

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

PŘÍPRAVNÉ OBDOBÍ PRO VÝUKU ČTENÍ A PSANÍ JAKO
VÝZNAMNÁ ETAPA V ROZVOJI POČÁTEČNÍ
GRAMOTNOSTI

PREPARATION FOR LEARNING READING AND WRITING
SKILLS AS A SIGNIFICANT STAGE OF PRIMARY
LITERACY

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

Autor diplomové práce: Jitka Jandová

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: červen, 2010

Čestné prohlášení

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

V Praze dne

Podpis

Poděkování

Chtěla bych touto cestou poděkovat paní děkance Radce Wildové, Doc. PaedDr., CSc., která mi práci vedla a ochotně mi s ní pomáhala.

Mé poděkování patří i všem učitelům, kteří mě seznámili se zajímavými aktivitami a podělili se o své zkušenosti.

Děkuji i spolužačkám, které mi pomohly s administrací dotazníků.

Anotace

Diplomová práce nazvaná *Přípravné období pro výuku čtení a psaní jako významná etapa v rozvoji počáteční gramotnosti* se zabývá přípravou na čtení a psaní, jejímž smyslem je před samotným osvojováním čtení a psaní rozvinout u žáka funkce nezbytné pro učení se těmto dovednostem. Úkolem práce je prozkoumat, jak současní učitelé přípravné období na čtení a psaní realizují a jaký význam mu přiřkládají. Dalším cílem práce je vytvořit inventář zaměstnání pro přípravné období, který má sloužit především začínajícím učitelům.

Annotation

The diploma thesis, entitled *Preparation for learning reading and writing skills as a significant stage of primary literacy*, deals with preparation for reading and writing. The purpose of preparation is to develop functions which are necessary when learning reading and writing skills. The aim of the thesis is to find out how teachers prepare their pupils for reading and writing and if they regard preparation as an important stage of primary literacy. Another objective is to make an inventory of activities which can be used, especially by inexperienced teachers, to prepare pupils for learning reading and writing skills.

Klíčová slova

příprava na čtení, příprava na psaní, počáteční gramotnost, žák mladšího školního věku, vstup do školy, učitel prvního stupně základní školy

Key words

preparation for reading, preparation for writing, primary literacy, primary school pupil, starting school, teacher of primary school pupils

Obsah

| | |
|--|----|
| I. Úvod | 7 |
| II. Teoretická část | 9 |
| 1. Psychologické aspekty osvojování čtení a psaní | 10 |
| 1. 1. Psychologické základy čtení..... | 10 |
| 1. 2. Psychologické základy psaní..... | 12 |
| 2. Vstup dítěte do školy | 14 |
| 2. 1. Školní zralost a školní připravenost | 14 |
| 2. 1. 1. Posuzování školní zralosti a připravenosti při zápisu do 1. ročníku | 16 |
| 2. 2. Vývojové znaky dětí mladšího školního věku..... | 19 |
| 2. 2. 1. Tělesný vývoj..... | 20 |
| 2. 2. 2. Kognitivní vývoj | 21 |
| 2. 2. 2. 1. Vnímání | 21 |
| 2. 2. 2. 2. Myšlení | 22 |
| 2. 2. 2. 3. Pozornost | 22 |
| 2. 2. 2. 4. Paměť..... | 23 |
| 2. 2. 2. 5. Představivost..... | 23 |
| 2. 2. 3. Emocionálně – sociální vývoj..... | 23 |
| 2. 2. 4. Vývoj v oblasti pracovní | 24 |
| 3. Historická a současná situace českého školství | 26 |
| 3. 1. Principy jednotné školy | 26 |
| 3. 2. Transformace českého školství po roce 1989..... | 27 |
| 3. 3. Současné trendy ve výuce počátečního čtení a psaní | 30 |
| 3. 3. 1. Respekt individuálních potřeb a vzdělávacích možností žáka | 30 |
| 3. 3. 2. Návaznost předškolního a školního rozvoje počáteční gramotnosti | 31 |
| 3. 3. 3. Cíl výuky čtení a psaní – gramotnostní pojetí a komplexní rozvoj jazyka | 32 |
| 3. 3. 4. Variabilita metod..... | 34 |
| 3. 3. 5. Hodnocení jako východisko k dalšímu rozvoji..... | 35 |
| 3. 3. 6. Výběr pomůcek, učebnic a dalších prostředků..... | 35 |
| 3. 3. 7. Význam spolupráce..... | 36 |
| 3. 3. 8. Rozmanitost organizačních forem výuky..... | 37 |
| 4. Osobnost učitele | 38 |
| 5. Přípravné období na čtení a psaní | 41 |
| 5. 1. Charakteristika přípravného období na čtení a psaní..... | 41 |
| 5. 2. Rozvoj mluvené řeči..... | 42 |
| 5. 3. Rozvoj poznávacích procesů | 44 |
| 5. 3. 1. Rozvoj zrakového vnímání | 45 |
| 5. 3. 2. Rozvoj sluchového vnímání..... | 46 |
| 5. 3. 3. Rozvoj zrakové a sluchové paměti..... | 47 |
| 5. 3. 4. Rozvoj pozornosti | 48 |
| 5. 3. 5. Rozvoj představivosti..... | 48 |
| 5. 4. Rozvoj prostorové a pravolevé orientace | 49 |
| 5. 5. Rozvoj hrubé a jemné motoriky | 49 |
| 5. 6. Rozvoj grafomotoriky | 50 |
| 5. 7. Hygienické a pracovní návyky | 52 |
| 5. 7. 1. Poloha těla při psaní..... | 52 |
| 5. 7. 2. Držení psacího náčiní..... | 53 |
| 5. 7. 3. Uspořádání pracovního místa..... | 54 |
| 5. 7. 4. Další podmínky pro psaní | 54 |

| | |
|---|----|
| III. Praktická část | 56 |
| 6. Přípravné období na čtení a psaní – analýza terénu | 57 |
| 6. 1. Východiska výzkumu a výzkumný problém | 57 |
| 6. 2. Cíle výzkumného šetření | 57 |
| 6. 3. Výzkumná metoda..... | 58 |
| 6. 4. Výzkumný vzorek | 58 |
| 6. 5. Průběh výzkumu | 59 |
| 6. 6. Analýza výsledků výzkumu | 60 |
| 6. 7. Závěr výzkumu | 66 |
| 7. Inventář zaměstnání pro přípravné období na čtení a psaní | 67 |
| 7. 1. Cvičení pro rozvoj sluchového vnímání..... | 68 |
| 7. 1. 1. Sluchová identifikace a diferenciacíe..... | 68 |
| 7. 1. 2. Sluchová syntéza a analýza..... | 73 |
| 7. 2. Cvičení pro rozvoj sluchové paměti | 75 |
| 7. 3. Cvičení pro rozvoj zrakové paměti..... | 75 |
| 7. 4. Cvičení na prostorovou a pravolevou orientaci | 76 |
| 7. 5. Cvičení pro rozvoj zrakového vnímání | 77 |
| 7. 6. Cvičení pro rozvoj pozornosti | 78 |
| 7. 7. Procvičování výslovnosti..... | 79 |
| 7. 8. Cvičení pro rozvoj hrubé motoriky | 79 |
| 7. 9. Cvičení pro rozvoj jemné motoriky..... | 81 |
| 7. 10. Cvičení pro rozvoj grafomotoriky | 82 |
| IV. Závěr | 85 |
| Seznam použité literatury..... | 86 |
| Příloha – dotazník | 90 |

I. Úvod

Čtení a psaní beze sporu patří k základním dovednostem, které člověk potřebuje k tomu, aby obstál v běžném životě. Používá je každý den, pokud si chce přečíst noviny, když si píše seznam věcí na nákup, ve chvíli, kdy zjišťuje název autobusové zastávky apod. Jsou to tedy dovednosti nezbytné pro život a kvalita jejich osvojení v průběhu výuky počáteční gramotnosti ovlivňuje, jak hodnotné budou. Úroveň jejich zvládnutí podmiňuje další žákovo učení ve vyšších ročnících i jeho funkční gramotnost (schopnost participovat na světě informací) v dospělosti. Z toho důvodu je potřeba výuce počátečního čtení a psaní věnovat velkou pozornost.

Významnou součástí výuky počáteční gramotnosti je přípravné období na čtení a psaní, jehož úkolem je rozvinout u žáka psychické a tělesné funkce potřebné pro osvojování dovedností čtení a psaní. Přípravné období pokládá základy, na kterých se pak dovednosti čtení a psaní budují. Má-li žák potíže se sluchovou syntézou či zrakovým rozlišením, neumí-li určit, kde je vpravo a kde vlevo, bude pro něj učení se číst a psát velmi náročné. Je to stejné jako snažit se udělat těsto, když nemáte všechny potřebné ingredience. Nemůžete vytvořit jednolitou hmotu, když máte jen sypké suroviny a chybí vám mléko, vejce a máslo. Proces čtení nebo psaní také vyžaduje zapojení více komponentů, aby se mohl uskutečnit. Nejsou-li některé funkce dostatečně rozvinuté, bude se čtení či psaní provádět jen velmi obtížně. Proto je potřeba přípravné období nepodcenit, věnovat se potřebnému rozvoji žáků a poskytnout jim tak dobrý start pro osvojování dovedností čtení a psaní.

O problematiku přípravného období se v současné době hodně zajímám, a to proto, že od školního roku 2010/2011 se stanu učitelkou v 1. ročníku. Uvědomuji si, že první školní rok je pro děti zásadní a že značnou měrou ovlivňuje i jejich vztah k učení a škole. Proto nechci nechat nic náhodě a chci být pořádně připravená, abych své žáky nějak zbytečně nepoškodila. Vždyť „*na dobrém počátku všechno záleží*“, jak pravil Jan Ámos Komenský. Vytvoření této diplomové práce mi značně rozšířilo obzory a znalosti, které budu moci záhy využít. Kdybych tuto práci nepsala, neodvážila bych se práci v první třídě přijmout. Když mi bylo místo nabídnuto, už jsem měla k danému tématu nastudováno poměrně dost literatury a měla jsem i určité představy, jak bych

v průběhu přípravného období mohla s žáky pracovat. Přesto mi nejvíce pomohlo vypracování praktické části, neboť jsem se při zjišťování potřebných údajů dozvěděla od zkušených učitelů informace, které jsem v knihách nevyčetla. Domnívám se, že by tato diplomová práce mohla pomoci i jiným začínajícím učitelům.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

Teoretická část se skládá z pěti kapitol. Úkolem první kapitoly je představit procesy čtení a psaní a ukázat, jaké komponenty se při jejich uskutečňování zapojují. Druhá kapitola pojednává o vstupu dítěte do školy, o jeho zralosti a připravenosti a vývojových znacích, které jsou pro žáka mladšího školního věku charakteristické. Cílem třetí kapitoly je porovnat historickou a současnou situaci českého školství a zaměřit se především na transformaci českého školství po roce 1989 a změny ve výuce počátečního čtení a psaní. Následující, čtvrtá, kapitola se věnuje učiteli jako tvůrci vyučovacího procesu, za který je zodpovědný. Pátá kapitola se zabývá přípravným obdobím pro výuku čtení a psaní a popisuje, co je jeho součástí.

Praktická část práce obsahuje dva oddíly. První se věnuje průzkumu, který zjišťuje, co a jak se v průběhu přípravného období v současné škole objevuje. Cílem druhé části je vytvořit inventář zaměstnání pro přípravné období na čtení a psaní, který obsahuje metodická doporučení, vychází z praxe zkušených učitelů a má sloužit na pomoc začínajícím učitelům.

II. Teoretická část

Teoretická část této diplomové práce obsahuje pět kapitol. První kapitola se věnuje psychologickým aspektům osvojování čtení a psaní, popisuje, jaké funkce jsou pro získávání těchto dovedností nutné. Druhá kapitola se zabývá vstupem dítěte do školy z hlediska jeho zralosti a připravenosti a charakterizuje vývojové znaky žáka mladšího školního věku, které s nástupem do školy souvisí. Třetí kapitola přináší informace o historické a současné situaci českého školství a zmiňuje se o jeho transformaci po roce 1989, především o změnách, které nastaly ve výuce počáteční gramotnosti. Čtvrtá kapitola se zaměřuje na osobnost učitele, který průběh přípravného období na čtení a psaní řídí, a závisí tedy na něm, kolik příležitostí svým žákům k rozvoji funkcí nutných pro osvojování čtení a psaní poskytne. Poslední, pátá, kapitola pojednává o přípravném období na čtení a psaní a blíže představuje oblasti, které se v jeho průběhu rozvíjejí.

1. Psychologické aspekty osvojování čtení a psaní

Dospělý člověk má dovednosti čtení a psaní zautomatizované, takže jejich použití ho nestojí přílišnou námahu. Co ale čtení a psaní znamená pro děti, které se je teprve začínají učit? A co k jejich úspěšnému zvládnutí vlastně potřebují? To jsou zásadní otázky pro učitele žáků prvních tříd, který značnou měrou osvojování dovedností čtení a psaní ovlivňuje. Odpověďmi na položené otázky se bude zabývat tato kapitola.

1. 1. Psychologické základy čtení

Pedagogický slovník (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2001, s. 34) definuje čtení jako „*druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace.*“

Tymichová, H. (1985, s. 9) potvrzuje, že čtení se skládá z mnoha kroků, a kromě toho zmiňuje, že pro začínajícího čtenáře je náročnou činností. Proces čtení autorka popisuje jako „*soubor komplexních zrakových, sluchových a vztahových dovedností.*“ Žák při osvojování dovednosti čtení zapojuje zrak, sluch a řeč, tedy aktivuje optický, akustický a řečově kinestetický analyzátor.

Zápotočná, O. (in Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001) vymezuje čtení jako složitý, mimořádně komplexní proces několika úrovní, na němž se podílí mnoho komponentů. Navíc uvádí, že je to proces dynamicky se měnící, čímž chce upozornit na to, že struktura procesu čtení v jeho počáteční fázi se výrazně liší od struktury zautomatizovaného čtení vyspělých čtenářů. Bicek, J. (in Kořínek, M., Křivánek, Z. a kol., 1985, s. 26) uvádí rozdíl například v rozsahu čtecího pole, které představuje „*množství písmen, které lze zachytit při jednom pohybu očí od zastávky k zastávce.*“ Oči vyspělého čtenáře se hýbou tak rychle, že si během pohybu neuvědomuje význam čteného textu. Pochopení nastává až v zastávkách (fixacích), jejichž množství závisí na náročnosti textu (jednodušší text znamená méně zastávek). Čtecí pole vyspělého čtenáře

zahrnuje několik slov, kdežto u začátečníka ve čtení odpovídá jednomu písmenu. Zelinková, O. (2001) dodává, že plynulý pohyb očí od fixace k fixaci souvisí se zralostí mikromotoriky očních pohybů, přičemž nesprávné a neplynulé pohyby mohou značit dyslexii neboli poruchu čtení. Křivánek, Z., Wildová, R. a kol. (1998) k tomu doplňují, že nácvik čtení zahrnuje i trénink pohybu očí z konce řádku na začátek dalšího řádku.

Křivánek, Z., Wildová, R. a kol. (1998) popisují počáteční čtení jako činnost, při které pomocí zrakového vnímání dochází k diferenciaci a identifikaci optických tvarů písmen/slov a jejich spojování se zvuky hlásek/slov, což naznačuje, že pro čtení je nutná i sluchová diferenciaci a identifikace. Rychlost propojení vizuálního znaku s příslušným akustickým ekvivalentem závisí na paměti žáka. Na utváření dovednosti čtení se vždy podílí optická a akustická analýza a syntéza. To znamená, že každá metoda pro výuku čtení uplatňuje tyto principy, i když v různém pořadí a různě intenzivně. Proces čtení ovlivňuje i žákova představitost.

Křivánek, Z. (1991) zmiňuje další komponenty podstatné pro čtení, kterými jsou pozornost a pravolevá a prostorová orientace.

Kromě zmíněných vnitřních činitelů ovlivňují osvojování čtení i vnější faktory, mezi které patří především způsob práce učitele a rodinné zázemí.

Z toho, co bylo napsáno, se dá shrnout, že nabývání dovednosti čtení závisí na rozvoji:

- řeči
- zrakového vnímání
 - schopnosti zrakové analýzy a syntézy
(rozkládání celku na části a jejich opětné složení do celku pomocí zraku)
 - schopnosti zrakové identifikace a diferenciaci
(poznávání shod a rozdílů optických tvarů)
- sluchového vnímání
 - schopnosti sluchové syntézy a analýzy
(rozkládání akustického celku na části a jejich opětné složení do celku)
 - schopnosti sluchové diferenciaci a identifikace
(poznávání shod a rozdílů zvuků)
- zrakové paměti (schopnost zapamatovat si zrakové vjemy)

- sluchové paměti (schopnost zapamatovat si sluchové vjemy)
- představivosti
- pozornosti
- pravolevé a prostorové orientace

Přičemž rozvoj těchto předpokladů nutných pro čtení je podmíněn vrozenými dispozicemi, ale i působením vnějšího prostředí.

1. 2. Psychologické základy psaní

Psaní úzce souvisí se čtením, jsou to dva vzájemně se prostupující procesy (Tymichová, H., 1985) – například tím, že před nácvičkou psaní nového písmene musí mít žák dané písmeno už zafixované ve čtení (Křivánek, Z., Wildová, R. a kol., 1998).

Je to také druh řečové činnosti, která je závislá na kvalitě poznávacích funkcí a řeči. Při psaní se **stejně jako čtení** uplatňuje sluchové a zrakové vnímání, pozornost, představivost, paměť, pravolevá a prostorová orientace. Kromě toho je k psaní potřeba určitá svalová vyzrálость těla (především ruky) a uplatňuje se i smysl pro rytmus (Doležalová, J., 1996). Do procesu psaní je navíc zapojena **hrubá a jemná motorika** a koordinace ruky a očí, které tvoří **senzomotorický** výkon (Křivánek, Z., Wildová, R. a kol., 1998; Tymichová, H., 1985).

Při učení se psaní se zapojují nejdříve pohyby velkých kloubů, tedy hrubá motorika, z jejíhož rozvoje vychází rozvoj jemné motoriky a z té rozvoj **grafomotoriky** neboli motoriky psaní a kreslení (Bednářová, J., Šmardová, V., 2006). „*Pohyb ruky postupuje od ramene k prstům*“ (Zelinková, O., 2001, s. 52).

Z uvedeného textu je patrné, že psaní je pro žáky, kteří se ho teprve začínají učit, náročná činnost, neboť vyžaduje určitý rozvoj a souhru mnoha tělesných i psychických faktorů. Nutno dodat, že osvojování psaní je také závislé na vnějších podmínkách.

Je zřejmé, že vyučování počátečního čtení a psaní je složitý proces, k jehož řízení je kromě znalosti psychologické podstaty procesu nabývání těchto dovedností nutná i schopnost umět zhodnotit předpoklady žáka nezbytné pro získání těchto dovedností – pokud se objeví nějaké nedostatky, může se v přípravném období s žákem pracovat tak, aby se docvičilo, co je potřeba (Křivánek, Z., Wildová, R. a kol., 1998).

Vyučovací proces počátečního čtení a psaní by se měl navíc opírat o poznatky vývojové psychologie, která poskytuje informace o tom, čeho je (nebo čeho by měl být) žák na počátku školní docházky schopen, na jaké vývojové úrovni se nachází, a jak se s ním na základě těchto zjištění může pracovat, případně čeho je lepší se vyvarovat (např. respektovat kratší dobu stálosti pozornosti a střídat často aktivity). Stejně uvažuje i Jedlička, J. (1972), který tvrdí, že má-li být pedagogická práce učitele první třídy úspěšná, neobejde se bez dobré znalosti psychologie.

Vývojovými znaky dítěte na počátku školní docházky, které podmiňují úspěšnost osvojení čtení a psaní a vůbec zvládnutí požadavků školy, se zabývá kapitola 2.

2. Vstup dítěte do školy

Nástup do školy znamená pro dítě velkou změnu v jeho životě. Dítě přijímá novou sociální roli školáka, která mu přináší určitou prestiž, ale i změnu životního stylu (nemůže si například přispat, když se mu nechce ráno vstávat). Škola na něj klade nové nároky a vyžaduje od něj jistou odpovědnost a plnění určitých povinností (Vágnerová, M., 1996). Uhlířová, J. (in Spilková, V. a kol., 1996) doplňuje, že se vstupem do školy začíná ustupovat hravá činnost dítěte, která je nahrazena učením, a jeho aktivity nejsou nadále řízeny jeho vlastním rozhodnutím, zaměstnání dítěte jsou zadaná, řízená a kontrolovaná učitelem. Trpišovská, D. a Vacínová, M. (2006) upozorňují i na zvýšenou tělesnou zátěž, která na organismus dítěte se vstupem do školy doléhá.

Uhlířová, J. (in Spilková, V. a kol., 1996) zmiňuje, že věk dítěte při vstupu do školy není ve všech zemích stejný, pohybuje se od pátého až osmého roku věku. V našich podmínkách je nástup do školy stanoven pro děti, které dovršily šesti let věku k 1. září. Neboli jak uvádí školský zákon č. 561/2004 Sb., „*povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dovrší šestý rok věku.*“ Kropáčková, J. (2008) informuje o tom, že zahájení povinné školní docházky je v naší zemi dáno nejen dosažením určitého věku, ale i jemu odpovídající vývojové úrovni, která je potřebná k tomu, aby dítě zátěž školy zvládlo. V tomto se shoduje s Vágnerovou, M. (1996), která uvádí, že věk dítěte pro vstup do školy není volen náhodně, neboť kolem šestého roku života dítěte dochází k vývojovým změnám, které mají vliv na úspěšné zvládnutí role školáka.

O tom, jakého vývojového stupně má dítě při vstupu do školy dosahovat, jaké má mít předpoklady, pojednává následující text.

2. 1. Školní zralost a školní připravenost

Víme už, že vstup do školy předpokládá určitou úroveň rozvoje dítěte, která souvisí s termíny školní zralost a školní připravenost. Oba pojmy spolu úzce souvisí a v řadě definic se vzájemně prolínají.

Kropáčková, J. (2008, s. 12) uvádí, že školní zralost bývá v odborných textech nejčastěji chápána jako „stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou a sociální způsobilost začít školní docházku.“ Školní připravenost je v literatuře často zaznamenána jako „určitá úroveň vědomostí, dovedností a návyků, které by dítě mělo ovládat před vstupem do základní školy“ (Kropáčková, J., tamtéž, s. 14).

Podle Vágnerové, M. (1996) je školní zralost závislá na zrání organismu. Autorka školní zralost vymezuje jako jeden z předpokladů pro úspěšné zvládnutí školních požadavků. Jde o určitý stupeň zralosti centrální nervové soustavy, která ovlivňuje rozvoj senzomotorických dovedností, zrakového a sluchového vnímání a projevuje se odolností proti zátěži, schopností záměrné koncentrace pozornosti a emoční stabilitou. Školní připravenost popisuje jako kompetence získané vlivem sociálního prostředí a učení, které jsou potřebné ke zvládnutí role školáka.

Valentová, L. (in Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001) v souvislosti se školní zralostí hovoří o tom, že tento termín vznikl na základě periodizačních systémů vývojové psychologie, které šestý rok dítěte označují za období významných vývojových změn, především fyziologických. Podle nich je za školně zralé dítě označeno to, které těmito změnami prošlo. Autorka negativně nahlíží na takovato pojetí, poněvadž se méně soustředí na vliv prostředí a za stěžejní považují biologické hledisko (přeceňují zrání a podceňují učení), a spojuje školní zralost a připravenost v jeden nerozlučný celek, přičemž zdůrazňuje, že při posuzování předpokladů pro školu je potřeba přikládat význam zrání organismu i vnějším vlivům současně, neboť se na vývoji podílejí společně (tzv. komplexní pojetí psychologického vývoje.) Školní zralost a školní připravenost nahrazuje společným termínem školní připravenost, který zahrnuje úroveň biologického a psychického rozvoje i vlivy výchovy a sociálního prostředí.

Tato práce se přiklání k poslednímu zmíněnému názoru, a proto není třeba vymezovat školní zralost a školní připravenost samostatně. Pojmy sice nebudou sloučeny v jeden termín, ale budou zmiňovány současně jako školní zralost a připravenost, přičemž budou chápány jako stupeň rozvoje dítěte, který je společným výsledkem vnitřních a vnějších podmínek a kterého by dítě před vstupem do školy mělo dosáhnout, aby mohlo zvládnout požadavky školy.

