
MARIE TURKOVÁ,

Vodňany

Analyticko-syntetická metoda, užívaná současně v elementárním čtení, spojuje zdokonalování techniky s porozuměním čtenému. Přitom technika je prostředkem, porozumění čtenému cílem čtení.

Tato metoda má různé varianty. »Československá varianta řeší problém prvopočáteční výuky čtení tak, že děti poznávají písmena, slabiky a slova různé skladby v delším časovém úseku a toto časově rozložené poznávání je současně spojováno s automatizací čtení slov¹⁾.

Automatizace čtení slov — tj. neuvědomování si některých pomocných úkonů při čtení slov — je podmínkou, protože elementární čtení je ukončeno teprve tehdy, když dítě vnímá — čte plynule, přiměřeně rychle a správně s porozuměním slovu jako celku. Další celostní způsoby čtení skupin slov nejsou již úkolem elementárního čtení.

Z mé praxe vyplynul požadavek bezpodmínečné nutnosti dobrých základů v elementárním čtení pro všechny děti, u špatných čtenářů nutnost prevence a včasné pomoci v počáteční fázi.

Za 20 let práce s analyticko-syntetickou metodou jsem pozorovala, že málo nadaný čtenář zaostává zvláště v plynulém čtení — v celostním vnímání slov — tím, že dlouho užívá pomocných způsobů prvopočátečního čtení: hláskování slabiky nebo zvláště dlouhodobého slabikování. Tím trpí porozumění čtenému, neboť čím lepší je technika čtení slov, tím více se může dítě zaměřit na obsah slova — porozumění.

Abych pomohla špatným čtenářům, prostudovala jsem již dříve uvedenou knihu Fr. Jiráňka a kol.: *Psychologické otázky počátečního čtení a psaní* ihned po vydání a teorii v ní obsaženou jsem promítla do své praxe.

Protože autoři na str. 80 uvádějí, že problém slabiky zůstává po mnoha stránkách nedořešen a bude mu třeba věnovat další speciální výzkumy, zaměřila jsem se na sledování funkce slabiky. Pozorováním »řeči« zviřat i z logopedických důvodů jsem dospěla k hypotéze, že slabika ve funkci plnový-

¹⁾ Jiránek, Fr. a kol.: *Psychologické otázky počátečního čtení a psaní*, Praha, SPN 1955, str. 69.

znamných jednoslabičných slov je základní jednotkou lidské řeči. Slabiku považují též za pomocnou jednotku čtení. I já slabikuji, když mám číst dlouhé cizojazyčné slovo. Proto jsem přikládala při nácviku celostního vnímání slabikám a jednoslabičným slovům všech typů základní význam. U všech dětí jsem bezpodmínečně trvala na brzkém, ale postupném plynulém čtení těchto slabik přes splývavé hláskování, na vnímání těchto slabik a jednoslabičných slov jako celku.

Z fyziologického hlediska je zřejmé, že pro některé špatné čtenáře je nebezpečné navozovat čtení slabiky sekaným hláskováním. Nervové podráždění, které bylo vyvoláno jakýmkoli podnětem — tedy i písmenem — a které bylo přivedeno aferentními nervy do mozkové kůry, vyvolá v jejích neuronech a na synapsích procesy vzruchu a útlumu. Když tyto procesy doznějí, zůstávají v neuronech a na synapsích mozkové kůry *stop y*. Jestliže se opakovaně současně nebo těsně za sebou podráždí dvě oblasti mozkové kůry, vzniká mezi nimi *dočas n ý* nervový spoj. Špatný, nenadaný čtenář potřebuje k vytvoření stop i dočasných nervových spojů delší čas. Když však v jeho mozkové kůře již jsou, když se špatný čtenář naučí číst slabiku sekaným hláskováním, má tento způsob tendenci setrvávat, protože senzomotorické vazby trvají a jen obtížně mizí. Proto sekané hláskování slabiky rozvoj dovedností čtení brzdí. Je tedy nutno po nezbytné analýze a syntéze slabiky navozovat *spl ý v a v é* hláskování slabiky a co nejdříve *p ř e c h á z e t* ke čtení slabiky jako celku trpělivým nacvičováním zvláště u špatných, nenadaných čtenářů.

