

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ



## **Vývojový gradient počátečního čtení**

Bakalářská práce

Autor práce: Eliška Čermáková

Studijní program: Studium humanitní vzdělanosti

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

Praha 2024

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Gabriele Málkové, Ph.D. za odborné vedení, za pomoc a cenné rady při zpracování této práce. Další poděkování patří kolegyni Bc. Martině Pustkové a všem participantům, kteří se do výzkumného šetření zapojili a pomohli mi tím k uskutečnění výzkumu, na jehož základě byla vypracována praktická část této práce. Děkuji také své rodině a blízkým za podporu během celého studia.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne

.....

Eliška Čermáková

## **Abstrakt**

Tato bakalářská práce se zabývá počátky čtenářských dovedností u předškolních dětí. Zajímá se o to, co stojí na počátku čtenářských dovedností dětí a jakou variantu zápisu textu předškolní děti v převažující míře mají a preferují. Jako teoretický základ jsou představeny pojmy gramotnost, pregramotnost či čtenářská gramotnost a následně klíčové prediktory počátečního čtení. Součástí jsou i přístupy, které jedinec využívá při čtení ke zpracování slov a textu a současně s tím i aktuální výukové metody čtení.

Pro zjištění výše uvedených otázek bylo s pomocí screeningového nástroje MiniMABEL otestováno 78 česky mluvících předškolních dětí. Na základě analýz bylo zjištěno, že základem je pro děti především znalost písmen opřena o velká písmena.

Cílem práce je poukázat na to, že děti určitým způsobem čtou dříve, než se doopravdy začnou tuto dovednost systematicky učit, že se čtenářské dovednosti u dětí vynořují postupně a že jim ze začátku v našem společenském prostoru postačí zacházet pouze s velkými písmeny.

## **Klíčová slova**

Pregramotnostní dovednosti, znalost písmen, předškolní věk, dekodování a rozpoznávání slov

## **Abstract**

This bachelor thesis deals with the beginning of reading skills of preschool children. It explores what underlies children's early reading skills and which variant of text notation preschool children predominantly prefer. Concepts such as literacy, preliteracy, or reading literacy are introduced as a theoretical foundation, followed by key predictors of initial reading. It also includes approaches that individuals use in reading to process words and text, along with current instructional methods for reading.

To investigate the above questions, 78 Czech-speaking preschool children were tested using the MiniMABEL screening tool. The analysis found that the foundation for children primarily consists of knowledge of letters based on uppercase letters.

The aim of the thesis is to highlight that children read in a certain way before they actually begin to systematically learn this skill, that reading skills in children emerge gradually, and that initially, in our social environment, dealing only with uppercase letters is sufficient.

## **Key words**

Pre-literacy skills, letter knowledge, preschool age, decoding, word recognition

# Obsah

Úvod .....	8
<b>1 Formulace cílů pro výzkum a vymezení výzkumných otázek.....</b>	<b>10</b>
<b>2 Problematika vývoje gramotnosti čtení v psychologické perspektivě .....</b>	<b>11</b>
2.1 Gramotnost a pregramotnost .....	11
2.2 Čtenářská gramotnost.....	12
2.3 Čtenářská pregramotnost.....	13
<b>3 Klíčové prediktory počátečního čtení.....</b>	<b>15</b>
3.1 Znalost písmen .....	16
3.2 Fonematické povědomí .....	17
3.3 Rychlé automatické jmenování (RAN) .....	18
3.4 Jakým způsobem dochází k vývojové integraci těchto klíčových dovedností? .....	19
<b>4 Vývoj ortografické znalosti .....</b>	<b>21</b>
<b>5 Přístupy, které jedinec využívá při čtení ke zpracování slov a textu.....</b>	<b>23</b>
5.1 Fonologická cesta ke čtení .....	24
5.2 Sémantická cesta ke čtení.....	24
<b>6 Výukové metody prvopočátečního čtení .....</b>	<b>26</b>
6.1 Analyticko-syntetická metoda.....	26
6.2 Genetická metoda.....	27
<b>7 Metodologie.....</b>	<b>30</b>
7.1 Proces získávání výzkumného vzorku .....	30
7.2 Popis realizace výzkumu.....	31
7.3 Výzkumný vzorek .....	32
7.4 Nástroje pro sběr dat .....	34
7.4.1 Poznávání písmen.....	34
7.4.2 Izolace počáteční a koncové hlásky .....	35
7.4.3 Psaní písmen.....	35
7.4.4 RAN .....	36
7.4.5 Čtení slov .....	37
7.5 Zpracování výzkumných dat .....	37
7.6 Konstrukce výkonových profilů na základě úlohy Čtení slov .....	38
<b>8 Výsledky výzkumu .....</b>	<b>41</b>
8.1 Obecný přehled distribuce výkonů v jednotlivých úlohách .....	41
8.2 Výsledky korelační analýzy .....	53

<b>9</b>	<b>Diskuze .....</b>	<b>59</b>
	<b>Závěr .....</b>	<b>61</b>
	<b>Seznam použité literatury.....</b>	<b>63</b>
	<b>Seznam obrázků .....</b>	<b>66</b>
	<b>Seznam tabulek .....</b>	<b>66</b>
	<b>Seznam grafů .....</b>	<b>66</b>
	<b>Seznam příloh.....</b>	<b>67</b>
	<b>Přílohy .....</b>	<b>68</b>

## Úvod

Písmena, slova a věty nás obklopují v podstatě od narození a děti se je postupně učí interpretovat v závislosti na svých vlastních aktuálních schopnostech. Co ale stojí na počátku čtenářských dovedností dětí a co je důležité, aby děti věděly a znaly pro ovládnutí těchto dovedností? Čtení a psaní představují klíčové dovednosti, které si musí dítě osvojit již v prvních letech školní docházky proto, aby mohlo následně tuto dovednost efektivně využívat v rámci dalšího vzdělávání. Výzkumy se shodují na tom, že je důležité právě předškolní období, ve kterém si dítě osvojí rozhodující předpoklady pro zvládnutí čtenářských dovedností. Na to má velký vliv prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. Vzdělávací úloha rodičů a pedagogů v mateřských školách je tedy velmi podstatná a nezanedbatelná (Mertin & Gillnerová, 2010, s. 163).

To, jakou variantu zápisu textu předškolní děti preferují, je z hlediska poradenské psychologie velmi důležitá evidence, o které se spíše jen tak mluví a mnozí se domnívají, jak tomu asi je. K těmto úsudkům dochází primárně na základě toho, jakou mají děti znalost písmen. Je ale velmi důležité si uvědomit, že písmena a slova jsou dvě odlišné věci, a to, jestli dítě pracuje s písmenem jako s nějakou vizuální jednotkou anebo se slovem, jako s nějakým vzorcem, je velký rozdíl (Jahodová, 2016). Jak je to tedy u předškolních dětí s „intuitivní znalostí“ – jakou variantu znalosti zápisu textu předškolní děti reálně v převažující míře mají, a to na úrovni nejen písmen samostatných, ale primárně slov?

Podnět na tuto práci přišel v rámci mé výpomoci při sběru pilotních dat pro diplomovou práci mé kolegyně ve studiu, Bc. Martiny Pustkové, která se zabývala tvorbou a vývojem screeningového nástroje MiniMABEL (Pustková in press). Díky tomu, že jsme v týmu, který společně se mnou a mou vedoucí tvoří právě kolegyně Pustková, mnohokrát debatovaly a diskutovaly nad našimi poznatky z testování, kterými jsme se snažily jednotlivé úlohy této testovací baterie vylepšit, vyvstala na povrch otázka, proč je vlastně jedna z úloh (konkrétně úloha Čtení slov) zapsaná malými písmeny. Vedoucí práce se sice s námi o důvodech rozlišování velkých a malých písmen při sledování pisatelských projevů předškoláků nebo mladších školáků z odborného hlediska podělila, ale zároveň konstatovala, že existuje v odborné literatuře jen velmi málo evidence k tomuto problému. Vznikl tedy námět, využít probíhajícího projektu návrhu testového screeningového souboru MiniMABEL (diplomový projekt Bc. Pustkové) a v rámci tohoto projektu rozšířením záběru pro sběr dat získat ke znalosti a užívání velkých a malých formátů písma více poznatků a datového materiálu. Tak ve stručnosti vznikl záměr pro realizaci této bakalářské práce,



která podrobně prozkoumává, co stojí na počátku čtenářských dovedností dětí a jakou variantu zápisu textu předškolní děti v převažující míře mají a preferují.

První kapitola této bakalářské práce vysvětluje termíny pregramotnost, gramotnost, a především co je to čtení v psychologické perspektivě. Tyto pojmy jsou důležité k pochopení celé problematiky. Většina populace totiž přemýšlí o čtení jako o dovednosti, která se objevuje až s nástupem do první třídy, kdy dítě začne chodit na základní školu. Z hlediska vývojové psychologie tomu tak ale není, jelikož děti určitým způsobem čtou dříve, než se doopravdy začnou tuto dovednost systematicky učit.

Následně jsou rozebrány klíčové prediktory počátečního čtení, jelikož nás zajímá, co tvoří vývojové předpoklady pro rozvoj čtení (gramotnosti), a o které dovednosti a schopnosti se tento vývoj opírá. Zároveň tyto prediktory hrají hlavní roli ve screeningovém nástroji MiniMABEL, na jehož základě jsou představovány výsledky výzkumu.

Závěr teoretické části práce popisuje vývoj ortografické znalosti a přístupy, které jedinec využívá při čtení ke zpracování slov a textu. Současně s tím i aktuální výukové metody čtení, které využívají české základní školy. Na základě toho je možné dobře pochopit obě strany, na jedné straně kognitivní perspektivu dětí a na straně druhé perspektivu pedagogickou. Myslím, že je velmi důležité se na toto téma dívat s přihlédnutím k oběma stranám, tedy na to, co se uvnitř dětí odehrává, ale zároveň i na to, co a jak se děti učí, abychom dokázali toto téma pochopit komplexněji.

Empirická část je postavená na screeningovém nástroji zvaný MiniMABEL, který by měl testovat pregramotnostní připravenost dětí učit se číst a psát a jehož úlohy přímo korelují s prediktory rozvoje čtení a psaní, fonematickým povědomím, znalostí písmen, RAN (*Rapid Automated Naming*) a nakonec čtením samotným.

# 1 Formulace cílů pro výzkum a vymezení výzkumných otázek

Tato práce je postavená na realizaci a zpracování empirického výzkumu a díky tomu je nutné předem definovat cíle a vymežit výzkumné otázky.

Hlavní cíl této práce je porozumění klíčovým faktorům, které stojí na počátku čtenářských dovedností u předškolních dětí. Dílčím cílem je poskytnutí uceleného pohledu na úroveň znalostí zápisu textu u dětí v předškolním věku a současně s tím, jakou roli v tom hrají písmena. Podrobnějším předmětem výzkumu je, zda předškolní děti preferují určitou variantu zápisu textu – konkrétně, zda upřednostňují velká nebo malá písmena.

Na základě těchto cílů jsou vytyčeny následující výzkumné otázky:

1. Co stojí na počátku čtenářských dovedností u předškolních dětí a jakou roli v tom hrají písmena?

Tato výzkumná otázka má za cíl prozkoumat počáteční fáze rozvoje čtenářské gramotnosti u předškolních dětí a má identifikovat základní prvky, které předcházejí schopnosti čtení. Současně s tím má objasnit, jak děti rozpoznávají písmena, ale také jakou roli hrají právě písmena pro rozpoznání konkrétních slov. Specificky se tato otázka soustředí na roli písmen jako vizuálních a fonetických symbolů a zkoumá, jak tyto znalosti podporují počáteční dovednost dětí číst.

2. Jakou variantu zápisu textu preferují děti v předškolním věku a proč?

Cílem této otázky je zaměřit se na preferenci předškolních dětí u zápisu textu, tedy zda mají děti tendenci lépe rozpoznávat a číst slova zapsaná velkými nebo malými písmeny. Tato otázka se snaží odhalit možné vlivy sociokulturních a dalších faktorů a zaměřuje se na to, jak tyto preference ovlivňují učení se číst a psát. Současně s tím zkoumá, zda tyto preference souvisí s určitými vzdělávacími metodami nebo jsou důsledkem přirozeného vývoje dítěte.

## 2 Problematika vývoje gramotnosti čtení v psychologické perspektivě

V úvodu této kapitoly bych zprvu ráda vysvětlila základní terminologii, která nám poslouží jako teoretický základ pro lepší orientaci a pochopení výzkumu. Tím, že ze začátku pronikneme do problematiky celé věci, se nám jednotlivá témata jednodušeji propojí a lépe pochopíme celkový kontext tohoto tématu.

### 2.1 Gramotnost a pregramotnost

Když se řekne gramotnost, co si asi pod tím termínem nejspíš většina z nás vybaví? Předpokládám, že si představíme něco, bez čeho bychom se v dnešním světě nejspíš neobešli. Můžeme si pod tím představit dovednost číst, psát a počítat, někdo si pod tím může představit dovednost týmové práce či se učit, jak se učit. Všechny tyto varianty jsou správné a řekla bych, že pro to neexistuje jednotná definice. Je ale důležité si uvědomit, že základním kamenem gramotnosti je právě ono zmíněné čtení a psaní. Bez těchto dovedností bychom stěží rozuměli světu kolem nás, těžko bychom se v něm orientovali a současně s tím i komunikovali (Mallows, 2017). Pojem gramotnost prošel za posledních pár desítek let vývojem a proměnou, jelikož jsme čím dál tím více vystavováni vyšším nárokům ze strany společnosti (Kucharská, 2016).

Na gramotnost jako takovou můžeme nahlížet z různých perspektiv a je důležité brát ohled na to, že perspektiva studia gramotnosti v pedagogice je jiná než v psychologii. Ve svém důsledku je gramotnost veřejností chápána spíše jako téma pedagogické a díky tomu není tolik evidence a poznatků o tom, jak se gramotnost vyvíjí, ale pouze o tom, jak se děti učí číst a psát. V současné době se uplatňuje čím dál tím více longitudinálních studií, které posuzují prediktivní sílu různých kognitivních a jazykových schopností ve vztahu k rozvoji čtení a psaní (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

Pregramotnost představuje sadu dovedností, které se postupně rozvíjejí a připravují děti na čtení a psaní před vstupem do školního vzdělávání. Jedná se o soubor kompetencí a znalostí nezbytných pro úspěšné osvojení si gramotnosti. Termín pregramotnost se pojí především se dvěma sociálními skupinami, konkrétně s rodinou dítěte a s mateřskou školou, jelikož tyto dvě skupiny jsou právě těmi nejdůležitějšími, které v tomto období mají na rozvoj dítěte největší vliv. Tento koncept má lehce pedagogický rozměr, jelikož zahrnuje vzdělávání a formování schopností v oblastech spojených s následnou gramotností (Kucharská, 2016).

## 2.2 Čtenářská gramotnost

Jak již bylo naznačeno výše, čtenářská gramotnost je něco, bez čeho bychom nemohli posouvat naše další gramotnosti. Kucharská (2016) ve své knize tvrdí, že “rozvoj čtenářské gramotnosti je dlouhodobým procesem, který je ovlivněn celou řadou faktorů a který zasahuje do více věkových období.” Kořeny počáteční čtenářské gramotnosti jsou součástí i dřívějších vývojových etap a nevážou se pouze na školní prostředí.

Dobré čtenářské dovednosti v současné společnosti představují důležitý předpoklad pro přístup jedince ke vzdělání (Mertin & Gillnerová, 2010, s. 163). Autorky Kucharská a Seidlová Málková (2012) uvádí, že čtenářské dovednosti tvoří základ pro funkční gramotnost, která ovlivňuje úspěšnost ve škole a umožňuje jednotlivcům efektivně se začlenit do společnosti. Z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti je kladen velký důraz na předškolní období. Účelem tohoto období nemá být děti cíleně učit číst a psát, ale budovat v nich pozitivní vztah k psané řeči a motivovat je v této oblasti. To, že ji budou rozvíjet, může mít pozitivní vliv na jejich budoucí osvojování těchto dovedností (Kropáčková et al., 2014, s. 490).

Zdeněk Helus (2012) vyzdvihuje čtyři vývojové fáze na cestě ke čtenářské gramotnosti:

### 1. Fáze vytváření bázových predispozic dítěte pro čtení

Tato první fáze klade důraz na přirozené vedení dítěte k rozpoznávání písmen a slov za pomoci her a příběhů, což formuje jeho základní schopnosti potřebné pro budoucí čtení. Zájem dítěte o knihy je podporován bohatým jazykovým a sociálním prostředím, ve kterém se dítě pohybuje.

### 2. Fáze soustavné školní výuky čtení a psaní

V tomto období dochází ke systematickému procvičování čtení a psaní a následně k hodnocení a zpětné reflexi úspěšnosti. Cílem této fáze je stabilizovat a rozšířit schopnosti dítěte v těchto dovednostech.

### 3. Fáze uvádění dítěte do čtenářství

Získané dovednosti se dítě učí využívat v praktických situacích, ke kulturní orientaci a jako nástroj ke zdroji informací.

### 4. Fáze aktivního čtenářství

V této poslední etapě se dítě stává čtenářem, který pomocí čtení rozvíjí své vědomosti a myšlení. Dítě si osvojuje schopnost učení a reflexe skrze tuto dovednost s pomocí literatury.

## 2.3 Čtenářská pregramotnost

Čtenářská pregramotnost předchází již zmíněné čtenářské gramotnosti. V dřívějších dobách uměla číst jen malá část populace a nebylo obvyklé, aby si tuto dovednost osvojovaly všechny děti. Dnes je to nezbytnou nutností. Čtení je pokládáno za dovednost, která se kontinuálně rozvíjí od nejtělejšího věku dítěte (Mertin & Gillnerová, 2010, s. 164). Na základě toho můžeme odvodit, že čtenářská pregramotnost se u dětí rozvíjí již velmi brzy. Působí na to jak vnější, tak vnitřní vlivy. To, jak bude mít dítě vyvinutou čtenářskou pregramotnost, je jednoznačně ovlivněno společensky kulturním prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Okruh lidí, které se kolem dítěte pohybuje, je tedy velmi podstatný.

Seznamovat děti s knihami, světem písmen a slov můžeme ještě předtím, než začnou vůbec samy mluvit, psát a číst. Je to jeden ze způsobů, jak jim vytvořit kladný vztah ke knihám a čtení samotnému. Když si vybavíme, jak vypadají dětské hračky a pomůcky od těch pro nejmenší až po předškoláky, určitě si vybavíme, že se zde velmi často nachází písmena, čísla atd. Už to dětem podvědomě vštěpuje podobu těchto znaků a vytváří to pro čtení potřebné předpoklady. To, jestli se tato stimulace v rodinách od velmi raného věku dítěte odehrává či nikoliv má velký vliv. V dnešní době bude asi spousta rodičů, kteří místo toho raději zabaví své děti na telefonu či tabletu a mezi těmito dětmi mohou později vznikat nemalé rozdíly. Tímto bych nicméně nerada diskriminovala výukové aplikace na elektronických zařízeních, které mohou být také velmi často užitečné.

Autorky Kropáčková, Wildová a Kucharská (2014, str.493) uvádějí, že čtenářská pregramotnost je „soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech.“ Z toho vyplývá, že není zapotřebí, aby v této fázi vývoje dítě ovládalo dovednost čtení, ale osvojovalo si čtecí návyky, jako je například vědomí toho, že čteme zleva doprava či od shora dolů. Při této dovednosti, jak správně „číst“ text zapsaný na papíře, nemusí jít nutně o písmena či slova, nicméně se může jednat i o čtení za sebou jdoucích obrázků.

Bázové pregramotnostní dovednosti tedy hrají roli mnohem dříve, než samotná výuka čtení. Dokladem toho může být například studie Seidlové Málkové (2017) s předčasnými čtenáři v rámci různých předčtenářských, čtenářských a pravopisných úloh během mateřské školy a prvních dvou tříd základní školy. Studie zkoumala výkonnost devíti

českých předčasných čtenářů ve srovnání s devíti dětmi, které se naopak mezi předčasné čtenáře neřadí. Hlavní zjištění studie ukazují, že předčasní čtenáři mají ve srovnání se svými vrstevníky hlubší znalost písmen a jejich zvuků, lepší vědomosti o fonémech, vyšší plynulost čtení a lepší schopnosti v pravopisu již v mateřské škole, tedy před formální výukou čtení na základní škole.

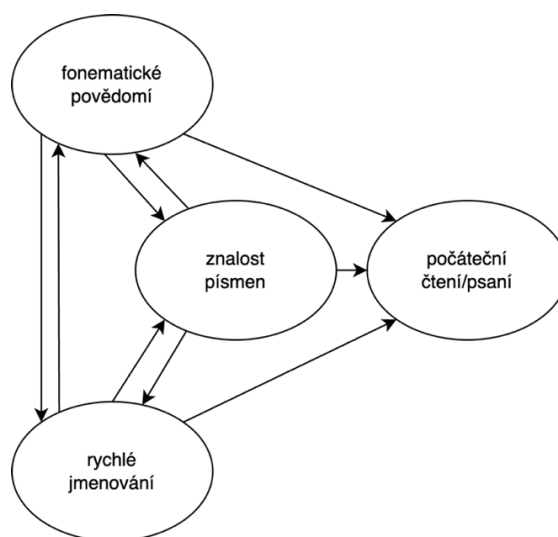
### 3 Klíčové prediktory počátečního čtení

Na začátku procesu čtení je zásadní rozvíjet schopnost dekódování a porozumění způsobu zápisu slov, což postupně vede k lepšímu chápání přečteného textu. Samotný rozvoj dekódování je ovlivněn především dvěma klíčovými dovednostmi a to fonematickým povědomím (znalostí fonému) a znalostí písmen abecedy (grafému). Tyto dovednosti se navzájem ovlivňují a jedna bez druhé by nemohla fungovat. Právě díky tomu nesmí být opomenuta ještě třetí komponenta, a to dovednost učít se vazby mezi fonémy a grafémy. Díky tomu si děti osvojují takzvaný alfabetský princip, což je pochopení, že každý zvuk v jejich jazyce lze vyjádřit určitým písmenem nebo grafémem (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

Existuje longitudinální kroslingvistická srovnávací studie, která se uskutečnila v letech 2009 až 2012 a která byla realizována v pěti evropských jazycích. Tato studie testovala děti s pomocí testové baterie, která se skládala z úloh zaměřených na fonematické povědomí, znalost písmen, rychlé jmenování, čtení, psaní, slovní zásobu, verbální paměť a neverbální inteligenci. Z této studie byly identifikovány tři silné předpoklady, které v předškolním období určují vývoj a společně (ač fungují nezávisle) podporují rozvoj počátečního čtení. Jedná se o fonematické povědomí, znalost písmen abecedy (názvů a zvuků) a rychlé jmenování (Caravolas et al., 2012).