2. 1. 1. Posuzování školní zralosti a připravenosti při zápisu do 1. ročníku

Posuzování školní zralosti a připravenosti neboli zjišťování předpokladů pro vstup do školy se provádí ve snaze předejít problémům dětí ve škole. Ne všechny děti ve věku šesti let dosahují požadované vývojové úrovně. Nedostatky mohou být způsobeny různými příčinami jako je rané poškození centrální nervové soustavy, nevhodné výchovné prostředí, nedostatečný tělesný vývoj apod. (Trpišovská, D., Vacínová, M., 2006).

Zkoumání předpokladů pro školu probíhá při **zápisu do 1. ročníku** základní školy, při němž děti plní různé úkoly, které zjišťují jejich tělesný, psychický a sociální rozvoj. (Jednotlivým oblastem rozvoje se věnuje podkapitola 2.2.). Podaří se tak odhalit děti, které nejsou dostatečně zralé a připravené a mohly by proto mít ve škole potíže. Díky této diagnostice však může dojít k včasné intervenci, pomocí které se dá problémům ve škole předejít (Zelinková, O., 2001).

Termín **intervence** popisuje Pedagogický slovník (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2001, s. 92) jako zákrok, který v pedagogice nebo psychologii vyjadřuje „*předem plánovaný a systematický zásah sledující zpravidla řešení určitého problému jedince, rodiny, skupiny apod.*“ V souvislosti se zápisem do školy znamená intervence zahájení rozvíjejících cvičení na základě provedené diagnostiky (Zelinková, O., 2001).

Pokud je u zápisu do 1. ročníku zjištěno, že je dítě výrazně školsky nezralé a nepřipravené, může dojít k **odložení školní docházky**, přičemž „*začátek povinné školní docházky lze odložit nejpozději do zahájení školního roku, ve kterém dítě dovrší osm let*“ (Kropáčková, J., 2008, s. 74). Učitel by měl rodičům taktně naznačit, že jejich potomek nesplňuje požadavky pro vstup do školy, a navrhnout odložení školní docházky. Měl by navíc doporučit, aby jejich dítě během následujícího roku navštěvovalo takovou instituci, která mu pomůže nedostatky odstranit nebo alespoň určité oblasti rozvoje zlepšit (Kropáčková, J., tamtéž).

Žáčková, H. a Jucovičová, D. (2005) se shodují s Kropáčkovou J. (2008) v tom, že by rok odložené školní docházky měl být využit k cílenému rozvoji dítěte. Rodič by se neměl spoléhat na to, že jeho dítě během roku samo „dozraje“, a měl by s ním pracovat nebo mu umožnit navštěvovat taková zařízení, která mu poskytnou

vhodnou intervenci. V této souvislosti Kropáčková, J. (2008) doporučuje docházení do mateřské školy, přípravné třídy základní školy nebo pedagogicko-psychologické poradny, která pořádá pro děti s odložením školní docházky přípravné kurzy či kompenzační programy. Pro některé děti s postižením může být vhodné navštěvování speciální mateřské školy.

Žáčková, H. a Jucovičová, D. (2005) mluví o tom, že někteří rodiče žádají o odložení školní docházky proto, aby svému dítěti prodloužili bezstarostné dětství. Neuvědomují si, že pokud je jejich potomek školsky zralý a připravený, **zbytečným odkladem** mohou způsobit dítěti velké problémy. Dítě se do školy těší, je motivované a nenaplní-li se jeho potřeba učit se, ztrácí později o školu zájem. V této souvislosti Kropáčková, J. (2008, s. 27) používá výraz „*promrhání okamžiku, kdy je dítě nastartováno na vstup do školy.*“

To mohu potvrdit i z vlastní zkušenosti. Do první třídy, ve které jsem byla na praxi, nastoupil chlapec Vítek, který záhy oslavil osmé narozeniny. I když mu všechno šlo, nic ho nebavilo. Se vším byl rychle hotov a pak se nudil. Ve srovnání s ostatními dětmi, které neustále vyzvídaly, kdy už budou psát a kdy začnou číst apod., nejevil chlapec o učení žádný zájem. Jeho maminka nechápala, co se stalo, a vysvětlovala, že její syn býval vždycky velmi šikovný a zvědavý, ale že během posledního roku v mateřské škole začal být pasivní. Věřila, že se vstupem do školy (do nového prostředí) se jeho nadšení pro učení zase vrátí. Evidentně se tak ale nestalo. A vzhledem k tomu, že v životě chlapce nedošlo k žádným výrazným změnám, které by jeho stagnaci mohly vyvolat, byl jeho nezájem způsoben nejspíš tím, že odložením školní docházky došlo k propásmutí příhodného okamžiku pro nástup do školy.

Proto je potřeba uvědomit si, že odložení školní docházky je závažné rozhodnutí, které by nemělo být ze strany rodičů neuvážené, aby jejich dítě zbytečně nepoškodilo.

Na druhou stranu se stává, že do školy nastoupí i děti, které by odklad školní docházky potřebovaly, ale rodiče o něj nezažádají, i když jim byl doporučen. Nedostatečný rozvoj dítě znevýhodňuje ve školní práci a může způsobit neúspěšnost a selhání, které mohou vést k **dodatečnému odložení školní docházky** na následující

rok. Návrat do mateřské školy může být pro dítě vysvobozením, ale i traumatem. Proto před dodatečným odložením školní docházky varují nejen učitelé, ale i psychologové (Kropáčková, J., 2008).

Pokud dítě, u kterého se dají předpokládat obtíže v učení, nedostane odklad školní docházky, nemusí to ještě znamenat, že ve škole bude neúspěšné. Od zápisu, který probíhá na školách v různých termínech od 15. ledna do 15. února, zbývá do zahájení školního roku ještě půl roku, během kterého může dojít ke změnám v rozvoji, jejichž rozsah z velké části záleží na intenzivní péči rodičů a následně i učitelů (Kropáčková, J., 2008).

V zahraničí se pro děti, u kterých se dá předpokládat selhávání v učení a školní neúspěch, používá výraz **rizikové dítě**. Takové označení není pejorativní, upozorňuje učitele na potřebu zvýšené péče o dítě, jejímž cílem je prostřednictvím intervenčního programu odstranit deficit ve vývoji a pomoci tak dítěti k úspěšnému zvládnutí školních požadavků (Zelinková, O., 2001).

Existuje i možnost **předčasného nástupu do školy**, tedy ještě před dovršením šesti let věku. Týká se to především dětí mimořádně nadaných. Ke schválení předčasného nástupu do školy je potřeba posouzení lékaře a pedagogicko-psychologické poradny o vhodnosti tohoto kroku. Může se totiž stát, že i když má dítě všechny dispozice k učení se čtení, psaní a počítání, nemusí ve škole obstát z hlediska sociálního. Dítě může být ustrašené, plačtivé, málo sebevědomé apod. V takovém případě pro něj škola bude představovat stres, který může vést k poruchám příjmu potravy, nespavosti nebo strachu ze školy (Kropáčková, J., 2008).

Děti se závažnými vývojovými problémy předpokladů pro vstup do školy nedosáhnou nikdy (Trpišovská, D., Vacínová, M., 2006). Odklad, byť s intenzivní péčí, by jejich nestandardní vývoj nevyřešil. Proto jim je doporučena **docházka do speciálních pedagogických zařízení** nebo **integrace** do základní školy, jež žákovi umožní rozvíjet se cestou, která odpovídá jeho potřebám pod vedením speciálních pedagogů (Kropáčková, J., 2008).

Při posuzování předpokladů pro školu by se nemělo hledět jen na to, zda je nebo není dítě dostatečně zralé a připravené. Zjistí-li se u dítěte nějaký deficit, mělo by se začít pátrat po jeho příčině. Trpišovská, D. a Vacínová, M. (2006) uvádějí, že teprve na základě **příčiny** lze navrhnou **vhodné opatření**, které by problém řešilo. Přejde-li se například na to, že nedostatky plynou z málo podnětného prostředí nebo nevhodné výchovy, nemá smysl vstup do školy odkládat, protože rodiče takových dětí často nezajistí žádnou intervenci a nechají dítě, ať se rozvíjí samo.

Hlavní význam posuzování předpokladů pro vstup do školy spočívá ve snaze zajistit dítěti takovou cestu, která bude nejlépe **odpovídat jeho vývojovým potřebám** a případně mu poskytne vhodnou intervenci, která dítěti pomůže předejít případným školním neúspěchům, přičemž je vždy nutné zohledňovat **individualitu** dítěte a **hledat příčiny** jeho nedostatků.

2. 2. Vývojové znaky dětí mladšího školního věku

V předchozím textu bylo zmíněno, že při zjišťování předpokladů pro vstup do školy se zkoumá několik oblastí rozvoje. Jejich úroveň by podle periodizačního systému měla odpovídat určité vývojové fázi, kterou se bude zabývat tato podkapitola.

Kolem šestého roku věku vstupuje dítě do období, které dnešní psychologie označuje jako **mladší školní věk** (Matějček, Z., 2005). Trpišovská D. a Vacínová, M. (2006) doplňují, že je to vývojová etapa mezi šestým a desátým rokem života dítěte, která začíná vstupem do školy. Splňuje-li dítě charakteristické znaky tohoto vývojového období, znamená to, že je školně zralé a připravené.

Ale pozor! Posuzování školní zralosti a připravenosti by sice mělo vycházet z obecných vývojových zákonitostí, které odpovídají dítěti kolem šestého roku věku, avšak nesmějí být dodržovány příliš striktně. Vývojové charakteristiky jsou pouze orientační a nezaručují, že pokud jich není dosaženo, bude dítě ve škole neúspěšné. Například váží-li a měří méně, než je typické pro děti při vstupu do základní školy, ale v ostatních oblastech je na žádoucí úrovni rozvoje, nebude mu kvůli tomu odložena školní docházka o rok, během kterého bude muset „dorůst“. Opět platí, že je potřeba

posuzovat děti individuálně a případný odklad školní docházky doporučit až po zralém uvážení.

Klasifikace oblastí školní zralosti a připravenosti není v odborné literatuře systematická, což potvrzuje i Valentová, L. (in Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001), která ale prozkoumala, že nejčastěji se v literatuře vztahující se k pedagogice a vývojové psychologii objevují tyto složky: tělesná, kognitivní, emociálně – sociální a pracovní. Uvedené třídění bude použito i pro tuto práci.

2. 2. 1. Tělesný vývoj

V oblasti tělesného rozvoje by na počátku školní docházky mělo dítě dosahovat takové úrovně, aby mu každodenní docházka do školy nezpůsobovala zdravotní problémy. Před nástupem do školy by u dítěte mělo dojít k první strukturální přeměně, při které se mění proporce těla – prodlužují se končetiny a hlava není v porovnání s tělem tak velká jako u malých dětí. Pro kontrolu se někdy používá filipínská míra – pokud si dítě pravou rukou dosáhne přes hlavu na levé ucho, jeho tělesná stavba vyhovuje potřebám školního dítěte. Dalším ukazatelem odpovídající tělesné zdatnosti je určitá hmotnost a výška dítěte, přičemž dítě při vstupu do školy většinou měří okolo 120 centimetrů a váží asi 20 kilogramů. Dále dochází k výměně mléčných zubů za trvalé. Vývoj dentice může způsobit mírné potíže v artikulaci, které by učitel měl tolerovat. Sleduje se i stav vyvinutosti kostry, zda je u dítěte dokončená osifikace zápěstních kůstek, což je důležité pro psaní (Trpišovská, D., Vacínová, M., 2006). Doležalová, J. (1996) upozorňuje na to, že vzhledem k různému věku žáků (pro porovnání – žák s odkladem školní docházky a žák, který do školy nastoupil předčasně) u některých nemusí být osifikace zápěstí ještě dokončena. U těchto žáků je nutné předcházet zbytečnému přetěžování, což zajistí krátkodobé pohyby ruky střídané odpočinkem.

Kreislová, Z. (2008) uvádí, že ke zvládnutí i zdánlivě jednoduchých úkolů musí dítě v tomto věku vynaložit poměrně velké úsilí, a proto se snadno unaví, což by při školní práci mělo být respektováno. K obnovení sil potřebuje odpočinek, který nemusí být nijak dlouhý – stačí např. zazpívat si písničku s pohybovým doprovodem.

Valentová, L. (in Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001) mluví o tom, že i když dochází k postupnému zklidnění, potřeba aktivity přetrvává. Pohyb patří mezi základní životní potřeby dětí tohoto věku (Trpišovská, D., Vacínová, M., 2006). Proto, aby došlo ke zdravému vývoji, by jim měl být umožněn pohyb i v průběhu vyučovací hodiny, např. střídat činnosti, nechat děti přejít třídu na jiné místo učení, proběhnout se nejen při hodině tělesné výchovy, nenechat děti při práci jen sedět v lavici, ale zapojovat i aktivity, při kterých můžou stát nebo se uvelebit na koberci (Kreisllová, Z., 2008).

V tomto věku se zdokonaluje souhra pohybů jednotlivých částí těla, zlepšuje se koordinace pohybů ruky a prstů, manuální zručnost a souhra motoriky a smyslů, což má význam pro nácvik psaní (Valentová, L. in Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001). Postupně se zvyšuje rychlost a přesnost pohybů a obratnost dítěte (Trpišovská, D., Vacínová, M., 2006).

2. 2. 2. Kognitivní vývoj

Pedagogický slovník (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2001) podává formulaci kognitivního vývoje jako vývoje poznávacích funkcí – člověk poznává svět a sebe sama pomocí poznávacích procesů, ke kterým patří vnímání, myšlení, pozornost, paměť a představivost.

2. 2. 2. 1. Vnímání

Vnímání, které je pro děti na počátku školní docházky základem poznávání, se postupně rozvíjí a dítě se učí citlivější analýze celku na části. Zrakem je schopno rozlišovat jednotlivé detaily celku a sluchem rozlišuje fonémy. Sluchové a zrakové rozlišení je předpokladem pro učení se čtení a psaní.

Některým dětem dělá sluchové a zrakové rozlišování problémy, neumějí rozlišit zrcadlově obrácené tvary, neslyší rozdíl v podobně znějících slovech jako fraš – flaš apod. Pokud nedojde ke zlepšení v průběhu 1. ročníku, může to značit specifickou poruchu učení (Valentová, L. in Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001).

2. 2. 2. 2. Myšlení

Vágnerová, M. (1996) uvádí, že mezi šestým a sedmým rokem věku začíná dítě uvažovat na úrovni konkrétních logických operací, přičemž myšlení se opírá o skutečnost – dítě operuje s konkrétními, reálnými objekty a postupně si osvojuje logické zákonitosti. Snadnějším pochopení učiva (především na počátku školní docházky) pomáhá používání názorných pomůcek, konkrétních příkladů a praktické ověřování poznatků.

Trpišovská, D. a Vacínová, M. (2006, s. 49) zmiňují, že vývoj myšlení souvisí s **rozvojem řeči**. „*Vyšší logické formy myšlení mohou vzniknout jen na základě řeči.*“ Při vstupu do školy by měl mít žák takovou slovní zásobu, aby byl schopen rozumět učitelovým požadavkům při zadávání úkolů a aby byl schopen vyjádřit svoje přání a potřeby. Ve škole se slovní zásoba postupně rozšiřuje a zkvalitňuje, u žáka dochází k utváření a zpřesňování pojmů. Největší rozvoj jazykových schopností začíná s osvojením dovedností čtení a psaní.

Valentová, L. (in Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001) uvádí, že nedostatky řečového projevu jako malá slovní zásoba, řečové vady apod. ztěžují přizpůsobení se školním požadavkům a mohou být příčinou školního neúspěchu. Vzhledem k tomu, že ne všechny rodiny poskytují dítěti kvalitní jazykový vzor, je nutné, aby především na počátku školní docházky učitel u dětí jazykové schopnosti rozvíjel a tím zvýšil jejich šanci na úspěšnou adaptaci.

2. 2. 2. 3. Pozornost

Pro zvládnutí požadavků školy je důležitá úmyslná pozornost, která je nutná k tomu, aby se žák mohl záměrně soustředit na plnění úkolů. Je ale potřeba respektovat, že stálost pozornosti se pohybuje u dětí na počátku školní docházky mezi 5 až 10 minutami. Doba pracovní činnosti by proto zpočátku neměla tento čas přesahovat. Postupně se však délka pozornosti bude prodlužovat. Učitel by si měl být také vědom toho, že vzhledem k tomu, že dítě nemá zautomatizované jednotlivé činnosti, není schopné soustředit se na více podnětů (neumí rozdělovat pozornost). Neměl by proto

například ve chvíli nácviu nového písmene dětem zadávat domácí úkol (Trpišovská, D., Vacínová, M., 2006).

2. 2. 2. 4. Paměť

V prvním ročníku převládá u většiny dětí paměť mechanická a to i v případě, že žák rozumí podstatě věci a mohl by si ji zapamatovat logicky. Je to způsobeno tím, že jeho slovní zásoba není ještě na takové úrovni, aby byl schopen vlastními slovy popsat to, čemu porozuměl.

Používání mechanické paměti více než logické podporují i mnozí učitelé svým přístupem – kladněji ohodnotí plynulý projev mechanického tlumočení než žákovu snahu o logický výklad, který vzhledem k úzké slovní zásobě není příliš souvislý (Trpišovská, D., Vacínová, M., 2006; Valentová, L. in Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001).

2. 2. 2. 5. Představivost

Představy jsou konkrétní a spojené s živelností. Dítěti při vyučování pomáhají, nahrazují mu pojmy, které se u dětí mladšího školního věku teprve utvářejí. Množství představ závisí na podnětnosti prostředí a je ovlivněno i **fantazií** dítěte, kterou je potřeba usměrňovat, aby žáka nevzdalovala od reality, ale na druhou stranu se nesmí potlačovat, neboť má vliv na rozvoj tvořivosti (Trpišovská, D., Vacínová, M., 2006).

2. 2. 3. Emocionálně – sociální vývoj

S nástupem do školy získává dítě roli žáka, jejíž znaky by mělo respektovat. Znamená to přijmout s novou rolí i zodpovědnost za své jednání a nabytí určitého osamostatnění (Vágnerová, M., 1996). Trpišovská, D. a Vacínová, M. (2006) přicházejí s dalšími podmínkami, které role žáka vyžaduje – plnění pokynů učitele, určitá motivace pro práci a chápání významu vzdělávání. Přičemž Valentová, L. (in Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001) uvádí, že představa dítěte o roli školáka je ovlivněna postoji rodičů dítěte vůči vzdělání a jejich vlastními zkušenostmi se školou.

Ve škole dítě ztrácí bezpečí a jistotu domova, proto je nutné, aby dosahovalo určité úrovně socializace a emocionální nezávislosti, aby zátěž v podmínkách školy zvládlo. Mělo by chápat a dodržovat běžné normy společenského chování, respektovat autoritu učitele, adekvátním způsobem komunikovat se spolužáky a učitelem, umět odložit svá přání na později. V tomto věku dítě začíná kontrolovat projevy nálad, ustupuje emoční labilita a omezuje se živelné chování. Motivace pro práci je emociální, dítě se učí proto, aby udělalo radost rodičům nebo učiteli (Trpišovská, D., Vacínová, M., 2006; Valentová, L. in Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001).

2. 2. 4. Vývoj v oblasti pracovní

Dalším předpokladem pro plnění a zvládnutí školních úkolů je pracovní zralost a připravenost (Klégrová, J., 2003). Dítě by mělo být schopné nejen přijmout úkol, ale i dokončit ho, i když je nezajímavý a při jeho plnění stojí dítěti v cestě nějaké překážky. Je nezbytné vědět, že schopnost vytrvale pracovat vzniká postupně a souvisí s vůlí, která se může rozvíjet pouze tehdy, když je dítě vystavováno obtížím, které musí překonávat. Překážka by měla být výzvou, ale zároveň dosažitelnou metou, nesmí být nad možností dítěte. Proto ochrana dítěte před zátěží není vždy přínosem, zdolávání těžkostí posiluje jeho vůli a připravuje ho i na život, který je plný různých obstrukcí (Trpišovská, D., Vacínová, M., 2006; Uhlířová, J. in Spilková, V. a kol., 1996).

Uhlířová, J. (in Spilková, V. a kol., 1996) upozorňuje na to, že schopnost pracovat samostatně se také rozvíjí postupně. Pokud učitel tuto skutečnost nerespektuje a hned od začátku školní docházky vyžaduje po dítěti samostatné plnění obtížných úkolů, může to vést k vytvoření nesprávných pracovních návyků jako odbíhání pozornosti, nesoustředěnost, podávání nevyrovnaných výkonů apod.

Shrnutí

Učitel by vývojové charakteristiky dítěte mladšího školního věku měl zohledňovat při přípravě hodin a plánování výuky, přizpůsobovat žákům tempo práce, délku trvání činností apod. Znalost možností, potřeb a limitů dítěte v jednotlivých oblastech rozvoje je pro učitele prvního stupně nezbytná k tomu, aby s žákem mohl

adekvátně a efektivně pracovat a vhodně ho rozvíjet. S tím souhlasí i Zelinková, O. (2001, s. 21), která uvádí, že *„diagnostika připravenosti dítěte pro osvojování určitých vědomostí a dovedností je východiskem pro přípravu pedagogického působení.“*

Zelinková, O. (2001) navíc dodává, že do školy přicházejí děti s různou úrovní zralosti a připravenosti, která je daná rozdílnými tělesnými předpoklady i nestejným výchovným působením. Proto je potřeba počítat s tím, že na počátku školní docházky nemusí všechny děti být na úrovni potřebné k nácvičce čtení, psaní nebo počítání, a závisí na umění učitele, jak se s tím vyrovná a jak bude k dětem přistupovat. Opravilová, E. (in Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001, s. 134) nahlíží na situaci stejně a uvádí, že *„každé dítě, které do školy přichází, má právo projevit se v souladu se svými možnostmi a základní škola s tím musí počítat.“*

Ale platil takový postoj vždy? Na tuto otázku odpoví následující kapitola.

3. Historická a současná situace českého školství

Dnešní školáci mají tu výhodu, že od revoluce v roce 1989 došlo ve školství ke změnám, které přinesly mimo jiné i nový přístup k žákovi, který respektuje jeho individuální zvláštnosti a bere ohled na rozdílnosti žáků. Ale abychom si mohli současné situace vážít, je potřeba alespoň stručně nastínit podmínky, které ve školství panovaly před jeho transformací.

3. 1. Principy jednotné školy

Od roku 1948 do roku 1990, kdy platil zákon o jednotné škole, škola zcela nekompromisně ukládala dítěti požadavky, které mělo splňovat. Žák se musel podřídit představám školy, kdežto škola jeho potřebám vstříc nevycházela (Uhlířová, J. in Spilková, V. a kol., 1996).

Zákon nařizoval pro všechny žáky jednotnou výchovu ve školách s jednotnou soustavou (Váňová, R. a kol., 2003). Původní myšlenka, že všichni mají právo na stejné vzdělání, byla nesprávně uchopena a místo aby vycházela z názoru, že jsou si všichni **rovni**, se v praxi projevila, jako že jsou všichni **stejní**. Jednotnost školy se promítla ve shodných požadavcích pro všechny děti – byl stanoven stejný cíl, obsah, metody, formy, učebnice a tempo práce, což vzhledem k odlišným možnostem, schopnostem a zkušenostem dětí předem naznačuje jistá znevýhodnění a poukazuje na to, že individuální potřeby žáků nebyly zákonem zohledněny. Byly zavedeny detailně propracované osnovy, které stanovovaly přesnou délku času na jednotlivé aktivity. Jejich výhoda spočívala v tom, že když se žák přestěhoval do jiného města, mohl plynule navázat tam, kde skončil v původní škole. Na druhou stranu měly tu nevýhodu, že nezohledňovaly rozdílné tempo a potřeby žáků. Na probrání učební látky byl vymezený určitý čas, který odpovídal rychlosti práce většiny žáků, ale znevýhodňoval žáky nadané, poněvadž jim neumožnil maximální rozvoj, a žáky slabé, kteří by na osvojení látky potřebovali víc času. To způsobilo zprůměrnění školy (Vorlíček, Ch., 2000).

