

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

**PSANÍ PÍSMEN ALTERNATIVNÍ METODOU**

**Diplomová práce**

**Autor: Veronika Havránková**

**Vedoucí diplomové práce: Mgr. Ivana Šimková, odb. as.**

**Datum odevzdání: 24. 4. 2008**

## **Anotace**

V diplomové práci se zabýváme alternativní metodou prvopočátečního psaní – zdokonalením výuky psaní v prvním ročníku základní školy. Navrhujeme alternativní metodiku psaní, která by měla zajistit co nejrychlejší a nejefektivnější postup rozvoje písařských dovedností žáků. Navrhovaný postup ke zkvalitnění výuky psaní v elementární třídě se opírá v oblasti teoretické a aplikační o poznatky koncipované J. P. Galperinem v „teorii formování rozumových operací“ a dále rozpracované doc. PhDr. J. Šemberovou, CSc.

Práce je rozdělena do dvou částí. V teoretické části práce je nastíněn rozdíl mezi klasickou metodou psaní a navrhovanou metodou inovativní. Druhá část diplomové práce je část praktická. Najdeme zde návrh pracovních listů pro výuku prvopočátečního psaní.

## **Annotation**

The dissertation deals with a progressive method of primordial writing - improvement of teaching writing in the first year at primary school. We suggest an alternative teaching method of writing, which should assure the fastest and the most effective progress in pupils' scribal skills. The suggested procedure of improvement in teaching method of writing in an elementary class is grounded, in the theoretical and application field, on the knowledge laid out by J.P. Galperin in the "theory of formation of intellectual operations" and further elaborated by docent PhDr. J.Šemberova , CSc.

The thesis is divided into two sections. The difference between the classical method of writing and the suggested progressive method is outlined in the theoretical part of the thesis. Its second section is practical. It is possible to find here a draft of the worksheets for teaching of primordial writing.

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Psaní písmen alternativní metodou“ vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne 24. 4. 2008

.....

## Poděkování

Chtěla bych poděkovat za ochotu a pomoc Mgr. Ivaně Šimkové při vedení diplomové práce.

## Obsah

### I. TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD	6
1. HISTORIE PÍSMÁ	10
1.1. Vznik písma	10
1.2. Vědecké základy písma	12
1.2.1. Tvarové prvky písmen a číslic	12
1.2.2. Tvarové skupiny písmen a číslic	16
2. METODY VE VÝUCE PSANÍ	18
3. PŘEDŠKOLNÍ PŘÍPRAVA PRO VÝUKU PSANÍ	25
3.1. Rozvoj obratnosti ruky	25
3.2. Specifická příprava tj. činnosti s kresebným a psacím náčiním	26
3.3. Přípravná cvičení u stolků	26
4. PŘÍPRAVA NA VÝUKU PSANÍ V 1. ROČNÍKU	27
4.1. Pedagogické a psychologické aspekty výuky psaní	27
4.2. Přípravné cviky (uvolnění paže)	29
4.3. Kresebné cviky	30
4.4. Psaní psacích prvků	32
5. KLASICKÁ METODA POČÁTEČNÍHO PSANÍ	33
5.1. Cíle, obsah a organizace výuky psaní v 1. r. ZŠ	33
5.2. Rámcový vzdělávací program	34
5.3. Znaky písma	36
5.1.1. Kvalitativní znaky písma	36
5.1.2. Kvantitativní znaky písma	39
6. ALTERNATIVNÍ METODA POČÁTEČNÍHO PSANÍ	41
6.1. Galperinova teorie	41
6.2. Navrhovaný postup ke zkvalitnění výuky psaní	46
6.3. Metodický postup inovativní metody	53
6.4. Příčiny obtíží pisařů začátečníků	55

ZÁVĚR	56
LITERATURA	58

## **II. PRAKTICKÁ PŘÍLOHOVÁ ČÁST**

### **SEZNAM PŘÍLOH**

**ÚVOD**

Se současnou úrovní a výsledky v oblasti osvojování psacích návyků nemůžeme být spokojeni. Při porovnávání výsledků ve vyučování několika škol zjistíme, že učitelé na našich školách nejsou jednotní v metodice vyučování psaní. Namísto unifikace v psaní dochází k diferenciaci a roztříštění požadavků na tvary písmen. Hlavní příčinu, podmiňující nepříznivou situaci ve vyučování psaní, je třeba vidět v dosud neujasněném názoru na význam a postavení psaní v obsahu vyučování a v důsledku toho nedocnění metodiky vyučování psaní na prvním stupni základní školy (*Šimková: 2007*).

Diplomová práce se skládá ze dvou částí: teoretické a praktické. V teoretické části se seznámíme se současnou klasickou metodou pro výuku psaní a následně s novou alternativní metodikou dle J. Šemberové.

Východiskovým kritériem při tvorbě návrhu alternativního psaní písmen byl požadavek, aby se psalo efektivně, čitelně a účelně se využívalo vyučovacího času i pracovního úsilí učitele i žáků (*Šimková: Olomouc 2007*).

Cílem této diplomové práce je vytvoření nových učebních materiálů pro učitele 1. stupně základní školy. Psaní je pro žáky velice náročnou činností, a proto se pokoušíme toto úsilí co nejvíce zjednodušit a dopomoci žákům k co nejlepším výsledkům. Alternativní metoda dle J. Šemberové nabízí novou alternativní metodiku pro výuku psaní na 1. stupni základní školy. Učitelé tak získají nový metodický postup pro výuku psaní. Vzhledem k tomu, že k novému metodickému postupu neexistuje dostatečný pracovní materiál, byly vytvořeny pracovní listy přímo určené pro individuální použití ve výuce.

Pracovní listy, které tvoří součást praktické části diplomové práce, jsou vyhotoveny ve dvou verzích. První je tištěná, druhá elektronická. Učitelé budou mít možnost pracovní listy využít pro své žáky pomocí kopírování materiálů nebo přímo tiskem s možností úpravy v počítači.

Pracovní listy tištěné jsou vždy k dispozici ve dvou až čtyřech vyhotoveních, s různým množstvím pomocných linek. Každý žák pokračuje ve svém vyučovacím procesu jiným tempem, proto je možné i pracovní list přizpůsobit jeho znalostem a písarským dovednostem. Pomocnou liniaturu odstraňujeme u každého dítěte individuálně. Úplná pomocná liniatura musí být zachována do té doby, než se žák naučí psát prvních 8 písmen. Každá písanka má písmena jinak řazená, proto zde neuvádíme, o jaká písmena se jedná.

Elektronická verze je vydána na CD, které je k dispozici všem učitelům, kteří mají ve škole či doma přístup k programu Zoner Callisto 5. V tomto programu byly pracovní listy vyrobeny, proto pouze pomocí tohoto programu můžeme pracovní listy vytisknout. Orientace na CD je velice jednoduchá. Jsou zde tři základní oddíly, ve kterých se pohybujeme: psací prvky, velká písmena, malá písmena. Najdeme zde vždy seřazené psací prvky od nejjednodušších až po složité, malá písmena a velká písmena podle abecedy. Pod každým písmenem je vždy několik pracovních listů. Záleží na tom, kolik pomocných linek žák k danému písmenu potřebuje.

## **1. HISTORIE PÍSMÁ**



Touto problematikou se ve své publikaci podrobně zabývá Křivánek - Wildová (1998), které cituji. Dále se touto problematikou zabývají př. Havel - Novotná – Fabiánková (1999), Kohoutek – Hynek (1968), aj.

## 1.1. Vznik písma

Vyučování čtení a psaní, tedy předávání znalosti písma od jedné generace ke generaci následující, se stalo nezbytnou potřebou hned po vynalezení písma. Zároveň je však nutné chápat tuto potřebu i jako nezbytnou podmínku trvání lidské civilizace. Způsoby předávání znalostí tvoření a čtení písma závisely do značné míry na tom, jakých forem písma se používalo.

Za nejstarší formu písma je považované písmo předmětové. Znalost tohoto druhu písma byla zřejmě předávána podobně jako dovednosti při zacházení s pracovními nástroji. Mohli bychom hovořit o metodě napodobování a vlastních pokusů zpracovávat materiál, který byl podkladem k „písemnému sdělení“. Termín „písemný“ zde dáváme do uvozovek, protože při sestavování zprávy v uzlovém písmu („Uzlové dopisy“ starých Peršanů, uzlové písmo Indiánů) šlo vlastně o vázání různých uzlíků, mezi nimiž byly různě dlouhé mezery. Technika výroby zářezů na hůlkách byla zase podkladem písma starých Germánů, které se označovalo jako runy.

Psaní obrázkového písma (piktografického) se sice více blíží naší představě techniky psaní, ovšem bylo to vlastně kreslení a malování. Naučit se psát tedy vlastně u tohoto druhu písma znamenalo naučit se kreslit a malovat. Zpráva se vytvářela na principu stylizované kresby: např. kolečko s paprsky znamená slunce, vlnovka vodu apod. Obrázky mohou zobrazovat konkrétní věci poměrně věrně. Složitější je to s obecnějšími významy. Ale i zde mohou pomoci obrázky. K vyjádření vlastností, dějů a činností vzniklo písmo ideografické. Kresba zde má přenesený význam: např. pár nohou znamená - chodit, muž s dlouhým vousem – stáří apod.

V podstatě ráz pracovní činnosti měla i tvorba klínového písma, vycházející opět z metody nápodoby a vlastních pokusů. Budoucí písař se musel zřejmě naučit vyrobit z čerstvé hlíny přiměřené tabulky a do nich ryl hrotitým rydlem. Dělo se to tak, že se rydlo nejprve zaboďlo, a potom klouzalo do povrchu tabulky a tak vytvořilo typické tvary klínového písma. Po napsání tabulky se nechala na slunci vysušit. O nezdařilých pokusech žáků při psaní klínovým písmem svědčí vykopávky ze starého Sumeru, z doby asi ve 4. tisíciletí před Kristem. Byly odkryty kamenné stolky

žáků, před nimi větší kamenný stolek učitele, ale také jakýsi „kabinet“ vedle třídy, kde našly i špatně provedené klínopisné tabulky a také tabulky, na kterých je vidět, že zkušený písař – učitel opravoval „špatné psaní“ žáka (v této souvislosti je možná již hovořit o „škole písařů“).

I když písmo ve starém Egyptě byla především záležitost kněží, existovaly i „školy písařů“. Nejstarší doklady o užití hieroglyfického písma jsou z přelomu 4. - 3. tisíciletí před Kristem. Zprvu mělo toto písmo formu obrázků, zachycující určité předměty, Později mohly zjednodušené schematické obrázky zachycovat nejen samotný předmět, ale i určitou hlásku. Jde tedy již o náznak další etapy – přechodu k hláskovému písmu se 24 znaky bez písmen samohlásek. Písmeno souhlásky mohlo být čteno jako několik slabik začínajících touto souhláskou (podle kontextu).

Se vznikem písma v dnešním slova smyslu již lze hovořit v metodě výuky jeho psaní. Z hlediska známých metod bychom mohli označit jak metodu učení klínopisnému písmu, tak písmu hieroglyfickému, jako metodu skriptologickou. V Egyptě ani v Sumeru se nehovořilo o školách „čtenářů“, ale o „školách písařů“.

Učení psaní ale i zvláštní učení čtení je možno předpokládat ve vazbě na vznik instituce školy v antickém Řecku a Římě. Relativní rozšíření vzdělání bylo zřejmě spojeno s objevením hláskového písma. Jeho začátky sice vidíme již ve starém Egyptě, ale v pedagogické literatuře se dočítáme, že Řekové považovali za „vynálezce písma“ Féničany. Cesta písma z Egypta do Evropy vedla přes oblast palestinsko-fénickou asi v 8. stol. př. Kr. se našly „abecedáře“ (jakési vzorové tabulky pro učení písmenům) se 26 písmeny Etruské abecedy. Když se nalezne takováto pomůcka, je již možno hovořit také o tom, že existovala i jakási metoda výuky čtení.

Z povahy písma antického Řecka a Říma (popř. i písma Etrusků) a z některých dokladů je možno usoudit, že podstatou učení čtení a psaní byla syntéza písmen a hlásek ve slabiky. Tento postup se v podstatě zachoval až do počátku minulého století, kdy se začíná zejména v souvislosti s rozvojem povinné školní docházky rozvíjet snaha po nalezení snadnějších postupů pro vyučování dětí počátečnímu čtení a psaní.

## 1.2. Vědecké základy písma

Psací písmo vzniklo historicky mnohem později než různé typy písma tiskacího. Teprve vynález knihtisku v patnáctém století vyvinul obrovský tlak na rychlost ručního opisování, které si zpočátku stále drželo svou platnost. Jestliže písaři chtěli alespoň trochu konkurovat tiskařským lisům, museli psát úspornějšími pohyby, začali písmena ve slovech vázat, naklánět si papír. To byl rozhodující impuls pro vznik psacího písma. Ještě mnohem později se písmo stává objektem zkoumání pedagogů a objektem poznání pro žáky.

Jednotlivá písmena a číslice se skládají z jednoho nebo více prvků, které se svým tvarem a tedy i způsobem grafického provedení velmi liší. Z hlediska postupnosti osvojování psacích dovedností je důležité pro začínajícího písaře naučit se nejdříve psaní těchto prvků a až následně celých písmen (*Fabiánková-Havel-Novotná: 1999: 14-16*).

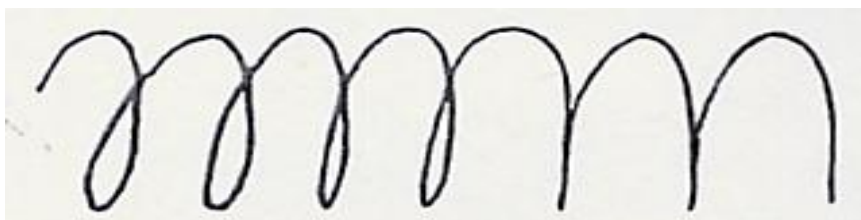
Je proto nutné nejprve tyto tvarové prvky popsat a na základě analýzy psací abecedy písmena rozdělit do tvarových skupin podle obtížnosti provedení. I v tomto případě platí jedno ze základních pedagogických pravidel – od jednoduchého ke složitějšímu. V popisu tvarových prvků vycházíme z metodiky psaní Václava Pence (1958).

### 1.2.1. Tvarové prvky písmen a číslic

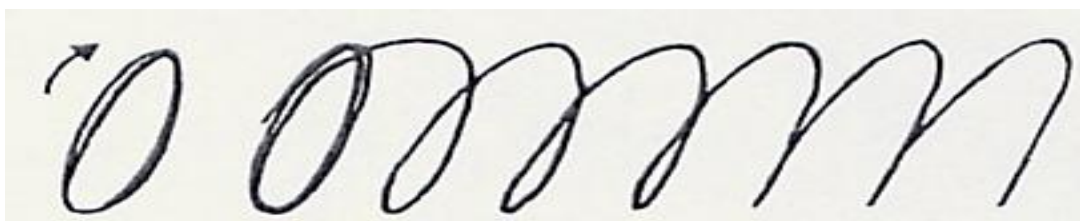
Při psaní vedeme tužku v ruce v podstatě krouživým pohybem. Fyziologie svalstva zapojeného do grafomotoriky však působí tak, že pokud vedeme psací náčiní přirozeně a uvolněně, vytváří se tímto pohybem ovály. Podle směru pohybu ruky jsou to ovály pravotočivé a levotočivé.



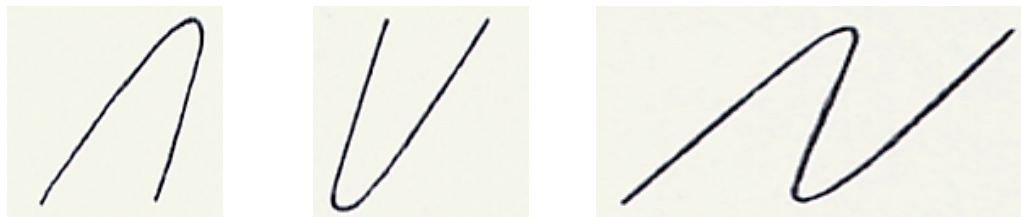
Stejným pohybem avšak za volného posouvání písící ruky směrem zleva doprava, vznikají kličky. Z pravotočivých oválů dolní kličky a z levotočivých oválů horní kličky.



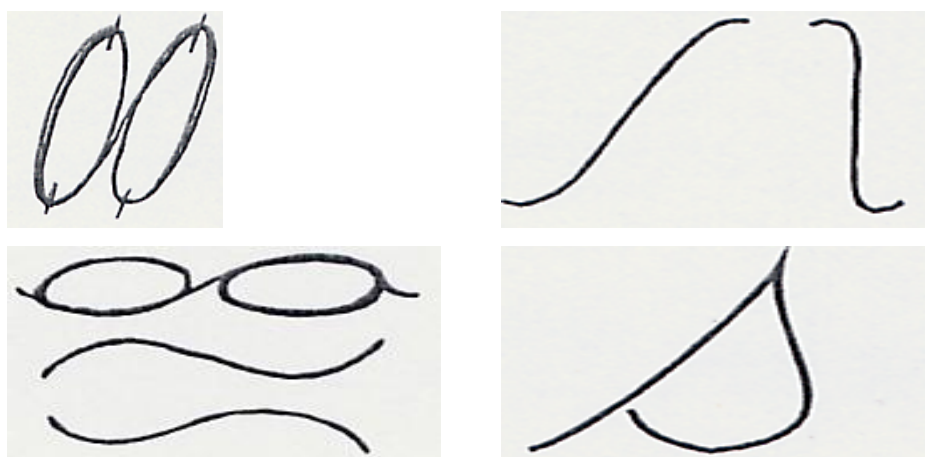
Posunujeme-li ruku rychleji, mění se kličky ve vratný tah. Ruka se v určitém bodě zastaví a opačným směrem pokračuje dále. Při kroužení vpravo takto vznikají horní oblouky, směrem vlevo dolní oblouky.



Natočením papíru pravým horním rohem doleva (u praváků), levým horním rohem (u leváků) se mění sklon oblouků vzhledem k ose papíru. Z horního oblouku pak vzniká horní zátřh, z dolního oblouku dolní zátřh. Napíšeme-li oba zátřhy jedním tahem, vzniká zátřh složený.



Při přecházení z jednoho oválu na druhý a při současné změně směru psacího pohybu je výsledným grafickým tvarem ve svislé poloze hadovka a ve vodorovné poloze vlnovka - při zachování sklonu písma. Za hadovku považujeme i specifický tvar u písmene s – srdcovka.



Dalším tvarovým prvkem psacího písma jsou oblouky, které nevycházejí z uzavřeného oválu, nýbrž jsou pouze jeho částí. Kromě výše uvedených horních a dolních oblouků jsou to dále levé oblouky vyklenuté doleva a pravé oblouky vypouklé doprava. Rozeznáváme ještě levé a pravé dvojoblouky.





Některá písmena začínají nebo končí tvarovými prvky, které nazýváme závity. Počátečními závity začínáme psát například velká písmena C G Q, koncový závit obsahuje například velké D.



