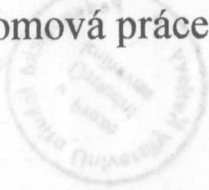


UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

PŘÍPRAVNÉ OBDOBÍ NA ČTENÍ A PSANÍ
Diplomová práce



Vedoucí diplomové práce: Doc. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

Autor diplomové práce: Jitka Hessová

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen, 2006

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

V Praze dne 17. 3. 2006

Podpis.

[Handwritten signature]

| | |
|---|----|
| Úvod | 1 |
| Teoretická část | |
| 1. Cíle výuky počítačového čtení a psaní | 2 |
| 2. Práci výuky čtení | 3 |
| 2.1. Metoda analyticko-syntetická | 11 |
| 2.2. Glazolův metoda | 16 |
| 2.3. Gemnická metoda | 17 |
| 3. Práci výuky psaní | 18 |
| 3.1. Hryškové a pracovní návyky při psaní v Leocádie ŽS | 19 |
| 4. Přípravné období na čtení a psaní | 23 |
| 4.1. Přípravné období na čtení | 23 |
| 4.1.1. Rozvoj řeči žáků | 24 |
| 4.1.2. Rozvoj poznávacích procesů | 25 |
| 4.2. Přípravné období pro výkon počítačového psaní | 28 |
| 5. Připravenost dítěte na výkon čtení a psaní | 31 |
| 5.1. Předkolní příprava na výkon čtení jako součást prevence výukových obtíží | 34 |
| 6. Právní část | 39 |
| 6.1. Didaktický materiál pro přípravné období na čtení a psaní | 39 |
| 7. Závěr | 40 |
| 8. Závěrečné údaje | 40 |
| 9. Závěr | 41 |
| 10. Závěrečné údaje a informační zdroje | 42 |

Děkuji Doc. PeadrDr. Radce Wildové, CSc. za její pomoc při zpracovávání mé diplomové práce a paním učitelkám základních škol za jejich spolupráci.

Obsah

| | |
|--|----|
| Obsah..... | 3 |
| Úvod..... | 4 |
| Teoretická část..... | 6 |
| 1 Cíle výuky počátečního čtení a psaní..... | 6 |
| 2 Pojetí výuky čtení..... | 9 |
| 2.1 Metoda analyticko-syntetická..... | 11 |
| 2.2 Globální metoda..... | 14 |
| 2.3 Genetická metoda..... | 17 |
| 3 Pojetí výuky psaní..... | 18 |
| 3.1 Hygienické a pracovní návyky při psaní v 1.ročníku ZŠ..... | 19 |
| 4 Přípravné období na čtení a psaní..... | 23 |
| 4.1 Přípravné období na čtení..... | 23 |
| 4.1.1 Rozvoj řeči žáků..... | 24 |
| 4.1.2 Rozvoj poznávacích procesů..... | 25 |
| 4.2 Přípravné období pro výuku počátečního psaní..... | 28 |
| 5 Připravenost dítěte na výuku čtení a psaní..... | 31 |
| 5.1 Předškolní příprava na výuku čtení jako součást prevence výukových obtíží..... | 34 |
| Praktická část..... | 39 |
| 6 Didaktický materiál pro přípravné období na čtení a psaní..... | 39 |
| Anotace..... | 40 |
| Klíčová slova..... | 40 |
| Závěr..... | 41 |
| Literatura a informační zdroje..... | 42 |

Úvod

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala přípravné období na čtení a psaní. V době, kdy jsem se pro toto téma rozhodovala, chodil můj synovec do první třídy. Navíc jsem v rámci Didaktiky prvopočátečního čtení a psaní začala navštěvovat praxi na základní škole.

Tyto okolnosti spolu se spoustou materiálů, které jsou k dispozici a které jsem synovci aktivně pořizovala, se ve mně zrodila myšlenka zaměřit se právě na oblast přípravy na čtení a psaní.

Výsledkem mého uvažování je materiál sestavený pro prvních pět týdnů školní docházky. Přála jsem si dát učitelům k dispozici publikaci, která by obsahovala jak nabídku her tak i pracovních listů. Hry jsou vybírány tak, aby se jich mohla převážně účastnit celá třída. Pracovní listy dávají možnost dodat individuálně každému žákovi taková cvičení, která mu pomohou překonat obtíže v určité problematické oblasti přípravy na čtení.

Dnes snad již nikdo nepochybuje o nesporném významu přípravného období. Pro žáčka vstupujícího do první třídy nastává v života řada změn. Čeká ho škála znalostí a dovedností, které si musí osvojit. Očekává se od něj systematická práce a učení, na které nebyl doposavad zvyklý.

Učení vyžaduje velkou dávku soustředění a sebekázně. Zvláště pak učení čtení a psaní klade nároky na intelektuální úroveň žáka, na jeho smyslové vnímání, představivost, prostorovou orientaci, paměť, pozornost.

Ačkoli řada dětí vstupuje do první třídy s určitými znalostmi písmen, některé už dokonce čtou, stojí před nimi hodně práce.

Nelze očekávat, že dítě na počátku školní docházky bude pracovat stejnými metodami, jaké se používají při práci se staršími dětmi. V první třídě volíme zábavnou formu práce, která děti zaujme. Mám na mysli didaktickou hru, která vedle zábavy umožňuje dítěti učení se novým věcem nenásilnou, avšak efektivní formou.

Soubor her, cvičení a listů mnou sestavený nechce a ani nemůže vyčerpat všechny možnosti. Učitelé jistě přijdou na řadu obměn, díky nimž bude činnost pro dítě stále atraktivní. Zajisté znají i další hry, které při své práci využívají.

Existuje ohromné množství her, cvičení, pracovních listů. Ale čas vyložený na jejich vyhledávání v různých publikacích je nemalý a finanční náklady stejně tak. Můj materiál je pokusem nabídnout co nejucelenější a pokud možno kompletní soubor pro práci s dětmi v přípravném období na čtení a psaní.

V první teoretické části své diplomové práce se zabývám cíli výuky počátečního čtení a psaní, jeho pojetím – jak v minulosti, tak i v dnešní době. Nosnou kapitolou je přípravné období, jeho cíle a organizace, různá pojetí. Dále se zabývám charakteristikou žáka mladšího školního věku z pohledu jeho připravenosti na výuku čtení a psaní.

Praktickou část zahajuje průzkum. Spolupracovala jsem s učitelkami základních škol. Zjišťovala jsem, s jakými obtížemi se děti v oblasti přípravy na čtení a psaní potýkají. Dále mě zajímalo, jak učitelky hodnotí nabídku trhu, co se materiálů pro přípravné období týče a do jaké míry je při své práci využívají. Zásadní byla pro mne otázka, zda by učitelky uvítaly materiál, který jsem měla v úmyslu sestavit.

a) Úkoly k výuce čtení

- Rozvoj fonemického sluchu.
- Poznávání písmen abecedy.
- Návuk techniky čtení.

b) Úkoly pro vedení žáků k literatuře

- Vnímavý poslech výrazné četby prózy a poezie.
- Vyprávění o dojmech a tématech z četby.
- Vymyšlení a domyšlení příběhů.

2. „Psaní / učební osnovy“ Základní školy

Přehled tématických celků

a) Předškolní přípravné období

- Sem patří činnosti pro uvolňování ruky pro psaní a kresbu a cviky velkých svalů.

Psaní jednotlivých prvků písmen a čar (čáry, oblouky, zářhy, ovály, křivky,

vlničky) ve vřetě, vzpříkosti i v lineatuře, cvičení orientace v lineatuře.

Teoretická část

1 Cíle výuky počátečního čtení a psaní

Současná výuka probíhá na základních školách podle schválených programů „Základní škola“, „Obecná škola“ a „Národní škola“. Tyto projekty přijaly filozofii výchovy a školního vzdělávání. Zahrnují konkrétní podobu celého rámce kurikula. Jeho obsah, doporučené metody a formy práce. Především však obsahují cíle, které by měl proces vzdělávání naplňovat.

Vzdělávací program „Obecná škola“ /Piřha, P. a kol., 1993/ dělí činnosti v českém jazyce v 1.ročníku do 4 oddílů:

1. Čtení a vztah k literatuře

U tohoto bodu jsou uváděny následující dílčí úkoly:

a) Úkoly k výuce čtení

- Rozvoj fonemického sluchu.
- Poznávání písmen abecedy.
- Nácvik techniky čtení.

b) Úkoly pro vedení žáků k literatuře :

- Vnímavý poslech výrazné četby prózy i poezie.
- Vyprávění o dojmech a tématech z četby.
- Vymýšlení a domýšlení příběhů.

2. Psaní / učební osnovy Základní školy/

Přehled tématických celků:

a) Předslabikářové období

- Sem patří činnosti pro uvolňování ruky pro psaní a kresebné cviky velkých tvarů.

Psaní jednotlivých prvků písmen a částic (čáry, oblouky, zátrhy, ovály, klíčky, vlnovky) ve větší velikosti i v lineatuře, cvičení orientace v lineatuře .

b) *Slabikářové období*

- Získávání základních dovedností a návyků při psaní podle individuálních schopností žáka.
- Dodržování kvalitativních znaků písma.
- Poznávání, psaní a spojování písmen, psaní slabik a slov.
- Psaní krátkých slov a jednoduchých vět
- Psaní velkých počátečních písmen vlastních jmen a osob a prvního slova ve větě.

c) *Poslabikářové období*

- Postupné převádění z podoby mluvené do podoby psané, správné pořadí písmen, úplnost slova, čitelnost a úhlednost psaného projevu.

Vzhledem k tomu, že písarský výkon je pro žáka velice namáhavý, neučí se psát celých 45 minut, ale pouze část této časové jednotky. Asi 10-15 minut. To znamená, že musíme výuku psaní zařazovat za den několikrát. Na základě analýzy činnosti výchovně vzdělávací práce je postupně prováděna redukce obsahu učiva s cílem odstranit přetěžování žáků a rozšířit prostor pro procvičování a upevňování učiva.

3. Dorozumívací činnosti a schopnosti

Rozvíjení této schopnosti se objevuje také ve výuce dramatické výchovy i v ostatních vyučovacích předmětech.

4. Poznávání jazyka a literatury.

S přípravou na výuku slohu velmi úzce souvisí oddíl „dorozumívací činnosti a schopnosti“. V něm jsou uváděny tato dílčí činnosti:

- Vést žáky k určitým zásadám při dorozumívání v novém prostředí.
- Pozdravy a oslovení spolužáků a učitelů.
- Jednání při střetu zájmů a ve sporu.

- Prosté dějové vyprávění, jeho poslech a reprodukce.
- Neliterární líčení nebo vyprávění, rozmýšlení, zkoumání souvislostí.
- Kladení otázek, vyptávání, zdvořilá a věcná odpověď.

Protože dorozumívací schopnosti jsou vázány z velké části na jazykové projevy žáků, umožňuje tato složka českého jazyka v 1.ročníku i rozvíjení jejich řeči. Tím usnadňuje i výuku čtení.