Do centra výuky se místo žáka dostal učitel, který se navíc stal jen pasivním vykonavatelem – řídil činnosti podle předepsaných osnov (dodržování norem bylo kontrolováno inspekci). Žák se stal pasivním subjektem vyučování, nebyl veden k tvořivosti a samostatnému hledání řešení, dostával od učitele hotové poznatky (Spilková, V. in Spilková, V. a kol., 1996).

Primární školu nejvíc poškodila tzv. **nová koncepce** z roku 1976, která nejenže zkrátila 1. stupeň základní školy z pěti let na čtyři, ale i rozšířila obsah výuky. Podnětem pro zavedení těchto změn byly výsledky výzkumu G. Pavloviče, který zaznamenal akceleraci dětského vývoje po stránce fyzické, ze které se vyvodila domněnka o zrychlení i v oblasti psychického vývoje. Tato teorie však nebyla pravdivá a způsobila mnoha žákům ve škole značné potíže. Zvýšené nároky a zkrácení času na získání poznatků přinesly do školy spěch a stres, jenž někteří žáci nezvládli, a vytvořil se u nich negativní vztah ke škole a učení. Z primární školy se vytratila pohoda a příjemná pracovní atmosféra (Spilková, V. in Spilková, V. a kol. 1996).

Takové principy školy, které vzdělávaly a vychovávaly všechny stejným způsobem a netolerovaly odlišnosti, nemohly po změně režimu fungovat, neboť uplatnění v životě demokratické společnosti si žádalo jiné výstupy než ve společnosti socialistické. Z toho důvodu byla zahájena transformace českého školství.

3. 2. Transformace českého školství po roce 1989

Po revoluci v roce 1989 začala demokratizace společnosti, která nastolila novou politickou, sociální a ekonomickou situaci. Nastalé proměny celé společnosti vyžadovaly i změny ve školství, jež vycházelo z komunistických ideologií a principů socialistického režimu. Proto byl odstartován transformační proces českého školství, jehož snahou bylo vytvořit moderní demokratický systém vzdělávání.

Transformace přinesla vnější a vnitřní reformu školství (Spilková, V. in Spilková, V. a kol., 2005). **Vnější reforma** znamenala změny školského zákona a zavedla nový systém kurikulárních dokumentů, které existují na úrovni státní a školní. Pro účely této práce není nutné popisovat celou soustavu vzdělávacích dokumentů, postačí zmínit dokumenty významné pro základní vzdělávání, jimiž jsou **Rámcový**

vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), který vymezuje povinné rámce vzdělávání, a **školní vzdělávací programy** (ŠVP), které vycházejí ze zásad RVP ZV a podle nichž probíhá vzdělávání na konkrétních základních školách. Vlastní ŠVP musejí mít od 1. září 2007 všechny základní školy v České republice.

RVP ZV je veřejný dokument, jehož významnou součástí jsou **klíčové kompetence**, které představují „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (RVP ZV, 2005, s. 14), přičemž základní vzdělávání považuje za klíčové tyto kompetence:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

Cílem základního vzdělávání je žáky těmito kompetencemi vybavit a poskytnout jim tak možnost dalšího vzdělávání a uplatnění ve společnosti. RVP ZV stanovuje **úroveň** klíčových kompetencí, které by měli žáci na konci základního vzdělávání dosáhnout, ale nepovažuje ji za konečnou. Vzdělávací koncepce totiž vychází z předpokladu, že nabývání klíčových kompetencí je složitý a dlouhodobý proces, který není vázán jen na dobu školní docházky, ale že se tvoří v průběhu celého života. Klíčové kompetence získané ve škole jsou tedy jen základem pro **celoživotní učení**.

RVP ZV dále vymezuje vzdělávací obsah, který je pro orientaci rozdělen na devět **vzdělávacích oblastí**, které jsou tvořeny jedním nebo více **vzdělávacími obory**. Např. vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zahrnuje vzdělávací obory Český jazyk a literatura a Cizí jazyk. Obsah vzdělávacích oborů představují očekávané výstupy a učivo. **Očekávané výstupy** popisují, co by si měl žák osvojit – pro lepší představu použiji jeden konkrétní výstup z oblasti Český jazyk a literatura: „*žák čte*

plynule s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti“ (RVP ZV, 2005, s. 22). Učivo je v RVP ZV chápáno jako prostředek k osvojení očekávaných výstupů, které postupně tvoří předpoklady pro nabytí klíčových kompetencí. Ještě nutno dodat, že RVP ZV neuvádí očekávané výstupy pro každý ročník, ale pro 1. stupeň jen na konci 1. období (1. až 3. ročník), které slouží jako orientační, a po ukončení 2. období (4. a 5. ročník), které jsou už závazné. Pro 2. stupeň jsou stanoveny pouze závazné očekávané výstupy, a to na konci 9. ročníku.

Vzhledem k tématu této diplomové práce se budu dále zabývat jen vzdělávacím oborem Český jazyk a literatura, který je kvůli přehlednosti RVP ZV rozdělen na tři části: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova, v praxi se však obsah těchto složek prolíná. Vzdělávací obor Český jazyk a literatura má žáka vybavit takovou kvalitou jazykové kultury, která mu umožní správně rozumět různým sdělením a vhodně se vyjadřovat v komunikačních situacích. Osvojení dovedností tohoto vzdělávacího oboru, především čtení a psaní, je důležité i pro úspěšné získávání poznatků dalších vzdělávacích oblastí. Ovládnutí mluvené i písemné formy českého jazyka poskytuje žákům možnost poznávat kulturní vývoj lidské společnosti. Český jazyk je tedy od počátku vzdělávání nástrojem pro získávání většiny informací.

RVP ZV dále navozuje současné **tendence vzdělávání**, ke kterým patří:

- zohledňování potřeb a možností žáků a s tím spojená individualizace a vnitřní diferenciacie výuky
- rozvoj zájmů a individuálních předpokladů žáků nabízením povinně volitelných předmětů
- vytváření pozitivní sociální, emociální a pracovní atmosféry pomocí vhodné motivace, spolupráce a metod podporujících aktivitu žáků
- snaha o průběžnou diagnostiku a individuální hodnocení žáků
- spolupráce rodiny a školy
- vyhýbání se vnější diferenciaci a snaha o udržení přirozeně heterogenních skupin

Na uvedených tendencích staví **vnitřní reforma**, která probíhá na úrovni jednotlivých škol, je v rukou učitelů a ředitelů, kteří v nově vzniklých podmínkách mění pojetí vyučovacího procesu a svůj přístup k celé problematice vzdělávání (Spilková, V. in Spilková, V. a kol., 2005). Tato určitá nezávislost škol je podporována RVP ZV, který umožňuje volbu vzdělávacích postupů, metod a forem výuky podle individuálních potřeb žáků (RVP ZV, 2005).

Nové pojetí vyučování v souvislosti primární školy přineslo i výraznou proměnu koncepce výuky počátečního čtení a psaní (Wildová, R., 2002), jejíž konkrétní podoba bude charakterizována v následující podkapitole.

3. 3. Současné trendy ve výuce počátečního čtení a psaní

Vyučovací proces počátečního čtení a psaní zaznamenal změny v pojetí cílů a metod, přístupu k žákovi, hodnocení, používání pomůcek a materiálů, organizaci, spolupráci a vztahu k předškolní výchově. Nové tendence přinesly do výuky pozitivní pracovní atmosféru a možnost individuálního rozvoje a vytvořily tak podmínky, jež jsou v souladu s principy RVP ZV. Podrobnějšímu výkladu jednotlivých trendů se bude věnovat tato podkapitola.

3. 3. 1. Respekt individuálních potřeb a vzdělávacích možností žáka

Nové pojetí zohledňuje individuální rozdíly mezi žáky při výběru vyučovacích metod a pomůcek, při volbě tempa práce, způsobu hodnocení atd. Od počátku školní docházky potřebují zvýšenou individuální péči především žáci s nějakým nedostatkem nebo žáci, kteří do školy přicházejí již s určitým rozvojem čtenářské dovednosti. Hlavní snahou je zajistit každému žákovi podmínky, které mu umožní odpovídat rozvoj a tím podpoří i jeho motivaci (Wildová, R., 2002). Žáčková, H. a Jucovičová, D. (2005) zdůrazňují význam individualizace na počátku školní docházky, poněvadž zvyšuje šance na úspěšný start, který pozitivně ovlivní pozdější vztah dítěte ke škole. Pokud je se všemi žáky zacházeno stejně, můžou u některých z nich hned od prvních dní strávených ve škole vzniknout pocity bezradnosti a neúspěchu, které vytváří v žákovi

negativní postoj vůči učení. Z toho důvodu se již v průběhu přípravného období na čtení a psaní zařazují zaměstnání, která zajišťují optimální rozvoj jedince.

Smysl individualizace spočívá v poskytnutí příležitosti maximálního rozvoje žáka a možnosti navázat na zájmy dítěte a jeho předchozí zkušenosti (Krejčová, V., Kargerová, J. a kol., 2003).

3. 3. 2. Návaznost předškolního a školního rozvoje počáteční gramotnosti

Současný přístup k rozvoji počátečního čtení a psaní přikládá význam předškolnímu období a vychází z myšlenky, že gramotnost si dítě nezačíná budovat až se vstupem do školy, ale už mnohem dříve v tzv. *období pregramotnosti*.

Tymichová, H. (1985) mluví o tom, že dítě se s čtením a psaním setkává již v předškolním věku, když se například snaží (většinou pomocí tiskacích písmen) podepsat, když napodobuje písmena a číslice nebo listuje knihami a prohlíží si ilustrace. Wildová, R. (2005) se shoduje v tom, že rozvoj počátečního čtení začíná už v době, kdy si dítě prohlíží obrázky, tedy kolem jednoho roku věku. Kolem 18 měsíců věku se dítě pouští do svých prvních grafických projevů, když začíná „čárat“. To dokazuje, že rozvoj gramotnosti probíhá již v raných stádiích vývoje dítěte.

Pokusy dětí předškolního věku o čtení a psaní jsou spontánní, vycházejí z jejich vlastních potřeb a zájmů a nejsou řízené (Tymichová, H., 1985). Vzhledem k tomu, že v našich podmínkách není cílem předškolní výchovy systematická příprava na čtení a psaní, závisí rozvoj gramotnosti v tomto období čistě na spontánním vývoji dítěte, jeho přirozeném zájmu a motivaci. Dítě v období pregramotnosti tedy záměrně neučíme, avšak projeví-li samo o učení se těmto dovednostem zájem, mělo by mu být vyhověno (Wildová, R., 2005).

Vhodné je využít předškolní období především k rozvoji podpůrných funkcí pro čtení a psaní, mezi které patří řeč, správné držení těla a dýchání, rozvoj poznávacích procesů apod. (Wildová, R., 2005).

Zápotočná, O. (in Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001, s. 275) dodává, že počátky gramotnosti by se měly propojit s účelem čtení a psaní. Než se začne dítě tyto dovednosti učit, mělo by chápat jejich funkci a smysl. Jen tak může považovat

písemnou řeč za „*přirozený nástroj každodenní sociální a kulturní komunikace stejně jako bezprostřední dorozumívání se hovorovou řečí.*“

Ze zmíněných principů vychází tzv. **teorie emergentního rozvoje gramotnosti** neboli **koncepce spontánního rozvoje gramotnosti**, která zastává názor, že gramotnost v předškolním období by měla být rozvíjena spontánně a na základě přirozeného kontaktu dítěte s psanou řečí, která ho obklopuje. Přičemž dítě si psanou řeč osvojuje již od raného dětství vlastní aktivitou stejně jako řeč mluvenou a chápe ji jako funkční prostředek komunikace. Úkolem školy je zajistit plynulý přechod z předškolního období do systematické, řízené výuky čtení a psaní a přitom zachovat přirozený, spontánní zájem dítěte. Tento požadavek se vztahuje hlavně na žáky, kteří do školy přichází s určitou úrovní dovednosti čtení nebo psaní, na kterou by se mělo navázat (Wildová, R., 2005).

3. 3. 3. Cíl výuky čtení a psaní – gramotnostní pojetí a komplexní rozvoj jazyka

Prvotním cílem současného pojetí výuky počátečního čtení a psaní je rozvoj zájmu, vnitřní motivace a pěstování kladného vztahu ke čtení a psaní. Navíc se hned od začátku rozvoje těchto dovedností klade důraz na jejich funkční využití. Obecným cílem je tedy položit základy **čtenářské** a **písařské gramotnosti**, kterými se rozumí „*schopnost využívat čtení a psaní funkčně v běžném životě jako prostředek (nástroj) pro komunikaci, vzdělávání ale i trávení volného času*“ (Wildová, R., 2002, s. 5). Čtenářská gramotnost zahrnuje i schopnost umět číst v jízdnicích řádech, návodech apod. a neznamena pouze být schopný texty číst a rozumět jim, ale i umět vyhledávat a zpracovávat informace (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2001).

Období čtenářské gramotnosti navazuje na období pregramotnosti a vymezuje se přibližně od šesti do patnácti let, tedy po dobu docházky na základní školu. V rámci tohoto období je zahrnuta samostatná fáze, během níž dochází k osvojování čtení a psaní a která je označována jako **etapa počáteční čtenářské gramotnosti** (Wildová, R. 2005).

Čtenářská (respektive písařská) gramotnost je součástí **funkční gramotnosti**, která je definována jako schopnost participovat na světě informací. Je to určitá

„vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci,“ jako je vyplnění formuláře, práce s tabulkami, čtení grafů apod. (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2001, s. 67). **Období funkční gramotnosti** je posledním krokem rozvoje gramotnosti a nastává přibližně kolem patnácti let. Žák, který odpouští základní školu, by měl být funkční gramotností vybaven (Wildová, R., 2005).

Konkrétním cílem výuky počátečního **čtení** je naučit žáky číst **správně, přiměřeným tempem, plynule a s porozuměním**, na které je kladen zvláštní důraz hned od počátku rozvoje této dovednosti (Wildová, R. in Spilková, V. a kol., 2005).

V tradičním pojetí byla upřednostňována technika před porozuměním, což vycházelo z myšlenky, že bez kvalitního čtenářského projevu není ani možné zabývat se obsahem. Linhart, J. a Turková, M. (1984, s. 34) to potvrzují a uvádějí, že uvědomělost čtení (neboli čtení s porozuměním) je závislá na dobré technice. „*Jen tenkrát, když žák zvládá čtení technicky, může se věnovat plně obsahu čteného.*“

V mezinárodních srovnávacích výzkumech RLS 1995 (pořádaný IEA neboli Mezinárodní organizací pro hodnocení výsledků vzdělávání) a PISA 2000 (uskutečněný OECD neboli Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) se ale ukázalo, že důraz na technicky správné čtení nevyhovuje požadavkům současné doby. Vyšlo najevo, že čeští žáci dovedou sice interpretovat text, ale neumí pracovat s informacemi, což každodenní fungování v životě dnešní společnosti vyžaduje. V tomto směru se výzkumná zjištění o stavu gramotnosti stala podnětem ke změně vzdělávací politiky u nás (Wildová, R., 2005).

K uzavření celého problému je potřeba dodat, že význam porozumění od počátku učení se čtení je sice zdůrazňován, ale není před technikou upřednostňován. Dnešní tendencí je snaha o optimální vyváženost techniky a porozumění, která vychází z výzkumných závěrů, jež dokazují vzájemnou závislost mezi úrovní techniky a úrovní porozumění (Wildová, R. in Spilková, V. a kol., 2005).

Ve výuce počátečního **psaní** se za cíl považuje osvojení **čitelného, správného a přiměřeně hbitého** psaní. Dříve se po žácích vyžadoval dokonalý tvaropis, který určitým způsobem potlačoval žákovo právo na individuální rozvoj a jedinečnost jeho písemného projevu (Wildová, R., 2002). RVP ZV (2005) zmiňuje další cíl, kterým je

získání základních hygienických návyků, jako je správné sezení, držení psacího náčiní a hygiena zraku.

V neposlední řadě je třeba uvést, že proces rozvoje čtení a psaní klade důraz na **propojení výuky čtení a psaní**, poněvadž tyto dovednosti jsou v určité závislosti (viz kapitola 1). Doležalová, J. (in Doležalová, J., 2001, s. 39) hovoří o tom, že „*psaní ovlivňuje schopnost číst a čtení zase napomáhá k lepším výsledkům ve psaní.*“ Kromě čtení a psaní se v současnosti výuka zaměřuje i na rozvoj vyjadřování a poslechu, tedy na **komplexní rozvoj jazyka**.

3. 3. 4. Variabilita metod

V současné primární škole je učitelům dána možnost výběru metody, pomocí které budou rozvoj počátečního čtení a psaní realizovat. Nejčastěji volí mezi metodou analyticko-syntetickou zvukovou, která byla od roku 1945 do roku 1996 jedinou používanou metodou u nás, a genetickou metodou Josefa Kožíška upravenou Jarmilou Wagnerovou pro podmínky dnešní školy, neboť pro tyto metody jsou Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy schváleny učebnice. V praxi jsou ale používány i jiné metody jako například globální nebo metoda normálních slabik. Někteří učitelé experimentují a vytvářejí vlastní metodické postupy, např. SFUMATO neboli splývavé čtení (Wildová, R. in Spilková, V. a kol., 2005).

Existuje celá řada metod pro výuku počátečního čtení a psaní, které se dají rozdělit do dvou základních skupin s protichůdnou tendencí. Jsou to metody syntetické, které vycházejí od písmena ke slovu, a metody analytické, jejichž základem je celé slovo (nebo věta), které vede rozkladem k písmenu (Křivánek, Z., Wildová, R. a kol., 1998). V historii spolu soupeřili zastánci syntetických a analytických metod – každá strana propagovala svou metodu jako tu efektivnější a pro učení čtení vhodnější. Dnes už je tento spor překonán **typologickým přístupem**, který vychází z myšlenky, že optimální metoda pro všechny žáky neexistuje, poněvadž každému žákovi vyhovuje něco jiného. „*Některý žák se lépe učí metodou syntetickou, jiný analytickou, v některém případě se nejlépe osvědčí analyticko-syntetická metoda,*“ uvádí Křivánek, Z. (in Doležalová, J., 1996, s. 5). Rozlišují se **typy učení čtení** – typ analytický, syntetický a

analyticko-syntetický, které se projevují už v předškolním období tím, zda dítě projevuje zájem rovnou o pochopení významu celých slov (analytický typ) nebo chce nejdřív poznávat jednotlivá písmena (syntetický typ). Typologický přístup tedy podporuje optimální rozvoj každého žáka, který může být realizován jen za předpokladu, že je učitel schopen rozlišovat individuální potřeby jednotlivých žáků a následně zajistit individualizaci a diferenciaci výuky (Wildová, R., 2005).

Velkým přínosem současné koncepce vyučování počátečního čtení a psaní tedy je, že učitel má nejen možnost výběru metody, ale i možnost jednotlivé metody kombinovat tak, aby výuka umožnila optimální rozvoj všem žákům.

3. 3. 5. Hodnocení jako východisko k dalšímu rozvoji

Dalším významným trendem ve výuce čtení a psaní je hodnocení podle individuální vztahové normy, které neposuzuje výkon žáka ve srovnání s ostatními spolužáky, ale se sebou samým. Sleduje, zda u žáka došlo k nějakému vývoji, stagnaci nebo dokonce ke zhoršení. Výsledky hodnocení se používají ke stanovení dalších kroků optimálního rozvoje.

Chyba je považována za přirozenou součást učení, nikoli za známku selhání. Práci s chybou může učitel využít ve výuce – neopravuje žáka okamžitě po udělení chyby, vyčkává, zda žák sám chybu odhalí a opraví. Tím se žák učí hledat své chyby a rozvíjí dovednost sebehodnocení (Wildová, R. in Spilková, V. a kol., 2005).

3. 3. 6. Výběr pomůcek, učebnic a dalších prostředků

Do roku 1990 se pro výuky čtení používal pouze jeden soubor učebnic. Dnes není nařízeno, s jakými učebnicemi se musí pracovat, školy mají v tomto směru možnost volby.

Současný trh nabízí pro výuku počátečního čtení a psaní širokou nabídku učebnic a dalších prostředků s různou obtížností, obsahem apod. Učitel tak může vybírat materiály na základě konkrétních potřeb žáků a podpořit tím jejich individuální

rozvoj, přičemž určitá možnost volby by měla být ponechána i na žácích. Zvolené vyučovací prostředky by měly podporovat aktivitu žáka a rozvoj jeho tvořivosti.

S rozvojem techniky se v mnoha třídách dá využít interaktivní tabule a počítačové programy, které jsou pro žáky atraktivní. V procesu rozvoje čtení může sehrát velkou roli i třídní knihovna (Wildová, R., 2005; Křivánek, Z., Wildová, R. a kol., 1998).

Přítomnost knih ve třídě žáky stimuluje, a to hned od počátku školní docházky, kdy ještě neumějí číst. Když jsem byla na praxi v prvním ročníku, setkala jsem se s tím, že někteří žáci hned v prvním týdnu školy žádali učitelku o možnost půjčit si z knihovny nějakou knihu. I když číst neuměli, listovali v ní a věrohodně se vžívali do role čtenářů. Jednomu žákovi čtenáři zase poskytla knihovna přirozenou návaznost na předchozí zkušenosti. Četl si, když se tuto dovednost ostatní učili, nebo předčítal spolužákům o přestávkách, když to po něm žádali. Knihovna byla silným motivačním prvkem už v průběhu přípravného období.

Dá se říct, že vhodné vybavení a pomůcky v prostředí třídy žáky aktivují a probouzejí v nich přirozenou touhu číst od počátku školní docházky.

3. 3. 7. Význam spolupráce

Transformace školství přinesla změny i do vztahu školy a rodičů žáků. Škola se otevřela větší spolupráci a nahlíží na rodiče jako na nezbytné partnery, kteří se podílejí na rozvoji počátečního čtení a psaní svých dětí. Učitel by měl proto rodiče seznámit se svým pojetím výuky čtení a psaní a poskytnout jim tak možnost efektivně se zapojit do vzdělávání svých dětí (Wildová, R., 2002). Bude-li například výuku vést podle genetické metody, která používá hláskování (žák čte m-á-m-a, máma nikoli má-ma, máma), měli by rodiče o principu vědět, aby své děti při čtení doma nenutili ke slabikování, kterým se oni sami pravděpodobně učili číst.

Současná koncepce podporuje i spolupráci žáků, která vede k rozvoji komunikace a umožňuje žákům učit se navzájem, což patří mezi nejefektivnější způsoby učení (Kalhous, Z. in Kalhous, Z., Obst, O. a kol., 2002).

3. 3. 8. Rozmanitost organizačních forem výuky

Spolupráce mezi žáky a respektování individuálních potřeb by se těžko realizovalo klasickou frontální výukou, při které všichni žáci pracují po stejnou dobu na stejném úkolu a stejným způsobem, přičemž v centru výuky je učitel řídící učební činnosti (Václavík, V. in Kalhous, Z., Obst, O. a kol., 2002). Proto jsou kromě frontální výuky do výuky počátečního čtení a psaní zapojovány i jiné organizační formy jako projektová výuka, kooperativní a skupinová výuka apod.

Dnes se také upřednostňuje věnovat se rozvoji čtení a psaní několikrát v průběhu dne v kratších časových úsecích a propojovat tyto dovednosti s dalšími předměty, čímž se podtrhne jejich význam a zdůrazní se funkční využití (Wildová, R., 2002).

Shrnutí kapitoly

Je zřejmé, že oblast rozvoje počátečního čtení a psaní zaznamenala poměrně rozsáhlou proměnu, která byla vedena ve prospěch žáka. Kapitola ukázala, kolik možností má dnešní škola k tomu, aby svým žákům zajistila co nejefektivnější rozvoj. Přesto mohou mít popsané trendy přínos pro výuku a optimální rozvoj žáka jen tehdy, bude-li jich učitel využívat.

4. Osobnost učitele

Předchozí kapitola naznačila, že při realizaci současného pojetí výuky počátečního čtení a psaní hraje významnou roli učitel. Je potřeba uvědomit si, že učitel již není pouze pasivním vykonavatelem pokynů striktních osnov, ale aktivním průvodcem žákova vzdělávání, který je **zodpovědný za kvalitu a efektivitu vyučovacího procesu**. Učitel má vliv na to, jak dlouhé bude přípravné období na čtení a psaní, zda bude respektovat rozdílné zkušenosti žáků na počátku školní docházky apod. Z toho důvodu bude osobnosti učitele věnována tato kapitola, která stručně naznačí požadavky na práci učitele současné primární školy, přičemž bude snahou zmíněné kompetence učitele vztáhnout k výuce počátečního čtení a psaní případně přímo k přípravnému období.

