

# **ANALYTICKO-SYNTETICKÁ METODA V MODIFIKOVANÉM POJETÍ JAKO JEDNA Z CEST K ŘEŠENÍ PROBLEMATIKY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI**

**Zuzana Maňourová**

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

## **Úvod**

Osvojování si psané řeči je dominantní a stěžejní složkou elementárního vzdělávání a jeví se také jako nezbytná podmínka a klíčový nástroj dalšího vzdělávání. Dovednost funkčního čtení a psaní dále podmiňuje úspěšný osobní (duševní a duchovní) i profesní život člověka. Již několik let se v pedagogických kruzích na všech úrovních vzdělávání otevírají diskuse, jejichž předmětem se stává téma čtenářské gramotnosti, a to především problematika čtení s porozuměním, ovládnutí funkčního čtení a psaní, které je stavěno do protikladu k pouze tzv. technickému ovládnutí těchto dovedností, kdy žák není schopen jejich funkční aplikace. V této souvislosti se začíná také mluvit o tzv. „skryté ngramotnosti“, kdy člověk ovládá pouze technickou stránku procesu čtení (tedy dekódování) a psaní (transformace mluveného jazyka do písemné podoby). Podkladem pro tyto diskuse se stávají také výsledky mezinárodních srovnávacích

výzkumů, jejich předmětem je obecně řečeno zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků, a to v zaměření, která plynou z definic čtenářské gramotnosti, jimiž každý z dále uvedených výzkumů čtenářskou gramotnost vymezuje. Výsledky mezinárodních srovnávacích výzkumů PISA<sup>2</sup> a PIRLS<sup>3</sup> již více než deset let zaznamenávají neuspokojivé výsledky českých žáků v této oblasti (Kramplová, Potužníková, 2005; Procházková, 2006; Janík, Najvarová 2007). Přestože se ozývají hlasy, poukazující na riziková místa a nedostatky těchto šetření (Kaščák, Pupala, Štěch in Švrčková, 2012), podle Strakové (2011) tyto problémy plynou spíše z nepoučenosti tvůrců vzdělávacích politik, kteří výsledky plošných šetření chybně interpretují, přikládají jim neúměrný význam a spojují s nimi očekávání, která tato šetření nemohou naplnit. Ucelenou analýzu celé problematiky gramotností (se zaměřením na gramotnost čtenářskou, matematickou a přírodovědnou) ve vztahu k výsledkům mezinárodních srovnávacích výzkumů a ve vztahu ke kurikulárním dokumentům (také vybraných států) nabízí např. studie „Gramotnost ve vzdělávání. Soubor studií“ (2011), která vznikla ve spolupráci Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (VÚP) a odborníků pro různé oblasti vzdělávání. Důležitá zjištění z praxe přinesla např. zpráva České školní

---

<sup>2</sup> Mezinárodní výzkum PISA je realizován pod záštitou OECD a je zaměřen na patnáctileté žáky všech typů škol. Čeští žáci se výzkumu zúčastnili v roce 2000, 2003, 2006, 2009 a v roce 2011. Výzkum se z hlediska gramotnosti zaměřuje na oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti, a to ve smyslu zjišťování úrovně dovedností žáků směřujících k tzv. funkční gramotnosti.

<sup>3</sup> Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS je zaštitěný organizací IEA (The International Association for the Educational Achievement) a zaměřuje se na žáky ve věku 9-10 let. Čeští žáci se výzkumu zúčastnili v roce 2001 a v roce 2011.

inspekce z roku 2008, kde se mimo jiné uvádí, že ředitelé základních škol jsou s problematikou seznámeni a přijímají strategie k rozvíjení čtenářských kompetencí žáků, tzn., že učitelé by se měli v hodinách více zaměřit na práci s textem a rozvíjení čtenářských kompetencí žáků (Müller, 2008, s. 6).

Jak se ukazuje, jednou z cest řešení současného stavu by mohlo být zaměření pozornosti na výuku počátečního čtení a psaní a hledání rezerv v této oblasti. Současné trendy rozvoje počátečního čtení a psaní v primární škole směřují k proměnám pojetí cíle výuky směrem k rozvíjení pozitivního vztahu ke čtení a čtenářství, k respektu individuálních vzdělávacích možností žáka, k variabilitě základních metodických postupů v rámci metody analyticko-syntetické a metody genetické, dále k využívání aktivních výukových metod a podpory tvořivosti žáka, k efektivní organizaci výuky ve smyslu preference začleňování čtení a psaní v kratších výukových jednotkách v průběhu celého dne a ve změnách v přístupu k hodnocení, a to nejen v metodách, ale také ve smyslu vnímání funkce hodnocení. Dále roste také význam předškolní výchovy, neboť současná výuka čtení a psaní by měla navazovat na předškolní jazykový rozvoj dítěte. Také je zdůrazňována nutnost zachování kontinuity tohoto rozvoje z období předškolního věku do období školní výuky (podle Wildové, 2002, s. 7-17). Otázkou však zůstává, nakolik se skutečná školní praxe těmto trendům přibližuje a jestli také disponuje vhodnými prostředky, které by tuto realizaci v celém komplexu vymezených požadavků umožňovaly.

Příspěvek se zabývá tematikou problematiky čtenářské gramotnosti žáků ve vztahu k výuce počátečního čtení a psaní; stěžejní část příspěvku představuje možnost úpravy analyticko-syntetické metody, jež by mohla být jednou z cest, jak v

pedagogické praxi z větší části realizovat moderní požadavky na výuku počátečního čtení a psaní<sup>4</sup>. V úvodní části příspěvku je odkazováno k názorům, které směřují k hledání řešení stávající „neutěšené“ situace v zacílení pozornosti do období předškolního a mladšího školního věku, konkrétně k výuce počátečního čtení a psaní a k výukovým metodám, kdy se do spektra zájmu dostávají přístupy aplikující konstruktivistický přístup a kdy se řešení dilematu hledání „vhodné výukové metody“ posouvá směrem k tzv. „otevřenosti“ a vzájemnému „obohacování se“ stávajících výukových metod (srov. Zápotočná, 2001; Wildová, 2012a). Jak se ukazuje, možnosti inspirace pro hledání řešení v tomto směru nabízejí také různé zahraniční zdroje a výukové modely. V návaznosti na úvodní teoretickou část se stěžejní část příspěvku věnuje popisu úprav analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí.

V příspěvku vycházíme z analýz našich i zahraničních materiálů, zabývajících se tematikou výuky počátečního čtení a psaní, dále také z výsledků a závěrů výzkumných šetření, která byla realizována v rámci disertační práce („Možnosti úprav v rámci tradiční analyticko-syntetické metody. Analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí“)<sup>5</sup>, jejíž cíle byly

---

<sup>4</sup> Wildová, R. Současné trendy rozvoje prvopočátečního čtení a psaní v české primární škole. In: Wildová, R. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002.

<sup>5</sup> Výzkumná šetření byla realizována v letech 2007-2010 ve třech po sobě následujících ročních s výukou analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí (experimentální skupina). Dvě kontrolní skupiny tvořili žáci 1. ročníků, kteří byli vyučováni analyticko-syntetickou metodou v tradičním pojetí. V současné době jsou dokončena vyhodnocení výzkumných šetření z kvantitativní části výzkumu a zpracovávány materiály ke kvalitativní části výzkumu.

směřovány k vymezení, rozpracování a definování principů nového (inovativního) pojetí analyticko-syntetické metody a dále k ověřování efektivnosti a funkčnosti těchto nových metodologických postupů v pedagogické praxi. Záměrem příspěvku je tedy nastínit aktuální stav problematiky výuky počátečního čtení a psaní především ve vztahu k současnému pohledu na výukové metody (se zaměřením na metodu analyticko-syntetickou), dále popsat hlavní principy úprav v tradiční analyticko-syntetické metodě a odkázat také na konkrétní příklady didaktické práce, aplikující nové metodologické postupy a přístupy.

