

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

Katedra pedagogické a školní psychologie



Vývoj čtenářských dovedností a obtíže  
v analyticko-syntetické metodě čtení

Autorka: Simona Rounová

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. PhDr. Anna Kucharská Ph.D.

Praha 2007

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením PaedDr. PhDr. Anny Kucharské Ph.D. V práci jsem použila informační zdroje uvedené v seznamu.

Praha 10. dubna 2007

.....  
podpis

## Poděkování

Především děkuji PaedDr. PhDr. Anně Kucharské Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, dále děkuji panu řediteli a vyučujícím ZŠ Ústavní, paní ředitelce a vyučujícím ZŠ Petřiny–sever za pomoc a ochotu při realizaci výzkumu. Děkuji také své rodině, která mi byla oporou.

## **Anotace**

- Název:** Vývoj čtenářských dovedností a obtíže v analyticko-syntetické metodě čtení.
- Cíl práce:** Cílem práce je zmapovat vývoj čtenářských dovedností u žáků prvních, druhých a třetích ročníků ZŠ s výukou čtení analyticko-syntetickou metodou, porovnání výsledků tohoto výzkumu s výsledky analogického výzkumu kolegyně Koničkové u žáků vedených metodou genetickou. Cílem také je odhalit obtíže, které se ve čtení vyskytují.
- Postup:** Práce se opírá především o výzkum čtení u žáků prvních, druhých a třetích ročníků běžných základních škol s výukou čtení analyticko-syntetickou metodou. Výzkum proběhl 3x během školního roku 2005/2006.
- Výstup:** Výsledkem práce je zmapování vývoje čtení u žáků prvních, druhých a třetích ročníků ZŠ vedených analyticko-syntetickou metodou, porovnání tohoto vývoje s vývojem čtení u žáků vedených metodou genetickou a odhalení obtíží, které souvisejí s analyticko-syntetickou metodou čtení.

## **Annotation**

- The title:** Development of readers' skills and difficulties in analytic and synthetic method of reading".
- The goal:** The goal of the submitted thesis is to analyze readers' skills development of the pupils at the first, second and third grades of primary schools taught by the help of analytic and synthetic method, to compare results of this research with the results of my colleague Ms Koničková who realized the same research with the pupils led by genetic method. The important goal is also to reveal difficulties appearing in reading.
- The procedure:** The thesis is based on research of reading of the first, second and third grades pupils at common primary schools with the teaching of reading by means of analytic and synthetic method. The survey was realized three times a school year 2005/2006.
- The output:** The result of the thesis is to explore readers' skills development of pupils at the first, second and third grades of primary schools realized by analytic and synthetic method, to confront this development with progress of pupils' reading skills taught by genetic method and to reveal difficulties related to analytic and synthetic method of reading.

## Obsah

<b>0.1 Úvod.....</b>	<b>7</b>
<b>0.2 Teoretická část.....</b>	<b>8</b>
<b>0.3 Čtení.....</b>	<b>8</b>
3.1 Druhy čtení.....	8
3.1.1 Čtení hlasité.....	9
3.1.2 Čtení tiché .....	9
3.2 Znaky čtení.....	10
3.2.1 Čtenářská gramotnost.....	11
3.3 Vývoj vyučovacích metod čtení v ČR.....	12
3.3.1 Metody syntetické (zpracováno podle Santlerové 1995).....	12
3.3.2 Metody analytické (zpracováno podle Santlerové 1995).....	14
3.3.3 Metoda analyticko-syntetická (zpracováno podle Santlerové 1995).....	16
3.4 Nesprávné čtecí návyky.....	17
3.5 Diagnostika čtenářského výkonu.....	18
3.6 Výuka čtení v české elementární škole.....	18
3.6.1 Organizace výuky.....	19
3.6.2 Formy hodnocení.....	20
<b>0.4 Obtíže ve čtení.....</b>	<b>21</b>
4.1 Didaktické potíže při výuce prvopočátečního čtení.....	21
4.2 Didaktogenní poruchy učení.....	22
4.3 Podmínky pro čtení.....	23
4.4 Porucha osvojování čtenářských dovedností – dyslexie.....	23
4.4.1 Riziko dyslexie.....	25
4.4.2 Příčiny dyslexie.....	26
4.4.3 Projevy dyslexie .....	28
4.4.4 Dyslexie a poruchy řeči .....	28
4.4.5 Diagnostika dyslexie .....	29
4.4.6 Reeducace dyslexie.....	30
4.4.7 Dyslexie a rodina .....	31
4.4.8 Dyslexie z pohledu pedagoga.....	32
<b>0.5 Praktická část.....</b>	<b>33</b>
5.1 Uvedení do problému.....	33
5.1.1 Cíle práce.....	34
5.1.2 Hypotézy.....	34
5.2 Metodika práce.....	35
5.2.1 Realizace výzkumu.....	36
5.2.2 Popis vzorku.....	37
5.2.3 Popis použitých metod.....	37

5.3 Nálezy a interpretace.....	38
5.3.1 Výsledky výzkumu - první ročník.....	39
5.3.2 Výsledky výzkumu - druhý ročník.....	46
5.3.3 Výsledky výzkumu - třetí ročník.....	57
5.4 Zhodnocení hypotéz.....	65
5.5 Diskuse .....	66
<b>0.6 Závěr.....</b>	<b>73</b>
<b>0. Teoretická část diplomové práce je rozdělena na dvě hlavní kapitoly: Čtení a Obtíže ve čtení. V kapitole Čtení jsem popisovala druhy čtení, znaky čtení, metody ve výuce čtení, čtenářskou gramotnost, diagnostiku čtenářského výkonu, výuku čtení a formy jeho hodnocení. Kapitola Obtíže ve čtení je zaměřena především na poruchu osvojování čtenářských dovedností dyslexii a její příčiny, projevy, diagnostiku, reedukaci atd. V této kapitole jsou také popsány didaktogenní poruchy učení, didaktické potíže při výuce prvopočátečního čtení a podmínky pro čtení.....</b>	<b>73</b>
<b>0.7 Seznam použité literatury .....</b>	<b>75</b>
<b>0.8 Přílohy.....</b>	<b>78</b>
8.1 Nestandardizovaný dotazník pro vyučující 1.–3. ročníku ZŠ.....	78
8.2 Otázky strukturovaného rozhovoru s žáky 1.–3. ročníku ZŠ.....	78
8.3 Tabulka průměrného věku žáků 1. ročníku.....	79
8.4 Tabulka průměrného věku žáků 2. ročníku.....	80
8.5 Tabulka průměrného věku žáků 3. ročníku.....	83
8.6 Tabulky průměrů.....	83
8.7 Text e i A o E u a y .....	86
8.8 Text Zajíček.....	87
8.9 Text Latyš.....	88
8.10 Formulář – e i A o E u a y.....	89
8.11 Formulář – Zajíček.....	90
8.12 Formulář – Latyš.....	91

# 1 Úvod

*Čtení je hlavní přístupovou branou ke vzdělání. Psané a tištěné slovo umožňuje totiž zatím nejdokonalejší komunikaci mezi lidmi blízkými i vzdálenými, v čase i prostoru. Umožňuje přístup k umělecké tvorbě, myšlenkám a poznatkům, které nahromadily předchozí generace. (Matějček 1987, str.7)*

Čtenářská dovednost je pro každého člověka ve společnosti velmi významnou hodnotou, jde totiž o hlavní předpoklad dalšího vzdělávání ale i výchovy dítěte. Proto je velice důležité zamyslet se nad způsoby a metodami její výuky. Pro některé dítě bude vhodná jedna metoda, ale jiné dítě zaznamená větší úspěchy, pokud se bude učit číst metodou jinou. V dnešní době má mnoho dětí se čtením potíže, jsou známy různé specifické poruchy učení a tyto děti potřebují více času a individuálního přístupu při výuce.

*Složitý vývoj, kterým prošla výuka čtení a psaní v minulosti není ukončen ani v současnosti. Některé metody vycházejí z jazyka ústního, jiné z písemného. Některé metody učí čtení a psaní souběžně, jiné učí čtení prostřednictvím psaní, u dalších je psaní posunuto až do doby, kdy dítě umí číst. Některé prvky můžeme přejímat i dnes a mohou být pro nás velkým inspiračním zdrojem. Například když dítě zaostává ve čtení, měli bychom se zamýšlet nad otázkou: „Je metoda, kterou vyučuji, vhodná i pro toto dítě?“ (Santlerová 1995, str.5)*

## **2Teoretická část**

### **3Čtení**

Čtení jako takové znamená správné chápání tištěné a psané řeči, to ovšem předpokládá znalost písmen a také dovednost převést tyto grafické znaky do mluvené řeči, dalším důležitým prvkem čtení je porozumění čtenému textu a správná technika čtení (správnost, plynulost, výraznost).

Čtení vyspělého čtenáře je dokonale osvojená a složitá dovednost, jeho oči se pohybují po řádcích zleva doprava v nepravidelných skocích rychlostí přibližně 0,01 – 0,03 sekundy. Po každém takové skoku se čtenář zastavuje, aby si mohl uvědomit smysl čtené pasáže.

Pro čtení jako poznávací proces je základ analyticko-syntetická činnost mozkové kůry, kterou provází zrakový, sluchový a řečově kinestetický analyzátor. U takto vyspělého čtenáře se zautomatizovanou technikou převažuje při čtení nad analýzou syntéza (vnímání celých slov a jejich skupin). Pozornost čtenáře je zaměřena v první řadě na porozumění, obsah a smysl textu. (Toman 1991)

Čtení je aktivní způsob přijímání informací, tyto informace jsou potom zpracovány levou mozkovou hemisférou, vzhledem k tomu, že jde o verbální činnost. Při čtení existuje určitý prostor pro rozhodování, dítě se může rozhodnout, jak dlouho bude ten který příběh číst, zda se ke knížce někdy vrátí.

Vztah ke čtení se buduje mimo jiné nápodobou, když je čtení v rodině běžným standardem, čtou rodiče a třeba i starší sourozenci, pak se čtení postupně začnou věnovat i mladší děti. (Vágnerová 2000)

#### **3.1Druhy čtení**

Dvěma základními druhy čtení jsou čtení hlasité a čtení tiché, na počátku čtenářství se tyto dva druhy čtení uplatňují v různé kvalitě a proporcii, závisí to na úrovni rozvoje čtenářské dovednosti. (Toman 1991)



### 3.1.1 Čtení hlasité

Tento druh čtení je tvořen artikulací hlásek, které se účastní hlasivky a zřetelné pohyby mluvidel. *Má čtyři základní znaky:* správnost, uvědomělost, plynulost, výraznost. K výraznému čtení se později připojuje výrazný přednes, vyprávění, dramatizace atd.

Hlasité čtení převažuje především v počátcích získávání čtenářské dovednosti, kdy je hlavním cílem osvojení správné techniky čtení. Ve vyšších ročnících hlasité čtení dokazuje prožitek a pochopení textu, je posilou pro další estetické činnosti.

Varianta tohoto druhu čtení, tedy čtení hlasitého, je *čtení šeptané*, které je tvořeno zřetelným pohybem mluvidel, ale bez účasti hlasivek. Při nácviku techniky čtení se tento druh čtení nevyužívá. Čtení šeptané se objevuje zvláště při tzv. *dvojím čtení*, kdy žák přečte slovo nejprve šeptem a poté jej teprve přečte nahlas, tato skutečnost poukazuje na určité nezvládnání čtenářské techniky.

Při nácviku čtení se využívají tři formy hlasitého čtení: *čtení hromadné, sborové a paralelní*. Nejběžnější je *čtení hromadné*, které probíhá tak, že jeden žák čte nahlas a všichni ostatní žáci sledují text očima.

*Čtení sborové* chápeme jako souběžné hlasité čtení většího množství žáků. Důležité a významné při tomto druhu čtení je zapojení nesmělých žáků do čtení a posila jejich sebevědomí, upevňuje představu žáků o přiměřené rychlosti čtení a zvyšuje úroveň hlasitého čtení jednotlivých žáků. Tento způsob čtení má ale i značné nevýhody, např. významně zhoršuje sluchovou kontrolu jednotlivých výkonů, dále může docházet k hlasovému přepínání a díky nestejně úrovni čtenářských dovedností k neshodám v tempu.

*Čtením paralelním* rozumíme souběžné čtení textu dvěma až třemi žáky. Při tomto způsobu čtení má učitel možnost porovnávat výkony jednotlivých žáků a opravovat chyby. (Toman 1991)

### 3.1.2 Čtení tiché

Tiché čtení není provázáno artikulačními pohyby mluvidel, čtenář vnímá text pouze zrakem. Tento způsob čtení má mnohé výhody, oproti hlasitému čtení je rychlejší,

čtenář má možnost číst libovolným tempem a vracet se k obtížným nebo zajímavým úsekům textu.

V počátcích nácviku činí tiché čtení začínajícím čtenářům potíže, protože jim schází zvukový obraz slova, nejsou ještě schopni vnímat obsah čteného textu bez pohybu rtů, proto si pomáhají čtením šeptaným nebo polohlasným. (Toman 1991)

Čtením dochází k nejrychlejšímu a nejmasivnějšímu získávání informací z různých zdrojů (knihy, internet, časopisy atd.), kvalita tichého čtení získává větší a větší význam s postupujícím věkem dítěte, kdy se stává především studijním předpokladem.

Tiché čtení má určitou kvantitativní a kvalitativní úroveň, která se zvyšuje díky čtenářské zkušenosti, která proces čtení automatizuje. Vypělého čtenáře nestojí čtení vůbec žádné úsilí, nevnímá čtený text, ale soustředí se především na obsah čteného textu. Čtenář, který není takto vyspělý, je začátečník, má při čtení mnoho potíží, jeho čtení není tak efektivní, jak by potřeboval, také se při čtení rychle unaví.

Dyslektik zůstává na úrovni čtenáře začátečníka v podstatě po celý život, a protože jej čtení výrazně vysiluje, zákonitě se mu vyhýbá a tím dochází k tomu, že ve čtení zaostává a má obtíže i v ostatních předmětech, protože se mu špatně učí.

Ve srovnání s hlasitým čtením má tiché čtení různé výhody, například možnost odpoutání se od zvukové stránky jednotlivých písmen a větší možnost pochopení obsahu čteného textu. Při čtení neznámých nebo nesmyslných slov (např. text Latyš) je však nutná schopnost fonologického kódování, ta je ovšem u dyslektiků většinou porušena, proto u nich čtení tohoto textu zůstává na nízké úrovni i přesto, že čtení běžných textů se časem výrazně zlepší. (Pokorná, Cimlerová, Chalupová, Rynešová 2006)

### **3.2 Znamky čtení**

Jak již bylo uvedeno, základními znaky čtenářského výkonu jsou správnost, uvědomělost, plynulost a výraznost. Tyto znaky spolu úzce souvisejí a vzájemně se podmiňují, vytvářejí ale také osobitý způsob čtení a prokazují úroveň vyspělosti čtenářského výkonu.

*Čtení správné* je takové čtení, kdy se přesně shoduje psaný nebo tištěný text s textem čteným, vyžaduje výbornou znalost písmen a hlásek, automatizaci čtení všech typů slabik a slov a dovednost artikulace a správné výslovnosti.

*Čtení uvědomělé* je očekávaným výsledkem nácviku čtení, jde o správné vnímání grafických obrazů slov spojené s představami, díky chápání jejich smyslu. Čtenář je schopen domýšlet další souvislosti ve čteném textu a dokáže si také vybavit jeho obsah.

Jako *čtení plynulé* můžeme označit čtení slov, vět, souvětí a větných celků jako souvislých významových a intonačních celků. Plynulému čtení musí vždy předcházet dovednost čtenáře číst přiměřeně rychle, získání a osvojení potřebného zorného pole a také schopnost správného dýchání.

*Čtení výrazné* je významnou hodnotou hlavně čtení hlasitého, vyznačuje se těmito charakteristikami: frázování, intonace, slovní a větný přízvuk, změny síly a tempa, změny výšky a barvy hlasu. Dále sem patří ještě správné dýchání a artikulace, znějící hlas a spisovná výslovnost. (Toman 1991)

### **3.2.1 Čtenářská gramotnost**

*„Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“*

V dnešní době je snahou téměř každé země zvýšit čtenářskou gramotnost své populace, je totiž známo, že žáci s nízkou úrovní čtenářské gramotnosti mají v dospělosti potíže s uplatněním na trhu práce a se začleněním do společnosti. Orientace na čtenářskou gramotnost vyžaduje výraznou změnu v dosavadních pedagogických metodách. Důležité pro naše školy je zlepšení orientace učitelů v moderních vyučovacích metodách a přístupech, tak jako tomu je ve vyspělých zemích, kde se pomocí kvalitního a dlouhodobého vzdělávání učitelů snaží zvýšit úroveň dovednosti práce s textem.

Čtenářská gramotnost má mezi ostatními kompetencemi zvláštní místo, objevuje se u učebních dokumentech EU, např. v důležitosti rozvoje porozumění a reprodukce složitých písemných sdělení, využívání různých zdrojů informací a také v podobě získávání nových poznatků. (Procházková 2006)

### **3.3 Vývoj vyučovacích metod čtení v ČR**

V celém vývoji vyučovacích metod počátečního čtení existují dvě základní skupiny metod. Tyto dvě základní skupiny v podstatě tvoří i základní vývojové etapy vyučování tam, kde se užívá hláskové písmo. V **metodách syntetických** se vychází od písmen, ta se postupně spojují v slabiky a slabiky v slova. **Metody analytické** postupují zcela opačně, vycházejí z celých slov, nebo dokonce vět, které dále rozkládají na písmena a vedou žáky k poznání hlásky. Jedna z analytických metod – metoda globální - zase žáky vede k osvojování slova nebo věty jako celku po několik měsíců, aniž by jim učitel vysvětlil čtení samotných jednotlivých písmen, což je dle mého názoru těžší a pro děti náročnější metoda.

V těchto dvou základních skupinách vyučovacích metod existuje mnoho variant. (Křivánek; Wildová 1998)

#### **3.3.1 Metody syntetické** (zpracováno podle Santlerové 1995)

Vycházejí z elementů, které jsou spojovány v celky.

##### **•Metoda písmenková (abecední, slabikovací)**

Jde o nejstarší metodu, kterou používali staří Řekové a Římané. Žáci se nejprve učili názvy písmen (abecedu), která poté spojovali ve slabiky a slova.

##### **•Metoda hláskovací**

Metoda písmenková měla mnoho odpůrců, jedním z nich byl i Beneš Optát, který napsal v roce 1535 **Isagogicon**. Doporučoval metodu hláskovací s tím, že vhodnější sluchový rozklad slov při přípravě na čtení. Probíraly se nejprve samohlásky, poté souhlásky ve skupinách. Ředitel pražské školy Amand Schindler přispěl k rozšíření této metody v Čechách, propagoval ji v roce 1773 ve svém spise **Zum Unterrichte im Lesen**.

### •*Metoda skriptologická (čtení psaním)*

Brzy po hláskovací metodě (asi v r. 1875) se v našich školách objevila metoda skriptologická, dle které se žáci učili sluchovému rozkladu věty ve slova, rozkladu slabiky ve slovo. Žáci se učí psát psací písmena a číst písmo učitele i své vlastní. Děti se tedy učí číst prostřednictvím psaní. Zastánci této metody: J.Šťastný, A.Frumar, J.Sokol atd.

### •*Metoda mnemotechnická – skriptologická*

Tato metoda se objevila např. ve slabikářích Josefa Kubálka U nás nebo ve Slabikáři našeho Jarouška – V. Bohdanecký. Náповědné otázky napovídaly slovo, první hlásku i písmeno, např. jahody namalované tak, že vytvářejí písmeno „J“ apod.

### •*Metoda náslovných hlásek*

Metoda náslovných hlásek je založena na odvozování náslovných hlásek ze slov, např. ze slova „anděl“ se odvodila hláska „a“. Děti si měly dle obrázků vybavit určitá slova a izolovat z nich náslovné hlásky. Tuto metodu využívali např. J. Jursa, J. Kubálek aj. Dnes je tato metoda částečně využívána v metodě analyticko-syntetické při vyvozování hlásek.

### •*Metoda fonomimická (normálních hlásek)*

Fonomimická metoda je založena na hláskách, které mohou být také citoslovci, had syčí: ssss, vycházela ze samostatných hlásek v naší řeči. Také byl spojován zvukový obraz hlásek s gestikulací a mimikou, například si žáci při hlásce „i“ přikládali prst na ústa apod.

U nás se tato metoda příliš neuchytila, ale na Slovensku ano. Užíval ji také J.A.Komenský ve spise **Schola ludus**.

