

**Univerzita Karlova**

Fakulta humanitních studií

Katedra psychologie a věd o životě



**Vývojový vztah jazykových a percepčních schopností v kontextu rozvoje počátečního  
čtení**

Bakalářská práce

Vypracovala: Tereza Steinerová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D.

Praha, 2024

## **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně. Všechny použité prameny a literaturu jsem řádně citovala. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

Tereza Steinerová

## **Poděkování**

Ráda bych využila této příležitosti a poděkovala vedoucí mé bakalářské práce paní doc. PhDr. Gabriele Seidlové Málkové, Ph.D. za její cenné rady, odborné vedení a trpělivost během celého procesu psaní práce. Její otevřenost, podpora a odborné znalosti byly neocenitelné a pomohly mi dosáhnout lepšího porozumění a hlubšího pohledu na danou problematiku.

Dále bych ráda poděkovala mateřské škole, která mi umožnila sbírat data pro výzkumné účely mé práce. Touto cestou děkuji paní ředitelce a pedagogickým pracovnícům mateřské školy za jejich přístup, ochotu a spolupráci. Děkuji také dětem a rodičům, bez kterých bych svůj výzkum nemohla realizovat.

# Obsah

<b>1.</b>	<b>ÚVOD.....</b>	<b>6</b>
<b>2.</b>	<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>8</b>
2.1.	ÚVOD DO PROBLEMATIKY POČÁTEČNÍHO ČTENÍ.....	8
2.2.	JAZYKOVÉ SCHOPNOSTI A JEJICH VÝVOJ .....	11
2.2.1.	FONETICKO-FONOLOGICKÁ ROVINA .....	11
2.2.2.	LEXIKÁLNĚ-SÉMANTICKÁ ROVINA .....	13
2.2.3.	MORFOLOGICKO-SYNTAKTICKÁ ROVINA.....	15
2.2.4.	PRAGMATICKÁ ROVINA .....	17
2.3.	PERCEPČNÍ SCHOPNOSTI A JEJICH VÝVOJ .....	18
2.3.1.	ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ.....	19
2.3.2.	ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ .....	21
2.3.3.	ORTOGRAFICKÁ ZNALOST .....	23
2.4.	INDIKÁTORY ÚSPĚŠNÉHO ROZVOJE POČÁTEČNÍHO ČTENÍ .....	24
<b>3.</b>	<b>EMPIRICKÁ ČÁST.....</b>	<b>26</b>
3.1.	CÍL VÝZKUMU .....	26
3.2.	METODOLOGIE .....	26
3.2.1.	VÝBĚR VZORKU .....	27
3.2.2.	HARMONOGRAM SBĚRU DAT .....	28
3.2.3.	NÁSTROJE SBĚRU DAT .....	29
3.3.	VÝSLEDKY VÝZKUMU .....	34
3.3.1.	DESKRIPTIVNÍ STATISTIKY .....	35
3.3.2.	ANALÝZA KORELAČNÍCH VZTAHŮ .....	44
<b>4.</b>	<b>DISKUZE.....</b>	<b>41</b>
<b>5.</b>	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>48</b>
<b>6.</b>	<b>SEZNAM LITERATURY .....</b>	<b>50</b>
<b>7.</b>	<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>55</b>

## **Abstrakt**

Předkládaná bakalářská práce se zabývá vývojovými vztahy jazykových, percepčních a ortografických schopností k počátečnímu čtení u dětí v předškolním věku. Záměrem této bakalářské práce je prozkoumat projevy jazykových schopností (fonematické uvědomování, slovní zásoba a morfologicko-syntaktické znalosti) dále pak projevy percepčních schopností s konkrétním zaměřením na zrkové rozlišování a na ortografické znalosti předškolních dětí. Cílem této práce je přispět k porozumění vývojovým procesům a dovednostem, které ovlivňují rozvoj počátečního čtení. Tato práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části je poskytnuto přehledné teoretické ukotvení zkoumané problematiky. Součástí teoretické části je charakteristika významu počátečního čtení a techniky využívané při výuce čtení. Dále se práce zabývá jednotlivými aspekty, které jsou v psychologii považovány za důležité pro rozvoj počátečního čtení. Bakalářská práce diskutuje dva klíčové modely – psycholingvistický model a percepční model – které vysvětlují, jaké dílčí dovednosti mají podstatný vliv na čtení. V empirické části jsou představeny cíle výzkumu, metodologie, vybraný vzorek, harmonogram a nástroje sběru dat. Presentovány jsou také použité psychometrické a psychodiagnostické úlohy, které jsou zaměřené na jazykové dovednosti, znalost písmen, zrkové rozlišování a počáteční čtení. Následuje popis získaných dat pomocí deskriptivní statistiky a vyhodnocení dat s využitím formátu korelačního výzkumu. Z realizovaného výzkumného šetření jsou uvedeny závěry v podobě odhalení vztahů mezi dílčími schopnostmi předškolních dětí k počátečnímu čtení.

**Klíčová slova:** předškolní věk, jazykové schopnosti, percepční schopnosti, počáteční čtení, vývojová psycholingvistika

## 1. Úvod

Čtení je jednou ze základních schopností, kterou si lidé osvojují již v raném věku a která je nezbytná pro jejich fungování a orientaci ve světě. Díky této dovednosti se lidé mohou učit novým věcem, získávat informace o svém okolí a lépe mu porozumět. Čtení je základem pro veškeré vzdělávání, protože nám umožňuje získávat přístup k informacím a novým poznatkům, které povětšinou získáváme prostřednictvím psaného slova. Obzvláště v dnešním světě, kdy je lidem dostupné velké množství informací i v online prostoru, je nezbytné, abychom se pomocí čtení dokázali v takovém světě orientovat. Čtení rozvíjí také komunikační dovednosti jedince, je zdrojem osobního růstu a pomáhá lidem stanovovat si cíle a nacházet novou motivaci nebo inspiraci. Osvojování čtení je postupný proces, který začíná již v předškolním věku, ačkoliv skutečná výuka čtení se pojí se zahájením školní docházky.

Tato bakalářská práce si klade za cíl přispět k porozumění vývojovým procesům a dovednostem, které ovlivňují rozvoj počátečního čtení. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se snažím o přehledné teoretické ukotvení zkoumané problematiky. Nejprve charakterizuji význam počátečního čtení a zmiňuji také techniky využívané při výuce čtení. Dále se práce zabývá jednotlivými aspekty, které jsou v psychologii považovány za důležité pro rozvoj počátečního čtení.

Bakalářská práce diskutuje dva klíčové modely – psycholingvistický model a percepční model – které vysvětlují, jaké dílčí dovednosti mají podstatný vliv na čtení. V rámci představení psycholingvistického modelu se zaměřuji na jednotlivé jazykové roviny: foneticko-fonologickou, lexikálně-sémantickou a morfologicko-syntaktickou, jejichž postupné ovládnutí napomáhá k osvojení gramotnosti (např. Kucharská, 2014; Seidlová Málková & Smolík, 2014; Caravolas, Volín, 2015). Krátce nastiňuji také princip pragmatické roviny jazyka. Zastánci psycholingvistického přístupu kladou ve struktuře předpokladů pro rozvoj čtení důraz na tzv. fonologické uvědomování. Fonologické uvědomování je porozumění, že slova jsou tvořena zvuky, což je důležitou předčtenářskou dovedností (Seidlová Málková & Smolík, 2015). Caravolasová a její kolegové (2012) ke schopnosti fonologického uvědomování přiřadili znalost písmen a rychlé jmenování. Druhý model zdůrazňuje význam percepčních schopností, zejména pak důležitost zrakového vnímání. V dalším úseku teoretické části jsem proto představila několik teorií, které hovoří o významu zrakového vnímání a podrobněji jsem se zaměřila na jednu z dílčích schopností – zrakové

rozlišování, která se jeví ve výuce čtení jako nejpodstatnější (např. Pokorná, 2010; Bednářová 2010; Sindelárová 2013).

V empirické části této práce uvádím cíle výzkumu, metodologii, charakterizuji vybraný vzorek a popisuji harmonogram a nástroje sběru dat. Během svého výzkumu jsem pracovala s několika psychometrickými a psychodiagnostickými úlohami, které jsou zaměřené na jazykové dovednosti, znalost písmen, zrakové rozlišování a počáteční čtení. Dále popisuji získaná data pomocí deskriptivní statistiky a s využitím formátu korelačního výzkumu se snažím zmapovat vývojové interakce mezi jazykovými, percepčními, ortografickými a raně čtenářskými dovednostmi.

Záměrem této bakalářské práce je uvést informace o poznatcích psycholingvistického modelu a informace o vývoji jazykových schopností v komparaci s poznatky percepčního modelu a vývojem zrakového vnímání. Tato práce vysvětluje, jaký význam mají tyto dvě oblasti ve výuce čtení a pomocí korelačního výzkumu odhaluje, které dovednosti mají úzký vztah s počátečním čtením.

## 2. Teoretická část

### 2.1. Úvod do problematiky počátečního čtení

V úvodu této práce se zabývám problematikou počátečního čtení a jeho významem pro rozvoj gramotnosti u dětí. Psychologie a psycholingvistika považuje schopnost čtení za klíčovou pro budoucí vývoj dítěte a snaží se mapovat předpoklady pro úspěšné osvojování této dovednosti a identifikovat příčiny neúspěchu (Nebeská, 1992). Čtení rozvíjí nejen naši schopnost komunikace a porozumění, ale také naše kognitivní schopnosti (např. paměť, pozornost a kritické myšlení), sociální dovednosti (empatie a soucit), fantazii a samozřejmě koreluje také s větší úspěšností ve vzdělání (Křivánek & Wildová, 1998).

Tato kapitola poskytuje přehled perspektiv týkajících se procesu počátečního čtení, včetně jeho vývoje, faktorů ovlivňujících úspěšnost osvojení této dovednosti a různých metod a technik, které se používají při výuce čtení. Dále se zaměřím na důležité aspekty jazykových a percepčních schopností, které hrají klíčovou roli v procesu osvojování čtení. Z hlediska popisu jazykových schopností prozkoumám tři základní jazykové roviny (foneticko-fonologická, lexikálně-sémantická, morfologicko-syntaktická), které jsou ve vývoji čtení důležité a krátce se zmíním také o pragmatické rovině, abychom porozuměli praktické stránce užívání jazyka. V rámci percepčních schopností se z důvodu omezeného časového rámce a kapacity bakalářské práce podrobněji zaměřím především na zrakové rozlišování. Tímto způsobem se snažím o poskytnutí uceleného pohledu na problematiku počátečního čtení u předškolních dětí a popsat, jak ovlivňuje úspěšnost ve vzdělávacím prostředí.

Čtení je jednou z nejdůležitějších dovedností, kterou si lidé osvojují již v prvních letech školní docházky. Osvojení schopnosti čtení vyžaduje nabytí několika kompetencí, které jsou předpokladem pro další vývoj a růst dítěte (Seidlová Málková & Smolík, 2014). Tyto dovednosti dozrávají v předškolním věku před vstupem do první třídy. Čtení je složitý proces, který vývojově navazuje na znalost řeči a během kterého člověk využívá nejen svých fyziologických schopností ale také kognitivních (tamtéž).

Děti v předškolním věku prochází ranou fází vývoje čtení, kterou označujeme jako „počáteční čtenářská gramotnost“ (Wildová, 2005). Švrčková (2011, s. 36) popisuje počáteční čtenářskou gramotnost jako soubor prvotních a klíčových dovedností, které umožní osvojit si základní čtenářské kompetence, které jsou podmínkou pro to, aby si dítě mohlo v budoucnu osvojit komplexnější a složitější schopnosti v oblasti čtení. Počáteční



čtenářská gramotnost zahrnuje především prvotní dovednosti pro rozvoj čtení, psaní a vyjadřování (Švrčková, 2011, s. 75). Wildová (2005) označuje počáteční čtenářskou gramotnost jako vstupní etapu funkční gramotnosti a uznává, že tato dovednost neovlivňuje pouze školní úspěšnost ale proces celoživotního učení (Wildová, 2012).

### **Vývoj počátečního čtení**

V této části se podrobněji zaměřím na rozvoj počátečního čtení, který je součástí osvojování čtenářské gramotnosti. Počáteční čtení je v podstatě proces, kterým začínající čtenáři získávají dovednosti potřebné k rozpoznání a porozumění slovům a textům. Výzkumy stále více naznačují, že počáteční čtení je jedním z nejdůležitějších faktorů pro osvojování gramotnosti u dětí (Caravolas et al., 2012). V procesu počátečního čtení začínají předškolní děti rozpoznávat písmena abecedy a učí se, jak se tato písmena vážou na zvuky (fonémy), které reprezentují. Postupně začínají skládat jednoduchá slova pomocí fonetického čtení a rozvíjejí svou schopnost porozumět významu slov a krátkých vět (Thorová, 2015). Čtení si děti však osvojují až kolem šesti let, což naznačuje že vývoj, který se odehrává roky předtím, může predikovat a ovlivnit úspěšnost dítěte v osvojování gramotnosti (Seidlová Málková & Smolík, 2014).

Čtení je komplexní proces, zkoumaný již od počátku 20. století. Studie vývoje čtení značně obohatily především výzkumy narušeného vývoje čtení, například dyslexie (Matějček & Langmeier, 1960). V psychologii existují dva odlišné pohledy na to, které dovednosti se v předškolním věku projevují jako nejdůležitější předpoklady pro vývoji čtení, či které dovednosti tvoří jádrové symptomy dyslexie (tj. vývojové poruchy čtení). Část odborníků vychází z „tradičního“ pohledu na vývoj čtení, podle kterého je důležitější nenarušená schopnost zrakového vnímání, jehož součástí je např. identifikace znaků, schopnost rozlišovat detaily, schopnost rychle zpracovávat vizuální informace, chápání vztahů mezi objekty a také schopnost pamatovat si vizuálně získané informace a pracovat s nimi (např. Pokorná, 2010).

Další odborníci a badatelé se spíše přiklání k názoru, že jádrovými schopnostmi ve vývoji čtení jsou jazykové, kognitivní či ortografické schopnosti (například dovednosti, které souvisejí s rozpoznáváním písmen) (např. Caravolas et al. 2012). Ukazuje se, že v některých případech sice dítě dokáže spolehlivě vizuálně rozpoznat symboly nebo písmena, ale následně má potíže s jejich převedením do mluvené podoby a s jejich přečtením (Seidlová Málková & Smolík, 2014). Autoři, kteří zdůrazňují důležitost jazykového modelu

pro rozvoj gramotnosti a podkládají to i svými výzkumy (např. Mardel – Czudnowski, 2001), hovoří o tom, že pro zahájení úspěšné výuky čtení je důležité sledovat dílčí jazykové schopnosti dítěte v předškolním věku. Mezi tyto schopnosti patří např. schopnost fonemického uvědomování, schopnost pracovat s fonémy a slabikami, úroveň slovní zásoby nebo osvojování gramatických pravidel mateřského jazyka dítěte (Kucharská, 2014).

K tomu, aby člověk dokázal úspěšně využívat schopnost čtení, je potřeba zdůraznit další důležitý aspekt pro vývoj čtení. U dětí, které se učí číst, si můžeme povšimnout, že nemají například problém přečíst daný text, ale ve skutečnosti nerozumí tomu, co právě přečetli (Seidlová Málková & Smolík, 2014). Schopnost porozumět přečtenému textu souvisí s pochopením významu slov (Kucharská, 2014) a koreluje s úrovní slovní zásoby a s pragmatickými dovednostmi dítěte (Flanigan, 2007, Hulme & Snowling, 2009).

### **Techniky využívané při výuce čtení**

Některé zahraniční přístupy, ze kterých se v současné době čerpá i v České republice, upozorňují na tzv. dekódování ve čtení. Zelinková (2003, s. 23) dekódování definuje jako: *„zrakovou identifikaci tvarů písmen, umístění písmene v prostoru, spojení tvarů s odpovídajícím zvukem (písmeno-hláška), zrakoprostorové uspořádání tvarů (zejména vzájemná poloha písmen), spojení zvuků ve správném pořadí (hlasová syntéza)“* a dodává, že: *„po dekódování následuje spojení obrazu slova s odpovídajícím významem.“* S pojmem dekódování v dnešní době pracuje i několik dalších odborníků (např. Caravolas & Volín, 2005), kteří ho vnímají spíše jako schopnost, kterou můžeme sledovat prostřednictvím chybovosti ve čtení a rychlosti čtení. V českém výzkumném prostředí se tradičně hovoří spíše o tzv. technice čtení (Matějček et al., 1987). Dekódování a technika čtení jsou dva velmi příbuzné pojmy, jelikož v obou případech sledujeme podobné dílčí aspekty (rychlost čtení, chybovost, kvalitu chyb), které hrají roli ve výuce čtení. Rozdíl je v tom, že technika čtení je poněkud širší pojem a obsahuje i některé dovednosti navíc (např. schopnost intonace při čtení) (Kucharská, 2014).

Jednou z technik při výuce čtení, kterou děti využívají, je technika „print to sound“, o které hovoří autorky Schöffelová a Mikulajová (2012). V kontextu čtení a výuky čtení se tato technika obvykle používá ve spojitosti s fonetickým čtením a fonetickými dovednostmi. „Print to sound“ technika se týká schopnosti převádět tištěná písmena na zvuky a následně spojovat tyto zvuky do slov a vět. V českém a slovenském jazyce se však častěji využívá

technika „loop up to world“, při které se čtenář snaží neznámé slovo komplexně uchopit a teprve poté ho přečíst (tamtéž). V důsledku toho mohou děti číst i slova, kterým nerozumí.

V následujících kapitolách se budu podrobněji zabývat nejprve dílčími aspekty jazykových dovedností a poté percepčními dovednostmi s důrazem na zrakové rozlišování. Pokusím se zdůraznit jaká je jejich role v osvojování schopnosti čtení.

## **2.2 Jazykové schopnosti a jejich vývoj**

Tato kapitola se zabývá jednotlivými úrovněmi v osvojování jazyka a jejich vývojem. Odborníci v oblasti psychologie a psycholinguistiky se shodují na tom, že jazykové schopnosti jsou základním pilířem komunikace a jsou klíčové pro úspěšné osvojení čtení a psaní (Caravolas et al. 2012). Tyto jazykové schopnosti tvoří základ pro rozvoj počátečního čtení, protože umožňují dětem efektivněji rozumět psanému textu, rozpoznávat slova a porozumět jejich významu (Kucharská, 2014). V případě, že předškolní děti dobře ovládají tyto dovednosti ještě před zahájením výuky čtení, proces učení pro ně bude následně mnohem snazší. Díky analýze těchto dovedností lze pochopit, jakým způsobem formují základy pro úspěšnou čtenářskou gramotnost.

Nebeská (1992) definuje jednotlivé jazykové roviny: *foneticko-fonologická, lexikálně-sémantická a morfologicko-syntaktická rovina*, které představují různé úrovně jazykového systému, jež si děti v předškolním věku během svého vývoje osvojují a díky kterým můžeme sledovat strukturu a složitost jazyka. Je důležité zmínit, že vývoj jazyka probíhá rychle a v tzv. kritických periodách, během nichž je dítě nejcitlivější k osvojení jednotlivých schopností (Průcha, 2011). S pojmem kritické periody přišel poprvé Eric Lenneberg (1964), který ho definuje především jako období, po kterém si dítě již nedokáže plnohodnotně osvojit jazyk (cca do 11. roku života).

