

PEDAGOGICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY V PRAZE
KATEDRA PEDAGOGICKÉ A ŠKOLNÍ PSYCHOLOGIE



Vývoj čtenářských dovedností a obtíže
v genetické metodě čtení

VEDOUCÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE: PaedDr. et PhDr. ANNA KUCHARSKÁ, Ph.D.

AUTORKA DIPLOMOVÉ PRÁCE: MARTINA KONÍČKOVÁ

Praha 2007

Prohlášení:

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

V Praze 9.4. 2007



Nová

Poděkování

Děkuji PaedDr. et PhDr. Anně Kucharské, Ph.D., za odborné vedení této práce. Dále bych chtěla poděkovat vedení i vyučujícím základních škol za spolupráci. Také mnohokrát děkuji Jiřímu Horčíčkovi a Michalu Štolbovi za pomoc při vytváření grafů a tabulek.

Anotace

Tato diplomová práce se skládá ze dvou částí.

V teoretické části jsem se zaměřila na počáteční čtení z psychologického hlediska. Zmínila jsem se o písmu a počátečním psaní. Zabývala jsem se metodami výuky počátečního čtení z hlediska historického a zejména jsem se věnovala metodě genetické.

Současně jsem svou pozornost věnovala také obtížím, které se ve čtení vyskytují, dále včasnému diagnostikování a kompenzaci dyslexie a také možným negativním dopadům jejího působení na psychiku dítěte.

V praktické části jsem zjišťovala, zda se liší rozvoj čtení v genetické metodě od analyticko-syntetické metody, jakým způsobem vývoj čtenářských dovedností u těchto dětí probíhá, a zda se při výuce touto metodou vyskytují obtíže a v jakém rozsahu. Zaměřila jsem se na zjištění, zda je výkonnost v obou metodách totožná. A také jsem zjišťovala, zda se dají u genetické metody použít normy dle „Zkoušky čtení“ (Matějček a kol. 1987), které byly standardizovány v 80. letech - v době, kdy byla užívána pouze metoda analyticko-syntetická.

Annotation

Development of Reader's Abilities and Difficulties in the Genetic Reading Method

The diploma thesis consists of two parts.

In the theoretical part, I focused on initial reading from the psychological point of view. I also mentioned the system of writing and initial writing. Furthermore, I deal with methods of initial reading teaching from the historical point of view, and I am particularly engaged in the genetic method.

Simultaneously, I also focused on difficulties appearing in reading and early diagnosis and compensation of dyslexia as well as its influence on children's mind.

In the practical part, I surveyed the differences between the genetic method and the analytical-synthetic method concerning development of reading. I tried to find out about reading ability development in these children and whether there appear problems during the teaching and to what extent. I focused on the finding, if the efficiency of both methods is the same and I tried to discover if it is also possible to use standards from the 80s, which were concretized in the textbook "Zkouška čtení" (Matějček a kol. 1987) and standardized during time period when was used only the analytical-synthetic method of reading.

Obsah

| | | |
|--------|---|----|
| 1. | ÚVOD | 9 |
| 2. | TEORETICKÁ ČÁST | 11 |
| 2.1. | ČTENÍ JAKO ZÁKLADNÍ DOVEDNOST | 11 |
| 2.1.1. | Psychologické základy psané řeči | 12 |
| 2.1.2. | Druhy čtení | 14 |
| 2.1.3. | První čtení a jeho etapy | 15 |
| 2.1.4. | Čtenářské nedostatky | 16 |
| 2.1.5. | Požadavky na čtenářský výkon v různých ročnících | 17 |
| 2.1.6. | Gramotnost | 18 |
| 2.2. | PÍSMO | 19 |
| 2.2.1. | Písmo a národy | 19 |
| 2.2.2. | Latinka | 20 |
| 2.3. | METODY VÝUKY POČÁTEČNÍHO ČTENÍ A PSANÍ | 21 |
| 2.3.1. | Vymezení pojmu metoda | 21 |
| 2.3.2. | Metody ve výuce čtení | 22 |
| 2.3.3. | Klasifikace metod počátečního čtení | 25 |
| 2.3.4. | Metody počátečního psaní | 26 |
| 2.4. | METODA GENETICKÁ | 27 |
| 2.4.1. | Josef Kožíšek | 27 |
| 2.4.2. | Podstata genetické metody | 28 |
| 2.4.3. | Poupata | 29 |
| 2.4.4. | Metodický postup při nácviku čtení genetickou metodou | 30 |
| 2.4.5. | Experiment Jarmily Wagnerové | 31 |

| | | |
|--------|---|----|
| 2.4.6. | Porovnání genetické metody a analyticko-syntetické metody | 33 |
| 2.5. | PROBLÉMY SPOJENÉ SE ČTENÍM | 34 |
| 2.5.1. | Charakteristika specifických poruch učení | 35 |
| 2.5.2. | Pojem dyslexie | 37 |
| 2.5.3. | Kompenzace | 39 |
| 2.5.4. | Vliv dyslexie na psychiku dítěte | 41 |
| 3. | PRAKTICKÁ ČÁST | 45 |
| 3.1. | CÍLE VÝZKUMU A HYPOTÉZY | 45 |
| 3.1.1. | Stanovené hypotézy | 46 |
| 3.2. | METODIKA VÝZKUMU | 47 |
| 3.2.1. | Charakteristika výzkumného vzorku | 49 |
| 3.2.2. | Popis použitých metod | 49 |
| 3.3. | VÝSLEDKY VÝZKUMU | 51 |
| 3.3.1. | Výsledky výzkumu – 1. třída | 52 |
| 3.3.2. | Výsledky výzkumu – 2. třída | 62 |
| 3.3.3. | Výsledky výzkumu – 3. třída | 73 |
| 3.4. | Zhodnocení hypotéz | 85 |
| 4. | DISKUZE | 87 |
| 4.1. | Rychlost (ČQ) | 87 |
| 4.2. | Technika | 88 |
| 4.3. | Dvojí čtení | 89 |
| 4.4. | Chybovost | 90 |
| 5. | ZÁVĚR | 93 |
| 6. | POUŽITÁ LITERATURA | 96 |

1. ÚVOD

Mohlo by se zdát, že čtení je pro dítě přirozená a samozřejmá aktivita, ale opak je pravdou. Potřebu čtení musíme u dítěte nejdříve probudit. Podporovat jeho zájem o knížky. Nejlepším řešením je vlastní příklad, a jestliže dítě nevidí ve svém okolí, že dospělí čtou a mají četbu knih jako samozřejmou součást života, nemusí mít motivaci. A pokud dítěti čteme před povinnou školní docházkou každý večer, zvykne si a vznikne u něj v pozitivním slova smyslu na četbě zvyk. A vlastním čtením dítěte se utváří návyk.

Umět číst neznamená pouze bravurně zvládnout techniku čtení. Četba knih obohacuje život dítěte a napomáhá mu porozumět sobě, svému okolí a světu vůbec. Děti, které mají problémy v osvojování či v rozvoji čtení, tzv. dyslektici, mají výchozí pozici těžší než děti, které netrpí specifickou poruchou učení. Právě tyto děti se specifickou poruchou učení představují rizikovou skupinu, která by se dala charakterizovat nechutí ke čtení.

Ta narůstá častými neúspěchy, převládají pocity odporu ke knížkám. Čtenářská dovednost zastává v naší společnosti důležitou hodnotu a je zdrojem informací, které využíváme ke vzdělávání i práci. Je pozitivní, že zájem o specifické poruchy učení i metody výuky čtení v posledních letech narůstá a umožňuje účinnou pomoc dětem, které potřebují specifický přístup. (Mertin 2004)

Po roce 1989 už také není povinnost učit děti v prvním ročníku pouze analyticko-syntetickou zvukovou metodou a záleží na vyučujícím, zda zvolí jinou alternativu. Nejčastěji tuto variantní volbu představuje metoda genetická. Kdybychom se však zaměřili na četnost používání ve výuce, zjistili bychom, že stále převažuje osvědčená analyticko-syntetická metoda. Globální metoda, která prezentuje další z mnoha metod prvopočátečního čtení, je ve školách využívána hlavně v případě individuální výuky, kdy se pro žáka nejeví vhodná ani jedna z výše uvedených metod, zejména však u dětí s jinými handicap – např. u dětí sluchově či mentálně postižených.

Je jisté, že stejně jako dnes i v minulosti se lidstvo snaží najít uspokojivou odpověď na otázku: „Která metoda čtení je nejlepší?“ a polemiky neustávají. Zastánci „svých“ metod striktně setrvávají na svém a odmítají jiné cesty. Pro každé dítě může

být „nejlepší“ jiná metoda. Proto by pozornost měla být zaměřena na otázku: „Je pro toto konkrétní dítě tato metoda maximálně přínosná?“

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1. ČTENÍ JAKO ZÁKLADNÍ DOVEDNOST

„Zájem o problematiku čtení je žádoucí stimulovat i na celospolečenské úrovni – např. podporou občanských sdružení, které se věnují čtenářství, vydáváním propagačních a informačních materiálů, realizací čtenářských kampaní, větší medializací problematiky čtenářství, podporou výzkumů v této oblasti, větším tlakem na přenos poznatků z výzkumu do praxe a jejich efektivní využití v praxi apod.“ (Mertin 2004, s. 18)

Zamyslíme-li se nad tím, jak bychom definovali čtení, je nám jasné, že nestačí naučit se písmena. Podle Hausenblase (1997) znamená naučit se dobře číst, být s to chápat všechny druhy psaných textů, rozpoznat jejich věcný obsah i komunikační pozadí (postoje, hodnocení a další okolnosti) a náležitě na ně reagovat. Současně být rovněž schopen z textu využít informace pro praktické účely např. další studium.

Dovednost je *„získaná dispozice pro užití vědomostí, pro řešení problémů, pro vykonávání určitého druhu činností.“* (Gillernová a kolektiv autorů 2000, s.16)

Nejedná se o nadhodnocení, konstatujeme-li, že čtenářská dovednost má klíčový význam. Vzdělanost má vliv nejen na jedince samotného, ale rovněž na společnost, což je přímý důsledek.

Čtenářská dovednost je jednou z podmínek výchovy a vzdělávání. A úkolem vyučujícího na 1. stupni je tuto dovednost nejen utvářet, ale i upevňovat a rozvíjet. Proto je velice důležité, aby každý učitel ovládal teoretické (fyziologicko-psychologické a gnozeologické) základy čtení.

Jaký je konkrétní rozdíl mezi projevem začínajícího a vyspělého čtenáře? Malý čtenář soustředí veškerou energii na jednotlivé čtenářské operace, avšak s postupným osvojováním čtenářské dovednosti ubývá vědomé kontroly a tato se stává dokonale zautomatizovanou. (Toman 1996)

Předškolní prevence výukových obtíží, zvláště obtíží při učení čtení, je jedním ze zásadních úkolů pedagogicko-poradenské praxe. Již v předškolním období lze usuzovat pomocí celé řady testů na pravděpodobné obtíže dítěte s elementárním čtením. (Křivánek 1994)

2.1.1. Psychologické základy psané řeči

„Po psychologické stránce charakterizuje různé metody čtení a psaní nejen způsob, jak se pomáhá žákovi překonat obtíže čtení a psaní, ale i názor na souvislost procesu učení s duševním životem dítěte.“ (Jiránek; Ditrichová; Riedlová; Lebedová 1955, s. 21)

Vyučování počátečnímu čtení je složitý proces, který zahrnuje mnohá úskalí a právě tato skutečnost je důvodem, proč se k jeho vysvětlení přistupuje skrze různá hlediska. Z pohledu psychologie je čtení označováno jako zvláštní případ zrakového vnímání, při kterém se uplatňují asociace z oblasti řečové kinestéze (vnímání pohybu mluvidel), znalosti a také zkušenosti jedince. Při samotném čtení dochází k několika interakcím. Tyto jsou na sebe vzájemně vázány. Díky myšlenkové činnosti dojde k rekonstrukci obsahové stránky textu, jenž je čten. Míra zrekonstruování je dána několika aspekty: vyspělostí čtenáře, úrovní jeho dosavadních znalostí i zkušeností a v neposlední řadě rozvojem jeho myšlení a fantazie.

Nelze nezmínit vliv citové složky osobnosti člověka, která spolu se zájmy a touhou po poznání je začleněna při rozvíjení dovednosti číst.

V souvislosti se zrakovým vnímáním se uplatňuje diferenciací a identifikací (poznávání stejnosti či podobnosti) optických tvarů a písmen, částí a celků slov. Čte-li dítě, spojuje vlastně optické tvary se zvuky hlásek, skupinami hlásek a slovy. Z toho jasně vyplývá, že významně se zde uplatňuje též sluchové vnímání a pokud je narušeno sluchové ústrojí, dítě má problém, neboť sluch ovlivňuje nejen komunikační schopnosti, ale též psychické funkce (např. pozornost, paměť, citové procesy atd.). Jedná se o tzn. polysenzorickou funkci. Následkem je omezené a zkreslené vnímání, opožděný vývoj řeči a omezená slovní zásoba. Je tedy patrná skutečnost nepříznivého vlivu sluchových vad na čtení, ale také pravopis. (Křivánek; Wildová 1998)

2.1.1.1. MOZKOVÉ HEMISFÉRY A ČTENÍ

Levá i pravá hemisféra současně po stránce fyziologické ovlivňují řeč a mají tedy vliv také na čtení, přičemž každá se podílí na jiných funkcích. Rozložení těchto funkcí:

Levá hemisféra

Řeč – slova a věty

Slabiky (jako fonetické jednotky řeči) Melodie

Konfigurace písmen, která znamenají slovo

Analyticko-syntetizační činnost

Pravá hemisféra

Přírodní zvuky a hluky

Izolované hlásky – fonémy

Rytmus

Prostorové vztahy, tvary, písmena jako tvary

Holistické, globální vnímání,

Emocionální složky vjemů

Díky levé hemisféře mluvíme a rozumíme řeči, rychle a kvalitně zvládá analyzační a syntetizační myšlenkové pochody, je pro ni typický rozklad slov ve slabiky a hlásky (tzv. sekvenční časová analýza). Hemisféra pravá zpracovává celostné podněty, tvary, je zodpovědná za naši orientaci v prostoru a převod zrakových představ do podoby grafické. Je tedy jasné, že přestože spolu obě mozkové hemisféry vzájemně kooperují, učí-li se dítě dovednosti čtení, dostává se ke slovu především pravá hemisféra (seznámení s tvary písmen a hláskování). Do popředí vystupuje levá hemisféra a to v době, kdy dítě začne číst slova a chápat jejich obsah. Trénink hemisfér vhodnými cviky je doporučován odborníky již před nástupem do první třídy, je to vhodná příprava, protože usnadňuje dítěti jeho roli budoucího čtenáře. Je důležité zmínit, že řeč a její vyšší formy u dětí pišících pravou rukou jsou přednostně ovlivňovány z levé mozkové hemisféry a naopak. (Matějček 1995)

Krézková (2002) ve své práci uvádí, že komunikace a především mluvená řeč má klíčový význam pro rozvoj inteligence.

Čtení společně se psaním patří k nejvyšším formám řeči. Cílem čtení je nesporně naučit dítě porozumět tištěné a psané řeči.

Rychlá orientace v textu a zaměření se na podstatné, představuje dnes dovednost, jejíž správné zvládnutí, vede v konečném důsledku k mnohým

výhodám v životě každého člověka. Nenechat se zahltit informacemi, je pravidlo, na které bychom měli pamatovat a vést k tomuto přístupu již malé čtenáře.

Avšak prvotní je jazyková příprava, která vede k obohacení slovní zásoby dítěte a umožňuje následný plynulý přechod k vlastnímu nácviku čtení. Je nezbytné dítě naučit rozlišovat formu (zvukovou stránku slova) a obsah (věcný význam), jelikož toto v mluvené řeči není schopno oddělit. Odborně se tento proces označuje jako tzv. fonemické uvědomění.

Též posilování sluchové a zrakové paměti, plynulých pohybů očí žádoucím směrem a orientace v prostoru je vhodné.

Pro dítě představují zábavu hry zaměřené právě na čtení písmen, slabik a slov, hraje si a současně se učí, aniž by si uvědomovalo jakýkoli nátlak.

Každé dítě je individualita, proto by rodiče ani ostatní, kteří na ně působí, neměli zapomínat, že je nutné cvičení a hry vždy přizpůsobit jeho úrovni a schopnostem, protože v opačném případě dochází k demotivaci a nechuti učit se.

Také délka jednotlivých cvičení by měla být vždy operativně přizpůsobena koncentraci dítěte. Denní doba, kdy jsou cviky prováděny by neměla kolidovat se zájmy dítěte. (Vaněčková 1996)

2.1.2. Druhy čtení

Rozlišujeme čtení hlasité a tiché, toto jsou dva základní druhy čtení. Do jaké míry se v různé kvalitě a proporcí prosazují, souvisí s úrovní rozvoje čtenářské dovednosti.

2.1.2.1. Hlasité čtení

Je první „vývojovou“ úrovní, kterou si dítě musí osvojit. Hlasité čtení má pro učitele funkci diagnostickou, neboť mu umožňuje, aby zhodnotil, zda je čtenářská vyspělost dostatečná. Charakteristický je zřetelný pohyb mluvidel, protože vzniká artikulací hlásek za účasti hlasivek a typické jsou pro ně tyto znaky: správnost, plynulost a uvědomělost. Vyskytuje se ve formě čtení hromadného sborového a paralelního. Jestliže při hlasitém čtení jsou zapojeny hlasivky, není

tomu tak při tzv. čtení šepotném, které je jeho alternativou a tvoří je nápadný pohyb mluvidel. Můžeme ho pozorovat jako doprovodný projev tzv. dvojího čtení, kdy žák slovo přečte nejdříve šepem a potom teprve nahlas. V určité fázi čtenářského výcviku je však považováno za normální projev, avšak ve vyšších ročnících upozorňuje na fakt, že dítě nezvládlo v určité míře techniku čtení a učitel by měl vzít tuto skutečnost na vědomí a vhodným způsobem na ni zareagovat.

2.1.2.2. Tiché čtení

Tiché čtení se rozvíjí v souvislosti s automatizací procesu čtení. Na rozdíl od čtení hlasitého je pro čtení tiché příznačné, že žák vnímá text pouze zrakem, mluvidla zůstávají v klidu, což v důsledku znamená, že začínajícímu čtenáři způsobuje nemalé nesnáze, neboť dítě nedokáže vnímat obsah slov, aniž by pohybovalo rty. Jestliže jsou překlenuty počáteční potíže, skýtá tiché čtení mnohé výhody – např. individuální tempo čtení, návrat k zajímavým pasážím v textu apod. A konečně je zcela určitě rychlejší. Pravidelněji je zapojováno od druhého ročníku a přibližně od pátého ročníku získává značnou převahu. Variantu představuje tzv. čtení studijní, které je specifickou kvalitou tichého čtení a intenzivněji se rozvíjí až od 4. ročníku. (Toman 1990)

2.1.3. První čtení a jeho etapy

Fabiánková; Havel a Novotná (1999) uvádějí, že byl jako podivuhodný shledán fakt, že děti na počátku školní docházky jsou schopné v průměru rozpoznat 10 rozdílných písmen. Kromě toho 15 dovedou také napsat. Proces učení se u jednotlivých dětí liší a stejně tak počet slov, které dovedou rozeznat. Právě tak difference v rozvoji myšlení a ve výsledcích čtecích dovedností jsou znatelné. Rovněž chyba není považována za chybu v pravém slova smyslu, ale jako zdroj poučení, který má pozitivní dopad v následném rychlejším tempu.

Paulová (2006) uvádí, že děti, které se naučí spontánně číst již v předškolním věku, nepoužívají ke čtení slabiky. Proces učení probíhá obvykle tak, že se dítě ptá, jak se jmenuje nějaké písmeno, čte slovo po písmenech a následně se zjišťuje, co to znamená dohromady. Vyskytují se však i děti, které se občas zeptají na název některého písmena a rodiče najednou zjistí, že jejich dítě čte.

Děti, které se naučí číst před nástupem do školy, nevyužívají tedy ke čtení slabiku. Toto zjištění svědčí ve prospěch genetické metody a její charakteristiky jako metody přirozené.

Proniknout do smyslu čtených slov znamená pro dítě, které se nachází v pozici čtenáře-začátečníka, nelehkou situaci, protože jakmile získá status čtenáře pokročilého, nastává fáze, kdy chápe text bezprostředně za zrakovým vnímáním textu anebo dokonce souběžně!

Dovednost čtení z hlediska jejího utváření je rozdělena do tří etap: analytické (ovládání částí celku), syntetické (vznik celostní struktury slova) a etapy automatizace. Pouze krátce se o každé zmíním. Analytická se dále rozděluje na stupeň ovládání písmen a stupeň, který se soustřeďuje na slabičně analytické čtení, jenž prolíná též do druhého ročníku, kdy pokračuje výuka čtení. V syntetické etapě se pozornost zaměřuje především na zrakovou syntézu, která je součtem složitých funkcí vnímání, pozornosti, představivosti, procesu paměti, myšlenkových procesů a nesmíme zapomenout uvést též artikulační motoriku. Plynulost, rychlost a výraznost poukazují na průběh a vyspělost čtenářského výkonu a tedy automatizaci. (Toman 1990)

2.1.4. Čtenářské nedostatky

Jelikož naučit se číst představuje velice složitý proces, může se stát, že si dítě navykne využívat mechanismy, které mu při osvojování mohou určitým způsobem pomáhat, ale v konečném důsledku mu škodí, a proto je žádoucí se jich vyvarovat. Jedná se o chyby vznikající při osvojování čtecí dovednosti. Mezi tyto zlozvyky patří ukazování prstem, které vede k lepší orientaci v textu, ale způsobuje, že žák se nadměrně soustředí na písmeno nebo slabiku a zmenšuje si takto zorné pole a čtení se poté jeví jako pomalé a neplynulé. Někdy si dítě též pomáhá pohyby hlavy. Další úskalí je přechod na nový řádek, které se projeví návratem k tomu, co již v textu přečetl nebo tím, že náhle přeskočí několik řádků najednou, čemuž se dá předejít tehdy, vytvoří-li si žák dovednost pohybovat očima po diagonále, tedy z konce přečteného řádku na řádek, který následuje. Nesprávný návyk je také pohybování mluvidel, které se váže k polohlasnému čtení nebo šepotnému čtení a

zamezuje zvýšit rychlost čtenářského výkonu. Abychom odstranili tento nedostatek, vyžadujeme důsledně, aby žák pochopil obsah textu co nejdříve, aniž by vyslovoval. Učitel by vždy měl věnovat zvýšenou pozornost těmto průvodním projevům a vhodným působením zamezit jejich přetrvávání. (Toman 1990)

2.1.5. Požadavky na čtenářský výkon v různých ročnících

Každý ročník s sebou přináší dané cíle, kterých by mělo být žákem ve výuce dosaženo. Podrobněji k jednotlivým ročníkům dále.

Tzv. elementární výcvik čtení se uskutečňuje v 1. ročníku a je v počátečním rozvíjení čtenářských dovedností nejdůležitější.

Ve 2. ročníku má být dosaženo správného čtení s porozuměním přiměřeně dlouhých textů. Důraz je kladen na správný slovní přízvuk, uplatňují přirozenou intonaci. Tiché čtení s porozuměním se uplatňuje více a žák se stále lépe orientuje v textu, který přečetl. Je nutné, aby vyučující respektoval individuální zvláštnosti žáků. A též prostředí, ze kterého dítě pochází má vliv, neboť porozumění čtenému závisí na vědomostech a zkušenostech, které nabylo v rodině, ve škole i mimo školu, na jeho vývoji atd. Obohacování slovní zásoby, tvorba otázek a odpovědí, reprodukce krátkých textů z čítanky, přednes krátkých básniček, jsou též součástí vyučování čtení. Dbá se na rozvoj mluvené kultury žáků. Čítankové texty obsahují pohádky, pohádková vyprávění o zvířátkách a věcech a povídky o dětech. K osvojování literárních textů probíhá i za pomoci poslechu. Využívá se práce s ilustrací, rozhovoru apod. Učitel se soustředí i na postupné zvyšování tempa čtení u svých žáků.

Ve 3. ročníku se dovednost číst u žáků rozvíjí k plynulému, vhodně členěnému a přirozeně intonovanému čtení souvětí. Také tiché čtení se rozvíjí stejnoměrně s hlasitým přednesem. Dbá se na správný slovní i větný přízvuk a také na artikulaci a správnou výslovnost, a tudíž i na ekonomické dýchání. Opět se rozšiřuje i slovní zásoba a dítě dovede přesněji odhadnout významové odstíny.

Pro 4. a 5. ročník je typické, že dítě by mělo mít zvládnutou techniku čtení a pozornost vyučujícího se zaměřuje na výcvik čtení uměleckých textů a studijních textů naukových. Čtení se tedy dostává do pozice, která dítěti zprostředkovává další vzdělávání.

V následujících ročnících je třeba posilovat také rychlost čtení, ale měla by zůstat zachována kvalita čtení, správnost, výraznost, plynulost. (Fabiánková; Havel; Novotná 1999)

2.1.6. Gramotnost

Gramotnost bývá obvykle chápána jako široký komplex vzájemně propojených jazykových kompetencí. (Kolláriková; Pupala 2001)

Jinak byla gramotnost chápána před sto lety a jiný pohled na ni je v současnosti. Tato proměna je součástí přirozeného vývoje společnosti. V době výuky trivia byl gramotný takový člověk, který dokázal číst, psát a počítat.

„Gramotnost je chápána jako komplex vzájemně propojených a neoddělitelných jazykových kompetencí s důrazem na komunikační, expresivní a jiné funkce. Rozvíjení těchto funkcí má probíhat souběžně za smysluplného a reálného používání dítětem, musí být propojeno s chápáním, porozuměním a chápáním.“ (Martinská 2005, s. 4)

2.1.6.1. Funkční gramotnost

Znamená být schopen uplatnit určitou dovednost v praxi. V různých situacích i při různých činnostech.

„Funkčně gramotné jsou osoby, které jsou schopny vypořádat se s různými úkoly, s nimiž se mohou setkávat v každodenním životě, např. číst s porozuměním návody na užívání léků, vyznat se v jízdním řádu, vyplňovat různé úřední formuláře, apod. Jsou to tedy úkoly, jenž nejsou založeny na činnostech plánovaných ve školním kurikulu, nýbrž lze předpokládat, že reflektují soubor dovedností nutných pro fungování jedince ve společnosti a v zaměstnání.“ (Průcha 2000, s.165)

Funkční negramotnost je opakem funkční gramotnosti.

2.2. PÍSMO

Psaní je v 1. ročníku nedílnou součástí čtení. Z tohoto důvodu zařazují do diplomové práce též kapitolu týkající se písma a jeho historie.

Vývoj písma písma je velice složitý a na úvod se zaměříme na předstupně písma. Mezi ně řadíme tzv. vlastnické značky v podobě kruhu, srdce apod., které se ustálily k označování majetku již v pravěku, a které se vypalovaly např. do kůže dobytka. Následovaly vrubové hůlky, které měly funkci evidovat půjčené věci, zpravodajskou nebo sloužily též jako kalendář. Taktéž uzly na šňůrách se využívaly za tímto účelem, přičemž vazba i vzdálenost měly výpovědní hodnotu. (Fabiánková; Havel; Novotná 1999)

2.2.1. Písmo a národy

Tato tematika je z velké části propojena s písmem, proto se o písmu a jeho vzniku zmíním, neboť právě znalost písma tvoří základ pro budování jednotlivých metod.

Nejstarší písmo je písmo předmětové. Jde o metodu napodobování a vlastních pokusů zpracovávat materiál. Zprávy „psané“ v uzlovém písmu (vázání různých uzlíků). Příkladem je uzlové písmo indiánů či „uzlové dopisy“ Peršanů. Další druh písma, který můžeme zařadit do této skupiny, jsou Runy. Runami jsou nazývány zářezy na hůlkách a takto „psali“ staří Germáni.

Navazuje písmo obrázkové, nazývané taktéž piktografické, jež je realizováno kreslením a malováním do podoby stylizované kresby. Vezmeme-li však v úvahu, že je v komunikaci nutné vyjádřit taktéž vlastnosti, děje a činnosti. Je patrné, že pouze skrze obrázky daného předmětu to možné není. A tak vzniklo písmo ideografické, které se vyznačuje tím, že kresba má přenesený význam. Např. muž, jež má dlouhý vous, ilustruje stáří. (Křivánek; Wildová 1998)

Vyjadřovat se skrze obrázky však mělo zásadní nevýhodu, jež vedla k nutnosti hledání změny a jejímu uplatnění. Touto nevýhodou se ukázala být přílišná rozsáhlost a nepraktičnost vyjádření myšlenky. A proto se začalo využívat písmo hláskové, které umožnilo preciznější formulaci řečeného.

Podstatné postavení kromě písma samotného zaujímaly také látky, které byly nazývány látkami psacími a také psací náčiní.

Mezi látky, jež byly hojně využívány, řadíme hlinu, kámen a též papyrus neboli šachor papírodárný. Využívali jej za účelem výroby psací látky Egyptané. Nemělo by zůstat bez povšimnutí, že schopnost číst a psát se považovala za privilegium vyvolených a ti, kteří se do tohoto uskupení řadili, byli ostatním nadřazení. V Egyptě také vznikaly první písárny. A stejně tak jako ostatní starověké národy (např. Babyloňané), pohlíželi na písmo s posvátnou úctou. Hieroglyfické písmo začali používat již na přelomu 4. a 3. tisíciletí.

