

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ



Barbora Krauseová

**Struktura pregramotnostních dovedností
předškolních dětí s přihlédnutím k domácímu
gramotnostnímu prostředí**

Bakalářská práce

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

Praha 2020

Prohlášení

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

V Praze dne

.....

Barbora Krauseová

Poděkování

Především bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce doc. PhDr. Gabriele Seidlové Málkové, Ph.D. za cenné rady a podnětné vedení.

Poděkování patří také ředitelkám mateřských škol, bez jejichž ochoty a vstřícnosti by nebylo možné výzkum realizovat. V neposlední řadě děkuji dětem, které se mnou pracovaly, jejich rodičům, že mi umožnili s nimi pracovat a samozřejmě mojí rodině za velkou podporu.

Obsah

1 Úvod a cíle bakalářské práce	8
2 Pregramotnost.....	10
2.1 Pregramotnostní dovednosti	11
2.1.1. Fonematické povědomí	13
2.1.2 Znalost písmen.....	17
2.1.3 Rychlé jmenování.....	18
2.1.4 Souvislost fonematického povědomí a znalosti písmen.....	19
2.2 Specifické poruchy učení	20
2.2.1 Vizuelní vs. Fonologický deficit	21
3 Domácí gramotnostní prostředí	26
3. 1 Vliv socioekonomického statusu na vývoj gramotnosti dítěte	27
3. 2 Vliv vzdělání matky na vývoj gramotnosti dítěte	28
3.3 Společné čtení a jeho vliv na začínající gramotnost.....	29
4 Vymezení výzkumné otázky	32
5 Metodologie.....	34
5.1 Výzkumný vzorek	35
5.2 Nástroje pro sběr dat.....	38
5.2.1 Izolace hlásek v pseudoslovech.....	39
5.2.2 Rychlé jmenování obrázků	40
5.2.3 Znalost písmen abecedy – Test rozpoznávání písmen	41
5.2.4 Znalost písmen abecedy – Test psaní písmen.....	41
5.2.4 Dotazník pro rodiče	41
5.3 Průběh sběru dat	42
5.4 Zpracování výzkumných dat	43
5.4.1 Konstrukce výkonových pregramotnostních profilů	43

5.4.2 Postupy pro analýzy souvislosti gramotnosti a rodinného prostředí	45
6 Výsledky výzkumu	46
6.1 Popisná statistika použitých psychodiagnostických testů	46
6.2 Výkonové profily.....	55
6.2.1 Výkonový profil č. 1 – Typický vývoj	55
6.2.2 Výkonový profil č. 2 – Riziková skupina.....	57
6.2.3 Výkonový profil č. 3 – Dobře vybavené děti	58
6.3 Korelace všech pregramotnostních dovedností s oběma rodinnými indikátory.....	59
6.3.1 Rozdělení dětí podle výše dosaženého vzdělání jejich matky.....	61
Jak už bylo naznačeno i v teoretické části, vzdělání rodičů souvisí s jejich společnými aktivitami s dětmi, například i se společným čtením, což byla naše druhá proměnná rozdělující testované děti do dvou skupin. Opět se podíváme na výsledky a přehledné histogramy.....	65
6.3.2 Rozdělení dětí do skupin podle společných aktivit	66
7 Diskuze	71
8 Závěr.....	74
Seznam použité literatury	76
Seznam příloh.....	82

Abstrakt

Předmětem bakalářské práce jsou pregramotnostní dovednosti předškolních dětí, na něž bude navíc nahlíženo v souvislosti s domácím gramotnostním prostředím (HLE). Konkrétně se výzkum uskutečnil na vzorku 25 dětí z předškolních tříd. Povaha domácího gramotnostního prostředí se zjišťovala pomocí dotazníku pro rodiče, pregramotnostní dovednosti pomocí baterie testů. Cílem bylo zmapovat výkonové profily předškolních dětí na úrovni fonemického povědomí, rychlého automatického jmenování a znalosti písmen. Dále propojit pregramotnostní výkonové profily s údaji o domácím gramotnostním prostředí rodin sledovaných dětí. Souvislost pregramotnostních dovedností a HLE byla zjišťována pomocí korelace. Ukázalo se, že dosažené výkony v úlohách fonemického povědomí a znalosti písmen korelují se vzděláním matky sledovaného dítěte a se společnými čtenářskými aktivitami rodičů s dětmi. Výzkumný vzorek byl následně rozdělen do skupin podle výše dosaženého vzdělání matky a podle toho, jak často si rodič s dítětem doma čte. Ukázalo se, že společné čtení ovlivňuje nejvíce výkony v oblasti znalosti písmen. Výše dosaženého vzdělání matky naopak ovlivňuje spíše oblast fonemického povědomí. Výzkum tak potvrzuje, že domácí gramotnostní prostředí hraje ve vývoji pregramotnostních dovedností důležitou roli.

Klíčová slova:

Pregramotnost, fonemické povědomí, znalost písmen, rychlé jmenování, domácí gramotnostní prostředí, předškolní věk.

Abstract:

The main theme of this topic is the pre-literacy of the preschool children in the context of the home literacy environment (HLE). The research was realized with 25 children of preschool age. Their home environment was monitored by questionnaire and their abilities were studied via a test battery. The aim of the study was to describe profiles of these children on the level of phoneme awareness, rapid naming and letter knowledge. The second aim was to connect these profiles with the home literacy environment of children. This connection was detecting by correlation. It has been shown that the children's results in phoneme awareness and letter knowledge correlate with the education of their mother and with common reading activities of the parents and their children. Then the research sample was divided into groups according to mother's education and how often the parents read together with their children. It has been shown that common reading primarily affects the letter knowledge. Mother's education especially affects the phoneme awareness. The study shows the important role of the home literacy environment in development of the pre-literacy.

Key words:

Pre-literacy, phoneme awareness, letter knowledge, rapid naming, home literacy environment, preschool children.

1 Úvod a cíle bakalářské práce

Gramotnost je pro nás v dnešní společnosti prakticky nepostradatelná. Bez dovedností jako je čtení, psaní nebo počítání bychom pravděpodobně nedosáhli vysoké životní úrovně, byli bychom ve značné nevýhodě. Je důležité nejen pojmu gramotnost rozumět, ale také pochopit procesy, které například právě schopnost číst a psát zajišťují. Může nám to pomoci řešit problémy špatných čtenářů, ale také můžeme na problematické čtenáře přijít brzy a snažit se jim co nejlépe pomoci. Srovnávací studie Markéty Caravolas a kol. (2012) realizována v pěti evropských jazycích (angličtině, francouzštině, španělštině, češtině a slovenštině) za použití shodných úloh přišla s tím, že klíčovými dovednostmi predikujícími vývoj čtení a psaní jsou fonematische povědomí, znalost písmen abecedy a rychlé jmenování (Caravolas et al., 2012). Ukázalo se, že právě tyto dovednosti mezi řadou jiných rozhodují o vývoji gramotnosti. Můžeme díky nim nalézat mezi dětmi rizikové čtenáře ještě před tím, než se vůbec začnou učit číst.

Tématem této bakalářské práce jsou právě tyto kognitivní a jazykové předpoklady, tedy fonematische povědomí, znalost písmen a rychlé jmenování. Zajímá mě jejich reálný výskyt mezi předškolními dětmi ve třech mateřských školách. Navíc budu brát v potaz i rodinné gramotnostní prostředí dětí, a to hlavně proto, že gramotnost je sice činnost psychologické povahy, ale je výrazně kulturně a sociálně podmíněná. V teoretické části se tedy budu věnovat dvěma oblastem. Nejprve se pokusím konceptualizovat samotné pregramotnostní dovednosti, abych čtenáři přiblížila dosavadní znalosti o kognitivních a jazykových předpokladech rozvoje čtení a psaní. Poté se přesunu k druhé rovině teoretické části, a to k tzv. domácímu gramotnostnímu prostředí, což je překlad anglického „Home Literacy Environment“ (Franke, 2014). Pokusím se vysvětlit, co vlastně domácí gramotnostní prostředí znamená, dále jeho nejčastěji sledované ukazatele, a nakonec jak ovlivňuje vývoj budoucího čtení dítěte.

V empirické části budu čerpat z informací získaných pomocí standardizovaných testových úloh z Baterie testů fonologických schopností. Konkrétně půjde o Test izolace hlásek v pseudoslovech, Test rychlého jmenování (Seidlová Málková, Caravolas, 2013) a Test rozpoznávání a psaní písmen (Seidlová Málková, 2017). Použiji je ke zjištění struktury pregramotnostních dovedností předškolních dětí. Pro zjištění povahy domácího gramotnostního prostředí dítěte mi poslouží dotazník pro rodiče distribuovaný písemnou formou. Budu klást důraz především na rizikové profily, což jsou děti oslabené z hlediska těchto tří dovedností –

fonemické povědomí, znalost písmen a rychlé jmenování. Pokusím se nalézt možnou spojitost mezi těmito profily a domácím gramotnostním prostředím sledovaných dětí.

Mým úkolem bude popsat průběh šetření a interpretovat získané informace šetření, jehož úkolem bylo zjistit reálný výskyt kognitivních a jazykových předpokladů rozvoje gramotnosti v souvislosti s rodinným prostředím dětí. Můžu předpokládat, že znalost písmen abecedy bude gramotnostním prostředím rodiny ovlivněna nejvíce, nicméně v české literatuře neexistují práce, které by spojitost domácího gramotnostního prostředí popisovaly ve vztahu k jazykovým a kognitivním profilům předškoláka.

2 Pregramotnost

Než se budeme věnovat konkrétním pregramotnostním dovednostem, považuji za přínosné si nejprve pojem pregramotnost (a částečně i gramotnost jako takovou) vysvětlit. Gramotnost v této práci chápeme z pohledu psycholingvistiky. To znamená, že bereme v potaz jak jazykové, tak i kognitivní předpoklady rozvoje gramotnosti. Počátky psycholingvistického přístupu sahají až k dílu ruského psychologa D. B. Elkonina, který upozorňoval na význam jazykových schopností dětí pro rozvoj čtení (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Velký význam měly i práce Charlese Reada věnující se tzv. objevenému psaní dětí předškolního věku. Zjistil, že si některé děti samy najdou způsob, jak zapisovat slova a že tyto zápisy často zachycují fonologickou stavbu psaných slov. Ukázalo se, že pro rozvoj psaní je velice důležité, aby si děti fonetickou stavbu slov uvědomovaly (Treimanová, 2005). Roli fonologického povědomí (viz níže) při osvojování gramotnosti dále studovala i například Isabelle Libermanová, která poukázala na to, že narušený vývoj fonologického povědomí způsobuje problémy v rozvoji čtení a psaní (Liberman, Shankweiler, Fischer, Carter, 1974). Souvislosti fonemického povědomí s rozvojem gramotnosti se dále věnovalo ještě několik autorů, například Bradleyová a Bryant (1983). Ti prokázali silný vztah mezi dovednostmi fonologického povědomí u dětí předškolního věku a dovednostmi čtení a psaní v osmi letech věku sledovaných dětí (Smolík, Seidlová Málková, 2014). Studie sledující vztah úrovně fonologických dovedností v předškolním věku a úspěšnosti dítěte ve čtení/psaní ve školním věku byly realizovány i s českými dětmi (Caravolas, Bruck, 1993).

Můžeme tedy shrnout, že v psycholingvistickém pojetí osvojování gramotnosti chápeme čtení a psaní jako složité a dlouhodobé procesy, na jejichž rozvoji a dalším fungování se podílí několik klíčových kognitivních a jazykových schopností, dále lingvistické charakteristiky jazyka a povaha pravopisného systému tohoto jazyka (např. Caravolas, Volín, 2005).

Pregramotnost je soubor postupně se zdokonalujících předpokladů pro rozvoj čtení a psaní u dětí v době před nástupem do školy. Je to komplex schopností a dovedností, které jsou potřebné pro zahájení a úspěšné rozvíjení gramotnosti. Jednou z rovin těchto schopností jsou právě ty schopnosti, kterými by mělo být dítě vybaveno před vstupem do školy (Kucharská, 2014).

2.1 Pregramotnostní dovednosti

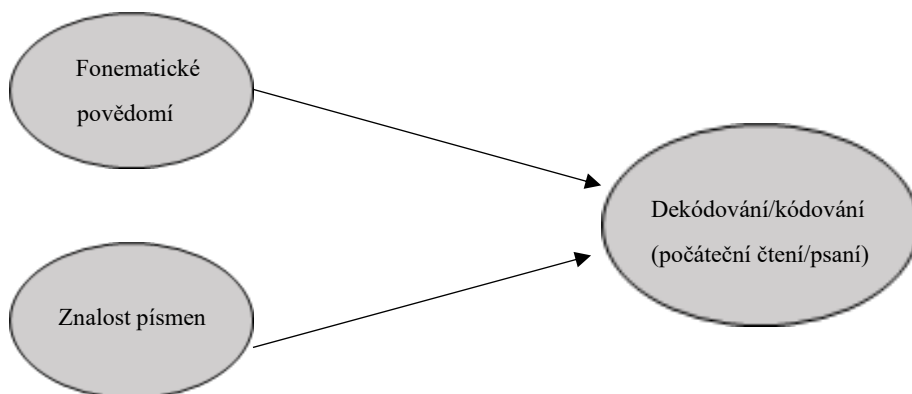
Jak jsem již naznačila, studium pregramotnostních dovedností nás zajímá především z důvodu včasného odhalení poruch jazykového vývoje. Specifické poruchy učení se nejvýrazněji projeví při osvojování čtení, psaní a počítání. Proto se také většina lidí domnívá, že je lze identifikovat až v době školní docházky. Existují však jakési „varovné signály“, které nám mohou již v předškolním věku dítěte naznačit, že něco není v pořádku a že by se později během školní docházky mohla některá specifická porucha učení, resp. porucha jazykového vývoje projevit. Těmito varovnými signály mám na mysli případy, kdy děti nezvládají jazykové a kognitivní dovednosti, které by ve svém věku již zvládat měly a tím je ohrožena kvalita jejich budoucího gramotnostního rozvoje.

Nejprve si tedy musíme ujasnit, o které jazykové a kognitivní dovednosti přispívající k rozvoji čtení jde. K zodpovězení této otázky nám mohou pomoci tzv. longitudinální studie. Ty v podstatě testují prediktivní úlohu určité dovednosti ve vztahu ke čtení a psaní. Zároveň dokáží vysvětlit, proč při vývoji čtení dochází k individuálním rozdílům mezi dětmi (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Prediktivní hodnotu různých jazykových a kognitivních předpokladů pro rozvoj čtení a psaní zkoumala Markéta Caravolasová se svými kolegy nejprve u anglických dětí (Caravolas, Snowling, Hulme, 2001). Jejich testový soubor zahrnoval úlohy zaměřené na verbální a neverbální IQ, čtení, znalost písmen, fonemické povědomí, verbální paměť a úlohy pro hodnocení psaní. Z celkem deseti sledovaných proměnných sehrály úlohu unikátních prediktorů čtení a psaní jen tři proměnné. Budoucí úroveň psaní predikovaly výkony dětí ve fonemickém povědomí, znalosti písmen a fonologickém psaní. Fonologické psaní je jakési kódování zvuků pomocí grafémů. Budoucí úroveň čtení predikovaly výkony dětí v testech fonologického psaní, počátečního čtení a zčásti i znalosti písmen. Tato studie navíc ukázala, že fonemické povědomí sice určuje počátky vývoje čtení a psaní, ale pouze v případě psaní jeho prediktivní hodnota přetrvává i po zhruba roce systematické výuky. Vývoj čtení je po zhruba roce dále ovlivňován spíše rozvojem znalosti písmen a čtení samotného (Smolík, Seidlová Málková, 2014). Později byla realizována studie, která sledovala prediktivní úlohu fonologického povědomí a znalosti písmen ve vývoji čtení (Muter, Hulme, Snowling, Stevenson, 2004). Testovali celkem devadesát dětí v úlohách týkajících se fonemického povědomí, znalosti písmen, slabičného povědomí, slovní zásoby, čtení, porozumění čtenému, gramatického

povědomí a citlivosti dítěte na gramatické jevy jazyka. Prediktivní hodnotu však měly jen dovednosti dvě: fonologické povědomí a znalost písmen. Autoři zjistili, že úroveň pouze těchto dvou dovedností na počátku školní docházky určuje variabilitu výkonů ve čtení o rok i dva roky později. Tak byl sestaven model dvojí cesty předpokladů rozvoje čtení a psaní (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

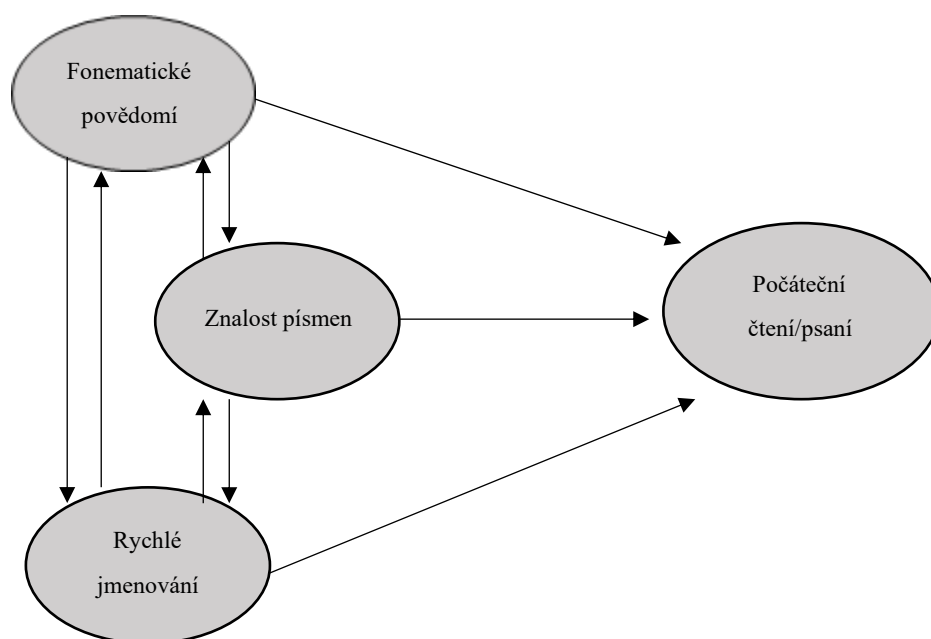
Model dvojí cesty předpokladů rozvoje čtení a psaní



Zdroj: Volně podle Caravolas, Volín, 2005

To byly ovšem studie provedené pouze s anglickými dětmi. Pro nás budou v tomto případě mnohem cennější výsledky kroslingvistických studií, které nám přinášejí poznatky z hlediska tzv. univerzálních, v rámci alfabatických jazyků sdílených předpokladů pro rozvoj čtení a psaní (Smolík, Seidlová Málková, 2014). V této práci se opírám konkrétně o poznatky ze srovnávací studie provedené v pěti evropských jazycích (angličtině, španělštině, francouzštině, slovenštině a češtině), která pracovala s baterií testů zaměřených na znalost písmen, fonematické povědomí, rychlé jmenování, čtení a psaní, verbální paměť, slovní zásobu a neverbální inteligenci. Shodně ve všech jazycích se jako nejvýznamnější prediktory vývoje počátečního čtení a psaní ukázaly tři proměnné: fonematické povědomí, znalost písmen a rychlé jmenování (Caravolas et al., 2012).

Obr. 1 Model předpokladů rozvoje počátečního čtení a psaní v alfabetických jazycích



Zdroj: Volně podle Caravolas et al., 2012

V dalších kapitolách si upřesníme, co vlastně tyto tři proměnné znamenají a jak se dají u předškolních dětí testovat.

2.1.1. Fonemické povědomí

Jedním z prediktorů rozvoje čtení a psaní je tedy fonemické povědomí. Později v textu se však dočteme i o fonologickém povědomí a na tomto místě je třeba vysvětlit, jaký je mezi těmito pojmy rozdíl. Fonologické povědomí je schopnost rozpoznávat a manipulovat se slovy na úrovni různě velkých lingvistických jednotek (např. slabik, fonémů atp.; Goswami, 2010). Americká literatura (Ziegler, Goswami, 2005) pracuje spíše s pojmem fonologická citlivost, což zdůrazňuje podstatu fonologického povědomí jako procesu postupného rozvoje fonologických reprezentací, který postupuje od intuitivního porozumění strukturální charakteristice jazyka až k vědomému operování s lingvistickými jednotkami slov. Nicméně můžeme se setkat i s autory (např. Adams, 1990; Gillon, 2004), kteří chápou fonologické povědomí spíše jako uvědomovanou kognitivní dovednost identifikovat určité fonologické jednotky a manipulovat s nimi (Smolík, Seidlová Málková, 2014). V literatuře se pak objevuje ještě pojem fonemické povědomí, které je nejčastěji definováno jako dovednost analyzovat a manipulovat se slovy mluveného jazyka na úrovni fonémů (např. Caravolas, 2004; Málková, 2008).

U dětí se postupně už od předškolního věku rozvíjí schopnost uvědomovat si hlásky ve slovech, resp. že slova nejsou jen jedna ucelená zvuková stopa, ale několik zvukových jednotek (slabik, fonémů) spojených dohromady. Děti nejprve rozpoznávají slabiky, později si začnou uvědomovat, že se slova skládají z hlásek. Zpočátku děti se slovy zacházejí převážně intuitivně (tzv. intuitivní rovina) – dítě nějakým způsobem ví, „cítí“, že to tak je. Dokáže se slovy manipulovat na úrovni fonémů, ale jedná intuitivně. Zvládne například rozpoznat, že slova začínají na stejnou hlásku (např. koláč – kohout). Poznají také, které slovo v řadě nepatří mezi ostatní (např. koláč – kohout – salám). Nekonají tak proto, že by věděly, že slovo „salám“ začíná na jiné písmeno, ale protože „nějak cítí“, že konkrétně tohle slovo je jiné než ostatní.

Mezi odborníky panují odlišné názory na to, co vývoj fonemického povědomí v předškolním věku ovlivňuje. Například Goswami a Ziegler se domnívají, že vývoj fonemického povědomí nemá univerzální charakter. To znamená, že se liší na základě transparentnosti ortografického systému a slabičné stavby jazyka, ve kterém se děti učí číst a psát. Rozvoj fonemického povědomí podle nich umožňuje až formální výuka čtení a psaní (Goswami, Ziegler, 2005). Avšak schopnost dítěte manipulovat se slovy na úrovni fonémů byla u dětí doložena ještě před tím, než se děti začínají učit písmena (Caravolas, Bruck, 1993; Hulme et al., 2005; Caravolas, Landerl, 2010). Tak například české děti předškolního věku (pěti – až šestileté) správně izolují v testu izolace hlásek v pseudoslovesch v průměru jedenáct položek ze šestnácti. Zhruba 30 % dětí dosáhlo stoprocentní úspěšnosti (Seidlová Málková, Caravolas, 2013). Carrollová a kol. (2003) zjistili, že rozvoj fonemického povědomí na počátku školní docházky určuje úroveň slabičného povědomí (tedy členění a manipulace se slovy na úrovni vyšších lingvistických jednotek, jako jsou například slabiky), citlivost dítěte na rýmy, kvalita a rozsah slovní zásoby, kterou dítě disponuje a výslovnost dítěte, resp. její kvalita. Lze tedy říci, že děti s lepší slovní zásobou mají také lépe rozvinuté povědomí o fonologických jednotkách mluvené řeči; často mají také děti s dobrou výslovností lepší výkony v testech fonemického povědomí (Carollová, 2003).

