

# UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

## FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ



Psaní jména a počáteční gramotnost u předškolních dětí

Bakalářská práce

Autor: Anna Jahodová

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

Praha 2016

## **Čestné prohlášení**

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

V Praze dne 1. 5. 2016

.....

podpis

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala PhDr. Gabriele Seidlové Málkové, Ph.D. za pomoc s přípravou výzkumu i za neocenitelnou podporu, kterou mi v průběhu zpracování bakalářské práce poskytla.

## Obsah

1	Úvod	1
1.	Struktura práce	2
2.	Výzkumný záměr	2
2	Teoretická část	3
2.1	Vymezení pojmů	3
2.2	Vývoj fonologického povědomí	6
2.3	Význam fonologického povědomí pro počáteční gramotnost	7
2.4	Fonematické povědomí, znalost písmen a rychlé jmenování	7
2.5	Ortografická transparentnost jazyka	8
	Poruchy jazykového vývoje	9
2.7	Vývoj gramotnosti	10
	Stadiální model vývoje čtení a psaní	10
4.	Psychogenetická teorie Emilie Ferreirové	10
5.	Objevené psaní	12
6.	Záměny hlásek	13
7.	České studie počátečního psaní	14
3	Empirická část	17
3.1	Výzkumný problém, výzkumné otázky	17
	Design výzkumu	18
3.3	Výzkumný vzorek	18
9.	Stručné shrnutí průběhu výzkumu	21
10.	Podrobný postup plánování a průběhu výzkumu v MŠ	23
3.4	Techniky sběru dat a testové nástroje	25
12.	Standardizované nástroje:	25
13.	V předchozích výzkumech prověřené nástroje	27
14.	Testy psaní:	29
15.	Pořadí administrace testů:	32
3.5	Sběr a zpracování dat	33
3.6	Analýza dat	33
3.7	Výsledky výzkumu	34

16.	Deskriptivní statistika	34
17.	Psaní jména	37
3.8	Rozpoznávání písmen	46
18.	Rozdíl ve znalosti velkého a malého písmene	46
3.9	Psaní slov	47
3.10	Psaní písmen	48
19.	Psaní písmen ve slovech	50
20.	Psaní oblíbeného písmene	50
21.	Analýza rozdílů v psaní slova a psaní jména	50
3.11	Stádia vývoje počátečního psaní	52
22.	Psaní písmen podle skupin	52
23.	Analýzy výkonů dětí v jednotlivých skupinách	53
24.	Shrnutí	58
25.	Porovnání podle pohlaví	59
26.	Porovnání podle věku	60
27.	Porovnání podle školky	61
1.	Zajímavé případy	63
3.12	Kombinace dvou různých strategií dekodování	65
3.13	Jméno mate	66
3.14	Patlavost ovlivňuje izolaci hlásek	66
3.15	Logografické psaní místo fonologického	66
3.16	Diskuse	67
3.17	Problémy dětí při testech	67
3.18	Limity výzkumu	69
3.19	Průběh testování, podmínky výzkumu ve školkách	69
28.	Vysvětlení nestálosti znalosti písmen během testování	71
29.	Dilemata výzkumníka	72
3.20	Shrnutí výsledků výzkumu	72
31.	Psaní jména	72
32.	Rozdíly v úrovni počáteční gramotnosti	73
33.	Vliv předškolního vzdělávání a rodinného prostředí	74

34.	Vysvětlení rozdílů mezi dětmi v osvojování čtení a psaní	76
4	Závěr	79
5	Literatura	80

## 1 Úvod

Psaní vlastního jména je prvním krůčkem dítěte na cestě za ovládnutím psaní.

Dítě se zpravidla nejdříve zajímá o to, jak se píše jeho jméno, protože se s ním často setkává. Například v mateřské škole učitelky jeho jménem označují výkresy. Rodiče také často rádi dítě učí psát své jméno, protože této dovednosti přisuzují velký význam.

Když by chtěl někdo zjistit, jestli děti před nástupem do první třídy umí psát, mohl by po nich chtít, aby napsaly své jméno. Je ale tato dovednost opravdu důkazem toho, že dítě umí psát? Třeba dítě své jméno maluje jako obrázek, aniž by rozumělo tomu, že písmena zastupují zvuky mluvené řeči. Co když nás podpis dětí mate a odvádí naši pozornost od schopností skutečně důležitých pro rozvoj počátečního čtení a psaní?

Zatímco mluvení je biologického původu, psaní museli lidé vynalézt. Psací soustavy jsou tedy kulturní artefakt. Psaní je vždy závislé na mluveném jazyce, ačkoliv jejich vztah se jazyk od jazyka liší. V některých jazycích, jako je angličtina nebo čeština, jsou psané symboly (nazývané rovněž grafémy) propojené s hláskovým systémem jazyka (se souhláskami a samohláskami). V jiných jazycích, jako v čínštině, symboly reprezentují slova. Mluvený jazyk používali lidé ke komunikaci po desetitisíce let, zatímco psaní je podle dochovaných záznamů vynález starý pouze 5 000 let. Lidé se učí mluvit spontánně a bez přímých instrukcí, avšak nácvik čtení a psaní vyžaduje mnoho hodin výuky a procvičování (Fernándezová, Cairnssová, 2014, str. 17).

Ve své práci k počáteční gramotnosti přistupuji z **psycholingvistického** hlediska, které chápe čtení a psaní jako složité a dlouhodobé procesy, na jejichž rozvoji a fungování se podílí několik klíčových kognitivních a jazykových schopností, lingvistické charakteristiky jazyka a povaha pravopisného systému, v němž se dítě učí číst a psát (např. Caravolas, Volín, 2005, s. 8 in Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Psycholingvistika pomáhá identifikovat strategie, pomocí nichž se dítě učí číst a psát. Studuje předpoklady úspěšného čtení a psaní, pomáhá nacházet zdroje neúspěchů a možnosti jejich předcházení, event. minimalizace (Nebeská, 1992 in Kucharská, 2014)

Zajímá mě, jak děti píší ve věku, kdy se ještě neučí psát. Proto chci zjistit nejen, jak děti píší své jméno, ale i to, jak dokáží napsat pro ně dobře známá slova, se kterými se mohly setkat v knížkách. Tato pregramotnostní fáze psaní, kterou se svým výzkumem snažím zachytit, se nazývá objevené psaní (invented spelling).

Psaním jména u předškoláků se zabývají i dvě školně-etnografické bakalářské práce z pedagogické fakulty UK (Divišová, 2010; Ondráčková, 2013), které ale zkoumají spíše chápání

podpisu samotnými dětmi a nevztahují ho ke schopnosti psát slova ani ke kognitivním předpokladům a pregramotnostním dovednostem. Ondráčková zkoumala podpisy 25 dětí ve věku 5 a 6 let. V její práci se ukazuje, že většina dětí před nástupem školní docházky ovládá svůj podpis.

Počátečnímu psaní je v českém prostředí zatím věnována jen malá pozornost. Při práci s výsledky zahraničních studií s anglicky mluvícími dětmi, je třeba velké opatrnosti při převádění do českých poměrů. Narážíme totiž na některé odlišnosti.

O oblast vývoje jazykových schopností dětí jsem se začala zajímat díky svému výrazně mladšímu bratrovi, kterého jsem snadno naučila množství písmen, ale zjistila jsem, že ve svém věku ještě není zralý na to, aby mohl písmena smysluplně využít při čtení nebo psaní. Mojí původní motivací tedy bylo zjistit, jaké schopnosti se u dětí musí rozvinout, než začnou být schopné číst a psát. Tyto předpoklady již ale odhalila řada studií.

Nicméně počáteční psaní je v českém prostředí sledováno až u školních dětí. Děti přitom mohou být schopné psát již v předškolním věku. Jejich oporou při tomto psaní je zvuková podoba slova, kterou se snaží převést na psané slovo. Vzhledem k tomu, že mají dosud se psáním málo zkušeností, je díky tomu možné sledovat, jak by děti psaly, kdyby je to nikdo neučil.

Důkladné prozkoumání objeveného psaní by mohlo umožnit, aby děti navázaly na své aktuální schopnosti a plynule je rozvíjely. Místo opisování slov by tak mohly děti dostat prostor pro to, aby psaly příběhy. Používaly by tak písmo k tomu, k čemu jej i my dospělí používáme nejraději, k zachycení vlastních myšlenek. Užitečnost je pro děti skvělým zdrojem motivace.

## 1. Struktura práce

Ve své práci nejprve v teoretické části vysvětlím, jak je chápáno počáteční čtení a psaní z psycholingvistického hlediska, poté uvedu výsledky zahraničních a českých studií, které se věnovaly psaní jména a objevenému psaní, abych mohla přejít k empirické části. V ní uvedu výzkumné otázky, popíši design výzkumu, prostředí, vzorek a testové nástroje. Následovat bude popis výzkumných dat. V analytické části poté vyhodnotím důležité tendence, které se mi podařilo zachytit ve výzkumných datech a provedu jejich interpretaci.

## 2. Výzkumný záměr

Cílem mé práce je osvětlit, jaké schopnosti se skrývají za dovedností dětí psát své jméno. Zároveň se pokusím poskytnout popis stádií vývoje počátečního psaní na základě psaní pro děti dobře známých slov, která charakterizují srovnáním s výsledky testů kognitivních předpokladů a aktuální úrovně počáteční gramotnosti.



Tato práce rovněž poskytne obraz toho, jak se liší připravenost jednotlivých dětí na výuku čtení a psaní před jejich nástupem do 1. třídy ZŠ. Tato informace by mohla posloužit pro lepší naplánování postupu výuky čtení a psaní. Pokud je obtížné učit v 1. třídě děti s tak odlišnou dosaženou úrovní čtení a psaní, je nutné zasáhnout na úrovni předškolních zařízení. Bylo by vhodné včas diagnostikovat děti s větším rizikem problémů při osvojování čtení a psaní a cíleně s nimi pracovat, aby se přiblížily schopnostem běžně se vyvíjejících dětí. To pomůže i dětem, které jsou lepšími čtenáři a pisateli, protože velké rozdíly ve schopnostech dětí zpomalují a komplikují výuku. Učitel v 1. třídě si totiž dnes zřejmě musí vybrat, na kterou skupinu dětí zaměří svou výuku. Buď bude trénovat porozumění čtenému textu s dětmi, které už jsou zdatnými čtenáři a pisateli, nebo některé děti doučí pár obtížnějších písmen, aby mohly začít slabikovat. Těžko se ale zaměří na nejméně početnou skupinu dětí, která má obtíže s vydělováním zvuků ve slovech, nezná žádná písmena a navíc jim vybavení názvu předmětu (později tedy i písmen) z paměti trvá výrazně déle než ostatním. S těmito dětmi je opravdu nutné začít individuálně pracovat ještě v MŠ.

Na základě výsledků studie by bylo možné směřovat k úsilí o důkladnější řešení problému a navrhování konkrétních postupů.

## 2 Teoretická část

### 2.1 Vymezení pojmů

Pro rozvoj počátečního čtení a psaní je kromě znalosti písmen abecedy důležité i fonologické povědomí (konkrétně jeho pokročilá součást fonematické povědomí), pochopení alfabetského principu a rychlé jmenování. Tyto klíčové pojmy je tedy nutné vysvětlit.

**Fonologické povědomí** chápeme jako schopnost rozpoznávat a manipulovat dílčí zvuky, které utvářejí slova, a to na úrovni různě velkých lingvistických jednotek (např. slabik, prérur, fonémů atp.; Goswami, 2010, s 24). Někteří autoři zdůrazňují fonologické povědomí jako spíše uvědomovanou kognitivní dovednost různými způsoby identifikovat, členit a manipulovat zvukové jednotky slov (Muter, 2004, s 92), tedy rozdělovat slova na určité fonologické jednotky (např. slabiky, prérury, slabičná jádra nebo fonémy) a manipulovat s nimi (např. Adams, 1990; Gillon, 2004; Sodoro et al., 2002).

Fonologické povědomí je třeba chápat jako kontinuum rozvoje fonologických reprezentací, které se ubírá od spíše intuitivního porozumění strukturálnímu charakteru jazyka ke stále narůstající kapacitě dítěte vědomě operovat s lingvistickými jednotkami slov.

Studium fonologického povědomí velmi ovlivnila výzkumná zjištění o významu fonologického povědomí pro rozvoj počáteční gramotnosti. V literatuře se v této souvislosti mnohem častěji objevuje pojem **fonematické povědomí**, který významňuje především jednu fázi kontinua rozvoje fonologického povědomí, v níž je dítě schopno rozpoznávat a manipulovat se slovy či

zvuky mluveného jazyka na úrovni fonémů (např. Caravolas, 2004; Caravolas, Volín, 2005; Málková, 2008). (Smolík, Seidlová Málková, 2014)

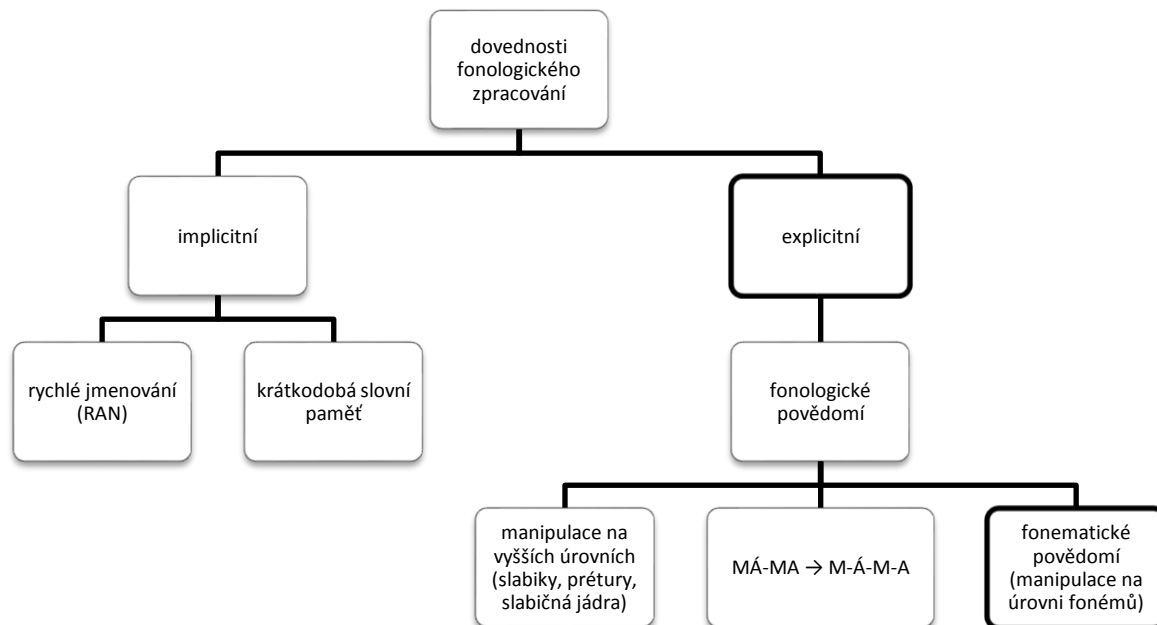
**Foném** je možné definovat jako nejmenší zvukovou jednotku, která způsobí rozdíl ve významu slova - například tip a sip v angličtině (Treiman, 1993) nebo pes a les v češtině.

Foném je obtížné vydělit z proudu řeči – v každém slově zní trochu jinak v závislosti na ostatních fonémech, dítě musí tyto různé verze porovnat se zprůměrovanou podobou fonému a rozhodnout, pod který foném daný zvuk patří. Například /s/ ve slově sud není stejnou fyzikální jednotkou jako /s/ ve slově les (což je možné pozorovat na spektrogramu obou slov). Pro varianty fonému v rámci systému určitého jazyka se užívá označení alofon (Volín, 2010, s. 42). Alofony jsou v podstatě stejné, i když ne identické zvuky, které náš mozek spojuje dohromady jako jakési „prototypy“ zvukové jednotky. Foném je tedy kategorií, zobecněnou podobností. (Smolík, Seidlová Málková, 2014, str. 119)

Pro porozumění povaze fonologických schopností, a především jejich významu pro pozdější vývoj gramotnosti je vhodné na terminologické úrovni odlišovat tzv. implicitní a explicitní dovednosti fonologického zpracování (Hulme, Snowling, 2010, s. 42). **Explicitní** dovednosti vykazují v longitudinálních výzkumech silnější vztahy k rozvoji gramotnosti než dovednosti **implicitní**, které dítě zvládá víceméně samo, jakoby automaticky.

Typickým příkladem úlohy, která se užívá pro hodnocení implicitních fonologických schopností, jsou zkoušky **krátkodobé slovní paměti** a **rychlého jmenování** (Rapid Automated Naming, zkráceně RAN). V testech fonologické paměti děti slyší řadu slov nebo čísel a pak je mají za úkol opakovat ve stejném pořadí, v jakém je slyšely (typ úlohy nazývaný digit span). Tato úloha měří rozsah pracovní paměti pro práci se zvukovou podobou slova. Při testu rychlého jmenování (RAN) mají děti za úkol co nejrychleji pojmenovávat obrázky v jakési tabulce. V té se vyskytuje pouze 5 různých obrázků, které se ale opakují v náhodném pořadí.

Explicitní dovednosti fonologického zpracování (**fonologické povědomí**) vyžadují od dítěte, aby se zamyslelo nad zvukovou stavbou slova a se zvuky tvořícími slovo nějak manipulovalo. Příkladem těchto úloh je třeba posuzování podobnosti zvuků ve slovech, izolace počáteční hlásky ve slově, úlohy na přemísťování či odstraňování fonémů či jiných částí slova. (Smolík, Seidlová Málková, 2014, s. 102)



Obr. 1 Dovednosti fonologického zpracování

Zdroj: vlastní schéma upraveno podle Hulme, Snowling, 2010, s. 42 in Smolík, Seidlová Málková, 2014, str. 102

Vývoj fonologického povědomí velice úzce souvisí s lingvistickými charakteristikami jazyka, v němž si dítě osvojuje slovní zásobu a ve které se učí číst a psát.

Psycholingvisté pojmenovali dva lingvistické faktory, související se strukturou slova, pomocí nichž vysvětlují, proč jsou některá slova obtížněji fonologicky reprezentovatelná (tzn. pro dítě je obtížnější s těmito slovy provádět různé kognitivní operace, zapamatovat si je apod.). Jedná se o profil sonornosti (sonority profile) a hustotu fonologické blízkosti (density of phonological neighbourhood; Goswami, 2010, s. 26). Profil sonornosti souvisí s popisem typu zvuků, které se ve slovech určitého jazyka objevují. Goswamiová popisuje sekvenci **profilu sonornosti** jako sled od nejsonornějších hlásek, což jsou samohlásky, přes souhlásky jako likvidy (r, l), nazály (m, n) až k obstruentům a explozivním souhláskám (p). **Hustota fonologické blízkosti** je určována množstvím slov, která v daném jazyce připomínají jiná slova (nebo se s nimi rýmují). Pokud k určitému slovu existuje hodně slov podobných, má „zahuštěnou“ fonologickou blízkost. Psycholingvistické experimenty dokládají, že děti mají lepší fonologické povědomí i lepší fonologickou paměť na slova, která mají hustou fonologickou blízkost (Goswami, 2010, s. 26).

Na vývoj fonologického povědomí má vliv i **stavba slabiky** v určitém jazyce. Slabika je na rozdíl od hlásky přirozenou řečovou jednotkou, protože její výslovnost nevyžaduje pomocné zvuky. Psycholingvistické experimenty dokládají, že slovo vyslovené po slabikách je srozumitelnější než slovo, které hláskujeme, a že vyčlenění hlásky ze slova je náročnější než rozpoznání určité hlásky ve slově (Volín, 2010, s. 55). (Smolík, Seidlová Málková, 2014, s. 104).

Z artikulačního hlediska je sled slabik sérií cyklů sevření a otevření vokálního traktu. Sevření

odpovídají souhláskám (šumům), otevření samohláskám (tónům). Pro popis hláskové stavby určitého slova, se používá písmeno C k označení **souhlásky** (anglicky consonant) a písmeno V pro **samohlásku** (anglicky vowel). Slovo mrak tedy můžeme z hlediska hláskové struktury zapsat jako CCVC. Artikulačně otevřená část slabiky se nazývá jádrem, okolní souhlásky tvoří hrany slabiky. Jádro tvoří většinou samohláska, zastoupit ji ale mohou i některé souhlásky, které se díky převaze tónovosti nad šumovitostí a rezonanci v dutinách samohláskám blíží – tzv. sonory (likvidy r, l a nazály m, n – např. sedm, vlk, strč apod.)

Souhláska nebo souhláskový shluk na začátku slova se označuje jako **prétura** (onset), poté následuje **slabičný základ** (rime), který obsahuje jádro a následující souhlásku (nebo opět shluk) označovanou jako koda (coda). Slabiky ale nemusí mít vždy préturovou část.

Ve slově mrak je prétura mr, slabičný základ ak (jádro a, koda k).

Čeština je jazykem s relativně složitou slabičnou stavbou, dle Volína (2010, s. 56) tvoří slabiky typu CV (na, to,...) 50 % textu, CVC (dům) 15-20 %, CCV (dva) 10 % a ještě vzácněji se objevuje struktura CCVC (mráz).

Zvláštností češtiny je četný výskyt souhláskových shluků na počátku slov, jako například ve slově čtvrtek, vstřebat, apod.

Z vývojového hlediska se zdá být samozřejmé, že pro dítě je snazší uvědomovat si zvuky mateřského jazyka a manipulovat s nimi na úrovni fonémů ve slovech, která mají jednoduchou slabičnou stavbu (CV, CVC), než ve slovech se stavbou složitější (CCV, CCVC). Zdá se také, že je pro děti jednodušší uvědomovat si fonémovou stavbu slabiky, pokud hlásky, které ji tvoří, postupují ve sledu profilu sonornosti (od likvid přes nazály k obstruentům). (Smolík, Seidlová Málková, 2014, s. 105, 106).

Vzhledem k tomu, že v češtině jsou četné souhláskové shluky na začátku slov, dosahují české děti lepších výkonů při testu izolování počáteční hlásky. Naproti tomu německé děti lépe izolují koncové hlásky, protože němčina je typická naopak souhláskovými shluky na konci slov (Caravolas, 2006 in Smolík, Seidlová Málková, 2014).

## 2.2 Vývoj fonologického povědomí

Podle hierarchických teorií vývoje fonologického povědomí jsou děti postupně schopné členit slova na stále menší části – nejprve jsou schopné zachytit slabiku, potom préturu a na konec jednotlivé fonémy (Treiman, Zukowsky, 1991; Muter, Hulme, Snowling, 1997; Gillon, 2004, s. 5-8; Ziegler, Goswami, 2005 in Smolík, Seidlová Málková, 2014, s. 108).

Pokud se fonologické povědomí dětí dostane na úroveň jednotlivých fonémů, mluví se již o fonematickém povědomí. V jeho rámci je možné pozorovat, že děti zpravidla nejprve vydělují ve slově počáteční foném, pak fonémy koncové, a na závěr jsou schopné členit všechny fonémy, které se ve slově vyskytují. Až v této konečné fázi fonematického povědomí mohou být děti schopné číst a psát, protože jsou schopné zachytit zvlášť každý jednotlivý foném.

Dítě je tedy nejdříve schopné slovo vroubek rozdělit podle slabik na vrou – bek, potom oddělí přeturu vr, následně přechází na úroveň fonemického povědomí, když se mu podaří oddělit počáteční v, později koncové k a teprve poté slovo hláskuje jako v-r-o-u-b-e-k.

### 2.3 Význam fonologického povědomí pro počáteční gramotnost

V sedmdesátých letech 20. století vývoj psycholingvistického přístupu podpořily i výzkumy Isabelle Libermanové (např. Liberman, Shankweiler, Fischer, Carter, 1974). Libermanová se svými kolegy realizovala sérii výzkumů, ve kterých studovala povědomí dětí o jednotkách mluvené řeči, zejména fonémech, a roli fonologického povědomí v procesu osvojování gramotnosti. Libermanová jako jeden z prvních autorů také poukázala na to, že problémy v rozvoji čtení a psaní velice často souvisejí s narušeným vývojem fonologického povědomí. V osmdesátých letech pak Bradleyová a Bryant (1983) jako první výzkumně doložili souvislost úrovně fonemického povědomí a rozvoje počátečního čtení a psaní. Pracovali s téměř čtyřmi sty anglicky hovořícími dětmi ve věku čtyř až osmi let. Fonologické povědomí hodnotili s užitím úloh zaměřených na identifikaci rýmujících se slov a aliteraci (dítě má posoudit, které ze tří nabízených slov – např. les, loď, čáp – začíná odlišným zvukem). Prokázali silný vztah mezi dovednostmi fonologického povědomí v předškolním věku a dovednostmi čtení a psaní v osmi letech věku sledovaných dětí. A to i tehdy, když kontrolovali vliv paměti, inteligence a sociálního původu. Podobné závěry předložili velmi krátce na to i autoři z Dánska, kde se děti začínaly v době realizace studie učit číst a psát později než ve Velké Británii (Lundberg, Olofson, Wall, 1980). Obě uvedené studie iniciovaly veliké množství dalších výzkumů (v anglicky mluvících i jiných zemích) zaměřených na sledování vztahu úrovně fonologických dovedností před započítím výuky čtení a psaní a pozdější úspěšnosti dítěte ve čtení, resp. psaní (pro přehled viz např. Bowey, 2005). Některé studie tohoto typu byly realizovány i s českými dětmi (Caravolas, Bruck, 1993). (Smolík, Seidlová Málková, 2014)

### 2.4 Fonemické povědomí, znalost písmen a rychlé jmenování

Jak bylo uvedeno již na začátku, pro rozvoj počátečního čtení a psaní jsou důležité především dvě dovednosti:

- fonemické povědomí;
- znalost písmen abecedy.

V průběhu vývoje se tyto dvě dovednosti vzájemně pozitivně ovlivňují. Můžeme předpokládat, že fonemické povědomí se objevuje dříve než znalost písmen, neboť jeho vývoj je vlastně projevem obohacování fonologických schopností dítěte, které se rozvíjejí v podstatě od narození (Smolík, Seidlová Málková, 2014, s.133).

Některé studie ukazují, že děti předškolního věku disponují povědomím na úrovni fonémů velice často dříve, než znají písmeno, které v jazyce daný foném reprezentuje. Například ve studii Hulma a kolegů (2005) sledovali autoři české a anglické děti předškolního věku pěti až šesti let) a

doložili, že mnohé děti (konkrétně 19 z 22 českých a 17 z 22 anglických sledovaných dětí) dokážou provádět úkoly hodnotící fonemické povědomí s fonémy, ke kterým neznají odpovídající písmeno. Autoři používali pro hodnocení fonemického povědomí úlohu, v níž děti určují počáteční hlásku ve slovech, která nemají význam (tzv. izolaci hlásek v pseudoslovech). Je tedy zřejmé, že vývojový vztah obou klíčových dovedností je možné spíše popsat tak, že fonemické povědomí se zpočátku vyvíjí nezávisle na znalosti písmen. V době, kdy se dítě začne učit písmena (typicky až v souvislosti s počáteční výukou čtení), začne si také vytvářet explicitní představy o vazbách fonémů a grafémů, které je reprezentují. To pochopitelně ústí ve velmi silné vývojové propojení obou dovedností (typicky se ve výsledcích studií předpokladů rozvoje gramotnosti objevují u dětí z prvních ročníků silné korelace obou těchto dovedností). Pro rozvoj čtení a psaní je důležité, aby dítě porozumělo tomu, že systém zvuků jeho mateřského jazyka souvisí s písmeny a je jimi reprezentován. Proto někteří autoři ve výčtu klíčových předpokladů pro rozvoj počátečního čtení a psaní uvádějí spíše tři komponenty:

1. fonemické povědomí;
2. znalost písmen;
3. dovednost učit se vazby mezi **fonémy** a **grafémy** (tj. písmeny nebo řadami písmen, která v daném jazyce koresponduje s určitým fonémem; Caravolas, 2004, s. 3).

Fonemické povědomí a znalost písmen by měly fungovat ve vzájemné součinnosti. To je také předpokladem, že si dítě uvědomí tzv. **alfabetický princip**, tedy fakt, že každý zvuk jeho jazyka je možné zapsat nějakým písmenem, resp. grafémem (Smolík, Seidlová Málková, 2014, s. 134).

K předpokladům osvojování gramotnosti přidala kroslingvistická studie Caravolas et. al. (2012) ještě rychlé jmenování (RAN), tedy schopnost dítěte pohotově si vybavovat názvy a výslovnost symbolů psaného jazyka. Schopnost rychlého jmenování je ovšem možné hodnotit již u mladších dětí použitím obrázků namísto písmen.

Shodně ve všech jazycích (angličtině, španělštině, češtině a slovenštině) bylo zjištěno, že ze všech testovaných proměnných pouze fonemické povědomí, znalost písmen a rychlé jmenování přibližně půl roku před nástupem do 1. třídy určují vývoj počátečního čtení a psaní v polovině 1. třídy ZŠ.

Pro mou práci je také důležité zjištění, že fonemické povědomí určuje sice počáteční vývoj čtení i psaní, ale jen v případě psaní přetrvává jeho prediktivní hodnota i po roce systematické výuky čtení a psaní.

## 2.5 Ortografická transparentnost jazyka

Počátečnímu psaní je v českém prostředí zatím věnována jen malá pozornost. Při práci s výsledky zahraničních studií s anglicky mluvícími dětmi, je třeba velké opatrnosti při převádění do českých poměrů. Narážíme totiž na některé odlišnosti. V jazycích jako je italština, španělština, němčina nebo čeština, reprezentují **písmena (grafémy) zvuky (fonémy)** existující v daném jazyce s větší **transparentností** než v jazycích, jako jsou angličtina nebo francouzština. České děti tedy mohou

u většiny slov zapisovat to, co slyší, aniž by se dopustily chybného zápisu. Děti osvojující si angličtinu používají při čtení a psaní několik různých strategií a psát správně se naučí až po mnohem delší době výuky.

To, že nekonzistence na úrovni zápis – zvuk přispívají ke zpomalování procesu vývoje čtení a psaní, naznačují mnohé výzkumy (Seymour, Aro, Erskine, 2003; pro přehled např. Ziegler, Goswami, 2005 in Smolík, Seidlová Málková, 2014, str. 112).

Zpoždění způsobené tím, že se psaná angličtina výrazně liší od mluvené, je dětem kompenzováno tím, že se učí číst a psát mnohem dříve než české děti. Od 5 let chodí do přípravné třídy (perception class). Zároveň jsou dříve a více cíleně podporované v osvojování písmen v domácím prostředí než české děti.

Ve světovém kontextu je hledána nejvhodnější metoda výuky čtení a psaní, která se může lišit jazyk od jazyka. O tom, který způsob výuky je vhodnější, totiž může rozhodovat právě povaha jazyka, tedy jeho ortografická transparentnost.

Diskutovány jsou globální metoda (whole word instruction) vs. metoda hlásková (phonics), postavená na identifikaci zvuku hlásky a jeho propojení s grafémem, na které navazují různé metody výuky čtení (Wildová, 2002 in Kucharská, 2014, s. 23).

Zatímco globální metoda najde své uplatnění při výuce angličtiny (netransparentním jazyce), kde se psaná podoba jazyka značně liší od mluveného, pro české děti je vhodná hlásková, protože v češtině je možné se spoléhat na korespondenci foném – grafém, tedy zvuk – zápis.

V českém prostředí se tedy vychází z metody hláskové, přičemž se řeší vhodnost využití různých konkrétních výukových metod čtení, které z ní vycházejí – tradiční, analyticko-syntetická metoda a nová, genetická metoda čtení.

## 2.6 Poruchy jazykového vývoje

Pro zkoumání vývoje počátečního čtení a psaní je také důležité odhalit, jaký deficit se skrývá za poruchami jazykového vývoje - vývojovou dysfázií a dyslexií. Při vývojové dysfázii dochází nejen k opoždění jazykového vývoje, ale i k narušení jazykového systému. Děti s touto poruchou mají s některými jazykovými schopnostmi větší problémy než s jinými. U mnoha z nich ale není vývojová dysfázie odhalena. Diagnostikovány zpravidla bývají jen děti, které trpí zároveň poruchou řeči, a dostanou se tedy do péče logopedů (Smolík, Seidlová Málková, 2014, s. 148).

Pro dyslektické a dysfatické děti jsou typické obtíže s fonologickými procesy (Stanovich, Siegel, 1996). U dětí s vývojovou dysfázií je postižena zejména fonologická paměť v úloze opakování pseudoslov, což jsou neexistující slova, vymyšlená tak, aby respektovala hláskovou strukturu daného jazyka. Dyslektické děti mají potíže při členění slov na hlásky nebo posuzování podobnosti slov na základě shody jejich částí.

Vzhledem k tomu, že vědomá manipulace s částmi slov je pravděpodobně náročnější než opakování pseudoslov, dyslexii je možné chápat jako mírnější a dysfázii jako závažnější postižení vývoje fonologických schopností (Smolík, Seidlová Málková, 2014, s. 158).

## 2.7 Vývoj gramotnosti

Na čtenářskou gramotnost je možné nahlížet jako na posloupnost vývojových etap, ve kterých jsou budovány konkrétní gramotnostní dovednosti, které se mohou proměnit ve vyšší kvalitu, zejména zvládnutím nějakého důležitého předpokladu, čím dojde k proměně a přestupu do vyšší fáze.

Podle tohoto přístupu je osvojování gramotnosti rozdělováno do několika etap (Helus, 2012; Wildová, 2012 in Kucharská, 2014) – období pregramotnosti (do 6 let věku dítěte), počáteční čtenářská gramotnost (školní věk), čtenářská gramotnost a funkční gramotnost (dospělí).

Já se ve své práci zajímám o děti, které se nachází na předělu období pregramotnosti a počáteční gramotnosti.

Toto základní dělení ale pro mou práci není dostačující, potřebuji totiž popsat počáteční gramotnost detailněji. K tomu mi mohou posloužit modely vývoje čtení podle Ehriové, která popisuje tři stádia podle alfabetických znalostí dítěte – logografická fáze, semi-alfabetická, alfabetická) a podobné členění Ferreirové pro psaní (presylabické, sylabické a alfabetické).