První podmínkou hbitého splývání slabik je svědomitá práce v přípravném období. Nikdy jsem nepodceňovala smyslovou výchovu, nápravu vadné výslovnosti, analýzu slov na slabiky a slabik na hlásky s následnou syntézou, rozlišování a třídění. Tyto činnosti jsou potřebné nejen pro čtení, ale i pro psaní. Výcvik čtení jsem v určitém období důsledně spojovala se psaním, a to vždy tehdy, když bylo tiskací písmeno upevněno a začalo se ho užívat ve slovech.

Druhou podmínkou hbitého splývání slabik je upevnění písmene v předstihu, tj. nejdříve v delším, později v kratším intervalu alespoň dvou dnů před použitím tohoto písmene ve slabice. U všech dětí jsem proto prováděla diagnózu znalosti písmen a trpělivě jsem cvičila rozlišování těch písmen, které si děti pletly. Není-li např. souhláska dobře upevněna, musí se dítě nutně rozpomínat na jméno souhlásky. Oko dlouho ulpívá na prvním písmenu, čímž se zvyk sekaného hláskování prohlubuje.

Třetí podmínkou jsou trpělivě navozované rozumově senzomotorické operace, nutné ke čtení slabiky splýváním. Děti musí mít k učení dobrý postoj a musí být k plnění úkolu splývání dobře připraveny. Proto musí učitel po nezbytné analýze a syntéze slabik předvést splývání slabiky sám a děti ho napodobují.

Všechny své poznatky z procesu učení elementárního čtení jsem si ověřila prostudováním knihy Josefa Linharta *Psychologie učení* (Praha, SPN 1967).

Podle této knihy rozeznáváme ve struktuře učení čtyři vnitřně spjaté složky:

složku motivační,	
složku poznávací,	činnost primární
složku prováděcí	
a složku kontrolní —	činnost sekundární

Má-li učení probíhat úspěšně, je nutno, aby všechny čtyři složky a s nimi spjaté procesy učení probíhaly ve vzájemném souladu.

Učení je svou podstatou aktivní, je podmíněno vnitřními i vnějšími stimuly. Motivační složku tvoří zájmy dítěte, motivy, postoje k učení. Primárním motivem je zájem o určitou činnost, snaha o uplatnění sebe sama. Jsou to vnitřní stimuly. Činnost je sama o sobě cílem. Sekundární motivace je z vnějších důvodů. Žák se učí proto, aby získal dobrou známku, ze strachu např. před rodiči, pro jejich pochvalu, aby jim udělal radost, pro splnění úkolu. Při sekundární motivaci je činnost prostředkem k dosažení uloženého cíle. Činnost dítěte je tedy většinou motivována sekundárně. Úkolem učitele je, aby převáděl sekundární motivaci na primární. Děje se to např. posilováním žákových výsledků a prožitky skutečných úspěchů při učení. Motivace aktivizuje dítě k činnosti (motivační aferentace).

Poznávací složka je podmíněna dostředivým přenosem informací (informační aferentací). Smyslové orgány, zvláště zrak a sluch, přinášejí do CNS informace o problémové situaci, o všech jejích změnách činností dítěte. Syntézou složky motivační a poznávací vzniká aferentní syntéza. Ta má základní význam v procesech učení, neboť předpokládá analýzu faktorů, jež tvoří učení, i odhalení procesů vedoucích k syntéze. Při ní vznikají vjemy, představy a myšlenkové operace. Aferentní syntézou si ten, kdo se učí, vytvoří plán řešení problému. Tento plán dítě provádí, jde tu o prováděcí složku učení. Ta spočívá v praktické činnosti, v reakci a operacích.

Průběh aferentní syntézy je podstatně ovlivňován zpětnými informacemi (zpětnou informační vazbou — zpětnou eferentací), jimiž dítě kontroluje průběh svých operací, srovnává je a výsledky jimi dosažené s přijatým plánem. U malých dětí provádí nejdříve kontrolu sám učitel. Kontrolní složka má tedy funkci zpětnovazební kontroly o správnosti provedené reakce. Zpětná aferentace spolupůsobí na vytváření a upevňování asociací.

