

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Učitelství pro mateřské školy – kombinované bakalářské studium



Seminární práce

2012/2013

Zahraniční metody výuky čtení a psaní

Vlasta Houserová, Martina Hrubá, Daniela Kuruc

Email: daniela.kuruc@email.cz

1. ročník 2012/13

Prohlášení:

Prohlašujeme, že jsme tuto práci vypracovali samostatně pouze s použitím uvedených pramenů.

V Českých Budějovicích 21. 11. 2012

Podpis:

Daniela Kuruc

Martina Hrubá

Vlasta Houserová

OBSAH:

Úvod	4
1. Současná škola	4
1.1. Záměr seminární práce	4
2. Tradiční škola, nejpoužívanější metody výuky čtení a psaní	5
2.1. Metody výuky čtení	
2.1.1. Genetická metoda	5
2.1.2. Analyticko-syntetická metoda	6
2.2. Analyticko-syntetická metoda výuky psaní	7
3. Alternativní školy	8
3.1. Přehled zahraničních škol a programů	8
4. Podrobný pohled na metody Waldorfské a Montessoriovské školy	13
4.1. Waldorfská škola	13
4.2. Maria Montessori	18
5. Vyhodnocení dotazníkové ankety	23
Závěr	24
Použitá literatura	25
Přílohy	26

ÚVOD

Nahlédneme-li krátce do historie vývoje čtení a psaní snadno dojdeme k poznatku, že písemnému záznamu předcházela mluvená řeč.

Řeč je přirozený projev lidstva, jehož prostřednictvím spolu lidé komunikují. Avšak slovo, nebo věta, které byly použity v dialogu, by mohly být časem zapomenuty. A z této neodkladné potřeby zaznamenávat myšlenky, skutky a poznatky lidstva se postupně vyvinulo písmo. Díky písmu jsme tedy schopni zachytit trvale mluvený projev. Jenže k tomu, abychom mohli získávat informace prostřednictvím písma, se musíme naučit toto písmo číst. Čtením tak získáváme nejen již zmíněné informace, ale četba nás také vzdělává, kultivuje, obohacuje naše myšlení a představivost.

V naší zemi bylo v minulosti čtení a psaní výsadou lidí z vyšších vrstev. Dnes tomu tak dávno není a gramotnost je přístupná všem lidem, bez ohledu na společenské postavení, náboženské vyznání, či barvu pleti. Čtení a psaní je vlastně takovou pomyslnou branou ke vzdělání. A to i na vzdory času, ve kterém žijeme. V době, která je typická svým hektickým zrychleným tempem, ve které vznikají tendence vytlačit na okraj to, co je zdlouhavé a pomalé. Čtení a psaní svým způsobem pomalé, či přesněji obtížné, bezesporu je. Vždyť každý z nás si ze své vlastní zkušenosti pamatuje, kolik úsilí to člověka stálo, než si tyto dovednosti dostatečně osvojil. Ale i přes tuto prvopočáteční obtížnost můžeme s uspokojením říci, že čtení a psaní i dnes zůstává jako jedna z mála neměnných jistot této doby.

1 SOUČASNÁ ŠKOLA

Každý z nás si jistě vzpomene na dobu prožitou ve škole, od prvních pokusů přečíst slabiku, neudělat kaňku do písanky anebo konečně spojit celou větu a rozumět jí. Vzpomínky a zážitky z té doby mohou být různorodé, většinou snad příjemné a k pousmání, někdy zase rozporuplné. Ovšem na jedné vzpomínce se jistě shodneme, když vyhodnotíme dnešní školu jako zřetelně odlišnou od té, do které jsme chodili jako děti. V současné době elektronické komunikace, globální ekonomiky a informační exploze dochází k významným změnám ve všech oblastech lidské činnosti. Školství a vzdělávání nelze z tohoto procesu nijak vyškrtnout. Součástí těchto přeměn jsou **alternativní školy** ve všech jejich podobách a formách.

Proč alternativní školy vznikají, je otázkou podstaty změn ve školství nejen v zahraničí, ale i u nás, v českém prostředí.

Příčiny změn v současném vzdělávacím procesu pramení z nespokojenosti některých rodičů, učitelů, pedagogů i politiků, že školní vzdělávání nesplňuje jejich představy o optimálním rozvíjení mladé generace. Projevují se zejména vznikem různých reformních hnutí a alternativních škol nebo inovací ve vzdělávání. Dějiny školství jsou neustálým dialogem i konfrontací mezi tradiční a alternativní školou.

1.1 Záměr seminární práce

V Československu, velký boom vznikajících alternativních škol v dvacátých a třicátých letech 20. století, přerušila čtyřicetiletá pauza socialistického režimu.

My se zaměříme na zahraniční (alternativní) školy a systémy, které české školství integrovalo do svého vzdělávacího programu po roce 1989. Popíšeme zejména **metodologii čtení a psaní**, kterou využívají některé tyto zahraniční systémy. Porovnáme je s naší tradiční školou a jejími výukovými metodami prvopočátečního čtení psaní a podrobně se budeme věnovat metodami výuky čtení a psaní ve dvou nejrozšířenějších alternativních školách v Česku. Na závěr vyhodnotíme malou anketu, která proběhla na několika základních školách v ČR.

2 TRADIČNÍ ŠKOLA, NEJPOUŽÍVANĚJŠÍ METODY VÝUKY ČTENÍ A PSANÍ

2.1 Metody výuky čtení

Nejčastější rozdělení metod výuky čtení je na metody syntetické a analytické. K analytickým metodám přiřazujeme **globální metodu**, kdy na počátku výuky stojí slovo doplněné zobrazením konkrétního pojmu a teprve později je slovo analyzováno na písmena. Kdežto **hláskovací metoda** hned po rozložení slova na hlásky, je opět spojuje.

Syntetických metod existuje celá řada. Od **písmenkové, hláskovací, mnemotechnické** s obrázkovými a tvarovými pomůckami, **fonetické metody**, kdy děti procvičují přesné znění hlásek, až po **genetickou**, která se opět těší zájmu mezi učiteli i rodiči.

2.1.1 Genetická metoda – Kožíškova

Genetická metoda se také nazývá Kožíškova. Můžeme ji považovat za vyvrcholení metod syntetických a za jakýsi přechod k metodě globální. Od samého začátku učí nácviku čtení rozumovému a v tom spočívá její význam. Genetickou metodu použil v čítance pro první třídu básník a učitel Josef Kožíšek. Tato čítanka vyšla poprvé v roce 1913 a už tehdy si uvědomoval, že srozumitelnost a přiměřenost textů musejí být na prvním místě. Poupata patří dodnes k pokladu české literatury.

