

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Katedra psychologie



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Funkcionalita a problémy v psaní u žáků třetích tříd

Vedoucí práce: PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D
Konzultant: Mgr. Alena Škaloudová, Ph.D
Autor: Bc. Daniel Kubín
Obor: Psychologie
Typ studia: Navazující magisterské – prezenční, 2. ročník
Rok: 2013/2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury

V Praze dne 27. 6. 2014

Daniel Kubín

Chtěl bych poděkovat vedoucí práce za velkou dávku trpělivosti, připomínky, vedení a významnou podporu při psaní práce. Dále Mgr. Aleně Škaloudové, Ph.D, za pomoc při statistickém zpracování dat. V neposlední řadě své kolegyni Mgr. Olze Kučerové, za pomoc při zpracování a následném hodnocení získaných dat z terénu.

Souhlasím s poskytnutím práce zájemcům ke studijním účelům

V Praze dne 27. 6. 2014

Daniel Kubín

Anotace

Písmo a písemný projev je nedílnou součástí naší kultury a civilizace. Jedná se o významnou a nepostradatelnou dovednost, která z nás dělá plnohodnotného člena společnosti. Při osvojování této dovednosti mohou vznikat dílčí problémy, které je třeba zachytit co nejdříve, aby bylo možné zajistit co nejrychlejší a nejefektivnější nápravu.

Předkládaná práce se zabývá hlubším popisem písemného projevu žáků třetích ročníku základních škol. Pro tento výzkum využívá přepracovanou hodnotící stupnici A. Kucharské a J. Veverkové z roku 2011. Pomocí takto přepracované škály byla zachycena a popsána míra upevnění a zvládnutí dovedností v psaní u žáků třetích ročníků. Dále byly sledovány oblasti chybovosti a reflexe práce s chybou. Poslední oblastí škály byla sledována míra upevnění gramatických a písařských dovedností žáků.

Analyzováno bylo 90 diktátů žáků z Prahy, středočeského a východočeského kraje vyučovaných genetickou a analyticko-syntetickou metodou. Při zpracování a vyhodnocení dat byly využity jednak kvantitativní metody, tedy parametrické testy a vícerozměrné metody. Dále pro doložení konkrétní problematiky kvalitativní analýza

}Data nám umožnila zjistit míru upevnění písma a poskytla nám pohled na kvalitu písemného projevu mezi chlapci a dívkami. Díky tomu jsme mohli zjistit, zda je přítomen vliv výukových metod, případně rozdíl v kvalitě mezi jednotlivými školami. Dále pak míru plnění kompetencí a doporučených výstupů rámcových vzdělávacích plánů pro třetí ročník základní školy.

V závěru práce je poskytnut pohled na srovnání gramatických a písařských dovedností mezi klasickou latinkou a Comenia Script. Výzkum a hodnocení tohoto písma probíhal paralelně s výzkumem uvedeným v této práci.

Annotation

Handwriting is an integral part of our culture and civilization. It is an important and indispensable skill that makes us a full-fledged member of society. When acquiring this skill particular problems can develop which need to be captured as soon as possible in order to ensure the fastest and most effective remedy.

The presented work deals with a profound description of written expression in the third grade of primary school. It is based on the revised rating scale which was derived from the original scale created by A. Kucharská, and J. Veverková in 2011. Using this revised scale the degree of attachment and coping skills in writing for third grade students was captured and described.

It was also investigated the area of reflection of the errors and the ways students dealt with them. Finally, based on last scale area the rate of fixing grammar and typing skills was observed.

The analysis scrutinized dictations of 90 students from Prague, central and east region who was taught by the genetics and analyst-synthetic method. In order to process the data the quantitative methods and multidimensional methods were used. The qualitative analysis was used as well with the purpose of supporting the particular issues.

The data allowed us to determine the extent of the handwriting fixation, provided us with an insight into the quality of written communication between boys and girls and allowed us to determine the effects of teaching methods and differences in quality of teaching between the schools. Furthermore, we analyzed the implementation rate of recommended competencies and outcomes of the framework education plans for the third grades of elementary schools.

In the end, the work provides the comparison of grammar and typing skills between classical Latin alphabet and Comenia Script. Research and evaluation of this script run parallel with the research described in this work.

OBSAH

Úvod.....	1
1. Vývoj písma v lidských dějinách a českých zemích.....	3
2. Didaktické metody čtení.....	6
2.1 Genetická metoda.....	6
2.2 Analyticko-syntetická metoda.....	8
2.3 Souhrn obou metod.....	10
3. Charakteristika výuky českého jazyka ve třetím ročníku.....	11
3.1 Výuka čtení a psaní ve třetím ročníku.....	11
3.2 Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání (RVP ZV).....	11
3.3 Očekávané kompetence pro žáky třetího ročníku.....	11
3.4 Očekávané výstupy žáků třetího ročníku.....	12
4. Škály pro hodnocení písma a písemného projevu.....	15
4.1 Historické škály pro posouzení písemného projevu.....	15
4.2 Výzkumy a škály využívané v zahraničí.....	16
4.3 České diagnostické nástroje pro hodnocení písma.....	18
4.4 Souhrn a přínos pro výzkum.....	19
5. Výzkum a jeho metodologie.....	22
5.1 Úvod.....	22
5.2 Výzkumné otázky.....	22
5.3 Metodologie výzkumu.....	23
5.4 Přeprocování hodnotící škály.....	24
5.4.1 Hodnotící škála – dílčí obtíže v psaní.....	26
5.4.1.1 Správnost písmene.....	26
5.4.1.2 Velikost písmen ve slově.....	27
5.4.1.3 Udržení písma na lince.....	27
5.4.1.4 Sklon psaného textu.....	28
5.4.1.5 Napojování písmen ve slově.....	29
5.4.1.6 Tahy čar.....	29

5.4.1.7 Celková čitelnost.....	30
5.4.2 Hodnotící škála – oblast celkové chybovosti.....	30
5.4.3 Hodnotící škála – oblast práce s chybou.....	31
5.4.4 Hodnotící škála – gramatické a písařské dovednosti.....	31
5.4.4.1 Vynechání nebo přidání písmene.....	32
5.4.4.2 Záměna velkého písmene za malé.....	32
5.4.4.3 Přehození písmen ve slově.....	33
5.4.4.4 Délka slabiky.....	33
5.4.4.5 Diakritika.....	34
5.4.4.6 Hranice slova.....	34
5.4.4.7 Gramatická chyba po měkké souhlásce.....	35
5.4.4.8 Gramatická chyba po tvrdé souhlásce.....	35
5.4.4.9 Gramatická chyba po obojetné souhlásce.....	36
5.4.4.10 Interpunkce.....	36
5.4.4.11 Záměna písmene.....	36
6. Analýza písemných prací žáků třetích tříd.....	38
6.1 Primární analýza dat.....	38
6.1.1 Dílčí obtíže v psaní.....	38
6.1.1.1 Správnost písmene.....	39
6.1.1.2 Velikost písmen ve slově.....	39
6.1.1.3 Udržení písma na lince.....	40
6.1.1.4 Sklon psaného textu.....	40
6.1.1.5 Napojování písmen ve slově.....	41
6.1.1.6 Tahy čar.....	42
6.1.1.7 Celková čitelnost.....	43
6.1.1.8 Souhrn dílčích obtíží v psaní.....	44
6.1.2 Celková chybovost.....	45
6.1.3 Práce s chybou.....	46
6.1.4 Gramatické a písařské dovednosti.....	48

6.1.4.1 Vynechání nebo přidání písmene.....	48
6.1.4.2 Záměna velkého písmene za malé.....	48
6.1.4.3 Přehození písmen ve slově.....	49
6.1.4.4 Délka slabiky.....	50
6.1.4.5 Diakritika.....	51
6.1.4.6 Hranice slov.....	52
6.1.4.7 Gramatická chyba po měkké souhlásce.....	53
6.1.4.8 Gramatická chyba po tvrdé souhlásce.....	53
6.1.4.9 Gramatická chyba po obojetné souhlásce.....	54
6.1.4.10 Interpunkce.....	54
6.1.4.11 Záměna písmen.....	55
6.1.5 Souhrn oblasti gram. a písařských dovedností.....	56
6.2. Sekundární analýza dat.....	57
6.2.1 Písemný projev žáků s ohledem na dop. výstupy RVP.....	57
6.2.2 Rozdíl mezi písemným projevem chlapců a dívek.....	59
6.2.3 Vliv výukových metod na kvalitu psaní ve 3. ročníku.....	63
7. Ověření hypotéz.....	65
8. Diskuse.....	67
8.1 Praktický přínos výzkumu.....	71
9. Závěr.....	73
10. Použitá literatura.....	75
11. Seznam příloh.....	78

ÚVOD

Písmo je jeden z nejdůležitějších artefaktů předávající myšlenky, úvahy, teorie a poznatky, které v lidské historii vznikly a po celý čas ji utvářely. Je to prostředek, jak lidé mohou uchovávat své vědomosti po takřka neomezenou dobu a to v původní podobě. Tento fakt nás do jisté míry činí tím, čím jsme a co je charakteristické pro naši civilizaci. Písmo vstupovalo a vstupuje do všech oblastí lidské kultury. Písmo mělo vždy na společnost velký vliv a bez pochybností se podílelo jak na pokroku, tak i úpadku naší společnosti v různých historických obdobích. Písmo jako ostatní dovednosti trivium nezískáváme sami od sebe. Je třeba se mu učit.

Abychom se stali řádnými členy společnosti, je třeba psaní ovládnout. Pro tuto oblast jsou určeny takřka celé první dva ročníky základní školy. Stejně jak se vyvíjelo písmo, tak se rozvíjel i přístup k výuce psaní na základní škole. Nejrazantnější vývoj psaní proběhl v novodobých dějinách v českých zemích po společenských změnách v roce 1989. Wildová tuto proměnu vývoje zmiňuje především v oblasti pohledu na individualitu jedince a nutnost změny přístupu k němu.

Původní koncepce pohledu na výuku psaní z roku 1976 nerespektovala variabilitu vývoje jedince a na psaní pohlížela jako na plošnou nutnost, kterou musí všichni ovládnout stejně. V původním pojetí bylo tedy psaní vnímáno jako nutnost pro další postup v procesu učení, bez ohledu na motivaci, zájem a schopnosti žáka. Využití bylo pro žáka spíše mechanické, než funkční. Proměna přístupu zacílila právě na tyto oblasti, které byly v dřívější době velmi opomíjené. Žák se začal vnímat jako individualita, která k psaní přistupuje svým vlastním tempem a schopnostmi. Je nutné vzbudit v žákovi motivaci a chuť se dovednostem naučit. Celkové pojetí je tedy spíše globální s přesahem i ke správnému čtení. Podcenění těchto oblastí může znamenat ztrátu motivace a zájmu o učivo. (Wildová, 2002, s. 7-8).

Naučit se trivium i s ohledem na změnu v přístupu pedagogů k procesu výuky způsobuje některým žákům i tak problémy úkol zvládnout. V tomto smyslu je tedy nutné zmínit se o specifických poruchách učení. Matějček o specifických poruchách soudí, že jsou stejně staré, jako vzdělávání samo, ale hovořit se o nich začalo až v 50. letech 20. století. Vzhledem k pokroku, který společnost v několika desetiletích prodělala, se také zvýšil tlak

na žáky a vzdělávací systém, který tyto informace předává. Vzdělání představuje pro jednotlivce z hlediska společnosti ekonomický přínos, pro rodiny společenskou prestiž a pro jednotlivce uspokojivé společenské zařazení a pracovní uplatnění. (Matějček, 1993, s. 9). Specifické poruchy učení tedy v dnešní době nepředstavují pro jednotlivce tak ohromný problém, jak tomu bylo dříve. Více než o „škatulkování“ žáků bychom se měli snažit především o pohled na schopnosti a dovednosti jednotlivce. Jeho schopnosti pak individuálním přístupem rozvíjet tak, abychom docílili co největšího pokroku.

Případné problémy u jednotlivců je však třeba odhalit co nejdříve. To je také částečně cílem i této diplomové práce. Chce především popsat písemný projev žáků ve třetím ročníku základní školy. Zde je větší pravděpodobnost možného odhalení dílčích deficitů v oblasti psaní, především pro již částečné ukotvení této dovednosti. Pro tyto účely slouží právě přepracovaná hodnotící stupnice J. Veverkové z roku 2011 určená k zachycení podobných problémů. Pedagogové a poradenští pracovníci by měli mít možnost co nejdříve tyto problémy odhalit a individuálně pracovat na jejich řešení. Lze tak co nejvíce zmírnit dopad na výsledky v dalším studiu žáků, budoucím úspěchu a uplatnění v životě.

1. Vývoj písma v lidských dějinách a českých zemích

Jak již bylo řečeno, písemný projev provází lidskou civilizaci prakticky od nejstarších dob. Písmo se v rámci lidské společnosti vyskytuje v mnoha podobách. Za svůj několik tisíc let trvající vývoj prodělalo mnoho změn a diferencovalo se do mnoha podob. V tomto směru se v další části kapitoly budu věnovat především vývoji latinky a to do doby, jak ji známe dnes.

Původní impulz pro vznik písma byla potřeba člověka označit majetek. Dle Čapka a Santlerové se jednalo o potřebu označit například dobytek, který jedinci patřil, případně označit věci, které jiným lidem půjčil. V období 4000 let před naším letopočtem písmo prodělalo změnu. Začalo vyjadřovat určitý význam prostřednictvím obrazového vyjádření. Vzniklo tedy písmo obrázkové, nebo piktografové. Z těchto piktografů, znázorňujících jeden význam, se postupně zjednodušilo a vzniklo písmo pojmové. To používalo značky komplexnější, vyjadřující více než jeden konkrétní objekt. V období starověkých despotií se písmo začalo diferencovat do různých podob, ať již jde o čínské znakové písmo nebo jiné varianty. (Čapka, Santlerová, 1994, s. 20 - 38).

Latinka ve smyslu, jak ji používáme dnes, má poměrně dlouhý vývoj a její původ je datován až do období starověkého Řecka a Říma. Původně lze říci, že latinka byla spíše řecká a v římském prostředí se postupně rozvinula. Ale řecké písmo nebylo jediné, které do vývoje zasáhlo. Především díky vlivu ostatních starověkých civilizací, jako byli například Féničané. Období vývoje Římské říše prakticky dotvořilo latinku do podoby, jak ji můžeme číst dnes. Respektive její velká písmena. Tento vývoj byl na vrcholu ve 3. století př. n. l.

S úpadkem Říma a jeho obsazení v období stěhování národů se do podoby písma začaly promítat kulturní odlišnosti národů, které si podmanily oblasti a území Římské říše. Latinka tedy získávala různé podoby a se snahou o jednotný vzor písma přišel až Karel Veliký po konsolidaci území bývalé Západořímské říše. (Čapka, Santlerová 1994, s. 39 – 55). Tento typ písma nazýváme karolínskou miniskulí. Standardy písma však upadaly a podléhaly v prepisech kaligrafickým úpravám až k občasné nečitelnosti na úkor estetické úpravy.

V českých zemích nacházíme první záznamy písemné podoby v latině koncem 10. století. Před jejím příchodem zaujímal hlavní místo hlaholice. Se vznikem pražského arcibiskupství v roce 973 a břevnovského kláštera o dvacet let později začínají vznikat písemné záznamy hlavně ve formě kronik. Vrchol písemnictví v přepisované podobě nastává během 12. století. Gotický sloh jako vrchol středověku do vývoje latinky příliš nezasáhl a stal se spíše jakousi odnoží písemnictví. Toto období tedy na vývoj psací latinky, jak ji známe, prakticky nemělo vliv.

Významný rozvoj písma se odehrál až v 15. století. A to především vynalezením knihtisku a laicizací knih mezi širší veřejnost. Kniha se nestala už jen výsadou úzké populace, ale začaly vznikat knihovny mimo kláštery, které se pomalu přesouvaly i do panských domů jako pevná součást kultury rodiny. (Čapka, Santlerová, 1994, s. 56 – 73).

Před vynálezem knihtisku v guttenbergovském smyslu byl znám deskotisk. Tento typ tisku byl vynalezen již v 6. století v Číně, ale nikterak nemohl uspokojit potřeby a nároky na objem tisku raně novověké společnosti. Po roce 1807 vznikl mnohem efektivnější tlakový tiskařský stroj, který mohl v daleko větším měřítku uspokojit potřebu vydávání knih. Setrvalým urychlováním pokroku vznikla možnost mnohonásobně více tisknout a písmo samo prodělávalo mnoho tvarových a stylových změn. (Jean, 1994, s. 95 – 107) Ovšem svým vývojem procházelo i nadále písmo psací. Písmo využívané při tisku mělo poměrně pevné standardy především díky nároku, který písmo omezoval v rámci možnosti tiskáren a tiskárenských strojů.

Písmo psací ovšem příliš pevný standard pro vyučování nemělo. Rukopis byl charakterizován především konkrétním učitelem, který písmo vyučoval. Před sestavením norem probíhaly v českých zemích snahy o jednotný rukopis. Ve druhé polovině devatenáctého století snahu o jednotný rukopis tvořili Josef Mánes a Mikoláš Aleš, kteří hledali vzory ve starých rukopisech a obohacovali je o zdobné prvky. (Čapka, Santlerová, 1994, s. 80-81). Obecné normy pro výuku psaní byly ale tvořeny až v roce 1876. Šlo o normativní abecedu učitele Thursy. Ovšem pevné standardy, implementované do osnov výuky v prvních letech základní školy, byly vytvořeny až v roce 1932. Tehdy byla přijata normalizovaná abeceda pro výuku psaní. V součinnosti s tímto výnosem ministerstva školství byla také plošně zrušena výuka krasopisu.

Dnešní podoba písemného projevu vyučovaná na základních školách je prakticky totožná s touto normovanou abecedou. Ovšem v současnosti se ve výuce objevuje nový typ písma a tím je Comenia Script, který začal být pilotně ověřován ve výuce na základních školách. Jeho charakteristika je odlišná. Jedná se spíše o písmo svou podobou připomínající tiskací abecedu. Je nabídnuto jako alternativa k písmu tradičnímu. Může být využito například jako možnost úlevy pro leváky a děti se specifickými poruchami učení, zejména dysgrafií, ale i jako plnohodnotné písmo zcela nahrazující klasické písmo psací.

Co je tedy dnes pro písmo charakteristické? V dnešní době na počátku 21. století existuje možnost volby, a to i pro pedagogy, jaký typ písma chceme žáky učit a jakou metodu pro výuku psaní zvolit. Je zde tedy patrná volná ruka a svobodné možnosti jak je vyučovat. Do písemného projevu a zejména jeho kvality také vstupují nové proměnné. Uplatňuje se významný podíl technologií v procesu učení a to jak záměrný, tak i jako součást volného času žáků. Tento fakt může výuku psaní podpořit, ale také úroveň písma zhoršit. Především je dnes daleko menší nutnost psané písmo ve větší míře používat, i když jeho charakteristikou je jeho jedinečnost pro každého žáka. Lze říci, že co člověk, to jiný typ písma a psaného projevu. Je zde tedy paradoxně viditelný návrat k době před stanovením norem a je spíše doporučením, jak by mělo písmo a psací projev vypadat.

2. Didaktické metody čtení a psaní

Jak bylo výše řečeno, pro současnost je charakteristická svobodnější možnost volit metodu pro výuku psaní. V této práci zmíním dvě nejužívanější didaktické metody, které jsou na českých školách využívány. Jedná se o metodu genetickou a pedagogy více užívanou metodu analyticko-syntetickou. Každá z metod užívá k výuce písma odlišné přístupy a v našem výzkumu byly právě tyto dvě metody porovnány. Ostatní metody jako je kopírovací, pauzovací, syntetická, taktovací, nebo fyziologická, nejsou v systému našeho vzdělávání zastoupeny, nebo se jedná spíše o historické didaktické postupy.

2. 1. Genetická metoda

Za zakladatele této metody můžeme považovat J. Kožíška. Soustavně se zabýval studiem pedagogiky a psychologie a významně přispěl k reformě pedagogického vzdělávání, především pro pedagogy zabývající se elementární výukou. (Wagnerová, 1996, s. 6). Kožíšek se zabýval v úvodu myšlenkou, že pohled na malou psací abecedu je s ohledem na výuku psaní pro první zkušenost příliš složitý., zejména pro jeho grafickou stavbu. Pokud by dítě dle Kožíška mělo číst ne pouze slabiky a jednotlivá písmena, ale co nejdříve hned celé věty, nemůže veškerou kapacitu vložit do nácvičku psacího písma. Dítě má svou pozornost obrátit především na obsah, tedy co chce věta sdělit, nikoliv jak je konstruována. Pak je tedy v prvních měsících výuky psaní vhodné zvolit písmo hůlkové jako vizuálně i konstrukčně jednodušší. (Wagnerová, 1996, s. 8).

Psaní se v genetické metodě samozřejmě pojí i s výukou čtení. Kritické hlasy, které se objevovaly pro prvořadou výuku hůlkového písma, Kožíšek vyvrací s tvrzením, že hůlkové písmo je pro první setkání přehledné a jasné. Další argument je také ve shodě s tím, co děti vidí u svých rodičů, tedy různé modifikace, ke kterým se rodiče uchylují při tvorbě vlastního rukopisu. Hůlkové písmo je pro svoji jednoduchost také pro čtení dobře přístupné. Kožíšek na obranu hůlkového písma dále uvádí, že v první třídě by mělo být písmo chápáno jako pomůcka při nácvičku čtení. (Wagnerová, 1996, s. 8).

Musíme si také uvědomit, že pokroky, které děti při výuce dělají, nejsou rovnoměrné. U každého jedince musíme postupovat s ohledy na jeho individuální možnosti a schopnosti. Akcent by tedy neměl být pouze na nácvičku, ale také na snahu aktivně děti zapojit do

výuky. Pedagogové by tedy měli využívat různých metod, jako jsou hry a zajímavá cvičení pro aktivaci dětí. (Wildová, 2002, s. 22-23).

Po absolvování a zvládnutí písma hůlkového je druhé pololetí ve výuce pomocí genetické metody vyhrazeno pro nácvik psacího písma. Vzhledem k faktu, že během prvního pololetí děti ovládly písmo hůlkové a byly schopny číst, je pro výuku písma psacího využita vizuální podobnost mezi písmeny. Tento přesun byl dle Kožíškových výzkumů také výhodný pro čtení. Písmena klasickou metodou jsou prezentována podle potřeby čtení. V psaní jde tedy o nácvik písmen, která mají odlišnou stavbu. Takový postup může být daleko náročnější. (Wagnerová, 1996, s. 9). Důraz na individuální výuku je také akcentován v rozložení učiva. Kožíšek v tomto směru hovoří o tom, že první a druhý ročník tvoří při výuce jednotu. Tedy, že to co dítě nezvládne v prvním ročníku, může bez větších problémů dohnat v ročníku dalším. Otázkou je, zda jsou toho děti schopny, protože v Kožíškově výzkumném souboru bylo minimum dětí vyžadujících individuální podporu a proto bylo více času se jim věnovat. (Wagnerová, 1996, s. 9). Jak lze tedy genetickou výuku psaní v prvním ročníku tématicky rozdělit i s ohledem na volný harmonogram výuky?