Zdárné osvojování čtení a psaní a s tím spojená školní úspěšnost nezávisí tedy jen na předpokladech žáka při vstupu do školy, ale i na kvalitě učitele. Kreislová, Z. (2008) používá v tomto kontextu označení **zralost učitele**, která představuje učitelovu schopnost respektovat odlišné potřeby žáků a zohledňovat je při plánování hodin, výběru metod, způsobu hodnocení apod., tedy schopnost uskutečňovat cíle transformačního pojetí v praxi. Nelešovská, A. (2005) zastává názor, že známkou dobrého učitele je znalost svého oboru, která zahrnuje i sledování moderních trendů a nejnovějších výsledků pedagogických výzkumů, které mohou být inspirativní a výuku zefektivnit. Spilková, V. (in Spilková, V. a Vašutová, J. a kol., 2008) uvádí, že určitá autonomie škol, potažmo učitelů, daná možností participovat na tvorbě školních vzdělávacích programů, klade na práci učitele nové nároky. Učitelská profese si dnes kromě kompetencí **psychodidaktických** (schopnost motivovat žáky, přizpůsobovat se jejich věku, vytvořit pozitivní klima třídy apod.) žádá i **kompetence**:

1. **Sociální a komunikační**, které mimo jiné předpokládají komunikaci učitele s rodiči o způsobu výuky a jeho schopnost své postupy vysvětlit a obhájit. Např. představit používanou metodu pro výuku čtení a vyložit její principy a výhody.

Dále musí mít učitel na mysli, že jeho mluvený projev se podílí na utváření jazykové kultury žáků, a proto by měl být kultivovaný a spisovný, ale i přizpůsobený

věkovým možnostem žáků v prvním ročníku, jejichž řeč není rozvinutá jako u dospělého člověka.

2. **Diagnostické a intervenční**, které zahrnují schopnost učitele zjistit stav a následně nalézt vhodnou strategii pro zlepšení daného stavu. Pro přípravné období mají tyto kompetence velký význam, neboť napomáhají zajistit plynulý přechod z předškolního období do systematické výuky – učitel zjistí zkušenosti dítěte z předškolního období a naváže na ně. Nebude tedy čtenáře znovu učit číst, ale bude pracovat na rozvoji jejich čtenářských dovedností. U začínajících čtenářů by měl zjišťovat úroveň rozvoje funkcí potřebných pro čtení a psaní a na základě získaných poznatků připravovat aktivity a zaměstnání, která jednotlivým žákům poskytnou možnost vhodného rozvoje nedostatečně rozvinutých oblastí.

3. **Sebereflexní**, která představuje analýzu své vlastní práce za účelem zkvalitnit podmínky výuky. Učitel by měl reagovat na svoje žáky a pokud uvidí, že jeho aktivity nebo postupy žákům nevyhovují, měl by hledat jiné varianty. V případě přípravného období na čtení a psaní může hledat inspiraci v různých publikacích, které byly vydány přímo pro rozvoj funkcí nutných pro zvládnutí čtení a psaní, nebo může vytvářet vlastní pracovní listy „šité žákům na míru“.

Současný učitel není chápán jako nositel znalostí, které předává v hotovém tvaru žákům, ale jako **facilitátor**, který pomáhá a podporuje žáka v jeho vlastním rozvoji. Helus, Z. (in Spilková, V., Vašutová, J. a kol., 2008, s. 25) to vystihuje slovy: „*učitel nabízí lešení pro výstavbu poznání.*“ To znamená, že hlavní aktivita při učení je ponechána na žákovi samotném, učitel je pouze průvodcem žáka na cestě za poznáním.

Kvalita učitele závisí také na jeho lidské zralosti (Kreisllová, Z., 2008). Pro většinu dětí první třídy představuje učitel významnou autoritu, kterou přirozeně respektují a obdivují. Jeho přístup k výuce a způsob práce s žáky neovlivňuje jen nabývání dovedností a znalostí příslušných pro první ročník, ale i vztah žáka ke škole a učení (Trpišovská, D., Vacínová, M., 2006). „*Učitel v první třídě může ovlivnit náš vztah ke škole a učení na celý život,*“ nahlíží na věc stejně Kreisllová, Z. (2008, s. 21).

Na základě uvedených argumentů by povolání učitele na prvním stupni základní školy měla vykonávat kvalifikovaná a zodpovědná osoba s přirozeně kladným

vztahem k dětem. Práce by pro učitele neměla být pouze docházkou do zaměstnání, ale určitým posláním, které vykonává z nejlepšího přesvědčení. Vždyť ovlivňuje kvalitu života svých žáků!

Následující, závěrečná, kapitola se bude soustředit na přípravné období pro výuku čtení a psaní – hlavní téma této práce, které bylo v textu již několikrát zmíněno. Nyní se jím budu zabývat podrobněji.

5. Přípravné období na čtení a psaní

V první kapitole byly představeny psychické i tělesné komponenty procesu osvojování čtení a psaní, jejichž rozvojem v průběhu přípravného období se bude zabývat tato část diplomové práce. Nejprve ale přípravné období pro výuku čtení a psaní charakterizují z hlediska jeho cíle, délky a významu.

5. 1. Charakteristika přípravného období na čtení a psaní

Přípravné období označuje etapu rozvoje čtení a psaní, jejímž **cílem** je prostřednictvím různých činností a podpůrných cvičení především hravého charakteru **rozvíjet** u žáků **předpoklady nezbytné pro učení se čtení a psaní** a tím je na osvojování těchto dovedností připravit. Úkolem přípravného období je tedy připravit žáka z hlediska zrakového a sluchového vnímání, paměti, pozornosti, pravolevé a prostorové orientace, rozvoje řeči, hrubé a jemné motoriky a grafomotoriky, zkvalitnit koordinaci oka a ruky a pěstovat základní pracovní a hygienické návyky pro psaní.

Přípravné období probíhá od počátku školní docházky a jeho **délka** závisí na schopnostech a dovednostech žáků konkrétní třídy, dá se ale říct, že v průměru se délka jeho trvání pohybuje od čtyř do osmi týdnů.

Již víme, že rozvoj čtenářské a písařské gramotnosti probíhá už v předškolním období formou spontánní činnosti. Dítě tedy vstupuje do školy s určitými zkušenostmi a úkolem přípravného období je na ně navázat a **zajistit** tak **plynulý přechod do systematické výuky**. To vyžaduje individuální přístup a vnitřní diferenciaci práce, které předchází zjištění úrovně rozvoje u jednotlivých žáků.

Se vstup do řízené výuky si dítě nemůže hrát tolik jako v předškolním období, avšak hra stále zůstává významnou činností v jeho životě. Z toho důvodu by měl být **ráz hry** zachován i v aktivitách přípravného období. Zaměstnání by měla být hravá, zajímavá, pestrá, tvořivá a aktivní a zařazována několikrát v průběhu dne. To znamená, že je vhodné začleňovat je záměrně i do jiných předmětů.

Význam přípravného období je nezpochybnitelný, přesto nastává na počátku školní docházky poměrně náročná situace, kdy je potřeba přípravné období nepodcenit,

ale zároveň **nepotlačit** u dětí **zájem o čtení a psaní**, se kterým do školy přicházejí. Proto by se v průběhu přípravného období měla zařazovat i taková zaměstnání, ve kterých se sice bude pracovat s písmeny, ale jejichž cílem bude např. rozvoj zrakového vnímání, nikoli daná písmena se naučit. Zdůrazňování souvislosti mezi trénovanou oblastí a čtením nebo psaním také pomáhá udržet motivaci. Je vhodné například při nácvičování nějakého grafického elementu vysvětlit, že to není jen kreslení nebo cvik na uvolňování ruky, ale psaní části nějakého písmene (Wildová, R., 2002; Křivánek, Z., Wildová, R. a kol., 1998).

Nyní se budu věnovat rozvoji jednotlivých oblastí nutných pro osvojování čtení a psaní.

5. 2. Rozvoj mluvené řeči

Mluvenou řeč si dítě osvojuje dříve než řeč psanou (čtení a psaní), a proto se o ni při učení se čtení a psaní opírá. Jinak řečeno, při osvojování psané řeči se využívá transferu s řečí mluvenou: tištěné slovo je zrakovým podnětem, který vyvolává asociaci se zvukovou podobou slova. Vytváří se tedy přechod mezi systémem optických znaků a systémem akustických znaků, který je jednodušší pro žáky s širší slovní zásobou (Wildová, R., 2002). Stejně nahlíží na věc Wagnerová, J. (1996), která tvrdí, že žák s velkou slovní zásobou se učí číst rychleji a navíc snadněji pochopí obsah textu. To znamená, že úroveň jazykového rozvoje má vliv na úspěšné osvojování čtení i z hlediska porozumění, na které se klade důraz už od začátku rozvoje počáteční gramotnosti. Proto je potřeba pracovat s žákem na rozvoji jeho řeči dřív, než se začne učit číst, tedy v přípravném období.

Stupeň rozvoje jazyka závisí na prostředí, ze kterého dítě pochází, a tudíž se u žáků různí. Učitel by proto měl zjišťovat vyjadřování jednotlivých žáků a následně jejich řeč rozvíjet pomocí rozhovoru, vyprávění a dalších činností. Vhodné je zařazení **ranního kruhu**, kdy se žáci i s učitelem na začátku každého školního dne usadí a povídají si (např. o tom, co dělali o víkendu, co měli k snídani apod.). Při této aktivitě se rozvíjí slovní zásoba, ale i schopnost naslouchat ostatním. Pro zajištění lepší organizace ranního kruhu využívají učitelé různé postupy jako: mluví pouze ten, kdo má v ruce míček, nebo používání kuchyňské minutky k měření stanoveného času na žákův projev.

Rozšiřování slovní zásoby se dá dobře podporovat i **prací s obrázky** – vymýšlet podle nich příběh, popisovat, co na nich je zachyceno atd. (Wildová, R., 2002).

Důležitý je také **rozvoj poslechu**, který se nejlépe pěstuje pomocí předčítání. Pravidelné **předčítání učitelem** má hned několik výhod: rozvíjí poslech, podílí se na zkvalitnění vyjadřování žáků a působí jako silný motivační prvek pro vlastní rozvoj čtenářství žáků (Wildová, R., 2002). Kromě toho může učitel ukazovat různé strategie při čtení, čímž se žáci bezděčně učí, jak pak při vlastním čtení postupovat. Např. Učitel se zastaví a řekne, že mu věta nedává smysl, že si ji přečte znovu (Orehovec, B., Marybeth, A., 2003). Vzhledem k tomu, že se žáci na počátku školní docházky dovedou soustředit jen několik minut, je vhodné během předčítání zařazovat aktivity k udržení jejich pozornosti. Andersonová, J., Fischgrundová, S. a Lobascherová, M. (1994) doporučují přerušovat čtení po částech a povídat si o přečteném úryvku či o postavách nebo hádat, co se asi stane dál. Podle mého názoru může být pro tyto účely velmi inspirativní řízené čtení s diskusí podle RWCT, které je založené na čtení po úsecích a zadávání úkolů před a po přečtení části textu. Orehovec, B. a Marybeth, A. (2003) radí, aby učitel propojoval předčítaný text s vlastními zkušenostmi (př. to mi připomíná, jak jsem jednou byl v zoo a...), což aktivuje posluchače k vytváření asociací s vlastním životem. Wildová, R. (2002) doplňuje, že i po dočtení celého textu by měla následovat zaměstnání, která se mu budou věnovat, jako rekapitulace příběhu, dramatické zpracování jeho části, výtvarné vyjádření, vymýšlení obměn příběhu apod. Howe, M. a Griffey, H. (1997) souhlasí s tím, že aktivní poslech, kdy dítě musí na text reagovat, je pro jeho rozvoj přínosnější, než když jen pasivně poslouchá, ale dodávají, že pokud nemá dítě náladu se zapojovat, nemělo by být do činnosti nuceno, neboť by se mu tím předčítání mohlo znechutit. Wildová, R. (2002) dále upozorňuje, že předčítání by mělo být pravidelnou aktivitou nejen ve škole, ale také v rodině dítěte. Andersonová, J., Fischgrundová, S. a Lobascherová, M. (1994) hovoří o tom, že by rodiče svým dětem měli předčítat v příjemné a láskyplné atmosféře, která pomáhá utvářet kladný vztah dítěte ke čtení. Domnívám se, že podobné podmínky by měly fungovat i ve škole, tzn. přesunout se na koberec (pokud jím třída disponuje), pohodlně se uvelebit a vychutnat si čtený příběh.

K rozvoji řeči patří i **cvičení dechu** (hospodaření s dechem, správné dýchání) a **hlasu** (změny síly, výška a barva hlasu, intonace). Nápadů na aktivity může učitel

čerpat z logopedických knih a publikací věnovaných dramatické výchově, radí Nelešovská, A. (2005). Kromě toho je třeba trénovat **výslovnost**, která je ovlivněna motorikou artikulačních orgánů. Výslovnost nemusí být u všech žáků správná a může být příčinou chyby při rozlišování hlásek. Např. žák vyslovuje slovo lžice jako žlice a pak nemůže správně určit, na jakou hlásku začíná (Zelinková, O., 2001). Jedná-li se pouze o špatně naučenou výslovnost několika slov, není to takový problém, jako když vada výslovnosti souvisí s **poruchou řeči**, která často signalizuje pozdější problémy při učení se číst (Kořínek, M. ml. in Kořínek, M., Křivánek, Z. a kol., 1987). Např. paralálie neboli zaměňování hlásek (ruka/luka, králík/kjálík) a mogilálie neboli vynechávání hlásky (slon/son, ruka/uka atd.) způsobují vytváření nesprávné vazby mezi tvarem písmene a jeho zvukovou podobou. Proto by žáci s artikulačními obtížemi měli navštěvovat logopeda, který systematickým výcvikem dítěti pomáhá jeho nedostatky řeči odstraňovat. Výhodou je, že většina škol logopedickou pomoc zajišťuje (Wildová, R., 2002). Navzdory tomu upozorňuje Zelinková, O. (2008), že nemluví-li dítě srozumitelně mezi čtvrtým a pátým rokem, měli by rodiče sami logopeda vyhledat, aby se nesprávná artikulace odstraňovala co nejdříve a neměla pak negativní vlivy na úspěšnost žáka ve škole.

Na závěr připomenu, že učitel musí dbát na kvalitu svého mluveného projevu, neboť ten žákům slouží jako vzor, a podílí se tudíž na formování jejich řeči.

5. 3. Rozvoj poznávacích procesů

Rozvoj poznávacích procesů závisí na celkovém rozvoji osobnosti žáka, především na jeho trpělivosti a vůli vytrvat u zaměstnání, která pro něj mohou být náročná nebo nezajímavá (Křivánek, Z., Wildová, R. a kol., 1998).

Nejdůležitějším poznávacím procesem pro dítě na počátku školní docházky je **vnímání**, které je ovlivněno kvalitou smyslových orgánů, jejichž vývoj nemusí být u jedince na stejné úrovni. Podle převládajícího analyzátoru se rozlišuje typ zrakový, sluchový a motorický, což se projevuje odlišnými sklony a schopnostmi žáka. Návik čtení však vyžaduje součinnost všech jmenovaných analyzátorů: písmeno je optickým znakem hlásky neboli akustického prvku a k jeho přečtení je nutná aktivace kinesteticko-motorického analyzátoru (mluvidel). Zmíněné typologické rozdíly a souhra

analyzátorů nutná při učení se čtení vyžadují, aby každá metoda čtení dbala na **vyváženost přípravy sluchové, zrakové i motorické**, poněvadž pouze „*komplexní výchova veškeré této smyslové činnosti je jedině správnou přípravou na počáteční čtení*“ (Linhart, J., Turková, M., 1984, s. 54). Zapojení všech smyslů prosazoval už i Jan Ámos Komenský ve svých didaktických zásadách.

Výkon žáka při cvičeních zaměřených na rozvoj vnímání je ovlivněn jeho **pamětí a pozorností**, na jejichž rozvoji se proto také musí pracovat. Kromě zmíněných poznávacích procesů se v přípravném období rozvíjí i **představivost**, kterou čtenáři při čtení zapojují a umocňují tak svůj čtenářský zážitek. Neboli, jak uvádí Wagnerová, J. (1996), správné vyslovení napsaných slov ještě neznamená umět číst. U čtení musí probíhat i duševní pochody jako reprodukce představ a jejich spojení v myšlenky, díky čemuž se uskutečňuje opravdové čtení.

5. 3. 1. Rozvoj zrakového vnímání

„Dostatečně rozvinuté zrakové vnímání je předpokladem orientace v okolí, vnímání detailů a v neposlední řadě čtení,“ uvádí Zelinková, O. (2008, s. 126).

V přípravném období se provádějí cvičení na hledání zrakových rozdílů a shod mezi tvary, předměty a znaky, která jsou východiskem pro rozlišování tvarů písmen (rozvoj **zrakové diferenciaci a identifikaci**), uvádějí Křivánek, Z., Wildová, R. a kol. (1998). K takovým aktivitám patří například určit obrázek, který nepatří do řady (všechny obrázky v řadě jsou až na jeden stejné), najít ve skupině různých obrázků stejný obrázek jako vzor (Křivánek, Z., 1991). Vzorem může být i písmeno, které dítě vyhledává a kroužkuje v časopise nebo novinách. Práce s textem je pro něj motivací. Rozlišování tvarů se procvičuje také aktivitou, při které se smíchá více kopií dvou písmen a úkolem žáka je písmena roztřídit na dvě hromádky stejných tvarů (Howe, M., Griffey, H., 1997). Jedlička, J. (1972) doporučuje hledání rozdílů na dvou obrázcích.

Probíhá i rozvoj **zrakové syntézy a analýzy**, který je přípravou pro chápání slova jako skupiny písmen (Křivánek, Z., Wildová, R. a kol., 1998). Mezi konkrétní cvičení patří rozstříhat obrázek podle vyznačených čar a složit ho nebo použití skládaček puzzle (Zelinková, O., 2008), určit, ze kterých částí se skládá obrázek, složit přeházené pořadí částí obrázku apod. (Křivánek, Z., 1991).

V souvislosti s rozvojem zraku se cvičí i pohyby očí při čtení, které jdou zleva doprava po jednotlivých řádcích, pomocí jmenování seřazených věcí zleva doprava, kreslení vlnovek nebo čar jako řádků textu apod. (Zelinková, O., 2001).

5. 3. 2. Rozvoj sluchového vnímání

Dobré sluchové vnímání je ve výuce počátečního čtení a psaní potřebné k určení hlásek na různých pozicích ve slově, rozlišování podobně znějících slov a dlouhých a krátkých samohlásek, psaní slov podle diktátu apod. (Švancarová, D. a Kucharská, A., 2001).

Je potřeba rozvíjet **sluchovou diferenciaci a identifikaci**. Žák na počátku školní docházky by měl být schopný rozlišit hlásku na začátku slova, ale jsou i žáci, kterým to činí potíže. Takovým žákům pomáhá propojení izolované hlásky se smysluplným zvukem jako např. „s“ je syčení hada (Linhart, J., Turková, M., 1984). Žáci se tedy učí rozpoznat, jaká hláska/slabika je na první nebo poslední pozici slova. Rozlišení hlásky uprostřed slova je pro děti nejsložitější, a proto se provádí až jako poslední (Křivánek, Z., Wildová, R. a kol., 1998). Používají se i cvičení, ve kterých se rozlišuje, zda slova znějí stejně nebo odlišně (Zelinková, O., 2001). Wildová, R. (2002) doporučuje procvičovat fonemický sluch (schopnost vyslouchat hlásku z vysloveného slova) nejen v přípravném období, ale i v průběhu celého 1. ročníku. S tím souhlasí Čížková, M. (2006, s. 7), která v souvislosti s rozvojem fonemického sluchu hovoří o tom, že *„je žádoucí docílit takového osvojení, při kterém je dovednost zautomatizovaná.“* Ukazuje se totiž, že nedostatečně rozvinutý fonemický sluch činí žákovi problémy nejen při učení se čtení, ale i ve vyšších ročnících. Jako příklad uvedu potíže s určováním vzorů podstatných jmen, o čemž mě informovala speciální pedagožka Kamila Balharová. Žák s málo rozvinutým fonemickým sluchem je schopen říct, že slovo „vana“ je podle vzoru „píseň“, poněvadž jako poslední rozliší hlásku „n“. Je tedy zřejmé, že zařazovat cvičení na rozvoj fonemického sluchu je vhodné v průběhu celého 1. ročníku a podle potřeb žáků i ve vyšších ročnících.

Dále mohou žáci rozvíjet sluchové vnímání rozpoznáváním různých zvuků, které provádí učitel (tleskání, zapínání zipu, tekoucí voda apod.), když mají žáci zavřené oči (Jedlička, J., 1972). Dnes může učitel využít moderní techniku a pouštět

žákům k poznávání nahrávky různých zvuků pomocí počítače, CD přehrávače apod. Žáčková, H. a Jucovičová, D. (2005) doporučují naplnit pouzdra od Kinder vajíček různými materiály (písek, hrách apod.), které pak žák při třepání poznává.

Křivánek, Z., Wildová, R. a kol. (1998) hovoří o tom, že někteří žáci mají obtíže se čtením a psaním dlouhých samohlásek. Existují však i cvičení na přípravu tohoto problému jako zapisování délky krátkých a dlouhých tónů pomocí krátkých a dlouhých čárek nebo vymyšlení slov podle rytmické struktury. Jucovičová, D. a Žáčková, H. (2008) doporučují využít k rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek bzučák, což je pomůcka, která po zmačknutí tlačítka vydává bzučivý tón – krátký po krátkém stisknutí a dlouhý tón po dlouhém stisku. Existují i bzučáky se světelnou kontrolkou, která znázorňuje délku zvuku opticky. Taková kombinace dělá ze bzučáku multisenzorickou pomůcku, která pomáhá ještě efektivněji než jen opora o samotný zvuk.

Křivánek, Z., Wildová, R. a kol. (1998) uvádějí, že v přípravném období se dále trénuje rozklad a následné složení věty na slova/slabiky/hlásky (**sluchová analýza a syntéza**). Analýzu slova na slabiky usnadňuje vytleskávání a rozpočítávání podle dětských říkanek. Howe, M. a Griffey, H. (1997) nabízejí hru Na robota, při které učitel mluví, podle cíle procvičování, po slabikách (ko-lo-toč) nebo hláskách (k-o-l-o-t-o-č), zatímco žáci jeho řeč „překládají“ a vyslovují slova vcelku. Já jsem se setkala s použitím stejného principu, ale s odlišnou motivací, kterou byla řeč Marťana. Zelinková, O. (2001) upozorňuje, že nezvládne-li žák sluchovou analýzu a syntézu, má pak obtíže ve čtení a hlavně psaní, při kterém zaměňuje, vynechává nebo přidává písmena.

5. 3. 3. Rozvoj zrakové a sluchové paměti

Při osvojování čtení a psaní si žák musí zapamatovat tvary písmen a k nim příslušnou hlásku, a proto je třeba pracovat na rozvoji zrakové a sluchové paměti (Křivánek, Z., Wildová, R. a kol., 1998). Správné a rychlé vybavení si spoje písmene a hlásky je pozitivně ovlivněno zapojením více smyslů při tvoření této vazby (Linhart, J., Turková, M., 1984). Obzvláště důležitá je paměť při výuce čtení globální metodou, v jejíž první etapě jde o zapamatování si tvarů celých slov (Zelinková, O., 2001). Pozn. na

základě typologického přístupu se dá předpokládat, že takový postup je pro některé žáky nejvhodnější, a proto by měl být využíván alespoň jako doplněk jiných metod k individuálnímu docvičení problémových slov.

Zraková paměť se může procvičovat pomocí Pexesa, Kimových her (zapamatovat si během vymezeného času předměty nebo obrázky a pak si je vybavit), hry Co se změnilo? (žák jde za dveře, ve třídě se přesune nějaká věc a žák pak hledá, co se změnilo) apod. (Jedlička, J., 1972).

Rozvoj sluchové paměti se dá provádět učením říkadel a písní, vyřizováním krátkých vzkazů, převyprávěním přečtených textů, rozvíjením vět (základní věta je např. „maminka vaří“ a každý žák ji rozvine o jedno slovo tak, aby dávala smysl, přičemž opakuje vždy celou větu) atd. (Žáčková, H., Jucovičová, D., 2005).