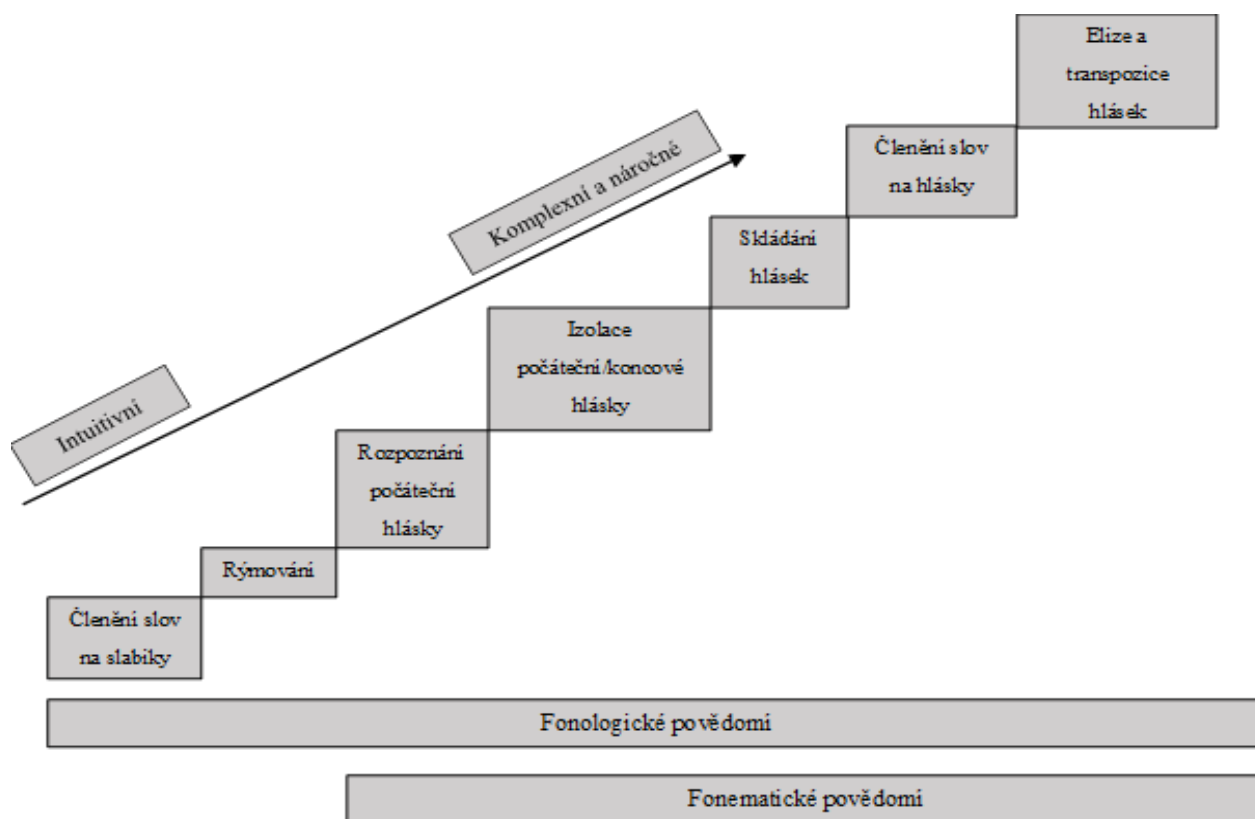
Aby dítě bylo schopno manipulovat se slovy na úrovni fonémů, musí zvládnout vydělit jednotlivé fonémy z proudu řeči. Musíme si však uvědomit, že foném není přirozenou jednotkou mluvené řeči, jako je tomu například u slabiky. Rozpoznání fonémů ve slovech vyžaduje vědomé úsilí, sledování řetězce zvuků, které tvoří slova v naší řeči (Smolík, Seidlová Málková, 2014). Můžeme si představit, že se děti pohybují v určitém kontinuu (viz níže). Zpočátku jsou schopny slyšet slovo jen jako jednu zvukovou stopu, až později přecházejí ke schopnosti

rozdělit slovo na různé zvukové jednotky (např. fonémy). Vývoj fonemického povědí souvisí se schopností provádět různě náročné kognitivní operace se zvukovými jednotkami. Děti proto musí mít kognitivně kapacitu provádět s lingvistickými jednotkami určité úkony. Adamsová (1990) popsala 5 úrovní vývoje fonemického povědomí z hlediska náročnosti kognitivních operací:

- Dítě má ucho pro zvuky (registrovat, že nějaké zvuky v jazyce jsou)
- Má schopnost porovnávat slova na základě zvukové podobnosti, nebo slabičné podobnosti; určování odlišnosti
- Skládá fonémy do slov (to v ČR neplatí, u nás je to až na předposlední pozici)
- Manipuluje s fonémy (př. vydělení první hlásky)
- Člení slova na fonémy (má vyhláskovat slova, mrak: m–r–a–k)

Ještě před tím, než se děti objeví v předškolní třídě, nacházejí se v tzv. intuitivní rovině. Této rovině jsem se věnovala na začátku kapitoly. V předškolním věku již děti nakročí cestu k metakognici – izolují počáteční a koncovou hlásku slov. Čím vyšší metakognice chceme později dosáhnout, tím náročnější jsou úlohy. Důležité je, že v metajazykové rovině se dítě nachází až tehdy, manipuluje-li se slovy mateřské jazyka na úrovni fonémů vědomě. Vědomě manipulovat se slovy na úrovni nejmenších zvukových jednotek mluvené řeči, tedy hlásek, fonémů je dítě schopno až ve čtyřech nebo pěti letech (Adams 1990; Gillon 2004). Toto kontinuum vývoje postupující paralelně dvěma cestami (od dostupnosti větších zvukových jednotek k jednotkám menším a od nárůstu složitosti a náročnosti kognitivních operací, které je dítě schopno se slovy mluvené řeči provádět, a míry kontroly nad nimi) si možná lépe představíme pomocí schématu z habilitační práce Seidlové Málkové (2017):

Fonematické povědomí v kontinuu vývoje fonologického povědomí



ZDROJ: Seidlová Málková, 2017

Co je ale motorem vývoje od intuitivní úrovně po metanalytickou? Metsalová a Walleyová popsaly teorii lexikální restrukturalizace. Říkají, že schopnost dítěte posunout se od intuitivní k uživatelské úrovni úzce souvisí s obohacováním slovní zásoby. Jednoduše řečeno, čím větší slovní zásobu máme, tím roste potřeba odlišovat slova podle hláskové stavby (podle toho, na jakou hlásku začínají). Komplexitu zvládnutých úloh spojovali s velikostí slovní zásoby (Metsala & Walley, 1998). Tato teorie však byla zpochybněna: existují totiž dyslektické děti s dobrou slovní zásobou, což model Metsala a Walleyové vyvrací. Slovní zásoba předškolního dítěte jeho fonematické povědomí nepredikuje, je však dobré si uvědomit propojenost jednotlivých jazykových složek.

Teorie rozměru psycholinguistické členitosti spojila dosažení metajazykové roviny s momentem, kdy se dítě učí číst a psát. Podle této teorie není zrod fonematického povědomí možný dříve, než se dítě začne učit písmena (Goswami, Ziegler, 2005). Tuto teorii spolehlivě vyvrací řada jiných studií, které doložily, že schopnost manipulovat se slovy na úrovni fonémů se objevuje u dětí dávno před výukou písmen (například Caravolas, Bruck, 1993). Je však důležité poznamenat, že jako jedni z prvních upozornili na to, že vývoj fonematické

uvědomovanosti velice úzce souvisí a liší se v různých jazycích (Goswami, Ziegler, 2005). V rámci kontinua uvažuje až teorie metalingvistického povědomí (J. E. Gombert). Nesnaží se vymezit žádné kritické zlomové body. Říká, že fonemické povědomí je součástí kontinua vývoje jazykových schopností, je individuální a je ovlivňováno výukou (kulturou, kde se jazyk učíme). Upozornil na to, že metajazyková znalost se často objevuje jako produkt kombinace vzdělávacího systému a jazykového charakteru (Gombert, 1992).

Pomocí úlohy rozpoznávání hlásek můžeme poznat, jestli je dítě ještě na úrovni slabik, nebo už hlásek (fonémů). Zajímá nás tedy jednotka, na které je dítě schopné se slovy intuitivně pracovat. Pro budoucí zdárný vývoj schopností číst a psát by mělo dítě v předškolním věku dobře manipulovat se slovy na úrovni fonémů (tedy uspět v úlohách „Izolace počáteční hlásky“ a „Izolace koncové hlásky“), což je indikátor fonemického povědomí. V tzv. metajazykové rovině již není práce dětí se slovy na úrovni lingvistických jednotek intuitivní. Děti nejenže rozpoznají foném, ale také s fonémy dokáží manipulovat a tvořit tak nová slova (např. dokáže vyřešit úlohu, co se stane, když ze slova ZLUK „vyndáme“ písmeno L). Jedná se tedy již o vědomé manipulování se slovy mateřského jazyka na úrovni fonémů.

Pro porozumění významu fonologických schopností pro rozvoj gramotnosti je přínosné odlišovat navíc tzv. explicitní a implicitní dovednosti fonologického zpracování. Tyto dva druhy dovedností odlišujeme na základě míry souvislosti s pozdějším rozvojem čtenářských dovedností. Explicitní dovednosti vykazují silnější vztahy k rozvoji gramotnosti než dovednosti implicitní, které podle Hulmeho a Snowlingové dítě zvládá víceméně samo, automaticky (Hulme, Snowling, 2010). Příkladem úlohy, která hodnotí implicitní dovednosti je rychlé jmenování. Explicitní dovednosti fonologického zpracování vyžadují schopnost manipulovat se zvuky, které tvoří slovo. Příkladem může být úloha izolace počáteční (nebo koncové) hlásky ve slově (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

2.1.2 Znalost písmen

Fonemické povědomí a znalost písmen by měly fungovat ve vzájemné součinnosti (Smolík, Seidlová Málková, 2014). Jak jsem uvedla výše, někteří autoři tvrdí, že fonemické povědomí se může plně rozvinout až v době, kdy se dítě začne učit číst a psát (Goswami, Ziegler, 2005), avšak tato teze se daří spolehlivě vyvracet (Caravolas, Bruck, 1993; Hulme et al., 2005; Caravolas, Landerl, 2010). Můžeme spíše říci, že se obě dovednosti nejprve vyvíjejí samostatně,

ale v určitém vývojovém bodě dochází k jejich propojení a vzájemnému obohacení a jen obtížně je od té chvíle můžeme považovat za oddělené (Seidlová Málková, 2017).

2.1.3 Rychlé jmenování

Aby mohlo docházet k rozvoji počátečního čtení a psaní, musí dítě pochopit spojitost mezi mluvenou a psanou formou jazyka. Musí si uvědomit, že mluvená řeč lze rozdělit na menší jednotky (fonémy) a že ty lze zapsat nějakým symbolem (písmenem). Pro úspěšný rozvoj čtení je důležité, aby se tyto dvě dovednosti (rozložit slova na fonémy a umět je zapsat) zautomatizovaly a aby k propojení fonémů s grafémy docházelo dostatečně rychle. A to je právě dovednost rychlého jmenování (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Testování schopnosti rychlého jmenování se vždy liší vzhledem k věku testovaných osob. U dětí předškolního věku se využívají především obrázky, u starších dětí pak i písmena a číslice. V této úloze sledujeme rychlost a správnost pojmenování předkládaných podnětů. Hodnotí se tak efektivita a pohotovost fonologického zpracování (Smolík, Seidlová Málková, 2014). Závisí především na nastavení neuropsychologického aparátu, na osobnostním nastavení a na celkové životní rychlosti člověka.

Rychlé jmenování se nám jako součást fonologických schopností promítá i do problematiky poruch gramotnostních dovedností. Tak například pokud se dítě nenaučí rychle a přesně dekódovat grafémy, nemůže se z něj stát příliš dobrý čtenář. Nebude pro něj snadné se plně soustředit na obsah čteného, což mu znesnadní porozumění textu a tím i další vzdělávání. Dyslektické děti jsou v úloze rychlého jmenování pomalejší než ostatní děti a také mají vyšší chybovost (Wolf & Bowers, 1999; Smolík, Seidlová Málková, 2014). Například Bowersová a Wolfová (1999) dokonce staví RAN úplně odděleně od fonologických schopností a rozlišují tři typy poruch. První se týká deficitů pouze v oblasti fonologického uvědomování, druhá se projevuje deficitem v oblasti RAN a ve třetím případě jsou narušeny obě dovednosti. Domnívají se, že RAN zachycuje procesy nezbytné pro nabývání ortografických reprezentací a že jeho podstatou je rychlé propojování vizuálních a lingvistických procesů (Wolf & Bowers, 1999). Většina autorů se však domnívá, že RAN je měřítko fonologického zpracování a odráží schopnost pohotově si vybavovat fonologické reprezentace uložené v dlouhodobé paměti (Lervåg, Hulme, 2009). Kognitivní procesy tvořící základ rychlého jmenování nebyly dosud v literatuře uspokojivě popsány (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

2.1.4 Souvislost fonemického povědomí a znalosti písmen

V průběhu vývoje se fonemické povědomí a znalost písmen abecedy vzájemně pozitivně ovlivňují. Souvislost těchto dovedností naznačují i silné korelace, které se mezi nimi prokázaly v různých výzkumných studiích realizovaných v době před započatím formalizované výuky čtení a psaní (v češtině např. Caravolas et al. 2012). Již jsem naznačila výše, že vztah fonemického povědomí a znalosti písmen je předmětem diskuzí. Existují autoři, kteří se domnívají, že fonemické povědomí se může vyvíjet až tehdy, když se dítě učí číst a psát (například Goswami, Ziegler, 2005). Jiné studie naopak prokázaly, že mnohé děti jsou schopné zvládat úlohy hodnotící fonemické povědomí s fonémy, ke kterým neznají odpovídající písmena (např. Hulme et al., 2005). Proto můžeme říci, že fonemické povědomí se zpočátku vyvíjí nezávisle na znalosti písmen; v době, kdy se dítě začne učit písmena, začne si také vytvářet explicitní představy o vazbách fonémů a grafémů, které je reprezentují, což dokazuje velmi silné vývojové propojení obou dovedností (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Vzájemná součinnost fonemického povědomí a znalosti písmen je předpokladem pro uvědomění si tzv. alfabetského principu. Pro rozvoj čtení a psaní je důležité, aby dítě porozumělo tomu, že systém zvuků jeho mateřského jazyka souvisí s písmeny a je jimi reprezentován. Alfabetský princip je pojem zastupující fakt, že každý zvuk, resp. foném jeho jazyka je možné zapsat nějakým písmenem, resp. grafémem (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Vývojový vztah fonemického povědomí a znalosti písmen můžeme sledovat ze třech různých pohledů nebo modelů. První z nich chápe vývoj fonemického povědomí jako důsledek výuky počátečního čtení (např. Libermanová et al., 1974). Zastánci tohoto modelu se domnívají, že pro rozvoj fonemického povědomí je důležitý explicitní trénink a výuka čtení a psaní. I Ziegler a Goswamiová chápou dostupnost fonémů jako produkt výuky čtení a psaní (Ziegler, Goswami, 2005). Nicméně již jsem uvedla, že například ve srovnávacích studiích s českými a anglicky mluvícími dětmi bylo potvrzeno, že nejen české, ale i anglicky mluvící děti jsou schopny provádět úlohu izolace počáteční hlásky v pseudoslovech ještě před tím, než umějí číst a psát (Caravolas, Bruck 1993; Hulme et al. 2005). Pro rozvoj fonemického povědomí je velice důležitá stimulace gramotnostních dovedností, tedy dovedností souvisejících s pochopením alfabetského principu. Přínos výuky čtení a psaní pro rozvoj fonemického povědomí závisí na tom, jak rozvinutý fonologický systém dítěte je, zda má dítě dostupné fonologické reprezentace na úrovni fonémů (Seidlová Málková, 2017).

Druhý model chápe znalost písmen jako jakousi zprostředkující dovednost, která stimuluje vývoj fonemického povědomí (např. Lukatel et al., 1995). Uvedená studie Lukatelové a kolegů dokládá, že jedinci s lepší znalostí písmen vykazují i lepší výkon v testech fonemického povědomí. Nicméně tato studie byla provedena v srbochorvatštině, což je vysoce transparentní ortografický systém a prostá znalost písmen jako zdroj rozvoje fonemického povědomí je možná zřejmě jen v těchto jazycích (Lukatel et al., 1995). Samotná znalost písmen není pro rozvoj počátečního čtení a psaní dostačující, nicméně může dětem sloužit jako nástroj umožňující jim zapamatovat si zvuky, které k písmenům patří (Seidlová Málková, 2017).

Třetí teoretický model chápe fonemické povědomí a znalost písmen jako dovednosti odlišného původu, které se ale v průběhu vývoje pozitivně propojují. Obě dovednosti pak přispívají k rozvoji gramotnostních dovedností (Seidlová Málková, 2017). Významná studie vzešlá ze Spojených států popsala vzájemný vztah mezi znalostí písmen abecedy a fonologickými schopnostmi v předškolním věku jako „obousměrný“ (Burgess, Lonigan, 1998). I ve studii Caravolasové a kolegů byla znalost zvuků, které patří k písmenům silným prediktorem výkonů dovednosti fonemického povědomí a znalosti písmen (resp. zvuků, které k písmenům patří) o půl roku později. Po prvním roce výuky psaní pak obě dovednosti ve vývoji ovlivňují jedna druhou a vzájemně spolupracují (Caravolas et al., 2001). Studie Hulma a kolegů provedená s českými dětmi potvrzuje, že děti ve věku od 4,5 do 5,5 let byly z 80 % schopné izolovat v pseudoslovech hlásky, ke kterým neprokazovaly znalost korespondujících písmen (Hulme et al., 2005).

Tento třetí model má oporu zejména ve studiích, které analyzují znalost písmen a fonemické povědomí jako klíčové pro rozvoj počátečního čtení a psaní a sledují jejich prediktivní sílu ve vztahu k rozvoji počátečního čtení a psaní (Seidlová Málková, 2017).

2.2 Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení jsou skupina obtíží týkajících se nabýváním gramotnostních dovedností v rámci formálního i neformálního vzdělávání. Překvapující na nich je, že se objevují u dětí, které netrpí mentálním, smyslovým nebo tělesným postižením. Jsou způsobeny vývojovými deficity v oblasti poznávacích funkcích, které jsou nepostradatelné pro rozvoj čtení, psaní a počítání (Kucharská, 2014).

Termín specifické poruchy učení je nadřazen termínům pro specializovanější pojmy, jako například dyslexie, dysgrafie nebo dyskalkulie (Pokorná, 1997). U nás se tedy specifické poruchy liší podle toho, jaké oblasti se týkají – dyslexie je poruchou čtení, dysgrafie poruchou psaní atd. Nejběžnější poruchou učení je zmiňovaná dyslexie. Avšak ne vždy a všude si pod pojmem dyslexie představujeme všichni to samé. V zahraničí pod dyslexii sdružují i další typy specifických poruch učení (Kucharská, 2014).

Na příčině vzniku specifických poruch učení se odborná literatura také neshodne. Během vývoje poznávání podstaty specifických poruch učení bylo vytvořeno mnoho teorií vysvětlujících mechanismy vzniku těchto poruch. Některé na sebe mohou navazovat, doplňovat se, jiné se navzájem vylučují. Poslední případ se týká tzv. vizuální a fonologické podstaty dyslexie. Než se přesuneme k jejich podrobnějšímu vysvětlení, je na místě upozornit, že problematika specifických poruch učení je široká a přináší stále nová poznání. Některé teorie se zaměřují na konkrétní aspekt vzájemných souvislostí, jiné jsou komplexnější (Kucharská, 2014). Šíří problému zachycuje například Angermaierův katalog příčin specifických poruch učení (Angermaier, 1972). V něm vypsál všechny možné příčiny působící na schopnost učení a rozdělil je do čtyř kategorií. Tento výčet možných příčin sice problematiku neřeší, ale uvádí nás alespoň do její šíře (Pokorná, 1997).

2.2.1 Vizuální vs. Fonologický deficit

Vizuální deficit a fonologický deficit jsou příkladem protichůdných teorií. Nejprve se blíže podíváme na vizuální deficit, a to z čistě chronologického důvodu.

Nejprve se totiž objevovaly názory, že specifické poruchy učení (SPU) se pojí jen se zrakovými funkcemi. Jedinci s problémy ve zrakovém vnímání, zrakových funkcích a ve zpracování vizuálních podnětů mají obtíže při diferenciaci tvarů, při odlišování pravolevých symetrií, písmen, číslic a dalších grafických symbolů (Kucharská, 2014). Při včasné identifikaci jedince s potencionálními problémy ve čtení a psaní se zastánci toho názoru opírají o problematiku očních pohybů. Tyto oční pohyby jsou definovány jako neuvědomované pohyby očí, které vykonáváme při sledování vizuálních podnětů, tedy i při čtení. U nás se vztah mezi čtením a očními pohyby objevil v koncepci dyslexií, kterou publikoval Matějček (Matějček, 1974). Oční pohyby mají bohatou typologii. Rozlišujeme tzv. rychlé skoky (sakády), dále fixační oční pohyby, plynulé sledovací a vestibulárně-optokinetické (Kucharská, 2014). Sakády jsou

odděleny fixacemi. K extrakci informace dochází pouze během fixací, ne v průběhu sakád. Doba fixace je závislá na vyspělosti čtenáře, ale i například na tom, jaké slovo právě fixovanému slovu předcházelo (Eysenk; Keane, 2000).

Bylo zjištěno, že dyslektici mají mnohem více sakád a fixací než běžní čtenáři, opoždění čtenáři se však od běžných čtenářů v očních pohybech neliší. To přispělo k domněnce, že by se mohlo vyšetření očních pohybů využívat při včasné diagnostice dětí, jejichž obtíže jsou způsobeny nedokonalou funkcí mozkového systému ovládání očí (Kucharská, 2014).

Martons a Villa zase například zjistili, že u dyslektiků se oční pohyby mění s věkem – čím vyšší věk, tím více sakadických pohybů. Nejistili příčinný vztah mezi kvalitou čtení a očními pohyby. Nebo přesněji – nebylo vysvětleno, jestli problémy v očních pohybech způsobují špatné čtení, nebo zda jsou problémy v očních pohybech důsledkem problémů ve čtení (Martons & Villa, 1990 in Svoboda, 2002). Dále se vztahem očních pohybů s dyslexií věnoval například Rayner (Svoboda, 2002).

U nás se očními pohyby zabývá především Jošt, který prokázal jejich vývojový charakter (Jošt, 1995). Ve většině svých výzkumů se pak Jošt věnoval především očním pohybům předškolních dětí ve vztahu k jejich budoucímu čtení (např. Jošt, 1998; Jošt, 2005; Jošt, 2011). Na základě svých studií konstatuje, že nadprůměrně rozvinuté oční pohyby predikují již v předškolním věku dobré čtení. U dětí s průměrnými až podprůměrnými očními pohyby se ukázala jako důležitý mechanismus podnětnost rodiny (Kucharská, 2014).

I přes rozporuplné nálezy z dosavadních studií očních pohybů se můžeme domnívat, že by se vyšetření očních pohybů mohlo stát v budoucnosti nedílnou součástí diagnostiky dětí v předškolním věku. Ať už jsou problémy s očními pohyby následkem nebo příčinou defektního čtení, tak jejich včasná identifikace by mohla pomoci identifikovat špatné čtenáře již v předškolním věku a nabídnout takovým dětem včas vhodnou stimulaci (Kucharská, 2014).

Nejen oční pohyby však souvisí s vizuálním deficitem. Při diagnostice SPU se testuje i zrakové vnímání. Za poruchu optické percepce se považují například záměna písmen a číslic, neschopnost určit polohu symbolického tvaru apod. Ve srovnávací studii dyslektických dětí a dětí bez obtíží při čtení se ukázalo, že děti s dyslexií setrvávají ve vývoji zrakové percepce v období, kdy rozlišují pouze tvar, ne jeho polohu. Proto mají problémy se zrcadlovým písmem

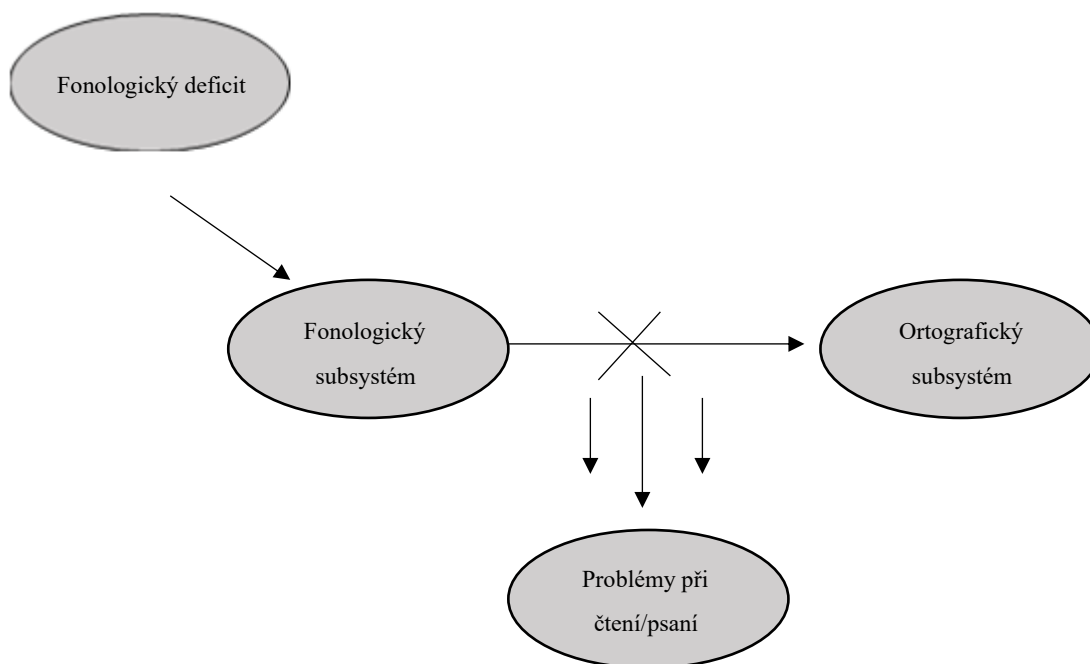
nebo se záměnou písmen nejen na začátku výuky, ale jejich obtíže přetrvávají i po několikaměsíčním nácviku čtení (Pokorná, 1997).

Další častou obtíží je sluchová analýza a syntéza řeči. Pro rozvoj čtení je nutné, abychom uměli skládat jednotlivé hlásky ve slova a abychom slova uměli na hlásky i rozložit. Porucha sluchového vnímání pak způsobuje, že dítě, které pozná a pojmenuje všechna písmena, nedokáže rozpoznat ve slovech hlásky a skládat je do slabik (Pokorná, 1997). V 80. letech 20. století se tak do popředí dostávaly názory vyzdvihující roli řečových a jazykových funkcí ve spojení s dyslexií. Tento jazykový model dyslexie říká, že problémy se čtením vznikají primárně z lingvistických problémů (Kucharská, 2014).

