

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Kristýna Suralová, DiS.

Jednotážné lineární písmo na 1. stupni základní školy

Vedoucí práce: doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.

Olomouc 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila pouze prameny uvedené v seznamu použitých zdrojů.

V Olomouci dne 23. března 2020

.....

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, cenné rady, spolupráci a vstřícnost při konzultacích. Mé poděkování patří též zúčastněným výzkumu.

Obsah

Úvod	5
1 Organizace vzdělávání na 1. stupni základních škol	7
1.1 Málotřídní základní školy	9
2 Čtení a psaní v kurikulárních dokumentech	12
2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	13
2.1.1 Jazyk a jazyková komunikace	15
3 Aspekty ovlivňující nácvik čtení a psaní	19
3.1 Oblast percepční	19
3.2 Oblast motorická	22
3.3 Oblast kognitivní	24
4 Metody nácviku čtení a psaní	27
4.1 Metody ve výuce čtení	27
4.2 Metody ve výuce psaní	29
4.3 Analyticko-syntetická metoda	30
4.3.1 Psaní v rámci analyticko-syntetické metody	32
4.3.2 Hygienické a pracovní návyky při psaní, psaní levou rukou	35
5 Historický vývoj písma po současnost	38
5.1 Předstupně písma	38
5.2 Písma starých národů	39
5.3 Vývoj písma latinského	40
5.4 Současné předlohy písma na primární škole	42
5.4.1 Comenia Script	43
5.4.2 Jednotažné lineární písmo	46
5.4.3 Tvarové prvky písmen a číslic	47
5.4.1 Tvarové skupiny písmen a číslic	50
5.4.2 Kvalitativní znaky písma	51
5.4.3 Kvantitativní znaky písma	54
6 Kvalita jednotažného lineárního písma na 1. stupni základních škol	56
6.1 Popis výzkumného šetření	56
6.2 Cíle výzkumného šetření	57
6.3 Hypotézy výzkumu	57
6.4 Popis a analýza výzkumných metod	58
6.5 Charakteristika výzkumného vzorku	60
6.6 Analýza získaných dat	63
6.7 Vyhodnocení hypotéz	64
6.8 Závěr výzkumného šetření	74
6.9 Diskuse	75
Závěr	77
Seznam použitých zdrojů	79
Seznam příloh	82

ÚVOD

Předkládaná diplomová práce se zabývá jednotázným lineárním písmem neboli písmem vázaným. Písmo je typicky lidský produkt, pomocí kterého jsou předávány zkušenosti již po tisíciletí. Bylo to právě písmo, které přeneslo významné zprávy budoucím generacím.

Dějiny nás informují o ngramotnosti lidstva, kdy písmo bylo určeno jen pro vyšší společenské vrstvy. S uplynutím času tento jev, zvaný také analfabetismus, mizí. V dnešní moderní „on-line“ době, vlivem počítačů, tabletů, mobilních telefonů, jsou děti i dospělí vystavováni každodennímu střetu s tiskací formou písma, která se poté odráží v písemném projevu. Krása psací podoby písma jako by byla zatracována. Naše vázané písmo je třeba si uchovat.

Pedagogové v preprimárním a primárním vzdělávání jsou profesionálové na toto téma a měli by klást důraz na kvalitu již v počátcích ncviku vázaného písma podle současné předlohy. Cílem této práce je charakterizovat jednotázné lineární písmo, pojmy s ním spojené a zjistit kvalitu vázaného psacího písma u žáků 1. stupně základních škol, písících podle písemné předlohy jednotázného lineárního písma.

První kapitola naší diplomové práce je zaměřena na organizaci vzdělávání na 1. stupni základních škol. Základní školy, které mají všech 9 ročníků jsou plně organizované školy. Školy, které všechny ročníky nemají, jsou neúplně organizované. V České republice může být neúplně organizovaný pouze 1. stupeň základní školy. Tyto školy jsou označovány jako málotřídni neboli málotřídky.

V druhé kapitole se věnujeme ukotvení naší problematiky v kurikulárních dokumentech, Popisujeme Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, vzdělávací obor Český jazyk a literatura, který je rozdělen do tří složek, a to na Komunikační a slohovou výchovu, Jazykovou výchovu a Literární výchovu. Číst s porozuměním a kultivovaně psát se žáci učí v rámci Komunikační a slohové výchovy.

Třetí kapitola řeší aspekty ovlivňující ncvik čtení a psaní v elementárních ročnících základní školy. Sem patří oblast vjemů, kam patří vizuální (zraková) a auditivní (sluchová) percepce. Dále oblast motorická s hrubou a jemnou motorikou a oblast kognitivní.

Následující kapitola se zabývá metodami nácviku čtení a psaní, neboť tyto dvě dovednosti spolu úzce souvisí. Zkušenosti, které jedinec získává při psaní, využívá ve čtení a naopak. Popisujeme historické i nynější metody nácviku čtení a psaní. Nejčastěji používanou současnou metodou nácviku čtení a psaní je analyticko-syntetická metoda. Psaní v rámci této metody probíhá ve třech etapách. První je etapa uvolňovacích cviků, poté nácvik vlastních grafémů, a nakonec procvičování psaní textů. Při psaní je důležité dbát na hygienické a pracovní návyky při psaní, jako je například správné držení psacího náčiní, správné sezení, dostatečné osvětlení psací plochy a další. Tyto návyky pojímá také čtvrtá kapitola, včetně správného psaní leváků.

Pátá kapitola popisuje písmo z historického pohledu. Pozornost věnujeme především vývoji písma latinského a současným předlohám písma, podle kterých lze učit v České republice. Počátky písma jsou datovány z období dvaceti tisíci lety před naším letopočtem, kdy byly vytvořeny první jeskynní kresby. Mezi současné předlohy písma na primární škole od počátku školního roku 2010/2011 nepatří pouze vázané písmo neboli písmo klíčkové, ale i písmo nevázané, schválené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Písmo nevázané, zvané Comenia Script je od roku 2010 druhou nabízenou předlohou, která prvotně vznikla pro žáky se specifickou poruchou učení. Písmo vázané je jednotažné lineární písmo, které je klasicky známou předlohou. Součástí této kapitoly jsou tvarové prvky a tvarové skupiny písmen a číslic, kvalitativní a kvantitativní prvky vázaného písma. Do kvalitativních znaků písma spadá tvar, velikost, úměrnost, stejnoměrnost, jednotažnost a vazebnost, sklon, hustota a rytmizace, popřípadě celková úprava. Kvantitativním znakem rozumíme rychlost písma.

Poslední kapitola předkládané diplomové práce je věnována výzkumnému šetření. Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, zda jednotažné lineární písmo žáků primární školy odpovídá předloze jednotažného lineárního písma, při hodnocení kvalitativních znaků písma kvantitativními výzkumnými metodami. Kvantitativního výzkumu se zúčastnili žáci 1. stupně základních škol, kterým prostřednictvím metody přepisu byla následně provedena analýza písemného projevu. Obsahem kapitoly je kromě popisu výzkumu a respondentů, také analýza získaných dat, vyhodnocení a závěr výzkumného šetření, včetně diskuse.

1 Organizace vzdělávání na 1. stupni základních škol

Vstup do výchovně-vzdělávací soustavy je důležitým mezníkem v životě každého jedince. Toto období je považováno za rozhodující fázi následujícího vývoje, a proto je na něj kladen velký důraz, ať už při vstupu do předškolního či navazujícího školního vzdělávání. Povinnost základního vzdělávání je ustanovena v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon) a je spojena s povinností školní docházky. V České republice je uzákoněna povinná základní školní docházka a od září roku 2017 je povinná i předškolní docházka pro pětileté děti. Plnění školní docházky nalezneme v § 36 až § 45 zmíněného zákona. „*Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce.*“ (školský zákon, § 36 odst. 3) Dle § 36 odst. 4 školského zákona je povinností zákonného zástupce přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce v době od 1. dubna do 30. dubna kalendářního roku, ve kterém má povinnou školní docházku zahájit.

Jedinec, na počátku školní docházky, přichází s jistým stupněm rozvoje. Přichází do elementárního ročníku s určitými schopnostmi, dovednostmi a znalostmi. Vstup do základní školy je pro dítě velkou životní změnou. Žák se musí držet pravidelného rozvrhu a je vystaven omezení tělesného pohybu, kdy musí určitou část dne sedět v lavici. Dle Fasnerové (2012) příjemnému plnění školní docházky předchází školní připravenost a vývojová zralost dítěte.

Průcha Walterová a Mareš (2003), uvádí, že školní zralost je podmínkou pro zahájení školní docházky a formulují ji jako tělesnou a duševní vyspělost dítěte. Také podle Blatného, Fabiánkové (1981) lze školní zralost definovat jako rovnováhu mezi tělesným a duševním vývojem jedince a požadavky školy, které jsou na něj kladeny. Dítě se těší do školy a je celkově připravené ke vstupu do školy. Účast zralého žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu na 1. stupni základní školy probíhá bez komunikačních nebo sociálních obtíží, jak uvádí Kamiš (2014).

„Školní připravenost je komplexní charakteristika, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychického vývoje dítěte..., tak dispozice vytvářené na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 241)
Rozumíme tím socializační úroveň dítěte vhodnou pro zvládnutí role žáka, která je utvářena vlivem učení a sociálního prostředí. (Fasnerová, 2018)

Základní vzdělávání upravuje § 44 až § 56 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon). Cíle primárního vzdělávání jsou definované ve školském zákoně § 44 následovně: *„Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.“* Cíl základního vzdělávání Nelešovská a Spáčilová (2005) spatřují v dosažení tzv. primární vzdělanosti, což znamená osvojení si gramotnosti, dovednosti číst a psát, a nabytí prvního pohledu na svět a místa v něm.

Základní vzdělávání se realizuje v základních školách, kde žáci dosahují základního vzdělání. *„Základní vzdělávání v základní škole má 9 ročníků a člení se na první stupeň a druhý stupeň. První stupeň je tvořen prvním až pátým ročníkem a druhý stupeň šestým až devátým ročníkem. V místech, kde nejsou podmínky pro zřízení všech 9 ročníků, lze zřídit základní školu, která nemá všechny ročníky.“* (školský zákon, § 46, odst. 2)
O základních školách, které nemají všechny ročníky budeme také pojednávat.

První stupeň základní školy usnadňuje žákům přechod z preprimárního vzdělávání a rodinné výchovy do primárního a povinného vzdělávání. Výuka je orientována na žáka, kdy jsou potřeby žáků individuálně podporovány a rozvíjeny, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků s nadáním. Jak zmiňuje Nelešovská, Spáčilová (2005), podnětné a tvořivé školní prostředí motivuje žáky šikovnější a chrání i povzbuzuje žáky slabší. První stupeň je specifický činnostmi praktického charakteru, které žákům napomáhají k objevování správné cesty řešení problémů a úkolů. Žák prvního stupně by měl zažívat pocity úspěchu, nebát se chyb a umět s nimi pracovat.

1.1 Málotřídní základní školy

V předchozím textu jsme zmiňovali možnost zřízení základní školy, která nemá všechny ročníky. Základní školy, které mají všech 9 ročníků se nazývají plně organizované školy, kde žáci získají základní vzdělání úspěšným ukončením. Základním školám, které nemají všech 9 ročníků se říká neúplně organizované. V České republice může být neúplně organizovaný pouze první stupeň základní školy. Neúplně organizované školy se u nás označují pojmem málotřídní školy neboli málotřídky. Jak uvádí Trnková, Knotová a Chaloupková (2010), málotřídní škola není záležitostí pouze České republiky, ale nalezneme ji v dalších evropských zemích i na ostatních kontinentech, kde je označována pojmem malá škola.

Pojem málotřídní škola definuje Trnková, Knotová, Chaloupková (2010, s. 11) takto: „*Za málotřídní školu je označována taková škola, v jejíž alespoň jedné třídě jsou vyučováni žáci více než jednoho ročníku.*“ Málotřídky se vyznačují smíšenými ročníky a podle počtu tříd jsou nazývány jednotřídkami, dvoutřídkami, trojtřídkami či čtyřtřídkami. Jak zmiňuje Fabiánková, Havel, Novotná (1999), méně typickou organizací málotřídní školy je jednotřídní, nejtypičtější je dvojtřídní.

S pojmem málotřídní škola budeme nadále pracovat, avšak nyní krátce shrneme její historický vývoj. Roku 1774 byla na našem území zavedena povinná šestiletá školní docházka, spjata s vyhlášením Všeobecného školního řádu Marie Terezie. První základní školy se řídily školním řádem Johanna Ignáce von Felbigera a byly právě organizované jako málotřídní. V jedné třídě mohlo být až 80 žáků na jednoho učitele. Pokud se počet překlenul nad 100 žáků, byla otevřena další třída. Výuka v těchto třídách probíhala v tzv. odděleních. Žáci byli rozděleni do dvou oddělení, kdy jedno mělo výuku dopoledne a druhé odpoledne. Mezi lety 1774 až 1848 se ještě neodlišovaly výše zmiňované pojmy plně organizované a neúplně organizované školy. Až roku 1869 školský zákon přichází s pojmem málotřídní školy, který také přinesl změnu v podobě osmileté docházky. Základní školy byly od této doby členěny na obecné a měšťanské s odlišnými učebními osnovami. Jak již z názvu vyplývá, měšťanské školy byly zřizovány ve městech, obecné na vesnicích. Škola obecná byla osmiletá i pětiletá. Zde byl položen základ dnešního členění základní školy na první a druhý stupeň. Před vznikem Československé republiky došlo ke snižování jednotřídek, z důvodu náročnosti práce učitele. Nejčastěji organizované byly dvojtřídky. Roku 1922 byl zaveden Malý školský zákon, který určoval

maximální počet ve školách obecných. V jedné třídě mohlo být nejvíce 80 žáků (v roce 1922-1927), 70 žáků (v roce 1927-1932), v jednotřídkách 65 žáků. Tento počet se stále snižoval. (Blatný, Fabiánková, 1981; Knotová, Chaloupková, 2010;)

V následujícím odstavci přeskočíme na konec druhé světové války, z důvodu nepodstatného historického vývoje málotřídních škol, kdy všechny reformní snahy přišly nazmar. Po roce 1945 byly zrušeny osmileté obecné školy a byla ustanovena povinnost navštěvovat školu měšťanskou pro žáky starší 11 let. Roku 1948 byla zřízena jednotná škola na základě školského zákona a byla zahájena povinná devítiletá školní docházka. Maximální počet žáků v jedné třídě byl 40. Zajímavostí je rušení jednotřídních škol, za podmínky poklesu žáků pod 20. Jednotná škola postavila základní školy na stejnou úroveň, kdy i školy s menším počtem tříd měly totožné osnovy jako školy plně organizované. Nastal však problém, najednou měl každý ročník málotřídky tvořit oddělení, což znamenalo pro pedagogy změnu výuky. Jednotřídky to nesly nejhůře. Z tohoto důvodu vznikla potřebná opatření. První umožňovalo třídy se spojenými ročníky (1., 3. a 2., 4. 5.) a druhé rozšířené vyučování. Tento typ vyučování umožňoval sestavit rozvrh hodin, aby bylo možné vyučovat některé ročníky i osamoceně. Na konci 60. let byla podporována stavba plně organizovaných škol a pro 70. – 80. léta byla typická vlna rušení škol málotřídních. Došlo také ke zkrácení prvního stupně na pouhé čtyři roky. Rok 1989 přinesl mnoho nového, včetně možnosti obnovy málotřídních škol. Roku 1996 došlo ke znovuobnovení prvního stupně na pět ročníků. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010)

Jak vyplynulo z předchozích odstavců, tyto typicky vesnické školy si prošly velkým vývojem a četnými změnami. Vraťme se však po této odbočce k dnešní málotřídní škole a jejím specifikům. Málotřídní školu tedy tvoří třídy se smíšenými ročníky, které nazýváme oddělení. Jednotlivé ročníky jsou ve třídě kombinovány různorodě. Podle Nelešovské, Spáčilové (2005) mohou v jedné třídě být ročníky po sobě jdoucí nebo ročníky rozdílné. Spojovány mohou být ročníky například z hlediska didaktického nebo počtu dětí. Osvědčilo se však spojení ročníků ve stejných předmětech, jak uvádí Fabiánková, Havel, Novotná (1999). Kombinace ročníků je nesmírně důležitá, avšak je nezbytné zmínit informaci, že některé ročníky mohou být vyučovány samostatně. V některých málotřídních školách je první ročník ponechán osamoceně, což je, podle Fabiánkové, Havla a Novotné (1999), výhodné zejména při výuce elementárního čtení

a psaní. Jak zmiňuje Nelešovská, Spáčilová (2005), žáci posledního ročníku prvního stupně málotřídní školy mohou již někdy navštěvovat plně organizovanou školu.

Přítomnost více ročníků v jedné třídě si žádá výuku dělenou na přímou a nepřímou práci. Promyšlená a náročná práce pedagogů těchto tříd vyžaduje užití vhodných metod a forem pro aktivizaci žáků všech ročníků. Žáci těchto škol čelí časté samostatné práci, což podle Fabiánkové, Havla, Novotné (1999) vede k vyšší úrovni tichého čtení a čtení s porozuměním, oproti žákům ze standartních, plně organizovaných škol. Předpokladem funkční výuky je především srozumitelné zadání úkolu, které předchází případným nejasnostem a narušování přímé práce s druhým oddělením.

Vyučování na málotřídních školách může být v odděleních, v běžích nebo rozšířené. Nejčastější organizací je vyučování v odděleních, které již bylo zmíněno. Vyučování v běžích se používalo v minulosti, kdy byly například dva ročníky rozděleny do běhů A, B a vyučovány podle jedné osnovy. První rok byly oba ročníky vyučovány podle učební osnovy běhu A, další rok podle učební osnovy běhu B. Rozšířené vyučování, které již bylo také zmiňováno, spočívá ve změnách v rozvrhu, kdy pedagogové učí více hodin. Například ve třídě se dvěma ročníky o čtyřech vyučovacích hodinách učitel vyučuje pět hodin. První hodinu je výuka určena pouze pro jedno oddělení, další tři vyučovací hodiny jsou oddělení spojena, pátou hodinu má výuku pouze oddělení druhé. (Nelešovská, Spáčilová, 2005)

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky v §4 stanovuje počty žáků ve školách a třídách, tvořených pouze třídami prvního stupně. Je stanoveno minimálně 10 žáků pro jednotřídky, 12 žáků pro dvojtřídky, 14 žáků pro trojtřídky, 15 žáků pro čtyřtřídky a „vícetřídky“ v průměru na jednu třídu. Tyto počty se od 1. 1. 2020 nemění.

Učební plány a osnovy prvního stupně, jak v plně organizovaných, tak i v málotřídních školách jsou totožné. Z toho vyplývá, že žáci málotřídek nejsou nijak ochuzováni o vědomosti, přestože jsou součástí tříd smíšených ročníků. Pedagogové málotřídních škol dbají na úspěšný přechod žáků mezi jednotlivými ročníky i na přechod z prvního stupně na druhý stupeň plně organizované školy.

2 Čtení a psaní v kurikulárních dokumentech

V návaznosti na vzdělávání na základních školách plně organizovaných i málotřídních uvádíme systém kurikulárních dokumentů, který je pro tato zařízení závazný a tvoří jádro jejich práce. Následující zmiňované dokumenty, včetně zákonů jsou přístupné veřejnosti pedagogické i nepedagogické. Tyto kurikulární dokumenty jsou tvořeny na státní a školní úrovni.

Státní úroveň představuje Národní program vzdělávání (tzv. Bílá kniha) a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Bílá kniha vznikla v roce 2001 a představuje celistvý soubor rozvoje vzdělávání v ČR. „*Jedná se o systémový projekt vyjadřující základní východiska a záměry vzdělávání pro jednotlivé úrovně škol. Rozpracovává klíčové otázky školství, jako jsou např.: pojetí, funkce a cíle školy, vymezení obsahu vzdělávání, struktura školského systému, způsoby řízení, financování a evaluace školství, pojetí učitelské profese, klíčové kompetence učitele, otázky vzdělávání učitelů atd.*“ (Nelešovská, Spáčilová, 2005, str. 36) Bílá kniha je klíčový dokument pro zpracování rámcových vzdělávacích programů. (Nelešovská, Spáčilová, 2005; RVP ZV 2017)

RVP jsou členěny na předškolní, základní a střední. Pro naši problematiku je ústřední Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RPV ZV), ačkoli Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) zde hraje také svou roli. V letech 2001-2004 začaly vznikat první zkušební RVP. V roce 2004 došlo také ke schválení školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb.) a zákona o pedagogických pracovnících (Zákon č. 536/2004 Sb.). Byl to právě školský zákon, který uzákonil tvorbu RVP ZV. (Fasnerová, 2014; RVP ZV 2017)

Školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP) tvoří školní úroveň v systému kurikulárních dokumentů. ŠVP si od roku 2007 zpracovává každá škola realizující základní vzdělávání. V tomto školském dokumentu nalezneme základní údaje o dané škole i učební plán a osnovy. Tvorba ŠVP vychází z RVP ZV, které je klíčovým dokumentem vztahující se k naší problematice čtení a psaní, a proto mu budeme věnovat pozornost v následující podkapitole. (Nelešovská, Spáčilová, 2005; RVP ZV 2017)

2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

V počátcích českých základních škol se od roku 1774, kdy byla zavedena povinná školní docházka, vyučovalo náboženství, čtení, psaní i počítání. Do těchto škol se chodilo pouze v zimě, z důvodu práce na poli v ostatních měsících. (Blatný, Fabiánková, 1981) Oproti tomu dnešní základní školy nabízí širokou škálu vyučovacích předmětů, které jsou řazeny do devíti vzdělávacích oblastí. Nejen o těchto oblastech bude pojednávat tato kapitola, kde hlavním zdrojem těchto informací je především samotný RVP ZV z roku 2017, kdy došlo k jeho poslední úpravě.

RVP ZV navazuje na RVP PV, čímž dodržuje posloupnost vzdělávání v ČR. RVP ZV vymezuje vše nezbytné k základnímu vzdělávání a skládá se ze čtyř částí – A, B, C a D.

Část A je zaměřena na systém kurikulárních dokumentů v grafickém znázornění, o kterých jsme pojednávali na počátku druhé kapitoly. Součástí jsou dále principy RVP ZV a tendence ve vzdělávání, které navozuje a podporuje RVP ZV. *„Principy obsažené v RVP ZV zahrnují ve své obsahové náplni veškeré požadavky, podle kterých by mělo dojít k výchově a vzdělání žáků tak, aby mohli uplatnit své individuální předpoklady pro další vzdělávání.“* (Fasnerová, 2012, s. 69)

Část B vymezuje charakteristiku základního vzdělávání. Tato část vychází ze školského zákona a zmiňuje povinnost školní docházky, organizaci základního vzdělávání, hodnocení výsledků vzdělávání a získání stupně vzdělávání a ukončení základního vzdělávání.

Část C předkládá Pojetí základního vzdělávání na 1. a 2. stupni základní školy, Cíle základního vzdělávání a Klíčové kompetence. Klíčové kompetence jsou v RVP ZV formulovány jako: *„Souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“* (RVP ZV, 2017, s. 161) Rozsáhlý úsek je věnován Vzdělávacím oblastem, o kterých byla zmínka v úvodu této podkapitoly a bude jim věnováno dostatek prostoru, z důvodu návaznosti na téma naší diplomové práce. Část C je dále tvořena Průřezovými tématy a Rámcovým učebním plánem.

Část D obsahuje témata týkající se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a mimořádně nadaných. Jako poslední oddíly zde nalezneme Materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečnění RVP ZV a Zásady pro zpracování ŠVP.

V části C je vzdělávací obsah základního vzdělávání rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Každá oblast má jeden nebo více vzdělávacích oborů. Vzdělávací oblasti a vzdělávací obory v RVP ZV (2017) jsou následující:

1. Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk),
2. Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace),
3. Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie),
4. Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět),
5. Člověk a společnost (Dějepis a výchova k občanství),
6. Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis),
7. Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova),
8. Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova),
9. Člověk a svět práce (Člověk a svět práce).

V každé z těchto vzdělávacích oblastí nalezneme Charakteristiku vzdělávací oblasti a vzdělávacích oborů, vyjadřující postavení a význam v základním vzdělávání. Součástí je také Cílové zaměření vzdělávací oblasti. *„Tato část vymezuje, k čemu je žák prostřednictvím vzdělávacího obsahu veden, aby postupně dosahoval klíčových kompetencí.“* (RVP ZV, 2017, s. 14) Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru je utvořen očekávanými výstupy a učivem. *„Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné.“* (RVP ZV, 2017, s. 14) Vzdělávací obsah prvního stupně základního vzdělávání je rozdělen na 1. období (1. – 3. ročník) a 2. období (4. a 5. ročník). První stupeň pojímá tyto vzdělávací oblasti a obory:

1. Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
2. Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace),
3. Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie),
4. Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět),

5. Umění a kultura (Hudební výchova a Výtvarná výchova),
6. Člověk a zdraví (Tělesná výchova),
7. Člověk a svět práce (Člověk a svět práce).

V souvislosti s tématem naší diplomové práce se zaměříme na první ze zmiňovaných vzdělávacích oblastí, která zaujímá ústřední roli ve výchovně vzdělávacím procesu. Je to oblast Jazyk a jazyková komunikace, pod kterou patří výuka mateřského jazyka, v rámci oboru Český jazyk a literatura.

