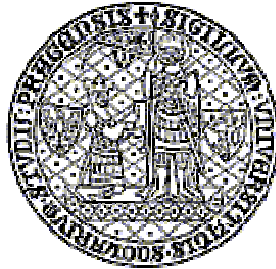


UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie



**ANALÝZA PÍSEMNÉHO PROJEVU ŽÁKŮ VYUČOVANÝCH
ANALYTICKO-SYNTETICKOU METODOU A GENETICKOU
METODOU V PRŮBĚHU PRVNÍHO ROČNÍKU**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Autor: Jana Veverková

Vedoucí práce: PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Praha

2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.

V Praze dne 15.6.2011

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí práce PaedDr. PhDr. Anně Kucharské, PhD. za možnost podílet se na zajímavém výzkumném projektu, poskytnutí cenných informací a rad při vypracování této diplomové práce a v neposlední řadě za její trpělivost. Dále pak Aleně Škaloudové, PhD. za její nedocenitelnou pomoc při statistickém zpracování dat.

Abstrakt

Tato diplomová práce je zaměřena na písarské dovednosti ve výuce počátečního čtení a psaní v průběhu první třídy základní školy. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část představuje vývoj písma v historii, fyzické a psychické předpoklady pro osvojení písarských dovedností, metodiky dvou výukových metod, které jsou v českém školském systému nejčastěji používány, a v neposlední řadě hodnotící škály písma.

V praktické části představujeme hodnotící škálu, kterou jsme sestavili pro účely této práce. Tato škála se zaměřuje na obsah dětských písemných produktů, chybovost, schopnost opravy a grafickou stránku. Měli jsme k dispozici kolem 500 dětských písemných produktů, jež byly sesbírány z 22 tříd 9 škol ze třech oblastí ČR (Praha, střední a jižní Čechy, Morava). Děti, které byly do projektu zapojeny, byly vyučovány analyticko-syntetickou nebo genetickou metodou výuky čtení a psaní. Získaná data byla součástí jiného projektu, jenž byl realizován pod záštitou IPPP ČR. Data byla sesbírána dvakrát za školní rok. Proto jsme mohli sledovat vývoj písarských dovedností v průběhu první třídy u každé výukové metody zvlášť, a zároveň porovnat tyto výukové metody mezi sebou.

Cíle této práce byly:

- 1) zjistit jak si děti osvojují písarské dovednosti v průběhu první třídy základní školy u každé metody zvlášť
- 2) v jakých aspektech písma děti často chybují a které oblasti mohou být naopak označeny pro většinu dětí za jednoduché
- 3) porovnat dvě výukové metody, jejich výhody a nevýhody a také nalézt co mají tyto metody společné

klíčová slova:

vývoj psaní, hodnocení písemných produktů, psaní v první třídě, analyticko-syntetická metoda, genetická metoda, psychologické aspekty psaní

Abstract

This diploma thesis is focused to the writing skills in an initiatory education of a literacy during the first grade at a primary school. The thesis is divided into the theoretical and the practical part.

The theoretical part presents the genesis of the handwriting during the history, the physical and psychical expectations for the assumption of the writing skills, the methodics of two learning methods which are used in the czech education system most frequently and last but not least a list of the evaluated scales of handwriting.

In the practical part we present the evaluation scale which were constructed for the purpose of this thesis. This scale monitors a plot of the written children's products, an error rate, an ability of corections and a graphical part. We kept at disposal about 500 written children's products which were collected from 22 classes from 9 schools from three parts of Czech Republic (Prague, Central and South Bohemian Region and Moravia). Children which were involved to the project, they were educated by the analytic-synthetic method or the genetic metod for the education of the literacy. The gained data was a part of the another project which were realized under the auspices of IPPP CR. The data was collected twice a one school year. Therefore we can observe a development of the writting skills during the first grade in each educational method and also compare these educational methods with one another.

The target of the thesis was:

- 1) locate how children assume the writing skills during the first grade at a primary school separately in each educational method
- 2) in which aspects of the handwriting children usually err and which aspects can be called as easy for major part of children
- 3) compare two educational methods its advantages and disadvantages and also find what these methods have in common.

key words:

a developmet of the writing skills, evaluation of the written products, handwriting during the first grade, an analytic-syntetic method, a genetic method, psychology aspects of the handwriting

Obsah:

Úvod.....	5
1. Písmo a jeho historický vývoj.....	7
2. Vývoj chápání písma u dětí.....	9
2.1 Písmo a předškoláci.....	9
2.1.1 Vývoj psaní u předškolních dětí podle Judith A. Schickedanzové.....	9
2.1.2 Teorie vývoje psaní u předškolních dětí podle Emilie Ferreirové.....	10
2.1.3 Shrnutí vývoje chápání písma v předškolním věku.....	10
2.2 Vývoj písma u dětí školního věku.....	11
2.2.1 Lurijova teorie kognitivního vývoje v chápání písma u dětí školního věku.....	11
3. Psychická a fyzická vybavenost žáků první třídy ke psaní.....	12
3.1 Psychická charakteristika žáka první třídy.....	12
3.1.1 Zraková percepce.....	13
3.1.2 Sluchová percepce.....	13
3.1.3 Kognitivní úroveň.....	13
3.1.4 Paměť.....	14
3.1.5 Metakognice.....	15
3.2 Fyzická vybavenost žáků první třídy ke psaní.....	15
3.3 Psychologické aspekty psaní.....	15
4. Didaktické metody.....	17
4.1 Analyticko-syntetická metoda.....	17
4.1.1 Metodika psaní u analyticko-syntetické metody.....	17
4.1.2 Časové rozložení získaných dovedností v prvním ročníku.....	18
4.2 Genetická metoda.....	19
4.2.1 Metodika psaní u genetické metody.....	19
4.2.2 Časové rozložení získaných dovedností v prvním ročníku.....	20
5. Hodnocení písma.....	22
5.1 Thorndikova škála.....	22
5.2 Ayresova škála.....	23
5.3 Freemanova škála.....	24
5.4 Česká stupnice písma.....	25
5.5 Klíč k hodnocení písmen.....	25
5.6 Hodnocení písma v poradenské praxi.....	26
6. Seznámení s obsahem výzkumu.....	27
6.1 Uvedení do problému.....	27

6.2 Cíle práce.....	29
7. Metodika práce.....	29
7.1 Sledovaná skupina a složení dat – výzkumný vzorek.....	29
7.2. Metoda zpracování dat – sestavení hodnotící škály.....	30
7.2.1 Dílčí obtíže v psaní.....	31
7.2.1.1 Správnost písmene.....	31
7.2.1.2 Vynechání nebo přidání písmene.....	32
7.2.1.3 Záměna velkého písmene za malé a naopak.....	32
7.2.1.4 Přehození písmen ve slově.....	33
7.2.1.5 Délka slabiky.....	33
7.2.1.6 Diakritika – tečky, háčky.....	33
7.2.1.7 Hranice slova.....	34
7.2.1.8 Věta.....	34
7.2.2 Celková procentuální chybovost.....	35
7.2.3 Práce s chybou.....	36
7.2.4 Grafomotorické a písarské dovednosti.....	36
7.2.4.1 Velikost písmen v celém textu.....	36
7.2.4.2 Velikost písmen ve slově.....	37
7.2.4.3 Udržení písma na lince.....	38
7.2.4.4 Sklon psaného textu.....	38
7.2.4.5 Sklon písma ve slově.....	39
7.2.4.6 Napojování.....	40
7.2.4.7 Tahy čar.....	40
7.2.4.8 Celková čitelnost.....	41
8. Analýza dat písemných produktů.....	41
8.1 Metodika analýzy dat.....	41
8.2 Hypotézy.....	42
8.3 Primární analýza dat.....	44
8.3.1 Oblast dílčí obtíže v psaní.....	44
8.3.1.1 Správnost písmene.....	47
8.3.1.2 Vynechání nebo přidání písmene.....	49
8.3.1.3 Záměna velkého písmene za malé a naopak.....	53
8.3.1.4 Přehození písmen ve slově.....	56
8.3.1.5 Délka slabiky.....	58
8.3.1.6 Diakritika – tečky, háčky.....	61

8.3.1.7 Hranice slova.....	64
8.3.1.8 Věta.....	67
8.3.1.9 Oblast dílčí obtíže v psaní – shrnutí.....	71
8.3.2 Celková procentuální chybovost.....	72
8.3.3 Práce s chybou.....	77
8.3.4 Oblast grafomotorické a písarské dovednosti.....	82
8.3.4.1 Velikost písmen v celém textu.....	85
8.3.4.2 Velikost písmen ve slově.....	88
8.3.4.3 Udržení písma na lince.....	92
8.3.4.4 Sklon psaného textu.....	95
8.3.4.5 Sklon písma ve slově.....	97
8.3.4.6 Napojování.....	99
8.3.4.7 Tahy čar.....	102
8.3.4.8 Celková čitelnost.....	106
8.3.4.9 Oblast grafomotorické a písarské dovednosti – shrnutí.....	108
8.4 Sekundární analýza dat.....	109
8.4.1 Úroveň písemného projevu u analyticko-syntetické metody v průběhu první třídy.....	109
8.4.2 Výhody a nevýhody analyticko-syntetické metody v procesu psaní u žáků první třídy.....	111
8.4.3 Úroveň písemného projevu u genetické metody v průběhu první třídy.....	112
8.4.4 Výhody a nevýhody genetické metody v procesu psaní u žáků první třídy.....	114
8.4.5 Aspekty písma nezávislé na zvolené výukové metodě.....	115
9. Ověření hypotéz.....	119
10. Diskuze.....	120
11. Závěr.....	122
12. Literatura.....	124
Seznam příloh.....	126
Příloha 1: Diktát zadávaný žákům v pololetí školního roku a záznamový arch pro učitele (analyticko-syntetická metoda).....	126
Příloha 2: Diktát zadávaný žákům v pololetí a záznamový arch pro učitele (genetická metoda).....	127
Příloha 3: Diktát zadávaný žákům na konci školního roku a záznamový arch pro učitele (totožný pro obě výukové metody).....	128

Příloha4: Celkové průměry jednotlivých tříd v sledovaných subškálách – vývojové hledisko.....	129
Příloha5: Celkové průměry jednotlivých tříd v sledovaných subškálách – porovnání metod.....	131
Příloha 6: Percentuální plnění jednotlivých hodnotících kritérií.....	133
Příloha 7: Charakteristika škol a tříd, ve kterých byla sesbírána data.....	134
Příloha 8: Ukázky písemných produktů pro bodová ohodnocení jednotlivých položek konstruované hodnotící škály.....	140

Úvod

Na začátek si položíme jednoduchou otázku: Jaké jsou základní pilíře vzdělání? Může nás napadnout intelekt, píle, pečlivost, zvědavost a jistě jsou všechny odpovědi správné. Nicméně co je skutečným základem, na něž jsou dále stavěny další a další vědomosti, které nabíráme během cesty školským systémem? Abychom odpověděli na tuto otázku, musíme se vrátit do první třídy základní školy. Právě zde se děti učí uchopit a pochopit základ veškerého vzdělání, tedy čtení a psaní. Tyto dovednosti nám mohou připadat zcela banální. Vždyť přeci každý se ve škole naučí číst a psát. Současný školský systém se soustředí na zefektivnění výuky v jednotlivých odborných předmětech, snaží se o multimediální výuku, zaměřuje se na výkony žáků v rozličných vědomostních olympiádách a jiných soutěžích. Proč se tedy zabývat čtením a psaním? Je dovednost číst a psát skutečně tak obyčejná?

V rámci našeho kontinentu je v podstatě běžné, že téměř každý člověk starší 10 let umí číst a psát. Všichni ale víme, že tomu tak nebylo vždy. Tato dovednost byla například v dobách středověku elitní záležitostí. Ten, kdo dovedl přečíst knihu a zároveň do ní něco i zapsat, byl považován za učence. A i v dnešní době jsou země a oblasti, kde gramotnost není takovou samozřejmostí. Znalost písma je tedy i dnes jedním z měřítek kulturní úrovně jedince a společnosti, což je dobře patrné na zemích, kde bojují s vysokým procentem negramotnosti.

Podíváme-li se na náš školský systém a způsob výuky, zjistíme, že celá školní docházka je založená na dovednostech číst a psát. Žáci dnes sice pracují s počítači a internetem spíše než s knihami, ale bez toho, aby si přečetli, co je na obrazovce monitoru, by moc informací nezískali. Drtivá většina didaktických pomůcek pracuje s předpokladem, že žáci, kterým jsou určeny, umí číst a psát. Stejně tak bez zápisů z hodin by asi většina studentů byla v daném předmětu zcela ztracená. Čtení a psaní je proto bezesporu základem vzdělání a je potřeba si význam těchto dvou dovedností opět uvědomit.

Vraťme se k našemu předpokladu, že číst a psát se naučí každý, není to nic těžkého. Samozřejmě, že většina absolventů základních škol skutečně umí číst a psát. Otázka ale je jakým způsobem. Možná právě za schopností praktického užívání čtení a psaní, tedy dovednosti pracovat s informacemi, třídít je, zaznamenávat a formulovat své myšlenky, stojí úspěch jednotlivých studentů ve škole a nejen tam. Je zřejmé, že žáci, kteří mají problémy například se psaním, budou mít potíže nejen v hodinách českého jazyka, ale prakticky u všech předmětů. Jestliže nedokážu dostatečně rychle a čitelně zaznamenat, učitelův výklad do sešitu, jsem pak odkázána buď na svou paměť anebo na učebnice. Z nich bych si ale měla umět udělat výpisky, abych si poznamenala to podstatné a tak se dostávám do bludného

kruhu. Je tedy zřejmé, že ovládnutí čtení a psaní je pro další studium zásadním odrazovým můstkem. Nyní se dostáváme k otázce, zda osvojení čtení a psaní je skutečně tak jednoduché, jak se na první pohled zdá. Většina z nás již zapomněla, jak jsme se cítili coby čerství prvňáčci. Shrňeme-li ale výše řečené, je zřejmé, že před žáky první třídy stojí velký úkol. Zvládnout dovednost, která je bude nejen provázet po zbytek života, ale která může také ovlivnit jejich další studium, což je na šestileté dítě dosti velké břímě.

Tato práce se snaží přiblížit proces výuky počátečního psaní od didaktických postupů až po samotné uchopování písma žáky. Dalším bodem této práce je také hodnocení písemných produktů u žáků prvních tříd. Otázka hodnocení písařských výkonů při výuce počátečního psaní se nám na první pohled nemusí zdát příliš důležitá, nicméně s ohledem na výše uvedené se stává téměř naléhavou. Jestliže dítě nezvládne samotnou techniku psaní a nepochopí základní rysy písma, pak bude mít problémy i na vyšších úrovních výuky. Pro výuku počátečního psaní je tedy nezbytné vědět, co by měl prvňák v průběhu školního roku zvládnout, kde se mohou vyskytnout problémy a co bychom po dítěti v tomto věku neměli vyžadovat, jelikož na to vývojově zatím nestačí. Učitelé prvních tříd a stejně tak poradenské pracovníci dnes stojí před nelehkým úkolem. Z jedné strany je na ně kladen požadavek zaujímat k jednotlivým žákům individuální přístup, z druhé strany požadavek na profesionalitu a objektivitu. Právě tyto dva protipóly se střetávají v hodnocení počátečního psaní o to více, jelikož psaní je už samo o sobě velmi individuální výkon, ten by měl být ale hodnocen podle objektivních měřítek. Zjistíme-li, že v současné době prakticky neexistují normovaná hodnotící kritéria pro písařské výkony žáků nejen prvních tříd, je zřejmé, že se tak dostáváme do svízelné situace.

1. Písmo a jeho historický vývoj

Dříve než se začneme věnovat vývoji písma, je třeba si ujasnit, co se vůbec skrývá pod pojmem písmo. Jednou z definic by mohlo být tvrzení, že písmo je specifickou formou jazyka, která je prezentována vizuálně, na rozdíl od řeči, která je prezentována auditivně. Přičemž jazykem (pro naše účely velmi zjednodušeně) myslíme konvenční znakový systém, který nám umožňuje vyjadřovat myšlenky. Písmo je tedy v tomto smyslu trvalým záznamem myšlenek, právě písmo umožňuje předávání informací napříč generacemi. Šupšáková (Šupšáková, 1991) uvádí zajímavou a velmi trefnou paralelu mezi objevem písma a ohně. Zatímco oheň konzervuje potravu, písmo konzervuje myšlenky a kulturu. Pro vývoj člověka byly oba objevy bezpochyby stejně významné.

Bylo již řečeno, že písmo stejně jako jazyk, je konvenčním znakovým systémem, z čehož vyplývá, že písmo je kulturním produktem, je tedy uměle vytvořeno člověkem. I když se současná podoba písma v posledních několika desetiletích prakticky nezměnila, stejně jako jazyk, i písmo se v naší historii vyvíjelo a měnilo podle nároků, které na něj byly kladeny. Pro naše účely je nezbytné krátce nastínit jeho vývoj.

Vůbec prvním zaznamenaným písmem bylo tzv. předmětové písmo, které se zaznamenávalo skrze manipulaci s předměty. Jednalo se především o uzlové písmo, které používali Indiáni ale také Peršané. Vzkaz byl zaznamenán uzlíky na provaze, které byly uvázány v různé hustotě a vzdálenosti.

Dalším vývojovým stupněm bylo obrázkové nebo také piktografické písmo, kdy se předávána zpráva podobala stylizované kresbě. Z dnešního pohledu bychom zprávy napsané tímto typem písma označili spíš za kresby.

Ve 4. – 3. tisíciletí př.n.l. se objevují hieroglyfy, které se skládaly ze schematických obrázků, jež byly opět nejen určitou stylizací skutečných předmětů, ale prvně se zde objevují také znaky označující určité hlásky, stejně jako tomu je u našeho písma.

Za vynálezce plně hláskového písma, kdy každé hlásce odpovídá jeden grafický znak, jsou považováni Féničané, kteří toto písmo v 8. stol. př.n.l. přinášejí do Evropy. Právě na toto písmo navazuje řecká a římská abeceda zhruba ve 3. stol. př.n.l. tedy tzv. latinka. Velká písmena latinky (římské kapitálky) jsou již prakticky totožná i s dnešní velkou tiskací abecedou.

V dalších stoletích procházelo písmo mnohými přeměnami. Měnily se hlavně tvary písmen a to především podle toho, na jaký materiál a čím byla zapisována. Pro nás je zajímavý fakt, že všechny druhy písma, které se v této době (od 5. stol. n.l. až do 16. stol. n.l.) užívají, mají sklon 90°, jedná se tedy o vysloveně kolmé písmo.

Významným převratem pro podobu písma byl vynález knihtisku. Do té doby bylo písmo používáno především k přepisu knih a byl kladen velký důraz na jeho estetickou formu. S knihtiskem se zcela mění nároky na psaní. Písmo již není výsadou několik vyvolených, užívají ho již hojně úředníci a živnostníci. V této době se stává písmo nástrojem pro rychlé zaznamenání myšlenek, smluv aj. Je potřeba tedy zrychlit a zefektivnit proces psaní. Pro tyto účely již není vhodná zdobná podoba písma a ani kolmý sklon. Aby písaří lépe viděli, co píše, a nemusel kontrolovat svůj výkon po každém napsaném písmeni, natáčí si papír a tím se sklápí i sklon písma. Stejně tak se opouští od izolovaného psaní jednotlivých písmen. Písmena se tak začínají spojovat z čistě pragmatického důvodu, jelikož takovýto způsob psaní je mnohem rychlejší. Postupně se tento typ písma vyvíjí v tzv. kurent, který je u nás užíván do poloviny 19. století.

Zajímavostí je fakt, že během 19. století nemělo písmo žádnou jasně danou normalizovanou podobu. Pochopitelně se obecně jednalo o formu psacího písma velmi podobného tomu dnešnímu, ale jak přesně mají jednotlivé tvary písmen vypadat, jak mají být vedeny kličky, jaký má být sklon písma, zdobnost písma aj., to vše bylo čistě na uvážení učitele. V roce 1876 je sice přijata tzv. normální abeceda učitele Tusta jako vzor, kterého by se měli pedagogové držet, nicméně nejednotnost písma stále přetrvávala až do roku 1932, kdy je výnosem vydána normalizovaná psací abeceda, která je obecně platná a závazná pro všechny školy¹. Tato podoba písma jen s lehkými úpravami přetrvala dodnes. Součástí tohoto výnosu je i zrušení krasopisu na školách, který byl veden jako samostatný předmět. Žáci skutečně písmo téměř malovali, součástí výuky bylo například dodržování i tzv. vláskových a stínových tahů v písmu. (Čapka, Santlerová, 1994)

Z předešlého je patrné, že písmo a jeho podoba se v průběhu našich dějin značně měnily. Dalo by se říci, že každá doba měla významný vliv na aktuální podobu písma. Tak například u středověkého písma je charakteristická bohatá zdobnost až jistá nábožnost. Během renesance a humanismu dochází k uvolnění a objevuje se snaha o zpřístupnění písma větší veřejnosti. Objevení knihtisku urychluje a zefektivňuje celý proces psaní a 19. století naopak klade silný důraz na dodržování vzorů předepsaných učitelem a estetickou stránku písma. Když bychom se měli zamyslet nad tím, co je charakteristické pro písmo 20. a 21. století, byla by to zřejmě individualita. Podíváme-li se na písmo našich babiček, zjistíme, že si je velmi podobné, i když pochopitelně i zde vždy nalezneme individuální rysy.

¹ Výnos Ministerstva školství a národní osvěty ze dne 7.12.1932, č. 148389-I, Věstník MŠANO, roč. XIV

Dnes ale můžeme pozorovat skutečně různorodé podoby písma, skoro bychom mohli říci, co člověk, to zcela jiný typ písma.

2. Vývoj chápání písma u dětí

Ačkoliv ve společnosti stále přetrvává tradiční předpoklad, že děti přicházející do první třídy neumí psát, mnozí odborníci z řad psychologů, ale především samotní pedagogové dobře vědí, že skutečnost je jiná. Děti se s písmem setkávají ještě předtím, než nastoupí do první třídy. Písmena jsou všude kolem nás a děti velmi rychle pochopí, že tyto „značky“ mají svůj specifický význam. Proto první pokusy o psaní můžeme sledovat již u dětí předškolního věku.

2.1 Písmo a předškoláci

Děti se začínají o písmo a psaní zajímat velmi brzy. Ferreiová uvádí, že již kolem 4 let je dítě schopné bezpečně odlišit písmo od obrázku (Ferreirová In Kučera, Viktorová, 1998). Nicméně děti jsou zpočátku zaujaty spíše samotnou produkcí písma než obsahem napsaného. Všimají si, že dospělí píší a snaží se tuto činnost napodobit.

2.1.1 Vývoj psaní u předškolních dětí podle Judith A. Schickedanzové

První pokusy o písmo vypadají spíše jako čmáranice nebo klikyháky, ale podle výzkumů, které uvádí americká pedagožka Judith A. Schickedanzová (Schickedanzová, 1994) lze již i u těchto prvních produktů sledovat určité typické znaky písma:

- 1) tyto produkty jsou většinou spíše lineární než cirkulární
- 2) jsou v drtivé většině zapsány spíše horizontálně než vertikálně
- 3) v čmáranici se objevují opakující se segmenty.

I laikovi je tedy na první pohled patrné, že se nejedná o klasický obrázek. Zde máme důkaz toho, že i velmi malé děti, u kterých bychom nepředpokládali jakoukoliv znalost písma, jsou schopné velmi dobře postřehnout a zároveň aplikovat základní podobu písemného projevu.

Později děti do svých písemných produktů začínají vkomponovávat písmena, se kterými se již seznámily (poznámka: stále mluvíme o dětech v předškolním věku). Většinou se jedná o tiskací písmena. Nicméně i zde se zpočátku objevuje jisté experimentování s tvary a polohou písmen. V této fázi si děti začínají uvědomovat, jak jsou jednotlivá písmena tvořena a v jejich písemném projevu se proto vyskytují: 1) zcela smyšlená písmena

nebo spíše jakési značky, 2) značky připomínající skutečná písmena a 3) skutečná písmena. Děti tyto 3 typy různě kombinují, a ačkoliv jsou již schopné napsat správnou podobu písmene, často se opět uchýlí k písmenům vymyšleným nebo k původní čmáranici a to především při hře „na psaní“, tedy pokud je jejich písemný produkt delší („píší“ dopis, pohádku apod.). (Schickedanzová, 1994)

2.1.2 Teorie vývoje psaní u předškolních dětí podle Emilie Ferreirové

E. Ferreirová (Ferreirová In Kučera, Viktorová, 1998) zkoumala, podobně jako Schickedanzová, jak samy děti uchopují písmo ještě před nástupem do základní školy. Ze svých pozorování vysledovala, že vývoj chápání písma u dětí předškolního věku probíhá po určitých etapách, během kterých si dítě vytváří různé hypotézy o tom, co je to písmo, k čemu a jak se užívá.

První etapou je tzv. presylabické období, kdy je dítě zaujato především samotným procesem psaní. Tato etapa je prakticky totožná s vývojem, který uvádí Schickedanzová (viz předešlá kapitola 2.1.1). Dítě v této fázi může sice užívat reálná písmena, nicméně toto použití písmen je nahodilé a spíše se vyskytují vlastní značky pro zápis. V další fázi této etapy děti začínají své texty určitým způsobem strukturovat. Jsou zde patrné odlišnosti v podobě zapsaných slov. Objevuje se zde i zajímavý jev. Děti se často snaží zapisovaná slova připodobnit reálnému stavu jevu pomocí délky slova. Tak třeba slovo kůň zapíše pomocí více anebo větších symbolů než slovo motýl, protože kůň je větší (v případě zápisu delší) než motýl. Ke konci tohoto období mají děti svůj repertoár značek, které užívají pro zápis. Tyto značky různě kombinují a obměňují.

Další etapa vývoje písma podle Ferreirové je sylabické období, kdy si děti uvědomí spojitost mezi řečí a písmem. Dítě v této etapě v písmu již nerozlišuje zvlášť jen slova, ale i slabiky. Do této doby psalo znaky pro dané slovo čistě nahodile, nyní ale zapisuje slovo pomocí tolika značek, z kolika slabik se dané slovo skládá. Tato etapa je podle Ferreirové významným milníkem v pochopení písma.

Poslední etapou je alfabeticke období. Pro dítě je již neúnosné zapisovat jednoslabičná slova pomocí předešlého schématu, tedy jen jedním znakem. Dítě proto hledá jiný způsob pro zápis slova, čímž dojde ke konvenčnímu grafém-fonémovému zápisu.

2.1.3 Shrnutí vývoje chápání písma v předškolním věku

Shrneme-li obě uváděné teorie, je zřejmé, že děti již v předškolním věku věnují produkci písma pozornost a snaží se o její nápodobu. Obě uváděné autorky se shodují v prvních vývojových fázích a obě shodně uvádějí, že již u prvních písemných produktů můžeme

pozorovat určité typické rysy písma. Ferreirová svou teorii rozvádí ještě dál, až k pochopení grafém-fonémové vazby. Schickedanzová i Ferreirová nicméně opět shodně poukazují na fakt, že uvedený vývoj neprobíhá u všech dětí stejně. I když se Ferreirová snaží abstrahovat od vlivu kulturního prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, což je její teorii také vytýkáno (Kučera, Viktorová, 1998), Schickedanzová (Schickedanzová, 1994) naopak vysvětluje tento nerovnoměrný vývoj v chápání písma právě vlivem okolí. Jestliže se dítě často setkává s psaným projevem, je na něj poukazováno a je komentován, projeví o tuto činnost také zájem. Naopak dítě, které není vystavováno takovému působení, nemá přílišný důvod zajímat se o psaní.

Pro pedagogickou a poradenskou praxi je jistě důležité zjištění, že děti přicházející do první třídy mohou být ve zcela různých vývojových stadiích. Například i sedmiletý prvňák může být teprve v presylabické etapě chápání písma, bude se tedy sice učit písmena, ale nebude vůbec chápat, k čemu jsou a jak je použít. Je třeba si uvědomit, že děti jsou již v první třídě na odlišných startovních čarách. Pokud se před nástupem do školy nesetkávaly s písmem a nevytvořily si své vlastní prekoncepty chápání písma, celý tento kognitivní proces je teprve čeká, ztížený o fakt, že ve škole již nemají takový prostor pro experimentování s písmem, jelikož zde se již nejedná o hru, ale o skutečnou činnost, kde záleží na obsahu i formě.

Vraťme se nyní k předpokladu, že od prvňáčků není očekávána znalost písma. S ohledem na výše uvedené je zřejmé, že škola s určitou obeznameností počítá. Samozřejmě tím nemyslíme, že by měl žák první třídy již 1. září nastupovat do školy se znalostí celé abecedy, i když i tento jev není zcela ojedinělý. Nicméně obecně se očekává, že žák ví, jak písmo vypadá, že se píše ve vertikální linii a to zleva doprava a že má písmo svou jasnou strukturu.

2.2 Vývoj písma u dětí školního věku

Nyní již víme, že děti nastupující do první třídy mají předem utvořené koncepty o tom, co je písmo a to na odlišných úrovních. Vývoj v chápání a uchopování písma ale pochopitelně pokračuje i po nástupu do školy.

2.2.1 Lurijova teorie kognitivního vývoje v chápání písma u dětí školního věku

Lurija (Lurija, 1967) se věnuje vývoji chápání písma u dětí školního věku a rozděluje tento proces do několika navazujících fází.

První vývojové stadium nazývá jako předkaligrafické a spojuje ho s věkem 6 – 8 let. V této etapě se děti soustředí především na zvukovou analýzu slova, které je třeba napsat. Následně vyhledávají v paměti příslušnou grafickou podobu hlásky a konečně si vybavují

patřičný grafomotorický pohyb. V této etapě přetrvává především snaha o formální dodržení požadavků na písmo.

Následuje kaligrafické stadium vývoje, kdy je již zcela upevněna zvuková analýza slova. Dítě se tak může více soustředit na vyhledávání správného grafému k dané hlásce a následně na produkci písma. Zde dochází k upevňování dříve zvládnutého, zrychluje se výbavnost tvaru písmen i samotná produkce. Tato etapa je spojována s věkem 10 – 12 let.

Pro poslední postkaligrafické stadium je typická automatizace písemného projevu. Všechny předešlé myšlenkové pochody jsou již upevněné a dítě si je při psaní nemusí uvědomovat krok po kroku. Psaní je plynulé, dochází ke zjednodušení a přizpůsobení tvarů písmen a vytváří se tak osobitý rukopis, ten se ustálí kolem 14 – 15 roku věku.

Děti v první třídě, na které se soustředí tato práce, jsou tedy podle Lurijova členění v etapě předkaligrafické. Toto stadium je jakýmsi zácvikem, kde se děti učí uchopovat písmo. Všechny složky, které jsou s procesem psaní spojeny, nejsou v tomto období ještě pevně upevněny. Psaní šestiletého dítěte je proto plně uvědomělé a to v plném smyslu slova.

3. Psychická a fyzická vybavenost žáků první třídy ke psaní

Období kolem 6. – 7. roku věku je spojeno s mnoha vývojovými kroky v psychice, ale také tělesné konstituci dítěte. Jak již bylo naznačeno výše, psaní je složitý proces, proto je nezbytné vědět, z jakých složek se skládá, a zároveň jaké z těchto složek je dítě v první třídě schopno zvládnout.

3.1 Psychická charakteristika žáka první třídy

Období kolem 6. – 7. roku věku je obecně nazýváno jako období střízlivého realismu (Frühaufová, Miňhová, Mrázová, 1991). Dítě v tomto věku tedy nevnímá svět kolem sebe především magicky, jak tomu bylo v předškolním období, ale nyní je schopno nazírat svět takový, jaký je ve skutečnosti. Vytváří se také emoční stabilita, odolnost vůči zátěži, schopnost odložit své přání na později a cílená pozornost. Všechny tyto složky jsou nejen pro psaní, ale pro celkové fungování dítěte ve školním prostředí nezbytné. Bez této vybavenosti by dítě ani nebylo možné přimět k tomu, aby po určitou dobu sedělo a soustředilo se na jednu činnost, která mu navíc zpočátku příliš nepůjde. Nicméně je třeba si uvědomit, že všechny tyto schopnosti se teprve vyvíjí, proto můžeme u žáků první třídy pozorovat určité kolísání v pracovním tempu.

3.1.1 Zraková percepce

Kolem 6 let věku dochází k velkému skoku v oblasti zrakového vnímání. Do této doby se dítě soustředilo především na vzdálenější předměty a nebylo příliš schopno zaostřit na blízko. V raném školním věku se začíná vyvíjet právě schopnost vidění na krátkou vzdálenost. Nicméně vzhledem k faktu, že je tato schopnost ve vývoji, nelze ji přetěžovat. Při dlouhém sledování předmětů v blízké vzdálenosti dochází poměrně rychle k únavě, jelikož zaostření čočky vyžaduje větší koncentraci (Vágnerová, 2000). Mimo to dítě v tomto období je již schopno vizuální diferenciaci a vizuální integraci, čímž je zajištěna vizuální analyticko-syntetická schopnost nezbytná pro rozpoznávání písmen od slov, vět a naopak.

3.1.2 Sluchová percepce

Ve sluchovém vnímání dochází také ke změnám. Dítě v 6 letech je již schopno rozlišit jednotlivé fonémy a to v celém slově. K plnému dozrání sluchové diferenciaci ale dochází až na přelomu 6. – 7. roku věku. Fakt, že samotný foném a stejně tak i grafém zpočátku děti nevnímají jako nositele významu, uvádí i Viktorová (Viktorová In Kučera, Viktorová, 1998). Děti se písmena učí vždy v kontextu slova, které jim poskytuje jakýsi kognitivní rámec pro pochopení funkce písmen. Učí-li se tedy prvňáček písmeno A, neučí se ho izolovaně, ale ihned se spojuje se slovy (A jako anděl, auto, ananas...), i když většinou celé slovo ještě nedokáže přečíst.

3.1.3 Kognitivní úroveň

Zaměříme-li se na kognici dítěte v době nástupu do první třídy, zjistíme, že v této době dochází k mnohým vývojovým posunům důležitým pro výuku psaní. Podle Piagetova členění kognitivního vývoje (Piaget, 1970) se nacházíme v období konkrétních logických operací. Dítě vychází především z činností s konkrétním obsahem a v konkrétních situacích. Výuka psaní zde může narazit na jistá úskalí. Písmo jako konvenční systém znaků má čistě abstraktní charakter, což může být pro dítě v této fázi vývoje těžko uchopitelné. Pokud bychom opominuli další kognitivní mechanismy, které jsou v tomto období rozvíjeny, mohli bychom z výše řečeného usoudit, že naučit dítě v první třídě psát je prakticky nemožný úkol.

Neschopnost pohybovat se v abstraktní rovině vyrovnává schopnost decentrace, tedy nazírání věcí z více úhlů pohledu, především nejen ze svého vlastního. Dítě proto dokáže přijmout systém písmen, i když mu samo přesně nerozumí, protože ví, že ostatní lidé ho takto používají. Prvňák je navíc vybaven schopností klasifikace a třídění prvků, kdy dokáže rozlišovat různá kritéria a podle nich třídít jevy podle několika znaků (např.: barva a

velikost). Dokáže pak například rozlišit malá a velká písmena, která se liší také ve 2 rovinách: velikosti a tvaru.

Dítě v tomto věku je zároveň schopné takzvané inkluze neboli vřazení prvku do určité třídy. Vágnerová (Vágnerová, 2000) tuto schopnost hezky demonstruje na příkladu s bonbony, kdy dáme dítěti do ruky například 3 žluté bonbony a 5 červených a zeptáme se ho, zda má víc červených bonbonů, nebo bonbonů vůbec. Prvňák by nám na tuto otázku měl být schopen odpovědět správně, na rozdíl do dítěte předškolního věku, které by odpovědělo, že má víc červených. Tato schopnost je pro psaní výhodná z prostého hlediska. Dítě musí pracovat s nadřazenou třídou „abeceda“ a na druhé straně s jednotlivými písmeny, která se na rozdíl od vzorových bonbonů neliší jen v jedné charakteristice, tedy barvě, ale hned v několika. Kdybychom chtěli písmena přirovnat k našim vzorovým bonbonům, pak by každé písmeno bylo velice specifickým druhem bonbonu a abeceda by byla jakousi bonboniérkou, která nám nabízí od každého druhu vzorek. Už jen tento příklad ukazuje, jak náročné je pro dítě naučit se všechna písmena. Nicméně největší úskalí nastává ve chvíli, kdy do hry vstupuje několik druhů abeced, myslíme tím malou psací, velkou psací, malou tiskací a velkou tiskací abecedu. Dítě v šesti i sedmi letech nedokáže zatím pracovat s více třídami, které mají nadřazený pojem. Tuto dovednost nabývá až kolem 8. roku věku (Vágnerová, 2000). Je sice pravdou, že tento problém může vyrovnávat schopnost konzervace, kdy dítě chápe trvalost určitého jevu i přes změnu vnějšího vzhledu. Tedy písmeno A je stále tímž písmenem, ať ho napíšeme jako malé tiskací, malé psací anebo velké psací. Uvědomíme-li si ale, že dítě v této fázi vývoje dokáže pracovat jen s konkrétními předměty a jevy a zároveň, že schopnost konzervace se teprve vyvíjí, zjistíme, že uchopení všech čtyř abeced je pro dítě v první třídě velmi složitý oříšek.

3.1.4 Paměť

Kromě kognice se v průběhu první třídy rozvíjí i paměť. Zvyšuje se její kapacita, především ale dítě začíná být schopno záměrného zapamatování, což je důležitý moment pro celou výuku. Zpočátku převažuje mechanická paměť, to je patrné na velké oblibě učení se básniček a říkanek. Mechanickou paměť děti využívají i k zapamatování si písmen, které si opakují tak dlouho, dokud si nezapamatují co nejpřesněji jejich tvar. V první třídě děti samy rády vyhledávají činnosti, které jen mechanicky upevňují nově nabyté znalosti. Viktorová (Viktorová In Kučera, Viktorová, 1998) trefně uvádí, že děti v tomto období nepracují s písmem, ale na písmu. Zkouší opakovaně psát jednotlivá písmena a tvary, přičemž je příliš netrápí smysl psaného. V tomto období proto dětem mnohem více vadí, že písmeno nenapsaly správně, než že ho ve slově zcela vynechaly. Toto pojetí odpovídá i výše

uvedenému dělení Luriji (Lurija, 1967), kde se děti ve předkaligrafickém stadiu soustředí spíše na formu písma než na obsah.

3.1.5 Metakognice

Pro učitele prvních tříd je důležitým bodem vývoj metakognice, které dítě v mladším školním věku není ještě zcela schopné. Prvňáci nedokážou ještě přesně odhadnout své síly, tedy zhodnotit co zvládnou a co ne. Typicky tak můžeme od prvňáků slyšet sliby, že přes den přečtou celou knihu čítající 200 stran a tento slib je myšlen zcela vážně. Zároveň děti v tomto věku nejsou schopny zhodnotit vhodnost strategie pro řešení problému, jelikož nepoznají, že jejich strategie je chybná. Potřebují proto vedení učitele, který jim ukáže vhodnější postup, kterým se doberou cíleného výsledku. Velmi významnou složkou metakognice je také schopnost sebehodnocení. Ani tato dovednost není v první třídě plně funkční. Souvisí to především s faktem, že děti v tomto období ještě neumí odhadnout, jaké úkoly jsou schopné zvládnout. Jak bylo řečeno výše, z tohoto důvodu nemohou ani správně ohodnotit svůj výkon. V této fázi vývoje dítě hodnotí samo sebe podle toho, jak ho hodnotí okolí. Proto je důležité volit vhodnou formu hodnocení, jelikož právě v této fázi vývoje může dítě nejvíce ovlivnit jak pozitivně, tak negativně.

3.2 Fyzická vybavenost žáků první třídy ke psaní

Během 6. – 7. roku věku dochází k akceleraci růstu a tím i k zdokonalení především hrubé motoriky. Pohyby jsou rychlejší, přesnější a celkově obratnější. Nicméně jemná motorika se teprve zdokonaluje a navazuje na již zvládnuté. V průběhu první třídy není ještě dokončena osifikace zápěstních a prstních kůstek, což se může projevat právě určitou neohrabaností v jemné motorice. Kolem 6. roku věku dochází také k dozrávání koordinace očních pohybů, které jsou nezbytné pro čtení (Vágnerová, 2000).

3.3 Psychologické aspekty psaní

K tomu, abychom pochopili, jak náročnou činností psaní je, si musíme především uvědomit, jaké složky proces psaní ovlivňují. Ukažme si to například na klasickém diktátu. Prvňáček nejdříve musí diktované slovo analyzovat na jednotlivé fonémy a uvědomit si, který foném je první, kterým začne. Vybavit si z paměti vizuální podobu fonému, tedy příslušný grafém. Následně je potřeba si opět vzpomenout, jakým způsobem, neboli jakými pohyby, byl daný grafém prováděn. Musí se zorientovat na lince a odhadnout dobře začátek písmene, jeho šířku, sklon a výšku. Svou představu o podobě písmene musí zkoordinovat s motorikou ruky

a po napsání písmene porovnat výsledek s vzorem uloženým v paměti. Následně se může věnovat dalšímu fonému ve slově stejným způsobem, přičemž ještě během celého tohoto procesu si musí dávat pozor na správné sezení při psaní, úchop a přítlak pera, naklonění sešitu a hlavy. Ve chvíli, kdy proces psaní takto mikroskopicky rozebereme, zjistíme, že před prvňákem stojí úkol obřích rozměrů.

Dalším činitelem ovlivňujícím podobu písma u žáků první třídy je neschopnost vizuálně vnímat větší celky najednou. V písankách můžeme často vidět předepsaný vzor na první lince, který má sloužit jako nápomoc. Dítě ale není schopné během psaní sledovat vzor a zároveň i svůj produkt. Proto během psaní provádí střídavě centraci a decentraci ze vzoru na své písmeno. Podle Piageta (Piaget, 1970) dochází při centraci k přeceňování velikosti centrovaného objektu, což ve výsledku znamená, že dítě píše svá písmena mnohem větší, než je uvedeno ve vzoru. Obecně se u prvňáků uvádí velikost písma ve střední výšce cca 0,5 – 1 cm (Šupšáková, 1991).

Jelikož proces psaní není v první třídě zautomatizovaný, děti potřebují neustále zrakovou kontrolu výsledného produktu, čímž se často snižuje vzdálenost očí od papíru a vytváří se tak nesprávné sezení při psaní.

Jak již bylo uvedeno při popisu výzkumu Emilie Ferreirové (Ferreirová In Kučera, Viktorová, 1998) (viz kapitola 2.1.2), děti v sylabickém stadiu vnímají jako základní jednotku řeči slabiku. Tento jev v odborné literatuře popisují i další autoři. Kořínek a Křivánek uvádějí ve své knize „Didaktika prvopočátečního čtení a psaní“ důvod tohoto jevu a poukazují na komplikace, které v důsledku vnímání slabiky jako základní jednotky řeči mohou nastat. Artikulace samotných fonémů je velmi proměnlivá, mění se vždy v závislosti na sousedních fonémech, proto je nejlépe postřehnutelnou jednotkou řeči slabika. Přirozené členění slov na slabiky a ne na fonémy autoři dále zdůvodňují kapacitou krátkodobé paměti, která se pohybuje v rozmezí 7 +/- 2 postřehnutelné prvky. U delších slov je pro nás snazší zapamatovat si spíše slabiky než jednotlivé fonémy. Při počáteční výuce psaní je proto třeba základní vnímanou jednotku (slabiku) rozštěpit na menší jednotky, tedy fonémy. Pro dítě vzniká navíc další komplikace, jelikož základní jednotkou písma není foném, ale grafém a ten se dále dělí na jednotlivé grafické elementy.

4. Didaktické metody

Metodika výuky čtení a psaní procházela v historii různými obměnami stejně jako písmo samo. Od některých metod se zcela upustilo například kvůli jejich nízké efektivitě anebo naopak přílišné náročnosti a jiné metody výuky pochopitelně s různými obměnami přetrvaly dodnes. Nicméně vzhledem k tomu, že tento výzkum zpracovává žákovské produkty vedené metodou analyticko-syntetickou a genetickou, blíže představíme pouze tyto dvě metody, které zároveň patří k nejběžněji užívaným na našich základních školách.

4.1 Analyticko-syntetická metoda

Analyticko-syntetická metoda výuky čtení a psaní byla u nás od roku 1951 až do roku 1990 jedinou schválenou výukovou metodou. Ačkoliv mají dnes učitelé a školy ve výběru výukových metod pro prvopočáteční čtení a psaní prakticky volnou ruku, analyticko-syntetická metoda je na českých školách stále nejvíce používanou metodou nácvičku čtení a psaní, o čemž vypovídá i množství učebnic, které pracují právě s touto metodou. Jak již naznačuje název metody, základem je analyticko-syntetická práce se slovy, tedy jejich rozklad na slabiky a hlásky a následně opětovné skládání hlásek do slabik a slov. Pro tuto metodu je tedy nezbytné zvládat rozklad slova na jednotlivé elementy: slabiky a hlásky.

4.1.1 Metodika psaní u analyticko-syntetické metody

V prvním ročníku je cílem výuky prvopočátečního psaní zvládnutí tvarů písmen a číslic. Psaní je vyučováno jako součást výuky českého jazyka a je propojeno s výukou čtení. Výuka je rozdělena do jakýchsi tří etap: předslabikářové období, slabikářové období a období poslabikářové.

Předslabikářové období je zaměřeno především na uvolnění ruky a průpravné cviky. Píše se zpočátku velkými tvary, nacvičují se jednotlivá písmena, číslice a orientace v liniatuře.

Slabikářové období klade důraz zejména na kvalitu písma. Zde žáci poznávají jednotlivá písmena, jejich spoje při psaní slabik, slov a krátkých vět. Dále se učí tvarům a použití velkých písmen na začátku vět a u vlastních jmen. Na konci tohoto období již mluvíme o dovednosti psaní, žáci by již měli zvládat opis, přepis, diktát i autodiktát.

Poslabikářové období je zaměřeno na upevňování dovednosti psaní a správných návyků při psaní. Důraz je kladen především na psaní grafémů ve správném pořadí, úplnost slov a celkovou kvalitu písemného projevu.

Důležitá je však také příprava na psaní. Ta tvoří jakýsi „předstupeň“ těmto třem etapám výuky psaní. V přípravném období žáci především formou her a cvičení posilují

jemnou motoriku, např. modelováním, vytrháváním z papírů, navlékáním korálků a další. Na tyto činnosti navazují tzv. rozcvičovací nebo také uvolňovací cviky, tedy psaní zpočátku prvků písmen a následně celých písmen. Obvykle následuje psaní zvuků zvířat v podobě krátkých jednoslabičných a později také dvouslabičných slov. Žáci se zde seznamují se všemi typy písmen a to jak s tiskací formou, tak s formou psací, malé i velké abecedy.

4.1.2 Časové rozložení získaných dovedností v prvním ročníku

V současné době se již na základních školách nevyučuje podle jasně daných osnov, které by stanovovaly, kdy a jaká látka má být s žáky probírána. Rozložení učiva podle rámcového vzdělávacího programu je tedy čistě na škole a jednotlivých učitelích, nicméně podle metodických doporučení učebnic psaní a čtení pro první ročník lze stále vysledovat určitý časový rámec pro výuku psaní.

Září je pro prvňáky určitým adaptačním obdobím na nové prostředí, nároky atd. Platí to i pro výuku psaní. Proto je září většinou věnováno právě přípravnému období na psaní, kdy žáci rozvíjí jemnou motoriku při rozličných výtvarných činnostech, dále uvolňují ruku postupně od ramenního pletence k zápěstí a prstům, fixují si správné hygienické návyky pro psaní a ke konci tohoto období již nacvičují izolované prvky písmen.

Říjen je věnován nácvičení prvních písmen, která jsou obvykle nejprve psána velkými tvary na tabuli a až poté do písanek. Mezi první písmena, která se prvňáci učí, patří samohlásky: a, e, i, o, u, souhlásky: m, t, l, s, v. Písmena se učí vždy v rámci slov paralelně s jejich čtením. Ke konci října by měly být děti schopné zapisovat i slabiky z již zvládnutých písmen. Psaní probíhá především formou opisu.

V období od listopadu do prosince jsou probírány další souhlásky: k, j, n, z, samohlásky: y. Děti se zároveň začínají učit psát velká písmena již probraných písmen abecedy. Zde opět písmena spojují ve slabiky a v této fázi i v první slova. Písanky v tomto období k opisu přidávají i přepis. Učitelé v této fázi výuky přistupují obvykle také ke krátkým diktátům písmen, slabik a slov.

V průběhu ledna až února se vyučují písmena: š, Š, d, D, r, R, p, P, c, C, č, Č, b, B, h, H, ž, Ž, ř, Ř, f, ch, Ch, g. Nadále se v písankách využívá opisu a přepisu samostatných písmen, slabik a slov a zároveň se děti učí již psát krátké autodiktáty formou jednoslovné odpovědi na otázku.

V březnu se probírají poslední dosud nevyučovaná velká písmena: K, T, F, G, Y, L, E a dále se cvičí opis, přepis, diktát a autodiktát.

Květen a červen jsou obvykle využity na procvičení již naučeného a zdokonalení žádoucích tvarů písmen. (Jiránek a kol., 1955; Santlerová, 1995; Mikulenková, Malý, 2004)

Během celého školního roku by měly být před výuku nového písmene zařazovány nejen uvolňovací, ale také průpravné cviky, aby byl navozen správný tvar písmene a aby ruka byla dostatečně uvolněná. Zároveň je v průběhu 1. ročníku kladen velký důraz na dodržování a upevňování správného úchopu psacího náčiní, sklonu sešitu, sezení při psaní a náklonu hlavy nad sešitem.

Podíváme-li se detailněji na autory, ze kterých bylo při popisu metodiky v analyticko-syntetické metodě vycházeno, může nás zarazit značný časový odstup citovaných děl. Je zde patrné, že ačkoliv došlo v současném školství k mnoha změnám, časová posloupnost výuky psaní v prvním ročníku zůstává prakticky stále stejná.

4.2 Genetická metoda

Genetická metoda, známá také jako metoda zapisovací nebo metoda J. Kožíška, patří do skupiny metod syntetických. Zde jsou tedy nejdříve vyučována písmena, ze kterých se následně jejich kombinací skládají slova. Metoda byla rozpracována v učebnici J. Kožíška Poupata, podle které se ve školách vyučovalo v letech 1913-1951. Po roce 1951 díky tehdejší legislativě MŠMT mohla být na základních školách vyučována pouze metoda analyticko-syntetická, proto nebyla genetická metoda dále rozvíjena. Na odkaz Kožíška v současné době navázala J. Wagnerová (Wagnerová, 1997), která tuto metodu upravila pro dnešní podmínky a je její propagátorkou. Učebnice pro výuku touto metodou vycházejí pod záštitou nakladatelství SPN².