### **2.2.1 Foneticko-fonologická rovina**

Na úvod této podkapitoly považuji za důležité správně definovat jednotlivé pojmy, se kterými budeme následně pracovat. Rozlišení těchto pojmů nám může pomoci při snaze pochopit, proč je pro osvojení čtení znalost foneticko-fonologické roviny tak důležitá.

Fonetika se týká především popisu konkrétních zvukových jednotek, díky čemuž lze zkoumat, jak je řeč tvořena, jak je vnímána a jaké má měřitelné vlastnosti (např. diferenciací hlásek š-ž) (Volín, 2010). Základní jednotkou fonetiky je hláska. Fonologie se oproti tomu

soustředí na abstraktní systém zvuků v jazyce – na tzv. fonémy (např. schopnost odlišení významu slov, která se liší pouze v jednom fonému: pes – les) (Krčmová, 1996).

V souvislosti s touto rovinou je důležité uvést také pojem fonologické uvědomování či fonologické povědomí. Někteří američtí autoři raději používají pojem fonologická citlivost (Gillon, 2004). Všechny tři pojmy označují totéž – schopnost uvědomění, že se slova skládají z menších jednotek (např. ze slabik a fonémů) a následně s nimi dále pracovat (Pressley, Allington in Mertin, 2001, s. 169, in Kucharská, s. 124). Obdobu této definice najdeme také u Goswamiho (2010, s. 24), který fonologické povědomí popisuje jako: *"schopnost rozpoznávat zvuky, které vytváří slova a manipulovat s nimi, a to na úrovni různých velkých lingvistických jednotek."* Autoři, kteří se zabývají konceptem fonologického povědomí, rovněž sledují úroveň fonematického povědomí, jež zahrnuje širší povědomí o zvukové struktuře jazyka, včetně schopnosti rozpoznávat a manipulovat s fonémy na vyšší úrovni v daném jazyce (např. Caravolas et al., 2005).

Foneticko-fonologická rovina zkoumá zvukovou stránku jazyka a je považována za základní a prvotní aspekt jazykového vývoje. Děti si osvojují zvuky a jejich kombinace typické pro jejich mateřský jazyk již v předjazykovém období, což je fáze vývoje před nabytím schopnosti mluveného jazyka (Seidlová Málková & Smolík, 2014). Během vývoje si dítě osvojuje základní pravidla fonetiky konkrétního jazyka a postupně vykazuje stále lepší schopnosti v zacházení s řečovým materiálem (Šulová, 2010). Tvorbu fonémů můžeme pozorovat již u novorozenců a kojenců např. v podobě pláče, broukání a dalších zvukových projevů. Dvou až tříměsíční děti spolehlivě odlišují slabiky jako např. ba/pa a ve třech měsících již dokáží rozlišovat zvuky vyslovené různými lidmi (Seidlová Málková & Smolík, 2014). Kolem 6. měsíce dítě začíná žvatlat, čímž projevuje první charakteristiky svého mateřského jazyka (Kucharská, 2014). Werkerová a Tess (1984) během své studie jazyka zjistili, že už šesti – až osmiměsíční děti dokážou odlišit hlásky, které se nevyskytují v jejich mateřštině. Podle této studie se citlivost vůči fonémům cizího jazyka se vytrácí do jednoho roku života dítěte. Díky tomu se pak děti mohou plně soustředit na svou mateřštinu.

Adamsová (1990) seřadila vývoj fonologických dovedností následovně: nejprve děti slyší rýmy a jsou schopné opakovat zvukové hlásky na začátku slov, poté manipulují se slovy, analyzují a syntetizují hlásky, dokážou spočítat fonémy ve slově a manipulovat s nimi. Toto rozdělení později upravil Mertin (2003a). Podle jeho teorie si děti nejprve musí uvědomit odlišnost slov a slabičné rozdíly. Poté se naučí slabičnou analýzu, rozumět a

vytvářet rýmy, rozložit slabiky na slova, poznat ve slově první a následně poslední hlásku (Mertin, 2003a).

V současné literatuře se o vývoji fonologických schopností předškolních dětí dočteme spíše jako o fonologickém uvědomování (Caravolas et al, 2012). Úroveň fonologického uvědomování u dětí v předškolním věku dokáže velmi dobře předpovídat schopnost dítěte osvojit si gramotnost. Tento proces je oboustranně podmíněný, pokud totiž dítě rozvíjí svou schopnost číst a psát, zdokonaluje tím i své foneticko-fonologické dovednosti (Seidlová Málková & Smolík, 2014). V rámci fonologického uvědomování se děti učí pracovat především s hláskami a slabikami, které hrají důležitou roli při výuce správné výslovnosti, která je pro budoucí školáky stěžejní (Kucharská, 2014). Tyto schopnosti jsem u dětí testovala pomocí Testu orientačního posouzení fonematického uvědomování, který je rozdělen na dvě klíčové a dominantní lingvistické části – slabičnou a fonémovou.

### **2.2.2 Lexikálně-sémantická rovina**

Lexikálně – sémantická rovina se zabývá studiem slovní zásoby a významem slov v jazyce. Jedná se o aspekt jazykového systému, který se v předškolním věku prudce rozvíjí a který je klíčový pro porozumění textu, komunikaci a efektivní čtení (Blatný, 2016). Předpokladem pro rozvoj slovní zásoby je schopnost rozpoznávat a odlišovat jednotlivé sekvence zvuků (Seidlová Málková & Smolík, 2014). Již před prvním rokem života si dítě uvědomí, že tyto slovní sekvence odpovídají nějakým předmětům, které pomocí slov můžeme označit. S tím souvisí osvojování tzv. segmentačních pravidel (schopnost identifikovat slova v proudu řeči) (tamtéž).

Děti se zpravidla učí říkat první slova kolem prvního roku života (Thorová, 2015). Ingram (1989) shromáždil údaje ze starších výzkumů slovní zásoby, které ukazují, že první slova můžeme u dětí pozorovat již v 8. měsíci života. Výzkum Benedictové (1979), který vznikl o něco déle, naznačuje, že se u dětí objevují první slova běžně až po 13. měsíci života. Výskyt prvních slov je tedy do jisté míry individuální. Jistou podobnost ovšem najdeme v jejich významu. Děti po celém světě zpravidla nejprve říkají krátká a frekventovaná slova, pojmenovávají osoby (nejčastěji mámu a tátu), předměty okolo nich, části těla a věci z domácnosti (Gleason & Ely, 1997). Podle Šulové (2010) děti přecházejí od označování předmětů k pojmenování činností a následně se snaží pojmenovávat vztahy mezi jevy. Velmi brzy si osvojují také pozdravy, příkazy a pokyny a herní výrazy. V 18. měsíci začínají kombinovat slova a spojovat je do krátkých dvouslovných vět.

## **Slovníkový spurt**

Ve dvou letech dochází k tzv. slovníkovému spurtu (též známý jako lexikální exploze), který je charakteristický prudkým rozvojem slovní zásoby (Thorová, 2015). K tomuto procesu obvykle dochází, když mají děti slovní zásobu od 50 do 100 slov. Nazzi a Bertoniciniová (2003 in Seidlová Málková a Smolík, 2014) tvrdí, že ke slovníkovému spurtu dochází ve chvíli, kdy děti začínají používat slova k tomu, aby označovaly třídy předmětů a začnou samovolně tvořit pojmové kategorie a spojovat je se jmény. Řada výzkumů prokázala, že slovníkový spurt je vázán na změny v reprezentaci pojmů či slovních významů, což by znamenalo, že souvisí s určitou dosaženou úrovní porozumění (Gopniková & Meltzoff, 1987). Proti těmto teoriím se vymezuje např. Paul Bloom, který ve své publikaci *"How Children Learn the Meanings of Words"* z roku 2000 tvrdí, že nárůst slovní zásoby, ke kterému dochází v batolecím věku, není náhlý a dramatický, jak se dříve myslelo, ale jde spíše o pozvolný a plynulý proces. Podle Blooma (2000) se sice některé děti se učí slova rychleji než jiné, ale neexistuje žádný bod, kdy by se u všech dětí najednou dramaticky zrychlil růst slovní zásoby. Tato teorie však není většinou přijímána.

## **Osvojování slovní zásoby**

Děti si osvojují nová slova tzv. experimentálním způsobem – pokud neznají odpovídající slovo pro vyjádření věci, kterou si přejí označit, použijí takové, které už znají. Nová slova se učí v kontextu různých situací a tímto způsobem testují jejich význam (Blatný, 2016). Nememorují si izolovaná slova, ale učí se je v souvislosti s větami a významy. To naznačuje, že slovní zásoba se nerozvíjí nezávisle na jazykových dovednostech. (Fenson et al., 1994). Z hlediska slovních druhů si děti nejprve osvojují podstatná jména, citoslovce, slovesa, přídavná jména, zájmena, číslovky, předložky a nakonec spojky. Kolem 4 let už děti zpravidla používají všechny slovní druhy. K rozvoji slovní zásoby napomáhají také dětské zvědavé otázky typu „Proč? Co je to? Jakto?“, vliv prostředí, společné čtení s rodiči a osobní dispozice předškoláka (Kucharská, 2014).

V raném věku jsou u dětí běžné některé projevy nakládání se slovní zásobou. Hovořit můžeme např. o omezeném rozšíření, kdy dítě omezuje svou slovní zásobu pouze na určitý okruh slov, které používá opakovaně, zatímco ignoruje možnost použití širšího spektra slov (např. bota je pouze to, co má člověk na noze, ale ne to, co je v botníku). Opakem může být přehnané rozšíření, kdy děti používají jedno slovo pro označení více objektů (např. pejsek je označení nejen pro malého pejska, ale také pro jehně nebo kůzle). Dalším častým jevem

u malých dětí v raném vývoji řeči je použití tzv. holofrází, kdy používají jednoduché slovní spojení nebo jednotlivá slova k vyjádření svých potřeb, emocí nebo myšlenek (např. slovem „voda“ dávají najevo, že chtějí napít) (Seidlová Málková & Smolík, 2014).

Velikost slovní zásoby je podstatným ukazatelem psychického vývoje. Slovní zásobu můžeme dále dělit na aktivní a pasivní. Aktivní slovní zásoba představuje slova, která člověk běžně používá v mluvené i psané komunikaci. Jedná se o slova, která si člověk aktivně vybavuje a používá k vyjádření svých myšlenek. Pasivní slovní zásoba zahrnuje slova, kterým člověk rozumí, ale aktivně je nepoužívá (Caroll, 1953). Je však zřejmé, že osvojování slovníku a bohatost aktivní i pasivní slovní zásoby přibývá s věkem (Votavová & Smolík, 2010). Když přihlédneme k různým studiím, které se vzájemně shodují na tom, že velikost slovní zásoby u dospělého člověka je kolem desítek tisíc slov (např. Aitchinsonová, 1994), je jasné, že osvojování slov musí být rychlé již od raného dětství. Osvojovací proces je stále obklopen mnoha otázkami, avšak jisté je, že děti dokážou velmi rychle odhadnout význam slov a zapamatovat si o něm alespoň částečnou významovou informaci (Careyová a Bartlettová, 1978).

K posouzení rané slovní zásoby u dětí mladších tří let lze v rámci výzkumu využít metodu pozorování, rodičovské dotazníky nebo experimentální metody (preferenční sledování). U starších dětí se využívají psychometrické postupy (např. testy slovní zásoby) nebo metriku MLU, která se používá k měření průměrné délky výroků, které dítě používá. V rámci své bakalářské práce, která se zaměřuje na předškolní děti ve věku od 4,5 do 6 let, jsem pro ověření slovní zásoby zvolila jazykovou zkoušku Slovník z knihy *Diagnostika jazykového vývoje: Diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku* (Seidlová Málková & Smolík, 2015).

### **2.2.3 Morfologicko-syntaktická rovina**

Další významnou rovinou, kterou lze v rámci vývoje jazykových schopností sledovat, je morfologicko-syntaktická rovina. Podstatou morfologicko-syntaktické roviny je, že si děti postupně osvojují dovednosti spojené s morfologií a syntaxí svého mateřského jazyka. V rámci morfologie se dítě naučí správné tvary slov, pracovat s předponami a s příponami, rozlišovat množné a jednotné číslo, časovat, skloňovat a odlišovat rody a pády (Kucharská, 2014). Nejmenší jednotkou morfologie je morfém, což je nejmenší část slova, která nese význam. Znalost morfologie dětem umožňuje pochopit, jak jsou slova strukturovaná a jak se od sebe liší, rozpoznat gramatické funkce slov ve větě a odvozovat nová slova z existujících

slov. Syntaxe je charakteristická zvládnutím správné struktury vět a chápáním vztahů mezi slovy ve větě (Thorová, 2015). V rámci syntaxe se dítě učí spojovat a řadit slova tak, aby z nich vznikl smysluplný celek. Z hlediska gramatiky je potřeba chápat propojenost morfologie a syntaxe – k tomu, aby dítě dokázalo spojovat menší jednotky do slov, si musí umět rychle vybavovat morfémy z dlouhodobé paměti a poté je kombinovat (Seidlová Málková & Smolík, 2014). Tyto dvě oblasti se vyvíjí velmi rychle především v předškolním věku a navzájem se prolínají.

Těmto dovednostem se děti učí intuitivně v rámci produkce vlastní řeči, napodobováním mluvních vzorů a metodou pokus – omyl (Kucharská & Švancarová, 2004). Některé odbornice tvrdí, že vývoj slovní zásoby a gramatiky v dětském jazyce spolu úzce souvisí, což bylo následně doloženo i výzkumně (Batesová, Brethertonová, Snyderová, 1988). Velikost slovní zásoby se ukázala jako spolehlivý ukazatel toho, jak gramaticky složité věty dítě utvoří. V momentě, kdy je slovní zásoba dostatečně rozsáhlá, se mohou v dětské mluvě vyskytovat specifické gramatické jevy (Thorová, 2015).

Během prvních dvou let života děti začínají rozumět základním gramatickým strukturám svého mateřského jazyka. Začínají rozumět jednoduchým imperativům ("Pojď sem!"), otázkám ("Co to je?") a tvrzením ("Je tam auto."). Již v 18. – 24. měsíci můžeme u dětí pozorovat první pokusy o krátká slovní spojení. Určitou zajímavostí je, že děti ve více než 95 % přirozeně spojují slova ve správném pořadí. Roger Brown (1973) označil období první dětských kombinací jako tzv. období telegrafické řeči. Toto období je charakteristické tím, že děti zpravidla vypouštějí některá slova, která považují za méně podstatná (pomocná slovesa, spojky, předložky, členy, zájmena) a zjednodušují si tak produkci slov nebo krátkých vět (např. ještě mlíčko / máma řapi) (Brown, 1973). Kolem 2. -3. roku se u dětí objevují první snahy ohýbání podstatných jmen, přídavných jmen, zájmen a číslovek (Kucharská, 2014). Později je schopné ovládat také jednotlivé gramatické kategorie (rod, číslo, pád) a na konci 3. roku dokáže odlišit jednotné a množné číslo. Skloňovat se dítě učí dříve, než se naučí časovat (Klenková & Kolbábková, 2005). Šulová (2010) dodává, že první známky osvojování si stavby vět lze pozorovat již v batolecím věku. V tomto věkovém období se už slova vztahují k něčemu třetímu nebo slouží k zastoupení nějakého nepřítomného objektu. Ve 3-4 letech by dítě mělo zvládat propojovat jednotlivá slova do vět a kombinovat věty. Děti v rámci vývoje morfologicko-syntaktické roviny nejprve vytváří souřadná souvětí a až poté souvětí podřadná (Řičan & Krejčířová, 1997). Pětileté děti by už měly všechna tato



pravidla osvojená a úroveň mluvené řeči by měla být na srozumitelné a gramaticky správné úrovni.

Slovenský logoped Viktor Lechta (1990) považuje, z hlediska vývoje jazyka, tuto rovinu za nejdůležitější a zdůrazňuje, že v rámci diagnostiky je potřeba zohledňovat věk dítěte, aby bylo zajištěno spravedlivé a přesné hodnocení jeho jazykových schopností. Úroveň morfologicko-syntaktické roviny se velmi často testuje metodou spontánního mluvení na základě porozumění slovním pokynům (Mikulajová, 2003). Díky tomu můžeme sledovat, zda dítě porozumí gramatickým strukturám a je schopno je aplikovat při produkci řeči. Další možností jsou standardizované testy, které mohou zahrnovat různé gramatické úkoly např. doplňování chybějících slov do vět, doplňování předložek nebo časování. V rámci svého výzkumu jsem k posouzení morfologicko-syntaktických dovedností využila jazykovou zkoušku Morfologie z již zmiňované diagnostické baterie Seidlové Málkové & Smolíka (2015).

Je zcela logické, že děti, které mají pevné základy v morfologicko-syntaktické rovině, snadněji porozumí psaným textům a dokážou je i efektivněji interpretovat. Porozumění morfologicko-syntaktické rovině pomáhá dětem rozvíjet své čtenářské dovednosti, jelikož dovedou snáze rozlišovat jednotlivá slova a věty, chápat přečtený text a odvodit význam neznámých slov pomocí kontextu. V průběhu dětství se tyto dovednosti zdokonalují a děti se stávají schopné produkovat srozumitelnou a gramaticky správnou řeč. Z toho vyplývá, že porozumění morfologicko-syntaktické roviny má zásadní význam pro další jazykový rozvoj dítěte.

#### **2.2.4 Pragmatická rovina**

Nyní krátce popíšu pragmatickou rovinu jazyka, protože se domnívám, že její představení nám umožní chápat, jak děti prakticky uplatňují získané znalosti z výše zmíněných jazykových rovin. I přes to, že existují různé názory na to, zda ji začlenit jako samostatnou rovinu do jazykových modelů, ukazuje se, že je nezbytná pro sledování vývoje jazykových schopností u dětí a porozumění jejich schopnosti aplikovat tyto dovednosti v běžné komunikaci (Marková, 2009).