### **Hledání řešení problematiky čtenářské gramotnosti prostřednictvím proměn pohledů na výuku počátečního čtení a psaní**

Jak upozorňuje Zápotočná (2001, s. 273) „*pedagogická teorie i praxe stojí před staro-novou úlohou: řešit problematiku literární gramotnosti, která, paradoxně, v čase zvyšujících se nároků na její funkčnost, začala vykazovat stagnaci, ne-li přímo úpadek*“. Důležitým sdělením se pak stává skutečnost, že přístup k výuce počátečního čtení a psaní, tedy volba vhodného metodického postupu, může mít pozitivní vliv na další vývoj kognitivních funkcí nezbytných pro rozvoj schopnosti číst a psát, a to také ve smyslu funkčního užívání těchto dovedností. Jako jedním z možných řešení se pak ukazuje zacílení pozornosti k období rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti, a to prostřednictvím zásadních inovací ve smyslu zásadních proměn zaměřených na cíle, obsah a pojetí, vycházející a reflektující uplatňování konstruktivistického přístupu ve výuce počátečního čtení a psaní a rozvíjení čtenářské gramotnosti směřujícím k funkčnímu pojetí (Zápotočná, 2001; Wildová,

2002, 2005a). V tomto smyslu lze vymezit nejméně dva základní okruhy daného problému, a to požadavek funkčního zaměření výuky počátečního čtení a psaní s důrazem na komplexní přístup k rozvoji gramotnosti (zahrnující mluvený projev, aktivní poslech, čtení, psaní, komunikaci a rozvoj myšlení), dále oblast týkající se vlastních výukových metod z hlediska jejich obsahové a metodologické vyhraněnosti.

Ve vztahu k obsahu a cílům výuky, směřující k funkčním požadavkům, upozorňuje Zápotočná (2001) na nebezpečí zaměřenosti výuky pouze k aspektům rozvoje technické stránky dovednosti čtení a psaní. Podle Zápotočné (2001, s. 279) „*to, že se v počátečních stádiích poměrně dlouho upřednostňuje nácvik techniky čtení před porozuměním, že se porozumění zanedbává, resp. odkládá na později, může v důsledcích způsobit, že se vlastně v zárodku potlačí*“. Dále koncepce o smyslu a funkci čtení psaní, které si děti v raném věku (období první třídy) vytvářejí, a čtenářské strategie, které si v tomto období osvojují, mohou ovlivňovat jejich přístup k vnímání funkce čtení a psaní také v pozdějším věku, dále mohou mít vliv na jeho úspěšnost v naplňování požadavků na ovládání čtenářských kompetencí z hlediska funkčních dovedností (srov. Menzel, 2000). Zřetel k rozvíjení všech čtenářských kompetencí již u žáků 1. ročníku ve smyslu zaměřenosti na rozvíjení všech rovin čtenářské gramotnosti, které vymezil v rámci definice čtenářské gramotnosti odborný panel pro ČG při VÚP v Praze (studie „Gramotnost ve vzdělávání. Soubor studií“, 2011), je zřejmý také z výstupů, které vznikaly v projektu „Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy“, realizovaného Univerzitou Karlovou v Praze, Pedagogickou fakultou v roce

2010-2012<sup>6</sup>. Posun v pojetí čtenářské gramotnosti u žáků mladšího školního věku je patrný např. v materiálech prezentovaných jako výstupy Klíčové aktivity 3 („Evaluční nástroje pro hodnocení čtenářských kompetencí“ – „Diagnostické materiály pro žáky, učitele a rodiče“) zacílené na žáky 1. ročníků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou a metodou genetickou.

Ve vztahu k požadavku na variabilitu základních metodických postupů výukových metod z hlediska jejich uplatňovaných (interních) postupů, s nepřímým odkazem také na aplikaci typologického přístupu ve výuce čtení (Křivánek, 1998) uvádí Wildová (2005, s. 21), že *„doposud uplatňované modely čtení, vycházející z čistě analytických nebo syntetických postupů a stavějící oba přístupy do opozita, lze považovat za polární, přičemž však ani jeden z nich nelze vnímat jako optimální pro všechny žáky. Pro didaktické řešení prezentovaného „boje“ metod analytických a syntetických to ve skutečnosti znamená hledat možnosti efektivního sblížení a vzájemného obohacování se obou postupů tak, aby oba přístupy (v rámci metody, výukového modelu) byly ve výuce více vyvážené“*. Tuto situaci dokladuje Wildová (2005a, s. 21) na příkladu z Velké Británie, kde vyváženost je chápána teoretickými dokumenty *„jako „plošné“ využití metody „phonics“ a zároveň „přidání“ prvků principu „whole language“*. Ze závěrů šetření britské školní inspekce prováděných ve školní praxi vyplývá, že se tato „vyváženost“ často projevuje obráceně: *dominantní se stává celo-jazykový, tedy i analytický přístup, ke kterému jsou „přidány“ prvky*

---

<sup>6</sup> Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy: CZ.1.07/1.1.00/08.0061.

*fonematického výcviku*“. Uplatnění toho tzv. třetího modelu, označovaného jako „balanced“ model, se objevuje také v oficiálním vyjádření International Reading Association (IRA), ve kterém je doporučeno, aby postupy metody „phonics“ byly integrovány do celojazykových komplexních programů (Wildová 2005, s. 21). Tento model ukazuje výrazný posun v nahlížení na výukové metody počátečního čtení a psaní a nabízí možnost využívat různých postupů a přístupů (analytických i syntetických) v rámci jedné metody, což by znamenalo odklon od závazně a pevně daných metodik pro danou výukovou metodu. Tento výukový model umožňuje učitelům variovat výukové postupy podle svých záměrů a potřeb svých žáků. Učitel tak získává další prostředek, jenž mu lépe umožní přiblížit se požadavku naplňovat individuální potřeby každého z žáků (Zápotočná 2001; Wildová 2005b). Zajímavé zahraniční modely, respektující dané principy propojení analytického a syntetického postupu s přesahem k rozvíjení funkční gramotnosti uvádějí např. Junová (1990)<sup>7</sup>, Menzel (2000)<sup>8</sup>, Spittová (2000)<sup>9</sup>, Almen (2004)<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup> Směrem k využití analytických postupů a tzv. kreativního psaní v rámci tradiční analytické metody vedl také experiment s tzv. „přirozenou metodou“ elementárního čtení, který realizovala ve třech vídeňských školách ve školním roce 1989/1990 Junová (1990).

<sup>8</sup> Menzel (2000, s. 66) označuje tento model jako „integrativní postup výuky čtení a psaní“, přičemž daný princip reflektuje také slabikář, kde žáci vybraná slova se zpočátku učí čist jako slovní celky.

<sup>9</sup> Spittovou (2000) navrhovaná a realizovaná a dále rozvíjená úprava analyticko-syntetické metody směřuje k aplikaci takových postupů, které od počátku směřují k produkci a četbě vlastních textů (srov. Wildová, 2012a, s. 16)



Přestože uvedený tzv. „balanced model“ vychází a odkazuje k zahraničním materiálům, mohli bychom jej považovat za jednu z možností aplikace myšlenek tzv. typologického přístupu, který ve své práci „Typologie a diferenciacie ve výuce elementárního čtení“ nabízí Křivánek (1998) a na nějž odkazují v úvahách o pojetí a vymezení metod počátečního čtení a psaní s přesahem do školní praxe např. Kučera a Viktorová (1998). Výzkum, uskutečněný v 80. letech odborným týmem Univerzity Karlovy v Praze, Pedagogické fakulty (pod vedením dr. Zdeňka Křivánka), potvrdil platnost existence typologie a diferenciacie mezi žáky z hlediska preference zrakového či sluchového vnímání. Výzkumy ukázaly, že mezi žáky lze vysledovat také typy, které inklinují spíše k analytickému přístupu (s posílením zrakové percepce), dále typy, které směřují spíše k syntetickému přístupu, u nichž je posílena sluchová percepce (Křivánek, 1998). Při užívání tradičních výukových metod (s „uzavřenou“ metodikou) by toto zjištění v praxi znamenalo, v rámci dané třídy, používat např. dvě principiálně odlišné výukové metody (přístupy), nebo žáky na počátku školní docházky rozdělit do tříd, kde by se vyučovalo jednou z pro ně vyhovujících metod (srov. Křivánek, Wildová, 1998). Aplikace tzv. „balanced modelu“ tak nabízí řešení dilematu hledání „optimální výukové metody“ pro žáky různých typologických preferencí. Jako další z argumentů podporujících propojování analytických (celostních) a syntetických přístupů v rámci jedné metody je možné uvést názory autorů Fijalkowa (1994); Menzela (2000); Spittové (2000), kteří s odkazem na tzv. přirozenou výuku čtení a psaní

---

<sup>10</sup> Almen (2004) s odkazem na práce Brügelmana (2000; 2002) navrhuje a obhajuje tzv. „otevřený“ postup učení, kdy je žákům umožněno poznávat písmo prostřednictvím jejich „vlastní cesty“.

uvádějí, že děti obecně, v rámci identifikace slova, nepoužívají ani čistě analytický, ani čistě syntetický postup, navíc mění svoje přístupy a čtenářské strategie podle aktuální potřeby a situace, v závislosti na různých faktorech (např. délce slova, jeho stavbě apod.). Přijetí argumentů pro vzájemné otevření stávajících metod a aplikaci této skutečnosti do školní praxe označuje Reichen (1990, s. 76) „*jako proměnu paradigmat ve výuce počátečního čtení a psaní*“.

