

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární a preprimární edukace

# **Výuka prvopočátečního čtení a psaní v České republice a Belgii**

*Diplomová práce*

Autor: Marie Karásková  
Studijní program: Učitelství pro základní školy (1. stupeň)  
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy  
Vedoucí práce: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

# UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2015/2016

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení: **Marie Karásková**  
Osobní číslo: **P111763**  
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy (1. stupeň)**  
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**  
Název tématu: **Výuka prvopočátečního čtení a psaní v České republice a Belgii**  
Zadávající katedra: **Ústav primární a preprimární edukace**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í:

Cílem diplomové práce je srovnání výuky prvopočátečního čtení a psaní v České republice a Belgii. Teoretická část bude věnována vzdělávání na 1. stupni základní školy se zaměřením na metody prvopočátečního čtení a psaní, které se nám nabízí, jak v České republice, tak v Belgii. Praktická část bude realizována pomocí metody pozorování výuky prvopočátečního čtení a psaní v českých a belgických základních školách, se zaměřením na porovnání jednotlivých systémů z hlediska používaných metod, forem práce a výukových stylů v primárním vzdělávání.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.**  
Ústav primární a preprimární edukace  
Oponent diplomové práce: **Mgr. Kateřina Josefová Víšková**

Datum zadání diplomové práce: **27. 11. 2014**  
Termín odevzdání diplomové práce: **22. 3. 2016**

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.  
děkan

PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.  
vedoucí katedry

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Radostíně nad Oslavou, dne 22. 3. 2016

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Ivě Košek Bartošové, Ph.D. za vedení, ochotu a poskytnutí odborných a cenných rad, při vypracování této diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat za spolupráci pedagogům základních škol v České republice a Belgii, zvláště Nadine Diels.

## **Anotace**

KARÁSKOVÁ, Marie. *Výuka prvopočátečního čtení a psaní v České republice a Belgii*. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 110 s.

Cílem diplomové práce je srovnání výuky prvopočátečního čtení a psaní v České republice a Belgii. Teoretická část bude věnována vzdělávání na 1. stupni základní školy se zaměřením na metody prvopočátečního čtení a psaní, které se nám nabízí, jak v České republice, tak v Belgii.

Praktická část bude realizována pomocí metody pozorování výuky prvopočátečního čtení a psaní v českých a belgických základních školách, se zaměřením na porovnání jednotlivých systémů z hlediska používaných metod, forem práce a výukových stylů v primárním vzdělávání.

Klíčová slova: prvopočáteční čtení a psaní, metody výuky čtení a psaní, vývoj písma, typy písma, aktuální problematika

## **Annotation**

KARÁSKOVÁ, Marie. *Teaching of elementary reading and writing in the Czech republic and Belgium*. [Diploma Dissertation]. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové 2016. 110 pp.

The aim of my Diploma Thesis is to compare teaching of elementary reading and writing in the Czech Republic and Belgium. The theoretical part is about primary school education including methods how to teach reading and writing both in the Czech Republic and Belgium.

The practical part is realized by observing teaching process of elementary reading and writing in Czech and Belgian primary schools. My aim is to compare different systems which use their own methods, forms of work and learning styles in primary education.

Keywords: elementary reading and writing, methods of elementary reading and writing, development of scripts, types of scripts, actual topics

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 1/2013 (Řád pro nakládání se školskými a některými jinými autorskými díly na UHK).

Datum: 22. 3. 2016

Podpis studenta:

# Obsah

ÚVOD .....	10
<b>1 ŠKOLSKÝ SYSTÉM V ČESKÉ REPUBLICE .....</b>	<b>12</b>
1.1 Základní principy vzdělávání .....	12
1.2 Struktura vzdělávacího systému v České republice .....	13
1.3 Systém kurikulárních dokumentů .....	13
1.3.1 Rámcový vzdělávací program.....	14
<b>2 STRUKTURA ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU V BELGII .....</b>	<b>15</b>
2.1 Základní principy vzdělávání .....	16
2.2 Struktura vzdělávacího systému v Belgii .....	16
<b>3 EVROPSKÉ ŠKOLY .....</b>	<b>20</b>
3.1 Poskytované vzdělání.....	21
3.2 Kurikulum a osnovy evropských škol.....	22
3.3 Hodnocení a klasifikace.....	22
3.4 Evropská škola Brusel.....	23
<b>4 SOUČASNÉ METODY VÝUKY ČTENÍ V ČESKÉ REPUBLICE .....</b>	<b>28</b>
4.1 Současné trendy ve výuce čtení .....	29
4.2 Třídění metod počátečního čtení .....	31
4.2.1 Historické metody – syntetické.....	32
4.2.2 Historické metody – analytické.....	32
4.3 Současné metody čtení .....	33
4.3.1 Metoda analyticko-syntetická.....	33
4.3.2 Metoda genetická .....	35
4.3.3 Varianty globálních metod.....	36



4.3.4	Metoda splývavého čtení – SFUMATO.....	37
<b>5</b>	<b>SOUČASNÉ METODY VÝUKY ČTENÍ V BELGIÍ.....</b>	<b>39</b>
<b>5.1</b>	<b>Analýza procesu čtení .....</b>	<b>39</b>
5.1.1	Proces operace čtení.....	40
5.1.2	Důležité dílčí dovednosti .....	41
<b>5.2</b>	<b>Metody čtení.....</b>	<b>43</b>
5.2.1	De klanksynthesemethode (metoda zvuku a syntézy).....	43
5.2.2	De analytisch-synthetische methode (analyticko-syntetická metoda) .....	43
5.2.3	De globaalmethode (globální metoda) .....	44
5.2.4	De structuurmethode (metoda struktury) .....	44
5.2.5	De functionele leesmethode (metoda funkčního čtení) .....	49
5.2.6	De directe systeemmethode (DSM) – (přímá systematická metoda) .....	50
<b>6</b>	<b>POROVNÁNÍ METOD V JEDNOTLIVÝCH ZEMÍCH .....</b>	<b>50</b>
<b>6.1</b>	<b>Počáteční čtenářská gramotnost .....</b>	<b>54</b>
<b>6.2</b>	<b>Mezinárodní srovnávací výzkum PISA .....</b>	<b>54</b>
<b>6.3</b>	<b>Mezinárodní šetření PIRLS .....</b>	<b>57</b>
<b>7</b>	<b>NÁCVIK ELEMENTÁRNÍHO PSANÍ V ČR.....</b>	<b>58</b>
<b>7.1</b>	<b>Obecné informace o písmu .....</b>	<b>59</b>
<b>7.2</b>	<b>Etapy výuky elementárního psaní .....</b>	<b>60</b>
<b>7.3</b>	<b>Hygienické zásady při psaní.....</b>	<b>61</b>
<b>7.4</b>	<b>Historické metody nácviku elementárního psaní .....</b>	<b>62</b>
<b>7.5</b>	<b>Současné metody nácviku elementárního psaní .....</b>	<b>63</b>
7.5.1	Metoda globální .....	63
7.5.2	Metoda analyticko-syntetická.....	64
7.5.3	Metody alternativních směrů .....	65
<b>7.6</b>	<b>Vázané písmo.....</b>	<b>66</b>
7.6.1	Základní znaky.....	67
7.6.2	Tvarové prvky písmen a číslic.....	69

<b>7.7</b>	<b>Nevázané písmo</b> .....	<b>72</b>
7.7.1	Comenia Script (CS).....	72
7.7.2	Koncept a problematika nevázaného písma.....	76
7.7.3	Nevázané písmo v českých školách.....	78
7.7.4	Evropské školy a nevázané písmo.....	78
7.7.5	Používání vázaného a nevázaného písma ve výuce.....	79
<b>8</b>	<b>NÁCVIK ELEMENTÁRNÍHO PSANÍ V BELGII</b> .....	<b>80</b>
<b>8.1</b>	<b>Etapy výuky elementárního psaní</b> .....	<b>81</b>
<b>8.2</b>	<b>Hygienické zásady při psaní</b> .....	<b>83</b>
<b>8.3</b>	<b>Vázané písmo</b> .....	<b>84</b>
8.3.1	Základní vzory písma.....	84
8.3.2	Nácvik psaní písmen.....	88
<b>8.4</b>	<b>Nespojité písmo</b> .....	<b>89</b>
<b>8.5</b>	<b>Metody psaní</b> .....	<b>90</b>
8.5.1	Kameleon Schrift (Chameleon).....	90
8.5.2	Tijd voor taal (Čas pro jazyk).....	91
8.5.3	Pennenstreken schrijven (Psaní tahů perem).....	92
8.5.4	ABC...schrift maar mee! (ABC...piš se mnou!).....	93
8.5.5	De verrassende novoskript schrijfmethode (Nový způsob psaní).....	93
8.5.6	Schrijven leer je zo! (Jak se naučit psát!).....	96
<b>8.6</b>	<b>Souvislost mezi čtením a psaním</b> .....	<b>98</b>
<b>9</b>	<b>POROVNÁNÍ POJETÍ VÝUKY ELEMENTÁRNÍHO PSANÍ V JEDNOTLIVÝCH ZEMÍCH</b> .....	<b>99</b>
<b>10</b>	<b>DISKUZE A SHRNUÍ</b> .....	<b>102</b>
<b>11</b>	<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>104</b>
<b>12</b>	<b>POUŽITÁ LITERATURA</b> .....	<b>106</b>
<b>13</b>	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>110</b>

## Úvod

Výuka čtení a psaní patří mezi nejdůležitější dovednosti, které si žáci musí osvojit v rámci primárního vzdělávání. Samotné čtení a psaní je nepostradatelnou součástí života každého jedince. Z toho důvodu je nutné věnovat ve vyučovacím procesu dostatečné množství času pro plné zautomatizování si obou zmíněných dovedností.

Samotná výuka čtení a psaní prošla během celého vývoje různými proměnami. Změny můžeme zaznamenat ve vývoji písma, v jednotlivých metodách či v samotném pojetí výuky. Dnešní školství se snaží upravovat podmínky vyučovacího procesu tak, aby co nejvíce odrážely současnou dobu a nároky, které jsou kladeny na každého z nás. Velký vliv má v současné době využívání technických vymožeností, které velmi ovlivňují samotné čtení a psaní. Důvodem všeho je současná uspěchaná doba, která klade na populaci, nevyjímaje žáky primárního vzdělávání, vysoké nároky.

Neopomenutelnou součástí výuky čtení a psaní je rozvoj čtenářské gramotnosti. Jak správně vést žáky ke schopnosti porozumění obsahu textu, by mělo být předmětem práce každého pedagoga. I přesto má velké procento žáků s porozuměním obsahu přečteného textu velké problémy, neboť nedokáží odlišit podstatné informace, které by následně dokázali aplikovat.

V souvislosti s tématem elementárního čtení a psaní je nejvíce spojen předškolní věk a 1. ročník základní školy, ve kterém se děti seznamují se zmíněnými dovednostmi. Velkou roli zde má učitel, který musí zvolit vhodné metody a styly výuky tak, aby dokázal u svých svěřenců položit základy nutné pro osvojení si a rozvoj samotného čtení a psaní a zároveň je dokázal motivovat a podporovat. Jakým způsobem se ovšem může měnit pojetí výuky elementárních dovedností v závislosti na jiném prostředí? Jak se odrazí na pojetí výuky odlišná společnost?

Tyto otázky mě vedly k zamyšlení se nad celkovým pojetím elementární výuky čtení a psaní v různých prostředích a staly se hlavním důvodem vedoucím k vypracování mé diplomové práce. V současné době se nabízelo hned několik rovin pro možné porovnání a následné zpracování pojetí elementární výuky. Vzhledem k mým vlastním zájmům i možnostem, které se mi naskytly v podobě možnosti studijního pobytu v Belgii, jsem se rozhodla porovnat rovinu elementární výuky čtení a psaní v České republice a Belgii.

Diplomová práce je kvalitativním rozбором jednotlivých částí, souvisejících s elementární výukou ve zmíněných zemích. Celá práce obsahuje devět kapitol, zabývajících se rovinami výuky v odlišných prostředích. Nedílnou součástí každé země je vlastní struktura školského

systemu, která odráží vzdělávací programy určené pro všechny zainteresované složky vzdělávacího procesu. Poskytnutí uceleného přehledu vzdělávacích systémů je předmětem první a druhé kapitoly. Ve třetí kapitole se zmiňuji o Evropské škole, která poskytuje možnost vzdělání žákům, dočasně pobývajícím v Belgii. Zmiňuji se zde hlavně o české sekci, která poskytuje primární vzdělávání českým žákům. Ve čtvrté a páté kapitole jsou hlavním tématem současné metody čtení, jak v České republice, tak Belgii. Kapitoly se zabývají současnými trendy ve výuce čtení, jednotlivými metodami, analýzou procesu čtení či důležitými dílčími dovednostmi vedoucími k osvojení si správného čtení. Zjištěné poznatky jsou mezi sebou porovnávány a hodnoceny na základě odlišností, jejímž základem je právě rozdílnost odlišných kultur a jazykové charakteristiky. Porovnáním úrovně čtenářské gramotnosti se zabývá kapitola šest. Zde jsou vyhodnoceny jednotlivé výsledky testů PISA a PIRLS obou zemí, které byly zjištěny na základě jednotlivých testování. V sedmé a osmé kapitole je pozornost věnována elementární dovednosti, a to psaní. Předmětem kapitol je popis samotného nácviku elementárního psaní, získání obecných informací o písmu a popis jednotlivých etap výuky elementárního psaní. Dále se zde věnuji charakteristice jednotlivých metod psaní a tradičním i nově vzniklým typům písma. Součástí těchto kapitol je vzájemné porovnání a zhodnocení získaných informací. V deváté kapitole se zabývám celkovým pojetím elementární výuky čtení a psaní, odrážejícím vzájemnou propojenost obou dovedností.

Typ diplomové práce je kvalitativním rozborem, který je založený na zpracování získaných dat, vyhodnocení, porovnání a srovnání, založeného na hledání společných a kontrastních znaků. Pro získání potřebných informací jsem využívala metodu pozorování, rozhovorů či práce v terénu.

# 1 Školský systém v České republice

Na začátku mé práce bych se ráda zaměřila na celkové rozdělení struktur vzdělávacích systémů. Vzdělávací systém v České republice je dle mého názoru přehlednější a strukturovanější než vzdělávací systém Belgie (viz kapitola 2). V belgickém vzdělávacím systému činí největší komplikaci samotné dělení země na regiony a jednotlivá společenství. Ta si mohou svůj vzdělávací systém v jistých směrech upravovat, a proto se setkáváme s různými odlišnostmi, které se potom odráží i v hlavním tématu mé diplomové práce. Nejprve se budu věnovat struktuře vzdělávacího systému v České republice.

Česká republika je státem střední Evropy, který vznikl 1. ledna 1993. Česká republika je parlamentární, demokratický právní stát s liberálním státním režimem. Hlavou státu je prezident republiky. Od roku 2004 je Česká republika členem Evropské unie. Oficiálním jazykem je čeština.

## 1.1 Základní principy vzdělávání

Hlavním řídicím orgánem celé vzdělávací soustavy je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), které má za úkol formulovat jednotlivé návrhy příslušných zákonů či strategické dokumenty.

Struktura školního roku na základních, středních a vyšších odborných školách je jednotná. Školní rok trvá od 1. září do 31. srpna následujícího roku, kdy poslední dva měsíce zahrnují školní prázdniny. Během roku žáci navštěvují školu 5 pracovních dní v týdnu. Vyučovací jednotka trvá 45 minut.

Povinná školní docházka byla zavedena již v roce 1774 a trvá celkem devět let, většinou od 6. do 15. roku dítěte. Zakladatelkou povinné školní docházky je Marie Terezie. Povinnou školní docházku žáci plní při základních školách, nebo při nižších ročnících víceletých gymnáziích či konzervatořích. V České republice je také umožněno individuální vzdělávání bez každodenní školní docházky.

Veškeré informace spojené se základním vzděláváním obsahující realizaci základního vzdělávání, povinností školní docházky, organizace základního vzdělávání, hodnocení výsledků vzdělávání, získání stupně vzdělání a ukončení základního vzdělání jsou v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb. (Národní vzdělávací fond, o. p. s.).

Ačkoli cílem mé práce není rozdělení struktury vzdělávacího systému České republiky, rozhodla jsem se pro lepší orientaci mezi vzdělávacími systémy České republiky a Belgie uvést základní dělení.

## **1.2 Struktura vzdělávacího systému v České republice**

### **1. Předškolní vzdělávání.**

Předškolní vzdělávání je určeno zpravidla pro děti od 3 do 6 let. Děti se zde pomocí hravé zábavné formy seznamují s individuálními či skupinovými činnostmi, osvojují si základní pravidla chování a zlepšují si své komunikační dovednosti.

### **2. Základní vzdělávání.**

Základní vzdělávání trvá celkem 9 let, zpravidla je určeno pro žáky od 6 do 15 let. Toto vzdělávání se dělí na dva stupně. První stupeň je poskytován pouze základními školami a je pětiletý. Druhý stupeň je čtyřletý a kromě základní školy může být splněn na víceletém gymnáziu či na osmileté konzervatoři.

Hodnocení

Základní vzdělání je možné získat, pokud žák úspěšně zakončí vzdělávací program základního vzdělávání. Ukončení tohoto vzdělání žákům umožní následné studium na střední škole.

Během roku jsou žáci klasifikováni podle klasifikačních stupňů, slovně či kombinací obou způsobů. Průběžné hodnocení je vždy shrnuto na vysvědčení, na konci každého pololetí.

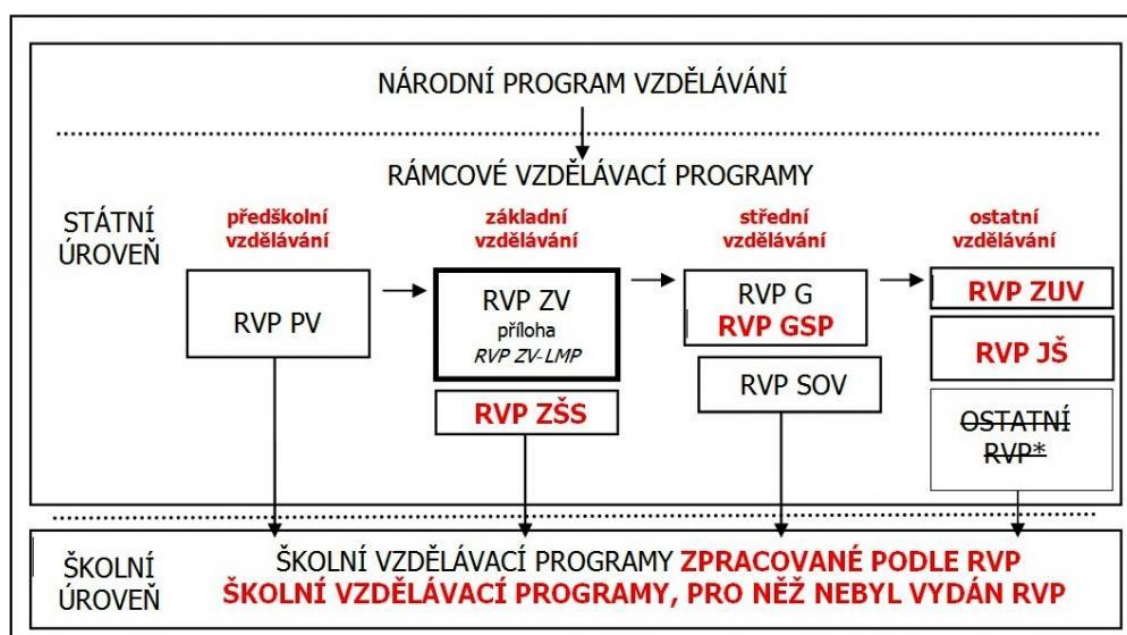
V České republice platí jistá posloupnost v plnění jednotlivých stupňů vzdělání. Nejprve je nutné získat základní vzdělání, které zajistí možnost navazujícího studia na střední škole. Pokud žák absolvuje středoškolské vzdělání ukončené státní maturitní zkouškou, může se dále rozhodnout pro studium na vysoké škole (Národní vzdělávací fond, o. p. s.). Schéma vzdělávacího systému v České republice obsahuje Příloha A.

## **1.3 Systém kurikulárních dokumentů**

Jak uvádí metodický portál, v souladu s principy formulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR, ukotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, školním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny ve dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň představuje v tomto systému

Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy – RVP. Rámcové vzdělávací programy vymezují závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy jako je předškolní, školní a střední vzdělávání. Školní úroveň zahrnují školní vzdělávací programy – ŠVP, podle kterých se dále uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých základních školách.

Celý systém zahrnuje Národní program vzdělávání, rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy, které spadají mezi veřejné dokumenty, přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou společnost.



Obr. 1 Schéma systému kurikulárních dokumentů (Národní vzdělávací fond o. p. s., 2006)

### 1.3.1 Rámcový vzdělávací program

Rámcové vzdělávací programy obecně vycházejí z nových strategií vzdělávání a z koncepcí celoživotního vzdělávání. Snaží se zdůrazňovat klíčové kompetence, provázanost se vzdělávacím obsahem a prakticky uplatňovat získané vědomosti v běžném životě. Zároveň jsou zde formulovány očekávané úrovně vzdělání, stanovené pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání. Dále RVP podporuje pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.

#### Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (RVP ZV)

Tento program navazuje svým obsahem na rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání. Přesně vymezuje, co je nezbytné v povinném základním vzdělávání a specifikuje úrovně klíčových kompetencí, kterých by měli žáci během základního vzdělávání dosáhnout. Zároveň je zde přesně určen vzdělávací obsah, zahrnující očekávané výstupy a učivo. Program

tedy podporuje a napomáhá ke komplexnímu přístupu, realizaci vzdělávacího obsahu, uvádí možnosti vhodného propojování a také předkládá možnosti pro volbu vzdělávacích postupů, metod, forem výuky či podpůrných opatření shodujících se s individuálními potřebami žáků (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, 2006).

Rámcový vzdělávací program je otevřeným dokumentem. V kontextu měnících se potřeb společnosti, zkušeností učitelů, měnících se potřeb a zájmů žáků, může být dokument upravován a inovován.

## **2 Struktura školského systému v Belgii**

Belgie, oficiálně Belgické království, je federativní konstituční monarchií, v jejímž čele stojí konstituční panovník. Belgický stát byl založen v roce 1830. Belgie je malým, ale významným evropským státem. V současné době je zemí s prosperující ekonomikou a vysokou životní úrovní obyvatel. Po čtyřech etapách ústavní reformy, zakončených v roce 1970, se stala Belgie federálním státem, složeným ze tří společenství, tří regionů a rozdělující se na čtyři jazykové oblasti (Eurydice a Develop, 1997).

Členění na jednotlivá společenství:

1. Francouzské společenství;
2. Německy mluvící společenství;
3. Vlámské společenství.

Členění dle územního principu

Dle územního principu se Belgická federace skládá ze tří regionů:

1. Vlámsko, Flandry;
2. Valonsko, Valonie;
3. Region Brusel.

Belgie se kulturně, sociologicky a politicky skládá ze dvou velkých společenství a jedné malé komunity, tj. společenství holandsky mluvících Vlámů, frankofonních Valonů a německé komunity.

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

1. holandština ve Vlámském společenství;



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

Poněvadž školství spadá do kompetence jednotlivých společenství, existují v Belgii tři školské systémy a tři oficiální vyučovací jazyky. Nastává zde tedy členění dle jazykového principu: holandštinou mluví 60 % populace, francouzsky 40 % a do německé komunity patří méně než 0,1 % obyvatel.

Každý region a každé společenství má svoji nezávislou legislativu a exekutivu. Legislativním orgánem je v Belgii parlament. Orgánem exekutivním je vláda. Výjimkou je Vlámsko a Vlámské společenství, která mají jednu vládu a jeden parlament dohromady (Eurydice a Develop, 1997).

## **2.1 Základní principy vzdělávání**

Článek 17 belgické ústavy, přijaté v roce 1831, zaručuje svobodu vzdělání. Z tohoto principu vyplývá pro rodiče svoboda volby typu školy, do které svoje děti mohou zapsat. Rodiče se mohou rozhodnout dle svého přesvědčení – filozofického či náboženského. Ústava také zakládá právo na vzdělání, které je poskytováno bezplatně po celou dobu povinné školní docházky (Eurydice a Develop, 1997, str. 16).

I přes veškerá možná členění Belgie zůstávají jednotné hlavní charakteristiky belgického školství:

1. délka povinného vzdělávání od 6 do 18 let;
2. stanovení minimálních podmínek pro získání titulu;
3. schéma odchodu lidí pracujících ve školství do penze.

## **2.2 Struktura vzdělávacího systému v Belgii**

Belgie se skládá ze tří samostatných autonomních oblastí, mezi které patří Flandry, frankofonní komunita a německá komunita. Každá oblast se od sebe odlišuje kulturou, legislativou a hlavně školskými systémy.

Podle Eurydice a Develop (1997) jsou rozděleny následovně:

### **Předškolní výchova**

Francouzské společenství

Předškolní výchova je nedílnou součástí školského systému. Výchova je dobrovolná a bezplatná. Poskytuje se dětem od 2,5 do 6 let, výjimečně do 7 let. Předškolní výchova plní sociální funkci a hlavním cílem je připravit děti na primární vzdělávání. Mezi všeobecné cíle patří rozvoj psychických, fyzických a psychomotorických schopností, rozvoj intelektuálních schopností, schopnost vyjadřování se a komunikace, samostatnosti a tvořivosti. Předškolní výchovu zajišťují *écoles maternelles* (mateřské školy). Pro děti mentálně nebo tělesné postižené jsou zřizovány speciální mateřské školy.

#### Německy mluvící společenství

Předškolní výchova plní sociální funkci a zajišťuje přípravu na primární vzdělávání. Mezi hlavní všeobecné cíle patří rozvoj psychických, fyzických a psychomotorických schopností, rozvoj intelektuálních schopností, schopnost vyjadřování se a komunikace, nezávislost a tvořivost. Předškolní výchovu zajišťují *Kindergartens* (mateřské školy).

#### Vlámské společenství

Předškolní výchova je dobrovolná a je bezplatná pro děti od 2,5 do 6 let, výjimečně do 7 let. Hlavním cílem předškolní výchovy je rozvoj sociálních funkcí a celková příprava na primární vzdělávání. Mezi obecné cíle patří rozvoj psychických a fyzických schopností, rozvoj intelektuálních schopností, schopnost vyjadřování se a komunikace, tvořivost a samostatnost. Předškolní výchovu zajišťují *Kleuteronderwijs* (mateřské školy). Pro děti s mentálním nebo fyzickým postižením jsou zřízeny speciální mateřské školy.

#### **Povinné vzdělávání**

Dle zákona z 29. června 1983 trvá povinná školní docházka v Belgii dvanáct let, a to od 6 do 18 let. Žáci jsou povinni navštěvovat školu formou plné školní docházky do věku 15 let, tzn. dokončení primárního vzdělávání a alespoň první dva ročníky sekundárního vzdělávání. V případě, že by žáci nedokončili první dva roky sekundárního vzdělávání, musí studovat plnou formou až do věku 16 let. Pokud by některý žák nechtěl studovat plnou formou až do 18 let, může pokračovat formou částečné školní docházky do věku 18 let. Toto ustanovení je platné pro všechna společenství a není jinak upravováno či měněno. Stejně jako rozhodnutí, která se týkají vyučovacích dnů v roce, počtu vyučovacích hodin během týdne, začátku a konce školního roku či zahrnutí hlavních prázdnin. Výuka probíhá pět dní v týdnu, vždy dopoledne a odpoledne. Výjimkou je středa, kdy se vyučuje pouze dopoledne. Jeden školní týden zahrnuje 28 vyučovacích hodin. Vyučovací hodina trvá 50 minut. Školní rok začíná a končí stejně jako v České republice, tedy od 1. září do 31. srpna. Primární vzdělávání je pro žáky poskytováno

bezplatně. Určeno je pro děti ve věku od 6 do 12 let. Celkem trvá šest let a rozděluje se na tři cykly po dvou letech (Eurydice, 1998).

Francouzské společenství

Enseignement primaire (primární vzdělávání)

Primární vzdělání je poskytováno primárními školami, které se z organizačního hlediska rozdělují na typy:

1. nezávislé primární školy;
2. primární školy zvané "přípravná sekce", které jsou součástí sekundárních vzdělávacích zařízení;
3. primární školy, které jsou součástí institutu pro vzdělávání učitelů.

Většina škol je již v dnešní době smíšených, ovšem stále existují školy pouze chlapecké či dívčí. Tyto třídy se nacházejí většinou v církevním sektoru škol. Třídy jsou organizovány dle věku. Všeobecné cíle vzdělávání byly v roce 1993 upřesněny a uvedeny v akčním plánu "Škola úspěchu", jehož cílem je celkové zlepšení úspěšnosti škol.

Od roku 1971 procházejí primární školy procesem zásadní reformy, která se týká pedagogických cílů, metod i obsahu výuky. Cílem reformy je zvládnutí a přizpůsobení se měnícím se požadavkům a potřebám vnějšího světa. Upřednostňuje se zvládnutí "instrumentálních znalostí" před znalostmi faktů. Kurikulum obsahuje: francouzštinu, psaní, matematiku, dějepis, zeměpis, přírodní vědy, náboženství, nenáboženskou etiku, tělesnou výchovu, hudební výchovu, pracovní výchovu, občanskou nauku a pravidla silničního provozu. V některých oblastech, například v Bruselu, je ještě zavedena výuka holandštiny (Eurydice a Develop, 1997).

Žáci postupují do dalšího ročníku vždy na základě zhodnocení celoroční práce, popř. na základě výsledků prověrek z konce roku. Po úspěšném zakončení šestiletého primárního vzdělávání žáci dostávají v souladu se zákonem z 29. června 1983 osvědčení o dosažení primárního vzdělávání (*certificat d' études de base – CEB*). Žáci, kteří mají problémy s učením, mohou povinnou školní docházku navštěvovat sedm, výjimečně osm let (Eurydice a Develop, 1997).

Enseignement secondaire (sekundární vzdělávání)

Sekundární vzdělávání spadá do období povinné školní docházky. Ve Francouzském společenství se dělí na dvě hlavní kategorie:

Typ I: Zahrnuje tři cykly po dvou letech (tzv. "reformované" vzdělávání *enseignement rénové*)

Typ II: Tři cykly po dvou letech (tzn. "tradiční" vzdělávání). Tento systém je nyní zaveden pouze na několika málo školských zařízeních

Francouzské společenství poskytuje sekundární vzdělání ve třech typech zařízení:

1. Královské atheneum (*Athénée Royal*);
2. Lyceum Francouzského společenství (*Lycée de la Communauté française*);
3. Technický institut Francouzského společenství (*Institut technique de la Communauté française*).

Po úspěšném zakončení sekundárního vzdělávání žáci získávají osvědčení o ukončení sekundárního vzdělávání. Těchto osvědčení je několik druhů, v závislosti na zvoleném typu sekundárního vzdělání (Eurydice a Develop, 1997).

Německy mluvící společenství

Primarschulwesen (primární vzdělávání)

Kurikulum primární školy prochází zásadní reformou stejně jako u Francouzského společenství. Kurikulum obsahuje: němčinu, francouzštinu, vlastivědu (dějepis, zeměpis a přírodní vědy), matematiku, náboženství nebo nenáboženskou etiku, tělesnou výchovu, hudební výchovu, manuální a uměleckou výchovu, bezpečnost silničního provozu a zdravotní výchovu. Velký důraz a úsilí věnovalo ministerstvo zkvalitnění výuky povinného předmětu francouzštiny.

Žákům, kteří mají problémy v učení, může být poskytnuta specifická individualizovaná pomoc speciálního pedagoga. Po úspěšném zakončení primárního vzdělávání dostávají žáci osvědčení o dosažení primárního vzdělání *Abschlusszeugnis der Grundschule*.

Sekundarschulwesen (sekundární vzdělávání)

V německy mluvícím společenství spadá do sekundárního vzdělávání pouze Typ I., který se dělí na tři dvouleté cykly a označuje se jako reformované vzdělávání. Po úspěšném zakončení sekundárního vzdělávání žáci získávají osvědčení o ukončení sekundárního vzdělávání (Eurydice a Develop, 1997).

Vlámské společenství

Lager onderwijs (primární vzdělávání)

Mezi všeobecné cíle primárního vzdělávání patří podpoření osobního rozvoje každého dítěte a respektování jeho identity. Podpora jeho společenské iniciativy, pomoc k získání základních znalostí a dovedností a překonání nerovnosti mezi dětmi.

Kurikulum zahrnuje: holandštinu, matematiku, kreslení, náboženskou nebo nenáboženskou etiku, vlastivědu, pracovní výchovu, hudební výchovu, tělesnou výchovu a psaní. V Bruselu je také možnost vyučovat francouzštinu již od prvního ročníku, povinnou se ovšem stává až od třetího ročníku. V ostatních vlámských školách (v menších městech či obcích) se francouzština stává povinnou až ve třetím cyklu.

V oblasti hodnocení mají zřizovatelé zajištěnou pedagogickou svobodu. Každý zřizovatel si může stanovit vlastní typ, prostředky či způsob hodnocení a sdělování výsledků. Vše ovšem musí být v souladu s příslušnými zákony a dekrety. Po úspěšném absolvování primárního vzdělávání žáci dostávají osvědčení o dosažení primárního vzdělání – *Getuigsschrift van het Basisonderwijs* (Eurydice a Develop, 1997).

Secundair onderwijs (sekundární vzdělávání)

Pro sekundární vzdělávání instituce přijaly nový typ organizace, který je platný od 1. ledna 1989. Tento nový typ nahradil tehdejší rozdělení na typy I a II, které způsobovaly organizační či psychologické problémy, protože byly založeny na tom, jak jsou jednotliví žáci schopni či neschopni zvládat sekundární vzdělávání. Nový typ organizace vešel v platnost 1. července 1990. Nová struktura se skládá z 3 stupňů po dvou letech, 2. a 3. stupeň zahrnuje 4 různé formy:

1. všeobecné sekundární vzdělávání;
2. technické odborné vzdělávání;
3. umělecké sekundární vzdělávání;
4. profesní sekundární vzdělávání.

Dokladem o zakončení sekundárního vzdělávání žáci obdrží osvědčení – *Diploma van secundair onderwijs*, které jim umožňuje vstup na vysokou školu (Eurydice a Develop, 1997).

### **3 Evropské školy**

Evropské školy představují možnost získání českého vzdělání žákům, kteří se svými rodinami nežijí během roku v České republice. Hlavním smyslem založení těchto škol bylo zajištění vzdělání dětem pracovníků institucí Evropské unie, ze stálých reprezentací či z dalších zastoupení, pro které je toto vzdělání bezplatné. Školu ovšem mohou navštěvovat i děti

pracovníků různých soukromých společností, pro které platí, že společnosti hradí školné, dle předem stanovené smlouvy. Pokud to volná kapacita v dané sekci dovolí, je možné také vzdělávat žáky i ostatních osob, které si ovšem školné musejí hradit v plné výši.

Česká republika přistoupila k Úmluvě o statutu Evropských škol v roce 2004, kdy byly zřízeny české sekce na Evropských školách, a to v Bruselu III a Lucemburku.

