

Metody výuky čtení v belgickém vzdělávání, inspirace pro nás

Iva Košek Bartošová, Marie Karásková

Abstrakt

Česká republika se v posledních letech intenzivně věnuje rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti. Čtenářská gramotnost je komplex vědomostí a kompetencí ovlivňující další dovednosti. Výsledky mezinárodních průzkumů nás vedou k zamyšlení nad způsoby práce učitele, nad jeho rolí v edukačním procesu. S tím úzce souvisí používání metod, technik a forem práce v procesu osvojování si nových poznatků. Cílem je získat přirozenou vnitřní motivaci žáků pro osvojení si nových dovedností. V příspěvku se chceme zaměřit na poznatky vycházející z nácviku elementárního čtení v Belgii. Tato země vykazuje standardně kvalitní výsledky v realizovaných mezinárodních šetřeních (PISA, PIRLS). Publikační výstup se zaměřuje jen na jednu složku v edukačním procesu na počátku školní docházky, na využití metod k osvojení počátečních čtenářských dovedností, tedy metod napomáhajících zvládnutí techniky čtení využívaných v Belgii. Správná volba metod výuky prvopočátečního čtení je jedním ze stavebních kamenů úspěchu v dovednosti číst s následným čtením s porozuměním. Proto je snahou hledat nové trendy, možnosti, inspirace a náměty u nás i v zahraničí a propojit je do současného modelu vzdělávání na počátku školní edukace.

Klíčová slova: počáteční čtenářská dovednost, metody výuky čtení, nácvik elementárního čtení v Belgii, metoda struktury.

Methods of teaching reading in Belgian education, inspiration for us

Abstract

In the last years, the Czech Republic has been intensively paying attention to the development of early literacy. Literacy is a complex of knowledge and competencies influencing other skills. Results from international researches make us think about teacher's way of work and his/her role in education process. There is also a close relation with reflection of used methods, techniques and forms of work in the process of acquiring new knowledge. The aim of this article is to focus on natural inner motivation of pupils for adopting new skills. In the contribution, we would like to focus on knowledge based on practicing elementary reading in Belgium. This country shows standard quality results in implemented international results (PISA, PIRLS). The publication output focuses only on one item in education process at the start of school attendance, the use of methods which leads towards acquiring early reading skills, thus methods helping to manage techniques of reading used in Belgium. The right choice of methods for teaching of early reading is the most essential stepping stone of success as far as reading skills are concerned followed by reading comprehension. That is the reason to search for new trends, possibilities, inspiration and topics in our country and abroad and to link them with our current model of education at the start of school education.

Key words: early literacy skills, methods of teaching reading, practice of Elementary reading in Belgium, method of structure.

Úvod

Výuka elementárního čtení a psaní s následným čtením s porozuměním patří mezi nejdůležitější dovednosti, které si žáci musí osvojit v rámci primárního vzdělávání. V průběhu doby prošla během celého vývoje různými proměnami. Změny můžeme zaznamenat ve vývoji písma, v jednotlivých metodách či v samotném pojetí výuky.

Dnešní školství se snaží upravovat podmínky vyučovacího procesu tak, aby co nejvíce odrážely současnou dobu a nároky, které jsou kladeny na každého z nás. Velký vliv má v dnešní době využívání technických vymožeností, např. interaktivní tabule, učebnice, tablety a další pomůcky ve škole, které ovlivňují samotný proces nábídky čtení a psaní včetně vlastní motivace.

Ve vzdělávacím procesu má čtenářská gramotnost nezastupitelný význam a dá se považovat za klíčovou oblast. Dává jedinci možnost získávat, osvožovat si, zapamatovat si a vybavovat poznatky a informace i z jiných vzdělávacích oborů (Košek Bartošová, 2014, s. 15).

1 Mezinárodní srovnávací výzkum PISA, PIRLS

V rámci zkoumání školního vzdělávání v České republice, ale i v kontextu mezinárodním, se využívá různých srovnávacích výzkumů, mezi které patří např. PISA (Programme for International Student Assessment), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), TIMSS a další.

Mezi nejznámější patří výzkum PISA. Projekt se zaměřuje na zjištění funkční gramotnosti u patnáctiletých žáků, kde jsou zkoumány oblasti – čtení, matematika a přírodní vědy. Průzkum se zaměřuje na tři základní aspekty – dovednosti (neboli činnosti či postupy), obsah (vědomosti či tradiční prvky školních osnov) a situace (zasazení řešených úloh do kontextu). Testování není zaměřeno na reprodukci získaných vědomostí, ale na dovednost využití všech naučených znalostí v různých situacích normálního života. Do projektu je nyní zapojeno 34 zemí OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) a 32 ostatních zemí. Belgie i Česká republika patří mezi země OECD.