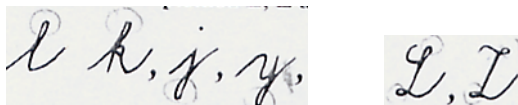
Posledním tvarem, který rozeznáváme v psací abecedě, jsou obraty. Těmito tahy měníme směr psacího pohybu a jednotlivé tvarové prvky spojujeme v písmena.

Podle grafické stopy rozlišujeme obraty:

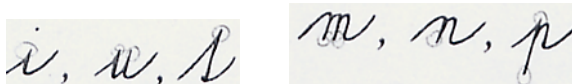
- a) Obloučkové
- dolní části dolních zátrhů u písmen **i, u, v** atd.
  - horní části horních zátrhů u písmen **m, n, r** atd.



- b) kličkové
- horní a dolní kličky u písmen **l, k, j, y** atd.
  - připojení vlnovek a hadovek u písmen **L, Z** atd.



- c) ostré
- horní části písmen **i, u, t** atd.
  - dolní části písmen **n, n, p** atd.



Háčky píšeme jako malé zátrhy buď volně nad písmeny (ř, ž, š) nebo spojené s písmeny (o, v, b, F). Chceme-li zdůraznit rozdíl ve velikosti provedení stejného prvku, užíváme pro jeho rozlišení přívlastku velký nebo malý (zátrh, ovál, oblouk).

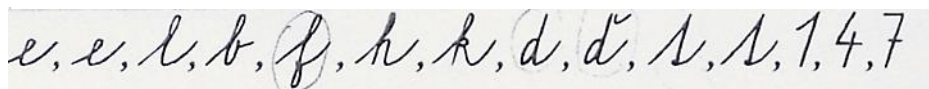
Tah mezi dvěma sousedními písmeny píšeme se zřetelem na to, aby jednotlivá písmena byla v celku co nejlépe čitelná. Proto tyto spojnice podle potřeby protahujeme a zároveň dbáme na celkovou úpravu textu.

Uvedenými tvarovými prvky psacího písma můžeme jednoznačně popsat každé písmeno velké a malé psací abecedy. (Fabiánková – Havel – Novotná: 1999: 14-16)

### 1.2.2. Tvarové skupiny písmen a číslic

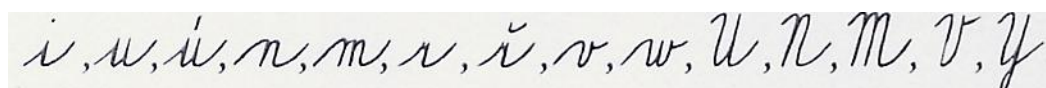
Všechna písmena velké a malé psací abecedy, číslice 0 - 9 a veškerá grafická znaménka byly utříděny ve vědecko-didaktický systém. Na základě analýzy psacího pohybu při psaní jednotlivých písmen a číslic byly vytvořeny tvarové skupiny, jejichž posloupnost koresponduje s postupně se rozvíjejícími schopnostmi začínajících pisařů. Také při rozdělování písmen a číslic do tvarových skupin jsme vycházeli z metodiky V. Pence. Počet skupin byl však o jednu snížen a některé číslice byly přeřazeny tak, jak to lépe odpovídá současnému trendu v jejich psaní.

Do první tvarové skupiny řadíme písmena, jejichž hlavním tvarovým prvkem je horní klička a písmena s hlavními tahy, které se vytvářejí podobně jako horní kličky. Protože dlouhé tahy u kliček píšeme skoro jako přímky, jsou sem řazeny i číslice 1, 4 a 7.



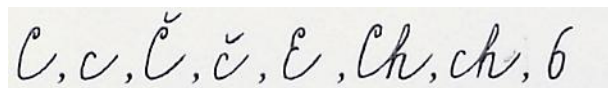
e, e, l, b, f, h, k, d, d', 1, 1, 1, 4, 7

Ve druhé tvarové skupině jsou písmena, jejichž hlavním tvarovým prvkem je horní, dolní neb složený zátrh.



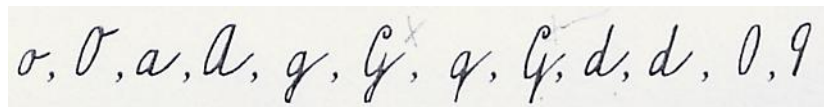
i, u, ú, n, m, v, ě, v, w, 2, 2, 3, 5, 7

Ve třetí tvarové skupině jsou zařazena písmena a číslice, jejichž hlavním tvarovým prvkem je levý oblouk.



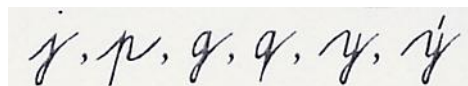
C, c, Č, č, E, Ch, ch, 6

Do čtvrté tvarové skupiny zařazujeme písmena a číslice, jejichž hlavním tvarovým prvkem je uzavřený ovál.



o, O, a, A, g, G, q, Q, d, d, 0, 9

Do páté tvarové skupiny jsou zahrnuta písmena, která obsahují dolní kličku.



j, p, g, q, y, ý

V šesté tvarové skupině jsou písmena a číslice, jejichž hlavním prvkem je pravý oblouk a zvláštní případy hadovek.

J, J, K, K, X, x, 2, 3

V sedmé tvarové skupině jsou uspořádána písmena a číslice se svislou hadovkou, k níž se připojují levé a pravé oblouky, popřípadě vlnovka se závitem a číslice 8 jako zvláštní případ překřížení hadovek.

P, R, R̂, B, T, T̂, F, 5, 8

V osmé tvarové skupině jsou uspořádána písmena s hadovkou spojenou s dalšími, stejně výraznými prvky, a písmeno s, které má svůj typický tvar srdcovku.

Ÿ, Ÿ̂, Q, D, D̂, L, L̂, n, ň, s, š

Do deváté tvarové skupiny jsme zařadili římské číslice – velká tiskací písmena bez patek.

I, V, X, L, C, D, M,

V poslední desáté tvarové skupině jsou obsažena všechna interpunkční a matematická znaménka.

. : , " ; ! ? - = + x ( ) [ ] { }

Některá písmena se vyskytují ve dvou skupinách. Rovněž některé číslice v sobě obsahují více výrazných prvků. Dvojí zařazení je proto velmi žádoucí pro důkladné nacvičení a procvičení tak, aby se začínající písař tvar konkrétního písmene nebo číslice co nejlépe osvojil.

(Fabiánková-Havel-Novotná: 1999: 14-16)



## 2. METODY VE VÝUCE PSANÍ

Znalost psacího písma řadíme dnes k samozřejmým základům vzdělání, které se rozšířily zavedením povinné školní docházky.

Výukou psaní převážně z historického hlediska se zabývá Květoslava Santlerová ve své publikaci *Metody ve výuce čtení a psaní* (1995: 24-28). Dále se tímto tématem zabývají Fabiánková-Havel-Novotná (1999: 22-24) ve své publikaci *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*.

Výuku písma výrazně ovlivňovaly abecedy a školské předlohy. Jejich odlišnost byla historicky podmíněna a úzce souvisí s vývojem písma. Projevovala se především ve tvarech písma, sklonu, tlaku na podložku a byla ovlivněna i psacími látkami a psacími potřebami. Pro české písmo je třeba brát v úvahu tři typy základních školských předloh:

1. Předlohy založené na metodě mechanické (napodobovací princip). Česká předloha vznikla v roce 1876.
2. Předloha založená na metodě analyticko – syntetické (nácvik jednotlivých tvarů písmen, dodržování tvarů, zvýšená zdobnost) z roku 1902.
3. Předloha založená na metodě fyziologicko – psychologické (funkčnost, důraz na psací pohyb a jeho úplnost) z roku 1932.

### **Metoda kopírovací**

Metoda kopírovací je nejstarší mechanickou metodou, která se používala i na našich školách. Touto metodou se vyučovalo již v chrámových školách sumerských a ve školách řeckých a římských. Žáci dostali tabulky s vyrytými tvary písmen. Tak dlouho objížděli po písmenech rydlem, až si osvojili tvary těchto písmen. Pak napodobovali samostatné tvary písmen do vosku a konečně psali barvou na dřevěnou tabulku.

V 17. století dostávali žáci tabulky s předepsaným řádkem abecedy. Zlepšené tabulky tzv. "škartky" měly dva i více řádků. Žáci pracovali mechanicky, samoučením bez jakéhokoliv metodického vedení. Současně psali latinkou i kurentem. Nejprve tvary písmen obtahovali suchým perem, později inkoustem. Učitel pouze ořezával brky a hodnotil písmo. Určitým metodickým zlepšením bylo, když vedl žákovi ruku.

Tato metoda se udržovala v různých variantách na našich školách až do 20. století (*Santlerová: 1995:24*).

### **Metoda pauzovací**

Tato metoda se objevila v roce 1937. Žáci vkládali silně tištěný vzor jako podložku pod papír, tento vzor obtáhli, posunuli papír vlevo a psali tentýž tvar. Tak popsali celý řádek i celou stránku. Pro docvičování obtahovali tvar napsaný inkoustem ještě tužkou (*Santlerová: 1995: 24*).

Zastánci této metody (např. A. Uhlík, F. Černý, V. Salzmann) věřili, že písmo žáků bude dokonalé, když budou mnohokrát obtahovat naznačený cvik ve správném tvaru a sklonu. Své přesvědčení podrobně popsali v metodickém materiálu *Jak píšeme* (*Uhlík-Černý-Salzmann: 1937*).

### **Metoda syntetická**

Metoda syntetická se objevuje kolem roku 1820 a svou koncepcí odpovídá metodě syntetické ve výuce čtení. Jejím autorem je J. H. Pestalozzi (1746 – 1827).

Nejprve se nacvičují části jednotlivých písmen, z prvků se vytvoří písmeno a z písmen slovo, až se dojde synteticky ke složitějšímu celku. Podstatu této metody vysvětluje Vincenc Blahuš v *Methodice krasopisu* (Blahuš: 1891).

Po kresebné přípravě (kamínkem na břidlicovou tabulku) se přistoupilo k cvičení prvků písma. Dále žáci psali perem do složité liniatury. Toto období je obdobím kultu elementu. Tvary písmen byly ozdobné a tím i složité.

Každý kraj měl jinou abecedu. Užívalo se novodobé latinky, která byla pod vlivem kurentu. V roce 1876 byla sestavena komise, která přijala písmo učitele Tusta z Prahy a z něho byla vytvořena abeceda. Pro každý stupeň školy byly vydány jiné vzory, těžší a náročnější. Velikost písmen byla určována složitou liniaturou. Zpočátku se užívalo čtvercových sítí, později čtyř vodorovných linek. Tvary písmen byly zdobeny kaligrafickými příkrasami. Psalo se ostrým perem a užívaly se tahy vlasové a stínové (slabé a silnější). Používala se pera rákosová, brky husí, labutí a havraní.

Sešity měly vytištěny šikmé polohové čáry až do roku 1885, později byla čára jen na jedné straně papíru a označovala sklon, o který se také vedl velký boj. Téměř

každý autor nové učebnice uplatňoval nejen své vzory písma, ale i svůj sklon (*Santlerová: 1995: 25*).

### **Metoda taktovací**

Vznikla ve Francii. Jejím autorem je Andoyer. Podle této metody psali žáci jednotlivé tahy, písmena, slabiky i věty společně podle diktátu.

Příznivci této metody oceňovali, že:

1. vyučování krasopisu se stalo hromadným a ne individuálním,
2. všichni žáci konají v tutéž dobu stejnou práci
3. ve vyučování je jasná kázeň, pořádek, zajímavost
4. učitel může kontrolovat velký počet žáků,
5. líní žáci jsou popoháněni, příliš rychlí jsou diktováním bržděni.

Při této metodě se konalo všechno na povel. I výcvik s perem, namáčení do kalamáře, obracení listů v sešitě. „Namočte, zpříma sedněte, nohy rovně, pero držte správně, nasad'te!“ (*Nágl: 1904:10*).

Učitelé používali různých forem taktování. Někteří počítali, jiní používali povely „nahoru“, „dolů“ apod. V některých třídách počítal učitel, v jiných žáci. Tato metoda drilu se nejdříve rozšířila v Německu, odkud se dostala i k nám (*Santlerová: 1995: 26*).

### **Metoda fyziologická (americká)**

Tvůrcem této metody je Angličan Jakub Carstairs (*The art of writing, 1837*). Vychází se ze soustavného výcviku svalů, které jsou při psaní v činnosti (paže, ruka, prsty) a z výcviku očí. Používalo se zajímavých pomůcek, např. smyčky ze šňůry pro předloktí, které byly zavěšeny na stropě (talantograf).

Psací činnost rozdělil Castairs na:

1. pohyb ramene
2. pohyb ruky a předloktí
3. pohyb ukazováčku, prostředního prstu a palce.

Žáci se učili psát devatenáct číslovaných prvků písma tak, aby na dané číslo dovedli napsat příslušný prvek. Teprve po důkladné přípravě se začínají z prvků skládat písmena.

1. zátřh horní
2. zátřh dolní atd.

Celý výcvik byl orientován na hbitost psaní. Před vlastním psaním se zařazovaly volné cviky na nelinkovaném papíře (*Santlerová: 1995: 27*).

### **Metoda psychologicko - fyziologická**

Těsně před 1. světovou válkou se vystupňovaly snahy po reformě vyučování psaní. K hledisku fyziologickému přistoupilo i hledisko psychologické. Nastoupilo úsilí o výcvik individuálního rukopisu se zaměřením na plynulý pohyb při psaní a jeho uvědomělý správný návyk.

Učební osnovy z roku 1915 předepisují: „Žáci naučí se psáti zřetelně a pokud možno pěkně a přiměřeně rychle. Řádnému sedění, správnému držení těla a správné poloze sešitu třeba hned od počátku a po celou dobu vyučování pilně navykati. Vzor učitelův, hojné psaní, zvláštní i běžná cvičení v denících, cvičení ruky, praktické cviky, hodící se k upotřebení v životě školním i obecním, prospívají tomuto vyučování.“

V poválečném hledisku se zdůrazňuje psaní zřetelné, hbité, úhledné, ale hlavně takové, které by člověku vždy dobře sloužilo. V roce 1935 dochází na občanských školách ke změně osnov. V 1. ročníku se vyučovalo latince a současně kurentu. Ve 2. ročníku v 1. pololetí „hbitému a úhlednému písmu latinskému“, ve 2. pololetí písmu zdobnému (redisové, šňůrkové, provázkové, hůlkové, stuhové aj.).

Výnosem ministerstva školství a národní osvěty z roku 1926 se upravuje pojetí písma. Vyučování psaní podporuje vývoj osobitého rukopisu. Funkce písma je chápána prakticky. Zdobné písmo je zařazeno do hodin kreslení.

V roce 1927 vydal Bohumil Tožička velmi kvalitní Metodiku psaní ve škole obecné a měšťanské. Podrobně rozpracované osnovy psaní v 1. - 6. ročníku nejen usnadnily učitelům práci, ale nabízely i řadu zajímavých podnětů pro výuku psaní. Velká pozornost je zde věnována kulturně hygienickým návykům, funkci písma a chybám ve výuce psaní. Tožička uplatňuje ve své metodice prvky, na které se často

zapomíná i v dnešní výuce psaní, tj. kladné hodnocení a sebehodnocení. „Jindy vyvolejme dva tři žáky, aby se pokusili napsati písmeno na tabuli. Učitel sezná, jak bylo jeho výkladu rozuměno, a žáci budou chutě psáti, uvidí-li, že učitel pochválil i písmenko, které za vzorem daleko ještě kulhá. Pro chybné tvary netup ani nehaň, ale měj dítě k tomu, aby samo (nebo jiní) chybo našlo a opravilo“ (*Tožička:1927: 36-37*).

Reformní snahy prosadily, že byla ponechána jen jedna linka, jednotlivci podle schopností používali i nelinkované papíry. Byly zavedeny jednotné sešity, ostré pero bylo nahrazeno kuličkovým. Zmizely tahy stínové a vlasové, byly zakázány břidlicové tabulky. Byla normalizována československá latinka. Nová československá abeceda dodržovala zásadu jednoduchosti, čitelnosti a vazebnosti. Pozornost byla věnována cvikům prstů a ruky. Nejprve se „črtaly“ prvky, z nichž se písmena skládají, pak se přistoupilo k psaní písmen, slov a vět. V této době se učilo psaní souběžně se čtením, ale bylo povoleno i takové vyučování, kdy se děti učily nejprve číst a pak teprve psát. Psací latinka se odvozovala od latinky tiskací. Slabikáře Kožíška a Kubálka (Poupata, Studánka, U nás) užívaly jako přípravy k psaní psacích písmen velké hůlkové abecedy (*Santlerová:1995: 27-28*).

### **Metoda globální**

Vychází se z psaní slov a vět. Necvičí se izolovaná písmena. Stále zůstává slovní celek, nejprve jednoslabičný, později delší. Nepředepisuje se do sešitů, ale žáci sledují a napodobují pohyb učitelovy ruky při psaní. Píše se na nelinkovaném papíře s jednou linkou na vedení řádků. Psaní je vždy důkladně motivováno. Hlavním propagátorem globální metody u nás byl V. Příhoda. V 1. pololetí prvního ročníku žáci pouze četli tiskací latinku. V prvouce se učili kreslit, přičemž procvičovali i některé základní tvary písmen. Teprve ve 2. pololetí po této přípravě píší celá slova a kratší věty.

„Globální psaní jest výrazem myšlenky. Technika psaní, na kterou myslili neustále pedagogové starší školy, vytváří se jako důsledek vyjadřování písmen. Při tomto způsobu vytváří děti svůj osobitý a volný rukopis dříve a bezpečněji, nežli při stálém šněrování při psací diktatuře“ (*Příhoda: 1934:107*).

## Metoda analyticko - syntetická

Jde vlastně o variantu metody psychologicko-fyziologické. Velký důraz se klade na dodržování kulturně hygienických zásad. V období přípravy na psaní se do výuky zařazují práce a hry na zlepšení jemné motoriky ruky, jako např. vystřihování, modelování, vytrhávání z papíru, navlékání korálků i jiná specifická cvičení. Na tyto činnosti navazují rozvíčovací cviky, psaní prvků jednotlivých písmen a psaní celých písmen. Pak se píší krátké zvuky zvířat jako slabiky a slova jednoslabičná a dvouslabičná. Tak se děti postupně seznámí s celou abecedou. Následuje seznámení i s velkou psací abecedou.

Žáci stále napodobují učitelův vzor. Využívá se i básní. Děti srovnávají báseň tištěnou a psanou. Analytickým postupem cvičí napísování jednotlivých slov tak dlouho, až napíšou celou báseň.

Metodou analyticko-syntetickou postupuje v počátečním psaní i Hynek Kohoutek v práci Celostní psaní na stupni elementárním (*Kohoutek, 1947*). Klade zde velký důraz na přípravu psaní kreslením. Spojuje říkanky a cviky, používá psací hříčky snadno napodobitelné, při nichž dítě myslí na obsah říkanky a psací cviky jsou jen grafickým doplňkem. Užívají se tzv. jednotážky, tj. obrázky kreslené jedním tahem.

Kohoutkova koncepce zdůrazňovala:

- nácvik písmen podle tvarové příbuznosti,
- motivaci psaní,
- funkčnost,
- individuální přístup k dětem,
- přípravu na psaní
  - psychologickou
  - technickou.

