

Aktuálně využívané metody výuky prvopočátečního čtení a psaní ve Zlínském kraji

Dora Zemanová

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Dora Zemanová
Osobní číslo:	H18718
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Aktuálně využívané metody výuky prvopočátečního čtení a psaní ve Zlínském kraji

Zásady pro vypracování

- Zpracování rešerše a studium odborné literatury o metodách výuky prvopočátečního čtení a psaní v 1. ročníku ZŠ.
- Vymezení terminologie a teoretických východisek o metodách prvopočátečního čtení a psaní se zaměřením na tradiční i alternativní metody.
- Příprava metodologie výzkumu, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.
- Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníků pro učitele i ředitele základních škol ve Zlínském kraji.
- Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
- Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi základních škol.

Seznam doporučené literatury:

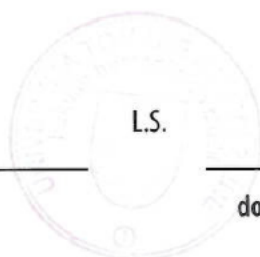
- Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada.
- Gardner, P. S. (2006). *New directions. Reading, Writing, and Critical Thiking*. New York: Cambridge Academic Writing.
- Kamiš, K. (2014). *Český jazyk a počáteční psaní na 1. stupni ZŠ a ZŠS*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Košek Bartošová, I. (2016). Metody výuky čtení využívané v České republice. *Nová čeština doma & ve světě*, 2016(1), 78–89.
- Krchová, A. (2015). Metodou splývavého čtení (Sfumato) se dá vyučovat i na základní škole praktické. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, 25(2), 147–154.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 11. 4. 2023.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdaním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá aktuálně využívanými metodami výuky prvopočátečního čtení a psaní ve Zlínském kraji. Cílem práce je zjistit, jaké jsou využívané metody prvopočátečního čtení a psaní ve školním roce 2022/2023. Teoretická část shrnuje poznatky o tradičních a alternativních metodách prvopočátečního čtení a psaní. Praktická část představuje výzkum, jenž byl realizován prostřednictvím kvantitativní metodologie za použití dvou dotazníků. Dotazníky byly distribuovány učitelům 1. ročníků a ředitelům základních škol Zlínského kraje.

Výzkumná zjištění ukazují na stálost používání metod prvopočátečního čtení a psaní při porovnání s daty ČŠI z roku 2014. V závěru práce jsou prezentovány výsledky výzkumu a doporučení pro praxi, zejména pro učitele působící na 1. stupni základních škol.

Klíčová slova: prvopočáteční čtení a psaní, analyticko-syntetická metoda, genetická metoda, metoda Sfumato[®], Foucambertova metoda

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the currently used methods of teaching initial reading and writing in the Zlin Region. The aim of the work is to discover which methods of initial reading and writing are being used in the school year 2022/2023. The theoretical part summarizes knowledge of traditional and alternative methods of initial reading and writing. The practical part presents research carried out through quantitative methodology by using two questionnaires. The questionnaires were distributed to first-grade teachers and primary school principals in the Zlin Region. The research findings show the stability of methods among initial reading and writing compared with the ČŠI's statistics from 2014. At the conclusion are results of the research and recommendations for practice, especially for first grade teachers in primary school.

Keywords: initial reading and writing, analytic-synthetic method of reading and writing, genetic method of reading and writing, Sfumato[®] method, Foucambert method

Ráda bych poděkovala PhDr. Haně Navrátilové, Ph.D. za cenné rady a odborné vedení mé diplomové práce.

Poděkování patří také mé rodině a příteli za jejich podporu během celého studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 TRADIČNÍ METODY ČTENÍ A PSANÍ – HISTORICKÁ A VĚCNÁ VÝCHODISKA	12
2 METODY ČTENÍ A PSANÍ V ČESKÉ REPUBLICE.....	20
2.1 ANALYTICKO-SYNTETICKÁ METODA	20
2.1.1 Analýza faktorů volby metody.....	24
2.2 GENETICKÁ METODA	25
2.2.1 Analýza faktorů volby metody.....	27
2.3 METODIKA SFUMATO®	28
2.3.1 Analýza faktorů volby metody.....	32
2.4 ALTERNATIVNÍ METODY A METODY ALTERNATIVNÍHO ŠKOLSTVÍ	33
2.4.1 Alternativní metody čtení a psaní a jejich kombinace	34
2.4.2 Metody prvopočátečního čtení a psaní v alternativních školách	36
3 DÍLČÍ ZÁVĚR TEORETICKÉ PRÁCE.....	40
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	41
5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROSTŘEDÍ.....	44
6 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	46
6.1 DOTAZNÍK – OBECNÁ VÝCHODISKA METODY	46
7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	48
7.1 ANALÝZA DAT ZÍSKANÝCH DOTAZNÍKEM ŘEDITELŮ ŠKOL	49
7.2 ANALÝZA DAT ZÍSKANÝCH DOTAZNÍKEM UČITELŮM 1. ROČNÍKU.....	58
7.3 KOMPARACE DAT MEZI DOTAZNÍKY PRO UČITELE A ŘEDITELE ŠKOL	77
8 DISKUSE	82
9 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	84
ZÁVĚR	86
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	88
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	92
SEZNAM OBRÁZKŮ	93
SEZNAM TABULEK.....	94
SEZNAM PŘÍLOH.....	96

ÚVOD

Problematika prvopočátečního čtení a psaní je aktuální v každé době. Úroveň čtenářské gramotnosti je pro člověka a kvalitu jeho života významná. Proto cítím potřebu zabývat se ve své práci právě metodami výuky čtení a psaní v prvních ročnících základních škol (dále ZŠ). Právě zde se totiž rodí čtenář a záleží na tom, jak dovednost číst a psát uchopí, jak ji přijme a jak bude motivován k jejímu používání. Důležitou roli zde hrají nejen vlastnosti osobnosti žáka, stupeň jeho zralosti, ale i vlivy rodiny a vlivy elementárního školství, zejména třídního učitele. Právě prostřednictvím učitele českého jazyka se v první třídě silně formuje vztah ke čtení a psaní. Pokud se žák cítí úspěšně, posiluje se jeho sebepojetí a sebevědomí. To může mít dopad na to, co a kolik toho v následujících letech přečte a jaký vztah bude ke čtení mít. Proto lze vyvodit myšlenku, že metodika prvopočátečního čtení a psaní je jedním z klíčových faktorů pro formování kvalitní čtenářské gramotnosti.

Práce mapuje aktuální stav využívání dostupných metod výuky prvopočátečního čtení a psaní ve Zlínském kraji. Domnívám se, že pokud se podaří získat relevantní množství dat, tedy alespoň 30 % odpovědí z oslovených 267 základních škol (Zlínský kraj, 2022), budou výsledky validní. Význam výzkumu vidím zejména v tom, že data poslouží ke srovnání v otázce vývoje situace v kraji. Školské systémy a jejich obsahy se mění v toku času, jak ukazuje historická zkušenost.

Cílem je popsat využití nejčastěji používaných metod prvopočátečního čtení a psaní v prostředí českých základních škol a zmapovat použití metod prvopočátečního čtení a psaní ve Zlínském kraji ve školním roce 2022/2023.

První kapitola přináší teoretická východiska dané problematiky. Popisuje dosavadní tradiční metody prvopočátečního čtení a psaní, jejich hlavní principy a souvislosti navazující na společenské trendy. Pokouším se zhodnotit jejich přínosy i kritické faktory. Druhá kapitola postupně shrnuje principy metody analyticko-syntetické, metody genetické a metody Sfumato jako zástupců tradičních metod. V českém školství je známá také metoda globální (metoda čtení), ta se ovšem využívá obvykle pro žáky s mentálním handicapem, tedy ve školách zřízených dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tuto metodu jsem do své práce nezařadila z důvodu specifikace pro úzkou cílovou skupinu žáků. V práci se zabývám také alternativními metodami a metodami alternativního školství. V současné době je školám umožněno vytvořit si vlastní Školní vzdělávací program (dále ŠVP), který může mít popsán

vlastní postup výuky čtení a psaní, pokud respektuje a splňuje obsah Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). V síti ZŠ je určité množství škol s alternativními vzdělávacími programy (např. Waldorfské školství, Montessori, Dalton, Scio školy, Začít spolu). Najdeme zde školy veřejné, církevní i soukromé. Každý takový subjekt má právo a tendenci reagovat svým ŠVP na své okolí, na potřeby společnosti, na dobu a moderní trendy, na aktuální pedagogický výzkum, na kvalitu a zaměření pedagogů, na geografickou polohu školy (město, vesnice), na vlastní konkurenceschopnost vůči okolním školám, na skladbě obyvatel (např. cizojazyčné pohraničí) apod. Z tohoto hlediska bude určitě zajímavé sledovat jejich strategie v oblasti výuky prvopočátečního čtení a psaní.

Praktická část přináší kvantitativní výzkum pomocí dvou dotazníků. Jeden dotazník je směřován k vedení oslovených škol a sleduje důvody volby metody výuky čtení a psaní, sleduje zkušenost škol při eventuální změně metod či při sledování více (souběžně) využívaných metod. Přinese pohled shora, pohled odpovědné osoby, která pozoruje, hodnotí a vyvozuje závěry. Druhý dotazník jsem rozeslala všem učitelům prvních ročníků ve Zlínském kraji. Přináší pohled přímo z terénu čili ze tříd, z prostředí, kde se metody používají. Otázky směřují k přímé zkušenosti s používanou metodou. Ptám se na motivaci k výběru metody, na proškolení k používání metody (profesní rozvoj), na dostupnost specifické řady učebních pomůcek a jejich kvalitu. Za zajímavé zjištění považuji také informace o tom, zda učitelé pro 1. stupeň ZŠ znají aktuální možnosti výběru metod a jaký mají názor na efektivitu těchto postupů.

Analýza získaných dat ústí do formulace doporučení pro školy, zejména pro učitele působící na 1. stupni základních škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TRADIČNÍ METODY ČTENÍ A PSANÍ – HISTORICKÁ A VĚCNÁ VÝCHODISKA

Mateřský jazyk je obvykle hlavním vyučovacím předmětem základní školy. Žák se učí jazyku zejména prostřednictvím čtení, psaní a mluvených projevů.

Definice čtení se v průběhu posledních desetiletí příliš nemění. Novější konotace pojmu přidává k formulaci pojem „porozumění textu“.

Čtení je druh řečové činnosti. Řeč v optické podobě je podnětem, který vyvolává u člověka myšlenky směřující k porozumění čtenému. Čtení je složitá dovednost a k jeho osvojení jsou zapotřebí určité předpoklady (Kořínek et al., 1985).

Čtení je druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, neязыkových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 42).

Pojem psaní se v čase vyvíjí rovněž jen obměnou slov v téže myšlence.

Psaní je specifická forma řeči – jde o prostředek trvalého záznamu myšlenek. Umožňuje předávat informace. Znalost písma je jedním z kulturních měřítek úrovně člověka a národa (Kořínek et al., 1985).

Písmo je produkce řeči v grafické formě. Písmo je nejsložitější a nejrozvinutější formou vědomé řečové činnosti. Pisatel koordinuje psychické procesy s jemnou motorikou ruky (Vygotskij, 2004).

Aby si dítě osvojilo čtení a psaní, je zapotřebí zvolit *funkční metodiku*. Domnívám se, že je velice těžké vybrat metodiku na míru individuálně každému žákovi daného (prvního) ročníku. Pedagogické mistrovství v plně obsazených prvních třídách by muselo být excelentní. Naštěstí žáci vstupují do procesu výuky již částečně připraveni z mateřské školy (dále MŠ), neboť předškolní vzdělávání je povinné od pěti let již od roku 2017 (MŠMT, 2017). MŠ se podílí na určitých úkonech, jež žáka připravují na intenzivní výuku. Žák už započal uvolňování ruky, měl by chápat náslechovou hlásku slova, měl by být relativně socializován, chápat pravolevou orientaci apod. Je zde však mnoho dalších faktorů, které mají na úroveň čtení a psaní vliv: osobnost žáka (vlastnosti, schopnosti, dovednosti, dynamika) a jeho zralost, osobnost rodiče, osobnost pedagoga, četnost a kvalita podnětů

(vnější prostředí), prostředky vyučovacího procesu (metody, formy výuky, kvalita učebních pomůcek apod.).

V centru pozornosti není ani tak účinnost aplikovaných vyučovacích metod, výukových programů, učebních materiálů nebo „přirozený“ rozvoj gramotnosti u malých dětí, jako spíše to, co charakterizuje *odbornost učitelů* v záměrném prosazování gramotnosti v raném věku (Hall, 2012).

Neméně důležité je *porozumění čtenému a psanému*. S tím souvisí cílené rozšiřování slovní zásoby. Slabikáře i písanky často obsahují méně frekventovaná slova (los, sob, lem, sošá apod.). V angličtině se doporučuje pracovat s částmi slov (v češtině by to mohlo být ve smyslu stavby slova). Gardner (2006) vysvětluje, že předpony mění význam slov, přípony mění tvar. Upozorňovat na to, jaký je základ slova či jaké příbuzné slovo vzniká z kořene, je dobrý způsob, jak pochopit méně často používaná slova či neobvyklé tvary slov.

Dalším jevem, který by měl doprovázet jakoukoliv metodu čtení a psaní, je respekt k individualitě, respekt k dětství, ale také zachování a tvorba *příjemné atmosféry*. Holt (in Gardner, 2006) ve své eseji podrobně vysvětluje, že žák přichází do školy natěšený, zvědavý, plný fantazijních předpokladů a hravosti. Škola však obvykle tyto dětské radosti zbrzdí a učí ho strachu z toho, co nezná, protože mu hrozí postih (známka, pocit neúspěchu, trest rodičů apod.). Je důležité, aby pochopilo, že učení není pasivní proces, něco, co vás někdo nutí dělat, ale naopak je to něco, co dělá samo pro sebe.

Když na volbu metodiky nahlédnu z historického hlediska, naleznu zajímavé souvislosti. Podle Fasnerové (2018) již Komenský jako první propagoval metodu slabikovací, později se ve Velké didaktice přikláněl spíše k metodě hláskovací. Je tedy zřejmé, že se názory mohou měnit a posouvat nejen vzhledem k obsahu metody, ale také vzhledem k vývoji pedagogických zkušeností jedince, v potaz je možné brát aktuální výsledky v pedagogickém výzkumu.

Vývoj metod prvopočáteční výuky čtení a psaní je složitý proces. Setkat se můžeme hlavně se dvěma základními skupinami metod v oblasti hláskového písma. Buďto lze vyjít ze syntézy písmen (hlásek) nebo z analýzy celých slov (vět). Pokud zjednoduším složité členění podle různých kritérií, lze dospět k elementárnímu dělení na *metody syntetické* a *analytické*, popř. *analyticko-syntetické* (Kořínek et al., 1985).

Kamiš (2014) vysvětluje, že na českých primárních školách byly realizovány dva postupy počátečního čtení a psaní: *metoda syntetická* prezentuje postup začínající od písmene,

metoda analytická prezentuje postup začínající od slova. K oběma metodám existovaly slabikáře a čítanky. Metodických postupů vážících se k oběma principům bylo v polovině minulého století okolo třiceti.

PSANÍ

Na počátku školství žáci obvykle napodobovali písmo mechanickým obtahováním a přepisováním. V 17. století byla oficiální výukovou metodou psaní metoda kopírovací, kdy žáci připravené tvary písmen na sucho či perem obtahovali, obkreslovali pomocí průsvitky či fólie, nebo je přepisovali pomocí vizuálního kontaktu s předlohou (Fasnerová, 2018).

Později (1820) se začala používat metoda syntetická (autorem byl J. H. Pestalozzi), kdy se vyučovala jednotlivá písmenka zvlášť, aby se následně jednotlivé části spojovaly do celku (slabiky, slova).

...po stránce metodické působila elementární didaktika Pestalozziho po sto letech na naše praktiky. Dokladem toho jest pokus Jana Petráka v prvopočátečním čtení, při němž v letech devadesátých se opřel o čtenářský spelling, jaký doporučoval Pestalozzi ve svém návodu ke čtení, jež bylo přechodem od slabikování k hláskování. Z toho je patrné, že i některé metodické postupy Pestalozziho, vypracované mechanicky, se mohly dobře osvědčiti, jestliže se jejich postup záměrně odstupňoval na určité úseky, jak učinil s nevšední bedlivostí právě Jan Petrák (Strnad, 1958, s. 485).

Psaní v módu syntetické metody bylo koncipováno tak, že se zprvu psalo do čtvercových sítí, postupně žáci přecházeli do relativně složité liniatury a psali ostrými pery. V roce 1876 státní komise normalizovala tvary písmen a tím vzniklo klasické psací písmo, které se s menšími změnami používá dodnes. Začalo se dbát i na sklon písma – žákům poprvé pomáhaly v sešitech či přímo na tabulích naznačené šikmé pomocné čáry pro udržení kýženeho sklonu (Jedlička, 1972).

Na konci 19. století se kladl velký důraz na krasopis – psalo se latinkou, ale žáci se připravovali skrze pečlivé a detailní kreslení. Malá role se spatřovala v porozumění textu (Blahouš, 1891, podle Fasnerová, 2018).

Na počátku 20. století se volalo po reformě výuky psaní. Začala se řešit potřeba psychologických aspektů psaní, nejen těch fyziologických. Důležitý byl plynulý pohyb ruky, ale také vědomý nácvik. Žáci měli k dispozici sešity s jednou linkou (řádkem). Začala se využívat pera kuličková místo per ostrých a významná byla vizuální

podoba – krasopis. Byla státem schválena norma československé latinky, která se jevila jednoduchá, čitelná a vázaná (Jedlička, 1972).

Postupně se stalo tradicí psát vázaným písmem, tj. tak, že žák píše lineárně písmenko za písmenkem jednotažně. Tato metoda převládá doposud v českém školství, ačkoliv konkrétní koncepce základních škol je v rukou vedení (svoboda volby). Současná koncepce státu počítá s tím, že školy mohou mít různé vize, specializace, rozšířené vzdělávací obory, mohou používat metody čtení i psaní, které vyhovují poptávce rodičů či společnosti. V metodice psaní tak lze nalézat i písmo nevázané (Comenia Script®), jež začalo do našeho školství pronikat v roce 2010 (MŠMT, 2012), a pro české školství ho vyvinul tým Lencová-Štorm-Brousil. Písmo vychází z tvarů římské kapitálky. Považuji za významné připomenout, že metodu nevázaného písma již u nás popsali R. Hamerský a T. Svoboda v roce 1936. Důležité je, že již v této době se začala přenášet pozornost na přirozený, individuální rukopis respektující osobnost žáka (Fasnerová, 2018).

Česká školní inspekce (dále ČŠI) ve svých závěrech výzkumného šetření z roku 2014 uvedla, že z celkového počtu 3 337 škol ČR (účastníci výzkumného šetření) vyučovalo písmo Comenia Script® 137 škol (tj. 4,1 %). Z tohoto počtu pak celkově 82,2 % škol vyučovalo psaní písmem Comenia Script® současně s vázaným písmem v jiných třídách či ročnících a 17,8 % škol vyučovalo pouze psaní písmem Comenia Script®. Údaj je sice několik let starý, ale lze z něj vyvodit fakt, že metoda se ujala a ve školách se úspěšně šíří. Znak ochranné známky ponechávám, protože v kontextu této práce se jedná o důležitou informaci.

Výzkumné šetření (ČŠI, 2014) prezentuje také informaci, kolik škol užívalo tiskací písmo NNS Script (nakladatelství Nová škola, s.r.o), jež získalo doložku MŠMT v roce 2014. Z celkového počtu dotázaných škol odpovědělo na tuto otázku 3 335, z toho vyučovalo písmo NNS Script 37 škol (tj. 1,1 %). Je možné přijmout fakt, že se tento způsob psaní příliš neuchytil.

Doložku získalo i vázané písmo Sfumato®. Ochrannou známku má celá metodika, technika Splývavého čtení® i samotné písmo Sfumato®. To se od normativu liší zejména tím, že má silně pravosklonný tvar a rovnoběžný charakter. Zatímco tradičně používané psací písmo se skládá ze dvou zcela odlišných sklonů (viditelné např. u malého psacího „l“), písmo Sfumato® využívá jeden sklon, a to pod úhlem menším než 50 stupňů. Vzhledem k tomu, že metodiku Sfumato® aplikovala v roce 2014 přibližně třetina dotazovaných škol (tabulka 1

a tabulka 2), a vzhledem k tomu, že má tato metodika ucelenou řadu pomůcek včetně písanek, lze vyvodit, že je písmo hojně používané.

V *Didaktice prvopočátečního čtení a psaní* (Kořínek et al., 1985) je formulován normativ psacího písma pro tehdejší dobu. Základními znaky písma jsou tvar, velikost, úměrnost a stejnoměrnost velikosti písma, vazebnost (jednotažnost) a přípojnost, sklon (doporučení je 75 do 90 stupňů), hustota a rytmizace, celková úprava textu a rychlost psaní. Hanzová, Janáčková, Polanská a Vrbová (1993) uvádí toleranci sklonu písma od 60 do 90 stupňů. Dnes se objevují různé podoby vázaného písma, existuje mnoho autorů a mnoho vydavatelů písanek, kteří využívají odlišných fontů písma. Tím se může stát, že se písmo odklání od obecných doporučení.

Hanzová (et al., 1993) uvádí, že na přiměřenou úpravu písma je vhodné pero s rovnoměrnou stopou. Je důležité (kromě již zmíněných aspektů) hlídat i umístění písma na řádku, čistotu psaní, vyplnění řádku písmem až do konce, mezery mezi písmeny či jednotlivými slovy. Všimnout si lze i postupu při nácvičování psaní. Zatímco obvykle se realizuje hned v prvním ročníku nácvičování psací podoby písmen (a postupně i slov, vět a souvislejšího textu), některé metodiky se přiklánějí k tomu, aby se žáci učili jako první písmo tiskací (hůlkové). Teprve po jeho osvojení se přechází k výuce psacího písma (waldorfské školství, genetická metoda aj.). Tento postup doporučuje i Kreislová (2008) – svůj názor opírá o skutečnost, že se žáci již v MŠ s písmeny seznamují obvykle v tiskací podobě. „Tvary písmen hůlkového písma se skládají z rovných čar a obloučků a dostatečný rozvoj jemné motoriky dětem umožňuje celkem úspěšně písmena zapisovat“ (Kreislová, 2008, s. 60).

K otázce rychlosti psaní se vyjadřuje např. Hanzová (et al., 1993), která doporučuje respektovat osobní tempo každého žáka, netlačit na jeho výkonnost v čase. Zmiňuje také to, že učitel nemusí klasifikovat známkou každou stránku v písance. Úpravu psaní pro leváky není podle Hanzové (et al., 1993) nutné složitě řešit. Stačí správně natočit sešit levým rohem nahoru a držet pero stejně jako pravák – jen zrcadlově obráceně. V metodice psaní existují i další témata, která se občas stávají předmětem sporů v dodržování jednotného postupu. Jedná se o typy opěrných linek a dobu jejich používání, dále je to otázka způsobu doplňování diakritiky, napojování některých písmen apod.

ČTENÍ

Pro výuku čtení je důležitý výběr učebnic a dalších dispozičních pomůcek. Ty jsou obvykle vázány k určité konkrétní metodě a tvoří ucelenou řadu (Slabikář, Živá abeceda, písanky,

pracovní sešity, nástěnné obrazy aj.). První ročník je ovšem specifický tím, že žáci procházejí obdobím tzv. věkové zvláštnosti, a to předpokládá zejména společné aktivity, rozvoj logického myšlení a nabídku kvalitních problémových úloh. Aplikace takových postupů je přímo navázána na kreativitu a pedagogický talent třídního učitele. Ten musí vybírat adekvátní výukové formy a strategie.

POJEM TRADIČNÍ METODY

Švrčková (2011, s. 453) ve svém výzkumu zjišťovala, „zdali existuje rozdíl v kvalitě počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků ZŠ vyučovaných odlišnými metodami výuky počátečního čtení“. Zaměřila se na techniku čtení, vztah ke čtení, rovinu porozumění, rovinu metakognice, rovinu vyvozování, rovinu aplikace. Zjistila, že kvalita počáteční čtenářské gramotnosti u žáků vyučovaných genetickou metodou, analyticko-syntetickou metodou s tradičními prvky a analyticko-syntetickou metodou s inovativními prvky je rozdílná. Celkově nejúspěšnější byli žáci vyučování genetickou metodou. Nejkladnější vztah ze třech zkoumaných metod vykazovali žáci vyučování metodou genetickou, následně žáci vyučování metodou analyticko-syntetickou s inovativními prvky. Metodika Sfumato[®] nebyla zařazena do výzkumu z důvodu minimálního využívání ve školách (Švrčková, 2011).

O tři roky později zjišťovala ČŠI, jaké metody se ve školách nejčastěji využívají. Zajímavé je, že metodika Sfumato[®] již byla třetí nejpoužívanější metodou v českém školství.

Ve výčtu tradičních metod budu vycházet právě ze zprávy ČŠI z roku 2014. Ta identifikuje nejpoužívanější metody čtení v České republice na základě šetření realizovaného na zakázku MŠMT.

„Celkově bylo osloveno 4 077 škol, z toho na šetření odpovědělo 3 408 škol, návratnost tak činila 83,6 %. Ze šetření byly vyloučeny školy při zdravotnickém zařízení a školy, které nemají 1. stupeň“ (ČŠI, 2014, s. 2).

TABULKA 1: *Nejpoužívanější metody čtení na ZŠ ČR (převzato)*

Metoda	ve všech ročnících 1. stupně	v některých celých ročnících 1. stupně	v některých třídách 1. stupně	nevyžívám e	počet škol, které využívají metodu ³
Analyticko-syntetická (slabikovací) metoda	77,0	9,0	9,3	4,7	3 009
Genetická (hlásková) metoda	13,6	9,3	16,1	61,0	938
Splyvavé čtení	10,9	9,1	15,4	64,6	811
Globální čtení	5,1	3,3	10,5	81,1	401
Motorické čtení	1,9	1,8	4,3	92,1	161
Foucambertova metoda výuky čtení	0,2	0	0,3	99,4	12
Jiná metoda	1,9	0,6	2,8	94,7	105

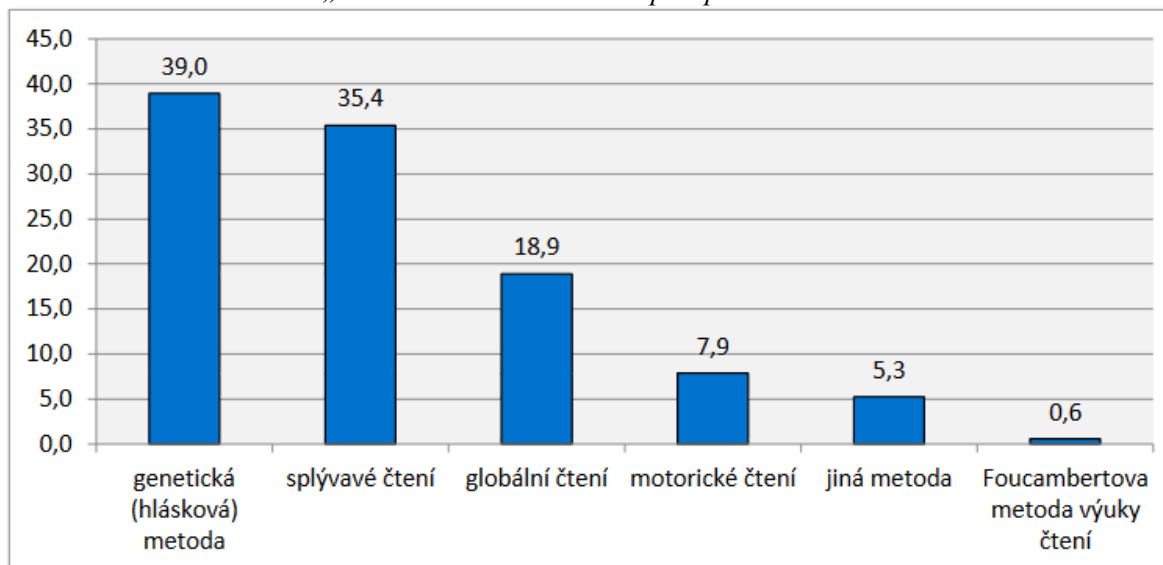
(ČŠI, 2014, s. 8)

Tabulka 1 ukazuje stav v roce 2014. Informace vypovídají o tom, které metody jsou na ZŠ ČR nejpoužívanější a v jaké míře. *Analyticko-syntetická metoda* je metoda realizovaná v ČR několik desetiletí. V časovém intervalu komunistické politiky to byla jediná oficiální metoda aplikovaná v základním školství. *Genetická metoda* vychází z Kožíškovy metody z počátku 20. století. Pro současné využití ji přepracovala J. Wagnerová. Relativně brzy si v prostředí českého školství získala své příznivce. Metoda *Splyvavého čtení*[®] je jednou z technik ucelené metodiky *Sfumato*[®] (čtení, psaní, reedukace). Svou cestu si v našem školství dobývá již 30 let. Z toho důvodu je možné metodu nazvat metodou tradiční.