Z dalších analýz evropských kurikulárních dokumentů (Wildová (2012a; 2012b), jež se vztahují k vymezování trendů v rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti (také ve vztahu k výukovým metodám a modelům) vybraných evropských států, dále vyplývá, že trendem současnosti se stávají spíše modely, které zaměřenost na techniku čtení a psaní od počátku propojují také s postupy kladujícími důraz na práci s významem a smyslem čtených slov, podporující žáka v hledání vlastních čtenářských strategií a podporující rozvoj celé řady dalších čtenářských a psacích kompetencí. Tento posun je možné sledovat také v mimoevropských kurikulárních dokumentech. Inspirativním pro naše podmínky by se mohl v tomto ohledu stát např. novozélandský oficiální kurikulární dokument „The Literacy Learning Progression. Meeting the Reading and Writing Demands of the Curriculum“ (2009), prezentovaný jako jeden z nástrojů pro učitele, popisující specifické gramotnostní znalosti, dovednosti, postoje, vztahující se k požadavkům na čtenářské a psací dovednosti obsažené v národním kurikulu („The New Zealand Curriculum“). Z analýzy tohoto dokumentu<sup>11</sup> vyplývá vzájemná provázanost mezi výukou čtení

---

<sup>11</sup> Analýze byly podrobeny části, odkazující k výuce čtení a psaní žáků mladšího školního věku.

a psaní, přičemž výuka psaní je již od 1. ročníku směřována také k tvorbě vlastních textů žáků, na které je nazíráno jako na pokusy zachytit své myšlenky, nápady do podoby tištěného jazyka. Psaní slouží také jako jeden z nástrojů rozvíjení dovednosti ovládání např. korespondence mezi grafémem a fonémem atd. Dalším z inspirativních zdrojů ukazujícím zaměřenost k pojetí jazyka a gramotnosti ve smyslu komplexu rozvoje všech kompetencí (napříč celým kurikulem) je např. revidované ontarijské kurikulum („The Ontario Curriculum Grade 1-8. Language“, 2006). Trend rozvíjení čtenářských a psacích kompetencí ve smyslu kognitivního i funkčního zaměření je možné sledovat v publikaci amerických autorek Resnick, Hampton (2009), jež rozpracovaly do aplikační podoby čtenářské a písarské standardy IRA<sup>12</sup>, prezentované jako „New Standards Primary Literacy Committee“ pro předškolní stupeň, 1., 2., 3. ročník primární školy. Zajímavý pohled na hodnocení úrovně rozvoje čtenářských dovedností a kompetencí směřující k vývoji dítěte v oblasti čtenářské gramotnosti přináší tzv. vývojová kontinua<sup>13</sup>, jež se v anglofonních zemích stávají součástí kurikulárních dokumentů (Košťálová, 2012; Kratochvílová, 2012). Jak uvádí Kratochvílová (2012) s přímým odkazem k australskému vývojovému kontinuu, vývojové kontinuum pro oblast čtení poskytuje nejen učitelé, ale také rodičům i dítěti přehled o aktuálních dovednostech dítěte a o dalších cílech směřování dítěte. Kratochvílová (2012) toto hodnocení charakterizuje jako „*tzv. vývojové hodnocení, které si můžeme představit jako velmi dlouhou přímku plnou bodů, které musíme během školní docházky postupně zdolat*“. Protože

---

<sup>12</sup> IRA – International Reading Association

<sup>13</sup> Vývojová kontinua bývají označována jako „mapy učebního pokroku žáků“ (Košťálová, 2010).

kontinuum není vázané na ročníky, učitelům dává další nástroj pro individualizaci výuky, směřované k individuálním rozvíjejícím strategiím a konkrétním aktivitám, které rozvoj čtení a porozumění textu přímo podporují (Kratochvílová, 2010).

### **Vymezení obecných požadavků na výuku počátečního čtení a psaní**

V úvahách o souvislostech mezi nedostatečnou úrovní čtenářských kompetencí, kterou čeští žáci vykazují již bezmála deset let (se stále klesající tendencí), se nabízí otázka, proč problematika čtenářské gramotnosti vyvstává až v období posledních let. Budeme-li se dále držet názoru, že „*za čtenářskou nedostatečností stojí také nedostatečnost metod počátečního čtení a psaní*“ (Zápotočná 2001, s. 279), mohli bychom přirozeně argumentovat, že podoba analyticko-syntetické metody se za posledních 60 let příliš nezměnila, přesto děti zřejmě nemívají problémy se čtením v takovém rozsahu, v jakém můžeme tyto problémy zaznamenat u současných dětí. V úvahách, které by vedly k řešení této otázky, není možno opominout jako důležitou skutečnost proměny doby ve smyslu vědeckotechnického pokroku a souběžných společenských změn. Oproti minulosti se tak změnil životní styl dětí (Šebesta, 2005), proměňují se jejich záliby, velkého důrazu nabývají např. multimediální technologie, které obecně konkurují klasické četbě knih. Proměnou prochází také podíl času, který mohou rodiče při své pracovní vytíženosti dětem věnovat. Jak ukazují různé výzkumy zabývající se školní připraveností dětí, vyvstávají oproti minulosti výraznější rozdíly mezi dětmi z pohledu vstupních znalostí a dovedností dětí. Někdy se také hovoří o tzv.

pomyslných nůžkách, které se v tomto ohledu stále více rozevírají a demonstrují tak rozdíly mezi znalostmi a dovednostmi (obecně také školní připraveností) dětí. Vrátili se k otázce nastíněné v úvodu této kapitoly a budeme-li se problematikou hlouběji zabývat, dospějeme k závěru, že dříve používané metody počátečního čtení a psaní vykazovaly, stejně jako vykazují dnes, své nedostatečnosti. Přesto z dětí zřejmě vyrůstali zdatnější a zaujatější čtenáři. Jak uvádí Reichen (1990, s. 63), bylo to zřejmě tím, že se děti mimo prostředí školy čtení (a četbě) více věnovaly, protože *„každodenní život vyžadoval tehdy čtení a psaní a byl tak doplňkem a korektivem školního vyučování, a i když výsledky školního vyučování čtení a psaní byly slabé, byly posilovány každodenním používáním v životě“*. Děti se „naučily“ číst, přestože se ve škole učily metodou, která nemusela odpovídat jejich aktuálním požadavkům a jejich (typologické) zaměřenosti. Tím, že se současné děti čtení a psaní v takové míře nevěnují, ztrácejí, podle Reichena (1990), možnost učit se a naučit se čtení tzv. „přirozenou cestou“, mimo (nevhodnou) školní výukovou metodu. Navíc, jak se ukazuje, děti, které se potýkají od počátku výuky s problémy ve čtení a psaní, neprojevují obecně o obě činnosti takový zájem. Tím se snižuje šance, že by své nedostatky korigovaly vlastní aktivitou zaměřenou k častému čtení a psaní a směřovanou mimo prostředí školy. Jak také ukázaly výsledky výzkumů<sup>14</sup>, které prováděla v Německu Heinová (1991), děti, které se potýkají s problémy s výukou čtení psaní v 1. ročnících, mají nižší předpoklady k tomu, že se v budoucnu stanou dobrými čtenáři ve smyslu funkčního ovládnutí této dovednosti a že si vytvoří

---

<sup>14</sup> Výzkum byl zaměřen na žáky 1. ročníků primární školy (výzkumný vzorek čítal 1008 žáků) a soustředil se na tzv. rané čtenáře (tedy žáky, kteří se naučili číst již v předškolním věku).

kladný vztah ke čtenářství.

Domníváme se, že čtenářské kompetence žáků je možno budovat a rozvíjet již od raného školního věku, a to změnou přístupu k výuce elementárního (prvopočátečního) čtení a psaní. Jak ukazují a shodně uvádí naše i zahraniční prameny zabývající se tematikou kognitivní psychologie z pohledu konstruktivistického přístupu v oblasti prvopočátečního čtení a psaní, dítě si velice brzy (již v období předškolního věku) začíná vytvářet tzv. „koncept (představu) o čtení a psaní“ (srov. Menzel, 2000; Ferreirová<sup>15</sup> in Viktorová, 2003). Vytváření této koncepce je ovlivněno jeho vlastními zkušenostmi v přirozeném procesu konfrontací těchto vyvíjejících se konceptů s okolním světem psané kultury (Zápotočná, 2001, s. 274). Je možné se dále domnívat, že jedním z klíčových momentů v procesu přetváření jeho konceptů (konceptů) o struktuře a funkci psaného jazyka se pro dítě stává způsob, jakým je výuka počátečního čtení a psaní ve školním prostředí realizována, tzn. jako výuka reflektující stávající schopnosti a dovednosti dítěte, výuka umožňující dítěti volbu pro něj vhodného přístupu a výuka prezentující pro dítě jasný a čitelný funkční podtext čtení i psaní. Čtení a psaní je tak dán od počátku také zřejmý komunikační zřetel, přičemž je rozvíjena a posilována koncepce dítěte předškolního věku vnímat obě činnosti jako obohacující a přinášející radost a vnitřní uspokojení. Přirozeně se tak rozvíjí také tvořivý potenciál pro psaní, kterým děti v tomto věkovém období disponují (srov. Viktorová, 2009). Žák tak postupně získává potřebu číst a písemně tvořit, obě činnosti se tak stávají přirozenou součástí jeho denních aktivit.