V prvních týdnech lze hovořit o motivační části výuky. Děti pomocí cvičení a her pobízíme k zájmu o písmena a čtení. Motivujeme žáky ke kresbě zážitků, například z prázdnin. Při prvním seznamování s písmem se učitel třeba ptá na jména a zapisuje první písmena na konci s tečkou. Nemá jít o zápis vlastního jména, to děti většinou umí, jedná se spíše o hru s písmeny. Tímto způsobem se děti naučí znát celou velkou hůlkovou abecedu. Jako další složky výuky jsou stále doplňována cvičení na uvolnění motoriky a důležitých návyků při psaní. Jedná se ale stále o motivační část výuky psaní. Děti využívají v této době ke psaní pouze tužku. (Wagnerová, 1996, s. 20 – 21). S ohledem na individuální výuku začínají děti psát perem zhruba v období měsíce listopadu. Záleží na konkrétních dovednostech a schopnostech jedince. V dalším období je také kladen důraz na psaní písma do linek a udržení písma na lince. Písmena jsou spojována do plnohodnotných celků a děti začínají psát celá slova. Učitel diktuje slova, děti je společně čtou nahlas a poté si je celá přepisují do svých sešitů. Děti nečtou hláskováním, snaha je, aby četly plynule celá slova. Jedinou výjimku zde tvoří hlásky di, ti, ni, dy, ty, ny, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě. Tato úskalí českého jazyka se cvičí slabikováním. (Wagnerová, 1996, s. 22).

Postupně děti přecházejí z velkých na malá tiskací písmena. Při přenášení dovednosti se dle Kožíška využívá transferu jako jedné z dovedností učení čtení a psaní v pozdějším stádiu. Děti jsou dle této metody schopny již naučené dovednosti přenést na novou látku. V tomto případě na malé tiskací písmeno a bez větších problémů se je naučit. Transfer je také využíván pro naučení se písma psacího.

Psací písmo začínají žáci poznávat po začátku druhého pololetí. Učitel zapisuje postupně velká hůlková písmena, která již děti znají a vizuálně zapíše vedle vzor písma psacího. Následně je žáci na tabuli obtahují, aby se motoricky seznámili s novým tvarem. Až po zvládnutí na tabuli žáci přepisují psací písmo do sešitů. Do konce první třídy žáci pokračují zápisem složitějších slov, ale vždy je akcentován důraz na porozumění psanému textu. Jednotlivá období jsou vždy prokládána didaktickými testy, které ověřují úroveň zvládnutí, a to buď v zapisování písmen jednotlivě, nebo v zápisu celých slov a jednoduchých vět. (Wildová, 2002, s. 25).

2.2. Analyticko-syntetická metoda

Druhá vybraná didaktická metoda je mnohem rozšířenější. Tento fakt může být dán i tím, že mezi lety 1951 až 1990 se jednalo o jedinou možnou metodu výuky psaní na základních školách. Analyticko – syntetický didaktický model pracuje s konceptem, že dítě se zvládne naučit nejprve slabiky odděleně a pak je opět spojuje do celých slov. Základem tedy je, aby dítě zvládlo práci se základními elementy slov a tím jsou jednotlivé hlásky a slabiky.

V období přípravy na psaní se do výuky zařazují práce a hry na zlepšení jemné motoriky ruky, jako je například vystřihování, modelování, vytrhávání z papíru, navlékání korálků a jiné. Na tyto činnosti navazují rozcvičovací cviky, psaní prvků jednotlivých písmen a psaní celých písmen. Později se píše krátké zvuky zvířat jako slabiky, slova jednoslabičná a dvouslabičná. Tak se děti postupně seznámí s celou abecedou. Po zvládnutí malých písmen je zařazeno zvládnutí velké psací abecedy. Žáci napodobují učitelův vzor. Analytickým postupem cvičí zapisování jednotlivých slov tak dlouho, až napíšou celý text. Kohoutek zdůrazňoval při výuce psaní analyticko-syntetickou metodou nácvik písmen podle tvarové příbuznosti, motivaci psaní, funkčnost a individuální přístupu k dětem. Těžiště práce spočívá ve zvládnutí tvarů písmen a číslic. (Santlerová, 1996, s. 28 – 29)

Obecně můžeme rozdělit oblasti výuky A-S metodou do tří částí. Předslabikářovou, tedy takovou, kdy hlavní těžiště je v nácviu dílčích částí písma spolu s cviky a cvičeními podporujícími dovednosti jemné motoriky. Následuje slabikářové období, kdy se žáci učí zvládat bezchybně jednotlivá písmena a tvoří krátká slova a věty. Učí se porozumět principům gramatiky, jako je užití velkých písmen na začátku věty, diakritických znamének a teček na konci věty. Po osvojení si psaní, kdy by žáci již měli být schopni opsat bez větších problémů jednoduchý text, docházíme do období poslabikářového, kdy žáci svoje dovednosti upevňují, zlepšuje se kvalita psaného textu a rychlost psaní.

Ačkoli je analyticko-syntetická metoda strukturovaná a co se týče posloupnosti výuky mnohem pevnější, současná školní kurikulární reforma v tomto směru pedagogům do jisté míry rozvazuje ruce. Lze se rozhodnout, jakým způsobem a kterou výukovou látku v ročnících umístí. Proto v dnešní době nemůžeme říci, že je tato metoda v čase tak jasně strukturovaná oproti genetické metodě a výstupy v prvním a druhém ročníku se mohou od původních osnov v různých školách lišit.

Veverková a Santlerová popisují strukturu výuky pomocí analyticko-syntetické metody následujícím způsobem. Září je období, kdy žáci především rozvíjejí jemnou motoriku a připravují se na samotné psaní. V období října až prosince žáci shodně jako u genetické metody píší písmena nejprve na tabuli a až po zvládnutí je zapisují do svých sešitů. Skladba výuky písmen je však odlišná. První písmena, která žáci poznají, jsou samohlásky a, e, i, o, u, a později tvrdé y. Poté souhlásky m, t, l, s, v, následují kolem listopadu k, j, n, z. Písmena se vždy učí s dovedností je číst, ale samostatně. Následuje spojování písmen do slabik a prvních krátkých slov. V období ledna se začínají vyučovat 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. Písmena se opět vyučují samostatně, poté ve hláskách a později se žáci učí přepisu krátkých slov vycházejících z těchto písmen. Třetí čtvrtletí je vyhrazeno pro nácvik zbylých písmen K, T, F, G, Y, L, E. Po zvládnutí všech písmen až do konce školního roku probíhá jejich syntéza do slov a komplikovanějších vět se zvládnutím základních gramatických pravidel, neustálé upevňování rukopisu a pravopisu, pomocí opisu textů a kontrolních diktátů. (Veverková 2011 s. 16-18, Santlerová 1996, s. 28-30)

2.3. Souhrn obou metod

Co lze říci k porovnání těchto metod? Je snad jedna metoda lepší a druhá horší? Tuto otázku můžeme naznačit až po výsledcích, které nám dá statistické zpracování dat v našem výzkumu. Ale teoreticky je na první pohled patrné, že genetická metoda pracuje s výukou psaného písma odlišněji. Klade větší důraz na motivaci u psaní a pracuje se dvěma typy písma. Děti by tedy teoreticky v dnešní době mohly rychleji zvládat orientaci mezi textem například v médiích a textem používaným ve škole, právě díky zvládnutí obou písem. Otázkou je, zda toho není na žáky příliš. Jak již naznačila Veverková, žáci prvních ročníků vyučovaných genetickou metodou mají oproti žákům vyučovaným analyticko-syntetickou metodou poměrně skluz, který se projevuje ve kvalitě písemného projevu. Oproti tomu analyticko-syntetická metoda více bazíruje na zvládnutí písemného textu bez logického uspořádání podle podobnosti a netrvá v počátku na zvládnutí čtení celých slov. Tento fakt se pak může promítnout u dětí, které mají problémy se zvládnutím rozkladu slov na jednotlivé elementy a v procesu výuky čtení a psaní. Může děti zpomalit.

Obě metody shodně poukazují na nutnost předpísmových cvičení, která si kladou za cíl nedirektivní formou seznámit děti se základními tahy jednotlivých písmen, uvolnit jemnou motoriku, podpořit koordinaci oko- ruka a motivovat pro psaní a čtení již od počátku výuky těmito dovednostem. Do hry u obou těchto metod ještě vstupuje fakt kurikulární reformy. Ten může výrazně pozměnit výstupy dovedností, které žáci v jednotlivých školách mají. Konečným faktem je, že jednotlivé metody se již nemusejí v našem výzkumu projevit tak výrazně, protože je zaměřen na žáky třetích ročníků základní školy. Tam by již měly být dovednosti čtení a psaní plně zvládnuty, bez ohledu na tato výuková schémata.

3. Charakteristika výuky českého jazyka ve třetím ročníku

3.1. Výuka čtení a psaní ve třetím ročníku

Výuka čtení a psaní je dominantní ve výuce českého jazyka pro žáky prvních dvou ročníků základní školy. Je však brán zřetel na výuku těchto dovedností ve třetím ročníku? Jaké by měly být výstupy žáka ve třetím ročníku v oblasti český jazyk? Na tuto otázku se pokusím odpovědět v následující kapitole věnované současně užívaným výukovým osnovám.

3.2. Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání (RVP ZV)

V současnosti využívaná koncepce vzdělávání vychází z nové strategie zdůrazňující tzv. klíčové kompetence, které má žák získat vedle samotných obsahů učiva. Tento rámcový vzdělávací program je základním pilířem také na prvním stupni základní školy. Klíčové kompetence jsou provázány se vzdělávacím obsahem, mají podporovat uplatnění programu i v praktickém životě. V současnosti tedy neexistuje žádné nařízení pevných osnov, ale zároveň je kladen na pedagogy větší nárok a odpovědnost za dosažené vědomosti a dovednosti žáků.

Dle RVP by měla škola i pedagogové vynaložit větší úsilí a nasazení na tvorbu projektů a dlouhodobějších úkolů. Škola má představovat podnětné a tvůrčí prostředí, kde se mají stejně vzdělávat žáci nadaní i méně nadaní a znevýhodnění. (RVP, 2011, s. 11-12)

Volba látky tedy stojí na zkušenosti a výběru pedagoga. RVP pouze stanoví jaké výstupy by měly na konci základního vzdělávání být. Další možností současné koncepce je také provázání jednotlivých obsahů předmětů více mezi sebou a využívat tak odlišné přístupy a metody výuky. Výuka českého jazyka pak může být provázána například s výukou výtvarné výchovy a praktických činností, kde mohou žáci rozvíjet jemnou motoriku v různých činnostech a projektech.

3.2.1. Očekávané kompetence pro žáky třetího ročníku

Jak již bylo výše zmíněno, pojem kompetence označuje schopnost, kterou má žák využít nejen při výuce a práci ve škole, ale také mimo školu ve svém prostředí, případně v budoucnu pro výkon svojí profese. Konkrétně jsou tyto kompetence získané a rozvíjené v českém jazyce ve třetím ročníku formulovány takto:

Kompetence k učení vyjadřují schopnost žáka pracovat s chybou, je schopen pracovat s textem a je motivován pro práci, dále se umí ohodnotit a je podporována jeho seberealizace v předmětu.

Kompetence k řešení problému představují schopnost žáka přistoupit k problému tvořivým způsobem, umět čerpat z více zdrojů pro jeho řešení a reflektovat možné chyby, které mohly problém způsobit.

Kompetence komunikativní rozvíjejí žákovu schopnost užívat jazyk, kultivovat jej, zvládnout prosazení svého názoru, ale bezkonfliktní formou a přemýšlet o formulaci, kterou chce využít.

Kompetence občanské, resp. sociální a personální. Tyto kompetence představují oblast seznámení žáka s pojmy jako je multikulturalita, tolerance a přemýšlení o těchto pojmech. Případně jejich zpracování metodou skupinové práce.

Poslední kompetence se nazývají **pracovní** a představují rozvoj základních pracovních návyků, práce s více možnostmi zpracování úkolu, schopnost odhadovat vlastní schopnosti a vlohy, případně schopnosti plánování a organizace práce.

3.2.2. Očekávané výstupy učiva pro žáky třetího ročníku

Pro školu je zásadní alespoň přibližně dodržet tvorbu vlastního programu, tedy školního vzdělávacího programu podle doporučených výstupů RVP. Doporučené výstupy RVP jsou vždy uvedené pro každý postupný ročník. Český jazyk současný plán rozděluje do tří tématických celků, respektive očekávaných výstupů, kde předpokládá jejich zvládnutí. Tyto celky jsou: Komunikativní a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova. Každý z těchto celků má své vědomostní a dovednostní obsahy, které mají žáci zvládnout. Průměrná hodinová dotace českého jazyka tvoří dle doporučení 6 – 9 vyučovacích hodin týdně. Dvě hodiny jsou disponibilní v rámci celého ročníku. Minimum je 6 hodin.

Komunikativní a slohová výchova představuje oblast dovedností především pro práci s textem a rozvíjení schopnosti čtení. Žák by měl zvládnout plynule číst texty v odpovídajícím rozsahu, je schopen volit odpovídající verbální i neverbální prostředky řeči a napsat věcně i formálně správně jednoduché sdělení, jako je například krátká zpráva.

Jazyková výchova představuje gramatickou složku jazyka. Od žáků je očekáváno, že zvládnou ve třetím ročníku porovnat významy slov, slova opačného významu. Rozeznají slova nadřazená, podřazená a příbuzná. Dále rozliší slovní druhy v základním tvaru a užijí správný gramatický tvar pro podstatná jména, přídavná jména a slovesa. Jsou schopni věty spojovat do jednodušších souvětí a využijí k tomu vhodný výraz jako spojku, nebo čárku. Do třetího ročníku také spadá výuka vyjmenovaných slov a očekávaná schopnost rozlišit a zapsat správně tvrdé „y“ a měkké „i“. Tuto dovednost také mají aplikovat do obojetných souhlásek. V neposlední řadě již mají žáci zvládnout správně zapsat velká písmena na začátku věty a ve vlastních jménech osob, zvířat a místních pojmenování.

Literární výchova představuje základní znalosti a dovednosti při práci s literárním dílem na úrovni jejich věku. Jsou schopni reprodukovat text odpovídající délky z paměti, vyjádřit své pocity z přečteného textu, odlišit pohádku a jiné příběhy. Případně pracovat tvořivým způsobem s literárním textem.

Při kvalitativním pohledu na jednotlivé školy, které jsou součástí našeho výzkumného vzorku, tyto oblasti v různé podobě nalézáme. Učivo je různě formulováno, ale obsahově je ve všech školách součástí ŠVP. Liší se pouze hodinová dotace pro jazyk. Ta je odlišná v počtu hodin. Některé školy mají místo průměrných 8 hodin českého jazyka snížený počet na 7 a hodiny bývají v těchto případech převedeny do hodinové dotace matematiky. Oblast jazykové výchovy je ve všech školách plněna prakticky stejně. Ovšem oblasti literární výchovy a slohové výchovy jsou často ještě ve třetím ročníku omezeny a přesunuty ve větším rozsahu do čtvrtého a pátého ročníku. Největší prostor je tedy věnován jazykové oblasti a gramatickým cvičením a obsahům. Tento fakt je viditelný ve všech vzdělávacích plánech jednotlivých škol ve výzkumném souboru.

Sama výuka písma v oblasti jazykové výchovy již zcela ve všech programech škol chybí. Je tedy předpokládáno, že český jazyk ve třetím ročníku počítá s upevněním dovednosti psát v prvním a druhém ročníku. Proto je ve třetím většina času věnována práci s gramatickou stavbou jazyka. Případné výjimky jsou dle rozhovorů vedených s pedagogy řešeny spíše individuálními vzdělávacími plány nebo individuálním přístupem.

V předchozích kapitolách jsme si tedy měli možnost shrnout jaká je struktura výuky čtení a psaní i s pohledem na psychologické teorie, které didaktiku čtení a psaní značně

ovlivnily. Stalo se tak především pro respektování psychického vývoje dítěte a přizpůsobení obsahu výuky právě vývojové úrovni žáka. Seznámili jsme se s nejčastěji využívanými metodami výuky čtení a psaní v České republice a v neposlední řadě také s obsahem výuky žáků třetího ročníku, kteří jsou předmětem našeho výzkumu.

Žáci za sebou mají ve třetím ročníku již poměrně dlouhou cestu výuky. Třetí ročník představuje svým charakterem spíše období, kdy se předpokládá upevněná dovednost psaní. Žáci dle RVP tedy na předpokládanou dovednost psát nově nastavují dovednosti gramatických pravidel a výjimek, které se v Českém jazyce vyskytují a výuka je již daleko komplexnější. Je tedy jasné, že v našem výzkumu musíme tyto faktory zohlednit a reflektovat je jak v hodnocení, tak zadání kontrolního diktátu, který by měl respektovat výstupy žáků a očekávat jejich zvládnutí.

4. Škály pro hodnocení písma a písemného projevu

Současné diagnostické materiály, které často psychologové ve svých ordinacích a poradnách využívají, jsou založené spíše na subjektivním pohledu. Tento pohled může významně ovlivnit následnou diagnostickou rozvahu a péči, která bude dítěti poskytnuta. Subjektivní pohled na vyhodnocení je do značné míry ovlivněn intuitivním posouzením, vycházejícím z praxe v daném oboru. Šlo by tedy říci, že s délkou praxe poradenského, nebo klinického psychologa se zvyšuje pravděpodobnost správného posouzení daného dítěte.

Ovšem je taková diagnostika správná? Tato diplomová práce si částečně klade za cíl, právě popsat funkcionalitu a dílčí obtíže v psaní, které mohou do značné míry napovědět o možném rizikovém, nebo dysgrafickém písemném projevu. Toto hodnocení by se ale mělo opírat o jasná kritéria, která budou aplikovatelná pro všechny žáky v daném věkovém rozpětí jednotně. Další část této kapitoly poskytne pohled na historické škály využívané pro diagnostiku psaného projevu v minulosti a pohledu na zahraniční škály, které jsou využívány dnes. Dále také, zda existuje shoda v oblastech pro diagnostiku rizikového písma, případně jaké jsou výhody a nevýhody užití těchto škál.

4.1 Historické škály pro posouzení písemného projevu

Mezi historické škály, které ovlivnily kritéria hodnocení i pro naši škálu, patří především Thorndikova, Freemanova a Ayersova. Většina těchto škál byla vytvořena v první polovině 20. století a proto již příliš nereflektuje současné psací písmo dnešních školáků. Je ale patrné, že jisté charakteristiky jsou zohledňovány dodnes. Případně jsou některé jejich části stále reflektovány i v rámci níže popsané diagnostické škály.

Historicky nejstarší je **Thorndikova škála** pro posouzení úrovně dětského rukopisu z roku 1910. Jedná se o první hodnotící škálu pro hodnocení kvality písma. Thorndike byl vůbec první, kdo s touto myšlenkou přišel a takovou škálu vytvořil. Thorndike sbíral data v různých státech USA ve věkovém rozpětí žáků mezi 5 až 8. ročníkem. Pro výzkum měl k dispozici 1000 vzorků písemného projevu žáků. Studenti měli za úkol opsat stejný text, jak nejlépe dovedou. Výsledné hodnocení probíhalo na poměrně komplikované škále, která měla osmnáct dílčích stupňů, kdy 0 představovala prakticky nečitelné písmo až po

18, kdy šlo prakticky o přesnou kopii předloženého textu. Kromě **čitelnosti** hodnotil také **úpravu** a **osobitost** kterou pisatelé textu vtiskly. Problém v hodnocení nastal při posuzování jednotlivých typů písem. Hodnotící kritéria Thorndike vytvořil uměle a stupnice písemné projevy příliš nerefletovala. (Thorndike, 1910)

Freeman oproti Thorndikovi nasbíral vzorek daleko vyšší. Obsahoval přes 5000 písemných vzorků pro každý ročník školy. Což představuje při sběru dat mezi 3 – 8 ročníkem nesmírné množství materiálu k analyzování. Jeho hodnotící stupnice měla stejně jako u Thorndika charakter hodnocení podle předlohy. Nešlo ale o bodovou diferenciaci, spíše o tři kategorie písma – nečitelné, čitelné(průměrné) a výborné.

Následně probíhalo hodnocení v několika škálách. Freeman jich vytvořil celkem pět. **Sklon písma**, udržení **velikosti písma**, **plynulost tahů**, kde hodnotitelé museli písemný projev zvětšit a zaměřit se na jakýkoli nezvyklý detail. Poslední dvě oblastí představovaly **rozkolísanost písma**, tedy předpoklad, že kvalitní písemný projev by neměl být roztřesený a poslední **mezery mezi slovy a řádky** po horní a dolní straně. (Freeman, 1912) Freemanova kritéria mohou být pro naši škálu teoreticky převzatelná, protože jeho výzkumný vzorek již obsahuje normy i pro žáky třetího ročníku. Nevýhodou škály ovšem je, že Freeman nikde neuvádí jakým způsobem probíhá postup hodnocení. Jeho závěry tedy mohou být značně neobjektivní. (Freeman, 1912).

Ayers hodnotil písemný projev ze vzorku více jak 1500 písemných prací. Ovšem jeho hodnocení a hodnotící postup byl od předchozích autorů odlišný. Jediným hodnotícím faktorem zde byla **čitelnost**. Při hodnocení se výzkumníci zaměřili pouze na určitá slova, čímž se Ayers snažil zajistit objektivitu hodnocení. (Pintner, 1914)

4.2 Výzkumy a škály využívané v zahraničí

Mezi současné škály využívané na evropském poli patří diagnostická metoda **analýzy písemného projevu, označená jako BHK**. Touto formou byl v Nizozemí tvořen v roce 2010 výzkum, který řešil otázku správného načasování diagnostiky SPU. Autoři se zabývali hodnocením písma a jeho rozdělením na bezrizikové, rizikové a dysgrafické. K tomuto účelu využili právě analýzu písemného projevu na vzorku 250 žáků ve druhé a první polovině třetí třídy. Škála hodnotí tři velké oblasti.

Organizace písemného projevu a subkategorie: **velikost písma, sklon písma, zarovnání, mezery mezi slovy, nepatřičné spojení slov a písmen**. Dále vzhled písma a subkategorie: **nesprávné zapsání písmene** (ale ještě čitelné), nesprávná **velikost písmene** – kolísání ve slově, písmeno zapsané beze smyslu ve slově, **nejednoznačně zapsané písmeno**. Jako poslední jemná motorika a subkategorie: částečně **levostranný sklon** ve slovech a větách, špatné **napojování, roztřesené tahy**, časté **opravování tahů**, narázová, nebo **nekonzistentní velikost písmen** ve slovech a větách. Všechna data byla kvantitativně zpracována. Závěr výzkumu poukázal na fakt, že písmo, které jeví určité rizikové znaky může znamenat jen pouhý vývoj v upevňování písma a nemusí jít přímo o faktory nasvědčující dysgrafii. (Wouter, Anneoles, 2011)

CHES, škála pro diagnostikování rychlosti a kvality rukopisu užívaná v USA. Tato škála vznikla jako potřeba aktuálního diagnostického testu pro zmapování písma. CHES byl standardizován na vzorku 1372 studentů různých etnik. Škála je opět rozdělena do několika dílčích oblastí hodnocení písma. **Konzistentnost písma** – ve smyslu rovnoměrné velikosti v celém posuzovaném textu, **sklon písma, tlak a rytmus** písma hodnotící křečovitost, navazování a tlak, **udržení písma na lince a celkový vzhled** písma. Výkon písemného projevu je následně posouzen dvěma nezávislými hodnotiteli. Výsledek je ovlivněn věkem a třídou, kam žák spadá. Následně je výsledek přiřazen na finální bodovou škálu 0 – 5, kdy pět vyjadřuje nejlepší výkon. Ovšem hodnotící kritéria posuzují především vzhled písma, nikoli další stránky jako je například gramatická skladba textu. (Phelps, Stempel, Speck, 1985)

Jako poslední uvedu škály z **testu hodnocení rukopisu TOWL**. Autoři Graham, Boyel a Tippets se zabývali platností hodnotících stupnic tohoto testu. Škálu podrobili restandardizaci především pro nutnost mít k dispozici funkční hodnotící materiál. Ten je užitečný především pro pedagogy k rychlejší diferenciaci a vyhodnocení písemného projevu. Škála pro hodnocení rukopisu je složena z šesti subškál. Jedná se o **formu psaného textu, sklon, velikost písma, udržení na řádce, zarovnání písma a styl**, kterým je písmo psáno. Tyto hodnotící subškály jsou dle autorů považovány za základní komponenty kvalitního písma.