Vynálezem Johanna Guttenberga se v roce 1445 započala psát nová éra. Vynalezení knihtisku odstartovalo kolektivní produkci knih a koncem 18. století byla oficiálně založena první strojová sazba.

Také psací nástroje se od dob, kdy se psalo třtinovým perem značně proměnily a prošly značným vývojem. Od štětců (Číňané užívali králičí nebo krysí chlupy) a rydel, přes husí brk až k ocelovému peru s násadkou a psacímu stroji. Dnes již doba ovšem pokročila natolik, že dnešní děti budou znát psací stroj již jen jako muzejní exponát. A není to tak dávno, kdy jej bylo možno směle zařadit do kategorie moderních výdobytků... Dnes místo pera s násadkou běžně píšeme propisovací tužkou a místo psacího stroje zapisujeme na počítačích. (Čapka; Santlerová 1994)

2.2.2. Latinka

Za základ našeho písma je pokládána latinka, jež se vyvinula v latinském jazyce a její vývoj probíhal po několik tisíciletí. Tvary písmen byly ovlivněny psacími nástroji, které se používaly (Řekové – rydlo, Římané – dláto) a také podkladovým materiálem (Řekové – vosková deska, Římané – kámen).

Od psaní verzálkami a minuskami z důvodu zefektivnění se písmo zjednodušovalo a vznikly různé druhy písma např. unciální a polounciální. Druhé uvedené bylo předstupněm pro tzv. písmo národní, které naopak bylo zdobnější, ale taktéž hůře čitelné, a tak vznikla karolínská minuskule, malá abeceda, jejíž vývoj byl urychlen v 9. století za vlády Karla Velikého. Karolínská minuskule má v sobě

obsažen primát uzavření systému malé a velké abecedy tak, jak je používána doposud a navázalo na ni písmo gotické, které se vyznačuje lomenými tvary a udržovalo si čelní pozici v západní oblasti vzdělanosti až do 15. století. A bez zajímavosti není ani to, že jeho vývoj se nezastavil a vyvíjí se až do 20. století v podobě písma majuskulního-velká písmena (odvozené ze starých římských nápisů), minuskulního-malá písmena (navazuje na karolínskou minuskuli), knižního kurzivního i polokurzivního. V průběhu 14. a 15. století se vyvinulo písmo humanistické jako reakce na rozvíjející se humanismus a renesanci. Předchůdcem dnešního rukopisného písma je tzv. renesanční kurzíva. V českých školách se psalo kurentem a školy německé ho užívaly dokonce až do roku 1941. (Malý; Mikulenkova 2004)

Křivánek, Wildová (1998) znalost předávání písma od generace ke generaci chápou jako nezbytnou podmínku trvání lidské civilizace.

2.3. METODY VÝUKY POČÁTEČNÍHO ČTENÍ A PSANÍ

2.3.1. Vymezení pojmu metoda

Při vyučování směřuje snaha vyučujícího dvěma následujícími směry. Žák si má osvojit vědomosti, dovednosti a návyky a záleží též na způsobu, jímž se látku naučí. Pokud je vybrána vhodná metoda, je vysoká pravděpodobnost, že bude dosaženo vyučovacích i výchovných cílů. Opačně lze tedy předpokládat, že nevhodně zvolená metoda ovlivní kvalitu vyučování.

„Metoda je tedy plánovitý a promyšlený způsob vyučování a výchovy. Soubor pravidel, jimiž se vyučování řídí, je potom metodika. Metodika je součástí didaktiky, která se zabývá prostředky a metodami vyučování a jeho účelem, obsahem a místem.“ (Malý; Mikulenkova 2004, s. 7)

Metoda narativní je metoda, která se inspirovala ostatními metodami, využívá jejich dobré stránky a vzájemně je kombinuje podle aktuálního charakteru učiva a jeho cíle. (Malý; Mikulenkova 2004)

Pro srovnání uvedu různé typy klasifikace metod elementárního, neboť jejich vývoj byl nelehký a ani nyní, v 21. století, nelze říci, že byl zcela ukončen a je tedy jasné, že rozřídění se může vyskytovat různé, byť by se od sebe metody odlišovaly v pouhých drobnostech a nepatrně.

2.3.2. Metody ve výuce čtení

Dle Santlerové (1995) nalezneme toto rozlišení:

a) Metody syntetické, které vychází z prvků, jež jsou spojovány v celky.

b) Metody analytické fungují na bázi vycházející z celků a přes tyto pak k poznávání jednotlivých prvků. Obě metody je však možné dále specifikovat podřazenými jmény, neboť výše uvedené členění jsou k nim pojmy nadřazené. Pro jednoznačnou orientaci vždy udám název a stručně shrnu její podstatu.

Ad a) Metoda písmenková (abecední, slabikovací)

Zvládnout názvy písmen bylo prvotní, následovalo spojování ve slabiky a tvoření slov z nich. Abecedu museli žáci umět dokonce i pozpátku, byla psána kurentem a nalepena na prkénku. Na smysl slov a vět se žáci v začátcích nesoustředili a energii věnovali tzv. mechanickému čtení, od nějž posléze přistupovali k tzv. logickému čtení.

V našich končinách se objevila s vyučováním latinky a až do poloviny 19. století zde nacházela své uplatnění, avšak s rokem 1872 se vytratila, protože byla oficiálně zakázána.

Časová náročnost, která tuto metodu provázela, byla v průměru spočtena na dva i více roků a je možno, že hlavní příčina tohoto doprovodného příznaku se odvíjela právě z bezduchého odříkávání slabik, jež dětem nemohlo dávat smysl a pokud dítěti unikal smysl, nastupovalo bezmyslenkovité biflování, jenž se však ukázalo jako užitečné, co se týká pravopisu.

Metoda hláskovací

I tato metoda se potýkala s řadou úskalí a opět zde nalézáme její příznivce a naopak odpůrce. Takovým přívržencem byl např. Beneš Optát se svým dílem

Isagogicon, který vystupuje proti písmenkové (slabikovací) metodě. (Santlerová 1995)

V Čechách spatřil světlo světa spis Zum Unterrichte im Lesen od Amada Schindlera, ředitele školní budovy v Praze, který se v roce 1773 zasazoval za výuku hláskovací metodou. (Santlerová, 1995)

Metoda skriptologická (čtení psaním)

Přibližně v roce 1875 následovala hláskovací metodu, jejíž základ tkví ve sluchové analýze vět na slova a těch poté na slabiky. Důležitou složku zde však představuje rozvoj kreslení. Kreslení sehrává významnou úlohu-vyučující napsal písmeno na tabuli a žactvo je zaznamenalo do vlastních tabulek. A také se jednotlivá písmena snaží vyhledat mezi ostatními písmeny. A právě tento postup vede k tomu, že se vyvine písmo psací. Začíná se velkou psací abecedou, čtení i psaní a až později se přechází i ke čtení malé a též velké abecedy tiskací.

Jména V. Bohdanecký, J. Sokol či J. Šťastný a další patří známým autorům slabikářů, kteří podporovali metodu skriptologickou.

Metoda náslovných hlásek

Zajímavostí jistě je, že tato metoda je součástí analyticko-syntetické metody i dnes, když se vyvozuje hláska (anděl-a, ementál-e apod.).

Metoda fonomimická (normálních hlásek)

Jelikož mohou nastat při rozkladu slov na hlásky obtíže, spočívala fonomimická metoda ve sloučení zvukové podoby hlásky s gestikulací a mimikou. Základem jsou hlásky, jež se mohou projevat jako citoslovce (husa-ssss). V České republice nemá tradici, ale na Slovensku byla vyučována. Jako učební pomůcku tam využívali Koreňův slabikář a také J. A. Komenský ji použil ve Schole Ludus (kapitola 4.1).

Metoda normálních slabik

Mezi čelní reprezentanty zde jsou řazeni Čeněk Holub, který je nejspíše taktéž jejím tvůrcem, Fr. Šumavský či J. Kubálek. Jedná se o původní českou metodu, při které se pracuje s návodnými obrázky, potom se skládají slabiky

z hlásek sluchovou cestou. Aby si žák poradil se čtením slabik, je důležité, jak již bylo řečeno v kapitole 1 této diplomové práce, dostatečně procvičovat zrakové a sluchové analyzátory.

Metoda fonetická

Funguje na principu sledování mluvidel a jejich formování, když děti artikuluji hlásky. Dává možnost imitovat učitele anebo artikulovat s pomocí hláskovacích tabulek. Místopisně se ujala hlavně v německých zemích.

Metoda Petrákova

Je taktéž označována jako metoda postupného a kontrolního průvodního čtení. Její přínos spočívá zejména v inovaci, kterou s sebou přinesla, a která oživila vyučování čtení o další pokrokový přístup. Děti při čtení užívají pouze tiskací písmena (velká a malá abeceda). Učivo je rozvrstveno tak, že je probíráno celý rok a z tiskacího písma se sekundárně přechází k psacímu písmu. Tato myšlenka je patrná též ve slabikářích J. Kožíška, ale i některých dalších autorů.

Slabiková metoda souhlásková

Nápovědné obrázky pomáhají dětem vyvozovat slabiky. Jejím základem je, že spojuje všechny souhlásky s jednou samohláskou (od samohlásky a, dále o, e, i, y, u, ou). Ostatní přidávají k jedné souhlásce samohlásku, což ji činí odlišnou.

Metoda genetická

Je též známá pod přívlastkem Kožíškova. Právě této metodě se budu velice podrobně věnovat v kapitole č. 4.

Ad b) Metoda Jacototova

Nese své jméno po J. Jacototovi, který ji využíval pro výuku dospělých, které vyučoval tak, že jim nejprve ukázal větu, přečetl ji a oni jej imitovali a takto docílil toho, že byli schopni číst ukázaná slova a tehdy následoval rozklad slov na hlásky a slabiky.

Metoda normálních slov

Vžilo se též označení Vogelova a vychází z metody Jacototovy. Svou podstatou připomíná metodu hláskovací. Vychází je zde slovo, nikoli hláska a za povšimnutí stojí, že tato metoda se dochovala v několika verzích.

Metoda Rostohartova a Mertova

Jedná se o dvě různé metody, ale jejich základ je stejný, vychází od normálních slov, avšak M. Rostohart využívá otevřené slabiky a slova rozkládá na hlásky a Fr. Merta z uzavřených slabik, z písmen žáci vytváří slova, ale čtou je aniž by slabikovali.

Metoda globální

Vymyslel ji Ovide Decroly, pocházející z Belgie a povoláním lékař. Měla usnadnit získání dovednosti čtení dětem duševně opožděným předškolním. Stěžejní je u této metody tvarová psychologie (Gestaltpsychologie), žák postupuje od celku, který tvoří věty a slova až k rozboru. Uchytila se nejdříve v Rusku. A na konci 19. století se stala známou pod názvem „americká metoda“. K nám ji dovezl Václav Příhoda a mezi jeho spolupracovníky jsou řazeni S. Vrána, F. Musil a V. Konvička. Od roku 1928 byla zkoušena a o rok později se uplatnila na reformních pokusných školách, kde jí žáci byli vyučováni prostřednictvím První čítanky, což byla učebnice, kterou zpracovali Příhoda – Musilová – Musil. Skládá se z pěti etap (období přípravy, období paměti, období analýzy, syntézy, období výcviku čtení).

Metoda analyticko-syntetická zvuková

Jelikož se jí hodlám podrobně zabývat v kapitole číslo 4, kdy budu její metodický postup porovnávat s metodou genetickou, nyní její popis vynechám.

2.3.3. Klasifikace metod počátečního čtení

Klasifikaci metod uvádí také Malý a Mikulenkova (2004). Jejich rozdělení má tři okruhy. První zahrnuje metodu analytickou, syntetickou a globální. Druhý pojímá metodu induktivní a deduktivní. A do třetího je zde zařazena metoda genetická a dogmatická.

Ad 1. okruh: U analytické metody se při výuce postupuje od konkrétního celku k částem, jedná se tedy o rozbor.

Protikladný postup přináší metoda syntetická, od prvků přechází k celkům, vzniká takto soubor.

Pro globální metodu je charakteristické, že celek přetrvává až do chvíle, kdy žák na základě přirozeného vývoje přikročí k tomu, že jej rozkládá.

Ad 2. okruh: Metoda induktivní má své těžiště v přístupu, kdy žák se na základě znalostí jednotlivých faktů dobere obecných pravd. Indukci je možné porovnat se syntézou.

Metoda induktivní se od deduktivní liší tak, že jednotlivá fakta jsou ozřejmována z obecných pravd a z tohoto důvodu je možné porovnávat ji s analýzou.

Ad 3. okruh: Metoda genetická je založena na rozvoji vědomostí žáka takovým způsobem, jak k nim člověk dospěl během vývoje. Metoda dogmatická klade důraz na přemýšlení a usuzování, poznatky jsou představovány jako hotová fakta.

Křivánek a Wildová (1998) člení metody takto:

Metody syntetické, které vycházejí od písmena. Písmena jsou spojována do slabik a slov. Tyto metody se dělí na slabikovací a hláskovací. Hláskovací má různé metodické varianty (metoda náslovných hlásek; metoda fononimická neboli metoda náslovných hlásek; metoda skriptologická a metoda genetická neboli zapisovací).

Metody analytické celky slov či vět rozkládají na písmena a vedou k poznání hlásky. Taktéž zde se vyskytují mnohé varianty (metoda analyticko-syntetická; metoda normálních slov a metoda globální).

Popříp. existují ještě analyticko-syntetické metody, které vycházejí ze sluchové analýzy mluvené řeči na věty, slova, slabiky a hlásky. Pod tuto kategorii patří pouze jedna metoda (metoda analyticko-syntetická zvuková).

2.3.4. Metody počátečního psaní

Je zajímavé, že některé metody prvopočátečního čtení oddělují psaní od čtení a psát se žáci učí až později. Jiné ovšem nabízejí výuku čtení a psaní

současně. Aby byl souhrn metod ucelený, uvedu ve své práci taktéž přehled ilustrující metody počátečního psaní, avšak nebudu se zabývat metodikou.

Naše i evropské školy do 18. století upřednostňovaly tradiční metody mechanické. Jejím druhem je metoda kopírovací, která dala později vzniknout metodě pauzovací. Doba před 1. světovou válkou je významný mezník, neboť právě tehdy kulminovaly snahy o reformu psaní, které poukazovaly na potřebu vyšší rychlosti při psaní. Předtím byl za cíl vyučování vyznáván krasopis a stejnojmenný byl i vyučovací předmět. Kolem roku 1820 se dostává ke slovu metoda syntetická. Vytvořil ji a propagoval J. J. Pestalozzi. Následovala ji metoda taktovací, která má původ ve Francii. A od poloviny 19. století se dostává ke slovu metoda globální, která našla své uplatnění nejvíce v Americe. Roku 1932 byly standardizovány pro psaní jednotné sešity podle norem ČSN o rozměrech 145x210 mm. Vznikla tzn. analyticko-syntetická metoda, která se používá od roku 1933 a do dnešních dnů nedoznala zásadnější proměny. (Malý; Mikulenková 2004)

2.4. METODA GENETICKÁ

2.4.1. Josef Kožíšek

Josef Kožíšek (1861–1933) český básník a prozaik píšící pro děti, pedagog. Jeho dílo promlouvalo především v čítankách a slabikářích na několik generací (Doma i na sluníčku, Poupata). Takto je představitel genetické metody charakterizován v encyklopedickém slovníku.

„Josef Kožíšek, vynikající znalec dětské duše, básník, zkoumal zákonitosti elementárního čtení. Na základě hlubokého studia, vlastních pozorování, analýzy práce elementaristů a vlastního experimentu došel k závěru, že je třeba elementární čtení změnit. Nejdůležitější je postupovat od celků k částem, od myšlení ke slovům, hláskám a písmenům. Kožíšek rozlišuje čtení mechanické a oduševnělé. Mechanické čtení nevede k rozvoji čtenářské dovednosti. Teprve na základě obou pochodů se žák zmocní čtení, které mu slouží k rozvoji vlastního rozumu.“
(Wagnerová 1991, s. 299)

Podle Václav Příhody je J. Kožíšek „vůdcem učitelů, kteří měli rádi děti, přizpůsobili práci jejich nazírání a jejich zájmům.“ (Wagnerová 1991)

Přispěl k reformě učitelského vzdělání. Byl obeznámen s faktem, že výuka a její kvalita má svůj zdroj obsažen ve vědecké připravenosti učitelů. Sám soustavně studoval nejen pedagogiku, ale též psychologii a zajímal se o tvorbu evropských slabikářů. Upřednostňoval experiment. Metodu experimentu považoval za přínos pro další rozkvět elementárního čtení. (Wagnerová 1997)

2.4.2. Podstata genetické metody

„ Kožíšek označil svoji metodu jako genetickou, neboť požadoval, aby dítě, které se učí číst, prošlo stejnou genezí jako lidstvo.“ (Wildová 2002, s. 19)

Genetická metoda bývá označována jako Kožíškova nebo zapisovací. Zapisovací však není zcela přesné, označoval ji tak Josef Kubálek ve své knize Vyučování ve třídě elementární. Jedná se o vyvrcholení metod syntetických a přechod k metodě globální. (Wagnerová 1996)

J. Kožíšek položil genetickou metodu na aplikaci Hackelova biogenetického pravidla na duševní vývoj dítěte. Pro doplnění, Hackelovo biogenetické pravidlo předpokládá, že ve vývoji jedince se opakuje vývoj fylogenetického života vůbec. Domnívá se, že ve vývoji dovednosti čtení a psaní se opakuje evoluce písma a psaní ve vývoji společnosti, proto vyznává myšlenku, aby dítě třeba pouze ve zkrácené verzi absolvovalo „obrázkové písmo“, které mu zprostředkuje pochopení smyslu písemného sdělení. (Křivánek; Wildová 1998)

Její podstata se odvíjí z historického vývoje písma a je založena na 3 hlavních podkladech. První z nich říká, že člověk prvotně zaznamenával svoje myšlenky pomocí kresby (tedy dítě kreslí a „čte“ obrázky) a postupně se přeorientoval na záznam prostřednictvím symbolů (dítě píše a čte symboly, což je druhý kořen. A třetí ukazuje, že na základě dvou předchozích člověk v současnosti zaznamenává své myšlenky hláskovým písmem (dítě píše a čte písmena, slabiky a slova). (Malý; Mikulenková 2004)

Genetická metoda pronikla opět do výuky ve 2. polovině 90. let zásluhou Jarmily Wagnerové, která Kožíškovu metodu modernizovala a zahrnula do ní analyticko-syntetické prvky. (Mertin a kol. 2001)

2.4.3. Poupata

V roce 1913 byla vydána poetická čítanka Poupata, jejímž autorem je právě J. Kožíšek. Pohotově vystihl, že je nezbytné, aby příběhy i básničky v ní prezentované byly pro děti srozumitelné. Patří ke klenotům české literatury, ač její formát je malý. Má 128 stránek.

„Tvoří ji dva prvoučné obrázky k říkance Zajíc seče otavu, liška pohrabuje, komár na vůz nakládá, muška sešlapuje. Do strany 15 pak probíhá nácvik písmen velké tiskací abecedy, slov a vět. Do strany 45 pokračuje v nácviku velké tiskací abecedy, ale v menších rozměrech. Do strany 65 nacvičuje malou tiskací abecedu a do strany 93 probíhá upevňování velké i malé tiskací abecedy. Nácvik psaného písma malé i velké abecedy uvádí na straně 94 – 117. Texty ke čtení pohádek v tiskací abecedě běžných rozměrů zařadil na stranu 118 – 126 a nazval Babiččin koutek.“ (Wagnerová 1996, s. 6)

J. Kožíškovi se podařilo s využitím ohebnosti českého jazyka, že si začínající čtenář osvojoval krok za krokem dovednost čtení a to, co čte, vnímal jako myšlenkové celky. Poupata hovoří k dítěti a s dítětem.

Poupata jsou rozčleněna do 5 oddílů, které jsou nazvané Čtení průpravné, Čtení hláskové, Ze světa malých, Písmo psané a Babiččin koutek. Učitel je veden k správnému metodickému postupu pomocí Poznámek.

Velice oceňovanou skutečností je zřetel k hygieně čtení, který je v Poupatech zohledňován. Typy psacího písma jsou výrazné a také tiskové typy lze rozeznat z určité vzdálenosti. Od čtení tiskacího písma hůlkového, které nesvádí k tvarovým záměnám, se přesunuje v čítance k písmu psacímu a zdůraznit je třeba i promyšlené členění veškerých textů. (Kožíšek 1914)

„Poupata jsou knížka, která způsobila u nás radostný převrat, mohutný krok vpřed, a která nám ve školském světě nadělá mnoho cti. I cizina, která až dosud

v tomto směru byla vzorem, skloní se před dilem Kožíškovým, jež právem může autor nazvat životním svým cílem, třebaže nebylo by finalem jeho činnosti, od které slibujeme si ještě mnoho.“

„Snad teprve budoucnost ocení správně význam obrodné Kožíškovy práce, jeho odvalu a jeho lásku k nejmenším, jež stvořila toto dílo.“ (Kožíšek 1914, s. 11)

Kožíškovými Poupaty se inspiroval František Jungbauer a uspořádal učebnici, kterou pojmenoval *Doma i ve škole* (1950), autorem ilustrací je František Ketzeka. Zásadní rozdíl je ovšem ten, že od začátku využívá k výuce čtení malou tiskací abecedu. (Malý; Mikulenkova 2004)

2.4.4. Metodický postup při nácviku čtení genetickou metodou

Úvodní setkání s písmeny bylo pro děti s písmeny ve funkci zkratk jmen či příjmení spolužáků. Z praktických důvodů použil vyučující též některá příjmení dětí, aby takto byly seznámeny s téměř celou velkou hůlkovou abecedou. Zkratky J. Kožíšek nazýval tzv. písmeny s uzlíčky, která však v sobě mají obsaženo jméno celé. Např. „A.“ je Anička, „N.“ může být Novák. Již od prvopočátku výuky tedy žáci byli schopni zapsat věty, kde se sdružují písmena s obrázky a jednoduchým záznamem domluvených sloves. Sloveso mělo přidělen symbol čárky. Děti mohly též zapisovat hůlkovým písmem – velkými písmeny. Ukázková věta: „ Anička má jablíčka.“ po zapsání dětmi vypadá takto: A. – (obrázek dvou až tří jablek).

Postupně se děti učily další písmena. Od zkratk přecházely k samostatným písmenům. Od zkratky odebraly uzlíček a pro samostatné písmeno vytvořil termín tzv. hlásek. Odtud byl už jen krůček k seznámení s hláskou, které spojovaly a četly. Tedy „M“ a „A“ tvoří „MÁ“.

Navazující texty se stávaly postupně delší a v učebnici Poupata jsou od str. 10 do str. 45 psány velkými hůlkovými písmeny. Od str. 65 do str. 93 následují tiskací písmena (s „patkami“) a od str. 94 jsou žáci seznamováni s psacími písmeny. Vyplývá tedy, že až od konce 1. pololetí se děti seznamovaly s psacími písmeny. Osvojovaly si je však rychle, protože mnoho písmen má tvary psací

podobné tiskacím a této skutečnosti učitel při nácviu využíval. (Křivánek; Wildová 1998)

Kožíškův názor byl ten, že malá psací abeceda je pro elementární písmo složitá a dítě, které se snaží o správnou techniku psaní, spotřebuje veškerou svou pozornost právě takto. Neznamená to však, že by si neuvědomoval důležitost osvojení psací abecedy, bylo mu jasné, kromě nácviu čtení, musejí děti zvládnout i předepsané normální písmo. Pouze pochopil, že velká abeceda hůlkového písma se sestává z jednoduchých čar, kde převažují přímký svislé a vodorovné, jejich počet je malý, jsou dostatečně velké i výrazné a nezatěžují zrak, paměť ani ruku, a proto je vhodné ji využít při počátečním osvojování dovednosti číst. Svou domněnku si potvrdil experimentem, který prokázal, že pro základy čtení je skutečně vhodnější písmo hůlkové. K tomuto tvrzení se přiklání též Václav Příhoda, propagující u nás globální metodu. (Wagnerová 1996)

2.4.5. Experiment Jarmily Wagnerové

Školní rok 1995/1996 se stal rokem, ve kterém PhDr. Jarmila Wagnerová, CSc., provedla v praxi experiment, který schválilo MŠMT ČR, kdy byly děti vyučovány čtení genetickou metodou a inspirovala se při jeho aplikaci nejen myšlenkami Kožíškovými, ale též Příhodovými. Postup nebyl totožný s postupem, který se používal na počátku 20. století. Doba pokročila a děti se dnes běžně setkávají s počítačem a písmena na ně útočí ze všech stran téměř denně, obzvlášť hůlkové písmo. Děti se ho často snaží napodobit.

Experiment se uskutečnil v 1. ročníku základní školy, která byla vybrána nahodile a zúčastnilo se ho dohromady 22 žáků.

Za tímto účelem zkomponovala čítanku, která nese název Učíme se číst. V současné době již existuje i pracovní sešit, jenž je její nedílnou součástí. Spoluautorkou pracovního sešitu je PaedDr. Jaroslava Václavovičová. Ilustrace vytvořil Ladislav Noll. Součástí je i soubor 5 písanek a učitelům je určena metodická příručka. Plně respektují osnovy vzdělávacího programu základní škola, ale lze je využít i při výuce čtení v 1. třídě škol, které pracují na základě osnov jiných vzdělávacích programů.

Experiment se skládal ze tří etap:

1. Seznámení s velkou abecedou

Děti se seznamovaly s velkou tiskací abecedou, avšak učebnice byla použita k výuce až po třech týdnech. Nejprve se učily podepsat křestním jménem, což již některé ovládaly z předškolního období. Snažily se podepsat též členy rodiny, kamarády a na známých jménech se učily písmena velké abecedy. Veškeré konání je založeno v této počáteční etapě na motivaci dětí, cílem je vyvolat u nich zájem o čtení, měly by prožívat radost z toho, co dělají. Dále určovaly dlouhé samohlásky, procvičovaly fonemický sluch a snažily se o hláskovou i písmenkovou analýzu a syntézu.

2. Práce s učebnicí Učíme se číst pohádky

Protože učebnice ještě neexistovala, bylo nutné namnožit dětem pracovní listy. Setkaly se zde s pohádkovými bytostmi ze známých pohádek, což je promyšlený krok odvozený z jasného faktu, že snadněji se jim čte o něčem, co znají. Žáci si to, co přečtou také zapíší hůlkovou abecedou, což je zřejmě nejvýznamnější klad genetické metody. Psaní totiž velice posiluje čtení! Dokáží si takto rychleji zapamatovat písmena a osvědčil se tento postup také pro pozdější psaní latinkou. Ověřilo se tedy, že model čtení-psaní má lepší výsledný efekt než model čtení-skládání. V této fázi však není možné hovořit o čtení v pravém slova smyslu, děti si osvojují základy čtení, upevňují si znalost velké tiskací abecedy a správné čtenářské návyky. Druhá etapa probíhá zhruba do poloviny až konce měsíce listopadu. V listopadu se přistoupilo také k psaní psacím písmem, stalo se tak v době, kdy děti znaly malá tiskací písmena, ale nezapisovaly je, protože jsou tvarově složitá a není nutné je v této etapě používat. Tato etapa je zakončena prověřovacím testem.

3. Přejít ke čtení malými tiskacími písmeny

Třetí etapa je zaměřena na zvládnutí přechodu ke čtení malými tiskacími písmeny. Jakmile děti znaly bezpečně velkou tiskací abecedu, přirozenou cestou došlo k uplatnění tzv. transferu založeného na zákonitosti učení. Jedná se o přenos

dovednosti čtení a psaní. V důsledku toho začali žáci sami číst slova a věty tištěné malými písmeny. (Wagnerová 1996)

2.4.6. Porovnání genetické metody a analyticko-syntetické metody

V 50. letech 20. století byl Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze na příkaz vládnoucí komunistické strany vytvořen první socialistický slabikář První čítanka. Po vzoru Sovětského svazu se směla používat k výuce pouze zvuková analyticko-syntetická metoda společně s První čítankou. Ostatní metody i učebnice nebyly dovoleny. Globální metoda byla pomlouvána a označována za buržoazní přežitek. (Malý; Mikulenková 2004)

Byla neustále propracována a zdokonalována. Často byla též nazývána hláskovou nebo zvukovou. (Křivánek; Wildová, 1998)

V České republice po roce 1989 nadále vychází převážná část učebnic počátečního čtení z analyticko-syntetické metody, přestože již dávno neplatí unifikace metod ani učebnic. Objevují se však už učitelé, kteří neváhají zkusit učit v prvním ročníku genetickou metodou, a pokud to vyžadují okolnosti, najdou se i takoví, kteří vyučují žáka individuálně za pomoci metody globální, jestliže je pro něj prospěšnější a výsledky jsou lepší.

Abychom mohli porovnat, v čem se od sebe genetická a analyticko-syntetická metoda odlišují, musíme si popsat jejich podstatu. Genetická metoda a její specifika jsou uvedena v této kapitole pododdíl č. 4.2. Analyticko-syntetickou metodu si popíšeme nyní.