#### Obrázek 1

*Model předpokladů rozvoje počátečního čtení a psaní v alfabetských jazycích*



Zdroj: Volně podle Caravolas et al., 2012, str.6

Na základě toho můžeme tedy určit, že počáteční čtení a psaní stojí na dovednosti dítěte osvojovat si spojení zvuku a písmene, dále dovednosti oddělení lingvistických jednotek, které korespondují s písmeny a v neposlední řadě na schopnosti si plynule vybavovat z paměti označení písmen a slov (Seidlová Málková, 2015).

### 3.1 Znalost písmen

Znalost písmen můžeme chápat dvěma způsoby a je důležité tyto dvě formy odlišovat. První formou je tzv. „letter sound“, což označuje zvuk, který náleží určitému grafému či písmenu (například k, b, l). Je ale důležité odlišovat takto pojatou znalost písmen od pojmu „letter name“, což označuje název písmene v systému daného jazyka (například ká, bé, el). Bez ohledu na to, zda dítě reaguje na písmeno jednou nebo druhou formou, nám to slouží jako důkaz o tom, že má k tomuto grafému přiřazen odpovídající foném (Málková, 2008).

Do této znalosti řadíme nejen to, zda dítě dokáže rozpoznat napsané písmeno na papíře, ale i znalost na základě jeho vyslovené podoby. Pokud tedy dítěti řekneme zvuk daného písmene, dítě by si mělo vybavit, jak vypadá znak pro námi vyslovené písmeno a mělo by ho zvládnout i napsat.

Existují zahraniční studie, které ukazují, že základ znalosti písmen je v objevení napsaného písmene (Treiman, 1998). Psychologický koncept objeveného psaní (*invented spelling*) se dostal do povědomí díky tomu, že se zkoumaly první gramotnostní projevy dětí. Na základě toho se zjistilo, že děti dříve píšou, než čtou a že jde právě o tento koncept, skrze který děti pochopí grafém-fonémové korespondence.

Tento koncept, který popisuje způsob, jakým děti začínají psát slova předtím, než se naučí oficiální pravidla pravopisu, vnesla do odborné literatury americká psycholožka Rebecca Treiman. Objevené psaní nám ukazuje, jak děti experimentují s jazykem a jeho grafickou reprezentací, což je užitečné pro rozvoj jazykových dovedností, jelikož děti aktivně aplikují své znalosti o zvucích jazyka při tvorbě psané formy. Rebecca Treiman (1998) zde mluví o tom, že rané psaní dětí je aktivní a kreativní proces, který je založen na přirozeném jazykovém rozvoji a interakci s mluveným jazykem, a předchází tak formálnímu naučení se číst.



## 3.2 Fonematické povědomí

Smolík a Seidlová Málková (2014, s. 101, 118) ve své knize tvrdí, že fonematické povědomí je nejčastěji sledovanou úrovní vývoje fonologického povědomí ve vztahu k rozvoji gramotnostních dovedností. Uvažují zde o vývoji fonologických schopností jako o kontinuu vývoje dovednosti tzv. fonologického povědomí (*phonological awareness*), čemuž rozumíme jako schopnosti rozpoznávat a manipulovat dílčí zvuky, které utvářejí slova, a to na úrovni různě velkých lingvistických jednotek, například slabik, fonémů atd. Jak již bylo zmíněno výše, fonologické povědomí hraje zásadní roli při vývoji čtení. V kontextu rostoucího zájmu o výzkum vývoje čtení začalo vznikat množství psychometrických nástrojů, které dokážou míru fonologického povědomí měřit (Májová, 2009). Autorka knihy *Beginning to read: Learning and Thinking about print* (Adams, 1990) vydělila čtyři dovednosti, jež jsou základem fonologického povědomí a jež nesou velký podíl na úspěšném rozvoji čtenářské gramotnosti.

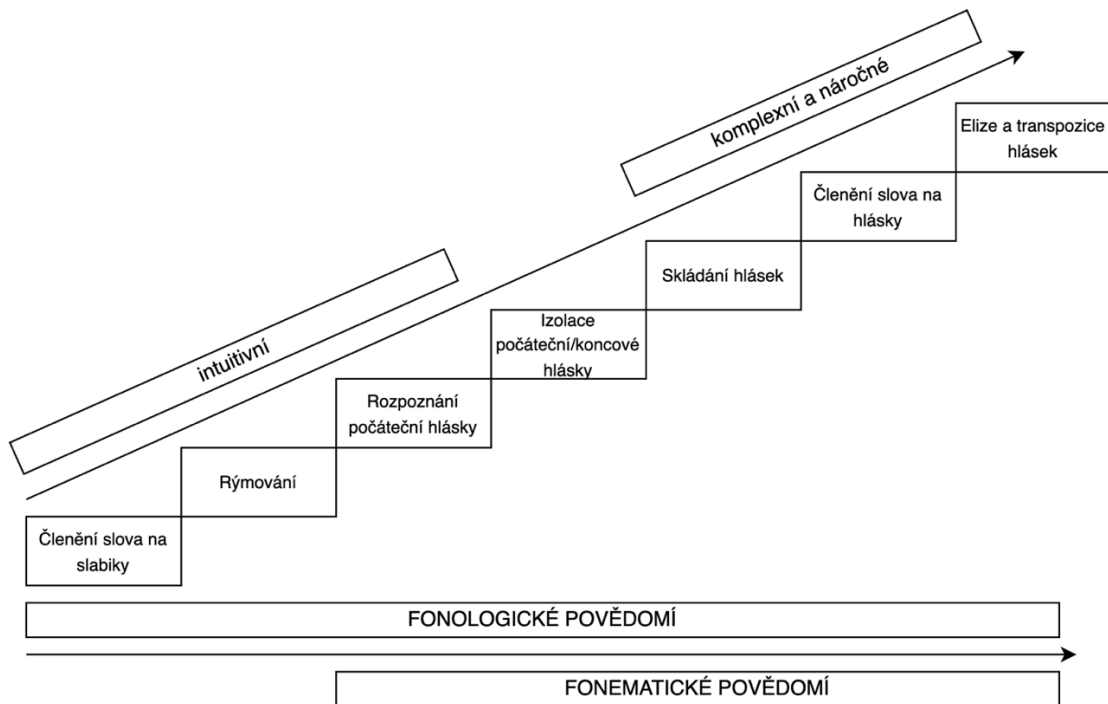
- 1) Rýmování slov
- 2) Rozdělování slov na slabiky a izolace koncové a počáteční hlásky – sluchová analýza
- 3) Spojování slabik a hlásek – sluchová syntéza
- 4) Manipulace s hláskami – elize hlásek (vynechávání) a transpozice hlásek (zaměňování)

Tyto schopnosti, které tvoří fonologické povědomí, se nevyvíjí všechny najednou a stejně rychle. Jednotlivé složky slouží jako indikátory rozvoje čtení různě, v závislosti na konkrétních fázích čtenářských dovedností. Výzkumné studie se nicméně shodují na tom, že sluchová analýza a syntéza má klíčový vliv na počáteční etapy osvojování čtenářských dovedností (Májová, 2009).

Na obrázku 2 můžeme pozorovat, že rozvoj schopnosti rozpoznávat a manipulovat s jednotlivými fonémy (fonematické povědomí), nastává v pozdějších fázích vývoje celkového porozumění zvukové struktuře jazyka (fonologické povědomí). Pokrok schopností souvisejících s fonematickým povědomím, které děti postupně získávají, můžeme pozorovat při úlohách, kde děti manipulují s fonémy. Děti zpravidla ze začátku vydělují počáteční foném ve slově, následně fonémy koncové a až jako poslední zvládají vydělit všechny jednotlivé fonémy, které se ve slově nachází. Při uvedení příkladu na slově banka, dítě zprvu dokáže rozdělit slovo na ban-ka, následně zvládnou oddělit počáteční hlásku b, později koncovou hlásku a, a až na závěr zvládne vyčlenit všechny fonémy ve slově b-a-n-k-a.

## Obrázek 2

Fonematické povědomí v kontinuu vývoje fonologického povědomí



Zdroj: Málková, 2015, str.18

### 3.3 Rychlé automatické jmenování (RAN)

V psychologii je "RAN" zkratka pro "*Rapid Automated Naming*", což v překladu znamená "rychlé automatické jmenování". RAN je testovací metoda používaná k hodnocení schopnosti jedince rychle pojmenovat sérii obecně známých obrázků, barev, písmen nebo čísel. Je to jeden z důležitých ukazatelů v oblasti čtení a jazykových schopností, jelikož měří rychlost zpracování, která je nezbytná pro efektivní čtení. Marína Mikulajová (2019) tvrdí, že mnozí výzkumníci považují RAN za nejsilnější prediktor rychlosti čtení v alfabetských jazycích. Skrze tuto zkoušku můžeme u dětí predikovat, jak se bude z hlediska plynulosti a automatizace čtení vyvíjet. V této úloze se tedy hodnotí především efektivita a rychlost fonologického zpracování. Vzhledem k tomu, že se úlohy RAN zaměřují na měření rychlosti, s jakou jsou grafémy spojovány s fonémy, umožňuje nám to rozpoznat děti, které tuto schopnost nemají automatizovanou. To může být v budoucnu spojeno s menší plynulostí čtení a může to signalizovat potenciální riziko pro úspěšný rozvoj čtenářských dovedností (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

Testování této schopnosti se vždy liší na základě toho, jak starého jedince testujeme. Vzhledem k tomu, že existuje několik možných variant tohoto testu, dle věku můžeme určit,

jaká z variant bude pro testovanou osobu ta nejvhodnější. Pro děti předškolního věku se používají jim dobře známé obrázky, u strašidelných dětí už se může jednat například o číslice či písmena.

### **3.4 Jakým způsobem dochází k vývojové integraci těchto klíčových dovedností?**

Na počátku čtenářských dovedností hrají nejdůležitější roli dvě složky. Jedná se o dekódování a porozumění čtenému textu. Než ale začne docházet k porozumění čtenému, je potřeba ovládat dovednost dekódování a vývojově tomu nemůže být naopak. Jak již bylo zmíněno výše, z výzkumu Caravolas et al. 2012 bylo zřejmé, že to, co sytí dekódování jsou tři komponenty, konkrétně fonémy, grafémy (písmena) a RAN. Než dítě začne plně dekódovat, začne nějakým způsobem svazovat grafém s fonémem a následně začne trénovat plynulost této dovednosti.

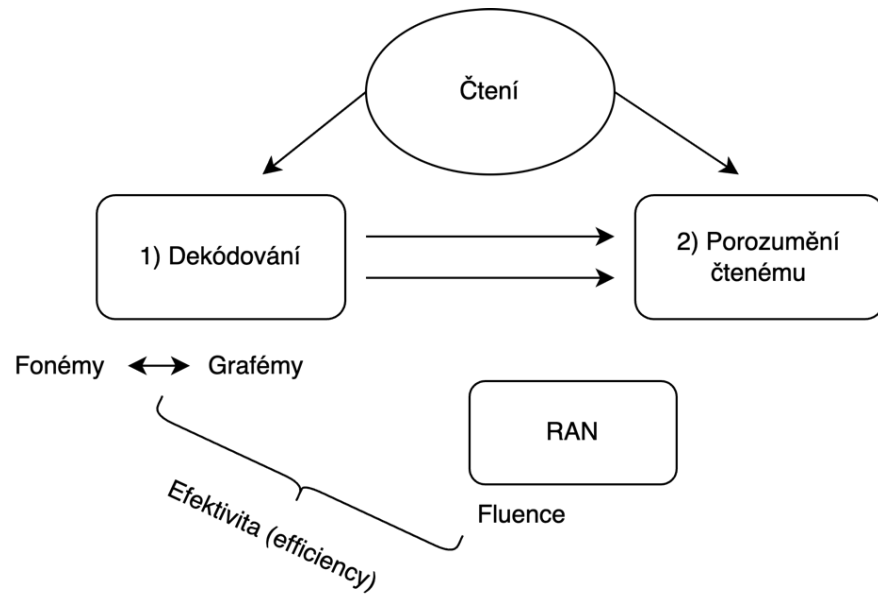
Článek "*Fluency: Bridge between Decoding and Reading Comprehension*" od Johna J. Pikulského a Davida J. Charda (2005) se zaměřuje na čtenářskou plynulost, kterou považují za klíčový most mezi dekódováním slov a porozuměním textu. Efektivita je zde prezentována jakožto klíčová součást plynulosti, která umožňuje čtenáři rychlé a přesné čtení textu, což napomáhá i jeho porozumění. Efektivita ve čtení je zásadní pro to, aby čtenář mohl konstruovat význam textu bez toho, aniž by byl zatížen problémy s identifikací slov. Je tedy nejprve podstatné, aby dítě zvládalo dekódovat (rozpoznat písmena a spojit si je s příslušným zvukem) a až posléze docházelo k porozumění čtenému. Stává se tedy jakýmsi spojníkem mezi dekódováním slov a porozuměním textu. Významným aspektem efektivity ve čtení je, že umožňuje čtenáři soustředit se na porozumění textu, místo toho, aby byla jeho pozornost rozptýlena potřebou dekódovat každé slovo. Efektivita ve čtení tedy zahrnuje schopnost čtenáře rychle a správně rozpoznávat slova a používat tyto dovednosti při konstrukci významu textu. Efektivní čtenáři jsou ti, kteří mají dobře rozvinuté slovní rozpoznávací dovednosti, což jim umožňuje plynule číst a plně se věnovat porozumění textu (Pikulski & Chard, 2005).

K efektivnímu čtení s porozuměním se tedy dostaneme skrze budování grafém-fonémových základů. Je potřeba, aby mělo dítě znalost písmen, určité fonemické povědomí a následně aby zvládalo aplikovat tyto schopnosti na dekódování slov. Pokud nebude mít dítě tento základ, nemůžeme rozvíjet plynulost. Co dalšího může pomoci je určitě

široká slovní zásoba, jelikož zjednodušuje porozumění čtenému a umožňuje efektivněji dekódovat slova. Pro znázornění výše uvedeného jsem sestavila níže uvedené schéma.

### Schéma 1

*První elementy zrodu čtenářské dovednosti*



Zdroj: Sestaveno na základě poznatků z přečtené literatury

## 4 Vývoj ortografické znalosti

Ortografická znalost je jedna z klíčových kognitivních dovedností při vývoji čtení. S psanou podobou jazyka se děti setkávají již od velmi útlého věku. To, že písmena a slova vidáme na ulici, v televizi, v knihách či na obalech od potravin, je nevyhnutelnou součástí každodenního života. Postupem času, když začnou děti zapsaný jazyk jakkoliv vnímat, si začínají vytvářet představy o tom, jak zapsaný text vypadá a k čemu nám vlastně slouží. Vývoj ortografické znalosti tedy začíná už v předškolním věku, kdy děti postupně začínají chápat vztahy mezi písmeny a zvuky. Na vývoj ortografické znalosti, tedy psanou podobu jazyka má velký vliv prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. Je tedy důležité zmínit, že znalosti, které děti chytají spontánně z celospolečenského prostoru, rozhodně nejsou zanedbatelné, ba naopak.

Existují dvě úrovně ortografické znalosti. První z nich označujeme sublexikální ortografické znalosti, které zahrnují znalost pravidel, které určují, na kterých pozicích se mohou určitá písmena vyskytovat nebo která nám říkají, jaká písmena se mohou či naopak nemohou kombinovat s dalšími. To dětem umožňuje dekódovat slova, pro které zatím nemají vytvořenou mentální reprezentaci. Druhou úrovní je lexikální ortografická znalost, jež obsahuje uložené mentální reprezentace známých slov nebo jeho částí. Tato úroveň umožňuje rychlé rozpoznávání slov na základě již uložených reprezentací, jelikož děti mohou využít své znalosti, aniž by musely slovo dekódovat písmeno po písmenu. Pochopení sublexikálních pravidel obvykle předchází a podporuje vývoj lexikálního ortografického vědění. Toto je v souladu s myšlenkou, že děti nejdříve rozvíjejí základní porozumění vztahům mezi zvuky a písmeny, než si osvojí bohatší znalost konkrétních slovních forem (Apel et al., 2019).

S ortografií obecně souvisí i pojem ortografická hloubka, který se týká konzistence, s jakou se písmena v daném jazyce převádějí na zvuky. Jde tedy o míru konzistentnosti grafému (písmene) a fonému (hlásky), kterými se bude řídit tvorba zápisu v různých jazycích. Ortografickou hloubku můžeme dělit na konzistentní (průhlednou) a nekonzistentní (neprůhlednou) (Ziegler et al., 2010). Jazyky s průhlednou ortografií mají relativně pevné a předvídatelné vztahy mezi fonémy a grafémy. Díky tomu se děti, které se učí číst v konzistentním jazyce, učí číst rychleji a s menší námahou. Je to primárně díky tomu, že zde neexistuje tolik výjimek, které by si muselo dítě zapamatovat. Patří sem například český a španělský jazyk. Nekonzistentní jazyky, jako je například anglický jazyk, mají mnoho výjimek a spousta fonémů může být reprezentována různými kombinacemi

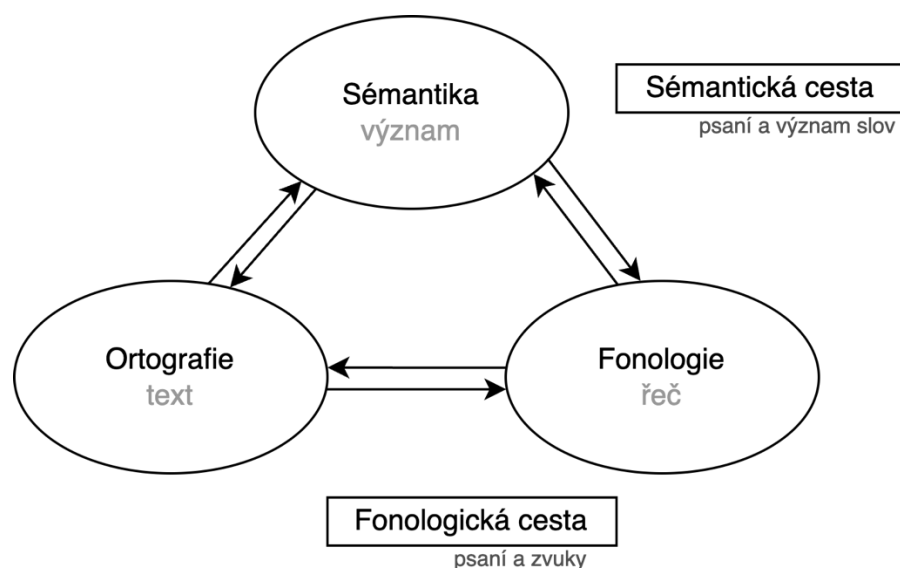
písmen v jednotlivých slovech. Díky tomu musí děti z anglicky mluvících rodin vynaložit mnohem větší námahu a úsilí, aby zvládly tento složitější systém pravidel. Výzkum z roku 2013 zkoumal, jak se vývoj čtenářských dovedností liší v jazycích s různou ortografickou konzistencí. Konkrétně se testovaly anglické děti (nekonzistentní jazyk) s dětmi českými a španělskými (konzistentní jazyk). Tato longitudinální studie nakonec prokázala, že růst čtenářských dovedností je v anglickém jazyce opravdu pomalejší, nicméně fonemické povědomí, znalost písmen a RAN jsou komponenty, které se napříč konzistentností jazyka nemění a stále jsou zásadními prediktory, které mohou určit, jaký bude u dítěte vývoj čtenářských dovedností. Ačkoli se tedy děti mohou naučit číst rychleji v konzistentnějším jazyce, existují univerzální kognitivní předpoklady pro to, aby se naučily číst ve všech abecedních pravopisech (Caravolas et al., 2013).

## 5 Přístupy, které jedinec využívá při čtení ke zpracování slov a textu

Čtení je komplexní dovednost, která vyžaduje integraci různých mentálních procesů. Pro efektivní dekodování a porozumění textu tak musí jedinec využívat a kombinovat různé strategie. Tato kapitola se zaměří na dva přístupy a jejich význam pro porozumění textu a způsoby, jakými jsou tyto procesy vzájemně propojené a jak se doplňují. Autoři Seidenberg a McClelland v knize "*Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*" od Charlese Hulme a Margaret J. Snowlingové (2009) představují tzv. trojúhelníkový model čtení, který se skládá ze tří hlavních složek a je založen na představě, že čtení zahrnuje komplexní interakci mezi ortografickými (tištěným slovem), fonologickými (zvuky řeči) a sémantickými (význam) informacemi. Tento přístup ke čtení se snaží objasnit, jak tyto různé druhy informací pracují dohromady, aby umožnily čtenáři dekodovat a porozumět textu. Tento model navrhuje dvě interagující „cesty“ pro čtení slov, cestu fonologickou a sémantickou a poukazuje na to, že efektivní čtení vyžaduje nejen schopnost dekodovat text, ale také schopnost spojovat dekodované informace s předchozími znalostmi a kontextem, což vede k hlubšímu porozumění přečteného materiálu. Současně s tím umožňuje lépe pochopit, proč někteří jedinci mají potíže se čtením, například osoby s dyslexií (tyto osoby často narážejí na obtíže s fonologickou složkou).

