílky a žáci by si mohli vymyslet a zakreslit fixem své vlastní dílky a přidat si je k dominu, navíc by tyto dílky byly zalaminované, takže by se dal fix vždy smazat a vymýšlet dílky stále jiné a jiné.

2.6.4 Obrázková tabulka

Popis pomůcky:

U této pomůcky jsem vyrobila dvě obrázkové tabulky. Jedna tabulka má dílky 5x4 a druhá tabulka 4x4. K tomu jsou vyrobená písmena, která se budou přikládat k obrázkům. Tabulka obsahuje obrázky, u kterých nás bude zajímat hlavně začáteční písmeno, podle kterého umístíme správně zvolené písmeno na daný obrázek. Obrázky jsem volila tak, aby na každém řádku vzniklo nějaké zvíře. Obě části jsou zalaminované. Úkolem žáka je tedy přijít na začáteční písmeno, umístit písmeno správně na daný obrázek, aby v řádku vzniklo srozumitelné slovo – zvíře. (Příloha č. 16)

Vzdělávací cíl pomůcky:

Žák určí první hlásku slova obrázku a přiloží ho na daný obrázek. Žák po seskládání několika slov určí oblast, ke které slova patří.

Inovace:

Zde by si daly určitě do budoucna udělat tabulky vždy na nějaká témata a pak to propojit i se slovy nadřazenými a podřazenými. Jelikož jsem zde zvolila zvířata, dalo by se zde využít mezipředmětových vztahů a propojit tuto pomůcku i s prvoukou. Po vyplnění všech písmen do tabulky bychom s žáky mohli hledat, zda se dají najít i nějaká jiná slova, když se kouknou různými směry. Každý obrázek bychom si mohli podrobněji rozebrat, že by žáci neurčovali pouze první písmena, ale i poslední, první slabiku, kolik je slabik, kolik je dlouhých slabik a kolik krátkých. Poté bychom si mohli vždy určit jeden obrázek a od jeho prvního písmene vymyslet, co nejvíce slov. Dále by se dali využít jen písmena, kdy by žáci mohli mít písmena u sebe v lavici a já bych jim ukazovala nějaké obrázky, nebo říkala slova a oni by ukazovali ta písmena, na které by dané slovo začínalo, nebo končilo.

2.6.5 Chytání rybiček

Popis pomůcky:

Tato pomůcka má tři části, první jsou kartičky se slovy, kde vždy chybí jedna slabika. Snažila jsem se hledat ta slova, aby žákům bylo jasné, jakou slabiku bude nutné doplnit. Kartičky jsou zalaminované. Druhá část jsou ryby, které na sobě mají právě chybějící slabiku a jsou také zalaminované a mají na sobě magnet, který je přilepený tavnou pistolí. A třetí část je prut, pomocí kterého žáci budou „lovit“ ryby a dávat je ke správné kartičce. Prut je vyrobený z několika párátek, která jsou k sobě připevněné pomocí provázku a na konci je přilepený tavnou pistolí magnet. Úkolem žáků je, aby si přečetli danou kartičku, promysleli si, jaká slabika ve slově chybí a pomocí prutu chytili rybičku se správnou slabikou a položili ji na danou kartičku. (Příloha č. 17)

Vzdělávací cíl pomůcky:

Žák správně určí vynechanou slabiku ve slovech.

Inovace:

Mohli bychom využít pouze rybičky se slabikami a prut, žáci by si vždy vylovili nějakou slabiku a museli by na ni vymyslet slovo anebo by daná slabika musela být na konci nějakého slova. Poté bychom mohli z daných rybiček poskládat nějaká nová slova. Slova, která by vytvořili pomocí rybiček, by žáci mohli rozdělit do skupin podle počtu slabik, počtu písmen,

podle počátečního a koncového písmene a podle toho kolik obsahují krátkých a dlouhých slabik.

2.6.6 Kostky se slabikami

Popis pomůcky:

Kostky jsou vyrobeny z barevné čtvrtky, kdy jsem si na každou čtvrtku obkreslila plášť krychle, vystříhla a následně ji slepila. Každá kostka je od určité souhlásky a na každé straně je slabika s jinou samohláskou. Vyrobila jsem kostky i s dlouhými samohláskami a s háčky nad souhláskami, aby se dalo vytvořit co nejvíce slov. Úkolem žáků je sestavit z kostek pomocí otáčení dvojslabičné, trojslabičné či čtyřslabičné slovo s náhodně vybranou, ale danou první slabikou. (Příloha č. 18)

Vzdělávací cíl pomůcky:

Žák přidá k náhodně vybrané slabice další tak, aby vzniklo české slovo.

Inovace:

Mohli bychom žáky poté nechat vymýšlet i celé věty. Tuto pomůcku bychom mohli využít k mezipředmětovým vztahům a propojit ji s matematikou, a to s pravděpodobností. Mohli bychom si s žáky vzít třeba tři kostky a vyzkoušet, kolikrát musím hodit, aby se mi povedlo, než mi vznikne slovo, na začátku by si každý mohl tipnout. Dále bychom mohli nechat žáky skládat slova bez určené první slabiky. Žáci by se mohli pokusit vymyslet z kostek co nejdelší slovo.