Odchytky v těchto oblastech mohou znamenat dílčí obtíže v psaní, případně napovídat o

dysgrafickém rukopisu. Autoři dále hovoří o jeho citlivosti. Doporučení o individuální práci, nebo sledování dítěte je možné vynést v případě významně nízkého skóre u většiny oblastí. Tento test je vytvořen pro žáky 4 – 8 tříd. Autoři také tvrdí, že vývoj rukopisu je ukončen až v období 4.třídy základní školy a proto by normy pro nižší ročníky nedávaly objektivní údaje. (Graham, Boyel, Tippets, 1989).

4.3 České diagnostické nástroje pro hodnocení písma

V českém prostředí je písmo hodnoceno především z pohledu zkušenosti psychologa, případně pedagoga. V současnosti není dostupná plně objektivní a standardizovaná metoda určená k posouzení písemného projevu, která by reflektovala specifika našeho jazyka, byla plně objektivní a bylo možné metodu využít napříč věkovým spektrem. Škálami a testy pro hodnocení dětského písma se zabývali autoři jako Matějček, případně Příhoda. Ovšem i tyto testy jsou již zastaralé. Posledními aktuálními autory zabývajícími se dílčími obtížemi v psaní je pouze A. Kucharská a J. Veverková, které sestavily škálu hodnotící písmo u žáku prvních tříd, se kterou budeme pracovat v této práci.

První kdo přišel s výzkumem dětského písma byl **Václav Příhoda s českou stupnicí písma**. Charakterem je jeho výzkum a vzniklá stupnice podobná výzkumům, které jsou a byly realizovány v zahraničí. Příhoda sesbíral více než 1000 diktátů, kdy žáci 2. až 9. ročníku základní školy opisovali výňatek z Masarykovy řeči k dětem. Žáci měli za úkol se nejprve tuto část textu naučit z paměti a poté ji reprodukovat na nelinkovaný papír. Celkové hodnocení písemných prací žáků bylo hodnoceno následujícími kritérii: **Vedení řádku, sklon, hustota, velikost a charakter** písma. Dále byl hodnocen jeho **celkový vzhled**. Hodnotitel, v tomto případě to měl být učitel, přikládá písemné práce žáků ke vzorům písma a porovná je na základě podobnosti. (Příhoda, 1941) Kritéria hodnocení, která škála zachycuje, jsou podobná jako kritéria využívaná v zahraničních škálách a škálách historických. Akcent je vložen především do vizuální stránky písma. Tento diagnostický materiál ovšem pro současné hodnocení využít nemůžeme a to především s ohledem na jeho výraznou zastaralost a posun písemného projevu dnešních žáků.

Další diagnostický materiál využívaný v českém prostředí je Matějčkova zkouška psaní a pravopisu. Tato zkouška již nezdůrazňuje pouze vizuální stránku písma, ale zaměřuje se i na gramatickou oblast. Matějček se snažil postihnout celou šíři žáků základní školy a

proto je možné zkoušku provést i v prvním ročníku základní školy, kde má dítě za úkol zapsat číslice a slova, která již zná. Děti z vyšších ročníků již zapisují slova a celé věty. Z hlediska grafomotoriky Matějček udává tyto hodnotící prvky: **Velikost a tvar písmen, jistotu tahů, tlak na podložku, dodržování směru, přetahování linek a roztřesenost písmen**. Také při zkoušce sledujeme jakým způsobem dítě drží tužku a pozici ruky při psaní. Jak již bylo výše uvedeno, Matějček se zaměřil také na hodnocení gramatické oblasti psaní s argumentem, že každá dílčí obtíž v grafické podobě písma může mít nepříznivý vliv na pravopis dítěte. Důvod je dle Matějčka v míře pozornosti, kterou žák věnuje správnému vizuálnímu obsahu písma. Tím, že většinu pozornosti koncentruje na správný vzhled, tak již nemá dost pozornosti, aby zvládl kontrolovat i správný gramatický tvar psaného textu. (Matějček, 1993, s. 162-163).

Na vyšetření pravopisu Matějček využíval několik specializovaných diktátů. Schéma pro hodnocení pravopisných chyb je následující: **Neznalost písmen, neznalost části písmene, záměna písmen, porucha sluchové analýzy** a převodu do grafické stránky, nerozlišení **délky slabiky**, chyby v **důsledku specifických poruch řeči** jakou je artikulační neobratnost a patlavost. Chyby v důsledku **nepozornosti** a gramatické chyby z **fonetického zápisu** slov a **neznalosti pravidel pravopisu**. (Matějček, 1993, s. 254). Tento diagnostický materiál je poměrně rozmanitý a umožňuje nám hodnotit širokou oblast písemného projevu dětí. Ovšem pro hodnocení neexistuje standardizovaný vyhodnocovací protokol. Jedná se spíše o nástin možných dílčích obtíží vedoucích k vyslovení podezření na specifickou poruchu učení, ale nemůžeme se opírat o jakákoli empirická data. Proto při užití této metody opět velmi záleží na zkušenosti a praxi poradenského pracovníka. Ovšem i tyto faktory jsou nepostradatelné při sestavování škály sloužící pro naše účely. Jednotlivé oblasti jsou také do naší škály zapracovány.

4.4 Souhrn a přínos pro výzkum

Všechny výše uvedené škály vykazují v hodnocení jisté podobnosti. Jedná se především o shodu v hodnocení vizuální, respektive grafomotorické stránky písemného projevu. Tento jev je akcentován ve škálách historických, zahraničních, i českých. Z českých diagnostických materiálů gramatická specifika českého jazyka zdůrazňuje pouze Matějček a jeho diagnostický materiál. Ovšem při tvorbě našeho hodnotícího materiálu můžeme

některé oblasti hodnocení převzít, především pro jejich schopnost diferenciaci běžného a rizikového písma.

Viditelná shoda je výrazná v oblasti čitelnosti. Toto kritérium jako zásadní zmiňují autoři Freeman, Thorndike a Ayers jako jediné důležité. Částečně o něm také hovoří metoda analýzy písemného projevu, resp. BHK, CHES, TOWL a Příhoda ve své stupnici. Další výrazně využívaná kritéria jsou sklon písma, který reflektují Freeman, TOWL, stupnice BHK, CHES a česká stupnice písma od V. Příhody. Velká shoda také panuje v oblasti tlaku a udržení písma na lince. Zde tento faktor reflektují jak zahraniční škály, tak i české stupnice. Častou shodu také nalezneme v oblasti sklonu písma, respektive v nedodržení pravosklonné orientace písma. Tento faktor považují za významné jak české, tak zahraniční stupnice opět stejně.

Prvek, který české stupnice nepovažují za významný, je osobitost a charakter písemného projevu s důrazem na osobnost pisatele. Toto reflektují spíše současné zahraniční stupnice a Thorndikova stupnice. Obecně ale výzkumy dále nerozvádějí interpretace, které by s osobitostí písma nějak více pracovaly, případně měly vztah k diagnostice rizikového až dysgrafického písemného projevu. Jedná se spíše o charakteristiku, která má svoji váhu pro grafologické rozbory. Ovšem tyto rozbory nejsou pro náš výzkum relevantní.

Je vidět že určité oblasti hodnocení jsou v průřezu historie i napříč výzkumy stejné, nebo velice podobné. Rozdílnost můžeme vidět spíše v rozložení a třídění na kategorie a podkategorie v rámci konkrétní stupnice. Zajímavé také je, že většina stupnic využívaných například v západní Evropě a USA má i svou standardizaci, což v českém prostředí zatím chybí. Je proto jasné, že takové faktory budeme zapracovávat i do našeho výzkumu a mohou významnou měrou přispět k diferenciaci mezi normálním, rizikovým a disgrafickým písemným projevem. Většina těchto stupnic pracuje již i s žáky třetího ročníku, případně s žáky ve věku odpovídajícím našemu výzkumnému souboru.

Jediná stupnice, která z již tak velmi chudého českého prostředí reflektuje také gramatickou část, je právě Matějčkova zkouška psaní. Tento diagnostický materiál je v současnosti využíván a obsažen v takřka shodné podobě v Novákových diagnostických bateriích obsahujících aktuálnější diagnostické diktáty. (Novák, 2002). Ovšem jeho

hodnocení také vychází spíše z doporučení než se standardizovaných postupů interpretace. A hodnocení pro stanovení míry obtíží v psaní jsou velmi podobné jako u Matějčkovy zkoušky.

Přínosem pro výzkum je možnost opřít zvolená kritéria o používané nebo prověřené stupnice, které se již využívají v Českém prostředí nebo v zahraničí a jsou ověřeny na velkém vzorku populace.

5. Výzkum a jeho metodologie

5.1 Úvod

Cílem výzkumu bylo popsat písemný projev žáků třetího ročníku základní školy, kde je vyučována klasická latinka a žáci jsou již v období upevněného čtení. Tento popis je realizován na vybraném vzorku žáků několika základních škol v Praze, Středočeském a Východočeském kraji, vyučovaných genetickou a analyticko-syntetickou metodou. Hlavní metodou pro posouzení je přepracovaná metoda využívaná J. Veverkovou v roce 2011 pro popis písemného projevu u žáků prvních tříd. Pro náš výzkum byla položena otázka jakým způsobem vypadá písmo u žáků třetích tříd, kteří se učí klasickou latinkou. Jaké chyby žáci třetího ročníku dělají nejčastěji? Je mezi metodami využívanými pro výuku rozdíl v dílčích oblastech, které jsou hodnoceny? Případně dochází k rozdílům mezi školami v dosažených dovednostech vzhledem k možnosti sestavit výukový obsah individuálně podle škol? A jaké faktory se u žáků třetích ročníků mohou vyskytovat jako nové a které faktory hodnocení jsou již pro hodnocení textu nevýznamné? Jaké faktory také můžeme hodnotit jako rizikové, případně již takové, které mají charakter SPU? V závěru výzkumu vzniká otázka na kolik je výrazný rozdíl v písemném projevu u žáků vyučovaných klasickému písmu a Comenia Scriptu.

5.2 Výzkumné otázky

Pokud se žáci třetího ročníku nacházejí v etapě upevněného psaní a současná kurikulární reforma umožňuje variabilitu výstupů a obsahů učiva, je možné se ptát:

1. Jaký je kvalitativní pohled na písemný projev žáků třetích tříd vyučovaných klasickým písmem? Jsou v dětském písmu viditelné nedostatky, případně je psaný projev dnešních žáků dostatečně kvalitní ve smyslu grafomotorickém i gramatickém?
2. Plní žáci výstupy, které jsou doporučené ve výstupech rámcového vzdělávacího plánu, nebo je mezi školami viditelná významná variabilita v upevněných dovednostech a vědomostech o gramatických a grafomotorických pravidlech psaní? Existuje statisticky významný rozdíl mezi školami s ohledem na vyučované metody psaní?
3. Je statisticky významný rozdíl mezi chlapci a dívkami vzhledem ke kvalitě písma a chybovosti? Je možné předpokládat, že písmo a gramatické dovednosti si osvojují dívky

významně rychleji? V jakých kritériích vidíme tento rozdíl, pokud k němu dochází?

5.3 Metodologie výzkumu

Jako výzkumná metoda byl využit diagnostický diktát, který měl následující znění: „*boudy, dudy, hodiny, proutí, květiny, proudy, proudí, klobouk. Nyní budou podzimní prázdniny. To je štěstí v neštěstí. Žáci cvičí na cvičištích. Na střeše sedí špačci a hledají budku. Štáva zažene žízeň. Babička a dědeček suší švestky. Je tři čtvrtě na čtyři.*“ Původní diktáty užívané J. Veverkovou v roce 2011 byly daleko jednodušší a opíraly se o výstupy, které žáci mají zvládat v pololetí a na konci prvního ročníku základní školy.

V současnosti bylo třeba diktát modifikovat a přizpůsobit jej obsahům a výstupům očekávaným u žáků třetího ročníku. Instrukce byla žákům podávána jednotně na všech základních školách: „*Nyní vám nadiktuji pár slov a poté několik vět. Poslouchejte pozorně a vše запиšte na list papíru, který máte před sebou. Nikdo vás nebude hodnotit známkou. Na začátek všichni napište své pohlaví a číslicí věk.*“ Žáci zapisovali diktát na list papíru A5 s řádky o šířce 1,5 cm. Pro diktát byla vždy využita jedna vyučovací hodina, aby byla zajištěna dostatečná časová rezerva. Sběr dat byl realizován na přelomu května a června 2013. V součinnosti se sběrem ve školách, kde bylo vyučováno klasické písmo, proběhl sběr dat i ve školách a třídách vyučovaných Comenia Scriptem.

Celkový soubor žáků zařazených do výzkumného souboru byl 90. Školy jsou zastoupeny městskými i venkovskými. 4 z Prahy, 1 ze středočeského a 1 z východočeského kraje. Pro rozdělení a popis ve výzkumu byly školy označeny podle barev. Rovnoměrně je rozdělen vzorek žáků vyučovaných genetickou a analyticko-syntetickou metodou. Analyticko-syntetickou metodou byly vyučovány celkem 4 třídy, genetickou 3 třídy, ovšem počet žáků je srovnatelný. Skladba tříd je různorodá. V několika případech jsou ve třídách i integrovaní žáci. Ovšem žádný z těchto žáků nemá asistenta pedagoga. Na doporučení pedagogicko-psychologické poradny je u výše zmíněných žáků stanoven individuální vzdělávací plán v předmětu český jazyk. V několika případech jsou v souboru přítomni i žáci se sociálním a zdravotním znevýhodněním.

Pedagogové, kteří vyučují ve třídách, byli ve všech případech ženy s minimálně 10letou praxí na prvním stupni základních škol. Ve dvou případech měly pedagožky kromě

aprobace na I. stupeň ZŠ i speciálně pedagogické vzdělání.

5.4 Přepřacování hodnotící škály

Pro zpracování byla využita modifikovaná hodnotící škála J. Veverkové z roku 2011. Abychom mohli data vyhodnotit, reflektovat věk žáků a jejich předpokládané schopnosti, byla škála upravena pro potřeby tohoto výzkumu. Hodnotící škála z větší části vychází z původní, ale bylo do ní přidáno několik oblastí a některé naopak ubrány. Výběr vhodných hodnotících kritérií probíhal pomocí prvotního hodnocení na vybraném vzorku náhodně vybraných 25 písemných záznamů žáků, kde byl sledován výskyt položek ve škále. Vyhodnocení prováděli nezávisle na sobě dva hodnotitelé. Následně byly diktáty kvalitativně rozebrány a vysledovány časté chyby, které se opakovaně vyskytují, ale škála je nereflektuje, případně kde je škála dostatečně spolehlivá. Na konec byla provedena rozvaha nad strukturou škály. Současné rozložení kritérií již nevyhovovalo potřebám výzkumu a hodnocení písma s ohledem na věk žáků.

Nově vzniklá kritéria byla do stupnice zařazena i s ohledem na předpoklad výstupů a dosažených vědomostí o gramatické stavbě jazyka na konci třetího ročníku základní školy. Faktory, které škála již nesýtala, byly vypuštěny. Ve dvou případech došlo k přesunu kritérii mezi škálami. Jedná se o vynechání/přidání písmene a záměnu velkého písmene za malé. Tato kritéria byla ve škále J. Veverkové původně v oblasti dílčích obtíží v psaní. Přepřacovaná škála je obsahuje v oblasti gramatických a písařských dovedností. Vynechání, nebo přidání písmene se přemístila s ohledem na charakter chyby. Tato chyba je často spojena se špatnou explicitní znalostí písmen a je brána jako gramatická chyba, případně chyba z nedostatečné sluchové analýzy slov. Dále záměna velkého písmene za malé a naopak. Vyskytuje se především v neschopnosti správně ukončit větu. Tento fakt je také ve třetí třídě hodnocen jako gramatická chyba. S ohledem na třetí ročník-předpoklad upevnění písařských dovedností- je pak logické tyto kategorie oproti prvnímu ročníku přemístit. Ostatní kritéria byla ve škále dílčích obtíží v psaní ponechána.

Nově vzniklé kategorie vážíci se ke gramatické a písařské škále jsou:

- interpunkce, záměna písmene
- chyby po měkké, tvrdé a obojetné souhlásce.

Obsah výuky u žáků třetího ročníku již předpokládá upevněnou dovednost psát. Pozornost je zaměřena na osvojování gramatických pravidel a výjimek ve vyjmenovaných slovech, stavbu věty a využití čárek ve větě. Na konci ročníku je proto na místě předpokládat, že takové faktory již můžeme hodnotit. V těchto faktorech se také ve výstupech shodují školní vzdělávací plány jednotlivých škol ve výzkumném souboru. Detailně budou včetně hodnocení tato kritéria rozebrána níže.

Přepřpracovaná škála má oproti škále vytvořené J. Veverkovou následující charakter:

1 – Dílčí obtíže v psaní obsahují 7 hodnotících kritérií:

- správnost písmene
- velikost písmen ve slově
- udržení písma na lince
- sklon psaného textu
- napojování písmen
- tahy čar
- celková čitelnost

2 – Celková chybovost jako samostatná oblast hodnocení

3 – Práce s chybou jako samostatná oblast hodnocení

4 – Gramatické a písařské dovednosti obsahují 11 hodnotících kritérií:

- vynechání, nebo přidání písmene
- záměna velkého písmene za malé a naopak
- přehození písmen ve slově
- délka slabiky
- diakritika
- hranice slova
- gramatická chyba po měkké souhlásce
- gramatická chyba po tvrdé souhlásce
- gramatická chyba po obojetných souhláskách
- interpunkční znaménka

Všechny výše zmíněné oblasti hodnocení jsou hodnoceny individuálně, ale pro všechna kritéria v rámci škál je vytvořeno jednotné bodové hodnocení. Výjimku tvoří škály celková chybovost a práce s chybou, které jsou vyjádřeny v absolutních četnostech. Bodové hodnocení má následující charakter:

0 – nedostatečné zvládnutí, případně úplné nezvládnutí kritéria

1 – částečné zvládnutí, jedna chyba

2 – úplné a bezchybné zvládnutí kritéria, bez chyb

Na základě takto strukturovaného hodnocení byly diktáty hodnoceny a podle příslušného kritéria obodovány. Data z výzkumného šetření byla zpracována především kvantitativně. V některých případech bude použito i kvalitativní analýzy pro objasnění a prozkoumání konkrétních jevů které je třeba objasnit, případně postupů, které je třeba doložit. Ústřední otázka výzkumu spočívá v popisu současného písemného projevu žáků třetího ročníku základní školy.

Při statistickém zpracování dat byly využity metody: t-test, položková analýza, lineární regrese, Cronbachovo alfa pro zjištění reliability a faktorová analýza. Pomocí těchto parametrických testů a vícerozměrných metod, byla testována statistická významnost mezi daty na základě pohlaví, školy, metody a typu písma. Následně pak vztah dílčích oblastí v psaní a grafomotorického a písařského projevu, případně vztahu těchto oblastí k celkové chybovosti a práci s chybou.

Hodnocení bylo zaměřeno i na přesnost měření škály. Dále přítomnost oblastí, které tvoří jednotlivé faktory, jež daná škála může vyjadřovat. Hladina významnosti byla volena pět procent. Pro zpracování byl využit MS Excel a program SPSS.

5.4.1 Hodnotící škála – kritéria dílčích obtíží v psaní

Tato škála představující hodnocení především správnosti psaní a grafomotorické dovednosti. Obecně vychází ze škály J. Veverkové. Byla částečně upravena a doplněna tak, aby reflektovala využití pro žáky třetího ročníku, jak bylo řečeno výše.

5.4.1.1 Správnost písmene

Tento faktor se vyskytuje jak v historických hodnotících stupnicích (Freeman, Thorndike)

tak jej můžeme nalézt i u zahraničních škál, které využívají autoři v současných výzkumech (BHK, TOWL, CHAT škála). Jedná se o kritérium hodnotící způsob zapsání písmene dodržení jeho náležitosti. Na tuto oblast vizuální kvality se zaměřuje další část hodnotící škály. Toto kritérium vyjadřuje nejen jakým způsobem má dítě naučenou a upevněnou znalost písmene, ale i dovednost je správně napsat. Příklady můžeme najít u zapsání malého „e“ místo písmene „l“, kdy není písmeno správně dotaženo do požadované velikosti nad polovinu řádku. Případně toto kritérium zaznamená hrubé narušení správného zápisu písmene.

Hodnotící kritéria jsou následující:

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

5.4.1.2 Velikost písmen ve slově

Oblast hodnocení velikosti písmen ve slově se opírá o hodnocení vzhledu slova. Jedná se o kritérium, které můžeme nalézt jak v historických škálách Freeman, tak v zahraničních TOWL. Tyto škály ovšem hodnotí spíše celkový vzhled, tedy nespécifikují v hodnocení přímo rozklad a hodnocení textu po slovech. Výjimku tvoří pouze škála BHK. Jedná se o schopnost udržení jednotné velikosti písmen v celém slově. Z českých škál se tomuto faktoru věnuje Matějček a poukazuje na něj, jako na faktor, který může predikovat rizikové písmo, případně SPU.

Hodnocení velikosti písmene:

- 2 písmena ve slově nekolísají

- 1 písmo ve slově dosahuje alespoň 2/3 požadované výšky

- 0 písmo ve slově nedosahuje ani 1/3 požadované výšky

5.4.1.3 Udržení písma na lince

Schopnost udržení písma na lince je poměrně častým kritériem hodnocení. Ze zahraničních škál jej do svého hodnocení zapracovává CHES a BHK. V českých materiálech jej můžeme nalézt v Matějčkově a modifikovaně v Příhodově testu. Z historických škál je

viditelná podobnost tohoto faktoru především u Freemana, který hodnotí udržení linie při psaní a odstup „řádků“ textu. Ovšem Freeman nechal zapisovat text na nelinkovaný papír. Tento faktor by dnešní žáci třetích ročníků při upevnění dovednosti psaní měli mít již zvládnutý a proto možné nedodržení řádku může napovídat o problémech svědčících pro rizikové psaní. Ve třetím ročníku již také mnoho žáků využívá nejednotné velikosti sešitů. V našem výzkumu byla využita standardizovaná velikost řádků doporučená pro třetí ročník.