---

<sup>15</sup> S psychogenetickou teorií Piagetovy žáčky, Emilie Ferreirové, nás seznamuje I. Viktorová (2003)

Na základě analýzy teoretických zdrojů autorů (Almen, 2004; Baer, 1979; Bertrand, 1998; Fijalkow, 1994; Goodman in Zápotočná, 2001; Křivánek, 1998, 2001; Menzel 2000; Spittová 2000; Zápotočná 2001; Wildová, 2002; 2005 aj.), podporujících konstruktivistický přístup k výuce počátečního čtení a psaní, jsme vymezili tyto obecné požadavky na metodu počátečního čtení a psaní, přičemž jednotlivé požadavky nemohou existovat izolovaně, bez vzájemné provázanosti:

- prezentace čtení psaní jako „činností komplexních a funkčních“ (výuka se nezaměřuje pouze na technickou stránku procesu, ale zahrnuje i jasný funkční zřetel), čím směřuje ke vnímání obou činností jako smysluplných, radostných, podporujících vztah ke čtení, psaní a ke čtenářství;
- otevřenost metody pro další postupy, vycházející z předpokladu, že „universální“ výuková metoda neexistuje (využívání variabilních postupů v rámci jedné metody);
- respekt k individualitě žáka, jeho typologickým charakteristikám, učebnímu stylu apod. (eliminace případných potíží s nácvikem techniky čtení a psaní a na úrovni dekodování);
- respekt k „vlastní žakově cestě“ a k jeho čtenářským strategiím na úrovni nabývání znalosti písmen, ortografických pravidel a na úrovni volby přístupu k vlastnímu dekodování (metoda umožňuje žákovi učit se také způsobem přirozeného zacházení se slovy a psanou řečí, volit si mezi hláskováním, slabikováním či kombinací obou postupů apod.);
- podpora žakova aktivního přístupu v objevování, kdy je

žákovi umožněno experimentovat s psanou řečí a objevovat ji (ve smyslu technickém i funkčním) také v přirozeném zacházení s ní v rámci smysluplných celků s podporou významového kontextu;

- propojení čtení a psaní do jednoho funkčního celku.

Závěrem této kapitoly bychom mohli říci, že zodpovědnost za rozvoj čtenářských kompetencí dětí se v současnosti stále ve větší míře přesouvá do školní třídy. V tomto ohledu se pak jako paradoxní jeví skutečnost, že se většina českých dětí ve školách učí číst metodou, o které bychom mohli říci, že ve svém tradičním pojetí spíše inklinuje k jednostrannému (technickému) zaměření, používá přístupy, které vyhovují jen určité skupině žáků, žáky ve čtení a psaní dostatečně funkčně nevybavuje a dostatečně je nemotivuje také k tomu, aby si již v raném věku vybudovaly vlastní, na pevných základech stojící vztah ke čtení a ke čtenářství. Jak bude dále uvedeno, tato metoda také dostatečně nepodporuje schopnost psaní ve smyslu funkčního užívání psaní směřující k vlastní produkci dětí. Žákům, kteří se potýkají s obtížemi percepčního charakteru (ve vztahu k výchozím principům a metodickým postupům dané metody), nenabízí žádné alternativy ani v okamžicích, kdy se ukazuje, že postupy dané metody žákovi z různých důvodů nevyhovují (srov. Křivánek, Wildová, 1998).

### **Úskalí tradičního pojetí analyticko-syntetické metody**

Analyticko-syntetická metoda (metoda hlásková), kterou bychom mohli z hlediska přístupu k dekodování zařadit spíše



mezi metody syntetické<sup>16</sup>, je stěžejní výukovou metodou počátečního čtení a psaní, která je v České republice uplatňována. Jak bylo výše naznačeno, tato metoda (jako ostatně každá z metod, která se striktně drží pouze jednoho z modelů) se ve své tradiční a klasické podobě stává z hlediska nového pohledu a z hlediska požadavků, které jsou kladeny na moderní výuku počátečního čtení a psaní, ne zcela vyhovující. Na druhou stranu je nutné říci, že je metodou léty prověřenou a v našich podmínkách osvědčenou, která vyhovuje fonetické a ortografické struktuře českého jazyka. Jak se ukazuje, její problémy však vyvstávají v okamžicích, kdy jsou nekriticky zdůrazňované její přednosti a bez vztahu k reflexím, přicházejícím také z praxe, přehlíženy její zjevné nedostatky (srov. Zápotočná, Böhmová, 2003, s. 53). Jak bylo zmiňováno v předchozích kapitolách, je nutné nejen tyto nedostatky pojmenovávat, ale následně se snažit hledat možnosti jejich kompenzace.

Jedním z výrazných nedostatků této metody je její přílišná orientace na technickou stránku procesu čtení a psaní bez patrnějšího směřování k funkčnímu zřeteli. Práce s textem ve smyslu čtení s porozuměním a také vlastní písemná produkce je ponechávána až na dobu, kdy děti již dobře ovládají techniku čtení a psaní. Metoda ve svém tradičním pojetí uplatňuje spíše

---

<sup>16</sup> Přestože se v názvu metody objevuje slovo „analytická“, je tím myšlena analytická práce se slovem (na úrovni fonetické a optické), tedy jedna z operací, kterou žák na úrovni slova při vlastním čtení uplatňuje. Na problematiku názvů metod ve vztahu k jejich metodickým postupům, upozorňuje např. Baer (1979). Jako příklad můžeme uvést analyticko-syntetickou metodu J. J. Jacotota, kde naopak převládá metodický postup analytický, a je proto zařazována do skupiny metod analytických (srov. Krivánek, Wildová, 1998).

jednostranný syntetický přístup (s důrazem k fonologickému tréninku žáků v předslabikářovém období), což může hypoteticky handicapovat žáky, inklinující spíše k analytickému a vizuálnímu typu<sup>17</sup>(srov. Křivánek, 1998; 2001).

Výuka písmen je rozložena do celého školního roku a žáci se novým písmenům učí v přesně daném sledu kroků, které korespondují s obsahem slabikáře. Jak již bylo naznačeno, rozdily mezi žáky se v ohledu jejich znalostí a vzhledu do struktury psané řeči na počátku školní docházky různí. Metoda ve své podobě tak nedává příležitosti pro zajímavou práci žákům, kteří již umějí číst (a psát) nebo se tomu rychle učí. Čtení je vázáno a realizováno především prostřednictvím slabikářových textů, jejichž didaktickým potenciálem je především seznámit žáky s novým písmenem (či náročnější slovní strukturou) a toto písmeno procvičit. Tím, že texty neobsahují písmena doposud slabikářově nezavedena, tím, že děti nemohou pracovat v rámci textů také se slovy, která by v určité fázi rozpoznávaly jen jako slovní obrazy (srov. Menzel,

---

<sup>17</sup> „O modelové ověření typologického přístupu k učení čtení se pokusila ve své diplomové práci „Individuální přístup k žákům ve výuce čtení v I. ročníku ZŠ“ Blanka Doležalová. V rámci svého experimentu nabízela žákům I. ročníku, kteří byli vyučováni tradiční analyticko-syntetickou metodou, systematická doplňková zaměstnání ve školní družině tak, že v jednom oddělení převažovala zaměstnání, která preferovala zrakové vnímání, ve druhém oddělení zaměstnání s preferencí sluchového vnímání“. V obou skupinách se projevila efektivnost těchto zaměstnání u žáků, u nichž byl lépe rozvinut orgán, na nějž byla doplňková zaměstnání zaměřena. Jak ukázaly výsledky experimentu, ke zlepšení došlo u žáků s preferencí zrakového vnímání, kterým výukový model s preferencí zrakového vnímání umožnil využít lépe rozvinutý smyslový orgán, který nebyl plně vytížen při běžně používané analyticko-syntetické metodě, která je založena hlavně na sluchové analýze (Křivánek, 1998, s. 149-150).