2.1.1 Jazyk a jazyková komunikace

K rozvoji mateřského jazyka nedochází pouze ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, ale ve všech oblastech zmíněných v předchozím textu. Jak zmiňuje Kamiš (2014), všechny vzdělávací oblasti jsou založené na verbální, neverbální či smíšené komunikaci. Avšak jádro úspěšného zvládnutí vzdělávání v mateřském jazyce nalezneme v oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Tato oblast obsahuje učivo čtení a psaní, a pojímá vzdělávací obory Český jazyk a literatura, dále Cizí jazyk. Obor (předmět) Český jazyk a literatura je realizován ve všech ročnících základního vzdělávání. Cizí jazyk je povinný od 3. do posledního ročníku. Verbální i neverbální komunikaci může napomoci Dramatická výchova, kterou v RVP ZV nalezneme jako doplňující vzdělávací obor.

Je nezbytné konstatovat vzájemné ovlivňování čtení a psaní. Při čtení vyslovujeme písmena na podkladu zrakového vjemu a při psaní je vyjadřujeme graficky na základě znovuvybavení. Výcvik psaní je časově náročnější a složitější. Zkušenosti, které si žák osvojil při psaní, využívá ve čtení a naopak, kdy čtení ovlivňuje proces psaní. Úzká spojitost mezi těmito způsoby získávání a zaznamenávání sdělení se projevuje v její výuce. Učivo prvopočátečního čtení a psaní v 1. ročníku probíhá současně. (Doležalová, 1998)

Náš mateřský jazyk bychom měli dokonale ovládat jak v mluvené, tak i psané formě, protože nám, podle RVP ZV (2017), umožňuje poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidstva. „*Jazyková výuka, jejímž cílem je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.*“ (RVP ZV, 2017, s. 16) V další kapitole

vymezíme obsah (učivo a očekávané výstupy) vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je uspořádán do tří tematických oblastí:

1. Komunikační a slohová výchova,
2. Jazyková výchova a
3. Literární výchova.

Tyto tematické oblasti se ve výchovně vzdělávacím procesu navzájem prolínají. Součástí tematických oblastí jsou očekávané výstupy a učivo. „*Očekávané výstupy jsou stěžejní částí jednotlivých vzdělávacích oborů, jsou ověřitelné, prakticky záměrné, mají činnostní povahu a jsou využitelné v běžném životě; vymezují úroveň, které mají všichni žáci prostřednictvím → učiva dosáhnout; jsou stanoveny orientačně (nezáväzně) na konci 3. ročníku (1. období) a závazně na konci 5. ročníku (2. období) a 9. ročníku*“ (RVP ZV, 2017, s. 162) Učivo je část jednotlivých vzdělávacích oborů, které je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů. (RVP ZV, 2017)

Pro naši problematiku je klíčová tematická oblast Komunikační a slohová výchova, kde „*se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah*“ (RVP ZV, 2017, s. 17) Podle Kamiše (2014) je tato tematická oblast zaměřena na interpretaci slovních sdělení, jak na jejich podobu zvukovou (čtenou), tak i na její podobu grafickou (psanou).

Očekávané výstupy 1. období (1. – 3. ročník základní školy) a 2. období (4. a 5. ročník základní školy), včetně učiva 1. stupně ZŠ Komunikační a slohové výchovy jsou v RVP ZV (2017, s. 18, 19) znázorněny následovně:

Očekávané výstupy – 1. období

- Žák plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti.
- Žák porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti.
- Žák respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru.
- Žák pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost.

- Žák v krátkých mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči.
- Žák volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích.
- Žák na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev.
- Žák zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním.
- Žák píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev.
- Žák píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení.
- Žák seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh.

Očekávané výstupy – 2. období

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

Tyto očekávané výstupy jsou dále v RVP ZV upraveny pro žáky s podpůrným opatřením.

Učivo je v RVP ZV (2017) členěno na: čtení, naslouchání, mluvený projev a písemný projev. Jak uvádí Fasnerová (2017, 2018), žák by měl na konci elementárního ročníku, v rámci čtení, zvládat následující:

- umět se souvisle, srozumitelně a spisovně vyjadřovat v českém jazyce,
- číst s porozuměním,
- zvládnout hlasité a tiché čtení,
- napsat přečtený text, přiměřeně daným schopnostem a dovednostem,
- vědět, že text je složen z vět, věty ze slov, slova ze slabik, slabiky z hlásek a že písmeno je označení pro hlásku psanou,
- vědět, že na začátku věty se píše velké písmeno,
- rozlišit di-ti-ni a dy-ty-ny pomocí sluchové percepce.

V oblasti psaní se jedná o:

- základní hygienické návyky (správné sezení, úchop psacího náčiní, zraková hygiena, práce s grafickým materiálem),
- technika psaní (úhledný, čitelný, přehledný a formálně upravený písemný projev), kterému se budeme důkladněji věnovat v jedné z příštích kapitol,
- žánry písemného projevu (adresa, blahopřání, pozdrav z prázdnin, omluvenka; zpráva, oznámení, pozvánka, vzkaz, inzerát, dopis, popis; jednoduché tiskopisy (příhláška, dotazník), vypravování).

Čtenářskou a písařskou gramotnost nezajistí samotné zmiňované kurikulární dokumenty. Jsou to především učitelé elementaristé, kteří vhodně zvolenými vyučovacími metodami a celkovým přístupem k výuce elementárního čtení a psaní napomáhají. Celková časová dotace Českého jazyka a literatury je, podle RVP ZV (2017), pro 1. stupeň, tudíž všech pět ročníků, 33 hodin/týden. S předmětem český jazyk se žáci a učitelé v 1. ročníku setkávají maximálně 9 hodin v týdnu. Jak uvádí Mrázová (2000), výuce elementárního čtení a psaní předchází výcvik a rozvoj percepce (vnímání), kognitivní oblasti (rozumových schopností) a rozvoj prostorové orientace, kterou zmíníme v oblasti motorické (pohybové). O těchto oblastech budeme pojednávat v následující kapitole.

3 Aspekty ovlivňující nácvik čtení a psaní

Jak bylo uvedeno v předcházející kapitole, na schopnost číst a psát má vliv složka percepční (smyslového vnímání), motorická (pohybová) a kognitivní (poznávací). Zmíněné složky se vyvíjí individuálně, nestejněměrně, nepravidelně a slouží k osvojení dovedností a zkušeností. „*Dítě musí nejdříve v přímém smyslu chápat své okolí a uchopit předměty v něm rukama, tělem, očima, ušima, aby mohlo převádět zkušenosti i do abstraktních pojmů.*“ (Loose, Piekert, Diener, 2011, s. 40, 41) Ke správnému nácviku čtení a psaní je potřeba souladu a vyváženosti těchto psychických i motorických dovedností. (Spáčilová, Šubová, 2004)

Čtení a psaní je ovlivněno vnitřními a vnějšími podmínkami. Výše uvedené složky se týkají podmínek vnitřních. Zde řadíme stav smyslů (zraku, sluchu), kvalitu rozumových schopností (představivosti, pozornosti, myšlení, paměti), svalovou vyspělost těla (hrubé motoriky), především ruky (jemné motoriky). „*Na procesu psaní se podílí především náš mozek jako řídicí orgán, v němž probíhá myšlení a který zároveň řídí činnost psaní, dále píšící ruka jako orgán výkonný a některé analyzátoři, zejména zrakový, pohybový a hmatový, jako orgány kontrolní.*“ (Penc, 1968, s. 3) Při nácviku čtení a psaní záleží i na okolí jedince, a proto do vnějších podmínek spadá vliv rodinného a školního prostředí. (Bednářová, Šmardová, 2006; Doležalová, 1998; Spáčilová, Šubová, 2004)

V této kapitole se zaměříme na vnitřní aspekty ovlivňující čtení a psaní. Budeme se držet počátečního rozdělení do jednotlivých oblastí – percepce, motorické a kognitivní. Rozdělení je pouze orientační, neboť Jucovičová, Žáčková (2014) uvádějí, že dílčí schopnosti a dovednosti překračují do více oblastí.

3.1 Oblast percepční

Jak uvádí Fasnerová (2017), percepce neboli vnímání spadá do poznávacích procesů, jejímž posláním je předávání informací, které se do mozku dostaly za pomoci čidel (očí, uší atd.). Vnímání probíhá již v prenatalním období, kdy dítě rozlišuje zvuky známé, například hlas matky, či neznámé. Po narození jsou percepce rozvíjeny a zdokonalovány, a to především v předškolním a mladším školním věku, kdy je potřeba podporovat přesnost vnímání.

S vývojem centrální nervové soustavy se původní hrubé a prosté percepce stávají jemnějšími a propracovanějšími. Správný rozvoj percepce je předpokladem dobře připraveného dítěte předškolního věku k osvojování si nácviku čtení a psaní. Pokud je tento vývoj narušen, je připravenost v ohrožení. (Jucovičová, Žáčková, 2014)

Základy správného vnímání jsou položeny ve funkčních a nepoškozených smyslových orgánech. Podle jednotlivých smyslových orgánů rozlišujeme percepce vizuální (zrakovou), auditivní (sluchovou), taktilní (hmatovou), dále kinestetickou (pohybovou) a vestibulární (rovnováhy). Vizuální a auditivní percepce se budeme podrobněji věnovat, neboť především na nich škola staví. K rozvoji těchto percepce může pedagog využít mnoha metodických materiálů v odborných publikacích.

Vizuální percepce neboli zrakové vnímání je rozvíjeno již od narození. V oblasti vizuálního vnímání má dvou až čtyřměsíční dítě dobrou zrakovou kontrolu. Pozoruje blízké předměty, i v krouživém pohybu, na které je schopno se zaměřit na delší dobu (fixace). Pokouší se předmětu dotknout, avšak většinou sahá mimo něj. Mezi čtvrtým až šestým měsícem sleduje své okolí, kouká do tváře, pozoruje i menší věci. Předměty již uchopí a poté si je prohlíží. Dítě půlroční až osmiměsíční je schopno delší doby fixace na různé předměty. Pozoruje věci, které padají, nebo míč, který se točí. Mezi osmým až desátým měsícem vědomě uchopí předměty, které detailněji pozoruje. Do jednoho roku umí najít a zvednout i malý předmět. Sleduje pohyby lidí, svých rukou nebo svého odrazu v zrcadle. Dítě starší rok a půl rozpoznává známé osoby, především rodiče a sourozence. Hraje si s oblíbenou hračkou a prohlíží si leporela (obrázkové knížky). Dvou až tříletý jedinec dokáže ukázat jednotlivé části těla na panence, správně si otočí obrázek, rozlišuje vidličku od lžice. Rozpozná barvy, tvary a velikosti. Mezi třetím až čtvrtým rokem života odlišuje málo a více, menší a větší. Pojmenuje základní barvy, postaví na sebe pět kostek, vloží geometrické tvary do otvorů hračky, pozná své oblečení a známá místa, ve kterých se orientuje. Ve čtyřech letech skládá puzzle z několika částí, odliší dívku od chlapce či třídí předměty a dělá další dovednosti. Kolem pátého roku pojmenuje všechny barvy, rozpozná mince, nakreslí osobu s detaily a přiřadí hlavy ke zvířatům. Šestileté dítě pozná čísla, tvary, značky a různé symboly. (Loose, Piekert, Diener, 2011)

Na čtení a psaní se podílí vizuální percepce a její čtyři kvality, a to zraková diferenciacce, rozlišování figury a pozadí, zraková analýzy a syntéza, zraková paměť. „Jedná se o schopnost rozložit celek na části, vidět detaily, odlišnosti, shody, ale také z jednotlivých částí složit celek, zapamatovat si, co jsem viděl.“ (Bednářová, Šmardová,

2006, str. 14) K důležitým oblastem zrakové percepce patří zraková diferenciacie, což je schopnost najít stejné nebo naopak rozdílné předměty, tvary, barvy či jiné detaily. Někteří žáci mohou mít v této fázi problémy, kdy zaměňují písmena nebo číslice zrcadlově, a tak vznikají potíže se psaním. Posílení rozlišování figury a pozadí neboli zrakové pozornosti je odrazem lepší orientace v textu. Jedinec je schopen vnímat část z celku, na kterou se zaměřuje. Na to navazuje zraková analýza a syntéza, která pojímá rozložení a složení celku z částí, případně doplňování chybějících částí. Poslední úroveň zrakové percepce je zraková paměť. V této fázi si jedinec zapamatuje více zrakových vjemů, které si poté vybaví na základě již nabytých zkušeností. Zrakovou paměť žáci využívají například při diktátu nebo přepisu. (Bednářová, Šmardová, 2006; Fasnerová, 2016; Spáčilová, Šubová, 2004)

Auditivní percepce neboli sluchové vnímání se vyvíjí, jak jsme již zmínili, v prenatalním období a je dále rozvíjeno. Průměrné šestiměsíční dítě naslouchá hudbě a rozhovoru. Reaguje na zvuk tak, že se za ním otáčí a při tichém zvuku se ztiší. Dítě starší jeden rok rozumí významu slov, vnímá pokárání, chápe jednoduché věty a pokyny. Slyší na své jméno a ví, že předměty mají názvy. Mezi dvěma až třemi lety života ukazuje na zmíněné předměty. Porozumí delším větám, rýmům a písničkám. Tříleté až čtyřleté dítě poslouchá příběhy se zaujetím. Umí rozpoznat samohlásku „a“ a chápe jednoduchá antonyma (například „ráno/večer, tenký/tlustý“). Od pátého roku řeší jednoduché úkoly. Šestiletý jedinec plní pokyny bez čekání a rozumí významům „rychlý/pomalý, krásný/ošklivý, včera/zítř“ (Loose, Piekert, Diener, 2011)

Auditivní percepce je pro nácvik čtení a psaní velmi důležitá, neboť za její pomoci žáci rozlišují podobné hlásky a slova. Podobně jako u zrakového vnímání, mezi dílčí funkce v oblasti sluchového vnímání řadíme: sluchovou diferenciaci, sluchovou analýzu a syntézu, sluchovou paměť, rozlišování figury a pozadí, a vnímání reprodukce rytmu. Sluchová diferenciacie napomáhá určování stejných či odlišných zvuků, poznávání písní či hudebních nástrojů. Dále pojímá určování první a poslední hlásky nebo hlásky, ve které se slova liší, například kos/nos. Sluchová analýza a syntéza spočívá v rozkladu věty na slova, slov na slabiky a naopak. S touto schopností je úzce spojena sluchová paměť, kdy si jedinec pamatuje obsah i formu toho, co slyší, například melodii i slova písně. V navazující fázi rozlišování figury a pozadí neboli sluchové pozornosti jedinec rozliší zvuk ženský/mužský/dětský nebo štěkot psa. Tato fáze je spojena se sluchovou diferenciací, kdy dítě, na základě naslouchání, rozpozná přítomnost určitého slova ve větě

a slabiky ve slově. Rozliší měkké a tvrdé slabiky a jejich délky. Poslední úrovní auditivní percepce je vnímání reprodukce a rytmu, kdy je jedinec schopen vytleskat rytmus nebo jej vyjádřit pohybem. Dále opakuje krátké a dlouhé slabiky. (Fasnerová, 2014, 2016; Spáčilová, Šubová, 2004)

3.2 Oblast motorická

Orientace v prostoru, jak uvádí Spáčilová a Šubová (2004), se projevuje v první řadě u psaní tak, že žák dodržuje tvar a velikost písma na řádku. S orientací v prostoru je spojeno uvědomování si vlastního těla, především koordinaci pohybů-motoriky. „*Pojem motorika (motoric) je souhrn pohybových předpokladů a projevů člověka zahrnujícího průběh a výsledek pohybové činnosti*“ (Košek Bartošová, 2014, s. 39)

Předpokladem pro čtení a psaní je správný rozvoj motorických schopností, mezi které patří hrubá a jemná motorika. Podle Fasnerové (2014, 2017) mívají pohybově slabší žáci častější problémy s výslovností nebo se socializací mezi vrstevníky, a proto je třeba v této oblasti žáky rozvíjet doma i ve škole.

Hrubou motoriku ovládají velké svalové skupiny. Ve vývoji hrubé motoriky jsou pro novorozence typické samovolné pohyby. Kojenec se již pohybuje za podnětem a batole zdokonaluje a koordinuje své pohyby v prostoru. Dítě předškolního a školního věku zvládá všechny základní pohyby hrubé motoriky. Mezi hrubou motoriku řadíme běh, chůzi, skákání, lezení, chytání, házení a další činnosti, které u dětí pozorujeme především při hře, neboť hraní a pohyb jsou jejich přirozenými činnostmi. Hrubou motoriku můžeme rozvíjet jednoduchým tělesným cvičením nebo také graficky, pro uvolnění ramenního kloubu a zápěstí. Dítě může kupříkladu namočenou houbou kreslit velké obrazce (obloučky, vlnovky) na tabuli. (Košek Bartošová, 2014; Bednářová, Šmardová, 2006; Fasnerová, 2017)

Fasnerová (2014) zmiňuje, že můžeme spatřovat individuální rozdíly mezi dětmi v hrubé motorice, a to například v počátku chůze, kdy některé děti se naučí chodit v deseti měsících života, jiné až v osmnácti. Hrubou motoriku můžeme podporovat rozmanitými aktivitami, a jak uvádí Bednářová, Šmardová (2006), správný rozvoj hrubé motoriky napomáhá k rozvoji motoriky jemné, která je předpokladem úspěchů v grafomotorice. „*Grafomotorika je soubor psychomotorických činností potřebných pro psaní a kreslení.*“ (Košek Bartošová, 2014, s. 43) Jemné motorice a grafomotorice budeme věnovat následující odstavce, včetně tipů na cvičení rozvíjející právě tuto oblast.

Jemná motorika zahrnuje pohyby drobného svalstva, mezi které řadíme například pohyby rukou, prstů či artikulačních orgánů. Jak uvádí Spáčilová, Šubová (2004), pro psaní je potřeba vysokého rozvoje právě jemné motoriky rukou a jejich částí, dále přesnosti a spolupráce mnoha svalových skupin. Autorky dále uvádějí, že koordinace oka a ruky, jako nezbytná činnost při psaní, je označována jako vizuomotorická koordinace.

Počátek jemné motoriky spatřujeme již v prenatálním období. Vývoj motoriky rukou je v prvních třech měsících života na úrovni uchopování pouze těch věcí, které se ruky dotýkají. Mezi třetím až čtvrtým měsícem si dítě s horními končetinami hraje a předmět uchopí. Půlroční jedinec používá obě ruce a předmět si v nich předá. Používá tzv. radiálně-palmární (dlaňový) úchop (viz příloha č. 1). Mezi šestým až osmým měsícem sahá po předmětu, upustí jej na zem a udrží předměty dva. Do jednoho roku bere předměty tzv. pinzetovým (klíčkovým) úchopem. Mezi jedním až dvěma lety drží pastelku křečovitě v dlani. Při čmárání pohybuje celou rukou a stopu zanechává kdekoliv a na čemkoliv. Kolem jednoho roku až tří let je schopno samo jíst příborem a pít ze sklenice. Stále spontánně čmárá, většinou po papíře. Svě výtvořky pojmenuje a je schopno udělat vodorovnou nebo svislou čáru mezi dvěma body. Otočí klíčem, vymodeluje tvary, umyje si ruce, svlékne se, umí použít zdrhovadlo, postaví věž ze čtyř kostek a umí listovat knihou. Dítě starší jednoho a půl roku drží tužku mezi prsty, nakreslí kruh a rozbálí bonbon. Třetí rok je typický pro tzv. příčný úchop s nataženým ukazováčkem. Okolo třetího až čtvrtého roku života nakreslí hlavonožce, napodobí spirálu a sluníčko. Dále začíná kreslit další geometrické obrazce, jako je čtverec a trojúhelník, avšak názvy tvarů jsou mu neznáme a neuvědomuje si je. Ve čtyřech letech uchopí štětec, nepřesně vybarvuje, stříhá nůžkami, umí používat knoflík. Schopnost navléct nit do jehly přichází již v pěti letech. Šestileté dítě nakreslí postavu s detaily, napodobuje velká tiskací písmena, a především správně drží psací náčiní, tzv. špetkovým úchopem (viz příloha č. 2), o kterém budeme také pojednávat. (Lipnická, 2015; Loose, Piekert, Diener, 2011)

Upozorňujeme, že uvedené věkové období je pouze orientační. Individuální rozdíly můžeme spatřovat nejen v hrubé, ale i v jemné motorice. Jemná motorika je rozvíjena přirozenými každodenními činnostmi, které nalezneme například u sebeobsluhy. Jemnou motoriku můžeme podporovat různými aktivitami. Cvičení orientovaná na rozvoj jemné motoriky jsou zaměřena na zdokonalení a koordinaci jemných pohybů. Dítě může například navlékat korálky na šňůrku. Bednářová a Šmardová (2006) nedoporučují korálky hned vyvléct, ale naopak je nějaký čas nosit, aby dítě vidělo ve vykonané činnosti

smysl a motivaci. Mezi další cvičení napomáhající rozvoji jemné motoriky rukou, jak uvádějí Bednářová, Šmardová (2006) a Jucovičová, Žáčková (2014), můžeme řadit například zapínání knoflíků a zdrhovadla, uzlování a zavazování tkaniček, kreslení či malování, tvarování a modelování různými materiály, navlékání různých materiálů dle předlohy nebo vlastní fantazie, pletení copánků, vyšívání, namotávání klubíčka, lepení, stříhání, mačkání, trhání, zatloukání hřebíku, šroubování, otevírání a zavírání různých nádob, využívání kolíčků na prádlo, oblékání sebe nebo panenky, cvrknání kuličkami, skládání kostek, stavění puzzlí a tak dále.

Pro rozvoj grafomotoriky je užíváno přípravných cvičení, o kterých budeme také pojednávat. Zmiňovaná cvičení nerozvíjí pouze jemnou motoriku, ale celou řadu dalších schopností. Z percepce se jedná například vizuomotorickou koordinaci a zrakové vnímání. Dále o prostorovou orientaci a pozornost. Pozornost řadíme do kognitivních schopností, které jsou, kromě motoriky a vnímání, dalším vnitřním předpokladem správného rozvoje čtenářských a písarských dovedností.

3.3 Oblast kognitivní

Mezi kognitivní neboli rozumové schopnosti řadí Fasnerová (2017) myšlení, poznávací schopnosti, jazykové dovednosti, představivost a fantazii. Neméně důležitá je také pozornost a paměť, neboť předpokladem vnímání je právě pozornost. Skutečnost, kterou vnímáme a pozorujeme si uložíme do paměti, která nám poté napomáhá ke znovuvybavení si představy o skutečnosti.

Jak uvádí Fabiánková, Havel, Novotná (1999), v mozkové kůře se nacházejí mozková centra, především Wernickeovo a Brocovo, která jsou propojena dráhami a plní mnoho funkcí. Wernickeovo centrum je uloženo v obou hemisférách, oproti Brocovu centru, které je jen v jedné z nich, a to u praváků v levé hemisféře, a u leváků v pravé. Autoři dále uvádějí, že Wernickeovo centrum je v blízkosti sluchového centra a jeho podstatnou úlohou je rozpoznat zvuky lidské řeči. Brocovo centrum je u motorického centra a ovládá řeč. Řeč se analyzuje ve sluchovém poli, poté v centru Wernickeovém, následně impulzy pokračují do centra Brocova a pak do motorického pole, které ovládají řečové orgány. Psaná řeč se oproti tomu analyzuje ve zrakové oblasti. Nervové impulzy ze sítnice putují do Brocova centra, které dává podněty do oblasti motorické, kde se nastartují řečové orgány a jedinec slovo vysloví.

Z předcházejícího odstavce je zřejmé, že osvojování si nového učiva je velice spletité, a podle Fabiánkové, Havla a Novotné (1999), probíhá ve třech etapách. První etapa se týká zvukové analýzy slov, které je třeba zaznamenat. Analýza vydělí počáteční hlásku a určí sled dalších hlásek. Druhou etapu charakterizuje vydělení fonémů, což jsou nejmenší zvukové jednotky slova, a jejich transformace do zrakové a grafomotorické oblasti. Foném získává podobu grafému, nejmenší částí psaného jazyka. A třetí etapa souvisí se zautomatizováním si různých druhů řeči v řeč psanou.

Podobný sled uvádí Doležalová (1998) a Mrázová (2000), kdy by žák měl uskutečnit následující úkony, aby zaznamenal slovo, které slyší. Musí správně slyšet slovo, rozložit ho na hlásky a ty si spojit s vhodnými písmeny. Především musí znát písmena psací abecedy a umět je správně spojit ve slovo. Z této souvislosti vyplývá, že zmiňované kognitivně-psychologické aspekty, kterým jsme věnovali tuto kapitolu, mají nepostradatelný význam pro nácvik čtení a psaní.

V této souvislosti je třeba také upozornit na pojem intermodalita, který vyjadřuje schopnost vytváření spojů mezi smyslovými vjemy, například spojení předmětu s názvem. „*Její podstatou je schopnost spojovat obsahy z jedné smyslové oblasti s obsahem jiné smyslové oblasti.*“ (Spáčilová, Šubová, 2004, s. 8) Žáci se nejprve učí spojovat název písmene s jeho grafickým symbolem a poté jsou schopni naučit se číst a psát. Po zautomatizování všech spojení, správné sluchové a zrakové analýzy, se mohou žáci soustředit na obsah, zvukovou či psanou stránku řeči. Žáci s deficitem mohou pořadí písmen zaměňovat, písmena vkládat nebo vynechávat a ztrácí tak souvislosti. Pochopení posloupnosti označujeme pojmem serialita. „*Vyjadřuje skutečnost, že jednotlivé situace a činnosti probíhají v řadě za sebou.*“ (Spáčilová, Šubová, 2004, s. 8)

Závěrem této kapitoly zmíníme tři základní povinnosti pro přípravu na čtení a psaní, podle Spáčilové, Šubové (2004).