### Obrázek 3

*Model spolupráce jazykových schopností při vývoji čtení*



Zdroj: Volně podle Plaut, 2005, str.25

## 5.1 Fonologická cesta ke čtení

Fonologická cesta souvisí s procesem dekodování slov na základě jejich zvukové struktury. Tato metoda je zvláště důležitá pro osvojování schopnosti číst, protože umožňuje jedincům přiřadit zvuky jednotlivým písmenům a skupinám písmen a následně je skládat do slov. To, jaké bude mít dítě fonologické dovednosti závisí na schopnosti rozpoznávat a manipulovat s fonémy (nejmenšími jednotkami zvuku). Fonologická cesta je velmi důležitá v raných fázích čtení, tedy ve chvíli, kdy děti postupně začínají rozpoznávat a dekodovat jednotlivá slova (Hulme & Snowling, 2014).

## 5.2 Sémantická cesta ke čtení

Sémantická cesta se soustředí na rozpoznávání slov na základě jejich významu a kontextu. Tato cesta je zásadní pro rychlé a plynulé čtení, kdy dítě zvládne rozpoznat slovo jako celek a nemusí k tomu detailně rozebírat foném za fonémem. Ve chvíli, kdy dítě zvládne slovo dekodovat, mu sémantická cesta pomůže pochopit význam dekodovaného slova. U spousty slov ale dochází k aktivaci sémantických reprezentací už před samotným dekodováním a děti jsou schopny spoustu slov přečíst už jen na základě předchozích zkušeností (Hulme & Snowling, 2014). To znamená, že pokud s dítětem chodíme například nakupovat do obchodního domu IKEA, toto slovo dítě vidá zapsané na obchodním domě a ví, o jaký obchod se jedná. I přesto, že tedy zatím nemusí ovládat dovednost dekodovat, zvládne slovo přečíst, jelikož s ním má nějakou předchozí zkušenost a při jeho čtení využívá právě sémantickou cestu.

Užívání sémantické cesty souvisí i s prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Děti, které používají sémantickou cestu, musí mít dobrý sociokulturní background – to znamená, že se hodně pohybují v prostoru, kde se slovy setkávají a jednoduše jsou v kontaktu s textem. Díky tomu tedy nemusí dané slovo hláskovat, ale rovnou ho přečtou jako celek, jelikož to slovo mnohokrát viděly. Jedincům, kteří dobře fungují na základě používání sémantické cesty, se pak mnohem lépe vnořuje do cesty fonologické, jelikož už chápou, že když napíšeme například slovo IKEA, že to znamená nějaký zvuk – nějaké slovo. Stejný princip pak používáme, když spojujeme třeba písmeno P a hlásku. Na základě znalosti tohoto principu, tedy jak funguje mluvená řeč dohromady se zápisem, je pro ně pak pochopení fonologické cesty jednodušší.



Hulme a Snowling (2014) ve svém článku tvrdí, že počátek vývoje čtení je u dítěte zaměřen především na zřízení fonologické cesty, ale postupně se stále více spoléhá na sémantickou cestu, zejména pro čtení slov, u kterých fonologická cesta nezvládá efektivně dekódovat (např. neregulérní slova). Neregulérní slova jsou velmi častá v neortografických jazycích, jako je například angličtina a je zde zapotřebí, aby čtenář měl specifické znalosti o výslovnosti a významu slova, které nejsou přímo odvoditelné z jeho pravopisu. U těchto slov, které nedodržují běžné fonetické vzorce a pravidla má fonologická cesta čtení nevýhodu, jelikož se opírá o přímé fonetické dekódování prvků slova. Naopak sémantická cesta zde hraje klíčovou roli, protože umožňuje čtenáři využít své znalosti o významu slov a jejich kontextuálních vazbách ke správnému přečtení slova.

V praxi nakonec nicméně děti kombinují obě cesty, jelikož číst jen sémantickou cestou nelze do nekonečna. Když slova dosáhnou přílišné délky, jejich zapamatování je celkem obtížné, zejména při velkém počtu slov. Časem tedy děti, které se začínají učit číst podle významu, přirozeně přecházejí k fonologickému čtení.

## 6 Výukové metody prvopočátečního čtení

Téma výukových metod prvopočátečního čtení je důležité v kontextu rozpoznávání velkých a malých písmen. V dnešní době totiž existuje mnoho metod, jak vyučovat čtení. Každý pedagog ale nakonec inklinuje k jedné z nich, s pomocí které pak vyučuje své žáky. Každá výuková metoda se zaměřuje na něco jiného a v počátcích to může hrát velmi důležitou roli s ohledem na již zmíněnou znalost velkých či malých písmen. Určité metody totiž na počátku pracují například pouze s velkými písmeny, a tak je nyní tento teoretický vhled užitečný. Mezi ty hojně používané v českých školách řadíme analyticko-syntetickou a genetickou metodu. Analyticko-syntetická metoda klade důraz na techniku čtení a vyučuje se na základě vázání slabik do slov. Metoda genetická upřednostňuje především porozumění a klade velký důraz na fonologické uvědomování. Nelze ovšem říci, která z těchto metod je ta vhodnější a účinnější. Každé dítě je individuální a má jiné potřeby, které je potřeba respektovat (Tomášková, 2015).

### 6.1 Analyticko-syntetická metoda

Vyučování čtení v průběhu prvního ročníku probíhá převážně metodou analyticko-syntetickou, přičemž samotný název nám napovídá, že tato metoda kombinuje postup analytický a syntetický. Podstatou této metody je rozklad slova na jednotlivé slabiky a hlásky a následné spojení jednotlivých hlásek do slabik, ze kterých se následně vytvoří konečné slovo. V první fázi tedy využíváme proces analytický a poté při spojování jednotlivých hlásek do slabik proces syntetický. V první přípravné fázi se nejprve děti začínají učit jednotlivé hlásky, ze kterých se pokouší tvořit slabiky. Ve chvíli, kdy začnou zvládat slabikovat jednotlivá slova a následně i věty, postupně začnou přecházet v plynulé čtení. Poslední fází této metody je porozumění čtenému, které při výuce této metody přichází až poté, co děti zvládají plynule číst. Samotná analýza, syntéza a slabikování slov je pro ně tak energeticky náročné, že už nemají kapacitu na to vnímat význam slov či vět. Na konci druhého ročníku by děti měly dokončit tento proces a měly by při čtení rozumět tomu, co čtou (Tomášková, 2015).

Při této metodě se děti učí rovnou všechny tvary písmen, tzn. jak velká tiskací, tak ale i malá. Nevýhodou této metody by mohla být menší motivace u dětí číst, jelikož porozumění tomu, co čtou přichází o hodně později než u metody druhé. Mezi výhody této

techniky naopak můžeme řídit například to, že děti mají velmi dobře procvičená všechna písmena a slovní struktury (Wildová, 2004).

## 6.2 Genetická metoda

Genetická metoda je tou méně rozšířenou v českém školství, nicméně za poslední dobu si získala hodně zastánců. Za jejího autora je považován Josef Kožíšek, který k této metodě zpracoval i první čítanku nesoucí název *Poupata*. Podstatou této metody je čtení velkých tiskacích písmen, ze kterých následně děti skládají slova a poté celé věty. Nejprve se tedy naučí jednotlivá slova vyhláskovat a poté je přečtou jako jeden celek. Tato technika se zaměřuje na intenzivní rozvoj schopnosti vnímat zvuky a na analýzu slov do jednotlivých fonémů. Mezi přednosti patří efektivita ve zvládnutí četby jednoduchých textů velmi brzy a zejména v plynulém porozumění přečtenému materiálu. Výuka této metody totiž navazuje na předchozí znalosti získané například v mateřské škole. Předškoláci se přirozeně seznamují s abecedou, projevují zájem o nová písmena a chtějí se naučit psát svá jména. Některé děti jsou schopny číst jednoduché a dobře známé texty, a tak při vstupu na základní školu už některá písmena poznávají. Genetická metoda se tak opírá o znalosti dětí z mateřské školy, jako jsou tvary velkých tiskacích písmen, rozklad slov na zvuky a schopnost psát krátké texty již v raném věku. Hlavní výhodou této metody je, že podporuje četbu s plným porozuměním textu (Tomášková, 2015).

Po osvojení si velkých tiskacích písmen se dítě začíná učit malá tiskací písmena za pomoci přenosu znalostí založených na podobnosti některých tvarů obou abeced a přirozeného zájmu dětí o malá písmena v období, kdy se učí hůlkové písmo (Kucharská, 2015). Děti, které se učí číst genetickou metodou, čtou rychle věci každodenní potřeby, například své jméno, nebo něco, co se týká rodiny, a na tom se více mobilizuje jejich zájem o čtenářské dovednosti. To, že děti brzy porozumí tomu, co čtou, je může velmi motivovat v dalším učení se této dovednosti.

V následující tabulce můžeme přehledně vidět srovnání obou metod.

## Tabulka 1

### Srovnání analyticko-syntetické metody s metodou genetickou

Analyticko-syntetická metoda	Genetická metoda
Slabikování Nejdříve z hlásek skládáme slabiku, skládáním slabik vzniká slovo. T-E = TE, T-A = TA	Hláskování, čtení celého slova najednou Čteme po hláskách celé slovo najednou, neslabikujeme. T-E-T-A = TETA
<b>Čtyři tvary písmen najednou</b> Hned se učíme číst a psát všechny tvary písmen.	<b>Jen velká tiskací písmena</b> Učíme se nejdříve jen jeden tvar písmen – velká tiskací písmena.
Krátká doba na uvolnění ruky Uvolňovací cviky před psaním tři týdny až měsíc	Dostatek času na uvolnění ruky Uvolňovací cviky před psaním čtyři měsíce
Dlouho trvá, než čteme s porozuměním. Nácvik čtení je ukončen asi ke konci 2.ročníku.	Čtení s porozuměním velmi brzy Od počátku čteme s porozuměním, brzy se naučíme číst.
<b>Menší motivace</b> Více se spoléháme na pomoc učitele, zapíše nám úkoly, pak je podepíše nebo orazítkuje, kontrola.	<b>Velká motivace</b> Čteme velmi brzy, píšeme krátké vzkazy, jsme samostatnější, sami si zapisujeme úkoly a podepisujeme své práce – své jméno dokážeme napsat již v předškolním věku.

Zdroj: Volně podle Tomášková, 2015

V celospolečenském prostoru jsou děti určitým způsobem obklopeny slovy a jejich napsanou podobou a vnímají to, že se obrázek slova spojuje s tím, jak je dané slovo napsané, což je součástí například výuky genetické metody výuky čtení. Genetická metoda si získala za poslední dobu mnoho zastánců. U této metody čtou děti celé první pololetí první třídy pouze slova zapsaná velkými písmeny, nicméně ve druhém pololetí první třídy se tyto děti naopak hodně zpomalí. Musí se totiž přesunout ke čtení malých písmen, a zároveň tím i k dekódování (fonologické cestě). To může vést k budoucím potížím u dětí, kterým se tuto schopnost nedaří plně osvojit, jelikož se jejich dovednosti mohou začít pomalu rozpadat. Tam, kde se učí analyticko-syntetická metoda, jde především o zvukovou stránku jazyka (Tomášková, 2015). Výzkum z roku 2015 zaměřený na sledování rozdílů mezi výukovými metodami čtení testoval žáky 1. až 4. ročníků základní školy, kde se vyučuje buď analyticko-

syntetickou nebo genetickou metodou čtení. Projekt byl zaměřen na více oblastí, jako je například dekódování, porozumění čtenému, čtení pseudoslov atd. Když se zaměříme na podzimní výsledky žáků prvních ročníků zjistíme, že některé oblasti čtenářských výkonů nebyly rozdílné, jiné naopak ano. Při testování počtu přečtených slov za 1. minutu měly děti, které se učí číst metodou analyticko-syntetickou, výrazně lepší výsledky, než děti, které používají metodu genetickou. Tento výsledek si ale výzkumíci vysvětlují tak, že děti, které se učí číst genetickou metodou, uměly v době testování číst pouze písmena velké abecedy, čemuž nebyl text testu uzpůsoben. Když se podíváme na výsledky ve čtení pseudoslov, výsledky dětí čtoucíh genetickou metodou jsou opět méně úspěšné, nicméně to si výzkumníci vysvětlují tím, že žáci genetické metody se hodně opírají o význam slov a to při čtení pseudoslov nelze (Kucharská, 2015).

## 7 Metodologie

V rámci výzkumu pro tuto bakalářskou práci bych ráda poukázala na to, že sběr dat a základní soubor nástrojů pro sběr, vznikal současně jako společný projekt s Bc. Martinou Pustkovou, jejíž diplomová práce, s názvem *Screening vývojové úrovně gramotnostních dovedností v předškolním věku: MiniMABEL* (Pustková in press), se zároveň zabývá tvorbou a návrhem screeningového nástroje, s jehož pomocí jsem sbírala data v mateřských školách. Je však potřeba zmínit to, že i přesto, že společně sdílíme výzkumný vzorek a následná data, každá z našich prací se zabývá jiným badatelským záměrem a jinou výzkumnou otázkou. Naše projekty se navzájem doplňují a i přesto, že realizaci našich projektů sdílíme, je potřeba říci, že naše práce nejsou identické. V propojení našich prací vidím velkou výhodu, jelikož jsme v rámci testování pilotní verze screeningového nástroje mohly, současně v kolaboraci s vedoucí práce, společnými podněty a poznatky zlepšit jednotlivé úlohy tak, aby byl konečný výsledek této diagnostické baterie na lepší úrovni. Zároveň jsem byla zahrnuta do procesu tvorby a vylepšování, a tak jsem jednotlivé úlohy měla před samotným testováním dobře prostudované. První pilotní testování bylo pro mě výhodné i v tom, že jsem si mohla vyzkoušet, jak testování s dětmi bude probíhat a když jsem o pár měsíců později sama vyrazila testovat do mateřských škol, už jsem velmi dobře věděla, jak s nástrojem co nejlépe zacházet.

### 7.1 Proces získávání výzkumného vzorku

Pro tento výzkum jsem chtěla získat data od typických předškoláků, kteří se běžně vyvíjejí, a proto jsem účelově vybrala výzkumný vzorek z řad dětí, které navštěvují předškolní třídy mateřských škol a hovoří česky jako svým primárním mateřským jazykem.

Pro získání normativních dat jsem využila již existující navázanou spolupráci s mateřskými školami v Praze. V lednu roku 2023 jsme totiž v jedné mateřské škole již prováděly pilotní výzkum tohoto screeningového nástroje a poté jsme testování rozšířily na všechny předškolní třídy této instituce, která zahrnuje šest mateřských škol. To bylo velkou výhodou, jelikož stačilo od vedení získat pouze jeden souhlas s provedením výzkumu a následně jsme už domlouvaly bližší podrobnosti týkající se testovacích dní přímo s jednotlivými zástupkyněmi konkrétních mateřských škol. Pro zajištění dostatečného množství dat jsem navíc navázala spolupráci i s další mateřskou školou, která nebyla součástí tohoto komplexu mateřských škol. I vedení této školy mi ovšem vyšlo vstříc a bylo ochotné se mnou spolupracovat. Prostřednictvím učitelek jednotlivých tříd jsem mezi rodiče

rozšířila dopisy popisující výzkum a formuláře s žádostí o informovaný souhlas u dětí navštěvujících předškolní třídy. Rodiče udělovali souhlas zaznamenáním svého jména, jména svého dítěte, data narození (pro výpočet věku dítěte v době testování) a následně svým podpisem. Součástí informovaného souhlasu byla zároveň žádost o souhlas s možností audio záznamu za účelem možnosti pozdějšího ověření správnosti odpovědí v průběhu testování. Někteří rodiče se zaznamenáváním zvuku nesouhlasili, jeden rodič neposkytl datum narození svého dítěte. Pro představu jako přílohu 1 a 2 přikládám dopis pro vedení školy a informovaný souhlas pro rodiče, který jsme před samotným testováním použily.

## 7.2 Popis realizace výzkumu

Výzkum probíhal v rámci několika sezení v průběhu dubna, května a června roku 2023. Bylo potřeba ho provést v co nejkratším časovém horizontu, jelikož se děti v tomto věku vyvíjí velmi rychle, a to by se následně mohlo odrazit ve vývoji sledovaných schopností. Během každého sezení byla k dispozici vyhrazená místnost se stolem a židlemi, aby byl v prostoru na absolvování testu klid a děti se mohly dobře soustředit. Každá třída k sobě totiž měla menší místnost pro pedagogy, tudíž pro naše potřeby se jednalo o naprosto ideální prostor nedaleko třídy. Výzkum tak probíhal v tichém, avšak dětem známém a pohodovém prostředí, které dobře znají. Testování bylo prováděno klasickou metodou za pomoci papíru a tužky a toto zaznamenávání se mi osvědčilo. Původně jsem zkoušela zápis provádět rovnou i na počítači, nicméně tento způsob byl až moc zdlouhavý, a ne tak efektivní.

Každý den v mateřské škole jsem začala tím, že jsem se šla prvně ráno dětem do třídy hromadně představit, aby věděly, kdo jsem, proč tam jsem a co se bude během dne, který je pro ně trošku netradiční, dít. Získání si důvěry a přízně je velmi důležitá součást testování s malými dětmi. Na každý den jsem měla připravený jmenný seznam dětí, které se v ten den zúčastní testování, který jsem předala učitelkám, aby věděly, jaké děti mi mohou do testovací místnosti posílat.

Před každým testováním bylo dětem sděleno, že pokud nebudou chtít v testování pokračovat či se nebudou cítit komfortně, můžou kdykoliv přestat a vůbec ničemu to nebude vadit. Nikdo z dětí této možnosti nevyužil.

Jelikož se testovalo 6, celkem kognitivně náročných, úloh, testování probíhalo ve 2 kolech, přičemž první kolo s jedním dítětem trvalo přibližně 5 minut, druhé kolo 10 minut. Je ale zapotřebí zmínit, že každé dítě je individuální, a tak je potřeba tento časový odhad brát s rezervou. Nejprve jsem testovala první tři úlohy – Poznávání písmen, Izolaci počáteční

hlásky a Psaní písmen. Poté následovala pauza, během které se dané dítě vrátilo zpět do třídy, kde pokračovalo v třídních aktivitách a mohlo si odpočinout. Následně byla realizována druhá polovina úloh – Izolace koncové hlásky, RAN a Čtení slov. Během testování jsem se snažila dodržovat časový harmonogram třídy, aby nedocházelo k narušování pravidelného režimu, například času na svačinu či oběd. Takto to bylo i předem domluvené s vedením mateřských škol.

Každou úlohu jsem před jejím provedením dítěti náležitě vysvětlila a předtím, než se začalo testovat, jsem si ověřila, zda dítě úloze opravdu rozumí. Toto ověřování probíhalo i s pomocí zácvičných položek, které jsou zahrnuty v testu. Během testování jsem vše pečlivě zaznamenávala do předem připravených záznamových archů. Každý z nich byl opatřen jmenným kódem dítěte a datem testování pro větší přehlednost při následném vyhodnocování. Popis záznamových archů jsem si vždy připravila den předem, abych se v tom poté lépe orientovala. Ke konci testování mi přišlo vhodné vždy nějak poděkovat dětem za jejich spolupráci, a tak jsem pro každé z nich za odměnu měla připravenou maličkost v podobě omalovánky a samolepek, které si mohly po procesu testování odnést domů.

### **7.3 Výzkumný vzorek**

Díky tomu, že se téma této práce zaměřuje na prvopočátky čtení předškolních dětí, výzkumný vzorek se skládá z předškolních dětí, přesněji řečeno dětí, které měly v době testování následující školní rok nastoupit do první třídy základní školy. Pro co nejvěrnější zachycení rozmanitosti a rozložení výkonů dětí ve sledovaných oblastech na škále od nejslabších po nejlepší výkony, jsem si přála získat co nejrozsáhlejší soubor dat a tím pádem oslovit co největší množství předškolních tříd mateřských škol. V konečném důsledku jsem navštívila 13 předškolních tříd a poslala do oběhu 180 informovaných souhlasů pro rodiče. Původně jsem cílila na získání alespoň 60 podepsaných informovaných souhlasů. Nakonec i přes časovou náročnost sběru dat a zejména reálnou návratnost souhlasů od rodičů, se mi celkem podařilo získat 84 podepsaných souhlasů. Otestovaných dětí bylo nicméně 78, jelikož jsem 2 děti vyřadila z důvodu prokázání odlišného mateřského jazyka a zbývající 4 chyběly z důvodu dlouhodobé nemoci.

Tabulky 2 a 3 poskytují důkladný přehled deskriptivních informací o zkoumaném souboru dat. Tabulka 2 představuje věkové rozložení dětí na základě pohlaví. Tabulka 3 nabízí podrobnější popis věku ve sledované skupině.



