

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

ÚSTAV SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÝCH STUDIÍ

Diplomová práce

Lucie Dvořáčková

**Klíčové momenty počátečního psaní u žáků 1. ročníku  
v logopedické třídě a běžné třídě základní školy**

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Renaty Mlčákové, Ph.D., a všechny použité informační zdroje jsem uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci dne 15. 5. 2020

.....

Lucie Dvořáčková

**Poděkování:**

Ráda bych poděkovala PhDr. Renatě Mlčákové, Ph.D., za cenné rady, podněty a odborné vedení při zpracování mé diplomové práce. Děkuji ředitelům, učitelům, rodičům a žákům vybraných základních škol, že souhlasili a umožnili mně provést výzkumné šetření.

Velké poděkování patří i mé rodině, které děkuji za trpělivost, podporu a pomoc po celou dobu studia a zpracování diplomové práce.

# OBSAH

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
<b>1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ .....</b>	<b>9</b>
<b>2 ŽÁK S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ VE ŠKOLE A VLIV NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI NA PSANÍ .....</b>	<b>11</b>
2.1 Žák s narušenou komunikační schopností ve škole.....	11
2.2 Vliv narušené komunikační schopnosti na psaní.....	12
2.3 Narušení grafické podoby řeči.....	13
2.3.1 Dysgrafie .....	14
2.3.2 Dysortografie.....	15
<b>3 PSANÍ.....</b>	<b>17</b>
3.1 Historie a vývoj písma.....	17
3.2 Znaky písma .....	18
3.2.1 Kvalitativní znaky písma.....	19
3.2.2 Kvantitativní znak písma.....	20
3.3 Diktát, opis, přepis.....	20
<b>4 ASPEKTY OVLIVŇUJÍCÍ POČÁTEČNÍ PSANÍ .....</b>	<b>22</b>
4.1 Grafomotorika .....	22
4.1.1 Úchop psacího náčiní .....	23
4.1.2 Počátky dětské kresby .....	23
4.1.3 Grafomotorický vývoj .....	25
4.1.4 Grafomotorické obtíže.....	26
4.2 Fonologické procesy.....	27
4.2.1 Fonologické uvědomování .....	27
4.2.2 Fonologické a fonémové uvědomění .....	29
<b>5 VÝUKA POČÁTEČNÍHO PSANÍ .....</b>	<b>30</b>
5.1 Historie metod počátečního psaní.....	30
5.1.1 Metoda kopírovací.....	30
5.1.2 Metoda pauzovací .....	30
5.1.3 Metoda syntetická .....	31
5.1.4 Metoda taktovací.....	31
5.1.5 Metoda fyziologická (americká) .....	31
5.1.6 Metoda psychologicko-fyziologická .....	32
5.1.7 Metoda globální.....	32
5.1.8 Metoda analyticko-syntetická .....	32

5.2	Současné metody výuky počátečního psaní .....	33
5.2.1	Metoda analyticko-syntetická .....	34
5.2.2	Metoda genetická .....	34
5.3	Postavení psaní v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání .....	34
5.4	Metodický postup výuky počátečního psaní .....	35
	<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>37</b>
<b>6</b>	<b>METODOLOGIE</b> .....	<b>38</b>
6.1	Cíl výzkumného šetření .....	38
6.2	Formulace hypotéz .....	38
6.3	Charakteristika výzkumného vzorku .....	39
6.4	Charakteristika vybraných základních škol .....	40
6.4.1	Základní škola Edvarda Beneše Lysice .....	40
6.4.2	Základní škola Drnovice .....	41
6.4.3	Základní škola Masarova, Brno .....	41
6.4.4	Základní škola Jasanová, Brno .....	42
6.5	Organizační zajištění .....	42
6.5.1	Návratnost formulářů .....	43
6.6	Metody výzkumného šetření .....	44
6.6.1	Nestandardizovaný didaktický test .....	44
6.6.2	Diktát .....	45
6.6.3	Opis .....	45
6.6.4	Přepis .....	45
6.6.5	Pozorování .....	46
6.7	Metody zpracování výzkumu – statistické metody .....	46
6.7.1	Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku .....	46
6.7.2	Mann-Whitneyho U Test .....	46
<b>7</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b> .....	<b>47</b>
7.1	Úchop psacího náčiní .....	47
7.2	Celkový čas .....	48
7.3	Dominance pravé nebo levé ruky při psaní .....	50
7.4	Výskyt chyb u jednotlivých slov v délce samohlásek v diktátě .....	51
7.5	Výskyt chyb interpunkce u jednotlivých vět v diktátě .....	52
7.6	Výskyt chyb u jednotlivých slov v délce samohlásek v opisu .....	53
7.7	Výskyt chyb interpunkce u jednotlivých vět v opisu .....	54
7.8	Výskyt chyb u jednotlivých slov v délce samohlásek v přepisu .....	56
7.9	Testování hypotéz .....	58

<b>8 ANALÝZA VÝSLEDKŮ A DISKUZE</b> .....	65
<b>ZÁVĚR</b> .....	70
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	72
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	76
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	77
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	78
<b>SEZNAM ZKRATEK</b> .....	79
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	80

# ÚVOD

Psaní je důležitou dovedností v našem životě, bez něhož si život jen stěží dovedeme představit.

Nástup do první třídy základní školy je spojen s výukou elementárních dovedností, se čtením, psaním a počítáním. Příprava na učení se těchto dovedností začíná již v předškolním věku formou hry. První třída je náročná nejen pro samotné děti, ale i pro jejich rodiče, kteří jsou důležitou součástí při jejich vzdělávání. Naučit se psát je náročné pro žáky intaktní, a ještě více pro žáky s narušenou komunikační schopností, která má vliv na schopnost naučit se psát. Pro žáky s narušenou komunikační schopností je učení náročnější a vyžaduje velkou míru motivace a vynaloženého úsilí. V praxi se stále častěji setkáváme s dětmi, které mají potíže s řečí a posléze i učením.

Diplomová práce se zabývá klíčovými momenty počátečního psaní u žáků prvního ročníku logopedické a běžné třídy základní školy. Předmětem práce je tedy téma, které právě spojuje dovednost psaní a žáky s narušenou komunikační schopností. Dané téma jsme zvolili za účelem porovnání počátečního psaní u žáků intaktních navštěvujících běžnou třídu základní školy a u žáků s narušenou komunikační schopností navštěvujících logopedickou třídu základní školy.

Cílem předkládané diplomové práce bylo zjistit, zda existují rozdíly v klíčových momentech počátečního psaní u žáků navštěvujících logopedickou třídu a běžnou třídu základní školy. Za velmi důležité pro budoucí učitelku 1. stupně základní školy považujeme zaměření na klíčové momenty, které mohou ovlivnit počáteční psaní a které, jak už jsme uvedli, jsou jednou z elementárních dovedností.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a část praktickou. Část teoretická seznamuje s teoretickým úvodem k dané problematice a část praktická demonstruje výsledky výzkumného šetření, jež se týkalo vybraných jednotlivých klíčových momentů počátečního psaní.

První kapitola teoretické části je zaměřena na terminologické vymezení. Vymezujeme zde pojmy, se kterými pracujeme jak v teoretické, tak i praktické části diplomové práce. Jedná se o pojmy psaní, resp. počáteční psaní, a narušená komunikační schopnost. Ve druhé kapitole se věnujeme problematice žáka s narušenou komunikační schopností ve škole, možnostem jeho vzdělávání a vlivem narušené komunikační schopnosti na psaní. Třetí kapitola se ve zkratce zabývá historií, vznikem a vývojem písma, vymezujeme zde kvalitativní a kvantitativní znaky písma a definujeme metody využívané pro zjištění úrovně psaní. Jsou to pojmy diktát, opis

a přepis, které byly součástí hlavních metod výzkumného šetření. Ve čtvrté kapitole se orientujeme na aspekty, které ovlivňují počáteční psaní. Pozornost zaměříme na grafomotoriku a fonologické schopnosti. Pátá kapitola se zabývá výukou počátečního psaní z pohledu historie používaných metod počátečního psaní a současných metod využívaných pro výuku počátečního psaní, postavením psaní v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a metodickým postupem výuky počátečního psaní.

Součástí praktické části jsou výsledky výzkumného šetření, v němž jsme se zaměřili na klíčové momenty, které mohou ovlivnit počáteční psaní a následné možné rozdíly u žáků navštěvujících běžnou třídu a logopedickou třídu základní školy. V rámci praktické části jsme vytvořili a následně aplikovali nestandardizovaný testový materiál u vybraných žáků navštěvujících běžnou první třídu základní školy a žáků navštěvujících logopedickou třídu základní školy. Stanovili jsme si hlavní cíl, který jsme rozdělili na dílčí cíle, a dále jsme si stanovili hypotézy, které jsme ověřovali pomocí statistických metod Mann-Whitneyho U Testu a Testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ

Cílem první kapitoly je terminologicky vymezit základní pojmy užívané v teoretické i praktické části diplomové práce. Vymezujeme zde pojem psaní, resp. počáteční psaní, a pojem narušená komunikační schopnost.

První pojem, který je uveden již v samotném názvu práce, je pojem psaní. Definice psaní, jak ji uvádí Slovník spisovné češtiny, „je písemné zaznamenávání něčeho“ (Slovník spisovné češtiny, 2009, s. 341).

Podle Českého etymologického slovníku je původní význam slova psaní malovat, črtat (Rejzek, 2015, s. 568). Psaní je jednou z elementárních dovedností člověka a je úzce spojeno s rozvojem mluvené řeči a výukou čtení.

Jak uvádí Lipnická ve své publikaci, jež je věnována rozvoji grafomotoriky a podpoře psaní, „počáteční psaní obvykle vychází z vlastních strategií dítěte, kterými se samo, prostřednictvím imitace a experimentů, snaží proces osvojit. Při psaní se zvukový tvar slova převádí do grafických značek – písmen. Správné psaní tedy velmi závisí na správné výslovnosti“ (Lipnická, 2007, s. 5, 15). Autorka počáteční psaní taktéž definuje jako postupné objevování procesu psaní v individuálním grafickém projevu spojeném s rozvojem mluvené řeči.

Zápotočná (2009) zdůrazňuje, že primárními atributy psaní jsou význam, myšlenka, obsah, jejich exprese a komunikace, funkce, cíl a účel.

V naší práci se budeme zaměřovat na psaní v 1. ročníku základní školy. „Jedním z úkolů 1. ročníku je vytvořit správné návyky sezení při psaní, správný úchop psacího náčiní, naučit správné tvary psacích písmen, správně je zapisovat a spojovat ve slabiky a slova“ (Doležalová, Procházková, 2011, s. 8).

Mrázová (2000, s. 33) uvádí, že „psaní v prvním ročníku je organickou součástí předmětu český jazyk a je těsně spjata s výukou čtení.“

Penc charakterizuje psaní jako „pracovní produktivní proces, jímž graficky zaznamenáváme myšlenky nebo řeč, buď vlastní, nebo cizí“ (Penc, 1961, s. 5).

Vzdělávací obsah a učivo jsou podrobně popsány v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, který je pro základní školy klíčovým dokumentem. Na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se zaměříme v kapitole 5.

Dalším z pojmů, které v práci používáme, a současně je jedním ze základních pojmů logopedie, je termín narušená komunikační schopnost. Definice tohoto pojmu je velmi nejednotná. Můžeme konstatovat, že záleží na pohledu každého odborníka, jak danou problematiku vnímá a jak k ní přistupuje. Nejfrekventovanější definicí narušené komunikační schopnosti v odborné literatuře je následující definice: „Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu nebo o verbální i nonverbální, mluvenou i grafickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku.“ (Lechta, 2003, s. 17).

Pro správné vymezení narušené komunikační schopnosti je tedy nutné se na ni dívat ze všech úhlů pohledu, nelze se zaměřit pouze na foneticko-fonologickou stránku řeči.

V předkládané diplomové práci se detailněji budeme zabývat narušenou komunikační schopností v následující kapitole.

## 2 ŽÁK S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ VE ŠKOLE A VLIV NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI NA PSANÍ

Cílem této kapitoly je terminologicky vymezit postavení žáka ve škole, možnosti vzdělávání, uvést klasifikaci narušené komunikační schopnosti a seznámit s možnými obtížemi v psaní v důsledku narušené komunikační schopnosti.

### 2.1 Žák s narušenou komunikační schopností ve škole

„Komunikace, ať již v podobě verbální či písemné (grafické), se spolu s nonverbálními projevy jedince stává klíčovým momentem edukačního procesu“ (Bendová, 2011, s. 7). U žáka, u něhož se při vstupu do základní školy projevují určité deficity v této oblasti, mohou negativně ovlivnit schopnost osvojovat si nové dovednosti, jež jsou součástí vyučování nejen v první třídě. Vzdělávání žáka s narušenou komunikační schopností je náročné nejen pro pedagoga, ale i pro samotného žáka, pro něhož se komunikace s pedagogy vzhledem k jeho obtížím stává velmi náročnou. Mnohdy je důsledkem neporozumění, špatného vyjadřování a nepochopení ze strany pedagogů nebo spolužáků úplné zanechání komunikace. Narušená komunikační schopnost se často prolíná do všech předmětů. U žáka s narušenou komunikační schopností je důležitá včasná a správná diagnostika a následná logopedická intervence, která má za cíl zmírnit, příp. překonat narušenou komunikační schopnost a zlepšit komunikační možnosti.

V současnosti se při vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností upřednostňuje vzdělávání v rámci integrace v běžné základní škole za pomoci podpůrných opatření. Dalšími možnostmi vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností jsou:

- **vzdělávání žáků ve škole, která je samostatně zřízena pro žáky se zdravotním postižením** – u žáků s narušenou komunikační schopností představují toto vzdělávání mateřské školy logopedické a základní školy logopedické;
- **skupinová integrace** – jedná se o vzdělávání žáků ve třídě, oddělení či studijní skupině v běžné základní škole nebo ve speciální třídě, která je určena pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení;
- **individuální integrace** – u žáků s narušenou komunikační schopností se jedná o vzdělávání v běžné či speciální škole, která je určena pro žáky s jiným druhem postižení;
- **kombinace výše uvedených forem** (vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

Základním pilířem úspěšného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (v této diplomové práci konkrétně žáků s narušenou komunikační schopností) je úzká spolupráce školy, rodiny, školského poradenského zařízení a odborníků podílejících se na péči o žáka, tedy lékařů i dalších spolupracujících organizací (Katalog podpůrných opatření, 2015).

V naší odborné literatuře i logopedické praxi je od 90. let minulého století užívána klasifikace narušené komunikační schopnosti podle symptomu, který je pro dané narušení charakteristický – symptomatická klasifikace.

Klenková (2006, s. 55) uvádí členění narušené komunikační schopnosti do deseti základních kategorií podle V. Lechty:

1. vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie);
2. získaná orgánová nemluvnost (afázie);
3. získaná psychogenní nemluvnost (mutismus);
4. narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie);
5. narušení fluence řeči (tumultus sermonis, balbuties);
6. narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie);
7. narušení grafické stránky řeči;
8. symptomatické poruchy řeči;
9. poruchy hlasu;
10. kombinované vady a poruchy řeči.

## 2.2 Vliv narušené komunikační schopnosti na psaní

„U žáků prvního ročníku se objevují chyby důsledkem špatné představivosti, vnímání, nedostatkem pohybové představy, těžkopádnosti při reprodukci písmen. Příčinou chyb v písemném projevu žáků může být špatná výslovnost žáků. Žák píše, jak vyslovuje (např. žípa místo řípa apod.)“ (Mrázová, 2000, s. 44).

V řečovém projevu jedince rozlišujeme 4 základní jazykové roviny. Narušení každé jazykové roviny ovlivňuje různým způsobem psaní:

- **Foneticko-fonologická rovina** se zabývá zvukovou podobou jazyka (sluchová diferenciacie hlásek a problematika jejich výslovnosti). Nevyzrállost v této rovině má za následek obtíže ve schopnosti uplatňovat gramatická pravidla, v písemném projevu můžeme pozorovat chyby v záměnách sykavek, neschopnost dítěte rozlišit znělé a neznělé hlásky a délku samohlásek, v důsledku nedostatků vyskytujících se ve sluchové analýze a syntéze můžeme pozorovat obtíže v rozlišení hranic slov v písmu, dochází k vynechání slabik, popřípadě

celých slov, k záměnám písmen, k záměně pořadí písmen ve slově a celkově k narůstajícímu počtu chyb v psaném projevu jedince. Vnímání rytmu v rámci výuky psaní ovlivňuje schopnost dítěte rozlišovat krátké a dlouhé samohlásky, rozdělit slovo na slabiky. Oslabení sluchové paměti se projevuje při psaní diktátu, což má za následek, že žák často chybuje a vynechává části informací. I potíže v oblasti artikulace, tedy nesprávná výslovnost, příp. artikulační neobratnost, mohou též negativně ovlivnit psaný projev dítěte.

- **Lexikálně-sémantická rovina** se zabývá slovní zásobou a jejím vývojem. Obtíže v této oblasti spatřujeme v omezeném rozsahu slovní zásoby.
- **Morfologicko-syntaktická rovina**, zabývá se užíváním jednotlivých slovních druhů, ohýbáním slov (časování, skloňování), tvořením vět a souvětí. Problémy v této oblasti se projevují při užívání slov v gramaticky správném tvaru, ve větném slovosledu, dítě má obtíže s aplikací gramatických pravidel do písemné podoby.
- **Pragmatická rovina** souvisí s využitím řeči v praxi (Bendová, 2011, s. 11–16).

## 2.3 Narušení grafické podoby řeči

Termínem narušení grafické podoby řeči rozumíme poruchy čtené a psané řeči. Předkládaná závěrečná práce se zabývá klíčovými momenty psaní, proto se i v této podkapitole zaměříme především na poruchy psané řeči. Obecně známější je užívaný termín specifické vývojové poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy školních dovedností.

Termín specifické vývojové poruchy učení je souhrnný název pro poruchy dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie a dysmúzie. V souladu s tématem diplomové práce přiblížíme problematiku poruch grafické stránky řeči, tedy dysgrafii a dysortografii.

„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. sensorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů“ (Perspectives on Dyslexia, 1991 cit. dle Zelinkové, 2015, s. 10).

V aktuálně platné 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace jsou specifické vývojové poruchy školních dovedností (F81) zahrnuty do kategorie F80-89 Poruchy psychického vývoje.

Žáky během celé školní docházky čeká psaní textů. Zpočátku se jedná o diktování a psaní jednoduchých vět, které se postupně rozvíjejí a vzrůstá i délka kompozic a jejich obsahová i gramatická složitost. Mnoho dětí s poruchami učení má problémy při zvládnutí písemného vyjadřování, proto byly vytvořeny strategie, např. americkými odborníky na poruchy učení R. M. Gerstenem a S. Bakerem, které pomáhají při strukturování psaní (Lechta, 2011).

U žáků s narušenou komunikační schopností se nejčastěji setkáváme s obtížemi při psaní diktátů. Dítě často není schopno napsat slovo bez vynechání písmen, komolí delší slova, vyskytují se u něj potíže s délkou samohlásek, má potíže se záměnou podobných písmen, záměnou písmen zvukově podobných hlásek, které dítě špatně sluchově rozlišuje. Příčinou těchto obtíží je nedostatečná sluchová analýza slova (Vrbová a kol., 2012, s. 43).

### **2.3.1 Dysgrafie**

V Logopedickém slovníku je uvedena následující definice dysgrafie: „Vývojová porucha expresivního psaní, vývojová odchylka projevující se sníženou schopností osvojit si dovednost psát (na úrovni písmen)“ (Dvořák, 2007, s. 46).

Dysgrafie je porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, tj. čitelnost a úpravu; ta se projevuje v následujících oblastech:

- dítě si obtížně pamatuje tvary písmen, obtížně je napodobuje;
- písmo je příliš velké, malé, často obtížně čitelné;
- obtíže při napodobování písmen a pomalé vybavování tvarů písmen přetrvávají i ve vyšších ročnících;
- žák často škrtná, přepisuje písmena;
- písemný projev je neupravený;
- neúměrně pomalé tempo psaní;
- písářský výkon vyžaduje neúměrně mnoho energie, vytrvalosti a času (Zelinková, 2015, s. 42).

„Dysgrafie je způsobena především deficitem v oblastech: hrubá a jemná motorika, pohybová koordinace, celková organizace organismu, zraková a pohybová paměť, pozornost, prostorová orientace, porucha koordinace systémů, které zajišťují převod sluchového nebo zrakového vjemu do grafické podoby, tj. spojení grafém – foném při psaní podle diktátu a spojení mezi tiskacím a psacím písmem“ (Zelinková, 2015, s. 92).

Reedukace a preventivní opatření a postupy zahrnují rozvíjení hrubé a jemné motoriky, správné provádění uvolňovacích cviků, předcházení nesprávným návykům v držení psacího náčiní i nesprávným tvarům písmen (ibid.).

### 2.3.2 Dysortografie

V Logopedickém slovníku se lze setkat s definicí dysortografie v následujícím znění: „Specifická porucha pravopisu; vývojová odchylka projevující se ztíženou schopností zvládat pravopis při běžném výukovém vedení“ (Dvořák, 2007, s. 49).

Podle Zelinkové (2015) je dysortografie porucha pravopisu postihující dvě oblasti; projevuje se zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a kromě toho i s obtížemi při osvojování gramatického učiva a aplikaci gramatických jevů. Projevuje se specifickými dysortografickými chybami:

- rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek;
- rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni;
- rozlišování sykavek;
- vynechaná, přidaná, přesmyknutá písmena nebo slabiky;
- hranice slov v písmu.

„Dysortografie je specifická porucha pravopisu. V minulých letech se předpokládalo, že hlavními projevy jsou výše zmíněné specifické dysortografické chyby, ale jak vyplývá ze zahraniční literatury a naší praxe, problémy jedinců s dysortografií nalézáme také v osvojování a aplikaci gramatických a syntaktických pravidel“ (Zelinková, 2015, s. 43).

„Specifické dysortografické chyby jsou ovlivněny především nedostatečně rozvinutým sluchovým vnímáním, vnímáním reprodukcí a rytmu, chápáním obsahu psaného textu, popř. nedostatečným rozvojem grafomotoriky. Chyby, které postihují aplikaci gramatických pravidel, jsou ovlivněny nedostatečným rozvojem řeči, především jazykového citu, nedostatečným osvojením systému mateřského jazyka“ (ibid.).