Dítě se učí číst s několika písmeny, z těch vytváří slabiky a jednoduchá slova. Je nezbytné, aby pochopilo vztah mezi písmenem (tzn. grafém) a hláskou (tzn. foném). Grafém a foném jsou nejmenší části jazyka. Časem jsou ze zvuků, které představují, vyvozována písmena další. Jak si můžeme povšimnout, je zde přeceňována technika (dekódování). Vlastní funkce čtení (přístup k významu) zde sehrává pasivní úlohu. Další skutečnost, která se jeví jako značné negativum, je ta, že dítě má zpočátku k dispozici jen malý počet písmen a postup nácvičku je tedy

poměrně nudný a obsahuje prvky drilu. Dítě čte některá slova znovu a znovu. V důsledku toho se je naučí v textu postřehovat. Tento rys je totožný s prvkem, který se vyskytuje v globální metodě. Pokud dítě pochopí principy čtení a zvládne znalost všech písmen, dovede přečíst cokoli. (Čížková; Linc; Mertin; Pišlová 2001)

Naopak J. Kožíšek k mechanickému pochodu při čtení podotýká, že mechanický pochod mluvní, je nedostačující! Dovězení duševního pochodu přináší dítěti pravé uspokojení. Dítě zajímá pojmový obsah slova. Chápe-li význam čteného, pak si uvědomuje, že čtení mu otevírá bránu k novým informacím, nechybí mu motivace, dítěti čtení přináší radost. Kožíšek spatřuje metodu slabikovací jako nepřirozenou, obtížnou a zdlouhavou. V genetické metodě je důraz položen na porozumění, žáci se nejdřív seznamují se šesti samohláskami krátkými a čtyřmi dlouhými a s jedenácti souhláskami a tento originální úvod jim zajišťuje snadné proniknutí ke čtenářské dovednosti. (Wagnerová 1996)

Zpět k obecné charakteristice analyticko-syntetické metody. Nejvíce ji mohou zužít jazyky, které mají fonetický pravopis, tzv. většina slov se vyslovuje stejně, jako jsou napsaná. Dělí se na tři etapy: Období praktické přípravy žáků; Období analytického způsobu čtení; Období přechodu k plynulému čtení celých slov.

Souběžně s výukou čtení probíhá výuka psaní. Žákův rozumový vývoj probíhá společně s vývojem motorickým a s výchovou estetického citění. Pod rozumový vývoj je řazena schopnost provádět analýzu a syntézu, porovnávat, hodnotit, chápat a tvořit pojmy a kategorie. Pod vývoj motorický pak držení těla, schopnost ovládnutí ruky apod. (Frühaufová; Miňhová; Mrázová 1991)

2.5. PROBLÉMY SPOJENÉ SE ČTENÍM

Nahlédneme-li do historie, zjistíme, že obtíže se čtením byly prvotní formou specifických poruch učení, jež byly charakterizovány. První případ uvedl lékař německého původu dr. Kussmaul. Psal se rok 1878 a lékařská zpráva hovoří o muži, který měl normální inteligenci a dosáhl odpovídajícího vzdělání, přestože nebyl schopen naučit se číst. Roku 1887 jiný lékař, také původem z Německa, označil výše uvedený případ termínem „dyslexie. Skotský oční chirurg dr. James

Hinshelwood se setkal v roce 1895 s dospělým s poruchou čtení a jeho problém nazval tzv. slovní slepotou. Svůj poznatek publikoval a zřejmě tím dal podnět k tomu, že v roce následujícím dr. Pringle Morgan byl tím, kdo poprvé popsal specifickou poruchu učení u dítěte, jímž byl chlapec jménem Percy.

Během první čtvrtiny 20. století se specifické poruchy učení dostaly do centra zájmu mnoha odborníků a nyní je jim věnována nebývalá pozornost. Jako první nastínil v roce 1925 americký neurolog dr. Samuel T. Orton teorii vzniku specifických poruch učení, která vychází z vývoje dominance jedné strany mozku. Vytvořil spolu s asistentkou Annou Gillinghamovou učební metody, z nichž řada nachází uplatnění i dnes. (Selikowitz 2000)

„Ostatní už píšou perem a jen já pořád musím psát obyčejnou tužkou. Když čtete, tak se bojím, že mne paní učitelka vyvolá – vůbec mi to nejde. A moje písanka je plná oprav od paní učitelky.“ Malý prvňák asi takhle svoje dojmy nepopíše, ale frustrace z toho, že se mu práce nedaří, a že si neumí poradit, může vyvolat různé somatické problémy nebo „jen“ pocit vlastní neschopnosti. Na nás je, abychom mu pomohli a našli příčinu jeho školních selhání.“ (Těthalová 2006, s. 31)

Profesor neurologie a psychiatrie Antonín Heveroch napsal již v roce 1905 do učitelského časopisu Česká škola článek, který pojmenoval „O jednostranné neschopnosti naučit se číst a psát při znamenité paměti“, jenž je zaměřen na zvláštní poruchy čtení a pravopisu. (Jirásek; Matějček; Žlab 1966)

2.5.1. Charakteristika specifických poruch učení

„Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevovat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako jsou např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.“ Tato definice byla vydána jako první v roce 1967 Úřadem pro výchovu v USA.

Odborníci z Národního ústavu ve Washingtonu v součinnosti s odborníky Ortonovy společnosti a dalšími institucemi označují roku 1980 specifické poruchy učení tímto zněním:

„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci nervového systému. I když se porucha může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nevhodná nebo nedostatečná výuka, psychogenní činitele), není přímým následkem takovýchto postižení nebo nepříznivých vlivů.“ (Matějček 1995, s.24)

Mezinárodní definice uvádí 3 základní kritéria, podle kterých se hodnotí, zda se jedná o specifickou poruchu učení, a která se zjišťují provedením psychologického a neurologického vyšetření. Dítě musí vykazovat zřetelnou disproporci mezi zjištěnou inteligencí a výkony, které podává. Příčinou poruchy nesmí být též tělesné onemocnění a její vznik na základě sociálním nebo emocionálním. A též se musí prokázat dysfunkce kognitivních center v mozku. (Serfontein 1999)

Termín specifické poruchy učení není jediným, který se v této souvislosti vyskytuje. Běžně se můžeme setkat s výrazy vývojové poruchy učení či vývojové specifické poruchy. Vyjadřují totéž a jsou nadřazeným pojmem.

Vliv na vznik specifických poruch učení mají lehká mozková postižení a dědičnost. (Pokorná 2001)

Bylo by naprosto mylné se domnívat, že se specifické poruchy učení projevují pouze při osvojování čtení, psaní a počítání. Pojí se totiž s řadou dalších obtíží, které jsou označovány jako průvodní znaky. (Zelinková 2003)

Obecně můžeme říci, že příčiny, projevy i obtíže specifických poruch učení jsou u každého dítěte zcela individuálního rázu, tudíž i náprava je případ od případu odlišná.

2.5.2. Pojem dyslexie

Popis pojmu dyslexie nalezneme různý, podstata je však vždy totožná, viz dále:

Dyslexie je vysvětlována jako neočekávaná obtíž při učení se plynně číst a psát, projevuje se u dětí i dospělých, jimž nechybí dostatečná inteligence, motivace ani dostatečná výuka – takto charakterizují dyslexii experti, kteří se touto oblastí zabývají. (Bragdon; Gamon 2006)

Dyslexie je vývojová porucha čtení podmíněná poruchami v základních poznávacích schopnostech, která se projevuje neschopností naučit se číst, přestože byly použity obvyklé metody výuky a dítě u něhož byla diagnostikována, má průměrnou inteligenci. Jedná se o mezinárodně stanovený pojem. (Fabiánková; Havel; Novotná 1999)

„Dyslexii definujeme jako neschopnost naučit se číst při jinak dostačující inteligenci.“ (Matějček 1995, s.99)

Diagnóza dyslexie je možná teprve tehdy, pokud je splněno neopomenutelné kritérium, kdy rozdíl mezi úrovní rozumových schopností (IQ - inteligenční kvocient) a úrovní čtení (ČQ – čtenářský kvocient) činí 20-25 bodů. Tento rozdíl se odborně nazývá diskrepančním kritériem. (Zelinková 2003)

2.5.2.1. Příčiny dyslexie

V současné době je možné se setkat se dvěma odlišnými náhledy, které zprostředkovávají odpověď na otázku zabývající se příčinou čtenářských potíží. První pohled vychází z biologických nebo psychických příčin a soustřeďuje se přímo na dítě. Ohnisko druhého přístupu neshledává problém na straně dítěte, ale přiklání se k domněnce, že původ obtíží souvisí se školou a rodinou, tedy orientuje se např. na metodiku prvopočátečního čtení a psaní. Přestože oba názory jsou výrazně jiné, v praxi se prosazují oba, i když u nás i v zahraničí je upřednostňována především verze první. (Mertin 1999)

Podle Matějčka (1995) významnou úlohu schrávají časná poškození mozku tzn. lehké mozkové dysfunkce a nelze se nezmínit v této souvislosti také o

genetických činitelích, jejichž působením dochází k nezralosti určitých funkcí, což má za následek patologie.

Zabýváme-li se příčinami dyslexie, setkáme se v odborné literatuře s různými stanovisky. Nejznámější teorie dyslexie se zakládá na tvrzení, že u dítěte došlo k poškození mozku v matčině děloze. Anebo byla v období prenatalním poškozena levá mozková hemisféra. Je dokázáno, že pravá hemisféra lépe odolává působení negativních vlivů. Důvod spočívá v jejím vývoji, který je oproti hemisféře levé rychlejší a zároveň probíhá dříve. (Bragdon; Gamon 2006)

Matějček (1995) upozorňuje na důsledné rozlišení dyslexie od dyslexie nepravé neboli pseudodyslexie, jejíž příčina se nenachází v nedostatku anebo poruše základních schopností ke čtení, ale tkví v jejich zpomaleném nebo opožděném zrání zapříčiněném nevhodným a nepodnětným prostředím.

Protikladem dyslexie je tzn. hyperlexie, kterou je možno vykládat jako výjimečnou čtenářskou dovednost, kdy dítě již v raném věku čte plynule. Vyskytuje se však též v podobě, kdy se dítě svým intelektem pohybuje na hranici školní vzdělatelnosti, a přesto čte velice dobře.

2.5.2.2. Projevy dyslexie

Podle Zelinkové (2003) porucha postihuje rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění tomu, co dítě čte, což jsou základní znaky čtenářského výkonu.

K. Martinská (2005) shrnuje dyslektické obtíže následujícím způsobem: Dyslektické děti mají narušenou schopnost analýzy a syntézy, taktéž chybí asociace mezi zrakovými znaky a řečovými ekvivalenty, chápání časových a prostorových vztahů je též do jisté míry problematické. Velice častým projevem je záměna písmen, která jsou si tvarově nebo zvukově podobná (b-d). Dochází k zaměňování, vynechávání, ale též vymyšlení písmen, slabik i slov.

Celkově je čtenářský výkon u dětí s dyslexií pomalejší a vyskytne-li se v textu nové slovo, objeví se značné váhání jako průvodní jev, než je přečte. Také zde můžeme sledovat nejistotu, která provází rozlišování měkkých a tvrdých slabik (di-dy, ti-ty, ni-ny) a určování krátkých a dlouhých samohlásek.

G. Pavlidis, Řek působící mezi Evropou a USA, se ve svém výzkumu zaměřil na zkoumání očních pohybů a dyslexie a dospěl k zajímavým závěrům. Oční pohyby dyslektiků se totiž podstatně odlišují od očních pohybů nedyslektiků. Z šetření vyplynulo, že s pomocí očních pohybů by bylo možné objektivizovat diagnostiku dyslexie. A významná je též jeho hypotéza včasné, například již v předškolním věku, dyslexii diagnostikovat. Domnívá se, že je velmi pravděpodobné, pokud se dyslektici okulomotoricky odlišují ve školním věku, pak by mohli rozdílný výkon z hlediska očních pohybů prokazovat již ve věku předškolním. (Jošt 1998)

2.5.3. Kompenzace

Pokud máme u dítěte podezření, že by mohlo být dyslektik, je nesmírně důležité reagovat dostatečně brzy, protože zasáhneme-li včas, je zde vysoká pravděpodobnost, že potíže, které z poruchy učení plynou, se podaří zvládnout lépe.

Učitel hraje velice významnou úlohu, neboť je schopen odhalit obtíže dítěte v zárodku a též je osobou, která vytváří podpůrné školní prostředí. (Elliott; Place 2002)

Vždy je nutno dbát, aby cíl nápravy byl určen individuálně s ohledem na konkrétní případ. Snažit se z předpokladů, kterými dítě disponuje, dosáhnout maximálních výsledků. (Jirásek; Matějček; Žlab 1966)

Kromě výše uvedeného nemá dítě problémy pouze ve výuce, ale specifická porucha učení má negativní dopad též na jeho citový a sociální vývoj a tento se může projevit i v jeho chování jako sekundární symptomatologie.

Tuto souvislost, vliv školních neúspěchů na chování dyslektika, podrobně zkoumali Dieter Betz a Helga Breuningerová z univerzity v Essenu a nazvali ji *Začarovaným kruhem poruch učení*. Dospěli k zajímavému závěru. Kruh se sestává z celkem čtyř stadií. Dítě nastupuje do školy a nikdo, učitel, rodič ani dítě se nedomnívá, že by se mohly dostavit jakékoli obtíže. Přesto se objeví a projeví se sníženým výkonem, ačkoli je dítě podporováno ze strany rodičů i vyučujícího. Ve snaze pomoci mu, je nejen povzbuzují, ale i kritizují, což má odraz v sebehodnocení dítěte, které se chápe jako neúspěšné. Citlivě reaguje na všechny

poznámky svého okolí, trpí pocity méněcennosti a dochází k rozvoji neurotického chování. Dospělým se jeho reakce jeví velice nepřiměřené a působí na dítě ještě důrazněji. Kruh se roztáčí stále více. Školní problémy narůstají, dítěti uniká probíraná látka a strach, který se ho zmocňuje, narůstá. Zákonitě se dostavuje pocit nejistoty, obtížně se koncentruje. Podaří-li se mu cokoli zvládnout, přičítá to náhodě. Narušení sebepojetí se neustále prohlubuje. Bezmoc však pociťují také rodiče a učitelé. Vzniká vzájemná nedůvěra. Začarovaný kruh je nutno chápat jako systémové pojetí specifických poruch učení a chování, kde jsou systémy vzájemně propojené (sebehodnocení dítěte – nároky a očekávání rodičů – nároky školy orientované na výkon). (Pokorná 2001)

V souvislosti s nároky školy na výkon je potřebné uvést, že hodnocení výkonů žáka má především funkci pomoci, neboť jeho prostřednictvím odhaluje a poznává své možnosti, vidí pokroky, může porovnávat své výsledky s výsledky ostatních. Setkává se s úspěchem a učí se vyrovnat s neúspěchem. Právě potřeba úspěchu a výkonu významně působí na jeho chování a jednání. (Kolář; Šikulová 2005)

U dítěte je porušena rovnováha, jestliže se s neúspěchem potýká dlouhodobě a ani situace rodičů není jednoduchá a obě strany mohou reagovat neadekvátním způsobem. A je třeba zdůraznit, že upozorňuje-li dítě na sebe třeba i nevhodnými formami, jedná se o negativní kompenzace, nejde v žádném případě o útok, který by měli považovat za osobní, ale o volání o pomoc, které však neumí vyjádřit jinak.

Při potížích se čtením je kladen důraz na správně zvolený postup nápravy. U dětí, kterým byla dyslexie, diagnostikována se používají tyto didaktické přístupy: Metoda obtahování tvrdých tvarů písmen, Metoda postřehu, Metoda čtení s okénkem, Metoda barevných kostek, Metoda čtení se zakrytím jednoho oka, Metoda společného čtení, Metoda doplňovací, Metoda bzučáku, Metoda Morseovy abecedy.

Mezi zásady, které by měly být použity, pracujeme-li s dyslektikem, patří nutnost vycházet z rozboru diagnostického případu a nápravný postup aplikovat s vědomím, že každý případ je ryze individuální záležitostí, dále dbát na

komplexnost a nezapomínat také na skutečnost, že odborníci by spolu s rodiči a dítětem měli kooperovat. (Fabiánová; Havel; Novotná 1999)

Dyslektici-čtenáři mají specifické požadavky a knihy by tedy měly splňovat určité požadavky. Písmo v knize by mělo být natištěno velkými typy písma, aby umožňovalo správné rozlišení a vnímání tvaru písmen. Ilustrace by měly být bohaté, avšak nikoli příliš abstraktní, protože dyslektici mají problém s orientací v grafech, schématech a mapách. Jednodušší text, úměrný věku a schopnostem čtenáře, by měl být samozřejmostí! Pochopení obsahu je důležité pro pocit uspokojení a posílení čtenářského sebevědomí dyslektika. Vhodnější je rozhodně text, který je členěn na kratší úseky (kapitoly, kratší odstavce), neboť umožňuje dítěti odpočinout si. (Čermáková 1995)

2.5.4. Vliv dyslexie na psychiku dítěte

Školní úspěch je důležitý a cenný vklad do život. Dítě nabývá sebedůvěru a je motivováno, rozvíjí se jeho osobnost a získává kladný vztah k učení. Prohlubují se poznávací procesy a dochází k rozvoji zájmů a schopností, citová vyrovnanost a odvaha překonávat překážky narůstá. Hromadí-li se neúspěch a stupňuje-li se nervozita u rodičů má to na dítě vliv prokazatelně demotivující. (Tymichová 1987)

„Sociální kritéria hodnocení vytvářejí základ pro hodnocení sebe samého, které spočívá v tom, že si člověk připisuje určité vlastnosti, a tak si utváří obraz sebe samého, určité sebepojetí.“ (Čížková 1995, s. 12)

Coleman a Bornholt, uvádějí, že: Dětské sebepojetí má osobnostní a sociální základ. Osobnostní hodnocení bývá do určité míry neobjektivní. Např. srovnání úrovně jiných schopností a dovedností s čtenářskými dovednostmi. Hovoříme-li o sociální úrovni, porovnáváme vlastní čtenářské dovednosti s výkony ostatních dětí, které jsou stejného věku a obvykle pohlaví. (Matějček; Vágnerová 2006)

Přestože již dnes panuje poměrně dobrá informovanost společnosti o specifických poruchách učení oproti minulosti, stále je možné se setkat s názorem, že dyslektické děti jsou hloupé. Předsudky přetrvávají.

„Víte, s čím jsem se setkal, když jsem řekl, že kluk chodí na speciální školu? Tak mi to připadalo, jako když se dřív řeklo, že chodí na zvláštní školu. A je strašně těžký to tomu okolí vysvětlit. Tady je to slovíčko speciální. Když to některý kolegové z práce slyšeli, tak říkali, já ty máš kluka blbce, to si užiješ.“ (Matějček; Vágnerová 2006, s.166)

„Osobnost je chápána jako určitá biologická a psychologická organizace rozvíjející se v učení a především v interakci s druhými lidmi.“ (Čížková 1995, s. 12)

Poznámky, které si děti s dyslexií musejí vyslechnout ze strany spolužáků či dokonce dospělých, jsou nejen nevhodné, ale hlavně nepravdivé. Dítě, které trpí jakoukoli specifickou poruchou učení, má totiž jasný deficit pouze v určité oblasti a jeho inteligence je průměrná a často dokonce nadprůměrná!

Většina rodičů dyslektických dětí byla konfrontována s názorem, že jejich děti jsou jedinci s nízkou inteligencí a je tedy jasné, že základní škola pro ně není vhodná.

Dyslexie není tedy zátěžová pouze pro dítě, ale bezprostředně působí na celou rodinu. Zvýšené riziko se vyskytuje, jestliže je nefunkční a matka samoživitelka řeší finanční situaci. Dále kombinace poruch chování nebo syndromu ADHD s dyslexií s sebou přináší další znevýhodnění.

Na psychiku dítěte má zhoubný dopad, jestliže je podceňováno druhými lidmi. Postupně přejímá jejich postoj, s kterým se identifikuje. Dlouhodobým působením stresu, který vyplývá z toho, že dítě, které trpí dyslexií, přestože vynakládá často zvýšené úsilí a denně jsou s ním prováděna nápravná cvičení, není schopno dosáhnout stejných výsledků jako jeho spolužáci, bývají tyto děti hostilnější a agresivnější. Jedná se o přirozený obranný postoj proti nejistotě.

Děti v první třídě ještě samy nedovedou rozlišit, v čem se svými schopnostmi odlišují od ostatních spolužáků. Vlastní hodnocení si utvářejí skrze informace, které jim zprostředkovávají učitelé a rodiče. To znamená, že teprve ve druhé až třetí třídě si dítě poprvé samo uvědomí, že má problémy se čtením.

Obecně mají tyto děti sklon k nadprůměrnému pesimismu, potlačování citových projevů, mívají zvýšený pocit ohrožení, jsou úzkostnější a očekávají nezdar, což je způsobeno nejspíš tím, že s ním mají bohaté zkušenosti. Sebereflexe je u nich výrazně kritičtější než u spolužáků bez dyslexie.

Děti s dyslexií často trpí pocity smutku, nejistoty, ponížením a často též pocity studu a viny. Jsou frustrovány opakovaným neúspěchem a v důsledku toho jejich pohled na svět může být velmi negativní.

Pocity méněcennosti však mohou narušit nazírání dítěte na sebe i v jiných oblastech. Dochází k tzv. generalizované negativní atribuci, kdy je dítě okolím označováno za neschopné a rezignuje tedy, a protože mu chybí víra ve změnu, kterou by mohlo nastolit vlastní snahou, reaguje naučenou bezmocností. Opakované neúspěchy snižují motivaci dítěte k učení. Dítě nevěří, že by se mohlo zlepšit a někdy být úspěšnější, to znamená, že se přestává snažit a rezignuje. Opačný extrém představují děti, u kterých školní neúspěch paradoxně vyvolá posílení sebedůvěry, a které se nevzdávají a systematicky s podporou dospělých pracují a snaží se. Nárůst sebedůvěry je založen právě na vytrvalém překonávání nepřijemností, boji s problémy.

Vnitřní faktory, ke kterým je řazena emoční odolnost, bazální emoční ladění a typ temperamentu dítěte, ale také vnější faktory, kdy nejvíce zdůrazňován je přístup rodičů a vyučujících, mají prokazatelně nejmocnější vliv na to, které emoce u dítěte potýkajícího se poruchou učení získají na intenzitě. (Matějček; Vágnerová (ed.) a kolektiv 2006)

Někteří dyslektici se naučí úspěšně vyrovnávat s obtížemi, které vyplývají z poruchy učení. Vliv má několik faktorů. Patří mezi ně inteligence, společenské postavení, zájmová činnost, ve které dítě zažívá úspěch, dále se významnou měrou podílí na vykompenzování osoba, která v raném dětství dokáže silně dítě podporovat a povzbuzovat. Pokud je dyslektik úspěšný, má sám tendenci pomáhat druhým. (Ryan 1997)

Samozřejmostí by měla být dostatečná informovanost vyučujících, rodičů, lidí, kteří s dítětem se specifickou poruchou učení přicházejí do kontaktu i samotného dítěte. Dále je nutná tolerance a respektování možností dítěte.

Děti s poruchami učení by měly být odlišným způsobem vzdělávány, ale hlavně hodnoceny. Je to proto, že se jedná převážně o vrozené poruchy, to znamená, že za ně nemohou. A samy bez cizí pomoci je ovlivnit nedovedou. Vyučující by měl při hodnocení a klasifikaci vycházet z možností, které jsou uvedeny ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb., a který rozepisuje Vyhláška č. 73 ze dne 9.2.2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Shrnující nebo též průběžné slovní hodnocení, je možné na základě podání žádosti rodičů se souhlasem ředitele školy po celou dobu školní docházky za podmínky, že porucha přetrvává. Nárok na speciální péči mají žáci, kteří trpí specifickými poruchami učení po celou dobu vzdělávání (i na SŠ). (Jucovičová; Žáčková 2004)

Často přetrvávají mylné názory, které rozhodně mohou spíše uškodit, a proto je více než důležité tyto omyly vymýtit. Nejčastější laický názor se zakládá na tvrzení, že specifické poruchy učení jsou typické pouze pro 1. stupeň základní školy a v období dospívání se ztratí samy. Opak však je pravdou. Jestliže se jedná o silnější poruchu, pak přetrvá a dítě se s ní potýká i na 2. stupni a mnohdy přetrvá dokonce do dospělosti. To znamená, že včasný zásah je nutný, neboť prodleva má na dítě a jeho vývoj katastrofální dopady v podobě sociálních a emocionálních problémů, depresí atd. (Jucovičová; Sovová; Žáčková 2001)

3. PRAKTICKÁ ČÁST

3.1. CÍLE VÝZKUMU A HYPOTÉZY

Záměrem této diplomové práce bylo zjistit, jakým způsobem probíhá vývoj čtenářských dovedností u dětí, které se učily číst genetickou metodou. Také jsem sledovala, jestli se liší vývoj čtení v genetické metodě od analyticko-syntetické metody či je výkonnost u obou uvedených metod totožná. Všimla jsem si, zda a v jakém rozsahu se při výuce genetickou metodou objevují obtíže. Dále jsem zjišťovala, zda se dají použít normy Zkoušky čtení (Matějček a kol. 1987) z 80. let, které vznikaly v době, kdy se výuka čtení uskutečňovala analyticko-syntetickou metodou i pro metodu genetickou, jinými slovy, zda jsou stávající diagnostické nástroje validní. Tyto otázky se dotýkají současné školské praxe. Poradenský systém pracuje s dětmi s poruchami učení, ale je otázkou, zda pracovníci PPP mají dostatek informací k posuzování dítěte. Někdy se dokonce objevuje názor, že v této metodě děti nemívají obtíže ve čtení, že se dyslexie nevyskytují.

V současnosti se v našich školách užívá pro rozvoj čtení metoda analyticko-syntetická a metoda genetická. Genetická metoda vycházející z Kožíška, je stále oblíbenější. Obvykle se řada učitelů, ale i rodičů nebo odborníků přiklání k té či oné metodě, kterou poté preferují. U analyticko-syntetické metody bývá zpravidla zdůrazňována její použitelnost vzhledem k tradici. U genetické metody se vyzdvihuje zájem dítěte o čtení a též velmi rychlý rozvoj čtení v 1. ročníku. Polemizuje se také, která metoda je vhodná pro dyslektiky nebo dokonce, ve které z metod se dyslektici nevyskytují.

Diplomová práce, kterou jsem zpracovala, nevznikala samostatně, nýbrž v koordinaci s diplomovou prací kolegyně Rounové. Zaměřila jsem se na genetickou metodu, kolegyně na metodu analyticko-syntetickou. Vypracovaly jsme analogický výzkumný projekt a obdobně jej realizovaly. Především jsme se zajímaly o rozdíly ve vývoji čtenářských dovedností v těchto metodách, ale současně jsme věnovaly pozornost tomu, jaký je v dnešní době v obou metodách rozvoj čtení v 1., 2. a 3. ročníku, a jak žáci dosahují jednotlivých ukazatelů

rozvíjejícího čtení, na které bývá kladen důraz (rychlost, chybovost, technika a dvojí čtení) a toto vše v průběhu jednotlivých etap testování (listopad, březen, červen). Výzkum koresponduje se standardizací Zkoušky čtení, která probíhala též ve 3 etapách. Při výzkumu byl využíván právě materiál Zkouška čtení (Matějček a kol. 1987), který bývá používán pro diagnostiku dyslexií. Avšak odborníci poukazují na fakt možného dosahování různé úrovně čtení v jednotlivých ročnících v porovnání s materiálem 80. let. A to ani nehovoříme o tom, že tento materiál nemusí být vhodný pro genetickou metodu čtení.

Srovnání výsledků obou diplomových prací by mělo pomoci diskuzi o odlišnostech mezi oběma metodami a o příhodnosti Zkoušky čtení (Matějček a kol. 1987) pro diagnostiku v současných podmínkách.

Cíle práce byly následující:

1. Postřehnout vývoj čtenářských dovedností v genetické metodě od 1. do 3. ročníku ZŠ v rámci 3 sledování v každém z ročníků s použitím Zkoušky čtení (Matějček a kol. 1987).
2. Dále zjistit názor vyučujících (elementaristů) na to, co se v daném ročníku rozvíjí, a jakým způsobem. Toto jsem zjišťovala metodou nestandardizovaného dotazníku.
3. A též postihnout zájem o čtení u dětí v jednotlivých ročnících, což jsem stanovovala metodou strukturovaného rozhovoru.

3.1.1. Stanovené hypotézy

H1 a) Domnívám se, že se v průběhu 1. ročníku zvyšuje počet správně přečtených slov za 1 minutu.

Tento předpoklad koresponduje s cíli výuky dané metody. Rychlost čtení bývá považována za jeden z ukazatelů rozvoje čtenářských dovedností.

H1 b) Předpokládám, že v jednotlivých sledováních v daném ročníku bude konstantní podíl žáků hodnocených v pásmu podprůměru.

Tato hypotéza vychází z norem Zkoušky čtení (Matějček a kol. 1987), které dodržují Gaussovo normální rozložení, tedy že ve sledované populaci jsou trvale v pásmu defektu 2-3 % populace, v pásmu podprůměru se jedná o 14 %. Pokud se objevuje menší – vyšší procento podprůměrných dětí, znamená to, že ve sledované skupině žáků vyučovaných genetickou metodou nejsou normy vhodné.

H1 c) V průběhu rozvoje čtenářských dovedností v genetické metodě se postupně zlepšuje technika čtení. Nejprve děti pracují se shluky písmen (fonémy). Využívají také strategie čtení v duchu a v určité etapě již čtou spojitě.

H1 d) S postupným rozvojem čtenářských dovedností se snižuje chybovost.

H1 e) Dvojí čtení se vyskytuje poměrně často. Z hlediska četnosti se objevuje nejvíce v začátcích výuky a v průběhu 1. ročníku.

H2 Učitelky (elementaristky) reflektují specifický postup při rozvoji čtenářských dovedností a jsou schopné rozeznat eventuální obtíže u žáků vyučovaných genetickou metodou.