4.2.1 Metodika psaní u genetické metody

Filozofickým východiskem této metody je Kožíškova otázka, v čem tkví počátek procesu čtení a psaní? Kožíšek si odpovídá tezí, že první je vždy myšlenka, následuje její zapsání a až poté její přečtení. Kožíšek také vychází z Haeckelova biogenetického pravidla, tedy že ve vývoji jedince se opakuje celý vývoj lidstva. Dítě by proto mělo při výuce psaní projít stejnými vývojovými fázemi jako lidstvo při postupném osvojování písma. Dítě by si mělo projít například etapou obrázkového písma, kombinací obrázkového písma se skutečnými písmeny (písmo podobné hieroglyfům) atd.

² Wagnerová, J.: *Učíme se číst, učebnice čtení pro 1.ročník ZŠ*. Praha, SPN, 2003

Wagnerová, J.: *Učíme se číst – pracovní sešit*. Praha, SPN, 2003

Wagnerová, J.: *Písanky pro prvňáčky*. Praha, SPN, 2003

Wagnerová, J.: *Kresebné a uvolňovací cviky*. Praha, SPN, 2003

Vyučování touto metodou tedy začíná psaním, konkrétně žáci zapisují počáteční písmena svých jmen, později jmen svých spolužáků. Tím se předpokládá vytvoření zájmu o psaní a čtení, jelikož je zde patrný zřejmý účel a smysl prováděné činnosti. Motivace je v této metodě považována za jeden z nejdůležitějších momentů. Tvoří základnu pro další práci a rozvoj dovednosti čtení a psaní, proto je jí věnována velká pozornost. Zde vzniká požadavek na srozumitelnost čtených textů, které by měly vycházet ze známých a pro dítě zajímavých témat (např. pohádky, příběhy ze života zvířat a dětí apod.). Cílem výuky u genetické metody není dokonale zvládnutá technika psaní a čtení, ale pochopení smyslu psaného a čteného. Metoda pracuje s předpokladem, že technika se dopiluje postupným cvikem.

Výuka je rozčleněna do tří etap: 1) etapa hůlkového písma, 2) etapa přechodu na malé tiskací písmo, 3) období psaní psacím písmem. Postup tedy vede od psaní a čtení velkého tiskacího písma, přes samotné čtení malého tiskacího písma až k psaní psacím písmem. Tak je respektována zásada postupné obtížnosti, kdy na rozdíl od analyticko-syntetické metody dítě nepracuje hned od počátku se čtyřmi abecedami, nýbrž zde se s nimi postupně seznamuje. Použití hůlkového písma na počátku výuky příznivci genetické metody obhajují tím, že je pro dítě snazší na zapamatování i samotné provedení. Nepřetěžuje tedy tolik paměť a pozornost dítěte a to se proto může více zaměřit na smysl psaného.

Genetická metoda využívá individuální přístup k dítěti, respektuje pomalejší tempo ve vývoji dovednosti číst a psát (některé děti pochopí syntézu již v prvních týdnech vyučování, jiné třeba až v polovině ledna). Jednou ze zásad práce je podle J. Wagnerové (Wagnerová, 1997): nespěchat na dítě, postupovat při výuce jeho vlastním tempem.

Kromě samotné výuky čtení a psaní je v genetické metodě zdůrazňován i celkový rozvoj dítěte, jenž nabitím těchto dovedností souvisí. Proto jsou do vyučování zařazovány i cvičení na rozvoj zrakového a sluchového vnímání, dechová cvičení, artikulační cvičení, cvičení na rozvoj pravolevé, prostorové, časové orientace a orientace ve vlastním tělesném schématu.

4.2.2 Časové rozložení získaných dovedností v prvním ročníku

Ačkoliv jednou ze zásad genetické metody je dodržení individuálního přístupu k žákům, lze obsah výuky rozdělit alespoň rámcově.

Září je stejně jako u analyticko-syntetické metody motivačním obdobím. Žáci na začátku kreslí zážitky z prázdnin a jiné příběhy, čímž u nich má být vyvozeno pochopení komunikační funkce grafického záznamu. Následuje vyvození písmen ze jmen spolužáků. Děti zapisují jen počáteční písmeno jména a za ním tečku, čímž se odlišuje zápis jména od samotného písmene. Tedy samotné A je myšleno jen jako „A“, naproti tomu „A.“ znamená

například Anička. Tímto způsobem se žáci seznámí s celou velkou tiskací abecedou. Jedná se stejně jako u analyticko-syntetické metody o tzv. přípravu na psaní, proto i zde jsou do výuky zařazovány uvolňovací cviky a zároveň se dbá na navození a upevnění správných hygienických návyků při psaní. V těchto počátečních fázích výuky psaní děti pro zápis používají obyčejnou tužku.

V průběhu měsíce října jsou do výuky psaní stále zapojovány uvolňovací cviky ruky a zároveň děti již zkusí zapisovat velkými tiskacími písmeny na tabuli a do sešitu úryvky z čteného textu. Ve většině případů se jedná prakticky o opis, v učebnici pro čtení děti nejdříve přečtou slovo (název zvířete, pohádkové bytosti apod.) a následně se toto slovo opíše do sešitu. Ke konci měsíce může být do výuky zařazen i krátký diktát izolovaných písmen, která jsou opět zapisována velkými tiskacími písmeny.

Pokud děti vše předešlé zvládnou, je možné v průběhu měsíce listopadu přejít k pozvolnému nácviku psaní perem. Nicméně vzhledem k výše uvedené zásadě individuálního přístupu je možné, že některé děti budou ještě i v dalších obdobích používat při psaní tužku. Dalším krokem je orientace v liniatuře a trénink zápisu do linek.

Během 1. čtvrtletí jsou tedy postupně odebírány od naučených písmen tečky, písmena jsou používána ve svém plném významu a následně spojována s dalšími písmeny ve slova. K výuce se nepoužívají tabulky písmen. Děti ihned po přečtení slova, dané slovo zapíše velkým tiskacím písmem na papír. Čtený text je v této etapě natištěn také velkým tiskacím písmem. Při čtení se neslabikuje, ale tzv. luští, tedy slovo je čteno po hláskách. Jedinou výjimkou jsou slabiky: bě, pě, vě, dě, tě, ně, mě, di, ti, ni, které se děti učí číst i zapisovat dohromady jako slabiky. Zásada neslabikování může být v jistém smyslu problémem, vzhledem k výše uvedenému poznatku, kdy děti z počátku jako základní jednotku řeči vnímají slabiku, nikoliv hlásku (Ferreirová In Kučera, Viktorová, 1998; Kořínek, Křivánek, 1989). Z výuky je toto přirozené vnímání slabik odebráno a některé žáky by tak mohlo čtení slova po hláskách mást. Na druhou stranu mnoho žáků se i v rámci výuky analyticko-syntetickou metodou ubírá ke čtení slova po hláskách, jelikož celé slabiky zatím neumí postřehnout najednou.

V průběhu 2. čtvrtletí se v čtených textech přechází k malým tiskacím písmenům, děti ale zpočátku text zapisují stále velkým tiskacím písmem. Přejod z velkého tiskacího písma na malé nemá činit dětem větší problémy. Zastánci metody v tomto bodě uvádějí, že je zde využito schopnosti transferu.

Až na přelomu 2. a 3. čtvrtletí začíná samotný nácvik psacího písma, tedy až když mají žáci upevněny dva typy abecedy (velkou a malou tiskací). Učitel na tabuli napíše nejdříve velké tiskací písmeno a žáci ho přečtou. Teprve po té vedle něj zapíše dané písmeno psacím

písmem, přičemž dětem vysvětlí a ukáže tahy potřebné k vytvoření písmene. Děti napodobují žádoucí tahy nejprve spolu s učitelem ve vzduchu, následně obtahují velký vzor na tabuli. Poté obtahují nejdříve prstem a pak až perem nebo tužkou (podle individuálních schopností) předepsaný tvar v písance. Až po těchto krocích zkouší psát písmeno samostatně. Ke konci tohoto období se zařazuje diktát izolovaných písmen zapisovaných psace, případně i diktát krátkých slov.

4. čtvrtletí slouží k upevnění již naučeného a nácvičku psací podoby písma v opisu, přepisu, diktátu i autodiktátu. Neustále je přitom kladen důraz na obsah toho, co žáci píší. (Wagnerová In Wildová, 2002; Wagnerová, 1998; Křivánek, Wildová, 1998)

5. Hodnocení písma

Jak již bylo uvedeno výše, v současné době neexistuje jednotná škála pro hodnocení písma, kterou by se učitelé a poradenští pracovníci mohli řídit. V praxi se proto při hodnocení písma žáků využívá především metoda srovnávací a intuitivní. Oba dva způsoby hodnocení jsou sice časově nenáročné, nicméně aby byla zachována alespoň minimální objektivita, je zapotřebí poměrně velká zkušenost s písmem žáků v daném ročníku, což je například u začínajících učitelů a stejně tak poradenských pracovníků problém. Zároveň neexistuje obecná povědomost o hodnotících škálách písma, které byly sestaveny právě pro tyto účely. V této kapitole se proto pokusíme shrnout jednotlivé pohledy a návrhy na hodnocení písma, jež byly publikovány různými autory.

5.1 Thorndikova škála

Thorndike vůbec jako první přichází s myšlenkou vytvořit hodnotící škálu na posuzování písmařských výkonů. Jeho škála je prvně publikována v roce 1910 (Thorndike, 1910), všechny další hodnotící škály vznikající v USA vycházejí právě z této stupnice.

Thorndike shromáždil 1000 vzorků písma od žáků z 5. – 8. ročníků základních škol z několika států USA. Všichni žáci měli za úkol napsat stejný text, jak nejlépe dovedou. Tyto vzorky posuzovalo 40 hodnotitelů, kteří měli písemné produkty rozložit na stupnici od 0 – 18 (0 – nejhorší vzorek prakticky nečitelný, 18 – kopírující vzor). Při hodnocení se měli zaměřit především na 3 aspekty: čitelnost, úpravnost a osobitost písma. Podle rozložení vzorků na škále byly vybrány ty, které nejlépe reprezentovaly daný stupeň, přičemž výsledné vzory pro stupeň 0 a 18 byly vytvořeny uměle, jelikož žádný ze vzorků jim neodpovídal (Thorndike, 1910).

Pro praktické využití této škály má examinátor k dispozici stupnici, na které se nachází 19 vzorů písma. Hodnocený písemný produkt přikládá ke vzorům a určuje, kterému se nejvíce podobá.

Pro naše účely je tato škála bohužel nevyužitelná, jelikož nezahrnuje písemné produkty žáků 1. ročníků ZŠ.

5.2 Ayresova škála

Ayres vydává svou hodnotící škálu písma 2 roky po Thorndikovi. Jeho vzorek písemných produktů, ze kterých byla škála vytvořena, sestával z 1578 písemných prací od dětí ve stejném věku jako u Thorndika. Děti zde mají za úkol psát po dobu 10 minut, jak nejlépe dovedou (Myers, Lister, 1918).

Ayres jako hlavní a zároveň jediné hodnotící kritérium použil čitelnost písma. Hodnotitelé měli za úkol přečíst slova z textu, která byla vytržena z kontextu, čímž bylo eliminováno případné domýšlení slov podle předchozího textu. Hlavním ukazatelem byl tedy čas, během něž byla slova přečtena. Jeden písemný produkt byl čten zvlášť 10 hodnotiteli, výsledný čas pro přečtení slov byl průměrem všech deseti. Na základě těchto měření byla vytvořena škála o 8 stupních, kam byly písemné produkty rozloženy (Starch, 1913).

Pro praktické využití jsou učitelům k dispozici opět vzory písma, které odpovídají jednotlivým stupňům na škále. Ke každému stupni na škále jsou navíc přiloženy 3 vzory, které se liší především sklonem písma. Stejně jako u Thorndikovy škály jsou porovnávány písemné produkty se vzory na stupnici a odhaduje se, kterému stupni se nejvíce podobají (Příhoda, 1946).

Hlavní kritika této škály je zaměřena na nedostatečnost stupnice především směrem dolů, tedy k horším výkonům. I nejhorší vzor písma ve stupnici je stále na mnohem vyšší úrovni, než písmo žáků a to obzvláště v nižších ročnících základní školy (Starch, 1913).

Starch (Starch, 1913) ve své studii zajímavě využívá Ayeresův postup výzkumu v běžné učitelské praxi. Zaměřuje se na stejné hodnotící kritérium, tedy čitelnost měřenou počtem přečtených písmen (vytržených z kontextu) za sekundu. V běžné výuce ale většinou žáci nepíší slova bez kontextu, proto Starch tento nedostatek řeší vytvořením speciálního rámečku kruhové tvaru o průměru 20 cm, kde jsou vyřezány 3 otvory o velikosti 2,5 cm. Rámeček učitel přiloží na posuzovaný text. Díky vyřezaným otvorům tak sleduje jen izolovaná slova nebo písmena. Sám pak může zjistit, jak obtížně nebo snadno jednotlivá písmena a slova čte.

Pro náš výzkum je důležité zjištění, které uvádí V. Příhoda ve své publikaci *Výzkum dětského písma*. Ayres během sestavování své škály došel k závěru, že i na první pohled úhledné písmo může být nečitelné. Příhoda (Příhoda, 1946) na základě analýzy Ayresových výzkumů uvádí podmínky, za kterých k tomuto jevu dochází:

- 1) pokud jsou písmena příliš blízko u sebe
- 2) pokud je prostor mezi řádky příliš těsný
- 3) je-li zvoleno špatné rozložení prostoru mezi slovy (příliš těsné nebo i příliš roztáhlé)
- 4) pokud jsou písmena neúplná, nedotáhlá
- 5) je-li sklon písma zvrácený doleva.

Naopak písmo čitelné vždy působí i jako úhledné. Pro nás je proto důležité zaměřit se na zde uváděné aspekty písma, které ho činí nečitelným.

5.3 Freemanova škála

Freeman (Freeman, 1912) vytváří třetí nejvíce známou a také nejpoužívanější škálu písma v USA. Jeho výzkumný vzorek zahrnoval obrovské množství písemných produktů, které nasbíral od dětí z 3. – 8. ročníků ZŠ, přičemž pro každý ročník získal cca 5000 vzorků písma. Tento rozsáhlý vzorek je ale zároveň úskalím jeho práce. Pro závěrečné hodnocení použil jen část dat, přičemž nikde není uvedeno, kolik produktů bylo nakonec do výzkumu zapojeno. Dalším kontroverzním bodem jeho práce je fakt, že nikde neuvádí, kolik hodnotitelů písemné produkty posuzovalo a jak byl vytvořen vzor, se kterým byly písemné produkty porovnávány (Myers, Lister, 1918; Příhoda, 1946).

Výsledná stupnice pro posuzování písma je rozdělena na 5 samostatných škál, kdy každá škála je složena z 3 kvalit písma (nízká, střední, vysoká), u nichž jsou opět uvedeny vzory pro porovnání s písemnými produkty žáků, které chceme hodnotit pomocí této stupnice (Freeman, 1912).

Pro náš výzkum nicméně není tolik podstatné, jak nakládal Freeman s výsledky své práce, ale spíše jaká hodnotící kritéria pro posouzení písma použil. Freeman se při hodnocení písma soustředil na 5 bodů (Freeman, 1912):

- 1) rovnoměrnost sklonu písma
- 2) rovnoměrnost řádkování = velikost písma
- 3) jakost tahů: zde Freeman uvádí, že tento bod nelze určit pouhým okem, je nutné písmo několikrát zvětšit, aby bylo možné jakost tahů objektivně posoudit
- 4) tvar písmen: písmeno by se nemělo od svého původního tvaru odchýlit natolik, aby ztratilo svou podobu a charakter a mohlo tak být zaměněno s jiným písmenem
- 5) rozložení prostoru: mezery mezi písmeny, slovy, řádky

5.4 Česká stupnice písma

V Čechách můžeme nalézt jen jednu stupnici písma, která se podobá uvedeným zahraničním. Jedná se o škálu, kterou vytvořil Václav Příhoda ve spolupráci s mnoha dobrovolníky z řad učitelů (Příhoda, 1941). Příhoda sesbíral 1000 vzorků písma od žáků z 2. – 9. ročníků základních škol. Děti dostaly za úkol po dobu 2 minut psát výňatek z Masarykovy řeči k dětem, který se předtím naučily zpaměti. Text byl zapisován na nelinkovaný papír, aby bylo možné hodnotit i rozvržení prostoru na papíře.

Analýza písemných produktů se zaměřila na tyto body (Příhoda, 1946):

- 1) celkový vzhled
- 2) charakter písma = tvarová důslednost
- 3) velikost písma: pravidelnost a souměrnost
- 4) hustota písma: prostor mezi písmeny, slovy
- 5) sklon
- 6) vedení řádku

Stejně jako v zahraničních škálách se i zde objevují hodnotící kritéria jako je velikost, dodržení tvaru, sklon a hustota písma.

Výsledná stupnice sestává z 15 bodů, přičemž u 12 bodů jsou uvedeny 2 vzory písma, u 2 bodů 3 vzory písma a 1 bod (nejvyšší kvalita písma) nabízí pouze jeden vzor písma. Učitel opět přikládá hodnocený písemný produkt k této stupnici a porovnává, kterému typu písma se produkt nejvíce podobá (Příhoda, 1941).

Tato stupnice je u nás na rozdíl od zahraničních škál dostupná a pracuje s českým psacím písmem. Nicméně pro dnešní použití není příliš využitelná, jelikož písmo použité pro vzory se poněkud liší od písma, které je dnes vyučováno na ZŠ. Další nevýhodou pro tento výzkum je opět fakt, že Příhodova škála zahrnovala písemné produkty žáků od 2. ročníku výše, proto i nejhorší uvedenou kvalitu písma nelze porovnávat s písařským výkonem žáka 1. třídy. Nicméně pro naše potřeby jsou důležitá hodnotící kritéria, která byla použita při vytváření stupnice.

5.5 Klíč k hodnocení písmen

Kořínek a Křivánek ve své publikaci *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní* neuvádějí sice přímo stupnici pro hodnocení písma, ale nabízejí objektivní způsob, jak zjistit, zda má žák určité písmeno již dobře osvojené.

K tomuto hodnocení je zapotřebí mít poměrně rozsáhlý vzorek hodnoceného písmene, nejlépe celou jednu stránku formátu A5 popsanou jen daným písmenem. K tomu, abychom

mohli považovat schopnost napsat určité písmeno za zvládnutou, potřebujeme v písarském výkonu nalézt alespoň 12 správně napsaných písmen. Ke správně napsaným písmenům napíšeme pořadové číslo (do pořadí počítáme i špatně napsaná písmena). Ve vzorku hledáme seskupení 3 bezprostředně po sobě jdoucích písmen, která jsou napsána správně. Po této trojici nesmí následovat víc jak dvě špatně napsaná písmena. Pokud je tato podmínka dodržena, pořadové číslo prvního písmene z trojice nám ukazuje, kolik opakování žák potřebuje k tomu, aby napsal dané písmeno správně. Pokud po trojici správně napsaných písmen následují víc jak dvě špatně napsaná písmena, hledáme novou trojici a celý proces opakujeme. Může se stát, že v souboru nenajdeme žádnou takto definovanou trojici, což je znamení, že žák dané písmeno ještě nemá osvojené.

Tato pomůcka je praktickým ukazatelem, ke kterému nejsou potřeba žádné stupnice a tabulky pro výpočty, nicméně vyžaduje poměrně rozsáhlý vzorek hodnoceného písmene. Navíc se nám zde opět objevuje otázka, jak hodnotit správnost písmene? Je správně napsané písmeno to, co kopíruje předtištěný vzor? Nepotlačujeme tím ale osobitost písarského projevu žáka?

5.6 Hodnocení písma v poradenské praxi

Situace hodnocení psaní není ani v poradenské praxi navzdory možnému očekávání příliš uspokojivá.

Matějček (Matějček, 1993) sestavil původní diagnostický diktát, který měl zachytit schopnosti dítěte nejen po grafomotorické stránce, ale také v oblasti obsahu psaného textu. V současné době se užívají k hodnocení písemných produktů diagnostické diktáty z testové baterie J. Nováka (2002). Tyto diktáty jsou v podstatě na stejném principu jako původní Matějčkovy, jen obsah textu je aktuálnější, samotné písmo doporučuje hodnotit podle následujících kritérií:

- 1) velikost písma
- 2) dodržování tvaru písmen
- 3) dodržování směru písma
- 4) přesnost spojení písmen
- 5) tlak na podložku
- 6) kvalita čar

V rámci obsahu psaného projevu Matějček (Matějček, 1993) doporučuje sledovat následující jevy:

- 1) záměny písmen
- 2) chyby ve fonologické analýze: vynechávání písmen ve slovech

3) problémy v diferenciaci hranice slova a věty

Na první pohled se nám může zdát, že se jedná o jasně strukturovaný systém, který se věnuje všem důležitým kvalitám písma, jež byly i v různé míře zachyceny ve výše uvedených hodnotících škálách. Nicméně uvědomíme-li si, že se jedná pouze o doporučení a neexistuje žádný detailněji propracovaný přehled, který by jasněji definoval jednotlivá hodnotící kritéria, zjistíme, že jsou poradenští pracovníci stejně jako učitelé alespoň v oblasti kvality písma samotného odkázáni čistě na své subjektivní pocity, které v nich daný písemný produkt vyvolá. Někomu se totiž kvalita čar může zdát přiměřená a jiný může kvalitu čar stejného písemného produktu hodnotit jako nedostatečnou. Problémy se ale objevují i v hodnocení obsahu psaného textu. K diagnostickým diktátům totiž neexistují žádné normy jako například k testu čtení, otázkou tedy pak zůstává, co je pro daný věk norma a co ji již překračuje. Je možné, že například v první třídě (samozřejmě v určitém počtu) je ještě poměrně běžná záměna písmen, takže písemný produkt, kde se objevují záměny například tvarově podobných písmen, nemusí nutně patřit dítěti s rizikem specifické poruchy učení? Jaké chyby a v jak velkém zastoupení jsou pro daný věk v podstatě ještě typické a lze je proto tolerovat a co by nás už mělo naopak varovat před možnými obtížemi v psaní? Odpovědi na tyto otázky prozatím neznáme. Tato práce dozajista nemůže na všechny tyto klíčové otázky plnohodnotně a s definitivní platností odpovědět, nicméně se alespoň pokusí o nahlédnutí do této problematiky a možná i nasměrování pro budoucí hlubší výzkum na tomto poli.

6. Seznámení s obsahem výzkumu

Jak již bylo řečeno výše, informace o vývoji současného dětského písma jsou poměrně strohé. Veškeré výzkumné pokusy, které se snažily toto téma uchopit a hlouběji do něj proniknout jsou minimálně několik desítek let staré. Vzhledem k tomu, že písmo se neustále vyvíjí, jak bylo naznačeno v úvodní kapitole této práce, můžeme tak začít spekulovat, zda nám i v současné době hodnotící škály a normy, které byly a některé stále jsou používány, podávají validní informace. V rámci této práce jsme se proto rozhodli alespoň poodhalit, jak vypadá písemný projev současných žáků 1. ročníků běžných základních škol.

6.1 Uvedení do problému

Data pro účely této práce byla převzata z projektu Třístupňový model péče, který byl realizován IPPP ČR (Kucharská, 2009). Pro účely tohoto projektu byl sestaven odborný tým složený ze specialistů na problematiku SPU a otázku počáteční výuky čtení, psaní a počítání.

Primárním cílem projektu bylo praktické ověření návrhu preventivně intervenčního modelu péče o žáky s problémy ve čtení a psaní, tzv. třístupňového modelu péče na vybraných základních školách. (Kucharská, 2009) Třístupňový model péče by měl efektivněji pomoci žákům s výukovými obtížemi bez ohledu na přidělenou diagnózu SPU. Projekt měl po dobu tří let sledovat průběh realizace tohoto modelu péče u žáků se všemi možnými problémy v počátcích vzdělávání.

Pro účely této práce postačuje jen hrubý nástin tohoto projektu, proto se nebudeme věnovat dál jeho detailnějšímu popisu. Pro nás je důležitá hlavní myšlenka projektu, která se shoduje se záměrem této práce. Po uzavření projektu mají jeho autoři za cíl odpovědět na otázku, jak probíhal vývoj osvojování školních dovedností i vývoj obtíží ve čtení a psaní a jak efektivní byly realizované intervence, jakého charakteru jsou přetrvávající problémy ve čtení a psaní a jakou mají frekvenci a neposlední řadě jaké jsou možnosti jejich překonávání. Cílem třístupňového modelu péče je tedy mimo jiné oddálení kontaktu dítěte s odborným pracovištěm. Zkušenosti v oblasti výzkumu a praktického řešení SPU, které u nás mají dlouhodobou historii, zapříčinily, že je tento pojem v současnosti znám a přijímán jak pedagogy, tak širší veřejností bez negativního nádechu. Nicméně přístup k péči o žáky s výukovými obtížemi zůstává takzvaně „zajetý ve starých kolejích“. Jakmile učitel zpozoruje u žáka výukové obtíže, odešle ho do příslušného poradenského zařízení, kde mu buď přidělí, nebo nepřidělí diagnózu SPU. V případě udělení diagnózy je péče o žáka alespoň z části zajištěna školským poradenským pracovištěm, pokud ale u žáka diagnóza SPU není stanovena, zůstává často jaksi „viset ve vzduchoprázdnu“. Na školách se tak často setkáváme se situací, kdy nemá-li žák diagnózu, pomoci se mu nedostává. Model třístupňové péče by tomuto měl předejít. Posiluje kompetence učitele. První, kdo selhávajícímu dítěti poskytuje pomoc, je právě učitel. Jakási první pomoc se tak přesouvá přímo do školy a až po té, co se tato podpora prokáže jako neefektivní, dostane dítě do péče poradenské zařízení mimo školu. Tento systém by nejen posílil pozici učitele a pomohl dětem, u kterých školní obtíže nevychází z SPU, ale předešel by tak i často nadměrnému přidělování diagnózy SPU. Pedagogicko-psychologické poradny jsou často zahlcovány dětmi, které jsou takzvaně „hraniční“. Vzhledem k tomu, že nejen v hodnocení písma ale celkově v diagnostice SPU nejsou sjednocena hodnotící kritéria a jsme-li si vědomi výše uvedeného faktu, kdy pomoc jde za dítětem často až po přidělení diagnózy, je nasnadě, že i těmto „hraničním“ dětem může být často přiřčena diagnóza SPU. Známe-li ale přesný vývoj v našem případě dovednosti psaní a víme-li že určité selhávání je v podstatě přirozené, pokud se zachytí včas a dítěti je poskytnuta okamžitá podpora, můžeme předejít dalším a výraznějším výukovým obtížím v budoucnu bez ohledu na diagnózu. Proto je důležité dobře

znát vývoj psaní u dětí již v jeho počátcích, kde se velmi často setkáváme s menšími či většími obtížemi a nedokážeme proto přesně rozlišit, čím jsou tyto obtíže zapříčiněny, nebo nejsou-li náhodou čistě otázkou vývoje.

6.2 Cíle práce

Primárním cílem této práce je zmapování vývoje procesu psaní v průběhu první třídy u žáků vyučovaných analyticko-syntetickou a genetickou metodou. Chtěli bychom postihnout, jak si žáci osvojují jednotlivé aspekty písma v rámci každé metody a poukázat tak na oblasti, které mohou dětem v průběhu školního roku činit obtíže, tedy u kterých vyšší chybovost nemusí hned značit hlubší problémy v psaní, a naopak na oblasti, které mají žáci již v první třídě dobře osvojeny. Zajímají nás proto i typy chyb, jež můžeme v písemných produktech dětí v průběhu prvního ročníku pozorovat. Doufáme, že analýza chyb nám pomůže poodhalit příčinu jejich výskytu.

Vzhledem k tomu, že ve výzkumném vzorku máme zastoupeny písemné produkty dětí vyučovaných dvěma výukovými metodami, nabízí se srovnání jejich výsledků mezi sebou. Toto porovnání by mělo ale sloužit spíše k dotvoření celistvého obrazu o specifickém vývoji dovednosti psaní v každé metodě. Cílem této práce není rozhodovat, která výuková metoda je lepší nebo horší.

Výzkumné hypotézy jsou blíže nastíněny v kapitole 8.2.

7. Metodika práce

7.1 Sledovaná skupina a složení dat – výzkumný vzorek

Celý výzkumný vzorek sestává z celkem 22 tříd z 9 škol, celkově byly tedy sesbírány písemné produkty od 467 dětí prvních ročníků. Data jsou rozdělena do 3 skupin podle lokality škol:

- skupina A – Praha: 3 školy, 7 tříd, 125 dětí
- skupina B – střední a jižní Čechy: 3 školy, 8 tříd, 189 dětí
- skupina C – jižní Morava: 3 školy, 7 tříd, 153 dětí

Školy byly vybrány přirozeným výběrem ze škol, kde byl realizován projekt VIP - Kariéra (ESF, realizovaný v IPPP ČR, www.rspp.cz).

Lokalita nicméně není jediným rozdílem mezi uvedenými školami. Pro pestrost a zároveň kvůli zachování dostatečné reprezentativnosti výzkumného vzorku byly do projektu vybrány školy městského i venkovského typu. V některých školách se nachází poměrně vysoké procento dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a jiné školy je možné

označit za výběrové. Liší se i jednotlivé třídy a to počtem žáků, skladbou žáků (v některých třídách je vysoké procento cizinců), ve vzorku je i jedna logopedická třída a některé třídy pracují podle projektu Začít spolu (Kucharská, 2009).

Odlíšnosti je možné nalézt i u pedagogů, kteří jednotlivé třídy vedou. Do projektu bylo zapojeno celkem 22 učitelek, z nichž většina má za sebou dlouholetou praxi na pozici elementaristky, ale lze zde nalézt i začínající učitelky a naopak několik učitelek bylo v předdůchodovém věku. Průměrný věk je 39 let.

Z celkového počtu tříd zapojených do projektu je v 16 vyučováno čtení a psaní analyticko-syntetickou metodou a v 6 třídách se vyučuje podle genetické metody (z toho 4 třídy ze skupiny A a 2 třídy ze skupiny B).

Učitelky zapojené do projektu zadávaly všem dětem ze své třídy v průběhu školního roku dvě diagnostické zkoušky psaní, které měly zmapovat situaci ve třídě. První pedagogická diagnostika proběhla v pololetí prvního ročníku (kolem měsíce ledna) a druhá ke konci školního roku (v průběhu měsíce května). Diagnostické nástroje byly sestaveny odborným týmem projektu třístupňového modelu péče pro tyto účely tak, aby nekopírovaly diagnostické nástroje užívané v poradnách. Princip zkoušky psaní zůstal stejný, ale byly zvoleny jiné texty. Dětem byl tak v 1. pololetí zadán u analyticko-syntetické metody opis, přepis a diktát. Jelikož v prvním pololetí v rámci genetické metody děti píšou zatím hůlkovým písmem a s psací abecedou se teprve budou seznamovat, byl u genetické metody ve zkoušce psaní pro toto období zvolen pouze opis a diktát. Druhá diagnostická zkouška zadávaná ke konci školního roku byla pro obě výukové metody stejná a byl zde hodnocen přepis a diktát, všichni žáci bez ohledu na výukovou metodu zde psaly psacím písmem. Vzhledem k rozsahu dat a možnostem vzájemného porovnání jsme se rozhodli pro účely této práce pracovat pouze s diktáty.

7.2 Metoda zpracování dat – sestavení hodnotící škály

Abychom mohli výše uvedená data zpracovat a vyhodnotit, byla výhradně pro účely této práce sestavena hodnotící škála písma, pomocí které byly písemné produkty vyhodnoceny. Inspiraci pro sestavení jednotlivých hodnotících kritérií jsme hledali v uvedených zahraničních a českých hodnotících škálách. Výsledná hodnotící škála se tedy zaměřuje především na oblasti, které se objevovaly napříč všemi uvedenými škálami a lze je proto považovat za významné. Nicméně s některými hodnotícími kritérii zařazenými do této hodnotící škály nepracuje žádná z výše uvedených škál. Důvody volby těchto kritérií jsou uvedeny níže. Většinou se jedná o časté chyby, které je možné obecně v písmu žáků pozorovat, tyto chyby ale nebyly blíže sledovány žádnou z uvedených škál. Při výběru a

sestavování jednotlivých hodnotících kritérií jsme se snažili volit takové parametry, při nichž bude alespoň z části zachována jistá objektivita hodnocení.

Vzhledem k rozličnosti a množství hodnotících kritérií jsme celkovou škálu rozdělili na 4 tematické bloky neboli na 4 subškály:

- 1) „dílčí obtíže v psaní“ (sestavá z 8 hodnotících kritérií)
- 2) „celková procentuální chybovost“
- 3) „práce s chybou“
- 4) „grafomotorické a písmařské dovednosti“ (sestavá z 8 hodnotících kritérií)

Tyto subškály jsou hodnoceny izolovaně, tedy každá zvlášť bez vazby na ostatní.

Pro ohodnocení jednotlivých položek, které jsou součástí výše uvedených subškál, byl zvolen následující systém bodové hodnocení:

- 2 – plné zvládnutí daného kritéria (zcela bezchybný výkon)
- 1 – částečné zvládnutí (většina bez chyb)
- 0 – nedostatečné zvládnutí/zcela nezvládnuté (chyby převládají)

7.2.1 Dílčí obtíže v psaní

Tato subškála se věnuje především obsahu psaného. Navazuje z velké části na hodnotící kritéria navržená Matějčkem (Matějček, 1993), viz kapitola 5.6. Byla ale také rozšířena o některá další kritéria, která jsme považovali při hodnocení obsahu písemného projevu za důležitá a v hodnocených písemných produktech sejevily jako významné.

7.2.1.1 Správnost písmene

Toto hodnotící kritérium se objevuje u velké části uvedených škál:

- 1) Matějček – záměna písmen (Matějček, 1993)
- 2) Příhoda – charakter písma a znak nečitelného písma: změna v tvaru písmene (Příhoda, 1941)
- 3) Freeman – tvar písmen (Freeman, 1912)

Při sestavování tohoto hodnotícího kritéria jsme vycházeli ze všech uvedených poznatků. Nesoustředili jsme se tedy jen na klasickou záměnu písmen za jiné, například tvarově nebo zvukově podobné, s čímž pracuje Matějček (Matějček, 1993), ale i na takové změny v tvaru písmene, které ho činí vytržené z kontextu slova prakticky nerozpoznatelným, případně chybí-li v něm určitý grafický prvek, nebo naopak obsahuje-li grafický prvek, který není jeho součástí. Příkladem takovéto změny v tvaru může být „y“, u kterého je místo spodní smyčky použit zátrh. U tvarů písmen jsme se proto soustředili vždy jen na ty prvky, které by mohly ovlivnit čitelnost daného písmene. Rozhodli jsme se v tomto bodě nijak nehodnotit kvalitu

tahů a provedení jednotlivých grafických prvků. Mělo-li tedy dané písmeno v sobě obsaženo všechny prvky, které mu náleží, ale bylo-li například příliš roztáhlé do šířky apod., bylo v rámci tohoto kritéria hodnoceno jako správně provedené. Toto kritérium bylo na bodové stupnici 2 – 0 hodnoceno následovně:

- 2 – všechna písmena hodnoceného textu mají správný tvar
- 1 – jedno písmeno hodnoceného textu je zaměněno za jiné/má jiný tvar
- 0 – dvě a více písmen hodnoceného textu jsou zaměněna za jiné/mají jiný tvar

Vzhledem k faktu, že byly hodnoceny písemné produkty žáků prvních ročníků, kteří se tvary písmen teprve učí a mohli by mít tedy nárok v tomto bodě chybovat, může se zdát toto hodnocení jako přísné. Přísnost jednotlivých hodnotících kritérií ale byla zvolena záměrně. Navíc vzhledem k rozsahu psaného textu, pokud žák v tomto bodě chybuje jednou, je možné, že se jedná o chybu z nepozornosti, pokud se ale chyba v tvaru písmene objeví dvakrát a vícekrát, jedná se už o určitý rys, který poukazuje na problém v této oblasti.

7.2.1.2 Vynechání nebo přidání písmene

Hodnotící kritérium sledující vynechání písmene ve slově můžeme vidět pouze u Matějčkova (Matějček, 1993) hodnocení obsahu písma (viz kapitola 5.3). Vzhledem k vazbě tohoto jevu na riziko SPU jsme tento bod považovali za důležitý a rozhodli jsme se ho rozšířit ještě o možnost přidání písmene, které do slova nepatří, což se v hodnocených datech také často objevovalo. Nastavení hodnocení bylo následující:

- 2 – hodnocený text obsahuje všechna písmena, která má obsahovat, žádné není přidáno
- 1 – v hodnoceném textu chybí/je přidáno navíc 1 písmeno
- 0 – v hodnoceném textu chybí/jsou přidána 2 a více písmen

Přísnost hodnotících kritérií byla nastavena ze stejných důvodů jako u předešlé položky (viz kapitola 7.2.1.1)

7.2.1.3 Záměna velkého písmene za malé a naopak

Toto kritérium není zahrnuté v žádné z uvedených hodnotících škál. Rozhodli jsme se pro něj z důvodu, že se jedná o poměrně častou chybu v běžné výuce a to buď z neznalosti tvaru velkého psacího písmene, nebo z nepozornosti. Tento prvek tedy opět může být v jisté míře prediktorem případné SPU, obzvláště objevuje-li se záměna malého psacího písmene za velké. Hodnocení tohoto kritéria bylo následující:

- 2 – všechna písmena hodnoceného textu jsou napsána správně

- 1 – záměna 1 velkého psacího písmene za malé/malého psacího písmene za velké
- 0 – záměna 2 a více velkých psacích písmen za malé/malých psacích písmen za velké

7.2.1.4 Přehození písmen ve slově

Přehození písmen ve slově neboli špatné poskládání písmen ve slově (např. pes→pse, loď→d'lo atd.) neuvádí ani jedna z uvedených hodnotících škál. Tohoto jevu si ale obecně všímají jak učitelé, tak především poradenští pracovníci při hodnocení písemných projevů žáků. Matějček navíc tento jev zařazuje k jednomu z projevů SPU (Matějček, 1993). My jsme toto kritérium zvolili opět z důvodů, že se přehození písmen ve slově u žáků obecně objevuje a může být často stejně jako předešlá hodnotící kritéria významným prediktorem SPU. Hodnocení bylo nastaveno takto:

- 2 – v hodnoceném textu se neobjevilo žádné přehození písmen ve slovech
- 1 – v hodnoceném textu je přehozeno 1 písmeno ve slově
- 0 – v hodnoceném textu jsou přehozena 2 a více písmen ve slově/slovech

7.2.1.5 Délka slabiky

Jelikož se jedná o specificky český rys písma, nenajdeme toto kritérium v žádné zahraniční hodnotící škále. Matějček (Matějček, 1993) opět tuto položku přímo ve svém návrhu hodnotící škály písma neuvádí, ale stejně jako u přehození písmen ve slově zařazuje vynechávání, případně nevhodné přidávání délky u slabiky mezi projevy SPU. Z tohoto důvodu jsme také tento bod zařadili do této hodnotící škály, jelikož nevhodné přiřazování čárek nad samohláskami může opět značit jisté riziko budoucích problémů v psaní. Hodnotící kritérium délka slabiky bylo hodnoceno:

- 2 – všechny délky slabik v hodnoceném textu jsou přiřazeny správně
- 1 – v hodnoceném textu byla jedna délka slabiky přiřazena chybně (čárka nad samohláskou chybí/přebývá)
- 0 – v hodnoceném textu byly 2 a více délek slabik přiřazeny chybně (čárka nad samohláskou chybí/přebývá)

7.2.1.6 Diakritika – tečky, háčky

Stejně jako u předešlého hodnotícího kritéria se jedná o specifikum českého písma. Potřeba odlišit hodnocení diakritiky od délek slabik vychází z předpokladu, že tyto dvě hodnocené oblasti jsou založeny každá na trochu jiném podkladě. Chybuje-li žák v délce slabiky, příčina této chyby je často ve sluchové percepci, kdy je snížena schopnost rozlišovat právě délky

slabik. Objevují-li se ale chyby čistě jen v diakritice (vynechávání/chybné přiřazování teček a háčků nad písmena) značí to problém ve zvládnutí grafické podoby písmene, což je zcela jiný problém, se kterým je třeba při následné reedukaci pracovat jinak. Samozřejmě nás může napadnout, že další možnou příčinou u obou oblastí (délky i diakritika) může být nepozornost, kdy žák prostě zapomíná nad písmena nadepsat obecně všechna diakritická znaménka. V tom případě ale bude selhávat v obou dvou kritériích, což nám tento způsob hodnocení zachytí a upozorní nás na fakt, že vynechání délek slabik v tomto případě nemusí být na podkladě sluchové percepce. Pro hodnocení diakritiky jsme zvolili následující bodové ohodnocení:

- 2 – v hodnoceném textu jsou všechna diakritická znaménka přiřazena správně
- 1 – v hodnoceném textu je 1 diakritické znaménko přiřazeno nevhodně (chybí/přebývá)
- 0 – v hodnoceném textu jsou 2 a více diakritická znaménka přiřazena nevhodně (chybí/přebývají)

7.2.1.7 Hranice slova

Otázka hranice slova se objevuje prakticky u všech uvedených hodnotících škál:

- 1) Matějček – diferenciacie hranice slova (Matějček, 1993)
- 2) Příhoda – hustota písma a znak nečitelného písma: špatné rozložení mezer mezi slovy (Příhoda, 1941)
- 3) Freeman – rozložení písma (Freeman, 1912)

Udržení hranice slova je tedy evidentně významným bodem, kterému je potřeba věnovat jistou pozornost. Důvodem je především již výše uvedený Příhodův poznatek o zhoršené čitelnosti písma v textu, kde slova splývají dohromady. Vzhledem k dnešnímu hlavnímu požadavku na čitelnost písma při jeho hodnocení je proto důležité tento jev sledovat. Dalším „pro“ pro zařazení tohoto kritéria je opět fakt, že nedodržení hranice slova je uváděno jako další možný projev SPU (Matějček, 1993). Hodnocení bylo navrženo takto:

- 2 – hranice slova v hodnoceném textu je zvolena vždy správně
- 1 – v hodnoceném textu se objevuje 1 nepatřičné spojení slov dohromady
- 0 – v hodnoceném textu se objevují 2 a více nepatřičných spojení slov dohromady

7.2.1.8 Věta

Toto hodnotící kritérium je u uvedených škál většinou přidruženo k položce hranice slova. Vzhledem ke specifičnosti hranice věty (velké písmeno na začátku + interpunkce na konci/v rámci věty) jsme se rozhodli tento jev sledovat zvlášť. Důvodem zařazení této položky je

opět fakt, že v této oblasti děti obzvláště v nižších ročnících velmi často chybují. U diktátu může spojování vět dohromady značit nedostatky ve sluchové percepci, kdy dítě neslyší intonaci spojenou s koncem věty. Při vynechávání velkých písmen na začátku věty může být možným důvodem nedostatečně zvládnutá grafická podoba velkého psacího písmene. Samozřejmě nás může opět jako možná příčina napadnout nepozornost, kdy si žák jednoduše neuvědomí, že má na začátku věty napsat velké písmeno a větu zakončit například tečkou. Nic to ale nemění na faktu, jestliže se objevují v této oblasti časté chyby, bude zřejmě něco v nepořádku a je potřeba se zaměřit na nápravu, aby se tento nedostatek dále neprohluboval. Hodnocení věty bylo následující:

- 2 – v hodnoceném textu jsou všechny věty zapsány správně
- 1 – v hodnoceném textu je 1 chyba v zápisu vět (chybí velké písmeno na začátku věty/tečka na konci)
- 0 – v hodnoceném textu jsou 2 a více chyb v zápisu věty (chybí velké písmeno na začátku/tečka na konci/obojí dohromady)

7.2.2 Celková procentuální chybovost

Vzhledem k odlišnému rozsahu textu zvolených diktátů pro první pololetí a pro konec první třídy vznikla potřeba vytvořit hodnotící kritérium, které by tento nepoměr vyrovnalo. První diktát byl totiž oproti diktátu zadávanému ke konci první třídy mnohem kratší a zároveň chudší na případné možnosti chyby (podoba diktátů viz přílohy 1 – 3). Vyplyvá z toho tedy jednoduchý předpoklad, mají-li děti více příležitostí chybovat, objeví se v takovém textu většinou více chyb než v textu, který neobsahuje tolik možných nástrah. Mohl by pak vzniknout dojem, že se děti ke konci první třídy výrazně zhoršují, jelikož obzvlášť v předcházející subškále „dílní obtíže v psaní“ budou více chybovat a jejich skóre za tuto oblast bude oproti první polovině školního roku nižší. Snažili jsme se proto nalézt vhodné řešení tohoto problému skrze vytvoření položky „celková procentuální chybovost“. Toto kritérium v procentech ukazuje, kolik chyb ze všech možných dítě v textu udělalo neboli kolik procent celkového textu je chybných. Spočetli jsme proto všechny možné chyby, které by se v daném textu mohly objevit. Vycházeli jsme přitom z jednotlivých hodnotících kritérií v subškále „dílní obtíže v psaní.“ Následně jsme sečetli, kolik chyb se v konkrétním písemném projevu vyskytlo a toto porovnání možných a skutečných chyb jsme vyjádřili v procentech. U této subškály tedy jako u jediné není nastavené hodnocení v bodovém systému 2 – 0 a zde na rozdíl od ostatních subškál platí pravidlo, čím nižší výsledek, tím lepší výkon.

7.2.3 Práce s chybou

Při prvním zběžném pohledu na nasbíraná data nás zaujal jeden rys, který není zachycen v žádné uvedené hodnotící škále. Poměrně často můžeme vidět v písemných pracích dětí škrty a opravy. Není snad schopnost opravit se důležitou složkou výuky? Samozřejmě že cílem výuky a snem každého učitele je situace, kdy žák podá zcela bezchybný výkon. Nicméně aby k této fázi došlo, musí žák projít krkolomnou cestou zkoušení a chyb. Chvíle, kdy dítě rozpozná ve vlastní práci chybu a je schopné si ji opravit, považujeme za významný zlom, který je třeba zachytit. Uvědomuje-li si dítě vlastní chyby, je tak už jen krůček před onou metou bezchybného výkonu. Z těchto důvodů jsme se rozhodli, že práce s chybou by neměla v hodnotící škále chybět, nastavili jsme proto následující hodnotící systém:

- 2 – v hodnoceném textu nebyla žádná chyba, nic proto nemuselo být opravováno
- 1 – v hodnoceném textu si žák opraví všechny chyby/většinu chyb (opraví si víc chyb, než v textu nakonec zůstane – opravy převládají nad chybami)
- 0 – v hodnoceném textu jsou chyby a žádná oprava/opraveno méně chyb než v hodnoceném textu nakonec zůstane (chyby převládají nad opravami)

7.2.4 Grafomotorické a písmařské dovednosti

V předchozích subškálách byla věnována pozornost především obsahu psaného textu, což je bezesporu nejdůležitější složka psaného projevu, vnímáme-li písmo jako záznam informací, prostředek ke komunikaci. Nicméně je-li obsah psaného textu v pořádku, ale text je napsán tak, že není k přečtení, ztrácí písmo právě skrze svou na první pohled možná druhotnou složku (grafická podoba písma) svou funkci.

Subškála „grafomotorické a písmařské dovednosti“ se soustředí na formální stránku psaného projevu, tedy grafickou úpravu psaného textu. Především tato oblast je terčem sporů a dohadů, jak jsme naznačili již výše. Při hodnocení tzv. úpravy písma v pedagogické a poradenské praxi jsou většinou v popředí především subjektivní pocity a dojmy z hodnoceného písma. Jsme si vědomi, že tuto složku se nám při sestavování hodnotící škály nepodařilo zcela vymýtit, nicméně snažili jsme se o vytvoření takových hodnotících kritérií, která subjektivnost při hodnocení sníží alespoň na minimum.

7.2.4.1 Velikost písmen v celém textu

S hodnotícím kritériem věnujícím se velikosti písma se opět setkáváme u většiny zde uvedených hodnotících škál:

- 1) Matějček – velikost písma (Matějček, 1993)
- 2) Příhoda – velikost písma (Příhoda, 1941)

3) Freeman – velikost písma (Freeman, 1912)

Velikost písma je zároveň v běžné praxi sledována učiteli i poradenskými pracovníky. Šupšáková (Šupšáková, 1991) uvádí jako průměrnou velikost písma prvňáka cca 0,5 – 1 cm, přičemž odchylky na obě dvě strany tedy písmo větší i písmo menší jsou považovány za nežádoucí vzhledem k dalšímu vývoji psaní.