2.6.7 Mašinky

Popis pomůcky:

Mašinky jsou vyrobené z barevných čtvrtek a jsou zalaminované. K tomu jsou vyrobené slabiky, které jsou také zalaminované. Mašinka je utvořena z lokomotivy a vagónů. Vagóny nám určují na kolik slabik dané slovo má být. Lokomotivy i vagóny mají uprostřed vyříznutou díru, „kapsu“, kam se dané slabiky zastrkávají. Úkolem žáků je sestavit slovo na určitý počet slabik, kdy první slabika bude zastrčena v „kapse“ lokomotivy a ostatní postupně v navazujících vagónech. Zde si žáci navíc procvičí jemnou motoriku díky zastrkávání kartiček do „kapes“ a právě s tímto úkolem by mohl vzniknout problém. (Příloha č. 19)

Vzdělávací cíl pomůcky:

Žák přidá k předem určené slabice další tak, aby vzniklo české slovo.

Inovace:

Pomůcka by se mohla využívat i tak, že by slabiky byly v mašinkách – v kapsách již doplněné a žáci by jen pomocí přesouvání vagónků tvořili slova s tím, že by vždy věděli, že první slabika je u lokomotivy. Tato pomůcka by se dala využívat i na tvorbu vět, kdy by lokomotiva na sobě nesla celou větu jednoduchou – podstatné jméno a sloveso (Máme síto.). Dokážu si tuto pomůcku představit i jako pomůcku do třídy, kdy na začátku roku by mohla být vystavená celá mašinka, v lokomotivě by byla fotka paní učitelky a ve vagónech fotky žáků, postupně by se k tomu mohla přidávat písmena nebo slabiky jmen žáků, která již umíme.

2.6.8 Obrázky s kolíčky

Popis pomůcky:

Tato pomůcky má dvě části. První jsou obrázky, které jsou vytisknuté a zalaminované. A druhá část jsou kolíčky, na kterých jsou černým fixem napsaná písmena. Úkolem žáků je obrázek pojmenovat a kolíčky na kartu s obrázkem přidělat tak, aby vytvořili slovo, které označuje daný obrázek. Karta je dostatečně velká, aby se všechny kolíčky vešly vedle sebe. (Příloha č. 20)

Vzdělávací cíl pomůcky:

Žák určí podle obrázků slovo a poté následně ho z písmen seskládá a přidělá na obrázek.

Inovace:

Zde bychom mohli žákům dávat poté podmínky, jakým způsobem budou slovo z kolíčků tvořit, mohli by vytvářet zdvojnásobení nebo vymyslet více označení pro každé slovo. Na kartu by mohli přidělat pouze např. první, poslední nebo třetí písmeno nebo i první slabiku. Tuto pomůcku bych využila i v tělesné výchově, kdy by na jedné straně tělocvičny byly kolíčky, žáci by byli rozdělení na družstva a každé družstvo by si vylosovalo jeden obrázek – musel by mít stejný počet slov. Žáci by postupně vybíhali a připínali kolíčky k obrázku. Samotné kolíčky by se dali využít při organizaci třídy. Mohli bychom s nimi sestavovat různá slova a různě po třídě je připínat. Tato pomůcka by se mohla použít i na organizování skupin, předem by se určilo, kolik bude skupin a která skupina bude mít jaký obrázek. Žákům by se rozdali kolíčky, vytvořili by u daného obrázku slovo, a tím by utvořili skupinu.

2.6.9 Květina na tvorbu slov ze slabik

Popis pomůcky:

Tato pomůcka se skládá ze dvou částí. První část je květina, která je vyrobena z moosgummi a je rozdělena na střed a okvětní lístky. Obě části mají suchý zip, abychom si mohli pomocí okvětních lístků určovat na kolik slabik žáci budou vymýšlet slovo. Druhá část jsou slabiky, které jsou také vyrobené z moosgummi a mají na sobě suchý zip, aby se daly připevnit ke květině. Úkolem je, aby žáci vymysleli slova na určitý počet slabik, pomocí slabik, které mají k dispozici a přidělali je na květinu. (Příloha č. 21)

Vzdělávací cíl pomůcky:

Žák vymyslí slovo ze slabiky, které odpovídá předem stanoveným instrukcím a zanese ho na květinu.

Inovace:

I tady bychom mohli využít jednu květinu na slovesa, a tím tvořit věty. Tuto pomůcku bychom mohli ztížit i tím, že bychom žákům dali určitou podmínku: dané slovo bude začínat na určitou slabiku, končit na určitou slabiku, dané slabika musí být uprostřed. Mohli bychom využívat i pouze zvlášť slabiky na tvorbu slov a vět. Žáci by si mohli losovat danou slabiku a vymýšlet na ní co nejvíce slov. Také bychom tuto pomůcku mohli využít v organizaci třídy, a to tak, že bychom na květinu mohli přidělat slabiky jmen žáků těch, kteří mají službu/svátek/narozeniny atd.

2.6.10 Krátká/dlouhá slabika

Popis pomůcky:

Tato pomůcka obsahuje kartičky s obrázky a kartičky s čárkami a tečkami, kdy tečka znázorňuje krátkou slabiku a čárka dlouhou slabiku. Kartičky jsou zalaminované, aby vydržely delší manipulaci. Úkolem žáků je, aby ke každému obrázku správně přiřadili kartičku určující počet a délku slabik. Žáci by si měli u každého slova jako první určit počet slabik a poté kolik je zde dlouhých a kolik krátkých slabik. (Příloha č. 22)

Vzdělávací cíl pomůcky:

Žák podle obrázku určí počet slabik ve slově a také to, zda se jedná o krátkou či dlouhou slabiku.