Další místo zaujímá *Globální čtení*, což je metoda analytická (postupuje od celku k jednotlivostem) a na scéně výuky čtení v českém prostředí je již od 20. let minulého století. Dnes se využívá zejména pro výuku čtení žáků s opožděným mentálním vývojem ve školách zřízených dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Pro výzkumné šetření této práce je irelevantní, neboť se práce zabývá aplikací metod v ZŠ.

Motorické čtení rukama vyvinul v 80. letech 20. stol. doc. J. Míka, u nás ho propaguje S. Emerlingová (1999). Osvědčuje se zejména u žáků se specifickými poruchami učení či s lehkým mentálním postižením, ale touto dovedností se rozvíjejí i předčtenářské schopnosti v předškolní třídě MŠ a na počátku 1. třídy ZŠ. Pro výzkumné šetření této práce není podstatná. Jedná se o podpůrnou metodu, nikoliv o plnohodnotnou metodu čtení a psaní.

TABULKA 2: Podíl škol s „alternativními“ metodami prvopočátečního čtení



(ČŠI, 2014, s. 8)

Tabulka 2 ukazuje podíl škol s „alternativními“ metodami prvopočátečního čtení. Jelikož se v tomto dokumentu všechny ostatní metody kromě analyticko-syntetické považují za metody alternativní, jsou uvedeny ve zvláštní tabulce. Jako nejoblíbenější se jevila v době výzkumného šetření genetická metoda, alespoň v jedné třídě 1. stupně jí vyučuje 39 % škol. Splývavé čtení[®] se vyučovalo v 35,4 % škol a 18,9 % škol zavedlo i globální čtení.

2 METODY ČTENÍ A PSANÍ V ČESKÉ REPUBLICE

Následující kapitoly budou blíže interpretovat nejrozšířenější metody čtení a psaní podle výzkumného šetření ČŠI (2014). Za důležité považuji připomenout názor, že čtení a psaní jedno jsou, nelze je od sebe striktně oddělovat (např. Fasnerová, 2022; Navrátilová, 2015). „Charakteristickým rysem rozvoje prvopočátečního čtení a psaní je úzká propojenost rozvoje dovednosti čtení (psaní) a čtenářství (tvořivého psaní)“ (Wildová, 2002, s. 11).

2.1 Analyticko-syntetická metoda

Metoda je založena na principu analýzy a syntézy, tj. rozklad slova (analýza) na jednotlivé slabiky a hlásky a zpětné spojování (syntéza) do slabik a posléze do slov. Používá se od 50. let 20. století a až do roku 1989. V dobách socialismu to byla nomenklaturou povolena jediná metoda čtení a psaní. K ní se vázala ucelená řada učebních pomůcek vydaná výhradně Státním pedagogickým nakladatelstvím (od roku 1954) – koncepce byla jednotná pro základní vzdělávání (Fasnerová, Petrová, & Nováková, 2017; Košek Bartošová, 2014).

Metoda byla navržena K. D. Ušinskim v roce 1951 (Fasnerová et al., 2017). V toku času se metoda různě upravovala, ale v základním principu se používá dodnes. V současnosti si udržuje metoda dominantní postavení (ČŠI, 2014). Důvodem jsou pravděpodobně historické souvislosti. Mnoho pedagogů stále vychází z prostředí předlistopadového období – průměrný věk současných učitelů ZŠ je 47 let (MŠMT, 2019). Znamená to, že valná většina pedagogů si metodu osvojila již na vysoké škole (dále VŠ) – dosažení znalostí a dovedností bylo automatickým čili snadným východiskem. Dnes se na VŠ žáci rámcově seznamují i s principy jiných metod, takže pokud pedagoga zaujme jiný postup prvopočátečního čtení a psaní, má možnost si vzdělání rozšířit a metodu si osvojit. Velkou výhodou je ohromná platforma vyučovacích pomůcek (učebnic, nástěnných obrazů apod.). Metodu zná široká veřejnost, učitelé i rodiče. Základní jednotkou čtení je slabika. Žák skládá písmena, hlásky do slabik. Proto se metodě přezdívá slabičná, slabikovací či slabikotvorná (Navrátilová, 2015). Dochází k paralelní výuce čtení i psaní. Žáci se učí všechny čtyři podoby písmen najednou (malé a velké tiskací, malé a velké psací).

Výukový proces čtení a psaní analyticko-syntetickou metodou (dále AS) rozdělila Santlerová (1995) na etapu jazykové přípravy, etapu jazykově analytického způsobu čtení a etapu plynulého čtení slov. Podobně k tomu přistoupila i Fasnerová (et al., 2017), která ale období dělí podle jiného kritéria: předslabikářové období, slabikářové období, poslabikářové období.

PŘEDSLABIKÁŘOVÉ OBDOBÍ

V předslabikářovém období probíhá jazyková příprava žáků na čtení a psaní. Učitel vede žáky k tomu, aby se rozmluvili, aby rozvíjeli svou slovní zásobu, dále ke zřetelné artikulaci a správnému rytmu řeči (Fasnerová et al., 2017). Mohou využít učebnici *Veselá písmenka*, kde jsou v úvodu velké obrázky, které žáci popisují a trénují pozorovací schopnosti, orientaci na ploše (vpravo, vlevo, vzadu, větší, menší). Jiné obrázky jsou určeny pro vybarvení, např. i přiřazují počet předmětů k počtu slabik. Jinde žáci nacházejí protiklady, chybějící části apod. K obrázkům se později pedagog vrací a procvičuje zde sluchovou analýzu nově probíraných hlásek a poznávání písmen (Hanzová et al., 1993).

V předslabikářovém období žáci rozvíjí především hrubou motoriku a prostorovou orientaci formou didaktických her či pohybových cvičení. Teprve potom je možné systematicky rozvíjet jemnou motoriku. V praxi to znamená, že se v počátku aplikují zejména tzv. *uvolňovací cviky*, které posilují svaly ruky, připravují se na psaní. Pro psaní by měly být uvolněné i klouby ramene, lokte a zápěstí (Klégrová, 2003). Uvolňovací cviky provádějí žáci často ve stoje, např. u tabule, na balicí papír připevněný vertikálně, na zeď apod. Poté přechází k trénování na vodorovné ploše jako je např. chodník, písek, podlaha, lavice. Žáci se snaží do tzv. špetkového úchopu uchopit psací nástroj. V této fázi to může být křída, štětec, klacek. Postupem času dochází ke zmenšení formátu papíru až k velikosti A4 a poté i k jednotlivým řádkům. K tomu žákům slouží písanka, vhodné je dodržet formát A4. Jako psací nástroj využívají ořezanou pastelku nebo tužku č. 2, která je měkká a nemaže se (Fasnerová et al., 2017).

Současně učitel zavádí práci s učebnicí, např. se *Živou/Hravou abecedou*. Žáci se seznamují s prvními písmeny, hláskami. Vyvozují krátké, dlouhé samohlásky (a, e, i, o, u), souhlásky (s, l, m, p). Nezáleží na tom, zda začnou vyvozovat nejprve samohlásky nebo souhlásky. Odvíjí se to od didaktického materiálu, který učitel využívá (Fasnerová et al., 2017). Obvykle se ale jako první vyvozují souhlásky, jelikož jsou „...progresivnější právě pro ukotvení a další rozvoj sluchové percepce a snadnější navazování slabik“ (Fasnerová et al., 2017, s. 20). Stejně tak i Hanzová (et al., 1993) ve své metodické příručce prezentuje v postupu jako první souhlásky, zatímco samohlásky následují po nich. K novému písmenu, hlásce, se načítají všechny čtyři tvary písmen: velké a malé tiskací, velké a malé psací (Košek Bartošová, 2014). Pedagog žáky vede k tomu, že písmena poznávají všemi smysly. Ohmatávají je, modelují, vybarvují, stříhají, skládají, vyhledávají v textu, podtrhují (Fasnerová et al., 2017). Motivační se mohou stát i aktivity, jež propojují výuku písmena

s určitým příběhem. Např. Hanzová (et al., 1993) doporučuje využití motivačních pohádek: např. k písmenku O – *O Otesánkovi*; popisuje řadu hudebně-pohybových aktivit, jež výuku písmena doprovází.

SLABIKÁŘOVÉ OBDOBÍ

Ve druhém období žáci pracují se slabikářem. Spojují písmena, hlásky do slabik. Pro žáky může být čtení slabiky obtížně, jelikož se skládá z více písmen, ale vyslovuje se jako celek, jedním nárazem dechového proudu. Důležité je neulpívat zrakem na jednotlivých písmenech, ale vnímat slabiku komplexně (Košek Bartošová, 2014). Podobný názor prezentuje Zelinková (1998), která bezpečné zvládnutí slabiky jako celku považuje za základ čtení. Klégrová (2003) upozorňuje, že dítě musí nejen poznat a rozlišit zrakem jednotlivá písmena, ale musí se naučit odlišovat sluchem i jednotlivé hlásky ve slově, což je těžké zejména proto, že zrání sluchového aparátu probíhá v určitém časovém období různém pro jednotlivé žáky.

Žáci nejdříve vyvozují otevřené slabiky (MA, TE aj.). Pro žáky jsou artikulačně snazší (Zelinková, 1998). Wagnerová (in Korucová et al., 2012, s. 145) v některých slabikářích upozorňuje na „dlouhé období mechanického procvičování slabik bez významu (BA, BE, BO...), které může snížit zájem žáků o čtení a tím efektivitu celého procesu čtení.“ Toto může být nevýhodou, záporným faktorem metody. Klégrová (2003) rovněž upozorňuje na to, že počáteční výuka je pomalejší, ale pak postupuje dost rychle a některé děti se tempu nedokáží přizpůsobit a mohou se objevit i děti, kterým skládání a rozkládání slabik příliš nejde. Doporučuje proto tempo mírně zpomalit.

Jakmile žáci dokáží složit a rozložit jednoduchou otevřenou slabiku, začínají skládat složitější slabiky (SUK, PRO) a postupně se také přidávají delší slabiky i se shluky souhlásek (Klégrová, 2003). Z důvodu motivace a udržení pozornosti dětí doporučuje Halasová (et al., 2009) pracovat vždy se slabikou jako s částí smysluplného slova.

Čtení postupuje od čtení slabik (slabikování slov) ke čtení celých slov – spojují slabiky dohromady a vyslovují je najednou. Postupně se tento proces zautomatizuje a začíná číst jakékoliv slovo, i když třeba pomalu a „po slabikách“ (Klégrová, 2003). Upozorňuje také na to, že pokud se na žáka příliš tlačí a nedá se mu dostatečný prostor, může to vyvolat chybný návyk dvojího čtení (tichého předčítání). Poté žáci postupně dochází ke čtení krátkých vět. Učitel klade důraz na techniku čtení. Žáci čtou slabikováním, zastavují se u interpunkčních znamének (Wagnerová, in Korucová et al., 2012).

Následuje vyvozování slov z uzavřených slabik (POPEL, PALMA) a vyvozování dvou souhlásek na začátku slova (KLEPAT, PLAVAT, SLOVO). Postupně dochází ke čtení slabik se skupinou DI-TI-NI/DY-TY-NY. Čtou se také slabiky se slabikotvorným R, L, slova s dvojhláskou OU, AU i slova se shlukem souhlásek (Fasnerová et al., 2017).

V tomto období žáci nacvičují i jednotlivé grafémy v písankách. Učitel si může zvolit, zda bude využívat vázané, jednotažné písmo či nevázané písmo. K nácviku žáci obvykle využívají písanku formátu A5, ale různá nakladatelství nabízejí různé podoby písanek. K psaní žáci stále používají tužku č. 2, jež zanechává menší stopu. Učí se psát nejprve jednotlivá psací písmena, poté slabiky, slova, věty. Jakmile se jim psaní tužkou daří, mají dostatečně uvolněnou ruku, přechází na psaní perem. Žáky učitel vede k psaní slov jedním tahem i dodržování interpunkčních znamének za větami (Fasnerová et al., 2017).

POSLABIKÁŘOVÉ OBDOBÍ

Poslední, třetí období označuje zdokonalování techniky čtení i psaní k postupné automatizaci. K tomu žákům slouží čítanka s jednoduchými texty a větším písmem. Žáci se soustředí na plynulost a porozumění čtenému (Fasnerová et al., 2017). Učitel může využít i poutavé dětské knížky, časopisy, aby žáky motivoval ke čtení. Kořínek (et al., 1985) uvádí, že do konce školního roku by měla většina žáků přejít k plynulému čtení celých slov. Doporučuje číst z čítanky (*Malý čtenář*).

Tymichová (1985) doporučuje realizovat aktivity bránící rozvoji specifických poruch učení, jako je vyhledávání určených slov, orientace v textu, rychlé postřehování. Samotný nácvik čtení slov se má zaměřovat na správné a bezchybné čtení, plynulost a porozumění textu. Z praxe pedagogů je ovšem tyto „aktivity“ těžké uchopit, jelikož ke každému žákovi je vhodné přistupovat individuálně podle konkrétní odborné diagnostiky. I na druhém stupni ZŠ se velmi často objevují žáci, kteří ve čtení výrazně odsazují předložky, nedokážou překlenout výrazné slabikování či chybnou melodii vět, intonaci, akcent, nepřirozené tempo. Objevují se jak u žáků se specifickými poruchami učení (dále SPU), tak u těch, kteří nemají diagnostikovanou žádnou SPU. Je tedy zapotřebí klást velkou pozornost na techniku čtení na prvním stupni, než se chyby u žáků trvale zafixují. Pro učitele je náročně věnovat se žákům individuálně s cílenou zpětnou vazbou a schopností odborně zasáhnout směrem k nápravě vznikajících chybných návyků. Je nutné, aby se učitel neustále v těchto dovednostech školil a zlepšoval.

2.1.1 Analýza faktorů volby metody

V této podkapitole bych se ráda zaměřila na to, jaké faktory by mohl učitel zvážit v momentě, kdy se rozhoduje, jakou metodou by mohl vyučovat v případě, že se stává třídním učitelem první třídy. Nemám ambice jednotlivé činitele nazývat výhodami-nevýhodami či klady-zápory. Spíš využiji taktiky věcně popisného jazyka a závěry ponechám na čtenáři.

- Analyticko-syntetická metoda je rozšířená, pedagogům dosti známá. Je tedy zaběhnutým systémem, naprostá většina učitelů ji zná a mezi svými kolegy může nalézat ty, kteří mají dlouholeté zkušenosti s aplikací metody v praxi.
- Metoda disponuje velkou řadou učebních pomůcek, řada nakladatelství vydává písanky, pracovní sešity, nástěnné obrazy apod. Vědí, že budou mít velký odbyt. Učitel má výborné možnosti výběru pomůcek, včetně recenzí.
- AS metoda je založena především na technice čtení na úkor techniky porozumění. Metoda nezohledňuje zásady jedné náročnosti (Wagnerová, in Kocurová et al., 2012).
- Ke každému fonému se přiřazují čtyři alografy neboli tvary tiskacích i psacích písmen, což příliš zatěžuje dětskou paměť (Wagnerová, in Kocurová et al., 2012).
- Metoda dělá problémy dětem, které trpí potížemi v oblasti zrakové či sluchové syntézy a analýzy, a také v oblasti zrakové diferenciaci (Navrátilová, n.d.).
- AS metoda se vyznačuje tzv. skandováním, tj. akcent na každé slabice. Tato technika narušuje intonaci – v okamžiku, kdy se žák učí třípísmenné spojení, čte TA-M, MA-T-KA. Písmeno, které „visí“ mimo slabiku, říká samostatně (neví, kam s ním) (Navrátilová, 2015).
- Metoda spočívá hlavně v technickém zvládnutí čtení. Žák se věnuje zejména spojováním hlásek do slabik, později slabik do slov. Brzy ztratí chuť do čtení, jelikož pokroky jsou pomalé. Velké úsilí identifikovat slabiky mu znemožňuje porozumět textu (Breníková, 2005).
- Slabikování žákům pomáhá chápat dělení slov na konci řádku.

2.2 Genetická metoda

Genetickou metodu (dále GEN) neboli metodu zapisovací založil český básník a pedagog Josef Kožíšek. Ve své učebnici *Poupata* aplikoval metodu využívanou v letech 1913-1948 (Fasnerová et al., 2017). Metoda byla následně vytlačena metodou analyticko-syntetickou, protože začala být považována za „nevědeckou“ (Černá & Grycová, 2022). Je postavena na analýze slova v jednotlivá písmena. Žák neslabikuje, ale načítá jednotlivá naučená písmenka, k nimž si vybaví naučené hlásky a ty postupně vysloví. Nepřečte tedy MÁ-MA, ale M-Á-M-A. Žák si tedy slovo nejdříve „přehláskuje“. Pokud již písmena dokáže vnímat dostatečně rychle, pak slovo přečte dohromady.

Genetickou metodu s modifikací znovu zavedla Jarmila Wagnerová po roce 1989. V českých školách si rychle našla své místo a začala se hojně aplikovat (ČŠI, 2014). Metoda je také nazývána metodou jedné náročnosti, jelikož se žáci seznamují v určitém období pouze s jedním typem grafémů, „...což méně zatěžuje paměť než souběžný nácvik písmen, který provádíme u tradiční analyticko-syntetické metody“ (Košek Bartošová, 2016, s. 81).

Metoda využívá při dekódování levopravou orientaci, čímž zohledňuje zrakový aparát. Vychází z velkého tiskacího písma. Je pro děti přirozená – velká tiskací písmena znají z běžného života. Spousta z nich se umí velkým tiskacím písmem při nástupu do školy podepsat. Tvary tiskací abecedy se skládají převážně z přímých čar a nepříliš oblouků, proto se jedná o nejjednodušší formu zapisování. Jelikož se neučí všechny čtyři varianty grafémů najednou, dokáží brzy číst a psát celá slova i věty. Ke čtení s porozuměním přispívá vnímání shluku písmen jako obraz, zaznamenávání textu pomocí obrázků, symbolů i pozdější věnování se technice čtení (Fasnerová et al., 2017, 2018; Navrátilová, 2015).

Proces výuky genetické metody člení Fasnerová (2018) do tří fází: průpravné období, období velkých a malých tiskacích písmen, období psacích písmen.

PRŮPRAVNÉ OBDOBÍ

V této fázi jsou u žáků rozvíjeny předčtenářské dovednosti. Pozornost je zaměřena na tvorbu pozitivního vztahu ke čtení, kvalitu zrakových podnětů, paměť, rozvoj pravolevé orientace, grafomotoriku, fonematický sluch, sluchovou analýzu a syntézu slov. Žáci začínají pracovat s velkou tiskací abecedou, seznamují se s jednotlivými písmeny. Přirozeně vycházejí ze jmen žáků ve třídě a slov, které znají. Slova analyzují (hláskují) a následně syntetizují (spojují v celek). Současně zapisují slovo, myšlenku. Začínají od slov krátkých, konkrétních,

většinou tříhláskových (PES) a postupují až k delším slovům, abstraktním (RADOST) (Krchová, 2015).

Po vyvození každého písmene si žáci vytvoří panel (plakát) s velkým tiskacím písmenem i se slovem začínajícím na dané písmeno a s obrázkem. Z jednotlivých plakátů žáci sestaví abecedu, kterou umístí na viditelné místo ve třídě. Postupně se uvolňuje ruka, pak se navazuje na tvarové prvky psacího písma. Během celého průpravného období probíhá čtení a zapisování velkým tiskacím písmem. Jakmile žáci umí celou abecedu, přechází do druhé etapy (Fasnerová, 2018).

OBDOBÍ VELKÝCH A MALÝCH TISKACÍCH PÍSMEN

Žáci se učí rozlišovat tvrdé slabiky (DY-TY-NY) a měkké slabiky (DI-TI-NI) ve slovech, dále slabiky DĚ-TĚ-NĚ a BĚ-PĚ-VĚ probíhá i seznámení s pravidly čtení MĚ/MNĚ. Slova vyskytující se s uvedenou slabikou, je zapotřebí při hláskování vyslovovat jako celek: slovo „KVĚT“ hláskuje „K-VĚ-T“; slovo ZPĚVÁK hláskuje „Z-PĚ-V-Á-K“ (Havel, Černá, & Grycová, 2020).

Tento krok může způsobit slabikování při čtení, které se u žáků vyučovaných genetickou metodou občas objevuje. Autorky Kucharská, Nováková (2012) přisuzují takové slabikování samovolnému přirozenému způsobu čtení. Dalšími důvody, proč žák přejde na slabikování, mohou být potíže se čtením a nevyhovující technika genetické metody. Přechod na slabikování mohou dle Kucharské a Novákové (2012) u dítěte způsobit i rodiče, kteří své dítě doma vyučují AS metodou, když se snaží se svým dítětem trénovat čtení. Na častý výskyt čtení po slabikách u žáků vyučovaných metodou GEN poukázala i Košek Bartošová (2016).

V této fázi se žáci seznamují i s malou tiskací abecedou. Písmena rozpoznávají pouze zrakem, proto se jedná o rychlý proces týkající se jednoho či dvou týdnů (Fasnerová, 2018).

OBDOBÍ PSACÍCH PÍSMEN

Třetí, poslední etapa je věnována nácviku psaní psacích malých a velkých písmen. Žáci trénují psaní do písanek. Čtení neustále zdokonalují, přecházejí k plynulosti. Dochází i ke čtení tzv. „v hlavě“ (Fasnerová, 2018). I zde platí, že trénink musí být důsledný, s navazující domácí přípravou, aby byla technika čtení i psaní správně ukotvena a postupně trvale zautomatizována. Na výskyt chyb je nutné žáky průběžně upozorňovat a vhodnými metodami je usměrňovat.

2.2.1 Analýza faktorů volby metody

Opět zde předkládám faktory, jež by mohl učitel zvážit v momentě, kdy se rozhoduje pro aplikaci určité metody prvopočátečního čtení a psaní v první třídě. Používám věcně popisného jazyka a závěry ponechám na čtenáři.

- Rychlejší učení, co do množství písmen způsobuje, že žáci čtou a píší rychleji smysluplné texty, což podporuje čtení s porozuměním. I přesto, že žák nečte plynule, rozumí přečtenému. Žáci nejsou zpomalení učením všech tvarů (Černá & Grycová, 2022).
- Černá & Grycová (2022) upozorňují, že žáci dlouhou dobu nečtou plynule a hláskují. U hláskování je dech přerušovaný, což je nepřirozené.
- Pokud si žák na hláskování slov zvykne, může mít problém s přechodem na plynulé čtení (Navrátilová, 2015).
- Bartošová (2016) vnímá u genetické metody relativně vysoký výskyt tzv. dvojitého čtení, které při špatném metodickém vedení může přetrvávat do vyššího ročníku a působit obtíže ve čtenářských dovednostech. Důvodem je tichý postup načítání písmen očima a následné „globální“ přečtení slova.
- Krchová (2015) považuje za nevýhodu dublování, tedy dvojité či dvojitě čtení, které se může objevit u žáků, jež mají problém s hláskovou syntézou – ti pak hláskují bez porozumění.
- Kucharská & Barešová (2012, s. 76) nevnímají dvojitě čtení u genetické metody negativně, jelikož „...se vyskytuje jako přirozená součást čtenářského výkonu (uvádí se, že dokonce až do poloviny 3. třídy)“. Dle jejich výzkumné studie se dvojitě čtení postupem času výrazně snižuje. V pololetí 2. ročníku je zaznamenáno u přibližně stejného počtu žáků, jako je tomu v analyticko-syntetické metodě (Kucharská & Barešová, 2012).
- Dvojitě čtení je přirozenou součástí genetické metody na začátku čtení, ale pouze v podobě hlasitého či polohlasitého čtení (Košek Bartošová, 2014).
- Může docházet k tzv. *smyčkování*, kdy se žák při čtení vrací očima zpět k již přečtenému. Místo toho, aby žák přečetl větu: „Naše kočka se ráda vyhřívá na slunci.“ Čte: „Naše kočka, naše kočka se ráda, naše kočka se ráda vyhřívá...“ K tomuto jevu by nemělo docházet. Je třeba smyčkování včas zabránit (Navrátilová, 2015).

- Školák se zprvu učí jen velká tiskací písmena – pro žáka je to hned motivující a snazší. Jenže hláska se na písmeno neváže výhradně 1:1: Některá písmena, např. Ě se mohou číst různě: „MNĚ“ (město), „TĚ“ (těsto), „BJE“ (běsy) (Navrátilová, 2015).
- Wagnerová (2003) vydala řadu učebnic, včetně *Čítanky pro prvňáčky*. Od té doby se řada nakladatelství k tomuto trendu postavila proaktivně. Mnoho knih vychází napsaných velkými tiskacími písmeny. Není výjimkou, že některé edice dokonce odstupňovávají náročnost od krátkých slov, po delší slova a slovní spojení, až po jednoduché věty a krátké příběhy.
- Rodiče žáků, kteří metodě nedůvěřují, s ní nejsou ztotožnění a mohou doma se svými dětmi trénovat čtení slabikováním. Tím narušují metodu hláskování a žáci nejsou v technice čtení dobře ukotveni.

2.3 Metodika Sfumato[®]

Zakladatelkou Sfumato[®] (dále SF) metody výuky elementárního čtení a psaní je původem hudebnice a pedagožka M. Navrátilová. Metoda se objevuje v českých školách již od druhé poloviny 80. let, kdy ji na doporučení psychologa Z. Matějčka začala Navrátilová aplikovat ve školství. Jedná se o syntetickou metodu, založenou na skládání hlásek ve slovo. Jednou z technik metodiky Sfumato[®] je metoda Splývavého čtení[®] (Navrátilová, 2015).

Sfumato[®] při vytváření čtecího návyku umožňuje pracovat se zrakem a sluchem zároveň, v přesné posloupnosti, za dostatečné podpory dechového aparátu s dopadem na hlasitost čtení. Žáci hlásky zpívají. Často během výuky například i tančí, bubnují, hrají divadlo. Vše pro to, aby si každé písmenko dokonale zažili. Teprve pak se děti učí písmena spojovat tak, že nahlas přečtou první písmeno. Hlasem jej drží tak dlouho, dokud nezdekódují následující písmeno, které vysloví. Děti čtou ze začátku velmi pomalu a protahovaně, až zpívavě, ale prakticky se ihned učí techniku čtení dospělých, tedy číst souvisle. Očima rozpoznávají text. Respektive načítají periferně písmena dopředu a vědí, co vyslovují. Učitel přistupuje k dětem tak, že se děti liší jen v osobním tempu a v tempu řeči (čtené, mluvené i psané). Žák prochází intonačním vývojem. Naučí se tvarovat a barvit hlas. Technický základ a intonační vývoj musí být doplněn o prožitek při učení hlásek (písmen). (Navrátilová, 2022).

V metodě je kladen důraz na dlouhou expozici a správnou intonaci. Jednotlivé hlásky jsou skládány vázaně ve slovo. Metoda využívá mezipředmětových vztahů, prochází

matematikou, prvoukou, hudební či tělesnou výchovou. Často využívá prvků dramatické výchovy (Fasnerová, 2018).