2.1.2 Analyticko-syntetická metoda

Je výuková metoda, která se jako jediná mohla používat na našich školách od roku 1951 až do roku 1990. Je založena na pochopení hláskové stavby slov. Analyticko-syntetickou metodu rozpracoval r. 1864 K. D. Ušinskij v učebnici Mateřská řeč.

U nás se za tvůrce hláskové metody považuje J. V. Svoboda, který v učebnici Školka a v Malém čtenáři hlásal stejné zásady, jaké jsou základem současné hláskové metody. Vycházel z mluvené řeči, učil děti analyzovat slova. Po vyvození hlásky se učily poznávat písmeno a číst otevřené slabiky. Jako pomůcka se používala skládací abeceda. Pro podporu vyučování touto metodou byla vypracována První čítanka a později roku 1951 Živá abeceda a Slabikář pod vedením O. Chlupa.

Analyticko-syntetická metoda je bezesporu metodou efektivní, vyzkoušenou mnohaletou praxí našeho školství.

Výuka čtení v 1. ročníku probíhá tedy v současnosti analyticko-syntetickou metodou. Jiné metodické postupy mají zatím spíše charakter experimentu. Přestože je v současné době vydávána pro výuku čtení a psaní v 1. ročníku již celá řada učebnic a dalších materiálů, většina z nich předpokládá analyticko-syntetický postup výuky, což je zřetelné z jejich celkové koncepce. Soubory učebnic obsahují obvykle první díl s obrázkovým materiálem k rozvoji zrakového vnímání a k provádění sluchové analýzy slov na slabiky a hlásky a zvukové syntézy. Dříve, než se žák dostává k prvnímu písmenu, získává první zkušenosti s analýzou zvukové podoby slova. Seznámení se s termíny věta, slovo, slabika, hláska. V přípravném období se provádí především analýza zvukové podoby řeči. Po dospění k slabice a hlásce se žáci mohou pokoušet spojovat slabiky do slov a hlásky do slabik a do slov. Učitel může zadávat žákům “hádanky” – poznat slovo které říká po hláskách.

Žáci mohou provádět i obrácené cvičení, analyzovat slovo na hlásky. Tyto hry se osvědčily i jako předškolní herní přípravné cvičení pro budoucí výuku čtení. Po osvojení několika písmen samohlásek a souhlásek začínají žáci číst první slabiky. Od zamětnání se slabikou v podobě grafické již může probíhat průběžně analýza a syntéza akustická a optická.

Analyticko-syntetický postup tedy důkladně připravuje žáka na pochopení vztahu mezi hláskou a zvukovou podobou slova a učí ho poznávat jednotlivé hlásky již předtím, než se začne učit první písmeno.

2.2 Analyticko-syntetická metoda výuky psaní

Příprava ruky na psaní probíhá současně s přípravou na čtení. Procvičuje se sluchová analýza a syntéza, děti se seznamují s pojmy věta, slovo, slabika, hláska. Učí se poznávat některá písmena. Nacvičují základní hygienické návyky. Samotnému nácviku psaní písmen předchází příprava ruky na psaní. Nenásilnou cestou provádí žáci činnosti zaměřené na rozvoj jemné motoriky. Lehké a uvolněné paže, předloktí, zápěstí, záprstí, jemných a koordinovaných pohybů prstů docílí manipulačními činnostmi (navlékání korálků, vytrhávání a vystřihování papíru, modelování, malování, zavazování tkaniček, manipulace s drobnými předměty, skládání obrázků atd.).

Základními přípravnými cviky na psaní jsou cviky kresebné a uvolňovací. Jejich cílem je dosažení volného, plynulého a svižného pohybu při grafickém projevu žáků, nikoliv dokonalá pravidelnost tvarů, dosažených úpornými a křečovitými pohyby. Uvolňovací a rozcvičovací cviky se píší v krátkých chvilkách a měly by se co nejčastěji opakovat

Po přípravných cvicích, zhruba na přelomu prvního a druhého čtvrtletí, začíná nácvik písma. Výuka začíná psaním tvarových prvků písmen v linkách. Je nutné postupovat od jednoduchého ke složitějšímu, od většího k menšímu. Proto jednotlivé prvky, tak jak jsou zařazeny v písankách a pracovních sešitech, děti procvičují nejdříve na větších formátech a širších linkách. Žák musí co nejpřesněji napodobit tvar i velikost, dodržovat sklon (čar, oblouků, oválů, zátrhů), psát plynule a esteticky. Psaní písmen psací abecedy vychází z poznání písmen tiskacích. Po seznámení s tvarem nového písmene následuje vlastní nácvik. Žáci napodobují pohyb učitelovy ruky při demonstraci velkého tvaru na tabuli, zkouší jej sami napsat na tabuli, obtahují počáteční cviky a písmena v záhlaví stránky průběžně spojují do slabik, slov a vět, za stálého spojení se čtením.

3 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

Co je alternativní škola? Průcha označuje alternativní školy jako „*ty, které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifčnostech obsahu vzdělávání, organizace výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků.*“ (Průcha, 1998, s. 20).

V čem zejména spočívají základní inovační záměry? Snahy reformátorů sahají ke kompletní změně orientace školy. Klade se důraz na komplexní rozvoj osobnosti jak intelektuální, tak emocionální. Ze „školy učení“ se stává „škola tvůrčí“, prohloubují se kontakty školy se životem, společností, s rodinou, s přírodou. Tradiční formy výuky ve třídě se nahrazují formami skupinovými a individuálními. Posiluje se úloha hry, ale i vzájemný vztah učitele a žáka, spolupráce s rodinou.

Postupné chápání nových potřeb a zaměření vzdělávání vedlo v poslední čtvrtině 20. století k jistému zájmu o tyto alternativní školy. Postupně se řada prvků „alternativní pedagogiky“ dostala do běžné praxe i ostatních tradičních škol.

Alternativní metody se dají použít jako metody hlavní, nebo jako metody, které pouze standardní metody doplňují, ozvláštňují. Cílem použití jakékoliv metody, kterou učitelé ve své praxi využívají, je snaha o co nejefektivnější přístup k dítěti jako k individuální osobnosti.

Maria Montessoriová

Pedagogický systém M. Montessoriové vychází ze základní myšlenky, že každé dítě v sobě nosí svůj stavební plán a zároveň síly pro svůj vývoj. Učitel se stává spíše pozorovatelem, který se snaží připravit specifické prostředí, které by mělo pomoci vést žáka ke stanoveným cílům. Při výuce čtení a psaní klade tento systém důraz na rozvoj senzomotorického učení. Ve výuce používá práci s barvou a obtahování geometrických obrysů. Osvojení abecedy probíhá pomocí zraku, sluchu, hmatu. Žák nejen danou hlásku vyslovuje, ale také tvar písmene ohmatává a později ho obtahuje. Teorii Montessori rozvedeme v samostatné kapitole.