Inovace:

Mohli bychom využít pouze kartičky s tečkami a čárkami, kdy by žáci měli za úkol vymyslet nějaké slovo, které bude odpovídat k dané kartičce jak v počtu slabik, tak i v jejich délce. Mohli bychom ponechat obrázek a vytvářet věty tím, že sloveso utvoří žáci právě pomocí kartičky s tečkami a čárkami. Zde by se mohla vymyslet i těžší varianta, že by žáci měli za úkol krátké a dlouhé slabiky určit sami bez kartiček. Kartičky by se pak daly použít poté jako nějaká forma kontroly.

2.6.11 Kruhy se slabikami s Ě

Popis pomůcky:

Sedm kartiček ve tvaru kruhu, kde je vždy uprostřed slabika s Ě. Kartičky mám na slabiky PĚ, VĚ, NĚ, BĚ, DĚ, TĚ a MĚ. Tyto slabiky jsou vždy uprostřed a jsou označeny barevně. Okolo prostředních slabik je dalších osm slabik, které při spojení s prostřední vytvoří nějaké slovo. Úkolem žáků je dokázat najít všech osm slov. Musí si dávat pozor na to, že prostřední slabikou budou některá slova začínat, ale některá naopak i končit. (Příloha č. 23)

Vzdělávací cíl pomůcky:

Žák určenou slabiku přiřadí k jiným slabikám buď na začátek slova či na konec tak, aby vzniklo slovo.

Inovace:

Žáci by jako další mohli mít za úkol vymyslet nějakou další slabiku k těm okolním osmi slabikám, které by s tou prostřední utvořily smysluplné slovo nebo by si naopak mohli vzít nějakou slabiku z těch okolních a zkusit s ní vymyslet nějaké jiné slovo. Poté by mohli zkusit na jedno slovo vždy vymyslet nějaký rým.

2.7 Dotazník

Poslední částí empirické části je dotazník, který jsem sem zařadila z toho důvodu, abych zjistila, jaké metody, organizační formy, zásady a didaktické pomůcky využívají učitelé při podpoře žáků v počáteční čtenářské gramotnosti. Dotazník byl v elektronické podobě. Dotazník byl krátký a byl složen ze čtyř uzavřených otázek, kde byly navrženy vždy tři až čtyři možné odpovědi, ze kterých bylo možno vybrat pouze jednu odpověď a čtyř otevřených otázek. Uzavřené otázky byly: Jakou metodu využíváte při výuce počátečního čtení? – analyticko – syntetická, genetická, globální, jiná metoda. Jakou organizační formu při výuce počátečního čtení nejvíce využíváte? – hromadná, skupinová, individuální, jiná organizační forma. Zařazujete do výuky počátečního čtení didaktické pomůcky? – ano, ne, jiná. Vyrábíte si didaktické pomůcky pro výuku počátečního čtení sami? – ano, ne, jiná. A otevřené otázky byly: Kdybyste měli vybrat pouze jednu didaktickou zásadu, která je pro Vás při počátečním čtení nejdůležitější, jaká by to byla? Pokud si vyrábíte pomůcky sami, kde nejvíce hledáte inspiraci? Které pomůcky Vám přijdou nejvíce přínosné pro výuku počátečního čtení? Které pomůcky Vám naopak přijdou nepřínosné pro výuku počátečního čtení?

Na dotazník mi nakonec odpovědělo 53 respondentů. Všichni respondenti jsou učitelé ze základních škol z 1. stupně a mají zkušenosti s výukou počátečního čtení v 1. ročníku.

U první otázky: Jakou metodu využíváte při výuce počátečního čtení? Zaškrtnulo 36 respondentů metodu analyticko – syntetickou, 13 metodu genetickou, 1 metodu globální, 3 jinou metodu, a to byly Metoda tří startů, Splývavé čtení a Montessori, zde mi respondent vysvětlil, že se jedná o metodu, kde se žáci seznamují s písmeny již od MŠ, využívá se senzitivního období, vnitřní motivace a rozlišují nejprve souhlásky.

U druhé otázky: Jakou organizační formu při výuce počátečního čtení nejvíce využíváte? Zaškrtnulo 32 respondentů hromadnou formu, 9 skupinovou formu, 8 individuální formu a 3 jinou formu – všichni napsali, že kombinují všechny tři organizační formy.

U třetí otázky: Kdybyste měli vybrat pouze jednu didaktickou zásadu, která je pro Vás při počátečním čtení nejdůležitější, jaká by to byla? Odpověď, která jasně vedla, byla názornost, poté postupnost, přiměřenost, systematickosti, individuální přístup, aktivnost. Dále zde bylo uvedeno, že je důležité nespíchat, dbát na procvičování, dávat dostatek času na procvičování, perfektně zvládnout přípravné období, využívat senzitivní období, učení hrou, mít trpělivost a respektovat žáky.

U čtvrté otázky: Zařazujete do výuky počátečního čtení didaktické pomůcky? Odpovědělo 52 respondentů, že používají a pouze 1 odpověděl, že je nepoužívá.

U páté otázky: Vyrábíte si didaktické pomůcky pro výuku počátečního čtení sami? Odpovědělo 47 respondentů, že si je vyrábí a 6, že si je nevyrábí sami.

U šesté otázky: Pokud si vyrábíte pomůcky sami, kde nejvíce hledáte inspiraci? Zde odpovídali: od kolegů z práce, ve skupinách na sociálních sítích, na seminářích, katalog pomůcek, vzdělávací semináře naživo i online, různé kurzy, internet, realizace mých nápadů, Pinterest, knihy, časopisy.