V učebním plánu Obecné školy je českému jazyku přiděleno přibližně 30 procent z celkového počtu 20 hodin týdně.

Vyučovací předmět dramatická výchova může být vyučován jednak jako samostatný předmět, jednak jako předmět integrovaný do ostatních vyučovacích předmětů. Je-li vyučován samostatně, je dotován 5-8%/ asi 1 vyučovací hodina a 27 minut/.

„Základní škola“/kol. autorů, 1995 / má ve svém programu dotaci pro český jazyk v prvním ročníku 9 vyučovacích hodin. Složky specifického charakteru jsou u tohoto programu uváděny až od druhého ročníku. Patří mezi ně čtení, literární výchova, jazykové vyučování, slohový výcvik a psaní. V 1.ročníku má český jazyk komplexní charakter, počty vyučovacích hodin pro čtení, psaní, literární výchovu nejsou v učebním plánu přesně určeny. Sám učitel na základě svého uvážení bude vhodně uspořádávat jednotlivé složky do vyučovacích hodin. Může je i integrovat v rámci ostatních vyučovacích předmětů.

Obsahově jsou si programy velice podobné. Je počítáno s analyticko-syntetickou metodou, což ukazuje zařazení průpravných cvičení sluchových a zrakových. Mezi úkoly výuky čtení se řadí správné čtení slabik, uvědomělé čtení snadných slov a krátkých vět se zřetelnou spisovnou výslovností. Vyjma hlasitého čtení ze slabikářů a čítanek je počítáno i s četbou dětských časopisů a knih.

2 Pojetí výuky čtení

Má-li být výuka čtení efektivní, musí již od počátku respektovat zákonitosti učení a zákonitosti, jež vyplývají ze specifčnosti učiva. Mám na mysli zákon motivace, zákon transferu, zákon opakování a zákon zpětné informace. Důležitou úlohu při tom hraje vývoj anticipace, semiotická funkce a omezení variety. Abychom byli v počáteční výuce čtení úspěšnější, musíme nutně dobře znát vývojové fáze čtení, věkové zvláštnosti psychických procesů vnímání, paměti, představivosti, obrazotvornosti, myšlení a dobře se orientovat ve funkci těchto procesů v jednotlivých etapách čtení. Již v začátcích výuky je nutné mít na mysli konečný cíl výuky, jakým je proces čtení u dospělého čtenáře. Pokud by byl tento cíl ignorován, porušil by se zákonitý proces vývoje čtení.

Pro pochopení hláskového principu řeči je rozhodující mikroanalýza slov, na jejímž základě dospívá žák k poznání základních elementů. Tj. zvuků řeči- skupiny hlásek. Tato analýza je náročnou a složitou abstrakcí, při níž u slovního znaku odhlížíme od semiotické funkce, jež tvoří jeho funkční podstatu, je nezbytné provádět zpětnou syntézu, aby si žák plně uvědomoval konkrétní vztahovou funkci "živého slova". (Wildová, R., Křivánek, Z. ,1998 , s. 40.) Toto sepětí se semiotickou stránkou slova a jeho sémantickou funkcí ve větném a kontextuálním vztahu lze označit jako další významný princip ve výuce čtení, který musí být důsledně a průběžně uplatňován. Od první chvíle výuka čtení musí být spojena s porozuměním. Neboť nese informaci, plní zároveň i motivační funkci.

Čtení představuje druh řečové činnosti. Obdobně jako mluvená řeč plní komunikativní funkci, je tedy nástrojem pro sociální interakci. Písaná řeč představuje systém znaků paralelních s dříve vytvořeným akustickým systémem. U slyšících osob je spjat s akustickým a artikulačně motorickým slovním systémem. Rozvíjí se na základě mluvené řeči. Osvojení slov předpokládá schopnost přejít od jednoho druhu slov k druhému. Při čtení se vypracovává přechod od slova viděného ke slovu mluvenému a slyšenému.

Slovo, které vidíme, napsané či tištěné, je komplexem znakovým podmětů, jež ve své stereotypní informaci fungují při hlasitém čtení jako spouštěcí podněty pro vyslovené slovní stereotypy. Proto má kvantita slovní zásoby na vývoj čtenářské dovednosti nesporně pozitivní vliv. Vysoká korelace zvukové a optické stránky jednotlivých elementů v proneseném a napsaném slově umožňuje opírat se při výuce

čtení o jeho známou a osvojenou fonetickou a artikulační strukturu a využívat transfer s dovedností mluvené řeči. Zmíněný transfer je však v začátcích čtení ztížen nestejnou úrovní obou druhů řeči. Zatímco poměrně vyvinutá řeč se nachází v syntetickém stádiu, řeč psaná ve svých počátcích začíná analyticko-syntetickým stadiem. Akustický a artikulační stereotyp slova jako celku, vytvořený u dítěte bezděčně na bázi napodobování při vývoji mluvené řeči analyticko-syntetickou cestou je tudíž osvojován začínajícím čtenářem jako jednotka, jíž v psané řeči odpovídá řada jednotlivých písmen. Jestliže princip transferu se zakládá na uplatňování vědomostí, dovedností a návyků v určitém druhu činnosti, jež aplikujeme v analogických činnostech, je zřejmé, že přenos je aktivně využíván tehdy, je-li splněna základní podmínka: poznání společných rysů obou činností.

Problémem při přechodu z mluvené k psané řeči je, že v mluvené řeči žák operuje jednotkou slova, jež má semiotickou funkci jako celek. Naproti tomu v činnosti, v níž má transfer uplatnit, operuje s jednotlivými písmeny, jež sama o sobě mají vlastní semiotickou funkci. Tj. že každé písmeno označuje určitý zvuk. Tato okolnost rovněž ztěžuje zmíněný transfer a po určitou dobu lze pozorovat relativní odtržení technické stránky čtení od jejího obsahu.

Proto je v přípravném období nezbytné, aby při akustické slovní analýze na hlásky byla prováděna okamžitá syntéza a byla tak zajištěna ve vědomí žáků identita analyzovaného a syntetizovaného slova. Žáci mají pochopit, že slyšené či vyslovované slovo jako celek, jehož běžně používají v ústním projevu a jež se liší zvukově od ostatních slov, má s ostatními slovy shodné elementy/hlásky/, avšak v jiném uspořádání /slovo je ve skutečnosti uspořádaná množina prvků – hlásek/. (Kořínek, M., Křivánek, Z., 1989.)

Výuka čtení prochází neustále vývojem. Je mnoho metod, které se při učení čtení využívaly. Všechny děti nejsou stejné. Stejně tak jim nevyhovují vždy stejné metody. Proto je dobré, aby se učitel seznámil s různými metodami nácviku čtení. Ačkoliv je nejrozšířenější metoda analyticko-syntetická, v případě, kdy nepřináší úspěch, měl by učitel hledat jinou cestu.

Od roku 1990 nejsme závislí na omezeném výběru metod. Demokratická škola dává prostor i pro rozvoj dalších metod prvopočátečního čtení a psaní. (Santlerová, K. 1995, s. 5)

Z množství metod si můžeme vybrat ty, které nás nějak v naší práci inspirují, přineseme oživení do výuky, vyjdou vstříc potřebám dětí. Všechny metody mají své zastánce i své odpůrce.

Metody dělíme historicky na metody syntetické a analytické. **Metody syntetické** vycházejí z prvků, které jsou spojovány v celky. Patří sem například metoda písmenková, metoda hláskovací, metoda skriptologická, metoda náslovných hlásek, metoda normálních slabik, metoda genetická, metoda globální a další.

Metody analytické vycházejí z celků a vedou k poznávání jednotlivých prvků. Radíme mezi ně metodu Jacototovu, metodu normálních slov, metodu globální.

Metoda analyticko-syntetická je v dnešní době nejrozšířenější.

Podrobněji se budu zabývat metodou globální, metodou genetickou a analyticko-syntetickou.

Zásadním rozdílem mezi tradičním a současným pojetím čtení je ten, že tradiční pojetí kladlo důraz na zvládnutí techniky čtení, obsah a pochopení textu byly druhotné. Současné pojetí považuje za nejdůležitější právě pochopení čteného, efektivní využití čtení jako zdroj poznání, způsob komunikace, pro své další vzdělávání, odpočinek atd.

2.1 Metoda analyticko-syntetická

Metodami ve výuce čtení se zabývá K. Santlerová . (1995)

Synonymem je metoda hlásková nebo zvuková. Vychází z toho, že pro správné čtení je nezbytné pochopení hláskové stavby slov.

V roce 1864 rozpracoval tuto metodu K. D. Ušinskij, avšak za tvůrce u nás je považován J. V. Svoboda, který hlásal stejné zásady. Vycházel z mluvené řeči, učil děti analyzovat slova na slabiky a v hlásky. Po poznání hlásky následovalo písmeno a čtení otevřené slabiky. Pomůckou byla skládací abeceda.

Napsal „Školku“ (1836) a „Malého čtenáře“. S psaním děti začínaly až po dokončení počátečního výcviku ve čtení.

Roku 1951 vypracoval akademik O. Chlup pro výuku čtení „První čítanku“, „Živou abecedu“ a „Slabikář“.

Východiskem analyticko-syntetické metody je mluvené slovo. Nová hláska je vyvozena ze slova. Hláska je pak propojena s písmenem a žáci čtou slabiky a slova

obsahující toto písmeno. Při čtení je využívána analýza i syntéza. Část analytická zahrnuje rozkládání slov na slabiky a hlásky. Opětovné spojování hlásek ve slabiky a slov ve slova je proces syntetický.

Někteří autoři (např. J. Vinšálek) vytýkají metodě analyticko-syntetické, že předčasně eliminuje jednotlivé prvky řeči a z nich pak náročným syntetizujícím způsobem vytvářejí počátky čtení v nevhodném stádiu jejich myšlenkového vývoje. Závažným argumentem je, že dítě v tomto věku nemá schopnost diferenciacce, analýzy a syntézy. Zkušenosti učitelé uvádějí, že metoda analyticko-syntetická, i když byla pokrokem proti metodě písmenkové a hláskovací, neudělala čtení snadnější a zajímavější. J. Jedlička v Úvodu do metodiky elementárního čtení a psaní píše: Žádná matka nenaučila dítě mluvit tak, že nejdříve učila vyslovit hlásky, z hlásek skládat slabiky a za slabik tvořit slova a věty. Proto děti v předškolním věku nemají v tomto směru žádné zkušenosti a namají vyvinut fonemický sluch, tj. schopnost rozlišovat ve vyslovených slovech jednotlivé hlásky.“ (Jedlička, 1972, s. 54) (Santlerová, K. , Metody ve výuce čtení a psaní, strana 20)

Na druhou stranu zastánci tvrdí, že je metoda pro nás nejvhodnější z důvodu struktury českého jazyka. To je důvod, proč je analyticko-syntetická metoda u nás nejrozšířenější.