2000), se samozřejmě snižuje variabilita obsahově zajímavých, hodnotných a pro žáky přitažlivých textů. Význam čtení se tak posouvá do oblastí dokonalého technického zvládnutí a žáci mohou smysl této dovednosti vidět spíše v technické dokonalosti, v plynulém, vázaném čtení.

V náviku vlastního čtení klade tradiční analyticko-syntetická metoda nepřiměřený důraz na práci s izolovanou slabikou. Slabika se stává také prvním fonologickým celkem, který děti čtou, čímž se čtení odklání od mluvené řeči a posouvá se spíše do oblastí abstrakce. Jak ukazuje také pedagogická praxe, postup slabikování se jeví z hlediska nutných mentálních operací jako velice náročný a vyžaduje ze strany některých žáků velké úsilí. Na základě zkušeností ze školní praxe, si trůufáme říci, že pro některé děti je tento přístup tak obtížně uchopitelný, že prodlužuje dobu jejich náviku čtenářské techniky. Náročnost mentálních operací „zaměstná“ mozkovou kapacitu dítěte natolik, že se snižuje schopnost porozumět smyslu čteného textu. Jak ukázala případová studie žáka, která byla v rámci disertační práce realizována, tento žák neměl v prvních týdnech práce, kdy jsme pracovali s analýzou slovních celků (viz dále), problémy naučit se všechny tvary tiskacích písmen abecedy a přečíst (hláskování) a také ve fonetickém tvaru zapsat hůlkovým písmem většinu slov. V okamžiku, kdy započal návik čtení izolovaných slabik a návik čtení slov složených ze dvou otevřených slabik postupem slabikování, nedokázal žák tato slova přečíst. Čtení slov složených z kombinace otevřených slabik, v té době Živou abecedou zavedených písmen (M, L), se jevílo pro něj jako velmi obtížné. Žák v těchto situacích postupoval tak, že zrakem rozdělil např. slovo MELE na dvě slabiky (ME-LE), přičemž přečetl a vyslovil první slabiku (ME). Časová prodleva mezi přečtením

a vyslovením první slabiky a přečtením a vyslovením druhé slabiky (LE) způsobila, že žák zapomněl první vyslovenou slabiku. Po vyslovení druhé slabiky (LE) se tedy k první slabice (ME) rychle vrátil a celé slovo nakonec přečetl a vyslovil znovu jako slovo LEME. Ve větách typu „Míla láme“ se zcela ztrácel. Takové věty pro něj byly pravděpodobně jen kombinací „podobně vypadajících slabik“ a nenesly ani žádné pro něj významné obsahové sdělení. Jako zajímavým se ukázalo zjištění, že mnohem obtížnější slova či krátké věty zapsané hůlkovým písmem (a obsahující všechna písmena abecedy) četl v té době hláskováním poměrně úspěšně. Jak vyplývá z datovaných listů jeho portfolia, tento žák byl schopen již v té době (začátek října) zapisovat hůlkovým písmem různá slova. Žákovi tedy bylo umožněno, aby dál zůstal u strategie hláskování. Slovo M-E-L-E, ale i další slova a věty, které nabízela Živá abeceda, četl bez větších potíží, i když zajímavější pro něj byly v tomto období texty, které jsem připravovala na tabuli nebo které si mohl sám vytvořit.

Dalším z nedostatků, které bychom mohli analyticko-syntetické metodě vytknout, je její přístup k výuce psaní. Výuka psaní je zaměřena především na zvládnutí tvarů psacího písma, i když se v posledních letech snižují nároky na tzv. krasopisné psaní. Možnost vlastní písemné produkce se odkládá na dobu, kdy žák dobře zvládá psaní psacím písmem.

### **Determinace základních východisek a principů modifikace tradiční analyticko-syntetické metody**

Návrhy na úpravu tradiční podoby analyticko-syntetické metody vyvstaly přímo z pedagogické praxe, kde jsem jako učitelka 1. stupně základní školy (málotřídního typu) působila.

Od roku 2006 jsem v rámci tradiční analyticko-syntetické metody začala experimentovat s využitím volné grafické produkce dětí a dále se začleňováním práce se slovními celky v předslabikářovém období. Po druhém roce takto vedené a dále rozvíjené práce jsem, díky svému školiteli, Zdeňku Křivánkovi, mohla porovnat své zkušenosti také s postupy, které uvádějí práce německy mluvících autorů (Spittové, 2000; Menzela, 2000; Junové, 1990)<sup>18</sup>, popisující zavádění obdobných postupů v rámci analyticko-syntetické metody.

Návrhy úprav vycházejí především z výsledků pozorování reakcí dětí na vytváření takových výukových situací, které umožňovaly jejich spontánní projevy směrem k jejich různým učebním preferencím. Jak se ukazovalo, tyto situace dovolovaly dětem projevovat jejich vlastní čtenářské strategie, které pak uplatňovaly v celé šíři svého čtenářského a písarského chování. Návrhy úprav dále odkazují k obsahové analýze informací a názorů (z našich i zahraničních zdrojů) ze širokého spektra oblastí, které problematika počátečního čtení ve své komplexnosti zahrnuje. Návrhy jsou dále vztahovány k vymezení současných trendů rozvoje prvopočátečního čtení a psaní v české škole, a to ve vztahu k obecným cílům primární školy, jak je uvádí Wildová (2002). Provázanost zkušeností z pedagogické práce s teoretickými zdroji a možnost hledání a soustavného ověřování v podmínkách školní praxe se postupně rekrutovaly v základní metodologické a didaktické principy úprav tradiční podoby analyticko-syntetické metody, jež je uváděna pod názvem „analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí“. Metoda takto upravená staví na

---

<sup>18</sup> Materiály G. Spittové (2000), W. Menzela (2000) a J. Junové (1990) pro studijní potřeby Univerzity Karlovy v Praze, Pedagogické fakulty přeložil Z. Křivánek.

principech pedagogického konstruktivismu ve smyslu tzv. „otevřenosti metody“ (srov. Zápotočná, 2001; Wildová, 2005). Ve svém pojetí vychází dále z myšlenek tzv. typologického přístupu (srov. Křivánek, 1998; 2001), jež se snaží aplikovat do praxe. Umožňuje také uplatňování celostního pojetí a respektuje požadavky na funkční pojetí výuky počátečního čtení a psaní. Úprava metody zachovává z velké části tradiční postupy, spíše tyto postupy modifikuje a dále rozšiřuje. Používá také výukové a učební materiály doporučené pro analyticko-syntetickou metodu (Živá abeceda, slabikář, písanky)<sup>19</sup>.

Analyticko-syntetická metoda v modifikované podobě vychází z tradičního přístupu, avšak do základní linie didaktického postupu včleňuje také další postupy, které vychází z metod celostních a analytických. Žákovi jsou tak nabídnuty různé varianty a možnosti postupů. Žák se od počátku stává aktivním v objevování písma a systému psané řeči. Jedním z výchozích principů úprav je, že se žáci učí již od počátku září novým písmenům také (mimo tradiční postup) v procesu přirozeného zacházení s celými slovy. Kromě syntetického postupu skladu (od písmene ke slabice a slovu, který jim nabízí Živá abeceda) je tak žákům nabídnut (při práci s celými slovy) také postup analytický. Žáci jsou od počátku seznamováni také s různými (vybranými) slovy. Tato slova rozpoznávají („čtou“)

---

<sup>19</sup> Staudková, H. *Živá abeceda*. Praha: Alter, 1991.

Wildová, R.; Staudková, H. *Pracovní sešit k Živé abecedě*. Praha: Alter, 1995.

Mühlhauserová, H.; Svobodová, J. *Slabikář pro 1. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, 1999.

Procházková, E.; Doležalová, A. *Slabikář pro 1. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, 2009.

z počátku spíše jako obrazy slov a užívají způsob tzv. ideografického čtení (srov. Fijalkow, 1994). Každé z takto zavedených slov je ihned rozloženo (analyzováno) jak sluchově, tak i vizuálně, kdy obě analýzy probíhají současně. Každé ze zavedených „nových“ slov má dítě možnost zapsat si na volný list papíru, doplnit jej obrázkem, dále se pokusit zapsat hůlkovým písmem také další „svá“ slova nebo věty či je vyjádřit obrázkem. Tato aktivita podporuje nejen učení se dalším písmenům, ale rozvíjí schopnost zřakové a fonemické analýzy a syntézy. Děti rychle nabývají znalosti všech tvarů hůlkového a velkého tiskacího písma, luští slova obsahující písmena nad rámec aktuálního učiva Živé abecedy či slabikáře, která jsou zapsaná hůlkovým písmem, a dále se samy pokoušejí psát hůlkovým písmem vlastní texty, tedy zapisovat další „vlastní“ slova, popisovat své zážitky, zapisovat své nápady, vyjadřovat se k různým tématům. Svá psaní také zpětně čtou či vykládají a ukazují ostatním spolužákům. Děti jsou tak od počátku vedeny k tvorbě vlastní písemné produkce. Tempo, jakým děti akceptují tyto vložené postupy, je zcela v kompetenci každého z dětí.