Z této koncepce vycházely i učební osnovy z roku 1983. Na všech školách se pracovalo podle jednotné Metodiky psaní V. Pence (*1983*).

Osnovy z roku 1991 umožňují učitelům větší volnost a svobodný výběr pracovních sešitů a jiných materiálů. Oproti učebním osnovám z roku 1983 se výcvik psaní zavádí i do 4. ročníku ZŠ.

V 1. ročníku je psaní součástí výuky českému jazyku a je propojeno s výukou čtení. Těžiště práce spočívá ve zvládnutí tvarů písmen a číslic, které žák uplatní i v ostatních vyučovacích předmětech.

Ve 2., 3. a 4. ročníku je psaní věnována jedna hodina týdně v rámci českého jazyka, do kterého je zahrnuta i klasifikace psaní. Během výuky se klade důraz především na čitelnost a úhlednost. Hbitost psaní se zdokonaluje postupně s automatizací psacího pohybu. *(Santlerová:1995: 28-29)*

### **3. PŘEDŠKOLNÍ PŘÍPRAVA PRO VÝUKU PSANÍ**

Psaní je tvořivý proces, spojený s myšlením, vnímáním, pamětí pro tvar, pozorností a zvukovou řečí. Vyučování psaní musí počítat s obtížností psaní pro žáky. Vždy je lepší žáky návykům učit, než přeučovat špatné návyky.

V posledním roce mateřské školy by měla být cíleně zavedena příprava pro psaní. Pro děti je velice důležité udržet pozornost pro danou činnost, pracovat u stolků, ve skupině jiných dětí. Příprava pro psaní probíhá nejprve uvolněním ruky, psaním kresebných cviků. Důležité je naučit děti správnou hygienu při psaní (držení psacího materiálu, správné sezení). V předškolní přípravě můžeme využívat mnoho pomůcek jako např. trojhranný program (pastelky), nástavce na tužku na správné držení psacího nástroje (volně prodejné nebo z moduritu), různé soubory kresebných cviků, které jsou volně prodejné a upravené speciálně pro mateřskou školu. Pokud dítě v mateřské škole absolvuje dobrou přípravu pro výuku psaní, není pro něj přechod do první třídy tak obtížný.

#### **3.1. Rozvoj obratnosti ruky**

Dítě začíná procvičovat jemnou motoriku ruky pomocí kresebných cviků. Kresebné cviky píše dítě nejprve na velké formáty papíru připevněné ve vodorovné poloze proti očím dítěte. Zápěstí se nedotýká papíru, musí být ve vzduchu. Postupně tvary zmenšujeme a píšeme ve stoji na lavici. Nakonec formát zmenšíme tak, aby se u něho dalo v lavici sedět.

Dbáme na správné držení psacího nástroje, tzv. špetkovitý úchop. Dítě by si mělo již v mateřské škole navyknout správnému držení psacího nástroje, správného sezení při psaní, tj. sezení na správné straně lavice, správné držení těla, udržování čistoty psacího místa.

Jemnou motoriku dále rozvíjíme pomocí drobných činností jako například navlékání korálků na tupou jehlu nebo práce s pinzetou, navazování uzlíků či modelování.



### **3.2. Specifická příprava tj. činnosti s kresebným a psacím náčiním**

Pro žáky předškolního i mladšího školního věku, je velice důležitý výběr psacího materiálu. Ten musí být nelámavý, s nepřerušenou stopou, dobře uchopitelný. Doporučujeme použití tlustých tuh, rudky, barevných kříd, fixy, štětce, tempery, atd.

Při specifické přípravě pro psaní dítě píše jednoduché cviky, které zná z vlastního života, z knížek atd. Například zvířátko, které hledá úkryt, motýl, který letí houpavým pohybem po obloze, babiččiny brýle, ryba, atd. Cviky se píší jak vstoje ve vodorovné poloze, tak vstoje v horizontální poloze, kdy máme papír umístěna na lavici. Záleží převážně na formátu papíru, který zvolíme. Předcházejí cviky vodorovné, až poté volíme práci vstoje v lavicích. Vhodné je cviky opakovat v různých velikostech a barvách. Velký formát také můžeme rozdělit na dvě poloviny, přičemž na první polovinu nakreslí učitel nějaký tvar, který dítě obtáhne a na druhou polovinu jej napodobí.

### **3.3. Přípravná cvičení u stolků**

Při těchto cvičeních začíná dítě u psaní sedět. Procvičujeme nejjednodušší prvky do liniatury – řádků. Př. Šikmou čáru shora dolů tzv. deštičkovou čáru, dolní a horní zátrh aj.

Pro správné držení tužky je možné využít tzv. papírový kornout. Ten dítěti vyrobíme z průklepového papíru a nasadíme jej na psací nástroj – tužku. Dítěti pak kornout ukazuje směr tužky do prostoru mezi loket a rameno. Ke správnému držení psacího nástroje můžeme také využít tzv. trojhranný program. Jedná se o tužky, pastelky, násadky trojúhelníkového tvaru. Tento tvar dítěti napomáhá udržet správné držení psacího nástroje třemi prsty, tzv. špetkovitým úchopem.

Další možností je výroba moduritového nástavce (Tymichová: 1996). Pokud žák má špatné držení tužky (jiný než špetkovitý úchop), můžeme mu vyrobit moduritový nástavec.

Z moduritu uděláme váleček, který navlečeme na tužku. Poté žákovi urovnáme prsty do správného držení a vmáčkneme do moduritu. Po uvaření v horké vodě zůstane nástavec v požadované podobě a dítě si lépe zafixuje správné držení tužky.

## 4. PŘÍPRAVA NA VÝUKU PSANÍ V PRVNÍM ROČNÍKU

### 4.1. Pedagogické a psychologické aspekty výuky psaní

Psaní je druh řečové činnosti. Aby se dítě naučilo číst a psát, je nutné zapojení řady duševních procesů: uvědomění si rozdílu mezi významovou a zvukovou stránkou řeči, souvislosti zvukové a grafické podoby, analýza zvukové substance na fonémy, převedení na grafémy. Ty rozeznává, zapisuje, dále převádí tištěnou a psanou substanci na zvukovou a opačně.

Je to proces transkódování do různých psychomotorických systémů. Elementárními jednotkami psaní jsou tvarové prvky, které mají základ ve zrakovém vnímání motoriky ruky. Proto je proces psaní ještě analytičtější než proces čtení. Písmeno jako tvar je vedeno pravou hemisférou, globálně čtená sestava písmen pak levou (jazykovou) hemisférou. Obtížnost výuky prvopočátečního čtení a psaní je dána vysoce ekonomickou elementarizací jazyka. To s sebou přináší celou řadu obtíží a poruch jako je dyslexie, dysgrafie či dysortografie.

Psaní jako senzomotorická činnost je endogenně závislé na nervových mechanismech, na kvalitě poznávacích funkcí (vnímání, představy, pozornosti, paměti), na stavu smyslů (zrak, sluch, řeč) a na rozvoji koordinaci svalů ruky a těla. Exogenně je závislé na úrovni rodinného, školního a „volnočasového“ prostředí, zejména na vedení a metodických postupech.

Nezbytná je souhra základních mozkových funkcí a motoriky pro optimální vývoj psaní. Její předpoklady shrnuje J. Doležalová (1996, s. 4) do osmi bodů. Jsou to:

1. analyticko-syntetické činnosti sluchové a zrakové
2. diferenční činnosti akustické a vizuální (sluchového rozlišování hlásek a slabik a zrakového rozlišování tvarů)
3. orientace prostorová (především pravolevá) a orientace časová
4. zraková a sluchová paměť
5. smysl pro rytmus
6. schopnost slučovat jednotlivé složky
7. myšlení
8. grafomotorické a optické činnosti jedince (senzomotorická koordinace)

Správně prováděná psací činnost vyžaduje určitou vyzrálou psychosomatických předpokladů. Žák se seznamuje s novým písmenem prostřednictvím zrakových a sluchových vjemů, pomocí názorné vizuální demonstrace a slovní explikace. Seznamuje se s jeho tvarem, proporcemi, sklonem, způsobem tahů a sémiotickou funkcí. Po získání těchto vědomostí následuje nácvik dovednosti motoricky zobrazit daný tvar prostřednictvím psacího nástroje.

V tradičně pojatém metodickém postupu výuky se s nácvikem psaní začíná mezi šestým a sedmým rokem věku dítěte. Přitom se více či méně počítá s předškolní přípravou v oblasti jemné motoriky. Začínající písař prochází také přípravným obdobím na počátku školní docházky (září, říjen).

Plán učiva a jeho časové rozvržení není dán tak striktně jako v minulosti, což umožňuje učiteli přizpůsobit tempo i počet opakování jednotlivých cviků potřebám a schopnostem třídy i každého žáka. To vše by mělo vést k optimálnímu rozvoji každého písaře, zvláště z hlediska osobnostních předpokladů i věkových zvláštností daných postupnou osifikací kůstek zápěstí a zesilováním drobného svalstva ruky.

Pro úspěšný postup vstřebávání psacích znalostí je velmi důležitá i vnitřní motivace každého žáka. Ta jej vede k aktivnímu stylu učení a rychlejšímu osvojování a automatizování cílových dovedností. Motivovaný žák je schopný udržet déle pozornost a zároveň je méně unavitelný.

K rozvoji žáků mladšího školního věku je důležitá stimulace rozvoje funkcí důležitých ke psaní, názornost, variabilita i flexibilita cvičení – zejména motoriky, grafomotoriky a psychomotoriky. Od samého počátku je třeba výsledky cvičení diagnostikovat, abychom včas odhalili možné obtíže při nácviku psaní. Mnohým nedostatkům spolehlivě předejdeme důsledným dodržováním kulturně-hygienických pravidel a pracovních návyků.

Psychologické momenty procesu učení psaní jsou konfrontovány s počátečním stavem psychiky žáků a s jejich mentální vyspělostí tak, aby byla zajištěna úměrnost metodických prostředků a umožněn optimální vývoj dovedností v psaní. K tomu musí být učitel náležitě odborně připraven. Musí ovládat standardní metodické i nápravné postupy a zároveň by měl být schopný užívat alternativních metod, ale i hledat a nacházet nové postupy lépe vyhovující potřebám dětí. K žákům by pak měl být vstřícný, vnímavý, nestále je povzbuzovat a chválit!

*(Fabiánková-Havel-Novotná:1999: 38)*

## **4.2. Přípravné cviky (uvolnění paže)**

Jsou důležité pro uvolnění celé paže. Cvičí zrakovou regulaci tj. co oko vidí, to ruka napíše. Začínáme uvolňováním ramenního kloubu, tj. hrubou motorikou, poté procvičujeme loket, zápěstí a jednotlivé články prstů. Cviky musí být pro děti zajímavé, různě motivovány a doplněny vhodnými říkankami.

### **Ramenní kloub:**

Vždy uvolňujeme ve stoje s nataženou rukou. Např. trháme jablíčka, mácháme prádlo, děláme větrník, kroužíme, zvedáme ramena apod.

### **Loketní kloub:**

Doporučuje se při procvičování stát. U některých cviků je možné pracovat i vsedě. Záleží na způsobu provedení. Např. svíčky, policista, který ukazuje autům, kudy mají jet, apod.

### **Zápěstí:**

Můžeme uvolňovat ve stoje i vsedě. Záleží na činnosti, kterou provádíme. Např. utírání nádobí, míchání polévky, meleme mák, atd.

Můžeme použít i říkanku: „Pořádného kluka, nezabolí ruka. Udrží v ní pero lehce, i když se mu třeba nechce. Vždyť má ruce k práci a ne pro legraci“.

### **Články prstů:**

Můžeme uvolňovat vsedě i ve stoje. Např. palcem se dotýkáme postupně všech prstů, vytváříme brýle z prstů a prostřídáme všechny prsty, válíme míček po stole, pomyslně hrajeme na flétnu, klavír, atd.

Můžeme použít i básničky: „Všechny moje prsty, schovaly se v hrsti. Spočítám je všechny hned, jedna, dvě, tři, čtyři, pět.“ nebo „Ťuká, ťuká deštíček, na růžový deštníček. Ťuká, ťuká prstíkem, kdo je pod tím deštníkem? To jsem já, panenka, točí se jí sukénka.“

*V každé hodině psaní, před samotnou výukou, je nutné provést přípravné cviky. Pro děti je velmi důležité ruce – hlavně zápěstí a články prstů - uvolnit. Maximálně provádíme 5 cviků. Vhodné je využít tyto cviky spolu s celkovým protažením těla tzv. tělovýchovná chvilka. Děti si tak odpočinou od předchozí náročné práce a lépe se jim pak pracuje. Obzvláště pro hyperaktivní žáky je potřeba výuku prokládat jinou činností.*

### **4.3. Kresebné cviky**

Podporují grafomotorický vývoj žáků, uvolňují pohyby ruky a paže, cvičí jejich koordinaci a zrakovou regulaci.

Kresebné cviky provádíme vždy hravou formou a doprovázíme je říkankami. Rytmizace je pro žáky velice důležitá, protože v počátcích školní docházky pomáhá překonávat pocity strachu a pomáhá k pravidelnému a rovnoměrnému pohybu tužky po papíře.

Cviky provádíme na větší formáty papíru – A3 nebo A4, možno i větší. Píšeme pastelkami nebo progresem, měkkou tužkou. Voskovky nejsou příliš vhodné, protože nezanechávají plynulou stopu.

**Před nácvikem kresebných cviků provádíme tzv. I. prognostický test „Pilku“.** Dítě dostane za úkol nakreslit zuby od pily. **II. prognostický test „Pilka“** pak opakujeme po provedení celého zásobníku kresebných cviků.

Prognostický test zjišťuje grafickou připravenost a předpoklady pro výcvik psaní, naznačuje úroveň koordinované činnosti orgánů, které se podílejí na kresbě pilky – mozkových center, oka a ruky. Zároveň zjišťujeme i úroveň schopnosti postřehnout, vnímat a zapamatovat si tvar.

Píšeme na formát A4 bez předchozího nácviku. Děti napodobují zuby pily nejprve na celou stranu (ve stoje) pak papír přeložíme a kreslí na polovinu A4 (vsedě).

#### **Zásobník deseti kresebných cviků:**

##### *1) „Myška hledá úkryt“*

Pracujeme se dětmi ve stoje. Naším cílem je uvolnit ramenní kloub. S dětmi nejprve píšeme obráceným koncem tužky, poté píšeme hrotem tužky. Děti se snaží nepřerušovanou čarou vyplnit celou plochu papíru.

Říkadka: „Běhala myška běhala, teplý pelíšek hledala.“

Honila ji kočička, už je v dírcce, myšička.“

2) „*Kuřátko zobe*“

Pracujeme vsedě, snažíme se o uvolnění zápěstí. Dítě na papír dělá tečky, jako když zobe kuřátko. Dáváme pozor, aby nedělalo čárky místo teček. Dbáme na správné držení psacího nástroje a na správné sezení. Pokud máme velký formát, určíme jen malou část, kterou má dítě tečkami vyplnit, aby se příliš neunavilo.

Žák jednou rukou chytí psací nástroj a druhou rukou se chytí pod zápěstím. Pak zkouší, jak kuřátko zobe – zápěstím pohybuje nahoru a dolů.

Říkanke: „Kuřátko je hladové, všechna zrnka sezobe. Kuře zobe zob, zob, zob.“

3) „*Kola traktoru*“

Píšeme vstoje na velký formát papíru. Postupně můžeme tvary zmenšit a k práci si sednout. Uvolňujeme ramenní kloub popř. zápěstí.

Říkanke: „Toč se Káčo dokolečka nebo z tebe bude bečka.“

4) „*Škatulata*“

Pracujeme vstoje, uvolňujeme ramenní kloub. Dítě píše přímé čáry různým směrem nebo spojuje pevné body. Nejprve spojujeme obráceným koncem tužky, aby si to dítě vyzkoušelo.

5) „*Dolní oblouk*“

Pracujeme vstoje, menší oblouky provádíme vsedě. Uvolňujeme ramenní kloub popř. zápěstí. Dítě může pracovat různými barvami. Motivací může být houpačka, kyvadlo hodin, odlétání vlaštovek, motýlek létá z květiny na květinu, atd.

6) „*Horní oblouk*“

Pracujeme vstoje, v menším formátu můžeme sedět. Uvolňujeme ramenní kloub popř. zápěstí. Dítě může pracovat různými barvami. Motivací může být př. Skoky žáby, přeskokování potoka, atd.

Říkanke: „Žába skáče po blátě, koupíme jí na gatě.“

#### 7) „Závitnice“

U velkých tvarů pracujeme vstoje, u menších vsedě. Pokud pracujeme vstoje, žák drží tužku uprostřed, pokud vsedě, žák drží tužku na kraji. Závitnici točíme oběma směry, čáry se nesmějí prolínat. Motivací může být ulita šneka nebo klubičko.

Říkanka: „Motám motám klubičko, jeden metr, druhý metr, bude z něho jablíčko? Kdepak, pro panenku svetr.“

#### 8) „Auto jede“

Pracujeme pouze vsedě. Cvičíme posun ruky po papíře. Píšeme pouze zleva doprava.

Říkanka: „Tú tú tú auto už je tu.“

#### 9) „Vlny vlnky“

Ve velkém tvaru pracujeme vstoje, u menších tvarů vsedě. Cvičíme posun ruky po papíře. Píšeme jen zleva doprava.

#### 10) „Ovál“

Píšeme vsedě. Dbáme na správné držení psacího náčiní. Dítě zkouší jeden tvar obtahovat několikrát dokola. Ovál je mírně nakloněn, jako sklon psacího písma.

Říkanka: „Slepičko, slepičko, nakresli vajíčko.“

### 4.4. Psaní psacích prvků

Bezprostředně za psaním kresebných cviků, následuje psaní psacích prvků. V některých písankách pro první ročník základní školy se nevěnuje psaní psacích prvků příliš velký prostor, proto je nutné tyto prvky psát do cvičného sešitu. Psací prvky poté využíváme při psaní písmen, které se z nich skládají. Proto je velmi důležité naučit se prvky správně psát.

Psací prvky máme: šikmá čára shora dolů, šikmá čára zdola nahoru, šikmá čára zdola nahoru a shora dolů s ostrým obratem, dolní a horní zátrh, horní zátrh se začátkem nad linkou, složený zátrh, složený zátrh s protažením, horní a dolní klička, „kapička na drátě“, ovál.

## 5. KLASICKÁ METODA NÁCVIKU POČÁTEČNÍHO PSANÍ

Nácvik prvopočátečního psaní se může lišit v různých zemích nepatrnými rozdíly i zásadními momenty, například věkem, kdy se začíná s nácvikem psacího písma, délkou přípravy psaní, metodickými postupy a prostředky.

Tradiční metodika, která se u nás dosud nejvíce užívá, je založena na metodě analyticko-syntetické (Hřebejková: 1981). Protože se v zásadě osvědčila, budeme jí věnovat v této kapitole pozornost.

Obsah a cíle výuky psaní v 1. ročníku jsou vymezeny školními osnovami a konkrétně jsou rozpracovány v písankách.