Tyto názory se opírají o výzkumy realizované v různých alfabetských jazycích nasvědčujících tomu, že dyslexie je porucha způsobená oslabením fonologického subsystému. Tento subsystém je zodpovědný za zpracování řeči, mluveného jazyka a zvuků v jazyce (Hulme, Snowling, 2009). Proto mají dyslektické děti problémy s reprezentací, vědomým manipulováním a zpracováváním fonologické informace, což bývá dáváno do souvislosti s jejich úrovní fonologického povědomí a pohotovosti fonologického zpracování (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Tento model vysvětluje variabilitu projevů dyslexie jako výsledek výskytu jiných vývojových poruch, které dyslexii často doprovází (např. ADHD). Další příčinou může být vývojová variabilita projevů samotného fonologického deficitu, jenž dítě provází už od předškolního věku (Smolík, Seidlová Málková, 2014). Následující model nám usnadní pochopit, co to znamená, když mají děti problém naučit se spojovat grafické symboly s jejich zvukovou podobou.

Schéma vlivu fonologického deficitu na rozvoj čtení a psaní



Zdroj: Volně podle Hulme, Snowling, 2009, s. 56

Fonologický subsystém umožňuje dítěti vnímat zvukovou stavbu slov v mluvené řeči. Ortografický subsystém se také vyvíjí jako součást mluveného jazyka, ale zpravidla až jako důsledek výuky čtení. Závisí totiž na rozvoji schopnosti dítěte spojovat zvuky mluveného jazyka s vizuálními reprezentacemi psaných slov. Dyslektické děti mají vlastně problém ustavit tzv. fonologickou cestu, nedochází ke spojení mezi ortografickým a fonologickým subsystémem. Mají potíže naučit se spojovat grafické symboly s jejich zvukovou podobou a nabývat tak pohotovosti v oblasti fonologického dekódování (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Ortografický systém tedy předpokládá, že dítě má povědomí o vzhledu písmen a jejich obvyklém spojování. Této předpokládané dovednosti se někdy říká ortografické povědomí. Pokud přemýšlíme o dyslexii jako o důsledku vizuálního deficitu, sledujeme deficitní výkony v oblasti znalosti písmen (resp. v úlohách na rozpoznávání a psaní písmen).

Pokud přemýšlíme o dyslexii jako o důsledku fonologického deficitu (tedy deficit v oblasti spojení mezi fonologickým a ortografickým subsystémem), můžeme si riziko vzniku dyslexie představit jako deficit na úrovni fonologického povědomí (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Fonologický deficit v sobě nese oslabení v oblasti implicitních i explicitních fonologických schopností (viz kapitola o fonematickém povědomí). Deficitní výkony se tak mohou projevovat v úlohách na fonologické povědomí nebo rychlé jmenování (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

3 Domácí gramotnostní prostředí

V tuto chvíli je nám již jasné, že se gramotnost nerozvíjí až ve školním věku. Buduje se postupně dávno před nástupem do školy. Velký vliv na rodící se gramotnost má samozřejmě rodina a také mateřská škola, kterou dítě navštěvuje. Při výzkumech mapujících vliv rodiny na gramotnost dítěte byly sledovány především úloha předčítání a vliv socioekonomické charakteristiky rodiny, která má na praktikování čtenářských aktivit v rodině vliv (Franke, 2014). Tato práce se dotýká obou faktorů, proto raději použijeme termín domácí gramotnostní prostředí.

Jak jsem již zmínila v úvodu této práce, termín domácí gramotnostní prostředí je překladem Heleny Franke z anglického Home Literacy Environment (HLE). Jde o rodinné prostředí, které ovlivňuje schopnost číst a psát. Můžeme do něj zahrnout interakci mezi dítětem a rodičem týkající se čtení a psaní, přístup ke gramotnostním zdrojům, rodičovská přesvědčení o gramotnosti nebo motivační faktory, jako ochota dítěte samostatně objevovat čtení a psaní, a v neposlední řadě i přímá výuka čtení a psaní (Hamilton et al., 2010).

Mezi nejčastěji sledované proměnné při zkoumání rodinného gramotnostního prostředí patří zaprvé gramotnostní aktivity – do této kategorie můžeme zařadit snahu rodičů učit děti poznávat, případně psát písmena a číslice, učit básničky, dále čtení knih s dětmi, sdílení času nad knihou. Zadruhé je to socioekonomický status (zkráceně „SES“) – sem můžeme zahrnout stupeň vzdělání rodičů, druh zaměstnání, dosaženou profesi. Třetí nejčastěji sledovanou proměnnou je gramotnostní prostředí – počet knih v domácnosti, návštěvy v knihovně, jak často členové rodiny čtou, vztah rodičů ke čtení (Franke, 2014).

Mnoho studií (například Sénéchal & LeFevre, 1995, 1996, 1998, 2001, 2002) se zabývá vztahem mezi socioekonomickým statusem rodiny, angažovaností rodičů a charakteristikami gramotnostního prostředí a jejich predikčním vztahem k úrovni schopností dítěte číst a psát ve školním období. Bylo zjištěno, že vzdělání rodičů je velmi dobrým prediktorem úspěšnosti dětí ve škole. Tyto a jim podobné studie byly prováděny pouze na intaktní populaci, tedy na rodinách, které nevykazovaly žádné rizikové faktory pro vývoj gramotnosti ve smyslu dyslexie či vývojové dysfázie. Studií rodinného gramotnostního prostředí dětí s vývojovou dysfázií zatím neproběhlo tolik (Franke, 2014). V této práci primárně nepůjde o popis domácího gramotnostního prostředí u dětí s rizikem dyslexie apod. Bude nás spíše zajímat, zda vůbec

existuje nějaká souvislost mezi rizikovými profily dětí z hlediska testovaných pregramotnostních dovedností a domácím gramotnostním prostředím.

S ohledem na data, která budu v této bakalářské práci analyzovat, se tedy zaměříme především na oblast gramotnostního prostředí, kam jsme zařadili společné čtení rodičů s dětmi a výši dosaženého vzdělání matky.

Některé studie souvislost mezi domácím gramotnostním prostředím a vývojem gramotnosti u intaktních rodin nezjistily (např. Wadsworth et al., 2012), jiné studie naopak ano (např. Petrill et al., 2006). Podrobnější studie ukázaly, že výkony ve čtení a pozdější růst této schopnosti jsou lepší u těch dětí, jejichž rodiče vykazují vysokou míru zájmu a zaangažování ve vzdělávání dětí (Cheadle, 2008 in Franke, 2014) a vytvářejí pro své děti bohaté domácí gramotnostní zkušenosti (Aikens & Barbarin, 2008 in Petrill et al., 2010). Prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, působí na rozvoj intelektových schopností dítěte. Úroveň intelektových schopností dítěte je dobré sledovat především proto, abychom porozuměli možnostem dítěte a stanovili jeho schopnost učit se (Pokorná, 1997). Obecně lze tedy říci, že vliv zaangažovanosti rodičů a domácího gramotnostního prostředí je významným faktorem. Rodinné prostředí povzbuzuje učení, má vliv na motivaci dítěte k učení, na to, jaký si dítě k učení vytvoří vztah.

3. 1 Vliv socioekonomického statusu na vývoj gramotnosti dítěte

I přesto, že jsme na socioekonomický status rodiny nekladli příliš velký důraz v dotaznících, řekneme si na tomto místě pár základních poznatků týkajících se právě „SES“ a jeho vlivu na vývoj gramotnosti. A to především proto, že gramotnost je nutné vnímat v sociokulturním kontextu. Průběh mentálního vývoje dítěte závisí na vlivu prostředí, zejména kultury. Zprostředkovatelem kultury jsou v případě dětí především jejich nejbližší, rodina. Ti jim předávají všeobecně sdílenou sociální zkušenost (Franke, 2014).

Vysvětleme si nyní, co vlastně pojmem socioekonomický status myslíme. Je to konstrukt týkající se několika různých společenských a ekonomických ukazatelů. Každá studie může použít kombinaci několika proměnných „SES“ a při interpretaci výsledků těchto studií je důležité věnovat pozornost tomu, jaké ukazatele byly použity. Nejčastěji bývají do socioekonomického statusu zahrnovány údaje o výši vzdělání rodičů, o jejich zaměstnání a příjmu. Občas bývá vedle těchto ukazatelů věnována pozornost i etnickému původu a postavení,

velikosti rodiny, počtu sourozenců a úplnosti rodiny. Ovšem jejich souvislost s rodinným gramotnostním prostředím, a nakonec i s výkony dětí ve čtení, je sporná (Ricciuti, 1999). Ani studie Snowlingové a kol. (2007) nezjistila mezi velikostí a strukturou rodiny a gramotnostními výkony dětí zjevnou asociaci (Snowling et al., 2007).

V této práci nás bude zajímat pouze jedno kritérium, a to vzdělání matky. Ostatní kritéria socioekonomického statusu vynecháme, neboť pro nás v tomto případě nejsou relevantní, nepoužili jsme je při výzkumu, a proto se jim zde ani dále nebudeme věnovat.

3. 2 Vliv vzdělání matky na vývoj gramotnosti dítěte

Vliv vzdělání matky na mentální vývoj dítěte byl středem pozornosti řady výzkumů. Například studie Hesse a Shipmana (1965) se věnovala řeči matek, tomu, jak a za jakých okolností se jejich řeč při promluvách na dítě proměňuje. Ptali se matek, jak by připravily své dítě na první den ve škole. Zjistili, že matky s vyšším vzděláním by svému dítěti v předškolním věku poskytly méně imperativních a více instruktivních, podporujících a připravujících rad než matky s nižším vzděláním (Hess, Shipman, 1965 in Franke, 2014). Imperativními radami jsou myšleny bezvýhradné příkazy a nařízení, naopak instruktivní rady poskytují informace a odůvodňují pravidla.

Podobnému tématu se ve své bakalářské práci věnovala i Kulhánková. Sledovala, zdali se čeští rodiče věnují při společných aktivitách se svým dítětem spíše formálním nebo neformálním obsahovým aspektům výuky písmen. Formálními aktivitami autorka myslela implicitní výuku písmen, neformálními aktivitami bylo myšleno čtení rodičů dětem. Zjistila, že rodiče s nižším vzděláním preferují formálnější aktivity, naopak rodiče s vyšším stupněm dosaženého vzdělání se věnují spíše neformálním aktivitám (Kulhánková, 2010).

Bylo zjištěno, že děti z rodin s nižším socioekonomickým statusem podávají ve fonemickém uvědomování, znalosti písmen, psaní slov, rozpoznávání písmen slabší výkony (Bowey, 1995; Levin & Korat, 1993; Levin et al., 1996). Pokud bychom se podrobněji podívali na jednotlivé složky socioekonomického statusu, tak za dobré prediktory gramotnostních výkonů dětí se považují hlavně výše vzdělání a zaměstnání rodičů (Evans et al., 2000; Yarosz, Barnett, 2001 in Hamilton 2013).

Nicméně úroveň SES rodiny není jediným prediktorem výkonů v jazyce a čtení. Zjistilo se, že rodiny s nízkým SES se mezi sebou liší, například v počtu knih a v přítomnosti dalších gramotnostních nástrojů; ve frekvenci sdíleného čtení knih apod. (Harste et al. in Aram & Levin 2001). Úroveň socioekonomického statusu nám tedy nedokáže rodiny spolehlivě dělit na kohortu. Studium vztahů mezi SES a gramotnostními výkony dětí tak odklonilo svou pozornost od statických údajů o výši vzdělání rodiny, zaměstnání atd. Do popředí se dostaly otázky týkající se toho, co přesně se v rodinách děje, jaké aktivity se tam odehrávají. Bylo zjištěno, že děti z rodin s nízkým socioekonomickým statusem (např. právě nízké vzdělání rodičů), které se však učily rozeznávat písmena, zkoušely psát a číst již v předškolním věku a častěji si s nimi rodiče četli, vykazovaly později lepší gramotnostní výkony (Purcell-Gates, 1996).

První aktivitou, kterou se vědci začali zabývat, bylo společné čtení rodičů s dětmi.

3.3 Společné čtení a jeho vliv na začínající gramotnost

Společné čtení rodičů s dětmi je silným stimulem pozdějších dětských čtenářských zájmů. Touto aktivitou napomáhají především vytvoření čtenářského návyku, který se později projeví v samostatném čtení dítěte (Gabal & Václavíková Helšusová, 2003). Společné čtení bylo identifikováno jako nejdůležitější determinant jazykového vývoje a začínající gramotnosti (Bus et al., 1995). Zajímavou otázkou zůstává, na jaké konkrétní jazykové a gramotnostní schopnosti má společné čtení vliv. Buse a kol. (1995) provedli metaanalýzu, revizi 29 studií, která ukázala, že efekt sdíleného čtení na mluvenou řeč, ranou gramotnost a čtení dosahoval středních hodnot (Bus et al., 1995).

Aramová a Levinová (2001) provedly studii předškolních dětí z izraelských rodin s nízkým socioekonomickým statusem. Zkoumaly vliv mateřské mediace při výuce psaní a vliv frekvence čtení matky na začínající gramotnost dětí. Úroveň začínající gramotnosti hodnotili pomocí úloh psaní a rozpoznání slov, dále pomocí fonemického a ortografického uvědomování. Ukázalo se, že výkony dětí v psaní a rozpoznávání slov a ve fonemickém uvědomování ovlivňovalo zprostředkující chování matek při výuce psaní. Naopak frekvence čtení matky vysvětlovala změny v jazykových schopnostech (Aram & Levin, 2001).

Co se týče stupně vzdělání rodičů, tak ten koreluje s vyšší frekvencí čtení v rodině (Teale, 1986 in Burgess, 2002). Jinak řečeno, vzdělanější rodiče dětem čtou častěji. Studie věnující se tomuto tématu se nejprve zaměřovaly na společné čtení mezi rodiči a dětmi. Další studie zaměřily svou pozornost na větší množství proměnných a začaly k mapování domácího gramotnostního prostředí používat vícepoložkové dotazníky. Jako příklad takových studií můžeme uvést například DeBarysheová (1993), Payne a kol. (1994), Griffinová a Morrison (1997).

Pozdější studie s sebou přinesla poznání, že frekvence společného čtení funguje jako silný prediktor slovní zásoby dětí (Sénéchal & LeFevre, 1998, 2008). I v dalších výzkumech provedených za účelem zjistit, na jaké konkrétní oblasti jazykového a raného gramotnostního vývoje mají čtenářské zkušenosti dětí z domácího prostředí vliv, se zjistilo, že vystavení knihám predikuje výkony v mluvené řeči, konkrétně výkony ve slovníku (Hammer et al., 2010; Sénéchal & LeFevre, 2008). Nicméně Sénéchal & LeFevreová (2008) zjistily, že vystavení dětí knihám má vliv na širší oblast mluvené řeči a nejenom na slovník.

Jen málo studií zjistilo, že má společné čtení přímý vliv na fonemické uvědomování (např. Burgess, 2002). Fonemické povědomí bývá často dáváno do souvislosti s mluvenou řečí. Je předmětem debat, zda domácí gramotnostní prostředí poskytující dětem dostatek kontaktu s knihami a se čtením pozitivně ovlivňuje fonemické uvědomování a například i znalost písmen. Je vůbec možné, aby děti implicitně, skrze čtení knih s rodiči, získávaly ortografické znalosti daného jazyka?

Bylo zjištěno, že přímá výuka písmen a slov (explicitní výuka) povzbuzuje výkony dětí v raných gramotnostních testech, jako je znalost písmen. Ovšem rodiny, které kladou čtenářským aktivitám vysokou důležitost, nejsou vždy ty rodiny, které se často věnují explicitním výukovým metodám (Sénéchal et al., 1998). Vztahem mezi explicitní a implicitní výukou se zabývaly Sénéchalová a LeFevreová (2002). Vyšlo najevo, že pokud rodiče uplatňovali implicitní i explicitní výukovou metodu, vykazovaly jejich děti dobré výkony ve čtení v první i ve třetí třídě. Fungovalo to i naopak – pokud se dětem rodiče příliš nevěnovali skrze implicitní ani explicitní výuku, děti ve čtení dobrých výkonů nedosahovaly. Děti, kterým rodiče málo četli, ale uplatňovaly spíše explicitní výuku, podávaly dobré čtenářské výkony v první třídě, avšak na konci třetí třídy jejich „náskok“ zmizel. V opačném případě, pokud se dětem často četlo, ale dostalo se jim málo přímých instrukcí, vykazovaly děti horší čtenářský výkon v první třídě než předchozí skupina, ale při druhém měření výkon vyrovnaly a jejich čtenářské schopnosti

dosahovaly téměř stejné úrovně jako u dětí z nejlepší skupiny, které dostávaly v předškolním věku podporu v explicitní i implicitní výuce (Sénéchal & LeFevre, 2002).

Z toho vyplývá, že v raných fázích vývoje gramotnosti může explicitní výuka pozitivně ovlivňovat budoucí čtení. V pozdějších fázích vývoje, kdy je čtení plynulejší, je už zapotřebí složitějších jazykových mechanismů, které jsou ovlivňovány zase spíše pravidelným čtením. Pro rozvoj ortografických dovedností tedy samotná implicitní metoda výuky nestačí a je vhodné zapojit i přímou výuku písmen a slov (Franke, 2014).

Sénéchalová a LeFevreová navrhly model vztahů mezi začínající gramotností, mluvenou řečí, metalingvistickými schopnostmi a čtením. Tento model poskytuje cenné informace ohledně působení prostředí na jednotlivé oblasti jazyka a na začínající gramotnost. Vyplývá z něj, že společné čtení v předškolním věku přímo působí na jazykové dovednosti (mluvenou řeč) a přes ní nepřímo ovlivňuje i výkony ve fonemickém uvědomování. To je navíc ještě nepřímo ovlivňováno dovednostmi začínající gramotnosti, tedy znalostí písmen, rozpoznáváním slov. Tato oblast je, jak jsme již zmínili výše, ovlivnitelná pouze přímými rodičovskými praktikami. Začátky čtení jsou spojeny s fonemickým uvědomováním a znalostí písmen. Plynulejší čtení je pak později kromě vztahu s dřívější úrovní čtení, fonemickým povědomím a frekvencí čtení také pojeno s jazykovými dovednostmi (Sénéchal & LeFevre, 2002).

4 Vymezení výzkumné otázky

Cílem této práce je zaprvé zmapovat výkonové profily předškolních dětí na úrovni fonemického povědomí, znalosti písmen a rychlého automatického jmenování (viz kapitola Pregramotnostní dovednosti) a zadruhé propojit pregramotnostní výkonové profily s údaji o socioekonomickém backgroundu rodin sledovaných dětí. Ke každému z navrhovaných výzkumných cílů níže formuluji výzkumnou otázku.

Ad cíl 1.

Výzkumná otázka 1. Jaké výkony podávají děti sledovaného výzkumného vzorku ve všech sledovaných pregramotnostních dovednostech a jak se tyto výkony rozprostírají od nízkých hodnot, přes hodnoty střední k hodnotám velmi dobrým (např. jaké procento dětí vykazuje velmi nízké výkony nebo naopak výkony velmi dobré). V rámci této výzkumné otázky se také pokusím nahlížet zjištěné výsledky z perspektivy tzv. fonologického deficitu.

Ad cíl 2.

Výzkumná otázka 2: Jakou souvislost (vyjádřeno korelačním koeficientem) mají výkony sledovaných dětí v úlohách zaměřených na fonemické povědomí, rychlé jmenování a znalost písmen se vzděláním jejich matek? Vycházím zde z teoretických opor z odborné literatury, kde je řečeno, že výše vzdělání matky jako součást socioekonomického statusu rodiny je dobrým prediktorem gramotnostních výkonů dětí (např. Yarosz, Barnett, 2001 in Hamilton 2013).

Výzkumná otázka 3. Jak souvisí společné čtení rodičů s dětmi s výkony jejich dětí v úlohách zaměřených na fonemické povědomí, rychlé jmenování a znalost písmen? Opírám se o poznatky z teoretické části, které nám říkají, že účast rodičů na čtení jejich dětí byla identifikována jako nejdůležitější determinant jazykového vývoje a začínající gramotnosti (Bus et al., 1995).

V této výzkumné otázce budu sledovat možnou spojitost těchto profilů s domácím gramotnostním prostředím sledovaných dětí. To, zda domácí gramotnostní prostředí ovlivňuje výkony dětí v mnou testovaných úlohách, si ověřím pomocí dotazníku, který mi rodiče dětí vyplnili. Využiji k tomu především otázku na výši vzdělání matky a otázku týkající se společného čtení rodičů s dětmi.

Předkládaná bakalářská práce volně navazuje na výzkum, který prováděla ve své bakalářské práci Eliška Staříková. Ta se zaměřila především na míru výskytu rizika dyslexie u běžně se vyvíjejících předškolních dětí na soukromé mateřské škole (Staříková, 2017). Obě se shodně snažíme o případovou sondu do situace předškolních dětí v konkrétních mateřských školách z hlediska výkonových profilů na úrovni fonemického povědomí, rychlého jmenování a znalosti písmen. Já se však kromě četnosti zastoupení fonologického deficitu budu dívat i na opačný konec výkonových profilů, tedy na děti dobře vybavené z hlediska tří výše jmenovaných dovedností, a navíc se na tyto výkonové profily podívám i v souvislosti s domácím gramotnostním prostředím.

5 Metodologie

Volbu struktury klíčových pregramotnostních dovedností opírám o longitudinální prediktivní studie Caravolasové a kol. (2012), ve které autoři dokládají, že variabilita vývoje raných gramotnostních dovedností je určována třemi klíčovými kognitivními a jazykovými dovednostmi: fonematickým povědomím, rychlým automatickým jmenováním a znalostí písmen abecedy. Za rizikové z hlediska rozvoje gramotnostních dovedností můžeme primárně považovat ty děti, které dosáhnou podprůměrných výsledků v oblasti fonematického povědomí (viz tzv. fonologický deficit) – a dále alespoň v jedné další úloze. Nesmíme ale zapomenout také na to, že dyslexie je často vnímána jako problém percepčních předpokladů (viz tzv. vizuální deficit). Pokud by se však mělo jednat o vizuální deficit, muselo by být fonematické povědomí v normě. Pro potřeby této bakalářské práce však budeme pracovat pouze s fonologickým deficitem.

Pokud u dítěte přetrvávají deficity v oblasti fonologie, objeví se u něj později narušený rozvoj čtení a psaní. To vysvětluje kognitivní obraz dyslexie, podle nějž se riziko rozvoje dyslexie projevuje v oblasti fonologického subsystému (viz kapitola o fonologickém deficitu). Pokud má dítě deficit v oblasti fonematického povědomí, bude mít v budoucnu mnohem větší problémy s učením se číst a psát než například děti, které mají deficit v oblasti znalosti písmen. Do rizikové skupiny tak zařadím děti, jak jsem již uvedla výše, které budou dosahovat podprůměrných výsledků v oblasti fonematického povědomí a případně v úloze rychlého jmenování. Pokud mají děti průměrné či nadprůměrné výkony v oblasti fonologie, a naopak podprůměrné výkony v oblasti znalosti písmen (případě rychlého jmenování), jednalo by se spíše o vizuální deficit. Proto budou rizikové profily dva – fonologický a percepční (nebo také vizuální).

Pro zjištění souvislostí mezi domácím gramotnostním prostředím a pregramotnostními dovednostmi si nejprve děti rozdělím do dvou skupin, nejprve podle výše dosaženého vzdělání jejich matky a poté do skupin podle četnosti společného čtení. Tyto dva faktory jsem si nevybrala náhodně. Z několika výzkumů vyšlo najevo, že výše vzdělání matky má na budoucí vývoj čtení a psaní dětí vliv, a to minimálně takový, že vzdělanější rodiče vytváří pro děti kvalitnější prostředí z hlediska vývoje gramotnosti (např. Hess, Shipman, 1965). Ještě statisticky významnější efekt na výkony dětí ve čtení mají společné aktivity rodičů s dětmi,

zejména pak společné čtení (např. Burgess, 2002). Proto se dá předpokládat, že děti ve skupině s vyšším vzděláním matky a ve skupině s častějším společným čtením budou v testech podávat lepší výkony než ostatní děti.

Pro tento výzkum jsem zvolila kvantitativní výzkumnou strategii, nicméně popis aktivit rodičů ve směru přípravy dítěte na čtení a psaní si zřejmě vyžádá postupy bližší kvalitativním strategiím výzkumu. Zjištěné výsledky by měly přispět k rozšíření poznatků o situaci předškolních dětí vzhledem k pregramotnostním dovednostem v souvislosti s domácím gramotnostním prostředím.

5.1 Výzkumný vzorek

Jedním z mých dílčích cílů bylo vytvořit vzorek dětí pocházejících z odlišného prostředí, než odkud pocházel vzorek dětí v předchozích výzkumech, například v práci již zmíněné Elišky Staříkové (Staříková, 2017). Ta testovala děti ze soukromé mateřské školy v Praze. Já jsem vybrala mateřské školy ze dvou vesnic ve Středočeském kraji a jednu menší školku z města do 30 tisíc obyvatel ve Středočeském kraji. Mým záměrem není porovnávat výsledky šetření z této bakalářské práce s výsledky ze studií postavených na výzkumných vzorcích dětí z pražských lokalit. Usiluji spíše volbou výzkumného vzorku navázat na studie, které v teoretické části cituji a nabídnout zjištění postavená na sledování kognitivně-jazykových profilů předškolních dětí z menších sídel v České republice mimo katastr Hlavního města Prahy.