Metodika SF disponuje řadou vyučovacích pomůcek výhradně od vydavatelství ABC Music, v. o. s.: *Živá abeceda*, *Neobyčejný slabikář I a II*, ucelená řada písanek, metodika pro učitele, sešity na diktáty, uvolňovací cviky, *Čtecí listy*, nástěnné obrazy aj. Pedagog se stává aplikantem metodiky poté, co absolvuje odborné školení a výcvik a získá certifikát. Autorka si tento postup hlídá, aby zajistila kvalitu výuky a používání metody v čisté formě. Není tedy dovoleno, jakkoliv metodiku kombinovat s jinými postupy při výuce čtení a psaní. Z toho důvodu metodiku Sfumato[®], techniku Splývavé čtení[®] i rovnoběžné písmo Sfumato[®] chrání ochranná známka.

Není bez zajímavosti, že letos (2022) skončil dvouletý vědecký výzkum na Jihočeské univerzitě (dále JU), který si kladl za cíl zjistit reedukační účinky metodiky Sfumato[®] u dyslektických žáků. Účinnost se zkoumala z hlediska pedagogického, neurofyziologického, psychologického i sociologického. Příznivý výsledek byl nalezen v nižších úrovních čtenářské dovednosti, v dekódování, v testu pseudoslovního čtení, jeho rychlosti a přesnosti, ve fonologickém testu a v testu auditivní paměti. Výzkumu se účastnilo 162 dyslektických žáků z celé ČR, u nichž byl metodicky vytvářen nový čtecí návyk pomocí metodiky SF (Exnerová et al., 2022).

Jedním z výstupů výzkumu je otevření Celoživotního vzdělávání na JU v Českých Budějovicích, které od školního roku 2022/2023 připravuje nové aplikanty metodiky Sfumato[®] na dvou školicích místech – v Českých Budějovicích a v Praze (Exnerová et al., 2022).

Cílem výuky pomocí metodiky SF je upevnění práce očí tak, aby oči měly dostatek času k zafixování čteného textu. Oči kontrolovaně fixují písmeno po písmenu, děti hlasitě vyslovují jednotlivé hlásky propojené v jeden celek, nepřerušují dech, ale mění tón hlasu (hlavně neslabikují, hlásky jsou stále svázané, včetně předložek atd.). Při této technice dostává mozek více času na zpracování informací o čteném, dochází k hlubšímu pochopení významu. Metodika má pozitivní vliv na modelování a tvarování hlasu (Navrátilová, 2022).

Mezi základní charakteristické principy patří rozdělení hlásek podle charakteru zvuku na tóny, zvuky a tlačené, tzv. výbuchové hlásky. Samohlásky jsou tóny, souhlásky spíše šumy.

Tóny se vyslovují bez přidaných zvuků a jsou samy o sobě stojící. Řadí se zde samohlásky (*a, e, i, o, u*) a některé souhlásky (*l, m, n, v, r, ř, v, z, ž*). „Expozice je dlouhá, tzv. volání“ (Navrátilová, 2015, s. 63).

Ke **zvukům** patří souhlásky *s, š, f, h, ch*. „Expozice je dlouhá, bez přídavných zvuků“ (Navrátilová, 2015, s. 64).

Tlačené (výbuchové) **hlásky** *p, b, t, k, d, g, c, č* „se tvoří bezhlučně tlačáním“ (Navrátilová, 2015, s. 64).

Postup při výuce čtení: slova s tlačenou souhláskou na začátku slova, slova s tlačenou souhláskou uprostřed slova, slova s tlačenou souhláskou na konci slova, slova se shlukem souhlásek, slova se slabikotvorným *r, l*, spojení dvou slov (sousloví), slova s předložkou, čtení vět (Navrátilová, 2022).

EXPOZICE HLÁSKY, OBDOBÍ „OSBUA“

Žák se připravuje na čtení. Seznamuje se s jednotlivými hláskami O, S, B, U, A všemi smysly. Zapojuje hmat, zrak, sluch, v některých případech i čich, chuť. Písmeno ohmatává, obtahuje, vybarvuje, modeluje, rozstříhává a skládá (probíhá zrakové percepce, analýza a následně syntéza). Žák si jednotlivé písmeno vybaví, protože ho má spojené s prožitkem, emocí (Fasnerová, 2018; Navrátilová, n.d.).

Postupovat v přesném pořadí O, S, B, U, A má svůj význam z důvodu zrakové a sluchové analýzy, hlasového aparátu, dechové kapacity. Autorka využívá princip kontrastu z hlediska zraku, sluchu, hlasu, dechu. Písmena, hlásky jsou tvarem i zvukem odlišná. Každá hláska se jinak tvoří. Hlásku O – žák volá, S – syčí, B – tlačí, U – volá, A – volá. Nedílnou pomůckou pedagoga je ukazovátka. Žáci se soustředěně učí určitá gesta (sleduje „dirigování“) a přesně na ně reaguje. Např. tak dlouho žáci volají hlásku O, dokud nedá učitelka ukazovátka z tabule pryč. Podstatnou část tvoří motivace příběhem založeným na dané hlásce a obrázek. Jednotlivá písmena se vyvozují přibližně týden. Učí se všechny tvary (velké, malé tiskací i psací) (Fasnerová, 2018; Krchová, 2015; Navrátilová, 2015).

PRVNÍ STUPEŇ SYNTÉZY: SYNTÉZA DVOU HLÁSEK

Učitelka písmeno ukazuje pomocí ukazovátka. Žák okem analyzuje první písmeno. Záměrně hlasitě a dlouze hlásku protahuje, aby mělo oko dostatek času rozpoznat následující hlásku. Jakmile pedagožka přejde na další písmeno, žáci plynule naváží následující hláskou, kterou také tvoří co nejdéle. Plynulost i dostatečný prostor k načtení hlásky zabraňuje dvojitému

čtení. Na rychlost se netlačí, naopak, jde o pomalé provedení a správnou akcentaci (Navrátilová, n. d.).

Žáci čtou spojení dvou písmen, hlásek (např. SO), „příčemž každé spojení vytváří u žáků představu slova (SO – jako sova, sokol)“ (Navrátilová, n.d.). Jakmile mají tento proces dostatečně osvojený, přechází k záměně samohlásek (SA-SO-SU), poté souhlásek (SA-MA-LA). Syntézu dvou hlásek taktéž nacvičují s plastovými destičkami, kde žáci umísťují diktovaná písmena. K fonému přiřazují grafém. Trénují také jemnou motoriku a orientaci na ploše. Zároveň vyvozují další písmena v pořadí L, M, E, I, P, N, T, K, V, D. Pokud žáci písmena nemají osvojená, nepoužívají je (Navrátilová, n.d.; Navrátilová, 2015).

DRUHÝ STUPEŇ SYNTÉZY: SYNTÉZA TŘÍ HLÁSEK – PRINCIP JEDNOSLABIČNOSTI

U žáků se začíná tvořit čtecí návyk. Nejdříve spojují tři písmena bez výbuchových hlásek (SOS, LOS), poté přistupují k třípísmenovému spojení s výbuchovými hláskami na začátku (PES, BOS). Syntéza tří písmen ještě nemusí vyjadřovat konkrétní slovo, může jít jen o začátek slova. Žáci se na modelu učí spojovat to, co znají. I zde učitelka dbá na dlouze exponující hlásky a artikulaci. Nejprve se s žáky soustředí na předdimenzování délky první hlásky, navázání druhé a dlouhou expozici třetí hlásky. Postupně dochází ke zkracování délek samohlásek přirozenou cestou (Krchová, 2015; Navrátilová, 2022).

TŘETÍ STUPEŇ SYNTÉZY: SYNTÉZA ČTYŘ HLÁSEK

Žáci nejdříve čtou slova bez dlouhých samohlásek (MASO, LASO, SOVA) a bez výbuchu. Učitel kontroluje, zda žák nezkracuje dlouhou expozici hlásek. Zde se čtou už pouze slova smysluplná. Následuje výuka slov s dlouhými samohláskami, nejprve s dlouhou samohláskou na konci (MUSÍ, NOSÍ) kvůli snadnějšímu rozlišení, následně s dlouhou samohláskou „uprostřed“ slova (máma, mák). Dlouhou samohláskou žáci při čtení demonstrují pohybem ruky. Ukazují prstem každé čtené písmeno (Navrátilová, 2015).

ČTENÍ ZE SLABIKÁŘE

Poslední fáze prvopočátečního čtení metody Sfumato® spočívá ve čtení jednoduchých vět ze slabikáře. Nejdříve čtou žáci hromadně s učitelkou, která určuje správnou intonaci. Poté kombinují hromadné a individuální čtení až přejdou na samostatné čtení. Pedagog či pedagožka dbá na dodržení správné akcentace první a třetí hlásky ve slově. Čtení žáci

postupně zdokonalují. Dochází ke zkracování dlouhé expozice písmene, fixaci, zautomatizování až k dramatickému přednesu (Krchová, 2015; Navrátilová, 2015).

PSANÍ

Žáci zpočátku uvolňují ruku, pracují s dokreslováním, píší písmena všech tvarů podle předlohy. Nikdy písmena neobtahují. Písmo Sfumato[®] má specifický charakter, písanky mají výhradně formát A4 a promyšlený systém pomocných linek. Grafika písanek navazuje na vzhled Živé abecedy, Neobyčejného slabikáře a dalších učebních pomůcek. Do písanek žáci vstupují přibližně na začátku listopadu (Navrátilová, 2015).

2.3.1 Analýza faktorů volby metody

Opět zde předkládám faktory, jež by mohl učitel zvážit v momentě, kdy se rozhoduje pro aplikaci určité metody prvopočátečního čtení a psaní v první třídě. Používám věcně popisného jazyka a závěry ponechám na čtenáři.

- Metodika je náročná pro učitelku na přípravu, tvořivost, a především na dodržení veškerých metodických kroků, např. naučit písmena v přesně daném pořadí, dodržovat správné tvoření hlásek, zapojit hlas, dech, dramatické prvky. Navrátilová (2015, s. 39) uznává, že „se jedná o náročnou metodu, která přísně dbá na individuální potřeby dítěte, jeho tempo práce“.
- Děti doma zpočátku čtení netrénují, rodiče nemají metodu zažitou a není žádoucí, aby svými dobře myšlenými kroky zhatili proces vytváření čtecího návyku. Pokud bylo dítě nemocné, musí se mu věnovat učitelka po vyučování (Neumanová, 2015).
- Navrátilová (2015) považuje za rizikové využívat metodu bez zaškolení, či uplatňovat pouze některé prvky metodiky Sfumato[®]. Na druhou stranu např. Košek Bartošová (2016, s. 88) popisuje, že by učitel „neměl vycházet a vybírat z konkrétně rozpracovaných metod jako z šablon“. Zdůrazňuje důležitost přizpůsobení metody prvopočátečního čtení a psaní individuálním potřebám žáků a uvážlivého rozhodnutí pedagoga s cílem pozitivní motivace ke čtení i dalšímu vzdělávání.
- Nesystematický přístup školy či jednotlivých pedagogů může ovlivnit účinnost metody Sfumato[®] (Neumanová, 2015).
- Metodika je vhodná pro dyslektické žáky. Je vypracována metodika pro reedukaci. Účinnost reedukace je vědecky ověřena výzkumem (Exnerová et al., 2022).

- Metodická příručka (Navrátilová, 2015) je obsáhlým kompletním materiálem, včetně časově-tematického plánu pro první ročník ZŠ. Jsou zde rozpracována témata i do hodin Matematiky, Prvouky a všech výchov. Třídní učitel tak může využít této komplexnosti, což mu usnadní práci a ušetří čas trávený nad přípravami.
- Metodika Sfumato[®] má propracovaný systém profesního vzdělávání, v nabídce jsou vzdělávací semináře zaměřené na různá témata metodiky Sfumato[®] (psaní, čtení, dramatická výchova, reedukace), letní školy; k dispozici je také řada výukových videí. Absolventky seminářů jsou v aktivní databázi aplikantů. Jsou jim zasílány e-materiály k prohloubení dovednosti vyučovat metodikou Sfumato[®].

2.4 Alternativní metody a metody alternativního školství

Pokud budu vycházet z konotace termínu (níže), pak není možné, aby pedagog vyučoval podle vybrané metody a zároveň vyučoval i metodou další. Učitelé nebo vedení školy by si měli vybrat jednu metodu, která jim nejlépe vyhovuje a tu kvalitně i uceleně aplikovat. Ve své práci operuji názorem, že alternativní metody stavíme proti metodám tradičním. V řadách odborné veřejnosti se však jak protipól objevují i názory, že se téměř všichni žáci naučí číst a psát jakoukoliv metodou (Fasnerová, 2018).

„Alternativa – výběr, volba mezi dvěma n. několika vzájemně se vylučujícími možnostmi, jedna z těchto možností: byl postaven před a-u: buď, anebo; zvolit druhou a-u.“ (Buchtelová et al., 1995, s. 43).

„Tradice – souhrn společenských, kulturních aj. ustálených zvyků, obyčejů, pravidel apod. zachovávaných pokoleními, názorů a myšlenek přenášených z generace na generaci; ustálený, zprav. zděděný zvyk, způsob, zvyklost“ (Buchtelová et al., 1995, s. 770).

Za ustálené zvyky či pravidla považuji takovou metodu, která je ve školství používána dlouhodobě a relativně velkým množstvím uživatelů. Uvědomuji si, že zde může hrát roli subjektivní názor na „velké množství“ a na „dlouhodobě“. Jak jsem vysvětlila v kapitole 1, vycházím z šetření ČŠI (2014).

Pro tuto práci vymezuji alternativní metody prvopočátečního čtení takto: Metoda tří startů, Foucambertova metoda a analyticko-syntetická metoda s využitím tiskacích písmen. Jedná se o metody, u nichž jsou popsány a zveřejněny ucelené postupy.

„Alternativní školy mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve

specifičnostech obsahu vzdělávání, organizace výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků“ (Průcha et al., 2009, s. 16).

Z citace je patrné, že pojem „alternativní“ autoři vnímají jako jinakost od hlavního proudu.

Pro tuto práci vymezuji alternativní školy (1. stupeň ZŠ) podle toho, zda se k metodám prvopočátečního čtení a psaní staví specificky: Waldorfská škola, Montessori. Akceptuji, že ostatní alternativní školy (Daltonská škola, Začít spolu, Jenský plán, Zdravá škola aj.) učí své žáky číst a psát podle známých metod (postupů) či jejich kombinací pomocí netradičních *výukových forem*. Takové školy mohou být nejen alternativní, ale také inovativní. Rozdíly oproti školám tradičním mohou být v organizaci výuky, v kurikulu vzdělávání, v jiném prostředí (centra, rozmístění nábytku, volná příroda aj.), ve způsobu hodnocení žáků, ale také v systému tvorby a udržení vztahů mezi školou a rodiči, popř. ostatními subjekty, které se podílejí na edukaci.

Z těchto alternativních škol vyberu ty, které používají jiné či pozměněné metody prvopočátečního čtení a psaní než ty, které jsem označila za tradiční.

2.4.1 Alternativní metody čtení a psaní a jejich kombinace

Metody čtení a psaní mohou mít různé modifikace. Učitelé mohou využívat prvky (fragments), které jim vyhovují, které jsou jim blízké či které je zaujaly. Chci poukázat na to, že takový postup může přinášet rizika. Vidím je zejména v tom, že se žák může v chaotické metodice ztrácet, jelikož není ukotven v pevném systému. I alternativní postupy mohou přinášet efektivitu a progresi, pokud jsou aplikovány koncepčně a s rozmyslem.

METODA TŘÍ STARTŮ

Jedná se o analyticko-syntetickou metodu, v níž se nově uplatňují i prvky, které se objevují v genetické metodě i v metodě analyticko-syntetické (Doležalová, 2017). Lze vyvodit, že metoda tří startů kombinuje prvky již popsaných metod prvopočátečního čtení a psaní. Není tedy v principu metodou původní.

Metodu vyvinul a popsal bývalý ředitel školy, M. Novotný, jemuž příliš nevyhovovaly dostupné učebnice a aktuální nabídka metod pro výuku čtení a psaní. Rozhodl se proto vytvořit metodu vlastní, k níž rovněž vydal řadu učebnic a dalších učebních materiálů (*Čteme a píšeme s Agátou*). Metodu testoval sám, na svých žácích malotřídní školy na

Jičínsku od konce 90. let minulého století. Protože v postupech výuky uplatňuje tři principy prvopočátečního čtení a psaní, nazval to metodou tří startů (Vaníčková, 2018).

Žáci se seznamují se čtyřmi podobami písmen postupně.

- První start: ke čtení s porozuměním. Využití velkých tiskacích písmen: vše, co žáci čtou, současně píší. Pomocí uvolňovacích cviků se připravují na psaní vázaným písmem (Doležalová, 2017).
- Druhý start: ke psaní s porozuměním. Žáci se seznamují s malými tiskacími písmeny, která využívají při psaní malých tvarů vázaného písma (Doležalová, 2017).
- Třetí start: start k systematické práci s textem. Žáci systematicky pracují s texty, čímž dochází k porozumění přečteného. Čtou velké i malé tvary tiskacích písmen. Píší velké tvary vázaného písma (Doležalová, 2017).

FOUCAMBERTOVA METODA

„Při Foucambertově metodě se vychází z obsahu čteného textu, zdůrazňuje se aktivita žáka při práci s textem a spoluvytváření obsahu“ (ČŠI, 2014).

Jedná se o metodu, kterou vyvinul francouzský vědec J. Foucambert. Byl odborníkem na negramotnost. Propagoval postup, kdy žák se učil číst psaním. Svou metodu popsal v 70. letech minulého století.

Jeho metoda čtení umožňuje postřehnout psané slovo jediným postihem očí, aniž by prošla vyslovením. Foucambert se inspiroval metodou rychlého čtení pro dospělé, kterou modifikoval a zdokonalil (Foucambert, 1983). Foucambert tvrdí, že globální metoda nebo smíšená metoda, nebo jejich různé varianty, jsou antagonistické pouze na pohled, protože jejich použití má stejný cíl: přimět dítě, aby pochopilo souvislosti mezi grafémem a fonémem. Klíčem k učení musí být čtení. Pochopení souvislosti mezi vizuálními znaky a zvuky nejsou klíčem k zadávání psaného textu. Tvrdí, že čtení není jen dešifrování, ani náhražka, ale hůř, je to překážka. Je to jen berlička pro rané učení. Je nutné zahrnout komplexní mechanismy identifikace. Ani psaní není jen kódovaný přepis slyšeného. Jde o rozpoznání významů, které byly již dříve uloženy v paměti. Dítě může předvídat již poznané (Foucambert, 1983).

Autor metody pracuje s dětmi od 2 do 11 let, které rozdělil do tří věkových kategorií. Ve dvou letech nejde ještě o vlastní čtení, ale o vytváření sociálních situací, v nichž se čtení uplatňuje. Jde o přípravné období, které trvá do pěti let. Na něj navazuje vlastní osvojení

čtení, které je rozdělené do dvou cyklů. Metoda nedoporučuje omezovat se jednotlivými ročníky školy. V poslední kategorii, kde jsou již pedagogové obvykle hotovi a domnívají se, že žáci již umí číst, se žákem dále pokračuje procesem učení čtení a psaní. Snaží se pochopit vztah mezi výslovností, písmem a jeho myšlenkovým obsahem, závislostí mezi učením a vyučováním. Učení nepovažuje pouze za vyučování, ale jedná se o změnu, která se dotýká celé osobnosti žáka, předpokládá jeho aktivitu, zapojení celé osobnosti. Rychlost čtení se musí řídit potřebami žáka, nikoliv jeho zařazením do ročníku. Cíl se definuje zvládnutím určitého množství učiva, nejde však o cíl jednotlivých ročníků (Foucambert, 1983).

ANALYTICKO-SYNTETICKÁ METODA S VYUŽITÍM TISKACÍCH PÍSMEN

Začíná se vyvozováním tiskacích písmen podobně jako v metodě GEN, ale v principu se použije práce se slabikou. K metodě existuje učebnice M. Čížkové, kterou vydalo nakladatelství Fortuna v roce 2005 (Krejšlová, 2008).

Neexistuje kompetentnost posoudit shody či rozdíly s metodou tří startů, která se prezentuje podobným nápadem – kombinovat již známé metody tím, že využije určitých vhodných prvků. Jako výhodu však vidím fakt, že žáci se neučí všechny typy písmen najednou, což může v první fázi pro žáka zjednodušit výuku a odlehčit tak paměť.

2.4.2 Metody prvopočátečního čtení a psaní v alternativních školách

Současná legislativní základna umožňuje všem školám využívat jakékoliv metody pro výuku obsahu jednotlivých předmětů. To platí i pro český jazyk. Obrázek 1 ukazuje očekávané výstupy pro 1. období základního vzdělávání tak, jak je formuluje RVP ZV (MŠMT, 2021). Formy a metody práce jsou v režii školy a mohou být specifikovány v ŠVP nebo ve výročních či evaluačních zprávách škol. Je zřejmé, že školy mohou vybírat z již zmíněných tradičních či alternativních propracovaných metod prvopočátečního čtení a psaní, ale mohou si také vyvinout svou vlastní metodu, které se pravděpodobně opírá o elementy již popsanych metod. Je však brát zřetel na skutečnost, že výjimku tvoří metodika Sfumato[®], jejíž autorka zapovídá jakékoliv kombinace a modifikace.

KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA**Očekávané výstupy – 1. období**

žák

ČJL-3-1-01 *plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti***ČJL-3-1-02** *porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti***ČJL-3-1-03** *respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru***ČJL-3-1-04** *pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost***ČJL-3-1-05** *v krátkých mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči***ČJL-3-1-06** *volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích***ČJL-3-1-07** *na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev***ČJL-3-1-08** *zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním***ČJL-3-1-09** *píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev***ČJL-3-1-10** *píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení***ČJL-3-1-11** *seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh*OBRÁZEK 1: *Komunikační a slohová výchova: očekávané výstupy pro 1. období (MŠMT, 2021)***WALDORFSKÁ ŠKOLA**

Waldorfská pedagogika klade velký význam na duševní rozměr. Také čtení prezentuje ve stylu duševního pohybu, intelektuální dovednosti, zážitku z úspěchu, obsahu obohaceného o „zkrášlení“ procesu učení (Dühnfort & Kranich, 2013).

„Činnost, jejímž prostřednictvím připojujeme k pouhému klouzání očima po slovech pochopení, můžeme vnímat jako soustředování, vzpřimování se, jako probouzení“ (Dühnfort & Kranich, 2013, s. 20).

Duševní pohyb při čtení je popisován takto: vnímáme psané, vnoříme se do obsahu, stáhneme se zpět, konfrontujeme mysl s přijatým (přečteným) obsahem, vystihneme smysl, pochopíme. A to se stále opakuje (Dühnfort & Kranich, 2013).

Psaní v prvních třídách zaujímá velký prostor. A to dříve, než se přejde k vědomému pěstování čtení jako samostatné dovednosti. Toto je ve waldorfském školství specifické – zatímco v jiných metodách se obvykle začíná čtením či se čtení a psaní vyučuje současně, zde se začíná psaním. V prvním období se klade důraz na rytmická cvičení, pravo-levou orientaci, pohyb v prostoru. Žáci se detailně zabývají vedením a směry čar velkých tiskacích písmen (kolmice, horizontály, linie přímek a křivek, ostré úhly apod.). Hodně času se věnuje kresbě tzv. forem, kde se žáci učí vnímat barvy, jejich prolínání, vlastnosti, perspektivu, souzvuk, detaily. Používají silné voskové pastely na celou stránku sešitu formátu A4.

Následně stránku připevní na tabuli. Paží ji obtahují ve vzduchu, prstem na lavici, běhají v prostoru linie kresby. Dále si na svém místě prstem vyzkouší umístění formy na stránku sešitu. Krouží jí nad papírem, zkoumá možnosti, očima ověřují záměr, a nakonec provedou souvislým pohybem na papír. Důležité je detailní pozorování. Tento rytmicko-dynamický proces se provází slovním popisem činnosti (Dühnfort & Kranich, 2013).

Podobně se zachází i se slovem. Týdenní rozvrh obsahuje v 1.–3. ročníku dvě hodiny Eurytmie, kde učitel procvičuje zvukový charakter řeči i její rytmickou a melodickou část. Zařazuje dětské písničky, verše, prstové hry, kruhové hry, rytmické činnosti. Žáci nacházejí svobodu ve volném dýchání a pracují i s obměnami a možnostmi vlastního hlasu. Tato činnost dává žákům zažít myšlenku, že řeč vyrůstá z pohybu (Dühnfort & Kranich, 2013). Následuje vyvozování písmen, jejichž principem je idea, že hlásku znázorňuje obraz slova, jenž zmíněnou hláskou začíná. K tvaru písmene žáky opět přivede pohyb a fantazie. Vyvození samohlásek je provázeno emocemi a výkřiky, gesty.

„Záleží na zážitcích, které děti prodělají cestou k písmenku – ne na prostředku, který má ukotvit znak v paměti“ (Dühnfort & Kranich, 2013, s. 39).

Proces psaní začíná malováním velkých písmen. Dále vede přes psaní velkých a malých tiskacích písmen k plynulému, vázanému písmu (3. ročník). Postup psaní je pomalý. Ve výuce čtení se používá analytický i syntetický postup. V 1. ročníku se žáci naučí všechna písmena abecedy, ale čtou pouze to, co samy napsali. Při syntéze vychází z jednotlivosti. Analýza vyžaduje samostatný začátek a rozhodování v každém kroku. Teprve přibližně v pololetí 2. ročníku začínají pracovat s čítankou (Dühnfort & Kranich, 2013).

Považuji za důležité připomenout, že waldorfské školství nepoužívá učebnice, má jinou organizaci výuky (vyučování v blocích), žáci jsou hodnoceni výhradně slovně.

MONTESORI

V Montessori školách se používá přístup srozumitelného učení – princip psaní spočívá v myšlence, že psané slovo představuje znaky, které zachycují hlásky našeho jazyka pomocí symbolů (písmen abecedy).

Písmena se učí žáci po skupinách (Seldin, 2017):

- První skupina: c, z, m, d, h
- Druhá skupina: a, e, i, y, o, u
- Třetí skupina: b, j, k, p, t

- Čtvrtá skupina: č, r, l, v, n
- Pátá skupina: s, ch, š, ř, ž
- Šestá skupina: g, f, q, x, w, ň, ť, ď
- Sedmá skupina: di-ti-ni-dě-tě-ně

Žáci pracují ve věkově smíšených skupinách. Pro výuku čtení a psaní je to skupina 1.–3. ročník. Písmenka se žáci učí hmatem i zrakem. Mají k dispozici 26 destiček z hobry. Na každé z nich je nalepené písmeno malé abecedy, vystřižené ze smirkového papíru v kontrastní barvě proti hladkému povrchu pozadí. Souhlásky jsou na růžovém pozadí, samohlásky na modrém. Žáci se nejdříve s tvarem písmene seznamují hmatem, obtahováním a vyslovováním. Učí se zároveň slova s náběhovou hláskou (c – citrón). Vymýšlejí další slova. V další etapě žáci ukazují destičky podle vyslovené hlásky. Následuje třetí etapa, kdy si žáci před sebe položí destičky (např. P-E-S) a učitel se ptá, kde je P, kde E a kde S. Syntézou pak spojí slovo a přečtou PES. Brzy si žáci sami sestavují jednoduchá slova. Jako doplnění práce s destičkami se doporučuje malování do písku. (Seldin, 2017).

Před psaním je nutné uvolnit si ruku, procvičovat koordinaci ruky a oka. K tomu se používají měkké pastelky, vybarvují se různé tvary, zejména rovnoběžnými tahy. Píší křídou na tabulku, poté, co prstem obtáhli smirkové písmenko z destičky. Seldin (2017) uvádí, že Maria Montessori pracovala s genetickou metodou v italštině, protože tento jazyk je fonetický. Osvědčilo se tedy syntetizovat slova a jednoduché věty pomocí „pohyblivé abecedy“. Začínají skládáním slov o třech písmenech, pak se přesouvají k delším o čtyřech a pěti, v nich se objevují i různé složitější souhlásky, skupiny souhlásek nebo dvojhlásky.