V rámci naší hodnotící škály jsme se rozhodli sledovat nejen, zda děti dodržují tuto přiměřenou velikost písma, a pokud se od ní odkloní, pak na kterou stranu (příliš velké nebo příliš malé písmo) ale zároveň, zda jsou schopné v celém hodnoceném textu udržet stále stejnou velikost písmen. Při prvotním seznámení se sesbíranými daty jsme totiž zjistili, že právě tato oblast činí mnoha dětem téměř nepřekonatelné potíže. Zajímalo nás proto, jak toto srovnání z celého vzorku dat dopadne a zda jsou vůbec žáci prvního ročníku tohoto úkolu schopni. Hodnocení bylo nastaveno takto:

- 2 – v hodnoceném textu vždy stejná a úměrná velikost písmen (= 0,5 – 1 cm)
- 1 – v hodnoceném textu vždy stejná, ale neúměrná velikost písmen (příliš malá/příliš velká písmena)
- 0 – v hodnoceném textu není dodržena stále stejná velikost písmen

7.2.4.2 Velikost písmen ve slově

Vzhledem k výše uvedenému problému dodržení stejné velikosti písma v rámci celého psaného textu, jsme se rozhodli vytvořit ještě jednu subškálu, která bude sledovat, zda alespoň v rámci jednoho slova jsou děti schopny dodržet jednotnou velikost písmen. Zde již bez ohledu na to, zda písmo je nebo není úměrně velké a jestli ostatní slova jsou psána menším či větším písmem. Vycházíme zde z podobné logiky jako u subškály práce s chybou. Konečným cílem je psát úměrně velkým písmem, které bude dodržovat stále stejnou velikost, otázka ale je, zda tento požadavek na žáky prvních ročníků není příliš náročný. Proto se soustředíme i na tento předstupeň. Udrží-li stejnou velikost písmen v rámci jednoho slova, jsem opět krůček před tím rozšířit tuto získanou dovednost na celý psaný text. Navíc odlišná velikost písmen v rámci slova mnohem víc takzvaně „bije do očí“, proto předpokládáme, že si děti budou dávat větší pozor právě na tuto oblast. Systém hodnocení jsme zvolili následovně:

- 2 – v hodnoceném textu jsou ve slovech vždy stejně velká písmena, bez ohledu na to, zda je jedno slovo psáno menším písmem a druhé větším
- 1 – v hodnoceném textu je dodržena stejná velikost písmen uvnitř slova u většiny slov (do poloviny z celkového počtu slov v textu)

- 0 – v hodnoceném textu není dodržena velikost písmen uvnitř slova vůbec/velikost písmen uvnitř slova je dodržena u méně než poloviny slov z celkového počtu slov z textu

7.2.4.3 Udržení písma na lince

U žádné z uvedených hodnotících škál nenalezneme přímo tuto položku, nicméně tomuto hodnotícímu kritériu se velmi podobá Příhodovo (Příhoda, 1941) vedení řádku (viz kapitola 5.4) a Freemanovo (Freeman, 1912) rozložení prostoru mezi řádky (viz kapitola 5.3). Rozdílem mezi naším hodnocením a uvedenými autory, je odlišná výchozí situace. Freeman i Příhoda pro záznam písemných výkonů žáků volili nelinkovaný papír. Písemné produkty, které jsme měli k dispozici, jsou zaznamenány na předtištěných linkách. Nicméně právě proto jsme se rozhodli sledovat, zda děti linky respektují, nebo ne. Toto na první pohled možná lehce puntičkářské kritérium má své opodstatnění. Už v předškolním věku si děti podle Schickedanzové (Schickedanzová, 1994) všímají, že písmo je strukturováno do řádků a při svých hrách „na psaní“ ho tak i zapisují (viz kapitola 2.1.1). Řádkování je tedy v podstatě první, co se děti o písmu „naučí“ ještě před vstupem do školy. Linky v počátcích výuky vedou děti k tomu, aby jejich písmo mělo žádoucí strukturu. Usnadňují jim práci v tom, že nemusí samy rozvrhovat rozložení řádků na stránce. Jestliže ale děti linky výrazně nerespektují, mohou mít v budoucnu problémy se samostatným rozvržením řádkování na nelinkovaném papíře a špatné rozvržení řádkování opět vede k horší čitelnosti (viz Příhoda kapitola 5.2). Proto jsme pro tuto oblast vytvořili následující systém hodnocení:

- 2 – v hodnoceném textu je písmo vždy na lince
- 1 – v hodnoceném textu písmo ujíždí pod/nad linku
- 0 – v hodnoceném textu je písmo střídavě pod i nad linkou

U tohoto kritéria jsme nastavili přísnější normy pro hodnocení. Do hodnocení bodem 1 jsme zahrnovali i ty texty, kde byla část textu psána správně na lince a část textu občas utekla pod nebo nad linku. Přísnost hodnocení vychází i z toho, že tato oblast je většinou učitelů při hodnocení písma žáků ostře sledována. Zajímalo nás proto, zda a případně jak jsou děti v první třídě tohoto požadovaného úkoly schopny.

7.2.4.4 Sklon psaného textu

Sklonem se zabývají opět téměř všechny uváděné hodnotící škály:

- 1) Matějček – dodržení směru písma (Matějček, 1993)
- 2) Příhoda – sklon (Příhoda, 1941)

3) Freeman – rovnoměrnost sklonu (Freeman, 1912)

Při hodnocení této položky jsme vycházeli především z těchto poznatků. Vzhledem k tomu, co bylo řečeno o vývoji sklonu v kapitole věnující se historickému vývoji písma (viz kapitola 1.), nestanovovali jsme jeden správný úhel, pod kterým by měl být sklon písma veden. Všímalí jsme si spíše toho, zda je sklon rovnoměrný, tedy stále stejný, nebo zda dítě v psaném projevu sklon střídá. Jako nežádoucí jsme stanovili písmo zvrácené do leva, které bylo vyhodnoceno Příhodou (Příhoda, 1941) jako známka nečitelného písma a obecně je hodnocen negativně. Tento sklon písma můžeme také často pozorovat u leváků, kde je tento sklon písma většinou omlouván. Vycházíme ale z předpokladu, že v první třídě je na všechny děti bez rozdílu kladen požadavek, aby tuto formální stránku písma plnily správně. Hodnocení je následující:

- 2 – v hodnoceném textu je sklon písma rovnoměrný (stále stejný)
- 1 – v hodnoceném textu se sklon písma střídá
- 0 – v hodnoceném textu je použit zvrácený sklon písma do leva

7.2.4.5 Sklon písma ve slově

Potřeba odlišit celkový sklon písma od sklonu v rámci slova vznikla opět přímo z dat samotných. Při zběžném pohledu na sesbírané písařské výkony bylo zřejmé, že udržení rovnoměrného sklonu v celém psaném textu bude zřejmě pro prvňáčky poměrně těžký úkol. Proto jsme se rozhodli toto hodnotící kritérium rozdělit stejně jako u hodnocení velikosti písma na dvě části. Jestliže děti budou selhávat v udržení sklonu v celém textu, zvládnou dodržet rovnoměrný sklon alespoň v rámci slova, kde je opět jakákoliv nerovnoměrnost více patrná? Znovu zde funguje logika transferu jednotlivých dovedností, jestliže jsem schopen držet rovnoměrný sklon písma v rámci slova, budu postupně tuto dovednost rozšiřovat na celý psaný text. Na druhou stranu, pokud budu mít obtíže udržet jednotný sklon i v rámci slova, bude se zřejmě jednat o hlubší problémy, které je potřeba řešit. Hodnocení tohoto kritéria je nastavené takto:

- 2 – v hodnoceném textu je v rámci jednotlivých slov vždy dodržován rovnoměrný sklon, bez ohledu na to, zda je/není celý text psán stále stejným sklonem
- 1 – v hodnoceném textu je u většiny slov dodržován rovnoměrný sklon (u více jak poloviny všech slov z textu), bez ohledu na to, zda je/není celý text psán stále stejným sklonem
- 0 – v hodnoceném textu není u žádného slova dodržován rovnoměrný sklon/u méně než poloviny slov ze všech slov z textu

7.2.4.6 Napojování

Otázkou napojování jednotlivých písmen se zabývá i Matějček (Matějček, 1993) ve svém návrhu hodnocení písma (přesnost spojení písmen – viz kapitola 5.6). Napojování písma je v běžné pedagogické a poradenské praxi sledováno. Chyby v napojení mohou naznačovat na potíže v grafomotorice daného žáka, jelikož není schopen udržet plynulý pohyb ruky, který je pro správné nepojení písmen nezbytný. Hodnocení bylo nastaveno následovně:

- 2 – v hodnoceném textu je napojení písmen vždy správné
- 1 – v hodnoceném textu se objevilo 1 chybné napojení písmen
- 0 – v hodnoceném textu se objevily 2 a více chyb v napojení písmen

V této oblasti jsme si všímali nejen vysloveně chybných napojení (například: napojení dalšího písmene z malého psacího „o“ nevychází z horní kličky, ale od paty písmene na lince – jako u velkého psacího „O“), ale také jakýchsi záseků, kdy je u napojení jednotlivých písmen zcela zřetelné, že žák přerušil plynulý pohyb ruky a další písmeno napojil až dodatečně.

7.2.4.7 Tahy čar

Kvalitou tahů čar se zabývají prakticky všechny uvedené hodnotící škály:

1) Matějček – kvalita čar (Matějček, 1993)

2) Freeman – jakost tahů (Freeman, 1912)

3) Příhoda (Příhoda, 1941), Thorndike (Thorndike, 1910), Ayres (Ayeres In Starch, 1913) – nepřímo: jednotlivé vzory písma se liší především kvalitou provedení čar

Kvalitu tahů sledují také učitelé a velký význam tomuto bodu přiřkládají poradenská pracovníci obzvláště při rozhodování o diagnóze dysgrafie. Zde se ale bohužel dostáváme k úskalí těchto hodnocení, nikde není jasně specifikováno, co je ještě přijatelné provedení tahů čar a co již ne. Zvažovali jsme možnost, zda toto většinou čistě subjektivní hodnocení z vytvářené hodnotící škály zcela nevyřadit. Došli jsme ale k názoru, že mnoho písemných produktů se od sebe vzájemně odlišuje skutečně především v kvalitě tahů čar, proto je potřeba i tento jev ve škále zachytit. Jsme si vědomi, že jisté subjektivitě v hodnocení tohoto kritéria jsme se nevyhnuli ani zde, nicméně snažili jsme se alespoň o částečné zachování objektivitě i v tomto bodě. Hodnocení jsme sestavili následovně:

- 2 – hodnocený text je zapsán vždy plynulými a čistými tahy čar
- 1 – v hodnoceném textu jsou občas patrné roztřesené a neplynulé tahy čar, roztřesené tahy čar se ale nevyskytují u víc jak poloviny napsaného textu

- 0 – hodnocený text je celý zapsán roztřesenými a neplynulými tahy čar/roztřesené a neplynulé tahy čar se objevují u víc jak poloviny napsaného textu

7.2.4.8 Celková čitelnost

Čitelnost by měla být v současnosti hlavním požadavkem učitelů na písmo žáků (Wildová, 2002), zároveň jak bylo řečeno výše, nespĺňuje-li písmo tento základní požadavek, ztrácí pak svou základní funkci. Čitelností písma se detailně zabýval Ayres (Ayeres In Starch, 1913), který svou škálu založil výhradně na tomto hodnotícím kritériu (viz kapitola 5.2). Z jeho výzkumů nicméně vyplývá, že nejsme schopni soustředit se izolovaně na čitelnost písma. Psaný text na nás působí svým celkovým vzhledem, do kterého jsou zahrnuty další složky písma jako sklon, tahy čar, velikost písmen, rozložení řádkování atd. Vzhledem k tomu, že předchozí hodnotící kritéria právě tyto jednotlivé složky písma již postihují, mohli bychom dojít k závěru, že samostatná položka věnující se čitelnosti písma je vlastně nadbytečná. Nicméně rozhodli jsme se toto kritérium zachovat právě vzhledem k velkému významu, který je této položce připisován. Hodnocení bylo stanoveno následovně:

- 2 – hodnocený text je vždy plně čitelný
- 1 – hodnocený text je místy nečitelný (alespoň polovina hodnoceného textu je čitelná)
- 0 – hodnocený text je zcela nečitelný/méně jak polovina textu je nečitelná

8. Analýza dat písemných produktů

Z výše uvedeného je zřejmé, že jsme pracovali s poměrně velkým vzorkem dat. Z písemných produktů, které jsme měli k dispozici, by bylo možné získat velmi rozličné a rozsáhlé informace. Nicméně cílem této práce je především popis toho, jak se děti v průběhu první třídy potýkají s jednotlivými prvky písma prostřednictvím našeho vytvořeného hodnotícího systému v rámci dvou výukových metod. Proto jsme se při zpracovávání dat zaměřili výhradně na tyto aspekty.

8.1 Metodika analýzy dat

Pro lepší přehlednost jsme se rozhodli data popisovat skrze subškály hodnotící škály, která byla vytvořena pro účely této práce. V těchto jednotlivých oblastech budeme sledovat vývoj v rámci výukových metod a zároveň, jak a zda se liší výsledky mezi genetickou a analyticko-syntetickou metodou výuky čtení a psaní. Analýza jednotlivých položek dané subškály by pak měla detailněji odhalit pozadí výsledků řešené oblasti a zároveň pomoci nahlédnout do

průběhu vývoje psaní u žáků 1. tříd. Položková analýza sleduje procentuální plnění jednotlivých hodnotících kritérií, neboli kolik procent dětí z celkového počtu dosahuje bodového hodnocení 2, 1 a 0.

Vzhledem k tomu, že písemné produkty dětí vedených genetickou metodou, které byly sesbírány v pololetí, jsou zapsány hůlkovým písmem, bylo nutné učinit škrty některých položek v rámci subškály „dílčí obtíže v psaní“ a subškály „grafomotorické a písářské dovednosti“, jelikož některé položky těchto subškál se zaměřují výhradně na rysy psacího písma. Tyto položky jsme proto nezahrnuli do pololetního hodnocení ani u písemných produktů dětí vedených analyticko-syntetickou metodou, abychom mohli následně porovnat výsledky v pololetí mezi danými výukovými metodami. Diktáty z konce školního roku jsou již u obou metod zapsány psacím písmem. Zde jsme tedy mohli u obou metod ohodnotit i položky sledující specifické rysy psacího písma.

Tímto krokem vznikl ale problém s porovnáním vývoje v rámci jedné výukové metody. V pololetí sledujeme méně položek než na konci školního roku, celkové skóre dané subškály budou proto na konci školního roku vyšší a mohlo by tak dojít ke zkreslení výsledků. Proto jsme se rozhodli i u porovnání vývoje v rámci jedné výukové metody tyto položky z hodnocení vyřadit.

Data byla po těchto úpravách statisticky zpracována skrze testování hypotéz. Vzhledem k tomu, že nasbíraná data neodpovídají normálnímu rozdělení, byl pro jejich analýzu použit neparametrický Wilcoxonův test. Pro testování hypotéz byla zvolena 1% hladina významnosti.

8.2 Hypotézy

Vzhledem k akceleraci vývoje v průběhu výuky psaní první třídy a odlišnostem sledovaných výukových metod očekáváme tyto výstupy ve vztahu k parametrům konstruované hodnotící škály:

1) U analyticko-syntetické metody bude v průběhu školního roku na 1% hladině významnosti docházet ke zlepšení výsledků celkových skóre u všech subškál navržené hodnotící škály. V pololetí se žáci s psaním samotným a především s diktáty teprve seznamují, na konci školního roku by tedy měli mít jednotlivé aspekty písma, hodnocené vytvořenou škálou, lépe osvojeny. Tento vývoj budeme sledovat v následujících subškálách navržené hodnotící škály:

a) oblast „dílčí obtíže v psaní“ – na konci školního roku bude celkové skóre v této hodnocené oblasti vyšší než v pololetí

b) oblast „celková procentuální chybovost“ – ke konci školního roku bude počet chyb v textu nižší než v pololetí

c) oblast „práce s chybou“ – v průběhu školního roku se bude schopnost práce s chybou zlepšovat

d) oblast „grafomotorické a písarské dovednosti“ – provedení grafické stránky písma bude dětem na konci školního roku činit menší obtíže

2) Na hladině významnosti 1 % bude u genetické metody v pololetí školního roku celkové skóre subškály „grafomotorické a písarské dovednosti“ vyšší než na konci školního roku, neboť psací písmo používané v diktátech na konci školního roku je graficky náročnější než velká tiskací abeceda, kterou žáci používají ještě v pololetí první třídy. Navíc žáci s psacím typem písma nemají ještě dostatečnou zkušenost.

3) Změna typu písma v průběhu školního roku může mít jistý vliv na výsledky celkových skóre genetické metody ve sledovaných oblastech, nicméně neočekáváme, že by tato změna výrazněji ovlivňovala celkové skóre subškál, které se v navržené hodnotící škále věnují především obsahu psaného („dílní obtíže v psaní“, „celková chybovost“ a „práce s chybou“). Nový typ písma ale bude jistou zátěž pro děti představovat. Předpokládáme tedy, že na 1% hladině významnosti se celkové skóre genetické metody z pololetí nebudou významně lišit od celkových skóre z konce školního roku v těchto oblastech:

a) „dílní obtíže v psaní“ – v některých položkách této subškály, které může ovlivňovat používaný typ písma, budou mít děti na konci školního roku obtíže. V aspektech písma, které nejsou závislé na používaném typu abecedy, očekáváme naopak zlepšení, proto celkové skóre této navržené subškály bude za pololetí a konec školního roku stejné

b) „celková procentuální chybovost“ – počet chyb ve sledovaných aspektech písma, se kterými děti pracovaly již v pololetí, se bude snižovat. Na druhé straně, ale psací abeceda s sebou přináší další aspekty, ve kterých mohou děti chybovat, a které jsou zkonstruovanou hodnotící škálou sledovány. Zde očekáváme vyšší chybovost. V průměru tedy budou děti chybovat stejnou měrou jako v pololetí školního roku.

c) „práce s chybou“ – vycházíme zde ze stejných předpokladů jako u předchozího bodu. V již známých aspektech písma sledovaných navrženou hodnotící škálou nebudou děti na konci školního roku tolik chybovat jako v pololetí, ale ve sledovaných aspektech písma, které jsou ovlivněny psací abecedou, budou mít naopak na konci školního roku děti obtíže. V průměru se pak celkové skóre této zkonstruované subškály za pololetí a konec školního roku nebudou významně lišit.

3) Na 1% hladině významnosti bude v pololetí školního roku celkové skóre genetické metody v subškále „grafomotorické a písarské dovednosti“ lepší než u analyticko-syntetické

metody, jelikož genetická metoda v tomto období pracuje s graficky méně náročným písmem.

4) Naopak na konci školního roku můžeme v této oblasti („grafomotorické a písářské dovednosti“) očekávat lepší výsledky celkového skóre u analyticko-syntetické metody, protože žáci vyučovaní touto metodou mají tento typ písma již lépe osvojený.

5) Očekáváme, že v 1. pololetí srovnání celkových skóre subškál navržené hodnotící škály, které jsou zaměřené především na obsah psaného, neprokáže příliš velké odlišnosti mezi výukovými metodami v těchto oblastech:

a) „dílčí obtíže v psaní“ – celkový skór obou metod se v pololetí nebude významně lišit

b) „celková procentuální chybovost“ – v obou metodách budou v pololetí děti chybovat stejnou měrou

c) „práce s chybou“ – u obou metod bude v pololetí patrné stejné zacházení s chybou

6) Vzhledem k tomu, že u genetické metody očekáváme u celkového skóre subškál „dílčí obtíže v psaní“, „celková procentuální chybovost“ a „práce s chybou“ stagnaci ve vývoji a u analyticko-syntetické metody naopak ve stejných oblastech předpokládáme zlepšení, na hladině významnosti 1 % se budou celkové skóre uvedených subškál navržené hodnotící škály lišit:

a) „dílčí obtíže v psaní“ – analyticko-syntetická metoda bude na konci školního roku dosahovat vyššího celkového skóre za tuto subškálu než metoda genetická

b) „celková procentuální chybovost“ – děti vedené genetickou metodou budou na konci školního roku chybovat častěji než děti vyučované analyticko-syntetickou metodou

c) „práce s chybou“ – vzhledem k vyšší chybovosti dětí u genetické metody, bude i celkové skóre této subškály u genetické metody nižší než u metody analyticko-syntetické

8.3. Primární analýza dat

8.3.1 Oblast dílčí obtíže v psaní

Tato subškála se věnovala především obsahu psaného textu (více viz kapitola 7.2.1). Jelikož v pololetním diktátu děti vedené genetickou metodou píší hůlkovým písmem, museli jsme pro pololetí a pro srovnání vývoje v rámci metod ze subškály vyjmout položku sledující záměnu velkých psacích písmen za malé. Celkově tedy bylo možné v pololetí v této subškále získat maximálně 14 bodů a na konci školního roku 16 bodů.

Tabulka 1: Dílčí obtíže v psaní - vývoj

metoda	pololetí		konec roku		hodnota významnosti p
	průměr	σ	průměr	σ	
AS	11,28	2,84	11,00	1,87	0,0141
G	12,25	1,87	10,42	3,03	0,0001***

$p < 0,05$ *; $p < 0,01$ **; $p < 0,001$ ***

Podívejme se nejdříve na **vývoj** v rámci **analyticko-syntetické metody**. Porovnáme-li výsledky v této hodnocené oblasti za pololetí a konec školního roku, zjistíme, že jsou prakticky totožné, celkový průměr za tuto subškálu se pohybuje vždy kolem 11 bodů (přesnější údaje viz tabulka 1, s. 45). Vzhledem k tomu, že maximální počet bodů, které bylo možné v této subškále získat, bylo 14, je zřejmé, že celkové výsledky dětí v jednotlivých hodnocených položkách jsou poměrně dobré. Vzpomeneme-li si na rozložení učiva u analyticko-syntetické metody, zjistíme, že na konci 1. pololetí je diktát poměrně novou látkou. Analyticko-syntetická metoda začíná diktáty zapojovat do výuky až kolem prosince, přičemž zprvu jsou dětem diktována spíše jen písmena a krátká slova (více viz kapitola 4.1.2). Celkový průměr v pololetí poukazuje tedy na to, že si žáci dovednost psaní diktátů dobře osvojili a to i za poměrně krátký čas. Předpoklad neměnnosti výsledků v pololetí a na konci školního roku potvrzuje i statistická analýza dat (na hladině významnosti 1 % nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi výsledky v oblasti dílčí obtíže v psaní v pololetí a na konci školního roku). Výsledky jednotlivých dětí jsou zároveň vcelku konzistentní, o čemž svědčí poměrně nízká směrodatná odchylka (2,84 v pololetí a 2,97 na konci školního roku). Analyticko-syntetická metoda si drží v oblasti dílčí obtíže v psaní prakticky neměnné výsledky, není zde sice patrný posun k lepšímu, nicméně ani k horšímu. Žáci vedení analyticko-syntetickou metodou tedy v oblasti dílčí obtíže v psaní neprocházejí v průběhu 1. třídy příliš velkým vývojem. Děti vyučované touto metodou se proto v této oblasti poměrně jasně rozdělí již na začátku školní docházky na ty, kteří nemají s obsahem psaného textu větší problémy a na ty, kteří v této oblasti budou mít naopak dlouhodobější problémy. Z těchto výsledků bychom mohli usuzovat následující závěr. Pokud dítě vedené analyticko-syntetickou metodou v této oblasti začne selhávat již v pololetí, neměli bychom příliš otálet s individuální pomocí a poskytnutím specializované péče. S velkou pravděpodobností bude mít takové dítě bez odborného zásahu úplně stejné problémy i na konci školního roku, jen bude případná náprava ztížena o to, že všechny chybné postupy bude mít dítě již zafixované a bude tedy mnohem těžší je odstranit.

Výsledky genetické metody nejsou již tak konzistentní. Můžeme zde pozorovat značný rozdíl mezi výsledky v pololetí a na konci školního roku, což opět potvrdila statistická

analýza. Podíváme-li se jen na celkové průměry (viz tabulka 1, s. 45), je zde patrný zřetelný propad výsledků dětí vedených genetickou metodou na konci školního roku. V tomto případě dochází i podle statistické analýzy k významnému zhoršení výsledků. Zde tedy na rozdíl od analyticko-syntetické metody není od počátku stanovena jasná diference žáků a jen stěží lze odhadnout, jaké děti budou ke konci školního roku zvládat tuto oblast bez problémů a kdo bude mít naopak potíže. Příčinu tohoto výrazného propadu bychom s velkou pravděpodobností mohli hledat v přechodu z tiskacího na psací písmo. V pololetí díky výraznější grafické jednoduchosti velké tiskací abecedy mají děti možnost plně se soustředit právě na obsah psaného, což je i cílem genetické metody, jak bylo popsáno v kapitole 4.2.1. Psací písmo vyžaduje mnohem větší koncentraci, je potřeba si dávat pozor na mnohem více aspektů písma, například na sklon a napojování. Zároveň je psací písmo mnohem náročnější na grafomotorickou dovednost. Psací písmena jsou složena z více grafémů (kombinace klíčků, oblouků, záškrťů atd.) než tiskací písmo, které pracuje prakticky jen s obloukem a přímkami. Koncentraci, která je v pololetí plně věnována obsahu psaného, na konci školního roku musí děti přerozdělit ještě na grafickou podobu písma, a proto se také možná začnou dopouštět více chyb.

Tabulka 2: Dílčí obtíže v psaní - porovnání metod

část školního roku	metoda AS		metoda G		hodnota významnosti p
	průměr	σ	průměr	σ	
pololetí	11,1	3,15	12,26	1,85	0,0032**
konec	12,33	3,66	11,28	3,59	0,0010**

$p < 0,05$ *; $p < 0,01$ **; $p < 0,001$ ***

Ze vzájemného **porovnání** výsledků **genetické a analyticko-syntetické metody** pak jasně vyplývá střídání rolí. V pololetí i na konci školního roku se výsledky obou metod statisticky významně liší. V pololetí jsou výsledky genetické metody statisticky významně lepší než výsledky metody analyticko-syntetické. Na konci školního roku tomu je přesně naopak. Možné příčiny těchto výsledků jsou uvedeny již výše. Nicméně zajímavým a dosud neřešeným faktem jsou velmi dobré výsledky žáků v pololetí vyučovaných genetickou metodou, které značně převyšují výkony dětí vyučovaných analyticko-syntetickou metodou. Z těchto výsledků bychom mohli usuzovat na to, že psaní velkou tiskací abecedou umožňuje uspět v této oblasti i žákům, kteří by pod vedením analyticko-syntetické metody měli jisté obtíže. Může to vycházet z již výše uvedené menší náročnosti na grafomotoriku u tiskacího písma a možnosti většího soustředění na obsah psaného textu. Problém samozřejmě nastává ve chvíli, kdy z tiskacího písma tyto děti přejdou na psací, které je pro ně i na konci

školního roku stále ještě nové a nemají tedy zatím dobře zafixované přesné tvary jednotlivých písmen.

Do vývoje písma v rámci obou výukových metod nám konkrétněji pomůže nahlédnout položková analýza jednotlivých hodnotících kritérií, která byla v subškále „dílní obtíže v psaní“ hodnocena.

8.3.1.1 Správnost písmene

Toto hodnotící kritérium sledovalo, zda si děti nepletou jednotlivá písmena a zda dodržují jejich základní tvar (více viz kapitola 7.2.1.1).

Podívejme se opět nejprve na **vývoj u analyticko-syntetické metody**. Většina dětí **v pololetí** první třídy dokáže zvolit správné písmeno a stejně tak i tvar písmene (77 %), 14 % dětí má v této oblasti drobné obtíže a jen 9 % dětí v tomto bodě zcela selhává. Můžeme zde tedy vidět, že již v pololetí se velká většina dětí dobře orientuje v psací abecedě a dokáže zvolit vhodné písmeno.

Ve výsledcích **z konce školního roku** je patrné lehké zhoršení. Snižuje se procento dětí, které tuto položku plní bezchybně (68 %) a téměř rovnoměrně se zvyšuje procento dětí s drobnými obtížemi (18 %) a s velkými obtížemi (14 %). Nicméně z výsledků je zřejmé, že vážné obtíže v této oblasti má vždy nejmenší procento dětí. Lehké zhoršení výsledků na konci školního roku si můžeme vysvětlit zvýšením nároků na výkon žáků. Diktované texty jsou na konci školního roku delší a náročnější na sluchovou analýzu slov, což je patrné i na zadávaném diktátu. Žáci, kteří měli lehké obtíže již v pololetí, proto budou na konci školního roku selhávat mnohem častěji a začnou se objevovat problémy i u dětí, které díky délce a náročnosti diktovaného textu nezvládají kontrolovat správnost zvoleného písmene. Kvalitativní analýza dat ukázala, že nejčastějšími chybami jsou záměny zvukově a tvarově podobných písmen.

Vývoj tohoto hodnotícího kritéria **u genetické metody** je podstatně dramatičtější. V **pololetí** drtivá většina dětí podává v této oblasti zcela bezchybný výkon (86 %), pouhá 4 % chybují zřídka a 10 % má větší obtíže s volbou správného písmene nebo tvaru písmene. V pololetí tedy většina dětí zvládá bez obtíží zvolit a napsat správné písmeno. Tato vysoká úspěšnost může být jistě dána grafickou jednoduchostí velkého tiskacího písma, jak bylo popsáno již výše (viz kapitola 6.4.3). Tvary tiskacích písmen jsou snáz zapamatovatelné a právě tiskací písmena děti často znají ještě před nástupem do školy. Jak shodně uvádí Ferreirová (Ferreirová In Kučera, Viktorová, 1998) a Schickedanzová (Schickedanzová, 1994) některá tiskací písmena se objevují v pokusech dětí o psaní již v předškolním věku (více viz kapitoly 2.1.1 a 2.1.2). Pro většinu dětí tedy nejsou tiskací písmena zcela novým a dosud

nepoznaným jevem. Nemusí proto dlouho přemýšlet nad tím, jak dané písmeno vypadá, jelikož jeho obraz již mají pevně vrytý do paměti. Zajímavé je ale také rozložení v bodových hodnoceních 1 a 0. Téměř se zdá, že děti vyučované genetickou metodou buď volí písmeno vždy absolutně bezchybně (86 %), nebo mají v této oblasti značné problémy (10 %), nic mezitím. Toto rozložení odpovídá následující teorii. Většina dětí tiskací písmo přijme dobře a dokáže jednotlivá písmena správně aplikovat, nicméně malému procentu dětí při skládání písmen do slov nepomáhá ani snazší grafická podoba písmen a ani předchozí obeznámenost s tvary písmen k tomu, aby si písmena mezi sebou nepletla. Dalo by se proto usuzovat, že problémy v psaní u těchto dětí budou na hlubším podkladě a měla by jim být věnována speciální péče navíc.

Ke konci školního roku u tohoto hodnotícího kritéria pozorujeme velký propad výsledků **u dětí vyučovaných genetickou metodou**. Pouze 50 % dětí zvládne podat v této oblasti bezchybný výkon, 26 % chybuje občas a 24 % má v této oblasti velké obtíže. V porovnání s výsledky v pololetí se jedná o masivní propad. Změna písma má tedy na volbu správného písmene značný vliv. Zde je zřejmé, že psací abeceda je pro děti ještě stále nová a nemají proto ještě tolik zafixované tvary písmen, jako tomu bylo u tiskací abecedy, logicky tedy více chybují. Dalo by se předpokládat, že nejčastější chybou bude záměna psacích písmen za tiskací, která děti znají lépe a k zápisům je používaly již dříve. Kvalitativní analýza chyb však tento předpoklad nepotvrdila. Tyto záměny se sice mezi chybami ve správnosti písmene občas objevily, ale jen velmi zřídka (5 %). Nejčastější chyby byly v záměně tvarově a zvukově podobných písmen (95 %).

Porovnáme-li **výsledky obou metod mezi sebou**, zarazí nás jistě vysoká úspěšnost dětí vyučovaných genetickou metodou v pololetí. Tento jev byl řešen již výše, nicméně na tyto výrazně lepší výsledky může mít vliv ještě jeden faktor, a tím je metodika výuky čtení u genetické metody. Vzhledem k tomu, že děti čtená slova hláskují a neslabikují jako u analyticko-syntetické metody, mají větší příležitost uvědomit si, jaká písmena jsou ve slově obsažena. Vzpomeňme si navíc na to, že zpočátku děti jednotlivé hlásky vnímají jako přírodní zvuky a až díky kontextu slova je začnou chápat jako jednotky nesoucí vlastní význam (více viz kapitola 3.1.2). Analyticko-syntetická metoda se při vyvozování písmen abecedy soustředí především na první písmeno ve slově. U genetické metody ale postupné hláskování písmen čteného slova poskytuje dětem kontext hned pro několik hlásek najednou a mohou si tak rychleji uvědomit, že každé písmeno ve slově je samostatným nositelem významu a s jeho změnou se tedy mění i podoba slova. Navíc především v počátku výuky genetické metody děti bezprostředně po přečtení, zapisují dané slovo do sešitu nebo cvičebnice, neustále tedy provádějí sluchovou syntézu a následně analýzu slov.

Právě dovednost sluchové analýzy slova je prvním nezbytným krokem k tomu, abychom byli vůbec schopni diktované slovo správně zapsat. Jestliže nevím, jak jdou ve slově písmena za sebou, nenapíšu nic, anebo mi nezbyvá než tipovat, jaké písmeno asi následuje. Při čtení po slabikách jsou děti vedeny naopak k tomu, aby vnímaly ne každé písmeno zvlášť, ale celou slabiku jako základní jednotku, což umožňuje sice plynulejší a na poslech přehlednější čtení, ale sluchová analýza a syntéza se v tomto bodě omezuje pouze na slabiky, což pro proces psaní nepostačuje. Děti vedené genetickou metodou jsou proto v tomto bodě v jisté výhodě. Nicméně podle výsledků z konce školního roku je zřejmé, že tuto dovednost navíc umí děti uplatnit, jen dokud používají k zápisu velkou tiskací abecedu. Mohli bychom tedy dojít k závěru, že děti vedené genetickou metodou v pololetí těží z metodiky výuky. Hlavní příčinou jejich vysoké úspěšnosti v této položce je ale především velká tiskací abeceda, kterou v tomto období používají k zápisu. Děti si umí dokonale rozložit slovo na jednotlivé hlásky a ty si dokážou velmi dobře spojit s tvary velkých tiskacích písmen. Jakmile se ale změní typ písma, děti sice mohou stále správně analyzovat slovo, nicméně k jednotlivým hláskám už není tak snadné nalézt správný tvar písmene. Této teorii odpovídá i fakt, že u dětí vyučovaných genetickou metodou v kvalitativní analýze chyb z konce školního roku nenalezneme žádné zkomolené tvary písmen, což by podle očekávání měly být nejčastější chyby, jelikož tvary psacích písmen jsou pro děti novou látkou. Nejčastějšími chybami na konci školního roku u genetické metody jsou záměny zvukově a tvarově podobných písmen, což odpovídá spíše chybné analýze a následné syntéze slova. Obecně tyto zkomolené tvary písmen můžeme u všech analyzovaných písemných produktů vidět jen zřídka, což i odpovídá výše uvedeným psychologickým teoriím, kdy děti v počátku výuky psaní dbají především na dodržení formy, v tomto případě co největší podoba předloze (více viz Lurija kapitola 2.2.1, Viktorová kapitola 3.1.4).

8.3.1.2 Vynechání nebo přidání písmene

Z názvu tohoto hodnotícího kritéria je zřejmé, že sledovalo, zda v písemných produktech nechybí, případně nepřebývá nějaké písmeno (více viz kapitola 7.2.1.2)

Opět se nejdříve podívejme na **výsledky analyticko-syntetické metody**. V pololetí 56 % dětí plnilo tento úkol zcela bezchybně, 17 % chybovalo jen zřídka a 27 % dětí mělo v této oblasti větší obtíže. Vzpomeneme-li si na systém hodnocení u této položky, kdy bodové ohodnocení 1 získaly písemné produkty, kde byla jen jedna chyba tohoto rázu, zjistíme, že oněch 17 % dětí chybovalo skutečně jen zřídka. Většina dětí již v pololetí dokáže zapsat slovo se správným počtem písmen, což svědčí o dobré schopnosti postupné identifikace fonémů ve slově. Je ale třeba přihlídnout k obtížnosti diktátu, který byl dětem pro toto

pololetí zadáván (více viz příloha 1). Diktát se skládal převážně z jednoslabičných slov a jen jednoho dvojslabičného a trojslabičného slova. Téměř všechna tato slova byla složena z otevřených slabik, se kterými děti především na počátku první třídy pracují nejvíce jak při čtení, tak pak při opisu, přepisu a následně i v krátkých diktátech. Mají proto se slovy této skladby již značnou zkušenost. Jednoslabičná a dvojslabičná slova vytvořená z otevřené slabiky také většině dětí nečinila žádné obtíže. Největším problémem bylo pro děti slovo „stůl,“ kde se také objevovaly nejčastěji chyby. Může to být způsoben tím, že se jedná sice o jednoslabičné slovo, nicméně poměrně dlouhé, vytvořené z uzavřené slabiky, kde se navíc vyskytuje shluk dvou souhlásek vedle sebe. K rozložení tohoto slova na jednotlivé hlásky je proto zapotřebí velmi dobré schopnosti sluchové analýzy. Další nejvíce se vyskytující chyby byly ve slově „lopatu,“ což může být dáno především délkou slova. Jedná se již o trojslabičné slovo, proto je opět potřeba dobrá sluchová analýza a orientace ve slově.

Na konci školního roku byly výsledky analyticko-syntetické metody následující: 60 % dětí plnilo tento úkol bez obtíží, 18 % s drobným zaváháním a 22 % s obtížemi. U dětí, které chybovaly jen občas, bychom mohli považovat jejich chybu skutečně jen za nepatrnou, vzhledem k délce diktátu a možnému počtu chyb v této hodnocené oblasti. Diktát zadávaný ke konci školního roku se již skládal z několika vět (více viz příloha 3), které byly složeny z různého typu slov. Převažovala však jednoslabičná slova vytvořená jak z uzavřených, tak otevřených slabik, dále se zde vyskytovala dvojslabičná slova opět složená z otevřených i uzavřených slabik a nakonec dvě slova trojslabičná tvořená pouze otevřenými slabikami. Vzhledem k vysoké procentuální úspěšnosti je zřejmé, že většina dětí nemá na konci první třídy s těmito typy slov žádné problémy. Podívejme se nicméně na typy chyb, které se objevovaly u těch dětí, které v této oblasti jistě obtíže měly. Jednoslabičná slova umí z tohoto hlediska správně zapsat drtivá většina dětí. Jediný častější problém u tohoto typu slov se vyskytl u slova „pod,“ což může být způsobeno párovou souhláskou na konci slova. Rozlišování párových souhlásek není učivem 1. třídy. Pokud nemají děti přímou zkušenost s podobou tohoto slova, mohla je nejasnost písmene na konci slova zarazit a zvolily pak variantu: pokud nevím, co napsat, nepíšu raději nic. Nejčastější chyby se vyskytovaly u trojslabičných slov a dvojslabičných slov. U slova „jmenuje“ bylo časté přidání písmene „e“ („jemenuje), čímž děti narušily pro ně zřejmě nepříjemný shluk souhlásek vedle sebe. Další častou chybou u téhož slova bylo vynechání počátečního „j“ („menuje“). Podobný typ chyby se objevil také u slova „veliký,“ kde bylo častou chybou vynechání „i“ („velký“). Tyto chyby jsou způsobeny spíše domýšlením slova a nepozorností, než problémy v sluchové analýze. Tvary slova „velký“ a „menuje“ jsou v řeči častěji používány, proto si zřejmě při psaní diktovaná slova děti poupravily na pro ně známější podobu. Poslední slovo, které činilo

dětem problémy, bylo slovo „stromem.“ Jedná se sice o dvojslabičné slovo, nicméně složené z otevřené a uzavřené slabiky. Navíc v první otevřené slabice se opět vyskytuje shluk několika souhlásek vedle sebe, kde se také objevovaly nejčastější chyby právě ve vynechání jedné ze souhlásek.

Srovnáme-li tedy **výsledky u analyticko-syntetické metody za pololetí a konec školního roku**, můžeme v této oblasti pozorovat drobné zlepšení. V pololetí i na konci školního roku většina dětí dodržuje správný počet písmen ve slovech a to především u slov jednoslabičných a dvojslabičných, která jsou složena z otevřené slabiky. Ke konci školního roku již dětem nečiní velké potíže ani jednoslabičná slova složená z uzavřené slabiky. Pokud se objeví problémy, pak u slov trojslabičných a u slov, kde se vyskytuje uzavřená slabika se shlukem souhlásek vedle sebe. Nicméně je třeba mít na paměti, že většina dětí zvládá bezchybně zapsat i tato slova.

Podívejme se nyní na **výsledky v pololetí u dětí vedených genetickou metodou**. 92 % dětí plní toto hodnotící kritérium zcela bezchybně, 5 % chybje občas a jen 3 % mají v této oblasti větší problémy. Tyto výsledky jsou až překvapivě pozitivní. Je zřejmé, že děti vedené genetickou metodou v pololetí zvládají absolutně bez problémů zapisovat jednoslabičná, dvojslabičná i trojslabičná slova a nečiní jim ani větší potíže slova s uzavřenou slabikou a shlukem souhlásek. Tyto velmi dobré výsledky mohou být stejně jako u hodnotícího kritéria „správnost písmene“ (viz kapitola 8.3.1.1) dány velmi dobře natrénovanou sluchovou analýzou a syntézou slova, se kterou se děti setkávají nejen při psaní, ale také při čtení, jak bylo již popsáno výše. Podíváme-li se ale přeci jen na mizivé procento chyb, které se v pololetí u tohoto hodnotícího kritéria vyskytly, zjistíme, že pokud se již chyby objevily, bylo to převážně u slova „stůl,“ tedy jednoslabičné slovo se shlukem souhlásek.

Na konci školního roku jsou **výsledky genetické metody** následující: 65 % písemných produktů obsahovalo správný počet písmen, 13 % chybovalo v této oblasti jen zřídka a 22 % má větší obtíže. Přihlédneme-li opět k náročnosti a především délce diktátu zadávaného na konci školního roku (viz příloha 3) mohli bychom oněch 13 % přičíst ke skupině dětí, které tento úkol plní bez obtíží. Prakticky tedy 78 % dětí nemá s počtem písmen ve slově větší problémy. Dětem vedeným genetickou metodou ke konci školního roku nečiní velké obtíže zapsat se správným počtem písmen slova jednoslabičná, dvojslabičná i trojslabičná s kombinací otevřených i uzavřených slabik a se shluky souhlásek uvnitř slova. Podívejme se ale na typy chyb, které se objevovaly u menšího procenta dětí, které s plněním této položky měly větší problémy. Nejčastější chybou jsou vynechané samohlásky u otevřených slabik bez ohledu na to, z kolika slabik se dané slovo skládá. Tato chyba může být způsobena tím, že souhláska předcházející vynechané samohlásce je zvukově výraznější, děti se tedy

soustředí především na ni a samohlásku, která tvoří jakýsi dozvuk slabiky, pak vynechají. Další častou chybou je vynechání celého slova. Důvodem může být velmi vysoká koncentrace na grafickou stránku písma, díky níž děti pak zapomínají diktovaný text a vynechávají některá slova. Případně tempo psaní je natolik pomalé, že děti nestihnou slova zapisovat a raději než aby jim utekla další část diktátu, určité slovo jednoduše vynechají.

Podíváme-li se na **vývoj** v této oblasti u **genetické metody**, zjistíme, že zde dochází k výraznému zhoršení mezi pololetím a koncem školního roku. V pololetí téměř všechny děti bez obtíží dodržují patřičný počet písmen ve slově. Ke konci školního roku dětí tuto oblast plní bezchybně, nicméně mnohem více dětí začíná mít v tomto bodě značné problémy. Důvodem zhoršení je zřejmě stejně jako u předchozího hodnotícího kritéria (kapitola 8.3.1.1) přechod na psací písmo, což se projevuje především častým vynecháním celých slov. Děti potřebují mnohem více času na samotný proces psaní, nestíhají tedy tempo diktátu a vynechávají pak celá slova. Zajímavým jevem je vynechávání samohlásek ve slovech, které se objevuje také na konci školního roku. Možná příčina tohoto typu chyb je zmíněna již výše. Vzhledem k výsledkům v pololetí, kde můžeme vidět prakticky bezchybný výkon v oblasti sluchové analýzy, je tento propad o to výraznější. Můžeme tedy usuzovat, že nový typ písma odčerpává pozornost dětí natolik, že ztrácí i dovednost, kterou v pololetí ovládaly naprosto bezchybně.

Srovnáme nyní **výsledky obou metod** navzájem. Analyticko-syntetická metoda si stejně jako u předchozího hodnotícího kritéria drží prakticky stejné výsledky v pololetí i na konci školního roku, s lehkým zlepšením ke konci roku. Chyby, které se objevují, jsou především u více jak dvouslabičných slov a u slov, kde se objevují shluky souhlásek vedle sebe. U genetické metody v pololetí můžeme v této oblasti pozorovat prakticky 100% výkony. Děti vedené genetickou metodou mají tedy v pololetí mnohem lepší výsledky než děti vedené metodou analyticko-syntetickou. Tento úspěch, jak již bylo uvedeno výše, může spočívat v častějším nácviku sluchové analýzy a syntézy slov, se kterým je genetická metoda pevně spjatá. Na konci roku můžeme u genetické metody sice proti pololetí vidět zřetelné zhoršení. Nicméně je třeba si uvědomit, že ačkoliv v rámci metody se jedná o propad, ve srovnání s výsledky žáků vedených analyticko-syntetickou metodou z konce školního roku, mají žáci genetické metody sice již jen nepatrně, ale přesto stále lepší výsledky a to především v počtu žáků, kteří plní tento úkol zcela bez obtíží. Můžeme tedy usuzovat, že ačkoliv ke konci školního roku dojde u genetické metody v této sledované oblasti ke zhoršení, děti z neustálého nácviku sluchové analýzy a syntézy těžší i nadále, o čemž svědčí i odlišné typy chyb, které na konci první třídy můžeme u obou metod pozorovat. Zatímco u analyticko-syntetické metody žáci chybují především u slov náročnějších na sluchovou

analýzu, u genetické metody chyby vyplývají spíše z pomalejšího pracovního tempa, kdy nestíhají zapisovat všechna slova diktátu.

8.3.1.3 Záměna velkého písmene za malé a naopak

Tato položka sledovala především, zda žáci píší na začátku věty a u vlastních jmen velká písmena, případně, zda nedělají opačnou chybu, tedy jestli nevkládají velká písmena na místa, kam nepatří (vprostřed věty, slova apod.).

Stejně jako u předešlých položek, i zde se nejdříve podíváme na **výsledky analyticko-syntetické metody v pololetí**. Procentuální rozložení vypadá následovně: 80 % dětí volí velké písmeno vždy příležitě situaci, 15 % v tomto bodě občas chybuje a 5 % má s psaním velkých písmen velké obtíže. Drtivá většina dětí tedy nemá v této oblasti v pololetí problémy. Pro plné porozumění výsledkům je však třeba si uvědomit, jak vypadal diktát, který byl dětem zadáván v pololetí (více viz příloha 1). Sestával ze slabik, izolovaných slov a pouze jedné věty, která zároveň začínala vlastním jménem. Jelikož psaní velkých písmen u vlastních jmen je u analyticko-syntetické metody probíráno až ke konci 1. pololetí, je zde tento jev propojen ještě s dalším pravidlem, které by mělo být dětem již známé, a to že věta začíná vždy velkým písmenem. Pokud si děti v průběhu psaní nevzpomněly na jedno pravidlo psaní velkých písmen, mohly uplatnit i druhé a stále by neudělaly chybu. Je možné, že právě toto spojení dvou pravidel do jednoho slova mělo vliv na vysokou úspěšnost dětí. Teoreticky zde bylo tedy možné chybovat pouze jednou, a to vynecháním velkého písmene na začátku diktované věty. Vzhledem k nastavenému hodnocení (více viz kapitola 7.2.1.3) by proto mělo být nejhorší ohodnocení rovné 1 bodu. Nicméně z procentuálního rozložení je patrné, že mezi pracemi objevilo sice nepatrné, ale přesto jisté procento dětí, které v tomto bodě chybovaly více než jednou. Tyto děti musely proto zaměnit některé malé písmeno za velké a použít tak velké písmeno na nevhodném místě. Nejčastěji se tak stávalo na úplném začátku diktátu, kde byla dětem diktovaná izolovaná slabika „na.“ Vzhledem k velmi nízkému procentu dětí, které takto chybovaly, lze vyloučit chybu na straně pedagoga, který by například žáky nepřipravil na to, že bude diktovat nejdříve samostatné slabiky a děti by tak dopředu nevěděly, zda slabika „na“ není součástí pokračující věty. Nicméně paradoxně chyba tohoto typu je důkazem toho, že tyto děti si uvědomují funkci velkých písmen, a zřejmě také proto se rozhodly velké písmeno použít na začátku diktátu, jelikož zde uplatnily pravidlo psaní velkých písmen na začátku textu.

Na konci školního roku jsou **výsledky analyticko-syntetické metody** u této položky následující: 58 % dětí volí velká písmena zcela bezchybně, 20 % má v tomto bodě drobné obtíže a 22 % chybuje často. Většina dětí dokáže do psaného textu velká písmena

umísťovat správně, avšak poměrně velké procento dětí má s plněním této položky menší či větší obtíže. K tomu, abychom lépe porozuměli tomuto procentuálnímu rozložení, je třeba si opět uvědomit, jaká byla náročnost diktátu pro toto hodnotící kritérium. Diktát na konci školního roku sestával celkem ze 4 vět, tedy celkem 4 velká písmena na začátku věty, navíc vprostřed jedné z vět bylo umístěno vlastní jméno, dohromady se v textu objevilo 5 velkých písmen. Byla zde proto poměrně velká možnost udělat chybu. Děti, které dokázaly podat bezchybný výkon, prokázaly, že se dokonale orientují ve všech pravidlech psaní velkých písmen a zároveň, že jim nečiní obtíže výbavnost tvarů velkých písmen. Analýza chyb dětí, které v celém textu chybovaly jen jednou, ukázala jako nejčastější chybu vynechání velkého písmene u vlastního jména, které bylo vprostřed věty. Jak bylo řečeno již výše, pravidlo psaní velkých písmen u vlastních jmen je látkou konce 1. pololetí 1. třídy. Z uvedených dat je zřejmé, že většina dětí má toto pravidlo již dobře osvojené, nicméně určité procento dětí si tuto látkou ještě plně nezažilo. Chyby u skupiny dětí, které chybovaly více jak jednou, jsou již různého typu a spíše poukazují na špatnou výbavnost velkých písmen nebo nepozornost. Jelikož se mezi písemnými produkty nevyskytl ani jeden text, kde by velká písmena zcela chyběla, můžeme usuzovat, že děti na konci první třídy si jsou většinou vědomy pravidel pro psaní velkých písmen, jen si u některých písmen nemohou vzpomenout na příslušný tvar písmene, nebo velké písmeno zapomenou napsat. Velmi často se objevovaly záměny J→j a H→h. Vzhledem k tomu, že v diktovaném textu se velké J vyskytovalo dvakrát, nemohlo-li si dítě vzpomenout na jeho tvar, chybovalo hned dvakrát a bylo ohodnoceno nulou. Je zajímavé, že zrovna velké J dělalo dětem takové problémy. Toto písmeno je graficky velmi podobné svému malému ekvivalentu. Možná ale právě tato podoba dětem znesnadňuje správné zapamatování jeho tvaru. Problémy u velkého H lze předpokládat, jelikož se jedná o velmi náročné písmeno na grafomotoriku, ale i pravo-levou orientaci. Dalším možným vysvětlením velkého počtu chyb byla již výše zmíněná nepozornost. Na toto vysvětlení poukazuje zajímavý fakt. Téměř žádné z dětí, které v tomto bodě chybovaly více jak jednou, nenapsalo u první diktované věty malé písmeno. Na začátku diktátu se tedy na toto pravidlo soustředí a jsou si vědomy, že mají začít velkým písmenem. V průběhu diktátu postupně na toto pravidlo buď zapomenou, nebo si ho nestačí uvědomit, díky koncentraci na další aspekty písma. Lze proto říci, že prakticky všechny děti na konci školního roku (kromě skutečně velmi řídkých výjimek) na začátku první diktované věty píší velké písmeno, tedy jsou si vědomy pravidla pro psaní velkých písmen.