Jak bylo naznačeno, žáci se tak již v předslabikářovém období učí také dalším písmenům, a to nad rámec písmen, která jsou zaváděna Živou abecedou. Těmto „dalším“ písmenům se učí v procesu přirozeného zacházení se slovy jako s celky (aplikace postupů z metod celostních a analytických). Žáci se seznamují také s různými strategiemi, jak přistupovat k vlastnímu dekodování; je jim nabízen postup hláskování (při analýze písmen ze slovních celků), pracují ale také se slabikami (nacvičují čtení izolovaných slabik, seznamují se s postupem slabikování), a to prostřednictvím Živé abecedy a slabikáře. V návaznosti žáci vybírají (volí) vlastní strategii nebo strategii kombinují.

V obecných úvahách o změně přístupu k výuce prvopočátečního čtení a psaní je potřeba si také uvědomit, že se mezi dětmi mohou objevovat rozdílnosti také v míře spontaneity a v míře jejich potřeb opory pro učení (srov. Křivánek, 1998, s. 6). Jak se ukazuje, ne všechny děti patří mezi tzv. „objevitelské typy“, kterým by výuka postavená pouze na čistém objevování (nabízeném např. metodami, které bývají často označovány jako metody celostního přístupu)<sup>20</sup>, bez určitých pravidel vymezených kroky a posloupností, vyhovovala. Naopak víme, že mezi dětmi jsou i takové, které potřebují určitý, zvnějšku daný řád (mohli bychom je nazvat „algoritmickým typem“), ze kterého pak najdou svoji vlastní cestu k funkčnímu čtení a psaní (srov. Křivánek, 1998, s. 12). Analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí zachovává postup učení v přesně daném sledu jednotlivých kroků (garantováno tradiční metodikou), který zřejmě koresponduje s potřebami dětí tzv. algoritmického typu, dále ovšem tento postup doplňuje o postupy směřující k objevování a podpoře projevům spontaneity dětí, což vychází vstříc potřebám dětí „heuristického“ typu.

### **Rozpracování postupů analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí**

Pokud bychom měli ve stručnosti obecně charakterizovat nové pojetí metody, tak metoda analyticko-syntetická se ve své modifikované podobě stává metodou otevřenou novým postupům, metodou integrativní (srov. Menzel, 2000), propojující postupy tradiční s postupy z dalších metod

---

<sup>20</sup> I zde se objevuje nejednotnost v označování názvů metod (srov. Baer, 1979)



(analytických a celostních), metodou podporující aktivní přístup žáka, metodou tolerantní k žakovým interním postupům. V konečném důsledku metodou, která naučí žáka nejen velice rychle principům pravidel ortografie a ovládnání grafického kódu, ale také metodou, která prezentuje čtení a psaní jako dovednosti funkční.

Jak již bylo naznačeno, žáci v upravené analyticko-syntetické metodě pracují nejen postupy, které vycházejí z tradičního pojetí metody, ale také postupy, které směřují k práci se slovními celky a k volné písemné produkci žáků. Zpočátku děti fixují tato vybraná slova do paměti spíše jako obrazy (celostní přístup), zpětně pak slova čtou tak, že si jednotlivá slova prohlížejí, porovnávají je s obrazy slov uloženými v paměti, přičemž vnímají tvar, délku slova, orientují se také podle již známých grafémů atd. Analýzou písmen z celých slov se pak děti rychle učí novým písmenům, avšak rychlost, jakou se učí, je zcela v jejich kompetenci. Jak ukázaly zkušenosti z aplikace tohoto postupu při práci s dětmi v reálu školní třídy, tím, že každé slovo (zavedené jako celek a obsahující nová písmena) bylo analyzováno (nejprve společně při zapojení celé třídy, poté individuálně, kdy žáci chodí k tabuli a barevnými rámečky vyznačují jednotlivá písmena ve slově, tato písmena zpětně určují a vyhledávají také v dalších slovech), se všichni žáci během krátkého období (v rozpětí několika týdnů) naučili rozpoznávat všechna velká tiskací písmena abecedy. Tím, že mohli žáci své nové znalosti a dovednosti využít ihned také při psaní, se navíc rozvíjela jejich schopnost sluchové analýzy slov a následného skladu.

Budeme-li hovořit o předslabikářovém období, které trvá zhruba 6–8 týdnů, a budeme-li popisovat již konkrétní postup pro práci s celými slovy, učitel, na základě různých hledisek,

vybírá každý týden několik slov (3–6 slov) zapsaných hůlkovým písmem a s těmito slovy děti seznamuje. Volba hůlkového písma pro práci s celými slovy navazuje na poznatky dětí z předškolního období, kdy děti tento typ písma spontánně používají (rozpoznávají písmena, používají je při podpisu, zkoušejí jejich tvary napodobovat atd.), a koresponduje s principy a postupy využívanými v genetické, globální metodě či celostních metodách. Pro většinu dětí jsou tvary velkého tiskacího písma snadno zapamatovatelné a také (v podobě hůlkového písma) lehce napodobitelné. Tím, že je do tradičního postupu analyticko-syntetické metody začleněna práce s hůlkovým písmem, a tím, že se děti brzy naučí toto písmo používat, jsou schopny poměrně brzy číst slova zapsaná tímto typem písma a získávají (kromě jiného) také brzy nástroj k vlastní písemné komunikaci.

Jednou ze zásad výběru slov zaváděných jako celky je, že následující „nová“ vybraná slova vždy obsahují (opakují) některá z písmen, která již byla zavedena v předchozích slovech. V prvních týdnech výuky byla pro práci s celými slovy vybírána převážně slova, která korespondovala s návodnými obrázky v Živé abecedě a která, v tradičním postupu, slouží především k vyvozování nového písmene (jako náslovné hlásky). Žáci tato slova sluchově rozkládají, určují pozici daných hlásek ve slově atd. Obrázky těchto slov mohou mít pro žáky také motivační charakter (např. písmeno „O“, doplněné obrázkem ovce, okurky, osla apod., „Živá abeceda, 1991, s. 4“). Takto zavedená slova jsou opětovně čtena („luštěna“) na začátku každé další hodiny českého jazyka. Tento způsob práce převažuje na počátku slabikářového období (zhruba v prvních 3–4 týdnech), kdy jsou žáci prostřednictvím Živé abecedy postupně seznamováni se samohláskami. Jak ukázala školní praxe, analýzou slov

zavedených jako celky a následným luštěním nových (přibíraných) slov se většina z dětí naučila nejen všechna písmena velké tiskací abecedy, ale naučila se ovládat také strategii čtení hláskováním. V okamžiku, kdy se žáci prostřednictvím Živé abecedy seznamují s první souhláskou (v používaných materiálech s písmeny M, m), začínají se učit číst slabikováním.

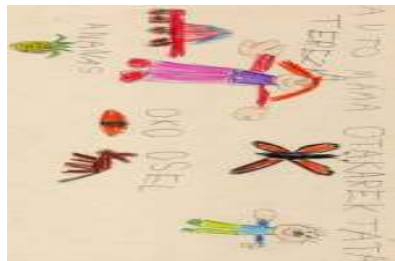
Jak bylo možné sledovat, u většiny žáků (u všech sledovaných žáků experimentální skupiny nejpozději do prosince) docházelo také poměrně brzy k tzv. transferu, známého z genetické metody, kdy se žáci tvarům malého tiskacího písma učili sami, a to dříve, než se s danými tvary seznámili prostřednictvím slabikáře. V rámci modifikované analyticko-syntetické metody byly používány materiály z nakladatelství Alter (Živá abeceda) a materiály z nakladatelství Nová škola (slabikář, písanky), které svojí koncepcí korespondovaly se záměry variování tradičního přístupu.

Jak již bylo uvedeno, žáci se učí číst také prostřednictvím psaní hůlkovým písmem na volné listy. Tato aktivita v počátcích výuky (září, říjen) bezprostředně navazuje na čtení a následnou analýzu a syntézu slov zaváděných jako slovní celky. Žáci slova opisují z tabule na volné listy a doplňují vlastními ilustracemi (viz obrázek 1 a 2). V této aktivitě je žákovi poskytnuta volnost ve smyslu možnosti volby vlastního přístupu k zadanému úkolu. Pokud žák slova opisovat nechce, může malovat pouze obrázky slov napsaných na tabuli, obrázky slov korespondujících se zaváděnou náslovnou hláskou (v případě potřeby s oporou Živé abecedy), může také prostřednictvím obrázků vyjádřit např. příběh, jehož obsah koresponduje s obsahem slova (slov) napsaných na tabuli apod.