### **3.1 Poskytované vzdělání**

Na Evropských školách je žákům poskytováno primární a sekundární vzdělání. Primární vzdělání je 5leté a je ekvivalentem 1. stupně ZŠ. Sekundární vzdělání je 7leté a je ekvivalentem 2. stupně ZŠ a úplného středního vzdělání, zakončeného maturitní zkouškou. Požadovaný věk při vstupu do školy je 6 let. Pokud někteří žáci ještě nedosáhli tohoto věku, mohou v rámci Evropské školy navštěvovat nursery, mateřskou školu.

Základem Evropských škol je zajistit žákům vyučování v mateřském jazyce. Z tohoto tvrzení vyplývá, že v rámci škol jsou vytvářeny jazykové sekce, které toto umožňují. Pokud se ovšem stane, že pro některé národnosti jazyková sekce není vytvořena, žáci se vzdělávají v základním jazyce dané školy. Zde se ovšem počítá s možností nedostatečné znalosti základního jazyka, proto když má škola prostředky, zajistí pro tyto žáky krátkodobé intenzivní doučování, díky kterému se potom jedinec lépe začleňuje do kolektivu a je schopen lépe zvládat školní požadavky.

Za řízení a organizaci Evropských škol zodpovídá Nejvyšší rada Evropských škol, řídící se pravidly v Úmluvě. Nejvyšší rada se schází dvakrát ročně a odpovídá za vzdělávací, administrativní a rozpočtové úkony Evropských škol. Vedení škol a jejich zástupci jsou jmenováni do svých funkcí na základě rozhodnutí Nejvyšší rady. Učitelé jsou vysíláni a placeni členskými státy. Základním pravidlem pro učitele, ředitele a zástupce Evropských škol je doba, kterou mohou zůstat ve funkci. Tato doba je určena maximálně na devět let. Nejprve se jedná o sjednání smlouvy na dva roky, poté lze zažádat o prodloužení na další tři roky. K tomu je ovšem nutné kladné doporučení ředitele školy a národního inspektora. Poslední prodloužení je stanovené na čtyři roky, ovšem za stejných podmínek: kladného zhodnocení ze strany ředitele školy a národního inspektora.

## 3.2 Kurikulum a osnovy evropských škol

Kurikulum a osnovy jsou stejné pro všechny sekce. Výjimku tvoří osnovy pro výuku mateřského jazyka. Vše je vytvářeno na základě pozorování a porovnávání jednotlivých národních kurikulárních dokumentů, a to kvůli plynulému přechodu žáků mezi školami. Na těchto školách se také velmi dbá na výuku jazyků. Žáci se kromě mateřského jazyka učí hned v prvním ročníku primárního cyklu první cizí jazyk. V druhém ročníku sekundárního cyklu je přidán druhý cizí jazyk. Od třetího ročníku sekundárního cyklu jsou předměty dějepis a zeměpis také vyučovány v prvním cizím jazyce. První cizí jazyk bývá na Evropských školách nazýván jazykem pracovním.

V rámci Evropských škol je také důležité sjednocení kurikula a osnov s jednotlivými členskými státy. Hlavním důvodem pro toto sjednocení je shoda minimálních požadavků vztahujících se k primárnímu a sekundárnímu vzdělání.

## 3.3 Hodnocení a klasifikace

Zajímavou informací pro mě byla ta, týkající se klasifikace žáků na evropských školách. Klasifikace má oproti České republice naprosto odlišnou strukturu a škálu hodnocení. V České republice je využívána pro hodnocení pětistupňová škála nebo lze hodnotit žáky pomocí slovního hodnocení. Evropské školy mají odlišné hodnocení pro žáky na primárním stupni a na stupni sekundárním. Na primárním stupni jsou žáci na vysvědčení hodnoceni slovním hodnocením v kombinaci se čtyřstupňovou škálou. Na sekundárním stupni jsou žáci hodnoceni pomocí desetistupňové škály.

Pro orientaci jsem vložila do mé práce tabulku ekvivalence hodnocení.

Tabulka 1 Tabulka ekvivalence hodnocení

Evropská škola	Česká škola v České republice
10 - 9	1
8,99 - 8	2
7,99 – 7	3
6,99 – 6	4
5,99 - 0	5

Vzhledem k odlišnosti klasifikační stupnice jsem se více zajímala o to, jak se řeší případný přestup z Evropské školy na základní školu v České republice. Pokud by se v rámci přestupu jednalo o přestup na primárním stupni, je vše totožné jako na prvním stupni české základní školy. Rozdíly se vyskytují na sekundárním stupni. Pro lepší orientaci jsem opět do mé práce vložila tabulku umožňující přesný přehled odpovídajících si ročníků (viz Příloha B). Jedinou výjimku tvoří přechod žáků z české školy do posledních dvou ročníků sekundárního stupně Evropské školy. Všeobecné předpisy Evropských škol totiž stanovují, že žák musí absolvovat minimálně dva poslední ročníky, aby mohl být připuštěn ke zkouškám Evropské maturity.

Žáci po ukončení sekundárního vzdělávání mohou získat diplom European Baccalaureate, tzv. Evropskou maturitu. Během této zkoušky jsou ve školách zkušební komise s předsedajícím univerzitním profesorem dané členské země, jenž je většinou členem Nejvyšší rady. Tato zkouška se dělí stejně jako v České republice na písemnou a ústní část. Celá zkouška je shrnutím a ověřením znalostí žáků zahrnující předměty 6. a 7. ročníku sekundárního cyklu. Žáci získají ze zkoušky závěrečnou známku, která také zahrnuje průběžné výsledky, jichž žáci dosáhli v 7. ročníku sekundárního stupně. Evropská maturita je uznávanou zkouškou a pro žáky slouží jako vstupní kvalifikace umožňující studium na vysoké škole, jak ve členských státech Evropské unie, tak i v dalších zemích Evropy i v zemích mimoevropských. V České republice je Evropská maturita považována za rovnocennou s českou maturitní zkouškou absolvovanou na gymnáziu.

### **3.4 Evropská škola Brusel**

Součástí mé diplomové práce bylo přímé působení na belgických školách, kde jsem získávala poznatky pro svoji práci. Vzhledem k tomu, že se zmiňuji o evropské škole, sama jsem navštívila Schola Europaea Bruxelles III, která je jedinou Evropskou školou v Bruselu s českou sekcí. Česká sekce je zde vytvořena pro primární vzdělávání, tedy 1. – 5. ročník. Od roku 2011/2012 započalo rozšiřování české sekce i pro sekundární vzdělávání, a to díky vysokému počtu českých žáků na této škole.

Do české sekce tento rok nastoupilo 104 dětí. Tento počet se ovšem mění, a to v závislosti na tom, že některé děti přicházejí nebo odcházejí v rámci získání nebo vypršení pracovních smluv jejich rodičů. Na Evropské škole v české sekci primární školy působí celkem 5 českých pedagogů, každý je třídním učitelem jednoho z ročníků. V rámci support – podpory žákům s poruchami učení zde funguje ještě česká asistentka, která žákům pomáhá a pracuje s nimi individuálně.



Já jsem se zajímala hlavně o primární vzdělávání žáků, právě z důvodu zaměření mé práce pojednávající o metodách výuky čtení a psaní.

Pro lepší orientaci bych v této podkapitole ráda uvedla několik informací, týkajících se obecně celé školy, jejího chodu a denního režimu.

Celý komplex školy tvoří několik budov, zahrnující primary school (primární vzdělávání), secondary school (základní vzdělávání – 2. stupeň a střední vzdělávání), nursery (mateřská škola), divadlo, kino, jídelny, tělocvičny a knihovny – odlišné pro primary a secondary school, dětská hřiště – každý stupeň vzdělávání má své hřiště, které se také odlišuje ve vybavení v podobě různých prolézaček, hracích polí, branek, atd. Vše odpovídá věkovým skupinám užívající dané hřiště. Další důležitou součástí areálu školy je parkoviště pro autobusy a security.

### **Bezpečnost školy**

Důvodem, proč se zmiňuji o security je to, že vstup do školy pro širokou veřejnost je zcela nemožný. Na této škole se velmi dbá na bezpečnost žáků a celkové zachování anonymity žáků a jejich rodin. Než jsem obdržela své povolení vstupu do školy, musela jsem mít vstup schválený ředitelem české sekce a přidělenou vyučující pro 1. ročník. Ta poté musela zprávu o mém povolení pro vstup do školy zaslat na bránu security. Do areálu školy jsem mohla vstoupit až po předložení a kontrole dokladu totožnosti a vytištěného e-mailu o mém povolení ke vstupu do školy. Jako doklad toho, že na security vše proběhlo v pořádku, jsem dostala nálepkou s mými údaji a podpisem daného hlídače. Tuto nálepkou jsem musela mít umístěnou na viditelném místě svého oděvu a díky ní jsem se mohla legálně pohybovat v celém areálu školy. Z tohoto systému jsem byla jistým způsobem zaskočena a překvapena, neboť jsem se ještě na žádné škole s takovýmto opatřením nesetkala. Ačkoli celý proces pro získání povolení byl zdoluhavý, hodnotím ho velmi kladně, protože tato škola zprostředkovává vzdělání zhruba pro 2 000 žáků a bezpečnost je zde na prvním místě. Hlavním důvodem, proč se zde také apeluje na bezpečnost, je to, že většina dětí má rodiče zaměstnané v institucích Evropské unie a jedná se o žáky z vážených společenských kruhů.

### **Vybavenost školy a tříd**

Celý školní komplex je propracovaný a naprosto odpovídá potřebám dětí a žáků všech věkových kategorií působících na škole. Vybavenost samotných tříd, tříd specializovaných na daný předmět či společných školních prostor je výborná. Jak jsem se dozvěděla, na pomůcky dostávají učitelé speciální peníze. Vedení školy klade důraz na to, aby zázemí školy

poskytovalo opravdu velkou podporu pro vzdělávání žáků. Z možností týkajících se výběru a koupi libovolných pomůcek pro výuku, jsem byla jako začínající učitelka nadšená.

### **Struktura vyučovacího procesu**

Žáci na této škole mohou studovat v několika sekcích, a to holandské, španělské, řecké, anglické, české, německé a francouzské. Ve své sekci se žáci učí mateřský jazyk a jsou vzdělávání dle kurikul jednotlivých zemí. V české sekci se tedy vyučuje český jazyk dle upraveného RVP ZV. Sylaby pro další předměty už jsou určovány vedením Evropské školy. Co se týče učebnic pro výuku českého jazyka, má učitel možnost zvolit si učebnici dle svého výběru. V současné době 1. a 2. ročník pro výuku českého jazyka využívá učebnice - Lili a Vili, výuka čtení probíhá genetickou metodou. Pro ostatní předměty má většina učitelů zvolené učebnice od nakladatelství Fraus nebo Nové školy. V rámci matematiky žáci ještě využívají povinné učebnice Internathy, schválené Evropskou komisí pro primární vzdělávání.

V této škole je kladen velký důraz na podporu multikultury a není překvapením, že stěžejní je zde výuka cizích jazyků. Rodiče žáků z české sekce si již v prvním ročníku vybírají pro své děti první cizí jazyk z nabídky: anglický jazyk, francouzský jazyk a německý jazyk. Výuka cizích jazyků na této škole dosahuje velmi dobrých výsledků, neboť učitelé pro daný cizí jazyk jsou vždy rodilí mluvčí a žáci se učí cizí jazyk ve skupinkách, které jsou vytvořeny z žáků různých sekcí. Příležitosti pro užívání cizího jazyka v běžných situacích či během vyučovacího dne dávají žákům možnost osvojení si nového jazyka velmi rychle a efektivně. Není tedy nezvyklé, že již v prvním ročníku žáci ovládají jeden či několik cizích jazyků. Více jazyků téměř vždy ovládají děti z bilingvních rodin.

### **Vyučovací den na primary school**

Žáci začínají vyučování každý den v 8.30 hod. a končí v 15.20 hod., kromě středy, kdy je krátký vyučovací den a vyučování končí v poledne. Pro 1. a 2. ročník je krátkým dnem ještě pátek. Každý den žáci mají dvě dvacetiminutové přestávky, které vždy tráví na školním hřišti, a to za jakéhokoli počasí. Jedna přestávka je dopolední a jedna odpolední. Tento systém přestávek se mi zde velmi líbil, opravdu se dbá na to, aby děti byly na čerstvém vzduchu, hýbaly se, zaktivizovaly se a byly schopné zvládnout dle mého názoru dlouhé vyučovací dny. Když porovnáám délku denního vyučování žáků základních škol v České republice a této Evropské školy, opravdu nevím o žádné základní škole, kde by i žáci 1. ročníku měli vyučování do pozdních odpoledních hodin. Hlavním důvodem, proč zde žáci mají dlouhé vyučovací dny, je celkový životní styl lidí v Bruselu. Průměrný konec pracovní doby dospělých je mezi čtvrtou

až šestou hodinou odpolední, proto i školy končí dříve. Žáci si také mohou v rámci školy volit z široké nabídky zájmových kroužků. Pro lepší orientaci jsem do mé práce vložila příklad týdenního rozvrhu pro 1. ročník Evropské školy – česká sekce (viz Příloha C).

### **Hodnocení žáků primární školy**

Se zajímavými informacemi jsem se také setkala v oblasti hodnocení žáků. Pro hodnocení se zde využívá čtyřstupňové hodnotící škály. Pro průběžné hodnocení během roku se využívá stupňů ÚOČN – umím úplně, ovládám, částečně a zatím ještě ne. Žáci mají ve třídě vystavené toto hodnocení s vysvětlivkami, co přesně jednotlivý stupeň zahrnuje. V Příloze D jsou vloženy fotografie dokumentující jednotlivé stupně hodnocení.

Hodnocení je užitečnou pomůckou pro žáky, neboť jsou již od 1. ročníku vedeni k sebehodnocení své práce. Sebehodnocení patří mezi důležitou schopnost, kterou se zde snaží učitelé u žáků rozvíjet. Byla jsem velmi překvapena, jak žáci dokáží svoji práci správně reflektovat a umí říci, v čem jsou dobří a kde na sobě musejí ještě zapracovat a zlepšit se. Žáci si také vedou své osobní portfolio, které slouží pro trénink sebehodnotících schopností. Z vlastní zkušenosti mohu říci, že takto propracovaná portfolia jsem ještě nikde neviděla. Velkou roli v tom sehrává samozřejmě paní učitelka, která musí věnovat mnoho času tomu, aby portfolia měla uvedenou podobu. Každý týden žáci reflektují svoji práci, kterou během týdne zvládli, pomocí Týdeníčku. Hodnotí se pomocí čtyř stupňů, které jsou jim známé. Prostřednictvím Týdeníčku jim ještě vždy paní učitelka napíše nějakou osobní zprávu, nebo jim sdělí plán pro následující týden, období či oznámí nějakou akci. Celý nápad s Týdeníčkem mě velmi oslovil, dle mého názoru je to výborná možnost, jak zhodnotit uplynulý týden. Žákům a rodičům portfolio přináší i přehled toho, co žáci zrovna ve škole probírají a čemu se věnují. Příklad Týdeníčku jsem vložila pro lepší představu do příloh (viz Příloha E).

Závěrečné hodnocení je také zcela odlišné od vysvědčení v České republice. Vysvědčení je složeno z několika formulářů, hodnotící žákovy schopnosti v každém z předmětů. Základ pro hodnocení tvoří vždy čtyři stupně – nedostatečně, částečně, velmi dobře a výborně. Každý předmět je dále hodnocen ve vlastních kategoriích. Příkladem může být český jazyk, kde se hodnotí kategorie – naslouchání, čtení, porozumění textu, používání pravopisných pravidel, atd. Dosažené úrovně jsou hodnoceny zakřížkováním příslušného políčka. V závěru hodnotícího listu se celkově zhodnotí daný předmět a vše se doplní slovním hodnocením učitele. Další hodnotící listy se týkají samotného žáka a jeho vlastností a předností. Hodnotí se například, jak žák dokáže pracovat, ať už v rámci kolektivu či samostatně, jak se zapojuje do kolektivu, jak

se projevuje, atd. Celé hodnocení žáka je velmi rozsáhlé a rozsahově se pohybuje mezi 10 – 15 stránkami A4.

Mezi klady tohoto hodnocení patří přehled o tom, jak žák dané učivo zvládá ve všech kategoriích. Líbí se mi, že hodnocení není pouze jednou známkou zahrnující vše. Je to zkrátka dokonalý přehled o tom, co žák opravdu ovládá, jak se snaží či jaká je jeho domácí příprava. Když se učiteli něco nepodaří vyjádřit pomocí hodnotících škál, má ještě možnost slovního hodnocení, díky kterému může vše ještě více specifikovat. Pokud by žák přestoupil na jinou školu, nebo se vrátil zpět do České republiky, nová škola bude mít výborný přehled o jeho znalostech a dovednostech, popř. i vlastnostech.

Mezi zápory bych u tohoto hodnocení zařadila na první místo časovou náročnost, kterou tento typ hodnocení vyžaduje. Když si představím vypracování vysvědčení tohoto rozsahu pro 24 žáků, jedná se o opravdu náročnou činnost. Zároveň by měl pedagog vše vyplňovat svědomitě, aby nedošlo ke zkresleným výsledkům. Sama jsem mohla nahlédnout, jak takové vysvědčení vypadá a opravdu velmi záleží na přístupu učitele, jak hodnocení žáka provede.

### **Evropská škola z mého pohledu**

V závěru této kapitoly bych ráda shrnula poznatky, kterých se mi dostalo. Sama jsem mohla vidět, že škola spadá mezi výběrové školy. Toto je hlavně podmíněno tím, jaké děti školu navštěvují. Jsou to děti, na které jsou kladeny velké nároky, jak v rámci školy, tak v jejich volném čase. Mluvila jsem s dětmi a není mezi nimi snad žádné, které by ještě po škole nedocházelo do nějakého zájmového kroužku.

Také se mi potvrdilo to, že žákům s poruchami učení zde není poskytována v dostatečné míře pomoc a podpora. Směrnice o pomoci samozřejmě existují, ale většinou jsou ignorovány. Škola v rámci intelektuálního pojetí není přizpůsobena speciálním či individuálním potřebám žáků. Tento problém je stěžejní hlavně na sekundárním stupni, kde žáci mají na každý předmět jiného učitele. Nejobtížnější je pro tyto žáky zvládnání předmětů cizích jazyků, popř. předmětů, které jsou v cizím jazyce vyučovány.

Občas jsem na škole měla pocit, že na děti úředníků a lidí z institucí je automaticky nahlíženo jako na mimořádně nadané děti. Ačkoli to není žádné pravidlo. Velmi jsem proto byla zaskočena tím, jak může společenské postavení rodičů zasáhnout jistým způsobem náhled na samotné dítě.

Co jsem ovšem kladla mezi pozitiva celkového kontextu školy je její vybavenost, prostornost a možnosti, které se zde žákům nabízí. Žáci Evropské školy dennodenně přicházejí do kontaktu s různými národnostmi, učí se cizí jazyky a vyrůstají v multikulturním prostředí, které jim může zaručit jiný náhled na fungování dnešní společnosti a může jim přinést nové možnosti, díky kterým se budou lépe uplatňovat v současném světě.

## **4 Současné metody výuky čtení v České republice**

Tato kapitola je zaměřena na dělení a samotné metody výuky čtení v České republice. Vzhledem k tomu, že se chci věnovat metodám současným, nebudu v mé práci rozebírat a podrobně popisovat všechny v minulosti využívané metody čtení. I přesto, že se nebudu věnovat všem metodám, ráda bych je alespoň v mé práci zmínila a zařadila je do přehledu rozdělující jednotlivé metody čtení.

Dle mého názoru je velmi důležité si uvědomit proměny výuky čtení a psaní, které nastaly před a po roce 1989. V dnešní době pojetí výuky vychází z obecných cílů primární školy, shrnuté v RVP ZV. Důležitou součástí celého výchovného procesu je respekt k dítěti a jeho potřebám, poskytování možností zažít pocit z úspěchu a celkové respektování individuálního rozvoje jedinců. Dnes se také staví do popředí funkční využívání získaných dovedností, za podpory vnitřní motivace dítěte. Žákům se předkládají možnosti, ve kterých mohou sami objevovat, poznávat a vyvozovat nové informace. V rámci výukového procesu se také využívá práce s chybou. Na chyby tedy není nahlíženo jako na zcela nežádoucí element, ale jako na součást celého procesu, díky kterému si žák osvojuje požadované znalosti a dovednosti.

Co je pro dítě nepostradatelné, v celém procesu osvojování si čtení, je pochopení smyslu čtení a psaní. Nutností je, aby si žáci dokázali získat pozitivní vztah ke čtení a psaní a uměli tyto získané dovednosti využívat jako významný komunikační prostředek s okolním světem. Pedagogové a rodiče by se měli u dětí podílet na získání pozitivního vztahu ke čtenářství už od raného dětství. Tento vztah je totiž stěžejním základem pro osvojení a rozvoj schopností čtení a psaní, možnosti celkového získávání vzdělání, prostředek pro rozvoj osobní kultivace a v neposlední řadě je také zdrojem zábavy. Všechny tyto aspekty se v celé míře odlišují od pojetí výuky před rokem 1989. V té době se individuální schopnosti žáka nerespektovaly a nebyl na ně kladen takový důraz.

V dřívějších dobách se výukový proces vyznačoval naprosto odlišnými principy, než které můžeme shledávat v dnešní době. Kromě malého důrazu na respektování žákových individuálních schopností, nebyl v takové míře podporován zájem o učivo prostřednictvím

vnitřní motivace. Dalším důležitým znakem, který nesmím opomenout, bylo kladení nepřiměřených nároků na žáky, přílišné memorování učiva a upřednostňování osvojení si techniky čtení a psaní před samotnou schopností funkčního používání. Výsledkem těchto aspektů byly u dětí obavy či stres ze čtení a psaní (Wildová, 2002).

#### **4.1 Současné trendy ve výuce čtení**

Mezi základní současné trendy ve výuce čtení a psaní patří dle Wildové (2002, str. 7-17):

1. proměna pojetí cíle výuky čtení a psaní;
2. komplexnost jazykového rozvoje;
3. důsledné respektování individuálních vzdělávacích možností žáka;
4. rostoucí význam předškolní přípravy;
5. variabilita základních metodických postupů;
6. využití aktivních metod výuky;
7. efektivní organizace výuky;
8. využití žákům přitažlivých prostředků;
9. proměna pojetí a forem hodnocení;
10. důraz na spolupráci se spolužáky, rodiči, speciálními odborníky, knihovníky.

V rámci rozvoje komplexnosti jazykového rozvoje je zde zahrnuto propojení jednotlivých složek, mezi něž patří čtení, psaní, mluvení, naslouchání-poslech a myšlení. Jednotlivé složky jsou definovány jako tzv. celojazykový princip (whole language method).

Princip individualizace se promítá do všech oblastí rozvoje a osvojení si prvopočátečního čtení a psaní. Z hlediska respektování individuálních vzdělávacích možností zahrnujeme do tohoto odvětví individualizaci, výběr a způsob aplikace metod výuky, jejich formy, využití pomůcek, způsob hodnocení, formu a náplň mimoškolní práce i domácí přípravy. Pro podporu motivace žáků a získání většího pocitu spoluzodpovědnosti se v rámci individualizace dává žákům více podnětů v možnostech volby. Pedagog také musí uplatňovat individuální přístup k jednotlivým žákům v závislosti k jejich dovednostem a schopnostem. Někteří žáci již mohou mít osvojené základy čtení a někteří budou mít problémy se zapamatováním si tvarů jednotlivých písmen. Ve všech případech je tedy nutné žáky individuálně zaměstnat tak, aby docházelo k optimálnímu rozvoji. V rámci individuálního rozvoje se využívají metody problémového a kooperativního vyučování, přinášející žákům úkoly, které umožňují individuální proces

řešení. Někteří žáci zvládnou úkoly rychleji, jiní pomaleji, ale vždy se dbá na rozvoj čtení, psaní a hlavně jejich motivace.

V rámci posloupnosti současné výuky čtení a psaní je zdůrazňována důležitost předškolního rozvoje u dětí. V předškolním období se u dětí rozvíjí schopnosti vyjádřit se a aktivně poslouchat. Tyto schopnosti mají ve školním období velký význam. Děti v tomto období velmi intenzivně dokáží vnímat podněty, které jim jejich okolí zprostředkovává. Podněty v nich vzbuzují zájem a jsou jim motivací během vnímání tištěného textu, tvarů písmen či poznávání, rozlišování, napodobení a zapisování jednotlivých písmen. Důležitou funkci zde má rodina a učitelé, kteří musejí podpořit zájem dítěte a pokusit se o přirozené poznávání.

Variabilitou základních metodických postupů se učitelé otevírají nové možnosti, a to propojování prvků jednotlivých metod, vyhovujících potřebám svěřených žáků. Pro lepší přehled zde uvádím některé příklady, kde lze variabilitu aplikovat: délka a obsah přípravného období, vzájemná provázanost mezi čtením a psaním, hierarchizace postupných kroků metod, organizace výuky, využití didaktických materiálů či formy hodnocení. Jak uvádí Wildová (2002, s. 11) „*Charakteristickým rysem rozvoje prvopočátečního čtení a psaní je úzká propojenost rozvoje dovednosti čtení (psaní) a čtenářství (tvořivého psaní)*“. V tomto tvrzení je poukazováno na současný trend ve výuce, který se snaží o celkové a smysluplné provázání zmíněných procesů. Zvládnutí techniky čtení musí být propojováno s rozvojem čtenářství, z něhož se postupně vyvíjí schopnost čtenářské gramotnosti. Z hlediska efektivnosti se uplatňují tvořivé metodické postupy v úzké souvislosti se schopnostmi učitele, před zaběhnutými stereotypy snižujícími zájem žáků o výuku.

V dnešní době pojetí výuky využívá žákovu aktivitu a samostatnou tvořivost. Důraz se klade na žákův prožitek, stěžejní motivační prvek. Také se využívá praktických podnětů, které žákovi představují proces čtení a psaní jako nenahraditelný funkční prostředek pro jeho budoucnost. Základem výukových aktivit je hra. Ta je žákům blízká již z předškolního období, které předchází období školnímu. Motivačními prvky také mohou být čtenářské besedy, návštěvy knihoven, návštěvy divadelních představení, čtenářské dílny či prezentace dětských knih. Stěžejní je také, aby každému žákovi bylo umožněno zažít pocit z vlastního úspěchu. Velkou motivací pro žáky - začínající čtenáře je přečtení první knihy.

Snaha o zvýšení celkové efektivnosti organizace výuky se odráží na celkovém propojování čtení a psaní i do ostatních vyučovacích předmětů jako prvouky, hudební výchovy nebo výtvarné výchovy. Díky tomu se zvyšuje funkčnost využití a motivace pro čtení a psaní. Mezi

další prostředky může být zařazeno projektové vyučování nebo výuka v blocích, kde je výuka založena na spolupráci mezi žáky a u žáků se také podílí na rozvoji spolupráce a zodpovědnosti. Tuto propojenost můžeme vidět např. v programu Začít spolu.

V současné době je také nabízena pro výuku široká škála různých prostředků, které podporují a zefektivňují výuku. Jedná se o učebnice, didaktické materiály, počítačové programy, interaktivní programy atd. Důležité ovšem je, aby zvolený prostředek podpořil vyučovací proces. Další možností pro rozvoj a motivaci mladých čtenářů je zřizování třídních knihovniček, obsahujících tituly vhodné pro dětské čtenáře.

Mezi důležitou součástí vyučovacího procesu patří hodnocení žáka. Hodnocení je odrazem toho, jak žák zvládá a umí využívat naučené dovednosti. Pro učitele je důležité uvědomění si, že hodnocení musí být vždy pozitivně motivační. Žáka má povzbudit, a podpořit tak jeho snahu k vlastnímu rozvoji. Hodnocení by nemělo podpořit strach z neúspěchu či obavy. V rámci hodnocení je vždy dobré vycházet i ze sebehodnocení žáka. Pokud se zaměřím na hodnocení v rámci výuky čtení a psaní, je zde třeba zohlednit celkovou spolupráci učitele, žáka a rodičů. Pro hodnocení může být využito slovního hodnocení, klasifikace nebo kombinace obojího.

V dnešní době se dbá na celkovou efektivitu vyučovacího procesu a v rámci rozvoje prvopočátečního čtení a psaní je nutná spolupráce, a to mezi žákem a jeho spolužáky, rodiči, učitelem, popř. speciálním odborníkem. Vzájemná spolupráce nutí všechny zainteresované složky k vzájemné komunikaci, zodpovědnosti vedoucí ke splnění zadaných úkolů (Wildová, 2002, str. 7-17).

Tyto trendy přinášejí dle mého názoru opět nová východiska pro výuku. Mohou být velkým přínosem a obohacením vyučování, pokud si je učitelé dokáží osvojit a dokáží některé z trendů aplikovat i v praxi. Díky mé pedagogické praxi si plně uvědomuji celkovou proměnu učitele. Učitelská role se změnila a záleží na každém pedagogovi, jaké z prvků dokáže využít ve vyučovacím procesu.

## **4.2 Třídění metod počátečního čtení**

V této kapitole se chci zaměřit na systémy, do nichž zařazujeme jednotlivé metody. Stěžejními pro mě jsou současné metody, ale považuji za nutné zmínit i historické metody, jež byly v minulosti pro výuku čtení využívány.

Několik kapitol mé práce se týká jednotlivých metod, proto mi přišlo důležité, abych vysvětlila, co pojem metoda znamená. Jak uvádí Mikulenková a Malý (2007, s. 7.) „Metoda je plánovitý



*a promyšlený způsob vyučování a výchovy“*. Metodikou dále rozumíme soubory pravidel, podle nichž se vyučování řídí. Metodika se tedy zabývá prostředky a metodami vyučování v souvislosti s obsahem, účelem a místem. Výsledek vyučování, dosažení vyučovacích a výchovných cílů je závislé na metodách.

Metody čtení dělíme do dvou základních skupin. První skupinou jsou metody syntetické a druhá skupina zahrnuje metody analytické. Metody syntetické využívají jednotlivých prvků, a to písmen v psaném jazyce, nebo hlásek v mluveném jazyce, které se postupně spojují v celky. Metody analytické z celků vycházejí. V psaném jazyce se jedná o grafické obrazy a v jazyce mluveném o mluvená slova. Základem této metody je postupné poznávání jednotlivých prvků, z kterých je celek složen (Fabiánková, Havel a Novotná, 1999).

#### **4.2.1 Historické metody – syntetické**

Historické metody syntetické vycházejí z jednotlivých prvků a následně se sdružují v celky. Tyto metody kladly na žáky velké nároky, hlavně na zvládnutí techniky a mechanismu čtení. Až po osvojení techniky čtení žáci začali pracovat i s obsahem slov a vět. Jak uvádí Fabiánková, Blatný (1981) některé z následujících uvedených metod byly využívány již v dávné minulosti:

1. metoda písmenková (abecední, slabikovací);
2. metoda hláskovací;
3. metoda normálních slabik;
4. metoda náslovných hlásek;
5. metoda skriptologická (čtení psaním);
6. metoda fonomimická (normálních hlásek);
7. metoda fonetická;
8. metoda Petrákova (postupného a kontrolního průvodního čtení);
9. slabiková metoda souhlásková;
10. metoda genetická (Kožíšková);
11. metoda mnemotechnicko-skriptologická.

#### **4.2.2 Historické metody – analytické**

Historické metody analytické vycházejí z celků, které se postupně věnují poznávání prvků, z nichž jsou slova a věty složeny. Tyto metody se snažily pracovat s propojením techniky čtení a zároveň schopnosti vnímat obsah.

Dle Fabiánkové, Havla a Novotné (1999) se uvedené metody nejvíce využívaly během 19. století:

1. metoda Jacotova;
2. metoda Vogelova (metoda normálních slov);
3. metoda globální.

### **4.3 Současné metody čtení**

Mezi současné metody čtení zařazujeme ty, jež jsou využívány v dnešní době. Nejvíce rozšířené jsou následující:

1. metoda analyticko-syntetická (hlásková);
2. metoda genetická;
3. varianty globálních metod.

S prvními dvěma typy metod jsem se seznámila díky svým praxím na základních školách. Metody patří mezi osvědčené a pedagogové při jejich aplikaci mohou využívat nepřeberné množství vytvořených a dostupných materiálů či didaktických pomůcek.

Vzhledem k zaměření mé práce se budu současnými metodami zabývat v následujících podkapitolách.

#### **4.3.1 Metoda analyticko-syntetická**

Analyticko-syntetická metoda bývá zařazována na rozhraní metod analytických a metod syntetických, neboť využívá prvků obou skupin. Tato metoda bývá také nazývána metodou hláskovou nebo zvukovou. Základním principem je pochopení hláskové stavby slov, nutné pro správné čtení.

#### **Historický pohled**

Tato metoda byla povolena od roku 1951 jako jediná možná metoda pro výuku čtení. V té době vládl v Československu totalitní režim s podtextem vykonstruovaných politických protivládních procesů a z tohoto důvodu se jednalo o jedinou možnou metodu, užívanou až do roku 1990. Pro vyučování byly vytvořeny a stanoveny jednotné osnovy, vyučovací metody a učebnice (Fasnerová, 2012).

Metodu rozpracoval K. D. Ušinskij, který již v roce 1864 vydal učebnici *Mateřská řeč*. Učebnice byla stavěna tak, aby se žáci učili vydělovat nejdříve hlásku ze slova, a poté se učili psát odpovídající písmena. Základem bylo vyvozování samohlásek a souhlásek, ze kterých se

potom žáci učili skládat a rozkládat slabiky, slova. Učení se psaní ihned doplňovalo čtení. Nejprve si žáci osvojili psací podobu písma a následně přidali i tiskací podobu. Cviky, které Ušinskij doporučoval, se využívají i v současné škole. Důraz nebyl kladen pouze na osvojení si techniky, ale také na umění zpracovat výchovně-vzdělávací úkoly čtení a rozvíjet rozumové schopnosti dítěte (Fabiánková, Havel a Novotná, 1999).

Tvůrcem hláskové metody u nás bývá označován J. V. Svoboda, který uznával zásady totožné se základy dnešní hláskové metody. Nejprve se slovo musí analyzovat na slabiky a hlásky, po vyvození se učí čtení jednotlivých písmen, slabik a nakonec se opět využívá sepětí analýzy a syntézy v grafickém nebo zvukovém projevu. Analýza a syntéza je tak využívána současně a vzájemně se prolíná a doplňuje (Fabiánková, Havel a Novotná, 1999).

K vyučování podle této metody vznikly pod vedením akademika O. Chalupy didaktické materiály a to *První čítanka*, *Živá abeceda* a *Slabikář*. Důležitou pomůckou pro osvojení si čtení touto metodou je skládací abeceda.

### **Současný pohled**

Pevně stanovený výukový systém se začal uvolňovat po roce 1991. Osnovy poskytovaly učitelům možnost volby ve zvolení metod, strategií nebo výukových materiálů. V současné době se nejvíce dbá na položení základu čtenářské a informační gramotnosti, kde je důležité zvládnout techniku čtení současně s porozuměním informacím v textu. Důležitost je kladena na rozvoj orientace v textu a umění pracovat se získanými informacemi. Osvojení si správné a plynulé techniky čtení je cíl pro žáky 1. tříd základních škol (Fasnerová, 2012).