Jaký můžeme sledovat **vývoj** psaní velkých písmen **u analyticko-syntetické metody v průběhu první třídy**? Podle procentuálního rozložení bychom mohli usuzovat, že se děti ke konci školního roku v této oblasti zhoršily. Jak bylo ale uvedeno již výše, rozdíl

v náročnosti na tento sledovaný jev u diktátu zadávaného v pololetí byl značně odlišný od náročnosti diktátu zadávaného ke konci školního roku. Děti, které v pololetí byly hodnoceny bodovým ohodnocením 1, v tomto úkolu prakticky selhaly. Děti se stejným bodovým ohodnocením na konci školního roku chybovaly jen v jednom z pěti možných případů, jejich výsledek lze proto považovat za dobrý. Celkově tedy ke konci školního roku tento úkol bez větších obtíží plnilo 78 % dětí, což je stejné procento dětí jako v pololetí. Z kvalitativní analýzy chyb pak vyplývá naopak zlepšení. Na konci školního roku se mezi chybami neobjevují žádné záměny malých písmen za velké, což bylo možné vidět u některých dětí v pololetí. Děti ke konci školního roku tuto látku ovládají a jsou si většinou vědomy pravidel pro psaní velkých písmen. Drobná zaváhání v psaní velkých písmen u vlastních jmen a častější chyby, které se u malého procenta dětí vyskytují, vyplývají z nepozornosti a z nedostatečné fixace tvarů velkých psacích písmen. Na tyto děti by pak měla být zaměřena pozornost pedagoga, aby nedocházelo k dalšímu prohlubování chyb v této oblasti.

Genetická metoda nám u tohoto hodnotícího kritéria poskytuje **výsledky jen z konce školního roku**, jelikož v pololetí děti psaly velkým tiskacím písmem, nebylo v tomto období možné tento jev sledovat. Na konci školního roku vypadá procentuální rozložení dětí vyučovaných genetickou metodou následovně: 34 % dětí používá velká psací písmena naprosto bezchybně, 25 % v této oblasti chybuje jen občas a 41 % má s psaním velkých a malých psacích písmen větší obtíže. Ke správné interpretaci těchto výsledků, je opět třeba vzít v potaz náročnost diktátu. Z předešlé analýzy dat u analyticko-syntetické metody již víme, že diktát zadávaný ke konci školního roku byl na tento sledovaný jev poměrně bohatý. Proto opět děti, které byly ohodnoceny 1 bodem, podaly dobrý výkon a je zřejmé, že se v pravidlech psaní velkých písmen orientují. Nejčastější chyba, která se u této skupiny dětí objevovala, spočívala v napsání malého psacího písmene na začátku vlastního jména. Dalo by se tedy říci, že 59 % dětí nemá v této oblasti větší obtíže. Nicméně procento dětí, které tento jev nezvládly, je stále poměrně vysoké. Tuto situaci lze vysvětlit opět přechodem na nový typ písma, kdy si děti ještě nestačily zafixovat jednotlivé tvary písmen, což se již prokázalo i v popisu výsledků u hodnotícího kritéria správnost písmene (více viz kapitola 8.3.1.1), ale také malou zkušeností s tímto jevem. Vzhledem k tomu, že při zápisu velkým tiskacím písmem děti nijak neoznačují začátek věty případně vlastní jméno, jsou pro ně pravidla pro psaní velkých písmen zcela nová. Zkušenost s velkými písmeny navíc může chybět i ze čtení. Vzpomeňme si na metodiku výuky u genetické metody, kdy jsou zpočátku čteny texty, které jsou zapsány také velkým tiskacím písmem. Až přibližně v pololetí jsou do čtení zařazovány i texty, které kombinují malá a velká tiskací písmena. Děti vyučované genetickou metodou tedy na konci 1. třídy nemají s psaním velkých písmen příliš dlouhou

aktivní ani pasivní zkušenost. Tento předpoklad potvrzuje analýza chyb u dětí, které měly v této oblasti velké obtíže. Mezi písemnými produkty se objevují často takové, kde není použito ani jedno velké psací písmeno, což může svědčit o neznalosti pravidel psaní velkých písmen.

Pro **srovnání výsledků obou metod mezi sebou** lze u tohoto hodnotícího kritéria použít data jen z konce školního roku. Na první pohled je zřejmé, že výsledky genetické metody jsou značně horší. Nicméně, přihlédneme-li k výše uvedenému faktu, že pro děti vyučované genetickou metodou se jedná o zcela novou látku, není tento rozdíl již tak propastný. Děti vedené analyticko-syntetickou metodou jsou si na konci školního roku vědomy pravidel pro psaní velkých písmen a to i ty děti, které v tomto bodě častěji chybují. U genetické metody si tímto tvrzením nemůžeme být tak jisti. Některé děti zde mohou chybovat naopak právě kvůli nedostatečnému osvojení těchto pravidel. Pokud se blíže podíváme na problematická písmena, ve kterých děti nejčastěji chybovaly, zjistíme, že se jednalo u obou metod prakticky o stejná písmena, tedy velké J a velké H. U obou metod mohou být tyto chyby dány grafickou náročností písmen (popsáno již výše). Stejně tak mohou tyto chyby plynout i z nepozornosti, vzhledem k tomu, že se tato písmena vyskytovala až u 2., 3. a 4. diktované věty, kde se děti již tolik nesoustředily na psaní velkého písmene na začátku věty tak, jako tomu bylo u první věty diktátu. Zajímavé je zjištění, že u obou metod téměř stejné procento dětí zapomnělo napsat velké psací písmeno u vlastního jména. Tato pravidlo psaní velkých písmen u obou metod na konci první třídy nemají děti ještě zcela zažitě.

8.3.1.4 Přehození písmen ve slově

Tato položka sledovala, zda děti dodržují pořádek písmen ve slově a nevytváří tak přesmyčky (více viz kapitola 7.2.1.4).

Výsledky analyticko-syntetické metody z diktátu zadávaného **v pololetí** jsou následující: 87 % dětí udrželo ve všech diktovaných slovech správný pořádek písmen, 10 % jednou zachybovalo a 3 % chybovala v tomto bodě vícekrát. Z uvedených čísel je zcela zřejmé, že drtivá většina dětí dokáže již v pololetí udržet správný pořádek písmen ve slovech a k přesmykům dochází jen minimálně. Kdybychom chtěli označit nejčastější chybu, která se zde vyskytovala, nenašli bychom ji. Pokud už se přesmyk v písemném projevu v pololetí objevil, bylo to pokaždé u jiného slova. Jedná se tedy skutečně o čistě individuální chybu, která může vyplývat ze špatné sluchové analýzy. Dalším možným vysvětlením může být přepis, kdy namísto plánovaného písmene, napíše žák písmeno, nad kterým přemýšlí

v následujícím kroku. Na děti, které mají v této oblasti potíže, by měla být jistě zaměřena pozornost, jelikož těmito chybami se zcela vymykají průměru.

Na konci školního roku u analyticko-syntetické metody 96 % dětí dodržuje patřičný pořádek písmen ve slovech, 3 % chybují jen občas a pouze 1 % má v této oblasti větší obtíže. Přihlédneme-li navíc k délce textu, který byl dětem na konci školního roku diktován, je až překvapivé, jak tuto oblast proti původnímu očekávání děti zvládají. Je tedy možné říci, že prakticky všechny prvňáci ke konci školního roku zapisují slova se správným uspořádáním jednotlivých písmen.

Z porovnání výsledků analyticko-syntetické metody v pololetí a na konci školního roku vyplývá lehké zlepšení. V pololetí sice malé ale přesto zcela nezanedbatelné procento dětí v této oblasti občas chybuje. Na konci školního roku je procento dětí, které mají v této oblasti obtíže, již prakticky nulové. Je tedy zřejmé, že plnění této položky dětem vyučovaným analyticko-syntetickou metodou nečiní v průběhu první třídy žádné obtíže.

Žáci vyučovaní genetickou metodou v pololetí první třídy tuto oblast zvládají následovně: 99 % dodrží vždy správný pořádek písmen ve slovech, 1 % zachybovalo jen jednou a u 0 % byly zpozorovány více jak 2 chyby tohoto typu. U genetické metody tedy můžeme v pololetí pozorovat téměř 100% úspěšnost v plnění této položky.

Na konci školního roku jsou výsledky v oblasti přehození písmene ve slově rozloženy takto: 97 % dětí nemá v této oblasti žádné problémy, 2 % v daném textu jedenkrát přehodila písmena ve slově a u 1 % můžeme nalézt víc jak jednu chybu tohoto typu. Je zřejmé, že ani na konci školního roku tato oblast nečiní dětem velké obtíže.

Vývojově lze sice u genetické metody v průběhu první třídy vidět lehké zhoršení, nicméně uváděná procenta naznačují, že děti, které by si pletly pořadí písmen ve slově je jak v pololetí, tak na konci školního roku skutečně jen minimální množství. Chyby tohoto typu se tedy objevují jen vzácně. Tyto velmi dobré výsledky bychom mohli opět přičíst výborné schopnosti sluchové analýzy a syntézy.

Z porovnání výsledků obou metod v pololetí vyplývá, že děti vedené genetickou metodou tuto oblast ovládají lépe, jejich výkon je prakticky 100%. Naproti tomu u analyticko-syntetické metody 13 % dětí má v pololetí první třídy s pořádkem písmen ve slovech menší či větší obtíže. Jak již bylo zmíněno výše, genetická metoda pracuje neustále se sluchovou a zrakovou analýzou a syntézou slova, což může mít opět na tuto hodnocenou oblast vliv. Děti neustále rozkládají slova na písmenka a naopak z písmen skládají slova, při diktátu si proto umí samy diktovat slovo po písmenkách ve správném sledu. Nemusí se také tolik soustředit na grafomotorickou stránku písma. Jednotlivá písmena mají jasně oddělená, po dopsání jednoho písmene, se mohou začít soustředit na další. Analyticko-syntetická

metoda vyžaduje od dětí již od počátku plné soustředění na samotný proces psaní. Písmena se napojují, proto ještě než je dopsáno jedno písmeno, měl by žák přemýšlet nad následujícím, díky tomu mohou vznikat přesmyky, ruka takzvaně předběhne hlavu. Nicméně procento dětí, u kterých můžeme takovéto chyby nalézt je i analyticko-syntetické metody velmi malé.

Na konci školního roku jsou **výsledky u obou metod** prakticky totožné. Ani jedna skupina dětí tedy nemá s přesmyky písmen ve slovech žádné problémy. Z těchto výsledků můžeme usuzovat následující závěr. Pokud děti chybují ve skladbě písmen ve slově, pak se jedná spíše o záměnu písmen, případně o vynechání jednotlivých písmen (jak bylo popsáno v předešlých kapitolách 8.3.1.1 a 8.3.1.2), ale přesmyky písmen můžeme u prvňáků bez ohledu na zvolenou výukovou metodu vidět jen zřídkakdy.

8.3.1.5 Délka slabiky

Hodnotící kritérium délka slabiky sledovalo, zda děti správně doplňují délky nad dlouhé samohlásky.

Žáci vedení analyticko-syntetickou metodou tento úkol v **pololetí** plní následovně: 53 % dětí dosazuje všechny délky v diktovaném textu zcela bezchybně, 18 % chybuje jen zřídka a 29 % dětí má v této oblasti větší problémy. V pololetí první třídy tedy polovina dětí dokáže správně rozlišit délky diktovaných slov a zároveň je i zapsat. Opět je třeba si uvědomit náročnost diktátu na tuto sledovanou oblast. V diktátě zadávaném v pololetí bylo celkem 5 slabik, které bylo třeba vyznačit jako dlouhé. V diktátu se objevilo i jedno dlouhé „ů“ umístěné vprostřed slova (stůl). Zde jsme jako chybu nepočítali, pokud byla nad písmenem napsána čárka namísto kroužku, jelikož znalost tohoto jevu není látkou pololetí první třídy. Na první pohled bylo tedy v diktátě možné chybovat celkem pětkrát. Avšak přihlédneme-li k faktu, že v diktovaném textu bylo celkem 12 samohlásek, které by mohly být potencionálně zároveň dlouhými, možnost chyby se nám tak zvyšuje. Nejmenší procento dětí v celém diktátu chybovalo jen jednou. Vzhledem k výše uvedenému možnému počtu chyb, lze u této skupiny dětí mluvit skutečně jen o drobném zaváhání. Chyba, které se tato skupina ve většině případů dopouštěla, spočívala ve vynechání jedné z délek. V tomto případě můžeme uvažovat spíše o opomenutí nebo přehlédnutí. Jestliže děti například nejdříve napíší celé slovo a až po dopsání doplňují čárky, mohou snadno na nějakou délku zapomenout. Děti, které chybovaly v této oblasti více než jednou, jsou sice v menšině, nicméně jejich procento je nezanedbatelné. Díky vysokému počtu chyb v této oblasti již nemůžeme uvažovat o nepozornosti. U této skupiny dětí se objevovaly i chyby v doplňování délek na nevhodná místa. Je tedy zřejmé, že tyto děti mají problémy

s celkovým sluchovým rozlišováním délek slabik, proto by jim měla být věnována větší pozornost.

Na konci první třídy můžeme u **analyticko-syntetické metody** pozorovat jistý posun. 65 % dětí rozlišuje a zapisuje všechny délky správně, 20 % chybí jen zřídka a 15 % dětí má v této oblasti větší obtíže. Na konci první třídy tedy většina dětí nemá žádné, případně jen drobné obtíže se zápisem délek slabik. Procento dětí, které v diktovaném textu chybovaly jednou, je vyšší než procento dětí, které chybovaly častěji. Diktát z konce školního roku obsahoval celkem 4 dlouhé slabiky, jež měly děti správně označit. Z předešlého textu již víme, že možnost udělat chybu je mnohem vyšší, o čemž svědčí počet všech samohlásek, v diktátu z konce školního roku, celkem jich zde bylo použito 24. Je ale zřejmé, že většina dětí se s tímto úkolem vypořádala zcela bez problémů. Děti, které nepřiradily správnou délku k samohlásce jen v jednom případě, většinou nenapsaly čárku nad dlouhou slabiku. Opět vzhledem k celkové délce textu se v tomto případě jedná spíše o zapomenutí. Tuto teorii potvrzuje i fakt, že z chyb nelze definovat jedno slovo, u kterého by tato skupina chybovala nejčastěji. Poslední skupina dětí, která v textu špatně přiřadila délku samohlásky vícekrát, chybovala nejen v nepřirazení čárky k dlouhé samohlásce, ale zároveň v připsání délky i ke slabikám, které se vyslovují krátce. Opět zde můžeme pozorovat spíše potíže vyplývající ze sluchové percepce.

Vývoj tohoto hodnotícího kritéria u **analyticko-syntetické metody** nám naznačuje zdokonalování schopnosti rozlišování délek v průběhu první třídy. Procento dětí, které tento úkol plní bez obtíží, se ke konci školního roku značně zvyšuje a zároveň se téměř stejnou měrou snižuje procento dětí, které mají v této oblasti značné obtíže. Je tedy zřejmé, že tato schopnost prochází v průběhu první třídy vývojem. Nicméně nelze s jistotou tvrdit, že je tento vývoj zcela přirozený. Nemůžeme bohužel vědět, zda u dětí, u nichž se v pololetí objevily v této oblasti obtíže, nezapůsobila cílená péče pedagoga, který s nimi zvlášť tuto schopnost rozvíjel. Jediné, co můžeme s jistotou tvrdit, je, že pokud se objeví v průběhu první třídy v této oblasti potíže, jsou děti vedené analyticko-syntetickou metodou schopné poměrně rychle tuto dovednost docvičit.

Jak vypadají **výsledky dětí vyučovaných genetickou metodou v pololetí**? 50 % dětí nemá v této oblasti žádné obtíže, 22 % v přiřazování délek v diktovaném textu jednou chybovalo a 28 % dětí má v této oblasti větší obtíže. Tedy jen polovina dětí v pololetí první třídy zvládá tento úkol bez jakýchkoliv potíží. Opět je třeba vzít v potaz náročnost diktátu, která byla zmiňována již výše. Proto lze u skupiny dětí, které chybovaly v celém diktátu jen jednou, uvažovat opět jen o chybě z nepozornosti. Děti jen zapomenou v průběhu psaní čárku nad dlouhou samohlásku dopsat, o čemž svědčí i to, že právě vynechání čárky nad

dlouhou slabikou byla nejčastější chyba této skupiny. Nicméně četnější chyby v této sledované oblasti můžeme v pololetí 1. třídy u dětí vyučovaných genetickou metodou vidět ještě častěji, než tato spíše drobná zaváhání. Děti, které v textu chybovaly více než jednou, vynechávaly čárky u dlouhých slabik a prakticky stejnou měrou přiřazovaly délky ke slabikám nevhodně. Lze zde tedy opět pozorovat nejistotu v rozlišování délek slabik vůbec.

Na konci školního roku jsou **výsledky genetické metody** následující: 55 % dětí doplňuje délky slabiky zcela bezchybně, 25 % v této oblasti občas chybuje a 20 % má s psaním čárek nad samohláskou větší obtíže. Zhruba polovina dětí tedy tento úkol zvládá bez problémů a druhá polovina má v této oblasti menší či větší problémy. Obtížnost diktátu na tento sledovaný jev byla uvedena již u popisu výsledků analyticko-syntetické metody. Víme tedy, že v textu bylo možné udělat poměrně vysoké množství chyb. Proto i zde můžeme o skupině dětí, která v diktátu udělala jen jednu chybu, říci, že rozlišování délek obecně ovládá a chyby, které se u této skupiny objevily, byly dány spíše nepozorností nebo zbrklostí. U dětí, které chybovaly vícekrát, jsou opět patrné oba dva typy chyb: vynechání délky a nesprávné přiřazení délky. Genetická metoda na konci školního roku sice pracuje nově s psacím písmem, ale nepředpokládáme, že změna typu písma má vliv na vnímání délek slabik.

Výsledky genetické metody za pololetí a konec školního roku jsou prakticky totožné. Můžeme sice vidět drobné snížení počtu dětí, které mají s přiřazováním délek větší obtíže, a naopak lehké navýšení počtu dětí, které tento úkol plní bez problémů. Tyto posuny jsou však minimální. Je zřejmé, že tato oblast se v průběhu první třídy u genetické metody prakticky nevyvíjí. Jestliže mají některé děti obtíže s rozlišováním délek již v pololetí, s velkou pravděpodobností budou mít tyto obtíže i na konci školního roku, proto by bylo vhodné s těmito dětmi zahájit speciální cvičení na posílení sluchové percepce v této oblasti.

Shrneme-li **výsledky analyticko-syntetické a genetické metody** v pololetí, zjistíme, že jsou poměrně vyrovnané. U analyticko-syntetické metody ale můžeme sledovat lehce vyšší procento dětí, které nemají s rozlišováním a zapisováním délek žádné obtíže. Na konci školního roku je u analyticko-syntetické metody viditelný jasný vývoj, avšak rozložení dětí u genetické metody je od pololetí prakticky neměnné. Z výsledků obou metod je patrné, že rozlišování a zapisování délek je pro děti první třídy poměrně těžký úkol. Nicméně proč u analyticko-syntetické metody můžeme pozorovat určité zlepšení a u genetické metody se zdá, jako kdyby děti za školní půlrok neprošly vůbec žádným vývojem? Možným důvodem může být metodika výuky čtení u obou metod. Jak již víme, analyticko-syntetická metoda pracuje se slabikami, genetická metoda s hláskami. Zkusíme-li si například slovo máma říci nejdříve po slabikách a následně po jednotlivých hláskách, zjistíme, že ve slabice slyšíme

dlouhé á mnohem výrazněji než při hláskování. Děti navyklé na slabikování si mohou tedy při zápisu diktovaného slova, nejdříve říci jednotlivé slabiky, kde slyší délky mnohem jasněji a pak až danou slabiku rozložit na jednotlivé hlásky a ty pak zapsat. Stejně tak i při čtení v analyticko-syntetické metodě jsou děti vedeny k tomu, aby dlouhou slabiku přečetly hned dlouze. S délkou slabik se tedy setkávají neustále a jsou nuceny ji vnímat. Na druhé straně děti vedené genetickou metodou všechna slova jen hláskují, čímž sice zdokonalují sluchovou analýzu a syntézu, nicméně pro rozlišení délek je hláskování trochu nešikovné. Možná zde je tedy ukryta příčina zastavení vývoje u genetické metody. Buď dítě dokáže i při hláskování dobře rozlišit délku samohlásky, případně si pamatuje, kde je v daném slově umístěna čárka, nebo tento drobný rozdíl neslyší a pak mu opakované hláskování slova moc nepomůže.

Zastavme se ještě u dětí, které v textu udělaly jen jednu chybu. Podíváme-li se na jejich výsledky u obou metod za obě pololetí, zjistíme, že jsou vždy téměř shodné. Tato shoda je zajímavá obzvláště v pololetí. U popisu analyticko-syntetické metody za pololetí byl vysloven předpoklad, že občasné zapomínání čárek nad samohláskami může souviset s napojováním písmen. Aby dítě nenarušilo plynulost pohybu, nejdříve dopíše slovo, a až pak doplní čárky, což může vést k chybě z nepozornosti. Genetická metoda, jak víme, v pololetí používá velkou tiskací abecedu, kde děti jednotlivá písmena nenapojují a mohou tedy napsat čárku nad samohlásku bezprostředně po dopsání písmene. Vzhledem k tomu, že procento těchto ojedinělých chyb je v pololetí u obou metod prakticky stejné, lze předchodí domněnku o souvislosti vynechání čárek nad samohláskami a napojování písmen vyloučit. V obou případech se proto jedná spíše o chybu z nepozornosti.

8.3.1.6 Diakritika – tečky, háčky

Toto hodnotící kritérium se věnovalo sledování psaní dalších diakritických znamének nad písmeny vyjma čárky nad samohláskami (více viz kapitola 7.2.1.6).

Rozložení dat u **analyticko-syntetické metody** bylo v **pololetí** následující: 92 % dětí tuto položku plní zcela bezchybně, 6 % zachybovalo jen v jednom případě a 2 % chybovala častěji. Pro správnou interpretaci těchto dat je nezbytné připomenout si podobu diktátu, který byl dětem zadáván v pololetí (viz příloha 1). Do diktátu nebylo zařazeno žádné písmeno, u kterého by bylo zapotřebí psát diakritické znaménko, které jsme v této položce sledovali. Teoreticky zde proto nebylo možné udělat chybu. Drtivá většina dětí také žádné jiné diakritické znaménko mimo čárky nad samohláskou do textu nenapsala. Dalo by se říci, že procento dětí, které v této oblasti chybovalo, je zanedbatelné. Je ale potřeba uvědomit si, že se v tomto případě nejednalo o klasickou chybu, kdy děti zapomenou k písmeni

přiřadit náležející diakritiku. Všechny chyby, které se v pololetním diktátu u tohoto hodnotícího kritéria objevily, měly opačný ráz, tedy přiřazení diakritického znaménka k písmeni, ke kterému nepatří. Vzhledem k tomu, že v diktovaném textu se kromě „s“ a „t“ nevyskytovalo žádné další písmeno, u kterého by bylo možné díky diakritice změnit jeho výslovnost a přitom zachovat správný tvar písmene, je zřejmé, že děti, které chybovaly více jak jednou, přiřazovaly diakritická znaménka i k písmenům, která žádný ekvivalent pojící se s diakritickým znaménkem nemají (například l, m, p s háčkem nebo tečkou apod.). Chyby tohoto typu naznačují, že sice mizivé přesto určité procento dětí nemá v pololetí první třídy ještě zcela osvojenou přesnou podobu jednotlivých písmen. Neuvědomují si, že například písmeno L s háčkem v češtině neexistuje, proto je tato zvláštní vazba nezarazí a vytvoří pak takovouto kombinaci. U těchto žáků je jistě zapotřebí fixovat jednotlivé tvary písmen, aby nebyly tyto zbytečné chyby prohlubovány.

Na konci první třídy je situace u **analyticko-syntetické metody** už jiná, 79 % dětí dosazuje diakritická znaménka do textu vždy správně, 14 % chybovalo v tomto bodě jen jednou a 7 % mělo s dosazením diakritiky větší obtíže. V diktátu z konce školního roku byla 2 písmena, která se pojila s diakritickým znaménkem a to „i“ a „j.“ Jako chyba byla počítána i varianta, kdy děti ve slově „veliký“ zvolily po písmeni „K“ měkké „l“, navíc krátké a zapoměly nad něj připsat tečku. Stejně tak byla jako chyba počítána vynechaná tečka nad „j“ v případě, kdy byla tato malá podoba písmene napsána na začátku věty namísto velkého „J“. Celkově zde tedy nebylo příliš možností k chybě. Z uvedených čísel také vyplývá, že většina dětí nemá s dosazováním diakritiky na konci první třídy velké obtíže. Je pravdou, že tento jev nebyl v diktovaném textu příliš zastoupený, nicméně objevovala se zde písmena, u kterých děti diakritická znaménka zapomínají nejčastěji, a to z toho důvodu, že jejich absencí není změněna výslovnost písmene, tedy „i“ a „j.“ V diktátech z konce první třídy nebyly nalezeny žádné případy, kdy by bylo diakritické znaménko použito u písmene, ke kterému nepatří, což svědčí o jistotě dětí v možných tvarech jednotlivých písmen.

Pokud bychom sledovali u dat **analyticko-syntetické metody z pololetí a konce školního roku** jen čísla, mohli bychom se domnívat, že se děti v plnění této položky v průběhu školního roku zhoršily. Uvědomíme-li si ale, co se za těmito čísly skrývá, je zřejmé, že zde došlo naopak ke zlepšení. V pololetí se v písemném projevu dětí sice zřídka ale přece vyskytovala spojení písmen s diakritickým znaménkem, která byla z hlediska české abecedy a gramatiky zcela nesmyslná. Na konci školního roku se tyto vazby v textech již neobjevují. V pololetí můžeme občas vídat špatné doplnění diakritiky, které sice nevytváří nesmyslnou vazbu, nicméně v kontextu a především výslovnosti slova se jedná o chybu. Toto nadbytečné psaní diakritických znamének na konci školního roku také vymizelo.

Z těchto dat můžeme tedy vyčíst, že v polovině první třídy mohou mít děti ve výjimečných případech problémy s dosazením diakritických znamének, což vyplývá z prozatím neupevněné představy o podobě jednotlivých písmen. Na konci školního roku ale tento úkol již většina dětí zvládá bez obtíží. Jen malé procento dětí zapomene občas nadepsat diakritické znaménko k písmeni, ke kterému se toto znaménko váže.

Výsledky genetické metody v pololetí jsou u tohoto hodnotícího kritéria následující: 96 % dětí plnilo tuto položku zcela bezchybně, 4 % chybovala jen jednou a 0 % chybovalo častěji. Zadávaný diktát se nijak nelišil od diktátu, který byl zadán v pololetí u analyticko-syntetické metody. Víme tedy, že chyby, které zde děti mohly udělat, spočívaly výhradně v nadbytečném přiřazení diakritických znamének k písmenům, ke kterým nepatří. Je zřejmé, že většina dětí vedených genetickou metodou se těchto chyb nedopouštěla. Podíváme-li se na chyby, které se zde přeci jen objevily, i když ve zcela zanedbatelném počtu, zjistíme, že se vždy jednalo o přidání diakritického znaménka nad písmeno „s“ nebo „t,“ tedy k písmenům, která se v jistých případech s diakritikou pojí, což dokazuje obeznamenost dětí s možnými tvary jednotlivých písmen.

Na konci školního roku je u genetické metody patrný tento posun: 71 % dětí přiřazuje diakritiku k písmenům vždy správně, 19 % v této oblasti občas chybuje a 10 % má s psaním diakritiky větší obtíže. Již víme, že v diktátu z konce školního roku byla celkem 2 písmena („i“ a „j“), ke kterým bylo třeba doplnit diakritická znaménka. Pokud děti chybovaly i v jiných oblastech („správnost písmene“ a „záměna velkého písmene za malé“) a u těchto „spletených“ písmen nedoplňily diakritiku, započítávalo se jim i toto jako chyba. Z výsledků je zjevné, že většina dětí tuto oblast zvládá zcela bez obtíží, nicméně zhruba třetina dětí má v této oblasti menší či větší obtíže. Jaké typy chyb se v tomto případě nejčastěji objevovaly? Vždy se jednalo o vynechání diakritického znaménka nad písmenem, s nímž je spojeno. V chybách na konci školního roku se nevyskytovalo žádné nadbytečné přiřazení diakritického znaménka.

Při **sledování vývoje** tohoto hodnotícího kritéria **u genetické metody** v průběhu první třídy se nesmíme soustředit na čísla, ale spíše na typy úkolů, kterým byly děti vystaveny a typy chyb, kterých se dopouštěly. V pololetí mohly děti v zadávaném diktátu udělat jediný typ chyby a to nadbytečné přidání diakritiky. Tato chyba se u genetické metody v tomto období vyskytovala skutečně jen v ojedinělých případech. Na konci školního roku si již musely dávat pozor na to, aby diakritická znaménka nezapomněly u některých písmen dopsat. Třetina dětí má v této oblasti obtíže, nicméně většina dětí zvládá tento úkol bezchybně. Ani v jednom pololetí se u genetické metody nevyskytlo přiřazení diakritiky k písmenům, ke kterým se diakritická znaménka nevází, což svědčí o tom, že tvary

jednotlivých písmen jsou dobře zafixovány a to i po přechodu na psací písmo. Potvrzuje to tedy předpoklad, že změna typu písma nemá v tomto případě vliv na výkony dětí.

Srovnáme nyní **výsledky analyticko-syntetické a genetické metody** mezi sebou. Procentuální výsledky v pololetí i na konci školního roku jsou prakticky totožné. Nicméně víme, že tato položka měla svá specifika a ani u jednotlivých metod jsme se nemohli soustředit výhradně na číselné vyjádření. Z uvedených procent můžeme jen usuzovat, že většina dětí nemá v průběhu první třídy s psaním diakritiky výrazné obtíže bez ohledu na zvolenou výukovou metodu. Podíváme-li se blíže na chyby, kterých se děti v malém zastoupení dopouštěly, jeden rozdíl mezi metodami nalezneme. U analyticko-syntetické metody můžeme v pololetí pozorovat chyby v nadbytečném přiřazení diakritiky k písmenům, která se s žádným diakritickým znaménkem v žádné své podobě neváží. U genetické metody se tento typ chyby nevyskytuje. Jak bylo již uvedeno výše, tato chyba může být způsobena nedostatečnou fixací tvarů jednotlivých písmen. Důvodem proč u genetické metody tuto chybu v pololetí nezaznamenáváme, může být větší jednoduchost a lepší zapamatovatelnost velké tiskací abecedy, se kterou genetická metoda v průběhu prvního pololetí první třídy pracuje. Děti si pamatují a zároveň aktivně užívají jen jednu abecedu, jsou si tedy jistější v tvarech jednotlivých písmen. Analyticko-syntetická metoda pracuje od počátku se všemi 4 abecedami, kde má jedno písmeno hned několik značně odlišných tvarů, proto může dětem vyučovaným analyticko-syntetickou metodou trvat delší dobu, než si jednotlivé tvary dobře zapamatují a nabudou tak jistotu, jaké podoby může určité písmeno mít a jaké už ne.

8.3.1.7 Hranice slova

Hodnotící kritérium hranice slova sledovalo, zda děti vnímají a oddělují jednotlivá slova od sebe (více viz kapitola 7.2.1.7).

Analyticko-syntetická metoda měla v této oblasti v **pololetí** následující výsledky: 84 % dětí jednotlivá slova odděluje správně, 6 % v této oblasti udělalo jednu chybu a 10 % má s dělením slov větší obtíže. Z dat je zřejmé, že většina dětí v pololetí první třídy hranice slov dodržuje. Již v této době tedy není pro písemný projev dětí typické spojování slov dohromady. Je třeba si opět uvědomit náročnost diktátu na tuto oblast. Dětem byly diktovány izolované slabiky, slova a jedna věta. V diktátu v pololetí se nevyskytovaly předložkové vazby, které jsou pro udržení hranice slova obecně považovány za kritický bod. Nebyla zde proto žádná velká úskalí, ve kterých by děti mohly chybovat, což potvrzuje i vysoké procento bezchybných výkonů. Podíváme-li se ale přeci jen na to malé procento dětí, které v této oblasti mají obtíže, zjistíme, že často spojovaly dohromady poslední část

diktátu, tedy jedinou diktovanou větou. Tyto chyby mohou plynout z možné únavy, jelikož se jednalo už o poslední část diktátu, případně z tempa diktování. Předchozí části diktátu byly diktovány postupně po jednotlivých slovech. Dětem, které by v této oblasti měly jisté potíže, v tomto případě tempo diktátu usnadnilo práci, jelikož další slovo bylo diktováno až po pauze, ve které dala učitelka dětem čas na napsání diktovaného slova. Bylo tedy zcela zřetelné, kde končí a začíná další slovo. Při diktátu věty je ale přečtena celá věta najednou, děti tak jsou v tomto případě odkázány zcela na svůj úsudek. Mimo spojování slov dohromady se objevovalo i jakési roztržení slova, kdy ne celé slovo ale jen jeho část byla připojena k následujícímu nebo předchozímu slovu. Chyby tohoto typu poukazují na nevyhraněnou diferenciaci jednotlivých slov v diktovaném textu, nicméně jejich výskyt byl skutečně minimální.

Výsledky z konce školního roku pro analyticko-syntetickou metodu nejsou již tak jasně vyhraněné. 68 % dětí v této oblasti podalo bezchybný výkon, 17 % mělo s dělením slov menší obtíže a 15 % v tomto bodě chybovalo častěji. Musíme si opět nejdříve uvědomit, jaké „nástrahy“ z této sledované oblasti diktát zadávaný na konci školního roku obsahoval. Diktát sestával celkem ze 4 vět. Věty byly diktovány postupně, nicméně v kuse a ne po jednotlivých slovech. Děti tedy musely samy rozvrhnout dělení jednotlivých slov ve větě podle vlastních schopností. Navíc se v diktovaných větách objevila jedna předložková vazba („pod stromem“), jedno spojení slovesa se zvrtným zájmenem („jmenuje se“), spojení slovesa s ukazovacím zájmenem („je to“) a slovesa se spojkou („a má“). V tomto diktátu se tedy již objevují spojení slov, která vyslovujeme většinou obě najednou, zvyšuje se tak riziko, že děti tato spojení dvou slov budou vnímat a zapisovat jako jedno slovo. Nicméně z procentuálního rozložení je patrné, že naopak většina dětí ke konci první třídy dokáže zcela neomylně tato slovní spojení rozložit na jednotlivá slova. Děti, které měly v oblasti hranice slova menší či větší obtíže pak skutečně chybovaly právě u těchto slovních spojení. Jiné typy chyb z této oblasti se na konci první třídy nevyskytovaly.

Stejně jako u předešlého hodnotícího kritéria ani zde není možné se při **sledování vývoje** dovednosti dodržování hranic slov zaměřit jen na procentuální vyjádření. Víme, že diktáty zadávané dětem v pololetí a na konci školního roku se značně lišily ve svých nárocích na žáky (v rámci sledovaného hodnotícího kritéria). V pololetí nastavené tempo diktátu mohlo snížit potenciaální chybovost a chyby se proto objevovaly jen u jediné věty v textu. Na konci školního roku byl diktát na udržení hranice slova již náročnější, avšak většina žáků prokázala, že se v této oblasti orientují a nečiní jim velké potíže. Ačkoliv se z procentuálního rozložení může zdát, že ke konci školního roku došlo v této oblasti ke zhoršení, analýza chyb nám ukazuje opak. V pololetí se v písemných produktech vyskytují spojení dvou a více slov,

kteřá netvořĩ žádně ustáleně slovní spojení. Navíc zde můžeme vidět i roztržení slov, kdy je pouze část slova spojená s předešlým nebo následujícím slovem. Tento typ chyb může vypovídat o silných problémech s určením hranice slova. Děti, které zapsaly větu tímto způsobem, ji zřejmě vnímají jako jednolité tok řeči, jehož obsahu sice rozumí (alespoň to předpokládáme), ale nedokážou přesně určit, z kolika slov se tato výpověď skládá. Na konci školního roku se tyto chyby v diktátech dětí nevyskytovaly. Je tedy zřejmé, že se u nich v průběhu školního roku dovednost rozlišit jednotlivá slova v proudu řeči velmi zdokonalila. Chyby, které se na konci školního roku v malém množství vyskytují, vyplývají spíše z nízké zkušenosti s podobou některých slovních spojení, kde je diferenciac e hranice slova náročnější.

Výsledky genetické metody nám v pololetí nabízejí následující rozložení: 85 % dětí nemá s udržením hranice slova žádné problémy, 12 % chybje v této oblasti jen občas a 3 % mají s rozlišením hranice jednotlivých slov větší obtíže. Podoba a náročnost diktátu na tuto sledovanou oblast byla uvedena již u popisu analyticko-syntetické metody. Je ještě třeba si uvědomit, že v pololetí píšĩ děti vyučované genetickou metodou hůlkovým písmem. Písmena zde tedy nejsou nijak napojována, bylo proto obtížejší určit co je ještě myšleno jako mezera mezi písmeny a co už je mezera mezi slovy. Nakonec byla pro hodnocení zvolena následující varianta. Pokud u daného písemného produktu nebyla na první pohled jednotlivá slova zcela zřetelně oddělena a bylo tedy nutné sledovat, zda se mezery mezi jednotlivými písmeny uprostřed slova neliší svou velikostí od mezer mezi slovy, byl takový případ hodnocen jako chybné spojení slov dohromady. Z výsledků ale vyplývá, že ve většině případů bylo oddělení jednotlivých slov zřetelné a zvoleno správně. Malé procento chyb, které se zde vyskytly, bylo zastoupeno především v poslední části diktátu, tedy ve větě. Mezi těmito chybami je často vidět spojení celé věty do jednoho celku. Tento jev může být dán špatným rozvržením prostoru. Děti se mohou snažit jednotlivá písmena k sobě tlačit hodně těsně vedle sebe, z obavy aby se jim věta vešla na řádek. Tato teorie je v souladu s prozatím nevyvinutou schopností metakognice (více viz kapitola 3.1.5). Prvníáci nejsou většinou zatím schopni odhadnout své síly. Neumí si tedy dopředu rozvrhnout, jaký prostor jim věta asi zabere. Tomuto předpokladu odpovídá i fakt, že nejčastější spojení slov dohromady bylo buď u prvních dvou slov diktované věty („Olamá“) nebo u posledních dvou („málopatu“). Děti tedy buď odhadovaly, že věta zabere velkou část řádku a až v průběhu psaní zjistily, že tomu tak není a poslední slovo tedy již oddělily, nebo naopak začaly velmi ze široka a poslední slovo přilepily k předchozímu.

Na konci školního roku můžeme vidět u **genetické metody** následující výsledky: 72 % dětí plně respektuje hranice mezi slovy, 17 % má v této oblasti menší obtíže a 11 % má

s udržením hranice mezi slovy větší obtíže. Náročnost diktátu na tuto oblast byla opět zmíněna u analyticko-syntetické metody. Většina dětí i přes vyšší náročnost diktovaného textu dokáže jednotlivá slova správně oddělit. Menší či větší obtíže má v této oblasti jen třetina dětí. Chyby, které se u této menšiny objevovaly, byly navázané na ustálené spojení dvou slov, tedy na výše zmiňované kritické body, které se nacházely v diktátu z konce školního roku.

Procentuální rozložení u **genetické metody v pololetí a na konci školního roku** naznačuje v této oblasti zhoršení. Avšak stejně jako u předešlého souhrnu výsledků analyticko-syntetické metody, i zde musíme brát v potaz náročnost jednotlivých diktátů a zaměřit se spíše na vývoj v oblasti chyb. Je pravděpodobné, že změna typu písma zapříčinila vymizení chyb, které se objevovaly v pololetí. Jelikož se u psacího písma jednotlivá písmena napojují, konec napojení písmen značí i konec slova. V tomto případě i při špatném počátečním rozložení prostoru na řádku a následném psaní slov těsně u sebe, je hranice slov jasně čitelná. Toto spojování vět v jeden celek se tedy na konci školního roku již neobjevuje. Na konci první třídy můžeme vidět zcela jiný typ chyb, který ale nebylo možné v pololetí sledovat díky podobě zadávaného diktátu. Tyto chyby vyplývají z neznalosti podoby jednotlivých slovních spojení, kde většinou vyslovujeme dvě slova zároveň, jejich sluchové rozlišení je zde tedy lehce zkomplikováno.

Výsledky analyticko-syntetické a genetické metody jsou u tohoto hodnotícího kritéria za obě pololetí prakticky stejné. Dalo by se tedy říci, že na správné rozlišování hranic slov nemá výuková metoda žádný vliv. Jedinou odlišností mezi metodami je typ chyb v pololetí. Chyby se objevují sice na stejném místě (věta), ale nelze říci, že by byly zcela totožné. U genetické metody chyby vyplývají spíše z nesprávného rozložení písmen na řádku. U analyticko-syntetické metody se jedná skutečně o neujasněné hranice jednotlivých slov ve větě. Zdá se tedy, že genetická metoda má v tomto bodě přeci jen lepší výsledky. Tato spojení budou sice i u genetické metody hodnocená jako chybná, nicméně je rozdíl chybovat v důsledku špatného rozvržení prostoru nebo chybovat z důvodu nerozlišení hranice slova. Tento rozdíl mezi metodami ale není zjevně nijak dramatický a v průběhu školního roku je vyrovnán. Na konci první třídy nemají děti vedené analyticko-syntetickou metodou v této oblasti žádné masivní potíže.

8.3.1.8 Věta

U tohoto kritéria jsme sledovali, zda děti dodržují všechny formální náležitosti, které jsou spojeny s psaním vět (více viz kapitola 7.2.1.8).

Písemné produkty dětí vyučovaných **analyticko-syntetickou metodou** lze v pololetí první třídy rozdělit následovně: 59 % označuje větu vždy bezchybně, 28 % udělalo v jednom bodě chybu a 13 % chybovalo častěji. Jak obtížný byl na toto hodnotící kritérium diktát zadávaný v pololetí? V celém diktátu byla jen jedna věta, proto si zde měly děti dát pozor jen na dvě věci: 1) napsat velké písmeno na začátku věty 2) napsat tečku na konci věty. Z hodnotícího kritéria, které sledovalo záměnu velkých písmen za malé (viz kapitola 8.3.1.3), víme, že v pololetí první třídy 80 % dětí velké písmeno napsalo správně. Tedy v obráceném sledu velké písmeno na začátku věty nenapsalo 20 % dětí. Procentuální rozložení hodnotícího kritéria, kterému se věnujeme v této kapitole, nám pak říká, že tento úkol zvládlo jen 59 % dětí. Analogicky lze tedy vyvozovat, že 7 % dětí chybovalo ve velkém písmeni na začátku věty, 21 % nenapsalo tečku na konci věty a 13 % dětí chybovalo v obou případech. Z uvedeného je zřejmé, že označení věty není dětem v pololetí první třídy ještě zcela jasné, přičemž větší problémy dětem činí spíše tečka na konci věty, než velké písmeno. Zde musíme upřesnit, že se nejednalo čistě jen o vynechání tečky. Objevovala se zde často i záměna interpunkčních znamének a to především tečky za čárku. Na konci věty pak byla někdy místo tečky umístěna čárka. Přihlédneme-li navíc k faktu, že v tomto diktátu byla jen jedna věta, je tato chybovost poměrně vysoká. Vzhledem k tomu, že označení věty nesouvisí ani tak s grafomotorickou dovedností, zrakovou či sluchovou percepcí, ale spíše se znalostí formálních požadavků na podobu věty, je možné, že právě tuto znalost v pololetí první třídy některé děti ještě nemají zcela upevněnou. Z rozložení výuky u analyticko-syntetické metody (více viz kapitola 4.1.2) víme, že diktát vět je v pololetí první třídy novým úkolem. V tomto světle se pak 59% úspěšnost jeví naopak jako velmi dobrý výsledek a svědčí o tom, že ačkoliv děti tuto činnost zatím příliš netrénovaly, jsou již schopné ji ve většině případů zvládnout.

Ke konci školního roku jsou **výsledky analyticko-syntetické metody** u tohoto hodnotícího kritéria rozloženy takto: 59 % dětí plní tento úkol zcela bezchybně, 15 % má menší obtíže a 26 % v této oblasti chybuje často. V diktátu na konci školního roku byly 4 věty, celkem tedy 8 možných chyb. Podíváme-li se na výsledky dětí z konce školního roku u hodnotícího kritéria „záměna velkého písmene za malé“ (viz kapitola 8.3.1.3), zjistíme, že tento úkol zvládlo bezchybně 58 % dětí, což je prakticky stejné procento s bezchybným výkonem, jako máme zde. Mohli bychom tak dojít k mylnému závěru, že děti na konci školního roku u označení věty chybovaly jen ve psaní velkého písmene na počátku věty. Je ale třeba si uvědomit, že v diktátu z konce školního roku se nevyskytovala velká písmena spojená jen se začátkem věty, ale i jedno vlastní jméno uprostřed věty (viz příloha 3). Z výsledků u hodnotícího kritéria „záměna velkého písmene za malé“ (více viz kapitola

8.3.1.3) víme, že právě v psaní velkého písmene u vlastního jména děti chybovaly poměrně často, konkrétněji kolem 20 %. Zbývá nám tedy opět přibližně 20 % dětí, které chybovaly skutečně ve velkém písmeni na začátku věty a to dokonce ve více případech, což je údaj, který potřebujeme pro aktuálně sledované hodnotící kritérium. S tímto faktem spojeným s procentuálním rozložením, které je pro hodnotící kritérium sledující označení věty uvedeno výše, pak můžeme dojít k následujícímu zjištění: 59 % dětí dokáže na konci první třídy správně označit všechny věty diktátu, 15 % dětí má problémy především s psaním tečky na konci věty a 26 % dětí chybuje často v psaní velkého písmene na začátku věty a zároveň v tečce na konci věty. Většina dětí tedy na konci první třídy dodržuje formální rozložení věty. Chyby, které se v této oblasti objevují, spočívají především v psaní velkého písmene na začátku věty a v menší míře v doplnění interpunkce na konci věty. Vzhledem k tomu, že ke konci první třídy jsou již všechny děti obeznámeny s podobou věty, nelze tyto chyby připisovat neznalosti požadavků na formu věty, ale spíše obtížím v grafomotorice a paměti, o čemž svědčí i častější chyby u velkých písmen.

Zdá se, že toto hodnotící kritérium **u analyticko-syntetické metody v průběhu první třídy** neprochází prakticky žádným vývojem. Data z pololetí a z konce první třídy jsou prakticky stejná. Nicméně jistou změnu můžeme pozorovat v oblasti chyb. Zatímco v pololetí děti častěji zapomínají tečku na konci věty, na konci školního roku chybují více v psaní velkého písmene na začátku věty. V pololetí tedy chyby vyplývají spíše z nejistoty o podobě věty, jak již bylo uvedeno výše. Pro děti se jedná o novou látku, a proto ještě některé z nich nemají dostatečně zažitě pravidlo, že větu ukončujeme interpunkčním znaménkem. Na konci školního roku také tento typ chyb zdatně klesá a můžeme vidět obtíže spíše v psaní velkých písmen. Tyto chyby vyplývají z nedostatečné fixace podoby velkých písmen a grafomotorických obtíží, jak bylo detailněji rozebráno v kapitole věnující se záměně velkých písmen za malé (8.3.1.3). Děti na konci školního roku v drtivé většině případů znají a používají správné označení věty, ale v zcela bezchybném výkonu některým brání obtíže v oblasti vizuální a pohybové paměti a grafomotoriky.

Genetická metoda má v této sledované oblasti **v pololetí** první třídy následující výsledky: 65 % dětí označuje větu zcela bezchybně, 30 % v této oblasti chybovalo jednou a 5 % chybuje v označení věty často. Z předešlého textu již víme, že diktát zadávaný v pololetí obsahoval jen jednu větu. Je třeba si zároveň uvědomit, že v pololetí píšící děti vedené genetickou metodou hůlkovým písmem. Z tohoto důvodu u nich nelze pozorovat záměnu velkých písmen za malé. Vystává zde pak otázka, pokud mohly děti u genetické metody v pololetním diktátu udělat jen jednu chybu (v napsání tečky na konci věty), jak mohly některé z nich dosáhnout bodového ohodnocení 0, jehož podmínkou bylo, že se v diktátu

vyskytly 2 a více chyb spojených s tímto hodnotícím kritériem? Odpověď je následující. U genetické metody v pololetním diktátu některé děti oddělovaly jednotlivá slova ve větě grafickými značkami (/ ,), jelikož tyto značky nejsou běžnou součástí věty, byly označeny jako chyba. Z procentuálního rozložení můžeme vidět, že počet takto napsaných vět byl minimální, nicméně toto počínání je pro nás zajímavé. V případě čárek mezi jednotlivými slovy se mohlo jednat jen o pokračování již nastaveného algoritmu. Diktovaná slova, která předcházela větě, děti měly oddělovat čárkou. Mohly tedy v této činnosti pokračovat bez uvědomění, že ve větě není potřeba jednotlivá slova takto dělit. V případech, kde se vyskytovalo lomítko, se jednalo především o text, kde byla jednotlivá slova ve větě napsána velmi těsně u sebe, nebylo tedy téměř možné rozeznat jejich hranice. Děti si pak zřejmě tuto chybu uvědomily a tímto způsobem slova oddělily. Z výše uvedeného procentuálního rozložení vyplývá, že většina dětí dodržela formální požadavek na podobu věty, nicméně třetina dětí neoznačila konec věty tečkou (buď interpunkce zcela chyběla, nebo byla tečka zaměněna za čárku).

Na konci první třídy jsme u **genetické metody** pozorovali následující **výsledky**: 45 % dětí označuje větu vždy správně, 22 % má v této oblasti lehké obtíže a 33 % v označení věty chybuje často. Již víme, že diktát na konci školního roku se skládal ze 4 vět, celkově tedy 8 možných chyb. Více informací nám opět podají výsledky dětí za stejné období v hodnotícím kritériu „záměna velkého písmene za malé“. Podíváme-li se rovnou na výsledky dat, která nás zajímají, zjistíme, že s tímto bodem mělo problémy zhruba 41 % dětí (více viz kapitola 8.3.1.3). Mohly bychom tedy procentuální rozložení, které sleduje hodnotící kritérium označení věty ještě rozdělit: 45 % dětí v této položce nemá žádné problémy, 8 % má problémy jen s psaním velkého písmene na začátku věty, 14 % zapomíná především interpunkční znaménko na konci věty a 33 % má časté obtíže především s psaním velkého písmene případně i s tečkou na konci věty. Je tedy zřejmé, že mnoho dětí má na konci školního roku v této oblasti značné obtíže. Objevuje se nejistota v celkové formální podobě věty, o čemž svědčí poměrně častá chybovost ve vynechání interpunkce, a zároveň v grafické podobě a umístění velkého písmene (více rozpracováno v kapitole 8.3.1.3).