## 3. Stadiální model vývoje čtení a psaní

Pro pochopení vývoje počátečního čtení a psaní nám může posloužit stadiální model vývoje čtení Linney C. Ehriové (1995). Ta podle stupně rozvoje fonemického povědomí a znalosti písmen rozlišuje stádium **logografické**, kdy si děti zapamatují vzhled slova. Když se s některými jeho vizuálními znaky setkají v jiném slově, mohou jej číst stejně. Vnímají např. zajímavou sekvenci písmen (smaller čtou jako yellow), nebo jim stačí, že je slovo stejně dlouhé (Snowling, 2001, s. 65). Neuvědomují si totiž ještě alfabetický princip, tj. že každému grafému (zjednodušeně písmenu) mají přiřadit odpovídající foném (zvuk). Pro psaní ale potřebují slovo rozložit na písmena, aby byly schopné jej zapsat. Tato kvalitativní změna ve způsobu čtení a psaní nastane u dětí přibližně ve věku 5 let a Ehriová ji nazývá jako **semi-alfabetickou** fázi. Děti často znají některá písmena a disponují alespoň částečným fonemickým povědomím (např. určí některé první zvuky ve slově). Tak jak se dětem stává přístupných stále více hlásek ze slova díky lepšímu fonemickému povědomí a zároveň ovládají více písmen, dostávají se do závěrečné **alfabetické fáze**. Nyní jsou děti schopné postupně písmeno po písmeni číst (dekódovat) a psát (kódovat). (Smolík, Seidlová Málková, 2014)

## 4. Psychogenetická teorie Emilie Ferreirové

Teoretický model vývoje čtení a psaní u dětí představila i Emilie Ferreirová, která v této oblasti rozvíjela myšlení svého učitele a spolupracovníka Jeana Piageta. Její dílo do českého prostředí uvedli Kučera a Viktorová (1998). Jak vysvětlují, Ferreirová se zaměřuje především na vlastní



aktivity dítěte a snaží se vysvětlit kognitivní mechanismy, které mají vliv na to, jakým způsobem děti písmo uchopují. Vývoj psaní odvozuje od způsobů, jakým dítě vnímá psanou kulturu a jak si představuje akt čtení a psaní. Podobně jako Piaget děti při svých výzkumech podrobně zpovídala, aby zjistila, jakým způsobem ony samy o čtení a psaní uvažují. Zjistila, že děti při psaní využívají své vlastní zásady logiky. V době, kdy mají se čtením a psaním málo zkušeností, si například představují, že délka slova má odpovídat označovanému pojmu. Proto by odhadovaly, že slovo označující menší objekt má být kratší. Děti by tedy například očekávaly, že slovo označující stolec má být kratší než to, označující stůl. Když potom na základě přibývajících zkušeností se čtením a psaným textem zjistí, že tato jejich vnitřní pravidla neplatí, musí děti změnit své vnitřní reprezentace – tedy schémata, která jim pomáhají vysvětlit, jak některé věci ve světě fungují. Během vývoje počátečního čtení a psaní musí děti projít množstvím konfliktů, které se dostaví vždy, když je vnitřní představa konfrontována se skutečným pravidly písma. Když se dítěte s takovouto před něj kladenou výzvou vyrovná, přechází do další vývojové fáze čtení/psaní.

Při svých výzkumech pracovala Ferreirová s dětmi ve věku 4 – 8 let.

Na základě dat, která od nich získala poté vymezuje následující etapy vývoje:

#### *2.7.1.1 Presylabické období (kolem 4 let)*

Tato fáze odpovídá logografickému stádiu vývoje podle Ehriové. Dítě se snaží psaní napodobovat. V tomto období může již užívat konvenční značky (písmena), která ale píše náhodně, nikoli podle toho, že by ve slově zachytilo foném a ten poté zapsalo. Slova se tak snaží zapsat podle jejich vlastnosti. Pokud bychom po takovém dítěti chtěli, aby zapsalo slovo stolec, při jeho psaní by použilo méně znaků než při psaní slova stůl, protože se řídí vlastností objektu – v tomto případě jeho velikostí.

#### *2.7.1.2 Sylabické období*

Toto období je výrazným zlomem v dětských konceptech. Dítě v tomto stádiu pochopí, že zvuk, který slyší ve slově, může zapsat odpovídajícím grafémem.

Děti ale v tomto období většinou používají jedno písmeno pro zachycení celé slabiky. Tato etapa je podle Ferreirové učitelé podhodnocena, bývá totiž vnímána hůř nežli produkce v předchozím stádiu, protože ji učitelé považují za vynechávání písmen. Podle vnitřní představy dítěte je ale slovo zápisem slabik zachyceno dostatečně.

#### *2.7.1.3 Smíšené sylabicko – alfabetické období*

Během tohoto období se dítě vyrovnává s vnitřním konfliktem, který se dostaví poté, co zjistí, že zapisovat slabiky nestačí. K pochopení této skutečnosti mu může pomoci, když se pokusí zapsat jednoslabičné slovo. Na základě zkušenosti s psanými texty totiž zjistí, že pro zapsání slov se používá více písmen než jedno. Proto se pokouší zapsat písmen víc. Období sylabické a smíšené sylabicko – alfabetické odpovídá semi-alfabetické fázi u Ehriové.

#### *2.7.1.4 Alfabetické období*

Nejvyšší stádium, při kterém děti plně pochopí alfabetický princip, tedy že každý foném slova mají zachytit pomocí odpovídajícího grafému.

Děti jako by při svém vývoji kopírovaly historický vývoj jazyka. **Sumerské klínové písmo** bylo **logografické** - symbol reprezentoval celé slovo. Postupně se ale symboly stávaly více stylizovanými a méně názornými, tudíž pro jejich používání bylo nutné zapamatovat si přesný význam symbolu. Tím se předcházelo problému nepřesné interpretace. **Akkadové** kolem roku 2800 př.n.l písmo převzali a znaky začali **užívat pro vyjádření zvuků slabik** místo celých slov, takže jim stačil menší počet znaků. První **alfabetické (hláskové)** písmo bylo používáno okolo roku 1500 př. n. l. Féničany. Bylo odvozeno kombinací přizpůsobených egyptských hieroglyfů a Akkadského písma. Ve **féničtině** byl kladen větší důraz na souhlásky než na samohlásky, takže 26 z 28 písmen zastupovalo souhlásky. Samohlásky si čtenář podle významu doplňoval sám. Jednalo se tak o **souhláskovou abecedu**. Od Féničanů písmo převzali **Řekové**, ale protože v řečtině (tak jako v mnoha evropských jazycích) může změna samohlásky změnit význam slova (např. cat, cot, cut), je důležité při psaní zachytit i tyto zvuky, aby se v písmu odlišilo jedno slovo od jiného. Pro záznam samohlásek byly použity fénické znaky, které zastupovaly zvuky v řečtině se nevyskytující. Schopnost **zapisovat zvuky samohlásek** byla tou vlastností, která způsobila, že se řecké písmo stalo kořenem mnoha evropských jazyků včetně angličtiny a češtiny (Brunswick, McDougall, De Mornay Davies, 2010).

Centrem mého zájmu jsou počáteční stádia vývoje psaní – logografické, semi-alfabetické a alfabetické, které je možné pozorovat u předškolních dětí. Přesto je v testu psaní slov zahrnut i gramatický jev, takže je možné odhalit i děti, které již při psaní uplatňují gramatická pravidla a jsou tedy ve vývoji ještě dále.

Většinu dětí totiž čeká zvládnutí gramatiky a morfologie až na 1. stupni ZŠ.

Ve své práci se tedy zaměřuji především na počáteční psaní předškolních dětí, které ještě nesplňuje všechny charakteristiky psaní:

*Psaním rozumíme (v jazycích používajících abecedu): zpravidla přenos fonologických, morfologických a gramatických informací mluveného slova do ortografického kódu – dítě nejprve „kóduje“ mluvenou řeč do psaného textu a při tomto kódování pracuje s poznatky o pravidlech pravopisu svého mateřského jazyka (Smolík, Seidlová Málková, 2014).*

Předpokladem pro psaní je schopnost dítěte rozložit slova na jednotlivé zvuky (fonémy), každému z těchto fonémů přiřadit grafický tvar (písmeno, grafém) a při zapisování uplatnit správný pohybový vzorec – stereotyp. V předškolním věku v etapě presylabického psaní pak bývá typické, že děti nerozumí tomu, co napsaly, protože význam slova pro ně může být na rozdíl od školních dětí proměnlivý (Kucharská, 2014, s. 34).

## 5. Objevené psaní

Oblasti počátečního psaní je věnována menší pozornost než výzkumu počátečního čtení. V anglickém jazykovém prostředí se tématem počátečního psaní důkladně zabývá zejména R. Treimanová (1993), která ve své studii zkoumala písemnou produkci amerických dětí v prvním ročníku školní docházky. Tito žáci dostávali klasické instrukce k osvojování psaní slov, jen pokud k tomu byla jejich třídní učitelka nucena osnovami. Snažila se totiž o jiný přístup, kdy dětem vyprávěla příběhy a ony měly samy napsat, co si z příběhu zapamatovaly. Když se ptaly, jak se které slovo píše, učitelka jim neodpověděla, protože do jejich spontánního psaní nechtěla zasahovat. Zároveň jim neopravovala chyby. Treimanová analyzovala všechna slova, která se tito žáci pokoušeli zapsat, a porovnávala jejich zápis s druhým pololetím školního roku, aby zachytila pokroky při psaní. Zjistila, že tyto děti nepíší jen memorovaná slova, ale samy se snaží podle pravidel angličtiny zapsat, jak slovo slyší. Používala tak pojem legální zápis, kdy dítě nenapsalo slovo zcela gramaticky správně, ale použilo způsob, který správně odvodilo z pravidel pro zápis hlásek v angličtině. To, co Treimanovou na objeveném psaní zajímalo nejvíce, se ale nevyužije v českém prostředí. Dá se předpokládat, že v transparentní ortografii jako je ta česká, budou dělat děti méně chyb. Korespondence foném-grafém je větší než u nekonzistentní anglické ortografie. Zajímavá je ale její analýza schopnosti žáků zapsat jednotlivé hlásky. Na tu má velký vliv místo tvoření hlásky, její znělost i způsob artikulace. Treimanová srovnává svou práci s výsledky studií Charlese Reada (1971) o **objeveném psaní** (invented spelling) dětí předškolního věku, se kterým se shoduje na schopnosti dětí uvědomovat si fonologickou stavbu slov a používat ji při psaní slov. Poukazuje ale na rozdílné výsledky obou studií způsobené zřejmě tím, že Read zkoumal děti rodičů z univerzitního prostředí, které jako předškoláci dosahovaly lepších výsledků než žáci první třídy u Treimanové.

Treimanová – nepřeskakovat vývojová stádia – pomoci dítěti pokročit do dalšího. Neopravuje chyby, nesděluje dítěti, jak se slovo píše, aby si na to muselo přijít samo – objevené psaní. Děti jsou malí statistici, platí pro nekonzistentní angličtinu. Slovo užít vždy v přirozeném kontextu, ne vytrženě několik slov s těžkým jevem. Ne z paměti – tento problém nemusíme v češtině řešit.

Obhazuje nekonzistentnost angličtiny – jako matematika – rozvíjí myšlení – náročné logografické čínské písmo – velké nároky na paměť – může mít vliv na ochotu učit se, která je u čínských studentů enormní.

Angličtina – děti používají pestřejší paletu strategií při čtení a psaní – něco odvozují na základě fonologického povědomí, něco podle statistického výskytu, něco si musí zapamatovat nazpaměť – při psaní tyto strategie kombinují – na počátku těžší – vyšší výskyt dyslexie – ne všechny děti mají kapacitu.

## 6. Záměny hlásek

Hlásky se od sebe liší zvukovými charakteristikami, které se mohou měnit kontinuálně. Lidé ale vůči těmto kontinuálním změnám nejsou citliví, pokud dva řečové zvuky spadají do téže kategorie, pokud vyjadřují stejnou hlásku. Například znělé a neznělé souhlásky se od sebe liší tím, že je u nich různě dlouhý interval mezi otevřením úst a začátkem chvění hlasivek (tzv. voice onset time – VOT). Tento interval je možné uměle měnit, ale vnímáno je vždy „b“ nebo „p“. Neslyšíme

nikdy „něco mezi“, liší se hlavně míra jistoty, se kterou lidé své rozhodnutí činí. Pokud je interval pod 10 ms, vnímá člověk vždy „b“, pokud je větší než 40 ms, vnímá vždy „p“ (tyto údaje platí pro angličtinu, v češtině by byly intervaly kratší). Oblast „nejistoty“ mezi 10 a 40 ms dává různé výsledky u různých lidí, avšak ani zvuky tohoto charakteru nejsou posuzovány jako „horší“ či „lepší“ příklady dané hlásky. (Smolík, Seidlová Málková, 2014, str. 17)

Děti implicitně rozdělují samohlásky podle několika rysů výslovnosti na ty, které jsou tvořené vpředu a ty, které nejsou; na ty, které jsou zaokrouhlené a ty, které nejsou. K záměnám dochází u samohlásek, které jsou v těchto rysech podobné, ale liší se výškou. Výška samohlásky je tímto podobná znělosti u souhlásek – charakteristiky, kterou je snadné ignorovat (Treiman, s.119). Zde by bylo vhodné vysvětlit, jak jsou samohlásky tvořeny. Na rozdíl od souhlásek vznikají bez překážky ve vokálním traktu. To umožňuje, aby zvuk, který vzniká v hlasivkách, rezonoval v hrtanové a ústní dutině. Jednotlivé samohlásky jsou artikulovány v závislosti na postavení jazyka, tj. jeho vertikální pozici (výška samohlásky) a předozadní pozici (což je dimenze, která volně odpovídá místu artikulace u souhlásek). Dalšími rysy výslovnosti samohlásek jsou zaokrouhlení, dlužení nebo nazalizace (Fernándezová, Cairnssová, 2014, s. 41)

## 7. České studie počátečního psaní

Počátečnímu psaní českých dětí se věnovali např. **Kučera a Viktorová (1998)**, kteří pro jeho popis použili data z etnografického zúčastněného pozorování ve dvou prvních třídách dvou pražských škol ve školním roce 1994/95. Od mého výzkumu se odlišují ve dvou ohledech – zjišťují, jak píší školní děti, nikoli předškolní a k samotnému psaní přistupují více z hlediska jeho funkce a užití dětmi, tedy kulturního hlediska. Navíc je tento výzkum staršího data, takže za tu dobu jistě mohlo dojít k některým posunům.

V této práci zmiňují, že *tím hlavním, co děti chtějí umět psát (a některé to umějí předem), bývá podpis* (s. 67). Důležitá je podle nich sociálně identitní role podpisu (umět se podepsat jako dospělý).

Konkrétně psaním jména u předškoláků se zabývají i dvě bakalářské školně etnografické práce z pedagogické fakulty UK (Divišová,2010; Ondráčková,2013), vzniklé pod vedením výše zmíněné Viktorové, které ale zkoumají spíše chápání podpisu samotnými dětmi a nevztahují ho ke schopnosti psát slova ani k předpokladům počátečního rozvoje gramotnosti. Ukazuje se v nich ale to, že většina dětí před nástupem školní docházky ovládá svůj podpis. Schopnost psát příjmení nezjišťují.

Další zajímavá zjištění poskytl výzkum, který na vzorku 100 dětí v období před vstupem do 1. třídy základní školy sledoval úroveň jejich kompetencí v oblasti jazyka a řeči, které souvisí s pregramotností. Na základě získaných dat z výzkumného šetření vyplynulo, že nejvyšší úroveň

tyto děti dosáhly v oblasti zrakové percepce, naopak nízké úrovně dosáhly v oblasti sluchové percepce a v oblasti formální vyspělosti řeči. Bylo zjištěno, že 89 % dětí před zahájením povinné školní docházky dokáže poznat napsané své jméno a taktéž ho dokáže napsat, 12 % dětí z výzkumného vzorku dokázalo již číst (**Zajitzová**, 2011 in *Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, 2014, s. 500, 501*).

Jako oporu pro mou práci je možné využít závěry ze studie **Caravolas et al** (2012)

V rámci kroslingvistické longitudinální studie zahrnující angličtinu, španělštinu, češtinu a slovenštinu byly u dětí sledovány jejich kognitivní předpoklady a aktuální úroveň gramotnostních dovedností. Porovnáván byl jejich výkon v době před začátkem školní docházky s výkonem, kterého dosáhly po 10 měsících od prvního testování. Ve vzorku bylo zahrnuto 188 anglicky mluvících dětí, 190 španělských dětí, 153 českých a 204 slovenských. Věk českých dětí se pohyboval v rozmezí 64 – 85 měsíců.

Bylo zjištěno, že anglické děti mají lepší znalost písmen než ostatní, což je zřejmě způsobené tím, jaký důraz je kladen na osvojování písmen v anglických přípravných třídách (reception class). Lepší schopnost psaní (zachycená podobně jako v mém výzkumu testem psaní několika pro děti dobře známých slov) byla pozorována u anglických a španělských dětí. České a slovenské děti si naopak vedly lépe v testu rychlého jmenování.

Porovnáním výkonů dětí ve dvou časových obdobích bylo zjištěno, že jak fonemické povědomí, znalost písmen, tak i rychlé jmenování jsou nezávislými prediktory počáteční gramotnosti. Překvapivě se ukázalo, že význam těchto předpokladů pro počáteční gramotnost se v jednotlivých jazycích výrazně neliší.

Pro lepší pochopení významu počáteční gramotnosti u předškolních dětí můžeme uvést pohled **Kropáčkové, Wildové a Kucharské** (2014) na tuto problematiku:

*Období pregramotnosti je považováno i v zahraniční odborné literatuře za jedno z klíčových období v rozvoji čtenářské gramotnosti. Rozvoj pregramotnosti (gramotnosti v předškolním věku) začíná narozením jedince a pokračuje až do vstupu dítěte do školy. Cílem tohoto období je vytvářet u dítěte pozitivní vztah k psané řeči a otevřít a stimulovat u něj schopnosti a dovednosti, které mu umožní se ve čtení a psaní v budoucnu optimálně rozvíjet. Důraz je především kladen na komunikaci, rozvoj pozitivní motivace pro čtení a psaní, neboť dítě se v předškolním období cíleně neučí číst a psát. Smyslem je dávat mu podněty, které u něj zájem o čtení vzbudí a ukážou mu „využitelnost“ těchto dovedností. Mateřská škola by měla v úzké spolupráci s rodinou nenásilně a formou hry podporovat rozvoj oblastí, které s výukou čtení a psaní zcela přímo souvisí (řeč a jazykové schopnosti a dovednosti, percepčně motorické funkce, kognitivní funkce) a mohou tak dítěti osvojování těchto dovedností v budoucnu výrazně usnadnit. Charakteristickým a velmi významným rysem období pregramotnosti je spontánnost dítěte v objevování psané řeči a hledání způsobů jejího „uchopení“ (Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, 2014, s. 493, 494).*

V rámcovém vzdělávacím plánu, kterým se řídí mateřské školy, *není explicitně zpracována oblast rozvoje dovedností, které předcházejí čtení. V textu ani ve Slovníčku (RVP PV, 2004) použitých výrazů nenalezneme objasnění termínu předčtenářská gramotnost či čtenářská pregramotnost. Naopak zde ale nalezneme objasnění pojmu klíčové kompetence a klíčové kompetence v předškolním vzdělávání (RVP PV, 2004, s. 46) a taktéž výčet osmi komunikativních kompetencí, kterých by dítě mělo dosáhnout na konci předškolního vzdělávání (RVP PV, 2004, s. 13 in Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, 2014, s.495).*

Pro možnost pochopení okolností, které mají vliv na rozvoj počáteční gramotnosti, je možné využít závěry výzkumu předčtenářských dovedností, který byl v letech 2011–2013 realizován na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Do výzkumu bylo zahrnuto 648 dětí předškolního věku (5–6,5 let věku, 372 dívek, 276 chlapců) napříč Českou republikou (srov. Wildová & Kropáčková, 2014).

*Cílem výzkumu bylo zjistit, ve kterých oblastech předčtenářských dovedností jsou děti lépe/hůře pro výuku čtení ve škole připraveni, zda se objevují rozdíly mezi jednotlivými skupinami (např. děvčaty a chlapci, dětmi z velkých a malých měst/vesnic, dětmi navštěvujícími předškolní zařízení a dětmi přicházejícími z domácí péče). Z předběžných výsledků (celkové zpracování bude teprve dokončeno) uvádíme dílčí závěry:*

- *Celkově jsou pro školní výuku čtení lépe připravena děvčata (nejlépe v oblasti řeči, sluchového vnímání a v oblasti pravolevé orientace).*
- *Chlapci projevili lepší výkony pouze v oblasti zrakového vnímání. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období*
- *Při analýze výsledků činností zaměřených na zjištění úrovně pozornosti, představivosti a paměti nebyly zaznamenány podstatné rozdíly mezi chlapci a děvčaty.*
- *Z hlediska věku se jako předčtenářsky nejvyspělejší jevila skupina dětí 6–6,5letých.*
- *Nepotvrdily se významné rozdíly v připravenosti pro školní výuku čtení mezi dětmi z velkých vs. malých měst. Dá se předpokládat, že tento faktor není podstatným, v obou regionálních oblastech se děti rozvíjejí ve sledovaných oblastech obdobně.*
- *Jako významný faktor se objevil faktor sourozence; děti, které mají staršího sourozence, se ve většině šetření projevily jako lépe připraveny. Tento závěr koresponduje i s výsledky celostátního výzkumu počáteční čtenářské gramotnosti, ve kterém bylo mj. zjištěno, že starší sourozenec je velmi významným faktorem ovlivňujícím čtení.*
- *Významným faktorem byla i docházka do předškolního zařízení (Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, 2014, s. 500, 501).*

### 3 Empirická část

#### 3.1 Výzkumný problém, výzkumné otázky

Cílem mého výzkumu je zjistit, jak české děti předškolního věku, které se neučily číst a psát ve škole, píší své jméno a známá slova. Psaní v tomto věku chápeme jako objevené psaní. Děti zjevně jeví zájem o psaný text a pokouší se samy psát. To jim umožňují jazykové a kognitivní předpoklady a jejich vývojová úroveň. Díky studiím zmíněným v teoretické části víme, že mezi tyto dovednosti patří fonematické povědomí, znalost písmen a rychlé jmenování. Je tedy důležité sledovat z vývojového hlediska úroveň těchto pregramotnostních dovedností.

Problematika objeveného a počátečního psaní je v zahraniční literatuře bohatě zastoupena a studována (např. Gentry; Treimanová, viz výše), ne tak ale v české odborné literatuře. Jak ukázalo teoretické zakotvení, informace o objeveném psaní jsou k dispozici jen v pracích Kučery a Viktorové. Ty se ale zabývají objeveným psaním až u školních dětí.

Tato práce si proto klade za cíl popsat objevené psaní českých předškolních dětí.

Zachycuje schopnost předškolních dětí zapsat své jméno, příjmení a jednoduchá a pro děti daného věku dobře známá slova.

Zároveň budou pomocí v jiných studiích ověřených testů zjišťovány jejich jazykové a kognitivní předpoklady pro rozvoj čtení a psaní, tedy fonematické povědomí a rychlé jmenování. Znalost písmen pak ověřím pomocí rozpoznávání malých písmen a v případě velkých písmen i jejich psaní.

Větší pozornost tedy ve svém výzkumu věnuji počátečnímu psaní, které chci porovnat s dovedností psát své jméno, použitím testů čtení zjišťuji ale i schopnost počátečního čtení, které je s vývojem psaní silně provázané.

Pro potřeby realizace výzkumného šetření pracuji s těmito výzkumnými otázkami:

Je psaní jména vhodným ukazatelem počátečního psaní?

Jak se projevuje objevené psaní zachycené pomocí zápisu jednoduchých slov?

Jsou mezi dětmi v předškolním věku výrazné rozdíly v osvojení písmen (grafémů) a schopnosti jejich zápisu?

První otázka mapuje, jaké schopnosti stojí v pozadí dovednosti dětí psát své jméno. Proto jsem pomocí baterie testů ověřila jejich kognitivní předpoklady a aktuální úroveň počáteční gramotnosti.

Snažila jsem se odhalit, zda se za psaním jména skrývají stejné mechanismy, které děti používají při psaní slov.

Druhá reaguje na výzkumy Treimanové a pokusí se zachytit, jak se projevuje objeveného psaní u českých předškolních dětí.

Třetí otázka si klade za cíl poskytnout představu toho, jaká písmena děti v tomto věku poznají a píšou a jak se v těchto znalostech liší.

### 3.2 Design výzkumu

Výzkum byl realizován jako průřezové šetření v mateřských školách v rámci 2 měsíců, zaměřené na mapování počátečního čtení a psaní.

Sběr dat probíhal od začátku března do konce dubna 2015.

### 3.3 Výzkumný vzorek

Pro potřeby své bakalářské práce jsem zvolila techniku účelového výběru. Vzhledem k menšímu počtu testovaných dětí (35), jsem se snažila zvýšit homogenitu vzorku realizací výzkumu v mateřských školách s podobnými charakteristikami. Zvoleny byly dvě státní sídlištní mateřské školy z okraje Prahy, které od sebe nejsou příliš vzdálené. Můžeme tedy očekávat větší podobnost sociokulturních charakteristik rodin zkoumaných dětí. Praha se od zbytku ČR odlišuje mimo jiné vzdělanostní strukturou, což je nutno brát v úvahu při vyvozování závěrů. *Podle výsledků sčítání lidu z roku 2011 má v Praze 10,4% obyvatel nejvýše základní vzdělání (18,1% ČR celkem), 20,3% střední vč. vyučení (33% ČR celkem), 29,9% úplné střední (27,1% ČR celkem) a 29% vyšší odborné nebo vysokoškolské (16,6% ČR celkem). 10,4% obyvatel Prahy ponechalo otázku nevyplněnou (5,3% ČR celkem).*<sup>1</sup>

Zkoumané děti tedy pravděpodobně pocházejí z rodin s vyšším vzděláním, než je republikový průměr. Takové rodiny mohou klást větší důraz na osvojování počátečních pisatelských a čtenářských dovedností svých dětí, což bude mít vliv na možnost zobecnění výsledků.

Městská část, ve které sídlí obě školky, má jeden z nejnižších věkových průměrů ze všech pražských městských částí. Jedná se o klidnou lokalitu s dobrou občanskou vybaveností a parkem. V okolí školek se nachází panelové domy s mnoha dětskými hřišti. Obě školky nejsou příliš vzdálené od stanice metra.

Do výzkumu byly zařazeny děti ve **věku 5,5 - 6,5 let**. Tento věk je vhodný pro zjišťování průběhu vývoje počátečního čtení a psaní, protože v tomto období dochází k výrazným změnám. Tyto změny proběhnou u všech normálně se vyvíjejících dětí, ale u každého z nich v mírně odlišnou dobu, proto je možné zachytit všechna stadia vývoje čtení a psaní i při krátkodobém průřezovém výzkumu.

---

<sup>11</sup> Český statistický úřad: Úroveň vzdělání obyvatelstva podle výsledků sčítání lidu 2011 [online]. 23.12.2014 [cit. 2015-06-9]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20536250/17023214.pdf/>



Nejmladšímu dítěti bylo 66 měsíců, tedy 5 let a 6 měsíců, nejstaršímu 78 měsíců, tedy 6 let a 6 měsíců. To znamená, že věkový rozdíl mezi nejmladším a nejstarším dítětem byl 1 rok. Věk dítěte v měsících je propočítán podle údajů datum narození a datum testování.

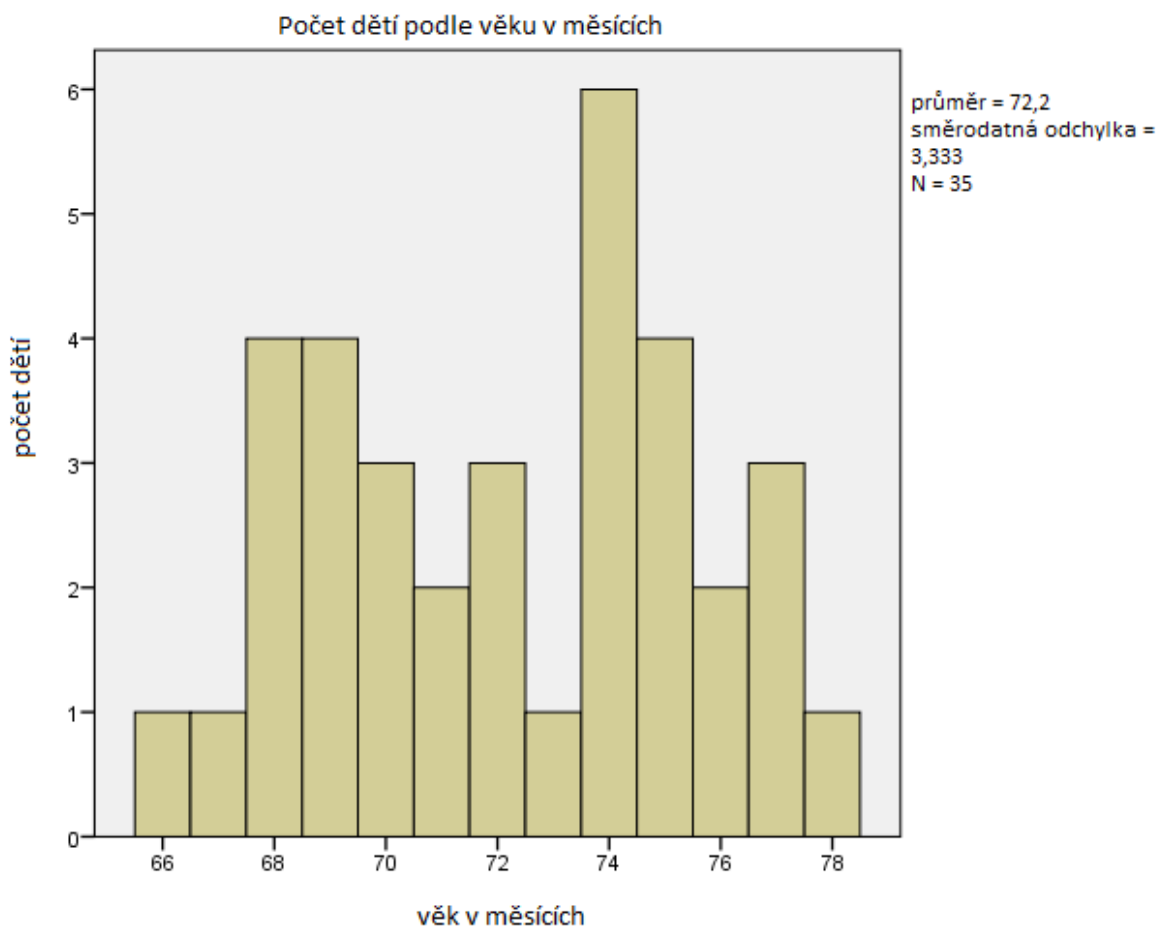
Počty dětí podle jejich věku v měsících jsou uvedeny v následující tabulce:

**Počty dětí podle věku**

Věk	Četnost	Procent
66	1	2,9
67	1	2,9
68	4	11,4
69	4	11,4
70	3	8,6
71	2	5,7
72	3	8,6
73	1	2,9
74	6	17,1
75	4	11,4
76	2	5,7
77	3	8,6
78	1	2,9
Celkem	35	100,0

*Tabulka 1*

Průměrný věk dětí zařazených do výzkumu je 72,2 měsíců (směrodatná odchylka 3,333), tedy 6 let.



Graf 1

Na předcházejícím grafu je vidět poměrně rovnoměrné zastoupení dětí podle jejich věku v rámci rozpětí 1 roku. Nejvíce početně zastoupená je skupina dětí ve věku 74 měsíců, tedy 6 let a 2 měsíce. Těch je mezi 35 dětmi 6.

Jedná se o děti půl roku před jejich nástupem do 1. třídy ZŠ. Toto období se zdá být klíčové pro rozvoj nejrannějších čtenářských a pisatelských dovedností.

Děti jsou už připravovány na přechod do školních lavic, ale jejich výuka není ještě systematická, proto jsou u nich vhodné předpoklady pro zkoumání počátečního psaní.

Abychom do výzkumu zahrnuli pokud možno děti, které čeká v aktuálním kalendářním roce nástup do 1. třídy ZŠ, výzkum probíhal ve 2. pololetí školního roku, kdy už je zpravidla známo, kterých dětí se týká odklad školní docházky. Zápis se koná v době od 15. ledna do 15. února kalendářního roku (§ 36 Zákona č. 561/2004 Sb. (Školský zákon))

Přesto ale v našem výzkumném vzorku mohou být zahrnuti i děti s odkladem, protože o ten je možné požádat až do 31. května (§ 37 Zákona č. 561/2004 Sb. (Školský zákon)).

Do výzkumu nebyly zařazeny děti s diagnostikovanou vývojovou dysfázií a dalšími jazykovými a neurologickými obtížemi, protože se snažíme zjistit, jaké jsou charakteristiky počáteční

gramotnosti u normálně se vyvíjejících dětí. Vzhledem k tomu, že v českém prostředí máme nedostatek těchto základních dat, nemůžeme se ještě věnovat popisování výkonů dětí se specifickými obtížemi, protože nejdříve potřebujeme mít možnost vztáhnout jejich výsledky k obvyklému průběhu osvojování počáteční gramotnosti u dětí, které se vyvíjejí průměrně.

Co se týče zastoupení dětí podle pohlaví – výzkumu se účastnilo **16 chlapců a 19 dívek** (celkem 35 dětí). V testovaném souboru 35 dětí tedy bylo dívek o 3 více než chlapců.

Z 35 testovaných dětí byly **3 bilingvní**. Tento fakt by mohl komplikovat výzkum, proto jsem původně zvažovala, že do něj bilingvní děti nezahrnu. Nakonec byly do výzkumu zařazeny, protože jsem je nechtěla diskriminovat předem kvůli jejich bilingvistu bez ohledu na úroveň, jaké dosahují v češtině. Spoléhala jsem na to, že kdyby tyto děti špatně ovládaly češtinu, učitelky by mě na to upozornily a jejich rodiče by pravděpodobně ani neposkytli informovaný souhlas s výzkumem.

Některé z testů, které jsem převzala, byly kvůli standardizaci zatím administrovány pouze monolingvním dětem, tudíž by mohlo být užitečné orientačně zjistit, jak si v testech vedou děti bilingvní.