Pragmatická rovina zahrnuje metajazykové dovednosti (schopnost rozumět a řídit vlastní jazykové procesy), které se pojí s běžným užíváním jazyka v komunikaci (Thorová, 2015). Viktor Lechta (1990) pragmatickou rovinu definuje jako „*společenské uplatnění komunikačních schopností*“, kterého člověk dosáhne díky vývoji jednotlivých jazykových

rovin. Podstatou osvojování této roviny je, aby byl člověk schopen pomocí komunikace dosáhnout svých cílů a zároveň dokázal používat jazyk tak, jak si to vyžaduje daná situace, kontext a osoby, se kterými konverzujeme (Levinson, 1983). Předškolní děti by měly být schopné aktivně používat jazyk, komunikovat a vést konverzaci na určité téma. Také by měly vědět, že pomocí jazyka lze vyjádřit žádosti, pokyny nebo zdvořilostní fráze a pozdravy, které nemusí mít konkrétní význam (Seidlová Málková & Smolík, 2014). Podle Markové (2009) se v lingvistice můžeme setkat z různými postoji, zda pragmatickou rovinu zařadit do jazykového modelu a zda ji lze považovat za samostatnou rovinu. Zároveň však dodává, že díky sledování pragmatické roviny můžeme zjistit, jak děti dokážou aplikovat získané schopnosti z foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické a morfologicko-syntaktické roviny v běžné komunikaci. Další autoři považují pragmatickou rovinu za důležitou z hlediska zlepšování sociálních kompetencí, které jsou s ní úzce spojené (Vitásková & Peutelschmiedová, 2005). Tato rovina umožňuje lidem adaptovat svou komunikaci na danou situaci, kontext a potřeby posluchačů, což je klíčové pro úspěšné mezilidské vztahy a sociální integraci. Pragmatickou rovinu jsem se v rámci empirické části nesledovala. Jedním z hlavních důvodů je především to, že v současné době nejsou v českém prostředí k dispozici standardizované psychodiagnostické testy pro posouzení pragmatické stránky jazyka.

Následující kapitola pojednává o druhém významném modelu ve vývoji čtení – o modelu percepčních schopností s konkrétním zaměřením na zrakové rozlišování.

### **2.3 Percepční schopnosti a jejich vývoj**

Posuzování gramotnosti značně ovlivnily také výzkumy percepčních dovedností. Úlohy, které testují úroveň těchto schopností, jsou dodnes součástí testů školní zralosti, které mají za úkol posoudit připravenost předškoláka na nástup školy (např. Vlčková & Poláková, 2017). Díky schopnosti percepce lidé zaznamenávají a zpracovávají různé smyslové vjemy, a to jim umožňuje chápat svět kolem sebe a orientovat se v něm. Lidé z velké části pracují především s informacemi, které již znají a velmi často čerpají ze svých předchozích zkušeností (Nolen-Hoeksema, 2012). Venger (1975) z výsledků svých výzkumů například vyvozuje, že osvojování nových činností koreluje s úrovní percepčních dovedností dítěte. Tyto poznatky se dále využívají například ve speciálně pedagogických poradnách a při diagnostice specifických poruch učení (Kučera, 2013).

Vnímání obecně je pro člověka nesmírně důležité, protože mu umožňuje orientovat se ve světě a poznávat ho. Ukazuje se, že smyslové orgány procházejí komplikovaným

vývojem, aby mohly účinně detekovat jednotlivé vjemy a podněcovaly další kognitivní operace (Bednářová, 2019). Vývojem a vlivem vnímání a se zabývala Félicie Affolterová již v roce 1990, která sledovala rozdíly mezi zdravými dětmi a mezi dětmi se specifickými poruchami učení. Zjistila, že vnímání u zdravých jedinců bývá zpravidla konstantní, kdežto u dětí s poruchami vnímání se jednotlivé schopnosti vyvíjejí v různém pořadí. Affolterová (1990 in Pokorná, 2010) zdůrazňovala také komplexnost smyslového vnímání, protože jen v takovém případě je vnímání nositelem významu. Stejně stanovisko zastával také Vigotskij ve své teorii učení (Thorová, 2015). Z hlediska vývoje čtení se však ukazují jako klíčové především dílčí aspekty vnímání. Sindelarová (2013) mezi tyto aspekty řadí funkce zrakového vnímání, sluchového vnímání, prostorovou orientaci, intermodální spojení a vnímání časového sledu. Podle Bednářové (2010) významně ovlivňuje čtenářskou úspěšnost dítěte úroveň zrakových dovedností. Ve své práci se podrobněji zaměřím na to, zda a jakým způsobem ovlivňuje zrakové vnímání u předškolních dětí jejich čtenářské dovednosti.

### **2.3.1 Zrakové vnímání**

Při zkoumání specifických poruch učení se v minulosti věnovala pozornost především problémům spojeným se zrakovými funkcemi (Kucharská, 2014). Podle Bednářové (2010) přijímáme zrakem nejvíce informací z okolního světa a zároveň ho používáme jako komunikační nástroj. Je potřeba zmínit, že vývoj zrakového vnímání probíhá souběžně s vývojem ostatních smyslových funkcí a souvisí i s kognitivním a motorickým vývojem dítěte (Janotová, 1991).

Novorozenci mají zpočátku zrakové vnímání velmi omezené. Zrak se jim postupně zlepšuje a zaostruje a velmi brzy projevují tendence vyhledávat lidský obličej a tím posilují své sociální vazby. Během prvních měsíců života dítě stále více zaměřuje svou pozornost na obličej matky a začíná rozpoznávat její rysy. Kolem 3. měsíců života se děti začínají zajímat o pohybující se předměty a začínají reagovat na svět kolem sebe. Kolem 6. – 12. měsíce zdokonalují nejen své zrakové schopnosti, ale také motorické. Roční a dvouleté děti začínají chápat prostor a hloubku a vnímají i detaily vzdálených předmětů. V předškolním věku (kolem 3-6 let) si děti osvojují dovednosti potřebné pro úspěšné osvojení schopnosti čtení a psaní. Začínají rozpoznávat písmena, čísla a jednoduchá slova (volně podle Thorové, 2015). Pro předškolní věk je charakteristické spíše vnímání globální než analytické, které je zaměřené na detaily a jejich porovnávání (Zelinková, 2003).

K výzkumu zrakového vnímání značně přispěla Marianna Frostigová. Frostigová (1963 in Pokorná 2010) sestavila test zrakového vnímání, podle kterého stanovila základní dovednosti, které by dítě mělo v předškolním věku zvládat a který slouží k diagnostice specifických poruch učení. Těmito dovednostmi jsou: vizuomotorická koordinace ruky a oka, vnímání figury a pozadí, konstantnost vnímání, vnímání předmětu v prostoru a vnímání prostorových vztahů. K tomu, aby se dítě mohlo naučit číst, musí umět rozeznat i detaily, díky kterým se mu podaří odlišit jednotlivá písmena. Tato schopnost se však rozvíjí až po pátém roce života. Jestliže má dítě obtíže s vývojem zrakové percepce, bude se nejspíše potýkat také s problémy při rozpoznávání písmen a číslic a je velmi pravděpodobné, že je bude zaměňovat (např. b-p, m-n, 6 a 9). Důvodem je neschopnost určit polohu daného objektu. V současné době mezi zrakové dovednosti řadíme např. rozpoznávání figury a pozadí, rozlišování detailů a polohy předmětů, zrakovou analýzu a syntézu a nelze opomenout ani zrakovou paměť (Bednářová, 2010).

Matějček (1975), který zkoumal vývoj dyslexie, například poukázal na vztah mezi očními pohyby a problémy se čtením. Oční pohyby lze dělit na fixační, sakadické, plynulé sledovací a vestibulárně-optokinetické (Jošt, 2011). Při čtení hovoříme o záměrném vedení očních pohybů zleva doprava a odshora dolů a sledování jednoho řádku po druhém. Tyto pohyby očí označujeme jako sakadické. Vyhnálek a kolegové (2006) během svého výzkumu dyslektických dětí zjistili, že u poloviny z nich se objevovaly abnormální pohyby očí při čtení. Nicméně tato zjištění nekorrespondují se zahraničními autory, jejichž výzkumy nepotvrdily přímý vztah mezi pohyby očí a kvalitou čtení (Martons & Villa, 1990 in Kucharská, 2014). V literatuře najdeme rozporuplné názory na to, zda oční pohyby skutečně ovlivňují schopnost čtení, nicméně lze konstatovat, že existuje skupina dyslektiků, které mají v oblasti zrakového vnímání nějaké nedostatky (Jošt, 2011). Teorie narušení očních pohybů jako princip vysvětlující dyslexii však není v současné době většinově přijímána.

Sindelárová (2013) považuje rozlišování figury a pozadí za nejdůležitější zrakovou schopnost dítěte. Podle této autorky musí dítě nejprve zaměřit pozornost na konkrétní podnět ve zrakovém poli – během čtení na konkrétní písmeno nebo slovo – a vytěsnit ostatní rušivé koncepty. Podle Pokorné (2010) jde o schopnost soustředit se na zrakový podnět a vyjmout ho z jeho pozadí. Pokud má dítě potíže s odlišením figury (hlavní podnět) a pozadí, bude se pravděpodobně obtížně orientovat při prohlížení složitějších obrázků s více prvky a bude mít problém se zaměřením pozornosti na jednotlivé prvky. S touto schopností souvisí schopnost zrakové analýzy a syntézy. Pomocí zrakové analýzy dokážou děti oddělit části z celku,

kdežto pomocí zrakové syntézy spojují části v celek (Otevřelová, 2016). Jiřina Bednářová (2010) zdůrazňuje také význam zrakové paměti, která může do značné míry ovlivňovat výuku čtení. Zraková paměť spočívá v zapamatování si zrakových podnětů včetně jejich detailů a umožňuje vybavování symbolů, písmen nebo číslic. V následující podkapitole se podrobněji zaměřím ještě na jednu dílčí zrakovou schopnost, tj. zrakové rozlišování.

### **2.3.2 Zrakové rozlišování**

Zrakové rozlišování se týká schopnosti rozlišovat a identifikovat zrakové podněty, jako jsou tvary, barvy, vzory a další vizuální vlastnosti. Jde o schopnost rozpoznávat a rozlišovat detaily a rozdíly mezi vizuálními prvky. Tato dovednost hraje důležitou roli ve vnímání okolního prostředí a v procesu zpracování vizuálních informací (Bednářová, 2019). Dítě už kolem dvou let dokáže rozpoznat různé osoby či objekty bez ohledu na postavení, vzdálenosti, světlo nebo barvě (Pokorná, 2010). Postupně na přelomu 2.-3. roku se u něho rozvíjí také stálost objektu. To znamená, že dítě dokáže vnímat správnou podobu a polohu daného předmětu, i když tento obraz není zrovna dostupný jeho smyslům. Nedokáže ovšem rozpoznat zrcadlové rozdíly (Thorová, 2015). Během osvojování jazyka tuto dovednost uplatní například při rozdělování slov na slabiky či písmena. Podle Sindelárové (2013) děti potřebují nejprve rozlišit konkrétní obrázky, které se liší v detailech, poté pracují s abstraktními symboly a snaží se je odlišovat, a nakonec by měly být schopny od sebe rozeznat symboly, které jsou horizontálně nebo vertikálně otočeny. Aby se dítě v předškolním věku dokázalo dostatečně adaptovat na prostředí, musí nejprve pracovat s konkrétním obsahem svých vizuálních představ. Symbolické obrázky a písmena jsou pro ně pouze abstraktní (Pokorná, 2010). Otevřelová (2016), stejně jako již zmiňované autorky, tvrdí, že nedostatečná schopnost zrakového rozlišování značně ovlivní úspěšnost dítěte ve čtení. Důsledkem tohoto nedostatku bývá záměna písmen, které se liší v detailech (např. m-n), obtížné rozlišení horního nebo dolního postavení písmene (např. záměna písmen b-p), problémy se zrcadlením písmen (např. d-b), což vede k celkově pomalejšímu osvojení čtení a ke zvýšené chybovosti. Dyslektické děti jsou význačné tím, že tyto chyby opakují i po několika měsících výuky čtení (Pokorná, 2010).

O významu zrakového rozlišování se dočteme i ve starších publikacích. Studium percepčních schopností, zejména pak zrakového vnímání a vztahu poruch učení dominovalo v psychologii v 70. a 80. letech 20. století. Velmi silný byl tento přístup v německy mluvících zemích (Pokorná, 2010). To se ale změnilo, když se tým psychologů Heinze Wimmera v Rakousku ve Vídni začal v 90. letech 20. století věnovat výzkumu dyslexie

systematicky, experimentálně a s užitím longitudinálního výzkumu – zejména jeho žákyně Karen Landerlová zcela změnila postoj odborné a akademické společnosti v německy mluvících zemích a dodnes publikuje a svými studii dokládá platnost psycholingvistického přístupu (Davies; Kidd & Lander, 2009).

Význam zrakového rozlišování zkoumal např. německý psycholog Neuhaus již v roce 1962. Během svého výzkumu dětem ukazoval symbolické obrázky, které měly pojmenovat a následně také nakreslit. Podle něho děti procházejí třemi fázemi vnímání symbolických tvarů. Zjistil, že tříleté až čtyřleté dítě dokáže některé tvary správně označit, ale má problém s jejich reprodukcí. To označil jako „nestrukturovaný celostní stupeň“. Kolem čtvrtého a pátého roku dítě podrobněji popisuje abstraktní obrázky a umí je i nakreslit. V tomto věku se soustředí především na detaily, díky kterým je dokáže spolehlivě odlišit. Tento stupeň Neuhaus označil jako „analytický stupeň vnímání“. V sedmi letech se tyto schopnosti dále zdokonalují a děti správně reprodukují asi 50 % předložených tvarů. Tato fáze se nazývá „celostní strukturované vnímání abstraktních figur“ (Neuhaus, 1962 in Pokorná, 2010). K rozvoji této teorie přispěl také Edfeldt (1955), který dokázal, že dítě nejprve rozlišuje předměty se stejným tvarem, poté tyto předměty rozezná i v případě, že jsou vertikálně otočeny, přičemž největší potíže mu činí zrcadlově otočené předměty.

Teorie, které hovoří o důležitosti zrakového rozlišování, podpořila také raná teorie psycholožky Marie Clayové (1975), která se rovněž zabývala vývojem gramotnosti. Za důležité považovala především vliv prostředí, které dítěti poskytuje potřebné stimuly k tomu, aby si mohlo osvojit tyto schopnosti. V rámci své studie sestavila několik principů, které se objevují u dětí předtím, než si osvojují schopnost psát a číst.

Nyní stručně nastíním dva principy, které jsou podle autorky významné pro rozvoj čtení z hlediska zrakového rozlišování:

1. Princip zraku – zdůrazňuje schopnost dětí rozlišovat zrakové podněty, zejména písmena a text. Marie Clayová (1975) upozorňuje na to, že děti jsou od narození vystaveny textům a postupně začínají rozumět, že mají komunikační funkci. Společné čtení s dětmi může tuto schopnost rozvíjet, což vede k lepšímu porozumění písmenům a textu.

2. Princip flexibility – zaměřuje se na schopnost dětí chápat, že písmo je kombinací různých znaků, které lze rozlišovat a kombinovat. Důležité je, že dítě postupně pochopí, že symboly mohou mít různý význam a někdy označují konkrétní písmena. K tomu však může dojít pouze tehdy, když spolehlivě rozpoznají a odliší vizuální prvky.

Tyto principy naznačují, že rozvoj čtení není pouze procesem dekódování písmen a slov, ale zahrnuje také zrakové vnímání a schopnost diferencovat a porozumět různým vizuálním podnětům. Tyto aspekty mohou ovlivnit úspěch dětí v procesu vývoje gramotnosti (Temple, Nathan, Temple, & Burris, 1992, str. 29).

Předškolní děti, v rámci testů školní zralosti (např. testová baterie MaTeRS), podstupují zkoušky zrakového vnímání. Tato vyšetření pomáhají zjistit, zda jsou děti dostatečně připraveny na nástup do školy. Autorky, které se zabývají zrakovým vnímáním dodávají, že pro rozvoj zrakového rozlišování a pro podporu výuky čtení je důležité poskytovat dětem různorodé zrakové podněty, jako jsou obrázky, písmena a slova ve formě her, hádanek nebo cvičení na rozlišování detailů. Trénink této dovednosti v raném věku může posílit schopnost dítěte efektivně číst a porozumět textu (Bednářová & Šmardová, 2010; Pokorná, 2010).

### **2.3.3 Ortografická znalost**

Nyní se budu krátce věnovat schopnosti, která je často spojována se zrakovými dovednostmi – i když ne zcela správně. V literatuře najdeme tuto schopnost často pod pojem ortografické uvědomování (Levy et al., 2006). Ortografické uvědomování zahrnuje velkou škálu dovedností, nicméně v rámci této bakalářské práce se budu řídit vymezením od Gibsona a Levina (1975), kteří ho popisují jako schopnost uvědomit si, že v daném jazyce existují jasná pravidla, jak má vypadat psaný text. To znamená, že už předškolní děti by měly chápat, že slova v jejich jazyce mají nějakou správnou podobu, že ne všechny znaky mohou být spojeny dohromady, a ne všechny znaky se objevují v psaném textu. Většina dětí může už v předškolním věku znát nějaká písmena, protože po celou dobu svého života jsou obklopeny texty a chápou, že se jedná o specifické znaky. Díky tomu, si mohou formovat představy o psaném slovu a pravidlech, kterými se písemná forma jazyka řídí (Seidlová Málková, 2015).

V rámci percepčních schopností je tato schopnost často spojována se zrakovou pamětí a se zrakovým rozlišováním, protože začínající čtenář musí být schopen zrakově identifikovat správné a nesprávné pravopisné tvary slov a rozlišit různá písmena (Pokorná, 2010). Podle percepčního modelu je tedy ortografické uvědomování podmíněno úrovní zrakového rozlišování. Pokud dítě nedokáže vizuálně odlišit jednotlivá písmena, nebude schopné ani přečíst napsaný text. Z hlediska této teorie bychom mohli vyvozovat, že ortografická znalost (znalost písmen) je závislá na zrakových schopnostech.

Ehri (1980) tvrdil, že ortografické uvědomování souvisí spíše s fonologickým uvědomováním. Z této teorie vychází psycholingvistický model, který spojuje ortografické uvědomování spíše s fonologickým uvědomováním a znalostí písmen. Tyto dvě dovednosti tvoří základ pro alfabetický princip. Aby bylo dítě ve výuce čtení úspěšné musí chápat podstatu alfabetického principu. To znamená, že musí umět rozpoznat jednotlivé zvuky ve slově a zároveň chápat, že těmto zvukům odpovídají nějaké konkrétní znaky – písmena (Seidlová Málková, 2015). V důsledku těchto procesů děti dovedou vědomě manipulovat se slovy na úrovni fonémů a díky znalosti písmen si dítě začíná vytvářet grafické reprezentace slov (Caravolas, Volín, 2005). Výzkum ortografického uvědomování není v českém prostředí aktuálně dostatečně prozkoumanou oblastí. Podle novějších výzkumů to však vypadá, že míra ortografického povědomí a obzvláště znalost písmen v souvislosti s fonologickými dovednostmi a rychlým jmenováním (RAN) má vliv na počáteční vývoj čtení (Caravolas et al. 2012). Ortografická znalost (znalost písmen) je podle tohoto modelu podmíněna úrovní jazykových dovedností, především úrovní foneticko-fonologické roviny.

Této dovednosti jsem se věnovala i v rámci svého výzkumu a snažila jsem se zjistit, zda znalost písmen souvisí se zřetelným rozlišováním nebo souvisí spíše s jazykovými dovednostmi a jakou roli hraje v počátečním čtení.