„Mechanismy vzniku dysortografie jsou obdobné jako u dyslexie, jen spojitosti se specifickými poruchami řeči a nedostatky ve sluchovém vnímání vystupují výrazně do popředí“ (Mlčáková, 2009, s. 79).

Podle Lechty jsou charakteristickým znakem obtíže ve sluchovém rozlišování hlásek, které jsou si artikulačně blízké, a obtíže ve sluchové analýze slov v hlásky. To se projevuje v tzv. specifických asimilacích a artikulační neobratnosti.

- **Specifická asimilace** – přizpůsobení, spodobá dvou hlásek. Rozeznáváme:
  1. sykavkové asimilace, což jsou obtíže při vyslovování slov, kde se střídá ostrá a tupá sykavka, případně polosykavka (např. sušenka = susenka nebo šušenka); v běžných slovech, kde je jen jedna sykavka, dítě artikulaci zvládá;
  2. asimilace typu T, D, N × Ě, ě, Ň, tedy obtíže při vyslovování slov, kde se střídají hlásky T, D, N a Ě, ě, Ň (např. hodiny = hodyny nebo hodini);
  3. asimilace typu L × R jsou obtíže při artikulaci slov, kde se společně objevuje L i R, přičemž výslovnost jednotlivých hlásek ve slovech zvládá (např. Klára = Krára nebo Klála).
- **Artikulační neobratnost** – dítě umí správně vyslovit hlásky i celá jednoduchá slova, ale nedokáže vyslovit víceslabičná a složená slova, slova se shluky souhlásek (např. lokomotiva, paroplavba, podplukovník); artikulace je těžkopádná, neobratná, často i těžko srozumitelná (Lechta, 2003, s. 299).



## 3 PSANÍ

V této kapitole krátce zmíníme historii a vývoj písma, znaky písma a odkážeme na další odbornou literaturu, neboť není možné v rámci závěrečné práce zmínit vše. Dále popíšeme formy psaní, mezi něž patří diktát, opis a přepis.

### 3.1 Historie a vývoj písma

Historie písma sahá do období před více než pěti tisíci lety. Jedná se o výtvar čistě lidského charakteru a takto se lidé odlišili od ostatních živočichů.

„Písemné památky už existují několik tisíciletí, ale jejich čtení upadlo často v zapomnění. Objevování těchto dokladů a jejich studium bylo zahájeno až začátkem 19. století.“ „Písmo je systémem grafických znaků, na nichž se lidské společnosti dohodly, aby jim sloužily k trvalému zaznamenávání myšlenek, vyjádřených jazykem.“ „Je jisté, že už dlouho před vznikem písma lidé znali různé způsoby, jak si něco připomenout nebo si navzájem sdělit své myšlenky“ (Kéki, 1984, s. 9–12).

„Prostřednictvím písma se mohou lidé dorozumívat na dálku bez ohledu na časová pásma a vlivem informačních technologií vyřeší spoustu povinností ve velmi krátkém čase“ (Fasnerová, 2016, s. 14). V současné době bychom si život bez písma dokázali jen stěží představit.

Za předstupně písma považujeme **vlastnické značky**, které využívaly národy chovající domácí zvířata k označování svého dobytka. Za další předstupeň písma považujeme **vrubované hůlky**, které se užívaly k evidenci zapůjčených věcí. Vrubovku si oblíbily i mimoevropské národy, například v Číně ji využívali při uzavírání smluv. **Zpravodajská hůl** sloužila v zemích k odlišným účelům. V Norsku ji využívali k rozhlašování zprávy, v Austrálii sloužily k předání vzkazu a staří Maďarové ji využívali ke svolání mužů do zbraně. Jinde sloužily k oznamování rodinných událostí nebo pomáhaly kmenům, které se ocitly v nouzi, a pomocí holí se obraceli o pomoc ke svým sousedům. U Inků a Číňanů nacházíme **uzlové značky**. Inkové je využívali ve státní správě a nazývali je **kipu**. Uzlové znaky sloužily k zaznamenávání číselných údajů a nepoužívali je jen Inkové a Číňané, ale používali je například i obyvatelé Šalamounových ostrovů a v západní Africe (Kéki, 1984, s. 12–16).

„Postupně se přecházelo ke skalním kresbám, jak to potvrzují nálezy maleb v jeskyni Altamira, které byly objeveny v roce 1879. Člověk zachycoval své zážitky a zkušenosti

a vyjadřoval své city a myšlenky. Nazýváme je **obrázkové písmo**. Obrázkovým písmem se zabývá nauka zvaná piktografie.“ (Pečírka, 1979 cit. dle Fasnerové, 2018). Podle Kékiho (1984) je nejdůležitějším rysem obrázkového písma zobrazování konkrétních předmětů, které znamenají buď slovo, nebo celou větu, nejsou však omezeny na slovní zásobu určitého jazyka. Každý tedy může číst a vykládat stylizované výjevy obrázkového písma vlastním jazykem.

Z obrázkového písma se vyvinulo **písmo pojmové**, které se stejně jako obrázkové písmo nevztahovalo pouze k určitému jazyku. Pojmové písmo začalo využívat znaků i v jiných souvislostech, například dvě nohy namalované vedle sebe označovaly nejen končetiny, ale také chůzi (Kéki, 1984, s. 21). „Znaky obrázkového a pojmového písma splynuly nejen se slovním významem, ale i s jeho zvukovou složkou. Spojením těchto dvou složek začaly znaky představovat určitou kratší nebo delší řadu hlásek a vzniklo **slovní a slabičné písmo**“ (Pečírka, 1979 cit. dle Fasnerové, 2018, s. 17). Dalším vývojem vzniklo **hláskové písmo**, kdy se psaly znaky za sebou tak, že vzniklo žádané slovo. Psaní slov pomocí úvodních hlásek představovaných znaky nazýváme akrofonie (Kéki, 1984, s. 22).

Vzhledem k tisícileté historii vývoje písma zde není možné uvést komplexní informace, proto odkazujeme na další odbornou literaturu, kde o historii, vzniku a vývoji písma lze najít další údaje. Mnoho cenných informací najdeme v publikacích: *Vývoj písma v kostce* (Čapka, Santlerová, 1955); *Písmo, paměť lidstva* (Georges, 1994); *Vývoj písma* (Loukotka, 1946).

## 3.2 Znaky písma

Psaní je grafická činnost; při psaní se zvukový tvar převádí do formy značek – písmen. Zvukový i grafický tvar jsou nositeli významu. Správné psaní přímo závisí na správné zřetelné výslovnosti. Těžiště výcviku v psaní v prvním ročníku spočívá v osvojení písmen psací abecedy a v jejich spojování ve slova a krátké věty. Úspěšné zvládnutí dovednosti znamená, že psaní je hbité a písmo úhledné. Veškeré základní znaky písma jsou vymezeny tak, aby napomáhaly jeho čitelnosti, hbitosti a úhlednosti. V prvním ročníku sledujeme především čitelnost a úhlednost písma (Spáčilová, Šubová, 2004, s. 17).

Členění znaků písma, uváděné v současné odborné literatuře vychází z dělení, které popsal Penc (1966 cit. dle Mlčákové, 2009). Rozlišujeme kvalitativní a kvantitativní znaky písma.

### 3.2.1 Kvalitativní znaky písma

Kvalitativní znaky určují vzhled písma i jednotlivých písmen. Podle Pence se mezi kvalitativní znaky řadí tvar písmen, velikost písma, úměrnost a stejnoměrnost velikosti písma, jednotažnost a vazebnost písmen, sklon písma, hustota a rytmizace písma a úprava písemností.

**Tvar písmen** (tvaropis) – tvaropis nejvíce ze všech znaků písma rozhoduje při čitelnosti, hbitosti a úhlednosti. Penc doporučuje upřednostňovat jednotnost tvarů, neboť tím podporujeme automatizaci psacího pohybu a žák nemusí vybírat, které ze dvou nebo tří tvarů má napsat. Tvary písmen malé a velké abecedy byly ve srovnání se všemi dřívějšími tvary zjednodušeny (Spáčilová, Šubová, 2004, s. 17).

- **Velikost písma** – velikostí písma rozumíme jeho výšku. Podle výšky rozeznáváme písmena trojí velikosti:
  - písmena střední výšky (a, á, c, č, e, é, i, í, m, n, ň, o, ó, r, ř, s, š, u, ú, ů, v, x, z, ž);
  - písmena s horní délkou (b, d, d', h, ch, k, l, t, t' a většina písmen velké abecedy);
  - písmena s dolní délkou (g, j, p, q, y, ý);
  - písmena s horní i dolní délkou (f, G, J, Q, Y) tzv. dlouhá.V 1. ročníku jsou děti vedeny k průměrné střední výšce písmen 6 mm.
- **Úměrnost a stejnoměrnost velikosti písma** – podle Pence znamená úměrnost velikosti písma výškový poměr mezi písmeny střední výšky a ostatními písmeny, přičemž poměr střední výšky písmen k horní a dolní délce je přibližně 1:1:1 a k dodržování úměrnosti a stejnoměrnosti písma dětem významně pomáhají pomocné linky předtištěné v sešitě nebo na podložce.
- **Jednotažnost a vazebnost písmen** – jednotažností se rozumí možnost napsat písmeno jedním tahem.
- **Sklon písma** – sklon písma je zpravidla úhel, který svírá osa písmene s linkou, případně smyšlenou linkou na nelinkovaném papíře. Úhel se zjišťuje po pravé straně osy písmene.
- **Hustota a rytmizace písma** – hustota písma představuje rozestupy mezi písmeny, mezery mezi slovy a vzdálenosti mezi řádky.
- **Úprava písemností** – v 1. ročníku se děti učí psát pečlivě, úhledně, čitelně a od začátku do konce linky. Jestliže se slabika (slovo) na linku „nevejde“, píší děti jen izolovaná písmena, případně slabiky (Mlčáková, 2009).

Wagnerová řadí ke kvalitativním znakům ještě **tlak v písmu**, který se projevuje hloubkou tahu; určit jeho intenzitu je obtížné. Tlak v písmu, jinak těžký přítlak na podložku, je považován za velmi podstatný znak písemného projevu začínajícího školáka. Nadměrný přítlak na podložku při psaní je významný grafomotorický problém, který může značně komplikovat rozvoj psaní školního začátečníka (Wagnerová, 1998 cit. dle Mlčákové, 2009).

Další cenné informace lze najít v publikacích *Didaktika počátečního psaní* (Křivánek, Wildová, 1998); *Prvopočáteční psaní* (Doležalová, 1998).

### 3.2.2 Kvantitativní znak písma

Kvantitativní znaky představuje rychlost psaní. Rychlost psaní se vyjadřuje počtem písmen napsaných za určitou časovou jednotku, zpravidla za minutu (Penc, 1966 cit. dle Mlčákové, 2009). V prvním ročníku se rychlost většinou nezjišťuje, neboť jsou respektovány individuální rozdíly v tempu žáků. Průměrná rychlost psaní se na konci 1. ročníku pohybuje kolem 10 napsaných písmen za 1 minutu, ve 2. ročníku je to asi 20 písmen za 1 minutu, ve 3. ročníku 30 písmen, ve 4. ročníku 40 písmen, v 5. ročníku 50 písmen za 1 minutu (Křivánek, Wildová, 1998, s. 74).

### 3.3 Diktát, opis, přepis

**Diktát** vyžaduje schopnost žáka analyzovat slyšené slovo ještě předtím, než je píše, a vybavit si představu tvaru písmene. Zároveň si žák upevňuje svoji znalost tvarů psacích písmen a současně získává dovednost ve spojování písmen do slabik a slov. Diktát je pro žáky velmi obtížnou formou psaní, neboť vyžaduje několik schopností najednou. Součástí napsání diktátu je žákova zpětná kontrola toho, co napsal. První diktáty by měly být jen velmi krátké, např. na procvičení izolovaných písmen. Následně učitel do diktátu může zařadit kratší slova bez gramatických obtíží. Návuk diktátu není ukončen v 1. ročníku, dále je záměrně rozvíjen ve 2. a vyšších ročnících.

Při **opisu** žáci napodobují psacím písmem vzor napsaný psacím písmem. Opis z hlediska obtížnosti můžeme označit za nejjednodušší formu psaní. Současně se jeho prostřednictvím žák učí psát první písmena, slova a věty. V reálném životě se ovšem s opisem setkáme jen výjimečně.

**Přepis** je obtížnější formou psaní, při něm žáci přepisují psacím písmem vzor, který je psán tiskacím písmem. Návuk a procvičování přepisu jsou zařazovány v písankách současně

s osvojováním si nových písmen. Je nutné respektovat individuální zvláštnosti žáků a v případě zjištění, že byl přepis zařazen předčasně, je možné jej v písance vynechat a vrátit se k němu později, až bude žák na danou formu psaní připraven (Křivánek, Wildová, 1998, s. 68).

Třetí kapitola nám přinesla informace týkající se historie. Písmo je tu od počátku lidstva a postupem času se měnilo s ohledem na vývoj ve společnosti. Dříve měli možnost naučit se psát pouze bohatí a nejvýše postavení lidé. To se naštěstí změnilo a v dnešní době máme tuto možnost všichni.

## 4 ASPEKTY OVLIVŇUJÍCÍ POČÁTEČNÍ PSANÍ

Cílem této kapitoly je zaměřit se na aspekty, které ovlivňují počáteční psaní. V článku uveřejněném v časopise *Speciální pedagogika* píše Mlčáková (2018), že se ve svém výzkumném šetření ztotožňuje s aktuálními poznatky amerických, norských a britských vědeckých pracovníků J. Lernerové a B. Johnsové, B. Furnese a S. Samuelssona, R. Paulové a C. Norburyové; uvádí, že čtení a psaní úzce souvisí s úrovní specifických jazykových a kognitivních dovedností, konkrétně s fonologickými schopnostmi, kam řadíme fonologické uvědomování, a znalostí grafémů.

V souladu se záměry naší práce jsme se orientovali na oblast grafomotoriky, jež úzce souvisí s rozvojem psaní a fonologických schopností, které jsou předpokladem pro úspěšné psaní diktátu, opisu a přepisu.

### 4.1 Grafomotorika

Jedním z aspektů, který ovlivňuje počáteční psaní, je grafomotorika. Logopedický slovník (Dvořák, 2007, s. 62) grafomotoriku definuje jako „specifickou motoriku, koordinovanou pohybovou aktivitu při grafických projevech (kreslení, psaní apod.).“

Bednářová, Šmardová (2015) upozorňují na fakt, že kreslení má nezastupitelný význam pro pozdější osvojování si psaní. Úroveň grafomotorických schopností je jedním z kritérií pro posouzení školní zralosti a nástupu do základní školy. Ve školním věku právě grafomotorické schopnosti ovlivňují psaní.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 85) definuje grafomotoriku jako „soubor psychomotorických činností, které jedinec vykonává při psaní. Psaní není jen záležitostí psacích pohybů ruky (u postižených osob též nohy, úst), ale je řízeno psychikou.“

Jiránek označuje grafomotoriku jako schopnost spojovat prvky písma, písmena do slov. Rozlišuje dvě složky psaní: **grafickou a ortografickou**, přičemž obě složky psaní spolu souvisejí (Jiránek, 1955 cit. dle Mlčákové, 2013, s.74).

Grafomotorickou (grafickou) složkou se rozumí vytváření tvarů prvků písma, tvarů písmen neboli grafémů, což jsou základní (nejmenší) strukturní jednotky písemné varianty jazyka (řeči); ve znakovém písmu je to znak, v hláskovém písmeno, které vesměs odpovídá fonému (Dvořák, 2007).

Lotko definuje ortografickou složku jako „souhrn konvenčních pravidel o používání písmen a interpunkčních znamének při zaznamenávání jazykových projevů“ (Lotko, 1999 cit. dle Mlčákové, 2013). Podle Šimíčkové (2008) je grafomotorika ovlivněna především úrovní vývoje jemné a hrubé motoriky, dále pohybovou koordinací, senzomotorickou koordinací a nedílnou součástí je i úroveň vývoje psychiky. Vývoj těchto funkcí se poté odráží v grafomotorických schopnostech dítěte. Lipnická (2007) pak upozorňuje, že není možné se na grafomotoriku dívat jen z pohledu jemné motoriky a senzomotorické koordinace při kreslení a psaní, ale je nutné zaměřit se na ni v souvislosti s celkovým kognitivním rozvojem dítěte. Kognitivní procesy jsou souborem procesů, jimiž člověk poznává sebe sama a okolní svět. Řadí se sem vnímání, myšlení, řeč, paměť, pozornost a představivost.

#### 4.1.1 Úchop psacího náčiní

Základem a předpokladem pro úspěšné osvojení psaní je uvolněná ruka žáka v oblasti ramene, lokte, zápěstí, vlastních prstů a správný úchop psacího náčiní (Kucharská, 2000, s. 108).

Za správný úchop psacího náčiní považujeme **špetkový úchop**. Fasnerová (2016) předpokládá, že většina žáků píše pravou rukou a popisuje správný úchop psacího náčiní písíciho praváka. Pero žák drží třemi prsty – palcem, ukazovákem a prostředníkem. „Palec je proti prvnímu článku prostředníku v opozici a ukazováček má funkci přítlačnou a pero přidržuje shora“ (Belásová, 2002 cit. dle Fasnerové, 2016, s. 124). Za špatné úchopy psacího náčiní považujeme úchop hrstičkový, klarinetový, cigaretový, špetkový úchop s předsazeným palcem, vysoké nebo nízké špetkové držení, špetkový úchop s prolomeným ukazovákem. Podrobné informace o těchto úchopech psacího náčiní přináší ve své publikaci *Prvopočáteční čtení a psaní* Fasnerová (2016).

#### 4.1.2 Počátky dětské kresby

Dítě se poprvé s grafomotorickou činností setkává zhruba po 1. roce svého života, kdy začíná mít radost z pohybu ruky po papíru a ze stopy, kterou zanechává barva. Později zrání centrální nervové soustavy přispívá ke zvyšování úrovně koordinace a organizace pohybů těla a horních končetin. Pohyby ruky začínají být kontrolované za pomoci smyslů, a to především díky zraku a hmatu. Dítě se učí ovládat pohyby ruky, které se při kreslení uvolňují, a může tak dokonaleji provádět vlastní grafické záměry. (Lipnická, 2007, s. 6).

První grafické projevy bývají náhodné tahy po papíře, které označujeme jako čarání, čmárání. Dítě má radost z pohybu a ze stopy, kterou zanechává barva. Tyto pokusy můžeme u dítěte pozorovat zhruba mezi 1. a 2. rokem života. Tato radost vyvolává v dítěti touhu vzít tužku znovu do ruky a své grafické projevy opakovat.

Zhruba kolem třetího roku věku dítě zvládá napodobit podle předlohy vertikální, horizontální a kruhové čáry a je schopno nakreslit kruh. Kruh používá pro zobrazení slunce, stromu, lidské postavy nebo dalších. V tomto období dítě začíná kreslit obrysové tvary a současně se vyvíjí další kresebný prvek a tím je přímka, úsečka. „Vertikální linie předcházejí před liniemi horizontálními“ (Mlčáková, 2009, s. 31). „V elementární kresbě se odráží zkušenost dítěte, kterou je především osoba matky a otce“ (Švancarová, Švancara, 1980 cit. dle Mlčákové, 2009, s. 31). Langmeier a Krejčířová (2006) dodávají, že dítě v tomto věku zvládne nakreslit křížek.

Kolem čtvrtého roku věku dítě kreslí tzv. lineární náčrt, který je již kresbou tematicky zaměřenou. Nejčastěji se dítě orientuje na lidskou postavu (Plevová, Petrová, 2010). S oblibou dítě kreslí kromě lidské postavy zvířata, domy a dopravní prostředky. V jeho kresbě můžeme vidět jen několik málo čar a podrobností. Dítě do kresby zahrnuje pouze znaky, které jsou podle něj nejdůležitější.

Období pátého a šestého roku označujeme jako období realistické kresby. V tomto období dítě odděluje zážitek od reality. Kresba se v tomto věku stává dvojdimenzionální. Kresba obsahuje více detailů a dochází ke zdokonalování znaků a proporcí jednotlivých částí kresby. (Plevová, Petrová, 2010). Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) dítě v tomto věku zvládá napodobit čtverec a trojúhelník.

Desátý rok věku života v kresebném pojetí označujeme jako období naturalistické kresby. Dítě kreslí podle toho, jak se mu předmět jeví, ne podle toho, co o něm ví. Dítě v tomto období zachycuje pohyb a dále se zlepšují proporce. Obdobím naturalistické kresby končí vývoj dětské kresby (Plevová, Petrová, 2010).

V praxi stále častěji setkáváme s dětmi, které kreslení nebaví, nevyhledávají je, dokonce jsou z kreslení otrávené. To vše může být způsobeno nedostatečnou motivací ze strany rodičů nebo pedagogů, ale taktéž skutečnost, že děti dnes mnohem více využívají technologie a klasické kreslení je prostě nebaví. I přesto je velice důležité pro další rozvoj dítěte se zaměřit na zdokonalování jeho grafomotorických schopností, neboť jejich užívání provází dítě po celý život. Velký vliv na rozvoj grafomotoriky mají rodiče a pedagogové předškolních zařízení, protože v tomto období se fixuje způsob úchopu psacího náčiní.



Úkolem pedagogů by měl být individuální přístup ke každému dítěti a jejich pomoc s uvolňovacími a procvičovacími cviky při nácviu pravolevé orientace, tedy zvládnání směru zleva doprava (Šimíčková, 2008, s. 33)

### 4.1.3 Grafomotorický vývoj

Looseová, Piekertová, Dienerová (2001) uvádějí problematiku grafomotorického vývoje, přičemž popisují jednotlivá věková období a jejich motorické dovednosti a zároveň představují různé druhy uchopení psacího náčiní během dětského vývoje (viz tabulka 1).