Tyto bilingvní děti se musí potýkat s prolínáním dvou jazyků do sebe, což jim v počáteční výuce čtení a psaní komplikuje situaci. Zdá se, že tyto děti mají kvůli vyšším kognitivním nárokům na počátku osvojování řeči i při čtení a psaní problémy, které jsou ale vyvážené výhodami, které následují brzy poté. Připomíná mi to argument, který uvádí Treimanová v obhajobě zachování nekonzistentnosti angličtiny, která klade velké kognitivní nároky na žáky. Žáci osvojující si angličtinu používají při psaní více různých strategií než žáci pohybující se v konzistentnějších ortografiích (např. češtině) (Smolík, Seidlová-Málková, 2014).

Bilingvistum vyžaduje vyšší pozornost a kontrolu nad jazykovými funkcemi než monolingvistum. Podle některých výzkumů se bilingvní děti potřebují více soustředit na řeč v jejich okolí, protože se musí naučit rozlišovat mezi dvěma fonetickými inventáři (tedy dvěma sadami zvuků, které se vyskytnou v daném jazyce). Na konci prvního roku života mají bilingvní děti rozvinutý systém, který rozlišuje mezi všemi fonologickými kontrasty obou jejich jazyků (Werker, Byers, Heinlein, 2008 in Fernándezová, Cairnssová, 2014, str. 105). Brzy po druhém roce věku navíc tyto děti dokáží používat jazyk podle toho, s kým mluví. Této dovednosti se říká „přepínání kódů“ (code switching) (Průcha, 2011, s. 174).

Tyto odlišnosti bilingvních dětí by se při testování mohly projevit a přispět tak k pochopení možných výhod a problémů, kterým děti čelí.

## 8. Stručné shrnutí průběhu výzkumu

Plánovaný sběr dat byl realizován na 2 rozdílných mateřských školách. Očekávala jsem, že z jedné třídy je možné získat údaje od 15-20 dětí. Nakonec se podařilo získat informované souhlasy od rodičů 35 dětí.

Dostatečně velký vzorek dětí potřebujeme, abychom mohli co nejvíce abstrahovat od individuálních rozdílů.

Cílem výzkumu byla analýza „schopnosti zapsat své jméno a známá slova“ běžného žáka ve dvou školách ze stejné oblasti.

Při osobním setkání s vedením MŠ jsem se domluvila na jejich možnosti a ochotě zúčastnit se výzkumu. Poté jsem ředitelkám MŠ předala oficiální dopis s žádostí o participaci ve výzkumu. V dopise bylo stručně popsáno téma, záměr i plánovaný průběh výzkumu a představen administrátor výzkumu. Nechybělo ani ujištění o anonymitě výsledků a použití získaných dat výhradně pro potřeby výzkumu. Na závěr byla zařazena žádost o poskytnutí informovaného souhlasu. Obdobný vysvětlující dopis s žádostí o poskytnutí informovaného souhlasu předaly rodičům vybraných dětí jejich třídní učitelky.

Děti byly zařazeny do výzkumu, jen pokud k tomu jejich rodiče udělili informovaný souhlas. Rodiče se z něj dozvěděli, že celková doba práce s jedním dítětem, rozdělená do dvou bloků, nepřesáhne 60 minut. Také byli informováni o tom, že dítě má možnost kdykoliv odmítnout na cvičeních pracovat. Aby bylo možné chránit citlivé údaje dětí a přitom je nějak identifikovat pro možnost vyhodnocení dat, děti jsem během testování na nahrávkách i v záznamových arších vedla pod jejich jmennými kódy. Jmenné kódy byly vytvořeny podle vzoru předchozích studií, na kterých se podílela vedoucí mé práce. Použila se 3 písmena jména, 3 písmena příjmení bez diakritiky a číslo, podle toho jakého pohlaví je dítě (1 chlapec, 2 dívka). Jmenný kód tedy může vypadat následovně: PetNov1.

Výzkum probíhal od začátku března do konce dubna. Testování bylo rozděleno do dvou samostatných setkání kvůli schopnosti dětí udržet pozornost. Vzhledem k tomu, že individuální testování jednoho dítěte je časově náročné a zároveň jsem se musela přizpůsobovat režimu MŠ, byl samotný výzkum velmi časově náročný. Jeden den v týdnu například nebylo možné provádět výzkum, protože děti chodily na plavání, zároveň se objevovaly mimořádné události jako například divadelní představení nebo příprava na velikonoční slavnost pro rodiče. Abychom můj výzkum zařadili do denního režimu MŠ, chodila jsem do školek ráno, odcházela před vycházkou a opět se vracela po obědě. Takto bylo možné pracovat díky tomu, že se obě školky nacházely v blízkosti mého bydliště. Nakonec s každým dítětem proběhlo ještě krátké 3. sezení, protože se ukázalo, že v testu izolace počáteční hlásky dochází ke stropovým efektům a dětem jsem tedy dodatečně administrovala ještě test izolace koncové hlásky. Některé děti ale v době mého testování chyběly, kvůli nim jsem tedy do školek musela jít vícrát, abych je dotestovala. Naštěstí jsem měla možnost dopředu zjistit, jestli konkrétní děti určitý den do školky přišly a naplánovat tedy návštěvu MŠ podle toho. Celkem jsem testováním ve školách strávila 15 dní. Termíny testování: 5.3, 11.3, 12.3., 18.3., 19.3., 9.4., 22.4., 23.3., 24.3., 25.3., 22.4., 23.4., 24.4., 27.4., 18.5.

Poprvé jsem děti testovala 5. března 2015 a s většinou z nich jsem dokončila všechny 3 části testování do konce dubna. Výjimkou bylo dotestování jednoho dítěte, které bylo dlouhodobě nemocné až 18. 5. V tomto termínu jsem mu administrovala výše zmíněný dodatečně přidaný test Izolace koncové hlásky.

Testování jednoho dítěte trvalo celkem přibližně 60 minut. Délka testování se ale u jednotlivých dětí velmi lišila. Nejrychleji proběhlo testování dětí, které znaly velmi málo písmen a také děti,

které byly naopak pokročilými čtenáři a pisateli. Nejdéle trvalo testování dětí, které znaly mnoho písmen, ale měly málo zkušeností s psaním. Většina testů byla omezena časovým limitem, ale při testu psaní slov mohly děti pracovat tempem, které jim vyhovovalo. Jen tak bylo možné pozorovat skutečně objevené psaní, při kterém se děti snaží zapsat zvuky, které ve slově slyší. Opírají se tedy při psaní o své fonologické schopnosti, aniž by dobře znaly pravidla ortografického zápisu. Pokud tedy budeme počítat s 1 hodinou potřebnou pro testování dítěte, vychází celková doba testování 35 dětí na 35 hodin.

Výhodou byl můj hluboký zájem o téma výzkumu i radost z práce s dětmi, díky kterým jsem si časovou náročnost testování vlastně ani neuvědomovala.

## 9. Podrobný postup plánování a průběhu výzkumu v MŠ

Nejprve jsem zaslala e-mail ředitelkám 3 mateřských škol v okolí svého bydliště s popisem svého výzkumu a žádostí o jejich účast v něm.

Jedna z ředitelky obratem odpověděla, že mi bohužel nemůže vyhovět, protože rodiče dětí z jejich školky úzkostlivě chrání soukromí svých dětí a s výzkumem by nesouhlasili.

Prý se v minulosti podobné aktivity setkávaly s důrazným odmítnutím ze strany rodičů. Z dalších dvou školek nepřišla odpověď žádná. Vzhledem k tomu, že odmítnutí e-mailem je snadnější než odmítnutí tváří v tvář, rozhodla jsem se, že budu s ředitelkami mateřských škol raději jednat osobně. Hned můj první pokus dopadl úspěšně, protože mi ředitelka okamžitě vyšla vstříc. Pochopila jsem, že mi na e-mail neodpověděla jen kvůli nedostatku času. Když jsme výzkum domlouvaly během běžného provozu školky, kladlo to nároky jen na její schopnost rozdělovat pozornost mezi mě a děti, ale nestálo ji to žádný čas navíc. Samozřejmě přinesl výzkum ředitelkám a učitelkám MŠ mnohé komplikace, ale díky jejich výborným organizačním schopnostem proběhl hladce.

S ředitelkou MŠ jsem se domlouvala na termínu testování pomocí SMS zpráv. Takto jsem měla možnost dotestovat děti, které při 2. sezení chyběly.

Výzkum ve 2. školce mi pomohla domluvit má matka, která zná jednu z učitelek, v jejíž třídě poté testování probíhalo.

Tato osobní známost mohla pomoci k vysoké návratnosti informovaných souhlasů – poskytlo je 25 rodičů. V 1. školce jsem kvůli nižší návratnosti informovaných souhlasů (14) chtěla testovat ještě děti z 2. třídy předškoláků, ale z té poskytli informovaný souhlas jen rodiče 1 dítěte.

Je možné, že v této třídě byl výzkum rodičům představen takovým způsobem, že mohli z učitelky vycítit její nízkou podporu tomuto výzkumu, která je vzhledem ke komplikacím pochopitelná.

Za důležité tedy považuji to, aby měl výzkumník možnost mluvit se všemi učitelkami, kterých se bude výzkum týkat a které budou rodičům výzkum představovat a předávat jim vysvětlující dopisy s žádostí o informovaný souhlas. Pokud se při osobním kontaktu podaří objasnit výzkum zúčastněným učitelkám, domluvit se s nimi na jeho průběhu a rozptýlit jejich oprávněné obavy, je tak možné zvýšit návratnost informovaných souhlasů, a tedy získat rozsáhlejší výzkumný

vzorek. Rodiče v tomto směru jistě dají na doporučení učitelek svých dětí, protože jim své děti svěřují a mají tedy k nim a jejich úsudku důvěru. Roli může hrát i skutečnost, že zainteresovaná učitelka například rodičům připomene, aby přinesli svůj informovaný souhlas co nejdříve, pokud si přejí, aby se jejich dítě výzkumu zúčastnilo.

Na základě seznámení se s podmínkami výzkumu v konkrétních školkách jsem musela přehodnotit svůj původní výzkumný plán, ve kterém jsem plánovala do výzkumu zahrnout i mladší děti – ve věku 4,5 – 5,5, jejichž výkony jsem chtěla porovnávat se skupinou dětí ve věku 5,5 – 6,5 let. Tím jsem chtěla pokrýt kritické období, ve kterém podle zahraničních studií Ehriové (čtení) a Gentryho (psaní) dochází k výrazným změnám ve vývoji počáteční gramotnosti.

Mým původním hlavním záměrem bylo zjistit, jak předškolní děti píší své jméno. Zároveň jsem chtěla u dětí pomocí baterie standardizovaných testů zjišťovat jejich jazykové a kognitivní předpoklady rozvoje čtení a psaní a jejich výsledky vztáhnout ke schopnosti psaní jména. Plánovala jsem porovnávat skupinu dětí půl roku před nástupem do 1. třídy ZŠ se skupinou o rok mladší. Na základě údajů z bakalářských prací jsem očekávala, že mezi mladší a starší skupinou zachytím velký skok ve schopnosti psaní jména. Podpisy dětí jsem poté chtěla rozdělit do kategorií podle úrovně předvedené dovednosti a ty popsat na základě výsledků baterie standardizovaných testů. Na základě seznámení s terénem jsem ale musela původní plán přehodnotit. Ve třídě mladších dětí poskytl informovaný souhlas jen rodiče dvou dětí. Na možnosti provádět ve školce výzkum jsem se domluvila s paní ředitelkou a informované souhlasy rodičům předávaly třídní učitelky, takže jistě mohlo hrát roli to, jakým způsobem s rodiči o výzkumu komunikovaly a zda případně vyjádřily svou podporu. Sama ředitelka MŠ mě ale upozornila na problematičnost práce s mladšími dětmi. Na rozdíl od skupiny předškolních dětí nejsou tyto ještě připravovány na výuku v ZŠ, a proto větší prostor dostává hra a děti nejsou zvyklé se delší dobu soustředit. Dalším problémem byly prostory určené k testování. Jednalo se o hernu, která nebyla nijak oddělena od vedlejší místnosti, a tak do ní v průběhu testování vcházely ostatní děti, které byly zvědavé, co se v místnosti děje. To značně narušovalo práci s dítětem, které se mělo soustředit na obtížné úlohy. Samotné testování dvou dětí, které jsem zkusmo provedla, bylo značně náročné. Trvalo dvojnásobně dlouhou dobu oproti starší skupině dětí, protože tyto mladší děti měly větší potřebu se mnou komunikovat o věcech netýkajících se výzkumu, a nebyly ochotné přistoupit na model konverzace zaměřené na vysvětlování testových úloh. Bylo pro mne obtížné jejich pozornost směřovat výhradně na testové úkoly, takže jsem měla obavy o přesnost takovýchto měření. Zřejmě bych zjistila, že rozdíl ve schopnosti soustředění, ještě navíc v podmínkách neustálého vyrušování ze strany ostatních dětí, by převážil nad rozdílem ve schopnostech porovnávaných skupin mladších a starších testovaných dětí.

Pokud by ale byla k dispozici tichá místnost pro testování, jistě by bylo velkým přínosem testovat výkony mladších dětí, aby se zjistilo, v jakém věku jsou znalosti všech dětí na podobné úrovni, a kdy tedy dochází k případné diferenciaci mezi znalostmi dětí v rámci jedné třídy MŠ.

Tyto rozdíly by mohly být způsobeny tím, že některé děti jsou kvůli svým kognitivním a jazykovým předpokladům znevýhodněné a nedokáží využít instrukce, které dostávají v MŠ.

Možné je ale také to, že dovednosti počátečního psaní a čtení získávají děti mimo MŠ v domácím prostředí.

Z výše zmíněných důvodů jsem rozsah výzkumu omezila jen na děti půl roku před nástupem do 1. třídy MŠ ve věku 5,5-6,5 let. Vzhledem k informaci z bakalářské práce Ondráčkové, že většina dětí ve věku 5 a 6 let již umí napsat své jméno (zmíněno v úvodu), jsem se více zaměřila na psaní slov, kterému jsem při testování věnovala dostatek času.

### 3.4 Techniky sběru dat a testové nástroje

Pro zjišťování úrovně počátečního čtení, psaní, fonemického povědomí a rychlého jmenování jsem zvolila jak standardizované testové nástroje, tak i testy použité v rámci studií, které mi poskytla vedoucí mé bakalářské práce, která se přímo podílela na jejich tvorbě. Kromě samotných testů, matric pro jejich zapisování a podrobných instrukcí pro administraci a vyhodnocování testů, mi vedoucí práce ochotně vysvětlila některé nejasnosti a zároveň mi předala praktické rady týkající se práce s dětmi v mateřských školách.

Od vedoucí práce jsem měla zapůjčený přístroj pro záznam zvuku, pomocí kterého jsem nahrávala průběh testu Rozpoznávání písmen, Rychlého jmenování, Rychlého čtení a Izolace hlásek. Při těchto testech je důležité sledovat, jak děti pracují, hlídat, aby nevynechaly řádek, nepřestaly pracovat a zároveň jim měřit čas (při testech Rychlé jmenování a Rychlé čtení). Proto je nutné tyto testy vyhodnocovat až na základě poslechu nahrávek. Kvůli identifikaci jsem na začátku každé nahrávky řekla jmenný kód dítěte, datum testování a název testu.

Při dvou oddělených setkáních v celkové délce 60 minut jsem u dětí pomocí baterie ověřených testů zjišťovala jejich jazykové a kognitivní předpoklady pro rozvoj čtení a psaní. Zároveň jsem je požádala o zapsání co nejvíce písmen z 8 frekventovaných slov a jejich vlastního jména i příjmení. Děti jsem postupně po jednom odváděla do vedlejší místnosti, aby měly klid a mohly se soustředit na úkoly. Po domluvě s paní učitelkou jsem nejprve testovala děti, které jsou otevřenější novým zkušenostem a až potom ostýchavější, aby měly větší možnost si zvyknout na vstup neznámé osoby do jejich prostředí. S dětmi jsem před výzkumem konverzovala, aby situaci nevnímaly jako zkoušení, ale spíš jako zábavnou hru. Jejich odpovědi jsem zapisovala do archu a zároveň nahrávala pro možnost pozdější kontroly. Děti jsem neupozorňovala na chyby, ani je neopravovala, naopak jsem je neustále povzbuzovala, aby měly chuť pokračovat dál.

Vzhledem k tomu, že děti si se mnou během testování i povídaly, celková doba, kterou jsem se dítěti věnovala, se značně lišila.

## 10. Standardizované nástroje:

### 3.4.1.1 Testy čtení

**Test Rychlého čtení (Caravolas, Volín, 2005)**, kdy se děti snažily přečíst co nejvíce slov psaných malými písmeny za 1 minutu. Náročnost slov je postupně zvyšována – slova se liší svou délkou,

fonologickou strukturou i frekvenčností. Na listu formátu A 4 je celkem 72 slov. V původní verzi, určené dětem od druhého ročníku ZŠ, četly děti ještě další stranu, celkem 140 slov. V mé kratší verzi testu mohly děti číst slova o počtu 1 – 4 písmen.

Slova přečtená dětmi jsou do záznamového archu označována křížkem. Tento test je pro možnost kontroly nahráván. Slovo přečtené dohromady se hodnotí 1 bodem, hláskované 0 body. Já jsem ale vzhledem k věku dětí zvolila kromě tohoto bodování ještě druhé mírnější, kdy jsem započítávala i slovo hláskované. Pouhé hláskování je u předškolních dětí totiž obvyklejší. Děti znají písmena, dokážou je říct rychle za sebou, ale ještě nejsou schopné je spojit do jednoho slova.

### *3.4.1.2 Testy fonemického povědomí*

**Testy izolace hlásek v pseudoslovech** (Seidlová Málková, Caravolas, 2013) jsou součástí Baterie testů fonologických schopností. Použila jsem dvě sady testů – Izolace počáteční hlásky a pro děti náročnější Izolace koncové hlásky. Instrukce k těmto testům byly nejdelsí. Děti totiž nejprve musely projít zácvikem, kdy jim bylo vysvětleno, co po nich v úloze budu chtít a zároveň si test vyzkoušely s několika slovy nanečisto, aby dobře pochopily jeho princip. Dětem jsem řekla pseudoslovo (tedy slovo reálně neexistující, ale respektující pravidla tvoření slov češtiny – např. doch), které měly zopakovat a následně říct, jaký zvuk slyší na jeho začátku. V případě testu izolace koncové hlásky, prošly děti opět fází zácviku, při kterém ale trénovaly naopak oddělení zvuku na konci slova. Jeden test obsahoval 16 pseudoslov, rozdělených do dvou bloků po 8. První byl jednodušší, druhý obsahoval souhláskový shluk na začátku (v případě izolace počáteční hlásky) nebo v případě izolace koncové hlásky na konci slova. Za správně zopakované slovo a izolovanou hlásku získá dítě 1 bod. Pokud zopakuje slovo špatně a z něj potom správně izoluje nebo slovo nezopakuje vůbec a izoluje z mnou vysloveného slova, jeho výkon je hodnocen 0 body. Kromě tohoto striktního hodnocení jsem pro potřebu detailnější analýzy použila ještě i hodnocení mírnější, při kterém děti dostaly 1 bod i v případě, že slovo zopakovaly špatně, ale z něj potom správně izolovaly. To by se mohlo stát dětem, které mají problémy s výslovností. Tento test je pro možnost kontroly také nahráván.

Test fonemického povědomí mi přinesl určitou komplikaci. Do školek jsem se kvůli němu musela vrátit ještě na jedno sezení navíc, protože při původně zvoleném testu izolace počátečního fonému dosahovaly děti stropových efektů a bylo tedy nutné jim přidat ještě test izolace koncového fonému. Mezi testováním izolace počáteční a koncové hlásky byla tedy větší časová prodleva, přibližně měsíc.

### *3.4.1.3 Testy rychlého jmenování*

**Test rychlého jmenování** (Seidlová Málková, Caravolas, 2013).

Dětem jsem ukázala kartu se čtyřmi obrázky (stůl, pes, oko, klíč, lev) a sama je nejprve pojmenovala, abych dítě navedla k nepoužívání zdrobnělin, které by zkreslovaly jeho výkon



v testu. Potom jsem jej požádala, aby zopakovalo obrázky rychle za sebou. Připravila jsem si kartu, na které byly tyto obrázky v různě přeházeném pořadí za sebou, a vysvětlila mu, že si má na ně ukazovat a rychle za sebou je jmenovat. Když pojmenovalo první z nich, začala jsem měřit čas a zároveň mu ukazovala, kde má pokračovat, když se dostane na konec řádku. Výsledný čas i případné chyby jsem zapsala do záznamového archu. Potom jsem připravila druhou kartu, na které byly stejné obrázky v jiném pořadí, a dítě je zase všechny co nejrychleji pojmenovalo. Kvůli nutnosti dohlížet na to, aby dítě nepřeskakovalo řádky, byl tento test rovněž nahráván pro možnost pozdějšího překontrolování.

Výsledný čas v sekundách je průměrem z obou verzí testu, chyby se sčítají.

## 11. V předchozích výzkumech prověřené nástroje

Následují úlohy použité v rámci studií Caravolas et al., které mi dala k dispozici vedoucí mé práce: **Psaní všech písmen abecedy**, která jsem dětem diktovala v přesně určeném, ale jiném než abecedním pořadí. Dětem jsem diktovala zvuky, nikoli názvy písmen. V některých případech ale bylo nutné písmeno diktovat jiným způsobem. Y tedy bylo diktováno jako tvrdé i, X jako iks, W jako dvojité vé. Písmeno Ě bylo kvůli své náročnosti ze všech testů znalosti písmen vyřazeno. Za každé správně napsané písmeno získaly děti 1 bod. U této úlohy jsem ale byla v testování mírnější, než výzkumníci užívající úlohu přede mnou. Děti v mém výzkumu totiž dostávaly 0, 5 bodu v případě zapsání písmene zrcadlově převráceně. Zatímco u starších dětí může psaní zrcadlově převrácených písmen signalizovat určité problémy dítěte, v předškolním věku je poměrně běžné. Výsledky tohoto testu jsou pro větší názornost uvedeny v příloze společně se zápisy slov. Výkony dětí jsou řazeny vzestupně podle počtu bodů (správně zapsaných grafémů) z testu psaní slov. Jména, která děti psaly, jsou ale uvedena zvlášť. Příjmení pochopitelně z důvodu ochrany osobních údajů není uvedeno nikde.

Zde je potřeba upozornit, že psaná produkce dětí, která je vidět v příloze, slouží pouze pro ilustraci. Pro hodnocení výkonu dětí bylo důležité zaznamenávat dětmi zapisovaná písmena a slova přímo v okamžiku jejich testování do záznamového archu. Některé děti totiž na papír pouze opisovaly čísla, která označovaly řádky, jiné napsaly první diktované písmeno na poslední řádek nebo psaly samy od sebe písmena, která jsem jim ale nediktovala. Jindy děti řekly, že písmeno napsaly špatně a vedle se jej pokusily napsat správně, aniž by předchozí chybné škrty. V jednom případě jsem se dopustila chyby já, když jsem dítěti zopakovala podruhé sekvenci 3 písmen, která už psalo. Některé z těchto skutečností jsem uvedla přímo do obrázků v příloze.

Na tomto místě chci vysvětlit, co mě vedlo k dodatečnému zařazení psaní oblíbeného písmene. Kvůli úmyslně přeházenému pořadí písmen v Testu psaní písmen jsem si totiž nevšimla toho, že v záznamovém archu, podle kterého jsem dětem písmena diktovala, chybí měkké I. Bylo tedy nutné při dalším sezení zjistit, jak děti toto písmeno píší. Aby pro obě strany bylo toto dodatečné

zjišťování příjemnější, rozhodla jsem se na návrh vedoucí své práce zjistit navíc informaci o tom, jaké je oblíbené písmeno dítěte.

### **Rozpoznávání písmen** (Caravolas et al 2012, k dispozici od vedoucí práce)

Dětem jsem postupně ukazovala sérii kartiček nejprve s velkými a potom i s malými písmeny v přesně určeném pořadí, která ale nebyla seřazena podle abecedy. Toto opatření mělo zajistit, že děti budou muset písmena opravdu poznat a ne jen odříkávat jejich pořadí v abecedě. Nerozlišovala jsem mezi tím, zda děti řekly název písmene nebo jeho zvuk. V obou případech dostaly 1 bod.

### **Spojování obrázků a slov** (Caravolas et al 2013 ze studie Eldel [www.eldel.eu](http://www.eldel.eu) )

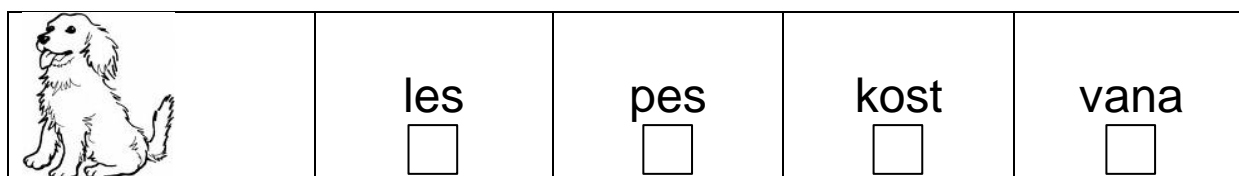
Tato úloha zachycuje schopnost tichého čtení celých slov.

Podobně jako v případě Testu izolace hlásek projdou děti nejprve zácvikem, kdy je jim vysvětleno, co se po nich v úloze chce a mají možnost si úkol na příkladech vyzkoušet nanečisto.

Děti tedy dostanou pracovní listy, na kterých jsou obrázky a vedle nich slova, z nichž mají vybrat jedno správné a označit křížkem. Dítě si tedy prohlédne vždy 1 obrázek a k němu 4 slova psaná malými písmeny, z nichž jedno označuje obrázek, další slovo je tomu správnému fonologicky podobné, jiné s ním souvisí sémanticky a poslední s ním nemá vůbec žádnou souvislost. Po zácviku děti samy vybíraly slovo, o kterém si myslely, že označuje obrázek. Takto prošly co nejvíce obrázků za 3 minuty.

Pro potřeby testu byla vybírána slova, která jsou frekventovaná a děti se s nimi tedy mohly setkat při prohlížení knih. Tato úloha hodnotí počáteční čtení – dítě ještě nemusí být schopné číst písmeno za písmenem, ale může číst slovo globální metodou (viz teoretické zakotvení). Stačí mu znalost některých klíčových písmen nebo výrazných prvků, která si může pamatovat vizuálně. Některé prvky slova slouží dítěti jako záchytné body, pomocí kterých může odhadovat, jestli slovo označuje daný obrázek. Například k a čárka nad a ve slově král, kroužek nad u a háček nad z ve slově růže. Tuto metodu mohou v počátečních fázích čtení využívat i české děti, nejen ty, pro něž je mateřštinou angličtina, kde je tato taktika již dobře probádaná. Jako příklad je pro angličtinu uváděno, že dítě čte smaller jako yellow. Sama jsem byla při testu spojování obrázků a slov svědkem toho, že si dítě počítalo slabiky a kontrolovalo tak, jestli má jím vybrané slovo odpovídající délku. Takové strategie spolu s využíváním kontextu jsou doporučovány dětem, které se musí vyrovnávat s problémy v oblasti čtení (dyslexie).

Ukázka jedné z položek testu je na obrázku č. 2.



Obrázek 2

## 12. Testy psaní:

### 3.4.1.4 Zápisi jména

Zápis jména nebyl zkoumán samostatně, ale byl součástí dvou testů. Při prvním sezení jsem na konci Testu psaní písmen po dětech chtěla, aby napsaly své jméno a slovo máma.

Při druhém sezení bylo psaní jména zařazeno hned po psaní slov. Při tomto druhém testování této dovednosti jsem po dětech chtěla, aby zkusily napsat i jiné podoby svého jména. Poté jsem je požádala, aby zkusily napsat i příjmení.

Protože jsem chtěla v příloze nabídnout psanou produkci dětí pro lepší názornost, ale zároveň nespojovat výkon v testu psaní písmen a slov s konkrétním jménem, rozhodla jsem se, že z testu psaní písmen a psaní slov oddělím dětmi zapsaná jména, která ukáží zvlášť.

Dětmi zapsaná příjmení ale pochopitelně s ohledem na ochranu osobních údajů nikde nezveřejním.

### 3.4.1.5 Test psaní slov:

Test psaní slov byl zvolen proto, aby bylo možné sledovat objevené psaní, při kterém se děti snaží zachytit jednotlivé zvuky ve slově a zapsat je pomocí písmen. Pokud děti znají dostatek písmen, pak jsou schopny zapsat hlásky, které jsou jim vzhledem k dosažené úrovni fonologického povědomí aktuálně dostupné. Proto je možné díky objevenému psaní zjistit nejen to, kolik umí dítě napsat písmen (tedy jestli pochopilo alfabetický princip a umí propojit foném s grafémem), ale i jakým způsobem je schopno slova členit na jednotlivé zvuky (fonémy). Jak bylo vysvětleno v teoretické části – dovednost fonologického povědomí postupuje od větších celků (např. slabik) k menším (jednotlivým fonémům). Než je ale dítě schopno zachytit úplně všechny fonémy ve slově, projde ještě několika stádii – nejdříve dokáže vydělit jen počáteční foném, potom koncový, až na závěr dokáže pracovat se všemi zvuky, které jsou ve slově slyšet.

Protože po dětech v tomto případě chci něco do té doby netrénovaného, je nutné projevit důvěru v jejich schopnosti a chtít po nich, aby se pokusily napsat aspoň něco, jakýkoli zvuk, který ve slově slyší.

Výhradně pro potřeby tohoto výzkumu byl sestaven vlastní test psaní slov, jehož podobu a výběr slov doporučila na základě svých zkušeností a odborných znalostí vedoucí mé práce.

Vybrána byla některá slova z Tesu spojování obrázků a slov. A to proto, že jde o slova, která se vyskytují v učebnicích pro děti, nejčastěji s vysokou mírou frekvence výskytu.

Děti měly tedy za úkol **psát** co nejvíce písmen z následujících 8 **slov**: MÁMA, PES, BOTA, LEV, ZEBRA, TELEFON, MÍČ, PAPÍR, která jsem jim diktovala.

Na tomto místě je vhodné zmínit, že dětem jsou snadněji dostupné pojmy, které jsou lépe představitelné. Lépe se jim pracuje s konkrétními než s abstraktními pojmy. Je pro ně tedy snazší zpracovávat slovo, pod kterým si rychle a snadno představí určitý objekt. I toto kritérium náš výběr 8 frekventovaných slov splňuje.

Všechna tato slova jsou totiž pro děti snadno představitelná, protože označují osoby, předměty nebo zvířata, s nimiž se setkávají v běžném životě, případně dětských knihách.

Aby bylo možné zachytit co nejvíce důležitých informací o objeveném psaní, je nutné, aby se od sebe slova lišila a zahrnovala různorodé jevy, které je zajímavé u počátečního psaní sledovat. Vybraná slova se liší svou délkou, slabičnou strukturou a náročnými jevy – u některých písmen tak děti mají napsat čárku (grafotaktický jev) nebo háček. Aby bylo možné odhalit i děti, které jsou již zběhlými čtenáři a pisateli, jedno slovo obsahuje gramatický jev. Pokud jej tedy dítě zapíše gramaticky správně, místo toho, aby jej zapsalo foneticky správně, odhalí tím, že při svém psaní již využívá gramatická pravidla, která je schopno vyvolat z paměti a při psaní slov použít.

Na závěr testu psaní slov se děti ještě pokusily napsat své jméno a příjmení.

#### 3.4.1.5.1 Výběr 8 frekventovaných slov

Slovo MÁMA je pravděpodobně nejčastěji psané slovo dětí hned po jejich vlastním jméně. S písmenem A se setkávají často, protože je prvním písmenem abecedy, písmeno M mohou zpočátku používat jako značku pro maminku podobně jako T pro tatínka v době, kdy jim pro zapsání celého slova stačí právě jedno počáteční písmeno. Ve školce jsou děti vedené k tomu, aby vytvořili přáníčko pro maminku. Slovo máma tak mohou používat jako věnování. Navíc se dětem snadno píše, protože jim stačí A a M, která jsou obě souměrná, a dítě nemusí přemýšlet o jejich pravolevé orientaci, protože se nedají zrcadlově převrátit. Proto je vhodné začít test psaní slov právě slovem máma, které je pro děti hned po jejich jméně pravděpodobně nejsnadnějším. Následujících 7 frekventovaných slov: PES, BOTA (nesouvisející), LEV, ZEBRA, TELEFON, MÍČ, PAPÍR bylo vybráno ze slov, která se vyskytovala v testu Spojování obrázků a slov. V tomto testu bylo úkolem vybírat ze 4 slov, z nichž jedno označovalo to, co je na obrázku. Tato slova byla psána malými písmeny. Pro potřeby testu byla vybírána slova, která jsou frekventovaná a děti se s nimi tedy mohly setkat při prohlížení knih. 6 frekventovaných slov měly děti možnost přímo vidět na obrázku v testu spojování obrázků a slov, kde k nim hledaly odpovídající slovní označení. Jen slovo BOTA bylo pouhým nesouvisejícím distraktorem (jednou ze 3 nesprávných odpovědí) v jedné položce testu, tudíž jej na obrázku neviděly. S obrázky psa a lva se děti setkaly i při testu RAN, kdy měly postupně co nejrychleji jmenovat celou tabulku obrázků, které se opakovaly v přeházeném pořadí a bylo jich jen 5 (stůl, oko, klíč, lev, pes). Testy spojování obrázků a slov i RAN byly administrovány dříve než psaní slov. To bylo podle původního plánu předposledním testem. Po něm mělo už následovat pouze psaní jména a příjmení. Nakonec jsem se musela do školek vrátit ještě na jedno sezení navíc, protože při testu izolace počátečního fonému dosahovaly děti stropových efektů a bylo tedy nutné jim přidat ještě test izolace koncového fonému.

Opora pro výběr frekventovaných slov s ohledem na české předškolní děti bohužel není k dispozici. Proto je možné vycházet pouze z korpusu slov vyskytujících se v českých učebnicích pro 1. třídu ZŠ, který poskytuje Weslalex (Caravolas, Kessler, 2011). Je pravděpodobné, že v těchto učebnicích budou použita slova, která jsou více frekventovaná a dětem z první třídy již dobře známá. Proto se dá předpokládat, že by mohla mít tato slova podobné zastoupení i v textech určených pro předškoláky.