- Podporovat rozvoj poznání a slovní zásobu, celkově dbát na řeč a správnost vyjadřování. „*Žáci získávají zásobu představ a slov, která obohatí jejich myšlení, poznání a řeč a později ulehčí žákům porozumění čteným slovům a větám, což je cílem čtení.*“ (Spáčilová, Šubová, 2004, s. 9)
- Rozvíjet a specifikovat vnímání zrakové a sluchové. V rámci zrakového vnímání by měl žák dokázat rozlišit barvy, tvary a předměty (zrakové rozlišování figury a pozadí), vyhledat rozdílné či stejné tvary (zraková diferenciacce), skládat

a rozkládat obrázky (zraková analýza a syntéza), zapamatovat a poté napsat či nakreslit určité věci (zraková paměť). U sluchového vnímání jde například o zaměření se na určitý zvuk ve znění jiných (sluchové rozlišování figury v pozadí), schopnost rozlišování hlásek (sluchová diferenciacce), rozložit slova na slabiky, hlásky a naopak (sluchová analýza a syntéza), vnímat a zapamatovat si sluchové vjemy (sluchová paměť).

- Uvolnit a připravit ruku žáka na psaní. Ovládat jemnou motoriku v oblasti paže, zápěstí, záprstí a prstů.

Pedagog má volnou ruku a sám si volí vhodný postup pro nácvik elementárního čtení a psaní svých žáků. V současné době si učitel může vybrat metody, které se mu nejvíce osvědčily. Nynější nejrozšířenější metodou pro nácvik elementárního čtení a psaní na základních školách je analyticko-syntetická metoda, které budeme dále věnovat patřičné místo v následující kapitole.

4 Metody nácviku čtení a psaní

Nácvik čtení a psaní patří nepochybně mezi nejobtížnější dovednosti počáteční školy. Při jeho vyučování je možno vycházet, podle Blatného a Fabiánkové (1981, s. 26):

- *z prvků, to znamená z písmen v písemném jazyce, nebo z hlásek v mluveném jazyce,*
- *z celků, z grafických obrazů slov v jazyce písemném, nebo z mluvených slov, popř. slabik, v jazyce ústním.*

V odborné literatuře se dočteme o řadě metod, které se zabývaly či stále zabývají prvopočátečním čtením a psaním. Jak uvádí více autorů (Fasnerová 2016; Kamiš, 2014; Santlerová, 1995), základní metody jsou metody syntetické a analytické. Pro metody syntetické je typické vycházení z prvků, které jsou spojovány do celku. Od jednoduššího ke složitějšímu, od čtení k porozumění mu, od písmene ke slovům. Metody analytické jsou opakem metod syntetických. Vycházejí z celku a vedou k seznámení se s prvky. Od věty ke slovům, od slov ke slabikám, od slabik ke hláskám, s cílem porozumění. Jiní autoři (Blatný, Fabiánková, 1981; Mrázová, 2000) uvádějí dělení metod na typy tři. První dva totožné a třetím typem je analyticko-syntetická metoda, při které je uplatňován postup dvou předešlých. Analyticko-syntetická metoda, zvaná též hlásková či zvuková, vychází z celků, které dělí na prvky a z prvků, které znovu spojuje v celky. (Blatný, Fabiánková, 1981; Mrázová, 2000)

Ve výuce čtení či psaní bylo a je používáno mnoha různých metod. V následující kapitole se ponoříme nejen do historie základních metod počátečního čtení a psaní, kdy žáci psali do dřevěných tabulek, ale i do metod současných. Pozornost budeme dále věnovat především analyticko-syntetické metodě, kde se především zaměříme na oblast psaní, která je tématem naší diplomové práce.

4.1 Metody ve výuce čtení

Mezi syntetické metody nácviku čtení lze řadit, jak uvádí ve svých odborných publikacích mnoho autorů (Mrázová, 2000; Fasnerová 2016; Santlerová, 1995), metodu písmenkovou, hláskovací, náslovných hlásek, normálních hlásek, fonetickou, normálních slabik, skriptologickou, slabikovací metodu souhláskovou, mnemotechnicko-skriptologickou, genetickou a metodu Petrákovu.

Písmenková metoda spočívala v mechanickém nácviku názvů písmen abecedy („r“ jako „er“), která se následně spojovala do slabik, slabiky do slov, slova do vět. Například slovo máma četli: „em-á, em-a, má-ma, máma“. Jednodušší byla hláskovací metoda, kdy žáci nečetli hlásky, ale písmena, které spojovali ve slabiky, slova, věty. Například slovo máma četli: „m - á = má, m - a = ma - máma“. Při metodě náslovných hlásek se užívá obrázků, jejichž název začíná na příslušnou hlásku. I metoda normálních hlásek (fonomimická) vychází z obrázků a hlásek, které bylo možné číst jako citoslovce. Například žáci četli: „Had syčí - sss“. Metoda fonetická, rozšířena především u našich sousedů v Německu, spočívá v opakování hlásek podle hláskovacích tabulek nebo podle pedagoga. Metoda normálních slabik je založena opět na obrázcích s počátečními slabikami. Při skriptologické metodě žáci poslouchají hlásku a učitel pak zapíše její písmeno na tabuli, učí se čtení psaním. Pro slabikovací metodu souhláskovou je typické čtení slov, jejichž součástí je pouze jediná samohláska. Mnemotechnicko-skriptologická metoda nácviku čtení užívá opět návodných obrázků, kdy například písmeno C je složeno z cibulí. Předposlední syntetickou metodou je metoda genetická (zapisovací či Kožíškova, podle svého autora), kdy se žáci prvotně učili hlásky, na které začínaly jejich jména, poté následovala část hláskového čtení velkých tiskacích písmen. Při Petrákové metodě postupného a kontrolního průvodního čtení slov, zvané podle svého zakladatele, žáci čtou slovo postupně, a to například: „v – r = vr, vr – a = vra, vra – t = vrat, vrat – a = vrata“. (Blatný, Fabiánková, 1981; Fasnerová 2018; Mrázová, 2000)

Mezi analytické metody, jak uvádí více autorů (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999; Fasnerová, 2016; Kamiš, 2014; Santlerová, 1995) patří Jacototova, Vogelova a globální metoda.

Jacototova metoda spočívala v tom, že žáci analyzovali celou větu, dokud si nezapamatovali všechna její slova, která dokázali ukázat a přečíst. Poté rozebrali slova na slabiky a slabiky na písmena. Vogelova metoda neboli metoda normálních slov vychází, jak je již z názvu jasné, ze slov, které žáci rozeberou na písmena a zase složí. Následně ze známých písmen skládají slova nová. Globální metoda je poslední uváděná analytická metoda prvopočátečního čtení. (Kamiš, 2014; Fasnerová, 2012) „*Teoretickým základem globální metody je tvarová psychologie (Gestaltpsychologie), podle níž vnímá čtenář celky, jimž jsou části a prvky podřízeny. Proto globální metoda vychází z celku (věty nebo slova) a zachovává ho tak dlouho, dokud žák sám nedojde vlastním vývojem k rozboru.*“ (Santlerová, 1995, s. 17)

Nejefektivnější současnou metodou pro nácvik čtení i psaní je analyticko-syntetická metoda, o které se více rozepíšeme.

4.2 Metody ve výuce psaní

Za nejstarší metodu nácviku psaní je považována tzv. kopírovací metoda, používaná i u nás, a to od 17. do 20. století. Při této mechanické metodě žáci dlouhodobě obtahovali písmena, dokud si jejich tvar neosvojili. Po zapamatování psali písmena do vosku, následně na dřevěné tabulky. Pomůckou jim byly škarty. Jednalo se o vylepšené tabulky s předepsanými písmeny na více řádcích. Z metody kopírovací vznikla metoda pauzovací, používaná od roku 1937. Tato, opět mechanická metoda spočívala v tom, že žáci obtahovali vzor písmena na tabulce přes pauzovací papír, zvaný pauzák. Díky této metodě mělo dojít k naučení správnému sklonu a tvaru písma. Od roku 1820 se objevuje metoda syntetická, která odpovídá již výše zmíněnému popisu, výcviku od nejsnazšího ke složitějšímu. Postup spočíval v tom, že se žáci nejdříve naučili jednotlivé prvky písma. Z prvků písma složili písmeno a z písmen slovo. Přípravným cvičením bylo psaní kamínkem do břidlicové tabulky. Následovalo psaní rákosovým perem nebo zvířecím brkem, avšak písmena byla v této době ozdobná, což bylo pro nácvik velmi obtížné. Autor této metody je J. H. Pestalozzi. Andoyer je autorem další metody, která vznikla ve Francii a poté se rozšířila i k nám. Jedná se o metodu taktovací. Všichni žáci psali podle diktátu učitele, a to prvky písmen, písmena, poté slabiky, slova a následně celé věty. Učitel dával pokyny jako například „zpřímá se posad, nohy k sobě, namoč pero, nahoru a dolů“. Další metodou, kterou je potřeba zmínit, je metoda fyziologická (americká). Při této metodě bylo užíváno speciálního závěsného zařízení se šňurami a smyčkami, tzv. „talantografu“, určeného pro výcvik svalů, které jsou při psaní využívány. Žáci se učili psát devatenáct prvků písma, které později skládali v písmena, slabiky, slova a věty. Prováděn byl i výcvik očí. Zakladatelem této metody je J. Carstairs, roku 1837. Další historickou metodou je psychologicko-fyziologická, zvaná také psychologicko-metodologická, která se rozvíjela před 1. světovou válkou. „*Nastoupilo úsilí o výcvik individuálního rukopisu se zaměřením na plynulý pohyb při psaní a jeho uvědomělý a správný výcvik.*“ (Santlerová, 1995, s. 27) Psalo se pouze kuličkovým perem na papír. Veškeré další materiály byly zakázány. Hlavními znaky českého písma byla jednoduchost, čitelnost, hbitost, lineárnost a především praktičnost. (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999; Fasnerová, 2012, 2016, 2017; Kamiš, 2014; Košek Bartošová, 2014; Santlerová, 1995)

Metoda, o které jsme pojednávali již v metodách pro výuku čtení, a která u nás byla využívána především v letech 1913 až 1948, má i dnes vliv na výuku psaní, je metoda genetická. Čerpá z historie písma (geneze = původ vzniku) a je spjata se jménem J. Kožíška. „*Vychází z předpokladu, že čtení je možné nacvičit pouze prostřednictvím psaní.*“ (Fasnerová, 2017, s. 28) Další metodou, kterou jsme také popisovali v metodách pro výuku čtení, užívanou v minulosti i dnes pro nácvik prvopočátečního psaní, je metoda globální. Při nácviku psaní žáci nepochvívají písmena, ale rovnou slova jednoslabičná, poté víceslabičná, a nakonec celé věty, které učitel předepisuje a žáci jej napodobují na papír s jednou linkou. Psaní předchází řádná motivace. Poslední metodou, která si v minulosti prošla různými změnami, a která vychází ze zmíněné psychologicko-fyziologické metody, je metoda analyticko-syntetická. Jelikož se jedná o nejpoužívanější vyučovací metodou elementárního čtení a psaní současné doby, budeme ji věnovat vlastní podkapitolu. (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999; Fasnerová, 2012, 2016; Kamiš, 2014; Santlerová, 1995)

4.3 Analyticko-syntetická metoda

Jak uvádí Blatný, Fabiánková (1981), od roku 1951 se na našich školách vyučuje prvopočátečnímu čtení a psaní analyticko-syntetickou metodou. Tato metoda, zvaná též hláskovací nebo zvuková, je nejrozšířenější metodou u nás a „...je založena na zásadě, že číst a psát může jen ten, kdo pochopil hláskovou stavbu slov.“ (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 31) Tuto metodu rozpracoval roku 1864 K. D. Ušinskij, který pedagogům doporučoval při nácviku čtení a psaní postupovat tak, „...aby děti vydělovaly nejdříve hlásku ze slova a pak se učily psát odpovídající písmeno. Po vyvození všech samohlásek vyvozoval souhlásky z takových slov, v nichž všechny hlásky, kromě jedné, právě vyvozované, děti už znaly.“ (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s. 22)

Z předchozího odstavce vyplývá, že tato metoda užívá analýzy, pro kterou je typický rozklad slov na slabiky a hlásky, a syntézy, při které dochází ke spojování hlásek a slabik ve slova.

Podle Fasnerové (2016), 95 % českých škol učí právě podle analyticko-syntetické metody, kdy nácvik čtení a psaní v 1. ročnících probíhá zároveň, a proto je nemůžeme izolovat. Z toho důvodu budou následující odstavce popisovat nácvik prvopočátečního čtení i psaní analyticko-syntetickou metodou.

Nácvik čtení probíhá v elementárním ročníku v následujících etapách (Fasnerová, 2016):

- **jazyková příprava žáků na čtení** (přibližně 6-8 týdnů, předslabikářové období),
- **slabičně-analytický způsob čtení** (přibližně 22 týdnů, slabikářové období),
- **plynulé čtení slov, vět, textu** (přibližně 4-8 týdnů, poslabikářové období).

Jazyková příprava žáků na čtení je první a nejzávažnější etapou přípravy žáků na čtení. V tomto období dochází k rozvoji sluchové a zrakové percepce, která přechází ve sluchovou a zrakovou paměť, o které jsme pojednávali. Tyto percepce jsou rozvíjeny analyticko-syntetickou činností, „...za opory kinestéze, tj. činnosti mluvidel.“ (Santlerová, 1995, s. 21) Sluchové vnímání je rozvíjeno didaktickými hrami, jako je poznávání zvuků, hlásek, slov. Vnímání zrakové je posilováno prostřednictvím her, kde dítě mladšího školního věku hledá společné či odlišné znaky písmen, slabik. (Fasnerová, 2012) „Analýza a syntéza kinestetická se prolíná s analýzou a syntézou optickou a akustickou. U optické analýzy se jedná např. o poznávání písmen, u akustické analýzy se jedná o např. hledání písmen na začátku nebo konci a uprostřed slova.“ (Fasnerová, 2016, s. 41)

Slabičně-analytický způsob čtení je druhou etapou při nácviku prvopočátečnímu čtení analyticko-syntetickou metodou, někdy zvaný také jako období vyvozování abecedy, jak uvádí Blatný, Fabiánková (1981). V tomto období, dle Fasnerové (2017), může výuka probíhat prostřednictvím učebnice, zvané Slabikář, proto také název slabikářové období. Tato etapa se dle Santlerové (1995) dělí na tyto fáze:

- čtení otevřené slabiky ve slovech,
- čtení zavřené slabiky na konci slov,
- čtení otevřené slabiky trojpísmenné a slova se dvěma souhláskami uprostřed,
- čtení slov se slabikotvorným „r, l“, slova s písmenem“ ě“ a se slabikou „di, ti, ni“.

Posledním obdobím nácviku čtení je **etapa plynulého čtení slov**, při které se žákova technika čtení postupně automatizuje. Jak uvádí Santlerová (1995), žák by měl být v tomto období schopen číst plynule a s porozuměním vhodně obtížné texty.

Jelikož je naší problematikou elementární psaní, jeho nácviku v rámci analyticko-syntetické metody budeme věnovat větší pozornost než nácviku čtení.

4.3.1 Psaní v rámci analyticko-syntetické metody

K nácviku psaní dochází současně s nácvikem čtení, jak jsme již poznamenali. Jeho nácvik, stejně jako u čtení, probíhá v elementárním ročníku v následujících obdobích (Fasnerová, 2018):

- **období uvolňovacích cviků** (přibližně 8 týdnů, předslabikářové období),
- **období nácviku vlastních grafémů** (přibližně 22 týdnů, slabikářové období),
- **období procvičování psaní textů a zpětné čtení textů napsaných vlastní rukou** (přibližně 4-6 týdnů, poslabikářové období).

V prvním **období uvolňovacích cviků** si žáci připravují ruku ke psaní řadou činností, rozvíjejících motorické schopnosti. Dále se soustředí na vizuomotorickou koordinaci pohybu oka a ruky. A jak uvádí Santlerová (1995) a Penc (1968), součástí předslabikářového období je i nácvik jednotlivých prvků písmen a číslic, správných pracovních a hygienických návyků.

Činnostem pro uvolnění horních končetin říkáme uvolňovací cvičení. Tyto cviky mají za cíl uvolnit ramenní a loketní kloub až po zápěstí a prsty. K uvolnění ramenního kloubu využíváme například kreslení ležatých osmiček ve vzduchu s nataženými rukama, tleskání nataženými rukama napodobující zobák čápa či napodobování plavání. K uvolnění kloubu loketního, užíváme cvičení podobná, avšak taková, kde pohyb vychází z lokte. Mezi cvičení pro uvolnění zápěstí je možné zařadit: dalekohled z prstů, nápodobu mytí rukou nebo mačkání míčku. Prsty uvolníme například předváděním hry na piano nebo stříháním, luskáním nebo dirigováním. (Jucovičová, Žáčková, 2014)

Po uvolnění následují cviky přípravné (průpravné), zaměřené na grafomotoriku, které žáka obohacují o nové grafomotorické dovednosti, zkušenosti a zážitky. Jak uvádí Fabiánková, Havel, Novotná (1999), nejvhodnějšími grafomotorickými cviky jsou kresebného typu. „*Pro plynulý rozvoj grafomotoriky je nezbytné poskytnout dostatek prostoru kresbě, při níž můžeme pozorovat grafomotorické návyky dětí v pro ně přirozené činnosti a usměrňovat je.*“ (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s. 59) Tyto cviky jsou doprovázeny rytmizací, říkankou, písničkou. Podle Mrázkové (2000) a jiných autorů (Bednářová, Šmardová, 2006; Fabiánková, Havel, Novotná, 1999; Fasnerová, 2016; Jucovičová, Žáčková, 2014; Mlčáková, 2009; Penc, 1968) jsou tato cvičení prováděna nejprve ve stoje volnou, nepodepřenou rukou s užitím měkkého materiálu na větší ploše.

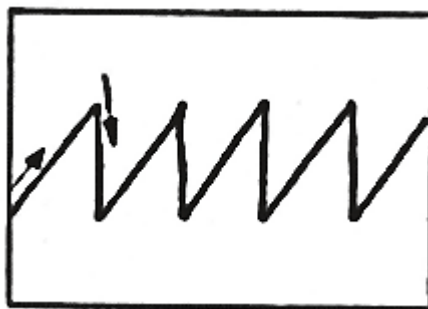
Poté přechází do předklonu, kleku, sedu bez opory ruky o stůl a s oporou. Autoři dále doporučují začínat na ploše svislé (tabuli či balícím papíru na stěně) a přecházet do vodorovné (lavice).

V odborných publikacích, zaměřených na rozvoj grafomotoriky, je mnoho kresebných uvolňovacích cvičení, které obsahují tvary, vzory a pohyby potřebné k osvojení písma, jako jsou například čáry, obloučky, vlnovky, tečky, kružnice. „*Smyslem těchto cviků je koordinace činnosti mozkových center a zrakových orgánů se svalovým aparátem paže, ruky, zápěstí a prstů. Důraz se neklade na dodržování pravidelnosti tvarů, ale na svižný a uvolněný pohyb ruky s psacím náčiním po papíře*“ (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s. 59) Mezi tato cvičení patří například zvířátko hledající úkryt či otáčející se kolo traktoru (viz příloha č. 3).

Při nácviu grafomotorických dovedností, jak uvádí Jucovičová, Žáčková (2014, s. 95, 96), dodržujeme určitá pravidla. Motivujeme, chválíme, podporujeme, užíváme zásadu názornosti. Vycházíme z toho, co žák zná. Ruce cvičíme zvlášť i současně, krátce, ale častěji. K dalšímu cvičení přecházíme až po zautomatizování cvičení předchozího. Postupujeme od většího k menšímu, od hrubších pohybů k jemnějším, od kresebných prvků k prvkům písma.

S grafomotorickými cviky se pracuje již v předškolním období. Grafomotorické cviky lze, jak uvádí Bednářová, Šmardová (2006), rozdělit podle grafomotorických prvků do čtyř skupin dle obtížnosti (viz příloha č. 4). První a druhá skupina je vhodná pro děti předškolního věku, třetí a čtvrtá pro školáky. Čtvrtá skupina již obsahuje prvky písma.

Před a po nácviu grafomotorických cvičení je možné provést diagnostický test pro zjištění grafické úrovně připravenosti žáka, který není předem procvičován. (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999) Tento Röszerův grafický prognostický test se skládá z lomené čáry, tzv. pilky, na formátu A4 bez linek. Motivací je říkanka: „*Řežme dříví na polínka, ať má topit čím maminka.*“ (Šimková, 2012, s. 37) „*Průběh a výsledek testu odhalí úroveň koordinace jemné motoriky, smyslového vnímání a řídicích mozkových center žáka, jeho schopnost postřehnout, vnímat a zapamatovat si tvar.*“ (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s. 59)



Obr. č. 1. Röszerův grafický prognostický test (Šimková, 2012, s. 38)

Po dostatečném nácviku přípravných cvičení, které jak uvádí Šimková (2012) aplikujeme i během školního roku s nácvikem jednotlivých písmen, následuje souvislý přechod do druhého výcvikového období elementárního psaní, **nácviku vlastních grafémů**. Během slabikářového období žáci získávají primární dovednosti a návyky při psaní. Žáci píší jednotlivá písmena, slabiky, slova, krátké věty, zvládají opis, přepis, diktát a autodiktát. (Santlerová, 1995) Dále dochází k upevnění návyku správného držení psacího náčiní. Jak uvádí Doležalová (1998), žáci nejprve píší tužkou a poté perem.

Toto období začíná nácvikem prvních písmen a seznámením s liniaturou. Začíná se nejjednoduššími písmeny v tiskací i psací podobě. Mezi jednodušší písmena autorka Doležalová (1998) řadí „e, é, i, í, u, ú, m“, Košek Bartošová (2014) „e, L, i“ atd. Podle Fasnerové (2018) začínají psát malé psací „i, e, u, a, o“, včetně diakritických znamének. Autorka dále uvádí nácvik psaní psacího „m, M“, a nyní už mohou být grafémy spojovány v hlásky či jednoduchá slova a krátké věty, následuje nácvik „t, l, s“. Nácvik psaní slabik, slov a krátkých vět se „opírá o akusticko-kinestetickou analýzu slyšené slabiky (slova) a analýzu a syntézu grafomotorickou.“ (Doležalová, 1998, s. 33) „Nácviku psaní slabiky či slova předchází přečtení slabiky (slova), včetně analýzy na jednotlivé hlásky a písmena.“ (Mlčáková, 2009, s. 70)

Žáci upevňují znalosti písmen, slabik, slov i vět za pomoci opisu, přepisu a diktátu. Opis je nejjednodušší forma psaní. Základem jsou slova psaná psacím písmem, která žák vidí a snaží se o nejlepší nápodobu. Je vhodný při nácviku nových jevů (písmen či spojů). K opisu jsou určeny písanky. Náročnější formou je přepis, který je důležitý pro náš následující pedagogický výzkum. Lze jej popsat jako změna tiskacího písma do podoby psací. Tento druh psacího cvičení požaduje dobrou paměť. Žák si musí vybavit psací tvar písmene a způsob napojení při přepisu slabik. Opisu a přepisu by měla předcházet analýza textu, upozorňující na čárky a háčky nad písmeny (Mlčáková, 2009). Při diktátu je slyšená

hláska graficky zaznamenána. Diktát „...ukazuje, jak si žáci osvojili tvary písmen a dovedou je spojovat ve vyšší jednotky, jak pochopili hláskové složení slabik a slov.“ (Mrázová, 2000, s. 35) Po napsání diktátu následuje kontrola. Opisu, přepisu i diktátu by měly předcházet uvolňovací cvičení horních končetin. Tyto formy psaní jsou podávány od jednodušších po složitější, od kratších po delší.

Fasnerová (2018) uvádí ještě další způsob procvičování psaní, a to vlastním tvůrčím psaním. Každý žák si vede svůj slabikář nebo čtenářský deník. Individuálně a nápaditě si je doplňují o vlastní text či obrázky. Podle autorky je vhodné tuto činnost zařazovat na konci druhého a ve třetím období nácvičku prvopočátečního psaní.

Období procvičování psaní textů a zpětné čtení textů napsaných vlastní rukou je třetí etapou nácvičky prvopočátečního psaní. Žáci si v tomto poslabikářovém období utužují získané dovednosti při psaní. Dále dochází ke zautomatizování psacího pohybu, aby si, jak uvádí Fasnerová (2018), žák nemusel vybavovat jednotlivé grafémy zvlášť. Tato etapa začíná koncem prvního ročníku a pokračuje v ročníku druhém.

Poslední období užívá kromě diktátu i autodiktátu, jako metodu procvičování psaní. Autodiktát je krátký text, který si žáci nejprve zapamatují a poté jej píší. Žáků prvního ročníku se týká autodiktát s obrázky. „Žáci sami vyslovují nahlas (později šeptem) slovo, které jim obrázek připomíná a které hodlají psát.“ (Doležalová, 1998, s.35) Později žák zapisuje své myšlenky, „v tom tkví hlavní smysl výuky psaní pro jeho budoucí život.“ (Doležalová, 1998, s. 35) Ve druhém a dalších ročnících je diktátu i autodiktátu stále užíváno.