### **Tematické celky analyticko-syntetické metody**

Jak uvádí ve své knize Fasnerová (2012, s. 35), v 1. třídě nastává dělení metody do tří hlavních tematických celků:

#### **1. Předslabikářové období (6-8 týdnů) – etapa jazykové přípravy žáků na čtení.**

Stěžejní součástí nejen tohoto období, ale celého průběhu výuky jazyka je rozvoj komunikativních funkcí jazyka, srozumitelnost jazykového projevu, zřetelná artikulace a v neposlední řadě i trénování rozvoje fonemického sluchu.

V tomto období se žáci mají jazykově připravit na čtení. Využívá se Živé abecedy. Žáci se učí sluchové analýze mluvené řeči, snaží se rozeznávat věty, slova, slabiky, hlásky a jejich vzájemné vztahy. Věnují se poznávání samohlásek a souhlásek – Mm, Ll, Pp, Ss, Tt, Jj, neboť základním předpokladem pro zvládnutí čtení je bezpečná znalost písmene jako grafického obrazu hlásky, ve všech čtyřech tvarech (grafémech) – pro

malá a velká písmena v tiskací nebo psací podobě (Fabiánková, Havel a Novotná, 1999). Žáci trénují analýzu a syntézu slabik, skládaných z těchto hlásek. Důležitým momentem je naučení se vyslovovat dané slabiky naráz, aby se předešlo návyku vyslovování jednotlivých hlásek, což by následně činilo problémy a brzdilo rozvoj plynulého čtení. V tomto období je nutné, aby učitel dbal na dodržování správných návyků a nežádoucí elementy dokázal identifikovat a odstranit je. Příkladem nežádoucího elementu může být dvojí čtení, kdy si žák nejprve vysloví hlásku šepotně a až poté ji vysloví nahlas (Santlerová, 1995).

## 2. Slabikářové období (22 týdnů) – etapa slabičně analytického způsobu čtení.

Santlerová (1995, s. 21) tuto etapu dělí na čtyři fáze, dle vzrůstající složitosti hláskové stavby slova:

- a) čtení otevřené slabiky ve slovech;
- b) čtení zavřené slabiky na konci slov;
- c) čtení otevřené slabiky trojpísmenné a slova se dvěma souhláskami uprostřed;
- d) čtení slov se slabikotvorným *r*, *l*; slov s písmenem *ě* – *dě*, *tě*, *ně*, *bě*, *pě*, *vě*; se slabikami *di*, *ti*, *ni* a se shluky souhlásek.

V tomto období žáci začínají číst ze slabikáře, seznamují se s dalšími novými hláskami a písmeny, rozvíjí fonemický sluch, trénují analýzu a syntézu slov. Během této etapy by také mělo docházet ke zkracování doby potřebné pro zapamatování si písmene. Stěžejním cílem pro učitele je, aby se žáci naučili slabiky a slova poznávat jako celek a také aby je jako celek vyslovovali (Fabiánková, Havel a Novotná, 1999).

## 3. Poslabikářové období (4-8 týdnů) – etapa plynulého čtení slov.

V této etapě dochází k automatizaci čtení. Žáci by měli slabiky vázat ve slova a slova číst plynule s porozuměním. Cílem elementárního čtení v prvním ročníku je naučení žáků správně a plynule číst, s porozuměním a schopností správně odpovídat na otázky týkající se obsahu přečteného textu. Také se neopomíjí kladení důrazu na správný přízvuk a intonaci. Nutností pro toto období je zvýšit motivaci a zájem o četbu u dětí, proto se velmi často využívá i mimočítankové četby, která je pro žáky atraktivnější (Fabiánková, Havel a Novotná, 1999).

### 4.3.2 Metoda genetická

Metoda bývá také nazývána metodou zapisovací a je považována jako přechod mezi metodami syntetickými a metodou globální. Zakladatelem této metody je český básník a prozaik Josef Kožíšek, který se snažil o reformu v oblasti prvopočátečního čtení a psaní. Metoda byla

uplatněna v učebnici Poupata. Genetická metoda vychází z historického vývoje písma. Nejdříve se jednalo o zachycení myšlenky kresbou, symboly a naposledy hláskovým písmem (Mikulenková, Malý, 2004). Další, kdo se významně zasloužil o rozvoj generické metody, je Jarmila Wagnerová. Té byl roku 1995/1996 umožněn experiment naučit děti číst a psát touto metodou. Wagnerová vycházela z poznatků a myšlenek Kožíška, ale také Václava Příhody, zakladatele a tvůrce globální metody. V současné době se ve výuce prvky genetické a globální metody prolínají (Wildová, 2002).

Jak uvádí Wildová (2002, str. 43-44), nácvik čtení a současně i psaní je dělen do několika etap:

1. Etapa - seznámení se s velkou tiskací abecedou.

Tato etapa je etapou motivační a je nutné rozvíjet u dětí slovní zásobu a psychohygienické zásady. Učitel navazuje na zkušenosti dětí, trénuje se rozvoj zrakové a sluchové percepce. Do výuky bývají zařazovány dechové a artikulační cvičení. Východiskem je výuka grafické podoby velkých písmen. Žáci si touto metodou osvojí 2-3 nová písmena za týden. Metoda apeluje na individuální přístup k žákům a je zohledňováno tempo jejich vývoje. Když porovnáme začátky výuky dle analyticko-syntetické a genetické metody, tak mohou spatřit, že obě metody využívají podobných, někdy až shodných prvků.

2. Etapa - zahrnuje práci s učebnicí Učíme se číst (Wagnerová, 2007).

V této etapě se začínají vytvářet základní čtenářské návyky. Základem pro výuku jsou písmena velké abecedy, která se žáci učí číst i psát. Hlavní rozdíl mezi analyticko-syntetickou a genetickou metodou je v nepoužívání slabikování. Průpravné čtení zahrnuje zapisování celých vět pomocí obrázků, poté symbolů – ty jsou tvořeny velkými tiskacími písmeny, např. zkratkami jmen. Žák tedy nejprve zapisuje a čte pomocí kresby a symbolů. Postupně kresby a symboly ubývají a zůstává pouze hláskové písmo. Žáci si nejprve osvojí všechna písmena velké tiskací abecedy a poté se seznámí s tiskacími písmeny malé abecedy, která se učí pouze číst (Mikulenková, Malý, 2004).

3. Etapa – čtení a psaní psacích jmen.

V poslední etapě nastává seznámení a výuka psaní velkých i malých písmen abecedy v psací podobě. Během této etapy již žáci ovládají plynulé čtení.

### 4.3.3 Varianty globálních metod

Hlavním propagátorem globální metody je český pedagog a reformátor Václav Příhoda. Dalším významným představitelem je Stanislav Vrána. Společně studovali tuto metodu v USA

a pokusně ji zavedli i do některých českých škol. Základ této metody tvoří postup od celku k částem. Nejprve si tedy žáci osvojí čtení celých slov ve větách, pro lepší spojitost se využívají názorné obrázky. Tato metoda také nerozděluje slova na slabiky nebo hlásky. Velký rozdíl oproti předchozím metodám je ten, že čtení a psaní probíhá izolovaně, nikoli současně.

Tato metoda také bývá zařazována a používána jako metoda alternativní. Nevýhodu metody vnímám v malém množství didaktických materiálů, které já považuji pro výuku za nutnost.

I globální metoda je dělena do jednotlivých etap výuky. Následující dělení využívá Mikulenková, Malý (2004, str. 22):

1. Etapa – přípravná na vyučování.

Etapa je přípravou pro rozvoj zrakové a sluchové percepce. Důraz se klade na správnou výslovnost. Žáci trénují schopnosti prohlížením knih, obrázků, čtení nápisů,...

2. Etapa – období paměti.

V této etapě se dbá na rozvoj zrakové a sluchové paměti. Žáci se učí pojmenovávat, zapamatovávat, popisovat obrázky a různě s nimi pracovat. Toto období je pro žáky velmi náročné. Cílem je dosáhnout díky opakování zapamatování si obrazu tištěného slova, aniž by žák musel znát písmena, ze kterých se slovo skládá.

3. Etapa - období analýzy.

Rozšířením je pro žáky poznávání konstrukce slov a seznámení se s písmeny malé i velké abecedy.

4. Etapa – období syntézy.

Pomocí her si žáci trénují syntézu slov a vět.

5. Etapa – období výcviku čtení.

Poslední etapa zahrnuje vlastní čtení. Je to doba, ve které je dítě schopno oddělit slovo od obrázku. Zde probíhá nezbytný nácvik vlastního čtení. Začínajícím čtenářům by měla být věnována individuální péče. S žáky se také začíná trénovat reprodukování přečteného textu (Wilsonová, 2002).

#### **4.3.4 Metoda splývavého čtení – SFUMATO**

Metoda splývavého čtení patří mezi současné metody. Její autorkou je PaedDr. Mária Navrátilová. Základem metody je legatové klouzavé čtení postavené na přirozené intonaci a podporuje přirozenou zpěvnost lidské řeči. Výhodou pro žáky je umožnění vytvořit si vlastní tempo čtení.

Velmi důležitým momentem při výuce je práce očí. Žáci musí mít dostatek času k zafixování textu, oči kontrolují hlásku po hlásce a žáci hlasitě vyslovují dílčí hlásky, tvořící jeden celek. Během této doby žáci nepřerušují dech ani nemění tón hlasu. Díky tomuto stylu výuky nehrozí dvojí čtení a dle autorky tak nemohou vzniknout u žáků špatné návyky čtení. Výuka touto metodou je velmi často doprovázena dramatickou výchovou, což napomáhá k hlubšímu porozumění textu.

Východiskem metody, je analyticko-syntetická metoda. Žáci se seznamují se všemi čtyřmi podobami písmene zároveň. Při nácviu čtení je nutné dodržovat posloupnost práce orgánů a to zrak-hlas-sluch (Košek Bartošová, 2014).

Čtení je upevňováno v následujících částech:

1. Expozice hlásky (uvedení písmene).

Toto období se také nazývá OSBUA, neboť žáci se učí písmena přesně v daném pořadí, začínajícím písmeny O, S, B, U, A. Žáci se hned učí poznávat písmeno ve všech podobách. V rámci této metody se žáci učí pracovat s hlasem, písmena čtou dlouze, srozumitelně a výrazně. Někdy se může zdát, že hlas přechází až do zpěvu. Při výuce čtou všechny děti společně.

2. 1. stupeň syntézy.

V této části se žáci učí spojovat dvě hlásky dohromady. Oko musí být v předstihu a hlas bez přerušování, legatovým způsobem naváže na následující hlásku.

3. 2. stupeň analýzy.

Zde se již začínají utvářet čtecí návyky, protože se již spojují tři hlásky. Důležité je vést žáky k vnímání obsahu textu, aby nenastalo pouhé izolované technické zpracování.

4. Čtení slov, čtení ze slabikáře.

V této části žáci skládají 4 hlásky a učí se správnému rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek.

Žáci také začínají číst ze slabikáře, nejprve čtou pouze hromadně. Tempo čtení je pomalejší a vede ke správnému upevnění čtecích návyků. Postupně následuje fáze, ve které dochází ke kombinaci hromadného a individuálního čtení. V této fázi se již postupně formuje individuální čtení. Během celého procesu je nutné dodržovat individuální přístup k žákům.

Postupné zlepšování čtení vede k naučení se správnému přednesu, který vychází z dramatické výchovy.

Celkově je metoda určena pro všechny děti a nečiní obtíže žákům s dyslexií ani s jinými problémy. Na základě propojení všech zúčastněných orgánů a podmětů vznikají u žáků dobré čtenářské návyky (Košek Bartošová, 2014).

## **5 Současné metody výuky čtení v Belgii**

V této části mé diplomové práce se budu věnovat belgickým metodám čtení. Zaměřím se na současné pojetí výuky čtení, celkový náhled na proces čtení, na dílčí dovednosti spojené s procesem čtení a jednotlivé metody čtení. Informace, které se týkají tohoto tématu, jsem získala prostřednictvím literatury, vlastních zkušeností v základních belgických školách a na základě rozhovorů s učiteli a vysokoškolskými pedagogy v Belgii - Bruselu. Většinu materiálů jsem získávala z literatury psané v holandštině, neboť holandština (dutch) je jeden z oficiálních belgických jazyků. Z toho důvodu jsem zachovávala názvy a pojmy v originálním znění, tedy v holandštině a doplnila jsem je o volný český překlad.

Osvojení si dovednosti čtení musíme vnímat jako složitý proces. Děti si musejí osvojit jednotlivá písmena a techniku čtení. Také musejí mít k dispozici dostatečnou slovní zásobu, pokud je slovní zásoba dítěte minimální, hrozí u žáka zvýšené riziko výskytu problémů během čtení. Žáci si také musí být schopni rychle vybavovat v paměti známá slova.

### **5.1 Analýza procesu čtení**

Proces čtení může být definován jako komplexní souhra různých dovedností. Je důležité si uvědomit, že když přijde dítě do 1. třídy ZŠ, písmena a text pro něho znamenají splet' různých symbolů, které tvoří základní model psané řeči. Cílem každého dítěte je, aby se naučilo tyto symboly rozpoznávat, vzájemně je spojovat v celky a nakonec si osvojilo dovednost čtení a přečetlo napsaný text. Tento proces je pro dítě velmi náročný a většina dospělých si nedokáže představit, jak se děti v 1. třídě cítí. Dospělí totiž všechna písmena již znají a schopnost čtení je pro ně přirozenou součástí života. V rámci získávání informací pro moji práci se mi velmi líbila aktivita, kterou na základní škole Onze-Lieve-Vrouwecollege v belgickém městě Oostende, využívají pedagogové pro rodiče dětí 1. tříd na informační schůzce. Prostřednictvím této aktivity se pedagogové snaží rodičům přiblížit pocity, které mají děti, když se začínají učit číst. Aktivita spočívá v tom, že každé písmeno z abecedy je znázorněno speciálním symbolem. Rodiče dostanou tabulku symbolů představujících písmena celé abecedy a musejí si alespoň některé znaky osvojit a zkusit přečíst text, který je napsán zašifrovanými symboly. Druhou část aktivity tvoří napsání daného textu pomocí symbolů. Zvládnutí těchto úkolů není jednoduché



a vyžaduje čas a trpělivost, což je cílem celé aktivity. Tento námět má právě upozornit rodiče na to, aby si uvědomili, že pro děti je důležitá opora, trpělivost, pomoc, čas a hlavně pochopení a porozumění tomu, jak děti proces čtení vnímají.

Tato aktivita je dle mého názoru výbornou pomůckou pro to, aby si sami rodiče uvědomili svoji úlohu. Věřím, že pokud si rodiče vyzkouší tuto aktivitu, poznají náročnost samotných začátků čtení a lépe pochopí potřeby dítěte.



Obr. 2 Ukázka pomůcky – aktivita pro rodiče

### 5.1.1 Proces operace čtení

Dle Nadine Diels je při procesu čtení nutné vycházet z předchozích zkušeností a ze dvou typů technik čtení. První je *De leestechniek*, která dopomáhá k pochopení vizuálních znaků jazyka a druhý je *Het inzichtelijk lezen*, jež pomáhá k pochopení významu grafického jazyka.

Celý proces operace čtení zahrnuje:

1. Herkennend of direct lezen (přímé čtení, rozpoznávání).

Zde dochází u zkušených čtenářů k rozpoznání známých písmen, slov, což znamená, že zkušený čtenář nečte každé písmeno, slovo, ale umí se orientovat v textu automaticky.

2. Spellend lezen.

V této oblasti je kladen důraz na zvládnutí čtení neznámých slov. Zde je nutné dodržovat jednotlivé kroky postupu.

- a) Rozpoznání písmen (skupin písmen)
- b) Uvědomění si zvuku vyslovovaného písmena
- c) Následná kombinace grafému a fonému
- d) Vyslovení slova

### 3. Raden lezen (čtení hádáním).

Čtení hádáním se vyskytuje velmi často. Nejvíce k tomuto jevu dochází při rychlém čtení, kdy člověk přesně nerozpozná grafický zápis a zamění při výslovnosti graficky podobné slovo za jiné, nebo zamění písmeno za jiné nežádoucí či nesprávně rozliší tvar slova (Diels).

#### 5.1.2 Důležité dílčí dovednosti

Pro proces čtení jsou nutné jednotlivé dílčí dovednosti, mezi které patří:

##### 1. Het globaal herkennen van woorden (globální rozpoznávání slov).

Dítě ještě nemusí umět číst, ale už globálně rozpozná jednotlivá slova. Příkladem může být rozpoznání vlastního jména. Dítě svoje jméno užívá, umí se podepsat, vidí ho napsané, ale ve skutečnosti ještě nečte.

##### 2. Visuele analyse van het woord in letters (vizuální analýza slov na písmena)

Nepostradatelná dovednost, při níž dochází k dělení slova na jednotlivé grafémy. Dále se zde apeluje na správný směr při čtení (zleva – doprava) a na vnímání rozdílů mezi jednotlivými tvary grafémů.

##### 3. Letter – klankkoppeling (přiřazování foném - grafém).

Správné přiřazení fonému ke grafému velmi záleží na celkovém propojení zrakové a sluchové diskriminace. Stěžejní je, aby nedocházelo k záměnám, které by vedly k automatizování chyb, ale k zapamatování správného vzájemného propojení.

##### 4. Visuele synthese van letters tot lettergroepen en woorden (vizuální syntéza písmen do slov a slabik).

K dosažení vizuální syntézy je nutné, aby dítě bylo schopno rozpoznat jednotlivá písmena, která zaručí možnost vizuálně kombinovat jednotlivá písmena do slov. Problémem v holandštině bývá zapamatování si různých zvukových skupin, které holandština využívá (tyto skupiny jsou vyučovány jako celek a velmi záleží na zapamatování si správného pořadí písmen), český jazyk takové skupiny nemá. Obtíže také činí dlouhá slova.

5. Auditive analyse van het woord in fonemen (sluchová analýza slovních fonémů).

Díky sluchové analýze můžeme rozdělit slyšené slovo do fonémů, rozlišovat i malé rozdíly mezi zvuky a zapamatovat si postupné pořadí fonémů.

6. Auditive synthese van fonemen tot woorden (sluchová syntéza fonémů na slova).

Tato část je velmi náročná, neboť propojení jednotlivých fonémů na slovo vyžaduje hodně pozornosti a uvědomělosti hlavně na vyslovení správného fonému.

7. Uitspreken van het woord (výslovnost).

Pro zvládnutí celého procesu čtení je stěžejní jasná a srozumitelná mluva jedince.

8. Verinnerlijking van de spraak (internalizace řeči).

Na začátku celého procesu čtení se učí dítě číst nahlas. Hlasité čtení je totiž nutné pro odhalení chyb během čtení. Další stupeň vyspělosti čtení je, když si dítě osvojuje šepotné či tiché čtení. Tiché čtení je stejně důležité jako hlasité čtení, proto je nutné, aby čtenář zvládl obě verze s tím, že při četbě velmi intenzivně vnímá pravidla pravopisu.

9. Gebruik maken van contextinformatie (využívání kontextových informací).

Důvodem využívání kontextových informací je usnadnění čtení, díky očekávanému významu vět (slov). Tato dovednost může proces čtení usnadnit, ale také může vést ke čtení hádáním, které je v tomto případě nežádoucí.

Naučení se číst nepatří mezi jednoduché dovednosti. Správné osvojení si čtení činí velkému procentu dětí obtíže, neboť propojení všech dílčích dovedností je náročné. Čeho ovšem jako pedagogové můžeme a měli bychom využívat, jsou hlavní faktory čtení: *motivace číst a prožitek ze čtení*.

Dalším rizikem při procesu čtení je to, že se dítě bude věnovat pouze technickému aspektu čtení a nebude se soustředit na obsah čteného.

Co vnímám já jako podstatné, je uvědomění si důležitosti motivace, která je hlavním motorem pro proces učení se čtení. Motivovat děti musejí hlavně pedagogové 1. tříd, ale i pedagogové mateřských škol.

V dnešní době je také důležité zjištění výchozích zkušeností dětí v procesu čtení. Některé děti totiž umějí číst už na začátku 1. třídy (Diels).

## 5.2 Metody čtení

K tomu, aby se dítě naučilo číst, je nutné využívat všechny možné a známé prostředky. Jedním z nich jsou metody čtení. Stejně jako v České republice i v Belgii se vyskytuje několik prověřených a známých metod, neboť ani jedna z metod není ta nejlepší a nejvhodnější pro všechny žáky. Každá z metod má své klady a zápory, bezesporu také nejvíce záleží na tom, jak pedagog s danou metodou dokáže pracovat. Pedagogové by si tak měli uvědomovat, že zvolenou metodu je nutné upravovat a přizpůsobovat potřebám žáků.

Mezi nejznámější metody používané v Belgii patří:

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

### 5.2.1 De klanksynthesemethode (metoda zvuku a syntézy)

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

### 5.2.2 De analytisch-synthetische methode (analyticko-syntetická metoda)

Konec 19. století a začátek 20. století je obdobím rozvoje analyticko-syntetické metody v Belgii. Základem je analýza a následná syntéza jednotlivých slov. Tato metoda má odlišné základy, než jaké známe u analyticko-syntetické metody u nás. To je dáno odlišnou strukturou a skladbou jazyka. Metoda zde vychází se skupiny slov zvaných – normaalwoorden. Těch je většinou okolo 16 – 20. Tato slova si žáci osvojují a upevňují pomocí slovních karet. Díky těmto slovům je potom dítě schopno přečíst další slova, neboť v těch rozpozná již osvojené normaalwoorden, nebo alespoň dané části těchto slov a dokáže je spojit v celek v novém slově.

Velký důraz je zde kladen na sluchovou diferenciaci mluveného slova s tím, že si dítě musí pamatovat pořadí zvuků, aby bylo schopno syntézy. U této metody si musejí děti pamatovat příliš mnoho slov či částí slov a některé děti s tímto mohou mít velké problémy. Ty se nejvíce projevují, když se žáci učí různé výjimky či pravidla pravopisu (Diels).

### 5.2.3 De globaalmethode (globální metoda)

Tato metoda postupně vznikala a vyvíjela se z Gestalpsychologie (tvarová psychologie). Tuto metodu poprvé popsal a objevil belgický lékař Ovide Decroly, který ji zavedl pro vyučování mentálně opožděných dětí a pro děti v mateřských školách. Metoda je založena na principu vnímání celků (vět či slov), které přetrvává až do doby, než je žák schopen na základě vlastního vývoje, analýzy. Velmi důležitým prvkem metody je opakování vedoucí k zapamatování si jednotlivých tvarů tištěných písmen. To vedlo k porozumění textu, aniž by žáci museli znát písmena. Hlavním cílem de globaalmethode tedy nebylo naučení se mechanickému pochodu čtení, ale důležitý byl pochod myšlenkový, neboť žáci vnímali obsah přečteného, již od samého začátku. Nevýhoda metody spočívá v přetěžování dětské paměti, izolovanosti mezi čtením a psaním a v nedostatku didaktických materiálů – hlavně učebnic a příruček, neboť ty nepatřily mezi nepostradatelnou součást výuky čtení. Tato metoda se postupně ukázala jako neúčinná pro mnoho dětí a i v současné době nepatří mezi nejvyužívanější metody čtení (Diels).

### 5.2.4 De structuurmethode (metoda struktury)

Zhruba okolo roku 1950 začala vznikat další z metod čtení a to De structuurmethode. Tato metoda v současné době patří mezi nejvyužívanější v belgických základních školách. Obecně by se dalo říci, že metoda vznikla spojením de globaalmethode a de analytisch-synthetische methode. Snahou totiž byla kombinace výhod obou metod a zároveň eliminace nevýhod.

#### Začátek výuky čtení

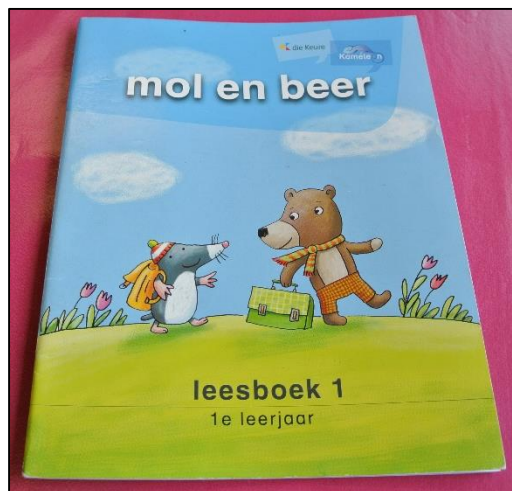
První etapou, kterou žáci absolvují při výuce čtení metodou struktury, je výuka a osvojení si základních slov – basiswoorden (základními slovy jsou *ik* – já, *maan* – měsíc, *roos* – růže, *vis* – ryba, *sok* – ponožka, *aan* - na, *pen* – pero a *en* – a).



Obr. 3 Basiswoorden (Veilig leren lezen)

Žáci se se základními slovy seznamují nejprve v této podobě. Východiskem je příběh, obsahující základní slova, která jsou žákům předkládána s obrázkovou oporou. Tato slova vedou postupně k osvojení si písmen - *m, r, n, v, i, k, s, aa, oo p, e*.

Nejvyužívanější učebnicí pro tuto metodu je *Mol en beer* v překladu Krtek a medvěd. Tyto postavy jsou pro žáky průvodci, na nichž je v učebnici vystaven celý příběh.



Obr. 4 Učebnice – Mol en beer



Obr. 5 Hlavní postavy učebnice – Mol en beer – demonstrační pomůcky

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

### Čtení základních slov

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

1. krok – Met aandacht waarnemen van het woord (pozorování slova).

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



Obr. 6 Démonstrační pomůcky – obrázková a psaná podoba slova

2. krok – Het discrimineren van het woord (diskriminace slova).

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

3. krok – Het herkennen van het woord (uznání slova).

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

4. krok – Het reproduceren van het woord (reprodukce slova).

V tomto kroku učitel žákům předkládá psaná slova a žáci jsou schopni základní slova přečíst (Diels).

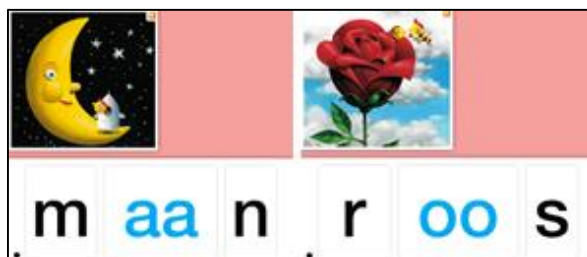
### **Het structureren van woorden (strukturování slov)**

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

Začátek této metody není vystaven na čtení jako takovém, ale na naučení se slov, se kterými žáci dokáží dále pracovat. Tato fáze je velmi důležitá a vyžaduje systematické naučení se propojení a následnou reprodukci slov.

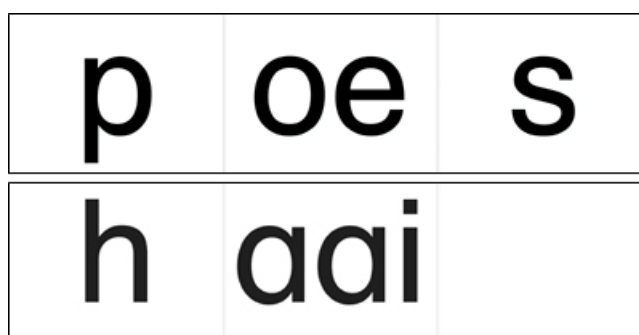
Pokud si žáci správně neosvojí základní slova, budou mít problémy s analýzou nebo s následným spojováním částí slov v nové slovní celky.

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



Obr. 7 Basiswoorden – het structuren van woorden (strukturování slov), (Kompassblogger, 2014)

Další pomůckou pro výuku čtení jsou Structureerstroken. Kartičky s podpůrnými slovy, rozdělující napsané slovo na jednotlivé části. Rozdělení slova napomáhá trénování jednotlivých písmen nebo structureerblaadjes, ze kterých se slovo skládá.



Obr. 8 Structureerstroken (strukturování slov), (Kompassblogger, 2014)

Jednotlivé fáze postupu této metody se dělí na:

1. Analyse van als totaliteit aangeleerde woorden (analýza učených slov jako celku).  
Analýza spočívá v tom, že se žáci učí rozpoznávat zvukově i vizuálně písmena z daných základních slov. Příkladem mohou být otázky: *Jaké slyšíš písmeno na konci slova? Jaké písmeno vidíš na konci slova? Jaké je první písmeno? Kterou slabikou slovo začíná?*
2. Synthese van als totaliteit aangeleerde woorden (syntéza učených slov jako celku).  
V rámci syntézy se u žáků procvičuje skládání základních slov v celky. Příkladem jsou otázky: *Říkám tato písmena, jaké je to slovo? Umísti písmeno na nějaké pořadí ve slově, jaké slovo ti vzniklo?*  
V praxi se tyto dva kroky od sebe neoddělují, ale využívá se jejich vzájemné kombinace.



Typy cvičení zaměřené na analýzu a syntézu, objevujících se v Leesboek (slabikář) - (Příloha F).

3. Structureren: een combinatie van analyse en synthese (kombinace analýzy a syntézy).  
Dále si žáci musí osvojit structureerblaadjes. Structureerblaadjes (nemá český slovní ekvivalent) patří mezi důležité nástroje metody. Vzhledem k tomu, že v českém jazyce se nic podobného neobjevuje, je těžší si představit, co tento pojem přesně znamená. Jedná se totiž o ustálené skupinky slov, které jsou v holandštině považovány jako samostatná písmena. To je pro žáky náročné, neboť se jedná o rozšířenou hodnotu zvuku (skupinka dvou písmen se vysloví jako jedno písmeno). Pro příklad bych uvedla slovo „raam“ (okno), dítě slyší rrrrraaaaamm, ale zaznamenat musí „raam“.

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

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

Další komplikací jsou v holandštině slova s rozdílným významem, která se stejně píšou a jinak vyslovují nebo naopak. Žáci se tedy musejí naučit pracovat se slovy, ve kterých se stejné písmeno vyslovuje různě. Z tohoto vyplývá, že analýza slov patří mezi složité operace.

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

### **Het lezen van nieuwe woorden (čtení nových slov)**

Pro tuto etapu musí žáci ovládat výše zmíněné kroky. Díky tomu potom budou lépe zvládat tvoření nových slov ze základních.

Nejdříve se využívá syntézy nových slov. Ze základního slova se žáci učí tvořit nová slova:

1. Začíná se změnou posledního písmene základního slova.

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

2. Změna prvního písmene základního slova.

Příklad: *zus* (sestra) → *kus* (pusa), *mus* (vrabec), *lus* (smyčka), *bus* (autobus)

### 3. Změna uprostřed slova.

Příklad: piet → pet (čepice), pot (hrnec)

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

Pro lepší představu jsem využila obrázku z učebnice *Mol en beer*. Žáci na této straně vyvozují nová slova, která dokáží složit již z osvojených písmen – k, l, i, m, o. Ve skládání nových slov se vychází ze slov *ik* (já) a *mol* (krtek).



Obr. 9 Učebnice *Mol en beer* – vytváření nových slov

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

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

#### 5.2.5 De functionele leesmethode (metoda funkčního čtení)

V poslední době se daleko více staví do popředí idea, ve které se vyžaduje pozornost vedoucí ke smysluplnému učení čtení. Velmi často se totiž stává, že obsah čteného se opomíná a technika čtení je tou stěžejní. Z toho důvodu se metoda věnuje poukazováním na smysluplnost čtení – pro možnost naučení se novému či potěšení z četby. Základními principy této metody je

propojení jazykových aktivit s věkovou úrovní žáků, zahrnující větší diferenciaci, využití jazykových her nebo využívání různých knih během výuky. Důležitý aspekt pro výuku čtení funkční metodou, je uvědomění si vývojové a věkové úrovně čtenářů, neboť četba musí odpovídat jejich zájmům (Diels).

### **5.2.6 De directe systeemmethode (DSM) – (přímá systematická metoda)**

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

## **6 Porovnání metod v jednotlivých zemích**

V předchozích dvou kapitolách jsem se věnovala charakteristice jednotlivých metod čtení, využívaných jak v České republice, tak v Belgii. Všechny metody, které jsem zmínila, se snaží o osvojení si techniky čtení, zahrnující správnost, plynulost, uvědomělost a výraznost. Hlavním cílem v rámci všech zvolených metod je vzdělávat a vést žáky ke čtenářské gramotnosti.

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

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

Nejvíce jsem se zaměřila na rozbor české analyticko-syntetické metody a belgické metody struktury. Ty patří v obou zemích mezi nejvíce využívané a i přes hlavní, viditelné odlišnosti jsem v metodách našla podobné, někdy až shodné prvky. To je důkazem toho, že metoda

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

Při výuce čtení metodou struktury jsou žáci nejdříve vedeni k prvotnímu poznání celého tvaru slova. Nejprve se ho učí poznávat jako celek, seznamují se s ním a využívají demonstrační obrázkové podpory. Rozdíl nastává ve chvíli, kdy se sami žáci s podporou pedagoga musejí dopracovat k následnému rozdělení slov na jednotlivá písmena či skupiny písmen. Tento krok vnímám jako velmi složitý, ale intenzivně rozvíjející všechny dílčí dovednosti vedoucí k samotnému čtení. Žáci se již v této etapě přirozeně učí pojmům hláska, slovo, věta. Domnívám se, že jim tato znalost pojmů následně pomůže v 2. ročníku, kdy se budou touto problematikou hlouběji zabývat. Z dosavadních zkušeností vím, že pro některé děti je velice těžké správně slovo rozdělit a pracovat s jednotlivými pojmy uvědoměle. Sama jsem se na praxi několikrát setkala s nedostatečným upevněním těchto základních pojmů. Daná neznalost ovšem žáky značně omezuje, např. nedokáží správně porozumět zadání daného úkolu.

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

Při zkoumání jednotlivých výsledků testů PISA a PIRLS zabývajících se čtenářskou gramotností, které jsem podrobněji rozebrala v následujících podkapitolách, jsem chtěla objasnit možnou příčinu toho, proč žáci v Belgii dosahují stabilně lepších výsledků. Snažila jsem se o propojení všech možných důvodů a sama nyní vidím, že možná příčina je právě v nedostatečném nácviku porozumění čteného textu již v prvních etapách výuky čtení. Velkému množství žáků činí reprodukce a vnímání obsahu textu problémy, a proto je důležité jim poskytovat množství podnětů, které by tak vedly ke zlepšení výsledků v této oblasti.

Před psaním této práce jsem analyticko-syntetickou metodu čtení vnímala jako tradiční, vyzkoušenou a zcela fungující metodu. Dnes na základě zkoumání metod a jednotlivých prvků, na ni nahlížím s pozměněným stanoviskem. Nyní vidím, že tato metoda by měla být více zaměřena na celkový rozvoj čtenářské gramotnosti žáků, již od samého začátku výuky čtení. Východiskem a případným řešením vedoucí ke zvýšení efektivity čtení, může být vzájemné propojování prvků různých metod. Příkladem a zároveň inspirací mi nyní je metoda struktury, která souběžně pracuje na technice čtení a na porozumění čteného textu.

