

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Porozumění čtenému u dětí s rizikem rozvoje gramotnostních obtíží

Reading comprehension in children at risk of learning difficulties

Veronika Bláhová

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. PhDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie

2015

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Porozumění čtenému u dětí s rizikem rozvoje gramotnostních obtíží* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 29. 7. 2015

.....

podpis

PODĚKOVÁNÍ:

Touto cestou bych ráda poděkovala Doc. PaedDr. PhDr. Anně Kucharské, Ph.D. za podporu, trpělivost a poskytnutí podnětných rad při vedení mé diplomové práce a Mgr. et Mgr. Tereze Medřické za odbornou pomoc při zpracování statistických dat.

Současně patří mé obrovské díky výzkumným asistentům podílejícím se na sběru dat i testovaným dětem a jejich rodičům za ochotu participovat v longitudinálním projektu.

ABSTRAKT

Cílem předložené diplomové práce bylo zhodnotit úroveň porozumění čtenému textu u dětí s rizikem vzniku gramotnostních obtíží. Hlavním záměr tkvěl v posouzení výkonů a míry úspěšnosti dětí ze sledovaných dvou skupin experimentálních (narušený vývoj řeči, rodinné riziko pro vznik dyslexie) a ze skupiny kontrolní (dětí s běžným vývojem řeči) v *Testu porozumění čtenému* inspirovanému zahraničním diagnostickým měřítkem YARC (Hulme et al., 2009). Doplnkově bylo sledováno též hledisko vývoje uvedeného aspektu čtenářské gramotnosti v čase a došlo k porovnání výkonů dětí v původním testu s výkony v *Testu čtení s porozuměním* M. Caravolas a J. Volína (2005) o dva roky později.

Ze závěrů analýz vyplývá, že zatímco děti s rodinným rizikem pro vznik dyslexie si v *Testu porozumění čtenému* vedly téměř stejně dobře, jako jejich typicky se vyvíjející vrstevníci, jedinci ze skupiny dětí s narušeným vývojem řeči podávali v porovnání s oběma předchozími skupinami velmi slabé výkony. Dále bylo zjištěno, že úspěšnost dětí v parametru porozumění se v průběhu vývoje výrazně nemění.

Výstupy výzkumné studie mohou být přínosem nejen pro odborníky, ale též pro rodiče, kteří jejich prostřednictvím budou moci lépe porozumět potřebám dětí a poskytnout jim adekvátní podporu na cestě za vzděláním.

Klíčová slova: gramotnost, čtení, porozumění čtenému, narušený vývoj řeči, dyslexie, rodinné riziko dyslexie

ABSTRACT

The aim of this thesis was to evaluate the level of reading comprehension in children at risk of developing grammar difficulties. The main goal consisted of assessing the performance and children's success in two experimental groups (with impaired speech development and the familial risk of dyslexia) and one control group (individuals with typical speech development) at the *Test of Reading Comprehension* based on the YARC diagnostic scale (Hulme et al., 2009). Additionally, we also observed the performance of children throughout a longer period of time. Consequently, it enabled us to compare the performance of children in the original test with the results of the *Test of Reading and Comprehension* by M. Caravolas and J. Volín (2005), which was administered two years later.

Further analysis reveal that the individuals with the impaired speech development performed significantly worse than the children with familial risk of dyslexia whose performance was very much on the same level as the ones with typical speech development. Additionally, we found out that the performance of children in terms of comprehension does not change significantly during their development.

The results of this study may be beneficial both for specialists and parents who may obtain a better understanding of their children's needs. Moreover, the understanding may enable the parents to effectively support their children's learning process.

Key words: literacy, reading, reading comprehension, impaired speech development, dyslexia, familial risk of dyslexia

Obsah

| | |
|---|----|
| ÚVOD..... | 10 |
| TEORETICKÁ ČÁST..... | 13 |
| 1 GRAMOTNOST..... | 13 |
| 1.1 Funkční gramotnost..... | 13 |
| 1.2 Čtenářská gramotnost..... | 14 |
| 2 ČTENÍ..... | 16 |
| 2.1 Dekódování | 16 |
| 2.2 Porozumění mluvené řeči a jazyku | 17 |
| 3 OBLAST POROZUMĚNÍ ČTENÉMU | 19 |
| 3.1 Předpoklady a vývoj porozumění čtenému | 19 |
| 3.2 Didaktické vlivy a porozumění čtenému | 20 |
| 4 DIAGNOSTIKA POROZUMĚNÍ ČTENÉMU | 22 |
| 4.1 Hodnocení úrovně čtení | 22 |
| 4.2 Posuzování porozumění čtenému..... | 23 |
| 4.2.1 Obtíže s porozuměním čtenému | 23 |
| 4.2.2 Reprodukce přečteného | 24 |
| 4.3 Testové metody | 25 |
| 4.3.1 Zkouška čtení Z. Matějčka | 25 |
| 4.3.2 Test čtení s porozuměním autorů M. Caravolas a J. Volína..... | 25 |
| 4.3.3 Čtení s porozuměním Kucharské a Mrázkové..... | 26 |
| 4.3.4 Passage Reading Primary | 27 |
| 5 RIZIKOVÉ SKUPINY DĚTÍ | 28 |
| 5.1 Specificky narušený vývoj řeči a jazyka | 28 |
| 5.2 Specifická porucha čtení | 29 |
| 5.3 Slabí čtenáři..... | 31 |

| | |
|--|----|
| EMPIRICKÁ ČÁST | 32 |
| 6 ZÁKLADNÍ ÚDAJE | 33 |
| 6.1 Mezinárodní projekt ELDEL | 33 |
| 6.2 Účastníci..... | 34 |
| 6.3 Kritéria řazení do skupin | 34 |
| 6.4 Test porozumění čtenému | 37 |
| 6.4.1 Administrace testu | 37 |
| 6.4.2 Hodnocení odpovědí..... | 39 |
| 6.4.3 Test čtení s porozuměním..... | 40 |
| 6.4.4 Proces sběru dat | 41 |
| 6.4.5 Výzkumné cíle a předpoklady | 41 |
| ANALÝZA A INTERPRETACE DAT | 44 |
| 7 VÝKONY DĚTÍ V TESTU 1 | 45 |
| 7.1 Popisná statistika vzorku – Test 1 | 45 |
| 7.2 Celková úspěšnost v Testu 1 (Hypotéza H1) | 49 |
| 7.3 Úspěšnost v jednotlivých položkách (Hypotéza H2) | 55 |
| 8 VÝVOJOVÉ HLEDISKO POROZUMĚNÍ ČTENÉMU (HYPOTÉZA H3)..... | 62 |
| 8.1 Popisná statistika vzorku – Test 2 | 62 |
| 8.2 Vzájemný vztah mezi parametry Testu 1 a Testu 2 | 63 |
| DISKUSE | 66 |
| ZÁVĚR..... | 70 |
| LITERATURA | 72 |
| PŘÍLOHY | 76 |

ÚVOD

Porozumění významu tištěných slov a textů je považováno za jednu z klíčových dovedností čtenářské gramotnosti, jejímž prostřednictvím je jedinec schopen komunikovat s okolím napříč časem či vzdáleností a jež mu umožňuje sdílet veškeré myšlenky i pocity jiným způsobem, než gesty. Bez této dovednosti by bylo „*čtení slov redukováno na pouhou nápodobu zvuků jazyka, opakování textu by neznamenovalo více, než jednoduché memorování ve spojení s nacvičenou slovní reprodukcí a psaní dopisů a znaků by bylo degradováno na prostou imitaci*“ (Paris, Hamilton, in Israel, Duffy, eds., 2009).

Schopnost porozumět sdělení obsaženému v textu lze však považovat za vysoce interaktivní proces, který spojuje tištěný/psaný text s konkrétní osobou. Každý jedinec pak vnáší do této činnosti řadu proměnných, jež zahrnují různé úrovně ovládnutí potřebných dovedností i zkušeností, mezi něž patří jazykové předpoklady, kognitivní zdroje i znalost slov. Samotný akt čtení se současně vždy odehrává v určitém sociokulturním a emocionálním kontextu, který je spojen s výchovou v rodině a s úrovní vzdělanosti rodičů; se čtenářovou motivací a sebehodnocením jeho vlastních schopností; s jeho předchozí zkušeností s četbou a s předčítáním; s účelem čtené pasáže a s očekáváním toho, že ponese nějaký význam; jakož i s prostředím, v němž se činnost odehrává.

Vzhledem ke komplexitě a rozmanitosti daného jevu lze proto identifikovat poměrně heterogenní skupinu jedinců, u kterých se mohou obtíže s porozuměním čtenému v průběhu vývoje objevit.

Ačkoli je problematika porozumění čtenému u dětí bez patologie i s poruchami vývoje v zahraničí vysoce aktuálním tématem již po několik dekad, v České republice mu na poli odborného výzkumu nebylo věnováno mnoho prostoru. V uplynulých letech však lze v dané oblasti zaznamenat jistý posun. Porozumění textu ve vztahu k metodě výuky čtení analyzuje Rabenhauptová (2013), vzájemné relace porozumění s dalšími aspekty čtení a jazykovými předpoklady u dětí z rizikových skupin rozebírá podrobněji Kucharská (2014). Rozsáhlá studie zahrnující identifikaci prekurzorů, podrobný popis variability i vývojové dynamiky porozumění čtenému s přihlédnutím k metodě čtení i k řadě vnějších vlivů, a postižení charakteru problémů v porozumění čtenému textu v rizikových skupinách (dětí se specifickými poruchami učení, se specificky narušeným vývojem řeči, s Aspergerovým syndromem a slabí čtenáři), je nově též předmětem zkoumání v rámci

projektu č. P407/13-20678S, který realizuje pracovní skupina katedry psychologie a dalších spolupracujících odborníků z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy¹.

Cílem předložené studie je zmapovat oblast porozumění čtenému, nalézt specifické charakteristiky dílčích nedostatků v této sféře u dětí s rizikem rozvoje gramotnostních obtíží a přispět tak k bližšímu prozkoumání tohoto aspektu čtenářské gramotnosti ve – z hlediska ortografické korespondence - vysoce transparentním českém jazyce. K tomuto účelu byl administrován diagnostický nástroj s názvem *Test porozumění čtenému*, který je inspirován standardizovaným zahraničním testem YARC (Hulme et al., 2009) a doplňkové též *Test čtení s porozuměním* (Caravolas, Volín, 2005). Sledovanými skupinami jedinců se pro dané účely staly děti bez patologie ve vývoji řeči, s narušeným vývojem řeči a s hereditární zátěží pro vznik specifických poruch učení.

Diplomová práce je vnitřně strukturována a v základu sestává ze tří hlavních částí – Teoretické, Empirické a z Analýzy a interpretace dat. **Teoretická část** je zasvěcena prezentaci teoretických východisek práce a dále rozčleněna na několik samostatných oblastí:

V *kapitole první* dochází k seznámení čtenáře se základními pojmy, které se vztahují ke konceptu gramotnosti. Stručně je zde popsána výchozí definice gramotnosti, přičemž důraz je kladen zejména na deskripci okruhů gramotnosti funkční a především gramotnosti čtenářské, k jejímž aspektům porozumění čtenému náleží.

Kapitola druhá je poté věnována vymezení čtení i procesů, jež ho formují a podmiňují. V rámci tohoto kroku představuji jednoduchý model čtení a navazuji popisem rozvoje dovednosti dekódovat psaný text a porozumět mluvené řeči (jazyku).

V *kapitole třetí* následně uvádím definici porozumění čtenému, představuji některé výzkumné studie zasahující do oblasti předpokladů porozumění čtenému a stručně popisují též vývoj tohoto aspektu čtenářské gramotnosti. Dále věnuji podkapitolu výzkumu didaktických aspektů porozumění čtenému.

Kapitolu čtvrtou následně zaměřuji na oblasti diagnostiky posuzované čtenářské dovednosti a vysvětluji její vzájemnou souvislost s dalšími běžně hodnocenými aspekty čtení. Dále přikročím též k prezentaci některých vybraných testových metod, jež jsou užívány v českém i v zahraničním prostředí.

¹ převzato z WWW: <http://eldel.cz/?p=porozumeni-ctenemu-typicky-vyvoj-a-jeho-rizika-2013-2015->

V kapitole páté poté shrnuji poznatky o skupinách jedinců, u nichž vzhledem k povaze narušení především jazykových schopností existuje vyšší pravděpodobnost, že se u nich v budoucnu vyskytnou potíže s osvojováním čtení a porozuměním čtenému.

V **Empirické části** práce prezentuji obecné informace o longitudinálním projektu ELDEL, v jehož rámci byla původní data shromážděna a shrnuji údaje o sledovaném vzorku jedinců po stránkách náboru a kritérií třídění do tří základních skupin. Dále přibližuji samotný proces sběru dat a uvádím obecné výzkumné cíle i dílčí hypotézy.

V rámci třetí části práce s názvem **Analýza a interpretace dat** dále přistupuji k souborné analýze získaných údajů na úrovni celkové úspěšnosti i na úrovni úspěšnosti v jednotlivých položkách, provádím korelace mezi sledovanými parametry obou testů, zhodnocuji výzkumné předpoklady. Obdržená zjištění dále v Diskusi uvádím do kontextu s řadou vědeckých poznatků a posuzuji s ohledem na limity, jež mohly výkony jedinců v testech ovlivnit. Předložený výzkum následně shrnuji v Závěru diplomové práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Gramotnost

Gramotnost (anglicky *literacy*) je termínem, jenž pokrývá nejvyšší míru obecnosti a i přes svoji zdánlivou jednoznačnost může nést různé významy. Z širšího pohledu lze hovořit o schopnosti orientovat se ve světě informací, psát a počítat, bez ohledu na neustále se měnící požadavky společnosti, jež kladou nároky na kompetence jednotlivců. Pomineme-li tedy nemálo důležitou roli sociálního kontextu, představuje gramotnost ve svém bazálním pojetí soubor veškerých znalostí a dovedností, které jedinci otevírají dveře k dalšímu vzdělání a studiu (Průcha, 2009).

1.1 Funkční gramotnost

V souvislosti s mapováním významu gramotnosti z hlediska zařazení jedince do společnosti a jeho uplatnění na trhu práce se však soudobý badatelský záměr koncentruje zejména na výzkum tzv. funkční gramotnosti a případných obtíží, které mohou z jejího narušení či absence vyplývat (Sotáková a kol., 2014). Funkční gramotnost je komplexním jevem, který lze dle Hartla a Hartlové (2010, s. 170) vymezit jako „*schopnost číst, psát, počítat, mluvit a ovládat sociální dovednosti tak, aby to člověku umožňovalo aktivní a nezávislou roli ve společnosti.*“ Jinými slovy, jedná se o schopnost, jež umožňuje podílet se na procesu efektivního zpracování a předávání informací v sociálních interakcích. Jeho celková úroveň poté závisí na různých faktorech, k nimž řadíme kulturní, jazykové i ekonomické zázemí rodiny a vzdělání jedince i jeho rodičů. Z toho důvodu je možné ji celý život rozvíjet (Trochtová, 2011).

Ve spojitosti s edukací studentů je funkční gramotnost často pojímána jakožto nadřazený pojem, jenž sestává z řady samostatných prvků. V rámci projektů mezinárodního charakteru (např. PISA, PIRLS) je tak již tradičně měřena kupříkladu gramotnost matematická, přírodovědná a čtenářská, avšak běžně se lze setkat též s definicemi gramotnosti jazykové, počítačové, finanční, aj. Rabušicová (2002) dále uvádí, že pro výzkumné účely je tento aspekt gramotnosti, studovaný zvláště ve vyspělých zemích světa, dělen na tři okruhy:

1. **literární/textová gramotnost (*prose literacy*):** dovednost najít informaci obsaženou v textu, porozumět jí a dale využít

2. dokumentová gramotnost (document literacy): dovednost vyhledávat a využít informace z různých typů dokumentů (např. mapy, tabulky)

3. numerická gramotnost (quantitative literacy): schopnost operovat a manipulovat s číselnými údaji, používat matematické operace (např. výpočet procent, čisté mzdy apod.)

1.2 Čtenářská gramotnost

Čtenářská, neboli literární, gramotnost je tedy integrální součástí gramotnosti funkční. Přestože v současné době neexistuje její jednotná definice, bývá vzhledem k převládajícímu trendu orientace na celoživotní učení a využití vědomostí i dovedností v běžném životě, nejčastěji chápána jako individuální dovednost číst a psát, a to nikoli pouze ve smyslu identifikace grafické podoby slov a schopnosti zachytit verbální sdělení prostřednictvím určitých znaků, ale zejména z hlediska aktivního začlenění se do společnosti (Procházková, 2006).

Relativně podrobnou a ucelenou definici čtenářské gramotnosti nabízí kolektiv autorů příručky Gramotnosti ve vzdělávání, jenž ji vymezuje jakožto „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“, a současně uvádí, že se skládá z několika vzájemně se prolínajících rovin (Altmanová a kol., 2010, s. 6). Přehled těchto rovin uvádím zejména z důvodu jejich blízkého vztahu k porozumění čtenému, na nějž je v této koncepci nahlíženo ze tří různých hledisek: pouhé porozumění, porozumění jakožto schopnost vysoudit význam z textu a porozumění jako znalost informace aplikovat (ibid, s. 7):

- **Vztah ke čtení:** Potěšení z četby a vnitřní potřeba číst jako předpoklad pro rozvoj čtenářské gramotnosti
- **Doslovné porozumění:** Dovednost dekódovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností
- **Vyvozování a hodnocení:** Schopnost vysuzovat z přečteného závěry a kriticky hodnotit texty z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů
- **Metakognice:** Návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění

- **Sdílení:** Připravenost sdílet své prožitky a pochopení s dalšími čtenáři; porovnávat vlastní porozumění se společensky sdílenými interpretacemi, všimnout si shod a rozdílů
- **Aplikace:** Dovednost využívat čtení k seberozvoji a uplatňovat jej v životě

Z výše uvedeného vyplývá, že za podstatu čtenářské gramotnosti tedy nelze považovat pouhou schopnost psanou formu jazyka správně „překódovat“ do řeči mluvené. Hlavní cíl tkví především v adekvátním porozumění čtenému, v kritickém posuzování předkládaného textu, jakož i ve vhodném využití dostupných informací a ve snaze rozvíjet pozitivní vztah k četbě (Wildová, 2012). Význam této složky funkční gramotnosti je tedy zcela zásadní, neboť ji lze považovat nejen za nezbytný předpoklad budoucího vzdělávání, ale též za základní stavební kámen, jenž jedinci umožňuje snáze vstupovat do dalších typů gramotností (Kucharská a kol., 2014).

Dlouhodobý a systematický výzkum v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti u dětí tedy výrazně přispívá k možnosti predikce budoucích obtíží s osvojováním čtení i psaní a napomáhá rozvíjet adekvátní přístupy k jejich řešení.