Weslalex (West Slavic lexical database) je kroslingvistická databáze slov, které se vyskytují v učebnicích pro žáky prvního stupně základních škol. Byla vytvořena pro tři západoslovanské jazyky: slovenštinu, češtinu a polštinu. Korpus vznikl zpracováním lexika z nejpoužívanějších školních učebnic pro žáky prvního stupně základních škol (podle příslušného jazyka) a obsahuje dohromady skoro 750 000 tvarů slov. V databázi je uvedena jak celková frekvenčnost, tak i frekvenčnost podle jednotlivých tříd.

Abychom mohli sledovat vývoj počátečního psaní, bylo potřeba zvolit slova, která se liší svou náročností – variují tedy co do frekvence slov v milionu podle Weslalexu.

Pro zajímavost ještě uvádím frekvenční výskyt těchto slov v 50 000 hesel podle Frekvenčního slovníku češtiny (Čermák, Křen, & Blatná, 2010).

Frekvenčnost slov i jejich základní charakteristiky jsou uvedeny v následující tabulce č. 2

Psaní slov - výběr							
slovo	četnost Weslalex	četnost Frekvenční slovník češtiny	hlásková struktura	problematické jevy	slabiky	počet slabik	počet fonémů
MÁMA	5972	2498	CVCV	délka a	<ma:><ma>	2	4
PES	2698	13091	CVC	neznělé p	<pes>	1	3
BOTA	598	16789	CVCV	znělé b na začátku, neznělé t	<bo><ta>	2	4
LEV	492	1648	CVC	foneticky správně lef, gramaticky lev	<lef>	1	3
ZEBRA	51	113	CVCCV	souhláskový shluk	<ze><bra>	2	5
TELEFON	115	10942	CVCVCVC	dlouhé - náročnější zpracování	<te><le><fon>	3	7
MÍČ	665	4982	CVC	délka i, háček č	<mi:tj>	1	3
PAPÍR	294	1001	CVCVC	neznělé p, délka i	<pa><pi:r>	2	5
<p>četnost Weslalex učebnice 1. třída; slov v milionu</p> <p>četnost Frekvenční slovník češtiny psané texty - noviny, krásná literatura a odborné publikace; frekvence v 50 000 heslech slovo MÁMA zastoupení hlavně v beletrii (80 % výskytů)</p>							

Tabulka 2

Z tabulky č. 2 je patrné, že se frekvence těchto slov v textech určených dětem liší od frekvence v textech pro dospělé. Zde se tedy rozhodně ukazuje potřebnost databází, které obsahují data použitelná pro práci s dětmi.

V obou databázích ale shodně vychází slovo zebra jako méně časté. Velmi se liší zastoupení slova telefon, které je výrazněji zastoupeno v textech pro dospělé, zatímco v učebnicích pro děti méně.

Úloha psaní slov se ukázala jako časově velmi náročná, protože jsem mnoho dětí vlastně přiváděla na to, aby objevily psaní. Treimanová naproti tomu pracovala s dětmi, které už byly v objeveném psaní zblbělé. U některých dětí jsem vnímala, že zrovna objevují alfabetský princip – že každému fonému (zvuku) odpovídá při psaní jeden grafém (písmeno). Jedno dítě ale trvalo na tom, že slova psát neumí, přestože bez jediné chyby (nedošlo ani k převrácení písmene) napsalo dokonce 2 různé verze svého jména.

Když děti neznají první písmeno, řeknou, že slovo neumí napsat, musela jsem je tedy přemlouvat, aby napsaly aspoň nějaká písmena ze slova, co nejvíc jich dokážou. Narážela jsem na dětský sklon rozlišovat jen černé/bílé, umím/neumím.

Pro test psaní slov jsem se rozhodla použít hodnocení podle počtu správně zapsaných grafémů. Bodování jsem ale vzhledem k věku dětí zvolila stejně jako při psaní písmen a jmen mírné. Za zrcadlově převrácené písmeno tedy děti získaly 0,5 bodu, nikoli 0, jak je obvyklé při striktním hodnocení psaní slov školními dětmi. V případě prohození dvou grafémů, jsem konzistentně se způsobem hodnocení zápisu jména dítěti udělila za takto napsaná 2 písmena dohromady 1 bod.

V příloze je možné nalézt dětmi zapsaná písmena a slova. Tyto jejich výkony jsou označené pouze pořadovými čísly. Seřazeny jsou vzestupně podle počtu bodů, které děti získaly z testu psaní slov (tedy podle počtu správně zapsaných grafémů ze slova).

### 13. Pořadí administrace testů:

1. Sezení
  1. Rozpoznávání písmen – velká, potom malá
  2. Testy rychlého jmenování (čas)
  3. Psaní písmen
  4. Psaní jména
  5. Spojování obrázků a slov (čas)
2. Sezení
  1. Izolace hlásek v pseudoslovesch (počáteční)
  2. Rychlé čtení (čas)
  3. Psaní slov
  4. Psaní jména
  5. Psaní příjmení
3. Sezení (dodatečně přidané)
  1. Izolace hlásek v pseudoslovesch (koncová)
  2. Psaní oblíbeného písmene

Původní rozdělení testování do dvou samostatných sezení bylo plánované s ohledem na omezenou schopnost soustředění předškolních dětí. Aby byla zajištěna jejich co největší

pozornost při testování, byl kladen důraz především na různorodost testů. Proto byly za sebou řazeny úlohy odlišného typu. Kvůli možné únavě dětí, pro které je psaní zatím grafomotoricky obtížné, byl test psaní rozdělen na dvě části – v první měly za úkol psát písmena, ve druhé slova.

### 3.5 Sběr a zpracování dat

Od dětí jsem získala zápis jejich jména, příjmení a 8 frekventovaných slov a oblíbeného písmene. K testování jazykových a kognitivních předpokladů rozvoje čtení a psaní u dětí byla použita baterie ověřených testů. Proto je možné očekávat vysokou validitu této části výzkumu.

Pro zvýšení reliability výzkumu byly testy administrovány způsobem přesně popsaným v instrukcích k baterii testů. Výkony dětí ve cvičeních byly zapisovány do záznamových archů a nahrávány pro možnost kontroly.

Pokusila jsem se provést výzkum v obou školkách podobně a vyvarovat se změn, které by mohly do výzkumu vnést problém nežádoucích proměnných. Testy byly dětem předkládány ve stejném pořadí. Celý výzkum prováděla jedna osoba, takže nedošlo ke zkreslení z důvodu jiné reakce na odlišného výzkumníka. Snažila jsem se, aby se děti během výzkumu cítily příjemně a jejich výkon nebyl ovlivňován stresem. V tom mi pomohly třídní učitelky, které mě představily a dětem vysvětlily, co je čeká.

Na závěr testování jsem dítě povzbudila, ocenila, že se snažilo a nabídla mu sladkou odměnu.

Záznamové archy s výsledky testů jsem v případě úloh Rozpoznávání písmen, Rychlé jmenování, Izolace hlásek a Rychlé čtení porovnávala se zvukovými nahrávkami, abych do matrice v programu Excel zanesla správná data. V tomto programu jsem následně prováděla skórování, které vycházelo z postupu vyhodnocení převzatých testů, ale v některých ohledech se lišilo.

V záznamovém archu a v nahrávkách jsou uvedeny jmenné kódy dětí. Informované souhlasy od rodičů s uvedeným datem narození jsou ukládány odděleně od testů. Nahrávky pořízené v průběhu práce s dítětem jsou uchovávány v encryptovaných (heslovaných) souborech, což zajistí jejich bezpečné uložení.

### 3.6 Analýza dat

Analýzy získaných dat budou provedeny nejprve kvantitativně s užitím programu SPSS. Tak bude možné zjistit, jakých výkonů dosahují děti v jednotlivých testech, tedy kolik rozpoznají velkých a malých písmen, kolik jich napíše apod.

Abych ověřila, jak souvisí psaní jména a psaní slov s kognitivními předpoklady počáteční gramotnosti a ranými čtenářskými dovednostmi dětí, provedu v programu SPSS korelační analýzy. Na jejich základě bude možné odhalit vzájemné vztahy všech testovaných dovedností a tím i zodpovědět první výzkumnou otázku, jestli je psaní jména spolehlivým ukazatelem počáteční gramotnosti.



Ve druhé části budu detailně analyzovat výsledek testu psaní slov, abych jeho pomocí zachytila objevené psaní u českých předškolních dětí. Zajímá mě, jestli budou výkony dětí odpovídat teoriím vývojových stádií počátečního psaní podle Ehriové a Ferreirové. Také se pokusím výkony dětí při psaní slov vztáhnout k výsledkům ostatních testů.

Na závěr provedu detailní deskripci výkonů dětí ve všech testech. Budu si všímat jednotlivých zajímavých případů a to s cílem dát do souvislosti kognitivní předpoklady (fonemické povědomí, rychlé jmenování) a dovednosti počáteční gramotnosti. Tato analýza může být vnímána jako kvalitativní posouzení získaných dat.

### 3.7 Výsledky výzkumu

#### 14. Deskriptivní statistika

Tabulka č. 3 podává přehled údajů o výkonech dětí ve všech sledovaných úlohách psaní, čtení i kognitivních předpokladů rozvoje počáteční gramotnosti. U některých testů by bylo možné převádět hodnoty na standardizované skóry, ale ne u všech, proto pracujeme s hrubými skóry.

Děti v průměru zvládají napsat 95, 5 % svého jména. Nejslabší výkon při psaní slov bylo zapsání 40 % jména. Při testu psaní slov mohly děti získat maximálně 34 bodů, průměrný výkon byl 15, 6 bodů, tedy méně než polovina grafémů zapsaných správně. Některé děti ale při psaní slov nezískaly ani jeden bod. V obou testech izolace hlásek mohly děti dosáhnout maximálního počtu 16 bodů, průměrný výkon byl pro test izolace počáteční hlásky 12,5 bodů, zatímco u koncové pouze 9,2 bodů. Test izolace koncové hlásky byl přitom dětem administrován o měsíc později než počáteční. Je vidět, že oddělit fonémy na konci slova je pro děti v tomto věku ještě poměrně náročné. V obou testech se ukazuje veliké rozpětí mezi výkony dětí – 0-16 bodů. Test rychlého jmenování trval dětem průměrně 52 sekund, nejdéle trvalo pojmenování obrázků dítěti, které na něj potřebovalo 73,5 sekund. Dítě s nejlepším výsledkem (33,5 sekund) by přitom tento test dokonce za ještě kratší dobu stihlo rovnou dvakrát. V testu rychlého čtení byl veliký rozdíl v tom, jakého výsledku mohly děti v testu teoreticky dosáhnout a jakého se jim podařilo skutečně docílit. Maximu 72 slov přečtených svazaně (nikoli hláskovaných) se nejvíce přiblížilo dítě, které ale tvořilo jednu z mála výjimek, počtem 31 slov. Průměrný výkon Testu rychlého čtení byl totiž 4,3 slov. Pokud by měla být dětem uznána i slova, která jen hláskovaly, ale nepřečetly dohromady, průměr by se zvedl na 5,4 – tedy průměrně o 1 slovo víc. Spíše pro zajímavost jsem si dala práci s analýzou jednotlivých přečtených písmen v testu rychlého čtení. Tento údaj poskytuje informaci o počtu různých písmen, která (v mnoha případech pouze jednotlivě) děti četly. Průměrně byly děti v tomto testu schopné přečíst 7,8 různých malých písmen. Při vyhodnocování testu spojování obrázků a slov jsem spočítala, kolik procent slov děti správně přiřadily k obrázkům. Původně jsem chtěla pracovat pouze s počty správně řešených položek, ale vzhledem k tomu, že děti, které ještě vůbec neuměly číst, prošly velké množství položek a při



svých náhodných tipech se občas trefily, rozhodla jsem se vycházet raději z údaje o procentu správně řešených položek. Tím jsem zabránila tomu, aby děti, které tipovaly, získaly více bodů než děti, které postupovaly pomalu a slova opravdu četly. Kvůli tomuto přepočtu se ale v datech nezobrazí výjimečná schopnost některých pokročilých čtenářů, kteří zvládnou rychle a správně přečíst velké množství slov.

Děti v průměru zvládají napsat 17,1 písmen, tedy polovinu z maximálního možného počtu 34 písmen. Výkony mají ale velké rozpětí 0-33. Děti průměrně rozpoznají 19,2 velkých písmen, rozpětí výkonů je opět vysoké 1-33. Průměrná znalost malých písmen je nižší – 12,5, rozpětí (0-31). Na základě těchto výsledků je možné zodpovědět 3. výzkumnou otázku, zda jsou mezi dětmi v předškolním věku výrazné rozdíly v osvojení písmen (grafémů) a schopnosti jejich zápisu. Výrazné rozdíly v osvojení písmen je možné pozorovat ve všech třech oblastech – rozpoznání velkých písmen (0-33), malých písmen (0-31) i psaní písmen (0-33).

### Popis výkonů v jednotlivých testech

	Min	Max	Průměr	Směrodatná odchylka	Strop testu
Jméno procent	40,0	100,0	95,5	12,522	100
Psaní slov	0	34	15,6	11,693	34
Izolace počáteční hlásky	0	16	12,5	4,286	16
Izolace koncové hlásky	0	16	9,2	5,862	16
Rychlé jmenování - čas	33,5	73,5	52,0	10,692	
Rychlé čtení - svázaně	0	31	4,3	7,243	72
Rychlé čtení - hláskuje	0	31	5,4	7,678	
Rychlé čtení - čte písmen	0	25	7,8	6,486	
Spojování obrázků a slov - procent	16,7	100,0	60,9	25,962	100
Psaní písmen	0	33	17,1	10,940	34
Rozpoznávání velkých písmen	1	33	19,2	11,114	34
Rozpoznávání malých písmen	0	31	12,5	10,057	34

N = 35

*Tabulka 3*

Následují detailní popisy výkonů v jednotlivých úlohách a grafy, které nám názorně předvedou, jaké rozdíly se ve výkonech dětí v těchto testech objevily.

## 15. Psaní jména

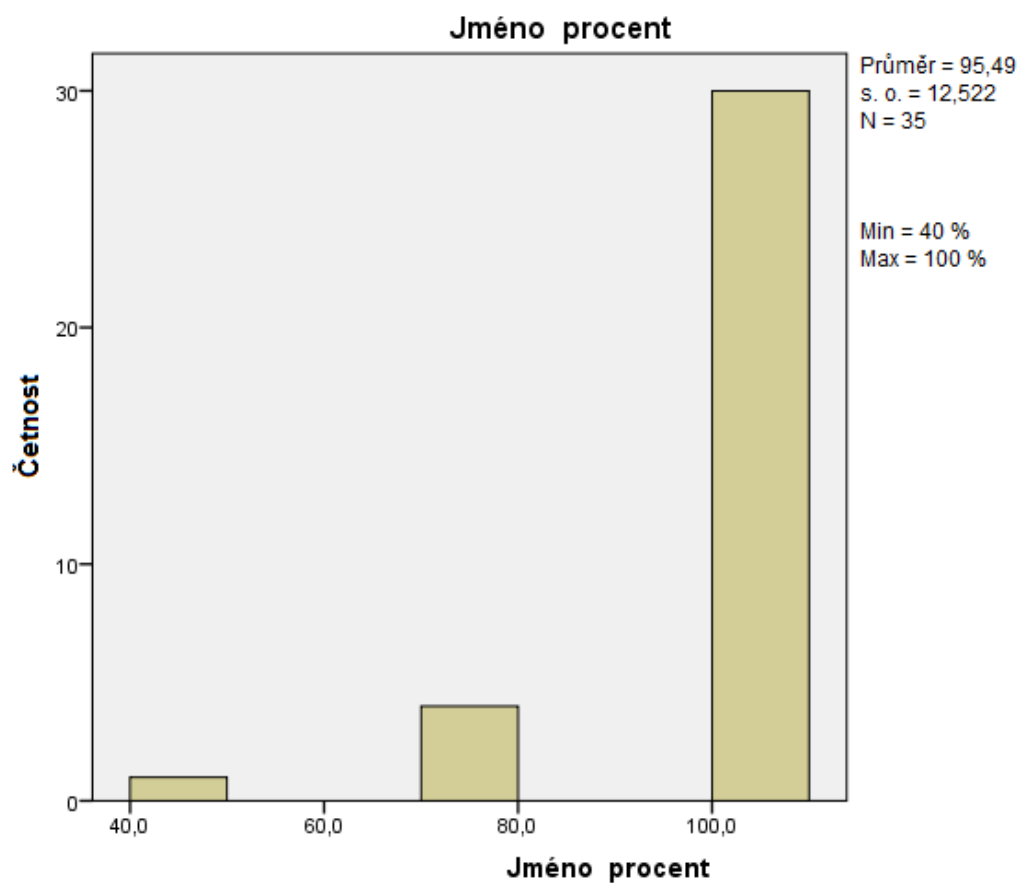
Jak je patrné na grafu č. 2, psát jméno zvládají dobře skoro všechny děti, a tudíž se v této schopnosti mezi většinou dětí nedá pozorovat žádná variabilita. Vzhledem k tomu, že každé z dětí psalo jiné jméno, které se tedy lišilo počtem grafémů, bylo nutné u dětí, které se při psaní jména dopustily chyb, spočítat kolik procent svého jména zapsaly. K tomuto výsledku jsem dospěla porovnáním počtu zapsaných grafémů a celkového počtu grafémů, které mělo dítě zapsat. Skórování bylo provedeno stejným způsobem jako u psaní slov, za zrcadlově převrácené písmeno dítě získalo pouze 0,5 bodů. Při prohození dvou grafémů potom dítě získalo za taková 2 písmena pouze 1 bod. Ve třech případech jsem se musela snažit odhadnout, jakou podobu svého jména se dítě snažilo zapsat, abych zjistila počet grafémů, se kterým jsem měla porovnávat to, co dítě skutečně zapsalo. V jednom sporném případě jsem jméno uznala celé, protože mělo podobu užívané přezdívky, u dalšího jména jsem odhadla, co se dítě snažilo napsat porovnáním s jeho druhým pokusem o zapsání jména. Ve třetím případě jsem se přiklonila k názoru, že je jméno napsané neúplně.

Jak bylo uvedeno, při psaní jmen se ukázala extrémně nízká variabilita této schopnosti. 25 dětí z 35 napsalo své jméno naprosto správně. Chyby dětí při psaní jména jsou u dalších 4 dětí zanedbatelné – čárka zrcadlově; tečka nad a; čárka zrcadlově a háček vedle písmene místo nad ním; chybějící čárka. Další 3 děti psaly písmena zrcadlově: zrcadlově K a B; zrcadlově N a zároveň prohozené pořadí písmen A a N; zrcadlově S.

Pokud bychom tedy odhlédli od orientace písmen, čárek, a v jednom případě prohození písmen, 32 z 35 dětí napsalo své jméno správně.

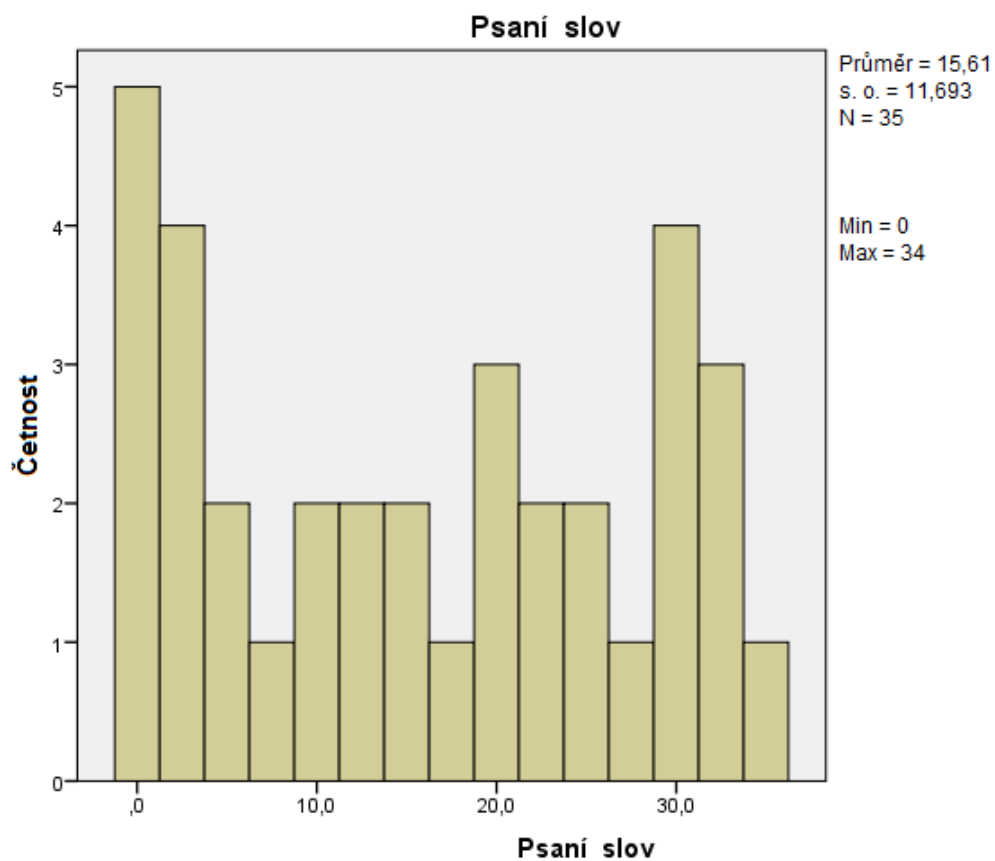
Jedno dítě nenapsalo poslední písmeno svého jména, dvě děti měly potom při psaní jména vážnější potíže. Jedno z nich přeházelo písmena svého jména a dokonce písmena zdvojovalo. Zápis zdvojených písmen není v češtině legální. Tak se také stalo, že toto dítě napsalo o 2 písmena víc, než patří do jeho jména.

Abych porozuměla skutečné povaze psaní jména, zjišťovala jsem, jestli umí dítě písmena ze svého jména jednotlivě pojmenovat a napsat a jestli je dokáže použít při psaní slov. Tyto výsledky jsou uvedeny v údajích jednotlivých skupin podle psaní slov.



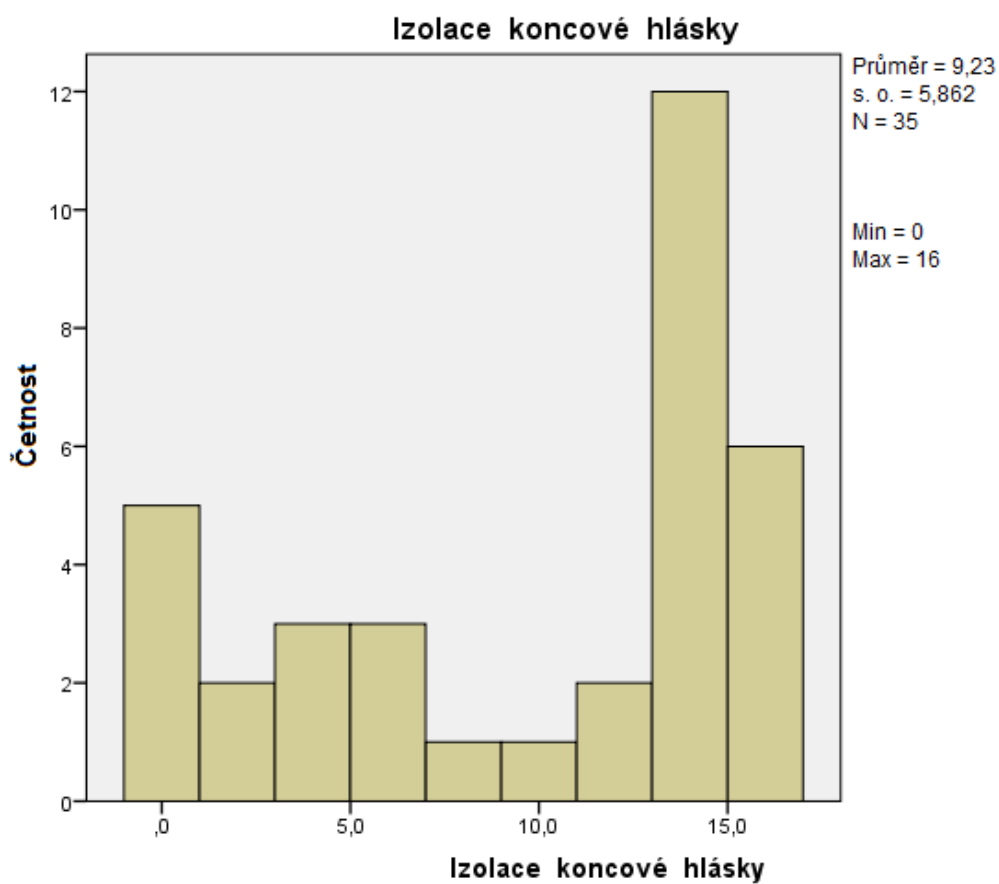
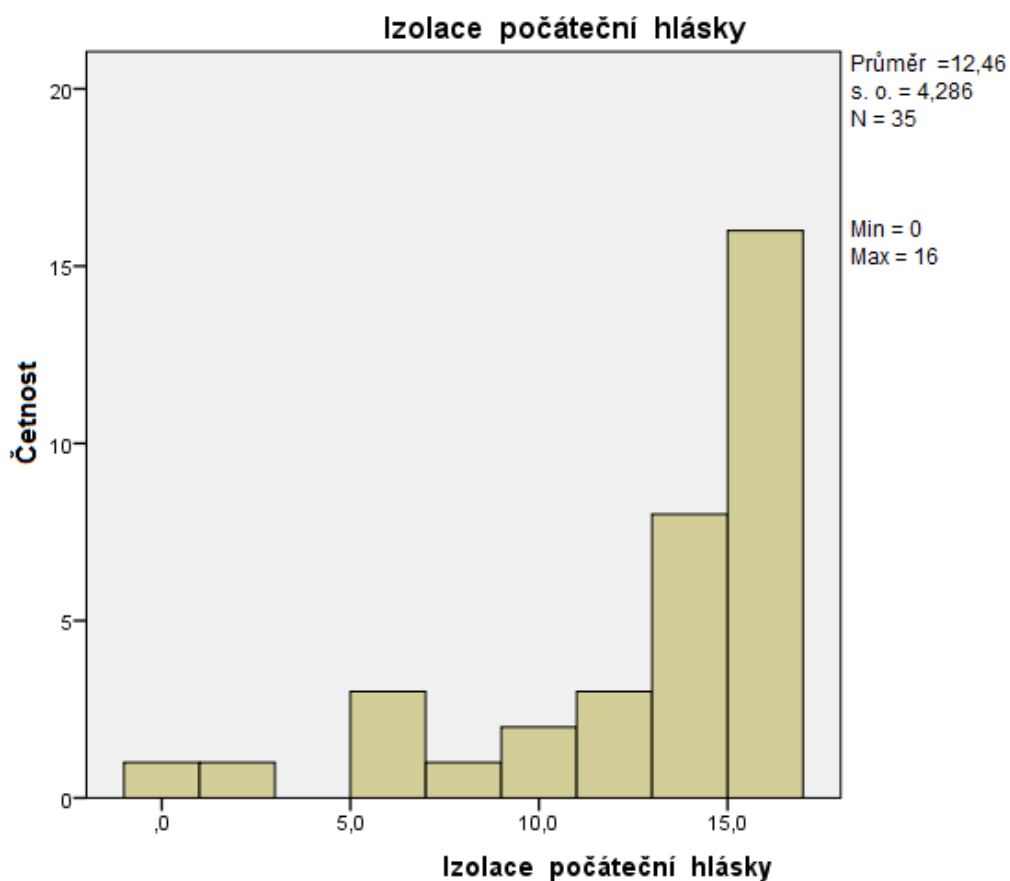
*Graf 2*

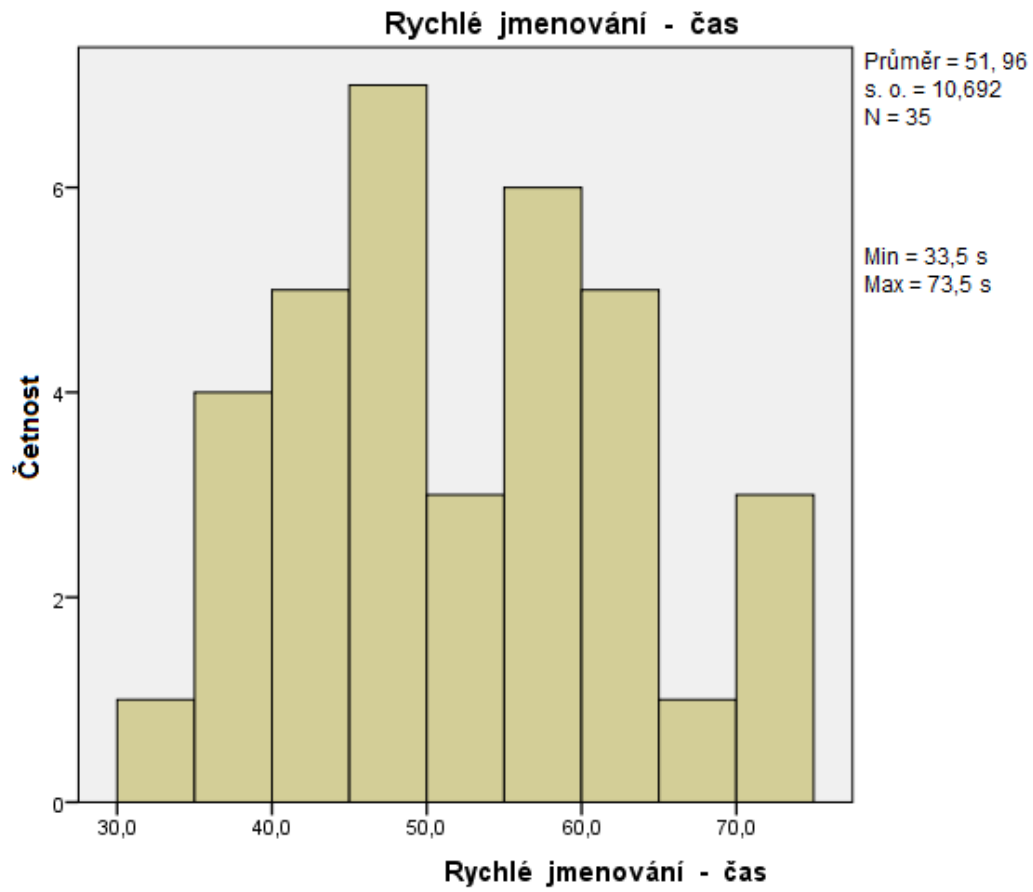
Při psaní slov je naopak patrné, že se výkony dětí značně liší, takže zaplňují celé kontinuum. Při psaní slov bylo možné získat maximálně 34 bodů za správně napsané všechny grafémy ve slovech (viz graf č. 3).