**Tabulka 2***Rozdělení věku dle pohlaví*

	N (počet)	M (průměr věk)	s.o. věku	min.	max.
Výzkumný soubor (v měs.)	78	74,64	4,76	65	88
Chlapci věk (v měs.)	42	75,62	4,84	68	88
Dívky věk (v měs.)	36	73,50	4,39	65	82

**Tabulka 3***Podrobný popis rozložení věku ve sledované skupině*

Věk dětí (v měs.)	Počet dětí daného věku	Procento zastoupení věku ve vzorku
65	2	2,56 %
67	1	1,28 %
68	4	5,13 %
69	3	3,85 %
70	7	8,97 %
71	6	7,69 %
72	8	10,26 %
73	5	6,41 %
74	3	3,85 %
75	3	3,85 %
76	7	8,97 %
77	6	7,69 %
78	6	7,69 %
79	5	6,41 %
80	3	3,85 %
81	4	5,13 %
82	3	3,85 %
87	1	1,28 %
88	1	1,28 %
Celkový součet	78	100 %

Průměrný věk činí 75 měsíců (6,25 let) se směrodatnou odchylkou 4,8 měsíců. Nejmladší účastník má 65 měsíců (5,4 let) a nejstarší 88 měsíců (7,4 let). Genderové rozložení vzorku je v podstatě rovnoměrné, ve vzorku převažují chlapci, 53,8 % (N = 42), vůči dívkám 46,2 % (N = 36). Zároveň můžeme pozorovat, že věkový průměr chlapců je vyšší než věkový průměr dívek a zároveň mají chlapci větší věkový rozptyl.

## 7.4 Nástroje pro sběr dat

Pro získání dat k tomuto bakalářskému projektu byl využit nově vznikající screeningový nástroj zvaný MiniMABEL, který se utvářel na základě již existující a používané diagnostické baterie testů MABEL, která vznikala v průběhu let 2008-2012 v rámci řešení rozsáhlého longitudinálního kroslingvistického výzkumu vývoje počáteční gramotnosti. Hlavním cílem projektu bylo popsat kognitivní, jazykové a environmentální předpoklady rozvoje počáteční gramotnosti dětí od mateřské školy do druhého ročníku základní školy (Caravolas et al., 2019). Pro uskutečnění mezijazykového komparačního výzkumu bylo paralelně vytvořeno pět verzí testu, konkrétně v angličtině, španělštině, francouzštině, češtině a slovenštině (Mikulajová, 2019).

Nově vznikající MiniMABEL je orientačně diagnostikující nástroj, který mapuje pregramotnostní připravenost dětí na to učit se číst a psát a bude stát na stejných základech jako MABEL. Je to jeho obsahově i rozsahově zmenšená verze, která je odlišná i z hlediska psychometrie. Ze základního setu 15 úloh MABEL bylo vybráno 6 klíčových úloh, které by měly dobře umět prověřit děti na konci mateřské školy v tom, jak jsou u nich pregramotnostní dovednosti rozvinuté (ve smyslu identifikace nějakého alarmujícího momentu). Jak již bylo výše zmíněno, v rámci tvorby MiniMABEL nyní vzniká i diplomová práce s názvem *Screening vývojové úrovně gramotnostních dovedností v předškolním věku: MiniMABEL* (Pustková in press) kolegyně Bc. Martiny Pustkové, s níž jsem spolupracovala i na testování pilotní verze tohoto nástroje.

Nyní budou představeny jednotlivé úlohy, s pomocí kterých byli účastníci testování.

### 7.4.1 Poznávání písmen

Úloha Poznávání písmen byla testována jako první, jelikož se nám zdálo, že je pro děti ze začátku jednoduše pochopitelná. Tato úloha testuje znalost písmen a ukazuje nám, zda dítě dokáže grafem vizuálně rozpoznat a následně chápe, že se tento grafem pojí i s nějakým zvukem, který následně zvládne správně vyslovit.

Pro zadávání jsem měla připravených 12 zalaminovaných kartiček písmen velké abecedy. Pořadí písmen bylo odlišné od pořadí v abecedě. Jedno po druhém jsem každému dítěti ukazovala a dítě mělo nahlas vyslovovat o jaké písmeno se jedná. Pokud dítě po pár sekundách nevědělo, pokračovala jsem dále. Za každé správně pojmenované písmeno bylo

možné obdržet 1 bod. Uznávala jsem obě varianty pojmenování, například pokud řeklo [c] nebo i pokud dítě vyslovilo [cé]. Celkem bylo možné za tuto úlohu získat 12 bodů.

U této úlohy jsem měla připravenou variantu pouze velkých písmen. Bohužel jsem neotestovala děti i na znalost stejných písmen, akorát zapsaných malou abecedou. Věřím, že by mi tato data byla užitečná při sledování rozdílů čtení slov zapsaných velkým či malým písmem.

#### **7.4.2 Izolace počáteční a koncové hlásky**

Test Izolace počáteční a koncové hlásky měří schopnost dětí oddělovat počáteční a koncovou hlásku z celých slov, tedy schopnost fonematického povědomí. V této úloze tedy dítě ukazuje, že zvládne pracovat se zvukovou stavbou slov na úrovni základních zvukových jednotek, tedy fonémů. Slova měly v obou případech hláskovou stavbu CVC (consonant-vowel-consonant, například tus).

Před samotným začátkem úlohy jsem dítěti vysvětlila, o co půjde a na základě zácvičných položek mu úlohu představila. U první zácvičné položky jsem izolaci provedla sama, aby dítě pochopilo, co po něm následně budu chtít. Je důležité, aby se jednalo o dětem velmi dobře známé slovo, například slovo pes. Druhá zácvičná položka se už skládala z vymyšleného pseudoslova. To stejné jsem udělala u izolace koncové hlásky. Některé děti to pochopily ihned a nenechaly mě ani izolaci předvést, stručně řečeno mě předběhly, u jiných to trvalo trochu déle.

Úloha se skládala ze dvou částí. Nejprve bylo vždy potřeba, aby po mně dítě vymyšlené pseudoslovo zopakovalo, abych věděla, zda mi správně porozumělo a dobře ho slyšelo. Poté teprve mělo izolovat cílovou hlásku (počáteční či koncovou).

Celkově se tato úloha skládala z 10 položek, konkrétně 5 pseudoslov pro izolaci počáteční hlásky a 5 pseudoslov pro izolaci hlásky koncové. Za správně zopakované slovo a následně správně provedenou izolaci dítě získalo 2 body (například blot – zopakuje, blot – b). Pokud dítě chybně slovo zopakovalo, avšak následně provedlo správnou izolaci špatně zopakovaného slova, získalo 1 bod (například blot – zopakuje plot, plot – p). Maximální počet bodů, kterého bylo v této úloze možné dosáhnout, bylo tedy 20.

#### **7.4.3 Psaní písmen**

Psaní písmen je opačná úloha k úloze Poznávání písmen, jelikož zde dítě musí písmeno poznat na základě vyslovené hlásky, vybavit si, jak vizuálně vypadá a následně jej teprve zaznamenat na záznamový arch. Je to úloha, kterou si děti velmi užívaly. Možná to

bylo i díky tomu, že jednotlivá písmena zapisovaly do předem vytištěné housenky na papír, a tak to pro ně bylo více interaktivní a zábavné. Písmena jsem dětem diktovala v předem určeném pořadí, nejednalo se o pořadí písmen v abecedě.

Za každé správně napsané písmeno dítě mohlo získat až 2 body. Pokud mělo písmeno správný tvar, ovšem bylo špatně orientované v prostoru (například vertikálně převrácené), dítě získalo pouze 1 bod. Celkový maximální počet bodů, kterého bylo možno v této úloze dosáhnout je 24 bodů.

#### 7.4.4 RAN

Rychlé automatické jmenování je test, který jako jediný hodnotí rychlost provedení úlohy, která se skládá z dětem velmi dobře známých obrázků. V testovací baterii MABEL nicméně existuje více variant této úlohy, kde děti poznávají například barvy či číslice (Caravolas et al., 2019). Konkrétně jde o to, jak rychle, jak plynule a s jakým počtem chyb děti dokážou úlohou projít. Na základě své zkušenosti už vím, že děti jsou velmi soutěživé bytosti, a tak je tato úloha velmi bavila. I proto nebyl problém, že měla 2 kola. Nejprve jsem děti s úlohou seznámila pomocí zúčastněné karty, na které bylo všech 5 obrázků. Zeptala jsem se jich, zda tyto obrázky znají a zda mi mohou povědět, co je na nich nakresleno. Tím jsem si ověřila, že obrázky zvládnou identifikovat a pojmenovat. Následně jsme přešly k testování. V prvním kole si děti vyzkoušely, jak to bude probíhat a v druhém kole už lépe věděly, jak úloha vypadá a o co v ní konkrétně jde.

Pro potřeby testování byl připraven set obrázků, které byly poskládány do pěti řádků o osmi sloupcích. Tyto sety jsem měla vytištěné na papíru, který jsem následně zalaminovala, aby se papír nemačkal. To se mi velmi osvědčilo, jelikož ke „čtení“ obrázků děti používaly prst, kterým si pomáhaly, aby se v řádkách neztratily, a tak pevnější karta byla jednoznačně efektivnější než obyčejný kus papíru. Jak už bylo zmíněno výše, úloha se skládala ze dvou kol. Set obrázků pro první kolo bylo na jedné straně papíru a set pro kolo druhé jsem vytiskla na tentýž papír z druhé strany. Rychlost, kterou děti procházely úlohu, jsem měřila na stopkách v mobilním telefonu. Čím rychlejší byly, tím lepšího dosáhly výsledku. V průběhu čtení obrázků jsem do záznamového archu taktéž zaznamenávala případné chyby. Ty hrají ve vyhodnocení úlohy taktéž svou roli, nicméně díky tomu, že chyby nebyly v našem případě tak časté, tuto informaci zanedbáme. Pro výsledné vyhodnocení úlohy byl použit průměrný čas z obou kol.

### 7.4.5 Čtení slov

Poslední úlohou nástroje MiniMABEL je Čtení slov, které je primárně předmětem zkoumání této práce. Tato úloha byla původně v MiniMABEL připravená pouze malými písmeny abecedy. To bylo přesně to, co mě na tom zaujalo. Proč jsou slova v této úloze zapsaná malými písmeny a nikoliv velkými? Nečetla by se jim slova lépe, kdyby byla zapsaná velkými písmeny? Na základě této myšlenky jsme tedy připravily 2 verze této úlohy. Úloha se skládala z 10 vysoce frekventovaných slov, které byly vytištěné a následně zalaminované ve sloupečku pod sebou. První verze byla vytištěná velkými písmeny, druhá malými. Nakonec jsem tedy děti otestovala na obě verze s tím, že budu zkoumat, jaká verze se jim bude číst lépe. Současně s tím přišla i myšlenka, zda jim náhodou neulehčím druhou verzi tím, že se slova budou opakovat a oni si to budou pamatovat. Nicméně po prvních pár dětech jsem věděla, že se toho nemusím vůbec obávat, jelikož pro ně byla tato úloha tak kognitivně náročná, že neměly vůbec kapacitu na to si pamatovat, jaké slovo bylo předchozí, natož jaká slova byla v první použité verzi, kde byla slova zapsaná pouze jiným formátem.

Participanty jsem rozdělila na 2 skupiny a předem jsem si náhodně určila, u kterých budu začínat čtení velkým a u kterých čtení malým písmem. To jsem udělala, jelikož jsem chtěla mít jistotu, že jednu nebo druhou variantu nechtou hůře z důvodu únavy po prvním kole. Některé děti četly rovnou, další hláskovaly slova po písmenkách, některé rovnou přeskakovaly jen na písmenka, která znají a ty které neznaly, rovnou přeskakovaly. Pokud dítě na slova jen koukalo a nic neříkalo, pobídla jsem ho s tím, že nevádí, když nezvládne nic přečíst a zeptala jsem se, zda zná alespoň nějaká písmenka z toho slova.

Za každé správně přečtené slovo dítě mohlo získat 2 body. Nezáleží na tom, zda slovo rovnou přečetlo, či ho nejprve vyhláskovalo a následně až přečetlo. Dětem, které znaly alespoň všechna písmena, byl přidělen alespoň 1 bod, i přesto, že následně písmena nedokázaly spojit a vyslovit dané slovo. Celkem bylo za tuto úlohu možné získat 40 bodů. Konkrétně 20 bodů za verzi s velkými písmeny a 20 bodů za verzi s písmeny malými.

### 7.5 Zpracování výzkumných dat

Vyplněné záznamové archy jsem roztřídila na základě jednotlivých mateřských škol a naskenovala do elektronické podoby, aby se s nimi dalo lépe pracovat a zpřístupnila jsem je i ostatním ve výzkumném týmu. Moje kolegyně Bc. Martina Pustková, která se mnou, jak už bylo výše zmíněno, sdílí nasbíraná data, si údaje převzala a přepsala je do datových matic v programu Microsoft Excel. Následně jsme si už každá samostatně zpracovávaly data pro

naše potřeby zvlášť. Datové matice jsem si ještě pro své účely mírně poupravila tak, aby se mi s nimi dobře pracovalo.

Pro každou úlohu jsem si nachystala podklady pro statistickou analýzu dat v programu Power BI. Nejprve jsem data analyzovala pomocí deskriptivní statistiky a udělala jsem základní deskriptivu. Následně jsem pro porovnání výkonů vytvořila histogram pro každou úlohu zvlášť. Abych mohla jednotlivé výkony dětí porovnávat, bylo zapotřebí převést úlohy i na jednotné hodnotové škály, tzv. z-score. Na základě toho jsem poté zjistila, jakých výkonů děti v jednotlivých úlohách průměrně dosahovaly. Díky tomu jsem byla schopna určit, jaké bylo maximální či minimální rozložení výkonů. Dle výsledků jsem vyhodnotila, že bude nejlepší rozdělit děti na tři výkonové profily. Toto rozdělení pomohlo vyostřit výsledky u jednotlivých úloh, a i díky tomu jsem pak každý histogram pro danou úlohu rozdělila barevně dle jednotlivých výkonových profilů, aby byly prezentované výsledky dobře vidět. Následně jsem potřebovala zjistit, jak spolu jednotlivé úlohy korelují. Pro tyto potřeby jsem provedla Pearsonovu korelační analýzu v programovacím jazyce Python.

## **7.6 Konstrukce výkonových profilů na základě úlohy Čtení slov**

Výzkumný vzorek složený ze 78 dětí jsem na základě výkonů rozdělila na 3 výkonové profily. První výkonová skupina vytvořená na základě výkonů v úloze Čtení slov zahrnuje ty děti, které dosahovaly nadprůměrných výkonů oproti jejich vrstevníkům. Šlo tedy o děti, jež zvládly přečíst většinu slov, bez rozlišování toho, jak je slovo zapsané. Konkrétně jsem do této skupiny zařadila děti, které získaly alespoň 30 bodů ze 40 možných. Druhou skupinu dětí tvoří ty, jež zvládly přečíst alespoň 1 slovo, nicméně jejich výkon byl průměrný, nikoliv bezchybný. Výkony těchto dětí jsou velice variabilní. Poslední skupina obsahuje děti, které nedokázaly přečíst žádné slovo, ať už bylo zapsané malými nebo velkými písmeny. To znamená, že se jedná o děti, které měly z úlohy čtení dohromady bodové ohodnocení 0. Výkony všech dětí jsem porovnávala mezi sebou v rámci celého výzkumného vzorku.

Rozdělení výzkumného vzorku na 3 výkonové profily jsem vytvořila díky tomu, aby došlo k vyostření hodnot v jednotlivých úlohách. Chceme-li totiž vidět vývojový gradient, potřebujeme participanty, které již dovednost čtení ovládají, vyčlenit, abychom viděli, jak se celé kontinuum hýbe. Tímto oddělením se zvýrazní herní pole vývojové změny. Pro potřeby mého zkoumání jsem tedy následně vždy porovnávala výsledky celého výzkumného vzorku

s výsledky druhého a třetího výkonového profilu dohromady. Jde nám totiž především o děti, které jsou na začátku čtenářské cesty, nikoliv o ty, které již mají tuto fázi za sebou.

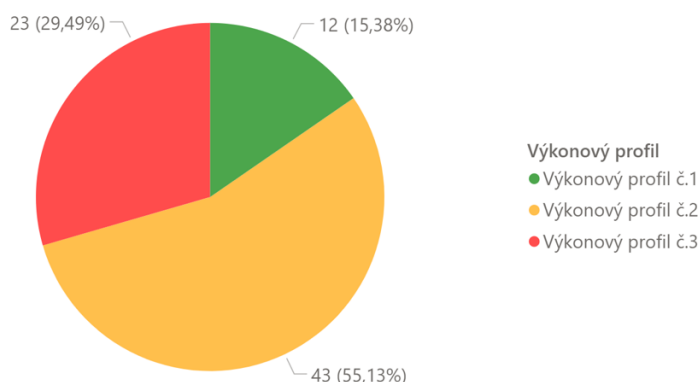
#### Tabulka 4

*Rozdělení výzkumného vzorku na 3 výkonové profily*

Výkonový profil č.1	Skóre	Výkonový profil č.2	Skóre	Výkonový profil č.3	Skóre
DANKOC	40	JINNEU	28	FILMUL	0
ADRKQI	40	MICHSOK	24	KATMIK	0
DAVMER	40	ANTKAD	23	MARBED	0
ADEEIS	40	EMAPIR	20	BELSVÉ	0
OLIHAK	40	MAGPLA	18	KARCER	0
JANSLA	40	DOMHUR	16	LUKPIS	0
EMASOS	36	ADAKUCH	14	JAKSTR	0
JINKUC	33	PAVJIS	13	MARDOL	0
VOJKLO	33	ALIVYH	11	KATKAL	0
VANTOM	32	LIBPOB	10	KARKOC	0
MAGHUR	31	TOMJAN	10	KATKRA	0
KRIKRA	30	TIMKAC	9	MATGAC	0
		SARSLJ	9	VACDUP	0
		DAVGER	8	ALEBRY	0
		KATCVO	8	MATDIT	0
		SOFSAD	8	FERZAL	0
		VIKBIL	7	ALEOTA	0
		ZOFSTA	7	SONKRE	0
		ANNKRU	7	NATLON	0
		FILBUD	5	FILFRA	0
		KATTRP	4	MATVAN	0
		ANTPUZ	4	PETROZ	0
		JONKUP	4	MATROZ	0
		NIKMAL	4		
		ANEVAN	4		
		BARSOCH	4		
		TERBOB	3		
		DAVSLA	3		
		ELEPET	3		
		DIASLE	3		
		ZUZDRB	3		
		DAVROH	3		
		ANNMCI	3		
		ADADOU	3		
		VITJAN	2		
		NIKCER	2		
		DOMTRC	2		

VOJKRU	2
KARSOCH	2
MATKUR	2
TADSMU	1
VICPIT	1
OLIKOU	1

V tabulce 4 můžeme vidět, kolik dětí se nachází v konkrétních výkonových profilech, rozdělených na základě výsledku z úlohy Čtení slov. Můžeme zde vidět, že dětí, které z této úlohy získaly 30 a více bodů bylo celkově 12, což je v konečném důsledku z počtu 78 dětí 15,38 %. Maximálního počtu bodů dosáhlo celkem 6 dětí. Druhý výkonový profil se skládá z velké většiny vzorku. Nachází se zde 43 dětí, což nám celkem tvoří 55,13 % celého výzkumného vzorku. V posledním třetím výkonovém profilu, kde jsou děti se získaným počtem 0 bodů z úlohy Čtení slov, je 23 dětí, což vychází na zbylých 29,49 %.



**Graf 1**  
*Procentuální rozdělení participantů dle výkonových profilů*



## 8 Výsledky výzkumu

### 8.1 Obecný přehled distribuce výkonů v jednotlivých úlohách

Jako první bych ráda představila přehled výkonů všech testovaných dětí v jednotlivých úlohách. V následující tabulce můžeme u každé úlohy vidět průměr, směrodatnou odchylku, medián a nakonec maximální a minimální dosaženou hodnotu.

**Tabulka 5**

*Přehled výkonů dětí v testovaných úlohách*

Úloha	Průměr	s. o.	Medián	Minimum	Maximum
<b>Poznávání písmen</b>	8,06	3,78	8,00	0,00	12,00
<b>Izolace hlásek (počáteční + koncová)</b>	15,09	5,66	17,50	0,00	20,00
<b>Psaní písmen</b>	14,60	7,41	14,50	0,00	24,00
<b>RAN</b>	54,85 sek.	16,08 sek.	51,29 sek.	32,37 sek.	129,50 sek.
<b>Čtení celkem</b>	9,65	12,89	3,00	0,00	40,00
<b>Čtení slov zapsaných malým písmem</b>	3,32	6,31	0,00	0,00	20,00
<b>Čtení slov zapsaných velkým písmem</b>	6,33	7,08	3,00	0,00	20,00

V úloze Poznávání písmen děti průměrně dosahovaly 8 bodů z 12 možných. Celkem bylo za každé správně označené písmeno možné získat 1 bod. Je třeba ale upřesnit, že při této úloze byly dětem představovány pouze písmena velké abecedy. Úloha Izolace hlásek se dostala na průměrnou hodnotu 15 bodů. Maximální možný počet bodů byl v této úloze 20. Průměrný počet bodů u Psaní písmen vychází na 15, přičemž v bylo možné získat až 24 bodů – 2 body za správně napsané a orientované písmeno v prostoru či 1 bod za správně napsané písmeno se špatnou orientací. RAN je jediná z úloh, která funguje v hodnotách naopak než úlohy ostatní. Čím delší čas dítě mělo, tím horšího výsledku dosáhlo. Tedy čím rychleji zvládlo dítě sadu obrázků přečíst, tím získalo lepší výsledek. Průměrný počet bodů v úloze Čtení slov (slova zapsaná malým i velkým písmem dohromady) bylo 10 ze 40 možných, přičemž bylo možné získat 20 bodů za 10 slov zapsaných velkými písmeny a 20 bodů za 10 slov zapsaných malými písmeny. Za parciální výkon (tedy získání 1 bodu za slovo) v této

úloze považujeme 2 situace. Zaprvé, když dítě zvládlo vyhláskovat dané slovo, ale nedokázalo hlásky spojit a vázaně je přečíst. Zadruhé, pokud dítě špatně vyhláskovalo slovo, ale následně ho i stejně chybně přečetlo a spojilo dohromady, například v-o-b-a, voba, namísto slova voda. Za tyto výkony byl dětem přiřazen 1 bod. Za správně přečtené slovo bylo možné získat 2 body. Při rozdělení úlohy dle zadání (slova zapsaná malými či velkými písmeny) můžeme vidět, že lepší průměrný výsledek byl u úlohy, kde děti četly slova zapsaná velkými písmeny. Výsledky participantů jsou velmi variabilní, na což poukazují vyšší hodnoty směrodatných odchylek u jednotlivých úloh (s. o. vypovídá o tom, na kolik se od sebe jednotlivé skóry navzájem liší).