3 DÍLČÍ ZÁVĚR TEORETICKÉ PRÁCE

Teoretická část interpretovala metody prvopočátečního čtení a psaní v prostředí České republiky. Z rozborů vplynuly příznaky, jež ovlivňují úroveň rozvoje čtenářské gramotnosti. Důležitá je kvalifikace, připravenost pedagoga, formování jeho postojů, zpřesňování jeho dovedností, tvorba pedagogického mistrovství. Nestačí pouze vysokoškolský diplom, ale profesní rozvoj vede přes různá speciální a odborně zaměřená školení a pracovní semináře, kde se jeho znalosti značně rozšiřují a zkvalitňují tím jeho práci se žáky.

Na českých školách se používají různé metody čtení a psaní. Prozatím je nejrozšířenější metodou analyticko-syntetická, a to zejména proto, že v minulosti byla totalitním jedinou povolená. Stále ještě je zde řada učitelů, kteří učí v zasetém systému hlavně proto, že je to nejjednodušší cesta tvořená ohromnými zkušenostmi a snadnou dostupností učebních materiálů. Na druhou stranu sem poměrně rychle prosakují i jiné možnosti. Tím je dán pro kreativního učitele prostor realizovat se a prezentovat své tvůrčí pedagogické schopnosti inovativně (vzhledem k homogenní historii vyučovacích metod).

Zvyšování čtenářské gramotnosti je zásadním cílem pro jakékoliv metody čtení a psaní. Aktuálně se do problematiky nasouvají další možnosti, např. informační technologie a digitální kompetence. Těmi jsem se v teoretické části nezabývala, ale je jisté, že se ve výuce nacházejí a musí být rozšiřovány, akceptovány. I v této souvislosti je nutné apelovat za zvyšování profesních dovedností dalším vzděláváním učitelů elementárního školství (nejen jich).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE VÝZKUMU

Při tvorbě výzkumného problému jsem se opřela o koncept formulovaný Švaříčkem (et al., 2014). Ten uvádí, že existuje celá řada konkrétních schémat.

Jedním z postupů je: 1. stanovení cílů výzkumu, 2. vytvoření konceptuálního rámce, 3. definování výzkumných otázek, 4. rozhodnutí o metodách, 5. zajištění kontroly kvality výzkumu, 6. sběr dat a jejich organizace, 7. analýza a interpretace dat, 8. formulování závěrů (Švaříček et al., 2014).

Stanovení cílů předchází stanovení **výzkumného problému**:

Nejčastěji využívané metody prvopočátečního čtení a psaní ve Zlínském kraji ve školním roce 2022/2023.

Hlavní výzkumný cíl:

Zmapovat využívání metod prvopočátečního čtení a psaní ve Zlínském kraji ve školním roce 2022/2023.

Dílčí výzkumné cíle:

1. Zjistit, jaký je vztah délky praxe k využívání konkrétních metod prvopočátečního čtení a psaní.
2. Zjistit názor učitelů 1. ročníků ZŠ Zlínského kraje na to, která z vybraných metod prvopočátečního čtení a psaní klade na učitele největší nároky.
3. Zjistit, kdo rozhoduje o volbě metody prvopočátečního čtení a psaní v 1. ročnících ZŠ Zlínského kraje.
4. Zjistit aktuální stav (2022/2023) počtu a typů používaných metod prvopočátečního čtení a psaní v 1. ročnících ZŠ Zlínského kraje.
5. Zjistit, jak přistupuje vedení k absolvování a financování vzdělávacích kurzů zaměřených na metodiku čtení a psaní u učitelů 1. ročníků.

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaký je profil současných učitelů 1. ročníků ve Zlínském kraji (pohlaví, věk, kvalifikace, aktuální aplikace metody čtení a psaní a s ní spojená praxe)?
2. Jaké mají učitelé 1. ročníků ZŠ Zlínského kraje a jejich vedení znalosti o principech a náročnosti dostupných metod prvopočátečního čtení a psaní?
3. Jak probíhá volba aplikované metody prvopočátečního čtení a psaní v 1. ročnících ve Zlínském kraji?
4. Jaké se aktuálně využívají metody čtení a psaní v ZŠ Zlínského kraje a jaká je jejich oblíbenost?
5. Jaké jsou vzdělávací možnosti prvostupňových učitelů pro oblast prvopočátečního čtení a psaní ve Zlínském kraji?

5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROSTŘEDÍ

Zlínský kraj Zlínský kraj je jedním ze 14 územně samosprávných celků České republiky a tvoří jej okresy Zlín, Uherské Hradiště, Kroměříž a Vsetín. Kraj je svou rozlohou 3 963 km² čtvrtým nejmenším krajem České republiky a zaujímá 5 % její plochy (Zlínský kraj, 2022).

Zlínský kraj náleží do východní části střední Moravy. Na východě Zlínský kraj sdílí hranici se Slovenskou republikou. Poloha kraje, geografie, sociokulturní úroveň i historické souvislosti jsou vnějšími faktory ovlivňující skladbu, vzdělání, hustotu obyvatel i zaměstnanost a ekonomiku. Každý kraj má jiná specifika a je pravděpodobné, že by se výsledky dotazníků v jiných krajích lišily právě z těchto důvodů. V souvislosti s řešenou tematikou je zajímavý údaj, že ve Zlínském kraji ve školním roce 1921/1922 vyučovalo na základních školách 3927 učitelů, z toho 3278 žen (ČSÚ, 2022).

ZÁKLADNÍ ŠKOLSTVÍ VE ZLÍNSKÉM KRAJI

Kromě kraje jsou zde desítky dalších zřizovatelů základních škol. Jedná se hlavně o města a obce, ale výjimkou nejsou ani soukromé subjekty a církve.

Tabulka 3 přináší data Českého statistického úřadu (dále ČSÚ) o počtu ZŠ a počtu žáků ZŠ ve Zlínském kraji. Údaj je ze školního roku **2020/2021**.

TABULKA 3: Počet ZŠ a počet žáků ve Zlínském kraji (ČSÚ, 2022)

Pramen: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy		Source: Ministry of Education, Youth, and Sports							
ČR, kraje CR, Region	Školy Schools	Třídy Classes	Žáci Pupils				Nově přijati do 1. ročníku New entrants to the 1st grade	Učitelé Teachers	
			celkem Total	z toho dívk Girls	v tom podle stupně ZŠ by stage at the basic school			celkem Total	z toho ženy Females
					na 1. stupni at the 1st stage	na 2. stupni at the 2nd stage			
Česká republika Czech Republic	4 214	49 201	962 348	467 608	555 089	407 259	108 630	69 535	58 408
Zlínský	261	2 757	50 813	24 584	28 524	22 289	5 480	3 859	3 226

Letošní rok 2022/2023 čítá 267 ZŠ (Školy Online, 2022). Pro vývoj počtu ZŠ je informace zajímavá hlavně z toho důvodu, že se ukazuje vzestupná tendence počtu škol. Podle okresů jsou školy rozmístěny takto: Kroměříž 50 škol, Uherské Hradiště 66 škol, Vsetín 69 škol, Zlín 82 škol.

Další zajímavou informací je poměr veřejných ZŠ, církevních ZŠ a soukromých ZŠ. Zatímco veřejných ZŠ je 251, církevní ZŠ jsou 4 a soukromých ZŠ je 12 (Školy Online, 2022).

Předpokládám, že ZŠ s alternativními výukovými programy budou z velké míry právě ve skupině soukromých ZŠ.

Zde je jejich seznam:

- Academic School, MŠ a ZŠ, s.r.o.
- ZŠ INTEGRA, Vsetín
- ZŠ Sedmikráska, o.p.s.
- ORBIS, MŠ, ZŠ a SŠ, s.r.o.
- Montessori Zlín, ZŠ a MŠ Motýlek
- DOBRÁ Montessori ZŠ a MŠ, s.r.o.
- Scioškola ZŠ s.r.o.
- Active Learning ZŠ s.r.o.
- ZŠ Na Dědině s.r.o.
- ZŠ Jinotaj Zlín s.r.o.
- Waldorfská ZŠ Jasan z.s.
- Žika, ZŠ Zlín s.r.o.

Ve výzkumném šetření budou e-mailem osloveny všechny ZŠ Zlínského kraje (267).

6 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro výzkumné šetření jsem vzhledem ke stanovenému problému a otázkám stanovila **kvantitativní metodologii**.

Použila jsem **dva strukturované dotazníky**, které byly distribuovány elektronicky do všech ZŠ Zlínského kraje.

První dotazník byl směřován učitelům českého jazyka v letošních 1. ročnících ZŠ Zlínského kraje. Dotazník čítá 22 otázek. Počet uvedených otázek však obsahuje i totožné otázky rozpracované pro jednotlivé metody čtení a psaní – fakticky jde tedy o 15 zjišťovacích otázek, z toho dvě rozpracovány do čtyř.

Druhý dotazník byl distribuován ředitelům všech ZŠ Zlínského kraje. Dotazník čítá 7 otázek.

Data byla sbírána elektronicky, odkaz byl součástí oslovovacího dopisu, který byl rozesílán prostřednictvím internetové databáze škol. Po týdnu sběru dat byli respondenti povzbuzeni telefonickými prosbami o účast ve výzkumu. Po dostatečném navýšení počtu odpovědí byl sběr dat uzavřen a výsledky analyzovány.

6.1 Dotazník – obecná východiska metody

Za výhody mých dotazníků považuji tyto skutečnosti: oba dotazníky zaručují respondentům anonymitu, pomohou získat informace v krátkém časovém intervalu, elektronické zpracování je podpořeno programem s analýzou grafů, databáze všech předpokládaných respondentů pro oba dotazníky je k dispozici na veřejném webu (sít' škol).

Za nevýhody vidím riziko nízké návratnosti (vysoká pracovní vytíženost) a dlouhý čas trávený rozesíláním na cílené elektronické adresy.

Rozhodla jsem se z části inspirovat výzkumným šetřením ČŠI (2014). Neznám sice přesné znění jejich otázek, ale mám statistické zpracování odpovědí a pokusím se o to, abych mohla provést komparaci. Pro tyto účely jsem formulovala u dotazníku učitelům otázky č. 5 a 6, u dotazníku ředitelům škol otázku č. 4, 5.

V dotaznících jsem využila těchto typů otázek:

- Otázky se škálovaným systémem odpovědí
- Otázky s možností výběru odpovědí
- Otázky s otevřenou odpovědí
- Otázky s dichotomickou odpovědí
- Otázky s trichotomickou odpovědí
- Otázky s odpovědí stručným doplněním
- Otázky s delší otevřenou odpovědí
- Otázky s kombinovanými odpověďmi (výběr + otevřená)

Protože jsem aplikovala 2 druhy dotazníků (pro ředitele a pro učitele), nabízí se možnost zvolit některé dotazy tak, aby byla možná komparace dat. Zároveň ale přijímám nevýhodu, že odpovědi ředitelů a učitelů budou početně nesouměřitelné.

Otázky vhodné pro komparaci dat mezi dotazníky pedagogům a dotazníky ředitelům škol:

- Dotazník ředitelům: otázka č. 1 x dotazník učitelům: otázka č. 5
- Dotazník ředitelům: otázka č. 2 x dotazník učitelům: otázka č. 4
- Dotazník ředitelům: otázka č. 3 x dotazník učitelům: otázka č. 13
- Dotazník ředitelům: otázka č. 6 x dotazník učitelům: otázka č. 19

Dotazníky včetně průvodního dopisu viz Přílohy P I a P II. Dotazníky byly distribuovány na počátku roku 2023.

Počet oslovených škol: 267 (v oslovení je prosba o předání dotazníku učitelům 1. tříd).

Délka sběru dat: 3 týdny (únor 2023)

Způsob oslovení: elektronické žádosti + telefonické žádosti

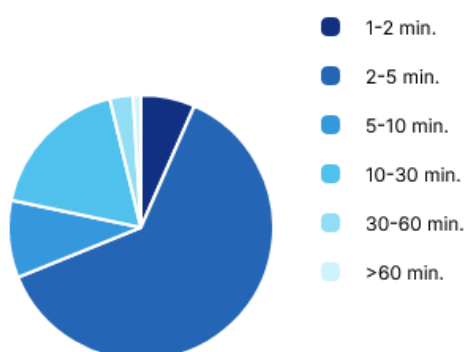
7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Počet odpovědí: Dotazník ředitelům škol: 108

Dotazník učitelům 1. tříd: 101

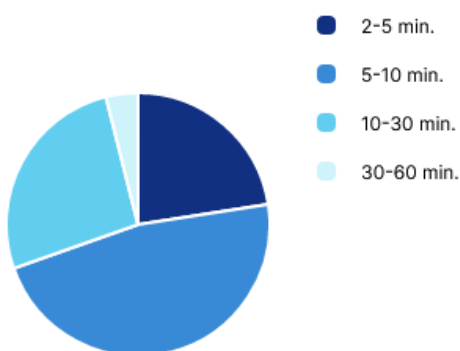
Překvapením je mírně vyšší skóre odpovědí ředitelů, neboť logicky učitelů 1. tříd bývá na školách více než ředitelů. Budu-li za základ považovat počet oslovených škol (267) a za část základu počet odpovědí ředitelů (108), pak lze konstatovat, že *návratnost činí 40 %*.

Délka vyplňování dotazníku



OBRÁZEK 2: Délka vyplňování dotazníku ředitelům

Délka vyplňování dotazníku



OBRÁZEK 3: Délka vyplňování dotazníku učitelům

Obrázek 2 ukazuje statistiku délky vyplňování dotazníku řediteli. Obrázek 3 přináší data o délce vyplňování dotazníku učiteli. Krátké časové intervaly se pravděpodobně týkaly i pilotních vyplnění, které se posléze smazaly.

7.1 Analýza dat získaných dotazníkem ředitelů škol

OTÁZKA Č. 1

Uveďte u každého názvu metody prvopočátečního čtení a psaní, v jaké míře jste seznámen/a s jejími principy.

TABULKA 4: *Jak zná principy metod čtení a psaní vedení ZŠ*

METODA	Neznám		Znám okrajově		Znám relativ. dobře		Znám velmi dobře		CELKEM
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	
AS	1	1	4	4	23	21	80	74	108
GEN	4	4	44	41	41	38	19	17	108
SF	14	15	52	48	32	29	10	8	108
F	88	81	18	17	2	2	0	0	108

Pozn. Hodnota počtu procent zaokrouhlena na celé jednotky. Zelená barva označuje nejvyšší počet odpovědí v příslušném sloupci. Červená barva označuje nejnižší hodnoty.

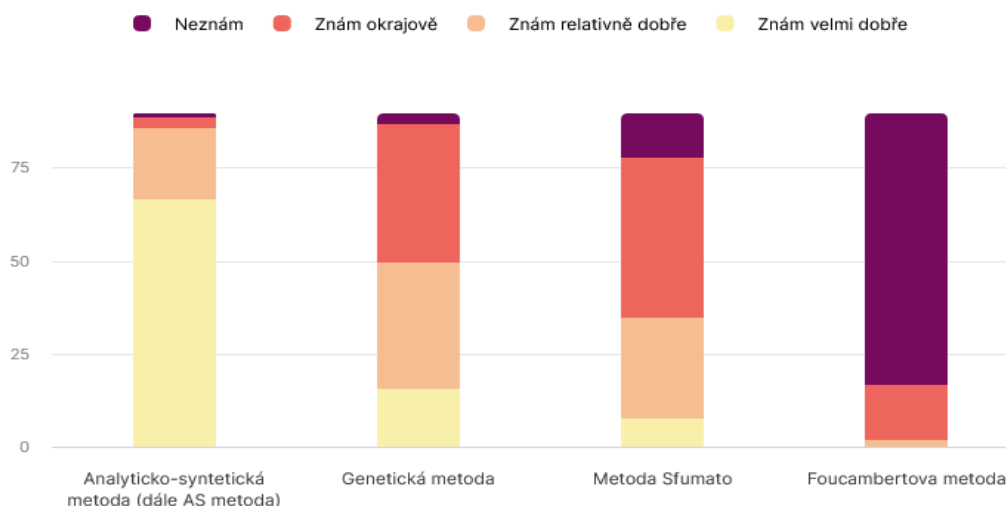
Tabulka 4 vypovídá o tom, že manažeři škol jsou nejlépe seznámeni s principy AS¹ metody (74 %), na dalším místě s GEN² metodou (17 %), zatímco principy metody SF³ zná velmi dobře pouze 8 %. Když zhodnotíme protipól, vidíme, že pouze 1 respondent (1 %) nezná AS metodu. Dá se odhadnout, že tento dotázaný nečetl otázku s porozuměním – domnívám se, že ve školství se na kterékoliv pozici těžko najde zaměstnanec, jenž neví, co je slabikovací metoda. Genetickou metodu neznají 4 % respondentů, Sfumato vůbec nezná 15 % dotazovaných. F⁴ metodu nezná 88 dotázaných, což je 81 %. Obrázek 4 přináší grafické zpracování odpovědí. Čím světlejší barva, tím je metoda pro vedení školy známější. Zřetelně vidíme, že vede metoda AS, za ní je metoda GEN, třetí metoda SF³ a poslední metoda Foucambertova.

¹ AS – analyticko-syntetická metoda

² GEN – genetická metoda

³ SF – metoda Sfumato

⁴ F – Foucambertova metoda



OBRÁZEK 4: Jak zná principy metod čtení a psaní vedení ZŠ

Pokud sečteme hodnoty prvního a druhého sloupce (neznají, či znají okrajově) a třetího a čtvrtého sloupce (znám relativně dobře a znám velmi dobře), dostaneme data vypovídající o tom, kolik respondentů metodu nezná či téměř nezná a kolik respondentů metodu zná dobře.

TABULKA 5: Jak znají ředitelé škol metodu (jednodušší model)

METODA	Znám málo		Znám dobře		CELKEM
	počet	%	počet	%	
AS	5	5	103	95	108
GEN	48	44	60	56	108
SF	66	61	42	39	108
F	106	98	2	1	108

Pozn. Hodnota počtu procent zaokrouhlena na celé jednotky.

Tabulka 5 zjednodušila škálové odpovědi na dichotomický model. Vidíme opět, že AS metoda je nejvíce známá, Foucambertova metoda známá nejméně. Genetickou metodu zná dobře 60 respondentů (56 %), metodu Sfumato zná dobře 42 respondentů (39 %).

OTÁZKA Č. 2

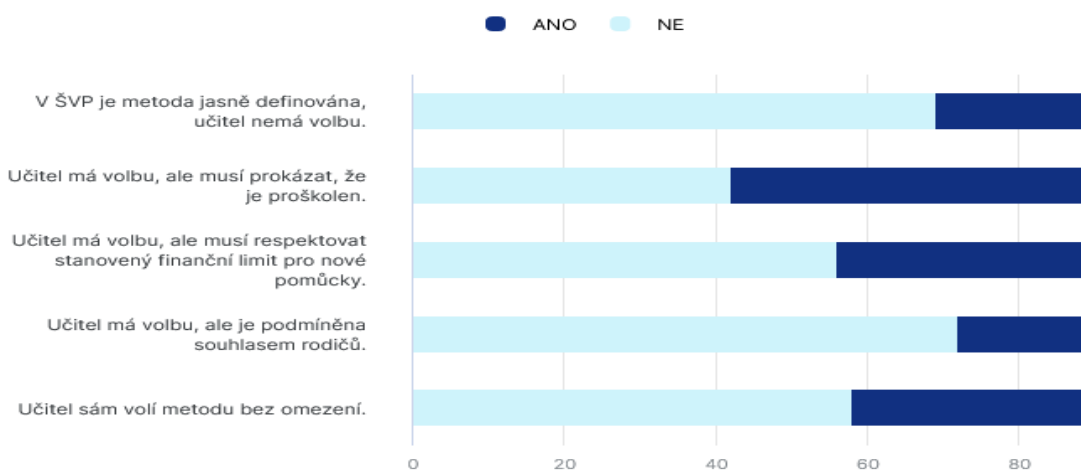
Mají vaši učitelé 1. stupně možnost vybrat si metodu prvopočátečního čtení a psaní, kterou chtějí vyučovat?

TABULKA 6: Možnosti volby metody – názor vedení školy

VÝROK	ANO		NE		CELKEM
	poč.	%	poč.	%	
V ŠVP je metoda jasně definována, učitel nemá volbu.	25	23	83	77	108
Učitel má volbu, ale musí prokázat, že je proškolen.	58	54	50	46	108
Učitel má volbu, ale musí respektovat stanovený finanční limit pro nové pomůcky.	41	38	67	62	108
Učitel má volbu, ale je podmíněna souhlasem rodičů.	22	20	86	80	108
Učitel sám volí metodu bez omezení.	38	35	70	65	108

Pozn. Hodnota počtu procent zaokrouhlena na celé jednotky. Zelená barva uvádí vyšší hodnotu odpovědí.

Tabulka 6 prezentuje názor vedení školy o otázce možnosti volby metody prvopočátečního čtení a psaní. Přibližně tři čtvrtiny respondentů (77 %) ředitelů uvedlo, že učitelé 1. ročníků mají volbu metody prvopočátečního čtení a psaní – nevidí zde souvislost s obsahem ŠVP. Mírná nadpolovina dotazovaných (54 %) tvrdí, že učitel má volbu, ale musí prokázat, že je na vybranou metodu řádně proškolen. Menšina (38 %) uvedla, že učitel má volbu, ale musí respektovat stanovený finanční limit pro nové pomůcky. Pětina (20 %) zvolilo odpověď, že učitel volí sám, ale rodiče žáků musí souhlasit. Přibližně třetina (35 %) respondentů sdělila, že si učitel volí metodu bez jakýchkoliv omezení.



OBRÁZEK 5: Možnosti volby metody – názor vedení školy

Obrázek 5 je vizualizací tabulky. Ukazuje, že ve většině případů učitelé mají volbu metody, kterou chtějí používat. V některých školách je volba podmíněna některými podmínkami, pouze v 70 odpovědích (65 %) učitel volbu nemá.

OTÁZKA Č. 3

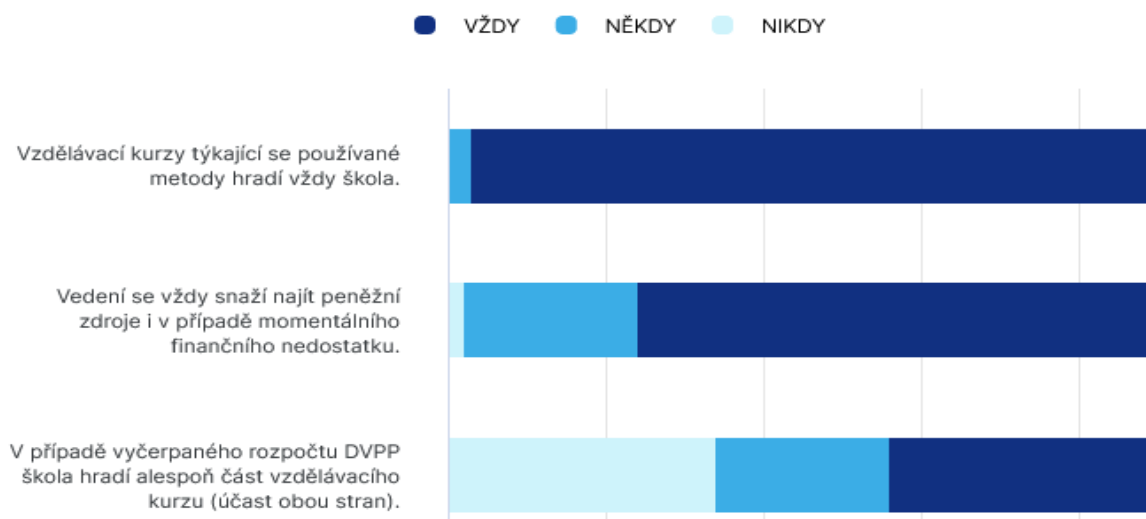
Učitel 1. stupně absolvuje vzdělávací kurz vedoucí ke zvyšování kvality výuky pomocí vybrané metody čtení a psaní. Jak je řešeno financování? Ke každému výroku zvolte jednu z možností.

TABULKA 7: Možnosti financování kurzů s tematikou metody čtení a psaní

VÝROK (pravda – nepravda)	VŽDY		NĚKDY		NIKDY		Σ
	poč.	%	poč.	%	poč.	%	
Vzdělávací kurzy týkající se používané metody hradí škola.	104	96	4	4	0	0	108
Vedení se vždy snaží najít peněžní zdroje i v případě momentálního finančního nedostatku.	79	73	26	24	3	3	108
V případě vyčerpaného rozpočtu DVPP škola hradí alespoň část vzdělávacího kurzu (účast obou stran).	41	38	26	24	41	38	108

Pozn. Hodnota počtu procent zaokrouhlena na celé jednotky. Zelená barva uvádí nejvyšší hodnotu odpovědí.

Tabulka 7 prezentuje situaci úhrady vzdělávacích kurzů týkajících se aplikace metod prvopočátečního čtení a psaní. Celých 96 % respondentů uvedlo, že všechny náklady hradí výhradně škola. Zbývající 4 % tvoří skupinu ředitelů, kteří ve škole hradí kurzy jen někdy. Naprostá většina dotázaných (73 %) tvrdí, že se škola vždy snaží najít finance i v případě momentálního napjatého rozpočtu. Téměř čtvrtina (24 %) se finance snaží najít jen někdy, zatímco 3 % ředitelů se v případě finančního nedostatku nesnaží najít možnost učitelů s úhradou pomoci. Třetí výrok má zajímavě rozložené odpovědi. Téměř čtvrtina (24 %) uvedla, že někdy pomůže úhradou části ceny vzdělávacího kurzu, pokud je rozpočet pro DVPP již vyčerpan. Možnosti *VŽDY hradím část* a *NIKDY nehradím* si zbývající odpovědi dělí stejným počtem (38 %).



OBRÁZEK 6: Možnosti financování kurzů s tematikou metody čtení a psaní

Graf (obrázek 6) přehledně ukazuje hodnoty tabulky a dokresluje analýzu otázky. Vidíme, že převažuje tmavě modrá barva, která přináší pozitivní odraz příznivé skutečnosti. Většina škol se nějakým způsobem snaží hradit vzdělání učitelů, jež zvyšuje kvalitu výuky čtení a psaní v prvních ročnících. Jak už bylo zmíněno v rozboru výsledků uvedených v tabulce, nejčastěji hradí vzdělávací kurzy sama škola.

OTÁZKA Č. 4

Jaká je letos aktuálně struktura výuky používaných metod čtení a psaní na vaší ZŠ?

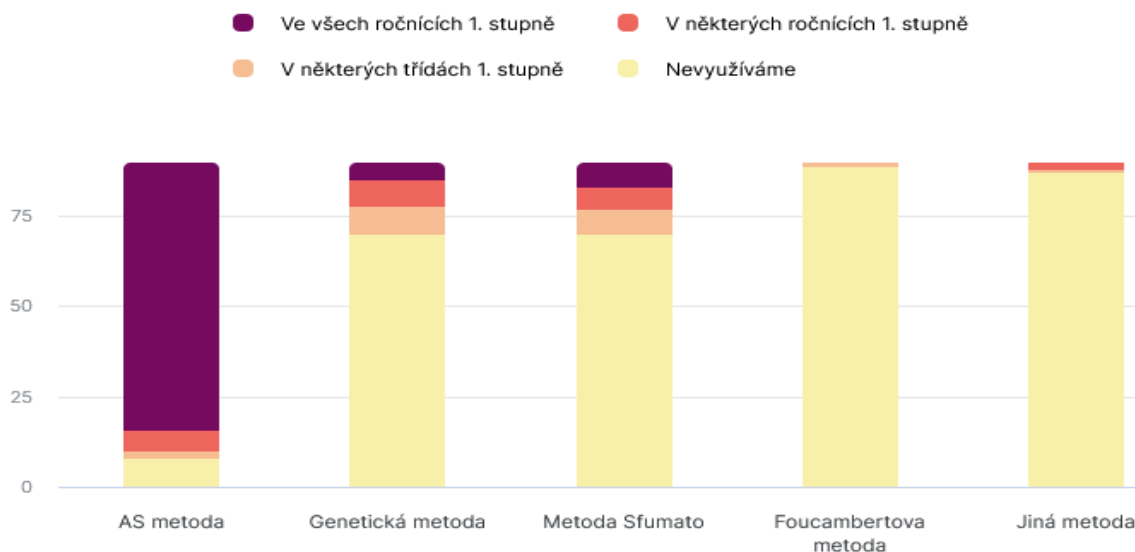
TABULKA 8: Struktura výuky používaných metod čtení a psaní na vaší ZŠ

METODA	Ve všech ročnících 1. stupně		V některých celých roč. 1. stupně		V některých třídách 1. stupně		Nevyužíváme		CELKEM
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	
AS	89	82	7	6	2	2	10	9	108
GEN	6	6	8	7	10	9	84	78	108
SF	8	7	7	6	8	7	85	79	108
F	0	0	0	0	1	1	107	99	108
Jiná	0	0	3	3	1	1	104	96	108

Pozn. Hodnota počtu procent zaokrouhlena na celé jednotky. Zelená barva uvádí nejvyšší hodnotu odpovědí.