Moje zkoumání mi napomohlo k jasnějšímu poznání prvků metod a jsem přesvědčena, že pomocí každé metody lze dojít k naplnění očekávaných cílů ve výuce čtení. Prvotní a důležitý je přístup pedagoga a jeho uchopení metody v praxi, které se také výrazně podílí na celkové kvalitě výuky čtení.

V obou zemích mají pedagogové možnost volby metody, dle které budou postupovat při rozvoji počátečního čtení. V dnešní době mohou pedagogové variovat a kreativně využívat prvky jedné metody v kombinaci s prvky jiné metody. Po celou dobu ovšem musí být respektován individuální rozvoj žáků. Podporou pro žáky je využívání kladné motivace vedoucí k aktivitě, tvořivosti či k řešení problémových úkolů. Inspiraci pro správnou a efektivní výuku čtení nyní

vidím ve snaze vést žáky motivujícím způsobem, který podpoří jejich zájem o četbu. S tím souvisí i celková propojenost pomůcek a motivačních prvků, tvořících ucelený soubor.

Velmi se mi líbí prvky učebnice *Mol en beer*, poskytující žákům mnoho podnětů a zvyšující motivaci pro osvojení si elementárních dovedností. Například plyšové postavičky (maňásci) jsou efektivně využívány i mimo výuku. Každý víkend jede Mol en beer na návštěvu k jednomu žákovi ze třídy. Žáci se postupně střídají a pro každého z nich je víkend s jejich průvodci velmi důležitý a intenzivně ho prožívají. Do tohoto programu jsou významně zapojeni i rodiče. Víkend s průvodci totiž zahrnuje i jisté povinnosti. Žáci dostanou v pátek kufřík, ve kterém jsou Mol en beer a další materiály zahrnující úlohy pro žáky, kniha a třídní deník. Žáci musejí vypracovat během víkendu všechny úlohy rozvíjející čtení. Kniha je určena rodičům, kteří ji mají za úkol svému dítěti během víkendu přečíst, například před spaním. Poslední je třídní deník, kam rodiče pomohou zapsat svému dítěti všechny víkendové aktivity. Spousta zápisů v deníku byla doplněna fotografiemi a obrázky, což byl důkaz poctivého přístupu rodičů. Většina rodin si proto na tento víkend naplánuje nějaký výlet či program. V pondělí ráno se všechny děti sejdou v komunikačním kruhu a žák, který měl své průvodce na návštěvě, ukáže svůj zápis v deníku, seznámí ostatní s víkendovými zážitky a pokusí se převyprávět obsah knížky, kterou dostal do kufříku.

Myslím si, že velmi zajímavé by mohlo být i provedení výzkumu, který by byl založen na propojení prvků metody struktury a analyticko-syntetické metody ve výuce elementárního čtení. Tento výzkum by napomohl zjistit, zda příčinou lepších výsledků v oblasti čtenářské gramotnosti je kladení důrazu na schopnost porozumění čteného textu a zaměření na vnímání obsahu čteného textu již od samotných počátků výuky čtení.

Inspiraci pro svoji pedagogickou praxi vidím tedy v efektivním zařazování podnětných prvků do výuky, ale i mimo výuku. Vznikající projekty či akce zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti hodnotím velmi kladně a jsem ráda, že se v současné době nabízí větší množství akcí probíhajících v knihovnách, školách, muzeích či jiných zařízeních.

Ráda bych také zmínila, že studování metod čtení jiné země je velmi zajímavé, ale i velmi náročné, zvláště když člověk nemá dobře osvojený cizí jazyk. Z toho důvodu pro mě bylo složité pochopit celkový princip jednotlivých metod čtení a vytvořit následný rozbor a porovnání.

## 6.1 Počáteční čtenářská gramotnost

Vzhledem k tomu, že cílem výuky čtení a psaní je dosažení čtenářské gramotnosti, rozhodla jsme se uvést v mé práci základní informace o čtenářské gramotnosti. Můžeme ji definovat následovně: „*Čtenářská gramotnost je komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. jízdní řád, návod na použití výrobku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu apod. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998 In Spilková a kol., 2005, s. 161).

Počáteční čtenářská gramotnost zahrnuje období výuky čtení v 1. a 2. třídě základní školy a je širším pojmem pro počáteční - elementární čtení. V rámci kurikulárních dokumentů je považováno za základní cíle 1. ročníku ZŠ naučení žáků správnému čtení didakticky vhodných textů v přiměřeném tempu. Stěžejní důraz se klade na porozumění textu, jež je nutné rozvíjet efektivními způsoby. V rámci rozvoje počátečního čtení je nutné dodržování systematičnosti a uplatňování individuálního přístupu k žákům. V současném pojetí cílů výuky počátečního čtení je nezbytné vyváženě aplikovat do výuky rozvoj techniky čtení a porozumění textu. V dnešní době se velmi často setkáváme s různými názory pedagogů. Jedna skupina zastává tvrzení, že porozumění textu je možné až po zvládnutí techniky. Druhý názor podporuje především rozvoj porozumění a do pozadí staví rozvoj techniky čtení. Poslední je názor, že poměr rozvoje techniky čtení a porozumění by měl být optimálně vyvážený. Dle různých studií se při sledování optimálního poměru rozvoje techniky čtení a porozumění nejlépe uplatňuje metoda genetická. Genetická metoda totiž staví na vyváženém poměru mezi technikou čtení a rozvojem porozumění hned od počátku výuky čtení. Ovšem v rámci sledování rozvoje jednotlivých znaků metoda nepatří mezi efektivnější, ale patří mezi metody vedoucí k získání pozitivního vztahu ke čtení, zájmu o čtení knih nebo celkově i ke vztahu ke školní docházce v průběhu 1. třídy (Spilková a kol., 2005).

## 6.2 Mezinárodní srovnávací výzkum PISA

V rámci zkoumání školního vzdělávání v České republice, ale i v kontextu mezinárodním, se využívá různých srovnávacích výzkumů, mezi které patří např. PISA, PIRLS, TIMSS a další. Já jsem se rozhodla věnovat ve své práci výzkumům srovnávající úroveň čtenářské gramotnosti. Dle mého názoru patří mezi nejznámější výzkum PISA (Programme for International Student Assessment – Mezinárodní program pro hodnocení žáků). Projekt se zaměřuje na zjištění

funkční gramotnosti u patnáctiletých žáků. Jak uvádí Palečková, Tomášek (2005) zkoumány jsou oblasti – čtení, matematika a přírodní vědy, kde se zkoumání zaměřuje na tři základní aspekty a to: dovednosti (neboli činnosti či postupy), obsah (vědomosti či tradiční prvky školních osnov) a situace (zasazení řešených úloh do kontextu). Testování není zaměřeno na reprodukci získaných vědomostí, ale na dovednost využití všech naučených znalostí v různých situacích normálního života. Do projektu je nyní zapojeno 34 zemí OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) a 32 ostatních zemí. Belgie i Česká republika patří mezi země OECD.

Hlavním cílem projektu PISA je pravidelné zjišťování vědomostí a dovedností nezbytných pro úspěšné uplatnění mladých. Nejnovější zveřejněné výsledky jsou z roku 2012. Tyto můžeme porovnávat s výsledky z roku 2009, 2006, 2003 a 2000. Výzkum se tedy vždy provádí jednou za tři roky. Poslední výzkum proběhl v roce 2015 (v České republice proběhlo testování od 23. března do 17. dubna). Výsledky posledního ročníku budou uveřejněny až na konci roku 2016.

V rámci mé diplomové práce se budu zajímat pouze o gramotnost čtenářskou. Ta je v rámci výzkumu PISA definována jako: „*Schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti*“ (Straková, 2002, s. 10).

Pro testování čtenářské gramotnosti byly zadané úlohy vymezeny do pěti typů činností:

1. obecné porozumění – čtenář uvažuje o textu jako o celku, jeho úkolem je vystihnout hlavní myšlenku textu a vysvětlit jeho účel;
2. získávání informací – čtenář vyhledává požadované informace v textu;
3. vytvoření interpretace – čtenář zpracovává a zobecňuje své prvotní dojmy a informace logickým způsobem;
4. posouzení obsahu textu – čtenář porovnává informace z textu s informacemi jiných zdrojů a dokáže obhájit vlastní názor;
5. posouzení formy textu – čtenář hodnotí kvalitu napsaného textu, posuzuje stavbu textu, jazyk autora nebo žánr.

Testové úlohy jsou reprezentovány různými typy textů. Výběr textů se snaží odpovídat skutečnosti, ve které se člověk setkává s různě odlišnými typy textů a s těmito texty musí pracovat a vykonávat tak široké spektrum čtenářských aktivit. Typy textů se dělí na souvislé,



mezi které se řadí vyprávění, popis, výklad, pokyny a polemické texty, a nesouvislé zahrnující formuláře, grafy a diagramy, reklamy, tabulky, obrázky nebo mapy (Straková, 2002).

Jak uvádí Straková (2002) texty ve čtenářské oblasti se také rozdělují do čtyř kategorií, dle klasifikace účelu, pro který byl text napsán:

1. osobní (osobní dopis);
2. veřejné (oznámení, oficiální dokumenty);
3. pracovní (návody a pokyny);
4. vzdělávací (učební texty).

Výzkum PISA probíhá písemnou formou testování a dotazování. Žáci jsou testováni na svých školách a čas určený k vyplnění testů je 120 minut. Součástí výzkumu je také dotazník, jehož vyplnění trvá asi 45 minut. Další dotazník zařazený do výzkumu je dotazník pro ředitele, ve kterém se poskytují informace o škole (Palečková, Tomášek, Basl, 2007).

V rámci lepší orientace mezi závěry jsem zpracovala tabulku výsledků výzkumu PISA v jednotlivých ročnících (viz Příloha G). Zaměřila jsem se pouze na oblast čtenářské gramotnosti a vyhledávala jsem informace vztahující se k mé práci. Veškeré materiály jsem čerpala z jednotlivých Národních zpráv výzkumu PISA.

Z přehledu je zřejmý neustále se zvyšující zájem o výzkum, neboť počet zemí se od prvního ročníku zdvojnásobil. Během ročníků se také vystřídal žebříček prvních příček zemí, které si nejlépe vedly v testování. V roce 2012 obsadily žebříček pěti nejlepších pouze asijské země. Z evropských zemí se vždy nejlépe umísťuje Finsko. Když porovnám výsledky mezi Českou republikou a Belgií, výrazně lépe se ve výzkumu umísťuje Belgie, jejíž výsledky jsou vždy nad průměrem výsledků zemí OECD. Výsledky žáků České republiky jsou v porovnání s průměrnými výsledky zemí OECD průměrné nebo podprůměrné. Výsledky testování žáků Belgie jsou během let relativně neměnné. To se ovšem nedá říci o výsledcích žáků České republiky. Mezi roky 2000 až 2009 nastalo u žáků výrazné zhoršení, které se odrazilo v dosažení podprůměrných výsledků. V roce 2009 byly výsledky českých žáků srovnatelné s výsledky slovenských žáků, ale byly výrazně horší než například výsledky žáků z Maďarska. Zlepšení výsledků českých žáků můžeme pozorovat mezi rokem 2009 a rokem 2012, žáci se zde zlepšili o celých 15 bodů (Palečková, Tomášek a kol., 2013).

Při studování jednotlivých Národních zpráv mě zaujala jistá fakta: V roce 2000 žáci nejhůře plnili úkoly zaměřené na získávání informací z textu, naopak nejlépe žáci ovládali interpretaci

textu. V porovnání výsledků – oblast čtenářská gramotnost, mezi dívkami a chlapci vždy lépe dopadly dívky. Dívky většinou dosahují průměrných výsledků nad 500 bodů, výsledky chlapců se pohybují mezi 460 - 480 body. V roce 2009 ale klesla hranice u chlapců až pod 460 bodů. V roce 2006 byl také zaznamenán mezi zeměmi OECD největší rozdíl mezi dívkami a chlapci právě v České republice. Velmi mě překvapily i výsledky vzniklé z vyhodnocení žákovských dotazníků. Oproti roku 2000 nastaly největší změny v celkově zmenšujícím se počtu žáků, kteří čtou pro radost, ve výrazném zhoršení kázně žáků během hodin českého jazyka či v tvrzení, že žáci se celkově nudí a nechtějí chodit do školy.

### **6.3 Mezinárodní šetření PIRLS**

Mezinárodní šetření PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) se zaměřuje na testování čtenářské gramotnosti u žáků 4. ročníku základních škol. Toto testování je koordinováno na mezinárodní úrovni Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA). V České republice šetření PIRLS realizuje Česká školní inspekce. Cyklus šetření PIRLS je pětiletý a snaží se o mapování rodinného, školního a širšího okolí, podílejícího se na rozvoji čtenářské gramotnosti žáků. První testování proběhlo roku 2001, další v roce 2006 a 2011. Každému hlavnímu šetření předchází šetření pilotní. První pilotáž tedy proběhla v roce 2000. Hlavního testování se roku 2001 zúčastnilo 35 zemí z celého světa, největší zastoupení zde měly evropské země. Česká republika se v tomto roce testování zúčastnila, Belgie ovšem ne.

V rámci šetření PIRLS je na čtenářskou gramotnost nahlíženo jako na tvořivý a interaktivní proces, kladoucí důraz na funkční povahu čtení. U čtenářů se preferuje ovládnutí čtenářské strategie, umění uplatňovat dosavadní znalosti a zkušenosti, schopnost přemýšlet a vytvářet si vlastní představy o přečteném nebo identifikovat hlavní a podstatné myšlenky a informace (PIRLS 2001, 2012).

#### **Charakteristika výzkumu**

Testování žáků probíhá písemně a žáci mají na vyplnění testu 80 minut. Výzkum se zaměřuje na dva základní cíle. Jedním z nich je čtení pro literární zkušenost (zahrnující čtení pro osobní potěšení) a čtení pro získání a používání informací (kam spadá čtení kvůli učení). Těmto cílům odpovídají typy textů obsažené v testu a jejich zastoupení je rovnoměrné. Úlohy jsou obsažené v testovém sešitě, který obsahuje dva souvislé texty, jež mohou být doplněny o obrázky, tabulky či grafy. Za každým textem musí žáci zodpovědět přibližně 10 otázek. Úlohy v testu jsou dvojího typu – úlohy s výběrem odpovědí a úlohy s tvorbou odpovědí.

V rámci výzkumu PIRLS jsou sledovány následující procesy:

1. vyhledávání určitých informací;
2. vyvozování závěrů z přečteného;
3. interpretace a integrace informací a myšlenek obsažených v textu do jednoho celku;
4. zkoumání a hodnocení obsahové nebo formální charakteristiky textu.

Součástí výzkumu jsou stejně jako u výzkumu PISA dotazníky. Dotazníky zastávají stejnou funkci, a to mapování faktorů ovlivňujících čtenářskou gramotnost žáků, čtenářské návyky či chování žáků. Dotazníky jsou směřovány na žáky, školu, pedagogy ale i rodiče, takže zkoumají i četbu a zájem o četbu mezi rodiči a učiteli (PIRLS 2001, 2012).

### **Vyhodnocení výsledků**

Pro lepší orientaci ve výsledcích výzkumu jsem opět zpracovala tabulku (Příloha H), ve které jsem shrnula všechny podstatné informace o porovnání šetření PIRLS v rámci České republiky a Belgie. Čeští žáci se výzkumu PIRLS účastnili dvakrát a vždy jejich výsledky dopadly velmi dobře – nad průměrem celkového výsledku PIRLS. V roce 2011 se žáci ještě o 9 bodů zlepšili oproti roku 2001. Belgie se výzkumu zúčastňuje v zastoupení vlámského a francouzského společenství. Výsledky bohužel nemůžu zcela objektivně srovnat, neboť země se tohoto výzkumu nezúčastňují pravidelně.

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

## **7 Nácvik elementárního psaní v ČR**

Psaní se řadí mezi grafickou činnost, díky které dokážeme zvukový tvar převést do formy grafických značek – písmen. Žáci se s výukou psaní setkávají již v prvních dnech začátku školní docházky, a to v rámci počátečních přípravných aktivit. Pedagog si může pro výuku psaní zvolit vhodnou metodu, podle které bude postupovat. Stěžejními cviky před začátkem procesu psaní se zaměřují na jemnou motoriku rukou, zvláště na posilování jemného záprstního a prstového svalstva, vedoucí ke zdokonalení psychomotorických schopností směřujících k výuce psaní.

V rámci přípravy se také procvičuje prostorová a směrová orientace, správná a zřetelná výslovnost či součinnost sluchového, zrakového motorického a kinetického analyzátoru. Všechny tyto faktory ovlivňují správné psaní. Pro lepší schopnost ovládnutí ruky se doporučují činnosti, mezi něž se řadí: kresebné cviky, grafická cvičení napodobující určitý pohyb, průběh a směr. Na žáky jsou kladeny postupné nároky – požadavek přesného napodobení tvaru a velikosti se nevyžaduje okamžitě. V rámci cvičení se dodržuje posloupnost od velkých tvarů k menším, což znamená zapojení kloubu loketního, zápěstí, záprstí až prstů. Pro děti je během celé doby důležitá motivace (obrázky, písnička, básnička nebo pohádka). Všechny tyto cviky odhalují grafomotorické dovednosti dětí vedoucí k připravenosti na psaní (Doležalová, 2001).

Cílem počátečního psaní je naučení se a zvládnutí správného psaní tvarů všech písmen abecedy, osvojení si psaní tvarů číslic, spojování jednotlivých písmen ve slabiky a ve slova (od jednodušších ke složitějším). Dále se dbá na dodržování správného pořadí písmen ve slovech, na psaní správných znamének, převádění slov a jednoduchých vět z mluvené/slyšené podoby do psané. Žáci se učí psát ve větší liniatuře a apeluje se na úhlednost a čitelnost (Mikulenková, Malý, 2004).

Psaní vyžaduje řadu úkonů, které musí jedinec provést k tomu, aby mohl něco zaznamenat. Předpokladem je znalost písmen psací abecedy, schopnost sluchové analýzy, správná artikulace hlásek, dešifrování hlásek v písmena a dodržování posloupnosti při psaní písmen do vyšších celků. Žáci si musí zapamatovat tvary písmen a postupně trénují zautomatizování psacího pohybu (Doležalová, 1998, s. 4).

## 7.1 Obecné informace o písmu

Písmo je používáno k zápisu mluvené řeči jazyka pomocí symbolů, znaků (tzv. grafémů). Dle Michálkové, 2013, s. 5 In Košek Bartošová, 2014 „*Písmem rozumíme znaky, které mají sloužit k trvalému zaznamenávání myšlenek a skutečností. Je časově i místně nezávislé na osobě sdělujícího. Předpokladem pro přečtení písma a porozumění obsahu je nejen znalost písem (znaků), ale i znalost řeči (jazyka), v níž je písmo napsáno.*“

Písmo se vyvíjelo po tisíciletí a vyvíjí se neustále. Během celého vývoje se na proměně písma podílely různé ovlivňující faktory (materiál, psací náčiní, obchod, životní styl či výpočetní technika). V dnešní době se dostávají do popředí před ručním záznamem informací, záznamy zprostředkované pomocí nových technologií – PC, notebooky, tablety, mobilní telefony nebo další technické vymoženosti současné doby. Postupně tak dochází k ustupování od rukopisné

formy sdělení. Současné změny v zaznamenávání a předávání informací se snaží díky novým technologiím ulehčit, zjednodušit a hlavně urychlit práci. Změny se odrazily i na formě písma, kde došlo ke zjednodušení tvarů. Často se také setkáváme s transformací psací podoby vázaných tvarů do kombinace psacího písma a tiskacího písma. Všechny tyto změny tak reagují na současný vývoj společnosti (Košek Bartošová, 2014).

## 7.2 Etapy výuky elementárního psaní

Psaní je v současné době zařazováno mezi základní a samozřejmé dovednosti. V 1. ročníku psaní tvoří důležitou součást výuky čtení. Jak úspěšně bude dítě zvládat čtení a psaní je podmíněno jeho celkovou připraveností na vyučování v oblastech analýzy a syntézy, jemné motoriky nebo fonematickém sluchu.

Při výuce psaní je také nezbytné trénovat koordinaci psacích pohybů (paže, předloktí, zápěstí, prsty), které musejí být uvolněné a nekřečovitě. Během psaní musí žák vykonávat pohyby uvědoměle a pedagog musí všem žákům pohyby objasnit a předvést. Žáci musí být neustále kontrolováni a opravováni, aby nedošlo ke špatným návykům. Nezbytná je během celého vyučovacího procesu pro žáky motivace a povzbuzení.

Podle Mikulenkové a Malého (2004) můžeme dělit proces výuky elementárního psaní na tyto etapy:

1. Příprava na psaní.

Žáci si vytváří základní hygienické návyky jako je správné sezení, držení psacího náčiní, správné umístění papíru/sešitu. Hodně času je věnováno cvičením podporujícím rozvoj jemné pohybové koordinace ruky.

2. Psaní prvků – části písmen a číslic.

Žáci se učí napodobovat správné psací pohyby, trénují dodržování požadovaného tvaru a velikosti prvků – čáry, oblouky, zátřhy, ovály, kličky a vlnovky. Žáci se také učí správné orientaci na stránce a pohybu v liniatuře.

3. Psaní jednotlivých písmen a jednoduchých spojů.

Žáci opisují dle předlohy písmena, krátká slova a jednoduché věty. Pedagog musí u žáků dbát na dodržování všech kvalitativních znaků písma.

4. Psaní obtížnějších písmen a spojů (zvyšování kvality rukopisu).

5. Uvědomělé psaní přiměřeně obtížných slov a vět.

V této etapě musejí žáci zvládat úkoly různého charakteru – opis podle předlohy, přepis z tiskacího písma, psaní podle diktátu a autodiktát. Žákům se postupně začíná vytvářet jejich individuální rukopis.

Psaní zařazujeme do výtvarné/grafické formy činnosti. Žáci opět využívají schopnost analýzy a syntézy.

Pro dospělého jedince je tato dovednost jednoduchá, neboť je zautomatizovaná. Pro školáka je zvládnutí této dovednosti mimořádně těžké a je ovlivněno několika faktory: anatomicko-fyziologickými zvláštnostmi, souborem kvalitativních znaků písma a dodržování správných hygienických návyků. Mezi správné hygienické návyky řadíme správné sezení a držení těla, ovládání psacího náčiní a automatizaci psacího pohybu.

Jakmile si žáci osvojí jednotlivé etapy výuky, mohou jednotlivé dílčí dovednosti spojovat v jeden celek vedoucí k automatizaci psaní.

### **7.3 Hygienické zásady při psaní**

V rámci správného psaní je u žáků nutné pracovat na tom, aby si osvojili správné návyky a dovednosti. Důležitým aspektem je určení dominantní ruky dítěte. To můžeme vypočítat díky funkční převaze jedné z rukou. Vyhraněnost rozděluje žáky na praváky a leváky. Pokud dítě nemá vyhraněnou laterálníitu do 6 let, je laterálníita posuzována v pedagogicko-psychologické poradně.

#### **Správné sezení**

V rámci psaní je nutné dodržování správného sezení a celkově dodržování správné polohy těla. Velké procento žáků má v současné době problémy se špatným držením těla. Velmi často se u žáků vyskytují ortopedické vady a deformace páteře. Špatné držení těla se u žáků také může projevit zvýšenou únavou, bolestí hlavy nebo zhoršováním činností smyslových orgánů. Na pedagogy je v tomto směru kladena velká zodpovědnost, neboť nedostatky mohou velmi dobře odhalit a pracovat na jejich nápravě.

#### **Správné držení psacího náčiní**

Tento předpoklad je základem pro dovednost psaní a musí na něj být během výuky kladen důraz. Správný úchop se nazývá špetkové držení a podílejí se na něm tři prsty dominantní ruky: palec, ukazováček a prostředníček. Každý ze zmíněných prstů má svoji funkci a zbývající dva prsty jsou mírně ohnuty dovnitř dlaně. Správný úchop jedinci umožňuje pohyblivost ruky do všech stran s předpokladem uvolněnosti svalů ruky. Naučení se správnému úchopu se věnují

děti již v mateřské škole. Pokud se u dítěte vyskytuje špatný úchop, optimální věk pro přeučení je mezi 5. – 7. rokem. V pozdějším věku je již nesprávný úchop zafixovaný a většinou se nedá napravit.

### **Správné psací náčiní**

Pro správné psaní je samozřejmě nutný výběr správného psacího náčiní. Nejvíce se u dětí využívají trojhranné tužky, pastelky či násadky. Žáci se učí správnému úchopu pomocí nápodoby učitele. Začátečníci se učí psát měkkou tužkou, kterou v určitém období vymění za pero. V dnešní době se na trhu objevuje hned několik psacích náčiní.

Dle mého průzkumu na praxích děti nejvíce využívají plnicí pera, Tornáda, Stabila a přepisovatelný/gumovací roller Pilot, ten je mezi žáky oblíbený díky snadnému gumování. Nevhodné jsou pro žáky 1. a 2. třídy propisky nebo kuličková pera. Výběr správného náčiní je nezbytný, neboť nevhodné propisky či pera mohou vést žáky k nesprávnému držení – úchopu.

### **Správné pracovní místo**

Správné místo pro psaní musí zajistit dítěti odpovídající velikost školního nábytku, správné naklonění sešitu, uklizené pracovní prostředí (lavice). Mezi další ovlivňující faktory při psaní patří správné osvětlení, vyvětraná místnost a klidná atmosféra bez nežádoucích podnětů.

## **7.4 Historické metody nácviku elementárního psaní**

Pro výuku psaní bylo v historii využíváno mnoho metod. Znalost psaní se v našich školách nejvíce rozšířila až po zavedení povinné školní docházky. Tvary písmen se během vývoje postupně měnily a odlišovaly. Odlišnosti se nejvíce projevovaly v rozdílnosti tvarů písmen, sklonu nebo tlaku na podložku. Musíme také vnímat rozdílnost a vliv psacích potřeb a látek.

Nejstarší metody vycházely z opisování a nápodoby tvarů písmen. Během výuky nebyl kladen důraz na osvojení si správných návyků, dnes toto kritérium považujeme za stěžejní.

Jak uvádí Santlerová (1995), v rámci vývoje českého písma rozeznáváme tři základní školské předlohy:

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

V rámci historického vývoje bylo využíváno pro výuku mnoho metod. V mé práci jsem se historické metody rozhodla pouze vyjmenovat, neboť se více budu zabývat metodami současnými.

Mezi historické metody patří:

1. metoda kopírovací;
2. metoda pauzovací;
3. metoda syntetická;
4. metoda taktovací;
5. metoda fyziologická (americká);
6. metoda psychologicko-fyziologická;
7. metoda globální.

## **7.5 Současné metody nácviku elementárního psaní**

V dnešní době nejvíce využíváme pro výuku elementárního psaní metodu syntetickou, analytickou či analyticko-syntetickou. K těmto metodám se ještě řadí metoda globální, která spadá i mezi metody historické.

### **7.5.1 Metoda globální**

Základní informace o této metodě jsou stejné jako ty, které jsem zmínila v kapitole o současných metodách čtení. Zakladatelem metody je Ovide Decroly a základem metody je tvarová psychologie. Mezi nejznámější propagátory metody u nás patřil Václav Příhoda.

Hlavním východiskem metody je celek, vedoucí k postupné analýze. Žáci tedy vycházejí z vnímání tištěných slov či krátkých vět, které si musejí zapamatovat a snažit se jim porozumět, přestože by znali písmena. Ze zapamatovaných slov si utváří slovní skupiny, začínající na stejné písmeno, ze kterých si pomocí analýzy osvojí počáteční písmeno. Tímto postupem se dále seznamují s novými písmeny a postupně se učí číst jednotlivá slova (Košek Bartošová, 2014).

Při psaní žáci nepíší samostatná písmena, i zde vycházejí z celků. Vždy se ovšem dodržuje posloupnost od jednoduchého ke složitému. Žákům nejsou předkládány předepsané sešity, ale sami musejí sledovat a vnímat pohyb učitelovy ruky, který se následovně snaží napodobit a mechanicky zopakovat. Žáci psaní písmen trénují na papír s jednou linkou, sloužící jako vedení řádků. Pomocné liniatury tato metoda neuznává (Santlerová, 1995).



Žáci se v 1. pololetí 1. ročníku setkávají pouze s kreslením a procvičováním základních prvků napomáhajících k trénování jemné motoriky. Psaní slov a vět se věnují až v 2. pololetí 1. ročníku. V současné době tuto metodu nejvíce využívají žáci praktických a speciálních škol (Košek Bartošová, 2014).

### **7.5.2 Metoda analyticko-syntetická**

Patří mezi nejvíce využívanou metodu psaní současných základních škol. Tato metoda vychází z prvků metody psychologicko-fyziologické. Metoda apeluje na dodržování kulturně hygienických zásad. Žáci se také na psaní připravují v rámci přípravného období, kdy trénují jemnou motoriku ruky pomocí vystřihování, trhání, modelování či dalších cvičení. V tomto období se také začíná s uvolňovacími a rozcvičovacími cviky, cviky určenými k nácviku jednotlivých prvků písmen. V závěru následuje nácvik psaní celých písmen, napodobením daného vzoru. Tímto stylem si žáci osvojí všechna písmena malé a posléze velké psací abecedy. Žáci se postupně začínají učit psát slabiky a krátká slova (Santlerová, 1995).

Obecně tato metoda vychází z kresebných cviků, nácviků směrových přímek, oválných prvků vedoucích k prvkům jednotlivých písmen. Výuka psaní využívá následujícího pořadí: psaní písmen, slabik, slov, která vedou ke spojování vět a větných celků (Mikulenková, Malý, 2004).

Výuka psaní touto metodou také zahrnuje jistou posloupnost, a to jak v jednotlivých ročnících, tak v rámci tematických celků. V 1. ročníku se tematické celky dělí stejně jako u analyticko-syntetické metody čtení a to na: předslabikářové období, slabikářové období a poslabikářové období. Stejně dělení dokládá vzájemnou propojenost mezi výukou čtení a psaní.

#### **Předslabikářové období**

Toto období patří mezi velmi důležité, neboť žáci se věnují přípravě správného psaní. Prostřednictvím velkého množství cvičení, která rozvíjí jemnou a hrubou motoriku, motoriku mluvidel, motoriku očních pohybů nebo trénují rozvoj vizuomotoriky, senzomotoriky a grafomotoriky. V současné době mají pedagogové k dispozici nepřeberné množství aktivit a námětů, díky kterým mohou výuku žáků oživit a lépe tak motivovat své svěřence v rozvoji. Mezi oblíbené činnosti patří hra s plastelínou, omalovánky, vystřihovánky, mozaiky, stavebnice, obtahování, jednotažky, hry s prsty, cvičení jazyka, cvičení okohybných svalů, dechová cvičení, kreslení, tělesná cvičení nebo modifikace chůze.

Žáci se dále zabývají správnými hygienickými návyky, správným úchopem psacího náčiní a pokoušejí se odstraňovat případné nedostatky, nesprávné návyky (Košek Bartošová, 2014).

### **Slabikářové období**

Slabikářové období nastává okolo listopadu 1. třídy ZŠ. Žáci se učí spojovat jednotlivé prvky písmen a začínají nácvič psacích tvarů písmen. Z počátku se věnují opisu, později zkouší i přepis slov. Během celého období je kladena na učitele velká zodpovědnost při dodržování hygienických zásad psaní, pokud si žáci v tomto období osvojí špatné návyky, mohou si je i nenávratně zafixovat.

### **Poslabikářové období**

Toto období zahrnuje konec 1. třídy a začátek 2. třídy. Žáci se věnují opakování tvarů písmen a dodržování pravidel při psaní.

Druhý ročník je zaměřen na opakování a docvičování písmen abecedy, nácvič písmen tiskací abecedy a využití aplikačních cvičení v podobě psaní adresy či krátkého dopisu. Tyto aktivity vnímám jako velmi důležité, neboť díky nim si žák uvědomí využití osvojené dovednosti v praxi. Psaní v třetím ročníku napomáhá k odstranění případných nedostatků, ale důležité je upevňování a vytváření si osobního plynulého rukopisu. Žáci se také věnují aplikačním cvičením (Santlerová, 1995).

Poznatky o této metodě shrnul Hynek Kohoutek v roce 1947 do svého díla „*Celostní psaní na stupni elementárním*“. Ve svém díle staví do popředí důležitost hodin výtvarné výchovy v rámci přípravy na psaní za pomoci kreslení. Vede ke spojování říkanek s psacími cviky, kde hlavním záměrem pro dítě má být říkanka, pro pedagoga je však stěžejním produktem výsledný grafický zápis. Využívá zde jednotážek, tj. obrázků kreslených jedním tahem. Kohoutkova koncepce psaní kladla důraz na nácvič písmen dle tvarové příbuznosti, motivaci ke psaní, funkčnost procesu psaní, individuální přístup k žákům a dle přípravy na psaní se dělila na část psychologickou a technickou (Santlerová, 1995).

Učební osnovy z roku 1983 vycházely z této koncepce a na základních školách se pracovalo dle jednotné Metodiky psaní od Václava Pence. V rámci úprav osnov z roku 1991 byla učitelům umožněna větší volnost k využívání pracovních sešitů a dalších výukových materiálů. Pro každý ročník však byla pevně stanovena náplň učebních osnov, platná ve všech školách. Tento systém se změnil v roce 2005, kdy nabyl platnost Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (Košek Bartošová, 2014).

### **7.5.3 Metody alternativních směrů**

Alternativní pedagogické směry zařazují do systému další možné metody, kterými si mohou žáci osvojovat základní dovednosti.

Mezi nejčastější metody alternativních směrů patří:

1. systém Marie Montessoriové;
2. systém Rudolfa Steinera – Waldorfská škola;
3. model vývoje psaní podle Emilie Ferreirové;
4. metoda čtení pomocí psaní;
5. alternativní metoda J. Šemberové;
6. metody Šalvy Amonašviliho;
7. metoda dobrého startu.

V České republice patří mezi nejznámější první dvě ze zmíněných metod. Díky současnému vzdělávacímu systému se velmi často v praxi můžeme setkat s tím, že pedagogové vyučují psaní pomocí analyticko-syntetické metody, ale využívají k výuce prvků a pomůcek metod alternativních.

## 7.6 Vázané písmo

Hlavní charakteristikou vázaného písma je napojování jednotlivých písmen ve slově za sebe. Během psaní je nutné mít položený psací nástroj neustále na papíře. Písmena jsou tvořena plynulým pohybem a je dodržován směr zleva doprava (Vyhláška MŠMT, 2015).

Vázané písmo bylo během svého vývoje několikrát změněno a upraveno. Od 30. let 20. století je u nás využíváno písmo navržené Václavem Pencem. Psací podoba písmen byla ještě jednou pozměněna v 80. letech 20. století. Během úprav došlo k zeštíhlení tvarů písmen a zjednodušení tvarů číslic. Tato podoba písma odpovídá přirozenému pohybu ruky, tvarům a funkcím psacího nástroje a vlastnostem psacích materiálů. Prvky psacího písma vznikají z podoby tiskacího písma.

Když se zaměřím na dodržování správné podoby psacího písma mezi písáři, vždy se setkám s jistými odchylkami, které vznikají na základě individuálního zautomatizování písma, vedoucí k vytváření vlastního rukopisu. Písáři si znaky přizpůsobují a zjednodušují v rámci svých potřeb. Velmi často také nastává kombinace psacího vázaného písma s prvky písma tiskacího (Košek Bartošová, 2014).