Pro lepší představu bych ráda poskytla tento přehled i při rozdělení na jednotlivé výkonové profily, abychom mohli lépe vidět rozdíly, které mezi jednotlivými dětmi vznikaly. Jako první představím tabulku týkající se dětí, které spadají do výkonového profilu č.1. Tedy jde o děti, které z úlohy čtení získaly minimálně 30 bodů ze 40 možných a více.

#### **Tabulka 6**

*Přehled výkonů dětí výkonového profilu č.1 v testovaných úlohách*

<b>Úloha</b>	<b>Průměr</b>	<b>s. o.</b>	<b>Medián</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>
<b>Poznávání písmen</b>	12,00	0,00	12,00	12,00	12,00
<b>Izolace hlásek (počáteční + koncová)</b>	19,42	1,44	20,00	15,00	20,00
<b>Psaní písmen</b>	23,17	1,72	24,00	18,00	24,00
<b>RAN</b>	47,44 sek.	8,11 sek.	46,19 sek.	35,20 sek.	65,29 sek.
<b>Čtení celkem</b>	36,25	3,98	38,00	30,00	40,00
<b>Čtení slov zapsaných malým písmem</b>	17,25	3,24	19,00	10,00	20,00
<b>Čtení slov zapsaných velkým písmem</b>	19,00	1,22	20,00	17,00	20,00

V úloze Poznávání písmen dosáhly všechny děti maximálního počtu bodů, tedy každé dítě výkonového profilu č.1 zvládlo identifikovat požadovaný počet písmen. Mezi participanty tohoto výkonového profilu v této úloze není žádná variabilita. Participantů excelovali i v úloze Izolace počáteční a koncové hlásky. Existuje zde lehká variabilita, jak naznačuje směrodatná odchylka, nicméně většina se pohybuje blízko maximálního možného skóre. Schopnost psaní je také na vysoké úrovni, až na pár výjimek. K největšímu rozptylu

ve výkonnosti docházelo v úloze RAN, což nám ukazuje rozdíly v rychlosti pojmenovávání jednotlivých obrázků. U úlohy Čtení slov můžeme vidět, že lepších výsledků děti dosahovaly při čtení slov zapsaných velkými písmeny, což může ukazovat na lepší vizuální rozlišovací schopnosti s tímto formátem.

**Tabulka 7**

*Přehled výkonů dětí výkonového profilu č.2 v testovaných úlohách*

<b>Úloha</b>	<b>Průměr</b>	<b>s. o.</b>	<b>Medián</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>
<b>Poznávání písmen</b>	9,37	2,60	10,00	2,00	12,00
<b>Izolace hlásek (počáteční + koncová)</b>	15,09	5,19	17,00	0,00	20,00
<b>Psaní písmen</b>	16,74	5,27	17,00	6,00	24,00
<b>RAN</b>	53,15 sek.	14,45 sek.	49,30 sek.	32,37 sek.	105,02 sek.
<b>Čtení celkem</b>	7,40	6,69	4,00	1,00	28,00
<b>Čtení slov zapsaných malým písmem</b>	1,21	2,19	0,00	0,00	9,00
<b>Čtení slov zapsaných velkým písmem</b>	6,19	4,93	4,00	1,00	20,00

Tabulka 7 nám ukazuje přehled výkonů výkonové skupiny č.2. V úloze Poznávání písmen můžeme vidět, že průměrný výkon je celkem vysoký, nicméně směrodatná odchylka naznačuje širší rozptyl ve výsledcích. Pokles správných odpovědí klesá i u Izolace hlásek, ovšem zde nám směrodatná odchylka signalizuje velkou variabilitu. Medián 17 značí, že i přestože někteří participantů dosahují téměř maximálních výsledků, jsou zde i děti, které ne získaly jediný bod. Velká variabilita nastává i u úlohy Psaní písmen a RAN. Jak již bylo zmíněno výše, participantů tohoto výkonového profilu jsou velmi variabilní a i díky tomu existují velké rozdíly v bodovém ohodnocení úlohy Čtení slov. Směrodatná odchylka značí velkou rozptýlenost a medián ukazuje, že více než polovina účastníků skórovala velmi nízko. I přesto, že participantů tohoto výkonového profilu neovládají dovednost čtení, můžeme zde vidět, že se jim lépe četly slova zapsaná velkými písmeny. Ve srovnání s tabulkou 6 zde sledujeme obecně nižší výkonnost a větší rozdíly ve výsledcích.

**Tabulka 8***Přehled výkonů dětí výkonového profilu č.3 v testovaných úlohách*

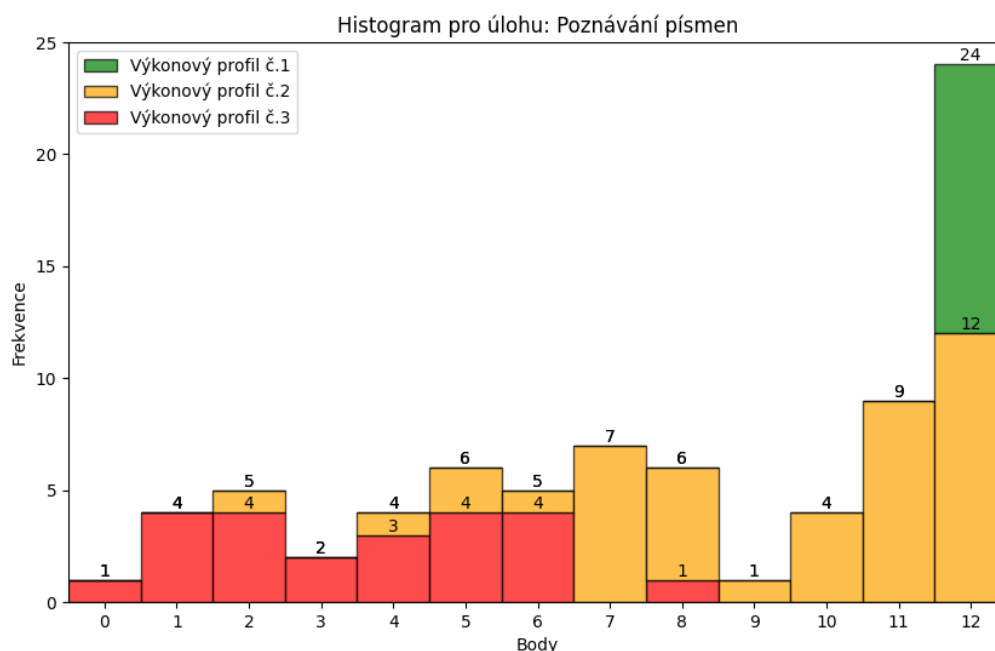
<b>Úloha</b>	<b>Průměr</b>	<b>s. o.</b>	<b>Medián</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>
<b>Poznávání písmen</b>	3,57	2,10	4,00	0,00	8,00
<b>Izolace hlásek (počáteční + koncová)</b>	12,83	6,50	15,00	0,00	20,00
<b>Psaní písmen</b>	6,13	3,72	6,00	0,00	16,00
<b>RAN</b>	61,89 sek.	19,20 sek.	56,41 sek.	41,54 sek.	129,50 sek.
<b>Čtení celkem</b>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>Čtení slov zapsaných malým písmem</b>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>Čtení slov zapsaných velkým písmem</b>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Výkony dětí ve výkonovém profilu č.3 mají velmi nízký průměr (v úloze RAN naopak vysoký) ve všech testech. Z úlohy Čtení slov nezískalo žádné z dětí ani jeden bod. Směrodatná odchylka v testu RAN a Izolaci hlásek naznačuje široký rozptyl schopností, ale celkově jsou výsledky jednotlivých úloh na nízké úrovni.

Abych podala výstižný přehled rozložení výkonů testovaných dětí, příkládám k jednotlivým úlohám i histogramy, které ukazují frekvenci získaných hodnot v každém z provedených testů. Histogramy jsou vytvořené tak, aby se zde opět rozlišilo mezi výkonovými profily a mohli jsme vidět, jaké bylo rozložení výkonů v jednotlivých výkonových profilech. Každý výkonový profil je označen jinou barvou, zelená odkazuje na výkonový profil č.1, oranžová na výkonový profil č.2 a červená na výkonový profil č.3. Bavíme se tedy o střetu dětí, které už princip čtení pochopily, s dětmi, které jsou v této dovednosti teprve na cestě.

U každého histogramu můžeme na ose X vidět skóre, kterého mohli participant dosáhnout a osa Y reprezentuje frekvenci, tedy kolikrát byl daný výkon pozorován pro dané skóre.

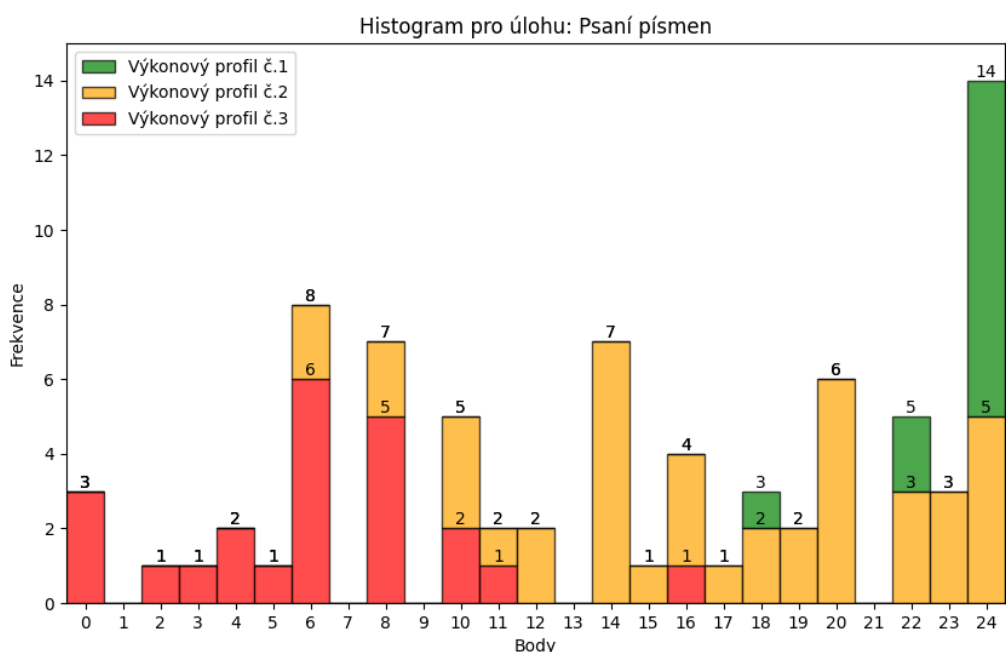
Jako první se podíváme na úlohy testující znalost písmen. Do této kategorie řadíme dvě úlohy, a to Poznávání písmen a Psaní písmen. Začneme úlohou Poznávání písmen, kde za každé správně poznané písmeno bylo možné získat 1 bod, dohromady tedy až 12 bodů. Všechny děti výkonového profilu č.1 dosahují nejvyššího možného skóre. Nicméně můžeme zde vidět, že maximálního počtu bodů zde dosáhlo i 12 dětí z výkonového profilu č.2. Jak je z grafu 2 patrné, výkonový profil č.3 získal výrazně nižší skóre než ostatní dva profily.



**Graf 2**

*Distribuce výkonů v úloze Poznávání písmen*

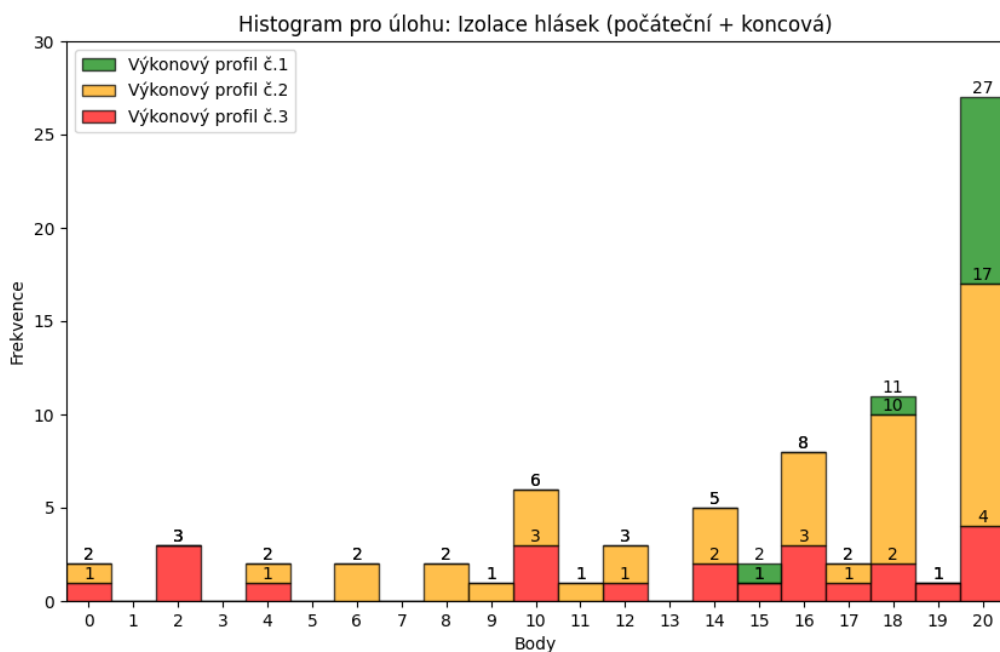
Když se podíváme na graf 3, vidíme, že úloha Psaní písmen má velmi podobné rozložení jednotlivých participantů při rozlišení na výkonové profily, i přesto, že všechny děti z výkonového profilu č.1 nezískaly plný počet bodů, jako tomu bylo v úloze Poznávání písmen. I tak ale 9 dětí z 12 získalo plný počet bodů a zbývající 3 se pohybují taktéž na vyšších příčkách bodového ohodnocení. U výkonového profilu č.2 jsou hodnoty opět rozprostřeny, což značí variabilitu výkonů mezi účastníky a u výkonového profilu č.3 se hodnoty pohybují ve spodní polovině bodového ohodnocení.



### Graf 3

#### *Distribuce výkonů v úloze Psaní písmen*

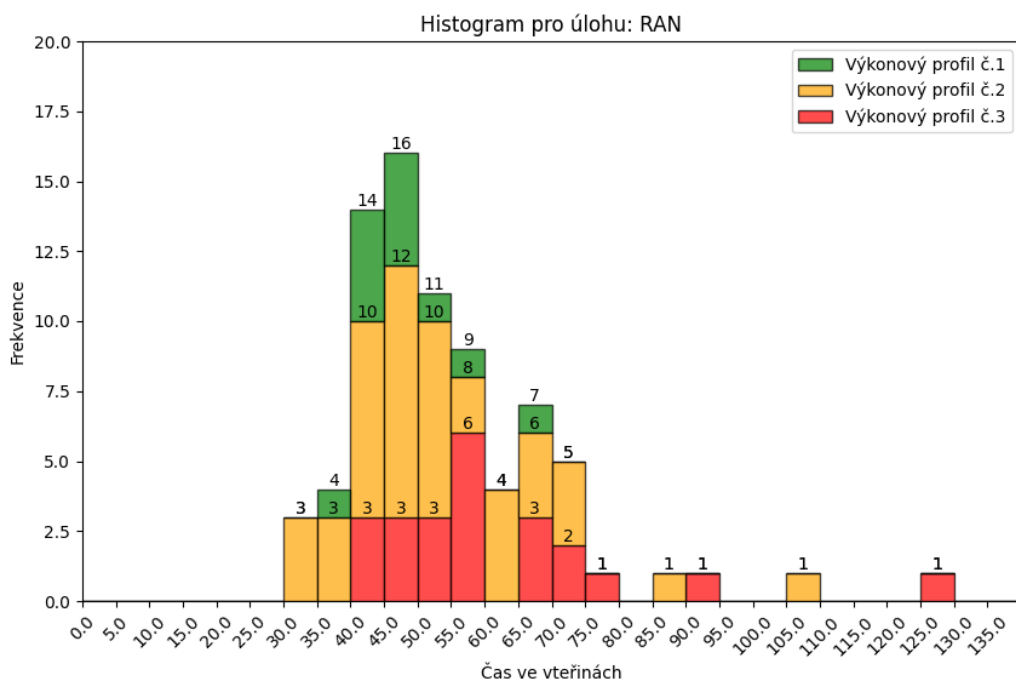
V úloze Izolace hlásek bylo možné dosáhnout až 20 bodů, kde za každou položku bylo možné získat až 2 body. Neznamená to tedy, že dítě, které dosáhlo 20 bodů správně izolovalo položku ve 20 případech. Hodnota 27 u skóre 20 bodů označuje celkový počet případů (ze všech výkonových profilů dohromady), které dosáhly z této úlohy maximálního počtu bodů. Minimální skóre, kterého zde bylo dosaženo, bylo 0 bodů. To znamená, že ve vzorku se nacházely děti (konkrétně 2), které nedokázaly izolovat ani jeden foném. Můžeme zde ale vidět, že výkony jednotlivých profilů jsou o něco více vyrovnané, například oproti úloze Poznávání písmen, kde bylo celkem evidentní, jaká skupina danou dovednost ovládá a jaká skupina v dané dovednosti zatím moc nebuduje.



#### Graf 4

*Distribuce výkonů v úloze Izolace hlásek (počáteční + koncová)*

Nyní se přesuneme k úloze RAN, jejíž vyhodnocení funguje naopak než u úloh ostatních. Je totiž potřeba počítat s tím, že nižší časy znamenají lepší výkon, jelikož cílem této úlohy bylo co nejrychleji pojmenovat (přečíst) sérii za sebou jdoucích obrázků. Konečné skóre pro každého participanta bylo vypočítáno jako průměr času 1 (čas, který pojmenovávali sadu obrázků č.1) a času 2 (čas, který pojmenovávali sadu obrázků č.2). Průměrný čas pro všechny výkonové profily vychází na 54,85 vteřin. Tento čas je pro zajímavost velmi podobný s výsledky u úlohy RAN v Baterii testů fonologických schopností z roku 2013. Průměrný čas dětí v tomto výzkumu byl 54,803 vteřin (Seidlová Málková & Caravolas, 2013).



### Graf 5

*Distribuce výkonů v úloze RAN*

Výkony v této úloze opět nejsou na základě výkonových profilů jednoznačně oddělitelné, ale celkové výsledky se mezi sebou celkem mísí. V tabulce 9 můžeme vidět distribuci nejrychlejších a nejpomalejších časů z celého výzkumného vzorku při rozdělení participantů na výkonové profily. Nejrychlejší čas 32,37 sekund měl participant z výkonového profilu č.2 a nejpomalejší čas 129,50 sekund participant z výkonového profilu č.3.

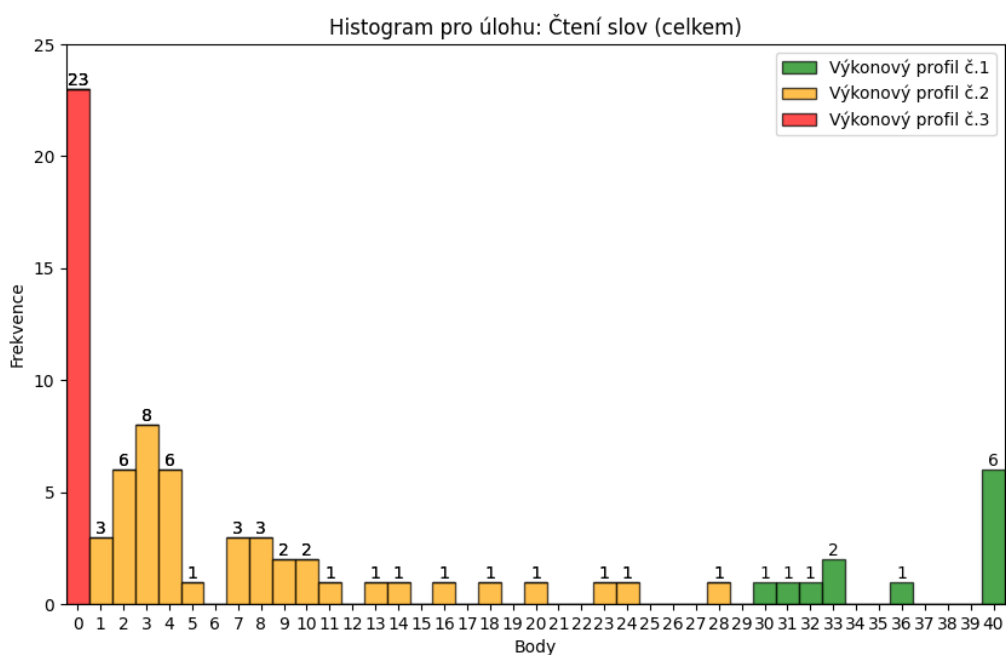
### Tabulka 9

*Distribuce časů v úloze RAN při rozdělení na jednotlivé výkonové profily*

	Nejrychlejší čas	Nejpomalejší čas
Výkonový profil č.1	35,20 sek.	65,29 sek.
Výkonový profil č.2	32,37 sek.	105,02 sek.
Výkonový profil č.3	41,54 sek.	129,50 sek.