V tabulce 8 vidíme, že AS metodu využívá ve všech ročnících 1. stupně ZŠ 82 % respondentů, což z AS metody činí nejpoužívanější metodu ZŠ Zlínského kraje za předpokladu, že jde o obecný trend škol. Nesmíme zapomínat, že naši respondenti tvoří 40 %

všech škol Zlínského kraje. Na celém 1. stupni škol, které se zúčastnily tohoto výzkumu, využívá GEN metodu 6 % škol, SF využívá 7 % škol. Jiné metody se komplexně na celém prvním stupni nevyužívají. Pokud budeme sledovat jen některé třídy prvního stupně, pak AS využívají 2 % škol, GEN využívá 9 % škol, SF využívá 7 % škol, Foucambertovu metodu (F) 1 % škol. Následující obrázek názorně analyzuje výsledek v barvách. Jasně vidíme převahu AS metody.



OBRÁZEK 7: Struktura výuky používaných metod čtení a psaní na vaší ZŠ

Zajímavý je pohled na zjednodušenou tabulku 9, kde jsou sdružená data. Zjednodušený model ukazuje procento využívání jednotlivých metod prvopočátečního čtení a psaní na ZŠ. Potvrdilo se, že AS metodu využívá 91 % škol, GEN metodu 22 % škol, SF 21 % škol, F využívá 1 % škol. Pokud bylo uvedeno *jiná*, šlo vždy o kombinaci metod.

TABULKA 9: Procento využívání metod na ZŠ (zkrácený model)

METODA	Využíváme		Nevyužíváme		CELKEM
	počet	%	počet	%	
AS	98	91	10	9	108
GEN	24	22	84	78	108
SF	23	21	85	79	108
F	1	1	107	99	108
Jiná	4	4	104	96	108

Pozn. Hodnota počtu procent zaokrouhlena na celé jednotky.

OTÁZKA Č. 5

Jaké máte obecně zkušenosti s využívanými metodami čtení a psaní na Vaší škole?

TABULKA 10: Zkušenosti ředitele ZŠ s využívanými metodami čtení a psaní

METO- DA	Rozhodně pozitivní		Spíše pozitivní		Spíše negativní		Rozhodně negativní		Žádné		Σ
	poč.	%	poč.	%	poč.	%	poč.	%	poč.	%	
AS	76	70	30	28	0	0	0	0	2	2	108
GEN	10	9	34	31	4	4	0	0	60	56	108
SF	14	13	17	16	6	6	0	0	71	66	108
F	0	0	2	2	0	0	0	0	106	98	108
Jiná	1	1	2	2	0	0	0	0	105	97	108

Pozn. Hodnota počtu procent zaokrouhlena na celé jednotky. Zelená barva označuje rozhodně pozitivní hodnoty, červená spíše negativní hodnoty.

Otázka zjišťovala, jakou má ředitel/ka zkušenosti s využívanými metodami čtení a psaní na své škole. Je nutné zde počítat s tím, že se nejedná o podíl uživatelů uvedené metody, ale základem je plný počet všech respondentů (tj. uživatelé všech metod). Z toho důvodu jsem vynechala graf – hodnoty grafu by byly zajímavé hlavně tehdy, pokud bych srovnávala metody v samostatných obrázcích (100 % by byli jen uživatelé jedné konkrétní metody). S nejvíce využívanou metodou (AS) je rozhodně spokojeno 70 % respondentů, menší výhrady má 28 % respondentů. Negativní zkušenost s AS metodou nemá ani jeden z dotazovaných. Pokud budeme hodnotit zkušenost s GEN metodou, rozhodně pozitivní zkušenost má 9 % respondentů, spíše pozitivní zkušenost 31 % (zajímavé hodnoty), objevuje se zde i zkušenost spíše negativní, a to 4 %. S metodou SF má rozhodně pozitivní zkušenost 13 % všech respondentů, spíše pozitivní zkušenost 16 % dotazovaných, 6 % má ale spíše negativní zkušenost. V tabulce se objevují i metoda Foucambertova, s níž jsou uživatelé spokojeni a jiné metody, s níž jsou také spokojeni.

I zde je však vhodné využít zjednodušenou (sdruženou) tabulku, kde je situace přehlednější. Tabulka 11 nás seznamuje s tím, zda je zkušenost s metodou obecně pozitivní či obecně negativní. Získaná data nekorespondují s hodnotami v tabulce 9, která prezentuje skutečně aktuálně užívané metody na ZŠ. Sloupec ŽÁDNÉ v tabulce 10 by musel mít stejnou hodnotu, jako sloupec NEVYUŽÍVÁME v tabulce 9. Rozdílná čísla mohou znamenat, že ve školách se metoda nevyužívá, ale nějakou zkušenost s metodami dotazovaný subjekt má a může se tedy vyjádřit k tomu, zda je zkušenost pozitivní či negativní.

TABULKA 11: Zkušenosti ředitele ZŠ s využívanými metodami (sdružený model)

METODA	Pozitivní		Negativní		Žádná		Σ
	počet	%	počet	%	počet	%	
AS	106	98	0	0	2	2	108
GEN	44	41	4	4	60	55	108
SF	31	29	6	6	71	66	108
F	2	2	2	2	106	98	108
Jiná	3	3	0	0	105	97	108

Pozn. Hodnota počtu procent zaokrouhlena na celé jednotky.

OTÁZKA Č. 6

Označte produkt (metodiku, písmo), který je hájen ochrannou známkou a má tedy jasně formulovaná pravidla pro jejich používání v praxi. Vyberte 1 nebo více možností.

TABULKA 12: Znalost existence ochranné známky na vybraném produktu

PRODUKT	Mají ochrannou známku	
	počet	%
AS metoda	59	55
GEN metoda	39	36
Metoda SF	31	29
F metoda	25	23
Písmo Comenia Script	9	8
Písmo Sfumato	4	4

Pozn. Hodnota počtu procent zaokrouhlena na celé jednotky. Zelená barva označuje správné odpovědi, červená chybné odpovědi.

Tabulka 12 odhaluje, jakou mají ředitelé škol povědomí o právní ochraně registrované značky. Ochrannou známku má ucelená metodika Sfumato a zvláště i její jednotlivé komponenty, tj. metoda Splývavé čtení i písmo Sfumato. Dále ochrannou známku vlastní písmo Comenia Script. Znamená to, že se tyto produkty mohou používat za určitých podmínek, zejména jde o certifikované uživatele. Jak je v tabulce 12 vidět, znalost je zcela nedostačující, 55 % chybně označilo AS metodu za chráněnou, 36 % označilo GEN metodu za chráněnou, 23 % označilo F metodu za chráněnou – všechny tyto odpovědi jsou chybné. Téměř třetina respondentů (29 %) správně odpověděla, že ochrannou známku má metoda SF, správně odpovědělo pouze 8 %, že ochrannou známku vlastní písmo Comenia Script a pouhá 4 % respondentů uvedla, že má ochrannou známku písmo Sfumato. V posledním případě lze neznalost omluvit, neboť písmo Sfumato je chráněno teprve krátce (2022).

OTÁZKA Č. 7

Zde je prostor pro Vaše případné komentáře.

Otázka otevírala respondentům možnost vyjádřit se na otevřenou otázku slovní odpovědí. Zde jsou všechny odpovědi ředitelů:

- Vždy záleží na konkrétním pedagogovi a jeho přístupu k výuce. Když je vyučující ztotožněn s danou metodou, umí ji vysvětlit, a hlavně podat žákům, pak je to OK. V tu chvíli je úplně jedno, jaká metoda se používá.
- V případě malotřídek, kdy jsou sloučené různé ročníky, je velmi složité přejít na jinou metodu čtení a psaní, než je stávající. Z toho důvodu Sfumato zatím nepoužíváme.
- Ve všech třídách používáme AS metodu, ale někdy využíváme prvky Genetické i Sfumato pro některé žáky, či jen zkoušíme.
- Ve čtení je AS metoda zažitá a fungující. V případě obtíží u žáka se přikračuje k volbě, která vede k potřebné efektivitě, často kombinací prvků některých metod výše uvedených.
- U otázky číslo 5 jsem u AS dala spíše pozitivní. Jsou děti, kterým vyhovuje více než GEN, kterou využíváme. Měnit nechceme, jsme s GEN spokojeni. Písmo používáme v Montessori třídách vázané, ale v běžných třídách Comenia Script, jedna z paní učitelek je také lektorkou tohoto písma. I volba učitelů by byla možná, kdyby přišli s něčím, co by nás všechny přesvědčilo, že je čas ke změně.
- K otázce číslo 4: používáme vesměs AS metodu čtení, jiné metody (především genetickou) využíváme u vybraných žáků s poruchami učení.

Otevřené odpovědi využilo 5 respondentů, což je 5 % z celkového počtu dotazovaných. Z odpovědí se nedá vyčíst jakákoliv obecnost či trend. Spíše lze formulovat, že se na některých školách zamýšlejí nad metodami a zkoušejí je kombinovat či aplikovat jen určité prvky, ačkoliv Sfumato se kombinovat nesmí.

7.2 Analýza dat získaných dotazníkem učitelům 1. ročníku

OTÁZKA Č. 1

Jakého jste pohlaví? žena - muž

TABULKA 13: *Pohlaví respondentů*

ŽENA		MUŽ		CELKEM
počet	%	počet	%	
97	98	4	2	101

Pozn. Hodnota počtu procent zaokrouhlena na celé jednotky.

Tabulka 13 potvrzuje trend feminizace učitelů na 1. stupni ZŠ. Zatímco žen je ve výzkumu 97 (98 %), mužů je pouze 4 (2 %).

OTÁZKA Č. 2

Jaký je Váš věk? 19–29 30–39 40–49 50–59 60–69 Více

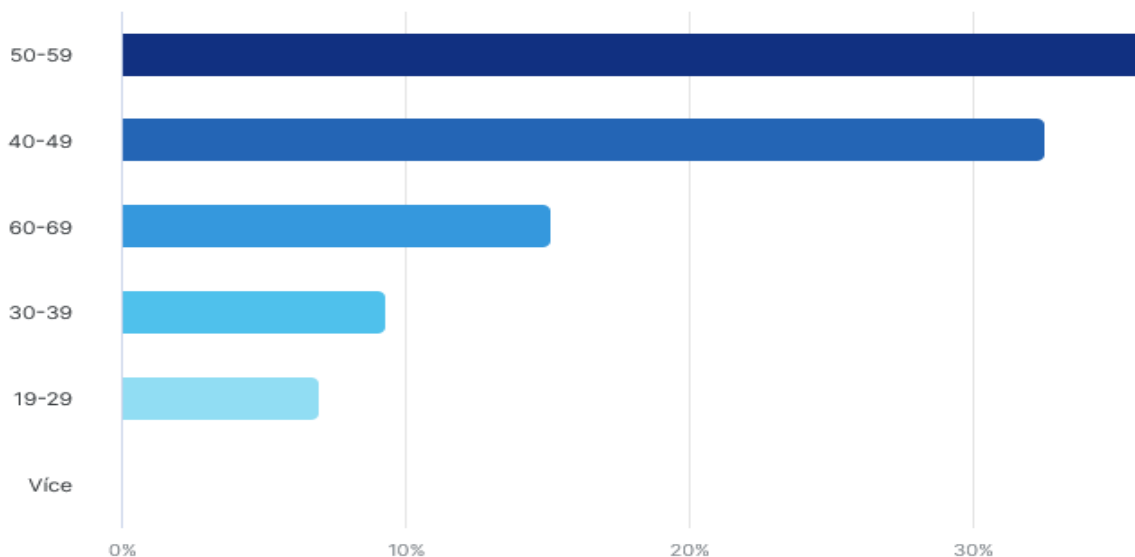
TABULKA 14: *Věk respondentů*

VĚK RESPONDENTŮ	POČET	%
19–29	7	7
30–39	10	10
40–49	15	14
50–59	36	36
60–69	33	33
Více	0	0
CELKEM	101	100 %

Pozn. Hodnota počtu procent zaokrouhlena na celé jednotky.

Tabulka 14 v souladu s obrázkem 8 prezentuje věk učitelů 1. třídy v aktuálním školním roce 2022/2023. Vidíme, že nejvíce (36 %) kantorů je ve věkové skupině 50–59 let. Jsou to učitelé zkušení, lze však konstatovat, že pravděpodobně studovali v době, kdy byla jedinou povolenou metodou čtení a psaní AS, což mělo v devadesátých letech předešlého století ještě setrvačnou tendenci. Může to být důvod, proč je AS metoda nejrozšířenější. Zároveň v analýze dat vidíme, že s klesajícím věkem klesá také podíl respondentů. Nejméně (7 %) učitelů je ve věku 19–29 let. Lze vyvodit, že budoucnost je nejistá, protože mladých kantorů je v relativním počtu (procenta) povážlivě a nebezpečně málo. Sečteme-li skupinu dvou nejstarších časových intervalů, dostaneme učitele v rozmezí věku 40-59 let. Jejich relativní

počet dosahuje 69 %. Naopak mladších učitelů 1. tříd je výrazně méně, tj. 24 %, tedy téměř čtvrtina. Respondenty v důchodovém věku v 1. ročnících nemáme. Důvodem může být velká náročnost právě v počátku nástupu žáků do školy.



OBRÁZEK 8: Věk respondentů

OTÁZKA Č. 3

Jaké máte nejvyšší vzdělání? SŠ – Vyšší OŠ (DiS) – VŠ (Bc.) – VŠ (Mgr.)

TABULKA 15: Vzdělání respondentů

VZDĚLÁNÍ RESPONDENTŮ	POČET	%
SŠ	0	0
Vyšší OŠ (DiS)	0	0
VŠ (Bc.)	0	0
VŠ (Mgr.)	101	100
CELKEM	101	100 %

Pozn. Hodnota počtu procent zaokrouhlena na celé jednotky.

Odpovědi třetí otázky jsou jednoznačné: jak tabulka 15 prokazuje, všichni respondenti mají vysokoškolské vzdělání magisterského typu. To je velmi příznivá informace. Graf není potřeba, výsledky jsou zřejmé a jasné.

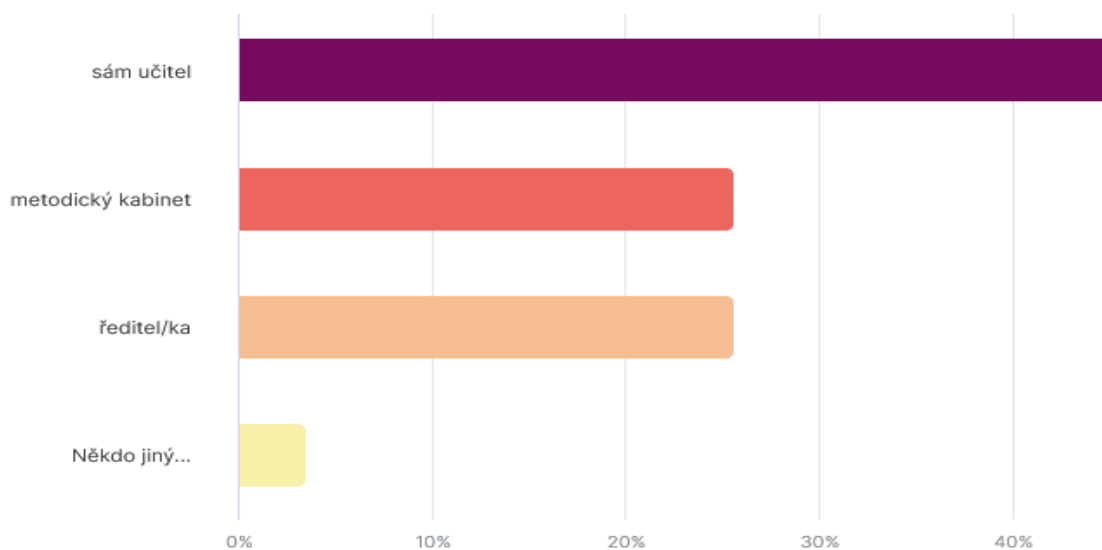
OTÁZKA Č. 4

Kdo na vaší škole rozhoduje o volbě metody prvopočátečního čtení a psaní v prvních ročnících? a) sám učitel/ka b) ředitel/ka c) metodický kabinet d) někdo jiný (kdo?)

TABULKA 16: *Kdo rozhoduje o volbě metody čtení a psaní v 1. ročnících*

KDO ROZHODUJE O METODĚ	POČET	%
Sám učitel	47	46
Ředitel/ka školy	26	26
Metodický kabinet	26	26
Někdo jiný	2	2
CELKEM	101	100 %

Tabulka 16 nás seznamuje s tím, kdo rozhoduje o volbě metody prvopočátečního čtení a psaní v 1. ročnících. V dotazníku ředitelům (tabulka 6) čtvrtina respondentů uvedla, že učitel nemá volbu, protože metoda je jasně daná platným ŠVP. Další informace potvrdily, že učitelé mají volbu za určitých podmínek, někde i bezpodmínečně. Učitelé situaci vnímají jinak, téměř polovina z nich (46 %) tvrdí, že metodu si volí sám učitel, čtvrtina (26 %) uvádí, že metodu volí ředitel/ka školy, další čtvrtina (26 %) uvádí, že tento mandát má metodický kabinet. Dva respondenti sdělili, že o volbě metody rozhoduje někdo jiný, a to zástupce ředitele pro 1. stupeň v součinnosti s konkrétním učitelem – společně se domluví. Obrázek 9 odpovědi graficky znázorňuje.

OBRÁZEK 9: *Kdo rozhoduje o volbě metody čtení a psaní v 1. ročnících*

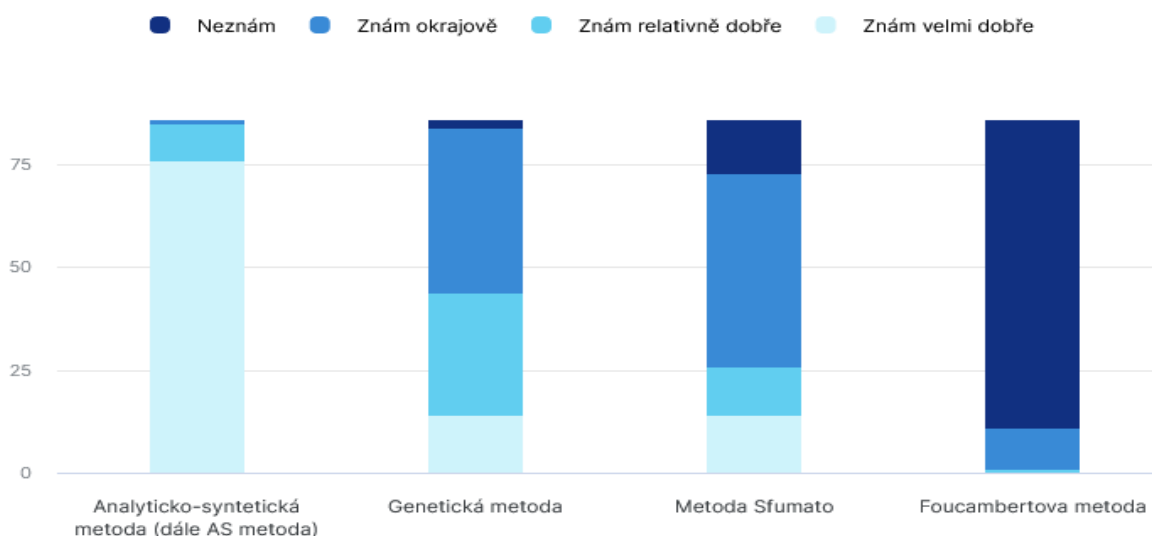
OTÁZKA Č. 5

Uvedte u každého názvu metody prvopočátečního čtení a psaní, v jaké míře jste seznámen/a s jejími principy.

TABULKA 17: Jak znají principy metod čtení a psaní učitelé

METODA	Neznám		Znám okrajově		Znám relativ. dobře		Znám velmi dobře		CELKEM
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	
AS	0	0	1	1	10	10	90	89	101
GEN	2	2	47	46	35	35	17	17	101
SF	15	15	55	54	14	14	17	17	101
F	89	88	10	10	2	2	0	0	101

Pozn. Hodnota počtu procent zaokrouhlena na celé jednotky. Zelená barva označuje nejvyšší počet odpovědí v příslušném sloupci. Červená barva označuje nejnižší hodnoty.



OBRÁZEK 10: Jak znají principy metod čtení a psaní učitelé

Otázka zjišťovala, jak znají metody prvopočátečního čtení a psaní učitelé 1. ročníků ZŠ ve Zlínském kraji. Tabulka 17 prokazuje, že AS metodu znají více či méně všichni respondenti. To se u každé z metod říci nedá. Metodu GEN neznají 2 % učitelů, metodu SF nezná 15 % respondentů, F metoda je nejméně známou, jak ukazuje relativní četnost (88 %). Také obrázek 10 ukazuje v posledním sloupci nejtmašší barvu v největším poli, což značí, že Foucambertovu metodu nezná ani jeden respondent velmi dobře, ale 10 % ji zná okrajově. Pokud červená a zelená pole srovnáme s hodnotami tabulky 4, která analyzuje u stejné otázky odpovědi vedení školy, vidíme shodu. Znamená to, že jak ředitelé škol, tak učitelé 1.

tříd se v metodách orientují podílově přibližně stejně. Nejvíce znají AS metodu, na druhém místě G metodu, na třetím místě metodu SF, nejméně známou se jeví F metoda. Znalost (relativně dobrou + velmi dobrou) či neznalost (absolutní + okrajovou znalost) lépe ukazuje zjednodušená tabulka 18.

TABULKA 18: *Jak znají učitelé 1. tříd metodu (jednodušší model)*

METODA	Znám málo		Znám dobře		CELKEM
	počet	%	počet	%	
AS	1	1	100	99	101
GEN	49	49	52	51	101
SF	70	69	31	31	101
F	99	98	2	2	101

Pozn. Hodnota počtu procent zaokrouhlena na celé jednotky.

OTÁZKA Č. 6

Kolik let praxe máte s některou z nabízených metod prvopočátečního čtení a psaní?

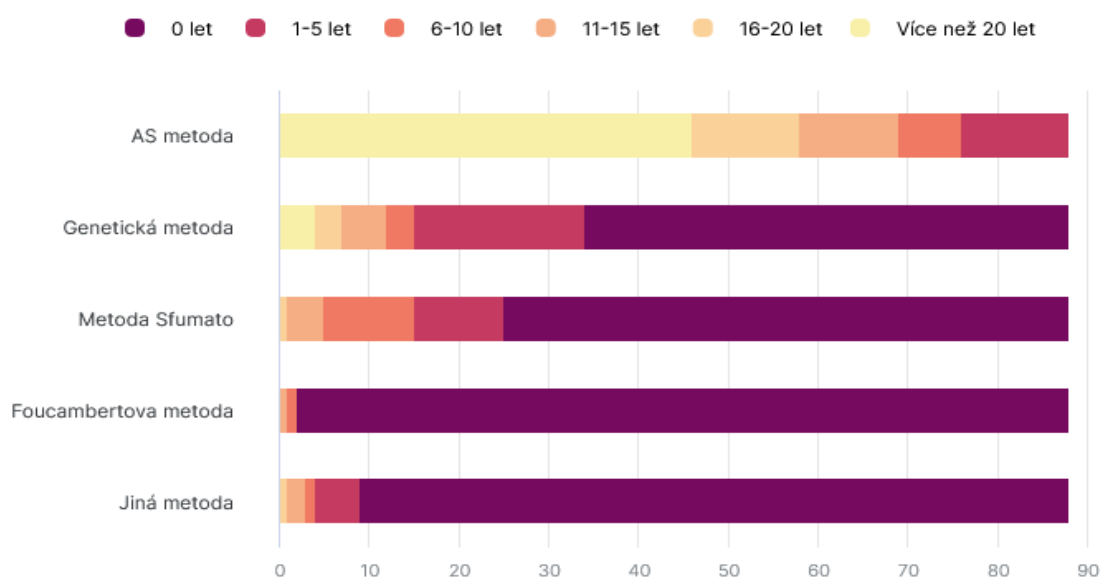
TABULKA 19: *Délka praxe spojená s výukou metody čtení a psaní*

Délka praxe	AS		GEN		SF		F		Jiná metoda	
	poč.	%	poč.	%	poč.	%	poč.	%	poč.	%
0 let	0	0	63	62	70	69	99	98	89	88
1–5 let	16	16	20	20	12	12	0	0	6	6
6–10 let	7	7	3	3	12	12	0	0	2	2
11–15 let	12	12	6	6	4	4	1	1	3	3
16–20 let	13	13	4	4	3	3	1	1	1	1
Více než 20 let	53	52	5	5	0	0	0	0	0	0
CELKEM	101	100	101	100	101	100	101	100	101	100

Pozn. Hodnota počtu procent zaokrouhlena na celé jednotky.

V tabulce 19 je viditelné, že AS metoda je u nás používána nejdelší dobu. Ostatní metody si své pevné místo v českém systému školství v době před více než 20 lety teprve nacházely. Zároveň je zřejmé, že každý učitel má nějakou zkušenost s AS metodou. Lze také vyčíst zajímavou informaci o tom, jak v čase přibývali uživatelé metod G a SF. Nejméně využívaná metoda (F) má dle tabulky v našem výzkumu pouhé dva uživatele, ale metodu používají již

delší dobu. Učitelů, kteří aplikují vybranou metodu více než 20 let je u metody AS 52 % a u metody GEN 5 %. Ostatní metody mají kratší dobu užívání. Metoda SF má pouze 3 respondenty (3 %), kteří ji aplikují 16–20 let, 4 (4 %) respondenty, kteří ji aplikují 11–15 let, 12 respondentů (12 %), kteří ji aplikují 6–10 let a relativně akreditovaných učitelů (1–5 let) je 12. Metoda GEN si drží své druhé místo v četnosti uživatelů a tabulka i graf 11 ukazují, že máme celkem 52 uživatelů, kteří metodu aplikují v celé šíři nabízených časových intervalů, přičemž nejčerstvějších (1–5 let) aplikantů je nejvíce (20 %). Dá se tedy vyvodit, že obliba různorodosti metod stoupá.



OBRÁZEK 11: Délka praxe spojená s výukou metody čtení a psaní

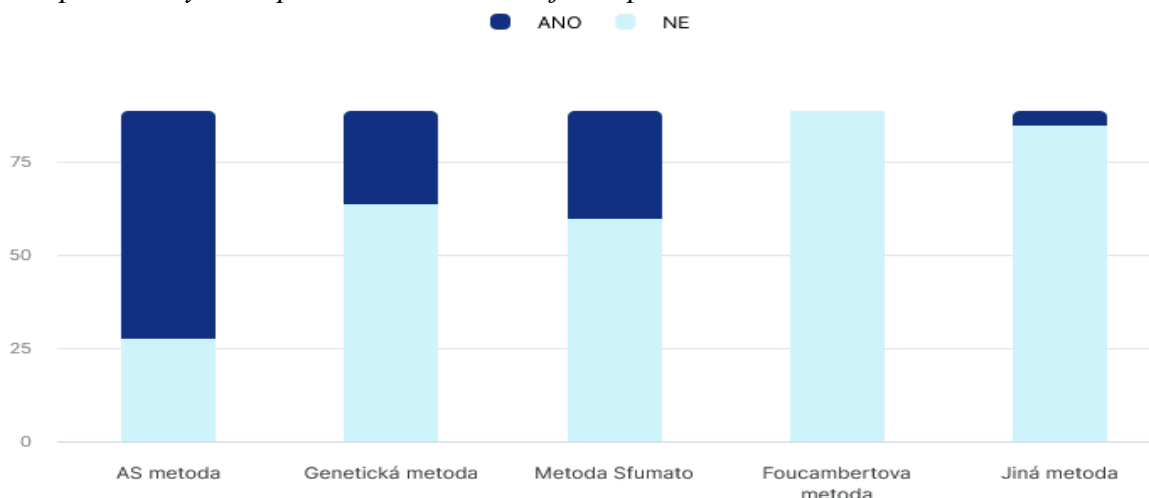
OTÁZKA Č. 7

Absolvoval/a jste odborný vzdělávací kurz na aplikaci metody prvopočátečního čtení a psaní? ANO x NE

TABULKA 20: Stav proškolení učitelů o užívání určité metody čtení a psaní

METODA	ANO, PROŠKOLEN		NE, NEPROŠKOLEN	
	počet	%	počet	%
AS	51	50	50	50
GEN	30	30	71	70
SF	35	35	66	65
F	0	0	0	0
Jiná	5	5	96	95

Pozn. Hodnota počtu procent zaokrouhlena na celé jednotky. Zelená barva značí nevyšší počet proškolených respondentů, červená nejnižší počet.