Nejnovější zveřejněné výsledky jsou z roku 2012 (tab. 1). Výzkum se provádí jednou za tři roky. Poslední výzkum proběhl v roce 2015. Výsledky posledního ročníku budou uveřejněny až na konci roku 2016.

Tab. 1

Výsledky výzkumu PISA (2000–2012) – Čtenářská gramotnost

Rok výzkumu	2000	2003	2006	2009	2012
Počet zapojených zemí	32 zemí (země OECD)	41 zemí (30 zemí OECD)	57 zemí (30 zemí OECD)	65 zemí (34 zemí OECD)	66 zemí (34 zemí OECD)
Hlavní oblast výzkumu	Čtenářská gramotnost	Matematická gramotnost	Přírodovědná gramotnost	Čtenářská gramotnost	Matematická gramotnost
Průměrný výsledek ČR	492	489	483	478	493
Průměrný výsledek Belgie	507	507	501	506	509
Průměr zemí OECD	501	497	495	499	496

Z přehledu je zřejmý neustálý se zvyšující zájem o výzkum, neboť počet zemí se od prvního ročníku zdvojnásobil. Během ročníků se také vystřídal žebříček prvních příček zemí, které si nejlépe vedly v testování. V roce 2012 obsadily žebříček pěti nejlepších pouze asijské země. Z evropských zemí se vždy nejlépe umísťuje Finsko. Když porovnáme výsledky mezi Českou republikou a Belgií, výrazně lépe se ve výzkumu umísťuje Belgie, jejíž výsledky jsou vždy nad průměrem výsledků zemí OECD. Výsledky žáků České republiky jsou v porovnání s průměrnými výsledky zemí OECD průměrné nebo podprůměrné. Výsledky testování žáků Belgie jsou během let relativně neměnné. Mezi roky 2000 až 2009 nastalo u žáků z České republiky výrazné zhoršení, které se odrazilo

v dosažení podprůměrných výsledků. V roce 2009 byly výsledky českých žáků srovnatelné s výsledky slovenských žáků, ale byly výrazně horší než například výsledky žáků z Maďarska. Zlepšení můžeme pozorovat mezi rokem 2009 a rokem 2012, žáci se zde zlepšili o celých 15 bodů (Palečková, Tomášek a kol., 2013).

Při studování jednotlivých Národních zpráv nás zaujalo, že v roce 2000 žáci nejhůře plnili úkoly zaměřené na získávání informací z textu, naopak nejlépe žáci ovládali interpretaci textu. V porovnání výsledků – oblast čtenářská gramotnost, mezi dívkami a chlapci vždy lépe dopadly dívky. V roce 2009 klesla hranice u chlapců až pod 460 bodů. Velmi překvapily i výsledky vzniklé z vyhodnocení žákovských dotazníků. Oproti roku 2000 nastaly největší změny v celkově zmenšujícím se počtu žáků, kteří čtou pro radost, ve výrazném zhoršení kázně žáků během hodin českého jazyka či v tvrzení, že žáci se celkově nudí a nechtějí chodit do školy.

Mezinárodní šetření PIRLS se přímo zaměřuje na testování čtenářské gramotnosti u žáků 4. ročníku základních škol. Testování je koordinováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA). V České republice šetření PIRLS realizuje Česká školní inspekce. Cyklus šetření PIRLS je pětiletý a snaží se o mapování rodinného, školního a širšího okolí, které se podílí na rozvoji čtenářské gramotnosti žáků. První testování proběhlo roku 2001, další v roce 2006 a 2011 (tab. 2). V rámci šetření PIRLS je na čtenářskou gramotnost nahlíženo jako na tvořivý a interaktivní proces kladoucí důraz na funkční povahu čtení. U čtenářů se preferuje ovládání čtenářské strategie, umění uplatňovat dosavadní znalosti a zkušenosti, schopnost přemýšlet a vytvářet si vlastní představy o přečteném nebo identifikovat hlavní a podstatné myšlenky a informace (PIRLS 2001, 2012).

Tab. 2

Výsledky šetření PIRLS (2001–2011) – Čtenářská gramotnost

Rok výzkumu	2001	2006	2011
Počet zapojených zemí	35 zemí	40 zemí	45 zemí
Průměrný výsledek ČR	537 12. místo	neúčast	545 14. místo
Průměrný výsledek Belgie – vlámské společenství	neúčast	547 13. místo	neúčast
Průměrný výsledek Belgie – francouzské společenství	neúčast	500 35. místo	507 32. místo
Průměr výsledků PIRLS	522	500	500

Čeští žáci se výzkumu PIRLS účastnili dvakrát a vždy jejich výsledky dopadly relativně dobře – nad průměrem celkového výsledku PIRLS. V roce 2011 se žáci ještě o 9 bodů zlepšili oproti roku 2001. Belgie se výzkumu zúčastňuje v zastoupení vlámského a francouzského společenství. Výsledky bohužel nemůžeme zcela objektivně srovnat, neboť země se tohoto výzkumu nezúčastňují pravidelně.