5. 3. 4. Rozvoj pozornosti

Čtení a psaní jsou náročné činnosti, které vyžadují určitou míru pozornosti. Ta se dá procvičovat aktivitami, při kterých se musí žák na něco soustředit (Zelinková, O., 2001). Mezi zaměstnání na rozvoj pozornosti patří různé hry na postřeh, reagování na určité signály jako zvuk píšťalky při tělesné výchově nebo předem určené slovo při předčítání (uslyší-li žáci dané slovo, mají třeba zvednout ruku) atd. (Žáčková, H., Jucovičová, D., 2005). Pozornost je nutná při cvičeních zrakového a sluchového vnímání, kdy se žák potřebuje soustředit, aby byl schopný například postřehnout rozdíly na obrázcích, které mohou spočívat v drobných detailech (Křivánek, Z., Wildová, R. a kol., 1998).

5. 3. 5. Rozvoj představivosti

V průběhu přípravného období se dbá také na rozvoj představivosti, která se pěstuje například vymýšlením názvů pro skvrny podle toho, co žákovi připomínají, dokreslováním obrázku nebo domýšlením příběhu (Křivánek, Z., 1991).

5. 4. Rozvoj prostorové a pravolevé orientace

Schopnost správně rozlišovat zrcadlově obrácené tvary podle osy horizontální (q x d) či vertikální (d x b) nesouvisí jen se zrakovým vnímáním, ale i s prostorovou a pravolevou orientací (Klégrová, J., 2003). Cvičení na prostorové vztahy se zaměřují na určování, kde je dole, nahoře, vedle, před, za, pod, uvnitř a venku. Nejčastěji je to ukazování věcí na obrázku podle otázek: „Co je před plotem? Kdo je uvnitř domečku?“ apod. (Křivánek, Z., Wildová, R. a kol., 1998). Procvičování prostorové a pravolevé orientace se dá dobře provádět ve spojení s pohybem, kdy žák manipuluje s předměty podle pokynů (např. polož tužku pod stůl), radí Zelinková, O. (2001). Dále se dá ukazovat na čtverci, kde je jeho pravý horní roh, levý dolní roh atd., na sobě nebo někom jiném ukázat, kde je pravá ruka, levá noha, dotknout se pravou rukou levé nohy apod. (Tymichová, H., 1985).

Všechny jmenované oblasti rozvoje jsou potřebné pro nácvik dovedností čtení i psaní, které spolu úzce souvisejí. Osvojování psaní je však náročnější v tom, že vyžaduje kromě zapojení psychických funkcí i funkce tělesné, ke kterým patří hrubá a jemná motorika a grafomotorika.

5. 5. Rozvoj hrubé a jemné motoriky

Pohyby při psaní vycházejí z pohybů velkých kloubů neboli hrubé motoriky, kterou je proto potřeba rozvíjet (Bednářová, J., Šmardová, V., 2006). Budíková, J., Krušinová, P. a Kuncová, P. (2004) doporučují rozvíjet hrubou motoriku přirozeně pomocí dětských her jako skákání panáka, chytání a házení míče, skákání gumy apod.

Z hrubé motoriky vychází vývoj jemné motoriky (Zelinková, O., 2001). Mezi typická zaměstnání, která zdokonalují jemnou motoriku, patří navlékání korálků, stříhání nůžkami, vytrhávání z papíru, modelování a manipulace s drobnými předměty (např. se součástkami různých stavebnic), uvádějí Budíková, J., Krušinová, P. a Kuncová, P. (2004).

Hrubá a jemná motorika jsou hojně rozvíjeny v předškolním věku. Čím víc podnětů, které vedou ke zdokonalování pohybů, dítě v tomto věku má, tím lépe.

Poněvadž, jak uvádějí Budíková, J., Krušinová, P. a Kuncová, P. (2004), dobře rozvinutá hrubá a jemná motorika usnadňuje dítěti nácvik psaní (nepředstavuje pro něj takovou námahu).

5. 6. Rozvoj grafomotoriky

Do oblasti jemné motoriky patří grafomotorika, kterou Pedagogický slovník (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2001, s. 70) popisuje jako „*soubor psychomotorických činností, které jedinec vykonává při psaní.*“

V přípravném období se grafomotorika rozvíjí pomocí **přípravných neboli uvolňovacích cviků**, které mají uvolnit a připravit ruku tak, aby nácvik samotného psaní byl pro žáka co nejsnadnější, a kterými se zkvalitňuje i vizuomotorická koordinace neboli souhra ruky a oka (Doležalová, J., 1996). Žáčková, H. a Jucovičová, D. (2005, s. 25) varují, že „*neuvolněná, nerozcvičená ruka pro psaní může nejen dítě od psaní odradit, ale způsobit při výuce psaní nemalé obtíže a spolupůsobit i při vzniku specifické poruchy psaní (dysgrafie).*“ Příprava ruky na psaní by tedy neměla být podceňována.

Uvolňování ruky postupuje od ramenního kloubu (pohyby se vykonávají vestoje nebo vleže), přes uvolňování loketního kloubu (pohyby se provádějí také vestoje nebo i v kleku a vsedě), až k zápěstí a prstům (pohyby probíhají vsedě), uvádějí Křivánek, Z., Wildová, R. a kol. (1998). Náměty na uvolňování ruky v různých pozicích představují Spáčilová H. a Šubová, L. (2004):

- vestoje – nejlépe za hudebního doprovodu předvádět pohyby rukou let motýla, strom ve větru, směr padání deště (šikmá čára shora dolů)
- vsedě – napodobovat hru na nástroj, bubnovat prsty do lavice, mávat, otevřenými dlaněmi napodobovat otáčení slunečnice za sluncem (uvolňování zápěstí)
- vleže na zádech – malovat prstem do vzduchu (mraky, sluníčko, stromy...)

Uvolňovací cviky se provádějí nejdříve na velkých plochách, které se postupně zmenšují, neměly by však být menší než velikost A4 (Křivánek, Z., Wildová,

R. a kol., 1998). Mlčáková, R. (2009, s. 67) v této souvislosti uvádí, že „*cviky na formátu A3 uvolní ruku intenzivněji než tytéž na menším formátu A4.*“

Také používání psacího náčiní má svou posloupnost – začíná se od nejměkčích materiálů, které mají žákovi pomoci vyvarovat se nadměrnému přitlaku, který zbytečně unavuje ruku. Postupně může být použita mokrá houba na tabuli, křída, štětce, voskovky, pastelky a nakonec tužka č.1 (Křivánek, Z., Wildová, R. a kol., 1998).

Rozvoj grafomotoriky se provádí pomocí kresebných cviků a nácviku grafických elementů písmen, ke kterým patří stoupající a klesající šikmá čára, pravotočivá a levotočivá spirála, vlnovka, hadovka, srdcovka atd. (Křivánek, Z., Wildová, R. a kol., 1998). Při procvičování grafických elementů písmen je potřeba volit vhodnou motivaci, kterou nejlépe zajistí propojení pohybu s něčím smysluplným (např. při nácviku horního oblouku přirovnat pohyb ke skokům žáby). Pro žáka je nácvik bez smyslu pouze mechanickou činností, která často vede k utváření negativního postoje ke psaní. Pro udržení zájmu o psaní je také třeba zdůrazňovat spojitost mezi elementem a písmenem (Wildová, R., 2002). Neboli, jak praví Šubová, L. (in Doležalová, J. 2001, s. 59), „*je důležité, aby děti věděly, proč se který tvar učí.*“ Jako další motivační prvek slouží obrázky a říkanky, jimiž jsou přípravná grafomotorická cvičení často doprovázena. Říkanky navíc pokládají základy rytmického psaní (Mlčáková, R., 2009).

Je nutné ještě dodat, že při **hodnocení** přípravných cviků na psaní by měl učitel zohledňovat **proces** neboli sledovat, jakým způsobem žák pohyb provádí (zda má správné držení těla a psacího náčiní, jestli zbytečně netlačí a zda dodržuje správný směr pohybu), a neměl by hodnotit jen výsledek, tedy podobnost s předlohou (Wildová, R., 2002). Podle mého názoru je tedy zbytečné, někdy až na škodu, dávat uvolňovací cviky za domácí úkol. Učitel nemůže dohlížet na provádění činnosti, což má pro něj větší význam než zkontrolování výsledného produktu, a navíc se domnívám, že nejdén rodič bude považovat za cíl domácího úkolu napodobit předlohu, k čemuž bude svého potomka vést. S velkou pravděpodobností se tak dítě nevyhne nadměrnému přitlaku, jemuž se uvolňovacím cvikem mělo vlastně vyvarovat.

5. 7. Hygienické a pracovní návyky

Úspěšnost osvojování psaní je z velké části ovlivněna vnějšími podmínkami, ke kterým patří atmosféra ve třídě, přístup učitele i to, jakým způsobem žák u psaní sedí a jak drží psací náčiní (Křivánek, Z., Wildová, R. a kol., 1998). Například vyvíjí-li žák při psaní nadměrný přítlak psacího náčiní na podložku, jeho ruka se brzy unavuje, a psaní tak pro něj znamená větší námahu. Únava se projevuje na jeho výkonu (linie je kostrbatá a přerušovaná) a může se podílet i na vzniku negativního vztahu k psaní (žák psaní vnímá jako příliš vyčerpávající, a proto se mu vyhýbá), uvádějí Bednářová, J. a Šmardová, V. (2006). Doležalová, J. (1996, s. 7) však přichází s řešením a sděluje, že *„mnohým nedostatkům při psaní předejdeme a snížení vynaloženého úsilí dosáhneme, budeme-li děti vést k osvojení a dodržování hygienických pravidel a pracovních návyků.“* Vytváření správných návyků při psaní je tedy nedílnou součástí procesu osvojování psaní hned od počátku školní docházky.

Při pěstování pracovních a hygienických návyků je třeba se zaměřit na držení těla, správné sezení a uchopení psacího náčiní, uspořádání pracovního místa a další podmínky pro psaní (světlo, čas pro psaní). Je nutné žákům správné návyky nejen vysvětlit a ukázat, ale i průběžně kontrolovat, zda je dodržují, a případně je na chyby upozorňovat. Jen tak se je pořádně naučí a upevní si je.

A jak tedy mají podmínky správného psaní vypadat?

5. 7. 1. Poloha těla při psaní

Při psaní má žák sedět na celém sedadle a nohy má mít opřené celými chodidly o zem, což zajišťuje stabilitu těla. Při správném sezení je trup mírně nakloněný dopředu, ale nesmí se dotýkat hrudí o psací stůl. Hlava pokračuje v prodloužení páteře a má být vzdálena asi 30 centimetrů od špičky psacího náčiní. Ramena jsou stejně vysoko a jsou rovnoběžná s hranou stolu. Obě předloktí leží na psací desce a směřují k sobě, lokty jsou mírně odtaženy od trupu (Spáčilová, H., Šubová, L., 2004). Správné držení těla při psaní podporuje přiměřeně vysoký nábytek (Křivánek, Z., Wildová, R. a kol., 1998).

Správné sezení pomáhá žákovi vyhnout se neúčelným a namáhavým pohybům, které způsobují předčasnou únavu. Kromě toho snižuje možnost vzniku ortopedických vad (Doležalová, J., 1996).

5. 7. 2. Držení psacího náčiní

Psací náčiní se správně drží palcem, ukazováčkem a prostředníčkem, na kterém psací nástroj leží. Fixaci správného úchopu usnadňuje používání tzv. trojhranného programu, kterým se rozumí tužky a pastelky ve tvaru trojúhelníku, kdy každá strana slouží jako opěra jednoho prstu. K podpoře správného držení psacího nástroje existují i násadky na tužky různých tvarů a velikostí (Bednářová, J., Šmardová, V., 2006). Prsty jsou při psaní mírně ohnuté a drží tužku (pero) asi 3 až 4 centimetry nad špičkou hrotu. Je třeba sledovat především ukazováček, který nesmí být promáčkнутý (to je totiž znak nadměrného přitlaku). Malíček a prsteníček jsou pod prostředním prstem mírně ohnuté dovnitř dlaně. Konec psacího náčiní směřuje k rameni ruky, kterou žák píše (Křivánek, Z., Wildová, R. a kol., 1998). Udržení správného nasměrování se může usnadnit použitím papírového kornoutu, který se na psací nástroj nasadí a prodluží ho k rameni (Křišťanová, L., 1995).

Popsaný tzv. **špetkový úchop** umožňuje uvolnění ruky při psaní, čímž zajišťuje nejlepší podmínky pro koordinaci jemných svalů prstů a ruky. Správným držením psacího nástroje se předchází únavě, bolesti ruky a zbytečnému vydávání energie (Bednářová, J., Šmardová, V., 2006).

V kontextu správného úchopu psacího náčiní nesmím opomenout zmínit, že i když je u většiny žáků na počátku školní docházky vyhraněná **lateralita** neboli přednostní užívání párového orgánu (pro účely psaní ruky), existují děti, které jsou nevyhraněné (tzv. ambidextrie). To znamená, že je žák přirozeně obouruký a střídavě používá obě ruce, a nedá se proto určit, kterou ruku upřednostňuje. Návik psaní je ale tak náročný, že není možné ho provádět pro obě ruce. Výhodou je, že většina dětí s nevyhraněnou lateralitou si ve škole sama vybere, jakou rukou bude psát, přičemž jejich volba je spontánní. (Klégrová, J., 2003; Křišťanová, L., 1995). Nedojde-li však k výběru přednostně používané ruky, měl by učitel pozorovat běžné zacházení žáka s předměty nebo provést orientační zkoušku laterality, aby mohl žákovi následně

doporučit používání té ruky, která při psaní vykazuje méně obtíží (Křivánek, Z., Wildová, R. a kol., 1998). V rozporuplných situacích může být test lateralit proveden pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny (Křišťanová, L., 1995).

5. 7. 3. Uspořádání pracovního místa

Výkon žáka při psaní je ovlivněn i natočením psací plochy. Pravý horní roh je u praváka natočen doleva nahoru, u leváka je levý horní roh nakloněn doprava nahoru nebo zůstává vodorovně, přičemž se sleduje, jaká poloha žákovi víc vyhovuje. Někteří učitelé dělají na lavici žáka fixem nebo lepenkou značku pro umístění horního rohu sešitu, čímž urychlují fixování správného natočení (Křivánek, Z., Wildová, R. a kol., 1998).

Kromě toho je důležité, aby měl žák na pracovní desce dostatek místa pro pohyb ruky. Neměl by tam mít nepoužívané učebnice a jiné předměty a měl by se snažit udržovat svůj stůl v čistotě (Doležalová, J., 1996).

5. 7. 4. Další podmínky pro psaní

Písařský výkon souvisí také s časem, ve kterém probíhá. Psaní je náročná činnost, která vyžaduje, aby při ní žák byl soustředěný a odpočatý. Proto se doporučuje věnovat se **psaní v ranních vyučovacích hodinách**, ale jen po dobu maximálně 10 minut (Křivánek, Z., Wildová, R. a kol., 1998).

Svou roli hraje i **světlo**, které by mělo být dostatečně intenzivní, ale na druhou stranu by nemělo být přehnaně ostré, aby zbytečně nepoškozovalo žákův zrak (Křivánek, Z., Wildová, R. a kol., 1998). Ideální podmínky, při kterých dopadá pro praváky světlo zleva a pro leváky zprava, zajistit často nejde (většina tříd má okna jen z jedné strany, a to levé), tak se alespoň doporučuje posadit leváka do řady k oknu, aby měl co nejvíce světla, a na levé místo v lavici, aby se jeho písíčí ruka nesrážela se sousedovou (Vodička, I., 2008).

Jako poslední zmíněný, ale v žádném případě neméně důležitý, je faktor **pozitivní pracovní atmosféry**. Učitel musí být při nácvičku psaní, který může být u

některých žáků velmi pomalý, trpělivý a vlídný, protože „*jedině tak udrží zájem žáků o vlastní písarský rozvoj,*“ shrnují Křivánek, Z., Wildová, R. a kol. (1998, s. 71).

Shrnutí kapitoly

Kapitola představila přípravné období na čtení a psaní – jeho cíl, délku a smysl, ukázala, co všechno a proč by mělo být v přípravném období rozvíjeno, na co by měl učitel soustředit svou pozornost, a přinesla i nápady na zaměstnání, která mohou být v průběhu přípravného období použita. Hlavní je, aby učitel přípravné období nepodcenil a nezpůsobil tak pozdější zbytečné obtíže při osvojování dovedností čtení a psaní, které jsou pro život naprosto nezbytné.

III. Praktická část

Praktická část této diplomové práce se skládá ze dvou oddílů. První část se věnuje průzkumu, který zjišťuje, jak současní učitelé v přípravném období na čtení a psaní pracují, jak ho realizují. Druhá část je soustředěna na sběr osvědčených a praxí prověřených zaměstnání a her používaných zkušenými pedagogy pro rozvoj funkcí nutných pro učení se čtení a psaní. Získané informace slouží jako podklad pro sestavení inventáře aktivit a cvičení pro přípravné období, který obsahuje i metodická doporučení a má sloužit především začínajícím učitelům.

6. Přípravné období na čtení a psaní – analýza terénu

Tato kapitola se bude věnovat výzkumu, který má charakter průzkumu. Jde o výzkum kvantitativní a v mezích možností i kvalitativní. V následujícím textu budou vymezeny cíle výzkumu, prezentována použitá výzkumná metoda, představen výzkumný vzorek a popsán průběh a výsledky výzkumného šetření.

6. 1. Východiska výzkumu a výzkumný problém

Důvod uskutečnění výzkumu vychází z podkladů 4. kapitoly teoretické části práce, která informovala o tom, že v současné době průběh přípravného období závisí na učiteli. Motivem pro vykonání tohoto průzkumu je tedy snaha zjistit, zda učitelé přípravné období nepodceňují a nepřipravují tak své žáky o důležitou fázi přípravy na učení se obtížných dovedností čtení a psaní.

Výzkumný problém je deskriptivní a jeho snahou je postihnout, co a jak se v průběhu přípravného období v současné škole objevuje. Pokouší se odpovědět na otázku: Jak současní učitelé realizují přípravné období na čtení a psaní?

6. 2. Cíle výzkumného šetření

Cílem výzkumu je zjistit, jak k přípravnému období na čtení a psaní přistupují současní učitelé prvního stupně základní školy. Pokusím se zmapovat, jaký význam přikládají přípravnému období a jak během něho pracují, přičemž se zaměřím na individualizaci a diferenciaci výuky a na materiály a pomůcky, které používají.

Dílními cíli výzkumu je tedy snaha zjistit:

- jaký význam učitelé přípravnému období přikládají
- jaké pomůcky a materiály využívají
- zda a jakým způsobem zohledňují rozdílné zkušenosti žáků
- zda rozvoj funkcí nezbytných pro osvojování čtení a psaní zařazují i jiných předmětů než českého jazyka

6. 3. Výzkumná metoda

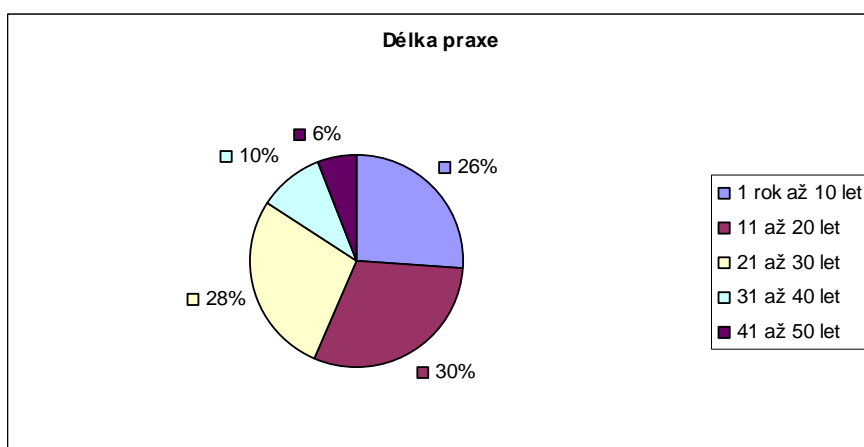
Ke zjišťování informací pro tento průzkum používám dotazník, což je metoda pro hromadné shromažďování dat pomocí písemně zadaných položek (otázek) dotazování, přičemž získané údaje mají posloužit ke kvantifikaci (Gavora, P., 2000).

Dotazník této diplomové práce kromě hlavičky a závěrečného poděkování obsahuje 11 položek a zjišťuje údaje o pohlaví respondenta, délce jeho učitelské praxe celkem a v 1. ročníku. Respondent také uvádí metodu, kterou používá k výuce počáteční gramotnosti. Dotazník se skládá z otázek uzavřených dichotomických nebo s výběrem odpovědi, polouzavřených a škálovaných. Je k nahlédnutí v příloze.

6. 4. Výzkumný vzorek

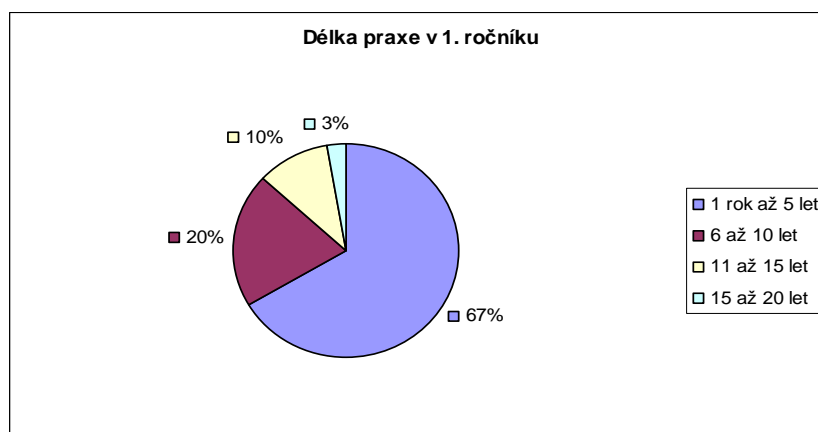
Výzkumný vzorek tvoří učitelé, kteří alespoň jednou byli třídními učiteli 1. ročníku, a mají tedy zkušenosti s výukou během přípravného období na čtení a psaní. Vzorek byl zvolen záměrným výběrem a výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 69 učitelů, z toho 68 žen (99%) a 1 muž (1%). Respondenti jsou v současné době učiteli na základních školách v Praze (ZŠ Tábořská, ZŠ Chlupova, ZŠ Olešská, ZŠ Bohumila Hrabala, ZŠ Lupáčova, ZŠ Dědina, ZŠ Londýnská, ZŠ Horáčkova, ZŠ Kunratice, ZŠ Mikulandská – sídlo 1. stupně ve Vojtěšské ulici, ZŠ Botičská) a Chlumci nad Cidlinou.

Délka praxe ve školství byla u respondentů od 3 let do 50 let. Pro informaci uvádím procentuální zastoupení respondentů podle délky jejich praxe pomocí grafu 1.



graf 1

Důležitějším údajem je pro tuto práci délka praxe v 1. ročníku, která byla u respondentů od 1 roku do 20 let, přičemž u 67% respondentů se pohybovala v rozmezí od 1 roku do 5 let, u 20% od 6 do 10 let, u 10% od 11 do 15 let a u 3% od 16 do 20 let (viz následující graf 2).



graf 2

Nakonec uvádím, že počáteční gramotnost učí 67% respondentů výzkumu pomocí analyticko-syntetické metody, 32% učitelů používá metodu genetickou, 1% respondentů pracuje s metodou SFUMATO (splývavé čtení).

6. 5. Průběh výzkumu

Výzkum byl proveden v průběhu března a dubna roku 2010. Administrace dotazníků proběhla prostřednictvím osobního kontaktu s respondenty. Dotazníky byly vybrány přímo od respondentů nebo je respondenti sami donesli zadávajícímu. Využila jsem toho, že zrovna probíhala souvislá pedagogická praxe, takže jsem poprosila spolužačky, aby dotazníky rozšířily na školách, kde praxi vykonávaly. Dala jsem přednost osobnímu předání před elektronickou distribucí, neboť s ní nemám dobré zkušenosti. Zvolený způsob se mi osvědčil, návratnost dotazníků činila přibližně 90%. Bylo rozdáno 77 dotazníků a vyplněných se jich vrátilo 69. Je ale pravda, že někteří respondenti museli být k vyplnění dotazníku několikrát vyzváni.