## **2.4 Indikátory úspěšného rozvoje počátečního čtení**

Na vývoj čtení lze nahlížet prostřednictvím dvou rozšířených modelů. Jeden model nahlíží na vývoj čtení z hlediska jazykových dovedností. Druhý naopak z hlediska percepčních dovedností. Jak již bylo podrobně popsáno v předcházejících kapitolách, do jazykového modelu řadíme schopnosti, které spadají do foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické a morfologicko-syntaktické roviny. Zmínila jsem se také o alfabetickém principu, který spočívá ve správném spojování fonémů s konkrétními znaky. K tomu je zapotřebí, aby dítě znalo jednotlivá písmena. Z hlediska percepčních schopností jsem se podrobně zaměřila na oblast zřetelného vnímání s důrazem na zřetelné rozlišování, které se pro vývoj čtení jeví jako nejpodstatnější. Oba modely zdůrazňují také důležitost znalosti písmen.

Nejnovější výzkumy poukazují na to, že foneticko-fonologické povědomí je nejsilnějším prediktorem pro vývoj čtení (Mann & Foy, 2003; Muter et al., 2004). V dalších výzkumech se dočteme, že znalost písmen plní obdobnou funkci (např. Caravolas, Hulme & Snowling, 2001; Massonnié, Bianco, Lima & Bressoux, 2019). Hulme a Snowlingová



(2014) zmiňují ještě další významný ukazatel – rychlé jmenování (RAN). Rychlé jmenování je úloha, ve které se měří jak rychle a přesně dokáže jedinec pojmenovat vizuálně prezentované série objektů, barev, písmen nebo čísel. Studie ukazují, že znalost písmen, fonologické uvědomování, rychlost a přesnost v RAN může být předpovědí pro úspěšnost v osvojování si čtení, protože odráží efektivitu vizuálního vnímání a přístupu k lexikálním informacím (Caravolas et al., 2012). Výzkum Caravolasové a kol. (2012) také ukázal, že tyto tři schopnosti ovlivňují čtenářskou gramotnost až z 68 %.

Tato bakalářská práce vysvětluje, že pro to, aby bylo osvojení schopnosti čtení úspěšné, je potřeba, aby dítě rozumělo tomu, co vlastně přečetlo. Musí mít tedy dostatečně rozvinutou schopnost porozumění čtenému. Tato dovednost je pravděpodobně nejvíce ovlivněna velikostí slovní zásoby a gramatikou (Catts, Adloff, & Weismer, 2006). Z hlediska porozumění čtenému nestačí, když dítě dekoduje napsaný text, ale musí umět užívat jazyk na vědomé úrovni a musí mít povědomí o tom, jak se správně tvoří věty v jeho mateřském jazyce (Seidlová Málková & Smolík, 2014).

Jiní autoři se spíše přiklánějí k možnosti, že čtení více ovlivňuje úroveň zrakového vnímání (např. Edfeldt 1955; Frostigová 1963). Shaywitzová a její kolegyně (2003) například zjistili, že jedinci s dyslexií mohou mít potíže se zrakovým rozlišováním, což zahrnuje například obtížnosti s rychlým rozpoznáváním a rozlišováním vizuálních podnětů, jako jsou písmena a slova. Je však důležité zmínit, že testy zrakového vnímání, které jsou součástí testů školní zralosti, stále čerpají z teorií a výzkumů z 50.-60. let. V Českém prostředí byly v průběhu let byly různě revidovány a následně používány pro diagnostiku školní zralosti (např. Pokorná 2001; Felcmanová, 2013). Nicméně v současné době není vztah zrakového rozlišování s vývojem čtení zcela jednoznačný.

Nyní krátce uvedu několik dalších faktorů, které mají vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti. Tyto faktory lze rozdělit na vnitřní a vnější. Mezi vnitřní faktory patří věk, vrozené předpoklady, fungování a případné abnormality centrální nervové soustavy, osobnost, volba čtenářské strategie, motivace a zájem žáka o učení (Švrčková, 2011). Do vnějších faktorů řadíme vliv rodiny a školního prostředí. Z hlediska rodiny se jedná především o ekonomické a sociální postavení rodičů, jejich vzdělání, dostupnost knih, společné čtení a podpora výuky ze strany rodičů. Školní prostředí je ovlivněno jednak vztahy mezi spolužáky a jednak vybavením učeben, zájmovými kroužky, které podporují čtení, výukovými materiály, kompetencemi a přístupem vyučujících (Hejsek, 2015). Do školního

prostředí spadá samozřejmě základní škola, ale nelze opominout ani mateřskou školu, která připravuje předškolní děti na nástup do první třídy. Důležité je i to, jakým způsobem spolu rodiče a škola komunikují a jaké udržují vzájemné vztahy.

Čtení je složitý proces, který ovlivňuje velká škála faktorů, které se navzájem prolínají a doplňují. Včasné odhalení faktorů ovlivňujících čtení je klíčové pro poskytnutí odpovídající podpory a intervencí, které mohou jednotlivcům pomoci rozvíjet své schopnosti čtení a překonávat případné obtíže.

### **3. Empirická část**

#### **3.1 Cíl výzkumu**

Cílem mé bakalářské práce je prozkoumat vztahy jazykových a percepčních schopností k počátečnímu čtení u předškolních dětí. V rámci svého výzkumu jsem se zaměřila na projevy jazykových schopností (fonemické uvědomování, slovní zásoba a morfologicko-syntaktické znalosti) dále pak na ukazatele zrakového vnímání, respektive na zrakové rozlišování a na ortografické znalosti předškoláků. Zajímá mě především to, jak těsné vztahy vykazují s počátečním čtením jazykové, percepční a ortografické znalosti.

#### **3.2 Metodologie**

Ve výzkumu jsem pro potřeby této bakalářské práce využívala kvantitativní explorativní postupy pro sběr i zpracování dat. Jako nástroje sběru dat jsem využívala psychologické testy. Pro dosažení výzkumných záměrů této práce jsem dětem zadávala několik testových úloh, které umožňují úroveň jazykových dovedností, zrakového rozlišování, ortografických znalostí i čtení popisovat a posuzovat. Data získaná individuálním testováním dětí v mateřské škole jsem následně převedla do elektronické podoby a zhodnotila užitím postupů popisné statistiky a statistického testu korelace v programu Jamovi.

V následujících podkapitolách podrobněji popíšu postup při výběru výzkumného vzorku, harmonogram a nástroje sběru dat, včetně popisu jednotlivých testových úloh a postupu při jejich administraci.

### 3.2.1 Výběr vzorku

V rámci své bakalářské práce jsem navázala spolupráci se státní mateřskou školou v Jihočeském kraji, kde jsem prostřednictvím informovaného dopisu a souhlasu (příloha č.1) požádala o povolení provádět studii. S paní ředitelkou mateřské školy jsem komunikovala prostřednictvím emailu a poté osobně. Společně jsme prodiskutovaly průběh celého výzkumného šetření a domluvily se na podmínkách, za kterých byl výzkum následně realizován. Následně jsem pedagogickým pracovnícím předala informované dopisy a souhlasy pro rodiče (příloha č. 2), ve kterých nalezneme všechny náležité informace o průběhu, cílech a metodách výzkumu. Součástí byly samozřejmě také informace o anonymizaci údajů a o dodržení veškerých etických norem. Poté jsem od rodičů zapojených dětí obdržela vyplněné informované souhlasy se zapojením dítěte do výzkumu a s pořízením zvukových nahrávek, které usnadní administraci dat. Původní plán byl sbírat data pouze v jedné třídě, ale vzhledem k velké variabilitě a menšímu počtu dětí ve školce byla data sbírána nakonec ve dvou různých třídách. Veškeré souhlasy byly získány před zahájením sběru dat a obsahovaly všechny relevantní informace o účelu výzkumu, jeho postupech a právech účastníků. Testování probíhalo od konce února roku 2024 do konce března roku 2024.

Děti byly vybírány účelově na základě kritérií, která odpovídala cílům a zaměření bakalářského výzkumu. Tato kritéria byla pečlivě stanovena s ohledem na požadované charakteristiky vzorku, které zaručují relevantní a reprezentativní výsledky pro danou problematiku. Výzkumu se zúčastnilo 15 dětí v předškolním věku (tj. od 4,5 do 6 let), jejichž mateřským jazykem je čeština a jejichž vývoj probíhá standardně.

Hlavním faktorem pro výběr vzorku byl věk dětí. Věkové rozmezí od 4,5 do 6 let bylo vymezeno z důvodu, že v tomto období dochází k významnému rozvoji kognitivních, motorických, ale především také jazykových schopností. V tomto věku jsou některé vývojové problémy, včetně jazykových poruch a jiných vývojových dysfází často lépe rozpoznatelné, což může být přínosné hlavně z hlediska včasné diagnostiky, jelikož v tomto věku můžeme poměrně dobře identifikovat rizikové faktory, které by mohly dětem znesnadnit nástup a úspěšnost při zahájení školní docházky. Další podmínkou pro účast ve výzkumu byl český mateřský jazyk, aby bylo možné získat co nejzákladnější normu ve státních školkách v České republice. Při výběru vzorku byl kladen důraz také na dostatečnou homogenitu vzorku, a proto se výzkumu nezúčastnily děti s diagnostikovanými vývojovými

poruchami nebo s poruchami vývoje jazyka. Tato kritéria byla stanovena s ohledem na potřebu zajištění reprezentativního obrazu typického vývoje předškolního dítěte.

Tabulka č. 1 podrobněji zobrazuje údaje o věkovém rozložení výzkumného vzorku. Výzkumný vzorek se skládal z 15 předškolních dětí z předškolních tříd mateřské školy v Jihočeském kraji, jejichž průměrný věk je 63,1 měsíců (5 let a 3 měsíce) se směrodatnou odchylkou 5,18. Nejmladšími účastníky výzkumu byly děti ve věku 55 měsíců (4 roky a 7 měsíců). Nejstaršímu dítěti je 71 měsíců (5 let a 11 měsíců). V tabulce lze sledovat také strukturu výzkumného vzorku podle pohlaví. Informace o pohlaví slouží pouze jako popisný údaj, který zachycuje rozložení vzorku.

*Tabulka č. 1: Věkové rozložení výzkumného vzorku*

	<i>Počet dětí</i>	<i>Průměrný věk (v měsících)</i>	<i>Směrodatná odchylka</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
<i>Celkový vzorek</i>	15	63,1	5,18	55	71
<i>Chlapci</i>	8	61,4	4,47	55	69
<i>Dívky</i>	7	65,1	5,52	55	71

### **3.2.2 Harmonogram sběru dat**

Sběr dat probíhal prostřednictvím administrace testových úloh specializovaných na konkrétní jazykové schopnosti, zrakové rozlišování a znalost písmen. Děti byly testovány od konce února roku 2024 do konce března roku 2024 v prostředí mateřské školy, kterou navštěvují. Testování bylo rozděleno celkem do třech fází, aby kvůli časové náročnosti nebyl narušen běžný program dětí ve školce. S jedním dítětem jsem tedy strávila celkem 60 minut, přičemž jedno setkání trvalo v průměru 20 minut. Rozdělení testových úloh do několika fází zaručilo také udržení lepší pozornosti dětí a jejich motivaci na testech participovat.

Návštěvy mateřské školy byly vždy předem domluvené s pedagogickými pracovníky s ohledem na režim třídy a plánované akce. Při prvním setkání jsem se dětem představila a vysvětlila jim za jakým účelem se s nimi budu v následujících dnech setkávat a co od nich potřebuji. S každým dítětem jsem se individuálně potkala celkem třikrát. Pro sběr dat bylo důležité být s dítětem v tiché a oddělené místnosti, aby nic nenarušovalo jeho

pozornost a abych následně mohla čerpat informace ze zvukových nahrávek. Před zahájením testování jsem si vždy připravila vše potřebné – záznamové archy, nahrávací zařízení a jiné nápomocné předměty (např. plyšovou hračku nebo obrázky). Následně mi pedagogičtí pracovníci vždy přivedli jedno dítě, se kterým jsem se v úvodu stručně seznámila a chvíli si s ním povídala, aby z něj opadla viditelná počáteční nervozita. Poté jsme společně přistoupili k jednotlivým úlohám, které jsem dětem zadávala formou hry. Děti jsem se v průběhu plnění jednotlivých úloh snažila stále povzbuzovat a chválit, což vedlo k tomu, že se nepřestávaly snažit a spolupracovaly semnou po celou dobu testování. Po ukončení každé fáze testování dostaly děti za odměnu nějakou drobnost (např. pexeso či omalovánky), což je motivovalo k dalšímu setkání.

Při druhém a třetím setkání nevykazovaly děti téměř žádné známky nervozity, pečlivě spolupracovaly a po celou dobu jsem se nesečkala s žádnými komplikacemi. Za bezproblémový průběh sběru dat vděčím především také paní ředitelce, rodičům dětí a pedagogickým pracovnícům mateřské školy.

### **3.2.3 Nástroje sběru dat**

V průběhu celého procesu sběru dat byly využívány psychologické testy specializované na jednotlivé jazykové aspekty, zrakové rozlišování a znalost písmen. Součástí byl také test zaměřený na výkon dětí v tichém čtení.

V první fázi výzkumu byla dětem zadávána slabičná část z Testu orientačního posouzení fonologického povědomí doc. PhDr. Seidlové Málkové, Ph.D. a PhDr. Novákové Schöffelové, Ph.D. (in prep), dále pak test slovní zásoby a morfologie z Diagnostické baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku (Seidlová Málková & Smolík, 2015). Ve druhé fázi testování jsem pracovala s fonémovou částí z již zmiňovaného screeningového materiálu a s Testem znalosti písmen a Testem počátečního čtení (Caravolas a kol., 2018). Ve třetí fázi jsem využila Test zrakového rozlišování, který je součástí screeningového materiálu MaTeRS (Vlčková & Poláková, 2017).

### **Test orientačního posouzení fonologického povědomí**

Nejprve bych ráda podrobněji popsala Test orientačního posouzení fonologického povědomí (Seidlová Málková & Nováková Schöffelová, in prep), který je rozdělen na část slabičnou a část fonémovou. Test se skládá celkem ze šesti subtestů, přičemž součástí každého z nich je část určená k zácviku. Jelikož je testová baterie sestavena tak, abychom s dítětem postupovali od nejjednoduššího ke složitějšímu, zadávala jsem dětem v první fázi

nejprve slabičnou část, která je zaměřena na dílčí schopnosti jako je rozpoznávání rýmů, slabičná analýza a skládání slabik.

#### **a) Slabičná část**

V rámci subtestu Rozpoznávání rýmů jsou dítěti předložena tři jednoslabičná nebo dvouslabičná slova. Dvě z těchto slov se rýmují, kdežto třetí nikoliv. Dítě musí po prezentaci testových položek vybrat slovo, které si myslí, že se nerýmuje.

V subtestu s názvem Slabičná analýza dítěti řekneme vždy nějaké slovo, které musí následně rozdělit na slabiky. Pomáhat si může tleskáním. I v tomto testu se postupuje od jednodušších dvouslabičných slov po víceslabičné.

Subtest Skládání slabik se soustředí na to, aby dítě dokázalo složit slovo, které je rozdělené na slabiky. Prezentace testových položek tedy probíhá tak, že dítěti řekneme rozdělené slovo na slabiky a ono ho musí následně poskládat. V rámci zpeřnění a zjednodušení průběhu testování jsou testové úlohy zadávány formou hry na rozbitého robota.

#### **b) Fonémová část**

Fonémovou část jsem dětem zadávala v průběhu druhé fáze testování. I tato část je rozdělena na další subtesty, které se zaměřují na izolaci počáteční a koncové hlásky a na schopnost skládání hlásek.

Prezentace testových položek v subtestu Izolace počáteční hlásky probíhá tak, že se dítěti nejprve řekne výzvové jednoslabičné slovo a jeho úkolem je najít a oddělit počáteční hlásku ve slově. Při první nácvikové položce jsem první hlásku vždy zdůraznila, aby dítě chápalo princip této úlohy. Během dalších položek jsem již počáteční hlásky nezdůrazňovala a slova jsem vyslovovala plynule.

Subtest Izolace koncové hlásky probíhá na stejném principu jako Izolace počáteční hlásky s tím rozdílem, že nyní je dítěti představeno jednoslabičné slovo a jeho úkolem je identifikovat koncovou hlásku v daném slově. Během tohoto testu se stávalo, že děti opakovaly počáteční hlásku místo koncové, proto jsem jim vždy před prezentací další položky připomněla, že nyní hledáme hlásku, která se vyskytuje až na konci slova.

Posledním subtestem je Skládání hlásek. I tato úloha je prezentována formou hry na rozbitého robota, přičemž dítě má za úkol složit slovo z po sobě jdoucích hlásek. V rámci této úlohy jsem pracovala s jednoslabičnými a dvouslabičnými slovy.

## **Test slovní zásoby**

Pro posouzení porozumění slovní zásobě jsem pracovala s testem Slovník z testové baterie Diagnostika jazykového vývoje (Seidlová Málková & Smolík, 2015). Test spočívá tom, že se dítěti ukáže kartička se čtyřmi obrázky. Následně jsem jim řekla slovo, které odpovídá jednomu obrázku na kartě a na které má dítě správně ukázat. Na začátku úlohy jsou nejprve slova, se kterými se dítě může často setkat a která spadají do základní úrovně kategorizace. Poté dojde i na slova, která se vyskytují řídčeji a na položky, které se ptají na vlastnosti a děje. Nejtěžší část testu je charakteristická tím, že součástí kartičky s obrázky jsou tzv. distraktory. To znamená, že zobrazované předměty jsou velmi podobné cílovému slovu, ale nejsou správné. Jelikož testuji děti starší 4 let, zvolila jsem variantu testu č. 2, která je pro ně vhodnější a obsahuje obtížnější slova.

## **Test morfologicko-syntaktických znalostí**

Pro posuzování morfologicko-syntaktických znalostí jsem použila test Morfologie, který stejně jako Slovník patří do testové baterie Diagnostika jazykového vývoje Seidlové Málkové & Smolíka (2015). Test se skládá z pěti bloků, které se zaměřují na ovládnutí a užívání různých gramatických útvarů. Během testování jsem dítěti ukazovala nápomocné obrázky, které mu měly dopomoci ke správné odpovědi. Tuto testovou úlohu jsem dětem prezentovala formou hry, ve které jsem využila plyšovou hračku, kterou jsme společně s dítětem učili mluvit. Podstatou je, že dítě doplňuje do věty správná slova ve správném tvaru a musí umět rozeznat s jakými předložkami se pojí. V prvním bloku tohoto testu musely děti prokázat schopnost odlišovat jednotné a množné číslo, ve druhém bloku pracovaly s přítomným časem, třetí blok se soustředil na znalost minulého času, čtvrtý blok se věnuje přechylování a poslední pátý blok testuje schopnost odlišovat pády po předložkách a ve větách.

## **Znalost písmen**

Pro posuzování znalosti písmen jsem pracovala s testem Znalost písmen. Tento test je součástí testové baterie MABEL (Caravolas a kol., 2018) a jeho úkolem je odhalit, jaká písmena děti umějí vyslovit a u kterých znají i název v abecedě. S vedoucí mé práce jsme se rozhodly, vzhledem k náročnosti této testové úlohy a vzhledem k tomu, že se běžně zadává dětem posledních ročníků mateřské školy a dětem v první třídě, ověřovat pouze znalost velkých písmen. Nicméně, i když se předškolní děti písmena neučí, většina z nich může nějaká písmena již znát, což je velmi důležitým ukazatelem pro rozvoj gramotnosti.