Následující graf 6 ukazuje distribuci výsledků v úloze Čtení slov celkem. Znamená to, že se zde nerozlišuje, zda participanti četli slova zapsaná malými či velkými písmeny. Na základě tohoto bodového ohodnocení byli jednotliví participanti rozděleni na již několikrát výše zmíněné výkonové profily.

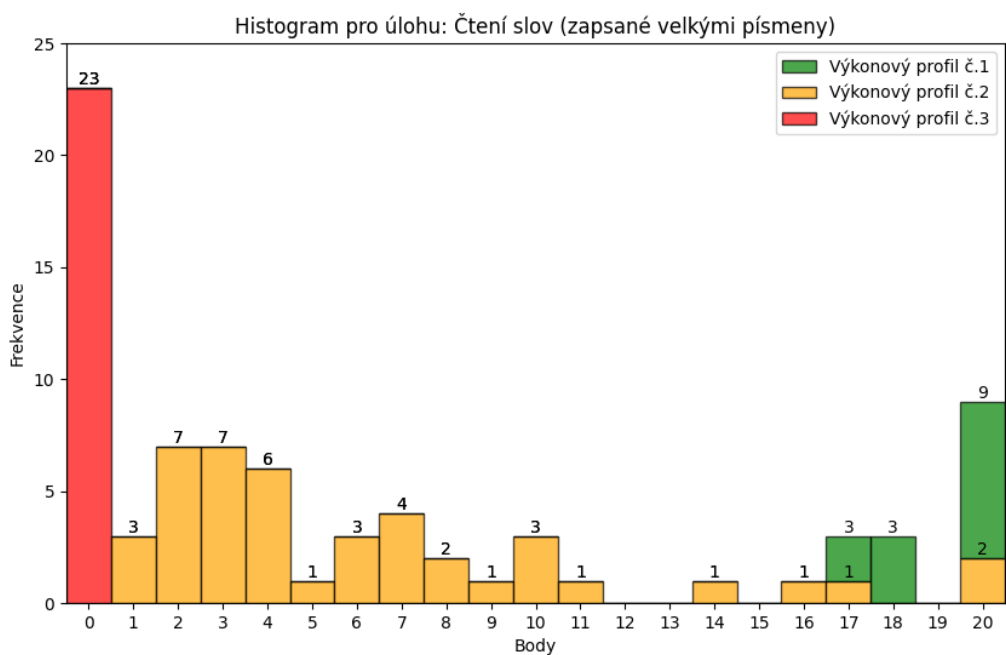




### Graf 6

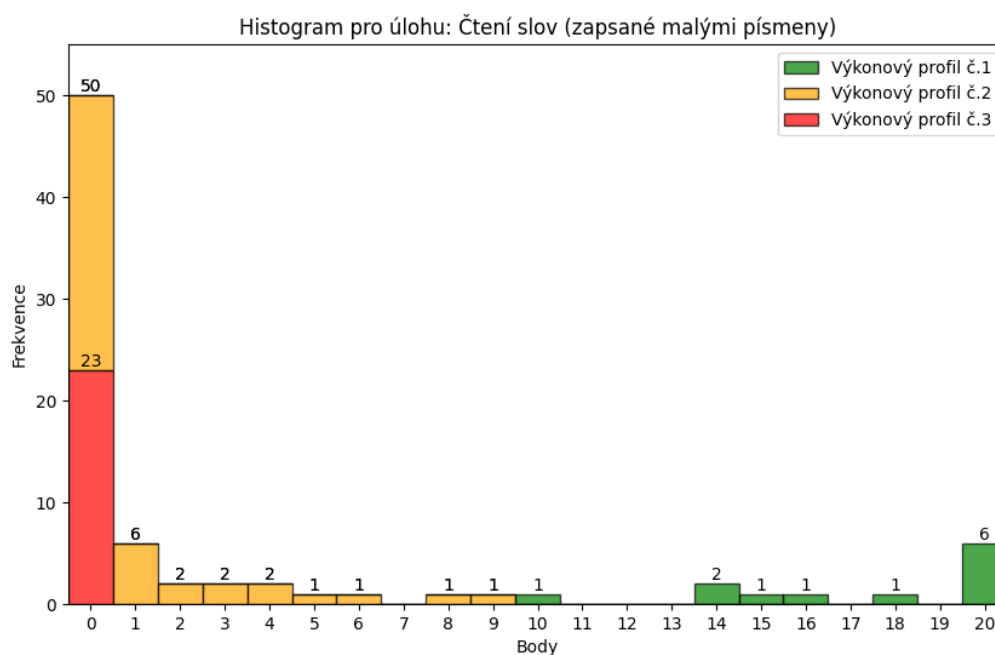
*Distribuce výkonů v úloze Čtení slov (celkem)*

Zajímavější je nicméně rozdělení tohoto obecného histogramu na výsledky jedné či druhé varianty této úlohy. První varianta obsahovala slova zapsaná pouze velkými písmeny a druhá varianta slova zapsaná pouze písmeny malými.



### Graf 7

*Distribuce výkonů v úloze Čtení slov (zapsané velkými písmeny)*



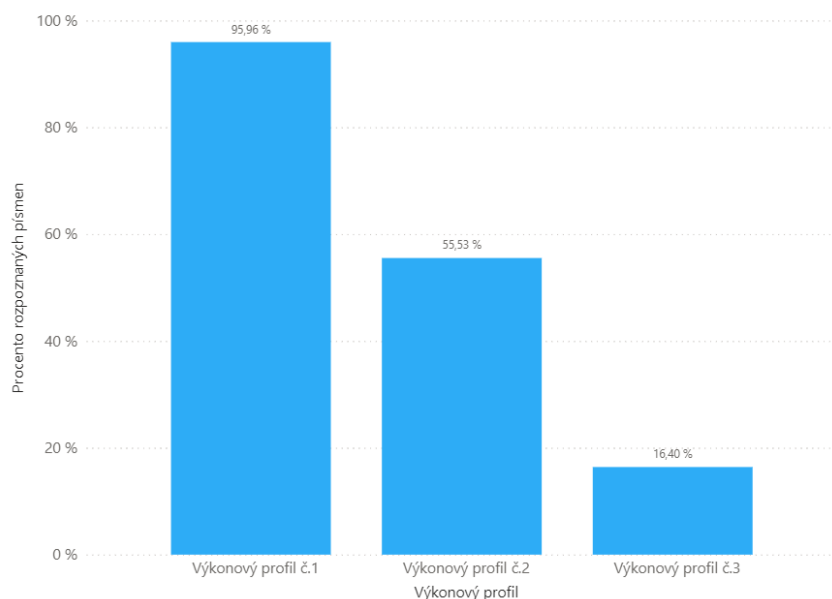
### Graf 8

#### *Distribuce výkonů v úloze Čtení slov (zapsané malými písmeny)*

Při porovnání těchto dvou variant nám celkově tyto histogramy naznačují, že úspěšnost ve čtení může být ovlivněna formátem písma a že rozdílné výkonové profily mají různé úrovně schopností v rámci této proměnné. Výkonový profil č.1 ukazuje, že 7 participantů dosáhlo nejvyššího možného počtu bodů při čtení slov zapsaných velkými písmeny a 5 bylo v nedalekém závěsu za nimi. Při čtení slov zapsaných malými písmeny můžeme vidět lehce širší rozložení participantů, maximálního počtu bodů dosáhlo ovšem i tak 6 dětí. I přesto, že zde byla nižší frekvence dosažení nejvyššího skóre než v první variantě, ukazuje to, že participantů tohoto výkonového profilu byli schopni dosáhnout vysokých výsledků i při čtení slov zapsaných malými písmeny. Výkonový profil č.2 vykazuje v případě čtení slov zapsaných velkými písmeny nejvyšší počty u středních skóre, přičemž nejvyšší frekvence je při získání 2, 3 a 4 bodů. To může značit, že tyto děti jsou v průměru schopny dosáhnout střední úrovně výkonu. Tento výkonový profil má ale velmi vysokou frekvenci u nejnižšího skóre při čtení slov zapsaných malými písmeny a ukazuje, že mnoho participantů má potíže s úlohou, když jsou slova zapsána malými písmeny.

Chceme-li vědět, jakou mají děti znalost písmen při rozdělení na jednotlivé výkonové profily, podívejme se na následující graf 9, který nám jednoznačně ukazuje, že děti, které již

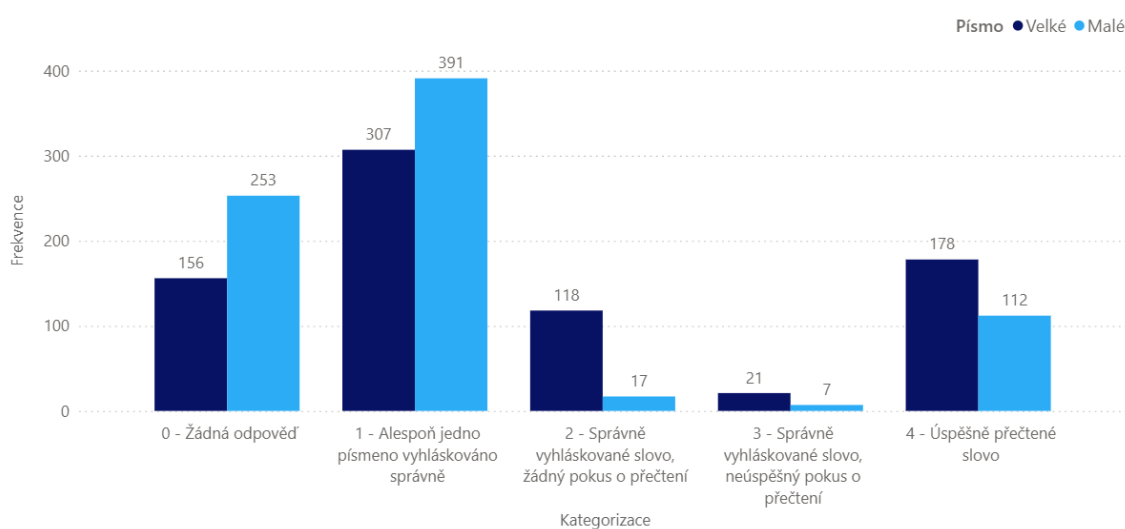
čtou, mají znalost písmen nasycenou (96 %), zatímco děti, které jsou v této dovednosti zatím na cestě, znalost písmen moc velkou nemají (16 %).



### Graf 9

*Počet rozpoznávaných písmen při rozdělení participantů na výkonové profily*

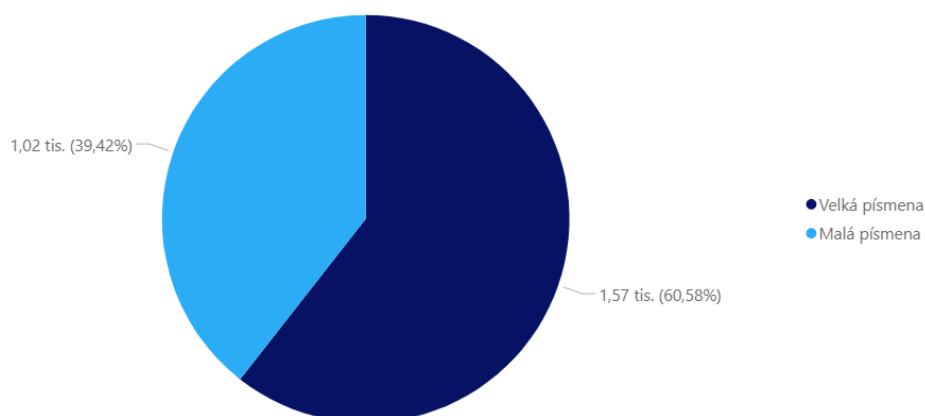
Graf 10 nám ukazuje rozložení obvyklých odpovědí v úloze Čtení slov, odděleně pro slova zapsaná velkými a malými písmeny. Na základě toho můžeme usuzovat, že participanté spíše odpovídali neví, pokud se jednalo o slova zapsaná malými písmeny. Co se týče správně vyhláskovaných slov, větší úspěšnost byla při čtení slov zapsaných velkými písmeny, tedy i při samotném čtení celých slov vyhrál zápis velkými písmeny.



### Graf 10

*Kategorizace obvyklých odpovědí v úloze Čtení slov – odděleně pro slova zapsaná velkými a malými písmeny*

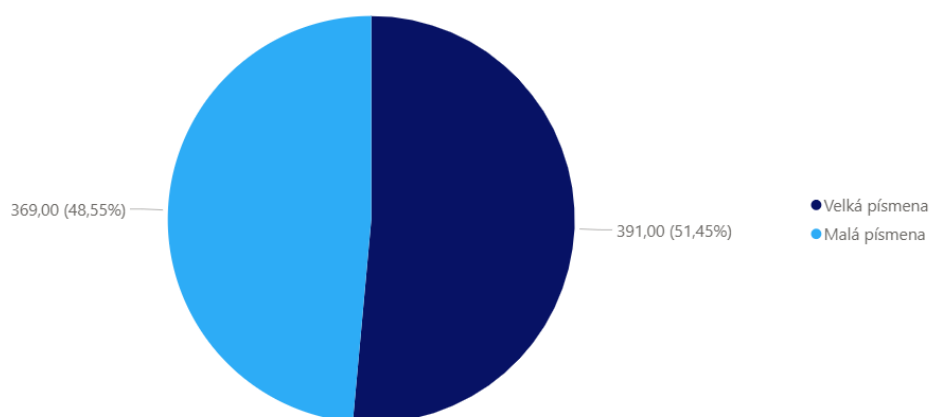
Toto zjištění, že se participantům v úloze Čtení slov lépe rozpoznávaly velká písmena můžeme vidět i v následujícím koláčovém grafu 11, kde velká písmena zastupuje necelých 61 % a malá písmena 39 %.



### Graf 11

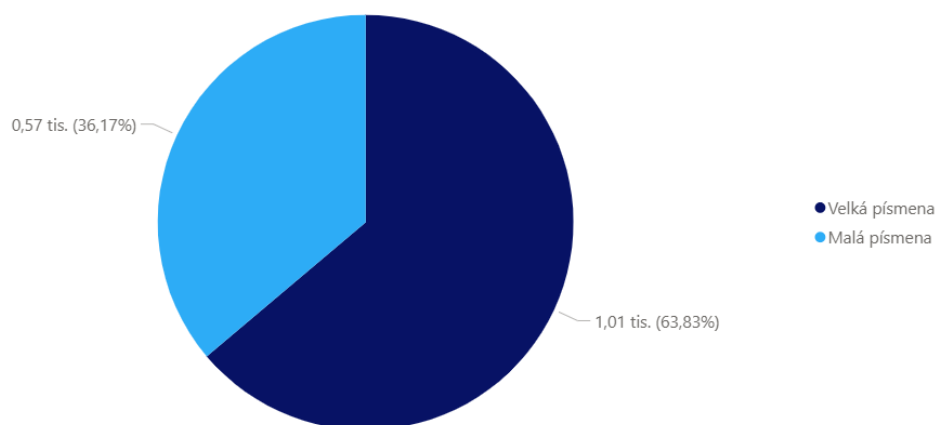
*Srovnání znalosti velkých a malých písmen u všech participantů dohromady*

Je určitě zajímavé se na tyto procentuální hodnoty podívat i při rozdělení participantů na výkonové profily. Zde uvidíme, že u dětí z výkonového profilu č.1 už na formátu zápisu tolik nezáleží, zatímco u dětí z výkonového profilu č.2 a č.3, je preference velkých písmen opravdu jednoznačná.



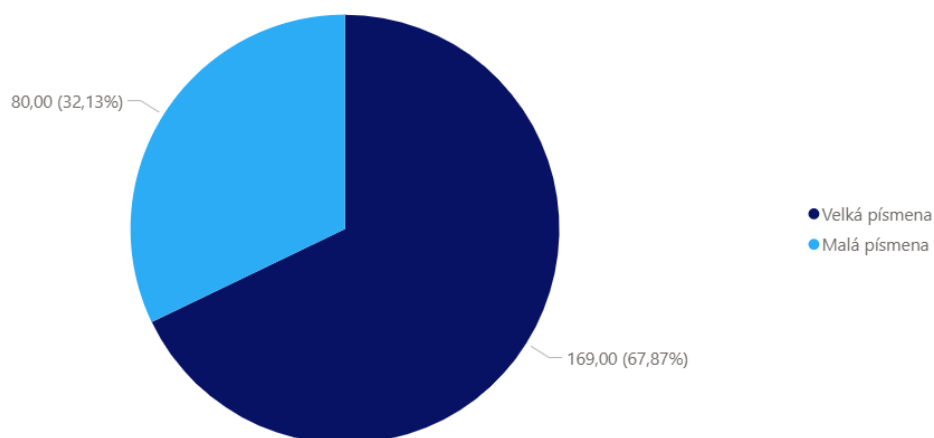
### Graf 12

*Srovnání znalosti velkých a malých písmen u výkonového profilu č.1*



**Graf 13**

*Srovnání znalosti velkých a malých písmen u výkonového profilu č.2*



**Graf 14**

*Srovnání znalosti velkých a malých písmen u výkonového profilu č.3*

## 8.2 Výsledky korelační analýzy

Korelační matice nám pomůže identifikovat a vizualizovat vztahy mezi proměnnými. Zde nám konkrétně zachycuje prvotní elementy zrodu čtenářské dovednosti. Zjednodušeně řečeno, na základě těchto dat můžeme určit, jaké komponenty či dovednosti sytí dekodování a co je ten prvotní „hybatel“ počátečního čtení.

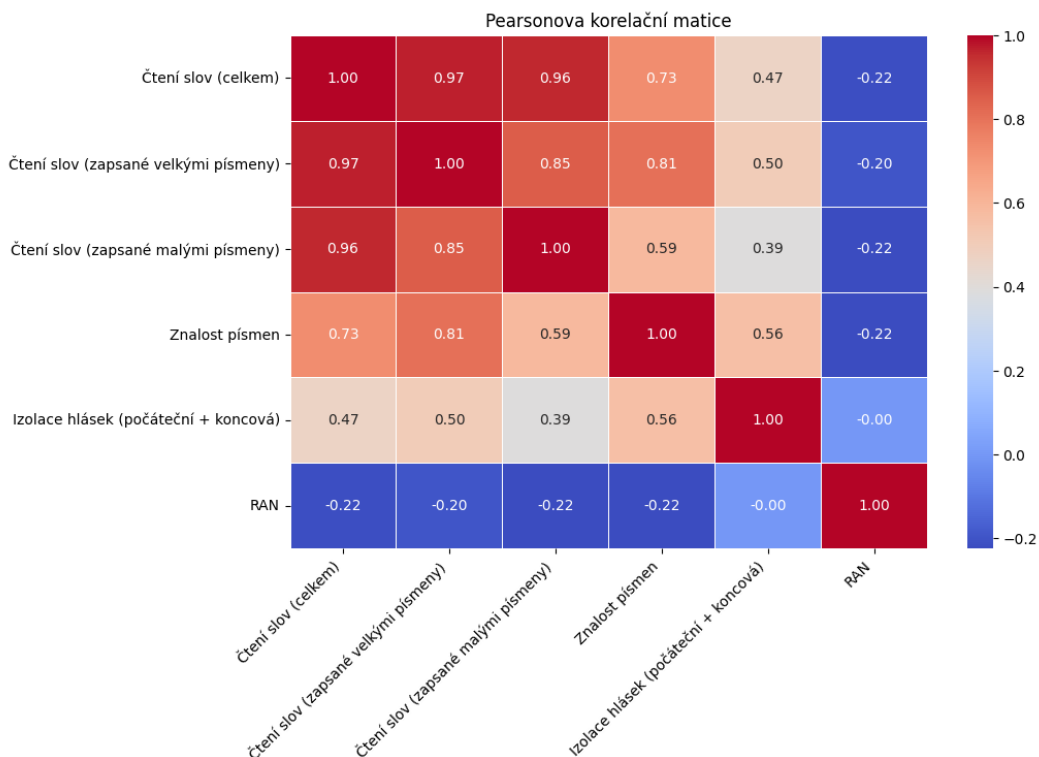
Když se podíváme na korelační tabulku na obrázku 4 více do hloubky, můžeme zde vidět, že nejvyšší korelační hodnoty, přesněji 0,73, má úloha Čtení slov k úlohám

vztahujícím se ke znalosti písmen, tedy úlohy Poznávání písmen a Psaní písmen. Z toho můžeme usuzovat, že báze dekodování je tedy korespondence fonému a grafému. Jednoduše řečeno, že to dítě ví, jaké písmeno se zvukem k sobě patří. Fonologické schopnosti měřené v úloze Izolace hlásek (počáteční + koncová) mají střední hodnoty, přesněji 0,47, které určitě nejsou nezanedbatelné, nicméně netvoří pomyslné veslo, které by v počátcích rozvoje této dovednosti rozhodovalo. Korelace s úlohou RAN je relativně slabá a naznačuje to, že rychlost propojení v prvotní fázi čtenářství nerozhoduje. Číselné hodnoty s úlohou RAN se zobrazují v mínusových hodnotách, jelikož vyhodnocení úlohy funguje na opačném principu než úlohy ostatní, jak již bylo zmíněno výše. Díky tomu je zapotřebí na ně koukat, jako by byly kladné.