Jak vyplynulo z analýz postupů volného psaní, pro většinu z dětí je možnost psát slova natolik zajímavá a atraktivní, že můžeme říci, že děti spíše preferují opis slov před možností pouhého kreslení. V jejich psaní se brzy objevují také pokusy zapisovat nová (další) slova, tedy slova, která se na tabuli doposud neobjevila<sup>21</sup>. Porovnáme-li oba listy volného psaní, které vznikly v rozmezí třech dnů, na konci 2. a na začátku 3. týdne v září, vidíme, že žákyni v prvním případě zaujala spíše možnost vyjádřit slova, která začínají náslovnou hláskou „O“ obrázkem (obrázek 1). Na volný list opsala slovo „OTAKÁREK“, které se stalo pro danou hodinu klíčovým slovem (básnička v Pracovním sešitě Živá abeceda, s. 7). Její volné psaní na začátku dalšího týdne působí již odlišněji (obrázek 2). Žákyně opsala všechna doposud zavedená slova a doplnila je obrázky, čímž také prokázala, že u každého ze slov dokáže rozpoznat jeho význam. Pokud bychom sledovali další vývoj jejího volného psaní, zjistili bychom, že na začátku října se v jejím volném psaní začínají objevovat pokusy o psaní také „vlastních“ slov, kdy zapsaná slova (věty) se velice brzy přibližují formě korektního zápisu.

---

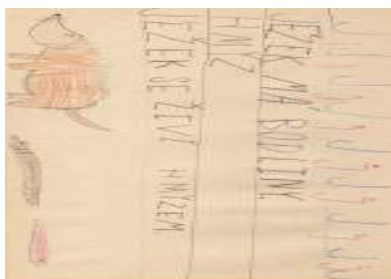
<sup>21</sup> Jako ukázky volného psaní byly použity listy z portfolia žákyně z experimentální skupiny, která při vstupních testech znalosti písmen a schopnosti fonematické analýzy a syntézy, realizovaných u všech žáků experimentální skupiny i obou kontrolních skupin první týden v září, vykazovala ve sledovaných ukazatelích hodnoty spíše v pásmu podprůměru (průměr byl stanoven z výsledků, kterých dosahovali žáci ES a obou KS).



Obr. 1: Opis slov z tabule (září, 2. týden)

Obr. 2: Opis slov z tabule (září, 3. týden)

Vrátíme-li se k výše popisované práci se slovními celky, můžeme konstatovat, že tato práce nezůstává pouze v rovině analýzy slov na hlásky a písmena a zpětného čtení těchto slov. Žáci vymýšlejí věty či sestavují příběhy, kde se dané slovo objeví, slovo se může stát také tzv. klíčovým slovem tematického celku (např. „Indiáni“, „Motýli“, „Ježci“ apod.). Z vět, které žáci vyslovili, vybírají větu, která je pak zapsána před zraky dětí učitelem na tabuli. Děti pomáhají učiteli se zápisem tím, že hláskují či slabikují jednotlivá slova, a učitel podle diktátu dětí slova zapisuje. Zapsaná věta je pak žáky zpětně čtena a současně analyzována na jednotlivá slova, písmena, žáci vyhledávají písmena ve slovech, označují je, zpětně čtou. Větu žáci opisují na volné listy a doplňují obrázkem a vlastními pokusy o zapsání dalších slov nebo věty (viz obrázek 3 a 4).



Obr. 3, Obr. 4: Věty se váží k zaváděným písmenům M m; J, j prostřednictvím Živé abecedy (polovina října)

Z toho, co již bylo řečeno, vyplývá, že tyto aktivity probíhají přirozeně, nenuceně, bez předem stanoveného plánu objemu zvládnutého učiva, protože každý žák pracuje svým vlastním tempem, dle svých momentálních možností a schopností. Některý žák opíše všechna slova, někdo zatím upřednostní spíše výtvarné ztvárnění a opíše jedno slovo. Obě takové práce jsou z hlediska funkčního psaní cenné a také oceněné.

Pokud bychom měli systematizovat didaktický přístup, který využívá psaní žáků a který je včleněn do tradičního přístupu, je možné jej rozdělit do třech základních oblastí:

- a) Žáci opisují slova z tabule. V rámci této činnosti se pokoušejí také o vlastní produkci, která se váže na dané téma. Zpočátku malují spíše obrázky, které doplňují písmeny, popř. shluky písmen. Jedná se o první pokusy o psaní slov, kdy je ve slově např. správně umístěna pouze náslovná hláska. Žáci, kteří při nástupu do 1. třídy již ovládají princip čtení a psaní, tak mají možnost

prezentovat a rozvíjet svoji dovednost a nenudí se.

- b) Žáci opisují také věty, které učители nadiktovali a které byly zapsány na tabuli. Tyto věty dále doplňují pokusy o vlastní psaní.
- c) Žáci píší vlastní texty, přičemž využívají svých dosavadních znalostí a zkušeností. Ptají se po správném psaní slov, ptají se na písmena, která ještě neznají, posléze je zajímá i oblast pravopisu. Zjišťují např., že věta začíná vždy velkým písmenem, že psaní např. i/y se váže určitými pravidly atd. (viz obrázek 5 a 6).



Obr. 5: Volné psaní na téma: Vánoce



Obr. 6: Volné psaní na téma: Jarní prázdniny

Jak již bylo uvedeno, aktivity uplatňující se nad rámec tradiční výuky probíhají současně s postupy z tradiční analyticko-syntetické metody za použití všech doporučených materiálů pro výuku analyticko-syntetickou metodou. Oba materiály a následně postupy jimi garantované se stávají jakýmsi opěrným bodem a zárukou, že budou nakonec všechna písmena zavedena, procvičena a upevněna. Dále zajišťují jakousi teoretickou základnu pro ty děti, kterým vyhovuje výuka podle přesně daných a neměnných pravidel. Oba materiály však

zároveň také poskytují učitelé dostatek prostoru pro aplikaci výše popsaných postupů a nabízejí svým obsahem další podněty pro inovativní práci. Učitel může využívat pro práci se slovními celky obrázky, které v tradičním pojetí směřují především k vyvozování náslovných hlásek („Živá abeceda“, 1991, s. 3; „Slabikář pro 1. ročník základní školy“, 2009, s. 8), může variovat práci s mřížkami slov („Pracovní sešit k Živé abecedě“, 1995, s. 8), může dále rozvíjet tzv. obrázkové čtení, kdy děti zapisují slova nad obrázky („Slabikář pro 1. ročník základní školy“, 2009, s. 7), může dále rozvíjet práci s úvodními básničkami, které se vážou k danému, slabikářově zaváděnému písmenu (žáci vyhledávají a označují stejná, opakující se slova, vyhledávají některá vybraná slova atd.). Také slabikářové texty se mohou stát podnětem pro další práci ve smyslu rozvíjení příběhu daného textu, využití textu jako námětu pro práci v integrovaném tematickém celku apod.

## **Závěr**

Shrneme-li výše popsané, analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí začleňuje do svého tradičního metodického postupu také další postupy, které korespondují s postupy z metod analytických a celostních. Otevírá tak metodiku tradičního pojetí analyticko-syntetické metody dalším postupům a svým pojetím se přibližuje k modelu, označovanému v zahraničních zdrojích jako „balanced model“. Od počátku je kladen zřetel také na vytváření žákovy funkční koncepce o čtení a psaní. Jedním ze stěžejních postupů se stává psaní vlastních textů, kdy psaní hůlkovým písmem je nejen prostředkem podporujícím výuku čtení, ale od počátku směřuje k tomu, aby se žák učil vnímat také komunikační zřetel dovednosti. Jak již bylo zmíněno, nové pojetí analyticko-



syntetické metody je koncipováno tak, aby se z hlediska užívaných metodologických a didaktických postupů co nejvíce přibližovalo také individuálním požadavkům žáků, směřovalo tak k respektování individuality žáka (s ohledem také na kvalitativně a kvantitativně rozdílné „startovací podmínky“ jednotlivých žáků) a eliminovalo také možné počáteční (i budoucí) čtenářské i psací potíže dětí. Tedy aby zohledňovalo nejen technické pojetí celého procesu (nezbytné pro budování vyšších čtenářských dovedností), ale také od počátku rozvíjelo čtení a psaní jako dovednosti funkční.