Stejně jako ve výzkumu PISA si obecně lépe vedly dívky než chlapci. Díky většímu množství dotazníků se mohlo vyhodnotit i více faktorů ovlivňujících čtenářskou gramotnost. Ve většině zemí výsledky odhalily, že žáci pocházející z domácností s větším počtem knih dosáhli lepších výsledků. Skoro ve všech zemích při testování čtenářské gramotnosti dosáhly vyšších výsledků dívky. Dalšími posuzovanými faktory bylo například sledování televize a videa u žáků, návštěvnost školních i mimoškolních knihoven, využívání učebnice, doplňkového materiálu při výuce či role domácích úkolů (Kramplová, 2012).

Srovnávací studie a výzkumy nemohou ukázat všechny stránky a kompetence ve sledovaných oblastech žáků např. ve čtenářské gramotnosti. Stejně jako neukazují cestu správné volby strategií a postupů, jak jednotlivé oblasti zlepšit a vytvořit u žáků vnitřní motivaci a vztah k četbě. Proto zkoušíme hledat inspirace v zemích, které jsou svou kulturou a školským systémem nám blízké a jejichž výsledky jsou stabilnější.

2 Struktura školského systému v Belgii

Vzhledem k tomu, že v příspěvku představíme některé metody nácviku elementárního čtení v Belgii, musíme zmínit systém jejich školského vzdělávání.

Belgie, oficiálně Belgické království, je federativní konstituční monarchií, v jejímž čele stojí konstituční panovník. Belgický stát byl založen v roce 1830. Po čtyřech etapách ústavní reformy, zakončených v roce 1970, se stala Belgie federálním státem, složeným ze tří společenství a tří regionů, rozdělujících se na čtyři jazykové oblasti (Eurydice a Develop, 1997). Členění na jednotlivá společenství: Francouzské společenství; Německy mluvící společenství; Vlámské společenství. Podle územního principu se Belgická federace skládá ze tří regionů: Vlámsko, Flandry; Valonsko, Valonie; Region Brusel. Belgie se kulturně, sociologicky a politicky skládá ze dvou velkých společenství a jedné malé komunity, tj. společenství holandsky mluvících Vlámů, frankofonních Valonů a německé komunity.

Belgie je zemí se třemi oficiálními jazyky a bilingvní jazykovou oblastí:

1. holandština ve Vlámském společenství;
2. francouzština ve Francouzském společenství Belgie;
3. němčina v Německojazyčném společenství;
4. bilingvní jazyková oblast (Brusel), zde se hovoří francouzsko-holandsky.

Poněvadž školství spadá do kompetence jednotlivých společenství, existují v Belgii tři školské systémy a tři oficiální vyučovací jazyky. Nastává zde tedy členění dle jazykového principu. Holandštinou mluví 60 % populace, francouzsky 40 % a do německé komunity patří méně než 0,1 % obyvatel. Každý region a každé společenství má svoji nezávislou legislativu a exekutivu. Legislativním orgánem je v Belgii parlament. Orgánem exekutivním je vláda. Výjimkou je Vlámsko a Vlámské společenství, která mají jednu vládu a jeden parlament dohromady.

I přes veškerá možná členění Belgie zůstávají jednotné hlavní charakteristiky belgického školství: délka povinného vzdělávání od 6 do 18 let; stanovení minimálních podmínek pro získání titulu; schéma odchodu lidí pracujících ve školství do penze.

Předškolní výchova je obdobná pro všechny společenství. Předškolní výchova je nedílnou součástí školského systému. Výchova je dobrovolná a bezplatná. Poskytuje se dětem od 2,5 do 6 let, výjimečně do 7 let. Pro děti mentálně nebo tělesně postižené jsou zřizovány speciální mateřské školy.

Povinné vzdělávání. Od roku 1983 trvá povinná školní docházka v Belgii dvanáct let, a to od 6 do 18 let. Žáci jsou povinni školu navštěvovat formou plné školní docházky do věku 15 let, tzn. dokončení primárního vzdělávání a alespoň prvních dvou ročníků sekundárního vzdělávání. V případě, že by žáci nedokončili první dva roky sekundárního vzdělávání, musí studovat plnou formou až do věku 16 let. Pokud by některý žák nechtěl studovat plnou formou až do 16 let, může pokračovat formou částečné školní docházky do věku 18 let. Toto ustanovení je platné pro všechna společenství a není jinak upravováno či měněno. Výuka probíhá pět dní v týdnu, vždy dopoledne a odpoledne. Výjimkou je středa, kdy se vyučuje pouze dopoledne. Jeden školní týden zahrnuje 28 vyučovacích hodin. Vyučovací hodina trvá 50 minut. Školní rok začíná a končí stejně jako v České republice (Karásková, 2016).