Ovide Decroly

Jedná se o belgického pedagoga, psychologa, lékaře, který propagoval globální metodu ve výuce čtení. Podle něho se dítě nejprve učí poznávat obrazy celých slov, až později dojde k jednotlivým písmenům. Decroly kritizoval tradiční školu ve způsobu vyučování. Aby odstranil verbální způsob vyučování z tradičních škol, organizuje práci v trojím druhu

činností. Tyto činnosti jsou: pozorování předmětů a jevů; spojování s dřívějšími poznatky a vytváření pojmů; vyjadřování řečí, kresbou, modelováním apod.

Aktivní škola

V „aktivní škole“ rozvinul své vlastní vyučovací techniky C. Freinet. Jeho freinetovská pedagogika přinesla poutavé podněty pro výuku psaní a čtení. „Aktivní škola“ je známá především díky Freinetově školní tiskárně, která se stala hlavní pomůckou pro výuku čtení a psaní a také se stala základem pro tvoření učebních textů. Celá jeho pedagogika byla postavena na maximální aktivitě a tvořivosti dětí. Vytvářel tzv. „knihu života“ z textů žáků, které vznikaly v hodinách slohu při metodě svobodných textů. Tato metoda zahrnovala nejrozličnější projevy a aktivity žáků.

Waldorfská škola

Jde o pedagogický systém vypracovaný Rudolfem Steinerem. První škola tohoto typu vznikla v roce 1919 ve Stuttgartu. Waldorfská pedagogika pohlíží na dítě jako na duchovní bytost, která přichází na svět nadána možností všestranného vývoje. Hlavním cílem učitele na waldorfské škole je tyto možnosti dítěte rozvíjet. Příznačným rysem waldorfské školy je způsob, jakým se děti k poznatkům dostávají. Učitel se snaží učit děti skrz zážitky, jak věci fungují. Učebnice se zde používají pouze zřídka, žáci si spíše vytvářejí vlastní učebnice ve svých vlastních sešitech. Vyučuje se v tzv. epochách (vždy po několik týdnů se vyučuje učivo se stejnou tematikou). Waldorfská škola se snaží být uceleným organismem, důležité je nejen spojení mezi žákem a učitelem a mezi žáky navzájem, důležitá je také propojenost školy s rodiči. Své osobité rysy má na waldorfské škole i výuka čtení a psaní. R. Steiner se zasazoval o to, aby se žáci učili číst a psát teprve po dosažení plné školní zralosti a aby prošli vývojem od obrazu ke znaku. Systematická výuka čtení tak probíhá až do druhého ročníku. V první třídě děti čtou pouze to, co samy napsaly. Výuka psaní předchází výuce čtení. Dítě podle waldorfských pedagogů nemá vztah k abstraktním znakům abecedy, proto prochází postupným procesem od obrázku ke znaku. Žáci se postupně učí psát jednotlivá písmena pomocí obrázkových představ (z vyprávění, pohádek). Vedle toho je pozornost věnována také rozvoji jemné motoriky. Žáci pletou, modelují, pracují s přírodním materiálem, a tak se připravují na výuku psaní. Waldorfskou metodu výuky čtení a psaní rozvedeme v samostatném bodě.

Winnetská soustava

Propagátorem této soustavy a zastáncem globální metody byl C. D. Washburne. Učební látku rozdělil na dvě části. První část zahrnovala základní učivo. Toto učivo absolvoval každý žák svým vlastním tempem. Druhá část zahrnovala praktické úkoly, které žáci řešili při skupinové práci. Při výuce čtení a psaní byl kladen důraz na individuální kontrolu. Podle druhu chyb se žákům upravoval individuální učební program, procvičovala se chybně napsaná nebo přečtená slova.

Metoda „dobrého startu“

Tato metoda vznikla již na počátku 20. století. Byla vypracována Theou Burnetovou původně jako prostředek k léčbě získaných poruch hybnosti. Teprve později byla přepracována a v současnosti patří mezi metody psychomotoricko-rehabilitační. T. Burnetová se snažila pomocí hry navodit procvičování základních pohybů potřebných pro psaní. Tato metoda je používána nejen při nápravné práci, ale i jako příprava k elementárnímu čtení a psaní. V každé lekci probíhá výcvik ve třech fázích, v každé z nich je prováděn určitý druh cvičení. Náročnost cvičení je postupně zvyšována. Lekce metody „dobrého startu“ se skládají ze cviků pohybových, pohybově akustických, pohybově akusticko-zrakových. Pracuje se s písničkou, která se prolíná všemi fázemi lekce. Děti by měly písničky dobře porozumět. Kontrolu a dovysvětlení neznámých slov provádí učitel používáním pomůcek, obrázků.

Fáze lekcí:

1) 1. fáze: V jejím průběhu jsou prováděny pohybové cviky na zdokonalení motoriky a uvolnění (využívá se vhodné a výstižné motivace- hry). Děti cvičí vstoje a postupně pohybují celými končetinami, rukama, prsty, nohama. Uplatňuje se chůze, běh, skoky, předklony, pohyby hlavou a očmi, mávají a krouží celými pažemi, potom prsty, tvoří z nich sestavy atp. Postupuje se tedy od hrubé motoriky k jemné.

2) 2. fáze: Cviky této fáze jsou cvičení pohybově akustická na zlepšení motoricko akustické percepce. Provádějí se vsedě rytmickými pohyby prstů a dlaní na válcovitých pytlících s pískem (hrachem, čočkou) za zpěvu písničky a v rytmu nápěvu. Nejprve provádějí pohyb nataženými pažemi, později skrčenými, nejprve jednou rukou, později oběma, nejprve s rukama vedle sebe, později se zkříženými. Začíná se cviky na středu válečku, později postupují pohyby zleva doprava, od středu k oběma stranám. Postupuje se opět podle obtížnosti pohybu: začínají pouze údery, mačkáním a hlazením do rytmu písničky, později vyřukávají rytmus střídavě pěstí a dlaní, dlaní a prsty atd. a konečně (což je nejobtížnější) při vyjádření rytmu zapojují všechny končetiny, např. tleskání rukou a vydupávání nohama atp.

3) 3. fáze: *Ve třetí fázi jsou zařazeny cvičení pohybově-akusticko-zraková. Základem jsou grafické vzory seřazené opět podle náročnosti. Děti je mají napodobovat pohybem (pohybový a zrakový prvek) v rytmu zpívané písničky (sluchový prvek)* (Doležalová, 1998, s. 60).