Vývoj u genetické metody v průběhu první třídy naznačuje jisté zhoršení v této oblasti. Je třeba si ale uvědomit, že v pololetí bylo k dosažení bezchybného výkonu potřeba napsat jen tečku za jednou jedinou větou. Na konci školního roku musely děti přijmout nový aspekt do podoby věty, a to psaní velkých písmen na jejím začátku, což, jak bylo již řečeno při popisu výsledků hodnotícího kritéria „záměna velkých písmen za malé“ (viz kapitola 8.3.1.3), byl pro děti zcela nový úkol, se kterým neměly předešlou zkušenost. Z těchto zjištění tedy vyplývá, že v pololetí neměly děti vedené genetickou metodou velké obtíže

s označením věty, nicméně třetina formální požadavek na ukončení věty nezvládla. Na konci školního roku tyto obtíže přetrvávaly, i když v menší míře a přidaly se ještě problémy v psaní velkých písmen. Děti vedené genetickou metodou mají tedy na konci první třídy obtíže s celkovou podobou věty. Tyto problémy mohou být způsobeny jednak nejistotou ve formálních požadavcích na větu a zároveň problémy grafomotorického rázu a nedostatečné fixace tvarů velkých psacích písmen.

V **porovnání** procentuálních **výsledků obou metod** nalezneme v obou pololetích značné odlišnosti. V **prvním pololetí** má alespoň podle procentuální úspěšnosti lepší výsledky metoda genetická. Nicméně tuto převahu je třeba vnímat v celém kontextu, neboť u genetické metody jsme v pololetí sledovali jen jeden ze dvou aspektů označení věty, tedy interpunkci na konci věty. Lepší informaci nám podá opět analýza chyb v tomto období. Z té pak zjišťujeme, že děti obou metod chybují v pololetí především v interpunkci.

Na konci školního roku lze již výsledky obou metod srovnávat bez úprav. Zde vychází jako vítěz metoda analyticko-syntetická, větší procento dětí je schopno podat bezchybný výkon a menší procento chybuje. Analýzou chyb pak zjišťujeme, že u analyticko-syntetické metody se na konci školního roku vyskytují chyby převážně v psaní velkých písmen na začátku věty (ale stále v menším počtu než u metody genetické), chyby v interpunkci jsou již minimální. U genetické metody pak na konci školního roku děti chybují u obou těchto aspektů. Na konci první třídy tedy většina dětí vedených analyticko-syntetickou zvládne správně označit větu, chyby, které se u menšího procenta dětí vyskytují, jsou především grafomotorického charakteru a důsledkem nedostatečné fixace jednotlivých tvarů velkých psacích písmen. Na druhé straně u genetické metody má většina dětí na konci školního roku značné obtíže s celkovým označením věty a to na stejném podkladě jako u analyticko-syntetické metody (zde ale ve větší míře) a zároveň i v dodržování interpunkce, což může být zapříčiněno nepozorností nebo nedostatečným upevněním pravidel, která jsou spjata s psaním vět.

8.3.1.9 Oblast dílčí obtíže v psaní – shrnutí

Položková analýza jednotlivých hodnotících kritérií pro subškálu dílčí obtíže v psaní nám poodhalila, jak vypadá písemný projev žáků vedených analyticko-syntetickou a genetickou metodou v jednotlivých pololetích školního roku. Zároveň jsme si mohli udělat představu o vývoji jednotlivých dovedností, které jsme sledovali, a nakonec jsme provedli porovnání obou výsledků mezi výukovými metodami. Ve většině případů výsledky žáků v jednotlivých hodnotících kritériích odpovídaly celkovým výsledkům za celou subškálu. U analyticko-syntetické metody jsme sice nakonec mohli sledovat určitý vývoj, nicméně se jednalo spíše

o drobné a velmi pozvolné posuny. Genetická metoda na druhé straně ve většině případů zaznamenávala prudké změny výsledků. V prvním pololetí téměř u všech položek měli žáci této skupiny značně lepší výsledky než žáci vedení analyticko-syntetickou metodou. Na konci školního roku ale genetická metoda skoro u všech položek zaznamenává velký propad a můžeme zde vidět na rozdíl od pololetí horší výsledky než u metody analyticko-syntetické.

8.3.2 Celková procentuální chybovost

Tato subškála se věnuje celkové chybovosti dětí, tedy kolik procent z textu je chybných (detailnější informace viz kapitola 7.2.2). Vzhledem k nastavení hodnocení u této subškály, není třeba upravovat data zvlášť pro hodnocení vývojového hlediska a zvlášť pro sledování rozdílů mezi metodami, jako tomu bylo u subškály „dílčí obtíže v psaní“. Pro lepší přehlednost dat: procentuální výsledky nám říkají, kolik procent textu bylo chybných, tedy zde platí, čím nižší číslo, tím lepší výsledek.

Tabulka 3: Celková procentuální chybovost - vývoj

metoda	pololetí		konec roku		hodnota významnosti <i>p</i>
	průměr	σ	průměr	σ	
AS	10,31%	15,21%	5,65%	8,52%	0,0001***
G	5,39%	7,70%	7,09%	7,81%	0,0030**

$p < 0,05$ *; $p < 0,01$ **; $p < 0,001$ ***

Podívejme se nejdříve na vývoj u **analyticko-syntetické metody**. V **pololetí** školního roku můžeme pozorovat vůbec nejvyšší zaznamenanou chybovost. Z výsledků jednotlivých hodnotících kritérií subškály „dílčí obtíže v psaní“, již víme, že pololetí bylo pro analyticko-syntetickou metodu celkově slabším obdobím. Děti chybovaly především v oblasti vynechávání písmen (kapitola 8.3.1.2), rozlišování délek slabik (kapitola 8.3.1.5) a v označení věty (kapitola 8.3.1.8). Ze směrodatné odchylky (viz tabulka 3, s. 72) je patrné, že výkony jednotlivých dětí se značně lišily. Mezi písemnými produkty jsme mohli v tomto období nalézt takové, které byly zcela bezchybné a naopak práce, kde nebylo napsáno prakticky nic, jelikož pro dané dítě byl diktát nevladatelným úkolem. Mezi procentuálními výsledky se vyskytovalo i ohodnocení 100 %, tedy stoprocentní chybovost. I proto je celkový průměr za toto období tak vysoký. Uvědomíme-li si ale, že hodnotíme výkony prvňáků, kteří se s celým procesem psaní teprve seznamují, desetiprocentní chybovost není nijak závratné číslo.

Na konci školního roku můžeme u **analyticko-syntetické metody** sledovat značný posun (viz tabulka 3, s. 72). Procento chyb se rapidně snižuje. Jednotlivá hodnotící kritéria subškály „dílčí obtíže v psaní“ u výsledků analyticko-syntetické metody za stejné období

také v mnoha položkách vykazovala zlepšení. Chyby, které se na konci školního roku často vyskytovaly, spadaly do oblastí vynechávání písmen (kapitola 8.3.1.2), záměny velkých písmen za malá (kapitola 8.3.1.3), rozlišování délky slabiky (kapitola 8.3.1.5) a označení věty (kapitola 8.3.1.8). Směrodatná odchylka (viz tabulka 3, s. 72) nám opět napovídá, že výkony jednotlivých dětí byly poměrně odlišné. Na konci školního roku v procentuálních výsledcích nalezneme hodnocení rovné nebo blížíci se 100 % jen v jednom případě.

Vývoj celkové procentuální chybovosti **u analyticko-syntetické metody** tedy naznačuje značné zlepšení, což potvrzuje i statistická analýza dat. Výsledky v pololetí a na konci školního roku se statisticky významně liší a zároveň celková procentuální chybovost je na konci školního roku statisticky významně nižší než v pololetí. Vzpomeneme-li si ale na výsledky subškály „dílčí obtíže v psaní“ (viz kapitola 8.3.1), zjistíme, že zde nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi pololetím a koncem školního roku. Tento rozpor je překvapivý, jelikož subškála „procentuální chybovost“ sledovala chyby ve stejných položkách, z jakých sestávala subškála „dílčí obtíže v psaní“. Na jedné straně tedy není patrný téměř žádný vývoj (i když z položkové analýzy subškály „dílčí obtíže v psaní“ víme, že jistý vývoj můžeme sledovat i zde) a na druhé straně u subškály, která sleduje prakticky stejné oblasti, pozorujeme veliký skok. Tento rozpor ve výpovědích může být zapříčiněn systémem hodnocení jednotlivých subškál. Subškála „dílčí obtíže v psaní“ sledovala míru obtíží v dané položce skrze bodové hodnocení 0 – 2, přičemž v hodnocení 0 nerozlišovala mezi tím, jestli se v daném písemném projevu objevily 2, 3 nebo 6 chyb sledovaného hodnotícího kritéria. Subškála „celková procentuální chybovost“ si naopak všímá každé jednotlivé chyby, kterou zahrnuje do celkového součtu chyb. Vzhledem k tomu, že se celkové výsledky oblasti „dílčí obtíže v psaní“ za pololetí a konec školního roku prakticky nemění, mohli bychom vyvodit závěr, že děti, které měly jisté obtíže v pololetí, je budou mít i na konci školního roku, nicméně na konci roku chybují podstatně méně než v pololetí. Pokud bychom vycházeli čistě z rozdílu v celkových průměrech, na konci školního roku se chybovost snižuje téměř o polovinu a to i přes to, že se v tomto sledovaném období k oblastem, které dětem činí obtíže, přidává ještě jedna (záměna velkých písmen za malá). V pololetí jsou také výkony dětí velmi nevyrovnané. Na konci školního roku sice stále můžeme v chybovosti jednotlivců sledovat mnohé rozdíly, nicméně již v mnohem menší míře. Ačkoliv předešlá subškála přímo nepoukazuje na zlepšení výkonů dětí v oblasti věnující se obsahu psaného textu, zde můžeme vidět zcela zřetelný vývojový posun.

U genetické metody v prvním **pololetí** první třídy zaznamenáváme naopak nejnižší celkový průměr sledované subškály. Tento výsledek plně odpovídá výsledkům genetické metody za stejné období v subškále „dílčí obtíže v psaní“. Z předešlých kapitol je nám

známo, že v pololetí první třídy děti vyučované genetickou metodou dosahovaly velmi dobrých výkonů i v jednotlivých položkách subškály „dílčí obtíže v psaní“. U některých hodnotících kritérií byla úspěšnost dětí téměř sto procentní. Pokud se děti v tomto období dopouštěly chyb, pak především v oblastech délka slabiky (kapitola 8.3.1.5) a v menší míře v označení věty (kapitola 8.3.1.8), jiné chyby se v písemných produktech v pololetí vyskytovaly skutečně jen v ojedinělých případech. Výkony jednotlivých dětí nejsou zcela vyrovnané, o čemž svědčí směrodatná odchylka lehce převyšující celkový průměr (viz tabulka 3, s. 72). Mezi hodnoceními z pololetí nenajdeme žádné, které by se rovnalo nebo přibližovalo 100 %, tedy maximální možné chybovosti. Tento údaj svědčí o tom, že všechny děti byly schopné se v pololetí se zadaným diktátem vypořádat. Nestalo se, že by někdo do diktátu nenapsal vůbec nic, protože by byl diktát nad jeho síly.

Na konci školního roku zaznamenáváme v této oblasti u **genetické metody** značný posun (viz tabulka 3, s. 72). Procento chyb se zvyšuje. Zde se opět shodují výsledky této subškály s celkovými výsledky subškály „dílčí obtíže v psaní“, která sledovala stejné položky jen z jiného úhlu pohledu. Děti na konci roku chybovaly především v oblastech správnost písmene (kapitola 8.3.1.1), záměna velkých písmen za malá (kapitola 8.3.1.3), délka slabiky (kapitola 8.3.1.5) a označení věty (kapitola 8.3.1.8). Výsledky jednotlivých dětí jsou poměrně konzistentní. Mezi písemnými produkty z konce roku nenalezneme žádný, kde by se celková chybovost rovnala nebo blížila 100 %.

Vývoj genetické metody v průběhu první třídy má tedy u této subškály sestupný charakter. Stejně závěry můžeme vyčíst i z celkových výsledků genetické metody za subškálu „dílčí obtíže v psaní“. V pololetí podávají děti vedené genetickou metodou velmi dobré výsledky a na konci školního roku zaznamenávají propad. Podívejme se na oblasti, ve kterých děti chybují. V pololetí můžeme jediné větší obtíže sledovat v rozlišování délek slabik a v menší míře v označení věty. Na konci roku se k těmto položkám, které dělají dětem problémy i nadále, přidávají ještě chyby v záměnách tvarů písmen, psaní velkých písmen a v označení věty se problémy proti pololetí ještě prohlubují. Je tedy zřejmé, že na konci školního roku mají děti vedené genetickou metodou obtíže v mnohem více oblastech. Můžeme předpokládat, že v závěru první třídy děti chybují stejnou měrou v oblastech, se kterými měly problémy již v pololetí, k čemuž se navíc přidružily častější chyby i z dalších oblastí. Předpoklad zhoršení výsledků na konci školního roku byl potvrzen i statistickou analýzou dat. Nicméně je třeba si všimnout toho, že i při celkovém zhoršení výsledků na konci školního roku všechny děti diktát zvládly napsat a u žádného z nich se tak neobjevilo hodnocení, které by označovalo 100% chybovost.

Tabulka 4: Celková procentuální chybovost - porovnání metod

část školního roku	metoda AS		metoda G		hodnota významnosti p
	průměr	σ	průměr	σ	
pololetí	10,31%	15,21%	5,39%	7,70%	0,0843
konec	5,65%	8,52%	7,09%	7,81%	0,0001***

$p < 0,05^*$; $p < 0,01^{**}$; $p < 0,001^{***}$

Z **porovnání analyticko-syntetické a genetické metody** vyplývají pak překvapivé závěry. Ačkoliv můžeme v pololetí u genetické metody vidět nejnižší celkový průměr vůbec a u analyticko-syntetické naopak nejvyšší, statistická analýza dat neprokázala, že by v pololetí první třídy byl mezi výsledky těchto dvou výukových metod významný rozdíl a stejně tak, nebylo prokázáno, že by genetická metoda měla v pololetí v této oblasti významně lepší výsledky než metoda analyticko-syntetická. Vzhledem k tomu, že se průměry celkové procentuální chybovosti (viz tabulka 4, s. 75) u obou metod liší o polovinu, jsou výsledky statistické analýzy dat jen těžko uvěřitelné. Navíc se zde dostáváme i do rozporu se závěry z předešlé subškály „dílčí obtíže v psaní“, kde naopak byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi výsledky obou metod, přičemž u genetické metody byly výsledky statisticky významně lepší (více viz kapitola 8.3.1). Čím může být tato značná neshoda způsobena? Podíváme-li se na směrodatné odchyly u „celkové procentuální chybovosti“ (viz tabulka 4, s. 75), zjistíme, že obzvláště u analyticko-syntetické metody je velmi vysoká. Celkový průměr se tedy pohybuje kolem 10 %, nicméně tento průměr byl dán velkými výkyvy ve výsledcích jednotlivých žáků. Stejně tak i u genetické metody směrodatná odchylka značně převyšuje celkový průměr (viz tabulka 4, s. 75). Průměrné výsledky jsou tedy sice velmi rozdílné, ale jsou spíše odrazem značné nevyváženosti výkonů jednotlivých dětí. Přihlédneme-li navíc k faktu, že v pololetí se u analyticko-syntetické metody můžeme setkat s několika výsledky „celkové procentuální chybovosti“ rovnými nebo velmi blízkými 100 % a u genetické metody se takovýto výsledek nevyskytuje, jsme blízko vysvětlení velmi odlišných průměrů a zároveň vysoké hodnoty směrodatné odchyly u analyticko-syntetické metody. Nelze tedy tvrdit, že jsou v pololetí výsledky obou metod zcela odlišné, případně, ve které metodě děti méně chybovaly. Jediné, co můžeme s jistotou říci, je, že u analyticko-syntetické metody jsou výsledky jednotlivých dětí velmi rozdílné. Pohybují se prakticky od jednoho pólu k druhému (od 0 % k 100 %). Výsledky žáků vedených genetickou metodou nelze také označit za zcela konzistentní, nicméně jejich variabilita je mnohem nižší než u analyticko-syntetické metody. U genetické metody můžeme tedy pozorovat větší vyváženost mezi výkony jednotlivých dětí, což potvrzují i výsledky subškály „dílčí obtíže v psaní“, kde u některých hodnotících kritérií dosahuje téměř 100 % dětí stejného

bodového ohodnocení. Tento jev může být samozřejmě silně ovlivněn tím, že ve výzkumném vzorku byl počet dětí vyučovaných genetickou metodou podstatně menší než u analyticko-syntetické metody a navíc většina těchto dětí pocházela z jedné školy, i když z několika tříd. Můžeme zde proto spekulovat, zda na větší konzistenci výsledků u genetické metody nemá spíše vliv zvolený rámcový vzdělávací plán školy a celkové klima školy, odkud většina těchto dětí pocházela. Vzpomeňme si nyní na hlavní zásadu genetické metody: uplatňovat především individuální přístup k žákovi a respektovat jeho individuální možnosti a schopnosti. O významu, který genetická metoda této zásadě přikládá, svědčí i fakt, že u ní nenajdeme jasný časový plán rozložení jednotlivých fází výuky, ale pouze jakýsi rámcový nástin. Dopředu je počítáno s tím, že někteří žáci se u některých fází výuky zdrží déle, jiní zase přejdou k další látce dříve. Je tedy zajímavé, že ačkoliv teoreticky může být každý žák na jiné dovednostní úrovni, ve výsledku jsou výkony všech dětí vyučovaných genetickou metodou poměrně vyrovnané. Možná právě toto individuální nastavení výuky umožňuje dětem podávat pak vyvážené výkony jako celek.

Ve výsledcích obou metod v této subškále najdeme ještě jeden rozdíl a to v oblastech, kde děti nejvíce chybují. Zatímco u genetické metody je to v pololetí především délka slabiky (kapitola 8.3.1.5), analyticko-syntetická metoda se zde potýká ještě navíc s vynecháváním písmen (kapitola 8.3.1.2) a označením věty (8.3.1.8). Důvody úspěšnosti genetické metody v pololetí u těchto položek byly zmiňovány již v předešlých kapitolách, proto je zde nebudeme již opakovat. Nemůžeme tedy říci, že by žáci jedné metody v pololetí chybovali více než žáci druhé metody. Je ale zcela zřejmé, že u genetické metody mají děti v 1. pololetí větší obtíže v mnohem méně oblastech, než u analyticko-syntetické metody. Děti tedy s velkou pravděpodobností chybují v obou metodách stejnou měrou, avšak u analyticko-syntetické metody se častěji objevují chyby hned z několika sledovaných oblastí, u genetické metody můžeme častěji vidět prakticky jen 1 typ chyb. Tento závěr odpovídá výsledkům subškály „dílčí obtíže v psaní“, kde byl v pololetí prokázán rozdíl mezi výsledky obou metod, přičemž genetická metoda dosahovala lepších výkonů.

Porovnání metod z konce školního roku nám již poskytuje mnohem jasnější závěry. Statistickou analýzou dat byl prokázán významný rozdíl mezi výsledky analyticko-syntetické a genetické metody z konce školního roku, přičemž výsledky analyticko-syntetické metody jsou statisticky významně lepší než výsledky metody genetické. Stejný závěr jsme mohli vidět i u předchozí subškály (více viz kapitola 8.3.1). U dětí vyučovaných genetickou metodou tedy můžeme s koncem školního roku sledovat procentuální nárůst chyb, naopak u dětí analyticko-syntetické metody se chyby ke konci školního roku snižují. Genetická metoda zaznamenává jistý propad, ale je třeba si všimnout, že její celkový průměr z konce

školního roku je stále vyšší než u analyticko-syntetické metody v pololetí. Zároveň mezi výsledky genetické metody z konce školního roku nenalezneme žádný písemný produkt, který by se přibližoval 100% chybovosti, jak tomu bylo u analyticko-syntetické metody v pololetí. Výsledky jednotlivých dětí u genetické metody jsou opět více konzistentní, možné odůvodnění tohoto jevu již bylo uvedeno v předešlém odstavci. Mohli bychom říci, že na konci školního roku se genetická metoda sice propadá, ale ne na úroveň pololetí první třídy u analyticko-syntetické metody. Vzhledem k změně typu písma bychom mohli očekávat, že budeme u genetické metody sledovat stejný vývoj jako u analyticko-syntetické metody v pololetí, kde se děti také teprve seznamovaly s psací podobou písma. Z výsledků obou prozatím sledovaných subškál je zřejmé, že děti vedené genetickou metodou sice s novým písmem značně zápolí, nicméně těží z již získaných dovedností a jejich výsledky jsou tak lepší než u analyticko-syntetické metody v pololetí a to i přes to, že na konci školního roku se musí prvňáci vyučovaní genetickou metodou vyrovnat nejen s novým typem písma, ale také s mnohem těžšími a delšími texty než v pololetí.

Podíváme-li se na typy chyb, kterých se nejčastěji dopouští děti obou metod na konci školního roku, zjistíme, že oblasti chybovosti jsou si velmi podobné. Obě skupiny mají největší obtíže celkem ve 4 oblastech. Obě metody shodně na konci školního roku bojují se záměnou velkých písmen za malé, rozlišováním délky slabiky a označením věty. Rozdílná je jen jedna položka, u genetické metody se k výše uvedeným přidává ještě správnost písmene a u analyticko-syntetické metody je to vynechání písmene. Dalo by se tedy říci, že obecně bez ohledu na metodu mají děti na konci první třídy obtíže v psaní velkých písmen, rozlišování délek a označování věty. U genetické metody se můžeme setkávat se záměnami tvarů písmen a u analyticko-syntetické metody s vynecháváním písmen. Možné důvody této rozdílnosti byly uvedeny již výše v kapitolách 8.3.1.1 a 8.3.1.2, jedná se především o nedostatečnou fixaci tvarů písmen u genetické metody a obtíže v oblasti sluchové analýzy a syntézy u analyticko-syntetické metody.

8.3.3 Práce s chybou

Subškála práce s chybou se věnovala otázce, zda jsou děti již v první třídě schopny najít a opravit ve svém vlastním písemném projevu chyby (více viz kapitola 7.2.3). V tomto případě nám opět postačí stejné výsledky jak pro sledování vývoje v rámci metod, tak pro srovnání mezi metodami. Pro lepší porozumění výsledkům si připomeňme, že v této subškále bylo možné získat maximálně 2 body a to když v textu nebyla žádná chyba, 1 bod značil, že si dítě v textu opravilo všechny chyby nebo alespoň většinu a 0 byla ohodnocena práce, kde nebyla opravena žádná chyba, nebo v textu chyby převládaly nad opravami.

Tabulka 5: Práce s chybou - vývoj

metoda	pololetí		konec roku		hodnota významnosti p
	průměr	σ	průměr	σ	
AS	0,62	0,88	0,53	0,66	0,0891
G	0,71	0,92	0,31	0,59	0,0001***

$p < 0,05^*$; $p < 0,01^{**}$; $p < 0,001^{***}$

Z průměru u **analyticko-syntetické metody v pololetí** (viz tabulka 5, s. 78) můžeme usuzovat, že většina dětí v textu musela opravovat, avšak ne každému se tyto opravy vydařily, případně si chyby ani nevšimly. Podívejme se ještě na procentuální plnění jednotlivých bodových ohodnocení, které nám poskytne přesnější obraz rozložení výsledků. Bezchybný výkon, u kterého nebylo potřeba provádět žádné opravy, podalo 25 % dětí, všechny nebo většinu chyb si v textu opravilo 9 % dětí a 66 % chyb neopravovalo, nebo si opravilo jen malou část z celkového počtu chyb. Je tedy zřejmé, že většina dětí v pololetí neodevzdala zcela bezchybný výkon, toho dosáhla jen čtvrtina všech dětí. Diktát je tedy pro děti v pololetí první třídy náročnou záležitostí, což může být způsobeno i tím, že se jedná o poměrně nový typ úkolu, jak již bylo uvedeno výše. Dále je zcela zjevné, že prvňáci alespoň v prvním pololetí nejsou ještě schopni najít a opravit své chyby. Směrodatná odchylka (viz tabulka 5, s. 78) nám napovídá, že výsledky jednotlivých dětí jsou v tomto období poměrně konzistentní.

Na konci školního roku celkový průměr za tuto subškálu u **analyticko-syntetické metody** lehce klesá, zdá se tedy, že děti chybují více a své chyby neopravují. Procentuální plnění jednotlivých bodových ohodnocení pro toto období je následující: 10 % dětí nemuselo v textu opravovat žádnou chybu, 34 % opravilo všechny chyby nebo alespoň většinu a 56 % neopravilo nic, případně menší část chyb. Zcela bezchybný výkon na konci školního roku zvládlo podat skutečně jen minimum dětí. Většina dětí tedy při diktátu chybje, ale poměrně značná část již dokáže chyby nalézt a opravit si je.

Porovnáním výsledků analyticko-syntetické metody z pololetí a konce školního roku statistickou analýzou dat zjistíme, že nelze prokázat statisticky významný rozdíl mezi výsledky za jednotlivá období a stejně tak nebylo prokázáno, že by byly výsledky z konce školního roku statisticky významně horší než v pololetí. V celkových výsledcích tedy není zřetelný významný vývojový posun. Nicméně z procentuálního plnění této subškály můžeme jisté vývojové změny pozorovat. V pololetí i na konci školního roku většina dětí není schopna podat bezchybný výkon. Značí to tedy, že diktát je pro prvňáky velmi těžký úkol, se kterým se ještě neumí zcela vypořádat. Je ale třeba podotknout, že počet dětí, které byly ohodnoceny 0 (nedokázaly v textu opravit nic, nebo jen menší počet chyb), ke konci

školního roku klesá a to o 10 %. Na druhou stranu ale v pololetí alespoň čtvrtina dětí dokáže podat zcela bezchybný výkon, ve kterém není potřeba dělat žádné opravy. Na konci školního roku tento počet dětí klesá jen na desetinu z celkového počtu. Tento značný pokles může být jistě dán náročností diktovaného textu. Diktát v pololetí byl mnohem kratší a obsahoval méně jevů, ve kterých bylo možné udělat chybu. Avšak diktáty v rozsahu 4 vět jsou na konci první třídy běžně zadávány a očekává se, že by je děti měly zvládnout. Zde můžeme vidět, že tomu tak není.

Zajímavější je ale vývoj u bodového ohodnocení 1, které sledovalo dovednost v opravě vlastní chyby. Zatímco v pololetí skutečně jen minimum dětí dokáže ve svém vlastním textu najít a opravit chyby, na konci školního roku tento úkol zvládne již třetina dětí. Dochází zde zatím sice jen u menšiny k poměrně značnému vývojovému skoku v této oblasti. Oprava vlastní chyby je spjatá s metakognicí, která, jak víme z teoretické části textu (kapitola 3.1.5), se v průběhu první třídy teprve vyvíjí. Děti zpočátku mají problémy nejen s plánováním své činnosti a odhadem vlastních sil, ale i s volbou efektivní strategie pro řešení úkolu. Jestliže nedokážu správně zvolit strategii postupu, mám pak problémy i s odhalením chyb, které v důsledku toho dělám. Je tedy zřejmé, že v pololetí děti nemají jednotlivé aspekty písma natolik osvojené, aby v nich byly schopné najít své vlastní chyby. Na konci školního roku již tuto schopnost sice ne u všech, ale u větší části dětí můžeme sledovat. Zajímavým bodem může být také porovnání výsledků této subškály se subškálou celková procentuální chybovost. V pololetí bylo celkové průměrné procento chyb vyšší než na konci školního roku. Usuzovali jsme proto, že na konci školního roku děti méně chybují (viz kapitola 8.3.2). Ovšem spojíme-li data z těchto subškál dohromady, zjistíme, že na konci školního roku naopak děti chybují mnohem častěji než v pololetí, ale jsou si schopné tyto chyby opravit.

Nyní se podívejme na vývoj u **genetické metody**. V pololetí první třídy je celkový průměr nejvyšší ze všech uvedených v této oblasti (viz tabulka 5, s. 78). Nicméně stále nedosahuje příliš vysokého čísla. Přesnější údaje o této položce nám opět lépe ukáže procentuální rozložení. 32 % dětí nemuselo v pololetí u genetické metody ve svém textu provést žádnou opravu, jelikož podalo zcela bezchybný výkon. 7 % dětí dokázalo ve svém textu najít a opravit všechny nebo většinu chyb a 61 % dětí neopravilo žádnou chybu nebo počet chyb převyšoval počet oprav. Většina dětí tedy v diktátu chybovala a skutečně jen některé děti byly schopny efektivní opravy chyb. Na druhé straně sice menšina, ovšem ne zanedbatelná, dokázala napsat diktát hned na první pokus zcela bez chyby. Směrodatná odchylka (viz tabulka 5, s. 78) poukazuje na poměrnou konzistenci výsledků jednotlivých dětí.

Na konci školního roku je celkový průměr nižší, pohybuje se spíše kolem nuly, mohly bychom tedy usuzovat, že děti budou v textech nechávat bez povšimnutí více chyb. Jestli je tento předpoklad správný nám ukáže procentuální plnění bodového ohodnocení v této položce. Na konci školního roku jen 6 % dětí v diktátu nechybovalo a nemuselo tedy žádnou chybu ani opravovat, 18 % dětí dokázalo vyhledat a opravit všechny nebo alespoň většinu chyb a 76 % dětí nedokázalo v textu najít žádnou chybu nebo nenalezené chyby převyšovaly počet oprav. Většina dětí má tedy na konci školního roku s psaním diktátu značné obtíže. Zcela bezchybný výkon, bez škrtnání a oprav můžeme vidět skutečně jen zřídka. Jisté procento dětí je schopno si v textu vyhledat a opravit chyby, ale jejich počet je stále nízký. Převažují proto písemné projevy s chybami a jen minimálními opravami. Výsledky jednotlivých dětí jsou v této skupině poměrně konzistentní.

Srovnajme nyní **výsledky genetické metody za obě pololetí**. Již rozdíly v celkových průměrech za tato období naznačují odlišnost mezi pololetím a koncem roku. Tento předpoklad potvrdila i statistická analýza dat, kterou byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi výsledky v pololetí a na konci školního roku a zároveň bylo i potvrzeno, že výsledky z konce školního roku jsou statisticky významně horší než v pololetí. Tyto závěry odpovídají procentuálnímu rozložení bodového ohodnocení. V pololetí podává zcela bezchybný výkon zhruba třetina dětí, na konci školního roku to není ani desetina. Navíc se navyšuje počet dětí, které byly ohodnoceny 0 (nedokázaly si opravit nic, případně jen menší část chyb). Pozitivní je ale nárůst počtu dětí, které dokázaly v textu najít a opravit všechny nebo většinu chyb. Tato skupina je sice stále velmi malá, ale oproti pololetí zde můžeme sledovat lehký vývojový posun. Jak bylo již uvedeno v této kapitole v části věnující se srovnání výsledků analyticko-syntetické metody, oprava chyby je spjata s metakognicí, která se u dětí v průběhu první třídy teprve vyvíjí. Zde nevidíme sice velký vývojový skok, ale jisté zlepšení v této oblasti přeci jen pozorujeme. Porovnáme-li ještě výsledky této subškály s předešlou („celková procentuální chybovost“ viz kapitola 8.3.2), zjistíme, že se navzájem potvrzují. Děti tedy na konci školního roku skutečně chybují mnohem více než v pololetí.

Tabulka 6: Práce s chybou - porovnání metod

část školního roku	metoda AS		metoda G		hodnota významnosti p
	průměr	σ	průměr	σ	
pololetí	0,62	0,88	0,71	0,92	0,0370
konec	0,53	0,66	0,31	0,59	0,0001***

$p < 0,05^*$; $p < 0,01^{**}$; $p < 0,001^{***}$

Srovnajme nyní výsledky obou metod navzájem. Statistická analýza dat neprokázala, že by **v pololetí** mezi **výsledky analyticko-syntetické a genetické metody** byl statisticky

významný rozdíl a nebylo tak ani prokázáno, že by výsledky genetické metody byly v pololetí statisticky významně lepší než metody analyticko-syntetické. V celkových průměrech za toto období příliš velký rozdíl také nevidíme. Velmi podobných výsledků dosahují obě metody i v procentuálním rozložení. U obou metod většina dětí odevzdala diktáty s chybami, případně jen minimálními opravami. Nicméně u obou metod nezanedbatelná skupina dětí podala absolutně bezchybný výkon, kde nebyla třeba žádná oprava. Naopak jen mizivé procento dětí u obou metod dokázalo v pololetí první třídy najít a opravit všechny nebo většinu chyb v textu. V pololetí tedy můžeme vidět prakticky stejné výsledky bez ohledu na zvolenou výukovou metodu. Tyto závěry korespondují i s výsledky srovnání obou metod u subškály „celková procentuální chybovost“, kde také nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi výsledky obou metod a nebylo možné tedy tvrdit, že by měla genetická metoda lepší výsledky. V počtu chyb a práci s nimi jsou výsledky v pololetí u obou metod prakticky srovnatelné. Rozdíl mezi metodami najdeme až v oblastech, ve kterých děti často chybují (viz kapitoly 8.3.1.1 – 8.3.1.8)

Na konci školního roku se nám situace již mění, což prokazuje i statistická analýza dat. Mezi **výsledky analyticko-syntetické a genetické metody** byl na konci školního roku prokázán statisticky významný rozdíl, přičemž analyticko-syntetická metoda dosáhla statisticky významně lepších výsledků než metoda genetická. V čem tkví rozdíly mezi metodami, můžeme sledovat především v procentuálním plnění bodového ohodnocení této subškály. U obou metod dochází k značnému poklesu počtu dětí, které podaly zcela bezchybný výkon bez nutnosti oprav. Počty dětí, které v písemném projevu na konci školního roku vůbec nechybují, jsou u obou metod prakticky stejné. Zde ale shoda mezi metodami končí. U analyticko-syntetické metody můžeme na konci školního roku sledovat pokles dětí, které chybovaly a neopravovaly a naopak značný nárůst dětí, které sice chybovaly, ale dokázaly si všechny nebo většinu chyb opravit. U genetické metody je patrný naopak nárůst počtu dětí, které odevzdaly text s chybami a bez oprav. Skupina dětí, které si dokázaly v textu opravit většinu textu, se sice lehce rozrůstá i zde, ale v tomto případě se nejedná o významný skok, obzvlášť porovnáme-li tento počet s výsledkem ve stejné oblasti u analyticko-syntetické metody. Příčina nárůstu počtu dětí, které si dokážou samy najít a opravit chybu, byla přikládána metakognici. Zde je třeba se ještě zastavit. Jestliže tato schopnost souvisí výhradně jen s metakognicí, měl by být její vývoj u obou metod stejný, jelikož můžeme jen těžko uvažovat o tom, že by zvolená výuková metoda takto rozdílně ovlivňovala vývoj metakognice u dětí v první třídě. U obou metod můžeme sledovat jistý posun, což by odpovídalo této teorii, ale proč je vývoj u analyticko-syntetické metody mnohem výraznější než u genetické metody? Důvodem může být opět typ písma. Jelikož

děti vyučované analyticko-syntetickou metodou pracují s psacím písmem již od začátku školního roku, lépe se v něm orientují. Umí již rozlišovat jednotlivé aspekty písma a určovat tak, jestli je jejich písemný výtvar naplňuje nebo ne. Pro děti vedené genetickou metodou je psací písmo nové, nemají tuto podobu písma ještě zcela zažitou a je pro ně tedy složitější pomocí tohoto písma cokoliv zapsat (což bylo prokázáno rozšířením oblastí, ve kterých děti chybují v subškále dílčí obtíže v psaní – viz kapitoly 8.3.1.1 – 8.3.1.8) natož ještě sledovat, zda neudělaly chybu. Tyto děti ještě nemají v paměti pevně vrytou podobu jednotlivých písmen a dalších aspektů písma, na které si musí dávat pozor. Nemají proto svůj výsledný produkt s čím porovnat, jelikož jejich představa ideální podoby písma je jaksí zamlžená nebo obsahuje dokonce chybné vzorce. K tomu, aby dítě dokázalo pracovat s vlastní chybou, není tedy zapotřebí jen metakognice, ale také pevné osvojení činnosti (zde psaní psacím písmem), ve které chybuje.

Srovnáme-li ještě výsledky této subškály s výsledky ze subškály „celková procentuální chybovost“, můžeme dojít k již výše uvedeným závěrům. U analyticko-syntetické metody v pololetí chybuje sice většina dětí, nicméně zde můžeme nalézt i značné množství absolutně bezchybných výkonů. Na konci školního roku u této metody výuky děti chybují více, ale velkou část svých chyb si umí opravit. U genetické metody je tato závislost trochu jiná. V pololetí chybuje také většina dětí a najdeme tu stejně jako u analyticko-syntetické metody poměrně výrazné procento dětí, které podávají naprosto bezchybný výkon, na konci školního roku ale děti vedené genetickou metodou chybují podstatně častěji než v pololetí a většinou si své chyby nejsou schopny opravit.

8.3.4 Oblast grafomotorické a písmařské dovednosti

Tato subškála sledovala výhradně grafickou stránku písma (více viz kapitoly 7.2.4 – 7.2.4.8). Vzhledem k tomu, že v pololetí děti vyučované genetickou metodou používaly velkou tiskací abecedu, nebylo možné u nich sledovat některé položky, které souvisí jen s psacím písmem (sklon textu, sklon slova a napojování). Tyto položky proto byly vyjmuty i z pololetního hodnocení u analyticko-syntetické metody, aby bylo možné výsledky obou metod porovnat. Zároveň byly tyto položky vyňaty i z hodnocení vývoje v rámci metody. Jediná oblast, kde bylo hodnocení těchto položek zachováno, je porovnání výsledků mezi výukovými metodami z konce školního roku. Proto jsou zde také uvedeny tabulky s celkovými výsledky ve dvojím provedení. Jedna pro sledování vývoje v rámci metody a jedna pro porovnání výsledků mezi metodami. Celkově bylo možné získat za tuto subškálu v pololetí maximálně 10 bodů a na konci školního roku v rámci porovnání výsledků mezi metodami maximálně 16 bodů.

Tabulka 7: Grafomotorické a pisařské dovednosti - vývoj

metoda	pololetí		konec roku		hodnota významnosti p
	průměr	σ	průměr	σ	
AS	5,61	2,12	5,00	1,78	0,0001***
G	5,22	1,7	4,34	1,67	0,0001***

$p < 0,05^*$; $p < 0,01^{**}$; $p < 0,001^{***}$

Opět začneme sledováním **vývoje** nejdříve u **analyticko-syntetické metody**. V tabulce 5 můžeme vidět, že průměrný výsledek v pololetí i na konci školního roku se prakticky nemění a dosahuje v obou případech poloviny maximálního počtu bodů. Předpoklad neměnnosti výsledků prokazuje i statistická analýza dat, kterou nebyl u analyticko-syntetické metody prokázán statisticky významný rozdíl mezi výsledky v pololetí a na konci školního roku a nelze proto ani tvrdit, že by výsledky v jednom z hodnocených období byly významně horší nebo lepší. Analyticko-syntetická metoda si tedy stejně jako u subškál „dílič obtíže v psaní“ a „práce s chybou“ drží stejné výsledky v průběhu celého školního roku. Z analýz předešlých subškál již víme, že na základě těchto tvrzení, nelze očekávat naprostou stagnaci ve vývoji, tudíž i zde nejspíš u jednotlivých hodnotících kritérií nalezneme určité posuny. Nicméně, stejně jako u výše zmíněných subškál, i zde se bude zřejmě jednat o změny velmi pozvolné, které se budou projevovat spíše drobnými posuny v procentuálním rozložení bodového ohodnocení daného hodnotícího kritéria. Z celkového průměru a směrodatné odchylky, která je zde poměrně nízká (viz tabulka 7, s. 83), můžeme již nyní usuzovat, že většina dětí bude v obou pololetích v jednotlivých položkách dosahovat spíše středních hodnot nebo se budou naopak vyskytovat dva extrémy, kdy v některých položkách budou děti excelovat a v jiných zcela propadnou.

U genetické metody jistý posun můžeme sledovat již z těchto celkových výsledků (viz tabulka 7, s. 83). Celkové průměry **za pololetí a konec školního roku** jsou v tomto případě rozdílné a naznačují nám zhoršení výsledků genetické metody na konci školního roku. Tyto předpoklady byly potvrzeny statistickou analýzou dat, kde byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi výsledky v pololetí a na konci školního roku a zároveň bylo potvrzeno, že výsledky z konce školního roku jsou statisticky významně horší než v pololetí. Směrodatné odchylky (viz tabulka 7, s. 83) za obě sledovaná období pak vypovídají o tom, že výkony jednotlivých dětí jsou si velmi podobné. Můžeme zde tedy opět vidět podobný vývoj jako u předešlých subškál, kdy se výsledky genetické metody s koncem školního roku zhoršují. Zde se ale tento propad dal spíše očekávat, jelikož na konci školního roku jsou po dětech vyžadovány zcela jiné nároky na grafomotorickou dovednost než v pololetí. Pro úplné porozumění celkovým výsledkům uvedeným v tabulce 7, si je třeba uvědomit, že do

celkového průměru z konce školního roku nebyly zahrnuty položky, které nebylo možné u genetické metody sledovat v pololetí, tedy ty položky, které jsou spjaté jen s psacím písmem, neboli položky, u kterých bychom u genetické metody očekávali na konci školního roku největší obtíže. Celkový průměr z konce školního roku nám tedy říká, nejen že mají děti v oblasti grafomotoriky větší obtíže než v pololetí, ale především, že mají obtíže v položkách, které v pololetí již určitým způsobem zvládaly. Je tedy velmi pravděpodobné, že u některých hodnotících kritérií budeme zaznamenávat propad výsledků, z čehož bychom mohli pak usuzovat, že ačkoliv se dá tento aspekt písma sledovat u obou typů abeced, u každého je spojen s jinými nároky na grafomotorickou dovednost žáků.

Tabulka 8: Grafomotorické a pisařské dovednosti - porovnání metod

část školního roku	metoda AS		metoda G		hodnota významnosti p
	průměr	σ	průměr	σ	
pololetí	5,54	2,2	5,21	1,69	0,2871
konec	8,79	2,53	7,8	2,61	0,0012**

$p < 0,05^*$; $p < 0,01^{**}$; $p < 0,001^{***}$

V **pololetí** nám celkové průměry **u obou metod** naznačují, že jejich výsledky by se za toto období nemusely nijak významně lišit. Tento předpoklad byl potvrzen statistickou analýzou dat, která neprokázala v pololetí školního roku statisticky významný rozdíl mezi výsledky obou metod a nebylo stejně tak možno prokázat, že by výsledky jedné z metod byly významně lepší či horší. Oba celkové průměry dosahují poloviny maximálního počtu bodů pro tuto subškálu. Směrodatné odchylky vypovídají o tom, že výsledky dětí v jednotlivých skupinách jsou velmi vyrovnané. Mohli bychom tedy usuzovat, že obecně v pololetí první třídy, bez ohledu na výukovou metodu, nemají děti ještě zcela zvládnutou grafomotorickou stránku písma. Položková analýza jednotlivých hodnotících kritérií této subškály nám snad poodhalí, v jakých oblastech a případně zda pro obě metody ve stejných se tyto obtíže objevují.

Na konci školního roku jsou **výsledky obou metod** již na první pohled rozdílné. Statistická analýza dat potvrdila statisticky významný rozdíl mezi výsledky analyticko-syntetické a genetické metody z konce školního roku a zároveň prokázala, že výsledky analyticko-syntetické metody jsou na konci školního roku statisticky významně lepší než u metody genetické. Můžeme zde tedy stejně jako u předešlých subškál sledovat propad genetické metody ke konci školního roku. Nicméně zajímavé zjištění nám přináší srovnání celkového průměru z konce školního roku u porovnání metod (tabulka 8, s. 84) s celkovým průměrem za stejné období u vývoje (tabulka 7, s. 83) v rámci genetické metody. Jak již bylo uvedeno výše, v tabulce 7 je celkový průměr bez hodnotících kritérií, která jsou spjatá čistě

s psacím písmem. Do celkového průměru z konce školního roku uvedeného v tabulce 8 jsou ale tyto položky již zahrnuty. Mezi těmito průměry můžeme u genetické metody pozorovat velmi velký rozdíl, z čehož pak vyplývá, že na konci školního roku děti vyučované genetickou metodou v oblasti grafomotoriky nezápolí především se zcela novými aspekty psacího písma, se kterými nemají dlouho zkušenost, naopak v těchto položkách (sklon a napojování) zřejmě dosahují poměrně dobrých výsledků. Největší obtíže jim činí ty vlastnosti písma, se kterými pracovaly již v pololetí, ale v jiné formě. Dětem tedy zřejmě nedělá obtíže přijmout a naučit se zcela nové grafické prvky písma, ale spíše přeměrovat ty již známé na nový typ písma.

Jak detailněji probíhá vývoj grafomotorických a písarských dovedností a jaký zde můžeme sledovat vývoj, nám opět pomůže podhalit položková analýza jednotlivých hodnotících kritérií.

8.3.4.1 Velikost písmen v celém textu

Hodnotící kritérium velikost písmen v celém textu sledovalo, zda děti dokážou v celém písemném projevu dodržovat stejnou a úměrnou velikost písma (více viz kapitola 7.2.4.1). Velikost písmen byla porovnávána samozřejmě zvlášť u písmen střední délky (a, e, i, n, s...) a zvlášť u písmen horní a dolní délky (velká psací písmena a písmena typu l, t, k, p, j ...)

Výsledky analyticko-syntetické metody za **pololetí** byly následující: 1 % dětí udržuje v textu stále stejnou a úměrnou velikost písma, 0 % dodržuje stále stejnou, ale neúměrnou velikost písma a 99 % nedodržuje u celého textu stále stejnou velikost písma. Je zcela evidentní, že s plněním této položky mají děti v tomto období značné obtíže. V pololetí první třídy tedy žáci nezápasí s tím, že by psali příliš malým nebo příliš velkým písmem, ale jejich hlavní potíží spočívá v celkové neschopnosti udržet celý písemný projev v jedné souměrné velikosti. Podotýkáme jen, že se jednalo o výkyvy ve velikosti, které byly patrné pouhým okem. Počet písmen střední, horní a dolní délky byl v pololetním diktátu vyvážen. Z kvalitativní analýzy chyb nelze říci, že by děti měly problémy s udržením velikosti častěji jen u jednoho typu písmen. Nevyváženost ve velikosti písma se objevovala prakticky všude, bez ohledu o jaké písmeno se jednalo. Stejně tak se nám nepotvrdil předpoklad, že děti budou v průběhu psaní své písmo postupně zvětšovat, který vycházel z Piagetovy teorie (Piaget, 1970) o přeceňování velikosti centrovaného vzoru (viz kapitola 3.3). Z uvedeného tedy vyplývá, že v pololetí první třídy děti zřejmě příliš nesledují, jestli jsou jednotlivá písmena stejně velká nebo ne.

Na konci školního roku můžeme u **analyticko-syntetické metody** sledovat velmi podobné výsledky jako v pololetí: 4 % dětí udržují v celém textu stejnou a zároveň úměrnou

velikost písma, 0 % stejnou, ale neúměrnou velikost písma a 96 % dětí v celém textu neudrží stejnou velikost písma. Na konci školního roku tedy má stále drtivá většina dětí v této oblasti značné potíže. Opět nelze říci, že by se problémy s udržení velikosti vyskytovaly jen u určitého písmene nebo typu písmen. Střídání velikosti je velmi nahodilé.

Lze tedy říci, že **v průběhu první třídy u analyticko-syntetické metody** tato oblast neprochází žádným vývojem. Děti mají stejně masivní obtíže se zvládnutím tohoto úkolu jak v pololetí, tak na konci školního roku. Je sice pravda, že na konci školního roku lehce narůstá počet dětí, které naopak tuto položku zvládají zcela bravurně, ale procento dětí s těmito schopnostmi je stále velmi nízké. Zajímavostí ale je, pokud už výjimečně nějaké dítě dokáže udržet stejnou velikost písma v celém diktovaném textu, pak zároveň volí i úměrnou velikost písma. Jestliže děti tento úkol zvládnou, pak jsou jejich grafomotorické a vizuálně percepční dovednosti na takové úrovni, že nemají ani problém s rozvržením správné velikosti psaného textu. Obecně ale drtivá většina dětí není tohoto úkonu v rámci celého psaného textu schopná. Možným důvodem může být i to, že zatím nemají takzvaně vypsanou ruku. Nad většinou písmen ještě přemýšlí a hledají k jeho zvukové podobě ten správný tvar a samotný průběh psaní je pro ně také poměrně náročný.

Děti vedené **genetickou metodou v pololetí** první třídy plní tento úkol následovně: 10 % dětí udržuje v celém textu stále stejnou a úměrnou velikost písma, 10 % dodržuje sice stále stejnou, ale neúměrnou velikost písma a 80 % dětí nedokáže udržet v celém psaném textu stejnou velikost písma. U typického písemného projevu dětí vyučovaných genetickou metodou můžeme tedy v pololetí první třídy sledovat značnou rozkolísanost ve velikosti jednotlivých písmen. Dalo by se předpokládat, že vzhledem k jednotné velikosti písmen velké tiskací abecedy, nebudou mít děti s plněním tohoto kritéria velké obtíže. Zdá se ale, že i přes tuto výhodu hůlkového písma je pro ně tento úkol ještě velmi obtížný. Nicméně můžeme zde najít sice menšinu, ale přeci téměř čtvrtinu dětí, která tento úkol zvládne. Tato skupina se pak rozděluje přesně na dvě poloviny. Jedna polovina dodržuje nejen stejnou velikost všech písmen, ale písmena jsou navíc i úměrně veliká. Tyto děti zvládly kontrolovat pohyby ruky tak, aby všechna písmena byla napsána ve stejné velikosti a zároveň si i umí dobře rozvrhnout přiměřenou velikost písmen. Druhá polovina plní zatím jen jeden z těchto úkolů a to udržet stejnou velikost písmen v celém písemném projevu, nicméně má zatím obtíže v odhadu nastavení velikosti těchto písmen, která jsou pak neúměrně velká. Zde je nutné doplnit, že v drtivé většině případů se jednalo o písmena příliš velká. Tvar a běžná velikost velkých tiskacích písmen v tomto ohledu svádí spíše k nadhodnocení své velikosti než k zmenšování. Navíc v první třídě děti nejdříve trénují jednotlivá písmena ve zvětšeném

formátu a až po té přecházejí k menším tvarům (viz kapitola 4.2.2). Velký tvar písmen je pak pro některé děti v této fázi přirozenější, jelikož s ním umí lépe zacházet.