3 Současné metody výuky čtení v Belgii

V České republice je možnost výběru metod ve vyučování prvopočátečního čtení a psaní na základních školách. S tím souvisí na jedné straně volnost, svoboda rozhodování a na druhé straně velká zodpovědnost a možná nejistota, která z metod je ta „nejlepší“. Nejvíce využívaná je stále nejstarší analyticko-syntetická metoda nácviku čtení (70 %) podle průzkumu z roku 2014 (Košek Bartošová, 2016), následuje genetická metoda (12 %), oblíbená především pro její plynulý přechod v nácviku velkých tiskacích písmen a čtení z mateřské školy do první třídy. Kombinací obou těchto metod využívá 9 % a do popředí se dostává také česká metoda – Sfumato (6 %). Jednotlivé metody jsou často publikovány a rozpracovány (Košek Bartošová, 2014; Fasnerová, 2012), proto se jim v našem příspěvku nebudeme dále věnovat.

K tomu, aby se dítě naučilo číst, je nutné využívat všechny možné a známé prostředky. Stejně jako v České republice i v Belgii se vyskytuje několik prověřených a známých metod, neboť ani jedna z metod není ta nejlepší a nejvhodnější pro všechny žáky. Každá z metod má své klady a zápory a důležitou roli sehrává pedagog, jak umí s metodou pracovat, jak ji umí upravit a přizpůsobit potřebám žáka.

Podklady pro příspěvek jsou získány prostřednictvím literatury psané v holandštině, dále zkušenostmi v základních belgických školách a na základě rozhovorů s učiteli a vysokoškolskými pedagogy v Belgii. Názvy a pojmy jsou zachovány v originálním znění, tedy v holandštině a jsou volně přeloženy do češtiny.

Mezi nejznámější metody používané v Belgii patří:

1. De klanksynthesemethode (metoda zvuku a syntézy);
2. De analytisch-synthetische methode (metoda analyticko-syntetická);
3. De globaalmethode (metoda globální);
4. De structuurmethode (metoda struktury);
5. De functionele methode (funkční metoda);
6. De directe systeemmethode (přímá systematická metoda).

3.1 Metoda zvuku a syntézy (De klanksynthesemethode)

S touto metodou se pracovalo převážně na počátku 19. století. Výchozím bodem pro ni je předpoklad zvuků, které jsou syntetizovány se slovy. Metoda se dělí na tři základní etapy – rozlišení všech písmen ve slově, pojmenování všech písmen a propojení zvuku s písmeny, kdy v závěru jedinec vysloví dané slovo. Dodržení správné techniky je stěžejní. Výhodou metody je propojení čtení s hudební intonací a zaměřením se na správnost hudebního projevu. Nevýhodou je dlouhodobý proces, který se ale stal východiskem pro vývoj dalších metod.

3.2 Analyticko-syntetická metoda (De analytisch-synthetische methode)

Konec 19. století a začátek 20. století je obdobím rozvoje analyticko-syntetické metody v Belgii. Základem je analýza a následná syntéza jednotlivých slov. Tato metoda má odlišné základy, než jaké známe u analyticko-syntetické metody u nás, protože je určena pro jinou stavbu jazyka. Metoda zde vychází se skupiny slov zvaných – normaalwoorden. Těch je většinou okolo 16–20. Slova si žáci osvojují a upevňují pomocí slovních karet. Díky těmto slovům je potom dítě schopno přečíst další slova, neboť v těch rozpozná již osvojené „normalwoorden“, nebo alespoň dané části těchto slov a dokáže je spojit v celek v novém slově. Velký důraz je zde kladen na sluchovou diferenciaci mluveného slova s tím, že si dítě musí pamatovat pořadí zvuků, aby bylo

schopno syntézy. U této metody si musejí děti pamatovat příliš mnoho slov či částí slov a některé děti mohou mít velké problémy. Ty se nejvíce projevují, když se žáci učí různé výjimky či pravidla pravopisu.

3.3 Globální metoda (De globaalmethode)

Metoda vychází ze stejných principů tvarové psychologie podle belgického lékaře Ovide Decroly jako se využívá u nás ve speciálních školách, proto ji nebudeme více rozvádět. V Belgii nepatří mezi nejvyužívanější metody čtení.

3.4 Metoda struktury (De structuurmethode)

Jde o metodu, která vznikla kolem roku 1950 a je v současné době nejpoužívanější metodou čtení v belgických základních školách. Obecně by se dalo říci, že metoda vznikla spojením globální a analyticko-syntetické metody. Snahou byla kombinace výhod obou metod a zároveň eliminace nevýhod. Zkusíme nyní metodu více přiblížit.

Začátek výuky čtení

První etapu, kterou žáci absolvují při výuce čtení metodou struktury, je výuka a osvojení si základních slov (obr. 1) – basiswoorden (základními slovy jsou *ik* – já, *maan* – měsíc, *roos* – růže, *vis* – ryba, *sok* – ponožka, *aan* – na, *pen* – pero a *en* – a).