Využití je poměrně značné:

Metoda se osvědčila jako vstupní etapa výuky čtení a psaní. Úspěšně se používá u dětí s diagnózou specifické poruchy učení a to jak v rámci integrace, tak ve specializovaných třídách. Může být součástí individuálního programu i podkladem pro ambulantní péči v poradně nebo ve škole. Výzkumy efektivity upozorňují na její využití u dětí s odkladem školní docházky. Předpokládá se použitelnost metody u dětí z minoritních skupin (Rómové, děti přistěhovalců a emigrantů apod.) před zahájením výuky čtení, psaní, matematiky. Splňuje funkci diagnostickou jak v rámci učitelské, tak poradenské diagnostiky.

Metoda je určena dětem ve věku od pěti do jedenácti let v mateřských, základních a speciálních školách.

Metoda párového čtení

Tato metoda se nejdříve rozšířila ve Velké Británii, u nás se využívá převážně v dyslektických třídách. Metoda párového čtení vznikla na popud studie, která poukázala na to, že pro rozvoj čtenářských dovedností má velký význam poslouchání čteného textu, který je doprovázen jeho vizuálním sledováním. Simultánní poslech a tiché čtení zlepšuje nejen schopnost číst, ale vede i k lepšímu porozumění textu

Metoda párového čtení má dvě fáze:

1) Simultánní čtení: Učitel, rodič nebo dobrý čtenář ze třídy čte společně se slabším čtenářem v těsné synchronizaci. Čtení se zastaví, udělá-li čtenář chybu.

2) Nezávislé čtení: Podle toho, jak se dítě ve čtení zlepšuje, prodlužuje se fáze nezávislého čtení. Dítě čte bez opory jednoduchý text nebo při simultánním čtení dá signál svému partnerovi (mávnutí ruky, zatřesením) a ten přerušuje čtení, žák čte text sám.

Chyby se opravují ihned, učitel mimo jiné kontroluje porozumění textu. Vhodné je žáky motivovat pochvalou. Doba použití párového čtení je individuální, k výraznému zlepšení dochází asi po šesti týdnech.

Daltonský učební plán

Autorkou daltonského učebního plánu je Helen Parkhurstová. Její práce byla ovlivněna metodikou M. Montessoriové. Stejně jako další alternativní školy i škola daltonského typu se odlišuje od tradičních směrů. Výjimkou ale je, že nikdy nepůsobí jako jediný systém školy, vždy je ve spojení s tradičním systémem. V daltonském plánu vzniká mezi žáky a učitelem určitá dohoda. Dítě pracuje svým tempem, rozhoduje o rozvržení své práce, zdůrazňuje se spolupráce mezi dětmi navzájem, žáci spolu mohou řešit zadané úkoly.

Většinou se do výuky zařazují tzv. daltonské bloky, které trvají několik hodin v týdnu, mohou být ale i delší- několik týdnů. Učitel zadá žákům práci (většinou úkoly z různých předmětů) a žák podle svého tempa a schopností tyto úkoly plní.

K velkým kladům tohoto systému patří to, že žáci jsou schopni si svoji práci naplánovat, jsou samostatnější při plnění zadaných úkolů a učí se spolupráci s ostatními.

Vzdělávací program Začít spolu

Mezinárodní označení vzdělávacího programu Začít spolu je Step by Step. Jde o otevřený didaktický systém, který si každá škola může přizpůsobit. Je zdůrazňován individuální přístup k dítěti a propojenost rodiny se školou. Vzdělávací program učitel tvoří podle individuálních možností žáků a podle jejich zájmů. Žáci jsou vedeni k tomu, aby si samostatně stanovili vlastní cíle. Nejdříve jde o velmi konkrétní a krátkodobé cíle. Prostředí třídy je uspořádáno do tzv. center aktivit. Nejběžnějšími centry aktivit v primární škole jsou: centrum psaní, čtení, matematiky a manipulativ, pokusů a objevů, ateliér, počítače, koutek pro relaxaci a místo pro společné setkávání. Tato centra jsou různě tematicky zaměřena a vybavena pomůckami tak, aby děti motivovaly k aktivitě.

Pomůcky jsou dětem volně dostupné. Jejich individuální i společná práce je vystavena ve třídě, na chodbách školy. Při vstupu do třídy je tak zcela patrné, o čem se děti učí, které téma zpracovávají. Takto doplněné prostředí poskytuje spoustu podnětů k nezáměrnému učení, kdy mají děti neustále na očích produkty práce vlastní i práce spolužáků. Vyučování v tomto programu je organizováno prostřednictvím tematických projektů nebo vyučovacích bloků, které nemusí odpovídat 45 minutové vyučovací hodině. Den v programu Začít spolu začíná ranním kruhem (20-30 min), kde se učitel s dětmi přivítá, navzájem si sdělí své zážitky z předešlého dne, učitel žáky seznámí s plánem dne. Po ranním kruhu následuje společná práce (60-90 min), kde si žáci procvičují učivo převážně z českého jazyka a matematiky formou her, poté následuje přestávka. Po přestávce nastává práce dětí v centrech aktivit (asi 60-90 min). Na závěr dne se všichni schází v reflexním kruhu (asi 20-30 min). Zde žáci

prezentují svoji práci a hodnotí, jak se jim v centrech pracovalo. Hodnocení je zaměřeno nejen na výsledky činností žáků, ale také na způsob, jakým cíle dosáhli.

Metoda „dobrého startu“ je velmi významná pro stimulaci psychomotorického rozvoje, proto je využívána na základních školách při přípravě dětí na čtení a psaní.

4 PODROBNÝ POHLED NA METODY VÝUKY ČTENÍ A PSANÍ V ALTERNATIVNÍCH PROGRAMECH WALDORFSKÁ ŠKOLA A MARIA MONTESSORIOVÁ

4.1 Výuka čtení a psaní na Waldorfské škole

„Náskoku nelze přikládat žádný význam, nýbrž vědoucí propojenosti a prožitku.“

(Citát z knihy „Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen“, přelož. Počáteční výuka psaní a čtení, Dühnfort / Kranich, v ČR vyjde 2013)

OD OBRAZU K PÍSMENU

„Král s korunou a kopím kraluje svému kraji...“. Žáci první třídy recitují báseň a seznamují se s obrazem velkého tiskacího písmene K. Den před tím žáci od učitele slyšeli pohádkový příběh a z něho vznikla báseň, jejíž jednotlivé verše jim připomínají děj příběhu. Tím nejdůležitějším prvkem příběhu nakonec zůstává samotná postava krále s korunou a kopím. Obraz krále se následující den objeví na tabuli a děti si obrázek malují i do svých epochových sešitů. Král je zde zobrazen s korunou a vztyčenou paží s kopím. V obrazu krále je tímto způsobem ukryto velké tiskací písmeno K. Pokud žáci později píší a čtou písmeno „K“, neopírá se jejich představa jen o čistou abstrakci, ale je propojená s konkrétním prožitkem a představou písmene „K“ jako krále s korunou a vztyčenou paží s kopím.