Hodnocení udržení písma na lince:

2 – hodnocený text je celý udržen bez problémů na řádku

1 – v hodnoceném textu je písmo nad nebo pod linkou

0 – v hodnoceném textu je písmo střídavě nad nebo pod linkou.

5.4.1.4 Sklon psaného textu

Sklon psaného textu patří k základním dovednostem, které se žák učí již od počátku školní docházky. Žádoucí sklon při psaní je spíše orientován doprava. Hodnocení tohoto kritéria je prováděno vizuálně. Sleduje se především, zda je sklon rovnoměrný a příliš se nemění. Ve třetím ročníku je také možné, že sklon písma již nebude odpovídat původní abecedě a žáci budou mít v písmu již přítomny prvky vlastního rukopisu. Proto není sklon přesně zadán a sledován. Hodnocení je tedy ovlivněno spíše dodržením, respektive nedodržením, případně rozkolísáním sklonu psaného textu, případně výraznou orientaci doleva.

Tento faktor se také objevuje ve většině hodnotících stupnic a to i současných zahraničních jako je BHK a CHES, v českém prostředí na něj shodně poukazují Příhoda a Matějček. Obecně je nerovnoměrný sklon písma, případně levostranný sklon hodnocen jako rizikové kritérium pro SPU.

Hodnocení sklonu písma:

2 – v hodnoceném textu je sklon písma rovnoměrný – stále stejný

1 – v hodnoceném textu je sklon písma střídavý

0 – v hodnoceném textu je použitý levostranný sklon písma

5.4.1.5 Napojování písmen ve slově

Napojování písmen je charakteristickým znakem zápisu klasickou latinkou. Napojování může způsobovat žákům určité problémy. Selhání v tomto faktoru se může objevit v důsledku nezvládnutí této dovednosti, především pro špatnou koordinaci oko-ruka, potíže v jemné motorice a neschopnost udržet plynulý pohyb. Matějček se tomuto tématu věnuje ve svém hodnocení v oblasti jistoty tahů. Hodnocení se opírá především o jistotu v navazování mezi písmeny, správné navazování písmen a problémů při navázání. Může docházet ke špatnému napojení, projevující se vizuálně jako roztřesenost, případně nedotaženost písmen ve slově a přerušování v napojení.

Hodnocení napojování písmen ve slově:

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 písmenem

5.4.1.6 Tahy čar

Toto kritérium je zohledněno ve většině hodnotících škál. V historických škálách můžeme nalézt faktor vzhledu, resp. úpravy písma, jako u Ayerse, Freemana a Thorndika. Dále v zahraničních škálách se tomuto problému věnují všechny zmíněné škály v podobě roztřesenosti, nebo opravování CHES a BHK, případně stylu písma TOWL. České škály odrážejí toto kritérium také v podobě vzhledu a roztřesenosti u Příhody a Matějčka. Jedná se tedy o významné kritérium, které do jisté míry může predikovat rizikové psaní, případně velmi výrazně přispět k rozpoznání SPU. Hodnocení je prováděno vizuálně a aby bylo co nejvíce objektivní, bylo přikročeno ke kvantitativnímu pojetí. Tedy zda roztřesené nebo plynulé tahy převažují ve většině napsaného textu. Jedná se tedy o poměrně subjektivní hodnocení, které je velice obtížné objektivně stanovit. Proto bylo přikročeno k následujícímu hodnocení:

Hodnocení tahů čar:

2 – hodnocený text je zapsán vždy plynulými a čistými tahy čar.

1 – v hodnoceném textu jsou patrné roztřesené a neplynulé tahy čar, tyto tahy ovšem

nejsou přítomny u více jak třetiny napsaného textu.

0 – hodnocený text je zapsán roztřesenými a neplynulými tahy čar, případně více jak třetina hodnoceného textu je zapsána roztřesenými a neplynulými tahy.

5.4.1.7 Celková čitelnost

Oblast celkové čitelnosti textu je základním požadavkem při zvládnání dovednosti psát. Tato kategorie se liší oproti předchozí především charakterem hodnocení celkového vzhledu. Jedná se tedy o globální hodnocení, nikoli o hodnocení dílčích částí písma. Kategorie vzhledu je výrazným hodnotícím prvkem, na který se soustředí jak pedagogové, tak poradenští pracovníci při hodnocení rizikového, případně dysgrafického písma. V naší škále je toto hodnocení také výrazněji subjektivní. Pro objektivizaci hodnocení bylo stanoveno kvantitativní kritérium.

Význam tohoto hodnocení můžeme vidět i ve zmíněných škálách. Vzhled považovali autoři jako Ayers za hlavní hodnotící kritérium. Dále Thondike, který hodnotil vzhled i jako kritérium, které může přispět k hodnocení osobnosti. Současné zahraniční škály jej také uvádějí jako významné kritérium.

Konkrétně o něm hovoří CHES, BHK jej stanovila jako název celé kategorie, do které spadají oblasti podobné našim kritériím z dílčích obtíží v psaní. TOWL jej hodnotí z pohledu stylu, ale spíše se zaměřuje shodně s Thorndikem do grafologické oblasti. Naše hodnocení vychází z vizuálního posouzení a je následující:

Hodnocení celkové čitelnosti:

2 – hodnocený text je plně čitelný bez obtíží

1 – hodnocený text je čitelný, ale při čtení se vyskytnou mírné potíže

0 – hodnocený text je více jak z jedné poloviny nečitelný.

5.4.2 Hodnotící škála – oblast celkové chybovosti

Oblast celkové chybovosti bylo vzhledem k původní verzi J. Veverkové nutno přepracovat. Veverková ve svém výzkumu u žáků prvních tříd zkoumala vývoj rukopisu mezi prvním a druhým pololetím. V prvním pololetí byl text zadávaný Veverkovou kratší než v pololetí

druhém. Logicky pak lze usuzovat, že chybovost byla ve druhém pololetí daleko vyšší. Aby byl tento nepoměr vybalancován, byl vypočten počet možných chyb v obou verzích textu, který byl srovnán s celkovou chybovostí jednotlivého žáka. Výsledek byl vyjádřen v procentech. (Veverková, 2011, str. 35) Protože v našem výzkumu byla sebrána data pouze jednou a to na konci třetího ročníku, toto vyjádření pro srovnání není možné. Celková chybovost je tedy vyjádřena absolutním počtem chyb, ve kterých dítě chybovalo v obou oblastech, které škála hodnotí. Tento výsledek pak slouží pro kvantitativní pohled na celkovou chybovost žáků v diktátu.

5.4.3 Hodnotící škála – oblast práce s chybou

Tuto oblast zařadila jako první do své práce právě Veverková. Pomocí této oblasti hodnocení lze vidět náhled žáků, jejich schopnost reflexe a kontroly napsaného textu. V případě, že si je žák schopen své chyby opravit, jde prakticky o vrchol dovednosti psaní a jejího upevnění. Sama chybovost nemusí znamenat velký problém v případě, že je žák schopen svoji chybu identifikovat a opravit. Problém vzniká až v případě, že toho žák schopen není, nebo touto schopností disponuje jen velmi omezeně. Tento moment také můžeme vidět v odrazu hodnocení pedagogy, kteří se již opravené chyby snaží pozitivně reflektovat a žáky pro tuto reflexi motivovat. S ohledem na věk žáků v našem výzkumu lze také předpokládat, že tato schopnost bude zejména v oblasti dílčích obtíží v psaní oproti vzorku Veverkové významně vyšší. V oblasti gramatické lze předpokládat, že s ohledem na objem nové látky můžeme očekávat nižší výkon.

Hodnocení pro práci s chybou bylo stanoveno následovně:

2 – hodnocený text byl zapsán bezchybně, případně byly všechny chyby opraveny

1 – v hodnoceném textu byla většina chyb opravena, neopravené chyby se vyskytly pouze výjimečně.

0 – v hodnoceném textu nebyly opraveny žádné chyby, případně se vyskytl

5.4.4 Hodnotící škála – gramatické a písmařské dovednosti

Oblast gramatických a písmařských dovedností je oblastí, která reflektuje více obtíže související s osvojením gramatických pravidel, obecných pravidel českého pravopisu a jazyka. Tato oblast opět vychází z původní škály, kterou hodnotila písmo Veverková, ale

pro potřeby našeho výzkumu byla upravena a rozšířena o nová kritéria. Ta berou v úvahu obsahy českého jazyka pro žáky třetího ročníku, případně byla hodnotící kritéria zpřísněna s ohledem na věk a předpoklad upevnění písařských dovedností. Zohledněny byly také očekávané výstupy rámcového vzdělávacího programu, respektive školních vzdělávacích plánů jednotlivých škol.

5.4.4.1 Vynechání nebo přidání písmene

Oproti původní škále Veverkové, bylo kritérium přesunuto do oblasti gramatických a písařských dovedností. Matějček stejně jako u naší škály řadí toto kritérium do oblasti hodnocení pravopisu. (Matějček, 1993, str. 250). Ze zahraničních škál se tímto kritériem modifikovaně zabývá škála BHK, v oblasti vzhledu písma. Jako subkategorii ji nazývá písmeno zapsané beze smyslu slova. V tomto výkladu tedy lze vidět podobnost. Převod tohoto kritéria do oblasti gramatiky je dáno především charakterem chyby. Při zápisu děti nejčastěji chybují v důsledku poruchy sluchové analýzy a následného převodu do grafické stránky, případně neznalostí slova a jeho nerozlišení. Je také významným kritériem SPU. Ve třetím ročníku jde tedy spíše o chybu gramatickou než vzhledovou v podobě první oblasti hodnotící spíše vzhledovou oblast písma.

Hodnocení vynechání, nebo přidání písmene:

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 písmenem

5.4.4.2 Záměna velkého písmene za malé

Stejně jako předchozí kritérium bylo toto kritérium přesunuto do oblasti gramatických a písařských dovedností. Záměna velkého písmene za malé se může vyskytovat jako chyba v ukončení věty a započetí věty nové. Tento fakt může znamenat špatnou sluchovou identifikaci, případně neznalost gramatických pravidel ukončování věty. S ohledem na míru upevnění písařských dovedností ve třetím ročníku je tato chyba již hodnocena jako gramatická, která je často doprovázena chybou v interpunkci, respektive tečky na konci věty. Neznalost velkých písmen je již ve třetím ročníku spíše nepředpokládaná. Proto tyto záměny mohou významně u žáků třetích tříd napovědět o možném výskytu SPU. Dále je

také tento faktor reflektován v rámci RVP a doporučených výstupů o znalosti velkých písmen ve třetím ročníku, zejména u vlastních jmen, názvů států a měst.

Hodnocení záměny velkého písmene za malé:

2 – všechna písmena jsou v hodnoceném textu zapsána správně

1 – záměna jednoho velkého psacího písmene za malé a naopak v jednom případě

0 – záměna více velkých psacích písmen za malé a naopak.

5.4.4.3 Přehození písmen ve slově

Záměna písmen ve slově je i ve třetím ročníku poměrně častou chybou a proto byla zařazena do naší hodnotící škály. Opět oproti Veverkové je toto kritérium řazeno do oblasti gramatických a písařských dovedností. Matějček tuto chybu zařazuje do svého hodnocení písemného projevu, resp. pravopisu. Hovoří zde o záměně zvukově blízkých písmen, tvrdých a měkkých hlásek a slabik (Matějček, 1993, str. 254). Časté záměny se vyskytovaly především v dlouhých slovech, případně slovech komplikovaných na poslech a následný zápis. Charakterem se může jednat o chybu z nepozornosti, případně neznalosti správného gramatického zápisu slova, ale jedná se o významný prvek při diagnostice SPU.

Hodnocení přehození písmene ve slově:

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

5.4.4.4 Délka slabiky

Délka slabiky představuje jednu z typicky českých gramatických chyb. A jako kritérium jej zohledňuje ve své škále pouze Matějček. Konkrétně hovoří o poruše sluchové analýzy zvukových celků, což se promítá do pravopisu tak, že dítě chybuje ve skladbě hlásek, případně je není schopno vůbec rozlišit. (Matějček, 1993, str. 254-255). S ohledem na význam této chyby jako ukazatele možné SPU bylo toto kritérium zařazeno i do naší škály. Opět s ohledem na upevněnost písma bylo kritérium přeřazeno do oblasti gramatických a písařských dovedností oproti škále Veverkové.

Hodnocení délky slabiky:

2 – v hodnoceném textu jsou všechny délky přiřazeny správně.

1 – v hodnoceném textu je jedna délka přiřazena nevhodně, tedy chybí nebo přebývá.

0 – v hodnoceném textu jsou dvě a více délek přiřazeny nevhodně.

5.4.4.5 Diakritika

Tato oblast je rovněž specifická pro český jazyk. S ohledem na věk žáků lze předpokládat, že diakritická znaménka, tedy háčky a tečky již budou mít zvládnuty. Stejně jako v předchozím kritériu může žák selhávat ve sluchové analýze. Spíše ale může jít o problém v pozornosti. Žák zapíše správně slovo, ale již zapomene doplnit správně háčky. Častý jev, který se vyskytuje současně, je chybné zapisování diakritických znamének, současně s chybným zaznamenáním délky slabiky. Ovšem ve výzkumu byla také zaznamenána pouze chybovost v délce, proto jsou také kritéria dvě. Jedno s ohledem na selhávání především ve sluchové analýze, druhé s ohledem i na pozornost při zápisu slova.

Hodnocení diakritiky:

2 – v hodnoceném textu jsou všechna diakritická znaménka přiřazena správně

1 – v hodnoceném textu je jedno diakritické znaménko přiřazeno nevhodně – chybí/přebývá

0 – v hodnoceném textu jsou dvě a více diakritických znamének přiřazena nevhodně.

5.4.4.6 Hranice slova

Hranice slova může být jedním z faktorů čitelnosti, ale s narůstající obtížností textů a s ohledem na věk žáků, upevněnost dovednosti psát a výstupy z RVP, je toto kritérium umístěno do gramatických a písarských dovedností. Stejně tak je viditelný význam, který tomuto faktu přiřazují výše zmíněné škály. Jako významný bod hodnocení jej uvádí již Freeman, který jako významné kritérium hodnotí mezery mezi slovy, dále pak Příhoda hodnotící hustotu textu.

Ze zahraničních škál toto kritérium rozvádí více metoda BHK – která toto kritérium dělí na oblast mezer mezi slovy a nepatřičného spojení slov. Také Matějček o této chybě hovoří jako o významném kritériu při hodnocení SPU.

Hodnocení hranice slova:

2 – Hranice je v hodnoceném textu zvolena vždy správně.

1 – v hodnoceném textu se objevuje jedno nepatřičné spojení slov dohromady.

0 – v hodnoceném textu se objevují dvě a více nepatřičných spojení slov dohromady.

5.4.4.7 Gramatická chyba po měkké souhlásce

Tato oblast se oproti škále Veverkové objevuje nově. V zahraničních škálách ji pro specifika českého jazyka také nenalezneme. Z českých škál se o problematice zmiňuje Matějček, který ji charakterizuje jako gramatickou chybu z neznalosti pravidel. (Matějček, 1993, str. 255). V tomto smyslu můžeme hovořit i u následujících tří kritérií. Znalost pravidla o zápisu měkkého „i“ po měkkých souhláskách je vzhledem k očekávaným výstupům z RVP pro třetí ročník očekávaná. Kritérium bylo zařazeno především s ohledem na občasnou chybovost, která může velmi významně napovědět pro dílčí obtíže v psaní, případně dysortografii.

Hodnocení gramatické chyby po měkké souhlásce

2 – nebyla žádná chyba v textu po měkké souhlásce.

1 – vyskytla se jedna chyba po měkké souhlásce.

0 – vyskytla se více jak jedna chyba po měkké souhlásce.

5.4.4.8 Gramatická chyba po tvrdé souhlásce

Stejně jako v předchozím kritériu je výjimka psaní tvrdého „y“ již po žácích třetího ročníku vyžadována v rámci očekávaných výstupů v RVP pro oblast jazykové výchovy ve výuce českého jazyka. S očekáváním je tato chyba více frekventovaná než chyba v předchozím kritériu.

Výjimky a pravopisné poučky, které jsou od žáků třetího ročníku očekávány, mohou zejména po tvrdých souhláskách dělat obtíže. Přílišná chybovost žáka po tvrdých souhláskách může predikovat dílčí obtíže v psaní, případně poukazovat na dysortografii

Hodnocení gramatické chyby po tvrdé souhlásce:

2 – nebyla žádná chyba v textu po tvrdé souhlásce.

1 – vyskytla se jedna chyba v textu po tvrdé souhlásce.

0 – vyskytla se více jak jedna chyba v textu po tvrdé souhlásce.

5.4.4.9 Gramatická chyba po obojetné souhlásce

Obojetné souhlásky jsou pro žáky při upevňování oblasti gramatických pravidel častým problémem. V našem diktátu se nevyskytují vyjmenovaná slova, ačkoli je již možné očekávat jejich znalost. V rámci RVP jsou vyjmenovaná slova a pravidla zápisu v obojetných souhláskách v očekávaných výstupech pro třetí ročník. I přes absenci vyjmenovaných slov v našem diktátu se chyby vyskytovaly. Například špatně zapsané „i“ ve slově cvičí, nebo cvičiště. Proto jsme toto kritérium zařadili jako nové s ohledem na možné dílčí obtíže v psaní, případně dysortografii.

Hodnocení gramatických chyb po obojetných souhláskách

2 – nebyla žádná chyba po obojetných souhláskách.

1 – vyskytla se jedna chyba po obojetných souhláskách.

0 – vyskytla se více než jedna chyba po obojetných souhláskách.

5.4.4.10 Interpunkce

Stejně jako předchozí kritéria, zaměřená především na gramatické dovednosti, je i používání interpunkce ve větě očekávaným výstupem RVP pro třetí ročník. Stejně jako v předchozí oblasti selhání v dovednosti správně určit interpunkci může poukazovat na dysortografické problémy. Také diagnostický diktát je v první třetině zaměřen na prověření této dovednosti. Ačkoli je interpunkce využívána jazykově obecně, žádná škála toto kritérium do svého hodnocení nezahrnuje.

Hodnocení interpunkce:

2 – nebyla žádná chyba v interpunkci.

1 – vyskytla se jedna chyba v interpunkci.

0 – více jak jedna chyba v interpunkci.

5.4.4.11 Záměna písmene

Záměna písmen ve slově byla zařazena s ohledem na relativně častou frekvenci této

chyby. Matějček tuto oblast zařazuje do své škály. Hovoří především o chybách v zaměňování podobných písmen jako je b-d, m-n, a-e apod. Případně hlásky, které nemusí dobře rozlišovat ani sluchem jako je h-ch, nebo měkké a tvrdé slabiky jako d-d', t-ť, me-mě. Ze zahraničních škál se tomuto problému nejbližší věnuje metoda analýzy písemného projevu BHK. Ta je řadí pod kritérium nesprávně zapsané písmeno v oblasti vzhledu písma. Přílišná frekvence této chyby v textu může poukazovat na SPU.

Hodnocení záměny písmene:

2 – všechna písmena v textu jsou zapsána správně

1 – je zaměněno jedno písmeno v textu

0 – je zaměněno více než jedno písmeno v textu.

6. Analýza písemných prací žáků třetích tříd

Jak již bylo řečeno výše, analýza diktátů z výzkumu realizovaného na konci školního roku 2012/2013 u žáků třetích tříd, bude hodnotit z pohledu výše zmíněných výzkumných otázek a hodnotících kritérií. Tato kritéria vznikla přepracováním původní škály J. Veverkové z roku 2011. Budeme se ptát, jakým způsobem vypadá písmo žáků třetích tříd v etapě upevněného psaní. Tedy jaký je kvalitativní pohled na písemný projev nejen z hlediska grafognostického, ale již i gramatického. Zda existuje významný rozdíl mezi chlapci a dívkami, případně školami i s ohledem na vyučovanou výukovou metodu. Také se budeme snažit sledovat zda jsou významně přítomna kritéria, která mohou predikovat rizikové písmo, případně dysgrafii.

Následně se pokusím v sekundární analýze dat zhodnotit celkový obraz písma. Nejen jak žáci píší z hlediska upevnění dovedností, ale i zda existuje rozdíl mezi chlapci a dívkami. Jakým způsobem plní očekávané výstupy RVP a zda mají ještě ve třetím ročníku výukové metody nějaký vliv na úroveň písmařských dovedností.

6.1 Primární analýza dat

Primární analýza dat se zaměří na jednotlivé oblasti s ohledem na frekvenci a celkovou míru chybovosti v jednotlivých oblastech hodnocených naší přepracovanou škálou. V rámci primární analýzy dat se budu snažit zaměřit na popis kvality písma a frekvenci gramatických chyb, které se objevily v rámci škály gramatických a písmařských dovedností. Z celkového souboru byl věk žáků v rozmezí mezi 8 – 10 rokem. Z toho 8 letí zabírali 10% v souboru, 9 letí 71,1% a 10 letí 18,9% v souboru. Rozložení chlapců a dívek bylo vyvážené.

6.1.1 Dílčí obtíže v psaní

Škála dílčích obtíží v psaní obsahuje 7 hodnotících kritérií, každé z nich reflektuje jakým způsobem mají žáci písmo upevněné především po vzhledové a dovednostní stránce. Každou oblast budu popisovat vzhledem k celkové frekvenci chyb. Dále z hlediska statistické významnosti v oblasti pohlaví, školy a zvolené výukové metody. Celkový počet možných získaných bodů byl maximálně 14. Průměrný získaný počet v této škále byl 7 bodů.

6.1.1.1 Správnost písmene

Správnost písmene jako kritérium bylo zaměřeno především na správný zápis písmene v jeho vzhledové kvalitě a čitelnosti. Z celkového počtu 90 žáků v souboru 12,2 % bylo schopno zvládnou zapsat všechna písmena ve správném tvaru a bez chyb. 52,2 % žáků zapsalo jedno písmeno chybně a 35,6 % žáků mělo problém se správným zápisem písmen. Toto kritérium pracuje především s předpokladem, že žáci mají osvojenou psací abecedu a jsou schopni si vybavit správný tvar z paměti a zapsat jej. Polovina žáků má tuto dovednost poměrně dobře zafixovanou. Ovšem výskyt více jak dvou chyb ve 35 % případů je poměrně nezanedbatelný. Může naznačit, že třetina žáků má ještě ve správném zápisu problémy a pravděpodobně by měl být na tuto dovednost kladen větší důraz, než jak je reflektován RVP ve třetím ročníku. Ovšem takto vysoké procento více než jedné chyby může poukazovat na vyšší zátěž kritéria vzhledem k SPU.

Z pohledu pohlaví nebyly výsledky statisticky významné, to znamená, že dívky a chlapci chybují prakticky stejně. Vzhledem k výukové metodě také nebyl nalezen žádný statisticky významný prvek. Je tedy viditelné že na správnost zapsání písmene nemá analyticko-syntetická ani genetická metoda vliv. Ačkoliv bychom očekávali lepší výkon v analyticko-syntetické metodě vzhledem k časově dlouhodobější práci s klasickou latinkou. V rámci srovnání škol také nedošlo ke statisticky významnému nálezu. Jedná se tedy o obecně stejný výskyt jevů napříč naším výzkumným souborem. Oproti předpokladu můžeme sledovat, že jakkoli se jevil v první třídě rozdíl mezi metodami dramatický v tomto kritériu (Veverková, 2011), nemají metody ve třetím ročníku již prakticky vliv.