Ve snaze získat dostatečné množství participantů pro svůj výzkum jsem oslovila celkem 80 rodičů ve zmíněných lokalitách Středočeského kraje s prosbou o udělení informovaného souhlasu a vyplnění dotazníku. Jelikož jsem předpokládala, že budu pro zjištění rozdílů mezi dětmi z rodin s odlišným sociokulturním backgroundem používat statistické testy, cílila jsem na získání alespoň 40 informovaných souhlasů. Pro co nejpřesnější zachycení variability a distribuce výkonů dětí ve sledovaných kognitivně jazykových oblastech na škále od nejslabších po nejlepší výkony je samozřejmě vhodné mít co největší vzorek. Avšak vzhledem k časové náročnosti sběru dat, a především vzhledem k reálné návratnosti souhlasů a dotazníků se mi nakonec podařilo získat do výzkumného vzorku 25 dětí.

V mateřských školách jsem hledala děti ve věku od 5 do 6 let, které by z hlediska věku byly schopné v září 2019 (tedy cca 8 měsíců od mého pozorování) nastoupit školní docházku a byly

z monolingvních rodin. Nicméně realita ve školách byla taková, že v předškolních třídách, kde jsem hledala děti pro svůj výzkum, se nacházely i děti starší 6 let, které dostaly v loňském roce odklad školní docházky. Rozhodla jsem se na konec i tyto děti do výzkumného vzorku zařadit, přihlížím tedy více k významu systematické výuky pro rozvoj gramotnosti než k významu chronologického věku. Věkové rozpětí testovaných dětí tak totiž velice dobře zachycuje reálné výkonové rozpětí dětí nastupujících do prvních ročníků ZŠ.

Dříve než jsem začala oslovovat rodiče dětí ve vybraných lokalitách, kontaktovala jsem ředitelky mateřských škol a předala jim znění informovaného souhlasu (viz příloha 1). Skrze něj jim byl stručně představen cíl výzkumu a hlavně způsob, jakým bude výzkum probíhat. Po podepsání informovaného souhlasu jsme se teprve domluvily na způsobu distribuce informovaných souhlasů a dotazníků pro rodiče (viz příloha 2 a 3). Shodně ve všech třech oslovených školách se ředitelkám zamlouvala spíše ta varianta, že souhlasy a dotazníky předají rodičům samy, popřípadě paní učitelky v předškolní třídě. V této fázi můj výzkum poprvé narazil na problém – návratnost informovaných souhlasů a dotazníků. I přesto, že bylo osloveno celkem 80 rodičů, vrátilo se pouhých 25 souhlasů a dotazníků. To mohlo být zapříčiněno několika faktory, například špatnou komunikací mezi učitelkou a rodiči, nesrozumitelností některých otázek v dotazníku atd. Je důležité se realitě přizpůsobit, a tak jsem pracovala s takovým vzorkem, který jsem měla k dispozici. Z časových důvodů nebylo možné oslovovat další instituci MŠ. Znamenalo by to nejen náročnost z hlediska realizace, ale také bych do svého výzkumné vzorku přidala další děti z městské mateřské školy a neudržela bych si tak zvolený spíše příměstský charakter mateřských škol.

Informovaný souhlas pro rodiče obsahoval všechny potřebné informace o výzkumu, a tak se rodiče mohli vyjádřit, zda chtějí, nebo nechtějí, aby se jejich dítě výzkumu zúčastnilo. Dotazník obsahoval otázky screeningového charakteru mapující povahu domácího gramotnostního prostředí (například vzdělání matky, společné čtení rodičů s dětmi, příprava na školní docházku apod.). Inspirací mi byl především dotazník vytvořený pro projekt doc. Seidlové Málkové (Grantová agentura ČR; P407, 10, 2057), dále informace, které jsem získala z dizertační práce Heleny Franke (Franke, 2014). Šlo o kombinaci uzavřených a otevřených otázek, aby měli rodiče co největší prostor se ke každé otázce vyjádřit vlastními slovy. Dotazník tedy obsahoval celkem deset otázek, ale jak jsem již zmiňovala výše, nejdůležitější z něj pro potřeby této bakalářské práce jsou otázky mapující výši vzdělání matky a charakter společného čtení rodičů

s dětmi. Ostatní otázky mají spíše doplňující charakter a budou využity selektivně pro potřeby kvalitativních popisů situace rodin s předškolními dětmi.

Tabulky č. 1 a 2 nabízí podrobný přehled popisných údajů o sledovaném vzorku. Tabulka č. 1 udává věkové rozložení dětí dle pohlaví. Tabulka č. 2 poskytuje podrobný popis rozložení věku ve sledované skupině dětí.

Výzkumný vzorek se tedy skládá z 25 dětí z předškolních tříd ve věku o 5 do 6 let, přesněji od 61 měsíců do 79 měsíců. 44 % vzorku tvoří chlapci, 56 % dívky.

Nejmladšímu dítěti z celého výzkumného vzorku bylo v době testování 61 měsíců (přesně 5 let), nejstarší dítě bylo staré 79 měsíců (6 let a 6 měsíců). Dále můžeme z tabulky vidět, že průměrný věk dětí je 69, 72 měsíců. Z tabulky č. 2 pak vidíme, že nejčastěji je zastoupen věk 63 měsíců (celkem 4 děti) a 74 měsíců (celkem 3 děti).

Tabulka č. 1 Rozdělení věku dle pohlaví

	N	M (s.o.)	min.	max.	Rozpětí
Výzkumný soubor (v měs.)	25	69,72 (5,42)	61	79	61-79
Chlapci věk (v měs.)	11	72,09 (4,21)	63	79	63-79
Dívky věk (v měs.)	14	67,86 (5,67)	61	79	61-79

Tabulka č. 2 Podrobný popis rozložení věku ve sledované skupině

Věk dětí (v měs.)	Počet dětí daného věku	Procento zastoupení daného věku ve vzorku
61	1	4
62	1	4
63	4	16
65	1	4
66	1	4
68	2	8
69	2	8
70	2	8
71	1	4
73	2	8
74	3	12
75	2	8
76	1	4
79	2	8
Celkem	25	100

5.2 Nástroje pro sběr dat

Testování proběhlo nakonec ve třech státních mateřských školách během ledna a února, tedy ještě před tím, než se uskutečnil zápis do prvních tříd. Výzkum bylo nutné provést v co nejkratším čase, protože plynoucí čas (jako ukazatel tempa vývoje) se odráží ve vývoji sledovaných schopností dětí. Použitými testovými nástroji jsou tedy psychodiagnostické (resp. psychometrické) testy a dotazník.

Pro získání vhodných údajů jsem se opírala o informace ze srovnávací kroslingvistické studie Markéty Caravolas a kol. (2012). Zjistili, že hlavními indikátory připravenosti na čtení jsou fonematické povědomí, rychlé automatické jmenování a znalost písmen abecedy. Proto jsem i já ve svém výzkumu použila standardizované testové úlohy z Baterie testů fonologických schopností testující tyto tři dovednosti. Konkrétně šlo o Test izolace počáteční hlásky v pseudoslovech, Test izolace koncové hlásky v pseudoslovech, Test rychlého jmenování obrázků a Testy rozpoznávání a psaní písmen (Seidlová Málková, Caravolas, 2013).

Baterie testů fonologických schopností (BTFS) slouží ke zjišťování předpokladů a připravenosti dítěte na proces učení se číst a psát. Skládá se z několika subtestů. Cíleně jsou úlohy nejvíce zaměřeny na hodnocení fonematického povědomí a rychlého jmenování, což jsou klíčové předpoklady úspěšného rozvoje počátečního čtení a psaní. V baterii jsou všechny testy podrobně popsány. U každého testu nalezneme vždy krátké teoretické zakotvení, nechybí samozřejmě instrukce pro administraci a návod, jak daný test vyhodnotit, dále modelová nahrávka, záznamový arch a další pomůcky (např. podnětové karty, žetony). BTFS může navíc sloužit i jako nástroj pro posouzení například rizika rozvoje dyslexie. Při tvorbě této testové baterie byla totiž provedena standardizační studie, která staví na údajích získaných od běžně se vyvíjejících českých dětí z předškolních a prvních tříd. Děti pak byly rozděleny do několika věkových skupin, pro které byly vytvořeny normy (Seidlová Málková, Caravolas, 2013).

Pro posouzení znalosti písmen abecedy u nás doposud pro předškolní děti neexistují normativní údaje. Například studie Markéty Caravolas testovala u dětí znalost velkých i malých písmen abecedy, a navíc ještě rozlišovala mezi znalostí zvuků a názvů písmen abecedy (Caravolas et al., 2012). Oproti tomu například Staříková (Staříková, 2017) testovala ve své bakalářské práci pouze znalost velkých písmen abecedy a nerozlišovala mezi znalostí zvuků a názvů písmen. Já se ve svém výzkumu pohybuji někde mezi těmito dvěma způsoby testování znalosti písmen. U rozpoznávání písmen budu testovat znalost velkých i malých písmen, ale nebudu rozlišovat mezi znalostí názvu nebo zvuku písmene. V úloze zaměřené na psaní písmen budu testovat jen znalost písmen velkých.

V následující kapitole podrobněji popisují jednotlivé testové nástroje, které jsem v rámci svého výzkumu použila.

5.2.1 Izolace hlásek v pseudoslovech

Test Izolace hlásek obsahuje dvě sady a každá z nich má navíc dvě části. První sada obsahuje test izolace počáteční hlásky v pseudoslovech. První částí této sady je, že dítě izoluje počáteční hlásku v pseudoslovech, které mají hláskovou stavbu CVC (consonant-vowel-consonant, např. *zik*). Druhou částí první sady je izolace počáteční hlásky v pseudoslovech s hláskovou stavbou CCVC (souhláskový shluk na začátku slova, např. *krač*). Druhá sada obsahuje test izolace koncové hlásky v pseudoslovech. Její části se opět skládají nejprve z pseudoslov s hláskovou stavbou CVC a poté CCVC. Pro děti v předškolním věku je obecně snazší izolovat počáteční hlásku, u izolace koncové hlásky je pro ně snazší izolace z pseudoslov o jednodušší hláskové

stavbě. Dovednost izolovat počáteční nebo koncovou hlásku má tzv. metajazykový charakter. Dítě musí prokázat, že manipuluje se zvukovou stavbou slov na úrovni základních zvukových jednotek (fonémů) vědomě a záměrně (Seidlová Málková, Caravolas, 2013).

Než přejdeme k samotnému testování, nejprve s dítětem projdeme několik slov, na kterých mu vysvětlíme, co budeme dělat. Tomu se říká zácvičná fáze. První foném jsem izolovala sama ze slova, které dítě zná (př. *pes*). Poté jsme se přesunuli k pseudoslovům. Dítěti je prezentováno pseudoslovo, které má zopakovat a pokusit se říci, jaký zvuk slyší na jeho začátku. Při prezentování pseudoslova je povoleno slovo maximálně jednou zopakovat v případě, že dítě slovo špatně slyšelo. Pokud dítě neví, nebo foném izoluje špatně, je možné ho v této fázi ještě opravit a úlohu dovysvětlit. Po zácvičení se přesuneme k samotnému testování, kde už dítě není opravováno. Stejný postup jsem opakovala i u Izolace koncové hlásky.

Úloha Izolace hlásek obsahovala celkem 32 položek (16 hlásek pro počáteční hlásku – z toho 8 s hláskovou stavbou CVC a 8 s hláskovou stavbou CCVC; stejně tak pro koncovou hlásku). Úlohu Izolace počáteční hlásky a Izolace koncové hlásky jsem proložila úlohou Rychlého jmenování obrázků. Při vyhodnocení a popisu výsledků těchto úloh pracuji s hrubým skórem, který je tvořen součtem správně řešených položek v celém testu. Za každý správně vydělený foném získává dítě dva body (např. zik – zopakuje zik – z). Jeden bod dítě získává, pokud správně izoluje foném z nesprávného slova (např. zik – zopakuje sik – s). Maximální počet bodů z testu izolace hlásek je 64 bodů.

5.2.2 Rychlé jmenování obrázků

Test Rychlého jmenování měří rychlost a přesnost, s jakou dítě pojmenovává známé objekty. Jednodušeji řečeno hodnotí, jaké má určitý jedinec předpoklady správně a jistě spojovat vizuální podobu písmene a jeho označení. Vzhledem k tomu, že jsem pracovala s dětmi předškolního věku, použila jsem úlohy, v nichž děti pojmenovávají obrázky. Existují ale i varianty testu, kde děti kromě obrázků poznávají například barvy. Podnětovým materiálem jsou zde karty s obrázky (*pes, oko, klíč, lev, stůl*). V této úloze dítě pracuje s listem formátu A4, na kterém je těchto pět různých obrázků náhodně uspořádáno do tabulky o pěti řádcích a devíti sloupcích. Je důležité, že obrázky jsou uspořádány nepravidelně. Při plnění této úlohy měříme čas, který dítě potřebuje pro pojmenování obrázků. Čím menší čas, tím lepší výkon. Dále se ještě sleduje počet chyb. Dítěti se zadávají dvě verze podnětové karty s obrázky, pro každou se

měří čas zvlášť. Při vyhodnocení úlohy pracuji s výpočtem průměrného času z obou zadaných verzí úlohy a s průměrnou chybovostí v položkách (Seidlová Málková, Caravolas, 2013). Pro mě však bude mít vypovídající hodnotu spíše průměrný čas, protože chyby v této úloze děti spíše nedělaly. Pokud ano, jednalo se většinou o zdrobnělinu označovaného podnětu (např. stoleček místo stůl). Závčik je u tohoto testu nenáročný, jde spíše o krátké vysvětlení toho, co se po dítěti chce. I sama administrace je jednoduchá a vcelku časově nenáročná.

5.2.3 Znalost písmen abecedy – Test rozpoznávání písmen

V úloze rozpoznávání písmen jsem dětem prezentovala celkem 68 kartiček s velkými a malými písmeny české abecedy. Nejprve jsem dětem prezentovala velká písmena. Úkol dítěte spočíval v tom, že si má prohlédnout kartičku a říci, jaké písmeno vidí. Písmena nebyla prezentována v pořadí, ve kterém jsou uspořádány v abecedě. Dalo se předpokládat, že děti v předškolním věku nebudou znát příliš písmen, snažila jsem se proto úlohu prezentovat spíše jako „hru na hledání písmenek, která už znám“. Za každé správně rozpoznané písmenko jsem udělila jeden bod, a to ať už dítě uvádělo zvuk, který k písmenu patří (např. b), nebo název písmene z abecedy (např. bé). Většina dětí uváděla spíše zvuk, který patří k písmenu. Děti mohly v této úloze získat až 68 bodů.

5.2.4 Znalost písmen abecedy – Test psaní písmen

V testu psaní písmen mělo dítě za úkol napsat písmena, která jsem mu diktovala. Celkem to bylo 34 písmen české abecedy. Diktovala jsem zvuky, které k písmenům patří. Stejně jako u testu rozpoznávání písmen i zde jsem písmena nediktovala v abecedním pořadí. Úkolem dítěte bylo napsat písmeno tak, jak samo zvládne. K dispozici mělo obyčejnou tužku a papír. Sledovala jsem opět počet správně napsaných písmen a za každé správně napsané písmeno dítě získalo dva body. Správně napsaným písmenem myslím takové, které má správný tvar i orientaci v prostoru (př. K). Jeden bod mohlo dítě získat za správný tvar, ale špatnou orientaci v prostoru (př. ʌ). Maximálně tak mohlo dítě získat 64 bodů.

5.2.4 Dotazník pro rodiče

Součástí informovaného souhlasu pro rodiče byl ještě dotazník. Skrze něj jsem se snažila získat informace o domácím gramotnostním prostředí dětí. Obsahoval celkem deset otázek, z toho 3

uzavřené, 2 otevřené a 5 polouzavřených otázek. Kromě otázek obsahoval ještě úvodní text, kde jsem nezapomněla zmínit, že informace, které mi rodiče skrze dotazník sdělují, považují za citlivé údaje, a tak s nimi i zacházím – nesdělují je nikomu z mateřské školy ani žádným dalším osobám.

Za nejdůležitější otázky z hlediska domácího gramotnostního prostředí budu pro potřeby zpracování výsledků této práce považovat otázku zjišťující výši vzdělání matky a četnost společného čtení rodičů s dítětem. U těchto dvou faktorů jsem zjišťovala jejich souvislost s každou testovou úlohou – resp. s kognitivně jazykovými předpoklady pro rozvoj čtení a psaní. Dotazníkové údaje také sloužily pro dělení dětí do skupin podle výše zmíněných dvou faktorů a jejich následné porovnání.

5.3 Průběh sběru dat

Testování dětí probíhalo výhradně v prostředí mateřské školy, kterou konkrétní dítě navštěvovalo. Vzhledem k časové náročnosti testovaných úloh a k programu předškolních tříd jsem musela všechny školky navštívit několikrát. Každé dítě bylo testováno individuálně a samotné testování nepřesáhlo 40 minut práce. Jak jsem zmiňovala, u všech úloh bylo zapotřebí nejprve s dítětem projít zácvičnou fázi, aby vědělo, co se po něm bude chtít a mohlo klást otázky.

Pořadí testů jsem zvolila následovně: Izolace počáteční hlásky v pseudoslovech, Rychlé jmenování obrázků, Izolace koncové hlásky v pseudoslovech, Rozpoznávání písmen abecedy a nakonec Psaní písmen abecedy. Test Izolace hlásek jsem rozdělila proto, protože je pro děti nejnáročnější. Proložila jsem ho úlohou rychlého jmenování, jehož zadání trvá krátce a děti si tak zapamatují princip zadání úlohy Izolace počáteční hlásky. Navíc jsem si nemohla nevšimnout, že děti rychlé jmenování obrázků velice baví a mohou se tak mezi úlohou izolace hlásek odreagovat. Data se písemně zaznamenávají do záznamových archů, a navíc se při administraci úloh pořizují zvukové nahrávky. Záznamové archy slouží pro zaznamenání výkonu dítěte a byly využity při vyhodnocování výsledků. Zvukové nahrávky sloužily pro opakované přehrávání záznamů při vyhodnocení testů. Rodiče s pořizováním zvukových nahrávek souhlasili prostřednictvím informovaného souhlasu a žádné dítě s nahrávacím zařízením nemělo při testování problém. Zadání testových úloh bylo koncipováno jako hra, na jejímž konci každé dítě „vyhrálo“ pastelky a omalovánky, což sloužilo i jako dobrá motivace.

Dotazníky pro rodiče byly distribuovány písemnou formou. Spolu s informovanými souhlasly jsem je vložila do rozlepených obálek a předala ředitelkám mateřských škol. Ty je následně buď osobně, nebo skrze paní učitelku z předškolní třídy předaly rodičům. Ti vyplněný dotazník s informovaným souhlasem opět vrátili do své mateřské školy v zalepené obálce.

5.4 Zpracování výzkumných dat

Z pečlivě vyplněných záznamových archů jsem přenesla data do elektronické podoby, konkrétně jsem vytvořila datové matrice v programu Microsoft Excel. Zde jsem si pro každou úlohu zvlášť připravila podklady pro statistickou analýzu dat v programu IBM SPSS Statistics 24. Nejprve jsem analyzovala data pomocí deskriptivní statistiky. Tím jsem zjistila, jakých výkonů děti v jednotlivých úlohách průměrně dosahovaly, jaké bylo minimální nebo maximální rozložení výkonů apod. Pomocí výsledků z deskriptivní statistiky jsem děti roztřídila do tří výkonových profilů, viz níže. Následně jsem pro potřeby zjištění souvislostí mezi pregramotnostními dovednostmi a domácím gramotnostním prostředím použila korelační analýzu, konkrétně Pearsonův test, také v programu IBM SPSS Statistics. Po zjištění, zda testované pregramotnostní dovednosti korelují s indikátory domácího gramotnostního prostředí jsem si děti rozdělila do dvou skupin podle těchto indikátorů (konkrétně podle vzdělání matky a podle společných aktivit rodičů s dětmi).

5.4.1 Konstrukce výkonových pregramotnostních profilů

Výkonové profily dětí popisují v souladu s představou o tzv. normálním rozložení výkonů v populaci. Rozlišují tedy tři výkonové profily podle míry osvojení či ovládnutí dané dovednosti či schopnosti dítěte. Jedna skupina dětí z hlediska výkonu ve sledovaných dovednostech/schopnostech tak zahrnuje děti, které se v rámci mého vzorku pohybují v pásmu výkonového průměru. Další skupinu – z hlediska charakteru výkonů podaných ve sledovaných testových úlohách – tvoří děti, které považuji za rizikové z hlediska rizika dyslexie. Tento výkonový profil jsem ještě dále zpřesňovala z hlediska fonologického a vizuálního deficitu (viz kapitola 2.2.1). Do skupiny s fonologickým deficitem jsem zařadila ty děti, které dosáhly podprůměrných výkonů v úloze Izolace hlásek a případně i v RAN. Do skupiny s vizuálním deficitem patří děti, které dosáhly podprůměrných výsledků v úlohách testujících znalost písmen. Třetí výkonovou skupinu tvoří naopak děti dosahující nadprůměrných (ve srovnání se svými vrstevníky) výsledků v alespoň dvou úlohách. Výkony dětí porovnávám pouze mezi

sebou v rámci mého výzkumného vzorku. Pro zajímavost, a především pro potřeby zajištění relevance výkonového dělení, se kterým pracuji, na některých místech uvádím výsledky (resp. údaje o výkonech dětí věkové skupiny srovnatelné s výzkumným vzorkem v této bakalářské práci) ze studie Caravolasové a kolegů (Caravolas et al., 2012). Autoři této studie sledovali děti předškolního věku ve čtyřech zemích Evropy, tedy děti hovořící anglicky, španělsky, česky a slovensky a používali úlohy velmi podobné (s velice blízkým či dokonce shodným formátem administrace) těm, se kterými pracuji v této bakalářské práci.

Děti zařazené do výzkumu jsem tedy uvedeným způsobem podle jejich výkonů ve sledovaných testových úlohách rozdělila do tří skupin s vážením charakteru výkonových profilů (pásmo podprůměru, průměru a nad průměrem) dosažených v jednotlivých zadávaných testových úlohách. Výkonový profil č. 1 představuje skupinu dětí s nedeficitními výkony ve všech třech zadávaných úlohách (fonematické povědomí, znalost písmen, rychlé jmenování). Výkonový profil č. 2 zahrnuje dvě „podskupiny“ dětí – podskupinu dětí s deficitem v úloze Izolace hlásek (fonologický profil) a podskupinu dětí s deficitními výkony pouze v oblasti znalosti písmen (tzv. vizuální profil). A nakonec výkonový profil č. 3 se zaměřuje na děti s nadprůměrnými výkony v alespoň dvou zadávaných úlohách.

Hranice průměrného výkonu jsem si pro každou úlohu určovala následovně: nejprve jsem zjistila průměrný výkon celého výzkumného vzorku a jeho směrodatnou odchylku. K hodnotě průměru jsem přičetla a odečetla hodnotu směrodatné odchylky a tím jsem určila „hranice“ pásma průměru (směrem k hodnotám pod– i nad– průměrem v rámci sledované skupiny dětí). Poté jsem v reálně dosažených výsledcích jednotlivých dětí hledala výkony, které se nacházely pod úrovní hranice průměrného výkonu a označila je za podprůměrné a naopak. Pro úlohu Izolace hlásek, Rozpoznávání písmen a psaní písmen jsem si výkony vyjádřila ještě navíc v procentech vyjadřujících úspěšnost plnění zadávané úlohy. Děti, které se na ose od 0 % do 100 % se svými výkony nacházejí v rozmezí od 25 % do 75 %, jsem považovala za příslušející pásmu průměru. Děti, které svými výkony dosáhly hodnoty do maximálně 25 % úspěšnosti v daném testu, jsem zařazovala do skupiny pásma podprůměru a děti s úspěšností nad 75 % jako nadprůměrné.

5.4.2 Postupy pro analýzy souvislosti gramotnosti a rodinného prostředí

Kromě výkonových profilů z hlediska pregramotnostních dovedností jsem se na testované děti podívala ještě z hlediska domácího gramotnostního prostředí. Děti jsem nejprve rozdělila do dvou skupin podle výše dosaženého vzdělání jejich matek a to následovně: děti, jejichž matky jsou vysokoškolsky vzdělané, patří do skupiny B₁ a děti, jejichž matky dosáhly nižšího než vysokoškolského vzdělání, patří do skupiny A₁. Následně jsem si výkony těchto dvou skupin za každou úlohu zvlášť mezi sebou porovnávala a zjišťovala jsem, zda mezi nimi je nějaký rozdíl a jaký.

To samé jsem provedla ještě jednou s tím rozdílem, že jsem děti rozdělila do dvou skupin podle toho, jak často si s nimi rodiče čtou. Do skupiny B₂ patří děti, se kterými si rodiče čtou pětkrát až sedmkrát týdně, do skupiny A₂ zase děti, se kterými si rodiče čtou méně než pětkrát týdně. Opět jsem si výkony obou skupin porovnávala z hlediska všech testovaných úloh. Pokud se mezi testy a společným čtením rodičů s dětmi prokáže souvislost, uvidíme pak v přehledných tabulkách a grafech, jak tato souvislost vypadá.