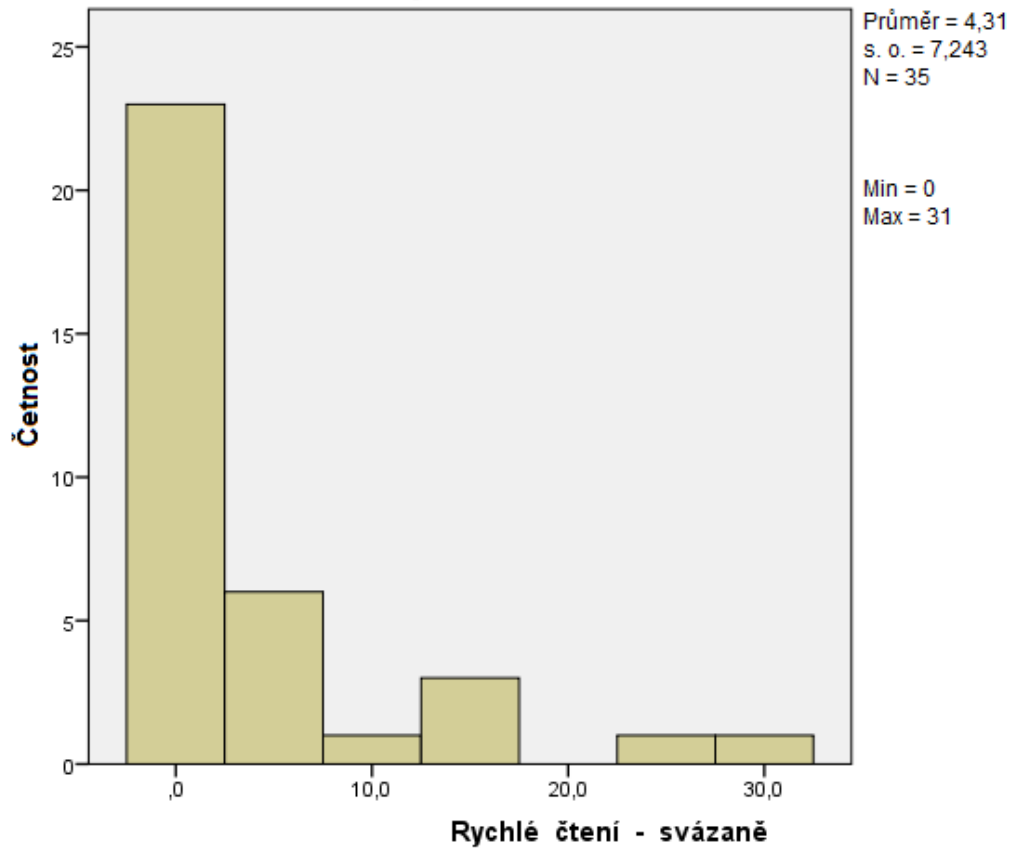
Graf 3

Pro lepší představu o variabilitě výkonu dětí v jednotlivých testech jsou uvedeny následující grafy, které jsou u souvisejících úloh uvedeny pro možnost snadného porovnání na stejném listu:

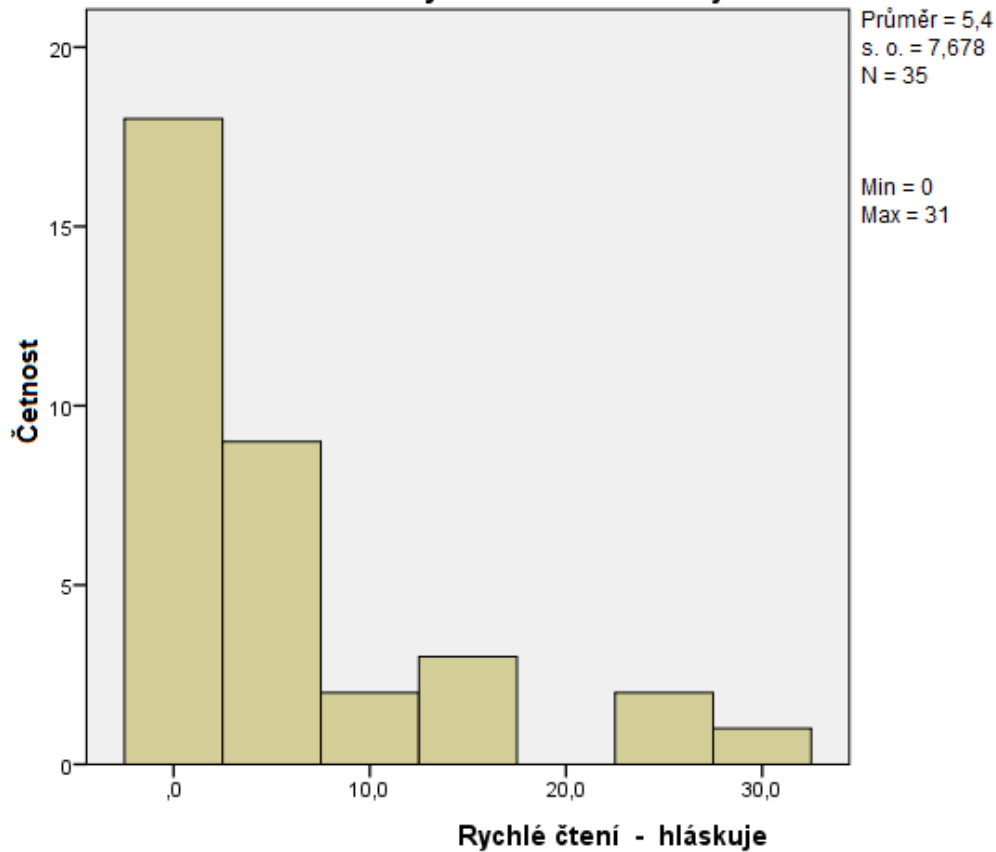




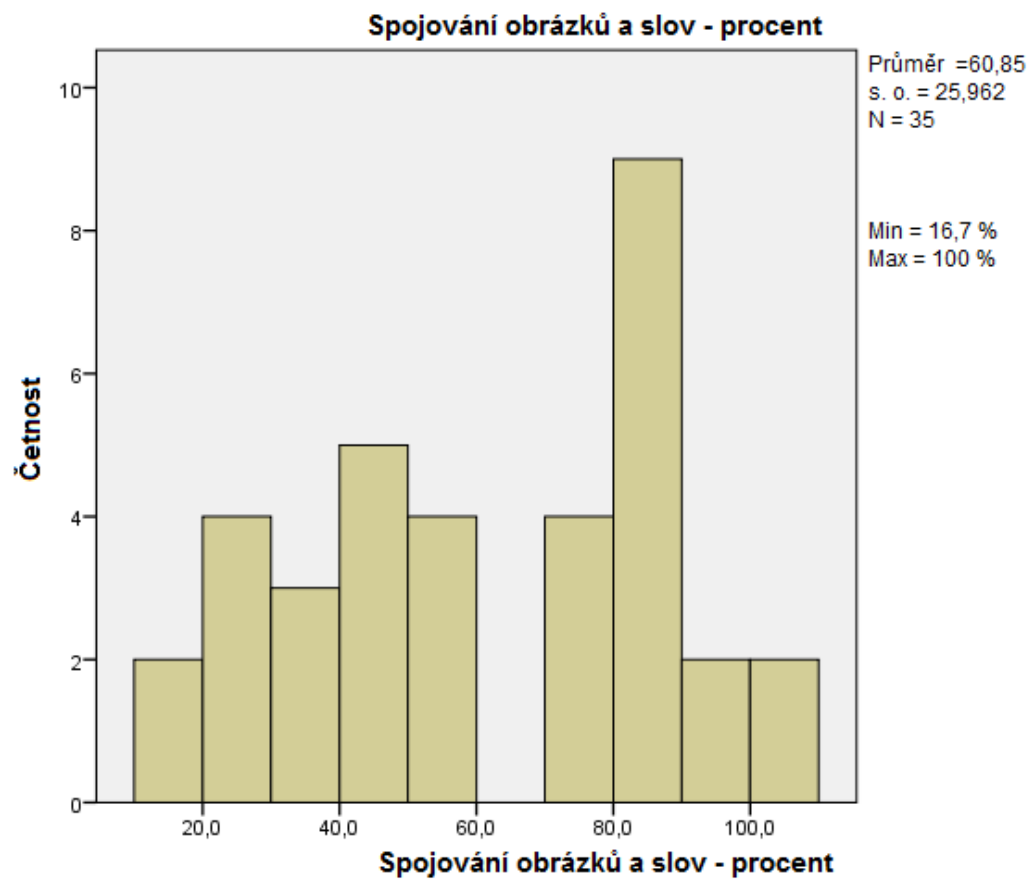
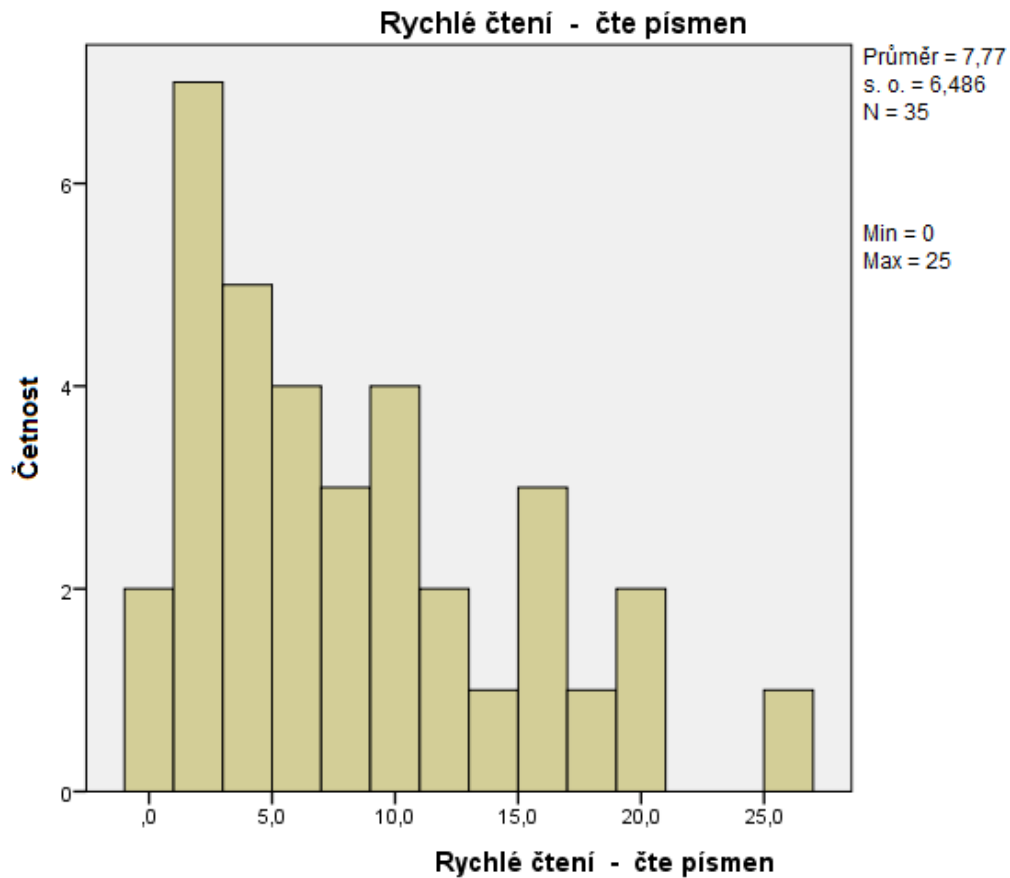
Rychlé čtení - svázaně

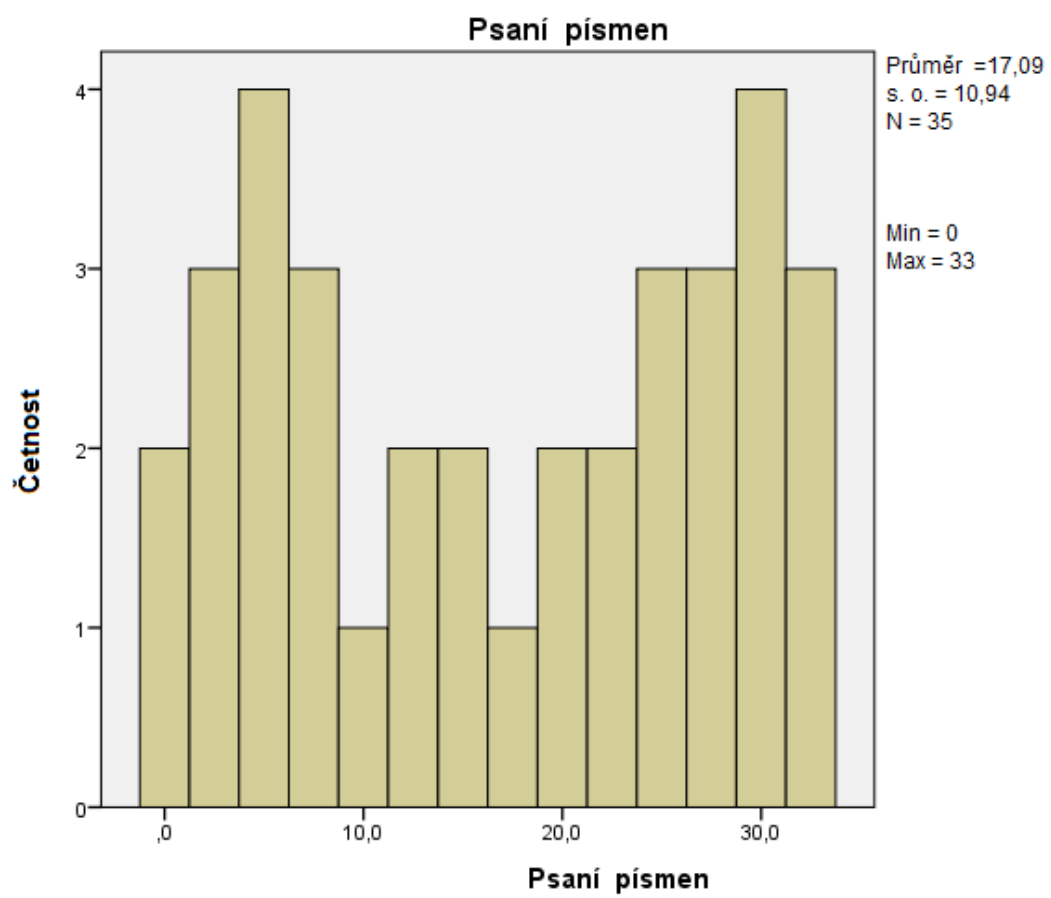


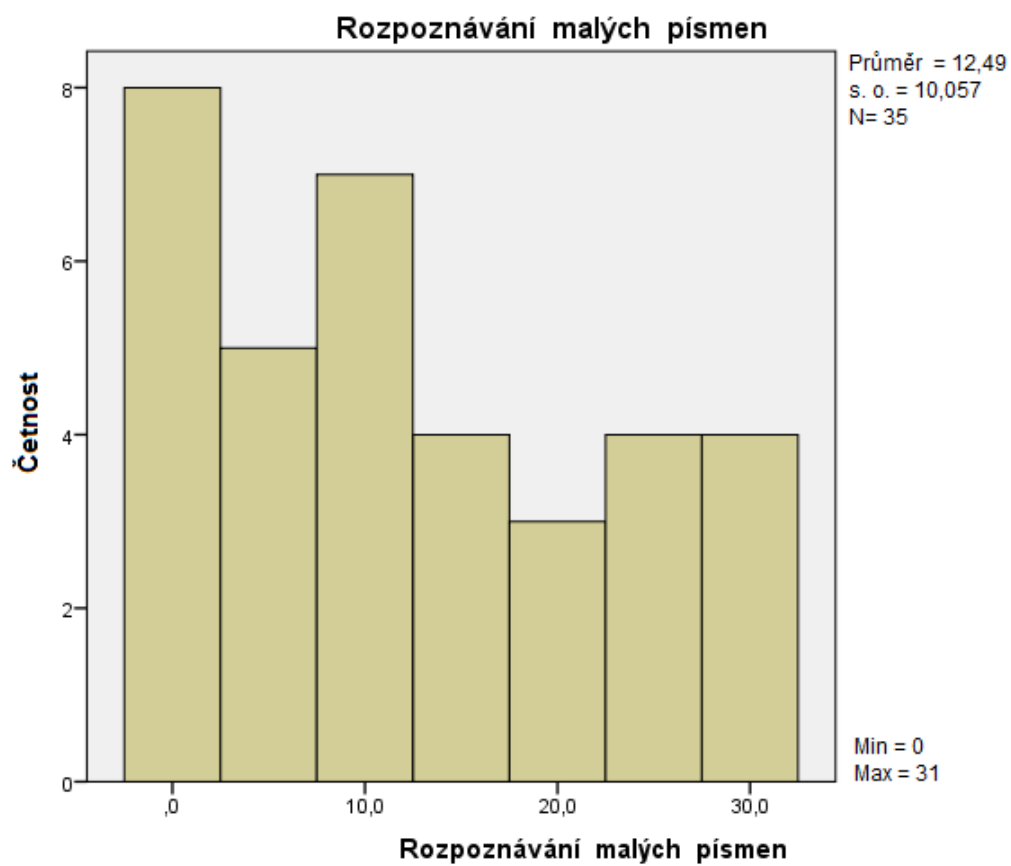
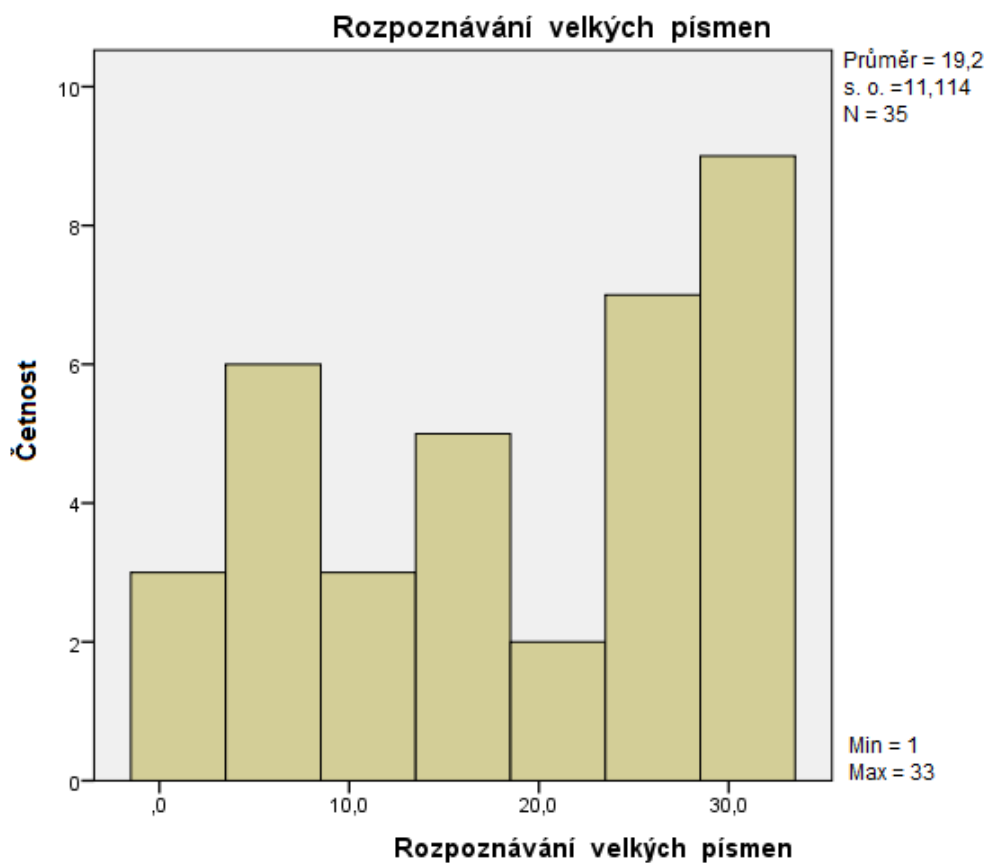
Rychlé čtení - hláskuje











Z předchozích grafů je jasně vidět, že se výkony jednotlivých dětí ve všech úlohách kromě testu psaní jména výrazně odlišují.

### 3.8 Rozpoznávání písmen

#### 16. Rozdíl ve znalosti velkého a malého písmene

Stejně velké i malé – c, č, j, k, o, s, š, v, w, x, z, ž

ch, ň – zná jen nejpokročilejší skupina

Rozpozná lépe velké – největší rozdíly:

19 R-r

18 B-b, T-t

17 L-l

16 A-a

14 H-h

13 F-f, N-n

11 I-i

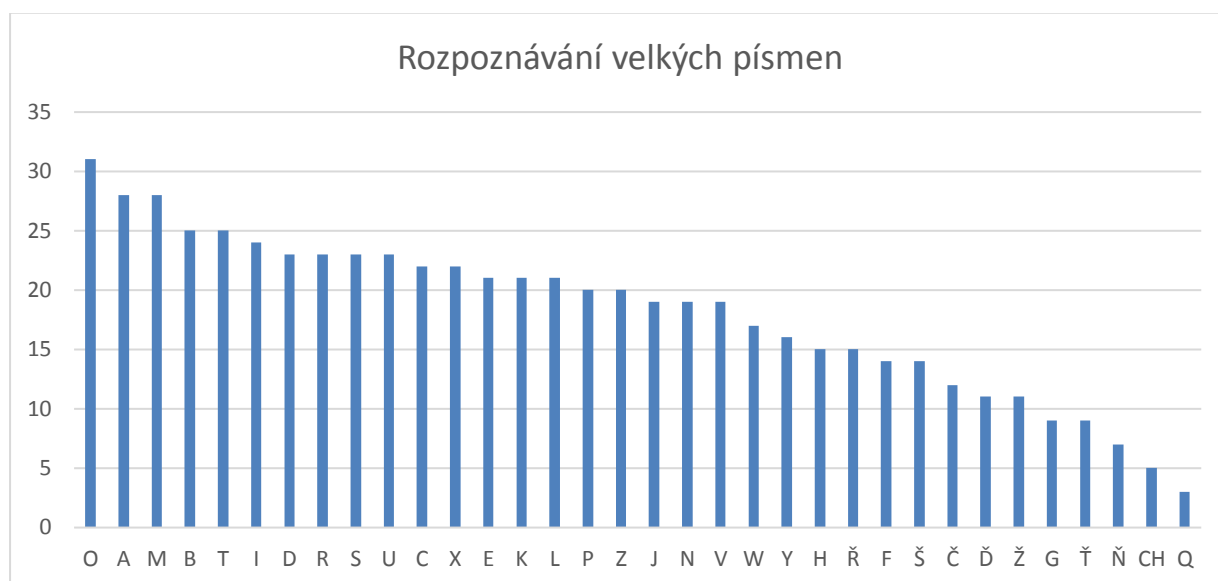
10 G-g (zná jen pokročilejší skupina)

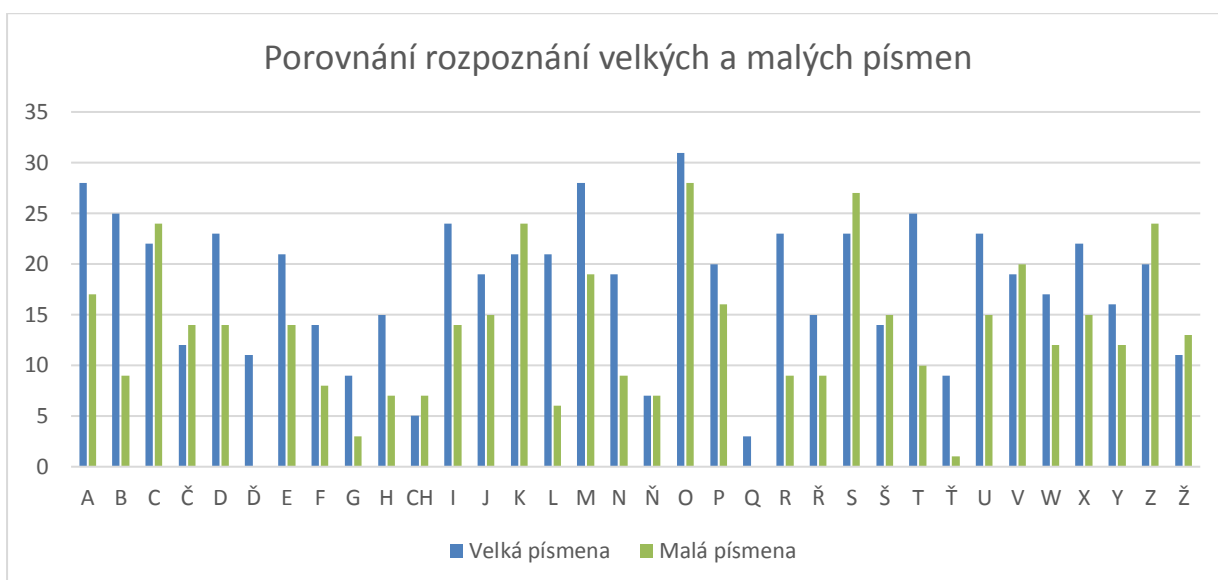
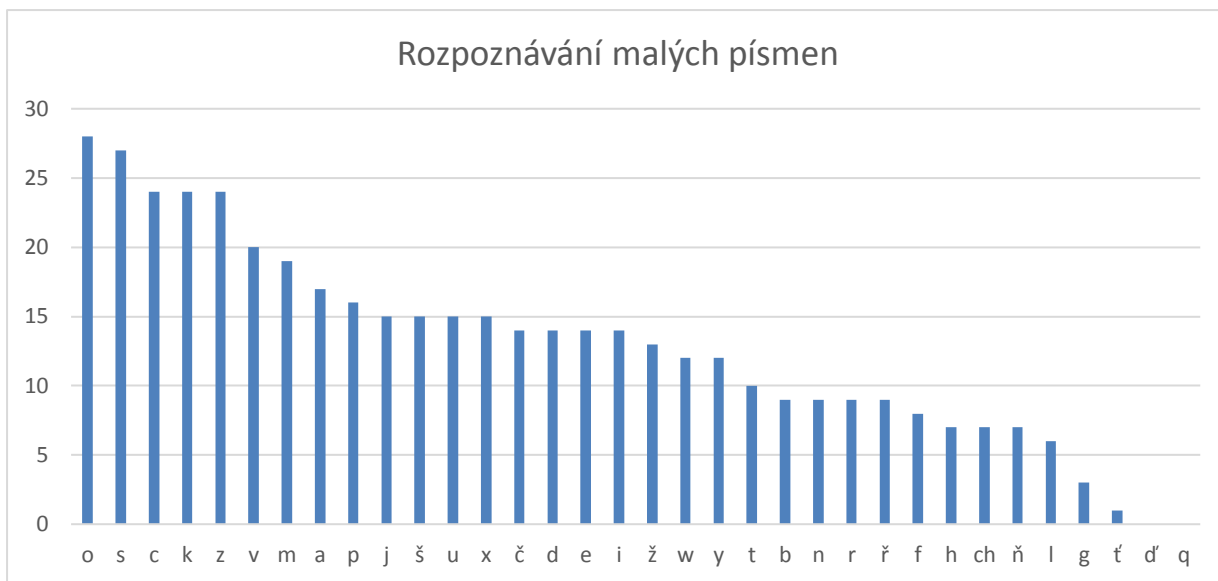
9 D-d, Ď-d' (zná jen pokročilejší skupina), M-m

8 Ť-ť (zná jen pokročilejší skupina)

7 U-u, Y-y

6 E-e, P-p, Q-q (zná jen pokročilejší skupina), Ř-ř





### 3.9 Psaní slov

Test psaní slov trval průměrně 6 minut.

Nejdéle psalo slova dítě z pokročilé skupiny, které na jejich zápis potřebovalo 10 minut.

Nejrychleji psalo slova dítě, které zároveň jako jediné ze všech 35 dětí napsalo všech 8 slov zcela správně včetně délek (MÁMA, MÍČ, PAPÍR) a gramatického jevu (LEV), stačily mu 2 minuty.

A bylo schopné napsat 28, M rovněž 28 dětí z 35. Lepší výsledek mělo jen O, které dokázalo napsat 31 z 35 dětí.

Aspoň počáteční M bylo schopno napsat 29 z 35 dětí. Tedy o 1 dítě víc než při testu psaní písmen - znalosti písmen nejsou u dětí ustálené, takže si jedno dítě při psaní slov rozpomnělo na to, že

umí napsat M, které předtím nenapsalo při psaní písmen. Toto slovo bylo tedy vhodným úvodem, aby děti na začátku testu získaly sebedůvěru pro psaní dalších slov.

Jméno může pomáhat – znalost písmene abecedy pomáhá při izolaci hlásky – tato písmena jsou pro ně důležitá – slyší je i uvnitř slova

Děti, které znají jen některá písmena, je zatím ovládají nedokonale – plete se jim místo P B, místo Z S, místo T P, místo P B, místo V Z.

### 3.10 Psaní písmen

Test psaní písmen trval průměrně 6 minut.

Dítě, které dosahovalo ve všech testech nejlepších výsledků ze všech 35 dětí, napsalo 33 písmen za 4 minuty.

Pro 35 testovaných dětí bylo nejtěžší napsat Q (3); CH (5); Ň (7).

Následující písmena dokázala napsat méně než polovina z 35 dětí: Ť, G (9); Ď, Ž (11); Č (12); Š, F (14); Ř, H (15); Y (16); W (17).

Nejvíce dětí dokázalo napsat O (31), A (28), M (28), B (25), T (25), I (24).

Více než polovina dětí z 35 psala také D, R, S, U (23); C, X (22); E, K, L (22); P, Z (20); J, N, V (19).

Následují písmena, která některé děti psaly zrcadlově převráceně:

S (12 vůbec, 15 správně, 8 zrcadlově)

J (16 vůbec, 12 správně, 7 zrcadlově)

Z (15 vůbec, 13 správně, 7 zrcadlově)

Ž (24 vůbec, 6 správně, 5 zrcadlově)

P (15 vůbec, 16 správně, 3 zrcadlově)

Š (21 vůbec, 12 správně, 2 zrcadlově)

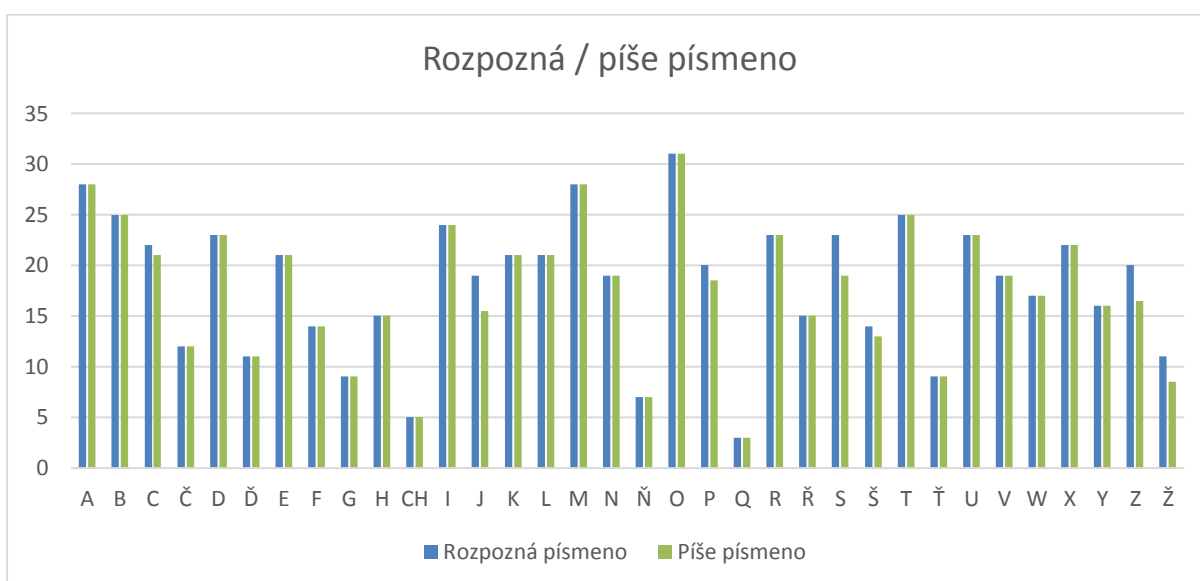
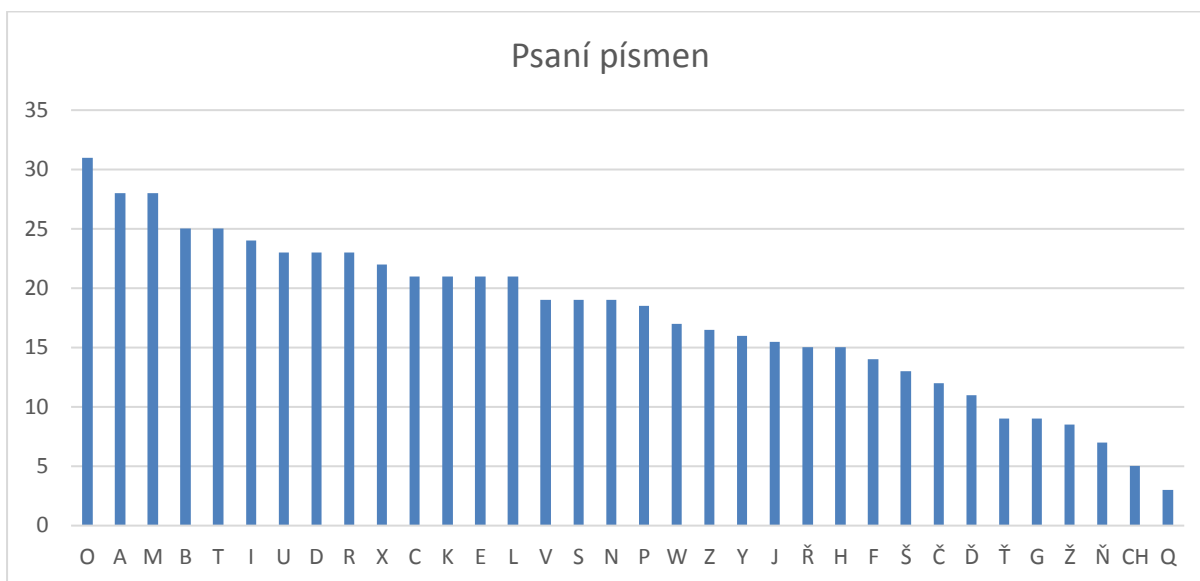
C (13 vůbec, 20 správně, 2 zrcadlově)

Při psaní písmen se nenašel nikdo, kdo by napsal zrcadlově převráceně písmena: L, R, Č, N, B, D, Ď, E, F, K. Vysvětlením by mohlo být to, že některá písmena dokázalo napsat jen málo dětí. Například Ď nenapsal nikdo ze začátečnické skupiny a jen jedno dítě ze střední skupiny (dítě, které ve svém jméně psalo Ť) – tedy ty děti, které mají písmena méně osvojená, a dá se u nich předpokládat, že budou více chybovat v pravolevé orientaci.

Ď (24 vůbec, 11 správně)

Ve všech těchto testech tedy testují znalost písmen celé abecedy kromě Ě.

Žádné dítě nenapsalo všechna písmena abecedy. Jedno dítě zaváhalo pouze u prvního písmene A (přitom při psaní slov psalo všechna A správně), které zapsalo jen jako stříšku. Další dokázalo napsat všechna písmena kromě F, jiné zas všechna kromě Q.



	Rozpozná a píše	z toho píše zrcadlově
C	22	2
J	19	7
P	20	3
S	23	8
Š	14	2
Z	20	7
Ž	11	5

Jak je vidět na grafu č. , když děti velké písmeno rozpoznají, umí ho i napsat. Rozdílly se objevily pouze při psaní písmen S, J, Z, Ž, P, Š a C (viz tabulka). Tato písmena psaly některé děti zrcadlově převráceně, takže za ně dostaly při testu psaní písmen pouze 0,5 bodu.

S napsalo zrcadlově převráceně 8 dětí z 23. To, že Š napsaly zrcadlově převráceně naopak jen 2 děti, je způsobené tím, že jej psalo pouze 14 dětí. J napsalo zrcadlově 7 z 19 dětí. Z napsalo zrcadlově 7 dětí z 20, Ž převrátilo 5 dětí z 11, které se jej pokusily napsat.

### 17. Psaní písmen ve slovech

A 6 dětí při psaní písmen dokázalo napsat A, 5 z nich ho psalo ve svém jméně, ale žádné ho nepoužilo při psaní slov MÁMA, BOTA, ZEBRA, PAPÍR.

I 7 dětí při psaní písmen dokázalo napsat O, 2 z nich ho psaly ve svém jméně, ale žádné ho nepoužilo při psaní slov BOTA A TELEFON

Jedno dítě napsalo I při psaní písmen i při psaní slov MÍČ a PAPÍR, ale snažilo se ho napsat I v zápisu slova TELEFON. Toto dítě má i ve svém jméně. Jedno dítě dokázalo napsat I při psaní písmen, má ho i ve jméně, ale při psaní slov ho nepoužilo. Jedno dítě při psaní písmen I nenapsalo, přitom ho psalo ve jméně a použilo ho při psaní slova MÍČ, ale už ne ve slově PAPÍR. To svědčí o nedostatečně ustálených znalostech, kdy se dítěti v některé situaci vybaví spojení fonému a grafému a jindy ne.

B Jedno dítě napsalo B ve slově PES, ale není jasné, jestli ve slově slyší B nebo píše B, protože ho umí napsat (při psaní písmen) a je podobné písmenu P, které nedokáže napsat (při psaní písmen). Dalším podobným případem neustálenosti spojení foném-grafém je dítě, které napsalo správně B ve slově BOTA, ale zároveň psalo B místo P ve slově PAPÍR, při psaní slova TELEFON zase napsalo P místo T. Při psaní písmen přitom toto dítě nenapsalo P, B ani T, žádné z těchto písmen ani nemá ve jméně.