Při nácvičce čtení a psaní současně dochází k osvojování správných hygienických a pracovních návyků, které budou naplnit dalších odstavců. Pozornost bude věnována také psaní u leváků.

4.3.2 Hygienické a pracovní návyky při psaní, psaní levou rukou

Pro úspěšný nácvik psaní je potřeba dodržovat hygienické a pracovní návyky, mezi které patří správné sezení, správný způsob držení psacího náčiní, vhodné uspořádání pracovního místa včetně sklonu papíru, dostatečné osvětlení psací plochy a další. Následující odstavce budou věnovat pozornost správnému sezení, držení psacího náčiní a v poslední řadě stručnému nácvičce psaní levou rukou.

Pro uvolňovací cviky, jak již bylo zmíněno, využíváme polohy těla vestoje, dřepu či v kleče. Poté přecházíme do sezení v lavicích. Při správném sezení žák sedí na celém

sedadle, zády se dotýká opěrky, nohy má ohnuty v pravém úhlu, celá chodidla opřená o podlahu. Trup je nepatrně nakloněn, hrudník se nedotýká psací desky a je od ní vzdálený asi 3-6 cm. Ramena jsou ve stejné výšce, předloktí jsou v pravém úhlu leží na lavici, lokty ale na lavici neleží, jsou mimo ni. Hlava je v prodloužení páteře, na vzdálenosti „vějířku“ obou rukou od lavice, to je přibližně 25-30 cm. Nedodržením správného sezení a držení těla může dojít ke zkrivení páteře, zhoršení zraku nebo špatnému spánku. (Doležalová, 1998; Mlčáková, 2009; Penc, 1968)

Náležitý způsob držení psacího náčiní je označován jako špetkový úchop, který jsme již zmiňovali. Ostatní úchopy jsou nesprávné. Mezi chybné úchopy, podle Fasnerové (2018) patří úchop hrstičkový, klarinetový, cigaretový, špetkový úchop s předsazeným palcem nebo s prolomeným ukazováčkem, vysoké nebo nízké špetkové držení, kterým se však více věnovat nebudeme.

Nácviku správného úchopu předchází znalost jednotlivých prstů, cvičení špetky, například nápodobou solení, uždibováním těsta a komentovaná ukázka držení tužky učitelem. Pero držíme prvními třemi prsty pravé nebo levé ruky, ostatní jsou přirozeně ohnuty dovnitř dlaně. Palec přidržuje pero svým polštářkem, lehce ohnutý ukazováček ho přidržuje shora, neprohnutý prostředníček zespoda. Je možné využít následujícího popisu ke správnému úchopu (Spáčilová, Šubová, 2004): „*Uložíme miminko do postýlky (tužka na prostředníček), zakryjeme peřinkou (tužku „přikryjeme“ ukazováčkem“), zavřeme ohrádku (přichytneme palcem)*. Psací náčiní držíme lehce, motivací může být říkanka, kterou uvádí Košek Bartošová (2014, s. 22): „*Tužku, pero držím lehce, i když se mi třeba nechce.*“ Pero držíme přibližně 3-4 cm od jeho hrotu, jeho horní část směřuje k rameni. Správnému držení napomáhají nástavce trojúhelníkového tvaru, neboť jak uvádí Lipnická (2015) trojhranné tužky jsou nejvhodnější pro nácvik správného úchopu. Další pomůckou je plyšová kulička, která je přidržována prsteníčkem a malíčkem. (Doležalová, 1998; Jucovičová, Žáčková, 2014; Penc, 1968)

Leváci drží psací náčiní stejně jako praváci, akorát zrcadlově, avšak jak uvádí Fasnerová (2014), nacházejí se zde minimální odchylky. Leváci vyrůstají v pravoúhlém prostředí. „*Levoručí písaři jsou na tom podstatně hůř než pravoručí, protože jsou jim vmucovány některé zásady*“ (Synek, 1991, s. 162) Správné psaní leváka spočívá v naklonění sešitu doprava a držení pera alespoň 2 cm od hrotu, s horním koncem směrem k levému lokti a rameni (Drnková, Syllabová, 1983). Prsty, které píšou se nachází pod

linkou, aby nedošlo k rozmazávání písma (Mrázová, 2000). Mlčáková (2009) uvádí, že písmo levorukých dětí bývá stojaté.

Leváctví i praváctví jsou normálním vyjádřením laterality. „*Lateralitou nazýváme převahu jednoho z párových orgánů (smyslových a hybných), popř. převahu jedné poloviny orgánu nepárového (např. jazyka).*“ (Sovák, 1966, s. 8) Jak uvádí Šimková (2012), laterality se jasně projevuje v pěti až sedmi letech. S tím se ztotožňuje i Bednářová a Šmardová (2006) a dále uvádějí rozmezí deseti až jedenácti lety jako období plného ustálení laterality. Do té doby ji můžeme sledovat. U tříletého dítěte lze lateritu zpozorovat v hodů míčem, mícháním vařečkou, práce s kladívkem, trhání plodů ze stromu. U dítěte mladšího školního věku sledujeme ruku, která drží nůž při krájení, kladívko při zatloukání, nůžky při stříhání, šipku při hře a další aktivity, jako je navlékání korálků nebo zavazování tkaniček. (Drnková, Syllabová, 1983) Podle Bednářové, Šmardové (2006), o posouzení laterality rozhodují ve speciálním zařízení.

Podle Fasnerové (2016) jsou asi 4 % žáků v českých školách levorukých. V každé třídě se jich může vyskytovat několik, proto je dobré znát správné návyky. Haeley, ve své publikaci *Leváci a jejich výchova* (2002), doporučuje při prvním psaní použít velký prostor a vést pohyby dítěte. Loose (2011) jako důležité uvádí, aby pedagog seděl vedle žáka a ukazoval mu správné držení těla a vedení pohybů levou rukou při psaní. Pokud spolu levák a pravák sdílejí lavici, musí levák sedět vlevo, aby nedocházelo ke vzájemnému narážení. Nebo mohou sedět leváci dva. Nevhodné dodržování zásad může u leváků vést například k neúhlednému „drápotivému“ psaní, jak konstatuje Mlčáková (2009) ve své odborné publikaci.

Vzhledem k tomu, že řešíme problematiku elementární psaní, je nutné si přiblížit jeho minulost. V této souvislosti přikládáme pátou kapitolu věnovanou vývoji písma z historického pohledu až po současné písemné předlohy, kterými lze v České republice učit.

5 Historický vývoj písma po současnost

Není smyslem této diplomové práce, zabývat se detailně zajímavou a rozmanitou historií vzniku písma, avšak pro zachování souvislostí, vraťme se zpět do období dvacet tisíc let před naším letopočtem. Je to doba, kdy byly lidmi vytvořeny první jeskynní kresby v Lascaux (Jean, 1994), které můžeme řadit mezi obrázkové písmo, jedním z takzvaných předstupňů písma. Součástí této kapitoly jsou také dvě současné písemné předlohy, kterými lze v České republice učit. Je to méně známé písmo Comenia Script a klasické jednotažné lineární písmo, kterým budeme věnovat náležitou pozornost.

5.1 Předstupně písma

Předešlý text naznačil existenci obrázkového písma, avšak lidské myšlenky byly zaznamenávány různými cestami. K označování dobytka bylo užíváno vlastnických značek, které měly podobu například ptačí končetiny, kruhu, kalichu či srdce a byly vypalovány do zvířecí kůže nebo rohů. Dalším předstupněm písma byly vrubové hůlky. Do těchto pomůcek byly vryty vruby, označující počet zapůjčených věcí. Poté byla vrubovka rozštípnuta napůl pro věřitele i dlužníka, což předcházelo rozepřím. Hole byly využívány také jako hospodářský inventář. První část tvořila vlastnická značka, druhou množství dobytka uváděno zprava doleva ($| = 1$, $|| = 2$, $\wedge = 5$, $\wedge| = 6$, $\Delta = 10$). Existovala také zpravodajská hůl k předávání vzkazů, například pozvání na lov nebo zpráva o začátku války či žádost o pomoc. Později se hole využívala jako kalendář. Jiným prostředkem k upamatování číselných údajů byly uzlové značky, Inkové je nazývali kipu. Tento typ záznamu se skládal z hlavní šňůry, na kterou byly přidávány uzly. Hlavní barevná šňůra označovala předmět (například zelená = obilí) a vedlejší počet. Zajímavostí je užívání řetězce mušlí, nazývaného aroko či vampum, který se používá k dopisování dodnes u Guinejského zálivu (kupříkladu jedna mušle nesla význam kladné odpovědi, dvě mušle určovaly přátelství nebo nepřátelství dle své polohy). (Čapka, Santlerová, 1994; Fasnerová, 2014, 2018; Kéki, 1984)

Dokonalejší formou zaznamenávání bylo obrázkové písmo (piktografie). Piktografy nebo někdy též petroglyfy, jak uvádí Loukota (1946), užíváme dodnes a označují jedním symbolem celou větu nebo slovo (například lebka s kostmi na toxických látkách). Z piktografie se vyvinula ideografie neboli písmo pojmové. Toto myšlenkově bohatší písmo označovalo předmět ve více souvislostech (kupříkladu kotouč představoval

nejenom Slunce, ale i všeobecnější představu tepla). Z piktografie a ideografie vzniklo písmo slovní a slabičné. „Slova v našem jazyku mají dvě stránky: určitý, přesně definovatelný význam a stránku zvukovou. Rozhodující úlohu ve vývoji písma sehrálo oddělené těchto složek.“ (Kéki, 1984, s. 21) Znaký tohoto písma představovaly určitou obsahovou a zvukovou podobu. Vznikla možnost zapisovat víceslabičná slova ze znaků slov jednoslabičných. „Člověk už více než před třemitisíci lety si byl nucen uvědomit, že slova lze dělit na jednodušší prvky, na hlásky“, (Kéki, 1984, s. 22) a proto vzniklo písmo hláskové, rozkládání slov na hlásky. „Psaní slov pomocí úvodních hlásek představovaných znaky se nazývá akrofonie.“ (Fasnerová, 2014, s. 23) Vznikl tak systém znaků, který představoval jednotlivé hlásky k zapsání zvukového obrazu slova bez ohledu na jeho význam. (Čapka, Santlerová, 1994; Fasnerová, 2014; Kéki, 1984)

Předchozí odstavce nám umožnili náhled do historie písma, avšak o skutečně pravém písmu, které můžeme číst i po tisíciletí, se dozvíme v další subkapitole.

5.2 Písma starých národů

Následující statě obsahují především informace o písmu klínovém z Mezopotámie, písmu egyptském a dalším písmu, ve kterém je zakořeněn původ našeho písma.

Klínové písmo je obrázkové písmo, které vzniklo na přelomu 4. a 3. tisíciletí před naším letopočtem, jehož zakladateli byli Sumerové, a proto je označované také jako písmo sumerské. Znaký byly zaznamenávány seříznutým rákosovým písátkem, a protože v Mezopotámii byli chudí, vytvořili si tabulky z hlíny, které sušili na slunci nebo vypalovali. Klínové znaký se psaly ve sloupcích shora dolů, které se četly zprava doleva. (Fasnerová, 2018) Stávalo se, že písař rukou text při psaní setřel, proto bylo následně psáno vodorovně zleva doprava (Kéki, 1984). Klínopis, který kolem roku 100 zanikl, rozluštil profesor G. F. Grotefend. (Čapka, Santlerová, 1994)

Mezitím, co se v Mezopotámii vyvíjelo písmo klínové, jiné písmo vznikalo v Egyptě. Jak uvádí Čapka, Santlerová (1994), egyptské písmo neboli písmo hieroglyfické vzniklo kolem 3. tisíciletí před naším letopočtem. Jean (1994) konstatuje, že Egypťané vytvořili grafickou soustavu, pomocí které bylo možné vyjádřit vše. Hieroglyfy měly obrázkový charakter, neboť znaký připomínají předměty či bytosti věrně. Orientace hieroglyfů byla stejná jako u písma klínového, a to původně zprava doleva ve sloupcích, poté ve vodorovných řádcích zleva doprava. Egypťané vyrývali písmo do kamene a dřeva,

později používali papyrus. (Kéki, 1984) Hieroglyfy rozluštil vědec J. Champollion roku 1822. (Fasnerová, 2018)

Čapka a Santlerová (1994) uvádí, že Chetité, národ, o kterém se píše již v Bibli, používali zmíněné druhy písma (klínopisné a hieroglyfické), ze kterého vzniklo písmo chetitské. „*Chetitské hieroglyfy měly stejně jako klínopis a egyptské hieroglyfy také tři druhy znaků: ideogramy, slabičné znaky a determinanty.*“ (Čapka, Santlerová, 1994, s. 30) O rozluštění se zasloužil český archeolog B. Hrozný. (Fasnerová, 2018)

Egyptského písma využíval také národ Fénicičanů, který si vytvořil vlastní fénickou abecedu o počtu 22 písmen ve 14. – 13. století před naším letopočtem. Fénicičané zapisovali pouze souhlásky, nikoli samohlásky (Kéki, 1984), slova rozdělovali čárkami a tečkami (Fasnerová, 2014). Fénické písmo mělo velký význam pro rozvoj našeho písma. Jak uvádí Fasnerová (2014), latinka pochází z písma řeckého, avšak Řekové své písmo nevynalezli, ale převzali jej od zmíněných Fénicičanů. V této souvislosti je ještě třeba zmínit slova Kéki (1984, s.103): „*Celá staletí panoval názor, že latinské písmo pochází bezprostředně z písma řeckého. Tuto domněnku paleografové a jazykovědci zpochybnili až v 19. století.*“ Vznik písma, jak uvádí Kéki (1984), ovlivnila dvě písma, a to etruské a řecké, avšak těmto hypotézám se více věnovat nebudeme.

5.3 Vývoj písma latinského

Podle Fasnerové (2014) se latinské písmo vyvíjelo přes 2,5 tisíce let a prostřednictvím Římanů, kteří jej převzali od Řeků, a tak se dostalo do Evropy. Tuto podkapitulu rozdělíme do následujících období dle Čapka a Santlerové (1994):

- **starověké a přechodné období** (do 8. století),
- **raně středověké období** (9. – 12. století),
- **vrcholně středověké – gotické období** (13. – 14. století),
- **novověké – humanistické a novogotické období** (od 15. století).

Starověké a přechodné období

Jak jsme uvedli výše, z řecké abecedy vznikla abeceda latinská, která podle Fasnerové (2018) původně nerozlišovala velká a malá písmena, ale obsahovala pouze 21 majuskulních (velkých) tvarů. Písmo prošlo vývojem z hranatého tvaru k ozdobnému zakončení písmen, kterým se říkalo římská kapitálka. (Fasnerová, 2018) Jistý pokrok od

písma majuskulního k minuskulnímu (malému) a od přímých tahů k oblým zaznamenává Čapka a Santlerová (1994) pod pojmem unciála. Svou roli zde hrála také polounciála, která je menší variantou unciály. (Fasnerová, 2014)

Raně středověké období

Toto období je rozcestníkem latinského písma. Na jedné straně bylo ozdobné písmo, na druhé potřeba něčeho rychlejšího a funkčnějšího. V důsledku toho, koncem 8. století, vznikla karolínská minuskule. (Čapka, Santlerová, 1994) Již z názvu je patrné, že se jedná o písmo obsahující malá písmena (minuskule). V 11. století, jak uvádí Fasnerová (2018), došlo k rozšíření latinské abecedy o písmena „u“, „w“ a „j“. Karolínská minuskule, typ latinského písma, se stala našim národním písmem, které se stále vyvíjelo. (Fasnerová, 2018)

Je důležité poznamenat, že latina nebyla prvním písmem u nás, avšak zde se v objevila již v 10. století. (Fasnerová, 2018) Nejstarším písmem Slovanů je dle Čapka, Santlerové (1994) hlaholice a cyrilice, která jsou spojena se jmény Cyrila a Metoděje (Konstantina). Kéki (1984) uvádí, že původ hlaholice je v řecké minuskule a cyrilice, která měla 43 písmen, o 3 písmena více než hlaholice, je prototypem řecké unciály.

Vrcholně středověké – gotické období

Karolínská minuskule pomasíná a přichází písmo gotické, které podle Čapka, Santlerové (1994) nemělo vliv na pozdější podobu moderní latinky. Rychlejší psaní umožňovala bastarda, typ gotického písma. Pro zajímavost uvedeme, že první tištěná kniha (knihtisk vynalezl Johann Gutenberg z Mohuče kolem roku 1445) u nás je Kronika Trojanská (1468), psaná právě v české bastardě. (Čapka, Santlerová, 1994; Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

Novověké – humanistické a novogotické období

V 15. století vzniklo humanistické písmo neboli litera antiqua (Kéki, 1984), ze kterého vznikla humanistická kurzíva, a ta se dle Čapka, Santlerové (1994) časem vyvinula v dnešní moderní latinku, naše písmo. „*V průběhu první poloviny 19. století se znalost latinky velmi rozšířila ve všech českých textech.*“ (Fasnerová, 2018, s. 32)

Památky s písemnými záznamy existují již po několik tisíciletí, avšak jejich objevování bylo zahájeno, jak uvádí Kéki (1984), až počátkem 19. století, kdy od té doby paleografové dosáhli velkých úspěchů. Tyto odstavce nám přiblížily historický vývoj

písma od primitivních záznamů po dnešní psací písmo, obsahující charakteristické znaky, kterými se budeme také zabývat.

5.4 Současné předlohy písma na primární škole

Hlavním cílem žáků elementárního ročníku je naučit se číst a psát. „*Psaní je pracovní proces, jimž graficky zaznamenáváme myšlenky nebo řeč buď vlastní (např. v dopise, ve slohovém úkolu, v odborném pojednání, v románu atd.), nebo cizí (např. ve škole při diktátu, při přednášce, při opisování literárních nebo vědeckých prací apod.)*.“ (Penc, 1968, s. 5) Myšlenky zaznamenáváme písmem latinským neboli latinkou. Z předchozích podkapitol vyplývá, že vývoj latinského písma se odehrával po několik tisíciletí. Z tiskacího písma vzniklo psací, „...*přizpůsobené přirozenému a hospodárnému pohybu ruky, tvaru a funkci psacího nástroje a vlastnostem psacího materiálu*.“ (Penc, 1968, s. 14)

„*Pojem „písmo“ má dvojí význam. Především znamená soustavu grafických znaků, v níž každý znak odpovídá určitému prvku řeči (v jazycích užívajících hláskové písmo hlásce, v čínštině celému slovu apod.)*. Pod pojmem „písmo“ označujeme však také celkový výsledek činnosti psaní...“ (Penc, 1968, s. 5) Písmu 21. století lze v České republice učit dle dvou možných písemných předloh schválených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT ČR). Klasicky proslulou je předloha jednotažného lineárního písma, které, jak uvádí Fasnerová (2016), užívá 95 % českých škol. Jednotažné lineární písmo bývá často označované jako vázané písmo nebo také písmo kličkové. Další, méně známou alternativou, je předloha písma Comenia Script (dále jen CS), písmo psací, nevázané.

Autorkou CS je Radana Lencová, která popisuje toto písmo ve svém manuále *Comenia Script universal* (2010). CS bylo původně vytvořeno pro žáky s deficitem, avšak, jak uvádí Fasnerová (2016), dnes je rovnoprávně uplatnitelnou předlohou písma. Jak dále autorka uvádí, záleží na řediteli primární školy a oborových didaktiků, kterou z nabízených písemných předloh vyberou do svého ŠVP a budou ji uplatňovat v praxi.

Jednotažné lineární písmo a písmo CS budou našim dalším tématem. Nejdříve si charakterizujeme méně známé písmo CS, ale především budeme věnovat pozornost jednotažnému lineárnímu písmu. Popíšeme tvarové prvky a tvarové skupiny prvků a číslic. Dále zmíníme základní znaky tohoto písma, a to kvalitativní i kvantitativní.

5.4.1 Comenia Script

Dnešní doba dává přednost psaní na počítačích před psaním vlastní rukou. Písmo na počítači se velmi liší od písma vázaného, kterému se učí ve většině škol. Z tohoto důvodu byl vytvořen nový model písma, zvaný Comenia Script (dále jen CS). Podle autorky Comenia Script toto písmo vzniklo na požadavcích dnešní doby – rychlost, čitelnost a jednoduchost. Jak uvádí Fasnerová (2018), návrh na CS vznikl v letech 2002-2005 na VŠUP v Praze, v ateliéru písma a typografie. Autorkou CS, písma psacího, je grafička Radana Lencová. Comenia Sant, písma tiskacího designer Tomáš Brousil a Comenia Sherif, písma tiskacího designer František Štorm. (Košek Bartošová, 2014) Písmo CS existuje také jako font do počítače, jak konstatuje Košek Bartošová (2014).

Podle Lencové (2010), nové písmo CS připomíná písmo tiskací, ale jedná se o psací, které zjednodušilo nějaká písmena abecedy. Písmo CS obsahuje jednoduchá písmena velké i malé abecedy a číslice (viz příloha č. 5). Jak uvádí Košek Šimková (2012), základní tvary písma je možné individuálně obohatit o sklon či variantu písma a číslic. Pokud je písmo čitelné, může se „...přistoupit i k estetickým tvarům a eleganci.“ (Lencová, 2012, s. 8) Dle Fasnerové (2014, 2016) se abeceda CS nedělí na psací nebo tiskací.

Moderní písmo má vypracované doporučené tahy pro praváky i leváky, které však nejsou závazné. Písaři si volí sklon a systém napojování, který „...vychází z renesančního principu psaní buď jednoduchým přiřazováním písmen, nebo formou ligatur (spojení 2-3 písmen vycházející z přirozeného pohybu ruky). (Šimková, 2012, s. 60) Jak dále Šimková (2012) uvádí, CS ocení především žáci s dysgrafií (poruchou psaní) a cizinci, studující na našich školách.

V dalších odstavcích popíšeme velkou a malou abecedu psacího nevázaného písma CS. Dále se zaměříme na tvarové skupiny písmen velké a malé abecedy, včetně číslic. V následujícím textu také zmíníme sklon a velikost písmen, ligatury, mezery mezi slovy a písmeny, tvarové varianty, rychlost a řezy písma CS.

Velká abeceda

Písmo CS obsahuje písmena velké abecedy charakteristické svou jednoduchostí, což odpovídá a vede ke zmíněným požadavkům dnešní doby – rychlost, čitelnost a jednoduchost. Písaři ocení jednoduché a rovné tvary nevázaného písma především na počátku vět, kdy se vyhnou vlnovkám a dalším okrasným prvkům písma vázaného.

Písmena velké abecedy jsou vizuálně výrazným prvkem a s písmeny malé abecedy nemusí být spojovány. „Většina horizontálních tahů začíná jemnými přetahy vlevo (B, D, E, F, P, R), které vznikají při normálním vzniku psaní. Při rychlejším psaní se mohou ještě více zvýraznit, a písmeno tak dostane osobitý výraz.“ (Lencová, 2010, s. 10)

Tvarové skupiny velké abecedy Comenia Scriptu (Lencová, 2010, s. 23):

- *rovné tahy (I, L, H, T, E, F),*
- *šikmé tahy (V, W, M, X),*
- *rovné a šikmé tahy (A, K, N, Z, Y),*
- *kulaté a půlkruhové tahy (O, Q, C, G, D, U),*
- *tahy s malým obloukem (J, P, R, B, S).*

Malá abeceda

Malá abeceda CS vychází z inspirace malou abecedou „kancelaresky“, při které se písmena nespojují, ale přiřazují. Šířka písmen malé abecedy je individuální, avšak optimální písmena by neměla být velmi úzká či široká. U písmen f, k, y je možná variabilita, mají dvě tvarové varianty. (Lencová, 2010)

Tvarové skupiny malé abecedy Comenia Scriptu (Lencová, 2010, s. 26):

- *rovné tahy (l, i, j, t),*
- *šikmé tahy (v, w, x, z, k, y),*
- *kulaté tahy (o, c, e, ch)*
- *obloukovité tahy (n, h, m, u, y),*
- *tahy se „slzičkou“ (a, g, q, d, b, p),*
- *kombinované tahy (r, f, k, s + 2. varianta f, k).*

Číslice

Lencová (2010, s. 12) hledala takové číslice, které zabrání záměně mezi nimi a jsou určeny pro „...rychlé, definitivní a rozhodné tahy...“. Číslice 3 a 4 mají dvě tvarové varianty. V 1. ročníku se žáci učí jednodušší variantu, ve 2. ročníku variantu druhou.

Autorka předlohy CS doporučuje při nácvičku psaní písmen neměnit základní velikost písma ani liniatury. Jak uvádí Fasnerová (2016, s. 81), velikost liter je u vázaného písma

kolem 6 mm v poměru 1:1:1, u CS „...se doporučuje střední výška 8 mm a horní a spodní linie 5 mm.“ Střední linie se zvětšila z původních 6 mm na 8 mm, žák má tak větší prostor ke psaní. Základní linie je vyznačena plnou čarou, ostatní linie přerušovanou.

Co se týká sklonu písma, jak jsme již zmínili, je individuální, není striktně daný. „*Sklonem písma vyjadřujeme svoji racionalitu nebo vřelost.*“ (Lencová, 2010, s. 16) Jak dále autorka CS uvádí, sklon může vycházet z momentální situace či nálady písaře. Avšak pro úspěšný nácvik abecedy autorka doporučuje malý sklon doprava v rozmezí 7° - 20° od kolmé osy. Podle Šimkové (2012) se žáci se sklonem seznamují až v 2. ročníku.