Věk (přibližně)	Motorika
2-4 měsíce	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>náhodné uchopení</i></li> </ul>
4-6 měsíců	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>radiálně-palmární (dlaňový) úchop</i></li> </ul>
11-13 měsíců	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>jemný pinzetový (klišťkový) úchop</i></li> <li>○ izolované používání ukazováčku</li> </ul>
16-18 měsíců	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ první zkušenosti s tužkami-spíše náhodné</li> </ul>
18-24 měsíců	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ koordinované pohyby</li> <li>○ je možné strukturovat list papíru</li> <li>○ začíná řízení pohybu (stop-nový začátek)</li> <li>○ je možné jíst lžící</li> <li>○ <i>dovnitř otočený příčný úchop</i></li> </ul>
2-3 roky	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ pohyby při kreslení jsou koordinovanější a jemnější</li> <li>○ formy jsou rozmanitější, zprvu hranaté, pak kulaté</li> <li>○ začátek zdůrazňování a používání prvních prvků písma</li> <li>○ začíná intenzivní čmárání</li> <li>○ dítě může listovat stránkami</li> </ul>
3-4,5 roku	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ začátek pravidelných, kontinuálních pohybů při kreslení</li> <li>○ zlepšují se tvarové variace</li> <li>○ <i>příčný úchop s nataženým ukazovákem</i></li> <li>○ dítě může kreslit čáry, izolované a klikaté</li> <li>○ dítě může provádět pohyby orientované určitým směrem, takže vznikají různě orientované tvary, linie a korektury jsou diferenciovánější</li> <li>○ dítě může skládat papír</li> <li>○ <i>tužku drží v prstech</i></li> <li>○ dítě může kreslit kruhy (nejprve otevřené-později zavřené)</li> <li>○ pohyby se mohou cíleně vracet k výchozímu bodu</li> <li>○ umí vymalovat kruh</li> </ul>
4,5-5 let	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ smysluplná kresba „hlavonožce“ představujícího panáčka</li> <li>○ zvětšuje se rozmanitost forem</li> <li>○ grafické formy jsou uspořádány tak, že dávají smysl</li> <li>○ dovede uchopit štětec</li> <li>○ dva body spojené čarou</li> <li>○ od 5 let jsou možné vědomé změny směru při pohybu tužkou</li> <li>○ dítě umí nakreslit kříž</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ jsou možné nepřetržité, více či méně pravidelné pohyby</li> <li>○ jsou možné nepřetržité, nazpět směřující pohyby</li> </ul>
5-7 let	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ dítě umí obkreslit a také samostatně namalovat velké postavy</li> <li>○ <i>kreslí se správně uchopenou tužkou</i></li> </ul>
6-7 let	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ je možné psaní a kreslení v linkách</li> <li>○ kresby i písmo se zmenšují</li> </ul>
7-8 let	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ písmo je spojitější a plynulejší</li> </ul>
od 8 let	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ písmo se individuálně vyhraňuje</li> </ul>

*Tabulka 1 Grafomotorický vývoj*

#### 4.1.4 Grafomotorické obtíže

Obtíže v grafomotorických dovednostech jsou častým důvodem pro odklad povinné školní docházky, neboť nedostatky v rozvoji grafomotoriky mohou být předzvěstí potíží při nácvičku psaní. Považujeme za důležité grafomotorické poruchy rozeznat ještě v předškolním věku a tím předejít potížím projevujícím se ve školním období (Veselá, Simonidesová, 2012). Lipnická (2007) uvádí, že se grafomotorické poruchy projevují současně se špatnou koordinací pohybů těla a artikulační orgánů a znesnadňují správnou výslovnost. Včasným rozpoznáním grafomotorických obtíží můžeme posílit prevenci poruch psaní.

Obtíže v grafomotorice způsobují, že dítě vyčerpá čas a sílu při psaní slova a nezbývá mu čas a pozornost na sluchovou analýzu a syntézu hlásek ve slově, má problémy s pravopisnými pravidly, a z těchto příčin se v písemném projevu objevují chyby v diakritice, interpunkci a hláskové struktuře slova (Mlčáková, 2013, s. 74)

Bednářová, Šmardová (2015) uvádějí přehled nedostatků v oblasti jemné motoriky a grafomotoriky a jejich následky ve školním věku. Mezi tyto následky autorky zařazují obtížné osvojování tvarů písmen, neplynulost tahů při psaní, zvýšený tlak na podložku, kolísání velikosti a sklonu písma, celkově sníženou úpravu písemného projevu, která někdy vyústí uje až v nečitelnost, sníženou rychlost psaní, zvýšenou chybovost a obtíže žáků při samostatném učení z vlastních zápisků.

Předcházet těmto obtížím lze rozvojem grafomotoriky pomocí různých didaktických aktivit, her a činností, které by se měly soustředit na celou skupinu motivačních rozvojových her, aby u dětí současně:

- utvářely správné grafomotorické dovednosti a návyky;
- formovaly pozitivní postoje a vztah ke čtení a psaní;
- upevňovaly počáteční vědomosti a zkušenosti se zvládnutím těchto procesů (Lipnická, 2007, s. 9).

## 4.2 Fonologické procesy

Dalším aspektem, který ovlivňuje počáteční psaní, jsou fonologické schopnosti. Fonologická teorie je spojována se jménem americké psycholožky Isabelle Libermanové, která tuto teorii formulovala (Jošt, 2011, s.45).

Dvořák (2003, s. 76) definuje fonologické procesy jako „zvláštní způsob, který je užíván při změně místa, způsobu a znělosti hláskových skupin“. Uvádí také, že fonologické procesy jsou důležitou podmínkou naučit se číst a psát.

Fonologické procesy jsou považovány za jeden z nejdůležitějších procesů, které se účastní schopnosti naučit se číst (Zelinková, Axelrood, Mikulajová, 2005, s. 368).

Mezi fonologické procesy zařazuje Jošt (2011) fonologické uvědomění, krátkodobou fonologickou paměť, přístup k fonologickým informacím v dlouhodobé paměti a modulační faktor.

Zelinková (2012) řadí k fonologickým procesům fonologické uvědomění, fonemické uvědomění, fonologickou paměť a rychlé jmenování prvků. Pojem fonologické procesy je užíván i v zahraničí.

Podle Dvořáka lze definovat základní fonologické pojmy takto: „Prvním z nich je **fonologie** –jazykovědný obor, zkoumající využívání a fungování zvukových signálů v jazyce, soustavu zvukových prostředků jazyka a jeho systém fonémů; zkoumá funkce hlásek vzhledem k vyšším složkám jazyka (jejich schopnost rozlišovat slova svou přítomností či záměnou). Dalším fonologickým pojmem je **foném** – nejmenší zvuková jednotka, která rozlišuje význam (má distinktivní funkci); souhrn akustických charakteristik při vyslovení určité hlásky; nejmenší funkční jednotka určitého jazyka (slyšená hláska)“ (Dvořák, 2007, s. 59).

V rámci této diplomové práce zaměříme pozornost na fonologické uvědomování, které je předpokladem pro psaní diktátu, opisu a přepisu a v krátkosti popíšeme rozdíl mezi pojmy fonologické a fonémové uvědomění.

### 4.2.1 Fonologické uvědomování

Termín **fonologické uvědomování** se v odborné literatuře objevuje od 80. let 20. století, kdy navazoval na výzkum vývoje jazyka a gramotnosti (Máčajová, Grofčíková, Zajacová, 2017, s. 16). Fonologickým uvědomováním se označuje „vědomá schopnost diferencovat a manipulovat s většími fonologickými jednotkami jako jsou jednotlivé fonémy (slabiky a rýmy)“ (Bytešnicková, 2012).

Jošt (2011, s. 48) charakterizuje fonologické uvědomování jako „schopnost explicitně (jasně a zřetelně) si uvědomit zvukovou strukturu slov.“

Vývoj fonologického uvědomování začíná již v předškolním věku a je závislé na tréninku. Ve vývoji fonologického uvědomování rozlišujeme několik stádií:

- „ucho“ pro rýmy (věk okolo tří let);
- uvědomování si segmentů řeči, rýmu a aliterací ve slovech;
- dělení slov na slabiky v předškolním věku;
- vyčleňování fonémů ve slově – může se objevit na konci předškolního věku;
- složitější manipulace s fonémy ve slovech – vynechávání, nahrazování fonémů apod., rozvíjí se ve školním věku zejména vlivem čtení a psaní (Zelinková, Axelrod, Mikulajová, 2005).

Rozvoj fonologického uvědomování je závislý na rozvoji fonematické diferenciaci.

**Fonematická diferenciaci** je „schopnost sluchovou cestou rozlišovat distinktivní rysy fonémů daného jazyka“ (Lechta a kol., 2003, s. 40). Schopnosti sluchové diferenciaci se nejvíce odrážejí v písemném projevu, kde je pozorujeme při rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování zvukově podobných hlásek, sykavek a při rozlišování slabik „dy-di“, „ty-ti“, „ny-ni“ a „ly-li“. V případě, že dítě hlásky vnímá špatně, smysl slova se změní a v písemném projevu dochází ke gramatickým a pravopisným chybám (Máčajová, Grofčíková, Zajacová, 2017, s. 29).

Dalším procesem, který je důležitý při rozvoji fonologického uvědomování, je **vnímání rytmu**. Rytmus je součástí mnoha lidských aktivit a je součástí běžného života. Pro dítě je rytmus vrozený. Vnímání a reprodukce rytmu souvisejí se sluchovou percepcí a zároveň jsou ovlivňovány kinestetickým vnímáním (vnímáním vlastního pohybu) a motorickou úrovní. Nepřesné vnímání délky sekvencí a jejich uspořádání v čase se projevuje ve zvládnutí kvantity samohlásek a tím ovlivňuje písemný projev žáka (ibid.).

Lechta doporučuje využít k rozvoji fonologického uvědomování metodickou příručku M. Mikulajové a A. Dostálové *V krajině slov a hlásek: trénink jazykových schopností podle D.B. El'konina*. Autorky ji zpracovaly na základě metodiky ruského profesora vývojové psychologie D. B. El'konina využívané i u nás. V zahraničí se k rozvoji fonologického uvědomování u předškoláků využívá řada různých programů (Lechta, 2005, s. 368).

## 4.2.2 Fonologické a fonémové uvědomění

V literatuře se setkáváme také s pojmy fonologické a fonémické uvědomění, pro něž je v zahraniční literatuře uváděn nadřazený pojem fonemický sluch (Mlčáková, 2013, s. 65).

**Fonologické uvědomění** představuje dovednost hrát si s jazykem. Patří sem rýmování, izolace první nebo poslední hlásky ve slově, dělení slov na slabiky a vynechávání nebo přidávání části slov. Všechny tyto činnosti jsou prováděny sluchem (Mlčáková 2013, s. 65).

**Fonemické uvědomění** pracuje s grafémy a je širším pojmem než sluchová analýza a syntéza. Fonémové uvědomění je podle Mikulajové a Dujčíkové (2001) „schopnost vědomě zacházet se segmenty slov, uvědomovat si zvukovou strukturu slov, identifikovat pořadí zvuků řeči v toku řeči, uskutečňovat hláskovou analýzu, syntézu a složitější manipulace se zvuky řeči, např. přidat, odebrat, změnit pořadí hlásek ve slově ad.“.

Závěrem této kapitoly lze konstatovat, že grafomotorika a fonologické schopnosti jsou předpokladem pro správný rozvoj čtení a psaní. Rozvoj těchto dovedností začíná již v předškolním období, kde činnosti probíhají formou hry. V první třídě se postupně upouští od vyloženě herních činností, ale i nadále jsou tyto oblasti rozvíjeny. Nedostatky v těchto oblastech způsobují žákům různé obtíže a je žádoucí, když se na nedostatky přijde včas a může se včas začít s intervencí. Tímto přístupem lze eliminovat případné pozdější obtíže žáků při psaní.

## 5 VÝUKA POČÁTEČNÍHO PSANÍ

Cílem páté kapitoly je představit pohled na historické metody používané pro výuku počátečního psaní a následně prezentovat též současně využívané metody pro výuku počátečního psaní a postavení psaní v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

### 5.1 Historie metod počátečního psaní

V historii bylo pro výuku prvopočátečního psaní využíváno mnoho metod, které byly s větším či menším úspěchem realizovány. V rámci této závěrečné práce se zaměříme pouze na několik základních, mezi které patří metoda kopírovací, pauzovací, syntetická, taktovací, fyziologická, psychicko-fyziologická, globální, analyticko-syntetická.

#### 5.1.1 Metoda kopírovací

Jedná se o nejstarší mechanickou metodu, která byla používána i na našich školách. Kopírovací metoda se využívala již v chrámových školách sumerských, v řeckých, římských školách. Žáci k osvojení tvarů písmen používali rydla, kterými objížděli daná písmena tak dlouho, až si osvojili jejich tvar. Následovalo napodobování písmen do vosku a poté psali barvou na dřevěnou tabulku. V 17. století se využívala tabulka s předepsaným řádkem abecedy. Těmto tabulkám se říkalo tzv. „škartky“ a měly dva i více řádků. Žáci písmena obtahovali nejdříve suchým perem a později inkoustem. Žáci pracovali bez metodického vedení, které se až později začalo využívat, a bylo zlepšením, když učitel vedl žákovi ruku. Tato metoda se používala na našich školách až do 20. století (Santlerová, 1995).

#### 5.1.2 Metoda pauzovací

Též tato metoda je metodou mechanickou a začala se používat v roce 1937. Žáci měli silně tištěný vzor podložený pod papírem. Vzor, který byl na podložce, obtáhli, posunuli vlevo a psali další tvar. Tímto způsobem popsali celý řádek i stránku. V případě potřeby tréninku obtahovali tvar ještě tužkou. Jak uvádí Santlerová (1995), zastánci této metody byli A. Uhlík, F. Černý a V. Salzmann, kteří věřili, že písmo bude dokonalé, když je žáci budou několikrát

obtahovat ve správném tvaru a sklonu. Pro zjištění více informací o této metodě nás Santlerová odkazuje na metodický materiál výše uvedených autorů s názvem *Jak píšeme*.

### **5.1.3 Metoda syntetická**

Tato metoda se objevila kolem roku 1820 a odpovídá syntetické metodě ve čtení. Autorem syntetické metody je J. H. Pestalozzi. Podstatu této metody vysvětluje V. Blahouš v publikaci *Methodika krasopisu*. Podle ní se nejdříve nacvičují části jednotlivých písmen, z nich se vytvoří písmeno a z písmen slovo a tímto způsobem se dojde synteticky ke složitějšímu celku. Po kresebné přípravě kamínkem na břidlicovou tabulku se procvičovaly prvky písma a dále psaní perem do složité liniatury. Žáci psali rákosovým perem, husími, labutími a havraními brky (Blahouš, 1981 cit. dle Santlerové, 1995, s. 25).

### **5.1.4 Metoda taktovací**

Taktovací metoda vznikla ve Francii a jejím autorem je H. Andoyer, který se zabýval primárně geometrií. Žáci psali jednotlivé tahy, písmena, slabiky i věty podle diktátu. Vše probíhalo na povel – výcvik s perem, namáčení do kalamáře i obracení listů v sešitě. „Namočte, zpřímá sedněte, nohy rovně (nepřekládat), pero držte správně, nasad'te!“ Učitelé používali různých forem taktování. Někteří počítali, jiní používali povely „nahoru“, „dolů“ apod. V některých třídách počítal učitel, v jiných žáci (Nágl, 1904 cit. dle Santlerové, 1995).

### **5.1.5 Metoda fyziologická (americká)**

Tvůrcem této metody je Angličan J. Carstairs, jenž vychází ze soustavného výcviku svalů, které jsou při psaní v činnosti; jedná se o svaly paže, ruky, prsty a docházelo i k výcviku očí. Používaly se zajímavé pomůcky, např. smyčky ze šňůry pro předloktí, které byly zavěšeny na stropě (talantograf). Psací činnost Carstair rozdělil na pohyb ramene, pohyb ruky a předloktí, pohyb ukazováčku, prostředního prstu a palce. Úkolem žáků bylo naučit se psát devatenáct číslovaných prvků písma tak, aby dokázali na dané číslo napsat příslušný prvek, např. 1. zátrh horní, 2. zátrh dolní. Po této přípravě začali z prvků skládat písmena. Celý výcvik byl orientován na hbitost v psaní. Před vlastním psaním se zařazovaly volné cviky na nelinkovaném papíře (Santlerová, 1995).

### **5.1.6 Metoda psychologicko-fyziologická**

Před 1. světovou válkou byly snahy po reformě vyučování psaní a k hledisku fyziologickému se přidalo i psychologické hledisko. Podle Mlčákové (2009, s. 47) byla „pozornost věnována správnému sezení, správnému držení těla, poloze sešitu, plynulému pohybu při psaní hned od počátku vyučování“.

V roce 1926 se upravilo pojetí psaní, které začalo podporovat vývoj osobitého rukopisu a zdobné písmo bylo zařazováno jen do hodin kreslení. O rok později vydal B. Tožička *Metodiku psaní ve škole obecné a měšťanské*, kde podrobně rozpracoval osnovy psaní. V metodice se věnuje kulturně hygienickým návykům, funkci písma, chybám při výuce psaní a kladnému hodnocení a sebehodnocení. Byla ponechána jen jedna linka, byla možnost používání nelinkovaného papíru, byly zavedeny jednotné sešity, kuličkové pero nahradilo pero ostré, zmizely tahy stínové a vlasové, a břídlivé tabulky byly zakázány. Byla normalizována československá latinka. Nová československá abeceda byla jednoduchá, čitelná a dodržovala zásadu vazebnosti. Pozornost byla věnována cvikům prstů a ruky. Nejprve se „črtaly“ prvky, z těch se skládala písmena a z písmen se psala slova a věty (Santlerová, 1995).

### **5.1.7 Metoda globální**

I metoda globální respektuje v nácviu stejné principy jako metoda globální ve čtení (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s. 24). Vychází se z psaní slov a vět, necvičí se izolovaná písmena. I nadále zůstávají nejprve jednoslabičná slova, později se přidávají delší. Nepředepisuje se do sešitů, ale žáci sledují učitelovu ruku při psaní. Psalo se na nelinkovaném papíře pouze s jednou linkou na vedení řádků. Důležitá byla motivace pro psaní. Hlavním propagátorem u nás byl V. Příhoda. V 1. pololetí 1. ročníku žáci četli tiskací latinku. V prvouce se učili kreslit a v rámci toho si procvičovali některé základní tvary písmen a až ve 2. pololetí začínali psát celá slova a věty (Santlerová, 1995).

### **5.1.8 Metoda analyticko-syntetická**

Tato metoda vychází z metody psychologicko-fyziologické. Kladen je důraz na dodržování hygienických zásad. Jako příprava na psaní se do výuky zařazovaly činnosti na zlepšení jemné motoriky ruky, např. vystříhování, modelování, vytrhávání z papíru, navlékání korálků a další cvičení. Na tato cvičení navazovaly rozcvičovací cviky, psaní prvků jednotlivých písmen a následné psaní celých písmen. Pokračovalo se psaním krátkých zvířecích



zvuků jako slabik a slov jednoslabičných a dvouslabičných. Tímto způsobem se děti seznamovaly s celou abecedou a následně i s velkou psací abecedou. Žáci i v této metodě napodobovali učitelův vzor.

Metodu analyticko-syntetickou v počátečním psaní využívá H. Kohoutek, který klade důraz na přípravu kreslením. Využívá říkanky, dále tzv. „jednotažky“, tj. obrázky kreslené jedním tahem. Z Kohoutkovy koncepce vycházely učební osnovy z roku 1983 a na všech školách se pracovalo podle jednotné *Metodiky psaní* V. Pence (1983). Osnovy z roku 1991 umožnily učitelům větší volnost a výběr pracovních sešitů a dalších materiálů. V 1. ročníku je psaní součástí výuky českého jazyka a je propojeno s výukou čtení. Základem je zvládnutí tvarů písmen a číslic, které žák následně uplatňuje i v dalších vyučovacích předmětech. Obsah výuky psaní je v 1. ročníku rozdělen do 3 tematických celků:

- předslabikářové období;
- slabikářové období;
- poslabikářové období.

Součástí předslabikářového období jsou přípravné cviky spolu s nácvikem jednotlivých prvků písmen a číslic. Součástí je nácvik orientace v liniatuře. Ve slabikářovém období se žáci učí základním dovednostem a návykům při psaní. Důraz je kladen na dodržování kvalitativních znaků písma, o kterých jsme se zmínili v podkapitole 3.2.1 Kvalitativní znaky písma. V tomto období žáci poznávají jednotlivá písmena, jejich spoje, píší slabiky, slova a krátké věty, začínají psát velká písmena a učí se používat je při psaní ve vlastních jménech, na začátku slov a při psaní prvních slov na začátku věty. Je zde zařazen i opis, přepis a diktát a autodiktát (viz kapitola 3.3 Diktát, opis, přepis). Poslabikářové období zahrnuje upevňování dovedností a návyků při psaní. Žáci umějí převést slova z mluvní podoby do podoby grafické. Sleduje se, zda žák píše grafémy ve správném pořadí, zda píše úplná slova a také celková kvalita písemného projevu (Santlerová, 1995, s. 24–29).

## **5.2 Současné metody výuky počátečního psaní**

Jak uvádí Fasnerová (2016) v současnosti jsou ve výuce používány dvě metody pro výuku prvopočátečního psaní. Jedná se o metodu analyticko-syntetickou, která je v současném vzdělávání nejrozšířenější, a dále o metodu genetickou.

### 5.2.1 Metoda analyticko-syntetická

Podobně jako při nácviku čtení se i při nácviku psaní v 1. ročníku uplatňuje nácvik psaní a současně nácvik čtení. Dítě by do základní školy mělo vstupovat s určitými grafomotorickými dovednostmi již z mateřské školy. Oblast psaní se rozděluje v rámci 1. ročníku na tři období:

1. období uvolňovacích cviků – předslabikářové období;
2. období nácviku vlastních grafémů, slabik, slov a vět – slabikářové období;
3. období procvičování psaní textů a zpětné čtení textů napsaných vlastní rukou – poslabikářové období (Fasnerová, 2016, s. 115).

### 5.2.2 Metoda genetická

Také nácvik psaní genetickou metodou je rozčleněn do tří etap. Jedná se o etapy:

1. etapa – tzv. průpravné období, žáci v první fázi pracují s hůlkovým písmem, neboť do školy vstupují s dovedností se podepsat velkými tiskacími písmeny. Ve třídě je na viditelném místě abeceda s velkými tiskacími písmeny. Žáci se hravou formou seznamují s písmeny abecedy a to tak, že se učí napsat své jméno, jména rodičů, kamarádů apod. V této fázi probíhá příprava na psaní, její součástí jsou cviky k uvolnění ruky.
2. etapa – zde začínají pracovat s učebnicemi a pracovními sešity. Učí se psát písmena velké tiskací abecedy. V této etapě se žáci seznamují s malými písmeny tiskací abecedy.
3. etapa – v této etapě začínají žáci psát jednotlivá písmena v psací podobě podle předlohy jednotážného lineárního písma (Fasnerová, 2016).