6. 6. Analýza výsledků výzkumu

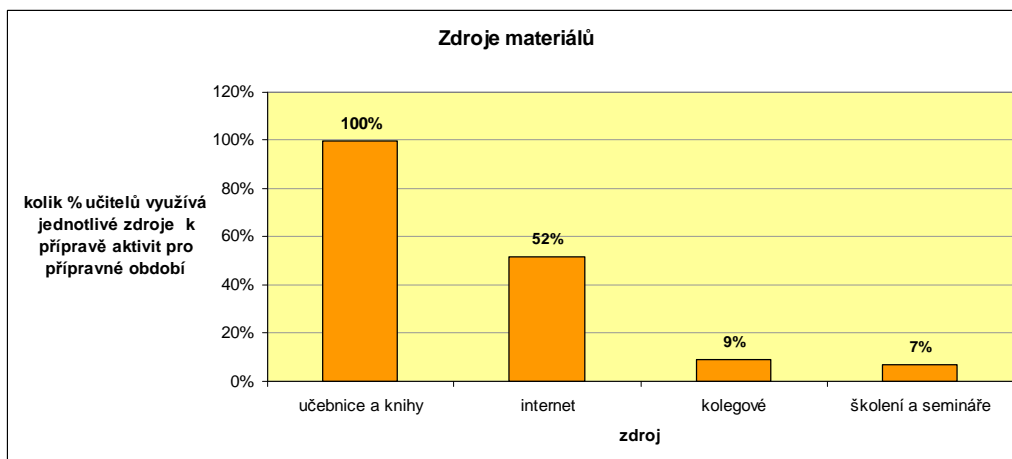
Nyní se budu věnovat zpracování dat získaných prostřednictvím dotazníků, přičemž mě nejprve zajímalo, jaký **význam** přípravnému období na čtení a psaní učitelé přiřkládají. Výzkum ukázal, že používaná metoda pro výuku počáteční gramotnosti nehraje v tomto směru roli – rozvoj funkcí nutných ke čtení a psaní vnímají jako významnou součást přípravy žáků učitelé, kteří používají metodu genetickou, analyticko-syntetickou i splývavého čtení. Budu-li konkrétnější, 93% učitelů naprosto souhlasí s tím, že přípravné období na čtení a psaní je nezbytné, a 7% pedagogů s tímto tvrzením souhlasí, což lze považovat za pozitivní zjištění. Nedá se ale říct, že význam přípravnému období přiřkládají všichni učitelé. Při administraci dotazníků, kterou provázelo ústní vysvětlení, čeho se dotazník týká, jedna učitelka nevěděla, co přípravné období na čtení a psaní je. I po vysvětlení tvrdila, že začne hned s učením písmen a rozvoj vyjadřování, paměti, zrakového vnímání apod. prý záměrně neprocvičuje, že postupuje podle učebnice. Tato učitelka do výzkumu zahrnuta nebyla, poněvadž dotazník nevyplnila, ale tuto informaci považuji za alarmující, a proto jsem ji nemohla nezmínit.

Co se používaných **materiálů** týká, průzkum zjistil, že inspiraci k přípravě aktivit a her a tvorbě pracovních listů hledají všichni učitelé v učebnicích a knihách. Nejčastěji používají metodické příručky, učebnice různých nakladatelství (konkrétně: Pansofia, Pierot, Nová škola, Alter, Scientia, Fraus, Studio 1 + 1, SPN, Fortuna), publikace pro předškoláky (př. Těším se do školy, Než půjdu do školy, Do školy se nebojím), dětské časopisy (Sluníčko, Pastelka, Mateřídouška apod.), dětské knihy s prózou i poezií (pohádky a říkadla), sešity s uvolňovacími cviky a knihy, které se přímo věnují rozvoji nějaké oblasti nutné ke čtení a psaní (př. Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 4 do 6 let).

Dále bylo zjištěno, že 52% učitelů využívá k přípravě aktivit internet, přičemž za pozitivní zjištění se dá pokládat, že 14% z nich tvoří učitelé, jejichž praxe je delší než 30 let. Dá se tedy usoudit, že i starší generace učitelů se nebrání moderním technologiím a má zájem své přípravy na hodiny přizpůsobovat dnešním dětem. Učitelé využívají často vyhledavače, do kterých zadají jako klíčové slovo oblast, kterou chtějí

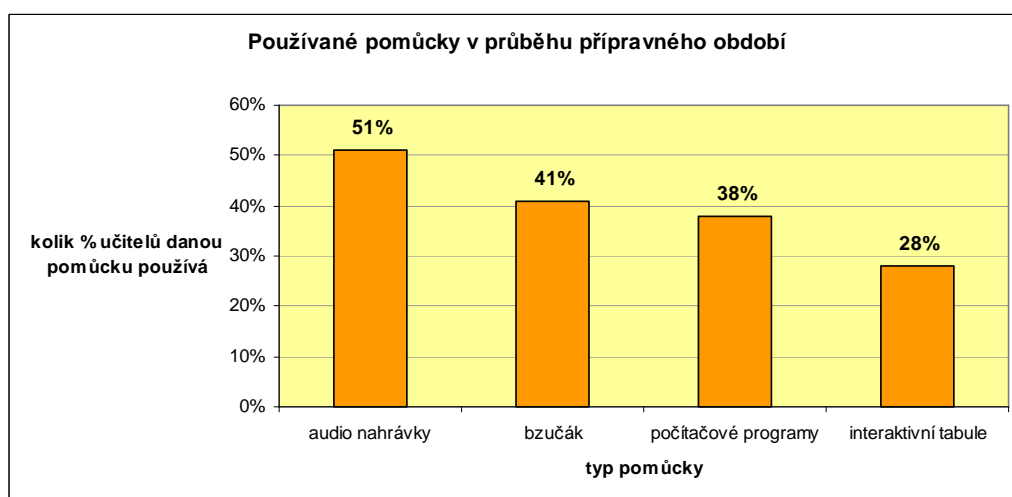
procvičovat, nebo navštěvují konkrétní stránky, přičemž nejčastěji byly uvedeny tyto: www.detskestranky.cz, www.rvp.cz a www.pripravy.estranky.cz.

Učitelé dále považují za významný zdroj své kolegy (9%) a různé semináře či školení (7%). Viz graf 3.



graf 3

Další výsledky průzkumu, které se týkaly **pomůcek**, ukázaly, že učitelé používají pro rozvoj funkcí nutných ke čtení a psaní audio nahrávky (51%), bzučák k rozlišení dlouhé a krátké samohlásky (41%), počítačové programy (38%), interaktivní tabuli (28% učitelů). Viz graf 4.

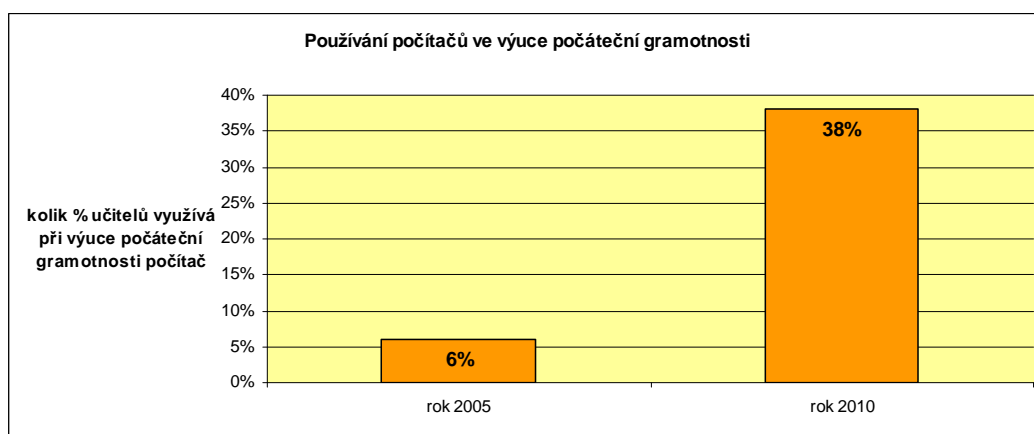


graf 4

Učitelé, kteří s uvedenými pomůckami nepracují, uvedli, že je nemají k dispozici. Dále učitelé pracují především s hudebními nástroji (konkrétně: klavír,

xylofon, flétna), využívají puzzle, obrázky, video nebo vlastní pomůcky (např. hrášek zašitý do látkového obalu k uvolňování prstů).

Porovná-li se uvedené výsledky s výzkumem o proměnách výuky počátečního čtení, který byl publikován v roce 2005 v knize Proměny primárního vzdělávání v ČR (Wildová, R. in Spilková, V. a kol., 2005) a ve kterém bylo používání počítačů ve výuce počáteční gramotnosti zaznamenáno jen u 6% učitelů, dá se usoudit, že v průběhu pěti let (od 2005 do 2010) se rozšířilo zavádění počítačů do tříd (často pouze 1 počítač ve třídě) nebo že se začala více využívat výuka pomocí vzdělávacích programů v počítačových pracovních. Viz graf 5.



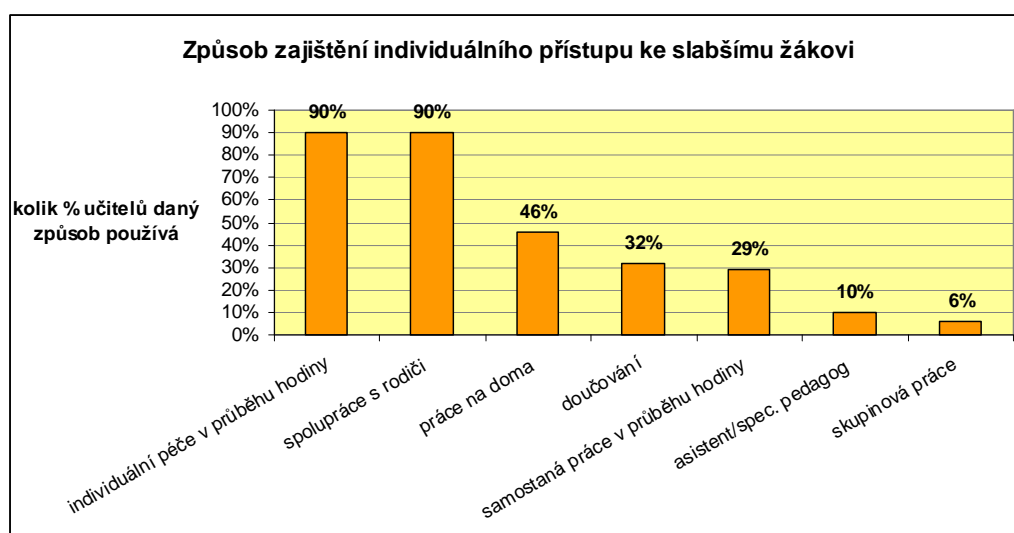
graf 5

Na základě vlastní zkušenosti z praxí mohu potvrdit, že setkat se s počítačem ve třídě není dnes zcela výjimečné (i když to není samozřejmé) a že mnohé školy využívají počítačové učebny nejen za účelem rozvoje práce s počítačem, ale právě k učení pomocí výukových programů, a to už od 1. ročníku. Ještě dodám, že poměrně vysoká hodnota o používání počítačových programů, a to u 38% učitelů, může být ovlivněna tím, že výzkum pro účely této diplomové práce probíhal především na školách v Praze, která je nejbohatším krajem v České republice, a proto může školám nabídnout kvalitnější vybavení. V celorepublikovém výzkumu by se výsledek mohl výrazně lišit.

Výzkum se dále zabýval **diferenciací výuky** a významem **individualizace** a zjistil, že 95% učitelů zohledňuje rozdíly mezi žáky a připravuje (alespoň někdy), odlišná zaměstnání pro žáky slabší, průměrné a žáky, kteří do školy vstupují už jako

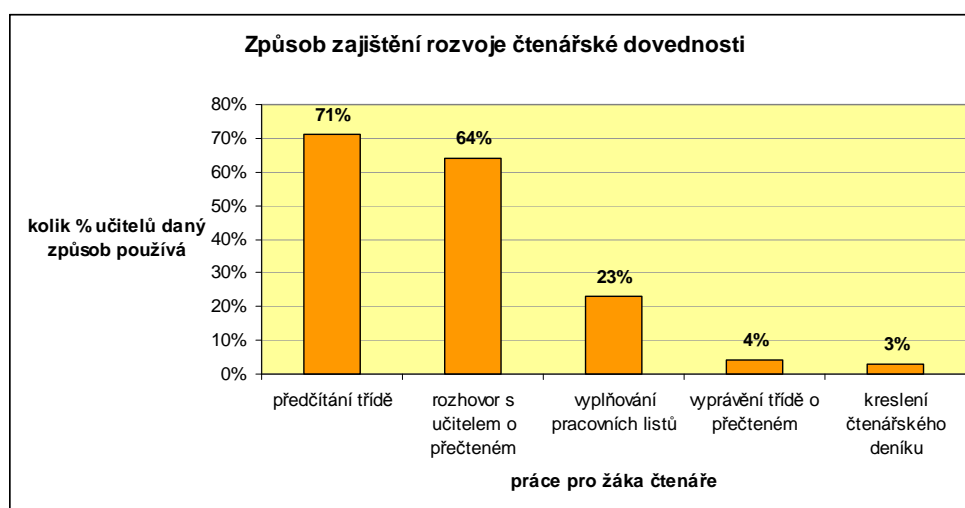
čtenáři. Učitelé, kteří rozdílné aktivity nechystají, uvedli následující důvody: je to náročné na organizaci (1% učitelů), radši využijí žáka čtenáře, aby pomohl slabšímu žákovi (4%). První uvedený důvod ukazuje na učitele, kteří upřednostňují frontální výuku a nesnaží se zajistit svým žákům navázat na zkušenosti z předškolního období a optimálně je rozvíjet podle jejich potřeb. Z celkového pohledu na věc se dá pozitivně hodnotit to, že se takový přístup týká jen malé části učitelů. Druhý důvod může být považován za pozitivní tehdy, pokud žák čtenář pomáhá pouze někdy a nepřebírá na sebe úlohu učitele. Je-li tento princip uskutečňován s rozmyslem a souhlasí-li s ním oba žáci, může mít kladný dopad na rozvoj obou žáků (učení ostatních jako efektivní výuková metoda).

Šetření dále přineslo informace o tom, že 72% učitelů považuje individuální přístup a zvýšenou **péči o slabší žáky** v přípravném období za velmi důležité a 28% učitelů za důležité, přičemž individuální docvičování těchto žáků zajišťují tak, že zadají práci celé třídě a věnují se individuálně slabšímu žákovi (90%), spolupracují s rodiči a informují je o tom, co je třeba docvičit doma (90%), dávají slabšímu žákovi na doma pracovní listy podle potřeby (46%), slabšího žáka po vyučování doučují se souhlasem rodičů (32%), pracují s celou třídou a slabšímu žákovi dají samostatnou práci (29%). Dále učitelé uvedli pomoc asistenta či speciálního pedagoga (10%) nebo využití skupinové práce žáků podle úrovně (6%). Viz graf 6.



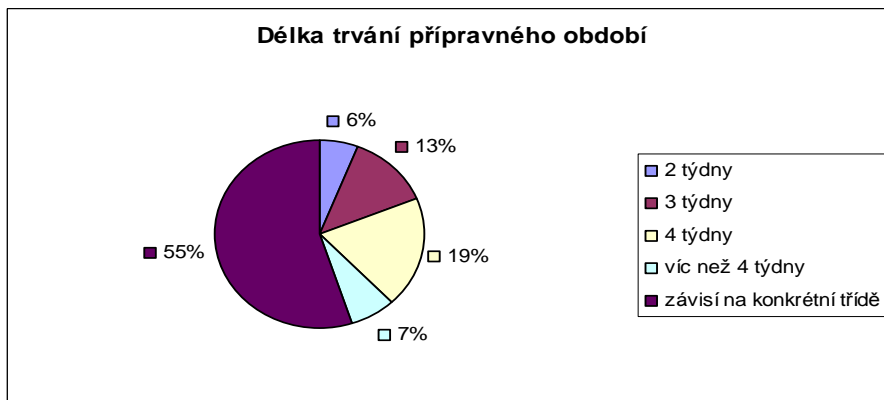
graf 6

Z dalšího výsledku plyne, že učitelé přikládají význam i individuálnímu přístupu k žákům čtenářům, přičemž 56% pokládá tento přístup za velmi důležitý, 43% za důležitý a jen 1% za málo důležitý. Na rozvoji jejich čtenářské dovednosti pracují učitelé i v průběhu přípravného období, a to tak, že nechávají (alespoň někdy) žáka předčítat celé třídy (71%), vyhrávají si na žáka čas a hovoří s ním o tom, co přečetl (64%), připravují žákovi pracovní listy, které jsou zaměřené na práci s textem – úkoly jako domysli, seřaď odstavce podle smyslu apod. (23%). Někteří učitelé nechávají žáka, aby vyprávěl o přečteném spolužákům (4%), také se objevilo používání kresleného deníku o přečteném – žák čte, ale nepíše (3%). Viz graf 7.



graf 7

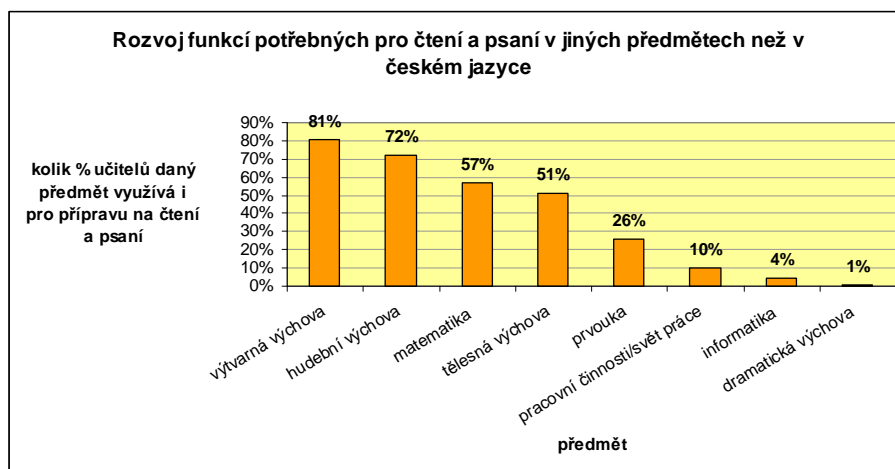
Dalším ukazatelem, který se týká zohledňování rozdílné zkušenosti žáků při vstupu do školy, může být délka přípravného období. Výzkum zjistil, že 55% učitelů přizpůsobuje jeho délku konkrétní třídě, tedy reaguje na rozdílné tempo a potřeby žáků, což se dá pokládat za příznivý fakt, neboť odpovídá tendencím RVP ZV. Na druhou stranu by takových učitelů mohlo být více. Z výzkumu dále vyplynulo, že 6% učitelů věnuje přípravě na čtení a psaní 2 týdny, 13% učitelů 3 týdny, 19% učitelů 4 týdny a 7% učitelů více než 4 týdny. Viz graf 8.



graf 8

I když u některých učitelů přípravné období na čtení a psaní trvá jen 2 nebo 3 týdny, neznamená to, že by rozvoji funkcí potřebných pro čtení a psaní přikládali menší význam, což dokazují další výsledky výzkumu. Všichni učitelé uvedli, že zařazují zaměstnání na rozvoj fonemického sluchu, vyjadřování apod. nejen v přípravném období, ale i v průběhu celého 1. ročníku, někdy podle potřeb i ve 2. ročníku. Tento výsledek je velmi pozitivní, neboť ukazuje na to, že si učitelé uvědomují, jak důležitý je rozvoj funkcí nutných ke čtení a psaní.

Poslední snahou výzkumu bylo zjistit, zda jsou zaměstnání na rozvoj funkcí potřebných pro nácvik čtení a psaní zařazována i do **jiných předmětů než českého jazyka**. Ukázalo se, že učitelé využívají hojně i dalších předmětů k rozvoji svých žáků. Konkrétně je to výtvarná výchova (81%), hudební výchova (72%), matematika (57%), tělesná výchova (51%), prvouka (26%), pracovní činnosti nebo svět práce (10%), informatika (4%), dramatická výchova (1%). Viz graf 9.



graf 9

Zjištění, že informatiku využívá pouze 10% učitelů, se rozchází s již zmíněným výsledkem, který ukázal, že 38% učitelů využívá v přípravném období počítačové programy. Neznamena to ale, že by dané výsledky musely být chybné. Je možné, že na některých školách mají učitelé třeba jednou týdně přístup do počítačové učebny, kde využívají výukových programů, ale chodí tam v rámci hodiny českého jazyka, nikoli jako na předmět informatika. Dále je možné, že využívají pouze počítač ve třídě (např. k rozvoji sluchového vnímání) opět během hodiny českého jazyka, nikoli v samostatném předmětu zaměřeném na práci s počítačem.

6. 7. Závěr výzkumu

Na základě výsledků výzkumu je možno konstatovat, že přípravnému období na čtení a psaní je v současné době přikládán velký význam. Ukázalo se, že učitelé čerpají nápady na aktivity z různých zdrojů a že se snaží využívat i internet, což se netýká pouze mladých učitelů. Průzkum dále přinesl informaci o tom, že se v průběhu přípravného období využívá i moderní technika jako interaktivní tabule a počítačové programy, které mohou současným dětem výuku zatraktivnit a mohou být i velmi efektivní pomůckou právě v období rozvoje funkcí nutných pro čtení a psaní (zapojení zvuků, obrázků apod.). Pozitivním zjištěním, které je v souladu s RVP ZV, je, že velké množství učitelů nevnímá žáky jako homogenní skupinu a pokouší se připravovat rozdílná zaměstnání pro žáky slabší, průměrné a nadané, a to hned s jejich vstupem do školy. Takovým přístupem zajišťují optimální rozvoj svých žáků a zvyšují šanci, že žáci na počátku školní docházky nezažijí neúspěch, který může negativně ovlivnit jejich vztah ke škole, jak se o tom zmiňuje teoretická část práce. Nakonec dodám, že učitelé zařazují zaměstnání na rozvoj funkcí potřebných pro čtení a psaní i do jiných předmětů, což ukazuje na výhodu učitelů žáků 1. stupně (učí všechny nebo téměř všechny předměty), která by měla být podle mého názoru využívána, neboť poskytuje více příležitostí k rozvoji, který je potřeba.

7. Inventář zaměstnání pro přípravné období na čtení a psaní

Tato část diplomové práce přináší nápady na aktivity a hry, které je možno v průběhu přípravného období na čtení a psaní použít. Všechna cvičení jsou praxí prověřená, doporučili mi je učitelé, kteří mají s výukou v prvním ročníku zkušenosti, nebo jsem je viděla v přípravných kurzech, které pořádá ZŠ Olešská pro své budoucí prvňáky (hlavní náplní kurzu je příprava na čtení a psaní). Inspiraci jsem našla i v ZŠ Tábořská při pozorování průběhu hodin speciálního českého jazyka, které jsou určeny žákům s obtížemi ve čtení a psaní (pracuje s nimi speciální pedagog). Nepoužila jsem všechny aktivity, se kterými jsem se setkala, vybrala jsem jen ty, které považuji za efektivní a ke kterým mi učitelé sdělili poznatky a postřehy, které během své pedagogické praxe získali. Zaměstnání jsem sestavila do inventáře, který jsem opatřila metodickým doporučením a komentáři učitelů, které považuji za významnou součást inventáře, protože mohou především začínajícím učitelům poskytnout informace, které jim usnadní práci v přípravném období na čtení a psaní. Domnívám se, že mnohé informace budou pro ně nové a přínosné, neboť pro mě samotnou byly.

Pro snazší orientaci je třeba vysvětlit, že inventář je rozdělen na několik částí podle oblastí rozvoje. Některé typy aktivit (př. krokování) se v něm objevují vícekrát, ale jejich hlavní princip je vysvětlen jen jednou, a to ve chvíli, kdy se objeví v textu poprvé. Každá aktivita je označena čtverečkem (□) a má-li určitou metodickou posloupnost, je to znázorněno číslicemi, které představují jednotlivé kroky řady. Komentáře a doporučení jsou označeny oranžovými šipkami. Rozvíjí-li nějaká aktivita více funkcí, je to vyznačeno kurzívou.