Vzhledem k tomu, že je písařský výkon pro žáka velmi namáhavý, neučí se psát celých 45 minut. Je tedy třeba zařadit psaní vícekrát v jednom dni. Zbývající čas určený českému jazyku je pak věnován čtení nebo literární výchově.

Na základě analýzy účinnosti výchovně vzdělávací práce je postupně prováděna redukce obsahu učiva s cílem odstranit přetěžování žáků a rozšířit prostor pro procvičování a upevňování učiva. (Doležalová: 1996: 27)

V dosavadním metodickém analyticko-syntetickém postupu nácviku psaní v 1. ročníku ZŠ lze vysledovat tři základní charakteristické znaky:

### 5.1. Cíle, obsah a organizace výuky psaní v 1. r. ZŠ

#### 1. výrazné uplatnění didaktických zásad:

**Z á s a d a p o s t u p n é h o z v y š o v á n í n á r o č n o s t i** – např. nácvik psaní je veden od kresebných cviků a prvků písmen po nácvik psaní písmen, slabik, slov a vět. Postupně jsou nacvičovány slabiky a slova stále obtížnější stavby. Písemná cvičení jsou rovněž zařazována dle obtížnosti (opis, přepis, diktát),

**Z á s a d a n á z o r n o s t i** – vzor písmene (slabiky, slova) je žákům předepsán na tabuli či v sešitě. Několikrát se jim postup psaní předvádí a vysvětluje.

(Doležalová: 1996: 29 - 30)



## **2. Využití analyticko-syntetické činnosti**

Tvar nového písmene je při nácviu rozkládán na prvky a znovu spojován v celek. Nácviu psaní slabik (slov) předchází rozklad na hlásky (u slov na slabiky) a následuje napsání slabiky (slova) jako celku. Obdobné je to též u nácviu psaní vět.

*(Doležalová: 1996: 29 - 30)*

## **3. souběžný nácvik čtení a psaní (pokud je to možné)**

Vlastní nácvik písmen začíná nejjednoduššími písmeny, tedy e, é, i, í, u, ů, ú, m. Při nácviu psaní písmen se srovnávají tvary tiskací a psací abecedy. Psací pohyb je provázen slovním popisem.

Pomocí čtení a psaní i pomocí obrázků, které pojmenovávají, je neustále upevňována hláska a písmen (v tiskací i psací podobě). Tomu je přizpůsobena i úprava a obsah stránek ve slabikářích a v písankách.

K upevnění znalosti tvarů písmen se užívá především opisu, přepisu a diktátu. Žáci mohou v tomto období začít psát perem. Není to však nutné. Nebudeme postupovat u všech žáků stejným tempem. Mohly by být ohroženy jejich výkony. Proto u některých dětí raději prodloužíme období, kdy píše tužkou. Budeme dodržovat zásadu, že nebudou psát perem poprvé, když budou probírat nové učivo a nebudou psát perem, když ještě nebudou psát lehce tužkou. *(Doležalová: 1996: 33)*

## **5.2. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP)**

V českých školách se nyní vyučuje podle Rámcového vzdělávacího programu. RVP slouží každé škole jako základ pro výrobu školních vzdělávacích programů. Prvopočáteční psaní je zařazeno do oddílu „jazyk a jazyková komunikace“. Pro ukázkou zde uvádíme oddíl z RVP, který se zabývá prvopočátečním psáním v 1. ročníku základní školy.

# ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

## Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru

### 1. stupeň

#### **KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA**

##### Očekávané výstupy – 1. období

žák

- *plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti*
- *porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti*
- *respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru*
- *pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost*
- *v krátkých mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči*
- *volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích*
- *na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev*
- *zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním*
- *píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev*
- *píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení*
- *seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh*

##### Očekávané výstupy – 2. období

žák

- *čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas*
- *rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává*
- *posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení*
- *reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta*
- *vede správně dialog, telefonický rozhovor, zanechá vzkaz na záznamníku*
- *rozpoznává manipulativní komunikaci v reklamě*
- *volí náležitou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo podle svého komunikačního záměru*
- *rozlišuje spisovnou a nespisovnou výslovnost a vhodně ji užívá podle komunikační situace*
- *píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry*
- *sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržением časové posloupnosti*

#### Učivo

- **čtení** – praktické čtení (technika čtení, čtení pozorné, plynulé, znalost orientačních prvků v textu); věcné čtení (čtení jako zdroj informací, čtení vyhledávací, klíčová slova)
- **naslouchání** – praktické naslouchání (zdvořilé, vyjádření kontaktu s partnerem); věcné naslouchání (pozorné, soustředěné, aktivní – zaznamenat slyšené, reagovat otázkami)
- **mluvený projev** – základy techniky mluveného projevu (dýchání, tvoření hlasu, výslovnost), vyjadřování závislé na komunikační situaci; komunikační žánry: pozdrav, oslovení, omluva, prosba, vzkaz, zpráva, oznámení, vypravování, dialog na základě obrazového materiálu; základní komunikační pravidla (oslovení, zahájení a ukončení dialogu, střídání rolí mluvčího a posluchače, zdvořilé vystupování), mimojazykové prostředky řeči (mimika, gesta)
- **písemný projev** – základní hygienické návyky (správné sezení, držení psacího náčiní, hygiena zraku, zacházení s grafickým materiálem); technika psaní (úhledný, čitelný a přehledný písemný projev, formální úprava textu); žánry písemného projevu: adresa, blahopřání, pozdrav z prázdnin, omluvenka; zpráva, oznámení, pozvánka, vzkaz, inzerát, dopis, popis; jednoduché tiskopisy (příhláška, dotazník), vypravování

### 5.3. Znaky písma

Psaní je činnost grafická. Při psaní se zvukový tvar převádí do formy značek – písmen. Zvukový i grafický tvar jsou nositeli významu. Správné psaní je přímo závislé na správné zřetelné výslovnosti. Těžiště výcviku v psaní v prvním ročníku spočívá v osvojení písmen psací abecedy a v jejich spojování ve slova a krátké věty. Dobré zvládnutí dovednosti znamená, že písmo je hbité a úhledné. Všechny základní znaky písma jsou vymezeny tak, aby napomáhaly jeho čitelnosti, hbitosti a úhlednosti. V prvním ročníku sledujeme především čitelnost a úhlednost písma. Základními znaky písma jsou podle V. Pence (1968): tvar, velikost, úměrnost a stejnoměrnost, jednotažnost a přípojnost, sklon, hustota a rytmizace, celková úprava a rychlost.

#### 5.3.1. Kvalitativní znaky písma

Tyto znaky určují vzhled, kvalitu písma jako celku i jednotlivých písmen. Podle toho, jak je který písař ve svém písmu zachovává, mluvíme o kvalitě jeho rukopisu. Na základě toho hodnotíme úhlednost a čitelnost jeho písma. Mezi kvalitativní znaky písma řadíme tvar, velikost, úměrnost a stejnoměrnost písma, jednotažnost a přípojnost písmen, sklon písma, hustotu a rytmizaci písma a úpravu písmostí.

#### Tvary písmen

Tvar písmen je ze všech znaků písma nejdůležitější a celkově nejvíce rozhoduje při čitelnosti, hbitosti a úhlednosti písma. Tvary písmen malé a velké abecedy i číslic byly ve srovnání se všemi dřívějšími tvary zjednodušeny. Byly odstraněny téměř všechny tahy nefunkční, ozdobné. Byl také odstraněn úmyslný přítlak. Přístupný je pouze přirozený přítlak jako následek fyziologického uspořádání ruky.

Celkově je zdůrazňována jednotnost tvarů a v nižších třídách nejsou povoleny druhotvary písmen. Tvarová rozmanitost téhož písmena svádí žáky k zamyšlení „vlastních“ tvarů v domněnce, že jde o výraznou osobitost písma. Žákům nedovolujeme také ozdobné tvary písmen.

Z výsledků analýzy psacího pohybu vyplynulo, že se snáze nacvičují tvary celkově štíhlejší. Žáky učíme psát tvary písmen štíhlé (zvláště u písmen s velkými oblouky) se zřetelnými spojovacími tahy. Tam, kde se psací tahy opakují, dbáme opět

na štíhlé, zúžené tvary. Je třeba si dát pozor na tvary příliš zúžené a vertikálně protažené, které se špatně píší i čtou.

### **Velikost písma**

Velikosti písma rozumíme především jeho výšku, tj. kolmou vzdálenost krajních bodů písmen od základní linky. Je závislá na věku a písařské vyspělosti žáka a postupně se mění. Se zvyšováním písařské vyspělosti se výška písma snižuje. Podle průměrné výšky písma je pro jednotlivé ročníky stanovena šířka liniatury (pro první ročník 20mm). Podle velikosti rozlišujeme písmena:

Písmena střední výšky (a, c, e, i, m, n, o, r, s, u, v, w, x, z)

Písmena s horní délkou (b, d, h, k, l, t a většina písmen velké abecedy)

Písmena s dolní délkou (j, p, g, q, y)

Písmena s horní i dolní délkou (f, G, J, Q, Y)

Velikost písma u jednotlivců závisí na jejich věku a písařské vyspělosti. Největší písmo mají žáci v první třídě. Výška písma, uváděná v úkolech jednotlivých ročníků není normativním předpisem, pouze naznačuje žádoucí průměr. V prvním ročníku je průměrná střední výška písma 5-6 mm, v druhém ročníku 5 mm, v třetím ročníku 4 mm, ve čtvrtém ročníku 3 mm. U starších žáků se ještě dále snižuje na 2 a půl nebo až na 2 mm, zpravidla však nepřekračuje 3 mm. Velikost písma od značné míry souvisí s vývojem rukopisu. Stoupající rychlost písma snižuje velikost písma.

### **Úměrnost a stejnoměrnost velikosti písma**

Úměrnost chápeme jako poměr střední výšky písmen k písmenům s horní délkou, s dolní délkou a k písmenům s horní i dolní délkou. Byl zaveden poměr 1:1:1 a prakticky to znamená, že horní a dolní tahy vyčnívají svými částmi nad i pod písmena střední výšky o výšku písmen středních.

Stejnoměrnost spočívá v dodržování stejných výšek písmen, která patří do téže výškové skupiny. Nestejnoměrné písmo je hůře čitelné a brzdí hbitost psaní. Stejnoměrnost je vážný problém takřka pro všechny, kteří začínají psát, proto jim zpočátku umožňujeme užívat pomocnou liniaturu.

## **Jednotažnost a přípojnost (vazebnost)**

Spočívá v jednotažném psaní písmen a jejich jednotažném spojování ve slova. Přerušování tahů závisí na individuálních vlastnostech každého žáka, především na jeho pohyblivosti svalů a jednotlivých prstů, ale také na zrakové schopnosti zapamatovat si písmeno jako grafickou značku pro hlásku, správně rozlišovat sled hlásek ve slově. Jednotažnost spočívá ve zřetelném psaní spojnic při psaní slov, což umožňuje krycím (vratným) tahem, který podporuje rytmický psací pohyb. Všechna písmena malé abecedy (kromě x) jsou jednotažná a oboustranně přípojná. Velká písmena (kromě F, T, X, K) se píše jedním tahem, a kromě D, O, F, P, S, Š, T, V, W, která jsou nepřipojná, jsou přípojná pravostranně. Velká nepřipojná písmena se spojují s malými písmeny spojnicí, písmena I a B se připojují vratným tahem.

## **Sklon písma**

Sklon písma je vyjádřen pomocí úhlu, který svírá osa písma s linkou nebo s myšlenou základnou řádku na papíře, který není linkovaný. Tento úhel zjišťujeme po pravé straně osy písma.

Sklon 75 stupňů je všeobecně uznáván za nejvhodnější a takové vzorové písmo je psáno tímto sklonem. Písmo více nakloněné k lince (základně řádku), které s ní svírá úhel menší než 75 stupňů se nazývá ležaté písmo, písmo málo nakloněné, které svírá se základnou řádku úhel větší než 75 stupňů, je stojatější. Stojí-li písmena zcela svisle (svírají se základnou řádku úhel 90 stupňů), jedná se o písmo stojaté. Přesahuje-li sklon 90 stupňů, mluvíme o písmu zvráceném. Z hlediska čitelnosti a úhlednosti požadujeme důsledně jednotný sklon písma. Nejčitelnější je písmo stojaté. Nejhuře čitelné je písmo zvrácené. Za normální a přijatelný považujeme sklon písma v rozmezí od 60 do 90 stupňů, tedy od písma ležatého až do stojatého. Jiný sklon je nežádoucí.

### **Vnější příčiny špatného sklonu písma**

- Nesprávné sezení žáka při psaní, např. v poloze labilní (sedí na okraji židle, má nohy křížem, nemá chodidla obou nohou na téže úrovni) nebo sedí v kosém úhlu k přednímu okraji lavice, má křivě natočený trup a naklání hlavu na stranu apod.
- Nevhodné poměry lavice, nízké či vysoké, nesprávný poměr výšky sedadla k výšce psací plochy lavice, nevhodný sklon plochy lavice.

- Nevyhovující psací potřeby pro děti jsou pera se silným držátkem, které si vynucují buď zvláštní držení, nepřírozenou polohu při držení a vedení papíru nebo je žák drží nepevně nebo příliš křečovitě.

### **Hustota a rytmizace písma**

Jestliže sledujeme rozestupy mezi písmeny, mezery mezi slovy a vzdálenosti mezi řádky, mluvíme o hustotě písma.

Rytmizací rozumíme uspořádání písmen, slov, řádků a odstavců v esteticky působící jednotný celek. Žáky učíme správné hustotě a rytmizaci písma po částech. Základem stejnoměrné hustoty písma a úhledné rytmizace je pravidelný, rytmický pohyb ruky.

Rozeznáváme hustotu a rytmizaci:

- Písmen ve slovech (rozestup písmen) – je nesnadné určit jeho velikost z téhož důvodu, jako nelze dobře určit šířku písmen.
- Slova na řádku (mezery mezi slovy) – za přiměřené se považují mezery v šířce písmena „a“. Aby si žáci navykli tuto mezeru správně odhadovat, dáváme žákům častěji a pak podle potřeby zapisovat písmeno „a“ mezi dvě slova bez přerušení psacího tahu.
- Řádků na stránce – uvažujeme jednak o vzdálenostech mezi řádky, jednak o směru vedení řádků. Vzdálenost mezi řádky i jejich směr jsou stanoveny předtištěnými linkami v sešitu.

### **Úpravy písemností**

K čitelnosti a úhlednosti písma nemálo přispívá úprava psaných textů v sešitech a na volných listech. U žáků prvních ročníků se doporučuje úprava co nejjednodušší.

### **6.3.2. Kvantitativní znaky písma**

Základním kvantitativním znakem je rychlost psaní. Psací rychlost vyjadřujeme počtem písmen napsaných v určité časové jednotce, zpravidla za minutu.

Osnovy požadují vedle čitelného písma i hbité psaní. Psací rychlost roste úměrně s tím, jak si žáci osvojují psací dovednosti a návyky již od první třídy. Proto je pro každý ročník stanovena průměrná psací rychlost žáků.

Na konci školního roku mají napsat žáci za minutu přibližně:

1. ročníku	10 písmen
2. ročníku	20 písmen
3. ročníku	32 písmen
4. ročníku	40 písmen
5. ročníku	45 písmen

Příklad zjišťování kvantitativních znaků:

Na dané znamení všichni žáci ve třídě začnou psát z paměti kratší text (autodiktát), jemuž se dříve naučili. Po dvou nebo třech minutách všichni musí na dané znamení skončit. Počet všech napsaných písmen dělíme počtem minut, po které se psalo, a obdržíme rychlost psaní každého žáka. Z rychlosti jednotlivců zjistíme průměrnou rychlost psaní ve třídě, když součet rychlostí jednotlivých žáků dělíme jejich počtem (Penc: 1968: 53-54).

Rozdíly v rychlosti psaní u jednotlivých žáků bývají dosti značné. Učitel z nich pozná písarskou vyspělost dětí. Pravidelným měřením na začátku, v pololetí a na konci školního roku zjišťuje pokrok v rychlopise žáků, a tím podporuje jejich uvědomělou snahu o dobrý rukopis a výsledky měření mu umožňují žáky objektivněji klasifikovat (Penc: 1969: 53-54).

U dětí v 1. ročníku je měření kvantitativních znaků orientační, není možný spěch u této věkové kategorie. Dítě hlásku slyší, musí ji vyslovit a potom ji napíše.

*(Spáčilová – Šubová: 2004: 17-20)*

## 6. ALTERNATIVNÍ METODA POČÁTEČNÍHO PSANÍ

Jana Doležalová (1996: 44) ve svých skriptech Prvopočáteční psaní píše o alternativní metodě J. Šemberové takto: „Psaní je náročná grafomotorická činnost, tudíž je žádoucí, aby pedagogové a psychologové neustále hledali nové možnosti optimalizace podmínek psaní“.

Navrhovaný postup ke zkvalitnění výuky psaní v elementární třídě se opírá v oblasti teoretické a aplikační o poznatky koncipované J. P. Galperinem v „teorii formování rozumových operací“ a dále rozpracované doc. PhDr. J. Šemberovou, CSc. Nová alternativní metodika psaní by měla zajistit co nejrychlejší a nejefektivnější postup rozvoje písářských dovedností žáků.

Inovativní metodický postup navozuje a prohlubuje myšlení žáků v součinnosti s obecně známým postupem výuky psaní, rozvíjí pozorování a vyjadřování, sebekontrolu, volbou obtížnosti při nácviu psaní písmene aktivuje žáky k překonávání překážek a k dobrovolnému stanovení si vyššího cíle, vytváří stejné podmínky k úspěšnosti pro všechny žáky.

V současné době mohou učitelé volit mezi klasickou a alternativní metodou a preferovat tu, kterou považují z hlediska utváření písářských dovedností za vhodnější a pro žáky za méně obtížnou.

### 6.1. GALPERINOVA TEORIE

#### „Učení jako formování rozumových operací“

Teorie učení P.J. Galperina se v současnosti považuje za nejpropracovanější teorii v ZSSR. P.J. Galperin, dlouhodobý a blízký spolupracovník A.N. Leontieva, vychází z jeho základního učení, podle kterého lidská psychika není v podstatě ničím jiným než „produktem“ a „derivátem“ materiálního života. Hlavním „mechanismem“ rozvoje lidské psychiky není nic jiného, než osvojení si společenských, historicky vzniklých druhů a způsobů činnosti a její přetvoření na vnitřní činnost (*Tollingerová: 1971*). Z této Leontievovy teze vyplynuly potom dvě důležité úlohy. 1. studovat strukturu lidské činnosti, 2. studovat proces přenášení materiální činnosti do lidského mozku, tj. proces interiorizace, který řeší Galperin se svými spolupracovníky.

- 1) *Vypracování teoretické koncepce (geneze) činnosti jako cesty od činnosti konkrétní ke všeobecné, od činnosti rozvinuté ke zkrácené a od činnosti*



předmětné k rozumové. Tyto změny probíhají za sebou postupně podle jistých zákonitostí, v určitých etapách. Vypracování této koncepce trvalo asi deset let a zúčastnili se ho tehdejší spolupracovníci Galperina z Moskevské univerzity: N.P. Talyzinová, D.B. El'konin, V.V. Davydov, N.S. Pontinová, V.V. Repkin, N.J. Napomňaščaja a jiní.