6 Výsledky výzkumu

6.1 Popisná statistika použitých psychodiagnostických testů

Nejprve se podrobně podíváme na přehled výkonů všech testovaných dětí v jednotlivých úlohách. V tabulce č. 3 můžeme vidět pro každou úlohu zvlášť průměrnou hodnotu, směrodatnou odchylku, medián a rozpětí, které nám ukazuje minimální a maximální dosaženou hodnotu.

Tabulka č. 3 Přehled výkonů dětí ve všech použitých testech.

Úloha	Průměr	s. o.	Medián	Rozpětí	Celkem dětí
Izolace hlásek	23,8	19,04	20	0-55	25
Rychlé jmenování	55	10,65	53	37,5-84	25
Rozpoznávání písmen	14,72	12,38	18	0-41	25
Psaní písmen	16,88	14,45	12	0-45	25

V úloze zjišťující fonematické povědomí (Izolace hlásek v pseudoslovech) děti dosahovaly průměrně skoro 24 bodů z 64 možných. Je třeba ale upřesnit, že děti mohly získávat za jednu položku až dva body, tedy že číslo 24 neznamena, že by děti správně izolovaly hlásku ve 24 položkách. Směrodatná odchylka (s. o.) vypovídá o tom, nakolik se od sebe jednotlivé skóry navzájem liší. Pokud se podíváme na směrodatnou odchylku u úlohy Izolace hlásek, zjistíme, že variabilita výkonů u zkoumaného vzorku je poměrně velká. Čím větší s. o., tím větší vzájemné odlišnosti ve vzorku. Vzhledem k tomu, že jsem za průměrné výkony považovala ty, které se pohybovaly v pásmu „průměr +/- s. o.“, zapadaly do průměrného výkonu všechny děti, které dosáhly skóre od 4,76 do 42,84. Skóre všech dětí, které nedosáhlo ani 4 bodů, považuji za podprůměrné. Všechny výkony nad 42 bodů za nadprůměrné. Že se ale většina dětí pohybovala v pásmu průměru nám dokazuje i hodnota mediánu, která je 20.

Minimální skóre, kterého bylo dosaženo, bylo 0 bodů. To znamená, že se ve vzorku nacházejí děti, které nedokázaly správně izolovat ani jeden foném. Maximální počet dosažených bodů bylo 55, tedy ani jedno dítě nedokázalo správně izolovat všechny fonémy.

V tabulce č. 4 můžeme vidět, kolik dětí se nachází v pásnu průměru, podprůměru a nadprůměru. Vidíme, že dětí, které neizolovaly správně ani jednu hlásku, bylo z 25 dětí celkem pět, což je 20 %. Mezi nimi se v pásnu podprůměru nachází ještě jedno dítě, ELIFAN3, které získalo 3 body. Celkem tak podprůměrné výkony tvoří 24 % celého vzorku. Většinu tvoří děti zapadající do pásma průměru, což jsme mohli vyčíst již z tabulky č. 3. Celkem je to 12 dětí, které tvoří 48 % celého vzorku. Do pásma nadprůměru se dostalo sedm dětí, tedy 28 %. Nejvíce bodů získalo dítě se jmenným kódem ANNULV2 a to přesně 55 bodů. Hned za ní dosáhlo dítě ZUZKUL1 54 bodů atd., viz tabulka č. 4.

Tabulka č. 4 Distribuce výkonů jednotlivých dětí v úloze Izolace hlásek; rozdělení dětí do výkonových skupiny dle dosažené hodnoty v testu Izolace hlásek.

	Podprůměr	Skóre	Průměr	Skóre	Nadprůměr	Skóre
Jmenný kód	DIAŠIM2	0	JŘKOL2	28	ANNULV2	55
	MAGVEN3	0	DANCHOT1	35	ZUZKUL1	54
	MATSLA3	0	BARČEP1	32	JANKLI1	50
	ELIFAN3	3	ANIJIŘ1	12	ELIPROCH3	46
	NELSLA3	0	DAVMAT1	28	DALHAV3	42
	MARTUL3	0	VERHAV	20	ELIMIK3	45
			KARVOZ3	7	ŠIMPÍCH3	49
			LUCPÍCH3	26		
			EMAPOS3	18		
			SÁRPOS3	13		
			JONKAZ3	13		
			LUKKRO3	19		

Pro výstižný popis distribuce výkonů sledovaných dětí přikládám ke každé administrované úloze zvlášť i histogram se zachycením četnosti dosažených hodnot v jednotlivých administrovaných testech.

Histogram č. 1 Distribuce výkonů v úloze zjišťující fonematické povědomí (test Izolace hlásek v pseudoslovech).

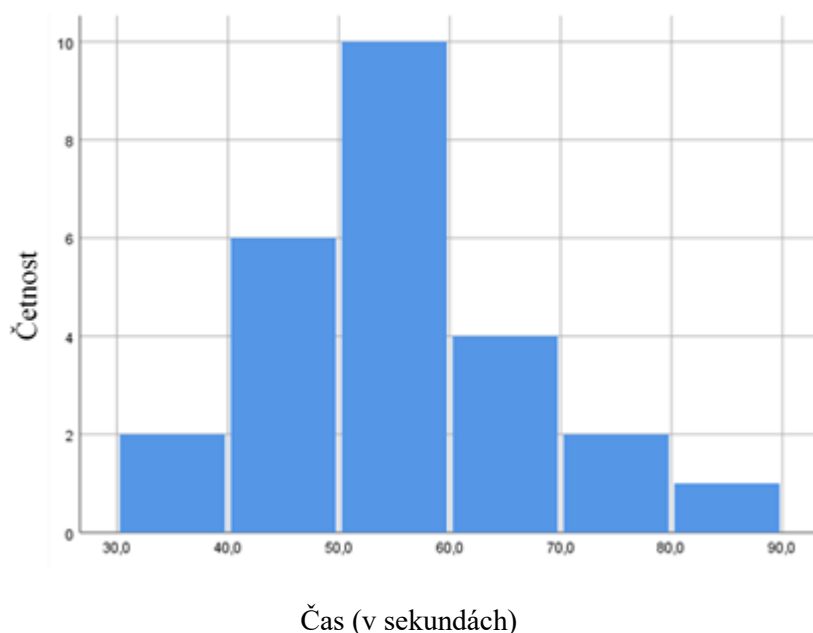


Přesuneme se od úlohy Izolace hlásek k úloze Rychlé jmenování obrázků. Připomínám, že skóre za úlohu RAN bylo vypočítáváno jako průměr času 1 (čas potřebný pro vyjmenování obrázků ze sady 1) a času 2 (čas potřebný pro vyjmenování obrázků ze sady 2). Pro vyjmenování obrázků děti potřebovaly průměrně 55 vteřin. Pásma průměru, podprůměru a nadprůměru jsem si opět stanovila pomocí směrodatné odchylky, a tak jsem za průměrné výkony považovala všechny od 44,35 do 65,65.

Tabulka č. 5 Distribuce výkonů v úloze rychlé jmenování

Jmenný kód	Podprůměr	Skóre	Průměr	Skóre	Nadprůměr	Skóre
	MAGVEN3	84	ANNULV2	48,5	BARČEP1	39
	ELIFAN3	74	DIAŠIM2	63	ANIJŘ1	43,5
	NELSLA3	71,5	JIŘKOL2	60	ŠIMPÍCH3	37,5
			ZUZKUL1	50		
			DANCHOT1	51		
			JANKLI1	48		
			DAVMAT1	47,5		
			MATSLA3	49,5		
			ELIPROCH3	60		
			VERHAV	65		
			DALHAV3	57		
			KARVOZ3	57		
			ELIMIK3	47,5		
			LUCPÍCH3	50		
			EMAPOS3	57,5		
			SÁRPOS3	55		
			JONKAZ3	53		
			MARTUL3	50		
			LUKKRO3	56		

Histogram č. 2 Distribuce výkonů v úloze Rychlé jmenování



Je třeba si uvědomit, že čím kratší čas, tím lepší výkon, resp. čím menší číslo, tím lepší výkon. Pro úlohu RAN jsem samozřejmě neměla stanovenou žádnou „maximální dosažitelnou hodnotu“, jako tomu bylo například u testu Izolace hlásek. Podívala jsem se spíše pro zajímavost na průměrný výkon u úlohy RAN v Baterii testů fonologických schopností a hodnoty se od těch z mého výzkumu příliš nelišily. Průměrný čas v úloze Rychlé jmenování obrázků byl 54,803, v mém výzkumném vzorku je to 55 (Seidlová Málková, Caravolas, 2013). Rozpětí výkonů nám opět ukazuje, jaké byly minimální a maximální dosažené hodnoty. Minimální čas potřebný pro vyjmenování obrázků byl 37,5 vteřiny, maximální až 84 vteřin. V tabulce č. 5 si opět můžeme prohlédnout rozložení výkonů do pásma průměru, podprůměru a nadprůměru. Většina dětí, celkem 76 %, zapadá do pásma průměru. To vypovídá o tom, že děti v předškolním věku s takovou úlohou opravdu nemají větší problémy. Shodně 12 % dětí se nachází v podprůměru a nadprůměru. Pro zajímavost přikládám ještě tabulku s dětmi v těchto pásmech s jejich průměrným počtem chyb (viz tabulka č. 6).

Tabulka č. 6 Průměrný čas a průměrný počet chyb v úloze RAN u dětí s podprůměrnými (žlutá) a nadprůměrnými (červená) výkony v této úloze

Jmenný kód	Čas	Chyby
MAGVEN3	84	0
ELIFAN3	74	0,5
NELSLA3	71,5	0
BARČEP1	39	0
ANIJIŘ1	43,5	0
ŠIMPÍCH3	37,5	0

Vidíme, že pouze v jednom případě udělalo dítě při jmenování obrázku chybu. Konkrétně dítě se jmenným kódem ELIFAN3. Při podrobnějším prozkoumání typu chyby jsem zjistila, že se jednalo o jednu záměnu obrázku za jiný obrázek.

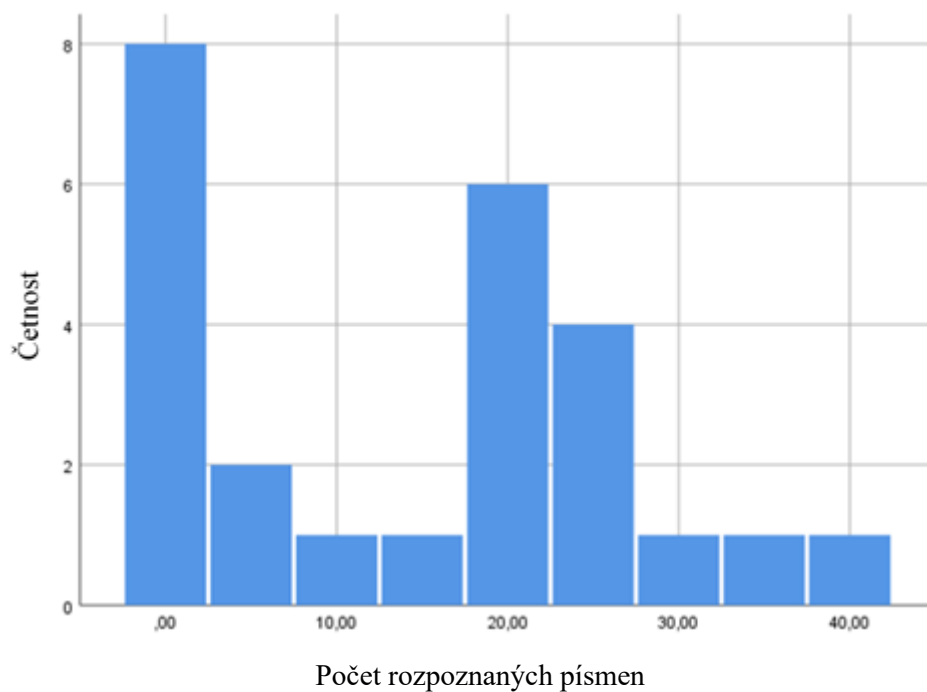
Nyní se podíváme na úlohy testující znalost písmen, jako první to bude úloha Rozpoznávání písmen. Z tabulky č. 3 vyplývá, že průměrně děti poznaly téměř 15 písmen (průměr se rovná 14,72). Směrodatná odchylka je opět poměrně velká, tudíž pásmo průměru se v této úloze pohybuje od 2,34 do 27,1. To znamená, že děti, které poznaly z celkem 64 písmen alespoň dvě, již zapadají do průměru. Kdo uhodl více než 27 písmen, nacházel se již v nadprůměru. Maximální počet uhodnutých písmen byl 41, minimální 0, tedy – ve vzorku se vyskytují děti, které nepoznají ještě žádné písmeno.

Podívejme se nyní na tabulku č. 7. Opět se většina dětí pohybuje v pásmu průměru. Pro úlohu Rozpoznávání písmen je to konkrétně 17 dětí, tedy 68 %. V tomto případě to způsobila především velikost směrodatné odchylky, od čehož se pak odvíjelo určení rozsahu pásma průměru. Stačilo totiž, aby dítě poznalo alespoň 2 písmena a už bylo zařazeno mezi průměrné. Nadprůměrných výkonů dosáhly v případě rozpoznávání písmen 3 děti, což tvoří 12 % z celkového počtu testovaných dětí. Mezi podprůměrné výkony se zařadilo dětí 5, tedy 20 %. Z toho 3 děti nepoznaly ani jedno písmeno a 2 poznaly jedno. Nejvíce písmen poznalo dítě se jmenným kódem ELIMIK3 – 41 písmen, dále se do nadprůměrných výsledků zařadily děti se skóre 35 a 28 písmenek. Variabilita výkonů je velká, což nám ale naznačila již tabulka č. 3 skrze směrodatnou odchylku.

Tabulka č. 7 Distribuce výkonů v úloze rozpoznávání písmen

Jmenný kód	Podprůměr	Skóre	Průměr	Skóre	Nadprůměr	Skóre
	DIAŠIM2	1	ANNULV2	25	ZUZKUL1	28
	DAVMAT1	0	JÍŘKOL2	26	JANKLI1	35
	MAGVEN3	1	DANCHOT1	21	ELIMIK3	41
	MATSLA3	0	BARČEP1	26		
	NELSLA3	0	ANIJIŘ1	9		
			ELIFAN3	2		
			ELIPROCH3	6		
			VERHAV	14		
			DALHAV3	26		
			KARVOZ3	4		
			LUCPÍCH3	2		
			ŠIMPÍCH3	19		
			EMAPOS3	20		
			SÁRPOS3	22		
			JONKAZ3	18		
			MARTUL3	2		
			LUKKRO3	20		

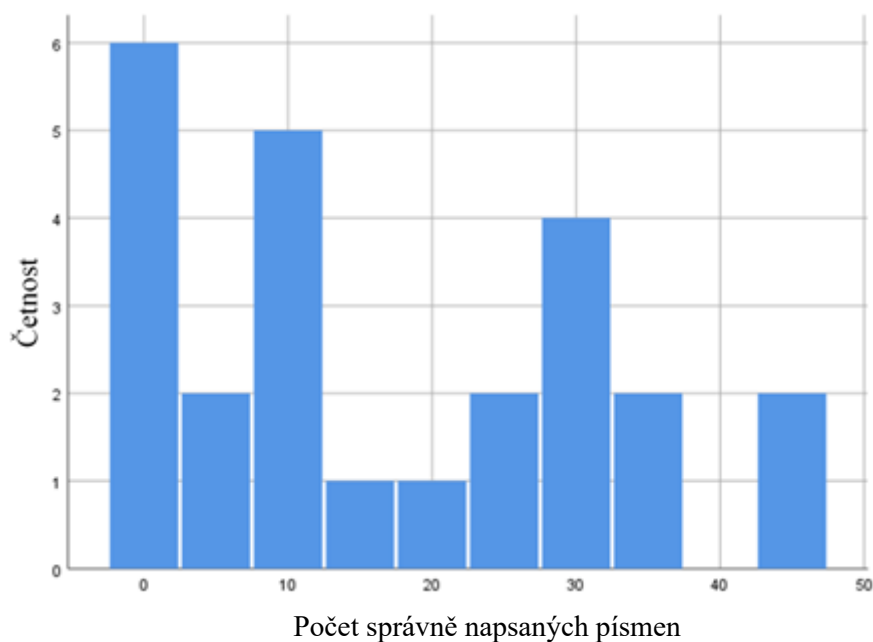
Histogram č. 3 Distribuce výkonů v úloze Rozpoznávání písmen



Tabulka č.8 Distribuce výkonů v úloze psaní písmen

Jmenný kód	Podprůměr	Skóre	Průměr	Skóre	Nadprůměr	Skóre
	MATSLA3	0	DIAŠIM2	6	ANNULV2	37
	ELIFAN3	0	JIŘKOL2	29	JANKLI1	43
	LUCPÍCH3	0	ZUZKUL1	28	ELIMIK3	45
	NELSLA3	0	DANCHOT1	12	SÁRPOS3	33
			BARČEP1	27		
			ANIJIŘ1	8		
			DAVMAT1	2		
			MAGVEN3	2		
			ELIPROCH3	6		
			VERHAV	18		
			DALHAV3	30		
			KARVOZ3	8		
			ŠIMPÍCH3	23		
			EMAPOS3	30		
			JONKAZ3	11		
			MARTUL3	8		
			LUKKRO3	16		

Histogram č. 4 Distribuce výkonů v úloze Psaní písmen



V úloze Rozpoznávání písmen se domnívám ještě stojí za to se podívat, která písmena děti rozpoznávaly nejčastěji. V tabulce č. 9 máme v prvním sloupci čísla, která znázorňují, kolik dětí dané písmeno rozpoznalo. Ve druhém sloupci je údaj o tom, kolik písmen bylo tolika dětmi uhodnuto a třetí sloupec již znázorňuje konkrétní písmena, o která se jedná. Tedy například – celkem 15 písmen nerozpoznalo žádné dítě, 11 písmen poznalo jedno dítě, 3 písmena poznaly dvě děti atd. Podíváme-li se na poslední řádek, vidíme, že 18 dětí rozpoznalo dvě písmena. Třetí sloupec nám však prozrazuje, že se jednalo o jedno a to samé písmeno (konkrétně „o“), pouze ve velké a malé variantě.

Tabulka č. 9 Podrobný přehled úloh Rozpoznávání písmen

Počet	Celkem písmen	Písmena
0	15	Ď, CH, Ň, d', ř, f, ž, ch, h, t, ň, t', l, g, q
1	11	Ř, Č, Ž, Ě, G, y, b, č, u, d, r
2	3	Q, a, n
3	1	e
4	2	m, i
5	5	Š, Y, F, v, j
6	5	U, J, W, š, w
7	1	X
8	4	l, V, Z, z
9	2	H, c
10	2	T, s
11	6	K, E, S, N, L, R
12	3	D, P, k
13	2	C, B
15	2	A, M
18	2	O, o

V tabulce č. 9 můžeme tedy velice přehledně sledovat, jaká konkrétní písmena dělají dětem (alespoň v rámci mého výzkumné vzorku) největší problém. Žádné dítě nepoznalo například písmena jako Ď, Ň – tedy písmena s háčky. Problém dělaly dětem i malá písmena – můžeme vidět, že nejvíce malých písmen nebylo uhodnuto ani jedním dítětem. Tak bychom mohli pokračovat dále.

U úlohy psaní písmen jsou výsledky podobné. Směrodatná odchylka je opět celkem velká, od čehož se pak odvíjí i fakt, že je opět většina dětí v pásmu průměru. Stačilo tak, aby dítě získalo 2 body. Stejně jako u rozpoznávání písmen dosáhlo průměrných výsledků 17 dětí, tedy 68 %. Je myslím potřeba zde připomenout, že dítě mohlo za jedno správně napsané písmeno získat

dva body. Jeden bod jsem udělovala v tom případě, že dítě sice napsalo správné písmeno, ale neumístilo ho správně do prostoru (například napsalo Ě místo E). To, že dítě získalo 2 body tedy neznámá, že správně napsalo 2 písmena. Mohlo správně napsat jedno písmeno, nebo napsalo dvě písmena a špatně je umístilo do prostoru. Když se podívám konkrétně, týká se to pouze dvou dětí – DAVMAT1 a MAGVEN3. Shodně se v obou případech jednalo o první případ – obě napsaly pouze jedno písmeno.

Podíváme-li se v tabulce č. 8 na děti zařazené do nadprůměrných výkonů, vidíme, že maximálního počtu bodů (64 b.) nedosáhlo ani jedno dítě. Nejvíce písmen umělo napsat dítě se jmenným kódem ELIMIK3, celkem získalo 45 bodů. Na prvních řádcích tabulky vidíme 4 děti, které neuměly napsat ani jedno písmeno, a tak se nachází v pásmu podprůměru. Podprůměrné i nadprůměrné výkony dětí tvoří obě skupiny zvláště 16 % z celkového počtu.

Nyní bychom se pro zajímavost mohli podívat na to, jak dopadly děti ve studii Caravolasové a kolegů (Caravolas et al., 2012). V izolaci hlásek získaly děti v průměru 34,15 bodů (max 64). Směrodatná odchylka 20,34 ukazuje, že rozpětí výkonů bylo veliké. Ve vzorku se vyskytovaly děti, které nedokázaly izolovat ani jeden foném, a naopak i děti, které získaly maximální počet bodů. V mém vzorku ani jedno z dětí nezískalo plný počet bodů a průměrně dosahovaly děti 23,8, což je méně, než tomu bylo ve studii Caravolasové a kolegů. Zajímavější však bude, podíváme-li se na výsledky v oblasti Znalosti písmen. Průměrně děti ve studii z roku 2012 poznaly 22,90 písmen. V mém vzorku činí průměr 14,72. Nicméně proto, aby byly v této bakalářské práci děti zařazené mezi průměr, stačilo, aby poznaly dvě písmena (protože pásmo průměru se odvozovalo od průměr+-s.o.). To už je veliký rozdíl. Norma říká, že předškolní děti poznají téměř 15 písmen a v mém vzorku je norma o dost nižší. Nakonec se ještě podívejme na RAN. Zde už rozdíly nejsou extrémní. Ve studii Caravolasové a kolegů děti vyjmenovaly obě sady obrázků průměrně za 51,65 sekund a v mém vzorku je průměr 55 sekund. Porovnáním mých výsledků s výsledky Caravolasové a kolegů jen vypovídá o tom, že můj výzkumný vzorek nemůže být v žádném případě reprezentativní a vypovídá o reálné situaci pouze v rámci své lokality.

6.2 Výkonové profily

Připomeňme si nyní, na základě čehož jsem děti rozdělila do jednotlivých výkonových profilů. Průměr jsem odvozovala pouze v mnou testovaném výzkumném vzorku. Do profilu č. 1 jsem zařazovala děti, které dosáhly průměru v úloze Izolace hlásek a úlohách testujících znalost písmen. Pokud děti vykazovaly podprůměrné či nadprůměrné výkony pouze v úloze RAN, zařadila jsem je do tohoto profilu také. Profil č. 2 zahrnuje děti, které dosáhly podprůměrných výsledků v úloze Izolace hlásek, Rozpoznávání písmen a psaní písmen. Tento profil budu ještě rozebírat podrobněji podle toho, zda děti zapadají spíše do fonologického, nebo vizuálního deficitu. Posledním, třetím, profilem je profil s dětmi, jež dosáhly nadprůměrných výsledků v úlohách testujících fonemické povědomí a znalost písmen. Nyní se tedy na jednotlivé profily podívejme zvlášť.

6.2.1 Výkonový profil č. 1 – Typický vývoj

Zde máme všechny děti, které dosáhly průměrných výsledků ve dvou a více úlohách. V tabulce č. 10 jsou to všichni ti, jejichž řádek je psán černým písmem. Už pouhým okem můžeme vidět, že se jedná o naprostou většinu. Konkrétně jde o 12 dětí, což je 48 % z celkového počtu 25 testovaných dětí.

Normu jsem nicméně stanovovala pouze na základě mnou zjištěných výsledků. Vypočítala jsem si nejprve průměr a k němu jednou přičetla a jednou odečetla směrodatnou odchylku. Tak mi vznikl jakýsi pás průměrných výkonů. Pak například stačilo, aby dítě poznalo 4 písmena a již spadalo do průměru.

V rámci standardizační studie provedené Seidlovou Málkovou a Caravolas byly vytvořeny i normativní údaje pro fonologické schopnosti předškolních dětí (Seidlová Málková, Caravolas, 2017). Testování probíhalo v lednu a únoru u dětí předškolního věku, což nám umožňuje do těchto normativních údajů nahlédnout a zjistit, zda se norma stanovená pro tuto práci přibližuje normě obecné, tedy provést jakési srovnání. V Baterii testů fonologických schopností (BTFS) můžeme nalézt normativní údaje pro celou řadu testů fonologických schopností, pro naše potřeby však využijeme pouze normu pro subtest Izolace hlásek v pseudoslovech a subtest

Rychlé jmenování obrázků. Začneme nejprve normativními údaji pro subtest Izolace hlásek v pseudoslovech.