6.1.1.2 Velikost písmen ve slově

Tato oblast byla zaměřena na dovednost zvládnutí zápisu slova při dodržení stejné velikosti písmen ve slově. V období upevněného čtení z celkového počtu 90 žáků zvládlo bez problémů zapsat všechna slova jen 8,9 %. Ostatní žáci zvládali udržet velikost písmen hůře. Tento faktor byl hodnocen kvantitativně, kdy 57,8 % žáků mělo kolísavé zápisy slov v jedné třetině textu a 33,3 % ve více jak dvou třetinách textu. Je viditelné, že žáci mají ve více než v 91% problém se zápisem slov stejné velikosti. Je možné, že žáci potřebují pro zápis slov ještě vyšší míru pozornosti soustředit se na zápis jednotlivého písmene, než jaký byl předpoklad. V tom případě při transformaci sluchového podnětu do grafického

zápisu ještě nemají písmo tak upevněné, aby byly schopni plynulého psaní bez výkyvů ve velikosti. Případně mají ještě malou zkušenost s diktovaným slovem a jsou spíše orientováni na práci s předepsaným textem.

Mezi pohlavími v této kategorii také nevznikl statisticky významný rozdíl. Chlapci i dívky v tomto kritériu chybovali stejně. Výukové metody také nevykázaly statisticky významný vliv na kolísavost písmen. V rámci srovnání škol v oblasti této kategorie také nebyl nalezen statisticky významný rozdíl. Faktor velikosti písmen, je tedy obecnou chybou vyskytující se napříč třetím ročníkem.

6.1.1.3 Udržení písma na lince

Toto kritérium patří k jedněm z prvních, s nimiž se žáci setkají. Již první písmena musejí žáci udržovat na lince a práce s písemným projevem celou dobu jejich výuky vyžaduje, aby se linkování drželi. 6,7 % žáků mělo problém udržet písmo na řádce, respektive text kolísal nad i pod linku. 32 % žáků neudrželo svůj písemný projev na lince a pohybovalo se pod linkou. 61 % žáků s tímto kritériem nemělo problém a písmo na lince bez problémů udrželo.

Z hlediska pohlaví nebyly výsledky statisticky významné a výuková metoda také neměla na tento faktor významný vliv. Ani z pohledu škol se statisticky významně nedoložil rozdíl. Je tedy viditelné, že oblast udržení písma na lince mají žáci zvládnutou průměrně a chyba je pro třetí ročník poměrně charakteristická. Tento faktor je hodnocen především vizuálně, ale není zde příliš velký prostor pro subjektivní hodnocení. Faktor se v rámci hodnoceného textu buď vyskytuje, nebo nikoliv. Ovšem 60 % úspěšnost je spíše lehce pod očekávání našeho výzkumu, kdy předpoklad, že žáci mají tuto dovednost již dobře upevněnou, není zcela naplněn. Stejně jako v předchozích kategoriích je patrné, že pozornost je orientována ještě významně na zápis písmen a slov, ne na ostatní faktory jako je udržení na lince, případně udržení jednotné velikosti písmen.

6.1.1.4 Sklon psaného textu

Kritérium sklonu psaného textu je zaměřeno především na vizuální posouzení, zda má text jednotný a žádoucí sklon. Levostranný sklon a rozkolísaný sklon je v tomto kritériu považován za nežádoucí. 11 % žáků třetího ročníku má nevyhovující zvrácený sklon písma

doleva. 61 % žáků má rozkolísaný sklon psaného textu a pouze 27,8 % žáků má rovnoměrný sklon psaného textu.

Z hlediska statistické významnosti nebyl prokázán významný rozdíl mezi chlapci a dívkami, ani vzhledem ke zvolené výukové metodě. Z hlediska škol zde také nebyl významný rozdíl. Je tedy patrné, že v porovnání na základě výše zmíněných kritérií nemají na sklon písma žádný vliv. Celkově tedy více než 72 % žáků mělo problém s udržení jednotného sklonu písma. Z toho 11 % mělo nežádoucí levosklonný typ písma. Sklon písma má z kvalitativního hlediska ve větší míře tendenci oscilovat se zřetelem ke konci diktátu. Tento fakt může jednak znamenat únavu při konci textu, ačkoli délka psaného diktátu byla průměrná s ohledem na věk žáků. Dále fakt poměrně vysokého podílu žáků s chybou může svědčit o neschopnosti kontrolovat svůj text při zápisu. Této hypotéze by odpovídal i horší výsledek v udržení písma na lince a udržení jednotné velikosti písmen. Rozkolísaný sklon písma především ve druhé polovině diktátu by nemusel znamenat takový problém, jako u některých žáků převládající levostranný, nežádoucí sklon. Tato skutečnost může poukazovat na nedostatečnou upevněnost grafické stránky písma, kdy větší důraz je ve třetím ročníku kladen na gramatickou stavbu jazyka než na přísnější hodnocení vzhledové stránky písma.. Rozkolísání textu také může být dáno již nastupující individualizací psaného projevu, který mohl do jisté míry určité typy písemného projevu výrazněji zhoršit. Ovšem s postupujícím upevněním se mohou tyto problémy částečně kompenzovat.

6.1.1.5 Napojování písmen ve slově

Napojování je nedílnou součástí psaného projevu klasickou latinkou. Jednotlivá písmena se nepiší zvlášť a jsou k sobě navázána. Toto kritérium je zaměřeno na posouzení správného napojení písmen mezi sebou. V rámci kritéria napojování mělo 54 % žáků více než jedno chybné napojení písmen. 36,7 % žáků mělo jednu chybu v napojení písmen a 8,9 % žáků napojovalo písmena bezchybně. Napojování tedy dělá problém více než polovině žáků ve třetím ročníku. Tento fakt také může souviset s možnou nastupující transformací písma do individuálních rukopisů. Ovšem celkový výsledek můžeme hodnotit také jako velmi slabý. Lepší výsledek byl očekáván vzhledem k faktu, že výuka klasické latinky předpokládá, že žáci zvládnou napojování písmen již při psaní prvních

slabik a jednoduchých slov. Při pohledu na písemné projevy žáků, kdy je při tomto hodnocení pozornost orientovaná především na oblasti mezi písmeny, můžeme vidět neplynulé navazování. Žáci viditelně často zapsali jedno písmeno a s přestávkou pokračovali na další. Výrazné problémy byly v navazování písmen v horní polovině řádku jako „ve“, „ou“, „od“. Obecně můžeme říci, že jde hlavně o problém v zápisu při přechodu ze samohlásky na souhlásku a obráceně. Menší problém se vyskytoval v napojování, pokud se odehrávalo ve spodní části řádku jako například „hl“, „tř“, „bu“, „bi“ atp.

Z hlediska statistické významnosti nalézáme významný rozdíl mezi chlapci a dívkami. V tomto směru jsou v rámci napojování významně horší chlapci. Z hlediska škol ani výukové metody žádný významný rozdíl není nalezen. Je tedy možné předpokládat, že chlapci mají větší obtíže ve zvládnutí napojení písmen obecně. Kvalitativně je tento fakt vidět především u složitějších zápisů slov obsahujících diakritiku, jako jsou slova „*cvičistič*“, „*neštěstí*“, „*podzimní prázdniny*“, „*dědeček*“ a „*špačci*“. Je tedy možné, že kombinace zápisu slov obsahující vícenásobnou diakritiku může při zápisu každého písmene způsobit přerušení plynulého napojení. Také je u písemných projevů chlapců viditelný větší problém ke konci diktátů, což lze připsat již únavě a snížení pozornosti. Kvalitativně je také parné, že v těchto slovech se vyskytují často u chlapců problémy v navazování písmen, která přesahují pod linku, nebo mají-li být výrazně vyšší jako je „d“, „t“, „p“ a „y“. V případě tohoto kritéria můžeme také vidět korelaci se slabým výkonem v ostatních kritériích hodnotících dílčí obtíže v psaní, zejména pak tahů čar, velikosti písmen a udržení písma na lince. Ačkoli bychom vzhledem ke klasické latině očekávali již dovednost naučení zapisovat slova vcelku, většinovým jevem je spíše zapisování jednotlivých písmen s následným napojením. Takto vysoká zatíženost kritéria může také znamenat částečné zkreslení z hlediska žáků s vývojovou poruchou psaní.

6.1.1.6 Tahy čar

V tomto kritériu vidíme jistou paralelu s předchozím. Ovšem zde sledujeme celkový zápis a nezaměřujeme se na konkrétní napojování písmen mezi sebou. Toto kritérium reflektuje spíše celkovou schopnost plynulého zápisu. Kritérium napojování hodnotí především schopnost správného napojení písmen a dílčí části zápisu. Kritérium tahy čar je hodnoceno kvantitativně, celkovým vizuálním zhodnocením písemného projevu.

Z celkového souboru 36,7 % žáků mělo text zapsán roztřesenými nebo neplynulými tahy čar. 54 % žáků zapsalo text s více než třetinou roztřesených nebo neplynulých tahů čar. Pouze 8,9 % žáků bylo schopno zapsat text plynule a s viditelnou jistotou v tazích. Lze tedy souhrnně říci, že toto kritérium žáci významně nenaplnili a je v celkovém obrazu velmi slabé. Kvalitativním pohledem je viditelné velmi křečovitě písmo s ostrými konturami u písmen a slov, kde se v zápisu vyskytuje oblouk, jako je tomu u písmen „i“, „v“, „c“, „s“, „u“ a „a“. V těchto malých písmenech byla ostrost tahů respektive roztřesenost nejnápadnější. Tato roztřesenost ovšem v některých případech vyústila až do distorze písmen, kdy byla narušena i celková čitelnost textu. Ovšem z hlediska správnosti písmene jsme nemohli srazit body, protože písmeno obsahovalo všechny náležitosti zápisu.

Statisticky významně nebylo naplněno ani jedno kritérium. Lze tedy říci, že nejsou významné rozdíly mezi chlapci a dívkami a nebyl zaznamenán vliv výukové metody ani rozdíl mezi jednotlivými školami. Kvalitativním pohledem je přesto vidět vizuálně lepší výsledky u dívek než u chlapců. Dívky mají své texty přehlednější a výrazně čitelnější. U chlapců jsou více viditelné roztřesené a ostré tahy s větším tlakem na papír. Chlapci mají pravděpodobně ještě ve třetím ročníku výrazně větší problém s upevněním rukopisu a jemnou motorikou než dívky. Tento problém může opět vzniknout při větším zaměření pozornosti na jednotlivá písmena, která sice žáci explicitně znají, ovšem implicitně nejsou v motorice zcela upevněná a vyžadují větší míru pozornosti.

6.1.1.7 Celková čitelnost

Kritérium celkové čitelnosti je opět kritérium, které posuzujeme výrazně kvantitativně a vizuálně. Z pohledu hodnotitele jde o možnost text bez větších obtíží přečíst. Čitelnost také patří k základním požadavkům na dovednost psaní. V kritériu čitelnosti je viditelná paralela s předchozími kritérii navazování a kvality tahů. 7,8 % žáků mělo z více jak jedné poloviny text nečitelný. 63,3 % žáků mělo text čitelný s mírnými obtížemi a 28,9 % žáků napsalo text bez problémů čitelný a srozumitelný.

Statisticky významné se neukázalo pohlaví, výuková metoda ani rozdíl mezi školami. Z celkového součtu je ovšem 71 % žáků hodnoceno jako lehce nečitelné, případně z více než poloviny nečitelné. Kvalitativní hodnocení diktátů poukazuje především na

nečitelnost v oblasti složitých zápisů slov jako „*podzimní prázdniny*“, „*šťěstí v nešťěstí*“, „*žáci cvičí na cvičištích*“, „*tři čtvrtě na čtyři*“. V těchto slovech a slovních spojeních měli žáci sníženou čitelnost nejčastěji. Obecně lze z kvalitativního pohledu říci, že výrazně horší byla čitelnost u chlapců. Jako problematické u celkové čitelnosti byl i fakt počínající individualizace rukopisu a jeho poměrně časté neúměrné zmenšení. V tomto případě byla výše zmíněná slova prakticky nečitelná. Z pohledu jednotlivých písmen byl v rámci čitelnosti častý problém ve spojení písmen jako je „ou“, „is“, „iš“, „mn“, „st“ a zápis tvrdého „y“, případně se do celkové čitelnosti negativně promítla křečovitost až distorze písmen i nezvládnutí správného zápisu zmíněné v předchozích kapitolách.

6.1.1.8 Souhrn dílčích obtíží v psaní

Obecně lze říci, že psací písmo je ještě pro žáky třetího ročníku velmi náročné na zápis. Psací klasická latinka je v tomto ohledu při upevňování poměrně složitá a vyžaduje propojení mnoha zásad a pravidel, která musí žáci obsáhnout a především je upevnit jak v explicitní paměti, tak v jemné motorice. Tento fakt pak může i ve třetím ročníku působit obtíže. Převod sluchové modalit do psané podoby v důsledku soustředění na jednotlivosti způsobí sníženou vizuální kvalitu písemného projevu.

Pokud škálu písmařských dovedností rozdělíme podle jednotlivých kritérií, tedy jako jednoznačně nejslabší se jevíly oblasti **napojování písmen, tahů a celkové čitelnosti**. Z hlediska kvality napojování písmen žáci nezvládali toto kritérium z více než 91 %. Pouze necelých 9 % mělo tahy v pořádku. Rovněž oblast tahů a celkové čitelnosti se jistou měrou zhoršily právě i nízkou kvalitou napojení písmen mezi sebou. V těchto oblastech minimálně 71 % žáků mělo text hodnocen jako špatně čitelný s roztřesenými tahy ve více než jedné třetině textu. Dále jako průměrné až slabě podprůměrné byly hodnoceny i oblasti vztahující se ke správnému zápisu písmene. Tedy oblasti **správného tvaru písmene, velikosti a sklonu písmen** ve slovech a větách. Zde žáci měli problém ve více než 66%. Jedinou oblastí o které můžeme říci, že ji mají žáci dostatečně upevněnou, je udržení písma na lince. Zde udržovalo písmo správně na lince více než 61 % žáků.

Je také viditelné, že i přes nízkou statistickou významnost je kvalitativně patrný větší úspěch dívek ve zvládnutí grafických nároků a znalosti zápisu písma. V neposlední řadě se také již začíná do písemného projevu žáků promítat tendence si tvořit již rukopis vlastní,

který v některých případech také snížil celkovou čitelnost textu. Ovšem vlastní rukopis ještě nevykazoval v žádném případě integraci tiskací abecedy, kterou bychom mohli očekávat především u žáků, kteří se učili psát genetickou metodou a mají zvládnutou i hůlkovou abecedu. Případně mohou žáci obecně individuální rukopis vidět u svých rodičů a členů sociálních skupin, kde se často pohybují, případně v médiích a mediálních sděleních. Můžeme tedy spíše říci, že vlastní rukopis je teprve na začátku své tvorby nebo se ještě stále upevňuje základní dovednost v psaní. V tomto směru je také možné předpokládat, že pedagogové tendence k hůlkovému písmu mohou cíleně ještě ve třetím ročníku potlačovat, stejně jako výše zmiňovanou individualizaci písemného projevu.

Ovšem na zhoršené kvalitě písemného projevu se také mohl podepsat charakter výuky jazyka ve třetím ročníku. Celkově musí v tomto ročníku žáci daleko více psát a soustředění pedagogů se může více zaměřit na gramatické chyby než na samotnou kvalitu a správnost písemného projevu. Tlak na vyšší rychlost zápisu a větší objem psaného textu pak může kvalitu písma snížit i u žáků, kteří v předchozím ročníku mohli mít písmo dostatečně zvládnuté vzhledem ke kvalitě a jeden ročník není na přizpůsobení se novému tempu dostatečný.

6.1.2 Celková chybovost

Jak již bylo řečeno v předchozích kapitolách, celková chybovost byla vyjádřena v absolutních četnostech oproti škále J. Veverkové, kde bylo využito procentuální srovnání mezi chybami a celkovou možnou chybovostí, které mohl žák dosáhnout. Tento fakt byl poté porovnán stejným způsobem i ve druhém pololetí s ohledem na rozsahy diktátů v prvním a druhém pololetí. Náš výzkum měl pouze jeden sběr dat, takže toto porovnání není možné. Celková chybovost představuje samostatnou škálu v rámci celého hodnocení. Započítává se tedy i oblast gramatických a písařských dovedností. Celková chybovost žáků v našem souboru se pohybovala mezi 0 – 26 chybami. Po bližším pohledu můžeme říci, že bez chyby mělo diktát pouze 2,2 % žáků, což v absolutním počtu představuje pouze dva žáky z celého souboru.

Průměrná chybovost se v našem souboru pohybuje mezi jednou až osmi chybami. V tomto pásmu se pohybuje 66,7 % žáků. Zvýšená chybovost se pohybuje mezi devíti až třinácti chybami. To představuje 18,7 % z celkového souboru a vysoká chybovost

představuje 12,1 % žáků. Vysoká chybovost se pohybovala v rozmezí od 15 do 26 chyb. Statisticky významný byl rozdíl mezi chlapci a dívkami. Chlapci chybují výrazně více. Tento fakt je možné podložit i kvalitativní analýzou, kdy jsme v předchozí kapitole hovořili z hlediska čitelnosti, tahu a navazování písmen o horším výkonu u chlapců. Chlapci se v rámci celkové chybovosti pohybují směrem od průměru spíše k pásmu zvýšené až vysoké chybovosti. Dívky mají opačný trend, ačkoli lze říci, že chybovost je oproti očekávání spíše vyšší i s ohledem na dívky.

Ovšem dívky mají menší tendenci ke křečovitosti v písemném projevu. Jejich texty působí celkově uvolněnějším dojmem. Z hlediska výukových metod a jednotlivých škol nebyl prokázán statisticky významný rozdíl. Můžeme tedy říci, že tyto faktory nemají na celkovou chybovost již vliv a do zhoršené frekvence chyb se mohlo promítnout zařazení hodnocení pro gramatická pravidla, na které je kladen ve výuce ve třetím ročníku důraz. Ovšem jak uvidíme níže, gramatická pravidla a pravopis dělaly žákům statisticky významně menší problémy než jak je tomu u grafomotorických kritérií naší škály.

6.1.3 Práce s chybou

Kategorie práce s chybou představuje stejně jako celková chybovost samostatnou oblast hodnocení. Do práce s chybou jsou jako v předchozím případě započítávány i kritéria jak z dílčích obtíží v psaní, tak i gramatických a písařských dovedností. Jak již bylo řečeno výše, práce s chybou představuje finální dovednost při učení psaní. Tato dovednost je také reflektována v rámci kompetence k učení v RVP pro třetí ročník základní školy. Jedná se o schopnost reflexe a kontroly, což předpokládá dobré zvládnutí písma a gramatických dovedností. Pokud je žák schopen svou chybu opravit, musí mít představu správného tvaru písmene, slova, případně gramatické poučky.

Tabulka č.1 – srovnání celkové chybovosti a práce s chybou.

Práce s chybou		Celková chybovost	
0 opravených	45,6%	0 chyb	2,2%
1 – 2 opravené	33,4%	1 – 8 chyb	66,7%
3 – 4 opravené	15,6 %	9 – 13 chyb	18,7%
5 – 9 opravených	5,5%	15 – 26 chyb	12,1%

Srovnání oblastí práce s chybou a celkové chybovosti. Procenta vyjadřují srovnání absolutní četnosti ze 100% souboru.

Práce s chybou celkově vyšla jako podprůměrná. Při srovnání s celkovou chybovostí, se

práce s chybou ve vzorku pohybovala od 0 až maximálně po 9 opravených chyb. Z celkového počtu žáků jich 45,6% neopravilo žádnou chybu v textu. V případě, že k opravě došlo, byla nejčastěji opravena 1 až 2 chyby. V této oblasti se nalézají 33,4 % žáků. 3 až 4 chyby opravilo ve svém textu 15,6 %. 5 – 9 chyb opravilo pouze 5,5 % žáků. Při pohledu na celkovou chybovost, která průměrně představovala 1 – 8 chyb, tedy 66,7 % žáků, je průměrná oprava mnohem slabší. (Viz tabulka č. 1) V případě součtu rozsahu oprav 1 – 4 chyby, kde se nalézají součtem 49 % žáků, je viditelný nepoměr mezi těmito oblastmi. Také je důležité poukázat na vysoké procento žáků, kteří své chyby neopravovali vůbec. Jedná se téměř o polovinu celého výzkumného souboru, což může poukázat na skutečnost, že žáci v téměř polovině případů nejsou schopni své chyby reflektovat. Nemusejí tedy ještě mít dovednosti v psaní upevněné tak, jak by rámcové vzdělávací plány očekávaly. Také může tento výsledek poukazovat na vyšší zatížení vzorku žáky s SPU než jak bylo ve třídách sděleno. Častý příklad práce s chybou se pohyboval spíše v oblasti gramatických pravidel, tedy opravou hrubé chyby po měkké, tvrdé, nebo obojetné souhlásce. Zde bylo hlavní těžiště oprav,. Dále byla frekvence oprav především v doplnění chybějících písmen ve slově. Minimálně byla opravena diakritika a čárky mezi slovy. Prakticky minimálně se vyskytovaly opravy při navazování slov nebo distorzi písmen. Tento rozdíl byl také prokázán statisticky významně. Méně žáků opravovalo chyby v rámci škály dílčích obtíží v psaní.

Jako statisticky významný v oblasti práce s chybou vyšel také rozdíl mezi chlapci a dívkami. Dívky reflektují své chyby daleko více než chlapci, respektive dívky chybují v rámci diktátu významně méně. Ovšem vzhledem k výše zmíněnému charakteru oprav dívky příliš nereflektovaly chyby ve škále dílčích obtíží v psaní. V rámci statistické významnosti se také objevil rozdíl mezi školami. Žáci školy č. 3 mají významně vyšší tendenci opravovat své chyby než žáci ze školy č. 4. Zajímavým faktem také je, že tyto školy v souboru představují oblast, kde bylo psaní vyučováno genetickou metodou. Při kvalitativním srovnání jednotlivých vzdělávacích plánů ovšem nenalzáme významné rozdíly v oblasti jazykové výchovy a srovnání ŠVP škol s výstupy RVP jsou prakticky shodné. Jedinou výjimku tvoří pouze hodinová dotace, která se liší jednou vyučovací hodinou navíc ve škole č. 3. Ovšem kvalitativně můžeme vidět, že žáci ve škole č. 3 mají písmo mnohem přehlednější.

6.1.4 Gramatické a písařské dovednosti

Oblast gramatických a písařských dovednosti byla oproti škále J. Veverkové výrazně přepracována. Naše škála upravená pro žáky třetího ročníku tvoří více kategorií, celkem jedenáct. Došlo k přesunu kategorií z oblasti dílčích obtíží v psaní a vytvoření nových kritérií, které jsou zaměřeny především na hodnocení gramatických pravidel a pravopisu s ohledem na předpokládané výstupy RVP. Ty jsou ve všech školních vzdělávacích programech deklarovány prakticky ve stejné podobě. Žáci mohou získat maximálně 22 bodů ze všech kritérií při výborném výkonu.

6.1.4.1 Vynechání, nebo přidání písmene

Oblast vynechání nebo přidání písmene představuje oproti stupnici Veverkové kategorii gramatických a písařských dovedností. Pro přesun oproti první třídě jsme se rozhodli především pro charakter chyby a předpokladem upevnění písařských dovedností. Obecně vyšší chybovost v tomto kritériu s ohledem na třetí ročník může poukazovat na výskyt SPU.