Podoba vázaného psacího písma, kterou si osvojují žáci 1. ročníků ZŠ je součástí Přílohy I.

### 7.6.1 Základní znaky

Hlavní cíl a předpoklad správného psaní je čitelnost, úhlednost a hbitost. Stěžejní důraz je v 1. ročníku kladen na přiměřenou čitelnost a úhlednost. Tyto vlastnosti jsou odrazem kvality písma. Kvantita napsaného textu v časovém úseku odráží hbitost psaní.

Během výcviku psaní se dbá na správné osvojení si základních znaků písma, které dělíme na kvalitativní a kvantitativní. Mezi základní kvalitativní znaky písma patří:

1. Tvar – správný tvar písmene, či slova.

Současné tvary písmen jsou od původních tvarů pozměněné, neobsahují ozdobné prvky, které psaní činily pomalejším a náročnějším. Jednotlivé tvary písmen mezi sebou také mají jistou propojenost - podobnost písmen malé psací abecedy, velké psací abecedy a velké tiskací abecedy. Pro lepší čitelnost a rychlejší zápis se upřednostňují štíhlé tvary písmen se zřetelnými spojovacími tahy.

2. Velikost písmen.

Zde je zahrnuta výška písmen. Velikost odráží a je závislá na dosažené tělesné i psychické zralosti dítěte, hlavně na rozvoji jemné motoriky. Žáci využívají pomocných liniatur, pro lepší osvojení si správné velikosti. Výška písma se během rozvoje dovednosti psaní mění tím, že se zmenšuje.

Dle velikosti třídíme písmena do 4 kategorií:

- a) písmena střední výšky (a, c, e, i, m, n, o, r, s, u, v, w, x, z);
- b) písmena s horní délkou (b, d, h, ch, k, l, t, písmena velké abecedy);
- c) písmena s dolní délkou (g, j, p, q, y);
- d) písmena s horní i dolní délkou (f, G, J, Q, Y).

3. Stejnoměrnost.

Žáci se musí učit dodržovat stejné výšky písmen, dle výškových skupin. Stejnoměrnost žákům činí obtíže, neboť někteří nevnímají napsané slovo jako celek, ale vnímají písmena jednotlivě. Nestejnoměrná písmena jsou špatně čitelná. Pro správný nácvik se doporučují pomocné linky.

4. Úměrnost.

Zahrnuje poměr mezi jednotlivými částmi písmene a to 1:1:1 (horní výška, střední výška a dolní délka). Úměrnost činí žákům obtíže, nejčastěji dochází ke zkracování či prodlužování klíčků u písmen. V případě nápravy se také využívají pomocné liniatury. U žáků v 1. ročníku je střední výška cca 5 mm.

#### 5. Jednотаžnost a přípojnost (vazebnost).

Jednотаžnost spočívá v jednотаžném spojování písmen ve slova a napomáhá ke správnému napojování písmen. Všechna písmena malé abecedy jsou jednотаžná a oboustranně přípojná (kromě x). Velká písmena jsou jednотаžná, dvoutažná i třítážná. Některá velká písmena jsou také nepřipojná, žák kvůli tomu musí přerušit psací pohyb a až poté připojit následující malé písmeno – využíváme spojnici. U písmen I a B, se další písmeno připojuje vratným tahem. Největším problémem je plynulé vedení ruky při psaní a zapisování diakritických znamének. Neexistuje jednotný názor, jak správně znaménka zapisovat, a proto žáci mají dvě možnosti. Plynule dopsat celé slovo a dodatečně doplnit znaménka, nebo přerušit jednотаžnost a znaménko napsat rovnou nad příslušné písmeno.

#### 6. Sklon písma.

Vyjadřuje úhel mezi osou písmene a linkou. Pro ideální sklon je uznáván úhel 75°. Písmo s menším sklonem je označováno jako ležaté, písmo se sklonem 90° jako písmo stojaté a pokud je sklon větší jak 90°, mluvíme o písmu zvráceném. U žáků se také mohou vyskytovat zvláštní případy sklonu, jako je vějířovitý. Pokud žáci využívají sklon písma v rozmezí od 60° - 90°, písmo je pořád dobře čitelné, úhledné a hbité.

Mezi nejčastější příčiny chybného sklonu řadíme: nesprávné sezení, nesprávné nastavení sešitu, nevhodný nábytek (vysoký x nízký, židle x stůl), nevhodné psací potřeby, omezená pohyblivost ruky či zrakové oslabení.

#### 7. Hustota a rytmižace písma.

Zahrnuje dodržování rozestupů mezi jednotlivými písmeny, vzdálenosti mezi slovy a řádky. Celkově napomáhá ke zvládnutí úhlednosti psaného textu. U žáků 1. ročníku je důležité naučit se pravidelnému a rytmickému pohybu ruky, aby písmo mělo správnou hustotu a úhlednou rytmižaci. Vzdálenost mezi jednotlivými slovy si žáci nacvičují vkládáním svého prstu jako mezery.

#### 8. Celková estetická úprava písma.

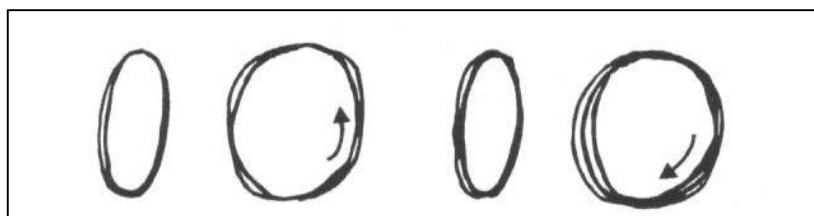
Celkově shrnuje zvládnutí a aplikaci všech znaků, díky nimž bude písmo úhledné a čitelné (Košek Bartošová, 2014).

V 1. ročníku se věnuje pozornost pouze znakům kvalitativním, ty odrážejí celkovou kvalitu psaného textu. Rychlost psaní se upevňuje a plynule zvyšuje díky automatizaci ovládnutí této dovednosti.

## 7.6.2 Tvarové prvky písmen a číslic

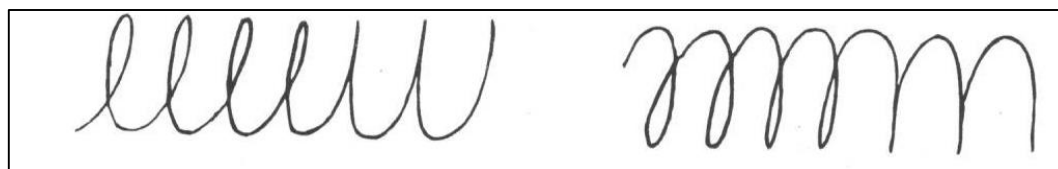
Tvarové prvky písmen a číslic jsou tvary vyvozeny z metodiky psaní Václava Pence. Během osvojování psacích dovedností je nutné začít s nácvikem jednotlivých tvarových prvků písmen a až poté s nácvikem celých písmen. Jednotlivá písmena a číslice se skládají z jednoho nebo více tvarových prvků. V rámci analýzy psací abecedy se rozdělují tvarové prvky dle stupně obtížnosti v provedení. I zde platí pravidlo posloupností od jednoduchého ke složitějšímu.

Jak uvádí Fabiánková, Havel a Novotná (1999), východiskem psaní je krouživý pohyb, který musíme vykonávat pomocí přirozeného a uvolněného vedení psacího náčiní. Díky tomuto pohybu vznikají ovály, které mohou být v závislosti na směru pohybu ruky buď pravotočivé, nebo levotočivé.



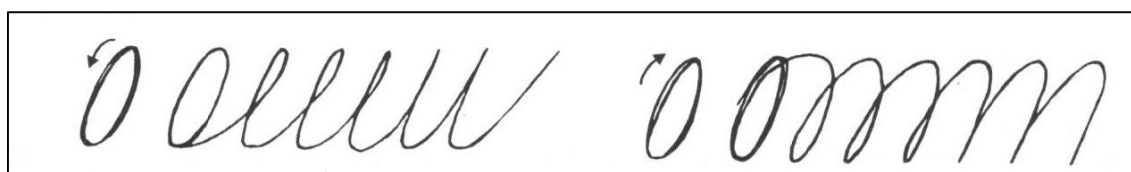
Obr. 10 Ovály pravotočivé a levotočivé (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

Pokud budeme ruku píšící ovály volně posunovat po řádku směrem zleva doprava, vznikají nám kličky. Z pravotočivého oválu vznikají dolní kličky, z levotočivého oválu horní kličky.



Obr. 11 Dolní kličky, horní kličky (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

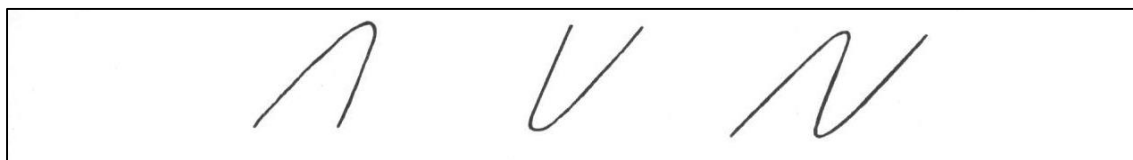
V rámci zrychlení pohybu se mění kličky na vratný tah. Vratný tah nastává, když se klička zúží natolik, že oba protisměrné pohyby splynou. Na konci se ruka musí zastavit a změnit směr pohybu. Při kroužení vpravo vznikají horní oblouky (arkády), při kroužení směrem vlevo dolní oblouky (girlandy).



Obr. 12 Horní oblouky, dolní oblouky (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

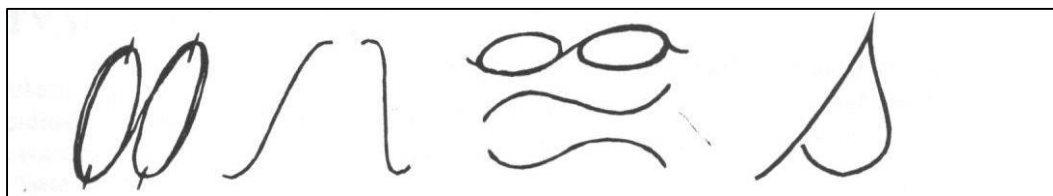
Tyto tvarové prvky písmen dokáže změnit sklon papíru. Natočení do správné polohy změní sklon oblouků v závislosti k ose papíru. Z horního oblouku tak vzniká horní zátrh, z dolního oblouku dolní zátrh, a když jednotažně spojíme horní a dolní zátrh, vznikne nám zátrh složený.

Speciální druh malého zátrhu je háček. Využíváme ho volně nad písmeny, nebo s ním spojujeme některá písmena.



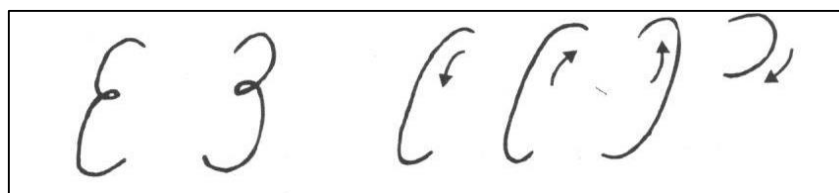
Obr. 13 Horní zátrh, dolní zátrh, složený zátrh (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

Pokud přecházíme z oválu na ovál, mění se směr kroužení a vzniká hadovka, ve vodorovné poloze vzniká vlnovka. Mezi specifický typ hadovky řadíme srdcovku.



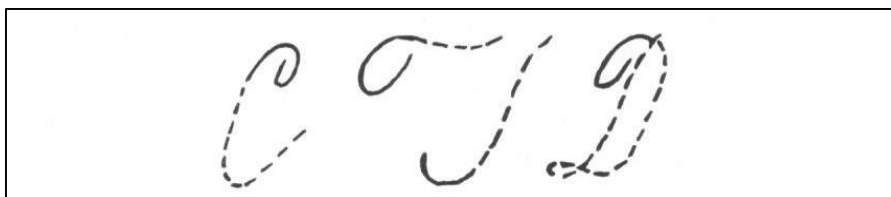
Obr. 14 Hadovka, vlnovka, srdcovka (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

V psacím písmu se také využívají oblouky, které vycházejí z části oválu. Používanými oblouky jsou oblouky levé vypouklé doleva a oblouky pravé vypouklé doprava. Také se můžeme setkat s dvojobloury.



Obr. 15 Levé oblouky, pravé oblouky, dvojobloury (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

Pro začátek nebo ukončení některých písmen využíváme závitů. Počátečních závitů využívají písmena C, G, Q. Písmenem obsahující koncový závit je D.



Obr. 16 Závitů (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

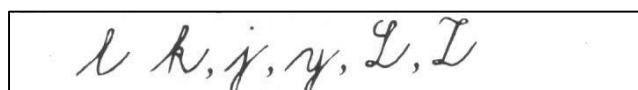
Pro co nejpřesnější vymezení tvaru písmene využíváme obraty. Díky nim dokážeme měnit směr pohybu ruky, nebo propojit jednotlivé tvarové prvky písmena. Základní obraty dělíme podle Fabiánkové, Havla a Novotné (1999) do tří skupin:

1. Obloučkové (horní části horních zátrhů, dolní části dolních zátrhů).



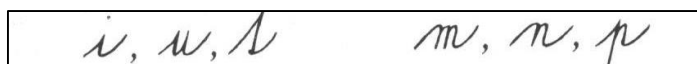
Obr. 17 Obloučkové obraty (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

2. Kličkové (horní a dolní kličky, připojování hadovek a vlnovek u písmen).



Obr. 18 Kličkové obraty (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

3. Ostré (v horních nebo dolních částech písmen).



Obr. 19 Ostré obraty (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

Základem psaní je snaha o zřetelnost a čitelnost tvarů, toho docílíme také díky protáhnutí počátečních a koncových tahů. Mezi písmeny tak ještě vznikají spojovací čáry (Mikulenková, Malý, 2004).

Na základě analýzy jednotlivých písmen jsme schopni rozřadit jednotlivá písmena a číslice do deseti tvarových skupin. Dle mého názoru je velmi přehledné zpracování tvarových skupin uvedeno v publikaci *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy* od skupiny autorů Fabiánková, Havel a Novotná (1999), (viz Příloha J).



## 7.7 Nevázané písmo

Nevázané (nespojité) písmo, bývá také označováno jako skript a je řazeno jako další typ psacího písma. Základní charakteristikou nevázaného písma je podobnost s písmem tiskacím. Největší odlišnost od vázaného písma je ve spojitosti. Jednotlivá písmena na sebe nejsou vázána, nebo jsou vázána pouze částečně. Při psaní také dochází k přerušení kontaktu psacího náčiní s podložkou (papírem).

Nevázané písmo prošlo pokusným ověřováním, které mělo rozhodnout o možnosti využívání nevázaného písma ve školní výuce z hlediska vhodnosti pro žáky. Během testování se sledovalo několik nezbytných aspektů, jako motivace žáků, individualizace tvarů písmen, didaktické postupy pedagogů, specifika práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, využívání didaktickým materiálů a pomůcek. Hlavním důvodem zavádění nového typu psacího písma je tendence ke zjednodušení a větší čitelnosti písma. Běžné vázané psací písmo je hodnoceno jako krasopisné úzké písmo, které je díky této vlastnosti špatně čitelné. Nový typ písma má za úkol odrážet současnou situaci, ve které je upřednostňována tiskací podoba písma, zaznamenávající znaky izolovaně. Velká část populace také musí dobrovolně či nedobrovolně využívat psaní na počítači před vlastním rukopisem a díky tomu tak minimálně přichází do kontaktu s psací podobou vázaného písma (Lencová, 2014).

Tyto důvody se staly základem pro vytvoření nového psacího modelu, který je v dnešní době velmi diskutovaný a probíraný z různých hledisek.

### 7.7.1 Comenia Script (CS)

Nový psací model Comenia Script je jednoduché, lépe čitelné a praktické písmo, vycházející z tvarů tiskacího písma. Záměrem autorky je nahradit vázané psací písmo, které se spíše zaměřuje na krasopis, novým písmem, které bude lépe splňovat požadavky současné doby. Dle autorky je písmo vhodné i pro dysgrafiky a děti s tělesným či mentálním handicapem. Autorka také upravila verzi písma pro leváky. Další výhodou písma, kterou autorka zmiňuje je zjednodušení při výuce čtení, kde se vychází z podobnosti písma s písmem tiskacím a žáci se tak nemusí učit 4 podoby písmene. V současné době ale v tomto směru stále ke zjednodušení nedochází, neboť knihy a učebnice nejsou psány pomocí Comenia Script. Autory tohoto písma jsou Radana Lencová (grafička, Comenia Script - písmo psací), Tomáš Brousil (designér, Comenia Sant - písmo tiskací) a František Štorm - designér, Comenia Serif – písmo tiskací (Košek Bartošová, 2014).

I tento typ písma je dále upravován a rozvíjen. Nová podoba písma se nazývá kaligrafická. Tato varianta je výraznější a to hlavně díky zvýraznění serifů u velké abecedy. Tento typ může být například používán pro psaní nadpisů či názvů. Kaligrafické podoby docílíme použitím plochého seříznutého pera (Lencová, 2008).

### **Tvarové základy písma**

Tvarové základy písma pro školní abecedu byly vytvořeny na základě studia renesančního písmařství a také na základě výzkumu autorky, ze kterých bylo vyhodnoceno, že většina dospělých používá ke psaní právě různé variace tzv. tiskové kurzívy neboli nakloněného nespojeného písma.

Velká abeceda má jednoduchý základ, který podporuje rychlé psaní, díky tomu, že vychází ze základních geometrických tvarů, které se skládají ze svislých, vodorovných, šikmých čar, kružnic a jejich variant.



Obr. 20 Základní geometrické tvary Comenia Script – velká abeceda (Lencová, 2008, s. 27)

Tvarové skupiny velké abecedy a velkou abecedu Comenia Script jsem vložila do Příloh K a L.

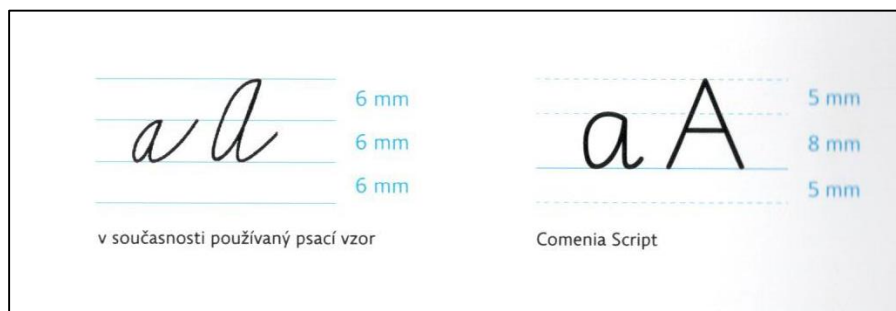
Malá abeceda také vychází z geometrických tvarů skládajících se z rovných, šikmých a kulatých tahů. Tvarové skupiny malé abecedy a malá abeceda Comenia Script jsou v Přílohách M a N.

V abecedě se také nachází několik písmen a číslic, jež mají více možných tvarových variant. Žáci si mohou u těchto písmen a číslic sami rozhodnout, jaká varianta jim lépe vyhovuje. Současné využívání obou variant není chybou (Lencová, 2008).

### **Velikost a liniatura**

Pro nácvik písma je doporučena základní velikost písma, odpovídající potřebám žáků. Během nácviku se doporučuje, aby velikost a liniatury zůstaly nepozměněné. Optimální velikost písma pro nácvik se uvádí v poměru 5:8:5.

Zde se jedná o jeden z větších rozdílů oproti současnému vázanému typu písma. Střední výška se u písmene zvyšuje na 8 mm a dítěti tak poskytuje větší prostor na písmeno.



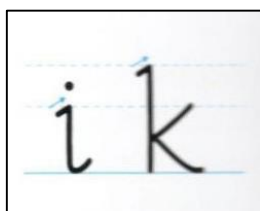
Obr. 21 Liniatura Comenia Script (Lencová, 2008, s. 14)

### **Sklon písma**

Tento znak písma se velmi úzce pojí s osobností a citovou stránkou jedince a Comenia Script proto neuvádí konkrétní stupeň sklonu písma. Je zde tak dán prostor tvůrčí svobodě a každý si může přizpůsobit sklon ke své povaze nebo rychlosti psaní. Pouze z praktických a estetických důvodů autorka doporučuje sklon mezi 7° - 20° od kolmé osy (Lencová, 2008).

### **Serify**

Speciální znaky nahrazující horní a dolní smyčky, mají využití ve vázaném písmu. Serify neboli volné dříky jsou využívány pro vizuálně výraznější a čitelnější písmo. Píšeme je zleva doprava, jak můžeme vidět na následujícím obrázku.



Obr. 22 Serify – volné dříky Comenia Script (Lencová, 2008, s. 16)

### **Napojování a rytmus**

Rytmus psaní vychází z přirozeného pohybu ruky. Ve vázaném písmu je přerušovaný psací pohyb vnímán jako nežádoucí, zde je tomu naopak. Přerušovaný tah je využíván k napsání akcentů hned po napsání písmene a nemůže se tak stát, že by dítě na akcent zapomnělo (Lencová, 2008).

Pro písmo Comenia Script bylo také vytvořeno několik možností praktického a přirozeného napojování písmen. Ligatury nejsou pro děti závazné, ale pomáhají v rychlosti psaní a slouží

k estetickým účelům. Mezi velkými a malými písmeny platí, že se tyto formy nenapojují (Košek Bartošová, 2014).

### **Etapy nácviiku psaní**

Dle Lencové (2008) se nejprve žákům doporučuje začít psát barevnými pastelkami kvůli silnějšímu hrotu, po zvládnutí následuje psaní tužkou a nakonec mohou psát perem. Při nácviiku písmen je dobrý nácvik písmen v tvarových skupinách:

1. Krok – velká abeceda.

Žáci se nejprve začínají učit psát velkou abecedu. Postupuje se postupně dle tvarových skupin (nejprve rovné tahy, nakonec tahy kulaté) viz Příloha K. Poté, co si žáci osvojí celou abecedu, trénují psaní na celých slovech, větách a krátkých textech.

2. Krok – malá abeceda.

Postup je stejný, jako u velké abecedy. Písmena se nacvičují dle tvarových skupin s tím, že se zde apeluje na naučení se přiřazování správného akcentu. Po zvládnutí celé abecedy se žáci učí kombinovat malou a velkou abecedu. Žáci se učí psát slova, věty i krátké texty.

3. Krok – číslice.

Pro správné zapamatování si pořadí čísel se doporučuje učit psát číslice postupně od jedničky nebo se může začít od jednodušších tvarů po složitější, tzn. od rovných tahů, přes kulaté až po kombinované.

### **Didaktické pomůcky pro projekt Comenia**

Pro lepší zapamatování a výuku písma Comenia Script, se v současné době využívá několik typů pomůcek:

- a) obrázková abeceda Comenia Pictures;
- b) abeceda na pruhu papíru;
- c) tahák do kapsy „Abeceda“;
- d) „duhové písmeno“;
- e) pexeso „Comenia Pictures“;
- f) „karty s písmeny a obrázky“;
- g) balíček „Comenia Script“ – soubor didaktických pomůcek pro děti k nácviiků nové psací abecedy;
- h) plakát „Comenia Script“ 1,2;
- i) plakát „Comenia Pictures“;

j) plakát „Strom“.

### 7.7.2 Koncept a problematika nevázaného písma

V rámci vzniku nového písma vznikly i jisté nesrovnalosti a dohady o tom, zda je nespojité písmo vhodnější, nebo je pro žáky spíše nevhodné. Nové písmo také rozpoutalo debaty o tom, zda používání nového písma nevytlačí klasické psací písmo, které je svým způsobem i charakteristické pro svoji zemi.

Vzhledem k tomu, že mě tato problematika zajímá, rozhodla jsem se jí věnovat kapitolu ve své práci. V problematice písma Comenia Script se také budu odkazovat na Evropskou školu v Bruselu, neboť i zde byla problematika využívání tohoto písma velmi ostře řešena a debatována.

Nejprve bych se ale ráda zaměřila na typy písma Comenia Script. Radana Lencová jako první vytvořila spolu se svým týmem prvotní podobu písma Comenia Script. Pilotování písma se zahájilo v září 2010 a celkové testování písma trvalo 2 roky, tato doba byla určena ministerstvem školství. To v prosinci roku 2012 rozhodlo o povolení využívání písma Comenia Script.

Aby se na školách mohlo vyučovat písmo Comenia Script, museli nejdříve projít kvalifikací pedagogové, neboť písmo Comenia Script může vyučovat pouze kvalifikovaný pedagog, který absolvoval výcvik nebo kurz nevázaného písma. Takové kurzy jsou například pořádány NIDV (Národní institut pro další vzdělávání).

Pro výuku byl dříve vyžadován i písemným souhlas rodičů, kteří souhlasili s tím, že jejich dítě se bude učit nevázaný typ písma. Současná situace už nevyžaduje podpis rodičů, neboť rodič k němu dává souhlas tím, že si vybere školu, která má výuku psaní nevázaným písmem obsaženou v ŠVP. Poslední podmínkou pro výuku nevázaného písma bylo zajištění didaktických materiálů. Zde vznikl hlavní problém, neboť písanky a materiály pro výuku Comenia Script byly dražší než klasické písanky a některé školy na poskytnutí těchto materiálů neměly dostatek financí. Vyšší cena materiálů je odrazem toho, že Lencová má na všechny podoby písma autorská práva a její písanky a materiály vydává pouze nakladatelství Svět.

Tento problém byl hlavním důvodem vzniku jiného nevázaného písma a to Comenia Script A. Na jaře roku 2014 nakladatelství Fraus zveřejnilo a vydalo materiály s tímto nevázaným písmem, na něž vlastní svá práva. Písmo se od původního liší pouze serify, které jsou jiné u písmen *k*, *l* a *h*.

Tato skutečnost se stala důvodem pro spory a rozepře. Lencová se hájí argumenty, že tvary písma uvedené v písankách nakladatelství Fraus jsou složitější a pozměněné detaily mají vliv na osvojení si písma. Lencová také upozorňuje na fakt, že pozměněné písmo nemusí zcela vyhovovat dysgrafikům a žákům se speciálními potřebami. Dle jejího tvrzení nelze opomenout skutečnost, že nová verze neprošla dvouletým testováním a není důkladně vyzkoušena, ačkoli Ministerstvo školství písanky z nakladatelství Fraus schválilo. Pro nakladatelství Fraus vytvořila písanky pedagožka Michaela Sklenářová ze ZŠ Řevnice u Prahy. Sklenářová dva roky testovala písmo Comenia Script a při sestavování písanek pro nakladatelství Fraus využila vlastních poznatků, které získala během testování.

K tomuto tématu se také vyjádřila děkanka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy Radka Wildová. Ta poukazuje na výsledky dvouletého testování nevázaného písma, díky nimž bylo zjištěno, že dětem jde nové písmo lépe, než klasické kličkové písmo. Co se ovšem týče rozdílů mezi Comenia Script (Universal) a Comenia Script A, nespatřuje mezi nimi zásadní rozdíly. Problém vidí ve školení, kterým musí projít pedagogové, jež učí nevázané písmo. Pedagogové jsou totiž školeni pro výuku Comenia Script (Universal).

V současné době se na trhu ještě objevil třetí typ nevázaného písma a to NNS Script. V této nejnovější verzi jsou použity odlišné tvary písmen a vlastní specifika, jež písmo odlišují od předchozích variant. Písmo odráží zjednodušené klasické bezpatkové tiskací písmo. Charakteristikou písma je maximální jednoduchost nevyužívající sklon, je zde nechán prostor pro individuální rozvoj rukopisu. Pro nácvik psaní je stěžejní poměr výšek malých a velkých písmen a to v poměru 2:1. Tento poměr je zvolen v závislosti na jasném rozpoznávání malých a velkých písmen z rukopisu. NNS Script je dle autorů vhodným písmem pro optimální zrakové rozlišení tištěného písma. Ovšem z praxe nepatří tento typ mezi písma dobře čitelná. Zhoršená čitelnost je odrazem nevhodného poměru mezi větší střední výškou a kratší výškou horní a dolní délky (Píšeme tiskacím písmem, 2016). Autorská práva na tuto verzi má Nová škola. I toto písmo a příslušné didaktické materiály (slabikář, učebnice a písanky) byly schváleny ministerstvem školství (Wildová, 2015).

Dle mého názoru jsou zmiňované spory odrazem obchodního aspektu mezi jednotlivými složkami. Školy si ovšem díky tomu mohou v současné době vybrat, pro jaký typ nevázaného písma se rozhodnou.

### **7.7.3 Nevázané písmo v českých školách**

V České republice zatím využívá nevázané písmo menšina škol. Odborníci a pedagogové se během testování zaměřovali hlavně na odhalení výhod a nevýhod tohoto písma. Sama Radka Wildová (děkanka Pedagogické fakulty UK) uvedla, že během testování nebyly vysledovány žádné důvody, proč by písmo Comenia Script nemohlo být žákům nabízeno. Jediné, co je nutné dodržet před případnými problémy, je promyšlení a didaktické zvládnutí nácviku psaní.

Při pilotování a následném využívání písma se potvrdila vhodnost využívání pro běžnou populaci, a to u leváků i praváků. Děti předškolního věku napodobují psaní písmen, a nevázané písmo je pro ně přirozeným vstupem k psaní (Wildová, 2015).

Dle mého názoru je také nevázané písmo vhodné během výuky cizích jazyků. Ve většině učebních materiálů cizích jazyků se žáci s tímto písmem seznamují a stává se pro ně běžné.

Samotnou mě také překvapilo zjištění, týkající se odrazu psaní nevázaným písmem na čtení žáků. Žáci prý lépe a rychleji čtou, to díky nestálému hláskování a skládání slov. Během pilotování ale u některých žáků nastal problém ve vnímání izolovanosti písmena. Žáci psali izolovaně písmena na celý řádek, aniž by odlišovali jednotlivá slova.

Také jsem se snažila zjistit, jak žáci vnímají nevázané písmo. Dle průzkumu jsou tímto písmem žáci motivováni a i pedagogové tvrdí, že celková atmosféra ve třídách je pohodovější díky změně náhledu na psaní a čtení. Žáci se snaží s těmito dovednostmi pracovat jako s komunikačními prostředky a zdroji nových informací.

Také přístup pedagogů je jedním ze stěžejních faktorů během výuky nevázaného písma. Učitelé, kteří začali vyučovat Comenia Script, se ve většině případů nechtějí vracet ke klasickému vázanému písmu. Velkým impulsem je ve výuce i motivace pedagoga a jeho aktivní přístup, díky němuž může aktivně a motivačně působit na své svěřence. Tento přístup je ovšem nezbytný i pro výuku vázaného písma.

### **7.7.4 Evropské školy a nevázané písmo**

Vzhledem k mé práci, ve které se zajímám a porovnávám situaci v České republice a Belgii, nesmím opomenout přístup Evropské školy v Bruselu k nevázanému písmu. Zde totiž vznikaly ostré spory na toto téma mezi vedením, pedagogy české sekce a rodiči dětí.

Díky možnosti návštěv Evropské školy, jsem se snažila získat informace, týkající se výuky nevázaného písma. Ovšem k mému překvapení mi pedagogové byli ochotni říci pouze obecné informace o písmu a o výuce. K problematice a ke sporům, k nimž zde došlo, mi nikdo

z dotazovaných pedagogů neodpověděl nic konkrétního. Většina pedagogů reagovala a odpovídala na moje otázky vyhýbavým způsobem.

V rámci mé práce jsem chtěla zjistit více a začala jsem hledat různé články, zabývající se touto problematikou. Vzhledem k ucelenosti výpovědí jsem se také rozhodla oslovit rodiny s dětmi, které dochází do Evropské školy a učí se Comenia Script, aby mi pomohly k získání potřebného množství informací. K mému štěstí se mi toto podařilo. Setkala jsem se s několika rodinami a získala informace od rodičů, kteří v tomto sporu hráli důležitou roli.

V červnu roku 2014 bylo Českou školní inspekcí doporučeno vyučovat žáky psaní na Evropské škole pomocí Comenia Script. Dle ministerstva má nové písmo lépe vyhovovat žákům z bilingvních rodin, levákům nebo žákům s dysgrafií.

Pedagogové školy absolvovali potřebné kurzy a pro žáky byly zajištěny didaktické materiály pro výuku nového písma. Po zavedení Comenia Script nic nenasvědčovalo možným sporům, ke kterým později došlo. Rodiče žáků si začali postupně stěžovat a odmítat nově zavedenou výuku nevázaného písma. Velice zajímavé pro mě byly argumenty rodičů, se kterými jsem se setkala. Pouze jedna rodina, ze všech dotazovaných, souhlasila s výukou nevázaného písma. Nejčastější argumenty samotných rodičů proti písmu Comenia Skript, bych shrnula následovně: nesvobodné rozhodnutí pro výuku písma Comenia Skript, absence schopnosti číst a porozumět vázanému písmu, možný kulturní úpadek, handicap pro výuku cizích jazyků a způsobení případných komplikací žákům při přestupu na českou školu.

Velmi mě překvapila cílevědomost rodičů. Několikrát poslali na ministerstvo stížnosti, popisující tuto situaci, ty ale nebyly vyslyšeny, a tak podali stížnosti i ombudsmance a zvažovali také podání žaloby na ministerstvo. Ministerstvo na tuto situaci začalo reagovat a přislíbilo systematické zabývání se výukou s rozšířením dalších možností řešení, týkající se volby písma pro školy.

### **7.7.5 Používání vázaného a nevázaného písma ve výuce**

Jak jsem zmínila v předchozí podkapitole, až na základě neustálých stížností se rozhodlo Ministerstvo reagovat a uvedlo v platnost informace, týkající se používání vázaného a nevázaného písma ve výuce. Toto opatření vstoupilo v platnost v Praze dne 29. června 2015.

Ve vyhlášce jsou obsažena pravidla pro používání obou typů písma, a to jak z hlediska školy, tak ze strany zákonných zástupců. Já jsem se rozhodla v mé práci zmínit nejdůležitější body, které korespondují s předchozími kapitolami.



Vyhláška MŠMT (2015) obsahuje informace o samotné organizaci výuky. Výuka dvou typů písma může být realizována třemi způsoby:

1. v samostatných paralelních třídách;
2. v rámci jedné třídy (společné hodiny českého jazyka a hodiny výuky techniky psaní);
3. v rámci jedné třídy při hodině českého jazyka, kdy žáci budou rozděleni během výuky techniky psaní.

Pokud si škola zvolí metodu výuky nevázaného písma, je nezbytnost naučit žáky optimálně do konce 3. ročníku čist vázané písmo. Tato podmínka však platila již před vyhláškou vydanou v červnu.

Další povinností školy je zajistit pro žáky didaktický materiál v plném rozsahu, a to pro všechny žáky školy. Pokud by nastal přestup žáka na školu, na které se vyučuje jiný typ písma, je škola povinna žákovi umožnit pokračovat ve výuce původně vyučovaného typu písma s poskytnutím potřebných didaktických materiálů.