Takto se žáci waldorfské školy seznámí se všemi souhláskami. Samohlásky jsou takové hlásky, jejichž charakteristickým rysem je tón. Tuto charakteristiku samohlásek žáci prožívají formou gesta, pohybem celého těla, v písmenkovém příběhu je zachycena jejich duševní podstata. Např. samohláska „O“ je výrazem objetí jako když maminka objímá své děti v náruč. Samohláska „E“ zase vyjadřuje nepřijetí, odpor, nepřijetí. I pouhým zkřížením rukou v oblasti hrudníku vyjadřujeme to, že si nepřejeme, aby někdo vstupoval do našeho osobního prostoru a chráníme si tak své myšlenky a pocity.

Psaní se na waldorfské škole vyučuje před čtením. V průběhu první třídy si žáci osvojí velká tiskací písmena a čtou vlastní zápisy. Až ve druhé třídě se vědomě procvičuje čtení z čítanky. Otázkou je, proč se na waldorfské škole podporuje tak zdlouhavý proces?

Dosud žily děti v předmětném světě, kde každá věc měla svůj konkrétní význam a účel, které bylo možno odvodit např. i z jejich tvaru, barvy a materiálu. U písmen je tomu úplně jinak. Samy o sobě nejsou ničím, jenom něco znamenají. Člověk, který se chce naučit číst, vstupuje do světa abstraktních znaků. Tato změna může být pro mnohé děti víc obtížná, než si dokážeme sami představit. Příznakem této skutečnosti je ale dyslexie, stále častější forma spec. vývojové poruchy učení v mnoha zemích světa.

Tento přechod od konkrétního světa k abstraktnímu může být ulehčen tím, že znaky písmen nejprve představujeme jako obrazy či představy, do kterých děti zapojíme co nejvíce smysly. Je to cesta od obrázku ke znaku, kterým by neměly procházet jen děti se specifickými poruchami učení. V dávných dobách měli písaři výjimečné postavení ve společnosti, mnohé jim jejich umění i záviděli, protože sami se cítili méněcennými a nedokázali se o sebe postarat, byli závislí na těch, kteří dokázali číst a psát. V „západním“ světě se nám podařilo poměrně úspěšně zmírnit počet analfabetů a tím se člověk nedostává do situací, ve kterých by se cítil méněcenný. Přechod od světa předmětů a konkrétních věcí, který je dětem v tomto věku tak blízký, do světa abstraktních písmen a číslic je obrovským zlomem v jejich myšlení. Proto Rudolf Steiner ve své pedagogice dbal na to, aby žáci na waldorfských školách procházeli při výuce psaní a čtení stejným procesem, který se odehrál v celých dějinách lidství. Tedy od obrázkového písma k písmu znakovému.

Další otázkou je, jestli tento postup není příliš pomalý pro děti, které vstupují do školy a umí už číst i psát. Není pak pro ně taková výuka nudná?

To vše záleží na schopnostech učitele, jak dokáže pracovat s žáky s různým nadáním. Proto je vhodné, aby se pokaždé zabýval tím, jak zajímavě a poutavě žákům předat obraz a formu a písmen. I když děti znají znaky písmen, dokážou se stejně intenzivně ponořit do vyprávěných příběhů a stejně intenzivně se ponořit i do samotné kresby písmen, že jim jejich vědění nijak nestojí v cestě spoluprožívání s ostatními spolužáky, kteří písmena ještě neznají. Zároveň nejsou nijak ochuzeni o učení, když slyší originální příběhy od jejich učitelů. Když pak děti uslyší, že touto metodou od obrázku ke znaku prošlo celé lidstvo, vzbuzuje to v nich velkou úctu k tomu, čemu se právě naučily. Jedna žákyně waldorfské školy pronesla o své

sestřenici, která navštěvovala běžný typ školy: „Ano, oni se také učí psát a číst. Ale oni jsou takoví chudáčci, oni vůbec neví, odkud ta písmenka pochází!“

PSANÍ 1. – 3. třída

1. třída:

Děti se učí nejprve psát a mnohem později začínají se čtením. Mottem je „Nejprve konat, poté pochopit.“ Děti postupují při osvojování znaků písmen od obrazů, pohádkových příběhů, přes uměleckou kresbu písmen až k samotnému abstraktnímu znaku. Tak lze z obrazu vlny dojít k písmenu „V“. Zároveň necháme sluchovou podobu písmene zaznít ve vybraných a vhodných verších, které děti recitují.

Takto je dítě vedeno obrazem, jazykem a písmem k co nejbližší podstatě každé hlásky. Tímto způsobem si může dítě najít osobní vztah k písmenkům a samo od sebe v sobě najde vnitřní motivaci k psaní a později i ke čtení toho, co samo napsalo.

Souhlásky ve své podstatě reprezentují předmětný svět, který děti obklopuje, a není těžké pro jednotlivé souhlásky najít charakteristický obraz (P jako pampeliška, L jako labuť atd.). Samohlásky jsou naopak výrazem duševního hnutí (známo i z kulturních dějin z vývoje jazyka) – např. „O“ jako výraz údivu nebo „A“ jako výraz úcty.

Vedle syntetického obrazného uvádění žáků do světa jednotlivých písmen je třeba intenzivně také pracovat na opačném způsobu – na analytickém rozlišování písmen (tento princip využíváme i při analytické globální metodě čtení.). Vycházíme tedy z celé věty k jednotlivému slovu až ke konkrétní hlásce, která je ve slově obsažena. Rudolf Steiner k těmto dvěma způsobům říká, že analytická činnost dítě probouzí a syntetická činnost ho uspává v obrazech. Syntetický způsob osvojování písmen od obrazu ke znaku je také dobrou prevencí proti dyslexii. Analytický způsob zase podporuje uchopení věty jako celku, což je dobrým předpokladem pro čtení s porozuměním.