### •*Metoda normálních hlásek*

Původní česká metoda, která se objevila v českých i slovenských slabikářích. Autorem této metody je zřejmě Č.Holub, metoda měla odstranit obtíže při spojování

písmen do slabik, využívala při vyvozování slabik návodných obrázků, žáci tak poznávali slabiky jen ze známých slov. Děti touto metodou čtou nejprve podle obrázků, poté se učí skládání slabik z hlásek podle sluchu.

#### •*Metoda fonetická*

Tato metoda se využívala převážně v Německu, je založena na pozorování mluvidel při tvoření a vyslovování hlásek, žáci napodobovali svého učitele. Přípravou na čtení bylo procvičování výslovnosti hlásek – nejprve samohlásek, poté souhlásek.

#### •*Metoda Petrákova*

Při čtení touto metodou se užívá pouze tiskacího písma, žáci píšou velkou i malou tiskací abecedou, psací písmo se žáci učí až později a odvozuje se z písma tiskacího. V západoevropských zemích se tato metoda užívá dodnes. U nás se objevila např. v Kozíškových slabikářích.

#### •*Slabiková metoda souhlásková*

Většina syntetiků připojuje k jedné souhlásce ostatní samohlásky, v této metodě se postupuje jinak, všechny souhlásky se nejprve spojují se samohláskou „a“, dále „o“, „e“, „í“, „y“, „u“, „ou“, „r“, „l“.

#### •*Metoda genetická (Kozíškova)*

Metoda genetická neboli zapisovací je uvedena v učebnici *J.Kozíška Poupata*. Metoda je jakýmsi přechodem k metodě globální. Učebnice Poupata se na našich školách používala v letech 1913 – 1948, genetickou metodou se děti naučí nejprve číst a psát velkou tiskací abecedou, píšou hůlkovým písmem, přitom písmenko s tečkou značí vždy nějaké jméno. Např. F. – Franta, T. – Toník atd.

### **3.3.2 Metody analytické (zpracováno podle Santlerové 1995)**

#### •*Metoda Jacototova*

Tuto metodu poprvé použil **J.Jacotot** v roce 1818 při výuce dospělých, kdy ukázal žákům napsanou větu a přečetl ji, žáci jej napodobovali tak dlouho, až dokázali přečíst jakékoli slovo. Potom teprve rozkládali slova na slabiky a na hlásky.

#### •**Metoda normálních slov**

Metoda normálních slov se rozšířila v Německu v 1. polovině 19. století, nazývala se též metoda **Vogelova** a jejím vzorem byla metoda Jacototova. Využívalo se 98 normálních slov, která zahrnovala celou abecedu, vycházelo se z celého slova, které má konkrétní význam.

#### •**Metoda Rostoharova a Mertova**

Obě tyto metody mají stejný princip. **M.Rostohar** začíná od normálních slov jednoslabičných (otevřené slabiky), která rozkládá na hlásky. Používá při tom barevná nebo modelovaná písmena.

**F.Merta** začíná od jednoslabičných slov normálních (zavřené slabiky), žáci z písmen skládají slova a čtou je bez slabikování.

#### •**Metoda globální**

Belgický lékař **O. Decroly** zavedl tuto metodu pro předškolní a duševně opožděné děti. Globální metoda se opírá o tvarovou psychologii (Gestaltpsychologie), která uvádí, že čtenář vnímá celky, proto tato metoda vychází z celých slov nebo vět, které později žák dokáže sám rozkládat.

U nás tuto metodu rozšířil **V. Příhoda**, metoda byla zkoušena a zavedena na reformních pokusných školách. Můžeme ji rozdělit na několik etap:

- 1)období přípravy
- 2)období paměti
- 3)období analýzy
- 4)období syntézy
- 5)období výcviku čtení

### **3.3.3 Metoda analyticko-syntetická** (zpracováno podle Santlerové 1995)

Metoda analyticko-syntetická bývá také nazývána metodou hláskovou či zvukovou. Předpokládá, že žák může správně číst pouze v případě, že pochopí hláskovou stavbu slov. Touto metodou se zabýval **K.D.Ušinskij** již v roce 1864, u nás je považován za původce této metody **J.V.Svoboda**.

Pro tuto metodu byla vypracována např.: *První čítanka*, *Živá abeceda* a *Slabikář*. Základem analyticko-syntetické metody je mluvené slovo, žáci vyvozují nové hlásky ze slov, s hláskami se spojují písmena, která potom žáci čtou ve slabikách a slovech. Při čtení žáci slova rozkládají na slabiky, poté je spojují ve slabiky a slova, využívají tedy při procesu čtení analýzu i syntézu.

#### **1) Etapa jazykové přípravy žáků na čtení**

V této etapě se především připravuje fonemický sluch, děti rozeznávají zvuky podle typu, počtu, síly atd. V této etapě se také žáci učí poznávat souhlásky a samohlásky a trénuje se analýza a syntéza slabik, které děti vyslovují najednou, ne po jednotlivých hláskách. Je také důležité, aby žáci nevyslovovali hlásky, slabiky nebo slova nejprve šeptem a potom nahlas – tzv. dvojí čtení.

#### **2) Etapa slabičně analytického způsobu čtení**

Ve druhé etapě se žáci učí číst slabiky otevřené, slabiky zavřené, slabiky otevřené trojpísmenné, slova se dvěma souhláskami uprostřed a slova se slabikotvorným „l“ a „r“ a s písmenem „ě“. Dále se rozvíjí fonemický sluch a procvičuje analýza a syntéza slov. Žáci určují počet slabik ve slovech a osvojují si malá i velká písmena tiskací a psací abecedy.

#### **3) Etapa plynulého čtení slov**

V etapě plynulého čtení slov si žáci plně osvojují analýzu a syntézu různých typů slov za spolupráce mluvidel (kinestéze), osvojují si také optickou analýzu a syntézu, což je rozklad tištěných a psaných slov a jejich skládání zrakem a tato dovednost se



automatizuje. Žáci čtou plynule s porozuměním a správnou intonací i přízvukem, což je hlavním cílem výuky čtení v prvním ročníku.

V letech 1951 – 1990 byla jako jediná metoda prvopočátečního čtení užívána metoda analyticko syntetická. (Santlerová 1995)

### **3.4 Nesprávné čtecí návyky**

Nesprávné čtecí návyky žáků bohužel stěžují, nebo dokonce zabraňují osvojování správných čtecích návyků, tj.: plynulosti, uvědomělosti, výraznosti a správnosti. Mezi závažné nesprávné čtecí návyky patří zejména: *ukazování prstem*, které může být doprovázeno i pohyby hlavy, *obtíže s přechodem zraku na nový řádek* nebo *pohyby mluvidel*. Je velice důležité tyto nesprávné čtecí návyky odstraňovat hned v počátcích prvopočátečního čtení.

#### **a) ukazování prstem**

Žáci se díky tomuto návyku lépe orientují v textu, jak po zrakové, tak po prostorové stránce, ale také je to bohužel nutí k přílišné koncentraci pozornosti na písmena a slabiky ve slovech, navíc pohyb ukazováčku v textu může být doprovázen zcela zbytečnými pohyby hlavy. Pro odstranění tohoto návyku je dobré nahradit ukazováček záložkou, kterou přiložíme pod čtený řádek.

#### **b) obtíže s přechodem zraku na nový řádek**

Žák trpící těmito obtížemi často přeskakuje několik řádků najednou nebo se navrací zpět k již přečtenému řádku a čte jej znovu. Je třeba tyto oční pohyby procvičovat nejprve bez čtení a na řádcích, mezi nimiž jsou větší mezery, žák musí získat dovednost pohybovat se očima z konce přečteného řádku na začátek řádku následujícího. Mezery mezi jednotlivými řádky postupně zmenšujeme.

#### **c) pohyby mluvidel**

Tento návyk brání žákovi ve vyšší rychlosti čtení, projevuje se tzv. šepotným čtením. Náprava návyku se uskutečňuje vedením žáka k rychlému pochopení textu bez vyslovování, nacvičujeme tak uvědomělé tiché čtení. (Toman 1991)

### **3.5 Diagnostika čtenářského výkonu**

Jedná se o prostředek kontroly úrovně čtenářských dovedností, který se využívá převážně u mladších žáků. Při výuce čtení se využívá jednak diagnostiky *průběžné*, ale i diagnostiky *komplexní*.

Průběžná diagnostika se provádí během roku v hodinách čtení. Komplexní diagnostiku provádí učitel dvakrát až třikrát ročně. (Toman 1991)

V přípravném období je podstatné zjistit, zda žák chápe hláskový princip řeči, což je důležitou podmínkou pro úspěšný vývoj čtenářských dovedností. V analyticko-syntetické metodě je dosti obtížné hodnocení úrovně čtenářských dovedností. V současné době může učitel využívat různé typy diagnostických prověrek.

Při hodnocení by měl pedagog vždy posuzovat individuální rozvoj každého žáka. Pokud by tento proces proběhl nevhodným způsobem, mohl by žáka demotivovat a ten by potom mohl ztratit zájem o další rozvoj svých čtenářských dovedností. Tato negativa mohou potom dále prohlubovat neúspěchy žáka a vést i k větším čtenářským obtížím. Výhodné jsou záznamové listy ke zjišťování úrovně čtení, které si učitel samostatně vyplní a může tak sledovat i vývoj určitého jevu, který je nutné s žákem procvičovat delší dobu. Hodnocení čtenářského výkonu je tedy velmi významně ovlivňujícím faktorem již od počátku nácvičky čtení. (Křivánek; Wildová 1998)

### **3.6 Výuka čtení v české elementární škole**

Současná výuka počátečního čtení u nás je inovována díky zahraničnímu vývoji tak, aby bylo možné co nejlépe dosáhnout stanovených cílů. Všechny nejnovější inovace ve výuce působí na tento proces současně, je tedy možné vyjmenovat některé nejvýznamnější trendy, ale nelze určit, který z nich na výuku u nás nejvíce působí.

Velmi důležitým cílem při výuce prvopočátečního čtení je samozřejmě rozvoj dovedností správně číst přiměřeným tempem s porozuměním čtenému textu, který je

přiměřený věku a dovednostem čtenáře. Je ale také velmi důležité pěstovat u dítěte pozitivní vztah ke čtení a zodpovědnost za svůj vlastní rozvoj těchto dovedností. Je třeba, aby se dítě naučilo využívat čtení k získávání potřebných informací. Při výuce prvopočátečního čtení je tedy podstatné položit základy čtenářské gramotnosti.

Výrazným trendem se při rozvoji počátečního čtení stala individualizace, tento princip umožňuje žákovi individuální tempo při nácviu čtení, výběr textů pro čtení a žák může mnoho věcí ovlivnit sám, což významně podporuje jeho motivaci do další práce. Důležitý je individuální přístup k žákům, kteří se ve čtení rozvíjejí pomaleji, a také těm, kteří postupují rychleji a jsou vyspělejšími čtenáři, pro ty je třeba mít v záloze individuální zaměstnání.

Součástí individualizace je i domácí příprava žáků, i ta by měla být z důvodů efektivnosti a motivace žáků individualizována.

V současné době roste i význam předškolní výchovy, v tomto období dochází k jazykovému rozvoji, děti se začínají setkávat s tištěným textem, který vzbuzuje jejich zájem, tento zájem by měl být okolím podporován, ať už jde o rodiče či učitele, jde totiž o přirozenou snahu dítěte poznávat.

V dnešní primární škole probíhá výuka čtení buď analyticko-syntetickou metodou nebo metodou genetickou, učitelé mají ale možnost tyto metody kombinovat dle potřeb žáků. Jedná se hlavně o délku přípravného období, výběr hlásek pro počátek čtení nebo sladění čtení s psaním. K tomu, aby byla tato variabilita možná, je potřeba schopnost učitele tvořivě metodické postupy rozvíjet a obměňovat. (Wildová 2002)

Základními rysy moderní výuky čtení jsou např. propojení výuky čtení a psaní, možnost volby textu, druhu i úrovně jeho obtížnosti, vedení a podpora žáků při čtení a psaní, poskytnutí každodenních zážitků z četby, využití tzv. autentické diagnostiky (jsou zachycovány podstatné aspekty čtení a současně přirozené čtenářské činnosti, hodnocení je zaměřeno především na žakovy kladné stránky, nikoli na jeho nedostatky), spolupráce s rodiči. (Doležalová 2001)

### **3.6.1 Organizace výuky**

Pro efektivnost výuky prvopočátečního čtení je důležitá její vhodná forma a organizace. Více než tradiční struktura rozdělení vyučování na dvě části – čtení a psaní,

je preferováno zařazování kratších úseků výuky několikrát během vyučovacího dne. Velmi efektivní je také zařazení čtení do ostatních vyučovacích předmětů, což podporuje rozvoj motivace pro čtení díky tomu, že žák zjišťuje jeho možnosti využití.

Další možností jak rozvíjet počáteční čtení je projektová výuka, která probíhá v blocích a využívá žákovu schopnost číst pro řešení jiného konkrétního úkolu, v tomto případě se vyžaduje také spolupráce žáků, což výrazně napomáhá rozvoji této dovednosti.

V organizaci výuky by měl pedagog také využívat různých didaktických pomůcek, které jsou dnes dostupné, tedy učebnice, nahrávky textů, počítačové programy, CD ROMy atd. Výuka se tak stane pro žáka přitažlivější a zajímavější. Důležitý je ale výběr kvalitních pomůcek, protože existuje i řada takových, které by nebyly pro výuku příliš vhodné. (Wildová 2002)

Jednou z možností výuky českého jazyka u dyslektiků je oddělená výuka, kdy je dětem s dyslexií umožněna systematická a odborně vedená výuka tohoto předmětu, ve kterém se nejvíce projevuje jejich porucha. Je možné využívat speciálních metod a pomůcek, které žákovi umožní zapojit se do běžného vyučování, aniž by se cítil méněcenný. Tento způsob výuky může také změnit negativní postoj žáka ke čtení.

Pozitivní na tomto způsobu výuky je i to, že žák není odloučen od ostatních žáků v běžné třídě, není separován v nějaké specializované třídě, ale opouští své vrstevníky jen při vyučování českého jazyka, výuku ostatních předmětů žák absolvuje ve své kmenové třídě. (Jaskulová 1997)

### **3.6.2 Formy hodnocení**

Hodnocení žáků by mělo být vždy povzbudivé a motivační, mělo by posílit jeho snahu dále rozvíjet čtení a určitě by ho mělo zbavit strachu z neúspěchu. Učitel by při hodnocení měl vycházet z žákova sebehodnocení a na něj potom rozumně navázat. Sebehodnocení žáků vede k rozvíjení odpovědnosti za vlastní rozvoj.

Pokud jde o formy hodnocení, existuje v praxi jak slovní hodnocení, tak i běžná klasifikace, někdy se můžeme setkat i s kombinací obou forem. Z hlediska motivace je ale bezpochyby vhodnější hodnocení slovní.

K hodnocení žákova čtení se využívají i další metody, např. zvukový záznam čtení, který lze později podrobně analyzovat. Na závěr by měla proběhnout diskuse, která by měla dojít k celkovému zhodnocení žákova rozvoje. (Wildová 2002)

## **4 Obtíže ve čtení**

Dítě, které je na počátku školní docházky, se ocitá pod vlivem nových požadavků a nároků, ty však mohou být vzhledem k jeho schopnostem nezvládnutelné. Rodiče mají určité představy o úspěšnosti svého dítěte a nedokáží objektivně posoudit, na co jejich dítě už nestačí. Každé dítě se chce samozřejmě prosadit a být vždy kladně hodnoceno, pokud se ale místo očekávaného a vytouženého úspěchu dostaví neúspěch, dítě bývá velmi rychle označeno jako „problémové“ a brzy se v souvislosti s ním hovoří i o pravděpodobnosti specifických poruch učení. Pedagogové většinou posílají neprospívající děti na vyšetření v odborném pracovišti. Někdy se však k tomuto kroku rozhodnou samotní rodiče, přestože učitel žádné potíže nezaznamenal.

Dívky své neúspěchy ve škole většinou velmi prožívají, začínají se podceňovat a tyto školní potíže výrazně ovlivňují rozvoj jejich sebevědomí. Chlapci často neúspěchy ve škole zakrývají agresivitou.

U některých dětí se během vyšetření zjistí, že se jedná o lehkou mozkovou dysfunkci, ale u jiných dětí se tato diagnóza nepotvrdí, jejich potíže mohou být způsobeny nevhodnými výukovými metodami, příliš rychlým postupem v probírané látce či nereálným hodnocením žáka. (Michalová 2000)

### ***4.1 Didaktické potíže při výuce prvopočátečního čtení***

Na počátku samotné výuky prvopočátečního čtení je takzvané přípravné období, kdy se připravuje fonemický sluch a procvičuje se analýza a syntéza slabik, také paměť a zraková i sluchová diferenciacce či pravolevá orientace a koncentrace pozornosti. Někteří pedagogové toto významné období podceňují a nevěnují mu ve výuce dostatečně dlouhý čas.

Dalším velmi často nedoceňovaným a opomíjeným cílem je rozvoj řečové komunikace, který lze uskutečnit například rozvojem slovní zásoby.

Další potíže mohou nastat při nácvičku nového písmene, který by měl probíhat multisenzoriálně. S tím se ale málokdy setkáváme, učitelé většinou tímto způsobem s dětmi nacvičují pouze prvních několik písmen, ale dále již ne. Je třeba rozvíjet fonemický sluch, tak aby bylo nové písmeno upevněno na všech pozicích slova – tedy na začátku, uprostřed a na konci slova. Stává se, že učitel písmeno upevní hlavně na začátku slova a dalším pozicím již nevěnuje dostatečnou pozornost.

Obtíže mohou nastat i díky pořadí nacvičovaných písmen, zrakově podobná písmena by se neměla nacvičovat příliš brzy po sobě a vždy je třeba je dostatečně procvičit.

Při nácvičku čtení slov a následně i vět může nastat metodický problém u dvojslabičných a víceslabičných slov, dále při nácvičku zavřených slabik, souhláskových skupin, slabik bě, pě, vě, mě, dě, tě, ně atd.či při nácvičku slabikotvorného „r“ a „l“, které mělo být procvičováno nejprve na konci slova.

Důležitý a často nedocenený je také metodický nácviček článku při čtení souvislých textů, tedy například motivace, nácviček čtení obtížných slov, vysvětlení významově těžších slov, orientace v textu atd.

Mnoho těchto problémů se bohužel projeví i ve čtení žáků ve vyšších ročnících, je tedy velmi důležité, aby výuka prvopočátečního čtení byla co nejvíce efektivní. (Wildová 2006)

## **4.2 Didaktogenní poruchy učení**

Didaktogenní poruchy učení jsou takové poruchy učení, které vznikají v případě, že vyučující působí na žáka takovým způsobem, který vede k psychickému poškození žáka. V takovém případě učitel užívá špatných nebo nevhodných vyučovacích metod, má k dítěti špatný přístup.

Didaktogenní poruchy učení mají téměř stejné projevy jako specifické vývojové poruchy učení, pokud se ale tato didaktogenní porucha včas objeví, její náprava je výrazně rychlejší než u specifických poruch učení.

Důležitá je tedy kvalifikovanost učitele, výběr vhodných vyučovacích metod a správné rozvržení učiva do vyučovacích hodin. (Michalová 1995)

### **4.3 Podmínky pro čtení**

Pro správné čtení je důležitá součinnost celé řady základních funkcí. Jde hlavně o zrakovou diferenciaci tvarů, sluchovou diferenciaci hlásek, dále schopnost spojovat jednotlivé složky v celky, výborné vnímání a velmi dobrá představivost. Předpokladem je, že všechny nezbytné složky jsou dostatečně vyvinuty mezi 6. a 7. rokem dítěte. Pokud tomu tak není, dochází k nejrůznějším obtížím ve čtení daného jedince.

Příčinou může být nerovnoměrný či opožděný vývoj nebo narušený základní vzorec vloh, způsobený např. poškozením mozku. Příčiny žakových obtíží mohou spočívat např. ve zdravotním stavu dítěte, v jeho rodinném prostředí, ale i v prostředí školním a mimoškolním, kde se často nachází. Může ale také jít o nízké nadání či nevyhraněnou dominanci jedné z hemisfér. Dalšími příčinami obtíží ve čtení jsou poruchy řeči, vady zraku, vady sluchu, dědičnost. (Křivánek; Wildová 1998)

### **4.4 Porucha osvojování čtenářských dovedností – dyslexie**

Ranschburg 1916:

*„Poruchou čtení nebo dyslexií nazývám takovou nedostatečnost duševního aparátu, která neumožňuje dětem školního věku, aby si přiměřeně osvojily čtení během prvního školního roku, přestože mají normální smyslové orgány.“* (Pokorná 2001)

J. Langmeier, Z. Matějček, Čs. psychologie, 1960:

*Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.* (Matějček 1995)

Definice světové neurologické federace z roku 1968:

*„Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a*

*sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.*“ (Lechta 2003)

Definice Britské dyslektické asociace z roku 1997:

*„Dyslexie je komplex neurologických podmínek konstitučního původu. Symptomy mohou postihovat mnoho oblastí učení a funkcí a mohou být popsány jako specifické obtíže ve čtení a psaní. Postižena může být jedna nebo více z těchto oblastí. Porucha zahrnuje též obtíže v numeraci, psaní not, motorické funkce a organizační dovednosti. Ačkoli se vztahuje především na ovládání psaného jazyka, může být do určité míry narušena též mluvená řeč.“* (Matějček 1994)

Slovo dyslexie je odvozeno z řeckého „lexis“, což je řeč, jazyk či slovní vyjadřování, a předpona „dys“ nám naznačuje jakýsi nedostatek v této schopnosti. V překladu jde tedy o jakousi obtíž se slovy.