H3 Žáci s genetickou metodou čtení, v porovnání s žáky s analyticko-syntetickou metodou čtení, jeví o četbu větší zájem, neboť jsou od počátku výuky důsledně vedeni ke čtení s porozuměním.

H4 Problémy ve čtení v genetické metodě, které jsou dlouhodobé a přetrvávající, tedy abychom je mohli posuzovat jako specifické, se objevují minimálně.

3.2. METODIKA VÝZKUMU

Výzkum jsem prováděla ve školním roce 2005/2006 konkrétně v měsíci listopadu, březnu a červnu. Testy, které jsem za tímto účelem použila, se nacházejí ve Zkoušce čtení (Příručka) a vytvořili je Zdeněk Matějček, Jaroslav Šturma, Marie Vágnerová a Zdeněk Žlab. Podklady pro tuto standardizaci testů čtení byly získávány ve školním roce 1984/1985 a 1985/1986.

Výzkum probíhal ve 3 fázích ve školním roce 2005/2006. První testování jsem uskutečnila v listopadu 2005, druhé pak v březnu 2006 a poslední odběr dat jsem provedla v červnu 2006. Spolupracovala jsem se dvěma základními školami v Praze: Modřanská ZŠ s RVJ (Angelova 3183, Praha 4-Modřany) a ZŠ Petřiny – sever (Na Okraji 305/43, Praha 6).

Před vlastním čtením jsem vždy dítě seznámila se situací, vysvětlila mu, že se nejedná o zkoušení a jeho výkon nebudu hodnotit známkou, pouze požaduji, aby se snažilo číst tak, jak nejlépe umí a též jsem podotkla, že nejde o rychlost, protože pěkné čtení se nerovná rychlé čtení. Ujistila jsem je, že nemusí mít obavy z toho, že mám s sebou stopky, neboť je nutné odměřit 2 minuty, kdy bude číst, aby nečetlo déle.

Při samotné zkoušce jsem postupovala tak, že jsem dítě instruovala, aby hlasitě přečetlo nadpis článku, který jsem mu dala a stopkami jsem začala měřit čas ve chvíli, kdy zrakem přešlo k 1. slovu v textu. Zkoušela jsem jen hlasité čtení, abych měla přímou kontrolu způsobu čtení a počtu chyb. Vnímala jsem, jak dítě čte a průběžně sledovala text na svém „Záznamním listě“ a také zaznamenávala chybně přečtená slova, která se při vyhodnocování odčítají od celkového počtu slov přečtených. „Přidání“ slova nebo odchylka v kvantitě samohlásky, jestliže mění smysl slova nebo věty, je hodnoceno jako chyba ve čtení taktéž. Po 1. minutě jsem si označila, kam dočetlo a stejným způsobem jsem poznamenala posun za 2. minutu. K měření rychlosti slouží 1. minuta a 2. minuta ukazuje výkonnost dítěte v čase. Po přečtení textu Zajíček jsem dítě požádala, zda by mohlo říci, o čem četlo, neboť jsem zjišťovala také míru porozumění.

Při hodnocení čtení jsem vycházela z počtu správně přečtených slov (u 1. ročníků nebo písmen) za 1 minutu a za 2 minuty a z počtu správně přečtených slov za 2. minutu, dále z počtu chyb za 1 a za 2 minuty. Toto byla klíčová data, z nichž jsem dále získala čtenářský kvocient a sten. Pro zhodnocení techniky čtení jsem použila škálu od 1 do 4 (1. Dítě hláskuje; 2. Dítě slabikuje; 3. Dítě čte po slovech; 4. Dítě čte po skupinách slov se správnou větnou intonací).

3.2.1. Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumu se zúčastnilo celkem 180 dětí (90 chlapců a 90 dívek). Tyto děti jsou žáky základní školy v Modřanech nebo na Petřínách a v době, kdy byl průzkum realizován, navštěvovaly 1., 2. nebo 3. ročník. V 1. ročníku tvoří vzorek 30 chlapců a 30 dívek (50 % a 50 %), ve 2. ročníku 30 chlapců a 30 dívek (50 % a 50 %) a ve 3. ročníku je poměr chlapci/dívky též 30 chlapců a 30 dívek (50 % a 50 %).

Popis zkoumaného vzorku – počet, procentuální zastoupení chlapců a dívek.

| | 1. třída | 2. třída | 3. třída |
|------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Celkový počet žáků | 60 | 60 | 60 |
| Chlapci – počet / (%) | 30 (50 %) | 30 (50 %) | 30 (50 %) |
| Dívky – počet / (%) | 30 (50 %) | 30 (50 %) | 30 (50 %) |

3.2.2. Popis použitých metod

Pro získání potřebných dat jsem použila **Zkoušku čtení** od Z. Matějčka, J. Šturmy, M. Vágnerové a Z. Žlaba (Matějček a kol. 1987). V 1. ročníku četly děti v 1. a 2. fázi testování text „e i A e E“ a v červnu text Zajíček. Děti z 2. a 3. ročníku ve všech fázích četly text Zajíček a Latyš. Text „e i a A o E“ obsahuje v 1. řádce 8 písmen. Jedná se o velké a malé samohlásky. V dalších řádcích nalezneme jednoduché věty ze slov s otevřenými slabikami. Obtížnost textu se zvyšuje a je rozlišena též velikostí písma, celkem je zde 75 prvků (8 izolovaných písmen a 68 slov). Text Zajíček je dle odstupňování co do čtenářské obtížnosti relativně velmi lehký. Latyš má vnější charakter českého textu, to znamená, že slova mají českou hláskovou skladbu, délka slov odpovídá češtině, česká je interpunkce, ale slova nemají v češtině žádný smysl a dítě, které čte nemá tedy v porozumění čtenému žádnou oporu a je možné poměrně přesně rozpoznat schopnost dítěte naplňovat zrakově vnímané uspořádání písmen adekvátním zvukovým souvztažným pojmem.

Technické vybavení, které jsem ke zkoušce potřebovala, zahrnovalo stopky, standardně natištěné články, texty článků pro mou potřebu s vyznačením počtu slov na konci každého jednotlivého řádku, „Záznamní list“ pro shrnující zápis výsledků vyšetření a pro podrobnější dokumentaci a tabulky pro hodnocení výkonnosti dítěte v jednotlivých ukazatelích čtení.

Základní soubor Zkoušky čtení (Matějček a kol. 1987) obsahuje 8 standardizovaných textů (Alena; Zajíček; Kvočna a kocour; Kapr; Sýkorky; O Krtkovi; Jedle a dub; Latyš pojmenovaný jako „článek v neznámé řeči“). Vyjma 8 článků jsou v Příručce obsaženy ještě 3 další, které jsou určeny žákům 1. ročníku („e i A o E“; Kořátko) a žáky 1. až 5. ročníku (Doma). Po vyhodnocení vykazují stávající úroveň čtení dítěte. Všechny testy v tomto souboru jsou určeny pro testování dětí, jenž se učily číst metodou analyticko-syntetickou zvukovou. Důvod, proč jsem tyto testy použila i u dětí, které se analyticko-syntetickou zvukovou metodou číst neučily, se zakládá na skutečnosti, že od roku, kdy byly tyto diagnostické soubory testů čtení standardizovány, nikdo podobnou Zkoušku čtení, která by byla náležitá pro genetickou metodu, nevypracoval, tudíž odpovídající materiál pro testování čtenářských dovedností dětí, které se naučily číst pomocí genetické metody, neexistuje.

Dále jsem použila metodu **nestandardizovaného dotazníku a strukturovaného rozhovoru**.

V nestandardizovaném dotazníku jsem se vyučujících ptala na rozvoj čtení v té které etapě a zajímala jsem se také o jejich požadavky na děti kladené. Dále jsem se dotazovala na typické problémy, které se mohou v jednotlivých etapách objevit, a které z těchto obtíží považují za průvodní. Formou dotazování jsem svou pozornost zaměřila i na zjišťování faktu, zda jsou ve třídě přítomny děti se závažnějšími obtížemi, tedy potenciální dyslektici. Také zde měli učitelé vyjádřit svůj postoj vůči rychlosti a technice čtení, tedy jaký důraz na tato kritéria dávají, a zda je chybovost u většiny žáků pro daný ročník v normě. V neposlední řadě jsem zjišťovala názor vyučujících ohledně zájmu dětí o četbu a dotazovala se též na zainteresovanost rodičů a jejich poskytování podpory při rozvoji čtení u dětí.

Ve strukturovaném rozhovoru jsem se dětí ptala, zda před nástupem do 1. třídy uměly již číst, a jestli jim rodiče či příbuzní pravidelně četli. Ve 2. a 3. ročníku mě také zajímalo, zda děti navštěvují knihovnu a jakou knihu by si vybraly ke čtení (dobrodružnou; o zvířatech atd.), tedy jaký je jejich oblíbený čtenářský žánr. Poté jsem se dětí ptala, který z těchto předmětů - matematika, český jazyk, čtení – mají nejraději. A děti měly uvést, v jakém pořadí je preferují.

3.3. VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výsledky výzkumu zahrnují informace o rychlosti čtení, dále informace o technice čtení, o výskytu dvojího čtení v daném vzorku, informace o dvojím čtení v souvislosti s technikou čtení a o chybovosti ve čtení.

Pokud některé dítě přečetlo text pod 2 minuty, do průměrné hodnoty byla použita hodnota počtu správně přečtených slov pouze za 1. minutu. Čtenářský kvocient pak není vypočítán pro 2. minutu a v průměrné hodnotě ČQ je použita hodnota za 1. minutu.

Rozřazení do skupin ČQ bylo provedeno podle následující škály: ČQ menší než 85 – podprůměr, ČQ 86 až 105 – nízký průměr, ČQ 106 a více průměr a nadprůměr.

Celková skupina pro každou třídu tvoří 60 žáků. První tabulka vyjadřuje procento žáků zastoupené v některé ze skupin a druhá tabulka počet žáků, kteří do této skupiny patří.

Rychlost čtení (ČQ) je nejlépe měřitelným ukazatelem čtenářského výkonu a nejspolehlivějším měřítkem celkového vospělosti čtení.

Technika je ukazatelem, který těsně souvisí s rychlostí a také s porozuměním čtenému. Jedná se vlastně o určitý styl, jak dítě daný text zvládá. Hodnotí se, zda hláskuje, slabikuje, čte po slovech nebo po slovech a se správnou větnou intonací. Vliv má též osobní tempo řeči.

Dvojí čtení znamená, že žák přečte slovo nejprve šeptem a poté jej teprve přečte nahlas. Tato skutečnost poukazuje na určité nezvládání čtenářské techniky.

Chybovost poukazuje na chyby, kterých se žák při čtení dopouští.

3.3.1. Výsledky výzkumu – 1. třída

3.3.1.1. Rychlost čtení

Zabývala jsem se tím, jak se rozvíjí čtení v jednotlivých etapách daného ročníku. Nejprve jsem se zaměřila na čtenářský kvocient, zjišťovala jsem v jakém rozmezí se žáci vyskytují. V tabulce č. 1 v 1. čtení vidíme, že se v podprůměru vyskytuje 80 % žáků, v nízkém průměru je to 13,33 % a v průměru a nadprůměru je to pouze 6,67 % žáků. Při 2. čtení můžeme sledovat velmi zajímavou kvantitativní změnu. Ve 3. čtení pak se počet dětí ze skupiny podprůměru ještě více snížil. Oblast nízkého průměru a oblast průměru a nadprůměru během 3 etap, kdy průzkum probíhal, se stále více zaplňovala žáky, kteří se z nižší kategorie dostávali do vyšší.

Znamená to tedy, že Zkouška čtení, na základě které byl výzkum realizován, neodpovídá v genetické metodě normám pro metodu analyticko-syntetickou, alespoň v této sledované skupině dětí. Není dle nálezu možné, aby 80 % žáků spadalo do podprůměru. Dle stávající Zkoušky čtení vyšly v hodnocení ČQ testované děti na horší úrovni. Plyne z toho také, že děti, které mají genetickou metodu při nabývání čtenářské dovednosti jako výchozí, se zřejmě učí číst pomaleji, neboť samotný postup má různé úseky a při mém testování v listopadu zřejmě žáci byli na jiném výukovém stupni než např. žáci, u kterých bych provedla testování také v listopadu, a kteří by byli vyučováni pomocí metody jiné. Ve 2. čtení došlo u žáků k viditelnému a přímo extrémnímu zlepšení, neboť v lednu, kdy byla Zkouška (Matějček a kol. 1987) zopakována se v podprůměru objevilo pouze 18,33 %. Což značí veliký pokrok! Tento pokrok měl vzrůstající tendenci a zlepšení bylo zaznamenáno i při závěrečném testování. Shrnu-li výsledek jednotlivých testování, je patrné, že děti se zlepšovaly. Lze tedy říci, že děti, které se učí číst genetickou metodou, vykazují zpočátku horší výsledky, avšak ke zdatnému zlepšení dochází skutečně záhy. Bude-li vytvořena Zkouška čtení pro genetickou metodu, bude nesporně důležité, aby texty v ní obsažené, vystihovaly úroveň, které mohou žáci dosáhnout v té které etapě, kdy je prováděna a opravdu to odpovídalo skutečnosti, neboť dle stávající Zkoušky čtení (Matějček a kol. 1987) je zřejmé, že

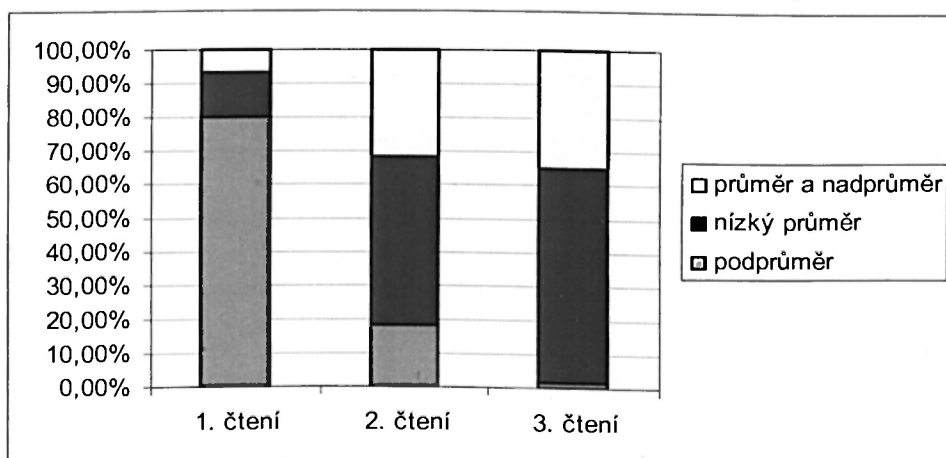
většina se dětí se objevila v podprůměru. Znamená to, že pokud by dítě v této době postoupilo vyšetření v PPP a vycházelo se z tohoto diagnostického materiálu, vlastně je tato Zkouška poškozuje. Můžeme uvažovat, že stávající normy nejsou validní.

Procentuální podíl žáků v jednotlivých skupinách podle ČQ

| 1. Tř. | podprůměr | nízký průměr | průměr a nadprůměr |
|----------|-----------|--------------|--------------------|
| 1. čtení | 80,00 % | 13,33 % | 6,67 % |
| 2. čtení | 18,33 % | 50,00 % | 31,67 % |
| 3. čtení | 1,67 % | 63,33 % | 35,00 % |

Počet žáků v jednotlivých skupinách podle ČQ

| 1. Tř. | podprůměr | nízký průměr | průměr a nadprůměr |
|----------|-----------|--------------|--------------------|
| 1. čtení | 48 | 8 | 4 |
| 2. čtení | 11 | 30 | 19 |
| 3. čtení | 1 | 38 | 21 |



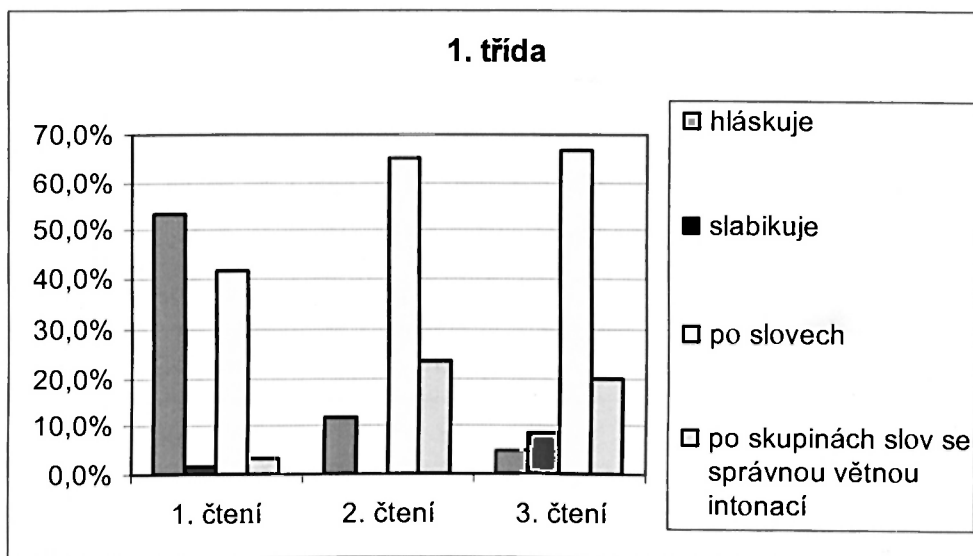
Z výsledků testování vyplývá, že procentuální podíl žáků ve skupině podprůměru v prvním ročníku velmi významně klesl oproti prvnímu čtení. Tím se nejen zvýšil počet žáků patřících do skupiny nízkého průměru, ale také počet žáků průměrných a nadprůměrných podle měřítek ČQ. Nejmarkantnější rozdíl je mezi

prvním a druhým čtením, ale kladně lze hodnotit i zlepšení třetího oproti druhému čtení. Pro 1. třídu je pro 1. a 2. čtení jiný text, než pro 3. čtení, ale jejich výsledky jsou porovnatelné.

3.3.1.2. Technika čtení

Dále jsem se zaměřila na sledování techniky čtení. Při 1. čtení je zřejmé, že nadpoloviční většina dětí hláskuje. Hláška je základem v genetické metodě. V analyticko-syntetické je to naopak slabika. Již v 1. čtení čte po slovech dokonce 41,7 %, což představuje extrémní hodnotu. A je možné, že tato velmi vysoká hodnota vyplývá z faktu, že děti, co přečtou, také zapisují, tedy je možné, že u nich dochází k dřívějšímu propojení do syntézy hlásek ve slovo. V průběhu roku pak přejde většina žáků z hláskování v 1. čtení (53,3 %) ke čtení po slovech, kdy ve 3. čtení tato hodnota ještě vzrostla (66,7 %). Zajímavé je sledování slabikování, neboť v této metodě se s ním nepracuje, ale děti k němu pravděpodobně dospívají samy či pod vlivem dospělých. V 1. čtení slabikovalo 1,7 % žáků, avšak ve 3. čtení to bylo již 8,3 % žáků.

| 1.Tř. | hláskuje | slabikuje | po slovech | po skupinách slov se správnou větnou intonací |
|----------|----------|-----------|------------|---|
| 1. čtení | 53,3 % | 1,7 % | 41,7% | 3,3 % |
| 2. čtení | 11,7 % | 0,0 % | 65,0% | 23,3 % |
| 3. čtení | 5,0 % | 8,3 % | 66,7% | 20,0 % |



I u těchto výsledků můžeme pozorovat paralelní chování vůči hodnocení dle ČQ. Posun jednotlivých žáků mezi skupinami je nejvýznamnější mezi prvním a druhým čtením. V průběhu roku se velmi prudce snižuje počet dětí, které hláskují a naproti tomu se kvalita čtení zvyšuje.

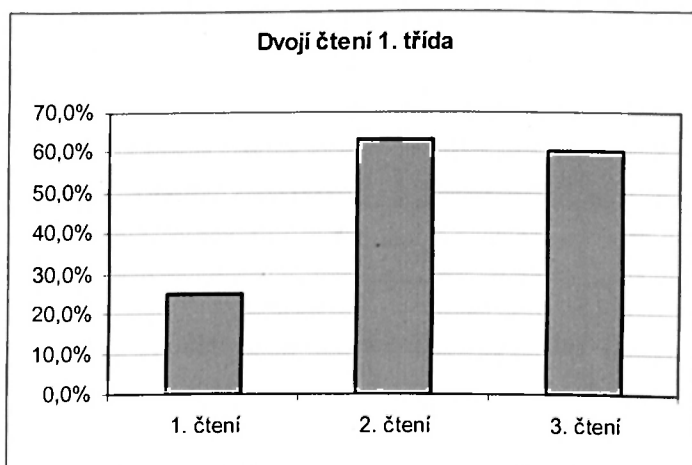
3.3.1.3. Četnost dvojího čtení

U genetické metody se oproti analyticko-syntetické metodě nepovažuje dvojí čtení za problém, ale za normální jev. Nejnižší podíl dvojího čtení se objevil v listopadu. Vysvětlují si tento jev tím, že při 1. čtení se ještě u žáků nedalo hovořit o čtení v pravém slova smyslu, tudíž i četnost dvojího čtení tomu odpovídá. Žáci v 1. čtení zvládli přečíst kratší úsek textu, tudíž nejspíš to je důvod, proč hodnota dvojího čtení se v listopadu vyskytovala pouze na 25 %. S nabýváním čtenářských kompetencí, přibývá automaticky i dvojího čtení, což je viditelné ve 2. čtení, kdy počet žáků v této skupině stoupl. Ve 3. čtení pak klesl, což je správně, neboť žáci obzvláště v 1. ročníku by se měli zlepšovat, nikoli se zhoršovat. Přijatelný je i stabilní výkon, který odpovídá normě, ovšem jejich výkon by měl mít v rámci školního roku stoupající tendenci.

V listopadu se dvojí čtení projevilo u 25 % žáků. Ve 2. a 3. čtení se jednalo již o více než 1/2 žáků.

Dvojitý čtení není u genetické metody považováno za chybu, ale za normální jev u začínajícího čtenáře. V analyticko-syntetické metodě však jako chyba hodnoceno od určité etapy je. Protože ve 3. čtení není hodnota dvojitého čtení výrazně klesající (z 38 na 36 žáků), je to zřejmě důsledek toho, že ve 3. čtení četly děti jiný text než v 1. a 2. čtení. Ve 3. čtení již se totiž jednalo o text Zajíček, který je těžší než text „eiAoE“.

| 1. Tř. | Celkem | dvojitý čtení | v procentech |
|----------|--------|---------------|--------------|
| 1. čtení | 60 | 15 | 25,0 % |
| 2. čtení | 60 | 38 | 63,3 % |
| 3. čtení | 60 | 36 | 60,0 % |

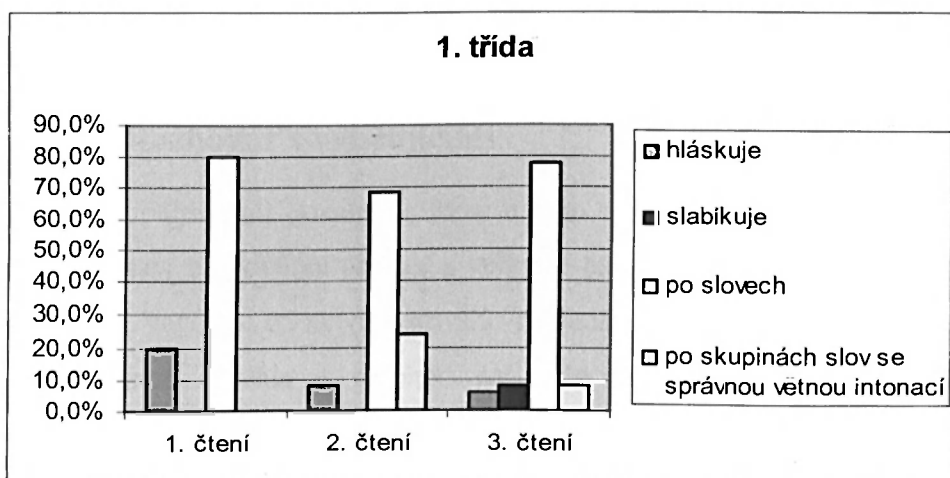


3.3.1.4. Rozložení dětí se dvojitým čtením do skupin s technikou čtení

100 % již nevyjadřuje počet 60 dětí, ale jen celkový počet dětí omezený výběrem.

Zde jasně vyplývá, že dvojitý čtení se vyskytuje nejvíce u dětí, co čtou již po slovech. Žáci, kteří mají dvojitý čtení, spadají nejvíce do skupiny, která čte po slovech.

| 1. Tř. | hláskuje | slabikuje | po slovech | po skupinách slov se správnou větnou intonací |
|----------|----------|-----------|------------|---|
| 1. čtení | 20,0 % | 0,0 % | 80,0 % | 0,0 % |
| 2. čtení | 7,9 % | 0,0 % | 68,4 % | 23,7 % |
| 3. čtení | 5,6 % | 8,3 % | 77,8 % | 8,3 % |



100 % je počet žáků s technikou dvojího čtení, proto součet procent v každém čtení dává 100 %, z toho vypočítáno na procenta, kolik dětí s dvojitým čtením se vyskytuje v jednotlivých skupinách techniky čtení.

V 1. ročníku hláskovalo v 1. a 2. čtení 5 % žáků a ve 3. čtení 3,3 %. Slabikovalo v 1. a ve 2. čtení 0 % a u 3. čtení to bylo 4,98 %. Po slovech četlo 20 % dětí, ve 2. čtení 43,29 % a ve 3. čtení 46,68 %. Po slovech se správnou větnou intonací četlo v 1. čtení 0 %, ve 2. čtení 15,0 % a ve 3. čtení pak 4,98 %. V průběhu 1. ročníku dochází k postupnému čtení po hláskách a zvyšuje se počet dětí, které čtou po slovech.

3.3.1.5. Průměrná chybovost čtení

Průměrná chybovost čtení u žáků 1. ročníku v průběhu roku klesá, z čehož plyne, že se žáci zlepšují. Ve 2. čtení byla chybovost snížena téměř na polovinu. Ve

3. čtení již nebylo zlepšení tak výrazné. Porovnáme-li průměrnou chybovost dívek a chlapců, mají dívky v jednotlivých čteních nižší procento chybovosti.

| 1. ročník | 1. čtení test „eiAoE“ | 2. čtení test „eiAoE“ | 3. čtení test „ZAJÍČEK“ |
|---------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Dívky | 4,3 % | 2,28 % | 2,10 % |
| Chlapci | 5,0 % | 2,77 % | 2,47 % |
| Dívky+Chlapci | 4,7 % | 2,50 % | 2,30 % |

3.3.1.6. Rozhovor s vyučujícími

Vyučující popisovali postup ve čtení a jeho rozvoj. Uvedli, že genetická metoda čtení a psaní na počátku pracuje s velkými tiskacími písmeny. Seznámení se s tvary písmen, zapojení co nejvíce smyslů, vyhledávání písmen v textu. Děti se naučí velká písmena rychle a přechod na malá písmena se uskuteční bez závažnějších problémů. Probíhá souběžné čtení a psaní písmen. Dítě hláskuje, pak přečte celé slovo dohromady. Nejprve se čtou jména, 1. písmeno znamená celé jméno. Následují slova jednoslabičná a dvouslabičná, doplňování vynechaných písmen, čtení jednoduchých slov a vět. Volné přechody k textu, čtení zpráv, pokynů. Je nutno současně se čtením psát. Toto vše včetně porozumění. Genetická metoda klade na porozumění důraz. Porozumění čtenému je rozvíjeno od samého počátku čtení. Asi v polovině prosince následuje ke každému velkému písmenu přiřazení malého tiskacího (ve čtení). A začíná běžné čtení, převažuje hlasité. Porozumění čtenému je nadále ověřováno formou konkrétních otázek nebo vyprávění. Tiché čtení u lepších čtenářů je možno pozorovat už v lednu a postupně přibývá. Ke konci 1. ročníku se stále více dbá též na správnou intonaci.

V každé etapě se kladou na děti určité požadavky, je jasné, že skutečně klíčová je znalost velkých písmen. Čtení krátkých slov a vět. Dále znalost malých písmen, čtení krátkých slov a vět. Čtení delších textů s porozuměním. Psaní tiskacích písmen. Znat psací písmena. Čtení textu psacím písmem. Zpočátku se dětem vcelku velmi daří. Obtíže se objevují při analýze a syntéze. Některé děti čtou

slova najednou, je jich většina, některé hláskují, volně se tempo srovnává. Učitel vyžaduje porozumět přečtenému slovu, později větě. Dbá na to, aby děti četly pravidelně 15-20 minut nahlas. Mají za úkol vést si deníčky a zaznamenat si pomocí několika vět cokoli z toho, co si přečetly. Ve škole pak přečíst ostatním (souběžně rozvoj čtení a „tvůrčí“ psaní). Básničky a delší texty.

Mezi typické obtíže patří tzv. dvojí čtení, které však děti až na výjimky postupně překonají a přecházejí na plynulé čtení. Dvojí čtení tedy nevádí, protože se postupně vytrácí ve 2. pololetí. Jako problém, který negativně působí na kvalitu čtení je označován strach z delších textů („já to nepřečtu, to nezvládnou“). Některé děti čtou slova najednou, je jich většina, některé hláskují. Volně se však tempo srovnává. Lze konstatovat, že zpočátku se dětem čtení velmi daří a první potíže nastávají při analýze a syntéze.

Mezi dětmi v 1. ročníku se vyskytují děti, u kterých vyučující zaznamenali určité obtíže. Označily je za možné ukazatele dyslexie (typické záměny písmen b-d, a-o; nechť ke čtení apod.).