OBRÁZEK 12: Stav proškolení učitelů o užívání určité metody čtení a psaní

Tabulka 20 společně s obrázkem 12 prezentují podíl proškolených uživatelů metody prvopočátečního čtení a psaní. Na otázku bylo možné odpovědět ve všech sloupcích, tudíž někteří učitelé mohou být proškoleni v několika metodách. Takový stav by byl ideální, neboť by se mohli adekvátně a kvalifikovaně rozhodnout pro takovou metodu, která jim nejlépe vyhovuje. Nejvíce proškolených je v AS metodě (polovina respondentů), dále v metodě SF (35 %) a následně v GEN metodě (30 %). Školení F metody nerealizoval ani jeden učitel. Další učitelé (5 %) se školili v jiných metodách.

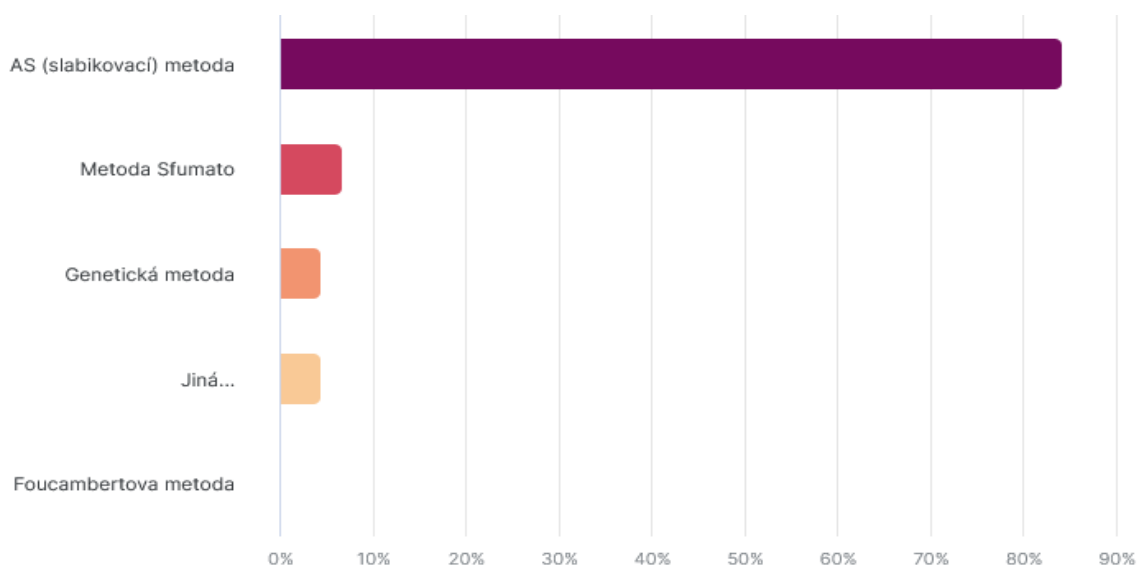
OTÁZKA Č. 8

Jakou metodu prvopočátečního čtení a psaní aplikujete v tomto školním roce (22/23)? Označte, prosím, pouze jednu odpověď.

TABULKA 21: Metoda čtení a psaní aplikovaná v letošním školním roce 22/23

METODA	APLIKACE METODY 2022/23	
	počet	%
AS	84	84
SF	8	8
GEN	7	7
Jiná	2	2
F	0	0

Pozn. Hodnota počtu procent zaokrouhlena na celé jednotky. Zelená barva označuje nejvyšší počet odpovědí. Červená barva označuje nejnižší hodnoty.



OBRÁZEK 13: Metoda čtení a psaní aplikovaná v letošním školním roce 22/23

Jak shodně ukazují tabulka 21 a obrázek 13 letos je v souladu se všeobecným trendem ČR aplikována nejvíce AS metoda (83 %), na druhém místě je to metoda SF (8 %) a na třetím místě metoda GEN (7 %). Jiné metody mají hodnotu 2 %. Respondenti uvedli, že jde o kombinaci různých metod. Jedna osoba doplnila, že kombinuje AS s GEN a používá učebnice Hanami. Další osoba sdělila, že kombinuje AS a SF, s tím, že v počátcích píše žáci jen hůlkovým písmem. F metoda má podíl 0 %.

OTÁZKA Č. 9–12

Následující výroky se zabývají tím, jak vnímáte kvality Vámi realizované metody prvopočátečního čtení a psaní. Označte u každého výroku, do jaké míry s ním souhlasíte. Pokud metodu neznáte, otázku přeskočte. (Otázka duplikována pro metodu AS, G, SF a F)

Jednotlivým stupňům škály byl přiřazen koeficient od 1 do 5 následovně:

- 1 = zcela souhlasím
- 2 = spíše souhlasím
- 3 = nevím
- 4 = spíše nesouhlasím
- 5 = zcela nesouhlasím

Poslední sloupec tabulek přináší údaj vyhodnocený průměrem. Pro přehlednost je zvýrazněn zelenou barvou. Průměr vyjadřuje zaokrouhlenou hodnotu na setiny. Jednotlivé výroky byly řazeny podle průměru sestupně.

TABULKA 22: Výroky vztahující se k AS metodě

VÝROK (AS METODA)	Zcela souhlas.	Spíše souhlas.	Nevím	Spíše nesouhlas.	Zcela nesouhlas.	Průměr
Tato metoda přispívá k viditelné eliminaci dyslektických manifestací.	10	29	34	25	3	2,82
Tato metoda zabraňuje dvojitému čtení.	14	43	7	32	5	2,71
Tato metoda je tvořivá a motivuje žáky.	28	49	10	13	1	2,21
Díky této metodě žáci relativně brzy čtou s porozuměním.	29	51	4	16	1	2,10
Tato metoda umožňuje využití netradičních učebních pomůcek.	35	40	12	13	1	2,06
Tato metoda umožňuje i méně bystrým žákům, aby dosáhli pokroků.	27	56	7	10	1	2,02
Tato metoda podporuje systémovou provázanost učiva s dalšími předměty.	36	44	9	9	3	2,00
Tato metoda podporuje provázanost dovedností čtení a psaní.	54	36	3	7	1	1,66

Tabulku 22 vyplnili všichni respondenti, dá se tedy vyvodit, že všichni dotazovaní učitelé mají nějakou zkušenost s AS metodou. Většina respondentů má kladné (souhlasné) názory na dané výroky. U výroku „metoda podporuje provázanost dovedností čtení a psaní“ uvádí největší míru souhlasu (průměr 1,66). Největší nejistotu (nevím) spatřují v otázce eliminace dyslektických manifestací (průměr 2,82) a zabraňování dvojitému čtení (průměr 2,71). Se zbylými výroky učitelé spíše souhlasí (průměr se pohybuje v rozmezí 2,00–2,21).

TABULKA 23: Výroky vztahující se ke GEN metodě

VÝROK (GEN METODA)	Zcela souhlas.	Spíše souhlas.	Nevím	Spíše nesouhlas.	Zcela nesouhlas.	Průměr
Tato metoda zabraňuje dvojitému čtení.	4	8	11	6	2	2,81
Tato metoda přispívá k viditelné eliminaci dyslektických manifestací.	4	5	19	3	0	2,71
Tato metoda umožňuje i méně bystrým žákům, aby dosáhli pokroků.	2	13	11	5	0	2,61
Díky této metodě žáci relativně brzy čtou s porozuměním.	7	13	9	2	0	2,19
Tato metoda podporuje systémovou provázanost učiva s dalšími předměty.	8	11	10	2	0	2,19
Tato metoda umožňuje využití netrad. učebních pomůcek ve vyučování.	9	10	11	1	0	2,13
Tato metoda podporuje provázanost dovedností čtení a psaní.	9	8	12	2	0	2,10
Tato metoda je tvořivá a motivuje žáky.	7	13	8	2	0	2,10

K této otázce se vyjádřilo 31 respondentů, což je 31 % všech dotazovaných (základ je 101). Odpovídali respondenti, kteří mají s metodou zkušenosti. Počet přibližně odpovídá informacím předešlé analýzy. Výrok „metoda je tvořivá a motivuje žáky“ s výrokem „metoda podporuje provázanost dovedností čtení a psaní“ dosáhl největšího a zároveň

stejného průměru souhlasných odpovědí (2,10). U zabraňování dvojitému čtení učitelé uvedli odpovědi směřující k nevím (průměr 2,81). Odpovědi vztahující se dle průměru k nesouhlasu se zde nevyskytují, což je pozitivní.

TABULKA 24: Výroky vztahující se k metodě SF

VÝROK (SF METODA)	Zcela souhlas.	Spíše souhlas.	Nevím	Spíše nesouhlas.	Zcela nesouhlas.	Průměr
Tato metoda podporuje provázanost dovedností čtení a psaní.	6	10	11	2	0	2,31
Tato metoda umožňuje i méně bystrým žákům, aby dosáhli pokroků.	9	8	10	2	0	2,17
Tato metoda podporuje systémovou provázanost učiva s dalšími předměty.	7	11	10	1	0	2,17
Díky této metodě žáci relativně brzy čtou s porozuměním.	7	12	10	0	0	2,10
Tato metoda je tvořivá a motivuje žáky.	9	7	11	0	1	2,10
Tato metoda umožňuje využití netrad. učebních pomůcek ve vyučování.	10	8	10	1	0	2,07
Tato metoda přispívá k viditelné eliminaci dyslektických manifestací.	6	9	12	2	0	2,00
Tato metoda zabraňuje dvojitému čtení.	11	9	8	1	0	1,97

K otázce se vyjádřilo 29 respondentů, což je z celkového počtu 101 dotazovaných 29 %. Opět zde vidíme, že uživatelé metody SF se k daným výroky vyjadřují kladně a metodě tedy vkládají důvěru. Na rozdíl od předchozích otázek uživatelé metody SF věří, že zabraňuje dvojitému čtení (průměr 1,97). Na druhém místě (průměr 2,00) se domnívají, že se díky metodě žáci relativně brzy naučí číst s porozuměním. I další zbylé odpovědi se pohybují dle průměru na škále spíše souhlasím.

TABULKA 25: Výroky vztahující se k F metodě

VÝROK (F METODA)	Zcela souhlas.	Spíše souhlas.	Nevím	Spíše nesouhlas.	Zcela nesouhlas.	Průměr
Tato metoda umožňuje i méně bystrým žákům, aby dosáhli pokroků.	0	0	15	0	0	3,00
Díky této metodě žáci relativně brzy čtou s porozuměním.	0	0	15	0	0	3,00
Tato metoda je tvořivá a motivuje žáky.	0	0	15	0	0	3,00
Tato metoda zabraňuje dvojitému čtení.	0	1	14	0	0	2,93
Tato metoda přispívá k viditelné eliminaci dyslektických manifestací.	0	1	14	0	0	2,93
Tato metoda podporuje provázanost dovedností čtení a psaní.	0	2	13	0	0	2,87
Tato metoda podporuje systémovou provázanost učiva s dalšími předměty.	0	2	13	0	0	2,87
Tato metoda umožňuje využití netrad. učebních pomůcek ve vyučování.	0	3	12	0	0	2,80

Odpovídalo zde 15 respondentů, což tvoří 15 % všech respondentů. Z předchozích otázek jsme vyčetli, že mezi respondenty nemáme osoby, které letos metodu aplikují v 1. ročnících. Na F metodu nebyl proškolen ani jeden respondent. Principy metody znají dobře 2 respondenti, okrajově 10 dalších dotazovaných, tj. 12 učitelů. Zde ale hodnotili danou metodu i 3 učitelé bez přímé zkušenosti. Veškeré odpovědi se pohybují v průměru od 2,80–3,00 což znamená, že si respondenti nejsou F metodou jistí.

OTÁZKA Č. 13

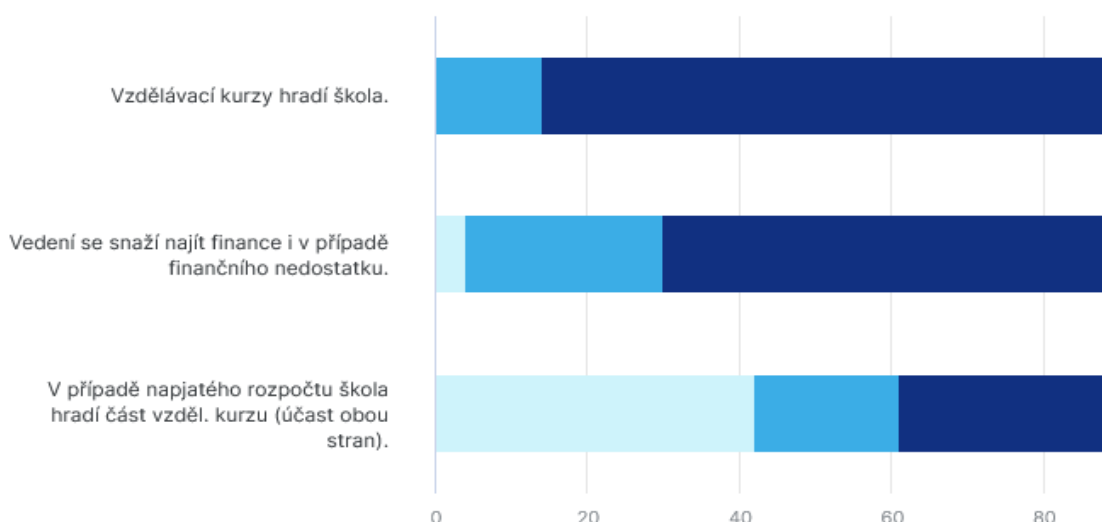
Absolvujete vzdělávací kurz ke zvyšování kvality výuky pomocí vybrané metody čtení a psaní. Jak je řešené financování? Ke každému výroku zvolte jednu z možností.

TABULKA 26: *Financování vzdělávacích kurzů – názor učitelů*

VÝROK	Vždy		Někdy		Nikdy		CELKEM
	počet	%	počet	%	počet	%	
Vzdělávací kurzy hradí škola.	87	86	14	14	0	0	101
Vedení se vždy snaží najít finanční zdroje i v případě momentálního finančního nedostatku.	65	64	31	31	5	5	101
Vedení ZŠ hradí aspoň část (účast obou stran).	34	34	23	23	44	43	101

Pozn. Hodnota počtu procent zaokrouhlena na celé jednotky. Zelená barva označuje nejvyšší počet kladných odpovědí. Červená barva označuje nejvíce záporných odpovědí.

■ VŽDY ■ NĚKDY ■ NIKDY



OBRÁZEK 14: *Financování vzdělávacích kurzů – názor učitelů*

Tabulka 26 řeší názor učitelů na to, kdo hradí vybrané vzdělávací kurzy s obsahem aplikace metod prvopočátečního čtení a psaní. Většina respondentů (86 %) má zkušenost s tím, že semináře hradí vždy škola. Menšina (14 %) uvádí, že škola hradí kurzy někdy. V případě,

že se škola potýká s finančním nedostatkem, snaží se vždy finance najít – to se domnívá 64 % respondentů. Že se v případě nedostatku peněz nesnaží najít finance nikdy, si myslí 5 % respondentů. Zbytek (31 %) uvedlo, že se snaží občas. Přibližně třetina (34 %) dotazovaných se domnívá, že vedení hradí část poplatku vždy, 23 % tvrdí, že vedení hradí část občas a překvapivě 43 % tvrdí, že vedení nehradí část kurzu nikdy. Tato otázka je součástí komparace dat s odpověďmi v dotazníku ředitelům škol.

OTÁZKA Č. 14–17

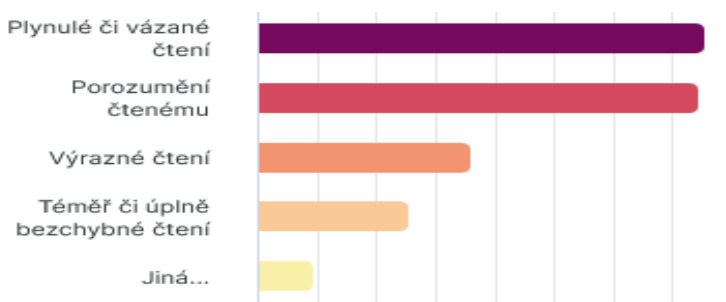
Pokud máte s metodu prvopočátečního čtení 22/23 zkušenost i z předešlých let: které z uvedených příznaků čtení jsou pro žáky na konci prvního ročníku obecně charakteristické? Lze zakroužkovat i více možností.

TABULKA 27: Příznaky čtení charakteristické pro žáky učící se určitou metodou

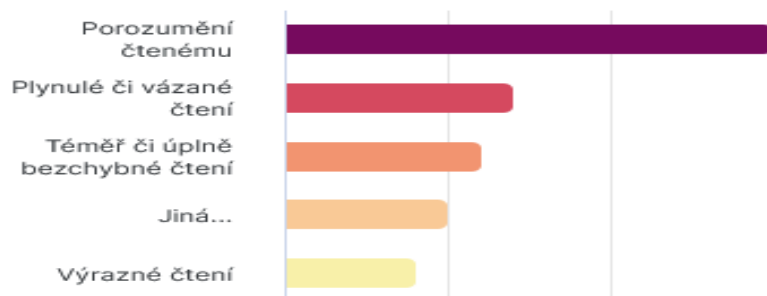
METODA	AS		GEN		SF		F	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
Porozumění textu	75	74	15	60	12	60	2	50
Výrazné čtení	36	36	4	16	10	50	1	25
Plynulé (vázané) čtení	77	76	7	28	13	65	1	25
Téměř bezchybné čtení	26	26	6	24	6	30	0	0
Jiné	9	9	5	20	5	25	0	0

Pozn. Hodnota počtu procent zaokrouhlena na celé jednotky. Zelená barva označuje nejvyšší počet odpovědí ve sloupci. Červená barva nejméně odpovědí ve sloupci. Základ pro výpočet procent je počet respondentů, kteří se vyjadřovali k dané metodě.

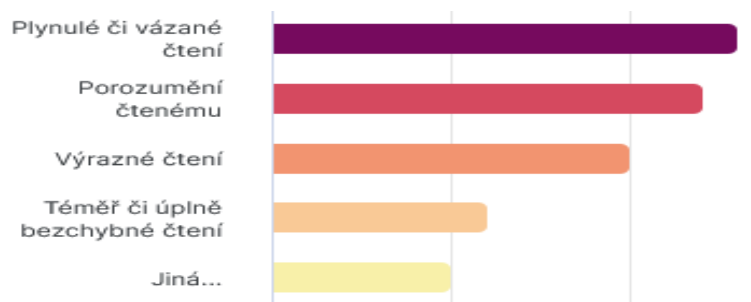
V elektronické podobě má dotazník tuto otázku duplikovanou pro každou metodu zvlášť, neboť v nabídce tvorby otázek nebyl takový tip (tabulka), kde by bylo možné sbírat data sdruženě. Obrázky 15–18 přinášejí barevnou vizualizaci dat, příznaky jsou řazené sestupně.



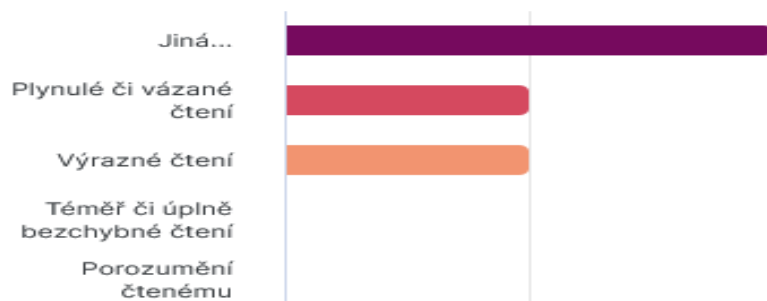
OBRÁZEK 15: Příznaky čtení charakteristické pro žáky učící se AS metodou



OBRÁZEK 16: Příznaky čtení charakteristické pro žáky učící se GEN metodou



OBRÁZEK 17: Příznaky čtení charakteristické pro žáky učící se metodou SF



OBRÁZEK 18: Příznaky čtení charakteristické pro žáky učící se metodou F

K příznakům AS metody se vyjádřili všichni respondenti. K příznakům GEN metody se vyjádřilo 23 respondentů. K příznakům metody SF se vyjádřilo 20 respondentů. K příznakům F metody se vyjádřili 4 respondenti. Někteří respondenti zaškrtnli odpověď jiné, ale málokdo udal, které konkrétně. Všechny odpovědi jsem zaznamenala:

AS metoda

- Soulad mezi uměním číst a psát podle slyšeného nebo myšleného (nikoli opis a přepis).
- Tímto způsobem čtení prošli i rodiče a jsou schopni s dítětem doma pracovat.
- Nedá se zobecnit, neplatí zcela žádná tato možnost.
- Nedá se jednoznačně říct. Vždy záleží od jednotlivého žáka.

- Děti s dyslektickými problémy četly velmi nerady.
- Spousta dětí měla dvojité čtení nebo neporozuměla textu. Většinou se jednalo o průměrné a slabší žáky.
- Slabikování.

GEN metoda

- Děti, které přešly do mé třídy a dříve byly vedeny touto metodou, měly většinou zdvojené čtení.

Metoda SF

- Matoucí délky slabik, stydlivé děti nechtějí protahovat (chtějí číst co nejméně výrazně, neřivadelně).
- Zpívání.
- Děti, které měly dyslektické problémy, byly průběžně reedukované a neztratily chuť číst si alespoň tichým čtením.

Nejvýraznější příznaky jednotlivých metod dle názoru jejich aplikantů (shrnutí):

- AS metoda má *plynulé (vázané) čtení*;
- GEN metoda má příznak *porozumění čtenému textu*;
- SF má *plynulé (vázané) čtení*;
- F má příznak *porozumění čtenému textu*.

OTÁZKA Č. 18

Označte u každé metody, do jaké míry souhlasíte s tím, že klade na učitele vysoké nároky.

Jednotlivým stupňům škály byl přiřazen koeficient od 1 do 5 následovně:

- 1 = zcela souhlasím
- 2 = spíše souhlasím
- 3 = nevím
- 4 = spíše nesouhlasím
- 5 = zcela nesouhlasím

Poslední sloupec tabulky přináší údaj vyhodnocený průměrem. Pro přehlednost je zvýrazněn zelenou barvou. Průměr vyjadřuje zaokrouhlenou hodnotu na setiny. Jednotlivé výroky byly řazeny podle průměru sestupně.

TABULKA 28: *Názor učitelů na míru náročnosti určité metody*

METODA	Zcela souhlasím		Spíše souhlasím		Nevím		Spíše nesouhlasím		Zcela nesouhlasím		Průměr
	poč.	%	poč.	%	poč.	%	poč.	%	poč.	%	
F	6	6	2	2	93	92	0	0	0	0	2,86
GEN	18	18	23	23	53	52	7	7	0	0	2,49
SF	19	19	19	19	63	62	0	0	0	0	2,44
AS	23	23	52	51	7	7	17	17	2	2	2,24

Pozn. *Hodnota počtu procent zaokrouhlena na celé jednotky.*

Jak ukazuje tabulka 28, AS metoda (průměr 2,24) a SF metoda (průměr 2,44) klade na učitele vysoké nároky. GEN metoda je na pomezí odpovědi „spíše souhlasím“ a „nevím“. F metoda směřuje k hodnotě nevím, což přináší informaci o tom, že zřejmě chybí dostatečná znalost metody.

Je zapotřebí připomenout, že se jedná o odpovědi všech respondentů. Reagovali i ti, kteří se vyjadřovali i k metodám, jež neznají.

OTÁZKA Č. 19

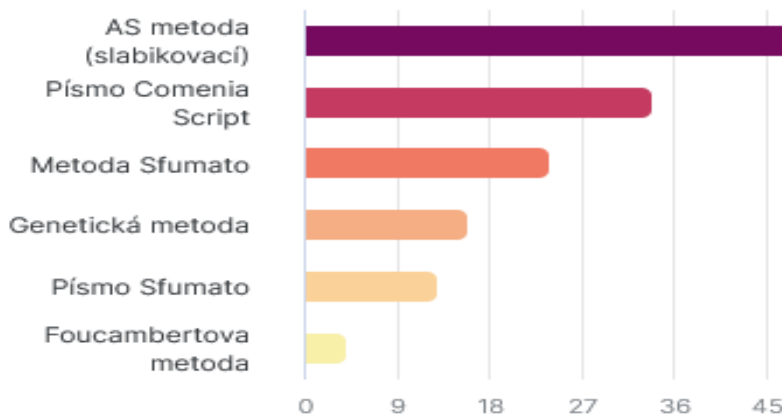
Které z uvedených aktuálních tržních produktů (metodiky, písmo apod.) chrání ochranná známka a mají tedy jasně formulovaná pravidla pro jejich používání v praxi? Lze vybrat více odpovědí.

Tabulka 29 přináší data seřazená sestupně.

TABULKA 29: Znalost učitelů o existenci ochranné známky vybraných produktů

PRODUKT	ZNALOST O EXISTENCI OCHRANNÉ ZNÁMKY	
	počet	%
AS metoda	53	53
Písmo Comenia Script	38	38
Metoda SF	27	27
GEN metoda	18	18
Písmo Sfumato	14	14
F metoda	4	4

Pozn. Hodnota počtu procent zaokrouhlena na celé jednotky. Zelená barva označuje správné odpovědi. Červená barva označuje chybné odpovědi. Základ pro výpočet počtu procent je počet odpovědí.



OBRÁZEK 19: Znalost učitelů o existenci ochranné známky vybraných produktů

Barvy tabulky 29 jasně prokazují nedostatečné informace o tom, které produkty lze používat bez jasných omezení, a které mají naopak stanovená pravidla pro jejich používání. Autor AS metody není znám, metoda se vyvíjela v čase spontánně a ochrannou známku tedy mít nemůže. Autorkou písma Comenia Script je Radana Lencová, která si značku Comenia Script Universal zaregistrovala a licenci prodala pouze nakladatelství Svět. Principy GEN metody Josefa Kožíška (1916) v moderním pojetí zpracovala Jarmila Wagnerová, ochrannou známku tedy nemá. Autorkou metody SF je Mária Navrátilová, která se snaží v ČR metodu prosadit již 50 let a ochrannou známku má nejen samotná metoda, ale také

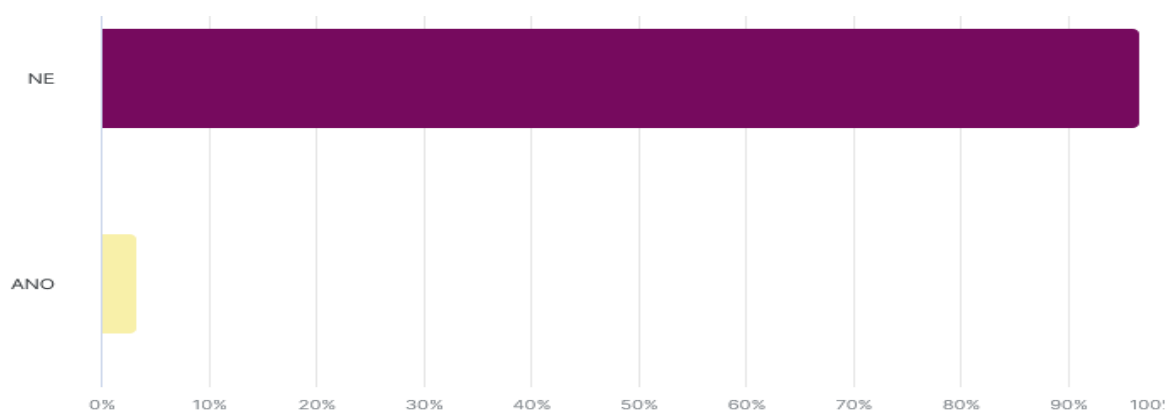
písmo Sfumato. Metoda F rovněž licenci nevlastní. Neznalost podmínek pro aplikaci metod u osob, které metody používají, či se v tomto prostředí alespoň profesně pohybují, je přinejmenším alarmující.