Více se dyslexie objevuje u chlapců než u dívek, asi v poměru 4-10:1 ve prospěch dívek. Mozek ženy je funkčně vyrovnanější, kdežto mozek muže se více specializuje, proto jsou pro muže snazší úkoly, které vyžadují činnost pouze jedné hemisféry, ale v úkolech, kde je třeba spolupráce obou hemisfér, má potíže. Naopak žena si lépe poradí s úkolem, kde je třeba této spolupráce, a to je například i v případě prvopočátečního čtení. (Matějček 1995)

Lidé, kteří trpí dyslexií, se učí jinak. Pedagogové v běžných základních školách většinou učí obvyklými metodami, které jsou vhodné pro všechny děti, pro dítě, které nemá předpoklady pro to, aby se touto metodou naučilo číst však tato běžná metoda vhodná být nemusí, dítě potom musí docházet na zvláštní hodiny, kde se doučuje vše, co v běžných hodinách nezvládlo. Bohužel ale často dochází k tomu, že než je tomuto žákovi poskytnuta odpovídající pomoc, je už dosti pozadu za svými spolužáky.

Někdy dochází k omylům a to v případech, kdy se lidé domnívají, že člověk trpící dyslexií je hloupý. Myslí si, že jejich IQ je podprůměrné, ale opak je pravdou. Lidé s dyslexií samozřejmě mohou mít průměrné nebo i nižší IQ, ale není to v souvislosti s jejich dyslexií, jde o pouhou náhodu. Tito lidé totiž mohou mít také IQ nadprůměrné a mohou tak výrazně vynikat v různých oblastech, mají ale potíže se čtením a tyto potíže



ovlivňují organizační schopnosti (třídění, rozlišování, uspořádávání) a také horší zvládnání instrukcí.

Přestože je procento dědičnosti u dyslexie vysoké, neznamená to, že děti dyslektiků budou tímto postižením trpět také. Je jen třeba stále zjišťovat, jakým způsobem se dyslektici učí, a jejich učení jim s pomocí různých pomůcek co nejvíce ulehčit. (Pfeiffer 1996)

Dyslexie, tedy specifická porucha čtení, je vývojová porucha, která se projevuje sníženou schopností naučit se číst běžnými metodami, které jsou užívány v běžném výukovém vedení, při přiměřené inteligenci a vhodném sociokulturním prostředí. Dyslexie je zahrnována mezi ostatní poruchy učení. (Matějček 1995)

Dyslexie je porucha učení, která se vyznačuje neschopností jedince naučit se obstojným způsobem číst. V těžší formě se u nás tato porucha vyskytuje asi u 2-3% jedinců, pokud ovšem budeme započítávat i mírné obtíže, tak se procento samozřejmě zvýší. Díky biologickým rozdílům mezi chlapci a dívkami, tedy zejména v dozrávání a způsobu využívání mozkových hemisfér, bylo zjištěno vyšší procento dyslektiků mezi chlapci. Jejich mozek se dříve specializuje a testosteron může negativně ovlivnit vývoj levé mozkové hemisféry. (Michalová 2003)

#### **4.4.1 Riziko dyslexie**

Riziko dyslexie hrozí všem dětem pocházejícím z rizikových těhotenství a komplikovaného porodu. Je tedy důležité více se zaměřit na děti s nízkou porodní hmotností, předčasně narozené, křížené, pocházející z rodin, kde se již objevila dyslexie, leváctví či nevyhraněná laterálníita.

Určitým náznakem přítomnosti dyslexie by mohl být např. nevyrovnaný psychomotorický vývoj projevující se opožděným vývojem řeči, pohybových funkcí atd.

-v kojeneckém a batolecím období lze u těchto dětí pozorovat opožděný vývoj řeči i pohybových schopností. Začínají později sedět, chodit i mluvit. Mají potíže se sebeobsluhou a manuální šikovností.

-V předškolním věku mají rizikové děti potíže s hrubou motorikou, jemnou motorikou a senzomotorickou koordinací (kreslení, stavění kostek), s lateralitou, která je často nevyhraněná, s prostorovou orientací a vývojem řeči. (Bogdanowiczová 1995)

#### **4.4.2 Příčiny dyslexie**

Příčiny specifických poruch učení jsou velmi různorodé, Pokorná (2001) je dělí takto:

•*Funkční nedostatky např.:*

- nižší inteligence
- snížená nebo nedostatečná schopnost zrakové diferenciacce
- špatná paměť
- narušená vizuo-motorická koordinace

•*Poruchy koncentrace např.:*

- nedostatečná schopnost koncentrace
- neklid
- úzkostnost
- zabíhavá pozornost
- nepříznivá motivace k učení

•*Nedostatečné vnější podmínky např.:*

- neuspořádané poměry v rodině
- chybějící domácí pomoc a péče při přípravě do školy
- role outsidera mezi spolužáky
- učitel předem očekává slabší výkon
- metodické chyby a nedostatečné nasazení učitele

•*Konstituční nedostatky např.:*

- poruchy zraku nebo sluchu
- postižení mozku neznámého původu
- opožděný tělesný vývoj

Matějček (1995) uvádí, že příčinou špatného čtení je rozhodně snížená schopnost nebo úplná neschopnost poznávat písmena, pamatovat si je či je rozlišovat. Příčinou těchto obtíží je zřejmě nedokonalá souhra mozkových hemisfér, která může být způsobena buď poškozením mozku či dědičností. Dále může být příčinou dyslexie i porucha v procesu zrání, dynamika vývoje je určitým způsobem abnormální, což se ovšem odráží i v lateralizaci hemisfér, je tedy velmi obtížné dosáhnout plné dominance hemisféry, která ovládá řečové funkce.

Specifické poruchy učení mohou být také příznakem psychické deprivace dítěte, pro čtení je velmi důležitý rozvoj řečových funkcí, ty však jsou u deprivovaných dětí většinou oslabeny.

Wildová (2002) se domnívá, že příčinou dyslexie je nedostatečná zralost některé z funkcí potřebných k počátečnímu čtení. Dítě potom nezvládá výuku běžnou a ověřenou metodou, potřebuje metodu zvláštní a individuálně upravenou. Shoduje se se Zdeňkem Matějčkem v tom, že příčinou poruchy je buď drobné poškození mozku, či dědičnost.

Kaprová (2000) mimo jiné uvádí jako jednu z možných příčin dyslexie komunikační deprivaci v raném dětství, která může být vyvolána přílišným působením televize či počítačových her. Rodiče mají na děti málo času a jsou rádi, když se děti zabaví televizí či počítačem, neuvědomují si však, jak fatální může mít tento způsob zábavy důsledky.

Dvořák (2001) udává jako příčinu dyslexie nerovnoměrné zrání jednotlivých mozkových struktur, které je geneticky podmíněné, jinou možnou příčinou vzniku dyslexie vidí v poškození mozkové tkáně nebo v centrální deprivaci, případně v kombinaci obou těchto příčin, díky nimž je potom porušena interhemisferální spolupráce.

### 4.4.3 Projevy dyslexie

Dyslexie, tedy specifická porucha čtení, se ve čtenářském výkonu projevuje postižením základních znaků čtení, a to: *rychlosti*, která úzce souvisí s technikou čtení, když totiž dítě příliš dlouho slabikuje, odráží se to i na rychlosti čtení. *Správnosti*, kde jsou častými chybami záměny písmen tvarově podobných nebo i nepodobných, *techniky čtení*, která je často nesprávná díky tzv. dvojímu čtení, a *porozumění čtenému textu*, kde je velmi důležitá úroveň předchozích znaků čtení proto, aby dítě dokázalo odhalit obsah slov. (Zelinková 2003)

U dětí s dyslexií se objevuje narušená schopnost analýzy a syntézy, zaměňování zvukově podobných písmen či písmen zrcadlových, často také dochází k záměnám slabik a vynechávání nebo přidávání písmen, dalším projevem dyslexie je hádání a domýšlení slov dle počátečního písmena, potíže s rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek, tvrdých a měkkých slabik. (Křivánek; Wildová 1998)

Děti s poruchami učení trpí často emocionální labilitou, poruchami pozornosti, poruchami orientace v čase i prostoru. Mají potíže s porozuměním slovní instrukci, s vyjadřováním, s rytmickým cítěním a s vizuomotorickou koordinací. (Kaprová 2000)

U dyslexie převažují poruchy základních poznávacích schopností, například poruchy zrakové analýzy a syntézy, poruchy paměti (zapamatování si a vybavení tvarů písmen či slabik). Specifické jsou u dyslexie potíže při osvojování čtení, ty se projevují například v nižším stupni čtenářských návyků než odpovídá věku dítěte, dále je to pomalá rychlost čtení, chybovost ve čtení, záměny zrcadlově podobných písmen, domýšlení konce slova, dvojí čtení nebo obtíže v porozumění čtenému textu. (Dvořák 2001)

### 4.4.4 Dyslexie a poruchy řeči

Nejčastější poruchou řeči u dětí s LMD je tzv. Specifický logopedický nález (artikulační dyspraxie), patří sem *artikulační neobratnost* a *specifické asimilace*. Při artikulační neobratnosti je postižena motorika řeči – koordinace mluvidel, dítě sice správně tvoří hlásky, ale s obtížemi vyslovuje těžší a delší slova. Specifické asimilace se týkají hlavně sykavek u slov, která obsahují hlásky „c,č“, „s,š“, kdy dítě vyslovuje např.: šušenky, sesit, čvrtci apod. Dítě má potíže s rozdílnou artikulací jednotlivých

sykavek. Specifické poruchy výslovnosti lze diagnostikovat až po 7. roce dítěte, tedy po ukončení vývoje řeči. (Zelinková 2003)

Další poruchy řeči, které se mohou objevit v souvislosti s dyslexií: afázie, dysartrie, dyslalie, koktavost, neurotický mutismus, opožděný a nerovnoměrný vývoj řeči. Stejně pozadí s dyslexií má však jen afázie a opožděný a nerovnoměrný vývoj řeči, ostatní poruchy řeči se sice mohou v souvislosti s dyslexií objevit, ale mají jinou příčinu. (Matějček 1995)

S poruchami učení je spojena též artikulační neobratnost, která dítěti způsobuje potíže s rychlou změnou polohy mluvidel. Nejběžnějším projevem této obtíže je specifická asimilace, tedy problém s rozpoznáním artikulačně podobných hlásek. Další potíže dítěti způsobuje snížená schopnost sluchové diferenciacce, což se projeví např. v diktátu, kdy žák dělá chyby v měkkých a tvrdých slabikách, v sykavkách či v délce samohlásek.

(Kaprová 2000)

#### **4.4.5 Diagnostika dyslexie**

Při diagnostice poruch čtení je nutno nejprve vyloučit jiné možné příčiny, které by mohly způsobovat obtíže ve čtení, např. smyslové vady, nepřiměřená inteligence či různá onemocnění. Také je nutno prověřit sociokulturní prostředí, ve kterém dítě žije, zda mu nabízí dostatek příležitostí pro vzdělávání.

Na diagnostice dyslexie se samozřejmě podílí mnoho oborů, spolupracují spolu různí odborníci, např. psycholog, speciální pedagog, neurolog, logoped atd.

Jeden z možných postupů diagnostiky dyslexie má tyto 3 fáze:

1. Diferenciální diagnostika, tzn. vyloučení jiných možných příčin obtíží ve čtení.
2. Jde-li skutečně o dyslexii, je třeba zjistit stupeň její závažnosti.
3. Zjišťují se všechny okolnosti, které mají význam pro následnou volbu nápravy či terapie.

Vyšetření dítěte je velmi důležité a má několik bodů, které mohou mít různé pořadí. Na první návštěvě je významný úvodní rozhovor, dále následují psychologické

testy, zpravidla kresebné, které informují o jemné motorice dítěte, jeho vizuomotorické koordinaci atd.

K vyšetření čtení se nejvíce využívá **Zkoušky čtení** (Matějček a kol. 1995), jejíž výsledek se následně důkladně rozebere. K této zkoušce se využívá standardizovaných textů, které jsou rozděleny dle náročnosti do různých stupňů. Dítě čte 2-3 minuty a při jeho výkonu vyšetřující sleduje:

- rychlost čtení
- počet nesprávně přečtených slov
- stupeň vývoje čtenářských návyků
- porozumění čtenému textu
- kvalitu chyb ve čtení
- chování dítěte při čtení

Tato zkouška obsahuje mnoho standardizovaných textů s obsahem pro děti od 1. třídy a také jeden text beze smyslu, sestavený ze slov, která v češtině neexistují.

Dalším vyšetřením potom může být zkouška psaní a pravopisu, vyšetření inteligence, lateralit, zrakového a sluchového vnímání a další specializované testy. Důležitý je i rozhovor s rodiči dítěte. (Lechta 2003)

Diagnostické údaje lze také rozdělit na **nepřímé** a **přímé**, mezi nepřímé řadíme např. *rozhovor s rodiči*, *rozhovor s pedagogem* a také *rozhovor se samotným dítětem*. K přímým diagnostickým údajům patří *hodnocení čtenářského výkonu* – rychlost čtení, počet chyb a jejich kvalita, porozumění čtenému textu a nepodstatné není ani chování dítěte při čtení. Dále je nutno vyšetřit sluchové a zrakové vnímání, zda je na dobré úrovni sluchová i zraková diferenciací. Vyšetřuje se také lateralita, tedy skutečnost, zda je u dítěte dominantní jedna ruka, oko či jiný orgán, zda pravý nebo levý, a jaký je vztah mezi lateralitou ruky a oka. Jeden takový test lateralit vytvořili např. Z. Matějček a Z. Žlab. (Pokorná 2001)

#### **4.4.6 Reeducace dyslexie**

Nejprve je důležité začít u dítěte rozvíjet percepčně-motorické funkce související se čtením. Na samotném čtení potom pracujeme v rovině techniky čtení a v rovině

porozumění čtenému textu. Tyto dvě roviny spolu úzce souvisí a ovlivňují se, pokud dítě jednu z nich nezvládá, je třeba začít více pracovat na jejím zdokonalování.

Technika čtení je vlastně správné rozpoznání tvarů písmen a jejich zvukové spojení do kompaktního celku, který má zcela konkrétní význam.

Pro reedukaci dyslexie lze využívat různých cvičení, práci s textem, při které budeme rozvíjet například tyto oblasti: *Sluchová percepce, zraková percepce, pravolevá orientace, orientace v prostoru, slovní zásoba, gramatické kategorie*, atd. (Zelinková 2003)

Pro nápravu dyslexie je důležitý rozvoj poznávacích funkcí, tedy:

***Sluchová diferenciací řeči*** – sluchová analýza a syntéza řeči, rozlišování tvrdých a měkkých slabik, sluchové rozlišování délky samohlásek.

***Zraková diferenciací*** – rozlišování inverzních obrazců, rozlišování figury a pozadí.

***Prostorová orientace***

***Koncentrace pozornosti***

***Paměť***

***Nácvik posloupnosti***

***Rozvoj slovní zásoby***

Dále se při nápravě dyslexie využívá různých technik, například *čtení s okénkem, dublované čtení* nebo *globální čtení*. (Pokorná 2001)

#### **4.4.7 Dyslexie a rodina**

U dětí, které trpí dyslexií, se mohou určité potíže objevit již v předškolním věku. Tyto děti bývají v některých oblastech opožděné a mezi rodiči může dojít k neshodám, zda dítě půjde do školy, nebo bude mít ještě rok odklad školní docházky. Matky většinou uvažují prakticky, je totiž převážně hlavně na nich práce s dítětem na školních povinnostech, vypracovávání úkolů a dohlížení na pečlivost. Může se stát, že si otec nechce jakékoli nedostatky svého dítěte připustit a chce je za každou cenu bránit, může být přesvědčen, že dítě by mělo jít do školy bez odkladu povinné školní docházky, protože není důvod, aby tomu tak nebylo.

Do různých těžších rozhodnutí rodiny také mohou zasahovat prarodiče, kteří mají pocit, že vzhledem ke svým četným zkušenostem, které ve svém životě nabyli, mohou

mladým dobře poradit. Neuvědomují si však, že se od dob jejich mládí mnoho věcí změnilo a jejich náhled na tu kterou věc tedy nemusí být zcela reálný.

Pokud se rodiče shodnou na odkladu povinné školní docházky, většinou je tedy převážně na mateřské škole, aby dítě připravila na nástup do základní školy co možná nejlépe. Rodiče jsou totiž v dnešní době často velmi vytíženi pracovně, matka může mít ještě další dítě nebo děti a o to méně času má na jednoho z nich.

Dítě, které má určité potíže, se může cítit doma spíše na obtíž, je možné, že má starší nebo mladší úspěšnější sourozence. Cítí, že potřebuje více pomoci než jeho sourozenci, a jeho sebevědomí se stále víc snižuje. Rodiče se mohou chovat i správně, ale potřebují také podporu a povzbuzení. Pokud ze svého okolí slyší na dítě jen stížnosti, začnou být nejistí a úzkostní. Pravidelné návštěvy pedagogicko-psychologických poraden mohou ale rodiče uklidnit a nasměrovat je na správnou cestu. (Švancarová 1999)

#### **4.4.8 Dyslexie z pohledu pedagoga**

Po nástupu dítěte do prvního ročníku povinné školní docházky má učitel pro dítě obrovský význam, žák si k učiteli vytváří zpravidla osobní vztah a jeho názory bere zpravidla nekriticky. Dítě se také velice usilovně snaží o co nejlepší školní výkon hlavně proto, aby bylo učitelem ale i rodiči pochváleno. Když ovšem dítěti učení nejde tak, jak by si představovalo, dostává se do určitého stresu, který ho ještě více znevýhodňuje, a záleží potom jen na učiteli, jak dítě bude ve škole prospívat dále a jakým způsobem bude své obtíže v učení zvládat.

Vztah žáka s dyslexií k učiteli může být narušen tím, že učitel vyžaduje od žáka výkony, kterých žák není schopen. Učitel může v tomto případě dítěti situaci zhoršit komentováním jeho neúspěchů, nebo může dítěti výrazně pomoci, pokud jej bude chválit a povzbuzovat.

Pokud má učitel ve třídě žáka trpícího dyslexií, je to pro učitele samozřejmě mnohem složitější situace. Učitel vynaloží veliké úsilí, aby tento žák dosáhl stejných úspěchů jako jeho spolužáci, ale toto úsilí většinou nemá odpovídající výsledky. Tím se také může učitelova antipatie k tomuto žákovi stupňovat, jeho přístup k žákovi pak může být přísný a necitlivý. Někteří pedagogové odmítají dyslexii vzít na vědomí, to se



potom odráží na hodnocení žáka, které je neadekvátní. Jiní pedagogové zase žáka s dyslexií příliš ochraňují a zvýhodňují, tím ale dítě nedostatečně motivují k tomu, aby překonával své obtíže, dítě začne dyslexii považovat za velmi výhodnou a vymlouvá se na ni i v případech, kdy to není nutné.

Učitelé na vyšších stupních, kteří neučí český jazyk, si zase často neuvědomují, že žák s dyslexií může mít v určitém směru potíže i v předmětu, který vyučují. Přístup učitelů k žákům s dyslexií je tedy různý. (Vágnerová; Krejčová 2005)

## **5Praktická část**

### **5.1Uvedení do problému**

V našich školách se v současné době využívá pro rozvoj čtení metoda analyticko-syntetická a metoda genetická vycházející z Kožíška, která je stále více oblíbená. Řada učitelů, rodičů nebo odborníků se přiklání k té či oné metodě, považují ji za vhodnější a také ji tedy doporučují. U analyticko-syntetické metody bývá zdůrazňována její použitelnost vzhledem k tradici, ale také struktuře jazyka. U genetické metody se vyzdvihuje zájem dětí o čtení a velmi rychlý rozvoj čtení v prvním ročníku. Dohady se objevují také u otázky, která metoda je vhodnější pro dyslektiky, nebo dokonce, v které metodě se dyslektici vůbec nevyskytují.