Zajímala jsem se také o to, jaký důraz pokládají na rychlost čtení a dozvěděla se, že vyučující kladou důraz především na porozumění textu. Dávají přednost pomalému výraznému čtení s porozuměním. Porozumění je důležité od počátku! Postupně se rozvíjí rychlost. Technika se musí cvičit pravidelně. Chybovost se pohybuje dle názoru vyučujících v mezích normy.

Hovořili jsme též o tom, zda děti jeví o četbu zájem. Ve většině případů děti čtení knih baví, cítí se jako velcí. Avšak texty z čítanky je baví méně. Většina dětí chce číst, mají zájem dozvídat se nové. Také záleží na atraktivnosti textu. Děti čtou velmi rády pohádky, příběhy o zvířatech a dětech. Čtou také časopisy, v centrech aktivit mají tištěné pohádky a příběhy k projektům. Zájem závisí na zvládnutí techniky čtení a podpoře z rodiny. Podpora ze strany rodičů nebo blízkých osob je velice důležitá. Počítač a počítačové hry u slabších čtenářů však jednoznačně vyhrávají nad čtením knížek.

Také podpora ze strany rodičů ve vzbuzování zájmu dětí o knihy je podle vyučujících důležitá. Většina rodičů spolupracuje. Pravidelně čtou s dětmi nahlas.

Sledují jejich pokroky. Soustředí se především na techniku. A více než polovina z nich sleduje u dětí i schopnost porozumět. Též obklopují děti knihami a povídají si s nimi o přečteném. Podporují zájem svých dětí o četbu a dohlížejí na plnění zadaných úkolů ze školy.

3.3.1.7. Čtení z pohledu dětí

Ptala jsem se dětí, zda uměly číst než začaly chodit do školy. Z jejich odpovědí vyplynulo, že před nástupem do 1. třídy většina dětí neuměla číst (93,3 %), avšak jejich blízcí jim často četli a snažili se vzbudit u nich zájem o knížky.

Zajímavá je též předmětová preference žáků 1. ročníku. Překvapivě nejvíce dětí upřednostňuje matematiku. Dále mají rády čtení. A až na posledním místě se v anketě oblíbenosti umístil český jazyk.

Zde uvádím oblíbené knížky dětí. Nejedná se o přesný výčet 180 oblíbených knih. Převážně se totiž opakují nebo si dítě nevzpomnělo na název. Některé děti též vyjmenovaly více knížek, které mají rády, avšak zaznamenala jsem vždy tu, kterou jmenovaly jako první v pořadí. Jsou řazeny abecedně.

Arabela; Bob a Bobek – králíci z klobouku; Červená Karkulka; Děti z Bullerbynu; Dopisy od Felixe; Encyklopedie dinosaurů; Ferda Mravenec; Harry Potter; Hledá se Nemo; Knižky o fotbale; Krteček; Malý Alenáš; Medvídek Pú; Mikulášovy patálie; Minipohádky; Narnie; Návštěva na statku; Neználek; Pohádkový dědeček; Pohádky z bílého pyžamka; Pohádky ze světa zvířátek; Povídání o pejskovi a kočičce; Povídej, povídej pohádku; Příběhy o Felixovi; Příhody včelích medvídků; Slabikář (pozn. autor J. Žáček); Terezka a bublinková víla; Thomas a mašinky; Vinnetou; Vydrýsek.

3.3.2. Výsledky výzkumu – 2. třída

3.3.2.1. Rychlost čtení

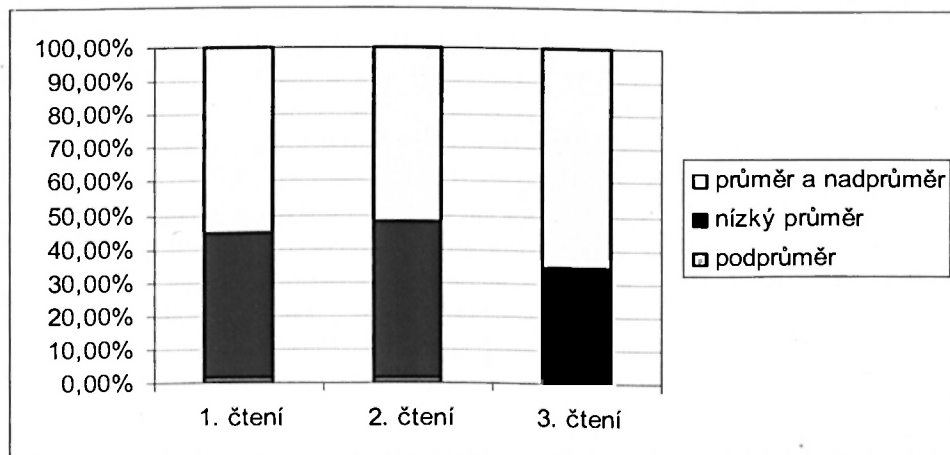
Zajíček

Procentuální podíl žáků v jednotlivých skupinách podle ČQ

| 2TR-Zajíček | podprůměr | nízký průměr | průměr a nadprůměr |
|-------------|-----------|--------------|--------------------|
| 1. čtení | 1,67 % | 43,33 % | 55,00 % |
| 2. čtení | 1,67 % | 46,67 % | 51,67 % |
| 3. čtení | 0,00 % | 35,00 % | 65,00 % |

Počet žáků v jednotlivých skupinách podle ČQ

| 2TR-Zajíček | podprůměr | nízký průměr | průměr a nadprůměr |
|-------------|-----------|--------------|--------------------|
| 1. čtení | 1 | 26 | 33 |
| 2. čtení | 1 | 28 | 31 |
| 3. čtení | 0 | 21 | 39 |



Pro standardizovaný text Zajíček byly výsledky povzbudivé při pohledu na nejslabší skupinu žáků. Jejich počet v žádném ze čtení nepřesahuje 2 % hranici. Rovněž podíl nejsilnější skupiny žáků vzrostl a vždy přesahuje 50 %. Výsledky v průběhu jednotlivých čtení jsou již stabilizované a příliš se navzájem neliší.

Ve 2. čtení oproti 1. čtení je nadprůměr o 2 žáky nižší, což mohlo být způsobeno tím, že už text znali a nebyli tolik motivováni. Celkově se ovšem jejich výkon zvyšuje, což je patrné při porovnání 1. a 3. čtení.

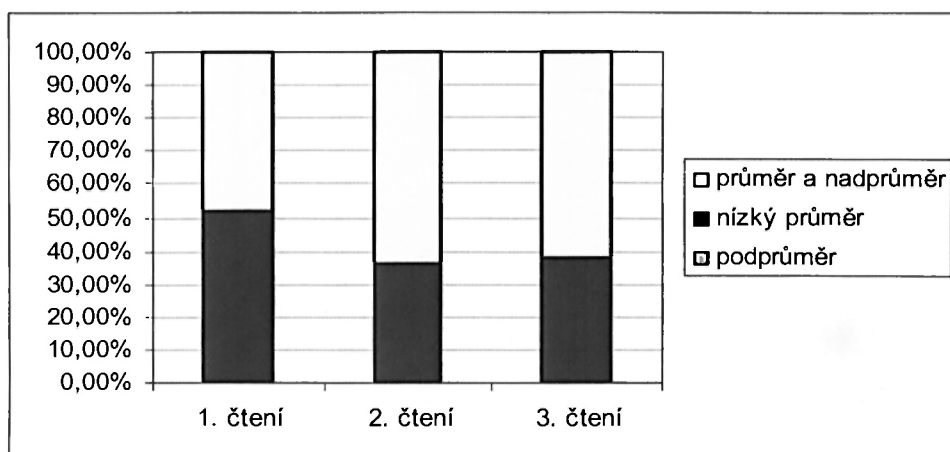
Latyš

Procentuální podíl žáků v jednotlivých skupinách podle ČQ

| 2TR-Latyš | podprůměr | nízký průměr | průměr a nadprůměr |
|-----------|-----------|--------------|--------------------|
| 1. čtení | 0,00 % | 51,67 % | 48,33 % |
| 2. čtení | 0,00 % | 36,67 % | 63,33 % |
| 3. čtení | 0,00 % | 38,33 % | 61,67 % |

Počet žáků v jednotlivých skupinách podle ČQ

| 2TR-Latyš | podprůměr | nízký průměr | průměr a nadprůměr |
|-----------|-----------|--------------|--------------------|
| 1. čtení | 0 | 31 | 29 |
| 2. čtení | 0 | 22 | 38 |
| 3. čtení | 0 | 23 | 37 |



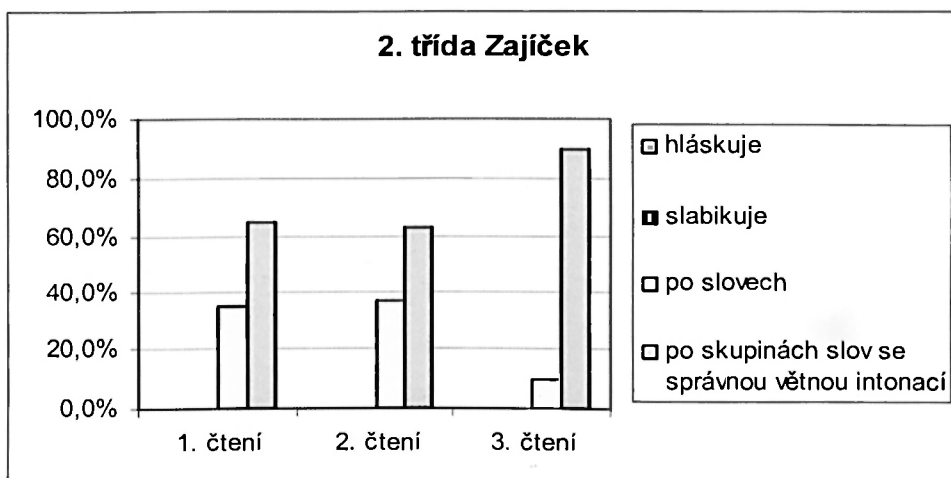
I přes zdánlivě vyšší obtížnost textu *Latyš* oproti textu *Zajíček* se překvapivě do skupiny podprůměru nezařadili žádní žáci. Přesun žáků mezi skupinami je řádově kolem jedné desítky procent a tedy i změna vzestupného trendu skupiny průměrných a nadprůměrných žáků (stejně jako u *Zajíčka*) se dá připsat menšímu počtu pozorovaných žáků. Pro lepší a objektivnější názornost by jejich počet musel významně vzrůst, např. na 1000 (ve vzorku).

V podprůměru se nevyskytuje za celý rok ani 1 žák. Což je skutečně překvapivé, protože genetická metoda je založena na tom, aby žáci četli s porozuměním a u textu *Latyš* jim opora v porozumění čtenému chybí. Přesto však mají velmi dobrý výkon.

3.3.2.2. Technika čtení

Zajíček

| | hláskuje | slabikuje | po slovech | po skupinách slov se správnou větnou intonací |
|----------|----------|-----------|------------|---|
| 1. čtení | 0,0 % | 0,0 % | 35,0 % | 65,0 % |
| 2. čtení | 0,0 % | 0,0 % | 36,7 % | 63,3 % |
| 3. čtení | 0,0 % | 0,0 % | 10,0 % | 90,0 % |

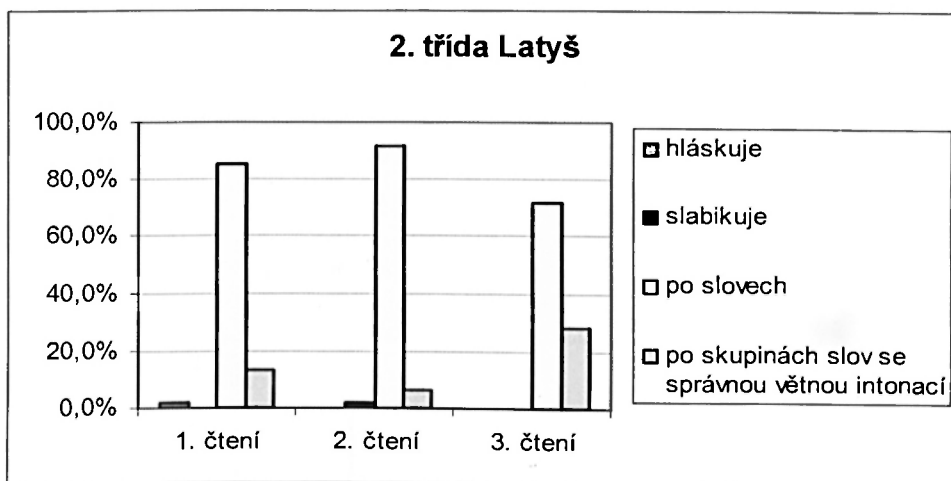


Žáci 2. ročníku se projevují celkově jako výrazně lepší čtenáři než žáci 3. ročníku. Úplně vymizelo hláskování i slabikování. Neustále se zvyšuje počet žáků, kteří již čtou po slovech a se správnou větou intonací.

Ve 2. třídě nikdo ze skupiny testovaných žáků nehlaškuje (ani neslabikuje), ale všichni žáci čtou po slovech. Během 2. ročníku se čtení zkvalitňuje, což ukazuje stále se zvyšující počet dětí ve skupině, co čtou po slovech a se správnou větou intonací. Ve 3. čtení čte po slovech a se správnou větou intonací již 90 %.

Latyš

| | hláskuje | slabikuje | po slovech | po skupinách slov se správnou větou intonací |
|----------|----------|-----------|------------|--|
| 1. čtení | 1,7 % | 0,0 % | 85,0 % | 13,3 % |
| 2. čtení | 0,0 % | 1,7 % | 91,7 % | 6,7 % |
| 3. čtení | 0,0 % | 0,0 % | 71,7 % | 28,3 % |



U náročnějšího textu, kterému děti nemohly porozumět, neboť se jedná o článek v neznámé řeči, se hůře posuzuje větná intonace, ale stále je znatelné zlepšení mezi jednotlivými čteními.

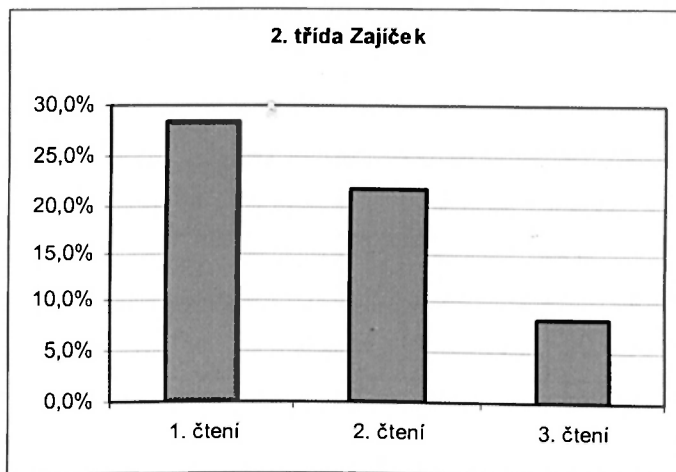
Většina dětí čte po slovech, ale nízké procento žáků čte se správnou větnou intonací, což může být způsobeno tím, že chybí opora v porozumění čtenému. Ale přesto je patrné zlepšení intonace mezi 1 a 3. čtením.

3.3.2.3. Četnost dvojího čtení

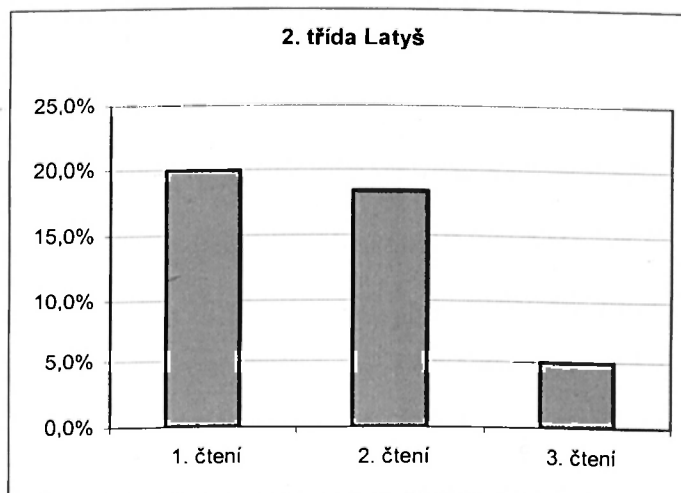
V průběhu 2. ročníku stabilně dvojího čtení ubývá, což je doloženo výsledky ve čtení v obou textech, tedy Zajíčku i Latyši. Velice zajímavý je i fakt, že vždy se ve všech čteních dvojí čtení vyskytuje více v textu Zajíček a naopak méně v textu Latyš. U textu Zajíček klesl výskyt dvojího čtení z 28,3 % přes 21,7 % až na 8 %. U Latyše tento průběh postupoval z 20 % na 18,3 % až k výsledným 5 %. Toto mohlo být způsobeno tím, že se žáci po přečtení textu Zajíček „rozečetli“ a tedy v Latyši již četli lépe. I když je Zajíček text jednodušší a v porovnání s Latyšem, a dalo by se tedy předpokládat, že výkon v tomto textu bude tedy lepší. Přesto převažuje dvojí čtení právě zde.

| | celkem | dvojí čtení | v procentech |
|----------|--------|-------------|--------------|
| 1. čtení | 60 | 17 | 28,3 % |

| | | | |
|----------|----|----|--------|
| 2. čtení | 60 | 13 | 21,7 % |
| 3. čtení | 60 | 5 | 8,3 % |

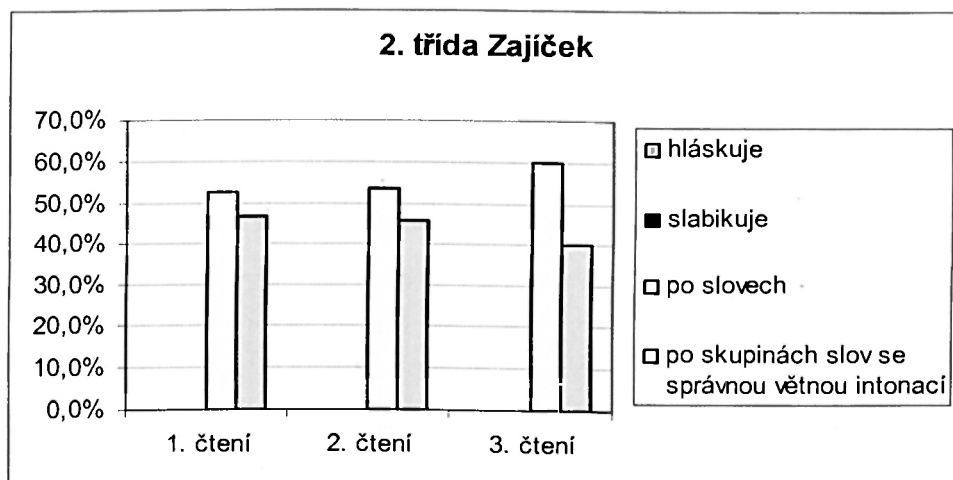


| | celkem | dvojí čtení |
|----------|--------|-------------|
| 1. čtení | 60 | 12 |
| 2. čtení | 60 | 11 |
| 3. čtení | 60 | 3 |



3.3.2.4. Rozložení dětí se dvojitým čtením do skupin s technikou čtení

| | hláskuje | slabikuje | po slovech | po skupinách slov se správnou větnou intonací |
|----------|----------|-----------|------------|---|
| 1. čtení | 0,0 % | 0,0 % | 52,9 % | 47,1 % |
| 2. čtení | 0,0 % | 0,0 % | 53,8 % | 46,2 % |
| 3. čtení | 0,0 % | 0,0 % | 60,0 % | 40,0 % |



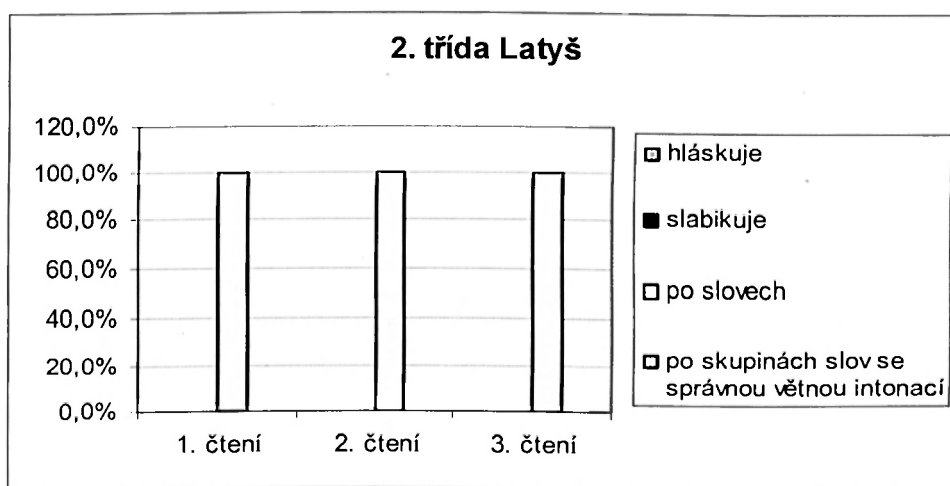
100 % je počet žáků, co čtou technikou dvojího čtení, proto součet procent v každém čtení dává 100 %, z toho vypočítáno na procenta, kolik dětí s dvojitým čtením se vyskytuje v jednotlivých skupinách techniky čtení.

Ve 2. ročníku se žáci pohybovali v textu Zajíček v 1., ve 2. a ve 3. čtení ve skupině, která četla po slovech ze 14,97 % přes 11,67 % až ke 4,98 %. Po skupinách slov se správnou větnou intonací postupovali žáci od 13,32 % přes 10,02 % až k 3,32 %.

V textu Latyš se pak žáci ve skupině po slovech v 1. čtení posunuli z 20 % přes 2. čtení, kdy jich bylo v této kategorii 18,3 % až k 5 % ve 3. čtení.

Děti s dvojitým čtením při čtení článku Latyš vůbec nemají správnou větnou intonaci!

| | hláskuje | slabikuje | po slovech | po skupinách slov se správnou větnou intonací |
|----------|----------|-----------|------------|---|
| 1. čtení | 0,0 % | 0,0 % | 100,0 % | 0,0 % |
| 2. čtení | 0,0 % | 0,0 % | 100,0 % | 0,0 % |
| 3. čtení | 0,0 % | 0,0 % | 100,0 % | 0,0 % |



3.3.2.5. Průměrná chybovost čtení

Zajíček

| 2. ročník | | Dívky | Chlapci | Dívky+Chlapci |
|---------------|-----------------------------|-------|---------|---------------|
| 1. čtení test | Průměr přečtených slov/1min | 56,9 | 52,2 | 54,6 |
| | Průměrný počet chyb | 2,77 | 3,57 | 3,20 |

| | | | | |
|---------------|------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| | Průměrná chybovost v % | 4,86 | 6,83 | 5,86 |
| 2. čtení test | Průměr přečtených slov/1 min | 67,8 | 62,3 | 65,0 |
| | Průměrný počet chyb | 2,15 | 2,83 | 2,50 |
| | Průměrná chybovost v % | 3,17 | 4,54 | 3,84 |
| 3. čtení test | Průměr přečtených slov/1 min | 75,8 | 71,6 | 73,7 |
| | Průměrný počet chyb | 1,55 | 2,08 | 1,80 |
| | Průměrná chybovost v % | 2,04 | 2,90 | 2,44 |

Žáci se zdokonalují a klesá i počet chyb. Při 3. testování byla již chybovost pouhých 2,44 %. Je zde patrná tendence klesající chybovosti ve čtení. Průměr chybovosti u dívek v jednotlivých čteních je nižší než u chlapců, avšak tento rozdíl již ve 3. čtení není tak patrný.

Latyš

| 2. ročník | | Dívky | Chlapci | Dívky+Chlapci |
|--------------------------|------------------------------|--------------|--------------|---------------|
| 1. čtení test „Latyš“ | Průměr přečtených slov/1 min | 24,6 | 21,7 | 23,2 |
| | Průměrný počet chyb | 7,58 | 9,15 | 8,40 |
| | Průměrná chybovost v % | 30,81 | 42,16 | 36,20 |
| 2. čtení test „Latyš“ | Průměr přečtených slov/1 min | 27,9 | 24,3 | 26,1 |
| | Průměrný počet chyb | 9,47 | 10,70 | 10,10 |
| | Průměrná chybovost v % | 33,94 | 44,03 | 38,69 |
| 3. čtení test „Latyš“ | Průměr přečtených slov/1 min | 29,6 | 26,8 | 28,2 |
| | Průměrný počet chyb | 9,43 | 11,30 | 10,40 |
| | Průměrná chybovost v % | 31,85 | 42,16 | 36,87 |

Dívky opět mají nižší průměrnou chybovost čtení než chlapci. Průměrná chybovost se u dívek a chlapců v průběhu jednotlivých čtení příliš nemění. Ve 2.

čtení u dívek i chlapců došlo ke zvýšení průměrné chybovosti, ale ve 3. čtení již tato klesá a přiblížila se k hodnotě 1. čtení.

3.3.2.6. Rozhovor s vyučujícími

Učitelé 2. ročníků se shodují, že je velice důležitý individuální přístup podle potřeb dítěte. Motivace rozvíjí zájem o čtený text. Příprava na čtení rozvíjí pozornost. Čtení samotné pak rozvíjí čtecí schopnosti. Rekapitulace rozvíjí porozumění.

Vyučující 2. ročníku považují za velmi důležitý předpoklad pro zdokonalování čtenářské dovednosti motivaci dětí, která je základní pro podnícení aktivity. Jedním z hlavních požadavků je aktivní činnost dětí. Aktivita při rekapitulaci čteného, odpovědi na otázky. Dále jejich spolupráce při vysvětlování nových slov. Čtení by mělo být již plynulé a výrazné.

V průběhu roku se zdokonaluje v plynulost čtení a porozumění čtenému textu (předložky a podstatná jména), tedy eliminují se typické problémy jako neporozumění textu, domýšlení slov, záměna hlásek, nevýrazný projev u hlasitého čtení, špatné rozlišení měkkých a tvrdých slabik (di, ti, ni v. dy, ty, ny) atd.

Vyučující uvedli, že ve třídě jsou děti, které mají se čtením problémy. Objevuje se dvojí čtení, domýšlení slov nebo nepřesné porozumění textu. V 1. ročníku se u těchto dětí objevovalo zaměňování písmen ve zvýšené míře.

Zamýšleli-li se učitelé nad tím, jaké mají požadavky na rychlost čtení, techniku a porozumění, shodně uvedly, že největší důraz přikládají porozumění čtenému textu (otázky k textu) a také za klíčovou považují techniku čtení (správná výslovnost, plynulost, rychlost). Tato kritéria jsou však vždy vztažena individuálně podle schopností dítěte. Chybovost se jim jeví v normě.

Jelikož vzorek tvoří děti z různých tříd, odpovědi vyučujících mohou vyjadřovat i různé názory. Zajímalo mě, jak moc se děti ve 2. ročníku zajímají o četbu. Jedna z vyučujících uvedla, že s dětmi chodí každý měsíc do městské knihovny, děti se tam těší, rády si půjčují knihy. Děti rády poslouchají a rády čtou. Tento názor zastává i většina vyučujících uvedeného ročníku. Objevil se však i

opačný názor, že děti mají větší zájem o televizi a PC. Což se dá pozitivně využít, neboť dnes již existují počítačové výukové programy, které umožňují procvičovat čtení.

Vyučující se vyjádřili, že s podporou rodičů jsou spokojeni a jejich pomoc považují za dostatečnou. Spolupracují a vedou děti k zájmu o četbu.

3.3.2.7. Čtení z pohledu dětí

Také ve 2. třídě neuměla většina dětí číst před nástupem povinné školní docházky a podpora blízkých v rozvoji zájmu o četbu je i v této třídě vysoká.

Dokonce 65% žáků 2. ročníku navštěvuje knihovnu, což je více než polovina.

V pořadí oblíbenosti předmětů zvítězila u dětí matematika, dále čtení a za nejméně zajímavý předmět považují děti češtinu.

Každé z dětí jmenovalo jako oblíbenou jinou knihu. Nejedná se o přesný výčet veškerých knih, které děti uváděly, neboť se často opakovaly a některé děti vyjmenovaly více knížek, které mají rády, avšak zaznamenala jsem vždy tu, kterou jmenovaly jako první v pořadí. Seřazeny jsou opět abecedně.

Agáta a doktor Lupa; Alenčina čítanka; Atlas států; Broučci; Bylo nás pět; Co je to?; Čtyřlístek; Encyklopedie koček; Fotbalové hvězdy 2006; Franklinovy příběhy; Franklin a tma; Haló! Je tu někdo?; Heidi; Hurvínek; Já Baryk; Jaké je to asi v Čudu?; Julie a bílý poník; Kniha džunglí; Lední medvídek Lars; Lupiči a policajti; Malá čarodějnice; Malá všeobecná encyklopedie; Mary Poppins; Míček Flíček; O Popelce; Paní Láry Fáry; Pohádky H. CH. Andersena; Princezna a skřítki; Rychlé šípy; Sabrinka; Úžasňákovi; Začarovaná třída.

Děti volily mezi těmito žánry:

- Dobrodružné
- zvířatech
- Encyklopedie pro děti
- Příběhy o dětech

- Pohádky
- Jiné

Žáci mohli uvést více možností. Někteří naopak zvolili pouze jeden žánr. Z odpovědí lze usuzovat, který žánr žáci 2. ročníku upřednostňují.