### 18. Psaní oblíbeného písmene

Dvě děti nenapsaly žádné oblíbené písmeno. Při psaní oblíbeného písmene 16 dětí (z celkových 33, kteří napsali nějaké písmeno) zapsalo 1. písmeno svého jména. Celkem 22 dětí psalo některé písmeno ze svého jména, 3 písmeno z příjmení. Jen 8 dětí napsalo písmeno, které se nevyskytuje v jejich jméně ani příjmení - T, M, B, Ď (mělo být Č), Z, I, H, K. Nejvíce dětí psalo A (6x) nebo M (6x), další časté bylo H (4x); častější bylo i B, K, R, T, V(2x). Nikdo nepsal C, Č, D, G, CH, J, L, O, P, Q, Š, Ť, U, W, X, Y, Z, Ž

### 19. Analýza rozdílů v psaní slova a psaní jména

Pomocí programu SPSS jsem zjistila korelace výkonu dítěte při psaní slov, psaní jmen a výsledků testů celé testové baterie.



	Jméno procent	Psaní slov	Izolace počáteční hlásky	Izolace koncové hlásky	Rychlé jmenování - čas	Rychlé čtení - svázaně	Rychlé čtení - hláskuje	Rychlé čtení - čte písmen	Spojování obrázků a slov - procent	Psaní písmen	Rozpoznávání velkých písmen
Jméno procent											
Psaní slov	,338*										
Izolace počáteční hlásky	,004	,637**									
Izolace koncové hlásky	,007	,576**	,714**								
Rychlé jmenování - čas	,034	-,394*	-,471**	-,468**							
Rychlé čtení - svázaně	,201	,628**	,377*	,445**	-,414*						
Rychlé čtení - hláskuje	,236	,719**	,412*	,417*	-,430**	,963**					
Rychlé čtení - čte písmen	,300	,858**	,510**	,515**	-,356*	,851**	,898**				
Spojování obrázků a slov - procent	,337*	,793**	,604**	,485**	-,352*	,557**	,626**	,727**			
Psaní písmen	,392*	,947**	,639**	,562**	-,472**	,620**	,701**	,836**	,794**		
Rozpoznávání velkých písmen	,379*	,954**	,664**	,592**	-,428*	,600**	,677**	,834**	,796**	,976**	
Rozpoznávání malých písmen	,362*	,904**	,537**	,556**	-,445**	,787**	,833**	,915**	,760**	,922**	,917**

Tabulka 4

\*. Statisticky významné hodnoty na hladině  $p < 0,05$

\*\* . Statisticky významné hodnoty na hladině  $p < 0,01$

Pearsonova korelace

Jak je vidět v tabulce č. 4, korelace výsledku testu psaní jména s výsledky všech ostatních testů je mnohem méně výrazná než v případě testu psaní slov.

Psaní slov je tedy lepším ukazatelem počáteční gramotnosti než psaní jména.

### 3.11 Stádia vývoje počátečního psaní

Ve druhé části své analýzy se pokusím sledovat jednotlivá stádia vývoje počátečního psaní. Nejprve na základě výsledku testu psaní slov děti rozdělím do třech skupin, které odpovídají různým stádiím vývoje počátečního psaní podle Ferreirové. Každou z těchto skupin následně charakterizují pomocí výsledků ve všech výše zmíněných administrovaných testech.

Rozdělení skupin se řídí následujícími kritérii: 1. zapsání jednoho písmene ze slova (většinou prvního), 2. zapsání několika písmen ze slova, 3. zapsání všech písmen ze slova.

U každé z takto vymezených skupin jsem se pokusila shrnout její charakteristiky podle výsledků dosažených v baterii testů kognitivních předpokladů a dovedností počáteční gramotnosti. Dále se budu snažit analyzovat zapsaná slova tak, abych mohla popsat různá stádia vývoje počátečního psaní. V tom mi pomůže i analýza dětmi psaných příjmení, u nichž se projevila větší variabilita než v případě jmen.

Skupiny:

1. Začátečnická skupina - zapsání jednoho písmene ze slova (většinou prvního)
2. Střední skupina - zapsání několika písmen ze slova
3. Pokročilá skupina - zapsání všech písmen ze slova

### 20. Psaní písmen podle skupin

Žádné dítě ze začátečnické skupiny nenapsalo Q, CH, Ň, Ť, Ď, G, Ž, Č, K, E, Š, , Z, W, H, , L,

Žádné dítě ze střední skupiny nenapsalo Q, CH, Ň.

V pokročilé skupině se nenašlo písmeno, které by nenapsal vůbec nikdo.

Pro 35 testovaných dětí bylo nejtěžší napsat Q (3); CH (5); Ň (7). Tato písmena dokázaly napsat jen některé děti z pokročilé skupiny.

Následující písmena dokázala napsat méně než polovina z 35 dětí: Ť, G (9); Ď, Ž (11); Č (12); Š, F (14); Ř, H (15); Y (16); W (17).

Konkrétně: Ť (1 dítě ze střední skupiny, 8 z pokročilé), G (2 děti ze střední a 7 z pokročilé), Ď (1 dítě ze střední, 10 z pokročilé), Ž (2 děti ze střední a 9 z pokročilé), Č (2 děti ze střední a 10 z pokročilé), Š (5 dětí ze střední a 9 z pokročilé), F (1 ze začátečnické, 5 ze střední, 8 z pokročilé), Ř (3 ze střední, 11 z pokročilé), H (5 ze střední, 10 z pokročilé), Y (1 ze začátečnické, 4 ze střední, 11 z pokročilé), W (8 ze střední, 9 z pokročilé).

Nejvíce dětí dokázalo napsat O (31), A (28), M (28), B (25), T (25), I (24).

Více než polovina dětí z 35 psala také D, R, S, U (23); C, X (22); E, K, L (22); P, Z (20); J, N, V (19).

Nejmenší rozdíly mezi skupinami byly ve schopnosti napsat O (7 ze začátečnické, 12 ze střední, 12 z pokročilé), A (6 ze začátečnické, 11 ze střední, 11 z pokročilé), X (4 ze začátečnické, 9 ze střední, 9 z pokročilé); v neznalosti Q (jen 3 děti z pokročilé) a CH (jen 5 dětí z pokročilé) – v těchto případech byl rozdíl mezi skupinami vždy maximálně 5 dětí.

Překvapilo mě, že v začátečnické skupině napsaly 4 děti X, což neodpovídá frekvenci užívání tohoto písmene v češtině. Nejčastěji tyto děti psaly O (7), A (6), M (4) a právě X (4). X se tak společně s M dostalo na třetí příčku v písmenech psaných dětmi ze začátečnické skupiny.

Jediným možným vysvětlením této překvapivé schopnosti psát x je jeho tvar, který je pro děti velmi snadný.

Nejvíce dětí napříč skupinami bylo schopných napsat o (7x,12x,12x).

Nejvíce dětí dokázalo napsat o (89%), m, a (80%), b, t (71%), i (69%), s, r, u, d (66%), x, c (63%), k, e, l (60%), z, p (57%), v, j, n (54%).

Méně než 50% dětí bylo schopných napsat w (49%), y (46%), h, ř (43%), š, f (40%), č (34%), ž, d' (31%), ť, g (26%), ň (20%), ch (14%), q (9%).

Děti z 1. skupiny (celkem 11 dětí) psaly nejčastěji **o (7 dětí, 64%)**, m (4 děti, 36%), a (6 dětí, 55%), **x (4 děti, 36%)**, t (3 děti, 27%), b, i, s, r, u, d, c, n (2 děti, 18%), p, v, j, y, ř, f (1 dítě, 9%). Pokud si budeme všimnout jen písmen, která nemohou znát ze svého jména - o (5x), x (4x), b, c (2x), a, i, j zrc., m, n, r, ř (ve jméně má r), s (psala ho v příjmení), t, u, y

## 21. Analýzy výkonů dětí v jednotlivých skupinách

### 3.11.1.1 Začátečnická skupina

zapsání jednoho písmene ze slova (většinou prvního)

#### 3.11.1.1.1 Popis výkonů ve všech testech

V testu Izolace počátečního fonému byl nejslabší výkon 0 bodů, kdy dítě správně opakovalo všechna slova, ale nebylo schopné izolovat počáteční foném-jen u prvního slova zik se pokusilo izolovat jako či, nejlepší výsledek byl maximální počet bodů, v testu izolace koncového fonému byl nejlepší výsledek 14 bodů, v testu psaní slov dosáhne maximálně 5 bodů, v testu rychlého jmenování dosáhne času 53,5 až 73,5 s. Číst je schopen buď jen 1 písmeno, nebo zvládne hláskovat 1 slovo o 2 písmenech. Jedno dítě čte maximálně 3 různá písmena. Tato skupina dětí se pokoušela číst celkem 10 různých písmen: c, i, k, m, o, p, r, s, u, z. Kromě r u dítěte, jehož jméno na toto písmeno začíná, šlo jen o malá písmena, která vypadají stejně jako velká:

**6 dětí** četlo o;

**2 děti** i (měly ve jméně), p (1. příjmení), s (měly v příjmení), **z, c**

**1 dítě** m (měly ve jméně), k (1. ve jméně), **u**

V testu spojování obrázků a slov dosáhne minimálně 3 a maximálně 8 bodů, procento úspěšnosti vzhledem k počtu řešených se pohybuje mezi 18,8 až 44,4 procenty.

Jedno z dětí neumí napsat žádné písmeno, nejlepší výsledek ve skupině je 8 písmen.

Pouze jedno dítě pozná jen 1 velké písmeno, nejlepším výsledkem ve skupině je rozpoznání 10 velkým písmen a 1 malého nebo rozpoznání 9 velkých a současně 6 malých písmen, celkem tedy 10 a 9 písmen.

Z 8 frekventovaných slov 3 děti nenapsaly ani jedno písmeno a nejlepší výkon ve skupině byl zápis 5 písmen (4 různých), kdy ale stejné dítě napsalo ještě u 2 dalších slov písmena, která se v těchto slovech nevyskytují. Psaní písmen:

pořadí dítěte napsalo písmena

- 1.
2. a
3. u, v, c, o, s
4. f, p, o, x
5. a, i, n, t, b, o, r, x
6. a, d, m, c, s, x
7. m, x
8. a, o, y
9. a, d, j zrc., m, n, o
10. m, o, t
11. b, i, o, r, a, ř, t, u

Když odhlédneme od psaní písmen, která mají děti ve jméně, nejčastěji byly děti schopné zapsat o (4x) a x (4x). Zvláštní je, že při diktování písmen byly schopny napsat jen některá z písmen, která použily při psaní jména. To by mohlo ukazovat na pouhé mechanické zapamatování vzhledu jména (logografické stádium). Děti pravděpodobně nepíší své jméno po písmenech, ale ví, jak má vypadat napsané a po paměti ho zapíšou podobně jako by kreslily obrázek. Přitom si neuvědomují, z jakých písmen se jejich jméno skládá. 1 dítě tak nebylo schopné odděleně napsat žádné z písmen svého jména, 1 dítě napsalo 20% písmen, 2 děti 25%, 1 dítě 33% písmen ze svého jména, 1 dítě 50%, 1 dítě 60%, 1 dítě 67%, 1 dítě 80% a jen 2 děti ze skupiny 11 dětí byly schopné napsat všechna písmena svého jména (na to jim ale stačila 3 nebo 2 písmena). 1 dítě nenapsalo žádné písmeno svého jména, 3 děti napsaly jen 1 písmeno svého jména, 3 děti napsaly jen 2 písmena ze svého jména, 2 děti napsaly 3 písmena a 2 děti napsaly 4 písmena ze svého jména.

### 3.11.1.1.2 Psaní slov

1. Dítě, které při Psaní písmen nenapsalo vůbec žádné písmeno. Při Psaní 8 frekventovaných slov: mohlo napsat A ve slovech MÁMA, BOTA, ZEBRA, PAPÍR.

2. Dítě, které při Psaní písmen píše jen A nenapsalo žádné písmeno při Psaní slov: mohlo napsat A ve slovech MÁMA, BOTA, ZEBRA, PAPÍR.

3. Dítě, které při Psaní písmen píše jen C, U, V, O, S nenapsalo žádné písmeno při Psaní slov: mohlo napsat S u slova PES, O u slova TELEFON, V ve slově LEV.

4. Dítě, které při Psaní písmen píše jen F, O, X, P napsalo I ve slově MÍČ, ale už ho nenapsalo ve slově PAPÍR při Psaní slov (I má ve jméně, ale při Psaní písmen jej nepsalo): mohlo napsat P ve

slovech PES a PAPÍR, O u slova TELEFON, F ve slově LEV (fonologicky LEF). Při psaní slova BOTA chybně napsalo P (liší se jen znělostí, B neumí napsat).

5. Dítě, které při Psaní písmen píše A, B, I, O, X, N, T, R napsalo T ve slově TELEFON, ale už ho nenapsalo ve slově BOTA při Psaní slov: mohlo napsat A ve slovech MÁMA, BOTA, ZEBRA, PAPÍR; O a N u slova TELEFON; R ve slovech ZEBRA a PAPÍR. Při psaní slova PES chybně napsalo B (liší se jen znělostí, P neumí napsat).

6. Dítě, které při Psaní písmen píše A, C, M, D, X, S napsalo jen první M ve slově MÁMA, ale už ho nenapsalo ve slově MÍČ; dále napsalo S ve slově PES při Psaní slov: mohlo napsat A ve slovech MÁMA, BOTA, ZEBRA, PAPÍR. Při psaní slova ZEBRA chybně napsalo Š (Z a S se liší jen znělostí, Z neumí napsat; ví, že se Z musí lišit od S, které psal ve slově PES, tak k S přidá háček).

7. Dítě, které při Psaní písmen píše jen M a X napsalo jen první M ve slově MÁMA a MÍČ. Psaní slov: nemohlo napsat žádné jiné písmeno.

8. Dítě, které při Psaní písmen píše A, Y, O napsalo jen první M ve slově MÁMA A MÍČ při Psaní slov (M má ve jméně, ale při Psaní písmen jej nepsalo) a zrcadlové Z ve slově ZEBRA (Z nemá ve jméně a při Psaní písmen jej nepsalo): při Psaní slov: mohlo napsat A ve slovech MÁMA, BOTA, ZEBRA, PAPÍR; O u slova TELEFON.

9. Dítě, které při Psaní písmen píše A, M, D, J/zrc., O, N napsalo jen první M ve slově MÁMA a MÍČ; dále napsalo B ve slově BOTA při Psaní 8 frekventovaných slov: mohlo napsat A ve slovech MÁMA, BOTA, ZEBRA, PAPÍR; O u slova TELEFON. Při psaní slova TELEFON chybně napsalo P (P nemá ve jméně a při Psaní písmen jej nepsalo); při psaní slova PAPÍR chybně napsalo B (B nemá ve jméně a při Psaní písmen jej nepsalo; liší se jen znělostí, mohlo mít vliv i to, že P už napsalo místo T).

10. Dítě, které při Psaní písmen píše M, O, T napsalo jen první M ve slově MÁMA A MÍČ při Psaní slov (M má ve jméně) a zrcadlové Z ve slově ZEBRA (Z nemá ve jméně a při Psaní písmen jej nepsalo): při Psaní 8 frekventovaných slov: mohlo napsat A ve slovech MÁMA, BOTA, ZEBRA, PAPÍR; O u slova TELEFON.

11. Dítě, které při Psaní písmen píše A, Ř, B, U, I, O, T, R napsalo B ve slově BOTA, R ve slově ZEBRA, ale už ne ve slově PAPÍR, I ve slovech MÍČ a PAPÍR a P ve slově PES, ale už ne ve slově PAPÍR (P nemá ve jméně a při Psaní písmen jej nepsalo) při Psaní slov: mohlo napsat A ve slovech MÁMA, BOTA, ZEBRA, PAPÍR; O a T u slova TELEFON. Při psaní slova LEV chybně napsalo N (N má ve jméně a při Psaní písmen jej nepsalo; myslím, že se prostě jen zkoušelo napsat nějaké písmeno, jako by si tipovalo) a ve slově TELEFON napsalo I.

Jen 2 děti z 11 psaly samohlásku – šlo o I, které mají obě děti ve jméně, první jej napsalo jen ve slově MÍČ, druhé jej psalo ve slově MÍČ, PAPÍR, ale navíc i chybně ve slově TELEFON.

7 dětí ze začátečnické skupiny přitom při psaní písmen dokázalo napsat O, 6 jich napsalo A (5 z nich ho má ve jméně), 2 uměly I a 1 jej napsalo jen při Psaní slov (všechny 3 děti mají I ve jméně).

Co se týče souhlásek, děti je nemohly psát, protože je neuměly – M napsalo 5 dětí (1 z nich jen při psaní slov, použilo ho všech 5 dětí-4 mají ve jméně); T dokázaly napsat jen 3 děti (2 použily-mají ve jméně); B 3 děti (1 z nich jen při psaní slov, použily 2-1 má ve jméně); F jen 1 dítě (má jej

ve jméně); N jen 2 děti; R jen 2 děti (1 použilo-má ve jméně), S jen 2 děti (použilo jen 1 dítě); V jen 1 dítě; P dokázaly psát 2 děti (1 z nich jen při psaní slova a to jej zároveň použilo), Z jen 1 dítě (použilo jen při psaní slov).

4 z 5 dětí, které při psaní 8 frekventovaných slov psaly M jej má ve jméně.

Při psaní slov děti používaly i písmena, která nenapsaly při Psaní písmen – šlo o písmena z jejich jména v případě I, M, N; dále o písmena, kterými si asi děti nejsou jisté, kvůli jejich pravolevé orientaci a pletou se jim - B, P, Z (B, P jako T, B jako P; Z/zrc; P/zrc.; P)

5 dětí napsalo správně M ve slově MÁMA; 2 děti P a 1 dítě S ve slově PES; 2 děti B a 1 dítě T ve slově BOTA; u slova LEV nenapsaly nic; 1 dítě napsalo Z a 1 R ve slově ZEBRA; 2 děti napsaly T ve slově TELEFON; 4 děti psaly M a 2 děti I ve slově MÍČ; 1 dítě napsalo I ve slově PAPÍR.

Ze všech písmen, která mohly děti při psaní slov psát, jich nejvíc dokázalo užít M – a to jak ve slově MÁMA, tak ve slově MÍČ – jen jedno z nich použilo M pouze u slova MÁMA. Souhlásku M mělo osvojenou nejvíce dětí a její použití jako prvního písmene slova jim nedělalo potíže. T a B (1. písmena slov TELEFON a BOTA) použily 2 z 3 dětí, které je uměly. P ve slově PES napsalo 1 dítě z 2. Zvláštní je, že ve slově PAPÍR nenapsalo p žádné z těchto 2 dětí. Možná je pro děti snazší napsat P ve slově PES, protože v něm zároveň slyší jeho název – tedy PÉ. Z ve slově ZEBRA napsalo 1 dítě, které jej znalo. Zajímavé jsou případy, kdy dítě píše jiné písmeno ze slova než počáteční – např. I ve slovech MÍČ (2 děti z 3) a PAPÍR (1 dítě z 3, má ve jméně); T ve slově BOTA (1 z 3, má ve jméně); S ve slově PES (1 z 2); R ve slově ZEBRA napsalo 1 ze 2. Ve slově PAPÍR přitom R nenapsalo žádné z těchto 2 dětí. Důvodem může být to, že R po souhlásce se dětem vyslovuje lépe než po samohlásce a ještě k tomu na konci slova.

### 3.11.1.2 Střední skupina

zapsání několika písmen ze slova

#### 3.11.1.2.1 Popis výkonů ve všech testech

V testu izolace počáteční hlásky děti ze střední skupiny získaly 7-16 bodu, z koncové 0-16, za psaní slov získaly 6,5 – 21,5 bodů, v testu rychlého jmenování měli časy mezi 37,5 – 66 s, při testu rychlého čtení přečetly svázaně 0 – 5 slov, četly 2 – 11 písmen. Při testu spojování obrázků a slov byla jejich úspěšnost 44 – 88,9 %. Tyto děti rozpoznávaly 13 – 27 velkých písmen a 6 – 20 malých.

#### 3.11.1.2.2 Psaní slov

Vysvětlivky: napíše=použije při psaní slova; umí napsat=umí napsat při psaní písmen; neumí napsat= neumí napsat při psaní písmen

MÁMA

4 děti píšou MÁMA, 3 MAMA, 1 MAM, 2 MM, 1 MÁMAM a 1 MEME. Písmeno A ve slově máma psalo 9 dětí, 2 děti jej nepsaly, přestože A uměly napsat. Dítě, které psalo MEME je ale ze skupiny jediné, které neumí psát A. Proto ho asi nahradilo písmenem E, které má ve jméně.

PES

P napíše 8 dětí, neumí napsat 4 (Jedno z nich napsalo p správně podle abuky).

E napíše 1 dítě, umí napsat 8, neumí napsat 3. Jediné dítě, které napsalo E, psalo některé samohlásky i ve slovech BOTA (A), LEV (E), ZEBRA (E), TELEFON (1x E, O), PAPÍR (I).

S napíše 6 dětí (3 z nich zrcadlově); umí napsat 4 (2 z nich zrcadlově); 2 neumí

BOTA

B ve slově BOTA napíše 10 dětí (1 z nich zrcadlově).

Jedno dítě místo B napsalo P. Vzhledem k tomu, že toto dítě při psaní písmen dokázalo napsat B i P, dá se předpokládat, že v tomto případě šlo opravdu o záměnu hlásek, které se liší pouze znělostí. K podobné záměně došlo ještě u jiného dítěte ve slově PAPÍR, kdy jedno dítě místo P napsalo B (BIR). Zde se jedná o problém s rozlišením znělosti s ještě větší jistotou, protože toto dítě správně použilo při psaní slov P ve slově PES i B ve slově BOTA.

Jedno dítě, které při psaní písmen neumělo napsat B ani P, při psaní slova BOTA napsalo azbukou P.

O napíše 3 děti, umí napsat 12. O ve slově TELEFON napíše 4 děti. Z těchto dětí napsaly O v obou slovech jen 2.

T napíše 9 dětí; umí napsat 1; neumí napsat 2.

A napíše 2 děti, umí napsat 9; neumí napsat 1 dítě.

LEV

L napíše 8 dětí; umí napsat 1; neumí napsat 3.

E napíše 3 děti; umí napsat 6; neumí napsat 3.

V nenapíše nikdo; F napíše 5 dětí; umí napsat 1; neumí napsat 6.

ZEBRA

Z napíše 9 dětí (2 z nich zrcadlově; překvapivě Z psalo dítě, které jej nenapsalo při psaní písmen), neumí napsat 2; 1 dítě napsalo N místo Z (toto dítě při psaní písmen psalo Z zrcadlově).

E píše 1 dítě; umí napsat 8; neumí napsat 3.

B napíše 10 dětí (1 zrcadlově; překvapivě B psalo dítě, které jej nenapsalo při psaní písmen), umí napsat 2.

R napíše 2 děti; umí napsat 8 (1 z nich kvůli výslovnosti píše BL); neumí napsat 2.

A napíše 3 děti; umí napsat 8; neumí napsat 1.

TELEFON

T napíše 10 dětí; neumí napsat 2.

E napíše 1 dítě a to pouze 1. E ve slově; umí napsat 8; neumí napsat 3.

L napíše 7 dětí; umí napsat 2 děti; neumí napsat 3.

F napíše 6 dětí; neumí napsat 6.

O napíše 4 děti; umí napsat 8.

N napíše 2 děti; umí napsat 5; neumí napsat 5.

MÍČ

M napíše 11 dětí; umí napsat 1 dítě, které jej ale napíše pouze při psaní slova MÁMA.

I napíše 1 dítě; umí napsat 9; neumí napsat 2 (1 z nich místo I, které neumělo, napsalo E).

Č napíše 5 dětí (2 z nich zrcadlově) – to je překvapivé, protože 4 děti ale Č při psaní písmen nepsaly; 1 dítě Č umělo napsat, ale místo něj psalo LB; 6 dětí neumělo Č napsat vůbec (z nich 1 dítě napsalo C).

PAPÍR

1. P napíše 7 dětí (3 z nich zrcadlově; překvapivě P psalo dítě, které jej nenapsalo při psaní písmen); umí napsat 1; neumí napsat 4

2. P napíše 5 dětí; umí napsat 4; neumí napsat 3

3 děti P napsaly jen na začátku slova PAPÍR, ale už ne uprostřed. Jen dítě zase napsalo místo prvního P B a poté napsalo 2. P správně

A nenapíše žádné dítě; umí napsat 11; neumí napsat 1.

I napíše 1 dítě; umí napsat 9; neumí napsat 2.

R napíše 5 dětí; umí napsat 5 (jedno z nich ale místo R napsalo T); neumí napsat 2.

## 22. Shrnutí

Děti byly nejlépe schopné psát M ve slovech MÁMA (12) a MÍČ (11); B ve slovech BOTA (10) a ZEBRA (10); T ve slově TELEFON (10) a BOTA (9); Z ve slově ZEBRA (9). Tato písmena totiž znají skoro všechny děti a zároveň je v těchto slovech slyší. Také dobře píší P ve slově PES (8=všechny, které jej umí) a 1. P ve slově PAPÍR (7); L ve slově LEV (8) a TELEFON (7); zvláštním případem je F, které píší ve slovech všechny děti, které jej umí – ve slově LEF (6) a TELEFON (6).

Z 6 dětí, které uměly napsat Č, jej 5 z nich napsalo ve slově MÍČ.

Ukázalo se, že více dětí píše počáteční P (7) ve slově PAPÍR než prostřední P (5).

Děti umí psát samohlásky, ale vynechávají je. To, že ve slově MÁMA napsalo 9 dětí A, je spíše výsledkem logografického psaní.

Je patrné, že většina dětí ze střední skupiny píše své jméno a slovo MÁMA logograficky, a poté se na stejný papír snaží zapisovat další slova fonologicky. Tyto děti zapisují jen souhlásky.

A psalo ve slově MÁMA 9 dětí, 2 jej nenapsaly, i když A uměly.

E napíše 1 dítě, umí napsat 8, neumí napsat 3. Jediné dítě, které napsalo E, psalo některé samohlásky i ve slovech BOTA (A), LEV (E), ZEBRA (E), TELEFON (1x E, O), PAPÍR (I).

Dítě, které psalo MEME je ale ze skupiny jediné, které neumí psát A. Proto ho asi nahradilo písmenem E, které má ve jméně.

Jedno dítě psalo některé samohlásky i ve slovech BOTA (A), LEV (E), ZEBRA (E), TELEFON (1x E, O), PAPÍR (I).

A ve slovech:

MÁMA napíše 9 dětí; umí napsat 2; neumí napsat 1 dítě.

BOTA napíše 2 děti; umí napsat 9; neumí napsat 1 dítě.

ZEBRA napíše 3 děti; umí napsat 8; neumí napsat 1.

PAPÍR nenapíše žádné dítě; umí napsat 11; neumí napsat 1.



E ve slovech:

LEV napíše 3 děti; umí napsat 6; neumí napsat 3.

PES napíše 1 dítě, umí napsat 8, neumí napsat 3.

ZEBRA píše 1 dítě; umí napsat 8; neumí napsat 3.

TELEFON napíše 1 dítě a to pouze 1. E ve slově; umí napsat 8; neumí napsat 3.

O ve slovech:

BOTA napíše 3 děti, umí napsat 12.

TELEFON napíše 4 děti; umí napsat 8.

O v obou slovech napsaly jen 2 děti.

I ve slovech:

MÍČ napíše 1 dítě; umí napsat 9; neumí napsat 2 (1 z nich místo I, které neumělo, napsalo E).

PAPÍR napíše 1 dítě; umí napsat 9; neumí napsat 2.

### *3.11.1.3 Pokročilá skupina*

zapsání všech písmen ze slova

Tyto děti dosáhly v testu psaní slov 22,5 – 34 bodu, v izolaci počáteční hlásky 12 – 16 bodu, koncové 5 – 16, čas v testu RAN 36 – 60 s, při rychlém čtení čtou svázaně 2 – 31 slov, v testu spojování obrázků dosahují výsledku 50 – 100 procent.

#### *3.11.1.3.1 ,Souvislost úrovně psaní slov s pohlavím, věkem a prostředím MŠ*

### **23. Porovnání podle pohlaví**

Skupiny podle psaní slov – začátečnická 6 chlapců a 5 dívek z 11 dětí, střední 6 chlapců a 6 dívek z 12 dětí, pokročilá 4 chlapci a 8 dívek z 12 dětí,

Celkem 16 chlapců a 19 dívek z 35 dětí. V testovaném souboru tedy bylo o 3 dívky víc než chlapců.

Zajímavá je ale distribuce dětí podle pohlaví ve třech skupinách – v začátečnické je o chlapce víc, ve střední jsou poměry vyrovnané a v pokročilé skupině je dívek 2x více než chlapců.

Dívky měly převahu ve schopnosti zapsat 8 frekventovaných slov.

Toto zjištění je v souladu s výzkumy, které zjišťují rozdíly v jazykových schopnostech podle pohlaví. Jakým způsobem je rozvoj řeči podmíněn pohlavím dítěte, je možné vysvětlit na základě následujících rozdílů při hře dětí:

Chlapci preferují hru s auty (případně stavebnicemi), dívky s panenkami.

Protože dívky preferují hru s panenkami, mají více příležitostí k osvojování jazyka a jeho procvičování než chlapci hrající si s auty. Dostává se jim totiž většího jazykového inputu vlivem situačního kontextu, v němž komunikace probíhá. (jazykový input je komplex všech verbálních a neverbálních komunikačních podnětů, jimž je vystaveno dítě od narození ze strany osob, které s ním navazují kontakt (Průcha, 2011)

Při výzkumu komunikace 10 matek a 10 otců s jejich syny a dcerami (ve věku 1,5 až 2 roky) při hře s třemi druhy hraček: loutky; autíčka; skládačky (O'Brien, Nagle, 1987 in Průcha, 2011)

nebyly zjištěny výrazné rozdíly v jazykovém inputu produkovaném matkami nebo otci ani rozdíly podle pohlaví dětí. Matky i otcové komunikovali s dětmi obou pohlaví podobným způsobem.

Avšak významné rozdíly byly shledány v případě hry s různými typy hraček: Při hře s loutkami byli rodiče řečově neaktivnější a podporovali také neaktivněji řeč dětí (např. velkým počtem otázek, delšími výpověďmi, odkazováním na objekty atd.). Naopak při hře s autíčky byla verbální aktivita jak rodičů, tak dětí nižší (až 10 % zabíraly zvuky napodobující chod motorů).

Chlapci si pomocí hry s auty a stavebnicemi rozvíjejí prostorovou představivost, odhady vzdálenosti a rychlosti, zatímco dívky si díky hře s panenkami mohou lépe osvojovat jazyk a zlepšovat svou schopnost empatie.

Dospělí muži mají lepší prostorovou představivost, ženy jazykové schopnosti.

Při psaní slov chybovalo více chlapců než dívek:

5 chybujících dívek - 1. B při psaní slova PES; 2. P jako T ve slově TELEFON, B jako P ve slově PAPÍR; 3. MÁMAM, V (myslí, že je to Z) ve slově ZEBRA; 4. ME ve slově MÍČ 5. PEZ ve slově PES (z přehledu jsem vynechala dívku, která napsala jen číslo 3 a také bilingvní dívku, které se pletla latinka s azbukou)

9 chybujících chlapců – 1. P ve slově BOTA; 2. Š při psaní slova ZEBRA; 3. N při psaní LEV, I při psaní TELEFON; 4. MEME místo MÁMA, BOTI místo BOTA, BL ve slově ZEBRA, T ve slově PAPÍR; 5. PT ve slově BOTA; 6. ZOBR ve slově ZEBRA, MILB ve slově MÍČ, PPT ve slově PAPÍR; 7. NEBR ve slově ZEBRA, TELYOZ ve slově TELEFON, BIR ve slově PAPÍR; 8. PAPIČ ve slově PAPÍR; 9. TELENON ve slově TELEFON

## 24. Porovnání podle věku

Bylo by možné předpokládat, že v pokročilé skupině podle psaní budou více zastoupeny starší děti, zatímco ve skupině začátečnické mladší. Tento předpoklad se ale v mém výzkumném vzorku nepotvrdil. Děti se do skupin podle psaní slov nedělí na základě svého věku, ale počtu písmen, která znají. Rozdílná schopnost psát frekventovaná slova souvisí nejvíce s počtem písmen, která děti rozpoznají a také s počtem písmen, která jsou schopné napsat.

Věkový rozdíl mezi nejmladším a nejstarším dítětem v mém vzorku je maximálně 12 měsíců. Všechny děti ve vzorku jsem rozdělila podle příkladu Baterie testů fonologických schopností na 2 skupiny – mladší děti ve věku 5 let (5:6 – 5:11; 15 dětí) a starší děti ve věku 6 let (6:0-6:6; 20 dětí). V začátečnické skupině jsou 4 mladší děti a 7 starších (z celkem 11); ve střední 5 mladších a 7 starších dětí (z celkem 12); v pokročilé skupině 6 mladších a 6 starších (z celkem 12). Rozložení dětí ve skupinách podle věku tedy odporuje intuitivnímu odhadu. V začátečnické skupině je větší podíl starších dětí než v pokročilé. Nejmladší i nejstarší dítě z celého vzorku, které od sebe dělí 12 měsíců, jsou společně v pokročilé skupině.

## 25. Porovnání podle školky

Porovnávat výkony dětí podle toho, do které školky chodí, je problematické, protože z jedné školky (A) se podařilo získat informovaný souhlas rodičů 20 dětí, zatímco ve druhé (B) jen u 15 dětí.

Návratnost informovaných souhlasů jistě souvisí se způsobem, jakým jim ho učitelky předají.