Školy mají povinnost poskytovat informace zákonným zástupcům o zvolených vzdělávacích postupech a výukových metodách, které musejí být stanoveny v ŠVP.

Tato vyhláška tedy uvedla v platnost možný způsob paralelní výuky. Takový styl ovšem vyžaduje a klade vysoké nároky na děti i pedagogy. Některé školy se bojí případných komplikací nebo zmatků. Na řadě českých škol už paralelní výuku vyzkoušeli a zkušenosti potvrdily, že žáci s výukou nemají problém a naopak se žáci píšící nevázaným písmem mohou přirozeně naučit čist vázané písmo.

Ráda bych ještě zmínila dopad vyhlášky na Evropskou školu. Zde se současní žáci učí psát vázané písmo s ohledem na individuální požadavky pro výuku Comenia Script. Žáci starších ročníků se také učí psát vázané písmo a jsou tak schopni užívat obě varianty písma.

Díky tomu, že jsem se mohla zúčastnit hodin českého jazyka a psaní, mohla jsem vidět, jak žáci při výuce postupují. Nejprve si nové písmeno vyvodí, potom ho trénují různými způsoby, také s využitím interaktivní tabule. Pro lepší představivost jsem do Přílohy O vložila doplňující fotografie.

## **8 Nácvik elementárního psaní v Belgii**

Vnímání nácviku elementárního psaní je velice obdobné přístupu, který jsem popisovala v kapitole 7 – Nácvik elementárního psaní v České republice. V obou zemích patří tato

dovednost mezi nepostradatelné. Dovednost psaní je v osnovách (leerplan Schrift) definována jako schopnost shromažďovat, organizovat, formulovat a zapisovat pomocí psaného jazyka, ke kterému je nezbytná znalost techniky psaní a pravopisu.

Během základního vzdělání si žáci musejí osvojit technické dovednosti psaní, jež získávají v rámci jednotlivých etap. Začínající psaní je velmi důležité, neboť se žáci učí vnímat význam, který mají jednotlivé grafické značky.

Stejně jako v České republice i v Belgii se řeší problematika zásahu současné moderní techniky do rozvoje ručně psaného jazyka, vedoucí k zanedbávání vývoje písma. Neustále se apeluje na zvládnutí správné techniky a zautomatizování psaní, neboť vlastní rukopis patří mezi vizitku každého jedince během celého života. Z toho důvodu je nutné, aby každý získal dobrý příklad psaného písma, vedoucí k vytvoření osobního rukopisu, který by měl být čitelný ostatním. Správný rukopis si jedinec osvojí díky pravidelnému nácviku psaní.

I v této zemi se v oblasti výuky psaní vyskytují nové metody a inovace vázaného písma. Téma týkající se volby typu písma je velmi diskutované a probírané. Velmi mě překvapilo, že i zde panují obdobné rozpory mezi užíváním vázaného a nevázaného písma.

Většinu informací o elementárním psaní jsem získala od vysokoškolské profesorky Nadine Diels. S Nadine jsem se dvakrát sešla a díky ní jsem se mohla dozvědět nejvíce informací o elementárním čtení a psaní. Na naše setkání mi také přinesla svá skripta, ze kterých pochází většina doplňujících obrázků.

## **8.1 Etapy výuky elementárního psaní**

Při výuce psaní se setkáváme s rozdělením psaní do jednotlivých etap. Ty se dělí dle věku dítěte a osvojení si psaní. Do tohoto rozdělení je zařazeno i předškolní období, neboť zde se děti připravují na přechod do 1. třídy a již zde probíhá základní příprava, která je nutná pro osvojení si správného psaní.

Mezi hlavní etapy výuky psaní patří:

### **1. Voorbereidend schrijven (přípravné psaní).**

Etapa probíhá v mateřské škole, kde se žáci připravují na přestup do 1. třídy. Děti trénují hrubou a jemnou motoriku, učí se rozpoznávat tvary, pravolevou orientaci, trénují paměť a schopnost převyprávět jednoduché informace (např. o čem byla pohádka).

V tomto období se také dětem nenásilným způsobem předkládá práce zleva doprava.

Upevnění si tohoto směru, je v následujícím období nezbytné, neboť čtení i psaní toto pořadí využívá.

2. Aanvankelijk schrijven (počáteční psaní).

Sem spadá 1. a 2. ročník ZŠ. Žáci se zde seznamují s tvary písmen, spojováním písmen do slov zahrnující si osvojení psaní frází a vět. Největší důraz je zde kladen na dodržování správné techniky psaní a později i na smysluplnost napsaného textu.

3. Voortgezet schrijven (pokračovací psaní).

Ve 3. ročníku se žáci zlepšují v dovednosti psaní a již můžeme v tomto věku pozorovat utváření osobního rukopisu. Díky tréninku nastává zautomatizování psaných tvarů a žákům se zvyšuje tempo psaní. Neustále přetrvávají nároky kladené na čitelnost. V tomto období se již žáci učí větší sebekontroli, která vede k opravám vlastních chyb.

V rámci mé práce se následovně budu podrobněji zabývat etapami Voorbereidend schrijven a Aanvankelijk schrijven, neboť ty zahrnují nácvik výuky elementárního psaní (Diels, Duys).

### **Voorbreidend en aanvankelijk schrijven (přípravné a počáteční psaní)**

Během tohoto období si žáci musí osvojit celou řadu obecných i specifických dovedností. Mezi obecné dovednosti se řadí schopnost vydržet sedět, schopnost soustředit se, dokončit rozdělaný úkol, umět se přizpůsobit normám a pravidlům, osvojit si smysl pro pořádek, naučit se dělat činnosti správně a umět zhodnotit výsledky činností. Mezi specifické dovednosti se zařazují takové, které souvisejí s psáním. Příkladem je zvládnutí koordinace oko-ruka, schopnost prostorové orientace (zvládnutí pojmů popisující umístění v prostoru, směr, vzdálenost nebo vzájemný vztah), bezpečná znalost pravé a levé strany nebo schopnost vnímat vizuální rozdíly. Pro upevnění a zautomatizování těchto dovedností je dobré využívat různé hry a cvičení.

Velmi důležitou roli mají i prstová cvičení, která mohou napomoci k odhalení dominantní ruky u jedinců, kteří ji ještě nemají vyhraněnou. Stejná pozornost se věnuje i sluchové analýze a vizuálnímu vnímání.

Z mých získaných poznatků mohu potvrdit, že se na získání všech výše zmíněných dovedností se žáky v tomto období opravdu intenzivně pracuje. Výskyt nežádoucích problémů nebo poruch psaní je proto nejčastěji spojován právě s nedostatkem procvičování hrubé a jemné motoriky (Diels, Duys).

Pokud porovnáám toto období v obou zemích, mohu konstatovat, že přístup a požadované dovednosti jsou stejného charakteru. Na toto období je kladen velký důraz a jsou důležitým bodem pro následující vzdělávání žáků.

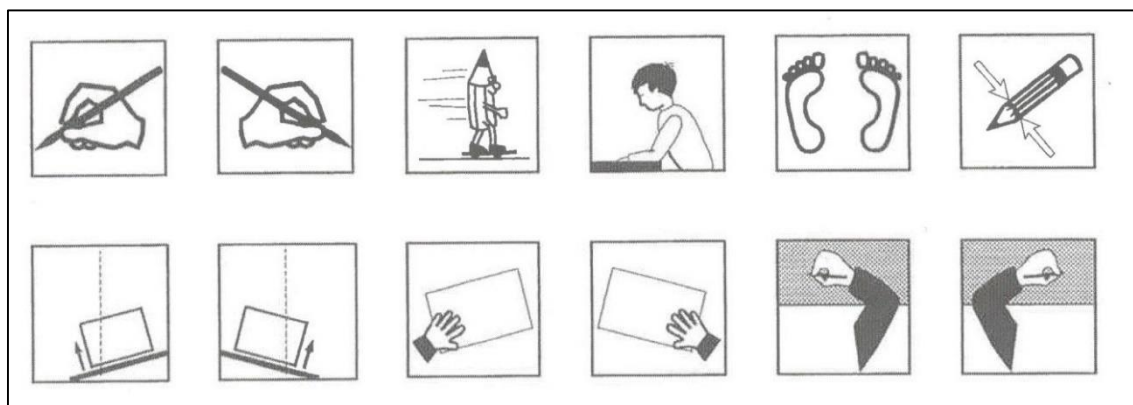
## 8.2 Hygienické zásady při psaní

Pro správný nácvik psaní se musejí žáci nejdříve seznámit a správně si osvojit hygienické návyky. Vzhledem k tomu, že zásady jsou téměř totožné se zásadami, které jsem popisovala v kapitole 7.3, shrnuji je pouze ve stručnosti.

Největší důraz je kladen na správné držení těla. Nohy musejí být vedle sebe na zemi, předloktí se opírá o podložku, mezi horními a dolními končetinami má být pravý úhel, trup se nesmí opírat o stůl a ramena by měla mít směr rovnoběžný s okrajem stolu. Další zásadou je správný úchop psacího náčiní. Žáci se musí naučit správnému uchopovacímu reflexu. Správný úchop vede k žádoucímu držení psacího náčiní. Nejčastější chybou u žáků je křečovitý úchop a vysoký tlak na pero. Pro nápravu špatného úchopu mají žáci k dispozici nepřeberné množství pomůcek a materiálů, např. trojhranné tužky, gumové nástavce, tužky různých tloušťek nebo držáky. U žáků se také musí kontrolovat, zda dodržují správnou oční vzdálenost. Pedagog musí u žáků hlídat hlavu mírně ohnutou s tím, že vzdálenost mezi papírem a hlavou by měla být 15 - 20 cm. Posledním důležitým bodem je výběr správného psacího náčiní. Pro nácvik psaní je nejvhodnější tužka. Její největší výhodou je snadná odstranitelnost a dobrá přilnavost při tření s papírem. Postupně se žáci učí psát perem. Psaní perem je náročnější, neboť píše hladce a žákům může na papíře více klouzat. Nevhodná pera také mohou vést k vytvoření špatného úchopu nebo mohou zanechávat nežádoucí skvrny. Při psaní se také doporučuje sklon, který je mírně svažující. S výběrem psacího materiálu úzce souvisí správné postavení psacího náčiní vůči podložce. Správné držení má vliv na plynulé a přirozené psaní. Psací stůl, kde žáci píší, musí odpovídat tělesným proporcím dítěte a při osvojování si psaní u žáků vytváříme návyk, v podobě odstranění všech přebytečných věcí z psacího stolu. Nezbytnou zásadou je také vhodná volba doby, ve které se budou žáci věnovat psaní. Nejvhodnější je zařazovat psaní, když jsou žáci zklidnění a pozorní. Ideální je tichý okamžik ke konci hodiny, a to z toho důvodu, že při psaní se vyžaduje velké soustředění a žáci si potom o přestávce mohou odpočinout a připravit se na následující vyučovací hodinu. Nácvik psaní se nedoporučuje po fyzické činnosti, a to z důvodu špatné pozornosti (Diels, Duys).

Z mé zkušenosti mě nejvíce zaujalo, že na základní škole Onze-Lieve-Vrouwecollege v Oostende měli všichni žáci k dispozici polohovací lavice, takže při psaní ve škole si mohli svoji lavici nastavit do doporučené polohy. Také se mi líbily Pictogrammen schrijfhouding (obrázkové piktogramy), shrnující všechny zásady, které musejí být splněny při psaní. Tabulku měl každý žák nalepenou na své lavici. Před začátkem psaní si žáci nejprve řekli básničku, aby

si uvědomili všechny náležitosti psaní. Jakmile žáci začali psát, paní učitelka je kontrolovala. Velmi mě překvapilo, jak žáky upozorňovala na chybu. U dotyčného žáka pouze ťukla prstem na příslušný obrázek a žák se opravil, např. špatný úchop psacího náčiní. Díky tomuto systému byl ve třídě naprostý klid a ticho při psaní, podporující soustředění a nerušené psaní.



Obr. 23 Pictogrammen schrijfhouding

### 8.3 Vázané písmo

Verbonden schrift (vázané písmo) patří mezi dlouhodobě používaný a uznávaný typ písma. Využívá se dlouhá léta a po celou dobu bylo považováno za nejefektivnější způsob psaní, který si děti mohou osvojit. Většina populace v Belgii píše právě tímto písmem. Pro správné naučení se tvarů písmen musejí žáci projít jednotlivými stádii, v nichž se připraví na psaní pomocí dílčích úkolů (Pennestreken schrijven).

#### 8.3.1 Základní vzory písma

Než se žáci začnou učit psát samostatná písmenka, musejí si nejdříve osvojit psaní základních vzorů, ze kterých jsou tvary písmen a číslic odvozeny. Během tohoto nácviku se žáci učí plynulému pohybu, trénují připojování částí písmen, utváří si zautomatizované návyky a postupně se seznamují s podobami jednotlivých písmen. Při nácviku základních vzorů se klade velký důraz na funkci pedagoga, jenž musí zajistit a kontrolovat, zda žáci dodržují všechny hygienické zásady při psaní (správné držení psacího náčiní, uklizená psací plocha, správné natočení papíru a správné držení těla). Pro lepší zapamatování a motivaci se využívají během výuky říkanky nebo rýmy, související s psaným vzorem. Toto období je pro žáky velmi motivační (Diels, Duys).

Mezi základní psací vzory patří:

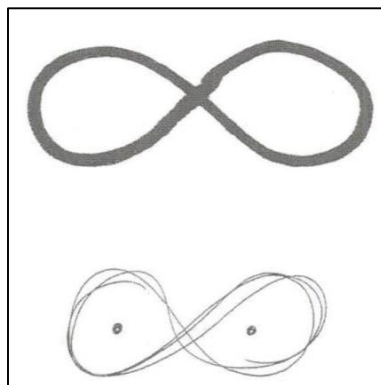
1. ovaalpatroon (oválný vzor);

2. guirlandepatroon (uzavřený věnec);
3. guirlandespiraal (otevřená spirála);
4. arcadepatroon (uzavřené arkády);
5. arcadespiraal (otevřená arkáda);
6. zigzagpatron (cik cak vzor);
7. golfpatron (využití vlny, smyčky, vsuvky);
8. krankelingbeweging (tvar písmene f).

Se základními psacími vzory velmi úzce souvisí základní vzory pohybu při psaní. Základními vzory pohybu jsou:

1. Linksom – en rechtsomdraaiend (směr po a proti směru hodinových ručiček).

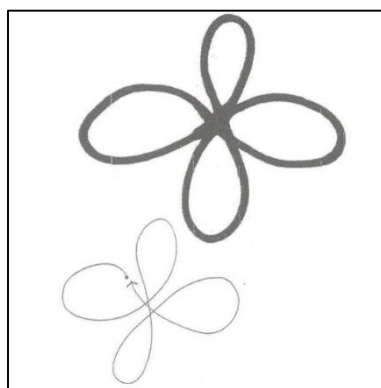
Z tohoto vzoru vychází většina všestranných písmen jako – *c, m, n, o, r, s, z, v, w* a číslice – *2, 3, 0*.



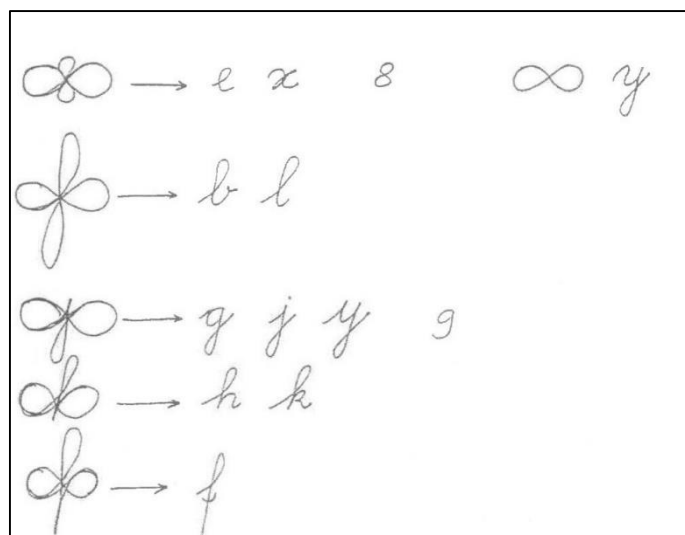
Obr. 24 Linksom – en rechtsomdraaiend (Peerlings, 2009-2010)

2. Lus boven en lus beneden (smyčka nahoru a smyčka dolů).

Tento vzor je základem pro všechna smyčková písmena. Základní vzor prošel modifikací tvaru a díky tomu vznikly nové variace, které lépe odrážejí tvar jednotlivých písmen.



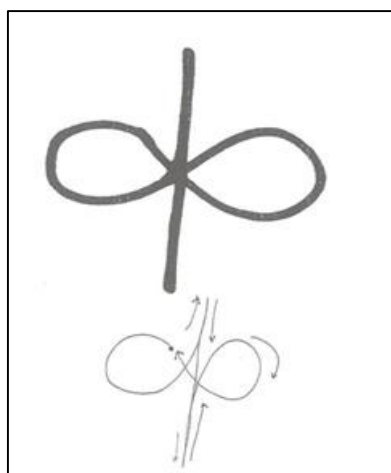
Obr. 25 Lus boven en lus beneden (Peerlings, 2009-2010)



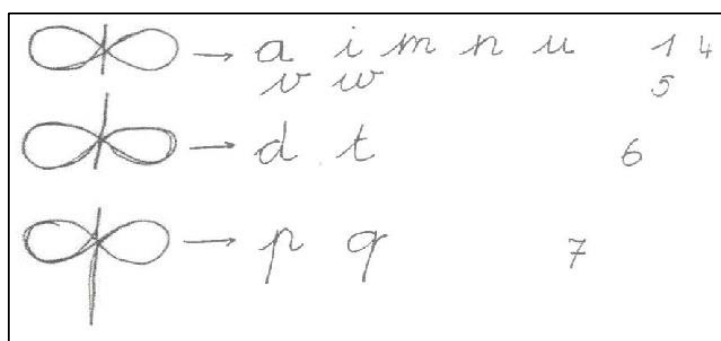
Obr. 26 Lus boven en lus beneden – modifikace tvaru (Peerlings, 2009-2010)

3. Stok boven en stok beneden (hůlka nahoru a hůlka dolů).

Z tohoto základu vychází všechna hůlková písmena. Vzor také prošel modifikací, díky které vznikly další varianty.

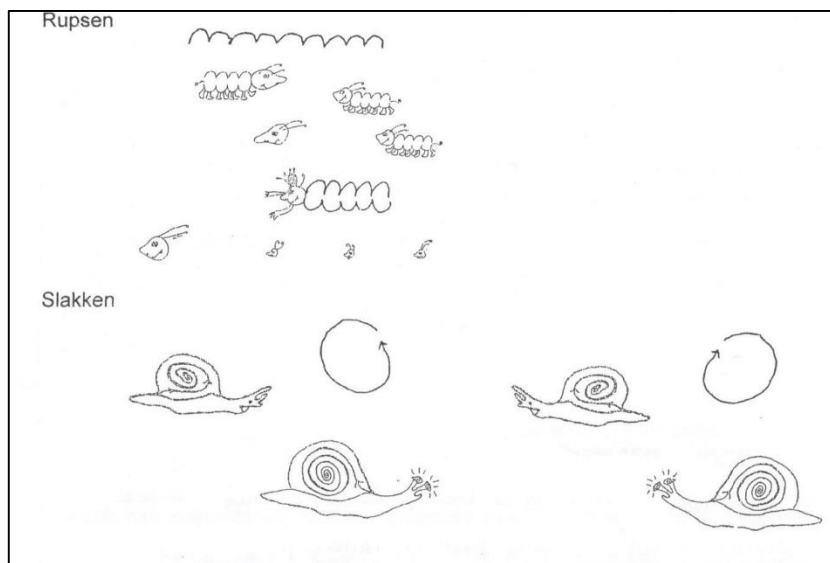


Obr. 27 Stok boven en stok beneden (Peerlings, 2009-2010)



Obr. 28 Stok boven en stok beneden – modifikace tvaru (Peerlings, 2009-2010)

Dalším prvkem základního pohybu jsou Rupsen en Slakken (housenky a šneci). Zde žáci trénují změny pravé a levé zatáčky, která je při psaní velmi důležitá.

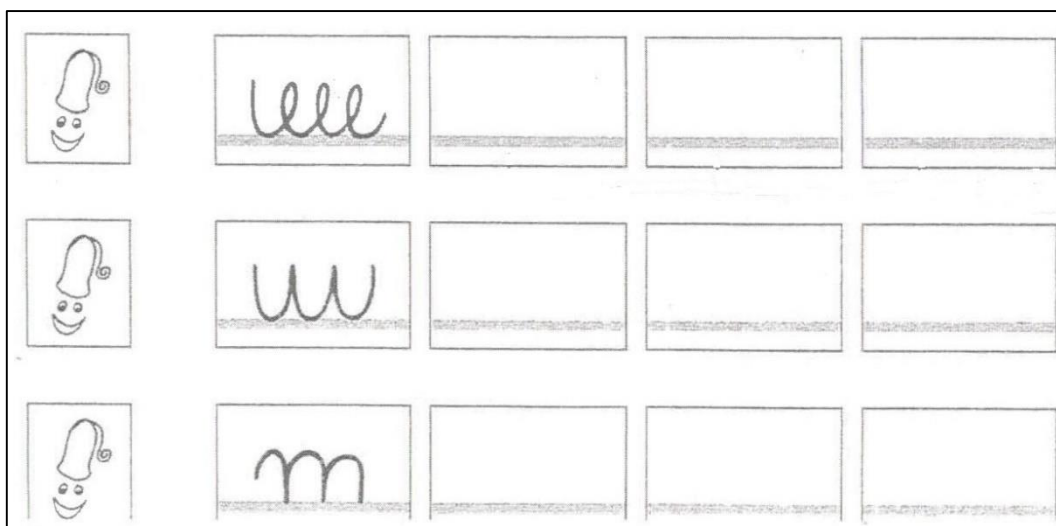


Obr. 29 Rupsen en Slakken (Peerlings, 2009-2010)

Nejdříve žáci nacvičují psaní těchto tvarů na různé pracovní listy, které mají podobný charakter jako na obr. 29. Tato krátká cvičení poskytují žákům větší motivaci a žáci mohou cvičení několikrát za sebou opakovat. Další etapou cvičení je zaznamenávání housenek a šneků na linku. Zde bych ráda zmínila, že linka představuje tlustou čáru, a to z několika důvodů. Tlustá linka přispívá k plynulému pohybu ruky, tvoří pro žáky lepší vodící linku a díky ní také vzniká větší pravděpodobnost naučení se psát všechny tvary na linku. Tento typ linky přispívá k větší šanci na úspěch žáků a podporuje zautomatizování. Tenká linka je naopak v začátcích výuky psaní nedoporučována a spíše kritizována. Psaní na tenkou linku je pro žáky příliš složité a může přispět k demotivaci, protože dítě se dopouští více nedostatků, jako nedotažení tvaru přesně na linku, překročení linky či nesprávná výška (Diels).

Když porovnám šířky vodících linek využívaných při nácvičku psaní v České republice a Belgii, zde mohu vidět jeden z velkých rozdílů. S využíváním širší vodící linky jsem se v Belgii setkala poprvé. Žáci zde také využívají ozvláštněné pracovní listy. Cílem těchto pracovních listů je umožnit dítěti nácvičku tvarů v krátkých úsecích. Ty dávají dítěti možnost opakovaného začátku a nejsou tak náročné na udržení plynulosti pohybu (obr. 30).





Obr. 30 Rupsen en Slakken (Peerlings, 2009-2010)

### 8.3.2 Nácvik psaní písmen

Pokud žáci zvládnou všechny základní vzory a pohyby psaní, mohou se začít učit psát jednotlivé tvary písmen. Nejdříve se seznamují s tvarem písmene pomocí různých forem. Mezi ty patří: psaní písmene do vzduchu, psaní na velké listy z různých poloh, psaní do sypkého materiálu, psaní různým psacím náčiním, psaní s vodící linkou, atd. Pokud žáci dobře ovládají psaní na širší linku, začínají psát na linku tenkou. Žáci se v 1. ročníku učí psát pouze tvary písmen malé abecedy. Velká písmena se učí až v 2. ročníku. I zde můžeme vnímat rozdíl mezi zeměmi, neboť v České republice si žáci osvojují všechny čtyři podoby písmene již v 1. ročníku.

Při výuce tvarů písmen se také využívá přirovnání písmen ke známým tvarům nebo se o nich žáci učí básničky. Všechny pomůcky mají vést k lepší automatizaci písmen. Jakmile si žáci osvojí a zautomatizují psaní jednotlivých písmen, začínají psát structureerblaadjes (ustálené skupinky slov, které jsou považovány za samostatná písmena) a poté napojovat jednotlivá písmena do slov (Diels, Duys).

Hlavní charakteristika správného psaní je dána jednotlivými kritérii, podílejícími se na osvojení si správného a čitelného rukopisu. Mezi kritéria patří:

1. dodržování správného psaní písmen a číslic v odpovídajícím poměru (aby písmena nebyla příliš široká či úzká);
2. správné napojování písmen;
3. velikost písmen a číslic;
4. udržování správného sklonu;

5. rozdělení prostoru, dodržování odpovídajících mezer mezi slovy.

### **Problémy při psaní**

Problémy psaní jsou nejlépe odhalitelné při pozorování žáků. Mezi nejčastější problémy patří nedodržování všech hygienických zásad psaní. Pokud se včas pedagogové zaměří na jejich odstranění, nezpůsobí jedinci další obtíže. To ovšem neplatí pro specifické poruchy psaní, které například vznikají na podkladě poškození mozku. V takovém případě je nutné u žáků provést odborné vyšetření, které odhalí příčiny jejich problémů (Diels, Duys).

### **Leváctví**

V souvislosti s nácvikem psaní se nyní zaměřím na leváctví. V České republice platí stejná pravidla psaní, jak pro praváky, tak pro leváky. V Belgii k leváctví přistupují naprosto odlišně a dle mého názoru přizpůsobivěji. Pro leváky je totiž vytvořena odlišná psací abeceda s obráceným sklonem, než který si osvojují praváci. Tato informace pro mě byla asi největší novinkou a zároveň zde vnímám zásadní rozdíl mezi oběma zeměmi. Pro leváky také existuje nepřehledné množství odlišných pomůcek. Příkladem mohou být psací náčiní určená speciálně pro praváky nebo leváky.

Přehled tvarů písmen vázaného písma jsem získala od paní učitelky ze základní školy Onze-Lieve-Vrouwecolledede v Oostende. Žáci se nejprve písmena učí číst a poté se učí psací verzi. Písmena se učí ve stejném pořadí, jako ve čtení. Tento přehled má každý žák a slouží k několika účelům, jako například k seznámení se s vyvozeným písmenem, k zapamatování si tvarů písmen a následnému vybavování, k osvojení si správného tvaru, k obtahování příslušného písmena či k různým hrám (Příloha P a Q).

Leváci také využívají speciálně upravené písanky či pracovní listy. Odlišují se tím, že žáci mají předepsané tvary na straně pravé a píšou písmena za levou rukou. Písanky pro leváky jsou dostupné i v České republice. Některé písanky jsou vytvořeny tak, že je mohou využívat jak praváci, tak leváci, neboť předepsaný tvar je napsán na obou stranách (Příloha R a S).

## **8.4 Nespojité písmo**

Stejně jako v České republice bylo vázané písmo zkoumáno z hlediska vhodnosti a účelnosti, ani zde tomu nebylo jinak. Postupně se začaly vytvářet nové typy písma, založené na jednoduchosti. Blokschrift neboli nevázané písmo je charakterizováno jako jednodušší, bez zbytečných spojů a smyček, využívající praktického sklonu. Má být alternativou verbonden schrift, které může některým žákům činit obtíže, zvláště dyslektikům, dysgrafikům. Nové

písmo se velmi podobá tištěnému – čtenému, proto je zapamatování tvarů díky podobnosti jednodušší. Největším problémem, na který je nutné se zaměřit, je velikost mezer mezi jednotlivými písmeny ve slově a mezi slovy navzájem, stejně jako je tomu u Comenia Script. U tohoto písma platí pouze jedna platná verze, kterou využívají praváci i leváci (Pennestrecken schrijven).

## 8.5 Metody psaní

Pro výuku psaní je v současné době k dispozici několik typů metod. Některé metody patří mezi velmi využívané, a jiné se příliš nevyužívají. Některé metody využívají tradičního verbonden schrift (vázaného písma), některé metody jsou postaveny na blokschrift (nevázané písmo). V některých metodách se velmi často nachází úpravy písma, které tak metodu specifikují. Některé metody se odlišují pouze v maličkostech, jiné jsou naopak velmi odlišné.

### 8.5.1 Kameleon Schrift (Chameleon)

Kameleon Schrift patří mezi nové metody psaní. Cílem metody je naučit se psát skriptem, který odpovídá kritériím – plynulé psaní, využití vhodného sklonu, směr psaní a vytvoření vlastního rukopisu. Metoda je vytvořena pro 1., 2. a 3. ročník základní školy a byla schválena v roce 2008. Při výuce touto metodou je velká pozornost věnována správným hygienickým zásadám, které mají vliv na samotné psaní. V 1. ročníku se zaměřuje na osvojení všech písmen a structureerblaadjes. Žáci se nejprve učí písmena kopírovat a učí se psát pouze malá písmena. Velká písmena si žáci osvojují až ve 2. ročníku. 3. a 4. ročník je věnován hlavně zautomatizování všech tvarů písmen. V tomto období se také utváří vlastní rukopis každého jedince, který bude jeho vizitkou. Neustále je proto nutné dbát na dodržování všech zásad správného psaní, neboť ty velmi ovlivňují samotný proces psaní (Die Keurke Educatief, 2006).

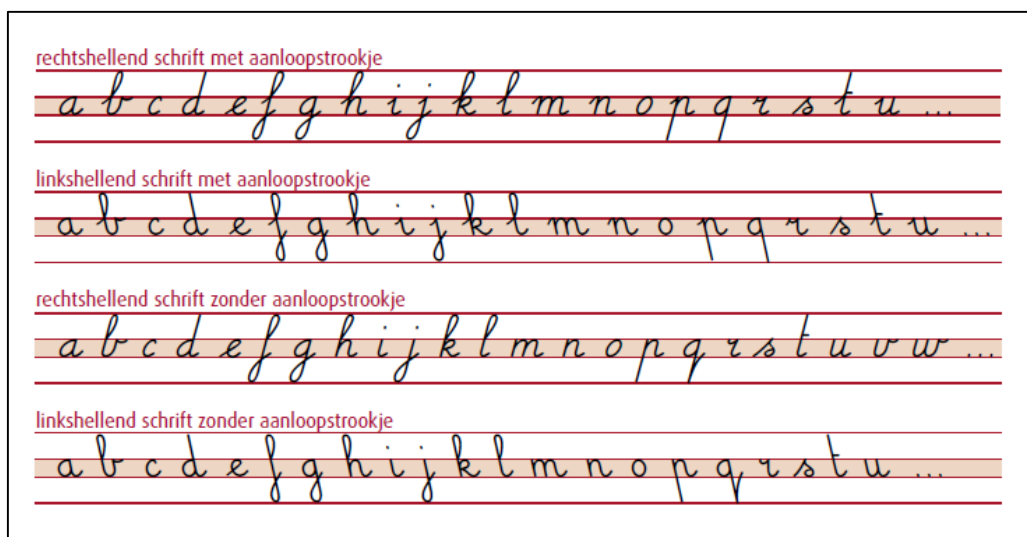
Zajímavostí této metody je její přizpůsobivost k vázanému a nevázanému písmu. Tato metoda nabízí učitelům a žákům možnost volby vhodnějšího písma. Z tohoto důvodu je metoda nazývaná Kameleon Schrift. Kameleon znamená v překladu chameleon a jeho charakteristickou vlastností je přizpůsobit se jakémukoli prostředí. Pro obě varianty písma jsou vytvořeny verze pro praváky a leváky, odlišující se hlavně sklonem písmen (Die Keurke Educatief, 2006).

Variantami písma jsou:

1. rechtshellend schrift met aanloopstrookje (vázaný typ pro praváky);
2. linkshellend schrift met aanloopstrookje (vázaný typ pro leváky);

3. rechtshellend schrift zonder aanloopstrookje (nevázaný typ pro praváky);
4. linkshellend schrift zonder aanloopstrookje (nevázaný typ pro leváky).

Ráda bych doplnila význam slova aanloopstrookje, který by se dal přeložit jako přípojná část písmene (díky němu se písmena mohou spojit).



Obr. 31 Varianty typů písma – metoda Kameleon Schrift (Die Keurke Educatief, 2006)

Tato metoda je velmi často využívána ve spojení s učebnicí Mol en Beer, kterou jsem popisovala v metodách čtení v Belgii. Pro výuku touto metodou je vytvořeno nepřeborné množství didaktických materiálů, zahrnující obrázkové karty, plakáty, písanky, fotky, příručky pro učitele a rodiče, afschrijfkaart (kontrolní karty psaní) či interaktivní materiály.

### 8.5.2 Tijd voor taal (Čas pro jazyk)

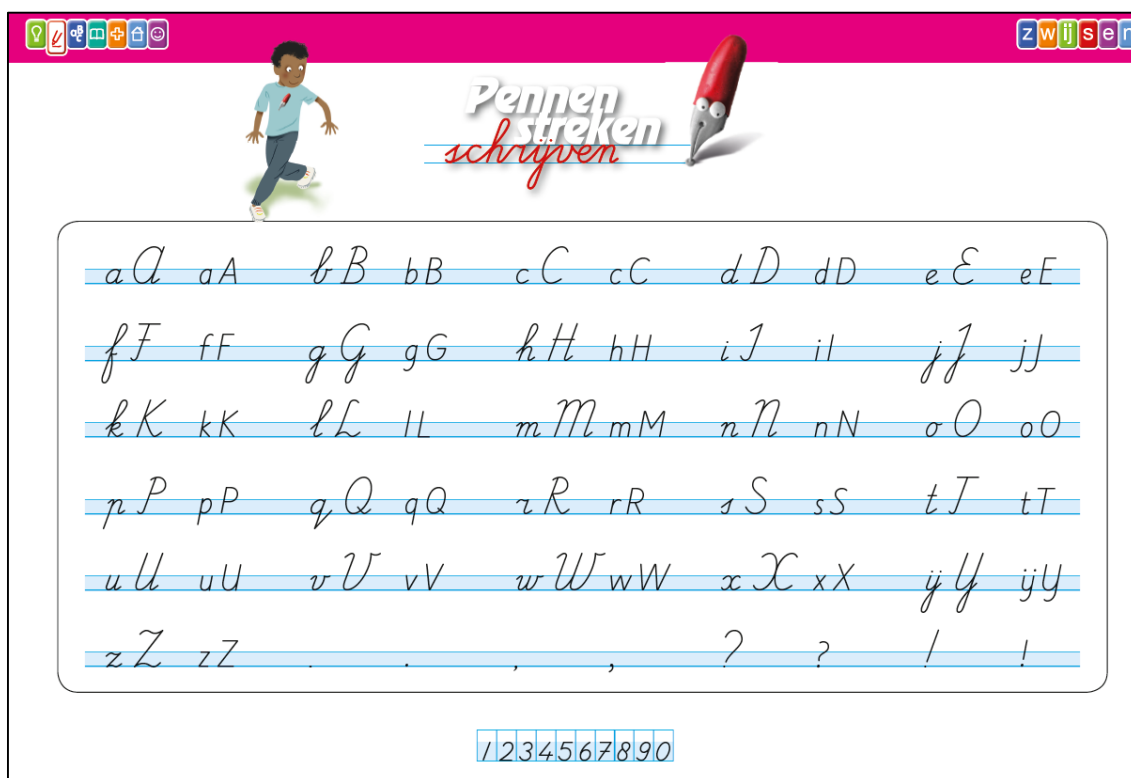
Tijd voor taal je metoda zaměřená na osvojení si techniky čtení, psaní, pravopisu a celkového jazykového systému založeného na schopnosti hláskování.