2. třída:

Po osvojení velkých tiskacích písmen se žáci seznámí s malými tiskacími písmeny. Na konci druhé třídy je také možné začít s prvními znaky psacího písma. Psací písmo je ale hlavním cílem třetí třídy. Učitel již nemusí ke každému znaku vymýšlet další příběhy, ale vhodnou formou odvodí od velkých tiskacích tvary malých tiskacích písmen. Pomocí příběhů z první třídy ale děti nechá vzpomenout na jednotlivé obrazy a vědomě je využije k vyvození

nových tvarů. Velký důraz je stejně jako v první třídě kladen na krásu psaní a na přesný opis z tabule. Děti by neměly tzv. „psát“, ale písmena malovat.

V dětech se probouzí chuť ,aby se mohlo samostatně písemně vyjádřit. Při prvních pokusech si je učitel (i rodiče) vědom, že se jedná především o fonematický záznam jazyka. Protože součástí výuky českého jazyka ještě není gramatika, což je ve waldorfské pedagogice vyvozeno z hledisek vývojové psychologie, pak je třeba tuto fázi záznamu slov bez vědomí gramatiky a pravopisu u dětí respektovat a tímto způsobem je podpořit k vědomému pozorování stavby a formy slov. Opět platí pravidlo: „Raději podpořit chuť a vnitřní motivaci k vlastnímu písemnému vyjádření nad opravu pravopisu a gramatiky.“

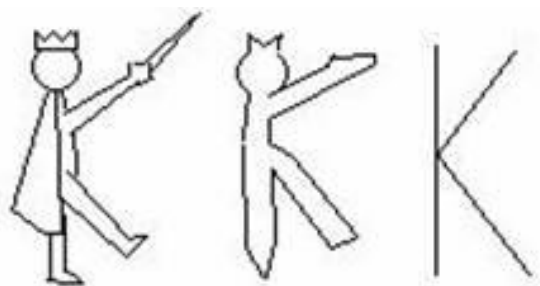
3. třída:

Tento rok se děti seznámí s psacím písmem a užíváním psacího pera. Do té doby děti využívají pro psaní voskové tužky a silné trojhranné pastelky pro správný nácvik úchopu a procvičení jemných motorických dovedností. Děti tak postupně dozrají pro práci s psacím perem, která pro některé prvňáčky by byla příliš náročná a vedla často k neúspěchu. Opět je kladen důraz na krásu písma, na dynamiku psaní, kterou ve waldorfských školách podporuje od první třídy specifický předmět „Kreslení forem“.

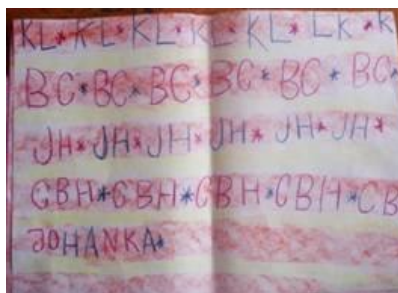
Různé příklady:

Souhlásky - např. písmeno K

Učitel vypráví motivační příběh o králi, který kráčí do boje - děti kráčí po kruhu jako král se vztyčeným mečem a odřikávají s učitelem vetu s častým výskytem písmene "k" (Král klusal křepce na svém krásném koni ke krutému klání na kamenitém kopci.). Pokaždé, když uslyší souhlásku "k", mohou dupnout, tlesknout apod. - zkrátka učí se hlásku identifikovat ve slově. *Kreslí krále a vyvozují z něj podobu písmene K.*



Cvičí si písmeno na papíře a postupně jej zmenšují.

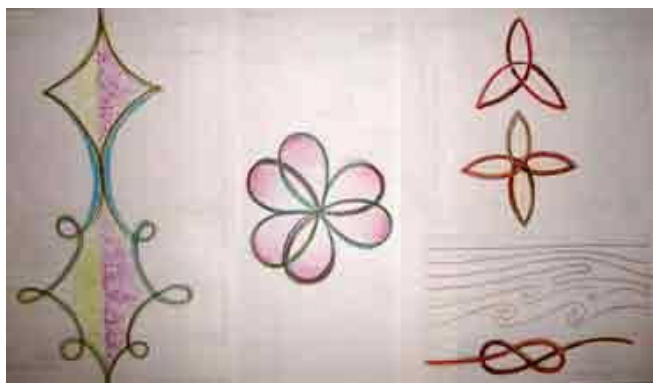


2) Oproti tomu samohlásky se nevyvozují z obrázku, ale jsou vztahovány více k pocitům a gestům. Např. "Ó!" jako citoslovce údivu nám ze rtu vytváří kroužek. Také objetí jsou vlastně ruce sepnuté do kruhu - stejně jako tvar písmene "o". Díky takto odlišným postupům osvojování písmen si děti (zatím bez znalosti terminologie) uvědomují rozdíl mezi souhláskami a samohláskami.

Již v době, kdy děti ještě neovládají všechna písmenka, opisují vety nebo krátké básničky, jejichž obsah znají - jen jej ještě neumí přečíst. Učí se tím opisovat správné znaky a zároveň se zajímají o jaké slovo či písmeno se právě jedná.



Přibližně na začátku 2. třídy, když už děti bezpečně zvládly psaní a čtení velkých tiskacích písmen, přechází se k malému tiskacímu a k psacímu písmu. Protože princip čtení už v té době děti znají, zvládnou nové podoby písma během několika málo týdnů. Asi jako když jsme si v dětství s kamarády vymýšleli tajnou abecedu - tu jsme při aktivním užívání také ovládli velmi rychle.



(Přípravou na psací písmo byly už od 1. ročníku tzv. formy - specifická grafomotorická vičení na větších formátech, při nichž se dbá i na estetické hledisko.)

4.2 Metoda výuky čtení a psaní Marie Montessoriové

Na začátku 20. století se lidé z celého světa začali zajímat o děti z centra Bambini v Římě, které založila Maria Montessori v roce 1907. Jejich zájem začal poté, co se děti z negramotných rodin naučily psát a číst spontánně na základě práce s velmi jednoduchými prostředky. Prostředky, které vyvinula Montessori pro výuku jazyka mají některé společné rysy s pomůckami, které pomáhají smyslovému rozvíjení. Jejich základním rysem je jednoduchost. Jazykové prostředky Montessori se staly významnými svou funkcí, kdy se vydělují univerzální části, běžné u všech jazyků a umožňují tak využití těchto prostředků po celém světě.

Výuka čtení a psaní vychází ze zájmu a schopností dětí a probíhá již od vstupu dítěte do mateřské školy. Ve věku do pěti let se výuka čtení podobá nejvíce metodě globální. Děti přicházejí do Montessori mateřských škol v ranném věku, kdy mluví poměrně rozvinutým jazykem. Jejich slovník už je rozsáhlý a struktura vět vžitá. Jazyková zásoba se neustále rozšiřuje a stává se bohatší. Úkolem vychovatele je usnadnit a vytvořit podmínky pro tvorbu bohatého jazyka dětí. Poskytuje jim jazyk inteligentní, jehož obsah dokáže vyjádřit lidské pocity.