U sedmé otázky: Které pomůcky Vám přijdou nejvíce přínosné pro výuku počátečního čtení? Zde odpovídali: písmenové pásy, pohyblivá abeceda, krychličky se slabikami – žáci z nich tvoří slova, domino se slovy a obrázky, karty s písmeny, mazací tabulka, záložka, obrázky, karty se slabikami, lišta na skládání, obrázkové čtení, hry, kartičky na spojování slov, okýnka, skládačky, modelína. Někteří odpověděli více obecně: ty, které žáky zaujmou, všechny názorné pomůcky, všechny, na které si žák může sáhnout, především ty, které pomůžou propojit všechny smysly.

U osmé otázky: Které pomůcky vám naopak přijdou nepřínosné pro výuku počátečního čtení? Zde odpovídali: ty, které nejsou názorné a nemohou si na ně žáci sáhnout, nezajímavé pro žáky, hodně barevné – můžou výuku až moc narušovat, papírová písmenka v deskách – nepraktické, učebnice a slabikář.

Závěr

Tato diplomová práce byla rozdělena na část teoretickou a na část empirickou, vzájemně se propojují a při tvoření empirické části, jsem vycházela z teoretické části.

Teoretická část je zaměřena na počáteční čtenářskou gramotnost, připravenost dítěte na čtení, zaostávající čtenáře, vývojové poruchy čtení, typické chyby v počátečním čtení, modernizace výuky v počátečním čtení, hodnocení výuky, výukové metody počátečního čtení i historické a alternativní. Druhá část teoretické části je zaměřena na didaktické prostředky materiální i nemateriální a na učební pomůcky.

Empirická část je rozdělena na tři části, první část jsou vytvořené pomůcky pro konkrétní třídu a jejich následné ověření. Druhá část jsou pomůcky pro inspiraci ostatním učitelům, u kterých jsou sepsány i další možné činnosti s nimi. A třetí část je dotazník, kde jsem chtěla odpovědět na otázky, které mi vznikaly při psaní teoretické části.

Cílem empirické části u první části bylo ověření funkčnosti vyrobených pomůcek a zjištění jejich efektivnosti. Tento cíl byl naplněný pomocí žáků 1. ročníku ZŠ, kterým jsem zadala práci s pomůckami a při práci je mohla pozorovat. Všechny pomůcky byly přizpůsobeny k jejich úrovni počáteční čtenářské gramotnosti. Žáci s pomůckami uměli zacházet, a i pomůcky vydržely manipulaci žáků. S jedinou pomůckou, se kterou byl menší problém, byly hvězdice, u kterých měli žáci problémy, že nedávali jako první písmeno to barevné, ale skládali různá slova.

V druhé části empirické části jsem měla nastavený cíl: vyrobit didaktické pomůcky na počáteční gramotnost, a tím inspirovat další učitelé. Pomůcky jsem vyráběla již od září 2021, abych na ně měla dostatek času a mohla popřemýšlet, na co všechno by se dané pomůcky daly využít. Už nyní jsem inspirovala paní učitelku, která využila jednu pomůcku pro výuku žáků s odlišným mateřským jazykem. Doufám, že budou inspirovat i nadále.

Ve třetí části empirické části jsem měla stanovený cíl: zjistit pomocí dotazníku, jaké metody, strategie a didaktické pomůcky využívají učitelé při podpoře žáků v počáteční čtenářské gramotnosti. Dotazník jsem sestavovala na základě teoretické části. Chtěla jsem se dozvědět, jakou používají při výuce počátečního čtení metodu, organizační formu, jaká zásada je pro ně nejdůležitější. Výsledku u těchto otázek dopadly přesně tak, jak jsem čekala. U metody nejvíce respondentů odpovědělo analyticko – syntetickou, organizační formu hromadnou a zásadu názornosti. Jsem ráda, že jsem zmínila i otázku, jaké pomůcky jsou přínosné a jaké nepřínosné pro výuku počáteční gramotnosti čtení, zde pro mě největším překvapením byly odpovědi

na nepřínosné pomůcky, kde se nejvíce opakovalo učebnice a čítanka a vystřižnutá písmenka. U vystřižnutých písmenek byl i jeden komentář, že je to kvůli tomu, že jsou nepraktické, což souhlasím, dá se vymyslet něco podobného a praktičtějšího. Proč čítanka a učebnice patří mezi nepraktické nebylo vysvětleno a já sama nevím, proč tam tyto dvě pomůcky jsou, ale třeba na to přijdu ve své praxi.

Za přínos své diplomové práce považuji vyrobené didaktické pomůcky na počáteční čtenářskou gramotnost, které určitě využiji ve své praxi. Dále i odpovědi z dotazníku, díky kterým jsem mohla porovnat své představy s realitou.

Zpracování této diplomové práce mě velmi bavilo. Když jsem si tohle téma vybírala, nevěděla jsem, jak pro mě od září bude aktuální, protože již teď vím, že nastoupím jako učitelka do 1. ročníku ZŠ. Věřím, že v průběhu mé praxe ještě vzroste šířka sbírky mých pomůcek a budou efektivní a funkční pro mou třídu.

Seznam použité literatury

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

BRŤKA, Juraj. *Úvod do pedagogiky 1. ročníka ZŠ*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980, 127 s. : obr., obr.