Z celkového počtu žáků vynechalo nebo přidalo písmena 36,7 % žáků. Jednu chybu v tomto kritériu udělalo 27,8 % žáků a bezchybný výkon byl v 35,6 %. Častou chybou, která se objevovala, bylo spíše vynechávání písmen na konci slov ve druhé polovině diktátu. Častým problémem bylo slovo „*podzimní*“, kde se často vyskytla chyba v nezapsání písmen „m“, nebo „n“. Kromě slova *podzimní* se také jako významné při zaměňování písmen ukázalo slovo „*prázdniny*“. Zde žáci často chybovali v nezapsání písmene „d“ Dále ve slově *cvičističích*, kde velmi často chybělo písmeno „ch“. Pravděpodobně docházelo často k problému správně sluchově analyzovat množný tvar slova *cvičiště*. Žáci často zapisovali „*žáci cvičí na cvičišti*“, místo „*cvičističích*“. Přidání písmen se v diktátech objevovalo daleko méně a chyba se neopakovala tak periodicky jako u předchozích příkladů. Občasné chyby se vyskytovaly ve slově „*klobouk*“, přidáním jednoho „o“ navíc, případně ve slově „*suší*“ byla přidávána přípona „jí“, ale tento případ byl spíše vzácný.

Statisticky významně v této oblasti opět chybovali více chlapci než dívky. V oblasti srovnání metod můžeme také pozorovat statisticky lepší výkon u žáků, kteří byli v psaní vyučováni analyticko-syntetickou metodou. V tomto kritériu pravděpodobně žáci

vyučování analyticko-syntetickou metodou vzhledem k povaze tohoto přístupu mají lépe vštípenou schopnost analyzovat slovo na jednotlivé hlásky a proto mají při diktování tuto schopnost lépe upevněnou, než jak je tomu u genetické metody. V oblasti srovnání škol nedošlo ke statisticky významným nálezům.

6.1.4.2 Záměna velkého písmene za malé a naopak

Předpoklad výskytu záměny velkých písmen za malé již nebyl příliš očekáván. Znalost zápisu velkých písmen u vlastních jmen a zápisu velkých písmen na začátku věty je více než očekávanou dovedností. Je také reflektována jako očekávaná dovednost v rámci RVP. Tedy v období upevněného čtení bychom předpokládali, že žáci mají s tímto pravidlem již dostatečnou zkušenost. Z celkového souboru mělo problém s několikanásobnou záměnou velkého písmene za malé jen 7,8 % žáků. 12,2 % chybovalo pouze jednou a 80% žáků toto kritérium zvládlo bez chyby. Lze tedy potvrdit předpoklad, že tento faktor mají žáci dostatečně upevněný a několikanásobná chybovost v tomto bodě představuje spíše faktor, který významně napoví o možném výskytu specifické poruchy učení.

Kvalitativním pohledem se jednalo o chybu především v ukončení věty, případně byla věta ukončena tečkou správně, ale začínala malým písmenem. Tuto chybu jsme zaznamenali především u významně nečitelných a problematických diktátů a vyskytovala se velmi vzácně. Velmi často se ovšem stávalo, že žáci započali výčet slov velkým písmenem. V případě, že na konci výčtu udělali čárku, chyba započítána nebyla. Pokud tomu tak nebylo, byla žákům chyba zaznamenána. Většina žáků chybujících v tomto kritériu mimo výše zmíněnou chybu buď zapsala v úvodním výčtu slova po třech na každý řádek a vždy začala velkým písmenem, nebo se sporadicky vyskytla občasná chyba v zápisu. Z hlediska dalších dvou třetin diktátu ovšem chybovost v tomto faktoru podléhala spíše individuálnímu výskytu. Z hlediska statistické významnosti nebyl prokázán významný rozdíl mezi pohlavím, školou ani metodou.

6.1.4.3 Přehození písmen ve slově

Kritérium přehození písmen ve slově je zaměřeno na sledování výskytu přesmyček, případně přeházení písmen a nedodržení správného pořádku písmen ve slově. Z celkového počtu žáků chybovalo ve 2 a více případech celkem 8,9 % žáků. Jednu chybu v

přehození písmen udělalo 14,4 % žáků a bezchybný výkon v zápisu mělo 76,7 % žáků. V tomto kritériu tedy žáci chybovali významně málo. Častou příčinou chyby je především přehození vzhledově podobných písmen jako je „m“ a „n“ ve slově „*podzimní*“. Ačkoli častěji se tato chyba vyskytovala v kritériu záměny písmen ve tvaru „nn“, nebo „mm“. Další častá chyba záměny písmen se odehrávala ve slovech, kde na sebe navazují písmena „le“, jako ve slově „*hledají*“, kde se v několika případech vyskytlo přehození. Možnou příčinou této chyby je obecná nepozornost, případně malá pozornost věnovaná aktuálnímu zápisu a soustředění se na následující slovo nebo písmeno.

Z hlediska statistické významnosti nalzáme opět významný rozdíl mezi chlapci a dívkami. Chlapci zaměňují písmena významně více než dívky. V ostatních kritériích nebyla statistická významnost nalezena. Obecně je ale tato kategorie žáky poměrně dobře upevněná.

6.1.4.4 Délka slabiky

Kategorie délky je zaměřena především na schopnost dítěte správně sluchově analyzovat dlouhou hlásku a poté zapsat příslušné písmeno s diakritikou, respektive čárkou nad písmenem. Tuto oblast žáci zvládají oproti ostatním podstatně hůře. Více než jednu chybu v délce slabiky udělalo 24,4 % žáků, jednu chybu v délce slabiky jsme zaznamenali u 23,3 % žáků. Zcela bezchybně bylo schopno délku slabiky zaznamenat a zapsat 52,2 % žáků. Chybovost se pohybuje v celkovém součtu ve 47,8 %. To je na žáky třetího ročníku poměrně vysoké číslo.

Chybovost v délce slabiky byla poměrně individuální. Diktát od diktátu jsme měli možnost vidět různorodost doplnění. Často, pokud dítě chybovalo více než jednou, mělo tendenci délku slabiky prakticky nikde nedoplnit. Můžeme říci, že častěji žáci chybovali především ve slovech, kde se vyskytovala kombinace dlouhé slabiky a diakritiky. Například u věty „*žáci cvičí na cvičištích*“, nebo „*babička a dědeček suší švestky*“. V těchto větách docházelo většinou ke kombinaci absence jakékoli diakritiky nebo jenom jejího částečného zaznamenání. Nezaznamenání dlouhé slabiky může představovat v takových slovních spojeních, jako jsou výše zmíněné příklady, především neupevnění zápisu takových slov. Nebo správného zaznamenání písmen, ale již opomenutí délky slabiky. Dítě v takovém zápisu musí kromě zapsání slova ještě zvládnout správně doplnit čárku.

Při zápisu slova, kdy klasickou latinkou se předpokládá zápis vcelku, může pak po zapsání žák doplnění čárky opomenout.

Statisticky významně více v této dovednosti chybují opět chlapci. Obecně lze v kvalitativním pohledu vysledovat, že chlapcům v případě dobrého zápisu písmen dělá problém doplnit dlouhou slabiku zejména na začátku věty. Například ve slově „žáci“, kdy většinou správně zaznamená háček, ale již nezapíše dlouhou slabiku. V tomto případě vidíme, že žák je nucen zapsat velké písmeno, diakritiku a dlouhou hlásku. To pak může být příčinou vícenásobné chyby. Ostatní kritéria nezaznamenala statistickou významnost.

6.1.4.5 Diakritika

Diakritika je stejně jako délka slabiky specifická pro český jazyk. Jedná se o schopnost kombinace zápisu správného tvaru písmene a doplnění příslušného diakritického znaménka. Chybovost žáků je v tomto kritériu vysoká. 47,8 % žáků mělo více než jednu chybu v diakritice, 27,8 % žáků chybovalo jednou a 24,4 % žáků mělo zápis bez chyb v diakritice. Chyby v diakritice se vyskytovaly společně s chybami v délce hlásky. Ovšem jejich frekvence byla daleko vyšší. Častým příkladem chyby bylo vynechání diakritiky ve druhém slově věty. Například ve větách „to je štěstí v neštěstí, nebo „babička a dědeček suší švestky“, byla diakritika správně doplněna v prvním slově. Druhé slovo však mělo často alespoň v jednom případě diakritiku nedoplněnou nebo doplněnou pouze částečně. Z hlediska statistické významnosti jsme našli statisticky významně vyšší chybovost u chlapců.

Oproti předchozí kategorii byl ovšem zaznamenán výskyt nesprávného přiřazení znaménka. Například ve slově „neštěstí“ bylo několikrát diakritické znaménko přesunuto nesprávně místo nad „e“, nad „s“ na konci slova. Stejný přesun byl viditelný ve slově „dědeček,“ kdy žáci ve druhé polovině slova háček přesouvali místo nad „c“, nad „e“. Vzhledem k frekventovanosti diakritických znamének v diktátu, je ovšem možné očekávat, že chybovost bude v této oblasti vyšší.

Dalším problémem se také ukázal zápis tečky u měkkého „i“, případně „j“. S tímto faktorem jsme se setkali především při významné chybovosti v zapisování háčků, ačkoli frekvence této chyby již není tak výrazná a v podstatě zanedbatelná. Zanedbání tečky nad

„i“ a „j“ může znamenat neznalost celého psaného tvaru, případně nedostatečné zafixování především pro fakt, že tečka nad těmito písmeny neznamena žádnou změnu ve výslovnosti.

6.1.4.6 Hranice slov

Nedodržení hranice slov může na jedné straně představovat neznalost psaného tvaru, jako je tomu například u různých výjimek, nebo špatnou sluchovou analýzou slova. Vzhledem k upevněnosti písemného projevu ovšem očekáváme nižší chybovost v tomto kritériu. Z celkového souboru 22,2 % žáků nedodrželo hranice slov ve více než jednom případě, 51,1 % nedodrželo hranici slov v jednom případě a 26,7 % zvládlo dodržet požadované hranice slov bez chyby.

V tomto kritériu docházelo opakovaně k chybě ve spojení slov „*tři čtvrtě na čtyři*“. Tato chyba byla velice výrazná a promítala se i do diktátů, kde jsme jinak příliš chyby nenalézali. Ve spojení „*tři čtvrtě*“ se jedná se o chybu, kterou může způsobit zkreslení při sluchové analýze. Při ústním podání může žáka zmást znělost spojení slov a zapíše je dohromady. V první části diktátu děti ve spojení slov prakticky nechybovaly, správně rozeznávaly diktování jednotlivých slov.

Při zapisování vět ovšem výrazná část žáků kromě výše zmíněné chyby, měla problémy v zápisu „*To je štěstí v neštěstí.*“ „*To je*“ se vyskytovalo také velmi často dohromady,. Prakticky se jednalo o druhou nejčastější větu s nepatřičným spojením slov. Stejně jako v předchozí chybě mohla žáky oklamat zdánlivá znělost spojení. Opět statisticky významně více chybovali chlapci, ti měli v sousloví „*tři čtvrtě*“ až na několik málo výjimek chybu prakticky vždy. Ovšem výraznost této chyby je natolik veliká, že v tomto spojení chybovala i více než polovina dívek v souboru. Chlapci měli ovšem výrazně větší chybovost i ve spojení, kde dívky nechybovaly. Příkladem takové chyby je spojení ve větě „*to je štěstí v neštěstí,*“ kdy chlapci spojovali předložku „*v*“ dohromady se slovem „*neštěstí*“. V ostatních oblastech již nebyly výsledky statisticky významné.

6.1.4.7 Gramatická chyba po měkké souhlásce

Oblast gramatických chyb byla jako kritérium zapracována oproti škále J. Veverkové nově. Zařazení tohoto kritéria vychází z předpokladu znalosti výjimek a pravopisných pouček

pro psaní měkkého „i“ po měkké souhlásce. Toto zařazení se především opírá o očekávané výstupy z RVP pro třetí ročník základní školy.

Celková chybovost v tomto kritériu byla poměrně zanedbatelná. Z celkového souboru chybovalo po měkké souhlásce ve více než jednom případě pouze 2,2 % žáků, jednu chybu po měkké souhlásce udělalo 8,9 % žáků a bezchybný výkon v tomto kritériu zaznamenalo celých 88,9 % žáků. V absolutních četnostech tedy chybovalo pouze 10 žáků, z toho 2 více než jednou.

Charakter zápisu měkkého „i“ je méně obtížný pro zvládnutí než jak je tomu v následujícím kritériu. Znělost hlásek a slov většinou správně napoví volbu měkkého „i“. Chyby, které se vyskytly byly většinou opravovány. Výskyt této chyby byl zejména ve větě „*na střeše sedí špačci*“, kdy po „c“ na konci slova bylo zapsáno tvrdé „y“. Dále byly zaznamenány chyby ve větě „*žáci cvičí na cvičištích*“ ve slově žáci opět po „c“. Z hlediska statistické významnosti výrazněji chybovali chlapci než dívky.

Lze říci, že toto kritérium je v našem výzkumném souboru ve většině obsazeno chybovostí ze strany chlapců. Tato chyba může být udělána jak z nepozornosti, tak nepochopení pravopisu a při opakování chyby může svědčit o dysgrafických, respektive dysortografických problémech.

6.1.4.8 Gramatická chyba po tvrdé souhlásce

Oblast těchto gramatických chyb byla rovněž zařazena nově oproti J. Veverkové. Ve třetím ročníku byla stejně jako předchozí kategorie zařazena i tato s ohledem na očekávané výstupy z RVP. Kritérium bylo syceno chybami daleko výrazněji než předchozí. Z celkového souboru chybovalo více než jednou 17,8 % žáků, jednu chybu zaznamenalo shodně 17,8 % žáků a bez chyby ve tvrdé souhlásce bylo 64,4 % žáků. Celkem tedy 35,6 % žáků vykazalo v tomto kritériu chybu.

Z hlediska chybovosti nejčastěji měli žáci problémy ve větě „*Nyní budou podzimní prázdniny*“, kdy ve slově nyní chybovali po „n“ a doplňovali měkké „i“. Ovšem tuto chybu také žáci ve svých diktátech z chybovosti po tvrdé souhlásce opravovali nejčastěji. Tvrdé souhlásky mohou být více záludné než chybovost po měkké. Znělost některých slov může žáky při upevňování gramatických dovedností mást. Z hlediska statistické významnosti se

toto kritérium neobjevilo v žádných oblastech, tedy pohlaví, škole a metodě. Ovšem při kvalitativním pohledu některé diktáty u chlapců vykazovaly poměrně významný problém v oblasti porozumění pravopisu. Jednalo se právě o chyby po tvrdé souhlásce, kdy chlapci často doplňovali všeobecně „i“ měkké. Již v počátku diktátu lze tuto chybu nalézt a byla vlekle zaznamenávána až do konce. Tento problém může poukazovat na významný problém v porozumění pravopisu.

6.1.4.9 Gramatická chyba po obojetné souhlásce

Gramatická chyba po obojetné souhlásce byla do našeho hodnocení zařazena především z důvodu věnování se tomuto tématu v rámci jazykové výchovy ve třetím ročníku. Třetí ročník již ve svém RVP má začleněna vyjmenovaná slova a tedy předpokládáme, že žáci budou schopni zvolit správnou variantu. V diktátu se vyjmenovaná slova přímo nevyskytovala, ale jsou zde přítomná slova s obojetnými souhláskami. Obecně se toto kritérium příliš na chybovosti neprojevovalo. Z celkového souboru chybovalo ve více než dvou případech pouze 1,1 % žáků, jednu chybu v obojetné souhlásce zaznamenalo 3,3 % žáků. Většina žáků, tedy 95,6 % neměla v obojetných souhláskách problém správně napsat příslušnou variantu.

Ovšem z hlediska statistické významnosti v tomto faktoru chybovali opět chlapci. Dívky nezaznamenaly žádnou chybu. Typickou chybou po obojetné souhlásce bylo tvrdé „y“ ve slově „podzimní“ po „z“, případně tvrdé „y“ ve slově „cvičistič“ po „v“. V ostatních kritériích jsme statistickou významnost nezaznamenali. Celkově tedy můžeme konstatovat, že oblast doplnění „i/y“ je daleko více zvládnána dívkami a pro chlapce mohou gramatické dovednosti působit významnou přítěž především i pro jejich horší upevnění dovedností v oblasti grafomotoriky.

6.1.4.10 Interpunkční znaménka

Interpunkce byla zařazena jako kritérium především pro úvodní zapisování slov, která vyžadovala tuto znalost. Slova byla diktována postupně a každé předpokládalo oddělení čárkou. Zařazení této oblasti také napovídaly výstupy z RVP, kde se dělení jednoduchých vět a slov pomocí interpunkce předpokládá jako upevněná znalost ve třetím ročníku. Přes očekávání byla chybovost poměrně vysoká. 17,8 % žáků chybovalo více než jednou v

interpunkci, 24,4 % chybovalo jednou a 57,8 % žáků zapsalo všechna interpunkční znaménka správně. Skladba diktátu reflektovala zvládnutí této dovednosti v první části. V další části byly krátké věty, které rozdělení interpunkcí nevyžadovaly.

Statisticky významná byla oblast mezi výukovými metodami. Žáci vyučovaní analyticko-syntetickou metodou měli významně větší chybovost než žáci vyučovaní genetickou metodou. Dále byl nalezen statisticky významný rozdíl mezi školami. Školy, kde byla vyučována genetická metoda, měly lepší výsledky v této oblasti oproti školám, kde se vyučovalo analyticko-syntetickou metodou. Celkově jsou žáci vyučovaní analyticko-syntetickou metodou více nuceni zabývat se dílčími částmi slov a pak je větší pravděpodobnost, že pozornost při zápisu diktátu již nesoustředí na doplňková, ale stejně důležitá gramatická pravidla mimo samotná slova.

6.1.4.11 Záměna písmen

Záměna písmen představuje svým charakterem chybu, kdy nemůžeme přiřadit hodnocení nesprávnému zápisu, protože dochází k dosažení jiného písmene, než které do slova opravdu patří. Z hlediska četnosti v souboru více než dvě záměny písmen zapsalo 27,8 % žáků, jednu chybu v záměně písmen zapsalo 26,7 % a bezchybný zápis mělo 45,6 % žáků. Více než polovina žáků tedy v tomto kritériu více či méně chybovala.

Z hlediska statistické významnosti opět více chybovali chlapci než dívky. Kvalitativním pohledem byla častá záměna písmen ve slově „budka“. Zde byla častá záměna písmen „d“ za „t“. Tato chyba může být jednak z nepozornosti v důsledku přepisu poslechu, kdy můžeme slyšet ve slově právě „t“. Záměna těchto dvou písmen je také často viditelná v první části diktátu, kdy děti zaměňují písmena ve slovech „*proudí*“, „*proudy*“ a „*prouť*“. V některých případech a zejména u chlapců nalézáme v těchto slovech záměnu celých slov, případně záměny „d“ za „t“. V těchto slovech také můžeme v některých případech záměnu „u“ za „a“. Další chybou, již méně frekventovanou, byla záměna velkého „N“ za „M“ ve slově „*Nyní*“ a stejná chyba v prvním písmenu věty „*Na střeše sedí špačci...*“ Také u malých „m“ a „n“ dochází často k záměně ve slově „*podzimní*“.

Do oblasti záměny písmene bychom také mohli řadit záměnu měkkého za tvrdé „i“ a naopak, ovšem pro tyto kategorie jsou již vytvořeny speciální kritéria. Obecně lze tedy

řící, že většina chyb je především v záměně výše zmíněných písmen. Ostatní jsou spíše individuální povahy konkrétního žáka. U ostatních hledisek nedošlo ke statisticky významným nálezům.

6.1.5 Souhrn oblasti gramatických a písarských dovedností

Oproti předchozí kategorii se tato zaměřila především na oblast gramatických dovedností a zvládnání specifik českého jazyka. Souhrnný pohled na kategorie nám již může naznačit, že oproti dovednostem v psaní žáci v gramatické oblasti jazyka dělají daleko méně chyb. Ovšem kategorie, ve kterých žáci chybovali nejčastěji a nejvýrazněji, byly především **vynechání písmene, délka slabiky, diakritika a dodržení hranice slova**. V těchto oblastech udělalo alespoň jednu chybu 65 % žáků. Statisticky významně v této škále více chybovali chlapci než dívky a také se zde ve dvou případech objevila statistická významnost mezi využívanými metodami pro výuku psaní. V oblasti vynechání písmene se jeví jako lepší žáci pracující s analyticko-syntetickou metodou oproti metodě genetické. Ovšem genetická metoda zaznamenala lepší výsledky v kritériu dodržování čárek. Analogicky s touto významností se také ukázala významnost i mezi školami.

Souhrnně můžeme říci, že se u výše zmíněných kategorií jedná především o chyby v důsledku schématu zápisu klasickou latinkou. Byla správně zapsána slova, ale již chybně doplněna diakritika nebo správná délka slabiky. Je vidět, že žáci zapisují celá slova a poté se snaží doplnit související gramatiku. Ovšem při dalším zatížení jako převod sluchového podnětu do grafické podoby může při nedostatečném upevnění dovednosti psát působit fakt dalších pravidel velké problémy.

Jako dobré až velmi dobré se ukázaly oblasti znalosti gramatických pravidel ve smyslu doplnění správného „i/y“. Všechny kategorie zaměřené na tuto dovednost žáci zvládli velmi dobře. Bez chyby zapsalo diktát v kategoriích gramatická chyba po měkké, tvrdé a obojetné souhlásce více než 64,4 %, v případě obojetných souhlásek více než 95 % žáků. Je patrné, že i když jsou tyto dovednosti pro žáky nové, mají je velmi dobře upevněné. Další kategorie **záměny velkého písmene za malé a přehození písmen ve slově** dopadly také velmi dobře. V těchto kategoriích více než 76% žáků zvládlo daná kritéria bez chyby. Dovednost ukončování vět a správného přiřazování velkých písmen mají tedy žáci upevněnou poměrně dobře. Přehození písmen bylo méně frekventovanou chybou, žáci

spíše písmena zaměňovali a významně více vynechávali.

6.2 Sekundární analýza dat

V rámci primární analýzy jsme si pomocí položkové analýzy ukázali jaká je procentuální chybovost žáků. Pomocí kvalitativní analýzy jsem se snažil pohlédnout na konkrétní a časté chyby v diktátu. Dále také z předchozích kapitol můžeme nahlédnout na oblasti, kde se žákům dařilo více a kde méně i s ohledem na rozdíl mezi chlapci a dívkami, případně metodami a školami. V této části práce se chci zaměřit na sumarizaci získaných výsledků. Ukázat ve srovnání chybovost a možné příčiny lepšího výsledku dívek v psaném projevu, případně se pokusit odpovědět na otázky týkající se vhodnosti rozložení učiva v rámci RVP.