Montessori doporučovala opatřit hračky a předměty ve třídě cedulkami s názvy předmětů. Děti se tak setkávají se slovy jako celky (například se svým jménem) a přiřazují význam k celému slovu. Takto dítě rozumí napsaným slovům do té doby, než nedojde samo k jejich rozboru. Čili děti čtou slova podle celkové optické struktury. Častým opakováním si zapamatují obraz svého jména a dalších slov, která je ve škole obklopují. Jsou tedy schopné

přečíst slovo, aniž by znaly jednotlivá písmena, z nichž je složeno. **Cílem čtení je porozumění.**

Děti se většinou zajímají o písmena abecedy, se kterými se setkávají. Učí se pojmenovávat jednotlivá písmena abecedy hláskami (místo čtení: á-bé-cé, jsou jim představena písmena foneticky jako hlásky: a-b-c). Setkávají se především s velkými tiskacími písmeny. Mnohdy zkoušejí jednotlivá písmena psát, skládat z větviček, přikládat jejich tvary na předlohu a podobně.

Když se děti začnou zajímat o sluchový rozklad slov, nejdříve si všímají začátku slov, později vnímají konec slov a jejich střed. Postupně si uvědomují, co je v jednotlivých slovech stejné a čím se liší.

Jako první přichází většinou psaní. Děti rozpoznávají hlásky ve slovech a učí se písmena, která je zaznamenávají. To je společné s analyticko-syntetickou metodou. Rozpoznávání hlásek probíhá na úrovni sluchového rozlišování. Po tomto rozkladu slova na hlásky následuje jejich spojování a písemné zaznamenání. Pokud děti samy neslabikují, učí se skládat slova z hlásek. Dítě, které slova rozkládá na slabiky a následně slabiky vytváří, tuto schopnost využívá.

Nácvik psaní probíhá daleko dříve, než si dítě uvědomuje, že se na psaní připravuje. Díky Montessori pomůcce - kovovým tvarům - dítě procvičuje jednotlivé tvary písmen, které známe z prvních stránek písanky (čárky, kroužky, obloučky). Dítě vnímá činnost jako vybarvování omalovánky. Díky nejrůznějším pomůckám praktického života i dalších oblastí dítě procvičuje špetkový úchop, který potřebuje pro správné držení tužky. Děti píší nebo skládají slova a později také věty z písmen malé i velké, tiskací i psací abecedy.

Psaní písmen psací abecedy dítě procvičuje obtahováním dvěma prsty vzoru z drsného materiálu. Tvar následně opět prsty zapisuje do krupice. Dětem učitel ukazuje psací písmo, zjednodušený rukopis si každý tvoří sám.

Aby děti mohly dále samostatně sestavovat slova, Montessori vytvořila další pomůcku. Vystříhala písmena z barevného kartonu – samohlásky z červeného kartonu a souhlásky z modrého, každé písmeno bylo vystřiženo v několika exemplářích. Tato písmena umístila do krabice, ve které vytvořila spoustu malých přihrádek oddělených přepážkami. Písmena rozdělila do přihrádek v krabici a pomůcku nazvala „pohyblivou abecedou“. Děti pak mohly sestavovat slova podle diktátu učitelky či autodiktátu.. Teprve po zvládnutí těchto fází děti přirozeně přecházely v psaní ve vlastním slova smyslu.

Při čtení slov můžeme poznat určitou analogii s dnešní genetickou metodou. Děti mají pomalu slovo vyhláskovat. Jestliže postupuje správně, jen ho povzbudíme „Rychleji“. Podruhé čte dítě po sobě hlásky rychleji, ale dost často ještě nerozumí. Opakujeme: „Rychleji, rychleji.“ Čte stále rychleji, opakuje stále stejnou skupinu hlásek a snaží se uhodnout význam slova. Jeho rozzářená tvář při pochopení významu slova je odměnou pro dítě samotné i pro učitele. Pro procvičování čtení využívala Montessori karty s napsanými názvy předmětů ve třídě, ke kterým děti kartičky přiřazovaly, či jednoduché napsané povely, které děti po přečtení měly vykonat. Ale nejen napsané kartičky pomáhají dětem s prvními pokusy ve čtení. Montessori materiály jsou různorodé a jsou pro učitele k dostání u mnohých dodavatelů nebo internetových obchodech. Ale vzhledem k cenové náročnosti se řada pedagogů kloní k vlastní přípravě pomůcek, což ovšem montessoriovské příručky vřele doporučují.

Příklad:

Krabičky s předměty a přiřazovacími kartičkami

Do vzhledně vypadající krabičky vložíme předměty menšího rozměru. Předměty by měly představovat miniatury reálných věcí, se kterými chceme pracovat. Hledáme v hračkářství nebo používáme drobné předměty denní potřeby (ořech, nit, hadr). Ke každému předmětu vytvoříme kartičku, popisující ho malou tiskací abecedou. Sebereme-li na 50 takových předmětů, lekce českého jazyka bude zajímavá pro každého malého studenta. Děti milují přiřazování kartiček ke správnému předmětu. Je jim tak přijatelným způsobem představeno čtení zprostředkováním myšlenky na objekt a taktéž psaní, které si osvojují opakováním a opisováním slova.



Anglická verze tzv. Object Boxes



Anglická verze tzv. Object Boxes

Ve školách, kde se využívají metody Marie Montessori, jsou třídy nezapomenutelné svým vybavením. Pomůcky jsou zejména dřevěné, barevné, velmi příjemně se s nimi pracuje. Děti oceňují různorodost hodin jazyka. Každý den se aktivita může obměňovat, díky velkému množství pomocného materiálu.

Představujeme nejzákladnější pomůcky pro výuku čtení a psaní:



Ukázka kovových a dřevěných tvarů k procvičování jemné motoriky



Pomůcky k uvolnění zápěstí a prstů k přípravě na psaní; ukázka procvičování psaní písmen do krupice.



Velká tiskací písmena ze smirkového papíru na hladké podložce. Růžový a modrý podklad označuje samohlásky a souhlásky; pruh s velkou psací abecedou.



Psací písmena se smirkovým povrchem na hladké podložce; ukázka pohyblivé abecedy.



Předměty, které pomáhají pochopit množné číslo v jazyce (anglická verze); „kloboučkovací karty“ – hledání hlásky na začátku, uprostřed a na konci slova.