I v psaní CS je potřeba dodržovat pravidelné mezery mezi písmeny či slovy. Lencová (2010) doporučuje písmena i slova příliš nemačkat na sebe a naopak. „*Písmeno může být připojeno ke druhému napojením nebo ligaturou, aniž se pero zvedne z papíru.*“ (Lencová, 2010, s. 35) Ligaturou je myšleno přirozené napojování písmen (Fasnerová, 2014). Podle Šimkové (2012) k napojování písmen nemusí dojít vůbec. „*Pro speciální účely je vypracována také bezserifová forma písma (tzn. bez možnosti napojení), vhodná například pro děti dysgrafické, mentálně či tělesně hendikepované.*“ (Šimková, 2012, s. 61) V písankách určených pro nácvik psaní CS jsou mezery mezi slovy značeny šedými čtverečky. Autorka CS doporučuje využít šířky prstu, proužku papíru nebo obrazce hvězdičky, jako pomůcku k označení šířky mezery mezi slovy. Fasnerová (2016) konstatuje, že autorka CS povoluje jednotlivá písmena svázat vratným tahem.

Při nácviku CS začínáme s nácvikem základních geometrických tahů (svislých, vodorovných a šikmých čar, kružnic a jejich částí). Žáci si osvojují písmena velké abecedy dle tvarových skupin, do kterých jsou řazeny. Následně přechází ke psaní slov a vět, dále k nácviku malé abecedy a psaní slov, vět a krátkých textů kombinací velké i malé abecedy. V poslední řadě se žáci učí psát číslovky od jedničky. Rychlost psaní není určena, opět záleží na individualitě písaře. (Lencová, 2010)

Podle Fasnerové (2016), rozeznáváme několik řezů písma CS, které se od sebe odlišují tvarem písmen a obtížností psaní. Šimková (2012) uvádí jako typy (řezy) písma: Comenia Script universal, Comenia Script A, Comenia Script B a Comenia Script kaligrafická forma. „*Pro školskou praxi byl MŠMT ČR schválen řez Comenia Script univerzal. Tento řez je kombinací řezů písma Comenia Script A a Comenia Script B.*“ (Fasnerová, 2016, s. 82) Dle Fasnerové (2018) je typ A rozvinutější, pojímá serify (napojovací tahy ligaturou), výběhové spojovací tvary a tahy pro leváky, typ B je jednodušší, nemá serify ani výběhové spojovací tvary, vhodný pro žáky s dysgrafií.

Kaligrafická forma je propracovanější, s některými zvýrazněnými tahy, určená pro obratné písaře, jak uvádí Šimková (2012). Detailněji se však dále tomuto nevázanému písmu věnovat nebudeme, neboť našim hlavním tématem je písmo vázané.

5.4.2 Jednotažné lineární písmo

Předlohy jednotažného lineárního písma (viz příloha č. 6) neboli písma kličkového či vázaného, jak jsme již zmínili, využívá majorita základních škol. Jak uvádí Fasnerová (2018), v České republice se jí učí pár desetiletí, proto je metodika její výuky, které jsme věnovali čtvrtou kapitolu naší diplomové práce, velmi propracovaná.

V následujících subkapitolách vázaného písma se zaměříme na tvarové prvky písmen a číslic, mezi které, jak cituje mnoho autorů (Fasnerová, 2018; Penc, 1968; Spáčilová a Šubová, 2004), patří pravotočivé a levotočivé ovály, horní a dolní kličky, horní oblouky (arkády) a dolní oblouky (girlandy), horní, dolní a složené zátrhy, hadovky, srdcovky, vlnovky, dvojoblouky, levé a pravé oblouky, počáteční a koncové závity, obloučkové, kličkové či ostré obraty, dále také háčky, spojovací čáry a čáry svislé, vodorovné a šikmé. Na základě těchto tvarových prvků lze složit jednotlivé tvary grafémů jednotažného lineárního písma, tudíž písmen malé a velké psací abecedy, i číslic.

Osvojování si těchto tvarových prvků má kořeny již v předškolním věku a pokračuje v elementárním ročníku. Podle Fasnerové (2018) jde v předškolním vzdělávání o uvolnění ruky nikoli o záměrný nácvik psaní. Jak dále autorka uvádí, v tomto období děti kreslí kupříkladu kolečka nebo ovály, které jsou doprovázeny řádnou motivací, dejme tomu říkankou. Pro začínajícího písaře je prvotně důležité zvládnutí psaní těchto tvarových prvků písmen a číslic, které jsou rozděleny do tvarových skupin. Tyto tvarové skupiny písmen a číslic budou naší druhou podkapitolou. Jak uvádí Fasnerová (2014), nácvik těchto grafických elementů je nezbytnou součástí, neboť jeho nedostatečné osvojení může zapříčinit následné obtíže při psaní. „*I v tomto případě platí jedno ze základních pedagogických pravidel – od jednoduchého ke složitějšímu.*“ (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999) V neposlední řadě se budeme věnovat znakům písma, a to kvalitativním a kvantitativním. Mezi kvalitativní znaky písma, jak sděluje mnoho autorů (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999; Fasnerová, 2014, 2016, 2018; Mlčáková, 2009; Penc, 1968; Spáčilová, Šubová, 2004) patří tvar, velikost, úměrnost, stejnoměrnost, jednotažnost, vazebnost, sklon, hustota, rytmizace, celková úprava, někteří sem řadí i tlak na podložku. Pod znaky kvantitativní spadá rychlost psaní.

5.4.3 Tvarové prvky písmen a číslic

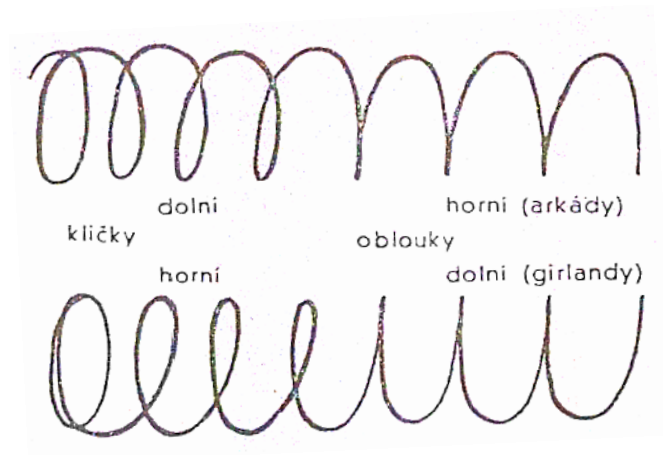
Jak jsme již zmínili, jednotlivé grafémy se skládají z grafických elementů neboli tvarových prvků, mezi které spadají ovály, kličky, oblouky, zátrhy, hadovka, vlnovka a srdcovka, závity, kličky, háčky, čárky a spojovací čáry. Dílčí tvarové prvky se od sebe liší svou formou i písemným provedením. Následující jednotlivé tvarové prvky, při jejichž popisu vycházíme především z *Metodiky psaní* Václava Pence (1968), jsou dostačující k popisu tvarů všech písmen psací abecedy.

„*Písmo vzniká jako stopa pohybu ruky, který je ve své podstatě krouživý.*“ (Penc, 1968, s. 24) „*Krouživým pohybem ruky kreslíme kružnice.*“ (Mlčáková, 2009) Kružnici nacvičujeme v obou směrech, a to pravotočivém i levotočivém. Protahováním kružnice ve svislém směru tvoříme ovály. Podle směru ruky jsou ovály označovány jako pravotočivé nebo levotočivé, tedy směrem k tělu nebo od těla. Jak uvádí Fasnerová (2014) a Penc (1968), pohyby k tělu jsou přirozenější, neboť svalstvo ruky se snadněji přitahuje než odtahuje, jednoduše řečeno ruka se podvoluje gravitaci.



Obr. č. 2. *Pravotočivé a levotočivé kružnice, pravotočivé a levotočivé ovály*
(Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s. 14)

Stálým pohybem ve směru psaní, tudíž zleva doprava, a grafickým zaznamenáváním oválů vznikají kličky. Z pravotočivých oválů vznikají dolní kličky a z levotočivých horní. Rychlejšším pohybem vznikají namísto kliček oblouky, tak že „...*kličky se zužují, až oba protisměrné tahy splynou v jednu stopu.*“ (Spáčilová, Šubová, 2004, s. 20) Tento proces je nazýván jako krycí vratný tah, kdy se písíčí ruka na chvíli zastavuje, aby mohla vykonat pohyb opačný. Výsledkem kroužení doprava jsou horní oblouky zvané arkády a kroužením doleva dolní oblouky neboli girlandy.



Obr. č. 3. Dolní a horní kličky, horní oblouky (arkády) a dolní oblouky (girlandy) (Penc, 1968, s. 25)

Nakloněním papíru do psací polohy se mění sklon písma a ze stojatých prvků vznikají skloněné. Tímto způsobem vznikají z horních oblouků zátrhy horní a z dolních oblouků zátrhy dolní. Spojením horního a dolního zátrhu jedním tahem vzniká zátrh složený.



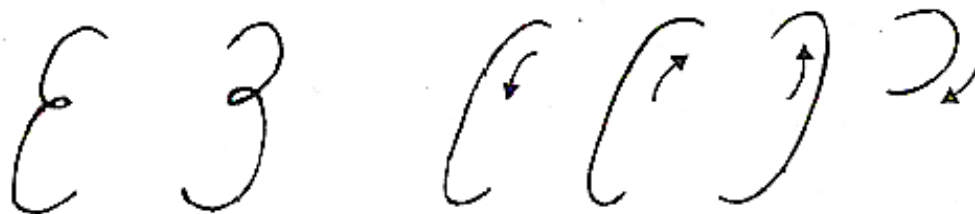
Obr. č. 4. Horní, dolní a složený zátrh (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s. 14)

Mezi další tvarové prvky patří hadovka, vlnovka a srdcovka. Hadovka vzniká při přechodu z jednoho oválu na druhý, beze změny směru kroužení. Vlnovka je na rozdíl od hadovky, která respektuje sklon písma, ležatá. Srdcovku nalezneme u písmene *s* a je pokládána za hadovku.



Obr. č. 5. Hadovka, vlnovka a srdcovka (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s. 15)

Kromě uzavřených horních oblouků (arkád) a dolních oblouků (girland) rozeznáváme oblouky levé a pravé. Levé oblouky jsou vypouklé doleva, pravé doprava. Ze dvou oblouků vznikají dvojoblouky.



Obr. č. 6. Dvojoblouky, levé a pravé oblouky (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s. 15)

Část písmen psací abecedy začíná nebo končí takzvanými závity. Počáteční neboli horní závit obsahují například velká písmena *C*, *G*, *Q* a koncový závit najdeme například u písmene *P*, *B*, *D* a *S*.



Obr. č. 7. Počáteční a koncový závit (Penc, 1968, s. 25)

V neposlední řadě patří do tvarových prvků obraty. Pomocí těchto tahů „...měníme směr psacího pohybu a jednotlivé tvarové prvky spojujeme v písmena.“ (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s. 15) Dle grafické stopy rozeznáváme tři druhy obrátů, a to obloučkové, kličkové a ostré.



Obr. č. 8. Obloučkové, kličkové a ostré obraty (Penc, 1968, s. 25)

Neodmyslitelnou součástí našeho psacího písma jsou také háčky, čárky a takzvané spojovací čáry. Háčky píšeme buď volně nad písmeny nebo s nimi spojené. Háček je, jak uvádí Penc (1968), takový malý zátrh. Čáry Fasnerová (2018) člení na svislé, vodorovné a šikmé. A spojovací čáry jsou spojnice mezi písmeny, které mají za úkol jednotlivá písmena sloučit v čitelná slova.

Závěrem této podkapitoly bychom rádi upozornili na návaznost všech předchozích kapitol. S dostatečným rozvojem percepce, motoriky a kognitivní oblasti, o kterých jsme pojednávali ve třetí kapitole, vhodně zvolenou metodikou a osvojením si správných hygienických návyků při psaní, které jsou obsahem kapitoly čtvrté, snáze postupujeme k nácvičce výše uvedených tvarových prvků a následnému zvládnutí si grafémů. Jednotlivá písmena a číslice jsou, dle složení z tvarových prvků, rozdělena do tvarových skupin.

5.4.1 Tvarové skupiny písmen a číslic

Velká i malá písmena a číslice naší psací abecedy jsou na rozdíl od Pence (1968) do 11 tvarových skupin. Každá skupina pojímá určité grafémy, které mají společné tvarové prvky, popsány v minulých odstavcích. Tvarové skupiny, včetně posloupnosti jejich grafémů, jsou dále řazeny dle obtížnosti od jednodušších tvarů ke složitějším. Vznikla „...taková sestava písmen, jejich posloupnost, pořádek, odpovídá postupně se rozvíjejícím schopnostem žáků.“ (Penc, 1968, s. 30) Tímto pořadím se držíme při nácvičce v elementárních ročnících. „Tvarovým zvláštnostem písmen a číslic jsou přizpůsobeny i písanky různých nakladatelství.“ (Fasnerová, 2016, s. 72)

Jak jsme již zmínili, Penc (1968) uvádí 11 tvarových skupin, ale podle jiných autorů (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999; Fasnerová 2014, 2016, 2018; Mičáková, 2009;

Mrázová, 2000) je postačující členění do 10 tvarových skupin. Autoři se rovněž inspirovali popisem a metodikou V. Pence. Devátá tvarová skupina V. Pence, která obsahovala písmena *r, ř, s, š*, byla vypuštěna a tyto grafémy byly zredukovány do zbylých 10 skupin. Tvarové skupiny písmen a číslic si blíže popíšeme a budeme také vycházet především z metodiky psaní V. Pence (1968) a z monografie Fasnerové (2016).

Do první tvarové skupiny jsou řazeny psací písmena s horními klíčkami. Patří sem *e, é, ě, l, b, f, h, k, d, d', t, t'* a číslice *1, 4, 7*. Druhá tvarová skupina pojímá písmena *i, í, u, ú, ů, n, m, r, ř, v, w, U, N, M, V, Y*, jejichž hlavním tvarovým prvkem je dolní či horní zátrh. Třetí skupinu tvoří grafémy s levým obloukem, a to *C, c, Č, č, E, Ch, ch, 6*. Uzavřený ovál je typický pro skupinu čtvrtou, sem spadá *O, Ó, o, ó, A, a, á, G, g, d, d', Q, q, 0, 9*. Pátou skupinu tvoří písmena s dolní klíčkou, *j, p, g, q, y, ý*. Další, šestá skupina obsahuje případy hadovek, a to *I, J, H, K, X, x, 2, 3*. Pro sedmou skupinu je typická vlnovka se závitem a hadovka s připojením pravého i levého oblouku. Patří sem *P, R, Ř, B, T, Ť, F, 5* a *8*. Skupina osmá obsahuje číslice a písmena s hadovkou, s připojením pravého či levého oblouku a další vlnovkou. Týká se to písmen velkých, *S, Š, L, D, Ď, Z, Ž*, i malých, *z, ž, s, š*. Devátou skupinu tvoří římské číslice *I, V, X, L, C, D, M* a desátou následující interpunkční znaménka *. : , „ ‘ ! ? - = + χ [] { }*.

Jak jsme si mohli povšimnout, některá písmena se vyskytují ve dvou tvarových skupinách. Jedná se o *d, g, q*. Příčinou je obsazení dvou hlavních tvarových prvků v daných písmenech.

Nácvikem zmíněných tvarových prvků a jednotlivých písmen a číslic obsažených ve výše uvedených tvarových skupinách dbáme na kvalitu psaní. Všem kvalitativním znakům, které u písma posuzujeme budeme věnovat další podkapitolu.

5.4.2 Kvalitativní znaky písma

Celkovou podobu a kvalitu písma určují následující kvalitativní znaky. Patří sem tvar, velikost, úměrnost, stejnoměrnost, jednotaznost a vazebnost, sklon, hustota a rytimizace, celková úprava, jak uvádí několik autorů (Blatný, Fabiánková, 1981; Doležalová, 1998; Fabiánková, Havel, Novotná, 1999; Košek Bartošová, 2014; Mrázová, 2000; Penc, 1968; Spáčilová, Šubová, 2004). Autorky Fasnerová (2014, 2016, 2018) a Mičáková (2009) řadí do těchto znaků i tlak.

U písmen a číslic posuzujeme jejich tvar neboli tvaropis, který „...je ze všech znaků písma nejdůležitější a nejvíce rozhoduje při čitelnosti, hbitosti a úhlednosti písma.“

(Penc, 1968, s. 35) Tvaropis se stará o správný tvar napsaného písmene a slova. Jak uvádí Košek Bartošová (2014), tvary písmen dnešní psací abecedy jsou oproti minulosti zjednodušeny a neobsahují nefunkční ozdobné prvky. Tudiž bylo písmo zjednodušeno. Podle Fasnerové (2016) je dnes preferováno písmo štíhlé. Jako nezbytné považujeme uvést informaci, kdy MŠMT ČR vyhovělo požadavku učitelů se zavedením dvou tvarů u písmene z (Fasnerová, 2016; Mlčáková, 2009).

Do kvalitativních znaků písma dále řadíme jeho velikost neboli výšku. Výšku definuje Penc (1968, s. 36) jako „...*kolmou vzdálenost krajních bodů písmen od základní linky nebo od myšlené základny řádků na nelinkovaném papíře*“. „*Podle výšky rozlišujeme písmena s horní dominantou (délkou), s dolní dominantou, s horní i dolní dominantou a písmena bez dominanty.*“ (Fasnerová, 2016, s. 73) Dominantou rozumíme střední části písmen (Mlčáková, 2009). Toto rozlišení jde také popsat jako písmena střední výšky, písmena s horní délkou, písmena s dolní délkou a písmena s horní i dolní délkou, jak uvádí mnoho autorů (Fasnerová, 2016; Mlčáková, 2009; Penc, 1968). První skupinou jsou písmena střední výšky, od které se řídí ostatní velikosti. Do této skupiny patří *a, á, c, č, e, é, ě, i, í, m, n, ň, o, ó, r, ř, s, š, u, ú, ů, v, x, z, ž*. Do druhé skupiny písmen s horní délkou řadíme *b, d, d', ch, k, l, t, t'* a většinu písmen velké abecedy. Další skupinou jsou písmena s dolní délkou. Sem patří *g, j, g, q, y, ý*. Poslední skupinu s horní i dolní délkou, zvanou také jako skupinu dlouhou, tvoří *f, G, J, Q, Y*. Výška písmen a číslic se odvíjí od věku písaře. Dle Fasnerové (2018), Blatného a Fabiánkové (1981) by velikost písma měla být přibližně 5 až 6 mm. Dodržování této normy není závazné, především v počátcích školní docházky. „*S postupujícím věkem a rozvojem dovedností a návyků se velikosti písma postupně zmenšuje.*“ (Penc, 1968, s. 37)

Třetí kvalitativní vlastností je úměrnost velikosti písma a jak uvádí Fasnerová (2018) je to těžká podmínka pro začínající písaře. „*Úměrnost velikosti písma je výškový poměr mezi písmeny střední výšky...a ostatními písmeny s horní nebo dolní délkou a písmeny dlouhými. Poměr střední výšky písmen k horní a dolní délce je stanoven přibližně 1:1:1.*“ (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 72) S úměrností je úzce spjata i stejnoměrnost písma. „*Jde o zachování velikostí písmen v celém písemném projevu.*“ (Košek Bartošová, 2014, s. 53) Stejnoměrnost také definoval Penc (1968, s. 39) jako „...*dodržování stále stejných výšek u týchž typů písmen.*“ V elementárních ročnících s tím mívají žáci problém, což lze podpořit pomocnou liniaturou.

Jednotažnost a vazebnost neboli jedním slovem přípojnost písma je dalším kvalitativním rysem. Tato vlastnost napomáhá hbitějšímu psaní. Jednotažností rozumíme napojování písmen ve slova. Většina písmen naší malé psací abecedy to umožňuje, označujeme je jako přípojně, avšak najdou se výjimky nepřipojně. Kupříkladu malé psací *x* se píše dvěma tahy. Všechna malá písmena umožňují oboustranné napojování. Jinak je to u velkých písmen, které píšeme na začátku slov či vět. U nich je požadována jen pravostranná přípojnost, jak uvádí Penc (1968), výjimkou jsou písmena *F, P, T*. Autor dále dělí písmena velké psací abecedy na jednotažná (*A, B, C, D, E, G, H, Ch, I, J, L, M, N, O, P, R, S, U, V, W, Y, Z*), která píšeme jedním tahem. Dále na písmena psaná dvěma tahy s přerušením (*K, T, X*) a třemi tahy (*F*). „*Specifické je psaní didaktických znamének, která nepodléhají pravidlu jednotažnosti.*“ (Košek Bartošová, 2014, s. 54)

Sklon je dalším z kvalitativních znaků písma. „*Sklon písma vyjadřujeme jako úhel, který svírá osa písmena s linkou nebo s myšlenou základnou řádku na nelinkovaném papíře. Tento úhel zjišťujeme na pravé straně osy písmena*“ (Penc, 1968, s. 43) Jak uvádí Košek Bartošová (2014) dříve se psalo stojatě, to znamená pod úhlem 90°, ale s požadavkem rychlosti byl sklon upraven na 60°- 90°. Toto rozmezí Penc (1968) považuje za správné. Většina autorů (Fasnerová, 2014, 2016, 2018; Košek Bartošová 2014; Penc, 1968) však za optimální považují psaní pod sklonem 75°. Písmo s menším úhlem je označováno za ležaté, v opačném případě za stojaté a s úhlem nad 90° za zvrácené (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999). Zvrácené písmo Fasnerová (2018) nazývá jako převrácené, které je typické pro leváky. Dále také rozlišujeme písmo vějířkovité a rozvrácené. Vějířkovité písmo poznáme podle Fabiánková, Havel, Novotná (1999, s. 66) v případě, kdy „*...osy písmen směřují do jednoho bodu.*“ Pro písmo rozvrácené jsou typická různě nakloněná písmena (Penc, 1968).

Hustota a rytmizace písma spadá do další kategorie kvalitativních znaků. Hustota obnáší, podle Pence (1968) rozestupy mezi písmeny, mezery mezi slovy, vzdálenosti mezi řádky a směr jejich vedení. Rytmiací rozumíme „*...uspořádání písmen, slov, řádků, do estetického celku.*“ (Mrázová, 2009, s. 43) „*Základem stejnoměrné hustoty písma a úhledné rytmizace je pravidelný rytmický pohyb ruky.*“ (Penc, 1968, s. 47) A jak uvádí Fasnerová (2018) základy správné hustoty a rytmizace pokládají uvolňovací cviky, kterým se věnujeme v jedné z předcházejících kapitol.

Celková úprava písemností je také řazena mezi kvalitativní znaky. Tento rys má za úkol dodržení celkové estetické stránky písma. Nejenom Fasnerová (2018), ale i Penc

(1968) doporučují vštípit žákům prvního ročníku základní školy určitá pravidla, a to například datum psát do horního pravého rohu nebo nepřepisovat či negumovat. Cílem psaní je především zpětně čitelný text.

Posledním kvalitativním rysem je tlak v písmu neboli přítlak, který považuje Mlčáková (2009) za důležitý při hodnocení písma. „*Tlak v písmu se projevuje hloubkou tahu.*“ (Mlčáková, 2009, s. 29) O tomto kvalitativním prvku hovoří ve svých publikacích také Fasnerová (2014, 2016, 2018). „*Nadměrný přítlak na podložku při psaní považujeme za významný grafomotorický problém, který může značně komplikovat rozvoj psaní školního začátečníka.*“ (Mlčáková, 2009, s. 29) Tlak ovlivňuje mnoho aspektů, jako je třeba psací náčiní, kvalita papíru či podložky. V této souvislosti je třeba upozornit na sledování žáků při psaní a dbát na to, aby moc netlačili.

U písma kromě kvality pozorujeme i kvantitu. Mezi kvantitativní znaky písma je řazena rychlost, která byla již v minulosti jednou z vlastností dobrého písaře. „*Účelem psaní je tedy nejen jeho kvalita, ale také jeho kvantita.*“ (Fasnerová, 2018, s. 52)

5.4.3 Kvantitativní znaky písma

Kvantitativním znakem písma je, jak jsme již zmínili, rychlost psaní. „*Rychlost psaní vyjadřuje počet napsaných písmen za určitou časovou jednotku, obvykle za minutu.*“ (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s. 68) V publikacích mnoha autorů (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999; Fasnerová, 2014, 2016, 2018; Mlčáková, 2009; Penc, 1968; Spáčilová, Šubová, 2004) nalezneme, na základě výzkumů, normu uvádějící průměrný počet písmen za minutu v jednotlivých ročnících prvního stupně základní školy. Získané hodnoty byly vyhodnoceny následovně.

V prvním ročníku byl průměr stanoven na 10 písmen za minutu a ve druhém ročníku na 20 písmen za minutu. Třetímu ročníku odpovídá průměr 32 písmen za minutu, čtvrtému 40 a pátému 45 písmen za minutu. Vidíme rostoucí rychlost písaře úměrně s vyšším ročníkem. Penc (1968) uvádí, že by těchto hodnot měl žák dosáhnout až na konci daného ročníku. Dále pro zajímavost autor uvádí, že v jiných zemích jsou průměrné hodnoty vyšší. Je to zapříčiněno množstvím diakritických znamének v našem jazyce. Podle Fabiánkové, Havla a Novotné (1999) jsou tyto hodnoty jen orientační a žáky bychom neměli nutit do udržování se v této normě rychlosti psaní.