Diplomovou práci jsem zpracovala v koordinaci s diplomovou prací kolegyně Koníčkové, zaměřila jsem se na analyticko-syntetickou metodu čtení, kolegyně Koníčková na genetickou metodu. Vypracovaly jsme analogický výzkumný projekt a obdobně jej realizovaly. Zajímalo nás, jak se liší vývoj čtenářských dovedností v obou metodách, ale také jaký je vývoj v současné době v té které metodě od prvního do třetího ročníku, jak dosahují žáci jednotlivých ukazatelů rozvíjejícího se čtení, které bývají obvykle sledovány (rychlost čtení, technika čtení, chybovost a dvojí čtení), a to vše v průběhu jednotlivých ročníků.

Při výzkumu byl využíván diagnostický materiál Zkouška čtení (Matějček a kol.1987). Je to metoda tradičně využívána pro diagnostiku dyslexie, přičemž řada odborníků upozorňuje na to, že se v současné době mohou děti v dosahované úrovni

čtení v jednotlivých ročnících lišit oproti materiálu z 80. let. Také je docela možné, že tento materiál nemusí být vhodný pro genetickou metodu čtení.

Srovnání výsledků obou diplomových prací by mělo přispět k diskusi o rozdílech mezi oběma metodami a o vhodnosti Zkoušky čtení (Matějček a kol. 1987) pro diagnostiku v současných podmínkách v obou metodách.

### 5.1.1 Cíle práce

- 1) Postihnout vývoj čtenářských dovedností v metodě analyticko-syntetické od prvního do třetího ročníku ZŠ, vždy ve třech sledováních v každém ročníku pomocí Zkoušky čtení (Matějček a kol. 1987).
- 2) Zjistit názor učitelek elementaristek na to, co se v průběhu daného ročníku ve čtení rozvíjí a jakým způsobem (metoda nestandardizovaného dotazníku)
- 3) Postihnout zájem o čtení u dětí daného ročníku (metoda strukturovaného rozhovoru).

### 5.1.2 Hypotézy

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

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

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

Tento předpoklad vychází z norem Zkoušky čtení (Matějček a kol. 1987), které respektují Gaussovo normální rozložení, tedy že ve sledované populaci jsou vždy v pásmu defektu 2 - 3% žáků a v pásmu podprůměru 10 – 14% žáků. Pokud tomu tak není, znamená to, že normy nejsou adekvátní současné situaci.

**H1 c) V průběhu rozvoje čtenářských dovedností v analyticko-syntetické metodě se postupně zlepšuje technika čtení. Snižuje se počet dětí, které slabikují, zvyšuje se počet dětí, které čtou po slovních celcích.**

V průběhu vývoje čtenářských dovedností v analyticko-syntetické metodě dochází k jevu, že se automatizuje slabikované čtení a stává se spojitým, dítě čte vyšší strategií. Obvykle k tomu dochází ve druhém ročníku.

**H1 d) V průběhu rozvoje čtenářských dovedností dochází postupně ke snižování chybovosti.**

**H1 e) Dvojitý čtení se vyskytuje poměrně vzácně, pokud ano, je to ukazatel možného problematického vývoje čtení.**

**H2 Učitelky elementaristky reflektují specifický postup při rozvoji čtenářských dovedností a jsou schopny identifikovat případné obtíže žáků v dané metodě.**

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

**H4 Problémy ve čtení, které by mohly být označeny za specifické, se vyskytují v minimální míře.**

## **5.2 Metodika práce**

Pro vypracování praktické části méj diplomové práce jsem prováděla ve školním roce 2005/2006 3x zkoušku čtení u 180 dětí prvních, druhých a třetích ročníků běžných základních škol v Praze. Žáci četli článek s názvem Zajíček a text beze smyslu s názvem Latyš, pouze žáci prvních ročníků četli v prvním a druhém čtení text „eiAoE“, ve třetím čtení byl i pro ně již zařazen Zajíček.

Žáci četli vždy dvě minuty, které jsem měřila na stopkách. V textu jsem označovala chybně přečtená slova a čarou jsem zaznamenávala místo, kam dítě dočetlo po první minutě a kam po druhé minutě. U článku Zajíček jsem ještě zjišťovala, nakolik

žáci rozumí čtenému textu. Žák měl příběh převyprávět, pokud toho nebyl schopen, pomáhala jsem mu návodnými otázkami.

Výsledky jsem zanesla do tabulek, kde se nacházejí položky: počet přečtených slov za 1. minutu, počet přečtených slov za 2. minutu, průměr, počet chyb, čtenářský kvocient za 1. minutu, čtenářský kvocient za 2. minutu, sten, technika čtení a u článku Zajíček ještě porozumění.

### **5.2.1 Realizace výzkumu**

Výzkum byl realizován ve dvou základních školách v Praze, a to v ZŠ Ústavní v Praze 8 Bohnicích a ZŠ Petřiny - sever v Praze 6 Petřinách.

**ZŠ Ústavní** je běžná základní škola, která v 1. – 5. ročníku pracuje podle vzdělávacího programu „*Obecná škola*“ a žáci se zde učí číst metodou analyticko-syntetickou. V 6. – 9. ročníku se zde pracuje podle vzdělávacího programu „*Základní škola*“. V této škole jsem testovala děti všech tří paralelních tříd, které v prvním, druhém i třetím ročníku mají. Děti se v této škole učí číst metodou analyticko-syntetickou.

**ZŠ Petřiny – sever** je základní škola s rozšířenou výukou výtvarné výchovy a uměleckých řemesel, kde se čtení vyučuje v některých třídách metodou analyticko-syntetickou a v některých metodou genetickou. Na této škole jsme tedy dělaly s kolegyní Koníčkovou výzkum obě. V této škole jsem testovala děti, které jsou vedeny metodou analyticko-syntetickou, pouze z jedné třídy v každém ročníku.

Výzkum probíhal v prosinci roku 2005, v březnu roku 2006 a v červnu roku 2006, realizace výzkumu v těchto měsících koresponduje se standardizací Zkoušky čtení (Matějček a kol. 1987), která probíhala též ve třech etapách a normy jsou zpracovány pro tyto tři etapy.

Při samotné realizaci zkoušky čtení za mnou žáci docházeli jednotlivě do místnosti, kterou mi vyučující poskytli pro tento účel, po příchodu do této místnosti se žák posadil a byl seznámen s tím, co se bude dít. Žák dostal text na tvrdém papíře a od chvíle, kdy začal číst, jsem odměřovala dvě minuty na stopkách, svislou čarou jsem označila v záznamovém listu místo, kam žák dočetl po uplynutí první minuty a kam po uplynutí druhé minuty, dále jsem do záznamového listu podtržením zaznamenávala

chybně přečtená slova, techniku čtení a u textu Zajíček ještě porozumění obsahu. Záznamový list, který jsem vyplňovala ke každému žákovi, obsahoval text čteného článku a počet slov na řádku.

### **5.2.2 Popis vzorku**

Výzkum jsem realizovala u šedesáti žáků z prvních ročníků, šedesáti žáků z druhých ročníků a šedesáti žáků třetích ročníků běžných státních základních škol, kde při prvním testování, tedy v prosinci roku 2005, bylo *dívčám* v prvním ročníku v průměru 6,8 roků a *chlapcům* v průměru 7 let. *Všem žákům* prvních ročníků bylo v průměru 6,9 let. Ve druhém ročníku bylo *dívčám* průměrně 7,6 let, *chlapcům* 8,1 roků a *všem žákům* druhého ročníku bylo v průměru 8 let. Ve třetím ročníku bylo *dívčám* v průměru 8,9 let, *chlapcům* také 8,9 let a *všem dětem* třetího ročníku bylo v průměru 8,9 let.

Výběr konkrétních jednotlivců byl náhodný, takže ve vzorku se objevují i některé děti s dyslexií či jinými specifickými poruchami učení, které jsou integrované v běžných třídách základních škol.

### **5.2.3 Popis použitých metod**

Metody, které jsem k výzkumu použila, byly *Zkouška čtení, nestandardizovaný dotazník a strukturovaný rozhovor*. Zkoušku čtení jsem použila u 180 dětí a rozhovor jsem využila k získání zajímavých informací od vyučujících i od dětí.

*Zkouška čtení* autorů Z. Matějčka, J. Šturmy, M. Vágnerové a Z. Žlaba je určena především pro praxi dětských psychologů, speciálních pedagogů nebo dětských psychiatrů. Může být dobře využita k diagnostice dyslexie nebo specifických poruch učení, k posouzení čtenářské vyspělosti dětí z různých typů škol, k výzkumným účelům atd. Celá příručka obsahuje např. mnoho standardizovaných textů určených pro různé ročníky, návod, jak postupovat při zkoušce, jak hodnotit čtení, poznámky k diagnostice dyslexií, kvalitativní rozbor chyb, otázky rodičům a normy, tedy tabulky rychlosti čtení, počtu chyb, relativní četnosti chyb, způsobu čtení a reprodukce čteného. Zkouška čtení byla *standardizována* v roce 1987.

Důležité je pro realizaci zkoušky čtení také *technické vybavení*, které by mělo obsahovat např. stopky, standardně natištěné články, texty článků pro potřebu experimentátora s vyznačením počtu slov na konci každého řádku, tabulky pro hodnocení výkonnosti dítěte v jednotlivých ukazatelích čtení, jak jsou uvedeny v této příručce. (Matějček a kol.1987).

Pomocí *nestandardizovaného dotazníku* jsem zjišťovala, jaké požadavky ve čtení na děti kladou vyučující v daném ročníku, jaké jsou typické problémy dětí ve čtení, které potíže jsou běžné a děti je později překonávají a kdy již může jít o ukazatel dyslexie. Zajímalo mne, zda jsou ve třídách žáci s většími obtížemi ve čtení či žáci s diagnostikovanou dyslexií, dále mě zajímalo, jaký důraz kladou vyučující na rychlost čtení, techniku čtení a porozumění obsahu čteného textu, a v neposlední řadě, jak velký zájem mají děti o čtení a jak jsou vyučující spokojeni se spoluprací a pomocí rodičů.

Ze *strukturovaného rozhovoru* jsem se chtěla dozvědět, jak velký zájem mají žáci o četbu. Ptala jsem se na jejich oblíbenou knihu, na knihu, kterou přečetli jako první sami, zda jim doma rodiče, prarodiče či starší sourozenci četli, například před spaním.

Zajímalo mě, zda uměli číst již před nástupem do první třídy, zda pravidelně nebo náhodně navštěvují knihovnu, jakou knihu by si vybrali ke čtení (dobrodružnou, pohádkovou, o zvířátkách, atd.) a který vyučovací předmět mají nejraději – matematiku, český jazyk nebo čtení.

### **5.3 Nálezy a interpretace**

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

Rychlost čtení je nejlépe měřitelným ukazatelem čtenářského výkonu, normy rychlosti čtení, tedy počtu správně přečtených slov za 1 minutu, kterými jsem se při vyhodnocování řídila, jsou uvedeny v tabulkách příručky Zkouška čtení (Matějček 1987) a vyjadřují se buď formou stenů, nebo formou čtenářského kvocientu. Při vyhodnocování rychlosti čtení jsem použila škálu, která žáky rozřazovala do pásem podprůměru, průměru a nadprůměru: ČQ do 85 je pásmo podprůměru i pásmo defektu

(defekt ČQ do 70), dle Gaussovy křivky spadá do pásma defektu 2 – 3 % dětí, dalších 14 % spadá do pásma podprůměru. Tyto děti mají ve čtení největší problémy, vyžadují zvýšenou pozornost a procvičování, v této skupině se objevují také žáci, kteří by v budoucnu mohli být diagnostikováni jako dyslektici. ČQ 86 - 95 je pásmo nízkého průměru. Žáci, kteří se řadí do této skupiny mají také obtíže a potřebují procvičování i více pozornosti, ale dyslektici zde již většinou nejsou. ČQ nad 96 pásmo středního průměru a nadprůměru. Žáci, kteří se řadí do tohoto pásma již nemají žádné obtíže ve čtení po stránce kvantitativní, mohou ale mít problémy např. s technikou, porozuměním aj.

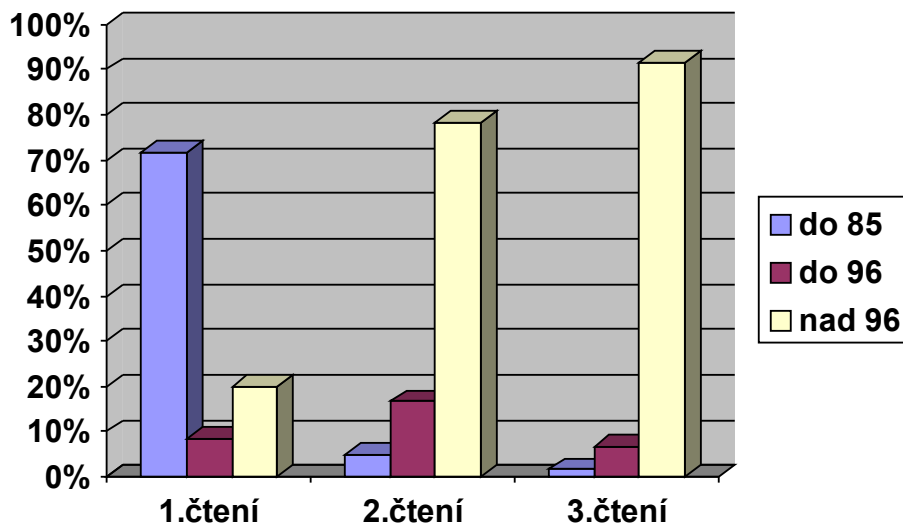
Techniku čtení jsem rozdělila do čtyř stupňů čtenářské vyspělosti: 1 – hláskuje, 2 – slabikuje, 3 – čte po slovech a 4 – čte po skupinách slov a se správnou větnou intonací.

Při vyhodnocování jsem také zjišťovala způsob čtení u jednotlivých žáků. Dvojí čtení je v analyticko-syntetické metodě považováno za chybu, proto jsem při vyhodnocování zjišťovala, u kolika procent žáků z celkového počtu se tento fenomén objevil. Samozřejmě jsem sledovala i to, jakou technikou tito žáci čtou, tedy zda spíše hláskují, slabikují, čtou po slovech, nebo čtou po skupinách slov.

### 5.3.1 Výsledky výzkumu - první ročník

#### *Rychlost čtení*

ČQ	1.čtení	2.čtení	3.čtení
do 85	71,6 %	5 %	1,6 %
do 96	8,3 %	16,6 %	6,6 %
nad 96	20 %	78,3 %	91,6 %



Při prvním čtení (v prosinci 2005) se ocitlo v pásmu podprůměru 71,6% žáků prvního ročníku, z čehož lze vyvodit závěr, že normy z roku 1987, dle kterých jsem údaje vyhodnocovala, nejsou pro skupinu sledovaných dětí zcela aktuální. Vysoké procento dětí v pásmu podprůměru neukazuje na to, že by dnešní žáci prvních ročníků byli horší čtenáři než žáci v letech minulých, ale spíše můžeme zvažovat, zda dnešní výuka prvopočátečního čtení neprobíhá o něco pomaleji než dříve. Ve druhém a třetím čtení (tedy v březnu a červnu 2006) naopak bylo v pásmu podprůměru žáků podstatně méně, což neodpovídá Gaussově křivce. Mohlo by to poukazovat na jev, že učitelé na děti zpočátku méně spěchají a děti jsou díky tomuto postupu v druhém pololetí prvního ročníku lepší než dříve.

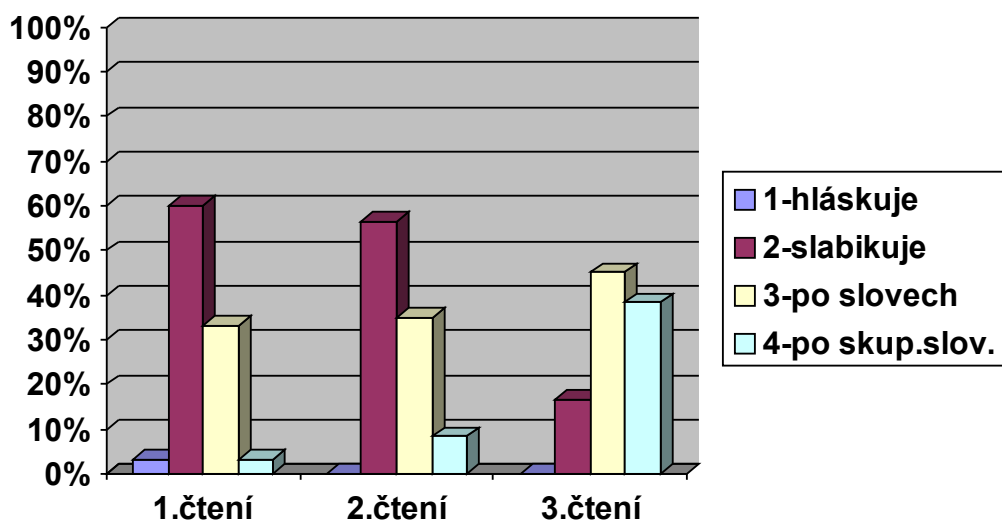
Procento žáků spadajících do pásma nízkého průměru je při prvním čtení nízké, při druhém čtení se počet žáků v tomto pásmu zvýšil a při posledním čtení se počet snížil. Tento vývoj si vysvětluji tím, že v první polovině školního roku se většina žáků ocitla v podprůměru, v polovině školního roku došlo k výraznému nárůstu procenta



žáků v pásmu středního průměru a nadprůměru a v pásmu nízkého průměru a na konci školního roku je již většina dětí v pásmu nadprůměru, a tudíž klesá procento žáků v pásmu průměru.

### *Technika čtení*

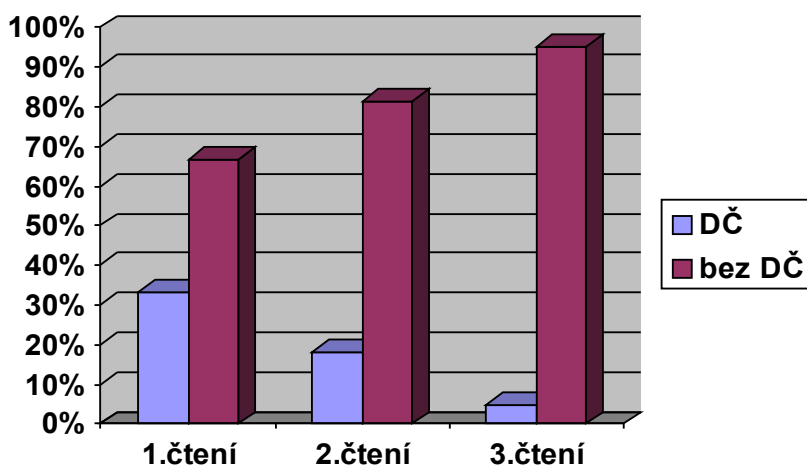
technika čtení	1.čtení	2.čtení	3.čtení
1-hláskuje	3,3 %	0 %	0 %
2-slabikuje	60 %	56,6 %	16,6 %
3-po slovech	33,3 %	35 %	45 %
4-po skup.slov.	3,3 %	8,3 %	38,3 %



V prvním a druhém čtení (prosinec 2005 a březen 2006) většina žáků prvního ročníku slabikuje, ale během všech tří testování se postupně zvyšuje procento žáků, kteří čtou po slovech, ale i těch, kteří již čtou po skupinách slov. Hláskování se objevilo pouze v prvním čtení, a to ve velmi malém procentu žáků. Tento postup v rozvoji techniky čtení odpovídá cílům výuky.

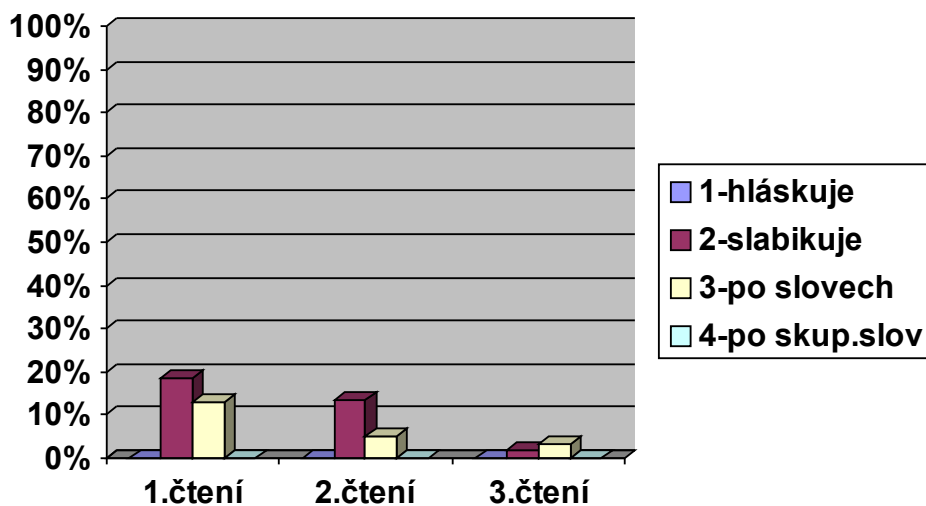
### *Způsob čtení*

způsob čtení	1.čtení	2.čtení	3.čtení
Dvojí čtení	33,3 %	18,3 %	5 %
bez DČ	66,6 %	81,6 %	95 %



Dvojí čtení se objevilo při prvním testování (prosinec 2005) u 33 % žáků, při druhém testování (březen 2006) již procento žáků s dvojitým čtením kleslo na 18 % a při posledním testování (červen 2006) se dvojí čtení vyskytlo už jen u 5 % žáků prvního ročníku. Dvojí čtení by se v analyticko-syntetické metodě nemělo objevovat ve vyšším procentu, je tedy v pořádku, že se četnost dvojitěho čtení prudce snižuje již v prvním ročníku.