Didaktické materiály (hlavně učebnice a písanky) byly vytvářeny na základě rozsáhlých průzkumů. Velký důraz je kladen na design, atraktivnost, funkčnost a autentičnost. Žáci se prostřednictvím této metody a příslušných materiálů seznamují s reálným a dobře rozpoznatelným materiálem – novinové články, inzeráty či úryvky z dětských knih. Celkem žáci projdou 13 tématy odrážejícími smysluplné a reálné jazykové situace, ve všech doménách jazyka. Metoda plně odpovídá revidovaným osnovám cílů jazykového systému, schválena byla roku 2010 (Van In).

### 8.5.3 Pennenstreken schrijven (Psaní tahů perem)

Pennenstreken schrijven je současnou a úspěšnou metodou při výuce psaní. Metoda je postavena na vzájemném propojení mezi čtením a psaním (psaní posiluje výuku čtení). Z tohoto důvodu se žáci seznámí v jeden den s tiskací i psací podobou písmene. Žáci se učí číst a psát v jednotlivých blocích nazývaných Groep, celkem jich je osm. Po každém ukončeném bloku následuje testování žáků, které by se dalo nazvat diagnostikou, sloužící učiteli. Toto testování je velmi nápomocné, protože pomáhá odhalit možné problémy. Od 5. bloku se testování také zaměřuje na rychlost a čitelnost psaní (Pennenstreken schrijven).

Metoda poskytuje stejně jako Kameleon Schrift možnost volby typu písma. Učitelé a žáci si mohou vybrat mezi Schrijfhoeken verbonden schrift Pennenstreken (vázané písmo) nebo Schrijfhoeken blokschrift Pennenstreken (nevázané písmo). Odlišností od metody Kameleon je to, že písmo neobsahuje upravenou verzi pro praváky nebo leváky a nemá tak výrazný sklon (Pennenstreken schrijven).



Obr. 32 Varianty typů písma – metoda Pennenstreken (Pennenstreken schrijven)

Celá metoda je postavena na hravé formě, čemuž přispívá i nepřeberné množství materiálů. Pro učitele a žáky jsou k dispozici i interaktivní programy, např. ke každému písmenu je vytvořen Letterfilmpje (10vteřinový film, o tom jak se písmeno píše). Přílohy T a U obsahují příklady pracovních listů z písanek metody Pennenstreken (Pennenstreken schrijven).

#### **8.5.4 ABC...schrift maar mee! (ABC...piš se mnou!)**

Bloková metoda psaní ABC...schrift maar mee!, je speciálně určena pro děti, které jsou eliminovány zdravotním postižením. Autory této metody jsou Else Kooljman a Jan Kraaijenbrink. Hlavní charakteristikou je podpora učení a poskytnutí alternativy pro děti, které nejsou schopné úspěšně zvládnout dovednost tradičním způsobem. Žáci si mohou dle své potřeby vybrat velikost písma, kterou budou využívat (5, 8 a 12 mm). Metoda je založena na hravé formě využívající hry, rýmy, básničky, cvičení,...Prvky či materiály metody mohou být také využívány jako odrazový můstek pro výuku počátečního psaní běžným způsobem. Tuto metodu mohou zdarma využívat školy registrované v „Cloudschool Community“ (Cloudschool, 2013).

Výuka metodou ABC...schrift maar mee!, je rozložena do těchto po sobě následujících období:

1. schrijfvoorbereiding (přípravné období);
2. handleiding bij de zit – en schrift houding (základy psaní v praxi);
3. handleiding schrijven (praktické pokyny při počátečním psaní);
4. blokletter-onderdelen-werkbladen (1. kroky psaní písmen – přepis vzorů);
5. versjes, letterkaarten, kaftjes, liniaturladen (psaní, využití rýmů, správný směr psaní, sezení).

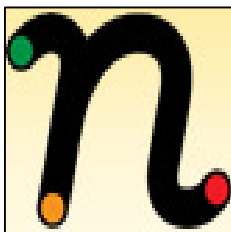
#### **8.5.5 De verrassende novoskript schrijfmethode (Nový způsob psaní)**

Tato metoda plně reaguje na individuální rozdíly mezi dětmi. Autor metody Jos Brusche vidí její cíl ve správném vývoji psaní, dobré koordinaci a úspěšném zvládnání motorických dovedností. Díky cvikům se také v rámci metody rozvíjí pravá a levá mozková hemisféra. Metoda obecně nepropojuje čtení a psaní, obě dovednosti se učí izolovaně. Vyučována může být v souladu s jakoukoli jazykovou metodou čtení (vhodná pro tradiční i speciální formy vzdělávání). Mezi výhody je zařazován netradiční, zábavný způsob výuky, který zohledňuje psychomotorický vývoj dítěte, a proto je metoda vhodná pro všechny děti (Uitgeverij Boreaal, 2012).

Dle Uitgeverij Boreaal, (2012) je výuka psaní podpořena atraktivním způsobem, který vede k zautomatizování jednotlivých tvarů písmen a číslic. Při psaní se využívá modelu barevných teček a šipek. Základním modelem je Stoplichtletters en-cijfers (semafor určující tvar písmen a číslic). Žáci se musejí naučit velmi jednoduchý princip, na jehož základě budou schopni psát tvary písmen a číslic. Nejprve se seznámí s trajektorií daného písmene či číslice. Jednotlivé trajektorie se od sebe liší směrem, tvarem nebo pohybem. Pro zjednodušení psaní je každá

trajektorie písmena označena orientačními body. Orientační body mají různé barvy a funkce. Barvy odpovídají barvám a pokynům, stejným jako má semafor:

1. zelený bod – start;
2. oranžový bod – pauza;
3. červený bod – konec, zastavení.



Obr. 33 Stoplichtletters en-cijfers (písmeno s orientačními body), (Uitgeverij Boreaal, 2012)

Pomocí barevných bodů se také žáci učí spojování písmen. Způsob, jakým si žáci upevňují spojování a napojování písmen, je znázorněn na následujícím obrázku.



Obr. 34 Stoplichtletters en-cijfers (napojování písmen), (Uitgeverij Boreaal, 2012)

Jednotlivé cíle rozdělují metodu do etap, které určují, co si žáci v dané etapě mají osvojit:

1. letters en cijfers leren (písmena a číslice);
2. verbindigen leren (spoje při psaní);
3. hoofdletters leren;
4. schrijftempo verhogen (zvyšování tempa při psaní);
5. persoonlijk handschrift ontwikkelen en drukletters leren (začátek formování osobitého stylu písma, zvládnutí tvarů písmen);
6. functioneel persoonlijk handschrift optimaliseren (utváření si funkčního osobního rukopisu).

Metoda nabízí a využívá atraktivní vzdělávací materiál, s využitím doprovodných pohybových aktivit. Pro výuku touto metodou je žákům poskytován základní balíček pomůcek (Uitgeverij Boreaal, 2012).

### **Novoskript digitaal**

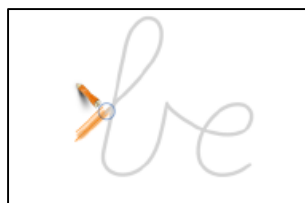
Novoskript digitaal je interaktivní program, ideální pro výuku psaní pomocí metody de verrassende novoskript schrijfmethode. Tento program namluvil belgický herec Frank Groothof. Žáci mohou pracovat nezávisle na sobě a jsou vedeni interaktivními animacemi. Program může být využíván na interaktivní tabuli, počítači či na tabletu.

Základní struktura práce a posloupnost v rámci interakce dítěte a PC:

1. podívej;
2. poslouchej;
3. vizualizuj;
4. sám udělej.



Obr. 35 Stoplichtletters en-cijfers, Novoskript digitaal (trajektorie písmena s orientačními body), (Uitgeverij Boreaal, 2012)



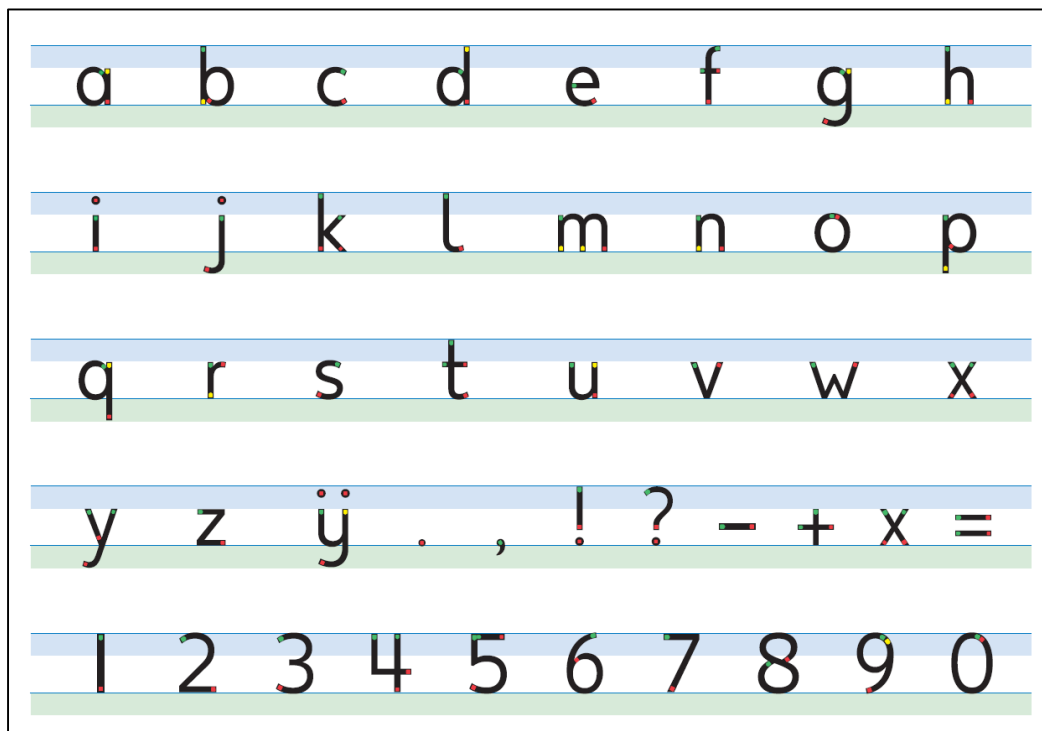
Obr. 36 Stoplichtletters en-cijfers, Novoskript digitaal (napojování písmen), (Uitgeverij Boreaal, 2012)

Při trénování písmen a jejich napojování je velmi kladně hodnocena rychlá zpětná vazba, která se dítěti v okamžiku poskytne. Pokud je žák neúspěšný, dostává druhou šanci a možnost na opravu, popř. nápovědu. Tento program byl roku 2008 oceněn cenou IPON Awards 2008 za nejlepší inovativní software pro základní vzdělávání, ve kterém je představena inovace, kvalita a originalita (Uitgeverij Boreaal, 2012).



### 8.5.6 Schrijven leer je zo! (Jak se naučit psát!)

Schrijven leer je zo! Autorem metody je Henk Schweitzer, pedagog, věnující se základnímu vzdělávání a vzdělávání dětí se speciálními potřebami. Ve své metodě propojil vlastní nejnovější poznatky a velký důraz klade na zlepšení motorických dovedností. Metoda Schrijven leer je zo!, využívá nevázané písmo.



Obr. 37 Typ nevázaného písma – Stoplichtletters en-cijfers, metoda Schrijven leer je zo! (Schrijven leer je zo!)

Metoda patří mezi nové, inovativní, hravé a překvapivé metody. Také využívá Stoplichtletters en-cijfers (model semaforu). Tento model vede ke zkoumání pohybu tvarů písmen a číslic. Novým prvkem metody jsou speciálně konstruované linky. Metoda je propojena a současně vyučována s výukou čtení. Cílem metody je dovednost psát uvolněným způsobem, osvojit si písmena, psát v dostatečném tempu a mít čitelný rukopis. Pololetní hodnocení psaní je zaznamenáváno do Leerlingvolgsysteem (Schrijven leer je zo!).

#### Schrijven leer je zo! Plus

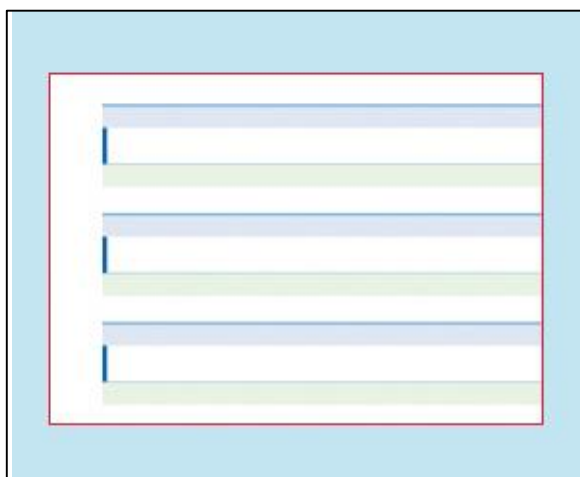
Z metody Schrijven leer je zo!, se postupně oddělil další typ. Ten je konkrétně navržen pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výuka opět probíhá v Groep (jednotlivé etapy), kterých je celkem osm:

1. groep 1 en 2: ontwikkelen kan de motoriek ed voorbereidend schrijven (přípravné období);

2. groep 3: aanvankelijk schrijven (nácvik tvarů písmene, číslic);
3. groep 4: aanvankelijk schrijven (psaní slov a vět, psaní mezi linkami, kritické hodnocení vlastního rukopisu);
4. groep 5: voortgezet schrijven (psaní dlouhých slov, vět);
5. groep 6: voortgezet schrijven (automatizace psaní, zvyšování tempa);
6. groep 7: Voortgezet en creatief schrijven (sekundární a tvůrčí psaní);
7. groep 8: Voortgezet en creatief schrijven (sekundární a tvůrčí psaní, rychlost).

Novinkou a zajímavostí u této metody jsou Kleurenrasters – speciální pole, ve kterých se žáci učí správnému situování písmena do liniatur. Hlavním cílem těchto polí je zabránit nepřirozenému a stísněnému psaní písmen. Motivací pro žáky je i názorné pojmenování částí liniatur. Jedná se o podzemí (zelené pole), okap (bílé pole) a vzduch (modré pole). Jednotlivá pole určují, jaké část písmene se do něj zapisují. Podzemí pro spodní část písmene, okap je pro trup písmene a vzduch pro vrchní část písmene (Schrijven leer je zo!).



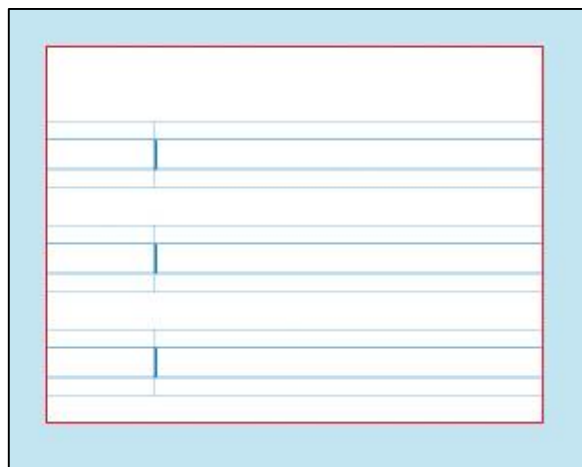
Obr. 38 Liniatura pro začínající písaře – 4 linky s barevnými poli, metoda Schrijven leer je zo! (Schrijven leer je zo!)

Tato pole jsou ještě ozvláštněna většími linkami, které jsou vhodnější pro utváření vlastního žákova rukopisu. Liniatur (linky) jsou také děleny do kategorií, dle obtížnosti, kladené na žáka.

Do Přílohy V jsem vložila příklad pracovního listu z písanky pro žáky, kteří se učí psát za pomoci liniatur v daných kategoriích:

1. 4 linky s barevnými poli;
2. 4 linky bez barevných polí;
3. 2 linky;

4. 1 linka;
5. bez linek, pouze zelený vodící pruh.



Obr. 39 Liniatura pro začínající pisaře – 4 linky bez barevných polí, metoda Schrijven leer je zo! (Schrijven leer je zo!)

Motivací pro správné zvládnutí trajektorie je systém Schrijfspel. Zde se žáci seznamují a vytvářejí si správný návyk ideálního tvaru písmene. Žák musí splnit tři roviny, ve kterých trénuje tvar daného písmena (Příloha W):

1. vormconstantie – od velkého tvaru písmene k malému (motivace pro děti: z velryby na myš);
2. kracht-en drugregulatie - síla a regulace tlaku (motivace pro děti: jako hroch a jako komár);
3. ritme en maat rytmus, rychlost a velikost (motivace pro děti: pomalý šnek a rychlé zaoblení).

Výuka touto metodou přináší žákovi pozitivní přístup a podporu, která je mu motivací pro zvládnutí psaní. Žáci se také v rámci metody učí vlastnímu hodnocení a reflexím. Každé cvičení jim poskytuje zpětnou vazbu. Žáci se učí analyzovat vlastní proces psaní.

Pro metodu je vytvořeno velké množství didaktických materiálů – učebnice, písanky, žákovská portfolia, PC programy, CD, materiály pro učitele, plakáty,...(Schrijven leer je zo!).

## 8.6 Souvislost mezi čtením a psaním

I přes odlišnost těchto dvou dovedností musíme vnímat jejich vzájemnou interakci. Pokud porovnáme rychlosti osvojení si dovedností, žáci si osvojí dovednost čtení rychleji, než psaní. Při výuce čtení a psaní se nejprve začíná s výukou čtení, důvodem je lepší propojenost znalosti

písmen při následovném osvojování si psaní tvarů písmen. Pokud by nejprve probíhala výuka psaní a poté čtení, hrozilo by riziko, že by některé děti tvary písmen pouze kopírovaly, aniž by si uvědomovaly obsah psaného. V ideálním případě by mělo nastat při výuce vzájemné propojení, neboť tak žák docílí efektivního zautomatizování obou dovedností. Jak jsem ovšem zjistila, ne všechny metody psaní jsou vytvořeny tak, aby probíhaly paralelně s metodami čtení. Některé jsou právě uzpůsobeny separovanému procesu obou dovedností. Souvislost mezi čtením a psaním může také činit žákům problémy, či přinášet strach z neúspěchu. Toto může nastat u žáků, kterým čtení činí obtíže a již předpokládají možné problémy i u psaní. U žáků tak může nastat nežádoucí ztráta motivace k učení.

## **9 Porovnání pojetí výuky elementárního psaní v jednotlivých zemích**

Díky získání velkého množství poznatků se nyní mohu zaměřit na shrnutí a porovnání pojetí výuky elementárního psaní v obou zemích. V mé práci jsem samozřejmě nezmínila všechna možná pojetí a metody výuky, neboť těch je opravdu mnoho a některé z nich nepatří v současné době k těm více využívaným. Některé z metod, které jsem také nezmiňovala, se využívají specializovaně, např. pro žáky s poruchami učení. Metody, které jsem definovala, jsou ty, které patří mezi nejvíce a nejčastěji využívané a je možné se s nimi setkat.

Společným prvkem všech metod je pozornost, věnující se přípravnému období v procesu psaní. Důraz je kladen na zvládnutí hygienických návyků, zahrnujících všechny náležitosti vedoucí k vytvoření správných dovedností, zajišťujících úspěšné zvládnutí dovednosti psaní.

Velmi mě překvapilo, že v obou zemích panuje rozpor mezi vázaným a nevázaným písmem. Je překvapující, jak je stejná problematika diskutována a probírána v odlišných oblastech. V obou zemích je současná situace taková, že jsou povoleny obě varianty a záleží pouze na škole a pedagogovi, který typ písma pro výuku upřednostní. Pokud ovšem porovnáme počet druhů metod využívajících nevázané písmo, více jich najdeme v Belgii. Také se zde vyskytuje více modifikací nevázaného písma, které mají vést k lepšímu technickému zvládnutí tvarů písmen. Modifikace představují různé speciální prvky.

Neopomenutelným rozdílem mezi elementárním psaním v České republice a Belgii je speciálně vytvořené písmo pro leváky. Upravené písmo není pouhou výjimkou vyskytující se zřídka, toto písmo je užíváno běžně. Levákům je nabízeno automaticky, pokud je žák vyučován metodou,

kteřá tuto upravenou verzi nabízí. Některé metody totiž nevyužívají příliš viditelný sklon a tak používají pouze jednu společnou verzi písma pro praváky i leváky.

Informace o upraveném písmu pro leváky pro mě byla novinkou. V České republice se upravená verze písma pro leváky nevyskytuje, a tak jsem si začala klást otázky: Proč v Belgii využívají dvě varianty písma? Je písmo vytvořené pro leváky, pro leváka přirozenější? Nabízí mu lepší možnosti si osvojit správné tvary písmen? Na základě těchto otázek jsem se zamyslela i nad možným výskytem upraveného písma pro leváky pro vázanou podobu psacího písma v České republice. Dle mého názoru by bylo velmi zajímavé zjistit, jaké reakce by přineslo vytvoření nové varianty vázaného písma pro leváky. Bylo by toto písmo přijato, a stalo by se tak součástí systému? Vyhovovalo by písmo levákům více, než dosud používaná varianta písma, která využívá jednotný sklon? Bylo by upravené písmo pro žáky přirozenější? Abych dokázala odpovědět na tyto otázky, musela by proběhnout určitá realizace výzkumu zaměřeného na tuto problematiku. Moje stanovisko k upravenému písmu je velmi kladné, vnímám výhodu v tom, že žákovi se nabízí písmo upravené přesně jeho možnostem. Žáci mohou využívat jim přirozený sklon a nejsou tak nuceni využívat sklon, který je dle mého názoru přirozenější pravákům. Dalším možným testováním by mohlo být testování leváků. Východiskem pro testování by bylo zjištění, jaká varianta vázaného písma se jim jeví jako přirozenější. Rizikem, ke kterému by zde ovšem mohlo dojít, by bylo zkreslení výsledků zvláště u leváků, kteří již psaní ovládají a jejich dovednost je tak ustálená a zafixovaná. Bylo by tak nutné testování různých věkových skupin, zvláště jedinců v předškolním věku.

Inspiraci, kterou mi zkoumání jednotlivých metod přineslo, vidím v možnostech využívání a propojování prověřených prvků, materiálů či pomůcek mezi jednotlivými metodami. Využitelným prvkem by jistě mohla být výuka psaní písmen pomocí modelu semaforu z metody *De verrassende novoskript schrijfmethode*. Tento atraktivní způsob pro zautomatizování správného psaní písmen by mohl být nápomocný a motivační pro žáky, kteří nepíší správným směrem nebo chybují ve správném napojování po sobě následujících písmen. Nevýhodu zde vnímám v nutnosti barevného provedení písanek či pracovních listů, aby žáci mohli využít barevných bodů, které jsou východiskem metody podporující správné zafixování si psacího pohybu. Barevné provedení zvyšuje cenu potřebných materiálů.

Líbí se mi i pracovní listy pro výuku psaní, využívající širší vodicí linku, s rozdělením řádku na obdélníková pole (obr. 30). Žáci při nácviu tvaru opakovaně začínají, musejí respektovat ohraničený prostor, takže nevzniká roztahování jednotlivých písmen ve slově a počet polí je

vede k tomu, že všichni napíší stejný počet opakování. Díky těmto charakteristikám vnímám provedení pracovního listu kladně, neboť jsem se v praxi několikrát setkala s tím, že žáci v písankách slova zbytečně roztahují, aby nemuseli psát slovo vícekrát.

Posledním bodem, který bych ráda zmínila, je využívání počítačové techniky při výuce psaní. V dnešní době se vyskytuje velké množství interaktivních programů pro výuku. Díky větší dostupnosti elektronických zařízení vidím možnost procvičování na PC či tabletu jako další možnou alternativu výuky. Pro žáky jsou programy vypracovány zábavně a jsou pro ně motivací. V Belgii jsem mohla vidět, že i během výuky žáci využívají tablety, na kterých nacvičují tvary písmen. Využití tabletu je pro žáky motivační a zábavné.

## 10 Diskuze a shrnutí

Hlavním impulsem, který mě vedl k volbě tématu diplomové práce, bylo propojení zvoleného tématu v kontextu různých zemí. Díky schválenému studijnímu pobytu v rámci Erasmus+ jsem dostala možnost vycestovat do Belgie, konkrétně do Bruselu. Belgie se díky tomuto stala zemí, kterou jsem v mé diplomové práci postavila do opozice při srovnávání k České republice.

Součástí mého studijního pobytu v Bruselu tak nebylo pouze samotné studium, ale získávání a zpracovávání materiálů a potřebných podkladů. Realizace záměru zachytit vše podstatné o elementárním čtení a psaní v Belgii, se stala během mého pobytu v Belgii složitější, než jsem si zpočátku myslela.

Moje prvotní nevědomost o zachycení podoby a uchopení zvoleného tématu, mě utvrdila v tom, jak je celkové propojení témat o elementárním čtení a psaní ve dvou zemích obsáhlé. Ze začátku jsem si neustále kladla otázku: „Jak porovnat odlišné systémy výuky se zaměřením na využívání odlišných metod, které závisejí na používaném jazyku dané země? “ Přestože jsem se snažila získat co největší množství materiálů a poznatků, vím, že toto téma by mohlo být i nadále více rozpracováno, a to do detailnější podoby.

Prvotními předpoklady pro moji práci bylo získání a následné porovnání informací o vzdělávacích systémech obou zemí, zaměření se na různá pojetí výuky elementárního čtení a psaní, věnování se rozboru jednotlivých metod a zjištění souvisejících informací poskytujících vhled do celé problematiky. Shrnuté poznatky jsou dle tematického rozdělení představeny v jednotlivých kapitolách.

Během zpracovávání jednotlivých kapitol jsem narazila na nemalé množství poznatků, které by mohly vést k různým rozborům či výzkumům. Hned v prvních dvou kapitolách je diskutabilním tématem struktura školských systémů. V České republice se nachází jednotný ucelený systém. Naopak pochopit a správně rozdělit školský systém v Belgii je opravdu náročné, kvůli členění země v jednotlivá společenství. Hlavní charakteristiky belgického školství jsou shodné. Rozdíly vnímáme v odlišné kultuře, legislativě, v dělení školských systémů nebo ve využívání 3 oficiálních jazyků. Veškeré odlišnosti vnímám jako faktory, ztěžující celkové pochopení belgického školského systému.

Také poznatky týkající se samotného hodnocení žáků jsou zajímavým tématem pro možnou diskuzi. V České republice je nejvíce využíváné hodnocení pomocí klasifikační stupnice. Hodnocení žáků na Evropské škole je popisováno v kapitole 3. Hodnocení žáků v Belgii je

strukturou velmi obdobné jako hodnocení žáků na Evropské škole. Žáci dostávají výsledný Rapport (složka cca 10 A4 hodnotících archů), kde jsou zhodnoceny jednotlivé výukové i sociální oblasti. Součástí tohoto Rapportu je pro dítě evaluační dotazník, kde samo dítě zhodnotí svoje dosavadní výkony. U žáků 1. třídy probíhá hodnocení prostřednictvím smajlíků.

Otázky týkající se hodnocení jsou velmi často diskutovaným tématem. I zde se nachází možnost pro samotné porovnání nejvyužívanějších typů hodnocení v odlišných prostředích. V Belgii a na Evropské škole je hodnocení obsáhlým dokumentem obsahujícím detailní informace o samotném prospěchu žáka. Žák je hodnocen v různých složkách a učitel tak má možnost zaměřit se na hodnocení v jednotlivých dílčích částech. Hodnocení pomocí klasifikační stupnice toto neumožňuje. Do jedné známky zde musí učitel zahrnout vše. Když jsem osobně viděla hodnotící archy na školách v Belgii, zamyslela jsem se nad tím, jaké by to bylo, kdyby byl stejný typ hodnocení zaveden na všech českých školách. Nejsem si jistá, zda by hodnocení bylo přijato širokou veřejností, hlavně rodiči. Najednou by nemohli žáky škatulkovat do skupin podle dosaženého klasifikačního stupně, ale museli by si sami vyvodit, jak má jejich dítě učivo osvojené. Současně vypracování tohoto typu hodnocení vyžaduje dlouhodobou koncentraci a nezaujatost učitele vůči dítěti, neboť u tohoto hodnocení hrozí, že pokud učitel nevyplní listy svědomitě, může dojít ke zkreslení dosažených výsledků žáků.

Díky působení na jednotlivých školách v obou zemích, jsem se velmi často stávala spojujícím článkem mezi zeměmi v rámci tohoto tématu. Setkala jsem se s vysokoškolskými profesory, pedagogy na základních školách, s rodiči žáků a samozřejmě se žáky samotnými. Všichni jmenovaní se stali součástí mé práce a já jsem jim vděčná za jejich inspiraci a získání nových poznatků. Několikrát jsem odpovídala na otázky či vysvětlovala princip výuky druhé země a vždy jsem se setkala se zájmem o toto téma.



## 11 Závěr

V diplomové práci jsem popsala pojetí výuky elementárního čtení a psaní v primárním vzdělávání. Bližší zaměření jsem věnovala samotnému porovnávání získaných poznatků mezi konfiguruje zeměmi a to Českou republikou a Belgií. Diplomová práce je kvalitativním rozbohem daného tématu, doplněným o poznatky získané vlastním pozorováním a postřehy doplňující toto téma.

Teoretické i praktické poznatky se mezi sebou prolínají a tematicky rozdělují práci na devět kapitol, popisujících jednotlivé roviny výuky v odlišných prostředích. První dvě kapitoly jsou věnovány rozboru školských systémů obou zemí. Třetí kapitola měla za cíl popsat charakter Evropských škol a možnosti, které nabízí. Stěžejní část této kapitoly je věnována mým osobním zkušenostem a poznatkům, získaným prostřednictvím mého působení na Schola Europaea Bruxelles III. Následující čtvrtá a pátá kapitola popisuje samotné pojetí metody výuky čtení v České republice a Belgii. V konceptu těchto kapitol věnuji pozornost současným trendům ve výuce čtení, jednotlivým metodám, kladům a záporům zmíněných metod, rozboru analýzy procesu čtení a neopomenutelným dílčím dovednostem, které čtení doplňují. V kapitolách jsou jednotlivé výsledky a zjištěné poznatky vzájemně porovnávány a hodnoceny na základě odlišností, které s sebou přináší rozdílnost zainteresovaných zemí. Šestá kapitola celkově shrnuje a popisuje úroveň čtenářské gramotnosti u žáků. Stěžejní pozornost je zde věnována porovnání jednotlivých metod čtení s možným využitím a ozvláštňením českých metod pomocí prvků pocházejících z metod belgických. Porovnávány a vyhodnocovány jsou zde výsledky žáků obou zemí, dosažené v jednotlivých ročnících testových výzkumů PISA a PIRLS. Otázka, týkající se dosahování vyšších výsledků v testování, je také předmětem zmíněné kapitoly. Procesu osvojení si dovednosti psaní se týkají kapitoly sedm a osm. Obsahem kapitol je popis nácviiku elementárního psaní, obecné informace o písmu, popis jednotlivých výukových metod či řešení problematiky tradičního vázaného a nově vzniklého nevázaného písma. Opět se zde zaměřuji na srovnání stejných či rozdílných informací a možností. Součástí této kapitoly je i porovnání pojetí mezi propojením obou elementárních dovedností. Poslední devátá kapitola obsahuje porovnání celkového pojetí elementární výuky psaní se zaměřením na vnímatelné rozdíly ve výuce, které se mohou stát inspirativními prvky pro využití ve výuce druhé země.

Diplomová práce je konfrontací již známých osvojených poznatků a mých nově získaných, které tak obohacují dřívější teorie a mé osobní zkušenosti, jež jsem získala prostřednictvím pozorování, přímého působení, rozhovorů a celkového zájmu o tuto problematiku. Práce mi pomohla získat nový vhled do této problematiky a já jsem se také díky ní dostala na místa

a setkala jsem s osobnostmi, které bych jinak neměla možnost poznat. Během procesu psaní této práce jsem se potýkala hlavně s problémy v oblasti získání dostatečných materiálů pro zpracování všech kapitol, týkajících se Belgie. Největším handicapem pro mě byla neznalost jazyka dutch, ve kterém se nacházela většina materiálů, jež jsem měla k dispozici. Současně vím, že toto téma nabízí možnosti dalšího rozvoje a zkoumání této problematiky, neboť jsem v mé práci nevyčerpala všechny směry zkoumání v rámci elementárního čtení a psaní.

Možnost věnovat se tomuto tématu mi zprostředkovala získání nových znalostí o elementárním čtení a psaní, které mi pomohly k vytvoření uceleného vhledu do této problematiky. Následnou využitelnost této práce vnímám v možnostech zavedení vyzkoušených prvků belgických metod do výuky čtení a psaní. Přestože by se jednalo o aplikaci jednotlivých postupů v rámci odlišného jazyka, jsem i přesto přesvědčena, že vybrané postupy či pomůcky jsou využitelné pro jakoukoli jazykovou strukturu a mohou tak napomoci k lepšímu upevnění elementárních dovedností.

Věřím, že tato práce bude přínosem v oblasti elementárního čtení a psaní, poskytující jistým způsobem odlišný pohled na celou problematiku, neboť se zde využívá srovnání mezi dvěma zeměmi. Jednotlivé odlišnosti v systémech můžeme vnímat jako inspiraci pro naplnění cílů v rámci výuky prvopočátečního čtení a psaní.