## 5.3 Postavení psaní v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je závazný dokument pro vzdělávání žáků na základní škole. Vzdělávání v České republice je zakotveno ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Obsahem Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jsou stanovené **klíčové kompetence**. Jejich úkolem je vybavit všechny žáky danými kompetencemi, které je připraví na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.

Další oblastí, kterou vymezuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, je 9 vzdělávacích oblastí.

Patří sem oblasti: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce.

Každá vzdělávací oblast je vymezena charakteristikou dané oblasti a následným cílovým zaměřením. Obsah každé vzdělávací oblasti je realizován ve vzdělávacích oborech. Na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání si každá základní škola vypracovává školní vzdělávací program a v něm rozděluje vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů do vyučovacích předmětů.

V této diplomové práci se zaměříme na vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, která se zaměřuje především na rozvoj komunikačních dovedností a jejich uplatnění ve společenském životě. Konkrétně se zaměříme na vzdělávací obor Český jazyk a literatura a na učivo v oblasti písemného projevu.

„Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura má komplexní charakter, ale pro přehlednost je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Ve výuce se však vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná“ (RVP ZV, 2017, s. 16).

Vzdělávací obsah je na 1. stupni základních škol rozdělen na 1. období (1. – 3. ročník) a 2. období (4. – 5. ročník).

Součástí písemného projevu učiva vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v 1. období jsou v RVP ZV (2017):

- základní hygienické návyky (správné sezení, držení psacího náčiní, hygiena zraku, zacházení s grafickým materiálem),
- technika psaní (úhledný, čitelný a přehledný písemný projev, formální úprava textu),
- žánry písemného projevu: adresa, blahopřání, pozdrav z prázdnin, omluvenka; zpráva, oznámení, pozvánka, vzkaz, inzerát, dopis, popis; jednoduché tiskopisy (příhláška, dotazník), vypravování (RVP ZV, 2016, s. 19).

## **5.4 Metodický postup výuky počátečního psaní**

Spáčilová, Šubová (2004) doporučují v prvním ročníku pozvolna přecházet od hravých činností k činnostem školním. Na začátku je vhodné zařadit rytmické uvolňovací cviky, které slouží k uvolnění ruky. Uvolňovací cviky provádíme vždy na velký formát papíru a klademe důraz na hygienické návyky a správné držení psacího náčiní. Metodický postup má dvě fáze:

## 1. fáze – **Příprava na psaní**

Součástí přípravy na psaní jsou cvičení na rozvoj jemné motoriky, jejichž součástí je vytrhávání z papíru, navlékání korálek, stříhání, modelování apod. V dalším kroku se přechází na volnou kresbu, kdy dítě využívá fantazie a nijak se neomezuje ve volbě tématu. Poté se přechází ke kresbě námětové, kdy námětová kresba má diagnostickou hodnotu (Hřebejková a kol., 1987 cit. dle Spáčilové, Šubové, 2004). Dalším krokem je Röszerův grafický prognostický test, který se využívá, jak uvádí Fasnerová (2016, s. 54), ke správné diagnostice grafomotorických dovedností. Tento test je vhodné zařadit hned na začátku školní docházky, před zahájením přípravného období psaní. Úkolem žáků je nakreslit měkkou tužkou nebo pastelkou na vlastní papír A4 podle předlohy na tabuli „zuby pily“, které jsou složeny z kolmých a šikmých úseček. Test učitel opakuje opět po měsíci, kdy s žáky zopakuje uvolňovací cviky a výsledky obou zkoušek porovná. Podle výsledku zařadíme žáky do tří skupin:

1. skupina – ti, co nemají žádné problémy;
2. skupina – předpokládáme drobné problémy při psaní;
3. skupina – doporučujeme odborné vyšetření.

V posledním kroku se přechází k psaní do písanky.

## 2. fáze – **Období vlastního psaní**

V tomto období začínají žáci psát písmena. Nejdříve žáci písmeno obtáhnou, poté ho napíší a v posledním kroku píší slabiky a slova (Spáčilová, Šubová, 2004, s. 22–24).

Výše zmíněné informace nám dokládají, že metody výuky počátečního psaní využívané v historii se příliš neliší od současných metod využívaných pro výuku počátečního psaní. Rozdílem mezi historií a současností je pouze to, že v rámci historie jsme se seznámili s více metodami, než je tomu v současnosti. Metody využívané v dnešní době jsou si podobné a vycházejí právě z metod historických. Pro vzdělávání na základní škole je závazný dokument s názvem Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, od něhož se výuka na základní škole odvíjí. Metodický postup výuky počátečního psaní rozdělujeme na dvě období. Každé z období je charakteristické svými postupy.

## PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část se zaměřuje na vytvoření nestandardizovaného didaktického testu a jeho následnou aplikaci žákům 1. ročníku běžných tříd a logopedických tříd vybraných základních škol. Cílem diplomové práce je zjistit, zda existuje rozdíl v klíčových momentech počátečního psaní mezi žáky navštěvujícími logopedickou třídu a běžnou třídu základní školy. Cílem tedy bylo zjistit, zda existuje souvislost mezi narušenou komunikační schopností a klíčovými momenty počátečního psaní.

Výzkumné šetření proběhlo na konci školního roku 2017/2018 na přelomu měsíce května a června na vybraných dvou běžných základních školách a dvou základních školách, které mají logopedickou 1. třídu. V logopedických třídách se vzdělávali žáci s vývojovou dysfázií, dyslálií gravis, narušenou komunikační schopností spojenou s ADHD, vícečetnými vadami a specifickými poruchami učení.

Praktická část diplomové práce je rozdělena na tři následující hlavní kapitoly: 6 Metodologie; 7 Výsledky výzkumného šetření; 8 Analýza výsledků a diskuze.

Šestá kapitola se zabývá metodologií výzkumu a je rozdělena do podkapitol, ve kterých jsme vymezili cíl výzkumného šetření, formulaci hypotéz, charakteristiku výzkumného vzorku, organizační zajištění, metody výzkumného šetření a metody zpracování výzkumu – statistické metody. V sedmé kapitole se zabýváme výsledky výzkumného šetření. Tuto kapitolu jsme opět rozdělili do několika podkapitol, kdy se každá věnuje a hodnotí zjišťované oblasti. Osmá kapitola shrnuje analýzu výsledků a zařazujeme zde diskuzi nad tématem.

## 6 METODOLOGIE

V rámci praktické části jsme se zaměřili na klíčové momenty počátečního psaní u žáků 1. ročníku běžných tříd a logopedických tříd základních škol.

Za klíčové momenty počátečního psaní pro účely této diplomové práce považujeme: ruku, kterou žák používá při psaní, správný či nesprávný úchop psacího náčiní, celkový čas, výskyt chyb v délce samohlásek a výskyt chyb v interpunkci.

### 6.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem praktické části této diplomové práce bylo zjistit, zda existují rozdíly v klíčových momentech počátečního psaní u žáků 1. ročníku běžných tříd a logopedických tříd základní školy. Hlavní cíl byl rozpracován do dílčích cílů:

1. zjistit, kterou ruku žáci při psaní používají;
2. zjistit, zda žáci používají správný či nesprávný úchop tužky;
3. zjistit celkový čas zpracování diktátu, opisu a přepisu u žáků sledovaného vzorku;
4. zjistit četnost chyb v diktátě, opisu a přepisu se zaměřením na délku samohlásek u žáků běžných tříd a logopedických tříd;
5. zjistit četnost chyb v interpunkci v diktátě a opisu u žáků běžných tříd a logopedických tříd.

### 6.2 Formulace hypotéz

**H<sub>1</sub>** – Mezi žáky navštěvujícími logopedickou a běžnou třídu základní školy existuje významný rozdíl ve správnosti správného držení tužky.

**H<sub>2</sub>** – Mezi žáky navštěvujícími logopedickou a běžnou třídu základní školy existuje významný rozdíl v době celkového zpracování diktátu, opisu a přepisu.

**H<sub>3</sub>** – Mezi žáky navštěvujícími logopedickou a běžnou třídu základní školy existuje významný rozdíl ve výskytu chyb v diktátu.

**H<sub>4</sub>** – Mezi žáky navštěvujícími logopedickou a běžnou třídu základní školy existuje významný rozdíl ve výskytu chyb v opisu.

**H<sub>5</sub>** – Mezi žáky navštěvujícími logopedickou a běžnou třídu základní školy existuje významný rozdíl výskytu chyb v přepisu.

### 6.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Jak je již uvedeno v názvu diplomové práce, výzkumný vzorek našeho šetření tvoří žáci prvního ročníku běžných základních škol a žáci prvního ročníku běžných základních škol navštěvující logopedickou třídu, tedy žáci s narušením komunikačních schopností. Celkem se šetření zúčastnilo 50 žáků z oslovených základních škol v Brně, Drnovicích a Lysicích. Sledovaný soubor tvoří žáci 1. ročníku běžných tříd a logopedických tříd základní školy.

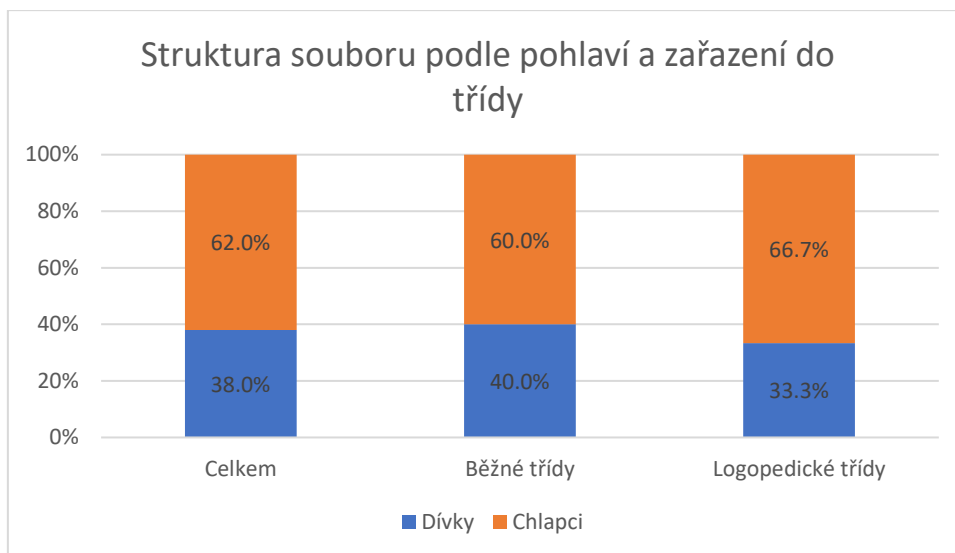
Výzkumný vzorek jsme se pokusili charakterizovat podle pohlaví žáků a podle zařazení do třídy, tedy žáky navštěvující běžnou nebo logopedickou třídu. Před zahájením výzkumného šetření jsme se zabývali i otázkou výuky metody čtení a psaní, tedy zda se žáci učí pomocí metody genetické nebo analyticko-syntetické. Více informací o těchto metodách nalezneme v kapitole 5 Výuka počátečního psaní, kde se o obou metodách zmiňujeme a přibližujeme jejich výuku. Metodou analyticko-syntetickou se učili žáci Základní školy v Drnovicích a žáci obou logopedických tříd základních škol v Brně. Pomocí genetické metody se učili žáci Základní školy v Lysicích.

#### Struktura souboru podle pohlaví a zařazení do třídy

Z celkového počtu 50 žáků (100 %) se výzkumného šetření zúčastnilo 19 dívek (38 %) a 31 chlapců (62 %). Jak můžeme vidět v tabulce č. 2 a grafu č.1, složení souboru dle pohlaví nebylo příliš vyrovnané, chlapců bylo podstatně více. V běžných třídách to bylo celkem 35 žáků (100 %), z toho 14 dívek (40 %) a 21 chlapců (60 %). V logopedických třídách celkem 15 žáků (100 %), z toho 5 dívek (33,3 %) a 10 chlapců (66,7 %).

	<b>Celkem</b>	<b>Výskyt v %</b>	<b>Běžné třídy</b>	<b>Výskyt v %</b>	<b>Logopedické třídy</b>	<b>Výskyt v %</b>
Dívky	19	38	14	40	5	33,3
Chlapci	31	62	21	60	10	66,7

**Tabulka č. 2** *Struktura souboru podle pohlaví a zařazení do třídy*



**Graf č. 1** Struktura souboru podle pohlaví a zařazení do třídy

## 6.4 Charakteristika vybraných základních škol

V této podkapitole stručně představíme vybrané jednotlivé školy, ve kterých jsme prováděli výzkumné šetření. Jedná se o Základní školu Edvarda Beneše Lysice, Základní školu Drnovice, Základní školu Masarova Brno a Základní školu Jasanová Brno.

### 6.4.1 Základní škola Edvarda Beneše Lysice

Základní škola v Lysicích leží obklopena přírodou v bývalé zámecké oboře. Základní škola je z hlediska organizace školou pro výuku žáků v 1.–9. ročníku základního vzdělávání. Na prvním stupni probíhá výuka ve dvou paralelních třídách, na stupni druhém ve třech paralelních třídách. Celkem školu navštěvuje přibližně 500 žáků. Součástí školy jsou dvě speciální třídy pro žáky s mentálním postižením, školní družina, školní klub a školní jídelna. Školní vzdělávací program této základní školy nese název „Škola pro život a pro všechny“. Školní vzdělávací program je vytvořen v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.

V českém jazyce je v prvním ročníku žák veden k rozvoji kultivovaného písemného projevu. V 1. úrovni sem spadá správná příprava na psaní (správné sezení, držení psacího náčiní, uvolňovací cviky), psaní písmen, slabik a slov, opis a přepis jednoduchých slov a vět, nácvik psaní diktátu jednoduchých slov a vět, psaní číslic; ve 2. úrovni psaní adresy, pozdravu z prázdnin, krátkého blahopřání, pozvánky (*Školní vzdělávací program*, 2016).

Žáci navštěvující 1. ročník této základní školy se vzdělávají pomocí genetické metody.



## 6.4.2 Základní škola Drnovice

Základní škola v Drnovicích je vesnická škola pro žáky navštěvující 1.–5. ročník, tedy 1. stupeň základní školy. Poté ve většině případů žáci přecházejí do základní školy, která je v Lysicích. Kapacita školy je 120 žáků a v současné době je naplněna. Součástí školy je školní družina a školní jídelna. Hlavním cílem školy je bezproblémový přestup žáků na 2. stupeň základní školy. Školní vzdělávací program nese název „Od hraní k vědění“. Školní vzdělávací program je vytvořen v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.

Český jazyk v prvním ročníku zahrnuje činnosti a přípravné cviky pro uvolňování ruky k psaní a kresebné cviky velkých tvarů, základní hygienické návyky (správné sezení, držení psacího náčiní, hygiena zraku, zacházení s grafickým materiálem), techniku psaní (úhledný, čitelný a přehledný písemný projev), psaní krátkých slov a vět, opis a přepis (*Školní vzdělávací program*, 2014).

Žáci této základní školy využívali k výuce čtení a psaní metodu analyticko-syntetickou.

## 6.4.3 Základní škola Masarova, Brno

Základní škola Masarova v Brně je umístěna v centru sídliště. Vzdělává žáky v 1.–9. ročníku základního vzdělávání a má kapacitu 700 žáků. Školní vzdělávací program s názvem „Naše škola – příležitost pro všechny“ je vytvořen v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem. V rámci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami si škola vytváří pro tyto žáky Plán pedagogické podpory, příp. Individuální vzdělávací plán.

Ve školním roce 2017/2018, kde jsme výzkum prováděli, byl otevřen 1. ročník logopedické třídy. Vzdělávali se zde žáci s vývojovou dysfázií, dyslálií gravis, narušenou komunikační schopností spojenou s ADHD, vícečetnými vadami a specifickými poruchami učení.

V současné době nejsou v základních školách otevřeny logopedické třídy a logopedická péče na této základní škole probíhá v rámci předmětů speciálně pedagogické péče. Radíme sem předměty Individuální logopedická péče, Komunikační dovednosti, Reedukace českého jazyka a Reedukace matematiky. V rámci této závěrečné práce soustředíme pozornost na předmět Reedukace českého jazyka, jenž probíhá individuální formou, případně skupinovou výukou, kterou navštěvují maximálně 4 žáci. Obsahem předmětu je rozvoj všech oblastí, které jsou potřebné pro čtení a psaní (*Školní vzdělávací program*, 2019).

Žáci navštěvující logopedickou třídu Základní školy Masarovy v Brně se vzdělávali metodou analyticko-syntetickou.

#### **6.4.4 Základní škola Jasanová, Brno**

Základní škola Jasanová v Brně stojí v blízkosti lesa v klidné části města. Kapacita školy je 450 žáků a vzdělávají se zde žáci v 1.–9. ročníku. Školní vzdělávací program nese název „Škola pro správné kluky a holky“ a je vytvořen v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Základní škola vzdělává i žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a vytváří pro ně Plán pedagogické podpory a Individuální vzdělávací programy.

V době výzkumu, ve školním roce 2017/2018, byla i na této škole otevřena logopedická třída. Složení žáků logopedické třídy je shodné s předchozí školou, jde tedy o žáky s vývojovou dysfázií, dyslálií gravis, narušenou komunikační schopností spojenou s ADHD, vícečetnými vadami a specifickými poruchami učení.

Nyní probíhá logopedická péče díky volitelnému předmětu Logopedie. Předmět je volitelný pro žáky 1.–3. ročníku a pro žáky 8. a 9. ročníku. Mezi výstupy tohoto předmětu patří postřehování písmen, rozeznávání délky samohlásek, provádění analýzy a syntézy hlásek, rozlišování náslechové hlásky, analýza a syntéza slabik a slov, užívání slovních druhů ve větách, tvoření synonym a rozeznávání tvrdých a měkkých slabik (*Školní vzdělávací program*, 2016).

Žáci navštěvující logopedickou třídu Základní školy Jasanové v Brně se taktéž vzdělávali metodou analyticko-syntetickou.

### **6.5 Organizační zajištění**

Výzkumné šetření probíhalo ve vybraných prvních ročnících běžných základních škol a základních školách s logopedickou třídou. Jednalo se o vybrané běžné základní školy v Lysicích a Drnovicích a dvě základní školy v Brně, které mají první ročník logopedických tříd. Výzkum byl proveden po osobním schválení ředitelů vybraných základních škol.

Po osobní žádosti ředitelům škol k možnosti vykonání výzkumného šetření na jejich základní škole jsme vytvořili formulář pro rodiče, který informoval o průběhu vyšetření. V jeho závěru rodiče souhlasili, příp. nesouhlasili s výzkumným šetřením u jejich dítěte (příloha č. 1).

Výzkum se uskutečnil na konci školního roku 2017/2018 v třítydenním rozmezí, tedy 25. 5. 2018 – 8. 6. 2018.

Do šetření byli zahrnuti žáci navštěvující 1. ročník běžných a logopedických tříd. Spolupracovali jsme celkem s 50 žáky. Pro šetření jsme vždy měli vyhrazenou třídu se stolem a židlemi. Snažili jsme se všem žákům připravit stejné podmínky.

Před zahájením práce byly žákům předloženy dvě strany A4 námi vytvořeného nestandardizovaného testového materiálu a ostrouhaná obyčejná tužka č. 2. Na první straně byla v horní části stránky položka respondent, důležitá pro autorku práce, která si tak číselným údajem označila respondenta, aby zachovala anonymitu žáků. Další část se již týkala samotných žáků. Žáci byli autorkou instruováni a dostali přesné pokyny umožňující test co nejlépe vyplnit. Současně jim bylo sděleno, že v průběhu práce nebude autorka odpovídat na jejich případné dotazy. Každý žák dostal obyčejnou tužku a metodický list s úkoly. Nejdříve žáci psali diktát a poté vypracovali zbytek úkolů – opis a přepis. Práce nebyla časově omezena, každý žák tedy mohl pracovat vlastním tempem.

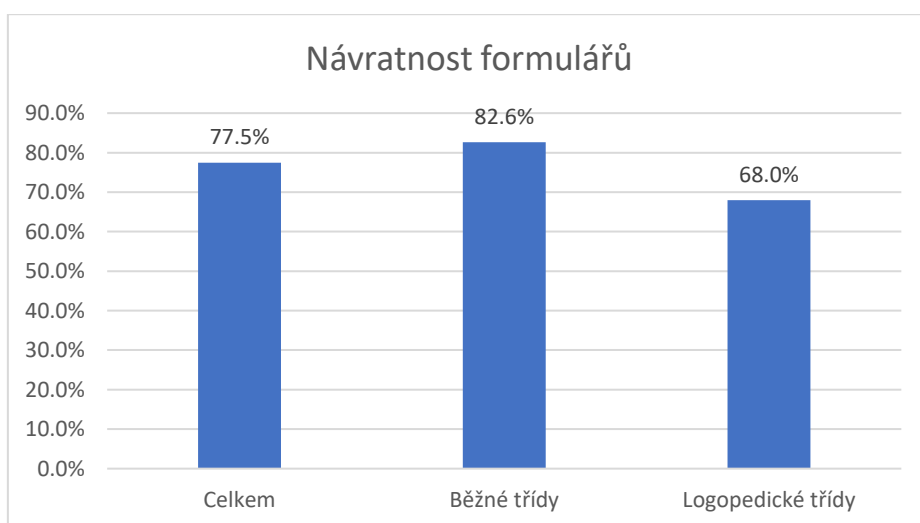
## 6.6 návratnost formulářů

Do každé základní školy jsme dodali informované souhlasy pro rodiče, kde jsme popsali, jakým způsobem bude probíhat šetření, a kde je v závěru připojeno vyjádření rodičů, zda souhlasí, příp. nesouhlasí s vyšetřením jejich dítěte.