2 Čtení

V definici Pedagogického slovníku (Průcha a kol., 2003, s. 123) je dovednost číst popsána jako „*druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace.*“

U tak komplexní aktivity, jakou čtení bezesporu je, musíme tedy v první řadě vždy důsledně rozlišovat mezi základními procesy, jež ji formují. Ty lze velmi dobře zachytit prostřednictvím tzv. **jednoduchého modelu čtení** (*simple view of reading*) autorů Gougha a Tunmera (1986), kteří učinili předpoklad, že na čtenářskou dovednost lze nahlížet jakožto na produkt svou na sobě vzájemně nezávislých schopností: tzv. dekodování a porozumění jazyku (mluvené řeči/slyšenému). Ve svém modelu postulují myšlenku, že k úspěšnému zvládnutí dovednosti číst a porozumět psanému textu je vždy třeba kombinace obou faktorů. Bez adekvátního rozpoznání textu by totiž nebylo možné extrahovat význam slova/sdělení, a obdobně, pokud by dítě dostatečně nerozumělo mluvenému jazyku, mělo by obtíže s porozuměním tomu, co slovo/textový zápis vůbec znamená. Jinými slovy, samotná schopnost spojovat elementy mluvené řeči s jejich grafickým záznamem není dostatečným předpokladem pro bezproblémové ovládnutí dovednosti číst.

Caravolas a Volín (2005) dále v návaznosti tento model rozlišují celkem 4 kategorie dětí dle úrovně ovládnutí obou gramotnostních dovedností:

- a) dobří čtenáři: dekodování i porozumění jazyku na dobré úrovni
- b) dyslektici: obtíže v dekodování a dobré porozumění jazyku
- c) hyperlektici: dobré dekodování, ale problémy s porozuměním jazyku
- d) děti s nespecifickými obtížemi: špatné dekodování i porozumění jazyku

Za účelem vytvoření lepší představy o obou schopnostech a rolích, jež v procesu vývoje čtení sehrávají, se v následujících podkapitolách pokusím o jejich bližší výklad a propojení s problematikou porozumění čtenému textu.

2.1 Dekodování

Ke zdárnému završení procesu osvojování gramotnostních dovedností a dosažení takové úrovně čtení, která jedinci umožňuje se bez obtíží orientovat v textu, je zapotřebí se naučit přiměřeně ovládat soustavu pravidel mluvené i psané řeči. Za první krok ve směru

k požadovanému cíli je považována výchozí čtenářská etapa, během níž se jedinci předškolního a raně školního věku seznamují se základy tzv. dekodování psaného textu.

V počátcích uvedeného období jsou děti obeznámeny s konceptem tisku, učí se znát názvy jednotlivých písmen abecedy, hláskují a rozvíjejí schopnost dělit slova na samostatné zvukové jednotky – neboli fonémy – a vědomě s nimi manipulovat (tzv. fonemické uvědomování). Na základě těchto dovedností jsou dále schopny budovat vlastní znalost o korespondenci grafému (tištěný/psaný znak) s fonémem (zvuková podoba tištěného/psaného znaku) a tyto vazby nadále systematicky upevňují (Smolík, Seidlová Málková, 2015).

Samotný proces dekodování lze tedy vymezit jako dílčí čtenářskou dovednost, která jedinci umožňuje mechanicky převádět v písmu vyvedené symboly, které reprezentují konkrétní zvuky. Jako synonyma se v odborné literatuře užívají též pojmy *technika čtení*, či prostě *rozpoznávání slov*. Maxima výkonu v této oblasti děti dosahují po absolvování dvou let formální výuky, tedy kolem 8 – 9 let, přičemž dosaženou úroveň osvojení dovednosti dekodovat lze posuzovat prostřednictvím hodnocení přesnosti hlasitého čtení (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Vzhledem k vývojovým posloupnostem představuje dekodování určitý předpoklad (či předstupeň) porozumění čtenému textu, který po jistou dobu vstupuje do popředí a schopnost porozumět smyslu psaného sdělení limituje. V praxi to znamená, že pokud čte jedinec pomalým, těžkopádným a nepřesným způsobem, může být porozumění čtenému textu výrazně ztíženo (zpravidla ovšem existují i případy, kdy dítě sice čte nesprávnou technikou a jeho projev působí poněkud neobratně, nicméně i přes tuto nevýhodu dokáže bez větších obtíží obsah čteného zaznamenat a porozumět jeho významu), neboť lze usuzovat na přetrvávající problém slova jednoduše identifikovat. Ačkoli tedy včasná automatizace schopnosti dekodovat a s ní spojená plynulost a rychlost čtení porozumění významu sdělení výrazně usnadňuje, přesto může být dále ovlivněna řadou vývojových faktorů jazykové i mimojazykové povahy (Paris, Hamilton, in Israel, Duffy, eds., 2009).

2.2 Porozumění mluvené řeči a jazyku

Zatímco někteří autoři (např. Mattingly, 1972) zastávají názor, že čtení parazituje pouze na mluveném řečovém projevu, Snowlingová a Hulme (in Snowling, Hulme, eds., 2005) zacházejí ještě o krok dále a vyslovují domněnku, že čtení parazituje na jazyku samotném.

Jazyk lze v principu označit za komplex sestávající se z určitých rovin, které představují subsystémy složené z vzájemně se prolínající a rozvíjejících jednotek. Stabilně je možné identifikovat celkem čtyři jazykové roviny, na základě jejichž interakcí je porozumění mluvené řeči realizováno (Dvořák, 2001):

- foneticko-fonologická (zvuková stránka jazyka)
- morfologicko-syntaktická/gramatická (gramatická pravidla, porozumění větné skladbě)
- lexikálně-sémantická (slovní zásoba, významy slov a vět)
- pragmatická (uplatnění řečových dovedností v sociální interakci)

Každá z jazykových rovin se počíná rozvíjet v souvislosti se zráním nervové soustavy a s vývojem řečových dovedností. Izolované hlásky mateřského jazyka dítě produkuje zhruba od 7. měsíce. Po ukončení prvního roku života již počíná kombinovat jednotlivá slova do vět a kolem 2. roku už obstojně reaguje v kontextu sociálních situací. Proces rozšiřování slovní zásoby a osvojování významů slov probíhá po celý život a je závislý na řadě činitelů, mezi něž patří dědičné predispozice i sociokulturní úroveň rodiny a též postoj rodičů i dítěte ke čtenářství (Klenková, 2006).

S přihlédnutím k problematice čtení, Gough a Tunmer (1986) uvádějí – zde zejména s důrazem na anglicky mluvící prostředí – že dekodování textu závisí převážně na rovině foneticko-fonologické, přičemž čtení ve smyslu porozumění, tedy uchopení významu sdělení, jež je podmíněno právě schopností rozpoznávat jednotlivá slova, zasahuje všechny roviny bez výjimky. V návaznosti na poznatky uplatňované v rámci jednoduchého modelu čtení, autoři naznačují, že úroveň porozumění mluvené řeči (hodnocené prostřednictvím posouzení porozumění slyšenému) je výrazně podmíněno především úrovní osvojení pasivní i aktivní slovní zásoby i dostatečnou znalostí gramatických pravidel.

3 Oblast porozumění čtenému

V samých počátcích osvojování schopnosti se tedy děti učí porozumět jazyku, určovat a později dekodovat izolovaná písmena i slova, a prostřednictvím tohoto postupu identifikovat jednotlivá slova v textu. Efektivní ovládnutí dovednosti číst se však vždy naplňuje až s porozuměním čtenému, neboli „rozšířením techniky čtení o rovinu porozumění významu sdělení, o dovednost chápat obsahy textů, které jsou čteny, tedy extrahovat význam z psaného slova“ (Kucharská a kol. 2014, s. 12). Dostatečné ovládnutí této dovednosti tedy výrazně determinuje charakter vzdělávacího procesu a nepřimo tak ovlivňuje též uplatnění jedince v běžném životě.

Gavora a Zápotočná (2003, s. 68) uvádějí, že porozumění textu je nutné důsledně odlišit od pouhého naučení se textu. V pojetí autorů se jedná o formu poznávání a výkladu světa, jejíž podstata spočívá v interpretaci vztahů mezi prvky. Na základě procesu jejich usouvztažnění lze dále odhalit významy. Těmito elementárními jednotkami jsou:

- a) prvky textu (slovy, větami, nadvětnými entitami)
- b) prvky textu a fenomény objektivní reality, které tyto prvky označují
- c) prvky textu a prvky kognitivní struktury jedince

Vzhledem ke skutečnosti, že uvedená tematika byla již z hlediska podrobného vymezení pojmu i teorií, jež vysvětlují způsob vysuzování významu na úrovni slov, vět i souvislého textu, podrobněji zpracována v jiné akademické práci (viz Rabenhauptová, 2013), pokusím se v další kapitole nabídnout jiný pohled a blíže představit některé výzkumné studie zasahující do oblasti předpokladů porozumění čtenému. V těsné souvislosti s tím dojde též ke stručnému popisu vývoje tohoto aspektu čtenářské gramotnosti. Dále zmíním didaktické postupy uplatňované při rozvoji porozumění čtenému.

3.1 Předpoklady a vývoj porozumění čtenému

V současnosti je problematika porozumění významu tištěného sdělení z výzkumného nahlížení prizmatem rozdílných paradigmat, z nichž každé má své specifické charakteristiky. Zejména v zahraničních publikacích je však nejčastěji uplatňován přístup, jenž akcentuje právě koncept tzv. předpokladů (neboli prekurzorů) čtení (Snowling, 2013).

Krom dvou klíčových předpokladů, jež jsme si představili v předchozí kapitole, však

vývoj porozumění obsahu sdělení kódovaném v tištěných symbolech, závisí též na řadě jiných faktorů. Perfetti, Landi a Oakhillová (2005) tak kupříkladu ve svém modelu čtyř složek podmiňujících vývoj porozumění čtenému textu uvádějí mimo oblasti *korespondence grafické podoby slova s jeho zvukovou podobou* (odpovídající schopnosti dekódování) a oblasti *lingvistické*, do které zahrnují porozumění morfologicko-syntaktickým strukturám jazyka a z fonologického povědomí, i samostatně izolovanou oblast *lexikální*. Ta je spojena se stěžejní schopností porozumět slovním i větným významům. Jako poslední nezbytnou komponentu dále zařazují oblast *všeobecných znalostí*, které si lze představit jako dispozice mající jistou souvislost s inteligenčním potenciálem jedince.

Dovednost porozumět významu psaného sdělení tedy vychází v první řadě ze zkušenosti s objevováním mateřského jazyka v průběhu prvních let života. Prostřednictvím naslouchání mluvené řeči v celé šíři sociálních situací si jedinec postupně vytváří soubor znalostí, který je základem pro osvojování čtenářské gramotnosti. Narůstající množství zážitků s četbou – ať již v rodině, či ve škole – mu dále umožňuje tuto schopnost zvyšovat (Kucharská, 2014).

Longitudinální studie Muterové a kol. (2004) sledovala v návaznosti na tento poznatek vývoj schopnosti dekódovat i porozumět čtenému textu. Autoři zjistili, že v samotných počátcích rozvoje čtenářských dovedností je úroveň porozumění čtenému podmíněna právě kvalitou dekódování tištěného zápisu. Čím lépe dítě dokáže jednotlivá slova identifikovat a rozpoznávat, tím plynulejší je jeho četba. Díky tomu mu následné odkrývání významu přečteného nečiní větší potíže. Zhruba po 2 letech formální výuky čtení, tedy zpravidla v průběhu 3. třídy základní školy, již dítě stále více zúročuje své jazykové znalosti, či spíše kvalitu porozumění jazyku. V tomto období vývoje je celková úroveň porozumění čtenému z větší části závislá především na dosaženém stupni porozumění slovům a jejich významům, i gramatickým pravidlům. Jinými slovy, dítě v danou dobu ve vztahu k porozumění čtenému daleko více využívá aktuálního stavu (především pasivní) slovní zásoby, znalostí způsobu organizace slov ve větách i změn jejich významu při současné změně slovního tvaru.

3.2 Didaktické vlivy a porozumění čtenému

Zatímco v zahraničí se převážná většina odborných publikací a článků zaměřuje na studium rozvoje předpokladů jazykového porozumění (viz např. Paris, Hamilton,

in Israel, Duffy, eds., 2009), v českém prostředí se ukazuje, že ve vztahu k porozumění čtenému textu je zde kladen vyšší důraz na stránku rozvoje metakognitivních strategií, které jedinci umožňují monitorovat vlastní schopnosti, průběžně sledovat a kriticky hodnotit proces porozumění čtenému a volit vhodné způsoby, jak docílit lepšího výsledku. Dítě je díky nim schopno integrovat textový zápis a orientovat se v něm, logicky vysuzovat závěry a na základě zkušenosti porozumět souvislostem vyplývajícím z obsahu zprávy (Altmanová a kol., 2010).

Gavora a Zápotočná (2003) kupříkladu ve svém titulu věnují rozvoji porozumění čtenému celou kapitolu, v níž mimo jiné uvádějí řadu metod určených právě pro rozvoj metakognitivních procesů. Čtenářské postupy zde autoři dělí do tří kategorií – před, v průběhu a po ukončení procesu čtení. Děti tak zpočátku mohou odhadovat obsah textu a časový rámeček čtení, stanovit si cíle a dle nich volit postupy čtení i očekávání výsledku. V průběhu procesu čtení se následně uplatňují programy, které zahrnují 4 základní kroky - objasňování nejasných pasáží textu, kladení otázek učitelem, vytváření souhrnu obsahu žáky samotnými a tvorba predikcí o nadcházející pasáži. Po přečtení je poté možné aplikovat takové způsoby práce, které žákovi umožňují vyjasnit nepřesnosti v textu, zlepšit jeho zapamatování i využít získanou informaci k dalším účelům.

V rámci konstruktivistického hlediska Wadeové a Reynoldse (1989) je při rozvoji porozumění textu akcentována spontaneita i autoregulace dítěte, jakož i formy výuky. Velký díl pozornosti se též koncentruje na vliv pedagoga, který svým přístupem pomáhá žákovi vytvářet tzv. implicitní koncepci čtení. Ta zahrnuje představu o tom, co text je, jaký je jeho obsah a současně formuje postoj dítěte k čtení a jeho očekávání cíle čtenářského procesu. Pedagog by v tomto ohledu měl dbát na vyvážený způsob vyučování, neboť přehnaný dril techniky čtení může u žáka vést k pouhé mechanizaci procesu, a naopak, důraz na porozumění čtenému může žákovi bránit ve vytvoření představy o textu a jeho účelu i o způsobu čtení.

Vždy je však nutné pamatovat, že do procesu porozumění výrazně vstupují i vlastnosti dítěte, jazyková připravenost a kupříkladu i specifika žánru textu. Z obecných faktorů nelze opomenout ani vliv výukové metody čtení, jež v České republice známe tři: analyticko-syntetická, genetická, či globální (podrobněji viz např. Rabenhauptová, 2013).

4 Diagnostika porozumění čtenému

Osvojení určitého stupně dovednosti číst a psát představuje jednu ze základních kompetencí, jež určují následný vývoj člověka. V tomto ohledu můžeme konstatovat, že čtenářská gramotnost se bezpochyby stává základním stavebním kamenem edukačního procesu, neboť na ni plynule nasedá získávání informací a rozšiřování platformy teoretických znalostí i vědomostí (Kucharská, 2014).

Diagnostika porozumění čtenému bývá součástí standardního postupu při rozpoznávání obtíží se čtením. Vzhledem ke skutečnosti, že se jedná o jeden z důležitých aspektů gramotnosti, nelze jej od procesu hodnocení čtenářského výkonu oddělit. Jednotlivé testy a zkoušky proto obvykle bývají součástí komplexních testových souborů, či dílčích diagnostických nástrojů zaměřených na mapování úrovně čtenářské dovednosti. Méně často se poté vyskytují i samostatně. V tomto případě se jedná zejména o specializované testy (např. Hulme et al., 2009).

V kapitole budou stručně představeny nejčastěji posuzované čtenářské dovednosti a vysvětlena jejich vzájemná souvislost mající vliv na selhání v porozumění čtenému. Dále přikročím též k prezentaci některých vybraných testových metod, jež jsou užívány k diagnostice v českém i v zahraničním prostředí.

4.1 Hodnocení úrovně čtení

V rámci poradenského procesu zjišťování dosažené úrovně čtenářských dovedností lze rozlišit dvě základní roviny hodnocení:

Z kvantitativního hlediska hodnotíme *rychlost* (tj. průměrný počet slov přečtený za časový úsek) a *přesnost čtení* (tj. poměr správně a chybně přečtených slov, frekvence chyb). Rychlost čtení se zpravidla hodnotí počtem správně přečtených slov z 1 minutu. Obecně panuje shoda v tom, že pokud dítě zvládne přečíst za uvedený časový úsek zhruba 60 slov, ovládá již schopnost dekodovat text do té míry, že se může bez obtíží zaměřit na jeho obsahovou náplň (např. Matějček a kol., 1987).

Kvalitativní hledisko dále zahrnuje posouzení *způsobu i tempa čtení, kvality chyb a porozumění čtenému*. Zatímco četnost chyb je sama o sobě jen méně důležitým ukazatelem čtenářské vyspělosti a slouží spíše jako doplňkové kritérium, kvalita chybných výkonů přináší informaci o případné lokalizaci chyby, typu opakované chyby, či jejím významu. Způsob čtení, či někdy též čtenářský styl, či technika čtení, poté souvisí s metodou výuky čtení a hodnotí např. hláskování, čtení po slovech a jejich opakování

(Vágnerová, 2005).

Jednotlivé dovednosti jsou provázány a ve vzájemné interakci formují celkovou úroveň čtenářské vyspělosti (viz též níže).

4.2 Posuzování porozumění čtenému

Jucovičová a Žáčková (2008, s. 93) doporučují při posuzování dosažené úrovně rozvoje schopnosti porozumět čtenému textu a správně jej reprodukovat, zaměřit pozornost na dva klíčové činitele:

- míru schopnosti dítěte zaznamenat při čtení současně i obsah sdělení
- potenciální přítomnost vlivu jiných faktorů na schopnost reprodukovat přečtenou pasáž – např. logopedická vada, zhoršené vyjadřovací schopnosti, nepochopení souvislostí, obavy ze selhání, sebepodceňování, snížená ochota spolupracovat atd.

Míru schopnosti *porozumět celistvému příběhu* lze nejčastěji testovat právě prostřednictvím pokynu k převyprávění jeho obsahu. V mnohých případech je tento proces doplněn též návodnými otázkami, které se zaměřují na hlavní děj příběhu i na podrobnosti. U menších dětí a začínajících čtenářů je také možné využít obrázků, které text/větu nejlépe vystihují. Stupeň pochopení významu *na úrovni vět* snadno prověříme pomocí doplňování chybějících slov, při možnosti výběru z nabídky více možností (Vágnerová, 2005).

K účelu testování je třeba vždy volit přiměřenou formu ověřování i adekvátní texty. U většiny testů je primární volbou ústní sdělení, avšak s ohledem na některé jedince (např. s poruchami řeči, s autismem, či mutismem) je možné využít též formu písemného nebo kresebného vyjádření, vyhledávání správných tvrzení/obrázků. Pasáže určené ke čtení by měly splňovat kritéria vhodného rozsahu, obtížnosti, i typu a velikosti písma (Jucovičová, Žáčková, 2004).

4.2.1 Obtíže s porozuměním čtenému

Mimo příčiny spatřované v narušení kognitivních funkcí, vyjadřovacích schopností, či v motivačních předpokladech, existuje řada dílčích důvodů, které způsobují odchylky od běžné úrovně porozumění čtenému textu a souvisejí právě se vzájemným působením jednotlivých čtenářských dovedností.

