

Inovativní metoda v rozvoji písarské gramotnosti v primárním vzdělávání

Innovation method in Nuclear Writing of the Primary Education

Ivana Šimková

Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity České Budějovice, Jeronýmova 10, 371 15

Klíčová slova: žák 1. třídy ZŠ, písarské dovednosti, optimalizace psaní, rozumová činnost, pomocná liniatura, orientační body, psaní písmen

Klíčová slova: elementary writing, brain activities, helping lines, orientations points, effective, systematic development, writing skills

Abstrakt: V navrhované metodě se plně využívá schopností a nadání žáků se zřetelem k jejich individuálním rozdílům tak, aby se všestranně rozvíjela žákova osobnost. Důraz se klade především na rozumovou činnost žáků, užití pomocné liniatury a orientačních bodů, které jsou důležité zejména pro účinné a systematické řízení písarského rozvoje žáků.

Abstrakt: The donation concerns a simultaneous utilization of an alternative method while initial steps in elementary writing skills. The emphasis is put on brain activities of pupils', helping lines and orientations points which are important for effective and systematic development of pupils' writing skills.

Psaní je složitá aktivní činnost. Je nutno ji vidět v celé komplexnosti vztahů v rámci celkové koncepce prvopočáteční výuky. Děti si na svět přinášejí velkou míru zvědavosti a pružnosti myšlení, která vlivem doby a vlivem školy často slábne. Jak uvádí Fischer¹, uchovat zvědavého ducha malého dítěte při životě může být jedním z klíčů k úspěšnému psaní. Mnoho dětí, včetně těch nejschopnějších, a i těch, které s učením bojují, však svého potenciálu nevyužije.

Do 1. třídy by měl přijít žák, který má rozvinutou jemnou motoriku tak, aby byl schopen bez velkých obtíží grafického projevu. Cílem je naučit dítě vnímat a ovládat své tělo se zaměřením na uvolnění všech svalových partií účastnících se na grafickém projevu, vyvození správného úchopu pera s následným promítnutím do úpravného a nenáročného písemného a výtvarného projevu. Proto je nezbytné u dítěte cvičit manuální zručnost již v mateřských školách (navlékání korálků, modelování, skládání stavebnic, výtvarná činnost, hra s papírem apod.). Tyto hry rozvíjí nejen motoriku dítěte, ale zároveň rozvíjí i intelekt (dítě samo nalézá nejvhodnější řešení), ale i soustředěnost, rychlost a obratnost. Manuální činnost žáka rozvíjí jemnou motoriku, rozvíjí analýzu a syntézu grafomotorickou, což se odráží v písarských výkonech.

¹ Fischer, R.: Učíme děti myslet a učíte se: praktický průvodce strategiemi vyučování. Praha, Portál 1997, s.11.

Dítě se musí také učit pozornosti. O tom, že se nejedná o proces jednoduchý, svědčí skutečnost, že mnohý žák 1. ročníku nezvládá požadované úkoly nikoliv pro snížený intelekt, ale díky roztěkanosti a neschopnosti se soustředit. Doba soustředění je u žáka 1. ročníku velmi krátkodobá. Žák je většinou schopen soustředit se na výklad učitele, poté je jeho schopnost „vyčerpaná“ a k psaní pak přistupuje jako k činnosti, na kterou není nutné se příliš zaměřit. Záleží na učiteli, zda vhodnou motivací dokáže neustále zvyšovat dobu soustředěnosti u žáků. Pozornost se odráží i v rychlosti a písáfském výkonu.

Důležitým aspektem je individuální péče u průměrných a nejslabších písarů. Pokud jsou tito písari navíc ještě pomalí a málo zruční, potřebují mnohem delší dobu k osvojení písme než žáci výborní. Individuální přístup tak může překlenout právě u těchto žáků počáteční obtíže, které se promítají do následných výkonů.

Učení je proces aktivní: předpokládá u žáků určitý systém činností. Charakter těchto činností ovlivňuje rozhodujícím způsobem kvalitu získaných vědomostí i proces osvojování dovedností. Není totiž vůbec lhostejné, jakou činností žák určité vědomosti získal. Produktivní cestou, jak získat určité vědomosti, není nikdy např. mechanické memorování ani postup na základě „pokusu a omylu“. Jestliže se k nim žáci při běžném učení často uchylují, pak je to proto, že nejsou vedeni k adekvátnější činnosti.