Dále je třeba říct, že inventář neobsahuje všechny oblasti, které je nutné v průběhu přípravného období rozvíjet, neboť o některých oblastech mi učitelé prozradili příliš obecné informace, které jsem již zmínila v teoretické části práce. Např. rozvoj vyjadřování se dá provádět pomocí obrázků, popisovat, co na nich je, vyprávět příběh podle obrázkové osnovy apod. Vybrala jsem skutečně jen taková cvičení, která pro mě byla nová a zdála se mi poučná a inspirující a které bych sama ve výuce během přípravného období na čtení a psaní se svými žáky použila.

7. 1. Cvičení pro rozvoj sluchového vnímání

→ Aktivity věnované rozvoji sluchového vnímání zaujímají v inventáři největší část. Je to proto, že učitelé o nich nejvíce mluvili a ukázali mi spoustu zajímavých cvičení.

7. 1. 1. Sluchová identifikace a diferenciac

→ Začíná se s rozpoznáním první hlásky ve slově, protože to je pro děti nejjednodušší. Když žáci zvládají rozlišení první hlásky, vyvozuje se hláska poslední, nakonec hláska uvnitř slova. Uvedená cvičení ukazují příklady pro určení první hlásky ve slově, ale úplně stejně a se stejnou posloupností se dají použít i pro vyvození hlásky na konci a uvnitř slova.

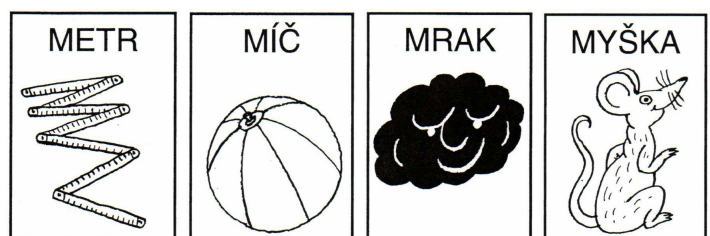
→ Cvičení pro rozvoj fonemického sluchu (schopnost rozlišit sluchem hlásku ve slově) mohou být pro některé žáky náročná, proto jim zpočátku pomáhá **opora o zrak**.

→ Rozvoj fonemického sluchu je založen na častém opakování. Je lepší ho procvičovat každý den 10 minut než 1x týdně celou vyučovací hodinu. Pokud má žák velké problémy, je na místě připravit obrázky pro rodiče a naučit je (nejlépe demonstrací), jak se svým potomkem sluchové vnímání procvičovat.

□ Rozlišení hlásky na nějaké pozici slova se zrakovou oporou:

1. Učitel připraví obrázky, na kterých budou jen věci, zvířata apod., které začínají stejnou hláskou. Žáci společně s učitelem obrázky pojmenovávají. Jde o to, aby bylo jasné, co na obrázku je (př. zajíc nebo králík?).

→ Je na místě slova nejen pojmenovat, ale i vysvětlit jejich význam, aby žák nepracoval s prázdným pojmem (Př. „Co to je metr, k čemu se používá?“).

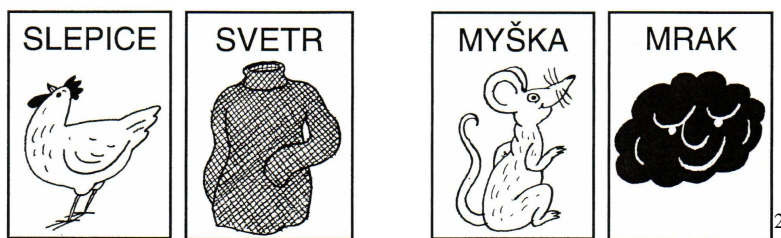


¹ Obrázky z BERNÁŘOVÁ, J. *Zrakové vnímání*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, 2008.

Učitel: „*Kterou hlásku slyšíme na začátku slova?*“ Zpočátku může výslovnost přehánět (př. mmrak). Žáci říkají, jakou hlásku slyší.

Pozn.: U rozlišování hlásky uvnitř slova se dá ptát: „*Slyšíš ve slově hlásku např. „m“?*“

2. Smíchají se dvě/několik skupiny obrázků (každá skupina začíná stejnou hláskou). Žák podle první hlásky třídí obrázky na dvě/několik hromádek (manipuluje s obrázky).



1. skupina

2. skupina

→ Stejnou aktivitu lze připravit i jako pracovní list, na kterém budou žáci spojovat nebo barevně značit slova, která začínají stejnou hláskou (tzn., že nebudou s obrázky manipulovat).

→ Pro šikovné žáky může být úkol ztížen dalším kritériem. Příklad: „*Vyber obrázky, které začínají stejnou hláskou, a přitom na nich je zvíře.*“ (Žák dá na hromádku obrázků psa, ptáka, prasete, ale nedá tam obrázek polštáře.)

3. Učitel ukáže žákovi obrázek a řekne slovo, které na něm je (př. nota). Učitel: „*Kterou hlásku slyšíš na začátku slova?*“ Pokud odpoví žák správně, obrázek dostane. Aktivita pokračuje.

Učitel: „*Obrázek si můžeš nechat, když mi řekneš, jaká je poslední hláska.*“ Učitel znovu slovo vysloví a pak teprve žák určuje poslední hlásku. Pokud neodpoví správně, musí obrázek vrátit.

→ Postupně se od zrakové opory upouští a učitel může připravovat aktivity, ve kterých se hlásky rozlišují už jen pomocí sluchu. Kromě cvičení, ve kterých se učitel pouze ptá: „*Jakou hlásku slyšíš na začátku/na konci/uprostřed slova?*“ a žáci odpovídají, se dají zařadit i zajímavější zaměstnání (viz dále).

² Obrázky z BERNÁŘOVÁ, J. *Zrakové vnímání*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, 2008.

□ **Hláška nás probudí:**

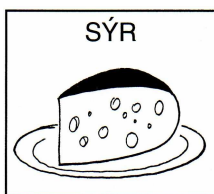
Učitel určí hlásku, na kterou žáci musí reagovat, uslyší-li ji na začátku/na konci/uprostřed slova (pozici učitel žákům také sdělí). Žáci si položí hlavy na lavici a pozorně poslouchají. Učitel říká slova a žáci zvednou hlavu, pokud požadovanou hlásku na dané pozici ve slově rozliší.

→ Výhodou je, že žáci na sebe nevidí, takže nemohou „opisovat“. Navíc se tímto cvičením *rozvíjí pozornost* (žáci musí v klidu naslouchat).

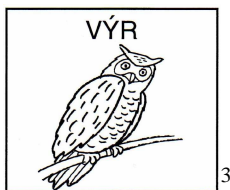
□ **Rozlišení slov lišících se 1 hláskou se zrakovou oporou:**

1. Učitel ukáže žákovi dva obrázky, které se liší jednou hláskou.

Učitel: „*Tohle je sýr.*“ A ukáže na obrázek se sýrem.



Učitel: „*Tohle je výr.*“ A ukáže na obrázek s výrem.



Učitel: „*Ukaž mi obrázek, na kterém je sýr.*“

Učitel: „*Ukaž mi obrázek, na kterém je výr.*“

Učitel: „*Řeknu slovo a ty mi ukážeš obrázek.*“

Učitel říká pouze tato dvě slova a žák ukazuje, co slyší.

→ Stejně se pracuje s dalšími dvojicemi slov (př. kos x nos, kostel x postel...).

2. Učitel si připraví kartičky s obrázkem (které se liší 1 hláskou), se kterými už žáci pracovali (př. sýr x výr, kos x nos, drak x mrak...). Ukáže žákovi vždy dva obrázky a řekne žákovi, aby mu ukázal obrázek se slovem, které vysloví. Pokud žák ukáže správně, obrázek dostane.

³ Obrázky z BERNÁŘOVÁ, J. *Zrakové vnímání*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, 2008.

→ Pro žáka jsou obrázky motivací (chce je získat) a učiteli slouží jako zpětná vazba o tom, jak to žákovi jde. Učitel totiž obchází žáky a nestihne si zapamatovat, jak cvičení komu šlo. To zjistí právě podle toho, kolik obrázků získali jednotliví žáci.

□ Stejný nebo různý:

1. Žáci si vyrobí dvě kartičky, na jedné bude křížek (pro různé) a na druhé zátrh (pro stejné), které barevně odliší.



Nejprve se naučí, co je to stejné a co různé.

Učitel: „*Je tabule stejná jako lavice?*“ (ne)

Učitel: „*Je kytky stejná jako skříň?*“ (ne)

Učitel: „*Je tato lavice stejná jako tato?*“ (ano)

→ Podobnými otázkami navede učitel žáky k tomu, aby si uvědomili, co je různé a co stejné, pak procvičují s kartičkami. Učitel říká vždy dvě věci a žáci ukazují pomocí kartiček, zda jsou stejné nebo různé. Všichni žáci jsou aktivní. Zvedají správnou kartičku až na učitelův pokyn, aby měli šanci i pomalejší žáci. Tímto způsobem si osvojí používání kartiček „stejný“ a „různý“ pro trénink sluchového rozlišování.

2. Dá se použít nejprve zrková opora, kdy učitel ukáže žákům dva obrázky, které se opět liší jednou hláskou.

Učitel: „*Podívej se na obrázek, kde je sýr.*“

Učitel: „*Podívej se na obrázek, kde je výr.*“

Učitel pak dá znamení a žáci hromadně zvednou kartičku pro „stejný“ nebo „různý“ podle toho, zda se podívali na stejný obrázek 2x nebo na dva různé obrázky (v tomto případě zvednou kartičku „různý“).

→ Výhodou je, že při této aktivitě mohou být aktivní všichni žáci a učitel podle kartiček vidí, zda určují správně nebo chybně (k rychlejší orientaci pomáhá učiteli barevné rozlišení symbolů na kartičkách).

3. Bez zrakové opory. Učitel řekne dvě podobně znějící slova nebo stejné slovo 2x po sobě a žáci zvedají kartičky pro „stejně“ a „různé“. Opět na povel všichni ve stejnou dobu.

□ **Hádej, kdo jsem:**

Hra na procvičování fonematického sluchu (zařadit až potom, co žáci zvládnou rozlišit hlásku bez zrakové opory).

Učitel se otočí čelem k tabuli a žáci si přesednou na jiné místo. Učitel je celou dobu otočený zády k žákům. Učitel: „*Ten, kdo sedí na místě např. Kačky, mi řekne, jakou hláskou začíná slovo „pes“.*“ Žák odpoví, pokud správně, dostane bod třída, pokud chybně, dostane bod učitel. Pak učitel hádá, kdo odpovídal. Když uhodne, dostane bod on, pokud ne, boduje třída. Žáci při hře mění hlasy (aby je učitel nepoznal) a moc je to baví.

→ Jde sice o soutěž, ale výhodou je, že neprobíhá mezi žáky navzájem.

□ **Stejná nebo různá délka tónů:**

Učitel hraje na klávesách vždy tóny stejné výšky nebo může použít bzučák.

1. Učitel zahraje krátce/dlouze tři tóny (v různém pořadí ooo, oóó, oóo atd.), chvíli pauza a pak znovu zahraje tři tóny, přičemž nechává u všech tónů stejnou délku jako při prvním hraní nebo mění délku jednoho tónu. Žák má porovnat, zda zněl rytmus stejně nebo jinak. Používá opět kartičky „stejný“ a „různý“. (Př. oóo pak oóo = stejný, oóó pak oóo = různý).

→ Cvičení může provádět celá třída najednou, kartičky se zvedají na pokyn učitele.

2. Stejně jako 1., ale se čtyřmi tóny, přičemž, pokud chce učitel udělat změnu při druhém hraní, mění opět délku pouze jednoho tónu.

□ **Krokování rytmu:**

1. Krokování **podle délky tónu**. Učitel hraje na klávesách vždy tóny stejné výšky. Zahraje tři tóny, používá krátké a dlouhé tóny v různém pořadí (ooo, oóo apod.), žák krocuje podle délky tónů. Udělá „slepičí krok“ (jako při hře Honzo, vstávej!, tedy dá jednu nohu těsně před špičku druhé nohy, takže se dotýká pata a špička, krok

odpovídá délce jeho chodidla) při krátkém tónu, dlouhý krok (prodlouží normální krok) při dlouhém tónu.

→ Cvičení může provádět více žáků najednou. Pohyb pomáhá žákům (především kinestetickým typům) uvědomit si délku tónů. Žáci zapojují více smyslů, což je pro učení efektivnější než použití jen jednoho analyzátoru.

2. Krokování podle délky samohlásky. Žák krokuje tak, že na krátké samohlásky udělá „slepičí krok“ a na dlouhé samohlásky udělá dlouhý krok. Př. a = „slepičí krok“, á = dlouhý krok. Stejně se dá krokovat podle slabik (př. tů = dlouhý krok, pa = „slepičí krok“). Délka dlouhých samohlásek se při vyslovování přehání.

→ Pokud se toto cvičení provádí v době, kdy už žáci umí přechíst nějaké slabiky, může slabiky předčítat nějaký žák. Krokovat může několik dětí najednou. Ostatní žáci kontrolují krokující spolužáky.

7. 1. 2. Sluchová syntéza a analýza

□ Dělení na slabiky:

Pomocí a) **vytleskávání** – žák tleskne při každé slabice, kterou vyslovuje (počet tlesknutí se rovná počtu slabik ve slově), b) **s rukou pod bradou** – žák si dá ruku pod bradu, slabikuje s výraznou artikulací slovo a brada mu naráží do ruky, podle počtu dotyků zjistí počet slabik slova, c) **rozsekáním slova** – žák při každé slabice, kterou vyslovuje, provede oběma rukama najednou krátký pohyb, který jde odshora dolů; ruce má od sebe několik centimetrů a slouží mu jako hranice slabiky; při další slabice ruce posune mírně doprava a udělá opět krátký sekaný pohyb, kterým slabiku vymezuje; kolik udělá záseků, tolik slabik má slovo, d) **pomocí razítka** – při každé vyslovené slabice udělá žák razítkem záznam, čímž mu vzniká zrková opora a může pak snadněji určit počet slabik slova.

→ Nejčastěji se provádí dělení slov na slabiky pomocí vytleskávání. Je ale dobré nabídnout dětem více možností. Každý žák si pak může vybrat způsob, který mu vyhovuje nejvíce.

□ **Krokování k syntéze:**

Učitel a žák, kterému činí problém sluchová syntéza, se chytanou za ruku.

1. Učitel řekne: „n“. A udělá „slepičí krok“, žák udělá stejný krok jako učitel a zopakuje „n“.

2. Učitel řekne: „a“. A udělá další „slepičí krok“ (tentokrát druhou nohou). Žák udělá stejný krok a zopakuje „a“.

3. Pak učitel přinoží (zadní noha se přisouvá k přední, stojí tedy snožmo) a řekne: „na“. Žák také přinoží a zopakuje „na“.

4. Stejný postup se opakuje se stejným slovem/slabikou (v tomto případě „na“), ale teď říkají žák a učitel společně. Lze zopakovat víckrát, až do doby, než žák zvládne říct celý postup sám.

→ Jde o to, aby žák pochopil systém syntézy. Nejde-li mu to pouze pomocí sluchu, má takto šanci opřít se o svou motoriku (učí se pomocí tělové schématu). Pokud to žákovi dělá velké problémy, je vhodné naučit tento postup rodiče, kteří s ním mohou sluchovou syntézu takto procvičovat. Vhodné je opakovat stále stejná slova třeba 14 dní, což umožní snadnější pochopení principu syntézy.

→ U dlouhých samohlásek se nedělá „slepičí krok“, ale dlouhý krok, který pomáhá uvědomovat si délku opět pomocí motoriky.

→ Stejným způsobem jde pracovat i se slabikami (př. má = dlouhý krok, ma = „slepičí krok“, máma = přinožení).

□ **Společné krokování:**

Krokováním může procvičovat sluchovou syntézu více žáků najednou. Několik žáků si stoupne vedle sebe a učitel (nebo žák, který umí číst) čte hlásky slova (př. p-e-s). Žáci krokují a když jsou vysloveny všechny hlásky slova, nesmí vykřiknout slovo, které složili. Učitel odpočítá nebo dá pokyn (třeba tleskne) a pak všichni najednou vykřiknou. Tím dostávají šanci odpovědět i ti, kteří potřebují trochu víc času na spojení hlásek do slova.

□ **Krokování k analýze:**

Krokování se dá využít i ke sluchové analýze, kdy učitel řekne slovo (př. pes) a žák říká jednotlivé hlásky a krokuje (p-e-s), pak zase přinoží a řekne celé slovo (syntéza).

7. 2. Cvičení pro rozvoj sluchové paměti

□ **Hry s kumulací:**

První žák řekne 1 slovo, druhý žák slovo zopakuje a řekne další slovo, třetí žák zopakuje ta 2 slova a vymyslí další atd. Existuje mnoho her stejného charakteru, které se liší jen námětem. Př. Až pojedu na prázdniny, vezmu si s sebou..., Přijela tetička z Číny, přivezla s sebou..., Kdybych byl na pustém ostrově, chybělo by mi tam..., Byl jsem v lese a viděl jsem tam..., Já umím plavat, co umíš ty? atd.

→ Těmito hrami se *cvičí i koncentrace* žáků. Při hře se totiž sedí a žáci nejsou celou dobu aktivní, většinu času poslouchají, což je pro některé děti obtížné.

→ Dá se použít varianta, při které musí žák všechny položky řetězce vyjmenovat na jeden nádech. Pak se kromě sluchové paměti *procvičuje i dýchání*.

□ **Najdi obrázky:**

Učitel řekne několik slov, žáci poslouchají a snaží se je zapamatovat. Po chvíli dostanou sadu obrázků a mají vybrat pouze ty, které slyšeli.

→ Počet slov se postupně zvyšuje, začíná se se třemi slovy. Další gradace úkolu spočívá v tom, že nejdřív stačí, aby žáci obrázky našli. Později se jim úkol ztíží tím, že je musí seřadit podle toho, jak je učitel vyslovoval.

7. 3. Cvičení pro rozvoj zrakové paměti

□ **Co bylo na obrázků?:**

1. Učitel ukáže na několik sekund obrázek žákům, ti se snaží zapamatovat si, co na něm je. Pak učitel obrázek zakryje a ptá se: „*Byl na obrázku pes/pán/strom? Jakou barvu mělo auto?*“ apod.

2. Stejně jako 1., ale žáci si musí vzpomenout sami bez učitelových otázek a popsat, co na obrázku bylo.

3. Učitel ukáže jednoduchý obrázek, nejlépe z geometrických tvarů (viz níže), po chvíli ho zakryje a žáci ho musí z paměti nakreslit.



□ **Řada:**

Učitel nalepí na tabuli několik obrázků, žáci si je prohlédnou zleva doprava, aby si zvykali na směr čtení (učitel pod obrázky může udělat šipku směru čtení). Obrázky se zakryjí (křídlem tabule) a žáci po chvíli musí říct pořadí, ve kterém obrázky jsou. Začíná se se čtyřmi obrázky a postupně se počet zvyšuje.

7. 4. Cvičení na prostorovou a pravolevou orientaci

→ Někteří žáci neumějí při vstupu do školy používat předložky k orientaci v prostoru jako vedle, pod, nad apod., protože jim to nikdo neodhalil. Naučí se je poměrně snadno, ale musí se jim to ukázat. Nejlépe si předložky osvojí manipulací s předměty.

→ Ne všechny děti na začátku školní docházky umějí určit pravou a levou stranu. Důležité je, neučit je to podle okolí, tedy neříkat, že vpravo je tam, kde jsou dveře a vlevo je tam, kde jsou okna. Je třeba učit je to na jejich těle.

□ **Umístění míčku:**

Učitel dává pokyny: „*Polož míček pod stůl, na stůl, vedle stolu...*“

→ Výhodou je, že do aktivity mohou být zapojeni všichni žáci najednou (nikdo není pasivní).

□ **Pravá a levá strana těla:**

1. Nejprve se věnuje pozornost pouze jedné straně (př. pravé). Žáci dostávají pokyny jako „*zvedni pravou ruku, pohni pravou nohou, dotkni se pravého ucha, pravou rukou se dotkni pravé nohy...*“ Pak se procvičuje druhá strana těla. Žáci dostávají stejné pokyny, ale pro levou stranu. V této fázi se provádí pohyby jen pro souhlasné strany, tedy např. pravou rukou se dotknout pravé nohy, levou rukou se dotknout levého ucha. Pohyby se nekříží.

2. Následuje křížení pohybů jako „pravou rukou se dotkni levé nohy“.

3. Nejobtížnější je dotykové cvičení ve dvojici, kdy žáci vytvoří pár a mají ukazovat, kde jejich partner má pravou ruku, levou nohu...Učitel: „Dotkni se pravého ucha svého kamaráda.“

□ Divadélko:

Na víčko krabice od bonboniéry se narýsuje čtvercová síť, kde jeden čtverec má délku strany 3 cm. Do míst, kde se čáry čtvercové sítě kříží, se udělají dírky, do kterých půjde zapíchnout špejle. Na špejle se nalepí různé obrázky (př. různé druhy ovoce, zvířata apod.), takže vzniknou jakési figurky. Pak se „hraje divadlo“. Žáci dostávají pokyny, jak mají s figurkami manipulovat (př. dát jablko vedle/před/za mrkev, dát psa vpravo/vlevo od kočky). Po skončení aktivity se figurky schovají dovnitř krabičky, takže se nepoztrácejí.

→ Žáci si hrají, baví je to, ale zároveň se učí orientaci.

7. 5. Cvičení pro rozvoj zrakového vnímání

→ Až poté, co děti umí správně určit vpravo a vlevo, nahoře a dole, může se začít s procvičováním zrakového rozlišování vertikálně nebo horizontálně symetrických obrazců. Učitel musí žákům vysvětlit, že přetočené nebo otočené znaky/obrázky nejsou stejné (viz níže).

□ Nejsou stejné:

Učitel: „Podívej se na tyto obrázky. Nejsou stejné, protože jeden má kolečko nahoře a druhý má kolečko dole.“



Učitel: „Ani tyto obrázky nejsou stejné. Jeden má břicho otočené vlevo, druhý vpravo.“



□ Navlékání korálek:

Učitel nakreslí řetízek korálek. Žáci podle vzoru korálky překreslují, musí zachovat stejné pořadí, barvu a tvar korálek jako ve vzoru.

1. Korálky se liší barvou.
2. Korálky se liší barvou a tvarem.

→ Rozvoj zrakového vnímání jde propojit i s *rozvojem jemné motoriky*, když žáci korálky podle vzoru skutečně navlékají.

7. 6. Cvičení pro rozvoj pozornosti

□ Kuba řekl:

Učitel říká pokyny. Když začne větu slovy „*Kuba řekl*“, znamená to, že žáci mají pokyn vykonat. Pokud řekne jen holý pokyn, žáci na něj nesmí reagovat (neprovedou to, co se po nich chce).

Učitel: „*Kuba řekl, postav se.*“ Žáci se musí postavit.

Učitel: „*Sedni si.*“ Žáci si nesmí sednout.

□ Domečky, hříbky, stromečky:

Učitel na přeskáčku volá: domečky, stromečky nebo hříbky a žáci předvádějí to slovo, které slyší. Vědí, že při slově hříbky udělají dřep a ruce nad hlavou spojí a zakulatí je jako klobouk houby, na pokyn domečky stojí a nad hlavou spojí ruce do špičky, při slově stromečky zvednou obě ruce nad hlavu a mají je od sebe do tvaru písmene V (viz obrázky).



→ Žáci se musí soustředit, aby mohli rychle a správně reagovat na pokyny, procvičují svou pozornost a navíc se protáhnou (vykonají trochu pohybu, který ve svém věku často potřebují).

7. 7. Procvičování výslovnosti

→ Až začnou žáci číst, může některým z nich dělat problém vyslovit některé hláskové skupiny jako bra, hle, blu, stu apod. Žák je schopen všechna písmena přečíst (potichu), ale nemůže je vyslovit (a může to vypadat, že je neumí přečíst). Žák neví, co má udělat s pusou, aby vyslovil př. blu vcelku a ne b-lu, nemá odkoukanou výslovnost. Proto je nutné výslovnosti se věnovat, hrát si s pusou (viz následující aktivity). Kromě toho by měl učitel výrazně artikulovat, aby žáci mohli výslovnost odpozorovat.