Celý proces učení pamětního, učení řešením problémů a učení rozumového probíhá ve čtyřech fázích. Proces senzomotorického učení má jen tři fáze.

Podle této moderní teorie učení vysvětlují např. proces nácviku čtení slabik splývavým hláskováním takto: Písmena i většina slabik jsou pro děti abstraktní. Abych dětem první slabiky přiblížila, motivovala jsem první slabiku *m a* jako hlas panenky volající matku, slabiku *m u* jako mručení medvěda, slabiku *m é* jako hlas kozy. K posílení motivační složky dítěte jsem tedy užila své motivace

V první fázi učení dochází k navozování učiva. Žák se seznamuje s úkolem. Učitel slovní a názornou instrukcí splývání hlásek, např. ve slabiku *m a*, a zadáním úkolu většinou žáka dostatečně motivuje. Činnost se začíná organizovat tím, že si dítě vytváří *z a m ě ř e n í*, které je zárodkem hypotézy o řešení úkolu. Za splnění motivační složky učení, v níž má hlavní význam zadání a přijetí úkolu, a následné pozornosti dítěte působí podnět — např. natištěná slabika *m a* — jako funkčně nerozlišený celek, který je postupně analyzován. Analyzátoři přinášejí informace o úkolu do CNS. Čím více smyslů podává informace, tím úplnější je poznávací složka. Dítě informace získané percepcí zpracovává. Dochází k aferentní syntéze mezi smyslovými informacemi a motivací. Jí si dítě vytváří v neuropsychických centrech plán řešení úkolu — myšlenkové řešení. Zpracováním informací se vytváří i dočasný nervový spoj. Dítě asociuje zvuk panenky s představou panenky a s natištěnou slabikou *m a*. Uvědomuje si i její význam.

Pak provádí pokusy splývání slabiky *m a*. Při navozování činnosti musí být každý výkon kontrolován a hodnocen učitelem, neboť hodnocení má v počáteční

orientační fázi největší význam. Tím dochází k upevnění příslušných neuro-psychických spojů a vytvoří se příslušný psychický regulativní systém. V první fázi se dítě většinou nedokáže kontrolovat samo. Jde o nedokonalou organizaci činnosti. Ta se zlepšuje dalším nacvičováním dovednosti.

Ve druhé fázi učení dochází ke stanovení cíle zpřesněním zaměření činnosti. Nacvičováním splývavého čtení slabiky *ma* i dalších otevřených slabik typu *ma*, zvláště náslovných souhlásek se samohláskou *a*, dochází s procvičováním úkonů k upevňování dovednosti. Dítě zařazuje problém do své zkušenosti. Učitel se snaží, aby byl od počátečních nedokonalých napodobovacích výkonů k přesné dovednosti doveden každý žák. Výkon musí být kontrolován a hodnocen, aby byl posilován. Dochází k automatizaci pochodů — tj. dítě si uvědomuje splývání stále méně, až se úkon splývání alespoň u některých nacvičených slabik vynechá. Dítě čte některé slabiky plynule tak, jak se mluví, vnímá je jako celek. Dojde-li však k chybnému výkonu, stávají se automatizované úkony opět uvědomělymi.

Ve třetí fázi učení čtení slabik se získaná dovednost zdokonaluje procvičováním. Žák dále zpracovává informace, které získal v první a druhé fázi. Automatizace se přenáší na všechny slabiky typu *ma*. Vedení k samostatnosti spočívá mimo jiné v tom, že se žák na základě zpětných informací učí uvědomovat si a analyzovat výsledky své vlastní činnosti. Na konci této fáze dochází také k zobecnění. Dítě k němu dospěje plynulým čtením většího počtu otevřených slabik typu *ma*.

Čtvrtá fáze závisí na mentální vyspělosti žáka. Dochází k docvičování. Zobecnění se upevňuje. Dítě čte po nacvičení nového písmene nové, nikdy neviděné slabiky typu *ma* jako celek. Učící si najde v této fázi metodu a algoritmus řešení. Touto fází je akt učení na základě své vnitřní dynamiky ukončen.

Procvičováním se získaná dovednost dále upevňuje. To je důležité pro přenos (transfer), jehož podstatou je zobecnění. Transfer v nácviku plynulého čtení slabik znamená, že dovednost se přenáší na další úkoly — tj. na složitější typy slabik, jejichž nácvik je tím usnadněn.