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

Navrhovaný postup ke zkvalitnění výuky psaní v elementární třídě se opírá v oblasti teoretické a aplikační o poznatky koncipované J. P. Galperinem v „teorii formování rozumových operací“ a dále rozpracované doc. PhDr. J. Šemberovou, CSc.² Posuzuje vyučování počátečnímu psaní z hlediska Galperinovy koncepce³ postupného rozumového vývoje a předkládá příspěvek ke zkvalitnění počátečních etap výuky psaní v 1. ročníku. Rozhodující úlohu optimalizace spatřuje v charakteru žákovy činnosti, v charakteru jeho operací a v kvalitě řízení těchto operací učitelem.

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

Galperin vychází z teorie interiorizace, která vysvětluje jednostranně učení a jeho fáze na podkladě tzv. zinternění, tj. přechodu vnější činnosti ve vnitřní psychickou činnost. Cílevědomé učení nemůže existovat bez aktivity učícího se, pohnutku k učení pak vyvolává především stav motivace.

² Podrobněji viz Šemberová, J., *Využití pomocné liniatury v nácviku psaní*. In Kořínek, M.-Křivánek, Z., *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha 1989, s.111-120.

³ Galperin, P.J., *Učení jako formování rozumových operací*. In Ďurič, L.-Štefanovič, J., *Pedagogická psychológia*. Bratislava 1979; také Linhart, J.-Turková, M., *Procesy učení v počátečním čtení a psaní*. Praha 1987.

Rozhodující úlohu při utváření činností má její první orientační část: určuje rychlost procesu utváření a kvalitu utvářené činnosti. Smyslem této první etapy je vytvoření předpokladu činnosti, a to v podobě orientace v úkolu, sestavení předběžné představy úkolu v podobě vytvoření „orientačního základu činnosti“. Jejím cílem je provést takový rozbor výchozí situace, který vede k odhalení a vyznačení „opěrných bodů“, „znaků“, jež jsou pro realizaci činnosti rozhodující. Podstatný význam v této důležité fázi, kdy se žák orientuje v zadaném úkolu, má míra úplnosti přehledu o podmínkách, které jsou objektivně nevyhnutelné pro úspěšnou učební činnost. Přehled o podmínkách lze žákovi prezentovat již hotový se zadáním úkolu, nebo ho žák získává samostatně, stačí-li ovšem vzhledem ke svým schopnostem a vědomostem sám zajistit potřebné údaje pro řešení daného problému. V případě, že je na žákovi, aby sám zjistil všechny potřebné orientační body a pravidla pro správné provedení celé činnosti, postupuje zpravidla pokusem a omylem, s velkou námahou a nahodile. Vypracování úlohy mu trvá poměrně dlouho, dopouští se řady chyb.

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

Úplný orientační základ činnosti spočívá v tom, že je žákovi předložen hotový vzorek výsledné činnosti - vzor písmene s vyznačenými orientačními body a návod, jak „hledat opěrné body“, tj. jak vyanalyzovat podmínky a znaky správného provedení činnosti. Žákovi se vysvětlí, k čemu jsou „opěrné body“ potřebné a jak se odlišují. Pak se mu předkládají nová písmena a on sám hledá opěrné body. Neučí se tedy hned psát písmena; nejprve sestavuje úplný orientační základ této činnosti; tj. dostane obecný návod, který mu umožňuje nacházet úplný systém orientačních bodů ve všech dílčích případech daného bodu. Doba potřebná k osvojení činnosti se tím sice v prvních fázích prodlouží, ale pak se rychle zkracuje. Kvalita výkonu je vysoká.

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

Takto koncipovaný proces učení je nejen úspěšný, ale po určitém počtu opakování vede k tomu, že žák řeší všechny další podobné úkoly bez učení, jeho výsledkem je tedy nejen osvojení si určité konkrétní činnosti, ale též osvojení obecného principu této činnosti.