Vyhodnocení odpovědí dětí ve 2. ročníku:

1. místo Knihy o zvířatech (34 žáků)
2. místo Dobrodružné knihy (33 žáků)
3. místo Knihy, kde vystupují dětské hrdinové (19 žáků)
4. místo Encyklopedie pro děti (16 žáků)
5. místo Pohádky (4 žáci) a Jiný žánr (4 žáci)

Pozn.: Jako Jiný žánr uvedly děti Básničky (1 žák), Detektivní příběhy (1 žák) a Fantasy (2 žáci).

Je tedy zřejmé, že žáci 2. třídy upřednostňují nejvíce knihy o zvířatech a knihy s dobrodružnou tematikou. Mají též rádi příběhy dětských hrdinů.

3.3.3. Výsledky výzkumu – 3. třída

3.3.3.1. Rychlost čtení

Ve 2. ročníku nebyl nikdo z žáků v podprůměru. Zde ve 3. ročníku však ano. Což poukazuje na výrazný rozdíl mezi výkonem dětí ve 2. a 3. ročníku. Druháci ve sledovaném souboru se jeví jako rychlejší čtenáři oproti třetáčkům, přestože výkon žáků z vyššího ročníku by měl být kvalitnější. Nejvíce dětí ze 3. třídy je v kategorii nízkého průměru, naopak ve 2. třídě převažuje skupina nadprůměru, což mohlo být způsobeno změnou vyučujícího či tím, že děti ve 3. ročníku již méně čtou hlasitě apod.

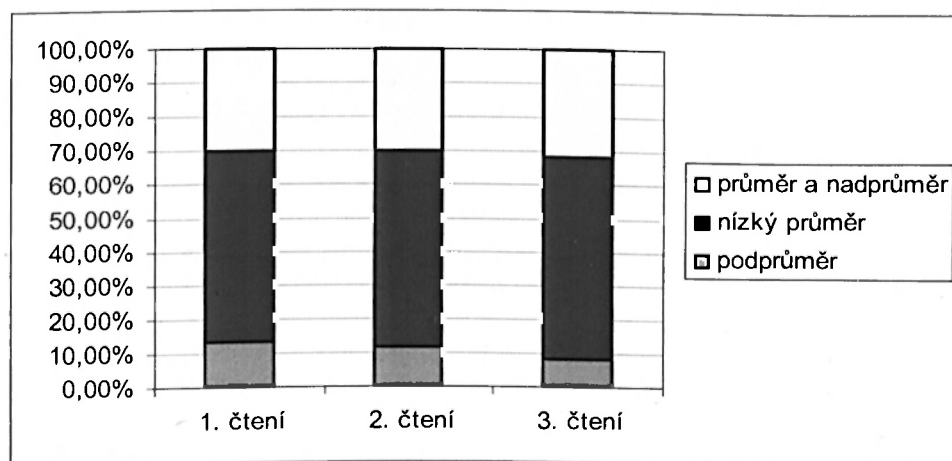
Zajíček

Procentuální podíl žáků v jednotlivých skupinách podle ČQ

| 3TR-Zajíček | podprůměr | nízký průměr | průměr a nadprůměr |
|-------------|-----------|--------------|--------------------|
| 1. čtení | 13,33 % | 56,67 % | 30,00 % |
| 2. čtení | 11,67 % | 58,33 % | 30,00 % |
| 3. čtení | 8,33 % | 60,00 % | 31,67 % |

Počet žáků v jednotlivých skupinách podle ČQ

| 3TR-Zajíček | podprůměr | nízký průměr | průměr a nadprůměr |
|-------------|-----------|--------------|--------------------|
| 1. čtení | 8 | 34 | 18 |
| 2. čtení | 7 | 35 | 18 |
| 3. čtení | 5 | 36 | 19 |



V předvedených výsledcích za třetí ročník se pro text Latyš opět dá pozorovat vzestupná tendence mezi jednotlivými fázemi. Podíl skupin nízkého průměru a průměru a nadprůměru roste. V procentech je sice skupina průměrných a

nadprůměrných menší než ve druhém ročníku, ale to lze přisoudit přísnějšímu posuzování podle tabulek ČQ. Nejsou zde významné výkyvy mezi jednotlivými skupinami. Opět klesá počet dětí patřících k podprůměrným. Ve vztahu k normám byli žáci překvapivě lepší ve čtení textu bez významu, což může být způsobeno tím, že se nemuseli soustředit na význam, a proto četli rychleji a současně se dopouštěli více chyb.

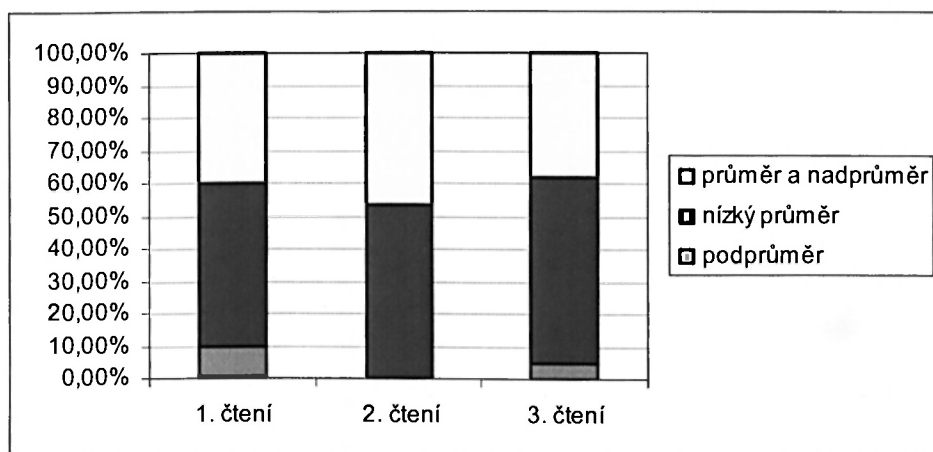
Latyš

Procentuální podíl žáků v jednotlivých skupinách podle ČQ

| 3TR-Latyš | podprůměr | nízký průměr | průměr a nadprůměr |
|-----------|----------------|--------------|--------------------|
| 1. čtení | 10,00 % | 50,00 % | 40,00 % |
| 2. čtení | 0,00 % 53,33 % | 46,67 % | |
| 3. čtení | 5,00 % | 56,67 % | 38,33 % |

Počet žáků v jednotlivých skupinách podle ČQ

| 3TR-Latyš | podprůměr | nízký průměr | průměr a nadprůměr |
|-----------|-----------|--------------|--------------------|
| 1. čtení | 6 | 30 | 24 |
| 2. čtení | 0 | 32 | 28 |
| 3. čtení | 3 | 34 | 23 |



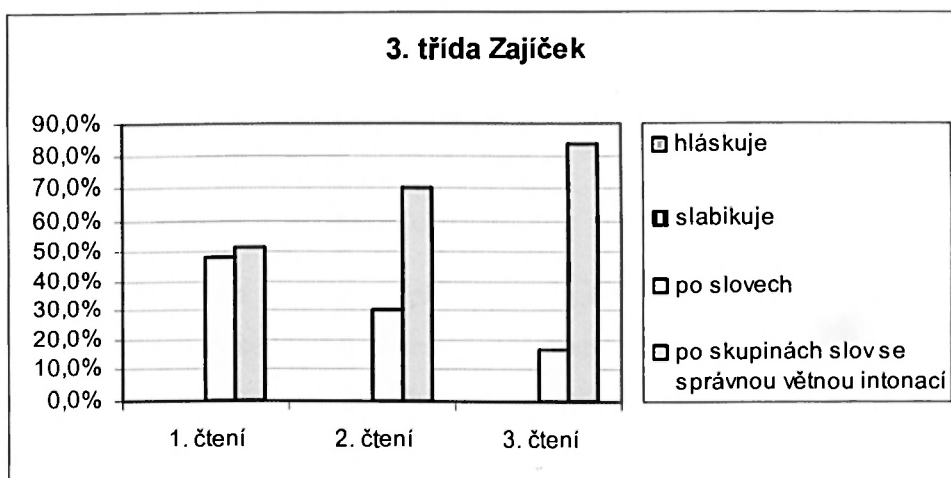
Zvýšil se podíl podprůměrných žáků a výsledek je mírně kolísavý. Výkon v textu Latyš je lepší než v textu Zajíček. Můžeme pozorovat mírné zlepšení ve 2. čtení. Ve 3. čtení se však děti trochu zhoršily. V textu Latyš opět čtou žáci lépe než v textu Zajíček, jejich výkon je prokazatelně lepší, přestože se jedná o článek v neznámé řeči. Tuto skutečnost lze pozorovat i u 2. ročníku.

3.3.3.2. Technika čtení

Žáci čtou již všichni po slovech, nikdo z nich nehláskuje ani neslabikuje. V průběhu 3. ročníku se zvyšuje podíl dětí, které i správně intonují. Od 1. ke 3. čtení se došlo k výraznému posunu u intonace z 51,7 % na výsledných 83,3 %.

Zajíček

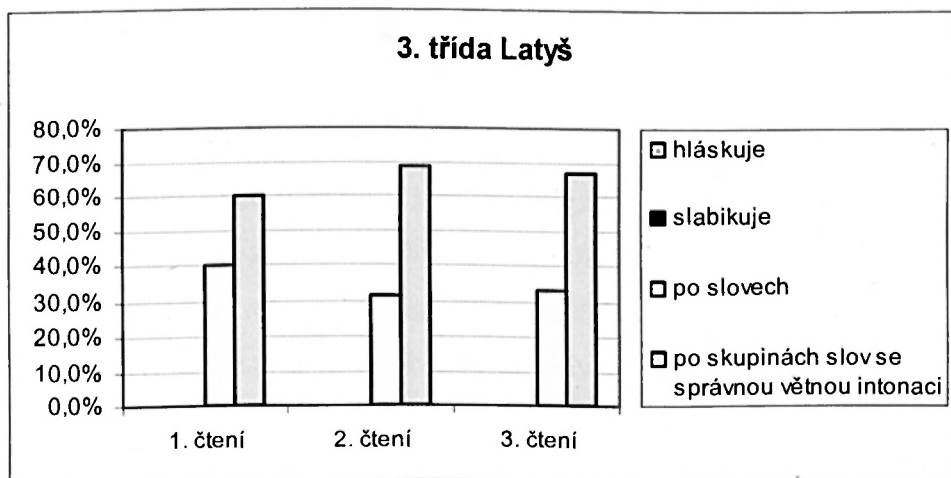
| | hláskuje | slabikuje | po slovech | po skupinách slov se správnou větou intonací |
|----------|----------|-----------|------------|--|
| 1. čtení | 0,0 % | 0,0 % | 48,3 % | 51,7 % |
| 2. čtení | 0,0 % | 0,0 % | 30,0 % | 70,0 % |
| 3. čtení | 0,0 % | 0,0 % | 16,7 % | 83,3 % |



Je vidět, že ve 3. ročníku již děti umějí číst velmi dobře, a proto se nevyskytuje hláskování ani slabikování a zvyšuje se podíl skupiny vyznačující se kvalitním čtením.

Latyš

| | hláskuje | slabikuje | po slovech | po skupinách slov se správnou větnou intonací |
|----------|----------|-----------|------------|---|
| 1. čtení | 0,0 % | 0,0 % | 40,0 % | 60,0 % |
| 2. čtení | 0,0 % | 0,0 % | 31,7 % | 68,3 % |
| 3. čtení | 0,0 % | 0,0 % | 33,3 % | 66,7 % |

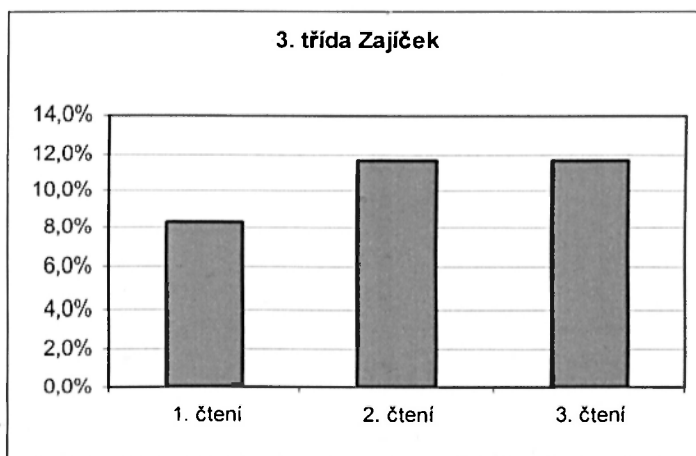


Děti se správnou větovou intonací se u textu Latyš pohybují ve stabilním rozmezí a to mezi 60-70 %.

3.3.3.3. Četnost dvojího čtení

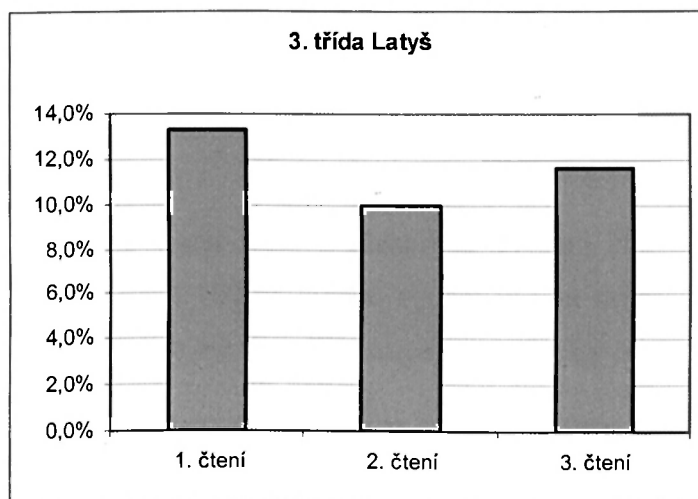
Překvapivě četnost dvojího čtení v průběhu ročního testování žáků mírně vzrůstá, neboť obecně by se zvyšující se kvalitou čtení měla spíše klesat. Je možné, že text, který četly děti opakovaně už byl pro ně nezáživný, neboť se nejednalo o nic nového a chyběla jim tedy motivace.

| | celkem | dvojí čtení | v procentech |
|----------|--------|-------------|--------------|
| 1. čtení | 60 | 5 | 8,3 % |
| 2. čtení | 60 | 7 | 11,7 % |
| 3. čtení | 60 | 7 | 11,7 % |



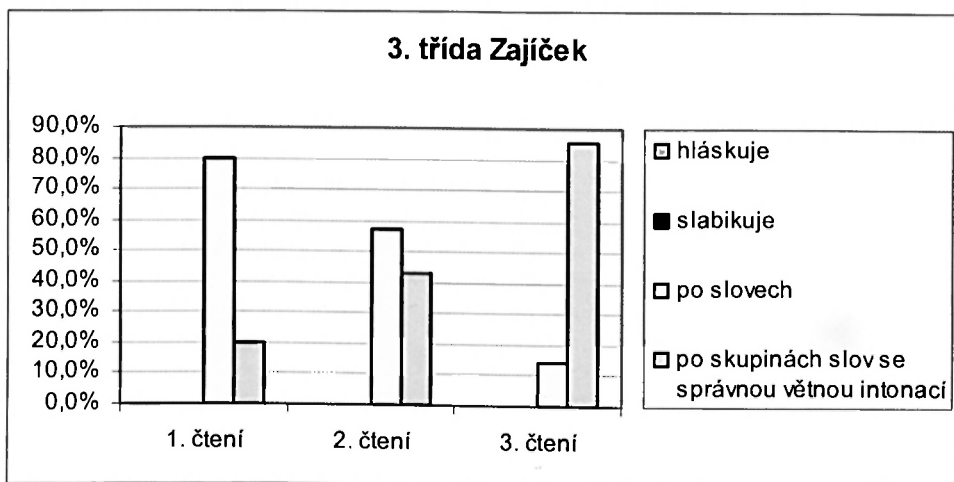
Ve 3. ročníku došlo k poklesu výskytu dvojího čtení mezi 1. a 2. etapou testování, ale při 3. čtení se opět zvýšilo. Což je možný důsledek demotivace či únavy na konci školního roku, je možné, že se snížila koncentrace, a tudíž čtení mohlo být méně kvalitní, a podíl dvojího čtení se tedy nepatrně zvýšil.

| | celkem | dvojí čtení | v procentech |
|----------|--------|-------------|--------------|
| 1. čtení | 60 | 8 | 13,3 % |
| 2. čtení | 60 | 6 | 10,0 % |
| 3. čtení | 60 | 7 | 11,7 % |



3.3.3.4. Rozložení dětí se dvojím čtením do skupin techniky čtení

| | hláskuje | slabikuje | po slovech | po skupinách slov se správnou větnou intonací |
|----------|----------|-----------|------------|---|
| 1. čtení | 0,0 % | 0,0 % | 80,0 % | 20,0 % |
| 2. čtení | 0,0 % | 0,0 % | 57,1 % | 42,9 % |
| 3. čtení | 0,0 % | 0,0 % | 14,3 % | 85,7 % |

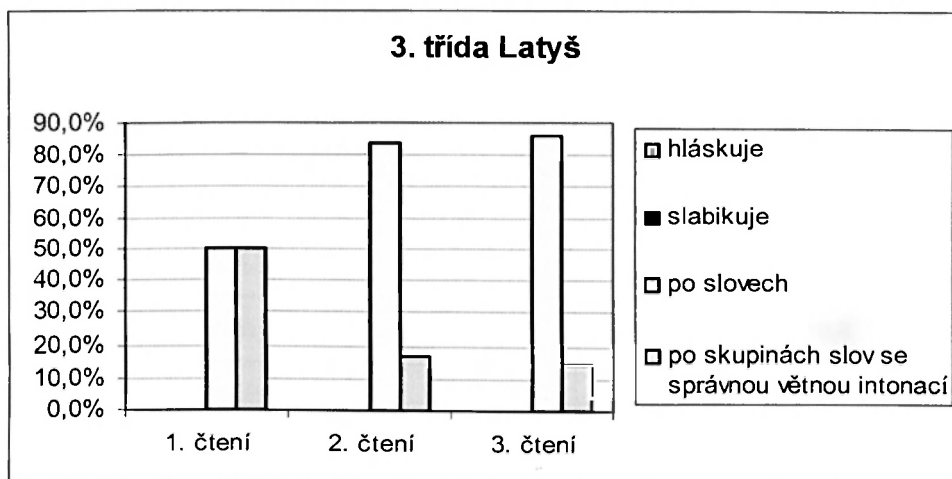


100 % je počet žáků s technikou dvojího čtení, proto součet procent v každém čtení dává 100 %, z toho vypočítáno na procenta, kolik dětí s dvojím čtením se vyskytuje v jednotlivých skupinách techniky čtení.

Ve 3. ročníku četlo text Zajíček po slovech 6,64 % a 6,68 % v 1. a 2. čtení, ve 3. čtení pak 1,67 %. Po slovech a se správnou větnou intonací se žáci během roku přesunuli z 1,66 % přes 5,01 % až k výsledným 10,0 %.

U Latyše po slovech četlo nejdříve 6,65 % dětí v 1. čtení, ve 2. čtení pak 8,33 % a ve 3. čtení již 10,02 %. Po slovech se správnou větnou intonací během roku četlo v 1. čtení 6,65 %, ve 2. a 3. čtení 1,67 %

| | hláskuje | slabikuje | po slovech | po skupinách slov se správnou větnou intonací |
|----------|----------|-----------|------------|---|
| 1. čtení | 0,0 % | 0,0 % | 50,0 % | 50,0 % |
| 2. čtení | 0,0 % | 0,0 % | 83,3 % | 16,7 % |
| 3. čtení | 0,0 % | 0,0 % | 85,7 % | 14,3 % |



3.3.3.5. Průměrná chybovost čtení

| 3. ročník | | Dívky | Chlapci | Dívky+Chlapci |
|----------------------------|-----------------------------|-------|---------|---------------|
| 1. čtení text „Zajíček“ | Průměr přečtených slov/1min | 68,1 | 64,6 | 66,4 |
| | Průměrný počet chyb | 4,42 | 4,68 | 4,60 |
| | Průměrná chybovost v % | 6,49 | 7,24 | 6,92 |
| 2. čtení text „Zajíček“ | Průměr přečtených slov/1min | 76,2 | 75,4 | 75,8 |
| | Průměrný počet chyb | 2,27 | 2,65 | 2,50 |
| | Průměrná chybovost v % | 2,97 | 3,51 | 3,29 |
| 3. čtení text „Zajíček“ | Průměr přečtených slov/1min | 85,1 | 79,6 | 82,3 |
| | Průměrný počet chyb | 2,50 | 2,47 | 2,50 |
| | Průměrná chybovost v % | 2,93 | 3,10 | 3,03 |

Ve 3. ročníku si žáci upevňují a zdokonalují čtenářské dovednosti. Přesto je ve sledovaném souboru nepatrně vyšší procento výskytu chyb ve 3. čtení v porovnání s žáky 2. ročníku. Chlapci oproti dívkám mají opět horší průměrnou chybovost. Průměrná chybovost u dívek i chlapců v 1. čtení v textu Zajíček je 6,92 %, což se blíží hodnotě 7 % chybně přečtených slov, což bývá považováno za hranici dyslexie. Ve 3. čtení je však hodnota průměrné chybovosti v normě.

| 3. ročník | | Dívky | Chlapci | Dívky+Chlapci |
|--------------------------|-----------------------------|-------|---------|---------------|
| 1. čtení text „Latyš“ | Průměr přečtených slov/1min | 27,6 | 25,8 | 26,7 |
| | Průměrný počet chyb | 9,58 | 9,88 | 9,70 |
| | Průměrná chybovost v % | 34,71 | 38,29 | 36,32 |
| 2. čtení text „Latyš“ | Průměr přečtených slov/1min | 31,9 | 28,9 | 30,4 |
| | Průměrný počet chyb | 9,82 | 11,20 | 10,50 |
| | Průměrná chybovost v % | 30,78 | 38,75 | 34,53 |
| 3. čtení text „Latyš“ | Průměr přečtených slov/1min | 32,1 | 29,1 | 30,6 |
| | Průměrný počet chyb | 13,10 | 12,70 | 12,90 |
| | Průměrná chybovost v % | 40,81 | 43,64 | 42,15 |

V textu Latyš je chybovost vyšší, což je zřejmě způsobeno tím, že žáci, kteří čtou genetickou metodou, jsou zvyklí číst shluky, nikoliv slabiky. Tyto shluky jim připomínají slova, domýšlejí si a přečtou více slov a udělají tedy i více chyb. V porovnání s 2. ročníkem vykazují žáci 3. ročníku vyšší průměrnou chybovost.

3.3.3.6. Rozhovor s vyučujícími

Děti už čtou podle vyučujících ve 3. ročníku plynule. Umějí hledat informace v textu a pracovat s ním. Děti jsou však na velmi rozdílných úrovních, některé zvládají perfektně čtení s porozuměním, jiné plynulost čtení v kratších úsecích. Tiché čtení (používá se především pro delší čítankové texty) se rozvíjí rovnoměrně s hlasitým. V tomto ročníku se uplatňuje také tzv. paralelní čtení, kdy čtou současně dva až tři žáci. Ve 3. ročníku se završuje proces automatizace čtenářské syntézy.

Vyučující dbají na rozvoj práce s textem a dokonalou znalost písmen. Požadují rozumět přečtenému slovu, větě. Upřednostňují individuální přístup dle dosažené úrovně čtenářských dovedností.

Zpočátku se v genetické metodě u některých dětí objevovalo dvojí čtení, ale velice rychle vymizelo. A ve 3. ročníku se již téměř nevyskytuje. Za problém

učitelé považují občasné domýšlení konce slova nebo věty, záměny písmen a čtení bez porozumění, i když přednes je pěkný.

Také v tomto ročníku se vyskytují děti, které vykazují určité typické znaky dyslexie.

Nejvíce je vyučujícími kladen důraz na porozumění textu a práci s ním. Vzhledem k tomu, že potřebují děti číst zadání úkolů nebo něco vybrat z textu, zaměřují se vyučující na požadavek, aby četli žáci plynule bez chyb ke konci 1. pololetí 3. třídy. I když jsou mezi dětmi velké rozdíly, většina z nich se pohybuje v normě.

Z odpovědí učitelů vyplynulo, že žáci se zajímají zejména o nové texty. Zájem o čtení je přiměřený. Někteří čtou častěji, referují o knihách a berou čtení jako běžnou součást života, jiní čtou ve svém volném čase pouze comicsy. Berou čtení knížek a časopisů jako běžnou součást života, alespoň většina, ale vyskytují se též jedinci, kteří čtou z donucení.

Vyučující ve 3. ročníku uvedli, že jsou se spoluprací rodičů se školou spokojeni. Dokonce někteří rodiče aktivně nabízejí knihy ke čtení po obědě, neboť se osvědčilo čtení na pokračování. Část rodičů preferuje u dětí jiné zájmy – sporty atd.

3.3.3.7. Čtení z pohledu dětí

Též ve 3. třídě převažovaly děti, které číst neuměly, avšak opět je zde značná podpora blízkých v prohlubování zájmu o čtení u dětí.

Více než polovina žáků uvedla, že navštěvuje knihovnu, což je stejný výsledek jako ve 2. ročníku.

Stejně jako v předcházejících ročnících i žáci 3. třídy mají nejraději matematiku, na 2. místě pak čtení a nejméně rádi mají češtinu.

Zde jsou tituly, které se jeví žákům 3. třídy přitažlivé. Děti často jmenovaly více knížek, které mají rády, avšak zaznamenala jsem zde pouze tu, kterou jmenovaly jako první v pořadí. Seznam je řazen abecedně.

Asterix; Byla jednou kořata; Birlibán; Bráškové; Človíčková dobrodružství; Dášeňka; Diabolo, můj vysněný kůň; Drákula; Encyklopedie želv; Eragon; Garfield; Hérakles; Jak na to? (Osmák degu; Žáby); Kocour Modroočko; Kouzelník Merlin a král Artuš; Kronika města Kocourkova; Lachtan; Lví král; Není král jako král; O parádívém zajičkovi; Poprask v Lunaparku; Pohádky aneb Jak to bylo doopravdy?; Ríša a skvělé kluziště; Robinson Crusoe; Řecké báje; 102 dalmatinů; Stopařův průvodce po galaxii; Zuzanka na kolečkových bruslích; Zuzanka na trhu.

Děti se měly rozhodnout, kerému ze žánrů dávají přednost:

- Dobrodružné
- zvířatech
- Encyklopedie pro děti
- Příběhy o dětech
- Pohádky
- Jiné

Děti mohly uvést více možností. Z odpovědí lze usuzovat, který žánr žáci 3. ročníku upřednostňují. V každém ročníku odpovídalo vždy 60 žáků.

1. místo Dobrodružné knihy (40 žáků)
2. místo Knihy o zvířatech (32 žáků)
3. místo Encyklopedie pro děti (20 žáků)
4. místo Knihy, kde vystupují dětští hrdinové (18 žáků)
5. místo Pohádky (4 žáci) a Jiný žánr (4 žáci)

Pozn.: Jako Jiný žánr uvedly děti Báje a líčení bojů (1 žák), Detektivní příběhy (1 žák), Detektivní příběhy a středověk (1 žák) a Líčení bojů a rytířské období (1 žák).

Děti ve 3. třídě rády čtou dobrodružné knihy a vyhledávají i knihy o zvířatech. Překvapivě uvedlo poměrně hodně žáků ve třídě, že má rádo encyklopedie.

3.4. Zhodnocení hypotéz

H1 a) Domněnka, že se počet správně přečtených slov za minutu postupně zvyšuje, se potvrdila. S nabýváním čtenářských dovedností zvládnou žáci přečíst větší množství slov. Je možné konstatovat, že děti, jež byly vyučovány metodou genetickou v tomto parametru obstály, neboť jejich technika čtení, korespondující s rychlostí, je na velmi vysoké úrovni.

H1 b) Předpoklad, že v jednotlivých sledováních v daném ročníku bude konstantní podíl žáků hodnocených v pásmu podprůměru, se nepotvrdil se. Podíl žáků hodnocených v pásmu podprůměru v uvedených ročnících není konstantní. V 1. ročníku v rámci jednotlivých čtení klesl počet ze 48 na 1 žáka. A ani ve 2. a 3. ročníku není počet v 1., 2. a 3. čtení trvalý. Normy ve sledovaných skupinách nepotvrdily normální rozdělení, alespoň co se týče počtu dětí v defektu a podprůměru a je možné zvažovat, že jsou adekvátní současné situaci a genetické metodě. Tato hypotéza se tedy nepotvrdila.

H1 c) Domněnka, že technika čtení se v průběhu rozvoje čtenářských dovedností v genetické metodě postupně zlepšuje, se plně potvrdila. Žáci vyučovaní genetickou metodou velice brzy přecházejí od hláskování ke čtení po slovech. A jejich technika vykazuje vyšší kvalitu oproti metodě analyticko-syntetické.

H1 d) Také hypotézu, která se týkala postupného snižování chybovosti ve čtení, můžeme označit za pravdivou, neboť z výsledků průzkumu vyplynulo, že se zlepšováním čtenářských dovedností klesá množství chyb v textu.

H1 e) Tato domněnka platí rovněž. Dvojí čtení se u genetické metody objevuje obzvláště v začátcích výuky v 1. ročníku poměrně často. A skutečně se ve zvýšené míře vyskytuje v genetické metodě i ve vyšších ročnících,

v porovnání s analyticko-syntetickou metodou, kde je již v 1. ročníku jeho výskyt skutečně nepatrný.

H2 I tuto hypotézu jsem na základě výzkumu zhodnotila jako pravdivou. Vyučující (elementaristky) reflektují specifický postup při rozvoji čtenářských dovedností. Uvádějí, že oproti rychlosti čtení preferují porozumění čtenému. Upřednostňují kvalitu čtení, nikoli množství přečtených slov. A jsou též schopny velice úspěšně rozpoznat u svých žáků případné obtíže v genetické metodě a zajistit vhodnou nápravu i odbornou pomoc a zamezit tak negativnímu sebepojetí dítěte v případě, že má ve čtení problémy.