V BTFS činil průměrný výkon předškolních dětí v subtestu Izolace hlásek 18,68 (s.o. 10,785). Pokud bych při určování pásma průměru postupovala stejně jako u mého výzkumné vzorku, pak by pro zařazení do průměru stačilo získat 8 až 29 bodů (z max. 32 bodů). V mém výzkumu do průměru zapadají všechny děti, jejichž výkony se pohybují od 4,76 do 42,84 bodů, což je rozmezí o dost větší. Pokud bychom se při rozřazení dětí do výkonových profilů řídily údaji z BTFS, dvě děti by se dostaly do pásma nadprůměru a jedno dítě do pásma podprůměru, takže by změny nebyly nijak výrazné.

Nyní přejdeme na subtest Rychlé jmenování obrázků. Průměrný čas potřebný pro vyjmenování obrázků činil v BTFS 54,80 s (s.o. 14,05). Pás průměru by se tak ohraničil časy od 40,75 s do 68,85 s. V našem případě byl průměr téměř totožný – 55 s (s.o. 10,65). Do průměrných výkonů se zařadily děti s časy od 44,35 sekund do 65,65 sekund. Pokud bychom v tomto případě brali v úvahu údaje z BTFS, jen jedno dítě by se posunulo z podprůměru do průměru a žádná jiná změna by nenastala.

Porovnání výsledků ze studie Caravolas z roku 2012 a Seidlové Málkové a Caravolas z roku 2017 nám ukázalo, že v testech Izolace hlásek a Rychlé jmenování se výkony předškolních dětí od výkonů mnou testovaných předškolních dětí příliš neliší. Ovšem pokud došlo na srovnání znalosti písmen, rozdíly byly markantnější. To může souviset s domácím gramotnostním prostředím rodin, tedy s tím, jakým aktivitám se doma rodiče s dětmi věnují a tím u dětí podněcují znalost písmen.

Tabulka č. 10 Výkonové profily dětí (černě – výkonový profil č. 1, červeně – výkonový profil č. 2, modře – výkonový profil č. 3)

Jmenný kód	IH	RAN	RP	ZP
ANNULV2	55	48,5	25	37
DIAŠIM2	0	63	1	6
JIŘKOL2	28	60	26	29
ZUZKUL1	54	50	28	28
DANCHOT1	35	51	21	12
BARČEP1	32	39	26	27
JANKLI1	50	48	35	43
ANIJÍŘ1	12	43,5	9	8
DAVMAT1	28	47,5	0	2
MAGVEN3	0	84	1	2
MATSLA3	0	49,5	0	0
ELIFAN3	3	74	2	0
ELIPROCH3	46	60	6	6
VERHAV3	20	65	14	18
DALHAV3	42	57	26	30
KARVOZ3	7	57	4	8
ELIMIK3	45	47,5	41	45
LUCPÍCH3	26	50	2	0
ŠIMPÍCH3	49	37,5	19	23
EMAPOS3	18	57,5	20	30
SÁRPOS3	13	55	22	33
JONKAZ3	13	53	18	11
NELSLA3	0	71,5	0	0
MARTUL3	0	50	2	8
LUKKRO3	19	56	20	16

6.2.2 Výkonový profil č. 2 – Riziková skupina

Jak jsem již zmiňovala, do této kategorie spadají všechny děti, které vykazují podprůměrné výkony v úloze Izolace hlásek nebo úlohách testujících znalost písmen. Z tabulky č. 10 je patrné, že jde o celkem 8 dětí, což činí 32 % z celkového počtu testovaných dětí. V tabulce č. 10 jsou to děti označené červeným písmem.

Většina těchto dětí nedokázala v úloze mapující úroveň fonematického povědomí správně izolovat ani jednu hlásku. U všech můžeme sledovat i deficitní výkony v oblasti znalosti písmen, ať už se jedná o rozpoznávání nebo psaní písmen. Může jít o případy, kde nedochází ke správnému propojení fonologického a ortografického subsystému. Dalo by se pak mluvit o dyslexii. Průměrné výkony v rychlém jmenování u DIAŠIM2 a MATSLA3 nic nemění na tom,

že u těchto dětí hrozí dyslexie. Rychlé jmenování sice také souvisí s propojením fonologického a ortografického subsystému, ale neříká nám nic o tom, jak dobrý bude dítě čtenář, jako spíše o tom, jak rychlý bude čtenář.

Nyní se podívejme na tyto děti z pohledu fonologického a vizuálního deficitu. V tabulce č. 11 můžeme sledovat, ve které úloze dosáhly děti podprůměrných výsledků.

Tabulka č. 11 Riziková skupina

Jmenný kód	IH	RAN	RP	PP
DIAŠIM2	0	63	1	6
DAVMAT1	28	47,5	0	2
MAGVEN3	0	84	1	2
MATSLA3	0	49,5	0	0
ELIFAN3	3	74	2	0
LUCPÍCH3	26	50	2	0
NELSLA3	0	71,5	0	0
MARTUL3	0	50	2	8

Děti zapadající čistě do modelu vizuálního deficitu jsou dvě (DAVMAT1 a LUCPÍCH3). Podprůměrné výsledky totiž získaly pouze v úlohách mapujících znalost písmen, v ostatních úlohách se pohybují v průměru. Zbylé děti má problémy ve fonematickém povědomí i ve znalosti písmen, kromě dítěte MARTUL3, který dosáhl podprůměrného výkonu pouze v úloze Izolace hlásek. Nicméně všechny tyto zbylé děti zapadají spíše do deficitu fonologického. Děti s deficitem v oblasti fonologie mají problémy, jak již bylo zmíněno v teoretické části, s nastoupením tzv. fonologické cesty. Mají problém s propojením fonému a grafému, což se mimo jiné může projevit právě tím, že kromě deficitů ve fonematickém povědomí mají deficity i v oblasti znalosti písmen.

6.2.3 Výkonový profil č. 3 – Dobře vybavené děti

Zbýlých 20 % tvoří děti, které v úloze fonematického povědí a alespoň jedné další úloze dosáhly nadprůměrných výsledků. V tabulce č. 10 jsou to děti označené modrým písmem. Pro zajímavost popíšu povahu domácího gramotnostního prostředí těchto dětí. Můžeme sledovat jejich podobnosti, které možná částečně stojí za nadprůměrnými výkony v pregramotnostních dovednostech.

Až na jeden případ mají děti vysokoškolsky vzdělanou matku a čte se jim minimálně pětkrát týdně. Ve všech případech půjčují dětem rodiče knihy, kromě jednoho dítěte půjčují i časopisy. Ani v jednom případě rodiče v dotazníku nevedli, že by si jejich dítě nerado četlo/prohlíželo knihy. Co se týče výuky písmen, kromě jednoho dítěte jsou všechny děti vystaveny přímé výuce písmen od rodičů. Páté dítě je vyučováno písmena pouze v případě, že to samo vyžaduje, což naznačuje, že se písmena učí také. Všechny děti jsou nějakým způsobem rodiči připravovány na vstup do školy. Většinou se tato příprava děje formou hry – rodiče si s dětmi povídají o chození do školy a o výuce, dále poznávají písmenka a využívají různé pracovní sešity. Jako příklad takových sešitů byl uveden Pracovní sešit předškoláka nebo Předškolákovy týdeníčky. Kromě jednoho dítěte probíhá tato příprava výhradně doma, tedy dítě nenavštěvuje žádnou formu přípravy na školu.

6.3 Korelace všech pregramotnostních dovedností s oběma rodinnými indikátory

Než jsem rozdělila děti do dvou skupin podle výše vzdělání jejich matek a následně podle společného čtení, provedla jsem korelaci všech testovaných pregramotnostních dovedností s oběma těmito indikátory (tzn. se vzděláním matky a společným čtením). Pokud se mezi pregramotnostními dovednostmi a rodinnými indikátory ukáže korelace, je pravděpodobné, že na sobě závisí. Korelace nám ukáže, zda je mezi těmito proměnnými vzájemný vztah. Níže v tabulce se podíváme, jak korelace dopadla.

Žlutě vyznačená pole jsou ta, která nás budou v tuto chvíli nejvíce zajímat. Podívejme se nejprve na okénko propojující úlohu Izolace hlásek se vzděláním matky (viz číslo 0,007). Pokud je číslo menší než 0,01, je vztah mezi dvěma veličinami statisticky významný. V tomto případě tedy můžeme konstatovat, že mezi úlohou Izolace hlásek a mezi výší dosaženého vzdělání matky existuje vztah a má smysl se jím zaobírat. I přesto, že je statistická významnost mezi úlohou Izolace hlásek a společným čtením rodičů s dětmi menší než v prvním případě, existuje mezi těmito veličinami vztah (viz číslo 0,015). Opět má tedy smysl se na něj dívat podrobněji.

Stejně tak jsou statisticky významné vztahy mezi úlohou Rozpoznávání písmen a vzděláním matky a mezi úlohou Psaní písmen a vzděláním matky (viz čísla 0,045 a 0,016). Statistická významnost je zde však nižší, než pokud za druhou veličinu zvolíme společné čtení. Vztah mezi

úlohou Rozpoznávání písmen a společným čtením je statisticky významnější, stejně tak u úlohy Psaní písmen ve vztahu ke společnému čtení (viz čísla 0,001 a 0,005). Z toho se můžeme domnívat, že na úroveň fonemického povědomí má větší vliv vzdělání matky než společné čtení. Vzdělanější matky mohou svými aktivitami zlepšovat úroveň fonemického povědomí svých dětí více než matky s nižším vzděláním. Naopak na znalost písmen má větší vliv právě společné čtení, a to mnohem více než vzdělání matky.

Tabulka č. 12 Korelace pregramotnostních dovedností s oběma indikátory rodinného gramotnostního prostředí

		Izolace Hlásek	Rychlé jmenování	Rozpoznávání písmen	Psaní písmen	Vzdělání matky	Společné čtení
Izolace hlásek	Pearson Correlation	1	-,521**	,716**	,670**	,525**	,481*
	Sig. (2-tailed)		0,008	0,000	0,000	0,007	0,015
Rychlé jmenování	Pearson Correlation	-,521**	1	-,424*	-0,390	-0,218	-0,360
	Sig. (2-tailed)	0,008		0,035	0,054	0,294	0,077
Rozpoznávání písmen	Pearson Correlation	,716**	-,424*	1	,939**	,405*	,614**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,035		0,000	0,045	0,001
Psaní písmen	Pearson Correlation	,670**	-0,390	,939**	1	,478*	,541**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,054	0,000		0,016	0,005
Vzdělání matky	Pearson Correlation	,525**	-0,218	,405*	,478*	1	,621**
	Sig. (2-tailed)	0,007	0,294	0,045	0,016		0,001
Společné čtení	Pearson Correlation	,481*	-0,360	,614**	,541**	,621**	1
	Sig. (2-tailed)	0,015	0,077	0,001	0,005	0,001	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Nyní se podívejme na úlohu Rychlé jmenování. Ani ve spojení se vzděláním matky ani ve spojení se společným čtením není vztah statisticky významný (viz čísla 0,294 a 0,077). Z toho můžu usuzovat, že dovednost rychlého jmenování se nedá podnitit ani společnými aktivitami, ani vzděláním matky. Z tohoto důvodu jsem při dalším zkoumání vztahů mezi jednotlivými veličinami nebrala RAN v potaz. Navíc podle studie Hulma a Snowlingové patří RAN mezi tzv. implicitní dovednosti, které dítě zvládá jakoby automaticky a které nemají na rozvoj gramotnosti takový vliv, jako dovednosti explicitní, například fonemické povědomí (Hulme,

Snowling, 2010). Mnohem zajímavější pro nás v tuto chvíli budou úlohy Izolace hlásek, Rozpoznávání písmen a Psaní písmen.

Než přejdeme k rozdělení dětí do skupin podle výše vzdělání matky a podle společného čtení rodičů s dětmi, podívejme se ještě na řádek propojující tyto dva faktory. Vidíme, že vztah mezi společným čtením a vzděláním matky je statisticky významný a to vysoce (viz číslo 0,001). To odpovídá i tomu, co jsme si o vztahu mezi společným čtením a vzděláním rodičů mohli přechíst v kapitole 3, tedy že rodiče s vyšším vzděláním čtou svým dětem častěji (viz Teale, 1986 in Burgess, 2002). Zdali jde přesně o tento vztah z korelační tabulky nevyčteme, ale na základě teoretických poznatků to můžeme předpokládat.

6.3.1 Rozdělení dětí podle výše dosaženého vzdělání jejich matky

Nejprve si připomeňme, jak jsem při dělení dětí do skupin podle výše dosaženého vzdělání jejich matky postupovala. Z dotazníku, který mi rodiče vyplnili, vyšlo najevo, že zhruba polovina matek má vysokoškolské vzdělání. Druhá polovina se skládala převážně z matek se střední školou ukončenou maturitou, dále tři matky se středoškolským vzděláním bez maturity. Vzhledem k této situaci jsem tedy děti rozdělila do dvou skupin. Skupina A₁ jsou děti, jejichž matky dosáhly nižšího než vysokoškolského vzdělání. Skupina B₁ jsou děti matek s vysokou školou. Skupina A₁ nakonec zahrnovala 13 dětí, skupina B₁ 12.

Dá se předpokládat, že děti ve skupině B₁ budou v testech podávat lepší výkony, protože jejich matky mají vyšší vzdělání, a tudíž mohou dětem poskytnout kvalitnější gramotnostní prostředí. Obecně se má za to, že děti rodičů s vyšším vzděláním podávají lepší akademické výkony (Lawrence & Shipley, 1996). Nicméně je důležité mít na paměti, že výše vzdělání je pouze jedním z faktorů vstupujících do kvality domácího gramotnostního prostředí. Velkou váhu mají tak například ještě společné aktivity rodičů s dětmi, kterým se budu věnovat níže. Nicméně, rozdíly v praktikování společných aktivit rodičů s dětmi způsobují právě především socioekonomické charakteristiky rodiny, tedy například vzdělání rodičů.

Korelační tabulka nám již ukázala, že spolu úloha Izolace hlásek a výše vzdělání matky korelují a to vysoce. Proto bylo statisticky významné tento vztah zkoumat dál. Pomocí testu Mann-Whitney se ukázalo, že rozdíl mezi skupinou A₁ a skupinou B₁ je hraniční (viz tabulka 12). V testu Izolace hlásek dosáhla skupina A₁ v průměru pouze 9,46 bodů, skupina B₁ měla průměr

16,83. Z toho jasně vyplývá, že děti, jejichž matky mají vysokoškolské vzdělání, dosahují v testu Izolace hlásek lepších výkonů.

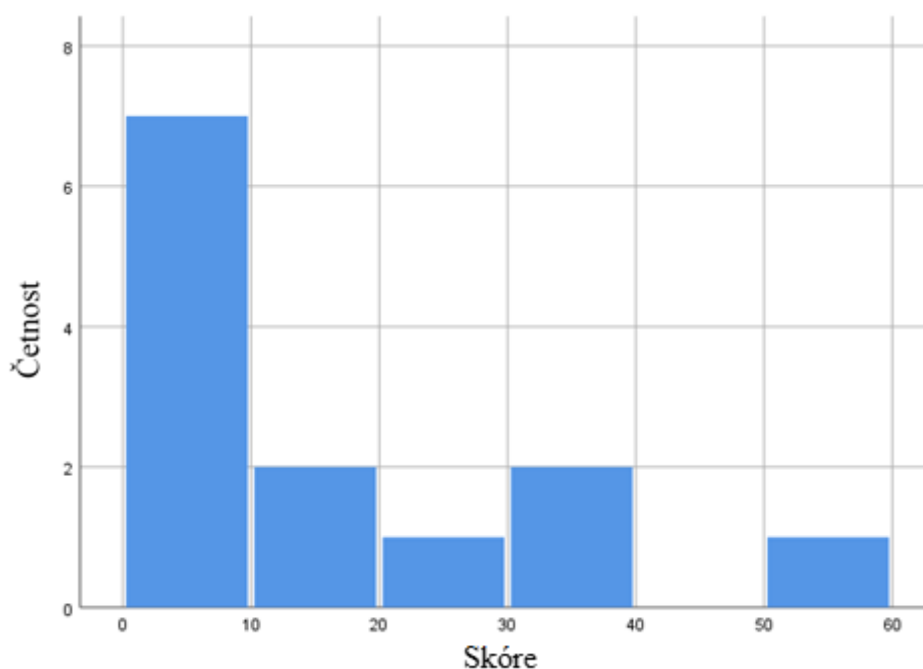
Tabulka č. 13

Deskriptiva výkonů v Izolaci hlásek, Rozpoznávání písmen a Psaní písmen a Mann-Whitney test pro každou úlohu

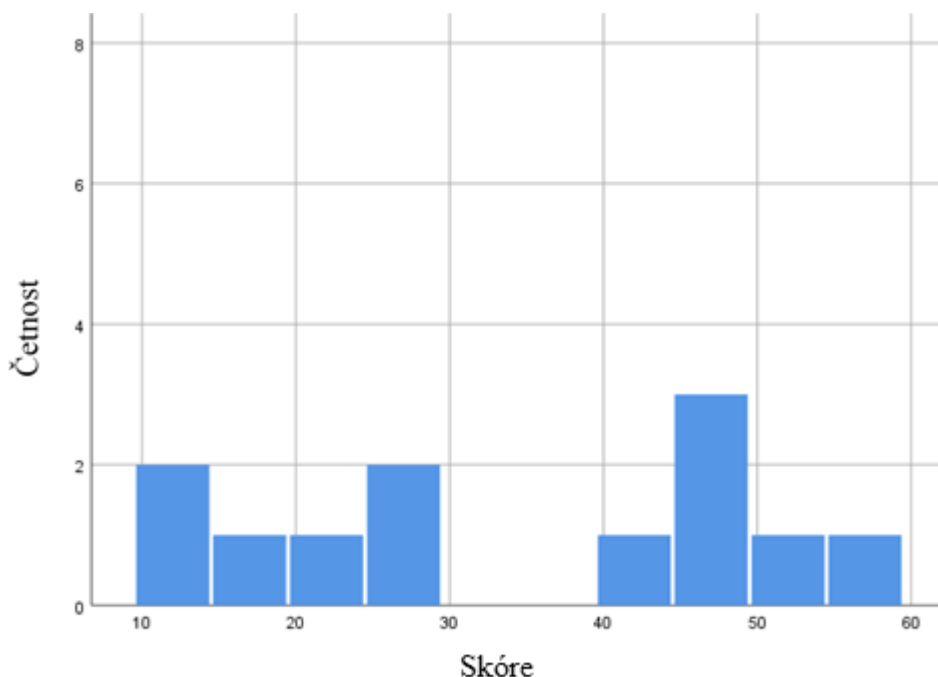
	IH		RP		PP	
	M (s.o.)	Medián	M (s.o.)	Medián	M (s.o.)	Medián
A₁	14,38 (16,91)	7	10 (12,22)	2	10,38 (12,48)	8
B₁	34 (16,16)	35	19,83 (10,80)	21	23,92 (13,47)	28,5
Mann-Whitney (U/p)	0,012		0,027		0,019	

Pro ještě lepší představu o vztahu mezi izolací hlásek a vzděláním matky se podívejme na dva histogramy níže. Histogram č. 5 nám znázorňuje výkony v úloze Izolace hlásek pouze dětí ze skupiny A₁, tedy s nižším vzděláním matky. Vidíme, že většina dětí nedokázala získat ani jeden, nebo maximálně deset bodů. Po jednotlivcích a dvojicích se pak ve skupině nacházejí děti, které získaly více než 10 bodů. Nyní se podívejme na histogram č. 6.

Histogram č. 5 Distribuce výkonů v úloze Izolace hlásek (skupina A₁)



Histogram č. 6 Distribuce výkonů v úloze Izolace hlásek (skupina B₁)

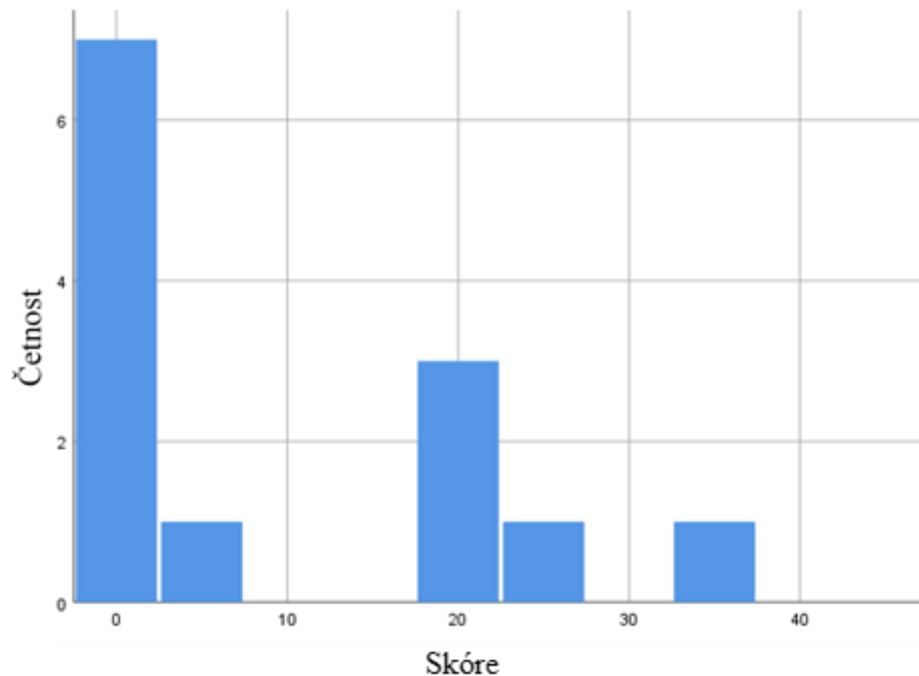


Tady vidíme rozložení výkonů v úloze Izolace hlásek od dětí ze skupiny B₁, tedy s vyšším vzděláním matky. V tomto případě je již rozložení výkonů zajímavější. Ani jedno z dětí nezískalo 0 bodů. Přesně polovina jich získala od 10 do 30 bodů, druhá polovina se přibližovala od 40 až k 60 bodům. I přesto, že statisticky mezi skupinami není rozdíl, vidíme, že skupiny podle vzdělání matky se ve výkonech liší. Vidíme, že děti matek s vysokoškolským vzděláním mají fonemické povědomí na vyšší úrovni než děti matek s nižším vzděláním.

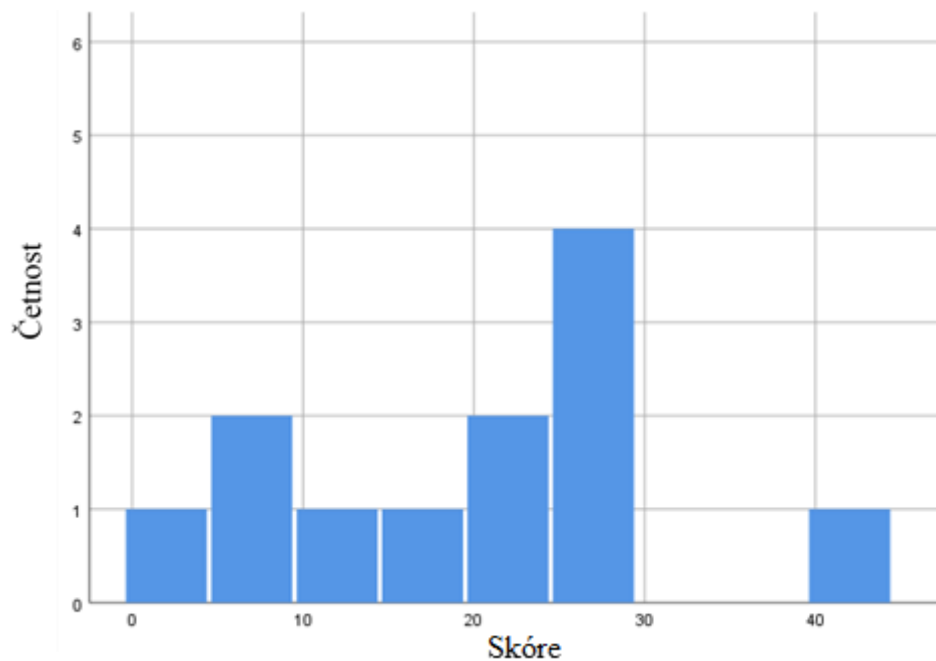
Když se nyní podíváme na úlohy Rozpoznávání písmen a Psaní písmen, výsledky budou podobné. Skupina A₁ má v úloze Rozpoznávání písmen průměr 10, kdežto skupina B₁ má průměr 19,83. Dá se tedy říci, že děti matek s nižším vzděláním poznají v průměru necelých 10 písmen, oproti tomu děti matek s vysokoškolským vzděláním jich poznají 16. Stejně tak u psaní písmen, průměr skupiny A₁ činí 10,38, u skupiny B₁ je to 23,92. U této úlohy si však musíme dávat pozor, že za jedno písmeno děti dostávaly až 2 body. Průměr 10,38 tedy neznamená, že by děti uměly napsat průměrně 10 písmen, ale že v úloze dosahovaly průměrně 10 bodů.

I pro tyto dvě úlohy platí, že mezi oběma skupinami není statisticky významný rozdíl. Podívejme se na histogramy.