Podrobně rozpracoval metodu analyticko-syntetickou kolektiv pod vedením J. Hřebejkové (Hřebejková, 1976).

Elementární výcvik je rozvržen do tří hlavních etap:

- **Etapa jazykové přípravy žáků na čtení**

V této etapě se pracuje podle Živé abecedy, která obsahuje cvičení na přípravu na čtení. Žáci se učí rozeznávat zvuky podle druhu, intenzity, počtu a pořadí. Nacvičují správný a zřetelný způsob vyslovování, rozlišují slova a věty, učí se chápat vztah slabiky a písmene. Žáci se seznamují se souhláskami s, l, m, p , a samohláskami a, e, i, o , u. samohlásky probírají dlouhé i krátké. Na slabikách tvořených těmito hláskami si děti nacvičují analýzu a syntézu . Slabiky děti chápou jako součást slov. Slabika má být přečtena naráz bez artikulace jednotlivých hlásek. Jiný způsob by brzdil plynulé čtení. Učitel se má také snažit zamezit dvojímu čtení dětí.

• **Etapa slabičně analytického způsobu čtení**

Dělí se na čtyři fáze.

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

V této etapě pracují žáci se Slabikářem procvičuje se syntéza a analýza slov, rozšiřuje se fonemický sluch. Žáci určují počet a pořadí slabik ve slově a hlásek ve slabice, aby se předcházelo záměně a přehazování písmen, jak se stává u metody globální. Žáci si postupně automatizují poznávání písmen abecedy.

2.2. Globální metoda

• **Etapa plynulého čtení slov**

V poslabikářovém období se technika žáků postupně plně automatizuje od syntézy Hlásek-písmen ve slabiky všech typů k syntéze různých typů slabik ve slova. Žáci by měli být v této etapě schopni číst plynule a s porozuměním.

Cílem výuky čtení v prvním ročníku je naučit žáky číst správně, s porozuměním, plynule po celých slovech a mluvních taktách jednoduché věty krátkých a přiměřených textů. Žáci mají též umět správně odpovídat na otázky týkající se porozumění obsahu čteného textu. Důležitý je i správný přízvuk a intonace při čtení.

Vedle akusticko-kinestetické (kinestéze jest činnost mluvidel) analýzy a syntézy slov se cvičí i analýza a syntéza optická. Jedná se o rozklad tištěných nebo psaných slov na slabiky, slabik na písmena a jejich skládání zrakem. Dále se provádějí cvičení ve spojování obou těchto činností.

Například při čtení slova táta:

- Rozčlenění slova zrakem ve slabiky: tá-ta.
- Provedení optické analýzy první slabiky (asociace písmen a hlásek: t, á).
- Optická syntéza první slabiky, tj. syntéza zvukově motorická (akusticko-kinestetická) a vyslovení přečtené slabiky tá
- Provedení analogického postupu při čtení druhé slabiky ta a spojení slabik ve slovo.

- Spojení formy přečteného slova s jeho významem. (porozumění obsahu).

Základním rysem tohoto systému elementárního čtení a psaní je požadavek cílevědomě, postupně soustavně rozvíjel ve všech hodinách čtení analyticko – syntetickou činnost při práci se slovem tak, aby se vytvořila schopnost žáků hbitě rozkládat a skládat slova a jejich části. Výcvik čtení a psaní je propojen.

Metoda analyticko- syntetická byla používána jako jediná schválená metoda od roku 1951 do roku 1990. Nelze však říci, že by boj mezi zastánci a odpůrci syntetických a analytických metod vyvrcholil v závěr, které metody jsou efektivnější.

Zaostává-li dítě při práci s určitou metodou, je dobré při doučování postupovat způsob opačným. (Santlerová, K., 1995, s. 22)

2.2 Globální metoda

Za tuto metodu vdčíme belgickému lékaři jménem Ovide Decroly. Tato metoda byla původně určena pro děti, které byly duševně opožděné. Mohly ji využívat také předškolní děti.

Vědci zabývající se problematikou čtení a psaní, nemají na tuto metodu jednotný názor. Jisté je, že může být řešením pro děti, kterým nevyhovuje analyticko-syntetická metoda.

Teoretický základ této metody je v tvarové psychologii. Vychází z toho, že čtenář vnímá celky, jimž jsou části a prvky podřízeny. Globální metoda tedy předkládá dítěti celek (věty nebo slova). Žák by měl vlastním vývojem dojít k jeho rozboru.

V roce 1979 zjistili E. Javal ve Francii , Baswel a Cattell v USA, že jednotkou při čtení není hláska ani slabika. Zjištění jim umožnilo pozorování očních pohybů při čtení.

Čtení je myšlenkový pochod, kde hlavní roli hraje smysl čteného. Obrazy slov tvořené skladbou písmen tvoří jen letmé náznaky pro pochopení smyslu. Podle toho je čtení soustava zvyků, která se projevuje malým počtem fixací na řádku a rytmickými pohyby oka . (Santlerová, K. , 1995)

Jako jedno z prvních se chopilo globální metody Rusko již na konci 19. století. Opuštěno od ní bylo v roce 1937 pod vlivem I. P. Pavlova, který odmítal tvarovou psychologii.

U nás byla metoda zastávána Václavem Příhodou. Roku 1929 byla zavedena do reformních pokusných škol. S Příhodou spolupracovali S. Vrána, F. Musil, V. Konvička a další. V reformních školách se učilo podle „První čítanky“, kterou sestavili Příhoda, Musilová a Musil.

Také globální metoda je členěna do etap.

1. Období přípravy.

Jedná se přípravu dítěte na vyučování čtení. Vhodnými cvičeními je rozvíjena paměť, pozornost, mluvní cviky, vypravování podle obrázku, předčítání, vzbuzování zájmu o čtení.

2. Období paměti

Je nejnáročnější etapou. Žáci si musí zapamatovat obrazy exponovaných slov. To umožní přečtení známé slovo, aniž by dítě znalo jeho jednotlivé elementy. Hlavním cílem bylo porozumění textu.

Slova a věty jsou procvičovány pomocí her- doplňovačkami, přesmyčkami, tajenkami, hrou se slovy...

3. Období výcviku slov

Je posledním závěrečným obdobím. V této fázi se projeví individuální odlišnosti žáků ve čtení. Žáci čtou složitější slova, zpřesňují svou znalost abecedy. Čtou články z čítanky. Učitel vytváří i vlastní příběhy, které vycházejí ze života třídy. Sestavuje je s pomocí žáků na tabuli.

Právě období paměti je nejvíce kritizovaným aspektem globální metody. Odpůrci tvrdí, že jsou děti přetěžovány a je jim odpírána přirozená touha po analýze. Děti se neučily číst prací, ale hrou. Údajně mnoho dětí ve čtení zaostávalo.

K obhajobě globální metody je nutné uvést i její přednosti oproti dřívějším metodám. Vzbudila zájem učitelů, rodičů a dalších nejen o problematiku

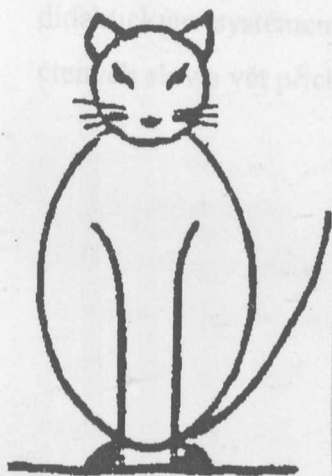
prvopočátečního čtení a psaní , ale také o šestileté dítě. Osvobodila naši školu od německé didaktiky. Navázala na českou tradici, hlavně na Kožíška, který umožňoval Poupaty v přípravném období vycházet z celků. Děti byly motivovány zajímavou dětskou četbou, což většinou nebylo v silách syntetických slabikářů. Vychází z psychologie.

Globální metodou se u nás učilo až do roku 1951, kdy bylo vydáno usnesení předsednictva ÚV KSČ o učebnicích, v němž bylo konstatováno , že globální metoda je neslučitelná s úkoly socialistické výchovy, protože její základ je v rozporu s dialekticko-materialistickým pojetím poměru celku a částí , a protože tvarová psychologie, o níž se globální metoda opírá, je idealistická. Od roku 1951 se mohlo vyučovat pouze jedinou oficiálně schválenou metodou analyticko-syntetickou..

(Santlerová, K., 1995, S. 19)

Přikládám ukázkou ze **Cvičné četby k čítance Sluníčko** (1947), přejatou ze Santlerové

(Santlerová, 1995, s. 19)

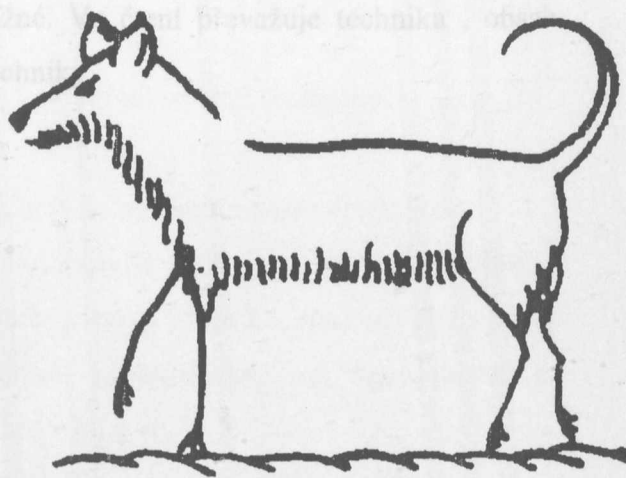


Kočka, pes,
kočka, pes,
to je kočka,
to je pes.

Kočka, pes,
kočka, pes,
je to kočka,
je to pes.

Kočka a pes,
kočka a pes,
utíká kočka,
utíká pes.

Utíká to,
kočka je to,
utíká to,
je to pes.



2.3 Genetická metoda

Genetická metoda je určitým přechodem k metodě globální. Stojí na principu historického písma. Dítě si prochází historická stádia písma ve zkrácené formě. Postupuje se od kreseb, symbolů až po dnešní písmo.

Příkladem této metody je průpravné čtení v učebnici „Poupata“ J. Kožíška (1927). Používala se na českých školách v letech 1913 – 1948. Autor se snažil vytvořit radostnou učebnici, která by se dětem líbila. V období prvního vydání učebnice napsal Kožíšek teoretické a didaktické studie.

V období průpravného čtení si děti osvojí čtení a psaní velkých tiskacích písmen abecedy, ke psaní používají hůlkové písmo ve formě zkratk (J. – Jitka). Písmena s tečkou jsou znakem označujícím spolužáka či známého. Když děti dospějí k izolaci hlásek, abstrahuje se z těchto jmen první hláska a stane se znaménkem hlásky. To se píše bez tečky. Tedy symbol J. by dítě přečetlo jako slovo Jitka. J bez tečky označuje písmeno a hlásku – j .

Rozšířený názor mezi pedagogy je, že syntaktické metody jsou svým logicko-didaktickým systémem pro děti velmi obtížné. Ve čtení převažuje technika , obsah čtených slov a vět přichází až po zvládnutí techniky.