Nejenom Fabiánková, Havel, Novotná (1999) upozorňuje na respektování individuálního tempa psaní žáků, ale i Mrázová (2009) nepreferuje hbitost psaní

v elementárním ročníku. Také Doležalová (1998) radí nácvik psaní v prvním ročníku zaměřit na čitelnost a úhlednost písma, nikoli na rychlost. Na druhou stranu autorka také nedoporučuje nutit do tempa velmi pomalého. Fasnerová (2014) dokonce doporučuje nesledovat rychlost psaní ani v ročníku druhém. Jak autorka uvádí, v tomto ročníku žáci dbají na čitelnost a správnost napojování jednotlivých grafémů, které by se mohly v rychlosti stát nedokonalými. Podle Košek Bartošové (2014) se psaní zautomatizuje až od 4. ročníku, což má lepší vliv právě na hbitost písma.

Rozdíly v kvalitativních i kvantitativních znacích jsou individuální a značné. Tyto odchylky mohou být zapříčiněny také duševní či tělesnou vyspělostí, jak konstatují ve svých publikacích Fasnerová (2018) a Mrázová (2009). Sám pedagog u svých žáků pozná jejich vyspělost v psaní. V následující kapitole budeme popisovat výzkum, pomocí kterého jsme zjišťovali kvalitu jednotažného lineárního písma na prvním stupni základních škol. Na základě přepisu jsme posuzovali právě kvalitativní znaky jednotlivých grafémů, především tvaropis, dle výše uvedené předlohy jednotažného lineárního písma. Kvantitativní znaky jsme nezkoumali, žáci psali svým přirozeným tempem. Ovšem pro zajímavost zmíníme výzkum doc. Fasnerové (2014), kdy byla zjištěna vyšší průměrná rychlost psaní na prvním stupni základních škol oproti výše předkládané normě.

6 Kvalita jednotažného lineárního písma na 1. stupni základních škol

V empirické části naší diplomové práce se věnujeme posouzení kvality vázaného písma žáků 1. stupně základní školy. V dnešní době jsme ovlivněni světem plným počítačů, tabletů a mobilů, přes které komunikujeme. On-line spojením čelíme tiskací formě písma, která se může odrazit v psaní, především u mladších jedinců. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli zkoumat kvalitu jednotažného lineárního písma u žáků primární školy, písících dle předlohy jednotažného lineárního písma.

V teoretické části byly popsány fundamentální informace vztahující se k psacímu písmu. Popisovali jsme aspekty ovlivňující psaní, kdy zmíníme především koordinaci oka a ruky, kdy si žák při přepisu musí vybavit jednotlivé grafémy jednotažného lineárního písma. Dále jsme se zabývali metodikou nácviku psaní, kterou by měl každý pedagog ovládat, a jejíž součástí jsou uvolňovací cviky, kterých jsme při shromažďování dat využili. Nejenom uvolňovací cviky, ale i základní hygienické návyky, jako je správné sezení a držení psacího náčiní, jsme dodržovali při realizaci výzkumného šetření. Důležitou kapitolou byly současné předlohy písma na 1. stupni základních škol. Na školách se učí žáci psát buď méně známým nevázaným písmem Comenia Script nebo vázaným jednotažným lineárním písmem, které je tématem naší diplomové práce. Popisovali jsme tvarové prvky, ze kterých se jednotlivá písmena a číslice skládají, dále tvarové skupiny, kvantitativní a kvalitativní znaky, které jsou hlavním prvkem našeho zkoumání.

6.1 Popis výzkumného šetření

Jeden z cílů žáků primární školy je kvalitně psát. Žáci, především z elementárních ročníků, dbají na to, aby jejich text byl zpětně čitelný a pojímal všechny kvalitativní znaky písma, jako je tvar, velikost, úměrnost, stejnoměrnost, jednotažnost a vazebnost, sklon, hustota, rytmizace a úprava. V našem výzkumném šetření jsme se zaměřili právě na tyto kvalitativní znaky, a to především na tvaropis. Naším cílem bylo zjistit úroveň kvality jednotažného lineárního písma u žáků primární školy.

S užitím kvantitativního výzkumu jsme analyzovali písemný projev žáků 1. stupně základní školy, kteří měli za úkol přepsat zadaný text vázaným písmem. Poté následovala

analýza písemných projevů žáků, kdy jednotlivé grafémy textu byly řazeny do tří kategorií dle tvaru na základě předlohy jednotažného lineárního písma.

6.2 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo provést analýzu písemného textu žáků prvního stupně základní školy a zjistit, zda jednotažné lineární písmo žáků primární školy odpovídá předloze jednotažného lineárního písma, při hodnocení kvalitativních znaků písma kvantitativními výzkumnými metodami.

Písemný projev žáků 1. stupně základní školy byl napsán jednotažným lineárním písmem. Každý text byl analyzován zvlášť a kvalita jednotlivých grafémů zaznamenána. Předmětem zkoumání nebyly gramatickými jevy ani interpunkčními znaménka. Tyto nedostatky písemném projevu jsme opomíjeli a do výsledků výzkumného šetření nezapočítávali, včetně chybějících grafémů.

Klíčovou otázkou kladenou k výzkumu bylo, zda kvalita jednotažného lineárního písma žáků primární školy odpovídá současné předloze jednotažného lineárního písma schválenou MŠMT.

K výzkumnému šetření byly kladeny tyto podpůrné výzkumné otázky, které naši problematiku doplňují:

- Mění se u žáků 1. stupně základní školy kvalita písma se zkušeností písaře, tudíž v ohledu na období základního vzdělávání?
- Ovlivňuje pohlaví kvalitu písemného projevu?
- Má lateralita vliv na kvalitu písemného projevu?
- Ovlivňuje výuka ve smíšených ročnících, tudíž ve většině málotřídních škol, kvalitu písemného projevu?

6.3 Hypotézy výzkumu

Záměrem výzkumu bylo zjistit úroveň kvality vázaného písma u žáků 1. stupně základní školy. K ověření úrovně kvality písma žáků ve srovnání s písemnou předlohou jednotažného lineárního písma je potřeba uvést hypotézy výzkumu. Hypotézy byly formulovány na základě výše zmíněných podpůrných otázek.

Hypotéza 1: Žáci 1. období základního vzdělávání mají vyšší úroveň písemností než žáci 2. období základního vzdělávání.

Hypotéza 2: Chlapci mají nižší úroveň úpravy písemností než dívky.

Hypotéza 3: Praváci mají vyšší úroveň úpravy písemností než leváci.

Hypotéza 4: Žáci málotřídní školy mají vyšší úroveň úpravy písemností než žáci plnoorganizované školy.

6.4 Popis a analýza výzkumných metod

K ověření výzkumných cílů jsme zvolili výzkumnou metodu analýzu písemného projevu žáků primární školy. Jedná se o kvantitativní metodu zkoumající kvalitu písemného projevu. Abychom mohly písemný projev analyzovat a posoudit jej z hlediska úrovně kvality, úkolem žáků bylo přepsat zadaný text. Přepisem rozumíme změnu tiskacího písma do psací formy, tudíž je zde důležitá zraková paměť. Žák si musí vybavit podobu psacího písmene na základě obrazu písmene tiskacího. Obsah i délka textu se u jednotlivých ročníků lišila. Taktéž velikost písma zadání byla zmenšována v posloupnosti s vyšším ročníkem.

Text určený k přepisu byl převzat z učebnic českého jazyka a literatury pro základní školy, nakladatelství Nová Škola, a to ze Slabikáře pro 1. ročník základní školy (Rosecká, Doležalová, Procházková, 2019, s. 93), z Čítanky pro 2. ročník základní školy (Horáková, Janáčková, Procházková, 2002, s. 120), z Čítanky pro 3. ročník základní školy (Janáčková a kol., 2015, s. 122), z Čítanky pro 4. ročník základní školy (Janáčková, 2004, s. 143), z Čítanky pro 5. ročník (Janáčková, 2010, s. 110).

Žáci 1. ročníku měli za úkol přepsat 28 slov, to je 148 grafémů, 2. ročník 32 slov, 166 grafémů, 3. ročník 47 slov, 232 grafémů, 4. ročník 54 slov, 286 grafémů a 5. ročník 61 slov, 351 grafémů. Texty určené k přepisu pro jednotlivé ročníky, včetně přepisu žáků jednotlivých ročníků nalezneme v příloze č. 9.

Výzkumu předcházela pilotáž, kdy jsme se čtyřmi pedagogy 2. až 5. ročníku konzultovali obsah a délku textu z hlediska jeho náročnosti. O tomtéž jsme se poradili se všemi pedagogy zapojených 1. ročníků, kde jsme se také zaměřili na znalost všech grafémů nacházejících se v textu. Na základě pilotáže byl text upraven a ověřen v předvýzkumu na vzorku žáků, kteří píšou vázaným písmem.

Cílem předvýzkumu bylo ověření vhodně zvoleného textu k přepisu, z hlediska jeho náročnosti. Předvýzkum byl anonymní a zúčastnilo se jej 15 žáků 1. stupně základní školy, a to vždy 3 žáci z jednotlivého ročníku. Pro zajímavost uvádíme, že z předvýzkumu bylo zjištěno, že přepis žákům zabere průměrně 8 až 15 minut, neboť jsme si časy zaznamenali a následně konzultovali s pedagogy. Na základě předvýzkumu jsme se přesvědčili, že náročnost textu je adekvátní a můžeme přistoupit k realizaci samotného výzkumu.

Výzkumného šetření se zúčastnili žáci 1. stupně základních škol, kteří píší jednotázným lineárním písmem. Do výzkumu se zapojila jedna plnoorganizovaná škola, kdy výuka jednotlivých ročníků probíhá v samostatných třídách. Dále se zúčastnilo šest škol málotřídních, kde naopak výuka probíhá se smíšenými ročníky ve společných třídách, a to například 1. s 2. ročníkem v jedné třídě, 3. se 4. a 5. ročníkem společně v třídě druhé.

Žáci byli seznámeni s cílem výzkumu a náplní jejich práce. U žáků 1. a 2. ročníku přepisu předcházelo procvičení prstů horních končetin pro uvolnění. Dále byli všichni jedinci upozorněni na správné sezení a držení psacího náčiní. Žákům jsme přečetli text, pro uvědomění si jeho obsahu a rozsahu. Respondenti obdrželi papír, jehož součástí byl text určený k přepisu a linky, včetně pomocných linek u 1. – 3. ročníku. Pomocné linky jsme u 3. ročníku zvolili na základě konzultace s pedagogy, avšak většina žáků této pomůcky nevyužila. Výzkum byl bez časového omezení a anonymní, avšak primárním úkolem žáků bylo zakroužkovat pohlaví (dívka/chlapec) a laterality (pravák/levák). Po samotném přepisu byly texty dále zařazovány do dvou kategorií, a to do plnoorganizované nebo málotřídní školy.

Po shromáždění všech 280 přepisů žáků primární školy jsme přešli k analýze písemného projevu. Zaměřili jsme se na hodnocení tvaru jednotlivých grafémů v porovnání s předlohou jednotázného lineárního písma. Kontrolou prošlo více než 61 933 grafémů, které byly zaznamenávány do jedné z kategorií, a to buď výborně, částečně výborně nebo špatně. Do vyhodnocování nebyly zařazeny gramatické chyby, interpunkční znaménka a chybějící slova či písmena. Grafémy, které odpovídaly předloze jednotázného lineárního písma byly v kategorii výborně. U písmene *z* *a* *s* byly přijatelné dva možné tvary. Písmeno *s* bylo možné zapsat jako otevřené nebo zavřené. Písmeno *z* mohlo být ostré nebo zaoblené, avšak druhá varianta se v textech nevyskytla. Grafémy s nedokonalými tvarovými prvky či grafémy postrádající diakritická znaménka spadaly

do kategorie částečně výborně. Kategorie špatných grafémů obsahovala grafémy chybné, které neodpovídaly zadání. Jednalo se například o záměnu písmen *Z* za *L*, *P* za *R*, *o* za *a*, *m* za *n* a naopak, a tak dále. Tyto problémové grafémy byly zaznamenávány a budou zmíněny v závěrečné části našeho výzkumného šetření.

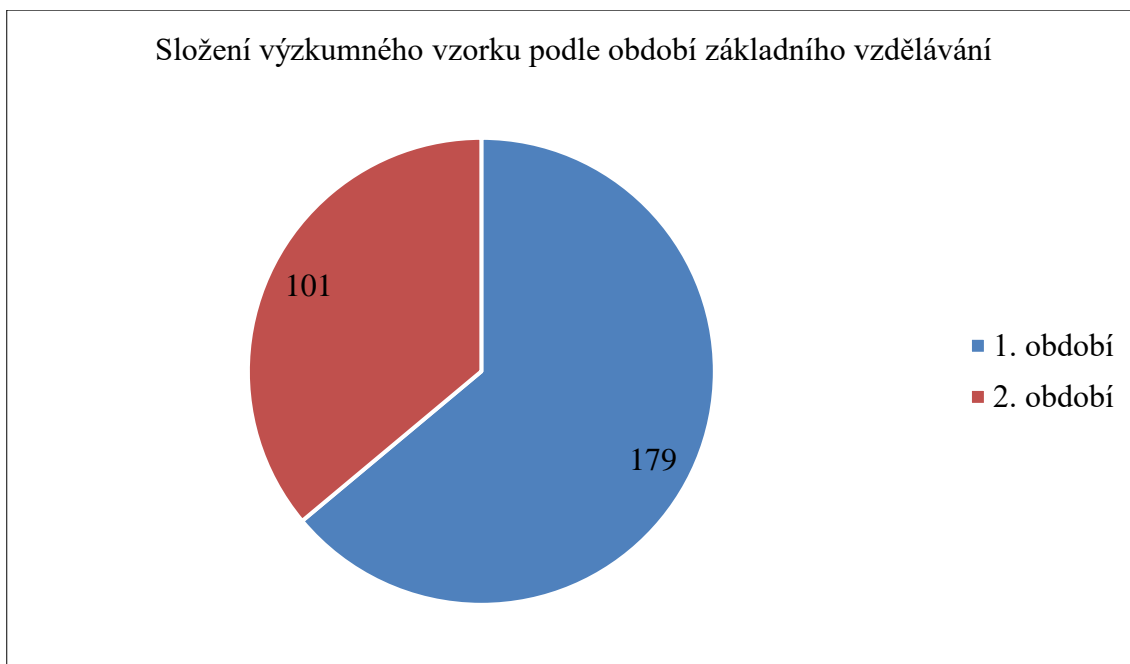
Získaná data z analýzy písemného projevu byla zaslána jednotlivým zúčastněným školám individuálně. Každá škola obdržela e-mail obsahující počet výborných, částečně výborných a špatných grafémů vyjádřený v procentech a rozdělených na ročníky, pohlaví a laterality. Dále obdrželi seznam grafémů, které byly hodnoceny jako špatné a celkové hodnocení všech kvalitativních znaků písemného projevu jejich žáků, například sklon či vazebnost. Pro zajímavost byly také školám zaslány výsledky srovnávající plnoorganizované a málotřídní školy.

6.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Jak jsme již zmínili, výzkumný vzorek tvořili žáci 1. stupně základní školy. S výzkumem souhlasila jedna plnoorganizovaná škola a šest škol málotřídních, což jsou všechny oslovené školy. Jednalo se o záměrný výběr (Chráška, 2007), kdy jsme potřebovali školy, kde výuka psaní probíhá dle písemné předlohy jednotažného lineárního písma a dále také přibližně stejný počet žáků v jednotlivých ročnících v porovnání s počtem žáků v plnoorganizované škole se školami málotřídními. Z tohoto důvodu nám na naši žádost ředitelé a pedagogové oslovených škol zaslali počet žáků v jednotlivých ročnících.

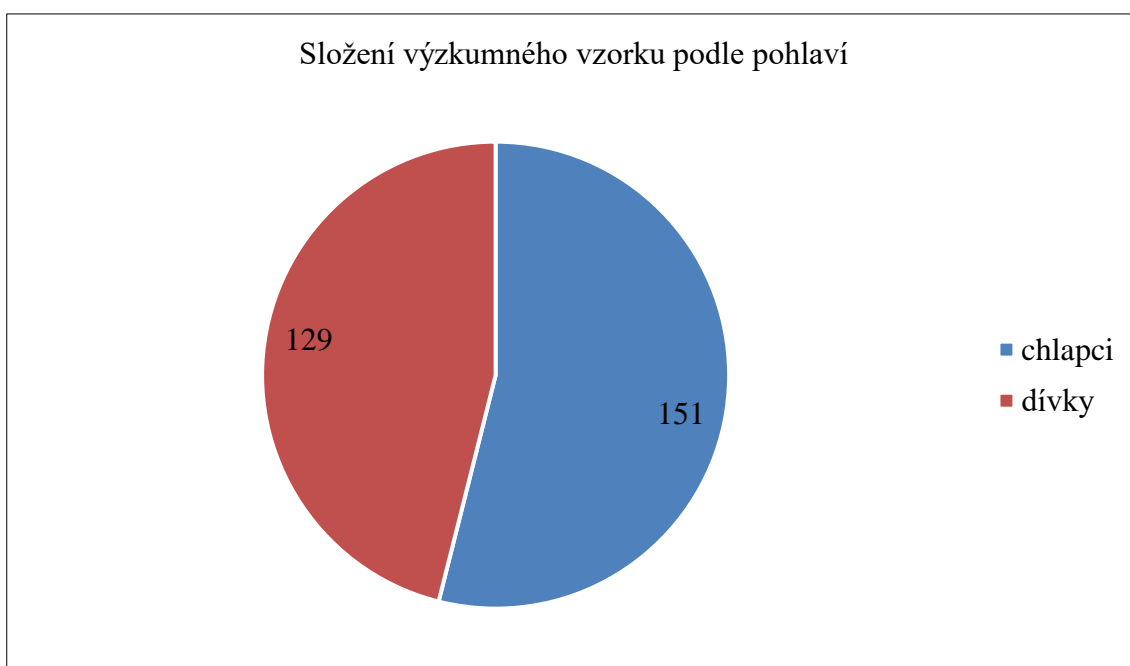
Výzkumný vzorek pojímal 280 respondentů. Na základě našich podpůrných otázek byli respondenti rozděleni do kategorií dle proměnných, a to podle období základního vzdělávání, pohlaví, laterality a organizaci vzdělávání primární školy.

1. ročník reprezentovalo 47 žáků, 2. ročník 69 žáků, 3. ročník 63 žáků, 4. ročník 49 žáků a 5. ročník 52 žáků. To je 179 žáků 1. období (1. – 3. ročník) a 101 žáků 2. období (4. a 5. ročník) základního vzdělávání. Pro lepší orientaci uvádíme složení výzkumného vzorku podle období základního vzdělávání prostřednictvím grafu.



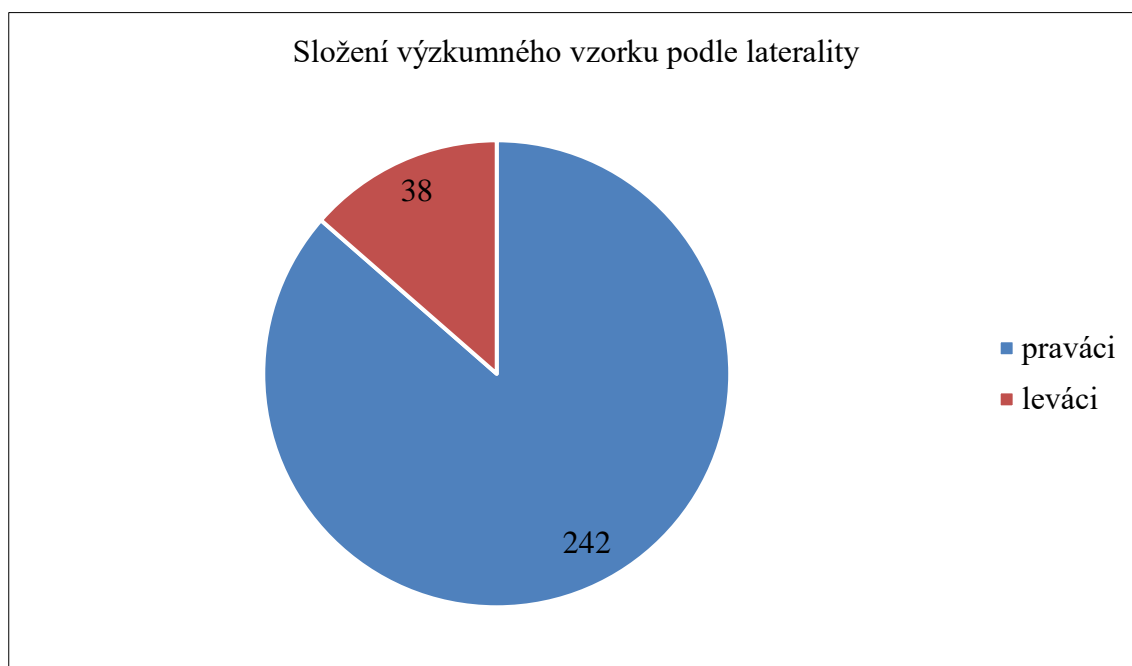
Graf č. 1. Složení výzkumného vzorku podle období základního vzdělávání

Výzkumu se zúčastnilo 129 dívek a 151 chlapců. Složení výzkumného vzorku podle pohlaví uvádíme prostřednictvím grafu.



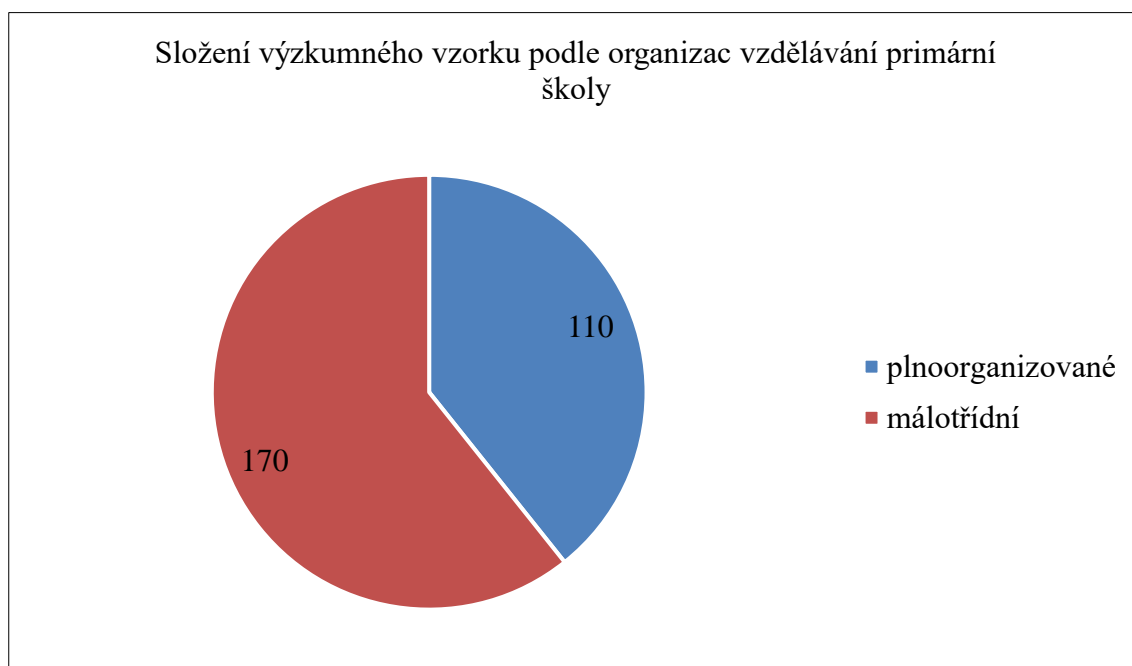
Graf č. 2. Složení výzkumného vzorku podle pohlaví

Výzkumný vzorek pojímal 242 praváků a 38 leváků. Složení respondentů podle laterality uvádíme prostřednictvím grafu.



Graf č. 3. Složení výzkumného vzorku podle laterality

Dále se zúčastnilo 110 žáků z plnoorganizované školy a 170 žáků ze škol málotřídních. Složení výzkumného vzorku podle organizace vzdělávání primární školy uvádíme prostřednictvím grafu.



Graf č. 4. Složení výzkumného vzorku podle organizace vzdělávání primární školy

6.6 Analýza získaných dat

Data získaná z analýzy písemného projevu žáků primární školy byla zpracována a zaznamenána a sloužila jako důkaz k vyhodnocování stanovených hypotéz. Jednotlivé grafémy písemného projevu byly kategorizovány do tří skupin, a to buď do výborné, částečně výborné nebo špatné. Pro ověření platnosti uvedených hypotéz jsme použili *statistický test nezávislosti Chí-kvadrát pro kontingenční tabulku*. Tento test používáme při rozhodování, zda existuje souvislost mezi dvěma pedagogickými jevy, které byly zachyceny ordinálním měřením (Chráska, 2007).

Zjišťovali jsme existenci vztahu mezi proměnnými, v našem případě úrovně kvality psaného projevu mezi obdobími základního vzdělávání, pohlavím, lateralitou a organizací vzdělávání na primární škole. Abychom mohli ověřovat věcné hypotézy, musíme je převést na hypotézy statické, které neověřujeme přímo, ale pomocí nulových a statických hypotéz. Nulová hypotéza (H_0) předpokládá, že mezi proměnnými není vztah, naopak alternativní hypotéza (H_A) předpokládá, že mezi proměnnými vztah je.

Hypotéza č. 1

Žáci 1. období základního vzdělávání mají vyšší úroveň písemností než žáci 2. období základního vzdělávání.