Testování probíhalo tak, že jsem dítěti vždy ukázala obrázek s nějakým písmenem a následně mi mělo odpovědět, jak se dané písmeno vyslovuje a jaký je jeho název v abecedě. Dítěti jsem před každou novou položkou zopakovala otázku a v případě, že nevědělo, jak se písmeno vyslovuje ani jaký je jeho název v abecedě u pěti po sobě jdoucích písmen, využila jsem pravidlo pro ukončení.

### **Test počátečního čtení (Spojování obrázků a slov)**

Tento test, stejně jako Znalost písmen, najdeme v testové baterii MABEL (Caravolas a kol., 2018). Test počátečního čtení jsem zadávala skupinově. Každému dítěti byl přidělen jeden záznamový arch. V každém řádku je vždy napsané nějaké slovo, ke kterému má dítě správně přiřadit jeden ze čtyř obrázků, které danému slovu odpovídá. Děti pracují samostatně po dobu tří minut, přičemž je důležité kontrolovat, aby žádnou z položek nepřeskočily. Cílem tohoto testu je měřit výkon dítěte v tichém čtení. I přesto, že předškolní děti ještě neumějí číst, dokážou dekodovat některá slova a přiřadit je ke správnému obrázku. Díky tomu můžeme orientačně posoudit, jak bude v budoucnu dítě úspěšné ve výuce čtení.

### **Zrakové rozlišování**

Poslední subtest je součástí testové baterie MaTeRS (Vlčková & Poláková, 2017), která je sestavena tak, aby bylo možné měřit a posoudit dílčí dovednosti dítěte, které jsou podstatné pro posouzení školní zralosti. Test je rozdělen na individuální (kresba postavy, vizuomotorika, grafomotorika, zrakové rozlišování I. část) a skupinovou část (geometrické tvary, prostorové vnímání, sluchové vnímání, početní a předpočetní představy, všeobecné znalosti a zrakové rozlišování II. část). Vzhledem k tomu, že je tato bakalářská práce zaměřena na souvislosti jazykových dovedností a z hlediska percepčních schopností konkrétněji na zrakové rozlišování, jsem z této testové baterie vybrala pouze test na zrakové rozlišování I. a II. část. Obě části jsem z praktických důvodů zadávala individuálně. Tento test napomáhá odhalit případné potíže v oblasti zrakového vnímání, které hraje důležitou roli v nácvičku čtení. Dítěti jsem vždy představila řadu, ve které bylo několik stejných symbolů a jeden odlišný, který byl vertikálně nebo horizontálně otočen. Jeho úkolem bylo následně vybrat takový symbol, který do řady nepatří, který se něčím odlišuje.

### **Administrace a vyhodnocení testových nástrojů**

Pro záznam výsledků administrace jednotlivých testů jsem pracovala se záznamovými archy, které tvoří pomocný materiál pro práce s testovými úlohami. V průběhu administrace



jsem kvůli dostatečné anonymizaci údajů nepracovala s celými jmény testovaných dětí, ale pouze se jmennými kódy, které byly dětem přiděleny na začátku sběru dat.

Během testování jsem se řídila pokyny pro zadávání a administraci u jednotlivých testových úloh. Před zadáváním testových položek jsem se snažila vytvořit pro dítě příjemné prostředí s uvolněnou atmosférou. Nejprve jsem si s ním chvíli povídala a poté jsem mu vysvětlila zadání jednotlivých úloh, které jsem představovala formou slovních her. Poté jsem mu prezentovala zácvičnou položku, na kterém si dítě vyzkoušelo průběh úkolu, a ukázala jsem mu, jak budeme příslušnou slovní hru hrát. Vždy jsem se ujistila, zda dítě chápe zadání a zda je ochotné semnou spolupracovat. To, jestli dítě rozumí tomu, co od něj požaduji, jsem si ověřila tak, že jsem ho nechala odpovědět samostatně a poskytla mu zpětnou vazbu. Po celou dobu testování jsem děti povzbuzovala a pobízela je, aby pokračovaly. Pokud dítě neodpovídalo nebo nereagovalo na mou výzvu, počkala jsem cca 5 sekund a výzvu zopakovala. V případě, že nereagovalo ani na druhou výzvu, jsem přešla k další položce. Pokud dítě odpovídalo po zácvičných položkách chybně, pokračovala jsem bez opravování k dalším položkám. Pokud si to dítě samo vyžádalo, nebo v místnosti nastal hluk nebo bylo jinak vyrušeno, zopakovala jsem mu příslušnou položku.

Zadávání úloh probíhalo u všech testů velmi podobným způsobem, vždy jsem se ale řídila postupy, které doporučovali autoři. Správná odpověď byla obvykle hodnocena 1 bodem, kdežto žádná či chybná odpověď 0. Při zapisování odpovědí do záznamových archů jsem odlišovala žádnou a špatnou odpověď, abych získala co nejvíce objektivní výsledky a mohla identifikovat, zda dítě skutečně neví správnou odpověď nebo se pouze stydí nebo nerozumí otázce.

Rozdíly však lze pozorovat v bodovém hodnocení, které může dítě získat. V Testu orientačního posouzení fonologického vědomí může dítě získat za každou správnou odpověď 1 bod, kdežto za chybnou, či žádnou odpověď 0 bodů. Dohromady lze získat max. 15 bodů ze slabičné části a 15 bodů z fonémové částí, takže dohromady max. 30 bodů za celý test.

Z Testu slovní zásoby mohlo dítě získat celkem 20 bodů s tím, že pokud se samo správně opraví, bude mu stále započítán 1 bod za správnou odpověď. Z morfoloogicko-syntaktické části mohlo dítě získat z každého bloku dohromady 5 bodů. Pokud by zodpovědělo vše správně, dosáhlo by celkem 30 bodů z celého testu.

V rámci testování znalosti písmen jsem dítěti ukazovala 34 písmen – za každé správně vyslovené dostává 1 bod a za každé správně nazvané písmeno v abecedě další 1 bod. Dohromady tak může získat 68 bodů.

Z Testu počátečního čtení může dítě získat maximálně 66 bodů. Jelikož je během vyplňování dítěti měřen čas tři minuty, není pravděpodobné, že dítě stihne vyplnit celý záznamový arch. Z tohoto důvodu jsem při vyhodnocování pracovala jednak s hrubým skórem, což je celkový počet správných odpovědí a jednak také se skórem přesnosti, který jsem získala vydělením počtu správných položek z celkového počtu položek, které zvládlo dítě vyřešit. Na základě toho lze sledovat jakou volí dítě strategii při vyplňování – zda preferuje pečlivé splnění úlohy nebo vsází na rychlost.

Test zrakového rozlišování je rozdělen na dvě části. V první části pracuje dítě se třemi řádky, ve kterých musí rozeznat odlišný symbol. Každá správná odpověď je hodnocena 1 bodem. Za každou chybnou či žádnou odpověď dostává dítě 0 bodů. Celkem může tedy dítě v první části úlohy nasbírat 3 body. Tato část úlohy je původně sestavena tak, aby byla zadávána skupinově, avšak vzhledem k časovým možnostem dětí a z praktických důvodů jsem jim tuto část testu zadávala individuálně a společně s druhou částí testu. Během první části si děti mohly vyzkoušet, jak budou v následující části dále postupovat a lépe tak pochopit zadání. V druhé části testování zrakového rozlišování musely děti identifikovat celkem pět odlišných symbolů, za které mohly obdržet max. 5 bodů. Z tohoto testu mohly tedy dohromady získat nejvíce 8 bodů.

### **3.3 Výsledky výzkumu**

V této kapitole se zaměřím na analýzu a interpretaci dat získaných prostřednictvím výkonů dětí v testových úlohách. Nejprve pomocí deskriptivní statistiky popisuji výkony celého výzkumného vzorku a poté uvádím analýzu korelačních vztahů, abych zjistila, jak těsné vztahy jsou mezi jazykovými, percepčními a ortografickými schopnostmi dětí.

Nejprve jsem přepsala data ze záznamových archů do elektronické podoby. V programu Microsoft Excel jsem vytvořila datovou matici, do které jsem pečlivě přepsala získaná data. Nejprve jsem vytvořila úvodní list, ve kterém jsem shrnula informace o vybraném vzorku: jmenné kódy dětí, pohlaví, jejich věk v měsících, název školky, datum narození a datum prvního testování. K těmto informacím jsem doplnila také hrubé skóry, které vyjadřují výkony dětí ve všech testových úlohách, které jsem dětem zadávala. Následně jsem vytvořila jednotlivé listy pro každý test, do kterého jsem přepsala odpovědi

dětí a počet bodů, které získaly v příslušném testu. S přeepsanými daty jsem následně pracovala v programu Jamovi, pomocí kterého jsem vytvořila deskriptivní statistiky a analýzu korelačních vztahů jednotlivých úloh.

### 3.3.1 Deskriptivní statistiky

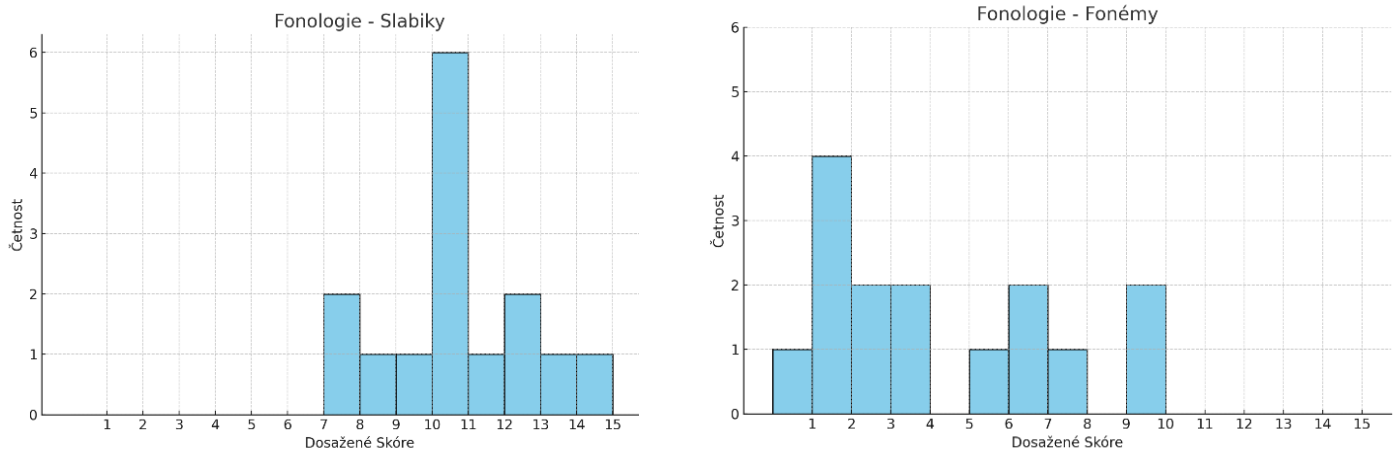
V tabulce č. 2 můžeme prohlížet výkony celého výzkumného vzorku, tj. 15 dětí, které se zúčastnily výzkumu (N). V tabulce najdeme deskriptivní statistické údaje o průměrném výkonu dětí (průměrný počet bodů, které děti získaly v jednotlivých úlohách). Součástí obsahu tabulky jsou také údaje o směrodatné odchylce (SD), která vyjadřuje, jak moc jsou jednotlivé hodnoty v datové sadě vzdáleny od jejich průměrné hodnoty. Čím je směrodatná odchylka vyšší, tím více jsou hodnoty rozptýleny od průměru, a naopak, čím je nižší, tím jsou hodnoty blíže k průměru. V tabulce můžeme vidět také informace o minimálním a maximálním dosaženém skóre a medián, což je střední hodnota, která rozděluje data na dvě stejně velké části.

*Tabulka č. 2: Deskriptivní analýza výkonů ve všech sledovaných úlohách – vyjádřeno celkovými dosaženými hrubými skóry (jazykové, ortografické a percepční schopnosti).*

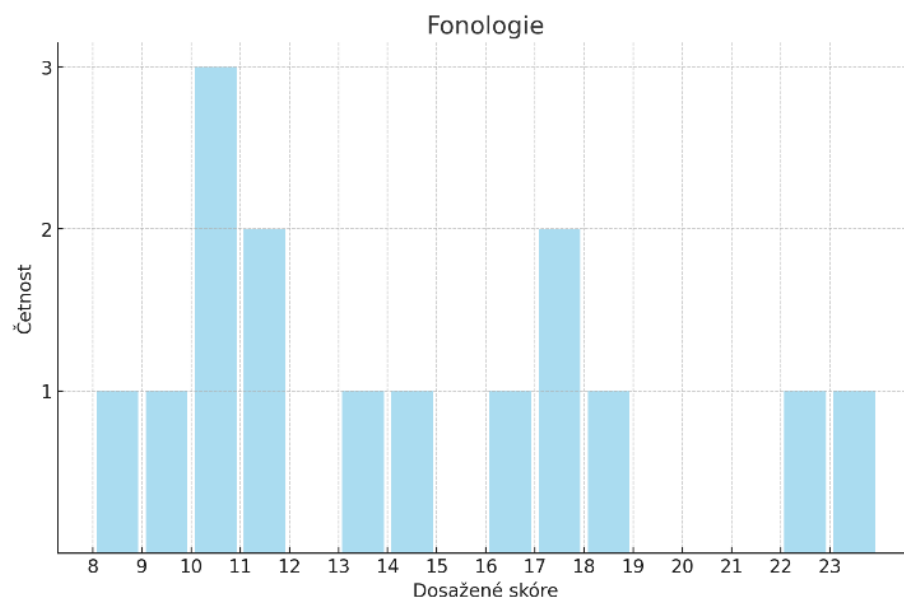
	N	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
Fonologie – slabiky	15	10.20	10	2.007	7	14
Fonologie – fonémy	15	3.73	3	3.035	0	9
Fonologie	15	13.93	13	4.713	8	23
Slovní zásoba	15	14.13	14	2.264	10	18
Morfologie	15	21.87	22	4.642	13	29
Znalost písmen	15	10.20	9	12.266	0	42
Čtení celých slov	15	8.07	9	3.788	2	16
Zrakové rozlišování	15	7.13	7	0.990	5	8

V následující části uvádím výkony dětí vyjádřené pomocí histogramů, které zobrazují distribuci výkonů pro každý test. Horizontální osa s názvem „četnost“ naznačuje počet dětí z celkového počtu (15), které dosáhly konkrétního skóre. Vodorovná osa s názvem „dosažené skóre“ označuje úspěšnost dětí v daném testu, tj. kolik bodů získaly z dané úlohy. Díky grafickému vyjádření můžeme sledovat rozpětí výkonů dětí v jednotlivých úlohách.

Obrázek č. 1: Histogramy distribuce výkonů v testu Fonologie – zleva: distribuce slabičné části, vpravo: distribuce fonémové části



Obrázek č. 2: Histogram distribuce celkových výkonů v Testu fonologického povědomí



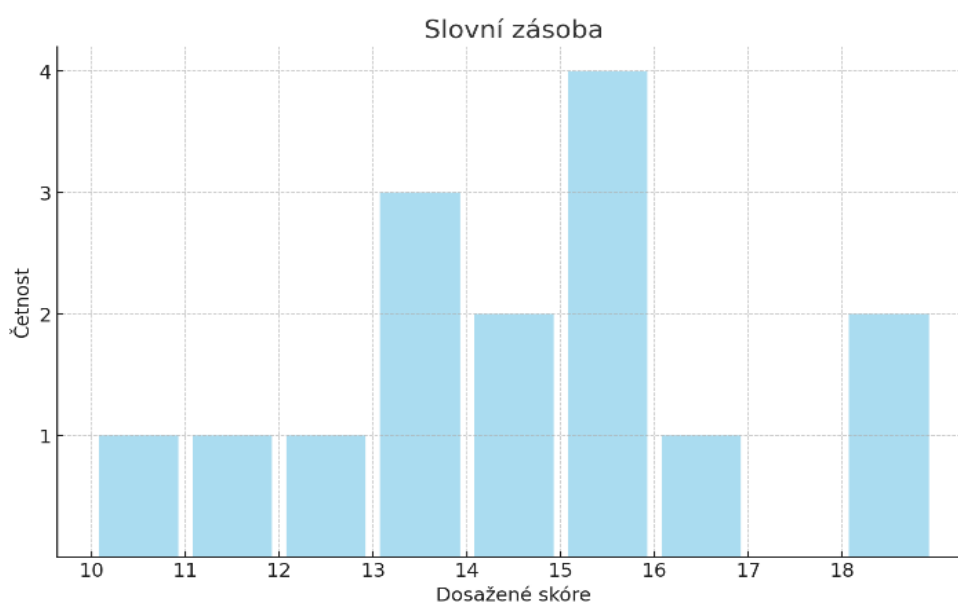
Údaje z tabulky č. 2 naznačují, že průměrný výkon ve slabičné části v Testu fonologického povědomí (Seidlová Málková & Nováková Schöffelová, in prep), byl 10,20 bodů a medián 10. Minimální počet dosažených bodů byl 7 a maximální počet bodů byl 14. Vzhledem k tomu, že mohly děti ze slabičné části získat maximálně 15 bodů, můžeme pozorovat, že byly v tomto subtestu spíše úspěšné. Žádné z dětí nezískalo 0 bodů a nedosáhlo ani maximálního počtu bodů. Směrodatná odchylka (SD) je 2, což znamená, že hodnoty se pohybují od průměru  $\pm 2$  jednotky. Můžeme tedy říci, že hodnoty v tomto subtestu jsou

poměrně konzistentní a málo rozptýlené kolem průměru. Celkově lze konstatovat, že mezi dětmi existuje pozorovatelná míra variability, ale hodnoty nejsou příliš rozptýlené.

Ve fonémové části stejného testu můžeme pozorovat značně slabší výsledky. Z toho vyplývá, že tato úloha byla pro děti patrně obtížnější. Průměrný počet získaných bodů byl 3,73 a medián 3. Minimální počet dosažených bodů byl 0 a maximální počet bodů byl 9. Děti mohly opět získat maximálně 15 bodů, což jak můžeme vidět, nezískal nikdo. Směrodatná odchylka (SD) byla 3, takže lze pozorovat i větší odchýlení od průměru. To naznačuje větší variabilitu výkonů, jak můžeme i názorně vidět na obrázku č. 1.