Prověřování efektivnosti modifikace analyticko-syntetické metody bylo předmětem výzkumného šetření, jež probíhalo v letech 2007-2010 ve třech následujících ročnících, kde byli žáci vyučováni analyticko-syntetickou metodou v modifikovaném pojetí, a kde jsem současně působila nejen v roli výzkumníka, ale také v roli učitele. Jedním z cílů výzkumu bylo, prostřednictvím denních činností s žáky, zahrnujících výše popsané inovativní postupy, ověřovat relevantnost těchto přístupů a vytvořit a formulovat obecné principy úprav a v návaznosti na ně navrhnout základní (stěžejní) postupy takto upravené analyticko-syntetické metody. Základní kontrolní skupinu tvořilo zhruba 50 žáků dvou paralelních tříd, kteří byli vyučováni analyticko-syntetickou metodou v tradičním pojetí, kdy tato metoda nebyla vyučujícími nijak upravována. Výsledky výzkumu budou zveřejněny v disertační práci, kde budou také podrobně rozpracovány a formulovány návrhy úprav tradičního metodického postupu a v návaznosti pak zásady „nového“ didaktického přístupu.

Některé dílčí výsledky kvantitativní části výzkumu v ukazatelích sledujících rychlost nabývání znalosti tvarů velkých a malých tiskacích písmen, rozvoj sluchové analýzy

a syntézy a schopnost volného psaní vlastních textů u žáků experimentální skupiny a kontrolních skupin ukazují na pozitivní vliv modifikované metody. Statisticky významný vliv upravené analyticko-syntetické metody nebyl prokázán v ukazateli směřujícím k rozvoji grafomotorických dovedností.

Z materiálů a podkladů (deníkové záznamy, záznamy z pozorování, portfolia s vlastními texty žáků), které budou využity pro kolektivní případovou studii žáků experimentální skupiny, vyplývá, že žáci, kterým je umožněno být vyučováni postupy, které od počátku směřují k funkčnímu užívání psaného jazyka, a kteří se mohou učit způsobem, který vyhovuje jejich (také typologické) zaměřenosti, vnímají čtení a psaní jako činnosti smysluplné, činnosti, které jim přinášejí radost a prožitek. Tito žáci jsou schopni pracovat s texty, které čtou či které jsou jim předčítány, také na úrovni porozumění, jsou schopni již v tomto věku rozvíjet také metakognitivní dovednosti a jsou schopni tvořit své vlastní texty k různým tématům. Jak ukazují portfolia žáků, již v období na přelomu listopadu a prosince jsou žáci schopni na různá témata zapsat hůlkovým písmem krátký text s rozpoznatelným, čitelným sdělením. Většina žáků v tomto období čte také jednoduché texty, které obsahují všechna písmena abecedy, zajímají se o čtení, začínají nosit do školy také své vlastní knihy, a také se těmto knihám na různé (vlastní) úrovni věnují.

## Literatura

- Almen, F. (2004) *Konstruktivismus (Die Grundlagen systemischer Therapie, Beratung und Bildungsarbeit)*. Tübingen und Basel: A Francke Verlag.
- Baer, J., R. (1979) *Der Leselerprozeß bei Kinder. Analysen und*

Untersuchungen zur experimentellen Leseforschung und zu Problemen der Lesemethodik. Weinheim, Basel: Beltz.

Bertrand, Y. (1998) *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.

Böhmová, E., Zápotočná, O. (2003) Implicitno-deduktivnej pristupy k počiatočnému vyučovaniu čítaniu. In: Gavora, P., Zápotočná, O. a kol. *Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovanie*. Bratislava: Universita Komenského Bratislava.

Fijalkow, J. (1994) Čtení. Vyučování a metody čtení. In: Champy, P., Étévé, C. *Dictionare encyclopédique de l'éducation et la formativ*. Paris: Édition Nathan.

Hein, H. (1991) *Spielend lesen lernen*. Reinbek bei Hamburk: Rowohlt.

Janík, T., Najvarová, V. (2007) Problémy školního vzdělávání ve světle výzkumů TIMSS a PISA. Porovnání situace v České republice a v Německu. In: Greger, D.; Ježková, V.: *Školní vzdělávání – Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum.

Juna, J. (1990) Kreatives Schreiben statt Abschreiben (Vom Sinn zum Zeichen). In: Sandhass, B., Schneck, P., eds. *Lesenlernen – Schreibenlernen: sborník příspěvků k interdisciplinární vědecké konferenci při příležitosti Mezinárodního roku alfabetyzace*. Bregenz. s. 75-85.

Kolektiv autorů. Gramotnost ve vzdělávání. Soubor studií. Praha: Výzkumný ústav pedagogický Praha, 2011. Dostupné také z:

[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti\\_ve\\_vzdelavani\\_soubor\\_studii.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii.pdf)

Košťálová, H. (2010) MUP neboli mapa učebního pokroku. *Kritické listy*. č. 40, s. 17-19.

Kramplová, I., Potužníková, E. (2005) *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Kratochvílová, I. (2010) Australské vývojové kontinuum – 1. díl – Úvod. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. [cit. 2013-04-18]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-zahranici/australske-ontinuum-cteni-1>

Křivánek, Z. (1998) Typologie a diferenciacie ve výuce elementárního čtení. In: Kolektiv autorů. *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.

Křivánek, Z. (2001) Typologie a diferenciacie ve výuce elementárního čtení. In: Doležalová, J., ed. *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Kučera, M., Viktorová, I. (1998) *Čtení/psaní v první třídě*. In: Pražská skupina školní etnografie (ed.). *První třída* (pp. 61 – 168). Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.

Menzel, W. (2000) *Lesen lernen – schreiben lernen*. Braunschweig: Westermann.

Müller, J. (2008) Čtenářská gramotnost. *Školství*. č. 17, s. 6.

Resnic, L., Haupton, S. (2009) *Reading and Writing Grade by Grade. New Standards*. Pittsburgh: University of Pittsburgh and National Centre on Education and the Economy.

Spitta, G. (2000) *Kinder Schreiben eigne Text: Klasse 1 und 2*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Staudková, H. (1991) *Živá abeceda*. Praha: Alter.

Straková, J. (2001) Ke kritice výzkumu PISA. *Orbis Scholae*. č. 3, s. 123-128.

Šebesta, K. (2005) *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchovy*. Praha: Karolinum.

Švrčková, M. (2012) Zjišťování kvality počáteční čtenářské gramotnosti žáků primární školy. In: Wildová, R. a kol. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Procházková, E., Doležalová, A. (2009) *Slabikář pro 1. ročník základní školy*. Brno: Nová škola.

Procházková, I. (2006) Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti a jeho výsledky v ČR. In: *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2013-04-18]. Dostupné z:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/448/MEZINARODNI-VYZKUM-CTENARSKE-GRAMOTNOSTI-A-JEHO-VYSLEDKY-V-CR.html/>

Reichen, J. (1990) Plädoyer für einen Paradigmenwechsel in Erstleseunterricht. In: Sandhass, B., Schneck, P., eds. *Lesenlernen – Schreibenlernen: sborník příspěvků k interdisciplinární vědecké konferenci při příležitosti Mezinárodního roku alfabetyzace*. Bregenz. s. 63-66.

Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy. Výstupy klíčové aktivity KA3 – Evaluační nástroje pro hodnocení čtenářských kompetencí. *Cteme.eu*© [online]. 2012. [cit. 2013-04-21]. Dostupné z: <http://www.cteme.eu/?link=28>

The Literacy Learning Progressions. Meeting the reading and Writing Demands of the Curriculum. Wellington: Learning Media Limited, 2010.

The Ontario Curriculum Grades 1 – 8 Language. Ministry of Education [online]. Ministry of Education, ©2006. [cit. 2013-04-24]. Dostupné z: <http://edu.gov.on.ca/>

Viktorová, I. (2003) Psychogenetická teorie Emilie Ferreirové. In: Gavora, P; Zápotočná, O. a kol. *Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovanie*. Bratislava: Universita Komenského Bratislava.

Viktorová, I. (2009) *Od sedmi do jedenácti. Jak děti mladšího školního věku píší literaturu*. Praha: Karolinum.

Wildová, R. (2005) Rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti. Praha: Univerzita Karlova Pedagogická fakulta.

Zápotočná, O. (2001) Rozvoj počiatocnej literárnej gramotnosti: In Kolláriková, Z.; Pupala, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.

Wildová, R., Staudková. (1995) Pracovní sešit k Živé abecedě. Praha: Alter.

Wildová, R. (2012) Současné trendy rozvoje prvopočátečního čtení a psaní v české škole. In: Wildová, R., ed. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.

Wildová, R. (2005) Počáteční čtenářská gramotnost. In: Spilková, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.

Wildová, R. (2012) Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika*. č. 1-2, s. 10-21.

Wildová, R. (2012) Čtenářská gramotnost v evropském kontextu. *Pedagogika*. č. 1-2, s. 45-52.