3 Pojetí výuky psaní

Psaní je určitý druh řečové činnosti. Patří k produktivním řečovým činnostem podobně jako hovor. Jsou to dvě formy komunikativního procesu, které mají zpravidla společný obsah- myšlenku. Tu lze vyslovit nebo napsat.

Psaní je senzomotorická činnost, endogenně závislá na nervových mechanismech. Tzn. na poznávací funkci, na stavu mysli, na svalové vyzrálosti ruky i celého těla. Exogenně je závislá na úrovni rodinného a školního prostředí, zejména na metodických postupech a vedení. Pro psaní je nutná souhra těchto základních mozkových funkcí a motoriky:

- Analyticko-syntetické činnosti sluchové a zrakové.
- Diferenciační schopnosti akustické a vizuální.
- Orientace prostorové (především pravolevé) a orientace časové.
- Zrakové a sluchové paměti.
- Smyslu pro rytmus.
- Schopnosti slučovat jednotlivé složky.
- Myšlení.
- Grafomotorické a optické činnosti jedince (senzomotorické koordinace).

Abychom mohli napsat myšlenku, neobejdeme se bez dobré znalosti písmen psací abecedy, správné analýzy slov, musíme správně artikulovat jednotlivé hlásky, dešifrovat hlásky v písmena, dodržet posloupnost písmen při psaní, spojovat písmena ve větší celky. Velkou úlohu zde hraje schopnost zapamatování si tvaru písmen a automatizace psacího pohybu. (Doležalová, J., 1996, s. 4 – 5)

Opisujeme-li text, musíme navíc umět přečíst písmena a buď je umět napodobit nebo umět přiřadit tiskacím tvarům písmena psací.

Tradiční pojetí výuky psaní kladlo velký důraz na techniku psaní. Hlavním kritériem hodnocení byla úprava písma – písmo muselo být krásné, mít dokonalý tvar. Současné pojetí preferuje vedle čitelnosti i sdělnost písma, jeho využití jako prostředku komunikace, vyjádření.

S nácvikem psaní se začíná v šesti letech. Počítá se s předškolní přípravou a s dvouměsíčním přípravným obdobím na základní škole. V nedávné době byl plán učiva

pevně stanoven a závazný. Značné tempo a množství učiva naplánované na některé měsíce způsobovaly dětem obtíže.

V současné době mají učitelé možnost přizpůsobit některé aspekty výuky potřebám dětí na základě své diagnostické činnosti. Mohou prodloužit přípravné období, upravit množství učiva, doplnit obsah. Mohou tedy přizpůsobit tempo, metody, obsah atd. možnostem dětí ve třídě. Při nácviu psaní je nutné přihlížet ke věkovým zvláštnostem dětí. Osifikace kostí zápěstí není ještě v šesti letech dokončena a drobné svalstvo ruky je relativně ochablé. Z toho vyplývá, že mohou provádět rukou jen krátkodobé úkony. Pohyby nejsou přesné a jsou málo jemné.

U dětí shledáváme různý stupeň rozvoje funkcí spojených se psaním. Zařazujeme při výuce čtení často cvičení na jejich rozvoj.

Postupně rozvíjíme grafomotoriku dětí. U každého dítěte bude doba na vytvoření písarských dovedností různá, je nutné žákům dopřát náležitý čas. Je vhodné použít vhodné prostředky a postupy, které usnadní, popřípadě zkrátí dobu nácviu psaní.

Význam při nácviu psaní má názornost a aktivní přístup dětí k nácviu nových jevů. Náročnost grafomotorické činnosti děti brzy unaví. Učitel by měl využít motivace a rozmanitých psacích cvičení. Tyto činnosti jsou střídány pohybovým cvičením. To podporuje koordinaci svalovou nebo senzomotorickou, navozuje uvolnění a soustředění, způsobí prokrvení orgánů, povzbudí látkovou výměnu. Cvičení poskytuje aktivní duševní odpočinek.

Motivace se prolíná celým vyučováním. Může ji navodit i vhodné hodnocení. Mám na mysli povzbuzování a kladné hodnocení. Dítě tím uspokojí svou potřebu být uznávaný a úspěšný, čímž se pozvedne jeho sebevědomí, sebehodnocení a výkonová aspirace. Je upevněn kladný vztah ke škole a výuce vůbec.

Nedostatkům při psaní lze alespoň částečně předejít, budeme-li děti vést k osvojení a dodržování hygienických pravidel a pracovních návyků.

3.1 Hygienické a pracovní návyky při psaní v 1.ročníku ZŠ

Dodržováním *správné polohy těla* při psaní předejdeme zvýšené únavě, plynoucí z provádění neúčelných a namáhavých pohybů, zamezíme zhoršování činnosti smyslových orgánů a výskytu ortopedických vad. *Správné uchopení psacího náčiní* předchází brzké únavě ruky při psaní.

Správná poloha těla při psaní

Počáteční návyk psaní by neměl probíhat pouze v lavici vsedě. Hlavně uvolňovací cviky je možno provádět vstojě- na desce lavice či na svislé ploše- na tabuli, na balícím papíře připevněném na stěně. Levá ruka (u praváků) udržuje distanci trupu a obličeje od plochy, na kterou se píše, a přidržuje papír. Pravá ruka se neopírá o zápěstí a pohybuje se ve výši úst.

Další variantou je poloha na podlaze v dřepu, v kleče, nejlépe však v tureckém sedu. Děti mohou v této pozici provádět především uvolňovací cvičení. Je nutno dbát na to, aby nesprávnou polohou nebyl stlačován hrudník, což by bránilo správnému dýchání, nebo by zatěžovala příliš předloktí.

Dítě sedí správně v tureckém sedu tehdy, když je vzpřímené, levou rukou udržuje vzdálenost hlavy a trupu od papíru a pravou rukou pohybuje volně na papíře, aniž by se opíralo o zápěstí.

Psaní do sešitu by mělo probíhat v lavici vsedě. Žák by měl sedět na celém sedadle.

- Nohy jsou vedle sebe, chodidla na podlaze, lýtková kost s kostí stehenní svírají pravý úhel.
- Trup je mírně nakloněn dopředu, prsa se nedotýkají lavice, váha trupu spočívá na sedadle, nikoli na předloktích.
- Paže: ramena jsou stejně vysoko, obě předloktí jsou na psací desce, paže jsou ohnuté v loktech přibližně do pravého úhlu. Lokty jsou volné a vzdálené od trupu. Ruce spočívají lehce na podložce.
- Hlava je mírně nakloněná dopředu 25 - 30 cm nad papírem.

(Doležalová, J., 1996, s. 13 – 15)

Kontrolu správného sezení by měly provádět děti i učitel. Je nutné neustále správný způsob sezení upevňovat slovním pokynem, pozorováním a napodobením správné polohy těla při psaní zobrazeném na obrázku, nonverbálním pokynem.

Správný způsob držení psacího náčiní

Správný způsob držení psacího náčiní je tzv. špetkové držení. Tužku drží tři prsty pravé (popřípadě levé) ruky. Jsou to palec, prostředníček a ukazovák.

- Palec je lehce skrčený, přidržuje tužku zleva svým polštářkem, je trošku výš od hrotu než ukazováček.
- Prostředník přidržuje pero zprava boční stranou svého polštářku.
- Ukazováček je lehce ohnutý (ne prohnutý), 2 – 3 cm od konce hrotu tužky, tužku přidržuje shora
- Poslední dva prsty jsou ohnuté , nejsou přitisknuté k dlani, lehce se dotýkají papíru.

Tužka je jakoby položena do ohbí mezi palcem a ukazovákem. Je nakloněna k trupu, při psaní na začátku řádku směřuje k rameni.

Tímto způsobem píše dítě ekonomicky a je umožněno psaní i kreslení. Je to jediný způsob držení považovaný za správný.

(Doležalová, J., 1996, 16 – 17)



Správné držení tužky (pera) špetkovým úchopem

Správné držení předpokládá u dětí některé znalosti a dovednosti. Musí umět pojmenovat prsty ruky, špetku trénují tak, že solí chléb, sypou ptáčkům v krmítku zrníčka, tvarují kuličky z modelíny, uždibují těsto,...

Jako kontrola správného držení tužky děti zvednou ukazováček, tužka jim nesmí vypadnout. Správný úchop podporuje moduritový nástavec na tužce. To je válec, ve kterém jsou vytlačeny plochy prstů písaře ve správné poloze. Další variantou je nástavec z umělé hmoty s trojúhelníkovým průřezem.

Na úvod výuky psaní je pro děti vhodné náčiní, které zanechává výraznou stopu. Děti pak tolik na náčiní netlačí. Mohou použít měkkou tužku nebo tenký tužkový fix.

Nejvhodnějším psacím prostředkem je plnicí pero. Kuličková pera nelze doporučit. Nutí pisaře k nesprávné poloze psacího náčiní vzhledem k ploše papíru. Vedou k silnějšímu přitlaku. Dětská ruka se rychleji unaví, deformují se tvary.

Křečovitost držení psaní je závadné. Někdy mají děti potíže s polohou prstů na peru (tužce, fixu,..). Tím je omezována grafomotorika, písmo je neurovnané, tvary písmen deformované, ruka se brzy unaví, poznávací procesy se utlumí. Může se dostavit i křeč do ruky či do celého těla.

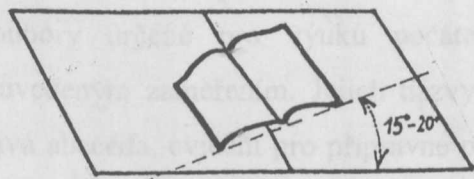
Vhodné podmínky pro psaní

Při psaní by děti měly mít vhodné osvětlení, tedy světlo dopadá na pracovní desku zleva, mírně zřepedu. Místnost by měla mít optimální teplotu a být pravidelně větraná.

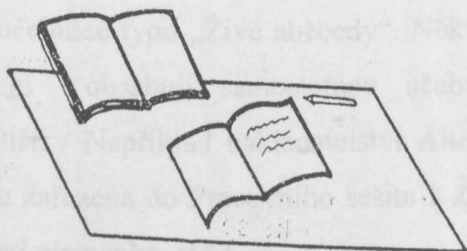
Atmosféra ve třídě by měla být klidná, děti by měly mít umyté ruce. Jak už bylo uvedeno, pisařská činnost je velmi náročná a vyčerpávající. Proto by psaní mělo být přerušováno vhodnými uvolňovacími cviky.

Děti by měly mít na lavici dostatek prostoru pro psaní. Toho lze dosáhnout vhodným uspořádáním věcí na pracovní ploše. Doležalová (1996, s.22-23) navrhuje toto uspořádání:

- Tužka je na lavici.
- Penál je v lavici.
- Kniha je umístěna v levém horním rohu lavice. Pakliže není zrovna používána, je v lavici.
- Sešit je na lavici.
- Sklon sešitu: spodní okraj sešitu svírá se spodním okrajem pracovní desky úhel 15 – 20 cm. Levý spodní roh sešitu míří proti středu hrudi.