## 12 Použitá literatura

- ABC...schrijf maar mee!* (2013). [online]. Cloudschool [cit. 2016-03-11]. Dostupné z: [https://sites.google.com/a/cloudschool.nu/schrijven/home/abc\\_intro](https://sites.google.com/a/cloudschool.nu/schrijven/home/abc_intro)
- DIELS, Nadine. *Eerste leerjaar – Aanvankelijk lezen*. Vorselaar: Thomas More. 50101091.
- DIELS, Nadine, DUYS, Roel. *Eerste leerjaar – Aanvankelijk schrijven*. Vorselaar: Thomas More. 50100876.
- Co je to „Zjednodušené tiskací písmo určené pro psaní“?* [online]. Píšeme tiskacím písmem [cit. 2016-02-29]. Dostupné z: <http://www.pisemetiskacim.cz/otazky-a-odpovedi/co-je-to-zjednodusene-tiskaci-pismo-urcene-pro-psani/>
- Demonstrační obrazy* [online]. Učebnice Vaníček [cit. 2016-02-24]. Dostupné z: <http://www.ucebnicevanicek.cz/detail/12673/soubor-nast-tab-k-cj-2-3-do>
- DOLEŽALOVÁ, Jana (1998). *Prvopočáteční psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-938-5.
- DOLEŽALOVÁ, Jana (2001). *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-100-1.
- EURYDICE (1998). *Úlohy rodičů ve školských systémech zemí Evropské unie*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0277-2.
- EURYDICE a DEVELOP (1997). *Struktury systémů vzdělávání a počáteční odborné přípravy v zemích Evropské unie*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. CY-86-94-828-CS-C.
- FABIÁNKOVÁ, Bohumíra, HAVEL Jiří a NOVOTNÁ Miroslava (1999). *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-64-8.
- FASNEROVÁ, Martina (2012). *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3143-7.
- Informace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro školy k používání vázaného a nevázaného písma ve výuce* (2015). [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2016-02-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/36232/>
- Kameleon een totaal methode voor moedertaal* (2006). [online]. Die Keurke Educatief [cit. 2016-03-11]. Dostupné z: <http://www.educatief.diekeure.be/kameleon/?ID=204>

- KOMPASSBLOGGER (2014). *Veilig leren lezen* [online]. Groep 4-5 [cit. 2016-02-06]. Dostupné z: <http://kordia-kompaskesteren.blogspot.cz/2014/09/veilig-leren-lezen.html>
- KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva (2014). *Elementární gramotnost a písmo Comenia Script*. Hradec Králové: Gaudeamus, ISBN 978-80-7435-494-6.
- KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva (2014). *Metody nácviku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudeamus, ISBN 978-80-7435-495-3.
- KRAMPLOVÁ, Iveta a kol. (2012). *Národní zpráva PIRLS 2011*. Praha: Comunia, a. s. ISBN 978-80-905370-3-3.
- MIKULENKOVÁ, Hana a MALÝ, Radek (2004). *Příručka k vyučování čtení, psaní a literatury v prvním ročníku základní školy*. Olomouc: PRODOS spol. s r. o. ISBN 80-72-30-135-7.
- LENCOVÁ, Radana (2008). *Comenia Script praktický manuál*. Praha: Svět. ISBN 978-80-902986-9-9.
- NÁRODNÍ VZDĚLÁVACÍ FOND O. P. S., (2006). *Vzdělávací systém České republiky [leták]*. 2. vydání. Praha. ISBN 80-86728-29-3.
- Novoskript, de verrassende schrijfmethode* (2012) [online]. Uitgeverij Boreaal [cit. 2016-03-11]. Dostupné z: <http://boreaal.nl/producten/novoskript/>
- Novoskript Digitaal ideaal bij het leren schrijven* (2012) [online]. Uitgeverij Boreaal [cit. 2016-03-11]. Dostupné z: [http://boreaal.nl/producten/novoskript\\_digitaal/](http://boreaal.nl/producten/novoskript_digitaal/)
- PALEČKOVÁ, Jana a kol. (2007). *Hlavní zjištění výsledků PISA 2006 – Poradí si žáci s přírodními vědami?* Praha: Tauris. ISBN 978-80-211-0541-6.
- PALEČKOVÁ, Jana a TOMÁŠEK, Vladislav (2005). *Učení pro zítřek – Výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0500-3.
- PALEČKOVÁ, Jana, TOMÁŠEK, Vladislav a BASL Josef (2010). *Hlavní zjištění výsledků PISA 2009 – Umíme ještě číst?* Praha: Tauris. ISBN 978-80-211-0608-6.
- PALEČKOVÁ, Jana, TOMÁŠEK, Vladislav a kol. (2013). *Hlavní zjištění PISA 2012 – Matematická gramotnost patnáctiletých žáků*. Praha: Comunia, a. s. ISBN 978-80-905632-0-9.
- PIRLS 2001* (2012). [online]. Česká školní inspekce [cit. 2016-02-11]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/PIRLS-2001>

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* (2006). Praha: TAURIS. ISBN 80-87000-02-1.

*Schrijfboeken blokschrift Pennenstreken* [online]. Pennenstreken schrijven [cit. 2016-03-11]. Dostupné z: <http://www.pennenstreken.nl/Schrijfmethode-basisonderwijs/Materialen-en-software/Schrijfboek-blokschrift.htm>

*Schrijfboeken verbonden schrift Pennenstreken* [online]. Pennenstreken schrijven [cit. 2016-03-11]. Dostupné z: <http://www.pennenstreken.nl/Schrijfmethode-basisonderwijs/Materialen-en-software/Schrijfboek.htm>

*Schrijven leer je zo!* [online]. Schrijven leer je zo! [cit. 2016-03-11]. Dostupné z: <http://www.schrijvenleerjezo.nl/home/index.php>

SPILKOVÁ, Vladimíra a kol. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, s. r. o., ISBN 80-7178-942-9.

STRAKOVÁ, Jana a kol. (2002). *Vědomosti a dovednosti pro život – čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0411-2.

*Tijd voor Taal* [online]. Van In [cit. 2016-03-11]. Dostupné z: <http://www.vanin.be/nl/lager-onderwijs/taal/tijd-voor-taal-taal>

*Veilig leren lezen* [online]. Basisschool Sint Lambertus [cit. 2016-02-06]. Dostupné z: <http://portal.skipos.nl/Scholen/stlambertus/groepen/groep%203/veiligenvlotkern1/Paginas/default.aspx>

*Verbonden schrift en blokschrift* [online]. Pennenstreken schrijven [cit. 2016-03-11]. Dostupné z: <http://www.pennenstreken.nl/Schrijfmethode-basisonderwijs/Inhoud-schrijfmethode/Verbonden-en-blokschrift.htm>

*Zásady pro uznávání vzděláním dosaženého v Evropských školách, v České republice* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2015-11-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/postup-pri-uznavani-vzdelani-dosazeneho-v-evropskych-skolach-v-cr>

*Základní informace o Evropských školách* (2005). [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2015-11-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/zakladni-informace-o-evropskych-skolach>

WELCH, Tatiana (2009). Jak kvalitní jsou školy Evropské školy? *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Portál, s.r.o., [cit. 2015-11-21]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/casopisy/ras/ukazky/jak-kvalitni-jsou-evropske-skoly-/27561/>

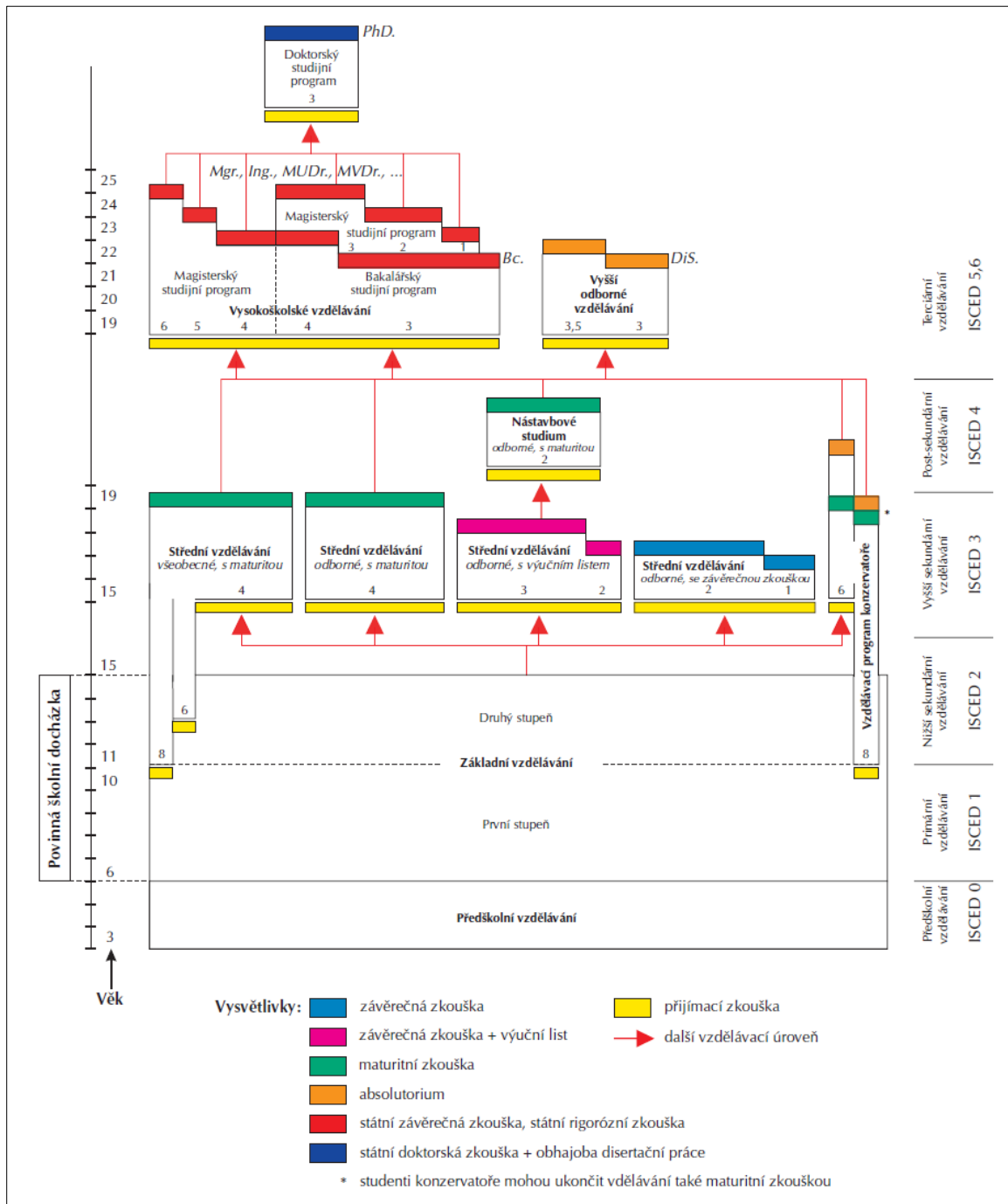
WILDOVÁ, Radka (2002). *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: PedF UK. ISBN 80-7292-103-6.

WILDOVÁ, Radka (2015). Postřehy po pěti letech. *Učitelské noviny*, s. 4 [online]. Učitelské noviny [cit. 2015-11-21]. Dostupné z: [https://www.pedf.cuni.cz/PEDF-116-version1-postrehy\\_po\\_peti\\_letech\\_un\\_173.pdf](https://www.pedf.cuni.cz/PEDF-116-version1-postrehy_po_peti_letech_un_173.pdf)

## 13 Seznam příloh

- PŘÍLOHA A SCHÉMA VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU V ČESKÉ REPUBLICE (NÁRODNÍ VZDĚLÁVACÍ FOND O. P. S., 2006)
- PŘÍLOHA B EKVIVALENČNÍ TABULKA ROČNÍKŮ
- PŘÍLOHA C ROZVRH PRO 1. ROČNÍK (PRIMARY SCHOOL – ČESKÁ SEKCE)
- PŘÍLOHA D HODNOCENÍ PODLE STUPŇŮ ÚOČN – UMÍM ÚPLNĚ, OVLÁDÁM, ČÁSTEČNĚ A ZATÍM JEŠTĚ NE
- PŘÍLOHA E ŽÁKOVSKÉ PORTFOLIO - TÝDENÍČEK
- PŘÍLOHA F CVIČENÍ POUŽITÉ V UČEBNICI MOL EN BEER, ROZVÍJEJÍCÍ ANALÝZU A SYNTÉZU ZÁKLADNÍCH SLOV
- PŘÍLOHA G VÝSLEDKY VÝZKUMU PISA (2000 – 2012) – OBLAST: ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST
- PŘÍLOHA H VÝSLEDKY ŠETŘENÍ PIRLS (2000 – 2011) – OBLAST: ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST
- PŘÍLOHA I SOUČASNÁ PODOBA VÁZANÉHO PÍSMO (PSACÍ LATINSKÉ PÍSMO)
- PŘÍLOHA J TVAROVÉ SKUPINY PÍSMEN A ČÍSLIC (FABIÁNKOVÁ, HAVEL, NOVOTNÁ, 1999, S. 16)
- PŘÍLOHA K TVAROVÉ SKUPINY VELKÉ ABECEDY COMENIA SCRIPT (LENCOVÁ, 2008, S. 27)
- PŘÍLOHA L VELKÁ ABECEDA COMENIA SCRIPT (LENCOVÁ, 2008, S. 11)
- PŘÍLOHA M TVAROVÉ SKUPINY MALÉ ABECEDY COMENIA SCRIPT (LENCOVÁ, 2008, S. 30)
- PŘÍLOHA N MALÁ ABECEDA COMENIA SCRIPT (LENCOVÁ, 2008, S. 13)
- PŘÍLOHA O EVROPSKÁ ŠKOLA – VÝUKA PSANÍ COMENIA SCRIPT
- PŘÍLOHA P VÁZANÉ TVARY PÍSMEN A ČÍSLIC (BELGIE) – PRO PRAVÁKY
- PŘÍLOHA Q VÁZANÉ TVARY PÍSMEN A ČÍSLIC (BELGIE) – PRO LEVÁKY
- PŘÍLOHA R UKÁZKA PRACOVNÍHO LISTU – PSANÍ (BELGIE) – PRO PRAVÁKY
- PŘÍLOHA S UKÁZKA PRACOVNÍHO LISTU – PSANÍ (BELGIE) – PRO LEVÁKY
- PŘÍLOHA T UKÁZKA PRACOVNÍHO LISTU - SCHRIJHOEKEN VERBONDEN SCHRIFT PENNENSTREKEN (VÁZANÝ TYP), (PENNENSTREKEN SCHRIJVEN)
- PŘÍLOHA U UKÁZKA PRACOVNÍHO LISTU – SCHRIJFHOEKEN BLOKSCHRIFT PENNENSTREKEN (NEVÁZANÝ TYP), (PENNENSTREKEN SCHRIJVEN)
- PŘÍLOHA V UKÁZKA PRACOVNÍHO LISTU S VYUŽITÍM VŠECH TYPŮ LINIATUR – SCHRIJVEN LEER JE ZO!, (SCHRIJVEN LEER JE ZO!)
- PŘÍLOHA W UKÁZKA PRACOVNÍHO LISTU SCHRIJFSPEL (OSVOJENÍ SI 3 ROVIN) – SCHRIJVEN LEER JE ZO!, (SCHRIJVEN LEER JE ZO!)

Příloha A Schéma vzdělávacího systému v České republice (Národní vzdělávací fond o. p. s., 2006)





Příloha B Ekvivalenční tabulka ročníků

Evropská škola		Česká škola v ČR			
1		1			
2	Primární cyklus	2	Základní vzdělávání		
3		3	1. stupeň základní školy		
4		4			
5		5			
6					
1	Sekundární cyklus	6		1	
2		7	Základní vzdělávání	2	
3		8	2. stupeň základní školy	3	
4		9		4	Gymnázium
5		1		5	
6		2	Střední vzdělávání	6	
		3		7	
7	4		8		

(šk. rok 2014/2015)

## Rozvrh třídy P 1 CZ

☺	Pondělí	Úterý	Středa	Čtvrtek	Pátek
08.10 – 08.30	Příprava	Příprava	Příprava	Příprava	Příprava
08.30 – 09.00	Český jazyk	Český jazyk	Český jazyk	Český jazyk	Český jazyk
09.00 – 09.30	Český jazyk	Matematika	Český jazyk	Český jazyk	Matematika
09.30 – 10.00	Český jazyk	Matematika	Matematika	Český jazyk	Matematika
10.00 – 10.20	Přestávka	Přestávka	Přestávka	Přestávka	Přestávka
10.20 – 10.50	Jazyk	Jazyk	Jazyk	Jazyk	Jazyk
10.50 – 11.20	Matematika	Český jazyk	Prvouka	Matematika	Český jazyk
11.20 – 11.35	Matematika	Český jazyk	11.20 – 11.40 Přestávka	Matematika	Český jazyk
11.35 – 12.35	Oběd	Oběd	11.40 – 12.40 Tělesná výchova (m)	Oběd	Oběd
12.35 – 13.05	Český jazyk	Etika/ náboženství	12.40 – 13.00 Odjezd autobusů	Prvouka	12.00 – 12.20 Vyzvednutí děti
13.05 – 13.35	Český jazyk	Etika/ náboženství		Prvouka	
13.35 – 14.05	Hudební výchova	Hudební výchova		Výtvarná výchova	
14.05 – 14.20	Přestávka	Přestávka		Přestávka	
14.20 – 14.50	Tělesná výchova (V)	Výtvarná výchova		Hudební výchova	
14.50 – 15.20	Tělesná výchova (V)	Výtvarná výchova		Český jazyk (knihovna)	
15.20 – 15.40	Odjezd autobusů	Odjezd autobusů		Odjezd autobusů	















































TV (V) – velká tělocvična

TV (m) – malá tělocvična

Knihovna 1 x za 14 dní, začínáme příští týden 18.9. a pak každý druhý týden.  
Jazyk začíná až od listopadu, do té doby budeme mít CJ či M dle potřeby...

Příloha D Hodnocení podle stupňů ÚOČN – umím úplně, ovládám, částečně a zatím ještě ne



TÝDENÍČEK 23.2. – 27.2. 2015		JMÉNO:	
PŘEDMĚT	CO SE NAUČIM?	MOJE HODNOCENÍ	CO PO ŠKOLE?
	<b>ČJ:</b> slova s di, ti, ni x dy, ty, ny, psaní slov s bě, pě, vě, mě, délka samohlásek, písmena malé abecedy, tvoření a vyhledávání vět <b>PSANÍ:</b> uvolňovací cviky a 2-3 písmenka v písance 2. dílu <b>ČTENÍ:</b> práce s textem, počítání vět/ slov ve větách, vyhledávání v textu, odpovídání na otázky		Tento týden budu dávat domácí úkoly každý den a budete je nosit hned další den hotové.
	Najdu v textu odpověď na otázku?	   	Ke každému DÚ mi vždy napíšete, jak dlouho jste ho dělali. Poproste rodiče, ať Vám to vždy změní.
	Píšu správné tvary malých psacích písmen?	   	Nejde o rychlost, jde o správnost a pečlivost.
	Přednesu básničku nahlas, pomalu, se správnou intonací?	   	Zajímá mě ale, kolik času nad úkoly strávíte.
	<b>M:</b> číselná osa do 20, psaní číslic do 20, orientace na ose, před, za, sudá a lichá čísla, desítky, jednotky - práce s Intermathem *  Orientuji se na číselné ose do 20? Určím u dvojciferného čísla správný počet desítek a jednotek?  Rozpoznám sudá a lichá čísla? <b>PRV:</b> Orientace ve dnech, měsících, kalendáři, určování času		Domácí úkoly si vždy zapíšete do agendy. Pokud v agendě nemáte záložku – například kancelářskou sponku nebo lepící záložku, doporučuji si ji pořídit. Lépe se Vám budou příslušné dny hledat.
	Určím na ručičkových hodinách, kolik je hodin? (zatím pouze celá a půl)	   	
	<b>VV:</b> práce s papírem, stavebnice	   	
	<b>HV:</b> flétna, písničky, piano x forte	   	
<b>TV:</b> míčové a pohybové hry	   		
Chodbová pravidla	   	Hodinová pravidla	   
Pořádková pravidla	   	Pravidla slušnosti	   
<p>Milí prvňáčci,</p> <p>vítejte po prázdninách znovu ve škole. Tento týden mi, prosím, všichni přineste vysvědčení. Věřím, že jste ho již všem ukázali, pochlubili jste se a také že jste ho řádně oslavili. Všichni jste totiž měli co. Vaše první vysvědčení a ještě k tomu moc hezké. Ještě jednou Vám všem moc gratuluji!</p> <p>Tento týden budeme pokračovat v psaní nových písmenek (stále si myslíte na správné držení pera a na netlačení na pero), ve čtení malých písmen a v matematice pokračujeme v procvičování čísel do 20, orientaci na číselné ose a orientaci v desítkách a jednotkách. Teprve potom budeme moci znovu pracovat v červené matematice, ve které už jsou příklady na sčítání do 20 s přechodem přes desítku. Při počítání těchto příkladů budeme potřebovat umět rozkládat číslo 10 na dva sčítance pamětně a bezchybně, proto i toto budeme tento týden trénovat. Můžete trénovat i doma.</p> <p>Milé děti, přeji Vám příjemný první týden po prázdninách,</p> <p style="text-align: right;">Hanka</p>			

22

Příloha F Cvičení použité v učebnici Mol en beer, rozvíjející analýzu a syntézu základních slov



Příloha G Výsledky výzkumu PISA (2000 – 2012) – oblast: Čtenářská gramotnost

Rok výzkumu	2000	2003	2006	2009	2012
<b>Počet zapojených zemí</b>	32 zemí (země OECD)	41 zemí (30 zemí OECD)	57 zemí (30 zemí OECD)	65 zemí (34 zemí OECD)	66 zemí (34 zemí OECD)
<b>Hlavní oblast výzkumu</b>	Čtenářská gramotnost	Matematická gramotnost	Přírodovědná gramotnost	Čtenářská gramotnost	Matematická gramotnost
<b>Nejlepších výsledků dosáhli</b>	1. Finsko (547) 2. Kanada 3. Nový Zéland 4. Austrálie 5. Irsko	1. Finsko (543) 2. Korea 3. Kanada 4. Lichtenštejnsko 5. Nový Zéland	1. Korejská republika (556) 2. Finsko 3. Hongkong 4. Kanada 5. Nový Zéland	1. Korejská republika (539) 2. Finsko 3. Kanada 4. Nový Zéland 5. Japonsko	1. Šanghaj (570) 2. Hongkong 3. Singapur 4. Japonsko 5. Korejská republika
<b>Průměrný výsledek České republiky</b>	492	489	483	478	493
<b>Průměrný výsledek Belgie</b>	507	507	501	506	509
<b>Průměr zemí OECD</b>	501	497	495	499	496
<b>Průměrný výsledek země je:</b>	nad průměrem zemí OECD				
	pod průměrem zemí OECD				
	není statisticky významně rozdílný od průměru OECD				

Příloha H Výsledky šetření PIRLS (2000 – 2011) – oblast: Čtenářská gramotnost

Rok výzkumu	2001	2006	2011
<b>Počet zapojených zemí</b>	35 zemí	40 zemí	45 zemí
<b>Nejlepších výsledků dosáhli</b>	1. Švédsko 2. Nizozemsko 3. Anglie 4. Bulharsko 5. Lotyšsko	1. Rusko 2. Hongkong 3. Kanada 4. Singapur 5. Lucembursko	1. Hongkong 2. Rusko 3. Finsko 4. Singapur 5. Severní Irsko
<b>Průměrný výsledek České republiky</b>	537 12. místo	neúčast	545 14. místo
<b>Průměrný výsledek Belgie – vlámské společenství</b>	neúčast	547 13. místo	neúčast
<b>Průměrný výsledek Belgie – francouzské společenství</b>	neúčast	500 35. místo	507 32. místo
<b>Průměr výsledků PIRLS</b>	522	500	500
Průměrný výsledek země je:	nad průměrem výsledků PIRLS		
	pod průměrem výsledků PIRLS		
	není statisticky významně rozdílný od průměru výsledků PIRLS		

### ABECEDA

A	a	<i>A</i>	<i>a</i>	Ň	ň	<i>Ñ</i>	<i>ñ</i>
B	b	<i>B</i>	<i>b</i>	O	o	<i>O</i>	<i>o</i>
C	c	<i>C</i>	<i>c</i>	P	p	<i>P</i>	<i>p</i>
Č	č	<i>Č</i>	<i>č</i>	Q	q	<i>Q</i>	<i>q</i>
D	d	<i>D</i>	<i>d</i>	R	r	<i>R</i>	<i>r</i>
Ď	ď	<i>Ď</i>	<i>ď</i>	Ř	ř	<i>Ř</i>	<i>ř</i>
E	e	<i>E</i>	<i>e</i>	S	s	<i>S</i>	<i>s</i>
F	f	<i>F</i>	<i>f</i>	Š	š	<i>Š</i>	<i>š</i>
G	g	<i>G</i>	<i>g</i>	T	t	<i>T</i>	<i>t</i>
H	h	<i>H</i>	<i>h</i>	Ť	ť	<i>Ť</i>	<i>ť</i>
Ch	ch	<i>Ch</i>	<i>ch</i>	U	u	<i>U</i>	<i>u</i>
I	i	<i>I</i>	<i>i</i>	V	v	<i>V</i>	<i>v</i>
J	j	<i>J</i>	<i>j</i>	W	w	<i>W</i>	<i>w</i>
K	k	<i>K</i>	<i>k</i>	X	x	<i>X</i>	<i>x</i>
L	l	<i>L</i>	<i>l</i>	Y	y	<i>Y</i>	<i>y</i>
M	m	<i>M</i>	<i>m</i>	Z	z	<i>Z</i>	<i>z</i>
N	n	<i>N</i>	<i>n</i>	Ž	ž	<i>Ž</i>	<i>ž</i>



- \* 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', l, l, 1, 4, 7

- \* Ve *druhé tvarové skupině* jsou písmena, jejichž hlavním tvarovým prvkem je horní, dolní nebo složený zátrh.

i, u, ú, n, m, r, ě, v, w, U, N, M, V, Y

- \* 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

- \* V *páté tvarové skupině* jsou zahrnuta písmena, která obsahují dolní kličku.

j, p, q, q, y, ý

- \* V *šesté tvarové skupině* jsou obsažena 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 překřížených hadovek.

P, R, Ř, B, T, Ť, F, 5, 8

- \* V *osmé tvarové skupině* jsou písmena s hadovkou spojenou s dalšími, stejně výraznými prvky, a písmeno s, které má svůj typický prvek srdcovku.

S, Š, L, D, Ď, I, Ě, 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 si začínající písař tvar konkrétního písmene nebo číslice co nejlépe osvojil.

rovné tahy:	I L H E F T
šikmé tahy:	V W M X
rovné a šikmé tahy:	A K N Y Z
kulaté tahy:	O Q C G
rovné s velkým obloukem:	D U
rovné s malým obloukem:	J P R R B S

A B C D E F

G H C H I J

K L M N O P

Q R R S T U

V W X Y Z

rovné tahy: i l t j

šikmé tahy: v w x z k y

kulaté tahy: o c e

obloukovité tahy: n h m u y

tahy se „slzičkou“: a q g d b p

kombinované tahy: r f f k s

a b c d e f f g

h ch i j k k l

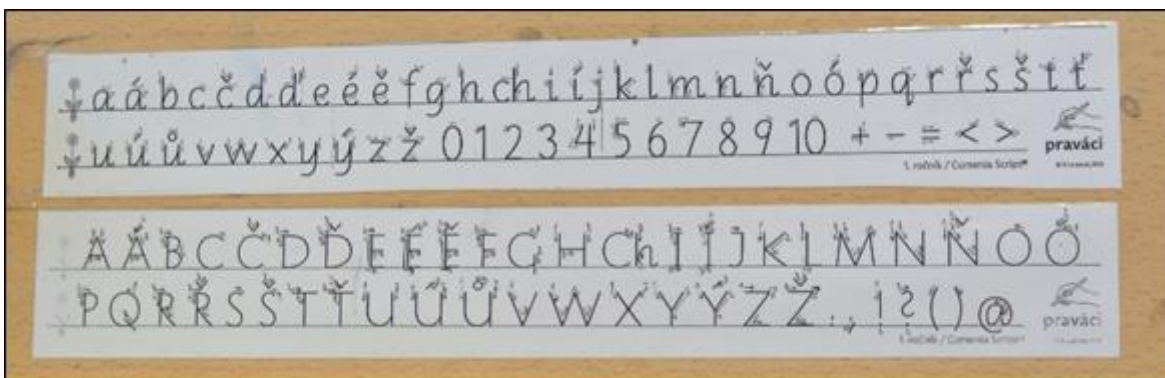
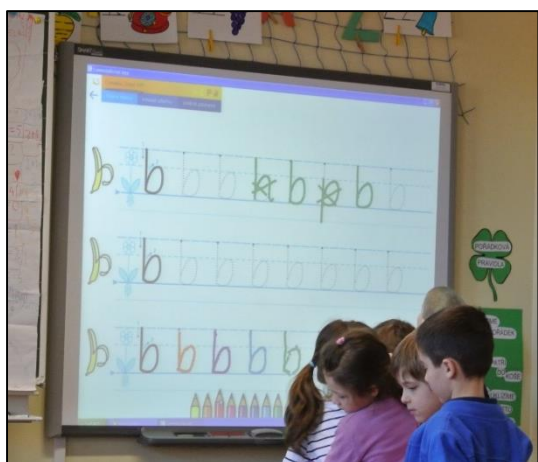
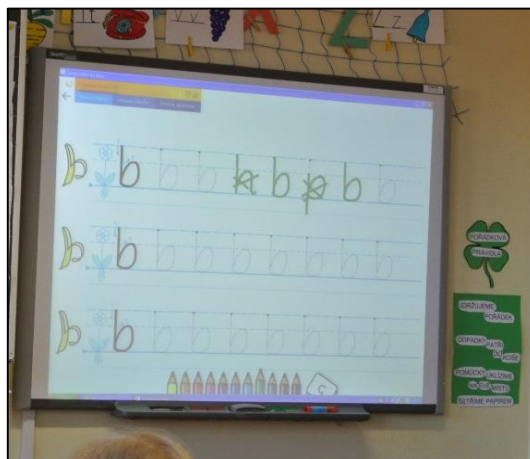
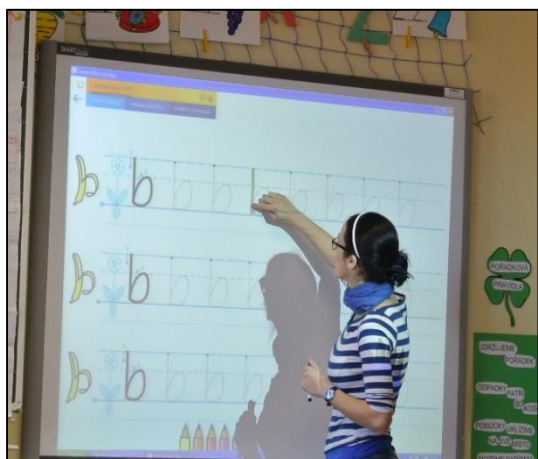
m n o p q r s t


u v w x y y z

1 2 3 3 4 4

5 6 7 8 9 0

Příloha O Evropská škola – výuka psaní Comenia Script



RECHTS 

DEZE LETTERS KUNNEN WE SCHRIJVEN

*moet je een huiswerk maken en ken je de lettervorming niet meer?  
hijk dan op dit blaadje!*

ik	ik	mol	mol	mol
i	k	m	o	l
beer	beer	beer	an	an
b	ee	z	a	n
tom	pen	pen	jas	jas
t	p	e	j	s
vis	mus	haan	haan	poes
v	u	h	aa	oe

DEZE LETTERS KUNNEN WE SCHRIJVEN

boom	weg	weg	muur	deur
oo	w	g	uu	d
ijs	school	vier	touw	duif
ij	sch	ie	ou	ui
duif	zon	pauw	kei	citroen
f	z	au	ei	c

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9



LIVRO

**DEZE LETTERS KUNNEN WE SCHRIJVEN**

*moet je een huiswerk maken en weet je de lettervorming niet meer?  
kijk dan op dit blaadje!*

ik	ik	mol	mol	mol
i	k	m	o	l
beer	beer	beer	an	an
b	ee	z	a	n
tom	pen	pen	jas	jas
t	p	e	j	s
vis	mus	haan	haan	poes
v	u	h	aa	oe

DEZE LETTERS KUNNEN WE SCHRIJVEN

boom	weg	weg	muur	deur
oo	w	g	uu	d
ijs	school	vier	touw	duif
ij	sch	ie	ou	ui
duif	zon	pauw	kei	citroen
f	z	au	ei	c

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

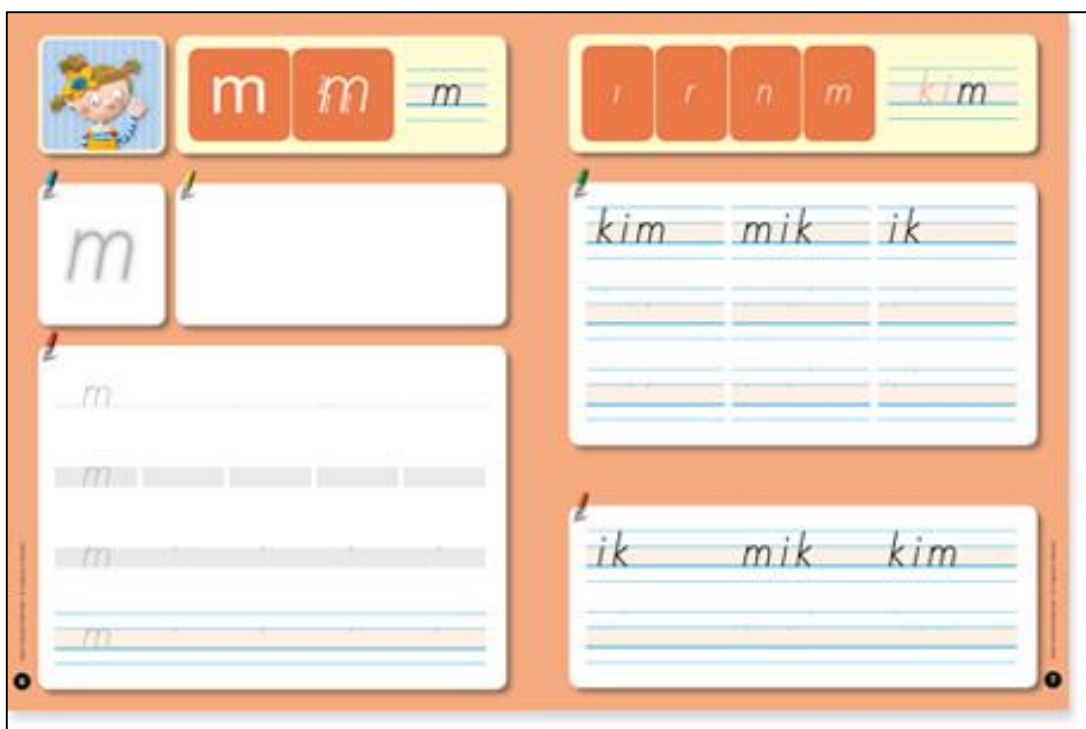
Příloha R Ukázka pracovního listu – psaní (Belgie) – pro praváky

Příloha S Ukázka pracovního listu – psaní (Belgie) – pro leváky

Příloha T Ukázka pracovního listu - Schrijfhoeken verbonden schrift Pennenstreken (vázaný typ), (Pennenstreken schrijven)



Příloha U Ukázka pracovního listu – Schrijfhoeken blokschrift Pennenstreken (nevázaný typ), (Pennenstreken schrijven)



6

A A A

Amber

--	--	--	--

Amber Amber Amber Amber Amber

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7

Ali Anton

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Arie Anniek

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Aaron Aafjes

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Amersfoort

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Amstelveen

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Amerika

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Amber, wil jij helpen opruimen?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Alleen als Anne ook meehelpt.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Příloha W Ukázka pracovního listu Schrijfspel (osvojení si 3 rovin) – Schrijven leer je zo!, (Schrijven leer je zo!)

8


-> V C S O O T L J H F E D P R R B Z X Y K A D W M N J J G ?

9