Orientační část, i když proběhla velice úspěšně, sama k cíli nevede. V prováděcí části si žáci osvojují veškerý obsah činnosti. Provádějí úkony v materiální vnější podobě, bezprostřední manipulací s konkrétními předměty. Pro zapamatování si tvaru písmene mohou využít psaní do pískového stolu, modelování písmen z provázku, drátku, obtahování písmen apod. Přechod od předmětné činnosti k činnosti intelektuální si však nelze představovat jako nějaké mechanické převedení vnějšího ve vnitřní, objektivního

v subjektivní, materiálního v ideální. Je to složitý a dlouhodobý proces, probíhající a provázený osobitými změnami.

V další etapě učení se postupuje dále, k dalšímu zevšeobecnění a zkracování, nejde však ještě o zautomatizovanou činnost. Žák sice hovoří o manipulaci s předměty nebo znaky, ale již bez jejich přítomnosti. Řeč je chápána jako jediný prostředek, který umožňuje převést materiální operaci v rozumovou. Žákova činnost prodělává postupně další zobecnění a zkrácení, zdokonaluje se i „dovednost vidět a slyšet“ (percepční způsob činnosti: jako příklad lze uvést počítání orientačních bodů očima). Žákova předmětná činnost se po odrazu v různých formách řeči stává činností rozumovou, intelektuální. Maximálně se zkracuje a automatizuje.

Učitel předkládá žákům nyní již konkrétní písmeno, vyvozuje jeho psací podobu, s pomocí zjednodušeného názvosloví analyzuje psací pohyb, identifikuje potřebné orientační body a předkládá žákům hotový vzor výsledné činnosti. Žáci si pak vlastní aktivitou osvojují veškerý obsah činnosti, jejíž všechny prvky berou na sebe podobu vnější (písemné nebo ústní) řeči: to umožňuje učiteli objektivně kontrolovat každé provedení žákovy operace a osvojování dovednosti psaní cílevědomě řídit.

Proniknutí k písmenu se stává pro dítě podstatným znakem psaní. Metoda podporuje a rozvíjí rozumové operace, díky nimž si žák snadněji učivo osvojuje a zvnitřňuje. Dítě tak není pouze pasivním příjemcem, ale stává se objevitelem, hodnotitelem a tvůrcem, a má možnost zahrnout sebe i své okolí přímo do učiva, které je tak pro něj zajímavější a zábavnější.

Konečnou etapou učení – zvnitřněním - je etapa rozumové činnosti. Činnost učícího se nabývá podoby vnitřní řeči, činnost se maximálně zkracuje a automatizuje. Činnost se uskutečňuje „v duchu“, vlastní řečový proces se ztrácí z oblasti vědomí a zůstává v něm jen jako předmětný obsah, myšlenka o něčem. Jde o proces interiorizace, proces utváření rozumových operací. Zvnitřněné poznatky pak mohou mít podobu jejich praktického uplatnění (exteriorizace).

Realizace výzkumu a výzkumný vzorek

Hlavním cílem experimentálního výzkumu bylo posouzení a vyhodnocení účelnosti nové alternativní metodiky psaní, která by měla zajistit nejvhodnější a co nejefektivnější postup rozvoje písarských dovedností žáků. Ověřovali jsme předpoklad, že důsledné uplatňování navrhované inovativní metody zvyšuje efektivnost učení u žáků v předmětu prvopočáteční psaní. Dalším cílem byla následná komparace vyučovacích metod uplatňovaných při současné výuce prvopočátečního psaní. Vzhledem k tomu, že akceptujeme komplexnější pohled na utváření počátečních dovedností, předpokládali jsme rozdílné výkony žáků, kteří byli vyučováni odlišnými metodickými postupy.