Z těchto údajů tedy vychází, že děti sice musí mít nějakou bazální fonologii, ale neposunou se dál, pokud nemají nejprve nasycený repertoár grafémů. V úplném počátku zrodu dekodování tedy RAN nerozhoduje (jeho důležitost přichází až s pozdějším věkem), fonologie tvoří bázi ale rozjezd počátečního čtení a jakýmsi katalyzátorem, bez kterého se děti neposunou dál, je vizuální kód. Děti musí mít dobrou znalost písmen, protože bez ní se jen stěží budou posouvat dále.

#### Obrázek 4

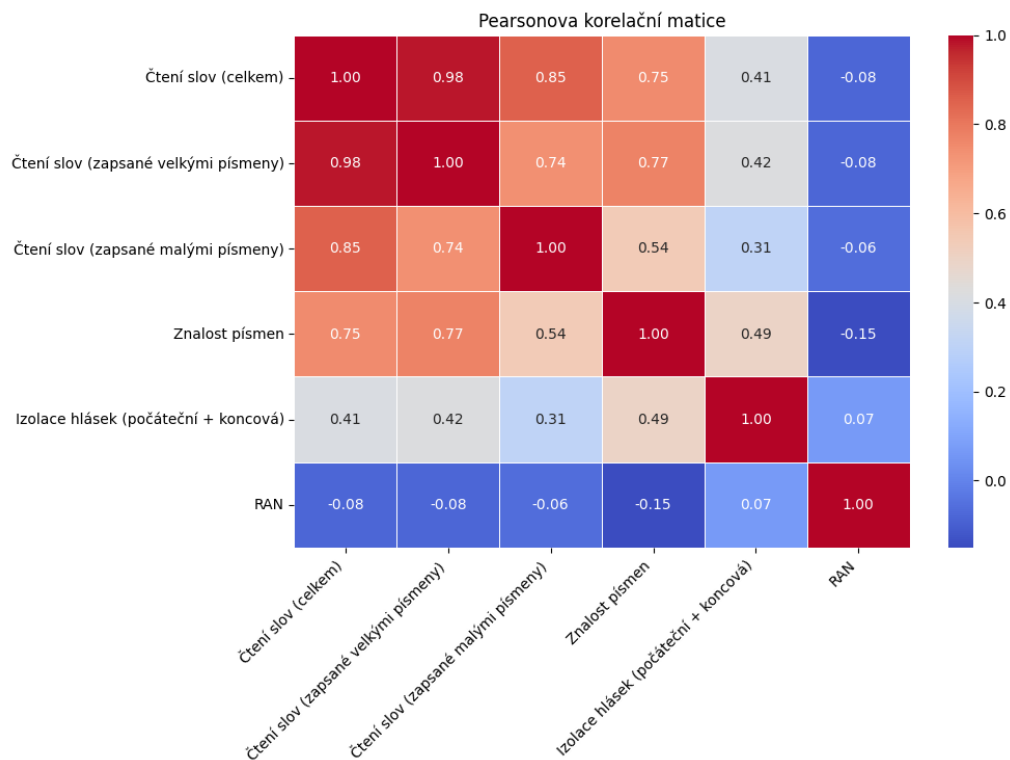
*Korelační hodnoty všech výkonových profilů dohromady*



Korelační tabulka na obrázku 5 je vytvořená pouze na základě výsledků výkonového profilu č.2 a č.3. Vyjmuti jsou tedy participanti, kteří již nejsou na počátku čtenářských dovedností. Tato korelace nám pouze potvrzuje výsledky korelační tabulky č.1 a tím, že se zde nenachází děti z výkonového profilu č.1, se nám vyostřují dané atributy, které bychom měli sledovat. Můžeme zde vidět, že korelační hodnoty úlohy Čtení slov s úlohami na znalost písmen jsou ještě vyšší než v první korelační tabulce, naopak s úlohou Izolace hlásek a RAN jsou nižší, což nám potvrzuje, že veslo této dovednosti je opravdu znalost písmen.

### Obrázek 5

Korelační hodnoty bez výkonového profilu č.1



Tyto výsledky jsou velmi podobné hodnotám ve výzkumu z roku 2012 (Caravolas et al., 2012). Když se podíváme na korelační hodnoty úloh při testování 35 českých dětí, které byly ve věku pěti let, kdy obvykle navštěvují poslední ročník mateřské školy, můžeme zde vidět jistou shodu. V následující tabulce se zaměříme na korelační hodnoty úlohy Reading T1 společně s Letter Knowledge, Phoneme awareness a RAN. Hodnota úlohy Čtení s úlohami měřící znalost písmen je 0,78, hodnota s úlohou měřící fonematické povědomí je 0,67 a s úlohou RAN 0,53. Můžeme zde tedy vidět, že nejvyšší korelační hodnoty u těchto tří prediktorů jsou také u znalosti písmen i přesto, že úloha Čtení v tomto výzkumu spočívala v tom, že děti v časovém limitu přiřazovaly obrázky ke slovům, tedy rychlost zde hrála

mnohem větší roli než v mém případě. I z tohoto důvodu má hodnota RAN oproti mým výsledkům takový rozptyl. I tak je ale zřetelné, že největší vliv má taktéž znalost písmen.

### Obrázek 6

Výsledky výzkumu z roku 2012

		Czech									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Block Design	–	.14	.11	.23**	-.06	.17*	.01	.12	.18*	.22**
2	Vocabulary		–	.30**	.38**	-.19*	.24**	.26**	.28**	.32**	.28**
3	Letter Know.			–	.77**	-.48**	.28**	.78**	.76**	.88**	.74**
4	Phoneme Aw.				–	-.46**	.32**	.67**	.70**	.78**	.75**
5	RAN					–	-.20*	-.53**	-.54**	-.46**	-.50**
6	Word Span						–	.23**	.32**	.26**	.39**
7	Reading T1							–	.77**	.74**	.61**
8	Reading T2								–	.71**	.74**
9	Spelling T1									–	.76**
10	Spelling T2										–

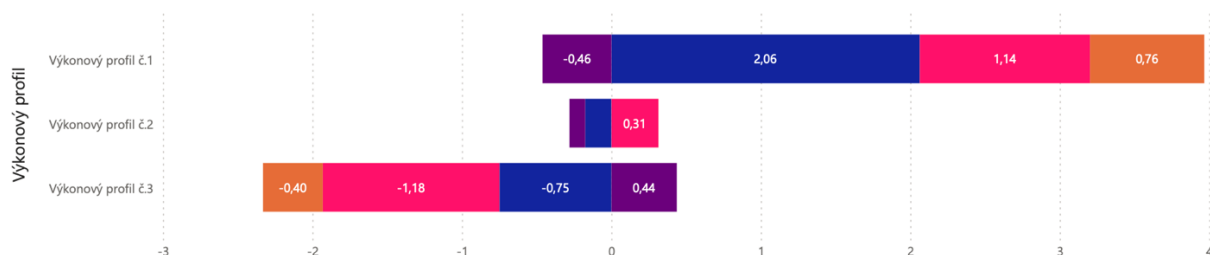
Note:  $N = 132$ ; \* =  $p < .05$ ; \*\* =  $p < .01$ .

Zdroj: Caravolas et al., 2012

Vyostření těchto výsledků můžeme vidět i při převedení dat na tzv. z-score (standardizované skóre), které nám říká, kolik standardních odchylek je hodnota vzdálena od průměru. V následujícím grafu 15 můžeme vidět průměry z-scoru a vidíme zde, že znalost písmen je opravdu naprosto zásadní. Podrobnější přehled výkonů jednotlivých participantů a jejich hodnoty z-score přikládám jako přílohový materiál.

Porovnání průměrných Z-score dle výkonových profilů

● AVG Čtení ● AVG Znalost písmen ● AVG Izolace hlásek ● AVG RAN



### Graf 15

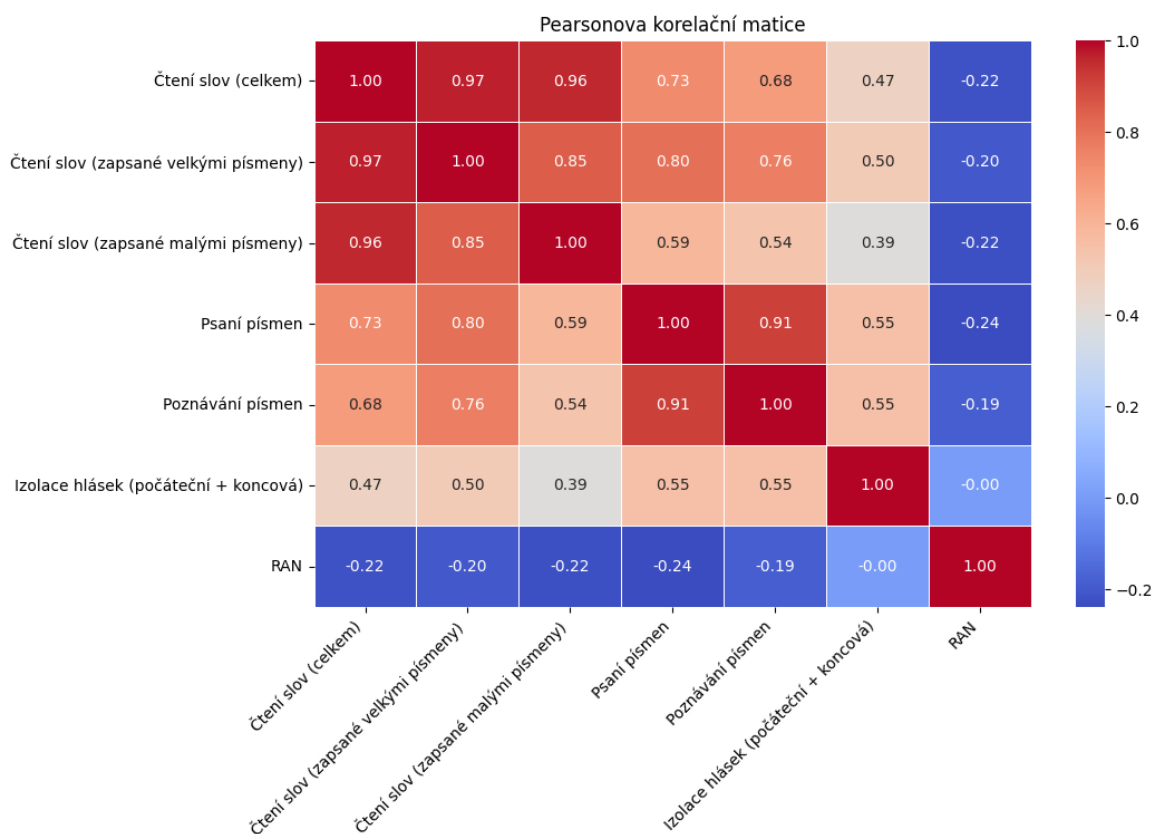
Porovnání průměrných Z-score dle výkonových profilů



Nyní se vraťme zpět k mým výsledkům a podívejme se blíže na znalost písmen na obrázku 7. Když se na ni nebudeme dívat jako na jednu celou komponentu, můžeme z dat vidět, zda je silnější korelace úlohy Čtení slov s úlohou Psaní písmen či Poznávání písmen. Korelační hodnota s úlohou Psaní písmen je v případě všech participantů 0,73, v případě odebrání výkonového profilu č.1, 0,74. S úlohou Poznávání písmen je korelační hodnota v případě všech participantů 0,68 a v případě odebrání výkonového profilu č.1, 0,71. Zde máme zjevný doklad, toho, že hybatelem počáteční gramotnosti je objevené psaní, tedy metoda, kdy děti, které se učí psát, používají vlastní pravopisné konstrukce pro slova, která ještě neumějí správně napsat podle konvenčních pravidel. U znalosti písmen je tedy velice důležité nejen to, jak dítě písmeno rozpozná, ale právě i to, jestli ho dítě dokáže napsat.

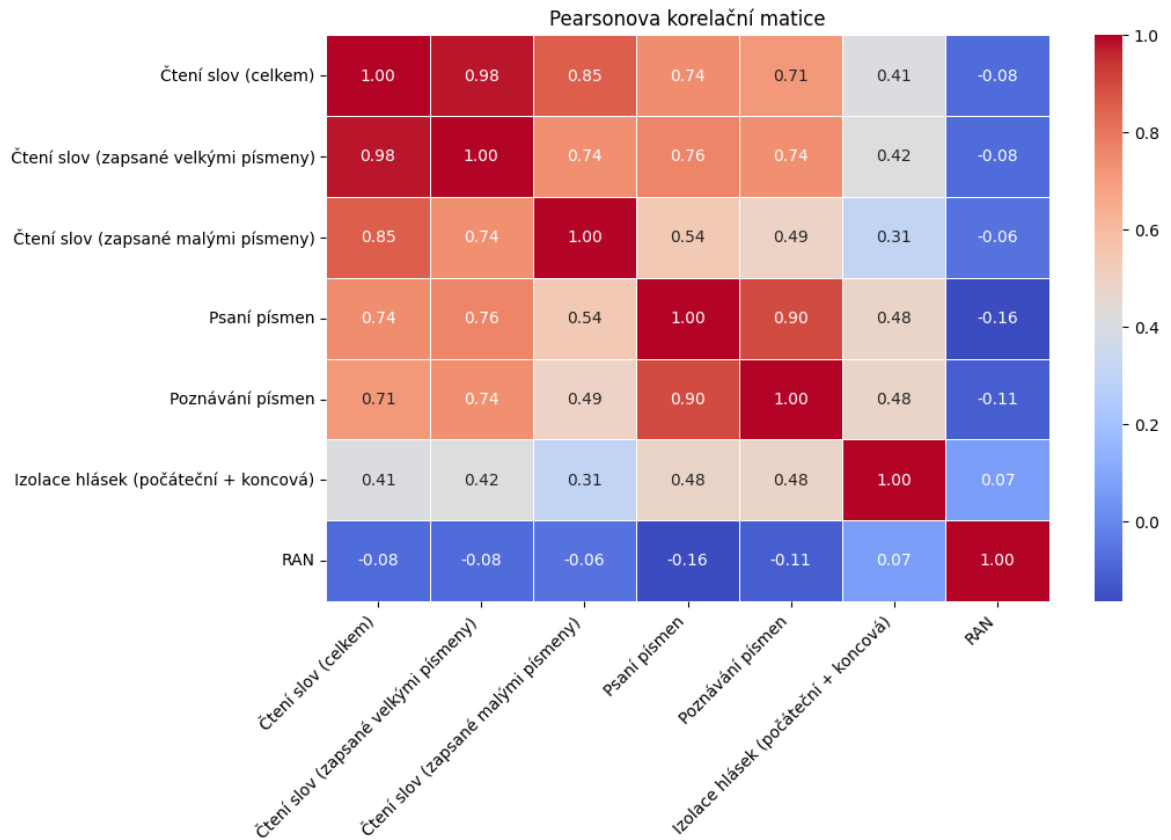
### Obrázek 7

*Korelační hodnoty všech výkonových profilů dohromady při rozdělení Znalosti písmen*



## Obrázek 8

Korelační hodnoty bez výkonového profilu č.1 při rozdělení Znalosti písmen



Na základě dat tedy můžeme potvrdit myšlenky Rebecy Treimanové (1998), že představa písmene se nebuduje přes vizuální tvar, ale přes jeho motorické uchopení a že báze znalosti písmen může být opravdu i to, že dítě zvládne písmeno napsat. Napsáním si to dané písmeno přivlastní a následně s ním zvládne vizuálně pracovat lépe. Gramotnými se tedy nestáváme od čtení k psaní, ale paradoxně se nejdříve vnoříme do gramotnosti přes objevené psaní, abychom se naučili číst a pak začneme teprve konvenčně psát. Na základě toho jsme schopni v předškolním věku identifikovat děti, které budou úspěšně číst.

## 9 Diskuze

Nyní bych ráda stručně shrnula klíčové výsledky mého výzkumu. Na základě otestování 78 předškolních dětí s pomocí MiniMABEL jsme zjistili, jaká složka ze třech silných předpokladů, které v předškolním období určují vývoj a podporují rozvoj počátečního čtení, je tou hlavní (Caravolas et al., 2012). Data nám jasně ukázaly, že hnací silou v prvopočátečním čtení je znalost písmen, která se sice neobjede bez fonemického povědomí, nicméně na úplném začátku hraje hlavní roli to, jak děti poznávají a píšou písmena. Při porovnání výsledků mého výzkumu s korelačními hodnotami z výzkumu Caravolas et.al. z roku 2012, hodnoty vychází téměř shodně. Zásadní moment, který je zde tedy vidět, je to, že u dětí, které jsou teprve na cestě svých čtenářských dovedností, je odrazovým můstkem znalost písmen a od toho se teprve mohou odrazit dále. Rozdělení testovaných dětí do třech výkonových profilů na základě dosaženého počtu bodů z úlohy Čtení slov, nám toto zjištění ještě více vyostřilo a potvrdilo.

Za pomoci korelační analýzy jsme zjistili, že psaní písmen má dokonce lehce vyšší váhu než samotné poznávání a toto je zjevný doklad a potvrzení konceptu Rebeccy Treiman (psycholožka, která vnesla do odborné literatury pojem objevené psaní), že hybatelem počáteční gramotnosti je psaní. Ze znalosti písmen je tedy důležité především to, jestli dokáže dítě písmeno napsat, a nejen to, jestli ho dítě rozpozná.

Při rozebrání úlohy Čtení slov na dvě části, kde byly v jedné slova zapsaná malými a v druhé velkými písmeny, se potvrdil předpoklad, že děti, které jsou na počátku čtenářských dovedností, rozeznávají spíše velká písmena. Na základě otázky, kterou jsem dávala dětem z výkonového profilu č.3, jaká písmena z jimi nepřečteného slova znají, jsem si ověřila, že i přesto, že zatím nečtou, mají nějakou znalost písmen a to konkrétně velkých písmen.

Odrazem toho, že znají velká písmena, je cílené působení ať už z domácího prostředí (edukační hračky s tvary velkých písmen atd.), nebo se může jednat například o edukaci v mateřské škole. U malých písmen jde většinou o implicitní nedirektivní působení, například sledování textu, většinou tedy malých písmen v knize při čtení pohádek). Data nám ukazují, že větší dopad má oproti implicitnímu působení neseném technikami společného čtení přímá metoda podpory znalosti písmen, kdy například v mateřské škole děti zachází se skutečnou podobou grafému. Pro další prozkoumání této oblasti nicméně navrhuji další výzkum, který by měl znalost velkých a malých písmen důsledně prozkoumat. V našem screeningovém nástroji jsme totiž úlohu Poznávání písmen testovaly pouze na

písmenech velké abecedy, a tak pro podrobnější závěry považuji za důležité tuto úlohu prověřit i na písmenech malé abecedy.

Hybatelem počátečního čtení je tedy znalost písmen, konkrétně písmen velké abecedy, a i přesto, že je dobré dětem ukazovat malá písmena a rozšiřovat tím jejich znalost, děti potřebují na počátku cesty jeden stabilní formát, s pomocí kterého si utvoří pár grafém-foném.

Tyto data nám tak určitým způsobem v rámci České republiky validizují úspěch čím dál tím více oblíbené genetické metody a říkají nám, proč je vlastně funkční. Závěrem tedy je, že pokud s něčím už děti ve školce zachází, tak jsou to velká písmena, přes která se rychleji dostanou do užívání fonologické cesty.

Z tohoto souhrnu je patrné, že moje zjištění korespondují s odbornou literaturou, o kterou jsem se opírala v teoretické části. Toto téma by se samozřejmě dalo zkoumat mnohem více do detailu a dalo by se podrobněji podívat například na to, jaký má rodina dítěte vztah ke čtení, zda si rodiče či sourozenci s dítětem čtou a jak tyto parametry dále ovlivňují naše výsledky.

## Závěr

Tato bakalářská práce se zabývala vývojovým gradientem počátečního čtení u předškolních dětí, konkrétně pak tím, co stojí na počátku jejich čtenářských dovedností, jakou roli v tom hrají písmena a jakou variantu zápisu textu děti v tomto věku preferují. Přes řadu analytických a empirických metod byly zkoumány klíčové aspekty počáteční čtenářské gramotnosti, což ve výsledku umožnilo poskytnout komplexní pohled na tuto problematiku. Výsledky práce odhalily, že dokud děti nemají vlastní představu o písmenech jako takových, tak se nemohou v dovednosti čtení posouvat dál, což představuje značný přínos pro oblast pedagogiky a psychologie čtení a poskytuje pevný základ pro aplikaci v edukačních programech a strategiích pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Současně s tím jsem přišla na to, že české děti si tuto představu budují opřenou o velká písmena a v našem kulturním prostoru není nutné, aby měly zpočátku i znalost malých písmen. Bohatě postačí, když budou zacházet výhradně s velkými písmeny, aby si nekomplikovaly představu toho, co všechno do tohoto spojení patří.

Důležité sdělení, které jsem na čtenáře chtěla přenést, je především to, že čtenářské dovednosti se u dětí vynořují postupně a u každého jednotlivce tomu bude jinak. Současně s tím bych ráda předala myšlenku, že v počátečních fázích čtenářství nejde pouze o to učit se písmena, ale síla této dovednosti tkví i v jejich napsání. Myslím si, že pochopení objeveného psaní je nevytěžený potenciál a doufám, že by k lepšímu porozumění této problematiky mohla sloužit právě má práce. Každé dítě je nicméně individuální bytost, která se vyvíjí vlastním tempem, a na tuto skutečnost je potřeba brát zřetel.