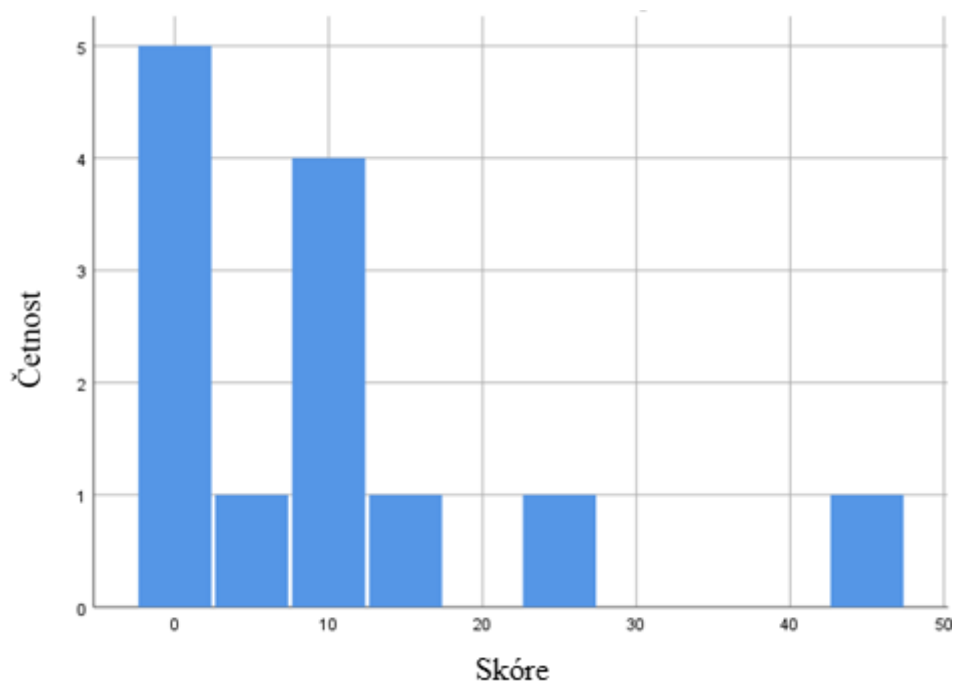
Histogram č. 7 Distribuce výkonů v úloze Rozpoznávání písmen (skupina A₁)



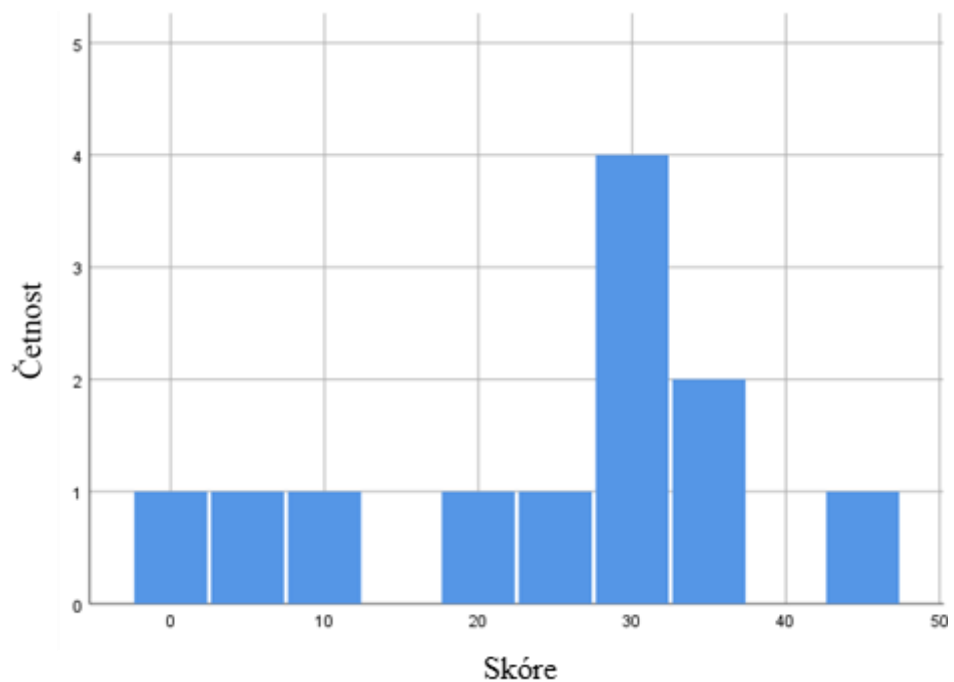
Histogram č. 8 Distribuce výkonů v úloze Rozpoznávání písmen (skupina B₁)



Histogram č. 9 Distribuce výkonů v úloze Psaní písmen (skupina A₁)



Histogram č. 10 Distribuce výkonů v úloze Psaní písmen (skupina B₁)



Jak už bylo naznačeno i v teoretické části, vzdělání rodičů souvisí s jejich společnými aktivitami s dětmi, například i se společným čtením, což byla naše druhá proměnná rozdělující testované děti do dvou skupin. Opět se podíváme na výsledky a přehledné histogramy.

6.3.2 Rozdělení dětí do skupin podle společných aktivit

Pokud můj výzkumný vzorek rozdělím do dvou skupin podle společných aktivit, vznikne mi skupina A₂ s 10 vzorky a skupina B₂ s 15. Skupina A₂ zahrnuje děti, kterým se čte méně než pětkrát týdně. Ve skupině B₂ jsou děti, kterým se čte minimálně pětkrát týdně. Společnými aktivitami myslím v tomto případě společné čtení rodičů s dětmi. Tato aktivita je jedním z nejvýznamnějších determinantů jazykového vývoje a začínající gramotnosti (Bus et al., 1995). Jak společné čtení rodičů s dětmi koreluje s výkony mnou testovaných dětí nám ukazuje tabulka č. 14.

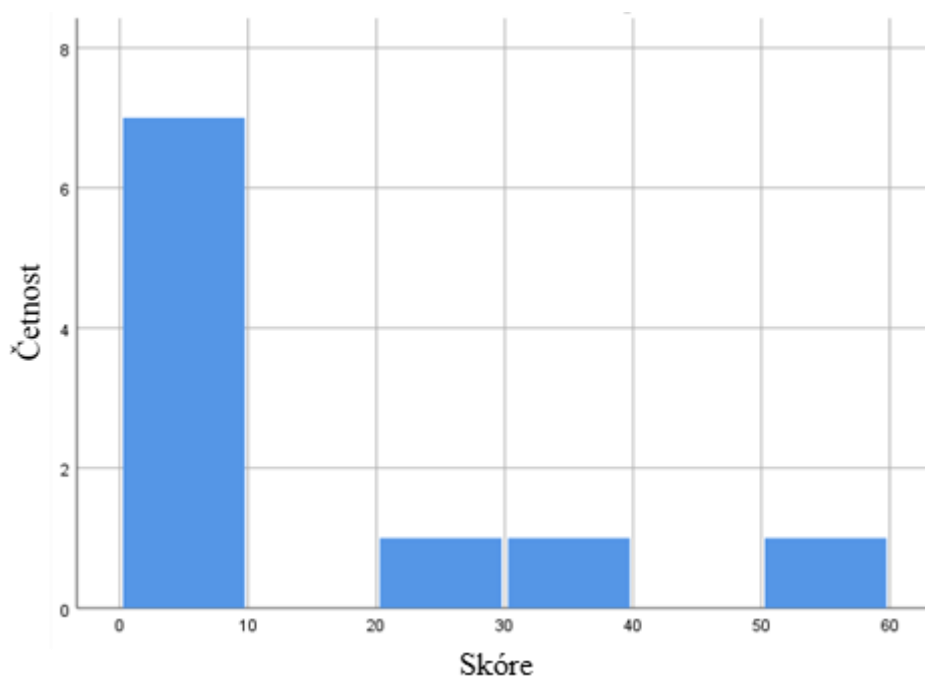
Tabulka č. 14 Deskriptiva výkonů v Izolaci hlásek, Rozpoznávání písmen a Psaní písmen a Mann-Whitney test pro každou úlohu

	IH		RP		PP	
	M (s.o.)	Medián	M (s.o.)	medián	M (s.o.)	medián
A	12,80 (19,59)	1,50	5,60 (9,3)	1,50	7,5 (11,17)	4
B	31,13 (15,20)	28	20,80 (10,4)	20	23,13 (13,15)	27
Mann-Whitney (U/p)	0,002		0,002		0,008	

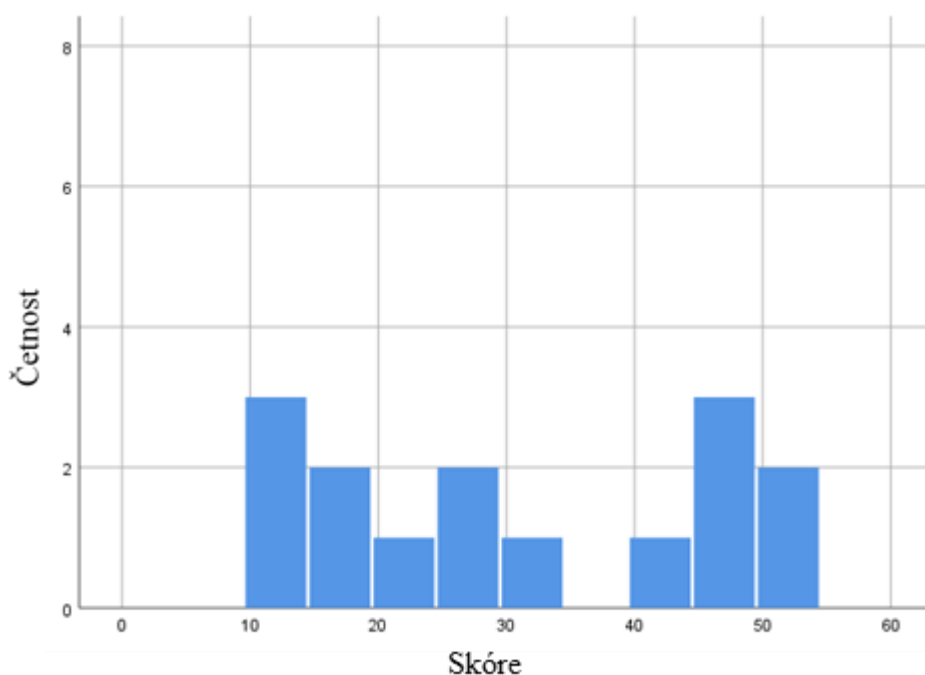
Nejprve se na obě skupiny podíváme v souvislosti s úlohou Izolace hlásek. Skupina A₂ má průměr 12,80 a skupina B₂ 31,13. Podívejme se na histogramy č. 10 a 11, které znázorňují výkony pro každou skupinu zvlášť.

Vidíme, že děti ze skupiny A₂ se ve většině případů pohybují mezi 0 až 10 body. Naopak ve skupině B₂, kde se nacházejí děti, jimž se častěji čte, vidíme pestřejší rozložení výkonů. Především je zajímavé, že ani jedno dítě nezískalo 0 bodů.

Histogram č. 11 Distribuce výkonů v úloze Izolace hlásek (skupina A₂)



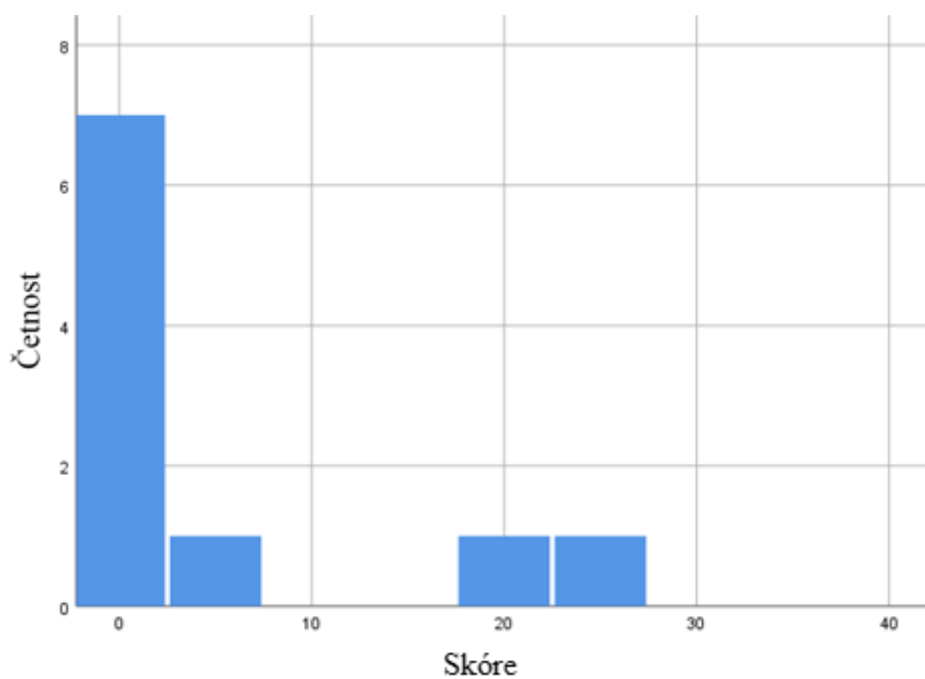
Histogram č. 12 Distribuce výkonů v úloze Izolace hlásek (skupina B₂)



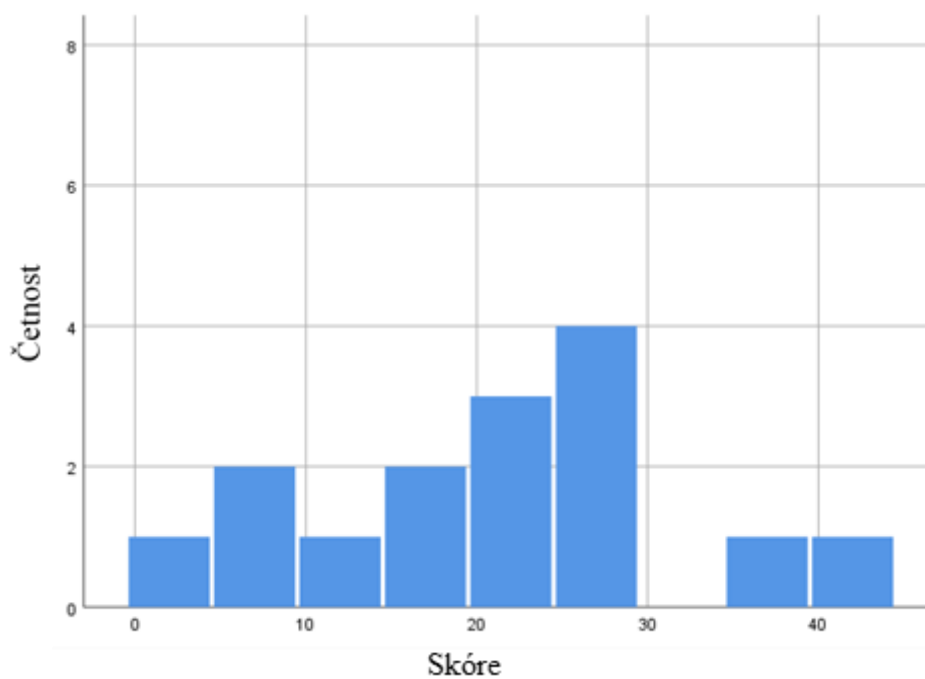
V tabulce č. 12 jsme však viděli, že statisticky významnější je pro nás vztah mezi společným čtením a znalostí písmen. Podíváme-li se na průměrné výkony dětí ve skupině A₂, tak v úloze Rozpoznávání písmen je to 7,40 a v úloze Psaní písmen 8,20. Oproti tomu děti ze skupiny B₂ dosáhly v úloze Rozpoznávání písmen průměrně 16,73 bodů, v úloze Psaní písmen 16,20. Zde není pochyb, že obě skupiny se od sebe výrazně odlišují. Jinak řečeno, děti, s nimiž rodiče tráví

více času společným čtením, vykazují v úlohách Rozpoznávání písmen a Psaní písmen lepší výkony.

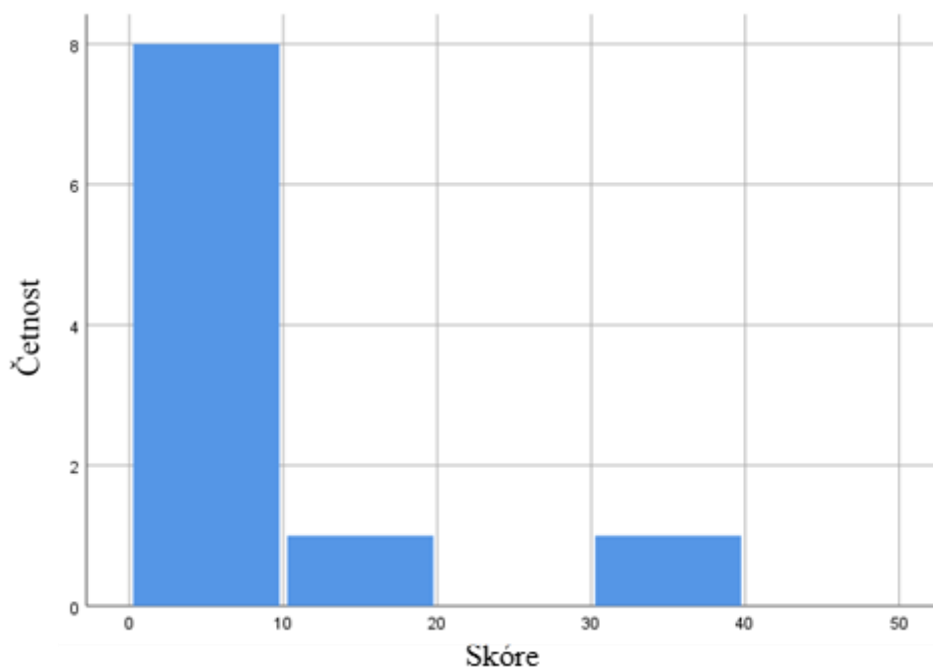
Histogram č. 13 Distribuce výkonů v úloze Rozpoznávání písmen (skupina A₂)



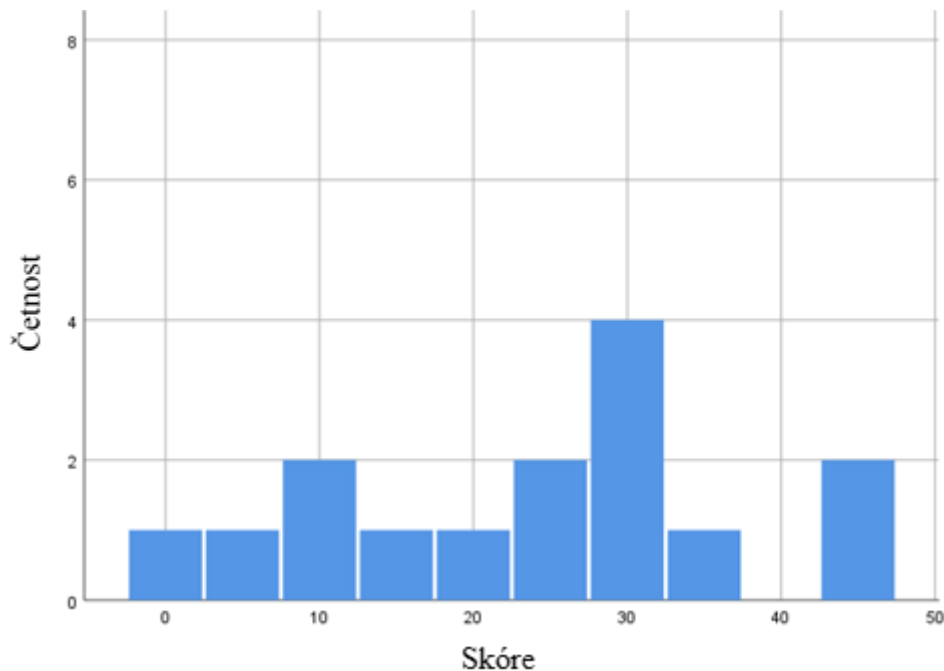
Histogram č. 14 Distribuce výkonů v úloze Rozpoznávání písmen (skupina B₂)



Histogram č. 15 Distribuce výkonů v úloze Psaní písmen (skupina A₂)



Histogram č. 16 Distribuce výkonů v úloze Psaní písmen (skupina B₂)



I tato zjištění jsou v souladu s teoretickými poznatky. Řekli jsme si, že nejen výše vzdělání matky ovlivňuje gramotnostní vývoj dítěte, ale ovlivňují ho i (a možná dokonce více) společné aktivity rodičů s dětmi. Těmito aktivitami je myšleno například učení se písmen, zkoušení psaní

písmen, a právě společné čtení rodičů s dětmi. Děti, kterým se rodiče v těchto aktivitách v předškolním věku věnují více, dosahují později lepších gramotnostních výkonů (Purcell-Gates, 1996).

7 Diskuze

Je na místě nyní shrnout výsledky celého výzkumu. Za nejzajímavější považuji zjištění týkající se vztahu domácího gramotnostního prostředí dítěte a jeho výsledků v testech pregramotnosti. Jak je uvedeno v teoretické části, domácí gramotnostní prostředí ovlivňuje úroveň čtení a psaní dítěte (např. Sénéchal & LeFevre, 1995). Je však zapotřebí mít vždy na paměti, jakými konkrétními proměnnými nám daná studie domácí gramotnostní prostředí rodiny definuje. V této bakalářské práci jsem se zaměřila na dva ukazatele – vzdělání matky a společné čtení s dětmi.

Pomocí korelačních testů jsme se přesvědčili, že zvolené ukazatele mají jistou souvislost s prediktory vývoje čtení a psaní – s fonematickým povědomím, RAN a znalostí písmen. Rozdělení testovaných dětí do skupin právě podle výše dosaženého vzdělání matky a podle míry společného čtení rodičů s dětmi nám pak tuto souvislost, resp. souvislosti osvětlilo. Zjistili jsme například, že výše vzdělání matky koreluje s fonematickým povědomím dětí spíše než společné aktivity rodičů s dětmi. A naopak: znalost písmen vykazuje větší souvislost se společnými aktivitami než s výší dosaženého vzdělání matky. Tato zjištění pouze potvrzují fakta již zmíněná v teoretické části a zde je prostor pro to, abych zjištění s teoretickou částí propojila a přehledně ucelila.

Předpokládali jsme, že děti rodičů s vyšším vzděláním budou podávat v zadávaných úlohách lepší výkony, a to v souladu s odbornou literaturou uvedenou v teoretické části (Bowey, 1995; Levin & Korat, 1993; Levin et al., 1996). Výzkum nám tento předpoklad potvrdil. Vysoká korelace se pak ukázala zejména mezi vzděláním matky a mezi výkony dětí v úloze izolace hlásek. Test izolace počáteční a koncové hlásky je indikátorem fonematického povědomí, které je podstatné pro budoucí zdárný vývoj schopností číst a psát. Již uvedené studie (například Sénéchal & LeFevre, 1995, 1996, 1998, 2001, 2002) nám navíc prozradily, že jisté charakteristiky gramotnostního prostředí (právě například dosažené vzdělání matky) mají predikční vztah k úrovni schopností dítěte číst a psát ve školním období a k celkové školní úspěšnosti. Vysoké vzdělání matky a s tím spojená vysoká úroveň fonematického povědomí jsou podle všeho výše uvedeného dobrým předpokladem pro zdárný vývoj čtení a psaní.

Nyní se zaměříme na skupiny dětí rozdělené podle společných aktivit rodičů a dětí, resp. podle frekvence společného čtení rodičů s dětmi. V souladu s tvrzením, že společné čtení nemá téměř vliv na fonemické uvědomování (např. Burgess, 2002) a s tvrzením, že frekvence společného čtení vykazuje změny právě v jazykových schopnostech (Aram & Levin, 2001), nás zajímají spíše výsledky korelace společného čtení a znalosti písmen. Souvislost mezi společným čtením a fonemickým povědomím se sice také prokázala, ale jak jsem již uvedla výše, byla nižší než u fonemického povědomí a vzděláním matky. Viděli jsme, že děti, jejichž rodiče si s nimi častěji čtou, dosahují mnohem lepších výsledků v úlohách testujících znalost písmen než děti, se kterými si rodiče čtou méně jak pětkrát týdně. Pozitivní vliv společného čtení na znalost písmen je zde nezpochybnitelný, a i znalost písmen je jedním z hlavních prediktorů vývoje čtení a psaní, takže vysoká úroveň v těchto úlohách opět naznačuje, že děti, kterým se v předškolním věku častěji čte, budou později lepšími čtenáři.

Nesmíme zapomenout ani na korelaci mezi samotným vzděláním matek a společnými aktivitami rodičů a dětí, která je taky vysoká. Opět v souladu s tím, co bylo uvedeno v teoretické části: stupeň vzdělání rodičů koreluje s vyšší frekvencí čtení v rodině a to tak, že vzdělanější rodiče dětem čtou častěji. (Teale, 1986 in Burgess, 2002). V mém výzkumném vzorku toto tvrzení, až na jeden případ, platí taktéž – dětem matek s vysokoškolským vzděláním je předčítáno víckrát jak pětkrát do týdne, ostatním dětem, až na pouhé čtyři výjimky, méně.