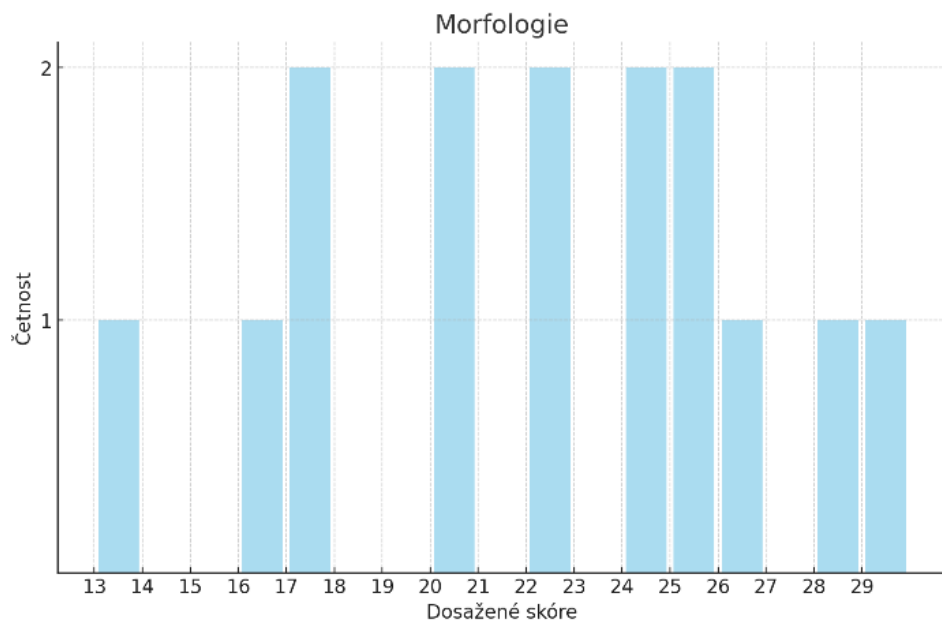
Z celkového Testu fonologického povědomí (Seidlová Málková & Nováková Schöffelová, in prep), který posuzuje fonologické dovednosti dětí, bylo možné získat dohromady 30 bodů. Z tabulky č. 2 je možné vyvozovat, že takové bodové ohodnocení nedostalo žádné dítě. Nejvyšší pozorovaný počet bodů byl 23 a nejnižší 8 bodů. Tento rozsah hodnot je poměrně vysoký, takže lze soudit větší variabilitu výkonů, o čemž vypovídá i směrodatná odchylka ( $SD = 4,731$ ). Deskriptivní statistika nám také ukázala, že ve sledovaném vzorku ( $N = 15$ ) byla zaznamenána průměrná hodnota 13,93, s mediánem 13. Tato průměrná hodnota byla vyšší než medián, což naznačuje zkreslení distribuce dat směrem k vyšším hodnotám. Z výsledků testů také plyne, že fonémová část testu se jeví pro děti jako obtížnější, možná proto, že vyžaduje schopnost segmentace a identifikace jednotlivých fonémů ve slovech.

Obrázek č. 3: Histogram distribuce výkonů v Testu slovní zásoby



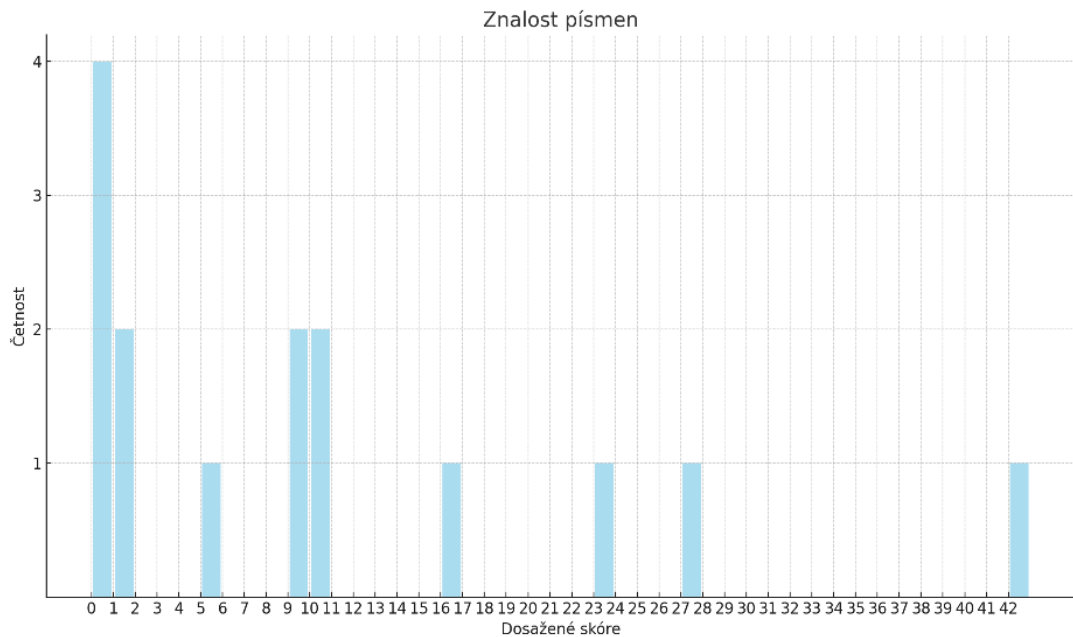
V tabulce č. 2 nalezneme také údaje o výsledcích z Testu slovní zásoby (Seidlová Málková & Smolík, 2015). V Testu slovní zásoby byl průměrný výkon dětí 14,13 bodů a medián byl 14. Maximální počet bodů, které děti získaly, byl 18, přičemž nejméně získaly 10 bodů. Z celého testu mohly dostat maximálně 20 bodů. Směrodatná odchylka ( $SD = 2,254$ ) vyjadřuje, že hodnoty jsou od průměru odchýlené o dvě jednotky. Jak můžeme vidět na obrázku č.3 variabilita výkonů byla v této úloze poměrně konzistentní a děti v ní byly poměrně úspěšné.

Obrázek č.4: Histogram distribuce výkonů v Testu morfologicko-syntaktických schopností



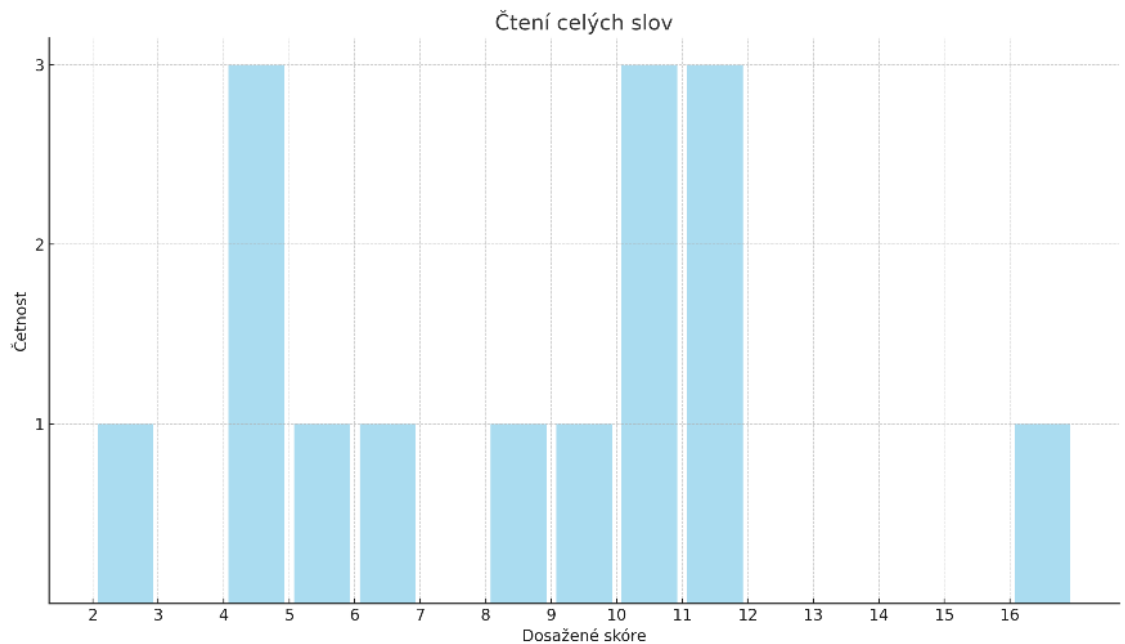
Ve stejné tabulce se vyskytují i údaje o výkonech dětí v morfologicko-syntaktických dovednostech posuzovaných pomocí testu Morfologie (Seidlová Málková & Smolík, 2015). Průměrný výkon v morfologicko-syntaktických znalostech činil 21,87 s mediánem 22. Směrodatná odchylka 4,642 naznačuje velkou míru variability mezi jednotlivými hodnotami morfologie. Minimální hodnota 13 a maximální hodnota 29 ukazují rozsah, ve kterém se pohybují naměřené hodnoty. Celkový počet bodů, které lze z tohoto testu získat, byl 30. Ze získaných hodnot lze pozorovat, že některé děti v této úloze vynikaly, zatímco jiné se pohybovaly pod průměrem a potýkaly se s problémy při jejím řešení. Toto tvrzení potvrzuje i rozptýl směrodatné odchylky ( $SD = 4,642$ ) a také grafické znázornění na obrázku č.4.

Obrázek č. 5: Histogram distribuce výkonů v testu Znalost Písmen



V testu Znalost písmen (Caravolas a kol. 2018) byla průměrná hodnota 10,20 a medián 9. Směrodatná odchylka je v tomto případě opravdu vysoká ( $SD= 12,266$ ), což vypovídá o velkém výkonovém rozpětí v tomto testu. O velké variabilitě hovoří i maximální naměřený počet bodů (42) a nejmenší počet bodů (0). Maximální možný počet bodů byl 68. Na obrázku č. 5 můžeme vidět velké rozdíly mezi dětskými výkony. Zatímco někteří jedinci si v této úloze vedli poměrně dobře, jiní naprosto selhávali. Avšak k maximálnímu počtu bodů se nikdo nijak výrazně nepřiblížil. Velká distribuce výkonů může být dána věkem dětí nebo například domácím nácvikem písmen. Jedná se také o jedinou úlohu, ve které byly zaznamenány tak výrazné rozdíly.

Obrázek č. 6: Histogram distribuce výkonů v Testu počátečního čtení (Spojování obrázků a slov)



Z tabulky č. 2 je patrné, že průměrný výkon v Testu počátečního čtení (Caravolas a kol. 2018) se pohyboval okolo 8,07 bodů a medián byl 9 (viz tabulka č.2). Standartní odchylka byla 3,788. Nejmenší počet bodů byl 2 a největší počet bodů byl 16. Maximálně mohly děti získat až 66 bodů z celého testu. Tento test však hodnotí výkon dítěte v tichém čtení celých slov po dobu 3 minut. Omezený čas v této úloze je pravděpodobně příčinou toho, proč děti nedosahují většího počtu bodů. Když porovnáme největší (16) a nejmenší (2) počet dosažených bodů, uvidíme, že mezi dětmi je pozoruhodná míra variability (viz obrázek č.6).



Obrázek č.7: Histogram distribuce výkonů v testu Zrakové rozlišování



Průměrný výkon v testu Zrakové rozlišování (Vlčková & Poláková, 2017) byl 7,13 bodů s mediánem 7. Tabulka č. 2 zachycuje také standardní odchylku, která byla 0,990, což naznačuje velmi malou variabilitu výsledků. V této úloze dosáhly děti nejméně 5 bodů a nejvíce 8 bodů, což je zároveň i maximální počet bodů, kterého bylo možné dosáhnout. Podle těchto hodnot byly děti v tomto testu velmi úspěšné a lze se domnívat, že pro ně tato úloha není nijak zvlášť obtížná.

Níže je představena tabulka č.3 prezentující údaje o všech výkonech sledovaného vzorku (tj. 15 dětí) v jednotlivých úlohách vyjádřených jako poměr správně řešených položek a celkového maximálního počtu bodů. Z této tabulky je možné vyčíst průměrnou úspěšnost dětí v testových úlohách, kterou lze vyjádřit v procentech. Součástí jsou samozřejmě také deskriptivní statistické údaje o mediánu, směrodatné odchylce (SD), minimálním a maximálním dosaženém výkonu.

Tabulka č. 3: Deskriptivní statistika výkonů ve všech sledovaných úlohách – vyjádřeno jako poměr správně řešených položek a celkového maximálního počtu položek.

	N	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
Fonologie – slabiky	15	0.680	0.667	0.134	0.467	0.933
Fonologie – fonémy	15	0.249	0.200	0.202	0.000	0.600
Fonologie	15	0.464	0.433	0.157	0.267	0.767
Slovní zásoba	15	0.707	0.700	0.113	0.500	0.900
Morfologie	15	0.729	0.733	0.155	0.433	0.967
Znalost písmen	15	0.150	0.132	0.180	0.000	0.618
Čtení celých slov	15	0.351	0.286	0.151	0.190	0.727
Zrakové rozlišování	15	0.892	0.875	0.124	0.625	1.000

Z výsledků deskriptivní statistiky v tabulce č. 3 je patrné, že průměrná úspěšnost dětí ve slabičné části fonologického povědomí byla 68 %. Pokud to porovnáme s průměrnou úspěšností dětí ve fonémové části téhož testu, vidíme, že v tomto testu dosahovaly děti znatelně horších výsledků. Jejich průměrná úspěšnost byla pouhých 25 % a lze pozorovat také nejvyšší směrodatnou odchylku ( $SD = 0,202$ ). To znamená, že hodnoty v tomto testu jsou variabilnější než u ostatních. Vysoký rozsah hodnot potvrzuje i minimální (0 %) a maximální (60 %) úspěšnost v této úloze. Z hlediska posouzení fonologického povědomí jako celku se úspěšnost pohybovala kolem 46 %. Minimální úspěšnost v Testu fonologického povědomí Seidlové Málkové & Novákové Schöffelové (in prep) činila 26 %, naopak maximální dosažená úspěšnost byla 77 %.

V Testu slovní zásoby (Seidlová Málková & Smolík, 2015) byly děti poměrně úspěšné – v tabulce č. 3 se dočteme, že v tomto testu byla průměrná úspěšnost asi 71 % se směrodatnou odchylkou 0,113. Některé děti si vedly výborně a správně vyřešily až 90 % položek. Z deskriptivních statistických údajů rovněž vyplývá, že všechny děti zvládly správně zodpovědět alespoň 50 % položek.

Průměrná úspěšnost v Testu morfologicko-syntaktických dovedností Seidlové Málkové & Smolík (2015) činila 73 %, což je poměrně velké skóre. Směrodatná odchylka ( $SD = 0,155$ ) vypovídá o tom, že mezi výkony najdeme určitou variabilitu. Nejmenší naměřená hodnota ukazuje 43 % úspěšnost a nejvyšší naměřená hodnota je až 97 %. Z těchto údajů lze vyvodit, že ve sledovaném vzorku byli jedinci, kterým praktická gramatika nečinila

žádné potíže a kteří v této testové úloze excelovali. Některé výkony dětí se však pohybovaly pod průměrem.

Tabulka č.3 prezentuje deskriptivní údaje z testu Znalost písmen (Caravolas a kol. 2018). Průměrná úspěšnost v tomto testu činí pouhých 15 %, což je, v porovnání s ostatními testovými úlohami, nejnižší hodnota. Napoví nám také medián (0,132), jehož hodnota je o něco nižší než průměr (0,150). To znamená, že výkony dětí byly spíše podprůměrné. Směrodatná odchylka (SD) je 0,180, což je sice menší odchylka než například u fonologického povědomí, ale vzhledem k nízkému průměru to naznačuje poměrně velkou variabilitu. Některé děti, jak můžeme vidět v tabulce č. 2, v tomto testu kompletně selhávaly a jejich úspěšnost tak činila 0 %. Maximální naměřená hodnota je 62 %, takže alespoň jedno z testovaných dětí dosáhlo poměrně vysoké hodnoty, i když je tato hodnota stále poměrně nízká vzhledem k maximální možné hodnotě, tj. 100 %.

Průměrná hodnota úspěšnosti v testu Čtení celých slov (Caravolas a kol., 2018) je 0,351, tedy 35 %. Medián je nižší než průměr (0,286), takže výkony sledovaného vzorku se pohybují spíše pod průměrem. Směrodatná odchylka je 0.151, což znamená, že hodnoty nejsou příliš rozptýlené. Minimální úspěšnost v tomto případě zahrnovala 19 % správných odpovědí, což znamená, že nejnižší skóre je blízko ke čtvrtině možného rozsahu. Maximální úspěšnost v této úloze byla 73 %. Je důležité znovu zmínit, že plnění tohoto testu je ovlivněno třímínutovým časovým limitem, takže je potřeba hodnotit počet správných položek vzhledem k počtu položek, které dítě stihlo odpovědět.

Jednoznačně nejúspěšnější byly děti v testu Zrakové rozlišování (Vlčková & Poláková, 2017). V této úloze byla průměrná úspěšnost až 89 % a jde tak o testovou úlohu s nejlepšími výkony. Údaje z tabulky č. 3 naznačují, že se jedná se o úlohu jednak s nejvyšším průměrem z prezentovaných testových úloh a jednak o úlohu s nízkou směrodatnou odchylkou (SD = 0,124). Mezi dětskými výkony nebyly tedy žádné značné rozdíly. Minimální úspěšnost je 63 % což je zároveň nejvyšší minimální úspěšnost ze všech prezentovaných úloh. Z tabulky č. 3 je patrné, že i nejnižší dosažené skóre je, oproti výkonům v ostatních testových úlohách, stále poměrně vysoké. Několik účastníků výzkumu dosáhlo maximálního možného počtu bodů a jejich výkon byl 100 %. Tento test byl jediný z prezentovaných úloh, ve kterém bylo dosaženo maximálního počtu bodů.

### 3.3.2 Analýza korelačních vztahů

Tabulka č. 4: Korelace mezi všemi sledovanými testovými úlohami (zkratky názvů: FS = Fonologie – slovník, FF = Fonologie – fonémy, F = Fonologie, SL = Slovní zásoba, M = Morfologie, ZP = Znalost písmen, ČCS = Čtení celých slov, ZR = Zrakové rozlišování)

Test	FS	FF	F	SZ	M	ZP	ČCS	ZR
FS	-							
FF	0.736	-						
F	0.900*	0.958*	-					
SZ	0.167	0.276	0.249	-				
M	0.486	0.596	0.590	0.410	-			
ZP	0.481	0.606	0.595	0.787*	0.419	-		
ČCS	0.421	0.604	0.568	0.565	0.232	0.744**	-	
ZR	0.309	0.179	0.247	-0.136	0.455	0.078	-0.155	-

\*  $p = < 0.001$

\*\*  $p = 0.001$

Tabulce č. 4 obsahuje přehled všech korelačních koeficientů pro všechny testové úlohy vyjádřené hodnotami Pearsonova korelačního koeficientu  $r$ . Jednotlivá pole s pomlčkou označují místo, kde by byla informace o korelaci testové úlohy se sebou samou. V prázdných polích by byly uvedeny opakující se hodnoty. Hvězdičkou jsou označeny hodnoty, které jsou statisticky významné. V kontextu Pearsonova korelačního koeficientu  $r$  je důležité si pamatovat, že hodnoty blížíící se 1 nebo -1 ukazují na silnější lineární vztah, zatímco hodnoty blížíící se 0 naznačují slabší nebo žádnou lineární korelaci. Z Evansovy příručky (1996) se dočteme, že tyto hodnoty lze rozdělit do pěti kategorií:

- 1) 0,00 - 0,19 = velmi slabá korelace
- 2) 0,20 - 0,39 = slabá korelace
- 3) 0,40 - 0,59 = střední korelace
- 4) 0,60 - 0,79 = silná korelace
- 5) 0,80 - 1,00 = velmi silná korelace

Z tabulky č. 4 je zřejmé, že s celkovým fonologickým povědomím koreluje slabičná část ( $r = 0.900$ ) i fonémová část ( $r = 0.958$ ). Silnou korelaci mají tyto dvě dílčí úlohy i mezi sebou ( $r = 0.736$ ). Tato zjištění nejsou nijak zvlášť překvapivá, když uvážíme, že tyto

proměnné se týkají stejné oblasti studia – fonologie. Vysoká korelace mezi fonologií celkovou a slabičnou a fonémovou částí odráží fakt, že tyto proměnné jsou vzájemně propojené a přirozeně spolu souvisejí, jelikož společně tvoří komponenty širšího konceptu fonologických dovedností. To znamená, že zlepšení v jedné oblasti fonologie, jako je manipulace s fonémy (FF) nebo se slabikami (FS), je pravděpodobně spojeno se zlepšením v celkových fonologických dovednostech (F), což se odráží v jejich silných vzájemných korelacích. Tento vztah poukazuje na to, že fonologické dovednosti jsou vzájemně provázané a podporují se. Proto je logické, že pokud dojde se v jedné specifické fonologické oblasti ke zlepšení nebo vývoji, má to vliv i na ostatní související fonologické dovednosti. Na hranici mezi střední a velkou korelací se pohybuje čtení celých slov v souvislosti s fonologií ( $r = 0.568$ ). To znamená, že mezi fonologickými schopnostmi a počátečním čtením existuje nějaký vztah.