Obr. 1

Basiswoorden (Veilig leren lezen)



Žáci poznávají základní slova nejprve v dané podobě. Východiskem je příběh, obsahující základní slova, která jsou žákům předkládána s obrázkovou oporou. Slova vedou postupně k osvojení si písmen – *m, r, n, v, i, k, s, aa, oo p, e*.

Nejvyužívanější učebnicí je *Mol en beer* v překladu Krtek a medvěd. Postavy jsou pro žáky průvodci, na nichž je v učebnici vystavěn celý příběh (obr. 2).

Obr. 2

Hlavní postavy učebnice – Mol en beer – demonstrační pomůcky



Žáci se učí základní slova samostatně rozlišovat a hlavně odlišovat od ostatních slov. Trénink probíhá mnoha způsoby (snaží se slovo vnímat jako celek, všímají si jeho charakteristických vlastností, propojují slovo s obrázkovou předlohou, zkoumají tvary písmen či spojují slovo s mluvním vzorem). Důležité je žáky motivovat, vypravovat jim příběh, využívat obrázkových předloh a dramatizovat slovní karty. Vše musí vést k tomu, aby žáci dokázali vybrat z nabídky slov všechna základní.

Čtení základních slov

I samotné čtení základních slov dodržuje jistý postup, který vede k efektivním výsledkům.

1. krok – pozorování slova

Učitel při vyprávění příběhu žáky upozorňuje na základní slova a zajišťuje tak sluchové vnímání slova. Žáci neustále opakují a vyslovují slova. Žákům je také slovo předkládáno v obrázkové a psané podobě, čímž je zajištěno vizuální vnímání (obr. 3).

Obr. 3

Demonstrační pomůcky – obrázková a psaná podoba slova



2. krok – diskriminace slova

Tento krok je zaměřen na grafické vnímání podoby slova. Žákům jsou předkládány úlohy, ve kterých musejí rozpoznat shodu či rozdíl základních slov ve srovnání s ostatními. (Příklad: vis-vin /ryba-ploutev/, mis-vin, vis-vis). Trénuje se i rozlišení základních slov v krátkých větách/textech.

3. krok – uznání slova

Zde dochází k propojení mluveného slova s grafickou podobou. U žáků, kteří mají problém s identifikací slova, se využívá obrázkové podpory.

4. krok – reprodukce slova

Učitel žákům předkládá psaná slova a žáci jsou schopni základní slova přečíst (Diels, 2014).

Strukturování slov

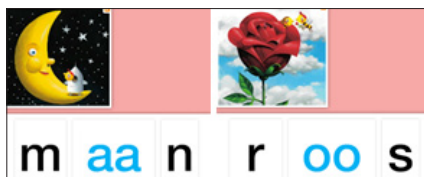
Hlavním předpokladem této metody je znalost pojmů jako nahoře, dole, nad, pod, vedle, pravý či levý. Zároveň se očekává, že žáci mají v jisté míře rozvinutou časoprostorovou orientaci – dodržují posloupnost, orientují se v čase, dokážou vyprávět ve správném pořadí.

Začínající proces nácviku není vystaven na čtení jako takovém, ale na naučení se slov, se kterými žáci umí dále pracovat. Tato fáze je velmi důležitá a vyžaduje systematické naučení se propojení a následné reprodukování slov.

Aby si žáci lépe osvojili strukturování slov, využívá se speciálních didaktických materiálů. Jsou to karty znázorňující rozdělení slova na jednotlivá písmena (obr. 4).

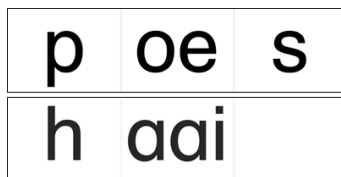
Obr. 4

Strukturování slov
(Kompassblogger, 2014)



Obr. 5

Strukturování slov
(Kompassblogger, 2014)



Další pomůckou pro výuku čtení jsou „Structureerstroken“ (obr. 5). Kartičky s podpůrnými slovy, rozdělující napsané slovo na jednotlivé části. Rozdělení slova napomáhá trénování jednotlivých písmen nebo částí, ze kterých se slovo skládá.

Jednotlivé fáze postupu této metody se dělí na:

1. Analýzu učených slov jako celku

Analýza spočívá v tom, že se žáci učí rozpoznávat písmena z daných základních slov zvukově i vizuálně. Příkladem mohou být otázky: *Jaké slyšíš písmeno na konci slova? Jaké písmeno vidíš na konci slova? Jaké je první písmeno? Kterou slabikou slovo začíná?*

2. Syntézu učených slov jako celku

V rámci syntézy se u žáků procvičuje skládání základních slov v celek. Příkladem jsou otázky: *Říkám tato písmena, jaké je to slovo? Umísti písmeno na nějaké pořadí ve slově, jaké slovo ti vzniklo?*

V praxi se tyto dva kroky od sebe neoddelují, ale využívá se jejich vzájemné kombinace.