Výzkum⁴ probíhal na školách plně i neplně organizovaných. Žáci byli vyučováni navrhovanou inovativní metodou psaní (experimentální třídy - výuka zde byla koordinována, vyučující byli seznámeni a ochotni pracovat s nově navrhovaným metodickým postupem) a běžnou stávající metodou výuky psaní (kontrolní třídy – stávající výuka byla pouze sledována). Výzkum se uskutečnil v běžných podmínkách školní práce žáků v průběhu vyučovacího procesu. Experiment se vyznačoval aplikací účinnějších vyučovacích prostředků, v našem případě využití úplného orientačního základu činnosti, zapojení rozumové aktivity žáků, postupné individuální odstaňování pomocné liniatury a orientačních bodů při psaní žáků. Výuka v experimentálních třídách byla koordinována, vyučující byli seznámeni a ochotni pracovat s nově navrhovaným metodickým postupem. Experimentální výzkum byl časově náročný, opíral se o individuální diagnostiku a dlouhodobá pozorování žáků v podmínkách běžné každodenní výuky. Na výzkumném projektu participovali studenti 5. 6. a 7. semestru učitelství 1. stupně ZŠ PF JU v Českých Budějovicích v rámci předmětu didaktika prvopočátečního čtení a psaní.

Vyhodnocena byla všechna malá a velká písmena psací abecedy v 910 písankách, z toho experimentálních prvních tříd bylo 14 (350 písanek) a kontrolních prvních tříd 20 (560 písanek).

Písanky žáků byly vyhodnocovány průběžně podle daného „klíče“⁵ a získané údaje dále zpracovány. Výzkum byl časově náročný, opíral se o individuální diagnostiku a roční pozorování žáků v podmínkách běžné výuky.

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

Formulované závěry byly prezentovány zpět všem studentům studujícím příslušnou disciplínu a zároveň byly nabídnuty také participujícím učitelům ve školách. Takto koncipovaný předmět didaktiky prvopočátečního psaní se jevil jako nesmírně efektivní z hlediska rozvoje učitelských kompetencí studentů, ale i participujících učitelů.

⁴Výzkum byl prováděn ve vybraných školách v Českých Budějovicích a okolí a v dalších lokalitách jižních Čech.

⁵ „Klíč“ je diagnostický postup, který respektuje kvalitativní i kvantitativní znaky písma, vývojové tendence i specifické obtíže začínajících písařů. Výhodou „klíče“ je vyšší objektivnost vyhodnocování žákovského psaní. Na jeho základě lze přímo v praxi ověřovat u jednotlivých žáků stupeň osvojení dovednosti psát i využití těchto poznatků v rámci všeobecné péče o zaostávající písaře.

Pomocí klíče můžeme bezprostředně určit stupeň (rozdělení do skupin - výborní žáci, průměrní a méně úspěšní žáci) a míru (kolik opakování potřebuje žák) osvojení činnosti (dovednosti správně a úhledně psát) a poznatků využít při kontrole a hodnocení průběhu i výsledku učení.

Podrobněji viz Šemberová, J., *Využití pomocné liniatury v nácviu psaní*. In Kořínek, M.- Křivánek, Z., *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha 1989, s.111-120.

Interpretace získaných údajů

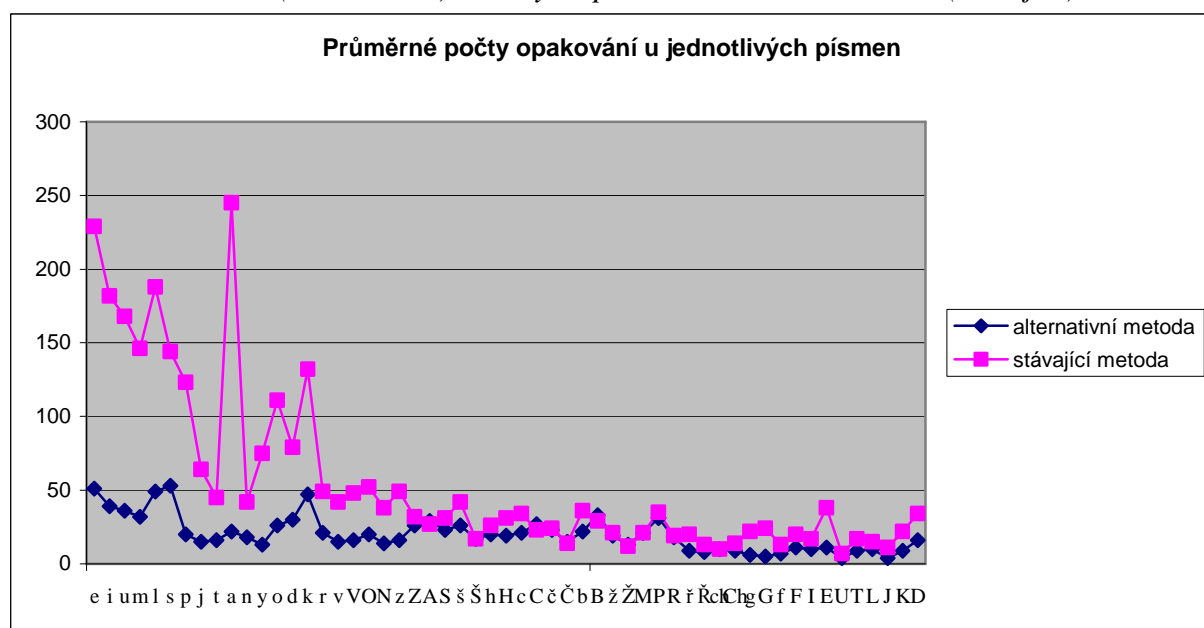
Kvantitativně-kvalitativní analýza písanek žáků 1. ročníků nám umožnila posoudit, jaká vyučovací metoda je vhodnější a efektivnější pro rozvoj písarských dovedností žáků.