Sklon sešitu u praváků



Uspořádání pracovního místa na lavici při práci s knihou (u praváků)

4 Přípravné období na čtení a psaní

4.1 Přípravné období na čtení

Výuka čtení v prvním ročníku je rozvržena do tří hlavních etap.

První etapou je **etapa jazykové přípravy** / „přípravné období“/. A právě na tu jsem se zaměřila.

Délka této etapy je individuální. Závisí na schopnostech a dovednostech konkrétních žáků. Její průměrná délka je přibližně pět týdnů. V této době si žáci rozvíjejí hravou formou duševní procesy nezbytné pro učení čtení. Pracují se zvukovým materiálem, učí se první písmena, provádějí cvičení pro pochopení syntézy slabiky z hlásek a analýzy slabiky na hlásky a k dělení slov na slabiky.

Při vstupu dětí do prvního ročníku mají děti různou úroveň dovedností. Je nezbytné rozvíjet jejich sluchové a zrakové vnímání, paměť, pozornost a představivost. Učitel se dále zaměřuje na vyjadřování dětí a jejich řeč rozvíjí.

Velký důraz na tuto etapu kladli zastánci globální metody. Ve třicátých letech minulého století se však někteří pedagogové domnívali, že „přípravné období“ je zbytečné a „číst“ začínali s dětmi již od prvních týdnů pobytu dětí ve škole. Jejich argumentem bylo, že děti při „hraní bez písmenek“ přicházejí o první kontakt se čtením, na který se tak těšily při vstupu do školy. Spor o „přípravné období“ trval i při zavedení analyticko-syntetické metody v padesátých letech minulého století v 1.ročníku.

I dnes někteří učitelé již od prvních týdnů či dokonce dnů začínají s dětmi pracovat s písmeny. Předpokladem pro to je, že se jim ve třídě sešli žáci vyspělí z hlediska přípravy na čtení. To však nikdo nemůže zaručit, mateřská škola neupřednostňuje ve svém kurikulu přípravu pro školu. Proto by přípravné období mělo mít své pevné místo v několika prvních týdnech školní docházky. Zároveň je i možné zařazovat některá cvičení pro rozvoj zraku, sluchu, paměti, pozornosti a představivosti v průběhu celého roku, souběžně s postupující výukou čtení.

V etapě jazykové přípravy se používají učebnice typu „Živé abecedy“. Některé soubory určené pro výuku počátečního čtení obsahují samostatnou učebnici s uvedeným zaměřením. Jejich názvy se však liší. / Například nakladatelství Alter – Živá abeceda, cvičení pro přípravné období jsou zařazena do Pracovního sešitu k Živé abecedě, Fortuna- Veselá písmenka, JINAN- První písmenka, atd./

4.1.2 Učebnice se vyjma názvu liší i množstvím materiálu k rozvoji poznávacích procesů (zrak, sluch), pozornosti, myšlení a podobně, dále množstvím prvních písmen, slabik a slov, určených pro první osvojení.

4.1.1 Rozvoj řeči žáků

Na úspěšném zvládnutí nácviu řeči se významně podílí úroveň jazykového vyjadřování dítěte. Učitel by měl od samého začátku dbát na jazykový rozvoj každého dítěte. (Wildová, 1998, s. 46)

K tomu, aby se dítě naučilo správně mluvit, musí být splněno několik předpokladů.

Patří sem neporušené vnímání , zvláště sluch a zrak. Důležité je včasné rozpoznání horšího zraku nebo sluchu. Při pochybnostech nám může pomoci obvodní pediatr, foniatr nebo logoped.

Dalším předpokladem je dostatek příležitostí k zážitkům. Co dítě samo dělá a prožívá, to dokáže lépe vyjádřit. Dejme mu dostatek příležitostí k vyprávění zážitků (avšak nenutíme je). Naslouchejme dítěti a ono nám. Velkou roli při rozvoji řeči hrají setkání nad knížkou (pohádky, říkanky, obrázky). Dále je třeba zpívání, tleskání do rytmu, tancování.

Do praxe uvádíme přirozené metody. S dětmi si povídáme, vyprávíme, posloucháme. Záměrně rozšiřujeme slovní zásobu dětí , abychom zajistili budoucí čtení a porozumění. Učíme klást děti otázky, odpovídat celou větou, dokončit započatý příběh, vyjádřit slovy situaci na obrázku a podobně. Žák by se měl také učit poslouchat a naslouchat druhým. To je jeden ze způsobů, jak se setkat s různými úrovněmi jazykového projevu. Od počáteční spontánnosti rozhovoru vede učitel děti k tomu, aby si uvědomily svůj jazykový projev a jeho rozdíly – hovoření hlasitě, šeptem, odpovídání slovem, větou. Tím jsou již od počátku školní docházky kladeny základy pro analýzu slova na slabiky a hlásky.

Pro rozvoj jazykové úrovně žáků má zásadní význam jazyková úroveň učitele a prostředí, ze kterého žák do školy přichází. Žáci jsou jako mycí houby. Snadno a rychle nasávají způsob vyjadřování svého okolí , fixují si ho a napodobují. Proto se učitelé mají snažit být i z hlediska vyjadřování opravdovým vzorem.

4.1.2 Rozvoj poznávacích procesů

Ve skutečnosti bychom měli uvažovat o rozvoji celé osobnosti žáka, včetně jeho citového prožívání a cvičení různých vlastností vůle / trpělivost a vytrvalost při méně zajímavé činnosti, pečlivost, ochota pracovat na činnostech, které žáka zpočátku nebaví a podobně /. I citové ovládání patří k tomuto výchovnému vedení. Děti se musí smířit nenásilně i s tím, že je potká neúspěch. A reagovat na něj rozumně. Neměly by se vyvyšovat nad druhými. Méně úspěšné žáky je nutné podpořit a chválit při každém i sebemenším úspěchu.

Úspěchy v rozvoji poznávacích procesů jsou závislé na celkovém rozvoji osobnosti dítěte, ochotě přijmout úkol, na jeho snaze jej úspěšně dovést do konce, vytrvat u úkolu, i když pro dítě není zajímavý. Avšak , učitelé, snažte se dětem co možná nejvíce předkládat činnosti zajímavé, abyste je pro činnost vhodně motivovali.

I když počáteční učebnice pro výuku čtení nebude obsahovat dostatečně bohatou zásobu pro cvičení zrakového a sluchového vnímání, paměti, myšlení a tak dále, může učitel sáhnout pro jiné publikace určené pro učitele či rodiče, do jiné řady učebnic, pracovních listů. Další možností je vytvořit si chybějící materiály sám podle potřeby, ať už v podobě pracovních listů nebo připravené na běžně užívané tabuli, meotaru a podobně.

Zrakové vnímání

Pro přípravu tvarového rozlišení písmen a chápání slov jako uspořádaných skupin písmen slouží cvičení, v nichž si žáci opakují a upevňují svou pozornost nad zrakem postižitelné rozdíly a shody mezi věcmi.

V materiálu, který jsem sestavila, jsou cvičení zaměřující se na zrakovou syntézu (sklad), analýzu (rozklad) i diferenciaci (rozlišení). Syntéza a analýza jsou spolu úzce spjaté. Doplňují se. Rozvíjení jedné z nich obvykle znamená i trénink té druhé. I pomůcky pro jejich nácvik bývají často společné. Předpokladem zdaru analyticko-syntetické metody je zrakem vyčleňovat z psané podoby řeči ze slov slabiky a hlásky, respektive písmena a naopak- z hlásek či písmen jako ze stavebnice složit slabiky, slova i celé věty.

Obrazové materiály mohou vést k rozlišování různých vlastností spíše geometrického charakteru. Žáci určují, co je menší, větší, nejmenší, největší. Jiné materiály mohou vést k poznávání detailů.

Pravolevá a prostorová orientace

Naučit se včas, kde je vpravo a vlevo, je spojeno s bezpečností dítěte. Je pro ně důležité, aby se umělo rozhlédnout, než vstoupí do vozovky, vyhnout se vpravo, chodit po silnici vlevo, jezdit na kole vpravo. Situací, kdy je bezpečná znalost pravo-levé orientace nutná, je však daleko více.

Výzkumy v oblasti psychologie učení mnohokrát prokázaly určitou závislost mezi zvládnutím pravo-levé orientace a čtením. Čteme a píšeme odleva doprava. Pro období počátečního čtení je podle odborné literatury O.Zelinkové vhodnější nevyhraněná lateralita (přednostní užívání jedné z párových částí těla), protože je nutná spolupráce obou hemisfér. V pozdějším věku, kdy se dítě zaměřuje na obsah čteného nabývají na převaze levohemisférové mechanismy, teprve v tomto období je lateralizace nutná. Rozlišujeme tři typy laterality- praváctví, leváctví, nevyhraněnou lateralitu.

Nejprve se dítě učí poznávat stranu na sobě, pak na druhých, nakonec se orientuje v pláncích a schématech.

Zvláště někteří dyslektici mívají problémy s pravolevou orientací, důsledkem toho jsou záměny tvarů písmen, číslic, slov, která se liší svou orientací v prostoru (b-d, p, suk-kus).

V prostoru rozlišujeme tři osy: horizontální, vertikální a předozadní. Doporučuje se zvládat pojmy v tomto pořadí: nahoře- dole, vpředu- vzadu, nakonec vpravo- vlevo. Dítě si osvojí i pojmy pod- nad, vrchní- spodní, před- za, uvnitř- venku, první- poslední...

Sluchové vnímání

Cvičení pro rozvoj sluchu jsou v přípravném období nezbytné. Zaměřujeme se především na sluchovou diferenciaci, analýzu a syntézu (viz výše ale zde v ústní mluvené podobě).

Žáci v přirozených situacích opakují slova a věty, které vyslovil učitel, či jiný žák. Učí se rozlišovat různé zvuky. Analyzují větu na slova, slabiky a hlásky a zároveň provádějí zpětnou syntézu. Při analýze slov na slabiky si pomáhají vytleskáváním. Zjišťují počty slabik, uvádějí, která slabika je první, , poslední...Pro čtení je důležitý i rozvoj rytmického vnímání zvuků, neboť při výuce čtení se žáci seznamují s různou kvalitou hlásek.

Zraková a sluchová paměť

Pro zvládnutí čtení jsou nezbytné. Žák si musí zapamatovat rozličné tvary písmen a k nim odpovídající zvuk- hlásku.

Zraková paměť

Představuje schopnost jedince uchovávat a pohotově si vybavovat zrakové podněty, například písmen. Jejich poznávání předchází uchovávání a vybavování konkrétních předmětů a jejich obrázků.

Sluchová paměť

Je to schopnost vnímat, uchovávat si a vybavovat sluchové vjemy. Sluchové podněty vytvářejí charakteristické struktury, například v řeči se střídají dlouhé a krátké slabiky.