6.2.1 Písemný projev žáků třetího ročníku s ohledem na doporučené výstupy RVP ZV

Do písemného projevu žáků ve třetím ročníku vstupuje nový faktor. Tím je změna v oblasti jazykové výchovy a její podstatná transformace. Akcent již není kladen na oblast získávání a upevňování dovednosti psát. Ve velké míře tuto oblast zastupují nové dovednosti a to upevnění gramatických pravidel. V tomto smyslu je třetímu a dalším ročníkům věnován velký prostor. Celková dotace hodin českého jazyka ve třetím ročníku také poměrně rozsáhlá. V průměru se jedná o 7 hodin týdně. Při bližším srovnání doporučených výstupů a našich výsledků můžeme říci, že oblast gramatických pravidel žáci zvládají významně lépe než oblast grafomotoriky. Právě z hlediska upevnění základních dovedností psát jsou na tom žáci mnohem hůře. Nabízí se pak úvaha, že v některých případech špatné zvládnutí gramatiky a písařských dovedností může způsobovat významné problémy i žákům, u kterých se nerozvíjí rizikové psaní a jedná se o plošný problém dostatečné neupevněnosti písemných dovedností.

V úvodu RVP existují specifické oblasti získaných praktických dovedností, tedy kompetencí. Z hlediska plnění konkrétních kompetencí nalézáme u žáků slabší plnění. V úvodu nalézáme v oblasti kompetence k učení rozvoj schopnosti práce s chybou. V našem výzkumu ovšem tato oblast naplněna významně nebyla. Žáci v průměru dělali více chyb, než jaké opravili. (Viz tabulka č.1.). Tento fakt také v modifikované podobě vidíme v oblasti kompetencí k řešení problémů, tedy ve schopnosti reflexe chyb.

V rámci komunikativních kompetencí má žák ovládat dovednosti formulace jazyka a přemýšlení o něm. K těmto oblastem bychom pro srovnání mohli postavit oblasti reflektující znalost písmen a správného zápisu písmen. Jedná se o velikost, sklon a udržení písma na lince. Dále pak gramatickou oblast jazyka a kritéria jako je délka slabiky, diakritika a čárky. Ovšem tyto kategorie, které odrážejí získané kompetence žáků napovídají, že v oblasti písmařských dovedností jsou žáci velmi slabí. Průměrné procento žáků, kteří v písmařských dovednostech mají bezchybné výsledky, je pouze okolo 30 %. Výjimku zde představuje pouze udržení písma na lince.

Nyní se ale podívejme konkrétně na oblasti jazykové výchovy, které definují výstupy učiva žáků ve třetím ročníku. Jak již bylo řečeno výše, v našem výzkumu můžeme předpokládat jejich naplnění vzhledem k faktu, že výzkum byl realizován na konci května a června, kdy už by žáci měli mít dovednosti zmiňované v RVP zvládnuté.

Jako první významná dovednost je schopnost spojení vět a jednoduchých souvětí, dále správný zápis velkého písmene. Tuto dovednost v naší škále reflektují kritéria záměny velkého písmene za malé a naopak. Pokud se podíváme na celkovou úspěšnost žáků v těchto kategoriích, zjistíme, že více než 80 % žáků v této oblasti neudělalo chybu a obecně tedy můžeme říci, že mají dovednost dobře upevněnou.

Stejně jako předchozí výstupy mají stejně dobře žáci zvládnutou oblast gramatických pravidel, tedy správného zapsání „i/y“. V tomto směru mají žáci úspěšnost pohybující se od 64 % v rámci kategorie chyby po tvrdé souhlásce, přes 88 % v zápisu měkké souhlásky po 95 % úspěšnost bezchybného zápisu obojetných souhlásek. Ovšem do diktátu nebyla zařazena vyjmenovaná slova, která by mohla situaci značně změnit.

Globální pohled na tyto dovednosti poukazuje oproti očekávání na významnou neupevněnost písemných dovedností žáků oproti gramatickým pravidlům. Tomuto faktu také napovídá struktura RVP. Její hlavní akcent je ve třetím ročníku kladen především na gramatickou stavbu jazyka a seznámení se hlouběji s touto problematikou. Celkově tedy koncepce výuky ve třetím ročníku očekává, že žáci budou mít znalost písma již plně zvládnutou a upevněnou. Ovšem v rámci našeho výzkumu se prokázalo, že tomu tak ještě není. Je tedy možné na místě zvážit, zda by pro nácvik psaní neměly být ještě ve třetím ročníku vyhrazeny hodiny stejně tak, jak tomu je v ročnících předchozích. Případně objem

nároků na zvládnání gramatických pravidel částečně upozadit na úkor rozvoje hodin věnovaných procvičování samotného písma. Z rozhovorů s pedagogy je také patrné, že oproti předchozím ročníkům akcent při známkování přechází z hodnocení „krasopisu“, čistoty tahů a znalosti správného zápisu písmen na hodnocení gramatických pravidel. I tento fakt pak může značit zhoršení písemného projevu ve třetím ročníku. Tato změna v přístupu k hodnocení je u pedagogů stejná bez ohledu na metodu nebo školy.

6.2.2 Rozdíl mezi písemným projevem chlapců a dívek ve třetím ročníku

Rozdíl mezi chlapci a dívkami je v mnoha oblastech významný. Ovšem také nacházíme v určitých oblastech významné shody v chybovosti. Tento méně výrazný rozdíl je vidět především v oblasti písařských dovedností. Větší rozdíly v chybovosti mezi chlapci a dívkami jsou pak spíše v oblasti zvládnání gramatické stavby jazyka, kde jsou dívky výrazně lepší. Při pohledu na celkovou chybovost chlapci měli o dvě chyby více než dívky, ale průměrně více pracovali s chybou. Dívky měly v diktátu průměrně 6 chyb, kdy opravily v průměru každá jednu. Chlapci ovšem chybovali více. V diktátu měli průměrně 8 chyb, ale opravili v průměru o jednu více než dívky. Ovšem dívky v celém souboru měly o 136 chyb méně, což pak lepší výsledek chlapců v práci s chybou stírá. V celkovém souboru je tedy práce s chybou více než podprůměrná. V rámci škály dílčích obtíží v psaní můžeme vidět v tabulce č. 2 rozložení chybovosti v jednotlivých kritériích.

Tabulka č. 2 – přehled chybovosti chlapců a dívek v rámci dílčích obtíží v psaní

Dílčí obtíže v psaní	název kategorie	Více než jedna ch.	Jedna chyba	Bez chyby
Znalost zápisu písmen	Tvar písmene	35,6%	52,2%	12,2%
	Velikost písmene	8,9%	57,8%	33,3%
	Sklon písmen	11,1%	61,1%	27,8%
	Napojení písmen	54,4%	36,7%	8,9%*
Vzhled zápisu	Udržení na lince	6,7%	32,2%	61,6%
	Tahy	36,7%	54,4%	8,9%
	Celková čitelnost	7,8%	63,3%	28,9%

*Vyjadřuje chybovost chlapců i dívek souhrnně, * představuje statistickou významnost*

Kritéria jsou rozdělena z hlediska hodnocení. Oblast znalosti zápisu písmen je hodnocena s ohledem na kvalitu zápisu a správnou znalost jeho zápisu. Druhá oblast souvisí více s kvantitativním posouzením celkové kvality písemného projevu jako celku. Obecně

můžeme vidět, že v oblasti znalosti zápisu písmen dělají žáci v průměru jednu chybu v rámci diktátu, významný problém zde představuje především napojení. Vzhled zápisu, který je hodnocen odlišně ovšem ukazuje, že zejména v oblasti tahů a celkové čitelnosti žáci z více než 50 % mají více jak jednu třetinu zápisu nečitelnou, nebo roztřesenou.

Výjimku v oblasti kvantitativně-vizuálního hodnocení tvoří udržení písma na lince, kde více jak 60 % žáků zvládá zapsat písmo jedním sklonem. Ovšem jaké jsou v této oblasti konkrétní rozdíly mezi chlapci a dívkami? V tomto směru na rozložení chybovosti poukazuje tabulka č. 3.

Tabulka č. 3 – srovnání chlapců a dívek s ohledem na chybovost v grafomotorice.

Dílčí obtíže v psaní	Kategorie	Chlapci 0 bodů	Chlapci 1 bod	Chlapci 2 body	Dívky 0 bodů	Dívky 1 bod	Dívky 2 body
Znalost zápisu písmen	Tvar písmene	44,6%	53,1%	2,12%	25,5%	51,1%	23,2%
	Velikost písmene	17%	57,4%	29,5%	0%	58,1%	41,8%
	Sklon písmene	14,8%	63,8%	21,2%	6,9%	58,1%	34,8%
	<i>*Napojení písmene</i>	70,2%	23,4%	8,5%	41,8%	48,8%	9,3%
Vzhled zápisu	Udržení na lince	8,5%	40,4%	51,1%	4,6%	23,2%	72,2%
	Tahy	46,8%	44,6%	8,6%	25,5%	65,1%	9,4%
	Čitelnost	14,8%	61,7%	23,4%	0%	65,1%	34,8%

Procenta představují vyjádření chybovosti v rámci skupiny, tedy ve srovnání mezi skupinami. Jedná se o vyjádření absolutních četností v rámci každého kritéria, *statisticky významný rozdíl chlapci/dívky

Jak tabulka ukazuje, lépe mají písmo upevněné dívky. Obecně mají dívky v rámci zmíněných kritérií daleko méně chyb. Většinou dívky chybovaly pouze jednou. Chlapci oproti tomu mají tyto dovednosti upevněné hůře. Tento fakt se projevuje i v oblasti hodnocení písma, kdy čitelnost dívek je také výrazně lepší.

Ovšem v rámci dílčích obtíží v psaní mají chlapci i dívky statisticky významně stejný problém s navazováním písmen. Tato dovednost vyžaduje velmi dobrou znalost písmen a jistou zkušenost se zápisem. Proto můžeme říci, že dívky mají obecně více zvládnutou dovednost zápisu jednotlivých písmen, ovšem navazování písmen tvoří dívkám prakticky stejné obtíže. Kvalitativním pohledem na diktáty ovšem můžeme říci, že dívky mají převážně roztřesený text v rozsahu poslední třetiny textu. Chlapci byli schopni text čitelně a plynule zapisovat v průměru pouze do poloviny diktátu. Dívky mají dovednost zápisu mnohem více upevněnou, ovšem celkové výsledky napovídají, že stejně jako chlapci by i

dívky potřebovaly ještě nějaký čas na procvičení těchto dovedností. Zejména tomu napovídá i nízká schopnost práce s chybou a její reflexe. Při lepší dovednosti psát bychom u dívek předpokládali, že bude výraznější rozdíl právě i v této kategorii.

V rámci kategorie gramatických a písařských dovedností je viditelné, že tato škála dopadla daleko lépe. Kategorie, které dopadly jako výborné, případně žáci chybovali nejméně, byly především brány v úvahu chyby po měkké, tvrdé a obojetné souhlásce. Dále pak žáci poměrně dobře zvládali přehození písmen ve slově. Horší výkony zaznamenali žáci v rámci diakritiky, záměny a vynechání písmen. Pro přehlednost uvedeno v tabulce č.4

Tabulka č. 4 – přehled celkové chybovosti chlapců a dívek v gramatických dovednostech.

Název kategorie	Více než 1 chyba	1 chyba	Bez chyb
Vynechání písmene*	36,7%	27,8%	35,6%*
Záměna velkého za malé písmeno	7,8%	12,2%	80%
Přehození písmene ve slově	8,9%	14,4%	76,7%
Délka slabiky*	24,4*	23,3%	52,2%*
Diakritika	47,8%	27,8%	24,4%
Hranice slov*	22,2%*	51,1%	26,7%*
Chyba po měkké souhlásce	2,2%	8,9%	88,5%
Chyba po tvrdé souhlásce	17,8%	17,8%	64,4%
Chyba po obojetné souhlásce*	1,1%*	3,3%	95,6%*
Čárky*	17,8%*	24,4%	57,8%*
Záměna písmene	27,8%	26,7%	45,6%

*Procenta vyjadřují poměr chybovosti vzhledem k celku, tedy 100%, bez ohledu na pohlaví, * - statisticky významné*

Celkově dělaly největší problém kategorie vynechání písmene, délka slabiky, diakritika, hranice slov a záměna písmene. Zde žáci dělali nejčastěji více než jednu chybu. Tyto oblasti mají také jistý vztah k zápisu písmen a předchozí škále. Ovšem jsou již hodnoceny jako gramatická chyba. Většina chyb může souviset se špatnou sluchovou analýzou diktovaného slova, případně neschopností žáků plynule zaznamenat slyšené slovo a ještě využít diakritiku. Ta v oblasti gramatiky dělala žákům velký problém. Z hlediska porovnání chlapců a dívek můžeme vidět následující rozložení chybovosti.

Tabulka č. 5 – srovnání chlapců a dívek s ohledem na chybovost v gramatice.

Kategorie	Chlapci 0 bodů	Chlapci 1 bod	Chlapci 2 body	Dívky 0 bodů	Dívky 1 bod	Dívky 2 body
Vynechání písmene*	42,5 %	29,7 %	27,6 %	30,2 %	25,5 %	44,1 %*
Záměna velkého písmene za malé	6,3 %	19,1 %	74,4 %	9,3 %	4,6 %	86 %
Přehození písmene	12,7 %	17 %	70,2 %	11,6 %	11,6 %	83,7 %
Délka slabiky*	34 %	29,7 %	36,1 %	16,2 %	16,2 %	69,7 %*
Diakritika	59,5 %	21,2 %	19,1 %	34,8 %	34,8 %	27,9 %
Hranice slov*	17 %	46,8 %	16,9 %	16,2 %	16,2 %	55,8 %*
Chyba po měkké souhlásce	4,2 %	12,7 %	82,9 %	0 %	4,6 %	95,3 %
Chyba po tvrdé souhlásce	17 %	23,4 %	59,5 %	18,6 %	11,6 %	69,7 %
Chyba po obojetné souhlásce*	2,12 %	6,3 %	91,4 %	0 %	0 %	100 %*
Čárky*	19,1 %	29,7 %	51 %	18,6 %	18,6 %	65,1 %
Záměna písmene	29,7 %	36,1 %	34 %	16,2 %	16,2 %	58,1 %

*Procenta vyjadřují porovnání v absolutních četnostech, * - statisticky významné*

Chlapci ve všech výše zmíněných kategoriích chybují významně více. Statistická významnost mezi chybovostí u chlapců a dívek byla nalezena v oblastech vynechání písmene, délky slabiky, hranice slov a gramatické chyby po měkké souhlásce. V těchto případech jsou dívky statisticky významně lepší. V čem může být tento rozdíl tak zásadní? Vzhledem k obecně neupevněné dovednosti psát musí být pro chlapce poměrně náročný přechod mezi 2. a 3. ročníkem ve smyslu změny učiva. Chlapci ještě stále významný díl pozornosti orientují na dílčí části textu, případně samotný zápis písmen a gramatická pravidla musí působit jako významná přítěž pro další rozvoj psaného textu. Chlapci pak musejí v rámci analýzy zvukové podoby slov transformovat informaci do grafického projevu a další nároky jako je například diakritika nebo pravidla zápisu „i/y“ jsou na okraji pozornosti. Tomuto faktu by pak také napovídala nízká míra oprav v textu. Chlapci zapíší text a ostatní chyby již nevidí, buď proto, že gramatické poučky neznají, nebo proto, že pozornost je již vyčerpána a chlapci se na text rozsahu našeho diktátu již nedovedou příliš soustředit. Této hypotéze by pak odpovídala zhoršený výkon v kritériu tahů a napojování písmen. Diakritická znaménka a délka slabiky zase může představovat problém při samotném zápisu. Žáci písmena mezi sebou ve slovech napojují. Většinou tedy zapíší celé slovo a až poté doplňují diakritická znaménka. Komplikovanost slov zejména na diakritiku

v našem diktátu pak může znamenat chyby z nesoustředění.

Základní rozdíl mezi chlapci a dívkami tedy bude ležet v upevnění dovednosti psát. Dívky v tomto směru zvládnou naučit se písmo průměrně ovládat za dva roky. Dovednost si výrazně lépe upevní jak explicitně, tak v dovednosti koordinovat pohyby oko-ruka a zvládnou text zapsat plynuleji. Pokud mají tyto úkony, které jsou pro písmo klíčové, dobře zvládnuté, mají pak více kapacity nejen pro lepší zvládnání gramatických pravidel, ale i pro kvalitnější zápis. Ten se pak projeví v lepších výsledcích celkové čitelnosti i v menším objemu chyb. Dívky také významně více do svých písemných projevů začínají vkládat prvky individuálního rukopisu. Chlapci v tomto směru ještě vlastní rukopis nerozvíjejí. Zápis je více soustředěn na kvalitu základního písma.

Chlapci tedy potřebují pro upevnění dovednosti více času na zafixování a automatizaci dovednosti. Pokud tuto dovednost nezvládnou alespoň průměrně dobře v předchozích ročnících, může nová látka způsobit značné zhoršení kvality jejich rukopisu. Ovšem celkově je chybovost poměrně vysoká u obou pohlaví.

6.2.3 Vliv výukových metod na kvalitu psaní ve třetím ročníku

Výukové metody, které jsou zařazené v prvních dvou letech, na výuku psaní žáků již ve třetím ročníku nemají významný vliv. Ten je vyhrazen již pro osvojování gramatických pravidel a předpokládá dovednost psaní upevněnou. V našem výzkumu jsme ovšem vliv těchto metod ještě předpokládali, a proto byl také sběr dat uskutečněn s ohledem na vyučování těchto metod v jednotlivých školách. Obě metody výuky byly rovnoměrně zastoupeny.

Z hlediska statistické významnosti se vyskytly pouze dva případy, kdy měly metody vliv. Jednalo se o kritéria gramatické škály. Jako významně lepší byli žáci vyučovaní analyticko-syntetickou metodou v rámci kritéria vynechání písmene a ve prospěch genetické metody v kritériu čárek mezi slovy. Viz tabulka č.6.

Oblast dílčích obtíží v psaní nezaznamenala žádnou významnost z tohoto pohledu. Pokud srovnáme výsledky žáků v těchto kategoriích, můžeme vidět následující rozdíl:

Tabulka č. 6 – Statisticky významné oblasti v rámci srovnání metod

Výuková metoda - srovnání	AS/G: 2 body	AS/G: 1 bod	AS/G: 0 bodů
Vynechání písmene	41,6 %/28,5 %	31,2 %/23,8 %	27 %/46 %
Čárky mezi slovy	45,8 %/71 %	29,6 %/19 %	25 %/9,5 %

Statisticky významné kategorie v rámci výukových metod. Vyjádřeno v procentech v rámci metod, kdy každá zvlášť představuje 100%

Z hlediska vynechání písmene vidíme výrazně větší úspěch žáků vyučovaných AS metodou. Můžeme říci, že žáci vyučovaní AS metodou mají odlišnou strategii čtení. Soustředí se více na jednotlivé hlásky a tato dovednost může ještě ve třetím ročníku přetrvávat. Jsou tedy schopni lépe analyzovat slova a chybovost je pak výrazně nižší. Žáci, kteří se vyučují genetickou metodou, čtou slova jako celek a i při kontrole pak může dojít ke snadnějšímu výpadku slova.

Ovšem situace je jiná, pokud se podíváme na kategorii dodržování čárek. Zde může zase přílišná pozornost na analýzu slova znamenat opomenutí čárky mezi slovy. Žáci vyučovaní genetickou metodou pak mají více kapacity, aby si toto pravidlo mohli uvědomit a čárky správně doplnit vzhledem k faktu, že nejsou zvyklí slovo příliš analyzovat. Proto také mohou ještě ve třetím ročníku v této kategorii významně méně chybovat.

Obecně tento fakt může znamenat, že vliv výukových metod stále přetrvává, ale již ne tak výrazně jak je tomu například v prvním ročníku (viz. Veverková, 2011). Žáci vyučovaní analyticko-syntetickou metodou pak mohou méně chybovat v zápisech slov a navazování oproti žákům vyučovaným genetickou metodou. Ovšem tyto žáci mohou mít zase daleko menší problémy ve zvládnutí interpunkce, diakritiky a dalších gramatických pravidel. Ovšem významnost mezi metodami je již tak malá, co se týče počtu kritérií, že nemůžeme toto zjištění považovat za univerzální. Spíše je viditelný trend, kdy výukové metody ustupují do pozadí a vliv na písmo již ve třetím ročníku nemají.

7. Ověření hypotéz

V rámci statistické analýzy dat, která byla součástí našeho výzkumu, došlo v rámci hypotéz k následujícím zjištěním:

Prokázalo se, že v rámci písemného projevu klasickou latinkou jsou u žáků třetích tříd přítomné významné nedostatky a to zejména v oblasti dílčích obtíží v psaní.

Mezi významně slabé oblasti se řadí kritéria dodržení správného tvaru písmene, správné napojení písmen, plynulosti tahu a celkové čitelnosti.

Dále byl prokázán vztah mezi celkovou chybovostí a schopností práce s chybou. Žáci nejsou schopni své chyby v očekávané míře identifikovat a opravovat.

Bylo prokázáno, že žáci jsou schopni daleko více zvládat nároky gramatických dovedností, ačkoli jsou to dovednosti nové a předpokládali jsme, že dovednost bude upevněna méně oproti schopnosti správného zápisu textu.

Z hlediska plnění výstupů, které jsou doporučené pro žáky třetího ročníku, jsme dokázali průkazné plnění těchto dovedností. Ovšem z hlediska kompetencí, které mají žáci ovládat je viditelné, že žáci tyto kompetence nenaplnují.

V rámci kompetencí k učení a řešení problému jsme dokázali, že žáci je nenaplnují vzhledem k významně nízkému výkonu v kritériích práce s chybou a celkové chybovosti. Tyto kompetence schopnosti reflexe jazyka a práci s chybou přímo zmiňují v rámci výstupů českého jazyka pro třetí ročník.

Oblast kompetence komunikativní také žáci nenaplnují. Kompetence předpokládá znalost jazyka a přemýšlení o něm. Tuto dovednost vyvrací významně nízký výkon v dílčích obtížích v psaní a specifických oblastech gramatických dovedností. Je to statisticky významně nízký výkon v kritériích diakritika a délka slabiky, které jsou pro český jazyk specifické.

Z hlediska vnitřní struktury očekávaných výstupů je dokázáno, že žáci kritéria naplnují. Jsou schopni ovládat výstupy jazykové výchovy, které reflektují zejména kritéria gramatických chyb, interpunkce a záměny velkého písmene za malé.

Nebylo prokázáno, že na písmo žáků mají ve třetím ročníku vliv konkrétní školy. Školní vzdělávací plány jsou tedy ve všech školách na stejné úrovni a požadují stejné znalosti a dovednosti.

Stejně tak bylo dokázáno, že ve třetím ročníku analyticko-syntetická a genetická metoda již nemá na písemný projev žáků vliv.

Významnost byla prokázána pouze v oblastech vynechání písmene a interpunkci. Při této významnosti ovšem nelze říci, že by měly již nějaký významný efekt na kvalitu písemného projevu žáků.

Z hlediska rozdílů mezi chlapci a dívkami byla potvrzena významně vyšší úspěšnost dívek. Je tedy dokázáno, že dívky si jsou schopné písemný projev a implementaci gramatických pravidel osvojit rychleji než chlapci.

Dívky stejně jako chlapci mají problémy ve schopnosti identifikace a práce s chybou.

Dívky mají oproti chlapcům významně lepší úspěšnost v oblasti dílčích obtíží v psaní. Výjimku tvoří pouze oblast kvality tahů.

Dívky mají významně lepší úspěšnost v osvojování gramatických a písařských dovedností. Zejména v oblastech gramatických pravidel, diakritiky a dlouhých slabik oproti chlapcům.