- 2) *Etapa polemik, diskusí*, protože proti této koncepci vystupovalo více odborníků sovětské pedagogické psychologie. Diskuse neměla teoretický význam, avšak otázka platnosti této teorie učení se nemohla řešit prostřednictvím akademické diskuse. Proto se skupina spolupracovníků Galperina rozhodla řešit tuto otázku přímo ve školní praxi.
- 3) Etapa, kdy se v ZSSR zřizovaly školy – laboratoře a Galperinovi spolupracovníci odcházeli do těchto pokusných škol a dosud provedené výzkumy z psychologických laboratoří přenesli do školských laboratoří.

Podstata učení spočívá v tom, že celé duchovní bohatství, které lidstvo nashromáždilo v podobě soustavy vědeckých pojmů, zákonitostí a metod myšlení si žáci, tedy nová generace, musí osvojit jedině vlastní činností, zaměřenou na svět věcí, které chceme ve škole naučit. Bez této vlastní činnosti učení se, zaměřené na „svět věcí“ není možné úspěšné učení.

Výsledek učení žáků závisí podle Galperinovy teorie o dvou stránkách učení: od charakteru operací samotných žáků, teda od toho, jestli jsou zaměřené na ty stránky předmětů, které si mají osvojit, a od kvality řazení těchto operací.

Galperinova teorie učení klade velký důraz na činnost žáků. Struktura činnosti vzniká z cíle, který je možné dosáhnout pomocí jistého motivu. Činnost je vždy zaměřena na nějaký předmět (objekt) a realizuje se podle vzoru vnitřního nebo vnějšího. Nositelem každé činnosti je člověk, tj. subjekt činnosti a každá činnost vzniká z menších jednotek aktivity subjektu – z operací. Postupné realizování operací tvoří proces činnosti.

Každá činnost, která vede k zvnitřňování, má čtyři nezávislé vlastnosti (parametry). Jsou to: a) způsob činnosti, b) stupeň zevšeobecnění činnosti, c) míra rozvinutosti činnosti d) míra osvojení činnosti.

Ad a) Způsob činnosti svědčí o tom, do jaké úrovně se zvnitřňování uskutečnilo. Podle toho existují tři základní způsoby činnosti:

1. Materiální nebo materializovaná činnost, kde objektem jsou reálné předměty.
2. Způsob činnosti na úrovni vnější (hlasité) řeči. Objekt činnosti má slovní podobu.
3. Vnitřní činnost (rozumová), jejím objektem jsou představy nebo pojmy.

Ad b) Zevšeobecnění činnosti se určuje tím, do jaké míry jsou z předmětů vydělené podstatné prvky a vlastnosti.

Ad c) Míra osvojení činnosti ukazuje, do kdy dělá člověk všechny operace, ze kterých činnost vznikala na začátku. Činnost postupně zjednodušuje, koncentruje a zkracuje.

Ad d) Míra osvojení činnosti znamená stupeň zautomatizování, rychlosti a podobně.

N. Talyzinová (1971) píše o třech funkčních jednotkách činnosti:

- I. Orientační operace, která souvisí s vystihnutím souhrnu objektivních podmínek, které jsou nevyhnutelné na úspěšnou činnost.
- II. Transformační operace zabezpečuje prameny (ideální nebo materiální) v objektu činnosti.
- III. Kontrolní operace je zaměřená na sledování průběhu činnosti na porovnání výsledků činnosti se stanovenými vzory. Kontrolní části činnosti umožňuje korekci v orientační předváděcí části činnosti.

V souvislosti s těmito funkčními jednotkami (částmi) můžeme hovořit, že mikrosystém řazení lidského učení má tři části: a) řídicí orgán (orientační část) b) výkonný pracovní orgán (průvodní část) a c) ověřovací a porovnávací mechanismus (kontrolní část činnosti)

Etapy utváření rozumových operací učícího se v průběhu této činnosti jsou podle P.J. Galperina (1980) následovné:

- a) První etapa se nazývá etapou motivace (motivační etapa), které představuje pohnutku k učení. Motivace je nevyhnutelná pro každou lidskou činnost, tedy i pro učení samotné. (O motivaci budeme podrobněji psát v kapitole o zákonech učení).
- b) Druhá etapa vystupuje v podobě orientačního základu činnosti. Podle Talyzinové rozhodující úlohu při utváření činnosti má právě tato etapa, protože její specifická určí rychlost procesu a kvalitu činnosti. I tato etapa se vyznačuje uvedenými vlastnostmi (způsob, míra zevšeobecnění, stupeň rozvinutosti a míra osvojení). Má však ještě další dvě vlastnosti: 1) Míru

úplnosti přehledu o podmínkách, které jsou objektivně nevyhnuté na úspěch činnosti. Tato míra může být neúplná, úplná a nadbytečná. 2) způsob jak žák tento přehled získává (může ho dostat jako hotový přehled, nebo si ho získá samostatně).

Samostatné získávání přehledu o podmínkách úspěšné činnosti se může uskutečňovat: 1. pokusem a omylem přímo v činnosti nebo 2. uvědomělým použitím všeobecně platného postupu konstruování orientačního základu.

- c) Třetí etapa utváření rozumových operací (učení) je etapa materiální nebo materializované činnosti. Pod materiální činností se rozumí bezprostřední manipulace s konkrétními předměty (jejich přemísťování, rozkládání, skládání, seskupování, měření, třídění). Žáci zde tedy dělají různé úkony, ale v podobě vnější činnosti. Materializovaná činnost je druhem materiální činnosti, liší se od něj tím, že při ní nejde o manipulaci s konkrétními předměty ale o manipulaci s vlastnostmi, znaky, obrazy těchto předmětů (mapy, nákresy, schémata, modely, diagramy, tzv. umělé učební pomůcky)
- d) Čtvrtou etapou učení je přechod od materiální (materializované) činnosti k činnosti v podobě vnější, hlasité řeči. Učení v této etapě probíhá tak, že se žákům odstraní všechny konkrétní předměty a jejich zobrazení, jako i předešlé bezprostřední operaci s nimi a celá činnost se uskutečňuje jen slovně. Tj. v podobě ústní nebo písemné řeči. V této etapě učení postupuje dále, k dalšímu zevšeobecnění a zkracování, avšak nejde ještě o zautomatizovanou činnost. Žák sice hovoří o manipulaci s předměty nebo znaky, ale už bez jejich přítomnosti.

Po těchto etapách dochází k vlastní interiorizaci, která nastupuje v páté a šesté etapě.

e) Pátá etapa se nazývá etapou vnější řeči pro sebe, ve které se odstraňuje zvuková stránka řeči. Do této doby se postupně odstraňovaly motorické aktivity, převážně množstvím sensorických pochodů, dále se odstranil hmatový, zrakový a sluchový aparát z činnosti a zůstala jen skrytá artikulace. Je to etapa hovoru k sobě samému, činnost se mění podle ukazovatele zevšeobecněnosti a zkrácenosti.

f) Šestá etapa je konečnou etapou učení, tj. zvnitřnění. Je to etapa rozumové činnosti. Činnost učícího se v této etapě nabírá podobu vnitřní řeči, to znamená, že se činnost maximálně zkracuje a automatizuje. Činnost se tu uskutečňuje v duchu, je to

činnost rozumová, intelektuální. Vlastní řečový proces se ztrácí z oblasti vědomí a zůstává v něm jen jako předmětný obsah, myšlenka o něčem.

To je proces interiorizace, proces utváření rozumových operací, proces učení.

*(Ďurič - Štefanovič: 1989: 111 – 114)*

Závěrem třeba ke Galperinově teorii učení uvést, že tato teorie nemá platnost a význam jen pro teorii učení, ale že se z ní vytvořila teoretická základna na řešení praktických otázek lidského učení, nevyjímaje řádného učení ve školách.

N.F.Talyzinová (1971) se svou skupinou spolupracovníků vybudovala na základě této teorie učení (teorie utváření rozumových operací) novou koncepci programování učebního procesu jako jednu z forem řádného učení.

Na Galperinově teorii učení jako na psychologické bázi postavili svoje psychodidaktické pokusy ve škole D.B. Elkonin a V.V. Davydov. Tito badatelé zastavili v gramatice ruského jazyka a v matematice odvážně nové, doslova vědecké operace. Nový učební materiál si žáci aktivně osvojovali tím, že museli vycházet z materiální nebo materializované činnosti.

D.B. Elkonin (1964) se neuspokojoval s vyučováním gramatiky ruského jazyka na základních školách, s empirickým osvojováním si pravidel pravopisu. Proto se ve svých pokusech snažil, aby si žáci na základě mimořádně náročné morfologické analýzy osvojili strukturální zákonitosti ruského jazyka.

V.V. Davydov (1977) na základě utváření rozumových operací řeší zase psychodidaktiku a didaktiku matematiky na základních školách v ZSSR. Vycházel z materiální (materialistické) činnosti žáků a jejich plánování řádné činnosti (používající algebraickou symboliku) dokázal, že žáci jsou schopní řešit operace se zlomky a v 3. ročníku odmocniny a ve 4. ročníku rovnice a poměry.

Je možné o Galperinově teorii učení uvést, že v průběhu třech etap jejího vývinu (tvorba poetické koncepce, diskuse a ověřování v konkrétní školské praxi) se ukázala její životaschopnost. Výzkumy ukázaly, že důsledné uplatnění této teorie v praxi zvyšuje efektivnost učení žáků. Dnes se ukazuje, že zastánci teorie utváření rozumových operací vyvinuli originální model řazení učení. Na Galperinově koncepci se dále pracuje. Zkoumají se možnosti vytvoření další (sedmé) etapy, a to etapy exteriorizace zvnitřnění poznatků v podobě jejich praktického uplatnění.

## 6.2. Navrhovaný postup ke zkvalitnění výuky psaní

Navrhovaný postup ke zkvalitnění výuky psaní v elementární třídě se opírá v oblasti teoretické a aplikační o poznatky koncipované J.P. Galperinem v „teorii formování rozumových operací.“

Výsledek učení závisí na dvou stránkách učení: na charakteru operací samotných žáků (podle toho, zda jsou zaměřené na ty stránky objektů, které si mají osvojit) a na kvalitě řízení těchto operací. Čím kvalitněji řídí učitel žákovy operace, tím je dosahovaný efekt vyšší.

Rozhodující úlohu při utváření činností má její první orientační část: určuje rychlost procesu utváření a kvalitu utvářené činnosti. Smyslem této první etapy je vytvoření předpokladu činnosti, a to v podobě orientace v úkolu, sestavení předběžné představy úkolu v podobě vytvoření „orientačního základu činnosti“. Jejím cílem je provést takový rozbor výchozí situace, který vede k odhalení a vyznačení „opěrných bodů, znaků“ jež jsou pro realizaci činnosti rozhodující.

Podstatný význam v této důležité fázi, kdy se žák orientuje v zadaném úkolu, má míra úplnosti přehledu o podmínkách, které jsou objektivně nevyhnutelné pro úspěšnou učební činnost. Přehled o podmínkách lze žákovi prezentovat již hotový se zadáním úkolu, nebo ho žák získává samostatně, stačí-li ovšem vzhledem ke svým schopnostem a vědomostem sám zajistit potřebné údaje pro řešení daného problému. V případě, že je na žákovi, aby sám zajistil všechny potřebné orientační body a pravidla pro správné provedení celé činnosti, postupuje zpravidla pokusem a omylem, s velkou námahou a nahodile. Vypracování úlohy mu trvá poměrně dlouho, dopouští se řady chyb.

Posuzujeme-li výuku psaní v 1. ročníku základní školy z hlediska koncepce postupného rozumového vývoje, domníváme se, že současný způsob psaní v sešitech pouze s jednou základní linkou v počáteční etapě výuky jednotlivých písmen malé i velké abecedy (tj. v období zhruba od října do ledna) neposkytuje všem žákům v dostačující míře podmínky k utváření úplného orientačního základu činnosti. Tím je postup výuky psaní a nácvik psaní pomalejší, snižuje se i kvalita výkonu. Místo toho, aby se žák soustřeďoval na vlastní grafický projev a na realizaci potřebného tvaru písmene, věnuje příliš mnoho času a úsilí prostorové orientaci v sešitě, nad linkou, než započne s rozpaký a nejistotou psát požadované písmeno.

Pro vznik orientačního základu činnosti jsou rozhodující především tyto vlastnosti činnosti: zobecněnost, způsob osvojení a úplnost (Talyzinová, 1971). Každá z nich má své specifické důsledky pro práci s učitelskými cíli i pro průběh a výsledky žákova učení.

Vytváření úplného orientačního základu činnosti, který je zejména z hlediska žákova učení, rozvíjení jeho samostatnosti a aktivity vysoce účinný, se dotýká i výuky psaní. Úplný typ orientace spočívá v tom, že je žákovi předložen hotový vzorek výsledné činnosti – vzor písmene s vyznačenými opěrnými body: vzor písmene střední výšky, písmene horní i dolní délky umístěného na základní lince mezi linkami pomocnými – a návod, jak „hledat opěrné body“, tj. jak vyanalyzovat podmínky a znaky správného provedení činnosti.

Vysvětlí se mu, k čemu jsou potřebné a jak se odlišují. Pak se mu předkládají nová písmena a on sám hledá opěrné body. Naučí se tedy hned psát písmena, nejprve sestavuje úplný orientační základ této činnosti, tj. dostane obecný návod, který mu umožňuje nacházet úplný systém orientačních bodů ve všech dílčích případech daného bodu. Doba potřebná k osvojení činnosti se tím sice v prvních fázích prodlouží, ale pak se rychle zkracuje. Kvalita výkonu je vysoká.

Nalezení a vyčlenění orientačních bodů při psaní jednotlivých písmen je pak výsledkem žákovy uvědomělé a systematické činnosti, cílově orientované. Identifikace všech potřebných orientačních bodů, a tedy i činnosti, která se o ně opírá, zrychluje proces nácviku psaní, odstraňuje chyby, rozvíjí žákovu aktivitu a samostatnost. Jakmile žák identifikuje potřebné orientační body u jednotlivých písmen, může s jejich pomocí samostatně realizovat vlastní činnost. Znamená to, že v dalších etapách výuky psaní, význam opěrných bodů (pomocné liniatury) ztrácí význam, neboť osvojená činnost samostatně určovat úplný systém opěrných bodů je schopna transferu (přenosu).

Za takovýchto podmínek postupuje nácvik psaní velmi rychle: k napsání prvního správného písmene je třeba v průměru celkem 14 opakování, k napsání druhého a dalších 8 opakování a počínaje osmým písmenem píšící žáci většinou všechna následující písmena správně při prvním pokusu. Počtem opakování lze zjišťovat i míru osvojení dovednosti: např. průměrný písař při pomocné liniatuře potřebuje k osvojení písmene „e“ v průměru 25 opakování – méně úspěšný v průměru 40 opakování, k písmenu „j“ potřebuje průměrně 11 opakování, méně úspěšný 20 opakování.

Takto koncipovaný proces učení je nejen úspěšný, ale po určitém počtu opakování vede k tomu, že žák řeší všechny další podobné úkoly bez učení, jeho

výsledkem je tedy nejen osvojení si určité konkrétní činnosti, ale též osvojení obecného principu této činnosti.

Ve všech druzích a formách učení je vždy nezbytné dbát na to, aby se žáci učili na adekvátní orientační bázi upevňující anticipační vztah k cíli a aby bylo zajištěno nezbytné řízení procesu učení žáků.

Neméně závažná je skutečnost, že je možné a zároveň nezbytné rozvíjet tvořivost za pomoci příhodných podmínek u středně a méně nadaných žáků, včetně těch nejslabších. V obvyklé praxi počátečních tříd se poskytuje nejslabším žákům často i nejméně příležitostí pro skutečnou intelektuální činnost. Doplnující úkoly a velké množství doplňujících cvičení se považují za prostředky nutné k překonávání zaostávání u neprospívajících žáků. Důsledkem toho je, že u nich dochází k přetížení rozporů a konfliktů s učiteli.

Orientační část, i když proběhla velice úspěšně, sama k cíli činnosti nevede. Ideální nebo materiální přeměny v objektu při utváření činnosti zajišťuje prováděcí část. V ní žáci provádějí úkony v materiální, vnější podobě, a osvojují si veškerý obsah činnosti. Učitel předkládá žákům nyní již konkrétní písmeno, např. „e“, „u“, vyvozuje jeho psací podobu, s pomocí zjednodušeného názvosloví, analyzuje psací pohyb, identifikuje potřebné orientační body a předloží žákům hotový vzor výsledné činnosti. Žáci si pak vlastní aktivitou osvojují veškerý obsah činnosti, jejíž všechny prvky berou na sebe podobu vnější řeči: to umožňuje učiteli objektivně kontrolovat každé provedení žákovy operace a osvojování dovednosti psaní cílevědomě řídit.

Žákova činnost prodělává postupně další zobecnění a zkrácení, zdokonaluje se i „dovednost vidět a slyšet“ (percepční způsob činnosti: jako příklad lze uvést počítání orientačních bodů očima.). Žákova předmětná činnost se po odrazu v různých formách řeči stává činností rozumovou, intelektuální. Maximálně se zkracuje a automatizuje.

Pomocné linky (pro písmena střední výšky, horní a dolní délky a písmena dlouhá) mají význam skutečně jen pomocný, nikoli stěžejní. Někteří učitelé se totiž domnívají, že dodatečné doplnění pomocných linek v písankách vlastní problém počátečního psaní vyřeší. Pokud zároveň nedokáží určit a stanovit, kdy žáci – v tomto případě osvojující si dovednost psaní metodou pokusu a omylu – pomocnou liniaturu již nepotřebují, dojde k situaci, že pomocné linky nejen nesplní svůj pravý účel, ale stanou se brzdícím elementem v rozvoji žákovy dovednosti správně a úhledně psát. Žák se pak totiž učí psát písmeno do prostoru ohraničeného linkami. V případě, že pomocné linky nebude mít k dispozici, nedokáže správnou výšku písmen zachovat.

V počátečních etapách výuky psaní napomáhají žákovi pomocné linky k snazšímu srovnávání aktuálního výkonu s plánovaným cílem a posouzení, zda se cíli (vzoru písmene) přibližuje, zda je jeho výkon kvalitní. Sebekontrola činnosti má i své aspekty psychologické, týkající se například subjektivní jistoty a nejistoty o správnosti vlastního výkonu. Žák (spolužák) takto dokáže uvědoměle posoudit a ohodnotit napsané písmeno v sešitě i na tabuli, říct proč se mu „líbí“, kdo udělal při psaní chybu i jak ji napravit.

Přechod od předmětné činnosti i činnosti intelektuální si však nelze představovat jako nějaké mechanické převedení vnějšího ve vnitřní, objektivního v subjektivní, materiálního v ideální. Je to složitý a dlouhodobý proces, probíhající a provázený osobitými změnami.

Na sledování průběhu činnosti žáka při psaní, na porovnávání dosažených výsledků se zadanými vzory je zaměřena kontrolní část činnosti. I její pomocí se provádějí potřebné korekce jak v orientační, tak i v prováděcí části činnosti.