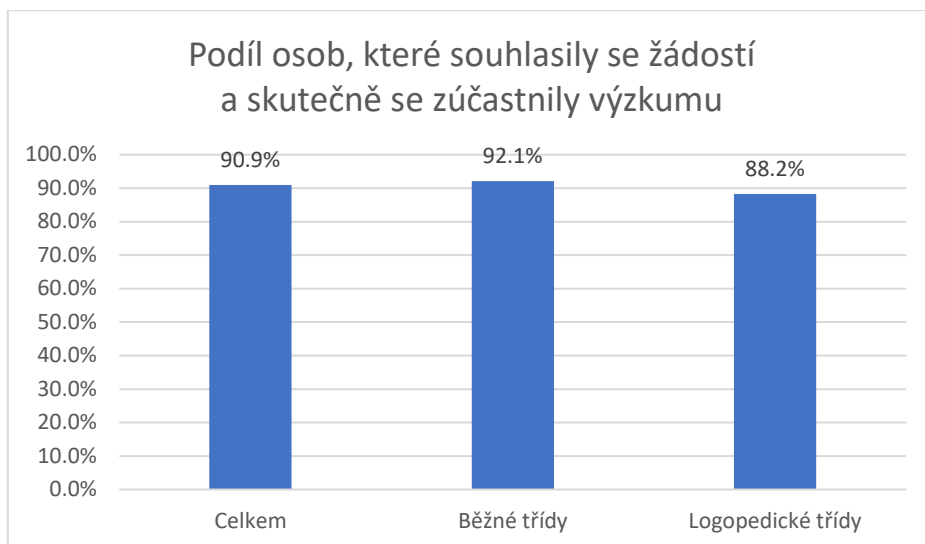
V běžných základních školách (Drnovice, Lysice) jsme rozdali 46 žádostí (100 %), rodiče vrátili 38 formulářů (82,6 %).

V základních školách s logopedickou třídou (Brno) jsme rozdali 25 žádostí (100 %), rodiče vrátili 17 formulářů (68 %).

V den výzkumu se zúčastnilo celkem 50 žáků (100 %), z toho z běžných tříd 35 žáků (92,1 %) a z logopedických tříd 15 žáků (88,2 %).



Graf č. 2 Návratnost formulářů



**Graf č. 3** Podíl osob, které souhlasily se žádostí a skutečně se zúčastnily výzkumu

## 6.7 Metody výzkumného šetření

Pro získání dat do našeho pedagogického výzkumu jsme zvolili kvantitativní a kvalitativní metody. „Kvantitativně orientovaný výzkum v pedagogice můžeme vymezit jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy“ (Chráška, 2016, s. 11). Z hlediska kvantitativních metod jsme vytvořili vlastní nestandardizovaný testový materiál pro vyšetření psaní. „Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoli výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace“ (Švaříček, Šedová, 2007, s. 16). Z kvalitativních metod byla využita metoda pozorování žáků při práci s testovým materiálem. Konkrétně jsme metodu pozorování využili k zaznamenání úchopu psacího náčiní, zaznamenání celkového času zpracování diktátu, opisu a přepisu a dále jsme sledovali, kterou ruku žáci při psaní používají.

### 6.7.1 Nestandardizovaný didaktický test

Pro provedení výzkumu jsme vytvořili vlastní nestandardizovaný didaktický test. „Didaktické testy si připravují učitelé sami pro svoji vlastní potřebu. U testů nestandardizovaných není také k dispozici testová příručka ani objektivně stanovený testový standard (testová norma). U těchto testů neproběhlo ověřování na větším vzorku žáků, a nejsou tudíž známy všechny jejich vlastnosti“ (Chráška, 2016, s. 180). „Nestandardizované testy si většinou každý učitel tvoří sám v podobě písemných prací, proto bývají označovány také jako

učitelské testy“ (Jeřábek, Bílek, 2010, s. 17). Obsahem našeho testu byl diktát vět, opis vět a přepis slov.

### **6.7.2 Diktát**

Prvním úkolem v nestandardizovaném testu byl diktát. Žákům byly nadiktovány věty a žáci měli za úkol slyšené věty napsat.

Diktát se skládal ze tří vět, z nichž dvě věty obsahovaly tři slova, jedna věta byla dvouslovná. Na diktát měli žáci tři volné řádky. Před začátkem dostali žáci přesné instrukce k vyplňování. Ohledně diktátu jsme žákům sdělili, že nejdříve autorka přečte všechny tři věty, poté každou větu zopakuje dvakrát a v závěru zopakuje ještě jednou všechny tři věty. Žáci byli upozorněni na fakt, že si mají poté zkontrolovat správnost napsaných vět. Věty zněly takto:

- Hruška je ovoce.
- Saša vaří.
- Tráva je zelená.

### **6.7.3 Opis**

Dalším úkolem v nestandardizovaném testu byl opis. Žáci psacím písmem opisovali věty, které byli napsány taktéž psacím písmem. Opis je považován za nejjednodušší formu psaní. Žáci měli za úkol opsat 3 věty psané psacím písmem do písma psacího. Věty zněly takto:

- Indián má čelenku.
- Flíček je pes.
- Ježek má bodliny.

### **6.7.4 Přepis**

Posledním úkolem v našem nestandardizovaném testu byl přepis. Přepis je obtížnější formou psaní. Žáci přepisovali psacím písmem slova napsaná tiskacími písmeny. Žáci měli za úkol přepsat 8 následujících slov:

- bratr; měsíc; vosa; žirafa; čmeláci; lyže; labuť; hrušky.

### **6.7.5 Pozorování**

Metodu pozorování jsme uplatnili při sledování úchopu psacího náčiní a zaznamenání celkového času práce. „Pedagogické pozorování je nejstarší a nejrozšířenější metodou získávání dat o pedagogické realitě. Bývá definováno jako sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů aj. Pozorování můžeme rozdělit na introspekci (sebepozorování) a extrospekci (pozorování druhých), krátkodobé a dlouhodobé, vlastní (pozorovatel se přímo setkává s předmětem pozorování) a nevlastní (pozorovatel pracuje s výpověďmi o předmětu zkoumání, přímé (bezprostřední) a nepřímé (zprostředkované), standardizované a nestandardizované“ (Chráska, 2016, s. 146).

## **6.8 Metody zpracování výzkumu – statistické metody**

Ke statistickému vyhodnocení dat a ověření pravdivosti stanovených hypotéz jsme využili dvě statistické metody a těmi byly Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku a Mann-Whitneyho U Test.

### **6.8.1 Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku**

Uvedený test jsme využili pro ověření hypotézy  $H_1$  a  $H_5$ , tedy pro zjišťování, zda existuje statisticky významný rozdíl ve správnosti úchopu psacího náčiní a výskytu chyb v přepisu. Chráska tento test definuje jako „test významnosti, který je možné použít například v situacích, kdy rozhodujeme, zda existuje souvislost (závislost) mezi dvěma pedagogickými jevy (proměnnými), které byly zachyceny pomocí nominálního (popřípadě ordinálního) měření“ (Chráska, 2016, s. 69).

### **6.8.2 Mann-Whitneyho U Test**

Mann-Whitneyho U test jsme využili pro ověření pravdivosti hypotézy  $H_2$ ,  $H_3$  a  $H_4$ , tedy při zjišťování, zda existuje statisticky významný rozdíl v době celkového zpracování diktátu, opisu a přepisu a výskytu chyb v diktátu a opisu. Využili jsme jej z důvodu nízkého počtu respondentů. Dle Chrásky se jedná o „velmi vydatný neparametrický test, který lze použít v případech, kdy máme rozhodnout, zda dva výběry mohou pocházet ze stejného základního souboru, tj. zda mají stejné rozdělení četností“ (Chráska, 2016, s. 86).

## 7 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

### 7.1 Úchop psacího náčiní

Při diktátu, opisu a přepisu jsme se zaměřili také na úchop psacího náčiní, který jsme zaznamenávali pomocí metody pozorování. Rozlišovali jsme pouze správný či nesprávný úchop, nikoli typ nesprávného úchopu. K úchopu psacího náčiní jsme se mohli později vrátit díky pořízeným fotografiím ruky písícího žáka. Fotografie jsme pořídili po písemném souhlasu rodičů, který byl součástí formuláře pro rodiče. Na fotografii byla vidět pouze ruka s psacím náčiním, tudíž byla zachována anonymita žáků.

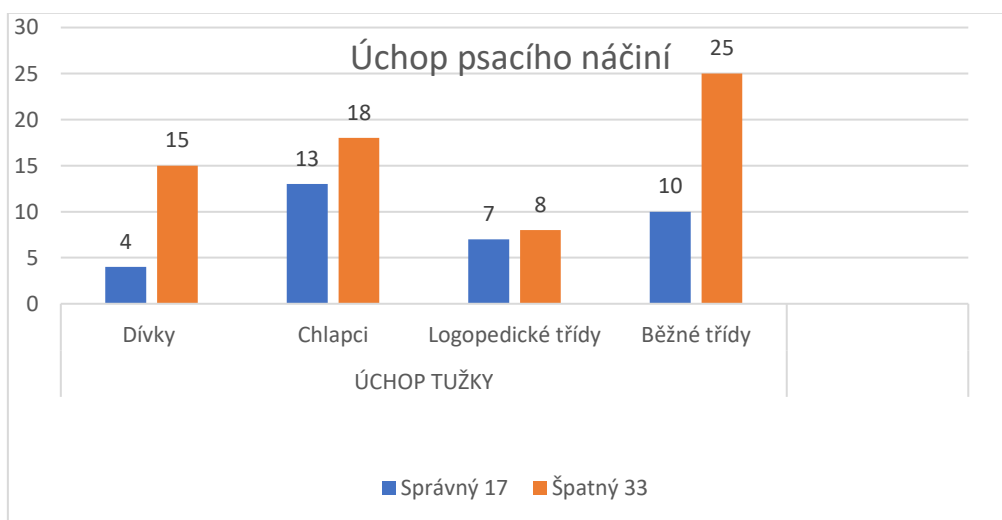
	Celkem	Výskyt v %	D	Výskyt v %	Ch	Výskyt v %	Běžné třídy	Výskyt v %	Logo třídy	Výskyt v %
Správný	17	34	4	21,1	13	41,9	10	28,6	7	46,7
Nesprávný	33	66	15	78,9	18	58,1	25	71,4	8	53,3
Celkem	50	100	19	100	31	100	35	100	15	100

Tabulka č. 3 Úchop psacího náčiní

Legenda:

D – dívky

Ch – chlapci



Graf č. 4 Úchop psacího náčiní

Jak můžeme vidět v tabulce č. 3 a grafu č. 4, z celkového počtu 50 žáků (100 %) drželo psací náčiní správně 17 žáků (34 %), z toho 4 dívky (21,1 %) a 13 chlapců (41,9 %). Nesprávně drželo psací náčiní 33 žáků (66 %), z toho 15 dívek (78,9 %) a 18 chlapců (58,1 %). Z celkového počtu 35 žáků (100 %) navštěvujících běžnou třídu drželo psací náčiní správně 10 žáků (28,6 %) a nesprávně 25 žáků (71,4 %). Z celkového počtu 15 žáků (100 %) navštěvujících logopedickou třídu drželo psací náčiní správně 7 žáků (46,7 %) a nesprávně 8 žáků (53,3 %).

Z tabulky je patrné naše zjištění, že nesprávně drží psací náčiní více než polovina žáků navštěvujících první třídu. Domníváme se, že důležitou součástí přípravy na psaní by mělo být zaměření na správnost úchopu psacího náčiní, neboť správnost úchopu psacího náčiní může výrazně ovlivnit proces psaní.

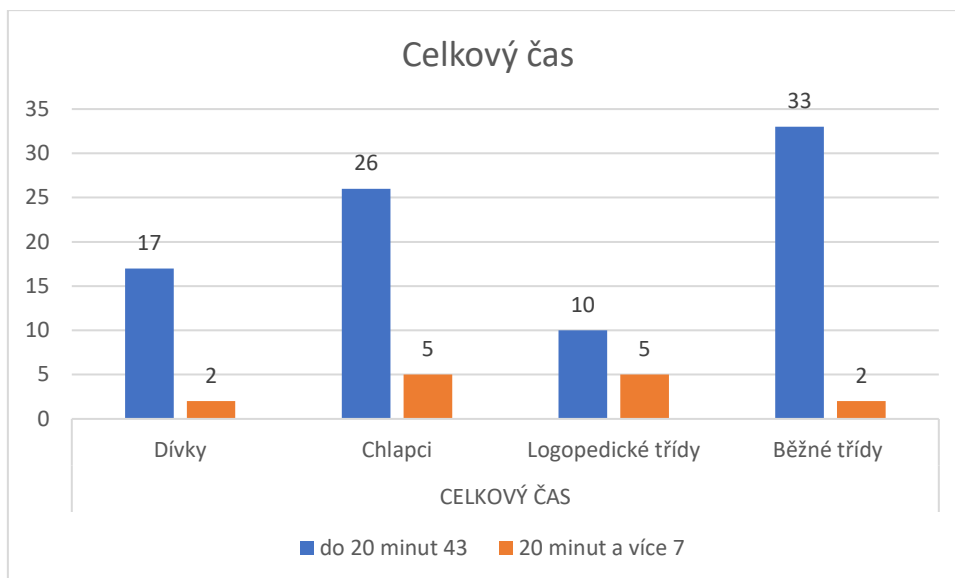
## 7.2 Celkový čas

Dále jsme metodu pozorování využili při zaznamenání celkového času práce žáků. Žáci nebyli limitováni časem, tudíž mohli psát podle svých individuálních možností. Celkový čas práce jsme měřili v minutách.

	<b>Celkem</b>	<b>Výskyt v %</b>	<b>Běžné třídy</b>	<b>Výskyt v %</b>	<b>Logopedické třídy</b>	<b>Výskyt v %</b>
do 10 minut	5	10	5	14,3	0	0
11-15 minut	25	50	21	60	4	26,7
16-20 minut	14	28	8	22,9	6	40
21-25 minut	5	10	1	2,9	4	26,7
26-30 minut	0	0	0	0	0	0
31-35 minut	1	2	0	0	1	6,7

**Tabulka č. 4** Celkový čas





**Graf č. 5** Celkový čas

Výsledky celkového času zpracování diktátu, opisu a přepisu můžeme vidět v tabulce č. 4 a grafu č. 5. Hodnocení celkového času jsme si rozdělili do šesti časových úseků. První časový úsek představoval celkový čas práce do 10 minut, což z celkového počtu 50 žáků (100 %) zvládlo 5 žáků (10 %), z toho z běžných tříd 5 žáků (14,3 %) a z logopedických tříd 0 žáků (0 %). Dále celkový čas práce v rozmezí 11–15 minut. V tomto časovém úseku zvládlo práci splnit celkem 25 žáků (50 %), z toho z běžných tříd 21 žáků (60 %) a z logopedických tříd 4 žáci (26,7 %). V časovém rozmezí 16–20 minut zvládlo práci splnit celkem 14 žáků (28 %), z toho z běžných tříd 8 žáků (22,9 %) a z logopedických tříd 6 žáků (40 %). Další časový úsek jsme si stanovili na 21–25 minut. V tomto časovém úseku zvládlo práci splnit celkem 5 žáků (10 %), z toho z běžných tříd 1 žák (2,9 %) a z logopedických tříd 4 žáci (26,7 %). Celkový čas práce v rozmezí 26–30 minut zvládlo splnit celkem 0 žáků (0 %). Poslední časový úsek jsme si stanovili na 31–35 minut. Práci v tomto časovém úseku splnil 1 žák (2 %), z toho z běžných tříd 0 žáků (0 %) a z logopedických tříd 1 žák (6,7 %).

Jak můžeme vidět výše v tabulce, polovina žáků splnila test v časovém rozmezí 11–15 minut. Jednalo se především o žáky navštěvující běžnou třídu základní školy. Nejvíce žáků logopedických tříd se zařadilo do časového rozmezí 16–20 minut.

### 7.3 Dominance pravé nebo levé ruky při psaní

Žák používá	Celkem	Výskyt v %	D	Výskyt v %	Ch	Výskyt v %	BT	Výskyt v %	LT	Výskyt v %
pravou ruku	48	96	19	100	29	93,5	33	94,3	15	100
levou ruku	2	4	0	0	2	6,5	2	5,7	0	0

**Tabulka č. 5** Při psaní žák používá

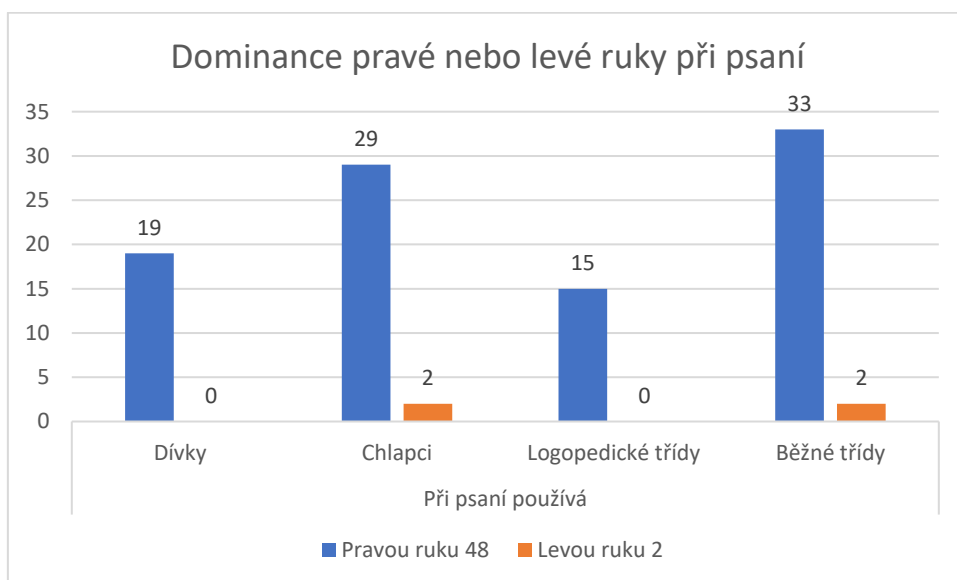
Legenda:

D – dívky

Ch – chlapci

BT – běžná třída

LT – logopedická třída



**Graf č. 6** Při psaní žák používá

Z celkového počtu 50 žáků (100 %) psalo pravou rukou 48 žáků (96 %), z toho 19 dívek (100 %) a 29 chlapců (93,5 %). Levou rukou psali celkem dva žáci (4 %), z toho žádná dívka (0 %) a 2 chlapci (6,5 %). Při rozdělení na běžné a logopedické třídy pravou rukou psalo 33 žáků (94,3 %) z běžných tříd a 15 žáků (100 %) z logopedických tříd a levou rukou psali pouze 2 žáci (5,7 %) navštěvující běžnou třídu základní školy a žádný žák (0 %) z logopedických tříd. Z výsledků, které vidíme v grafu č. 6 a tabulce č. 5, lze konstatovat, že při psaní je patrná převaha užívání pravé ruky.

## 7.4 Výskyt chyb u jednotlivých slov v délce samohlásek v diktátě

	Variace slova	Počet celkem	Výskyt v %	Běžné třídy	Výskyt v %	Logopedické třídy	Výskyt v %
<b>vaří</b>	vaří	27	54	22	<b>62,9</b>	5	33,3
	vaři	21	42	13	37,1	8	<b>53,3</b>
	váři	2	4	0	0	2	13,3
<b>tráva</b>	tráva	23	46	17	48,6	6	40
	trava	25	50	17	48,6	8	<b>53,3</b>
	travá	1	2	1	2,9	0	0
	trva	1	2	0	0	1	6,7
<b>zelená</b>	zelená	20	40	16	45,7	4	26,7
	zelená	1	2	1	2,9	0	0
	zelena	28	<b>56</b>	17	48,6	11	<b>73,3</b>
	zelen	1	2	1	2,9	0	0
<b>hruška</b>	hruška	48	96	34	97,1	14	93,3
	hrušká	1	2	1	2,9	0	0
	hůrzka	1	2	0	0	1	6,7
<b>ovoce</b>	ovoce	49	98	34	97,1	15	100
	ovocé	1	2	1	2,9	0	0

**Tabulka č. 6** Výskyt chyb u jednotlivých slov v délce samohlásek v diktátu

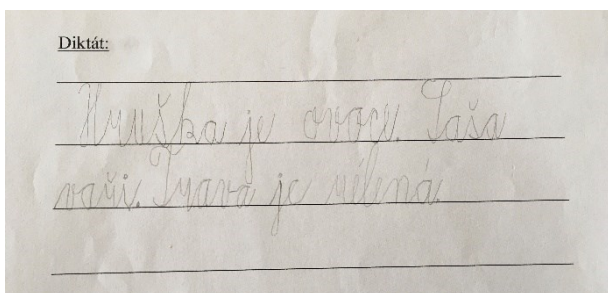
V tabulce č. 6 jsme zaznamenali výskyt chyb u jednotlivých slov v délce samohlásek v diktátu. Jak můžeme vidět v tabulce výše, nejvíce žáci chybovali ve slově zelená. Pouze 20 žáků (40 %) napsalo slovo správně, tedy zelená. I v dalších dvou slovech s vyskytující se dlouhou samohláskou žáci chybovali. Bylo to slovo vaří, ve kterém žáci ve 42 % psali slovo bez diakritiky, tedy vaři a slovo tráva, kdy žáci v 50 % napsali slovo trava. Překvapivě žáci v jednom případě chybovali ve slově ovoce a ve dvou případech ve slově hruška, ačkoliv se ani v jednom slově nevyskytuje dlouhá samohláska.