Ke čtení prvních slov jsem přistupovala teprve tehdy, když děti četly bezpečně slabiky, z nichž se skládala první slova. Tedy o mnoho dříve, než došlo k zobecnění, ale tenkrát, když tyto první slabiky byly zautomatizovány. Některé děti jsou totiž schopny přečíst správně plynule slovo, ale slabiku v něm ne. Proto je automatizace izolovaných slabik nutná.

»Přetlumočení slabiky jako části slova je hlavním čtenářským problémem počátečního čtení.«²⁾ U špatných čtenářů se musí tato dovednost trpělivě nacvičovat, neboť mnozí špatní čtenáři opakují tutéž slabiku dvakrát buď nahlas, nebo nejdříve potichu i pro sebe a potom nahlas (dvojí čtení). Nedokonalým způsobem syntézy děti vynechávají, přidávají a přesmykují hlásky. Na začátku je proto při čtení slabik ve slovech nutná pomalá syntéza.

K plynulému čtení některých dvouslabičných slov jsem dospěla přes vázané slabikování. To bylo navozováno tak, že se nefunkční pauzy mezi slabikami brzy zkracovaly. Řídila jsem se těmito pokyny: »Brzdou rozvoje čtení žáků se stává, navozuje-li učitel předčasně způsob čtení, pro který nejsou vytvořeny potřebné předpoklady. Vývoj čtení brzdí však učitel, nechá-li dlouho číst

²⁾ Jiránek, Fr. a kol.: *Psychologické otázky počátečního čtení a psaní*, Praha, SPN 1955, str. 69.

určítým způsobem žáky, u nichž se už projevují tendence k vyššímu, dokonalejšímu způsobu čtení.«³⁾

Dlouhodobé slabikování je u špatných, zvláště málo nadaných čtenářů nebezpečným zlovykem, neboť se těžko odstraňuje. Cvičením se totiž stává slabikování dovedností, tj. dítě slabikuje rychle a bezpečně. Jestliže se ale brzy nepřejde přes vázané slabikování k celostnímu vnímání alespoň některých slov, je slabikování zautomatizováno tak, že dítě rozkouskovává slovo zrakem bez kontroly vědomí. Návyk se stálým opakováním prohlubuje, neboť má tendenci znovu se realizovat. Dítě má potřebu slabikovat, i když by již mohlo alespoň některá slova číst plynule. V té době je také nebezpečné ukazování prstem.

Žadat však plynulé čtení — celostní vnímání všech slov — by bylo pro špatného čtenáře také nebezpečné. Není toho ještě schopen. Četl by slova sekaným nebo vázaným slabikováním potichu nebo pro sebe (dvojitě čtení). Mohl by též slova, zvláště koncovky slov hádat. Nacvičovala jsem proto se špatnými čtenáři celostní vnímání některých vybraných dvouslabičných slov do té doby, dokud nebyly probrány všechny typy slabik. Pak dostali tyto čtenáři texty nejdříve s častou, později s omezenou frekvencí týchž slov a izolovaná slova seřazená podle obtížnosti pro vnímání od lehčích k těžším. Bylo to v období vytváření celostních způsobů čtení slov. Děti již znaly všechna písmena, uměly plynule přečíst všechny typy slabik, každé slovo uměly přečíst alespoň slabikováním. Snažila jsem se dospívat trpělivým nacvičováním automatizace k zevšeobecnění, k celostnímu, plynulému čtení slov od lehčích pro vnímání k těžším. Nikdy jsem nezapomínala na porozumění čtenému, a tak jsem splnila úkol elementárního čtení.

Z á v ě r

Analyticko-syntetická metoda, užívaná současně v elementárním čtení, je vhodná i pro špatného čtenáře, protože spojuje zdokonalování techniky s porozuměním čteného.