Úspěch přechodu od výchozího stavu procesu osvojování si dovednosti psát ke konečnému je přímo závislý na úrovni řízení učební činnosti žáků učitelem. O optimálním řízení učební činnosti nelze hovořit, jestliže ignorujeme poznávací činnost žáků a její charakter a jestliže v etapě vlastního řízení výuky psaní ve škole – kdy dochází prostřednictvím promyšlených zásahů učitele k usměrňování práce žáků – chybí vymezení, jakými kvalitativně odlišnými etapami probíhá utváření činnosti a k jakým cílům směřuje.

Cíl je konečnou představou toho, čeho má být na konci vyučovací hodiny dosaženo. Konkrétní cíl vyučovací hodiny lze formulovat jako konkrétní výkon žáka: ten se dá rozložit na operace a úkony, které se dají vnějškově navozovat, registrovat a hodnotit a které determinují rozhodování učitele ve všech ostatních etapách modelu řízení. Cíl určuje i zaměření kontrolních procesů, jejichž výsledky slouží ke komparaci s očekávanou cílovou představou. V neposlední řadě je cíl motivačním faktorem.

I přes pečlivé stanovení vlastního řízení učební činnosti je nutné provádět po celý průběh plnění stanovených dílčích cílů zpětnou kontrolu, jejíž funkcí je poskytovat žákům i učitelům zpětnovazební informace o úrovni práce, o pravděpodobných příčinách chybování a umožnit jim případné korekce v prováděné činnosti.

Nutno však též poznamenat, že učení je proces aktivní: předpokládá u žáků určitý systém činností. Charakter těchto činností ovlivňuje rozhodujícím způsobem kvalitu získaných vědomostí i proces osvojování dovedností. Není totiž vůbec lhostejné,



jakou činností žák určité vědomosti získal. Produktivní cestou, jak získat určité vědomosti, není nikdy např. mechanické memorování ani postup na základě „pokusu a omylu“ (např. v počáteční výuce psaní). Jestliže se k nim žáci při běžném učení často uchylují, pak je to proto, že nejsou vedeni k adekvátnější činnosti.

Zásada aktivního učení, aktivní poznávací činnosti žáků je obecně známa, nebývá však vždy správně realizována v pedagogické praxi. Jednak tím, že se nebere v úvahu, že pro úspěšné učení není vhodná jakákoli aktivita žáků, ale jen aktivita určitého druhu, vyhovující určité řadě podmínek. Dále tím, že se vychází z toho, že žák je již připraven k určité činnosti a že vše závisí jen na tom, abychom jej vyvolali, aby určitou činnost započal. Zpravidla však k této činnosti dochází až během vyučování.

S problémem vymezení učebních cílů pro určité etapy procesu psaní úzce souvisí hodnocení dosažených výsledků (podle stanovené soustavy objektivních ukazatelů). Diagnostický postup, „klíč“, jímž jsou hodnoceny výsledky žákova psaní, si učitelé stanovují podle vlastních představ, často bez zdůvodnění jejich adekvátnosti vytýčeným cílům. Znamky, které udělují jednotliví učitelé za stejné kontrolní úkoly, jsou téměř vzájemně nesrovnatelné. Požadavek objektivní vyžaduje přesné vymezení kontrolních úkolů, které by umožnily jednoznačně určit stupeň osvojení vědomostí a dovedností na stanovené úrovni. Příliš často je výsledná známka za dílčí školní nebo domácí cvičení žáka jeho jedinou informací o správnosti či nesprávnosti písařského výkonu. K tomu je třeba dodat, že při kontrole a hodnocení jen konečných výsledků, kterých žáci dosahují na základě složité, někdy i pro ně neznámé činnosti, mají učitelovy regulativní a korektivní zásahy celkem nepodstatný charakter. Je běžnou praxí, že žák v 1. ročníku dostává za svůj výkon např. „trojku, čtyřku či dokonce pětku“, aniž učitel provede sebemenší korekci jeho úkolu. Tím zákonitě vyvstávají otázky: „Jakou informaci dostává žák od učitele, jakých chyb se vlastně dopouští, za co dostal dostatečnou. Je známka jedním z motivačních činitelů ovlivňujících žákovu úspěšnost a neúspěšnost, do jaké míry je nositelkou zpětné informace, jakou roli hraje v řízeném vyučovacím procesu?“

Jsou-li však známky skutečným sumárním ukazatelem výsledků, jichž žáci dosahují, pak musí být zdůvodnitelné. Avšak otázky „co“ hodnotit a „jak“ hodnotit zůstávají stále ještě otevřené.

Výsledky pedagogického experimentu potvrdily oprávněnost používání pomocné liniatury, zejména úplné liniatury v počátečních fázích výuky psaní. Aplikace úplné liniatury se statisticky vysoce významně odrazila ve výkonech všech žáků

začleněných do výzkumu. Výkony jednoznačně potvrdily oprávněnost požadavku, aby proces výuky psaní ve škole byl neoptimálněji řízen v prvních etapách, kdy si žáci vytvářejí předpoklady k nové činnosti, sestavují si předběžnou představu o úkolu, budují si „orientační základ činnosti“, systém bodů a znaků rozhodujících pro vlastní realizaci psaní.

Doba potřebná k osvojení činnosti se tím sice v prvních fázích prodlouží, ale pak se rychle zkracuje. Proces utváření dovednosti psát se zrychluje – od prvních nevyrovnaných výkonů odrážejících se v úrovni počtu potřebných opakování, předcházejí žáci k výkonům stabilnějším. Již od třetího písmene je rozložení počtu opakování vyrovnanější, vzrůstající je i kvalita výkonů.

Aplikací úplné liniatury a řízením procesu učení realizujeme skutečný individuální přístup ke všem žákům. Nácvik psaní u výborných písařů probíhá rychle, vyznačuje se trvalostí a šířkou přenosu. Pomocné linky proto velmi brzy ztrácejí své opodstatnění. Úspěšní písaři je po osvojení několika prvních písmen v 1. písance prostě dál již nepotřebují. Výuka psaní pomocí liniatury – významně napomáhá průměrným, zejména pak méně úspěšným písařům k dosažení lepších výsledků, k rozvoji jejich dovedností i schopností. Navíc „počítá“ i s žáky problémovými. Mezi méně úspěšnými žáky jsou často i ti, jejichž výkon je ovlivňován vnitřními faktory neúspěšnosti (neurotičtí žáci, žáci s LMD, s dysgrafií, atd.) nebo faktory vnějšími (nevyrovnané rodinné prostředí, neúspěchy ve škole, dlouhodobější absence ve škole).

V této souvislosti je nutné zdůraznit, že aplikace úplné pomocné liniatury má své teoretické i praktické opodstatnění u všech žáků. Napomáhá jim v rozvoji psaní do té doby, než si osvojí obecný princip této konkrétní činnosti. Učitel musí individuálně posoudit, do jaké míry si jednotliví žáci činnost osvojili (míru osvojení vyjadřuje počet potřebných opakování ke zvládnutí písmen psací abecedy) a rozhodnout, kdy jim pomocná liniatura již nepřináší informace, kdy ji nepotřebují. Analýza výsledků potřebných ke zvládnutí jednotlivých písmen potvrzuje nutnost individuálního přístupu: aplikace úplné pomocné liniatury u úspěšných písařů se jeví účelná pouze u prvních 8 písmen, u průměrných písařů 15 písmen, u nejslabších písařů může být v jednotlivých případech nutná i déle.

Takto koncipovaný proces učení nelze zaměňovat za proces, v němž žáci pouze píšou do prostoru omezeného pomocnými linkami a po celé období výuky psaní v 1. ročníku základní školy. Pomocná liniatura v tomto případě sama o sobě nejen nepomáhá rozvoji dovednosti správně a úhledně psát, ale po určité době se stává dokonce brzdícím

elementem žákova rozvoje a projevuje se pak tím, že žák není schopen bez její podpory udržovat správnou výšku písmen.

Výzkum (Šimková: 2007) psaní s pomocnou liniaturou umožňoval individuální šetření, vyžadoval průběžné prověřování kvality písma, analýzu učitelova hodnocení a kontroly a časově náročné vyhodnocování konečných výsledků úrovně utvoření dovednosti psát jednotlivá písmena. Pro objektivnější vyhodnocování a srovnatelnost jednotlivých výsledků byl vytvořen speciální „klíč“, provedeno klasické a speciální kvantitativní hodnocení, byly stanoveny požadavky k jeho širší aplikaci.

„Klíč“ je založen na souboru dvanácti správně napsaných písmen. Celkový počet dvanácti písmen byl stanoven záměrně, aby byly vyloučeny případy nahodilosti, kdy se žákovi podaří napsat několik správných tvarů, aniž by písmeno již zvládl. Soubor dvanácti písmen je utvářen postupně. Každý tvar určitého písmene je posuzován zvlášť. Splňuje-li kvalitativní požadavky, je písmeno začleňováno do souboru. Každé správně napsané písmeno je v souboru prezentované svým pořadovým číslem. Tak získáme řadu dvanácti čísel, z nichž následujícím způsobem zjistíme počet pokusů nutných k zvládnutí daného písmene.

V souboru dvanácti čísel hledáme sérii tří po sobě jdoucích čísel. Další čísla, následující po sérii, nesmí mít mezi sebou mezeru větší než dvě čísla.

- a) jsou-li tyto podmínky splněny, první číslo z trojice určuje výsledný počet opakování,
- b) je-li mezeru větší než dvě čísla, hledáme další sérii tří po sobě jdoucích čísel a celý postup opakujeme znovu,
- c) může se vyskytnout situace, kdy v souboru žádné seskupení není a dvanáct správně napsaných písmen se žákovi povedlo napsat náhodně. Pak je celý soubor nevyhovující a ve vyhodnocení písmen se pokračuje dále dokud nevznikne série tří či více písmen za sebou.

Výhodou klíče je vyšší objektivnost hodnocení (přesně stanovená kritéria pro vyčíslení počtu opakování umožňují určit stejné číslo opakování u daného písmene i v případě, že bude posuzováno několika posuzovateli). Na základě klíče lze přímo v pedagogické praxi ověřovat u žáků stupeň a míru osvojení dovednosti napsat určité písmeno, využívat těchto poznatků při hodnocení, klasifikaci zejména méně schopných a zaostávajících písařů. V případě, že žák ještě nedosáhl stupně osvojení, musí učitel

přístupovat k hodnocení jeho výkonů diferencovaně: čtyřky či pětky v písankách žáků 1. ročníku, často nedoložené korekcemi, nesignalizují promyšlený a individuální přístup učitele k žákům. Naopak třeba jen čtyři dobře napsaná písmena v úkolu zaostávajícího písaře, vybraná (zakroužkovaná) učitelem a hodnocená „včeličkou“, „hvězdičkou“, motivují žáka k lepším výkonům i k překonávání počátečních obtíží. V případě, že si žák dané písmeno již osvojil, může se náročnost učitele plně odrazit v hodnocení nevyrovnaných, nedbalých výkonů žáka.

Řadu podnětů k zamyšlení poskytuje i vlastní srovnávání výsledků hodnocení „klíčem“ s běžně užívaným hodnocením žákovy výkonu ve škole.

Osvojení si principu činnosti, správná identifikace orientačních bodů, jež jsou rozhodujícími mezníky při zapisování jednotlivých písmen, ovlivňují pozitivně i vazebnost písma. Experimentálně byla prokázána účinnost pomocné liniatury i z hlediska základních znaků písma. (*Kořínek-Křivánek: 1989: 111-120*)

#### **6.4. Metodický postup inovativní metody**

- 1) Před vlastním psaním provádíme tzv. přípravné cviky.
- 2) Nácvik psacího písmene vyvozuje učitel z písmene tiskacího, které již žáci znají. Pokud jde o podobný tvar, psací písmeno vepíšeme do písmena tiskacího.
- 3) Každé nové písmeno předepíšeme ve velkém tvaru na tabuli a uložíme do úplné liniatury. Společně s žáky doplníme orientační body a ukážeme si sklon písmene. Žákům vysvětlíme, z jakých psacích prvků se písmeno skládá, jak se vedou jednotlivé tahy, kde se písmeno dotýká, protíná, jak jednotlivé psací prvky propojíme. Prvky spojujeme pomocí krátkých básniček, říkanek. Rytmiizace pomáhá žákovi překonávat počáteční obtíže, odstraňuje pocity strachu, nejistoty a pomáhá k pravidelnému a rovnoměrnému pohybu po papíře.
- 4) Učitel ukazuje žákům, jak se písmeno píše „prstem ve vzduchu“; stojí k žákům obrácen zády, případně ukazuje psaní písmene zrcadlově.

- 5) Návčik psaní „ve vzduchu“. Žáci mohou psát prstem ve vzduchu, popřípadě mohou mít v ruce tužku. Učitel předvádí dětem buď zrcadlově ve vzduchu, nebo obtahuje velký tvar písmene, který je předepsán na tabuli. Návčik psaní ve vzduchu doprovázíme říkankou nebo jen popisem tvaru písmene. Dále můžeme k procvičení tvaru písmene využít různých materiálů, ze kterých můžeme písmena vytvarovat. Doporučujeme například měkký drátek, namočenou vlnu do vody nebo proužky papíru.
- 6) Návčik psaní písmene na tabuli. Můžeme provádět pomocí štětce namočeného do vody, houbičkou, popř. křídou. Je důležité u tabule vystřídat co největší množství žáků. Důležité je, aby žáci vpisovali písmeno do liniatury. Žáci písmena hodnotí. Učitel napíše řádek tzv. „neposlušných písmen“ a děti rozlišují písmena správně, nesprávně napsaná a komentují proč.
- 7) Žáci píší do sešitů. Psací prvky, popřípadě i některá písmena, píší žáci tužkou. Pero dostávají za odměnu, při lehkém přitlaku na tužku. Do písanek píšeme s žáky maximálně 3-4 řádky, 7-8 minut. Pokud žáci píší déle, stává se psaní bezúčelné. Ani domácí úkoly nezadááme delší než 3-4 řádky.

Psaní je uvědomělou činností. Nezávisí jen na žakově předchozí zkušenosti s psaním a kreslením, ale i na stupni jeho myšlenkové aktivity. Jedná se o nalezení a vyčlenění orientačních bodů, zrychluje proces návčiku psaní, odstraňuje chyby, rozvíjí žakovu aktivitu a samostatnost. Jakmile žák identifikuje orientační body u jednotlivých písmen, může samostatně realizovat vlastní činnost. V dalších etapách výuky význam opěrných bodů a pomocné liniatury ztrácí význam neboť osvojená činnost samostatně určovat úplný systém je schopna transferu (přenosu). To znamená, že opěrné body a liniatura se postupně odstraňují.

Za takovýchto podmínek postupuje návčik psaní velice rychle. K napsání prvního písmene je potřeba cca 14 opakování, k napsání druhého a dalších písmen 8 opakování, poté píší žáci většinu následujících písmen na první pokus.

Pomocnou liniaturu v sešitech lze doporučit jen za předpokladu, že je součástí úplného metodického postupu výuky počátečního psaní. Pokud se jen „navíc“ připojí ke stávající klasické metodě založené na nápodobě psacího pohybu, ztrácí svůj význam. Žáci tvar písmene zvládají, výšku však zachovávají pouze tím, že písmeno mechanicky

vepisují mezi liniaturu. Po jejich odstranění se však problémy s výškou písmen přesto objeví. *(Kořínek – Křivánek: 1998: 111-120)*

## **6.5. Příčiny obtíží pisařů začátečníků**

J. Šemberová ve svých příspěvcích zdůrazňuje nutnost poskytnout pomoc pisařům - začátečníkům při nácviu psaní, neboť mají mnoho problémů při provádění této činnosti a dopouštějí se proto mnoha chyb.

Věnují mnoho času prostorové orientaci v sešitě, kde jim je jedinou oporou linka a předepsaný vzor. Žáci začínají psát do sešitu s nejistotou a rozpaky. Odhadují začátek tahu písmene, jeho výšku a šířku, odstupy a proporce. Se vzdalujícím se vzorem přeceňují velikost písmene. Vzor se dostává do periferní zóny zrakového pole, takže se vzhledem ke srovnávání různých znaků a prvků písmene se vzorem narušuje koncentrace pozornosti žáka. Někdy však dochází k tomu, že žák předepsaný vzor vůbec nevnímá a soustřeďuje se jen na psaní „svého“ tvaru písmene. Žák musí myslet ještě na správné sezení, správné držení psacího náčiní, na správné umístění sešitu. Dále kontroluje utvářený tvar a stopu pera, které vede nejistým pohybem ruky, jenž je nedostatečně koordinován se zrakovou představou písmene.

Dalšími nedostatky u začínajících pisařů jsou snižování vzdálenosti očí od sešitu (z důvodu silné potřeby zrakové kontroly), provádění neúčelných pohybů a nadměrné vynakládání svalové energie, svalová ztuhlost až křečovitost, což vede k silnému přitlaku na pero. Některé nedostatky plynou z věkových zvláštností dětí, jiné z toho, že nemohou reagovat na několik podnětů najednou.

Někteří pedagogové a psychologové tyto problémy řeší oddálením začátků výuky psaní, jiní promyšlenou přípravou v předškolním období, další navrhnou zapojit při nácviu psaní co nejvíce komponent účastnících se při konání této činnosti.

J. Šemberová navrhuje metodický postup nácviu psaní, který užívá principu vydělení opěrných bodů na pomocné liniatuře. Tyto prostředky se jeví velmi vhodné také k navozování uvědomělé sebekontroly žáků. Umožňuje jim provádět ji již v průběhu činnosti (psaní). Navrhované metodě nácviu psaní s pomocnou liniaturou a opěrnými body budu proto věnovat další pozornost. *(Doležalová: 1996: 44- 45)*

## Závěr

Výuka prvopočátečního psaní v prvním ročníku základní školy je dlouhodobě diskutovaný problém. V České republice je upřednostňována metoda analyticko-syntetická (klasická), která je využívána ve většině základních škol. Tento způsob výuky je pro žáky velmi náročný, neboť je založen na metodě „pokusu a omylu“. Je tedy zřejmé, že k úspěšnému osvojení konkrétního písmene je zapotřebí velkého množství opakování. Žák se rychle unaví, ztrácí motivaci, což vede k nezdaru při osvojování písmene.

Jedním z významných odborníků, zabývajících se tímto tématem je doc. PhDr. J.Šemberová, CSc. Její alternativní metoda je založena na tzv. úplném orientačním základu činnosti. Jeho cílem je poskytnout žákovi veškeré potřebné informace o daném písmenu ihned na počátku. Jedná se o popis tvaru písmene, rozložení na jednotlivé psací prvky, zasazení písmene do úplné liniatury, určení orientačních bodů, hledání správného tvaru daného písmene s rytmizací psacího pohybu. Samotná výuka psaní jednotlivých písmen se skládá z nácvičku psacích prvků a jejich následného spojování. Při nacvičování postupujeme od nejjednodušších prvků ke složitějším, přičemž jejich tvary nejprve modelujeme pomocí různých materiálů, napodobujeme pohybem ruky ve vzduchu, houbičkou či štětcem na tabuli a následně jejich samotným psáním na papír. Obdobným způsobem postupujeme při nácvičku jednotlivých písmen, která jsou z těchto psacích prvků složena.