Z tohoto přehledu vyplývá, že mnou zjištěné výsledky jsou v souladu s odbornou literaturou, o kterou jsem se v teoretické části opírala. Při studiu vlivu domácího gramotnostního prostředí na vývoj čtení a psaní je vždy zapotřebí sledovat, které proměnné byly do domácího gramotnostního prostředí zahrnuty. Mohli bychom se tak dále věnovat i například souvislostem mezi dosaženými výsledky v použitých úlohách a zaměstnáním rodičů, velikostí rodiny, vztahem rodičů ke čtení apod. Toto téma ještě rozhodně není vyčerpané a pouze časová náročnost sběru a zpracování dat mi neumožnila věnovat se všemu, čemu se věnovat lze.

Samozřejmě musíme přihlédnout i k velikosti vzorku. Uvědomuji si, že z důvodu nízké návratnosti informovaných souhlasů od rodičů a také z časové náročnosti provedení výzkumu je počet testovaných respondentů poměrně malý. Ukázali jsme si však, že se výsledky testů pregramotnosti příliš neliší od normativních údajů z Baterie testů fonologických schopností nebo od údajů zjištěných Marketou Caravolas (Caravolas et al., 2012). Pro zobecnění výsledků

na širší populaci by byl zajisté zapotřebí početnější badatelský tým, který by dokázal pojmout větší počet respondentů.

8 Závěr

Předkládaná bakalářská práce se v teoretické části věnovala kognitivním a jazykovým předpokladům rozvoje čtení a psaní a jejich souvislostem s domácím gramotnostním prostředím. V teoretické části jsme si podrobně popsali tři konkrétní kognitivní a jazykové předpoklady – fonematické povědomí, rychlé jmenování a znalost písmen, dále jsme si vysvětlili termín domácí gramotnostní prostředí a nastínili jeho propojení s uvedenými prediktory. V praktické části jsem vysvětlila, jak jsem postupovala během sběru dat, popsala jsem výsledky celého výzkumu a připravila půdu pro zodpovězení dvou stanovených cílů.

Tato bakalářská práce měla dva cíle. První cíl se týkal výkonů dětí sledovaného výzkumného vzorku ve všech sledovaných pregramotnostních dovednostech. Podle tohoto kritéria jsem seřadila děti do tří skupin – podprůměrných, průměrných a nadprůměrných výkonů. V rámci prvního cíle jsem definovala i tzv. fonologický a vizuální deficit a aplikovala ho na můj výzkumný vzorek. V úvodu bakalářské práce jsem uvedla, že fonematické povědomí, rychlé jmenování a znalost písmen rozhodují o vývoji gramotnosti a můžeme díky nim nalézat mezi dětmi rizikové čtenáře ještě před tím, než se vůbec začnou učit číst. U dětí, které spadají do skupiny s podprůměrnými výkony v uvedených úlohách, můžeme předpokládat, že budou mít s výukou čtení a psaní větší problémy než děti ve skupinách s lepšími výkony. To je podle mě jeden z nejcennějších výsledků výzkumu, který se dá využít nejen v pedagogicko-psychologické poradně, ale možná i v běžné školce. Čím dříve se totiž v tomto smyslu potenciálně ohrožené dítě objeví, tím dříve se mu může pomoci a může se zabránit větším neúspěchům při výuce čtení a psaní.

Druhý cíl se skládal ze dvou výzkumných otázek. První výzkumná otázka se týkala vztahu mezi výkony sledovaných dětí v úlohách zaměřených na pregramotnostní dovednosti a vzděláním jejich matek. Došla jsem k závěru, že vzdělání matky ovlivňuje výkony dětí spíše v oblasti fonematického povědomí a rychlého jmenování, protože korelace byla mezi těmito proměnnými vyšší, než mezi vzděláním matky a znalostí písmen. Druhá výzkumná otázka druhého cíle sledovala souvislost mezi společným čtením rodičů s dětmi a výkony dětí v úlohách zaměřených na pregramotnostní dovednosti. V tomto případě zase společné čtení více korelovalo se znalostí písmen dětí. Jak fonematické povědomí, tak znalost písmen a samozřejmě i rychlé jmenování jsou, jak již bylo několikrát uvedeno, hlavními prediktory

vývoje čtení a psaní. Došla jsem k závěru, že děti, jejichž matky mají vysokoškolské vzdělání, a navíc jim je častěji (minimálně pětkrát týdně) předčítáno, mají lepší předpoklady pro zdárný vývoj čtení a psaní.

Domnívám se, že předkládaný výzkum je z hlediska sesbíraných dat cenným materiálem, který by mohl být v dalších výzkumech užitečný. Minimálně alespoň vypovídá o reálné situaci ve školkách v sídlech, jako jsou vesnice a menší města. Doufám, že tato bakalářská práce, nebo alespoň její data, poslouží i v dalších studiích věnujících se tomuto tématu.

Seznam použité literatury

ADAMS, M. J. (1990). *Beginning To Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge: MA: MIT Press.

ARAM, Dorit a Iris LEVIN. Mother-Child Joint Writing in Low SES. *Cognitive Development*. 2001, vol. 16, issue 3, s. 831-852. DOI: 10.1016/S0885-2014(01)00067-3. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0885201401000673>

BOWEY, Judith A. Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first-grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*. 1995, vol. 87, issue 3, s. 476-487. DOI: 10.1037/0022-0663.87.3.476.

BRADLEY, L.; BRYANT, P. E. (1983). Categorising sounds and learning to read – a casual connection. *Nature*, 301, 419-421.

BURGESS, S.R. (2002). The influence of speech perception, oral language ability, the home literacy environment, and pre-reading knowledge on the growth of phonological sensitivity: A one-year longitudinal analysis. *Reading and Writing*, 15, 709-737

BUS, A. G., M. H. VAN IJZENDOORN a A. D. PELLEGRINI. Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*. 1995-01-01, vol. 65, issue 1, s. 1-21. DOI: 10.3102/00346543065001001.

CARAVOLAS, M.; HULME, C.; SNOWLING, M. J. (2001). The Foundation of Spelling Ability: Evidence from a 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Memory and Language*, 45, 4, 751-773.

CARAVOLAS, M. (2004). Spelling development in alphabetic writing systems: A cross-linguistic perspective. *European Psychologist*.

CARAVOLAS, M. et al. (2012). Common Patterns of Prediction of Literacy Development in Different Alphabetic Orthographies. *Psychological Sciences*.

CARAVOLAS, M., BRUCK, M. (1993). The effect of oral and written language input on children's phonological awareness: A cross-linguistic study. *Journal of Experimental Child Psychology*.

CARAVOLAS, M., VOLÍN, J (2005). Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ: příručka. Praha: Institut pedagogickopsychologického poradenství ČR.

CARROLL, J. et al. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*.

DEBARYSHE, Barbara D. Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language*. 1993, vol. 20, issue 02, s. -. DOI: 10.1017/S0305000900008370.

EVANS, Mary Ann, Deborah SHAW a Michelle BELL. Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*. 2000, vol. 54, issue 2, s. 6575. DOI: 10.1037/h0087330.

EYSENCK, W., KEANE, M.T. (2000): *Kognitivní psychologie*. Praha, Taylor and Francis.

FRANKE, H. (2014). *Domácí gramotnostní prostředí dětí s různými jazykově-kognitivními profily*. Disertační práce UK Pedagogická fakulta, Praha

GABAL, I., L. Václavíková Helšusová, 2003. *Jak čtou české děti?* [online]. Praha: Gabal, Analysis & Consulting [cit. 2005-02-07]. Dostupný z WWW: <<http://www.gac.cz/documents/CTENARI-FINAL.pdf>>.

GILLON, G. T. (2004). *Phonological Awareness. From Research to Practice*. New York: The Guilford Press.

GOMBERT, J. E. (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.

GOSWAMI, U. (2010). A psycholinguistic grain size view of reading acquisition across languages. In Brunswick, N.; McDougall, S.; Mornay Davies, P.; *Reading and Dyslexia in Different Languages*. New York, Psychological Press, 23-42.

GRIFFIN, Elizabeth A. a Frederick J. MORRISON. The Unique Contribution of Home Literacy Environment to Differences in Early Literacy Skills 1. *Early Child Development and Care*. 1997, vol. 127, issue 1, s. 233-243. DOI: 10.1080/0300443971270119.

HAMILTON, Lorna. The role of the home literacy environment in the early literacy development of children at family-risk of dyslexia. York, 2013. Dizertační práce. University of York. Vedoucí práce Prof. M. SNOWLING

HAMMER, C. S., G. FARKAS a S. MACZUGA. The Language and Literacy Development of Head Start Children: A Study Using the Family and Child Experiences Survey Database. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2010-01-05, vol. 41, issue 1, s. 70-83. DOI: 10.1044/0161-1461(2009/08-0050).

HESS, R. D., & SHIPMAN, V. C. (1965). Early experience and the socialization of cognitive modes in children. *Child Development*, 36(4), 869–886.
<https://doi.org/10.2307/1126930>

HULME, Ch.; CARAVOLAS, M.; MÁLKOVÁ, G.; BRIDGSTOCKE, S. (2005). Phoneme isolation is not simply a consequence of letter-sound knowledge. *Cognition*, 97, B1-B11.

HULME, Ch., SNOWLING, M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language, Learning and Cognition*. Chichester, Wiley-Blackwell.

JOŠT, J. (2009). *Oční pohyby, čtení a dyslexie*. Praha: Fortuna. ISBN 978-80-7373-055-0.

KUCHARSKÁ, A. (2014). *Riziko dyslexie: Pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*, Praha: nakl. Karolinum.

KULHÁNKOVÁ, E. (2010). *Struktura činností rodičů předškolních dětí ve vztahu k předpokladům rozvoje gramotnosti*. Bakalářská práce. Praha: PedF UK.

LAWRENCE, Valerie W. a Elizabeth F. SHIPLEY. Parental speech to middle- and working-class children from two racial groups in three settings. *Applied Psycholinguistics*. 1996, vol. 17, issue 02, s. 233-. DOI: 10.1017/S0142716400007657.

LERVÅG, A., HULME, Ch. (2009). Rapid automatized naming (RAN) taps mechanism that places constraints on the development of early reading fluency. *Psychological Science*.

LIBERMAN, I. Y.; SHANKWEILER, D.; FISCHER, F.; CARTER, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 2, 201-212.

MATĚJČEK, Z. (1974). Vývojové poruchy čtení. 2. uprav. vyd. Praha: SPN, 1974. Speciální pedagogika (SPN).

METSALA, J. L.; WALLEY, A. C. (1998). Spoken vocabulary growth and segmental restructuring of lexical representations: Precursors to phonemic awareness and early reading ability. In Metsala, J. L.; Ehri, L. C (Eds.), *Word Recognition in Beginning Literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 89-120. 2017

MUTER, V. et al. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*.

PAYNE, Adam C., Grover J. WHITEHURST a Andrea L. ANGELL. The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*. 1994, vol. 9, 3-4, s. 427-440. DOI: 10.1016/0885-2006(94)90018-3.

PETRILL, Stephen A., Kirby DEATER-DECKARD, Lee Anne THOMPSON, Chris SCHATSCHNEIDER, Laura S. DETHORNE a David J. VANDENBERGH. Longitudinal Genetic Analysis of Early Reading: The Western Reserve Reading Project. *Reading and Writing*. 2006-12-21, vol. 20, 1-2, s. 127-146. DOI: 10.1007/s11145-006-9021-2. Dostupné z: <http://link.springer.com/10.1007/s11145-006-9021-2>

POKORNÁ, V. (1997). *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: nakl. Portál. ISBN 80-7178-135-5.

PURCELL-GATES, Victoria. Stories, Coupons, and the TV Guide: Relationships Between Home Literacy Experiences and Emergent Literacy Knowledge. *Reading Research Quarterly*. 1996-10-12, vol. 31, issue 4, s. 406-428. DOI: 10.1598/RRQ.31.4.4.

RICCIUTI, Henry N. Single parenthood and school readiness in White, Black, and Hispanic 6- and 7-year-olds. *Journal of Family Psychology*. 1999, vol. 13, issue 3, s. 450-465. DOI: 10.1037/0893-3200.13.3.450.

SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. (2017). *Vývojový vztah fonemického povědomí a znalosti písmen*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., CARAVOLAS, M. (2017). *Baterie testů fonologických schopností*. Národní ústav pro vzdělávání, Praha.

SÉNÉCHAL, Monique a Jo-Anne LEFEVRE. Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*. 2002, vol. 73, issue 2, s. 445-460. DOI: 10.1111/1467-8624.00417.

SÉNÉCHAL, Monique a Jo-Anne LEFEVRE. Storybook Reading and Parent Teaching: Links to Language and Literacy Development. *New Directions for Child and Adolescent Development*. vol. 2001, issue 92, s. 39-. DOI: 10.1002/cd.14.

SÉNÉCHAL, Monique, E.H. CORNELL a L.S. BRODA. Age-related differences in the organization of parent-infant interactions during picture-book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 1995, 317-337.

SÉNÉCHAL, Monique, Jo-Anne LEFEVRE, E. HUDSON a E.P. LAWSON. Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 1996, 520-536.

SÉNÉCHAL, Monique, Jo-Anne LEFEVRE, Eleanor M. THOMAS a Karen E. DALEY. Differential Effects of Home Literacy Experiences on the Development of Oral and Written Language. *Reading Research Quarterly*. 1998-01-03, vol. 33, issue 1, s. 96116. DOI: 10.1598/RRQ.33.1.5. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1598/RRQ.33.1.5>

SMOLÍK, F., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4240-3.

SNOWLING, Margaret J., Valerie MUTER a Julia CARROLL. Children at family risk of dyslexia: a follow-up in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2007, vol. 48, issue 6, s. 609-618. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2006.01725.x. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1469-7610.2006.01725.x>

STARŇÍKOVÁ, E. (2017). *Riziko dyslexie v předškolním věku*. Bakalářská práce UK Fakulta Humanitních studií. Praha.

TREIMAN, R. (2005). Linguistic Constraints on literacy development: Introduction to the special issue. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 103-106.

WADSWORTH, S.J., R.P. CORLEY, J.K. HEWITT, R. PLOMIN a J.C. DEFRIES. Parent-offspring resemblance for reading performance at 7, 12 and 16 years of age in the Colorado Adoption Project. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2002, vol. 43, issue 6, s. 769-774. DOI: 10.1111/1469-7610.00085.

WOLF, M.; BOWERS, P. G. (1993). Theoretical links between naming speed Precise timing mechanism and orthographic skill in dyslexia. *Reading and Writing*, 5, 69-85.

ZIEGLER, J. C.; GOSWAMI, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across language: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 1, 3-29.

Seznam příloh

Příloha 1 - Informovaný souhlas pro ředitelku MŠ



FAKULTA
HUMANITNÍCH STUDIÍ
Univerzita Karlova

Věc: Prosbá o spolupráci při realizaci bakalářského výzkumu struktury pregramotnostních dovedností předškolních dětí s přihlédnutím k jejich rodinnému prostředí.

Barbora Krauseová
Fakulta humanitních studií
Univerzita Karlova
Tel.: 607 808 766
Email: krausebara@seznam.cz
Pod vedením:
doc. PhDr. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D.
gabriela.malkova@fhs.cuni.cz

Vážená paní ředitelko,

Jmenuji se Barbora Krauseová a studuji na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy.

Ráda bych vás touto cestou požádala o spolupráci při realizaci výzkumu pregramotnostních dovedností předškolních dětí s přihlédnutím k jejich rodinnému prostředí, který realizuji v rámci své bakalářské práce. Bakalářskou práci mi odborně vede doc. PhDr. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D.

Cílem mé bakalářské práce je zmapovat výkonové profily předškolních dětí na úrovni fonologického povědomí, znalo písmen a rychlého jmenování. Tyto pregramotnostní dovednosti budu navíc zkoumat jako dovednosti ovlivněné gramotnostním prostředím rodiny.

Ve vaší mateřské škole hledám 40–60 dětí ve věku 5–6 let (s dovršením věku šest let vsrpnu 2019), které by na základě informovaného souhlasu rodičů mohly být zařazeny do našeho výzkumu.

Děti, jejichž rodiče udělí souhlas se zařazením jejich dítěte do výzkumu, se mnou budou pracovat v rámci jednoho cca 45minutového individuálního setkání. V průběhu setkání děti hravou formou plní úkoly zaměřené na posouzení jejich jazykových schopností a dovedností.

Děti bych ve vaší mateřské škole ráda navštívila jednorázově, ideálně během ledna a února 2019. Pro svoji práci potřebuji pouze místnost, kde bych mohla s dětmi, pokud možno, nerušeně pracovat. Samozřejmě se budu snažit respektovat režim vzdělávacího programu ve vaší mateřské škole.

Ujišťuji vás, že výsledky testování jsou zcela anonymní a slouží pouze pro potřebu mé bakalářské práce. Každé dítě, jehož rodiče dají souhlas s účastí ve výzkumu, má pro potřebu archivace dat svůj jmenný kód, pod nímž v průběhu celého výzkumu vystupuje. Tento kód nebude nikdy spojován se skutečným jménem dítěte. Výsledky testování dítěte mohou sdělovat mateřské škole jen na základě písemného souhlasu rodičů (zákonného zástupce) dítěte.

Případné další podrobnosti ke způsobu mé práce i procedurám získávání výzkumných dat ve studii nebo k její realizaci vám mohu poskytnout na tel. 607808 766. Případně se můžete obrátit i na vedoucí mé práce, doc. Seidlovou Málkovou (gabriela.malkova@fhs.cuni.cz).

Za laskavou spolupráci předem děkuji.

Barbora Krauseová

Souhlas ředitelky mateřské školy s podporou realizace bakalářského výzkumu FHS UK:

Souhlasím s tím, aby v mateřské školeprobíhal bakalářský výzkum B. Krauseové.

Jméno ředitele/ředitelky mateřské školy:

Adresa školy:

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

V dne

.....

podpis

Příloha 2 - Informovaný souhlas pro rodiče



FAKULTA
HUMANITNÍCH STUDIÍ
Univerzita Karlova

Věc: Prosba o spolupráci při realizaci bakalářského výzkumu struktury pregramotnostních dovedností předškolních dětí s přihlédnutím k jejich rodinnému prostředí.

Barbora Krauseová
Fakulta humanitních studií, Univerzita Karlova
Tel.: 607 808 766; Email: krausebara@seznam.cz
Pod vedením:
doc. PhDr. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D.
gabriela.malkova@fhs.cuni.cz

Vážený rodiče,

jmenuji se Barbora Krauseová a jsem studentkou Fakulty humanitních studií Univerzity Karlovy.

Ráda bych Vás touto cestou požádala o souhlas s účastí vašeho dítěte ve výzkumu, který budu realizovat pro potřeby své bakalářské práce. Bakalářskou práci mi odborně vede doc. PhDr. Gabriela Seidlová Málková Ph.D.

Cílem mé práce je popsat vývoj jazykových a velmi časných čtenářských dovedností předškolních dětí v souvislosti s informacemi o rodinném prostředí dětí

S dětmi, jejichž rodiče vyjádří svůj souhlas se zařazením dítěte do mého výzkumu, pracuji přímo v MŠ, kde děti jednou až dvakrát navštívím v průběhu jejich pobytu v mateřské škole. V rámci setkání zadávám dětem herně laděné úkoly, kterými zjišťuji jejich jazykové dovednosti a časně předpoklady pro rozvoj čtení. Každým dítětem pracuji jednotlivě po dobu cca 45 minut. Práci s dítětem předem projednám s paní učitelkou ze třídy mateřské školy tak, aby odpovídala harmonogramu denních aktivit v MŠ. Udělám vše pro to, aby se vaše dítě při práci se mnou cítilo dobře. Vaše dítě samozřejmě může kdykoliv práci se mnou odmítnout.

Ujišťuji vás, že výsledky práce s vaším dítětem slouží pouze pro účely mého výzkumu a nebudou sdělovány třetím osobám. Každé dítě má v datovém archivu svůj jmenný kód, pod nímž v průběhu celé studie vystupuje. V archivu výzkumu se tak nikde neobjevuje současně kód dítěte a jeho jméno. Vámi podepsaný informovaný souhlas ukládáme na bezpečném uzamykatelném místě a po ukončení výzkumu jej skartujeme. Odpovědi dětí na naše úkoly nebo jejich výkony ve cvičeních zaznamenáváme písemně a nahráváme, abychom měli možnost co nejlépe je zpracovat. Nahrávky které v průběhu práce s dítětem pořizujeme, neobsahují citlivé údaje, uchováváme je mimo na internet připojené počítače a v encryptovaných (heslovaných) souborech

V případě zájmu vám po skončení výzkumu individuálně poskytnu informace o výsledcích vašeho dítěte.

Pokud souhlasíte se zařazením Vášho dítěte do naší studie, prosím Vás o vyplnění níže přiloženého informovaného souhlasu a jeho navrácení do Mateřské školy vzalepené obálce. Pro potřebu vyhodnocení informací získaných při práci s Vaším dítětem potřebuji také znát několik základních informací o vaší rodině. Prosím Vás proto i o zodpovězení několika otázek, které jsou součástí přiloženého dokumentu informovaného souhlasu.

Případné další podrobnosti k proceduře sběru dat ve studii nebo k její realizaci vám mohu poskytnout na tel. 607 808 766.

Za Vaši vstřícnost a spolupráci předem děkuji.

Barbora Krauseová

Informovaný souhlas se zařazením dítěte do výzkumné studie struktury pregramotnostních dovedností předškolních dětí 2018

Vážení rodiče,

prosím Vás o vyplnění níže uvedeného formuláře písemného souhlasu se zařazením Vašeho dítěte do výzkumu pro potřeby mé bakalářské práce.

Ujišťuji vás, že údaje uvedené v tomto formuláři ukládáme na FHS UK v uzamčeném, případně heslovaném, archivu výzkumu a neposkytujeme je třetím stranám.

Záznamy o výkonech Vašeho dítěte považuji za citlivý materiál. Proto je anonymizuji a uchovávám jen pro potřeby tohoto výzkumu v archivu doc. Seidlové Málkové na FHS UK. V průběhu realizace výzkumu pořizuji zvukové nahrávky odpovědi dětí na některé úlohy, abych měla možnost je co nejlépe zpracovat. Nahrávky, které v průběhu práce s dítětem pořizuji uchovávám mimo na internet připojené počítače, v externích úložištích.

S díky,

Barbora Krauseová

Dávám svůj souhlas k účasti svého dítěte ve výzkumu struktury pregramotnostních dovedností předškolních dětí FHS UK 2018

Souhlasím s tím, že výzkumník může pořizovat zvukový záznam v průběhu setkání s mým dítětem a beru na vědomí, že bude používat tyto záznamy pro analýzu výsledků výzkumu a pro účely přepisu výzkumných dat.

Jméno dítěte:

.....
Jméno a příjmení rodiče/ právního zástupce dítěte:

.....
Kontaktní email na rodiče dítěte, případně telefon:

.....
Podpis rodiče/ právního zástupce dítěteDatum:.....

Příloha 3 – Dotazník pro rodiče



FAKULTA
HUMANITNÍCH STUDIÍ
Univerzita Karlova

Dotazník pro rodiče

Tento dotazník se ptá na informace o vašem dítěti a o vaší rodině. **Prosím vás o jeho pečlivé vyplnění a navrácení v zalepené obálce do MŠ.** Informace, které mi touto cestou sdělíte, považuji za citlivé údaje a podle toho s nimi i dále pracuji. Odpovědi na otázky z tohoto dotazníku nesděluji mateřské škole ani žádným dalším osobám. Na konci dotazníku prosíme uveďte vaše jméno a příjmení, abychom mohli vámi vyplněný dotazník spojit s odpověďmi vašeho dítěte na naše úlohy. Ujišťuji vás, že tato data budou použita jen pro potřeby mé bakalářské práce.

1) Dosažené vzdělání matky

- a) základní
- b) středoškolské bez maturity
- c) středoškolské s maturitou
- d) vysokoškolské

2) Kupujete/ půjčujete Vašemu dítěti nějaké knihy?

- a) Ano Kupuji Půjčuji Jak asi často? (uveďte).....
- b) Ne

Uveďte, který titul to byl naposledy:

3) Kupujete/ půjčujete Vašemu dítěti nějaké časopisy?

- a) Ano Kupuji Půjčuji Jak asi často? (uveďte).....
- b) Ne

Uveďte název alespoň jednoho časopisu, který kupujete/půjčujete:

4) Prohlíží / čte si Vaše dítě s Vámi rádo knihy?

- a) Ne, to vůbec nemá rád/a
- b) Ano, docela rád/a to dělá
- c) Ano, má to moc rád/a

5) *Jak často si s dítětem společně čtete?*

.....

6) *Využíváte nějak moderní technologie při čtení s dítětem?*

a) Ano. Uved'te jak:

b) Ne

7) *Učíte (nebo někdo u vás doma) svoje dítě písmena (popř. čtení a psaní)?*

a) Ano

b) Ne

8) *Jakým způsobem připravujete své dítě na vstup do školy (zejména na výuku čtení a psaní)? Prosím stručně popište.*

.....

.....

9) *Využíváte nějaké pracovní listy (příručky/ knihy) pro přípravu vašeho dítěte na školu (zejména pro přípravu na čtení, psaní)?*

a) Ano. Jaké:

b) Ne

10) *Navštěvuje vaše dítě nějakou formu přípravy na školu?*

a) Ano. Prosím upřesněte, jak tato příprava probíhá:

.....

.....

b) Ne

Jméno a příjmení dítěte:

Uved'te, jaký je váš vztah k dítěti (např. otec, matka apod.):

Srdečně děkuji za vyplnění dotazníku.

Krauseová Barbora