Věřím, že vznik screeningového nástroje MiniMABEL, je pro pedagogy do budoucna velkým přínosem, jelikož jim může velmi usnadnit práci. Myslím si, že by bylo dobré, aby každý pedagog/speciální pedagog či školní psycholog měl možnost, udělat s oporou dobře připraveného materiálu jakýsi screening vynořující se gramotnosti konkrétní skupiny dětí, například třídy. To by mohl v budoucnu MiniMABEL zajistit a určitým způsobem umožnit.

Mám velkou radost, že jsem pomocí mé bakalářské práce napomohla ke vzniku něčemu takovému, jako je MiniMABEL. Nástroj, který by mohl v budoucnu pomáhat testovat děti a na základě toho by se mohlo včasné předcházet vyvíjejícím se problémům v oblasti jejich budoucího čtení a psaní a v případě zjištění nějakého nedostatku by díky tomu mohla být navržena doporučení, jak tyto nedostatky zlepšit a dítě v dané oblasti více stimulovat a rozvíjet. To má pro mě velkou přidanou hodnotu a jsem velmi ráda, že jsem

mohla na tomto projektu společně s Bc. Martinou Pustkovou a doc. PhDr. Gabrielou Málkovou Ph.D. v našem týmu spolupracovat. Doufejme tedy, že se tento diagnostický nástroj podaří v blízké době zpřístupnit a že poslouží tam, kde to bude právě potřeba.

## Seznam použité literatury

Adams, M. J. (1990). *Beginning To Read: Thinking and Learning about Print*. Bradford Books & MIT Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315740.pdf>

Apel, K., Henbest, V. S., & Masterson, J. (2019). Orthographic knowledge: clarifications, challenges, and future directions. *Reading and Writing*, 32 (4), 873-889. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9895-9>

Caravolas, M., Lervåg, A., Defior, S., Seidlová Málková, G., & Hulme, C. (2013). Different Patterns, but Equivalent Predictors, of Growth in Reading in Consistent and Inconsistent Orthographies. *Psychological Science*, 24 (8), 1398-1407. <https://doi.org/10.1177/0956797612473122>

Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, 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. *Psychological Science*, 23(6), 678-686. <https://doi.org/10.1177/0956797611434536>

Caravolas, M., Mikulajová, M., Defior, S., & Seidlová Málková, G. (2019). *Multilanguage Assessment Battery of Early Literacy*. MABEL. <https://www.eldel-mabel.net/>

Helus, Z. (2012). Reflexe nad problémy gramotnosti. Komentář k monotematickému číslu. *Časopis Pedagogika*, 205-210. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=605>

Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Wiley Blackwell.

Hulme, C., & Snowling, M. J. (2014). The interface between spoken and written language: developmental disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1634). <https://doi.org/10.1098/rstb.2012.0395>

Jahodová, A. (2016). *Psaní jména a počáteční gramotnost u předškolních dětí* [bakalářská práce]. Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií, Studium humanitní vzdělanosti - Společenskovední modul.

Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488-509. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-488>

Kucharská, A. (2015). *Porozumění čtenému III*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Kucharská, A. (2016). *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Kucharská, A., & Seidlová Málková, G. (2012). Čtenářská gramotnost - předpoklady rozvoje, počáteční gramotnost. *Časopis Pedagogika*, 1-9. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=659>

Májová, L. (2009). Fonologické dovednosti a jejich význam v počátečních fázích rozvoje čtení. *Časopis Pedagogika*, 17-23. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1061>

Málková, G. (2008). Vztah fonemického uvědomování a znalosti písmen v počátcích rozvoje čtení a psaní. *Časopis Pedagogika*, 369-378. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1094%20title=>

Mallows, D. (2017). *What is 'literacy'?* Retrieved from <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/what-literacy>

Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.). (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (2., rozš. a přeprac. vyd). Portál.

Mikulajová, M. (2019). MABEL – multijazyková batéria testov ranej gramotnosti založená na dôkazoch. *Psychologia a patopsychologia dietata*, 53(02), 134-146. [https://doi.org/10.4149/ppd\\_201910](https://doi.org/10.4149/ppd_201910)

Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge Between Decoding and Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. <https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2>

Plaut, D. (2005). *Connectionist approaches to reading*. In Snowling, M.; Hulme, C. (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwells Publishers, 24-38

Seidlová Málková, G. (2015). *Vývojový vztah fonemického povědomí a znalosti písmen*. Togga.

Seidlová Málková, G. (2017). The Literacy Profiles of Czech Precocious Readers. *Časopis Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 31-53. [https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/06/Gramotnost\\_03\\_Malkova\\_Seidlova.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/06/Gramotnost_03_Malkova_Seidlova.pdf)

Seidlová Málková, G. & Caravolas, M. (2013). *Baterie testů fonologických schopností*. Národní ústav pro vzdělávání, Praha; 1. vydání.

Smolík, F., & Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Grada.

Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Portál.

Treiman, R. (1998). *Beginning to spell in English*. In C. Hulme & R. M. Joshi (Eds.), *Reading and spelling: Development and disorders* (pp. 371–393). Mahwah, NJ: Erlbaum.



Wildová, R. (2004). *Některé didaktické problémy výuky prvopočátečního čtení*. Retrieved from <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/31/NEKTERE-DIDAKTICKE-PROBLEMY-VYUKY-PRVOPOCATECNIHO-CTENI.html>

Ziegler, J. C., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reis, A., Fásca, L., Saine, N., Lyytinen, H., Vaessen, A., & Blomert, L. (2010). Orthographic Depth and Its Impact on Universal Predictors of Reading. *Psychological Science*, *21*(4), 551-559. <https://doi.org/10.1177/0956797610363406>

## Seznam obrázků

<b>Obrázek 1</b> Model předpokladů rozvoje počátečního čtení a psaní v alfabetských jazycích.....	15
<b>Obrázek 2</b> Fonematické povědomí v kontinuu vývoje fonologického povědomí .....	18
<b>Obrázek 3</b> Model spolupráce jazykových schopností při vývoji čtení .....	23
<b>Obrázek 4</b> Korelační hodnoty všech výkonových profilů dohromady .....	54
<b>Obrázek 5</b> Korelační hodnoty bez výkonového profilu č.1 .....	55
<b>Obrázek 6</b> Výsledky výzkumu z roku 2012.....	56
<b>Obrázek 7</b> Korelační hodnoty všech výkonových profilů dohromady při rozdělení Znalosti písmen .....	57
<b>Obrázek 8</b> Korelační hodnoty bez výkonového profilu č.1 při rozdělení Znalosti písmen .....	58

## Seznam tabulek

<b>Tabulka 1</b> Srovnání analyticko-syntetické metody s metodou genetickou .....	28
<b>Tabulka 2</b> Rozdělení věku dle pohlaví.....	33
<b>Tabulka 3</b> Podrobný popis rozložení věku ve sledované skupině.....	33
<b>Tabulka 4</b> Rozdělení výzkumného vzorku na 3 výkonové profily .....	39
<b>Tabulka 5</b> Přehled výkonů dětí v testovaných úlohách.....	41
<b>Tabulka 6</b> Přehled výkonů dětí výkonového profilu č.1 v testovaných úlohách.....	42
<b>Tabulka 7</b> Přehled výkonů dětí výkonového profilu č.2 v testovaných úlohách.....	43
<b>Tabulka 8</b> Přehled výkonů dětí výkonového profilu č.3 v testovaných úlohách.....	44
<b>Tabulka 9</b> Distribuce časů v úloze RAN při rozdělení na jednotlivé výkonové profily .....	48

## Seznam grafů

<b>Graf 1</b> Procentuální rozdělení participantů dle výkonových profilů .....	40
<b>Graf 2</b> Distribuce výkonů v úloze Poznávání písmen .....	45
<b>Graf 3</b> Distribuce výkonů v úloze Psaní písmen .....	46
<b>Graf 4</b> Distribuce výkonů v úloze Izolace hlásek (počáteční + koncová).....	47
<b>Graf 5</b> Distribuce výkonů v úloze RAN.....	48
<b>Graf 6</b> Distribuce výkonů v úloze Čtení slov (celkem).....	49
<b>Graf 7</b> Distribuce výkonů v úloze Čtení slov (zapsané velkými písmeny) .....	49
<b>Graf 8</b> Distribuce výkonů v úloze Čtení slov (zapsané malými písmeny) .....	50
<b>Graf 9</b> Počet rozpoznávaných písmen při rozdělení participantů na výkonové profily .....	51
<b>Graf 10</b> Kategorizace obvyklých odpovědí v úloze Čtení slov – odděleně pro slova zapsaná velkými a malými písmeny .....	51
<b>Graf 11</b> Srovnání znalosti velkých a malých písmen u všech participantů dohromady .....	52
<b>Graf 12</b> Srovnání znalosti velkých a malých písmen u výkonového profilu č.1.....	52

<b>Graf 13</b> Srovnání znalosti velkých a malých písmen u výkonového profilu č.2.....	53
<b>Graf 14</b> Srovnání znalosti velkých a malých písmen u výkonového profilu č.3.....	53
<b>Graf 15</b> Porovnání průměrných Z-score dle výkonových profilů .....	56

## **Seznam příloh**

<b>Příloha 1</b> Informovaný souhlas pro ředitelky MŠ .....	68
<b>Příloha 2</b> Informovaný souhlas pro rodiče .....	71
<b>Příloha 3</b> Porovnání Z-score u všech participantů .....	74

# Přílohy

## Příloha 1

### *Informovaný souhlas pro ředitelky MŠ*



FAKULTA  
HUMANITNÍCH STUDIÍ  
Univerzita Karlova

#### **Prosbá o souhlas s realizací diplomních výzkumů k tématu „Screening pregramotnostních dovedností v předškolním věku“**

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,

obracím se na Vás s laskavou žádostí o spolupráci ve výzkumném projektu, jehož cílem je vytvoření screeningové testové baterie pro mapování jazykového a gramotnostního vývoje dětí v předškolním a raném školním věku.

Nástroj by měl do budoucna sloužit pro včasné odhalení dětí ohrožených specifickými poruchami učení a bude přístupný pedagogické veřejnosti. Projekt je realizován jako magisterský diplomní projekt Marty Pustkové a bakalářský diplomní projekt Elišky Čermákové pod vedením doc. PhDr. Gabriely Seidlové Málkové, PhD., která se problematikou vývoje gramotnostních a jazykových dovedností dlouhodobě odborně zabývá.

Ve vaší mateřské škole hledáme děti, které by na základě informovaného souhlasu rodičů mohly být zařazeny do našeho výzkumu. Děti, jejichž rodiče udělí souhlas se zařazením do výzkumu, budou pracovat v rámci individuálního setkání s jednou z výzkumnic. V průběhu dvou cca čtvrt hodinových setkání budou děti hravou formou (například ukazování na obrázky apod.) plnit úkoly zaměřené na posouzení jejich jazykových a gramotnostních schopností (např. fonemického povědomí, porozumění písmenům apod.). Děti ve vaší mateřské škole bychom rády navštívily do konce školního roku 2022/2023. S dětmi v mateřské škole bude pracovat naše kolegyně Eliška Čermáková.

Pro práci s dětmi potřebujeme místnost, kde bude možné s jednotlivými dětmi nerušeně pracovat. Ujišťujeme vás, že výsledky testování jednotlivých dětí zpracováváme a vyhodnocujeme jako anonymní. Každé dítě, jehož rodiče dají souhlas s účastí ve výzkumu, má pro potřebu archivace a zpracování výzkumných dat přidělen kód, pod nímž v průběhu celého výzkumu vystupuje. Tento kód není nikdy spojován se skutečným jménem dítěte. Při realizaci tohoto výzkumu ctíme v aktuálním evropském kontextu sdílené principy etického přístupu ve výzkumu. Proto konkrétní výsledky testování jednotlivých dětí sdělujeme učitelům v mateřské škole jen na základě případného písemného souhlasu rodičů (zákonného zástupce) dítěte. Výzkum, pro který Vás žádáme o spolupráci, nesleduje žádné komerční záměry a slouží pouze pro potřeby tvorby uvedeného screeningového nástroje, diplomových

Fakulta humanitních studií UK; Katedra psychologie a věd o životě

Pátkova 2137/5, 182 00 Praha 8 – Libeň

<https://psychologie.fhs.cuni.cz/FHSTVP-1.html>;



FAKULTA  
HUMANITNÍCH STUDIÍ  
Univerzita Karlova

prací, případně také odborných publikací, ve kterých nebude žádným způsobem možné identifikovat žádné z dětí ani Vaši mateřskou školu.

Případné další podrobnosti k procedurám získávání výzkumných dat nebo k realizaci tohoto výzkumu Vám mohu poskytnout já, či můžete kontaktovat doc. Málkovou prostřednictvím emailu či telefonu uvedeného v záhlaví tohoto dopisu. Samozřejmě budu/budeme vstupovat do školy vždy pouze po předchozí dohodě s Vámi a vašim pedagogickým personálem.

Ráda bych Vás požádala o osobní schůzku, kde bychom se domluvili/y na podrobnostech realizace naší spolupráce. Pokud se rozhodnete nám poskytnout zázemí a spolupráci pro realizaci výzkumu, poprosím Vás o podpis níže přiloženého informovaného souhlasu pro ředitele/ky mateřské školy. Informovaný souhlas ale samozřejmě můžete podepsat až v průběhu našeho osobního setkání.

Za laskavou spolupráci předem děkujeme.

Fakulta humanitních studií UK; Katedra psychologie a věd o životě

Pátkova 2137/5, 182 00 Praha 8 – Libeň

<https://psychologie.fhs.cuni.cz/FHSTVP-1.html>;



FAKULTA  
HUMANITNÍCH STUDIÍ  
Univerzita Karlova

**Souhlas ředitele/ředitelky mateřské školy s realizací diplomních výzkumů FHS UK  
„Screening pregramotnostních dovedností v předškolním věku“**

Souhlasím s tím, aby v mateřské škole ..... (*doplňte název školy*) probíhal sběr dat pro výzkumný projekt Bc. Marty Pustkové „Screening vývojové úrovně gramotnostních dovedností v předškolním věku“ a Elišky Čermákové „Vývojový gradient počátečního čtení“.

Jméno ředitele/ředitelky mateřské školy: .....

Adresa školy: .....

Telefon, E-mail na kontaktní osobu v mateřské škole: .....

.....

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

.....  
podpis ředitele/ředitelky mateřské školy

Fakulta humanitních studií UK; Katedra psychologie a věd o životě

Pátkova 2137/5, 182 00 Praha 8 – Libeň

<https://psychologie.fhs.cuni.cz/FHSTVP-1.html>;

## Příloha 2

### Informovaný souhlas pro rodiče



FAKULTA  
HUMANITNÍCH STUDIÍ  
Univerzita Karlova

#### Prosbá o souhlas s realizací diplomních výzkumů k tématu „Screening vývojové úrovně gramotnostních dovedností v předškolním věku“.

Vážení rodiče,

Obracíme se na Vás s žádostí o spolupráci ve výzkumném diplomním projektu zaměřeném na tvorbu pomůcek pro zjišťování připravenosti předškoláků na čtení a psaní. Cílem naší práce je sestavit a následně při práci v mateřských školách ověřit soubor šesti testových úloh pro orientační posouzení jazykového a gramotnostního vývoje dětí (s pracovním názvem miniMABEL). MiniMABEL připravujeme proto, aby pomáhal v mateřských školách včasné identifikaci dětí rizikových z hlediska rozvoje gramotnostních dovedností. Svou ochotu podpořit naši práci a umožnit nám pracovat s vaším dítětem můžete vyjádřit podpisem informovaného souhlasu přiloženého k tomuto dopisu.

Momentálně máme k dispozici soubor návrhů testových úloh, které ve své podstatě přizpůsobují stávající a v poradenské praxi hojně užívanou psychodiagnostickou testovou baterii MABEL (<https://www.eldel-mabel.net/cz/>) Testovou sadu miniMABEL, kterou nyní vytváříme, potřebujeme prověřit při práci s typicky se vyvíjejícími předškolními dětmi, jejichž mateřským jazykem je čeština. Dovolujeme si Vás proto oslovit s prosbou o souhlas se zařazením Vašeho dítěte do studie, která nám pomůže navržené úlohy MiniMABEL ověřit. Podstatou naší práce s dětmi je zadávání jednotlivých prověřovaných úloh z MiniMABEL jednotlivým dětem a sledování jejich odpovědí i způsobu práce s prověřovanými úlohami MiniMABEL.

Práce s dětmi zařazenými do naší studie bude probíhat do konce školního roku 2022/2023. Ve Vaší MŠ bude s dětmi pracovat Eliška Čermáková. S každým dítětem realizuje dvě setkání (mohou být ve stejný den) v celkovém čase cca 45 minut. Během setkání dítě hravou formou plní úkoly z MiniMABEL sestavené tak, aby umožňovaly posouzení připravenosti na čtení a psaní (např. určování hlásek ve slovech, pojmenování obrázků apod.). Při práci s dětmi se snažíme přizpůsobit režimu MŠ a naše činnosti plánujeme v souladu s harmonogramem aktivit ve třídách. Do škol budeme vstupovat pouze po předchozí dohodě s vedením školy, bez akutních zdravotních potíží.

Výsledky práce s každým dítětem slouží pouze pro účely výše uvedené studie a diplomových prací s ní spojených. Bez písemného souhlasu zákonného zástupce je nesdělujeme třetím osobám (včetně

Fakulta humanitních studií UK; Katedra psychologie a věd o životě

Pátkova 2137/5, 182 00 Praha 8 – Libeň

<https://psychologie.fhs.cuni.cz/FHSTVP-1.html>



pracovníků MŠ). Každé dítě má v datovém archivu naší studie svůj identifikační kód, který mu na začátku výzkumu přidělíme, a následně s ním zacházíme místo jména či jiných osobních identifikačních údajů dítěte. V archivu výzkumu se tak nikde neobjevuje současně kód dítěte a jeho jméno. Vámi podepsaný informovaný souhlas (IS) ukládáme na bezpečném uzamykatelném místě na FHS UK a po ukončení výzkumu jej skartujeme. Součástí IS je dotaz na datum narození dítěte. Tento údaj zjišťujeme pouze pro určení přesného věku dítěte v době testování, abychom mohly dobře vyhodnotit výsledky jeho práce. Tento údaj následně v našem archivu nespojujeme se jménem konkrétního dítěte. Plnění jednotlivých úloh v průběhu práce s dítětem ve škole zaznamenáme do záznamového archu, který je opatřen pouze kódem, nikoliv jménem dítěte a pomáhá nám dobře zaznamenávat odpovědi dítěte. Při práci s dítětem také pořizujeme pomocí diktafonu záznam jeho odpovědí. Takto pořízené zvukové nahrávky nám slouží pouze pro přesnější zpracování údajů získaných při práci s dětmi, dávají nám možnost zkontrolovat správnost zapsaných údajů na záznamovém archu (například pokud dítě poskytuje delší odpovědi a nechceme proceduru zdržovat zapisováním). Audio nahrávky uchováváme na uzamčených externích úložištích FHS UK jen po nezbytně nutnou dobu, kromě členů řešitelského týmu je nezpřístupňujeme žádným dalším osobám. Jakmile vytvoříme přesný přepis dat získaných při práci s jednotlivými dětmi, audionahrávku smažeme.

Zaměstnanci katedry psychologie a věd o životě FHS UK se v minulosti podíleli na realizaci řady podobně zaměřených studií. Máme proto zkušenost s dodržováním etických principů pro výzkumnou práci s dětmi ve školských zařízeních. Údaje a informace, které v průběhu studie od dětí získáme, budou zpracovány a případně také dočasně archivovány v souladu s ustanovením čl. 13 Nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) č. 2016/679 ze dne 27. dubna 2016, obecného nařízení O ochraně osobních údajů („GDPR“).

Prosíme Vás nyní o vyjádření souhlasu se zařazením Vašeho dítěte do naší studie, a to prostřednictvím přiloženého formuláře Informovaného souhlasu. Vyplněný formulář po vyplnění předejte učitelu/učitelce ve Vaší MŠ. V případě, že nebudete se zařazením Vašeho dítěte souhlasit, nemusíte udávat žádný důvod a nevyplývají z toho pro Vás žádné negativní důsledky. Pokud se rozhodnete v průběhu studie spolupráci s námi ukončit, Vaše rozhodnutí budeme respektovat. Pokud Vaše dítě nebude chtít s námi ve škole spolupracovat, budeme to respektovat. Na děti nevytváříme žádný nátlak.

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

Jménem realizačního týmu

Martina Pustková

2. 5. 2023

Fakulta humanitních studií UK; Katedra psychologie a věd o životě

Pátkova 2137/5, 182 00 Praha 8 – Libeň

<https://psychologie.fhs.cuni.cz/FHSTVP-1.html>





**Informovaný souhlas rodiče (zákonného zástupce)**

**se zařazením dítěte do studie FHS UK realizované v rámci projektu**

**MiniMABEL – Screening vývojové úrovně gramotnostních dovedností v předškolním věku**

Jméno a příjmení dítěte:

.....

Datum narození dítěte:

.....

Jméno a příjmení zákonného zástupce:

.....

Prohlášení zákonného zástupce dítěte:	Prosíme křížkujte pro vyjádření souhlasu
1. Potvrzuji, že jsem si přečetl/a průvodní dopis informovaného souhlasu týkajícího se výše uvedeného výzkumu a porozuměl/a mu.	
2. Vyslovuji svůj souhlas s účastí mého dítěte do studie MiniMABEL.	
3. Souhlasím s pořizováním zvukového záznamu průběhu práce s mým dítětem.	

V .....

dne .....

Podpis zákonného zástupce dítěte.....

### Příloha 3

#### Porovnání Z-score u všech participantů

##### Porovnání Z-score

● Čtení slov ● Znalost písmen ● Izolace hlásek ● RAN