OTÁZKA Č. 20

Uvažujete v blízké budoucnosti změnit Vámi aktuálně využívanou metodu prvopočátečního čtení a psaní? Ano – ne

TABULKA 30: *Úvaha o změně používané metody čtení a psaní*

UVAŽUJI O ZMĚNĚ METODY	Absolutní počet	Relativní počet
NE	98	97 %
ANO	3	3 %
CELKEM	101	100 %



OBRÁZEK 20: *Úvaha o změně používané metody čtení a psaní*

Tabulka i obrázek shodně prokazují, že naprostá většina respondentů (97 %) neuvažuje o změně používané metody prvopočátečního čtení a psaní. Dá se vyvodit, že kromě tří respondentů jsou všichni spokojeni.

OTÁZKA Č. 21

Pokud jste v předešlé otázce odpověděli ANO, napište stručně proč.

Přestože v předchozích odpovědích se vyskytly pouze 3 osoby, v této otázce se slovně vyjádřilo celkem 7 respondentů. Ne všichni odpovídají na danou otázku. Přináším všechny formulace:

- Zatím jen přemýšlím, ráda během výuky kombinuji AS a GEN, učebnice jedu však podle AS. Něktěm dětem sedí více AS, jiným GEN.
- Půjde do důchodu.

- Protože mám třídu s obtížnými vadami řeči a dyslektiky.
- Pokud onemocním, neměl by místo mne kdo učit.
- Nemohu odpovědět ani jedno, protože vybírám takovou metodu, která vyhovuje danému žákovi. Tedy učím více metodami zároveň. Je pro mě velmi náročné na některé otázky odpovědět jednoznačně.
- Chci změnu.
- Nová zkušenost. Možnost pokroku i u žáků s problémy. Nikdy jsem neměla možnost učit jinak – na školách, kde jsem pracovala a pracuji, se vyučuje jenom metoda AS.

OTÁZKA Č. 22

Chcete sdělit nějakou informaci – myšlenku k problematice metod čtení a psaní?

Šanci vyjádřit se k dané problematice či sdělit nějakou svou myšlenku využilo celkem 17 respondentů, což je zároveň 17 %. Zde přináším všechny doslovné přepisy:

- Žádná z metod není univerzálně vhodná pro všechny děti. Každé dítě je svým způsobem jiné – u každého vidím rozdíly ve vnímání, někde např. převažuje zrakové, jinde sluchové vnímání...
- V současné době se objevuje v 1. ročníku stále větší procento dětí s vadami řeči.
- V naší malé školičce mám možnost učit děti čist metodou "šitou na míru" (v současnosti 4 žáci AS, 1 žák částečně GEN a 1 žák je již dokonalý čtenář).
- V mé dlouholeté praxi se osvědčila pouze AS metoda s alternativními prvky, s vlastní logopedickou pomůckou – artikulační rty samohlásek a souhlásek (předslabikářové období) správnou motivací a individuálním přístupem k žákům. Pokud se dobře nastaví sluchová analýza a syntéza, a zapojí se hry na rozvoj sluchového a zrakového vnímání, předchází se školnímu neúspěchu. Jelikož jsem zároveň ředitelkou ZŠ a MŠ, máme zajištěnou logopedickou prevenci v MŠ, tím i plynulý přechod do ZŠ bez logopedických vad.
- Velmi dobře se mi učí AS metodou, používám netradiční vlastnoručně vyrobené pomůcky již 36. rok.
- Učitel by měl zkusit i jinou metodu čtení a psaní, ne vždy má tuto možnost.
- Rada bych, aby učitele při učení čtení zpomalili, tím se zlepší porozumění textu, významu slov. Musí dát více času práci se slovy i slovní zásobou. V tomto mi plně vyhovuje metoda Sfumato a její dokonale zpracovaná metodika.
- Před samotným čtením se musí rozvíjet sluchové vnímání a fonematický sluch.

- Po vlastní zkušenosti s GEN metodou jak s žáky, ale i s vlastním dítětem, po potížích se čtením, jsem přešla k AS. Metoda AS je vhodná i pro nadané a bystré žáky, které nebrzdí pomalejší a mohou tak přejít brzy ke čtení vlastních knih. Pro děti s obtížemi je metoda GEN obtížná, hodně se u ní nadřou a ve výsledku potom musí přejít na AS ve druhém ročníku. Vráti je to o krok dozadu, musí se učit jinak číst a zbrzdí je to.
- Pokud dítě nemá žádný specifický dílčí problém, je jedno, jakou metodou projde. Ale pokud je u dítěte oslabená dílčí část, považuji ze zkušenosti metodu AS za nejefektivnější a systematickou.
- Ne všem dětem vyhovuje zvolená metoda, je dobré umět využívat alespoň jednu další metodu a nabídnout ji individuálně dítěti. Děti si při výuce přirozeně zvolí to, co jim vyhovuje nejlépe. Učitelka by to měla poznat, respektovat a práci s dítětem tomu přizpůsobit.
- Možnost použití různých metod u různě nadaných žáků.
- Moc se mi líbí Sfumato, ale tato metoda je velmi náročná na projev učitele i na pomůcky.
- Mělo by být povinné školení/proškolování ohledně čtení i psaní pro učitele 1. třídy. Možná i opakovaně.
- Každému dítěti je nutno metodu představit a přizpůsobit na „tělo“. Naučit dobře číst a psát se dá jakoukoli metodou. Ze své dlouholeté zkušenosti ale vím, že učitel, který ji dítěti předkládá, ji musí mít zvnitřněnou a musí jí věřit. Pak ji teprve může dobře aplikovat. Největší radost pak učiteli udělá, že děti čtou a píší dobře, pěkně a hlavně rády.
- Každá metoda klade vysoké nároky na učitele, pokud chtějí přijít na to, jak ji přiblížit dětem, které mají potíže nebo oslabení v dílčích percepčních. Číst a psát se naučí každé dítě „navzdory metodě“, pokud je na to zralé, a má k tomu podnětné a laskavé prostředí.
- Děti v první třídě musí jednoznačně každý den doma číst a skládat, pak se naučí číst s porozuměním.

Většina respondentů (83 %) neměla potřebu se v otevřené otázce vyjádřit. Z předchozích odpovědí je zřejmé, že převažují učitelé využívající AS metodu, což se také v některých názorech objevilo. Čtyři respondenti zmínili důležitost momentálního stavu zrakové a sluchové percepce či logopedických obtíží, protože mají vliv na rychlost, s jakou se žák naučí číst. S tím souvisí i názor respondenta, který doporučuje zpomalit celý čtecí proces a další respondent poukazuje na důležitost každodenní domácí přípravy. Pět respondentů určitým způsobem kombinuje metody či využívá jednu převažující metodu a k ní některé

prvky metod jiných. Jako zajímavý a podnětný názor se mi jeví návrh na opakované proškolení učitelů v metodách čtení a psaní.

7.3 Komparace dat mezi dotazníky pro učitele a ředitele škol

Dotazník ředitelům: otázka č. 1 x dotazník učitelům: otázka č. 5

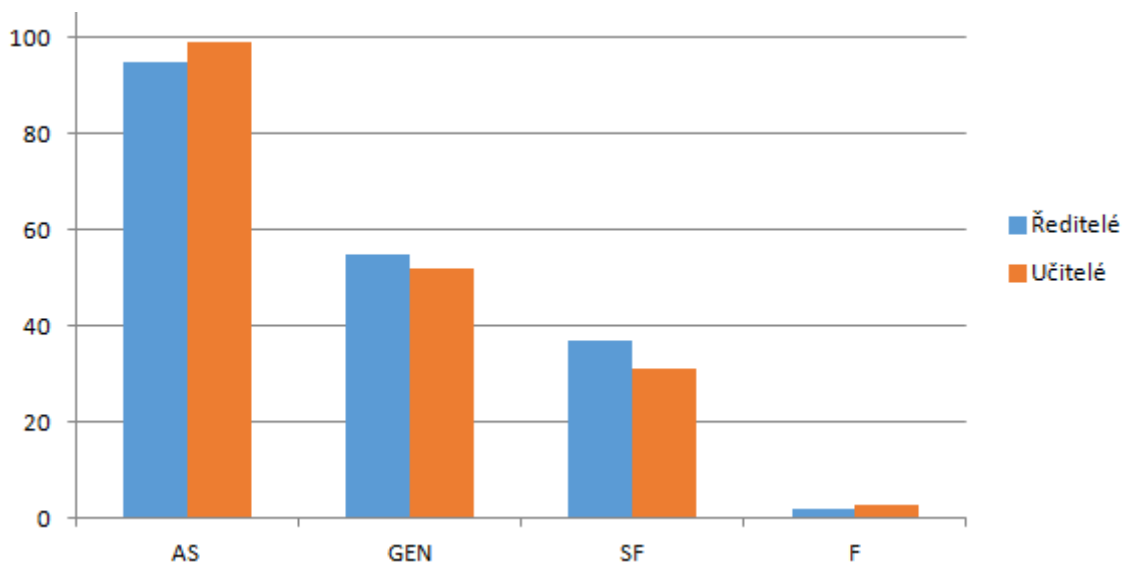
Tabulka 31 porovnává relativní hodnoty odpovědí ředitelů škol (108 respondentů) s relativními hodnotami odpovědí učitelů (101 respondentů). Hodnoty tabulky 31 jsou přeneseny z tabulky 4 (dotazník ředitelům) a z tabulky 17 (dotazník učitelům).

Ředitelé škol (ŘŠ).

TABULKA 31: *Komparace dat: znalost principů metod čtení a psaní*

METODA	Neznám		Znám okrajově		Znám relativně dobře		Znám velmi dobře	
	ŘŠ	učitelé	ŘŠ	učitelé	ŘŠ	učitelé	ŘŠ	učitelé
AS	1 %	0 %	4 %	1 %	21 %	10 %	74 %	89 %
GEN	4 %	2 %	41 %	46 %	38 %	35 %	17 %	17 %
SF	15 %	15 %	48 %	54 %	29 %	14 %	8 %	17 %
F	81 %	88 %	17 %	10 %	2 %	2 %	0 %	0 %

Pozn. Hodnota počtu procent zaokrouhlena na celé jednotky. Zelená barva označuje nejvyšší shodu v příslušném sloupci. Červená barva označuje nejnižší shodu ve sloupci.



OBRÁZEK 21: *Komparace dat: metodu znám relativně dobře nebo velmi dobře*

Analýza dat ukazuje, že znalosti o jednotlivých metodách jsou relativně vyrovnané u ředitelů i učitelů. Obrázek 21 je vizualizací sdružených dat a prezentuje hlasy, které se vyjadřují

souhlasně ke znalosti určité metody (sčítá hodnoty). Jde o částečné srovnání dat v tabulce 5 a v tabulce 18. Je vidět, že nejvíce informací mají obě skupiny o AS metodě (95 % / 99 %); na druhém místě je metoda GEN (55 % / 52 %), na třetím místě metoda SF (37 % / 31 %) a poslední je F metoda (2 % / 2 %). Je alarmující, že ředitelé škol neznají všechny metody, jelikož tato znalost je důležitá při tvorbě vize progresivního vývoje školy. Zároveň by měli být proškoleni i všichni učitelé, aby se mohli relevantně rozhodnout.

Dotazník ředitelům: otázka č. 2 x dotazník učitelům: otázka č. 4

Jde o srovnání dat z tabulky 6 (dotazník ředitelům) a z tabulky 16 (dotazník učitelům). Obsah dotazování se zde týká toho, kdo má mandát určit, která metoda se ve škole bude v prvních třídách aplikovat.

TABULKA 32: *Komparace dat: kdo rozhoduje o volbě metody čtení a psaní v ročnících*

KDO ROZHODUJE O VOLBĚ METODY	Názor ředitelů	Názor učitelů
Sám učitel	77 %	46 %

Pozn. Hodnota počtu procent zaokrouhlena na celé jednotky.

V tabulce 6 je v prvním řádku výrok, že učitel nemá možnost volby metody. Souhlasilo 23 % respondentů, nesouhlasilo 77 % dotazovaných. Názor učitelů ukazuje tabulka 16, kde na otázku se stejnou konotací odpovídá kladně pouze 46 % dotazovaných. Rozdíl ukazuje zejména na to, že ředitelé škol pravděpodobně zkreslují skutečnost – učitelé nemají důvod odpovídat jinak než reálně. Může se tedy stát, že si učitel vybere metodu, žádá o povolení ji vyučovat a ředitel nedá z nějakých subjektivních či objektivních důvodů svolení. Důvodem může být cena vzdělávacích kurzů, odlišná vize školy, špatná zkušenost s metodou či např. špatná pověst metody.

Dotazník ředitelům: otázka č. 3 x dotazník učitelům: otázka č. 13

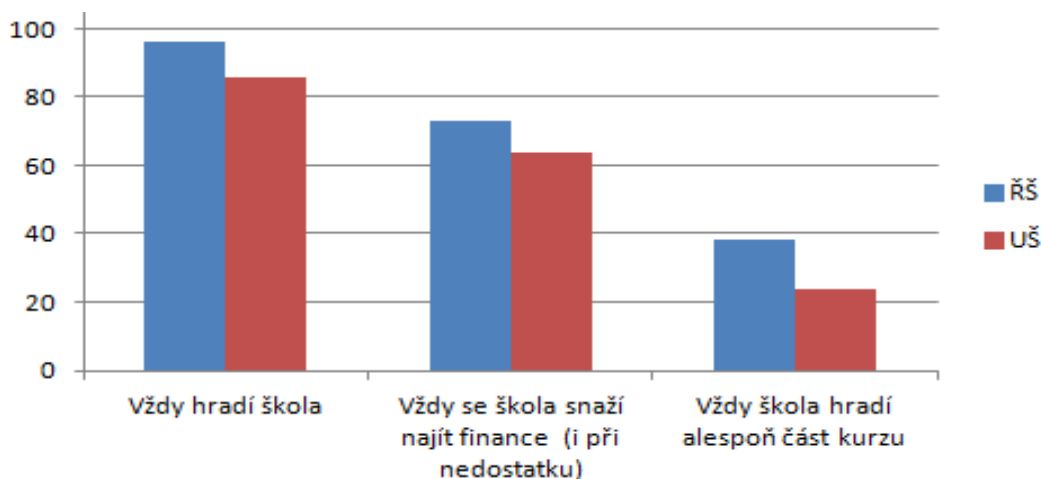
Tabulka 33 srovnává informace získané z tabulky 7 (dotazník ředitelům) a z tabulky 26 (dotazník učitelům). Ředitelé škol (ŘŠ), učitelé škol (UŠ).

TABULKA 33: Komparace dat: kdo hradí vzdělávací kurzy

ŘŠ VÝROK (pravda – nepravda)	VŽDY		NĚKDY		NIKDY	
	ŘŠ	UŠ	ŘŠ	UŠ	ŘŠ	UŠ
Vzdělávací kurzy týkající se používané metody hradí škola.	96 %	86 %	4 %	14 %	0 %	0 %
Vedení se vždy snaží najít peněžní zdroje i v případě momentálního finančního nedostatku.	73 %	64 %	24 %	31 %	3 %	5 %
V případě vyčerpaného rozpočtu DVPP škola hradí alespoň část vzdělávacího kurzu (účast obou stran).	38 %	34 %	24 %	23 %	38 %	43 %

Pozn. Hodnota počtu procent zaokrouhlena na celé jednotky.

Tabulka 33 opět ukazuje nadhodnocení výroku u ředitelů škol u souhlasných odpovědí. Vedení škol odpovídá v hlavní otázce (první řádek), že vzdělávací kurzy hradí škola „vždy“ v 96 %, učitelé mají počet odpovědí o 10 % méně. Podobný trend vidíme také u druhé a třetí otázky, jak ukazuje tabulka.



OBRÁZEK 22: Komparace dat: kdo hradí vzdělávací kurzy

Obrázek 22 přináší přehled dat ze sloupce tabulky, který analyzoval odpovědi v nejvyšší škále, výrokiem „VŽDY...“. Zřetelně je vidět, že ředitelé pravděpodobně nadhodnocují své odpovědi. Situaci vidí v lepším, optimálnějším světle, než ji hodnotí učitelé ze své pozice.

Dotazník ředitelům: otázka č. 6 x dotazník učitelům: otázka č. 19

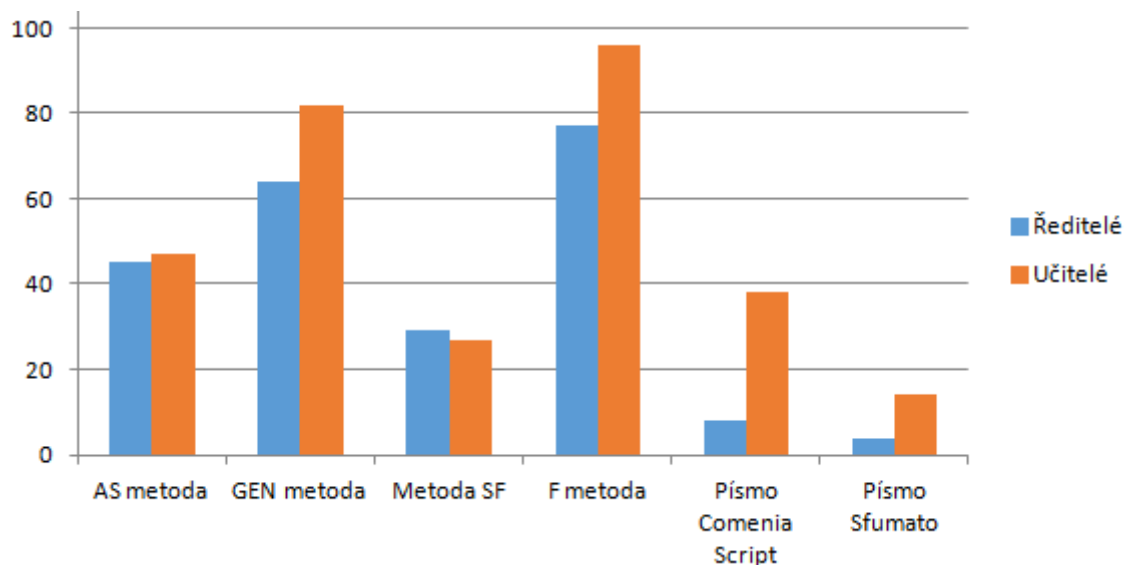
Nyní budu srovnávat data z tabulky 12 (dotazník ředitelům) s daty z tabulky 29 (dotazník učitelům). Řeší se zde znalost o existenci ochranné známky u vybraných produktů týkající se metod čtení a psaní.

TABULKA 34: *Komparace dat: znalost produktů mající ochranné známky*

PRODUKT	Mají ochrannou známku	
	Názor ředitelů	Názor učitelů
AS metoda	55 %	53 %
GEN metoda	36 %	18 %
Metoda SF	29 %	27 %
F metoda	23 %	4 %
Písmo Comenia Script	8 %	38 %
Písmo Sfumato	4 %	14 %

Pozn. Hodnota počtu procent zaokrouhlena na celé jednotky. Zelená barva značí správné odpovědi, červená chybné odpovědi.

Tabulka 34 jasně ukazuje, že učitelé mají většinou větší přehled o tom, který produkt má nebo nemá ochrannou známku. V případě AS metody chybně odpovídá více než polovina respondentů, a to u obou skupin (ŘŠ, UŠ). Učitelé jsou na tom se znalostmi o 2 % odpovědí lépe. V případě GEN metody odpovídá chybně 36 % ředitelů a 18 % učitelů. Zde jsou tedy opět o 18 % odpovědí lepší učitelé. U metody SF odpovědělo správně 29 % ředitelů a 27 % učitelů. V této otázce vedou ředitelé o 2 % odpovědí. Metoda F je v odpovědích více vyhrocená, chybně odpovědělo 23 % ředitelů a 4 % učitelů, takže učitelé mají o 19 % odpovědí lepší skóre. Pokud se bude hodnotit písmo Comenia Script, 38 % učitelů správně odpovědělo, že písmo má ochrannou známku, kdežto ředitelé byli o 30 % odpovědí horší. V případě písma Sfumato jsou na tom učitelé opět o 10 % lépe. Úspěšnost odpovědí dobře vidíme na obrázku 23.



OBRÁZEK 23: Komparace dat: znalost o ochranné známce (správné odpovědi)

Obrázek 23 ukazuje prostřednictvím grafu podíl správných odpovědí ředitelů a učitelů škol. Znamená to, že u chybných odpovědí byla data polarizována vůči základu (100 %), aby bylo patrné, kolik procent odpovědí bylo správných a kdo je lépe informován. Je zde viditelné, že učitelé, jakožto přímí aplikanti metod a jejich produktů, mají větší přehled o licencích než ředitelé. Pouze u metody SF je poměr odpovědí obrácený (ředitelé mají více správných odpovědí), ale rozdíl není významný. Vyčíst mohu i to, že hodnoty správných odpovědí obecně nejsou dostatečně vysoké, žádná skupina odpovědí nedosahuje hodnoty 100 %. Mohu vyvodit *silnou potřebu* vedení škol i přímých aplikantů metod čtení a psaní *vzdělávat se v této problematice*.

8 DISKUSE

Některé formulace otázek byly inspirovány šetřením ČŠI (2014). Ke komparaci mám k dispozici tabulku 1 (ČŠI, 2014) a tabulku 8 (analýza dotazníku ŘŠ). Aby byla data souměřitelná, srovnávám pouze relativní podíl (procenta) a mám v povědomí skutečnost, že jde o porovnání v čase (po devíti letech) a v prostoru (ZŠ celé ČR x ZŠ Zlínského kraje).

TABULKA 35: *Komparace dat: struktura výuky používaných metod čtení a psaní*

METODA	Ve všech ročnících 1. stupně		V některých celých ročnících 1. stupně		V některých třídách 1. stupně		Nevyužíváme	
	2014	2023	2014	2023	2014	2023	2014	2023
AS	77 %	82 %	9 %	6 %	9 %	2 %	5 %	9 %
GEN	14 %	6 %	9 %	7 %	16 %	9 %	61 %	78 %
SF	11 %	7 %	9 %	6 %	15 %	7 %	65 %	79 %
F	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	1 %	99 %	99 %
Jiná	2 %	0 %	1 %	3 %	3 %	1 %	94 %	96 %

Pozn. Hodnota počtu procent zaokrouhlena na celé jednotky. První sloupce v určitém roce se týkají šetření z celé ČR, druhé sloupce se týkají Zlínského kraje.

Tabulka 30 srovnává stav v roce 2014 a v roce 2023. Sleduje trend v používání metod čtení a psaní. Je nutné respektovat pouze pravděpodobnost tohoto trendu, neboť mám data ze 40 % ZŠ Zlínského kraje. Vidíme, že AS metoda si drží své jasné prvenství, přičemž škol, kde se metoda využívá čistě v celé škole je ve Zlínském kraji o 5 % více. Tento vzrůst je na úkor škol, kde se AS metoda používá pouze v některých celých ročnících 1. stupně (pokles o 3 %) a v některých třídách 1. stupně (pokles o 7 %). GEN metoda klesá ve všech sloupcích, ale je možné, že podíl škol aplikující tuto metodu byl již obecně nízký v roce 2014 (data v jednotlivých krajích nebyla ve zprávě zveřejněna). Podobně je to vidět i u metody SF.

Výzkumu se zúčastnilo 101 učitelů 1. ročníků ZŠ a 108 ředitelů z celkově oslovených 267 ZŠ, což činí 40 % návratnost. Pokud bych měla data z více škol, byla by má práce exaktnější. S rizikem nízké návratnosti jsem při realizování dotazníkového šetření počítala. Důvodem byla vysoká pracovní vytíženost ředitelů škol i učitelů 1. ročníků, což mi sami při telefonické žádosti několikrát sdělili.

Pro vyniknutí výsledků mého výzkumu by bylo zapotřebí získat podobná data z dalších krajů ČR, aby bylo možné mezikrajové či celorepublikové srovnání. Zajímavé by také bylo sledování dat v toku času, aby se zviditelnil vývoj využívání metod čtení a psaní.

9 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Výzkumný problém se váže k nejčastěji využívaným metodám prvopočátečního čtení a psaní ve Zlínském kraji ve školním roce 2022/2023. Problematika byla řešena prostřednictvím stanovených cílů práce.

Rozbor odpovědí přinesl tyto základní výstupy:

1. Metoda AS je používána nejdelší dobu, praxi delší než 20 let s ní uvedlo 52 % respondentů. Zároveň je zřejmé, že každý z dotazovaných subjektů má s touto metodou zkušenost, zná její principy. Také uživatelé GEN metody s praxí delší než 20 let se mezi mými respondenty objevili, bylo jich ovšem jen 5 %. Ostatní metody mají kratší dobu užívání. **Z dotazníku také vyplynul pozitivní fakt, a to, že 98 % je s používanou metodou spokojeno a nemá v úmyslu to měnit.**
2. **Za náročné metody pro samotné aplikanty (učitele) označilo 74 % respondentů metodu AS, 40 % metodu GEN, 38 % metodu SF a 8 % metodu F.** Některé metody však učitelé neaplikují, takže vyjadřovali názory tzv. z doslechu či na základě jiných indicií.
3. Otázka týkající se kompetencí k tomu, kdo volí používanou metodu v 1. ročnících, se v názorech ředitelů škol a učitelů liší. Celých 77 % ředitelů tvrdí, že učitel sám má možnost volby, 65 % z nich dokonce uvádí, že učitel má volbu bez jakéhokoliv omezení. Ovšem učitelů, kteří cítí neomezenou možnost volby, je pouze 46 %, a 26 % učitelů se zároveň domnívá, že metodu volí ředitel. Jako alarmující je zejména tato skutečnost: **pouze 54 % ředitelů přiznalo, že učitel má volbu, ale musí prokázat, že je proškolen.** Zde vzniká velká rezerva, která by se měla v budoucnosti výrazně změnit, aby se zvýšila kvalita vyučování čtení a psaní.
4. Aktuální stav (2022/2023) počtu a typů používaných metod prvopočátečního čtení a psaní v 1. ročnících ZŠ Zlínského kraje je zcela v trendu předchozích let, jak jsem zjistila srovnáním s daty ČŠI z roku 2014 (v tabulce 35). Zjistila jsem, že **nejpoužívanější metodou je AS (82 %), na druhém místě je to metoda SF (7 %), dále metoda GEN (6 %) a metoda F (0 %).** Otázkou zůstává, zda jsou učitelé komplexně informováni o tom, které metody je možné v současnosti používat, neboť se prokázalo, že pouze polovina respondentů (51 %) zná dobře GEN metodu, necelá třetina (31 %) zná dobře metodu SF a pouze 2 % znají F metodu. Opět je možné konstatovat, že chybí

systemovost v proškolení učitelů. Mezera vzniká již na vysokých školách, kde by měli být studenti s metodami řádně seznámeni. Ti učitelé, kteří praxi provozují již delší dobu, se na VŠ s takovými informacemi setkali jen okrajově, neboť některé metody v době jejich studia teprve vznikaly. **Je důležité, aby se všichni učitelé proškolovali pravidelně v určitých časových intervalech – např. po pěti letech, aby se vzdělávali v aktuálních trendech, podobně jako odborníci v jiných oborech (lékaři, právníci apod.).** Zároveň také ředitelé škol, kteří vytváří vizi školy a její celkovou image, by se měli v metodách dobře orientovat, aby získali jistotu, že jejich volba je v souladu s jejich očekáváním. Jak se prokázalo, GEN metodu zná málo 44 % ředitelů, metodu SF zná málo 61 % ředitelů a metodu F nezná z vedení škol téměř nikdo (98 %).