Za splnění všech obvyklých didaktických postupů, předepsaných podle této metody, je však ještě nutno splnit zvláště u špatného čtenáře tyto požadavky:

1. vyvozovat písmeno v předstihu,
2. nacvičit přesné rozlišení písmen, které děti pletou,
3. cvičit brzy přes splývavé hláskování vnímání prvních slabik jako celku, než se užijí ve slovech,
4. trpělivě nacvičovat přetlumočení slabiky jako části slova, vyvarovat se povrchního způsobu syntézy,
5. neulpívat na sekaném slabikování a brzy navozovat vázané slabikování,
6. automatizovat čtení jednoslabičných slov a slabik všech typů,
7. postupně automatizovat čtení alespoň některých dvouslabičných slov jako protíváhu dlouhodobého slabikování,
8. vytvářet celostní způsob čtení slov s porozuměním použitím textů s častou frekvencí týchž slov a izolovaných slov všech typů od lehčích na vnímání jako celek.

³⁾ Šlajer, J. — Šmerhovský, K.: *Vyučování čtení v 2. ročníku*, Praha, SPN 1961, str. 5.

Ke splnění všech těchto požadavků je bezpodmínečně nutný individuální přístup k dítěti, časná diagnóza způsobu čtení a bezprostřední nebo alespoň včasná pomoc zaostávajícím dětem.

Učitel se má též seznamovat s moderní teorií učení a tvořivě ji zavádět do své praxe.

МАРИЯ ТУРКОВА

О НЕКОТОРЫХ НЕДОЧЕТАХ ТЕХНИКИ ЭЛЕМЕНТАРНОГО ЧТЕНИЯ

Аналитико-синтетический метод, применяемый в наше время при элементарном чтении, прогоден и для плохого читателя, поскольку он сочетает в себе совершенствование техники с пониманием прочитанного.

Помимо всех обычных дидактических действий, требуемых этим методом, необходимо однако выполнить, в частности, в случае плохого читателя еще следующие требования:

1. выводить букву с опережением,
2. натренировать точное различение букв, которые дети путают,
3. приучать вскоре после слитного чтения по слогам воспринимать первые слога как целое, еще до их применения в словах,
4. терпеливо упражняться в выговоре слога как части слова, избегать опрометчивого способа синтеза,
5. не настаивать отрывистом чтении по слогам и перейти быстро к связному чтению слогов,

6. автоматизировать чтение односложных слов и слогов всех типов,
7. постепенно автоматизировать чтение хотя бы некоторых двухсложных слов в качестве противовеса к длительному чтению по слогам,
8. формировать целостный способ чтения слов с пониманием, применять тексты с частым повторением одинаковых слов и отдельных слов всех типов, начиная с самых легких и кончая самыми трудными в отношении их восприятия в целом.

Выполнение всех этих требований категорически требует индивидуального подхода к ребенку, своевременной постановки диагноза способа чтения и оказания непосредственной или хотя бы своевременной помощи отстающим детям.

Учитель тоже обязан знакомиться с новейшими теориями учения и творчески использовать это в своей работе.

MARIE TURKOVÁ

ON SOME SHORTCOMINGS IN THE TECHNIQUE OF ELEMENTARY READING

The analytico-synthetic method currently used in elementary reading is suitable for a bad reader, too, because it combines improvement in the technique with comprehension.

In addition to fulfilling all the usual didactic processes prescribed under this method, it is also necessary to meet, especially in case of bad readers, the following requirements:

1. to deduce letters in anticipation,
2. to train the children in making a precise distinction between the letters they often confuse,
3. to start early, through catenation, practising the perception of the first syllables as a whole before they are used in words,
4. to practise patiently the conveying of

- a syllable as part of a word, to avoid a hasty kind of synthesis,
5. not to stick to syllabification, and pro-
roach the each child, early diagnosis
of the manner of reading, immediate ar
at least timely aid to those children
who are lagging behind,
 - 6 to make automatic the reading of mo-
nosyllabic words and syllables of all
types.
 - 7 gradually to make automatic the rea-
ding of at least some disyllabic words
as a counterweight to long-lasting syl-
labification,
 8. to achieve a global manner of reading

words with comprehension by using
texts where the frequency of the same
words is great, and isolated words
of all types, from easier ones to more
difficult ones, to be perceived as
a whole.

In order to meet all these requirements,
the observance of the following principles
is absolutely necessary: individual app-
ceed to the catenation of syllables as
early as possible,

The teacher should also get acquainted
with the modern theory of learning and
use it in a creative way in his teaching
practice.