3. Kombinaci analýzy a syntézy

Žáci si následně musí osvojit „structureerblaadjes“. Structureerblaadjes (nemá český slovní ekvivalent) patří mezi důležité nástroje metody. Vzhledem k tomu, že v českém jazyce se nic podobného neobjevuje, je těžší si představit, co tento pojem přesně znamená. Jedná se o ustálené skupinky slov, které jsou v holandštině považovány jako samostatná písmena. To je pro žáky náročné, neboť se jedná o rozšířenou hodnotu zvuku (skupinka dvou písmen se vysloví jako jedno písmeno). Pro příklad bychom uvedly slovo „raam“ (okno), dítě slyší rrrrraaaaammmm, ale zaznamenat musí „raam“.

Metoda struktury je stěžejně založena na zvuku slov a fonematickém aspektu s ohledem na proces čtení. Žáci tedy musejí velmi trénovat hodnoty zvuku určené slabikami, jinými slovy nebo spojováním slov.

Prvotní podporou pro žáky je vnímání vyslovovaných slovních kombinací pomocí pozorování a napodobování pozic úst u ostatních nebo učení se číst za podpory analogie řádků podporujících strukturu čtení.

Nutnou součástí jazyka je pochopení a seznámení se s celkovou strukturou jazyka. Žáci to procvičují na základě cvičení, ve kterých se učí poslouchat a stavět slova ve větě do správného pořadí (Diels, 2014).

Čtení nových slov

Pro tuto etapu musí žáci ovládat výše zmíněné kroky. Díky tomu lépe zvládají tvoření nových slov ze základních. Nejříve se využívá syntézy nových slov. Ze základního slova se žáci učí tvořit nová slova.

1. Začíná se změnou posledního písmene základního slova.

Příklad: boom (strom) → boon (fazole), boot (člun)

2. Změna prvního písmene základního slova.
Příklad: zus (sestra) → kus (pusa), mus (vrabec), lus (smyčka), bus (autobus)
3. Změna uprostřed slova.
Příklad: piet → pet (čepice), pot (hrnec)

Změna uprostřed slova žákům tvoří největší obtíže, proto je nutné tento krok trénovat a procvičovat.

Celkově je syntéza jednodušší, pokud žáci mohou využívat přenášení kontextu ze známých slov. V metodě struktury se také využívá dílčích struktur slova neboli hláskovacích vzorů, jež čtení ve značné míře podporují. Dekódování slov a frází pomocí hláskovacích vzorů je nezbytné, neboť zjednodušuje čtení slov (Diels 2014).

Příklad: straat (ulice) se dělí dle hláskovacích vzorů na *str / aat*, což je jednodušší než rozpoznávání slova z hlásek *s / t / r / aa / t*.

Metoda struktury je zajímavá a pro nás určitě inspirativní svým souborem demonstračních pomůcek a v krocích nácviku.

3.5 Metoda funkčního čtení (De functionele leesmethode)

V poslední době se daleko více staví do popředí idea, ve které se vyžaduje pozornost vedoucí ke smysluplnému učení čtení. Velmi často se totiž stává, že obsah čteného se opomíjí a technika čtení je tou stěžejní. Z toho důvodu se metoda věnuje poukazování na smysluplnost čtení. Základními principy této metody je propojení jazykových aktivit s věkovou úrovní žáků, zahrnující větší diferenciaci, využití jazykových her nebo využívání různých knih během výuky. Důležitý aspekt pro výuku čtení funkční metodou je uvědomění si vývojové a věkové úrovně čtenářů, neboť četba musí odpovídat jejich zájmům (Diels, 2014).

Přímá systematická metoda (De directe systeemmethode)

Jde o současnou metodu, která se opírá o prvky metody struktury, ale můžeme zde najít i zásadní odchylky. Metoda je přímo zaměřena na zautomatizování základních operací využívaných během čtení. Zvláště klade důraz na analýzu jednotlivých písmen, kde je nutné propojení grafému a fonému. Stejně jako metoda struktury využívá podpůrných slov, s tím rozdílem, že jich nemá takové množství. Slova žáci analyzují, rozkládají na písmena a z osvojených písmen se hned učí tvořit nová slova, která se učí číst. Zajímavé je, že si žáci zkouší z písmen vytvářet i pseudoslova (Diels, 2014).

4 Porovnání metod a jejich inspirace

Během získávání poznatků o jednotlivých metodách v obou zemích jsme došli k závěru, že pojetí metod se od sebe liší hlavně díky celkové struktuře příslušného jazyka. V obou jazycích se totiž vyskytují specifické symboly písmen nebo skupinky hlásek, jež tvoří hlavní odlišnosti odrážející se v pojetí jednotlivých metod. V obou zemích mohou během procesu výuky čtení u žáků nastat specifické problémy. Jedná se o specifické poruchy učení – konkrétně dyslexii.