Na konci školního roku děti vyučované **genetickou metodou** píší již psacím písmem, jak se tedy s tímto hodnotícím kritériem vypořádaly po změně typu písma? 2 % dětí v celém psaném textu dodržují stejnou a úměrnou velikost písma, 0 % dodržuje stejnou, ale neúměrnou velikost a 98 % dětí neudrží v celém textu stejnou velikost písma. Drtivá většina dětí tento úkol nezvládá. Jen ve výjimečných případech žáci dovedou zvolit nejen stejnou, ale zároveň i úměrnou velikost písmen. Žádný písemný produkt nebyl ohodnocen bodem 1. Znamená to tedy, že pokud již některé děti udrží jednotnou velikost písmen, pak nemají ani problémy s rozvržením jejich správné velikosti.

Ve vývoji tohoto hodnotícího kritéria **u genetické metody** nevidíme přílišné změny, i když v pololetí a na konci školního roku děti píší zcela jiným typem písmen. Mají tedy s plněním tohoto úkolu velké problémy bez ohledu na používanou abecedu. Jediný rozdíl, který zde můžeme sledovat, jsou počty dětí, které naopak tento úkol zvládly. I když jich je v obou pololetích jen malé procento, v prvním pololetí je přeci jen skupinka těchto dětí větší. Navíc v prvním pololetí se objevují i některé děti, které tento úkol zvládají alespoň na půl, na konci školního roku v této skupině není již nikdo. Mohli bychom proto dojít k závěru, že obecně udržení jednotné velikosti písma v celém písemném projevu je pro děti velmi náročný úkol bez ohledu na to, jaký typ abecedy je pro zápis zvolen. Nicméně velká tiskací abeceda díky tomu, že zachovává u všech písmen stále stejnou velikost, umožňuje některým dětem (i když jen velmi malé skupince = 20 %) v tomto úkol alespoň zčásti nebo i zcela uspět. Na rozdíl od psací abecedy, kde se střídají prakticky 3 různé velikosti písmen již v rámci abecedy samotné a to jak v horní, tak i dolní délce.

Srovnáme-li nyní **výsledky obou metod**, zjistíme, že jsou prakticky stejné. Jediný rozdíl můžeme pozorovat v pololetí v počtu dětí, které toto hodnotící kritérium plní částečně nebo zcela bez obtíží. Příčinou tohoto drobného rozdílu může být menší náročnost tiskací abecedy na dodržování jednotné velikosti písmen, jak již bylo uvedeno výše. Z výsledků obou metod je ale zcela zřejmé, že drtivá většina dětí bez ohledu na zvolenou výukovou metodu, má s dodržování jednotné velikosti písmen v průběhu první třídy masivní obtíže. U analyticko-syntetické metody jsme již jako možnou příčinu tohoto značného neúspěchu zmiňovali přílišné soustředění na všechny složky procesu psaní související především se sluchovou analýzou a vizuální pamětí. Všechny tyto úkony odčerpávají pozornost dítěte a to se pak nedokáže soustředit ještě na velikost jednotlivých písmen. Vzhledem k tomu, že s touto položkou měly obtíže všechny děti napříč výukovými metodami, můžeme usuzovat, že se jedná o dovednost, kterou si děti osvojí až v průběhu dalšího vývoje. Jak již víme

z teoretické části, prvňáci ještě neumí skrze zrakovou percepci vnímat větší celky najednou (viz kapitola 3.3). Nemohou tedy v průběhu psaní sledovat, zda se jejich aktuální písemný produkt velikostně neliší od toho, co napsaly hned na začátku. Lze tedy říci, že po žácích prvního ročníku nelze vyžadovat, aby udržovaly v celém písemném projevu stejnou velikost písma, jelikož tento úkol z vývojového hlediska nejsou zatím schopni splnit.

8.3.4.2 Velikost písmen ve slově

Toto hodnotící kritérium sledovalo, zda děti udrží jednotnou velikost písmen v rámci jednoho slova (více viz kapitola 7.2.4.2).

S tímto úkolem se žáci vyučovaní **analyticko-syntetickou metodou v pololetí** první třídy vypořádali následovně: 15 % udrželo u všech slov v celém textu vždy stejnou velikost písmen, 71 % udrželo jednotnou velikost písmen alespoň u většiny slov v textu a 14 % neudrželo stejnou velikost písmen u žádného slova nebo u méně než poloviny slov z textu. Zde tedy ve srovnání s předchozím hodnotícím kritériem můžeme pozorovat značný posun. Sice většina má v této oblasti lehčí obtíže, ale procento dětí, které tento úkol vůbec nejsou schopny zvládnout, je výrazně nižší než u předešlé položky (kapitola 8.3.4.1). V pololetí první třídy tedy můžeme v písemném projevu dětí sledovat u větší části textu jednotnou velikost písmen ve slovech. Do diktovaného textu přitom byla zařazena slova, kde se objevovala jen jedna velikost písmen („na“), ale i slova, která kombinovala písmena střední a horní délky („les“), střední a dolní délky („po“) a nakonec i slova, kde byly použity všechny zmiňované typy písmen („pálí“). Pololetní diktát se skládal celkem z 9 slov. Vzhledem k tomu, že většina dětí nedokázala jednotnou velikost písmen udržet u všech slov, je zřejmé, že některá slova v textu nesplňovala podmínky tohoto hodnotícího kritéria. Opět nelze z kvalitativní analýzy chyb vysledovat určité písmeno, u kterého by měly děti s plněním této položky častější problémy. Nicméně jedna pravidelnost se zde objevovala a to kolísání ve velikosti písmen ve slově „Ola“, pokud děti zvolily špatné napojení písmene „l“ po velkém psacím „O“, tedy ne od paty písmene ale z horní kličky. Vzhledem k tomu, že po tomto chybném napojení pokračovaly děti ve psaní „l“ stejným způsobem, jaký mají natrénovaný u vazby tohoto písmene na malé psací „o“, bylo u této chybné vazby malé „l“ mnohem vyšší než velké „O“. V tomto případě děti tedy zradila špatná vazba písmen a na druhé straně již pevně vžitý způsob napojení těchto dvou písmen. Oproti předešlé položce také vzrůstá počet dětí, které dokázaly udržet jednotnou velikost písmen u všech slov v textu, i když je těchto dětí stále menšina.

Na konci školního roku můžeme u **analyticko-syntetické metody** sledovat následující rozložení výkonů: 21 % dětí dodržuje stejnou velikost písmen u všech slov z textu, 74 %

dodržuje stejnou velikost písmen u většiny slov textu a 5 % dětí neudrží stejnou velikost písmen u většiny nebo všech slov z textu. V diktátu z konce školního roku byla zařazena slova se stejnými kombinacemi písmen střední, horní a dolní délky, jako tomu bylo v pololetí. Tento diktát sestával celkem z 11 slov, u kterých bylo možné sledovaný aspekt písma pozorovat. Stále tedy většina dětí plní toto hodnotící kritérium napůl, stejnou velikost písmen v rámci slova neumí ještě dodržet u všech slov, nicméně většina slov je již psána souměrně. Procento dětí, u kterých můžeme vidět souměrnou velikost písmen u všech slov v textu, vypovídá o tom, že absolutní splnění tohoto úkolu není na konci školního roku již takovou výjimkou, i když se stále jedná o menšinu. Dalším důležitým bodem je nyní již velmi nízké procento dětí, které tento úkol nezvládly vůbec. Dalo by se říci, že se v tomto období jedná skutečně jen o ojedinělé případy. Na konci školního roku by tedy tento úkol, i když třeba jen z části, měla zvládat skutečně většina dětí.

U analyticko-syntetické metody v průběhu první třídy nemůžeme v oblasti dodržování souměrnosti písmen ve slově pozorovat sice žádný dramatický vývoj, ale jistý posun zde existuje. Především v průběhu školního roku klesá téměř na minimum počet dětí, které mají s plněním této položky výraznější obtíže, a zároveň narůstá počet dětí, které naopak tento úkol zvládají bez jakýchkoliv omezení. Je pravdou, že oba tyto protikladné póly jsou v průběhu celého školního roku složeny z menšího počtu dětí. Většina dětí je po celou první třídu ve středu hodnocení, tedy plní tento úkol z části. V tomto bodě je třeba si připomenout nastavení hodnocení této položky, pak totiž zjišťujeme, že většina dětí plní toto hodnotící kritérium sice jen z části, ale z té větší, tedy většina slov textu je zapsána správně. Zde na rozdíl od předešlého hodnotícího kritéria sledujeme jistý vývojový posun. Můžeme tak dojít k zjištění, že děti vedené analyticko-syntetickou metodou sice nejsou zatím schopny udržet jednotnou velikost písma v celém textu, ale tento úkol se jim daří zatím sice jen izolovaně u jednotlivých slov, nicméně úměrnou velikostí je zapsána většina slov v textu. Zde se nám proto potvrzuje předpoklad, že schopnost udržení jednotné velikosti písma se u dětí prvního ročníku teprve rozvíjí a jedná se tak o dlouhodobý vývojový úkol.

Genetická metoda u tohoto hodnotícího kritéria v **pololetí** dosahuje těchto výsledků: 36 % dětí zvládne udržet jednotnou velikost písmen u všech slov v textu, 54 % toto hodnotící kritérium naplňuje u většiny slov v textu a 10 % dětí nedodržuje jednotnou velikost písmen u většiny nebo u všech slov v textu. Diktát zadávaný v pololetí měl pro obě metody stejnou podobu, jen připomínáme, že v tomto případě byl zapsán hůlkovým písmem. Jak již bylo uvedeno v předešlé kapitole, velká tiskací abeceda je z hlediska dodržování jednotné velikosti písmen jednodušší, protože všechna její písmena mají stále

stejnou velikost. Zároveň ale již víme, že tato výhoda hůlkového písma dětem v udržení jednotné velikosti písmen v rámci celého textu příliš nepomohla. Zde ale můžeme vidět zřetelně lepší výsledky. Velká většina dětí nemá s dodržáním velikosti písmen ve slově příliš velké obtíže a víc jak třetina žáků dokáže tento aspekt písma dodržovat u všech slov diktátu. Zde tedy děti vyučované genetickou metodou využívají grafické výhody velké tiskací abecedy a jednotlivá písmena ve slově se snaží psát podle počátečního písmene. Většině se to sice zatím nedaří u všech slov, ale víc jak polovina slov v textu už má souměrnou velikost.

Na konci školního roku jsou **výsledky genetické metody** následující: 16 % dětí udržuje stejnou velikost písmen ve všech slovech v textu, 64 % plní tento úkol u většiny slov v textu a 20 % nedodržuje stejnou velikost písmen ve většině nebo u všech slovech textu. Diktát zadávaný na konci školního roku byl pro obě metody totožný. V této části školního roku i děti vyučované genetickou metodou psaly psacím písmem. Složení obtížnosti slov z hlediska tohoto hodnotícího kritéria odpovídá popisu, který byl uveden již u analyticko-syntetické metody, tedy celkem 11 hodnocených slov, u kterých byly použity všechny možné kombinace všech velikostních typů písmen. Z procentuálního rozložení můžeme vyčíst, že většina dětí tuto položku dokázala opět plnit alespoň z části, víc jak polovina slov v diktátu byla zapsána jednotně velkými písmeny. Podívejme se nyní ale na rozložení zbývajících dětí. Zjišťujeme, že větší část těchto dětí má s dodržováním stejné velikosti písmen v rámci slova velké obtíže. Zcela bez obtíží tento úkol plní nejmenší skupina dětí. Pokud bychom opět chtěli definovat typickou a častou chybu, nenalezli bychom ji. Velikost písmen ve slovech kolísala zcela nepravidelně a stejně tak není možné říci, že by dětem dělал větší problém jen jeden typ písmen.

Ve vývoji u genetické metody v průběhu první třídy můžeme pozorovat lehký propad výsledků. V průběhu školního roku má sice stále většina dětí s plněním tohoto hodnotícího kritéria lehké obtíže, nicméně poměrně výrazně se přeskupují počty dětí na krajích nastavené hodnotící škály. V pololetí větší skupina dětí dodržuje vždy úměrnou velikost písmen ve slovech. Na konci školního roku má naopak větší skupina dětí v této oblasti značné obtíže. Tento přesun počtů má zřejmě jedno jasné vysvětlení a tím je změna typu písma. Výhody velké tiskací abecedy pro plnění tohoto hodnotícího kritéria byly uvedeny již výše, v pololetí má proto větší skupina dětí příležitost tento úkol zvládnout. Psací písmo, které se žáci zhruba po pololetí začínají teprve učit, vyžaduje zcela jiné zacházení. Zde již nestačí držet se velikosti počátečního písmene a podle něj psát i další písmena ve slově. Psací písmo tento způsob kontroly vylučuje, jelikož pracuje se 3 velikostními typy písmen. Pokud bychom při zápisu slov psacím písmem uplatňovali stejné pravidlo, jaké bylo použito pro psaní hůlkovým písmem v pololetí, je potřeba nejdříve ve slově vyhledat stejný

velikostní typ písmene a podle něj se pak řídit, což je nepoměrně náročnější proces. Vzhledem k tomu, že je psací písmo pro děti vyučované genetickou metodou na konci školního roku stále poměrně nové a nemají zatím dobře zafixované jednotlivé tvary písmen, těžko se budou při psaní ještě věnovat porovnávání velikosti jednotlivých písmen. Z tohoto úhlu pohledu je tedy naopak překvapivé, že většina dětí tento úkol dokáže splnit alespoň u velké části slov.

Z uvedených dat pak vyplývá, že **v obou pololetích u obou výukových metod** většina dětí zvládne dodržet stejnou velikost písmen v rámci jednoho slova a to ve většině textu, i když v pololetí píše jedna skupina dětí psacím písmem a druhá skupina dětí hůlkovým písmem. Tyto společné výsledky prakticky neovlivněné zvolenou výukovou metodou odpovídají předpokladu, že schopnost udržení souměrnosti písma se u dětí v první třídě teprve vyvíjí a její úplné zvládnutí je otázkou dalšího vývoje.

Jisté rozdíly bychom ale našli i zde, a to v počtech dětí, které tento úkol plní buď zcela bez problémů, nebo s velkými obtížemi. V pololetí u genetické metody můžeme pozorovat poměrně velký počet dětí, které zvládají ve všech případech dodržovat jednotnou velikost písmen ve slově, u analyticko-syntetické metody je ve stejné době tato skupina dětí o polovinu menší. Důvodem tohoto rozdílu jsou odlišné typy písma, které v pololetí žáci užívají. Jak již bylo několikrát uvedeno výše, hůlkové písmo svou strukturou umožňuje mnohem jednodušší kontrolu nad velikostí jednotlivých písmen. Na druhé straně u psacího písma je potřeba mít zafixované nejen tvary jednotlivých písmen, ale i jejich přibližnou velikost, jelikož při samotném procesu psaní se díky střídání 3 velikostních typů písmen prakticky nedá zachytit předlohy, které by bylo možné se při psaní jednotlivých písmen ve slově držet. Proto tedy u analyticko-syntetické metody v pololetí není počet dětí, které tuto položku plní zcela bez obtíží, tak vysoký jako u metody genetické. Na konci školního roku se ale tato situace obrátí. U analyticko-syntetické metody je skupina dětí, které nemají s udržením jednotné velikosti písma ve slově žádné obtíže, větší než u metody genetické. Zároveň u analyticko-syntetické metody můžeme sledovat značný pokles dětí, které by s tímto úkolem měly značné obtíže, u genetické metody se naopak tato skupina dětí na konci školního roku zvětšuje. Možné důvody byly již z velké části uvedeny výše, proto je zde jen shrneme. Děti vyučované analyticko-syntetickou metodou od počátku pracují s jedním typem písma. Za celý školní rok si dobře osvojily tvary jednotlivých písmen, nemusí již tolik přemýšlet nad grafém-fonémovou vazbou a mohou se tak více soustředit na zdokonalování samotného písma. Pohyby ruky potřebné k napsání jednotlivých písmen už mají takzvaně v ruce a lépe pak plánují i jejich velikost. Na druhé straně děti vedené genetickou metodou se dostávají do zcela nové situace. V druhé polovině první třídy se

s psací abecedou teprve seznamují. Při aplikaci tohoto nového písma musí tedy více úsilí věnovat spojení fonému se správným tvarem písmene, provedení jednotlivých pohybů potřebných k napsání písmene, které jsou u psací abecedy odlišné než u tiskací. Nezbyvá jim pak čas, pozornost a síla na to, aby ještě sledovaly velikost jednotlivých písmen. Proto v tomto období u genetické metody nenalezneme tolik dětí, které podávají takzvané dokonalé výkony.

8.3.4.3 Udržení písma na lince

Jak je již z názvu patrné, toto hodnotící kritérium se zaměřovalo na schopnost dětí udržet psaný text na předtištěné lince (více viz kapitola 7.2.4.3).

Pololetí u analyticko-syntetické metody z pohledu tohoto hodnotícího kritéria vypadá následovně: 31 % dětí má všechna písmena textu vždy přesně na lince, u 23 % dětí můžeme v textu nalézt písmena, případně celé slova, která padají pod linku, u 25 % dětí se v textu vyskytují písmena/slova umístěná nad linkou a 21 % dětí píše text střídavě pod i nad linku. Z těchto údajů vyplývá, že většina dětí má s psaním do předtištěné liniatury jisté obtíže, jen necelá třetina tento úkol zvládne bez jediného zaváhání. Téměř polovina dětí pak píše buď nad, anebo pod linku. Vyrovnanost procentuálního rozložení dětí, u kterých můžeme vidět jednu z těchto chyb, svědčí o tom, že děti chybují v tomto bodě stejnou měrou. Jsou tedy žáci, kteří mají sklony psát písmena spíše pod linku, a na druhé straně stojí prakticky stejná skupina žáků, kterým pokud ujede písmeno z linky, pak vždy nad ní. Stejně procento dětí jako u těchto 2 skupin pak chybuje v obou dvou případech, tedy písmena a slova v textu skáčou pod i nad linku. Zde je třeba se krátce zastavit. Může se totiž zdát, že nezáleží na typu chyb, které děti v tomto bodě dělají. Podle našeho názoru je rozdíl v tom, jestli písmena sklouzávají pravidelně jen jedním směrem (= pod nebo nad linku), anebo jestli jsou psána střídavě nad i pod linku v rámci jednoho textu. To že v tomto bodě děti sice chybují, ale objevuje se u nich vždy jen jeden typ chyby, svědčí přeci jen o lepší grafomotorické dovednosti, než když písmena zcela nekontrolovatelně poskakují po řádku nahoru a dolů. Kvalitativní analýza chyb neodhalila oblast, ve které by děti chybovaly častěji, nebo která by byla typická jen pro jeden zmiňovaný typ chyby. Lze tedy učinit závěr, že obecně v pololetí první třídy mají děti s udržením písmen v předtištěné liniatuře značné obtíže. Děti navíc v tomto bodě chybují vyrovnaně v tom, jestli píšou pod linku, nad linku nebo střídavě, nicméně pokud bychom tuto problematiku nahlíželi jen skrze zastoupení v těchto oddělených skupinách, pak děti, které v této oblasti nechybují, tvoří nejpočetnější skupinu.

Na konci školního roku je rozložení dětí u této položky následující: 30 % dětí píše vždy na lince, u 29 % procent dětí můžeme vidět písmena a slova umístěná pod linkou, u 13 %

dětí jsou písmena a slova nad linkou a 28 % dětí píše v průběhu celého textu střídavě pod i nad linku. Většina dětí má tedy stále s psaním písmen do předtištěné liniatury značné obtíže. Rozložení dětí do jednotlivých skupin a to i do skupiny, která tuto položku plní bezchybně, je velmi vyvážené. Jediná skupina, která se od ostatních odlišuje výrazně nižším počtem dětí, je skupina umisťující některá písmena a slova nad linku. Zdá se tedy, že pokud na konci školního roku žáci v této oblasti chybují, pak píší buď jen pod linkou, případně jejich písmo střídavě skáče na lince nahoru a dolů, ale výhradně nad linku píše skutečně jen malé procento dětí.

Vývoj tohoto hodnotícího kritéria **u analyticko-syntetické metody** opět není nijak překotný. Výsledky na konci školního roku jsou velmi podobné jako v pololetí. V obou částech školního roku jen necelá třetina dětí tento úkol zvládá zcela bez obtíží. Je tedy zřejmé, že psaní do liniatury činí dětem v průběhu první třídy značné obtíže. Jisté posuny zde však můžeme sledovat a to v přerozdělení počtu dětí ve skupinách, které v této poloze chybují. Zatímco v pololetí je rozdělení dětí do těchto skupin velmi rovnoměrné, na konci školního roku se lehce zvyšuje počet dětí, u kterých byl zaznamenán obojí typ chyb a stejnou měrou se zvyšuje i počet dětí, u kterých bylo patrné umístění písmen jen pod linku, ale výrazně se snižuje počet dětí, které by psaly jen nad linku. Zdá se tedy, že v pololetí školního roku jako by děti předtištěnou liniaturu ani nevnímaly, čemuž naznačuje zcela rovnoměrné rozložení dětí do jednotlivých hodnocených skupin. Na konci školního roku se již děti s předtištěnou linkou snaží pracovat a umisťují proto své písemné produkty vždy na ni, ve většině případů však nezvládnou písmo udržet po celou dobu psaní přesně na lince, proto sklouzává pod ni, anebo jim dokonce písmo poskakuje nad i pod linku. Výsledky dětí u tohoto hodnotícího kritéria v pololetí a na konci školního roku se tedy liší v přístupu k práci s pomocnou liniaturou.

Děti vyučované **genetickou metodou** ve schopnosti udržení písma na lince v **pololetí** první třídy dosahují těchto výsledků: 15 % dětí píše vždy přesně na lince, u 11 % dětí se vyskytují v písemném projevu písmena a slova psaná pod linkou, u 37 % je možné vidět písmena a slova umístěná nad linkou a 37 % dětí píše střídavě pod i nad linku. Z těchto dat vyplývá, že skutečně jen malé množství dětí je v pololetí první třídy schopno tento úkol zvládnout zcela bezchybně. Většina žáků má s psaním do liniatury potíže. Zajímavé je velmi nízké procento dětí, které píší spíše pod linku. Tento jev bychom si mohli vysvětlit strukturou písmen velké tiskací abecedy. Některá písmena, která ve svém tvaru mají u paty písmene polopřímku (např.: „E“, „L“, „Z“), případně oblouk („S“, „J“, „B“) mohou při těšném psaní na linku působit, že jim tyto komponenty chybí, jelikož zcela splynou s linkou. Zřejmě

proto mají tedy děti tendenci psát spíše nad linku, aby byly tyto zmiňované prvky jednotlivých písmen dobře viditelné. Z dat ale vyplývá, že stejně velké množství dětí má velké obtíže s celkovým umístěním písmen do liniatury, jelikož střídavě píše pod i nad linku. Je tedy zřejmé, že ačkoliv je tiskací písmo v mnoha ohledech pro děti jednodušší, při zápisu do liniatury s ním děti značně bojují.

Na konci školního roku je rozložení dětí následující: 14 % píše vždy přesně na linku, u 38 % dětí můžeme vidat písmena či slova umístěná pod linkou, u 10 % dětí se objevují písmena či slova nad linkou a 38 % dětí píše střídavě nad i pod linku. Opět jen minimum dětí je schopné tento úkol splnit. Většina dětí má s psaním do liniatury i na konci první třídy značné obtíže. Můžeme si všimnout, že počty dětí, které píše jen pod linku, a dětí, které píše střídavě nad i pod linku, jsou totožná. Naopak zcela mizivé procento dětí píše některá písmena a slova výhradně nad linku. Je tedy zřejmé, že žáci předtištěnou liniaturu vnímají a snaží se na ni také psát, nicméně ve velké většině případů se jim nedaří po celou dobu udržet jednotlivá písmena jen na ni. Proto sklouzávají pod linku anebo v případech, kdy neumí ještě zcela ovládnout svou grafomotoriku střídavě pod ni i nad ni. Na konci první třídy tedy děti vedené genetickou metodou mají velké obtíže s udržení písmena na předtištěné liniatuře. Chyby, které se v tomto období objevují, spočívají především v psaní pod linkou, případně písmena poskakují pod i nad linkou.

U tohoto hodnotícího kritéria **v průběhu první třídy u genetické metody** není patrný téměř žádný vývoj. Děti mají během celé první třídy značné obtíže s udržení písmena na lince a to bez ohledu na to, zda píše hůlkovým písmem nebo psacím písmem, což by mohlo odkazovat na hlubší příčinu související s vývojovými možnostmi dětí, které jim znemožňují v této poloze uspět. Jedinou změnu, kterou zde můžeme sledovat, je posun dětí ve skupině ohodnocené 1 bodem, tedy dětí, u kterých se objevuje jen jeden typ chyby (píše jen pod linkou nebo jen nad linkou). V pololetí většina dětí této skupiny umísťuje své písmo nad linku, na konci školního roku se ale situace zcela obrátí a většina dětí z této skupiny píše naopak pod linku. V předešlých dvou odstavcích byly již zmíněny možné důvody tohoto rozmístění písmen související s typem abecedy, kterou děti ve sledovaném období používají. Velká tiskací abeceda svou podobou nabádá spíše k psaní nad linku, na druhé straně u psací abecedy se děti sice snaží o přesné umístění písmen na linku, ale tyto pokusy se jim zatím příliš nedaří a z linky padají dolů, nebo na lince nekoordinovaně poskakují.

Srovnání výsledků obou metod nám pak říká, že bez ohledu na zvolenou výukovou metodu mají děti s psaním do liniatury v průběhu celé první třídy značné obtíže. Neměly by proto být za chyby v této oblasti hodnoceny přísně. Ačkoliv jsou celkové výsledky a závěry pro obě metody stejné, jisté rozdíly zde můžeme pozorovat, a to v rozložení dětí do

jednotlivých skupin. V pololetí i na konci školního roku u analyticko-syntetické metody zvládá plnit tento úkol zcela bez obtíží mnohem větší počet dětí (i když se jedná stále o menšinu) než u genetické metody a zároveň u genetické metody je v obou pololetích skupina dětí, které mají v této oblasti značné obtíže (píší střídavě nad i pod linku), početnější než u metody analyticko-syntetické. Vyplývá z toho tedy, že analyticko-syntetická metoda má v obou dvou pololetích lepší výsledky než metoda genetická. Na konci školního roku lze horší výsledky u genetické metody předpokládat, jelikož psací podoba písma je stále ještě novou látkou. Žáci mají nárok v tomto aspektu písma více chybovat. Je ale zajímavé, že i v pololetí mají děti vyučované genetickou metodou v tomto bodě mnohem větší obtíže než u analyticko-syntetické metody. Zde se potvrzuje předpoklad, že ačkoliv je velká tiskací abeceda v mnoha ohledech snazší a jednodušší, neplatí to pro plnění tohoto hodnotícího kritéria. Psací podoba písma zjevně dětem sama napomáhá udržet se v lince a to i v pololetí, kdy děti předtištěnou liniaturu zřejmě příliš nevnímají, jak jsme zmiňovali již výše. Psací písmo tedy již svou strukturou a napojováním jednotlivých písmen kopíruje určitou linku. U tiskacího písma takovouto jasně viditelnou strukturu nevidíme díky jeho členitosti, není nijak propojeno.

8.3.4.4 Sklon psaného textu

Hodnotící kritérium sklon textu se věnovalo tomu, zda děti v celém písemném projevu udržují jednotný sklon písma (více viz kapitola 7.2.4.4).

U analyticko-syntetické metody můžeme v pololetí sledovat následující rozložení: 30 % dětí udržuje v celém psaném textu stále stejný sklon písma, 69 % dětí v průběhu psaní sklon mění a 1 % dětí píše zvráceným sklonem doleva. V pololetí první třídy má tedy velká většina dětí s udržením jednotného sklonu v textu problémy, jen třetina dětí dokáže v celém textu udržet jeden typ sklonu. Velmi dobrou zprávou ale je, že jen minimální množství dětí používá při psaní zvrácený sklon písma doleva, který je jako jediný považován za nežádoucí především z hlediska čitelnosti (viz kapitola 5.2).

Na konci školního roku vypadá procentuální rozložení tohoto hodnotícího kritéria u analyticko-syntetické metody takto: 25 % dětí udržuje v celém textu jednotný sklon písma, 75 % v textu sklon písma střídá a u 0 % dětí byl pozorován zvrácený sklon písma. Na konci školního roku tedy stále většina dětí neudrží v celém psaném textu jednotný sklon písma, tohoto úkolu je schopna jen čtvrtina všech dětí. Nicméně velmi důležitý je fakt, že mezi písemnými produkty dětí nebyl nalezen žádný, u kterého bychom mohli pozorovat zvrácený sklon.

Je tedy zřejmé, že **v průběhu první třídy u analyticko-syntetické metody** není patrný žádný prudký vývoj tohoto hodnotícího kritéria. V obou částech školního roku mají děti s udržení jednotného sklonu písma v textu obtíže. Nicméně na konci školního roku můžeme sledovat lehký pokles dětí, které naopak tento úkol zvládly zcela bezchybně. Může to být způsobeno délkou textu. Diktát z konce školního roku byl oproti pololetí mnohem delší a proto i náročnější na toto hodnotící kritérium. Obzvláště ke konci diktátu mohly být děti již unavené a při koncentraci na obsah psaného se již nesoustředily na grafickou stránku písma. Jako důležitý bod se ale jeví prakticky mizivý počet dětí, které při psaní používají zvrácený sklon písma. V pololetí se jedná jen o 1 % a na konci školního roku se tento typ sklonu v písmu dětí již vůbec neobjevuje. Značí to jednak, že tento sklon písma je skutečně nepřírozený a zároveň, že si učitelé zřejmě dávají pozor, aby děti takto nepsaly, o čemž svědčí vymizení tohoto jevu na konci školního roku. Z těchto tvrzení bychom mohli udělat ještě jeden závěr. V průběhu první třídy děti povětšinou dodržují správné hygienické návyky při psaní. Zkusíme-li sami používat tento sklon při psaní, zjistíme, že abychom takto mohli psát, musíme si natočit papír obráceným směrem, špatně se naklánět nad papírem, obrátit sklon pera atd. Po všech těchto úkonech docílíme sice zvráceného sklonu písma, ale zjistíme zároveň, že jsme porušili téměř všechny zásady, které bychom měli při psaní dodržovat. Jelikož ale v písmu dětí tento sklon není téměř patrný, lze usuzovat, že děti správné hygienické návyky související se psaním alespoň z velké části dodržují.

Genetická metoda nám nabízí výsledky pro toto hodnotící kritérium jen **z konce školního roku**, jelikož v pololetí u hůlkového písma nelze tento aspekt písma pozorovat. Na konci školního roku tedy 36 % dětí udržovalo jednotný sklon písma v celém textu, 63 % dětí sklon písma v textu střídalo a 1 % používalo zvrácený sklon písma doleva. Většina dětí má tedy s udržení jednotného sklonu v celém textu obtíže, nicméně více jak třetina tento úkol zvládá zcela bez obtíží. Opět pouze mizivé procento dětí požívá nežádoucí zvrácený sklon písma. Je třeba si uvědomit, že sklon je aspekt písma, který je pro děti vyučované genetickou metodou poměrně nový. Velká tiskací abeceda se sklonem vůbec nepracuje. Dalo by se tedy očekávat, že zde uvidíme i větší počet dětí, které budou používat zvrácený sklon písma, případně, že drtivá většina dětí bude mít v této oblasti jisté problémy. Dětem ale přijetí tohoto aspektu písma nečinilo velké obtíže, i když většina z nich zatím neudrží jednotnost sklonu v celém textu.

Pro **porovnání analyticko-syntetické a genetické metody** bychom měli pracovat jen s výsledky z konce školního roku. Vzhledem k tomu, že pro genetickou metodu je sklon písma stejně novou věcí, jako tomu bylo pro analyticko-syntetickou metodu v pololetí, použijeme pro srovnání i výsledky analyticko-syntetické metody z pololetí první třídy. U

obou metod vidíme, že většina dětí má s udržením jednotného sklonu v textu obtíže. Je tedy zřejmé, že bez ohledu na výukovou metodu se jedná o úkol, který zatím většině dětí tolik nepůjde. U obou metod se nám také shodně ukázalo, že zvrácený sklon písma doleva je jen výjimečnou záležitostí a je pro děti evidentně nepřirozený. Proto objeví-li se u některého dítěte tento sklon písma, je třeba se mu věnovat a pracovat na odstranění tohoto nežádoucího sklonu především skrze posilování správných hygienických návyků při psaní. Podívejme se ale nyní detailněji na procentuální rozdělení dětí u obou metod. Při porovnání výsledků z konce školního roku analyticko-syntetické a genetické metody zjišťujeme, že děti vyučované genetickou metodou mnohem častěji toto hodnotící kritérium plní zcela bez obtíží. Z předchozího textu víme, že na konci školního roku se výsledky dětí vyučovaných analyticko-syntetickou metodou ve srovnání s pololetím lehce zhoršily, což jsme přisuzovali délce textu. Nicméně i když srovnáme výsledky genetické metody s pololetím u analyticko-syntetické metody (na základě předpokladu, že děti vyučované genetickou metodou jsou v tomto bodě ve stejné fázi osvojení této dovednosti jako děti u analyticko-syntetické metody v pololetí), zjistíme, že i v tomto porovnání vychází genetická metoda sice již ne s tak jasnou převahou, ale přeci jako vítěz. Je tedy zřejmé, že ačkoliv se u genetické metody otázka sklonu písma objevuje až po pololetí první třídy, děti nemají žádné problémy s osvojením této dovednosti a naopak se zdá, že právě pozdější zapojení tohoto jevu do výuky dětem umožnilo s ním lépe zacházet.

8.3.4.5 Sklon písma ve slově

Zde jsme se na rozdíl od předešlého kritéria věnovali sledování udržení sklonu jen v rámci jednotlivých slov v textu (více viz kapitola 7.2.4.5).

V pololetí první třídy plní toto hodnotící kritérium děti vyučované **analyticko-syntetickou metodou** takto: 46 % dokáže udržet u všech slov v textu stejný sklon písma, 51 % dětí dodržuje stejný sklon u většiny slov v textu a 3 % naopak u většiny slov stejný sklon písma neudrží. Procentuelně tedy lehce převažuje počet dětí, které tuto položku zvládají, ale s lehkými obtížemi, nad dětmi, které nemají žádné obtíže. Nicméně počet dětí v těchto dvou skupinách je značně vyvážený. Dalo by se proto říci, že zhruba polovina žáků v pololetí první třídy dokáže udržet stejný sklon písmen ve slově u všech slov v textu a druhá polovina sice ne u všech, ale u většiny slov z textu. Tento úkol tedy již v pololetí první třídy zvládnou plnit buď zcela, nebo z velké části prakticky všechny děti.

Na konci školního roku 48 % dětí vyučovaných **analyticko-syntetickou metodou** udržuje stejný sklon písmen ve všech slovech v textu, 52 % stejný sklon písmen ve slově dodržuje u většiny slov v textu a 0 % dětí naopak nedodržovalo stejný sklon písmen ve slově

u většiny slov v textu. Děti se tedy v plnění tohoto hodnotícího kritéria rozdělují opět na dvě poloviny. Zhruba polovina dětí dokáže zapisovat jednotným sklonem všechna slova v textu a druhá polovina tento úkol dokáže splnit alespoň u většiny slov v textu. Žádné dítě nemá na konci školního roku s plněním tohoto hodnotícího kritéria větší obtíže.

V průběhu první třídy se tedy dovednost udržet stejný sklon písmen ve slově příliš nevyvíjí, což může být dáno také tím, že děti vyučované **analyticko-syntetickou metodou** nemají v této oblasti ani v jednom pololetí větší obtíže. Polovina dětí tento úkol zvládá zcela bez obtíží a druhá polovina dětí s drobným zaváháním u několika slov v textu. Jediný rozdíl mezi pololetími můžeme spatřovat v počtu dětí, které mají s dodržováním jednotného sklonu písmen ve slově větší obtíže. V prvním pololetí můžeme mezi písemnými produkty pár takových případů vidět, avšak na konci školního roku žádný diktát s těmito rysy již nenajdeme. Porovnáme-li tyto údaje s výsledky z předešlého hodnotícího kritéria, zjistíme, že sice většina dětí v průběhu celé první třídy neudrží jednotný sklon písma v celém textu, ale prakticky všechny děti dodržují stejný sklon písma, alespoň v rámci jednotlivých slov a to u většiny slov z textu. V písemných produktech prvňáků tedy nevidíme příliš slov, kde by se vprostřed slova najednou zcela změnil sklon písma, ale v podstatě každé slovo je psáno jiným sklonem. Můžeme proto usuzovat, že jednotnost sklonu písma se u dětí v průběhu první třídy teprve vyvíjí. Pro děti je zatím snazší udržet stejný sklon v rámci slova zřejmě i proto, že slovo tvoří jeden ucelený celek, díky napojování jednotlivých písmen na sebe. Dalo by se tedy říci, že podle toho, jak si nastaví sklon písma u prvního písmene, pak plynule pokračují v psaní dalších navazujících písmen. Nicméně u dalšího slova musí začít zcela od začátku, tedy znovu nastavit sklon počátečního písmene. Děti v první třídě nemají ještě takzvaně vypsanou ruku, proto se jim nedaří nastavit sklon písmen u dalšího slova stejně jako u předchozího, což může souviset i se schopností odhadu, rozvržení prostoru a plánování pohybu ruky.

U genetické metody jsme toto hodnotící kritérium, stejně jako předešlé, mohli sledovat jen **na konci školního roku**, kde bylo rozložení dětí následující: 59 % udržuje stejný sklon písmen u všech slov v textu, 38 % dětí toto hodnotící kritérium plní u většiny slov v textu a 3 % naopak nejsou schopná udržet stejný sklon písmen ve slově u více jak poloviny slov v textu. Velká většina dětí tedy zvládne vždy udržet jednotný sklon písmen v rámci slova, některé děti mají s tímto úkolem jen lehčí obtíže a jen ve zcela ojedinělých případech můžeme v této oblasti pozorovat větší obtíže. Je tedy zřejmé, že ačkoliv je sklon pro děti vyučované genetickou metodou zcela novým aspektem písma, za poměrně krátkou dobu si ho výborně osvojily. Porovnáme-li výsledky předešlého hodnotícího kritéria (sklon v celém textu – viz kapitola 8.3.4.4) a aktuálně sledovaného, zjistíme, že děti tedy většinou dodržují

jednotný sklon písmen ve slově, ale většina slov v textu má pak odlišný sklon. Možná příčina tohoto jevu byla v této kapitole uvedena již u analyticko-syntetické metody. Napojení písmen ve slově a jeho celistvost dětem může usnadňovat udržení stejného sklonu. Po ukončení slova musí děti znovu nastavit ruku na psaní. Zatím si ale nedovedou rozvrhnout vše potřebné tak, aby byl výsledný produkt z hlediska sklonu stejný jako předešlý.

Porovnáním výsledků analyticko-syntetické a genetické metody docházíme k zajímavému zjištění. Ačkoliv je na konci školního roku pro děti vyučované genetickou metodou sklon písma poměrnou novou látkou, jsou v tomto bodě mnohem úspěšnější než děti vedené analyticko-syntetickou metodou a to i v porovnání s výsledky analyticko-syntetické metody z pololetí. Čím může být tento úspěch způsoben? Možným vysvětlením by mohlo být paradoxně právě používání velké tiskací abecedy v pololetí. Hůlkové písmo se sklonem písma většinou nespojujeme, ale můžeme tvrdit, že u tohoto písma nemůžeme rozlišit vůbec žádný sklon? Když se nad touto otázkou zamyslíme, zjistíme, že i velká tiskací abeceda má svůj sklon a to 90°, tento sklon je navíc pro všechna písmena vždy stejný a neměnný. I když tedy otázce sklonu není u genetické metody v pololetí věnována zvláštní pozornost, děti si navyknou psát písmena jednotně pod určitým úhlem a tuto schopnost pak pravděpodobně zcela nevědomě aplikují i na psací podobu písma. U analyticko-syntetické metody je situace zcela opačná. Již při nácviu jednotlivých prvků písmen je v písankách předepsaný správný sklon, podle kterého mají děti psát. Sklonu písmen je tedy věnována pozornost již v etapě přípravy na psaní. Děti vyučované analyticko-syntetickou metodou vědí, že mají určitý sklon písmen dodržovat a možná právě díky tomuto vědomému zacházení se sklonem písma více chybují. Rozvažují, jak písmeno začít, aby s linkou svíralo správný úhel. Pokud písmeno napíše pod špatným úhlem, další písmena se mohou snažit vylepšit a psát je již z tohoto hlediska správně, proto pak mnohem častěji střídají sklon v rámci jednoho slova, než děti vyučované genetickou metodou, které si sklon písma přímo neuvědomují, ale vzhledem k tomu, že byly do pololetí navyklé psát všechna písmena stejně, píšou tak i psací písmena. V tomto případě tedy překvapivě u hodnotícího kritéria, kde bychom to nečekali, děti vedené genetickou metodou navazují na to, co se naučily již v pololetí.

8.3.4.6 Napojování

V napojování písmen jsme sledovali, zda se v písemných produktech dětí nevyskytuje nejen zcela chybné napojení písmen (tedy na špatném místě), ale i jestli je napojování písmen plynulé, nepřerušované (více viz kapitola 7.2.4.6).

U analyticko-syntetické metody v pololetí můžeme pozorovat následující procentuální rozdělení dětí: 32 % napojuje písmena ve slovech vždy správně a plynule, 33 % dětí mělo s napojením písmen jen lehčí obtíže a 35 % dětí chybovalo v napojení písmen častěji. Rozložení dětí do jednotlivých skupin je tedy poměrně rovnoměrné. Uvědomíme-li si, že skupina dětí, která měla v tomto bodě jen lehčí obtíže, chybovala v napojení písmen pouze jednou v celém textu, můžeme tedy říci, že většina dětí s plněním tohoto úkolu neměla velké problémy. Podíváme-li se na typy chyb, které se v napojení písmen nejčastěji vyskytovaly, většinou se jednalo o neplynulé napojení. Děti se tedy u určitého písmene ve slově zarazily, zastavily pohyb ruky a další písmeno napsávaly až dodatečně. Bylo zde pak patrné přerušování čáry, která byla posléze nastavená novou. Vysloveně chybné napojení písmen se v pololetním diktátu vyskytovalo ve větší míře jen jedno, a to spojení velkého psacího „O“ s malým „l“ ve slově „Ola“. Děti zde poměrně často napojovaly malé „l“ z horní kličky u velkého „O“ a ne od paty písmene. Tato chyba může být způsobena podobností velkého psacího „O“ s malým. Jediný rozdíl mezi nimi je v jejich velikosti a právě v napojení následujících písmen. Děti zřejmě ještě nemají toto specifické napojení zafixované, a proto v tomto bodě často chybovaly.

Na konci školního roku u analyticko-syntetické metody 29 % dětí napojovalo písmena ve slovech vždy správně a plynule, 26 % mělo s napojováním písmen lehčí obtíže a 45 % v napojení písmen chybovalo často. Opět přihlédneme-li k faktu, že děti s lehčími obtížemi chybovaly v napojení písmen jen jednou z celého textu a zároveň si uvědomíme, jak byl diktát rozsáhlý, můžeme říci, že zhruba polovina dětí neměla v napojování písmen velké obtíže a naopak druhá polovina dětí v napojení chybovala častěji. Na konci školního roku tedy u analyticko-syntetické metody nejsou chyby v napojení písmen žádnou vzácností. Jaký typ chyb se většinou objevoval? Na konci školního roku nebylo v pracích jednotlivých dětí prakticky žádné vysloveně chybné napojení písmen, jednalo se tedy vždy o „záseky“ ve slovech, které byly popsány již výše. Je tedy zřejmé, že si děti již dobře osvojily způsob a specifika napojování jednotlivých písmen abecedy.

Jaký je tedy **vývoj** tohoto hodnotícího kritéria **u analyticko-syntetické metody** v průběhu první třídy? V pololetí jsou děti rozděleny téměř rovnoměrně po třetinách do jednotlivých skupin a lze proto říci, že třetina dětí má v napojování písmen značné obtíže, zatímco dvě třetiny dětí v tomto bodě nechybují vůbec nebo jen zřídka. Na konci první třídy má největší zastoupení skupina, která v této oblasti chybuje častěji. Takže na konci školního roku lze žáky rozdělit na dvě poloviny. Jedna chybuje v napojení písmen často a druhá jen zřídka, případně vůbec. Na první pohled se tedy zdá, že se děti v napojování písmen v průběhu školního roku zhoršily. Nicméně kvalitativní analýza chyb nám ukazuje opak.

V pololetí se v písemných produktech vyskytují i zcela chybná napojení písmen, na konci školního roku se již tento druh chyb neobjevuje. Na konci školního roku chyby v napojení sestávají výhradně jen z přerušení plynulého pohybu při napojování jednotlivých písmen ve slově. Tyto „záseky“ uprostřed slova můžeme přičítat ještě zcela neautomatizované sluchové analýze slova. Děti si v průběhu psaní ještě stále musí slovo rozkládat na jednotlivá písmena, aby věděly, jak pokračovat dál. Toto přerušování plynulého pohybu při psaní může znamenat, že se dítě potřebovalo při psaní slova zastavit a uvědomit si, jaké písmeno má následovat, případně jaký má tvar a až po této revizi myšlenek pokračovalo v psaní dál.

U genetické metody je možné napojení písmen sledovat jen **na konci školního roku**, proto jsou zde uvedeny výsledky pouze za toto období. Vždy bezchybně a plynule napojovalo jednotlivá písmena 15 % dětí, drobné obtíže v napojení písmen byly zaznamenány u 28 % dětí a 57 % v napojení písmen chybovalo často. Více jak polovina žáků tedy měla s napojováním písmen značné obtíže. Podívejme se na typy chyb, které se v pracích dětí nejčastěji vyskytovaly. Mohli jsme zde sledovat chyby v plynulosti písma, kdy bylo v napojení dalšího písmene viditelné přerušování čáry, která byla následně nastavena, tedy určité „záseky“. Dále se zde poměrně často objevovalo úplné vynechání napojení písmen. Písmena byla napsána sice vedle sebe v těsné blízkosti, ale chybělo mezi nimi propojení. A nakonec nedotažení napojovací linky až do konce u posledního písmene ve slově. Tato chyba se objevovala především u písmen, která lze bez dotažené linky zaměnit za malá tiskací písmena (*ǎ* → d apod.). Odůvodnění přerušování plynulosti v napojení („záseky“) bylo uvedeno již výše. Děti zřejmě v průběhu psaní potřebovaly zastavit, aby si mohly uvědomit, jaké písmeno má následovat a jaký má mít tvar. Další dva druhy chyb, které se u genetické metody objevovaly, jsou ale zcela jiného rázu. Evidentně souvisí s návyky, které si děti vytvořily, při psaní velkou tiskací abecedou. U hůlkového písma se napojování písmen nevyskytuje, proto tedy v některých případech mohly děti zapomínat jednotlivá písmena napojovat. Uplatňovaly jednoduše princip, který se naučily již dříve. Nedotažení linek u koncových písmen může zase vypovídat o záměně tvarů malých psacích písmen s malou tiskací abecedou. Nicméně pro tento druh chyby bychom mohly najít ještě další vysvětlení. Víme, že děti vyučované genetickou metodou se po pololetí musí nově učit psací typ písma se všemi jeho specifiky, které u tiskací abecedy nepoužívaly. Jedním z nich je právě i napojování. Žáci jsou tedy nově učeni, že u psacího písma jednotlivá písmena napojujeme. Podoba písmen psací abecedy je pro napojování přímo uzpůsobena, většina písmen má za sebou linku nebo jakýsi ocásek, kam můžeme napojit další písmeno ve slově. Je-li ale takové písmeno na konci slova, kam již nebudeme napojovat další písmena, ztrácí

tento „ocásek“ na významu. Pokud uvažovaly děti tímto způsobem, možná právě proto napojovací linku u posledních písmen ve slově často vynechávaly.

Ve **srovnání s analyticko-syntetickou metodou** má **metoda genetická** na konci školního roku horší výsledky. U prvně jmenované metody můžeme sice na konci školního roku pozorovat jistý pokles v plnění tohoto hodnotícího kritéria, ale i přesto děti vyučované analyticko-syntetickou metodou v napojování písmen chybují méně často než děti vedené metodou genetickou. Zde je třeba si uvědomit, že napojování je pro genetickou metodu zcela nový aspekt písma, se kterým se děti učí zacházet až po pololetí první třídy. Mohli bychom proto porovnat výsledky genetické metody z konce školního roku s výsledky analyticko-syntetické metody z pololetí, přičemž předpokládáme, že obě skupiny dětí, ač v jiných částech školního roku, jsou ve stejné fázi výuky a osvojování psacího písma. Nicméně i v tomto srovnání má genetická metoda horší výsledky. Z toho vyplývá, že náš předpoklad o stejném způsobu osvojování této dovednosti u obou metod je mylný. Děti vedené genetickou metodou mají s osvojováním napojování písmen větší potíže. O jiném způsobu uchopování tohoto úkolu nás přesvědčují i typické chyby, které děti dané výukové metody dělají. V pololetí u analyticko-syntetické metody můžeme sledovat jednak skutečné chyby v napojení písmen, kdy jsou písmena napojována ze špatného místa (příklad s napojením „l“ na velké „O“ z horní kličky písmene), ale také přerušení plynulé čáry a nové dodatečné napojení na písmeno. Na konci školního roku jsou u téže metody patrné již jen tyto „záseky“ v napojování. U genetické metody sice můžeme přerušení napojovací linky vidět také, ale mnohem častěji se zde vyskytují chyby jiného rázu, které souvisí s předchozím používáním velké tiskací abecedy, tedy úplné vynechání napojení písmen ve slově a vynechání napojovací linky u posledního písmene slova. Možné zdůvodnění výskytu těchto chyb specifických jen pro genetickou metodu jsme uváděli již výše, proto je zde nebudeme opakovat. Z uvedeného je zřejmé, že pro děti vyučované genetickou metodou je uchopení tohoto aspektu písma komplikováno předešlou zkušeností s velkou tiskací abecedou. V procesu psaní mají již pevně zakotveny některé návyky (například oddělování písmen od sebe), které jim znesnadňují správné provedení tohoto aspektu písma.

8.3.4.7 Tahy čar

Toto hodnotící kritérium se zaměřovalo na kvalitu provedení čar, ze kterých byla vytvořena jednotlivá písmena (více viz kapitola 7.2.4.7).