8. Diskuse

Výsledky, které jsou prezentovány v této práci se orientují na popis písemného projevu u žáku píšících klasickou latinkou. V rámci výzkumu proběhl také sběr dat a interpretace výsledků u žáků píšících Comenia Scriptem, kdy byla využita stejná přepracovaná škála J. Veverkové. Výsledky první části hodnotící škály, tedy dílčí obtíže v psaní, jsou uvedené v kapitole diskuse v práci Olgy Kučerové, která hodnotila právě Comenia Script. V této práci budu srovnávat výsledky klasické latinky a Comenia Scriptu v oblasti gramatických a písařských dovedností. Oproti klasické latině je Comenia Script již od prvního pohledu jiný. Jedná se o modifikované písmo vytvořené R. Lensovou připomínající charakterem zápisu spíše tiskací písmo. Celkový přehled je k dispozici v tabulce č. 7. Zkratka „KL“ představuje výsledky klasické latinky a „CS“ Comenia Scriptu.

Tabulka č. 7 – Srovnání úspěšnosti klasické latinky a Comenia Script v rámci oblasti gramatických a písařských dovedností.

Kategorie	KL - 0	KL -1	KL -2	CS – 0	CS – 1	CS - 2
Vynechání/přidání písmene*	36,7 %	27,8 %	35,6 %	21,1 %	22,2 %	56,7 %*
Záměna velkého písmene za malé*	7,8 %	12,2 %	80 %	6,7 %	5,6 %	87,8 %*
Přehození písmen ve slově	8,9 %	14,4 %	76,7 %	1,1 %	2,2 %	96,7 %
Délka slabiky*	24,4 %	23,3 %	52,2 %	5,6 %	22,2 %	72,2 %*
Diakritika*	47,8 %	27,8 %	24,4 %	17,8 %	40 %	42,2 %*
Hranice slova	22,2 %	51,1 %	26,7 %	17,8 %	60 %	22,2 %
Gramatická chyba po měkké souhlásce	2,2 %	8,9 %	88,9 %	5,6 %	7,8 %	86,7 %
Gramatická chyba po tvrdé souhlásce	17,8 %	17,8 %	64,4 %	10 %	18,9 %	71,1 %
Gramatická chyba po obojetné souhlásce*	1,1 %	3,3 %	95,6 %	6,7 %	10 %	83,3 %*
Interpunkční znaménka*	17,8 %	24,4 %	57,8 %	2,2 %	25,6 %	72,2 %*
Záměna písmene*	27,8 %	26,7 %	45,6 %	57,6 %	20,7 %	2,7 %*

* představuje statistickou významnost mezi typy písma

Zde se chci zaměřit především na porovnání gramatických dovedností žáků a případnou existenci nějakého rozdílu mezi typem písma. Tedy, zda žáci vyučovaní klasickou latinkou vykazují menší chybovost v gramatických dovednostech oproti žákům vyučovaným Comenia Scriptem nebo naopak. Nebudeme se ale zaměřovat na rozdíly mezi schopnostmi

zápisu písmen, případně srovnávat rozdíly v těchto kritériích. Otázkou je, zda vzniká rozdíl v kvalitě a míře uchopení a upevnění gramatických dovedností u žáků mezi typy těchto písem. Tato oblast nám také může ukázat míru plnění jednotlivých výstupů v oblasti jazykové výchovy v rámci doporučených výstupů RVP. Případně tak přispět k současné všeobecně výrazné diskusi o srovnávání a výhodách obou metod.

Obecně lze říci, že žáci vyučovaní písmem Comenia Script vykazují v oblasti gramatických a písářských dovedností lepší výsledky v této škále. Z pohledu kritérií zaměřených na hodnocení správného pořadí písmen ve slovech, jejich záměny a vynechání jsou výsledky následující. Pro oblast vynechání písmene podalo bezchybný výkon v Comenia Scriptu 56,7 % žáků a u klasické latinky 35,6 % žáků. V rámci kritéria záměny písmene je rozdíl méně výrazný. Žáci píšící klasickou latinkou zvládli toto kritérium bezchybně na 80 % a Comenia Script 87,5 %. Ovšem žáci píšící klasickou latinkou pokud chybovali, měli v diktátu častěji více než jednu chybu. Přehození písmen ve slově dopadlo také významně ve prospěch Comenia Scriptu. Žáci píšící tímto typem písma měli kritérium bez chyby v 96%, u klasické latinky pouze 76 %. Žáci píšící klasickou latinkou opět udělali častěji více než jednu chybu.

Obecně tedy v kritériích zaměřených na hodnocení správnosti zápisu slov měli lepší výsledky žáci píšící Comenia Scriptem. Tento fakt je dán pravděpodobně pro lepší vizuální odlišitelnost jednotlivých písmen v abecedě Comenia Scriptu. Ovšem záměna písmen je jediným kritériem, kde je chybovost u obou metod podobná. Můžeme tedy říci, že do těchto oblastí se mohl v rámci klasické latinky promítnout fakt, že tyto oblasti jsou výrazně závislé na správné sluchové analýze a následnému převodu do grafické podoby. Špatná sluchová diferenciacie může poukazovat na rozvoj vývojových poruch psaní. A je tedy možné, že u klasické latinky mohlo dojít k výraznému zatížení kritérií i s ohledem na vyšší chybovost v oblasti více než jedné chyby a tedy vyšší přítomnosti žáků s SPU. Také bychom mohli říci, že klasická latinka je náročnější na zápis. V případě neupevnění dovednosti psát pak v důsledku zaměření pozornosti na zvládnutí jednotlivých písmen mohli žáci výrazně více písmena opomenout nebo zaměnit.

Oblast diakritiky a délky slabiky je také výrazně ve prospěch Comenia Scriptu. Délku slabiky byli schopni žáci píšící klasickou latinkou zapsat bezchybně pouze v 52 % případů,

Comenia Scriptem v 72 %. Rozdíl v chybovosti ještě zvýrazňuje fakt, že žáci píšící klasickou latinkou měli ve více než 24 % více než jednu chybu. Comenia Scriptem šlo pouze o 5,6 %. Diakritická znaménka dělala problém v obou metodách. Ovšem statisticky významně více chybovali žáci píšící klasickou latinkou. Bezchybný výkon podali pouze ve 24,4 % oproti Comenia Skriptu s bezchybnými výsledky ve 42,2 %. Opět byl také viditelný rozdíl v míře chybovosti. 47,8 % žáků píšících klasickou latinkou zaznamenalo více než jednu chybu. V případě Comenia Scriptu šlo pouze o 17,8 % žáků. Problémy v zápisu diakritických znamének a správné délky slabiky mohou žákům píšícím klasickou latinkou dělat problém především pro schéma zápisu písma. Žáci píšící Comenia Scriptem zapisují písmena jednotlivě a jsou pak schopni zaznamenat správnou diakritiku okamžitě při zápisu. Žáci zapisující klasickou latinkou ve většině případů zapíší nejprve celé slovo a pak doplňují diakritická znaménka. Zde tedy může vzniknout poměrně významný prostor pro častou chybovost. Jak bylo dokázáno výše, pokud se vyskytne více diakritických znamének, chybovost se u klasické latinky výrazně zvýší. Diakritika a délka hlásek jsou také oblasti, které významně predikují SPU, a proto můžeme říci, že i tyto kategorie mohli být v rámci klasické latinky výrazně zatíženy s přihlédnutím k faktu, že nejvíce dětí chybovalo více než jednou.

Z hlediska dodržování správné hranice slov byla stejně jako u klasické latinky velmi výrazná chyba ve větě „*je tři čtvrtě na čtyři*“. Žáci v obou metodách chybovali prakticky stejně. A můžeme říci, že jde spíše o neznalost správného zápisu. V tomto kritériu bezchybný výkon podalo 26,7 % žáků a u Comenia Scriptu 22,2 %. Jde tedy o nepatrně lepší výsledek u klasické latinky. Ovšem v případě Comenia Scriptu byla právě výše zmíněná chyba prakticky jedinou, která žákům dělala problém. Více jak jednu chybu udělalo 17,8 % žáků, u klasické latinky byl pak výsledek horší, tedy 22,2 %. Většina dalších chyb byla v rámci obou typů písma poměrně individualizovaná.

Poslední oblastí gramatických a písařských dovedností tvoří kritéria hodnotící především gramatické dovednosti jako správné doplnění „i/y“ a čárek mezi slovy. V těchto kritériích ze škály gramatických a písařských dovedností žáci chybovali v obou typech písma nejméně. Výsledky v kritériu gramatické chyby po měkké souhlásce a tvrdé souhlásce byly výsledky prakticky shodné. Průměrně nižší chybovost se pohybovala po měkké souhlásce. Zde bez chyby v obou typech písma dosáhlo průměrně 87 % žáků v obou

metodách. Chybovost po tvrdé souhlásce byla již větší. Žáci píšící Comenia Script zvládli kritérium bez chyby v 71,1 % a u klasické latinky 64,6 %. Opět jako v předchozích kritériích žáci píšící klasickou latinkou dělali více než jednu chybu častěji. Ovšem situace je jiná při správném zapisování po obojetné souhlásce. Zde vykazali lepší výkon žáci píšící klasickou latinkou. Bezchybně tuto kategorii zvládlo více než 95 % žáků, u Comenia Scriptu 83,3 %. Výsledek byl rovněž statisticky významný. Pokud by toto kritérium bylo výrazně slabé u obou typů písem, můžeme fakt přisuzovat slabému upevnění gramatických dovedností. Ovšem výsledky jsou opačné. Žáci průměrně zvládají gramatické dovednosti dobře. V rámci Comenia Scriptu ovšem nemůžeme říci, že zvládání zápisu po obojetných souhláskách je náročnější. Spíše se jedná o chybu z neznalosti, kdy žáci ze škol vyučovaných klasickou latinkou mohou mít více tyto dovednosti osvojené. Horší výsledky jsme ovšem zaznamenali v oblasti správného doplnění čárek. Čárky mezi slovy dělaly statisticky významně větší problém žákům píšícím klasickou latinkou. Opět se nabízí úvaha spíše o nedostatečné znalosti, případně výraznému podílu žáků s SPU. Při pohledu na položkovou analýzu této chyby zjistíme že žáci píšící Comenia Scriptem většinou chybovali pouze jednou. Můžeme říci, že toto písmo je daleko přehlednější a při opravách byli žáci schopni chybu odhalit. Žáci píšící klasickou latinkou zaznamenali více chyb a čárky již jejich pozornost při opravě nebyla schopna pojmout.

Oblast gramatických a písařských dovedností je oproti oblasti dílčích obtíží v psaní odlišná na interpretaci. Nemůžeme zde jednoznačně říci, že vyšší čitelnost Comenia Scriptu může prokazatelně predikovat lepší výsledky i v gramatické škále. Zde vstupují do hry i faktory jako právě školní vzdělávací plány jednotlivých škol. V tomto srovnání může být variabilita výstupů ještě větší, zejména pro daleko větší rozpětí škol. Ovšem můžeme také říci, že RVP stanovuje doporučené výstupy jednotně a variabilita hodin využitých pro výuku českého jazyka je dána také jednotně. Variabilita disponibilních hodin pro český jazyk také v případě klasické latinky neměla příliš velký vliv. V gramatické oblasti jde tedy při srovnání spíše o kvalitu výuky v jednotlivých školách, která bude mít na tuto oblast dopad daleko výraznější než samotné schéma zápisu obou typů písem. Srovnání v předchozích kategoriích je tedy spíše o schopnostech vyučujících a znalostech žáků než charakterem písma, které samo o sobě ani nemůže mít přílišný vliv na vědomosti o gramatických

specifikách českého jazyka. Je možné z hlediska porovnání pouze říci, že lepší čitelnost Comenia Scriptu může žákům zjednodušit vyhledávání jednotlivých chyb a tím pak snížit celkovou chybovost v této škále. Také je třeba upozornit na možné zvýšení chybovosti pro žáky, kteří mají určitý typ vývojové poruchy učení. To se promítne i do výsledků této škály.

7.1 Praktický přínos výzkumu

Předkládaný výzkum byl zaměřený na oblast hlubšího popisu písma žáků třetího ročníku. Přínos tohoto výzkumu můžeme vztáhnout do dvou rovin. V první zejména pro pedagogy I. stupně, kterým může poskytnout jednodušší a přehlednější orientaci při vyhodnocování žákova rukopisu. Zejména pak i pro pedagogy, kteří ještě nedisponují takovou zkušeností, aby si byli jisti, zda žák může takové problémy mít či nikoli. Kromě pedagogů je popis vhodný pro poradenské pracovníky v poradnách a přímo ve školách. Mohou pomocí hodnocení mnohem objektivněji posoudit kvalitu, respektive rizikovost písemného projevu žáka.

Pokud nahlédneme do problematiky diagnostiky psaní, jak již bylo řečeno v teoretické části, nalézáme diagnostické materiály, které nemají objektivní hodnocení. Například diagnostický diktát v současnosti využívaný pro diagnostiku poruch psaní. Uvidíme, že Matějčkův diktát je vyhodnocován formou doporučení a bodového schématu, které se opírá o blížně neurčitý systém hodnocení. (Říčan, Krejčířová, 2011, s. 404). Stejně je tomu i u Novákových diagnostických baterií pro hodnocení písemného a čteného projevu. (Novák, 2002). Taková struktura může v rukou nezkušeného poradenského pracovníka způsobit špatnou diagnostickou rozvahu, zejména pro subjektivitu hodnocení.

Tímto výzkumem a zevrubným popisem písma jsme se snažili přispět stejně jako A. Kucharská a J. Veverková v roce 2011 popisem písma žáků prvního ročníku k základu hloubkového popisu písemného projevu žáků. Je hodnocen jednotnou stupnicí obsahující kritéria s pevně stanoveným bodovým rámcem.

Snažíme se tak přiblížit objektivnějšímu a jednotnému systému hodnocení, které můžeme nalézt v zahraničí, například analýza písemného projevu (BHK), která je jako standardizovaný nástroj běžně využívaná v rámci diagnostiky rizikového psaní. Případně

další metody, jako jsou test hodnocení kvality rukopisu (TOWL) a škála pro diagnostikování rychlosti a kvality rukopisu (CHES), uváděné v teoretické části práce (kap. 4.2) a jejich kritéria, která nám sloužila také jako podklad pro stanovení vhodných východisek do naší stupnice.

Tento proces může v budoucnu usnadnit diagnostiku vývojových poruch učení, respektive možný rozdíl mezi dysortografií a případným problémem vzniklým výchovným zanedbáním nebo nedostatečnou znalostí českého jazyka. (Říčan, Krejčířová, 2011, s. 404).

Ovšem pro úplný pohled na vývoj písma chybí zmapovat úroveň písemného projevu u žáků 2. ročníku základní školy. Tento chybějící článek by pak umožnil poskytnout celkový pohled na vývoj od počátku výuky této dovednosti až k základům osvojování gramatických pravidel v ročníku 3. Na tuto oblast by se pak měl výzkum do budoucna zaměřit, souhrnný pohled by pak mohl sloužit jako základ standardizovaného materiálu pro hodnocení úrovně a případných problémů v psaném projevu žáků. Následně by zde byla možnost poskytnout dětem včasnou a efektivní podporu.

9. Závěr

Cílem této práce bylo především popsat kvalitu písemného projevu ve třetím ročníku a zjistit, zda výukové metody, případně školní vzdělávací plány, mohou mít na kvalitu písemného projevu žáků třetího ročníku významný vliv. Tyto faktory jsme zkoumali pomocí hodnotící škály A. Kucharské a J. Veverkové. Tu bylo ovšem třeba přepracovat, aby objektivně reflektovala dovednosti, které se od prvního ročníku značně liší. Ovšem bodová struktura hodnocení byla zachována.

Hodnotili jsme tedy ve čtyřech na sobě nezávislých škálách. První, dílčí obtíže v psaní byla zaměřena na hodnocení především grafomotorických dovedností a explicitních znalostí žáků. Dále celková chybovost, která odrážela chyby žáků v absolutních četnostech. Třetí, práce s chybou. Tato škála nám ukazovala schopnost reflexe dovednosti psát a dovednosti žáků chyby identifikovat a opravit. Poslední a největší gramatické a písařské dovednosti pak ukazovaly, jakým způsobem měli žáci upevněné dovednosti správného zápisu. Přihlíželo se k pravidlům české gramatiky a to jak v oblasti hrubých gramatických chyb, tak i diakritiky a interpunkce.

Třetí ročník je obsahem výuky od předchozích odlišný a předpokládá upevnění písařských dovedností. Pedagogové pak již méně hodnotí čitelnost a úhlednost písma. Zaměřují se více na zvládnutí gramatických dovedností. Proto byla do naší škály také přidána kritéria reflektující tyto dovednosti. Jednalo se především o gramatické chyby reflektující znalost správného doplnění „i/y“. Dalo by se říci, že výrazné problémy žákům dělají především oblasti, kde bychom čekali, že již budou dovednosti upevněné. A to tedy zejména oblasti reflektující správnost zápisu písmen, jejich celkovou grafickou úhlednost a správnost včetně čitelnosti. V těchto oblastech se písmo jeví jako poměrně neupevněné. Chybovost je poměrně vysoká i s ohledem na pohlaví. Vidíme, že dívky sice mají dovednost v psaní upevněnou lépe, ale i tak je viditelné, že by potřebovaly pro nácvik písma ještě prostor. Očekávali jsme také vliv výukových metod na kvalitu písemného projevu žáků. Ovšem tento faktor se ve třetím ročníku ukázal již jako poměrně nepodstatný.

Statistická významnost se ukázala pouze u dvou kritérií, obecně však již nemůžeme říci, že by výukové metody měly na kvalitu písma nějaký významný vliv. Stejně tak i rozdíl mezi školami není významný. Můžeme tedy říci, že výuka v jednotlivých školách probíhá

ve třetím ročníku podobně a žáci plní výstupy z RVP stejně. V neposlední řadě musíme také vzít v úvahu, že do hodnocení se mohl výrazně promítnout faktor SPU zejména ve zvýšené chybovosti v kritériích citlivých na rozpoznávání tohoto problému.

Smyslem práce bylo především poskytnout pohled na úroveň písmašských dovedností žáků třetích ročníků. Můžeme říci, že tato dovednost je i ve třetím ročníku pro žáky poměrně náročnou disciplínou, která je jim ještě ztížena o nové prvky gramatických pravidel. Tento fakt pak sebou nese již dva nároky a to čitelnost a správný gramatický zápis. Pedagogové již věnují více pozornosti na zvládnutí druhé stránky jazyka a méně se soustředí na korekci z hlediska práce se samotným písmem. Také je viditelný větší objem zapisovaného textu s požadavkem na zrychlování tempa zápisu.

Ovšem jak můžeme vidět v RVP pro třetí ročník, nemáme žádné hodiny, kde by se žáci mohli v písemném projevu rozvíjet a dále jej upevňovat. RVP obsahuje již jen doporučené výstupy pro znalosti gramatických pravidel. Jak můžeme vidět, třetí ročník není zaměřen na samotné upevňování dovednosti psát. Tento fakt může být žákům částečně v neprospěch.

Celkově pak práce poukázala na nižší upevněnost dovednosti psát ve třetím ročníku, která je spíše pod očekáváním výzkumu. Můžeme říci, že žáci mají ještě ve třetím ročníku výrazné obtíže a pro zvládnutí psaného textu by potřebovali více času, respektive více hodin v rámci výuky českého jazyka.

10. Použitá literatura

ČAPKA, O., SANTLEROVA, K.: Vývoj písma v kostce, DATIS, Brno 1994

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. 2014-10-2]

Dostupné na WWW:
<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=12&hid=12&sid=b7cef518-7be9-427f-a19c-d41cac8f6be2%40sessionmgr113>

GRAHAM S, BOYEL-SHICK K., TIPPETS E.: The validity of the Handwriting Scale from the Test of Written Language. In *The Journal of Educational Research*, Vol 82(3), Jan-Feb, 1989. pp. 166-171, [on – line] [cit. 2014 – 5 – 4] Dostupné na WWW:
<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/detail?vid=7&sid=77dd194c-35ff-484a-9f4b-536d03e65366%40sessionmgr4005&hid=4201&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=psyh&AN=1989-38266-001>

JEAN G.: Písmo – paměť lidstva, Bratislava, 1994, ISBN 80-7145-115-0

KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R.: *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*, Pedagogická fakulta UK, Praha 1998, ISBN 80-85467-56-9

LANGMEIER J, KREJČÍŘOVÁ D.: Vývojová psychologie, Grada, 2006, ISBN 80-247-1284-9

MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie-specifické poruchy čtení*, H+H, Jinočany, 1993, ISBN 80-85467-56-9

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. 2014 – 23 - 4] Dostupné na WWW:
<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=11&hid=12&sid=b7cef518-7be9-427f-a19c-d41cac8f6be2%40sessionmgr113>

PHELPS. J, STEMPEL. L., SPECK G.: The Children's Handwriting Scale: A new diagnostic tool. In *The Journal of Educational Research*, Vol 79(1), Sep-Oct, 1985. pp. 46-50. [on –

line] [cit. 2014 – 15 – 3] Dostupné na WWW:

<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/detail?vid=5&sid=77dd194c-35ff-484a-9f4b536d03e65366%40sessionmgr4005&hid=4201&bdata=JnNpdGU9ZWZwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=psyh&AN=1986-25929-001>

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. 2014 – 15 - 3] Dostupné na WWW:

<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=9&hid=108&sid=b7cef518-7be9-427f-a19c-d41cac8f6be2%40sessionmgr113>

PŘIHODA, V.: *Stupnice pro posuzování písma*, Státní nakladatelství v Praze, Praha 1946

ŘÍČAN P, KREJČÍŘOVÁ D.: *Dětská klinická psychologie*, Praha 2011, ISBN 978-80-247-1049-5

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

THORNDIKE, E. L.: Handwriting - The Measurement of the Quality of Handwriting In *Teachers College Record*, Vol. 11, 1910. p. 86 – 151[on – line] [cit. 2014-14-3] Dostupné na WWW:

http://www.brocku.ca/MeadProject/Thorndike/1910/Thorndike_1910_1.html

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*, Portál, Praha 2000, ISBN 978-80-246-0956-0

VEVERKOVÁ, Jana.: *Analýza písemného projevu žáků vyučovaných analyticko-syntetickou metodou a genetickou metodou v průběhu prvního ročníku*. Praha, 2011. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze.

VÚP: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha 2006, ISBN 80-87000-02-1

WAGNEROVÁ, J.: *Jak naučit číst podle genetické metody*, ZČU, Plzeň 1996

WILDOVÁ, R.: *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, Praha 2002

WOUTER, ANNEOLES.: Handwriting development in grade 2 and grade 3 primary school children with normal, at risk, or dysgraphic characteristics in: ScienceDirect.com, 2011, s 540-548 [on-line] [cit. 2014-12-3] Dostupné na WWW: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/detail?vid=4&sid=77dd194c-35ff-484a-9f4b536d03e65366%40sessionmgr4005&hid=4201&bdata=JnNpdGU9ZWmvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=psyh&AN=2011-03170-018>

11. Seznam příloh

- | | |
|---------------------|--|
| Příloha č. 1 | Diktát využitý v rámci výzkumu [na CD] |
| Příloha č. 2 | Evidenční list |
| Příloha č. 3 | Ukázky diktátů ze souboru [na CD] |
| Příloha č. 4 | Přehled statistického zpracování dat ze souboru. [na CD] |