Některé metody vyskytující se v obou zemích jsou shodné, například analyticko-syntetická metoda, globální metoda nebo metody syntetické. Využívají stejné techniky, ale výsledná aplikace metody na daný jazyk se může odlišovat právě díky tomu, že metoda musí žáky seznámit a naučit je správné pravopisné podobě rodného jazyka. Ostatní nejmenované metody se odlišují a využívají odlišných technik a postupů.

Nejvíce jsme se zaměřili na rozbor belgické metody struktury. V porovnání s analyticko-syntetickou metodou u nás, i přes hlavní, viditelné odlišnosti, jsme v metodách našli podobné, někdy až shodné prvky. Z této skutečnosti vyplývá snaha, aby metody vycházely z již prověřených postupů, zaručujících osvojení si dovednosti čtení. Metody se nejvíce shodují v dané posloupnosti jednotlivých kroků, a to v předčtenářské přípravě žáků, ve znalosti prostorové orientace, ve využívání obrázkových předloh či v kladení shodných otázek zaměřujících se na analýzu a syntézu slov. Obě z metod jsou založeny na systému analýzy a syntézy. U belgické metody struktury tomuto kroku viditelně předchází prvotní vyvození a seznámení se s celým slovem patřícím do skupiny „basiswoorden“ (základních slov), které následně žáci využívají k vyvození jednotlivých písmen. Tímto je metoda jistým způsobem podobná u nás nově vznikající modifikované metodě Zuzany Maňourové (2013). U analyticko-syntetické metody se žáci nejprve seznamují s novým písmenem, které nejdříve vyvodí a následně pracují na jeho upevnění. Pro nácvik písmen se využívá obrázků či demonstračních karet. Žáci si tak nejdříve osvojí samostatná písmena, která začínají skládat nejprve do slabik a následně slov. Tato metoda nemusí být pro všechny žáky výrazně motivující, neboť největší motivací pro žáky je samotné čtení smysluplných textů. Než ovšem žáci mohou být pomocí analyticko-syntetické metody schopni zvládnout samotné čtení, musí se nějakou dobu věnovat jednotlivým přípravným etapám čtení, zahrnujícím osvojování si základních písmen. Do té doby se u žáků nepracuje ani s možností vnímat obsah čteného textu, neboť tato možnost se jim nabízí až později. Alternativou sice může být předčítání a následná reprodukce textů, díky které žáci trénují vnímání obsahu. Podle našeho názoru je daná varianta pro žáky jednodušší, protože nemusejí dělit svoji pozornost mezi správné čtení a porozumění obsahu čteného. Buď vnímají pouze obsah čteného, nebo pokud čtou sami, zaměřují se na správnou techniku čtení, kde cílem je správné čtení bez chyb.

U metody struktury jsou žáci nejdříve vedeni k prvotnímu poznání celého tvaru slova. Nejprve se ho učí číst jako celek, seznamují se s ním a využívají demonstrační obrázkové podpory. Rozdíl nastává ve chvíli, kdy se sami žáci s podporou pedagoga musejí dopracovat k následnému rozdělení slov na jednotlivá písmena či skupiny písmen. Tento krok vnímáme jako velmi složitý, ale intenzivně rozvíjející všechny dílčí dovednosti vedoucí k samotnému čtení. Žáci se již v této etapě přirozeně učí pojmy hláska, slovo, věta a domníváme se, že jim tato znalost pojmů následně pomůže v 2. ročníku, kdy se budou žáci danou problematikou hlouběji zabývat. Z dosavadních zkušeností víme, že pro některé děti je velice těžké správně slovo rozdělit a pracovat s jednotlivými pojmy uvědoměle.

Metoda struktury žákům nabízí osvojování si čtení v několika rovinách. První z nich je naučení se číst základní slova, a to hned v první etapě výuky. Díky tomu jsou žáci motivováni, protože hned čtou smysluplná a obsažná slova. Druhou rovinou je analýza a následné vyvození jednotlivých písmen základního slova. Tato operace je velmi náročná a u žáků rozvíjí myšlení, představivost, když se žáci začínají učit dělit celek na jednotlivé části. Třetí rovinou je spojování osvojených písmen-částí do nových celků. Od samého začátku výuky se s žáky pracuje na tvorbě slovní zásoby, kterou následně dokážou přečíst. Díky tomu mají možnost číst jednoduché texty obsahující známá slova a pracovat na rozvoji porozumění obsahu čteného textu (Karásková, 2016).

Při zkoumání jednotlivých výsledků testů PISA a PIRLS zabývajících se čtenářskou gramotností, které jsme popsali v úvodu příspěvku, jsme se snažili přijít na to, proč žáci v Belgii dosahují lepších výsledků. Případnou příčinu v Česku vidíme v nedostatečném výcviku porozumění čteného již v prvních etapách výuky čtení.

