

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ



Slabičné uvědomování v předškolním věku

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

Mgr. Gabriela Seidlová Málková Ph.D.

Autor:

Lydie Trnková

Praha 2011

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 19.5.2011

.....

Podpis

Poděkování

Mé největší poděkování patří Mgr. Gabriele Seidlové Málkové Ph.D. nejen za cenné rady a vedení při tvorbě této práce, ale rovněž za to, že mi otevřela nový obzor v oblasti fonologického uvědomování a umožnila mi podílet se na výzkumných projektech v této oblasti, což považuji za nenahraditelnou zkušenost. Dále velmi děkuji svým blízkým za podporu při studiu.

Obsah

1 Úvod	4
2 Cíle výzkumu	5
3 Teoretické zázemí	6
3.1 SLABIKA	6
3.2 CO JE FONOLOGICKÉ UVĚDOMOVÁNÍ	8
3.2.1 <i>Dva odlišné pohledy na vývoj fonologického uvědomování</i>	11
3.2.2 <i>Možné hodnocení fonologického uvědomování</i>	13
3.2.3 <i>Slabičné uvědomování v kontextu odlišných fonologických systémů jazyků</i>	16
3.2.4 <i>Shrnutí</i>	17
3.3 URČOVÁNÍ SLABIČNÝCH HRANIC	18
3.3.1 <i>Kontrétní zásady slabičných hranic</i>	19
3.4 CROSS-LINGVISTICKÁ ODLIŠNOST V POZICI SLABIKY VE FONOLOGICKÝCH SYSTÉMECH JAZYKŮ	20
4 Organizační a metodologické zázemí	21
4.1. DATOVÁ ZÁKLADNA	21
5 Vlastní studie	22
5.1 POPIS TERÉNU	22
5.2 POPIS SOUBORU	22
5.3 SBĚR DAT	23
5.4 TEST „URČOVÁNÍ POČTU SLABIK“	24
5.4.1 <i>Administrace</i>	26
5.4.2 <i>Zpracování dat</i>	28
5.4.3 <i>Hodnocení chyb</i>	29
5.4.4 <i>Reliabilita testu</i>	29
6 Výsledky	30
6.1 POPIS VÝKONŮ V TESTU „URČOVÁNÍ POČTU SLABIK“	30
6.2 KVALITATIVNÍ ANALÝZA CHYB	31
6.3 ALTERNATIVY SLABIČNÝCH HRANIC	34
7 Interpretace dat	37
8 Závěr	39
9 Diskuze	41
Seznam literatury	43

1 Úvod

Dospělí si ani neuvědomují, jak jsou slabiky důležité, protože je samostatně nepoužívají, i když i pro dospělé je slabika důležitou součástí komunikace, když v toku řeči často nevědomě zdůrazňují některé slabiky ve slově, aby vyzdvihli záměr své promluvy. Pro děti je slabika častěji užívaným segmentem než je pro dospělé, protože skýtá rytmus, na který jsou děti velmi citlivé. Již malé děti dělí slova na slabiky (např. ka-cho-ti → kalhoty, dě-tu-ju → děkuji; Ohnesorg, 1959, s. 63). Dokonce žvatlání dítěte v 18ti měsících jasně připomíná slabiky (Matějček, 2005, 101-102).

Slabikování patří do skupiny fonologických dovedností, které jsou předpokladem pro čtení a psaní. Slabikování neboli slabičná analýza je nejzákladnější a nejjednodušší dovedností vyvíjející se v útlém věku dítěte, protože se jedná o dovednost opírající se o znalost prozodické stránky jazyka, kterou si dítě osvojuje velmi brzy. Dokonce již v prenatálním období děti vnímají rytmickou stránku řeči svých rodičů (Whitney, 2008, 313-314). Vědomá manipulace se slabikou se objevuje okolo třetího roku (Goswami 2010, s. 28).

Mým zájmem v této bakalářské práci je prozkoumat schopnost dětí předškolního věku provést slabičnou analýzu v pseudoslovesch a zjistit, jak bude vypadat obraz slabičných hranic. Jedná se o práci empirickou, jelikož vycházím z analýzy jedné části dat výzkumného projektu FHS UK „*Vývoj čtenářských dovedností v předškolním věku*“, který se realizoval v mateřských školách přímo s dětmi předškolního věku během února až března 2010. Moje vlastní studie je sekundární analýzou dílčích dat z tohoto výzkumného projektu, kde rozsah vzorku, prostředí výzkumu i proces sběru dat je identický s primární studií FHS UK.

Poznámka k citačním údajům: v této práci čerpám z české literatury, ale ve větší míře z literatury zahraniční, proto chci objasnit formu citací jmen zahraničních autorů. Pokud jméno používám v textu práce, skloňuji ho, ale pokud cituji přímo text od daného autora, zanechávám původní zápis. Bibliografické citace zapisuji stylem APA.

2 Cíle výzkumu

Záměrem mé práce je poukázat na slabičné uvědomování u dětí předškolního věku nejdříve rešerší zahraniční literatury o fonologickém uvědomování, jehož jedním aspektem je slabičné uvědomování, následně realizací vlastní studie a vyhodnocením a interpretací dat.

Zahraníční výzkumy ukázaly, že fonemické uvědomování (tj. schopnost vědomé manipulace s fonémy) je klíčovým prediktorem čtení a psaní a se znalostí písmen vytvářejí pole pro rozvoj gramotnosti (např. Burgess a Lonigan, 1998; Caravolas, Hulme a Snowling, 2001, in Caravolas, 2010, s. 464). Psycholingvistický výzkum předpokladů rozvoje gramotnosti je v českém prostředí pouze na začátku a soustředí se primárně na roli fonemického uvědomování, jelikož, jak je zmíněno výše, má dle zahraničních výzkumů vazbu na čtení a psaní, z čehož vyplývá zájem o porozumění jeho role ve vztahu k vývoji gramotnosti i u dětí českých. V současné době se v českém prostředí zabývá předpoklady rozvoje gramotnosti v předškolním a raně školním věku longitudinální projekt Eldelu „*Předpoklady rozvoje gramotnosti v evropských jazycích*“. Projekt současně probíhá v pěti evropských zemích (Česká republika, Velká Británie, Francie, Slovensko a Španělsko; www.eldel.cz).

Nicméně zájem o zkoumání dalších aspektů fonologického uvědomování se v českém prostředí rozvíjí. V současné době se realizuje projekt Gabriely Seidlové Málkové Ph.D. „*Fonologické a syntaktické uvědomování v předškolním věku*“ (2010-2011), který sleduje fonologické a syntaktické uvědomování dětí během prvních dvou let předškolní docházky. Tento projekt nabídne longitudinální data.

Slabičné uvědomování v předškolním věku u českých dětí, jako základní dovednost fonologické analýzy, nebylo zatím zkoumáno. Opět odkazují na situaci v zahraničí, kde je slabičné uvědomování v předškolním věku již dlouho předmětem výzkumů (Lieberman, Shankweiler, Fischer a Carter, 1974; Treiman & Baron, 1981; Treiman a Zukowski, 1991, in Goswami, 2010, s. 28-29; Duncan, 2006).

Tato práce se snaží přispět k poznání a porozumění vývoje fonologického uvědomování nabídnutím normativních dat o slabikování v předškolním věku. Slabičná analýza nepochybně patří k hodnocení fonologického uvědomování a do budoucna by jistě měla být součástí diagnostických materiálů hodnotících gramotnostní předpoklady. Tato práce otevírá cestu výzkumu na pomezí fonologie a psycholingvistiky.

Cílem mé práce je podat obraz slabikování dětí s českým jazykovým zázemím v předškolním věku. Soustředím se na: 1) výkony předškolních dětí ve slabičné analýze; 2) kvalitativní analýzu chyb, které se při slabičné analýze objevily; 3) slabičné hranice, které děti při slabičné analýze tvořily.

3 Teoretické zázemí

V této části nejdříve přiblížím slabiku jako fonologickou jednotku řeči. Poté představím fonologické uvědomování, dvě odlišné koncepce jeho vývoje a také přiblížím slabičné uvědomování v cross-lingvistickém kontextu. Dále se pozastavím nad členěním slova na slabiky a jeho pravidly v českém jazykovém prostředí.

3.1 Slabika

Čeština, stejně jako další jazyky, má hierarchickou strukturu psané i mluvené formy jazyka. Fonémy tvoří morfémy a ty tvoří slova, která vytvářejí věty, a soubor vět předkládá text. Také na poli základní jednotky mluvené řeči, tedy slabiky, existuje hierarchie - slabiky přízvučné jsou výraznější, než slabiky nepřízvučné, některé slabiky jsou frekventovanější než jiné, některé se lépe artikulují, u jiných méně či více namáháme mluvidla a svaly (Hála, 1962, s. 296).

1	di	6	po	11	vá	16	se
2	/ňí/	7	je	12	ta	17	pro
3	to	8	/ňe/	13	ne	18	tu
4	a	9	ja	14	ka	19	ko
5	ta	10	na	15	no	20	o

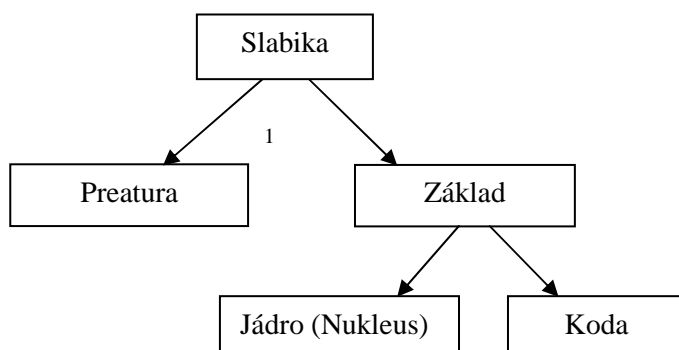
Tab. č. 1: *Nejfrekventovanější slabiky v mluvené češtině.* (převzato z Těšitelová a kol., 1987, s.106)

Pro češtinu je jediným dostupným frekvenčním materiálem k dětem Weslalex (databáze slov, se kterými se děti setkávají při učení se čtení ve třech východních jazycích (čeština, polština, slovenština; <http://spell.psychology.wustl.edu/weslalex/>)

V češtině je slabika rytmickou záležitostí. Protože každá slabika obsahuje jádro (nukleus), což je většinou samohláska, vytváří tím pocit jakési “melodie”. Slabika z pohledu fonologie jako zdroje rytmičnosti však nefunguje ve všech jazycích, jelikož

např. u gruzínštiny či arménštiny neobsahuje slabika ani jeden prvek prozodie (kvantitu, přízvuk, intonaci, Kořínek, Erhart, 2000, s. 49-50). Slabiky jsou v jazycích zastoupeny hojným počtem, na rozdíl od hlásek, které mají v jazycích pouze určitý počet (Hála, 1962, s. 274). Např. čeština má 13 samohlásek a 25 souhlásek. Slabiky jsou charakteristické zvuky, které se přirozeně vyvíjejí před formálním učením. Hála (1975, s. 221) považuje slabiku za základní jednotku řeči. Již v dávné historii používali lidé ke komunikaci zvuky podobné slabice. Spojováním slabik vznikalo slovo a to, v dokonalejší formě, platí i pro současnou dobu.

Univerzální definice slabiky neexistuje, čili definice slabiky je vícero, například: „nejjednodušší a nejtěsnější možnou artikulační jednotu funkčních prvků řeči, která vyhovuje dorozumívání“ (Krčmová, 2008, s. 86) nebo slabika jako „vrstva nejmenších reálných jednotek řeči, tj. sled nejmenších úryvků zvukového kontinua, na které je mluvčí schopen zvuk řeči při její produkci rozložit“ (Palková, 1994, s. 24). Slabika je tedy nejmenší a základní jednotka mluvené řeči, jedná se o jednotku čistě zvukovou. Její rytmická povaha spočívá v jádru (nukleu), které je zdrojem prozodických prvků (Palková, 1994).



Obr. 1: *Struktura slabiky.* (Palková, 1994)

Pozici jádra nejčastěji obsazuje samohláska, ale mohou ji obsadit i některé souhlásky – tzv. sonory (r, l, m, n → např. *sedm, vlk, strč* apod.; Hála, 1975, s. 223-224). Před jádrem se nachází onset, což je souhláska nebo souhláskový shluk (*sjezd*). Za jádrem, v závěru slabiky se objevuje slabičná koda, jež obsahuje souhlásku nebo souhláskový shluk (*sjezd*; Palková, 1994, s. 153).

¹ V současné době se spíše používá pojem *onset*, který má mezinárodní platnost. V této práci budu pracovat s tímto pojmem.

Podstata slabiky je fyziologická – aby mohla vzniknout, musí dojít k hlasovému projevu a pohybu mluvidel (striktura a apertura). Díky těmto prvkům získává slabika rytmickou povahu. Podmínkou slabiky je samohláska (případně sonora), která zajišťuje koordinaci striktury a apertury, je zdrojem intonace, přízvuku a důrazu a ukazatelem dělení slov na slabiky (Hála, 1975, s. 222-232).

Čeština se vyznačuje pevným přízvukem, který se nachází vždy na první slabice. Díky přízvuku lze rozlišit hranice mezi slovy (např. tabulka/ ta-bulka), ale neovlivňuje význam slova (Palková, 1994, s. 277) na rozdíl například od angličtiny, která má přízvuk proměnlivý a mění význam slova (např. CONtent a conTENT; Goswami, 2010, s. 26). Průměrná slabika v češtině zahrnuje přibližně 2,5 fonému (Palková, 1994, s. 273). Výskyt hlavních slabičných typů užívaných v češtině je znázorněn v Tab. č 1.

Slabičný typ	Výskyt v %
CV	45,3
CVC	17,9
V	12,8
CCV	9,5
CCVC	8,8
VC	2,8

Tab č. 1: Výskyt hlavních slabičných typů v češtině podle Kučery (1968). (Údaje převzaty z Palkové, 1994, s. 272)

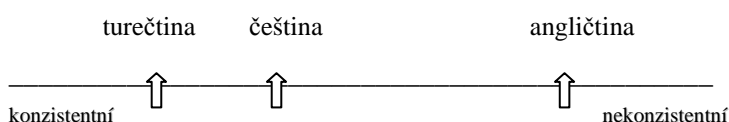
3.2 Co je fonologické uvědomování

Fonologické uvědomování představuje to, že si dítě dokáže uvědomit, že mluvené slovo lze rozdělit na menší, hierarchicky uspořádané části, tedy na slabiky, onsets, základy a fonémy a manipulovat s nimi. Součástí fonologického uvědomování je tedy slabičné uvědomování, uvědomování onsetů a základů a fonemické uvědomování. (Gillon, 2004). Fonologické uvědomování patří do oblasti psycholingvistiky, jejímž zájmem je zkoumání porozumění a produkce řeči (Altmann, 2005).

Fonologické uvědomování se považuje za prediktor úspěšného čtení a psaní, protože je mezi nimi kauzální vztah. Muter, Hulme Snowling, Stevenson (2004, in Seidlová Málková, 2011) ve své studii podporují názor, že fonemické uvědomování a znalost písmen jsou samostatné dovednosti, které však na sebe vzájemně působí a působí i na rozvoj čtení a

psaní. Např. Lundberg a kol. (1980, in Gillon, 2004, s. 42) realizovali studii se švédskými dětmi, které sledovali od předškolního věku (6-7 let) do druhé třídy (8-9let). Hodnotili u nich fonologické uvědomování. Vyšlo najevo, že nejsilnějším prediktorem čtení z fonologických dovedností je fonemické uvědomování, jehož úroveň v předškolním věku odrážela úroveň čtenářských a pisatelských dovedností v druhé třídě.

Jak jste si jistě všimli, švédský systém nástupu formálního vzdělávání se liší od systémů v dalších zemích. Děti začínají chodit do školy i mateřské školy později. Naopak v Anglii začíná formální výuka již v 5 letech. Nejen rozdíl v nástupu formální výuky, ale i povaha ortografického systému se mezi jazyky liší. Zužme náš rámec pouze na jazyky s alfabetickým systémem. Každý takový jazyk má odlišnou konzistentnost (ortografickou hloubku), neboli je buď více nebo méně transparentní v reprezentaci grafém-foném. Tzn., že u nejtransparentnějších jazyků se jedno písmeno rovná jednomu zvuku – k tomuto typu ortografie má blízko např. turečtina, italština nebo řečtina (Goswami, 2010, s. 32). U transparentních ortografií převažuje jednoduchá slabičná struktura CV. Naopak v málo transparentních ortografiích, jako je francouzština a především angličtina, zastupuje jedno písmeno několik zvuků (např. samohláska *a* ve slovech *man*, *make*, *car*, *walk*; Goswami, 2010, s. 33-34). CV slabika tvoří v angličtině pouze 5% jednoslabičných slov. Frekventovanými slabičnými typy v angličtině jsou slabiky složené (CVC, CCVC, CVCC; Goswami 2010, s. 27). Čeština patří do skupiny transparentních jazyků, poměr reprezentací grafém-foném je 1:1 (Caravolas, 2004, s. 6). Podle Goswamiové (2010) může konzistentnost ortografie značně ovlivňovat fonologické uvědomování, konkrétně fonemické uvědomování, které se rozvíjí s nástupem formální výuky.

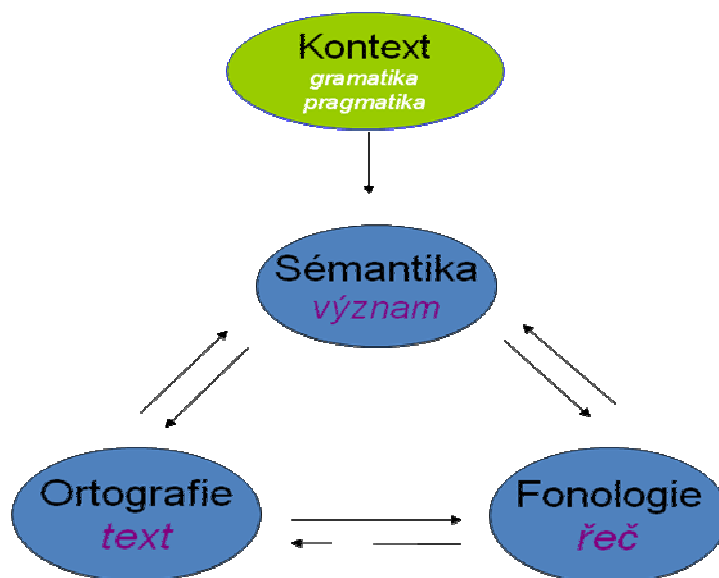


Obr. 2: Přibližné postavení češtiny v rozmezí konzistentnosti ortografie jazyků.

Nicméně např. Caravolasová a Landerlová (2010) dávají fonologickému uvědomování velmi silnou prediktivní hodnotu a explicitní vazbu na čtení a psaní. Caravolasová a Landerlová zcela vyvracejí názor Goswamiové (2010), že fonemické uvědomování se vyvíjí až s nástupem školní docházky. Naopak tvrdí, že fonemické uvědomování se vyvíjí před formálním vzděláváním. Dvěma základy, nikoli důsledky čtení a psaní, jsou dle Caravolasové a Landerlové právě fonemické uvědomování společně se znalostí písmen.

Z obr. 3 je patrné, jak se vzájemně ovlivňují čtenářské dovednosti. Fonologické uvědomování zastupuje jednu ze základních úloh ve vývoji čtení a psaní, jelikož

uvědomování si mluvené struktury jazyka je klíčový předpoklad čtení a psaní, protože teprve pokud dítě zná fonologickou strukturu mateřského jazyka (tj. to, že věta se skládá ze slov a slovo lze rozdělit na slabiky, onsety, základy a fonémy), může dítě porozumět alfabetskému principu (porozumění korespondenci písmeno-zvuk) a tedy dekodovat psaná slova (Gillon, 2004, s. 2)



Obr. 3 “Triarchický model čtení slov”.

Seidenberg, McClelland, Plaut and colleagues (1989; 1996)

(Převzato ze Seidlová Málková 2011)

Interakcemi s okolím děti poznávají zvukovou stránku jejich mateřského jazyka – tedy fonotaktiku (přípustné kombinace zvuků v daném jazyce) a prozódii (zvukové vlastnosti daného jazyka – např. intonace, jazykový přízvuk, rytmus). Tímto přirozeným a implicitním poznáváním fonologických specifíků mateřského jazyka, si mozek dítěte tvoří fonologickou strukturu slov, tzv. fonologické reprezentace zvuků uvnitř slov (slabik, onsetů, základů, fonémů). Vývoj fonologických reprezentací je u dětí individuální, protože odráží fonologické uvědomování, které se u každého dítěte vyvíjí odlišně v závislosti na faktorech jako je slovní zásoba, slabičná struktura jazyků a vnímání řeči (Goswami, 2010).

Existují dva pohledy na vývojovou posloupnost fonologického uvědomování. První pohled má velkou podporu v odborné literatuře. Zastává „univerzální posloupnost“ ve vývoji fonologického uvědomování, tzn., že v rámci fonologického vývoje jsou děti nejprve schopny vědomě manipulovat s většími jednotkami (slabika), poté pokročí přes

intra-slabičné jednotky (onset, základ) až k manipulaci na úrovni nejmenších jednotek jako jsou fonémy (Goswami, 2010). Odlišný pohled na fonologický vývoj představuje ve svých studiích Duncanová a kol. (2006 a 2009), kde vyvracejí tento univerzální model vývoje fonologického uvědomování od „větších jednotek k menším“ a poukazují na variabilitu ve vývoji fonologického uvědomování napříč jazyky.

V následující části podrobněji přiblížím tyto dva pohledy.

3.2.1 Dva odlišné pohledy na vývoj fonologického uvědomování

Názor, že vývoj fonologického uvědomování kopíruje hierarchickou strukturu slabiky, je uznávaným modelem fonologického vývoje (např. Goswami, 2010). Vývoj fonologického uvědomování tak postupuje od uvědomování větších jednotek, jako jsou slabiky (tato fonologická dovednost se objevuje okolo třetího roku), dále přes intra-slabičné jednotky, jako jsou onsety a základy (mezi třetím a čtvrtým rokem) a jako poslední se vyvíjí uvědomování nejmenších jednotek, tj. fonémů (Goswami, 2010). Velkou podporu tomuto „univerzální modelu“ posloupnosti vývoje fonologického uvědomování dává novější studie Anthonyho a kol. (2003), kteří zkoumali fonologické uvědomování u anglicky mluvících dětí na úrovni slov, slabik, onsetů a základů a fonémů u více než 1000 dětí ve věkovém rozmezí 2-6 let. Celkově data ukázala, že fonologické uvědomování se vyvíjí posloupností, která se ubírá od uvědomování na úrovni slov, dále přes uvědomování na úrovni slabik, onsetů, základů až k uvědomování na úrovni fonémů. Tato studie utvrzuje univerzální model fonologického vývoje, který se již dlouhou dobu a v mnoha dalších studiích zkoumá (např. Metsala & Walley, 1998, in Duncan, 2010, s. 44); Adams (1990, in Anthony a kol., 2003, s. 474).

Univerzální model vývoje fonologického uvědomování však vyvracejí svými studiemi (2006, 2009) Duncan a kol., kde ukazují, že toto schéma „od větších jednotek k menším“ neodpovídá výsledkům jejich výzkumu, který provedli v první studii (2006) na vzorku anglických a francouzských dětí předškolního a raně školního věku (4, 5 a 6 let) a ve druhé studii (2009) založené na stejné výzkumné strategii rozšířené o další tři jazyky – španělštinu, portugalštinu a islandštinu (Duncan 2010). Z hlediska fonologické struktury jazyka je tato sestava jazyků zajímavá – angličtina jako příklad nejméně transparentního jazyka, který je silně vázaný na rytmickou stránku, na druhé straně francouzština jako jazyk o něco méně transparentní než je angličtina, který je silně vázaný na slabičnou

stránku, stejně tak jako vysoce transparentní španělština. Pozici zhruba uprostřed této sestavy zastávají portugalština a islandština.

Duncanová v obou studiích zkoumala uvědomování slabik, základů a fonémů. Mezi jazyky se objevily rozdíly ve fonologickém vývoji, což je indikátorem toho, že fonologický vývoj se u každého jazyka může lišit v závislosti na povaze mateřského jazyka.

Jazyky se obecně odlišují ve věku začátku formálního vzdělávání (např. v Anglii formální vzdělávání začíná v 5 letech, ve Francii o rok později), v slabičné struktuře (např. čeština má 45% CV slabičné struktury jednoslabičných slov, angličtina pouze 5% (Caravolas a Landerl, 2010) nebo v konzistentnosti jazyka. Nicméně data Duncanové (2010) ukázala, že ortografická konzistentnost není relevantní pro vývoj fonologického uvědomování – např. španělština jako nejtransparentnější jazyk ve studii měl horší výsledky v uvědomování fonémů než nejméně transparentní angličtina. Naopak Goswamiová (2010, s. 35-39) zastává názor, že ortografická konzistentnost ovlivňuje rychlost učení se čtení – tedy v konzistentních ortografiích se čtení osvojuje rychleji než v ortografiích nekonzistentních.

Duncanová (2010) dále poukazuje na to, že uvědomování fonémů u všech jazyků prodělalo veliký pokrok během prvního roku školní docházky, výsledky na konci školního roku dosáhly téměř stropového efektu.

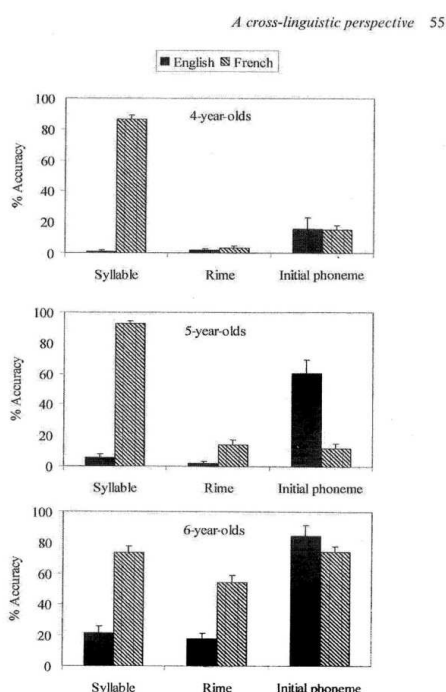


Figure 3.2 Mean percentage accuracy at common unit identification for each age group of French and English speaking participants in Study 1.

Tab. č. 2: Procentuální průměr správných odpovědí francouzských a anglických dětí ve studii Duncan a kol. (2006). (Převzato z Duncan, 2010)

První slabiku ve slově dokázalo určit 86% francouzských čtyřletých dětí, zatímco pouze 1% anglických. Velký pokrok nastal u anglických dětí v pěti letech, kdy se rapidně zlepšily v určování počátečního fonému (61%). V identifikaci základu a slabiky výrazněji uspěly až v 6 letech (tj. více než po roce školní docházky). U francouzských dětí se určování základů a fonémů pohybovalo poměrně paralelně, ale v 6 letech nastal obrovský skok dopředu. Závěry z obou studií vyvracejí model „univerzálního vývoje“ fonologického uvědomování a jsou shrnuty v Tab. č. 1 a č. 2.

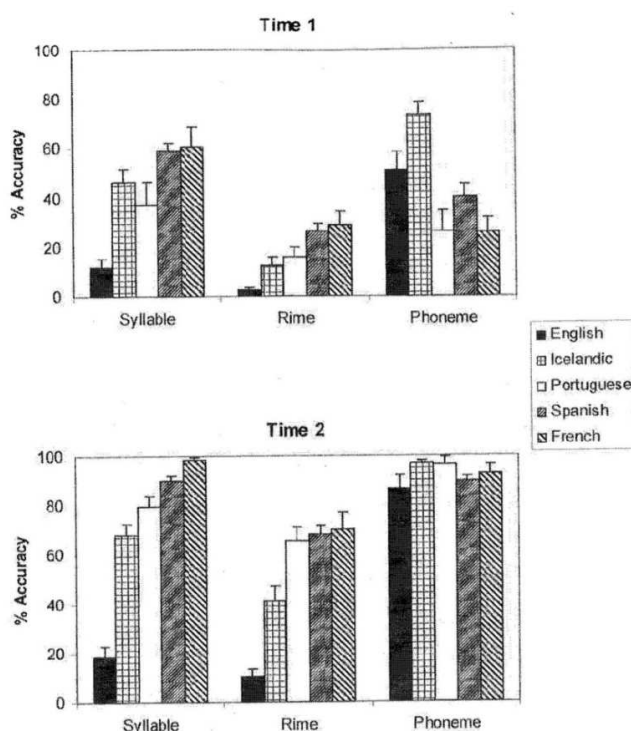


Figure 3.3 Mean percentage accuracy at common unit identification at the beginning (Time 1) and end (Time 2) of the first year of instruction for each language group in Study 2.

Tab. č. 3: Procentuální průměr správných odpovědí dětí z pěti zemí ve studii Duncan a kol., 2009. (Převzato z Duncan, 2010)

3.2.2 Možné hodnocení fonologického uvědomování

Jak je možné, že se objevují dvě různé koncepce fonologického vývoje? I Duncanová (2010) se zamýšlí nad touto otázkou, tedy nad tím, jakým způsobem došli badatelé k takovým výsledkům, na kterých položili teorii fonologického vývoje od „větších jednotek k menším“. Duncanová se domnívá, že možným zdrojem rozdílnosti mohou být

testy, které se použily na zkoumání tohoto jevu. Zastánci teorie fonologického vývoje od „větších jednotek k menším“ používaly dle Duncanové testy implicitního charakteru, které lze vyřešit pouze na základě zvukové podobnosti slov. Duncanová používala v obou studiích test „common unit (test společné části)“, který hodnotí explicitní uvědomování – tedy vědomou manipulaci s jazykovými jednotkami (Duncan, 2010). Pro lepší představu o testech jsem zde vložila tabulku s některými testy, které se používají k hodnocení fonologického uvědomování. V horní části tabulky se nacházejí testy, které nevyžadují analýzu struktury slova, ale pouze základní znalost na úrovni podobnosti slov. V dolní části tabulky je dítě více nuceno analyzovat a rozpoznat zvuk určité části slova (Duncan, 2010, s. 48).

Tab. č. 4: *Hlavní testy, které se používají k hodnocení fonologického uvědomování* (Převzato a přeloženo z Duncan, 2010, s. 47)

<i>Test</i>	<i>Instrukce</i>	<i>Jednotka zvuku</i>	<i>Příklad</i>
<i>Spojování</i>	Experimentátor čte nahlas každou slovní dvojici a dítě posuzuje, zda mají slova nějaký stejný zvuk nebo ne (např. Treiman a Zukowski, 1991)	Slabika	compete-repeat (soutěžit-opakovat) → ano delight-unique (potěšení-jedinečný) → ne
		Základ	spit-wit (slina-vtip) → ano rail-snap (kolej-prasknout) → ne smoke-tack (kouř-připínáček) → ano
		Foném	twist-brain (splést-mozek) → ne
<i>Vyřazování</i>	Experimentátor řekne tři nebo čtyři slova a dítě odhaluje slovo, které do řady nepatří (např. Bradley & Bryant, 1983).	Základ	pin...win...sit...fin → sit (špendlík-vyhrát-sedět-ploutev)
<i>Skládání</i>	Experimentátor řekne sled zvuků a dítě tyto zvuky spojí, aby vytvořilo nové slovo nebo vymyšlené	Slabika	light...bulb → lightbulb (žárovka)
		Foném	b...a...t → bat (pálka)

	slovo (např. Lonigan a kol., 1998)		
Vytřukávání²	Experimentátor řekne slovo a dítě musí vytřukat počet zvuků ve slově. (např. Liberman a kol., 1974)	Slabika	dinner (večeře) → dítě tleskne dvakrát
		Foném	red (červený) → dítě tleskne třikrát
Členění	Experimentátor řekne slovo a po dítěti požaduje, aby dítě slova rozdělilo na menší zvuky. (např. Goldstein, 1976) .	Slabika	kangaroo (klokan) → kan...ga...roo
		Foném	tea (čaj) → t...ea
Elize	Experimentátor řekne slovo a po dítěti požaduje, aby řeklo, jak bude znít dané slovo, pokud vypustíme určitý zvuk (např. Anthony a kol., 2003)	Slabika	Řekni „candy“ (bonbón) bez „dy“ → can
		Foném	Řekni „hat“ (klobouk) bez „h“ → at
Společná část	Experimentátor čte nahlas slovní dvojice a dítě odpovídá, která část slova zní stejně (Duncanová a kol., 1997).	Základ	Která část zní stejně v „boat- goat“? → oat
		Foném	Která část zní stejně ve „face-food“? → f

a. Tyto testy jsou administrovány jako „ústní“ jazykové hry: dětem se nikdy slova neukázala v psané podobě.

² Lze též nazvat vytleskávání – záleží na metodě, kterou výzkumníci použijí. (pozn. překl.)

3.2.3 Slabičné uvědomování v kontextu odlišných fonologických systémů jazyků

Goswamiová (2010) zastává cross-lingvistickou univerzálnost fonologického vývoje, ale to, co se podle ní nevyvíjí univerzálně je fonemické uvědomování, které se vyvíjí v každém jazyce jinou rychlostí, v závislosti na jazykově specifických faktorech jako je slabičná struktura a konzistentnost ortografie jazyka. Goswamiová považuje vliv ortografické konzistentnosti za klíčový pro fonemické uvědomování, které se podle Goswamiové rozvíjí až s nástupem školní docházky. Goswamiová tvrdí, že fonemické uvědomování se vyvíjí rychleji v jazycích s konzistentní ortografií (např. italština, španělština, němčina, řečtina) a to proto, že v konzistentních jazycích převažují slabiky s jednoduchou strukturou (CV) a korespondence grafém-foném jsou blíže poměru jedna ku jedné než u méně konzistentních ortografií, kde je poměr jedna ku mnoha (tzn. jeden grafém má více zvukových podob) a slabičná struktura obsahuje fonémové shluky (např. CVC, CCVC, CVCC).

Slabičná struktura hraje skutečně zásadní roli v tom, jak se fonemické uvědomování vyvíjí. Caravolasová a Landerlová (2010) porovnávaly vliv zkušenosti se slabičnou strukturou mateřského jazyka na fonemické uvědomování u německých a českých dětí. Struktura slabiky je v němčině a češtině odlišná. Zatímco v češtině je převaha onsetových typů (258 typů komplexních onsetů), 207 typů komplexních kod má němčina. To je nejspíš důvodem toho, proč měly české děti lepší výkony v izolování fonému v onsetech než v kodách (např. zik- z), zatímco německé děti lépe izolovaly foném v kodách (např. sik-k). Autorky v rámci tohoto zjištění podotýkají, že kvůli specifickým fonologické povahy jazyka může dítě lépe pracovat s určitými částmi slov než s jinými. Z výše uvedeného vyplývá, že pokud by platil postupný fonologický vývoj (viz např. Goswami, 2010; Anthony a kol., 2003), měly by být výkony v obou jazycích v manipulaci s onsety a kodami vyrovnané, nicméně jak je patrné z výše uvedených výsledků, výkony se lišily v závislosti na typu jednotky a jazyka. Caravolasová a Landerlová poukazují na to, že ani formální výuka čtení ani schopnost číst není podmínkou vědomé manipulace s fonémy. Posloupnost uvědomování si lexikálních jednotek může být v každém jazyce rozdílná, jelikož určujícím faktorem je fonologická povaha jazyka (Caravolas, Landerl, 2010).

Slabičné uvědomování je v různých jazycích předmětem zkoumání a na rozdíl od českého prostředí existují normativní data pro předškolní děti. Například Treimanová a Zukovská (1991, in Goswami, 2010, s. 29) sestavily test shody-rozdílnosti, který hodnotil uvědomování na úrovni slabik. Základem testu byl maňásek, jemuž se líbily dvojice slov,

kteře měly nějaké společné zvuky. Dítě si poslechlo dvojici slov, mělo ji zopakovat a říct, zda se bude maňáskovi líbit (např. *hamer-hamock* a *compete-repeat*). Obě dvojice mají společnou část – první dvojice první slabiku, druhá dvojice druhou slabiku). Výsledky dokazují, že děti tento test výborně zvládaly (100% pětiletých, 90% šestiletých a 100% sedmiletých).

Slabičné uvědomování u anglicky mluvících dětí od čtyř do šesti let hodnotil také test vyřukávání (Lieberman, Shankweiler, Fischer a Carter (1974, in Goswami, 2010, s. 28-29). Děti měly řuknout tolikrát, kolik slabik mělo slovo (např. *dog* – 1x). Kritériem pro hodnocení slabičného uvědomování bylo 6 správných odpovědí za sebou. To splnilo 46 % čtyřletých dětí, 48% pětiletých dětí a 90% šestiletých (tyto děti měly za sebou zhruba rok formální výuky).

Jak je patrné, oba testy vyžadují jiné nároky, proto se výsledky liší. Je zřejmé, že test shody-rozdílnosti je snadnější než test vyřukávání, ale přesto výsledky prokázaly dobré slabičné uvědomování u anglicky mluvících dětí. Tady je jasně vidět, že koncepce testu může být zdrojem odlišných výsledků.

3.2.4 Shrnutí

Z výše uvedených studií Duncanové (2006, 2009) a dalších cross-lingvistických studií (např. Caravolas a Bruck, 1993, Durgunoğlu a Öney, 1999, in Caravolas a Landerl, 2010) je evidentní, že pokud se zkoumá fonologické uvědomování i v jiných jazycích než je angličtina, vyvstávají cross-lingvistické rozdíly. Duncanová (2006, 2009), Goswamiová (2010) a Caravolasová a Landerlová (2010) se shodují v tom, že velký vliv na fonologické uvědomování má charakter jazykového prostředí (např. výborné slabičné uvědomování u francouzských dětí, nikoli však u dětí anglických; Duncan, 2006)). Avšak podle Duncanové (2006) toto výborné slabičné uvědomování nemá vliv na explicitní uvědomování menších jednotek, jako jsou základy nebo fonémy, jelikož je dáno právě jazykovým prostředím francouzštiny, jako jazyka vázaného na slabiku. Dle Duncanové (2010, s. 50-51) je právě koncepce rytmičné stránky mateřského jazyka možným faktorem, který může ovlivňovat fonologické uvědomování a tvořit rozdílné trajektorie jeho vývoje. Dalším faktorem, který může působit na fonologické uvědomování (konkrétně na fonematické uvědomování) je konzistentnost ortografie jazyků (Goswami, 2010). U konzistentních ortografií je dokázáno, že vývoj čtenářských dovedností a čtení a psaní se rozvíjí rychleji (Seidlová Málková, 2011). Dalším faktorem, který ovlivňuje fonologické

uvědomování je zkušenost s fonologickými charakteristikami mateřského jazyka jako je slabičná struktura (Caravolas a Landerl, 2010). Výsledky studie německých a českých dětí (Caravolas a Landerl, 2010) jasně prokazují souvislost typu jednotky (onset, koda) a její pozice ve fonologickém systému mateřského jazyka. Také tvrdí, že pro vědomou manipulaci s fonémy není nutná výuka čtení. Neboli to, že dítě nemá dekódovací dovednost, nesouvisí se slabším fonematickým uvědomováním. Pokud by znalost písmen ovlivňovala uvědomování si onsetů a kod, předpokládalo by se, že německé i české děti budou mít podobné výkony jak v uvědomování onsetů, tak kod. Vzhledem k tomu, že se potvrdily odlišné výkony v onsetech a kodách u obou zkoumaných skupin (viz výše), Caravolasová a Landerlová (2010) považují zkušenost s mluveným jazykem za základ fonologického uvědomování, konkrétně fonematického uvědomování. Duncanová (2010) pokládá formální výuku čtení za katalyzátor fonematického uvědomování na základě dat ze studie (2009), kdy na konci prvního roku školní docházky dosáhly výkony ve všech jazycích stropní úrovně ve fonematickém uvědomování, i když první testování proběhlo po nástupu do školy a prokázalo rozdílnosti v úrovni fonematického uvědomování (viz Tab. č. 3). Podobně Goswamiová (2010) zastává názor, že fonematické uvědomování je důsledkem formálního vzdělávání.

Máme tedy dvě odlišné koncepce fonologického vývoje – a) univerzální posloupnost fonologického uvědomování od „větších jednotek k menším“ (Goswami, 2010), b) cross-lingvistickou variabilitu ve vývoji fonologického uvědomování (Duncan, 2010).

3.3 Určování slabičných hranic

Slabikování v češtině nemá jasná pravidla (stejně jako např. v angličtině (Duncan s kol., 2006), určování slabičných hranic ve slově je otázkou jazykového citu (Krčmová, 2008, s. 86), až na výjimky, které pravidla mají – např. složeniny (*dvoj-klik* nebudeme dělit *dvo-jklik/dvojk-lik*), fonotaktické zásady (např. souhlásková skupina *dk* není v češtině možná – *podklapat* → *pod-kla-pat* nikoli *po-dkla-pat/ podk-la-pat*), dvouslabičná slova začínající samohláskou nedělíme (*oběd*; Černá, Hlaváčková a kol., 2008), CVCV struktura má dělení jasné, před strikturou (např. *tá-ta*). Nicméně u ostatních případů, kde se mezi dvěma nukleý nachází více souhlásek, je v podstatě nemožné určit objektivní hranici (*tetička* → *te-ti-čka / te-tič-ka*). Vymezení obecného pravidla slabičných hranic zatím v češtině neexistuje (Krčmová, 2008, s. 87).

3.3.1 Kontrétní zásady slabičných hranic

Nyní představím některé zásady, podle kterých lze dělit slova na slabiky. Tyto zásady se snaží vymezit určitá pravidla dělení slov na slabiky, přesto velkou část slov lze na slabiky dělit více způsoby.

U zásad 1-3 používám dva prameny: Palková, 1994 a Černá, Hlaváčková a kol., 2008. Od bodu 4 vycházím pouze z Černé, Hlaváčkové, 2008.

- 1) Základní slabičná struktura se skládá ze souhlásky a samohlásky /*má-ma*/, kde je slabičná hranice bez diskuze (Palková, 1994, s. 271).
- 2) Pokud dělíme slova s předponami, možnosti jsou variabilnější: jednopísmenová předpona se neodděluje /*úspěch*/ (Černá, Hlaváčková a kol., 2008).
- 3) Slova s předponami typu *rozuzlení*, kde souhláska je mezi dvěma samohláskami, indikuje slabičnou hranici /*ro-zu-zle-ní*/, avšak právě tato situace dvou souhlásek mezi samohláskami také umožňuje dát slabičnou hranici mezi konsonanty /*ro-zuz-le-ní*/ . Předpona *ne-* je obvykle považována za samostatnou slabiku /*ne-pla-kat*/ . Dělení slov s předponou má však často dvě varianty. Např. *roz-to-čit* / *ro-zto-čit* (Palková, 1994, s. 271).
- 4) Tip slova jako je *pozdržet*, tedy slovo s první slabičnou a druhou neslabičnou předponou, se dělí po první předponě, druhá předpona se váže k druhé slabice (*po-zdr-žet*). Jiná situace je, pokud obě předpony jsou slabičné. V tom případě lze dělit před druhou předponou i po ní (*pou-ka-zo-vat* / *po-uka-zo-vat*). V případě předpony a následné samohlásky, dělit je možné i po této samohlásce (*za-dap-to-vat*) (Černá, Hlaváčková a kol., 2008).
- 5) Dvě samohlásky vedle sebe, které rozděluje morfologický šef, dělíme na místě švu (*re-ak-ce*). Při absenci morfologického švu, samohlásky nedělíme (*gé-nius*). Pokud se nacházejí dvě samohlásky na začátku slova, po předponě nebo jako části složeniny, dělíme po těchto dvou samohláskách (*eu-ro*).
- 6) V momentě, kdy se objeví před písmenem *l s/š/d*, lze dělit před *l* i po *l* (*my-šlen-ka* / *myš-len-ka*). Vhodnější je ale spíše varianta dělení před *l*. Pokud *l* předchází jakákoli jiná souhláska, dělíme před *l* (*ber-la*).
Např. ve slově *zebra* můžeme dělit buď před *r* (*zeb-ra*) nebo před *b* (*ze-bra*), tedy pokud se před *r* nebo *ř* nachází souhláska, jsou dvě varianty dělení – před *r* nebo před předchozí souhláskou. Ovšem pokud se před souhláskou *r* vyskytne samohláska, kterou slovo začíná, můžeme dělit pouze před *r* (*ot-rok*).

- 7) Ve slabice, kde se objeví souhlásky l nebo r se při dělení zachází jako se samohláskami (např. me-tr rozdělujeme jako me-ta).
- 8) Slova V/C, s/š, C,V lze dělit před s/š nebo po s/š (ta-ška/ taš-ka).
- 9) Koncové r je možné dělit před s/š , před t i před r/ř (se-stra/ses-tra; rej-střík/ rejs-třík/ rejst-řík).
- 10) Uskupení VCCV se vždy dělí výhradně mezi dvěma souhláskami (dok-tor, re-dak-ce, plaz-ma).
- 11) Spojení tří a více souhlásek, které se nacházejí u přípony nebo předpony, řídíme se morfologickým švem (vlast-nit, ctnost-ný, de-struk-ce, lid-skost). V případě, že není spolehlivé se řídit morfologickým švem, můžeme dělit i více způsoby (cent-rum/cen-trum; spek-trum/spekt-rum).
- 12) Když končí slovo na *-ční* a předchází samohláska, dělíme mezi souhláskami (agi-tač-ní). Pokud přechází souhláska, dělíme před č (ak-ční).
- 13) Pokud slovo obsahuje morfologický šev (předponový nebo mezi složkami složeniny), vždy dělíme na švu (spo-lu-au-tor, te-le-gra-fo-vat, troj-zvuk, roz-zlo-bit).

3.4 Cross-lingvistická odlišnost v pozici slabiky ve fonologických systémech jazyků

Pozice slabiky je v každém jazyce odlišná. Některé jazyky využívají slabiku jako percepční jednotku (francouzština), tzn., že základním organizačním bodem mluvené řeči je slabika. Na rozdíl od francouzských mluvčích nejsou angličtí mluvčí tolik citliví na slabiku, protože jazykový přízvuk angličtiny je variabilní - na určité slabice víceslabičného slova a není tedy jejich slabičná hranice přesně jasná (*ba-lance, bal-ance* – l může v angličtině patřit jak k první, tak ke druhé slabice, kdežto ve francouzštině hranice jasně patří k druhé slabice → *ba-lance*), protože tato nejasnost slabičné hranice je velmi častá u situace, kdy ve slově je přízvučná a nepřízvučná slabika, což je pro angličtinu typické (Altmann, 2005, s. 69-71).

V češtině, stejně jako ve francouzštině, je slabika organizační jednotkou mluvené řeči. Děti člení slova na slabiky nikoli na jiné jednotky mluvené řeči (např. fonémy). Neuslyšíme malé dítě říkat m-á-m-a, ale má-ma. Slabika je základní a nejjednodušší jednotkou mluvené řeči. Její přirozený výskyt v řeči dítěte je od malička podporován různými říkankami a písničkami, které slabiku zdůrazňují (Krčmová, 2008).

Psycholingvistický výzkum je v českém prostředí pouze v začátku, proto zatím nejsou dostupná normativní data o slabičném uvědomování v předškolním věku. Normativní data o slabičné analýze pseudoslov nabízím v této práci a snažím se formulovat obecné náznaky tvorby slabičných hranic u předškolních dětí. Volba použít pseudoslova k hodnocení slabičného uvědomování má svou podstatu. Pseudoslova totiž eliminují vliv významu a prozodických vodítek, která by mohla ulehčit slabikování (podrobněji viz kap. 5.4).

Z výše uvedeného vyplývají mé výzkumné otázky: 1) jak předškolní české děti ovládají dovednost slabikování pseudoslov – tedy do jaké míry jsou předškolní děti schopné slabičné analýzy; 2) pokud chybují, jaký charakter chyb se objevuje; 3) zda, vzhledem k nejasným pravidlům dělení slov na slabiky v českém jazykovém prostředí, se objeví varianty slabičných hranic.

4 Organizační a metodologické zázemí

4.1. Datová základna

Předkládaná práce vznikla v souvislosti s řešením výzkumného projektu FHS UK podpořeného z prostředků Specifického vysokoškolského výzkumu UK FHS pro akademický rok 2009/2010 pod vedením Gabriely Seidlové Málkové, PhD. a ve vazbě na seminář Vývoj čtenářských dovedností v předškolním věku I, II (YBAKP33LI, YBAKP31ZI). Cílem výzkumné studie byla a je tvorba diagnostických materiálů pro učitelky mateřských škol a představit normativní data pro fonologické uvědomování v předškolním věku. Baterie testů se skládala z testů hodnotících fonologické dovednosti (RAN, Skládání hlásek, Izolace hlásek, Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech, Opakování pseudoslov, Opakování vět, Určování počtu slabik), které byly rozděleny do dvou sezení cca po 45 minutách. Každý výzkumný asistent zadával testy v odlišném pořadí, takže jednotlivé testy neměly stálou pozici.

Projekt specifického výzkumu pro mě představoval základní metodologické východisko - především datovou základnu pro zpracování tématu této bakalářské práce. Z baterie testů, které se zadávaly, používám pro vlastní studii jeden subtest mapující dovednost slabikování. Zároveň mě s projektem pojí osobní vazba, jelikož jsem se do něj zapojila jako jeden z výzkumných asistentů a také jsem se podílela na zpracování dat.

5 Vlastní studie

V rámci mé bakalářské práce jsem z baterie testů výzkumné studie FHS UK podrobně analyzovala data z testu „Určování počtu slabik“. V této části se věnuji popisu terénu, popisu respondentů, sběru dat a zpracování dat.

5.1 Popis terénu

Testování probíhalo během dopoledního programu mateřských škol. Sezení se účastnil pouze jeden respondent. Výzkumný asistent si vždy, po dohodě s paní učitelkou, vyzvedl respondenta a po ukončení sezení ho vždy předal zpět paní učitelce. K testování bylo zapotřebí samostatné místnosti hlavně kvůli klidu a tudíž větší koncentraci dětí a také si zde mohl výzkumný asistent rozložit potřebné technické vybavení (tj., nahrávací zařízení, reproduktory, nahrávky potřebné k realizaci některých testů, stopky a záznamové archy).

Grantové zázemí neumožňovalo celorepublikový průřez, ale výzkumní asistenti působili celkově v 10 pražských i mimopražských mateřských školách.

- počet pražských mateřských škol: 3
- počet mimopražských mateřských škol: 7

Zeměpisné rozvrstvení MŠ	Počet MŠ	Počet respondentů
Hl. m. Praha	3	50
Okolí Prahy	3	28
Mimopražské	4	57

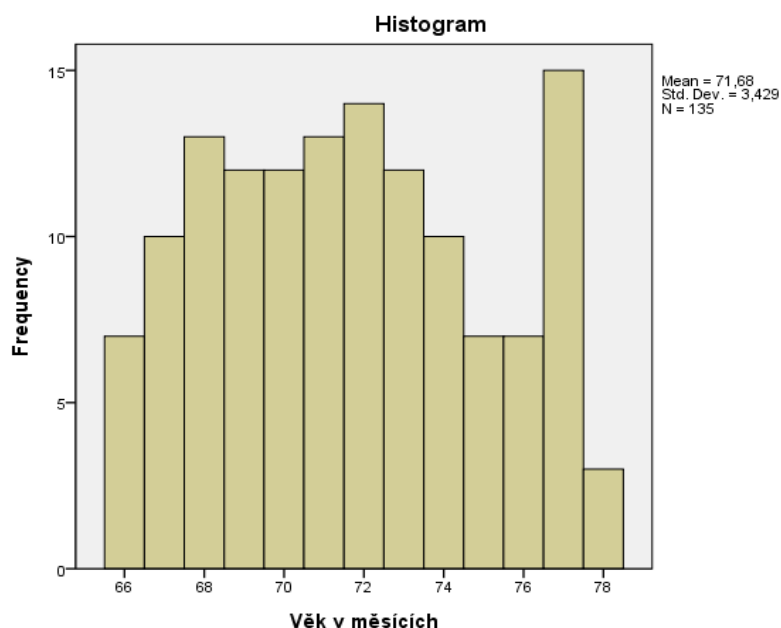
Tab. č. 5. Rozvrstvení mateřských škol a počet otestovaných respondentů.

5.2 Popis souboru

Respondenty tvoří děti ve věku 66-78 měsíců, jedná se o běžně se vyvíjející děti z posledního ročníku mateřské školy s českým jazykovým zázemím, bez odkladu školní docházky a bez diagnostikované neurologické či osobnostní poruchy.

Výběr respondentů byl založen na principu náhodného výběru, i když bylo velmi těžké ho realizovat bez omezení. Ředitelé mateřských škol rozdali informační dopisy rodičům všech dětí, které splňovaly výše zmíněná kritéria, limitem v náhodném výběru však byly

rodiče, které daly či nedaly souhlas k účasti dítěte na studii, což jsme nemohli nijak ovlivnit.



Graf. č. 1: Histogram rozložení věku v měsících testovaného souboru ($N = 135$, průměr = 72, sm.odchylka = 3,4).

Rozdělení respondentů podle pohlaví bylo vyrovnané, s mírnou převahou chlapců. Rozložení dle pohlaví odráží vyrovnaný podíl chlapců i dívek zapojených do studie v mateřských školách.

Dívky	65	48,1 %
Chlapci	70	51,9 %
Celkem	135	100%

Tab. č. 6: Rozdělení respondentů dle pohlaví.

Z původních 139 respondentů nebyl u 4 dětí test „Určování počtu slabik“ administrován, tudíž nebyly zařazeny do studie. Celkový počet respondentů, u kterých byl test administrován, činil 135 dětí.

5.3 Sběr dat

Výzkumná studie probíhala ve spolupráci s mateřskými školami, které nám umožnily zázemí pro sběr dat a přístup k respondentům. V momentě, kdy mateřské školy potvrdily možnost realizace výzkumné studie, každý výzkumný asistent navázal osobní kontakt

s ředitelem/lkou vybrané mateřské školy. Ředitelovi/lce předal k vyplnění souhlas ředitele školy, kde potvrzuje účast mateřské školy na výzkumné studii. Dále se výzkumný asistent informoval o struktuře programu mateřské školy a podle toho se domluvil na průběhu sběru dat. Zároveň předal ředitelovi/lce informační dopisy pro rodiče, kde byla výzkumná studie představena rodičům. Součástí dopisu byl informovaný souhlas rodičů s účastí jejich syna/dcery na výzkumné studii. Ředitel/ka distribuovala dopisy všem rodičům předškolních dětí, které splňovaly výše zmíněná kritéria a rodiče, kteří vyplnili souhlas a předali ho nazpátek paním učitelkám, příp. panu řediteli/lce, umožnili zapojení dítěte do studie.

Sběr dat spočíval v individuálních sezeních s předškolními dětmi v prostředí mateřských škol. Výkony dětí se zapisovaly do záznamových archů, zároveň se vždy pořizovala nahrávka. Nahrávky jsou uschovány u vedoucí projektu v encrypted souborech.

Časové rozmezí testování v mateřských školách spadalo do období únor až březen 2010. Sběr dat realizovali výzkumní asistenti z řad studentů FHS a PedF UK.

5.4 Test „Určování počtu slabik“

Test „Určování počtu slabik“ je určen pro hodnocení dovednosti slabikování v předškolním věku. Test vytvořila Gabriela Seidlová Málková Ph.D. z FHS UK s Markétou Caravolasovou, Ph.D. z Bangorské univerzity (UK) ve spolupráci s fonetickým ústavem FF UK. Test obsahuje 32 pseudoslov. Pseudoslova se do testu zvolila proto, aby se dítě nemohlo opírat o své znalosti reálných slov a jejich prozodické charakteristiky. Pseudoslova však nejsou náhodně vymyšlenými slovy, ale jsou koncipovány s ohledem na fonologickou a morfologickou stránku češtiny – obsahují diakritiku, hláskovou stavbu češtiny a délku slov dle frekvence běžných reálných slov v češtině. Některá z pseudoslov už jsou převzata z jiných subtestů pro starší děti (Caravolas a Volín, 2005). Tvorbě pseudoslov také posloužila databáze Weslalex (viz. kap. 3.1).

32 pseudoslov bylo rozděleno do čtyř skupin podle počtu slabik - jednoslabičná (8), dvouslabičná (8), tříslabičná (8) a čtyřslabičná (8). Položky byly v testu uspořádány různorodě podle délky, aby dvě slova stejné délky nebyla vedle sebe.

Jednoslabičná	Dvoslabičná	Trojslabičná	Čtyřslabičná
sán	báva	sečička	nápolníček
chme	jule	bavránek	třáškownice
nek	kroník	neprámí	ústáváček
úp	vésa	stávátkáš	přesáhlecký
šrk	růška	čálenda	vysahává
olc	lakný	třesodník	pakledaný
snof	spáčné	lávátka	povykrável
vrí	sitel	stáloedný	důmánečka

Tab. č. 7: Seznam pseudoslov použitých v testu „Určování počtu slabik“.

Test „určování počtu slabik je obdobnou variantou testu „Vyřukávání“ (viz Tab. 4). Liší se v tom, že dítě při testu slabikovalo nahlas a v tom, že se používala pseudoslova, což se u předškolních, anglicky mluvících dětí nepoužívá (viz např. Mann & Liberman, 1984).

Test „Určování počtu slabik“ měl pouze jednu variantu. K testu patřilo 6 kulatých, červených žetonků, které zastupovaly funkci pomůcky. Ta měla pomoci dítěti udržet slova v paměti. U testu se neměřil čas, ale do záznamových archů se zaznamenávaly chyby při slabikování či odlišný způsob slabikování než byl předtištěný v testu.

Průběh testování probíhal následovně: výzkumný asistent si v samostatné místnosti připravil vše, co bylo pro průběh testu potřebné – tj. záznamový arch, žetonky, psací potřeby a nahrávací zařízení → po dohodě s pí. vychovatelkou si vyzvedl ve třídě dítě a uvedl ho do samostatné místnosti (to obvykle bylo příležitostí k „seznámení se“ s dítětem, navázání kontaktu, aby se ze strany dítěte odbouraly bariéry z netradiční situace a představilo se mu i technické vybavení, protože většinou to poutalo pozornost dětí) → vysvětlil mu, co se bude dít, co bude jeho úkolem → administrace a samostatný výkon → po ukončení testu následovala pochvala a odměna (obvykle sladkost a omalovánka, což sloužilo nejenom jako odměna, ale zároveň jako motivace pro další spolužáky, kteří byli do studie zapojeni) → předání dítěte zpět do třídy. Test trval přibližně 10 minut.

K testu potřeboval výzkumný asistent pouze záznamový arch a psací potřeby, jelikož pseudoslova nebyla pouštěna z nahrávky, ale říkal je výzkumný asistent sám. Test se nahrával, avšak pouze samostatný výkon dítěte. Nahrávku uvedl výzkumný asistent jmenným kódem dítěte, názvem testu a datem daného sezení. Každý záznamový arch

výzkumný asistent označil jmenným kódem dítěte, pod kterým dítě vystupovalo po celou dobu výzkumného projektu i nadále při zpracování dat.

5.4.1 Administrace

Test „Určování počtu slabik“ v pseudoslovech zadával výzkumný asistent vždy samostatně každému dítěti. Administrace měla tři fáze. První fáze obsahovala instrukci a demonstraci úkolu, kdy výzkumný asistent naznačil, že si budeme hrát se slovíčky tak, že je zkusíme dělit na části. Příklad: *Tak a teď, Honzíku³, budeme hrát takovou hru se slovíčky. Budeme hledat slabiky. Možná ještě nevíš, co je slabika, ale to vůbec nevadí, ukážeme si to. Slabiky jsou totiž schované ve slovech, která říkáme. Je to, jako bychom říkali slova rozdělená na kousky. Ukážeme si to jo? A můžeme si u každého toho kousku slova tlesknout. Třeba: /pa pa pa/ (tleskneme u vyslovení každé slabiky). Pojd' to zkusit taky (dítě zkusí říkat slabiky u /papapa/ a tleskat). A teď si to zkusíme na nějakém slovíčku: třeba máma → /má-ma/ a opět vyslovujeme slabiky a tleskáme. Další slovíčko: třeba dítě (necháme dítě vytleskat slabiky). Výborně, jde ti to skvěle. Tak a teď si to ještě vylepšíme tím, že místo tleskáním budeme hledat slabiky těmito žetonky (ukážeme dítěti žetonky). Při demonstraci úkolu výzkumný asistent na několika příkladech předvedl, co přímo bude respondentovým úkolem, tedy nahlas rozdělil ukázkové slovo na slabiky a tleskání již převedl na manipulaci s žetonky. Upozornil také, že teď už nepůjde o slova skutečná, ale vymyšlená (tj. pseudoslova).*

V následující tréninkové fázi již výzkumný asistent vyzval dítě k samostatné práci s pseudoslovy, ale ještě ve spolupráci s výzkumným asistentem, který „režíroval“ postup dítěte a v případě potřeby mu napomáhal. Závčik trval přibližně 3-4 minuty. Pokračování příkladu, demonstrace a tréninková fáze: *takže když řeknu slovíčko dítě, místo tlesknutí vyberu žetonek (žetonek výzkumný asistent vybírá ve stejnou dobu, kdy vyslovuje příslušnou slabiku (DÍ- první žeton + TĚ – druhý žeton). Někdy má slovo jen jednu slabiku – třeba PES, takže tady bude jen jeden žetonek) (obvykle se dítě samo začínalo zapojovat). Tak a teď to zkus se slovem TÁTA. Rozděl to slovíčko nahlas a vyber k tomu žetonky (pokud dítě správně slovo vyslabikovalo a současně vybralo správný počet žetonků, výzkumný asistent ho pochválil. V opačném případě výzkumný asistent ukázal, jak to mělo být správně: Dobře, ale možná by to mělo být takhle tá-ta (2 žetonky) ,co myslíš?). A teď si opět tuhle naší hru vylepšíme. Místo slov, která znáš, budeme hrát s vymyšlenými slovy,*

³ Jedná se o fiktivní příklad.

kteřá nic neznamenaří. Zkus mi třeba ukázat s žetonky slabiky vymyšleného slova FÉMO (pokud dítě odpovělo správně, výzkumný asistent ho pochválil, v opačném případě administrátor ukáže, jak mělo dítě úkol řešit). Zkusíme ještě další vymyšlené slovíčko: HEZÍTE. Po této položce se již přechází na testové položky, kde již dítě pracuje samostatně.

Ve fázi samostatného výkonu respondenta se užívalo kulatých žetonků. Pokud se výzkumnému asistentovi zdálo, že i přes tréninkovou fázi respondent neví, co má v testu dělat, mohl znovu zopakovat instrukci. Po tréninkové fázi již dítě pracovalo samostatně, bez zasahování výzkumného asistenta. Výzkumný asistent mohl v průběhu testu, mezi položkami, zopakovat instrukci. Položky se opakovaly pouze výjimečně, převážně v případě vyrušení nebo hluku, které zamezovaly jasné produkci pseudoslova.

Pravidla správné odpovědi:

- správná slabičná analýza pseudoslova – za správnou slabičnou analýzu se také považovala alternativa slabičných hranic (např. *dů-má-neč-ka/dů-má-ne-čka*)
- správná reprodukce pseudoslova – tedy při produkci pseudoslova dítětem se vyžadovala jeho přesná zvuková podoba. Za chybu se počítala i mírná odchylka od původní produkce (např. *se-čič-ka/si-čič-ka, ruš-ka/ruš-ka*)
- za správnou odpověď se považovala situace, kdy dítě slovo správně vyslabikovalo, ale počet žetonků neodpovídal počtu slabik, které děti určily (např. když dítě správně řeklo *ba-vrá-nek*, ale vybralo 2 žetonky nebo pokud dítě správně řeklo *ba-vrá-nek*, ale vybralo 4 žetonky). Pokud nastala opačná situace, kdy dítě určilo správný počet žetonků, ale nesprávně vyslabikovalo pseudoslovo, tak se to bralo jako chyba.
- pokud dítě opravilo svou odpověď (např. pokud nejdříve řeklo *se-čička* a v zápětí se opravilo na *se-čič-ka*).

Nedílnou součástí celého průběhu testu byla pozitivní zpětná vazba, ať už odpovědi dítěte byly správné či nikoli.

Test „Určování počtu slabik“ byl poměrně oblíbený, manipulace s žetonky v kombinaci se členěním slova se jevila pro děti jako zábavná.

5.4.2 Zpracování dat

Odpovědi dětí se zaznamenávaly přímo při průběhu testu do záznamových archů, kde byla již předtištěna pseudoslova rozdělená na slabiky a rámeček u každého pseudoslova, kam výzkumný asistent zapisoval počet slabik, které dítě určilo. Pokud dítě určilo slabiky jinak, než jak bylo předtištěno, výzkumný asistent to u příslušného pseudoslova zaznamenal.

Na nahrávací zařízení se zaznamenával samostatný výkon dítěte od první položky. Nenahrávala se ani demonstrace úkolu ani tréninková fáze. Nahrávky byly velmi důležité pro pozdější možnou kontrolu dat u položek, kde výzkumný asistent nestihl nebo nevěděl, jak hned zapsat danou situaci. Při zpracování dat se tedy pracovalo jak se záznamovými archy, tak s nahrávkami.

Ze záznamových archů se data přepisovala do elektronické podoby, jednalo se o databázi všech dětí a prepis jejich odpovědí položku po položce. Prepis byl časově náročný, ale přinesl možnost s daty hlouběji pracovat. Prepis dat jsem realizovala v excelové tabulce, kde jsem v prvním sloupci sepsala seznam všech jmenných kódů dětí, které tento test absolvovaly, jejich věky v měsících, datum prvního testování a jméno výzkumného asistenta, který test u příslušného dítěte zadával. V následujících sloupcích jsem pro každou položku z testu zaznamenávala tyto údaje:

- počet slabik u daného pseudoslova, které dítě určilo
- zda tento počet byl správný nebo nebyl (označení 1=správně, 0=špatně)
- bez ohledu na předchozí dva body jsem zapisovala, pokud dítě chybovalo ve slabikování nebo v reprodukci pseudoslova. Také jsem do tohoto sloupce zapisovala alternativy slabičných hranic (tedy pokud dítě vytvořilo při slabikování jiné slabičné hranice, než které byly předtištěny v záznamovém archu).

Ze zpracovaných dat vycházel:

- normativní popis slabikování
- analýza chyb
- alternativy slabičných hranic

5.4.3 Hodnocení chyb

Za chybu se považovalo:

- špatné vyslabikování (např. *lá_vátko*)
- chyba reprodukce slova (např. *lá-mát-ko* místo *lá_vát_ko*)
- kombinace chyby reprodukce a chyby ve slabikování (např. *lávátako*).

Z výše zmíněné tabulky s údaji o položkách jsem vytvořila v Excelu další tabulku zaměřenou už pouze na chyby, které děti dělaly. Jelikož chyby měly různý charakter, vytvořila jsem tři kategorie chyb:

- „Chyby členění“ (tzn. chyby ve slabikování, např. *se-čička*)
- „Chyby reprodukce pseudoslova“ (např. *sen-tič-ka*)
- „Chyby členění a reprodukce“ (*sen-tička*)

Ke každé položce jsem zapsala konkrétní typ chyby a počet případů těchto chyb. Takto mi vznikl přehledný koncept chyb. Součástí tohoto konceptu byl i sloupec, kam jsem po analýze položek zaznamenala alternativy slabičných hranic, které se v testu vyskytly (např. *růš-ka* versus *rů-ška*), které byly ale počítány do správných odpovědí.

K deskriptivním statistikám, jako je průměrný počet chyb členění, reprodukce a kombinace členění i reprodukce, dále průměry chyb u jednoslabičných a vícslabičných pseudoslov, i dříve vložené statistiky věku respondentů, jsem získala využitím statistického softwaru SPSS 18. Tyto deskriptivní statistiky sloužily jako velmi užitečný doprovod k interpretacím získaných údajů.

5.4.4 Reliabilita testu

Reliabilitou testu zjišťujeme, jestli byl test spolehlivý, tedy pokud by se test znovu zadával ve stejných podmínkách se stejnými položkami, zda by přinesl tytéž závěry. Pro test „Určování počtu slabik“ je vhodným typem reliability měření „vnitřní konzistence“, tedy měření toho, zda jsou položky v testu konzistentní s cílem nebo záměrem testu a porovnání jednotlivých výkonů v položkách s celkovým výsledkem (Salkind, 2011, s. 107-111).

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,919	32

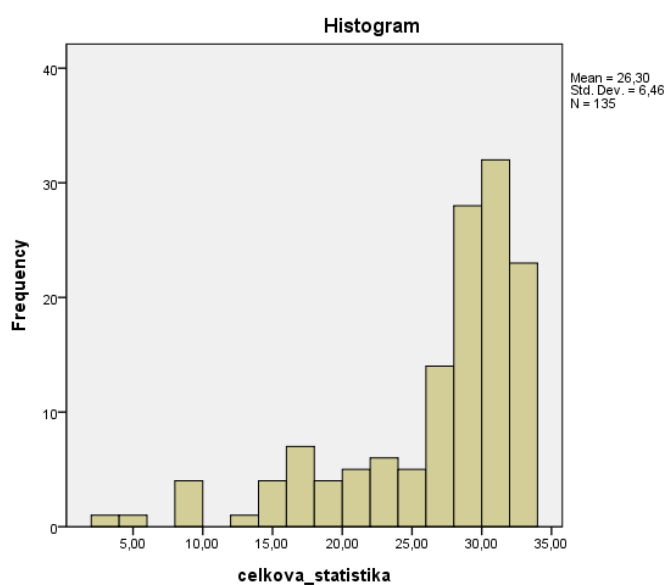
Tab. č. 8: Spolehlivost testu „Určování počtu slabik“.

Jelikož spolehlivost testu „Určování počtu slabik“ dosáhla 0,919, můžeme ho považovat za vysoce reliabilní, tedy může se, v takovéto koncepci a ve stejných podmínkách, používat. Obecně je test považován za přijatelný, pokud koeficient spolehlivosti dosáhl 0,70 a výše.

6 Výsledky

V této části se budu věnovat nejdříve popisu výkonů dětí v testu „Určování počtu slabik“, dále se ponořím hlouběji do analýzy chyb a poreferuji o tom, zda se v testu objevily různé varianty slabičných hranic u pseudoslov.

6.1 Popis výkonů v testu „Určování počtu slabik“



Graf č. 2: Deskriptivní statistika výkonů v testu „Určování počtu slabik“ ($N=135$, průměr = 26, sm. odchylka = 6,5).

Celkový průměr správných odpovědí činil 26 položek z celkových 32. Rozmezí správně vyslabikovaných pseudoslov a počet případů jsou uvedeny v grafu č.2. Ze statistiky je patrné, že žádné dítě nemělo nulový výkon, nejnižší výkon obsahoval 3 správně vyslabikovaná pseudoslova. V Tab. 9 jsou přiblíženy správné odpovědi dětí. Každý číselný údaj v tabulce je sestaven na základě rozmezí jedné směrodatné odchylky, která se přičítala nebo odečítala od průměru správných odpovědí. Zvlášť je uveden 100% výkon, kterého dosáhlo 23 dětí. Slabičné uvědomování těchto dětí se ukázalo jako vynikající. Vynikající slabičné uvědomování prokázaly rovněž děti, které zvládly slabičnou analýzu u 31-26 pseudoslov. 25-13 správně vyslabikovaných pseudoslov poukazuje na dobré zvládnutí testu a tedy na dobré slabičné uvědomování. To se ale nedá říci o dětech, které dosáhly výsledku nižšího než je 13 správně vyslabikovaných pseudoslov. Počet těchto dětí činil 7, což je 5% celého testovaného souboru. Tyto děti měly velký problém se slabičnou analýzou pseudoslov a test byl pro ně obtížný.

Položkové rozmezí správných odpovědí	Počet případů	Počty případů v % (zaokrouhleno na celá čísla)
32	23	17
31-26	74	55
25-19	19	14
18-13	12	9
> 13	7	5

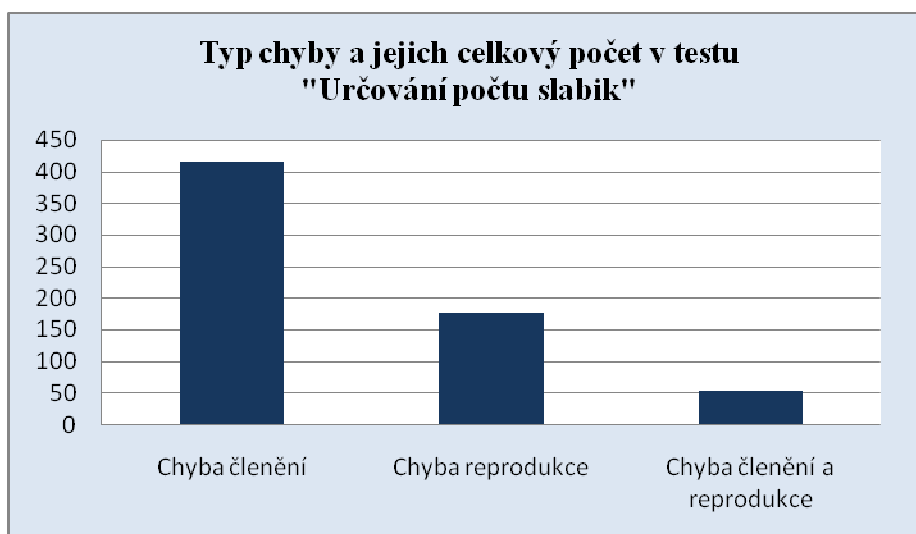
Tab. č. 9: *Správné odpovědi v testu „Určování počtu slabik“ vždy v rozmezí jedné směrodatné odchylky a počty případů.*

Z výše zmíněných statistik můžeme předpokládat, že test byl víceméně pro tento věk snadný. Pojďme se nyní podívat na chyby, které se v testu objevovaly, aby analýza těchto chyb mohla rozšířit obzory pro případnou další práci s testem.

6.2 Kvalitativní analýza chyb

Chyby, které se objevily v testu „Určování počtu slabik“ neměly jednotný charakter. Zaznamenalo se 646 případů nesprávné odpovědi, což činilo 15% z celkového počtu

odpovědí dětí. Jak je uvedeno výše (kap. 5.4.3), nesprávné odpovědi jsem kategorizovala do 3 typů chyb: chyby členění, chyby reprodukce a chyby členění a reprodukce. Test měl hodnotit slabičnou analýzu, čili pro nás jsou primárně nejdůležitější chyby členění. Chyby reprodukce mohou souviset s prostým faktem, že děti špatně rozuměly pseudoslovu při jeho produkci výzkumným asistentem nebo souvisejí s oslabením jiných jazykových dovedností, jako je krátkodobá fonologická paměť (viz Mann & Liberman, 1984). Chyby členění a reprodukce byly nejméně zastoupeny a kombinovaly výše zmíněné chyby.



Graf č. 3: Graf zachycující typy chyb a jejich celkový počet v testu při počtu 135 dětí.

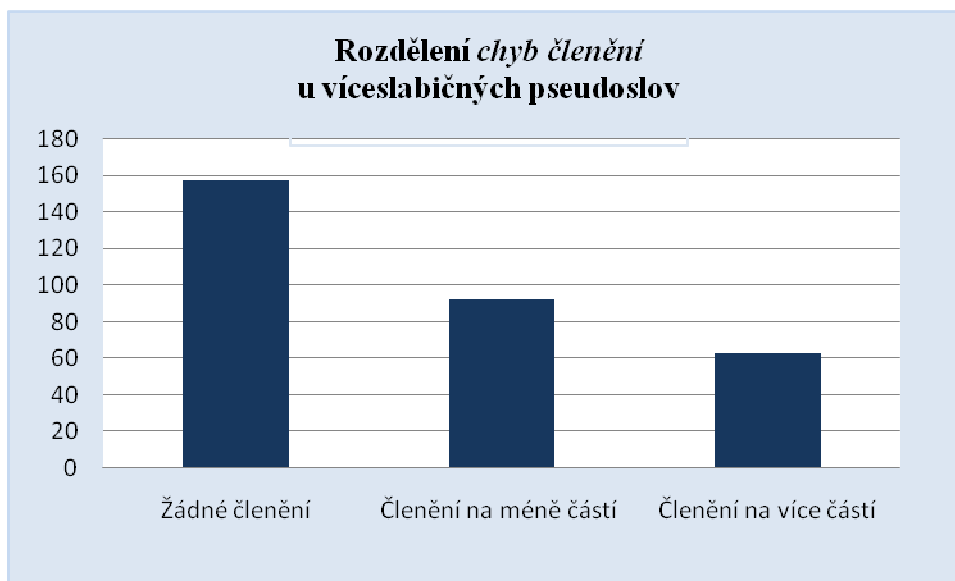
A. Chyby členění

Tedy chyby v nesprávné segmentaci pseudoslova na slabiky. Tento typ chyb představoval největší skupinu chyb, jak je patrné z grafu č.3. Z celkového počtu chyb tato skupina tvořila 65%.

➤ Chyby členění u víceslabičných pseudoslov

U víceslabičných pseudoslov často děti určovaly méně slabik, než pseudoslovo ve skutečnosti mělo (např. *pakle-daný*, *lá-vátko*, *ná-pol-níček*). Tento sklon určovat méně slabik vyvrcholil tendencí nečlenit víceslabičné pseudoslovo vůbec (např. dítě řeklo *povykrávěl* bez žádné segmentace). Navíc tato tendence měla 50% zastoupení v chybách členění u víceslabičných pseudoslov (z celkových 316 chyb členění to činilo 157). Nicméně vyskytovaly se rovněž chyby opačného druhu, kdy děti určovaly více slabik, než slovo mělo (např. *k-ro-ník*, *ru-š-k-a*, *stá-vát-ká-š*).

Ty děti, u kterých se objevily chyby nulové segmentace, nedělaly chyby v členění u jednoslabičných pseudoslov.



Graf. č. 4: Rozdělení chyb členění u víceslabičných pseudoslov.

➤ Chyby členění u jednoslabičných pseudoslov

Velmi zajímavým poznatkem je, že děti postupovaly u jednoslabičných pseudoslov zcela obrácenou technikou. Všechny chyby členění u jednoslabičných slov (tj. 104) obsahovaly dvě a více členění, např. *sno-f*, *v-rí*, *o-l-c*. Členění se objevilo i v pseudoslovech tvořených souhláskovým shlukem, tedy slov jasně nedělitelných (např. *šr-k*, *ol-c*).

B. Chyby reprodukce

Tedy pozměnění zvukové podoby pseudoslov nebo jejich transformace na slova reálná. Tyto chyby tvořily 27% z celkového počtu chyb. Zde je důležité zdůraznit, že se v testu používala pseudoslova, protože by si mnozí mohli říci, že v češtině umí slovo vyslabikovat zřejmě každý již v útlém věku. Ale správně reprodukovat pseudoslovo, u kterého se dítě nemůže odrazit od významu slova ani od jeho ortografické podoby, tedy pouze na základě fonologické reprezentace, je mnohem obtížnější. Čili chyby v reprodukci mohou být přirozenou reakcí dětí na situaci, kdy zcela nepochytily dané pseudoslovo nebo si ho nezapamatovaly (např. *olc/pous*, *tře-sod-ník/tře-su-mník*, *se-čič-ka/se-ti-čka*). U obou zmíněných situací rovněž někdy docházelo k převodu pseudoslova na slovo reálné, čili je vidět, že děti vnímají fonologickou strukturu a hbitě si dokáží najít alternativu z řad reálných slov, která znají (úsměvná je přeměna pseudoslova *šrk* na „reálné“ slovo *šrek*; dále např. *ne-prá-mí/ne-vrá-tím*, *po-vy-krá-věl/po-vy-prá-věl*).

U chyb reprodukce tedy nejde primárně o chybu ve slabičné analýze, protože přesto, že pseudoslovo zvukově pozměnily, slabičné hranice dokázaly tvořit u většiny případů

správně. Nicméně jelikož pravidla testu nepřipouštějí o takové situaci uvažovat jako o správné slabičné analýze, nemůžeme chyby reprodukce započítat do správně vyslabikovaných pseudoslov. Ale domnívám se, že je důležité na toto alespoň poukázat.

C. Chyby členění a reprodukce

Tento typ chyb se vyskytoval výrazně méně než předchozí dva typy chyb – 8% z celkového počtu chyb. U chyb tohoto typu se propojovala tendence chyb členění a pozměnění zvukové podoby slova.

➤ Konkrétní podoba chyb členění a reprodukce u jednoslabičných pseudoslov odrážela tendenci chyb členění - tedy členit jednoslabičná pseudoslova na více částí, navíc v kombinaci s nesprávnou reprodukcí pseudoslova (např. *sán/sa-na*, *snoř/s-loř*, *olc/o-c*). U jednoslabičných pseudoslov se však neobjevovala transformace pseudoslova na slovo reálné.

➤ U pseudoslov víceslabičných chyby rovněž následovaly sklon chyb členění – tedy dělit slovo na méně částí než skutečně mělo (*ne-prá-mí/ne-právný*, *lá-vát-ko/lávátako*, *ná-pol-ní-ček/ná-poní-ček*). U víceslabičných pseudoslov se na rozdíl od jednoslabičných vyskytovaly, byť minimálně, případy transformace na slovo reálné (např. *se-čič-ka/srdíčka*, *vy-sa-há-vá/vysavač*). Také, i když v menšině, se zde objevovaly chyby členění na více částí než pseudoslovo mělo (např. *kro-ník/kr-u-ník*, *ruš-ka/ú-ruš-ka*, *po-vy-krá-věl/ po-vy-krá-je-l*).

6.3 Alternativy slabičných hranic

Jak je zmíněno výše (kap. 3.3), čeština nemá ve velkém množství případů jasně dané hranice. Proto se v testu „Určování počtu slabik“ objevily alternativy slabičných hranic. Toto se vztahuje pouze na pseudoslova víceslabičná. V záznamovém archu byly předtištěné verze slabičných hranic, nicméně samozřejmě nebyly považovány za jediné možné a výhradně správné. Odpovědi dětí přinesly další možné slabičné hranice. V Tab. č. 10 jsou vypsány varianty slabičných hranic u pseudoslov, které se při analýze objevily. Tabulka neobsahuje všechna víceslabičná pseudoslova, která se v testu vyskytovala, protože u některých pseudoslov byly pro děti slabičné hranice jasné a tedy nevznikly jejich jiné varianty. Jednalo se především o dvouslabičná pseudoslova, která respektovala jednoduchou slabičnou strukturu CV, kde je slabičná hranice bez diskuze (např. *ju-le*, *vé-sa*).

Varianta I	počet	%⁴	Varianta II	počet	%
Růš-ka	41	44	Rů-ška	52	56
Lak-ný	63	56	La-kný	50	44
Spáč-né	52	44	Spá_čné	66	56
Se-čič-ka	49	46	Se-či-čka	58	54
Ba-vrá-nek	115	98	Bav-rá-nek	2	2
Stá-vát-káš	61	63	Stá-vá-tkáš	36	37
Čá-len-da	112	94	Čá-le-nda	7	6
Tře-sod-ník	45	42	Tře-so-dník	62	58
Lá-vát-ko	35	31	Lá-vá-tko	79	69
Stá-lod-ný	46	43	Stá-lo-dný	61	57
Ná-pol-ní-ček	101	87	Ná-po-lní-ček	15	13
Třá-ško-vni- ce	106	94	Třáš-ko-vni- ce	7	6
Ů-stá-vá-ček	114	98	Us-tá-vá-ček	2	2
Pře-šá-hlec-ký	46	43	Pře-šá-hle-cký	60	57
Pa-kle-da-ný	103	96	Pak-le-da-ný	4	4

⁴ Procenta zaokrouhlena na celá čísla

Po-vy-krá-věl	96	99	Po-vyk-rá-věl	1	1
Dů-má-neč-ka	54	47	Dů-má-ne-čka	61	53

Tab. č. 10: *Varianty slabičných hranic, které se objevily během analýzy dat. Tmavší kolonky identifikují varianty slabičných hranic, které jsou v rozmezí poměru 33% : 67% a jsou tedy považovány za vyrovnané.*

Jak je patrné z Tab. č. 10 mezi nukleý všech pseudoslov, u kterých se vyskytly varianty dělení, se nachází více souhlásek, proto je téměř nemožné objektivně určit, k jakému nukleu tyto souhlásky patří. V těchto případech je to na intuitivním zvážení mluvčího (Krčmová, 2008, s. 178). U našich pseudoslov pouze u slova *čálenda* z intuitivního hlediska není dělení *čá-le-nda* vhodné. Ostatně to je i patrné z tab. č. 10, kde vidíme, že tuto variantu zvolilo pouze 6 dětí. Ostatní varianty pseudoslov jsou obě možné, byť některé jsou vhodnější, ale jak jsem poznamenala výše, je to subjektivní otázkou individuální citlivosti, protože pro češtinu zatím neexistuje obecné pravidlo slabičných hranic (Krčmová, 2008, s. 87). Několik pravidel slabičných hranic existuje (viz kap. 3.3), ale tato pravidla pokrývají pouze část možností slabičných hranic.

Jedna položka z tabulky č. 10, u které se objevily dvě varianty slabičných hranic, se jako správná ukázala pouze jedna varianta. Touto položkou je pseudoslovo *pakledaný*, které by se dle pravidla č. 6 v kap. 3.3.1 mělo dělit před *l* → tedy hranice by měla být následující: *pak-le-da-ný* (Černá, A., Hlaváčková, D. a kol. (2008). Zajímavé je, že tuto variantu slabičné hranice zvolily pouze 4 děti, zatímco variantu *pa-kle-da-ný* zvolilo 103 dětí. Důvodem jasné převahy této varianty může být preference předškolních dětí ke slovům, které začínají jednoduchou CV strukturou.

Tabulka č. 3 ukazuje, že některé varianty I a II jsou velmi vyrovnané. Z toho vyplývá, že i určitá pseudoslova lze adekvátně dělit více způsoby. U jiných pseudoslov jsou poměry variant velmi nevyrovnané, což napovídá tomu, že intuitivní dělení dětí preferuje jednu variantu více než druhou (např. *po-vy-krá-věl/po-vyk-rá-věl* = 99% : 1%; *třá-ško-vni-ce/tráš-ko-vni-ce* = 94% : 6%). Kritérium adekvátnosti variant slabičných hranic je rozmezí poměru $\frac{1}{3} \% : \frac{2}{3} \% \rightarrow$ tedy 33% : 67%. Pokud má jedna varianta zastoupení menší než 33% a druhá větší než 67%, pak jsou poměry nevyrovnané a jedna varianta je jasně preferována. Hraniční položkou ve variantách slabičných hranic je *stávátkáš*, kde varianta

stá-vát-káš a *stá-vá-tkáš* tvoří poměr 63% : 37%. Podle tohoto kritéria lze usoudit, které varianty jsou dle testovaného souboru vhodnější a preferovanější než jiné.

7 Interpretace dat

Cílem této práce bylo poukázat na to, jak předškolní české děti dokážou vědomě pracovat se slabičnou analýzou pseudoslov, tedy na úroveň slabičného uvědomování. Ukázalo se, že 72% dětí prokázalo vynikající slabičné uvědomování (32-26 správně vyslabikovaných položek) a 23% dětí prokázalo dobré slabičné uvědomování (25-13 správně vyslabikovaných položek). 5% dětí se ocitlo pod hranicí 13 správně vyslabikovaných pseudoslov, což je pouze o něco málo více než 1/3 pseudoslov z testu. Můžeme předpokládat, že u těchto 5% dětí se standardně nevyvíjí fonologické uvědomování, což se pravděpodobně odrazí i v pozdějších čtenářských dovednostech. Pokud předškolní dítě nemá vyvinuté slabičné uvědomování, jistě bude mít problém i s fonematickým uvědomováním, které vyžaduje hlubší fonologickou analýzu než slabičné uvědomování. V českém jazykovém prostředí, kde je slabika základní jednotkou mluvené řeči a od útlého věku je pozice slabiky zdůrazňována říkankami a básničkami, tak případ slabé slabičné analýzy v 5 letech musí indikovat, že něco není v pořádku.

Do jaké míry je slabičné uvědomování prediktorem vývoje čtenářských dovedností zatím není zahraničním výzkumem zcela objasněno, ale předpokládá se, že v transparentnějších jazycích by slabičné uvědomování mohlo zastávat větší roli jako prediktor vývoje čtenářských dovedností (Gillon, 2004, str. 48-49).

Test neměl kritéria, podle kterého by se hodnotila úroveň slabičného uvědomování, protože primárně šlo o obraz slabikování, tedy o to, jak jsou děti schopné slabičné analýzy pseudoslov. Z výše uvedených výsledků je patrné, že v převážné většině děti test „Určování počtu slabik“ zvládaly a nebyl pro ně obtížný. Chyby tvořily pouze 15% ze všech odpovědí dětí, čili 85% položek děti správně vyslabikovaly, což je výkon zastávající pozici blízko stropní hranice. Pouze 5% testovaného souboru mělo se slabičnou analýzou problémy.

Dalším cílem této práce byla analýza chyb, které se v testu objevily. Jelikož při analýze dat vzešla poměrně pestrá paleta chyb, rozdělila jsem je do tří skupin: 1) chyby členění; 2) chyby reprodukce; 3) chyby členění a reprodukce.

Nejčastějšími chybami byly chyby členění. Zajímavým poznatkem je, že 50% těchto chyb u víceslabičných pseudoslov, netvořilo žádné členění. 30% chyb členění zahrnovalo členění pseudoslova na méně částí než skutečně mělo a 20% chyb členění naopak spočívalo v členění na více částí než pseudoslovo skutečně mělo. Děti, u kterých se nevyskytovalo žádné členění víceslabičných slov, nebyly shledány chyby členění jednoslabičných slov na více částí. Absenci členění víceslabičných pseudoslov můžeme považovat za indikátor oslabených fonologických reprezentací slabik.

U jednoslabičných pseudoslov se objevil sklon dělit pseudoslova na 2 a více částí. Děti, které se dopouštěly této chyby, chybovaly často i v slabičné analýze víceslabičných chyb. Čili na základě tohoto poznatku se můžeme domnívat, že děti, které dělily pseudoslova na více částí, celkově neuměly dobře pracovat se slabičnou analýzou pseudoslov.

Chyby reprodukce pravděpodobně souvisely buď s prostým faktem, že děti dobře neporozuměly pseudoslovu, které administrátor vyslovil a nebo se to mohlo dotýkat dalších faktorů jako je například fonologická paměť. Fonologická paměť je jedním z aspektů fonologického uvědomování. Hodnotí se jinými testy, nicméně test „Určování počtu slabik“ určitou úroveň fonologické paměti předpokládal. Tedy pokud dítě mělo fonologickou paměť oslabenou, mohlo to způsobit chyby v reprodukci pseudoslova.

Nicméně důležitým poznatkem ve vztahu k chybám reprodukce je, že přesto, že děti pozměnily zvukovou podobu slova, či jej případně v některých případech transformovaly na slovo reálné, dokázaly správně provést slabičnou analýzu.

Chyby členění a reprodukce tvořily nejméně početnou skupinu chyb. Tyto chyby vypovídají o neschopnosti správné slabičné analýzy a pozměnění zvukové podoby pseudoslov. Jedná se o nejzávažnější typ chyby, protože oba požadavky testu – tedy správná reprodukce pseudoslova a jeho správné členění nebyly dodrženy.

Jelikož v češtině nejsou ve většině případů jasná pravidla při tvoření slabičných hranic, zkoumaly jsme i to, zda při správné slabičné analýze tvořily děti různé varianty hranic slabik. Analýzou položek se ukázalo, že u víceslabičných slov, která obsahovala více souhlásek mezi nukleý, se objevily dvě varianty slabičných hranic, které jsou jazykově akceptovatelné (např. *růš-ka/rů-ška*, *dů-má-neč-ka/dů-má-ne-čka*). To, že předškolní děti přirozeně tvoří varianty slabičných hranic, poukazuje na variabilitu slabičných hranic v českém jazykovém prostředí a také na to, že i děti se liší v intuitivní citlivosti při členění pseudoslov. Svědčí to také o tom, že děti znají fonotaktická pravidla češtiny.

Celkově test „Určování počtu slabik“ české předškolní děti zvládaly výborně, i přes to, že prováděly slabičnou analýzu na slovech, která neznaly. Z celkového počtu odpovědí tvořily správné odpovědi 85%. Z výsledků testu vyplývá, že českým předškolním dětem nedělá slabičná analýza problém.

8 Závěr

Tato práce přináší obraz slabičného uvědomování českých dětí předškolního věku. Slabika je v českém jazykovém prostředí základní jednotkou mluvené řeči. Děti jsou na slabiku velmi vázané, protože je to jednotka řeči, která je rytmická a děti rytmus potřebují a jsou na něj velmi citliví. Slabičné uvědomování se považuje za základní a prvotní úroveň fonologického uvědomování, které se rozvíjí okolo třetího roku věku i dříve. Vývoj fonologického uvědomování je vázaný na povahu jazyka a na zkušenosti s fonologickou strukturou jazyka.

Tato práce analyzovala test „Určování počtu slabik“, který hodnotil schopnost předškolních dětí slabikovat pseudoslova. Určen byl tedy pro hodnocení slabičného uvědomování. Test je variací na test užívaný v zahraničí (test vyřukávání, viz. tab. č. 4), ale liší se v zásadním aspektu a sice v tom, že test „Určování počtu slabik“ se administroval nikoli se slovy reálnými, jak je obvyčejem v zahraničí (např. Mann a Liberman, 1984), ale s pseudoslovy. Děti se tedy při slabičné analýze opíraly pouze o zvukovou produkci pseudoslova, což je mnohonásobně náročnější, než provést slabičnou analýzu na reálných slovech, která známe. Fakt, že test pracoval s pseudoslovy vypovídá o tom, že svoji roli v úspěšnosti testu hrála i fonologická paměť. Přesto výsledky testu ukázaly, že ve většině případů si děti se slabičnou analýzou výborně poradily. Lze říci, že test je pro předškolní děti v této podobě snadný. Je velmi pravděpodobné, že bez pseudoslov by test dosahoval stropní hranice a hůře by identifikoval rizikové děti.

Na druhé straně 5% dětí z testovaného souboru prokázalo chabé slabičné uvědomování, takže test dokázal odhalit tyto případy, které indikují, že něco není v pořádku. Slabičné uvědomování sice nemá takovou prediktivní hodnotu jako má fonemické uvědomování, ale pokud dítě ½ roku před nástupem do školy nedokáže vyslabikovat pseudoslovo, je to jistě jasným vykřičníkem nad fonologickým vývojem dítěte a otazníkem, zda jde pouze o opožděný vývoj fonologického vývoje nebo o riziko fonologického deficitu (Gillon, 2004).

Test „Určování počtu slabik“ přináší obraz slabičného uvědomování v předškolním věku, který u českých dětí prokázal vysokou úroveň. Zároveň je test snahou o vytvoření možné diagnostické hodnoty slabičného uvědomování pro předškolní věk. V českém jazykovém prostředí zatím neexistuje standardizované měřítko slabičného uvědomování. Test má vysokou reliabilitu a lze ho tedy uplatňovat při testování fonologického uvědomování na úrovni slabik.

9 Diskuze

Jelikož test „Určování počtu slabik“ v pseudoslovech dosahoval vysokého počtu správných odpovědí a tedy se nejevil jako obtížný pro předškolní děti, nabízí se varianta budoucího využití testu pro mladší děti, v rozmezí 4-5 let.

Domnívám se, že by bylo velmi zajímavé test „Určování počtu slabik“ porovnat s dalšími testy fonologického uvědomování. Vhodným adeptem na komparaci by byl test „Opakování pseudoslov“, který stejně jako test „Určování počtu slabik“ byl součástí testové baterie výzkumné studie FHS UK. Test hodnotil fonologickou paměť. Fonologická paměť je aspektem fonologického uvědomování, který je vývojově níže než slabičná analýza, ale jak jsem zmínila výše, ta mohla ovlivnit výkony i v testu „Určování počtu slabik“, konkrétně v reprodukci pseudoslov.

V testu „Určování počtu slabik“ se vyskytly situace, kdy počet žetonků neodpovídal počtu slabik, které dítě vyslabikovalo. Nastávaly dvě situace – buď dítě správně vyslabikovalo a určilo neodpovídající počet žetonků nebo dítě špatně vyslabikovalo a určilo správný počet žetonků. Tyto situace nebyly dramaticky zastoupené, ale vedly mě k zamyšlení nad úlohou žetonků v testu. Původní myšlenkou zakomponování žetonků do testu byla funkce pomůcky, čili žetonky měly sloužit pro dítě jako názorná pomoc při analýze slova na slabiky – obdoba vytleskávání. Avšak zmíněné situace tuto funkci pomůcky vyvracejí. Děti často byly žetonkami rozptylovány, protože je manipulace s žetony bavila, mnohdy tedy odváděla pozornost a tudíž se zcela nemusely soustředit na přesný výkon. Na druhou stranu se domnívám, že pro mnoho dětí žetonky svojí funkcí pomůcky plnily. I přesto by stálo za zvážení, zda takto „staré“ děti potřebují ke slabikování pomůcku po celou dobu testu. Určitě názorná ukázka by byla v zácviku nutná, ale samostatný výkon dítěte by již mohl být realizován bez pomůcky.

Další věcí, kterou bych v souvislosti s administrací testu zvážila, je odstoupení od produkce položek výzkumnými asistenty, jelikož nikdy nebude produkce výzkumných asistentů totožná a nahradit ji jednou nahrávkou s pseudoslovy, která by splňovala jednotnou produkci. Nicméně je důležité brát v úvahu organizační možnosti výzkumného asistenta. Tím mám na mysli, že pokud by se v testu používaly žetonky, tak by výzkumný asistent musel kontrolovat a zapisovat počet žetonků, případně je srovnávat zpět do řady (pokud to dítě nečiní samo), dále zapisovat jak dítě vyslabikovalo slovo a ještě pouštět a zastavovat nahrávku s pseudoslovy, což by organizačně bylo pro výzkumného asistenta

náročné. Ovšem pokud by se v testu upustilo od používání žetonků, administrace testu by pro výzkumného asistenta byla schůdná.

Test „Určování počtu slabik“ je novým přínosem do měřítek hodnotících fonologické uvědomování. Z výsledků je patrné, že byť ho 5 leté děti ve většině případů zvládaly bez větších obtíží, dokázal identifikovat jedince se slabým slabičným uvědomováním. Test dosáhl vysoké reliability, což umožňuje test používat v praxi.

Seznam literatury

Altmann, G. T. M. (2005). *Výstup na Babylonskou věž. Otázky jazyka, mysli a porozumění*. Praha: Triáda, 67-77

Anthony, J. L. a kol. (2003). *Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations*. In *Reading research quarterly*, Vol. 38, No 4, s. 470-487

Caravolas, M. (2004). *Spelling development in alphabetic writing systems: a cross-linguistic perspective*. *European Psychologist*, Vol. 9, No 1, s. 5-6

Caravolas, M., Landerl, K. (2010). *The influences of syllable structure and reading ability on the development of phoneme awareness: A longitudinal, cross-linguistic study*. *Scientific studies of reading*, 14(5), s. 464-484

Caravolas, M., Volín, J. (2005). *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR

Černá, A., Hlaváčková, D. a kol. (2008). *Internetová jazyková příručka. Dělení slov*. Ústav pro jazyk český Akademie věd ČR. [Online], 3.11. 2010

<http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=135&dotaz=d%C4%9Blen%C3%AD%20slov>

Duncan, L. (2010). *Phological development from a cross-linguistic perspective*. In *reading and dyslexia in different orthographies*, Psychology press, s. 42-67

Duncan, L., Colé, P., Seymour P. H. a Magnan, A. (2006). *Differing sequences of metaphonological development in French and English*. Cambridge University Press, *Child Language* 33, 369-399

Gillon, G. T. (2004). *Phonological awareness. From research to practice*. New York: Guilford press, s. 1-67

Goswami, U. (2010). *A psycholinguistic grain size view of reading acquisition across languages*. In *reading and dyslexia in different orthographies*. Psychology press, s. 23-41

Hála, B. (1962). *Uvedení do fonetiky češtiny na obecně fonetickém základě*. Praha: Československá akademie věd, s. 274-297

Hála, B. (1975). *Fonetika v teorii a v praxi*. Praha: SPN, s. 218-239

Hulme, Ch., Caravolas, M., Málková a G., Briqstocke, S. (2005). *Phoneme isolation ability is not simply a consequence of letter-sound knowledge*. *Cognition*, Vol. 97, No 1, B1-B11

Kořínek, J. M., Erhart, A. (2000). *Úvod do fonologie*. Praha: Academia, s. 49-50

Krčmová, M. (2007). *Slabika*. In *Fonetika*. Filosofická fakulta MU Brno, [Online], 25.3.2011 <http://is.muni.cz/elportal/estud/ff/js07/fonetika/materialy/index.html>

Krčmová, M. (2008). *Úvod do fonetiky a fonologie pro bohemisty*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, s. 85-87

Kulhánková, E., Málková, G. (2008). *Fonematické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti*. *E-psychologie*, roč 2, č. 4. [Online], 8.10.2010

http://e-psycholog.eu/pdf/kulhankova_etal.pdf

Mann, V.A., Liberman, Y (1984). *Phonological awareness and verbal short-term memory*. In *Journal of learning disabilities*, vol. 17, s. 592-599

Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte. Normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa. Základní duševní potřeby dítěte. Dítě a lidský svět*. Praha: Grada, s. 90-108; 138-152

Ohnesorg, K. (1959). *Druhá fonetická studie o dětské řeči*. Brno: SPN, s. 63-66

Palková, Z. (1994). *Fonetika a fonologie češtiny*. Praha: Karolinum, s. 152-156; 269-277

Salkind, N. J. (2011). *Statistics for people who think they hate statistics*. USA: SAGE Publications, , s. 101-114

Seidlová Málková, G. (2011). *Psycholinguistický přístup ke studiu gramotnosti*. Prezentace ze dne 29.1.2011, Zimní kognitivní škola.

Těšitelová, M. a kol. (1987). *O češtině v číslech*. Praha: Academia, s. 104-106

Whitney, P. (1998). *Language acquisition: biological foundations*. In *Psychology of language*, Houghton Mifflin Company, Boston, p. 302-333