V prvé řadě může nastat situace, kdy se samotný proces čtení pro dítě stává natolik

vyčerpávajícím, že současně není schopno registrovat i obsah čteného. Jinými slovy, *technická stránka četby* není dosud plně zvládnuta a pro dítě je velmi namáhavé percipovat během čtení i význam do textu kódovaného sdělení. Dále se může jednat o případ, kdy technika není u dítěte nijak narušena, avšak jedinec se ve větší míře klade důraz zejména na samotné *tempo čtení*, a nikoli na pochopení smyslu přečteného. Rychlost čtení pak bývá nadhodnocena a dítě se často řídí pouze heslem: „čím rychleji, tím lépe“. Do této kategorie také mohou spadat děti, které si z čistě mechanického čtení vytvořily *nevhodný návyk*, jehož se v pokročilejších stádiích vývoje čtení jen těžko zbavují. Jednou z častých překážek porozumění obsahu souvislého textu mohou být i omyly a nepřesnosti, které jsou důsledkem nedostatečné *automatizace správné techniky* čtení. S fenoménem špatně zautomatizované techniky poté souvisí též jiné obtíže. Pokud dítě při čtenářské činnosti nadměrně chybuje, může tato skutečnost logicky interferovat s jeho schopností vnímat smysl přečteného. Dotyčný pak například vynakládá velké množství sil pouze na opravu správného tvaru slova, nebo pro něho věta sestavená z nesprávně přečtených slov jednoduše postrádá smysl. Některé děti, jež se dopouštějí chyb se zvýšenou frekvencí, dokonce dokážou text převyprávět správně, ale zakomponují do něj i nedostatky plynoucí z chybného prostudování (např. Jucovičová, Žáčková, 2008).

4.2.2 Reprodukce přečteného

Jak výstižně uvádí Kucharská a kol. (2014), je k přístupu zahrnujícím samostatnou reprodukci obsahu třeba přistupovat s jistou obezřetností, neboť vliv techniky čtení a oslabení v oblasti lexikálních i morfologicko-syntaktických komponent jazyka je značný.

Způsob reprodukce přečteného proto může mít hned několik podob. Zatímco jedinci, kteří nevykazují obtíže s porozumění čtenému, jsou schopni text prezentovat samostatně, obvykle zcela správně a včetně obsáhlého popisu událostí, mnohé děti, u nichž byl tento problém detekován, zvládnou obsah reprodukovat sice správně, avšak hůře si vybavují podrobnosti. Některé informace je proto od nich třeba získat dodatečně prostřednictvím zadání návodných otázek. Poněkud komplikovanější situace nastává ve chvíli, kdy dítě svede přečtenou pasáž reprodukovat pouze v základních rysech a drobné detaily mu unikají, případně je díky nepřesnému čtení vnímá zkresleně. V horších případech je reprodukce zcela chybná a dítě nedokáže zachytit ani samotnou podstatu obsahu čteného. V celkovém obrazu tak mohou vyvstat bílá místa, jež dítě zkouší zaplnit vlastní fantazií a fakta, na která si není schopno vzpomenout, si jednoduše domýšlí. Nejhorší možný scénář

poté nadchází tehdy, když jedinec není reprodukce vůbec schopen a ani bezprostředně po přečtení neví, o čem text byl (Jucovičová, Žáčková, 2004).

4.3 Testové metody

4.3.1 Zkouška čtení Z. Matějčka

Jedním z tradičních diagnostických nástrojů, jež se hojně využívají v prostředí pedagogicko-psychologických poraden i speciálně-pedagogických center, je bezpochyby *Zkouška čtení* Zdeňka Matějčka (1987), která obsahuje celkem osm textů vzrůstající obtížnosti, včetně testu zformovaného z nesmyslných slov. Metoda je určena k individuálnímu vyšetření čtenářského výkonu. Test umožňuje posuzovat aspekty čtenářské dovednosti, mezi něž patří rychlost a přesnost čtení (dekódování) i míra porozumění čtenému textu.

Úroveň porozumění významu čteného je posuzována na sedmibodové škále. Úkolem dítěte je přečíst předložený článek a následně reprodukovat jeho obsah. Pokud nastane situace, kdy vyšetřovaný není schopen text převyprávět, dotazuje se examinátor na smysl přečteného pomocí návodných otázek.

4.3.2 Test čtení s porozuměním autorů M. Caravolas a J. Volína

Další vybrané měřítko je součástí *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností* (Caravolas, Volín, 2005), jež byla vytvořena na základě studia českých jedinců s vývojovou dyslexií. Celá baterie představuje komplexní soubor osmi diagnostických zkoušek vyhotovených k účelu včasné detekce obtíží v oblasti různých aspektů čtení, psaní a fonematického uvědomování. Primárně je určena zejména k individuálnímu vyšetření a obsahuje normy pro děti mladšího školního věku. V příručce k testovému souboru je k dispozici přesný postup administrace i instrukce zadávání.

Samotný *Test čtení s porozuměním* poskytuje odhad dosažené úrovně porozumění čtenému textu na úrovni vět. Jako nedostatek lze tedy vnímat skutečnost, že nepostihuje schopnost dítěte uchopit text jako celek. Oproti tomu se zde však více uplatní rozsah slovní zásoby a celkové porozumění jazyku (Kucharská a kol., 2014).

Podstatou testu je doplňování dvou chybějících slov do vět tak, aby vytvořily smysluplné celky. Na výběr je vždy z pěti možností. Dítěti je předloženo celkem 20 pasáží

o délce 1-3 vět. Po uplynutí doby 7 minut je práce ukončena.

Př: *Abys mohl hrát fotbal, potřebuješ __A__ a __B__.*

A. *dům hřiště školu strom lavičku*

B. *míč kabát auto pláč hračky*

Výstupem mohou být dva typy skóru. Zatímco první (S1) vyjadřuje pouze počet správně doplněných slov do vět, druhý (S2, neboli tzv. *index porozumění*) udává poměr správně doplněných slov a počtu vyřešených položek v testu (v %). Obecně lze očekávat, že dobří a průměrní čtenáři budou dosahovat uspokojivých výsledků. Osoby čtoucí pomalým tempem (vč. mírných forem dyslexie) pravděpodobně vyřeší menší počet úloh, avšak bezchybně. Děti s narušeným porozuměním čtenému poté budou mít nízký skóre porozumění (Vágnerová, 2005).

4.3.3 Čtení s porozuměním Kucharské a Mrázkové

Pro začínající a mírně pokročilé čtenáře je určen nově vzniklý test dvojice autorek Kucharské a Mrázkové (v přípravě), jenž bude dostupný ve dvou variantách - jednodušší (*Jedeme na hory*) a obtížnější (*Krmení králíků*). Obě obsahují vždy kartu s textem příběhu spolu se sadou 12 otázek, jejichž prostřednictvím examinátor zjišťuje míru porozumění čteného. Administrované otázky jsou zaměřeny na postižení hlavní dějové linie i na detaily a k dispozici je též tabulka pro kvalitativní posouzení úrovně čtenářské vyspělosti.

Ukázka z testu *Krmení králíků*: *Kdo v příběhu má doma králíky?*

Které slovo jsi slyšel v příběhu? Starost – mladost – radost

V průběhu čtení examinátor zapisuje chyby do záznamového archu a označuje místa, kam jedinec dočetl po uplynutí 1, 2 a 3 minut. Po ukončení četby dále poznamená celkový čas a připojuje vlastní poznámky týkající se nápadnosti ve čtení. Otázky na porozumění obsahu vyprávění vždy klade s patřičnou intonací. Hodnocen je poté celkový počet slov přečtených v časovém úseku 1, 2 a 3 minut i množství správně a chybně přečtených slov. Způsob zodpovězení otázek je posuzován v závislosti na pouhé správnosti, či kompletnosti výpovědi. Dítě může za každou otázku obdržet max. 2 body (Kucharská a kol., 2014).

4.3.4 Passage Reading Primary

Poslední vybranou metodou využívanou v klinické zahraniční praxi je specializovaný samostatný test s názvem *York Assessment of Reading for Comprehension* (YARC, Hulme et al., 2009), jenž je individuálně administrovanou diagnostickou zkouškou umožňující rychlé zhodnocení dosažené úrovně rozvoje klíčových složek čtení. Testová metoda poskytuje pedagogovi, či odbornému konzultantovi, nejen základní informaci o úrovni čtenářských dovedností, ale v kombinaci s vhodně zvolenými diagnostickými materiály jej lze využít též jako dodatečný klinický nástroj k identifikaci jedinců, kteří vykazují znaky dyslexie. Na základě obdržených výsledků je poté možné vytvořit podklady pro podporu úspěšného zvládnutí gramotnostních dovedností u dětí spadajících do rizikových skupin (Kucharská, 2014).

Dílčí test *Passage Reading Primary* (*YARC Primary*) se zaměřuje především na prověření přesnosti, rychlosti a porozumění čtenému textu u jedinců ve věku od pěti do jedenácti let. Dle informací uvedených na webových stránkách společnosti GL Education Group² (2015) je současně měřítkem vhodným k ověření osvojeného stupně dekodování, ke zhodnocení čtenářské plynulosti i k zachycení úrovně rozvoje schopnosti číst intencionálně a porozumět čtenému textu. Nedílnou součástí zadání jsou doplňkové otázky, které vyžadují schopnost deduktivního uvažování a logického odvozování.

K dispozici jsou celkem 3 úrovně testu, se vzrůstající obtížností. Úkolem dítěte je přečíst text předložený na kartě a zodpovědět otázky, jež jsou následně položené examínátorem.

Z důvodu detailního rozboru administrace metody inspirované testem *Passage Reading Primary* v Empirické části mé práce, v této sekci již podrobnější popis nezařazují.

² převzato z WWW: <http://www.gl-education.com/international-products/york-assessment-reading-comprehension-yarc>

5 Rizikové skupiny dětí

Jak vyplývá z předchozího textu, je porozumění čtenému velmi komplexním a rozmanitým jevem, jehož osvojení podmiňuje řada vzájemně interagujících faktorů. Pomineme-li sekundární vlivy prostředí, patří mezi ty nejvýznamnější bezpochyby úroveň vývoje potřebných jazykových a kognitivních schopností, jež jsou u některých dětí rozvinuty v menší míře. V souvislosti s touto skutečností lze tedy identifikovat určité skupiny jedinců, u nichž je možné předpokládat vyšší riziko výskytu budoucích obtíží se čtením a psaním.

V následující kapitole proto čtenáře seznámím s kategoriemi jedinců, jejichž gramotnostní vývoj a tedy schopnost adekvátně porozumět psanému textu, může být vzhledem k povaze oslabení ohrožen³.

5.1 Specificky narušený vývoj řeči a jazyka

Učení se číst a schopnost porozumět přečtenému je velmi dynamický proces, který vyžaduje souhru různých jazykových dovedností ve vzájemné interakci v různých obdobích vývoje. Poruchy řeči a jazyka ovlivňují již od raného dětství artikulaci i srozumitelnost dětské mluvy, přičemž se mohou vyskytovat izolovaně, či ve spojení s jinými vývojovými poruchami, které nemusejí mít vždy jasně vymezené hranice (Gough, Tunmer, 1986).

Děti s narušeným vývojem řeči a jazyka tvoří heterogenní skupinu jedinců, jež se vyznačuje rozmanitostí symptomů i etiologických činitelů. Jejím společným jmenovatelem je však strukturální narušení některé z oblastí vývoje řeči (Lechta, 2003).

Velmi výraznou podskupinu však formují děti, jejichž komunikační schopnost je narušena systémově a postihuje jak expresivní (vyjadřování), tak receptivní (porozumění) složku řeči na všech jazykových rovinách. Terminologie této poruchy je však dosud napříč dostupnými odbornými texty a publikacemi velmi různorodá a postrádá jednotný charakter. V zahraniční literatuře je v souvislosti s tímto fenoménem nejčastěji užíván termín *specific language impairment* (SLI). V menší míře se lze setkat též s pojmy *developmental language impairment*, *language disorder*, či *specific language deficit*. V tuzemském prostředí bývá porucha označována jako *specificky narušený vývoj řeči*,

³ V následujícím přehledu vycházím zejména z poznatků získaných v rámci projektu Grantové agentury ČR s názvem *Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika*, jenž je realizován pracovníky katedry psychologie, primární pedagogiky I českého jazyka Pedagogické fakulty UK v letech 2013-2015.

v logopedické praxi též *vývojová dysfázie*, případně *specificky narušený vývoj řeči a jazyka* (Sotáková a kol., 2014).

Vzhledem k povaze narušení mívají děti s touto diagnózou výrazné problémy v oblasti artikulace, slovní zásoby i osvojování gramatických pravidel jazyka. Jejich řeč bývá málo srozumitelná, slovník chudý, hůře rozumí významům slov a jen s velkými obtížemi produkuje mluvnicky správné věty. K těmto symptomům je dále přidruženo narušení kognitivních funkcí (paměť, pozornost, paměť), motoriky, a zasažena je též sféra motivační, emocionální a sociální (Mikulajová, Rafajdusová, 1993). Smolík (2009) uvádí, že jako kritériem pro stanovení poruchy je obvykle používána hodnota 1-1,5 směrodatné odchylky pod průměrem výkonů v normovaných testech. Současně se též domnívá, že v profilu jazykových schopností převažují zejména deficity v lexikálně-sémantické rovině (obdobně též Nation, 2005, in Snowling, Hulme, 2005).

V souvislosti s uvedenými okruhy problémů - s těžištěm narušení v oblasti jazyka - lze tedy předpokládat, že tato skupina dětí bude mít i v budoucnu problémy s osvojováním dovednosti číst a porozumět textu. Ukazuje se však, že u dětí s vývojovou dysfázií existuje též jistá spojitost mezi délkou trvání poruchy a úrovní čtenářských dovedností. Bishopová a Adamsová (1990) v longitudinální studii zkoumaly prognózu stupně osvojení čtenářské vyspělosti ve vztahu k věku, ve kterém byly obtíže rozpoznány v předškolním věku vyřešeny. Z výsledků vyplynulo, že zatímco u dětí s jazykovou poruchou vyřešenou před 5,5 rokem věku se obtíže se čtením nerozvinuly (výsledky v testech přesnosti čtení, porozumění textu i psaní shodné s kontrolní skupinou ve věku 8,5 let), děti s přetrvávajícími obtížemi měly čtenářské problémy, a to převážně s porozumění významu čteného (ve vztahu k IQ). Návná studie Stothardové a kol. (1998), pracující s kohortou Bishopové a Adamsové, odhalila, že gramotnostní výstupy všech dětí s předškolní historií vývojové dysfázie byly ve věku 15 let horší, než u intaktní populace vrstevníků. Tento poznatek autorky dále interpretují tak, že oslabené řečové a jazykové schopnosti výrazně přispěly k horšímu výkonu ve čtení i psaní, a naopak – omezená schopnost číst nedokázala podpořit růst slovní zásoby a jiných jazykových dovedností.

5.2 Specifická porucha čtení

Druhá, z hlediska obtíží s osvojováním gramotnostních dovedností riziková, skupina sestává z jedinců, u kterých byla diagnostikována tzv. *specifická porucha čtení* (častěji užívaný je termín *dyslexie*, v anglosaské literatuře vzhledem k vývojovému charakteru

obtíží též *vývojová dyslexie*, tj. *developmental dyslexia*). Tato forma specifických poruch učení, jež mají neurobiologický původ, se projevuje sníženou schopností naučit se číst i psát při odpovídajících podmínkách prostředí i přiměřené inteligenci. Obvykle ji v anamnéze předchází poruchy řeči a jazyka, a to zejména v oblasti fonologické složky. Tuzemská i zahraniční odborná obec se shoduje na tom, že pro danou poruchu čtenářských dovedností jsou typické potíže v rozpoznávání hlásek a v dekodování textu, které se projevují právě častými chybami a narušenou plynulostí procesu čtení. Sekundárními důsledky jsou dále špatné porozumění smyslu čteného a omezená čtenářská zkušenost, jež brání rozvoji slovní zásoby i osvojování základních školních znalostí (např. Matějček, 1995, Snowling, 2000).

Diagnostiku specifické poruchy čtení lze v českém prostředí provádět zpravidla až na počátku 3. ročníku základní školy, a to prostřednictvím administrace standardizovaných testů, či testových baterií (viz Caravolas, Volín, 2005). U většiny dětí se však jisté problémy mohou objevovat v předškolním věku. Z toho důvodu byl již od 70. let (v Čechách zhruba o 10 let později) zaveden a blíže studován koncept tzv. *rizika dyslexie*, v jehož rámci dochází k aktivnímu vyhledávání a identifikaci jedinců, u kterých je narušen samotný vývoj jazykových, percepčních, motorických, či kognitivních předpokladů pro osvojování dovednosti číst. Přestože se nejedná o samostatnou nozologickou jednotku, nýbrž pouze o vyjádření míry pravděpodobnosti výskytu budoucích obtíží se čtením, existuje v současné době řada diagnostických materiálů, které umožňují včasné rozpoznání i určení povahy těchto průvodních deficitů a napomáhají tak tvorbě metod a preventivních programů pro jedince s potřebou zvýšené podpory (Bogdanowiczová, 2003).

V současnosti již není pochyb o tom, že v kontextu rizika specifické poruchy čtení sehrává určitou roli také *hereditární zátěž*. Matějček a Vágnerová (2006) uvádějí, že heritabilita (neboli míra dědivosti) je pro čtení slov a porozumění čtenému až 0,58. Stejně tak je známo, že byla-li u rodiče v minulosti diagnostikována dyslexie, či jiný forma poruch učení, existuje zhruba 50% pravděpodobnost, že se porucha vyskytne též u potomka, přičemž jedinci mužského pohlaví jsou postiženi zhruba 4x častěji než dívky (Matějček, 1972). Genetické vlivy následně úzce souvisejí s výchovným působením v rodině. I subjektivní posouzení a označení potomka za jedince spadajícího z hlediska rozvoje gramotnostních obtíží do rizikové skupiny může mít významný vliv na vývoj dítěte a formování jeho čtenářských dovedností. Lze tedy říci, že výskyt dyslexie je z podstatné části podmíněn familiárně (Snowling et al., 2003).

5.3 Slabí čtenáři

Jednu z dalších skupin dále představují děti, které lze popsat jako tzv. *slabé čtenáře* (anglicky *poor comprehenders*), či děti se *specifickými obtížemi v porozumění čtenému*. U této, z hlediska diskurzivního výkladu velmi nejasně ohraničené, skupiny je za rozhodující faktor pro určení přináležitosti považována skutečnost, že „*u daného jedince je úroveň jeho čtenářských dovedností nižší, než je očekávaný výkon vzhledem k věku, případně intelektu a dalším kognitivním a environmentálním faktorům*“ (Sotáková a kol., 2014, s. 99).

Výsledky zahraničních studií, v nichž je daný jev reflektován, naznačují, že u dětí majících problémy s porozuměním čtenému může být dobře rozvinuta schopnost dekódovat, a vykazují tedy jiný jazykový profil než děti s dyslexií. Zatímco jejich fonologické dovednosti zůstávají vesměs nenarušeny, deficity se projevují v širokém spektru dovedností, které nejsou pouhým aspektem sníženého intelektu. Konkrétně u nich lze zaznamenat chudší slovní zásobu a horší porozumění významům abstraktních i v běžné řeči méně frekventovaných slov (např. Nation, 2005, in Snowling, Hulme, 2005).

Tento poznatek veskrze potvrzuje i výzkumná studie Cainové a Oakhilové (2006), které usilovaly o identifikaci dovedností, jež mohou vést ke slabému porozumění čtenému textu. Děti testované ve věku 8 let dosáhly o tři roky později v testové baterii (hodnocena úroveň čtení a porozumění čtenému i slyšenému, vysuzování, jazykové dovednosti) horších výsledků, neboť omezená slovní zásoba narušila vývoj procesu osvojování si dovednosti číst a obecně snížená úroveň rozvoje kognitivních schopností se poté podílela na problematickém rozvoji porozumění obsahu čteného.

EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část mé diplomové práce je věnována studiu rozdílů ve výkonech dětí spadajících z hlediska pravděpodobnosti výskytu budoucích obtíží v procesu osvojování gramotnosti do rizikových skupin, přičemž sledovanou oblastí je schopnost porozumět čtenému textu.

Deskripce variability tohoto aspektu čtenářské dovednosti a postižení charakteru obtíží bylo provedeno na následujících třech skupinách jedinců:

- a) děti se specificky narušeným vývojem řeči (NVŘ)
- b) děti s rodinným rizikem pro vznik specifických poruch učení (RR)
- c) děti s typickým vývojem řeči (TV)

Metodické uchopení výzkumu bylo primárně založeno na aplikaci *Testu porozumění čtenému*, jenž byl zkonstruován dle subtestu *Passage Reading* zahraničního diagnostického nástroje *York Assessment of Reading for Comprehension Primary* (YARC Primary). Výkony dětí v tomto testu, administrovaném v 1-2. třídě ZŠ, byly podrobně analyzovány po stránce úspěšnosti v testu i v jednotlivých položkách a dále srovnány s výkony v *Testu čtení s porozuměním* autorů M. Caravolas a J. Volína (2005). Tento subtest *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností* zadával nový výzkumný tým účastníkům dlouhodobé studie na počátku 3. třídy ZŠ.

Studie navazuje na některé dílčí výzkumné analýzy publikované A. Kucharskou (2014) v titulu *Riziko dyslexie: Pregramotnostní schopnosti s dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Mým záměrem je prohloubit dosavadní zjištění a současně se věnovat rozboru aspektů, které doposud zpracovány nebyly a které soubor použitých dat ještě umožňuje.

6 Základní údaje

6.1 Mezinárodní projekt ELDEL

Výchozí data užitá v této práci byla shromážděna v rámci longitudinálního projektu, který nesl originální název *Enhancing Literacy Development in European Languages* (ELDEL), v češtině Osvojování gramotnosti v evropských jazycích. Rozsáhlá studie byla uskutečněna jako součást grantové podpory 7. rámcového programu EU, jenž spadá do kategorie projektů označovaných „Školení začínajících výzkumných pracovníků“ neboli *Marie Curie Initial Training Network (ITN)*. Hlavním cílem edukačního programu mezinárodní spolupráce (ČR, SR, UK, SP, FR) bylo poskytnout pracovní příležitosti a výcvik v oblasti výzkumu pro začínající vědecké pracovníky, kteří v rámci školicí sítě sdružených pracovišť získávají kvalitní přípravu pro své budoucí akademické uplatnění. Pět let trvající projekt sestával celkem ze šesti vzájemně propojených výzkumných studií, jejichž výsledky sloužily jako podkladové materiály pro odbornou praxi (psychologie, speciální pedagogika)⁴.

Katedra psychologie Univerzity Karlovy v Praze participovala na jednom z nejrozsáhlejších výzkumů (tzv. work package) s pracovním názvem *Rizikové faktory ve vývoji gramotnostních dovedností*, jenž si krom obecné snahy o postižení zákonitostí a souvislostí rozvoje gramotnosti v evropských jazycích kladl za cíl především objasnit vývojovou vazbu mezi řečovými obtížemi v předškolním věku dítěte a problémy s osvojováním čtení a psaní ve věku školním.

Studie byla rozčleněna do tří výzkumných etap (T1, T2, T3), během nichž pracovní tým monitoroval výkony různých skupin dětských účastníků. Zformovány byly celkem tři kategorie, do kterých spadaly jedinci s narušeným vývojem řeči, jedinci s familiárním rizikem pro vznik specifických poruch učení a jedinci bez detekované patologie ve vývoji řeči. Prostřednictvím srovnání výkonů v testech postihujících dosaženou úroveň rozvoje schopností lingvistických i nelingvistických pak došlo k identifikaci faktorů, jež mohly mít vliv na vznik specifických poruch učení, a současně též ke konkretizaci těch oblastí vývoje, ve kterých se deficity projevují⁵.

⁴ převzato z WWW: <http://www.eldel.eu/aboutus>

⁵ převzato z WWW: <http://www.eldel.cz/?p=wp2-rizikove-faktory-ve-vyvoji-gramotnostnich-dovednosti>

6.2 Účastníci

Nábor vhodných respondentů byl realizován zejména formou propagace informačních letáků umístěných v prostorách mateřských škol, pedagogicko-psychologických poraden a speciálně-pedagogických center. Pedagogové i pracovníci školských zařízení byli na počátku seznámeni s detaily projektu a současně požádáni, aby se pokusili aktivně oslovovat rodiče rizikových dětí spadajících do vymezeného věkového pásma.

Vzhledem k nedostatečné informovanosti populace o problematice se zprvu proces vyhledávání jedinců s familiárním rizikem pro vznik specifických poruch učení nesetkal s úspěchem. Z toho důvodu bylo třeba využít i jiných způsobů náboru. Za účelem zvýšení šancí na získání rodičů jedinců s hereditární zátěží ke spolupráci, tak byla poptávka inzerována v hromadných sdělovacích prostředcích (např. denní tisk, kanál České televize).

Na počátku prvního roku výzkumu přihlásilo k aktivní účasti ve studii své potomky, či příbuzné, na 150 dobrovolníků. Rodiny pocházely z celé České republiky, převážně z hlavního města Prahy, a dále z Ústeckého a ze Středočeského kraje.

Během doby trvání longitudinální studie (3 roky) nemalá část respondentů svoji účast ve studii ukončila. Řada rodičů již neměla zájem na projektu dále spolupracovat z důvodu výskytu zdravotních komplikací na straně dítěte, či z důvodů rodinných (stěhování, rozvod apod.). Příčinou odlivu některých účastníků byla také změna původních kontaktních údajů, pročež nadále nebylo možné s nimi navázat spojení. V etapě T3 činil počet těch, kteří již nadále v projektu nepokračovali, celkem 24 osob.

Po aplikaci několikastupňové korekce (viz 6.3 Kritéria řazení do skupin) tak k finálnímu testování v rámci etapy T3 přistoupilo celkem 125 dětí, jejichž počet byl ještě v závislosti na typu administrovaného testu redukován (viz 7.1 Popisná statistika vzorku – Test 1).

6.3 Kritéria řazení do skupin

Formování sledovaných skupin dětí do finální podoby, jež tvoří základ pro analýzy uvedené v předložené práci, bylo dlouhodobým procesem zahrnujícím celkem tři úrovně úprav (podrobnější informace viz publikace Riziko dyslexie od A. Kucharské, 2014):

Primární stupeň rozřazení: Již v průběhu samotného rekrutování byly děti na základě posouzení informací, jež rodiče, často za asistence odborníků z řad logopedů, speciálních

pedagogů, či pedagogů, uvedli v anamnestickém dotazníku (Dotazník *Rodinné interview*), rozřazovány do následujících tří výzkumných skupin:

Skupina kontrolní

- *Typický vývoj řeči (TV)*: jedinci s běžným řečovým vývojem, tj. bez nápadností ve verbálním vyjádření; absence přítomnosti specifických poruch učení v blízkém příbuzenstvu a odchylek v neurologickém, percepčním, či mentálním vývoji
- 53 jedinců

Skupiny experimentální

- *Specificky narušený vývoj řeči (NVŘ)*: děti s patrnými obtížemi v řečovém projevu; rodiče vyjádřili obavu o jejich budoucí vývoj v oblasti jazyka a řeči, rodinné riziko pro vznik dyslexie nebylo identifikováno – 48 jedinců
- *Rodinné riziko pro vznik specifických poruch učení (RR)*: děti s hereditární zátěží; výskyt některé z forem specifických poruch učení u tzv. prvostupňových rodinných příslušníků (rodiče či sourozenci) – 48 jedinců
 - z toho část dětí s dědičnou zátěží pro vznik dyslexie při současných obavách rodičů o jejich řečový vývoj (*RR + NVŘ*) – 23 jedinců

Sekundární stupeň rozřazení: V rámci druhého kroku byly počty respondentů ve skupinách upraveny s přihlédnutím k výsledku v kriteriálních testech, jejichž cílem bylo prověřit úroveň rozvoje jazykových i mimojazykových schopností a stvrdit příslušnost dětí ke skupině NVŘ. Toho bylo docíleno dvoufázovým postupem:

- V *prvé fázi* byli z kontrolní skupiny vyloučeni jedinci, kteří v testu *Výslovnost písmen* dosáhli nižší než 80% úspěšnosti při artikulaci běžných souhlásek. Ze skupiny NVŘ bylo tímto způsobem vyřazeno 10 dětí.
- *Druhá fáze* se vyznačovala rozšířením kategorie dětí s NVŘ, kam byly zahrnuti ti, jejichž výkony se lišily od výkonů dětí z typicky se vyvíjející populace ve smyslu:
 - 1) více než -1 SD ve dvou ze tří administrovaných testů (*Test morfologického uvědomování, Slovník, Test porozumění řeči*⁶)

⁶*Test morfologického uvědomění (zkráceně TMU): inspirován Zkouškou jazykového citu (Žlab, 1986). Zaměřen na posouzení znalosti morfologicko-syntaktické struktury jazyka.*

Slovník: nástroj mapující dosaženou úroveň verbální vyzrálosti a aktivní slovní zásoby dítěte. Položky upraveny dle anglické verze testu WPPSI-III (Jagerčíková, Kucharská, 2012).

Test porozumění řeči: adaptovaná verze testu TROG-2 (Bishop, 2003). Hodnotí úroveň porozumění jazykovým komponentám vět a zachycuje míru rozvoje receptivní složky řeči u jedinců od 4 let.

- 2) více než -1 SD ve *Slovníku* a rovny -1 SD v *Testu morfologického uvědomování* a v *Testu porozumění řeči*

Některým dětem tak byla na základě jejich výkonu v kritériálních testech upravených dle norem skupiny typického vývoje diagnóza pozměněna a výzkumný tým přistoupil k jejich zařazení do skupiny jiné. V praxi se jednalo zejména o přesuny dětí ze skupiny kontrolní (TV) do skupiny NVŘ, a naopak. Po závěrečném zhodnocení druhé fáze tak došlo k odlivu 10 dětí ze skupiny TV do skupiny NVŘ, přičemž 20 dalších ze skupiny NVŘ nesplnilo kritéria zařazení do této kategorie.

Terciární stupeň rozřazení: Ve snaze zamezit případnému zkreslení výsledných dat bylo v poslední etapě třídění nutno potvrdit přináležitost ke skupině rodinné riziko, již doposud formovali jedinci, kteří do ní byli zařazení pouze na základě subjektivního posouzení rodiči. Dle doporučení některých zahraničních autorů (např. Snowling et al., 2013) by tento postup měl být podroben ještě sekundární kontrole.

Bližší zpřesnění rodinného rizika dyslexie tak bylo provedeno prostřednictvím administrace testových a dotazníkových metod rodičům dětí (*Rodinné interview, Dotazník pro rodiče, Zkouška čtení - Doplnování vět*⁷). Tato kontrola proběhla v rámci aplikace tříkrokového postupu, který zahrnoval posouzení výkonů rodičů ve dvou předkládaných zkouškách a ve zhodnocení přítomnosti subjektivních obtíží či diagnózy SPU u sourozenců. I zde poté sloužily k určení míry rizika výsledky, a z nich plynoucí statistická měřítka, skupiny rodičů dětí typického vývoje (Kučerová, Kucharská, Špačková, 2012).

Přestože nebylo možné získat data od všech rodičů, kteří se sami s problémy v čtení, či psaní potýkali, byla příslušnost po zhodnocení všech uvedených kroků potvrzena u 41 dětí. Vzhledem k uvedenému počtu je tedy patrné, že celých 85 % respondentů, kteří byli

⁷ **Zkouška čtení - doplňování vět:** *Inspirováno standardizovaným testem Doplnovanie viet. Cílem doplnit za 7 minut co nejvíce položek s gradující obtížností. Hodnotí správnost věcnou i gramatickou. Vzhledem k možnosti kompenzace obtíží v průběhu vývoje nelze výkon v testu považovat za jediné kritérium SPU (Kucharská, 2014).*

Dotazník pro rodiče: *Překlad metody Protocol for Adult Self-Report of Dyslexia and Related Difficulties. Dvě části: 1) sebehodnocení míry dovedností ve čtení, psaní, mluveném projevu i v exekutivních funkcích; 2) screening výskytu poruchy pozornosti (ADD, ADHD).*

Rodinné interview: *Z anamnestického dotazníku vybrány ke kontrole rizika konkrétní otázky č. 41 („Vyskytly se u někoho v rodině potíže se čtením, nebo dyslexie? Pokud ano, u koho“) a č. 56 („Vyskytují se u některého z dalších dětí v rodině nějaké potíže? Pokud ano, jaké povahy obtíže jsou?“)*

původně do skupiny zařazení na základě subjektivního posouzení rodiči, splnilo též kritéria vymezená v rámci kontrolního postupu. Takto vysoké procento shody mezi vnímáním potenciálního rizika rozvoje budoucích obtíží u potomků a stanovenými kritérii svědčí pro kvalitní informovanost rodičů, a potažmo též laické veřejnosti, o okruhu problémů souvisejících s tematikou specifických poruch učení (Kucharská, 2014).

V kontextu rozřazení do experimentálních skupin bylo dále třeba vyřešit, jakým způsobem nakládat s 11 dětmi ze skupiny rodinného rizika, jejichž výkon v kritériálních testech by odpovídal zařazení do skupiny specificky narušeného vývoje řeči. Na základě studia zahraniční literatury (např. Tomblin, 1996) se nakonec výzkumný tým přiklonil k názoru, že řečové obtíže představují ve spojení s případným budoucím výskytem poruch učení problém závažnějšího charakteru, pročež byli jedinci zařazení do skupiny NVŘ.

V průběhu procesu vystala též řada otázek, jež však přesahují rámec této práce. Detailní popis celého procesu formování jednotlivých skupin nabízí spolu s publikací A. Kucharské (2014) též článek Kučerové, Kucharské a Špačkové (2012, jenž blíže rozvádí zejména postup kontroly příslušnosti ke skupině rodinného rizika.

V rámci snahy o monitorování vývojové dynamiky schopností u dětí v experimentálních skupinách se takto zformované kategorie staly definitivním základem pro následné analýzy.

6.4 Test porozumění čtenému

K prověření úrovně porozumění významu přečteného textu byl primárně užit *Test porozumění čtenému* inspirovaný zahraničním standardizovaným testem YARC (Hulme et al., 2009). Pro účely testování dětí v rámci etapy T3 byl vytvořen český překlad varianty dílčího subtestu *Passage Reading Primary (YARC Primary)*.

6.4.1 Administrace testu

Po vzoru originální verze se též česká adaptace skládala ze tří základních částí, respektive úrovní (0,1,2). V rámci administrace byl dítěti vždy ukázán krátký text. Následně jej examinátor vyzval, aby uvedenou pasáž přečetlo, jak nejlépe dokáže, a pokusilo se zapamatovat, co se v příběhu odehrává.

Samotná administrace testu trvala zhruba 10-15 minut. V první fázi byl dítěti vždy předložen text *úrovně 1 (Jana)*, který sestával celkem z 59 slov. Po celou dobu, kdy testovaný jedinec předčítal nahlas, examinátor měřil čas a zaznamenával chybné výkony.

V případě, kdy dítě v textu udělalo více než 16 chyb, byl proces čtení přerušeno a examinátor pokračoval administrací článku *úrovně 0*. Pokud se však dítěti podařilo text přečíst s méně než 16 chybami, zadal mu examinátor 8 doplňkových otázek, které se k pasáži vztahovaly a byly zaměřeny nejen na hlavní linii příběhu, ale též na drobné detaily.

Tyto otevřené otázky vyžadovaly volné odpovědi, přičemž děti měly po celou dobu možnost nahlížet do původního textu. Pro ilustraci zde uvádím příklad doplňujících otázek, jejichž cílem bylo posoudit úroveň porozumění přečteného textu na úrovni 1.

Př. *Jak se Jana cítila na začátku příběhu?*

Co si Jana pověsila na svůj věšák?

Článek odpovídající *úrovni 0 (Petr)* byl administrován ve chvíli, kdy dítě chybovalo v 16 a více případech (seznam hodnocení chyb viz níže v podkapitole 6.4.2 Hodnocení odpovědí). Tento krátký příběh byl tvořen šesti jednoduchými větami. Princip práce v této fázi spočíval v tom, že examinátor nahlas přečetl první, třetí a pátou větu, přičemž dítě mělo za úkol se s ním střídat a přečíst větu druhou, čtvrtou a šestou, jež byly zvýrazněny tučným písmem. Kritériem pro přerušeno testu na této úrovni bylo opět minimálně 16 chyb. I zde platilo pravidlo, že pokud testovaný jedinec během čtení udělal 15 chyb a méně, následovala série osmi otázek (viz příklad).

Př.: *Od koho pohled byl?*

Kdo vyndal pohled ze schránky?

Za předpokladu, že děti při čtení textu základní úrovně 1 neudělaly více než 15 chyb, byl jim předložen další text *úrovně 2 (Ráno)*. Tato stať již obsahovala celých 154 slov, přičemž podmínkou úspěšného zvládnutí byla v daném případě rychlost čtení. Pokud dítě přečetlo za minutu méně než 36 slov, byla administrace testu přerušena. V opačné situaci examinátor zadal testovanému dohromady 9 dodatečných otázek, přičemž jedinec již při jejich zodpovídání neměl možnost nahlížet do textu. Účelem této sekce bylo opět zjistit, zda děti porozumí významu složitějšího sdělení. Systém dotazování zde byl též odlišný. U prvních šesti otázek mělo na výběr ze tří nabízených možností odpovědi; u následujících tří otázek již pouze vyjadřovalo souhlas, či nesouhlas s uvedeným tvrzením. Nadto bylo ještě vyzváno, aby svoji volbu zdůvodnilo, a to i v případě, kdy první část otázky nezodpovědělo správně (viz příklad).

Př. a. *Byl Pepa opravdu v televizi? Ano / Ne*

b. *Proč si to myslíš?*

6.4.2 **Hodnocení odpovědí**

V rámci procesu posuzování správnosti čtení byla konstantně dodržována jednotná pravidla. Na počátku testování examinátor vždy začal měřit čas ve chvíli, kdy dítě počalo vyslovovat první čtené slovo. Odpovědi dítěte byly vždy zaneseny doslovně do předem připraveného archu. Současně si byl examinátor povinen označit v záznamovém archu všechna slova, ve kterých dítě chybovalo a do tabulky udělat za každý omyl jednu čárku. Zaplnění všech políček tabulky na základní úrovni 1 bylo znamením k ukončení testu a k administraci *úrovně 0*.

Pokud se dítě při čtení jakéhokoli slova spletlo, examinátor na nesprávnost upozornil a testovaného opravil. Vždy však správně označil pouze to slovo, ve kterém chybovalo. V případě, kdy dítě přerušilo činnost z důvodu, že nebylo schopno následné slovo přečíst, vyčkal examinátor 5 sekund a teprve po uplynutí této doby dítěti poskytl nápovědu. Po přečtení samotného textu došlo k prezentaci přiložených otázek. Ty byly kladeny pokaždé v pořadí, v jakém byly napsané v záznamovém archu, žádnou z nich nebylo možné vynechat.