## 7.5 Výskyt chyb interpunkce u jednotlivých vět v diktátě

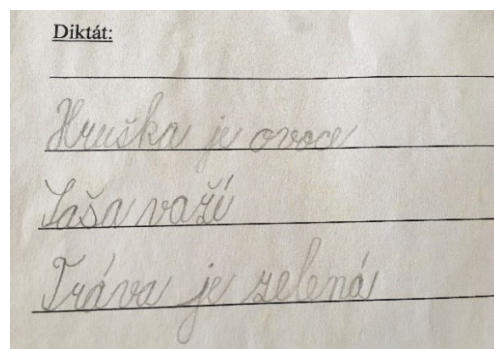
			Počet celkem	Výskyt v %	Běžné třídy	Výskyt v %	Logopedické třídy	Výskyt v %
1. věta	<b>Hruška je ovoce.</b>							
	. (tečka)	. (tečka)	31	62	20	57,1	11	73,3
		vynechání	16	32	12	34,3	4	26,7
		, (čárka)	3	6	3	8,6	0	0
2. věta	<b>Saša vaří.</b>							
	. (tečka)	. (tečka)	27	54	17	48,6	10	66,7
		vynechání	19	38	14	40	5	33,3
		, (čárka)	4	8	4	11,4	0	0
3. věta	<b>Tráva je zelená.</b>							
	. (tečka)	. (tečka)	24	48	16	45,7	8	53,3
		vynechání	25	50	18	51,4	7	46,7
		, (čárka)	1	2	1	2,9	0	0

**Tabulka č. 7** Výskyt chyb interpunkce u jednotlivých vět v diktátě

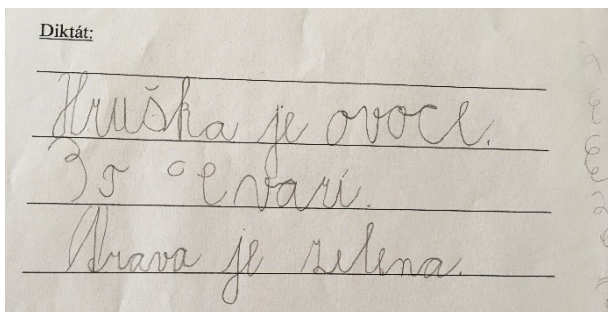
V tabulce č. 7 jsme zpracovali výskyt chyb v interpunkci u jednotlivých slov v diktátu. V prvních dvou větách žáci chybovali v méně než 50 %. Třetí věta v hodnocení chybovosti v interpunkci za větou dopadla nejhůře. Chybovost zde překročila 50 %. Bylo velmi překvapivé, že mnoho žáků tečky za větou vůbec nenapsalo, přestože autorka na začátku práce vždy zdůraznila, že se bude jednat o věty. Celkem v 7 případech žáci za větou místo tečky napsali čárku, což pro autorku práce bylo neočekávané.



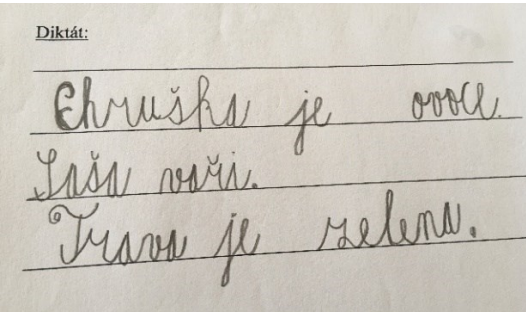
Obr. č. 1 Ukázka diktátu žáka běžné třídy



Obr. č. 2 Ukázka diktátu žáka logopedické třídy



Obr. č. 3 Ukázka diktátu žáka běžné třídy



Obr. č. 4 Ukázka diktátu žáka logopedické třídy

## 7.6 Výskyt chyb u jednotlivých slov v délce samohlásek v opisu

	Variace slova	Počet celkem	Výskyt v %	Běžné třídy	Výskyt v %	Logopedické třídy	Výskyt v %
<b>indián</b>	indián	42	<b>84</b>	28	<b>80</b>	14	<b>93,3</b>
	indian	7	14	6	17,1	1	6,7
	indin	1	2	1	2,9	0	0
<b>má v 1. větě</b>	má	43	<b>86</b>	30	<b>85,7</b>	13	<b>86,7</b>
	ma	6	12	4	11,4	2	13,3
	vynecháno má	1	2,9	1	2,9	0	0
<b>má ve 3. větě</b>	má	46	<b>92</b>	31	<b>88,6</b>	15	<b>100</b>
	ma	4	8	4	11,4	0	0
<b>Flíček</b>	Flíček	47	<b>94</b>	32	<b>91,4</b>	15	<b>100</b>
	Fliček	3	6	3	8,6	0	0

Tabulka č. 8 Výskyt chyb u jednotlivých slov v délce samohlásek v opisu

V tabulce č. 8 můžeme vidět zpracování výsledků, kdy hodnotíme výskyt chyb u jednotlivých slov v délce samohlásek v opisu. Všechna slova, která obsahovala dlouhou samohlásku, žáci napsali správně ve více než 80 %. Opis slov obsahující dlouhou samohlásku dopadl ze všech sledovaných oblastí nejlépe zřejmě proto, že opis můžeme považovat za nejjednodušší formu psaní.

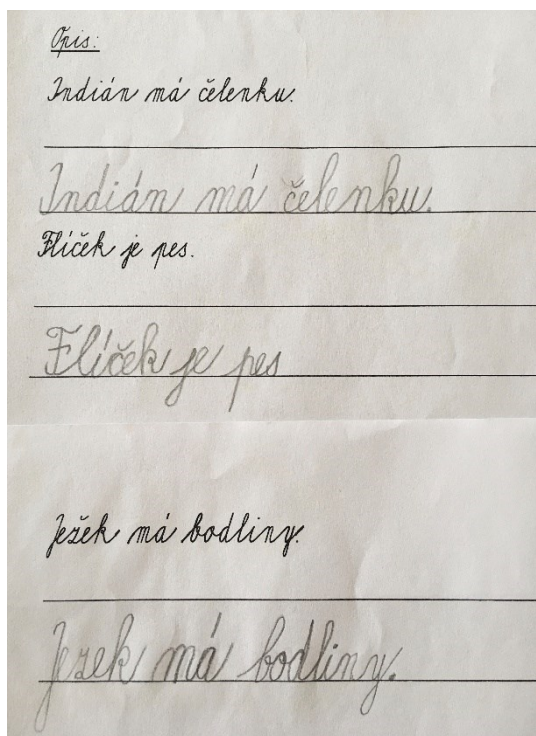
## 7.7 Výskyt chyb interpunkce u jednotlivých vět v opisu

			Počet celkem	Výskyt v %	Běžné třídy	Výskyt v %	Logopedické třídy	Výskyt v %
1. věta	<b>Indián má čelenku.</b>							
	. (tečka)	. (tečka)	40	80	27	<b>77,1</b>	13	<b>86,7</b>
		vynechá ní	9	18	8	22,9	1	6,7
		, (čárka)	1	2	0	0	1	6,7
2. věta	<b>Flíček je pes.</b>							
	. (tečka)	. (tečka)	36	72	26	<b>74,3</b>	10	66,7
		vynechá ní	14	28	9	25,7	5	33,3
		, (čárka)	0	0	0	0	0	0
3. věta	<b>Ježek má bodliny.</b>							
	. (tečka)	. (tečka)	33	66	23	65,7	10	66,7
		vynechá ní	17	34	12	34,3	5	33,3
		, (čárka)	0	0	0	0	0	0

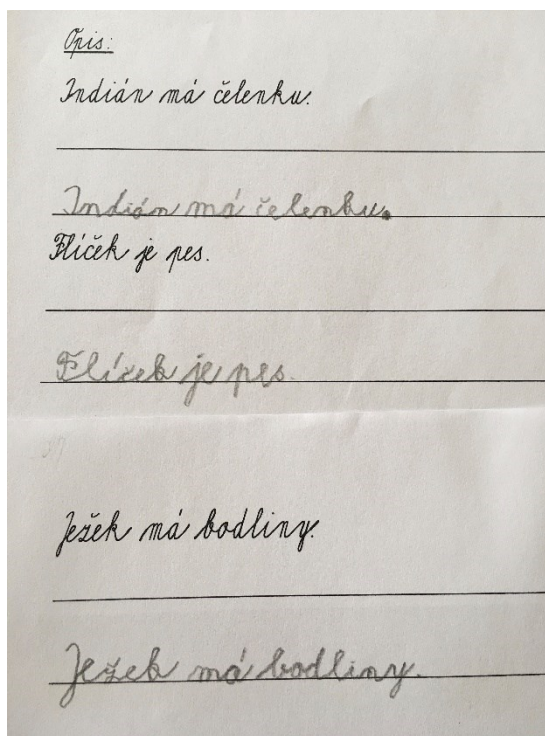
**Tabulka č. 9** Výskyt chyb interpunkce u jednotlivých vět v opisu

V tabulce č. 9 jsou zobrazeny výsledky výskytu chyb v interpunkci u jednotlivých vět v opisu. Žáci běžných tříd v několika případech napsali za větou čárku, což nikdo z žáků

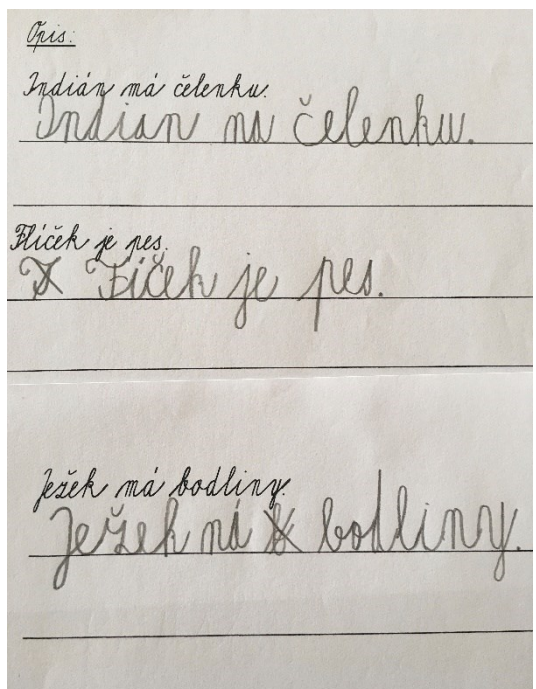
logopedických tříd v opisu nenapsal. Žáci logopedických tříd byli v interpunkci za větou v opisu ve všech třech větách úspěšní ve více než 50 %. Jak můžeme vidět v tabulce výše, čárku za větou v opisu napsal pouze jeden žák, a to v první větě, což je oproti diktátu velice pěkný výsledek.



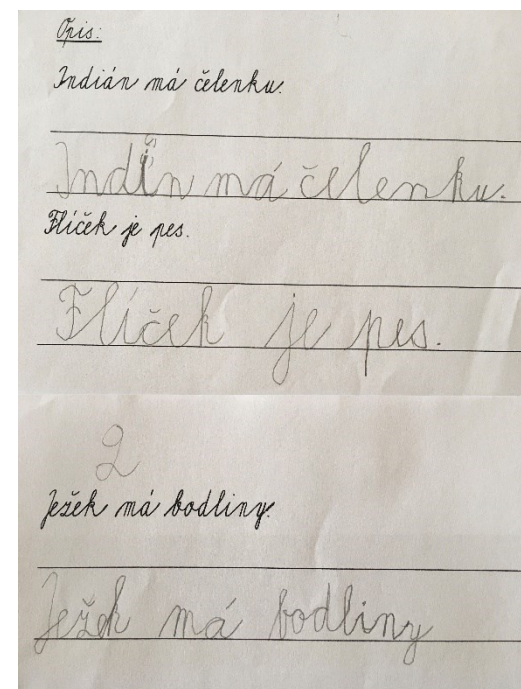
Obr. č. 5 Ukázka opisu žáka běžné třídy



Obr. č. 6 Ukázka opisu žáka logopedické třídy



Obr. č. 7 Ukázka opisu žáka běžné třídy



Obr. č. 8 Ukázka opisu žáka logopedické třídy

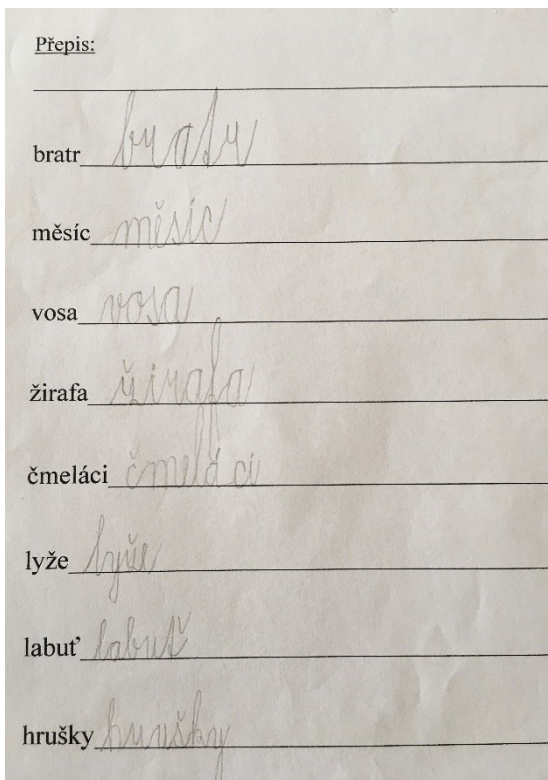
## 7.8 Výskyt chyb u jednotlivých slov v délce samohlásek v přepisu

	Variace slova	Počet celkem	Výskyt v %	Z toho běžná třída	Výskyt v %	Z toho logopedická třída	Výskyt v %
měsíc	měsíc	45	90	31	<b>88,6</b>	14	<b>93,3</b>
	měsic	5	10	4	11,4	1	6,7
čmeláci	čmeláci	42	84	29	<b>82,9</b>	13	<b>86,7</b>
	čmelaci	7	14	6	17,1	1	6,7
	čmelci	1	2	0	0	1	6,7

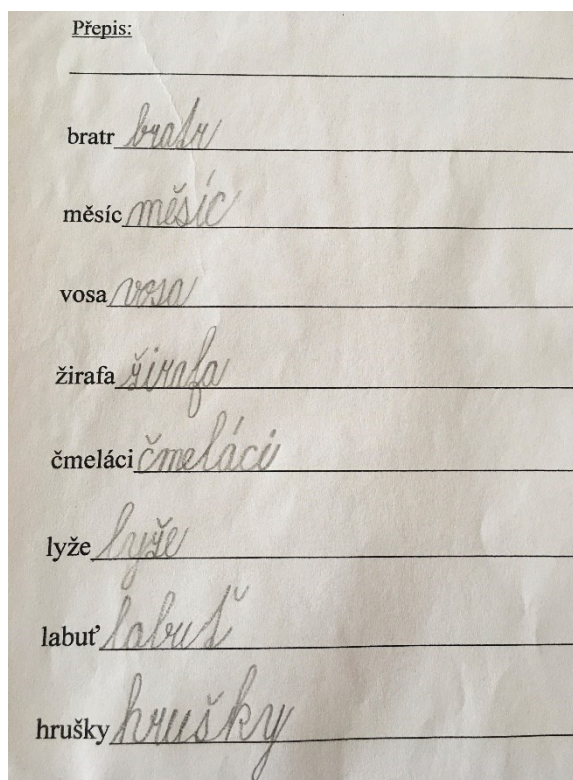
**Tabulka č. 10** *Výskyt chyb u jednotlivých slov v délce samohlásek v přepisu*

V tabulce č. 10 jsou zpracovány výsledky výskytu chyb u jednotlivých slov v délce samohlásek v přepisu a můžeme vidět, že v této oblasti byli žáci velmi úspěšní a přepis žákům nečinil větší obtíže. Žáci v obou slovech, ve kterých se vyskytovala dlouhá samohláska, byli úspěšní ve více než 80 %, a to i přesto, že přepis můžeme považovat za těžší formu psaní.

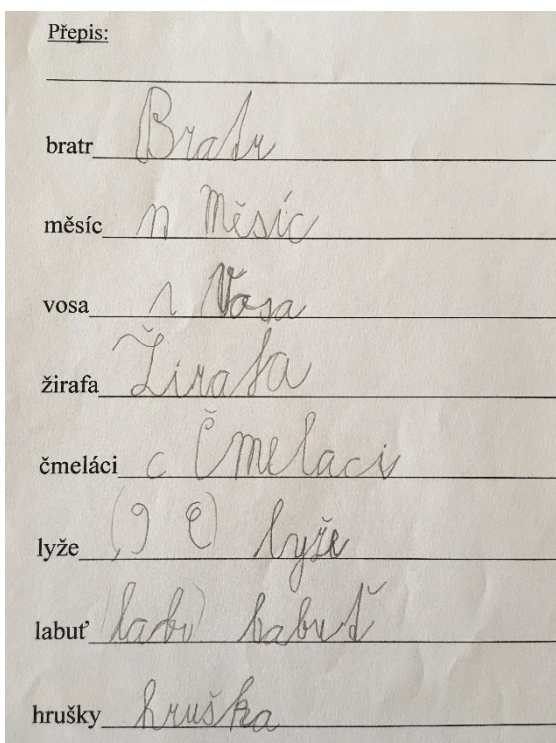




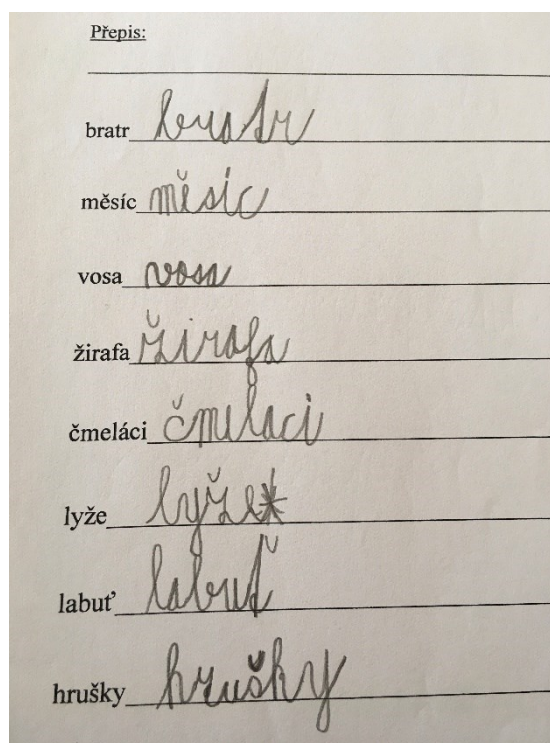
Obr. č. 9 Ukázka přepisu žáka běžné třídy



Obr. č. 10 Ukázka přepisu žáka logopedické třídy



Obr. č. 11 Ukázka přepisu žáka běžné třídy



Obr. č. 12 Ukázka přepisu žáka logopedické třídy

## 7.9 Testování hypotéz

Pro účely statistického ověřování pravdivosti stanovených hypotéz jsme k věcným hypotézám formulovali hypotézy nulové a alternativní. Pro statistické vyhodnocení dat jsme využili Mann-Whitneyho U Test a Chí-kvadrát test nezávislosti pro kontingenční tabulku. Statistické výsledky jsou zpracovány v programu STATISTICA EN 13.

Závislost nominálních proměnných (správnost úchopu, výskyt chyby v přepisu) na typu třídy (nominální proměnná) byl testován pomocí chí-kvadrát testu nezávislosti v kontingenční tabulce. Absolutní a relativní četnosti srovnávaných skupin byly zobrazeny pomocí kategorizovaného sloupcového grafu. Závislost poměrových proměnných (doba diktátu, počet chyb celkový, počet chyb v opisu) na typu třídy (nominální proměnná) byl testován pomocí Mann-Whitneyho U testu. Pořadové charakteristiky srovnávaných skupin byly zobrazeny pomocí kategorizovaného krabicového grafu.

### Testování hypotézy $H_1$

Cílem ověřování  $H_1$  je zjistit, zda existují významné rozdíly mezi žáky navštěvujícími logopedickou a běžnou třídu základní školy ve správnosti držení psacího náčiní.

$H_A$ -Mezi žáky navštěvujícími logopedickou a běžnou třídu základní školy existuje významný rozdíl ve správnosti úchopu psacího náčiní.

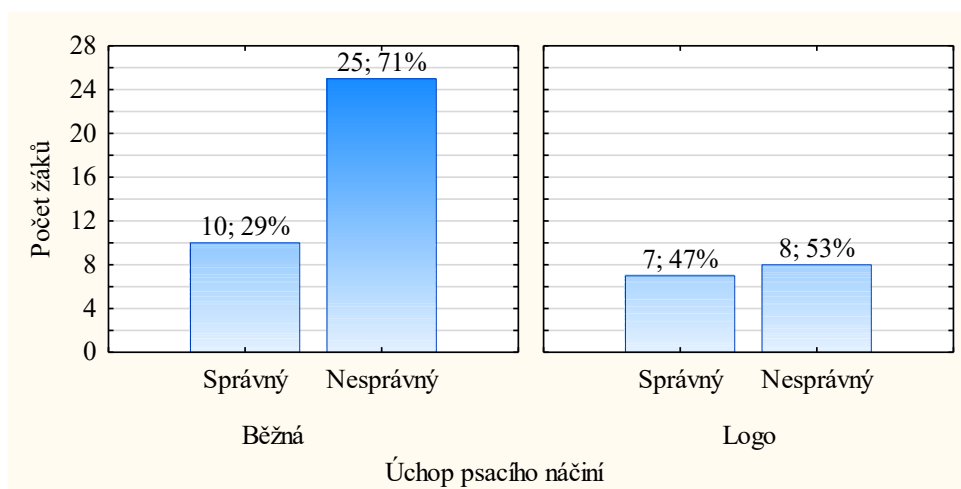
$H_0$ -Mezi žáky navštěvujícími logopedickou a běžnou třídu základní školy neexistuje významný rozdíl ve správnosti úchopu psacího náčiní.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test						
Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,216		Úchop psacího náčiní				
		správný		nesprávný		celkem
		n	%	n	%	
Třída	běžná	10	29	25	71	35
	logopedická	7	47	8	53	15
	celkem	17		33		50

**Tabulka č. 11** Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test pro ověření hypotézy  $H_1$

Zda jsou existující rozdíly statisticky významné, jsme testovali pomocí chí-kvadrát testu nezávislosti pro kontingenční tabulku. Na základě uvedených dat, kdy p-hodnota je 0,216, není tedy menší než námi zvolená hladina významnosti  $\alpha = 5\%$ , jsme neprokázali, že by se podíl

správně uchopených tužek se mezi běžnou a logopedickou třídou statisticky významně lišil. Absolutní a relativní četnosti byly zobrazeny pomocí kategorizovaného sloupcového grafu.



Graf č. 7 Ověření hypotézy  $H_1$ -sloupcový graf

**Závěr:** Na základě získaných dat nelze tvrdit, že existuje statisticky významný rozdíl mezi správností úchopu psacího náčiní u žáků navštěvujících logopedickou a běžnou třídu základní školy. Můžeme tedy odmítnout hypotézu alternativní a **přijímáme hypotézu nulovou.**

## Testování hypotézy $H_2$

Cílem ověřování  $H_2$  je zjistit, zda existují významné rozdíly mezi žáky navštěvujícími logopedickou a běžnou třídu základní školy v době celkového zpracování diktátu, opisu a přepisu.

$H_A$ -Mezi žáky navštěvujícími logopedickou a běžnou třídu základní školy existuje významný rozdíl v době celkového zpracování diktátu, opisu a přepisu.