Aplikace nové metody, jejímž základním požadavkem bylo naučit žáka hledat „opěrné body“, analyzovat podmínky správného provedení činnosti, tj. nacházet úplný systém orientačních bodů dříve, než se jednotlivá písmena učí číst a psát a používat pomocnou liniaturu podle individuálních schopností písarů, se významně odrazila ve výkonech žáků. Výkony jednoznačně potvrdily oprávněnost požadavku, aby ve výuce psaní v prvních etapách, kdy si žáci vytvářejí předpoklady k nové činnosti, sestavují si předběžnou představu o úkolu, budují si „orientační základ činnosti“, bylo využíváno systému bodů a znaků rozhodujících pro vlastní realizaci psaní.

Proces psaní má svou křivku učení. Ta udává místo, kdy nastává zlom mezi fázemi v procesu učení. Křivky učení nám ukazují, že největší problémy mají žáci u prvních 15 písmen. V této době potřebují žáci největší péči a trpělivost učitele. Jestliže se již na počátku učení vyrovnají s problémy při psaní psacích prvků a prvních písmen, chyby již v dalších písankách neopakují.

Z grafu je patrná diference ve výkonech žáků obou skupin. Ukazuje se, že proces učení probíhá u všech žáků relativně stejně, ale žáci učící se alternativní metodou potřebují k osvojení písmen kratší dobu a hlavně menší počet opakování než žáci skupiny kontrolní, učící se stávající metodou.

Porovnání inovativní (alternativní) metody ve psaní s metodou klasickou (stávající)



Analýza výsledků potřebných ke zvládnutí jednotlivých písmen potvrzuje nutnost individuálního přístupu: aplikace pomocné liniatury u úspěšných písarů se jeví účelná pouze u prvních osmi písmen, u průměrných písarů déle (kolem patnácti písmen), u nejslabších písarů může být v jednotlivých případech nutná pomocná linka ještě pro písmena střední výšky. V této souvislosti je nutné zdůraznit, že aplikace úplné pomocné liniatury má své teoretické i praktické opodstatnění u všech žáků. Napomáhá jim v rozvoji psaní do té doby, než si osvojí obecný princip této konkrétní činnosti. Učitel musí individuálně posoudit, do jaké míry si jednotliví žáci činnosti osvojili a rozhodnout, kdy jim pomocná liniatura již nepřináší informace, kdy ji nepotřebují.

Pomocné linky mají význam skutečně jen pomocný, nikoliv stěžejní. Někteří učitelé se totiž domnívají, že dodatečné doplnění pomocných linek v písankách vlastní problém počátečního psaní vyřeší. Pokud zároveň nedokáží určit a stanovit, kdy žáci - v tomto případě osvojující si dovednost psaní metodou pokusu a omylu - pomocnou liniaturu již nepotřebují, dojde k situaci, že pomocné linky nejen nesplní svůj pravý účel, ale stanou se brzdícím elementem v rozvoji žákovy dovednosti správně a úhledně psát. Žák se pak učí psát písmeno do prostoru ohraničeného linkami. V případě, že pomocné linky nebude mít k dispozici, nedokáže správnou výšku písmen zachovat. Zavedení pomocné liniatury u všech písmen by tak nemělo své opodstatnění.