Ne každý čtenářův akt odlišný od očekávané struktury však bylo možné považovat za chybu, protože byl vypracován stručný systém hodnocení chyb (viz Tabulka 1). Examinátor se pak v průběhu sezení řídil dle instrukcí, jež si předem nastudoval a jež měl pro případ potřeby k dispozici v písemné podobě. Pokud dítě například slovo vyhláskovalo (vyslabikovalo) a samo od sebe nebo na naši výzvu (tj. na otázku: „Jaké to bylo slovo?“) následně nespojilo hlásky (slabiky) dohromady a nevyslovalo celé slovo, jednalo se o chybný výkon. V opačném případě bylo slovo hodnoceno jako správně přečtené. Obdobně, jestliže dítě nedokázalo slovo přečíst do uplynutí časového limitu 5 s, examinátor mu sice správnou podobu slova napověděl, avšak zaznamenal jeho chybné provedení. Odlišný přístup byl poté zvolen kupříkladu tehdy, kdy dítě přeskočilo, nebo naopak dvakrát přečetlo nějaký řádek. Za takových okolností examinátor ukázal prstem, kde má jedinec pokračovat, ale za chybu to nepovažoval. Taktéž se postupovalo ve chvíli, kdy mluva dítěte nebyla zcela srozumitelná. Pokud bylo možné slovo ještě dobře identifikovat, nebylo dítě za odchylky způsobené nesprávnou výslovností nijak penalizováno.

Tabulka 1. Návod pro posouzení chybných výkonů

| <u>Chybou není:</u> | <u>Chybou je:</u> |
|--|--|
| vyslabikované nebo vyhláskované slovo (po dotázání vysloveno správně) | vyslabikované nebo vyhláskované slovo (po dotázání nespojeno dohromady) |
| nářečové realizace nějakého slova | přečtení slova jinak (např. škola → školka) |
| chyby způsobené nesprávnou výslovností | přečtení části slova (např. obrázek → obzek) |
| přeskočení nebo vícenásobné přečtení řádku | neschopnost slovo přečíst |
| autokorekce | vynechání slova |
| zaváhání | přečtení slova, které v textu není, navíc |
| ignorování interpunkce | přečtení slova odzadu |

Správné zodpovězení otázek odkazujících k porozumění textu na úrovních 0 a 1 bylo klasifikováno 1 bodem. Během administrace otázek 7 až 9 z úrovně 2 vyšetřující vždy nejdříve přečetl otázku, na níž mělo dítě jednoznačně odpovědět. Poté položil druhou otázku a doslovně interpretaci zaznamenal. Za každou vyhovující odpověď a její adekvátní zdůvodnění byl jedinec hodnocen 2 body. Pokud původní otázku zodpověděl správně, avšak poskytl nesprávné zdůvodnění, dostal pouze 1 bod. Jestliže nereagoval vůbec, či nesplnil zadaný úkol, získal 0 bodů. Takto shromážděná data poté sloužila jakožto poklad pro analýzu a vytvoření norem.

6.4.3 Test čtení s porozuměním

Druhým, doplňkovým, měřítkem využitým v rámci předložené studie se stal *Test čtení s porozuměním*, jenž je integrální součástí *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ* autorů M. Caravolas a J. Volína (2005).

Administrace celé baterie testů byla součástí projektu navazujícího na původní pracovní balíček ELDEL WP2⁸.

V rámci testování examinátor zadával sadu 20 vět, v nichž byla vynechána zpravidla dvě slova. Úkolem vyšetřovaného pak bylo chybějící slova doplnit tak, aby výsledná věta

⁸ Projekt Grantové agentury UK s názvem *Variabilita vývoje počáteční čtenářské gramotnosti u dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení (GAUK č. 364911)*. Realizováno v letech 2011 –. Hlavní řešitel: Bc. Tereza Kučerová. Spoluřešitelé: PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D. (školitelka), Bc. Veronika Bláhová, Mgr. Klára Špačková, Ph.D.

dávala smysl. Mohl si přitom vybrat z pěti nabízených možností. Po zácvičném kole již pracoval samostatně po dobu 7 minut, zvolená slova podtrhával.

Doplnění každého správného slova bylo ohodnoceno 1 bodem. V ostatních případech došlo k udělení 0 bodů.

6.4.4 Proces sběru dat

Třetí etapa testování v rámci projektu ELDEL WP2 probíhala zhruba od dubna do července roku 2011. Sběr dat byl realizován dle možností a preferencí rodin nejčastěji přímo na půdě základní školy (klidná, oddělená místnost; družina), v některých případech též v prostorách školského zařízení nebo v domácím prostředí. Po celou dobu kontaktu examinátora s účastníky studie byly vždy důsledně respektovány etické principy práce s dětmi a testování bylo započato pouze za předpokladu, že jedinec projevil ochotu spolupracovat.

Děti absolvovaly zpravidla jedno (v případě potřeby dvě) individuální sezení, během něhož jim byla předložena komplexní baterie testů prověřující dosaženou úroveň rozvoje gramotnostních dovedností. Doplnkové byly monitorovány též různé jiné ukazatele, vč. vlivů environmentálních, mezi něž lze zahrnout rodinné prostředí a čtenářství v rodině, anamnestické údaje aj. (Kucharská, 2014).

Administrace celé testové sady trvala v závislosti na rychlosti pracovního tempa jednotlivce zhruba 45-90 minut. Úkoly zadávali vždy v jednotném a neměnném sledu převážně proškolení výzkumní asistenti rekrutovaní z řad studentů, nebo předem instruovaní pracovníci školských zařízení.

Integrální součástí procesu bylo též pořizování zvukového záznamu samotných sezení. Získaná audionahrávka sloužila nejen jako podkladový materiál pro následné hodnocení výkonu dětí v testových úlohách, ale též ke zpětnému ověření vhodnosti postupu práce examinátora.

6.4.5 Výzkumné cíle a předpoklady

V rámci snahy o naplnění hlavního cíle diplomové práce, jenž spočívá v identifikaci rozdílů ve výkonech dětí z experimentálních skupin v porovnání se skupinou kontrolní, jsem se pokusila široce pojatou problematiku blíže specifikovat. S tímto záměrem byly formulovány *obecné cíle a dílčí hypotézy*.

Výzkumné cíle, jejichž pomocí bylo dosaženo ověření jednotlivých hypotéz, zahrnovaly pro Test porozumění čtenému (= Test 1) zpracování a zhodnocení:

- popisné statistiky výkonů pro celý vzorek jedinců i pro dílčí úrovně (0, 1, 2)
- procentuální úspěšnosti v jednotlivých položkách na úrovni 1 a 2
- statistických analýz mezi sledovanými parametry času, chybovosti a porozumění na úrovni 1 a 2
- korelačních analýz mezi sledovanými parametry a příslušností ke skupině (TV, RR, NVŘ)
- položkové analýzy úrovně 1

Pro Test čtení s porozuměním (= Test 2) dále zpracování a zhodnocení:

- korelačních analýz parametrů Testu 1 a Testu 2
- korelačních analýz těchto parametrů s příslušností ke skupině (TV, RR, NVŘ)

Prostřednictvím uvedených výzkumných cílů zodpovídám konkrétně zkonstruované hypotézy (Pro lepší orientaci čtenáře budu již v následujícím textu označovat testy pouze **Test 1** a **Test 2**):

H1. A: Děti zařazené do experimentálních skupin budou v porovnání se skupinou kontrolní podávat statisticky významně horší výkon v Testu 1 jako celku. Sledovanými parametry jsou čas, chybovost a porozumění textu.

B: Děti s narušeným vývojem řeči budou v porovnání s dětmi s rodinným rizikem dyslexie podávat statisticky významně horší výkon v Testu 1 jako celku. Sledovanými parametry jsou čas, chybovost a porozumění textu.

Na základě studia odborných publikací (např. Mikulajová, Rafajdusová, 1993) a ve shodě s výsledky zahraničních i tuzemských studií (např. Snowling, 2012) lze vyslovit předpoklad, že děti s narušeným vývojem řeči (NVŘ) a s rodinným rizikem pro vznik gramotnostních obtíží (RR) budou vzhledem k oslabení dílčích dovedností vykazovat horší výsledky ve sledovaných parametrech Testu 1 než jejich typicky se vyvíjející vrstevníci (TV).

Zároveň lze předpokládat, že rozdíl bude patrný i mezi samotnými experimentálními skupinami. Vzhledem ke skutečnosti, že u dětí spadajících do kategorie RR se jedná

pouze o potenciální možnosti selhání, jež nutně nepredikuje budoucí problémy s osvojováním gramotnostních dovedností, se domnívám, že děti se systémovým oslabením v oblasti řečových kompetencí (skupina NVŘ) budou pro vyšší závažnost obtíží podávat v Testu 1 horší výkony.

H2. Rozdíly ve výkonech dětí z jednotlivých sledovaných skupin budou závislé na typologii otázek, jež hodnotí porozumění čtenému textu v Testu 1.

Obdobně jako u hypotézy H1 předpokládám, že výkony jedinců z rizikových skupin budou napříč jednotlivými položkami horší než výkony dětí ze skupiny kontrolní, nejhůře si přitom povedou děti ze skupiny NVŘ. Podrobněji se zde přitom zaměřuji na „obtížnost“ otázek hodnotících porozumění textu. Předpokládám, že nejvíce se budou děti rizikové (a to především děti ze skupiny NVŘ) potýkat s „obtížnějšími“ otázkami (tj. těmi, na které je třeba hledat odpověď v kontextu příběhu nikoli v textu samotném). Závislost úspěšnosti dětí v jednotlivých položkách testu na sledovaných skupinách bude hodnocena pomocí chí-kvadrát testu, příp. míra závislosti pak skrze znaménkové schéma.

H3. Výkony dětí v Testu 1 zadanému v 1. ročníku ZŠ budou statisticky významně korelovat s výkony dětí v jiném diagnostickém měřítku porozumění zadávanému ve 3. třídě ZŠ (Test 2).

Ve shodě s tvrzením, že porozumění čtenému je jednou z nejvyšších kvalit čtení (např. Kucharská, 2014), která se v průběhu vývoje nevytrácí, lze očekávat jistou souvislost mezi výkony v testech porozumění administrovaných v odstupu dvou let. V souvislosti s tím můžeme vyslovit domněnku, že měl-li žák dobrý výkon v testu porozumění v 1. ročníku, bude lépe skórovat pravděpodobně i v testu zadávaném v průběhu 3. ročníku. Sledovány budou parametry času, chybovosti a především pak porozumění v Testu 1 a parametry celkového počtu doplněných slov (CDS) a počtu správně doplněných slov (CDS) v Testu 2.

ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Zatímco v Empirické části diplomové práce jsem se pokusila seznámit čtenáře s procesem výběru respondentů a s kritérii kategorizace zkoumaného vzorku populace, jakož i s uplatněnými metodologickými postupy a s výchozími hypotézami předkládané studie, v oddílu následujícím již přistoupím k popisu získaných dat, k souhrnnému posouzení výsledků výzkumu a k jejich interpretaci v kontextu relevance vůči zkoumaným předpokladům.

Konkrétně se zaměřuji na podrobnější deskripci obou vzorků jedinců, a na zhodnocení hypotéz vztahujících se k rozdílům ve výkonech dětí ze tří sledovaných skupin (NVŘ, RR, TV). Těžiště zpracování údajů kvantitativního charakteru tkví – společně s aplikací základních statistických analýz – zejména v analýze položek *Testu porozumění čtenému* (adaptace subtestu Passage Reading, YARC, Hulme et al., 2009) = **Test 1** a v porovnání výkonů v tomto testu s výkony v *Testu čtení s porozuměním* (Caravolas, Volín, 2005) = **Test 2**, jenž byl pokračujícím účastníkům zadáván o dva roky později.

Za účelem kvalitní organizace a zpracování dat bylo využito počítačových programů Microsoft Excel 2010 a SPSS Statistics, jež představují nástroje vhodné k realizaci komplexních statistických operací.

7 Výkony dětí v Testu 1

V následující kapitole přikročím k posouzení jednotlivých výzkumných předpokladů, jež podrobují kvantitativní statistické analýze, včetně analýzy obtížnosti jednotlivých položek napříč všemi sledovanými skupinami (NVŘ, RR, TV). V samém počátku podrobněji představuji popisnou statistiku vzorku a uvádím, jaké parametry posuzují a jaká data jsou pro účely ověření výchozích hypotéz zpracována.

7.1 Popisná statistika vzorku – Test 1

Níže uvedený přehled obsahuje základní deskriptivní charakteristiky souboru jedinců zařazených ve studii a v rámci třístupňového procesu třídění rozčleněných do dvou skupin experimentálních a jedné skupiny kontrolní. Motivací k tomuto kroku je snaha o představení sledovaného vzorku dětské populace z hlediska kategorií počtu, pohlaví, věku, i dosaženého stupně vzdělání a poukázat současně na drobné rozdíly mezi skupinami.

V samém počátku představím závěry vzešlé z analýzy vzorku s ohledem na *počet osob zahrnutých v jednotlivých skupinách*. Jak bylo již zmíněno dříve (viz podkapitola 6. 2 Účastníci), došlo v porovnání s původním množstvím jedinců (150), kteří byli rekrutováni do studie a absolvovali testovací etapy T1, v průběhu dalších let k jeho částečné redukci.

V konečné etapě T3 se již testování vůbec nezúčastnilo celkem 24 dětí. Počet zbylých jedinců pak byl ještě upraven v závislosti na skutečnosti, zda na konci tříkrokového procesu rozřazení (tj. po přidělení tzv. definitivní diagnózy), na jehož základě byla aktuální studie vypracována, splňovali kritéria pro zařazení do konkrétní kategorie (TV, NVŘ, RR), či nikoli.

V počátku tak byla k následnému rozboru dostupná data celkem od 95 dětí. Konkrétně od 40 dětí (42,1 %) s typickým kognitivním i řečovým vývojem, jež formovaly skupinu kontrolní (TV), dále od 28 dětí (29,5 %) tvořících skupinu jedinců s narušeným vývojem řeči (NVŘ) a od 27 dětí (28,4 %), u kterých lze na základě posouzení rodinné anamnézy vyslovit předpoklad, že v jejich případě existuje riziko rozvoje obtíží s osvojováním gramotnostních dovedností (RR).

Dále byla pozornost věnována diferenciaci vzorku po stránce příslušnosti k ženskému, či mužskému *pohlaví*. Z údajů uvedených v Tabulce 2 je patrné, že počet chlapců (51) a dívek (44) byl napříč celým souborem respondentů relativně vyvážen.

Zajímavý fenomén odkazující k poměru množství chlapců a dívek je však možné pozorovat v rámci jednotlivých kategorií. Zatímco ve skupině typicky se vyvíjejících jedinců (TV) byl počet dívek (26) vyšší, než počet chlapců (14), v obou experimentálních skupinách byla situace opačná. Skupině NVŘ sestávala celkem z 21 chlapců a pouze ze 7 dívek a přestože rozdíl mezi počtem účastníků, kteří byli zařazeni ve skupině RR, je z hlediska pohlaví velmi malý (16 chlapců, 11 dívek), stále lze zaznamenat mírnou převahu chlapců.

Tabulka 2: Počet respondentů zařazených ve studii

| Počet | chlapci | dívky | Celkem |
|---------------|---------|-------|--------|
| TV | 14 | 26 | 40 |
| NVŘ | 21 | 7 | 28 |
| RR | 16 | 11 | 27 |
| Celkem | 51 | 44 | 95 |

Vzhledem ke skutečnosti, že děti byly v období nábory do výzkumné studie různě staré, shrnuje Tabulka 3 též informace týkající se oblasti *věku* respondentů zařazených do analýz předkládané studie. V době vyšetření komplexní sadou testů etapy T3 byl průměrný věk celého souboru jedinců 88,6 měsíců, tj. zhruba 7,4 roku.

Zatímco nejstarší jedinec absolvoval testování ve věku 96 měsíců (chlapec, TV), nejmladšímu bylo pouhých 79 měsíců (chlapec, NVŘ). Standardní odchylka činila zhruba 4,4 měsíce. Pro data týkající se oblasti věku bylo zjištěno normální rozdělení ($Z = 0,86$, Sig. 0,445).

Tabulka 3: Věk respondentů zařazených ve studii

| | | Statistika | Std. chyba |
|--------------|---------------|------------|------------|
| Věk (měsíce) | Průměr | 88,6 | ,436 |
| | • TV | 89,0 | |
| | • RR | 89,3 | |
| | • NVŘ | 87,3 | |
| | Std. odchylka | 4,4 | |
| | Minimum | 79 | |
| | Maximum | 96 | |

V následném kroku byl proveden také rozbor dosaženého *stupně vzdělání*, na jehož základě došlo k ustálení konečného počtu jedinců, kteří byli zařazeni do analýz výzkumu.

Tabulka 4 zobrazuje, že dohromady 72 dětí (cca 76 %) již před termínem testování absolvovalo bezmála celý první rok školní docházky a 10 dětí (10,5 %) začalo nově navštěvovat dokonce 2. ročník základní školy.

Napříč souhrnnými údaji lze však i zde pozorovat velké rozdíly mezi dětmi spadajícími do jednotlivých kategorií. Účastníci, u nichž vývoj probíhá bez komplikací (skupina TV), navštěvovali v celých 34 případech (tedy v 85 %) první ročník základní školy a v 6 případech (15 %) ročník druhý. Nikdo z uvedené skupiny již nespadal do kategorie dětí předškolních a v čase testování podstoupili minimálně sedm měsíců formálního vzdělávání.

Zcela odlišná situace nastala ve skupinách experimentálních, kde celkem 13 dětí (3 jedinci z kategorie RR a 10 z kategorie NVŘ) doposud základní školu nenavštěvovalo, protože musely být z výsledných analýz *vyřazeny*. V praxi se jednalo o jedince, kteří vzhledem k nízkému věku nadále procházeli předškolní přípravou v mateřské škole, či v domácím prostředí (3), a dále o frekventanty přípravných ročníků základní školy, kterým byl v minulosti indikován odklad školní docházky (10). Ve spojitosti s tímto zjištěním lze současně pozorovat, že žádné dítě z kategorie NVŘ prozatím nenastoupilo do 2. ročníku.

Tabulka 4: Vzdělávání respondentů zařazených ve studii

| Vzdělání | 1. ročník ZŠ | 2. ročník ZŠ | P* | PT** |
|----------|--------------|--------------|----|------|
| TV | 34 | 6 | 0 | 0 |
| NVŘ | 18 | 0 | 9 | 1 |
| RR | 20 | 4 | 1 | 2 |
| Celkem | 72 | 10 | 10 | 3 |

* předškolní příprava

** odklad školní docházky / přípravný ročník ZŠ

Shrnutí a interpretace

V rámci popisné analýzy vzorku došlo ke zpracování dat získaných od **95 jedinců**, kterým byla na základě výkonů v sadě testů po ukončení etapy T3 přidělena tzv. definitivní diagnóza a prostřednictvím tohoto kroku jim zůstala potvrzena příslušnost k jedné ze tří úzce vymezených skupin.

Vzhledem k dosavadní absenci intencionální **výuky čtení**, či z důvodu indikace odkladu školní docházky, nebyl následně 13 dětem Test 1 administrován. V jednom případě nebyl

též respondent ochoten při testování spolupracovat, pročež pro účely finálních analýz, jejichž cílem bylo posoudit úroveň pochopení obsahu textu, zbyla k dispozici data od **81 dětí**.