### *Způsob čtení v souvislosti s technikou čtení*



Dvojí čtení	1.čtení	2.čtení	3.čtení
1-hláskuje	0%	0%	0%
2-slabikuje	18,33%	13,33%	1,60%
3-po slovech	13%	5%	3,33%
4-po skup.slov	0%	0%	0%

Nejvyšší procento

dvojího čtení se objevilo u žáků, kteří slabikují a o něco méně u žáků, kteří čtou po slovech. Během všech tří testování se ale procento dvojího čtení postupně snižuje, jak u žáků, kteří slabikují, tak i u žáků, kteří čtou po slovech. Při třetím testování je již procento žáků, u kterých se vyskytuje dvojí čtení minimální.

### *Chybovost ve čtení*

1. ročník	1.čtení	2.čtení	3.čtení
prům.počet slov přečt.za 2 min.	17,6	31,5	36,9
průměrná chybovost	2,45	1,7	2,5
prům.chybovost v %	<b>13,9 %</b>	<b>5,4 %</b>	<b>6,8 %</b>

Chybovost ve čtení byla v prvním ročníku při prvním testování (prosinec 2005) vyšší než je tolerance (tolerance = 10%). Mohlo by to být dáno jiným způsobem výuky, než který byl běžný v době vzniku norem, je ale také možné, že vysoké procento chybovosti je dáno složením testovaného vzorku či mírou spolupráce rodičů s vyučující.

### ***Čtení z pohledu vyučujících***

Postup ve čtení v prvním ročníku je dle vyučujících následující: sluchová analýza a syntéza otevřených a uzavřených slabik, prvního a posledního písmena. Čtení písmen, slabik a slov. Nácvik techniky čtení, čtení souvislého textu, plynulost, individuální tempo.

Hlavní požadavky, které vyučující na děti kladou, se týkají převážně techniky čtení a porozumění čtenému textu, většina vyučujících jmenovala tyto požadavky: nehláskovat, nedomýšlet, vyvarovat se dvojímu čtení, číst plynule odpovídající text a porozumět přečtenému. Dále také přednes, vyprávění, domácí čtení, opakované čtení, rozšiřování zrakového pole.

Typickými problémy žáků prvních ročníků je dvojí čtení, hlavně na počátku, projevuje se také u žáků s dyslexií. V *předslabikářovém období* mají děti potíže s poznáváním prvního a posledního písmena ve slově, neumějí dělit slovo na slabiky, ve *slabikářovém období* se objevují potíže s vázáním slabik do slova, v *poslabikářovém období* mají žáci potíže s klesnutím hlasu v souvislosti se znaménkem na konci věty.

Většina vyučujících se shoduje v tom, že se v jejich třídách objevují průměrně 2 až 3 žáci, kteří mají větší obtíže se čtením a u nichž je později diagnostikována dyslexie, ale i jiné poruchy učení.

Důraz je vyučujícími kladen převážně na techniku čtení a porozumění, rychlost není rozhodující, důležité je technicky správné čtení s porozuměním obsahu přečteného textu. U většiny je chybovost v normě.

Většina dětí zájem o čtení má, nosí do školy své knihy, hovoří o nich a čtou úryvky, začínají si psát čtenářské deníky, které vyučující průběžně kontrolují.

Se spoluprací rodičů jsou vyučující v prvních ročnících spokojeni, rodiče mají zájem o to, aby bylo jejich dítě ve škole úspěšné. V 1. ročníku by úspěch bez spolupráce rodičů nebyl v některých případech možný. V počáteční etapě čtení rodiče s dětmi pravidelně doma čtení procvičují a postupují dle rad učitele. Děti dostávají knihy jako dárky, někteří rodiče si objednávají knihy v Klubu mladých čtenářů.

### ***Čtení z pohledu žáků***

Před nástupem do první třídy umělo dle žáků již číst 33,3 % z nich, 16,6 % umělo číst jen částečně (některá písmena, lehčí slova) a 50 % žáků před nástupem do první třídy ještě číst neumělo.

Ptala jsem se dětí, zda jim rodiče doma čtou, například před spaním. Většina dětí, tedy 60 % žáků prvního ročníku odpovědělo, že ano. Mnohem méně dětí - 18,3 % odpovědělo, že jim rodiče doma čtou jen někdy, a zbytek, tedy 21,6 % dětí pochází z rodin, kde rodiče dětem nečtou vůbec.

Chtěla jsem zjistit, zda existuje nějaká kniha, která je mezi dětmi všeobecně nejoblíbenější, ale děti odpovídaly různě a shodovaly se jen výjimečně. Na trhu je tedy dnes již veliký výběr a různí rodiče kupují dětem různé knihy.

Stejně tak jako se lišily názvy oblíbených knih žáků prvního ročníku, tak se lišily i názvy knih, které tito žáci četli jako první úplně sami.

Zajímalo mne, kolik žáků si již v prvním ročníku chodí půjčovat knihy nebo časopisy do knihovny. Většina žáků – 68,3% ještě knihovnu nenavštěvuje, 10 % žáků chodí do knihovny jen někdy, například když jde do knihovny rodič nebo starší sourozenec, 21,6 % žáků prvního ročníku již navštěvuje knihovnu pravidelně.

Děti měly také říci, který předmět mají ve škole nejraději, na výběr měly matematiku, český jazyk a čtení. 66,6 % žáků má jednoznačně nejraději matematiku, 11,6 % žáků český jazyk a 18,3 % žáků má nejraději čtení.

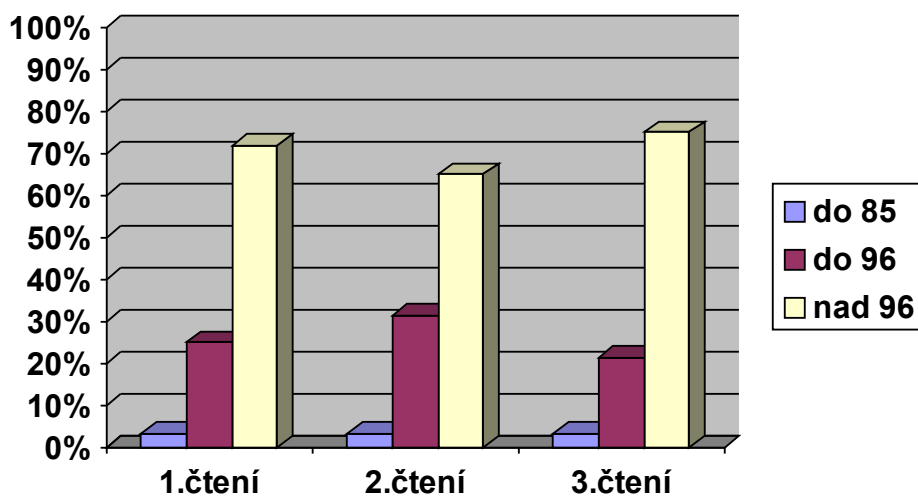
Poslední otázkou v rozhovoru jsem zjišťovala, jakou knihu by si děti z prvního ročníku vybraly ke čtení, kdyby měly možnost volby. 38,3 % z nich by volilo knihu o zvířatech, 23,3% dětí by si raději přečetlo pohádkovou knížku, 31,6 % dětí (převážně chlapci) by si vybralo knihu dobrodružnou, 5 % dětí by raději četlo nějaký příběh o dětech. Jeden žák odpověděl, že kdyby mohl, vybral by si encyklopedii.

### 5.3.2 Výsledky výzkumu - druhý ročník

## ZAJÍČEK

### *Rychlost čtení*

ČQ	1.čtení	2.čtení	3.čtení
do 85	3,3 %	3,3 %	3,3 %
do 96	25 %	31,6 %	21,6 %
nad 96	72 %	65 %	75 %

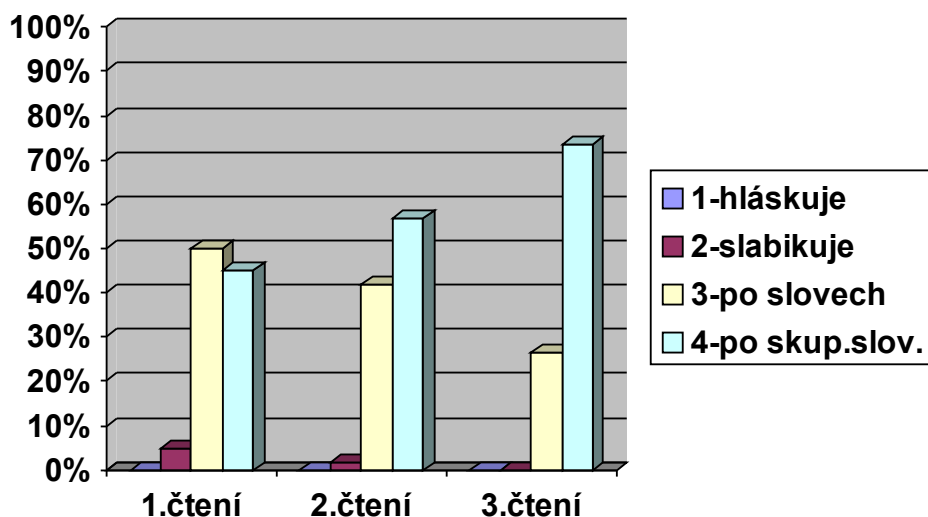


Ve druhém ročníku zůstává procento žáků v pásmu podprůměru během celého školního roku neměnné a poměrně nízké, což neodpovídá Gaussově křivce, podle které by mělo být procentuální zastoupení v pásmu podprůměru vyšší. V pásmu nízkého průměru a v pásmu středního průměru a nadprůměru dochází během školního roku jen k velmi malému pohybu. Většina žáků druhého ročníku se v rychlosti čtení řadí do pásma středního průměru a nadprůměru. Je otázkou, zda dosažené výsledky hovoří o úrovni čtení pouze ve sledované skupině či zda by se v obdobném výzkumu realizovaném ve větší skupině dětí a na více školách, kde se vyučuje čtení pomocí analyticko-syntetické metody, potvrdily dosažené výsledky. Pak by to mohlo znamenat, že Zkouška čtení v současných podmínkách již není pro hodnocení rychlosti čtení validní.

### *Technika čtení*

technika čtení	1.čtení	2.čtení	3.čtení
1-hláskuje	0 %	0 %	0 %

2-slabikuje	5 %	1,66 %	0 %
3-po slovech	50 %	42 %	26,66 %
4-po skup.slov.	45 %	56,66 %	73,33 %

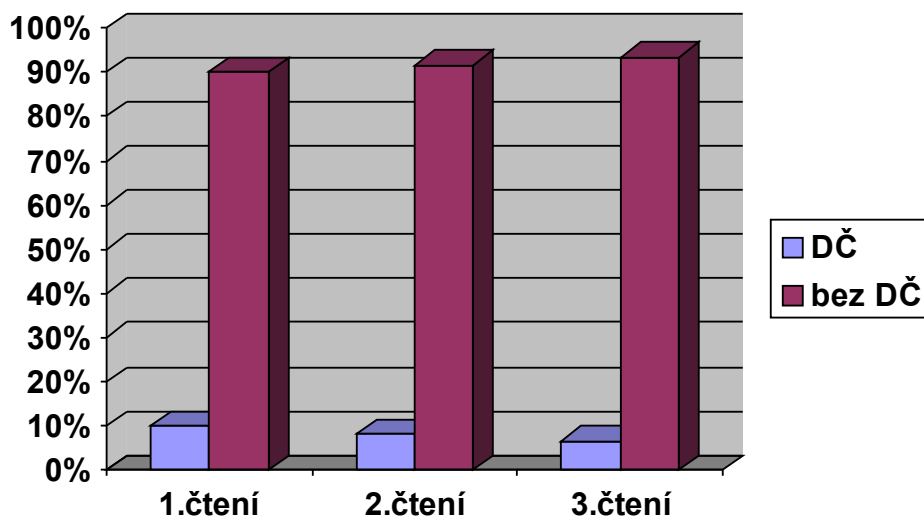


Ve druhém ročníku se hláskování již neobjevilo vůbec, slabikujících žáků bylo již jen velmi malé procento, které se během všech testování ještě snižovalo. V prvním testování bylo nejvíce žáků, kteří četli po slovech, a i toto procento se postupně snižuje, převážná většina žáků četla již po skupinách slov, tato skutečnost odpovídá cílům výuky.

### *Způsob čtení*

způsob čtení	1.čtení	2.čtení	3.čtení
Dvojí čtení	10 %	8,3 %	6,6 %
bez DČ	90 %	91,6 %	93,3 %

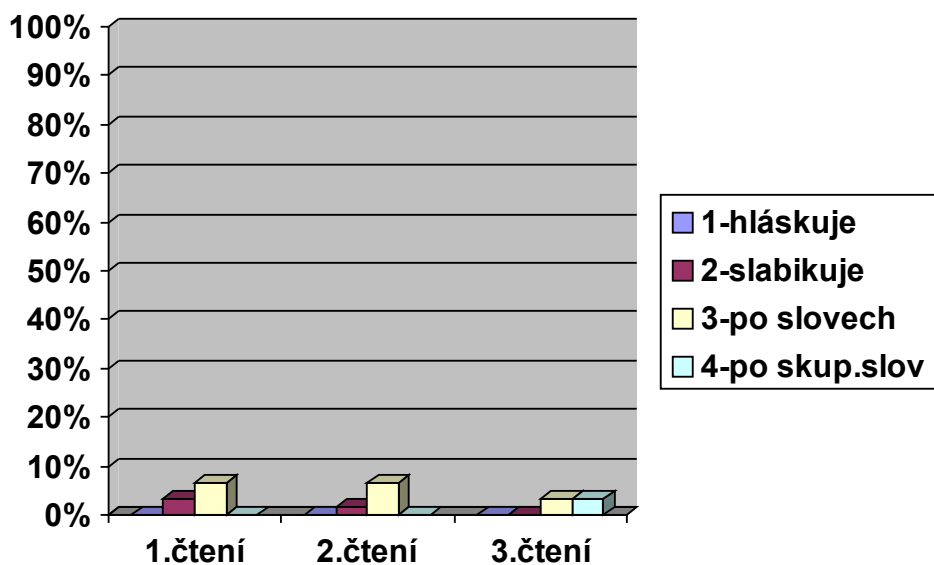




Dvojí čtení se ve druhém ročníku objevilo u 10% žáků při prvním testování a při posledním testování se procento již snížilo na 6,6% žáků. Četnost dvojího čtení je tedy velmi nízká, což odpovídá mým předpokladům

### *Způsob čtení v souvislosti s technikou čtení*

Dvojí čtení	1.čtení	2.čtení	3.čtení
1-hláskuje	0 %	0 %	0 %
2-slabikuje	3,33 %	1,6 %	0 %
3-po slovech	6,66 %	6,4 %	3,3 %
4-po skup.slov	0 %	0 %	3,3 %



Dvojí čtení se ve druhém ročníku objevilo u žáků, jejichž technika čtení je slabikování a čtení po slovech.

### *Chybovost ve čtení*

2. ročník - Zajíček	1.čtení	2.čtení	3.čtení
prům.počet slov přečt.za 2 min.	50,5	59,5	64,9
průměrná chybovost	2,55	2,4	2,5
prům.chybovost v %	<b>5,1 %</b>	<b>4 %</b>	<b>3,9 %</b>

Výskyt chybovosti ve čtení je u žáků druhého ročníku stabilní, pohybuje se mezi 4-5 %, tato skutečnost odpovídá literatuře.

### ***Čtení z pohledu vyučujících***

Vyučující druhých ročníků mají na žáky převážně tyto požadavky: práce s písmenky, nácvik čtení slabik, slov, vět, čtení složitějších celků, správná technika čtení, plynulost a porozumění obsahu čteného textu a soustředěnost.

Typickým problémem, který se u žáků často objevuje, je horší technika čtení (hlavně zpočátku), dále potíže s porozuměním způsobené orientací na správnou techniku. Dvojí čtení již nebývá ve druhém ročníku výrazným problémem.

Vyučující druhých ročníků uvedli, že v jejich třídách jsou 2 - 4 děti, které mají větší problémy se čtením.

Většina vyučujících při nácviku správného čtení klade důraz na techniku čtení a porozumění čtenému textu. Rychlost není rozhodující, když je správná technika čtení a žák rozumí obsahu čteného textu. Některé děti mají celkově pomalejší tempo řeči.

Zájem o čtení je u dětí individuální, dle čtenářských dovedností daného žáka a dle přístupu ke čtení v rodině. Všeobecně je ale zájem dětí o čtení spíše malý.

Se spoluprací rodičů jsou vyučující druhých ročníků víceméně spokojeni.

### ***Čtení z pohledu žáků***

Ve druhém ročníku si 35 % žáků vzpomnělo, že již před nástupem do první třídy uměli číst, 16,6 % žáků řeklo, že uměli číst jen částečně (některá písmena či jednodušší nebo kratší slova), 48,3 % žáků číst před nástupem do školy neumělo.

Většina žáků druhého ročníku prožila období, kdy jim rodiče, prarodiče či starší sourozenci doma četli, bylo to 78,3 % všech testovaných žáků druhého ročníku. 8,3 % dětí někdy zažilo, že jim doma někdo četl, a 13,3 % dětí z druhého ročníku vůbec nezná čtení pohádek před spaním.

Když měly děti říci, kterou knihu mají nejraději, jejich odpovědi se dosti lišily a shodovaly se jen výjimečně. Většinou šlo o knihy nové, snad jen výjimečně některý žák zmínil knihu klasičtější, jako jsou např. Děti z Bullerbynu.

Totéž se opakovalo i u knížek, které měly děti jmenovat, když jsem se ptala na první knihu, kterou samy četly. Také se jednalo převážně o knihy nové, někteří žáci zmínili Křemílka a Vochoomůrku nebo Čtyřlístek.

Knihovnu pravidelně navštěvuje 61,6 % žáků druhých tříd, 6,6 % žáků navštěvuje knihovnu příležitostně, když tam jdou s rodiči, a 31,6 % žáků knihovnu nenavštěvují vůbec.

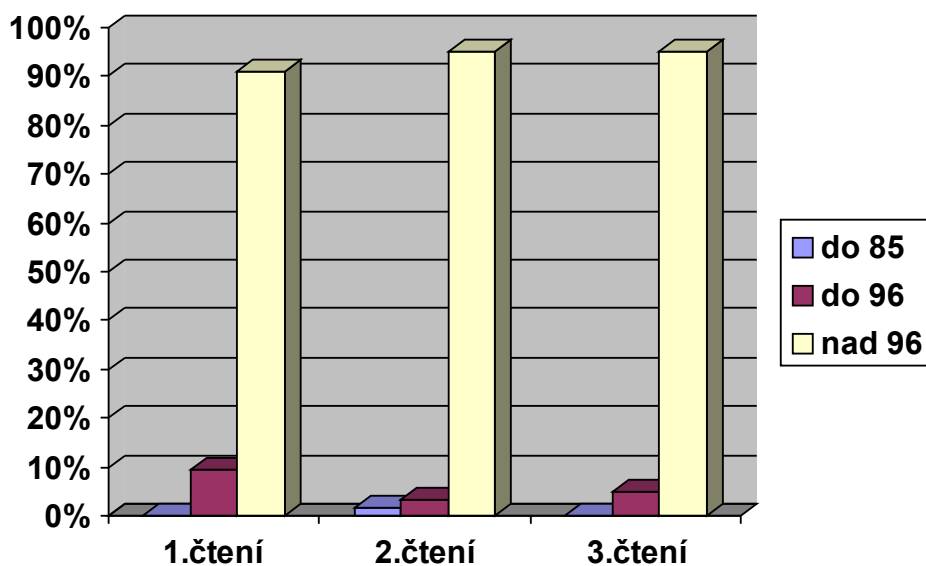
Ve druhém ročníku, stejně jako v prvním, je z možností matematika, český jazyk a čtení nejoblíbenějším předmětem matematika, kterou preferuje 71,6 % žáků, český jazyk označilo jako svůj oblíbený předmět 10 % žáků a čtení 18,3 % žáků.