Pro výuku prvopočátečního psaní je v současné době na českém trhu široké spektrum vydaných materiálů a didaktických pomůcek. Tyto pomůcky však nejsou dostačující při uplatňování alternativní metodiky psaní. Proto bylo cílem této diplomové práce vytvořit základní materiál, který by byl vhodný pro výuku psaní alternativní metodou.

Diplomová práce se v jednotlivých kapitolách zabývá tématy od historie písma, přes metody ve výuce psaní až po vytvoření systému výuky prvopočátečního psaní alternativní metodou.

Kapitola první se zaměřuje na historii písma z hlediska jeho vzniku a dalšího vývoje vlivem kulturních podmínek společnosti od jejího počátku až po současnost. Mezníkem pro vznik psacího písma byl však vynález knihtisku, který umožnil zásadním způsobem zvýšit vzdělanost obyvatelstva. Zároveň s tím se rozvíjelo školství, které

s sebou mimo jiné neslo i potřebu psaní. Postupem času se vytvářely různé metody výuky psaní.

Druhá kapitola se věnuje nejznámějším způsobům výuky psaní. Existuje celkem osm různých metod v historii psaní, v současnosti se však používá pouze metoda analyticko – syntetická.

Velmi důležitou součástí pro následnou výuku psaní je příprava dětí v mateřské škole. V tomto období se zaměřujeme na rozvoj obratnosti ruky, činnosti s kresebným a psacím náčiním a zvládnutí základních pracovních a hygienických návyků. O tomto tématu pojednává třetí kapitola.

Stěžejní část přípravy výuky psaní, popsaná ve čtvrté kapitole, probíhá v prvním ročníku základní školy. Žáci nejprve procházejí přípravnou fází, ve které cvičí koordinaci pohybů nutných pro úspěšné zvládnutí psací techniky. Poté následuje nácvik psaní psacích prvků a jejich spojování do jednotlivých písmen, krátkých slov a vět.

Tématem páté kapitoly je klasická metoda psaní. Rozebrána je zde její základní charakteristika, cíle, obsah a organizace výuky psaní.

V šesté kapitole je zpracována alternativní metoda určená pro výuku psaní v prvním ročníku. Je zde popsán samotný metodický postup výuky psaní a příčiny obtíží písařů začátečníků.

Praktická část diplomové práce je stěžejní. Obsahuje systém pracovních listů pro výuku prvopočátečního psaní alternativní metodou v prvním ročníku základní školy. Tyto materiály jsou v tištěné i elektronické podobě. Celý systém je navržen jako modifikovatelný pro individuální přístup k žákovi. Jeho předností je možnost práce s jednotlivými pracovními listy podle skutečné potřeby jednotlivých žáků. Hlavním záměrem je poskytnout učiteli praktický, kvalitní, originální a komplexní nástroj, jímž systematicky dokáže vést žáka k jednoduchému a efektivnímu osvojování psaní.



## LITERATURA

- Balaščíková, O. – Dan, J.:** Náprava čtení a psaní, Praha 1996. ISBN 80-04-25079-3
- Bednářová, J.:** Rozvoj grafomotoriky: Jak rozvíjet kreslení a psaní, Brno 2006, 80 s. ISBN 80-251-0977-1.
- Blatný, Z. – Fabiánková, B.:** prvopočáteční čtení a psaní. Brno, UJEP 1981.
- Čížková, M.:** Soubor šesti písanek pro 1. ročník základní školy, Fortuna 2007.
- Ďurič, L. - Štefanovič, I.:** Pedagogická psychológia. Bratislava, 1989. ISBN 80-900477-6-9.
- Fabiánková, B. - Havel, J. - Novotná, M.:** Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy. Brno, 1999. ISBN 80-85931-64-8.
- Frühaufová, V. a kol.:** Vybrané pedagogické a psychologické problémy výuky elementárního čtení a psaní. Ústí nad Labem 1991. ISBN 80-7044-027-9.
- Doležalová, J.:** Prvopočáteční psaní. Hradec Králové 1996. ISBN 80-7041-601-7.
- Heyrovská, Y. :** Nebojte se psaní. PPP- Modřany, Br.
- Hřebejková, J.:** Čtení, psaní, jazyková a literární výchova v 1. ročníku. Metodický průvodce k trojdílné učebnici čtení a psaní. Praha SPN, 1981. 155 s.
- Hřebejková, J. a kol.:** Metodická příručka k vyučování českému jazyku a literatuře v 1. ročníku základní školy. Praha SPN, 1984. 160 s.
- Jedlička, J.:** Úvod do metodiky elementárního čtení a psaní. Ostrava 1972.
- Jiránek, F.: Psychologické otázky počátečního čtení a psaní. Praha SPN 1995.
- Kozlová, M - Halasová, J.:** Průvodce k učebnicím českého jazyka. Didaktis 2002. 64 s. ISBN 80-86285-48-0.
- Křivánek, Z. – Wildová, R.:** Didaktika prvopočátečního čtení a psaní. Praha, 1998. ISBN 80-86039-55-2 .
- Kořínek Z.:** Didaktika prvopočátečního čtení a psaní. Praha, 1989. ISBN 80-7066-052-X.
- Linhart, J. – Turková, M.:** Procesy učení čtení a psaní. Praha 1984.
- Lipnická, M.:** Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který pomáhá předcházet vzniku dysgrafie, Praha, Portál 2007, ISBN 978-80-7367-244-7.
- Mikulenková, H.:** Půlhodinky psaní. Olomouc, Prodos 1994.
- Mikulenková, H.:** Český jazyk a literatura v 1. ročníku. Olomouc, Prodos 1998. ISBN 80-85806-04-5

- Mülhauserová, H:** Metodický průvodce k živé abecedě, slabikáři a písmenkám. Nová škola Brno 2005. ISBN 80-7289-025-5.
- Ovečková, V.:** Grafomotorická cvičení, Brno, 2007, ISBN 978-80-251-1763-7(brož.)
- Penc, V.:** Metodika psaní. Praha, SPN 1965.
- Santlerová, K:** Z dějin vývoje písma. Brno, 1998. ISBN 80-210-1792-9.
- Santlerová, K:** Metody ve výuce čtení a psaní. Brno 1995. 56 s.
- Santlerová, K.:** 100 didaktických her ve výuce čtení a psaní. Brno, 1993. 48 s.
- Spáčilová, H.-Šubrová, L.:** Příprava žáka na psaní, rozvíjení grafomotoriky a zrakového vnímání. Olomouc PF 2004. ISBN 80-244-0761-2.
- Šimková, I.:** K některým otázkám rozvoje písařských dovedností v 1. ročníku ZŠ. In: Sborník Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorandských studijních programů. PdF UP Olomouc 2007.
- Šimková, I.:** Inovativní metoda v rozvoji písařské gramotnosti v primárním vzdělávání. Sborník z XV. konference ČAPV „Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu.“ PF JU Č. Budějovice. ISBN 978-80-991-6.
- Šupšáková, B:** Dětské písmo. Bratislava, UK 1991. ISBN 80-7127-045-8
- Tymichová, H.:** Nauč mě číst a psát. Praha, 1992. ISBN 80-04-26186-8 (brož.).
- Tymichová, H.:** Nauč mě správně psát. Praha 1996. ISBN 80-208-0387-4.
- Wagnerová, J.:** Didaktika psaní, Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 1994, 114 s. ISBN 80-7043-134-2.
- Wildová, R.:** Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní. Praha, 2002. ISBN 80-7290-103-6.
- Wagnerová, J.:** Učíme se číst. Učebnice pro 1. ročník ZŠ. Praha SPN 1998.
- Soubor pěti písanek pro 1. ročník základní školy, modifikované pro genetickou metodu k učebnici učíme se číst, SPN 2000.
- RVP pro základní vzdělávání, MŠMT.

## **II. PRAKTICKÁ PŘÍLOHOVÁ ČÁST**

## **Seznam příloh**

- 1) Manuál pro práci s Windows XP
- 2) Manuál pro práci s Windows Vista

# Manuál pro práci s Windows XP

Krok 1:

Vložte disk CD do mechaniky ve Vašem PC.

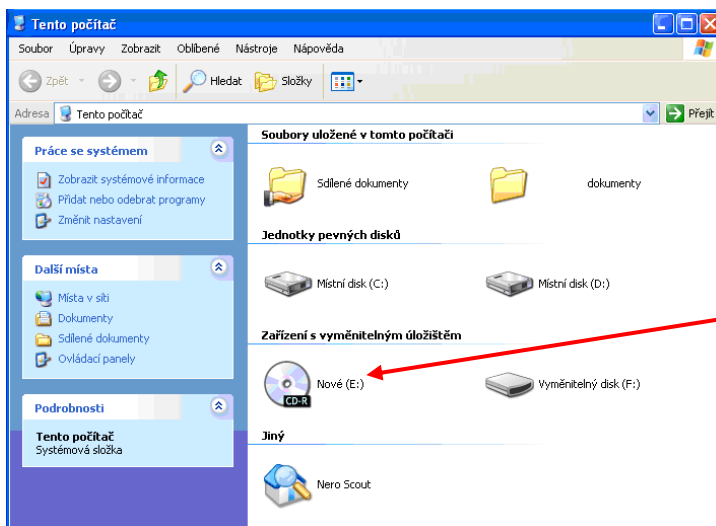
Krok 2:

Na ploše Vašeho PC 2x klikněte na ikonu **Tento Počítač**.



Krok 3:

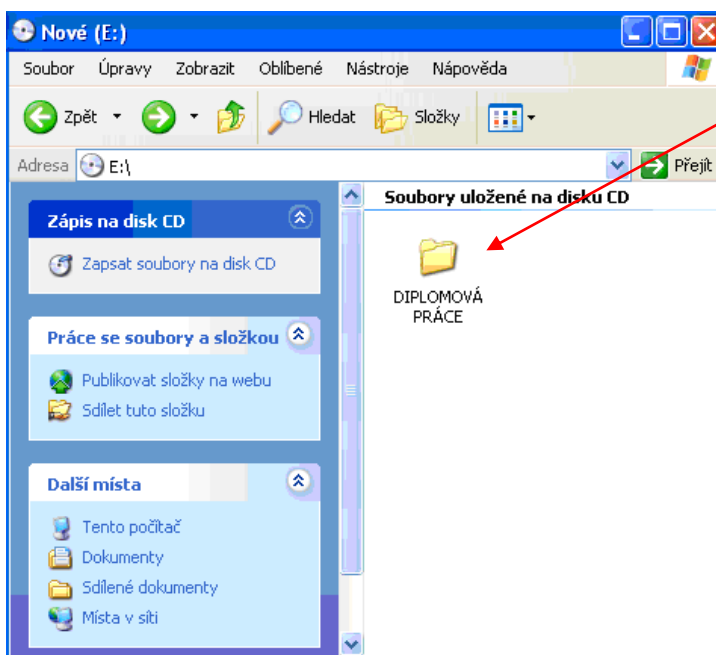
Zvolte diskovou jednotku v okně **Počítač** (2x klikněte).



výběr diskové jednotky

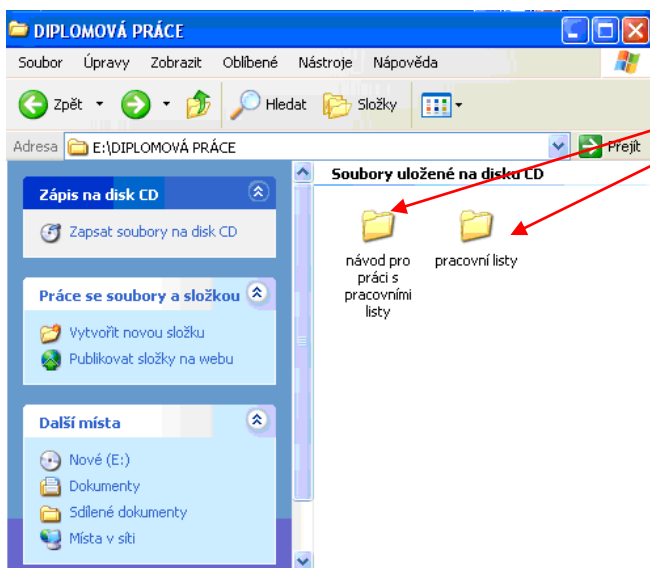
Krok 4:

Zvolte složku **Diplomová práce** a otevřete ji (2x klikněte).



výběr složky

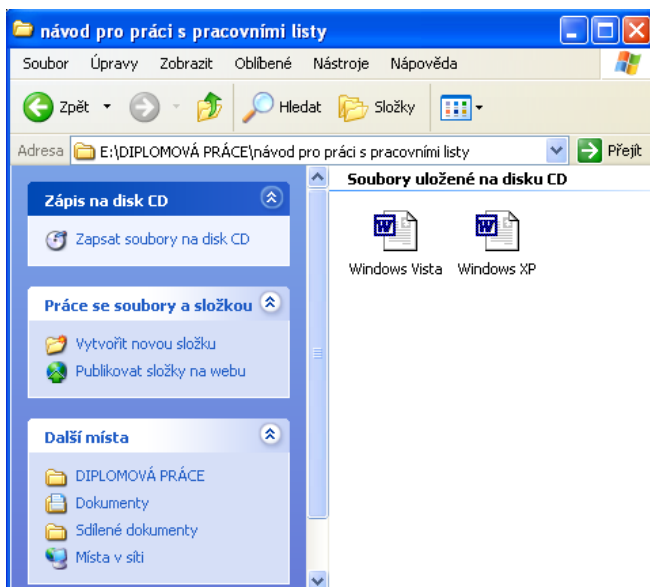
Krok 5:  
Zvolte jednu ze složek, kterou chcete použít.



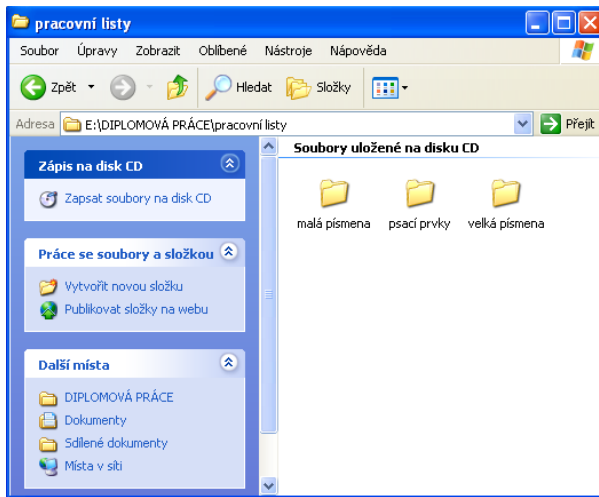
Návod k pracovním listům

Výběr pracovních listů

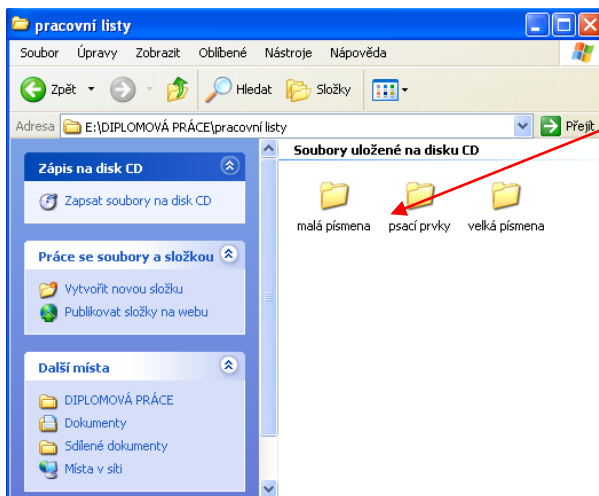
Krok 6:  
Zvolte návod pro Váš operační systém Vista nebo XP.



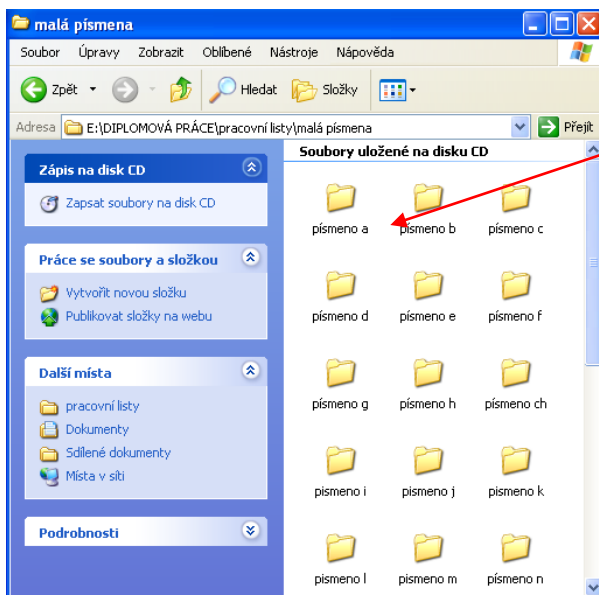
Krok 7:  
Zvolte skupinu písmen (prvků) kterou chcete otevřít.



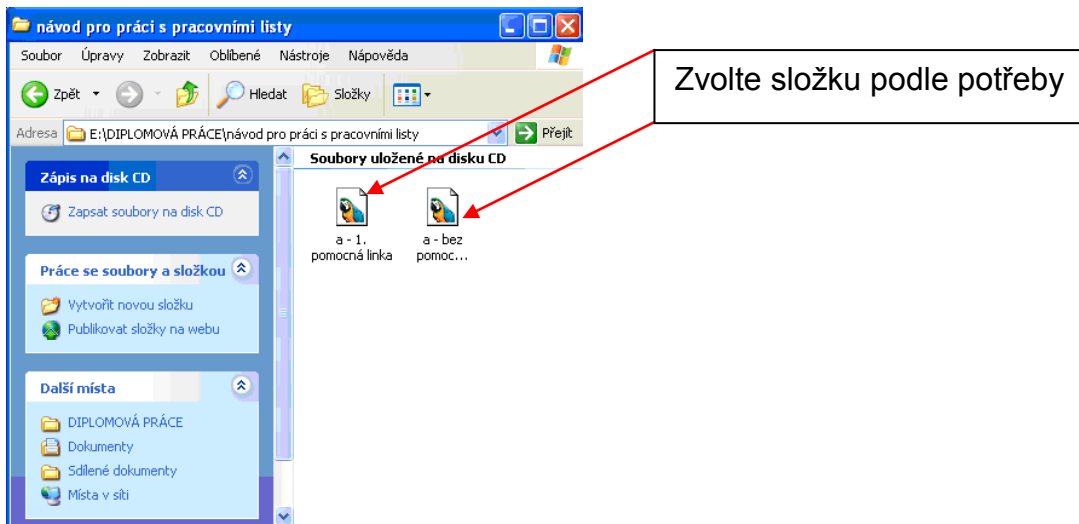
Příklad pro otevření písmena „a“.