DOLEŽALOVÁ, J. *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*, Hradec Králové, Gaudeamus, 2001, ISBN 80-7041-100-7

DOSTÁL, Jiří. *Učební pomůcky a zásada názornosti*. Olomouc: Votobia, 2008. ISBN 978-80-7220-310-9.

FABIÁNKOVÁ, Bohumíra a Miroslava NOVOTNÁ. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. Edice pedagogické literatury. ISBN 80- 859-3164-8.

FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0289-

GESCHWINDER, J.; RŮŽIČKA, E.; RŮŽIČKOVÁ, B.: *Technické prostředky ve výuce*. Olomouc: UP, 1995. ISBN 80-706-7584-5.

HALAJ, Ján a Juraj BRŤKA. *Didaktika čítania a písania v 1. ročníku základnej školy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1981, 154 s., [8] s. příl.

JEDLIČKA, J. *Úvod do metodiky elementárního čtení a psaní*, Pedagogická fakulta v Ostravě, 1972

KOCUROVÁ, Marie. *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, 259 s. : il. ; 21 cm. ISBN 978-80-7290-578-2.

KOŘÍNEK, M.; KŘIVÁNEK, Z. a kol. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*, Univerzita Karlova v Praze, Státní pedagogické nakladatelství, Praha, 1989, ISBN 80-7066-052-X

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948, 252 s.

KŘIVÁNEK, Z. *Mimotřídní práce v počátečním čtení*, Pedagogická fakulta UK, Praha 1997

KŘIVÁNEK, Z.; WILDOVÁ, R. a kol. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*, Pedagogická fakulta UK, Praha, 1998, ISBN 80-86039-55-2

LINHART, J.; TURKOVÁ, M. *Procesy učení v počátečním čtení a psaní – na pomoc zaostávajícím čtenářům*, Univerzita Karlova v Praze, Státní pedagogické nakladatelství, Praha, 1984

MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: MU, 2003. ISBN 80-210-3123-9.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. uprav. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995, 269 s. : il. ISBN 80-85787-27-X.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972, 238 s. : obr.

PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

SELIKOWITZ, Mark a Andrea CIVÍNOVÁ. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000, 136 s. : 23 obr. ISBN 80-7169-773-7.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Grada, 2007, 1 online zdroj (328 stran). ISBN 978-80-247-6981-3.

STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ. *Pedagogika pro střední školy*. Beroun: Machart, 2011, 214 s. ISBN 978-80-87517-22-2.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005, 140 s. ISBN 80-86633-33-0.

WILDOVÁ, R. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*, Pedagogická fakulta UK, Praha, 2002, ISBN 80-7290-103-6

WILDOVÁ, R. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*, Pedagogická fakulta UK, Praha, 2005, ISBN 80-7290-228-8

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, 239 stran: ilustrace ; 24 cm. ISBN 978-80-247-4590-9.

Internetové zdroje:

PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet? Metodický portál: Články [online]. 18. 01. 2006, [cit. 2022-03-30]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-%20JAK-JI-ROZVIJET.html>

MALECKÁ, Zuzana. Počáteční čtení – metoda Macquarie (1. část). *Metodický portál: Články* [online]. 11. 07. 2007, [cit. 2022-03-30]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/1503/POCATECNI-CTENI--METODA-MACQUARIE-%281.-CAST%29.html>

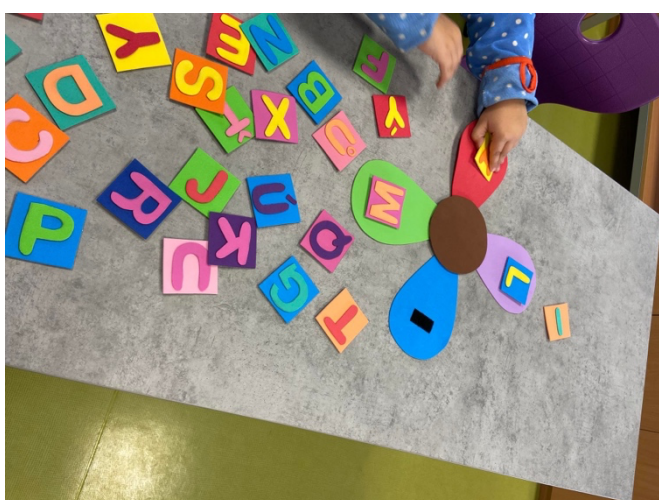
WILDOVÁ, Radka. Některé didaktické problémy výuky prvopočátečního čtení. *Metodický portál: Články* [online]. 28. 07. 2004, [cit. 2022-03-30]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/31/NEKTERE-DIDAKTICKE-PROBLEMY-VYUKY-PRVOPOCATECNIHO-CTENI.html>

HAVLÍNOVÁ, Hana. Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti. *Metodický portál: Články* [online]. 17. 10. 2017, [cit. 2022-03-30]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/21535/ROZVIJENI-POCATECNI-CTENARSKE-GRAMOTNOSTI.html>