Pozornost

V přípravném období by měla být procvičována herními zaměstnáními. Její kvalita a kvantita se právě na počátku školní docházky rychle mění. Dítě, které přijde do školy, není příliš zvyklé na delší soustředění a je to pro něj obtížné. Rychle je unaví a jeho pozornost zaujímají „rušivé elementy“. Ze začátku udrží pozornost na jednu činnost jen pár minut, tréninkem a zvykem se tato doba postupně prodlužuje.

Žák by měl být schopen porovnat velmi podobné obrázky a identifikovat rozdíly v nich, vykonat určitý úkol a podobně.

4.2 Přípravné období pro výuku počátečního psaní

Příprava na výuku psaní začíná již v **předškolním věku** dítěte. Kromě činností pro rozvoj jemné motoriky ruky (navlékání korálků , modelování, vytrhávání) vykonává dítě řadu zaměstnání, které podporují rozvoj grafomotoriky (kreslení) koordinace hmatu a zraku, koncentrace pozornosti a řadu pracovních a hygienických návyků nezbytných pro počátky psaní (držení psacího náčiní).

Výuka počátečního psaní začíná na počátku školní docházky **přípravným obdobím**. Cílem je připravit žáka na psaní prvních písmen, slov a vět. Důležitou roli hrají **uvolňovací cviky** – přípravný systém, jehož úkolem je dostatečně procvičit a uvolnit ruku žáka, rozvinout jeho grafomotoriku tak, aby mu počátky psaní nečinily potíže.

Učitelé mají k dispozici soubory uvolňovacích cviků, které jsou uspořádány v písankách (většinou formátu A4) a bývají doplněny motivačními obrázky a rytmickými říkankami. Ty kladou základy příštího rytmického psaní.

Úkolem uvolňovacích cvičení je uvolnit ruku od ramenního kloubu (žák vykonává pohyby vestoje, vleže na zádech..), přes loketní kloub (vestoje, vkleku, vsedě), až k uvolnění zápěstí a prstů.

Na počátku psaní používáme to nejměkčí psací náčiní, aby pohyby píšící ruky co možná nejvíce uvolněné, žák se neučil zbytečnému přitlaku. Velikost psací plochy postupuje od největšího formátu k velikosti asi A4.

Ve školní praxi jsou uvolňovací cviky většinou prováděny nejprve prstem ve vzduchu, houbou na tabuli, křídou nebo štětcem na velký balicí papír, dále do písanek, do kterých žák píše pastelkami, voskovkami a nakonec tužkou.

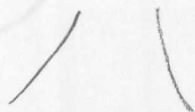
Délka přípravného období je velmi různá. Závisí na individuálních schopnostech dětí ve třídě. Její období se pohybuje rámcově mezi 6-8 týdny.

Uvolňovací cviky hodnotíme především podle způsobu jejich provádění. Oceňujeme uvolněný rytmický pohyb. Důslednost přesné nápodoby konkrétního elementu je podřadná.

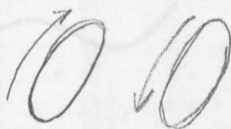
Dělení grafických elementů je přejaté od R. Wildové (1998, s. 64 – 65))

Mezi **základní grafické elementy** řadíme:

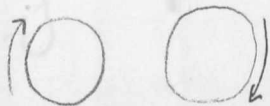
Stoupající / klesající/ šikmá čára



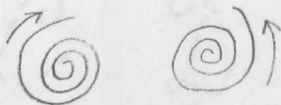
Ovál pravotočivý /levotočivý/



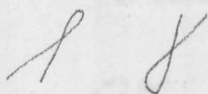
Kružnice pravotočivá / levotočivá/



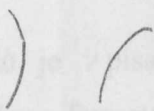
Spirála pravotočivá /levotočivá/



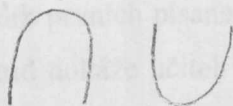
Klička horní /dolní/



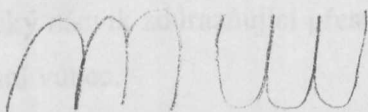
Oblouk pravý /levý/



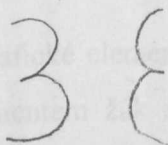
Oblouk horní / dolní/



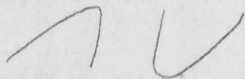
Spojení horních / dolních/ oblouků- arkády / girlandy/



Dvojoblouk pravý /levý/

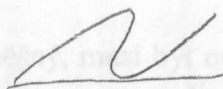


Zátrh horní / dolní/



Složený zátrh z horního a dolního zátrhu

Hadovka



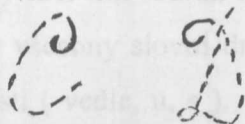
Vlnovka



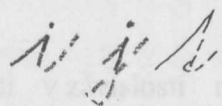
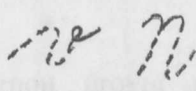
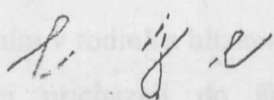
Srdcovka



Závit počáteční / koncový/



Obrat - kličkový - obloučkový - ostrý



Procvičení grafických elementů je v písmenkách řešeno různě. V některých souborech se s nimi žáci setkávají nejen formou uvolňovacích cviků v přípravném období, ale je jim věnováno i několik prvních písanek pro nácvik psaní písmen, slov a vět. Toto zařazení je vhodné, pokud dokáže učitel vhodnou motivací a metodickými postupy pro jejich cvičení udržet zájem žáků o psaní. Zde je nezbytné vždy připomenout souvislost mezi procvičovaným elementem a konkrétním písmenem, které se bude žák učit psát později. Pouze mechanický nácvik zdůrazňující přesnost nápodoby vede často k nechuti psát a ztrátě zájmu o psaní vůbec.

V jiných souborech jsou grafické elementy procvičovány formou uvolňovacích cviků a dále se s příslušným elementem žák setkává při nácviku určitého písmene. Tento postup je vhodný především pro zdůraznění vazby element- písmeno. (Wildová, R., 1998, s. 66)

5 Připravenost dítěte na výuku čtení a psaní

Má-li být žák v 1.třídě úspěšný, musí být celkově připraven na vstup do školy. Jedná se o připravenost v oblasti smyslových orgánů, v oblasti pohybové, což souvisí s celkovým tělesným vývojem dítěte. Je nutný určitý stupeň zvládnutí jemné motoriky ruky a odolnost vůči fyzické únavě.

Nezbytná se ukazuje určitá úroveň intelektuální. Pro školní zralost není však důležité, zná-li již dítě některá písmena, umí-li trochu psát nebo mechanicky odříkat číselnou řadu. Důležité je, aby mělo vypěstované určité hygienické návyky, bylo samostatné v sebeobsluze, bylo zvyklé udržovat své věci v pořádku, aby poslouchalo dospělého, bylo zvědavé a zajímalo se o všechno nové ve svém okolí, dovedlo dokončit úkoly, které mu byly uloženy, mělo bohatou slovní zásobu. (Henek, T., 1983, s.5) Aktivní a pasivní slovník dítěte by měl mít rozsah několika tisíc slov. Přibližně asi 6 000, v řeči dítěte jsou zastoupeny všechny slovní druhy. Dítě dokáže rozlišit vztahy mezi věcmi a prostorové souvislosti (vedle, u, s). Dítě by mělo hovořit gramaticky správně v situacích svého běžného života. Je ovšem vázáno na řeč svého okolí, na různá gramatická zjednodušení a zvláštnosti, které jsou dány nářečím, případně nespisovným vyjadřováním v rodině a blízkém okolí.

Žáci přicházejí do školy s různou úrovní rozvoje řeči v závislosti na individuálních vývojových zvláštnostech, existují i rozdíly v podnětnosti domácího prostředí.

Připravenost dítěte po stránce rozvoje řeči se zakládá již v nejtětlejším věku. Kolem 4.roku se stává slovo předmětem her. Některé nesou prvky zvukové analýzy a syntézy, pozorování a srovnávání slov, hlásek, a slabik z jazykově - výchovné složky výuky čtení 1.ročníku. později se uplatňují hry s dělením slov na slabiky. Jsou myšlena říkadla, rozpočítávadla, básničky, písničky. Zároveň pomáhají rozvíjet smysl pro rytmus, rým. Takového herní činnosti připravují půdu pro úkoly spojení s učením čtení v 1.ročníku.

Přípravou na smysl čtení je předčítání knih a současném sledování obrázků. Už zde se vytvářejí základy budoucí čtecí dovednosti. Dítě si osvojí základní zákonitosti členění psaného textu. Vidí, že text je psán v řádcích, slova se od sebe oddělují. Může si všimnout i prvních písmen, vyhledává je i jinde.

Děti by měly mít prostor, aby se mohly rozmluvit. Učitel by pro ně měl být vzorem dokonalého vyjadřování. Žáci se tak učí vhodně používat slov a tvarů spisovné češtiny. K tomu to učení by nemělo docházet pouze v rámci výuky českého jazyka, nýbrž v průběhu všech vyučovaných předmětů. Od prvních týdnů školní docházky se děti učí souvislému vyjadřování, správnému tvoření vět i gramaticky správným tvarům slov.

Slovo patří k objektům, s nímž dítě rádo experimentuje. Podle dosavadních zkušeností se slovy vymýšlí další obdobná slova. Podle známého slova „červenec“ vytváří na principu alegorie „březenec“ či „dubenec“.

Dítě by mělo být pro školu zralé i po stránce sociální a osobnostní. Mělo by umět hrát si s ostatními dětmi, na školu by se mělo těšit. Z tohoto důvodu by se nemělo dětem školou vyhrožovat, neměla by mít příchut' trestu. Naopak se snažíme dítě pro školu motivovat, říkáme, co dobrého mu škola přinese. Naučí se tam vše, co bude potřebovat, škola podpoří jeho zájmy, umožní mu najít si nové kamarády. Neopomínáme říci, že je důležité ve škole dobře pracovat. Dítě musí plnit své úkoly, vyvinout při tom patřičné úsilí. Už v předškolním věku je dítě na tuto skutečnost soustavně připravováno. Osvojuje si základy kázně, zapojuje se do společných her a činností, přijímá pravidla hry a podřizuje se jim. 1.ročník předpokládá u dítěte určitý smysl pro povinnost a přiměřenou vytrvalost.

Učitelé vybízejí žáky 1.třídy, aby „pečlivě psali, lépe si pamatovali, pozorně poslouchali“ a další instrukce. Jsou přesvědčeny, že je to plně v kompetenci dětí. Avšak ne všechny děti na tuto metu nedosáhnou. Konkrétní obsahy těchto poznávacích procesů je třeba rozložit na jednotlivé děje i operace a určit stupeň osvojování uvedených prvků podle znaků, které nás zajímají. (Wildová, R., 1998, s. 34)

Požadavky na počáteční úroveň psychické činnosti vyplývá z obsahu cílů učení. Na druhou stranu je nutné mít na zřeteli, že při stanovení obsahu učebních cílů pro nejbližší etapu učebního procesu je především nutné uvážit reálné možnosti žáků.