Pokud si žáci volí knihu, kterou by si rádi přečetli, tak 45 % z testovaných žáků by si rádo přečetlo knihu o zvířatech, 11,6 % žáků by četlo raději pohádkovou knihu, 33,3% žáků by chtělo číst dobrodružnou knihu, 6,6 % žáků (spíše dívky) by četlo knihu o dětech, jeden žák odpověděl, že by chtěl číst knížku legrační, a jeden žák by chtěl číst knihu o středověku.

## LATYŠ

### *Rychlost čtení*

ČQ	1.čtení	2.čtení	3.čtení
do 85	0 %	1,6 %	0 %
do 96	9,5 %	3,3 %	5 %
nad 96	91 %	95 %	95 %

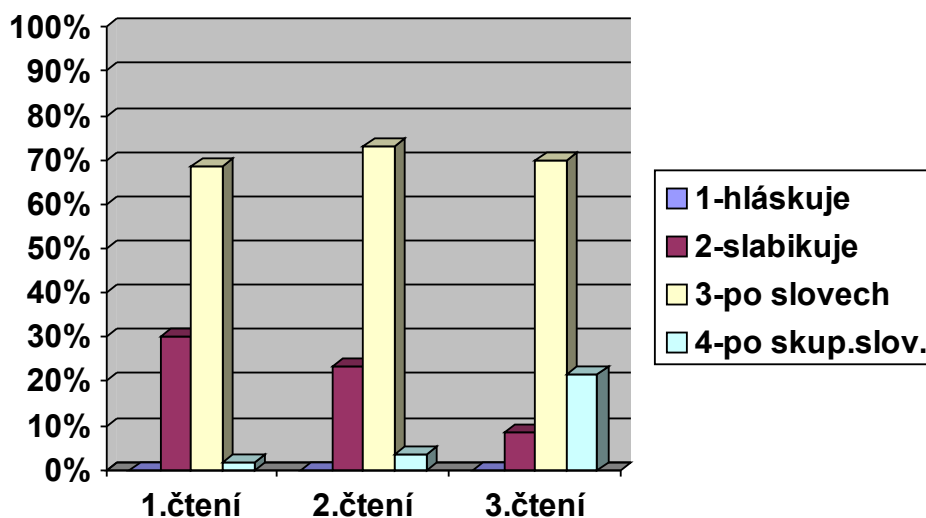


Výsledky čtení textu beze smyslu s názvem Latyš jsou překvapivě lepší než výsledky čtení textu Zajíček. Téměř všichni žáci se svými čtenářskými dovednostmi zařadili do pásma nadprůměru, velmi malé procento žáků spadá do pásma průměru a téměř nulové procento žáků se řadí do pásma podprůměru. Mohlo by to být dáno například tím, že při čtení textu beze smyslu se žáci nemusí soustředit na obsahovou stránku a mají tedy více prostoru pro samotnou techniku čtení, což ve svém důsledku může vést k rychlejšímu čtení.

### *Technika čtení*

technika čtení	1.čtení	2.čtení	3.čtení
1-hláskuje	0 %	0 %	0 %
2-slabikuje	3 %	23,33 %	8,33 %
3-po slovech	68,3 %	73 %	70 %

4-po skup.slov.	1,66 %	3,33 %	21,66 %
-----------------	--------	--------	---------

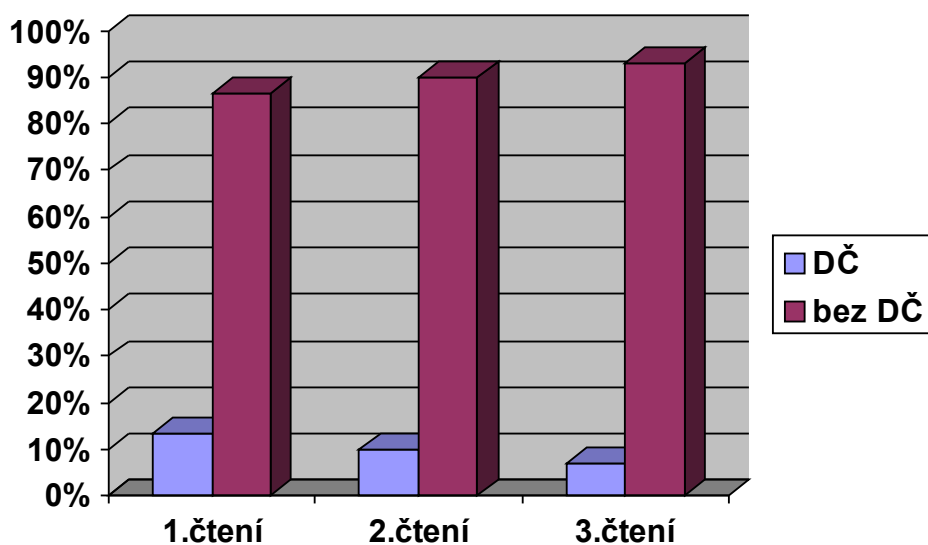


V technice čtení žáků druhých ročníků převažuje čtení po slovech, hláskování se vůbec neobjevilo, slabikování se v prvním testování vyskytlo u 30 % žáků, což je ve druhém ročníku ještě akceptovatelné, obzvláště, když se toto procento postupně snižovalo. Nejvíce žáků četlo technikou čtení po slovech. Čtení po skupinách slov se ve vyšším procentu objevilo až při třetím testování. Domnívám se, že vysoké procento žáků, kteří tento text četli po slovech, by mohlo být dáno tím, že žáci si nebyli ve čtení tolik jisti, jako při čtení textu s obsahem a z opatrnosti četli raději pomaleji a jen po slovech, než aby při rychlejším čtení po skupinách slov příliš chybovali.

### *Způsob čtení*

způsob čtení	1.čtení	2.čtení	3.čtení
Dvojí čtení	13,3 %	10 %	7 %

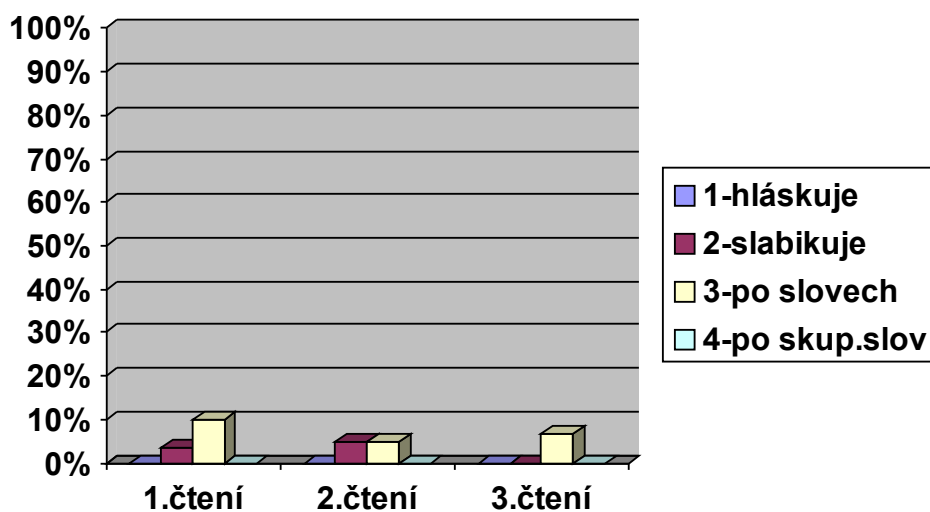
bez DČ	86,66 %	90 %	93 %
--------	---------	------	------



Dvojí čtení se u textu Latyš objevilo ve stejném procentu jako u textu Zajíček a během jednotlivých testování se postupně procento žáků s dvojitým čtením snižovalo, tato skutečnost je velmi pozitivní.

### *Způsob čtení v souvislosti s technikou čtení*

Dvojí čtení	1.čtení	2.čtení	3.čtení
1-hláskuje	0 %	0 %	0 %
2-slabikuje	3,3 %	5 %	0 %
3-po slovech	10 %	5 %	6,6 %
4-po skup.slov	0 %	0 %	0 %



Dvojí čtení se objevilo výhradně u žáků, kteří čtou technikou slabikování, a u žáků, kteří čtou po slovech. Při třetím testování už pouze u žáků, kteří čtou po slovech, a to u 6,6 % z nich.

### *Chybovost ve čtení*

2. ročník - Latyš	1.čtení	2.čtení	3.čtení
prům.počet slov přečt.za 2 min.	25	29,2	32,7
průměrná chybovost	5,8	7,2	6,6
prům.chybovost v %	<b>23,2 %</b>	<b>24,7 %</b>	<b>20,2 %</b>

V textu beze smyslu žáci chybovali více než v textu s obsahem, chybovost je poměrně vysoká, kolem 23 %, je to zřejmě dáno tím, že slova beze smyslu nelze odhadovat či domýšlet, jako je to možné u slov, které smysl mají, žák tedy nemá obsahovou kontrolu a vlastně neví, že slovo přečetl nesprávně.

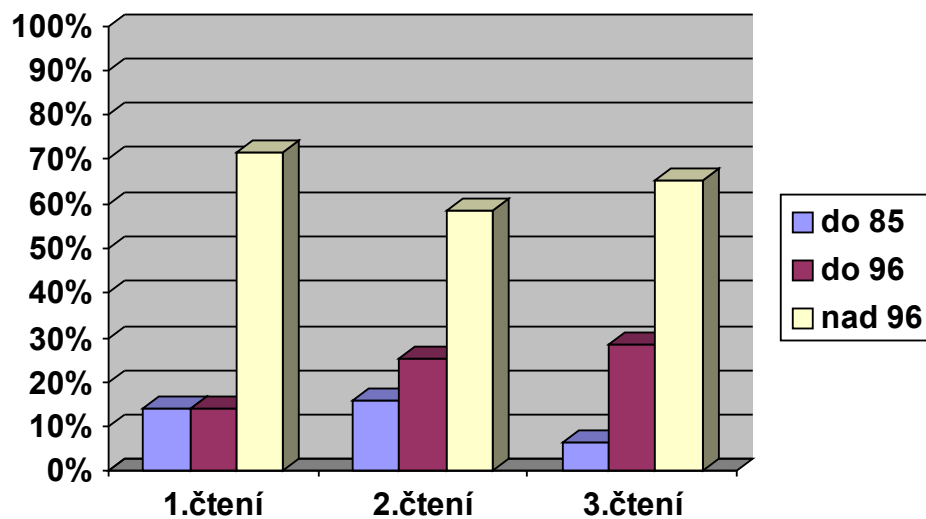


### 5.3.3 Výsledky výzkumu - třetí ročník

## ZAJÍČEK

### *Rychlost čtení*

ČQ	1.čtení	2.čtení	3.čtení
do 85	14,3 %	15,9 %	6,4%
do 96	14,3 %	25,4 %	28,6 %
nad 96	71,43 %	58,7 %	65,1 %



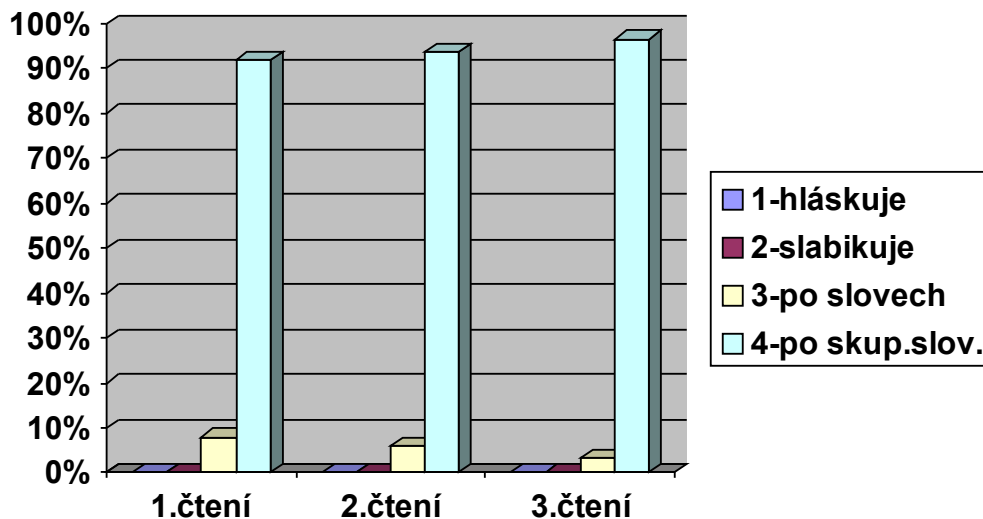
Výsledky třetího ročníku dopadly překvapivě hůře než výsledky ročníku druhého, v pásmu podprůměru se nachází vysoké procento žáků. Jen o něco vyšší procento žáků

se ocitlo v pásmu nízkého průměru, ale většina žáků třetích ročníků se zařadila do pásma středního průměru a nadprůměru.

Mohlo by to být dáno složením vzorku, kde se může nacházet více žáků, kteří neměli odklad školní docházky, nebo mohlo dojít ke změně učitelky, rodiče již nevěnují čtení svého dítěte dostatečnou pozornost. Je také možné, že žáci ve třetím ročníku již tak intenzivně nepochvičují hlasité čtení, když potom slyší sami sebe číst, je to pro ně neobvyklá situace a to se odrazí na jejich výkonu. Tito žáci mohli také projít jiným způsobem výuky čtení v prvním ročníku, to si samozřejmě přináší i do vyšších ročníků.

### *Technika čtení*

<b>technika čtení</b>	<b>1.čtení</b>	<b>2.čtení</b>	<b>3.čtení</b>
1-hláskuje	0 %	0 %	0 %
2-slabikuje	0 %	0 %	0 %
3-po slovech	7,9 %	6 %	3,3 %
4-po skup.slov.	92 %	93,7 %	96,6 %



Téměř 100% žáků třetího ročníku již čte po skupinách slov, a pouze malé procento žáků třetího ročníku čte po slovech. Slabikování a hláskování se vůbec neobjevilo. Přes horší výsledek v rychlosti čtení jsou čtenářské dovednosti po stránce techniky čtení na dobré úrovni.

### ***Způsob čtení***

<b>způsob čtení</b>	<b>1.čtení</b>	<b>2.čtení</b>	<b>3.čtení</b>
Dvojí čtení	0 %	0 %	0 %
bez DČ	100 %	100 %	100 %

Dvojí čtení se u žáků třetího ročníku v daném vzorku již nevyskytuje, tato skutečnost odpovídá cílům výuky. Zda se jedná o přirozený jev odklonu od této nesprávné techniky nebo zda k odstranění slabikování přispěli dospělí (nápravou, tréninkem aj.), nebylo sledováno.

### ***Chybovost ve čtení***

3. ročník - Zajíček	1.čtení	2.čtení	3.čtení
prům.počet slov přečt.za 2 min.	72,3	80,7	84,8
průměrná chybovost	2,4	2,1	1,6
prům.chybovost v %	<b>3,3 %</b>	<b>2,6 %</b>	<b>1,8 %</b>

Chybovost ve čtení je u žáků třetího ročníku minimální již od první etapy výzkumu a postupně se ještě snižuje, tím se potvrdil můj předpoklad o snižování chybovosti ve čtení v průběhu školního roku. Žáci třetího ročníku mají tedy čtení již plně zautomatizované a chybují jen výjimečně. Mohou se tedy zaměřovat na obsah přečteného a chyby nenarušují porozumění textu.

### ***Čtení z pohledu vyučujících***

Ve třetím ročníku, jak uvádějí vyučující, se převážně rozvíjí schopnost porozumění textu, žáci získávají větší jistotu, zlepšuje se intonace – přednesové čtení. Rozvoj tichého čtení, zážitkového a informačního čtení – žáci začínají získávat pomocí čtení informace a odpovědi na otázky.

Požadavky vyučujících třetích ročníků jsou orientované na plynulost, výraznost (hlasité čtení), porozumění čtenému textu, soustředěnost, prožitek a správnou techniku čtení.

Nejvýraznějším problémem žáků třetích ročníků je mechanické čtení, žáci se soustředí na techniku čtení na úkor porozumění obsahu textu. Dvojí čtení ve třetím ročníku již problémem není.

Vyučující třetích ročníků uvádějí 2 – 3 děti s většími potížemi ve čtení.

Důraz je ve třetím ročníku kladen především na techniku čtení a porozumění obsahu čteného textu, na rychlost je kladen podstatně menší důraz.

Dle vyučujících třetích ročníků mají děti o čtení zájem spíše malý, děti jsou ovlivněny přístupem ke čtení v rodině a televizi, je třeba cílená a intenzivní motivace.

Se spoluprací rodičů nejsou vyučující zcela spokojeni. Asi polovina až  $\frac{3}{4}$  rodičů nespolupracují a nepomáhají vyučujícím tak, jak by si představovali.

### ***Čtení z pohledu žáků***

Před nástupem do školy umělo číst 30 % žáků testovaných třetích ročníků, 25 % žáků umělo číst částečně a 41,6 % žáků číst před nástupem do první třídy neumělo.

Ve třetím ročníku bylo 88,3 % dětí, kterým rodiče či jiní členové rodiny doma četli, 3,3 % dětí řeklo, že jim doma někdo četl jen někdy, a 8,3 % dětí vůbec čtení v rodině nezažilo.

S oblíbenou knihou to ve třetím ročníku dopadlo stejně jako ve druhém a prvním ročníku, žáci se shodovali jen výjimečně, spíše každý z nich jmenoval jinou knihu jako svou oblíbenou .

Když jsem se žáků třetího ročníku ptala na knihu, kterou přečetli jako první úplně sami, většina z nich si vůbec nevzpomínala.

Knihovnu pravidelně navštěvuje 43,3 % žáků, náhodně se do knihovny podívá 15% žáků a 41,6 % žáků knihovnu nenavštěvuje vůbec.

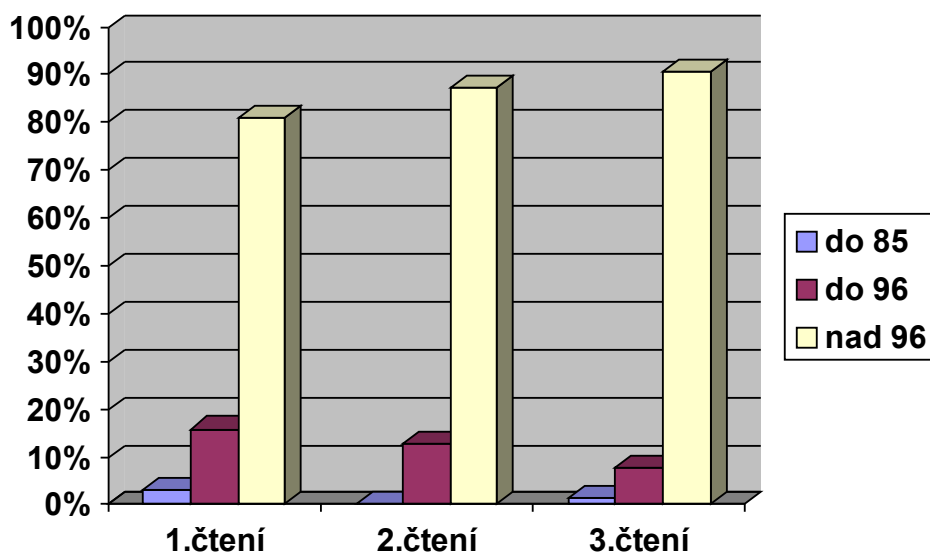
Nejoblíbenějším předmětem z možností matematika, český jazyk nebo čtení je u žáků třetího ročníku, stejně jako u žáků druhého a prvního ročníku, matematika, tu má nejraději 60 % žáků, 11,6 % žáků má raději český jazyk a čtení určilo jako svůj oblíbený předmět 28,3 % žáků.

Žáci třetího ročníku by nejraději četli knihu dobrodružnou, a to 55 % testovaných třetřáků, knihu o zvířatech by si ke čtení zvolilo 31,6 % žáků, 8,3 % dětí by raději četlo pohádky. Jeden žák by chtěl číst knihu o sportu a jeden detektivku.