Z údajů týkajících se celkového **počtu respondentů** vyplývá, že kategorie dětí s běžným vývojem (TV) zahrnovala až o třetinu více dětí, než obě kategorie experimentální, v čemž spatřuji velký přínos zejména z toho důvodu, že tato skutečnost bezpochyby umožnila zvýšit signifikanci údajů získaných právě od normativního vzorku jedinců.

Zajímavé závěry vycházejí též z analýz počtu jedinců roztríděných dle příslušnosti k mužskému či ženskému **pohlaví**. V tomto bodě se domnívám, že stav zvýšeného poměru chlapců vůči dívkám zaznamenaný zejména ve skupině NVŘ, je možné, s oporou v názorech některých odborníků (např. Mikulajová, Rafajdusová, 1993) a s přihlédnutím k výsledkům řady studií (např. Hulme, Snowling, 2009), interpretovat tak, že u osob mužského pohlaví existuje vyšší riziko výskytu poruch jazyka a řeči, jež mohou negativně ovlivňovat následný proces osvojování gramotnostních dovedností.

S přihlédnutím k **věku** jedinců z analyzovaného souboru lze pozorovat, že u dětí z experimentálních skupin byla zaregistrována drobná odchylka od průměrné hodnoty ve smyslu mírného navýšení (RR) a vzhledem ke standardní odchylce též markantnějšího snížení (NVŘ). Na základě posouzení výše uvedených faktů lze předpokládat, že u potenciálně zhoršených výkonů dětí zařazených do skupiny NVŘ může stěžejní roli sehrávat nižší věk a celková nezralost centrální nervové soustavy, jakož i zvýšený poměr chlapců vůči dívkám. Úspěšnost jedinců ze skupiny RR poté zůstává ovlivněna především povahou dědičně podmíněného oslabení.

V souvislosti s touto skutečností je proto možné predikovat, že děti zahrnuté ve vzorku experimentální skupiny RR budou vzhledem k výchozím charakteristikám podávat lepší výkony, než děti ze skupiny NVŘ.

7.2 Celková úspěšnost v Testu 1 (Hypotéza H1)

H1. A: *Děti zařazené do experimentálních skupin budou v porovnání se skupinou kontrolní podávat statisticky významně horší výkon v Testu 1 jako celku. Sledovanými parametry jsou čas, chybovost a porozumění textu.*

B: *Děti s narušeným vývojem řeči budou v porovnání s dětmi s rodinným rizikem dyslexie podávat statisticky významně horší výkon v Testu 1 jako celku. Sledovanými parametry jsou čas, chybovost a porozumění textu.*

V rámci procesu zhodnocení prvních dvou hypotéz došlo ke statistickému zpracování dat z hlediska posuzovaných parametrů, kterými jsou:

- **čas** (za jak dlouho dítě celý text přečetlo)
- **chybovost** (kolik chyb dítě při čtení textu udělalo, přičemž se nepočítají chyby, které si samo opravilo)
- **porozumění** (skóre, kterého dítě dosáhlo při zodpovídání otázek na porozumění textu)

Pro přehled a lepší orientaci čtenáře uvádím nejprve hodnocení celkové úspěšnosti v testu napříč všemi úrovněmi, až následně přistupuji k samotné analýze jednotlivých položek.

Úroveň 0

Po posouzení výsledných dat lze konstatovat, že naprostá většina dětí ze všech tří skupin splnila kritéria pro administraci kompletního souboru určeného k testování na úrovni 1 (tj. včetně předkládání doplňkových otázek) pročež jim již dále nebylo nutné zadávat jednodušší text nižší úrovně 0 (Pepa). Ti účastníci studie, kteří v textu úrovně 1 udělali více než 16 chyb, tedy tvořili pouze nepatrný soubor, jehož výkony **nebyly dále statisticky analyzovány**. Konkrétně se jednalo pouze o 1 respondenta ze skupiny RR a 2 ze skupiny NVŘ. Ve skupině TV přečetly úryvek úrovně 1 dle stanovených požadavků všechny děti. Tato skutečnost může svědčit pro optimální nastavení náročnosti textu úrovně 1 též mezi populací českých dětí sledované věkové kategorie.

Úroveň 1

Pasáž úrovně 1 (Jana) byla s ohledem na hodnocení dosaženého stupně rozvoje porozumění čtenému považována za text výchozí. Zatímco ve skupině dětí s běžným

vývojem (TV) všichni účastníci bez výjimky (40) příběh přečetli (s průměrným časem 1 min. 55 s), zodpověděli zadané otázky a splnili tak podmínky pro bezprostřední administraci náročnější úrovně, u dětí z experimentálních skupin byla situace poněkud odlišná. V rámci souboru respondentů, kteří již nespádali do kategorie předškolního věku a vyjádřili ochotu spolupracovat, byly dále analyzovány výkony celkem 22 dětí ze skupiny RR, jejichž průměrný čas na přečtení úryvku se blížil času dětí zařazených do skupiny TV (1 min. 58 s) a 16 dětí ze skupiny NVŘ, kterým samotný proces čtení trval nejdelší dobu (2 min. a 30 s). Podrobně viz Tabulka 5.

Tabulka 5. Popisná statistika – úroveň 1

| | | Passage 1_n | Passage 1_Age | Passage 1_Time | | Passage 1_Errors | | Passage 1_Comprehension | | |
|-----|--------|-------------|----------------|----------------|-------|------------------|------|-------------------------|-----|------|
| | | | Průměr (month) | Průměr | SD | Průměr | SD | Průměr | % | SD |
| NVŘ | Celkem | 16 | 90 | 2:30 | 0.045 | 3.4 | 3.00 | 3.9 | 49% | 1.52 |
| | 1 | 13 | 90 | 2:29 | 0.050 | 3.6 | 3.20 | 3.7 | 46% | 1.54 |
| | 2 | 3 | 88 | 2:34 | 0.018 | 2.7 | 1.70 | 5.0 | 63% | 0.82 |
| RR | Celkem | 22 | 90 | 1:58 | 0.053 | 2.2 | 2.99 | 5.5 | 69% | 1.56 |
| | 1 | 12 | 91 | 1:59 | 0.060 | 2.4 | 3.01 | 5.8 | 73% | 5.83 |
| | 2 | 10 | 89 | 1:56 | 0.042 | 1.9 | 2.95 | 5.1 | 64% | 5.10 |
| TV | Celkem | 40 | 89 | 1:52 | 0.041 | 2.0 | 2.43 | 5.7 | 71% | 1.44 |
| | 1 | 14 | 90 | 1:54 | 0.035 | 2.1 | 2.58 | 5.6 | 71% | 1.54 |
| | 2 | 26 | 89 | 1:51 | 0.044 | 2.0 | 2.35 | 5.7 | 72% | 1.37 |

V rámci provedení statistického rozboru bylo třeba v prvním kroku posoudit, zda mají sledované údaje normální rozdělení. K tomuto účelu byl zvolen neparametrický test OneSample Kolmogorov-Smirnov, jenž na hladině významnosti 1 % (0,01), potvrdil normalitu rozdělení u parametrů *čas* a *porozumění*. Normální rozdělení ovšem nevykazoval parametr *chybovost* (viz Tabulka 6).

Tabulka 6. OneSample Kolmogorov-Smirnov Test – úroveň 1

| | Čas | Chybovost | Porozumění |
|-------------------------|-------|-----------|------------|
| Kolmogorov-Smirnov Test | 1,21 | 2,04 | 1,29 |
| Asymp. Stg. (2-tailed) | 0,088 | 0 | 0,56 |

Z následných analýz (viz Tabulka 7) vyplývá, že se výkony dětí z hlediska *času* (ANOVA, $F = 1,73$, Sig. = 0,184) a *chybovosti* (ANOVA, $F = 1,54$, Sig. = 0,221) napříč sledovanými skupinami (NVŘ, RR, TV) statisticky významně neliší. Signifikantní rozdíl mezi výkony jedinců ze všech tří výzkumných skupin lze však zaznamenat u parametru *porozumění* ($F = 8,02$, Sig. = 0,001).

Tabulka 7. Statistická významnost rozdílů ve výkonu mezi skupinami – úroveň 1

| | | <i>Sum of Squares</i> | <i>df</i> | <i>Mean Square</i> | <i>F</i> | <i>Sig.</i> |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|-----------|--------------------|----------|-------------|
| <i>Čas</i> | <i>Between Groups</i> | 16802.07 | 2 | 8401.03 | 1.73 | 0.184 |
| | <i>Within Groups</i> | 363373.32 | 75 | 4844.98 | | |
| | <i>Total</i> | 380175.38 | 77 | | | |
| <i>Chybovost</i> | <i>Between Groups</i> | 23.76 | 2 | 11.88 | 1.54 | 0.221 |
| | <i>Within Groups</i> | 578.19 | 75 | 7.71 | | |
| | <i>Total</i> | 601.95 | 77 | | | |
| <i>Porozumění</i> | <i>Between Groups</i> | 36.96 | 2 | 18.48 | 8.02 | 0.001 |
| | <i>Within Groups</i> | 172.84 | 75 | 2.3 | | |
| | <i>Total</i> | 209.79 | 77 | | | |

Obdobně bylo při podrobnějším porovnání pouze experimentálních skupin zjištěno, že zatímco výkony dětí ze skupin RR a NVŘ se z hlediska parametru *porozumění* ($t = 3,00$, $\text{Sig.} = 0,005$) na hladině významnosti 1% (resp. 5%) statisticky významně liší, v parametrech *času* ($t = -1,14$, $\text{Sig.} = 0,260$) a *chybovosti* ($t = -1,24$, $\text{Sig.} = 0,222$) tomu tak není.

Tabulka 8. T-test pro dva nezávislé soubory – úroveň 1

| | | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>Sig. (2-tailed)</i> |
|-----------------|-------------------|----------|-----------|------------------------|
| <i>RR x NVŘ</i> | <i>Čas</i> | -1,14 | 36 | 0,260 |
| | <i>Chybovost</i> | -1,24 | 36 | 0,222 |
| | <i>Porozumění</i> | 3 | 36 | 0,005 |
| <i>RR x TV</i> | <i>Čas</i> | 0,47 | 60 | 0,643 |
| | <i>Chybovost</i> | 0,22 | 60 | 0,827 |
| | <i>Porozumění</i> | -0,50 | 60 | 0,618 |
| <i>NVŘ x TV</i> | <i>Čas</i> | -2,08 | 54 | 0,042 |
| | <i>Chybovost</i> | -1,80 | 54 | 0,078 |
| | <i>Porozumění</i> | 4,01 | 54 | 0,000 |

Závěrem, porovná-li konečné výkony dětí z experimentální skupiny rodinného rizika (RR) s dětmi z kontrolní skupiny (TV), nenacházím statisticky významný rozdíl u žádného ze sledovaných parametrů, tj. výkony dětí RR se blíží výkonům dětí TV. Zatímco při izolovaném porovnání výkonů dětí s narušeným vývojem řeči (NVŘ) s dětmi z kontrolní skupiny (TV), nacházím statisticky významný rozdíl jak u parametru porozumění, tak i u parametru času (viz Tabulka 8).

Úroveň 2

Jak ukazuje Tabulka 9, přečtení pasáže nejobtížnější úrovně v časovém limitu a zodpovězení devíti doplňkových otázek zvládlo 19 respondentů ze skupiny TV, následně 11 jedinců z kategorie RR, a pouze 3 jedinci z kategorie NVŘ. I zde si vzorek typicky se vyvíjející populace vedl opět nejlépe a stihl četbu úryvku ukončit v průměrném čase 2 min. 53 s. Zatímco však ve skupině RR bylo i v tomto případě možné zaznamenat jen drobnou odchylku v průměrné rychlosti čtení (2 min. 59 s), u zbylých jedinců ze skupiny NVŘ lze dle očekávání registrovat čas nejpomalejší (3 min. 18 s). Zde však je nutné reflektovat malý počet respondentů v dané kategorii.

Tabulka 9. Popisná statistika – úroveň 2

| | | Passage 2_n | Passage 2_Age | | | Passage 2_Time | | Passage 2_Errors | | Passage 2_Comprehension | | |
|-----|--------|-------------|----------------|--------|--------|----------------|------|------------------|-----|-------------------------|--|--|
| | | | Průměr (month) | Průměr | SD | Průměr | SD | Průměr | % | SD | | |
| NVŘ | Celkem | 3 | 90 | 3:18 | 2.055 | 3.7 | 2.05 | 5.3 | 44% | 2.87 | | |
| | 1 | 3 | 90 | 3:18 | 2.055 | 3.7 | 2.05 | 5.3 | 44% | 2.87 | | |
| | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| RR | Celkem | 11 | 91 | 2:59 | 0.028 | 2.4 | 3.89 | 8.6 | 72% | 1.97 | | |
| | 1 | 6 | 92 | 2:28 | 0.015 | 1 | 2.24 | 9.8 | 82% | 0.90 | | |
| | 2 | 5 | 89 | 3:37 | 0.016 | 5.3 | 4.78 | 7.2 | 0.6 | 1.94 | | |
| TV | Celkem | 19 | 91 | 2:53 | 0.032 | 2.8 | 3.24 | 9.9 | 83% | 1.90 | | |
| | 1 | 5 | 92 | 3:03 | 0.030 | 2 | 1.90 | 11 | 92% | 0.63 | | |
| | 2 | 14 | 91 | 2:49 | 0.0325 | 3.1 | 3.58 | 9.6 | 80% | 2.06 | | |

Při zkoumání celkové úspěšnosti jsem došla k závěru, že na dané úrovni žádný ze sledovaných parametrů (*čas*, *chybovost*, *porozumění*) statisticky významně nekoreluje s parametrem *skupina* (viz Tabulka 10).

Tabulka 10. Korelace jednotlivých parametrů s parametrem *skupina* (NVŘ, RR, TV) – úroveň 2

| | | <i>Skupina</i> | <i>Čas</i> | <i>Chybovost</i> | <i>Porozumění</i> |
|----------------|----------------------------|----------------|------------|------------------|-------------------|
| <i>Skupina</i> | <i>Pearson Correlation</i> | 1 | 0.04 | 0.09 | -0.14 |
| | <i>Sig. (2-tailed)</i> | | 0.823 | 0.628 | 0.421 |
| | <i>N</i> | 33 | 33 | 30 | 33 |

Při vzájemném posouzení sledovaných parametrů byla statisticky významná korelace identifikována pouze mezi parametry *chybovost* a *porozumění* ($r = -0,39$, $\text{Sig.} = 0,033$), což lze interpretovat tak, že čím více v průběhu čtení děti chybovaly, tím hůře textu ve výsledku rozuměly (viz Tabulka 11).

Tabulka 11. Vzájemný vztah jednotlivých parametrů (čas, chybovost, porozumění) – úroveň 2

| | | Čas | Chybovost | Porozumění |
|------------|----------------------------|-----|-----------|------------|
| Čas | <i>Pearson Correlation</i> | 1 | 0.3 | -0.11 |
| | <i>Sig. (2-tailed)</i> | | 0.106 | 0.544 |
| | <i>N</i> | 33 | 30 | 33 |
| Chybovost | <i>Pearson Correlation</i> | | 1 | -0.39 |
| | <i>Sig. (2-tailed)</i> | | | 0.033 |
| | <i>N</i> | | 30 | 30 |
| Porozumění | <i>Pearson Correlation</i> | | | 1 |
| | <i>Sig. (2-tailed)</i> | | | |
| | <i>N</i> | | | 33 |

K účelu determinace normality rozdělení byl opět uplatněn neparametrický test, jenž na hladině významnosti 1% potvrdil normální rozdělení u všech sledovaných parametrů (čas, chybovost, porozumění).

Tabulka 12. OneSample Kolmogorov-Smirnov Test - úroveň 2

| | Čas | Chybovost | Porozumění |
|-------------------------------|-------|-----------|------------|
| <i>N</i> | 33 | 30 | 33 |
| <i>Kolmogorov-Smirnov Z</i> | 0.46 | 1.26 | 1.37 |
| <i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i> | 0.983 | 0.066 | 0.035 |

Statisticky významný rozdíl mezi skupinami byl tak jako u textu úrovně 1 identifikován pouze v parametru porozumění (ANOVA, $F = 6,28$, $Sig. = 0,005$).

Tabulka 13. Statistická významnost rozdílů ve výkonu mezi skupinami – úroveň 2

| | | <i>Sum of Squares</i> | <i>df</i> | <i>Mean Square</i> | <i>F</i> | <i>Sig.</i> |
|------------|-----------------------|-----------------------|-----------|--------------------|----------|-------------|
| Čas | <i>Between Groups</i> | 1646.19 | 2 | 823.09 | 0.36 | 0.7 |
| | <i>Within Groups</i> | 68487.33 | 30 | 2282.91 | | |
| | <i>Total</i> | 70133.52 | 32 | | | |
| Chybovost | <i>Between Groups</i> | 3.37 | 2 | 1.68 | 0.13 | 0.875 |
| | <i>Within Groups</i> | 338 | 27 | 12.52 | | |
| | <i>Total</i> | 341.37 | 29 | | | |
| Porozumění | <i>Between Groups</i> | 57.72 | 2 | 28.86 | 6.28 | 0.005 |
| | <i>Within Groups</i> | 137.8 | 30 | 4.59 | | |
| | <i>Total</i> | 195.52 | 32 | | | |

Vzhledem k velmi nízkému počtu dětí ve skupině NVŘ (3 jedinci) jsem k detailnější analýze rozdílů mezi samotnými experimentálními skupinami nepřikročila.

Shrnutí:

Test 1 hodnotil čtenářské dovednosti dětí z hlediska přesnosti čtení (parametr *chybovost*), rychlosti čtení (parametr *čas*) a porozumění čtenému (parametr *porozumění*). Ze zadaných 3 úrovní testu bylo možné hodnotit výkony dětí pouze ve dvou úrovních (1 a 2) vzhledem k počtu respondentů, které jednotlivé úrovně testu absolvovali (vysvětlení viz výše). Statisticky významné rozdíly mezi výkony dětí ze skupin TV, RR a NVŘ byly nalezeny u textu úrovně 1 pouze v parametru *porozumění*, nikoli v parametrech *času* a *chybovosti*, stejně tomu tak bylo u textu úrovně 2. Statisticky významné rozdíly mezi výkony dětí byly nalezeny i při vzájemném porovnání samotných experimentálních skupin RR a NVŘ v textu úrovně 1 – opět se jednalo pouze o parametr porozumění. Pro text úrovně 2 nebylo možné realizovat podrobnější analýzu rozdílů mezi samotnými experimentálními skupinami pro malý počet respondentů ze skupiny NVŘ. Z hodnocení vzájemných vztahů jednotlivých sledovaných parametrů lze vyslovit závěr, že čím déle trvalo dětem text přečíst, tím více chyb během čtení udělaly, a tím hůře ve výsledku textu rozuměly.

7.3 Úspěšnost v jednotlivých položkách (Hypotéza H2)

H2. Rozdíly ve výkonech dětí z jednotlivých sledovaných skupin budou závislé na typologii otázek, jež hodnotí porozumění čtenému textu v Testu 1.