I když děti přicházejí do školy s poměrně vyvinutými schopnostmi vnímání, především z hlediska ostrosti zraku a sluchu, přesně diferencují tvary a brvy, jejich vnímání se v učební činnosti redukuje jen na určení a pojmenování tvaru a barvy. Šestileté dítě ještě nedovede systematicky analyzovat vlastnosti a kvalitativní odlišnosti vnímaných předmětů.

Rovněž možnosti dítěte analyzovat a diferencovat předměty, které vnímá, se rozvíjejí postupně se vznikem složitějších druhů činnosti. V počátcích školní docházky se postupně rozvíjí cílevědomá, záměrná pozornost. Rozsah pozornosti šestiletého dítěte je malý, žák první třídy základní školy je v tomto období schopen současně postihovat jen dva až tři objekty. Na začátku školního roku se dítě dokáže soustředit asi deset minut, později asi 20 – 25 minut. Velmi obtížné je pro děti svou pozornost rozdělit mezi více objekty. V praxi se to projevuje tak, že si žák při psaní písmene nevšimne, že má nesprávně položený sešit na lavici, že nesprávně drží pero, či nesprávně sedí.

Můžeme dítěti pomoci tak s pozorností, že vhodně organizujeme činnosti dítěte. Vydělíme vnější prostředky, jejichž využíváním může dítě usměrňovat vlastní činnost. Při hláskovém rozboru můžeme například využívat kartiček, kostek s písmeny k fixaci hlásek a jejich sledu. Přesný sled skládání kartiček usměrňuje pozornost dětí a pomáhá jim soustředit se na práci.

Dítě postupem času vyřeší konflikt mezi chci a musím a je schopno soustředit se záměrně.

Co se vlastností paměti týče, projevuje se především tendencí zapamatovat si doslova vše, co je výrazné a emocionální. To jsou například popisy, vyprávění, události. Avšak škola vyžaduje záměrné zapamatování učiva. Některé úkoly vyžadují doslovné zapamatování, jiné schopnost reprodukce látky vlastními slovy. Produktivita paměti závisí na pochopení úkolů na zvládnutí příslušných prostředků a způsobů zapamatování a reprodukování. Avšak v prvním ročníku převládá spontánní zapamatování nad záměrným. To je dáno tím, že žáci ještě nedovedou ovládat zvláštní prostředky k významovému třídění učiva a sebekontrolu. Přitom již ale dokáží vyvinout při řešení úloh i pro ně nezvyklé a nesnadné činnosti.

V počátečním vyučování 1.ročníku je zapotřebí opírat se co nejvíce o možnosti spontánní paměti, která se opírá o logické třídění učiva. Ta je jedna ze základních rezerv zdokonalování paměti ve vyučovacím procesu.

Soustavná učební činnost pomáhá rozvíjet představivost.

Řadu informací přijímají žáci formou slovních popisů, vyobrazení, schémat a v myslí se ožívují obrazy skutečnosti: minulé události, chování hrdinů povídky,

prostorové polohy geometrických obrazů aj. před desátým rokem života mají děti schopnost vyvolat si na základě konkrétního zážitku eidetickou představu. Čím podnětnější je okolí dítěte, tím více představ si uchová.

Počátek školního života, který je počátkem zvláštní učební činnosti, vyžaduje od žáka nejen značné rozumové vypětí a velkou fyzickou odolnost, ale klade mu i řadu náročných požadavků, zejména v počátečních etapách výuky psaní.

Určitá část dětí má na počátku školní docházky značné problémy při vyučování čtení a psaní. Pokud tyto děti v jiných učebních předmětech nemají obtíže, bývají tyto poruchy označovány jako specifické poruchy čtení a psaní. Závažnou skutečností je, že se tyto problémy projeví až v průběhu 1.ročníku školní docházky, zpravidla až v období syntézy hlásek a písmen ve slabiky a slova. Neúspěchy dětí v této základní činnosti na počátku školní docházky výrazně ovlivňují postoje dětí k vyučování čtení a z části k vyučování vůbec, pak i k učiteli a ke škole. Jejich důsledky mohou nepříznivě ovlivnit průběh veškeré další přípravy dětí ve škole. (Kořínek, M., Křivánek Z., kol., 1987) Velkých pokroků pak mohou děti dosáhnout v rámci mimotřídní práce.

Ideální by bylo předcházet neúspěchům dětí na počátku školní docházky tím, že by byly řešeny ještě před vstupem do školy. V osmdesátých letech to bylo řešeno následujícím způsobem. Při zápise se ověřovala „přípravenost na školu“. S dětmi méně připravenými byla v rámci zvláštních skupin mateřských škol prováděna různá průpravná cvičení. Některé základní školy měly i první specializované ročníky pro děti s obtížemi. Tato třída měla menší počet dětí, učitel se tedy mohl dětem individuálně věnovat ve větší míře. S dětmi se pracovalo specifickými postupy. Počítalo se s tím, že zvládnou počáteční obtíže se čtením a že se ve vyšších ročnících zařadí do běžné třídy.

Lze tedy usoudit, že pro úspěch zvládnutí čtení a psaní je nejlepším prostředkem prevence.

5.1 Předškolní příprava na výuku čtení jako součást prevence výukových obtíží

Vhodně zvolená a uspořádaná zaměstnání v předškolním období mají svůj důležitý význam z hlediska prevence výukových obtíží, konkrétně tedy čtení.

Pedagogové a psychologové se rozcházejí v názorech, jak nejlépe připravovat děti v předškolním věku k úspěšnému startu na základní škole. Zvláště pak v oblasti čtení.

Ponejvíce je pak zastáván názor, že je nejlepší rozvíjet u dětí ty poznávací procesy, které jsou pro zvládnutí čtení nezbytné. Ty zahrnují zrakové vnímání (analýzu, srovnání, syntézu, diferenciaci a identifikaci). K tomu se využívá vhodný obrázkový materiál i reálné předměty.

Při zamětnání se sluchovým materiálem mluvené řeči se procvičuje sluchové vnímání (analýza, srovnání, syntéza). Poslouží hry s různým slovním materiálem.

Dále je rozvíjena řeč, paměť. Představivost, zamětnání v oblasti grafomotoriky (kreslení, modelování, práce se stavebnicemi, skládanky a podobně).

Ucelený přehled systému předškolní přípravy zpracovala R. Wildová (1998).

Předškolní příprava má k dispozici řadu domácích i zahraničních přípravných materiálů. Jmenujme předškolní přípravy Gertraudy E. Heussové, Marianne Frostigové, Lili Monátové, Zdenky Weinlichové, V. Masákové, V. Urbářové.

Stejně tak je značné množství testovacích materiálů ke zjištění pravděpodobných výukových obtíží. Například test inteligence Ravena, Goodenoughové, Pražský dětský Wechsler, test Terman- Merillové , pro zrakové vnímání test Edfeldtův, kinetický reverzní test Horstové, pro sluchové vnímání test Wepman- Matějčkův, Mottierův test , Žlabovy testy zrakového a sluchového vnímání atd. u nás byl velmi rozšířen Jiráskův- Kernův test školní zralosti. (Křivánek, Z, Wildová R. , 1998, s. 36) jak už bylo řečeno, vychází se z přesvědčení, že vhodnou individuální předškolní přípravou lze nedostatky napravovat.

V historii předškolní přípravy na čtení se však objevily i pokusy s předškolním herním čtením. Byly realizovány již na konci 18.století na příklad Angličanem Wilderspinem, který ve svém metodickém spisu zpracoval postup učení čtení předškolních dětí, jeho myšlenky se k nám dostaly díky německému překladu jeho díla. Z toho zdroje vyšel J. V. Svoboda a originálním způsobem ho zpracoval pro široce pojatou předškolní přípravu dětí. Jeho kniha „Školka čili prvopočáteční, praktické, názorné, všestranné vyučování malých dítě k věcnému vybroušení rozumu a ušlechtnění srdce s uvedením ke čtení, počítání a rejsování pro učitele, pěstouny a rodiče“ vyšla v Praze v roce 1839. Smyslem bylo ,aby se děti seznámily s počátky čtení, aby jim byl usnadněn vstup do prvních tříd německých škol.

V současné době je možnost zakoupit v zahraničí různé pomůcky a učebnice pro předškolní přípravu dětí na výuku čtení. V USA mají jakési „předslabikáře“ pro využití globální metody. Německo má své „minislabikáře“.

Americký psycholog Doman vytvořil návod na učení čtení již pro batolata, což lze jen obtížně akceptovat. Jeho teorie spočívala v tom, že se mohou děti učit číst zároveň s učením vyslovování jednotlivých slov. Slova měla být psána na kartičky červenými hůlkovými písmeny o velikosti 5 cm. Dítě se mělo učit globálně. Zastával názor, že učení čtení není pro dítě náročnější než mechanismus učení řeči.

Už jsem se zmínila o kompensačních programech. Rozsáhlé kompenzační programy probíhaly v 60. a 70. letech. Byly prováděny v předškolních zařízeních, v USA i v prohloubené rodinné péči. V USA vzniklo i kompenzační hnutí předškolní výchovy pod vlivem „sputnikového šoku“. Smyslem tohoto hnutí bylo dětem zajistit náskok ve vzdělávacím systému USA před tehdejším Sovětským svazem. Avšak toto hnutí se časem rozšířilo do mnoha průmyslových států západní Evropy.

V publikaci „Možnosti a hranice kompenzační výchovy“ L. Schenk-Danzingerová zpracovala dvě desítky experimentů, které byly prováděny v USA, Německu, Rakousku a Velké Británii. Ukázala se nesporná zásluha předškolní přípravy. Děti, které ji absolvovaly, byly ve škole v trénovaných oblastech úspěšné. Nacházelo se mezi nimi menší procento dětí s odkladem školní docházky, na zvláštní školu bylo přeřazeno méně dětí, více dětí bylo úspěšných při přijímacích zkouškách na střední školy.

Předškolní učení může probíhat buď v rámcí programu, nebo může vycházet ze spontánního modelu učení čtení. U programu se jedná o více méně naplánovaný postup zavádění nových písmen a seznamování se s analýzou a syntézou slova a slabiky, případně určitého systému zavádění nových slov při globálním postupu.

O spontánní model se pokoušeli Ginsberg, Wheeler a Tulis z USA roku 1970. Chtěli u dětí vyvolat grafické činnosti. Ty měly rozvíjet vztah ke čtení a byly dány především uspořádáním interiéru třídy. Nástěnné obrázky znázorňující věci a zvířata měla vedle sebe i slova. Děti byly inspirovány jak ke kreslení a modelování, tak i ke psaní. Během školního roku v nejstarším oddělení mateřské školky se zvyšoval počet grafických pokusů – psaní písmen, slov.