Příloha č. 3 - Květina na tvorbu slov z písmen



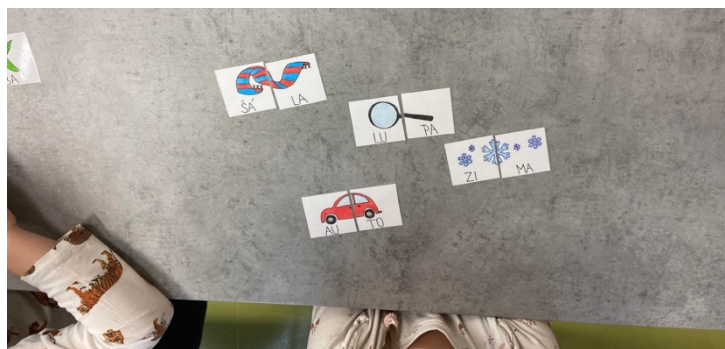
Příloha č. 4 – Ověření v praxi



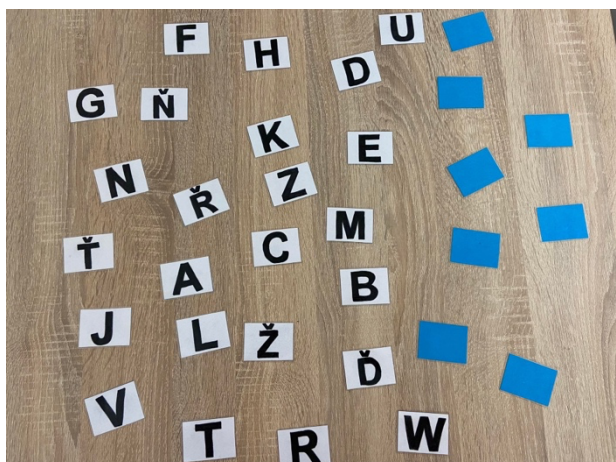
Příloha č. 5 - Spojování slov po slabikách



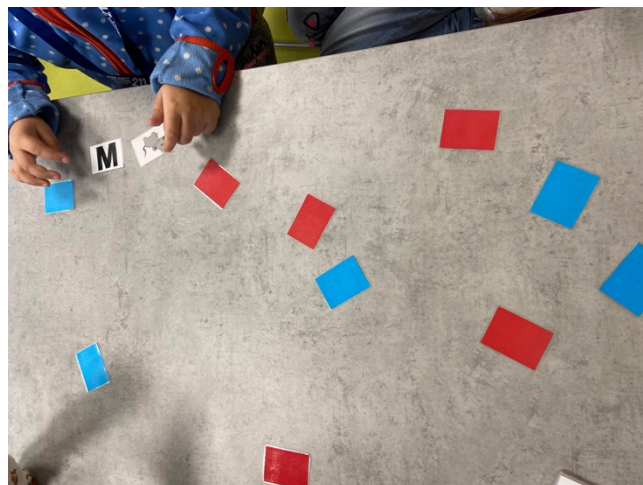
Příloha č. 6 – ověření v praxi



Příloha č. 7 – Pexeso



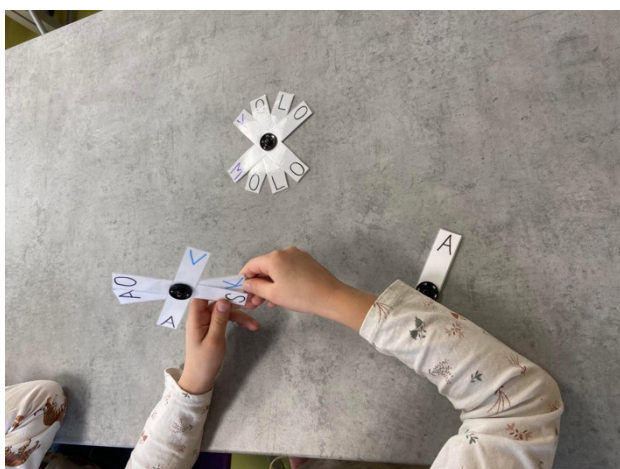
Příloha č. 8 – ověření v praxi



Příloha č. 9 – Hvězdice



Příloha č.10 – ověření v praxi



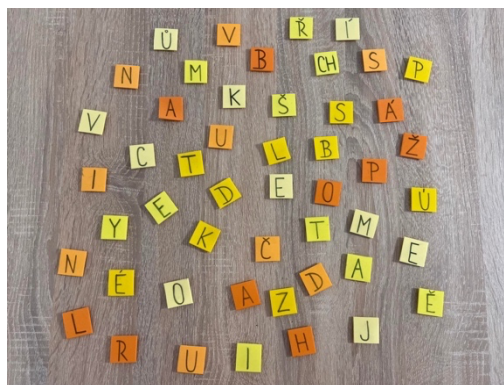
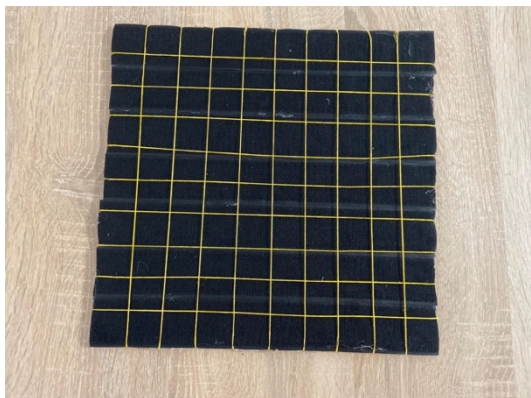
Příloha č. 11 - Obrázky na špachtlích