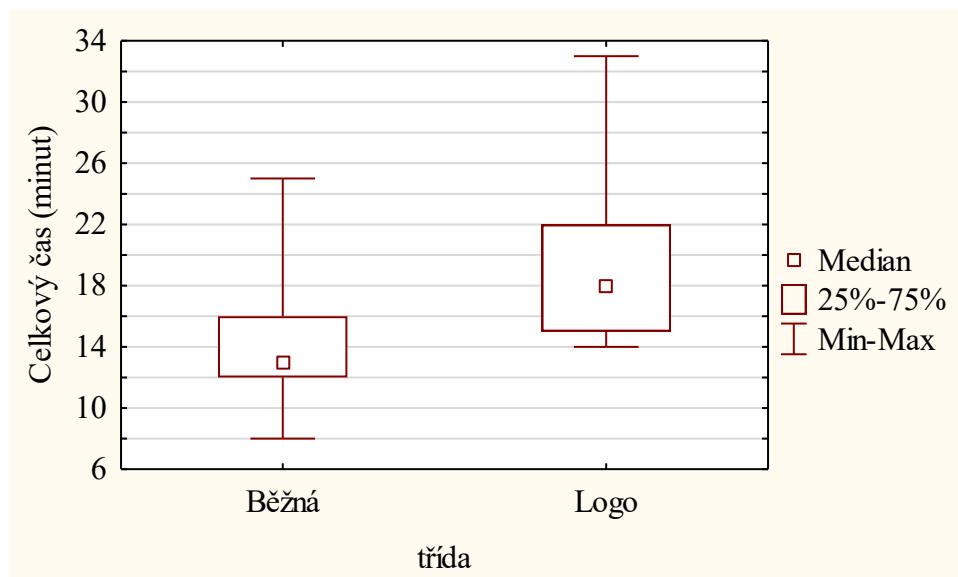
$H_0$ -Mezi žáky navštěvujícími logopedickou a běžnou třídu základní školy neexistuje významný rozdíl v době celkového zpracování diktátu, opisu a přepisu.

Mann-Whitneyho U test: p-hodnota a číselné charakteristiky				
Třída	medián	průměr	směrodatná odchylka	p-hodnota
Běžná	13	13,8	3,6	0,000 (zamítáme $H_0$ )
Logopedická	18	19,1	4,9	

Tabulka č. 12 Ověření hypotézy  $H_2$

Vzhledem k nízkému počtu pozorování v obou třídách ( $n = 35$  v běžné třídě a  $n = 15$  v logopedické třídě) a tedy riziku ne-normálního rozložení dat jsme se tuto hypotézu ověřovali pomocí Mann-Whitneyho U testu. Na základě tohoto testu jsme zjistili hodnoty  $U = 80$ ;  $z =$

3,853;  $p = 0,00012$ . Mediánová hodnota v běžné třídě byla 13 minut ( $M = 13,77$ ;  $SD = 3,57$ ), mediánová hodnota v logopedické třídě byla 18 minut ( $M = 19,07$ ;  $SD = 4,88$ ). Nulová hypotéza byla zamítnuta ve prospěch alternativní hypotézy. Na hladině významnosti 0,05 bylo prokázáno, že doba celkového zpracování diktátu, opisu a přepisu se pro logopedickou a běžnou třídu liší.



Graf č. 8 Ověření hypotézy  $H_2$ -krabicový graf

**Závěr:** Na základě získaných dat lze říct, že existuje statisticky významný rozdíl v době celkového zpracování diktátu, opisu a přepisu u žáků navštěvujících logopedickou a běžnou třídu základní školy. **Hypotéza  $H_2$  byla přijata.**

### Testování hypotézy $H_3$

Cílem ověřování  $H_3$  je zjistit, zda existují významné rozdíly mezi žáky navštěvujícími logopedickou a běžnou třídu základní školy ve výskytu chyb v diktátu.

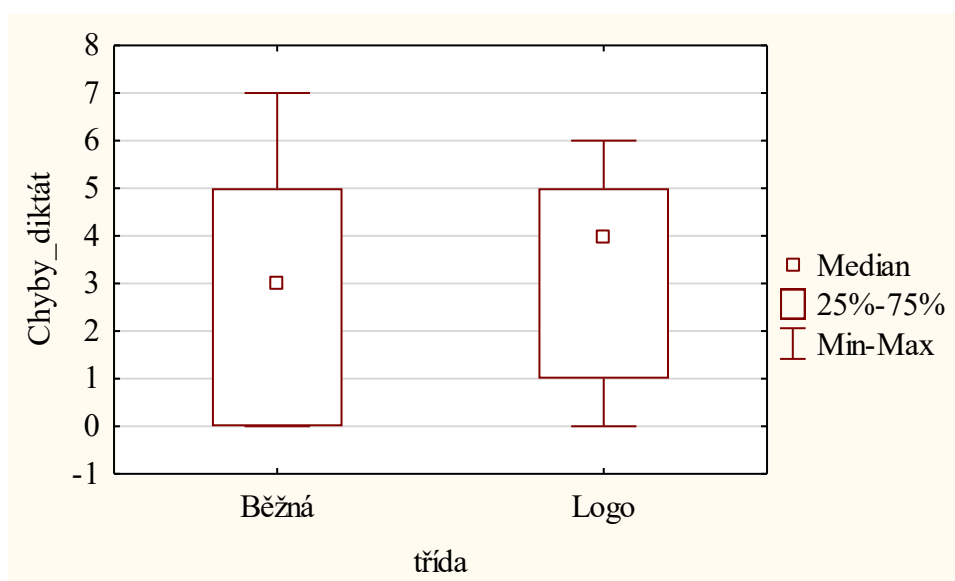
$H_A$ -Mezi žáky navštěvujícími logopedickou a běžnou třídu základní školy existuje významný rozdíl ve výskytu chyb v diktátu.

$H_0$ -Mezi žáky navštěvujícími logopedickou a běžnou třídu základní školy neexistuje významný rozdíl ve výskytu chyb v diktátu.

Mann-Whitneyho U test: p-hodnota a číselné charakteristiky				
Třída	medián	průměr	směrodatná odchylka	p-hodnota
Běžná	3	3,0	2,3	0,680 (nezamítáme $H_0$ )
Logopedická	4	3,3	2,0	

Tabulka č. 13 Ověření hypotézy  $H_3$

V rámci výzkumného vzorku bylo zjištěno, že v běžné třídě se vyskytly v mediánu i v průměru 3 chyby při směrodatné odchylce 2,3 chyby, a v logopedické třídě v mediánu 4 chyby a v průměru 3,3 chyby při směrodatné odchylce 2,0 chyby. Počet chyb v diktátu byl tedy vyšší v logopedické třídě, a to dle mediánu o 1 a dle průměru o 0,3. P-hodnota Mann-Whitneyho U testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,680, tj. vyšší než 0,05. Nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Na hladině významnosti 0,05 nebyl prokázán rozdíl v počtu chyb v diktátu mezi běžnou a logopedickou třídou. Pořadové charakteristiky pro obě třídy byly zobrazeny pomocí kategorizovaného krabicového grafu.



Graf č. 9 Ověření hypotézy  $H_3$ -krabicový graf

**Závěr:** Na základě získaných dat nelze tvrdit, že existuje statisticky významný rozdíl ve výskytu chyb v diktátu u žáků navštěvujících logopedickou a běžnou třídu základní školy. Odmítáme hypotézu alternativní a **přijímáme hypotézu nulovou.**

#### Testování hypotézy $H_4$

Cílem ověřování  $H_3$  je zjistit, zda existují významné rozdíly mezi žáky navštěvujícími logopedickou a běžnou třídu základní školy ve výskytu chyb v opisu.

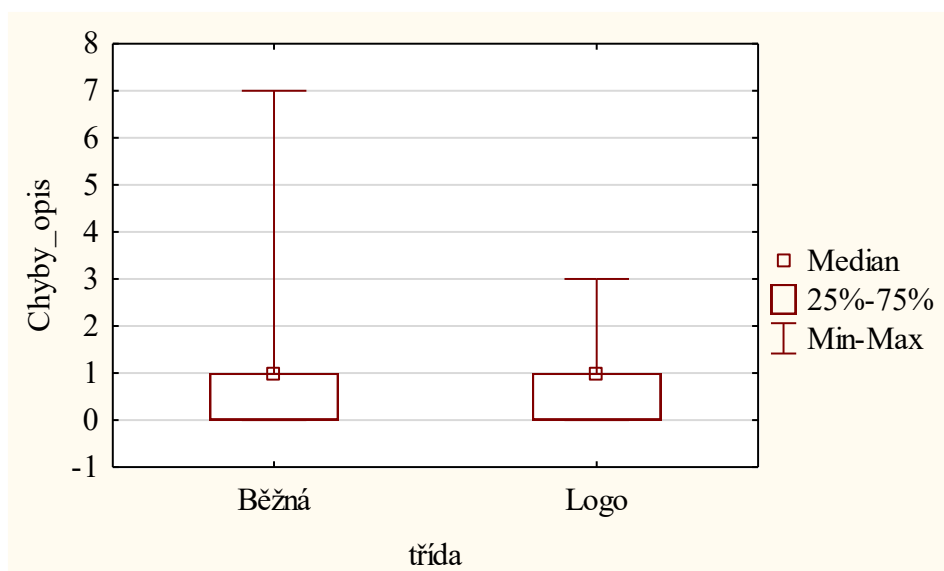
**$H_A$** -Mezi žáky navštěvujícími logopedickou a běžnou třídu základní školy existuje významný rozdíl ve výskytu chyb v opisu.

**$H_0$** -Mezi žáky navštěvujícími logopedickou a běžnou třídu základní školy neexistuje významný rozdíl ve výskytu chyb v opisu.

Mann-Whitneyho test: p-hodnota a číselné charakteristiky				
Třída	medián	průměr	směrodatná odchylka	p-hodnota
Běžná	1	1,3	1,9	0,604 (nezamítáme $H_0$ )
Logopedická	1	1,0	0,8	

Tabulka č. 14 Ověření hypotézy  $H_4$

V rámci výzkumného vzorku bylo zjištěno, že v běžné třídě se při opisu vyskytla v mediánu 1 chyba a v průměru 1,3 chyby při směrodatné odchylce 1,9 chyby, a v logopedické třídě v mediánu i průměru 1 chyba při směrodatné odchylce 0,8 chyby. Počet chyb při opisu byl tedy v běžné třídě v průměru vyšší o 0,3. P-hodnota Mann-Whitneyho testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,604, tj. vyšší než 0,05. Nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Na hladině významnosti 0,05 nebyl prokázán rozdíl v počtu chyb při opisu mezi běžnou a logopedickou třídou. Pořadové charakteristiky pro obě třídy byly zobrazeny pomocí kategorizovaného krabicového grafu.



Graf č. 10 Ověření hypotézy  $H_4$ -krabicový graf

**Závěr:** Na základě získaných dat nelze tvrdit, že existuje statisticky významný rozdíl ve výskytu chyb v opisu u žáků navštěvujících logopedickou a běžnou třídu základní školy. Odmítáme hypotézu alternativní a **přijímáme hypotézu nulovou.**

### Testování hypotézy $H_5$

Cílem ověřování  $H_3$  je zjistit, zda existují významné rozdíly mezi žáky navštěvujícími logopedickou a běžnou třídu základní školy ve výskytu chyb v přepisu.

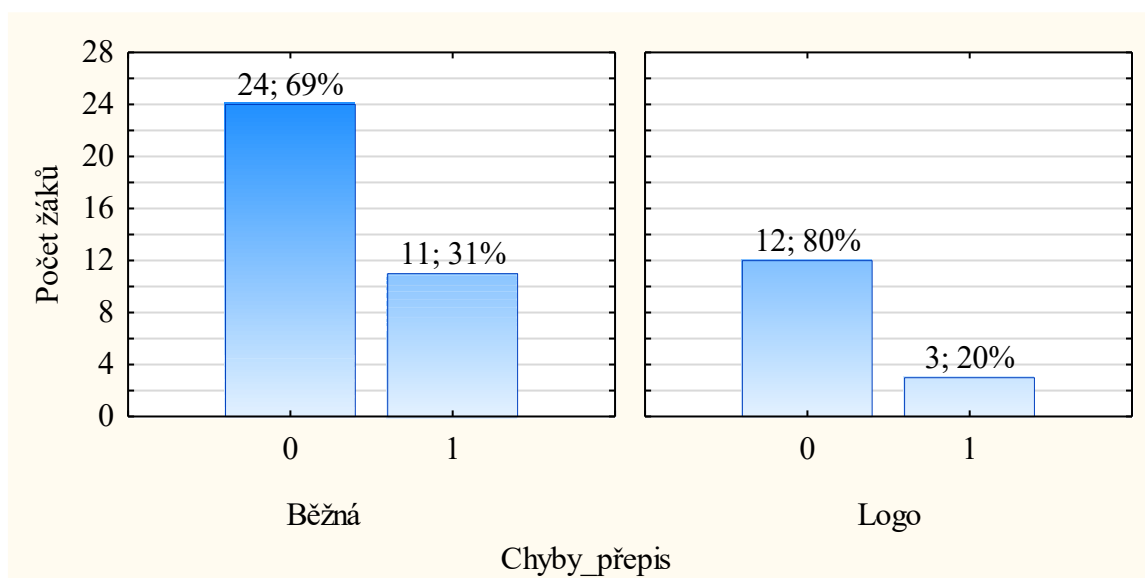
**H<sub>A</sub>**-Mezi žáky navštěvujícími logopedickou a běžnou třídu základní školy existuje významný rozdíl výskytu chyb v přepisu.

**H<sub>0</sub>**-Mezi žáky navštěvujícími logopedickou a běžnou třídu základní školy neexistuje významný rozdíl výskytu chyb v přepisu.

Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test						
Chí-kvadrát test p-hodnota: 0,409		Výskyt chyb v přepisu				celkem
		ano (vždy 1)		ne		
		n	%	n	%	
Třída	běžná	11	31	24	69	35
	logopedická	3	20	12	80	15
	celkem	14		36		50

**Tabulka č. 15** Kontingenční tabulka a chí-kvadrát test pro ověření hypotézy H<sub>5</sub>

Chyba v přepisu se vyskytla u 31 % žáků běžné třídy a 20 % žáků logopedické třídy. Podíl žáků, u kterých se vyskytla chyba v přepisu, byl tedy v rámci logopedické třídy nižší o 11 procentních bodů. P-hodnota chí-kvadrát testu vyšla vyšší než 0,05 (p=0,409). Nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Na hladině významnosti 0,05 nebyla prokázána závislost výskytu chyb v přepisu mezi běžnou a logopedickou třídou. Absolutní a relativní četnosti byly zobrazeny pomocí kategorizovaného sloupcového grafu.



**Graf č. 11** Ověření hypotézy H<sub>5</sub>-sloupcový graf

**Závěr:** Na základě získaných dat nelze tvrdit, že existuje statisticky významný rozdíl ve výskytu chyb v přepisu u žáků navštěvujících logopedickou a běžnou třídu základní školy. Můžeme odmítnout hypotézu alternativní a **přijímáme hypotézu nulovou.**



## 8 ANALÝZA VÝSLEDKŮ A DISKUZE

Výzkumným cílem naší diplomové práce bylo zjistit, zda jsou patrné rozdíly u žáků navštěvujících logopedickou třídu a u žáků navštěvujících běžnou třídu základní školy v klíčových momentech počátečního psaní. Zaměřili jsme se na žáky navštěvující 1. ročník běžné základní školy a žáky navštěvující 1. ročník logopedické třídy základní školy.

Z výsledků výzkumného šetření námi získaných nejsou patrné výrazné rozdíly v klíčových momentech počátečního psaní u žáků běžných a logopedických tříd základní školy. Výsledky výzkumného šetření v obou typech tříd byly obdobné a žáci logopedických tříd nevykazovali výrazně horší výsledky v námi zjišťovaných oblastech. Tento výsledek je možná zapříčiněn nízkým počtem respondentů v logopedických třídách. Je tedy možné, že vyšší počet respondentů by nám ukázal výsledky jiné.

Jedinou oblastí, kde se ukázaly statisticky významné rozdíly, je celkový čas práce. V této oblasti dosáhli žáci navštěvující běžnou třídu základní školy statisticky významně lepších výsledků, než žáci logopedických tříd.

Hlavní cíl diplomové práce jsme si rozdělili do 5 dílčích cílů, které díky získaným výsledkům výzkumného šetření můžeme hodnotit:

### **1. Zjistit, kterou ruku žáci při psaní používají.**

Pomocí metody pozorování jsme zjišťovali, kterou ruku při psaní žáci používají. Z výsledků uvedených v tabulce č. 5 a grafu č. 6 je patrné, že žáci v našem výzkumném vzorku používali při psaní převážně pravou ruku – užívalo ji 96 % žáků. Pouze dva žáci z celého výzkumného vzorku psali levou rukou.

### **2. Zjistit, zda žáci používají správný či nesprávný úchop tužky.**

Taktéž ke zjištění druhého dílčího cíle jsme využili metodu pozorování, pomocí níž jsme zjišťovali, zda žáci používají správný či nesprávný úchop tužky. Ke zjištění tohoto dílčího cíle jsme využili fotografie píšící ruky žáka, které jsme pořídili v průběhu výzkumu a později se jsme se díky nim mohli k úchopu psacího náčiní vrátit. Fotografie jsme pořídili po písemném souhlasu rodičů, který byl součástí formuláře pro rodiče. Zaměřili jsem se pouze na správný nebo nesprávný úchop psacího náčiní, nikoliv na typ nesprávného úchopu. Z výsledků je patrné, že správný úchop psacího náčiní používá jen menšina žáků. Zjistili jsme, že správný úchop psacího náčiní má pouze 34 % žáků a nesprávný úchop má 66 % žáků. Z výsledků je patrné, že významně převažuje nesprávný úchop psacího náčiní a je třeba jak ze strany pedagogů, tak ze

strany rodičů se více soustředit na nácvik správného úchopu psacího náčiní, jenž úzce souvisí s úspěšností počátečního psaní. Podrobné výsledky najdeme v tabulce č. 3 a grafu č. 4.

### **3. Zjistit celkový čas zpracování diktátu, opisu a přepisu u žáků sledovaného vzorku.**

Metodou pozorování jsme zaznamenávali celkový čas zpracování diktátu, opisu a přepisu. Nestandardizovaný didaktický test nebyl časově omezen, tudíž mohl každý žák pracovat individuálním tempem. Celkový čas práce jsme zaznamenávali v minutách. Výsledky celkového času práce jsme si rozdělili do 6 časových úseků a můžeme konstatovat, že nejvíce žáků napsalo práci v časovém rozmezí 11–15 minut, nejčastěji to byli žáci běžných tříd. Žákům logopedických tříd práce trvala déle a nejčastěji se zařadili do časového úseku 16–20 minut. Podrobné výsledky nalezneme v tabulce č. 4 a grafu č. 5.

### **4. Zjistit četnost chyb v diktátu, opisu a přepisu se zaměřením na délku samohlásek u žáků běžných tříd a logopedických tříd.**

Jedním z klíčových momentů počátečního psaní, které jsme si pro naši diplomovou práci zvolili, byla četnost chyb zaměřená na délku samohlásek ve slovech vyskytujících se v diktátu, opisu a přepisu. Nejčastěji žáci chybovali v diktátu ve slově tráva, kdy nejčastější variací bylo slovo trava. Druhou nejčastější chybu žáci dělali ve slově zelená, zde žáci nejčastěji slovo zelená nahradili slovem zelena. Opis vět dopadl velice dobře a žáci neměli se slovy s dlouhou samohláskou větší obtíže. Přepis ze všech sledovaných oblastí dopadl nejlépe, žáci zde chybovali jen v několika málo případech. Nutno podotknout, že v přepisu jsme hodnotili pouze dvě slova obsahující dlouhou samohlásku. Výsledky nalezneme v tabulkách č. 6, 8 a 10.

### **5. Zjistit četnost chyb v interpunkci v diktátu a opisu u žáků běžných tříd a logopedických tříd.**

Dalším námi zvoleným klíčovým momentem počátečního psaní pro účely této diplomové práce byla četnost chyb zaměřená na interpunkci v diktátě a opisu. Diktát obsahoval tři věty a ve všech těchto větách více než 30 % žáků interpunkci za větou nenapsalo. Nejhorší výsledky byly u třetí věty, ve které žáci interpunkci zapomněli v 50 %. V několika případech žáci napsali čárku za větou. I opis obsahoval tři věty. Opis v našem výzkumném šetření dopadl lépe než diktát. Žáci tečku za větou správně napsali ve více než 65 %, ve všech třech případech. Čárka za větou se v opisu objevila pouze v jednom případě, a to v první větě. Věta bez interpunkce se objevovala také, ale bylo to u méně případů než v diktátu. Podrobné výsledky nalezneme v tabulkách č. 7 a 9.

Na základě získaných výsledků výzkumné části práce můžeme hodnotit také v úvodu stanovených 5 hypotéz:

**H<sub>1</sub>**-Mezi žáky navštěvujícími logopedickou a běžnou třídu základní školy existuje významný rozdíl ve správnosti správného držení tužky.

**H<sub>2</sub>**-Mezi žáky navštěvujícími logopedickou a běžnou třídu základní školy existuje významný rozdíl v době celkového zpracování diktátu, opisu a přepisu.

**H<sub>3</sub>**-Mezi žáky navštěvujícími logopedickou a běžnou třídu základní školy existuje významný rozdíl ve výskytu chyb v diktátu.

**H<sub>4</sub>**-Mezi žáky navštěvujícími logopedickou a běžnou třídu základní školy existuje významný rozdíl ve výskytu chyb v opisu.

**H<sub>5</sub>**-Mezi žáky navštěvujícími logopedickou a běžnou třídu základní školy existuje významný rozdíl výskytu chyb v přepisu.

Zjišťovali jsme, zda existuje statisticky významný rozdíl v klíčových momentech počátečního psaní u žáků navštěvujících logopedickou a běžnou třídu základní školy. Pro statistické vyhodnocení jsme využili Mann-Whitneyho U Test a Chí-kvadrát test nezávislosti pro kontingenční tabulku.

V první hypotéze jsme ověřovali, zda existují významné rozdíly ve správném držení psacího náčiní u žáků navštěvujících běžnou třídu základní školy a logopedickou třídu základní školy. Na základně ověřování hypotézy nelze tvrdit, že existuje statisticky významný rozdíl ve správném držení psacího náčiní u žáků navštěvujících běžnou třídu a logopedickou třídu základní školy. Přijali jsme tedy hypotézu nulovou.