Počty opakování u stávající metody jsou vysoké. Jak ukazují křivky učení, počty opakování na počátku osvojování vykazují kolem 250 opakování. Učení zde probíhá na základě nápodoby, cestou pokusu a omylu. Otázkou zůstává, do jaké míry se na tomto výsledku podílí řízené vedení osvojování si písarské dovednosti učitelem.

Nácvik jednotlivých písmen je nejobtížnější na počátku osvojování kdy písarská zkušenost je nejnižší a problémy s tvarem a výškou jednotlivých písmen narůstají. Je nutné dodržet zásadu jedné obtížnosti - při psaní do úplné liniatury se žák může plně soustředit na tvar prvků i písmen. Po zvládnutí tvaru pak může přistoupit k druhé obtížnosti - dodržet při psaní prvků i jednotlivých písmen jejich stejnoměrnou velikost. Plnit obě obtížnosti na počátku psaní je mimořádně obtížnou záležitostí, zejména pro méně úspěšné písáře. Proces učení psaní u nich probíhá pomaleji, pomocnou liniaturu „potřebují“ déle než žáci úspěšní.

Celkové písarské výkony žáků jsou souhrnem nejen schopností samotného žáka, rodinného prostředí, ale i způsobu řízení počátečního vyučování učitelem. Učitel by měl žákům zadávat úkoly rozvíjející samostatnost, diferencovat domácí úkoly a zadávat jim individuální práce s cvičnými úkoly. Aspekt individuální práce s žáky je potřebný zvláště u průměrných a méně úspěšných písarů. Individuální přístup může překlenout právě u těchto žáků počáteční obtíže, které se promítají do následných výkonů. Přitom je nutné si uvědomit, že bez malé nebo téměř žádné podpory rodiny jsou začátky žáků velmi těžké.

Veškeré výsledky tedy jednoznačně potvrdily oprávněnost požadavku, aby ve výuce psaní, zvláště v první etapě, kdy si žáci vytváří předpoklady k nové činnosti, budují si orientační základ činnosti, bylo využíváno systému bodů, které jsou podstatné pro vlastní realizaci psaní. Výzkum prokázal, že důsledné uplatňování tohoto navrhovaného postupu v praxi zvyšuje efektivnost učení u žáků.

Závěry a doporučení pro praxi

Psaní je namáhavá práce, při níž vyniká přesnost, pečlivost, vytrvalost, vůle, dosahují se první úspěchy a neúspěchy a objevuje se i první skutečný výsledek práce.

Zjištěné výsledky potvrzují, že nová alternativní metoda psaní probouzí a prohlubuje myšlení žáků v součinnosti s ostatními známými postupy výuky psaní. Vytváří stejné podmínky k úspěšnosti pro všechny žáky. Metoda rozvíjí pozorovací a vyjadřovací schopnosti žáků, klade základy jejich sebekontroly, aktivizuje žáky k překonávání překážek a k dobrovolnému stanovení si vyššího cíle. Technika psaní se postupně vlastní činností a získáváním písařských zkušeností zkvalitňuje.

Psaní působí žákům větší či menší obtíže. Mezi žáky byly patrné větší či menší rozdíly hned od počátku výuky. Žákům pomáhají uvolňovací cviky, přípravné kresebné cviky, důkladné procvičení psacích prvků, motivační a rytmické říkanky. Tabule je pro práci učitele primární, práce se sešitem a písankou sekundární. Základem je úplná informace, vlastní psaní je pouze prostředkem.