5. Data přinášející informaci, jak přistupuje vedení škol k financování vzdělávacích kurzů zaměřených na metodiku čtení a psaní u učitelů 1. ročníků, jsou velice příznivá. **Ředitelé v dotazníku převážně potvrdili, že vzdělávací kurzy hradí vždy (96 %), finanční zdroje se snaží hledat i v případě finančního nedostatku (73 %).**

Hlavní cíl i dílčí cíle práce byly splněny a přinesly další příležitosti k bádání v této problematice. Situace se mění v čase i prostoru, proto je tento vývoj zajímavé dále sledovat a porovnávat i v budoucnu.

ZÁVĚR

Diplomová práce si kladla za cíl zmapovat využívání prvopočátečního čtení a psaní ve Zlínském kraji ve školním roce 2022/2023.

Teoretická část přinesla základní informace o metodách, popsala jejich principy a charakteristické rysy, kterými se jednotlivé metody od sebe liší, či co je naopak spojuje. Zabývala jsem se nejen komplexními metodami čtení a psaní, ale i metodami, které se věnují pouze čtení (Foucambertova metoda), či metodami, které kombinují prvky stávajících původních metod čtení a psaní (např. Metoda tří startů). Přinesla jsem také analýzu alternativních metod a metod alternativních škol.

Praktická část prezentuje dva dotazníky, jež byly na počátku roku 2023 distribuovány do všech základních škol Zlínského kraje. Otázky dotazníků byly koncipovány tak, aby jejich analýza pomohla splnit hlavní i dílčí cíle práce a naplnila tím výzkumný problém – nejčastěji využívané metody prvopočátečního čtení a psaní ve Zlínském kraji ve školním roce 2022/2023. Z dotazníků vyplynul fakt, že se ve Zlínském kraji využívají tři základní ucelené metody čtení a psaní: metoda analyticko-syntetická, metoda Sfumato a metoda genetická.

Už v průběhu první části práce jsem si uvědomovala, že se odkrývají zajímavá témata, která by mohla být inspirující pro většinu učitelů a ředitelů škol. Výzkumu se zúčastnilo 101 respondentů z řad učitelů prvních ročníků ZŠ. Prokázalo se, že učitelů ve věkovém intervalu 50–59 let je 36 %, ve věkovém intervalu 60–69 let je 33 %. Věková hranice přes 50 let činí téměř tři čtvrtiny. Učitelé stárnou, dle článku (MŠMT, 2019) chybí mladí pedagogové ve většině krajů. S tím souvisí i nízké povědomí o možnosti používání různých metod a určité „kostnatění“ systému. Pokud přijmu fakt, že většina těchto učitelů vystudovala vysokou školu bezprostředně po střední škole, lze konstatovat, že významná (převažující) část aktivních učitelů nebyla v rámci svého vysokoškolského studia proškolená o možnostech využívání jiných metod čtení a psaní, než je metoda analyticko-syntetická. Bývalo totiž obvyklé, že jiné metody nebyly v sylabu VŠ obsaženy. Nové metody si tradičně načítají zejména začínající pedagogové, popř. kreativní učitelé toužící po inovacích. Bude velmi zajímavé sledovat, co přinese budoucnost, až bude generace starších pedagogů odcházet. Nezbyvá než věřit, že se situace bude postupně měnit a možná se objeví i metody nové či metody modifikované ze zahraničí. Vystává, řekněme, společenská potřeba, aby učitelé, kteří aplikují elementární pedagogiku, byli pravidelně systematicky proškolení

v aktuálních metodách čtení a psaní, ale např. i v nových metodách týkajících se matematiky, neboť i zde je co objevovat a otevírají se možnosti prezentovat metodické novinky.

Za stejně důležité považuji potřebu proškolení ředitele škol, neboť oni mohou být aprobováni např. v technických či jiných vyučovacích předmětech a nemusejí se v problematice čtení a psaní dobře orientovat. Legislativa dává ředitelům škol pravomoc hlavního manažera. Je to tedy právě ředitel, který přináší, realizuje vizi školy, promyšleně školu profiluje a (ideálně) progresivně vyvíjí její úroveň. Má moc rozhodovat, proto by měl být skvěle proškolen. Měl by mít přehled o možnostech, které se i v této oblasti nabízejí. Pokud mu vzdělání v některých ohledech chybí, má možnost nechat rozhodnout své učitele a nebránit jim volit takovou metodu, která je jim blízká. Ředitel by měl učitelům umožnit zúčastnit se kvalitních vzdělávacích kurzů.

Práce mi přinesla mnoho podnětů, jenž můžu využít ve své praxi učitelky. Naučila mě, že je žádoucí přijímat různé informace a umět je analyzovat, abych se mohla rozhodnout na základě různých úhlů pohledu. Během praxe budou přibývat inovativní postupy a moderní přístupy. Učitelé by měli mít přehled o tom, co je nejlepší pro žáky, co vyhovuje i jim samotným.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Breníková, M. (2005). *Slabikovat: ano nebo ne?* Dostupné z <https://zena-in.cz/clanek/slabikovat-ano-nebo-ne>
- Buchtelová, R., Confortiová, H., Červená, V., Hovorková, M., Churavý, M., Kraus, ... Ungermann, V. (1995). Kol. autorů pod vedením Petráčkové, V. a Krause, J. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia.
- Černá, K., & Grycová, M. (2022, 22. 08). *Přednáška: Genetická metoda čtení a psaní* [elektronická přednáška]. Jak na genetickou metodu výuky čtení a psaní (4. běh). Dostupné z www.modernivzdelavani.cz/kurzy/jak-na-genetickou-metodu-vyuky-cteni-a-psani-4-beh/
- Český statistický úřad. (2022). *Vzdělávání, Zlínský kraj*. Dostupné z <https://vdb.czso.cz>
- Česká školní inspekce. (2014). *Informace – Alternativní metody výuky*. Dostupné z www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicke%20zpravy/2014_Alternativni_metody_vyuky.pdf
- Český statistický úřad. (2022). *Školství – Zlínský kraj*. Dostupné z <https://www.czso.cz/csu/xz/vzdelavani-xz>
- Doležalová, A. B. (2017). *Metodický průvodce k výuce čtení a psaní v 1. ročníku: Čteme a píšeme s Agátou*. Brno: Nová škola.
- Dühnfort, E., & Kranich, Er., M. (2013). *Psaní a čtení na počátku waldorfské školy. Jeho význam pro učení a vývoj dítěte*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR.
- Emerlingová, S. (1999). *Když dětem nejde čtení I*. Praha: Portál.
- Exnerová, M., Havlisová, H., Hourová, K., Janovcová, S., Jošt, J., Navrátilová, M., ...Zelinková, O. (2022). Šimková, I. (Ed.). *Sborník příspěvků závěrečné konference projektu TAČR TL03000322. Sfumato v nácviku čtení u žáků s dyslexií*. České Budějovice: JU v Českých Budějovicích, Ped. fakulta.
- Fasnerová, M., Petrová, J., & Nováková, K. (2017). *Aspekty čtenářství žáků elementárního ročníku základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada.

- Fasnerová, M. (2022). In Kocurová, L. *Po hláskách, nebo po slabikách? Bez ohledu na metodu se nakonec naučí všichni*. Dostupné z <https://eduzin.cz/wp/2022/02/25/po-hlaskach-nebo-po-slabikach-bez-ohledu-na-metodu-se-nakonec-nauci-cist-vsichni/>
- Foucambert, J. (1983). *De la manière d'être lecteur*. Paris: Albin Michel.
- Gardner, P., S. (2006). *New directions. Reading, Writing, and Critical Thinking*. New York: Cambridge Academic Writing.
- Halasová, J., Kozlová, M., & Loučková, K. (2009). *Průvodce pro učitele k učebnicové sadě Český jazyk pro 1. ročník základní školy* (2. vyd.). Brno: Didaktis.
- Hall, K. (2013). Effective Literacy Teaching in the Early Years of School: A Review of Evidence. In Larson, J., Marsh, J. (ed.) *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy*. London: SAGE. DOI: <https://dx.doi.org/10.4135/9781446247518>
- Hanzová, M., Janáčková, B., Polanská, J., & Vrbová, H. (1993). *Metodické pokyny k vyučování českému jazyku v prvním ročníku základní školy*. Praha: Fortuna.
- Havel, J., Černá, K., & Grycová, M. (2020). *Český jazyk 1 – Genetická metoda: Příručka učitele pro 1. ročník základní školy – nová generace*. Plzeň: Fraus.
- Holt, J. (2006). School Is Bad for Children (esej). In Gardner, P., S. (2006). *New directions. Reading, Writing, and Critical Thinking*. New York: Cambridge Academic Writing.
- Jedlička, J. (1972). *Úvod do metodiky elementárního čtení a psaní*. Ostrava: Moravské tiskařské závody.
- Kamiš, K. (2014). *Český jazyk a počáteční psaní na 1. stupni ZŠ a ZŠS*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Klégrová, J. (2003). *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta.
- Kocurová, M., Duchková, H., Kocur, P., Lukavská, E., Nováková, S., Slánská, D., ... Zelinková, O. (2012). *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení*. Praha: Univerzita Karlova.
- Kořínek, M., Křivánek, Z., Bicek, J., Bohoňková, L., Hazuková, H., Penc, V., ... Vacínová, M. (1985). *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: SPN.
- Košek Bartošová, I. (2014). *Metody nácviku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudeamus.

- Košek Bartošová, I. (2016). Metody výuky čtení využívané v České republice. *Nová čeština doma & ve světě*, 2016(1), 78–79. Dostupné z https://ncds.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/109/2016/10/Bartosova_78-89.pdf
- Kreislová, Z. (2008). *Krok za krokem 1. třídou*. Praha: Grada.
- Krchová, A. (2015). Metodou splývavého čtení (Sfumato) se dá vyučovat i na základní škole praktické. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, 25(2), 147–154. Dostupné z <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/1566>
- Kucharská, A., & Barešová, P. (2012). Vývojová dynamika čtení v analyticko-syntetické metodě a genetické v 1. a 2. třídě a její uplatnění v poradenské diagnostice. *Pedagogika*, 62(1–2), 65–80. Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=641%20title=>
- MŠMT (2012). *Comenia Script jako alternativní písmo pro školáky*. Dostupné z www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/comenia-script-jako-alternativni-pismo-pro-skolaky
- MŠMT (2017). *Vyhláška o předškolním vzdělávání*. Vyhláška č. 14/2005 Sb. Praha: MŠMT ČR. Dostupné z www.msmt.cz/file/43486/
- MŠMT (2019). *Ministerstvo zjišťovalo stav učitelů v regionálním školství*. Dostupné z www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministerstvo-zjistovalo-stav-ucitelu-v-regionalnim-skolstvi
- MŠMT (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
- Navrátilová, M. (2015). *Sfumato®: Metodická příručka*. Praha: ABC Music.
- Navrátilová, M. (n.d.) *Metodika Sfumato*. ABC Music Sfumato® (Splývavé čtení). Dostupné z www.vyukove-materialy.cz/metodika-sfumato
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (6., aktual. a rozš. vydání). Praha: Portál.
- Santlerová, K. (1995). *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido.
- Seldin, T. (2017). *Jak vychovat úžasné dítě podle principů Montessori*. Praha: Slovart.
- Strnad, E. (1958). *J. J. Pestalozzi v české pedagogické literatuře*. *Pedagogika*, (4), 479–493. Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=6385>

- Školy Online. (2022). *Základní školy – Zlínský kraj*. Dostupné z www.seznamskol.cz/zakladni-skoly/zlinsky-kraj/14/
- Švaříček, R., Šedřová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K., ... Zounek, J. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švrčková, M. (2011). *Představy budoucích pedagogů o hodnotách výchovy a vzdělávání*. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smišený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 451–455). Brno: Masarykova univerzita.
- Tymichová, H. (1985). *Nauč mě číst a psát*. Praha: SPN.
- Vaníčková, K. (2018). *Exředitel základní školy píše vlastní učebnice češtiny, zájem o ně stoupá*. Dostupné z www.idnes.cz/hradec-kralove/zpravy/ucitel-milos-novotny-nemyceves-novotny-ucebnice-matematika-cestina-slabikar-ziva-abeceda-metoda-tri.A180202_380437_hradec-zpravy_pos
- Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.
- Wagnerová, J. (2003). *Čítanka pro prvňáčky*. Praha: SPN.
- Wagnerová, J. (2012). *Současné pojetí vyučování počátečního čtení ve školách ČR*. In M. Kocurová, M., et al., *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení*. (s. 142–156). Praha: Univerzita Karlova.
- Wildová, R. (2002). *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova.
- Zákon č. 561/2004 Sb., Školský zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (2004). *Zákony pro lidi.cz* Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- Zelinková, O. (1998). *Slabika – základní jednotka řeči a vyučování čtení*. Praha: DYS.
- Zlínský kraj (2022). *Oficiální web krajského úřadu ve Zlíně*. Dostupné z www.kr-zlinsky.cz/skolstvi-cl-3777.html

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AS	Analyticko-syntetická metoda
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
ČSÚ	Český statistický úřad
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
F	Foucambertova metoda
GEN	Genetická metoda
JU	Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
SF	Sfumato
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŘŠ	Ředitel/ka školy
SPU	Specifická porucha učení
ŠVP	Školní vzdělávací plán
UŠ	Učitelé školy
FHS UTB	Fakulta humanitních směrů Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně
VŠ	Vysoká škola
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

OBRÁZEK 1: <i>Komunikační a slohová výchova: očekávané výstupy pro 1. období</i>	37
OBRÁZEK 2: <i>Délka vyplňování dotazníku ředitelům</i>	48
OBRÁZEK 3: <i>Délka vyplňování dotazníku učitelům</i>	48
OBRÁZEK 4: <i>Jak zná principy metod čtení a psaní vedení ZŠ</i>	50
OBRÁZEK 5: <i>Možnosti volby metody – názor vedení školy</i>	51
OBRÁZEK 6: <i>Možnosti financování kurzů s tematikou metody čtení a psaní</i>	53
OBRÁZEK 7: <i>Struktura výuky používaných metod čtení a psaní na vaší ZŠ</i>	54
OBRÁZEK 8: <i>Věk respondentů</i>	59
OBRÁZEK 9: <i>Kdo rozhoduje o volbě metody čtení a psaní v 1. ročnících</i>	60
OBRÁZEK 10: <i>Jak znají principy metod čtení a psaní učitelé</i>	61
OBRÁZEK 11: <i>Délka praxe spojená s výukou metody čtení a psaní</i>	63
OBRÁZEK 12: <i>Stav proškolení učitelů o užívání určité metody čtení a psaní</i>	64
OBRÁZEK 13: <i>Metoda čtení a psaní aplikovaná v letošním školním roce 22/23</i>	65
OBRÁZEK 14: <i>Financování vzdělávacích kurzů – názor učitelů</i>	68
OBRÁZEK 15: <i>Příznaky čtení charakteristické pro žáky učící se AS metodou</i>	69
OBRÁZEK 16: <i>Příznaky čtení charakteristické pro žáky učící se GEN metodou</i>	70
OBRÁZEK 17: <i>Příznaky čtení charakteristické pro žáky učící se metodou SF</i>	70
OBRÁZEK 18: <i>Příznaky čtení charakteristické pro žáky učící se metodou F</i>	70
OBRÁZEK 19: <i>Znalost učitelů o existenci ochranné známky vybraných produktů</i>	73
OBRÁZEK 20: <i>Úvaha o změně používané metody čtení a psaní</i>	74
OBRÁZEK 21: <i>Komparace dat: metodu znám relativně dobře nebo velmi dobře</i>	77
OBRÁZEK 22: <i>Komparace dat: kdo hraje vzdělávací kurzy</i>	79
OBRÁZEK 23: <i>Komparace dat: znalost o ochranné známce (správné odpovědi)</i>	81

SEZNAM TABULEK

TABULKA 1: <i>Nejpoužívanější metody čtení na ZŠ ČR (převzato)</i>	18
TABULKA 2: <i>Podíl škol s „alternativními“ metodami prvopočátečního čtení</i>	19
TABULKA 3: <i>Počet ZŠ a počet žáků ve Zlínském kraji (ČSÚ, 2022)</i>	44
TABULKA 4: <i>Jak zná principy metod čtení a psaní vedení ZŠ</i>	49
TABULKA 5: <i>Jak znají ředitelé škol metodu (jednodušší model)</i>	50
TABULKA 6: <i>Možnosti volby metody – názor vedení školy</i>	51
TABULKA 7: <i>Možnosti financování kurzů s tematikou metody čtení a psaní</i>	52
TABULKA 8: <i>Struktura výuky používaných metod čtení a psaní na vaší ZŠ</i>	53
TABULKA 9: <i>Procento využívání metod na ZŠ (zkrácený model)</i>	54
TABULKA 10: <i>Zkušenosti ředitele ZŠ s využívanými metodami čtení a psaní</i>	55
TABULKA 11: <i>Zkušenosti ředitele ZŠ s využívanými metodami (sdružený model)</i>	56
TABULKA 12: <i>Znalost existence ochranné známky na vybraném produktu</i>	56
TABULKA 13: <i>Pohlaví respondentů</i>	58
TABULKA 14: <i>Věk respondentů</i>	58
TABULKA 15: <i>Vzdělání respondentů</i>	59
TABULKA 16: <i>Kdo rozhoduje o volbě metody čtení a psaní v 1. ročnících</i>	60
TABULKA 17: <i>Jak znají principy metod čtení a psaní učitelé</i>	61
TABULKA 18: <i>Jak znají učitelé 1. tříd metodu (jednodušší model)</i>	62
TABULKA 19: <i>Délka praxe spojená s výukou metody čtení a psaní</i>	62
TABULKA 20: <i>Stav proškolení učitelů o užívání určité metody čtení a psaní</i>	63
TABULKA 21: <i>Metoda čtení a psaní aplikovaná v letošním školním roce 22/23</i>	64
TABULKA 22: <i>Výroky vztahující se k AS metodě</i>	66
TABULKA 23: <i>Výroky vztahující se ke GEN metodě</i>	66
TABULKA 24: <i>Výroky vztahující se k metodě SF</i>	67
TABULKA 25: <i>Výroky vztahující se k F metodě</i>	67
TABULKA 26: <i>Financování vzdělávacích kurzů – názor učitelů</i>	68
TABULKA 27: <i>Příznaky čtení charakteristické pro žáky učící se určitou metodou</i>	69
TABULKA 28: <i>Názor učitelů na míru náročnosti určité metody</i>	72
TABULKA 29: <i>Znalost učitelů o existenci ochranné známky vybraných produktů</i>	73
TABULKA 30: <i>Úvaha o změně používané metody čtení a psaní</i>	74
TABULKA 31: <i>Komparace dat: znalost principů metod čtení a psaní</i>	77
TABULKA 32: <i>Komparace dat: kdo rozhoduje o volbě metody čtení a psaní v ročnících</i>	78
TABULKA 33: <i>Komparace dat: kdo hradí vzdělávací kurzy</i>	79
TABULKA 34: <i>Komparace dat: znalost produktů mající ochranné známky</i>	80

TABULKA 35: *Komparace dat: struktura výuky používaných metod čtení a psaní*82

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník pro ředitele ZŠ Zlínského kraje

Příloha P II: Dotazník pro učitele 1. ročníku ZŠ Zlínského kraje

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO ŘEDITELE ZŠ ZLÍNSKÉHO KRAJE

PRŮVODNÍ DOPIS

Vážená paní ředitelko/řediteli,

v rámci své diplomové práce mapuji *problematiku metod prvopočátečního čtení a psaní na základních školách Zlínského kraje*.

Vím, že je Váš čas drahocenný a vážím si chvil, které trávíte otevřením mého dopisu. Snad Vás neodradím prosbou odpovědět mi na **7 otázek** v připraveném dotazníku.

Dotazník je anonymní a pomůže mi analyzovat řešenou tematiku, a tím zdárně završit studium na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Zároveň Vás upřímně prosím, abyste e-mailem předal **druhý dotazník učitelům 1. ročníku vaší školy**.

Děkuji za tuto pomoc – věřím, že s Vaší pomocí mohu posléze obohatit řady pedagogů v kraji ☺.

Dora Zemanová, studentka FHS UTB Zlín

Tel.: + 420 733 184 293

1. Uved'te u každého názvu metody prvopočátečního čtení a psaní, v jaké míře jste seznámen/a s jejími principy:

METODA	Neznám	Znám okrajově	Znám relativně dobře	Znám velmi dobře
Analyticko-syntetická m. (slabikovací)				
Genetická m.				
M. Sfumato				
Foucambertova m.				

2. Mají vaši učitelé 1. stupně možnost vybrat si metodu prvopočátečního čtení a psaní, kterou chtějí vyučovat.

VÝROK	ANO	NE
V ŠVP je metoda jasně definována, učitel nemá volbu.		
Učitel má volbu, ale musí prokázat, že je proškolen.		
Učitel má volbu, ale musí respektovat stanovený finanční limit pro nové pomůcky.		
Učitel má volbu, ale je podmíněna souhlasem rodičů.		
Učitel sám volí metodu bez omezení.		

3. Učitel 1. stupně absolvuje vzdělávací kurz vedoucí ke zvyšování kvality výuky pomocí vybrané metody čtení a psaní. Jak je řešeno financování? Ke každému výroku zvolte jednu z možností.

VÝROK (pravda – nepravda)	VŽDY	NĚKDY	NIKDY
Vzdělávací kurzy týkající se používané metody hradí škola.			
Vedení se vždy snaží najít peněžní zdroje i v případě momentálního finančního nedostatku.			
V případě vyčerpaného rozpočtu DVPP škola hradí alespoň část vzdělávacího kurzu (účast obou stran).			

4. Jaká je letos aktuálně struktura výuky používaných metod čtení a psaní na vaší ZŠ?

METODA	Ve všech ročnících 1. stupně	V některých celých ročnících 1. stupně	V některých třídách 1. stupně	Nevyužíváme
Analyt.-syntet.				
Genetická				
M. Sfumato				
Foucambert. m.				
Jiná				

5. Jaké máte obecně zkušenosti s využívanými metodami čtení a psaní na Vaší škole?

METODA	Rozhodně pozitivní	Spíše pozitivní	Spíše negativní	Rozhodně negativní	Žádné
Analyt.-syntet.					
Genetická					
Sfumato					
Foucambert. m.					
Jiná					

6. Označte produkt (metodiku, písmo), který je hájen ochrannou známkou a má tedy jasně formulovaná pravidla pro jejich používání v praxi. Vyberte 1 nebo více možností.

Analyticko-syntetická metoda

Genetická metoda

Metoda Sfumato

Foucambertova metoda

Písmo Comenia Script

Písmo Sfumato

7. Zde je prostor pro Vaše případné komentáře.

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK PRO UČITELE PRVNÍCH ROČNÍKŮ ZŠ ZLÍNSKÉHO KRAJE

Vážená/y paní/e učitelko/učitelé,

v rámci své diplomové práce mapuji *problematiku metod prvopočátečního čtení a psaní na základních školách Zlínského kraje*.

Vím, že je Váš čas drahocenný a vážím si chvil, které trávíte otevřením mého dopisu. Snad Vás neodradím prosbou odpovědět mi na **13 otázek** v připraveném dotazníku.

Dotazník je anonymní a pomůže mi analyzovat řešenou tematiku, a tím zdárně završit studium na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Děkuji za tuto pomoc – věřím, že s Vaší pomocí mohu posléze obohatit řady pedagogů v kraji ☺.

Dora Zemanová
Studentka FHS UTB Zlín
Tel.: + 420 733 184 293

1. *Jakého jste pohlaví?*

žena - muž

2. *Jaký je Váš věk?*

19–29 30–39 40–49 50–59 60–69 Více

3. *Jaké máte nejvyšší vzdělání?*

SSŠ – Vyšší OŠ (DiS) – VŠ (Bc.) – VŠ (Mgr.)

4. *Kdo na vaší škole rozhoduje o volbě metody prvopočátečního čtení a psaní v prvních ročnících?*

a) sám učitel/ka b) ředitel/ka c) metodický kabinet d) někdo jiný (kdo?)

5. *Uveďte u každého názvu metody prvopočátečního čtení a psaní, v jaké míře jste seznámen/a s jejími principy:*

METODA	Neznám	Znám okrajově	Znám relativně dobře	Znám velmi dobře
Analyticko-syntetická m. (slabikovací)				
Genetická m.				
M. Sfumato				
Foucambertova m.				

6. Kolik let praxe máte s některou z nabízených metod prvopočátečního čtení a psaní?

METODA	0 let	1–5 let	6–10 let	11–15 let	16–20 let	Více než 20 let
Analyt.-syntet. m.						
Genetická m.						
M. Sfumato						
Foucambertova m.						
Jiná						

7. Absolvoval/a jste odborný vzdělávací kurz na aplikaci metody prvopočátečního čtení a psaní? (Vyjádřete se u každé metody ANO – NE.)

8. Jakou metodu prvopočátečního čtení a psaní aplikujete v tomto školním roce (22/23)? Označte, prosím, pouze jednu odpověď.

- a) Analyticko-syntetická (slabikovací) metoda
- b) Genetická metoda (hláskovací)
- c) Metoda Sfumato
- d) Foucambertova metoda
- e) Jiná

9.–12. Následující výroky se zabývají tím, jak vnímáte kvality Vámi realizované metody prvopočátečního čtení a psaní. Označte u každého výroku, do jaké míry s ním souhlasíte. Pokud metodu neznáte, otázku přeskočte.

(Otázka 3x duplikována pro metodu AS, G, SF a F)

VÝROK	Zcela souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Zcela nesouhlasím
Tato metoda zabraňuje dvojitému čtení.					
Tato metoda umožňuje i méně bystrým žákům, aby dosáhli pokroků.					
Díky této metodě žáci relativně brzy čtou s porozuměním.					
Tato metoda umožňuje využití netradičních učebních pomůcek ve vyučování.					
Tato metoda podporuje provázanost dovedností čtení a psaní.					
Tato metoda přispívá k viditelné eliminaci dyslektických manifestací.					
Tato metoda je tvořivá a motivuje žáky.					
Tato metoda podporuje systémovou provázanost učiva s dalšími předměty.					

13. *Absolvujete vzdělávací kurz ke zvyšování kvality výuky pomocí vybrané metody čtení a psaní. Jak je řešené financování? Ke každému výroku zvolte jednu možnost.*

VÝROK (pravda – nepravda)	VŽDY	NĚKDY	NIKDY
Vzdělávací kurzy týkající se zvolené metody hradí škola.			
Vedení se vždy snaží najít finanční zdroje i v případě momentálního finančního nedostatku.			
V případě napjatého rozpočtu DVPP škola hradí alespoň část vzdělávacího kurzu (účast obou stran).			

14.–17. *Pokud máte s metodu prvopočátečního čtení 22/23 zkušenost i z předešlých let: které z uvedených vlastností čtení jsou pro žáky na konci prvního ročníku obecně charakteristické? Lze zakroužkovat i více možností. (Otázka 3x duplikována pro metodu AS, G, SF a F).*

- a) porozumění čtenému
- b) výrazné čtení
- c) plynulé (vázané) čtení
- d) bezchybné čtení
- e) jiné

18. *Označte u každé metody, do jaké míry souhlasíte s tím, že klade na učitele vysoké nároky.*

METODA	KLADE NA UČITELE VYSOKÝ NÁROK				
	Zcela souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Zcela nesouhlasím
Analyt.-syntet. m.					
Genetická m.					
M. Sfumato					
Foucambertova m.					

19. *Které z uvedených aktuálních tržních produktů (metodiky, písmo apod.) chrání ochranná známka a mají tedy jasně formulovaná pravidla pro jejich používání v praxi? Lze vybrat více odpovědí.*

- a) Analyticko-syntetická metoda
- b) Genetická metoda
- c) Metoda Sfumato
- d) Foucambertova metoda
- e) Písmo Comenia Script
- f) Písmo Sfumato

20. *Uvažujete v blízké budoucnosti změnit Vámi aktuálně využívanou metodu prvopočátečního čtení a psaní?*

Ano – ne

21. *Pokud jste v předešlé otázce odpověděli ANO, napište stručně proč.*

22. *Chcete sdělit nějakou informaci – myšlenku k problematice metod čtení a psaní?*