□ Na němého:

1. Učitel vyslovuje bezhlasně samohlásky a žáci podle pohybu mluvidel poznávají o jakou samohlásku jde.

2. Učitel ukáže dva obrázky a bezhlasně vysloví jedno slovo (z těch dvou na obrázcích). Žáci hádají, které slovo to bylo.

□ Zlatá brána:

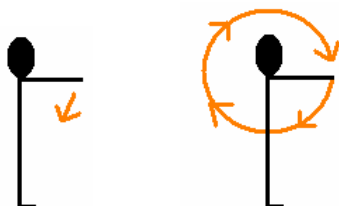
Na melodii písničky Zlatá brána nezpívat slova, ale problematické hláskové skupiny jako bra bra bra nebo hle hle hle.

7. 8. Cvičení pro rozvoj hrubé motoriky

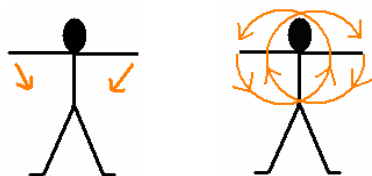
→ Všechny cviky pro rozvoj hrubé motoriky je vhodné zařazovat i do hodin tělesné výchovy, kde je dostatek prostoru k jejich provozování. Je tedy např. na místě nepřistupovat k tělesné výchově jako k odpočinkovému předmětu, který slouží k proběhnutí a odreagování dětí, ale efektivně ho využívat k přípravě na psaní.

□ Uvolňování kloubů ruky:

1. Žák stojí snožmo, předpaží obě ruce, jednou rukou dělá kruh, pohyb jde hmitem dolů. Žák střídá ruce po 1 kruhu. Každou rukou 3 kruhy.



2. Žák upaží obě ruce, napnuté ruce současně vykonávají kruhy, ruce se kříží před trupem a nad hlavou se rozkříží, provádí se 3x za sebou, žák se při cviku nezaklání.



3. Ve dvojici. První žák upaží obě ruce, dlaně směřují dozadu, druhý žák mu je podepře mezi ramenem a loktem (sám je totiž neudrží a pak provádí cvik nesprávně). První žák pokrčí předloktí tak, že špičky prstů směřují k zemi, a provede 3 kruhy oběma rukama současně, pohyb začíná k tělu. Pak se žáci vymění.



4. Ve dvojici. První žák upaží obě ruce, druhý žák mu je podepře mezi loktem a zápěstím. První žák krouží několikrát zápěstím. Může střídat směry kroužení.

→ Je vhodné provádět popsané cviky za hudebního doprovodu, ale jde to samozřejmě i bez hudby. Některým žákům nepůjdou zpočátku pohyby zkoordinovat, potíže budou mít hlavně žáci s LMD nebo ADHD. Na žáky, kterým pohyby nejdou, učitel zbytečně nepoukazuje, to znamená, že je neustále neupozorňuje na chyby a nestojí u nich a neopravuje jejich pohyby. Naopak je třeba takové žáky i přes jejich nemotorné, těžkopádné pohyby chválit a podporovat (př. zkoušej to, je to lepší). Oni sami vidí, že ostatní spolužáci pohyby provádějí jinak, a jsou si vědomi toho, že se jim cvik nedaří, ale v tu chvíli nejsou schopni svému tělu poručit a pohyb provést správně. Proto je nutné opakovat cvičení často, aby si pohyby mohli postupně osvojit všichni žáci. Cviky provádí samozřejmě i žáci, kteří pohyb zvládají bez problémů hned od začátku, neboť si tím *uvolňují velké klouby ruky* a to je smyslem těchto cviků.

□ **Lezení a plazení:**

Žák leze po čtyřech a učitel sleduje, zda žák provádí pohyb správně, tedy křížem (zvedá pravou ruku a levou nohu, pak levou ruku a pravou nohu, přičemž ruka jde o trochu dřív než noha).

→ Děti, které lezou jiným způsobem, nejčastěji pokud posouvají obě ruce najednou a pak přitahují současně obě nohy, mají problémy s osvojováním psaní. Takovým dětem je potřeba pohyby ukázat, nejlépe při hře.

Celá třída si bude **hrát na tygry** (lézt po čtyřech, vrčet na sebe apod.), přičemž učitel začlení aktivitu, při které budou tygři v cirkusu předvádět, jak umí chodit v řadě. A aby šli stejně a líbili se publiku, tak pohyby přehání (zvedají končetiny výš než obvykle). Učitel volá pokyny: „*Zvedneme pravou ruku, levou nohu, posuneme atd.*“, čímž se žáci učí správný pohyb.

→ U plazení se také zapojují horní a dolní končetiny křížem, takže pokud žák táhne nohy za sebou a používá k pohybu jen ruce, není to správně. K naučení správného pohybu se dá použít hra na **vojáky**, kdy učitel také podává pokyny pro vykonání pohybu (jak správně použít končetiny).

7. 9. Cvičení pro rozvoj jemné motoriky

□ Hra na klavír:

Žák předvádí, že hraje na klavír. Nejprve jednou rukou, pak druhou rukou a nakonec oběma najednou:

1. Žák pokládá postupně malíček, prsteníček, prostředníček, ukazováček a palec, přičemž nechává prsty položené, takže nakonec se stolu dotýká všech 5 prstů. Pak je od palce k malíčku postupně zvedá, až na stole není ani jeden prst. Žák nemá při cviku dlaň podepřenou o podložku, podložky se dotýkají pouze prsty.

2. Stejně jako u 1., ale žák pokládá prsty od palce k malíčku a zpět.

3. Žák pokládá postupně malíček, prsteníček, prostředníček, ukazováček a palec, přičemž položený prst zvedá, když další pokládá, takže se stolu dotýká vždy jen 1 prst (jako když se hraje 5 tónů na klavíru za sebou). U tohoto cviku žáky baví „zatočení na palci“ (když se dojde k palci, ruka se na něm vytočí tam a zpátky). Po zatočení na palci se zase střídáním prstů postupuje k malíčku.

→ Předepsaná cvičení se provádějí postupně a k dalšímu bodu se postoupí až poté, co žáci cvik zvládnou (tzn. jednou rukou se provádí 1., pak druhou rukou 1., poté oběma rukama 1. Stejně u 2. a 3.). Možná se to zdá jednoduché, ale mnohým dětem to bude činit potíže, mají totiž prsty málo rozcvičené a nezvyklé podobným pohybům. Některým žákům může pomoci hra na skutečný klavír, který bude navíc působit

motivačně, žáci si budou chtít zkusit na něj zahrát. U tohoto cvičení se žáci navíc učí pojmenovávat jednotlivé prsty.

□ **Košík a šipka:**

Žák dá proti sobě prsty pravé a prsty levé ruky tak, aby se dotýkaly bříšky horních článků. Dotýkají se stejné prsty (př. malíček a malíček). Prsty jsou uvolněné, mírně ohnuté a žák tak tvoří košíček. Pak prsty vypne a vznikne mu šipka. Jde o povolování a protažení prstů, když jsou spojené.

□ **Míčky:**

Ke cvičení se třeba několika míčků různých velikostí a z odlišných materiálů. Dají se použít míčky na tenis (největší možná velikost), stolní tenis, kuličky (třeba i kulička ze staré myši na počítač) apod.

1. 10 x přendat z ruky do ruky (hýbe se zápěstím)
2. 10 x kroužit pod dlaní pravé ruky o podložku
3. 10 x kroužit pod dlaní levé ruky o podložku
4. 10 x kroužit mezi dlaněmi, pravá ruka dole
5. 10 x kroužit mezi dlaněmi, levá ruka dole
6. 10 x kroužit mezi dlaněmi, dlaně jsou svisle

U cviků učitel počítá do deseti a udržuje tím rytmus. Provádí se celá sada v uvedeném pořadí. Manipulací s míčky *se rozvíjí jemná motorika a uvolňuje se zápěstí.*

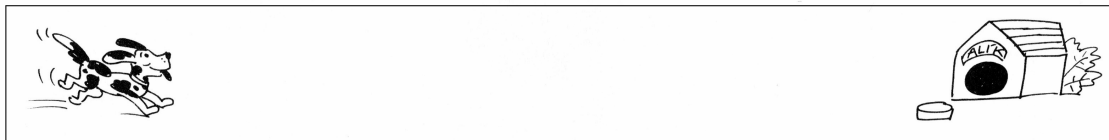
→ Žákům budou míčky padat, ale to nevadí, doběhnou si pro ně, což jim umožní pohyb, který je pro ně v tomto věku důležitý, a je to pro ně zábavné. Po sérii cviků si se spolužákem míček prohodí a cviky se provádějí znovu. Po ukončení aktivity se dá hovořit o tom, s jakým míčkem se žákům dobře pracovalo, čím to asi bylo apod., čímž *se rozvíjí vyjadřování.*

7. 10. Cvičení pro rozvoj grafomotoriky

→ Existuje mnoho sešitů věnovaných uvolňovacím cvikům. Pracuje-li se s nimi, je třeba myslet na to, že neslouží pouze k uvolňování ruky, nácviku grafických elementů písmen a vytváření správného (lehkého) přítlaku na podložku, ale i k *rozhybání statické ruky a vytvoření správného polohy těla při psaní.*

□ **Poloha ruky při psaní:**

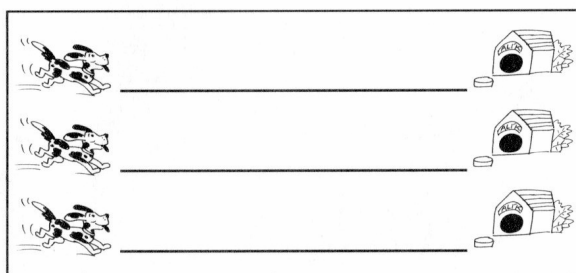
Žák položí ruku bez psacího náčiní na pracovní list a tahá ji zleva doprava. Motivací je obrázek (př. ukaž Alíkovi, jak se dostane do boudy⁴).



→ Jde o to, aby žák položil předloktí na stůl. Najdou se žáci, kteří se budou opírat jen o zápěstí nebo předloktím o hranu stolu. Při tomto cviku je učitel opravuje a učí je, jak má být ruka při psaní položená. Učí se i *správný směr pohybu při psaní* a *rozhýbávají statickou ruku*.

□ **Rozhýbání statické ruky:**

Žák položí ruku bez psacího náčiní na pracovní list (viz níže), ukazováček mu slouží místo tužky, je natažený. Posouvá ruku zleva doprava. Když dojde na konec papíru, mírně ukazovák nadzdvihne a posune ruku na levý okraj papíru. Ukazovák položí a znovu posouvá ruku doprava. Nejlepší je, provádět pohyb v rytmu (třeba při písničky Travička zelená). Stejný cvik se pak provádí s tužkou.



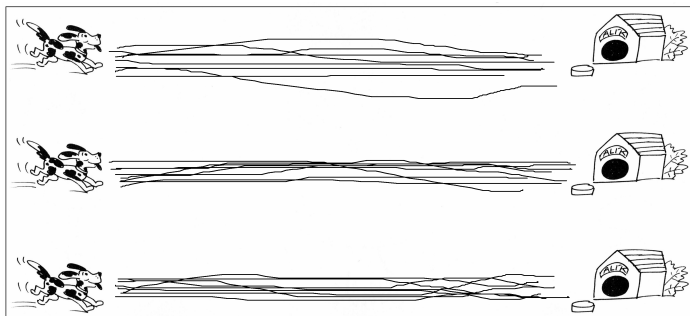
→ Je třeba myslet na to, že pohyb se má vykonat v rychlejším tempu, které pomáhá rozhýbat statickou ruku, a že cílem není napodobení předlohy (kterou ukazuje obrázek), tedy rovné čáry. (Pozn. Pečliví žáci se snaží udělat čáru co nejrovnější, a tak provádí pohyb pomalu a s nadbytečným přítlakem). Rytmus, který udává učitel třeba zmíněnou písničkou, pomáhá žákům provádět pohyb v požadovaném tempu.

→ Kromě toho je potřeba uvědomit si, že nám nejde o vyplnění pracovního listu (tedy v tomto případě udělat 3 čáry), ale o procvičení pohybu pomocí pracovního

⁴ Všechny obrázky se psem jsou z WAGNEROVÁ, J., WAGNER, V. *Kresebné a uvolňovací cviky pro prvňáčky*, Praha: SPN, 2007.

listu. Proto je vhodné k jednomu obrázku vykonat pohyb mnohokrát a tak co nejvíce pracovní list využít (více ukazují následující obrázky).

vhodně využitý pracovní list (hlavním cílem je rozhýbat ruku opakovaně provedeným pohybem v určitém tempu)



nevyužitý pracovní list (stránka je vyplněná, ale hlavní význam rozhýbat statickou ruku nebyl dostatečně splněn)



□ **Správné držení psacího náčiní:**

Učitel žákům řekne, že malíček a prsteníček se musí ohnout, aby vytvořily podvozek letadla. Palec a ukazováček jsou křídla, takže je žák musí rozpřáhnout, prostředníček představuje kabinu, která je mezi křídly. V kabině sedí pilot neboli pero. Psací náčiní se položí na prostředníček a mezi natažený palec a ukazovák. Pak žáci spojí palec, ukazovák a prostředník a dosáhnou správného úchopu.

→ Učitel popisuje, jak mají žáci prsty ohýbat a zároveň jim to sám ukazuje. Musí předvést pro obě ruce (pro praváky i leváky).

IV. Závěr

Diplomová práce *Přípravné období pro výuku čtení a psaní jako významná etapa v rozvoji počáteční gramotnosti* si kladla za cíl nejen prozkoumat, jaký význam přípravnému období učitelé přikládají a jak ho realizují, ale i vytvořit pro začínající učitele inventář aktivit pro přípravné období a poskytnout jim tak rady a metodická doporučení, kterými se mohou v průběhu přípravného období řídit, až začnou učit žáky prvního ročníku.

Podle mého názoru je příprava na výuku čtení a psaní velmi důležitá a jak ukázal průzkum, to samé si myslí i většina učitelů. Domnívám se, že průzkum naplnil svůj cíl a přinesl základní informace o tom, co a jak se v průběhu přípravného období objevuje. Větší přínos pro mě ale měla příprava inventáře zaměstnání pro přípravné období a sepsání teoretické části.

Diplomová práce byla pro mě velkým přínosem. Rozšířila jsem si znalosti v oblasti počátečního čtení a psaní, které budu moci využít, až začnu učit. Nebyly to jen informace z odborné literatury, které mě obohatily, ale i poznatky a postřehy učitelů, kteří mají s výukou počátečního čtení a psaní zkušenosti. Snažila jsem se ty nejzajímavější zaznamenat v této práci a podělit se tak s ostatními začínajícími učiteli o zkušenosti kolegů, kteří již určitou pedagogickou praxi mají. Do inventáře jsem vybrala aktivity, které považuji za efektivní a mám v plánu je sama ve výuce použít. Domnívám se, že by mohly posloužit i dalším začínajícím učitelům, což je cíl, se kterým byl inventář vytvářen.

Seznam použité literatury

- ANDERSONOVÁ, J., FISCHGRUNDOVÁ, S., LOBASCHEROVÁ, M. *Dobry start do školy*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-92-5.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0977-1.
- BERNÁŘOVÁ, J. *Zrakové vnímání*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, 2008.
- BICEK, J. Psychologické základy vyučování čtení. In: KOŘÍNEK, M., KŘIVÁNEK, Z. a kol. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: SPN, 1985.
- BUDÍKOVÁ, J., KRUŠINOVÁ, P., KUNCOVÁ, P. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?* Brno: Computer Press, 2004. ISBN 80-722-6637-3.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Prvopočáteční psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1996. ISBN 80-7041-601-7.
- DOLEŽALOVÁ, J. Základní rysy moderní výuky elementárního čtení a psaní. In: DOLEŽALOVÁ, J. *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-100-7.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- HELUS, Z. Teoretická východiska pojetí učitele v době měnících se nároků na školu a vzdělávání. In: SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.
- HOWE, M., GRIFFEY, H. *Dejte svému dítěti lepší start do života*. Praha: Praktik, 1997. ISBN 80-902286-0-7.
- JEDLIČKA, J. *Úvod do metodiky elementárního čtení a psaní*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1972.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Dysortografie*. Praha: D + H, 2008. ISBN 978-80-903869-4-5.
- KALHOUS, Z. Výukové metody. In: KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KLÉGROVÁ, J. *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta, 2003. ISBN 80-204-1020-1.

- KOŘÍNEK, M. ml. Možnosti regulace zrakového a sluchového vnímání a funkční model procesu nápravy specifických poruch čtení. In: KOŘÍNEK, M., KŘIVÁNEK, Z. *Prohloubená předškolní příprava na výuku čtení*. Praha: Univerzita Karlova, 1987.
- KREISLOVÁ, Z. *Krok za krokem 1. třídou*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2038-8.
- KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. a kol. *Začít spolu: metodický průvodce pro 1. stupeň ZŠ*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178695-0.
- KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8.
- KŘIŠŤANOVÁ, L. *Diagnostika laterality a metodika psaní levou rukou*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1995. ISBN 80-7041-205-4.
- KŘIVÁNEK, Z. *Cvičení k didaktice prvopočátečního čtení a psaní, 1. díl – Čtení*. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 80-7066-510-6.
- KŘIVÁNEK, Z. Typologie a diferenciacie ve výuce elementárního čtení. In: DOLEŽALOVÁ, J. *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-100-7.
- KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R. a kol. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998. ISBN 80-86039-55-2.
- LINHART, J., TURKOVÁ, M.: *Procesy učení v počátečním čtení a psaní. Na pomoc zaostávajícím čtenářům*. Praha: SPN, 1984.
- MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0870-1.
- MLČÁKOVÁ, R. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2630-4.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- OPRAVILOVÁ, E. Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In: KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- OREHOVEC, B., MARYBETH, M. *Revisiting the Reading Workshop: Management, Mini-Lessons, and Strategies*. New York: Scholastic, 2003. ISBN 0-439-44404-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2005. ISBN 80-87000-02-1.

SPÁČILOVÁ, H., ŠUBOVÁ, L. *Příprava žáka na psaní. Rozvíjení grafomotoriky a zrakového vnímání.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0761-2.

SPIPKOVÁ, V. Vyučovací proces jako komplexní didaktický systém. In: Spilková, V. a kol. *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole.* Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996. ISBN 80-86039-00-5.

SPIPKOVÁ, V. Proměny primárního vzdělávání v historicko – srovnávacím kontextu. In: SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

SPIPKOVÁ, V. Proměny přípravného vzdělávání učitelů v kontextu transformace českého školství. In: SPIPKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání.* Praha: Pedagogická fakulta UK, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.

ŠUBOVÁ, L. Přípravné období psaní. In: DOLEŽALOVÁ, J. *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-100-7.

ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky.* Praha: Scientia, 2001. ISBN 80-7183-221-9.

TRPIŠOVSKÁ, D., VACÍNOVÁ, M. *Ontogenetická psychologie.* Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2006. ISBN 80-7044-792-3.

TYMICOVÁ, H. *Nauč mě číst a psát.* Praha: SPN, 1985.

UHLÍŘOVÁ, J. Vstup dítěte do školy – nová didaktická situace. In: Spilková, V. a kol. *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole.* Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996. ISBN 80-86039-00-5.

VÁCLAVÍK, V. Organizační formy výuky. In: KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.* Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-317-2.

VALENTOVÁ, L. Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti. In: KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. a kol. *Předškolní a primární pedagogika.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

- VÁŇOVÁ, R. a kol. *Studijní texty k dějinám pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2003. ISBN 80-7290-122-2.
- VODIČKA, I. *Nechte leváky drápat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-479-3.
- VORLÍČEK, CH. *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: Nakladatelství H & H, 2000. ISBN 80-86022-79-X.
- WAGNEROVÁ, J. *Jak naučit číst podle genetické metody*. Plzeň: ZČU, 1996. ISBN 80-7082-309-7. ISBN 80-7235-220-2.
- WAGNEROVÁ, J., WAGNER, V. *Kresebné a uvolňovací cviky pro prvňáčky*, Praha: SPN, 2007.
- WILDOVÁ, R. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2002. ISBN 80-7290-103-6.
- WILDOVÁ, R. Počáteční čtenářská gramotnost. In: SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- WILDOVÁ, R. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2005. ISBN 80-7290-228-8.
- ZÁPOTOČNÁ, O. Rozvoj počiatocnej literárnej gramotnosti. In: KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. a kol. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.
- ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.
- ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Praha: D + H, 2005. ISBN 80-903579-0-3.

Příloha – dotazník

Dotazník

Dobrý den, jsem studentkou 5. ročníku Pedagogické fakulty a pro svou diplomovou práci sháním od učitelů, kteří mají zkušenosti s výukou v 1. ročníku, informace o tom, jak realizují **přípravné období na čtení a psaní** a jaké pomůcky a materiály během něho používají. Prosím Vás o vyplnění tohoto dotazníku, který je anonymní. Vaše odpovědi poslouží pouze ke zpracování diplomové práce a nebudou nijak zneužity. Pokud není uvedeno jinak, zatrhněte vždy jen 1 odpověď.

Jsem: muž žena **Mám _____ let praxe, z toho _____ let v 1. ročníku.**

Počáteční gramotnost učím pomocí metody:

analyticko-syntetické genetické jiné, jaké? _____

1) Přípravné období na čtení a psaní považuji za nezbytné.

naprosto částečně spíš naprosto nevím
souhlasím souhlasím nesouhlasím nesouhlasím

2) Délka přípravného období na čtení a psaní v mé třídě trvá přibližně:

týden 3 týdny víc než 4 týdny
 2 týdny 4 týdny délka závisí na situaci v konkrétní třídě

3) Kde hledáte inspiraci k tvorbě pracovních listů a přípravě aktivit, her apod. pro přípravné období na čtení a psaní? Můžete zatrhnout více odpovědí.

v knihách a učebnicích, jakých? _____

na internetových stránkách, jakých? _____

jinde, kde? _____

4) Jaké pomůcky (ne materiály jako knihy, učebnice, pracovní listy) během přípravného období používáte? Nepoužíváte-li je proto, že nejsou k dispozici, označte.

Můžete zatrhnout více odpovědí.

interaktivní tabule (nemám k dispozici)
 počítačové programy (nemám k dispozici)
 bzučák na rozlišení délky samohlásek (nemám k dispozici)
 audio nahrávky (nemám k dispozici)

jiné, jaké? _____

5) Připravujete rozdílná zaměstnání pro žáky slabší, průměrné a žáky čtenáře (umějí číst už se vstupem do školy)?

ano

ne, proč? _____

6) Individuální přístup a zvýšenou péči o slabší žáky v přípravném období považuji za:

- velmi důležité důležité málo důležité zcela nedůležité nevím

7) Jakým způsobem zajišťujete individuální docvičení pro slabšího žáka?

Můžete zatrhnout více odpovědí.

- zadám práci celé třídě a individuálně se věnuji slabšímu žákovi/žákům
 pracuji s celou třídou a slabšímu žákovi/žákům zadám samostatnou práci
 spolupracuji s rodiči, průběžně je informuji o tom, co a jak mají se svým dítětem docvičit
 dávám slabšímu žákovi na doma pracovní listy a cvičení podle potřeby
 slabšího žáka/žáky po vyučování doučuji se souhlasem rodičů

- jinak, jak? _____
 nijak

8) Individuální přístup k žákům čtenářům v přípravném období považuji za:

- velmi důležité důležité málo důležité zcela nedůležité nevím

9) Jaká speciální zaměstnání připravujete v přípravném období pro žáky čtenáře, abyste rozvíjel/a jejich čtenářské dovednosti?

- nechávám žáka, aby předčítal celé třídě
 vyhrazuji si na něj čas, během kterého hovoříme o tom, co přečetl
 jiná, jaká? _____

10) Zařazujete aktivity vhodné pro přípravu na čtení a psaní záměrně i do jiných předmětů než českého jazyka?

- ne, proč? _____

- ano, jakých? *Můžete zaškrtnout více odpovědí.*

- hudební výchova
 výtvarná výchova
 matematika
 tělesná výchova
 jiné předměty, jaké? _____

11) Zařazujete některá zaměstnání na rozvoj funkcí nutných pro nácvik čtení a psaní (jako rozvoj vyjadřování, fonemického sluchu apod.) i během roku?

- ano ne

Děkuji Vám za trpělivost při vyplňování dotazníku, Jitka Jandová.