Zajímavý by mohl být výzkum, který by vycházel z propojení prvků metody struktury a analyticko-syntetické metody ve výuce elementárního čtení v porovnání s metodou analyticko-syntetickou. Mohl by odhalit, zda příčinou lepších výsledků v oblasti čtenářské gramotnosti je propojování a kladení důrazu na schopnost porozumění čtenému textu již od samotných začátků čtení.

Metody využívané v belgických základních školách, především metoda struktury a metoda funkčního čtení, jak jsme výše popsali, jsou pro nás v mnoha směrech inspirativní a zajímavé. Stejně tak jako čtení smysluplnějších textů hned od prvopočátků čtení a detailnější práce s obsahem textů doplněná demonstračními pomůckami a vedoucí ke čtení s porozuměním.

Za přínosnou považujeme aktivitu pedagogů, kdy se snaží rodičům při společném úvodním setkání přiblížit pocity, které mají děti, když se začínají učit číst. Aktivita spočívá v tom, že každé písmeno z abecedy je znázorněno speciálním symbolem. Rodiče dostanou tabulku symbolů představující písmena celé abecedy a musejí si alespoň některé znaky osvojit a zkusit přečíst text, který je napsán zašifrovanými symboly. Druhou část aktivity tvoří napsání daného textu pomocí symbolů. Zvládnutí těchto úkolů není jednoduché a vyžaduje čas a trpělivost, což je cílem celé aktivity. Tento námět má

upozornit rodiče právě na to, aby si uvědomili, že pro děti je důležitá opora, trpělivost, pomoc, čas a hlavně pochopení a porozumění tomu, jak děti proces čtení vnímají.

Závěr

V porovnání metod nejsou velké rozdíly, bude třeba hledat další cesty a důvody, které vedou k tomu, že ve čtenářské gramotnosti nemáme tak dobré výsledky. Pravděpodobně to nebude v technice čtení a její dovednosti, ale ve strategiích zabývajících se porozuměním a dedukcí.

V dnešní době mohou pedagogové variovat a kreativně využívat prvky jedné metody nácviku čtení a psaní v kombinaci s prvky jiné metody. Po celou dobu ovšem musí být respektován individuální rozvoj žáků. Podporou pro žáky je využívání kladné motivace vedoucí k aktivitě, tvořivosti či k řešení problémových úkolů. Inspiraci pro správnou a efektivní výuku čtení vidíme ve snaze vést žáky motivujícím způsobem, který podpoří jejich zájem o čtení.

Téma nás inspirovalo v možnostech zavedení vyzkoušených prvků belgických metod do výuky v českých školách. Přestože by se jednalo o aplikaci jednotlivých postupů v rámci odlišného jazyka, jsme přesvědčeny, že vybrané postupy či pomůcky jsou využitelné pro jakoukoli jazykovou strukturu a mohou tak napomoci k lepšímu upevnění elementárních dovedností.

Literatura

- Diels, N. (2014). *Eerste leerjaar – Aanvankelijk lezen*. Vorselaar: Thomas More.
- Eurydice a Develop. (1997). *Struktury systémů vzdělávání a počáteční odborné přípravy v zemích Evropské unie*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Fasnerová, M. (2012). *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Karásková, M. (2016). *Výuka prvopočátečního čtení a psaní v České republice a v Belgii*. Diplomová práce. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové.
- Kompassblogger (2014). *Veilig leren lezen* [online]. Groep 4–5 [cit. 2016-02-06]. Dostupné z: <http://kordia-kompaskesteren.blogspot.cz/2014/09/veilig-leren-lezen.html>
- Košek, Bartošová, I. (2014). *Elementární gramotnost a písmo Comenia Script*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 15.
- Košek, Bartošová, I. (2014). *Metody nácviku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Košek, Bartošová, I. (v tisku). *Metody výuky čtení využívané v České republice. Nová čeština doma a ve světě 2016/1*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Kramplová, I. a kol. (2012). *Národní zpráva PIRLS 2011*. Praha: Comunia, a. s.
- Maňourová, Z. (2013). Analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí jako jedna z cest k řešení problematiky čtenářské gramotnosti. *Magister. Reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 48–85.

Palečková, J., Tomášek, V. a kol. (2013). *Hlavní zjištění PISA 2012 – Matematická gramotnost patnáctiletých žáků*. Praha: Comunia, a. s. PIRLS 2001 (2012): [online].

Česká školní inspekce [cit. 2016-02-11]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/PIRLS-2001>

Kontakt

Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

Ústav primární a neprimární edukace

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové

e-mail: iva.kosekbartosova@uhk.cz

Marie Karásková

ZŠ a MŠ Bohdaleč

592 55 Bobrová

e-mail: marie.kara@seznam.cz