Při hodnocení je vždy nutné přihlídnout k individuálním zvláštěnostem žáka. Některým chybám, kterých se žáci dopouští při psaní lze předejít důkladnějším procvičováním psacích prvků, neboť právě ty jsou hlavním klíčem k úspěšnému psaní. Čím více času věnujeme nácviku psacích prvků, tím lepších výsledků dosahují žáci při prvním uvědomělem psaní písmen. Přejít na nácvik dalších písmen je pak u většiny žáků rychlý a bezproblémový. Využívá se zákonitosti učení – transferu, tedy přenosu dovednosti čtení a psaní v pozdějším stadiu. Zákon transferu nám pomáhá využívat již osvojené vědomosti, dovednosti a návyky k získání nových vědomostí, dovedností a návyků. Práci je potřeba organizovat tak, aby se mohl zákon transferu uplatnit. Transfer se velmi brzy projeví, žáci si sami začínají velmi rychle osvojovat další písmena (bez vysvětlení a bližší instrukce učitele). Přenos informací je významnou zákonitostí učení a je velmi dobře inovativní metodou využíván. Neméně důležitou zákonitostí učení je opakování. Musí probíhat tak, aby žákům působilo radost.

Proniknutí k písmenu se stává pro dítě podstatným znakem psaní. Inovativní metoda psaní podporuje a rozvíjí rozumové operace, díky níž si žák snadněji učivo osvojuje a zvnitřňuje, rozvíjí pozorovací a vyjadřovací schopnosti, podporuje rozvoj vnímání, sebekontrolu i zájem o psaní. Dítě tak není pouze pasivním příjemcem, ale stává se objevitelem, hodnotitelem a tvůrcem, a má možnost zahrnout sebe i své okolí přímo do učiva, které je tak pro něj zajímavější a zábavnější.

Vycházíme-li ze zjištěných faktů uvedených na předcházejících stránkách, je potřebné propojit způsob přípravy na psaní v mateřské škole, metodiku nácviku psacích prvků a způsob nácviku psaní novou inovativní metodou. Je potřeba přizpůsobit techniku psaní novému materiálu, cvičit psací návyky a zručnosti, ve kterých by se respektovaly progresivnější metody a pracovní podmínky poskytované žákům při psaní.

Na základě rozboru a hodnocení žáků vyučovaných stávající a alternativní metodou výuky psaní se můžeme jednoznačně vyslovit pro aplikaci nové metody. Žáci, kteří jsou vyučováni metodou řízeného vedení a aktivního přístupu, podávají zcela vyrovnané výkony. Mnohem více úsilí a energie pak musí vydat žáci vyučovaní stávající metodou.

Inovativní metoda psaní, při které učení neprobíhá pouze na základě instrukce a napodobování, ale především na základě rozumového poznání a zdůvodnění zákonitostí psaní, je efektivnější.

Současná alternativní metoda psaní přispívá k rozšíření nabídky metod elementárního čtení a psaní v prvních třídách a zároveň pomáhá učitelům při hledání efektivnějších metod výuky v současné škole.

V této souvislosti Pedagogická fakulta JU v Českých Budějovicích připravuje pro další vzdělávání učitelů (zejména učitelů elementaristů ZŠ) kurz zaměřený na možnosti inovace výuky počátečního psaní. V obsahu kurzu je obsaženo mj. srovnání tradičního a inovativního pojetí výuky počátečního psaní, seznámení s metodickým postupem nácvičku jednotlivých písmen psací abecedy i zaměření na některé pedagogicko-psychologické aspekty výuky v 1. ročníku ZŠ.

Literatura

- FISCHER, R. 1997: Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování. Praha, s. 11.
- GALPERIN P. J. 1979: Učení jako formování rozumových operací. In: Ďurič, L. – Štefanovič, J.: Pedagogická psychológia. Bratislava.
- KOŘÍNEK M.– KŘIVÁNEK Z. 1989: Didaktika prvopočátečního čtení a psaní. Skripta PF UK, Praha.
- ŠEMBEROVÁ J. 1984: K optimalizaci počátečního vyučování psaní v 1. ročníku. Časopis Komenský, r.109, č.1, s.40-43.
- ŠEMBEROVÁ J. 1984: Počáteční psaní v 1. ročníku ZŠ. KPÚ Hradec Králové.
- ŠEMBEROVÁ J. 1990: Utváření grafické složky psaní v počátečním vyučování. Časopis Komenský, r.114, č.8, s. 460-462.