Zde otevřete složku



Zvolte vybrané písmeno

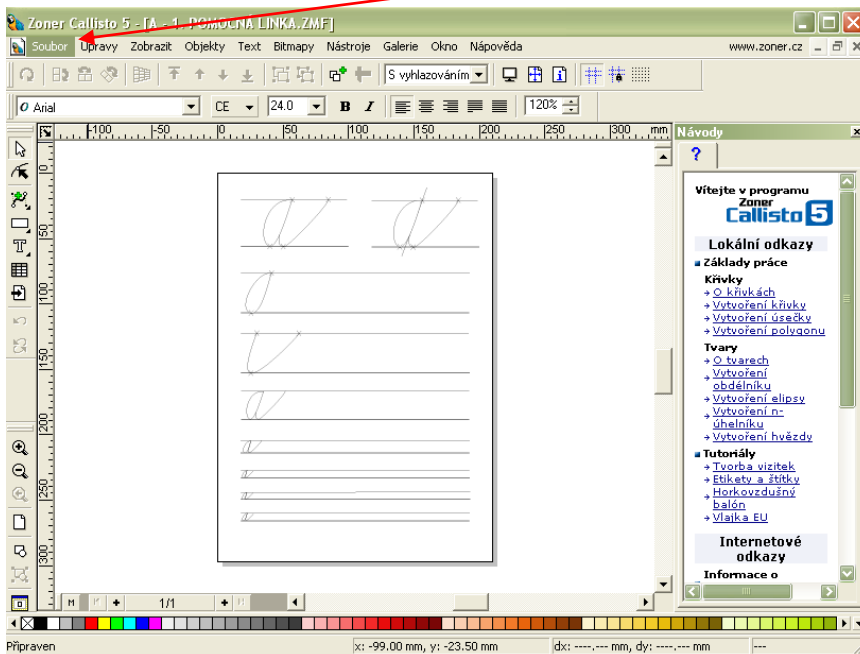


Krok 8:

## Tisk pracovního listu

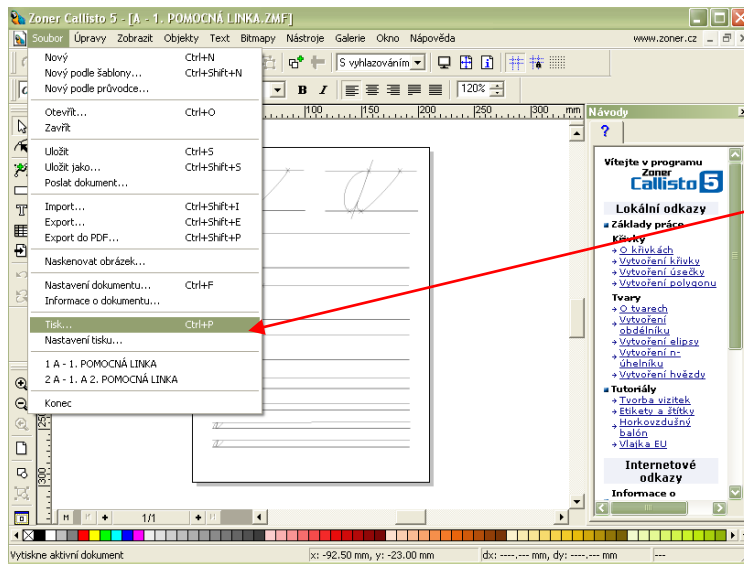
a) V hlavním menu zvolte **Soubor**

Zvolte Soubor



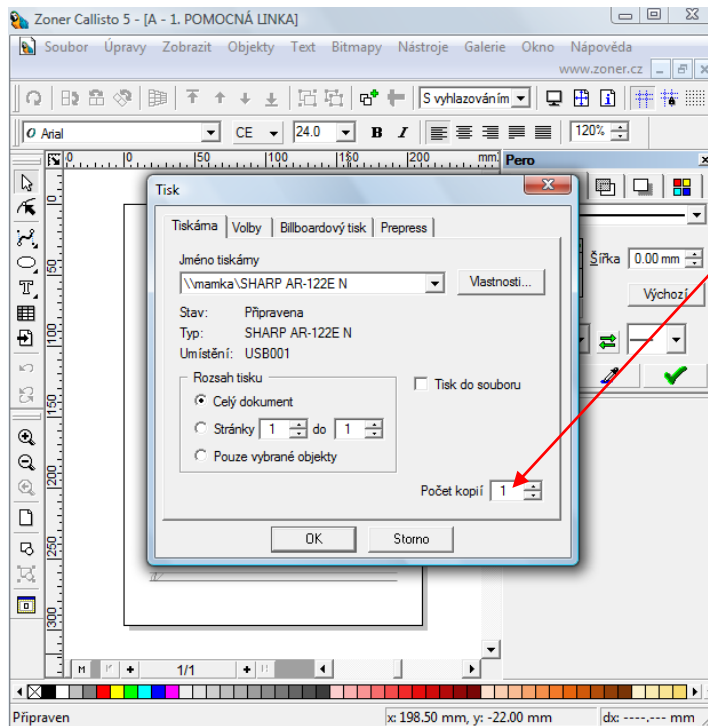


b) V menu zvolte **Tisk**



Klikněte na Tisk

- c) Zvolte tiskárnu Vašeho PC
- d) Vepište počet kopií, jež chcete vytisknout.
- e) Stiskněte tlačítko OK.



Počet kopií

# Manuál pro práci s Windows Vista

Krok 1:

Vložte disk CD do mechaniky ve Vašem PC.

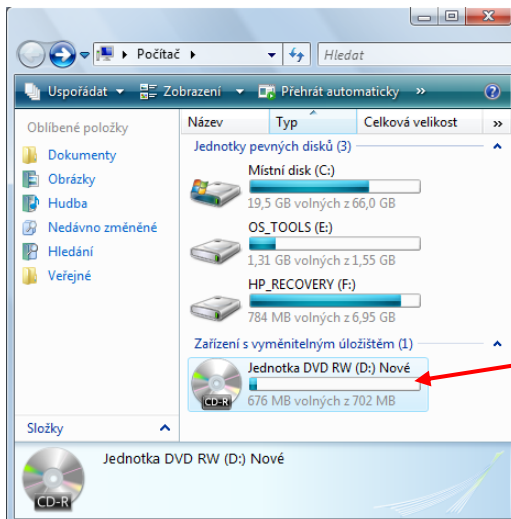
Krok 2:

Na ploše Vašeho PC 2x klikněte na ikonu **Počítač**.



Krok 3:

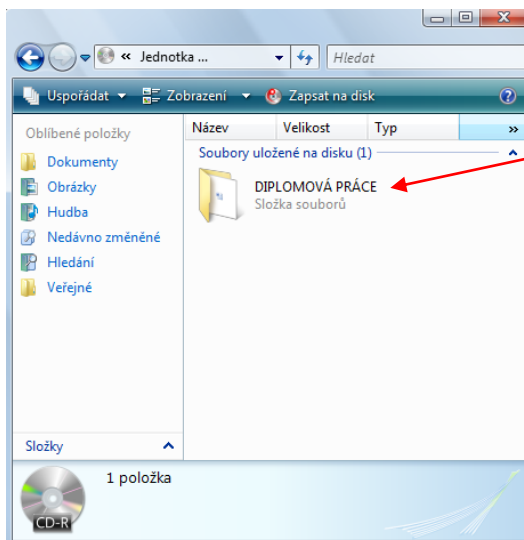
Zvolte diskovou jednotku v okně **Počítač** (2x klikněte).



výběr diskové jednotky

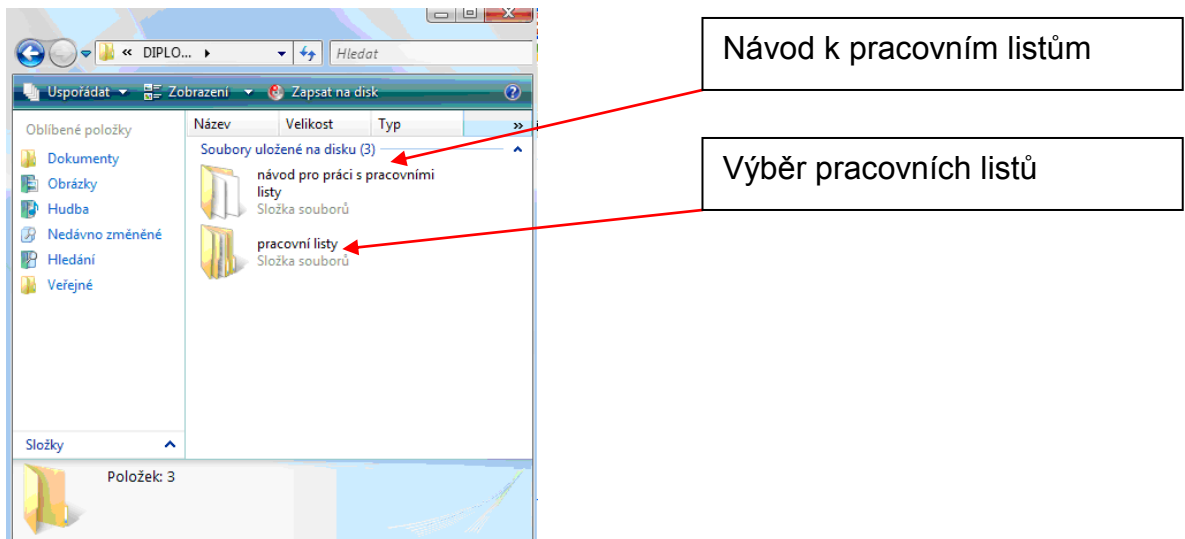
Krok 4:

Zvolte složku **Diplomová práce** a otevřete ji (2x klikněte).

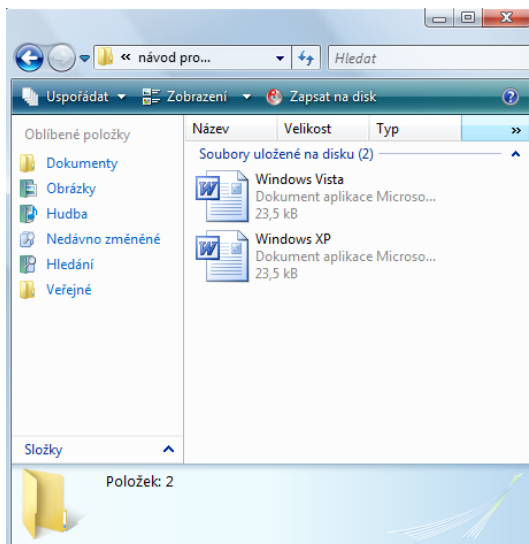


výběr složky

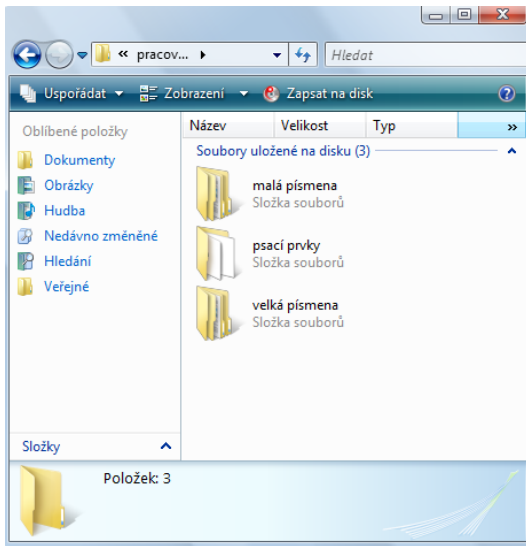
**Krok 5:**  
Zvolte jednu ze složek, kterou chcete použít.



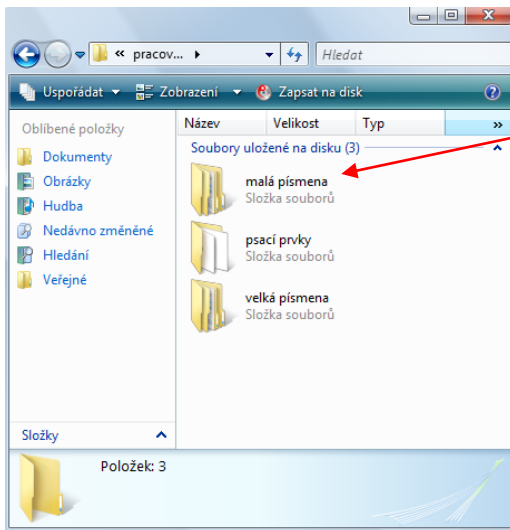
**Krok 6:**  
Zvolte návod pro Váš operační systém Vista nebo XP.



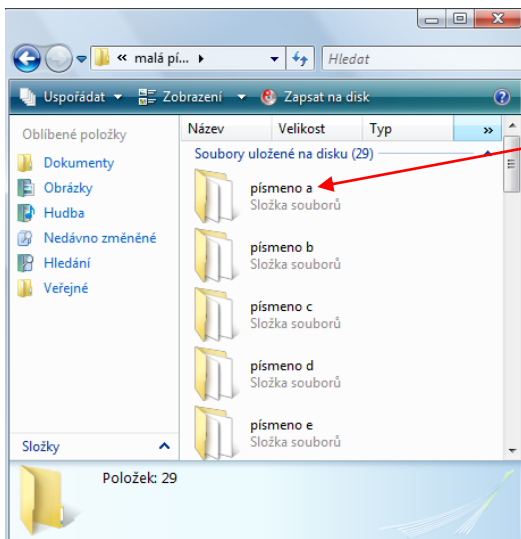
Krok 7:  
Zvolte skupinu písmen (prvků), kterou chcete otevřít.



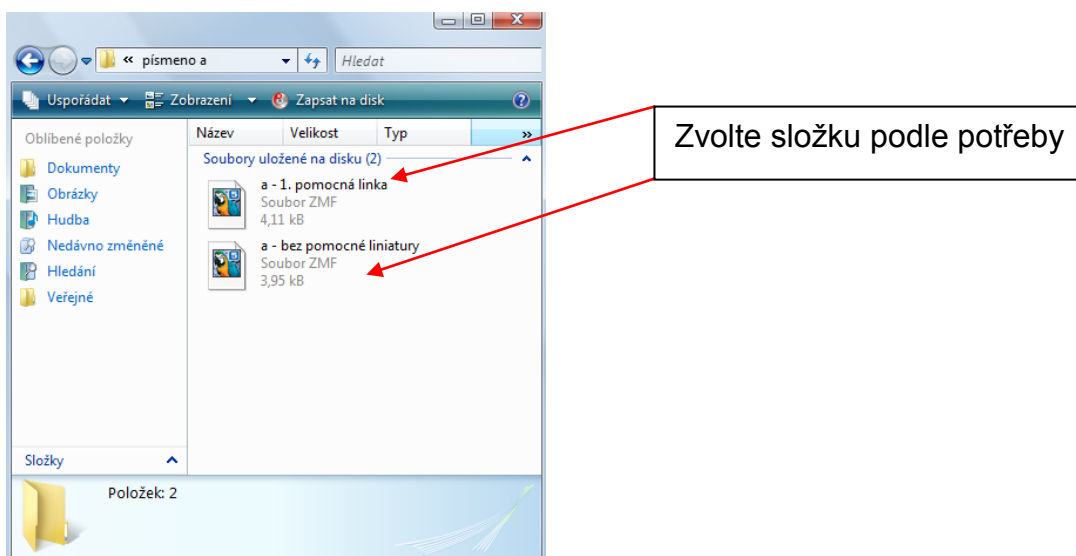
Příklad pro otevření písmena „a“.



Zde otevřete složku



Zvolte vybrané písmeno

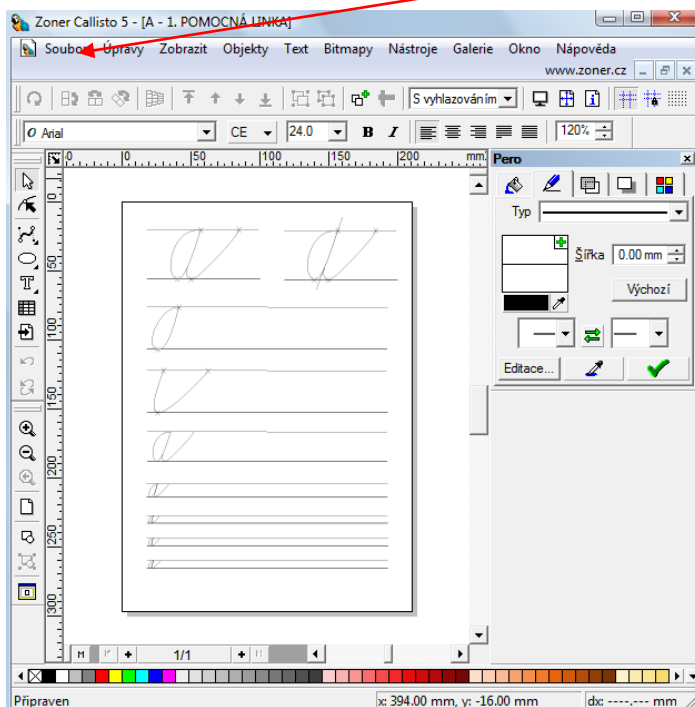


Krok 8:

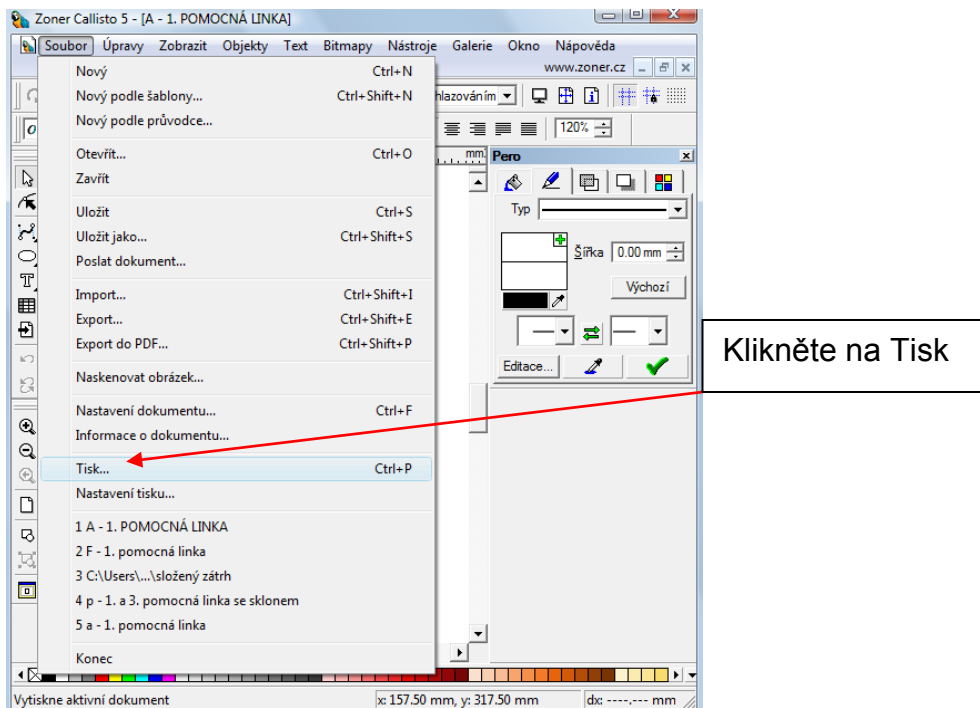
## Tisk pracovního listu

a) V hlavním menu zvolte Soubor.

Zvolte Soubor



b) V menu zvolte **Tisk**.



- c) Zvolte tiskárnu Vašeho PC.
- d) Vepište počet kopií, jež chcete vytisknout.
- e) Stiskněte tlačítko OK.