Ve druhé hypotéze jsme ověřovali, zda existují významné rozdíly v době celkového zpracování diktátu, opisu a přepisu u žáků navštěvujících běžnou třídu základní školy a logopedickou třídu základní školy. Na základně ověřování hypotézy můžeme tvrdit, že existuje statisticky významný rozdíl v době celkového zpracování diktátu, opisu a přepisu u žáků navštěvujících běžnou třídu a logopedickou třídu základní školy. V této hypotéze jsme odmítli hypotézu nulovou a přijali hypotézu alternativní. Žáci navštěvující běžnou třídu základní školy dosáhli statisticky významně lepších výsledků než žáci navštěvující logopedickou třídu základní školy.

Třetí hypotézou jsme ověřovali, zda existují významné rozdíly ve výskytu chyb v diktátu u žáků navštěvujících běžnou třídu základní školy a logopedickou třídu základní školy. Na základě testování této hypotéz jsme přijali hypotézu nulovou. Nelze tedy tvrdit, že

existují významné rozdíly ve výskytu chyb u žáků navštěvujících běžnou třídu a logopedickou třídu základní školy.

Ve čtvrté hypotéze jsme ověřovali, zda existují významné rozdíly ve výskytu chyb v opisu u žáků navštěvujících běžnou třídu základní školy a logopedickou třídu základní školy. Ani čtvrtá hypotézu jsme nepotvrdili a na základě výsledků jsme přijali hypotézu nulovou. Naše výsledky neprokázaly významné rozdíly ve výskytu chyb u žáků navštěvujících běžnou třídu a logopedickou třídu základní školy.

Pátou hypotézou jsme ověřovali, zda existují významné rozdíly ve výskytu chyb v přepisu u žáků navštěvujících běžnou třídu základní školy a logopedickou třídu základní školy. V páté hypotéze jsme opět přijali hypotézu nulovou. Ani pátá hypotéza v našem výzkumném šetření neprokázala významné rozdíly ve výskytu chyb v přepisu u žáků navštěvujících běžnou třídu a logopedickou třídu základní školy.

Jak je patrné z výsledků našeho výzkumného šetření, statisticky významných rozdílů dosáhli žáci pouze v položce, která sledovala celkovou dobu zpracování diktátu, opisu a přepisu. Zde byli žáci běžných tříd výrazně úspěšnější než žáci navštěvující třídu logopedickou. Získané výsledky mohl ovlivnit nízký počet respondentů v logopedických třídách.

Pro sběr dat do praktické části diplomové práce bylo nutné vytvoření a následná aplikace nestandardizovaného didaktického testu, ve kterém žáci psali diktát, opisovali věty a přepisovali slova. Test obsahoval věty a slova, se kterými se žáci setkali v rámci výuky, věty a slova byl vybrány z písanek, se kterými žáci během školního roku pracovali. Žáci byli přesně instruováni a test byl vytvořen tak, aby žákům nezabral příliš mnoho času a měli na něj dostatek energie. Součástí vypracování testu byla také vhodná motivace žáků. Všechny základní školy nám umožnily provést šetření v prvních dvou vyučovacích hodinách, kdy byli žáci dostatečně odpočinuti a nevykazovali známky únavy.

Předpokládali jsme, že žákům navštěvujícím logopedickou třídu bude vypracování diktátu, opisu a přepisu trvat o něco déle než žákům navštěvujícím běžnou třídu základní školy, což se nakonec také potvrdilo.

Největší obtíže jsme zaznamenali v úchopu psacího náčiní. Nesprávně drželo psací náčiní 66 % žáků. Takový výsledek považujeme za varující. Doporučení zaměřit se na správný úchop psacího náčiní u žáků směřujeme na rodiče dětí a pedagogy mateřských škol, ve kterých se úchop psacího náčiní fixuje. Nesprávná fixace psacího náčiní se v pozdějším věku velmi špatně odstraňuje a může být příčinou obtíží při psaní. K nácviku správného úchopu psacího

náčiní je vhodné využití pomůcek, jako jsou např. grafomotorická kulička, trojhranné nástavce na tužky, trojhranné pastelky, tužky, voskovky, fixy atd.

Závěrem lze konstatovat, že výsledky našeho výzkumného šetření nepotvrdily předpokládané horší výsledky u žáků s narušenou komunikační schopností, i přesto, že tento výsledek byl očekáván. Jak už jsme zmínili výše, je možné, že tyto výsledky byly ovlivněny nízkým počtem respondentů v logopedických třídách.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá klíčovými momenty počátečního psaní u žáků 1. ročníku běžné třídy a logopedické třídy základní školy. Je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

V teoretická část se zaměřujeme na terminologické vymezení, žáka s narušenou komunikační schopností ve škole a její vliv na psaní. Pozornost je cílena také na narušení grafické podoby řeči, k níž se řadí dysgrafie a dysortografie. Krátce se zabýváme historií a vývojem písma, charakterizujeme znaky písma a pojmy diktát, opis a přepis. Dále se zabýváme grafomotorikou a fonologickými schopnosti, které mají vliv na počáteční psaní, a v neposlední řadě se zabýváme výukou počátečního psaní z hlediska historie, současnosti, postavením psaní v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a metodickým postupem výuky počátečního psaní.

Praktická část je rozdělena na tři části – metodologii výzkumného šetření, výsledky výzkumného šetření, analýzu výsledků a diskuzi.

Cílem praktické části bylo zjistit, zda existují významné rozdíly v klíčových momentech počátečního psaní u žáků navštěvujících 1. ročník běžné třídy a logopedické třídy základní školy. Za klíčové momenty pro účely této práce považujeme ruku, kterou žák používá při psaní, úchop psacího náčiní, celkový čas zpracování diktátu, opisu a přepisu, výskyt chyb délce samohlásek a výskyt chyb v interpunkci.

Prvním krokem pro získání dat bylo vytvoření vlastního nestandardizovaného testového materiálu a jeho aplikace ve vybraných základních školách. Pro získání dat jsme využili metodu pozorování a metodu diktátu, opisu a přepisu.

Výsledky našeho výzkumného šetření neukázaly významné rozdíly u žáků navštěvujících 1. ročník běžné třídy a logopedické třídy základní školy. Výsledky žáků obou typů tříd jsou velmi podobné. Jedinou oblastí, kde dosáhli žáci navštěvující běžnou třídu výrazně lepších výsledků než žáci navštěvující logopedickou třídu, je oblast celkového zpracování diktátu, opisu a přepisu. Žáci navštěvující běžnou třídu základní školy nejčastěji zpracovali diktát, opis a přepis v časovém rozmezí 11–15 minut a žáci logopedických tříd se nejčastěji zařadili do rozmezí 16–20 minut. Překvapivé výsledky přinesla položka úchop psacího náčiní. Nesprávný úchop psacího náčiní jsme zaznamenali celkem u 66 % žáků. Domníváme se, že je ze strany rodičů i pedagogů mateřských a základních škola důležité zaměřit se na správný úchop psacího náčiní, které může ovlivnit počáteční psaní. Při sledování výskytu chyb v diktátu, opisu a přepisu jsme zaznamenali největší potíže v diktátu ve slovech

zelená a tráva. V obou případech žáci chybovali ve více než 40 %, kdy slovo napsali bez diakritiky. V interpunkci žáci nejvíce chybovali ve třetí větě, ve které tečku za větou nenapsalo 50 % žáků. V diktátu žáci dokonce napsali v několika případech místo tečky za větou čárku, což bylo pro nás zajímavým zjištěním. V opisu žáci dosáhli mnohem lepších výsledků než v diktátu. Tečku za větou ve všech třech větách napsalo správně více než 65 % žáků. Čárka za větou se v opisu vyskytla pouze v jednom případě. Přepis dopadl ze všech sledovaných oblastí nejlépe. Úspěšnost zde přesáhla 80 %.

Zpracování diplomové práce pro nás bylo velkým přínosem. Získali jsme mnoho nových teoretických poznatků o dané problematice a výsledky výzkumného šetření pro nás byly překvapením, neboť jsme očekávali, že žáci s narušenou komunikační schopností navštěvující logopedickou třídu dosáhnou výrazně horších výsledků, což naše výzkumné šetření nepotvrdilo.

Diplomová práce by mohla být přínosem i pro pedagogy mateřských a základních škol, neboť obsahuje mnoho cenných informací k dané problematice, doporučuje odborné publikace, které lze v praxi využít, představuje metody, jimiž lze s dětmi pracovat. Doporučuje pedagogům, aby svoji pozornost zaměřili především na nácvik správného úchopu psacího náčiní, neboť jeho správnost je velice důležitá, protože významně ovlivňuje počáteční psaní a je předpokladem pro eliminaci problémů s psaním, čtením a učením v budoucnu.

## SEZNAM POUŽITÉ LIERATURY

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0793-9.

BENDOVÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

DOLEŽALOVÁ, Alena a Eva PROCHÁZKOVÁ. *Metodický průvodce k živé abecedě, slabikáři a písmenkám pro 1. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, 2011. ISBN 978-80-7289-323-2.

DVOŘÁK, Josef. *Vývojová fonologická porucha*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2003. ISBN 80-902536-4-4.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: terminologický a výkladový*. 3., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902536-6-7.

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

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

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

JEŘÁBEK, Ondřej a Martin BÍLEK. *Teorie a praxe tvorby didaktických testů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010. ISBN 978-80-244-2494-1.

JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3030-1.

KÉKI, Béla. *5000 let písma*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1984.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.

KUCHARSKÁ, Anna, ed. *Specifické poruchy učení a chování: Sborník 2000*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-389-7.

KŘIVÁNEK, Zdeněk a Radka WILDOVÁ a kol. *Didaktika prvopočátečního psaní*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze, 1998. ISBN 80-86039-55-2.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

LECHTA, Viktor a kolektiv. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.



LIPNICKÁ, Milena. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: Preventivní program, který pomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-244-7.

LOOSEOVÁ, Antje C., Nicole PIEKERTOVÁ a Gudrun DIENEROVÁ. *Grafomotorika pro děti předškolního věku: cvičení pro děti ve věku od 4 do 8 let*. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-256-0.

MÁČAJOVÁ, Monika, Soňa GROFČÍKOVÁ a Zuzana ZAJACOVÁ. *Fonologické uvedomovanie ako prekurzor vývinu gramotnosti*. Nitra: Pedagogická fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, 2017. Monografie. ISBN 978-80-558-1213-7.

MIKULAJOVÁ, Marína, DUJČÍKOVÁ, Oľga. *Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. Elkonina*. Metodická příručka. Bratislava: Dialóg, s. r. o., 2001.

MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2630-4.

MLČÁKOVÁ, Renata. Péče o vybrané speciální schopnosti u dětí v mateřské škole. In ŠMELOVÁ, Eva, FASNEROVÁ, Martina, PETROVÁ Jitka. a kol. *Univerzitní mateřská škola a její specifika v oblasti předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013, s. 63-82. ISBN 978-80-244-3877-1.

MRÁZOVÁ, Eva. *Kapitoly z didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Teplice: Univerzita J.E.Purkyně v Ústí nad Labem, 2000. ISBN 80-7044-338-3.

PENC, Václav. *Metodika psaní. Prozatímní učebnice pro pedagog. školy pro vzdělání učitelů nár. škol*. 2. vydání. Praha: SPN, 1961.

PLEVOVÁ, Irena a Alena PETROVÁ. Dětská kresba a zvláštnosti dětské psychiky. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, s. 81-95. ISBN 978-80-244-2433-0.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozšířené aktualizované vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník*. Voznice: LEDA, 2015. ISBN 978-80-7335-393-3.

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

*Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Vyd. 3. opravené. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1080-3.

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

ŠIMÍČKOVÁ, Helena. *Aspekty prvopočátečního čtení, psaní a rozvoje logického myšlení ve světě bezprostředního okolí dítěte předškolního a raného školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě-Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-570-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára, ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Děti a dospívání. 2.*, rozšířené a přepracované vydání. Praha: Univerzita Karlova, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VRBOVÁ, Renata a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.

VRBOVÁ, Renata a kol. *Katalog podpůrných opatření: Dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6.

WILDOVÁ, Radka. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-103-6.

ZELINKOVÁ, Olga, AXELROOD, Penny a MIKULAJOVÁ, Marina. Terapie specifických poruch učení. In LECHTA, Viktor a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005, s. 355-379. ISBN 80-7178-961-5.

ZELINKOVÁ, Olga. Podíl kognitivních procesů při osvojování čtení. In KOCUROVÁ, Marie. *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012, s. 64-76. ISBN 978-80-7290-578-2.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

## **Prameny**

MELICHÁRKOVÁ, Ivana a Libuše ŠVECOVÁ. *Písanka k Českému slabikáři 4*. Liberec: Dialog, 2002. ISBN 80-86218-72-4.

MELICHÁRKOVÁ, Ivana a Libuše ŠVECOVÁ. *Písanka pro Český slabikář 5*. Liberec: Dialog, 2002. ISBN 80-86218-73-2.

PROCHÁZKOVÁ, Eva a Zdenka ROSECKÁ. *PÍSANKA 4 pro 1. ročník základní školy*. Brno: Nová škola. ISBN 978-80-87591-63-5.

PROCHÁZKOVÁ, Eva. *PÍSANKA 4 pro 1. ročník základního vzdělávání*. 5. vyd. Brno: Nová škola, 2017.

PROCHÁZKOVÁ, Eva. *PÍSANKA 3 pro 1. ročník základního vzdělávání*. 5. vyd. Brno: Nová škola, 2017.

## **Zákony a vyhlášky**

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

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

## Časopis

MLČÁKOVÁ, Renata. Rukopisný diktát malých a velkých písmen u žáků 1. ročníku základní školy a základní školy logopedického typu se zaměřením na výsledky žáků s vývojovou dysfázií. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. 2018, roč. 28, č. 1, s. 37-54. ISSN 1211-2720.

## Internetové zdroje

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2020-04-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

*Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Od hrani k vědění* [online]. Drnovice, 2014 [cit. 2020-04-29]. Dostupné z: [http://www.skoladrnovice.cz/images/phocagallery/Dokumenty/ZS/SVP/SVP\\_Od\\_hrani\\_k\\_ve\\_deni\\_2015.pdf](http://www.skoladrnovice.cz/images/phocagallery/Dokumenty/ZS/SVP/SVP_Od_hrani_k_ve_deni_2015.pdf)

*Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Škola pro správné kluky a holky* [online]. Brno, 2016 [cit. 2020-04-29]. Dostupné z: [http://www.zsjundrov.cz/download/skolni\\_vzdelavaci\\_program\\_pro\\_\\_191.pdf](http://www.zsjundrov.cz/download/skolni_vzdelavaci_program_pro__191.pdf)

*Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Škola pro život a pro všechny* [online]. Lysice, 2016 [cit. 2020-04-29]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/SVP\\_Lysice\\_2019%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/SVP_Lysice_2019%20(1).pdf)

*Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Naše škola-příležitost pro všechny* [online]. Brno, 2019 [cit. 2020-04-29]. Dostupné z: <http://www.zsmasarova.cz/doc/svpverze13.pdf>

VESELÁ, Marta a Martina, SIMONIDESOVÁ. *Grafomotorika* [online]. 2012 [cit. 2020-04-29]. Dostupné z: <http://www.grafomotorika.eu/>

ZÁPOTOČNÁ, Olga. *Metodika písania*. [online]. Trnava, 2009 [cit. 2020-04-29]. Dostupné z: <http://pdf.truni.sk/katedry/ksp/pracovnici?zapotocna#materialy>

## SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 Grafomotorický vývoj

Tabulka č. 2 Struktura souboru podle pohlaví a zařazení do třídy

Tabulka č. 3 Úchop psacího náčiní

Tabulka č. 4 Celkový čas

Tabulka č. 5 Při psaní používá

Tabulka č. 6 Výskyt chyb u jednotlivých slov v délce samohlásek v diktátu

Tabulka č. 7 Výskyt chyb interpunkce u jednotlivých vět v diktátu

Tabulka č. 8 Výskyt chyb u jednotlivých slov v délce samohlásek v opisu

Tabulka č. 9 Výskyt chyb interpunkce u jednotlivých vět v opisu

Tabulka č. 10 Výskyt chyb u jednotlivých slov v délce samohlásek v přepisu

Tabulka č. 11 Ověření hypotézy H<sub>1</sub>

Tabulka č. 12 Ověření hypotézy H<sub>2</sub>

Tabulka č. 13 Ověření hypotézy H<sub>3</sub>

Tabulka č. 14 Ověření hypotézy H<sub>4</sub>

Tabulka č. 15 Ověření hypotézy H<sub>5</sub>

## SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 Struktura souboru podle pohlaví a zařazení do třídy

Graf č. 2 návratnost formulářů

Graf č. 3 Podíl osob, které souhlasili se žádostí a skutečně se výzkumu zúčastnili

Graf č. 4 Úchop psacího náčiní

Graf č. 5 Celkový čas

Graf č. 6 Při psaní používá

Graf č. 7 Ověření hypotézy  $H_1$ -sloupcový graf

Graf č. 8 Ověření hypotézy  $H_2$ -krabicový graf

Graf č. 9 Ověření hypotézy  $H_3$ -krabicový graf

Graf č. 10 Ověření hypotézy  $H_4$ -krabicový graf

Graf č. 11 Ověření hypotézy  $H_5$ -sloupcový graf

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 Ukázka diktátu žáka běžné třídy

Obrázek č. 2 Ukázka diktátu žáka logopedické třídy

Obrázek č. 3 Ukázka diktátu žáka běžné třídy

Obrázek č. 4 Ukázka diktátu žáka logopedické třídy

Obrázek č. 5 Ukázka opisu žáka běžné třídy

Obrázek č. 6 Ukázka opisu žáka logopedické třídy

Obrázek č. 7 Ukázka opisu žáka logopedické třídy

Obrázek č. 8 Ukázka opisu žáka běžné třídy

Obrázek č. 9 Ukázka přepisu žáka běžné třídy

Obrázek č. 10 Ukázka přepisu žáka logopedické třídy

Obrázek č. 11 Ukázka přepisu žáka běžné třídy

Obrázek č. 12 Ukázka přepisu žáka logopedické třídy

## SEZNAM ZKRATEK

ad. – a další

ADHD – Porucha pozornosti s hyperaktivitou

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

cit. – citováno

č. – číslo

ibid. – ibidem (tamtéž)

kol. – kolektiv

obr. – obrázek

např. – například

příp. – případně

popř. – popřípadě

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

s. – strana

tj. – to je

tzv. – takzvaně

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1 Informovaný souhlas

Příloha č. 2 Pracovní list pro zkoušku psaní



## **Příloha č. 1 Informovaný souhlas**

### Informovaný souhlas:

Jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Studuji obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy a speciální pedagogika. Obracím se na Vás s prosbou o účast Vašeho dítěte v malém výzkumu, který je podkladem pro mou diplomovou práci.

Diplomová práce nese název Klíčové momenty počátečního psaní u žáků 1. ročníku v logopedické třídě a běžné třídě základní školy. K vypracování své práce potřebuji podklady ve formě písemného projevu dítěte a fotografii ruky pouze k zachycení úchopu tužky (viz obrázek níže). S Vaším dítětem bych v základní škole napsala krátký diktát, opis a přepis vět, který bude sloužit pouze ke studijním účelům. Nikde nebude figurovat jméno Vašeho dítěte. Výzkum k mé diplomové práci bude tedy anonymní. S jakýmkoli dotazem se na mě neváhejte obrátit.



### **Kontakt:**

Lucie Dvořáčková

Drnovice 327

679 76 Drnovice u Lysic

Mob.: 728 282 589

E-mail: [lucie.setnickova@seznam.cz](mailto:lucie.setnickova@seznam.cz)

-----  
Souhlasím, aby se můj syn/moje dcera ..... zapojil/a do výzkumného šetření určeného výhradně pro účely vypracování diplomové práce.

V..... dne.....

Podpis zákonného zástupce: .....

**Příloha č. 2 Pracovní list pro zkoušku psaní**

**Respondent:**

---

Diktát:

---

---

---

---

O pis:

I ndián má čelenku.

---

---

F líček je pes.

---

---

Ježek má bodliny.

---

---

Přepis:

---

bratr \_\_\_\_\_

měsíc \_\_\_\_\_

vosa \_\_\_\_\_

žirafa \_\_\_\_\_

čmeláci \_\_\_\_\_

lyže \_\_\_\_\_

labuť \_\_\_\_\_

hrušky \_\_\_\_\_

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Lucie Dvořáčková
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2020

<b>Název práce:</b>	Klíčové momenty počátečního psaní u žáků 1. ročníku v logopedické třídě a běžné třídě základní školy
<b>Název v angličtině:</b>	Key moments of initial writing development for 1st grade pupils in logopedic and traditional classes of elementary school
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zaměřuje na problematiku klíčových momentů počátečního psaní u žáků logopedických a běžných tříd základní školy. Teoretická část se věnuje teoretickým poznatkům o dané problematice. Charakterizuje pojmy psaní, narušená komunikační schopnost, žák s narušenou komunikační schopností ve škole, vliv narušené komunikační schopnosti na psaní, narušení grafické stránky řeči, historii, vznik a vývoj písma, metody psaní využívané v historii a současnosti, grafomotoriku a fonologické schopnosti. Praktická část zaměřuje pozornost na výsledky výzkumného šetření. Cílem bylo zjistit, zda existují významné rozdíly v klíčových momentech počátečního psaní mezi žáky navštěvujícími logopedickou třídu a běžnou třídu základní školy.
<b>Klíčová slova:</b>	počáteční psaní, narušená komunikační schopnost, narušení grafické stránky řeči, grafomotorika, fonologické schopnosti

<b>Anotace v angličtině:</b>	The diploma thesis focuses on key initial moments in writing for pupils in the 1st year in logopedic and traditional classes of primary school. The theoretical part looks at theoretical knowledge on this topic. It characterizes the concepts of writing, impaired communication skills, pupils with impaired communication skills at school, the influence of impaired communication skills on writing, impairment of the graphic side of speech, history, origin and development of writing, writing methods used in the past and present, graphomotor skills and phonological skills. The practical part focuses on the results of research. The aim was to find out whether there are significant differences in the key moments of initial writing between pupils attending a logopedic classes and a traditional classes in primary school.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	initial writing, impaired communication ability, impairment of the graphic side of speech, graphomotor skills, phonological skills
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1: Informovaný souhlas  Příloha č. 2: Pracovní list pro zkoušku psaní
<b>Rozsah práce:</b>	80 stran bez příloh
<b>Jazyk práce:</b>	Český