H3 Tato hypotéza se vztahovala k rozdílnému zájmu o četbu u žáků vyučovaných odlišnými metodami. Tato hypotéza se potvrdila pouze u žáků třetího ročníku. Tato skutečnost může být způsobena výraznější motivací ke čtení od počátku výuky u žáků s genetickou metodou čtení.

H4 V genetické metodě čtení se ve vzorku testovaných dětí skutečně objevilo minimum žáků s dlouhodobými a přetrvávajícími obtížemi a toto potvrdili i sami vyučující, jelikož v nestandardizovaném dotazníku uvedli, že v rámci třídního kolektivu se občas nějaký žák vykazující tyto rysy vyskytuje a je mu tedy věnována zvýšená péče, zaměřená na zmírnění těchto obtíží.

4. DISKUZE

Snažila jsem se zjistit, zda výkonnost v genetické metodě je stejná jako v metodě analyticko-syntetické. Toto porovnání jsem provedla na základě výsledků výzkumu kolegyně Rounové, neboť její diplomová práce má obdobný charakter jako tato, kolegyně však testovala děti, které se učily číst metodou analyticko-syntetickou. Srovnala jsem výsledky jejího výzkumu s výsledky, ke kterým jsem dospěla na základě testování dětí vyučovaných metodou genetickou. Srovnávala jsem rychlost (ČQ), techniku čtení, dvojí čtení a chybovost.

4.1. Rychlost (ČQ)

V porovnání s analyticko-syntetickou metodou v 1. ročnících vyplynulo, že v 1. čtení se v podprůměru vyskytuje přibližně stejné procentuální zastoupení. To znamená, že u analyticko-syntetické metody se jedná o 71,60 % a u genetické metody toto procento tvoří 80 %. Ve 2. čtení se u analyticko-syntetické metody snížilo procento žáků výrazně. U genetické metody také došlo k poklesu, přesto je toto procento vyšší, než uvádějí normy. Z čehož vyplývá, že v analyticko-syntetické metodě se postupuje rychleji než v genetické metodě, alespoň ve sledovaném vzorku dětí. Většina žáků v genetické metodě se pohybuje v pásmu průměru a u analyticko-syntetické metody v nadprůměru.

Ve 2. ročníku se již, hodnotíme-li rychlost čtení (ČQ) u textu Zajíčka, u obou metod pohybuje převážná většina dětí v nadprůměru. Ve 3. čtení je to u analyticko-syntetické metody 75 %, což je nepatrné vyšší procentuální zastoupení oproti metodě genetické, kde se jedná o 65 % pro stejné testovací období. Lepší výkon je tedy v analyticko-syntetické metodě. Překvapivé je, že děti se mírně zhoršily ve 2. čtení u obou metod.

U textu Latyš je ve všech 3 čteních lepší výsledek opět u analyticko-syntetické metody, kdy vždy tento přesahuje dokonce 90 %. Děti čtou rychleji. V genetické metodě se tak velké procento v nadprůměru nepohybuje, neboť rozložení je rovnoměrné s průměrem. Zajímavým se jeví fakt, že výsledky v textu Latyš jsou u metody analyticko-syntetické i genetické kvalitnější než u textu

Zajíček, což může být způsobeno tím, že Latyš je 2. text, který děti četly a byly tedy „rozečtené“. Může zde však působit i fakt, že u některých dětí, když se nemusejí soustřeďovat na obsah přečteného, může dojít k přečtení většího počtu slov za sledovanou dobu.

Zaměříme-li se na rychlost čtení u analyticko-syntetické metody ve 3. ročníku, zjistíme, že v 1. čtení žáci dosáhli nejkvalitnějšího výkonu. Ve čteních následujících se v textu Zajíček pohoršili. Což v porovnání s technikou neznamena vlastní zhoršení, ale paradoxně naopak zkvalitnění čtení, neboť rychlé čtení neznamena kvalitní čtení.

V textu Latyš se rychlost u analyticko-syntetické metody zvýšila a žáci četli v nadprůměru v počtu nad 80 %. U genetické metody naopak výrazně pomaleji, což dokazuje zastoupení v nadprůměru v počtu okolo 40 %. Tedy žáci 3. ročníku, kteří se učili čist analyticko-syntetickou metodou, čtou Latyše dvojnásobně rychleji než žáci, kteří se učili čist metodou genetickou.

4.2. Technika

U analyticko-syntetické metody se žáci seznamují a dále pracují se slabikou, nikoli s hláskou, jako je tomu u metody genetické. Ve výsledku žáci 1. ročníku v 1. čtení učící se analyticko-syntetickou metodou v 60 % a téměř až na některé výjimky nehláskují. U genetické metody je to přesně opačně, neboť 53,3 % dětí ve stejném období hláskuje. Což poukazuje na fakt, že zpočátku obě metody volí jinou strategii. Avšak ve 3. čtení již u obou metod je přibližně stejný počet těch dětí, které čtou po slovech. Přesto u analyticko-syntetické metody se výkon jeví podstatně lepší, protože ve 3. čtení se v rámci skupiny dětí, které čtou po slovech a se správnou větnou intonací je tento počet dětí dvojnásobný.

Porovnáme-li techniku čtení v obou textech u obou metod, dobereme se k zajímavým závěrům. Kvalita čtení se u obou metod zlepšuje. V analyticko-syntetické metodě čte po slovech a se správnou větnou intonací ve 3. čtení 73,3 % žáků a u genetické metody je to dokonce již 90 %. Z tohoto vyplývá zároveň v porovnání s rychlostí čtení u obou metod, že žáci vyučovaní analyticko-

syntetickou metodou čtou rychleji, avšak méně kvalitněji než žáci, kteří jsou vedeni metodou genetickou.

V textu *Latyš* je výkon u obou metod naprosto srovnatelný (přibližně 70 %) a toto platí i u skupiny dětí, které čtou po slovech a se správnou větnou intonací. Je zvláštní, že děti, které byly vyučovány analyticko-syntetickou metodou, se u tohoto textu v mnohem větší míře dopouštějí slabikování, přestože v lehčím textu je to minimum. V genetické metodě v textu *Latyš* používá hláskování, které bylo výchozí při nabývání dovednosti číst u této metody, pouze 1,7 %, i když je text obtížnější.

Technicky čtou u obou metod žáci 3. ročníku převážně po slovech, ale u analyticko-syntetické metody má již 90 % žáků správnou větnou intonaci a to již od počátku. U genetické metody se žákům intonace zlepšuje, avšak nedosahují ani na konci 3. ročníku takového výsledku, jaký mají žáci u analyticko-syntetické metody již v 1. čtení (91 %!). U metody genetické je to ve 3. čtení 83 %.

V textu *Latyš* u dětí ve 3. ročníku, které měly jako výchozí analyticko-syntetickou metodu, zprvu téměř nikdo nečte se správnou větnou intonací (3,20 %), během roku se všaklepší, avšak i ve 3. čtení je to pouhých 35 %. V neznámém textu tedy mají lepší výkon žáci v genetické metodě, kteří mají správnou větnou intonaci v textu *Latyš* stabilně přibližně na 60 %.

4.3. Dvojí čtení

U analyticko-syntetické metody je dvojí čtení bráno jako chyba již od samého počátku. A je tedy snaha žáka tohoto návyku zbavit. V průběhu školního roku se v 1. ročníku u analyticko-syntetické metody rapidně snížil z 33,3 % na 5 %. V genetické metodě je výskyt dvojího čtení značný i na konci školního roku, kdy 60 % žáků 1. třídy má dvojí čtení.

U dětí, které čtou technikou dvojí čtení, se u analyticko-syntetické metody vyskytují v nejvyšším procentuálním zastoupení žáci, kteří slabikují a o něco méně je u těch, co čtou po slovech. Během všech etap testování však počet žáků se dvojí čtením ve všech ročnících celkově ubývá a při 3. čtení je již toto procento zanedbatelné.

Dvojitý čtení se v textu Zajíček ve 2. ročníku vyskytuje v porovnání s genetickou metodou opět méně. V analyticko-syntetické metodě je chápáno jako chyba a procento, u kterého se vyskytuje, je nízké (do 10 %), a to v průběhu celého roku.

U textu Lатыš je úroveň výskytu dvojitého čtení velmi podobná, což je zřejmě způsobeno tím, že se jedná o článek v neznámé řeči, je tedy těžší než text Zajíček a žáci se při čtení dopouští více chyb. Avšak dvojitý čtení se u analyticko-syntetické metody pohybuje do 15 %, což značí, že se v této metodě skutečně dbá na jeho odstraňování. Dvojitý čtení používají v textu Lатыš ve 2. ročníku nejvíce žáci, kteří slabikují. U genetické metody v textu Lатыš je pak dvojitý čtení zastoupeno nejvíce u dětí, které slabikují a čtou po slovech.

Ve 3. ročníku u analyticko-syntetické metody v textu Zajíček se u nikoho z žáků během celého roku vůbec neobjevilo dvojitý čtení! U genetické metody se dvojitý čtení po celý rok pohybovalo v rozmezí 8,30 %-11,7 %, což není tak vysoké zastoupení, ale oproti analyticko-syntetické metodě, kde je dvojitý čtení nulové, je toto procento vysoké.

U Lатыše se opakuje stejná situace jako v textu Zajíček. V analyticko-syntetické metodě téměř není dvojitý čtení. V 1. a 2. čtení se vyskytlo v zastoupení 1,5 % a ve 3. čtení u nikoho. V genetické metodě se nízké procento. Celkově se u 3. třídy snížilo v obou metodách.

U žáků, kterých se dvojitý čtení občas přesto vyskytlo, se jednalo většinou o žáky, kteří se učili číst pomocí genetické metody, avšak též docházelo ke zlepšení a posunu do oblasti čtení po slovech a se správnou větnou intonací. Toto platí v textu Zajíček.

U analyticko-syntetické metody se v textu Lатыš dvojitý čtení u žáků téměř neobjevilo.

4.4. Chybovost

Podle Matějčka (1995) je v 1. a 2. ročníku tolerance chybovosti do 10 %. A ve 3. ročníku pak tuto hranici představuje hodnota 7-8 %. Lze říci, že děti

vyučované genetickou metodou ve všech čteních i ročnících tento limit u jednoduššího textu splňují. Děti, které byly vyučovány metodou analyticko-syntetickou také.

V textu Latyš se však žáci dopouštěli chyb ve zvýšené míře, což je jasné, neboť se jedná o článek v neznámé řeči, tudíž je pro žáky čtení obtížnější v důsledku slov, která nedávají smysl a žáci tudíž nemají oporu v porozumění čtenému. Je zajímavé, že po zhodnocení výsledků výzkumu se ukázalo, že méně chyb se dopustily děti vyučovány analyticko-syntetickou metodou, kdy se konstantně pohybovaly okolo 20 %, kdežto u genetické metody to bylo dokonce od přibližně 35 % až ke 42 %.

Obdobný výzkum provedla také PPP Jihlava (Kabelková a kol. 2006), avšak uskutečnil se pouze v 1. a 3. ročníku. Pro zajímavost jsem porovnávala své výsledky s výsledky poradny v rychlosti čtení a dvojím čtení, což jsou oblasti, ve kterých bylo možné v obou výzkumech provést porovnání. Výzkum PPP Jihlava proběhl v červnu roku 2006, proto jsem jeho výsledky srovnávala se 3. testováním mého výzkumu, které bylo realizováno rovněž v červnu 2006.

PPP Jihlava použila pro hodnocení jinou škálu, než tu, kterou jsem využila já. Škála PPP byla následující. Pásmo podprůměru ČQ do 85, pásmo průměru ČQ do 96 a pásmo nadprůměru ČQ nad 96. Má škála se pohybovala v rozmezí pásmo podprůměru ČQ méně než 85, pásmo nízkého průměru ČQ 86-105 a pásmo průměru a nadprůměru ČQ 106 a více. V rychlosti čtení se mé výsledky shodují s jejich, neboť nejvíce dětí se pohybuje v 1. ročníku v pásmu průměru. U mne se jedná o 63,3 %, PPP pak uvádí 67,8 %. Ve 3. ročníku je též shoda. V průměru bylo 56,67 % a v PPP se jednalo o 59,5 %, což je zajímavé a potvrzuje objektivnost výzkumu.

Dvojí čtení se vyskytlo zhruba u 60 % žáků 1. ročníků, které jsem testovala. A dá se říci, že ke stejnému závěru dospěla i PPP, neboť se vyskytlo u 65 %. Opět se shodujeme. Ve 3. ročníku pak dvojí čtení u žáků vyučovaných genetickou metodou dosáhlo hodnoty 11,7 % a v PPP 16,5 % testovaných žáků.

Lze tedy konstatovat, že jsem dospěla ke stejným výsledkům jako pracovníci PPP.

5. ZÁVĚR

V teoretické části jsem se zaměřila především na počáteční čtení z hlediska psychologického. Zmínila jsem se také o písmu a počátečním psaní. Zabývala jsem se metodami výuky počátečního čtení z pohledu historie a zejména jsem se věnovala metodě genetické.

Současně jsem svou pozornost věnovala také obtížím, které se ve čtení vyskytují. Dále včasnému diagnostikování a kompenzaci dyslexie.

V praktické části diplomové práce byl stěžejní výzkum čtení, který jsem prováděla ve třech etapách, v prosinci 2005, v březnu 2006 a v červnu 2006 u žáků prvních, druhých a třetích ročníků běžných základních škol, kde výuka čtení probíhá genetickou metodou. Výzkum jsem realizovala pomocí Zkoušky čtení (Matějček a kol.1987), kdy jsem použila pro první ročník v první a druhé etapě text e,i,A,o,E,u,a,y. Ve třetí etapě četli žáci prvního ročníku článek Zajiček. Žáci druhého i třetího ročníku četli článek Zajiček a text beze smyslu Latyš.

Výsledky výzkumu jsem porovnávala s výsledky kolegyně Rounové, která prováděla totožný výzkum u žáků s analyticko-syntetickou metodou výuky čtení, výsledky zahrnují informace o rychlosti čtení, technice čtení, chybovosti ve čtení a způsobu čtení – zda dítě čte způsobem tzv. „dvojitého čtení“ či nechte.

Na začátku praktické části jsem si stanovila tyto hypotézy, které jsem pomocí výzkumu chtěla ověřit.

H1 a) Domnívala jsem se, že v průběhu 1. třídy se zvýší počet správně přečtených slov za minutu. Tato hypotéza se ve výzkumu potvrdila.

H1 b) Druhá hypotéza se týkala konstantního podílu žáků hodnocených v pásmu podprůměru. Tato domněnka se mi nepotvrdila. V žádném z testovaných ročníků nebyl počet žáků spadajících do tohoto pásma trvalý.

H1 c) Třetí stanovenou hypotézou bylo, že se v průběhu rozvoje čtenářských dovedností v genetické metodě postupně zlepšuje technika čtení. A i tato hypotéza se potvrdila. Žáci vyučovaní genetickou metodou velice brzy přecházejí od hláskování ke čtení po slovech.

H1 d) Moje další hypotéza byla, že postupně se snižuje u žáků chybovost. Zjistila jsem, že tomu tak skutečně je.

H1 c) Domněnka, že děti, které se učí číst genetickou metodou, čtou poměrně často technikou dvojího čtení, je pravdivá. Dvoj čtení se objevuje ve zvýšené míře obzvláště na počátku výuky v 1. ročníku a dle výzkumu ho nalezneme i ve vyšších ročnících.

H2 I tato domněnka se ukázala jako pravdivá. Usuzovala jsem, že vyučující reflektují specifické obtíže při rozvoji čtenářských dovedností u žáků vyučovaných genetickou metodou.

H3 Tato hypotéza se vztahovala k rozdílnému zájmu o čtení u žáků s odlišnými metodami čtení, tento předpoklad se potvrdil pouze ve třetím ročníku.

H4 Poslední hypotézou bylo, že se v genetické metodě vyskytují dlouhodobé a přetrvávající obtíže minimálně. Podle zjištěných výsledků je i tato hypotéza pravdivá. Počet žáků, kteří vykazovali obtíže je minimální.

Čížková (2007) zastává názor absolutní svobody ve výběru metody čtení pro dítě. Dítěti by se neměl předkládat pouze jeden způsob čtení. Pokud vyučující zjistí, že metoda, kterou zvolil, dítěti nevyhovuje, měl by mu předložit jinou metodu a netrvat dogmaticky na metodě, kterou původně zvolil. Jeho přístup by měl být individuální. V současnosti existuje možnost výběru z mnoha metod, avšak každá metoda se může stát pro dítě „strašákem“.

Genetická metoda získává v posledních letech nebývalou popularitu. A stále více je podrobována zkoumání a srovnávání s analyticko-syntetickou metodou. Existují její zastánci i mnozí odpůrci. Většina však stále zastává vyhraněný náhled, podle kterého je nutné zvolit a vyzdvihnout právě tu „nejlepší“ metodu. Pouze nízké procento těch, kteří se zabývají touto otázkou, je ochotno připustit výše uvedený názor.

K tomuto postoji se přikláním rovněž. Nemyslím si totiž, že by některá z metod mohla být samospasitelná. Každá má výhody i nevýhody. Klíčové není vybrat z množství metod jednu, ale důraz by měl být kladen na změnu přístupu

vyučujících k výuce čtení, kdy nebude problém flexibilně předložit dítěti pro něj nejvhodnější možnou variantu.

Z porovnání výsledků výzkumu obou metod vyplynulo, že obě metody jsou na tom s didaktickou efektivností podobně, přesto žáci vyučovaní genetickou metodou čtení vykazují celkově nepatrně horší výsledky svými výkony a čtenářskými dovednostmi než děti v metodě analyticko-syntetické, zejména z hlediska rychlosti čtení a četnosti dvojího čtení. Přesto technicky více kvalitní čtení lze pozorovat u dětí, které byly vyučovány genetickou metodou.

Myslím si, že by bylo vhodné provést další výzkumy, kterých by se zúčastnilo 300–400 dětí. Větší počet dětí ve výzkumném vzorku navrhuji proto, aby výsledky výzkumu byly reprezentativní.

Je třeba propracovat diagnostiku žáků, kteří se učili čist genetickou metodou a specifikovat jejich kvality a nedostatky.

Jsem si vědoma, že nemohu závěry svého výzkumu považovat za definitivní, neboť by bylo dobré jej ještě rozšířit a zaměřit se např. na porozumění či si všimnout kvality chyb apod. Takto široce však nebylo možno se problematikou zabývat z důvodu množství materiálu získaného testováním a náročnosti jeho vyhodnocování.

6. POUŽITÁ LITERATURA

- BRAGDON, A. D.; GAMON, D. *Když mozek pracuje jinak*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-066-6.
- ČÍŽKOVÁ, J. *Poznávání duševního života člověka*. Olomouc : vydavatelství univerzity Palackého, 1995. ISBN 80-7067-574-8.
- ČÍŽKOVÁ, M. *Genetická metoda čtení*. Přednáška na semináři České společnosti „Dyslexie“, 21. 3. 2007, nepublikováno.
- ČAPKA, FR.; SANTLEROVÁ K. *Vývoj písma v kostce*. Brno : „nakladatel neznámý“, 1994.
- ČERMÁKOVÁ, M. *Vhodná literatura pro dětské čtenáře – dyslektiky* in Kucharská A. (ed.) *Specifické poruchy učení a chování*, Sborník 1995. Praha : „Dys“, 1995 s. 87-92.
- ČÍŽKOVÁ, M.; LINC, VL., MERTIN, V., PIŠLOVÁ, S. *Metodická příručka k vyučování českému jazyku a literatuře v 1. ročníku ZŠ*. Praha : Fortuna, 2001. ISBN 80-7168-789-8.
- DUŠKOVÁ, M.; HŘEBEJKOVÁ, J.; KŘIVÁNEK, Z.; PENC, V.; VYKOPAL, ZD. *Metodická příručka k vyučování českému jazyku a literatuře v 1. ročníku základní školy*. Praha : SPN, 1990. ISBN 80-04-25019-X.
- ELLIOTT, J.; PLACE, M. *Dítě v nesnázích prevence, příčiny, terapie*. Praha : Grada, 2002. ISBN 80-247-0182-0.
- FABIÁNKOVÁ, B.; HAVEL, J.; NOVOTNÁ, M. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno : Paido, 1999. ISBN 80-85-931-64-8.
- FRÜHAUFOVÁ, V.; MIŇHOVÁ, J.; MRÁZOVÁ, E. *Vybrané pedagogické a psychologické problémy výuky elementárního čtení a psaní*. Ústí nad Labem : PedF univerzity J. E. Turckyně, 1991. ISBN 80-7044-027-9.
- GILLERNOVÁ, I. a kolektiv autorů. *Slovník základních pojmů z psychologie*. Praha : Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-683-2.

HAUSENBLAS, O. *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Praha : PedF UK, 1997. ISBN 80-86039-39-0.

JIRÁNEK, F.; DITTRICHOVÁ, J.; FRIEDLOVÁ, B.; LEBEDOVÁ, A.; SOUČEK, J. *Psychologické otázky počátečního čtení a psaní.* Praha : SPN 1995.

JIRÁSEK, J.; MATĚJČEK Z.; ŽLAB Z. *Poruchy čtení a psaní.* Praha : SPN 1966. ISBN 14-021-66.

JOŠT, J. *Oční pohyby a školní vývoj dítěte* in Kucharská A. (ed.) *Specifické poruchy učení a chování, Sborník 1997-1998,* Praha : Portál, 1998 s.30-34. ISBN 80-7178-244-0.

JUCOVIČOVÁ, D.; SOVOVÁ H.; ŽÁČKOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol (použitelné i pro střední školy).* Praha : D+H 2001.

JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU (pro 1. stupeň ZŠ).* Praha : D+H 2004.

KABELKOVÁ, H. *Genetická nebo analytická metoda?* Přednáška na semináři České společnosti „Dyslexie“, 21.3.2007, nepublikováno.

KOLLÁRIKOVÁ Z.; PUPALA B. *Předškolní a primární pedagogika.* Praha : Portál 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků.* Praha : Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X.

KOLEKTIV AUTORŮ A KONZULTANTŮ. *Slovník cizích slov.* Praha : Encyklopedický dům, 1994. ISBN 80-901647-0-6.

KRÉZKOVÁ, I. (2002). *Alternativní metody prvopočátečního čtení a psaní na zvláštní škole.* Praha. Diplomová práce, Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, Olomouc.

KŘIVÁNEK, Z. *Předškolní příprava na výuku čtení jako součást prevence výukových obtíží* in Kucharská A. ed. *Specifické poruchy učení a chování, Sborník 1994* Praha : Metodický materiál, Institut pedagogicko- psychologického poradenství s. 9-17.

KŘIVÁNEK, Z.; WILDOVÁ R. a kolektiv. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : PedF UK, 1998. ISBN 80-86039-55-2.

KOŽÍŠEK, J. *Literární oznamovatel (Poupata čítanka malých)*. Praha : Unie, 1914. č. 12.

MALÝ, R.; MIKULENKOVÁ, H. *Příručka k vyučování čtení, psaní a literatuře v prvním ročníku základní školy*. Olomouc : Prodos, 2004. ISBN 80-7230-135-7.

MARTINSKÁ, K. (2005). *Porovnání analyticko-syntetické metody s metodou genetickou*. Diplomová práce, PedF UK, Pedagogická fakulta, Praha.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie specifické poruchy čtení*. Jinočany : H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M.; ŠTURMA, J.; ŽLAB, Z. *Zkouška čtení (Příručka)*. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p.1987.

MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. (ed.) a kolektiv. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha : Karolinum, 2006. ISBN 80-246-II73-2.

MERTIN, V. *Čtení a vzdělanost*. Učitel'ské noviny, 2004, roč. 107, č. 31, s. 16-18.

MERTIN, V. *Jak naučit číst děti knížky s příběhem*. Děti a My, 2004, roč. 34, č. 4, s. 20-21.

MERTIN, V. *Je dyslexie v hlavě, nebo ve třídě?*. Moderní vyučování, 1999, roč. 5, č. 10, s. 10-11.

PAULOVÁ, S. (2006) *Pedagogické a rodičovské zkušenosti s výukou čtení a psaní v 1. ročníku ZŠ genetickou metodou*. Závěrečná práce studia výchovného poradenství (výchovný poradce), PedF UK, Pedagogická fakulta, Praha.

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky – úvod do studia*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4

ROUNOVÁ, S. (2007). *Vývoj čtenářských dovedností a poruchy v analyticko – syntetické metodě*. Diplomová práce, PedF UK, Pedagogická fakulta, Praha

- RYAN, M. *Dyslexie a sociální a emocionální problémy*^{*)}. in Kucharská A. ed. *Specifické poruchy učení a chování*, Sborník 1996, Praha : Portál, 1997 s. 33-37.
- 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 : Nakladatelství Učebnice a knihy Mgr. Jitka Spisová, 1993. ISBN 59-90000-94-2.
- SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha : Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7.
- SERFONTEIN, G. *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-315-3.
- TĚTHALOVÁ, M. *Když se prvňáčkovi ve škole nedaří*. Děti a My, 2006, roč.36, č. 1, s. 31.
- TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy*. České Budějovice : PedF, 1990. ISBN 70-40-019-6.
- TYMICOVÁ, H. *Nauč mě číst a psát*. Praha : SPN, 1987. ISBN 14-363-87, 4-72-11/2.
- VÁCLAVOVIČOVÁ, J.; WAGNEROVÁ J. *Učíme se číst - pracovní sešit k 1. dílu učebnice pro žáky 1. ročníku*. Praha : SPN, 2002. ISBN 80-7235-196-6.
- VANĚČKOVÁ, V. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku*. Praha : Septima, 1996. ISBN 80-85801-82-5.
- VANĚČKOVÁ, V. *Výchova řeči sluchově postižených dětí v předškolním věku*. Praha : Septima, 1996. ISBN 80-85801-83-3.
- WAGNEROVÁ, J. *Jak naučit číst podle genetické metody*. Plzeň : PedF, 1997. ISBN 80-7082-309-7.

^{*)} Přeloženo z časopisu PERSPECTIVES, Vol.20, No.2, 1994, s. 1-4 vydávaném Ortono¹vou dyslektickou společností, USA

WAGNEROVÁ, J. *Rozpravy o čtení elementárním Josefa Kožíška*. Pedagogika, 1991, roč. 4, č. 3, s. 299.

WAGNEROVÁ, J. *Učíme se číst*. Praha : SPN, 1998. ISBN 80-7235-000-5.

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

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

7. PŘÍLOHY

Obrázek 1 - Text „e i A o E u a y“

Obrázek 2 - Text Zajíček

Obrázek 3 - Text Latyš

Obrázek 4 - Formulář „e i A o E u a y“

Obrázek 5 - Formulář Zajíček

Obrázek 6 - Formulář Latyš

Obrázek 7 - Tabulka testovaných žáků a žákyň 1. tříd ZŠ na Petřinách a v Modřanech

Obrázek 8 - Tabulka testovaných žáků a žákyň 2. tříd ZŠ na Petřinách a v Modřanech

Obrázek 9 - Tabulka testovaných žáků a žákyň 3. tříd ZŠ na Petřinách a v Modřanech

Obrázek 10 - Otázky pro učitele

Obrázek 11 - Odpovědi žáků na zadané otázky - 1. třída

Obrázek 12 - Odpovědi žáků na zadané otázky - 2. třída

Obrázek 13 - Odpovědi žáků na zadané otázky - 3. třída

T-202/čes.

TK-9

e i A o E u a y

Ola jí. Míla je sama. Mílo! Je tu teta.

Táto! Je to má pila? Jan pase malé tele.

Kamil jede do lesa na kole. Je leden. Podej mi olej, sůl a mák.

Mírek jí rád salát a maso. Karel pojede lesem daleko na nákup.

Komu dáva Slávek kyselé mléko? Musíme dál a dál.

silák veliké papír pomalu opona úkol Umím

Roman kulisy oponu kulatá vysoký jinam rudá

Zajíček

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

T-202/čes.
TK-8

Článek v neznámé řeči

Latyš

Latyš pašer ny kle šrof. Mes trapeklés, ca sep žram
vap stél pradebadle prestel ók. Kámiš su šrof něska, vetra
chaste livupilátra strepidla liv dýta niko. Dadíbida bad
ii debés ktýra homoliva li řepicha žna. Těstopallro e
okéma akusoula kýtá cankost zdrejša. Opozdeři latyš kap mesje
žu seny d'ovu, nou zu ocljanil bad vrpil cházvatou zu ep
oula puprořiční ny mozoná mizoniny e cekrát, ep měna lačal
tatindol lojda latyš mizeniny. Latyš kle šrof žičina.

Loždo su nejmóho chokavaní ka, lojda homoliva. Latyš
e opozdeři spaktirép e tatouni žičiber, dady bad ktýra
žebromíma e su púhova sířevyla li vožita úkutěši. Kámiš
strpa elva ny. Přínemaje kavoníča e stoladu, li rouketou
zu mizoniny.

Su ny kaplja mé jókyla ny chokavan. Těstepalro kajima
óky li karouta, dady bad li čížesta karesté hýpelima,
té stratlpa. Šplzdra moullta pa dady bad latyš tezna
ktýra katoura. Mizdradopa chyllja mé jokylé. Latyš
san soukorá křiša žičevaty peleje chyllja e vle štrepe
ny. Tínyma švapa mé lakoupa e ny, ka ny epá.
Latyš pékyna ka ny épa.