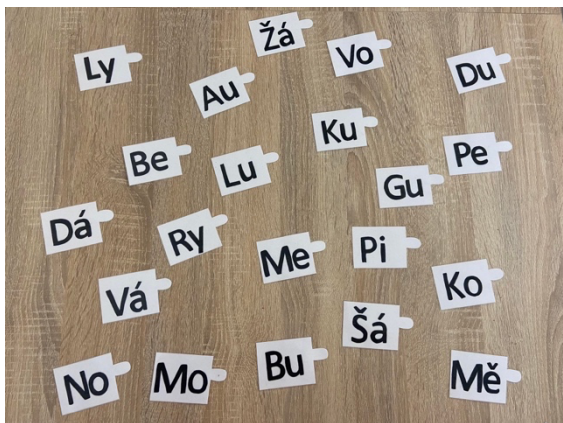
Příloha č. 12 – ověření v praxi



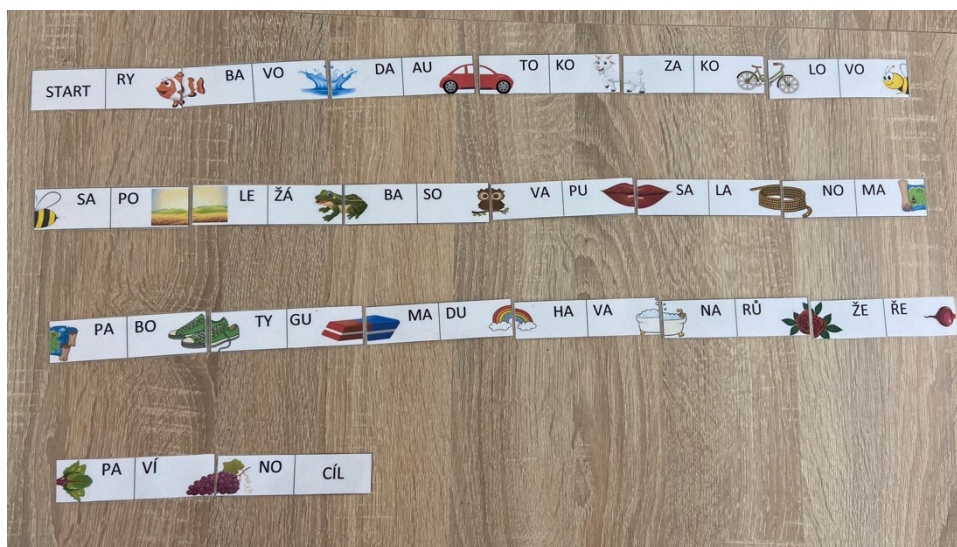
Příloha č. 13 - Deska s písmeny (scrabble)



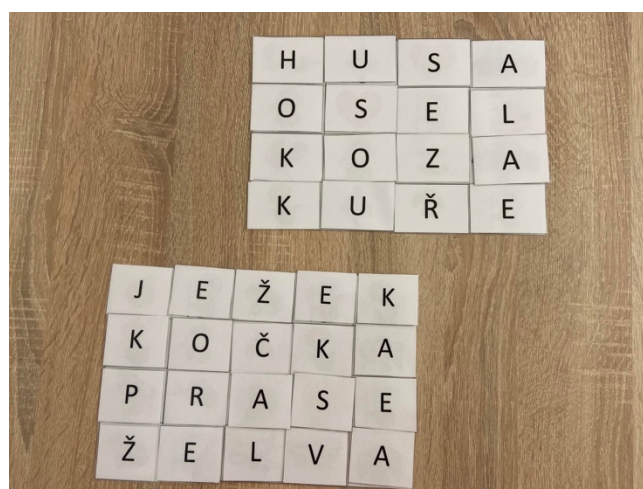
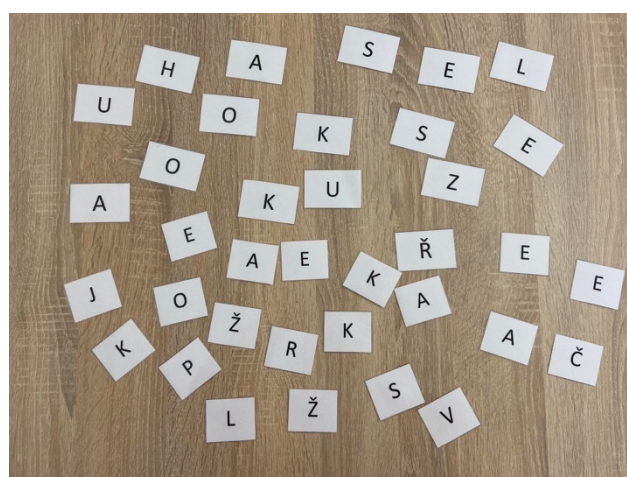
Příloha č. 14 – Puzzle