Ukázka pohyblivých karet s doplňováním písmenek a obrázků; doplňování názvů hmyzu velkými tiskacími písmeny, barevné rozlišování souhlásek a samohlásek

Obrázky pocházejí z portálů: <http://www.ceske-montessori-pomucky.cz/ceskyjazyk/>; www.material-montessori.cz/; www.montessoriresources.com

5 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ

Oslovili jsme 8 učitelů prvních tříd z různých základních škol. Cílem bylo zjistit, jaký obecně zaujímají postoj k alternativním metodám výuky psaní a čtení v 1. třídách a jaké metody využívají pro svoji práci. Zajímalo nás také, množství a kvalita používaného materiálu.

Vzhledem k malému množství sebraných dotazníků nelze udělat nějaké závažné resumé. Přesto výsledky pro nás byly dostatečně zajímavé ve smyslu shodných odpovědí vyučujících. 100% dotázaných používá k výuce čtení a psaní analyticko-syntetickou metodu, z nichž 3 kombinují ještě s genetickou. Materiální podpora je pro tyto uvedené metody dostatečná, zajisté v důsledku nejdéle užívané metody v ČR. Dotázaní využívají v malém množství prvků z jednotlivých alternativních metod (konkrétně Dalton a Dobrý start). K přípravě na výuku alternativní metodou, se musejí učitelé nachystat náročněji a vytvořit si materiály převážně z vlastních zdrojů.

Obecný postoj k alternativním metodám je příliš individuální. Nicméně v dotaznících se učitelé shodují, že příprava k alternativně vedeným hodinám je v jistém smyslu velmi náročná.

ZÁVĚR

„Zavádění alternativ (inovací) ve standardních školách má své pozitivní i negativní stránky. Některé z negativních stránek jsou způsobovány neochotou části učitelů, školských manažerů i veřejnosti přijímat a realizovat alternativní opatření.“

V Čechách je obecný předpoklad, že škola, která zavede nějaké inovace, je tím automaticky lepší, kvalitnější, než škola bez inovací. Tento předpoklad ovšem není zatím objektivně zanalyzován. Ani nejsou tyto analýzy dosud prováděny. (Průcha 2012, s. 105)

Podle nizozemského odborníka Hoebena, vzniká při těchto teoriích riziko, že pedagogické inovace vedou k podceňování významu tradiční praxe vzdělávání.

Tak, či onak, české školsví, po vymanění z náruče socialistické ideologie, je v období rozkvětu a pedagogové jsou svobodnější ve výběru metod vyučování. Na druhé straně i rodiče mají možnost svobodné volby, jakou školu pro své děti vybrat. Dle našeho názoru je velmi pozitivní, že vzniká zdravá soutěž i ve školním prostředí a tak potřebný dialog mezi tradiční a alternativní školou neustává.

Použitá literatura:

- Maňák a kol.: Alternativní metody a postupy, 1997
- Průcha J.: Vzdělávání a školství ve světě. Praha, Portál 1999
- Křivánek, Wildová a kol.: Didaktika prvopočátečního čtení a psaní, Praha 1998
- Fabiánková B., Havel J., Novotná M.: Výuka čtení a psaní na 1. Stupni Základní Školy, Brno: 1999
- Průcha J.: Alternativní školy a inovace ve vzdělání, Praha: Portál 1996
- Průcha J.: Alternativní školy a inovace ve vzdělání, Praha: Portál 2012
- Doležalová, J. :Prvopočáteční psaní. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 1996.
- Grecmanová H., Urbanovská E.: Waldorfská škola, Olomouc, Hanex 1996
- Erziehung zur Freiheit (v češtině vyšlo pod názvem Výchova ke svobodě, nakladatelství Baltazar 1991, Verlag Freies Geistesleben, 1996, 8. vydání, Stuttgart, ISBN 3 – 7725 – 1619 - X)
- Zur Unterrichtsgestaltung im 1. bis 8. Schuljahr an Waldorf- / Rudolf Steiner Schulen, Verlag am Goetheanum, 1997, Dornach ISBN 3 – 7235 – 0936 – 3
- Gettman D., Basic Montessori Learning Activities, New York: 1987
- Internet: The international Montessori school of Prague. <<http://www.montessori.cz> >.
- Internet: Alternativní školy: <http://www.alternativniskoly.cz/pouzite-terminy/alternativni-skoly/>
- Internet: ZŠ Otokara Březiny: <http://www.zsob-jaromerice.cz/metoda-dobreho-startu/d-1052/p1=1030>

Příloha:

Dotazník pro učitele 1. třídy ZŠ (vyplněný)

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

tímto dotazníkem k seminární práci na téma „Zahraniční metody výuky čtení a psaní“ se snažím zjistit, jak vy, učitelky/učitelé prvního stupně základní školy, pohlížíte na zastoupení alternativních metod při výuce čtení a psaní.

Chtěla bych Vás touto cestou poprosit o chvíli z Vašeho času k jeho vyplnění. Dotazník je anonymní.

Předem děkuji za Vaši pomoc a ochotu.

Nejprve prosím o vyplnění následujících údajů:

Věk: 46 let

Pohlaví: žena

Léta praxe: 27 let

Jak dlouho pracujete v současné škole: 22 let

Otázky:

1. Jakou metodu výuky čtení a psaní **převážně** využíváte?

_Využívám analyticko –syntetickou metodu při čtení i psaní, občas je při výuce nutné slovo hláskovat, tzn. využít metodu genetickou.

2. Které další metody ve výuce čtení a psaní uplatňujete?

_Lze-li to nazvat metodou, pak je to opakované procvičování a upevňování dovednosti čtení a psaní.

3. Jakou formu výuky uplatňujete? Dáváte přednost frontální výuce nebo kombinujete s individuální výukou, samostatnou prací nebo prací ve skupině?

_Při výkladu nového učiva převážně frontální výuku, při opakování a docvičování látky práci samostatnou, ve dvojicích i ve skupině. Dětem, které mají problémy se zvládnutím učiva se snažím v rámci možností věnovat i individuálně, důležitá je zde spolupráce s rodiči.

4. Dáváte prostor alternativním metodám výuky čtení a psaní?

- a. Jakým?
- b. Proč?
- c. Jaké jsou výsledky?

_Ne, pro děti v 1. třídě to považuji za matoucí.

5. Jaký je Váš obecný postoj k alternativním metodám výuky na českých školách?

_Do výuky zařazuji prvky daltonské výuky, v níž žáci samostatně opakuji zvládnuté učivo jiným způsobem, než je podáno v učebnicích. Vede je to k samostatnosti, kreativitě, trpělivosti, podporuje to soutěživost a zdravou ctižádnost.

6. Máte pro své metodické postupy dostatek dostatečnou materiální podporu?

____Ne.____