Porozumění v Testu 1 je hodnoceno formou doplňkových otázek. Napříč jednotlivými otázkami můžeme pozorovat určité odlišnosti v povaze kladených otázek. V následující části práce se blíže zaměřím na *posouzení stupně obtížnosti položek*, jež je reprezentován procentuálním vyjádřením úspěšnosti odpovědí napříč jednotlivými skupinami. Rozbor výkonů na úrovni 0 nebyl již s přihlédnutím k minimálnímu počtu jedinců, kteří tento nejnižší stupeň obtížnosti testu absolvovali, proveden. Některé statistické analýzy pro jednotlivé položky byly vzhledem k nízkému počtu jedinců ze skupiny NVŘ (uplatnění kritéria přerušení u textu úrovně 2) provedeny pouze u úrovně 1. *Rozbor typologie otázek* může poukázat na obtíže dětí s řešením konkrétního druhu položky.

Závislost úspěšnosti dětí v jednotlivých položkách testu na sledovaných skupinách bude hodnocena pomocí chí-kvadrát testu, příp. míra závislosti pak skrze znaménkové schéma. Předpokládám při tom, že výkony jedinců z rizikových skupin budou napříč jednotlivými položkami horší než výkony dětí ze skupiny kontrolní, nejhůře si přitom pravděpodobně povedou děti ze skupiny NVŘ, a to především v případě „obtížnějších“ otázek, kde je třeba hledat odpověď v kontextu příběhu nikoli v textu samotném.

Metoda položkové analýzy je určena ke zkoumání charakteristik jednotlivých položek testu, jež se v našem případě skládaly ze dvou základních druhů: s volnou odpovědí ústní (vždy 8 z 8 administrovaných položek, tedy 100% procent na úrovni 0 a 1) a s výběrem z omezeného počtu voleb alternativních odpovědí (6 z 9, tedy 67 % na úrovni 2). Na úrovni 2 bylo dále v první části otázek 7 až 9 po dětech požadováno, aby ji zodpověděly kladně (ANO), či záporně (NE), načež měly své rozhodnutí zdůvodnit („Proč si to myslíš?“).

Pro lepší orientaci čtenáře stručně shrnuji, že za každou správnou odpověď na otázku byl na úrovni 0, 1 a v otázkách 1 – 6 úrovně 2 přidělen 1 bod. Za každou správně zodpovězenou kompletní otázku 6-9 z úrovně 2 obdržely 2 body; za jednu chybu poté 1 bod.

Záznamové archy, jejichž součástí je jsou otázky k jednotlivým úrovním, jsou uvedeny v Přílohách práce.

Úroveň 1

Na otázku 1 „Proč byl tento den výjimečný“, musely děti vyčíst odpověď z kontextu příběhu. O výjimečném dni jako takovém se v příběhu přímo nemluví. To činilo potíže především dětem ze skupiny NVŘ (*správně odpovědělo jen 19 % dětí ze skupiny oproti 55% úspěšnosti dětí ze skupiny RR a 63% úspěšnosti dětí ze skupiny TV*). Oproti tomu odpověď na otázku 2 „Jak se Jana cítila na začátku příběhu“ je explicitně zmíněna hned v první větě („Jana se dnes cítila ...“). *Na tuto otázku odpovědělo správně 90 % dětí ze skupiny TV, 73 % RR a 63 % NVŘ*. Stejně je tomu u otázek 3 („Kdy vešla Jana do školy?“), 4 („Co dělala Jana paní učitelka?“ – *78 % dětí ze skupiny TV, 82 % RR a 50 % NVŘ odpovědělo správně*), 5 („Co si Jana pověsila na svůj věšák“ – *93 % dětí ze skupiny TV, 82 % RR a 75 % NVŘ odpovědělo správně*) a 7 („Koho uviděla Jana ve třídě?“ – *88% dětí ze skupiny TV, 100 % RR a 81 % NVŘ odpovědělo správně*). U otázky 3 však může být pro děti matoucí skutečnost, že v textu jsou uvedeny dva po sobě následující děje v podobě souřadného souvětí (spojka „a“) – „Zazvonilo a Jana vešla do třídy“, zatímco otázka se ptá formou podmínky „Kdy“ (vešla Jana do třídy?), což svádí k hledání odpovědi uvozené spojkou „Když“. Oproti předchozím otázkám 2, 4, 5 a 7 je tak u otázky 3 úspěšnost správné odpovědi nižší (*50% dětí ze skupiny TV, 59 % RR a 25 % NVŘ*). Velmi obtížnou pak byla otázka 6 („Co myslíš, jaká byla první vyučovací hodina?“), kde jsou děti přímo vyzývány k tomu, že je třeba se zamyslet, přímou odpověď v textu nenaleznou, je třeba ji domyslet z kontextu příběhu („Na lavicích ležely pastelky“). *Správně odpovědělo pouhých 15 % dětí ze skupiny TV, 14 % RR a 6 % NVŘ*. K zamyšlení děti nabádá i poslední otázka 8 („Proč myslíš, že se Jana začala cítit trochu lépe?“). Informace o tom, že se Jana začala cítit lépe, se v textu sice explicitně vyskytuje, ale podobně jako u otázky 3 je součástí souřadného souvětí (spojka „a“), příčinné souvislosti (že uviděla svého kamaráda Marka, A PROTO se začala cítit lépe) by tak nemusela být každému hned zřejmá, jelikož není součástí větné stavby. Přesto byly děti u této otázky velice úspěšné, jedná se dokonce o druhou nejúspěšněji zodpovědanou otázku (*88 % všech odpovědí bylo správně – 95 % dětí ze skupiny TV odpovědělo na tuto otázku správně, 86 % RR a 75 % NVŘ*).

Nejsnazšími otázkami tak pro děti byly otázky 2, 4, 5, 7 a 8, kde se celková úspěšnost pohybuje v rozmezí 70 – 90 %. **Středně obtížné** byly otázky 1 a 3 s celkovou úspěšností 50%. A **nejhůře** se děti popasovaly s otázkou 6, kde dosáhly pouze 13% úspěšnosti. Shrnutí výše popsaných dat s ohledem na počet jedinců, kteří správně zodpověděli konkrétní otázku úrovně 1, nabízí v podrobném přehledu Tabulka 14. Z tabulky je mimo

jiné zřejmé, že zatímco úspěšnost dětí ze skupiny RR a TV je obdobná (děti ze skupiny RR dosáhly větší úspěšnosti u 3 otázek z 8 oproti dětem ze skupiny TV), děti ze skupiny NVŘ odpovídaly správně méně často.

Tabulka 14. Kontingenční tabulka s absolutními četnostmi odpovědí – úroveň 1

| | | <i>Skupina</i> | | | |
|-----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|--------------|
| | | RR (22) | TV (40) | NVŘ (16) | Total |
| Otázka 1 | špatně | 10 | 15 | 13 | 38 |
| | | 45,45% | 37,50% | 81,25% | 48,72% |
| | správně | 12 | 25 | 3 | 40 |
| | | 54,55% | 62,50% | 18,75% | 51,28% |
| Otázka 2 | špatně | 6 | 4 | 6 | 16 |
| | | 27,27% | 10,00% | 37,50% | 20,51% |
| | správně | 16 | 36 | 10 | 62 |
| | | 72,73% | 90,00% | 62,50% | 79,49% |
| Otázka 3 | špatně | 9 | 20 | 12 | 41 |
| | | 40,91% | 50,00% | 75,00% | 52,56% |
| | správně | 13 | 20 | 4 | 37 |
| | | 59,09% | 50,00% | 25,00% | 47,44% |
| Otázka 4 | špatně | 4 | 9 | 8 | 21 |
| | | 18,18% | 22,50% | 50,00% | 26,92% |
| | správně | 18 | 31 | 8 | 57 |
| | | 81,82% | 77,50% | 50,00% | 73,08% |
| Otázka 5 | špatně | 4 | 3 | 4 | 11 |
| | | 18,18% | 7,50% | 25,00% | 14,10% |
| | správně | 18 | 37 | 12 | 67 |
| | | 81,82% | 92,50% | 75,00% | 85,90% |
| Otázka 6 | špatně | 19 | 34 | 15 | 68 |
| | | 86,36% | 85,00% | 93,75% | 87,18% |
| | správně | 3 | 6 | 1 | 10 |
| | | 13,64% | 15,00% | 6,25% | 12,82% |
| Otázka 7 | špatně | 0 | 5 | 3 | 8 |
| | | 0,00% | 12,50% | 18,75% | 10,26% |
| | správně | 22 | 35 | 13 | 70 |
| | | 100,00% | 87,50% | 81,25% | 89,74% |
| Otázka 8 | špatně | 3 | 2 | 4 | 9 |
| | | 13,64% | 5,00% | 25,00% | 11,54% |
| | správně | 19 | 38 | 12 | 69 |
| | | 86,36% | 95,00% | 75,00% | 88,46% |

V rámci položkové analýzy byl proveden chí-kvadrát test dobré shody, v jehož rámci představovala závislou proměnnou „správná odpověď“ na otázku a nezávislou proměnnou kategorie „skupina“ (NVŘ, RR, TV). Jak vyplynulo z analýz (podrobněji viz Tabulka 15), na 5% hladině významnosti lze zaznamenat statisticky významnou závislost mezi

správností odpovědi a příslušnosti ke skupině pouze u *otázky 1 a 2*. Pro úplnost lze vytvořit znaménkové schéma (viz Tabulka 16), jež zachycuje, které četnosti v tabulce se liší od teoretických více a které méně. Z tohoto znázornění tedy vyplývá, že u otázky 1 odpovídalo správně významně více osob ze skupiny TV, zatímco špatně významně více osob ze skupiny NVŘ, než by odpovídalo teoretickým četnostem vycházejícím z počtů dětí ve skupinách. Toto schéma je možné aplikovat pouze za podmínky, že se projeví závislost mezi správně zodpovězenou otázkou a skupinou. V tomto případě tomu tak bylo pouze u otázek 1 a 2. S ohledem na typologii otázek zde pozorujeme zajímavý jev, neboť otázka číslo 1 odkazuje k vysuzování odpovědi z celého kontextu příběhu, zatímco odpověď na otázku č. 2 je uvedena přímo v první větě pasáže. Ani jedna z otázek nespadá na základě celkové procentuální úspěšnosti dětí do kategorie „nejobtížnějších“ otázek. Toto zjištění tak neodpovídá vstupnímu očekávání, kde jsem předpokládala, že děti z rizikových skupin, především děti ze skupiny NVŘ budou mít výraznější obtíže především u „obtížnějších“ otázek, u těch však analýza statistickou závislost mezi obtížností a skupinou neprokázala.

Tabulka 15. Hodnoty testového kritéria Chi-kvadrát testu dobré shody pro jednotlivé položky testu – úroveň 1

| | | Value | df | Asymp. Sig. (2-tailed) |
|-----------------|---------------------------|-------------|----|------------------------|
| Otázka 1 | Pearson Chi-Square | 8,89 | 2 | 0,012 |
| Otázka 2 | Pearson Chi-Square | 6,16 | 2 | 0,046 |
| Otázka 3 | Pearson Chi-Square | 4,53 | 2 | 0,104 |
| Otázka 4 | Pearson Chi-Square | 5,58 | 2 | 0,061 |
| Otázka 5 | Pearson Chi-Square | 3,31 | 2 | 0,191 |
| Otázka 6 | Pearson Chi-Square | 0,8 | 2 | 0,67 |
| Otázka 7 | Pearson Chi-Square | 3,99 | 2 | 0,136 |
| Otázka 8 | Pearson Chi-Square | 4,61 | 2 | 0,1 |

Tabulka 16. Znaménkové schéma pro otázky 1 a 2

| | | Skupina | | | |
|-----------------|--------------|---------|----|-----|-------|
| | | RR | TV | NVŘ | Total |
| Otázka 1 | Špatně | 0 | - | ++ | 0 |
| | Správně | 0 | + | -- | 0 |
| | Total | | | | |
| Otázka 2 | Špatně | 0 | - | 0 | 0 |
| | Správně | 0 | + | 0 | 0 |
| | Total | | | | |

0 = statisticky nevýznamné rozdíly četností oproti teoretickým

+/- = v daných polích tabulky nacházíme významně více/méně osob

s vlastností (zde „skupina“) oproti očekávané teoretické četnosti

Následující Tabulka 17 udává přehled vzájemných vztahů správných skóre dětí v jednotlivých otázkách textu na úrovni 1. Statisticky významné korelace můžeme vidět mezi otázkami 1 a 2, 1 a 7, 1 a 8, 2 a 7, 2 a 8, 3 a 4, 3 a 7, 4 a 6, 4 a 8. Korelace však nejsou nijak výrazně vysoké (od hodnot korelačního koeficientu 0,23 do 0,4).

Tabula 17. Vzájemné korelace jednotlivých otázek testu – úroveň 1

| Otázka | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|--------|----------------------------|----|--------------|-------|--------------|-------|-------------|--------------|--------------|
| 1 | <i>Pearson Correlation</i> | 1 | 0,33 | 0,1 | 0,1 | 0,05 | 0,07 | 0,26 | 0,37 |
| | <i>Sig. (2-tailed)</i> | | 0,003 | 0,365 | 0,373 | 0,681 | 0,561 | 0,02 | 0,001 |
| | <i>N</i> | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 |
| 2 | <i>Pearson Correlation</i> | | 1 | 0,1 | 0,19 | 0,16 | 0,1 | 0,25 | 0,31 |
| | <i>Sig. (2-tailed)</i> | | | 0,379 | 0,091 | 0,164 | 0,384 | 0,029 | 0,005 |
| | <i>N</i> | | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 |
| 3 | <i>Pearson Correlation</i> | | | 1 | 0,4 | 0,09 | 0,02 | 0,24 | 0,1 |
| | <i>Sig. (2-tailed)</i> | | | | 0,000 | 0,434 | 0,864 | 0,037 | 0,374 |
| | <i>N</i> | | | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 |
| 4 | <i>Pearson Correlation</i> | | | | 1 | 0,17 | 0,23 | 0,08 | 0,23 |
| | <i>Sig. (2-tailed)</i> | | | | | 0,138 | 0,04 | 0,483 | 0,04 |
| | <i>N</i> | | | | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 |
| 5 | <i>Pearson Correlation</i> | | | | | 1 | 0,16 | -0,02 | 0,2 |
| | <i>Sig. (2-tailed)</i> | | | | | | 0,174 | 0,892 | 0,08 |
| | <i>N</i> | | | | | 78 | 78 | 78 | 78 |
| 6 | <i>Pearson Correlation</i> | | | | | | 1 | 0,13 | -0,1 |
| | <i>Sig. (2-tailed)</i> | | | | | | | 0,258 | 0,376 |
| | <i>N</i> | | | | | | 78 | 78 | 78 |
| 7 | <i>Pearson Correlation</i> | | | | | | | 1 | 0,01 |
| | <i>Sig. (2-tailed)</i> | | | | | | | | 0,93 |
| | <i>N</i> | | | | | | | 78 | 78 |
| 8 | <i>Pearson Correlation</i> | | | | | | | | 1 |
| | <i>Sig. (2-tailed)</i> | | | | | | | | |
| | <i>N</i> | | | | | | | | 78 |

V testu reliability nabývá Cronbachovo alfa hodnoty 0,6, což naznačuje střední míru vnitřní konzistence testu.

| <i>Cronbach's Alpha</i> | <i>N of Items</i> |
|-------------------------|-------------------|
| 0,6 | 8 |

Úroveň 2

Odpovědi na první část otázek 1 – 6, které byly hodnoceny max. 1 bodem, byly explicitně zmíněny ve čteném textu. Nejobtížnější položkou přitom byla pro děti ze sledovaného souboru již položka č. 1 („O čem se Pepovi zdálo?“). Odpověď na tuto otázku je v textu zmíněna hned na začátku – lze tak usuzovat, vzhledem k délce textu, že tuto informaci překryly informace pozdější, které se též objevily v nabídce možných odpovědí jako distraktory. Ze skupiny TV ji zvládlo bezchybně zodpovědět 10 z 19 (tj. 53 %) dotázaných. Ve skupině RR byla úspěšnost v dané otázce 73%. Samostatnou jednotkou jsou poté děti ze skupiny NVŘ, z jejichž výkonů nebylo vzhledem k malému počtu respondentů možné vysuzovat příliš validní závěry. Přesto lze shrnout, že problematickými se v jejich případě staly otázky 2, 4 a 5, na něž podalo správnou odpověď vždy pouze 1 dítě (tj. 33 % z celkového počtu). Naopak nejlépe se dětem ze všech skupin dařilo v otázce č. 6 („Co řekla paní učitelka Pepovi?“), kdy skórovaly v celých 100 %. Podrobněji o úspěšnosti dětí v jednotlivých otázkách pojednává Tabulka 18.

Tabulka 18: Počet správných odpovědí a procentuální úspěšnost - úroveň 2 (otázky 1-6)

| Otázky 1 – 6 | Skupina | | | Celkem |
|--------------|--------------|--------------|--------------|------------|
| | TV (max. 19) | RR (max. 11) | NVŘ (max. 3) | Max. 33 |
| 1 | 10 (53 %) | 8 (73 %) | 2 (67 %) | 20 (61 %) |
| 2 | 13 (68 %) | 10 (91 %) | 1 (33 %) | 24 (73 %) |
| 3 | 13 (68 %) | 8 (73 %) | 2 (67 %) | 23 (70 %) |
| 4 | 12 (63 %) | 8 (73 %) | 1 (33 %) | 21 (64 %) |
| 5 | 18 (95 %) | 9 (82 %) | 1 (33 %) | 28 (85 %) |
| 6 | 19 (100 %) | 11 (100 %) | 3 (100 %) | 33 (100 %) |

Druhá část otázek, tj. 7 – 9, byla hodnocena 1 bodem za správnou odpověď ANO/NE, příp. 2 body, pokud bylo dítě schopné svou odpověď adekvátně odůvodnit („Proč si to myslíš?“). Jak je patrné z Tabulky 19, vyvstávají v některých případech diskrepance mezi odpověďmi na první část otázky, tj. *a.* (ANO/NE) a na druhou část otázky *b.* (zdůvodnění předchozí volby). Z toho lze usuzovat, že děti tak ne vždy zvládly svou odpověď obhájit.

Tabulka 19: Počet správných odpovědí a procentuální úspěšnost - úroveň 2 (otázky 7-9)

| Otázky 7-9 | TV | RR | NVŘ |
|------------|-----------|-----------|----------|
| 7 a | 17 (89 %) | 9 (82 %) | 2 (67 %) |
| 7 b | 14 (74 %) | 7 (64 %) | 2 (67 %) |
| 8 a | 16 (84 %) | 10 (91 %) | 1 (33 %) |
| 8 b | 14 (74 %) | 10 (91 %) | 1 (33 %) |
| 9 a | 18 (95 %) | 8 (73 %) | 0 (0 %) |
| 9 b | 16 (84 %) | 7 (64 %) | 0 (0 %) |

Úspěšnost dětí (RR a TV) je v obou částech textu úrovně 2 (otázky 1 – 6 a 7 – 9) poměrně vysoká, a to i v druhé části (otázky 7 – 9) v oddílu doplňujících otázek, ačkoli zde bylo třeba určitého zamyšlení a vysouzení správné odpovědi, která byla v textu jen naznačena.

U otázek 1 – 6 dosahovaly děti ze skupiny RR lepších procentuálních výsledků oproti dětem TV u 4 z 5 otázek (u otázky 6 obě skupiny dosáhly 100% úspěšnosti). U otázek 7 – 9 je tomu tak u 2 ze 3 otázek.

Porovnáme-li procentuální úspěšnosti dětí v textu úrovně 1 a 2, můžeme usuzovat, že se dětem daří lépe v případě uzavřených otázek, kde správnou odpověď vybírají z nabídky a mohou tak využít rekognice dříve přečteného. Ačkoli v textu úrovně 1 měly možnost vyhledávat odpověď v textu, na dosavadní úrovni osvojení si čtenářských dovedností toto dětem zřejmě zatím nepřináší velkou pomoc při zodpovídání otázek.