Počty dětí z určité školky ve skupinách podle psaní slov:

Začátečnická skupina: 4 děti A, 7 dětí B

Střední skupina: 5 dětí A, 7 dětí B

Pokročilá skupina: 11 dětí A, 1 dítě B

Je překvapivé, že 11 z 12 dětí, které patří do pokročilé skupiny, pochází ze školky A. Pouze 1 dítě z pokročilé skupiny, a to dítě, které bylo v testu psaní slov nejlepší ze všech 35 dětí, navštěvovalo školkou B. Jako jediné ze všech 35 dětí napsalo všech 8 frekventovaných slov naprosto správně včetně gramatického jevu (LEV) i délek (PAPÍR, MÍČ). Zároveň nenapsalo ani jedno písmeno zrcadlově. Toto dítě dosahovalo ve všech testech vynikajících výsledků. Má výborné fonemické povědomí (vysoké skóre v testech izolace počáteční i koncové hlásky), bylo druhé nejrychlejší z 35 dětí v testu RAN (36 s), v testu rychlého čtení dohromady přečte 15 slov, dalších 8 hláskuje (tedy celkem 23 slov), při spojování obrázků a slov správně globálně přečte 14 slov (vzhledem k počtu slov, která tipoval, má úspěšnost 93 procent), napíše nejvíc písmen ze všech 35 dětí (33), pozná 33 velkých a 31 malých písmen – celkem 34, což je také nejvíc ze všech. Nepozná jen malé ě, ť, q a velké Š. Vzhledem k tomu, že malé š označilo správně, šlo zřejmě jen o zaváhání. Toto dítě bylo ze všech testovaných nejvíce motivované, bylo vidět, že je pyšné na to, co umí a je zvyklé na obdiv. Pozorovala jsem na něm nervozitu, která se výrazně projevila na začátku testu psaní písmen, kdy u prvního písmene – A nenapsalo čárku spojující dvě strany (vypadalo tedy jako obrácené V). Přitom ve svém jméně, příjmení i všech slovech při testu psaní písmen psalo A správně. Toto dítě mi samo od sebe předvedlo, jak umí napočítat anglicky do 100. Jeho schopnosti je jistě možné přičíst ambiciózním rodičům nebo jiným příbuzným, kteří jeho vynikající kognitivní předpoklady rozvíjejí maximálním možným způsobem.

Je možné, že úroveň předškolní přípravy ve školkách zasahuje nejvíce děti, které mají průměrné kognitivní předpoklady pro rozvoj čtení a psaní. Děti, které mají horší fonemické povědomí a jsou pomalejší v testu RAN, by potřebovaly individuální přístup.

V začátečnické skupině je 7 dětí ze školky B, ale jen 4 ze školky A.

Podle výsledků to vypadá, jako by ve školce A věnovali více pozornosti počáteční výuce čtení a psaní než ve školce B. Jakým způsobem děti připravují a jaké dovednosti u nich rozvíjí, samozřejmě záleží na uvážení učitelek. Ve školce A jsem viděla, že měly děti výkresy vlastnoručně podepsané. Tomu by odpovídalo i to, že velké problémy se psaním vlastního jména se vyskytly pouze u 2 dětí, které obě patřily do školky B. Zároveň jsem byla svědkem toho, jak učitelka děti učila vydělovat zvuky ve slovech – rozvíjela tedy jejich fonemické povědomí. S dětmi ze školky

B zase učitelka probírala, jak mají správně třídit odpad a za hezkého počasí trávily hodně času venku, kde společně s učitelkami pečovaly o rostliny. Učitelky mateřských škol se samozřejmě snaží děti rozvíjet po všech stránkách. Je ale zřejmé, že důraz, který je ve školce kladen na osvojování určitých dovedností, může způsobovat to, že děti z různých školek jsou na výuku v 1. třídě ZŠ připraveny rozdílně. V obou školkách mají v poslední třídě předškoláků vyhrazen čas na předškolní přípravu. Tyto školky se ale mohou lišit v tom, jestli předškolní přípravu zařazují ještě i mimo tento vyhrazený čas. Školka B klade v rámci svého vzdělávacího programu větší důraz na sepětí s přírodou.

Je ale vidět, že ve školce A, která ve výzkumu celkově dopadla lépe, nebyly podchyceny děti se špatnými kognitivními předpoklady – 2 děti, které měly ze všech 35 dětí nejhorší výsledek při psaní slov – nenapsaly ani jedno písmeno. Tyto děti měly zároveň nejslabší fonemické povědomí – z testu izolace počáteční hlásky 1. z nich nezískalo ani jeden bod, 2. získalo jen 5 bodů. 29 dětí z 35 dětí mělo přitom v testu izolace počáteční hlásky více než 10 bodů. Zároveň mělo 1. z nich nejhorší čas v testu RAN z celé skupiny 35 dětí - 73,5 s. To znamená, že 2 nejrychlejší děti s časy 33,5 s a 36 s by za tu dobu stihly RAN 2x.

2. dítě mělo 6. nejhorší čas v testu RAN – 61,5 s.

1. dítě při psaní písmen nenapsalo ani jedno, 2. napsalo pouze 1 písmeno.

Při rozpoznávání písmen poznalo 1. dítě pouze 1 písmeno, 2. dítě 3 písmena.

Toho, že tyto děti začínají nabírat výrazné zpoždění oproti ostatním dětem, si přitom nemusí nikdo všimnout. V tomto věku se většina učitelů i rodičů spokojí s tím, že dítě umí napsat své jméno. To je odvrácenou stranou upnutí se na schopnost psát své jméno, která má ale jen malou souvislost s počátečním psaním. Svědčí spíše o tom, že je dítě schopné si vizuálně zapamatovat určité tvary a jejich pořadí a zároveň má dostatečně vyvinutou jemnou motoriku, aby své jméno bylo schopné „nakreslit“. Dítě nechápe alfabetský princip – že se zvuky mluvené řeči dají zapsat písmenem. Pro tyto děti je čeština spíše čínštinou, protože své jméno píše logograficky – jejich jméno je logo, obrázek.

Kdybych se podívala jen na jména, která tyto 2 děti napsaly, řekla bych si, že umí psát. Obě děti totiž napsaly všechna písmena svého jména. U 1. z nich se vyskytuje chyba, která je ale v tomto věku obvyklá, že píše 2 písmena svého jména zrcadlově převráceně. Když se ale podíváme na to, jak píše své jméno ostatní z 35 dětí, jen 2 další děti píšou ve svém jméně písmeno zrcadlově – a to jen jedno. Vypadá to tak, že své jméno znají děti natolik dobře, že v něm nechybují tolik jako v jiných slovech.

Například jedno dítě z pokročilé skupiny psalo při psaní písmen B, P i b ve svém jméně se správnou orientací. Při psaní slov ale všechna B (2x) a P (3x) psalo zrcadlově převráceně. R (2x) přitom orientovalo správně. Hned na další řádek pod tato slova potom napsalo své jméno, které začíná písmenem B – a orientovalo ho správně. Vypadá to, že své jméno psalo dítě automaticky. Jako by si zapamatovalo sled pohybů potřebných pro nakreslení svého jména, podobně jako se naučí sled pohybů nutných k nakreslení domu nebo auta. Při psaní jmen se většina dětí příliš nezamýšlela a rovnou psala. Psaní slov je ale natolik kognitivně náročné, že je pro dítě těžké

sledovat tolik věcí najednou a často píše zrcadlově písmena, která jinak při psaní samostatně píše se správnou orientací.

U 2. dítěte, které při psaní slov nenapsalo vůbec nic, bych podle toho, jak napsalo své jméno, tipovala, že je dobrým a zkušeným pisatelem. Ve svém jméně totiž píše dlouhé A se správně orientovanou čárkou a nad T správně umístí háček. Jméno je navíc napsáno velmi úhledně.

Kdybych viděla napsané jméno tohoto dítěte vedle jména dítěte s nejlepším výsledkem ve všech testech, tipovala bych špatně, tedy že dítě s 2. nejhorším výsledkem je pokročilejší. Jméno dítěte, které ve všech testech dopadlo z 35 dětí nejlépe, totiž není napsané tak pečlivě a neobsahuje žádné háčky ani čárky.

Dítě, které má špatné kognitivní předpoklady pro rozvoj psaní (fonematické povědomí, RAN), umí napsat jen 1 písmeno a pozná 3 písmena, je totiž schopné napsat své jméno dokonale. Správně, úhledně a navíc použije čárku i háček přesně tak, jak má.

Pokud by si někdo myslel, že jsou děti schopné napsat samostatně písmena, která píšou ve svém jméně, tento výzkum by ho rychle vyvedl z omylu.

To, jak je dítě pokročilé ve čtení a psaní, tedy rozhodně není možné odhadnout z toho, jak precizně a úhledně napíše své jméno.

(přítom Při hromadné výuce se tyto děti nemohou nic naučit, protože mají pro učení horší předpoklady. Potřebovaly by individuální výuku, kterou ale školka poskytnout nemůže.

## 1. Zajímavé případy

### 3.11.1.4 Kvalitativní analýza a interpretace

#### 3.11.1.5 Bilingvismus

Dítě, které při psaní písmen neumělo napsat B ani P, při psaní slova BOTA napsalo azbukou P. Výkon tohoto jednoho ze 3 bilingvních dětí, účastnících se výzkumu, byl silně ovlivněn střetáváním dvou způsobů zápisu hlásek, které ovládalo – pletla se mu dohromady latinka a azbuka. Dítě to samo reflektovalo. Uvědomovalo si, že určitý znak patří do azbuky, ale latinkou se hláska zapisuje jinak. Protože si ale ještě abecedu kompletně neosvojilo, při zápisech využívalo oba typy abecedy dohromady. Dítě zřejmě lépe ovládalo azbukou, takže pokud neznalo písmeno české abecedy, nahradilo jej podobou z azbuky. Dítě při rozpoznávání písmen správně určilo 13 z 35 písmen a při psaní písmen jich napsalo 8. Bilingvní mluvčí se od sebe liší úrovní, na jaké ovládají oba své jazyky. Rodiče tohoto dítěte podporují jeho bilingvnost a navíc ho doma učí azbukou, kterou tak ovládá na lepší úrovni než latinku. Při rozpoznávání písmen i při jejich psaní se dítěti nejprve vybavila azbuka a až poté se snažilo vzpomenout si na latinku, což se mu často nepodařilo. Pokud bych po tomto dítěti chtěla, aby psalo ruská slova azbukou, dosáhlo by mnohem lepšího výsledku než při psaní českých slov latinkou, kde se svým výkonem řadí do střední skupiny. Některá písmena azbuky a latinky se obzvlášť pletou:

Azbuka P=R

azbuka B=latinka V,

Azbuka jako stůl=latinka P

Azbuka X=latinka CH

Azbuka H=latinka N

Zbylé dvě bilingvní děti se při psaní slov zařadily do pokročilé skupiny. Je možné, že si uchovávají jen pasivní znalost druhého jazyka.

Bilingvismus tří dětí zahrnutých do výzkumu patrně nejvíce negativně ovlivnil jejich výkon v testu RAN.

1. bilingvní dítě, které skončilo podle psaní slov na 4. místě ze všech 35 dětí, mělo 3 nejhorší čas v testu RAN vůbec (71), 2. dítě mělo vyšší než průměrný čas (56,5) s 1 chybou, 3. dítě mělo průměrný čas (41,5) s 2 chybami. Když děti v testu RAN uvidí obrázek, musí se rozhodnout, v jakém jazyce jej mají pojmenovat. Tento problém se u bilingvních dětí objevuje od počátku osvojování řeči, kdy vysoké kognitivní nároky způsobují, že je vývoj jejich řeči oproti monolingvním dětem opožděn. Z toho důvodu byl dětský bilingvismus v minulosti hodnocen negativně. Jak se ale ukázalo později, bilingvní děti dosahují lepších metajazykových znalostí. Tyto děti jsou lépe schopny uvažovat abstraktně o jazyce, protože z něj mohou „vystoupit“, mít na něj náhled. Jsou už od dětství nuceny k pragmatickému užívání jazyka – tak jako se monolingvní mluvčí až později učí, ve kterých případech se užívá slang, tak se bilingvní mluvčí učí přepínat jazyk podle prostředí (škola x domov) nebo osob (matka x otec, matka x ostatní děti), se kterými mluví. Při testu RAN nemohou dosahovat stejné rychlosti při vyslovování slov označujících obrázky, protože se jim v té chvíli vybaví dvě navzájem soupeřící označení, z nichž musí jedno zvolit podle kontextu.

Bilingvní mluvčí, kteří jsou schopni užívat oba jazyky na vysoké úrovni, jsou zvyklí používat jeden jazyk pro hovor o určitém tématu a pro jiné téma se jim zase nabízí jazyk druhý. Některé předměty proto mohou být tímto mluvčím častěji označovány v jednom jazyce a méně v druhém.

U obrázku v testu RAN se tedy může stát, že se dítěti nejdříve vybaví označení v jiném jazyce, takže se musí zastavit a zapřemýšlet, aby zvolilo výraz v jazyce, který po něm chce.

### *3.11.1.6 Pokročilé psaní slov, slabé psaní příjmení a slabé fonemické povědomí*

Několik dětí z pokročilé skupiny psalo své příjmení poprvé, takže se u nich může opravdu mluvit o objeveném psaní. Z pokročilé skupiny mělo s psáním příjmení problém jen jedno dítě, protože mělo zapsat dva souhláskové shluky CCVCCV. Dětem se souhláskový shluk špatně vyslovuje, proto jej vyslovují pomaleji, mohla ve slově opravdu slyšet mezi souhláskami samohlásku. Při vyslovování si pomáháme ještě zvuky mezi souhláskami. Potom pro ni bylo obtížné se vrátit k psaní slova, protože už ho po sobě nepřečetla.

Při psaní slov nenapsala R ve slově ZEBRA, tedy ve slově, kde se rovněž vyskytuje souhláskový shluk CVCCV.

V pokročilé skupině mělo 10 dětí minimálně 13 bodů z testu izolace koncového fonému, ve kterém bylo možné získat nejvíce 16 bodů. Jen dvě měly mnohem horší výsledek – 5 a 7 bodů. Toto bylo jedním z nich s počtem 7 bodů. Zatímco dítě s 5 body pseudoslova špatně zopakovalo a

z nich potom správně izolovalo, toto dítě v 5 případech slovo zopakovalo správně, ale poté izolovalo pouze předposlední hlásku souhláskového shluku

lech nezopakovalo ani neizolovalo

tos nezopakovalo a izolovalo správně

kast zopakovalo kas a izolovalo podle toho správně

remc opakovalo remst a izolovalo správně c

káň izolovalo a

hýsk izolovalo s

pešk izolovalo e

pecht izolovalo ch

višť izolovalo š

Slova při psaní písmen mu řeknu jen jednou, ono píše.

Jen u slova TELEFON jsem se ho ptala, co tam ještě slyší, hláskovalo T E L F O N. (spletlo si to s M)

Potom u slova PAPÍR jsem se ho ptala, jestli tam ještě něco slyší, ono doplnilo R.

Na závěr jsem chtěla, aby zkusilo napsat své příjmení. Neřekla jsem ho sama nahlas, dítě si jej samo potichu přeříkávalo a psalo. To byl zřejmě ten problém. Příjmení jsem dětem nahlas předříkávala jen, když to vypadalo, že ho psát neumí. To se týkalo dětí ze začátečnické a střední skupiny. V pokročilé jsem ale podle toho, jak snadno děti psaly slova, chybně předpokládala, že už své příjmení někdy psaly.

Děti si potichu vyslovovaly slova – mohly zapisovat zkomoleně. Vzhledem k tomu, že začínajícím pisatelům jsem slova sama mnohokrát během psaní opakovala (vždy celá, rozhodně jsem je nehláskovala), zápis nebyl tolik ovlivněn jejich případnou špatnou výslovností.

Pokročilejší pisatelé se ale po mém vyslovení slova hned sami pustili do psaní a já jsem je nechtěla vyrušovat. Proto více záleželo na jejich vlastní výslovnosti. Jako problém vidím hlavně to, že si děti slova opakovaly potichu, což mohlo způsobit některé vynechávky. Příště by bylo možná vhodné děti instruovat, že si slova mají opakovat nahlas. Nicméně tiché přeříkávání je nejspíš právě ten způsob, jakým děti zapisovaly slova v 1 třídě ve studii Treimanové o objeveném psaní. Určitě by nebylo možné, aby si děti slova přeříkávaly ve škole nahlas, když každé psalo jiný text

### 3.12 Kombinace dvou různých strategií dekodování

Filip slyší a umí napsat i ve slově míč, slovo telefon je pro něj ale moc dlouhé

Při prvním sezení zapsal své jméno jiným způsobem než při druhém, při obou pokusech špatně. Zvláštní je jeho první pokus, kdy zapisuje nejvýraznější fonémy svého jména a až potom se snaží vzpomenout si v podstatě na další písmena svého jména, ví, že některé z písmen se v jeho jméně vyskytuje dvakrát a omylem zdvojí i jiné, na závěr

V jeho případě to vypadá, jako by se nejdříve snažil zachytit zvukovou podobu svého jména a potom si vzpomněl na jeho vizuální podobu a tyto dvě cesty míchá dohromady. Při druhém

pokusu se snaží jméno zapsat čistě po paměti, a když zjistí, že jím vytvořený zápis nevypadá tak, jak má, pokus vzdává.

Pro děti je těžké propojit dva systémy – jak slova slyší x jak vypadají napsaná.

### 3.13 Jméno mate

Jediné dítě, které napsalo ve slově míč i papír tvrdé y, bylo zřejmě ovlivněno svým jménem, ve kterém má tvrdé y, které se ale čte jako měkké. Dítě, které má zatím málo zkušeností s psaným textem, může pravidla odvozovat ze svého jména, které je jedním z mála slov, která umí napsat. Pokud má jméno pro češtinu neobvyklou podobu, dítě si může vytvořit pro češtinu nesprávnou představu korespondence grafému a fonému. Podle Treimanové jsou děti malí statistikové, kteří se na základě zkušeností s psaným textem snaží intuitivně odhadnout pravidla, podle kterých se určité fonémy kódují pomocí grafémů.

### 3.14 Patlavost ovlivňuje izolaci hlásek

U dvou dívek byl výkon v testu izolace hlásek silně ovlivněn jejich patlavostí. Dělal jim velký problém zopakovat pseudoslovo. Proto se jim stávalo, že izolovaly správně, ale ze špatně zopakovaného slova.

Místo K T nebo ť.

### 3.15 Logografické psaní místo fonologického

Jedno dítě při psaní slov začalo samo od sebe po napsání svého jména a slova máma psát další slova - táta a kabát. Vypadalo to, že umí dobře psát. Čekala jsem, že bude podobně psát i mnou diktovaná slova. Proto mě překvapilo, když tato slova psal na mnohem horší úrovni. Tady se projevil rozdíl mezi logografickým stádiem psaní a fonematickým. O dítěti by mnoho lidí řeklo, že umí psát, když by viděli, jak sám od sebe napíše své jméno i slova máma, táta, kabát. Ono je ale ve skutečnosti spíše maluje, než píše. Toto dítě dělalo při fonematickém psaní na konci slov chyby, které lze vysvětlit pomocí jeho výkonu v testu izolace hlásek – hlásky dokáže izolovat na začátku slova, ale na konci izoluje vždy chybně. U tohoto dítěte byl největší rozdíl mezi výkonem v izolaci hlásek na počátku (14 bodů) a na konci slov (0 bodů).

V testu izolace hlásek mě překvapil výkon tohoto dítěte, které správně zopakovalo pseudoslovo, ale potom izolovalo naprosto odlišnou hlásku, která vůbec nesouvisela se slovem. To se nestalo u žádného jiného dítěte. Po několika takových pokusech dítě raději místo koncové hlásky začalo izolovat opět počáteční. Tuto strategii použilo více dětí.

Navíc se toto dítě dopustilo největšího počtu chyb v testu RAN – 5. Čas byl průměrný - 43,5 vteřin.

Toto dítě tedy nezvykle chybovalo při izolování koncových hlásek správně zopakovaných pseudoslov, zároveň chybovalo při psaní koncových fonémů ve slovech a chybovalo i v testu RAN (velký počet chyb – 5).



### 3.15.1.1 Nedokonalé psaní jména

Při psaní jmen se ukázala extrémně nízká variabilita této schopnosti. 25 dětí z 35 napsalo své jméno naprosto správně. Chyby dětí při psaní jména jsou u dalších 4 dětí zanedbatelné – čárka zrcadlově; tečka nad a; čárka zrcadlově a háček vedle písmene místo nad ním; chybějící čárka. Další 3 děti psaly písmena zrcadlově: zrcadlově K a B; zrcadlově N a zároveň prohozené pořadí písmen A a N; zrcadlově S.

Pokud bychom tedy odhlédli od orientace písmen, čárek, a v jednom případě prohození písmen, 32 z 35 dětí napsalo své jméno správně.

Jen dvě děti měly při psaní jména vážnější potíže. Jedno z nich přeházelo písmena svého jména a dokonce písmena zdvojovalo. Zápis zdvojených písmen není v češtině legální. Tak se také stalo, že toto dítě napsalo o 2 písmena víc, než patří do jeho jména. Při psaní písmen toto dítě napsalo jen F, O, X, P. Při psaní slov napsalo I ve slově MÍČ a chybně B ve slově PES. Vypadalo to, jako by dítě nejdříve napsalo písmena, která dobře umí, a protože vědělo, že jeho jméno má napsané vypadat jinak, snažilo se vzpomenout si na zbývající písmena.

V testu izolace počáteční hlásky mělo toto dítě 2. nejhorší výsledek ze všech 35 dětí – pouhé 2 body.

29 dětí z 35 dětí mělo přitom v testu izolace počáteční hlásky více než 10 bodů.

RAN 58 s

Toto dítě má tedy výrazné problémy v oblasti fonematického povědomí

Druhé dítě bylo patrně jediným dítětem z 35, které svoje jméno nebylo moc zvyklé psát. Do psaní jej bylo nutné přemlouvat. Toto dítě napsalo správně jen 2 písmena ze 7, která patří do jeho jména. Pokoušelo se psát ještě 3. písmeno svého jména, ale místo R napsalo B.

Při psaní písmen toto dítě napsalo jen A, Y, O. Přitom při psaní slov napsalo M ve slově MÁMA i MÍČ a dále zrcadlově Z ve slově ZEBRA.

RAN 47,5 s srovnatelný s pokročilou skupinou.

Toto dítě mělo v začátečnické skupině nejlepší výsledek v testu izolace hlásek srovnatelný s úrovní pokročilé skupiny 16 bodů z izolace počáteční hlásky a 13 bodů z koncové.

## 4 Diskuse

### 4.1 Problémy dětí při testech

Test spojování obrázků a slov

Při testu Spojování obrázků se slovy mohlo docházet ke zkreslení kvůli tomu, že si děti obrázků špatně pojmenovaly, a potom tam správné slovo nemohly najít. Problém se správným označením obrázku se objevil už u zácvičné položky – na obrázku je dítě, které pije z kojenecké láhve. Všechny děti řekly miminko, ale toto slovo se mezi 4 možnými vůbec nevyskytovalo. Musela jsem jim tedy říct, že to je dítě. Ony potom hledaly slovo dítě. Děti v tomto testu nejvíce váhaly u obrázků, které měly označit slovy papír, meloun, banány, salát, tunel, palác. Na těchto položkách děti ztrácely hodně času přemýšlením a chtěly, abych jim poradila. To jsem ale dělat

nesměla, mohla jsem je jen povzbuzovat, aby pokračovaly dál. Děti, pro které byl úkol snadnější, pracovaly soustředěně až do vypršení časového limitu. Naopak děti, pro které bylo spojování obrázků a slov velmi obtížné, se často dívaly na mne a potřebovaly povzbuzení, aby pokračovaly dál. Při zácviku dostaly děti instrukci, že i když to neví jistě, mají to zkusit a jedno slovo vybrat. Některé děti ale u určitých obrázků příliš dlouho přemýšlely, zatímco jim ubíhal čas. Opačným případem bylo jedno dítě z pokročilé skupiny, které označilo nejvíce obrázků (27), ale dopustilo se přitom 13 chyb – v 10 případech se nechalo splést fonologickým distraktorem, tedy slovem, které bylo tomu správnému fonologicky podobné. Velmi tedy záleželo na tempu, jakým děti pracovaly a na času stráveném u položek, které pro ně byly obtížné.

### Test psaní písmen

Výsledky testu psaní písmen jsou jistě u takto malých dětí značně ovlivněny grafomotorickou náročností jednotlivých písmen. Tento fakt se projevuje hlavně v začátečnické skupině, kde si děti často byly schopné vybavit tvar písmene, ale bylo pro ně obtížné jej převést na papír. Často byly tyto děti se svým výkonem nespokojené. Uvědomovaly si, že se dost nepřiblížily vzoru, který mají uložený v mysli, že jejich pokus nevypadá dost jako písmeno, které se snažily psát. V této fázi je pro děti snadnější, když mají možnost písmeno opsat podle vzoru. Mohlo se stát, že některé děti si netroufaly písmeno napsat, protože si byly vědomy toho, že jeho psaní ještě zcela neovládly a raději se jej nesnažily psát, aby ho nenapsaly chybně. V mysli měly představu písmene, věděly, jak jej napsat, ale jejich nedostatečná jemná motorika jim neumožnila písmeno zapsat.

Nedostatečná jemná motorika děti brzdí a zhoršuje jejich výkony při psaní písmen a slov podobně jako vada řeči ovlivňuje jejich výkon v testu Izolace hlásek – nejdříve totiž musí samy zopakovat pseudoslovo a až poté izolovat. Izolují tedy ze svého špatně zopakovaného slova.

Připomíná to situaci dyslektiků, kdy dítě pomalu a obtížně dekóduje text. Samotné čtení je pro něj natolik kognitivně náročné, že mu nezbyvá dostatečná kapacita pro porozumění čtenému textu.

V těchto případech je tedy příčinou špatného výkonu v určitém testu problém v jiné oblasti.

Odhalení příčin špatných výsledků v testu je důležité pro navržení vhodné intervence. Pokud dítě některé písmeno nenapíše, může to být způsobené různými příčinami. 1. nespojí se mu foném s grafémem, protože písmeno nezná (to by se ukázalo v testu rozpoznávání písmen). Dítě totiž může umět vydělit foném a nemusí přitom znát písmeno, kterým se zapisuje (viz Izolace hlásek). 2. v mysli má představu písmene, ale neví, jakým způsobem má vést tužku po papíru, aby písmeno zapsalo (nemá téměř žádnou zkušenost se psaním) 3. nemá dostatečně vyvinutou jemnou motoriku, takže se během tahu tužkou ztratí, protože se mu je nepovede provést přesně a nesouhlasí s představou písmene, kterou má v mysli (má již malou zkušenost s psaním) 4. zvažuje, jestli dokáže písmeno napsat správně, jak je náročné, a pokud si dost nevěří, raději řekne, že jej napsat neumí (v takovém případě „neumí“ znamená „neumí dokonale“ – to souvisí s perfekcionismem dítěte), pravděpodobně se projeví hlavně při psaní písmen, kde záleží na pravolevé orientaci.

## 4.2 Limity výzkumu

Vzhledem k počtu dětí ve vzorku (35) a specifik prostředí výzkumu (pražské sídlištní školky) bude zobecnění problematické. Proto je nutné výzkum chápat spíše jako pokus a zmapování takto vymezeného terénu.

Testy psaní písmen, psaní slov a opakování pseudoslov/izolace hlásek mohly být ovlivněny mou výslovností, která samozřejmě není profesionální. Vadou řeči netrpím a snažila jsem se dávat si na výslovnost větší pozor. Přesto by se nabízelo řešení, aby děti poslouchaly školený hlas z nahrávky. Tím by byla zaručena přesná výslovnost a všechny děti by při testování měly naprosto stejné podmínky – například i tempo řeči by bylo vždy shodné. Vyslovování pseudoslov mi připadalo problematické, protože jsem musela zvolit správnou míru pečlivosti při výslovnosti. Abych moc nenapovídala nepřirozeným zdůrazněním každé hlásky a naopak, abych slovo nevyslovila příliš ledabyle. Když dospělý člověk nějaké slovo nezná, tak si ho raději nechá vyhláskovat nebo se doptá. Některé hlásky jsou si dost blízké a je těžké je zpracovat, pokud slovo slyšíte poprvé. Dětem jsem mohla zopakovat pseudoslovo jen, když vyslovování přerušil hluk z okolí, proto byly upozorněny na to, že mají pozorně poslouchat.

## 4.3 Průběh testování, podmínky výzkumu ve školkách

Pokud se podíváme na psaní písmen, psaní slov a psaní jména, dostaneme u každého z těchto testů jiný obrázek o znalosti písmen dětí. To, že některé děti při psaní slov napíší písmena, která při psaní písmen nenapsaly, může být také způsobeno tím, že psaní všech písmen abecedy podle diktátu je pro ně příliš náročné a klesá jejich soustředěnost. Při psaní slov měly děti lepší podmínky pro vybavování písmen, protože jsem jim poskytla opravdu dost času, podle jejich individuálních potřeb. Během psaní slov jsem u dětí pozorovala velkou snahu, která mohla být zapříčiněna mým očekáváním. Při této úloze jsem děti na rozdíl od psaní písmen opravdu přemlouvala, aby se pokusily napsat aspoň nějaké písmeno ze slova. Zatímco při psaní písmen jsem na děti netlačila, když mi řekly, že písmeno napsat neumí a chtěly zkusit další.

Část rozdílů mezi dětmi je způsobena jejich motivací a schopností se soustředit, tento vliv se ale bude projevat i nadále při školní docházce a pokračujícím osvojování gramotnosti.

Při testování jsem si uvědomovala, jak velké rozdíly jsou v osobnostech dětí a jak těžké musí být toto zohlednit při výuce. Některé děti byly aktivní, neustále se mě dotazovaly na fungování nahrávacího zařízení, snažily se mi nahlížet do záznamových archů, rozptylovaly se a během testování se mi snažily vyprávět příběhy ze svého života. V takovém případě jsem na chvíli přerušila práci, popovídala si s nimi a poté jsme pokračovali v testování. Bylo to tedy časově velice náročné a mohlo ovlivnit testování, protože si ke mně vytvářeli pozitivní vztah a to mohlo mít vliv na jejich následnou ochotu se mnou spolupracovat, ale vnímala jsem, že pokud bych nereagovala na jejich potřebu komunikovat, mohly by mi svými vsuvkami vstupovat do testování, což by ho negativně ovlivnilo mnohem víc. Děti proto dostaly omezený prostor se vypovídat a

potom jsem naši komunikaci opět převedla do pozice výzkumník – testovaný. Nejdříve jsem se obávala, že se děti nebudou chtít vrátit zpět k testování, ale v tomto se projevila vliv jejich zkušenosti s učitelkami v MŠ, protože jsou zvyklé respektovat, že někdy dostanou krátkou možnost se vyjádřit, ale poté jsou ochotné poslouchat instrukce. Tuto dovednost, která je klíčová pro úspěch dítěte ve škole, by si měly děti osvojovat už ve školce. To byl jistě jeden z argumentů pro zavedení povinné docházky do MŠ rok před nástupem do ZŠ.

Některé extrovertnější děti se mnou okamžitě začínaly komunikovat a vůbec se neostýchaly, jiné byly po celou dobu nervózní. Zpětně si uvědomuji, že by bylo vhodnější, aby měly děti možnost mě nejdříve poznat při společné hře ve třídě. Určitě by také pomohlo, když by mě učitelky nepředstavovaly dětem jako někoho, kdo je bude zkoušet z toho, co umí. Bylo by lepší předem dohodnout, jak mě dětem představit, aby neměly obavy z toho, co je čeká. Taková příprava by ale byla pro učitelky časově náročná a dále by zasahovala do pevně stanoveného rozvrhu. Už tak jsem byla velmi vděčná jak ředitelkám obou školek, tak všem učitelkám, které mi výzkum umožnily a vždy mi vycházely vstříc, přestože jim to způsobovalo komplikace. Vzhledem k tomu, že učitelky nemohou vědět, v kolik hodin si rodiče dítě vyzvednou, tak většina testování probíhala ráno nebo po poobědovém spánku. V jedné školce jsem měla k dispozici volnou tichou místnost, ve druhé mi museli přenechat hernu, do které doléhaly zvuky z vedlejší místnosti. Děti tak po dobu testování měly jen poloviční prostor na hraní. Do školek jsem chodila ráno, odcházela jsem, když šly děti na dopolední vycházku a vracela jsem se vchodem přes kanceláře v době, kdy byly děti po poobědovém spánku. Také kvůli mně děti několikrát trávily čas na zahradě místo vycházky, odkud jsem je mohla vyzvednout a odvést do třídy, abych s nimi mohla provést výzkum.

Testování jsem musela přizpůsobit časovému režimu školky, ale na rozdíl od výzkumu, který by probíhal ve škole, nemusel být řešen problém zameškání výuky.

Nejvíce jsem se obávala toho, že děti odmítnou pokračovat v práci a já se budu muset rozhodnout, jestli přestat s testováním nebo se je snažit motivovat. Některé děti testování bavilo, braly úkoly jako hru, ale některé jiné tolik nadšení neprojevovaly. Protože ale rok před nástupem do školy probíhá ve školce už určitá příprava na školu, tak byly zvyklé se soustředit i na úkoly, které jsou méně zábavné. Děti, které hodně písmen poznávaly a uměly napsat, se pochopitelně rády předváděly. Těžší bylo pracovat s dětmi, které neznaly skoro žádná písmena, ty jsem se snažila povzbuzovat. Pokaždé jsem začínala tím, že chci zjistit, jestli už třeba náhodou neumí poznat nějaké písmeno, že jim je budu ukazovat, a kdyby ho náhodou poznaly, že mi mají říct. Vše jsem podávala tak, že jsem zvědavá, jestli už něco z toho třeba umí, ale že se to budou učit až ve škole, takže to ještě umět nemusí. Vždy jsem se musela rozhodovat tak, abych dítěti ukazovala písmena při rozpoznávání a diktovala písmena při psaní písmen rychlostí, která mu bude vyhovovat. Některé děti si vyžadovaly rychlejší tempo, jiné potřebovaly více času. U dětí, které moc písmen nepoznaly a neuměly napsat, jsem musela tempo zrychlit, protože když opravdu nevěděly, čím více jsem jim dala na odpověď času, tím více se trápily, že odpověď neznají. Tady muselo dojít ke kompromisu – podle citu jsem odhadovala, jestli konkrétnímu dítěti pomůže čas navíc k tomu, aby si vzpomnělo, nebo ho bude spíš ponižovat.

Některé děti mohou být momentálně unavené nebo nesoustředěné – proto by bylo vhodné, kdyby je testoval někdo, kdo je zná déle, a pokud se jedná jen o momentální indispozici, k testování přistoupí jiný den.