V pololetí školního roku u 11 % dětí vyučovaných **analyticko-syntetickou metodou** byly pozorovány zcela plynulé a čisté tahy čar, u 66 % byly v části psaného textu patrné roztřesené tahy čar a u 23 % dětí byla roztřesenými tahy čar napsána většina textu. Většina

děti tedy v pololetí první třídy toto hodnotící kritérium plní zčásti, menší procento dětí má s provedením čar velké obtíže a minimum dětí je schopno provést jednotlivé tahy čar zcela čistě a plynule. Abychom si ujasnili, co je zde myšleno jako roztřesenost tahů čar a jak vypadaly nejčastěji písemné produkty. Je důležité si uvědomit, že jsme zde sledovali skutečně jen čáru, kterou byl text zapsán, bez ohledu na to, zda bylo dané písmeno provedeno správně či špatně. Ve většině případů jsme v sesbíraných písemných produktech mohli vidět jakási pomuchlaná písmena, která skutečně vypadala, jako kdyby je někdo zmačkal. Tah čáry byl zřetelně neplynulý a písmeno se pak skládalo spíš z jednotlivých malých úsečků, kdy se dítě v určitém bodě zastavilo a pak pokračovalo v psaní písmene dál. Dále zde byla také takzvaná kostrbatá písmena, kde jsme nejčastěji na místě oblouku či kličky mohli vidět určité zašpičatění písmene. V případech, kdy byl text ohodnocen nulou, se prakticky vždy jednalo o produkt, který byl zapsán skutečně jako kdyby jeho autorovi při psaní někdo drkal do ruky, praktické žádné písmeno nebylo provedeno jedním plynulým tahem čáry. U tohoto hodnotícího kritéria bylo možné identifikovat oblast písmen, které dělaly dětem největší problémy. Jednalo se především o písmena složená z oblouků a kliček. V průběhu první třídy je tedy zřejmě provedení těchto grafických prvků pro děti grafomotoricky náročný úkol. U tzv. zmuchlaných písmen můžeme usuzovat, že se při jejich provedení dítě tak moc soustředilo na správné vytvoření daného grafického prvku, až mu tato přílišná koncentrace znemožnila plynulé provedení čáry.

Na konci školního roku plnily tento úkol děti vyučované **analyticko-syntetickou metodou** následovně: 23 % dětí provádělo tahy čar vždy čistě a plynule, u 59 % byly u některých písmen patrné roztřesené tahy čar a 18 % dětí celý text nebo jeho větší část napsalo roztřesenými tahy čar. V písemných produktech z konce školního roku jsme tedy poměrně často mohli vidět opět tzv. pomuchlaná nebo kostrbatá písmena a to především u písmen, jejichž součástí byl oblouk nebo klička. Sice méně často, ale přeci téměř čtvrtina diktátů byla zapsána naprosto čistými tahy, kterými byla provedena všechna písmena v textu. Nejmenší zastoupení pak měly práce, kde byla prakticky všechna písmena napsána velmi roztřeseným a kostrbatým písmem.

V průběhu první třídy u analyticko-syntetické metody v rámci tohoto hodnotícího kritéria opět nejsou patrné žádné prudké vývojové skoky, nicméně stejně jako u předešlých hodnotících kritérií drobné posuny zde sledovat můžeme a to na opačných koncích hodnotící škály. V pololetí první třídy má skupina dětí, které prakticky nezvládnou napsat jednotlivá písmena plynulými tahy, větší zastoupení než skupina, která v tomto ohledu podává zcela bezchybný výkon. Na konci školního roku můžeme sledovat přesně opačné rozložení. Je tedy zřejmé, že většina prvňáků ještě nedokáže napsat všechna písmena

v textu plynulými a čistými tahy, ale tuto dovednost si v průběhu první třídy postupně osvojují a zdokonalují se v ní. Největší problémy v provedení plynulých tahů dělají dětem písmena složená z oblouků a kliček, která děti často zašpičatují, což souvisí s jistou neobratností v grafomotorice.

V pololetí první třídy můžeme v rámci tohoto hodnotícího kritéria **u genetické metody** sledovat tyto výkony: 10 % dětí píše všechna písmena zcela plynulými a čistými tahy čar, u 71 % dětí jsou některá písmena v textu provedena roztřesenými tahy čar a 19 % napsalo většinu písmen z diktátu pomocí roztřesených a neplynulých čar. Ačkoliv v pololetí první třídy genetická metoda pracuje ještě s velkou tiskací abecedou, kritéria pro hodnocení kvality čar byla stejná jako u analyticko-syntetické metody. Pokud bylo v písmeni patrné napojování čáry nebo sklouznutí a následné navrácení do původního směru pohybu, bylo toto provedení hodnoceno jako chybné. Jak tedy vypadal typický písemný projev dětí vyučovaných genetickou metodou v pololetí první třídy? Ve většině případů byla jen některá písmena z textu provedena roztřesenými tahy, přičemž největší obtíže dětem činilo provedení písmen, které ve svém tvaru obsahovaly oblouk (P, S, U apod.). Méně často jsme pak mohli v písemných produktech dětí pozorovat, že by byla tímto způsobem zapsána všechna nebo velká část písmen z textu. Pokud se taková situace objevila, pak se objevovala roztřesenost nejen u oblouků, ale i v provedení přímek, ze kterých je většina písmen tiskací abecedy složena. Nakonec jen ojediněle bylo možné mezi diktáty vidět takové, kde byla všechna písmena provedena zcela čistými tahy. Je zřejmé, že i přes grafickou jednoduchost velké tiskací abecedy, mají děti v pololetí první třídy s provedením některých jejích písmen problémy.

Na konci školního roku 6 % dětí vyučovaných **genetickou metodou** dokázalo všechna písmena v textu napsat plynulými a čistými tahy čar, u 65 % byla některá písmena v textu zapsána roztřesenými a neplynulými tahy a u 29 % dětí byla tato roztřesenost tahů patrná u všech nebo většiny písmen. Typický písemný projev z hlediska tohoto hodnotícího kritéria tedy na konci školního roku sestával z několika písmen v textu, která bychom mohli označit jako pomuchlaná nebo kostrbatá. Většinou se jednalo o písmena, jež byla složena z oblouků a kliček. Nicméně většina písmen v textu byla zapsána plynule a čistě. Necelá třetina diktátů pak byla složena především z těchto pomuchlaných písmen a jen zcela výjimečně se objevovaly práce, kde byla všechna písmena provedena čistými tahy čar. Na konci školního roku má tedy většina dětí s kvalitou provedení tahů čar jisté obtíže, a to hlavně u oblouků a kliček.

U genetické metody můžeme **v průběhu první třídy** u tohoto hodnotícího kritéria pozorovat lehké zhoršení výsledků a to především ve zvýšení počtu dětí, které nedokázaly

provést čisté tahy čar u většiny písmen v textu. Nicméně je třeba si uvědomit, že v obou pololetích školního roku většina dětí podává opačný výkon, tedy velká část písmen v textu je zapsána plynulými a čistými tahy a roztřesená nebo kostrbatá písmena se v těchto pracích vyskytují jen v menší míře. Je tedy zřejmé, že změnu písma na grafomotoricky náročnější typ většina dětí z hlediska tohoto hodnotícího kritéria přijala bez větších obtíží. Zajímavé jsou i oblasti, ve kterých mají děti časté problémy, jelikož v obou pololetích zůstávají prakticky neměnné. V obou hodnocených obdobích se jedná o oblouky a na konci školního roku se k nim přidávají ještě kličky, které se v pololetí u velké tiskací abecedy nevyskytovaly. Je tedy zřejmé, že tyto grafické prvky dělají dětem obtíže bez ohledu na to, u jaké abecedy se objeví.

Ze **srovnání výsledků analyticko-syntetické a genetické metody** vycházejí zajímavá zjištění. Ačkoliv v pololetí první třídy píše každá skupina dětí jiným typem písma, jejich výsledky jsou si velmi podobné. U obou metod tvoří nejpočetnější skupinu práce, kde kvalita a přesnost tahů čar je provedena bezchybně jen u určitých typů písmen (tedy většina písmen v textu je sice provedena čistými tahy čar, ale některá písmena lze označit jako kostrbatá a roztřesená). U obou metod pak můžeme zcela shodně nejčastější obtíže pozorovat v provedení oblouků. Na konci první třídy jsou výsledky genetické a analyticko-syntetické metody odlišné. Tato rozdílnost spočívá v počtech dětí, které toto hodnotící kritérium plní zcela bezchybně a na druhé straně dětí, které ho naopak z velké části nezvládají vůbec. Především počet dětí, které nemají v provedení tahů čar žádné obtíže, je u genetické metody výrazně nižší než u metody analyticko-syntetické (u analyticko-syntetické metody to je zhruba čtvrtina dětí a u genetické metody to není ani desetina dětí). Tento nepoměr může být dán dobou, kterou děti měly na nacvičení tahů jednotlivých písmen. U analyticko-syntetické metody děti od počátku pracují s jedním typem písma, mají tedy větší příležitost se v psaní jednotlivých písmen zdokonalovat a nacvičit si tak lépe pohyby, které jsou pro vytvoření daného písmene potřebné. Děti vedené genetickou metodou přecházejí v průběhu školního roku z jednoho typu písma na jiný. Nemají tedy takovou zkušenost s psací abecedou a dalo by se říci, že se jednotlivé pohyby spojené s tvorbou písmen této abecedy teprve učí, proto v této oblasti nepodávají takové výsledky jako děti vyučované analyticko-syntetickou metodou. Vzhledem k tomu, že u obou metod tvoří na konci školního roku nejpočetnější skupinu dětí, které mají problémy s provedením tahů čar jen občas, lze říci, že děti vedené genetickou metodou se s přechodem na nový typ písma vypořádaly velmi dobře. Z analýzy chyb u obou metod a v obou částech školního roku pak vyplývá, že nejčastější problémy měly děti s provedením oblouků a kliček a to bez ohledu na zvolenou výukovou metodu. Pro pohyb ruky v první třídě jsou tedy zřejmě přirozenější ostré

linie než oblouky. Obtíže v této oblasti jsou pak způsobeny jistou neobratností v grafomotorice, která může být ovlivněna nedostatečně uvolněnou a připravenou rukou na psaní. Uvědomíme-li si ale, kolik dětí v této oblasti selhává, mohli bychom příčinu hledat spíše ve fyzickém omezení, které znemožňuje dětem provést vyžadovaný pohyb. Tím by mohla být nedokončená osifikace zápěstních a prstních kůstek (viz kapitola 3.2), ke které dochází až v pozdějším věku. Když si uvědomíme, jakým pohybem vytváříme oblouky a kličky, zjistíme, že zde dominuje především krouživý pohyb v zápěstí. Mám-li ale, jakožto prvňák, zápěstí ještě ztuhlé, nemůžu pak samozřejmě s dostatečnou přesností a plynulostí provádět grafické prvky, které jsou na přesnosti pohybů zápěstí zcela závislé. Proto je třeba se žáky prvních tříd postupně cvičit krouživé pohyby zápěstí a jistou kostrbatost a pomuchlanost písmen, která se skládají z oblouků a kliček, nelze hodnotit příliš přísně, jelikož děti v tomto období pro bezchybné zvládnutí tohoto úkolu nejsou ještě dostatečně fyzicky vybaveny.

8.3.4.8 Celková čitelnost

Jak je již z názvu patrné, toto hodnotící kritérium sledovalo celkovou čitelnost písemného projevu dětí.

V pololetí první třídy bylo možné písemné produkty dětí vyučovaných **analyticko-syntetickou metodou** rozdělit následovně: 96 % prací bylo plně čitelných, u 3 % prací byly některé části textu nečitelné a jen 1 % písemných produktů bylo možné označit jako zcela nečitelné. V pololetí první třídy tedy nemají děti vyučované analyticko-syntetickou metodou obtíže v tom, že by jejich písmo nebylo čitelné. O čemž svědčí i fakt, že se v diktátech prakticky nevyskytovaly tvary písmen, u kterých by nebylo možné identifikovat, o jaké písmeno se jedná (viz kapitola správnost písmene v subškále „dílní obtíže v psaní“ 8.3.1.1). Stejně tak z předešlého hodnotícího kritéria víme, že roztřesené tahy čar, které by mohly čitelnost snižovat, se v písmu dětí sice objevovaly, ale ne příliš často (více viz kapitola 8.3.4.7).

Na konci školního roku byly diktáty dětí vyučovaných **analyticko-syntetickou metodou** ohodnoceny v rámci tohoto hodnotícího kritéria takto: 95 % diktátů bylo plně čitelných, u 5 % písemných produktů byly jen některé části nečitelné a 0 % prací by se dalo označit za zcela nečitelné. I na konci školního roku tedy děti vyučované analyticko-syntetickou metodou nepíší tak, že by jejich práce nebylo možné přečíst. Tyto výsledky jsou opět v souladu s hodnotícím kritériem správnost písmene (kapitola 8.3.1.1) a tahy čar (kapitola 8.3.4.7).

Obecně tedy můžeme říci, že **v průběhu první třídy** jsou texty dětí vyučovaných **analyticko-syntetickou metodou** plně čitelné. Problémy v této oblasti se objevují skutečně jen velmi zřídka, proto pokud by se písemné produkty dítěte v průběhu první třídy nedaly přečíst, je třeba neotálet s nápravou, jelikož se jedná o zcela výjimečný jev a obtíže v této oblasti mohou mít hlubší příčinu.

U genetické metody je v pololetí první třídy 98 % písemných produktů plně čitelných, u 2 % diktátů je nečitelná pouze část textu a 0 % prací by bylo možné označit za zcela nečitelné. Je tedy evidentní, že s plněním této položky nemají děti v pololetí první třídy žádné obtíže. Tyto výsledky jsou i v souladu s hodnotícím kritériem správnost písmene (kapitola 8.3.1.1), kde jsme v pololetí u genetické metody nepozorovali prakticky žádné obtíže, a s kritériem tahy čar (kapitola 8.3.4.7), kde se v pololetí u genetické metody objevovaly roztřesené tahy, které by mohly mít vliv na čitelnost jen u některých písmen.

Na konci školního roku po přijetí psacího písma byly **výsledky genetické metody** u tohoto hodnotícího kritéria následující: 81 % písemných produktů bylo vždy plně čitelných, u 19 % prací byly nečitelné jen některé části a 0 % písemných produktů bylo zcela nečitelných. I po změně typu písma je tedy většina písemných produktů genetické metody plně čitelná, místy nečitelné pasáže se objevovaly jen u pětiny dětí.

Lze tedy tvrdit, že u dětí vyučovaných **genetickou metodou se v průběhu první třídy** téměř nevyskytuje zcela nečitelné písmo. Můžeme ale pozorovat jistý rozdíl mezi pololetím a koncem školního roku. Zatímco v pololetí téměř u žádného diktátu nebylo možné žádnou část textu označit za nečitelnou, na konci školního roku se přeci jen u pětiny písemných produktů objevují v diktátu pasáže, které jsou nečitelné. Tento posun ve výsledcích souvisí se změnou typu písma a odpovídá i horším výsledkům u předešlého hodnotícího kritéria tahy čar (kapitola 8.3.4.7), kde se mnohem častěji než v pololetí objevovaly roztřesené tahy čar u všech písmen v textu. Zhoršení výsledků u obou těchto kritérií jen potvrzuje předpoklad, že kvalita tahů čar může mít vliv na celkovou čitelnost písmen. Z předešlého textu víme, že se žáci vedení genetickou metodou na konci školního roku také zhoršily v rámci hodnotícího kritéria správnost písmene (kapitola 8.3.1.1), nicméně typy chyb, které se u tohoto hodnotícího kritéria za toto období objevují, vylučují souvislost mezi celkovou čitelností a zhoršenými výsledky v oblasti správnosti písmene.

Z porovnání výsledků obou metod zjišťujeme, že u všech prvňáků se bez ohledu na výukovou metodu nečitelné písmo objevuje jen ve výjimečných případech. U genetické metody sice můžeme po přechodu na psací písmo ve srovnání s pololetím a analyticko-syntetickou metodou častěji označit některé části diktátu jako nečitelné, nicméně stále se jedná o velmi malé množství dětí. Proč se u prvňáků prakticky nevyskytuje nečitelné písmo?

Možným vysvětlením může být to, že žáci si písmo samotné teprve osvojují. Dbají proto na formální stránku písma a to především v dodržování tvarů jednotlivých písmen. Děti se pak snaží o co nejuvěrnější kopii předlohy a neexperimentují s tvary písmen. Proto jsme také v průběhu první třídy mezi písemnými produkty nepozorovali příliš mnoho písmen, u nichž by jejich tvar byl natolik pozměněn, že bychom si je mohli splést s jiným písmenem, případně by je nebylo možné vůbec identifikovat. Tato zjištění odpovídají předpokladům uváděným v teoretické části práce, konkrétně Lurijově teorii (Lurija, 1967) kognitivního vývoje v chápání písma u dětí školního věku (kapitola 2.2.1). Děti se v průběhu první třídy nacházejí v předkaligrafickém stadiu vývoje, kde se snaží především o formální dodržení požadavků na písmo. Tedy, jak bylo již uvedeno v kapitole 3.1.4, v tomto období je pozornost soustředěna především na to, aby dané písmeno mělo správný tvar (tedy byla dodržena forma), ale již tolik nezáleží na tom, jestli je ve slově napsáno o písmeno víc nebo míň (obsah psaného).

8.3.4.9 Oblast grafomotorické a písmařské dovednosti – shrnutí

Položková analýza subškály grafomotorické a písmařské dovednosti nám pomohla udělat si představu o tom, jak děti v průběhu první třídy v rámci obou výukových metod nakládaly s aspekty písma, které jsme zde sledovali. Vývoj u jednotlivých hodnotících kritérií potvrdil naše předpoklady (viz kapitola 8.3.4).

Ačkoliv v celkových výsledcích této subškály nebyly u **analyticko-syntetické metody** prokázány rozdíly mezi pololetím a koncem školního roku, v rámci jednotlivých hodnotících kritérií jsme drobné posuny sledovat mohli. Tyto změny spočívaly spíše v přesunech počtu dětí ve skupinách, které tvořily u daného hodnotícího kritéria menšinu, neměly pak proto vliv na celkové výsledky. Stejně tak se nám zčásti potvrdil předpoklad, že většina dětí u analyticko-syntetické metody bude podávat v jednotlivých položkách průměrné výkony, tedy ohodnocené 1 bodem. Tomuto rozložení se vymykají jen dvě položky a to velikost písmen v celém textu a čitelnost, kde naopak většina dětí stojí na okrajích bodové hodnotící škály.

U **genetické metody** jsme z celkových výsledků této subškály očekávali zhoršení ke konci školního roku a to především v aspektech písma, se kterými děti pracovaly již v pololetí u velké tiskací abecedy. Tento předpoklad se nám potvrdil až na výsledky v položce udržení na lince, kde děti na konci školního roku podaly prakticky stejné výsledky jako v pololetí. Naopak aspekty písma, které jsou spojeny jen s psacím písmem, děti většinou zvládaly bez větších obtíží až na napojování písmen, kde chybovaly častěji.

8.4 Sekundární analýza dat

Pojďme si nyní ujasnit, jak vypadá písemný projev žáků vedených jednotlivými výukovými metodami v průběhu první třídy.

8.4.1 Úroveň písemného projevu u analyticko-syntetické metody v průběhu první třídy

Jak již bylo naznačeno v předešlých kapitolách, u analyticko-syntetické metody v průběhu první třídy nezaznamenáváme žádné velké vývojové skoky. Na první pohled se může zdát, jako kdyby se proces psaní u dětí vedených touto výukovou metodou nijak nevyvíjel. Již ale víme, že tento předpoklad je mylný. Jak tedy vypadá typický písemný projev žáka první třídy, který je vyučován analyticko-syntetickou metodou?

Většina dětí nemá po celý školní rok větší obtíže se záměnou písmen, pokud se takové chyby objeví, jedná se především o záměny tvarově a zvukově podobných písmen. V písemném projevu dětí můžeme jen zřídka sledovat „zkomolené“ tvary písmen, které by se skládaly z grafických prvků, jenž jim nenáleží. Velká skupina dětí již v první třídě dokáže udržet patřičný počet písmen ve slovech, nicméně poměrně značný počet dětí si v tomto bodě není ještě zcela jistý. Problémy se objevují především v zápise víceslabičných slov (v pololetí jsou to slova dvouslabičná a na konci školního roku slova trojslabičná), slov s uzavřenými slabikami a shluky souhlásek, zde můžeme vidět jak vynechávání, tak přidávání nadbytečných písmen. Děti si také poměrně často skrze vynechání písmene upravují diktovaná slova na tvary, které jsou jim známější, takže například namísto „jmenuje“ napíší „menuje“. Na druhé straně nejsou patrné absolutně žádné obtíže v takzvaných přesmycích písmen ve slově. Tyto chyby se v písemných projevech vyskytovaly jen zcela mimořádně. Pravidla psaní velkých písmen nejsou ještě zcela upevněnou látkou obzvláště v pololetí, ke konci školního roku děti mají problémy především s výbavností jednotlivých tvarů písmen a s pravidlem psaní velkých písmen na začátku vlastních jmen. Většina dětí má však tuto látku již dobře osvojenou. Schopnost rozlišování délek u slabik prochází v průběhu první třídy vývojem, proto můžeme u dětí, které v této oblasti v pololetí chybují, čekat ještě určitý posun. Nicméně i na konci školního roku dělá téměř polovině dětem rozlišování délek obtíže. Děti, které mají s tímto úkolem větší obtíže, chybují nejen ve vynechávání, ale i v nadbytečném přidávání délek. Dopisování další diakritiky k písmenům žáci zvládají ve většině případů bez větších obtíží. Zatímco v pololetí můžeme občas vidat nadbytečné přidání diakritiky i k písmenům, která se v žádné své podobě s diakritikou nepojí, na konci školního roku tento druh chyb zcela vymizí a pokud už děti v psaní diakritiky chybují, pak jen ve vynechání diakritických znamének. Nepatřičné spojování slov dohromady se v pololetí objevuje jen výjimečně a na konci školního roku

v menší míře pouze u slovních spojení. Tyto chyby vyplývají spíše z neznalosti podoby těchto slov. Dodržení všech aspektů, které se pojí s označením věty, činí dětem v průběhu první třídy jisté obtíže, v pololetí můžeme vidět chyby převážně v interpunkci a na konci školního roku v psaní velkých písmen.

Nemůžeme říci, že by se chybovost dětí v průběhu školního roku značně snižovala, naopak s delšími a náročnějšími texty děti chybují častěji. Rozdílný je ale přístup k zacházení s chybou. Zatímco v pololetí děti nejsou prakticky schopné najít si a efektivně opravit vlastní chyby, na konci školního roku již tento úkol zvládne mnohem více dětí, i když tato schopnost ještě není zcela obvyklá. Není tedy nic zvláštního, pokud děti v průběhu první třídy mají obtíže ve vynechávání písmen, rozlišování délky slabiky, psaní velkých písmen a v označení věty. Chybuje-li ale dítě ve větší míře v ostatních sledovaných aspektech písma, pak bychom neměli otálet s nápravou a speciální péčí, jelikož se zřejmě bude jednat o hlubší problém.

Jak vypadal typický písemný projev z grafické stránky u žáků první třídy vyučovaných analyticko-syntetickou metodou? Prakticky u všech písemných produktů můžeme sledovat značnou rozkolísanost ve velikosti písmen v celém textu, avšak v rámci slova je jednotná velikost písmen většinou udržena. Dalo by se tedy říci, co slovo, to jiná velikost písma. Po celý školní rok mají děti problémy s udržením na lince, kdy písmo sklouzává buď vždy pod linku, nebo naopak skáče vždy nad linku. V pololetí mají tyto chyby stejně časté zastoupení. Na konci školního roku, ale již většinou dětí sklouzává písmo častěji pod linku. Podíváme-li se na sklon textu, velmi časté jsou obtíže s udržením jednotného sklonu písma v celém textu, nicméně mezi písemnými produkty se téměř nevyskytovalo písmo, kde bychom mohli pozorovat zvrácený sklon doleva. Stejně jako u velikosti písmen v textu, i zde platí, že v rámci jednoho slova děti umí sklon písma udržet mnohem častěji. Opět tedy text jako celek sice nemá jednotný sklon, ale téměř každé slovo v textu je zapsáno písmeny se stejným sklonem. V napojování písmen v pololetí školního roku děti spíše nechybují nebo jen zřídka. Problémy v tomto období žákům činí dostatečně neupevněný způsob napojování písmen na velká psací písmena. Na konci školního roku zhruba polovina dětí v napojování písmen chybuje často a druhá polovina vůbec nebo jen občas. Zde se ale již vyskytují pouze chyby v přerušení a následném nastavování napojení písmen. V průběhu celé první třídy mají děti lehčí obtíže v provedení plynulých a čistých tahů čar při psaní jednotlivých písmen. Nejčastějším úskalím je provedení kličky a oblouku. V průběhu školního roku se však v tomto ohledu děti postupně zdokonalují. Z hlediska čitelnosti textu nemají prvňáci prakticky žádné obtíže. Zcela nečitelné texty se mezi hodnocenými pracemi prakticky nevyskytují a problémy s čitelností jen některých pasáží textu se objevují také velmi zřídka.

8.4.2 Výhody a nevýhody analyticko-syntetické metody v procesu psaní u žáků první třídy

V oblastech, u kterých je mimo jiné velmi důležitá znalost tvarů písmen (správnost písmene a diakritika) podává většina dětí po celý školní rok bezchybný výkon. Je tedy zřejmé, že děti mají dobře zafixovanou podobu jednotlivých písmen, což je pro dobré zvládnutí těchto dvou oblastí zásadní bod. Ačkoliv je tedy analyticko-syntetické metodě vyčítáno, že hned od počátku děti zahrne čtyřmi abecedami, evidentně se děti se všemi typy písma naučí v průběhu první třídy dobře pracovat. Samozřejmě, že na počátku děti chybují více a mají ve tvarech jednotlivých písmen občas zmatek, o čemž svědčí chyby, které můžeme pozorovat v pololetí u diakritiky (doplňování nadbytečných diakritických znamének k písmenům, která se s diakritikou nikdy nepojí). Během školního roku si ale děti tvary písmen dobře osvojí a umí je použít.

Dlouhodobá zkušenost se všemi typy písmen, která se v češtině používají, dětem také napomáhá v práci s vlastní chybou. Jelikož mají jednotlivé tvary psacích písmen již poměrně dobře osvojené, umí si ke konci školního roku vyhledat vlastní chyby v textu a efektivně je opravit.

S rozlišováním délky slabiky mají děti sice po celý školní rok větší obtíže, ale zároveň se v této schopnosti postupně zdokonalují. Předpokládáme, že zde hraje velkou roli metodika výuky čtení analyticko-syntetické metody, která je založena na slabikování. Při čtení slov po slabikách je délka samohlásky jasně slyšitelná. Diktují-li si děti v průběhu psaní slova po slabikách, délku nad samohláskou uslyší spíše, než když by si diktované slovo říkaly po jednotlivých hláskách.

Výraznější obtíže mají děti vyučované analyticko-syntetickou metodou v dodržování správného počtu písmen ve slově (vynechávání/přidávání písmen do slov) a to především v pololetí školního roku. Tyto chyby lze přičítat nedostatečné schopnosti sluchové analýzy a syntézy. Metodika analyticko-syntetické metody se při rozkladu slov na jednotlivé hlásky zaměřuje v průběhu první třídy především na první písmeno slova a následně na slabiky, přičemž největší zkušenost mají děti s jednoduchými otevřenými slabikami, které jsou zařazeny do výuky počátečního čtení a psaní hned na samém začátku. V těchto slabikách a slovech z nich složených také nevidíme prakticky žádné chyby. Uzavřené slabiky a slabiky, kde se vyskytují shluky souhlásek, jsou zařazeny do výuky mnohem později, proto s nimi děti nemají prozatím tolik zkušeností a objevují se pak problémy s jejich analýzou na jednotlivé hlásky. V jednom bodě tedy slabikování dětem pomáhá (v případě rozlišování délky slabiky) a zde je naopak brzdí.

Vyšší chybovost můžeme sledovat také v psaní velkých písmen a to především u vlastních jmen. Tato látka je učivem až druhé poloviny první třídy, je tedy zřejmé, že mnoho

děti si ji ještě příliš neosvojilo. Další chyby především na konci školního roku se objevovaly u písmen „J“ a „H“. Předpokládali jsme zde horší výbavnost těchto písmen. Uvědomíme-li si, že tato písmena jsou složena především z oblouků a kliček, s jejichž provedením mají děti v průběhu celé první třídy značné obtíže, může být příčina vyšší chybovosti u těchto písmen ještě jinde. Můžeme zde tedy spekulovat o tom, jestliže se dětem nedaří provedení určitých grafických prvků, budou se snažit těmto tvarům vyhýbat, což může zapříčinit i horší výbavnost písmen, která jsou z těchto grafických prvků složena.

Další časté chyby jsme sledovali v označení věty. Problémy v této oblasti jsou ale spíše odrazem vyšší chybovosti v psaní velkých písmen (viz výše).

Z hlediska grafomotorických a písářských dovedností mají prvňáci téměř ve všech oblastech lehčí obtíže, je tedy zřejmé, že velká většina dětí neumí ještě zcela ovládnout svou grafomotoriku, zde tedy svou roli sehrálo především vývojové hledisko. Chyby v těchto oblastech proto nemůžeme spojovat se zvolenou metodikou.

8.4.3 Úroveň písemného projevu u genetické metody v průběhu první třídy

Vývoj dovedností potřebných ke psaní je u genetické metody poměrně dramatický. Nelze proto obecně popsat písemný projev dětí v průběhu celé první třídy. Ve většině případů musíme tento popis rozdělit na první pololetí, kdy děti píšou hůlkovým písmem a druhé pololetí, kde je do výuky zapojeno i psací písmo.

V pololetí první třídy drtivá většina dětí nemá žádné obtíže se záměnami písmen, chyby v této oblasti jsou velmi výjimečné. Na konci školního roku jsou ale záměny písmen velmi častým jevem. Děti chybují především v záměně písmen zvukově a tvarově podobných. V průběhu celé první třídy se ale mezi pracemi dětí prakticky nevyskytují písmena, která by byla složena z grafických prvků, které jim nenáleží. V pololetí první třídy se v písemném projevu dětí prakticky neobjevuje vynechání/přidání písmen do slov. Na konci školního roku sice stále většina dětí udržuje správný počet písmen ve slově, ale třetina dětí vynechává samohlásky u otevřených slabik nebo rovnou celá slova diktátu. Psaní velkých písmen je u genetické metody vyučováno zhruba od pololetí, na konci školního roku má tedy v této oblasti většina dětí značné obtíže, není úplnou výjimkou, že v textu není napsáno žádné velké písmeno. Zcela bez problémů zvládají děti v průběhu celé první třídy udržet správný pořádek slov ve větě. Přesmyky písmen ve slově se tak v písemných produktech dětí objevují jen zcela výjimečně. S rozlišováním délek slabik bojuje v průběhu první třídy velká část dětí. Tato látka se proto jeví jako poměrně obtížná, jelikož zde není patrný téměř žádný vývoj. Dodržování diakritiky u patřičných písmen ve většině případů dětem problémy nečiní, pokud se v pololetí chyby v této oblasti objeví, pak především v nadbytečném přidání

diakritického znaménka, nicméně vždy k písmenům, která se s diakritikou v určité své podobě pojí. Na konci školního roku občasné chyby v této oblasti spočívají především ve vynechávání diakritiky. Rozlišení hranic slova děti po celý školní rok zvládají bez větších potíží. Řídké chyby, které se v tomto bodě objevují v pololetí školního roku, spočívají především v špatném rozložení prostoru pro psaní. Na konci školního roku třetině dětí dělá problémy rozlišit jednotlivá slova u slovních spojení. Označení věty činí dětem po přechodu na psací písmo značné obtíže, chybují především v psaní velkých písmen, ale i v interpunkci.

Děti tedy po pololetí školního roku začnou více a častěji chybovat a zároveň ve většině případů nejsou schopné si své vlastní chyby opravit, i když jistý vývoj této dovednosti zde můžeme sledovat. Je tedy nutné počítat s tím, že u dětí vedených genetickou metodou na konci první třídy není vyšší chybovost nic zvláštního. Přičemž časté chyby budou spočívat především v záměnách písmen, psaní velkých písmen, rozlišování délek slabik a označení věty.

Udělejme si ještě představu o tom, s čím se v průběhu první třídy u genetické metody setkáme z hlediska grafomotorických a písarských dovedností. Udržení jednotné velikosti písmen v textu je pro děti v průběhu celé první třídy náročný úkol. Zatímco v pololetí ještě můžeme vidět některé práce, kde je tento bod splněn, na konci školního roku jsou takovéto práce spíše jen vzácností. Nicméně sledujeme-li jednotnou velikost písmen v rámci jednoho slova, zjišťujeme, že zde jsou děti schopné udržet stejnou velikost písmen a to u většiny slov v textu. Na konci školního roku se ale zvyšuje počet dětí, které stejnou velikost písmen v rámci slova dodržují u méně než poloviny slov z textu. V pololetí i na konci školního roku má většina dětí obtíže s udržením písma na lince, takže písmo z linky utíká vždy jedním směrem. V pololetí děti píšou spíše nad linku a na konci školního roku naopak spíše pod linku. Sklon písma můžeme u genetické metody sledovat až na konci školního roku. Vzhledem k tomu, že se jedná o poměrně nový aspekt písma, vypořádaly se s ním děti velmi dobře. Většina jich sice ještě neumí udržet jednotný sklon písma v celém textu, ale u jednotlivých slov v textu se dětem daří tento úkol zvládnout téměř vždy. Jednotlivá slova v textu jsou tedy psána každé jiným sklonem, ale ve slově samotném je zachována jednota sklonu. Napojení písmen se v genetické metodě objevuje také až po prvním pololetí školního roku. Zde mají děti značné obtíže, chyby v napojení písmen tedy nejsou vůbec žádnou vzácností. Nejčastěji jsme mohli pozorovat úplné vynechání napojení mezi písmeny ve slově, zapomenutí napojovací linky u posledního písmene slova nebo také přerušování v napojení písmen. V kvalitě provedení tahů čar mají děti v průběhu celé první třídy obtíže především u písmen, která jsou složena z oblouků (bez ohledu na aktuálně používanou abecedu) a na konci školního roku se k těmto problémům přidávají ještě obtíže s provedením kličky. Tyto

grafické prvky jsou většinou zašpičatělé nebo kostrbaté. Na konci školního roku má v této oblasti problémy daleko více dětí než v pololetí. Většina písemných produktů je po celý školní rok bez obtíží čitelná, avšak na konci školního roku není úplnou výjimkou, je-li jen část diktátu hůře čitelná.

8.4.4 Výhody a nevýhody genetické metody v procesu psaní u žáků první třídy

V pololetí školního roku téměř u žádného písemného produktu nenajdeme chyby ve vynechání nebo v záměně písmen. Výkony dětí v těchto oblastech jsou téměř ve všech případech zcela bezchybné. Domníváme se, že zde velkou roli sehrává metodika výuky genetické metody (především v oblasti vynechání písmen), která je založena na hláskování. Děti tak neustále při čtení i psaní cvičí analýzu a syntézu slov, což jim pomáhá rychleji se v této schopnosti zdokonalovat. Navíc jak bylo uvedeno v kapitole 8.3.1.1 toto skládání a rozkládání slov dětem napomáhá rychleji chápat jednotlivé hlásky jako jednotky nesoucí vlastní význam, díky čemuž se vnímání hlásek přesouvá do levé hemisféry mozku, kde jsou také zpracovávána slova. Děti pak nejsou závislé na rychlé spolupráci obou hemisfér, která nemusí být na počátku první třídy ještě dobře vyvinutá (viz kapitola 3.1.2). Proto děti především v oblasti vynechání písmene v pololetí podávají zcela bezchybný výkon. Po přijetí psacího písma se sice chyby ve vynechání písmen objevují ve větší míře než v pololetí, nicméně stále většina dětí v této oblasti nechybuje. Analýza chyb pak ukazuje spíše na problémy v pomalém pracovním tempu, které se váže na vyšší nároky na grafomotoriku. Schopnost sluchové analýzy slova je tedy nadále zachována.

Jiná situace je u záměn písmen. Domníváme se, že mimo velmi dobré schopnosti sluchové analýzy a syntézy zde dětem v pololetí napomáhá velká tiskací abeceda, kterou pro zápis používají. Velkou tiskací abecedu si děti snáze zapamatují a navíc spoustu písmen velké tiskací abecedy znají již před nástupem do školy. Při psaní tedy nemají větší problémy s výbavností jednotlivých písmen, což jim umožňuje prakticky vždy dosadit do slova správné písmeno. To, že v záměně písmen hraje velkou roli vizuální paměť a schopnost fixace tvarů jednotlivých písmen potvrzuje i prudký nárůst chybovosti v této oblasti po přijetí psacího písma. Jelikož je toto písmo pro děti nové, graficky náročnější, a proto i hůře zapamatovatelné, začnou v tomto bodě ve velké míře chybovat.

Tiskací písmo používané do 1. pololetí první třídy s sebou přináší ještě jednu překvapivou výhodu. Ačkoliv v souvislosti s velkou tiskací abecedou většinou nemluvíme o sklonu písma, v kapitole 8.3.4.4 jsme uváděli, že i u velké tiskací abecedy bychom ho mohli najít a to vždy 90°. Možná díky tomu, že si děti neuvědomují, že by měly jakýkoliv sklon

písma dodržovat, a přesto tak činí, po přijetí psacího písma jen dál aplikují, to co se již naučily v pololetí. Jednotný sklon je pro ně zcela přirozenou součástí písma.

Rozlišování délek slabik činí dětem po celou dobu první třídy značné problémy. V kapitole 8.3.1.5 jsme uváděli, že se tato schopnost v průběhu první třídy zřejmě teprve vyvíjí. Nicméně u dětí vyučovaných genetickou metodou v průběhu školního roku nejsou patrné žádné posuny v uchopování této problematiky. Předpokládáme, že je zde trochu na vině metodika výuky genetické metody, která je spojena s hláskováním. Zkusíme-li si vyhláskovat jakékoliv slovo, které obsahuje dlouhou samohlásku, zjistíme, že pokud výslovnost délky u samohlásky cíleně nepřeženeme, není příliš zřetelná. Hláskování tedy sice na jedné straně dětem napomáhá k lepší schopnosti sluchové analýzy a syntézy, ale na druhé straně ztěžuje vnímání délek u slabik.

Hlavní nevýhoda genetické metody, alespoň v tomto sledovaném období, pak spočívá paradoxně v bodě, který je obecně považován spíše za její výhodu, tedy pozdější zapojení psacího písma do výuky. Do pololetí podávají děti velmi dobré a většinou bezchybné výkony. Po přijetí psacího písma, ale nastává zlom a většina dětí začíná chybovat i v oblastech, kde do 1. pololetí neměla žádné obtíže. Pozdější přijetí psací abecedy pro většinu dětí představuje značnou zátěž. Zvyšují se chyby související s obsahem textu, ale i v grafické stránce písma a to nejen v oblastech, které jsou propojeny výhradně s psacím písmem. V grafické stránce písma naopak děti tyto specifické aspekty písma, mimo napojování písmen, přijímají bez větších obtíží a problémy jim činí naopak transformace aspektů písma, které používaly už u velké tiskací abecedy, na nový typ písma. Můžeme jen spekulovat, jak bude vývoj v písemném projevu dětí vedených genetickou metodou pokračovat dál. Je třeba si uvědomit, že psací písmo je na konci školního roku stále ještě nová látka. Je otázkou, zda vyšší chybovost spojená s koncem první třídy není jen jakýmsi přechodným obdobím, kdy po náležitém osvojení tvarů jednotlivých písmen psací abecedy, naváží děti na výkony, které podávaly v pololetí první třídy.

8.4.5 Aspekty písma nezávislé na zvolené výukové metodě

V předchozím textu byly zmiňovány především rozdíly mezi sledovanými výukovými metodami, podívejme se ale nyní na oblasti, u kterých tyto rozdíly nejsou patrné. Dalo by se u nich proto uvažovat, že na ně zvolený typ výukové metody nemá žádný vliv.

Z předešlých analýz chyb u jednotlivých položek sice víme, že právě v typu chyb můžeme jisté rozdíly mezi metodami nalézt, nicméně celkové výsledky jsou v těchto oblastech u obou metod vždy prakticky totožné. Mohli bychom z nich proto vyvodit následující závěry:

- 1) diakritika: Bez ohledu na metodu, děti vnímají písmena jako celek i s jejich diakritikou. V této oblasti také děti příliš nechybují.
- 2) přehození písmen ve slově: Pokud se objeví problémy s dosazením písmen do slov, pak spíše písmena zamění nebo vynechají. Prvňáci se zatím na psaní natolik soustředí, že u nich k přesmykům písmen prakticky nedochází.
- 3) hranice slova: Slovo je v obou metodách vnímáno stejně, a to jako izolovaná jednotka, proto na tuto položku nemá výuková metoda vliv, děti v této oblasti u obou metod chybují v menší míře.
- 4) délky slabiky: Žáci mají bez ohledu na zvolenou výukovou metodu v této oblasti v průběhu první třídy jisté obtíže, citlivost na rozlišování délek se v této době zřejmě teprve vyvíjí.
- 5) velikost písmen v celém textu: Bez ohledu na zvolenou výukovou metodu a používaný typ abecedy, mají děti velké obtíže udržet jednotnou velikost písma v celém textu. Zdá se téměř, že pro prvňáky je toto zcela nezvladatelný úkol. Příčinu těchto obtíží jsme hledali v prozatím nevyvinuté schopnosti postřehovat zrakem větší celky najednou (viz kapitola 3.1.1). O čemž svědčí i fakt, že u obou metod jsou v rámci slova děti schopné tento aspekt písma udržet téměř vždy.
- 6) udržení na lince – konec školního roku: Počet dětí v jednotlivých skupinách je u obou metod různě veliký, nicméně u obou metod většině dětí sklouzávají písmena vždy jedním směrem a to nejčastěji pod linku. Tento jev jsme vysvětlovali tím, že na konci školního roku děti předtištěnou liniaturu vnímají a snaží se o to, aby jednotlivá písmena byla napsána na linku. Ovšem díky zatím ne zcela zvládnuté grafomotorice a nedokonalému plánování pohybu ruky jim písmenka ujíždějí pod linku. Téměř se zdá, jako kdyby se děti snažily písmena zkrotit a natlačit je do linky, což má místy vedlejší efekt, tedy písmena spadnou z linky dolu.
- 7) sklon textu: Zde nám sice genetická metoda poskytuje výsledky jen z konce školního roku, ty jsou téměř totožné s výsledky analyticko-syntetické metody za toto období. Neschopnost udržet jednotný sklon v celém textu opět může souviset se zrakovou percepcí. V tomto období jsou při práci na blízkou vzdálenost děti schopny pojmout poměrně úzké vjemové pole (viz kapitola 3.1.1). Nejsou tedy při psaní schopny periferně vnímat celý doposud psaný text a podle toho volit sklon písma. Tuto teorii opět potvrzují výsledky dětí u položky, která se věnovala stejnému aspektu písma, ale jen v rámci slova, kde většina dětí neměla větší obtíže. Dalším zajímavým zjištěním u této položky byl fakt, že u obou metod se objevoval jen zřídka zvrácený sklon písma. Jedná se tedy skutečně o nepřirozenou formu sklonu.

8) napojování: ačkoliv v obou metodách jsou výkony dětí v této oblasti odlišné, u obou metod můžeme jako nejčastější chybu sledovat přerušení v napojování písmen. Toto přerušení plynulého pohybu ruky je důkazem toho, že se děti v průběhu psaní vždy plně soustředí jen na aktuálně psané písmeno. Po jeho dopsání se potřebují zastavit, uvědomit si jaké písmeno následuje, a pak teprve pokračují v napojení písmen.

9) tahy čar: U obou metod můžeme sledovat různá procentuální rozložení, ale u analyticko-syntetické i genetické metody má většina dětí v této oblasti lehčí obtíže a u obou metod shodně jsou tyto obtíže vázány především na tvorbu oblouků a kliček. Jako možná příčina byl uveden fyzický limit spočívající v prozatím neukončené osifikaci zápěstních kůstek. Děti tedy nemohou zápěstím provádět plynulý krouživý pohyb potřebný pro psaní oblouků a kliček.

10) čitelnost: Obecně lze říci, že v průběhu první třídy píší všichni prvňáci bez ohledu na výukovou metodu plně čitelným písmem. V souladu s aktuálním vývojovým obdobím se děti tedy soustředí především na dodržování formálních požadavků na písmo, zde tedy správné tvary písmen, než na obsah (viz kapitoly 2.2.1 a 3.1.4).

Obecně pak ze všech dat vyplývají zajímavé vazby mezi jednotlivými oblastmi. Výsledky položek diakritika a délky slabik potvrzují náš předpoklad, že tyto dvě sledované oblasti, ač jsou si na první pohled velmi podobné, jsou založeny každá na jiném podkladě, o čemž svědčí zcela rozdílné výsledky, kterých v těchto oblastech děti z obou dvou skupin dosahovaly. Zatímco u délky slabiky děti využívají především sluchové percepce, u diakritiky má na bezchybný výkon vliv hlavně vizuální paměť. Díky častému přerušení v napojování písmen, které bylo častou chybou u obou metod, jsme vyloučili, že by právě napojování písmen zapříčiňovalo chybovost v těchto oblastech.

Podobný závěr bychom mohli udělat o vazbě mezi položkami správnost písmene, vynechání písmene a přehození písmen. V prvních dvou zmiňovaných položkách děti občas chybovaly, položku přehození písmene drtivá většina dětí zvládala bez jakýchkoliv obtíží. Ač se tedy na první pohled může zdát, že jsou všechny tyto oblasti založeny na jednom podkladě a to sluchové analýze a syntéze, zřejmě zde vstupuje do hry ještě jiný faktor. Můžeme tedy uvažovat o tom, že položka přehození písmene stojí skutečně čistě jen na schopnosti sluchové analýzy a syntézy slova, ale oblasti dodržování správného písmene a vynechávání písmen vyžadují pozornost ještě dalších funkcí, jako je vizuální paměť, zraková percepce a intermodalita a právě tato kombinace několika procesů najednou činí již více dětem obtíž.

Naprostá absence chyb v přesmycích písmen ve slově může být ovlivněna ještě jedním faktorem. Jak již bylo uvedeno v předchozím textu, tuto položku děti bez ohledu na

výukovou metodu v průběhu celé první třídy plní zcela bez obtíží. Jako možný důvod jsme uváděli fakt, že při psaní se žáci soustředí vždy na aktuálně psané písmeno. Neuvažují tedy s předstihem o následujících písmenech, díky čemuž tyto přesmyky v písmu vznikají. Tento předpoklad potvrzují i časté chyby v napojování písmen. Po celou první třídu můžeme v napojování písmen sledovat takzvané záseky, neboli přerušování napojovací linky. Častá přerušování v napojování písmen svědčí o tom, že se děti po dopsání jednoho písmene potřebují zastavit, aby si mohly uvědomit, jaké další písmeno následuje. Tyto výsledky potvrzují předpoklad, že děti v průběhu psaní neuvažují o skladbě písmen ve slově dopředu, ale naopak se vždy soustředí na aktuálně psané písmeno, proto ve slovech nedochází téměř vůbec k přesmykům písmen.

O oblasti grafomotorické a písácké dovednosti lze tvrdit, že výsledky jednotlivých dětí nejsou ani tak ovlivněny výukovou metodou nebo zvoleným typem písma, ale hlavní roli zde hrají vývoj a fyzické a psychické předpoklady žáků prvních tříd. Jak již bylo v této práci mnohokrát uvedeno, prvňáci nemají ještě proces psaní zautomatizovaný, musí se tedy skutečně soustředit na všechny aspekty písma zvláště, volit rozložení písmen, plánovat každý pohyb ruky. Dospělý člověk takto neuvažuje, ruka mu jede po papíře téměř sama. Nemusíme například uvažovat nad velikostí jednotlivých písmen v textu, jelikož ruka, naše smysly a především hlava jsou na psaní již nastaveny, udržujeme jednotnou velikost písma v celém textu zcela automaticky, jelikož jsme to již nesčetněkrát trénovali. Z uvedených výsledků dětí je ale zřejmé, že tato samozřejmost a jistota v psaní nám nebyla vždy vlastní. V průběhu první třídy se děti s jednotlivými grafickými aspekty písma teprve seznamují a učí se je ovládat, teprve až si je zcela osvojí, můžou se na ně přestat tolik soustředit a začne proces zautomatizování procesu psaní.

Ačkoliv mají děti s provedením mnoha grafických prvků jisté obtíže, důležité je jistě zjištění, že prakticky všechny písemné produkty byly dobře čitelné. Vzhledem k tomu, že čitelnost písma by měla být v současné pedagogické praxi hlavním kritériem pro hodnocení písemného projevu dětí, všechny děti tedy uspěly. Zajímavé je, že ačkoliv v ostatních hodnotících kritériích nejsou výsledky dětí nijak valné (ve většině oblastí mají děti lehčí obtíže), nemají tyto nedostatky vliv na celkovou čitelnost písma. Lze tedy usuzovat, objevují-li se v jednotlivých aspektech písma jen lehčí obtíže, celková čitelnost kvůli tomu nemusí být snížena.

9. Ověření hypotéz

Statistická analýza získaných dat některé naše předpoklady potvrdila, jiné naopak vyvrátila.

1) Nebylo prokázáno, že by ve všech oblastech navržené hodnotící škály byly celkové skóry analyticko-syntetické metody na konci školního roku významně lepší než v pololetí. Vývoj jednotlivých oblastí, které byly součástí zkonstruované hodnotící škály, u analyticko-syntetické metody v průběhu prvního ročníku probíhal následovně:

- a) mezi celkovými skóry v oblasti „dílní obtíže v psaní“ za pololetí a konec školního roku nebyl prokázán významný rozdíl a nebylo proto možné prokázat, že by v některém sledovaném období byly výsledky žáků horší nebo lepší
- b) v oblasti „celková procentuální chybovost“ byla prokázána na konci školního roku významně nižší chybovost v analyticko-syntetické metodě
- c) statistickou analýzou dat nebyl prokázán rozdíl mezi celkovými skóry v oblasti „práce s chybou“, nebylo proto prokázáno, že by výsledky dětí v této oblasti byly v některém z pololetí významně lepší nebo horší
- d) v oblasti „grafomotorické a písácké dovednosti“ byly prokázány lepší výsledky na konci školního roku u analyticko-syntetické metody

2) Můžeme potvrdit, že v oblasti „grafomotorické a písácké dovednosti“ jsou celkové skóre žáků vyučovaných genetickou metodou v pololetí významně lepší než na konci školního roku.

3) Nepotvrdilo se, že by u genetické metody mezi celkovými skóry jednotlivých oblastí věnující se obsahu psaného, které byly součástí navržené hodnotící škály, nebyl v průběhu školního roku žádný rozdíl. Naopak ve všech sledovaných oblastech byl prokázán významný rozdíl mezi výsledky v pololetí a na konci školního roku:

- a) výsledky v oblasti „dílní obtíže v psaní“ byly na konci školního roku horší než v pololetí
- b) na konci školního roku bylo celkové skóre oblasti „celková procentuální chybovost“ významně vyšší než v pololetí
- c) v oblasti „práce s chybou“ na konci školního roku byly výkony dětí horší než v pololetí

4) Nebylo potvrzeno, že by byl v pololetí celkový skór v oblasti „grafomotorické a písácké dovednosti“ u genetické metody odlišný od výsledků analyticko-syntetické metody v této oblasti. Nebylo tedy možné ani prokázat, že by genetická metoda v této oblasti v pololetí podávala lepší výkony než analyticko-syntetická metoda.