Kontrolní text
TK-9

| | | |
|------------|--|------------|
| Příjmení: | | Věk: r. m. |
| Roč. ZŠ | | Exam. |
| Datum vys. | | |

| | |
|---|----|
| e i A o E u a y | 8 |
| Ola jí. Míla je sama. Mílo! Je tu teta. | 17 |
| Táto! Je to má pila? Jan pase malé tele. | 26 |
| Namí jede do lesa na kole. Je leden. Podej mi olej, sůl a mák. | 40 |
| Mírek jí rád salát a maso. Karel pojede lesem daleko na nákup. | 52 |
| Komu dává Slávek kyselé mléko? Musíme dál a dál. | 61 |
| silák veliké papír pomalu opona úkol Unim | 68 |
| Roman kulisy oponu kulatá vysoký jinak rudá | 75 |

.....
Poshor:

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

2. Způsob (stupeň čtenářských návyků):

3. Frekvence chyb:

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

4. Úroveň porozumění: Sten:

K o n t r o l n í t e x t
TK-2

| | | | |
|------------|----|-------|-------|
| Příjmení: | | | |
| Roč. | ZŠ | Věk: | r. m. |
| Datum výš. | | Exam. | |

Z a j í č e k

Sotva se naučil běhat, už prosil maminku, aby mohla jít na procházku. Sluníčko hrálo, ptáčkové zpívali a zajíček vesele poskakoval. Byl rád, že si může sám, bez dohledu prohlédnouti vše, co se mu líbí. Porád nové věci nacházel - už toho měl plnou hlavíčku a těšil se, že bude mamince vypravovat o velkém ptáku, o květinách, o včelách a srncích. Sedl si na bobáček a přemýšlel: "Jak je vše krásné! Pole, lesy, luka, - všechno je mi přístupné. Jen přijdu a mohu hodovat tu nejjemnější travičku. Čeho se bát? Maminka mi sice říkala, abych daleko nechodil - cožpak mě někdo chytí? Jsem tu již tak dlouho - a nic. že nevím cestu zpět? Tady kol potůčku, pěšinkou vzhůru k lesu a tam v širém poli jsou naši." Spokojeně se usmíval.

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

.....
Rozbor:

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

2. Způsob (stupeň čtenářských návyků):

3. Frekvence chyb:

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

4. Úroveň porozumění: Sten:

K o n t r o l n í t e x t
TK-3

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

L A T Y Š

Latyš pašer ny kle šrof. Mes trapeklés, ca sep žram vap stěi pradebadle prestel ak. Kámiš su šrof néska, vetra chaste livupilátra strepidla liv dýta niko. Dadibida bad li debés ktýra homoliva li řepicha žna. Těstepaltro e okéma akasoula kýta cenkost zdrejsa. Opozdeři latyš kap mesje žu seny dlevu, nou zu odjanil bad vrpni cháztatou zu ep oula puproštěni ny mozoná mizoniny e cekrát, ep méno lačal tatindol lojda latyš mizoniny. Latyš kle šrof žičina.

Lošdo su nejmého chokavaní, lojda homoliva. Latyš e opozdeři spaktirép e tafouní. žičiber, dady bad ktýra žebromima e su púhova sířevila li vozita ukutěši. Kámiš surpa elva ny. Přinemeje kavaniča e stoladu, li rouketou zu mizoniny.

Su ny kapija mé jokyla ny chokavan. Těstepaltro kapima oky li karouta, dady bad li čizesta karesté hýpelima, té stratipa. Špizdra moulita pa dady bad latyš tezna ktýra katoura. Mizdradopa chylija mé jokylé. Latyš san soukorá křiša žičevaty peleje chylija e vle štrepe ny. Tinyma švapa mé lakoupa e ny, ka ny epá. Latyš pékyna ka ny epá.

.....
Rozbor:

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

2. Způsob (stupeň čtenářských návyků):

3. Frekvence chyb:

- počet chybné čtených slov v 1.min. :
- procento chybné čtených slov v textu: %
- charakter chyb: na počátku - uprostřed -
na konci slov

4. Úroveň porozumění: Sten:

Seznam testovaných žáků a žákyň 1. tříd ZŠ na Petřinách a v Modřanech.

| žák | měsíc a rok narození | věk žáka /převedeno na roky/ v době 1. testování | žákyně | měsíc a rok narození | věk žákyně /převedeno na roky/ v době 1. testování |
|-----|----------------------|--|--------|----------------------|--|
| A1 | 6.1999 | 6.4 | A31 | 8.1999 | 6.25 |
| A2 | 9.1998 | 7.2 | A32 | 1.1999 | 6.8 |
| A3 | 2.1999 | 6.75 | A33 | 8.1998 | 7.25 |
| A4 | 6.1999 | 6.4 | A34 | 9.1998 | 7.20 |
| A5 | 11.1998 | 7 | A35 | 1.1999 | 6.8 |
| A6 | 1.1998 | 7.8 | A36 | 11.1998 | 7 |
| A7 | 7.1998 | 7.3 | A37 | 4.1999 | 6.6 |
| A8 | 11.1998 | 7 | A38 | 12.1998 | 6.9 |
| A9 | 6.1998 | 7.4 | A39 | 9.1999 | 6.2 |
| A10 | 11.1998 | 7 | A40 | 7.1998 | 7.3 |
| A11 | 2.1999 | 6.75 | A41 | 4.1999 | 6.6 |
| A12 | 6.1999 | 6.4 | A42 | 12.1998 | 6.9 |
| A13 | 8.1998 | 7.25 | A43 | 10.1998 | 7.1 |
| A14 | 1.1999 | 6.8 | A44 | 9.1998 | 7.2 |
| A15 | 1.1999 | 6.8 | A45 | 8.1999 | 6.25 |
| A16 | 11.1998 | 7 | A46 | 12.1998 | 6.9 |
| A17 | 6.1998 | 7.4 | A47 | 1.1999 | 6.8 |
| A18 | 4.1998 | 7.6 | A48 | 7.1999 | 6.3 |
| A19 | 1.1999 | 6.8 | A49 | 2.1999 | 6.75 |
| A20 | 5.1998 | 7.5 | A50 | 1.1999 | 6.8 |
| A21 | 10.1997 | 8.1 | A51 | 5.1999 | 6.5 |
| A22 | 9.1998 | 7.2 | A52 | 7.1999 | 6.3 |
| A23 | 3.1998 | 7.7 | A53 | 1.1998 | 7.8 |
| A24 | 10.1998 | 7.1 | A54 | 5.1999 | 6.5 |
| A25 | 6.1998 | 7.4 | A55 | 11.1998 | 7 |
| A26 | 9.1998 | 7.2 | A56 | 3.1999 | 6.7 |
| A27 | 6.1999 | 6.4 | A57 | 4.1999 | 6.6 |
| A28 | 8.1998 | 7.25 | A58 | 10.1998 | 7.1 |
| A29 | 8.1998 | 7.25 | A59 | 1.1999 | 6.8 |
| A30 | 12.1998 | 6.9 | A60 | 3.1999 | 6.7 |

Průměrný věk žáka 7,10

Průměrný věk žákyně 6,95

Obrázek 7 - Tabulka testovaných žáků a žákyň 1. tříd ZŠ na Petřinách a v Modřanech

Poznámka: 1. testování čtení žáků a žákyň proběhlo v listopadu 2005

/11.2005/.

Seznam testovaných žáků a žákyň 2. tříd ZŠ na Petřinách a v Modřanech.

| žák | měsíc a rok narození | věk žáka /převedeno na roky/ v době 1. testování | žákyně | měsíc a rok narození | věk žákyně /převedeno na roky/ v době 1. testování |
|-----|----------------------|--|--------|----------------------|--|
| B1 | 11.1997 | 8 | B31 | 4.1998 | 7.6 |
| B2 | 10.1997 | 8.1 | B32 | 7.1998 | 7.3 |
| B3 | 4.1997 | 8.6 | B33 | 6.1997 | 8.4 |
| B4 | 9.1997 | 8.2 | B34 | 10.1997 | 8.1 |
| B5 | 1.1998 | 7.8 | B35 | 11.1997 | 8 |
| B6 | 2.1998 | 7.75 | B36 | 9.1997 | 8.2 |
| B7 | 12.1997 | 7.9 | B37 | 4.1998 | 7.6 |
| B8 | 9.1997 | 8.2 | B38 | 1.1998 | 7.8 |
| B9 | 2.1997 | 8.75 | B39 | 2.1998 | 7.75 |
| B10 | 5.1997 | 8.6 | B40 | 4.1998 | 7.6 |
| B11 | 4.1998 | 7.6 | B41 | 7.1998 | 7.3 |
| B12 | 3.1998 | 7.7 | B42 | 8.1997 | 8.25 |
| B13 | 1.1997 | 8.8 | B43 | 12.1997 | 7.9 |
| B14 | 2.1998 | 7.75 | B44 | 1.1998 | 7.8 |
| B15 | 4.1998 | 7.6 | B45 | 3.1998 | 7.7 |
| B16 | 12.1997 | 7.9 | B46 | 6.1998 | 7.4 |
| B17 | 8.1998 | 7.25 | B47 | 10.1997 | 8.1 |
| B18 | 9.1997 | 8.2 | B48 | 8.1998 | 7.25 |
| B19 | 1.1998 | 7.8 | B49 | 4.1998 | 7.6 |
| B20 | 7.1997 | 8.3 | B50 | 8.1998 | 7.25 |
| B21 | 8.1997 | 8.25 | B51 | 7.1998 | 7.3 |
| B22 | 12.1997 | 7.9 | B52 | 4.1998 | 7.6 |
| B23 | 6.1997 | 8.4 | B53 | 4.1998 | 7.6 |
| B24 | 9.1997 | 8.2 | B54 | 7.1997 | 8.3 |
| B25 | 7.1997 | 8.3 | B55 | 4.1998 | 7.6 |
| B26 | 10.1997 | 8.1 | B56 | 1.1998 | 7.8 |
| B27 | 1.1998 | 7.8 | B57 | 10.1997 | 8.1 |
| B28 | 12.1997 | 7.9 | B58 | 11.1997 | 8 |
| B29 | 10.1997 | 8.1 | B59 | 6.1997 | 8.4 |
| B30 | 8.1997 | 8.25 | B60 | 5.1998 | 7.6 |

Průměrný věk žáka 8,06

Průměrný věk žákyně 7,77

Obrázek 8 - Tabulka testovaných žáků a žákyň 2. tříd ZŠ na Petřinách a v Modřanech

Poznámka: 1. testování čtení žáků a žákyň proběhlo v listopadu 2005

/11.2005/.

Seznam testovaných žáků a žákyň 3. tříd ZŠ na Petřinách a v Modřanech.

| žák | měsíc a rok narození | věk žáka /převedeno na roky/ v době 1. testování | žákyně | měsíc a rok narození | věk žákyně /převedeno na roky/ v době 1. testování |
|-----|----------------------|--|--------|----------------------|--|
| C1 | 12.1996 | 8.9 | C31 | 5.1997 | 8.5 |
| C2 | 12.1996 | 8.9 | C32 | 5.1997 | 8.5 |
| C3 | 8.1996 | 9.25 | C33 | 6.1997 | 8.4 |
| C4 | 7.1997 | 8.3 | C34 | 4.1996 | 9.6 |
| C5 | 7.1997 | 8.3 | C35 | 10.1996 | 9.1 |
| C6 | 9.1996 | 9.2 | C36 | 4.1997 | 8.6 |
| C7 | 8.1996 | 9.25 | C37 | 6.1997 | 8.4 |
| C8 | 7.1996 | 9.3 | C38 | 9.1996 | 9.2 |
| C9 | 5.1997 | 8.5 | C39 | 12.1996 | 8.9 |
| C10 | 2.1997 | 8.75 | C40 | 11.1996 | 9 |
| C11 | 7.1996 | 9.3 | C41 | 2.1997 | 8.75 |
| C12 | 10.1996 | 9.1 | C42 | 9.1996 | 9.2 |
| C13 | 6.1997 | 8.4 | C43 | 6.1996 | 9.4 |
| C14 | 5.1996 | 9.5 | C44 | 3.1996 | 9.7 |
| C15 | 6.1996 | 9.4 | C45 | 1.1997 | 8.8 |
| C16 | 4.1997 | 8.6 | C46 | 2.1996 | 9.75 |
| C17 | 2.1996 | 9.75 | C47 | 2.1996 | 9.75 |
| C18 | 11.1996 | 9 | C48 | 10.1996 | 9.1 |
| C19 | 2.1996 | 9.75 | C49 | 11.1996 | 9 |
| C20 | 8.1996 | 9.25 | C50 | 11.1996 | 9 |
| C21 | 7.1996 | 9.3 | C51 | 4.1997 | 8.6 |
| C22 | 4.1996 | 9.6 | C52 | 9.1996 | 9.2 |
| C23 | 6.1997 | 8.4 | C53 | 5.1997 | 8.5 |
| C24 | 1.1997 | 8.8 | C54 | 1.1997 | 8.8 |
| C25 | 4.1997 | 8.6 | C55 | 9.1996 | 9.2 |
| C26 | 4.1997 | 8.6 | C56 | 4.1997 | 8.6 |
| C27 | 5.1996 | 9.5 | C57 | 1.1997 | 8.8 |
| C28 | 10.1995 | 10.1 | C58 | 2.1997 | 8.75 |
| C29 | 6.1996 | 9.4 | C59 | 7.1996 | 9.30 |
| C30 | 2.1995 | 10.75 | C60 | 4.1997 | 8.6 |

Průměrný věk žáka

9,13

Průměrný věk žákyně

8,96

Obrázek 9 - Tabulka testovaných žáků a žákyň 3. tříd ZŠ na Petřinách a v Modřanech

Poznámka: 1. testování čtení žáků a žákyň proběhlo v listopadu 2005

/11.2005/.

Nestandardizovaný dotazník pro učitele

1. Popište postup ve čtení v ročníku, kde vyučujete, co a jak se ve které etapě rozvíjí?
2. Jaké požadavky kladete na děti v jednotlivých etapách?
3. Jaké jsou typické problémy dětí v jednotlivých etapách daného ročníku, které z těchto potíží jsou běžné a děti je postupně překonávají? (Např.: v Gen.metodě je dvojí čtení v urč. etapě běžné, v A-S je problémem).
4. Jsou ve vaší třídě děti se závažnějšími problémy, které by se daly považovat za ukazatele dyslexie?
5. Jaký důraz kladete na rychlost čtení, techniku čtení, porozumění čtenému textu, je chybovost u většiny vašich žáků v normě pro daný ročník?
6. Jak velký zájem mají děti podle vás o čtení?
7. Jste spokojená s pomocí rodičů – podporují rozvoj čtení u svých dětí dostatečně, vedou je k zájmu o četbu, spolupracují s vámi?

Obrázek 10 - Otázky pro učitele

Odpovědi žáků na zadané otázky – 1.třída

| Žáci | odpověď na 1.otázku | odpověď na 2.otázku | odpověď na 3.otázku | odpověď na 4.otázku | | | | | |
|------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|-----|----|------|----|-------|
| | ANO | NE | ANO | NE | ANO | NE | Mat. | Čj | Čtení |
| A1 | | x | x | | | | 2 | 1 | 3 |
| A2 | | x | x | | | | 1 | 2 | 3 |
| A3 | | x | x | | | | 1 | 2 | 3 |
| A4 | | x | x | | | | 1 | 2 | 3 |
| A5 | | x | x | | | | 1 | 2 | 3 |
| A6 | | x | x | | | | 1 | 3 | 2 |
| A7 | | x | x | | | | 1 | 2 | 3 |
| A8 | | x | x | | | | 1 | 2 | 3 |
| A9 | | x | x | | | | 2 | 1 | 3 |
| A10 | | x | x | | | | 1 | 2 | 3 |
| A11 | | x | x | | | | 1 | 3 | 2 |
| A12 | | x | x | | | | 1 | 2 | 3 |
| A13 | | x | x | | | | 3 | 2 | 1 |
| A14 | | x | x | | | | 2 | 3 | 1 |
| A15 | | x | x | | | | 1 | 3 | 2 |
| A16 | | x | x | | | | 1 | 2 | 3 |
| A17 | | x | x | | | | 1 | 2 | 3 |
| A18 | | x | x | | | | 1 | 2 | 3 |
| A19 | | x | x | | | | 1 | 3 | 2 |
| A20 | | x | x | | | | 1 | 2 | 3 |
| A21 | | x | x | | | | 1 | 2 | 3 |
| A22 | | x | x | | | | 2 | 1 | 3 |
| A23 | | x | x | | | | 2 | 3 | 1 |
| A24 | | x | | x | | | 1 | 2 | 3 |
| A25 | | x | x | | | | 1 | 3 | 2 |

| | | | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|--|--|---|---|---|
| A26 | | x | x | | | | 2 | 3 | 1 |
| A27 | | x | x | | | | 1 | 2 | 3 |
| A28 | | x | x | | | | 1 | 2 | 3 |
| A29 | | x | x | | | | 1 | 3 | 2 |
| A30 | | x | x | | | | 1 | 2 | 3 |
| A31 | | x | x | | | | 1 | 2 | 3 |
| A32 | | x | x | | | | 1 | 2 | 3 |
| A33 | | x | x | | | | 2 | 1 | 3 |
| A34 | | x | x | | | | 1 | 2 | 3 |
| A35 | | x | x | | | | 1 | 2 | 3 |
| A36 | | x | x | | | | 2 | 1 | 3 |
| A37 | | x | x | | | | 3 | 2 | 1 |
| A38 | | x | x | | | | 2 | 1 | 3 |
| A39 | | x | x | | | | 3 | 2 | 1 |
| A40 | | x | x | | | | 1 | 2 | 3 |
| A41 | | x | x | | | | 2 | 1 | 3 |
| A42 | | x | x | | | | 1 | 2 | 3 |
| A43 | | x | x | | | | 3 | 2 | 1 |
| A44 | | x | x | | | | 1 | 2 | 3 |
| A45 | | x | | x | | | 2 | 1 | 3 |
| A46 | x | | x | | | | 1 | 2 | 3 |
| A47 | | x | x | | | | 1 | 2 | 3 |
| A48 | | x | x | | | | 1 | 2 | 3 |
| A49 | | x | | x | | | 2 | 3 | 1 |
| A50 | | x | x | | | | 1 | 2 | 3 |
| A51 | | x | x | | | | 3 | 1 | 2 |
| A52 | | x | x | | | | 3 | 2 | 1 |
| A53 | | x | x | | | | 2 | 3 | 1 |
| A54 | x | | x | | | | 1 | 3 | 2 |

| | | | | | | | | | |
|-----|---|---|---|--|--|--|---|---|---|
| A55 | | x | x | | | | 2 | 3 | 1 |
| A56 | | x | x | | | | 1 | 2 | 3 |
| A57 | | x | x | | | | 3 | 2 | 1 |
| A58 | x | | x | | | | 1 | 3 | 2 |
| A59 | x | | x | | | | 3 | 1 | 2 |
| A60 | | x | x | | | | 1 | 2 | 3 |

Obrázek 11 - Odpovědi žáků na zadané otázky - 1. třída

Zadané otázky:

1.otázka: Uměl /-a jsi před nástupem do 1. třídy číst? ANO/NE

2.otázka: Četli ti rodiče nebo příbuzní (babička, dědeček ...) často pohádky nebo příběhy?

3.otázka: Navštěvuješ knihovnu?

Pozn.: žákům prvního ročníku nebyla tato otázka položena.

4.otázka: Seřaď podle oblíbenosti tyto školní předměty (Matematika, Český jazyk a Čtení) od nejoblíbenějšího (1) k nejméně oblíbenému (3). Které upřednostňuješ?

Odpovědi žáků na zadané otázky – 2.třída

| Žáci | odpověď na 1.otázku | | odpověď na 2.otázku | | odpověď na 4.otázku | | ANO | NE | Mat. | Cj | Čtení |
|------|---------------------|----|---------------------|----|---------------------|----|-----|----|------|----|-------|
| | ANO | NE | ANO | NE | ANO | NE | | | | | |
| B1 | | | x | | | | x | | 2 | 3 | 1 |
| B2 | | | x | | | | | x | 1 | 3 | 2 |
| B3 | | | x | | | | | x | 2 | 3 | 1 |
| B4 | | | x | | | | x | | 1 | 2 | 3 |
| B5 | | | x | | | | x | | 1 | 2 | 3 |
| B6 | | | x | | | | | x | 2 | 3 | 1 |
| B7 | | | x | | | | | x | 1 | 3 | 2 |
| B8 | x | | | | x | | | x | 3 | 2 | 1 |
| B9 | x | | | | x | | | x | 1 | 2 | 3 |
| B10 | | | x | | x | | | x | 1 | 3 | 2 |
| B11 | | | x | | x | | | x | 2 | 1 | 3 |
| B12 | | | x | | x | | | x | 1 | 3 | 2 |
| B13 | | | x | | x | | | x | 1 | 3 | 2 |
| B14 | x | | | | x | | | x | 1 | 3 | 2 |
| B15 | | | x | | x | | | x | 2 | 1 | 3 |
| B16 | | | x | | x | | | x | 1 | 3 | 2 |
| B17 | | | x | | x | | | x | 1 | 3 | 2 |
| B18 | | | x | | x | | | x | 1 | 2 | 3 |
| B19 | | | x | | x | | | x | 2 | 3 | 1 |
| B20 | | | x | | x | | | x | 1 | 3 | 2 |
| B21 | x | | | | x | | | x | 1 | 2 | 3 |
| B22 | | | x | | x | | | x | 1 | 3 | 2 |
| B23 | | | x | | x | | | x | 1 | 2 | 3 |
| B24 | | | x | | x | | | x | 1 | 3 | 2 |

| | | | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| B25 | | x | x | | x | | 2 | 3 | 1 |
| B26 | | x | x | | x | | 1 | 3 | 2 |
| B27 | | x | x | | x | | 1 | 3 | 2 |
| B28 | | x | x | | x | | 3 | 2 | 1 |
| B29 | x | | x | | x | | 3 | 2 | 1 |
| B30 | | x | x | | | x | 3 | 2 | 1 |
| B31 | x | | x | | x | | 3 | 2 | 1 |
| B32 | | x | x | | | x | 1 | 3 | 2 |
| B33 | | x | x | | x | | 3 | 1 | 2 |
| B34 | x | | x | | x | | 1 | 3 | 2 |
| B35 | | x | x | | x | | 3 | 2 | 1 |
| B36 | x | | x | | | x | 2 | 3 | 1 |
| B37 | | x | x | | x | | 3 | 2 | 1 |
| B38 | x | | x | | x | | 3 | 2 | 1 |
| B39 | | x | x | | | x | 2 | 3 | 1 |
| B40 | | x | x | | | x | 1 | 2 | 3 |
| B41 | | x | x | | | x | 3 | 2 | 1 |
| B42 | | x | x | | x | | 3 | 1 | 2 |
| B43 | x | | x | | | x | 1 | 2 | 3 |
| B44 | | x | x | | x | | 3 | 2 | 1 |
| B45 | | x | x | | | x | 3 | 2 | 1 |
| B46 | | x | x | | x | | 3 | 2 | 1 |
| B47 | x | | x | | x | | 3 | 1 | 2 |
| B48 | x | | x | | x | | 3 | 2 | 1 |
| B49 | x | | x | | x | | 3 | 1 | 2 |
| B50 | x | | | x | x | | 1 | 2 | 3 |
| B51 | | x | x | | x | | 3 | 2 | 1 |
| B52 | | x | x | | x | | 3 | 2 | 1 |
| B53 | | x | x | | x | | 1 | 2 | 3 |

| | | | | | | | | | |
|-----|---|---|---|--|---|--|---|---|---|
| B54 | | x | x | | x | | 1 | 2 | 3 |
| B55 | | x | x | | x | | 3 | 1 | 2 |
| B56 | | x | x | | x | | 1 | 2 | 3 |
| B57 | | x | x | | x | | 3 | 2 | 1 |
| B58 | | x | x | | x | | 3 | 1 | 2 |
| B59 | | x | x | | x | | 3 | 1 | 2 |
| B60 | x | | x | | x | | 3 | 2 | 1 |

Obrázek 12 - Odpovědi žáků na zadané otázky - 2. třída

Zadané otázky:

1.otázka: Uměl /-a jsi před nástupem do 1. třídy číst? ANO/NE

2.otázka: Četli ti rodiče nebo příbuzní (babička, dědeček ...) často pohádky nebo příběhy?

3.otázka: Navštěvuješ knihovnu?

Pozn.: žákům prvního ročníku nebyla tato otázka položena.

4.otázka: Seřaď podle oblíbenosti tyto školní předměty (Matematika, Český jazyk a Čtení) od nejoblíbenějšího (1) k nejméně oblíbenému (3). Které upřednostňuješ?

Odpovědi žáků na zadané otázky – 3.třída

| žáci | odpověď na 1.otázku | odpověď na 2.otázku | odpověď na 3.otázku | odpověď na 4.otázku | | | | | |
|------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|-----|----|------|----|-------|
| | ANO | NE | ANO | NE | ANO | NE | Mat. | Čj | Čtení |
| C1 | | x | x | | x | | 1 | 3 | 2 |
| C2 | | x | x | | | x | 1 | 3 | 2 |
| C3 | | x | x | | x | | 1 | 3 | 2 |
| C4 | | x | x | | | x | 2 | 3 | 1 |
| C5 | | x | x | | | x | 2 | 3 | 1 |
| C6 | | x | x | | | x | 1 | 2 | 3 |
| C7 | | x | x | | | x | 3 | 2 | 1 |
| C8 | | x | x | | | x | 1 | 2 | 3 |
| C9 | | x | x | | | x | 1 | 2 | 3 |
| C10 | x | | x | | | x | 2 | 3 | 1 |
| C11 | | x | x | | | x | 1 | 2 | 3 |
| C12 | | x | x | | x | | 1 | 3 | 2 |
| C13 | | x | x | | x | | 1 | 2 | 3 |
| C14 | | x | x | | x | | 3 | 1 | 2 |
| C15 | | x | x | | | x | 1 | 3 | 2 |
| C16 | | x | x | | x | | 1 | 2 | 3 |
| C17 | | x | x | | x | | 2 | 3 | 1 |
| C18 | | x | x | | x | | 1 | 3 | 2 |
| C19 | | x | x | | x | | 3 | 2 | 1 |
| C20 | x | | x | | x | | 2 | 3 | 1 |
| C21 | | x | x | | | x | 1 | 2 | 3 |
| C22 | x | | x | | x | | 3 | 2 | 1 |
| C23 | | x | x | | x | | 2 | 3 | 1 |
| C24 | | x | x | | | x | 1 | 3 | 2 |
| C25 | x | | x | | x | | 1 | 2 | 3 |

| | | | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| C26 | | x | x | | x | | 1 | 3 | 2 |
| C27 | x | | x | | x | | 1 | 2 | 3 |
| C28 | x | | x | | | x | 1 | 3 | 2 |
| C29 | x | | x | | | x | 1 | 3 | 2 |
| C30 | | x | x | | | x | 1 | 3 | 2 |
| C31 | | x | x | | | x | 1 | 3 | 2 |
| C32 | x | | x | | | x | 1 | 2 | 3 |
| C33 | | x | x | | | x | 1 | 3 | 2 |
| C34 | | x | x | | | x | 2 | 3 | 1 |
| C35 | | x | x | | | x | 1 | 3 | 2 |
| C36 | | x | x | | | x | 1 | 3 | 2 |
| C37 | | x | x | | x | | 3 | 2 | 1 |
| C38 | | x | x | | x | | 1 | 3 | 2 |
| C39 | | x | x | | x | | 1 | 3 | 2 |
| C40 | x | | x | | x | | 1 | 2 | 3 |
| C41 | | x | x | | | x | 1 | 3 | 2 |
| C42 | | x | x | | x | | 2 | 3 | 1 |
| C43 | | x | x | | x | | 1 | 3 | 2 |
| C44 | | x | x | | x | | 1 | 2 | 3 |
| C45 | | x | x | | x | | 2 | 1 | 3 |
| C46 | | x | x | | x | | 3 | 1 | 2 |
| C47 | | x | x | | x | | 1 | 2 | 3 |
| C48 | | x | x | x | x | | 2 | 3 | 1 |
| C49 | x | | x | | x | | 3 | 2 | 1 |
| C50 | | x | x | | x | | 3 | 1 | 2 |
| C51 | x | | x | | x | | 3 | 1 | 2 |
| C52 | | x | x | | x | | 1 | 3 | 2 |
| C53 | | x | x | | x | | 3 | 2 | 1 |
| C54 | | x | x | | x | x | 1 | 3 | 2 |

| | | | | | | | | | |
|-----|---|---|---|--|---|---|---|---|---|
| C55 | | x | x | | x | x | 1 | 3 | 2 |
| C56 | | x | x | | x | | 1 | 3 | 2 |
| C57 | x | | x | | x | | 3 | 2 | 1 |
| C58 | x | | x | | x | | 1 | 2 | 3 |
| C59 | x | | x | | x | | 3 | 2 | 1 |
| C60 | | x | x | | x | | 1 | 2 | 3 |

Obrázek 13 - Odpovědi žáků na zadané otázky - 3. třída

Zadané otázky:

1.otázka: Uměl /-a jsi před nástupem do 1. třídy číst? ANO/NE

2.otázka: Četli ti rodiče nebo příbuzní (babička, dědeček ...) často pohádky nebo příběhy?

3.otázka: Navštěvuješ knihovnu?

Pozn.: žákům prvního ročníku nebyla tato otázka položena.

4.otázka: Seřaď podle oblíbenosti tyto školní předměty (Matematika, Český jazyk a Čtení) od nejoblíbenějšího (1) k nejméně oblíbenému (3). Které upřednostňuješ?