$1H_0$: Úroveň úpravy písemností není závislá na období základního vzdělávání.

$1H_A$: Úroveň úpravy písemností je závislá na období základního vzdělávání.

Hypotéza č. 2

Chlapci mají nižší úroveň úpravy písemností než dívky.

$2H_0$: Úroveň úpravy písemností není závislá na pohlaví žáka.

$2H_A$: Úroveň úpravy písemností je závislá na pohlaví žáka.

Hypotéza č. 3

Praváci mají vyšší úroveň úpravy písemností než leváci.

$3H_0$: Úroveň úpravy písemností není závislá na lateralitě žáka.

$3H_A$: Úroveň úpravy písemností je závislá na lateralitě žáka.

Hypotéza č. 4

Žáci málotřídní školy mají vyšší úroveň úpravy písemností než žáci plnoorganizované školy

4H₀: Úroveň úpravy písemností není závislá na organizaci vzdělávání primární školy.

4H_A: Úroveň úpravy písemností je závislá na organizaci vzdělávání primární školy.

6.7 Vyhodnocení hypotéz

K ověření výše uvedených hypotéz jsme použili statistický test nezávislosti chí-kvadrát. Data získaná analýzou písemného projevu žáků byla zaznamenána do kontingenční tabulky (*P*). Dále jsme vypočítali očekávanou četnost (*O*), kterou jsme zaznamenali do závorek v kontingenční tabulce. Testování významnosti jsme provedli na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. (Chráska, 2007)

Hypotéza č. 1

Žáci 1. období základního vzdělávání mají vyšší úroveň písemností než žáci 2. období základního vzdělávání.

1H₀: Úroveň úpravy písemností není závislá na období základního vzdělávání.

1H_A: Úroveň úpravy písemností je závislá na vzdělávacím období základního vzdělávání.

K ověření hypotézy č. 1 jsme použili statistický test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Do kontingenční tabulky č. 1 jsme zaznamenali proměnné (úroveň kvality písemného projevu, období základního vzdělávání) a získaná data analýzou písemného projevu. Získaná data pojímala počty grafémů výborných, částečně výborných a špatných.

Tabulka č. 1. Kontingenční tabulka – počet přepsaných grafémů z hlediska období základního vzdělávání

Hypotéza č. 1	výborně	částečně výborně	špatně	Σ
1. období	22 456,0	8 319,0	233,0	31 008
	(22 452,1)	(8 379,7)	(176,2)	
2. období	22 388,0	8 418,0	119,0	30 925
	(22 391,9)	(8 357,3)	(175,8)	
Σ	44 844,0	16 737,0	352,0	61 933

Do kontingenční tabulky č. 1 jsme zaznamenali množství napsaných grafémů při přepisu textu z hlediska období základního vzdělávání. Do 1. období spadá 1. až 3. ročník, do 2. období 4. a 5. ročník základní školy. Zaznamenané a vypočítané četnosti (P , O) v kontingenční tabulce sečteme a zjistíme tak testové kritérium χ^2 . Testové kritérium je velikost rozdílu mezi skutečností a vyslovenou nulovou hypotézou (Chráška, 2007).

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(22\,456 - 22\,452,1)^2}{22\,452,1} = 0$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(8\,319 - 8\,379,7)^2}{8\,379,7} = 0,4$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(233 - 176,2)^2}{176,2} = 18,3$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(22\,388 - 22\,391,9)^2}{22\,391,9} = 0$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(8\,418 - 8\,357,3)^2}{8\,357,3} = 0,4$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(119 - 175,8)^2}{175,8} = 18,4$$

$$\chi^2 = \frac{(P - O)^2}{O} = 0 + 0,4 + 18,3 + 0 + 0,4 + 18,4 = 37,5$$

Dále vypočítáme počet stupňů volnosti tabulky f , kdy r označuje počet řádků a s počet sloupců kontingenční tabulky (Chráska, 2007).

$$f = (r-1) \cdot (s-1) = (2-1) \cdot (3-1) = 2$$

Pro počet stupňů volnosti s testovanou významností, prováděnou na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, nalezneme kritickou hodnotu testového kritéria chí-kvadrátu $\chi^2_{0,005}(2) = 5,991$ ve statistických tabulkách (Chráska, 2007). Srovnáním χ^2 a $\chi^2_{0,005}(2)$ přijmeme nulovou nebo alternativní hypotézu. Pokud je $\chi^2 > \chi^2_{0,005}(2)$ přijímáme H_A a odmítáme H_0 , pokud je $\chi^2 < \chi^2_{0,005}(2)$ přijímáme H_0 a odmítáme H_A .

Dílčí závěr

V této hypotéze jsme ověřovali, zda se liší či neliší úroveň úpravy písemností žáků v 1. a 2. období základního vzdělávání. Po srovnání testového kritéria ($\chi^2=37,5$) a s kritickou hodnotou testového kritéria chí kvadrátu ($\chi^2_{0,005}(2) = 5,991$) je očividné, že $\chi^2 > \chi^2_{0,005}(2)$. Na základě výsledků přijímáme alternativní hypotézu H_A na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ a odmítáme hypotézu nulovou H_0 . Úroveň úpravy písemností je závislá na vzdělávacím období základního vzdělávání.

Na základě vyhodnocení hypotézy č. 1 lze konstatovat, že úroveň písemného projevu se u žáků 1. období a žáků 2. období základního vzdělávání liší. Z četností uvedených v kontingenční tabulce č. 1 je zřejmé, že žáci 1. až 3. ročníku mají vyšší úroveň úpravy písemností než žáci 4. a 5. ročníku. Výsledky dokazují, že žáci 1. období základního vzdělávání napsali 22 456 grafémů výborně, což je 72,42 % všech analyzovaných grafémů tohoto období. Žáci 2. období základního vzdělávání napsali 22 388 výborných grafémů, což je 72,39 % všech analyzovaných grafémů žáků tohoto období. Předpoklad, že žáci 1. období základního vzdělávání mají vyšší úroveň písemností než žáci 2. období základního vzdělávání se potvrdil, neboť byl potvrzen statistický rozdíl. Odchylka je však velmi malá. Námi vyjádřená hypotéza č. 1 tudíž platí.

Na písemném projevu se odráží zkušenosti písaře a budování vlastního rukopisu. Žáci v posloupnosti s vyšším ročníkem píšou hbitěji, což také způsobuje tvarový odklon od normy jednotážného lineárního písma. Oproti tomu žáci 1. až 3. ročníku dbají na dodržování kvalitativních prvků písma, neboť je u těchto žáků písemný projev ještě hodnocen pedagogy.

Hypotéza č. 2

Chlapci mají nižší úroveň úpravy písemností než dívky.

$2H_0$: Úroveň úpravy písemností není závislá na pohlaví žáka.

$2H_A$: Úroveň úpravy písemností je závislá na pohlaví žáka.

K ověření hypotézy č. 2 jsme použili statistický test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Do kontingenční tabulky č. 2 jsme zaznamenali proměnné (úroveň kvality písemného projevu, pohlaví respondentů) a získaná data analýzou písemného projevu.

Tabulka č. 2. Kontingenční tabulka – počet přepsaných grafémů z hlediska pohlaví

Hypotéza č. 2	výborně	částečně výborně	špatně	Σ
chlapci	23 618,0 (24 785,7)	10 377,0 (9 250,7)	236,0 (194,6)	34 231
dívky	21 226,0 (20 058,3)	6 360,0 (7 486,3)	116,0 (157,4)	27 702
Σ	44 844,0	16 737,0	352,0	61 933

Do kontingenční tabulky č. 2 jsme zaznamenali množství napsaných grafémů při přepisu textu z hlediska pohlaví. Zaznamenané a vypočítané četnosti (P , O) v kontingenční tabulce sečteme a zjistíme tak testové kritérium χ^2 . Testové kritérium je velikost rozdílu mezi skutečností a vyslovenou nulovou hypotézou (Chráška, 2007).

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(23\,618 - 24\,785,7)^2}{24\,785,7} = 55$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(10\,377 - 9\,250,7)^2}{9\,250,7} = 137,1$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(236 - 194,6)^2}{194,6} = 8,8$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(21\,226 - 20\,058,3)^2}{20\,058,3} = 68$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(6\,360 - 7\,486,3)^2}{7\,486,3} = 169,5$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(116 - 157,4)^2}{157,4} = 10,9$$

$$\chi^2 = \frac{(P - O)^2}{O} = 55 + 137,1 + 8,8 + 68 + 169,5 + 10,9 = 449,3$$

Dále vypočítáme počet stupňů volnosti tabulky f , kdy r označuje počet řádků a s počet sloupců kontingenční tabulky (Chráška, 2007).

$$f = (r-1) \cdot (s-1) = (2-1) \cdot (3-1) = 2$$

Pro počet stupňů volnosti s testovanou významností, prováděnou na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, nalezneme kritickou hodnotu testového kritéria chí-kvadrátu $\chi^2_{0,005}(2) = 5,991$ ve statistických tabulkách (Chráška, 2007). Srovnáním χ^2 a $\chi^2_{0,005}(2)$ přijmeme nulovou nebo alternativní hypotézu. Pokud je $\chi^2 > \chi^2_{0,005}(2)$ přijímáme H_A a odmítáme H_0 , pokud je $\chi^2 < \chi^2_{0,005}(2)$ přijímáme H_0 a odmítáme H_A .

Dílčí závěr

Ve druhém vyhodnocování jsme ověřovali, zda se liší nebo neliší úroveň úpravy písemností žáků v závislosti na pohlaví, u dívek a chlapců. Po srovnání testového kritéria ($\chi^2=449,3$) a s kritickou hodnotou testového kritéria chí kvadrátu ($\chi^2_{0,005}(2) = 5,991$) je očividné, že $\chi^2 > \chi^2_{0,005}(2)$. Na základě výsledků přijímáme alternativní hypotézu H_A na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ a odmítáme hypotézu nulovou H_0 . Úroveň úpravy písemností je závislá na pohlaví žáka.

Lze konstatovat, že úroveň písemného projevu se u chlapců a dívek liší. Z četností uvedených v kontingenční tabulce č. 2 je zřejmé, že dívky mají vyšší úroveň úpravy písemností než chlapci. Výsledky dokazují, že dívky napsaly 21 226 grafémů výborně, což je 76 % všech napsaných grafémů dívkami. Oproti tomu chlapci napsali 23 618 grafémů výborně, což je 69 % všechny napsaných grafémů chlapci. Naše hypotéza, že chlapci mají nižší úroveň písemností, než dívky se potvrdila, neboť byl potvrzen statistický rozdíl. Námi vyjádřená hypotéza č. 2 tudíž platí.

Tuto skutečnost si vysvětlujeme tak, že dívky jsou pečlivější a chlapci méně soustředění, a to se odráží v kvalitě jejich písemného projevu. Pedagogům bychom doporučili dostatečné množství tělovýchovných chvil, dále také střídání organizačních forem a metod výuky. Také bychom doporučili žákům dbát na dodržování hygienických a pracovních návyků při psaní.

Hypotéza č. 3

Praváci mají vyšší úroveň úpravy písemností než leváci.

3H₀: Úroveň úpravy písemností není závislá na lateralitě žáka.

3H_A: Úroveň úpravy písemností je závislá na lateralitě žáka.

Pro ověření hypotézy č. 1 jsme použili statistický test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Do kontingenční tabulky č. 3 jsme zaznamenali proměnné (úroveň kvality písemného projevu, lateralita respondentů) a získaná data analýzou písemného projevu.

Tabulka č. 3. Kontingenční tabulka – počet přepsaných grafémů z hlediska laterality

Hypotéza č. 3	výborně	částečně výborně	špatně	Σ
praváci	38 750,0 (38 787,9)	14 515,0 (14 476,7)	304,0 (304,5)	53 569
leváci	6 094,0 (6 056,1)	2 222,0 (2 260,3)	48,0 (47,5)	8 364
Σ	44 844,0	16 737,0	352,0	61 933

Do kontingenční tabulky č. 3 jsme zaznamenali množství napsaných grafémů při přepisu textu z hlediska laterality. Zaznamenané a vypočítané četnosti (P , O) v kontingenční tabulce sečteme a zjistíme tak testové kritérium χ^2 . Testové kritérium je velikost rozdílu mezi skutečností a vyslovenou nulovou hypotézou (Chráška, 2007).

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(38\,750 - 38\,787,9)^2}{38\,787,9} = 0$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(14\,515 - 14\,476,7)^2}{14\,476,7} = 0,1$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(304 - 304,5)^2}{304,5} = 0$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(6\,094 - 6\,056,1)^2}{6\,056,1} = 0,2$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(2\,222 - 2\,260,3)^2}{2\,260,3} = 0,7$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(48 - 47,5)^2}{47,5} = 0$$

$$\chi^2 = \frac{(P - O)^2}{O} = 0 + 0,1 + 0 + 0,2 + 0,7 + 0 = 1$$

Dále vypočítáme počet stupňů volnosti tabulky f , kdy r označuje počet řádků a s počet sloupců kontingenční tabulky (Chráska, 2007).

$$f = (r-1) \cdot (s-1) = (2-1) \cdot (3-1) = 2$$

Pro počet stupňů volnosti s testovanou významností, prováděnou na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, nalezneme kritickou hodnotu testového kritéria chí-kvadrátu $\chi^2_{0,005}(2) = 5,991$ ve statistických tabulkách (Chráska, 2007). Srovnáním χ^2 a $\chi^2_{0,005}(2)$ přijmeme nulovou nebo alternativní hypotézu. Pokud je $\chi^2 > \chi^2_{0,005}(2)$ přijímáme H_A a odmítáme H_0 , pokud je $\chi^2 < \chi^2_{0,005}(2)$ přijímáme H_0 a odmítáme H_A .

Dílčí závěr

Ve této hypotéze jsme ověřovali, zda se liší nebo neliší úroveň úpravy písemností žáků v závislosti na lateralitě. Po srovnání testového kritéria ($\chi^2=1$) a s kritickou hodnotou testového kritéria chí kvadrátu ($\chi^2_{0,005}(2) = 5,991$) je očividné, že $\chi^2 < \chi^2_{0,005}(2)$. Na základě výsledků přijímáme nulovou hypotézu H_0 na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ a odmítáme hypotézu alternativní H_A . Úroveň úpravy písemností není závislá na lateralitě žáka.

Z výsledků je zřejmé, že úroveň písemného projevu se u praváků a leváků neliší. Výsledky zaznamenané v kontingenční tabulce č. 3 jsou důkazem, že praváci mají stejnou úroveň písemností jako leváci. Praváci napsali 38 750 grafémů výborně, což je 72,3 %,

leváci napsali 6 094 výborných grafémů, a to je 72,8 %. Naše hypotéza, že praváci mají vyšší úroveň písemností, než leváci se nepotvrdila, neboť nebyl potvrzen statistický rozdíl, avšak mírná odchylka se naskytla. Námi vyjádřená hypotéza č. 3 tudíž neplatí.

Při formulování hypotézy č. 3 jsme předpokládali, že praváci mají vyšší úroveň než leváci proto, neboť žijeme v tzv. pravoúhlém prostředí. Levák i pravák musí dbát na správné pracovní a hygienické návyky. U leváka je také nutné, aby prsty držící psací náčiní byly pod linkou, neboť by mohlo docházet k rozmazávání písma.

Hypotéza č. 4

Žáci málotřídní školy mají vyšší úroveň úpravy písemností než žáci plnoorganizované školy.

4H₀: Úroveň úpravy písemností není závislá na organizaci vzdělávání primární školy.

4H_A: Úroveň úpravy písemností je závislá na organizaci vzdělávání primární školy.

K ověření hypotézy č. 1 jsme použili statistický test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Do kontingenční tabulky jsme zaznamenali proměnné (úroveň kvality písemného projevu, organizaci vzdělávání primární školy) a získaná data analýzou písemného projevu.

Tabulka č. 4. Kontingenční tabulka – počet přepsaných grafémů z hlediska organizace vzdělávání primární školy

Hypotéza č. 4	výborně	částečně výborně	špatně	Σ
plnoorganizované	17 793 (18 028)	6 997,0 (6 728,5)	108,0 (141,5)	24 898
málotřídní	27 051 (26 816)	9 740,0 (10 008,5)	244,0 (210,5)	37 035
Σ	44 844	16 737,0	352,0	61 933

Do kontingenční tabulky jsme zaznamenali množství napsaných grafémů při přepisu textu z hlediska organizace vzdělávání primární školy. Zaznamenané a vypočítané

četnosti (P , O) v kontingenční tabulce sečteme a zjistíme tak testové kritérium χ^2 . Testové kritérium je velikost rozdílu mezi skutečností a vyslovenou nulovou hypotézou (Chráska, 2007).

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(17\,793 - 18\,028)^2}{18\,028} = 3,1$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(6\,997 - 6\,728,5)^2}{6\,728,5} = 10,7$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(108 - 141,5)^2}{141,5} = 7,9$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(27\,051 - 26\,816)^2}{26\,816} = 2,1$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(9\,740 - 10\,008,5)^2}{10\,008,5} = 7,2$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(244 - 210,5)^2}{210,5} = 5,3$$

$$\chi^2 = \frac{(P - O)^2}{O} = 3,1 + 10,7 + 7,9 + 2,1 + 7,2 + 5,3 = 36,3$$

Dále vypočítáme počet stupňů volnosti tabulky f , kdy r označuje počet řádků a s počet sloupců kontingenční tabulky (Chráska, 2007).

$$f = (r-1) \cdot (s-1) = (2-1) \cdot (3-1) = 2$$

Pro počet stupňů volnosti s testovanou významností, prováděnou na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, nalezneme kritickou hodnotu testového kritéria chí-kvadrátu $\chi^2_{0,005}(2) = 5,991$ ve statistických tabulkách (Chráska, 2007). Srovnáním χ^2 a $\chi^2_{0,005}(2)$ přijmeme nulovou nebo alternativní hypotézu. Pokud je $\chi^2 > \chi^2_{0,005}(2)$ přijímáme H_A a odmítáme H_0 , pokud je $\chi^2 < \chi^2_{0,005}(2)$ přijímáme H_0 a odmítáme H_A .

Dílčí závěr

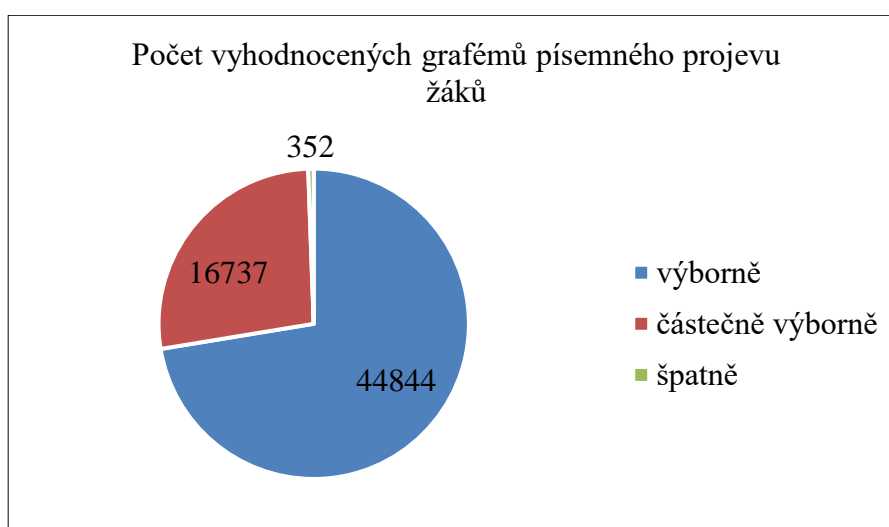
V poslední hypotéze jsme ověřovali, zda se liší či neliší úroveň úpravy písemností žáků v ohledu na organizaci základního vzdělávání primární školy, a to na plnoorganizované a málotřídní škole. Po srovnání testového kritéria ($\chi^2=36,3$) a s kritickou hodnotou testového kritéria chí kvadrátu ($\chi^2_{0,005}(2) = 5,991$) je zřejmé, že

$\chi^2 > \chi^2_{0,005} (2)$. Na základě výsledků přijímáme alternativní hypotézu H_A na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ a odmítáme hypotézu nulovou H_0 . Úroveň úpravy písemností je závislá na organizaci vzdělávání primární školy.

Na základě vyhodnocení hypotézy č. 4 lze konstatovat, že úroveň písemného projevu se u žáků navštěvujících plnoorganizovanou nebo málotřídní školu liší. Z četností uvedených v kontingenční tabulce č. 4 je jasné, že žáci málotřídní školy mají vyšší úroveň úpravy písemností než žáci plnoorganizované školy. Výsledky dokazují, že žáci plnoorganizované školy napsali 17 793 grafémů výborně, což je 71,46 % všech analyzovaných grafémů tohoto typu školy primární školy. Žáci z málotřídní školy napsali 27 051 výborných grafémů, což je 73,09 % všech analyzovaných grafémů žáků tohoto typu organizace primární školy. Předpoklad, že žáci málotřídní školy mají vyšší úroveň úpravy písemností, než žáci plnoorganizované školy se potvrdil, neboť byl potvrzen statistický rozdíl. Námí vyjádřená hypotéza č. 4 tudíž platí.

Tuto skutečnost si můžeme vysvětlit následovně. Málotřídní školu navštěvuje méně žáků oproti plně organizované škole. Na školách málotřídních probíhá výuka se spojenými ročníky, žáci mladší se mohou přiučit od starších. Pedagogové málotřídních škol mají méně žáků, tudíž větší přehled o jejich nedostacích, které mohou včasěji eliminovat, což se může odrazit na kvalitě písma. Pedagogům na plně organizovaných školách bychom doporučili individuálnější přístup v rámci možnosti.

Celkově můžeme říci, že kvalita jednotlivých grafémů u žáků 1. stupně základní školy je na vysoké úrovni. Z 61 933 napsaných grafémů žáků bylo napsáno 44 844 výborně, 16 737 částečně výborně a pouhých 352 špatně, vyjádřeno v grafu:



Graf č. 5. Počet vyhodnocených grafémů písemného projevu žáků

6.8 Závěr výzkumného šetření

Empirická část naší diplomové práce se zabývala kvalitou jednotažného lineárního písma u žáků 1. stupně. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda jednotažné lineární písmo žáků primární školy odpovídá předloze jednotažného lineárního písma, při hodnocení kvalitativních znaků písma kvantitativními výzkumnými metodami.

Na základě kvantitativního výzkumného šetření jsme analyzovali písemné projevy žáků primární školy. Písemným projevem v našem případě rozumíme přepis textu z tiskací do psací podoby. Následně jsme sledovali kvalitativní znaky písma, jako je tvar, velikost, úměrnost, stejnoměrnost, jednotažnost, vazebnost, sklon, hustota, rytmizace a celková úprava. Při hodnocení jsme se zaměřili zejména na tvaropis. Zkoumali jsme jednotlivé napsané grafémy, zda odpovídají normě jednotažného lineárního písma, schválené MŠMT. Celkem bylo hodnocených více než 61 933 grafémů.

Každý grafém jsme kategorizovali do jedné ze skupin, a to buď výborně, částečně výborně nebo špatně. Do kategorie výborně byly řazeny grafémy odpovídající předloze jednotažného lineárního písma. U písmene *z* a *s* byly přijatelné dva možné tvary. Písmeno *s* bylo možné zapsat jako otevřené nebo zavřené. Písmeno *z* mohlo být ostré nebo zaoblené, avšak druhá varianta se v textech nevyskytla. Grafémy s nedokonalými tvarovými prvky či grafémy postrádající diakritická znaménka patřily do kategorie částečně výborně. Kategorie zvaná špatně obsahovala grafémy chybné, které neodpovídaly zadání. Jednalo se především o záměnu tvarově podobných grafémů. Nejvíce chybné grafémy byly následující, a to v posloupnosti od nejvíce chybných k méně chybným: *y, k, m, i, o, a, h, O, z, P, r, ý, n, Z, ř, d, í, e, U, t, u, Ch, ch, s, l, b, S, ž, p, R, á, v, ů, V, H, š*. Do vyhodnocování nebyly zařazeny gramatické chyby, interpunkční znaménka a chybějící slova či písmena.

Výzkumného šetření se zúčastnilo 280 respondentů píšících vázaným písmem. Byli to žáci 1. stupně základní školy, a to z 1 školy plnoorganizované a ze 6 škol málotřídních. Respondenti byli v rámci výzkumu rozděleni na základě proměnných dle období základního vzdělávání (1. a 2. období), pohlaví (chlapci a dívky), laterality (praváci a leváci), organizaci základního vzdělávání primární školy (plnoorganizované a málotřídní školy).

Analýzou písemného projevu žáků primární školy jsme došli k výsledku, že kvalita jednotažného lineárního písma je u těchto jedinců na velmi dobré úrovni. Z celkem

61 933 napsaných grafémů žáků bylo 44 844 hodnoceno výborně, 16 737 částečně výborně a pouhých 352 špatně. Tudíž můžeme konstatovat, že většina napsaných grafémů žáků, z hlediska tvaru, odpovídají předloze jednotažného lineárního písma. Sklon písma hodnotíme jako chvalitebný, neboť jsme při analýze písemných projevů narazili na písmo stojaté i zvrácené (převrácené). Hustotu písma byla ve většině případů v pořádku. Z výsledků je patrné, že úměrnost a stejnoměrnost písma nevykazuje značné potíže. U žáků 1. – 3. ročníku tomu napomohly pomocné linky, avšak část žáků 3. ročníku této možnosti nevyužila. Velikost velkých a malých písmen byla v převážné části jasně viditelná. Co se týká rytmizace, jednotažnosti a vazebnosti, mezery mezi slovy byly dodržovány, grafémy byly z velké části správně napojovány. Majorita zúčastněných žáků má celkovou úpravu písemností na dobré úrovni, avšak našli se i jedinci s prepisem neúhledným, někdy i se slovy špatně čitelnými. V tomto případě se jednalo především o žáky starších ročníků. Tuto skutečnost si můžeme odůvodnit tak, že s vyspělostí písaře a vyšší hbitosti psaní se rukopis mění a písmo může ztrácet některé kvalitativní prvky.