Statisticky významná korelace se prokázala také u Testu slovní zásoby a testu Znalost písmen ( $r = 0.787$ ). To znamená, že porozumění slovům nebo velikost slovní zásoby souvisí se znalostí písmen. Děti se velmi často seznamují s písmeny v předškolním věku s oporou obrázkových didaktických pomůcek, kde bývá obvykle obrázek určitého slova spojován s podobou písmene např. B jako balón. Poměrně obvyklé jsou třeba omalovánky, kde děti vybarvují obrázky začínající na určité písmeno, které bývá také v omalovávce zapsané. Tento způsob učení může pomoci dětem spojit písmena se slovy a zlepšit jejich znalost písmen a slovní zásobu.

Z tabulky č.4 je patrná další velmi důležitá a zajímavá informace o vztahu počátečního čtení se znalostí písmen. Mezi těmito dovednostmi totiž patrně existuje statisticky významný korelační vztah ( $r = 0.744$ ). Cílem tohoto výzkumu je především odhalit, jaké dovednosti mají úzký vztah s úspěšností v rozvoji čtení. Proto je tento výsledek velmi přínosný. Vypadá to, že znalost písmen je jednou z nejdůležitějších dovedností, kterou dítě musí dobře ovládat, aby v budoucnu dobře četlo. Správné dekódování písmen pravděpodobně nejvýrazněji ovlivňuje výuku a plynulost čtení. Tento významný korelační vztah podtrhuje, proč je důležité podporovat výuku a znalost písmen jako klíčovou součást vzdělávání v oblasti čtení, zejména u předškolních dětí.

Výsledky korelační analýzy rovněž ukázaly, že schopnost zrakového rozlišování nemá s počátečním čtením statisticky významný vztah ( $r = - 0.155$ ). Zrakové rozlišování vykazuje slabé i velmi slabé korelace i se všemi ostatními úlohami. Z těchto informací lze

usuzovat, že zrakové rozlišování nijak zásadně neovlivňuje úspěšnost dítěte ve čtení. Jako statisticky nevýznamný se prezentuje také vztah mezi testy Zrakové rozlišování a Znalost písmen ( $r = 0.078$ ). Tento poznatek vyvrací předpoklad, že schopnost zrakového rozlišování má velký vliv na osvojování písmen. Nabízí se tedy otázka, zda je vhodné předškolní děti trénovat a testovat v úloze, která je pro ně zřejmě příliš jednoduchá (viz výsledky deskriptivní statistiky) a nijak nesouvisí s počátečním čtením.

#### 4. Diskuse

Ve své práci jsem se věnovala vývojovým vztahům mezi jazykovými, percepčními a ortografickými znalostmi k počátečnímu čtení u předškolních dětí. Zajímalo mě, jaké schopnosti jsou u předškolních dětí klíčové pro to, aby byly úspěšné při výuce čtení. Tyto dovednosti jsem zkoumala pomocí několika testových úloh, které jsem dětem postupně zadávala v rámci třech společných sezeních. Z hlediska jazykových dovedností mě zajímalo hlavně fonologické uvědomování, slovní zásoba a morfologicko-syntaktické dovednosti. U percepčních dovedností jsem se soustředila na zrakové rozlišování. Součástí výzkumu byl také test, který sloužil o ověření ortografické znalosti, tj. znalosti písmen. Úroveň počátečního čtení jsem ověřovala pomocí testu, který měří výkon dětí v tichém čtení celých slov po dobu tří minut. I přesto, že předškolní děti neumějí číst, mohou některá slova znát jako celek a rozpoznat je.

Z deskriptivní statistiky je patrné, že děti byly nejméně úspěšné v testové úloze Zrakové rozlišování. Tato úloha se pro předškolní děti jeví jako velmi snadná. Důvodem může být častý domácí trénink, ale i trénink v rámci mateřských škol, kde se děti tímto způsobem připravují na nástup do školy. Testování zrakového vnímání a rozlišování je dodnes součástí testů školní zralosti. Nicméně výsledky analýza korelačních vztahů ukázala, že schopnost zrakového rozlišování nemá žádnou souvislost se schopností počátečního čtení. Ukázalo se, že zrakové rozlišování nemá žádný vztah ani s fonologickým povědomím a znalostí písmen. Tato zjištění nekorespondují s četnými teoriemi, které zdůrazňují důležitost zrakového rozlišování pro vývoj čtení (Frostigová, 1963; Edfeldt, 1955; Pokorná, 2010; Bednářová, 2010).

Děti se pravděpodobně řídí alfabetickým principem a chápou, že se fonémy znázorňují pomocí grafických znaků. Je však zcela možné, že si zároveň uvědomují, že písmena jsou specifickými znaky, které vnímají odlišně než jiné symboly. Předškolní děti se postupně učí, že jejich mateřský jazyk má nějakou přijatelnou psanou formu. Díky tomu dokážou vizuálně

poznat, jaká slova jsou napsaná správně, dokonce ještě předtím, než se naučí číst (Levy a kol., 2006). Tato znalost se v odborné literatuře označuje jako ortografické povědomí (např. Gibson, Levin, 1975). Podstatou tedy je, že dítě chápe, že psaný text má nějakou svou konkrétní podobu, která zahrnuje specifické znaky – písmena.

Součástí této bakalářské práce bylo zjistit, na jaké úrovni se pohybují výkony dětí v počátečním čtení. Pro posouzení této dovednosti byl dětem zadán Test počátečního čtení (Spojování obrázků a slov) Caravolasové a kolektivu (2018). Jeho podstatou je, že děti pojmají celá slova jako obrázky a dokážou tímto způsobem některá slova rozpoznat, i když ještě neumí číst. Během vyplňování testu jsem děti pozorovala a všimla jsem si, že velmi často volí strategii, kdy poznají nějaké napsané písmeno a následně si toto písmeno spojí s fonémy, které v daném slově slyší. Z toho jsem usuzovala, že pro to, aby slovo přečetly, musejí nejprve poznat alespoň některá písmena. Tuto teorii, ale především teorie ortografického povědomí (viz Berninger, 1994, str. 247) potvrdily i výsledky analýzy, které ukázaly statisticky významný vztah mezi znalostí písmen a počátečním čtením.

Podle studie Caravolasové a kolektivu (2012) patří znalost písmen, společně s fonologickými dovednostmi a rychlým jmenováním mezi nejsilnější prediktory pro vývoj čtení. Výsledky této studie ukázaly, že tyto dovednosti tvoří až 68 % úspěšnosti v osvojování gramotnosti. Souvislost mezi fonologickým povědomím a počátečním čtením prokázal i tento výzkum. V souvislosti se studií Caravolasové a kolektivu (2012) mě zajímalo, zda je to právě zrakové rozlišování (které je součástí percepčního modelu ve vývoji čtení) schopností, která by mohla tvořit nějakou část ze zbylých 32 %. Tato hypotéza se však nijak nepotvrdila. U zrakového rozlišování nebyl prokázán žádný významný vztah s počátečním čtením ani s ortografickými znalostmi. Z toho vyplývá, že schopnost zrakového rozlišování a jeho trénink nijak neovlivňuje rozvoj počátečního čtení a ani to, jaká písmena dítě identifikuje a rozlišuje, a proto nemůže hrát ani zásadní roli při osvojování gramotnosti. Místo toho nám do popředí opět vstupuje znalost písmen, u které byl prokázán také statisticky významný vztah se slovní zásobou. Slovní zásoba je součástí jazykového modelu, který zdůrazňuje důležitost jazykových dovedností pro vývoj čtení. Velikost slovní zásoby tak pravděpodobně úzce souvisí s počtem písmen, které dítě zná.

Závěry mého výzkumu tak odporují teoriím, které přisuzují zrakovému rozlišování klíčovou roli ve vývoji čtení. Namísto toho potvrzují důležitost jazykových schopností a vypadá to, že je to především znalost písmen, která má významný vliv na úspěšný vývoj

čtení. Praktickým řešením by bylo soustředit se v rámci předškolního vzdělávání na trénování písmen například formou různých interaktivních her nebo pomocí zábavných aktivit a rozšiřovat tímto způsobem znalosti dítěte. Vzhledem k malému významu zrakového rozlišování pro vývoj čtení nevidím smysl v testování a intenzivního trénování rozlišování symbolů, hledání rozdílů mezi obrázky apod., protože se ukazuje, že děti nevnímají písmena stejně jako jiné symboly a úkoly zaměřené na zrakové rozlišování jim nečiní žádné potíže. Dítě totiž může excelovat v rozpoznávání symbolů a v odlišování různých obrázků pomocí zraku, ale může naprosto selhávat v identifikaci písmen, protože nemá dostatečně rozvinuté ortografické povědomí. Bez této znalosti však bude selhávat i při výuce čtení.

Jako limitující ve své práci považuji velikost sledovaného vzorku. Domnívám se, že aby byly výsledky reprezentativnější a zobecnitelnější pro cílovou populaci, bylo by potřeba nasbírat data od většího počtu dětí. Nicméně, vzhledem k poměrně malé kapacitě školky, se mi podařilo získat 15 informovaných souhlasů od rodičů, jejichž děti splňovaly podmínky pro můj výzkum (český mateřský jazyk, věkovou hranici, žádné vývojové dysfázie nebo poruchy učení). Tento problém by se však dal poměrně snadno vyřešit například navazujícím výzkumem s větším výzkumným vzorkem, abychom mohly výsledky této bakalářské práce podložit dalšími daty. I přes to jsem se však maximálně snažila zajistit kvalitu a spolehlivost dat a následné analýzy.

Na druhou stranu si myslím, že má práce přinesla zajímavé poznatky o významu jazykových, ortografických a percepčních schopností, se kterými lze dále pracovat v pedagogicko-psychologických poradnách a které lze aplikovat i v rámci úpravy testů školní zralosti a přípravy předškolních dětí na nástup do školy.

## **5. Závěr**

V předkládané bakalářské práci se zabývám dvěma psychologickými modely, které se věnují počátečnímu čtení. V teoretické části představuji počáteční čtení, zabývám se jeho vývojem a uvádím také techniky využívané při osvojování počátečního čtení. Zaměřuji se na ukotvení a podrobný popis psycholinguvistického modelu, včetně jednotlivých jazykových rovin, do kterých řadíme několik dílčích schopností – fonologické uvědomování, slovní zásobu a morfologicko-syntaktické schopnosti. Dále uvádím teoretická stanoviska percepčního modelu, včetně jeho dílčích schopností a podrobněji popisují vývoj a podstatu zrakového vnímání a zrakového rozlišování. Zaměřuji se především na to, jaký vztah mají tyto dovednosti k počátečnímu rozvoji čtenářských kompetencí v předškolním věku. Věnuji



se také vymezení ortografické znalosti ve snaze objasnit, jakou roli tato dovednost hraje v celém procesu osvojování čtení. Tato část bakalářské práce zachycuje přehledné teoretické ukotvení v odborné literatuře a poskytuje hlubší porozumění vztahům mezi jazykovými, percepčními a ortografickými schopnostmi k počátečnímu čtení u předškolních dětí.

Empirická část bakalářské práce sleduje pomocí relevantních psychodiagnostických testů úroveň jazykových dovedností, včetně fonologického povědomí, slovní zásoby a morfologicko-syntaktických schopností. Součástí je také sledování percepčních schopností, respektive zrkového rozlišování a ortografické znalosti. V této práci jsem pomocí psychologických testů sledovala také úroveň počátečního čtení u předškolních dětí. Tyto psychodiagnostické nástroje jsou v empirické části podrobně popsány, stejně jako způsob a kritéria při výběru vzorku, harmonogram sběru dat a administrace testových nástrojů.

Bakalářská práce byla provedena s oporou korelačního výzkumu s cílem zmapovat schopnosti, u kterých lze najít úzký vztah s rozvojem počátečního čtení. Mým cílem bylo zjistit, které konkrétní dovednosti jsou pro děti v předškolním věku nezbytné pro úspěšné osvojení gramotnosti. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že děti byly nejméně úspěšné v úloze zaměřené na zrkové rozlišování, což naznačuje, že tato dovednost je pro ně relativně snadná, možná díky častému trénování v rámci předškolního vzdělávání. Nicméně analýza také ukázala, že zrkové rozlišování nemá těsný vztah s počátečním čtením. Zajímavé je že, tato dovednost není, dle výzkumu v této bakalářské práci, spojena ani s fonologickým povědomím nebo znalostí písmen, což odporuje některým teoriím o významu zrkového rozlišování pro rozvoj čtení. Místo toho to vypadá, že klíčem k úspěchu ve čtení je ortografická znalost, tj. znalost písmen. Děti, které chápou, že písmena reprezentují zvuky v jejich jazyce a mají svou specifickou podobu, mají lepší předpoklady pro čtení.

Z výsledků výzkumu je zřejmé, že děti dokážou vnímat slova jako celek a díky tomu je identifikovat i bez rozvinuté schopnosti čtení. Klíčová ovšem je znalost písmen, která je nezbytná pro to, aby děti mohly slova "číst" tímto způsobem. To potvrzuje důležitost ortografického povědomí, tedy schopnosti rozpoznat a porozumět specifickým znakům jazyka, jako jsou písmena. V empirické části této bakalářské práce byl potvrzen těsný vztah mezi jazykovými a ortografickými znalostmi k počátečnímu čtení. U percepčních schopností však nebyl zaznamenán statisticky významný vztah.

Domnívám se, že závěry bakalářské práce přispěly k lepšímu porozumění vývojových vztahů jazykových, percepčních a ortografických schopností k počátečnímu čtení a jsou

přínosným materiálem pro další výzkumy a případnou úpravu předškolního vzdělávání. Z výsledků výzkumu předkládané práce je patrné, že při přípravě dětí na čtení by měl být kladen větší důraz na rozvoj znalosti písmen a jazykových dovedností než na zrkové rozlišování samo o sobě. Za velmi významné považuji zjištění, které podporuje význam včasného zavádění a tréninku písmen, což umožňuje dětem lépe se připravit na úspěšné osvojení čtení.

## 6. Seznam literatury

- ADAMS, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- AITCHINSON, J. (1990). *Words in The Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Blackwell.
- BATES, E., BRETHERTON, I. SNYDER, L. (1988). *From first Words to Grammar*. Cambridge, Cambridge University Press
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., (2010). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Brno: Computer Press
- BEDNÁŘOVÁ, J. (2019). *Zrkové vnímání: optická diference I*. 3. vyd. Praha: DYS-centrum Praha
- BENEDICT, H. (1979). Early lexical development: Comprehension and production. *Journal of Child Language*, 6(2), 183–200
- BERNINGER, V. W. (1994). Reading and writing acquisition: A developmental neuropsychological perspective. *Brown & Benchmark*, s. 247
- BLATNÝ, M. (2016). *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum
- BLOOM, P. (2002). *How Children Learn the Meanings of words*. Cambridge: MIT Press
- BROWN, R. (1973). *A First Language: The early stages*. Cambridge, Mass: Harvard University Press
- CARAVOLAS, M., HULME, C., & SNOWLING, M. J. (2001). The Foundations of Spelling Ability: Evidence From a 3year Longitudinal Study. *Journal of Memory and Language*, 45, 751-774.
- CARAVOLAS, M., VOLÍN, J., HULME, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent ortographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92
- CARAVOLAS M., LERVÅG A., MOUSIKOU P., EFRIM C., LITAVSKY M., ONOCHIE-QUINTANILLA E., SALAS N., SCHÖFFELOVÁ M., DEFIOR S., MIKULAJOVÁ M., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ G., HULME C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychol Sci*.
- CARAVOLAS, M., MIKULAJOVÁ, M., DEFIOR, S., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. (2018). *Multilanguage Assessment Battery of Early Literacy*.

- CAREY, S.: BARTLETT, E. (1978) Acquiring a single new word. *Proceedings of the Stanford Child Language Conference*. 15:17–29.
- CAROLL, J. B. (1953). *The study of language: A survey of linguistics and related disciplines in America*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- CATTS, H. W., ADLOFF, S.M. & WEISMER, S. E., (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language and Hearing research*, 49, 278-293.
- DAVIES, R., KIDD, E., & LANDER, K. (2009). Investigating the psycholinguistic correlates of speechreading in preschool age children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 44(2), 164-174. <https://doi.org/10.1080/13682820801997189>
- DOYLE, M. A. (2013). Marie M. Clay's theoretical perspective: a literacy processing theory. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell. *Theoretical models and processes of reading*. International Reading Association. Retrieved from <http://readingrecoveryusd.webs.com/Marie%20M.%20Clay%27s%20Theoretical%20Perspective.pdf>
- EDFELDT, A. W. (1955). Reading reversal and its relation to reading readiness. *Research Bulletins from the Institute of Education*. Stockholm University
- EHRI, L.C. (1980) *The Development of Orthographic Images*. In: Firth, U., Ed., *Cognitive Processes in Spelling*, Academic Press, London
- EVANS, J. D., 1996. *Straightforward statistics for the behavioral sciences* [online]. Pacific Grove: Brooks/Cole Pub. Co [cit. 2024-04-17]. Dostupné z: <http://www.worldcat.org/title/straightforward-statistics-for-the-behavioralsciences/oclc/32465263>
- FELCMANOVÁ, L. (2013). *Test zrakového vnímání & Soubor pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání*. Ilustroval Zuzana ONDROUŠKOVÁ, ilustroval Pavel BOSÁK. Praha: DYS-centrum
- FENSON, L., DALE, P. S., REZNICK, J. S., BATES, E., THAL, D. J., PETHICK, S. J., TOMASELLO, M., MERVIS, C. B., & STILES, J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(5), v–173.
- FLANINGAN, K. (2007). A concept of word in text: A pivotal event in early reading acquisition. *Journal of Literacy Research*, 39(1), 37-70
- FROSTIG, M., (1963). *Vývinový test zrakového vnímania*. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, Calif. Slovensky Edičné stredisko SVŠT, Bratislava
- GIBSON, E. J., LEVIN, J. (1976). *The psychology of reading*. Cambridge: MIT Press, s. 630
- GILLION, G. T. (2004). *Phonological Awereness. From Research to Practice*. New York: The Guilford Press
- GLEASON, J. B.: ELY, R. (1997). Input and the acquisition of vocabulary: Examining the parental lexicon. In Mandell, C.: McCabe, A. (Eds.), *The problem of meaning: Behavioral and Cognitive Perspectives*. New York: Elsevier.