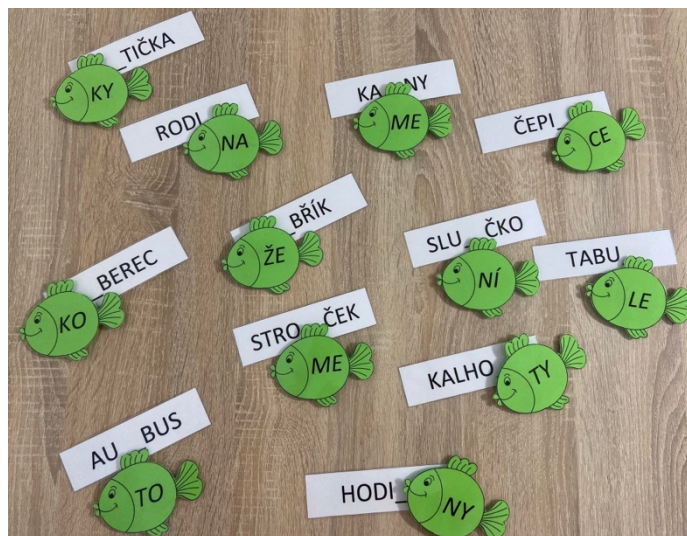
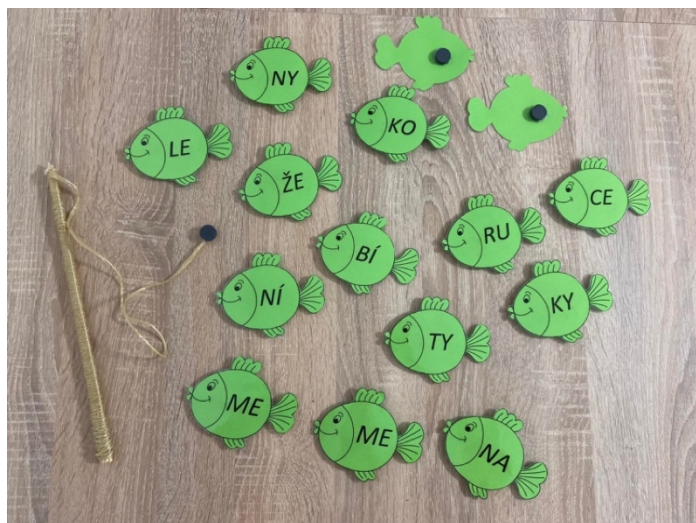
Příloha č. 15 – Domino



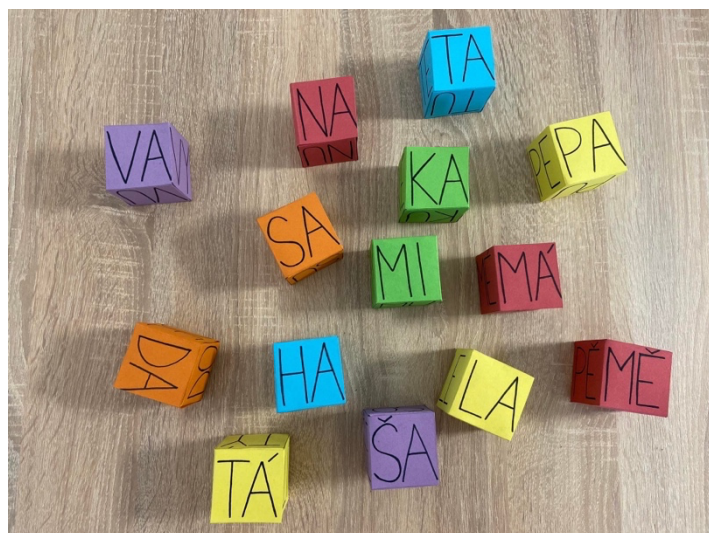
Příloha č. 16 – Obrázková tabulka



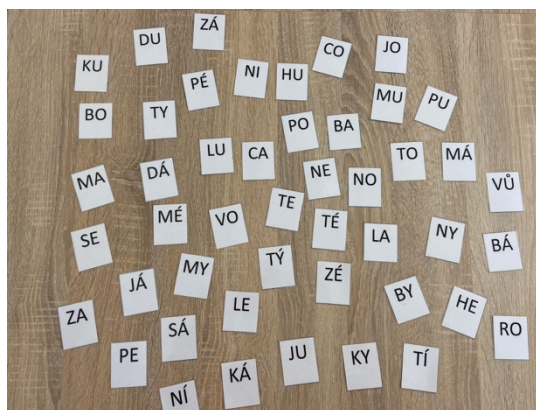
Příloha č. 17 – chytání rybiček



Příloha č. 18 - Kostky se slabikami



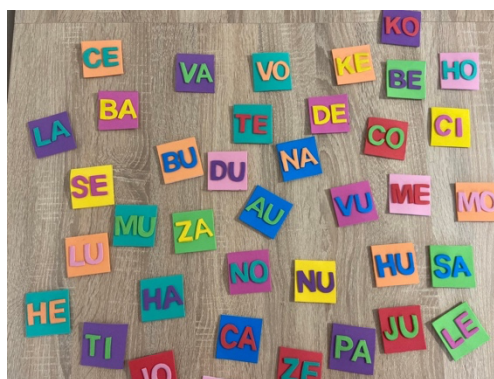
Příloha č. 19 – Mašinky



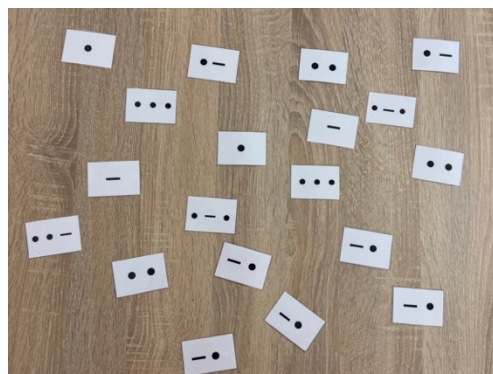
Příloha č. 20 - Obrázky s kolíčky



Příloha č. 21 - Květina na tvorbu slov ze slabik



Příloha č. 22 - Krátká/dlouhá slabika



Příloha č. 23 - Kruhy se slabikami s Ě