Stanovené hypotézy byly vyhodnoceny a uvedeny jejich dílčí závěry. Za pomoci statistického testu chí-kvadrát pro kontingenční tabulku bylo zjištěno, že žáci 1. období mají vyšší úroveň úpravy písemností než žáci 2. období základního vzdělávání. Dívky mají vyšší úroveň písemností než chlapci. Kvalita vázaného písma se u praváků a leváků neliší. Žáci málotřídních škol mají vyšší úroveň písemností než žáci navštěvující plně organizovanou školu.

Z výzkumného šetření vyplývá, že úprava písemností žáků primární školy je na velmi dobré úrovni. Cíl empirické části naší diplomové práce, zjistit, zda jednotažné lineární písmo žáků primární školy odpovídá předloze jednotažného lineárního písma, při hodnocení kvalitativních znaků písma kvantitativními výzkumnými metodami, byl splněn.

6.9 Diskuse

Žáci elementárních ročníků navštěvují základní školu s hlavním cílem naučit se číst a psát, neboť tyto dvě činnosti spolu úzce souvisí a jsou předpokladem gramotnosti jedince. Zkušenosti, které si jedinec osvojil při psaní, využívá ve čtení a naopak. Náš mateřský jazyk bychom měli dokonale ovládat jak v mluvené, tak i psané formě.

Čtení a psaní je obsahem vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Obor český jazyk a literatura je realizován ve všech ročnících základního vzdělávání.

Psaní je motorická dovednost, kterou potřebujeme a používáme celý život. Psaní uplatňujeme nejenom v pracovním, ale i ve společenském a soukromém životě. Především pedagogové elementaristé nám vtiskují první návyky k osvojení si této dovednosti. Učitelé by měli důkladně znát metodiku nácviku čtení a psaní. Prvopočátečnímu čtení a psaní se na našich školách učí nejvíce analyticko-syntetickou metodou neboli hláskovací či zvukovou, která je založena na hláskové stavbě slov. Kromě vhodných metod nácviku čtení a psaní je potřeba dbát na základní hygienické návyky. Patří sem správné sezení a držení psacího náčiní, vhodné uspořádání pracovního místa včetně sklonu papíru, dostatečné osvětlení psací plochy a tak dále. Správný nácvik psaní levou rukou je také jedna z kapitol, kterou musejí pedagogové dobře ovládat. Všechny tyto oblasti ovlivňují správné psaní a je třeba jim věnovat pozornost.

S vyšším ročníkem se u žáků rozvíjí osobitý rukopis, rychlost a hbitost písaře. Je však třeba dodržovat tvaropis písma s cílem zpětně čitelného textu. Ve vyšších ročnících základních škol se u písemného projevu žáků můžeme setkat s tiskací formou písma. Předpokládáme, že důvodem tohoto psaní je vliv on-line komunikací. Žáci tráví mnoho času na elektronických zařízeních a čelí tak tiskací formě písma. To se pak odráží v jejich písemném projevu.

Na našich školách jsou schváleny MŠMT dvě předlohy psacího písma, a to předloha jednotažného lineárního písma (viz příloha č. 6) a písma Comenia Script (viz příloha č. 5). Vázaným jednotažným lineárním písmem píše většina základních škol v České republice. Nevázané písmo Comenia Script je méně rozšířené, které vzniklo s požadavkem jednoduchosti nácviku.

Žák, který se učí nevázanému písmu, tudíž písmu Comenia Script, nemusí přečíst písmo žáka, který se naopak učí písmu vázanému neboli jednotažnému lineárnímu písmu. V těchto případech by mohly nastat komunikační překážky.

Na základě našeho závěru výzkumného šetření můžeme konstatovat, že není třeba měnit předlohu jednotažného lineárního písma, neboť písemné projevy žáků 1. stupně základních škol, píšících vázaným písmem, jsou čitelné, na dobré úrovni a z velké části odpovídají předloze jednotažného lineárního písma.

ZÁVĚR

Cíl diplomové práce „Jednotážné lineární písmo na 1. stupni základní školy“ byl splněn. Cílem bylo charakterizovat jednotážné lineární písmo, pojmy s ním spojené a zjistit kvalitu vázaného písma u žáků 1. stupně základních škol, píšících podle písemné předlohy jednotážného lineárního písma.

Teoretická část naší diplomové práce byla zaměřena na organizaci vzdělávání na 1. stupni základních škol, a to na školy plně organizované a školy málotřídní. Dále jsme popisovali kurikulární dokumenty, vztahující se k našemu tématu. Popisovali jsme Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, vzdělávací oblast Jazyk a jazykovou komunikaci, vzdělávací obor Český jazyk a literatura.

Nácvik čtení a psaní ovlivňují různé aspekty, jako jsou vizuální (zrakové) a auditivní (sluchové) percepce, hrubá a jemná motorika a kognitivní schopnosti. Tyto aspekty jsou předpokladem správného nácviku čtení a psaní. Ke správnému nácviku čtení a psaní pedagogové elementaristé nejčastěji užívají analyticko-syntetickou metodu. Při psaní je důležité dbát na hygienické a pracovní návyky, včetně správného psaní u leváků. Z tohoto důvodu jsme tuto problematiku zakomponovali do jedné z kapitol.

V poslední kapitole teoretické části jsme popisovali písmo z historického pohledu po současnost. Mezi současné předlohy písma, schválené MŠMT, je vázané jednotážné lineární písmo a od roku 2010 nevázané písmo Comenia Script.

Poslední kapitola byla věnována empirické části naší diplomové práce. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda jednotážné lineární písmo žáků primární školy odpovídá předloze jednotážného lineárního písma, při hodnocení kvalitativních znaků písma kvantitativními výzkumnými metodami. Kvantitativního výzkumu se zúčastnili žáci 1. stupně základních škol, kterým prostřednictvím metody přepisů byla následně provedena analýza písemného projevu. Z výzkumného šetření bylo zjištěno, že úprava písemností žáků primární školy je na velmi dobré úrovni. Až na malé odchylky odpovídá písmo respondentů předloze vázaného písma. Cíl empirické části naší diplomové, zjistit, zda jednotážné lineární písmo žáků primární školy odpovídá předloze jednotážného lineárního písma, při hodnocení kvalitativních znaků písma kvantitativními výzkumnými metodami, byl splněn.

Vytyčené cíle teoretické i empirické části naší diplomové práce byly splněny. Věřím, že diplomová práce bude dobrou oporou pro studenty a pedagogy při znovuvybavení si základních důležitých informací nejen o jednotažném lineárním písmu. Pedagogové, jako specialisté, by měli nadále dbát na celkovou kvalitu vázaného písma a jeho udržitelnost na místě nejpoužívanějšího písma v České republice.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Knižní tituly

BLATNÝ, Ladislav a Fabiánková BOHUMÍRA. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1981. ISBN neuvedeno.

ČAPKA, František a Květoslava SANTLEROVÁ. *Vývoj písma v kostce*. Brno: Jitka Spiesová, 1994. ISBN neuvedeno.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Prvopočáteční psaní*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. ISBN 80-7041-938-5.

DRNKOVÁ, Zdena a Růžena SYLLABOVÁ. *Záhada leváctví a praváctví*. 2.dopl.vyd. Praha: Avicenum, 1991. Život a zdraví (Avicenum). ISBN 80-201-0113-6.

FABIÁNKOVÁ, Bohumíra. HAVEL, Jiří a Miroslava NOVOTNÁ. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-64-8.

FASNEROVÁ, Martina. *Aspekty čtenářství žáků elementárního ročníku základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5236-4.

FASNEROVÁ, Martina. *Jednotážné lineární písmo v kontextu písařské gramotnosti*. Olomouc: Hanex, 2016. ISBN 978-80-7409-053-0

FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0289-1.

FASNEROVÁ, Martina. *Současné předlohy písma na primární škole jako součást reformy ve školství*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-3992-1.

FASNEROVÁ, Martina. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3143-7.

HEALEY, Jane M. *Leváci a jejich výchova*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-701-9.

HORÁKOVÁ, Zdenka, Eva PROCHÁZKOVÁ a Zita JANÁČKOVÁ. *Čítanka pro 2. ročník*. Brno: Nová škola Brno, 2002. ISBN 978-80-7289-213-6

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

- JANÁČKOVÁ, Zita. *Čítanka pro 3. ročník*. 5. vy. Ilustroval Andrea SCHINDLEROVÁ. Brno: Nová škola, 2016. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-812-1.
- JANÁČKOVÁ, Zita. *Čítanka: pro 4. ročník*. Brno: Nová škola, 2004. ISBN 80-7289-050-6.
- JANÁČKOVÁ, Zita. *Čítanka: pro 5. ročník*. Ilustroval Andrea SCHINDLEROVÁ. Brno: Nová škola, 2010. ISBN 9788072890606.
- JEAN, Georges. *Písmo, paměť lidstva*. Bratislava: Slovart, 1994. ISBN 80-7145-115-0.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.
- KAMIŠ, Karel. *Český jazyk a počáteční psaní na 1. stupni ZŠ a ZŠS*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2014. ISBN 978-80-7452-042-6.
- KÉKI, Béla. *5000 let písma*. Praha: Mír, n. p., závod 1., 1984. ISBN neuvedeno.
- KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva. *Elementární gramotnost a písmo Comenia Script*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-494-6.
- LENCOVÁ, Radana. *Comenia Script: universal*. Praha: Svět, 2010. ISBN 978-80-87201-02-2.
- LIPNICKÁ, Milena. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který napomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. Vyd. 2. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0880-8.
- LOOSE, Antje C., Nicole PIEKERT a Gudrun DIENER. *Grafomotorika pro děti předškolního věku: cvičení pro děti ve věku od 4 do 8 let*. Vyd. 4. Přeložil Eva BOSÁKOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-883-8.
- LOUKOTA, Čestmír. *Vývoj písma*. Praha: Orbis, 1946. ISBN neuvedeno.
- MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.
- MRÁZOVÁ, Eva. *Kapitoly z didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2000. ISBN 80-7044-338-3.
- NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1236-5.

PENC, Václav. *Metodika psaní: prozatímní učebnice pro pedagogické fakulty*. 4. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968. ISBN neuvedeno.

PROCHÁZKOVÁ, Eva a Alena Bára DOLEŽALOVÁ. *Slabikář: pro 1. ročník základní školy: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV*. 9. vyd. Brno: Nová škola, 2019. Duhová řada. ISBN 9788076000438.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

SANTLEROVÁ, Květoslava. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-05-2

SOVÁK, Miloš. *Metodika výchovy leváků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966. ISBN neuvedeno.

SPÁČILOVÁ, Hana a Libuše ŠUBOVÁ. *Příprava žáka na psaní: rozvíjení grafomotoriky a zrakového vnímání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0761-2.

SYNEK, František. *Záhady levorukosti: asymetrie u člověka*. Praha: Horizont, 1991. Otazník (Horizont). ISBN 80-7012-054-1.

ŠIMKOVÁ, Ivana. *Výuka prvopočátečního psaní: učební a metodický materiál pro studenty Učitelství 1. stupně ZŠ*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2012. ISBN 978-80-87510-11-7.

TRNKOVÁ, Kateřina, KNOTOVÁ, Dana a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8.

Internetové zdroje

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2019-06-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

Zákony

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění účinném od 1. 9. 2018

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Radiálně-palmární (dlaňový) úchop

Příloha č. 2 Špetkový úchop

Příloha č. 3 Ukázka grafomotorických cvičení

Příloha č. 4 Přehled grafomotorických prvků jednotázného lineárního písma

Příloha č. 5 Písemná předloha Comenia Script

Příloha č. 6 Písemná předloha jednotázného lineárního písma

Příloha č. 7 Ukázka přepisů žáků

Příloha č. 1 Radiálně-palmární (dlaňový) úchop s palcem dolů, s palcem nahoře



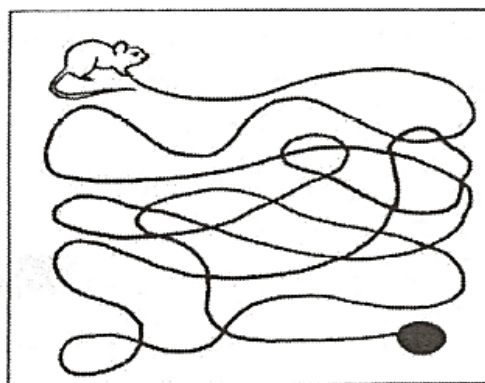
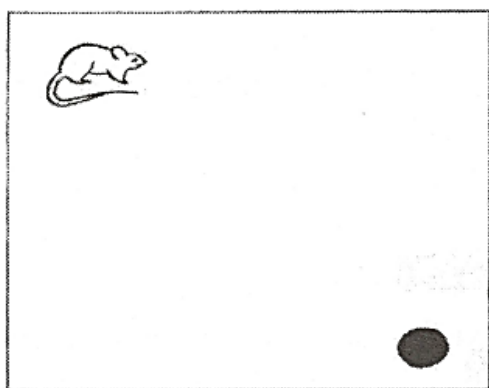
(portfolio autorky)

Příloha č. 2 Špetkový úchop

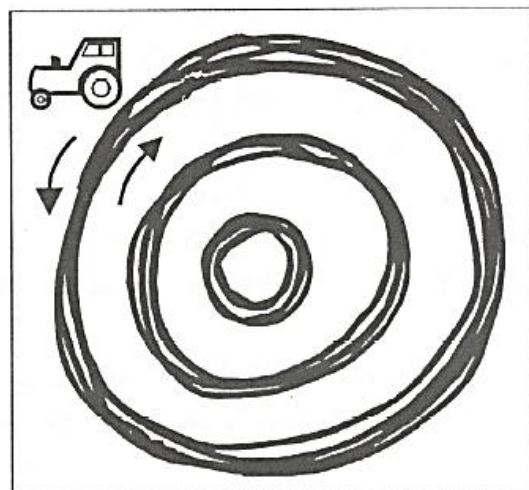
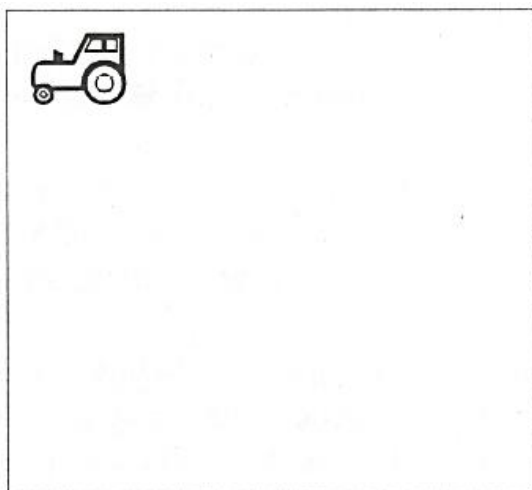


(portfolio autorky)

Příloha č. 3 Ukázka grafomotorických cvičení „myška hledá úkryt“ a „kola traktoru“

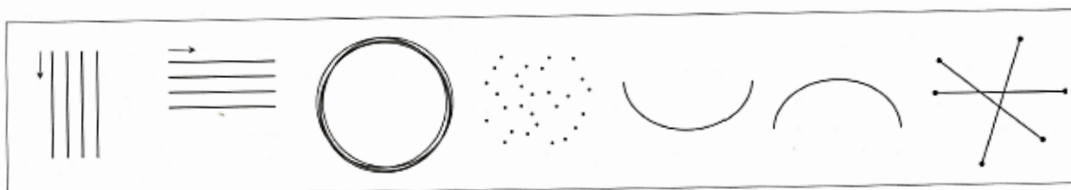


(Šimková, 2012, s. 38)

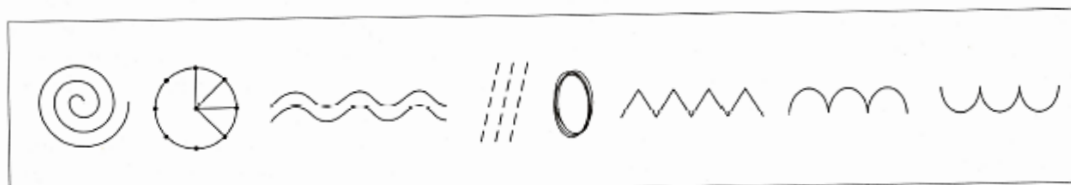


(Fabiánková, Blatný, Novotná, 1999, s. 60)

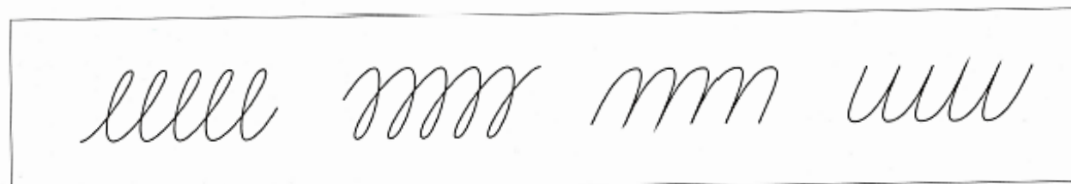
Příloha č. 4 Přehled grafomotorických prvků jednotažného lineárního písma



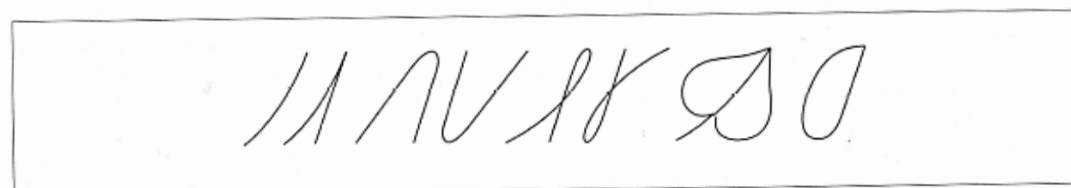
Základní prvky první skupiny



Základní prvky druhé skupiny



Základní prvky třetí skupiny



Základní prvky čtvrté skupiny

(Bednářová, Šmardová, 2016, s. 74)

Příloha č. 5 Písemná předloha Comenia Script

A B C D E F

G H C H I J

K L M N O

P Q R S T U

V W X Y Z

a b c d e f f g

h c h 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

(Lencová, 2010, s. 11, 13)

Příloha č. 6 Písemná předloha jednotážného lineárního písma



(Písanka pro 2. třídu, 1. díl, schváleno MŠMT ČR 24. 7. 2000 IN Fasnerová, 2018, s. 51)

Příloha č. 7 Ukázka přepisu žáků

Jednotážné lineární písmo na 1. stupni základních škol

Kristýna Souralová

Zakroužkuj:

dívka / chlapec,

pravák / levák

1. třída

Přepiš text:

Na zahradě

U domu máme pěknou zahradu. Pěstujeme květiny a zeleninu. O záhony se dobře staráme. Ryjeme je, hnojíme a hrabeme. Zeleninu a květiny zaléváme, okopáváme a plejeme.

Na zahradě

U domu máme pěknou zahradu.

Pěstujeme květiny a hrabeme

zeleninu. O záhony se dobře staráme.

Ryjeme je, hnojíme a hrabeme.

Zeleninu a květiny zaléváme,

okopáváme a plejeme.

V: 132

ČV: 8

Š: 1

2

(1. ročník ZŠ, dívka, pravák, plnoorganizovaná škola; portfolio autorky)

Zakroužkuj:
 dívka / chlápec
pravák / levák

2. třída

Přepiš text:
 Semafor

Chodím rád městem, protože tu vidím mnoho zajímavých věcí. Nejraději mám křižovatku. Sem se sjíždějí auta, motocykly a tramvaje. A chodí tu mnoho lidí. Všichni někam spěchají a to je škoda.

Semafor
 Chodím rád městem, protože tu vidím mnoho
 zajímavých věcí. Nejraději mám křižovatku.
 Sem se sjíždějí auta, motocykly a tramvaje.
 A chodí tu mnoho lidí. Všichni někam
 spěchají a to je škoda.

S, m, a

v: 112

č: 38

š: 3

(2. ročník ZŠ, chlapec, pravák, málotřídní škola; portfolio autorky)

Zakroužkuj:
 dívka / chlápec,
 pravák / levák

3. třída

Přepiš text:

Přijde jaro, přijde

Housenka Rozárka se důkladně najedla a hledala úkryt, ve kterém by přečkala zimu. Když zjistila, že v dřevěm pařezu je vlhko a do hromady prken fouká, rozhodla se pro dům uprostřed zahrady. Ani tam se jí zpočátku moc nelíbilo, místnosti byly světlé a teplé.

Přijde jaro, přijde

Housenka Rozárka se důkladně najedla a hledala úkryt, ve kterém by přečkala zimu. Když zjistila, že v dřevěm pařezu je vlhko a do hromady prken fouká, rozhodla se pro dům uprostřed zahrady. Ani tam se jí zpočátku moc nelíbilo, místnosti byly světlé a teplé.

V-120
 Č-93
 Š-1

(3. ročník ZŠ, chlapec, levák, plnoorganizovaná škola; portfolio autorky)

Zakroužkuj:
 dívka / chlapec
 pravák / levák

4. třída

Přepiš text:
 Rok v ovocné zahradě

V zimě stromy odpočívají. Jsou bez listů a ze zmrzlé půdy nestoupají kmenem do koruny výživné šťávy. Jakmile však jarní slunko rozechvěje vychladlou zemi a teplejší vánek rozechvěje holé větve, začnou se pupeny zvětšovat – nalévají se. A brzy poté pukají a začínají z nich vykukovat svěží lističky neboli květní poupata.

Rok v ovocné zahradě

V zimě stromy odpočívají. Jsou bez listů a ze zmrzlé půdy nestoupají kmenem do koruny výživné šťávy. Jakmile však jarní slunko rozechvěje vychladlou zemi a teplejší vánek rozechvěje holé větve, začnou se pupeny zvětšovat – nalévají se. A brzy poté pukají a začínají z nich vykukovat svěží lističky neboli květní poupata.

V. 233
 E. 13
 S. 1

e

(5. ročník ZŠ, chlapec, pravák, málotřídní škola; portfolio autorky)

Zakroužkuj:
 (dívka) / chlapec,
 pravák (levák)

5. třída

Přepiš text:
 O černé hodince

Černou hodinku vynalezli naši předkové kdysi dávno v zimním čase, aby ušetřili za světlo. Za soumraku zůstali zkrátka potmě, a protože přitom nemohli nic dělat, jen tak si povídali. V koutě lízaly kočky mlíčko, před prahem funěl do klubka stočený pes Vofech a děti, tátové i prabáby přestali na chvíli myslet na každodenní starosti a stulení kolem praskajících kamen klábosili o všem, co je jen napadlo.

O černé hodince

Černou hodinku vynalezli naši předkové kdysi dávno v zimním čase, aby ušetřili za světlo. Za soumraku zůstali zkrátka potmě, a protože přitom nemohli nic dělat, jen tak si povídali. V koutě lízaly kočky mlíčko, před prahem funěl do klubka stočený pes Vofech a děti, tátové i prabáby přestali na chvíli myslet na každodenní starosti a stulení kolem praskajících kamen klábosili o všem, co je jen napadlo.

V-264
 Č-79
 S-1

(5. ročník ZŠ, dívka, levák, plnoorganizovaná škola; portfolio autorky)

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Kristýna Souralová, DiS.
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Jednotažné lineární písmo na 1. stupni základní školy
Název v angličtině:	Linear lettering at elementary school
Anotace práce:	<p>Teoretická část diplomové práce popisuje organizace vzdělávání na 1. stupni základní školy, čtení a psaní v kurikulárních dokumentech, aspekty ovlivňující nácvik čtení a psaní, metody nácviku čtení a psaní, historii písma a současné předlohy psacího písma. Empirická část obsahuje analýzu písemného projevu žáků 1.stupně základní školy na základě metody přepisu. Diplomová práce uvádí současnou kvalitu vázaného písma žáků primární školy.</p>
Klíčová slova:	Jednotažné lineární písmo, 1. stupeň základní školy, elementární čtení a psaní, gramotnost, analyticko-syntetická metoda čtení a psaní
Anotace v angličtině:	<p>The theoretical part of the thesis describes the organization of education at elementary school, reading and writing in curricular documents, aspects influencing reading and writing, methods of reading and writing, font history and current font designs. The empirical part contains an analysis of written discourse of pupils at elementary school based on the method of transcription.</p>

	The thesis states the current quality of a linear lettering of elementary school pupils.
Klíčová slova v angličtině:	Linear lettering, elementary school, elementary reading and writing, literacy, analytical-synthetic method of reading and writing
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 Radiálně-palmární (dlaňový) úchop</p> <p>Příloha č. 2 Špetkový úchop</p> <p>Příloha č. 3 Ukázka grafomotorických cvičení</p> <p>Příloha č. 4 Přehled grafomotorických prvků jednotažného lineárního písma</p> <p>Příloha č. 5 Písemná předloha Comenia Script</p> <p>Příloha č. 6 Písemná předloha jednotažného lineárního písma</p> <p>Příloha č. 7 Ukázka přepisů žáků</p>
Rozsah práce:	82 stran
Jazyk práce:	český