## LATYŠ

### *Rychlost čtení*

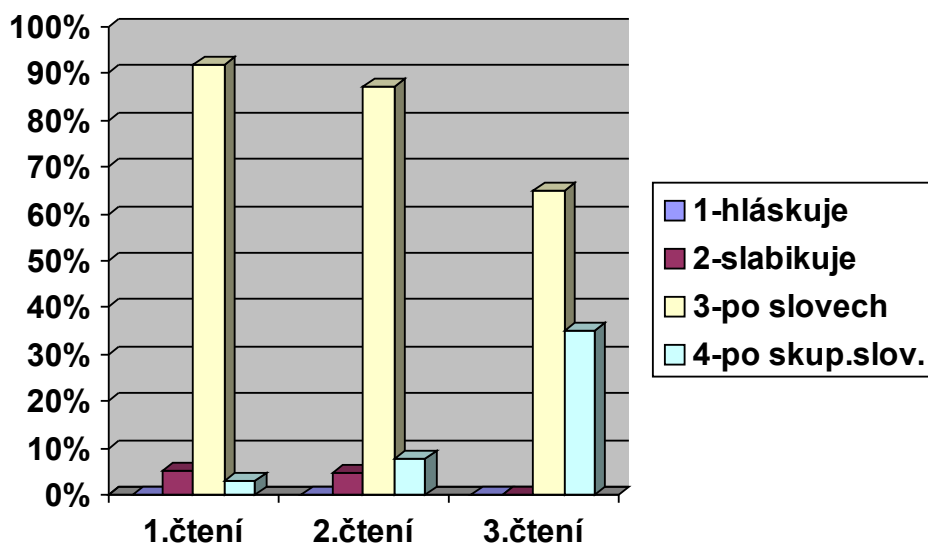
<b>ČQ</b>	<b>1.čtení</b>	<b>2.čtení</b>	<b>3.čtení</b>
do 85	3,2 %	0 %	1,6 %
do 96	15,9 %	12,6 %	7,9 %
nad 96	81 %	87,3 %	90,5 %



Při čtení textu *Latyš* se ve třetím ročníku v pásmu podprůměru ocitlo jen velmi malé procento žáků. Převážná většina žáků se svými čtenářskými dovednostmi zařadila do pásma středního průměru až nadprůměru, jehož procentuální podíl se během jednotlivých testování postupně zvyšoval, tato skutečnost odpovídá cílům výuky.

### *Technika čtení*

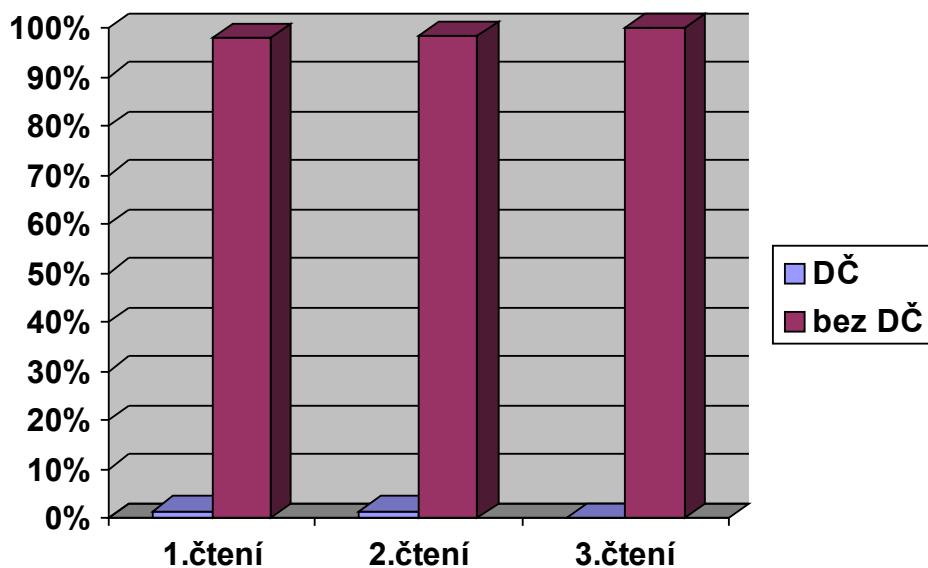
technika čtení	1.čtení	2.čtení	3.čtení
1-hláskuje	0 %	0 %	0 %
2-slabikuje	5 %	4,8 %	0 %
3-po slovech	92 %	87 %	65 %
4-po skup.slov.	3,2 %	7,9 m%	35 %



U textu *Latyš* se objevilo malé procento žáků, kteří slabikovali (převážně při čtení tří a vícelslabičných slov), jinak většina dětí četla tento obtížný text po slovech. Menší procento žáků ale dokázalo i tento text číst po skupinách slov, toto procento se během tří testování postupně zvyšovalo, při třetím testování bylo již žáků, kteří četli tento text po skupinách slov, 35 %. Tento výsledek není překvapivý – u žáků, kteří ještě nemají plně čtení zautomatizováno, může v neznámém textu, kde žák nemůže uplatnit předjímání, dojít k návratu na nižší úroveň – slabikování. Jedná se ale o malé procento žáků.

### *Způsob čtení*

způsob čtení	1.čtení	2.čtení	3.čtení
Dvojí čtení	1,5 %	1,5 %	0 %
bez DČ	98 %	98,4 %	100 %



Při prvním a druhém testování (prosinec 2005 a březen 2006) se objevilo malé procento žáků s dvojitým čtením. Při třetím testování bylo již toto procento nulové, tato skutečnost odpovídá cílům výuky.

### *Chybovost ve čtení*

3. ročník - Latyš	1.čtení	2.čtení	3.čtení
prům.počet slov přečt.za 2 min.	30,7	34	36,7
průměrná chybovost	7,2	8,3	7,4
prům.chybovost v %	<b>23,5 %</b>	<b>24,4 %</b>	<b>20,2 %</b>



Chybovost ve čtení je u textu *Latyš* poměrně vysoká, což může být dáno tím, že žáci nemají obsahovou kontrolu, kterou u článku *Zajíček* mají. Text *Latyš* je v porovnání s článkem *Zajíček* těžší, díky tomu, že obsahuje slova bez významu. Žák nemůže na základě sluchového vjemu poznat, že přečetl slovo nesprávně, jako je tomu, pokud čte text s významem.

## **5.4 Zhodnocení hypotéz**

První hypotéza (H1 a), která se týkala předpokladu, že v průběhu prvního ročníku se zvyšuje počet správně přečtených slov za 1. minutu, se potvrdila. Počet těchto slov se opravdu v průběhu prvního ročníku postupně zvyšuje, tento výsledek odpovídá cílům výuky.

Druhá hypotéza (H1 b), která se týkala konstantního podílu žáků hodnocených v pásmu podprůměru, se úplně nepotvrdila, v prvním ročníku při prvním testování se v pásmu podprůměru nachází 71,6 % žáků, normy tedy ve sledované skupině dětí nepostihují postup při výuce čtení na daných školách. Bylo by zajímavé zjistit v podobném šetření, zda je to dílčí výsledek platný pro tento výzkum či zda dnešní výuka probíhá jiným způsobem, než probíhala v 80. letech, kdy tyto normy vznikaly.

Třetí hypotéza (H1 c) se vztahovala k postupnému zlepšování techniky čtení a potvrdila se, technika čtení se během rozvoje čtenářských dovedností skutečně zlepšuje, počet žáků, kteří slabikují, se postupně snižuje a současně se zvyšuje počet žáků, kteří čtou po skupinách slov se správnou větnou intonací. Výsledek je možné považovat za pozitivní, v daných školách se při výuce čtení analyticko-syntetickou metodou postupuje ve shodě s jejími cíli.

Čtvrtá hypotéza (H1 d), která se týkala chybovosti ve čtení, se také potvrdila, souběžně se zvyšováním počtu správně přečtených slov za minutu se také snižuje procento chybovosti ve čtení, což odpovídá mému předpokladu.

Pátá hypotéza (H1 e), dvojí čtení se vyskytuje poměrně vzácně, se spíše nepotvrdila. V prvním ročníku při prvním čtení byla četnost dvojího čtení dokonce 33,3 %. V prvním a druhém čtení většinou u 7 % - 14 % žáků, ve třetím čtení je již toto procento velmi nízké nebo dokonce nulové. Ustupuje však podíl dvojího čtení v následujících rocích výuky čtení, což je pozitivní, nebylo však sledováno, zda se jedná

o přirozený odklon dětí od této techniky nebo zda se na tomto jevu podílí dospělý – nápravou.

Šestá hypotéza (H2), učitelky elementaristky reflektují specifický postup při rozvoji čtenářských dovedností a jsou schopny identifikovat potíže žáků, jak vyplývá z výsledků nestandardizovaného dotazníku, který vyučující vyplňovali, se potvrdila. Učitelky elementaristky jsou schopny identifikovat obtíže žáků ve čtení a jsou schopny je řešit.

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

Osmá hypotéza (H4), která se týkala specifických obtíží ve čtení, se také potvrdila, větší dlouhodobé potíže ve čtení se u žáků s analyticko-syntetickou metodou výuky čtení vyskytují jen v minimálním počtu procent.

## **5.5 Diskuse**

Z provedeného výzkumu vyplývá, že rozvoj čtenářských dovedností v prvním ročníku s analyticko-syntetickou metodou v daných školách neodpovídá normám z 80. let, v prvním pololetí na žáky vyučující příliš nespěchají, při vyhodnocování rychlosti čtení se tak ocitlo v pásmu podprůměru 70 % žáků, zřejmě díky jinému způsobu výuky. Ve druhém pololetí jsou žáci ve čtení naopak lepší než by odpovídalo normám. V technice čtení se žáci prvního ročníku postupně zlepšují, což odpovídá cílům výuky. Četnost dvojího čtení se během školního roku výrazně snižuje, stejně jako chybovost ve čtení, tato skutečnost je velmi pozitivní.

Většina žáků druhého ročníku se v rychlosti čtení řadí do pásma středního průměru a nadprůměru, v pásmu podprůměru se nachází minimální procento žáků. Nejvíce žáků čte po skupinách slov se správnou větnou intonací nebo po slovech, slabikování a hláskování se již téměř neobjevuje. Četnost dvojího čtení je nízká a během školního roku se ještě postupně snižuje.

Žáci třetího ročníku byli ve čtení překvapivě horší než žáci druhého ročníku, mohlo by to být dáno mnoha faktory, které jsem již uvedla v kapitole Nálezy a

interpretace. Dvojí čtení se při čtení textu Zajíček již vůbec neobjevilo. Chybovost byla vyšší u textu beze smyslu Latyš jak u žáků třetího ročníku, tak u žáků druhého ročníku.

Při vyhodnocování výzkumu jsem zjišťovala, zda výkonnost žáků ve čtení analyticko-syntetickou metodou je stejná jako výkonnost žáků, kteří čtou metodou genetickou. Toto porovnání jsem provedla na základě výsledků kolegyně Koníčkové, neboť její diplomová práce má obdobný charakter jako tato práce. Při porovnávání mých výsledků, tedy výsledků výzkumu u dětí, které se učily číst metodou analyticko-syntetickou, a výsledků kolegyně Koníčkové, která dělala výzkum u dětí vedených metodou genetickou, jsme srovnávaly tyto oblasti: rychlost čtení, techniku čtení, chybovost ve čtení, způsob čtení a způsob čtení v souvislosti s technikou čtení.

### ***Rychlost čtení***

V prvním ročníku s genetickou metodou se v prvním čtení nachází v pásmu podprůměru vysoké procento žáků, stejně jako v prvním ročníku s metodou analyticko-syntetickou, kde ale již ve druhém čtení procento žáků v pásmu podprůměru rapidně klesá, v obou metodách se toto procento shoduje až ve třetím čtení.

Celkově se žáci prvního ročníku vedeni metodou genetickou řadí svým výkonem do pásma průměru, žáci vedeni metodou analyticko-syntetickou výkonově spadají do pásma nadprůměru.

Dle těchto výsledků usuzuji, že postup v genetické metodě, v dané skupině dětí, je pomalejší než postup v metodě analyticko-syntetické, alespoň co se týče důrazu na rychlost čtení.

Ve druhém ročníku se u textu Zajíček nejvyšší procento žáků v obou metodách pohybuje v pásmu nadprůměru, v genetické metodě je však toto procento nižší (kolem 55 %) než v metodě analyticko-syntetické (kolem 70 %), a naopak mnohem vyšší procento žáků s genetickou metodou se pohybuje v pásmu průměru, je to kolem 40 %, v analyticko-syntetické metodě se nachází v pásmu průměru, kolem 25 % žáků. V rychlosti čtení jsou tedy žáci s analyticko-syntetickou metodou čtení zdatnější. Otázkou je, zda se jedná o výhodu, sami vyučující na rychlost čtení příliš velký důraz nekladou, důležitější je podle nich technika čtení a porozumění obsahu čteného.

Od prvního testování se ve čtení textu *Latyš* více než 90 % žáků druhého ročníku s analyticko-syntetickou metodou čtení svým výkonem zařadilo do pásma nadprůměru a jen velmi nízké procento žáků spadá do pásma průměru, tito žáci byli tedy ve čtení textu beze smyslu velmi úspěšní. Žáci s genetickou metodou čtení spadají ze 40 % procent do pásma průměru a ze 60 % do pásma nadprůměru, byli tedy také velmi úspěšní, ale úspěšnost žáků s analyticko-syntetickou metodou čtení byla v rychlosti čtení textu beze smyslu o něco vyšší. Zdá se, že analyticko-syntetická metoda lépe umožňuje dětem naučit se technice čtení, což se projevuje i v rychlosti čtení.

Ve třetím ročníku se většina žáků s analyticko-syntetickou metodou čtení svým výkonem v rychlosti čtení textu *Zajíček* zařadila do pásma nadprůměru, nejvyšší procento žáků s genetickou metodou spadá do pásma průměru. I ve třetím ročníku jsou tedy žáci s analyticko-syntetickou metodou v rychlosti čtení zdatnější než žáci s metodou genetickou.

V pásmu nadprůměru se ve čtení textu beze smyslu *Latyš* nachází kolem 90 % žáků s analyticko-syntetickou metodou čtení, zbylých 10 % žáků spadá do pásma průměru. Žáci vedení genetickou metodou čtení jsou přibližně z 50 % v pásmu průměru a z 50 % v pásmu nadprůměru.

### ***Technika čtení***

V technice čtení jsou také v obou metodách nápadné rozdíly, což je ale v souladu s principy té které metody. V metodě analyticko-syntetické, která je založena na slabice, se hláskování objevilo pouze v prvním čtení a to ještě ve velmi malém procentu, naopak v metodě genetické, která je založena na hlásce, se hláskování v prvním čtení objevilo u 50 % testovaných žáků a v malém procentu se udrželo i ve druhém a třetím čtení. V analyticko syntetické metodě v prvním a druhém čtení 60 % žáků slabikuje, což koresponduje s danou metodou, ve třetím čtení je počet žáků čtoucích po slovech a žáků čtoucích po skupinách slov vyrovnaný. V genetické metodě nejvíce žáků (67 %) čte po slovech.

U žáků s analyticko-syntetickou metodou čtení je ještě ve druhém ročníku v prvním čtení u textu *Zajíček* minimální procento slabikování, procento čtení po

slovech se postupně snižuje, procento čtení po skupinách slov se naopak postupně zvyšuje, ve třetím čtení je již 73 % žáků, kteří čtou po skupinách slov. U žáků s genetickou metodou čtení se ve druhém ročníku hláskování ani slabikování neobjevuje vůbec, procento čtení po slovech se také snižuje a procento čtení po skupinách slov se zvyšuje, ve třetím čtení je v této metodě již 90 % žáků, kteří čtou po skupinách slov se správnou větnou intonací, a jen 10 % žáků čte po slovech.

V obou metodách byl ve čtení textu Latyš nejvyšší počet procent žáků, kteří četli po slovech, kolem 70 %. U žáků s analyticko-syntetickou metodou čtení se ještě objevilo slabikování, počet procent žáků, kteří slabikovali se ale postupně snižoval. Ostatní žáci četli po skupinách slov, kolem 20 %.

Více než 90 % žáků vedených analyticko-syntetickou metodou čtení ve třetím ročníku již čte text Zajíček po skupinách slov, ostatní žáci čtou po slovech. Žáci vedení metodou genetickou také čtou po slovech a po skupinách slov, ale po slovech čte vyšší procento žáků než u analyticko-syntetické metody a po skupinách slov je procento naopak nižší než u žáků s analyticko-syntetickou metodou. Ve třetím ročníku jsou tedy žáci s analyticko-syntetickou metodou výuky čtení zdatnější nejen v rychlosti, ale i v technice čtení.

Většina žáků s analyticko-syntetickou metodou čte text beze smyslu Latyš technikou čtení po slovech, velmi nízké procento žáků ještě v tomto textu slabikuje a ostatní žáci čtou po skupinách slov. Žáci s genetickou metodou čtení většinou čtou i text beze smyslu již technikou čtení po skupinách slov, vysoké procento žáků ale také čte po slovech.

### ***Způsob čtení***

Dvojí čtení je v analyticko-syntetické metodě považováno za chybu již od počátků výuky čtení, proto je tato metoda postavena tak, aby tento fenomén včas eliminovala. V prvním testování se dvojí čtení objevuje u žáků prvního ročníku v obou metodách přibližně ve stejném procentu, zatímco v analyticko-syntetické metodě toto procento ale postupně klesá a při třetím testování je již žáků s dvojitým čtením jen 5 %, v metodě genetické, kde ale dvojí čtení není chybou, naopak při druhém testování výrazně

stoupne a při třetím testování mírně klesá, stále je však toto procento vysoké – 60 % žáků.

Přestože výkony žáků s genetickou metodou výuky čtení jsou ve druhém ročníku o něco lepší než u žáků s analyticko-syntetickou metodou výuky čtení, je u nich výrazně vyšší četnost dvojího čtení, v prvním a druhém čtení je to více než dvojnásobek, ve třetím čtení se procento vyrovnává, žáci s genetickou metodou 8,3 % a žáci s analyticko-syntetickou metodou 6,6 %.

V prvním a druhém čtení byla četnost dvojího čtení u žáků s analyticko-syntetickou metodou čtení nižší než u žáků s genetickou metodou čtení. Ve třetí etapě výzkumu se to změnilo, žáků s dvojitým čtením vedených analyticko-syntetickou metodou bylo 7 % a žáků vedených genetickou metodou čtení jen 5 %.

Ve třetím ročníku se dvojitě čtení u žáků s analyticko-syntetickou metodou čtení vůbec neobjevilo, u žáků s genetickou metodou čtení byla četnost dvojího čtení kolem 1 %.

### ***Chybovost ve čtení***

Chybovost ve čtení byla v prvním ročníku a ve druhém ročníku v textu Zajíček vyšší u žáků s analyticko-syntetickou metodou čtení, u textu Latyš již byla chybovost těchto žáků nižší než u žáků s genetickou metodou čtení a ve třetím ročníku byla chybovost vždy vyšší u žáků s genetickou metodou čtení. Žáci vedení analyticko-syntetickou metodou čtení tedy většinou chybovali méně než žáci vedení metodou genetickou.

Obdobný výzkum prováděla v loňském roce Pedagogicko psychologická poradna Jihlava (Nečilová, Dubová, Kabelková), proto uvádím i porovnání výsledků výzkumu PPP Jihlava s výsledky mého výzkumu. Výzkum PPP Jihlava probíhal v červnu roku 2006, jeho výsledky tedy budu porovnávat s třetím testováním mého výzkumu, které bylo realizováno rovněž v červnu roku 2006. V obou výzkumech je možné srovnávat dvě oblasti, které byly shodně zkoumány – rychlost čtení a četnost dvojího čtení.

Rychlost čtení se v obou výzkumech výrazně liší ve všech třech pásmech, výsledky výzkumu PPP Jihlava ukazují, že v pásmu podprůměru se nachází 13,45 % žáků prvních ročníků s analyticko-syntetickou metodou čtení, v mém výzkumu bylo v červnu žáků v pásmu podprůměru jen 1,6 % . Rozdíly jsou i v procentuálním zastoupení pásma průměru, PPP Jihlava vyhodnotila, že do tohoto pásma spadá 65,7 % žáků, v mém výzkumu jsem zjistila, že do pásma průměru se na konci školního roku zařadilo jen 6,6 % žáků. Nejvýraznější rozdíl je ale v zastoupení pásma nadprůměru, kdy PPP Jihlava ve svém grafu uvádí 16,1% žáků spadajících do tohoto pásma, kdežto můj graf ukazuje v tomto pásmu 91,6 % žáků.

Tyto rozdíly jsou způsobeny rozdílností škály, kterou při vyhodnocování použila PPP Jihlava a škálou, dle které jsem rozložení čtenářského kvocientu vyhodnocovala.

#### ***Škála, dle které jsem vyhodnocovala rychlost čtení:***

pásma podprůměru ČQ do 85

pásma průměru ČQ do 96

pásma nadprůměru ČQ nad 96

#### ***škála PPP Jihlava***

pásma defektu ČQ 75 a méně

pásma podprůměru ČQ 76 – 89

pásma průměru ČQ 90 – 110

pásma nadprůměru ČQ 111 a více

Ve škále, kterou jsem se řídila, se žáci s ČQ nad 96 řadí již do pásma nadprůměru, ale ve škále PPP Jihlava by spadali až do ČQ 110 ještě do pásma průměru, tím si vysvětluji vysoké procento žáků v pásmu průměru ve výzkumu PPP Jihlava a vysoké procento žáků v pásmu nadprůměru v mém výzkumu.