Jedno dítě mi asi chtělo udělat radost, a proto se u každého slova snažilo napsat aspoň jedno písmeno – použilo pro to u dvou slov písmena svého jména, která však se slovy nesouvisela. Podobně mě chtělo potěšit i jiné dítě, při Rozpoznávání písmen, kdy se vydalo cestou náhodných tipů. Tyto údaje mi ale nepomohou s pochopením chyb při osvojování počáteční gramotnosti a musím je proto ignorovat.

Jako problém se ukázalo proházené pořadí písmen ve slově, které bylo často způsobené pouze tím, že dítě nejdříve psalo ta písmena ze slova, na která si rychle vzpomnělo, a až po mém pobízení se snažilo si vzpomenout i na další.

Mnoho dětí nejspíš nikdy nepsala jiné slovo než své jméno, případně slovo máma (tato 2 slova mají pro ně mimořádný význam, protože se často objevují na jejich výkresech).

Velmi dobrá schopnost dětí psát jméno, kterou odhalilo testování, mohla být způsobena tím, že výzkum byl v dopise s informovaným souhlasem nazván Psaní jména a počáteční gramotnost a bylo v něm uvedeno, že mě bude zajímat, jak děti píší své jméno. Rodiče i třídní učitelky tato informace mohla vést ke snaze naučit děti, které to ještě neuměly, podepsat se. Kdyby byl můj záměr více zastřen, mohl být výsledek jiný.

Jako mnohem zajímavější a k předpokladům počáteční gramotnosti relevantnější se ukázala kategorizace na základě výkonu dítěte při psaní 8 známých slov.

## 26. Vysvětlení nestálosti znalosti písmen během testování

Při psaní písmen a slov mohla výsledek silně ovlivnit osobnost dítěte. Stydlivé děti, které si nebyly jisté, raději nenapsaly nic, zatímco jiné, které se tolik nebály chybování, se pokusily psát i písmena, která ještě dobře neovládaly. To, že při psaní slov používaly děti písmena, která nenapsaly při psaní písmen, může být způsobené několika faktory. Při psaní písmen jsem diktovala písmena celé abecedy v přeházeném pořadí – děti se tedy snažily vybavit si a zapsat mnoho písmen během krátké doby, což je mohlo vyčerpávat. Děti ještě nejsou schopny se dlouho soustředit.

Při psaní slov jsem je více přemlouvala, aby se pokusily napsat aspoň nějaké písmeno ze slova. Na psaní slov jsem dětem poskytla tolik času, kolik individuálně potřebovaly.

Dále mohl být rozdíl způsoben i tím, že psaní písmen probíhalo v 1. sezení, zatímco psaní slov až na konci 2. sezení. Mezi tím uplynulo několik dní, během kterých se mohly děti naučit psát nová písmena například od rodičů. To, že jsem při 1. sezení po dětech chtěla, aby psaly písmena a ony je neuměly, mohlo vést k tomu, že je začaly chtít umět napsat a poprosily doma rodiče, aby je tato písmena naučili.

V počáteční fázi snahy o zápis slov se vyskytuje několik problémů – pro děti je náročné psát – proto by nebylo vhodné zařazovat více slov (ruka není zvyklá na dlouhodobé psaní), test rozdělit do více sezení nebo postupovat jako při testu izolace hlásek v pseudoslovech a po první sadě slov na základě pokročilosti dítěte buď přistoupit k další sadě, nebo nikoli.

## 27. Dilemata výzkumníka

Během celého testování pro mne bylo nejobtížnější udržet pozici výzkumníka, který děti neučí, ale jen zjišťuje jejich aktuální dovednosti. V instrukcích ke všem testům bylo zdůrazněno: Neopravujte dítě v průběhu testu a nedávejte mu korektivní zpětnou vazbu. Pouze jej motivujte, povzbuzujte a podporujte, pokud je třeba. Na začátku každého testu jsem dětem vysvětlila, co po nich budu chtít a na zácvičných položkách jsem je naučila princip úlohy. Instrukce a zácvik na začátku každého testu sice byly časově náročné, ale výrazně snížily riziko, že výsledky budou více ovlivněny nepochopením úlohy než skutečnými schopnostmi dítěte. Nejprve jsme si úkol zkusili spolu, potom samo dítě, ale s mojí zpětnou vazbou, kdy jsem mohla opravit jeho chybu. Až poté následoval samotný test, v jehož průběhu jsem již dětem nesměla nijak radit ani je opravovat.

Většina dětí po mně ale vyžadovala, abych jim radila a hodnotila jejich výkony. Ptaly se mě: „Je to správně“? Chtěly ujištění, které jsem jim ale nemohla poskytnout. Možná by bylo vhodné dětem hned na začátku říct, že jim nesmím radit. Že jim nesmím říct, jestli je to správně nebo špatně. Mohlo by pomoci, kdybych to dětem podala jako nějakou hru – jako že jsem zakletá.

Děti jsou zvyklé, že dostávají okamžitou zpětnou vazbu a některé si žádaly pochvalu po každé položce v testu. Já jsem je ale mohla jen povzbuzovat, ne hodnotit. Obávala jsem se toho, že se tyto děti budou při testech méně snažit, až si všimnou toho, že jejich chyby neopravuji. Tato moje obava se ale naštěstí nepotvrdila. Děti si rychle zvykly na to, že reagují jinak než paní učitelka a přizpůsobily se tomu.

Já jsem ale zjistila, že by mi bylo bližší provádět intervenci s cílem rozvíjet schopnosti dětí, než jen mapovat stávající situaci bez možnosti ji ovlivnit. Je ale pravda, že i tento výzkum mohl mít pozitivní vliv na rozvoj počáteční gramotnosti dětí. Už jen tím, že jsem se snažila zjistit, co děti umí a projevila zájem o tyto schopnosti, jsem na jejich důležitost svým výzkumem upozornila samotné děti. Ty potom mohly začít projevovat větší zájem o čtení a psaní, protože zjistily, že by toho mohly umět víc, například, že kromě svého jména můžou zkusit psát i jiná slova. Samotný výzkum tedy mohl zvýšit motivaci dětí a probudit v nich větší zájem o svět čtení a psaní.

## 4.4 Shrnutí výsledků výzkumu

### 28. Psaní jména

Schopnost psát jméno je velmi často pro rodiče či učitele informací o výkonu v psaní. Jak se ale ukázalo při mém výzkumu, psaní jména je z hlediska počáteční gramotnosti vodítkem nevhodným. Některé děti se totiž zřejmě naučí psát své jméno pouze mechanicky. Naučí se jméno „kreslit“ podobně jako by kreslily obrázek sluníčka, domu nebo kytičky. Část dětí, která se

nachází v logografickém stádiu vývoje čtení/psaní, totiž ve svém jméně píše písmena, která ale samostatně vůbec neumí použít. Tato písmena totiž samostatně při diktátu nenapíše, nepoužije je při psaní frekventovaných slov a dokonce je ani nepojmenuje, když jsou mu ukázána. Pokud dítě chválíme, že umí psát, pokud napíše své jméno, dopouštíme se omylu. Schopnost psát své jméno má ve vztahu ke kognitivním předpokladům a úrovni vývoje počáteční gramotnosti malou výpovědní hodnotu.

Nabízí se nejrychlejší způsob, jak v předškolním věku otestovat, zda dítě dobře ovládá spojení foném – grafém, tedy jestli pochopilo alfabetický princip. Nejdříve ho nechte napsat své jméno, papír si od něj vezměte a už mu ho neukazujte. Po nějaké době mu diktujte ve změněném pořadí písmena, která napsalo u svého jména. Dále můžete otestovat jeho fonemické povědomí tím, že z písmen jeho jména vytvoříte slovo, které mu řeknete a budete chtít, aby jej napsalo. Kromě písmen jeho jména můžete použít i nejčastěji osvojovaná písmena – O, A, M, B, T, I. Pokud dítě nějaká písmena umí psát, pak jsou to s největší pravděpodobností právě tato. Jen nechtějte po dítěti, aby napsalo slovo máma – to má část dětí také naučené psát jako obrázek (ve školce píšou přáníčka maminkám). Ještě by se hodilo otestovat rychlé jmenování, které odhalí rychlost, s jakou může dítě spojovat grafém s fonémem. To má vliv na rozvoj počátečního čtení, protože tak, jak rychle dokáže dítě pojmenovat obrázky, tak rychle bude moct jmenovat jednotlivá písmena, která se mu potom podle toho buď snadno, nebo obtížně složí do slov. Jeden test rychlého jmenování přitom trvá méně než minutu, pro větší přesnost je zařazena ještě stejná verze s pozměněným pořadím obrázků.

Přesto je možné předpokládat, že má jméno určitý vliv na konkrétní dovednosti nutné pro ovládnutí čtení a psaní.

Děti, které mají delší a náročnější jméno mají možnost se naučit víc písmen. Zpočátku mohou být problematická jména, ve kterých se píše Ě, Ť, Ď, Š, Ž, Č. Tato písmena jsou pro děti příliš obtížná, a proto jim ztěžují pochopení alfabetického principu tedy, že fonémy, které vydělí z proudu řeči, se dají zapsat pomocí grafémů.

Někdy zvláště těžké –lie se čte jako –lije; -yáš jako –yjáš; -bět jako –bjet; -těj jako řej takže pokud by se dítě řídilo jen svou schopností vydělovat fonémy z proudu řeči a ne pamětí, zapsalo by své jméno špatně. Pro dítě je i později při psaní nejvíce efektivní, pokud propojuje své fonemické povědomí se zapamatovanými ortografickými pravidly. Dítě tedy píše tak, jak slyší, ale pokud se mu během psaní „rozsvítí kontrolka“ – „pozor chyták, tohle se píše jinak, než jak to slyším“, včas se zastaví a vznikající slovo včas opraví.

## 29. Rozdíly v úrovni počáteční gramotnosti

Vzhledem ke zjištěným značným rozdílům ve schopnostech dětí ve věku 5,5 – 6,5 let, by bylo vhodné testovat výkony mladších dětí, aby se zjistilo, v jakém věku jsou znalosti všech dětí na podobné úrovni, a kdy tedy dochází ke značné diferenciaci mezi znalostmi dětí v rámci jedné třídy MŠ.

Tyto rozdíly by mohly být způsobeny tím, že některé děti jsou kvůli svým kognitivním a jazykovým předpokladům znevýhodněné a nedokáží využít instrukce, které dostávají v MŠ. Možné je ale také to, že dovednosti počátečního psaní a čtení získávají děti mimo MŠ v domácím prostředí.

Při testování jsem se dětí, ptala na to, kdo je naučil písmena. Žádné z nich mi neodpovědělo, že se je naučilo ve školce. Nejvíce dětí uvádělo jako zdroj svých dovedností to, že mají staršího sourozence, který chodí do školy. Jedno dítě sdělilo, že se písmena učí na tabletu a že v něm má i aplikaci, pomocí které se učí anglická slovíčka. Některé děti uváděly, že jim rodiče nebo jiní členové rodiny předepsali jejich jméno a ony se je potom snažily napodobit. Některé děti říkaly, že se písmena naučily samy, což je vlastně pravda, protože výuka pro děti v tomto věku není povinná a nikdo je pravděpodobně nenutí, aby se písmena učily. Stačí tedy, aby někdo probudil jejich zájem o písmena a ony se je s vhodnou podporou naučí samy.

Vliv staršího sourozence na osvojování čtení a psaní jistě mnoho z nás zná ze své vlastní zkušenosti. Můj mladší bratr, který nastoupil do první třídy o rok později než já, už uměl na začátku školní docházky číst a psát, zatímco já jsem se vše učila opravdu až ve škole.

Vliv staršího sourozence na osvojování čtení a psaní jistě mnoho z nás zná ze své vlastní zkušenosti. Zatímco já jsem se učila číst a psát až ve škole, můj mladší bratr, který začal chodit do školy o rok později než já, už to uměl před nástupem do první třídy.

Jak upozorňují pedagogové, kteří se snaží organizovat výuku podle pravidel italské pedagožky Marie Montessori, děti se efektivně učí jeden od druhého. Proto v montessori školkách a školách děti neoddělují striktně podle věku, ale vytváří třídy věkově smíšené. Principem současné populární montessori výuky jsou také větší očekávání ohledně toho, jak budou rozvíjeny schopnosti dětí. Na rozdíl od volných her, které se odehrávají většinu času v klasických školkách, je v montessori školkách větší prostor věnován práci s propracovanými edukativními hračkami. Klasické mateřské školy mají spíše charakter hlídání zatímco montessori školky mají blíž k výuce. Proto by jistě bylo zajímavé zkoumat počáteční gramotnost dětí z montessori školek. Dá se totiž předpokládat, že tyto děti jsou všechny výrazně stimulovány ve školce, a proto by rozdíly v jejich schopnostech odrážely spíše kognitivní předpoklady dětí než jejich rodinné zázemí. Vzhledem k tomu, že montessori školky jsou soukromé a platit školné si mohou dovolit jen rodiče s vyššími příjmy, takže tato skupina je dosti specifická a odlišná od běžné populace mateřských škol.

### 30. Vliv předškolního vzdělávání a rodinného prostředí

Výsledky svého výzkumu počáteční gramotnosti se pokusím srovnat se zjištěními Vratislava Simona (2011, vedoucí práce Mgr. Gabriela Seidlová – Málková, Ph.D), která uvedl ve své práci Souvislost výše vzdělání matky a úrovně jazykových schopností a charakteristik řečového projevu dítěte.

Podle jeho výzkumu nebyl mezi socioekonomickými vrstvami (zachycovanými pomocí údaje o výši vzdělání matky) zjištěn signifikantní rozdíl ve výsledcích v testech slovníku, morfologického



uvědomování, syntaktického uvědomování, ani v průměrné délce jejich výpovědí. Pouze v testu morfologického uvědomování byl zjištěn mezi dětmi z vyšší a nižší socioekonomické vrstvy rozdíl na hranici statistické významnosti.

Vycházel z dat testu slovní zásoby a testů morfologických a syntaktických schopností, které byly zaměřeny na zjištění receptivních i produktivních schopností. V testu slovní zásoby měly děti uvádět synonyma k běžným slovům. Jejich odpovědi byly navíc analyzovány, aby se zjistila průměrná délka výpovědi ve slovech (MLU). V testu morfologického uvědomování měly děti doplnit správné tvary množného čísla podstatných jmen, čas sloves a tvar přídavných jmen do vět, které jim řekl administrátor výzkumu (např. Pepa má banán, ale chtěl by mít dva ...). Při testu syntaktického uvědomování se zjišťovalo porozumění dítěte větným strukturám. Dítě mělo ukázat na obrázek, na kterém byl zobrazen děj, který odpovídal větě, kterou mu řekl administrátor výzkumu. V těchto větách byl rozvíjen podmět vztaženou větou (např. Kniha, která je červená, leží na tužce) nebo změněn slovosled (např. Krávu honí dívka).

Tento výsledek přičítal schopnosti mateřských škol vyrovnávat rozdíly v rodinném prostředí dětí. Já se bohužel k tomuto optimistickému pohledu nemohu přidat. Vypadá to, že zatímco komunikační dovednosti dětí jsou ve školkách rozvíjeny dostatečně, takže mohou kompenzovat „znevýhodněné“ domácí prostředí, počátečním gramotnostním dovednostem je ve školkách věnována menší pozornost, a proto nejsou vyrovnávány rozdíly ve schopnostech, které děti získávají doma.

Simon vidí jako možný budoucí problém přeorientování výchovy v některých mateřských školách ze hry na výkon, který by mohl způsobit větší rozdíly mezi dětmi. Toto tvrzení může mít platnost pro oblast jazykových schopností a řečové produkce. Narážíme zde na zásadní rozdíl mezi dovednostmi, které si děti osvojují pouhou komunikací a těmi, které je potřeba rozvíjet cíleně. Zatímco v každé školce děti komunikují v průběhu celého dne, je jen na uvážení mateřské školy, jestli se děti budou seznamovat s písmeny, trénovat jejich psaní a poznávat zvuky ve slovech. Pokud takový program zařadí v rámci přípravy těsně předškolních dětí, věnují mu jen krátký časový úsek.

Komunikačním dovednostem je totiž v rámci předškolní přípravy věnována větší pozornost než počáteční gramotnosti. Vypadá to, jako by čtení a psaní mateřské školy přenechávaly v kompetenci základní školy, ale někteří rodiče jsou jiného názoru a své děti tedy připravují doma.

Je možné, že matky dětí s vyšším socioekonomickým statusem jsou více pracovně vytíženy, a proto dítě tráví větší část dne hrou ve školce, zatímco matky dětí s nižším socioekonomickým statusem děti vyzvedávají dříve a mohou si s nimi tedy delší dobu povídat a rozvíjet tak jejich komunikační dovednosti, jejichž rozvoj je jistě více podpořen při individuální komunikaci než v rámci celé skupiny. Dítě totiž v mateřské škole vzhledem k její přeplněnosti nemůže dostat tolik prostoru ke komunikaci jako v rodině.

Matky s vyšším socioekonomickým statusem můžou menší množství času, který věnují dětem, kompenzovat svou vyšší aktivitou v čase, který s nimi tráví. Je možné u nich očekávat větší

orientaci na výkon, takže takové matky mohou s dětmi číst, hrát hry nebo je učit poznávat písmenka.

Jejich děti tedy mají možná méně příležitostí komunikovat, ale zároveň jsou matkami vědomě podporované v tom, aby se učily poznávat písmena, číst a psát.

Na oblast počáteční gramotnosti má podle mě výraznější vliv rodinné prostředí dítěte než mateřská škola, a všechny školky by se tedy měly přeorientovat na „výkon“ právě kvůli tomu, aby rozdíl v podnětnosti prostředí vyrovnávaly.

Bylo by jistě zajímavé zjistit, co vede k těmto výrazným rozdílům v připravenosti dětí na začátek školní výuky.

Zatímco dříve mohlo být problémem zanedbání a opoždění dětí, tedy jejich nedostatečná příprava na školní docházku, dnes se patrně situace výrazně mění. Mnoho dětí je totiž připraveno velmi dobře – znají písmena, umí je psát nebo dokonce umí číst a psát jednoduchá slova. Zatímco dříve byly takové děti považovány za výjimečné, dnes se počty těchto dětí postupně zvyšují. Pokud mateřské školy na tuto proměnu včas nezareagují, mohou se některé děti dostat do problémů. Zatímco dříve by byly děti, které znají a umí napsat jen málo písmen v převaze, brzy je patrně začneme vnímat jako rizikovou skupinu. Oproti svým vrstevníkům totiž budou na začátku školní docházky výrazně znevýhodněné.

Přitom by zřejmě stačilo, kdyby mateřské školy a rodiče děti povzbuzovali k osvojování písmen, čtení a psaní. Takto přirozeně motivované děti se v počáteční gramotnosti mohou rozvíjet do značné míry samy. Potom se ale vyskytuje skupina dětí, pro které je kvůli jejich slabším kognitivním předpokladům rozvoje čtení a psaní (fonemické povědomí, rychlé jmenování) počáteční čtení a psaní náročnější. Ty je nutné ještě v mateřských školách včas vyhledat a individuálně s nimi pracovat.

### 31. Vysvětlení rozdílů mezi dětmi v osvojování čtení a psaní

Jak se ukázalo při mém výzkumu, některé děti jsou ještě před začátkem školní docházky výrazně zvýhodněny oproti jiným.

Děti, které umí již ve školce číst a psát, jsou okolím často obdivovány a považovány za chytré. Přitom jejich schopnosti nemusí tolik souviset s jejich mimořádným nadáním, jako spíš s podnětným prostředím (ambiciózní rodiče, starší sourozenci). Takové děti si mohou příliš zvyknout na obdiv a potom těžce nést, když je po roce ostatní děti ze třídy doženou. Pokud jsou ve třídě všechny děti vyučovány stejně, pokročilejší děti jsou brzděné a jejich náskok se rychle zmenšuje. Pokud mají rodiče pokročilejších pisatelů a čtenářů zájem o využití náskoku svých dětí a nechtějí je nechat „usnout na vavřínech“, mohou se jim více věnovat ve volném čase a zapsat je do výběrové třídy s rozšířenou výukou jazyků.

Navíc doba, kdy se děti učí číst a psát záleží na místní konvenci. Děti osvojující si angličtinu chodí do přípravné třídy už v pěti letech. Rozdíly v začátku školní docházky mohou mít souvislost s konzistentností jazyka – v nekonzistentní angličtině je ovládnutí čtení a psaní výrazně

náročnější než např. v konzistentní češtině, a proto dětem trvá déle. Většina dětí je schopna se naučit číst a psát v nižším věku než kdy začíná povinná školní docházka.

Výhodu mohou mít na školu průměrně připravené děti, které mají dobré kognitivní předpoklady - fonemické povědomí, krátkodobou slovní paměť a jsou schopné rychlého fonologického zpracování. Tyto děti nemohou číst a psát jen kvůli tomu, že znají málo písmen. Ve škole zaznamenají velký pokrok, což může mít pozitivní vliv na vztah k ní.

Největší riziko hrozí dětem s horšími kognitivními předpoklady – s méně rozvinutým fonemickým povědomím, slabší krátkodobou slovní pamětí a pomalejším fonologickým zpracováním. Takovým dětem může zkomplikovat situaci vada řeči nebo poruchy pozornosti. Výuka čtení a psaní těmto dětem a jejich rodičům nepřináší radost, protože je mnohem obtížnější. Znevýhodněné dítě si ale není vědomo svých limitů a rodiče mnohdy také ne. Proto neúspěchy přičítají nedostatečné snaze dítěte a mohou ho obviňovat z nepozornosti nebo nezájmu. Přitom je pochopitelné, že děti, které jsou soutěživé a mají silnou potřebu vyhrávat, nemají chuť se soustředit na činnost, která je pro ně značně obtížná a za svou enormní snahu jsou oceněny méně než ostatní děti. To zní jako silný argument pro slovní hodnocení místo známek. Pokud je cílem školního vzdělávání děti motivovat a ne odsoudit.

Za problém považuji skutečnost, že takto znevýhodněné děti nabírají zpoždění ještě před začátkem školní docházky. Těmto dětem by velmi pomohlo, kdyby byly jejich limity v kognitivních předpokladech odhaleny co nejdříve a vhodnou intervencí by byly rozvíjeny jejich počáteční předpoklady pro čtení a psaní. Určitě by bylo vhodné také probouzet jejich zájem o čtení a psaní, protože tyto děti potřebují motivaci nejvíce. Pro tyto děti by bylo nejpřínosnější orientování počáteční výuky psaní na obsah – pokud je pro ně obtížný samotný proces psaní, měly by mít aspoň potěšení z toho, že mohou psát text, ke kterému mají pozitivní vztah. Nejlepší by bylo, pokud by mohly co nejdříve zapisovat své vlastní příběhy. Tak by mohly být oceněny za neotřelé nápady a všechna pozornost by nebyla směřována jen na pravopis. Dítě, které má obtíže se čtením a psaním nemůže čerpat uspokojení ze snadného dekódování/kódování textu, a proto je pro něj důležitější atraktivnost obsahu – zajímavý nebo jemu blízký příběh. Takové dítě nemůže na rozdíl od lepších čtenářů zažívat radost z toho, že perfektně a rychle přečte „Máma má mísu masa“ nebo „Ola má tele“.

Jde o to, že znevýhodněné děti mají od začátku menší zájem o čtení a psaní, protože je pro ně obtížnější si jej osvojit. Ostatní děti se snadno naučí spojit foném s grafémem, a proto je jejich blízcí rádi učí nová písmena. Zároveň je povzbuzují, aby zkoušely psát a číst. Pro děti s horšími kognitivními předpoklady je ale mnohem náročnější se nová písmena naučit, rodiče toho po několika pokusech nechají a rozhodnou se, že dítě ještě není zralé a vše se naučí až ve škole. Takové dítě naučí často napsat své jméno, ale protože se jej dítě naučí psát mechanicky, nemá charakteristiku objeveného psaní, protože se při něm dítě neopírá o fonemické povědomí. Takový podpis má často v mysli dítěte spíš podobu obrázku (logografické stadium u Ehriové) než slova. Proto se mi stávalo, že dítě, které se perfektně podepsalo, při psaní písmen (podle diktátu) nenapsalo samostatně písmena, která přitom hned vzápětí napsalo ve svém jméně. Všechny děti

se podepsaly (byť některé nedokonale), ale několik dětí trvalo na tom, že neumí psát, když jsem po nich chtěla, aby zkusili zapsat co nejvíce písmen z 8 různých slov.

Řadu dětí se mi podařilo přesvědčit, aby zkusili napsat aspoň některé písmeno ze slova. Tyto děti jako by si poprvé uvědomovaly alfabetský princip – tedy, že každý foném se dá zapsat určitým grafémem. Zřejmě po nich do té doby nikdo nic podobného nechtěl, protože se tvářili dost překvapeně a vypadalo to, že zrovna objevují princip psaní. Některé děti umí mnoho písmen, ale nemají pro ně využití. To, že pravděpodobně nikdy nepsaly nic jiného než své jméno, se dá poznat na způsobu, jakým zapisují slova. U této prostřední skupiny se dá skutečně mluvit o objeveném psaní, protože se snaží zachytit slova tak, jak je slyší, aniž by znali pravidla pro zapisování slov. Nedotčenost dětí ve výuce psaní se snadno pozná při psaní frekventovaných slov. Pokud už dítě někdy tato slova psalo, vzpomene si na to, že se ve slově zapisují i samohlásky. Jedno dítě, které umí napsat 23 písmen, zapsalo přitom slovo máma jako mm. Takové slovo je přitom pravděpodobně nejčastěji psané slovo dětí hned po jejich vlastním jméně. S písmenem A se setkávají často, protože je prvním písmenem abecedy, písmeno M mohou zpočátku používat jako značku pro maminku podobně jako T pro tatínka v době, kdy jim pro zapsání celého slova stačí právě jedno počáteční písmeno. Ve školce jsou děti vedené k tomu, aby vytvořili přáníčko pro maminku. Slovo máma tak mohou používat jako věnování. Navíc se dětem snadno píše, protože jim stačí A a M, která jsou obě souměrná, a dítě nemusí přemýšlet o jejich pravolevé orientaci, protože se nedají zrcadlově převrátit. A bylo schopné napsat 28, M rovněž 28 dětí z 35. Lepší výsledek mělo jen O, které dokázalo napsat 31 z 35 dětí. Pro zkoumání objeveného psaní by bylo nejlepší, kdyby dítě umělo všechna písmena abecedy a přitom by jím napsaná slova nikdo neopravoval, jak tomu bylo ve studii Treimanové.

Taková situace nemusí být u českých dětí výjimečná, protože rodiče často děti písmena učí, aniž by je zároveň vedli k psaní. Potom je možné chtít po dítěti, které má dobře vyvinuté fonemické povědomí, aby zkusilo napsat co nejvíce písmen ze slova. Tím se nejvíce dozvíme o tom, jak by dítě zapisovalo slova intuitivně, jak je slyší. V češtině ale toto téma samozřejmě s ohledem na transparentnost není tak zajímavé, jako je tomu u netransparentní ortografie, jakou je angličtina.

V současnosti je paradoxně situace taková, že pokud má dítě dobré kognitivní předpoklady pro rozvoj gramotnosti, rádo se učí číst a psát, protože mu to jde snadno, okolí ho za to velmi chválí a rádo jej dále podporuje. Zatímco dítě s horšími kognitivními předpoklady se učí číst a psát obtížně, takže o tuto činnost nejvíce zájem. Učitelky v MŠ a rodiče si většinou řeknou, že dítě ještě na čtení a psaní není zralé a může s výukou počkat do 1. třídy ZŠ.

Je zde ale nebezpečí, že zaměňujeme děti, které mají špatné kognitivní předpoklady s těmi, které mají tyto předpoklady dobré, pouze nejsou doma podporovány v tom, aby se učily znát písmena, číst a psát. Ty děti, které mají dobré fonemické povědomí, nižší čas v testu RAN a dobrou výslovnost, se opravdu mohou v 1. třídě velice rychle naučit číst a psát všechna písmena abecedy i číst a psát slova. Tyto děti by byly už v MŠ schopny číst a psát, ale brzdí je to, že znají a umí psát málo písmen.

Pokud tedy tato skupina zatím nic nečte a nepíše, není to nutné považovat za problém. Děti jsou schopné se naučit číst i psát, jen to po nich zatím nikdo nechce.

Jiným případem jsou ale děti, které mají špatné kognitivní předpoklady. Ty mají špatné fonemické povědomí i vyšší čas v testu RAN. Čtení a psaní pro ně tedy bude komplikovanější.

Pokud bychom si představily děti na začátku 1. třídy jako běžce na závodní dráze, mohli bychom je rozdělit do třech skupin.

1. Pokročilí běžci, kteří už zvítězili v mnoha závodech, ví, jaké zvolit tempo, (dobré KP s výukou)
2. Střední běžci, kteří sice nikdy nezávodili, ale běhat umí dobře, mají kvalitní obuv (dobré KP, bez výuky nebo minimální ve školce)
3. Běžci začátečníci, kteří nikdy neběželi, umí jen chodit, navíc jsou naboso a na nohou mají puchýře (špatné KP, bez výuky)
1. skupina jsou děti s dobrými kognitivními předpoklady, které zároveň rodiče podporují ve čtení a psaní (tyto děti jsou v poslední třídě MŠ na úrovni konce 1. třídy ZŠ);

2. skupina jsou děti s dobrými kognitivními předpoklady, které ale rodiče neučí písmena, číst ani psát. Těmto dětem je určena předškolní příprava v posledním roce MŠ. Rozvíjí jejich fonemické povědomí, učí se číst a psát některá písmena. Takže mají ještě šanci dohonit ty pokročilé, pravděpodobně se úroveň těchto dvou skupin srovná nejpozději ve 2. třídě ZŠ.

Problém nastává u 3. skupiny. Tyto děti se při hromadné předškolní přípravě nemohou moc naučit, protože jejich kognitivní předpoklady na úlohy, které po nich chtějí, nestačí. S těmito dětmi by bylo potřeba pracovat individuálně ještě před jejich nástupem do 1. třídy. Tyto děti totiž pravděpodobně při konfrontaci s požadavky 1. třídy selžou, což může negativně ovlivnit jejich motivaci pro školní práci v budoucnosti. Fonemické povědomí i RAN je možné trénovat. Na principu RAN je postavena například hra Dobble, kde mají děti rychle najít na dvou kartách stejný symbol a co nejrychleji ho nahlas říct. Je možné předpokládat, že má dítě v těchto oblastech nikoli deficit přetrvávající i nadále, ale pouze zpoždění. Tak jako se každé dítě naučí mluvit nebo správně vyslovovat určité hlásky v jiném věku, aniž by se tento rozdíl přenesl dál, může fonemické povědomí dítěte dozrát později. Těmto znevýhodněným dětem by pomohlo i jen to, kdyby se je rodiče snažili naučit znát písmena a umět je napsat ještě před nástupem do 1. třídy. Měly by tak už určitou oporu a zároveň by měly více času na rozvoj v oblastech, ve kterých mají zpoždění.

## 5 Závěr

Schopnost psát jméno je velmi často pro rodiče či učitele informací o výkonu v psaní. Jak se ale ukázalo při mém výzkumu, psaní jména je z hlediska počáteční gramotnosti vodítkem nevhodným. S počáteční gramotností má větší souvislost objevené psaní.

Zjištění uvedená v tomto výzkumu mohou pomoci směřovat pozornost rodičů i učitelů na schopnosti, které jsou skutečně důležité pro rozvoj počáteční gramotnosti dětí. Některé deficity ve schopnostech, které jsou klíčové pro rozvoj počáteční gramotnosti, mohou způsobit problémy dětí na začátku školní docházky. Přitom je možné tyto potíže snadno odhalit a včas zahájit trénink, který dětem pomůže zpoždění dohnat. Pokud je opoždění způsobené nezralostí, je možné dítě rozvíjet v jiných dovednostech nutných pro osvojení čtení a psaní, a tím snížit jeho zatížení, kterému by jinak bylo vystaveno naráz v 1. třídě.

Jistě by bylo přínosem, kdyby byly děti již doma vedeny k tomu, aby „objevily psaní“, protože aktuální vzdělávací trendy kladou důraz na motivaci a vedení dětí od pochopitelného a známého k méně pochopitelnému a náročnějšímu.

## 6 Literatura

Brunswick, N., McDougall, S., & De Mornay Davies, P. (2010). Reading and dyslexia in different orthographies. New York: Psychology Press

Caravolas, M., & Seidlová Málková, G. (2013). Baterie testů fonologických schopností.

Caravolas, M., & Volín, J. (2005). Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností

Caravolas, M., Kessler, B. (2011). West Slavic Lexicon of Child-Directed Printed Words.

Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E., & Seidlová-Málková, G. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. Psychological Science

Čermák, F., Křen, M., & Blatná, R. (2010). Frekvenční slovník češtiny (Vyd. 2.). Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

Divišová, M. (2010). Podpis v předškolním a školním věku. Praha: Karlova univerzita. Bakalářská práce. Vedoucí práce: PhDr. Ida Viktorová, Ph.D.

Fernándzová, Eva M., & Cairnssová Smithová, H. (2014). Základy psycholingvistiky. Praha: Karolinum.

Kessler, B., & Caravolas, M. (2011). Weslalex: West Slavic lexicon of child-directed printed words. Retrieved from <http://spell.psychology.wustl.edu/weslalex>

Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období 1. Pedagogická orientace, 24(4), 488

Kučera, M., Viktorová, I. (1998). Čtení/Psaní v první třídě. Praha, Pedagogická fakulta UK v Praze.

Kučera, M., Viktorová, I. (1998). Čtení/Psaní v první třídě. Praha, Pedagogická fakulta UK v Praze

Kucharská, A. (2014). Riziko Dyslexie. Praha, Pedagogická Fakulta UKv Praze, str. 15-44

NÚV: Praha.

Ondráčková, B. (2013). Podpis dětí v předškolním věku. Praha: Karlova univerzita. Bakalářská práce. Vedoucí práce: PhDr. Ida Viktorová, Ph.D.

pro žáky 2. až 5. ročníků. Praha: IPPP.

Průcha, J. (2011). Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. Praha: Grada

Read, C. (1971). Pre-school children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*

Seidlová Málková, G. (2015). Vývojový vztah fonematického povědomí a znalosti písmen. Praha: Togga

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

Treiman, R. (1993). *Beginning to spell: a study of first-grade children*. New York: Oxford University Press