- GOSWAMI, U. (2010). A psycholinguistic grain size view of reading acquisition across languages. In Brunswick, N.: McDougal, S., Mornay Davies, P., Reading and Dyslexia in Different languages. New York, Psychological Press, 23-42
- HEJSEK, L. (2015). Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání. Univerzita Palackého v Olomouci
- HULME, C., SNOWLING, M. (2009). Developmental disorders of language, learning and cognition. Chichester: Wiley-Bleekwell
- HULME, C., SNOWLING, M. (2014). The interface between spoken and written language: developmental disorders. Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci
- INGRAM, D. (1989). First language acquisition: method, description, and explanation. New York: Cambridge University Press.
- JANOTOVÁ, N. (1991). Rozvíjení zrakového vnímání u sluchově postižených dětí předškolního věku. Praha: Knižní podnikatelský klub.
- JOŠT, J. (2011). Čtení a dyslexie. Pedagogika (Grada). Praha: Grada
- KLENOKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. (2005). Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči. Brno: MC nakladatelství
- KUČERA, D. (2013). Moderní psychologie: Hlavní obory a témata současné psychologické vědy. Praha: Grada
- KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D. (2004). Bezstarostné roky? Kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče. Praha: Scientia
- KUCHARSKÁ, A. (2014). Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
- KRČMOVÁ, M. (1996). Fonetika a fonologie: zvuková stavba současné češtiny. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita
- KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R. (1998). Didaktika prvopočátečního čtení a psaní. Praha: Portál.
- LECHTA, V. (1990) Logopedické repetitóriium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo
- LENNEBERG, E. (1964). New Directions in the Study of Language. MIT. Press
- LEVINSON, S. C. (1983). Pragmatics. Cambridge: Cambridge University Press
- LEVY, B. A., GONG, Z., HESSELS, S., EVANS, A. B., JARED, D. (2006). Understanding print: Early development and the contributions of home literacy experiences. Journal of Experimental Child Psychology [online]. vol. 93, article no. 1 [cit. 2024-04-15]. Dostupný také z EBSCOhost: ISSN 0022-096
- MANN, V. A., FOY, J. G. (2003). Phonological Awareness, Speech Development, and Letter Knowledge in Preschool Children. Annals of Dyslexia, 53

- MARDEL – CZUDNOWSKI, C. (2001). The top ten predictors for identifying young children at risk. *Thalamus*, 16 (1), 28-32
- MARKOVÁ, J. (2009). Úvod do lingvistiky. In KEREKRÉTIOVÁ, A., et al. *Základy logopédie*. 1. vydanie. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 61-76
- MASSONNIÉ, J., BIANCO, M., LIMA, L., & BRESSOUX, P. (2019). Longitudinal predictors of reading comprehension in French at first grade: Unpacking the oral comprehension component of the simple view. *Learning and Instruction*, 60, 166–179.
- MATĚJČEK, Z. (1975). *Vývojové poruchy učení*. 3. vyd. Praha: SPN
- MATĚJČEK, Z.: LANGMEIER J. (1960). Vývojová dyslexie I. *Československá psychologie*, 4
- MATĚJČEK, Z., et al. (1987). *Zkouška čtení*. Bratislava. Psychodiagnostika
- MELTZOFF, A., GOPNIK, A. (1993). The role of imitation in understanding persons and developing a theory of mind. In S. Baron – Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds* (pp. 335-366). New York: Oxford University Press.
- MERTIN, V. (2003a). Podpora a rozvoj čtenářských dovedností v předškolním věku. In MERTIN, V. a GILLERNOVÁ I. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 121-129
- MIKULAJOVÁ, M. (2003). Diagnostika narušeného vývoje řeči. In LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál
- MUTER, V., HULME, C., SNOWLING, M. J., STEVENSON, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental psychology*, 40, 5, 665-681
- NEBESKÁ, I. (1992). *Úvod do psycholingvistiky*. Praha. H&H.
- NOLEN-HOEKSEMA, S. (2012). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3., přeprac. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál
- OTEVŘELOVÁ, H. (2016) *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál
- POKORNÁ, V. (2010). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál
- PRŮCHA, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace. Poznatky z vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. (1997). *Dětská klinická psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl. Praha: Grada
- SHAYWITZ, S. E., SHAYWITZ, B. A., FULLBRIGHT, R. K., SKUDLARSKI, P., MENCL, W. E., CONNOR-STABLE, R. T., PUGH, K. R., HOLHAN, J. M., MARCHIONE, K. E., FLETCHER, J. M., LYON, G. R., & GORE, J. C. (2003). Neural systems for compensation and persistence: young adult outcome of childhood reading disability. *Biological psychiatry*, 54(1), 25–33
- SCHOFFELOVÁ, M., MIKULAJOVÁ, M. (2012). Vývoj různých aspektů čtení ve slovenštině. *Pedagogika*. 62 (1-2) 111-125
- SINDELAR, B. (2013). *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním věku a v první třídě*, Vyd. 5. přeložila Věra POKORNÁ, Praha: Portál

- SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ, M. (in prep). Screening fonologických schopností pro děti předškolního a raného školního věku.
- SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ G., SMOLÍK, F. (2014). Vývoj jazykových schopností: v předškolním věku. Praha: Grada. Psyché.
- SEILDOVÁ MÁLKOVÁ, G. (2015). Vývojový vztah fonemického povědomí a znalosti písmen. Praha: Togga
- SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., SMOLÍK, F. (2015). Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka. Praha: Grada. Psyché.
- ŠULOVÁ, L. (2010). Raný psychický vývoj dítěte. Praha: Karolinum
- ŠVRČKOVÁ, M. (2011). Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta
- ŠVRČKOVÁ M., ŠIMÍK, O. (2012). Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníku ZŠ. Pedagogika, 62 (1-2), 36-75
- TEMPLE, C., NATHAN, R., TEMPLE, F., & BURRIS, N. A. (1992). The beginnings of writing. Massachusetts: A Division of Simon & Schuster, Inc.
- THOROVÁ, K. (2015). Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt. Portál.
- VENGER, L. A. (1975). Vnímání a učení v předškolním věku. Knihnice psychologické literatury. Praha: Státní pedagogické nakladatelství
- VITÁSKOVÁ, K., PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. (2005). Logopedie. 1. vyd. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005
- VLČKOVÁ, H., POLÁKOVÁ, S. (2013). Test mapující připravenost na školu. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Online. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/t/diagnostika/projekt-dis/test-mapujici-pripravenost-pro-skolumaters?highlightWords=maters>. [cit. 2024-03-11].
- VOLÍN, J. (2010). Fonetika a fonologie. In Cvrček, V. et al. Mluvnice současné češtiny. Praha: Karolinum
- VOTAVOVÁ, K.: SMOLÍK, F. (2010). Diagnostika rané slovní zásoby rodičovskými dotazníky: přehled a pilotní studie. Československá psychologie, 54, 301-313
- VYHNÁLEK, M., R. BRZEZNÝ a J. JEŘÁBEK. (2006). Oční pohyby u specifických vývojových dyslexií. [online]. č. 5 [cit. 2024-04-03]. Dostupné z: [http://www.cspsychiatr.cz/dwnld/CSP\\_2006\\_5\\_256\\_260.pdf](http://www.cspsychiatr.cz/dwnld/CSP_2006_5_256_260.pdf)
- WERKER, J. F., TEES, R. C. (1984). Cross-language speech perception: Initial capabilities and developmental change. Developmental psychology, 24, 672-683
- WILDOVÁ, R. (2005). Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti. Praha. Paedk Uk
- WILDOVÁ, R. (2012). Čtenářská gramotnost v evropském kontextu. Pedagogika, 62 (1-2), 45-52
- ZELINKOVÁ, O. (2003). Poruchy učení: specifické vývojové poruchy učení, psaní a dalších školních dovedností. Praha: Portál

## 7. Přílohy

### Příloha č. 1: Informovaný dopis a informovaný souhlas pro paní ředitelku mateřské školy



FAKULTA  
HUMANITNÍCH STUDIÍ  
Univerzita Karlova

### Žádost o souhlas s realizací bakalářského výzkumu předpokladů rozvoje čtení u dětí předškolního věku

Tereza Steinerová

studentka bakalářského studia humanitní vzdělanosti FHS UK

Tel.: [REDACTED]; e-mail: [REDACTED]

**doc. PhDr. Gabriela Málková, Ph.D.**

vedoucí výzkumného projektu

Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií

Katedra psychologie a věd o životě

Tel. [REDACTED]; e-mail: [REDACTED]

K rukám paní ředitelky MŠ Čtyřlístek, Strakonice

Vážená paní ředitelko,

žádáme Vás touto cestou o souhlas s realizací bakalářského výzkumného projektu studentky Terezy Steinerové ve Vaší mateřské škole. Rády bychom v období od února 2024 do dubna 2024 provedly ve Vaší mateřské škole sběr výzkumných dat, které se stanou podkladem pro zpracování uvedené bakalářské práce.

Projekt bakalářské práce slečny Steinerové sleduje jazykové a kognitivní předpoklady předškoláků pro rozvoj čtení a psaní. Cílem našeho výzkumu je získat údaje o připravenosti dětí na výuku čtení v prvním ročníku základní školy, a to za účelem přípravy diagnostických materiálů pro školní poradenskou praxi.

Pro potřeby realizace sběru dat hledáme ve Vaší mateřské škole děti předškolního věku s datem narození v rozmezí od září 2018 do září 2019, pro zařazení do výzkumu preferujeme děti

monolingvní bez diagnostikovaných vývojových poruch jazykových schopností. Zařazení jednotlivých dětí do výzkumu je prováděno na podkladě informovaného souhlasu rodičů (zákonných zástupců) dítěte. Před zahájením sběru dat, proto potřebujeme rodičům dětí z Vaší mateřské školy doručit písemné znění informačního dopisu a informovaného souhlasu. V procesu distribuce informačních dopisů a informovaných souhlasů se nám osvědčuje spolupráce s mateřskými školami, proto Vás v této záležitosti prosíme o součinnost. Náhled znění informačního dopisu a informovaného souhlasu pro rodiče přikládáme v příloze této zprávy.

Níže uvádíme některé základní informace o získávání informovaných souhlasů a o způsobu realizace sběru dat ve výzkumu.

S dětmi, jejichž rodiče udělí písemný souhlas se zařazením do výzkumu, se bude Tereza Steinerová osobně setkávat ve Vaší mateřské škole, kde jim během individuálního setkání bude zadávat různé herně laděné úlohy. S jedním dítětem potřebujeme dle našich propočtů strávit cca 60 minut rozdělených do třech samostatných setkání. Harmonogram návštěvy v mateřské škole pro potřeby sběru dat jsme připraveny plánovat dopředu s pedagogickými pracovníky Vaší školky tak, abychom co nejméně narušovaly obvyklé denní aktivity ve školce. Pro práci s dětmi vítáme tichou místnost vhodnou pro samostatnou práci dětí s Terezou Steinerovou.

Údaje získané od jednotlivých dětí v rámci výzkumu důsledně anonymizujeme. Výsledky práce konkrétního dítěte získané při sběru dat nemůžeme poskytovat třetím stranám, ani personálu mateřské školy. Informace o procesu průběhu sběru dat samozřejmě poskytujeme řediteli/ředitelce dané mateřské školy, případně ředitelem/ředitelkou pověřenému pedagogickému personálu školy.

V průběhu realizace jakéhokoliv výzkumu samozřejmě respektujeme principy etického zacházení s výzkumnými daty a stávající pravidla ochrany osobních údajů.

Pokud souhlasíte s tím, že pomůžete realizaci uvedeného výzkumu Vaší mateřské škole, prosíme Vás o vyplnění přiloženého informovaného souhlasu pro ředitelku/ředitele mateřské školy (viz příloha této zprávy). V případě Vašich dotazů k výzkumnému záměru a k realizaci projektu neváhejte kontaktovat vedoucí projektu na čísle [redacted] nebo emailem: [redacted]

Předem Vám děkujeme za Vaši vstřícnost a spolupráci!

V Praze dne 22. 1. 2024

doc. PhDr. Gabriela Málková, Ph.D.

a

Tereza Steinerová



V případě Vašeho souhlasu s realizací bakalářského výzkumu Terezy Steinerové ve Vaší mateřské škole, prosím odevzdejte tento formulář – vyplněný – slečně Tereze Steinerové.

**Souhlas ředitelky/ředitele mateřské školy s realizací bakalářského  
výzkumu  
studentky FHS UK Praha, Terezy Steinerové**

Souhlasím s tím, aby v Mateřské škole .....  
probíhal bakalářský výzkum studentky .....  
Období pro realizaci výzkumu je v rozmezí .....

Jméno ředitelky mateřské školy .....

Adresa mateřské školy: .....

Telefon/e-mail na kontaktní osobu na mateřské škole .....

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

.....

Podpis ředitelky mateřské školy

## Příloha č. 2: Informovaný dopis a informovaný souhlas pro rodiče



FAKULTA  
HUMANITNÍCH STUDIÍ  
Univerzita Karlova

### Prosba o spolupráci při realizaci bakalářského výzkumu předpokladů rozvoje čtení u dětí předškolního věku

Tereza Steinerová

studentka bakalářského studia humanitní vzdělanosti FHS UK

Tel.: [REDACTED]; e-mail: [REDACTED]

**doc. PhDr. Gabriela Málková, Ph.D.**

vedoucí výzkumného projektu

Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií

Katedra psychologie a věd o životě

Tel. [REDACTED]; e-mail: [REDACTED]

Vážení rodiče,

jmenuji se Tereza Steinerová a jsem studentkou katedry psychologie a věd o životě na Fakultě humanitních studií na Karlově Univerzitě. Ráda bych Vás touto cestou požádala o souhlas se zařazením Vašeho dítěte do výzkumné studie zaměřené na připravenost předškoláků na vstup do základní školy. Studie bude realizována pod vedením doc. PhDr. Gabriely Málkové, PhD.

<https://bakalar.fhs.cuni.cz/SHV-187.html>

Cílem naší práce je získat údaje o připravenosti dětí na výuku čtení v prvním ročníku základní školy. Výsledky mohou do budoucna sloužit k přípravě materiálů pro praxi školní poradenské psychologie. S dětmi, jejichž rodiče udělí souhlas k účasti ve výzkumu, se setkám osobně v mateřské škole. Během tohoto setkání budu dětem zadávat herně laděné úlohy, které mapují dovednosti potřebné k rozvoji čtení a psaní. V mateřské škole, kam dochází Vaše dítě, budu pracovat v období od února 2024 do dubna 2024.

Harmonogram návštěvy v mateřské škole budeme konzultovat s pedagogickými pracovníky mateřské školy tak, abychom svou práci nenarušovaly obvyklé denní aktivity ve školce. S každým dítětem budeme pracovat v rámci opakovaných individuálních setkání v celkovém rozsahu cca 60

minut. Vždy samozřejmě zohledňujeme individuální potřeby dítěte, každé dítě může kdykoliv práci odmítnout.

Údaje získané od jednotlivých dětí v rámci realizace studie důsledně anonymizujeme a v žádných záznamech s výsledky herních aktivit neuvádíme jméno Vašeho dítěte. Konkrétní výsledky práce s Vaším dítětem nesdělujeme třetím stranám ani personálu mateřské školy. Odpovědi dětí a jejich výkony jsou zaznamenávány ručně, s oporou záznamových archů a rekordéru používaného při práci s dítětem. Zvukové záznamy slouží pouze pro zajištění přesného přepisu a zpracování odpovědí dětí. Po přepisu a zpracování odpovědí pořízené zvukové záznamy mažeme a nearchivujeme je. Pro potřeby vyhodnocení výzkumných dat potřebujeme znát datum narození Vašeho dítěte, tento údaj není v našich záznamech spojován se jménem Vašeho dítěte. V průběhu realizace výzkumu samozřejmě respektujeme principy etického zacházení s výzkumnými daty a stávající pravidla o ochraně osobních údajů. Vámi vyplněné informované souhlasy s ohledem na etiku zacházení s výzkumnými daty ukládáme na Katedře psychologie a věd o životě UK v uzamčené kartotéce. Vyplněné informované souhlasy nepřevádíme do digitalizované nebo elektronické formy.

Pokud souhlasíte s účastí Vašeho dítěte v naší studii, prosíme Vás o vyplnění níže přiloženého informovaného souhlasu a jeho navrácení do mateřské školy – paní učitelce ve třídě, kam vaše dítě dochází. Pokud se nás chcete na cokoli v souvislosti s realizací výzkumu zeptat, neváhejte nás kontaktovat na telefonních číslech uvedených v záhlaví dopisu. Případně nás můžete oslovit i emailem.

Předem Vám děkujeme za Vaši vstřícnost a spolupráci a těšíme se na setkání s Vaším dítětem!

doc. PhDr. Gabriela Málková PhD. a Tereza Steinerová

V Praze dne .....

**Souhlas se zařazením dítěte do výzkumu Katedry psychologie a věd o životě FHS UK  
(předpoklady pro rozvoj čtení u dětí předškolního věku)**

Zaškrtnutím rámečku v bodě č. 1. níže vyjadřujete souhlas s účastí vašeho dítěte ve výzkumu studentky Terezy Steinerové a doc. Gabriely Málkové z Fakulty humanitních studií UK v Praze. Zaškrtnutím rámečku v bodě č. 2 vyjadřujete váš souhlas s tím, že asistentka výzkumu (Tereza Steinerová) bude pořizovat zvukový záznam odpovědí vašeho dítěte na herně laděné úlohy v průběhu setkání v mateřské škole a berete na vědomí, že tyto záznamy budou využity pouze pro potřeby zpracování výzkumných dat.

Vyplněný Souhlas prosím vraťte do mateřské školy k rukám paní učitelky ve třídě Vašeho dítěte.

Děkujeme vám!

Gabriela Málková a Tereza Steinerová

..... 2024

1. Souhlasím s účastí mého dítěte v bakalářském výzkumu Katedry psychologie a věd o životě FHS UK  
(vedoucí projektu doc. Gabriela Málková).

2. Souhlasím s pořizováním zvukového záznamu odpovědí mého dítěte pro potřeby přepisu a zpracování výzkumných dat.

**Jméno dítěte:** .....

**Jméno rodiče/zákonného zástupce dítěte:** .....

**Podpis rodiče/zákonného zástupce dítěte:** .....

**V** .....

**dne** ..... 2024