5) Podařilo se nám ale prokázat, že výsledky analyticko-syntetické metody v oblasti „grafomotorické a písarské dovednosti“ byly na konci školního roku významně lepší než u genetické metody

6) U všech oblastí navržené hodnotící škály zaměřujících se především na obsah psaného se nepodařilo prokázat, že v pololetí první třídy mezi výsledky obou metod nejsou významné rozdíly.

a) V oblasti „dílní obtíže v psaní“ byl v pololetí prokázán významný rozdíl mezi výsledky analyticko-syntetické a genetické metody, přičemž výsledky genetické metody byly v této oblasti významně lepší

b) Nebyl prokázán významný rozdíl mezi výsledky obou metod za pololetí v oblasti „celková procentuální chybovost“

c) Bylo potvrzeno, že výsledky obou metod za pololetí v oblasti „práce s chybou“ se významně neliší

7) Bylo prokázáno, že ve všech oblastech navržené hodnotící škály, které se zaměřují především na obsah psaného, je významný rozdíl mezi výsledky obou metod z konce školního roku.

a) V oblasti „dílní obtíže v psaní“ jsou na konci školního roku výsledky analyticko-syntetické metody významně lepší oproti metodě genetické

b) Celkové skóre v oblasti „celková procentuální chybovost“ je na konci školního roku u genetické metody vyšší než u analyticko-syntetické metody

c) Analyticko-syntetická metoda dosahuje na konci školního roku v oblasti „práce s chybou“ lepších výsledků než metoda genetická

10. Diskuze

Obecně jsme u analyticko-syntetické metody mohli sledovat jen pozvolný vývoj, na druhé straně u genetické metody vynikající výsledky v pololetí a následný propad na konci školního roku. Podívejme se ale ještě jednou na výsledky obou metod v pololetí. Dosahuje v tomto období genetická metoda skutečně o tolik lepších výsledků než metoda analyticko-syntetická? Samozřejmě, u obou metod můžeme vidět trochu jiné typy chyb, ale celkové skóre sledovaných oblastí se až na oblast „dílní obtíže v psaní“ neliší, což potvrdila i statistická analýza dat (viz kapitola 9.). Podíváme-li se ještě blíže na procentuální plnění jednotlivých položek oblasti „dílní obtíže v psaní“, zjistíme, že významné rozdíly mezi metodami můžeme pozorovat pouze ve dvou položkách a to „správnost písmene“ a

„vynechání písmene“. V ostatních položkách se výsledky dětí vedených genetickou metodou příliš neliší od výsledků dětí vyučovaných metodou analyticko-syntetickou. Velké rozdíly dokonce nejsou patrné ani v oblasti, která se zaměřuje na grafickou stránku písma („grafomotorické a písmařské dovednosti“). Mohli bychom tedy usuzovat, že na začátku výuky počátečního psaní dětem sice velká tiskací abeceda usnadní zapamatování tvarů jednotlivých písmen, nicméně v ostatních oblastech prakticky nezáleží na tom, jaké písmo děti používají. Na druhé straně výsledky dětí vedených genetickou metodou po zapojení psacího písma do výuky jasně svědčí o značných problémech s přijetím tohoto typu písma. Vystávají zde proto následující otázky. Je-li psací písmo do výuky zapojeno hned od počátku výuky, činí dětem menší obtíže, než když se ve výuce objeví až po pololetí první třídy? Děti tedy nemají tak velké problémy s přijetím všech typů abeced najednou, jak se obecně očekává? Další otázkou ale je, jak bude u genetické metody probíhat vývoj písmařských dovedností v dalších ročnících? Na konci první třídy se děti jasně zhoršily, ale znamená to, že jejich výsledky budou i nadále na stejné úrovni? Je zřejmé, že pokud bychom na toto tvrzení přistoupili, popřeme tak jakýkoliv další vývoj písmařských dovedností. Můžeme ale jen spekulovat, zda po osvojení psacího písma navážou děti vyučované genetickou metodou na výkony, které podávaly v pololetí první třídy, nebo zda jim bude psací písmo činit větší obtíže i nadále. Odpovědi na tyto otázky bychom mohly nalézt v dalších výzkumech, které by sledovaly u obou metod vývoj písemného projevu žáků vyšších ročníků.

V kapitole věnující se otázce hodnocení písma (kapitola 5), byl uveden přehled několika škál k hodnocení písma. Nicméně z této kapitoly také víme, že ani jedna z těchto škál není standardizovaná na současné české podmínky. Nutnost existence objektivního hodnotícího systému byla popsána již výše. Bylo by tedy možné pro objektivnější hodnocení písemného projevu dětí použít hodnotící škálu, která byla sestavená pro účely této práce? Výzkumný vzorek, se kterým jsme pracovali, byl poměrně rozsáhlý a zahrnoval několik oblastí ČR, typů základních škol a tříd. Dal by se proto označit za dostatečně reprezentativní a s ním i výsledky, které nám hodnotící škála poskytla. Nicméně pokud by bylo s touto škálou pracováno dál, jistě by zasloužila určitou revizi a další ověření. Již v této práci, která se nezaměřovala přímo na ověření funkčnosti navržené hodnotící škály, se některé položky jevily jako nadbytečné, díky jejich velmi nízké schopnosti diferenciaci. Jednalo se o položky, v jejichž procentuálním plnění měl jeden z bodů hodnotící škály 0 – 2 zastoupení více jak 80% v obou pololetích školního roku. U těchto položek pak není patrná žádný vývoj a navíc je zřejmé, že je jejich plnění pro žáky první třídy buď příliš snadné, nebo naopak absolutně nesplnitelné. Konkrétně se jednalo položky: „přehození písmene“ a „čitelnost“, které se

jevily jako velmi snadné, a na druhé straně „velikost textu“, kde měly téměř všechny děti nepřekonatelné obtíže. Zajímavostí je fakt, že tyto položky měly nízkou schopnost diferenciaci shodně u obou výukových metod. Zdůvodněním tohoto jevu je vývojové hledisko a postup práce typický pro žáky první třídy, jak jsme již uváděli v kapitole 7.3. Můžeme proto předpokládat, že ve vyšších ročnících by schopnost diferenciaci u těchto položek mohla být již vyšší. Stejně tak by bylo nutné přistupovat i k dalším položkám navržené hodnotící škály. V této práci jsme se zaměřovali výhradně na písemný projev žáků první třídy a podle toho byla i nastavena přísnost v hodnocení jednotlivých položek. Proto by například ve vyšších ročnících mohly být zvýšeny nároky na plnění jednotlivých aspektů písma, které tato škála sleduje, především v oblasti grafomotorických a písarských dovedností.

11. Závěr

Cílem této práce bylo poodhalit, jak probíhá proces osvojení písarských dovedností u žáků první třídy běžných základních škol, kteří jsou vyučováni analyticko-syntetickou nebo genetickou metodou, a zároveň tak rozlišit, jaké obtíže jsou na počátku výuky psaní vážnějšího charakteru, a mělo by se k nim podle toho také přistupovat, a naopak jaké obtíže jsou vcelku běžné a není proto třeba se nad nimi příliš znepokojovat. Abychom lépe pochopili pozadí procesu osvojování si psaní, ujasnili jsme si nejdříve, v jakém vývojovém období se děti v průběhu první třídy nacházejí, tedy jaké mají fyzické a psychické předpoklady a zároveň limity pro psaní. Následně jsme si krátce představili metodiky výuky psaní v první třídě u sledovaných výukových metod a nakonec jsme si představili zahraniční i české hodnotící systémy písma. Vzhledem k tomu, že žádný z uvedených hodnotících systémů nebylo možné pro naše účely použít ať už kvůli nedostupnosti nebo absenci jakýchkoliv norem, sestavili jsme zčásti na podkladě těchto hodnotících škál a zčásti podle potřeb vycházejících z hodnocených dat vlastní hodnotící škálu. Tato navržená škála sledovala izolovaně 4 oblasti: obsah psaného („dílní obtíže v psaní“), chybovost žáků („celková procentuální chybovost“), schopnost vlastní opravy („práce s chybou“) a nakonec grafickou stránku písma („grafomotorické a písarské dovednosti“). První a poslední sledovaná oblast sestávala v obou případech z 8 položek, tedy 8 aspektů písma, které jsme hodnotili. Všechny položky byly hodnoceny na bodové škále 0 – 2, kdy 2 odpovídala bezchybnému výkonu a 0 značila velké obtíže v dané položce. Pro obě výukové metody byla hodnotící škála a nastavená pravidla pro hodnocení totožná. Vzorek dat, se kterým jsme

pracovali, byl složen z celkem 467 diktátů od žáků první třídy z pololetí školního roku a od stejných žáků byly pak sebrány diktáty ještě na konci školního roku, celkem tedy 934 vzorků. Měli jsme tak možnost sledovat vývoj jednotlivých oblastí a položek, které byly součástí zkonstruované hodnotící škály, a zároveň jsme mohli porovnávat výkony analyticko-syntetické a genetické metody.

Výsledky dětí v některých oblastech jsou ovlivněny spíše metodikou zvolené výukové metody nebo typem písma, se kterým děti v daném pololetí pracují („správnost písmene“, „vynechání písmene“, „sklon písmen v celém textu“) a u jiných položek má hlavní vliv především vývoj („délka slabiky“, „přehození písmen ve slově“, „velikost písmen v celém textu“, „čitelnost“). Z uvedených dat je zřejmé, že všechny děti v průběhu první třídy poměrně často chybují, samozřejmě každý v jiné oblasti a každý jinou měrou. Absolutně bezchybné výkony, bez jakýchkoliv oprav a škrtnů byly skutečnou výjimkou. Proto by nás občasné chyby ve výkonech prvňáčků neměly hned vyděsit. Je třeba spíše sledovat v jaé oblasti dítě chybuje, zda se nejedná o chybu typickou pro jeho věk a vývojové období a také jaký typ chyb se u něj v daném aspektu písma objevuje. Data nám pak ukázala, že výsledky dětí je třeba vždy porovnávat vzhledem k zvolené výukové metodě, abychom je mohli správně interpretovat. Tak například pokud u prvňáčka, který je vyučován genetickou metodou budeme na konci školního roku pozorovat náhlé zhoršení výsledků a vyšší chybovost, nemusíme mu hned dávat nálepkou „riziko SPU“, jelikož víme, že na konci první třídy mají žáci vedení genetickou metodou většinou horší výsledky než v pololetí, proto se jedná vlastně o normální jev. Na druhou stranu, dochází-li u žáka bez ohledu na zvolenou metodu již v první třídě například k častým přesmykům písmen ve slovech, je třeba zbystřit, jelikož tento žák chybuje v oblasti, kterou by měl zvládat zcela bez obtíží.

Celá práce pak bezpochyby prokázala, že proces výuky počátečního psaní není pro děti jednoduchou látkou, kterou by si ihned bez problémů osvojily. Dalo by se říci, že si postupně osahávají každý aspekt písma, postupně se s ním seznamují a učí se ho používat.

12. Literatura

- BAREŠOVÁ, P.: *Analýza zkoušky čtení u žáků vyučovaných analyticko-syntetickou a genetickou metodou*, Diplomová práce, Pedagogická fakulta UK, Praha 2010
- ČAPKA, O., SANTLEROVÁ, K.: *Vývoj písma v kostce*, DATIS, Brno 1994
- DOLEŽALOVÁ, J.: *Prvopočáteční psaní*, Gaudeamus, Hradec Králové 1996
- FREEMAN, F. N.: Problems and methods of investigation in handwriting In *Journal of Educational Psychology*, Vol 3(4), Apr, 1912. p. 181-190 [on – line] [cit. 2010 – 09 – 20]
Dostupné na WWW:
<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=12&hid=12&sid=b7cef518-7be9-427f-a19c-d41cac8f6be2%40sessionmgr113>
- FRÜHAUFOVÁ, V., MIŇHOVÁ, J., MRÁZOVÁ, E.: *Vybrané pedagogické a psychologické problémy výuky elementárního čtení a psaní*, Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně, Ústí nad Labem 1991
- JIRÁNEK, F., DITTRICHOVÁ, J., FRIEDLOVÁ, B., LEBEDOVÁ, A.,
- SOUČEK, J.: *Psychologické otázky počátečního čtení a psaní*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1955
- KOŘÍNEK, K., KŘIVÁNEK, Z. a kol.: *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1989
- KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R.: *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*, Pedagogická fakulta UK, Praha 1998
- KUČERA, M., VIKTOROVÁ, I.: Čtení/psaní v první třídě. In: *První třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/94/1417 "Žák v měnících se podmínkách současné školy"*, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha 1998, s. 61-173 [on-line] [cit. 2010-09-19] Dostupné na WWW:
<<http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/etnografie/vyzkum/1/kuc.pdf> >
- KUCHARSKÁ, A.: *Individualizovaná pomoc učitele v počátcích školního vzdělání jako prevence školních obtíží – škola jako místo setkání učitele, žáka, rodiče a odborného pracovníka*,
- LURIJA, A.,R.: *Ludský mozog a psychologické procesy*, SPN, Bratislava 1967
- MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie-specifické poruchy čtení*, H+H, Jinočany 1993
- MIKULENKOVÁ, H., MALÝ, R.: *Příručka k vyučování čtení, psaní a literatuře v prvním ročníku základní školy*, Prodos, Olomouc 2004

- MYERS, G. C., LISTER, C. C.: An analytic scale of handwriting In *Journal of Educational Psychology*, Vol 9(8), Oct, 1918. pp. 417-431.[on – line] [cit. 2010 – 09 – 20] Dostupné na WWW:

<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=11&hid=12&sid=b7cef518-7be9-427f-a19c-d41cac8f6be2%40sessionmgr113>
- PENC, V.: *Metodika psaní*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1961
- PIAGET, J., INGELDEROVÁ, B.: *Psychologie dítěte*. SPN, Praha 1970
- PINTNER, R.: A comparison of the Ayres and Thorndike handwriting scales In *Journal of Educational Psychology*, Vol. 5(9), Nov. 1914. p. 525-536. [on – line] [cit. 2010 – 09 – 20] Dostupné na WWW:

<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=9&hid=108&sid=b7cef518-7be9-427f-a19c-d41cac8f6be2%40sessionmgr113>
- PŘÍHODA, V.: *Stupnice pro posuzování písma*, Státní nakladatelství v Praze, Praha 1946
- PŘÍHODA, V.: *Výzkum dětského písma*, Česká grafická unie, a.s., Praha 1941
- SANTLEROVÁ, K.: *Metody ve výuce čtení a psaní*, Paido, Brno 1995
- SCHICKEDANZ, J., A.: *More Than the ABCs – The Early Stages of Reading and Writing*, The National Association for the Education of Young Children, Washington 1994
- STARCH, D.: The measurements of handwriting In *Journal of Educational Psychology*, Vol. 4(8), Oct, 1913. pp. 445-464. [on – line] [cit. 2010 – 09 – 20] Dostupné na WWW:
<<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=10&hid=12&sid=b7cef518-7be9-427f-a19c-d41cac8f6be2%40sessionmgr113>>
- ŠUPŠÁKOVÁ, B.: *Detské písmo*, Bradlo, Bratislava 1991
- THORNDIKE, E. L.: Handwriting - The Measurement of the Quality of Handwriting In *Teachers College Record*, Vol. 11, 1910. p. 86 – 151[on – line] [cit. 2010- 09- 22] Dostupné na WWW:

<http://www.brocku.ca/MeadProject/Thorndike/1910/Thorndike_1910_1.html>
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000
- WAGNEROVÁ, J.: *Jak naučit číst podle genetické metody*, ZČU, Plzeň 1997
- WAGNEROVÁ, J.: *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. ročník základní školy*, SPN, Praha 1998
- WILDOVÁ, R.: *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, Praha 2002

SEZNAM PŘÍLOH:

**PŘÍLOHA 1: Diktát zadávaný žákům v pololetí školního roku a záznamový arch pro učitele
(analyticko-syntetická metoda)**

Diktát:

na, mé, po, les, pálí, stůl

Ola má lopatu.

Písemný projev – 1. pololetí 1. třídy

Jméno dítěte:

Datum:

Škola:

Třída:

Záznam provedla:

DIKTÁT:

PŘÍLOHA 2: Diktát zadávaný žákům v pololetí a záznamový arch pro učitele (genetická metoda)

Diktát:

NA, MÉ, PO, LES, PÁLÍ, STŮL

OLA MÁ LOPATU.

Písenný projev – 1. pololetí 1. třídy

Jméno dítěte:

Datum:

Škola:

Třída:

Záznam provedla:

DIKTÁT:

**PŘÍLOHA 3: Diktát zadávaný žákům na konci školního roku a záznamový arch pro učitele
(totožný obě výukové metody)**

Diktát:

Mám psa. Je to veliký hafan. Jmenuje se Rek a má rád maso. Hrabe pod stromem.

Písemný projev – závěr 1. třídy

Jméno dítěte:

Datum:

Škola:

Třída:

Záznam provedla:

DIKTÁT:

PŘÍLOHA 4: Celkové průměry jednotlivých tříd v sledovaných subškálách – vývojové hledisko

1. polovina 1. třídy - AS metoda

dílčí obtíže		chybovost		práce s chybou		grafomotorika	
průměr	σ	průměr	σ	průměr	σ	průměr	σ
12,90	1,65	3,37	6,15	1,15	0,93	5,65	1,90
9,87	3,56	19,36	27,19	0,13	0,52	5,87	2,97
11,44	4,65	13,10	28,85	1,00	0,97	5,56	2,83
11,31	2,91	9,43	11,03	0,65	0,94	5,81	2,08
12,24	2,18	6,38	9,29	0,88	0,97	6,04	2,47
12,57	1,59	3,93	4,79	0,87	1,01	5,22	1,70
9,27	3,69	20,78	23,28	0,41	0,80	5,00	2,58
10,64	2,52	9,63	7,90	0,41	0,73	5,32	1,94
13,35	1,35	1,90	3,83	1,55	0,83	7,15	2,03
7,78	4,92	39,68	39,19	0,00	0,00	3,11	3,06
10,95	3,87	11,40	15,05	0,79	0,92	6,47	2,17
10,52	2,79	11,52	9,76	0,28	0,61	5,76	1,74
10,52	2,43	12,40	10,64	0,26	0,62	4,83	1,77
11,56	2,45	7,28	7,90	0,67	0,84	6,06	1,98
9,52	3,68	11,39	11,03	0,17	0,49	5,09	1,81
10,60	2,96	9,52	8,31	0,13	0,45	4,96	2,15

celkové průměry a směrodatné odchylky

10,94	2,95	11,94	14,01	0,58	0,73	5,49	2,20
-------	------	-------	-------	------	------	------	------

konec 1. třídy - AS metoda

dílčí obtíže		chybovost		práce s chybou		grafomotorika	
průměr	σ	průměr	σ	průměr	σ	průměr	σ
10,85	2,89	5,65	6,35	0,45	0,60	5,15	1,42
14,47	1,88	8,02	24,63	1,00	0,89	5,25	1,77
11,69	2,65	3,89	4,55	0,73	0,78	5,12	1,61
11,36	2,71	4,09	4,85	0,60	0,65	4,52	1,05
11,79	2,39	3,41	4,17	0,63	0,83	3,78	2,04
8,55	4,06	11,82	10,83	0,30	0,47	5,00	1,12
10,00	3,32	6,47	5,47	0,32	0,48	5,73	1,52
13,05	1,22	1,30	1,66	0,74	0,65	5,74	2,13
13,25	1,39	0,88	1,64	1,00	0,76	4,63	1,60
11,63	3,02	4,09	5,28	0,79	0,63	5,11	1,20
10,88	3,08	4,71	4,93	0,54	0,66	5,21	1,98
9,50	2,75	9,07	9,00	0,21	0,51	5,46	1,61
11,57	3,22	4,43	6,43	0,57	0,68	5,62	1,91
11,29	2,82	5,49	7,65	0,63	0,58	5,54	1,32
9,71	2,49	8,48	6,70	0,00	0,00	5,50	1,72

celkové průměry a směrodatné odchylky

11,31	2,66	5,45	6,94	0,57	0,61	5,16	1,60
-------	------	------	------	------	------	------	------

1.polovina 1. třídy - G metoda

dílčí obtíže		chybovost		práce s chybou		grafomotorika	
průměr	σ	průměr	σ	průměr	σ	průměr	σ
12,89	1,20	3,20	3,90	0,95	0,97	5,74	1,73
12,79	1,36	3,33	3,47	0,95	0,97	5,63	1,67
11,94	1,59	5,69	4,95	0,39	0,78	4,83	2,01
12,25	1,77	4,57	4,70	0,69	0,95	4,50	1,59
11,81	2,73	7,97	13,81	0,73	0,96	5,12	1,28
12,08	1,63	6,24	5,98	0,56	0,87	5,32	1,82

celkové průměry a směrodatné odchylky

12,29	1,71	5,17	6,13	0,71	0,92	5,19	1,68
-------	------	------	------	------	------	------	------

konec 1. třídy - G metoda

dílčí obtíže		chybovost		práce s chybou		grafomotorika	
průměr	σ	průměr	σ	průměr	σ	průměr	σ
11,59	1,70	3,87	2,49	0,59	0,62	2,65	1,41
11,11	2,71	4,95	5,12	0,37	0,60	4,42	2,06
9,44	3,79	9,67	9,59	0,17	0,51	4,22	1,63
9,78	3,19	7,51	6,72	0,39	0,70	4,06	1,66
9,54	2,85	10,00	9,58	0,04	0,20	5,12	1,11
10,88	3,32	5,70	8,14	0,40	0,71	4,80	1,29

celkové průměry a směrodatné odchylky

10,39	2,93	6,95	6,94	0,33	0,56	4,21	1,53
-------	------	------	------	------	------	------	------

PŘÍLOHA 5: Celkové průměry jednotlivých tříd v sledovaných subškálách – porovnání metod

1. polovina 1. třídy - AS metoda

dílčí obtíže		chybovost		práce s chybou		grafomotorika	
průměr	σ	průměr	σ	průměr	σ	průměr	σ
12,90	1,65	3,37	6,15	1,15	0,93	5,65	1,90
9,87	3,56	19,36	27,19	0,13	0,52	5,87	2,97
11,44	4,65	13,10	28,85	1,00	0,97	5,56	2,83
11,31	2,91	9,43	11,03	0,65	0,94	5,81	2,08
12,24	2,18	6,38	9,29	0,88	0,97	6,04	2,47
12,57	1,59	3,93	4,79	0,87	1,01	5,22	1,70
9,27	3,69	20,78	23,28	0,41	0,80	5,00	2,58
10,64	2,52	9,63	7,90	0,41	0,73	5,32	1,94
13,35	1,35	1,90	3,83	1,55	0,83	7,15	2,03
7,78	4,92	39,68	39,19	0,00	0,00	3,11	3,06
10,95	3,87	11,40	15,05	0,79	0,92	6,47	2,17
10,52	2,79	11,52	9,76	0,28	0,61	5,76	1,74
10,52	2,43	12,40	10,64	0,26	0,62	4,83	1,77
11,56	2,45	7,28	7,90	0,67	0,84	6,06	1,98
9,52	3,68	11,39	11,03	0,17	0,49	5,09	1,81
10,60	2,96	9,52	8,31	0,13	0,45	4,96	2,15

celkové průměry a směrodatné odchylky

10,94	2,95	11,94	14,01	0,58	0,73	5,49	2,20
-------	------	-------	-------	------	------	------	------

1. polovina 1. třídy - G metoda

dílčí obtíže		chybovost		práce s chybou		grafomotorika	
průměr	σ	průměr	σ	průměr	σ	průměr	σ
12,89	1,20	3,20	3,90	0,95	0,97	5,74	1,73
12,79	1,36	3,33	3,47	0,95	0,97	5,63	1,67
11,94	1,59	5,69	4,95	0,39	0,78	4,83	2,01
12,25	1,77	4,57	4,70	0,69	0,95	4,50	1,59
11,81	2,73	7,97	13,81	0,73	0,96	5,12	1,28
12,08	1,63	6,24	5,98	0,56	0,87	5,32	1,82

celkové průměry a směrodatné odchylky

12,29	1,71	5,17	6,13	0,71	0,92	5,19	1,68
-------	------	------	------	------	------	------	------

Konec 1. třídy - AS metoda

dílčí obtíže		chybovost		práce s chybou		grafomotorika	
průměr	σ	průměr	σ	průměr	σ	průměr	σ
11,90	3,46	5,65	6,35	0,45	0,60	9,90	2,22
13,56	4,05	8,02	24,63	1,00	0,89	9,63	3,26
13,23	3,28	3,89	4,55	0,73	0,78	8,81	2,19
12,88	3,26	4,09	4,85	0,60	0,65	7,88	2,03
13,37	3,00	3,41	4,17	0,63	0,83	7,68	1,70
9,20	4,65	11,82	10,83	0,30	0,47	8,05	1,88
11,05	3,75	6,47	5,47	0,32	0,48	9,27	2,69
14,74	1,66	1,30	1,66	0,74	0,65	9,58	3,11
15,25	1,39	0,88	1,64	1,00	0,76	7,25	2,55
12,74	3,87	4,09	5,28	0,79	0,63	8,95	2,01
12,42	3,66	4,71	4,93	0,54	0,66	8,58	3,22
10,33	3,33	9,07	9,00	0,21	0,51	8,63	2,20
13,05	3,67	4,43	6,43	0,57	0,68	8,90	2,74
12,67	3,38	5,49	7,65	0,63	0,58	8,96	2,53
11,04	3,17	8,48	6,70	0,00	0,00	9,13	2,74

celkové průměry a směrodatné odchylky

12,49	3,31	5,45	6,94	0,57	0,61	8,75	2,47
-------	------	------	------	------	------	------	------

Konec 1. třídy - G metoda

dílčí obtíže		chybovost		práce s chybou		grafomotorika	
průměr	σ	průměr	σ	průměr	σ	průměr	σ
12,59	2,27	3,87	2,49	0,59	0,62	5,76	2,63
12,11	3,26	4,95	5,12	0,37	0,60	8,95	3,14
10,22	4,43	9,67	9,59	0,17	0,51	7,94	2,58
10,78	3,92	7,51	6,72	0,39	0,70	7,89	2,68
10,00	3,11	10,00	9,58	0,04	0,20	8,23	2,07
12,24	3,71	5,70	8,14	0,40	0,71	7,68	2,10

celkové průměry a směrodatné odchylky

11,32	3,45	6,95	6,94	0,33	0,56	7,74	2,53
-------	------	------	------	------	------	------	------

PŘÍLOHA 6: Percentuální plnění jednotlivých hodnotících kritérií

Percentuální plnění AS metoda

hodnotící kritérium	pololetí			konec roku		
	0	1	2	0	1	2
správnost písmene	9%	13%	78%	14%	18%	68%
vynechání písmene	27%	17%	56%	21%	19%	60%
záměna A→a	5%	15%	80%	22%	20%	58%
přehození písmen	3%	10%	87%	1%	3%	96%
délka slabiky	29%	18%	53%	15%	20%	65%
diakritika	2%	6%	92%	7%	14%	79%
hranice slova	10%	6%	84%	15%	17%	68%
věta	13%	28%	59%	26%	15%	59%
práce s chybou	66%	9%	25%	56%	34%	10%
velikost písmen - text	99%	0%	1%	96%	0%	4%
velikost písmen - slovo	14%	71%	15%	5%	74%	21%
udržení písma na lince	21%	48%	31%	28%	42%	30%
sklon písma - text	1%	69%	30%	0%	75%	25%
sklon písma - slovo	3%	51%	46%	0%	52%	48%
napojování	35%	33%	32%	45%	26%	29%
tahy čar	23%	66%	12%	18%	59%	23%
čitelnost	1%	3%	96%	0%	6%	94%

Percentuální plnění G metoda

hodnotící kritérium	pololetí			konec roku		
	0	1	2	0	1	2
správnost písmene	10%	4%	86%	24%	26%	50%
vynechání písmene	3%	5%	92%	22%	13%	65%
záměna A→a				41%	25%	34%
přehození písmen	0%	1%	99%	1%	2%	97%
délka slabiky	28%	22%	50%	20%	25%	55%
diakritika	0%	4%	96%	10%	19%	71%
hranice slova	3%	12%	85%	11%	17%	72%
věta	5%	30%	65%	33%	22%	45%
práce s chybou	61%	7%	32%	76%	18%	6%
velikost písmen - text	80%	10%	10%	98%	0%	2%
velikost písmen - slovo	10%	54%	36%	20%	64%	16%
udržení písma na lince	37%	48%	15%	38%	48%	14%
sklon písma - text				2%	62%	36%
sklon písma - slovo				3%	38%	59%
napojování				57%	28%	15%
tahy čar	19%	71%	10%	29%	65%	6%
čitelnost	0%	2%	98%	0%	19%	81%

PŘÍLOHA 7: Charakteristika škol a tříd, ve kterých byla sesbírána data

(převzato: BAREŠOVÁ, P.: *Analýza zkoušky čtení u žáků vyučovaných analyticko-syntetickou a genetickou metodou*, Diplomová práce, Pedagogická fakulta UK, Praha 2010)

1) Charakteristika školy

Třída	Typ školy	Populace žáků	Metoda výuky	Počet žáků ve třídě	Počet žáků s obtížemi ve čtení
A1	sídlištní	běžná, velký podíl cizinců	GM	18	4
A2	sídlištní	běžná, velký podíl cizinců	GM	19	3
A3	sídlištní	běžná, velký podíl cizinců	GM	18	3
A4	městská	běžná	AS	21	4
A5	městská, sídlištní	běžná (1 cizinec)	AS	14	3.4
A6	sídlištní	běžná (1 dítě čínská národnost)	AS	16	2
A7	sídlištní	běžná, velký podíl cizinců	GM	18	3
B1	nezjištěno				
B2	nezjištěno				
B3	nezjištěno				
B4	sídlištní	běžná	AS	22	2
B5	městská	běžná	GM	26	5
B6	městská	běžná	GM	25	5
B7	sídlištní	běžná	AS	22	3
B8	sídlištní	běžná	AS	21	2
C1	městská, sídlištní škola, logopedická třída	běžná	AS	12	2
C2	vesnická	běžná	AS	19	4
C3	městská, sídlištní	běžná	AS	25	4
C4	městská, sídlištní	běžná	AS	24	6
C5	městská, sídlištní	běžná	AS	26	2
C6	městská, sídlištní	běžná	AS	26	4
C7	městská, sídlištní	běžná	AS	24	7

2) Charakteristika učebnic a cílů

Třída	Učebnice		Cíle 1. pol. 1. roč.	
	hlavní	doplňková	pro všechny žáky	pro žáky s obtížemi ve čtení
A1	<p>- Učíme se číst</p> <p>– učebnice + pracovní sešit, Wagnerová</p> <p>- Čítanka - Wagnerová</p>	<p>- pracovní listy vlastní tvorby (vzhledem k projektovému vyučování)</p>	<p>- naučit se tvary tiskacích písmen velké a malé abecedy</p> <p>- rozkládat a skládat slova z jednotlivých hlásek</p> <p>- číst slova a jednoduché věty velkými tiskacími písmeny</p> <p>- z probraných písmen zaznamenávat vlastní slova a jednoduché věty</p> <p>- zapsat vlastní myšlenky.</p>	<p>- trénink analýzy a syntézy slova</p> <p>- poznávání písmen všemi smysly</p> <p>- čtení svým tempem.</p> <p>- trénink zrakového a sluchového rozlišování</p>
A2	<p>- Učíme se číst</p> <p>– učebnice + pracovní sešit, Wagnerová</p> <p>- Čítanka</p> <p>- Wagnerová</p>	<p>- pracovní listy vlastní tvorby (vzhledem k projektovému vyučování)</p>	<p>- naučit se tvary tiskacích písmen velké a malé abecedy</p> <p>- rozkládat a skládat slova z jednotlivých hlásek</p> <p>- číst slova a jednoduché věty velkými tiskacími písmeny</p> <p>- z probraných písmen zaznamenávat vlastní slova a jednoduché věty</p> <p>- zapsat vlastní myšlenky.</p>	<p>- trénink analýzy a syntézy slova, poznávání písmen všemi smysly</p> <p>- čtení svým tempem</p> <p>-trénink zrakového a sluchového rozlišování</p>
A3	<p>- Učíme se číst</p> <p>– učebnice + pracovní sešit, Wagnerová</p> <p>- Čítanka</p>	<p>- pracovní listy vlastní tvorby (vzhledem k projektovému vyučování)</p>	<p>- naučit se tvary tiskacích písmen velké a malé abecedy</p> <p>- rozkládat a skládat slova z jednotlivých hlásek</p> <p>- číst slova a jednoduché věty velkými tiskacími písmeny</p> <p>- z probraných písmen</p>	<p>- trénink analýzy a syntézy slova, poznávání písmen všemi smysly</p> <p>- čtení svým tempem</p> <p>-trénink zrakového a sluchového rozlišování</p>

	- Wagnerová		zaznamenávat vlastní slova a jednoduché věty - zapsat vlastní myšlenky.	
A4	- Živá abeceda - Slabikář - Já a můj svět pro 1. roč. , nakl. Nová škola	- Tabulky ke čtení , nakl. Scientie - Vyvozujeme písmena pohádkami , Dana Sklenářová - Otíková Čítanka , nakl. Prodos - Učíme se číst , nakl. SPN	- aby žák byl schopen se souvisle, správně a srozumitelně vyjadřovat a dorozumívat se s dětmi i dospělými - rozvíjení fonemického sluchu - obohacování slovní zásoby - slovní představivost - smysl pro zvukovou stránku hlásek - samostatný slovní projev, - procvičování slovního rytmu	- snaha o upevnění znalosti jednotlivých hlásek a písmen - správné tvoření slabik a slov
A5	- Živá abeceda - Staudková H., Alter - Slabikář – Staudková H., Alter - Moje první čítanka – Žáček J., Alter - Pracovní listy k Živé abecedě , Alter	- vlastní kopírované pracovní listy z jiných učebnic a pracovních listů, ze seminářů atd.	- vyprávění děje podle obrázkových osnov - seznámit žáky s hláskami a písmeny - zafixovat sluchovou a vizuální podobu písmen - pochopení zvukové a grafické podoby slova - hlásková a dechová hygiena - rozvoj řeči - individuálně přistupovat k odlišnostem jednotlivých žáků při čtení a psaní - vhodným způsobem upozorňovat na nedostatky v činnostech a odstraňovat je	-nespecifikováno

A6	- učebnice a pracovní listy, Alter	- Nová škola - Studio 1+1 , Didaktis, SPN - Barevná čeština - další	- plynulé čtení slabik a jednoduchých slov - orientace v textu - skládání slabik a slov a následné čtení - reprodukce jednoduchého textu	- bezpečně znát probraná písmena a skládání slabik
A7	- Učíme se číst – učebnice + pracovní sešit, Wagnerová - Čítanka – Wagnerová	- pracovní listy vlastní tvorby (vzhledem k projektovému vyučování)	- naučit se tvary tiskacích písmen velké a malé abecedy - rozkládat a skládat slova z jednotlivých hlásek - číst slova a jednoduché věty velkými tiskacími písmeny - z probraných písmen zaznamenávat vlastní slova a jednoduché věty - zapsat vlastní myšlenky.	- trénink analýzy a syntézy slova, poznávání písmen všemi smysly - čtení svým tempem -trénink zrakového a sluchového rozlišování
B1	nezjištěno			
B2	nezjištěno			
B3	nezjištěno			
B4	- ČJ Nová škola, Brno	- vlastní pracovní listy - Písmenkové pohádky , L.Horník, S.Vebrová	- pracovat s tř. kolektivem (stmelit kolek.) -spolupráce s rodiči -probudit v dětech pozitivní vztah ke škole	nespecifikováno
B5	- Učíme se číst a psát , SPN (učebnice) - Učíme se číst a psát , SPN (prac. sešit)	- Pracovní sešit pro prvňáky - sbírka úloh z ČJ , Pansofia (prac. sešit)	- znalost velkých a malých tiskacích písmen - čtení slov a vět - uvolňování ruky k psaní	- procvičit sluchovou analýzu a syntézu - procvičování slov i písemně
B6	- Učíme se číst a psát , SPN (učebnice a pracovní sešit)	- Pracovní sešit pro prvňáky – sbírka úloh z ČJ , PANSOFIA	- znát všechna velká a malá tiskací písmena - od prosince psát tužkou do písanek	- znalost písmen omezená - psaní pomocí tabulky písma
B7	- ČJ Nová škola, Brno	- vlastní pracovní listy	- pracovat s tř. kolektivem (stmelit kolek.) -spolupráce s rodiči	- nespecifikováno

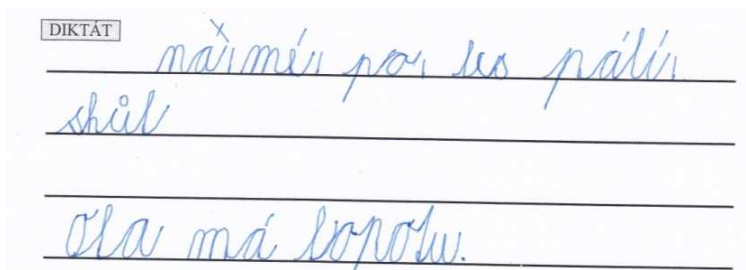
		- Písmenkové pohádky , L.Horník, S.Vebrová	-probudit v dětech pozitivní vztah ke škole	
B8	- ČJ Nová škola, Brno	- vlastní pracovní listy - Písmenkové pohádky , L.Horník, S.Vebrová	- pracovat s tř. kolektivem (stmelit kolek.) -spolupráce s rodiči -probudit v dětech pozitivní vztah ke škole	- nespecifikováno
C1	- Hurá do abecedy - Český slabikář - Čítanka pro prvňáčky , nakl. Dialog	- sada obrázků pro vyvození slabik, Alter - Český jazyk pro 1. ročník ZŠ , Didaktis	- hlásky psát i číst, poznat je v textu - rozlišit délku slabik - rozkládat a skládat slabiky, správná analýza a syntéza - poznat hlásku ve slově, určit její polohu	- nespecifikováno
C2	- Živá abeceda - Slabikář , nakl. Alter	- Zrakové vnímání , Bednářová, Dyscentrum - Prostorová orientace , PPP Brno	- znalost písmen - čtení po slabikách - rozlišovat zvukovou a grafickou podobu slova- psát správné tvary písmen a číslic ve větší velikosti	- nespecifikováno
C3	- Živá abeceda , Nová škola 2008 - Slabikář , Nová škola	- Sluchové vnímání , Bednářová, PPP Brno 2008 - Pozornost , Zdena Michalová, Tobiáš 2004 - Učíme se společně , Jana Pašková, Brno 2007 - Barevná čeština pro prvňáky , SPN 2004	- vzbudit v dětech zájem o čtení, přípravou zrakového a sluchového vnímání a řeči připravit na čtení	- nespecifikováno
C4	- Nová škola, Prodos	- pracovní sešit Nová škola, Prodos	- připravit žáka z hlediska zrakového, sluchového vnímání (analýza, syntéza), paměti, pozornosti, orientace na čtení slabik v analyticko - syntetické metodě	- nespecifikováno

C5	- Nová škola	- pracovní sešit Nová škola	- rozvoj zrakového a sluchového vnímání, paměť, pozornost a představivost, řeč, P-L orientace - poznávání prvních hlásek a písmen - čtení a psaní slabik otevřených a krátkých slov	- nespecifikováno
C6	- Hurá do abecedy - Český slabikář - Čítanka pro prvňáčky , nakl. Dialog	- sada obrázků pro vyvození slabik, Alter - Český jazyk pro 1. ročník ZŠ , Didaktis	- naučit se správně písmena jak číst, tak i správně napsat, skládat i rozkládat slabiky - slyšet danou hlásku ve slově, určit její místo	- nespecifikováno
C7	- Hurá do abecedy - Český slabikář - Čítanka pro prvňáčky , nakl. Dialog	- sada obrázků pro vyvození slabik, Alter - Český jazyk pro 1. ročník ZŠ , Didaktis	- naučit spojovat slabiky ve slova	- nespecifikováno

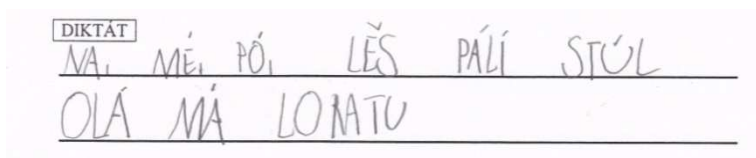
PŘÍLOHA 8: Ukázky písemných produktů pro bodová ohodnocení jednotlivých položek zkonstruované hodnotící škály

Správnost písmene

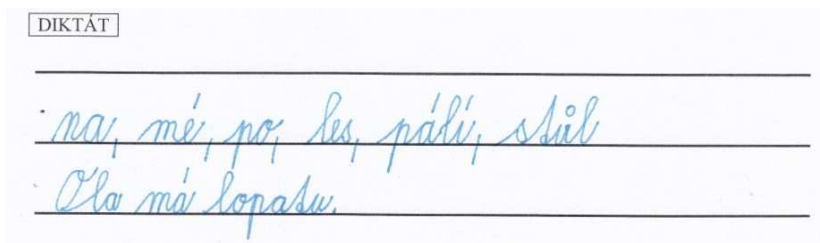
bodové ohodnocení 0



bodové ohodnocení 1

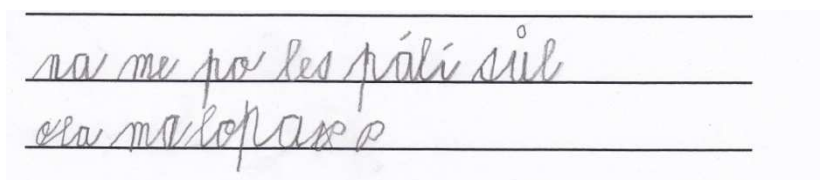


bodové ohodnocení 2



Vynechání písmene

bodové ohodnocení 0



bodové ohodnocení 1

na, mé, po, les, páli,
síil,
Ola má lopasuv.

bodové ohodnocení 2

na, mi, po, les, páli, síil
Ola má lopasuv.

Záměna velkých písmen za malé a naopak

bodové ohodnocení 0

Na, Me, po, les, páli, síil,
Ola má lopasuv.

bodové ohodnocení 1

Mám psa je to veliký hafan.
Jmenuje se Bek a má rád maso.
Hrabě pod stromem.

bodové ohodnocení 2

Mám psa. Je to veliký hafan.
Jmenuje se Bek a má rád maso.
Hrabě pod stromem.

Přehození písmen

bodové ohodnocení 0

n mé po les pátl sístl
Ola má lopaslu.

bodové ohodnocení 1

na, mé, po, les, pátl sístl
Ola má lopaslu.

bodové ohodnocení 2

Mám psa. Je to velký kofin.
Zmenuje se Reki a má rád maso.
Krabci pod stromem.

Délka slabiky

bodové ohodnocení 0

mám psa je
je to velký kofin
zmenuje se reki a má rád maso
krabci pod stromem

bodové ohodnocení 1

na, mé, po, les, pátl, sístl,
Ola, má, lopaslu.

bodové ohodnocení 2

na mě po les ~~z~~ páli ~~stl~~
snil
Ola má lopasu

Diakritika

bodové ohodnocení 0

Mám psa. Je to veliký hafan.
Jmenuje se Reb a má rád maso.
Krabce pod stromem.

bodové ohodnocení 1

Mám psa. Je to veliký hafan.
Jmenuje se Reb a má rád maso.
Krabce pod stromem.

bodové ohodnocení 2

na mě po les páli stl
Ola má lopasu.

Hranice slova

bodové ohodnocení 0

Mám psa. Je to veliký hafan.
Jmenuje se Reb a má rád maso.
Krabce pod stromem.

bodové ohodnocení 1

NA, MĚ, PO, LES, PÁLÍ, STŮL,
OLA MÁ LOPATU.

bodové ohodnocení 2

na mě po les pálí stůl
ola má lopatu

Věta

bodové ohodnocení 0

na mě po les pálí
stůl
ola má lopatu

bodové ohodnocení 1

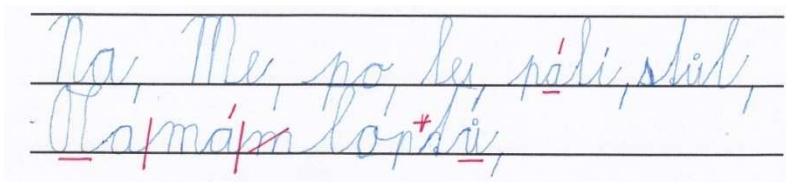
NA, MĚ, PO, LES, PÁLÍ, STŮL
OLA MÁ LOPATU.

bodové ohodnocení 2

Mám psa. Je to velká hafan.
Imenije su Bek a má rád maso.
Hraje pod stromem.

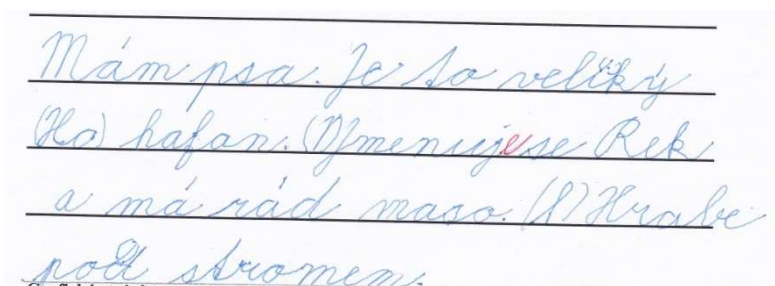
Práce s chybou

bodové ohodnocení 0



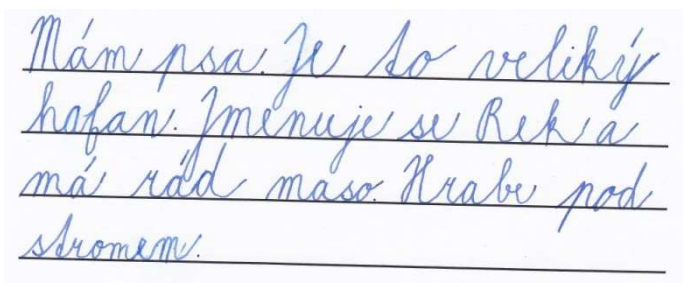
Na, Me, po, les, páli, stůl,
Ola má lopatku.

bodové ohodnocení 1



Mám psa. Je to veliký
koťáček. Jmenuje se Reka
a má rád maso. Krabe
pod stromem.

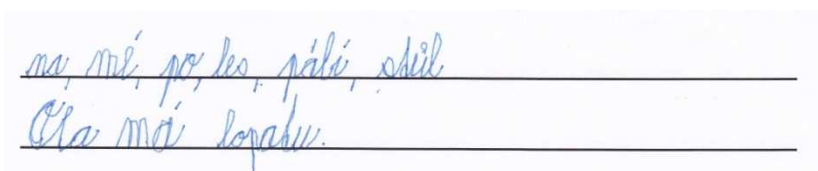
bodové ohodnocení 2



Mám psa. Je to veliký
koťáček. Jmenuje se Reka
a má rád maso. Krabe pod
stromem.

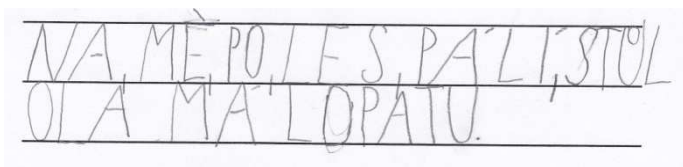
Velikost písmen v celém textu

bodové ohodnocení 0



na, me, po, les, páli, stůl,
Ola má lopatku.

bodové ohodnocení 1



NA, ME, PO, LES, PÁLI, STŮL
OLA MÁ LOPATU.

bodové ohodnocení 2

Mám psa, je to veliký hafan.
Jmenuje se Bek a má rád maso.
Krabce pod stromem.

Velikost písmen ve slově

bodové ohodnocení 0

DIKTÁT
Mám psa, je to veliký hafan.
Jmenuje se Bek a má rád maso.
Krabce pod stromem.

bodové ohodnocení 1

Mám psa, je to veliký hafan.
Jmenuje se Bek a má rád maso.
Krabce pod stromem.

bodové ohodnocení 2

Mám psa, je to veliký hafan. Jmenuje se Bek a
má rád maso. Krabce pod stromem.

Udržení písmen na lince

bodové ohodnocení 0

Mám psa, je to veliký hafan.
Jmenuje se Bek a má rád maso.
Krabce pod stromem.

bodové ohodnocení 1

NA, ME, PO, LES, PÁLÍ, STUČ
OLA MÁ LOPATU.

bodové ohodnocení 2

na, mě, po, les, pálí, stuč
Ola má lopatu.

Sklon písmen v celém textu

bodové ohodnocení 0

na, mě, po, les, pálí, stuč,
Ola má lopatu.

bodové ohodnocení 1

na, mě, po, les, pálí, stuč
Ola má lopatu.

bodové ohodnocení 2

Mám psa. Je to veliký hafan.
Jmenuje se Beka a má rád masa.
Hraje pod stromem.

Sklon písmen ve slově

bodové ohodnocení 0

Mám psa. * Je to veliký hafan.
Jmenuje se Beka a má rád masa.
Hraje pod stromem.

bodové ohodnocení 1

na, mé, po, les, páli, stíl
~~sa~~, má lopatu.
ola

bodové ohodnocení 2

na, mé, po, les, páli, stíl
Ola má lopatu.

Napojování písmen

bodové ohodnocení 0

na ~~na~~ mé po les páli
stíl Ola má ~~sa~~ lopatu.

bodové ohodnocení 1

na, mé, po, les, páli, stíl.
Ola má lopatu.

bodové ohodnocení 2

na, mé, po, les, páli, stíl
Ola má lopatu.

Tahy čar

bodové ohodnocení 0

na, mé, po, les, páli, stíl
Ola má lopatu.

bodové ohodnocení 1

NA, MĚ, PO, LES, PÁLÍ, STŮL.
OLA MÁ LO PATU.

bodové ohodnocení 2

na mě, po, les, pálí, stůl,
Ola má lopatu.

Čitelnost

bodové ohodnocení 0

DIKTÁT
A FIE PO
PIE PI I

bodové ohodnocení 1

Mám psa. Je to velký hafan.
Jmenuje se Bek a má rád maso.
Krabě pod stromem.

bodové ohodnocení 2

Mám psa. Je to velký hafan. Jmenuje se Bek a
má rád maso. Krabě pod stromem.