Dokonce už ve 30. letech 20. století proběhl pokus s využitím psacího stroje. Předpokládal, že stroj podnítl děti k rozvíjení zkušeností se čtením. Tyto pokusy prováděl úspěšně americký psycholog Ben Wood. Za pravdu mu dal i František Merta, který se o pravdivosti hypotézy přesvědčil díky úspěchům svého tříletého vnuka, který také absolvoval herní zaměstnání s psacím strojem.

V 70. letech proběhly v USA další experimenty se psacím strojem, tentokrát v režii Johna Henryho Martina. Do pokusu se zapojilo sedmset dětí předškolního věku. 50 % dětí pochopilo, co je psaní už za dva a půl měsíce, 25 %ům to trvalo pět měsíců. Zbývajících 25 % si sice osvojilo postup psaní, ale nepochopilo, že písmena zastupují hlásky ve slovech a nedovedlo tvořit slova.

Dalším experimentátorem v této oblasti byl Zdeněk Křivánek, který na počátku 70. let pracoval s volnou grafickou produkcí strojopisnou u žáků 1. ročníku základní školy i u předškolních dětí. Žáci s herním zaměstnáním s psacím strojem vykazovali na konci školního roku v průměru lepší výsledky z českého jazyka. Tento experiment byl stejně úspěšný i v rodinném prostředí, kde dostalo dítě k dispozici psací stroj.

V současné době můžeme použít ke spontánnímu rozvíjení znalosti čtení u dětí předškolního věku hru s „mluvícím“ psacím strojem. Pokusy s ním prováděl od roku 1963 O. K. Moore. Nazval svůj didaktický systém „autotelický“. Moore předpokládal, že děti jsou přirozeně zvědavé a přejí si naučit se číst. Mluvicí psací stroj mělo dítě ke hraní. Psací stroj říkal jednotlivá písmena i celá slova.

Ve Švédsku nabyla velké popularity metoda G. Wahmana, která prosazovala již v roce 1800 globální výuku čtení. Experimenty s herním osvojováním čtení probíhaly i u dvouletých a tříletých dětí. U nás se těmito experimenty zabývala J. Pačesová. (Pačesová, J., 1992)

Profesor věd o výchově na univerzitě v Arizoně v USA Kenneth S. Goodman (1985) se zabýval předškolním spontánním osvojováním dovedností čtení z pohledu lingvistiky a Piagetovy teorie učení. Ve svých publikacích uvádí příklady dětí, které ve třech a čtyřech letech zvládly dílčí dovednosti čtení.

Ve 2. polovině 70. let prováděla E. Ferreirová a její kolegyně Ana Teberosky (1979) výzkum spontánního osvojování čtení a psaní u dětí v dvojjazyčném prostředí v Barceloně. Zjistila, že dětské myšlení hraje aktivní roli při učení psané řeči. Děti vidí

kolem sebe množství tištěných textů, které jim umožňují chápat spojení mezi psaným a mluveným slovem, a to již před vstupem do školy.

Možnosti předškolní přípravy na výuku čtení můžeme shrnout do dvou hlavních směrů. První směr se zaměřuje na rozvoj duševních procesů nezbytných pro učení čtení. Druhý směr pracuje s herní přípravou na čtení se skutečným čtením. Tato druhá varianta je většinou odborníků odmítána z toho důvodu, že přetrvává názor, že dítě s určitými předběžnými znalostmi čtení není v 1.ročníku dostatečně motivováno novými znalostmi, a pak ve škole „nedává pozor“.

Existují však i děti, které vstupují do první třídy s menší či větší dovedností čtení. A přesto se teorie nedávání pozornosti u nich nepotvrzuje.

Pokud děti v předškolním věku projevují o čtení zájem, měli bychom jim vyjít vstříc. Neměli bychom však používat běžný způsob výuky čtení, který je užíván ve školách.

6 Didaktický materiál pro přípravné období na čtení a psaní

Tento materiál je samostatně v kroužkové vazbě. Jeho účelem je pomoci učitelům s přípravou na výuku čtení a psaní. Jeho součástí je i didaktický materiál obsahující didaktické hry a pracovní listy k nejvíce dovednostem, které jsou pro čtení a psaní nejdůležitější. Mým cílem je nabídnout učitelům ucelený soubor přípravy na čtení a psaní. Z výzkumu, který jsem provedla vyplývá, by o něj měli učitelé zájem.

Sestavený materiál je také samotným učitelům určený a už tento rok pomáhá dětem překonat úskalí počátku čtení a psaní.

Clíčová slova

Přípravné období na čtení a psaní, děti mladšího školního věku, didaktický materiál, didaktická hra, výzkum, smyslové vnímání, aktivní činnost dítěte.

Annotation

I called my thesis "Preparatory period for reading and writing". It is concerned with conception of reading and writing and its target, readiness of children of early school age for reading and writing schooling. It contains also didactic material with didactic games and working sheets for skills training, necessary for reading and writing. My aim is to provide teachers integral file of preparation for reading and writing. According to my research, teachers would be interested in it.

The complex of materials has been verified by teachers and it has been helping children to overcome problems of reading and writing beginnings for all this school year.

Key words

Preparatory period for reading and writing, child of early school age, didactic material, didactic game, research, mechanoreception, children's activity.

Anotace

Má diplomová práce nese název „Přípravné období na čtení a psaní“. Zabývá se pojetím čtení a psaní, jejich cílem, připraveností dítěte mladšího školního věku na výuku čtení a psaní. Její součástí je i didaktický materiál obsahující didaktické hry a pracovní listy k nácviku dovedností, které jsou pro čtení a psaní nezbytné. Mým cílem je nabídnout učitelům ucelený soubor přípravy na čtení a psaní. Z výzkumu, který jsem provedla vyplývá, by o něj měli učitelé zájem.

Sestavený materiál je také samotnými učiteli ověřený a už tento rok pomáhal dětem překonat úskalí počátku čtení a psaní.

Klíčová slova

Přípravné období na čtení a psaní, dítě mladšího školního věku, didaktický materiál, didaktická hra, výzkum, smyslové vnímání, aktivní činnost dítěte.

Annotation

I called my thesis "Preparatory period for reading and writing". It is concerned with conception of reading and writing and its target, readiness of children of early school age for reading and writing schooling. It contains also didactic material with didactic games and working sheets for skills training, necessary for reading and writing. My aim is to provide teachers integral file of preparation for reading and writing. According to my research, teachers would be interested in it.

The complex of materials has been verified by teachers and it has been helping children to overcome problems of reading and writing beginnings for all this school year.

Key words

Preparatory period for reading and writing, child of early school age, didactic material, didactic game, research, mechanoreception, children's activity.

Závěr

Po měsících úsilí na diplomové práci jsem dospěla k závěru. Její největší přínos vidím v sestaveném materiálu. Díky hodnocení paní učitelek vím, že je funkční a užitečný. Určitě bych ho chtěla využít, až budu já sama učit číst a psát své prvňáčky ve škole. Určitě ho otestuji i na svých dětech.

Materiál prošel několika grafickými úpravami, aby byl pro děti hezčí. Odstranila jsem nevzhledné tmavé okraje. Poupravila jsem řádkování textu, aby byl lépe přehledný. Doufám, že splňuje co možná nejvíce kritérií, které jsou na materiály pro přípravu na čtení kladeny ze stran samotných kantorů.

Při troše štěstí testovací didaktické materiály, které jsem darovala základním školám, budou pomáhat řadě prvňáků. Snad i další učitelé a učitelky si budou materiál půjčovat. Možná ho i upraví pro své potřeby, bude jim inspirací pro vlastní tvůrčí činnost.

- Krivánek, Z. a kol. *Prohloubená předškolní příprava na výkon čtení*. Praha: Univerzita Karlova, 1987. ISBN 80-035-883-8
- Krivánek, Z. *Čtení a dětské prvopočítání: čtení a psaní, 1. díl*. Praha: Univerzita Karlova, 1991. ISBN 80-7069-510-6
- Měřelková, M. *Šimonovy pracovní listy 2*. Praha: Perla, 1999. ISBN 80-7178-366-8
- Měřelková, M. *Šimonovy pracovní listy 1*. Praha: Perla, 1995. ISBN 80-7367-004-6
- Noháňková, A. *Jak se dítě učí číst*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-6815-9
- Ormlová, E., Filčík, O. *Naš pohled do školy 1*. Praha: Blag, 1995. ISBN 80-23635-37-2
- Režková, V., Tumpachová, L. *Škola před školou*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna s.r.o., 2004.
- Šimonová, K. *Metody v tvůrčím čtení a psaní*. Praha: Perla, 1995. ISBN 80-23931-03-2
- Šimonová, K. *100 didaktických her ve výuce čtení a psaní*. Praha: Mgr. Jitka Šimonová, 1993. ISBN 1-06

Literatura a informační zdroje

- Budíková, J., Krušinová, P., Kuncová, P. *Je Vaše dítě připraveno do 1. třídy ?* Brno: Computer Press, 2004. ISBN 80 - 7226 - 637 - 3
- Doležalová, E. *Hry pro rodiče s dětmi.* Havlíčkův Brod: Grada, 2005. ISBN 80 - 247 - 0991 - 0
- Doležalová, J. *Prvopočáteční psaní.* Hradec Králové: Gaudeamus, 1996. ISBN 80 -7041 - 601 - 7
- Dušková, M., Hřebejková, J., Křivánek, Z. *Metodická příručka k vyučování českému jazyku a literatury v 1.ročníku základní školy.* Praha: SPN, 1987. ISBN 80 - 04 - 25019 – X
- Henek, T. *Hrou připravujeme na školu.* Praha: SPN, 1983. ISBN 14- 263 – 83
- Janečková, D. *Hry pro pravo-levou orientaci (a pro radost).* Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80 – 7311 – 024 – 5
- Kořínek, M., Křivánek, Z. a kol. *Prohloubená předškolní příprava na výuku čtení.* Praha: Univerzita Karlova, 1987. ISBN 60 – 035 – 88
- Křivánek, Z. *Cvičení k didaktice prvopočátečního čtení a psaní, 1.díl.* Praha: Univerzita Karlova, 1991. ISBN 80-7066-510-6
- Mlčochová, M. *Šimonovy pracovní listy 2.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-366-8
- Mlčochová, M. *Šimonovy pracovní listy 3.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-004-6
- Nelešovská, A. *Jak se děti učí hrou.* Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0815-9
- Opravilová, E., Filčík, G. *Než půjdeš do školy 1.* Praha: Blug, 1995. ISBN 80-85635-37-2
- Rezková, V., Tumpachová, L. *Škola před školou I.* Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna s.r.o., 2004.
- Santlerová, K. *Metody ve výuce čtení a psaní.* Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-05-2
- Santlerová, K. *100 didaktických her ve výuce čtení a psaní,* Brno: Mgr. Jitka Spiesová, 1993. ISBN 1-06

- Shiller, P. *Hry pro rozvoj dětského mozku*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-905-4
- Tymichová, H. *Nauč mě správně číst*. Praha: Práce, 1996. ISBN 80-208-0381-5
- Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8
- Wildová, R., Křivánek Z. a kol. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998. ISBN 80-86039-55-2