Ve třetím ročníku, kdy žáci četli v obou výzkumech článek Zajíček jsou rozdíly také velmi výrazné, v grafu PPP Jihlava je v pásmu podprůměru vyznačeno 44,2% žáků,

v mém výzkumu se do tohoto pásma řadí jen 6,4% žáků, v pásmu průměru má PPP Jihlava 48,5% žáků a já jen 28,6% žáků. V pásmu nadprůměru má PPP Jihlava jen 7,4% žáků, kdežto moje výsledky ukazují v tomto pásmu 65,1% žáků.

Rozdíly ve výsledcích obou výzkumů si v tomto případě vysvětlují jednak rozdílnou škálou rozložení ČQ a jednak tím, že PPP Jihlava pracovala s o něco větším vzorkem žáků než já.

Výskyt dvojího čtení je ale v obou výzkumech přibližně stejný. V prvním ročníku v červnu 2006 je v mém výzkumu výskyt dvojího čtení 5%, což jsou 3 žáci z celkového počtu 60 žáků. PPP Jihlava vyhodnotila výskyt dvojího čtení u 11 žáků z celkového počtu 68 žáků prvního ročníku.

Ve třetím ročníku jsem v mém výzkumu nezaznamenala žádné procento žáků s dvojitým čtením, PPP Jihlava uvádí jednoho žáka s dvojitým čtením z celkového počtu 79 žáků třetího ročníku.

V rychlosti čtení se tedy výsledky obou výzkumů výrazně lišily, což je dáno rozdílnou škálou rozložení ČQ a ve výskytu dvojího čtení byly výsledky obou výzkumů velmi podobné.



## 6 Závěr

Teoretická část diplomové práce je rozdělena na dvě hlavní kapitoly: Čtení a Obtíže ve čtení. V kapitole Čtení jsem popisovala druhy čtení, znaky čtení, metody ve výuce čtení, čtenářskou gramotnost, diagnostiku čtenářského výkonu, výuku čtení a formy jeho hodnocení. Kapitola Obtíže ve čtení je zaměřena především na poruchu osvojování čtenářských dovedností dyslexii a její příčiny, projevy, diagnostiku, reedukaci atd. V této kapitole jsou také popsány didaktogenní poruchy učení, didaktické potíže při výuce prvopočátečního čtení a podmínky pro čtení.

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

Výsledky výzkumu jsem porovnávala s výsledky kolegyně Koníčkové, která prováděla totožný výzkum u žáků s genetickou metodou výuky čtení, výsledky zahrnují informace o rychlosti čtení, technice čtení, chybovosti ve čtení a způsobu čtení – zda dítě čte způsobem tzv. „dvojího čtení“ či nečte.

V praktické části diplomové práce jsem si stanovila několik hypotéz, které se týkaly několika předpokladů, např. že v průběhu prvního ročníku se zvyšuje počet správně přečtených slov za 1. minutu (potvrdilo se), dále předpokladu, že v jednotlivých etapách výzkumu v daném ročníku bude konstantní podíl žáků hodnocených v pásmu podprůměru (nepotvrdilo se). Dalším předpokladem bylo zlepšování techniky čtení v průběhu rozvoje čtenářských dovedností, také snižování chybovosti ve čtení (potvrdilo se). Jiná hypotéza se týkala schopnosti učitelek identifikovat obtíže žáků v dané metodě nebo výskytu dvojího čtení, který je vzácný (potvrdilo se). Poslední hypotéza se vztahovala k rozdílnému zájmu o čtení u žáků s odlišnými metodami čtení. Tento předpoklad se potvrdil pouze u žáků třetího ročníku.

Uvědomuji si, že nemohu závěry svého výzkumu považovat za definitivní, neboť by bylo možné jej rozšířit např. o vyhodnocení porozumění čtenému textu, či o rozbor kvality chyb apod. Takto široce však nebylo možno se problematikou zabývat z důvodu množství materiálu získaného testováním a náročnosti jeho vyhodnocování.

Celkově dle porovnaných výsledků výzkumů obou metod dosáhli žáci vedení analyticko-syntetickou metodou čtení svými výkony a čtenářskými dovednostmi o něco lepších výsledků než žáci vedení metodou genetickou. Je ale otázkou, zda je Zkouška čtení (Matějček a kol. 1987) vhodná pro testování žáků s genetickou metodou výuky čtení, protože podle Čížkové (2007) by mělo být čtení na konci prvního ročníku srovnatelné v obou metodách.

Každá metoda má jistě svá negativa i svá pozitiva, učitel by ale měl být schopen rozpoznat, co přesně to které dítě potřebuje, neměl by se tedy striktně držet jedné konkrétní metody, ale využívat všechny možné prostředky, které by dítěti pomohly v získávání čtenářských dovedností.

Myslím, že by bylo velmi přínosné provést tento výzkum na mnohem větším vzorku (300 – 400 dětí), aby byl vzorek reprezentativní, protože normy nemusí korespondovat se současnými postupy ve výuce čtení.

## 7 Seznam použité literatury

BOGDANOWITZOVÁ, M. "Riziko dyslexie" – symptomatologie a diagnostika pomocí škály ŠRD. In KUCHARSKÁ, A.(red.) *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2000*. Praha: Portál 2000. s.52. ISBN 80-7178-389-7.

ČÍŽKOVÁ, M. *Genetická metoda čtení*. Přednáška na semináři České společnosti „Dyslexie“, 21.3.2007, nepublikováno.

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

DVOŘÁK J. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum 2001. ISBN 80-902536-2-8.

JASKULOVÁ, N. Projekt „Oddělená výuka českého jazyka pro děti se specifickou poruchou učení“. In KUCHARSKÁ, A. (red.) *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1996*. Praha: Portál 1997. s.159. B. ISBN.

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

KAPROVÁ, Z. *O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení*. Praha: TECH-MARKET 2000. ISBN 80-86114-32-5.

KONÍČKOVÁ, M. *Vývoj čtenářských dovedností a obtíže v genetické metodě čtení*. Diplomová práce. Praha: Pedf UK 2007.

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

LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-801-5.

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

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

MICHALOVÁ, Z. Didaktogenní poruchy učení u dětí. In KUCHARSKÁ, A. (red.) *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1995*. Litomyšl: nakladatelství „DYS“ 1995. s.102. ISBN 80-902065-0-6.

MICHALOVÁ, Z. Oblast specifických vývojových poruch učení. In HOUSAROVÁ, B. (ed.) *Speciálněpedagogická čítanka*. Praha: Univerzita Kralova v Praze – Pedagogická fakulta 2003. s. ISBN 80-7290-109-5.

PFEIFFER, J. Dyslexie. In KUCHARSKÁ, A. (red.) *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1996*. Praha: Portál 1997. s 201. ISSN 1211-670X.

POKORNÁ, D.; CIMLEROVÁ, P.; CHALUPOVÁ, E.; RYNEŠOVÁ, R. Diagnostika specifických poruch učení u středoškoláků – zkouška Tiché čtení. In KUCHARSKÁ, A. (red.) *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2005*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR 2006. s.80. ISBN 80-8656-13-5.

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

PROCHÁZKOVÁ, I. *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?* [online]. Poslední úpravy 15.10.2006. [cit.2006-10-24]. Dostupné na <<http://www.rvp.cz/clanek/6/446>>.

SANTLEROVÁ, K. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido 1995. ISBN 80-85931-05-2.

Stránka ZŠ Petřiny – sever. [online]. Aktualizace 13.2.2007. [cit.2007-3-17]. Dostupné na <<http://www.zspetriny.cz/>>.

Stránka ZŠ Staré Hobzí [online]. Aktualizace 12.3.2007. [cit.2007-3-17]. Dostupné na <[http://www.skolahobzi.cz/old/index\\_2.htm](http://www.skolahobzi.cz/old/index_2.htm)>.

Stránka ZŠ Ústavní. [online]. [cit.2007-3-17]. Dostupné na <<http://www.zs-ustavni.cz/obsah-kategorie/zakladni-skola/informace-o-skole/>>.

ŠVANCAROVÁ, D. Specifické poruchy učení a rodina. In KUCHARSKÁ, A. (red.) *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1999*. Praha: Portál 1999. s.133. ISBN 80-7178-294-7.

TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I*. České Budějovice: Pedagogická fakulta 1991. ISBN 70-40-013-6.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M.; KREJČOVÁ, L. Dyslektický žák z pohledu učitele. In KUCHARSKÁ, A. (red.) *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2005*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR 2006. s.37. ISBN 80-8656-13-5.

WILDOVÁ, R. Vybrané didaktické problémy výuky počátečního čtení. In KUCHARSKÁ, A. (red.) *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2005*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR 2006. s.107. ISBN 80-8656-13-5.

WILDOVÁ, R.(ed.) *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta 2002. ISBN 80-7290-103-6.

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

## **8Přílohy**

### **8.1Nestandardizovaný dotazník pro vyučující 1.–3. ročníku ZŠ**

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

### **8.2Otázky strukturovaného rozhovoru s žáky 1.–3. ročníku ZŠ**

1. Vzpomínáš si, zda jsi uměl/a číst již před nástupem do 1. třídy?
2. Čtou Ti doma rodiče nebo někdo jiný, třeba před spaním?
3. Jak se jmenuje tvoje nejoblíbenější kniha?
4. Vzpomínáš si na knížku, kterou jsi přečetl/a jako první úplně sám?
5. Navštěvuješ někdy knihovnu?

6. Jaký je tvůj nejoblíbenější předmět z těchto: matematika, český jazyk, čtení?
7. Kdyby sis mohl/a vybrat nějakou knížku ke čtení byla by to knížka dobrodružná, pohádková či nějaká o dětech, o zvířátkách?

### 8.3 Tabulka průměrného věku žáků 1. ročníku

1.ročník	věk-dívky
1F	6,41
2F	6,66
3F	6,41
4F	6,75
5F	6,5
6F	7
7F	6,66
8F	7,08
9F	6,25
10F	6,75
11F	7,25
12F	6,58
13F	7
14F	7,08
15F	6,75
16F	7,41
17F	6,83
18F	6,83
19F	6,83
20F	6,5
21F	7,08
22F	7
23F	6,5
24F	6,66
25F	7,5
26F	7,33
27F	7
28F	6,25
29F	6,5
30F	6,83
31F	7,16
32F	7
<b>průměr</b>	<b>6,8</b>

Věkový průměr celého ročníku je 6,9 let.

1. ročník	věk-chlapci
33M	7
34M	7,16
35M	7,08
36M	7
37M	6,58
38M	7,25
39M	6,75
40M	6,66
41M	6,58
42M	6,58
43M	7,16
44M	6,75
45M	6,75
46M	7,5
47M	7,25
48M	6,41
49M	6,66
50M	7,41
51M	7,08
52M	7,25
53M	7,41
54M	7,08
55M	7,25
56M	7
57M	7,33
58M	7,16
59M	7
60M	6,91
<b>průměr</b>	<b>7</b>

#### **8.4 Tabulka průměrného věku žáků 2. ročníku**





2.ročník	věk-dívky
1F	8
2F	7,58
3F	7,41
4F	8,58
5F	7,58
6F	7,33
7F	7,41
8F	7,83
9F	8,08
10F	8,16
11F	7,25
12F	8
13F	8,41
14F	8
15F	8,16
16F	8,33
17F	7,75
18F	8
19F	7,58
20F	7,83
21F	7,58
22F	8
23F	7,58
24F	8,5
25F	7,91
26F	7,66
27F	8,25
28F	7,83
29F	8,25
30F	7,75
31F	7,83
32F	8,58
<b>průměr</b>	<b>7,6</b>

Věkový průměr celého ročníku je 8 let.

2.ročník	věk-chlapci
33M	7,58
34M	7,75
35M	8,08
36M	7,83
37M	7,58
38M	7,83
39M	8,41
40M	7,58
41M	8,16
42M	8,33
43M	7,75
44M	9
45M	7,75
46M	7,5
47M	9
48M	9
49M	8
50M	7,66
51M	8,58
52M	8
53M	7,58
54M	8
55M	8,5
56M	8,66
57M	7,91
58M	8,58
59M	7,75
60M	8,66
<b>průměr</b>	<b>8,1</b>

## 8.5 Tabulka průměrného věku žáků 3. ročníku

3.ročník	věk-dívky			3.ročník	věk-chlapci		
1F	9			33M	8,58		
2F	8,5			34M	8,33		
3F	8,83			35M	8,5		
4F	8,58			36M	8,66		
5F	8,33			37M	9,16		
6F	9			38M	9,16		
7F	8,33			39M	9,5		
8F	8,83			40M	9,16		
9F	8,83			41M	8,75		
10F	8,83			42M	9		
11F	8,58			43M	9,41		
12F	8,41			44M	9		
13F	9,08			45M	9		
14F	9,85			46M	9,25		
15F	9,58			47M	9,16		
16F	9,16			48M	9		
17F	9			49M	9		
18F	9,41			50M	9,25		
19F	9,41			51M	8,66		
20F	9			52M	8,41		
21F	9,25			53M	9,08		
22F	8,5			54M	8,66		
23F	8,33			55M	8,75		
24F	9,5			56M	9		
25F	8,58			57M	8,83		
26F	9			58M	8,66		
27 ročník	8,83	1.čt.	2.čt.-	59M	9,08	3.čt.	3.čt.
28F	8,58	sm.o.	průměr	sm.o.	průměr	sm.o.	sm.o.
dívky 1.min.	9,41	8,56	38,94	60M	41,22	8,66	15,62
dívky 2.min.	8,5	5,77	19,56	61M	32,8	8,5	12,2
chlapci 1.min.	8,35	12,52	38,11	62M	42,36	8,75	15,8
chlapci 2.min.	9,086	6,9	20,29	63M	31,11	8,75	12,4
všichni 1. minuta	8,932	10,78	39,8	průměr	41,75	8,9	15,7
všichni 2. minuta	11,38	6,34	20,98	13,13			

Věkový průměr celého ročníku je 8,9 let.

## 8.6 Tabulky průměrů

### Pomůcka:

#### SVISLE

Dívky – počet správně přečtených slov za 1. minutu

Dívky – počet správně přečtených slov za 2. minutu

Chlapci - počet správně přečtených slov za 1. minutu

Chlapci - počet správně přečtených slov za 2. minutu

Chlapci i dívky - počet správně přečtených slov za 1. minutu

Chlapci i dívky - počet správně přečtených slov za 2. minutu

#### VODOROVNĚ

1.čtení (prosinec) – průměr

**1.čtení – směrodatná odchylka**

2.čtení (březen) – průměr

2.čtení – směrodatná odchylka

3.čtení (červen) - průměr

3.čtení – směrodatná odchylka

2. ročník-Zajíček	1.čt.- průměr	1.čt. sm.o.	2.čt.- průměr	2.čt. sm.o.	3.čt.- průměr	3.čt. sm.o.
dívky - 1.min.	55,43	16,8	64,93	17,01	72,46	21,69
dívky - 2.min.	45,6	19,98	52,4	17,38	54,53	17,71
chlapci - 1.min.	53,83	20,55	65,96	22,47	71,46	24,59
chlapci - 2.min.	48,53	21,57	52,9	22,73	57,86	25,25
všichni 1. minuta	54,63	18,79	65,45	19,94	71,96	23,19
všichni 2. minuta	47,06	20,84	52,65	20,24	56,2	21,88

2. ročník-Latyš	1.čt.- průměr	1.čt. sm.o.	2.čt.- průměr	2.čt. sm.o.	3.čt.- průměr	3.čt. sm.o.
dívky - 1.min.	27,8	8,1	32,3	9,1	34,8	10,2
dívky - 2.min.	22,5	8,3	26,2	9	28,3	8,8
chlapci - 1.min.	27,2	9,9	32,2	9,4	36,6	14,3
chlapci - 2.min.	22,5	10,7	26,6	10,9	30,8	13,5
všichni 1. minuta	27,5	9,1	32,3	9,3	35,7	12,5
všichni 2. minuta	22,5	9,6	26,4	10	29,5	11,5

3. ročník-Zajíček	1.čt.- průměr	1.čt. sm.o.	2.čt.- průměr	2.čt. sm.o.	3.čt.- průměr	3.čt. sm.o.
dívky - 1.min.	81,3	16,5	92,3	20,7	100,6	23,7
dívky - 2.min.	69,8	21,1	78,3	21,4	73,6	30,3
chlapci - 1.min.	72,8	21,4	82,2	20,5	86,9	18,2
chlapci - 2.min.	65,6	19,5	70,7	20,6	73,4	22,4
všichni 1. minuta	76,8	19,7	87,1	21,2	93,2	22
všichni 2. minuta	67,4	20,4	74,3	21,3	73,5	26,5

3. ročník-Latyš	1.čt.- průměr	1.čt. sm.o.	2.čt.- průměr	2.čt. sm.o.	3.čt.- průměr	3.čt. sm.o.
dívky - 1.min.	33,8	9	39,1	12,3	41,4	11,1
dívky - 2.min.	30,3	10,6	33,2	9,2	35,3	9,6
chlapci - 1.min.	31,6	10,7	35	12,8	38,2	16,4
chlapci - 2.min.	27,6	11,2	29,2	11,6	32,4	13,5
všichni 1. minuta	32,6	9,9	37	12,7	39,8	14,2
všichni 2. minuta	28,8	10,8	31,1	10,7	33,7	11,9

## 8.7 Text e i A o E u a y

T-202/čes.  
TK-9

e i A o E u a y

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

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

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

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

Komu dáva Slávek kyselé mléko? Musíme dál a dál.

silák veliké papír pomalu opona úkol Umím

Roman kulisy oponu kulatá vysoký jinam rudá

## 8.8 Text Zajíček

T-202/čes.  
TK-2

### Zajíček

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

## 8.9 Text Latyš

T—202/čes.  
TK—8

### Článek v neznámé řeči

#### Latyš

Latyš pašer ny kle šrof. Mes trapeklés, ca sep žram vap stél pradebadle prestel ák. Kámiš su šrof néska, vetra chaste livupilátra strepidla liv dýta níko. Dadibida bad ii debés ktýra homoliva li řeřpicha žna. Těstepaltro e okéma akasoula kýta cenkost zdrejšo. Opozdeři latyš kap mesje žu seny dševu, nou zu odjanil bad vrpni cházvatou zu ep oula puproštění ny mozoná mizoniny e cekrát, ep měno lačai tatindol lojda latyš mizeniny. Latyš kle šrof žičina.

Lošdo su nejmého chokavaní ka, lojda homoliva. Latyš e opozdeři spaktirép e tařouní žičiber, dady bad ktýra žebtroníma e su půhova šířevyla li vožita úkutěši. Kámiš strpa elva ny. Přínemeje kavaniča e stoladu, li rouketou zu mizoniny.

Su ny kapija mé jókyla ny chokavan. Těstepaltro kajjima óky li karouta, dady bad li čižesta karesté hýpelima, té stratípa. Špízdra moulita pa dady bad latyš tezna ktýra katoura. Mizdradopa chylíja mé jokylé. Latyš san soukorá kříša žičevaty peleje chylíja e vie štrepe ny. Tínyma švapa mé lakoupa e ny, ka ny epá. Latyš pékyňa ka ny épa.



## 8.10 Formulář – e i A o E u a y

T-238

K o n t r o l n í t e x t  
TK-9

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

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

.....  
Rozebör:

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

2. Způsob (stupeň čtenářských návyků):

3. Frekvence chyb:

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

4. Úroveň porozumění: Sten:

## 8.11 Formulář – Zajíček

T-238

K o n t r o l n í   t e x t  
TK-2

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

### Z a j í č e k

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

.....  
Rozbor:

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

2. Způsob (stupeň čtenářských návyků):

3. Frekvence chyb:

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

4. Úroveň porozumění: Sten:

## 8.12 Formulář – Latyš

T-238

K o n t r o l n í t e x t  
TK-3

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

### L A T Y Š

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

Lošdo su nejmého chokavaní, lojda homoliva. Latyš e opozdeři spaktirép e tafouní. žičiber, dady bad ktýra žebroníma e su púhova sířevila li vozita ukutéši. Kámiš strpa elva ny. Přinemeje kavaníča e stoladu, li rouketou zu mizoniny.

Su ny kapija mé jókyla ny chokavan. Těstepaltro kajima óky li karouta, dady bad li čižesta karesté hýpelima, té stratipa. Špízdra moulita pa dady bad latyš tezna ktýra katoura. Mizdradopa chylíja mé jokylé. Latyš san soukorá kříša žičevaty peleje chylíja e vle štrepe ny. Tínyma švapa mé lakoupa e ny, ka ny epá. Latyš pěkyna ka ny epá.

.....  
Rozbor:

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

2. Způsob (stupeň čtenářských návyků):

3. Frekvence chyb:

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

4. Úroveň porozumění: Sten: