

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PSYCHOLOGIE



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Ortografické uvědomování na počátku vývoje psaní a čtení

Orthographic Awareness in The Early Development of Reading and Writing

Autor: Barbora Šeráková

Vedoucí práce: Mgr. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D.

Rok: 2010

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a s užitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.

Barbora Šeráková

V Praze dne.....

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí bakalářské práce Mgr. Gabriele Seidlové Málkové, Ph.D. za cenné rady a připomínky k vybranému tématu, za velkou pomoc při vyhledávání literatury a za veškerý čas, který mi věnovala.

Abstrakt

Každé dítě se dnes již od útlého věku setkává s psaným textem. Velmi brzy si psaného textu začne všímat a na základě zkušenosti s psaným textem, kterou získává každý den, získává o psaném textu a jeho charakteristikách určitou představu. Ortografie každého jazyka má svá pravidla, jimiž se řídí to, jaké kombinace písmen se mohou vyskytovat na určitých pozicích ve slově, a má své typické kombinace písmen, které se ve slově často vyskytují. Anglosaská literatura užívá výraz „orthographic patterns“, v této práci mluvíme v tomto kontextu o „typických sekvencích legálního zápisu“. V předškolním věku, v raných fázích vývoje gramotnosti, kdy dítě zná jen některá, nebo téměř žádná písmena, si tyto typické sekvence legálního zápisu začíná implicitně uvědomovat – dokáže na základě nich určit, které ze dvou napsaných pseudoslov „vypadá jako správně napsané“.

Tuto citlivost dětí na prapočátku vývoje gramotnosti k typickým legálním sekvencím zápisu daného jazyka označuje psycholinguvistický přístup, který je základním teoretickým rámcem této práce, jako ortografické uvědomování.

Cílem teoretické části této práce je podat ucelený přehled informací o tomto fenoménu a naznačit jeho roli ve vývoji gramotnosti, která ještě není zcela objasněna. Jedná se totiž o poměrně nový fenomén, v zahraniční literatuře se objevuje až teprve v 80. letech 20. století, v české literatuře a diagnostice se tento fenomén prozatím téměř neobjevuje.

Cílem praktické části práce je evaluace pilotní verze měrného nástroje ortografického uvědomování, se kterým se u nás pracuje prozatím jen na úrovni výzkumu, z hlediska jeho potenciální využitelnosti v diagnostice této dovednosti u tří věkových skupin předškolních a raně školních dětí.

Abstract

Every child today from an early age encounters with written text. Very soon they start noticing the written text and on the basis of experience, which they gain every day, they grasp an idea about the concept of written text. The orthography of every language has its own rules and its own typical combinations of letters, which often appears on certain positions in a word. Anglo-Saxon literature uses expressions known as “orthographic patterns”. In the early pre-school age of literacy development, when children only know some or almost no letters children implicitly become aware of these orthographic patterns. Based on these patterns they can figure out which out of two pseudo-words are “correctly written“.

This sensibility of children in the early stages of literacy to orthographic patterns of given language indicates psycholinguistic approach as orthographic awareness. The psycholinguistic approach is the fundamental framework of this thesis.

The task of the theoretical part of this thesis is to give comprehensive overview of information about this phenomenon and signify its role in literacy development, which has not been fully clarified. It is quite a new phenomenon. It appears in foreign literature not before the eighties of the 20th century and it almost does not occur in Czech literature or diagnostics.

The task of the practical part of this thesis is an evaluation of the pilot version of a measuring tool for orthographic awareness, which is only operated on experimental level. It is analysed from the prospective utilization in diagnostics of this skill in three age groups in pre-school and early school children.

Obsah

1	ÚVOD	7
2	FORMULACE VÝZKUMNÉ OTÁZKY	10
3	METODOLOGIE	12
3.1	Popis výzkumného vzorku	12
3.2	Sběr dat	16
3.3	Popis použitého testovaného materiálu a jeho administrace	18
3.3.1	Co test měří	18
3.3.2	Popis testu.....	19
3.3.3	Jednotlivé položky.....	20
3.3.4	Zadání testu	21
3.3.5	Vyhodnocování testu – záznamový arch.....	22
3.4	Metody zpracování dat	22
4	VYMEZENÍ POJMU – ORTOGRAFICKÉ UVĚDOMOVÁNÍ	24
4.1	Psycholingvistický přístup ke studiu gramotnosti a ortografické uvědomování	28
4.2	Modely rozpoznávání slov využívající typické sekvence legálního zápisu	30
4.2.1	Teorie „obrazového čtení“	31
4.2.2	Teorie „statistického učení“	33
4.2.3	Konstruktivistický model	35
4.3	Objevené psaní („Psaní“ v předškolním věku).....	37
4.4	Ortografické uvědomování v předškolním věku.....	39
4.5	Hodnocení/diagnostika ortografického uvědomování.....	41
4.5.1	Příklady studií	41
4.5.2	Výhody a nevýhody testu „nutné volby“	43
5	TEST ORTOGRAFICKÉHO UVĚDOMOVÁNÍ – VÝSLEDKY	45
5.1	Blok 1 Testu ortografického uvědomování	45
5.1.1	Blok 1 Testu ortografického uvědomování, první věková hladina	46
5.1.2	Blok 1 Testu ortografického uvědomování, druhá věková hladina.....	48
5.1.3	Blok 1 Testu ortografického uvědomování, třetí věková hladina.....	50
5.1.4	Shrnutí bloku 1 Testu ortografického uvědomování	52
5.2	Blok 2 Testu ortografického uvědomování	52
5.2.1	Blok 2 Testu ortografického uvědomování, první věková hladina	53
5.2.2	Blok 2 Testu ortografického uvědomování, druhá věková hladina.....	55
5.2.3	Blok 2 Testu ortografického uvědomování, třetí věková hladina.....	57
5.2.4	Shrnutí bloku 2 Testu ortografického uvědomování	59
5.3	Blok 3 Testu ortografického uvědomování	60
5.3.1	Blok 3 Testu ortografického uvědomování, první věková hladina	60
5.3.2	Blok 3 Testu ortografického uvědomování, druhá věková hladina.....	62
5.3.3	Blok 3 Testu ortografického uvědomování, třetí věková hladina.....	64
5.3.4	Shrnutí bloku 3 Testu ortografického uvědomování	66

6	DISKUZE	67
6.1	Analýza položek bloku 1 Testu ortografického uvědomování	67
6.2	Analýza položek bloku 2 Testu ortografického uvědomování	71
6.3	Analýza položek bloku 3 Testu ortografického uvědomování	73
6.4	Shrnutí, projevy ortografického uvědomování předškolních dětí a dětí v raném školním věku	74
6.5	Návrh položkového složení testu	77
6.6	Některá omezení výzkumu a další návrhy	79
7	ZÁVĚR	80
	SEZNAM LITERATURY	81
	SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	81
	SEZNAM PŘÍLOH	86

1 Úvod

Děti se dnes v podstatě již „od narození“ setkávají s psaným textem. S psaným slovem se setkáváme v běžném každodenním životě „na každém rohu“. Psaný text vidíme na všech billboardech podél silnic, na obalech potravin, na vývěsce každého obchodu nebo restaurace, v televizi. Děti se nemohou textu vyhnout – před a po každé pohádce v televizi běží titulky, každá knížka, pohádková nebo říkanková, i ta pro nejmenší děti, obsahuje psaný text. Děti si postupně začnou všimnat, že jejich rodiče text čtou, a začnou mít o něj také zájem. Začínají si již v raném předškolním věku o psaném textu vytvářet představy, začínají si uvědomovat, k čemu psaný text slouží a jak psaný text vypadá.

Představy předškolních dětí se pomalu vyvíjí, od fáze, kdy psaný text dokážou pomalu odlišit od ostatních zobrazení, jako například od obrázku nebo čmáranic, až po fázi, kdy dokážou rozpoznat, jaké symboly se mohou v napsaném slově vyskytovat a jaká písmena se mohou na jakých pozicích ve slově kombinovat, aby slovo nebo pseudoslovo vypadalo jako správně napsané a bylo v daném jazyce vyslovitelné.

Předškoláci se, pravděpodobně vlivem zkušeností s psaným textem, stávají pomalu „citliví“ na charakteristickou podobu daného psaného jazyka. Začínají si uvědomovat charakteristiky psaného slova, charakteristické shluky písmen, které se v psaném textu vyskytují. Tyto pro ortografii daného jazyka typické a často se vyskytující kombinace písmen zahraniční literatura označuje výrazem „orthographic patterns“ nebo „letter sequences“. Děti jsou v předškolním a raném školním věku tedy již „citlivé“ na určité aspekty psaného slova, tzn., některé jevy porušující pravidla české ortografie již dokážou bezpečně poznat, přesto, že ještě neumí číst ani psát, nebo dokonce ještě neumí téměř žádná písmena. Poznají například, že slovo může být tvořené pomocí souhlásky a po ní následující samohlásky, ale nemůže být utvořené shlukem pěti souhlásek. Pokud ukážete předškolnímu dítěti napsané dvě pseudo-slova, jedno vytvořené shlukem několika souhlásek a druhé vytvořené pomocí souhlásky-samohlásky-souhlásky, dítě je schopné poznat, že druhá varianta, na rozdíl od první, vypadá jako správně napsané slovo. Již u předškolních dětí tedy můžeme pozorovat určité uvědomění si psaného textu a jeho typických charakteristik. V tomto kontextu mluvíme o ortografickém uvědomování. Pokud se

ptáme na míru ortografického uvědomování dítěte, ptáme se, do jaké míry a v jaké podobě si dítě uvědomuje psaný text a charakteristiky pravopisu svého mateřského jazyka a do jaké míry je schopno rozpoznat slovo napsané v souladu s pravidly české ortografie od zápisu porušujícího tyto pravidla.

Tato implicitní znalost, která se v předškolním věku vyvíjí, má své místo v pozdějších fázích vývoje správného psaní a čtení. Velmi záleží na ortografických charakteristikách konkrétního jazyka, do jaké míry se ortografické uvědomování ve správném psaní a efektním čtení uplatňuje. Předpokládáme tedy, že vliv ortografického uvědomování na pisatelské dovednosti se mezi jazyky liší. Z výzkumů, které byly realizovány v anglicky mluvícím prostředí, vyplývá, že pro správný a přesný zápis má ortografické uvědomování, především znalost „orthographic patterns“, které jsou pro již pro začínající čtenáře spojené s výslovností, velký význam.

Bohužel, s pojmem ortografické uvědomování se v české literatuře zatím nesečkáme, diagnostický materiál pro měření této dovednosti také v českém prostředí zatím není dostupný. Ortografické uvědomování je v České republice zatím předmětem výzkumného zájmu – do své baterie testů začleňuje ortografické uvědomování studie ELDEL.

Tato práce je zaměřena právě na ortografické uvědomování, jeho projevy v předškolním věku, vztah k rozvoji gramotnosti a zhodnocení diagnostického potenciálu testu, který používá pro hodnocení této dovednosti výzkum ELDEL.

Práci můžeme pro přehlednost členit na část teoretickou a praktickou. Teoretický blok je zacílen na představení fenoménu ortografického uvědomování. V empirické části se na základě analýzy Testu ortografického uvědomování věnuji evaluaci tohoto diagnostického materiálu k hodnocení ortografického uvědomování. Dále se na základě analýzy dat pokusím odpovědět na otázku, jaké jsou typické projevy ortografického uvědomování dětí tří věkových hladin na počátku vývoje gramotnosti.

V teoretické části nejprve představím ortografické uvědomování jako pojem. Dále se věnuji vysvětlení psycholingvistického přístupu k rozvoji gramotnosti, který je důležité pochopit, aby bylo možné naznačit místo ortografického uvědomování ve vývoji psaní. V další kapitole uvádím modely čtení a psaní, které zahrnují do efektního psaní a čtení čtenářovu znalost „orthographic patterns“. Dále se věnuji

nekonvenčnímu předškolnímu „psaní“ a úloze ortografického uvědomování v něm. Dítě se ještě před tím, než zná a plně využívá všechna písmena abecedy a alfabetycký princip, pokouší samo psát, nekonvenčním způsobem. Tyto pokusy, známé v zahraniční literatuře jako „invented spelling“ jsou důležitým „oknem“ do vývoje gramotnosti dětí. Posléze se věnuji ortografickému uvědomování v předškolním věku – jak se vlastně projevuje a co všechno můžeme pod tento pojem zahrnout. Nakonec teoretického bloku představuji některé studie, které se měřením ortografického uvědomování zabývaly.

2 Formulace výzkumné otázky

Ústředním tématem této práce je ortografické uvědomování v předškolním a raném školním věku. Práci můžeme pro lepší orientaci čtenáře rozdělit na část teoretickou a praktickou.

V teoretické části je mým cílem podat ucelený výklad fenoménu ortografického uvědomování (dále také OU), popsat jeho projevy, naznačit jeho místo v rozvoji gramotnosti, v takové podobě, v jaké o něm hovoří mezinárodní literatura. Výzkum vývoje čtenářských a pisatelských dovedností se v současné mezinárodní literatuře opírá především o tzv. psycho-lingvistické pojetí studia vývoje gramotnosti, i pro tuto práci tedy bude psycholingvistický přístup dominantním obecným teoretickým východiskem (v české literatuře např. Caravolas, Volín 2004). Výzkum ortografického uvědomování je relativně novou záležitostí, první studie se objevují až v 80. letech 20. stol. (Snowling, Hulme, 2007) ve vazbě na psycholingvistický přístup studia gramotnosti. Jeho přesné místo a role ve vývoji čtenářských dovedností není dosud zcela objasněnou záležitostí.

V české literatuře se pojem OU dosud téměř neobjevuje. Diagnostické materiály dostupné v českém prostředí pro posouzení předpokladů dítěte k rozvoji čtení a psaní s tímto fenoménem také dosud nepracují. Proto v předkládané práci usiluji nejen o výklad tohoto fenoménu na základě mezinárodní literatury, ale především také o představení a evaluaci diagnostického materiálu, který by posouzení této dovednosti v praxi umožnil.

V „praktické“ části této práce se tedy zaměřím na pilotní verzi Testu ortografického uvědomování, který se vznikl v rámci výzkumné studie pracovníků Katedry Psychologie PedF UK „Předpoklady rozvoje gramotnosti v evropských jazycích“ (www.eldel.cz), který patří do rozsáhlého výzkumného projektu financovaného Evropskou Unií: „Osvojování samoty v evropských jazycích“ (Enhancing Language Development in European languages). Projekt vystupuje pod akronymem ELDEL (www.eldel.eu). Tento projekt je představen v příloze č. 1. Cílem této práce bude představení a především pak zhodnocení (evaluace) tohoto diagnostického materiálu pro potřeby užití v odborné praxi. Jelikož jsem měla možnost pracovat pro realizaci této bakalářské práce s rozsáhlým datovým souborem výkonů dětí v tomto testu ve třech odlišných věkových hladinách, může tato práce

přinést cenné informace pro další vývoj diagnostických materiálů zaměřených na ortografické uvědomování pro účely profesionální psychologické praxe, tedy ne jen pro účely badatelské, jak je tomu v projektu ELDEL.

Od ledna 2009 pracuji pro projekt „Předpoklady rozvoje gramotnosti v evropských jazycích“ jako výzkumný asistent. Měla jsem tedy možnost od začátku se podílet na přípravě a realizaci tohoto projektu. Podíl na realizaci této studie mi také umožňuje použít pro zpracování tématu mé bakalářské práce část rozsáhlého datového materiálu, který v rámci působení skupiny ELDEL na katedře psychologie vzniká.

Pro studii „Předpoklady rozvoje gramotnosti v evropských jazycích“ představuje ortografické uvědomování „jen“ jednu z mnoha v proměnných sledovaných v průběhu celé této longitudinální studie. Jednalo se zde spíše o pilotní verzi takového materiálu v českém prostředí, která vznikla pro potřeby studie realizované s dominantní cross-lingvistickou perspektivou. Nevěnuje tedy fenoménu ortografického uvědomování mnoho pozornosti. Pro české prostředí se však jistě může jednat o cenný materiál z hlediska rozšiřování nabídky diagnostických materiálů pro posouzení připravenosti dítěte pro čtení a psaní.

Je zřejmé, že děti jsou v určitých fázích předškolního vývoje, resp. v oblasti ortografického uvědomování a pisatelských dovedností, „citlivé“ na určité jevy, vyskytující se v českém pravopisném systému, resp. v obvyklých podobách textu, v obvyklých formách zápisu slov/vět do textu. Tato „citlivost“ je vázána na jejich míru uvědomování si podoby a zákonitostí psaného textu (viz také dále v textu kap. 4). Pokusím se odpovědět na otázku, na jaké jevy české ortografie jsou děti tří vybraných věkových skupin právě citlivé, jaké jsou projevy ortografického uvědomování daného věku, tedy jaké jevy porušující pravidla české ortografie jsou děti těchto věkových skupin již schopny si v napsaném slově uvědomovat a označit je jako nesprávné. S tím souvisí další výzkumná otázka, zda je diagnostický materiál dovednosti OU ze studie „Předpoklady rozvoje gramotnosti v evropských jazycích“ sestaven pomocí položek, které odpovídají právě oblastem, jež si děti daného věku začínají být schopny uvědomovat, tzn., zda položky testu ortografického uvědomování jsou dostatečně citlivými indikátory této dovednosti, a to u tří věkových skupin dětí.

3 Metodologie

První část této práce je teoretická – metodou zde byla četba především zahraniční literatury. Ve druhé části práce se zabývám evaluací měrného nástroje ortografického uvědomování, který byl vytvořen pracovní skupinou studie ELDEL katedry psychologie Pedagogické fakulty UK. ELDEL, (celým názvem „Enhancing Literacy Development in European Languages“) je zkratkou názvu výzkumného projektu, zabývající se výzkumem předpokladů rozvoje gramotnosti v Evropských zemích. ELDEL je cros-lingvistická studie, která zahrnuje spolupráci 5 univerzit následujících zemí: Česká republika (Praha), Francie (Poitiers, Claremont), Slovensko (Bratislava), Španělsko (Granada). Data, která užívám v této práci, pocházejí z projektu WP 1, který se zaměřuje především na prediktory vývoje psaní a čtení v evropských jazycích a vlivem povahy ortografického systému jednotlivých jazyků na tyto prediktory a rozvoj gramotnosti. Analýza dat v této práci se žádným způsobem nevztahuje ke zpracování dat ve studii ELDEL, použitá data jsou zpracována pouze pro účely této bakalářské práce.

Pro evaluaci zmíněného diagnostického nástroje ortografického uvědomování užívám principy a metody kvantitativního výzkumu – především zpracování dat pomocí deskriptivní a položkové statistiky.

3.1 Popis výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek, který užívám ve své studii, zahrnuje 140 dětí, 73 pražských a 67 mimopražských dětí z 13 regionálních oblastí (Šumperk, Benešov, Litoměřice, Praha-Západ, Praha 2, Praha 4, Praha 5, Praha 6, Praha 7, Praha 8, Praha 9, Praha 12, Praha 13.) Při vstupu do první fáze studie byly tyto děti 65-81 měsíců staré. Děti byly vyhledávány prostřednictvím vybraných mateřských škol. Každé dítě, jehož rodiče podepsali informovaný souhlas se zařazením dítěte do výzkumné studie „předpoklady rozvoje gramotnosti v evropských jazycích“ a které splňovalo určitá kritéria pro zařazení do studie, tvoří součást výzkumného vzorku.

Informovaný souhlas informuje rodiče o účelu studie, etických principech práce s dětmi, o způsobech nakládání s daty z výzkumu a o způsobu jejich archivace. Informuje také o pořizování zvukových nahrávek. Informovaný souhlas o zařazení

dítěte do studie je k nahlédnutí v příloze č. 6, informovaný souhlas pro rodiče o pořizování zvukových nahrávek je v příloze č. 7 a informovaný souhlas, který podepisovali ředitelé a ředitelky škol, je v příloze č. 8

Kritéria pro zařazení dítěte do studia jsou: předškolní věk bez odkladu školní docházky, české jazykové prostředí, žádná neurologická nebo psychiatrická diagnóza dítěte.

Předkládaná studie pracuje se třemi věkovými skupinami dětí, které vznikly testováním výzkumného souboru dětí ve třech fázích, s dodržením časového intervalu uvedeného v kapitole 3.2.

První skupina (také dále T1) čítá 140 dětí. Průměrné věkové zastoupení dětí (tab. č. 2) a jejich regionální rozložení (tab. č. 1) v první fázi testování uvádí následující tabulky. Vidíme, že v první skupině jsou děti 65-81 měsíců staré, nejvíce dětí bylo 70 měsíců starých, průměrný věk dítěte první skupiny je 72,48 měsíců.

Tabulka č. 1: Regionální zastoupení dětí v T1

Region	Počet dětí
Šumperk	35
Benešov	13
Litoměřice	19
Praha 2	8
Praha 4	16
Praha 5	16
Praha 6	5
Praha 7	1
Praha 8	12
Praha 9	10
Praha Západ	5
Celkem	140

Tabulka č. 2: Věkové zastoupení dětí v T1

	Věk v měsících
Počet dětí	140
Průměr	72,48
Medián	72,00
Modus	70
Standardní odchylka	3,712
Rozsah	16
Minimum	65
Maximum	81

Druhá věková skupina (také dále T2) je složena ze 124 dětí. Děti byly 68-83 měsíců staré. Následující tabulky zobrazují věkové (tab. č. 4) a regionální složení (tab. č. 3) dětí skupiny 2. Vidíme, že nejvíce dětí bylo 73 měsíců starých a průměrný věk dítěte druhé věkové skupiny je 75,15 měsíců.

Tabulka č. 3: Regionální zastoupení dětí v T2

Region	Počet dětí
Šumperk	33
Benešov	7
Litoměřice	17
Praha 2	7
Praha 4	16
Praha 5	14
Praha 6	2
Praha 7	1
Praha 8	10
Praha 9	11
Praha Západ	5
Celkem	124

Tabulka č. 4: Věkové zastoupení dětí v T2

	Věk v měsících
Počet dětí	124
Průměr	75,15
Medián	75,00
Modus	73
Standardní odchylka	3,840
Rozsah	15
Minimum	68
Maximum	83

Třetí věková skupina (také dále T3) je složena ze 130 dětí. Děti třetí věkové skupiny již navštěvují první třídu základní školy. Děti třetí věkové skupiny jsou 73 až 90 měsíců staré, průměrný věk je 81,26 měsíce. Nejčastější věk je v této skupině 85 měsíců.

Tabulka č. 5: Regionální zastoupení dětí v T3

Region	Počet dětí
Šumperk	34
Benešov	9
Litoměřice	18
Praha 2	7
Praha 4	8
Praha 5	8
Praha 6	6
Praha 7	3
Praha 8	8
Praha 9	12
Praha Západ	7
Praha 12	7
Praha 13	3
Celkem	130

Tabulka č. 6: Věkové zastoupení dětí v T3

	Věk v měsících
Počet dětí	130
Průměr	81,26
Medián	82,00
Modus	85
Standardní odchylka	3,885
Rozsah	17
Minimum	73
Maximum	90

Zařadila jsem do jednotlivých věkových skupin různý počet dětí, počty dětí v jednotlivých věkových skupinách se liší – je to způsobeno tím, že určitý počet dětí nebyl ve druhé a třetí fázi testován, z důvodu nezastižení, odmítnutí spolupráce ze strany rodičů, atd.

Mateřské školy, resp. děti, byly pro studii ELDEL, ze které má data pocházet, vybírány tím způsobem, aby bylo možné otestovat během maximálního období dvou měsíců co nejvíce dětí. Jelikož sběr dat probíhal v místě mateřských škol, bylo třeba při sběru dat respektovat organizační chod mateřských škol, jejich výchovný a vzdělávací plán a jeho rozložení do jednotlivých částí dne – viz dále kap. sběr dat.

3.2 Sběr dat

Během první a druhé fáze testování byly děti testovány přímo v mateřské škole, kterou navštěvovaly, dopoledne nebo po obědě, po domluvě mezi výzkumným asistentem, vedením školky (učitelkami) a rodičem. Test ortografického uvědomování byl během T1 a T2 součástí prvního sezení baterie. Baterie testů T1 byla rozvržena do tří sezení, T2 do dvou sezení a třetí fáze testování do tří sezení.

Během T3 byly děti testovány v základní škole, kdy byly na dobu testování uvolněny z hodiny, se souhlasem rodiče, učitele nebo učitelky a vedení školy, nebo po vyučování ve školní družině. Test ortografického uvědomování byl součástí 3. sezení, které bylo administrováno skupinově, ve skupině maximálně 5 dětí.

Sběr dat v mateřských a posléze základních školách byl uskutečněn výzkumnými asistenty, kteří absolvují systém instruktážních školení, jejichž cílem je

zajistit jednotný přístup všech výzkumných asistentů ke sběru dat. Školení vedli Dr. Gabriela Seidlová Málková a Mgr. Miroslav Litavský.

Děti zařazené do této studie byly testovány ve třech fázích. První fáze sběru dat začala v únoru a skončila na začátku dubna 2009, druhá fáze proběhla v květnu a červnu 2009, třetí fáze proběhla v listopadu a prosinci 2009. Během první a druhé fáze sběru dat testované děti navštěvovaly poslední stupeň mateřské školky, třetí fáze probíhala již ve škole, kdy děti navštěvovaly první třídu základní školy. Uvedený časový harmonogram rozložení jednotlivých fází testování (jaro, podzim) byl tímto způsobem vytvořen z několika důvodů. Za prvé, mezi jednotlivými fázemi je třeba zachovat určitý časový odstup, během kterého dochází k vývojovému posunu. Za druhé, uvedená období (jaro, podzim) jsou co možná nejvýhodnější také z hlediska škol, které děti začaly navštěvovat a ve kterých bude výzkum nadále probíhat – podzim se zdá být ideální s přihlédnutím k tomu, že není vhodné za dětmi jít do školy hned v září, kdy děti začínají novou třídu. Období, ve kterých jednotlivé fáze výzkumu prozatím proběhly a ve kterých budou další fáze probíhat, jsou také vhodné z hlediska předpokládaných vývojových posunů a událostí ve vývoji gramotnostních dovedností dětí.

Datový materiál, ze kterého pro potřeby této práce těžím, tvoří část datového korpusu studie „Předpoklady rozvoje gramotnosti v evropských zemích“. Tento korpus vznikl činností 8 výzkumných asistentů. Můj podíl na tvorbě tohoto datového korpusu představuje kolem 10 dětí otestovaných v každé fázi testování baterií testů, přičemž v T1 bylo každé dítě testováno ve třech sezeních, v T2 ve dvou sezeních a T3 ve třech sezeních, každé sezení trvá zhruba 45 minut. Testovala jsem děti v Praze a v Benešově, podle aktuální potřeby. Po otestování dítěte jsem zpracovávala data do záznamových archů (někdy bylo potřeba data přepsat ze zvukové nahrávky, nebylo vždy možné zaznamenat odpovědi dítěte přímo při testování), které jsem upravila a vyplnila. Dále jsem vždy převedla do počítače zvukové nahrávky, seřadila je, označila a odevzdala spolu se záznamovými archy pracovní skupině ELDEL katedry psychologie ke zpracování. K mé práci výzkumného asistenta patří také kontaktování rodičů dětí, kontaktování mateřských a základních škol, které navštěvovaly mnou testované děti, a to za účelem domluvy na době testování, ale také pro účely podepsání informovaných souhlasů, předání dotazníků, pozvánek na semináře a jiných formulářů. Abych získala zkušenosti s následnou prací s daty, docházela jsem

na katedru psychologie přepisovat do elektronické podoby data 30 dětí celé testové baterie 2. fáze testování.

Pro účely mé studie využívám data získaná z testování ortografického uvědomování všech tří dosud uskutečněných fází testování. Po skončení každé fáze testování je třeba získaná data ze záznamových archů převést do elektronické podoby, aby bylo možné s výsledky dále pracovat (toto již není práce výzkumných asistentů). Data z první fáze testování byla již do elektronické podoby převedena Mgr. Litavským. Data z druhé a třetí fáze testování (ortografického uvědomování, nikoliv celé baterie) jsem do elektronické podoby převedla já. Docházela jsem na katedru psychologie a zde data přepisovala ze záznamových archů do počítače. Pro účely mé práce jsem po té vyloučila z věkových skupin děti s odkladem školní docházky. Dále bylo potřeba zjistit, kolik měsíců bylo dětem v jednotlivých fázích testování, při zadání prvního testu z baterie. Každé dítě má tři složky záznamových archů (v každé je jedna fáze testování). Tyto složky bohužel nejsou pohromadě, ale jsou řazeny do šanonů podle školky a fáze testování. Ze záznamových archů první fáze testování (jen na těch je uveden datum narození dítěte) jsem tedy opsala datum narození a následně vyhledala ke každému dítěti datum zadání prvního testu z baterie ve druhé a třetí fázi testování, který je uveden na záznamovém archu daného testu, a věk spočítala. Údaj o věku dětí v první fázi testování mi byl poskytnut. Dále jsem na základě informace o školkách a školách, které děti ve fázi 1, 2 a 3 navštěvovaly a navštěvují, spočítala zastoupení dětí v regionech v jednotlivých fázích. Takto vzniklá data tří věkových skupin jsem vyhodnotila pomocí statistického programu SPSS.

3.3 Popis použitého testovaného materiálu a jeho administrace

3.3.1 Co test měří

Test ortografického uvědomování, který je k nahlédnutí v příloze číslo 4, je zacílen na měření implicitní dovednosti dítěte uvědomit si přípustné symboly a jejich přípustné kombinace a pozice ve slově v českém ortografickém systému. Ortografické uvědomování je v tomto smyslu chápáno jako schopnost rozpoznat, jaké symboly a jaké sekvence – řetězce písmen se mohou vyskytovat v dané

ortografii a na jakých pozicích se tyto řetězce mohou vyskytovat, aby slovo bylo vytvořeno podle pravidel ortografického systému daného jazyka a bylo v daném jazyce vyslovitelné.

3.3.2 Popis testu

Je důležité upozornit na fakt, že Test ortografického uvědomování nebyl primárně tvořen se specifickým zaměřením na českou ortografii. Pouze blok 3 je vytvořen s cílem zaměřit se na specificky česká pravidla ortografie. Snahou však bylo zahrnout do testových položek právě takové ortografické jevy, které si dítě daného věku začíná být schopné uvědomovat, a to právě v dané fázi vývoje gramotnosti.

Test obsahuje 28 testových položek a 3 položky zácvičné. Každá položka je tvořena dvojicí pseudoslovo-distraktor, z nichž pseudoslovo může být označeno jako ortograficky správné, tedy utvořené v souladu s ortografickými pravidly českého jazyka a distraktor je utvořen nesprávně, tedy není v souladu s ortografickými pravidly. Úkolem dítěte je vybrat z každého páru pseudoslovo, které je vždy utvořené v souladu s ortografickými pravidly.

V T1 a T2 byly používány karty s testovými a zácvičnými položkami. Na první kartě jsou pouze 3 zácvičné položky. 1. blok testových položek je na dalších dvou kartách, 6 položek na jedné a 4 položky na druhé. Na dalších dvou kartách je 12 položek 2. bloku po 6 položkách a na poslední kartě je 6 položek 3. bloku. Administrátor ukazuje dítěti při zácvičení i při celém testování po jednom páru položek, dítě vždy vybere ukázáním prstu slovo, které považuje za nejvíce se podobající správnému slovu a administrátor ukáže dítěti další dvojici. Tímto způsobem se pokračuje až do dokončení testu.

V T3 byly používány pracovní sešity s položkami. Na první stránce každého pracovního sešitu je set zácvičných položek, pod každým slovem v každém páru je čtvereček, do kterého dítě má za úkol samostatně dělat fajfky podle toho, jaké slovo z páru vybere za správné. V zácvičení se dítě naučí pomocí administrátora do těchto čtverečků dělat fajfku podle toho, jaké slovo samo vybere. Na další stránce sešitu je 6 testových položek, na druhé stránce dvojlistu 4 testové položky. Dítě samo otočí další list a dostane se na druhou dvojstránku, kde je 12 testových položek po 6. Když

dopracuje na tomto dvojlistu, otočí list a dostane se na poslední stránku se 6 zácvičnými položkami 3. bloku. Označuje slova, která považuje za správné, do k tomu určených rámečků (jeden rámeček je pod každým testovým slovem, aby dítě mohlo zvolit a označit za správné to slovo, které si samo myslí) a takto pokračuje až do konce testu.

V žádném případě dítě nesmí přeskačovat položky, administrátor vždy musel pečlivě ohlídat, aby dítě žádnou položku nepřeskočilo, nevynechalo a aby pracovalo postupně.

3.3.3 Jednotlivé položky

Test obsahuje 3 zácvičné položky a 28 položek testových. Každá položka je tvořena z páru pseudoslovo-distraktor, přičemž toto pořadí je v testu obměňováno. Pseudoslovo je vytvořeno podle ortografických pravidel, distraktor obsahuje některý z typů porušení těchto pravidel. Každý pár pseudoslovo-distraktor je tvořen tak, aby obě slova z páru obsahovala stejný počet symbolů. Každé pseudoslovo je tvořeno z reálného slova tak, že některá písmena dříve reálného slova byla nahrazena jinými, tím způsobem, aby byla zachována ortografická pravidla, ale slovo už nebylo reálným slovem. Reálná slova, ze kterých vychází položky, jsou k nahlédnutí v příloze č. 9. Distraktory vycházejí z těchto pseudoslov, ortografická pravidla jsou ale v každém distraktoru určitým způsobem porušena a jsou použité jiné symboly, než v pseudoslovu. Testové položky jsou rozděleny na 3 bloky.

První blok obsahuje 10 položek. Skládá se z 10 párů distraktor-pseudoslovo. V každém distraktoru tohoto bloku je vždy jeden nebo více nepřípustných symbolů pro českou ortografii. Jedná se o diakritická znaménka a číslice ve slově. Pseudoslova naproti těmto distraktorům neobsahují žádný nepřípustný symbol.

Druhý blok obsahuje 12 položek, které jsou složené opět ze dvou typů distraktorů a k nim patřících pseudoslov. První typ distraktorů obsahuje vždy shluk neslabikotvorných souhlásek, který není v české ortografii přípustný, naproti němuž jsou pseudoslova se správnou kombinací symbolů, tvořící vyslovitelné slabiky. Druhý typ distraktorů obsahuje vždy zdvojení souhlásek na nesprávné pozici ve slově (na začátku či na konci slova), zatímco pseudoslovo v každé takové položce obsahuje shluk souhlásek na prostřední, tedy správné pozici ve slově.

Třetí blok je složen z 6 položek, kde pseudoslovo tvoří symboly se správně použitými diakritickými znaménky, zatímco k nim patřící distraktory obsahují diakritická znaménka nad symboly, kde se nepoužívají.

Zácvičné položky obsahují 3 typy porušených pravidel ortografie, které jsou následně administrovány v testu – nepřipustná sekvence symbolů, nepřipustný symbol a sekvence písmen na určité nepřipustné pozici ve slově. V testu se dále setkáme s distraktory obsahujícími diakritická znaménka nad nesprávnými symboly.

3.3.4 Zadání testu

Zadávání testu probíhalo v klidné místnosti, kde byl jen administrátor a dítě (případně v rámci T3 skupina dětí), aby dítě mělo dostatek klidu na přemýšlení nad testy. Test byl zadáván v sezení, které obsahovalo ještě několik dalších testů zaměřených na čtení a psaní. Test byl administrován v rámci T1 v zimě 2009, dále v létě 2009 v rámci T2 a na podzim 2009 v rámci T3. V rámci T1 a T2 byly testovány děti posledního stupně mateřské školy, v rámci T3 děti první třídy základní školy.

Administrace testu v rámci T1 a T2 je lehce odlišná od administrace T3. Změna se týká toho, že v rámci T3 byl test zadáván skupinově (skupinka dětí čítala maximálně 5 dětí), v rámci T1 a T2 byl test zadáván dětem jednotlivě. V rámci T1 a T2 pracovalo dítě na testu s administrátorem. Administrátor ukazoval dítěti dvojice slov na kartě, postupně jednu dvojici za druhou – dítě ukazovalo prstem na zvolené slovo a administrátor odpověď dítěte zaznamenával do svého záznamového archu. V rámci T3 pracovaly děti samostatně, s pracovním sešitem, ve kterém byla slova uvedena. Děti samy označovaly vybraná slova, každé samo, fajfkou do svého pracovního sešitu. Odlišnost je také v souvislosti se zácvičnými položkami – v zácviku v rámci T1 a T2 byla dítěti podávána zpětná vazba, v rámci T3 v zácviku zpětná vazba poskytována nebyla. Položky jsou ve všech třech fázích testování stejné. V průběhu testování dětem v žádném případě nebyla poskytována zpětná vazba, dítě bylo ale vždy chváleno a povzbuzováno. Hodnocení testu je jednoduché – pokud dítě označí pseudoslovo, dostává za položku 1 bod, pokud označí distraktor, nedostává žádný bod. Body byly následně sečteny a bylo vyjádřeno celkové skóre ve třech na sebe navazujících blocích. Instrukce k testu v T1 a T2 je nahlédnutí v příloze č. 2, k T3 v příloze č. 3.

3.3.5 Vyhodnocování testu – záznamový arch

K vyhodnocování testu je používán záznamový arch, který je k nahlédnutí v příloze číslo 5. Za každé pseudoslovo, které dítě správně při testování označí, získává dítě jeden bod. Pokud dítě označí za správný distraktor, nedostává žádný bod. Testové položky jsou v záznamovém archu rozděleny do tří bloků.

Položky prvního bloku jsou v záznamovém archu děleny na bílé a šedé. Bílé položky obsahují jako nepřipustný symbol v distraktoru vždy jedno nebo více čísel. Šedé položky v distraktoru obsahují interpunkční znaménka.

Druhý blok je v záznamovém archu opět dělen na bílé a šedé položky. Obsahuje distraktory, které jsou tvořeny shlukem neslabikotvorných souhlásek, který není v české ortografii přípustný, nebo obsahují zdvojení souhlásek na nesprávné pozici ve slově (na začátku či na konci slova). Bílé položky obsahují zmíněné zdvojení na nesprávné pozici, šedé shluk neslabikotvorných hlásek.

Třetí blok obsahuje distraktory, ve kterých je pravidlo české ortografie porušeno umístěním diakritických znamének nad symboly, nad kterými se diakritická znaménka nepoužívají.

Skóre je v prvním a druhém bloku vyjádřeno za bílé a šedé položky zvlášť a následně je sečteno. V třetím bloku je skóre jednotné.

3.4 Metody zpracování dat

Pro zpracování dat bude využíván statistický program SPSS. Použita bude především deskriptivní statistika. Budou nás zajímat především průměrné výkony, rozložení skóre a standardní odchylky tří věkových kohort v jednotlivých subtestech, daného testového materiálu. Na základě grafického znázornění struktury výkonů dětí dané věkové kohorty budou sledovány zejména případné výrazné odlišnosti od normálního rozložení, které lze považovat za indikátor ne zcela citlivého měrného nástroje (například, pokud většina dětí v daném subtestu dosahuje 90% úspěšnosti, neumožňuje tento subtest citlivé hodnocení ortografického uvědomování dětí daného věku). Sledovány budou také průměrné výkony dětí každé věkové skupiny v jednotlivých položkách, na základě čehož budou stanoveny průměrné, nejtěžší a nejsnazší položky. Následně, na základě celkové analýzy uvedených výstupů, se pokusím navrhnout nové položkové složení jednotlivých subtestů.

Následující kapitola č. 4 představuje teoretický blok, který patří k cíli práce orientovaného na představení fenoménu ortografického uvědomování. Kapitola 5 pak je empirickou částí, kde představuji výsledky evaluační studie diagnostického materiálu k hodnocení ortografického uvědomování.

4 Vymezení pojmu – ortografické uvědomování

Ortografické uvědomování je v literatuře velmi nejednoznačně definováno. Různí autoři ortografické uvědomování popisují různým způsobem a zahrnují pod tento pojem různě širokou škálu dovedností (budoucího) čtenáře. Pro jeho označení se také používá více pojmů. V mnoha případech není v zahraniční literatuře pojednáváno o této implicitní dovednosti přímo pod názvem „orthographic awareness“, ale užívají se jiná vyjádření, které tuto dovednost označují. Jsou to například „knowledge of orthographic rules“ „nonphonological knowledge“, atd.

Zájmem této práce je ortografické uvědomování v předškolním věku, bavíme se tedy o ortografickém uvědomování, které můžeme chápat jako jednu z klíčových kognitivních dovedností ve vývoji čtení. Zahraniční autoři vymezují jako ortografické uvědomování schopnost začínajícího čtenáře poznat, že se některé shluky písmen mohou ve slově vyskytovat vedle sebe, pravidla daného jazyka to umožňují (je možné že by se v tomto seskupení písmena vyskytovala v reálném slově) a slovo bude vyslovitelné. Ortografické uvědomování, které je ústředním zájmem této práce, můžeme chápat ve shodě s následujícími autory a jejich definicemi:

Například Gibson a Levin (Gibson, Levin, 1975) hovoří o ortografických pravidlech (orthographic rules), která určují, jaké sekvence písmen a skupiny písmen mohou být dány dohromady k utvoření slova, aby bylo vyslovitelné v daném jazyce. V každém jazyce jsou tato pravidla jiná, v každém jazyce existují pravidla, která určují, které sekvence (následnost, postupnost) písmen mohou a nemohou nastat.

Ckurlg není anglické slovo a nemůže být. Zahrnuje sekvence písmen, které v angličtině nemohou nastat, a ačkoliv je velice obtížně vyslovitelné, někteří čtenáři takové sekvence vysloví. V řeči i v psaní, spojení různých zvuků a různých grafických jednotek není náhodné. Pro angličtinu platí, stejně pro každý jiný jazyk, že některé sekvence písmen mohou nastat a některé ne. Čeština se zdá pro anglické mluvčí být jazykem, který je plný souhláskových shluků na ukroucení jazyka. (Gibson, Levin, str. 172)

A. Sweet a C. Snow (Sweet, Snow, 2003, str. 58) definují ortografické uvědomování jako „senzitivitu (citlivost) jedince k zákonitostem a redundancím

charakteristickým pro slova v pravopisném systému, odvozeném z abecedy. "Podle autorek je to „vedlejším produktem“ extenzivní a pozitivní zkušenosti s rodinami slov, které obsahují vyslovitelné „shluky písmen“ (clusters of letters), které se s určitou frekvencí objevují v různých slovech, a je recipročně spojeno s fonologickým uvědomováním, dekodováním písmeno-zvuk a psaním. Děti, které získají povědomí o těchto redundantních shlucích písmen (redundant letter clusters), nebo také „spelling patterns“ (jakési vzory psaní), a naučí se využívat jejich spojení s fonologickými charakteristikami, mají velkou výhodu v psaní a rozpoznávání slov, oproti dětem, které o těchto jednotkách povědomí nezískají. Využití ve čtení je následující: například dítě, které se setká s neznámým slovem „that“ a bude senzitivní k redundantním vzorům a bude „znát“ celé jednotky „th“ a „at“ ze známých slov „them“ a „cat“, bude zvýhodněné oproti dítěti, které žádné takové ucelené grafické jednotky spojené s výslovností nevnímá, a snadněji dá tyto jednotky dohromady a přečte „that“. Pokud dítě získává zkušenosti s použitím takových strategií k rozpoznávání slov, posiluje se jeho senzitivita vůči těmto vzorům (spelling patterns) a roste jeho ortografické uvědomování, na rozdíl od dítěte, které tyto zkušenosti nemá, čímž se pravděpodobnost, že se stane senzitivní vůči těmto vzorům, snižuje. (Sweet, Snow, 2003, str. 58)

R. K. Wagner a T. A. Baker (in Berninger, 1994, str. 247) uvádí několik definic známých autorů zabývajících se ortografickým uvědomováním a systematicky tyto definice dělí. Následující definice se vztahují k ortografickému uvědomování, jak ho chápe tato práce a konekcionistický přístup:

Podle Perfettiho, (1984) ortografické uvědomování odkazuje na „znalost, kterou má čtenář o možných vzorcích písmen (letter patterns)“. Ehri (1980) hovoří o ortografických dovednostech jako o uvědomování si sekvencí písmen, které mají systematický vztah k fonologickým charakteristikám slova. (Wagner a T. A. Baker, str. 247)

Podobným způsobem definuje ortografické uvědomování mnoho dalších autorů. Právě v tomto smyslu bude ortografické uvědomování vysvětlováno v této bakalářské práci.

Ortografické uvědomování je tedy těsně spjato s fonologickým uvědomováním a má své významné místo ve správném zápisu slova a v rozpoznávání slov.

Zájmem této práce je právě ortografické uvědomování dětí, u kterých se dovednost číst a psát teprve rozvíjí, které ještě nezapočaly školní docházku, anebo jsou na jejím počátku, a proto se ještě formálním způsobem neučí číst a psát, nebo jsou na úplném počátku tohoto procesu, ale přesto už mají o psaném textu určité povědomí. Většina z nich zná už nějaká písmena a dokáže se alespoň podepsat, s psaným slovem se setkávají v každodenním životě a utváří si již nějaké představy o psaném slovu a pravidlech, kterými se písemná forma jazyka řídí. Data, která budou použita v empirické části, pocházejí právě z testování ortografického uvědomování dětí předškolních, ale také dětí na počátku školní docházky.

Ortografické uvědomování tedy chápeme jako do jisté míry implicitní dovednost dětí orientovat se v základních pravidlech psaného textu v tom smyslu, že dokážou rozpoznat, jak má napsané slovo vypadat, aby bylo možné jej přečíst. Tato dovednost umožňuje začínajícím čtenářům poznat, jaké sekvence písmen se mohou ve slově vyskytovat, a co je ještě zajímavější, již velmi brzy dokážou děti rozpoznat, na jaké pozici ve slově se tyto sekvence vyskytovat mohou a na jaké nemohou.

Každý jazyk má pravidla ortografie, která, minimálně v případě ortografií tzv. nekonzistentních, nebo také hlubokých, tuto nekonzistentnost „vyrovnávají“ a umožňují tak začínajícím i pokročilým čtenářům slyšené slovo správným způsobem zapsat a také psané slovo správně přečíst. (Bourassa, Treiman, 2008).

Ortografické uvědomování můžeme pozorovat už ve velmi raných fázích vývoje gramotnosti. Tato implicitní znalost pravidel a podoby ortografického záznamu, kterou děti projevují, je důležitá již od počátku vývoje psaní a není omezena jen na pozdější fáze. (Pollo, Treiman, Kessler, 2007). Ortografické uvědomování umožňuje dítěti, které se učí psát, psát slova správným způsobem a čtenářům číst slova efektně, automaticky a se správnou výslovností. Jakým způsobem, v jaké míře a jak přesně je ortografické uvědomování v psaní a čtení zakomponováno, není zcela objasněné, jaké místo ale pravděpodobně ortografické uvědomování v tomto procesu má, to je další součástí pozdějších kapitol tohoto textu.

V zahraniční literatuře se můžeme setkat, v souvislosti se studiem dětského „objevování“ a obeznamování se s psaným slovem na prapočátku vývoje gramotnosti dítěte, s pojmem „print awareness“, který můžeme přeložit a chápat jako „základní představy o tom, co se pojí s psaným textem“, nebo „uvědomování psaného textu“. Tento pojem je podle mého názoru třeba od pojmu „ortografické uvědomování“ odlišovat. Levy a kol. (2006) používají ve své studii oba pojmy, aniž by je nějakým způsobem odlišovali. Používají test, který označují jako „print knowledge tasks“ a vzápětí jako „test of visual orthographic knowledge“. Dítě musí volit vždy ze dvou možností tu správnou, podle instrukce: „Teď si zahrajeme hru. Jsou tu na kartě dvě položky. Můžeš mi říci, kterou si myslíš, že by tvoje maminka spíše přečetla nebo které slovo/ věta je podle tebe lepší k přečtení? Ukaž na něj/ ní pro mě.“ Na každé kartě je tedy vždy slovo napsané v souladu s ortografickými pravidly daného jazyka a znázornění nebo slovo tyto podmínky nesplňující. Dítě musí zvolit z dvojice čmáranice-slovo, obrázek-slovo, znázornění podobné psanému slovu-slovo, jedno písmeno-slovo, špatně rozmístěné písmena-slovo, ale i shluk písmen a číslic-slovo, řetězec samohlásek-slovo. (Levy a kol., 2006). Testem, který je zde používán, byl Test ortografického uvědomování, ze kterého vycházím ve své práci, inspirován. Terminologie, užívaná v této oblasti, je tedy bohatá, a tím komplikovanější je podat přesné vymezení toho, co je „ortografické uvědomování“ a co již spadá pod jiný pojem. Je otázkou, zda pojem ortografické uvědomování pod sebe skutečně zahrnuje všechny tyto implicitní znalosti, od odlišení čmáranice od slova až po rozpoznání přípustných kombinací písmen a jejich pozic ve slově. Autoři zahraniční literatury běžněji „print knowledge“ neboli uvědomování psaného textu a „orthographic awareness“ – ortografické uvědomování, od sebe odlišují. „Uvědomování psaného textu“ je pojem, který označuje spíše „elementárnější“ implicitní znalost, jako rozpoznání psaného textu od jiných grafických znázornění, dále rozpoznání písmen abecedy, pochopení, že slova a písmena reprezentují význam, že písmena mají odpovídající zvuky, (Snowling, 2005) zatímco v případě „ortografického uvědomování“ jde o znalost na vyšší úrovni, týkající se právě rozpoznání přípustných symbolů ve slově, jejich správných kombinací a pozic, na kterých se mohou vyskytovat. Myslím, že je možné chápat „základní představy o tom co se pojí s psaným textem“ jako předstupeň ortografického uvědomování, kdy se od raného dětského věku a prvních setkání dětí s textem vyvíjí implicitní znalost, od dovedností

nejelementárnějších (odlišení čmáranic nebo obrázku od skutečného slova) až po složitější (rozpoznání přípustných sekvencí písmen), která se vyvíjí a zdokonaluje v průběhu předškolních let.

Následující kapitola představí psycholingvistický přístup, jako základní teoretický rámec, ze kterého vychází studie ortografického uvědomování a jiných komponent získávání gramotnosti v zahraniční literatuře.

4.1 Psycholingvistický přístup ke studiu gramotnosti a ortografické uvědomování

Podle psycholingvistického přístupu ke studiu gramotnosti se vývoj čtení a psaní odvíjí od několika klíčových kognitivních dovedností a povahy ortografického systému daného jazyka. (www.eldel.cz)

Mezi tyto klíčové kognitivní dovednosti patří především znalost písmen a fonemické uvědomování. S těmito dvěma klíčovými dovednostmi souvisí další dovednosti, které si dítě musí osvojit, mezi něž určitým způsobem patří ortografické uvědomování, které nemůžeme od ostatních dovedností zcela oddělit. Jednotlivé dovednosti se navzájem ovlivňují a působí ve vzájemné interakci. Není ještě přesně popsáno, jaké místo ortografické uvědomování zaujímá a jak přesně působí. Fonemické uvědomování a znalost písmen jsou základními stavebními kameny tzv. alfabetského principu, na němž je založeno čtení a psaní v alfabetských jazycích.

Základem čtení v alfabetských jazycích je pochopení dítěte, že psané reprezentuje mluvené, schopnost rozkládat řeč na jednotlivé fonémy (fonemické uvědomování), znalost písmen abecedy a schopnost tvořit korespondence foném-grafém. (Caravolas, 2004, str. 3). V tomto kontextu mluvíme o alfabetském principu. Ideálem alfabetských jazyků je tedy stav, kdy jeden foném reprezentuje jeden grafém, pak by po naučení se korespondencí foném-grafém nebyl důvod v psaní chybovat. Bohužel, většina alfabetských jazyků tento ideál více či méně nesplňuje.

V závislosti na této konzistentnosti mezi fonémy a grafémy rozlišujeme jazyky s různou povahou ortografického systému – hovoříme o ortografiích tzv. transparentních (konzistentních) na jedné straně (například finština, turečtina) a tzv. hlubokých (nekonzistentních) ortografiích, jako má angličtina nebo francouzština, na

druhé straně. (Caravolas, 2004, str. 4). Povaha ortografického systému daného jazyka, zdá se, má vliv na proces získávání gramotnosti. Zdá se, že míra ortografické hloubky daného jazyka, charakter a povaha daného jazyka i metody výuky čtení a psaní mohou významnou měrou ovlivňovat význam kognitivních mechanismů uplatňujících se v procesu rozvoje čtení a psaní (www.eldel.cz).

Výzkumy, které se týkají vývoje gramotnosti, jsou ve valné většině realizovány právě v angličtině. Ortografické uvědomování se v české literatuře a diagnostice zatím nevyskytuje vůbec. Předpokládaný význam ortografického uvědomování budu popisovat právě na základě výzkumů, které proběhly v anglickém jazyce, je nutné ale mít na paměti, že míra tohoto uplatnění v získávání gramotnosti se mění v závislosti na jazyce a jeho ortografickém systému. Čeština se, na rozdíl od angličtiny, na ose konzistence-nekonzistence řadí spíše k jazykům konzistentním, s transparentním vztahem mezi fonémy a grafémy.

Angličtina je často kritizována za to, že nespĺňuje ideál alfabetských jazyků, kdy spolu fonémy a grafémy přesně a jasně korespondují. Téměř všechny fonémy se dají napsat několika způsoby a naopak, grafémy se různým způsobem vyslovují. Ve skutečnosti, kdyby anglický mluvčí četl přísně podle pravidel korespondence grafém-foném, četl by velkou část slov se špatnou výslovností. Hodges a Rudorf (1966) ukázali, že pouze 73% všech fonémů by bylo dobře napsaných, kdyby „pisatel“ použil nejběžnější způsob zapsání každého fonému – to znamená, osoba, která píše pomocí aplikace alfabetského principu, by chybovala v každém čtvrtém grafému. (Kessler, 2009, str. 3).

Kromě nekorespondence foném, grafém, faktory podílející se na nekonzistentnosti jazyka jsou: morfologie (zda se při ohýbání slova pomocí přípon atd. mění kořen slova, nebo nemění), (Caravolas, 2004, str. 5; Bourassa, Treiman, 2008, str. 4), dále slova převzatá z jiných jazyků, která si zachovávají původní pravopis, a stará slova, která si zachovávají starou výslovnost. (Caravolas, 2004, str. 5). Je tedy zřejmé, že se musí v psaní a čtení uplatňovat ještě jiná dovednost, než je dovednost tvořit korespondence foném-grafém, která dělá pravopis předvídatelnějším. To, co se na tomto místě uplatňuje, jsou mimo jiné (mimo morfologii a jiné faktory), „orthographic patterns“. (Caravolas, 2004.) „Orthographic patterns“, tedy určité vzorové řetězce písmen, které se vyskytují v pravopisu daného

jazyka na určitých pozicích s určitou četností, jsou pro ortografii každého jazyka typické a právě tyto „orthographic patterns“, nebo také „letter sequences“, nebo „spelling patterns“ jsou tím, co dokážou děti již ve velmi časném stádiu (již děti předškolního věku) vývoje gramotnosti implicitně rozpoznat, a na základě implicitní znalosti jejich přípustné pozice a podoby dokážou určit, který zápis z dvou nabízených je přípustný v ortografii jejich jazyka a který ne. (Test ortografického uvědomování, popsán v dalším textu). Ortografický systém každého jazyka má svá ortografická pravidla, která zahrnují tyto přípustné sekvence písmen, jejich přípustné pozice, jejich použití. Ortografické uvědomování je těsně spjato s fonologickým uvědomováním, v pozdějších fázích vývoje gramotnosti se na tyto „orthographic patterns“ váže specifická výslovnost.

Různí autoři podávají různá vysvětlení, jakým způsobem se tyto „orthographic patterns“ (pojem vysvětlen a přeložen dále) podílejí na vývoji gramotnosti a osvojení si norem správného zápisu daného jazyka a správného čtení. Tyto modely jsou představeny v další kapitole.

Nejvýznamnějším „oknem“ do vývoje gramotnosti je sledování vývoje dětského psaní na jeho prapočátku, tedy prvních pokusů dítěte o „psaní“ (psaní, které ještě vůbec nemusí vypadat jako psaní ve škole).

4.2 Modely rozpoznávání slov využívající typické sekvence legálního zápisu

Anglosaská literatura používá klíčových pojmů „orthographic patterns“, nebo také „permissible letter sequences“, nebo „spelling patterns“, které jsou základními grafickými jednotkami, spojenými s výslovností, typicky se objevující v ortografii daného jazyka. Znalost těchto vzorů usnadňuje správné psaní a čtení, a to především v nekonzistentních jazycích, jako je angličtina. Na tyto přípustné a typické kombinace písmen pro daný jazyk se čtenář stává citlivým již na začátku vývoje čtení a psaní.

Je velmi komplikované tyto výrazy přeložit tak, aby překladem nedošlo ke ztrátě významové roviny těchto pojmů, které jsou do jisté míry synonymní. Pro potřeby této práce navrhuji překlad pojmu „orthographic patterns“, jež je klíčovým

pojmem v oblasti studie ortografického uvědomování, jako „typické sekvence legálního zápisu“ (dále TSLZ).

V zahraniční literatuře existuje více teoretických modelů pro vysvětlení role typických sekvencí legálního zápisu v procesu rozpoznávání slov a vývoje kodifikovaného (ortografická pravidla daného jazyka ctící) zápisu. V následujících kapitolách uvádím teorii „obrazového čtení“, jež představila Ehri, dále teorii „statistického učení“, jež představují Kessler, Pollo, Treiman a nakonec konstruktivistický model, jež představila Ferreiro.

4.2.1 Teorie „obrazového čtení“

Hlavním znakem zkušeného čtenáře je dovednost číst slova přesně a rychle a to jak samostatně, tak v textu. Čtení probíhá tedy nezávisle na kontextu ostatních slov ve větě. Slovo je rozpoznáno na základě reprezentace v paměti. To jsou hlavní znaky teorie, která se v anglické literatuře objevuje jako „sight word reading“. Navrhuji překlad tohoto pojmu jako „obrazové čtení“.

Tato teorie říká, že čteme známá slova pomocí jediného pohledu na napsané slovo, které vyvolává reprezentaci uloženou v paměti. Zkušenému čtenáři stačí pohled na známé slovo, aby byla aktivována jak jeho výslovnost, tak jeho význam. Čtení známých slov tedy neprobíhá dekodováním každého písmena ve slově – kdyby čtení probíhalo tímto způsobem, čtenář by se musel u každého slova zastavit, proces by se zpomaloval a myšlenková nit by se ztrácela. (Ehri, 2007).

Aby rozpoznávání slov mohlo fungovat, je nutné, aby mezi psanou podobou slova a pamětí vznikaly spoje. Spoje, které musejí vznikat mezi napsaným slovem (tedy vizuálními znaky) a jeho ostatními identitami (výslovnost, význam) v paměti, jsou chápány ve dvou přístupech.

První přístup říká, že toto spojení je vytvořeno mezi vizuálními znaky (tedy psanou podobou slova) a významem slova. Tato grafo-sémantická spojení nevznikají příliš systematicky a nejsou zde zahrnuty korespondence písmeno-zvuk (letter-sound). Teoreticky by se tento přístup dal zahrnout do modelů dvou cest (dual-rota model), kde druhou cestu tvoří právě dekodování na základě propojování písmena se zvukem.

Druhý přístup, se kterým se ztotožňuje tato práce, říká, že slovo (jeho psaná forma) je propojeno určitým způsobem, který bude dále pojednán, v paměti s jeho výslovností. Teorie Linea C. Ehri (1992) říká, že čtenáři k vytvoření těchto spojení využívají znalost alfabetského systému. Když se čtenář setká s novým slovem, užije svou alfabetskou znalost k vytvoření spojení mezi grafémem a fonémem – tvoří grafém-fonémickú korespondence. Kromě Ehri, také jiní autoři navrhli teorie rozpoznávání slov na základě vizuo-fonologického spojení, např. Perfetti (1992), Harm a Seideberg (1999), Rack, Hulme, Snowling, Wightman (1994) a Share (1995). (Ehri, 2007)

Ehri rozlišuje ve vývoji „obrazového čtení“ následující fáze: pre-alfabetická fáze, částečná alfabetská fáze, plná alfabetská fáze (full alphabetic phase) a nakonec upevněná alfabetská fáze (Consolidated alphabetic phase). (Ehri, 2007).

V průběhu pre-alfabetické fáze děti čtou slova na základě zapamatování vizuálních znaků nebo podnětů z kontextu. Gough (1992) mluví o této fázi jako fázi, která předchází čtení na základě „šifrování“, jež začínají děti využívat, až když zvládnou dekódování využitím korespondence grafém-foném. Děti v této fázi tedy ještě nevyužívají spojení grafém-foném, neznají písmena a soustředí se pouze na základní vizuální charakteristiky a kontext. Když děti začnou znát některá písmena, přichází částečná alfabetská fáze. (Ehri, 2007).

Podle Ehriho (1998), částečná alfabetská fáze se objevuje v souvislosti s tím, že děti dokáží použít znalost zvuků některých písmen k vytvoření spojů mezi psáním a výslovností a zapamatovat si, jak slovo číst. Je zde potřeba nejen znalost některých písmen a jejich zvuků, ale také schopnost odlišit jednotlivé složky slova v jeho výslovnosti (fonemické uvědomování). (Ehri, 2007).

Plná alfabetská fáze nastupuje, když začínající čtenář zvládne dekódování na základě utváření korespondencí grafém-foném a zná všechna písmena a k nim odpovídající zvuky. Dokáže tedy dekódovat nová neznámá slova. Upevněná (konsolidovaná) alfabetská fáze je konečným stavem, čtenář tedy dokáže číst již známá slova rychle a automaticky. (Ehri, 2007).

Složky konsolidované alfabetské fáze se začínají tvořit už právě během plné alfabetské fáze. Právě tyto složky jsou to, co umožňuje rychlé a automatické čtení a správné psaní. Skládají se ze sekvencí písmen (letter sequences), typických shluků písmen. Ehri hovoří o takzvaných „onsets“ a „rime“, kdy „rime“ představuje konec

slova (samohláska a to co následuje – souhláska, jako například „ild“, „ing“). (Ehri, 2007). „Rime odkazuje na lingvistickou jednotku, slabiku zahrnující samohlásku a následnou souhlásku nebo souhlásky, například, -oat, -at. (Snowling, 2000, str. 69) „Onsets“ představuje naopak začáteční část slova, tzn. například iniciální souhláska či iniciální shluk souhlásek, neobsahuje samohlásku. Například: slovo STRING, „onset“ je STR a „rime“ je ING. Ehri dále hovoří o jednoslabičných slovech (např. IN, IT, AGE, ANT), které jsou tvořeny těmito typickými sekvencemi legálního zápisu a dále o často vyskytujících se slabikách v několikaslabičných slovech. Jedná se právě o „typické sekvence legálního zápisu“, tedy jakési vzorové shluky písmen, které se ve slovech častěji vyskytují a to na určitých pozicích. Jakmile se čtenář naučí číst tyto „vzory“, propojené s výslovností, které se vyskytují v několika slovech (například „ing“ ve slovech „king“, „thing“, „bring“, „sing“), je utvořena konsolidovaná jednotka. Znat „ing“ jako konsolidovanou jednotku znamená číst ji jako celek, grafo-fonémickou jednotku. Tím, že se člověk učí tyto vzory, snižuje zatížení paměti (člověk neukládá do paměti celá slova s jejich výslovností, ale právě typické a známé sekvence písmen), které bude v budoucnu číst a psát automaticky a bez nutného dekódování na základě utváření korespondencí foném-grafém. (Ehri, 2007).

Juel (1983) studoval vliv těchto typických sekvencí legálního zápisu na reakční čas při čtení 64 známých slov žáků pátých tříd. Zjistil, že čtou slova rychleji, pokud tato slova obsahují víc dvou-písmenných vzorů (two-letter patterns) vyskytujících se ve stejných pozicích v mnoha různých slovech, než když četli slova zahrnující vzory, které se vyskytovaly v méně slovech. To ukazuje, že znalost typických sekvencí legálního zápisu usnadňuje rychlé a automatické čtení. (Ehri, 2007).

4.2.2 Teorie „statistického učení“

V teorii „obrazového čtení“ je vysvětleno, že čtenář se učí celé „jednotky“, nejčastěji „rime and onsets“. V české fonetice se tyto výrazy nepřekládají a užívá se označení rime a onset. Naučení těchto jednotek ale nemůže podle autorů, kteří vysvětlují na kontext citlivá pravidla, vysvětlit všechno. „Pouhé pamatování si jednotek jako onset a rime způsobem, který nebere v úvahu kontext, ignoruje mnoho

informací, které by mohly zlepšit přesnost čtení a psaní.“ (Kessler, 2009). V úvahu musí být brána nejen předchozí samohláska nebo souhláska, ale i sousedící slabiky, pozice ve slově a ostatní charakteristiky, podle kterých se pravidla řídí. Proto také můžeme tuto teorii označit jako teorii „na kontext citlivých typických sekvencí legálního zápisu“ (context sensitive orthographic patterns).

Teorie, kterou autor citovaného výzkumu považuje za pravděpodobnou, je založená na předpokladu, že v angličtině existují specifické pravopisné vzory (typické sekvence legálního zápisu), které čtenář implicitně zná a dokáže je užívat při psaní a čtení.

Zatímco alfabetský princip je typicky formulován pravidly, která jsou nezávislá na kontextu slova, jako že „gh“ se vyslovuje „f“, výzkumníci, jako Carney (1994), Cummings (1988), a Venezky (1970, 1999) ukázali, že se mnoho korespondencí stane mnohem konzistentnějšími s pravidly, která jsou citlivá k dodatečným informacím – „gh“ se vyslovuje „f“ po „u“ (a proto třeba ne ve slově „spaghetti“, „ghost“ a tak dále). Tato pravidla jsou ale citlivá také na více abstraktní záležitosti, jako je morfémová třída, délka slova, nebo původ slova (například ve slovech řeckého původu je foném „f“ psán „ph“). (Kessler, 2009, str. 5)

V praxi to velmi jednoduše řečeno znamená, že existují pravidla, která jsou odvozena z kontextu. Grafémy slova jsou převáděny čtenářem do fonémů podle toho, v kontextu kterých dalších grafémů ve slově se nachází a podle dalších charakteristik slova. Podobně také pisatel převádí při psaní fonémy do grafémů podle naučených pravopisných vzorů. Tato pravidla se začínající čtenář učí již velice brzy, ve velmi časných stádiích vývoje jeho čtenářských a pisatelských dovedností.

Komplex těchto pravidel se učíme tak, jako se učíme spousty jiných vzorců v životě – pozorováním a internalizací relativní četnosti, s jakou se něco vyskytuje a spolu-vyskytuje. (Kessler, 2009). Učení spočívá v posilování a zdokonalování vazeb mezi „vzory“, a to opakovanou zkušeností s těmito vzory. Tento typ učení, založený na frekvenci opakované zkušenosti, vede implicitně a automaticky, ne však zcela vědomě, k používání pravidel. (Adams, 1990, str. 210). Právě prostřednictvím zkušenosti s textem se lidé učí tyto korespondence, aniž by to nějakým způsobem vědomě zpracovávali. Tento typ učení můžeme nazvat „statistické učení“. Znalost typických sekvencí legálního zápisu je v podstatě výsledkem postřehu, že některé

korespondence zvuk-grafém jsou častější než jiné v určitém kontextu. (Kessler, 2009). Teorie statistického učení souhlasí, že děti si tvoří své hypotézy o psaní ještě před tím, než porozumí tomu, že písmena reprezentují fonémy mluvené řeči. Zatímco zastánci fonologického pohledu vidí zápis dítěte jako náhodný řetězec písmen, zastánci tohoto přístupu vidí smysluplné vzory (patterns). Zastánci pohledu statistického učení předpokládají, že děti si své teorie, koncepce a hypotézy tvoří na základě zkušeností, tedy na základě toho, čemu nejvíce zatím byly vystaveny, s čím se nejvíce setkaly. Důležitá je tedy frekvence, s jakou se dítě setká s jakými vzory pravopisu, kombinací písmen ve slově, atd. V důsledku toho je v začátečních fázích učení se psaní toto učení ovlivněno charakteristikami jazyka a specifikami daného pravopisu. (Pollo, Treiman, Kessler, 2007)

Jedním z modelů tohoto přístupu je model konekcionistický. Vzory písmen (letter patterns) se kterými se děti i dospělí denně setkávají, ovlivňují jejich čtení a psaní. Tento model hovoří o „jednotkách“, které se začínající čtenář učí zkušeností a které se mění v závislosti na těchto zkušenostech. První „vzor“ pravopisu, který dítě ovlivní, je zápis jeho jména, který má velký vliv v úplných počátcích vývoje. Postupně, jak se dítě setkává s více a více texty, je více a více ovlivňováno obecnými vzory pravopisu. Pravopis každého jazyka je jiný a to se projevuje ve specifických „vzorech pravopisu“, které si děti osvojují v rámci různých jazyků. Co se týče angličtiny, přesto, že je mnohokrát v různých studiích zdůrazňována jeho nekonzistentnost, pravidla, která plynou z kontextu a které se dítě zkušeností učí, poskytují fungující rámec pro správné psaní. (Pollo, Treiman, Kessler, 2007)

Podle mého názoru je skutečně velmi významné, s jakou četností se začínající čtenář s určitým vzorem zápisu slov daného jazyka setkává.

4.2.3 Konstruktivistický model

Konstruktivistický pohled je velmi dobře představený ve Francii, Portugalsku, Španělsku. Ferreiro a její kolegové se zaměřují především na dětské koncepce o psaném jazyku, s přesvědčením, že děti ještě před tím, než se naučí alfabertický princip, mají znalosti týkající se toho, jak psát slova. Ferreiro však na rozdíl od zastánců teorie „statistického učení“ věří, že představy dětí o psaném jsou dětmi vytvářeny spontánně a nikoliv na základě jejich zkušeností s textem a se vzory

pravopisu, které se vyskytují v textech s určitou frekvencí. Ferreiro představuje tři fáze, které probíhají ještě před osvojením si alfabetského principu. První, pre-slabičná fáze (presyllabic stage) je typická tím, že děti ještě nerozumí ani tomu, že psaní reprezentuje mluvený jazyk, ale přesto mají své přesvědčení a hypotézy, například týkající se toho, jaký je minimální počet písmen ve slově. Chápou také, že slovo musí být složené z různých písmen a ne z řetězce písmen stejných. Děti v této fázi si, podle autora, často spojují význam slova s počtem písmen. Slovo, které označuje velké objekty, podle nich má více písmen, než slovo, které reprezentuje objekt malý. S přibývajícím znalostmi o psaní se děti dostávají do fáze „slabičné“ (syllabic phase). Jednotlivá písmena ve slově podle dětí v této fázi představují celé slabiky, což je podle autorů typicky vidět v jejich pokusech o psaní. Například, slovo „palo“ zapíše jako „AO“. Tato fáze je ale přes tuto nesprávnou hypotézu podle Ferreira velice důležitá, protože děti poprvé spojují „zápis“ se zvukem. Poslední fází je fáze alfabetská, kdy dítě pochopí, že předchozí hypotéza byla nesprávná a osvojí si alfabetský princip. (Pollo, Treiman, Kessler, 2007).

Některé části Ferreirovy teorie jsou diskutované, například závěry z jeho „slabičné“ fáze, která není pozorována u dětí ve všech jazycích (Ferreiro mluví především o románských jazycích), například v angličtině. Silnou stránkou konstruktivistické teorie je prezentovaný fakt, že děti mají určitou znalost o pravopise ještě předtím, než pochopí alfabetský princip, tedy než porozumí faktu, že slovo je zapsáním fonémů. Nedostatkem této teorie je ale bohužel také to, že originální teorie se nevěnuje dětskému vývoji psaní po získání znalosti alfabetského principu, po němž dětský vývoj psaní nekončí. Tyto „ne-fonologické znalosti“ hrají důležitou roli v celém komplexním procesu učení se pravopisu, ne jen v nejranějších fázích. (Pollo, Treiman, Kessler, 2007).

Jak jsem již zmínila, nejvýznamnějším „oknem“ do vývoje dětských konceptů a představ o psaném, a tedy do vývoje psaní a nejranějších fází vývoje gramotnosti, jsou první pokusy dětí o „psaní“. Tento fenomén představuji v následující kapitole.

4.3 Objevené psaní („Psaní“ v předškolním věku)

Ještě před tím, než děti začnou chodit do školy, kde se formálním způsobem učí číst a psát, za pomoci formálních instrukcí od učitelů a učitelek, setkávají se s psaným a tištěným textem v každodenním životě. Prohlíží si knihy, rodiče jim čtou pohádky a děti jim koukají přes rameno, v televizi vidí spoustu textu, na všech obalech produktů používaných v domácnosti je text, na billboardech podél silnic je text. Děti získávají už v předškolním věku představu o tom, jakým způsobem dospělí reprezentují mluvený jazyk do psané podoby a samy mají chuť také umět psát. Ještě v předškolním věku tedy podnikají pokusy psát. Tyto pokusy zaznamenat slovo grafickým vyjádřením, které ještě nejsou podložené žádnou instrukcí ze školních lavic, nazývá anglosaská literatura „invented spelling“.

„Invented spelling“ navrhuji pro potřebu této práce přeložit jako „objevené psaní“ – děti totiž v této fázi vývoje gramotnosti dojdou k objevení světa psaného textu – ovšem svým vlastním nekonvenčním způsobem, který není založen na formálních instrukcích a pravidlech. „Objevené psaní“ si můžeme jednoduše představit jako pokusy dítěte psát ještě před tím, než dítě projde formální instrukcí ve škole, nebo je na jejím počátku, a neumí tedy ještě skutečně a stoprocentně jistě psát. Právě tyto pokusy jsou tím, co nám poskytuje bohatý „vhled“. Je velice snadné od dítěte získat tento výstup, požádáme ho, aby nám napsalo své jméno, nebo mu diktujeme jiná slova a máme velmi cenný zdroj informací o vývoji dětských konceptů o psaní. „Detailní popis toho, jakým způsobem se děti snaží vyjádřit slovo psaním, nám ukazuje, že dětská snaha o psaní se vyvíjí od „škrábanic“ až k postupné reprezentaci fonologické struktury slova – ačkoliv nekonvenčním způsobem.“ (Sénéchal, Oullette, 2008, str. 195).

„Invented spelling“, které můžeme vyjádřit také termínem „nekonvenční psaní“, nám nabízí pohled na vývoj kognitivních a lingvistických dovedností, které se podílejí na dětském nabývání gramotnosti. Porozumění tomu, jaké procesy se na těchto prvních pokusech podílejí, je důležité pro vytvoření modelu získávání gramotnosti u dětí a pro porozumění individuálním rozdílům v tomto procesu. (Sénéchal, Oullette, 2008, str. 196)

Zkoumáním prvních písemných projevů dětí byly stanoveny nejčastější chyby, kterých se děti při svých prvních pokusech o psaní dopouštějí. Tyto chyby, které jsou typické, nám dávají nahlédnout například na dětské fonologické reprezentace slova.

Děti, které mají nějaké povědomí o fonologické struktuře mluveného slova, používají toto povědomí v jejich prvních pokusech o psaní k vyjádření těch nejdůležitějších zvuků slova, jako například iniciálních a finálních fonémů slova. Jako takové, dětské pokusy o psaní poskytují pohled na jejich fonologické reprezentace slova. Treiman (1993; Treiman, Zukowski a Richmond-Welty, 1995) ukázali, že chyby, které děti ve svých prvních pokusech o psaní dělají, do značné míry reflektují jejich nezralé strategie členění slov. Například, děti, které zacházejí se souhláskovými shluky jako s jednou jedinou souhláskou, aniž by je odlišovaly v testu fonologického uvědomování, vykazují stejné vzorce v psaní – například redukují souhláskové shluky na začátku slov (např. /bl/->b; /st/->s), nebo na konci slov. Jak se děti učí více a více o ortografickém systému a jak se zlepšují jejich fonologické dovednosti, jejich psaní se stává stále přesnějším, co se týká fonologického členění (i když zatím ne v případě ortografické formy). (Caravolas, Hulme, Snowling, 2001, str. 752)

Přesto, že dětské psaní nám otevírá pohled na dětské koncepty o psaní, je tento zdroj limitovaný tím, že není přesným ukazatelem na to, o čem děti věří, že je grafický záznam „k přečtení“. (Levy a kol., 2006, str. 65). První dětské pokusy o psaní jsou tedy velice cenným zdrojem informací o ortografickém uvědomování, ale typičtěji se v literatuře o této dovednosti dočteme v kontextu použití testů založených na volbě správného zápisu slova mezi dvěma možnostmi, právě z toho důvodu, že ortografické uvědomování je v testech založených na čtení transparentnější.

Je jisté, že první pokusy dítěte psát usnadňuje znalost písmen, tzn. jak znalost zvuků, které písmena reprezentují, tak znalost jmen písmen. Znalost zvuků písmen je nezbytným předpokladem pro postupné zlepšování těchto prvních pokusů o psaní, ale není jediným předpokladem. (Sénechal, Oullette, 2008, str. 197). Je jasné, že nezbytné pro psaní je pochopení alfabetského principu, tj. tomu, že grafémy psaného jazyka reprezentují fonémy jazyka mluveného. Osvojení si alfabetského principu předpokládá znalost písmen abecedy, schopnost členění slov na jednotlivé fonémy (fonematické uvědomování) a schopnost obě tyto dovednosti propojit, tj. vytvářet korespondence grafém-foném. (Málková, Kulhánková, 2008, str. 31).

Ostatní související dovednosti, které se podílejí na dovednosti číst a psát, ale ještě nejsou zcela objasněné. Předpoklad je, že se na něm určitým způsobem podílejí ještě fonologická pracovní paměť, morfologické uvědomování, slovník dítěte a právě uvědomování ortografických pravidel. (Sénechal, Oullette, 2008, str. 197)

V kontextu předkládané práce je třeba objasnit otázku vztahu ortografického uvědomování – tedy fenoménu, který nás zde zajímá nejvíce a tzv. objeveného psaní. Dětské psaní v předškolním věku vyžaduje nejen fonologické dovednosti, jejichž role je zdůrazňována, ale pravděpodobně vyžaduje také určité uvědomění o podobě psaného jazyka. Ortografické uvědomování a uchovávání ortografických reprezentací mohou být důležité komponenty „objeveného psaní“. Ortografické uvědomování zahrnuje implicitní znalost pravidel, které určují, které znaky a charakteristiky jsou přípustné a jak tyto znaky mohou být kombinovány v psaném slově. Ortografické uvědomování se týká vizuálního rozpoznání přípustných znaků a možných sekvencí v psaném jazyce. Ačkoliv není známo, jakou roli přesně ortografické uvědomování hraje v prvních pokusech dětí o psaní, studie potvrdila, že ortografické uvědomování je jednou z komponent tohoto procesu. (Sénechal, Oullette, 2008, str. 199)

V následující kapitole se podíváme na to, jak se ortografické uvědomování právě v době, kdy děti objevují svět psaní, projevuje.

4.4 Ortografické uvědomování v předškolním věku

Aby se dítě naučilo psát a číst, je nutné, aby znalo nejen fonologickou strukturu jazyka a utváření grafém-foném korespondencí. Musí se naučit, jaké vizuální ortografické aspekty může psaná podoba jazyka mít a jaká pravidla je potřeba dodržovat, aby slovo bylo napsané správně. (Levy a kol., 2006). Například, česká abeceda má 42 znaků (i s diakritikou), ze kterých se sestavují jednotlivá slova, ale platí pravidla, jakým způsobem mohou být tyto znaky kombinovány a na jakých pozicích ve slově, aby vzniklo české slovo. Přípustné sekvence písmen a přípustné pozice těchto sekvencí ve slově – to jsou dva aspekty ortografického uvědomování, se kterými se v zahraniční literatuře setkáme nejčastěji (Gibson, Levin, 1975; Sénechal, Oullette, 2008; Perfetti, 1984).

Existuje několik možných variant hodnotících materiálů pro ortografické uvědomování předškolního věku. Podíváme se nyní na hodnotící materiály několika významných studií, které do svého zájmu ortografické uvědomování zahrnují. Tyto ukázky nám umožní lépe zhodnotit a kriticky nahlédnout náš Test ortografického uvědomování, jeho sestavení a způsob, jakým hodnotí dovednost ortografického uvědomování.

4.5 Hodnocení/diagnostika ortografického uvědomování

4.5.1 Příklady studií

Je důležité si uvědomit, že měření ortografického uvědomování jako samostatné komponenty je, zdá se z mezinárodní literatury, prozatím stále ne zcela dorešenou záležitostí. Ortografické uvědomování je samostatnou kategorií, hodnotí se ovšem spolu s jinými ukazateli, protože to jediné umožňuje komplexní obraz připravenosti dítěte pro pisatelské a čtenářské dovednosti.

Ve studii autorů Oullette a Sénéchal (Sénéchal, Oullette, 2008) byl použit test ortografického uvědomování inspirovaný studií, kterou uskutečnil Levy a kolektiv (2006) a o které jsem již hovořila v kapitole 4, když jsem naznačovala rozdíl mezi pojmy „uvědomování psaného textu“ a „ortografické uvědomování“. Na základě výsledků této studie se autoři rozhodli zaměřit na dva aspekty ortografického uvědomování-rozpoznání přípustných znaků a možné sekvence těchto znaků ve slově. Jednalo se o test „nutné volby“, kdy dítě mělo za úkol vybrat to „slovo“ ze dvou nabízených, které považovalo za správné vzhledem k instrukci, jež dítě nabádala, aby vybralo to ze dvou „slov“ to, které by učitelka spíše přečetla. „Ortografické uvědomování může být definováno jako uvědomování si pravidel a proto užití ne-slov umožňuje poměrně přesné hodnocení této implicitní znalosti“ (Sénéchal, Oullette, 2008, str. 204).

V případě měření prvního aspektu, rozpoznání přípustných znaků, přizpůsobili test od předešlých výzkumníků (Levy et al., 2006) a použili kategorie čísla a znásobení jednoho znaku. Reálná slova z testu, který použili autoři předešlé studie, Sénéchal a Oullette převedli na pseudoslovo tím, že zaměnili jedno písmeno tak, aby nedošlo k situaci, kdy dítě rozpozná slovo nikoliv na základě implicitní

znalosti ortografických pravidel, ale na základě „logografického čtení“ (jedná se o rozpoznávání slov na principu jeho základních vizuálních charakteristik, dítě slovo rozpozná jako obrázek). Test je složen z deseti párů „slov“, kde vždy jedno „slovo“ z páru obsahuje číslo a jedno „slovo“ je utvořeno podle ortografických pravidel (ale jedná se o pseudoslovo, protože nic neznamena) a deseti párů „slov“, kde „špatné slovo“ je složeno z jednoho opakujícího se písmena.

Přípustné sekvence opět byly měřeny pomocí testu „nutné volby“ ze dvou nabízených položek. 10 párů „slov“ zde bylo složeno z dvojice: pseudoslovo, „špatné slovo“, kdy pseudoslovo, které obsahovalo samohlásku, bylo v kontrastu se „špatným slovem“, které žádnou samohlásku neobsahovalo. Poslední část testu, „zdvojené souhlásky“, byla převzata od autorů Cassar a Treiman (1997). Zde bylo vždy slovo, které obsahovalo zdvojenou souhlásku na přípustné pozici a v kontrastu s ním slovo, které obsahovalo zdvojenou souhlásku na nepřípustné pozici ve slově.

Dalším příkladem testu ortografického uvědomování uvádím ze studie autorů Anne E. Cunningham, Kathryn E. Perry a Keith Stanowich (2001). K měření ortografických procesů použili několik testů, zde uvedu „Letter string choice 3“. Dětem (7 let starým) bylo na listu papíru prezentováno 18 párů „slov“ (letter strings). Nešlo o reálná slova, slova nic neznamena, ale obě slova z páru měla stejnou výslovnost. Dětem bylo řečeno, aby zakroužkovaly vždy to slovo z páru, které by spíše mohlo být reálným slovem.

Dalším testem užitým v této studii je „Orthographic choice task“, který byl převzat z práce Olsona a jeho kolegů (1994). (Cunningham, Perry, Stanowich, 2001). Dětem byly opět prezentovány páry slov, z nichž vždy jedno bylo správně napsané, ale obě slova stejně zněla (např. rain-rane). Děti byly vyzvány, aby označily to slovo, které je napsané správně, přičemž před touto instrukcí jim bylo řečeno, že jedno slovo je napsané správně a druhé ne. Protože obě „slova“ se vyslovují stejně, schopnost fonologického dekodování slova nemůže být tím, co by bylo hlavním důvodem v rozdílných výkonech v tomto testu, ač je možné, že i tento faktor hraje nějakou roli.

Dalším testem, který se zdá být podobný předešlému, je „Homophone choice task“. Tento test byl autory převzat od autorů Stanowich a West (1989). 17 párů ortograficky rozdílných, ale zvukově stejných slov (obě byla skutečná slova) bylo prezentováno dětem, kterým byly pokládány otázky, na základě kterých měly vybírat

z nabízeného páru správnou odpověď. Například: „Které slovo označuje část těla?“ Pár slov, ze kterého měla být vybrána odpověď: „feat“, „feet.“ Dítě bylo vždy požádáno, aby zakroužkovalo to slovo, jež je napsané správně v souladu s otázkou.

Posledním testem z této studie, který uvedu, je „Peabody Individual Achievement Test-Spelling Subtest (PIAT). Experimentátor vždy řekl slovo ve větě a pak ho vyslovil ještě jednou samostatně. Ke každému slovu byly přidány 3 alternativy a dítě bylo vyzváno, aby vybralo to, co je správně napsané. Například, jednu položku tvořila slova „cow, caw, cou, cau“.

Domnívám se, že testem, který hodnotí ortografické uvědomování ideálním způsobem, je „Letter string choice 3“. Podle mého názoru „Orthographic choice task“ nevyovídá tolik o citlivosti dětí k určitým ortografickým pravidlům daného jazyka, jako o znalosti správné podoby daného konkrétního slova, stejně tak test „Peabody Individual Achievement Test-Spelling Subtest (PIAT)“ a „Homophone choice task“.

4.5.2 Výhody a nevýhody testu „nutné volby“

Test, který je založen na volbě mezi dvěma „pseudoslov“ (slova nic neznamenaají), z nichž jedno je napsáno v souladu s ortografickými pravidly a druhé v rozporu, je podle mého názoru opravdu vhodný, protože začínající „čtenář“ se nemůže rozhodovat na základě „zapamatování si“ obrazu konkrétního slova.

Všechny uvedené testy ortografického uvědomování jsou založené na principu „nutné volby“. Domnívám se, že největší výhodou testů „nutné volby“ je to, že pomocí něj můžeme míru ortografického uvědomování sledovat již u dětí, které ještě samy neumí psát, ale určité implicitní povědomí o psaném již mají, například děti 5 let staré. Dítě vybírá ze dvou nabízených možností tu, kterou považuje za správnou, a uplatňuje zde své povědomí o ortografické podobě slova a implicitní znalost v daném jazyce typických sekvencí legálního zápisu.

Administrace testu je velice snadná a poměrně rychlá. Dítě vybírá jedno ze dvou možností, nemusí nic psát, což je pro předškolní dítě a dítě na začátku školní docházky náročnější a zdlouhavější činnost.

Nevýhoda testu, založeném na volbě mezi jakýmikoliv dvěma položkami, je v tom, že dítě jednoduše musí zvolit jednu z nabízených možností a šance, že vybere

správnou možnost, aniž by se ve skutečnosti projevilo své implicitní povědomí o ortografických možnostech daného jazyka, je 50%. Může se stát, že dítě bude pouze hádat, která možnost je správná, či si stanoví nějaký systém, podle kterého bude volit odpovědi – například bude střídat pravou a levou stranu – jednou označí slovo napravo, podruhé nalevo. Pravděpodobně se několikrát trefí do správné možnosti, přičemž vyhodnocení testu a přidělené skóre nebudou o ortografickém uvědomování dítěte vůbec nic vypovídat.

Podle mého názoru je důležité při testové situaci dítě zaujmout, vyprovokovat jeho potřebu se „ukázat“ tak, aby se dítě opravdu snažilo dosáhnout co nejlepšího výsledku a nesnažilo se jen testem co nejrychleji projít. Podle mé zkušenosti děti tento test většinou baví, a pokud se na začátku podaří zaujmout pozornost dítěte a „nadchnout“ ho pro tuto „hru“, snaží se a opravdu přemýšlí, kterou možnost zvolit.

5 Test ortografického uvědomování – výsledky

V této kapitole se budu věnovat analýze Testu ortografického uvědomování. Budu se soustředit na jednotlivé subtesty (bloky) tohoto testu a jejich položky z hlediska vhodnosti jejich použití pro hodnocení ortografického uvědomování u tří věkových skupin. Půjde mi o to, odpovědět na otázku, zda je každý z bloků Testu ortografického uvědomování sestrojen tak, aby byl citlivým ukazatelem projevů ortografického uvědomování dětí daných tří věkových skupin.

V každé podkapitole je řešen jeden blok (subtest) tohoto testu. Nejprve na začátku každé podkapitoly poskytnu čtenáři přehled položek daného bloku testu a procentuální úspěšnost v nich v každé věkové hladině. Následně daný blok analyzuji v každé věkové hladině. S využitím deskriptivní statistiky analyzuji rozložení skóre, které děti tří věkových skupin získaly v daném bloku tohoto testu. Pokud je určitý blok tohoto testu pro určitou věkovou hladinu dostatečně citlivý a odpovídá projevům ortografického uvědomování dětí dané věkové skupiny, mělo by grafické znázornění (histogram, kvartilový graf) ukazovat normální rozložení skóre.

Dále na základě položkové statistiky analyzuji, která položka daného bloku dělala dětem daného věku ještě většinou potíže, která byla pro ně naopak příliš snadná a kterou zhruba 50% dětí vyřešilo správně a 50% nesprávně. Právě položka, která se nejvíce blíží tomuto ideálu, by měla být citlivá pro měření ortografického uvědomování dané věkové skupiny dětí.

5.1 Blok 1 Testu ortografického uvědomování

V následující tabulce (tab. č. 7) uvádím přehled jednotlivých položek bloku 1 Testu ortografického uvědomování, dále úspěšnost dětí jednotlivých věkových hladin v těchto položkách, vyjádřenou v procentech. Můžeme vidět také standardní odchylku výkonů dětí v každé věkové hladině v každé položce. Položky, které jsou označeny šedivou barvou, obsahují distraktor utvořený pomocí interpunkčního znaménka. Bílé položky obsahují distraktor utvořený pomocí číslice. T1 značí první věkovou hladinu, (65-81 měsíců), T2 značí druhou věkovou hladinu (68-83 měsíců) a T3 značí třetí věkovou hladinu (73-90 měsíců)

Tabulka č. 7: Blok 1 Testu ortografického uvědomování, jednotlivé položky

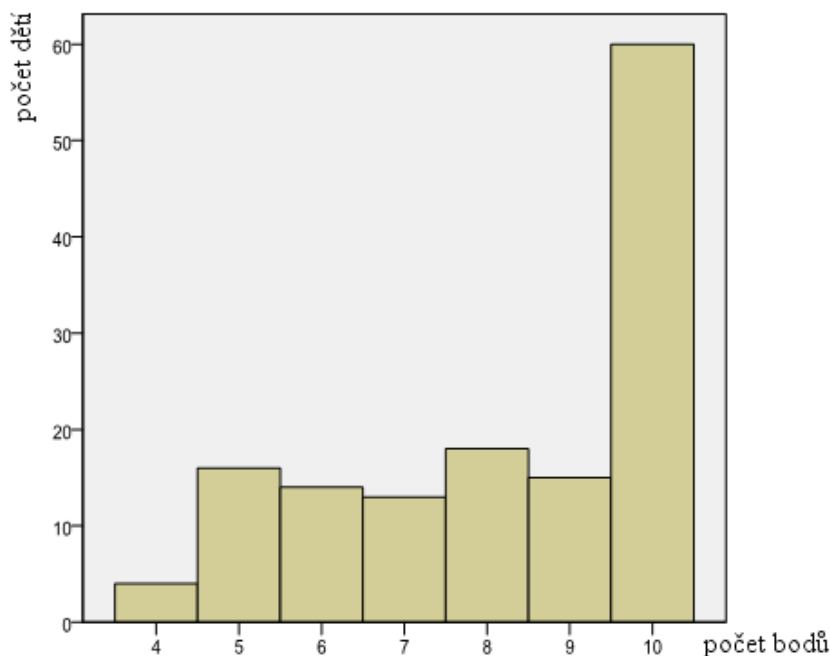
Č.	Pseudoslovo	Distraktor	Prům. úspěšnost (%) SD T1(140 dětí)	Prům. úspěšnost (%) SD T2 (124 dětí)	Prům. úspěšnost (%) SD T3 (130 dětí)
1	CE	C5	92 0,270	98 0,126	98 0,124
2	NOL	N!L	69 0,463	79 0,409	95 0,211
3	SOTY	S7TY	92 0,270	88 0,327	97 0,173
4	MLÁKO	M:A?O	84 0,372	88 0,327	95 0,211
5	KLÍS	!L:S	71 0,457	82 0,384	94 0,241
6	MYSPE5	4YSPE5	81 0,396	85 0,354	96 0,193
7	PEJSET	7EJ6E2	90 0,301	90 0,297	98 0,124
8	TOUBA	TO?BA	79 0,412	81 0,390	95 0,227
9	PRONC	9R8NC	76 0,426	87 0,338	96 0,193
10	ŠPATEK	Š?A:E!	88 0,328	90 0,298	96 0,193

5.1.1 Blok 1 Testu ortografického uvědomování, první věková hladina

Celkově pro děti první věkové hladiny tento blok nebyl náročný. Graf č. 1 nám ukazuje, že se nejedná o symetrické rozdělení, ale o levostranně sešikmené (negativní) rozdělení (Škaloudová, 1998). Tabulka (tab. č. 8) nám dále říká, že v první věkové hladině 60 z celkových 140 dětí, tedy skoro 43 procent, dosáhlo v tomto bloku plného počtu bodů. Standardní odchylka je 1,945 tzn., že většina souboru se pohybuje 1,945 bodu od průměru. Průměrnou hodnotou je 8,21 bodu. Průměrná hodnota ale v našem případě nevypovídá o typickém skóru. Podstatnější je vzhledem k nerovnoměrnému rozložení sledovat modus, který nám říká, jaká hodnota skóre byla nejčastější – a to je v tomto případě plný počet bodů: 10.

Tabulka č. 8: Frekvenční tabulka, blok 1, věková hladina 65-81 měsíců

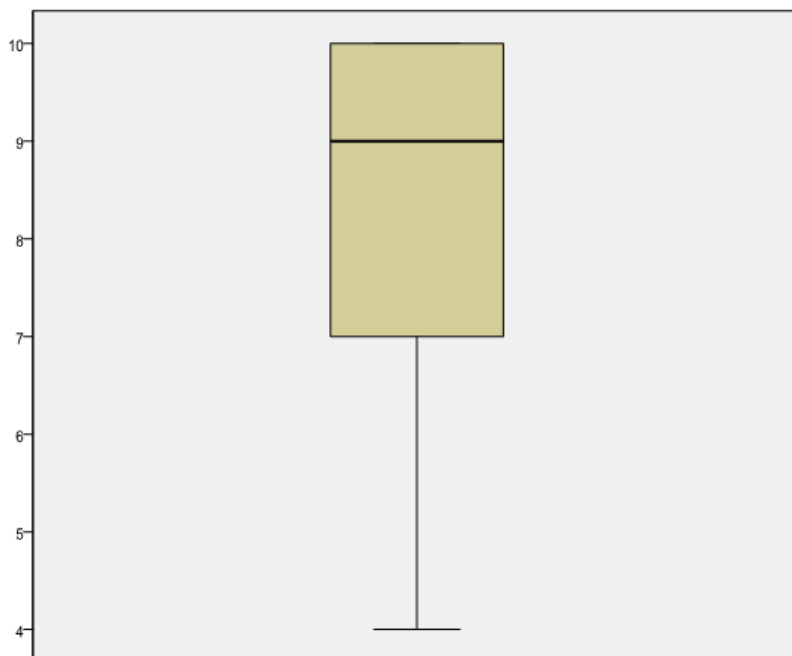
Skóre	Počet dětí	Počet dětí (%)	Validní četnost (%)	Kumulativní četnost (%)
4	4	2,9	2,9	2,9
5	16	11,4	11,4	14,3
6	14	10,0	10,0	24,3
7	13	9,3	9,3	33,6
8	18	12,9	12,9	46,4
9	15	10,7	10,7	57,1
10	60	42,9	42,9	100,0
Celkem:	140	100,0	100,0	



Graf č. 1: Rozložení skóre v bloku 1, první věková hladina

Nutno podotknout, že se, jak ukazuje graf č. 2, nevyskytují se žádné extrémní hodnoty. Tento graf, tzv. box plot, neboli kvartilový graf, přehledně ukazuje rozložení dat. Můžeme vidět medián (tmavá čára). Medián dělí soubor na dvě stejně velké části. Dolní kvartil znázorňuje hranici 25 procent dat od mediánu směrem k nižším hodnotám, horní kvartil 25 procent směrem k vyšším hodnotám. Šedý obdélník tedy zahrnuje 50% všech případů. Jeho hranice jsou tvořeny horním a dolním kvantilem. Mimo šedý obdélník vidíme označenou také nejvyšší a nejnižší hodnotu, která ještě není odlehlou hodnotou. Kvartilový graf dokáže znázornit také

hodnoty extrémní, v tomto případě ale žádné extrémní hodnoty nejsou. (Škaloudová, 1998).



Graf č. 2: Rozložení skóre v bloku 1, první věková hladina

Grafy č. 1 i č. 2 nám ukazují nerovnoměrné rozložení, což značí, že blok jedna není v současné podobě pro měření ortografického uvědomování daného věku dostatečně citlivý.

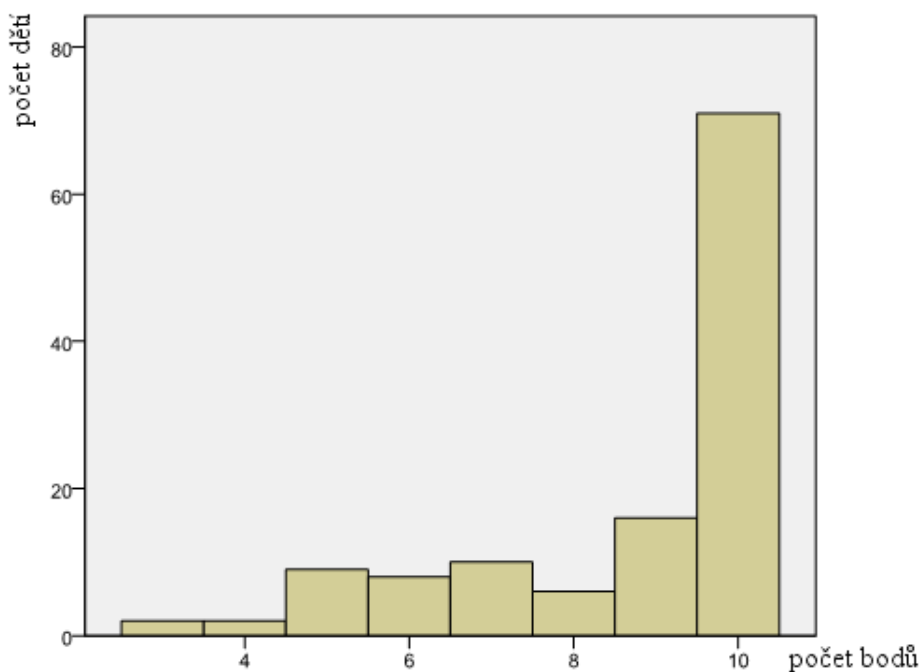
Nejsnazší položkou je v první věkové hladině CE-C5 (92%) a SOTY-S7TY (92%), dále PEJSET-7EJ6E2 (90%). Nejproblematictější položkou je naopak **NOL-N!L** (69%) a **KLÍS-!L:S** (71%), tedy i u nejproblematictějších položek je zjevná poměrně vysoká úspěšnost.

5.1.2 Blok 1 Testu ortografického uvědomování, druhá věková hladina

Pro děti druhé věkové skupiny, jak jsme logicky předpokládali, byl blok 1 ještě snazší. Graf č. 3 nám ukazuje, že rozložení skóru je opět nerovnoměrné, negativně sešikmené. Průměrná hodnota je 8,7, modus opět nabývá hodnoty 10,71 z testovaných 124 dětí, tzn. 57,3% dětí dosáhlo plného počtu bodů. Standardní odchylka nabývá hodnoty 1,9.

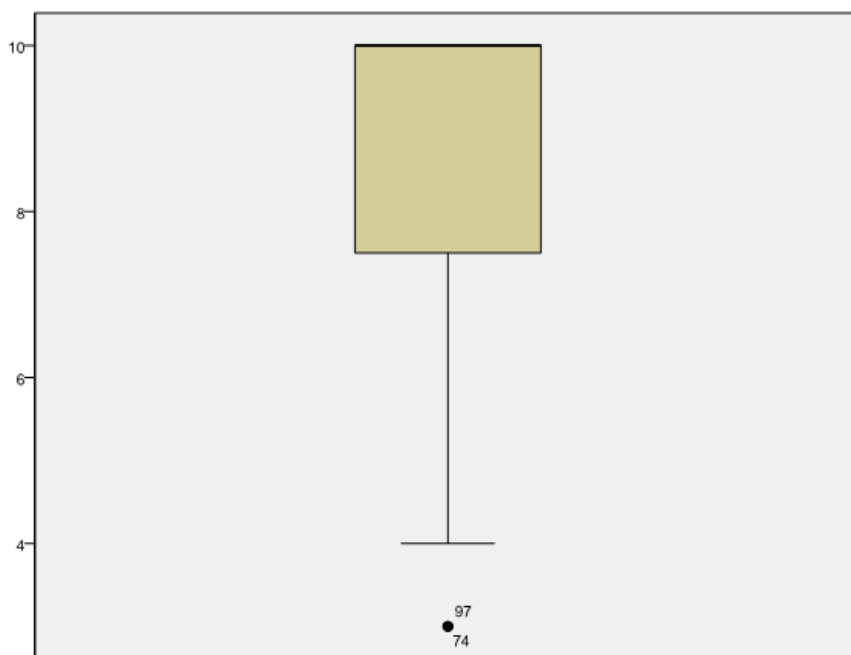
Tabulka č. 9: Frekvenční tabulka, blok 1, věková hladina 68-83 měsíců

Skóre	Počet dětí	Počet dětí (%)	Validní četnost (%)	Kumulativní četnost (%)
3	2	1,6	1,6	1,6
4	2	1,6	1,6	3,2
5	9	7,3	7,3	10,5
6	8	6,5	6,5	16,9
7	10	8,1	8,1	25,0
8	6	4,8	4,8	29,8
9	16	12,9	12,9	42,7
10	71	57,3	57,3	100,0
Celkem:	124	100,0	100,0	



Graf č. 3: Rozložení skóre v bloku 1, druhá věková hladina

Graf č. 4 nám navíc ukazuje, že ve dvou případech bylo získáno extrémně nízké skóre. Extrémně nízkým skórem jsou v tomto případě 3 body z celkových 10. Je zjevné a logické, že blok 1 Testu ortografického uvědomování není ani v této věkové skupině citlivým nástrojem pro měření ortografického uvědomování.



Graf č. 4: Rozložení skóre v bloku 1, druhá věková hladina

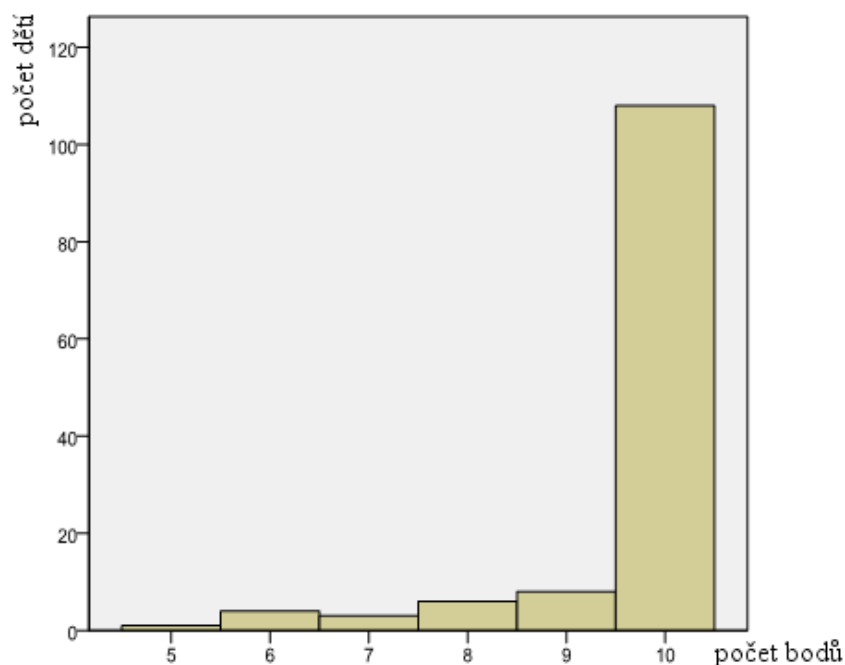
Nejsnazší položkou opět je položka CE-C5 (98%), PEJSET-7EJ6E2 (90%) a ŠPATEK-Š?A:E! (90%). Naopak nejproblematictější položkou je **NOL-N!L** (79%), TOUBA-TO?BA (81%) a KLÍS-!L:S (82%). I položky, ve kterých byl v tomto bloku úspěšných nejmenší počet dětí, a zdají se být tedy nejproblematictějšími položkami tohoto bloku testu pro danou věkovou skupinu, však správně vyřešilo velmi vysoké procento dětí, ani tyto položky tedy nejsou dostatečně citlivým ukazatelem ortografického uvědomování dané věkové skupiny.

5.1.3 Blok 1 Testu ortografického uvědomování, třetí věková hladina

V třetí věkové hladině bylo testováno 130 dětí. Z tohoto počtu dětí bylo 108 dětí, tedy 83,1% dětí v plně úspěšných, jak vidíme ve frekvenční tabulce (tab. č. 10) Standardní odchylka je velmi nízká. Rozložení je silně nerovnoměrné, negativně sešikmené. Modus je 10, průměr nabývá hodnoty 9,62.

Tabulka č. 10: Frekvenční tabulka, blok 1, věková hladina 73-90 měsíců

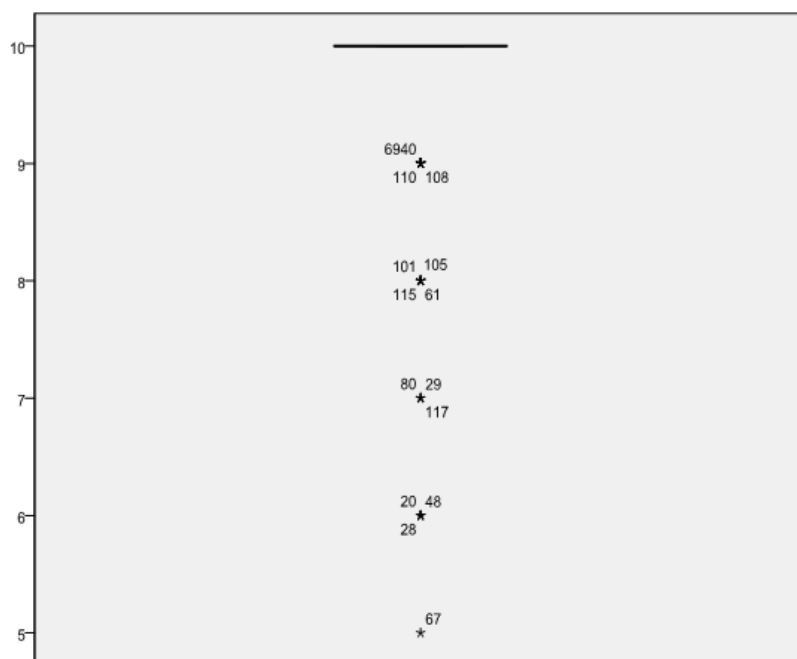
Skóre	Počet dětí	Počet dětí (%)	Validní četnost (%)	Kumulativní četnost (%)
5	1	0,8	0,8	0,8
6	4	3,1	3,1	3,8
7	3	2,3	2,3	6,2
8	6	4,6	4,6	10,8
9	8	6,2	6,2	16,9
10	108	83,1	83,1	100,0
Celkem:	130	100,0	100,0	



Graf č. 5: Rozložení skóre v bloku 1, třetí věková hladina

V grafu č. 6 vidíme, že naprostá většina dosáhla plného počtu bodů a téměř všechny hodnoty skóre jiného než 10 bodů jsou hodnotami extrémními.

Nejsnazší a nejproblematičtější položky se opět opakují, i nejobtížnější položku však vyřešilo 94% dětí správně.



Graf č. 6: Rozložení skóre v bloku 1, třetí věková hladina

5.1.4 Shrnutí bloku 1 Testu ortografického uvědomování

Blok 1 Testu ortografického uvědomování **není pro žádnou z věkových skupin citlivým nástrojem** pro hodnocení ortografického uvědomování. Položkou, která se zdá být pro všechny tři věkové skupiny nejobtížnější (děti v ní nejčastěji chybují) je **NOL-N!L** a **KLÍS-!L:S**, přesto ale i v těchto položkách byly již nejmladší děti minimálně ze 69% úspěšné (oproti typickému procentu úspěšnosti pohybujícímu se okolo 80%).

5.2 Blok 2 Testu ortografického uvědomování

V následující tabulce (tab. č. 11) vidíme jednotlivé položky bloku 2 Testu ortografického uvědomování. Vidíme úspěšnost jednotlivých věkových hladin v položkách vyjádřenou v procentech, dále standardní odchylku výkonů jednotlivých věkových skupin v každé položce. Položky, které jsou šedě šrafované, mají distraktor tvořený pomocí shluku souhlásek, položky bílé mají distraktor tvořený zdvojením souhlásek na nesprávné pozici ve slově. T1 značí věkovou hladinu 65-81 měsíců, T2 značí věkovou hladinu 68-83 měsíců a T3 značí věkovou hladinu 73-90 měsíců.

Tabulka č. 11: Blok 2 Testu ortografického uvědomování, jednotlivé položky

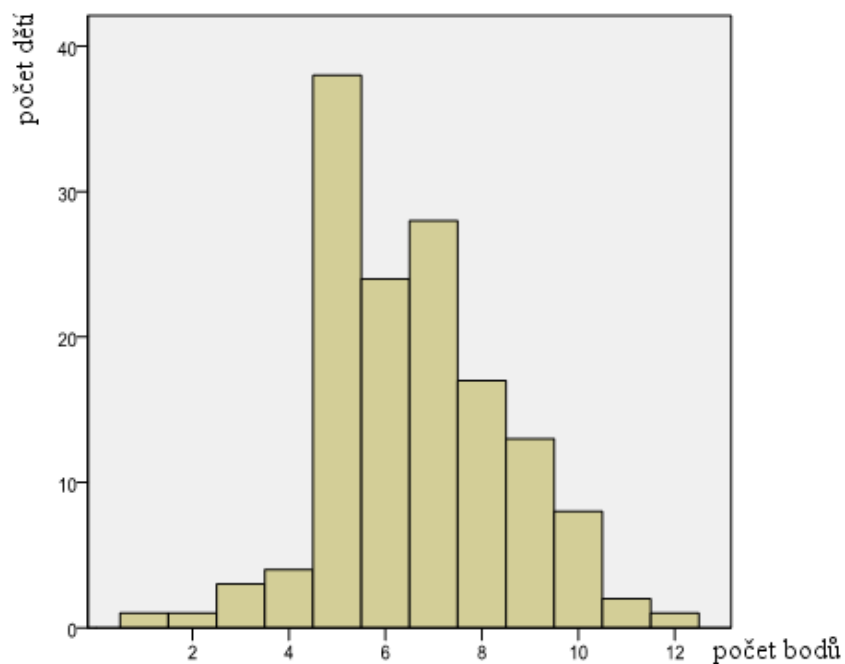
Č.	Pseudoslovo	Distraktor	Prům. úspěšnost (%) SD T1(140 dětí)	Prům. úspěšnost (%) SD T1 (124 dětí)	Prům. úspěšnost (%) SD T1 (130 dětí)
1	FÍFALA	FMFVLŠ	34 0,476	41 0,494	54 0,500
2	KYŠŠÍ	KKYŠÍ	45 0,499	44 0,498	38 0,488
3	RONNÁD	RONÁDD	53 0,501	59 0,494	57 0,497
4	PUNALICE	PBNDLSCH	51 0,502	49 0,502	62 0,488
5	JOTOK	JČTFC	48 0,501	62 0,487	68 0,466
6	LEKKÝJ	LEKÝJJ	61 0,490	65 0,478	70 0,460
7	GUCE	GNCR	65 0,479	60 0,493	69 0,463
8	SUNNÉZ	SUNÉZZ	74 0,433	65 0,480	77 0,423
9	SABIČKA	SKBTČKP	49 0,502	55 0,500	56 0,498
10	TOS	TĎS	57 0,497	69 0,466	74 0,441
11	ŠANNÍ	ŠŠANÍ	69 0,463	72 0,452	79 0,407
12	ADDAL	ADALL	55 0,499	49 0,502	38 0,488

5.2.1 Blok 2 Testu ortografického uvědomování, první věková hladina

V první věkové hladině bylo v Testu ortografického uvědomování testováno 140 dětí. Můžeme na grafickém znázornění (graf. č. 7) na první pohled vidět, že oproti bloku 1 Testu ortografického uvědomování je blok 2 tohoto testu pro děti o poznání méně snadný. V tomto případě se jedná se o normální rozložení skóre. Tomu odpovídá také průměr, který nabývá hodnoty 6,61. Standardní odchylka nabývá také větší hodnoty než v případě bloku 1, a to hodnoty 1,882. Nejčastějším skórem je 5 bodů z celkových 12, jak vidíme ve frekvenční tabulce (tab. č. 12).

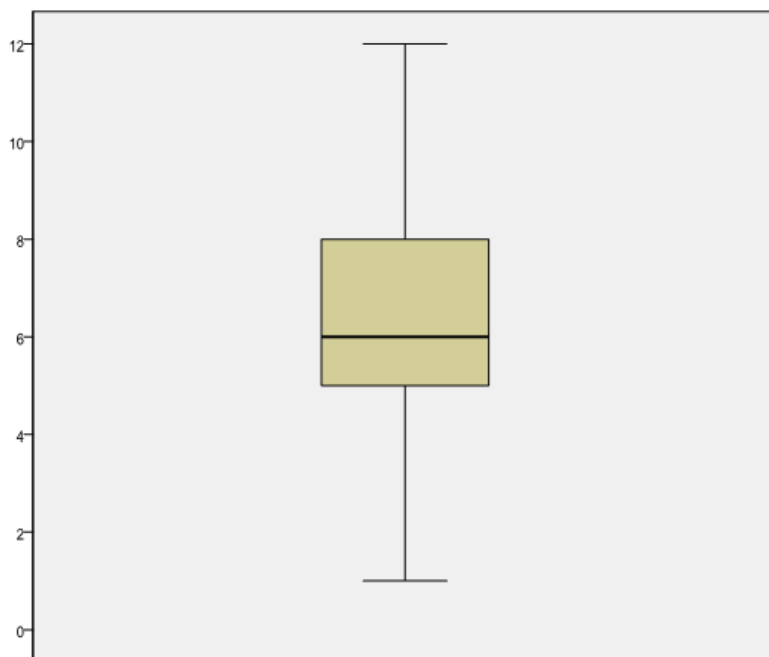
Tabulka č. 12: Frekvenční tabulka, blok 2, věková hladina 65-81 měsíců

Skóre	Počet dětí	Počet dětí (%)	Validní četnost (%)	Kumulativní četnost (%)
1	1	0,7	0,7	0,7
2	1	0,7	0,7	1,4
3	3	2,1	2,1	3,6
4	4	2,9	2,9	6,4
5	38	27,1	27,1	33,6
6	24	17,1	17,1	50,7
7	28	20,0	20,0	70,7
8	17	12,1	12,1	82,9
9	13	9,3	9,3	92,1
10	8	5,7	5,7	97,9
11	2	1,4	1,4	99,3
12	1	0,7	0,7	100,0
Celkem:	140	100,0	100,0	



Graf č. 7: Rozložení skóre v bloku 2, první věková hladina

Na kvartilovém grafu (graf. č. 8) můžeme vidět, že 50% souboru se nachází mezi zhruba mezi 5 až 8 body, a že se nevyskytují žádné odlehlé, ani extrémní hodnoty – graf jen potvrzuje normální rozložení.



Graf č. 8: Rozložení skóre v bloku 2, první věková hladina

Podíváme se nyní na to, jak těžké byly pro děti první věkové skupiny jednotlivé položky. Vidíme, že nejobtížnější položkou je položka FÍFALA-FMFVLŠ (34%), další obtížnou položkou je KYŠŠÍ-KKYŠÍ (45%). Naopak nejsnazší položkou je SUNNÉZ-SUNÉZZ (74%) a ŠANNÍ-ŠŠANÍ (69%).

Položky, které se nejvíce blíží 50% úspěšnosti, jsou **PUNALICE-PBNDLSCH** (51%) a **SABIČKA-SKBTČKP** (49%), dále **ADDAL-ADALL** (55%), **RONNÁD-RONÁDD** (53%) **JOTOK-JČTFC** (48%), a právě **KYŠŠÍ-KKYŠÍ** (45%).

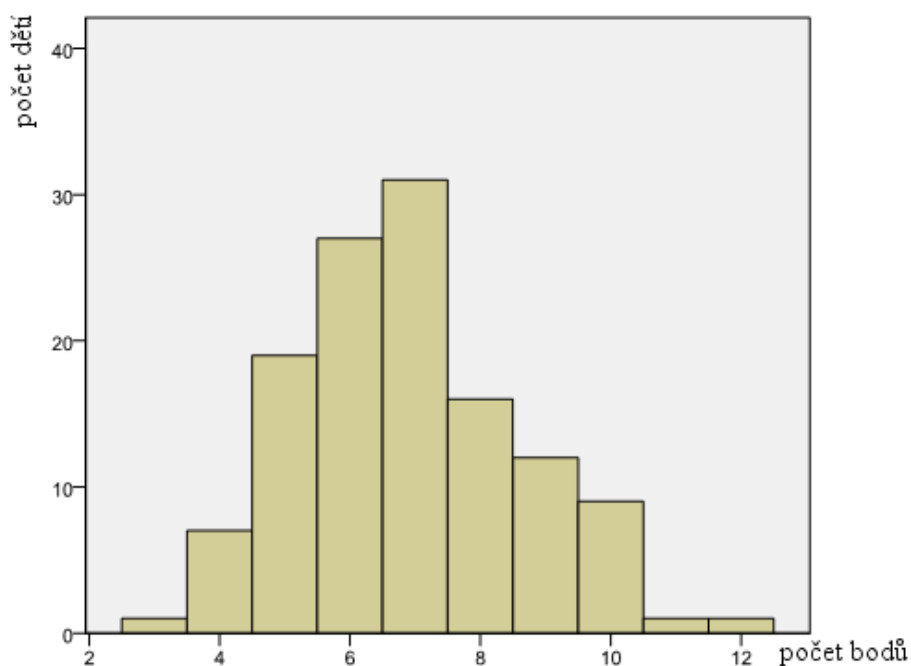
Pro danou věkovou skupinu je blok 2 Testu ortografického uvědomování dostatečně citlivým nástrojem hodnocení ortografického uvědomování a dotýká se tedy pravděpodobně projevů ortografického uvědomování dané věkové skupiny dětí.

5.2.2 Blok 2 Testu ortografického uvědomování, druhá věková hladina

V druhé věkové hladině bylo testováno 124 dětí. Histogram ukazuje opět rovnoměrné rozložení. Průměr je 6,89, již tedy vyšší, než v první věkové hladině, a standardní odchylka je nepatrně menší, 1,726. Modus nabývá hodnoty 7. Z uvedených údajů lze říci, že je zde slabý vývojový posun, ač doba mezi první a druhou věkovou hladinou byla cca. 3 měsíce.

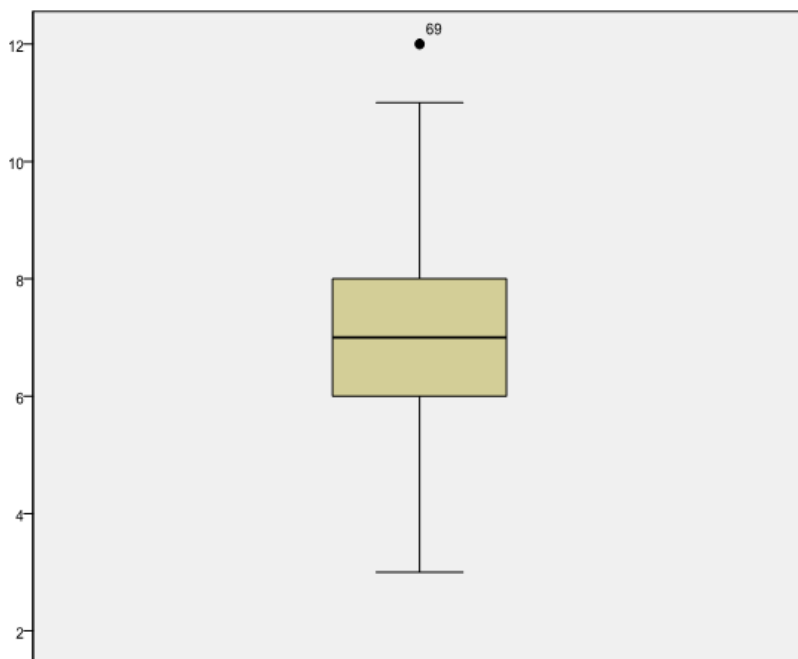
Tabulka č. 13: Frekvenční tabulka, blok 2, věková hladina 68-83 měsíců

Skóre	Počet dětí	Počet dětí (%)	Validní četnost (%)	Kumulativní četnost (%)
3	1	0,8	0,8	0,8
4	7	5,6	5,6	6,5
5	19	15,3	15,3	21,8
6	27	21,8	21,8	43,5
7	31	25,0	25,0	68,5
8	16	12,9	12,9	81,5
9	12	9,7	9,7	91,1
10	9	7,3	7,3	98,4
11	1	0,8	0,8	99,2
12	1	0,8	0,8	100,0
Celkem:	124	100,0	100,0	



Graf č. 9: Rozložení skóre v bloku 2, druhá věková hladina

Kvartilový graf (graf č. 10) ukazuje, že 50% souboru dosáhlo skóre mezi 6-8 body, z celkových 12, v jednom případě bylo dosaženo plného počtu bodů. Blok 2 Testu ortografického uvědomování se tedy zdá jako dostatečně citlivý nástroj hodnocení ortografického uvědomování této věkové skupiny.



Graf č. 10: Rozložení skóre v bloku 2, druhá věková hladina

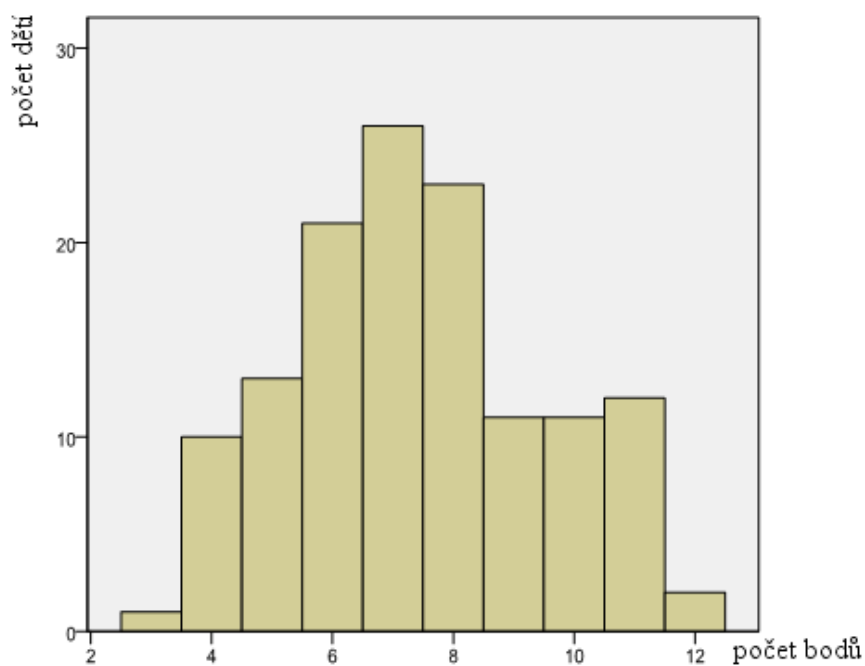
Podíváme se opět na jednotlivé položky tohoto bloku testu. ŠANNÍ-ŠŠANÍ (72%) a SUNNÉZ-SUNÉZZ (65%) opět patří mezi nejsnazší položky. Naopak **FÍFALA-FMFVLŠ** (41%) a **KYŠŠÍ-KKYŠÍ** (44%) patří opět k nejtěžším, velmi se ale blíží 50% úspěšnosti a jsou tedy dostatečně citlivé pro měření ortografické dovednosti tohoto věku. **PUNALICE-PBNDLSCH** (49%) a **SABIČKA-SKBTČKP** (55%) jsou také velmi citlivými nástroji ukazateli, úspěšnost v nich se blíží 50%.

5.2.3 Blok 2 Testu ortografického uvědomování, třetí věková hladina

V třetí věkové hladině bylo testováno 130 dětí. Průměr je opět vyšší než v předchozích fázích, nabývá hodnoty 7,42. Standardní odchylka je však poměrně vysoká, nabývá hodnoty 2,09. Rozložení je normální. Modus nabývá hodnoty 7. Plného počtu bodů dosáhlo, jak můžeme vidět ve frekvenční tabulce, pouze 1,5% dětí.

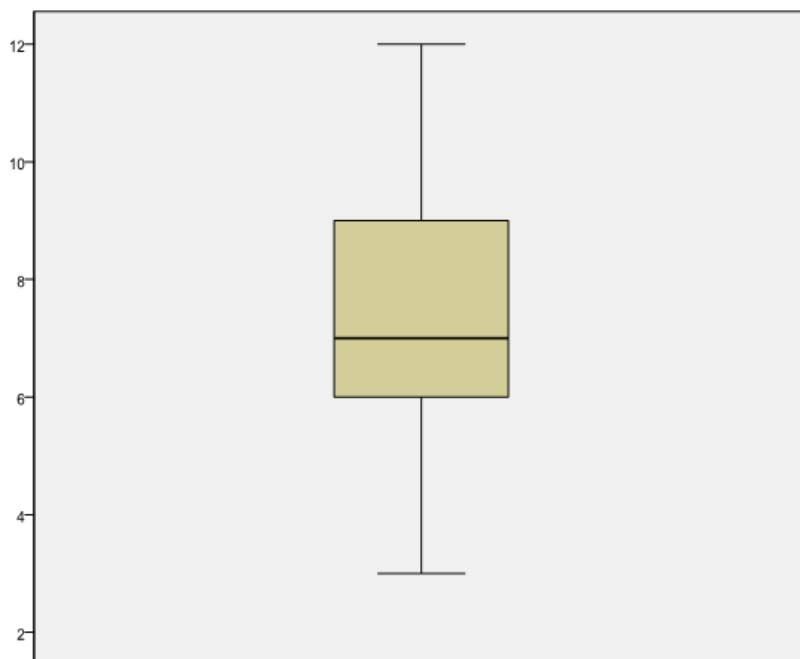
Tabulka č. 14: Frekvenční tabulka, blok 2, věková hladina 73-90 měsíců

Skóre	Počet dětí	Počet dětí (%)	Validní počet (%)	Kumulativní počet (%)
3	1	0,8	0,8	0,8
4	10	7,7	7,7	8,5
5	13	10,0	10,0	18,5
6	21	16,2	16,2	34,6
7	26	20,0	20,0	54,6
8	23	17,7	17,7	72,3
9	11	8,5	8,5	80,8
10	11	8,5	8,5	89,2
11	12	9,2	9,2	98,5
12	2	1,5	1,5	100,0
Celkem:	130	100,0	100,0	



Graf č. 11: Rozložení skóre v bloku 2, třetí věková hladina

Kvartilový graf (graf č. 12) ukazuje, že se nevyskytují žádné extrémní hodnoty a že 50% dětí získalo 6 až 9 bodů.



Graf č. 12: Rozložení skóre v bloku, třetí věková hladina

Podíváme se nyní na jednotlivé položky. Mezi nejsnazší položky opět patří ŠANNÍ-ŠŠANÍ (79%) a SUNNÉZ-SUNÉZZ (77%). KYŠŠÍ-KKYŠÍ (38%) patří k nejtěžším, dále ADDAL-ADALL (38%).

RONNÁD-RONÁDD (57%), **SABIČKA-SKTBČKP** (56%) A **FÍFALA-FMFVLŠ** (44%) se jeví jako nejcitlivější položky bloku 2 Testu ortografického uvědomování pro hodnocení ortografického uvědomování dané věkové hladiny.

5.2.4 Shrnutí bloku 2 Testu ortografického uvědomování

Blok 2 Testu ortografického uvědomování je pro všechny tři věkové hladiny dětí dostatečně citlivým nástrojem pro hodnocení ortografického uvědomování. Nejcitlivějšími položkami bloku 2 Testu ortografického uvědomování jsou ve třech věkových hladinách položky:

- SABIČKA-SKBTČKP,
- PUNALICE-PBNDLSCH,
- RONNÁD-RONÁDD,
- ADDAL-ADALL.

5.3 Blok 3 Testu ortografického uvědomování

Tabulka č. 15: Blok 3 Testu ortografického uvědomování, jednotlivé položky

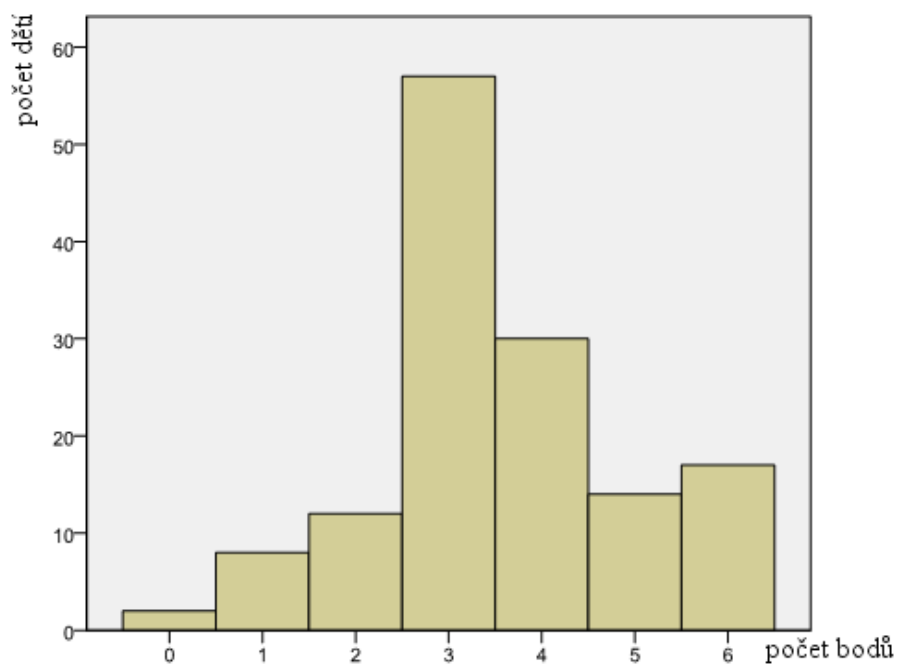
Č.	Pseudoslovo	Distraktor	Prům. úspěšnost (%) SD T1(140 dětí)	Prům. úspěšnost (%) SD T1 (124 dětí)	Prům. úspěšnost (%) SD T1 (130 dětí)
1	TÝR	TŇR	50 0,502	44 0,499	59 0,493
2	SMŮJA	SMCJA	59 0,493	60 0,491	58 0,495
3	PUHĚDKU	PUHŠDKU	64 0,481	61 0,489	64 0,482
4	CHNÍT	CHNŽT	56 0,498	60 0,493	69 0,493
5	DĚKEČUK	DUKEHUK	67 0,471	65 0,478	71 0,457
6	LUSTANIŠ	LUSTANIP	56 0,498	57 0,497	62 0,486

5.3.1 Blok 3 Testu ortografického uvědomování, první věková hladina

Testováno bylo 140 dětí. Na histogramu vidíme, že rozložení je normální, rovnoměrné. Modus je 3, tedy 40,7% dosáhlo 3 bodů, jen 12,1% dětí dosáhlo plného počtu bodů. Průměr nabývá hodnoty 3,54 a standardní odchylka 1,37. Na základě tabulky (tab. č. 15), histogramu (graf č. 13) a kvantilového grafu (graf č. 14) tedy můžeme říci, že blok 3 Testu ortografického uvědomování se zdá být velmi citlivým ukazatelem hodnocení ortografického uvědomování tohoto věku.

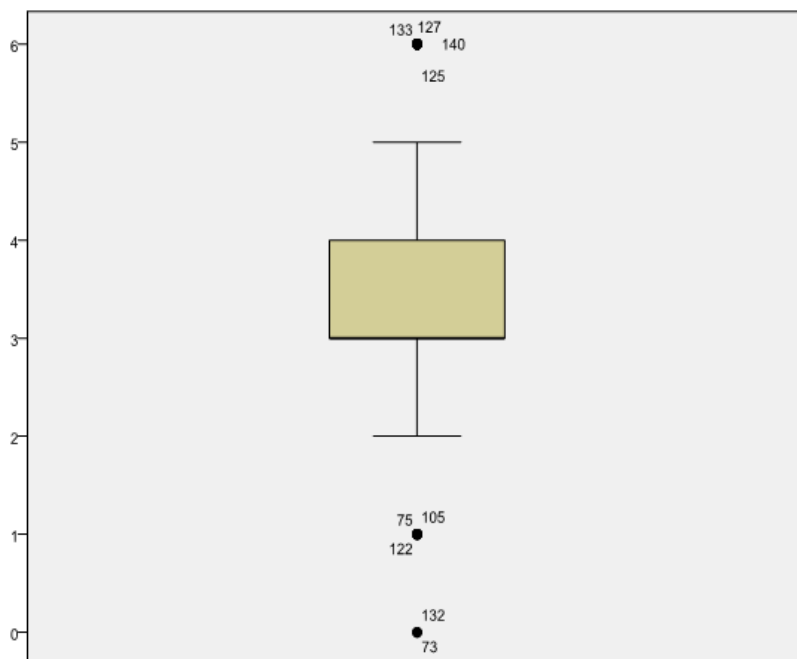
Tabulka č. 16: Frekvenční tabulka, blok 3, věková hladina 65-81 měsíců

Skóre	Počet dětí	Počet dětí (%)	Validní četnost (%)	Kumulativní četnost (%)
0	2	1,4	1,4	1,4
1	8	5,7	5,7	7,1
2	12	8,6	8,6	15,7
3	57	40,7	40,7	56,4
4	30	21,4	21,4	77,9
5	14	10,0	10,0	87,9
6	17	12,1	12,1	100,0
Celkem:	140	100,0	100,0	



Graf č. 13: Rozložení skóre v bloku 3, první věková hladina

Kvartilový graf (graf č. 14) obsahuje i extrémní hodnoty, jimiž je plný počet bodů, 0 bodů a 1 bod. 50% dětí získalo mezi 3 nebo 4 body.



Graf č. 14: Rozložení skóre v bloku 3, první věková hladina

Položky bloku 3 se v úspěšnosti dětí v nich této věkové hladiny pohybují od 50% do 67%. Nejtěžší položka je **TÝR-TNR** a je také pro tuto věkovou hladinu nejcitlivějším ukazatelem ortografického uvědomování třetího bloku testu, 50% dětí v ní bylo úspěšných a 50% dětí ne. Nejsnazší a nejméně citlivou položkou je **DĚKEČUK-DUKEHUK**, kde bylo 67% dětí úspěšných, a dále **PUHĚDKU-PUHŠDKU**, kde bylo úspěšných 64% dětí.

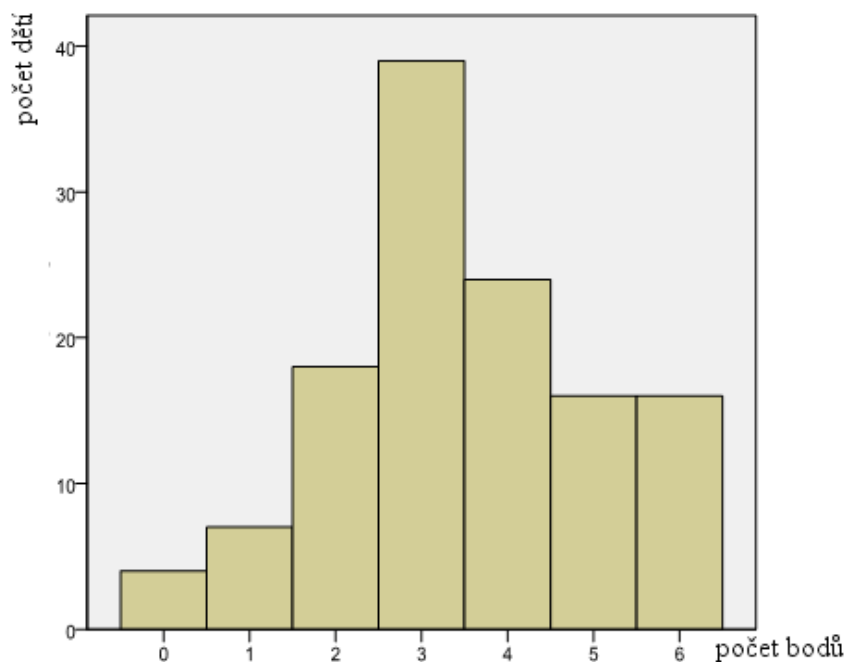
5.3.2 Blok 3 Testu ortografického uvědomování, druhá věková hladina

Testováno bylo 124 dětí. Modus opět nabývá hodnoty 3, 31% dětí tedy získalo v tomto bloku testu 3 body. Již 16% dětí dosáhlo plného počtu bodů, je zde tedy jen velmi mírný, téměř nezatelný vývojový posun. Průměrná hodnota je 3,48 a standardní odchylka 1,522. Rozložení je normální, 50% dětí dosáhlo 3-5 bodů.

Celkově se blok 3 Testu ortografického uvědomování zdá být podle tabulky (tab. č. 17), histogramu (graf č. 15) a kvartilového grafu (graf. č 16) citlivý pro hodnocení ortografického uvědomování tohoto věku.

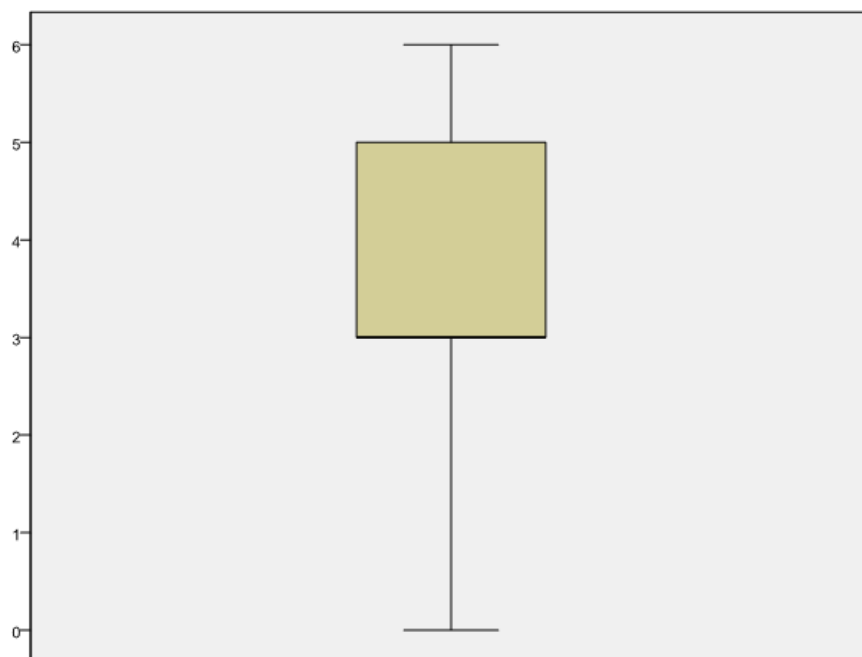
Tabulka č. 17: Frekvenční tabulka, blok 3, věková hladina 68-83 měsíců

Skóre	Počet dětí	Počet dětí (%)	Validní četnost (%)	Kumulativní četnost (%)
0	4	3,2	3,2	3,2
1	7	5,6	5,6	8,9
2	18	14,5	14,5	23,4
3	39	31,5	31,5	54,8
4	24	19,4	19,4	74,2
5	16	12,9	12,9	87,1
6	16	12,9	12,9	100,0
Celkem:	124	100,0	100,0	



Graf č. 15: Rozložení skóre v bloku 3, druhá věková hladina

Kvartilový graf (graf č. 16) obsahuje i extrémní hodnoty, jimiž je plný počet bodů, 0 bodů a 1 bod. 50% dětí získalo mezi 3 nebo 4 body.



Graf č. 16: Rozložení skóre v bloku 3, druhá věková hladina

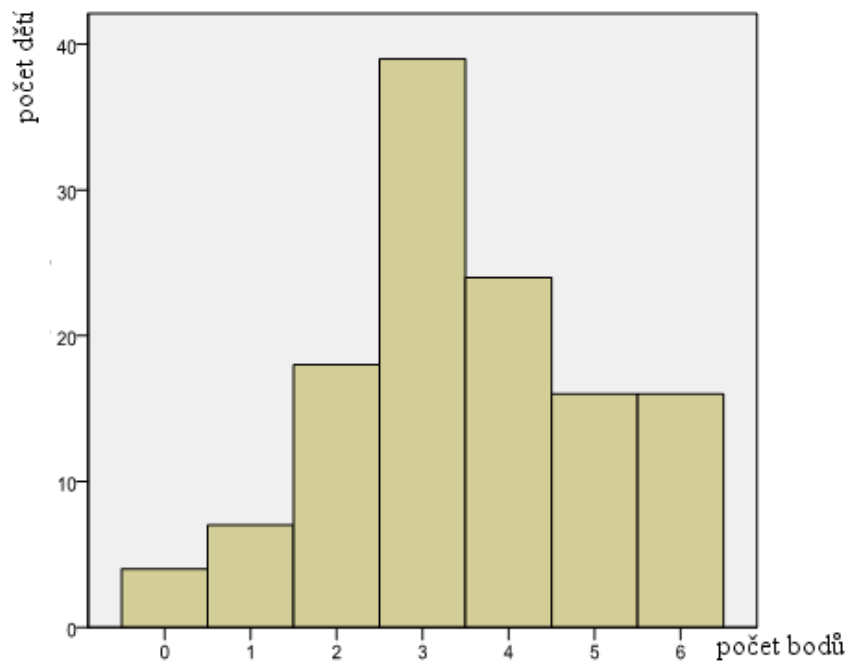
Položky se v úspěšnosti dětí v nich pohybují od 50% do 67%. Nejtěžší položka je **TÝR-TŇR** a je také pro tuto věkovou hladinu nejcitlivější, 50% dětí v ní bylo úspěšných a 50% dětí ne. Nejsnazší a nejméně citlivou položkou je **DĚKEČUK-DUKEHUK**, kde bylo 67% dětí úspěšných, a dále **PUHÉDKU-PUHŠDKU**, kde bylo úspěšných 64% dětí.

5.3.3 Blok 3 Testu ortografického uvědomování, třetí věková hladina

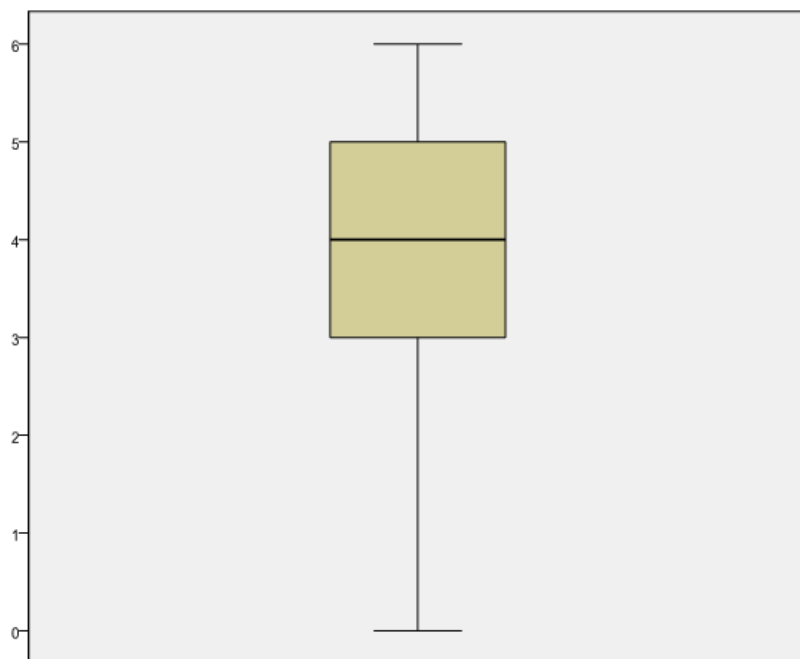
Testováno bylo 130 dětí. Z histogramu (graf č. 17) již vidíme zřetelnější příklon doprava, vývojový posun je zde již znát. Z Tabulky (tab. č. 18) můžeme vidět že 13% dětí dosáhlo plného počtu bodů, což se téměř neliší od předchozích dvou sezení, modus nabývá hodnoty 4 bodů, kterých dosáhlo 37% dětí, zatímco v předchozích fázích modus vždy nabýval hodnotu 3. Průměr nabývá hodnotu 3,75 a standardní odchylka 1,551. Graf č. 17 i graf č. 18 ukazuje rovnoměrné rozložení skóre.

Tabulka č. 18: Frekvenční tabulka, blok 3, věková hladina 73-90 měsíců

Skóre	Počet dětí	Počet dětí (%)	Validní četnost (%)	Kumulativní četnost (%)
0	2	1,5	1,5	1,5
1	9	6,9	6,9	8,5
2	18	13,8	13,8	22,3
3	20	15,4	15,4	37,7
4	37	28,5	28,5	66,2
5	26	20,0	20,0	86,2
6	18	13,8	13,8	100,0
Celkem:	130	100,0	100,0	



Graf č. 17: Rozložení skóre v bloku 3, třetí věková hladina



Graf č. 19: Rozložení skóre v bloku 3, třetí věková hladina

V bloku 3 Testu ortografického uvědomování nejvíce dětí správně vyřešilo položku DĚKĚČUK-DUKEHUK (71%), nejméně dětí pak zvládlo správně vyřešit položku SMŮJA-SMCJA (58%) a TÝR-TŇR (59%).

5.3.4 Shrnutí bloku 3 Testu ortografického uvědomování

Blok 3 Testu ortografického uvědomování se zdá být pro všechny tři věkové hladiny velmi citlivým ukazatelem ortografického uvědomování daných věkových skupin, tedy dětí starých 65-90 měsíců. Nejcitlivější položkou se napříč fázemi zdá být položka TÝR-TŇR.

6 Diskuze

Výsledky deskriptivního zpracování dat, představené v předešlé kapitole, se nyní pokusím interpretovat a na základě této interpretace stanovit, co je podle mého názoru typickým projevem ortografického uvědomování daných věkových hladin dětí a jaké položky by test hodnotící tuto dovednost měl tedy obsahovat.

Nejprve se budu věnovat každému bloku použitého testu zvlášť. Na začátku každé podkapitoly věnované jednomu bloku našeho testu uvádím tabulku, ve které jsou položky daného bloku testu seřazeny podle úspěšnosti dětí v nich v každé věkové hladině. Následně diskutuji jednotlivé položky. Na základě těchto interpretací každého bloku stanovuji projevy ortografického uvědomování dětí daných věkových skupin a zamýšlím se nad vhodným složením měrného nástroje dovednosti ortografického uvědomování předškolních dětí a dětí na počátku školní docházky.

6.1 Analýza položek bloku 1 Testu ortografického uvědomování

Tabulka č. 19: Pořadí položek podle úspěšnosti dětí v jednotlivých věkových hladinách – blok 1

Pořadí	T1	T2	T3
1.	CE-C5 SOTY-S7TY	CE-C5	CE-C5 PEJSET-7EJ6E2
2.	PEJSET-7EJ6E2	PEJSET-7EJ6E2 ŠPATEK-Š?A:E!	SOTY-S7TY
3.	ŠPATEK-Š?A:E!	SOTY-S7TY MLÁKO-M:A?O	MYSPEP-4YSPE5 ŠPATEK-Š?A:E! PRONC-9R8NC
4.	MLÁKO-M:A?O	PRONC-9R8NC	TOUBA-TO?BA MLÁKO-M:A?O NOL-N!L
5.	MYSPEP-4YSPE5	MYSPEP-4YSPE5	KLÍS-!L:S
6.	TOUBA-TO?BA	KLÍS-!L:S	-
7.	PRONC-9R8NC	TOUBA-TO?BA	-
8.	KLÍS-!L:S	NOL-N!L	-
9.	NOL-N!L	-	-

Na základě analýzy jednotlivých položek bloku 1 Testu ortografického uvědomování jsem došla k závěru, že blok 1 tohoto testu, jehož položky jsou utvořené pomocí distraktorů obsahující číslice a interpunkční znaménka, je pro uvedené tři věkové skupiny snadný. 69% dětí bylo v nejmladší skupině úspěšných i v nejproblematictější položce (položka, v níž děti byly oproti ostatním položkám daného bloku nejméně úspěšné), v druhé skupině zvládlo nejproblematictější položku 79% dětí a ve třetí skupině v každé položce 1. bloku tohoto testu bylo úspěšných 94%-98% dětí.

Podíváme se nyní na jednotlivé položky bloku 1 Testu ortografického uvědomování. V tabulce č. 19 můžeme vidět položky bloku 1 seřazené podle úspěšnosti dětí v nich, od „nejsnazší“ po „nejproblematictější“ položku.

Mezi nejsnazší položky, jak vidíme v tabulce 19, patří ve všech věkových hladinách následující položky, které se v úspěšnosti dětí v nich řadí na první tři místa:

- CE-C5
- SOTY-S7TY
- PEJSET-7EJ6E2
- ŠPATEK-Š?A:E!

Zdá se tedy, že pro děti jsou snadné položky s číslicemi. Před další položky s číslicemi se však v první a druhé věkové hladině v pořadí „dostaly“ položky ŠPATEK-Š?A:E!, MLÁKO-M:A?O (ve třetí věkové hladině nemá smysl porovnávat, úspěšnost je ve všech položkách téměř stoprocentní). Podle mého názoru je otazník pro děti poměrně snadno rozpoznatelné interpunkční znaménko, naopak nejhůře rozpoznají dvojtečku a vykřičník. Největší problémy v tomto bloku testu dětem dělaly položky s distraktorem, který je utvořen pomocí těchto dvou interpunkčních znamének.

Položka MYSPET-4YSPE5, která obsahuje číslice a zdála by se tedy podle všeho být snadná, byla pro děti v první a druhé věkové hladině možná těžší než dvě předchozí položky (ŠPATEK-Š?A:E! a MLÁKO-M:A?O) proto, že pseudoslovo MYSPET je utvořeno ze slova MYSLET, které není tak typickým slovem vyskytujícím se v textech pro děti, jako MLÉKO (je z něj utvořen distraktor položky MLÁKO-M:A?O) a ŠPAČEK (je z něj utvořen distraktor položky ŠPATEK-Š?A:E!). Podle Gougha se děti v prealfabetické fázi vývoje gramotnosti soustředí na vizuální znaky slova a kontext. (Snowling, 2007). Z vlastní zkušenosti vím, že děti

řeší každou položku tohoto testu velmi rychle, zastaví se u ní na několik málo sekund a pokračují dál, rozhodují se podle toho, co je na první pohled zaujme, čímž může být rozpoznání známého slova, proto zde výchozí slovo pro pseudoslovo podle mého názoru může hrát roli. V distraktoru 4YSPE5 poslední tři znaky připomínají slovo PES, které může patřit k prvním slovům, jež dítě dokáže číst (pes je oblíbené zvíře dětí, zobrazován v dětských knížkách, ve školkách mají děti také často jako svůj „znak“ nějaké zvířátko, označují si s ním háček na ručník v umývárně, atd.), je možné, že si dítě z tohoto důvodu „nevšimlo“ číslice na začátku, mylně „rozpoznalo“ slovo PES, a proto byla položka v porovnání s jinými položkami s číslicemi obtížnější. V bloku 1 je výchozí slovo pro každou položku, přes záměnu určitého znaku, poměrně dobře rozpoznatelné. Výchozí slova pro položky celého testu jsou k nahlédnutí v příloze č. 9.

Velmi by nám pomohlo, kdybychom měli k dispozici materiál, který umožňuje zjistit frekvenci výskytu námi užitých znaků a slov v textech, se kterými děti námi sledovaných věkových hladin pracují. Mohli bychom uvažovat o tom, že například otazník je v textech, se kterými se naše děti setkávají, nejčastějším znakem, děti s ním mají největší zkušenost, a proto si nejbezpečněji uvědomují, že se nemůže vyskytovat přímo ve slově. Mohli bychom dále uvažovat, že s některými slovy se děti setkávají významně častěji než s jinými a na základě této zkušenosti jim podobná pseudoslova označí jako „správně napsané“ snadněji, než v případě pseudoslov vycházejících ze slov, se kterými mají děti menší zkušenost.

TOUBA-TO?BA a PRONC-9R8NC jsou položky pro děti v T1 skoro stejně obtížné. Je zajímavé, že položka PROC-9R8NC, která je vytvořena ze slova PRINC a jejíž distraktor je tvořen zařazením číslic, se nezařadila mezi nejsnazší položky bloku 1 našeho testu ani jedné věkové hladiny.

Dvě nejtěžší položky bloku 1 T1, KLÍS-!L:S (71%) a NOL-N!L (69%) jsou tvořeny pomocí distraktorů s dvojtečkami a vykřičníky, které se zdají být pro děti nejhůře rozpoznatelnými „nepatříčnými“ znaky. Vykřičník v distraktoru N!L se navíc dětem podle mého názoru může významně plést s I. Tyto položky patří k nejobtížnějším třem položkám bloku 1 ve všech třech věkových hladinách.

V teoretické části práce jsem uvedla, že existuje rozdíl mezi uvědomováním si psaného textu (print awareness) a ortografickým uvědomováním (orthographic awareness). Ortografické uvědomování je pojem, například podle Perfettiho, který

zahrnuje citlivost jedince k možným sekvencím písmen. (Perfetti, 1984, in Berninger, 1994, str. 247). Naopak uvědomování si psaného se týká schopnosti na „nižší úrovni“ a je, domnívám se, předstupněm ortografického uvědomování v našem slova smyslu. V bloku 1 našeho testu má dítě poznat, že do slova nepatří číslice a interpunkční znaménka, což je podle mého názoru záležitostí spíše uvědomování si psaného a je citlivým ukazatelem dětských představ o psaném již v mladším věku. Data potvrdila, že děti od 65 měsíců našeho testového vzorku si již dokážou ve významné většině případů uvědomit, že interpunkční znaménka a číslice se nemohou ve slově objevit, tedy, že toto uvědomění si základních symbolů, které patří do psaného slova, je záležitostí, jež předchází ortografickému uvědomování jako citlivosti na typické sekvence legálního zápisu českého slova. V teoretické části jsem uváděla studii, kterou uskutečnil Levy a kolektiv (2006). Ukázalo se, že pro děti 5 let (60 měsíců) staré je nejcitlivějším ukazatelem jejich povědomí o textu kategorie „číslíce“ (do distraktoru byla zařazena číslice) a „opakování jednoho znaku“, kdy se distraktor skládal z jednoho opakování znaku, a dále zdvojení souhlásky na správné a nesprávné pozici. Nejmladší děti našeho vzorku jsou 65 měsíců staré a distraktor s číslicí je pro ně ve významné většině již velmi dobře rozpoznatelný, zatímco položka tvořená zdvojením souhlásky na správné a nesprávné pozici je pro děti našich tří věkových kohort citlivým ukazatelem ortografického uvědomování.

Pro děti nejmladší věkové skupiny je tedy možné využít položky tvořené dvojicí krátkých „slov“, kdy distraktor bude tvořen využitím vykřičníku mezi dvěma souhláskami, pro starší věkovou skupinu nemá podle mého názoru význam podobné položky zahrnovat do testového materiálu.

6.2 Analýza položek bloku 2 Testu ortografického uvědomování

Tabulka č. 20: Pořadí položek podle úspěšnosti dětí v jednotlivých věkových hladinách – blok 2

Pořadí	T1	T2	T3
1.	SUNNÉZ-SUNÉZZ	ŠANNÍ-ŠŠANÍ	ŠANNÍ-ŠŠANÍ
2.	ŠANNÍ-ŠŠANÍ	TOS-TĎS	SUNNÉZ-SUNÉZZ
3.	GUCE-GCNR	SUNNÉZ-SUNÉZZ LEKKÝJ-LEKÝJJ	TOS-TĎS
4.	LEKKÝJ-LEKÝJJ	JOTOK-JČTFC	LEKKÝJ-LEKÝJJ
5.	TOS-TĎS	GUCE-GCNR	GUCE-GCNR
6.	ADDAL-ADALL	RONNÁD-RONÁDD	JOTOK-JČTFC
7.	RONNÁD-RONÁDD	SABIČKA-SKBTČKA	PUNALICE-PBNDLSCH
8.	PUNALICE-PBNDLSCH	PUNALICE- PBNDLSCH	RONNÁD-RONÁDD
9.	SABIČKA-SKBTČKA	ADDAL-ADALL	SABIČKA-SKBTČKA
10.	JOTOK-JČTFC	KYŠŠÍ-KKYŠÍ	FÍFALA-FMFLŠ
11.	KYŠŠÍ-KKYŠÍ	FÍFALA-FMFVLŠ	KYŠŠÍ-KKYŠÍ ADDAL-ADALL

Druhý blok našeho testu naopak je již pro děti všech tří věkových skupin o poznání obtížnější a také, jak jsme již viděli na grafech č. 7 až 12, je pro všechny tři věkové hladiny citlivým ukazatelem ortografického uvědomování. Je tvořen položkami s distraktory, jež obsahují shluky souhlásek a zdvojené souhlásky na nesprávných pozicích. V tabulce č. 20 můžeme vidět položky seřazené od té, která byla pro děti nejsnazší, po tu, která byla nejproblematictější, v jednotlivých věkových hladinách.

Je zvláštní, že v některých případech bylo rozpoznat zdvojení souhlásek na nesprávné pozici pro děti velmi jednoduché – v položce SUNNÉZ-SUNÉZZ byla úspěšnost poměrně velká (T1-74%, T2-72%, T3-77%), podobně jako v položce LEKKÝJ-LEKÝJJ (T1-61%, T2-65%, T3-70%) V položce ŠANNÍ-ŠŠANÍ byla úspěšnost podobná (T1-69%, T2-72%, T3-79%). Vůbec nejproblematictější však, a také jednou z nejcitlivějších položek z těchto na principu zdvojených souhlásek založených položek a celého bloku tohoto testu vůbec, byla KYŠŠÍ-KKYŠÍ (T1-45%, T2-44%, T3-35%). Jak je možné, že tato položka byla pro děti všech tří věkových skupin o poznání obtížnější než položky SUNNÉZ-SUNÉZZ, LEKKÝJ-

LEKÝJJ A ŠANNÍ-ŠŠANÍ, když je založena na podobném (v případě položky ŠANNÍ-ŠŠANÍ dokonce stejném) principu jako předchozí uvedené? Myslím, že problematika dvou háčků ve slově za sebou je pro děti tohoto věku ještě poměrně problematická, dva háčky za sebou ve slově se podle mého názoru nevyskytují ve slovech s takovou frekvencí, jako dvě N za sebou – v položce ŠANNÍ-ŠŠANÍ byly tyto dva háčky na začátku slova, dítě se tedy mělo čeho „chytnout“ (nesprávná pozice zdvojené souhlásky na začátku slova a zdvojené N uprostřed slova) a zvolit správnou možnost, v položce KYŠŠÍ-KKYŠÍ je však dva háčky, které jsou méně častým vzorcem v českém pravopisu (ale uprostřed slova, kde se dvě souhlásky vedle sebe vyskytovat mohou) vyvedly z míry a položka se stává velmi zajímavou. Dva háčky za sebou se pravděpodobně nevyskytují ve slovech, se kterými se typicky předškolní děti a děti na počátku školní docházky setkávají, s takovou frekvencí.

Nejasné zůstává, z jakého důvodu je položka SUNNÉZ-SUNÉZZ pro děti tak snadná oproti položkám ADDAL-ADALL (T1-55%, T2-49%, T3-38%) a především oproti položce RONNÁD-RONÁDD, (T1-53%, T2-59%, T3-57%), která stejně jako SUNNÉZ-SUNÉZZ obsahuje zdvojená N uprostřed slova. Citlivost těchto položek, jež je stabilní napříč třemi fázemi testování, by mohla být vysvětlena na základě dalšího výzkumu.

Jako nejcitlivější ukazatel ortografického uvědomování v bloku 2 se napříč třemi fázemi testování, tedy u dětí ve věku 65-90 měsíců, jeví položky utvořené párem pseudoslovo-distraktor, kde distraktor je vytvořen shlukem souhlásek, a dále některé položky, kde je distraktor utvořený zdvojením souhlásek na nesprávné pozici, konkrétně položka KYŠŠÍ-KKYŠÍ, kde je zahrnuta problematika zdvojeného Š uprostřed slova (méně častý vzorec v českém pravopisu, než například dvě N), a položky ADDAL-ADALL a RONNÁD-RONÁDD.

6.3 Analýza položek bloku 3 Testu ortografického uvědomování

Tabulka č. 21: Pořadí položek podle úspěšnosti dětí v jednotlivých věkových hladinách – blok 3

Pořadí	T1	T2	T3
1.	DĚKUEČUK-DUKEHUK	DĚKEČUK-DUKEHUK	DĚKEČUK-DUKEHUK
2.	PUHÉDKU-PUHŠDKU	PUHÉDKU-PUHŠDKU	CHNÍT-CHNŽT
3.	SMŮJA-SMCJA	CHNÍT-CHNŽT	PUHÉDKU-PUHŠDKU
4.	CHNÍT-CHNŽT LUSTANIŠ-LUSTANIP	SMŮJA-SMCJA	LUSTANIŠ-LUSTANIP
5.	TÝR-TŇR	LUSTANIŠ-LUSTANIP	TÝR-TŇR
6.	-	-	SMŮJA-SMCJA

Stejně tak třetí blok, který je tvořen položkami s distraktory obsahující diakritické znaménko nad nesprávnými symboly, je pro děti všech věkových skupin nesrovnatelně obtížnější, než blok první, a také je velmi citlivým ukazatelem ortografického uvědomování u dětí ve věku 65-90 měsíců, jak jsme mohli vidět na grafech č. 13 až 18. Tabulka č. 21 nám ukazuje položky seřazené podle úspěšnosti dětí v nich v jednotlivých věkových hladinách, od „nejsnazší“ po „nejproblematičtější“

Podle mého názoru je položka DĚKEČUK-DUKEHUK ve všech třech fázích testování pro děti nejsnazší proto, že v jejím distraktoru jsou dvě „chyby“, zvyšuje se tedy šance, že si jedné z nich spíše všimnou. Porušená pravidla ortografie jsou zde dvě – háček na U a háček nad H. Děti si pravděpodobně uvědomují, že háček může být pouze nad E a souhláskou. Háček nad H, jakožto nad souhláskou, by je mohl zmást, je zde ale ještě druhé porušené pravidlo. Navíc, „Ě“ a „Č“ se ve slovech, se kterými se děti daných věkových skupin setkávají pravděpodobně poměrně často, vyskytují. Slova jako BABIČKA, DĚDEČEK, MÍČ, jsou podle mého názoru častými slovy v dětských knížkách.

Položka PUHÉDKU-PUHŠDKU je pro děti všech tří fází také poměrně snadná. Pravděpodobně si uvědomují, že nad S se nikdy nevyskytuje čárka a naopak mají zkušenost se znakem É.

Co zmátlo děti u položky LUSTANIŠ-LUSTANIP? Tato položka je velmi zajímavá, úspěšnost dětí v ní se pohybuje kolem 50% (T1 56%, T2 57%, T3 62%).

Pseudoslovo i distraktor se liší pouze jedním písmenem. Znak Š je velmi typickým českým znakem, je možné, že P se dětem plete s R, a háček nad R ve znaku Ř je také velmi typickým zobrazením v českých slovech.

Nejtěžší položkou pro všechny tři fáze testování daného subtestu je TÝR-TŇR, jež je také položkou, která se jeví být velmi citlivá, úspěšnost dětí v ní se pohybuje okolo 50%. (T1-50%, T2-44%, T3-59%). Tato položka je shlukem souhlásek. Děti při testování nevěděly, že se test dělí na jednotlivé subtesty, ani že se právě „měří“, zda dokážou rozpoznat, nad jaký symbol patří jaké diakritické znaménko. Podle mého názoru se u této položky spíše ukázala citlivost dětí na shluk souhlásek, jež je velmi citlivým ukazatelem i v subtestu 2 tohoto testu u všech věkových skupin. Stejně tak položka CHNÍT-CHNŹT je shlukem souhlásek (T1-56%, T2-60%, T3-69%). Rozpoznání nepřipustné diakritiky zde ale samozřejmě také může hrát svou roli.

6.4 Shrnutí, projevy ortografického uvědomování předškolních dětí a dětí v raném školním věku

Co je tedy podle mého názoru nejtypičtějším projevem ortografického uvědomování daných věkových skupin?

Na základě analýzy subtestů a položek jsem došla k závěru, že tím, co se nejcitlivěji dotýká projevů ortografického uvědomování daných tří skupin dětí, jsou položky, jejichž distraktorem je řetězec souhlásek.

Zdá se, že děti daného věku (všech tří věkových skupin, tzn. 65-90 měsíců) si již většinou více či méně uvědomují, že do slova nepatří číslice, že ve slově by se nemělo vyskytovat interpunkční znaménko, atd.

Položky, jež se nejvíce blíží 50% úspěšnosti napříč subtesty, jsou však ty, které jsou tvořené právě shlukem souhlásek. Tyto položky můžeme najít v bloku 2 a v bloku 3, který je primárně sestaven na principu nevhodně umístěných diakritických znamének. Děti však o členění testu na bloky neměly tušení. V následující tabulce (tab. č. 22) podávám přehled všech položek tímto způsobem tvořených:

Tabulka č. 22: Přehled položek obsahujících distraktor tvořený shlukem souhlásek

Položka	T1	T2	T3
FÍFALA-FMFVLŠ	34%	44%	44%
PUNALICE-PBNDLSCH	51%	49%	62%
GUCE-GNCR	65%	60%	69%
SABIČKA-SKBTČKP	49%	55%	56%
TOS-TĎS	57%	69%	59%
TÝR-TŇR	56%	44%	59%
SMŮJA-SMCJ	59%	60%	58%
CHNÍT-CHNŹT	56%	60%	69%
JOTOK-JČTFC	48%	62%	68%

Můžeme vidět, že tyto položky se zdají být velmi citlivým nástrojem pro měření ortografického uvědomování ve všech třech fázích testování.

Jako mírně snazší se zdají být položky, kde se vyskytují zdvojené souhlásky (tab. č. 11 a tab. č. 20) na nesprávných pozicích. Stále se však zdají být citlivými ukazateli ortografického uvědomování všech tří věkových kohort. Řetězec souhlásek se však zdá být „nápadnější“ než zdvojení souhlásek. Čím to tedy je způsobené?

Pohledem do tabulky č. 22 můžeme vidět, že položky jsou tvořené pomocí pseudoslova, které má stavbu typickou pro zápis českého slova (střídá se souhláska se samohláskou), naopak distraktor tuto typickou skladbu nemá, je kombinováním několika souhlásek. Tvrzení, že si některé děti již uvědomují existenci dvou typů jednotek, jako jsou samohlásky a souhlásky, ve věku 65-90 měsíců, by bylo pravděpodobně předčasné. Pravděpodobnější podle mého názoru je, že děti si začínají na základě časté zkušenosti a **vysoké frekvence výskytu** typického vzoru souhláska-samohláska uvědomovat dané „tvary“ písmen, které se kombinují. Typická slova, se kterými se děti těchto věkových hladin podle mého předpokladu setkávají (PES, DĚDEČEK, MÁMA, TÁTA, KOČIČKA, PES, atd.), jsou utvořené podobným způsobem, pomocí těchto typických sekvencí legálního zápisu (orthographic patterns). **Střídání souhlásky se samohláskou** tvoří právě jedny z nejtypičtějších sekvencí legálního zápisu českého jazyka. Zdá se, že ve věku 65-90 měsíců si děti jednu z těchto nejtypičtějších charakteristik a nejtypičtějších sekvencí začínají uvědomovat, a to pravděpodobně v souvislosti s častým výskytem tohoto „vzoru“ ve slovech prezentovaných dětem. Teorie statistického učení se zde zdá být

velmi pravděpodobná. Zhruba okolo 50% dětí daných věkových hladin (s mírně stoupající tendencí) si tedy již tyto typické sekvence legálního zápisu uvědomuje.

V teoretické části práce jsem představila konstruktivistický model vývoje gramotnosti, který hovoří o třech fázích, jež probíhají před osvojením si alfabetského principu. V první, preslabičné fázi podle této teorie děti ještě nerozumí tomu, že psaní reprezentuje mluvený jazyk, ale přesto mají své přesvědčení a hypotézy, např. chápou, že slovo musí být složené z různých písmen, a ne z řetězce písmen stejných.(Kessler, Pollo, Treiman, 2007). Podle mého předpokladu, děti, které si ještě tyto typické sekvence legálního zápisu v textu neuvědomují, vidí v každé položce dvě slova, která jsou utvořená pomocí různých znaků, což je podle konstruktivistické teorie Ferreiro jednou z dětských hypotéz o správném zápisu slova (slovo je vždy utvořené různými znaky).

Položky, které jsou utvořené zdvojením souhlásek, jsou pak v tomto kontextu „nápadnější“ než shluk souhlásek, protože obsahují dvě stejná písmena za sebou – což je podle teorie Ferreiro pro děti již mladšího věku nápadné. Některé děti jsou si již schopny na základě zkušeností s textem uvědomovat typickou pozici, na které se dva stejné znaky za sebou mohou vyskytovat, a některé ještě ne.

Podle mého názoru, projevem ortografického uvědomování dětí věkové hladiny 65-90 měsíců je jejich počínající citlivost na nejtypičtější sekvence legálního zápisu českého jazyka, (a to s mírně vzrůstající tendencí v daných věkových kohortách) jako je střídání samohlásek a souhlásek, a dále citlivost ke zdvojení souhlásky na správné pozici, přičemž tato citlivost se odvíjí od frekventovanosti určité typické sekvence legálního zápisu ve slovech, se kterými se děti nejčastěji setkávají. Jak jsem již uvedla, to, s jakými slovy se děti nejčastěji v předškolním a raně školním věku setkávají, hraje roli, což bylo na základě analýzy dat zřetelné především v bloku 1 tohoto testu. Teorie statistického učení, kterou jsem představila v teoretické části v kapitole 4.2.2., se mi jeví jako pravděpodobná, a to také ve smyslu jejího důrazu na fakt, že typické sekvence legálního zápisu existují v určitém kontextu, ve kterém je také děti vnímají. „Komplex těchto pravidel se učíme tak, jako se učíme spousty jiných vzorců v životě – pozorováním a internalizací relativní četnosti, s jakou se něco vyskytuje a spolu-vyskytuje.“ (Kessler, 2009, str. 6). Tento důraz na kontext a na frekvenci, s jakou se dítě se vzorem setká, může vysvětlit, jak je možné, že děti předškolního věku dovedou rozpoznat, na jaké pozici ve slově se

může vyskytovat zdvojený znak a na jaké ne. Naopak možnost, že děti si své hypotézy o textu vytváří spontánně, bez zjevné spojitosti se zkušeností s textem, nepovažuji v dané věkové hladině (65-90 měsíců) za pravděpodobnou.

Podle Ehri se jednotky, které ve své práci označuji jako typické sekvence legálního zápisu a jež zahraniční literatura označuje výrazem „orthographic patterns“, začínají v mysli začínajícího čtenáře tvořit v plné alfabetské fázi, tedy v momentě, kdy děti již znají všechna písmena a k nim odpovídající zvuky. Model Ehri jsem představila v kapitole 4.2.1. Tato práce představuje Test ortografického uvědomování, který je určen pro předškolní děti, bez předpokladu, že by již děti zvládaly všechna písmena abecedy. Ač některé děti již některá písmena znaly, v případě daných věkových kohort se jistě nedá mluvit o fázi vývoje, kterou by Ehri označil jako „plně alfabetskou“. Výsledky dětí v Testu ortografického uvědomování, (viz kapitola 5) ukazují, že tyto jednotky, které nazývám typické sekvence legálního zápisu, začínají děti vnímat již v dřívější fázi vývoje gramotnosti, než v té, kdy děti již znají všechna písmena abecedy.

6.5 Návrh položkového složení testu

Měla jsem možnost analyzovat výsledky, jichž skupina dětí dosáhla v testu ortografického uvědomování ve třech po sobě jdoucích fázích. Zjistila jsem, že pro všechny tři věkové hladiny dětí jsou nejcitlivější položky téměř totožné, ač úspěšnost v nich samozřejmě pozvolným způsobem ve většině případů roste. Na základě analýzy těchto výsledků bych měrný nástroj ortografického uvědomování pro děti 65-90 měsíců staré sestavila následujícím způsobem:

Využívala bych především položky tvořené distraktorem se shluku souhlásek, volila bych dlouhá i krátká pseudoslova – zajímalo by mě, jaká délka „slova“ činí dětem větší potíže a zda vůbec délka položkových „slov“ hraje roli.

Využívala bych položek, založených na zdvojení souhlásek na správné a nesprávné pozici, přičemž některé zdvojené souhlásky by byly s háčkem – zajímalo by mě, zda jsou děti tohoto věku již citlivé na tak specifickou záležitost, že v některých případech se dva háčky za sebou na určité pozici objevit mohou.

Využívala bych položek, kde by v distraktoru byla nevhodně použita různá interpunkční znaménka nad různými souhláskami, v pseudoslovu by se znaménka

objevovala také pouze nad souhláskami – zajímalo by mě, zda si děti 65-88 měsíců staré uvědomují, nad kterými souhláskami mohou být diakritická znaménka a jaká.

Pro děti první fáze testování (65-81 měsíců staré, navštěvující poslední stupeň mateřské školy) bych použila k výše uvedeným také položky z párů krátkých i dlouhých „slov“, kde by distraktor obsahoval jeden začleněný vykřičník. Pro starší děti (a v pokročilejší fázi předškolního a školního vzdělávání) bych tyto položky již nezahrnovala.

Na základě analýzy testu a jeho jednotlivých položek jsem také došla k následujícím závěrům. Podle mého názoru je velmi důležité položky sestavovat tak, aby neposkytovaly dítěti více „návodných“ informací, jaká možnost je správná. Příkladem je například právě položka CHNÍT-CHŇZT. Není jisté, zda dítě při vyhodnocování pracovalo s nepřipustným diakritickým znaménkem, nebo se shlukem souhlásek, není tedy z vyhodnocení této položky znát, zda si dítě uvědomuje, že nad N se v žádném případě čárka nevyskytuje, nebo zda si čárky vůbec nevšimlo.

V teoretické části práce jsem představovala různé způsoby měření ortografického uvědomování. V našem případě bylo pseudoslovo tvořeno pozměněním slova skutečného, což bylo zejména v bloku 1 poměrně dobře znát – a podle mého názoru mohlo dětem „usnadnit“ správnou volbu. Zajímavější výsledky podle mého názoru mohou poskytnout pseudoslova, ze kterých „původní slovo“ není znát. V bloku 1 Testu ortografického uvědomování jsem větší úspěšnost dětí v některých položkách oproti jiným vysvětlovala právě rozpoznáváním známého slova, podle mé hypotézy v dětských textech frekventovaného. V bloku 2 našeho testu se však můj předpoklad nepotvrdil. Velmi snadnou položkou napříč skupinami dětí, v níž bylo 70-80% dětí všech věkových skupin úspěšných, byla položka SUNNÉZ-SUNÉZZ (reálné slovo – senný) a naopak položka SABIČKA-SKBTČKP (reálné slovo – babička) byla jednou z nejcitlivějších položek (úspěšnost dětí napříč skupinami okolo 50%). Tato záležitost by mohla být objasněna na základě dalších výzkumných studií.

6.6 Některá omezení výzkumu a další návrhy

Na závěr bych se ráda zmínila o omezeních, které práce má a kterých jsem si plně vědoma.

Především je nutné upozornit, že Test ortografického uvědomování, z něhož jsem vycházela, je založen na principu „nutné volby“. Dítě musí zvolit jednu ze dvou nabízených možností, kterou považuje za „nejvíce se podobající skutečnému slovu.“ Jak jsem již uvedla, je možné, že dítě založí svou volbu u jedné nebo více položek testu pouze na odhadu, více či méně pak bude skóre, kterého dítě dosáhne, nic neříkající o ortografickém uvědomování dítěte. Je nutné si toto nebezpečí uvědomit a tuto možnost zahrnout do úvah nad daty, jež testováním dané skupiny dětí ve třech fázích vznikla.

Testovaný soubor však byl poměrně rozsáhlý a výsledky, které jsem představila, naznačují, že ve většině případů o náhodné volby nešlo. Především pořadí položek sestavené podle toho, kolik dětí v nich bylo úspěšných, je napříč fázemi velmi stabilní, což ukazuje na to, že děti ve významné míře opravdu řešily jednotlivé položky úvahami nad jejich správností a ne pouhým odhadem.

Své závěry jsem vyslovila na základě analýzy získaných dat. Použitý Test ortografického uvědomování však rozhodně nezahrnuje všechna „pravidla“ české ortografie, jež by si děti daného věku mohly uvědomovat. Navíc, jak jsem uvedla, nebyl sestavován primárně pro české prostředí, pouze blok 3 byl zacílen na typicky české ortografické jevy. Pro získání významných výsledků by bylo nutné navrhnout další položky, zacílit další aspekty pravidel české ortografie a s takto vytvořenými testovými položkami znovu a opakovaně vyrazit mezi děti a administrovat je. Mé závěry jsou tedy pouhými úvahami a hypotézami, které nebyly ověřeny.

Bylo by opravdu velmi zajímavé získat v budoucnosti materiál, který by poskytoval přehled slov nejvíce se objevujících v textech pro děti, ve školkách, atd. a sledovat vztah projevů ortografického uvědomování dětí předškolního věku s ortografickými pravidly, jež se v těchto slovech objevují.

7 Závěr

Tuto práci můžeme dělit na teoretickou a praktickou část. Hlavním cílem teoretické části bylo na základě zahraniční literatury představit fenomén ortografického uvědomování v předškolním věku. Tento fenomén se v zahraniční literatuře objevuje až v 80. letech 20. století v rámci psycholingvistického přístupu ke studiu gramotnosti, který hovoří o několika klíčových dovednostech, od nichž se odvíjí vývoj gramotnosti v závislosti na povaze ortografie daného jazyka. Role ortografického uvědomování mezi těmito klíčovými dovednostmi není ještě zcela objasněná. Studium těchto dovedností podílejících se na vývoji gramotnosti je velmi významné z hlediska pochopení tohoto vývoje, jež může vést k novým poznatkům využitelným například v řešení případných obtíží dětí v oblasti psaní a čtení.

V praktické části práce jsem analyzovala data získaná testováním tří věkových hladin dětí předškolního a školního věku pomocí pilotní verze Testu ortografického uvědomování, vytvořeného pracovní skupinou EDLEL katedry psychologie Pedagogické fakulty UK. Na základě analýzy získaných dat jsem došla k závěru, že děti ve věku 65-90 měsíců jsou citlivé (v textu si uvědomují) na typické sekvence legálního zápisu českého jazyka, jimiž je především pro český jazyk typické střídání samohlásek a souhlásek ve slově. Tyto typické sekvence písmen děti pravděpodobně vnímají jako charakteristické „tvary“, které se v psaném textu vyskytují. Děti tuto citlivost podle mého názoru získávají vlivem zkušeností s textem a jsou podle mého předpokladu citlivé především k těm sekvencím písmen, se kterými se nejčastěji v textech setkávají. Dále jsem došla k závěru, že děti si ve věku 65-90 měsíců již ve většině případů uvědomují, jaké jsou základní charakteristiky psaného textu a jaké znaky (číslice, interpunkční znaménka) do psaného slova patří a jaké ne, položky tohoto typu má tedy smysl zahrnout do hodnotícího materiálu pro mladší věkovou hladinu.

Ortografické uvědomování je fenomén, se kterým česká literatura a diagnostika ještě nepracuje a ani v zahraniční literatuře není ještě zcela objasněn. Doufám, že se v dalším studiu budu touto dovedností dále zabývat a že v budoucnosti přispějí k tomu, aby se tato dovednost objevila v české literatuře a v diagnostice pisatelských a čtenářských dovedností.

Seznam literatury

ADAMS, M. J. Beginning to read: Thinking and learning about print. Cambridge: MIT Press, 1990. 485 s. ISBN: 0-262-01112-3

BOURASSA, D. C., TREIMAN, R. Morphological Constancy in Spelling: A Comparison of Children with Dyslexia and Typically Developing Children. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice* [online]. August 2008, vol. 14, article no. 31 [cit. 2010-04-13]. Dostupný také z EBSCOhost: <<http://web.ebscohost.com>>. ISSN 1099-0909

CARAVOLAS, M. Spelling Development in Alphabetic Writing Systems: A Cross-Linguistic Perspective. *European Psychologist* [online]. March 2004, vol. 9, article no. 42 [cit. 2010-04-13]. Dostupný také z EBSCOhost: <<http://web.ebscohost.com>>. ISSN 1878-531X

CARAVOLAS, M., HULME, CH., SNOWLING, M. The foundations of Spelling Ability: Evidence from a 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Memory and Language* [online]. November, 2001, vol. 45, article no. 63 [cit. 2010-04-13]. Dostupný také z EBSCOhost: <<http://web.ebscohost.com>>. ISSN 0749-596X

CARAVOLAS, M., VOLÍN, J. HULME, CH. Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology* [online]. October 2005, vol. 92, article no. 60 [2010-04-14]. Dostupný také z EBSCOhost: <<http://web.ebscohost.com>>. ISSN 0022-0965

CUNNINGHAM A. E., PERRY K. E., STANOVICH, K. E. Converging evidence for the concept of orthographic processing. *Reading and Writing* [online]. September 2001, vol. 14, article no. 59 [cit. 2010-4-13]. Dostupný také z EBSCOhost: <<http://web.ebscohost.com>>.

DANCEY, P., REIDY, J. *Statistic Without Maths for Psychology*. Edinburgh Gate: Pearson Education Limited, 2002. 594 s. ISBN 0 130 33633 5

EHRI, C. L. Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. In SNOWLING, M. a HULME, CH. (ed.). *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blakwell Publishing, 2007, s. 89-150. ISBN 978-1-4051-6811-3.

GIBSON, E. J., LEVIN, J. The psychology of reading. Cambridge: MIT Press, 1976. 630 s. ISBN: 0-262-07063-4

HOLLAND, J., MCINTOSH D., HUFFMAN, L. The role of Phonological Awareness, Rapid Automatized Naming, and Orthographic Processing in Word Reading. *Journal of Psychoeducational Assessment* [ONLINE]. 2004, vol. 22, article no. 3 [cit. 2009-10-12]. Dostupný z EBSCOhost: <<http://www.sagepub.com>>. DOI: 10.1177/073428290402200304

KULHÁNKOVÁ, E., MÁLKOVÁ, G. Fonematické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti. *E-psychologie* [online]. 2008, roč. 2, č. 4 [2010-1-12], s. 24-37. Dostupný z WWW: <<http://e-psycholog.eu/clanek/37>>. ISSN 1802-8853

KESSLER, B. Statistical Learning of Context-Sensitive Orthographic Patterns. *Writing System Research*. [online]. March 2009, vol. 1, article no. 1 [cit. 2009-12-20]. Dostupný z ManuscriptCentral: <<http://mc.manuscriptcentral.com/wsr>>. DOI: 10.1093/wsr/wsp004

LEVY, B. A., GONG, Z., HESSELS, S., EVANS, A. B., JARED, D. Understanding print: Early development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology* [online]. September 2006, vol. 93, article no. 1 [cit. 2010-01-15]. Dostupný také z EBSCOhost: <<http://web.ebscohost.com>>. ISSN 0022-096

OULLETTE, P. G., SÉNÉCHAL, M. A Window Into Early Literacy: Exploring the Cognitive and Linguistic Underpinnings of Invented Spelling. *Scientific Studies of Reading* [online]. Apr-Jun 2008, vol. 12, article no. 62, [cit. 2010-4-14]. Dostupný z EBSCOhost: <<http://web.ebscohost.com>>. ISSN 1532-799X

POLLO, T. C., TREIMAN, R., KESSLER, B. Three Perspectives on Spelling Development. In GRIGORENKO, E. L. (Ed.), NAPLES, A. J. (Ed.). *Single-word reading: Behavioral and biological perspectives*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2008, s. 175-189. Dostupný také z EBSCOhost: <<http://web.ebscohost.com>>. ISBN 978-1-4106-1624-1

SNOWLING, M. J. *Dyslexia*. Oxford: Blackwell, 2000. 261 s. ISBN 0-631-20574-8

SWEET, A. P., SNOW, C. E. *Rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford Press, 2003. 219 s. ISBN: 57-230-893-1

ŠKALOUDOVÁ, A. Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998. 112 s. ISBN: 80-86039-56-0

WAGNER, R. K., BARKER, T. A. The development of orthographic processing ability. In BERNINGER, V. W. (ed.). The varieties of orthographic knowledge 1. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1994, s. 243-276.

Enhancing literacy development in European languages. Enhancing literacy development in European languages. [online]. ELDEL, 2008 [cit 2010-4-13]. WP1: Předpoklady rozvoje gramotnosti v evropských jazycích. Dostupný z WW: <<http://www.eldel.cz/?p=wp1-predpoklady-rozvoje-gramotnosti-v-evropskych-jazycich>>.

Seznam tabulek a grafů

Seznam tabulek

Tabulka č. 1:	Regionální zastoupení dětí v T1	13
Tabulka č. 2:	Věkové zastoupení dětí v T1	14
Tabulka č. 3:	Regionální zastoupení dětí v T2	14
Tabulka č. 4:	Věkové zastoupení dětí v T2	15
Tabulka č. 5:	Regionální zastoupení dětí v T3	15
Tabulka č. 6:	Věkové zastoupení dětí v T3	16
Tabulka č. 7:	Blok 1 Testu ortografického uvědomování, jednotlivé položky	46
Tabulka č. 8:	Frekvenční tabulka, blok 1, věková hladina 65-81 měsíců	47
Tabulka č. 9:	Frekvenční tabulka, blok 1, věková hladina 68-83 měsíců	49
Tabulka č. 10:	Frekvenční tabulka, blok 1, věková hladina 73-90 měsíců	51
Tabulka č. 11:	Blok 2 Testu ortografického uvědomování, jednotlivé položky	53
Tabulka č. 12:	Frekvenční tabulka, blok 2, věková hladina 65-81 měsíců	54
Tabulka č. 13:	Frekvenční tabulka, blok 2, věková hladina 68-83 měsíců	56
Tabulka č. 14:	Frekvenční tabulka, blok 2, věková hladina 73-90 měsíců	58
Tabulka č. 15:	Blok 3 Testu ortografického uvědomování, jednotlivé položky	60
Tabulka č. 16:	Frekvenční tabulka, blok 3, věková hladina 65-81 měsíců	61
Tabulka č. 17:	Frekvenční tabulka, blok 3, věková hladina 68-83 měsíců	63
Tabulka č. 18:	Frekvenční tabulka, blok 3, věková hladina 73-90 měsíců	65
Tabulka č. 19:	Pořadí položek podle úspěšnosti dětí v jednotlivých věkových hladinách, blok 1	67
Tabulka č. 20:	Pořadí položek podle úspěšnosti dětí v jednotlivých věkových hladinách, blok 2	71
Tabulka č. 21:	Pořadí položek podle úspěšnosti dětí v jednotlivých věkových hladinách, blok 3	73
Tabulka č. 22:	Přehled položek obsahujících distraktor tvořený shlukem souhlásek	75

Seznam grafů

Graf č. 1:	Rozložení skóre v bloku 1, první věková hladina	47
Graf č. 2:	Rozložení skóre v bloku 1, první věková hladina	48
Graf č. 3:	Rozložení skóre v bloku 1, druhá věková hladina	49
Graf č. 4:	Rozložení skóre v bloku 1, druhá věková hladina	50
Graf č. 5:	Rozložení skóre v bloku 1, třetí věková hladina	51
Graf č. 6:	Rozložení skóre v bloku 1, třetí věková hladina	52
Graf č. 7:	Rozložení skóre v bloku 2, první věková hladina	54
Graf č. 8:	Rozložení skóre v bloku 2, první věková hladina	55
Graf č. 9:	Rozložení skóre v bloku 2, druhá věková hladina	56
Graf č. 10:	Rozložení skóre v bloku 2, druhá věková hladina	57
Graf č. 11:	Rozložení skóre v bloku 2, třetí věková hladina	58
Graf č. 12:	Rozložení skóre v bloku 2, třetí věková hladina	59
Graf č. 13:	Rozložení skóre v bloku 3, první věková hladina	61
Graf č. 14:	Rozložení skóre v bloku 3, první věková hladina	62

Graf č. 15: Rozložení skóre v bloku 3, druhá věková hladina.....	63
Graf č. 16: Rozložení skóre v bloku 3, druhá věková hladina.....	64
Graf č. 17: Rozložení skóre v bloku 3, třetí věková hladina.....	65
Graf č. 18: Rozložení skóre v bloku 3, třetí věková hladina.....	66

Seznam příloh

Příloha č. 1: Mezinárodní studie Osvojování gramotnosti v evropských jazycích (ELDEL)	87
Příloha č. 2: Ortografické uvědomování - instrukce T1, T2	89
Příloha č. 3: Ortografické uvědomování - instrukce T3	90
Příloha č. 4: Test ortografické uvědomování	92
Příloha č. 5: Záznamový arch.....	98
Příloha č. 6: Souhlas rodičů o zařazení dítěte do studie.....	100
Příloha č. 7: Souhlas rodičů o pořizování zvukových nahrávek	101
Příloha č. 8: Souhlas ředitele školy	102
Příloha č. 9: Seznam reálných slov, ze kterých jsou položky tvořené	103

Příloha č. 1: Mezinárodní studie Osvojování gramotnosti v evropských jazycích (ELDEL)

ELDEL je zkratkou názvu výzkumného projektu, zabývající se výzkumem předpokladů rozvoje gramotnosti v Evropských zemích. ELDEL, (celým názvem „Enhancing Literacy Development in European Languages“) je financován na základě grantové podpory od 7. Rámcového vzdělávacího programu.

Sedmý rámcový program Evropského společenství pro výzkum, technologický rozvoj a demonstrace, je hlavním nástrojem Evropské unie pro financování výzkumu a vývoje. Skládá se ze čtyř programů, sekcí. Pro nás je důležitá sekce LIDÉ, která má za cíl posílit lidský potenciál ve výzkumu a vývoji v rámci EU. Podporuje mobilitu výzkumných pracovníků z různých zemí EU a vzájemnou spolupráci těchto lidí z různých zemí EU mezi sebou. Sekce LIDÉ zahrnuje program tzv. Akce Marie Curie-ELDEL patří do tohoto programu, do kategorie projektů označovaných jako „školení začínajících výzkumných pracovníků“. Podmínkou pro vznik „Školící sítě“ neboli „Marie Curie Initial Network (ITN)“, je spolupráce alespoň 3 různých členských států EU nebo zemí asociovaných k 7.RP. (www.fp7.cz). ELDEL je školící sítí, která zahrnuje spolupráci univerzit v 5 zemích: Česká republika (Praha), Francie (Poitiers, Claremont), Slovensko (Bratislava), Španělsko (Granada).

ELDEL je tedy cross-lingvistická studie, která se zabývá výzkumem předpokladů rozvoje gramotnosti v evropských jazycích. Výzkum, který by se zabýval předpoklady rozvoje gramotnosti v takovém rozsahu, ještě nebyl uskutečněn. Do výzkumu jsou zařazeny jazyky různé ortografické hloubky (tzn. s různou mírou transparentnosti a korespondence mezi fonémy a grafémy), různých zemí, které se liší tím, jakým způsobem a jak brzy pracují na učení čtenářských a pisatelských dovedností svých předškoláků. Jedná se o unikátní projekt, který právě díky své cross-lingvistické perspektivě poskytne významná data. „ELDEL je tvořen 6 vzájemně propojenými a na sebe navazujícími výzkumy (tzv. work packages – pracovní balíčky), rozvrženými do 5 let trvajícího období. Všechny tyto projekty spojuje zájem o výzkum zákonitostí a souvislostí vývoje gramotnosti v evropských jazycích. ELDEL Praha se angažuje ve dvou nejrozsáhlejších projektech celého cyklu: longitudinálním výzkumu předpokladů rozvoje gramotnosti (tzv. WP1,

výzkumný balíček 1) a ve výzkumu rizikových faktorů rozvoje gramotnosti (tzv. WP2, výzkumný balíček 2)“ (www.eldel.cz).

Předpoklady rozvoje gramotnosti v evropských jazycích

Data, která používám ve své práci, pocházejí právě z projektu WP 1, z jeho pražské části, z administrace testu ortografického uvědomování.

Univerzity, které se účastní projektu WP1, jsou: University of Poitiers, Bangor University, University of Granada, University Blaise Pascal, University of York, Karlova Univerzita v Praze, Komenského Univerzita v Bratislavě. Projekt WP 1 se zaměřuje především na prediktory psaní a čtení v jednotlivých evropských jazycích. Pomocí baterie testů zadávané po tři roky souboru dětí budou získána velmi významná data. Pomocí dat získaných tímto longitudinálním sledováním dětí z těchto různých zemí bude ověřována hypotéza, že na to, jaké kognitivní předpoklady a zákonitosti se uplatňují ve vývoji čtení a psaní, má vliv povaha ortografie daného jazyka a metody výuky čtení a psaní dané země.

Příloha č. 2: Ortografické uvědomování – instrukce T1, T2

Pomůcky: Rekordér, karta se zácvičnými slovy

Nahrávání: **Ne**

Měření času: **Ne**

Ted' si spolu zahrajeme takovou hru se slovíčky. Budou to ale velmi zvláštní slova, dalo by se říci, že začarovaná. Vysvětlím ti, jak se ta hra hraje...

*Podívej se třeba tady na tato dvě slova (ukážeme dítěti cvičnou dvojici slov **MUJE-MVJT**). Jedno z nich (ukážte na správně napsané pseudoslovo) se více podobá správně napsanému slovu. Tak by ho třeba napsala paní učitelka, nebo by takto mohlo být napsané v knížce. Druhé z těch slov je začarované (ukážte na **MVJT**). Vůbec se nepodobá správně napsanému slovu a je těmi kouzly úplně popletené. Obě slova si prosím prohlédni a zkus mi poradit, které z těch dvou slov se více podobá správně napsanému slovu?*

Nácvik:

*Zkusíme to ještě s jinými slovy. Podívej se tady (ukážte na druhou cvičnou dvojici **LUS-L5S**). Prohlédni si obě slova a zkus mi říci, které si myslíš, že se více podobá správně napsanému slovu, a které je začarované. Nechte dítě odpovědět. Až odpoví, řekněte: *Výborně! Vidiš, jak ti to jde...**

*Ted' se, prosím, ještě podívej na tato slova (ukážte zácvičnou dvojici **STENNÝ-SSTENÝ**). Zase si je prohlédni a zkus mi říci, které se více podobá správně napsanému slovu. Nechte dítě odpovědět. Až odpoví, řekněte: *Skvělé! Vidiš, jak ti to jde...**

Pozn.: V průběhu zácviku i testování nedávejte dítěti žádnou korektivní zpětnou vazbu. Jen je chvalte a oceňujte. *Myslím, že můžeme tuhle hru zkusit hrát doopravdy (přejděte k testu).*

Příloha č. 3: Ortografické uvědomování – instrukce T3

Pomůcky: **Rekordér, sešit pro dítě připravený pro vyplňování**

Nahrávání: **Ne**

Měření času: **Ne**

Ted' si spolu zahrajeme takovou hru se slovíčky. Budou to ale velmi zvláštní slova, dalo by se říci, že začarovaná. Vysvětlím vám, jak se ta hra hraje... (rozdejte dětem sešit pro ortografické uvědomování T3). Sami si připravte jeden sešit do ruky.

Vezměte si svůj sešit a podívejte se na první stránku.

*Máme tady na dvě slova (ukážeme dětem cvičnou dvojici slov **MUJE-MVJT**). Jedno z nich (ukážte na správně napsané pseudoslovo) se více podobá správně napsanému slovu. Tak by ho třeba napsala paní učitelka, nebo by takto mohlo být napsané v knížce. Druhé z těch slov je začarované (ukážte na **MVJT**). Vůbec se nepodobá správně napsanému slovu a je těmi kouzly úplně popletené.*

Vaším úkolem bude si obě slova vždy prohlédnout a pak rozhodnout, které z těch dvou slov se více podobá správně napsanému slovu? Slovu, které by třeba mohlo být napsané v knížce. Takové slovo pak označíme fajfkou do rámečku pod slovem – vidíte? (ukážte čtvereček, kam děti mají zaznačit vybraná slova)

Nácvik:

*Zkusíme to ještě jednou s jinými slovy. Podívejte se tady (ukážte na druhou cvičnou dvojici **LUS-L5S**). Prohlédněte si zase obě slova a zkuste sami označit fajfkou slovo, které byste vybrali. Nechte děti zaškrtnout odpověď, pak si zběžně prohlédněte, co napsaly a všechny děti pochvalte. Jde nám to výborně!*

*Ted' se prosím ještě podívejte na tato slova, co máme úplně dole na první stránce v našem sešitu. (Ukážte zácvičnou dvojici **STENNÝ-SSTENÝ**). Zase si je prohlédněte a zkuste sami označit fajfkou slovo, které byste vybrali. Nechte děti zaškrtnout odpověď, pak si zběžně prohlédněte, co napsaly a všechny děti pochvalte. Skvělé! Vidíte, jak nám to jde...*

Pozn.: V průběhu zácviku i testování nedávejte dětem žádnou korektivní zpětnou vazbu. Jen je chvalte a oceňujte. V průběhu testování hlídejte, aby všechny děti pracovaly na stejné stránce v sešitu, dávejte pokyn k obrácení stran v sešitu.

Myslím, že teď můžeme tuhle hru zkusit hrát doopravdy. Teď budete pracovat každý se svým sešitem (přejděte k testu). Nezapomeňte, vždy si nejprve slova obě slova vedle sebe prohlédněte a pak vyberte z nich jedno, které by mohlo být napsané v knížce nebo které by třeba mohla napsat paní učitelka. Takové slovo označíme fajfkou ve čtverečku, který je pod tímto slovem – tady (ukážte).

Tak a teď si už každý otočte stránku a můžete začít pracovat. Vždy počkejte, až všechny děti stránku v sešitě zpracují. Pak teprve dejte pokyn k otočení stránky.

Příloha č. 4: Test ortografické uvědomování

Ortografické uvědomování – zácvičná slova

MUJE	MVJT
-------------	-------------

L5S	LUS
------------	------------

STENNÝ	SSTENÝ
---------------	---------------

SET 1

CE

C5

N!L

NOL

SOTY

S7TY

MLÁKO

M:A?O

!L:S

KLÍS

4YSPE5

MYSPET

SET 1

PEJSET

7EJ6E2

TO?BA

TOUBA

9R8NC

PRONC

ŠPATEK

Š?A:E!

SET 2

FMFVLŠ

FÍFALA

KYŠŠÍ

KKYŠÍ

RONÁDD

RONNÁD

PBNDLSCH

PUNALICE

JČTFC

JOTOK

LEKÝJJ

LEKKÝJ

SET 2

GUCE

GNCR

SUNÉZZ

SUNNÉZ

SKBTČKP

SABIČKA

TOS

TĎS

ŠANNÍ

ŠŠANÍ

ADDAL

ADALL

SET 3

TŇR

TÝR

SMŮJA

SMČJA

PUHÉDKU

PUHŠDKU

CHNŽT

CHNÍT

DĚKEČUK

DŮKEĤUK

LUSTANIŘ

LUSTANIŠ

Příloha č. 5: Záznamový arch

Eldel Praha 2009	admin:
ORTOGRAFICKÉ UVĚDOMOVÁNÍ T3	
záznamový arch	
jmenný kód: _____	škola: _____
datum narození: _____	datum testování: _____

Níže, prosím, označte, které slovo dítě ve svém pracovním sešitu vybralo.

	pseudoslovo		distraktor		skóre
1	CE		C5		
2	NOL		N!L		
3	SOTY		S7TY		
4	MLÁKO		M:A?O		
5	KLÍS		!L:S		
6	MYSPET		4YSPE5		
7	PEJSET		7EJ6E2		
8	TOUBA		TO?BA		
9	PRONC		9R8NC		
1					
0	ŠPATEK		Š?A:E!		
bílé skóre					
šedé skóre					
celkem					

	pseudoslovo		distraktor		skóre
1	FÍFALA		FMFVLŠ		
2	KYŠŠÍ		KKYŠÍ		
3	RONNÁD		RONÁDD		
4	PUNALICE		PBNDLSC H		
5	JOTOK		JČTFC		
6	LEKKÝJ		LEKÝJJ		
7	GUCE		GNCR		
8	SUNNÉZ		SUNÉZZ		
9	SABIČKA		SKBTČKP		
1					
0	TOS		TĎS		
1					
1	ŠANNÍ		ŠŠANÍ		
1					
2	ADDAL		ADALL		
bílé skóre					
šedé skóre					
celkem					

	pseudoslovo		distraktor		skore
1	TÝR		TŇR		
2	SMŮJA		SMCJA		
3	PUHÉDKU		PUHŠDKU		
4	CHNÍT		CHNŽT		
5	DĚKEČUK		DUKEHUK		
6	LUSTANIŠ		LUSTANIP		
celkem					

Příloha č. 6: Souhlas rodičů o zařazení dítěte do studie

Univerzita Karlova v Praze

Výzkumný projekt: Stanovení základu gramotnosti v evropských jazycích: Studie vedená v podélném průřezu

Badatelé: Mgr. Gabriela Málková Ph.D., Mgr. Miroslav Litavský

Katedra pedagogické a školní psychologie

Univerzita Karlova v Praze

SOUHLAS

Prosíme, parafráďte kolonku

1. Potvrzuji, že jsem si přečetl a porozuměl informačnímu listu ze dne o výše zmíněném výzkumném projektu. Měl jsem možnost zvážit informace, položit otázky a všechny moje dotazy byly uspokojivě zodpovězeny.
2. Jsem si vědom, že účast mého dítěte je dobrovolná a že mohu svoje dítě kdykoliv odvolat bez uvedení důvodu.
3. Dávám svůj souhlas k účasti svého dítěte v této studii.

Jméno dítěte:

Jméno rodiče/právního zástupce:

Podpis Datum.....

Vaše kontaktní údaje:

Adresa:.....

.....

Telefonní číslo:

E-mail:

Příloha č. 7: Souhlas rodičů o pořizování zvukových nahrávek

Univerzita Karlova v Praze

Výzkumný projekt: Stanovení základu gramotnosti v evropských jazycích: Studie vedená v podélném průřezu

Badatelé: Mgr. Gabriela Málková Ph.D., Mgr. Miroslav Litavský

Katedra pedagogické a školní psychologie

Univerzita Karlova v Praze

ZVUKOVÉ NAHRÁVKY

Prosíme, parafrujete kolonku

1. Jsem si vědom toho, že badatelé mohou nahrávat pracovní setkání s mým dítětem na zvukovou pásku. Jsem srozuměn s tím, že tyto nahrávky budou uchovávány bezpečně a budou zničeny 5 let po skončení projektu (2017).

2. Jsem srozuměn s tím, že tyto zvukové pásky budou uchovávány důvěrně a že k nim nebude mít přístup žádná neoprávněná osoba.

3. Souhlasím s tím, že badatelé mohou nahrávat pracovní setkání s mým dítětem na zvukové pásky a mohou používat tyto pásky pouze pro analýzu a školící účely.

Jméno dítěte.....

Jméno rodiče/právního zástupce

Podpis Datum.....

Příloha č. 8: Souhlas ředitele školy

Univerzita Karlova v Praze

Výzkumný projekt: Stanovení základu gramotnosti v evropských jazycích: Studie vedená v podélném průřezu

Badatelé: Mgr. Gabriela Málková Ph.D., Mgr. Miroslav Litavský

Katedra pedagogické a školní psychologie

Univerzita Karlova v Praze

SOUHLAS ŘEDITELE ŠKOLY

Prosíme, parafrujme kolonku

1. Přečetl/a jsem si informace nastíněné v informačním listu.
2. Souhlasím s tím, aby se děti v mé škole účastnily studie nastíněné v informačním listu.
3. Badatel zodpověděl všechny mé důležité otázky týkající se studie a jejího účelu.
4. Jsem srozuměn s tím, že mohu kdykoliv od studie odstoupit.
5. Jsem srozuměn s tím, že veškeré údaje budou anonymní a důvěrné. Děti nebudou identifikovatelné v žádných publikacích. K nezpracovaným datům budou mít přístup pouze badatelé přímo zapojení ve studii.
6. Jsem srozuměn s tím, že v souladu se zákonem o ochraně údajů mohu vyžadovat přístup k sebraným datům.

Jméno ředitele:

Adresa školy

Telefonní číslo Email:

Podpis Datum.....

Příloha č. 9: Seznam reálných slov, ze kterých jsou položky tvořené

Blok 1

Reálné slovo	Pseudoslovo	Distraктор
Co	CE	C5
Noc	NOL	N!L
Boty	SOTY	S7TY
Mléko	MLÁKO	M:A?O
Klíč	KLÍS	!L:S
Myslet	MYSPET	4YSPE5
Pejsek	PEJSET	7EJ6E2
Houba	TOUBA	TO?BA
Princ	PRONC	9R8NC
Špaček	ŠPATEK	Š?A:E!

Blok 2

Reálné slovo	Pseudoslovo	Distraктор
Žízala	FÍFALA	FMFVLŠ
Vyšší	KYŠŠÍ	KKYŠÍ
Ranný	RONNÁD	RONÁDD
Rukavice	PUNALICE	PBNDLSCH
Potok	JOTOK	JČTFC
Měkký	LEKKÝJ	LEKÝJJ
Ruce	GUCE	GCNR
Senný	SUNNÉZ	SUNÉZZ
Babička	SABIČKA	SKBTČKP
Kos	TOS	TĎS
Denní	ŠANNÍ	ŠŠANÍ
Oddat	ADDAL	ADALL

Blok 3

Reálné slovo	Pseudoslovo	Distraктор
Sýr	TÝR	TŇR
Smůla	SMŮJA	SMCJA
Pohádka	PUHÉDKU	PUHŠDKU
Sníh	CHNÍT	CHNŽT
Dědeček	DĚKEČUK	DUKEHUK
Listonoš	LUSTANIŠ	LUSTANIP