Podrobnější analýzy závislosti výkonů dětí v jednotlivých položkách textu úrovně 2 na sledované skupině nebyly realizovány s ohledem na nízký počet respondentů ve skupinách.

Shrnutí:

Při sledování úspěšnosti jedinců v zodpovídání jednotlivých položek testu napříč úrovněmi 1 a 2 bylo zjištěno, že děti ze skupiny NVŘ podávaly celkově výrazně horší výkony než děti s rodinným rizikem pro vznik dyslexie (RR) i než děti s běžným vývojem řeči (TV). Děti ze skupiny RR si vedly stejně dobře, či v mnohých případech dokonce lépe, než jejich typicky se vyvíjející vrstevníci. Výsledná data neodpovídají vstupnímu očekávání, že děti z rizikových skupin, především děti ze skupiny NVŘ, budou mít výraznější obtíže u otázek z hlediska typologie obtížnějších, u kterých je třeba vysuzovat význam z kontextu.

8 Vývojové hledisko porozumění čtenému (Hypotéza H3)

H3. Výkony dětí v Testu 1 zadanému v 1. ročníku ZŠ budou statisticky významně korelovat s výkony dětí v jiném diagnostickém měřítku porozumění zadávanému ve 3. třídě ZŠ (Test 2)

Vzhledem ke skutečnosti, že porozumění čtenému je jednou z nejvyšších kvalit čtení, která se v průběhu vývoje nevytrácí, lze očekávat jistou souvislost mezi výkony v testech porozumění administrovaných v odstupu dvou let. V souvislosti s tím můžeme vyslovit domněnku, že měl-li žák dobrý výkon v testu porozumění v 1. ročníku, bude lépe skórovat pravděpodobně i v testu zadávaném v průběhu 3. ročníku.

K účelu získání tohoto druhu výsledků byla provedena korelace výkonů dětí ze tří skupin v **Testu 1** a v **Testu 2**. Vzhledem ke skutečnosti, že účastníků v průběhu trvání studie významně ubylo, zvolili jsme k analýze pouze výkony dětí z na úrovni 1 (Test 1) a jejich následné výsledky v *Testu čtení s porozuměním* (Caravolas, Volín, 2005) = Test 2.

S ohledem na typ testů je však nutné podotknout, že případné rozdíly mezi výkony mohou souviset též se skutečností, že první test prověřuje porozumění kontextu, zatímco druhý pracuje s porozuměním na úrovni vět.

8.1 Popisná statistika vzorku – Test 2

Jak je přehledně uvedeno v Tabulce 20, podstoupilo testování ve 3. třídě ZŠ celkem 10 dětí ze skupiny dětí s narušeným vývojem řeči (NVŘ), 18 dětí s rodinným rizikem pro vznik specifických poruch učení (RR) a 36 jedinců ze skupiny s běžným vývojem řeči (TV). Hodnocen byl počet celkem doplněných slov (CDS) a správně doplněných slov (SDS). Po této stránce je možné si povšimnout, že zatímco v parametru CDS se průměrné výkony dětí ve třech sledovaných skupinách téměř nelišily (NVŘ a RR 23,1, TV 23,2), v parametru SDS je patrná odchylka ve smyslu *zhoršení u dětí ze skupiny NVŘ*. U skupiny RR lze dále zaznamenat v obou parametrech nejvyšší směrodatnou odchylku, což vypovídá o vyšší variabilitě mezi výkony jednotlivců.

Jak již bylo blíže popsáno v Teoretické části práce (4.3.2 Test porozumění čtenému autorů M. Caravolas a J. Volína) lze u tohoto testu sledovat především tzv. index porozumění, který udává poměr počtu CDS a SDS (v %). Z dat uvedených a analýze vyplývá, že *nejhůře si v tomto ohledu vedly děti ze skupiny NVŘ (77 %)*, zatímco *výkony dětí ze skupin RR a TV byly velmi podobné (85 % RR, 86 % TV)*. Tento závěr opět dokládá závažnější charakter oslabení u dětí s narušeným vývojem řeči, a to i po absolvování 2 let

formální školní výuky. Výsledky však mohou být do jisté míry zkresleny menším počtem jedinců ve skupině NVŘ a lepším výkonem dívek, jenž zvyšuje celkový průměr.

Tabulka 20. Popisná statistika - Test 2

| | n | CDS | | | | SDS | | | | Porozumění |
|-----|----|-----|-----|--------|------|-----|-----|--------|------|------------|
| | | min | max | průměr | SD | min | max | průměr | SD | % |
| RR | 18 | 10 | 36 | 23,1 | 7,34 | 8 | 32 | 19,4 | 6,08 | 85% |
| 1 | 11 | 10 | 34 | 22,0 | 8,15 | 8 | 32 | 19,1 | 7,13 | 87% |
| 2 | 7 | 18 | 36 | 24,7 | 6,07 | 14 | 26 | 19,9 | 4,41 | 81% |
| TV | 36 | 12 | 40 | 23,2 | 5,56 | 12 | 31 | 19,7 | 4,54 | 86% |
| 1 | 12 | 18 | 32 | 22,5 | 4,27 | 14 | 31 | 19,8 | 4,49 | 88% |
| 2 | 24 | 12 | 40 | 23,6 | 6,15 | 12 | 28 | 19,6 | 4,66 | 84% |
| NVŘ | 10 | 17 | 30 | 23,1 | 4,72 | 8 | 26 | 17,8 | 5,07 | 77% |
| 1 | 7 | 17 | 30 | 23,3 | 5,35 | 8 | 23 | 16,3 | 4,89 | 69% |
| 2 | 3 | 20 | 27 | 22,7 | 3,79 | 18 | 26 | 21,3 | 4,16 | 94% |

CDS = celkem doplněných slov v časovém limitu 7 minut

SDS = správně doplněných slov

Porozumění – podíl správně doplněná slova / celkem doplněná slova

8.2 Vzájemný vztah mezi parametry Testu 1 a Testu 2

Dále byla provedena korelace jednotlivých parametrů v obou testech, tj. *čas*, *chybovost* a *porozumění* v **Testu 1** a CDS i SDS v **Testu 2** s parametry skupina (NVŘ, RR, TV).

Tabulka 21. Korelace jednotlivých parametrů sledovaných v testech s parametrem skupina (RR, TV, NVŘ)

| | | <i>Test 2</i> <i>CDS</i> | <i>Test 2</i> <i>Porozumění</i> | <i>Test 2</i> <i>SDS</i> | <i>Test 1</i> <i>Čas</i> | <i>Test 1</i> <i>Chybovost</i> | <i>Test 1</i> <i>Porozumění</i> |
|----------------|--------------------------------------|-----------------------------|------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| <i>Skupina</i> | <i>Pearson</i> <i>Correlation</i> | 0,01 | -0,18 | -008 | -003 | 0,14 | -0,4 |
| | <i>Sig. (2-tailed)</i> | 0,968 | 0,149 | 0,531 | 0,819 | 0,271 | 0,001 |
| | <i>N</i> | 64 | 64 | 64 | 64 | 64 | 64 |

Zde je zřejmé, že pouze parametr *porozumění* v **Testu 1** koreluje s parametrem skupina ($r = -0,4$, $\text{Sig.} = 0,001$, tj. statisticky významná středně silná záporná korelace). To znamená, že jedině v tomto parametru má na výkony dětí vliv příslušnost k jedné ze tří sledovaných skupin. U ostatních parametrů vzájemné vztahy se skupinou pozorovány nebyly (viz Tabulka 21).

Tabulka 22. Vzájemné vztahy jednotlivých parametrů Testu 1 a Testu 2

| | | Test 2 CDS | Test 2 Porozumění | Test 2 SDS | Test 1 Čas | Test 1 Chybovost | Test 1 Porozumění |
|----------------------|------------------------|---------------|----------------------|---------------|---------------|---------------------|----------------------|
| Test 2 CDS | Pearson Correlation | 1 | -0,21 | 0,83 | -0,5 | -0,25 | 0,32 |
| | Sig. (2-tailed) | | 0,096 | 0 | 0 | 0,05 | 0,011 |
| | N | 64 | 64 | 64 | 64 | 64 | 64 |
| Test 2 Porozumění | Pearson Correlation | | 1 | 0,36 | 0,09 | -0,14 | 0,33 |
| | Sig. (2-tailed) | | | 0,004 | 0,486 | 0,275 | 0,008 |
| | N | | | 64 | 64 | 64 | 64 |
| Test 2 SDS | Pearson Correlation | | | 1 | -0,43 | -0,32 | 0,47 |
| | Sig. (2-tailed) | | | | | | 0 |
| | N | | | | 64 | 64 | 64 |
| Test 1 Čas | Pearson Correlation | | | | | | -0,38 |
| | Sig. (2-tailed) | | | | | | 0,002 |
| | N | | | | | 64 | 64 |
| Test 1 Chybovost | Pearson Correlation | | | | | | -0,31 |
| | Sig. (2-tailed) | | | | | | 0,014 |
| | N | | | | | | 64 |
| Test 1 Porozumění | Pearson Correlation | | | | | | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | | | | | | |
| | N | | | | | | 64 |

Tabulka 22 ukazuje, že počet celkem doplněných slov (CDS) v **Testu 2** statisticky významně koreluje s počtem správně doplněných slov (SDS), a dokonce statisticky významně koreluje (na hladině významnosti 5%) se všemi třemi sledovanými parametry **Testu 1** (*čas*: $r = -0,5$, Sig. = 0,000; *chybovost*: $r = -0,25$, Sig. = 0,050, *porozumění*: $r = 0,32$, Sig. = 0,011). Z přehledu můžeme dále zjistit, že parametr *porozumění* v **Testu 2** statisticky významně koreluje s počtem *správně doplněných slov* (SDS) v tomtéž testu i s parametrem **porozumění** ($r = 0,33$, Sig. = 0,008) v **Testu 1**.

Počet správně doplněných slov (SDS) v **Testu 2** také statisticky významně koreluje s parametry *času* $r = -0,43$, Sig. = 0,000, *chybovosti* $r = -0,32$, Sig. = 0,009 i *porozumění* $r = 0,47$, Sig. = 0,000) v **Testu 1**. Dále bylo na základě analýz odhaleno, že též parametry sledované v **Testu 1** spolu napříč skupinami vzájemně statisticky významně korelují, a to v následujících kombinacích:

- *čas vs. chybovost*: $r = 0,56$, Sig. = 0,000
- *čas vs. porozumění*: $r = -0,38$, Sig. = 0,002
- *chybovost vs. porozumění*: $r = -0,31$, Sig. = 0,014

Tyto závěry v konečném souhrnu vyložit tak, že čím déle děti předložený text úrovně 1 četly, tím více chyb zároveň dělaly. Současně se ukazuje, že spolu se zvyšující se dobou trvání procesu čtení, se zhoršovala schopnost porozumět významu pasáže a že velké množství vyvedených chyb mělo neblahý vliv na porozumění obsahu textu.

Shrnutí:

V této části práce se ukazuje, že mezi jednotlivými parametry Testů 1 a 2 lze odhalit významnou vazbu. Počet celkem doplněných slov (CDS) tak v **Testu 2** statisticky významně koreluje s počtem správně doplněných slov (SDS), a na hladině významnosti 5 % též se všemi třemi sledovanými parametry **Testu 1** (čas, chybovost, porozumění). Z uvedeného je tedy patrné, že čtenářské dovednosti dětí hodnocené z hlediska porozumění textu v 1. třídě korelují s výkony ve 3. třídě. Porozumění čtenému je tak významnou složkou čtenářských dovedností již od počátku jejich nabývání. To, jak dítě čte s porozuměním v 1. ročníku, může vypovídat o jeho budoucí úrovni čtení s porozuměním. Výsledek je možná překvapivý, protože se jedná o dva odlišně konstruované testy hodnotící čtení s porozuměním (kontextový příběh v Testu 1 a porozumění větě – doplňování vět v Testu 2). Můžeme to interpretovat tak, že pokud čte dítě v prvním ročníku s porozuměním kontextové příběhy, jeho schopnost zůstává a ve 3. ročníku nemá problémy na úrovni porozumění (doplňování vět).

DISKUSE

Studie zahrnovala popis variability úrovně rozvoje schopnosti porozumět čtenému u dětí s rizikem vzniku závažnějších obtíží při osvojování gramotnostních dovedností v českém jazyce. Níže si v souhrnu přiblížím jednotlivé předpoklady a představím některá omezení, jež mohla mít vliv na výkon dětí v testu i na celkový charakter analýz.

1) **Zhodnocení H1:**

A: Děti zařazené do experimentálních skupin budou v porovnání se skupinou kontrolní podávat statisticky významně horší výkon v Testu 1 jako celku. Sledovanými parametry jsou čas, chybovost a porozumění textu.

B: Děti s narušeným vývojem řeči budou v porovnání s dětmi s rodinným rizikem dyslexie podávat statisticky významně horší výkon v Testu 1 jako celku. Sledovanými parametry jsou čas, chybovost a porozumění textu.

Ze závěrů analýz vyplývá, že mezi výkony dětí z experimentální skupiny rodinného rizika a dětmi z kontrolní skupiny, nebyl - v textu úrovně 1 - nalezen statisticky významný rozdíl u žádného ze sledovaných parametrů. Výkony dětí RR se tedy blíží výkonům dětí TV. Při porovnání výkonů jedinců s narušeným vývojem řeči (NVŘ) s dětmi z kontrolní skupiny (TV) však nacházím statisticky významný rozdíl jak u parametru porozumění, tak u parametru času. V tomto ohledu lze tedy shrnout, že se *předpoklad, že děti z obou experimentálních skupin budou v Testu 1 podávat statisticky horší výkony, než jejich typicky se vyvíjející vrstevníci (H1 A.), nepotvrdil.*

Při vzájemném porovnání samotných experimentálních skupin RR a NVŘ v textu úrovně 1 byly nalezeny statisticky významné rozdíly ve výkonech v parametru porozumění, nikoli v parametru času a chybovosti. *Předpoklad H1 B. tedy vyvrácen nebyl.*

2) **Zhodnocení H2:**

Rozdíly ve výkonech dětí z jednotlivých sledovaných skupin budou závislé na typologii otázek, jež hodnotí porozumění čtenému textu v Testu 1.

Při sledování úspěšnosti jedinců v zodpovídání jednotlivých položek testu bylo zjištěno, že děti ze skupiny NVŘ podávaly celkově výrazně horší výkony než děti s rodinným rizikem pro vznik dyslexie (RR) i než děti s běžným vývojem řeči (TV). Mezi

děťmi ze skupin RR a TV velké rozdíly patrné nebyly. Současné též výsledná data neodpovídají vstupnímu očekávání, v němž jsem se domnívala, že děti z rizikových skupin, především děti ze skupiny NVŘ budou mít výraznější obtíže především u otázek z hlediska typologie „obtížnějších“ (tj. kontextových). *Výchozí předpoklady H 2 tedy nebyly naplněny.*

Zajímavostí zůstává, že posuzujeme-li úspěšnost dětí s ohledem na typologii otázek bez ohledu na skupinu, lze se na základě výsledků studie domnívat, že u dětí daného věku nesehrává možnost návratu k přečtenému textu významnější roli. Naopak dokáží lépe profitovat z uzavřených otázek, kde správnou odpověď vybírají z nabídky a mohou tak využít možnosti opětovného rozpoznání přečteného. Tento poznatek je možné dále uplatnit v oblasti didaktiky.

Z uvedených výsledků je tedy zřejmé, že zatímco úspěšnost dětí s rodinným rizikem pro vznik dyslexie je velmi často vyvážená a v některých případech tito jedinci skórují i lépe než jedinci intaktní, výkony dětí s narušeným vývojem řeči jsou stabilně špatné, což ve shodě s názory většiny odborníků (např. Mikulajová, Rafajdusová, 1993) poukazuje na závažnější charakter oslabení u dětí s narušeným vývojem řeči.

Uvedené zjištění je též v souladu s teoretickými východisky, jež dávají do souvislosti specificky narušený vývoj řeči a převažující obtíže v lexikálně-sémantické rovině jazyka (např. Smolík, 2009). Současné se nálezy po vzoru jednoduchého modelu čtení shodují se závěry studií, které naznačují, že u dětí s hereditární zátěží ve smyslu potenciálního rozvoje specifických poruch učení (zejména dyslexie) se deficit porozumění čtenému nemusí projevit, neboť v tomto typu obtíží dochází primárně k narušení dovednosti dekódovat, jež zasahuje především foneticko-fonologickou rovinu (viz jednoduchý model čtení Gougha a Tunmera, 1986; Caravolas a Volín, 2005).

3) **Zhodnocení H3:**

Výkony dětí v Testu 1 zadanému v 1. ročníku ZŠ budou statisticky významně korelovat s výkony dětí v jiném diagnostickém měřítku porozumění zadávanému ve 3. třídě ZŠ (Test 2)

Poslední hypotéza vycházela z názoru, že na porozumění čtenému lze nahlížet jakožto na velmi vysokou kvalitu čtenářského výkonu, která se v průběhu vývoje nevytrácí (Kucharská, 2014). Z toho důvodu by bylo možné očekávat též souvislost mezi výkony

v testech porozumění administrovaných v odstupu dvou let. Závěry studie následně umožňují *předpoklad, že čtenářské dovednosti dětí hodnocené z hlediska porozumění textu v 1. třídě budou korelovat s jejich výkony ve 3. třídě ZŠ (H3), potvrdit*. V tomto ohledu je proto možné konstatovat, že u žáků, kteří podávali v testu porozumění zadávaném v průběhu 1. ročníku lepší výkony, je možné zaznamenat dobré výkony i ve 3. třídě, a naopak.

Současně lze usuzovat na skutečnost, že *typ testu* a s ním spojený způsob prověřování aspektu porozumění čtenému nemá v daném ohledu na výkony dětí významný vliv. Zatímco Test 1 prověřoval porozumění kontextu a obsahoval návodné otázky, druhý pracoval s porozuměním na úrovni vět, jimž bylo nutné dodat význam prostřednictvím doplnění dvou chybějících slov.

Porozumění čtenému se tedy zdá mít relativně stabilní charakter bez ohledu na druh diagnostického měřítka a je významnou složkou čtenářských dovedností již od počátku jejich nebývání.

Empirické závěry výzkumu mohly být současně omezeny řadou vzájemně propojených faktorů. Za jeden z limitujících činitelů studie lze považovat například relativně *nízký počet dětí* zařazených do jednotlivých skupin. V tomto případě se jedná pouze o malý vzorek populace, jehož výsledky nelze zobecňovat, ani dle nich usuzovat na nízkou/vysokou úroveň rozvoje konkrétní schopnosti u celé skupiny dětí vykazujících obdobné potíže. V souladu s tímto tvrzením tedy můžeme předpokládat, že vyšetření rozsáhlejšího souboru jedinců s narušeným vývojem řeči, či s rodinným rizikem pro rozvoj gramotnostních obtíží by mohlo poukázat na závažnější, či naopak méně významné oslabení v oblasti porozumění čtenému.

Jistý vliv na výkon v testech porozumění mohou mít též *subjektivní charakteristiky* jedinců (především verbální zdatnost, úroveň pozornosti a paměťových schopností, nízké sebehodnocení, obava ze selhání apod.) a mnohé nedostatky můžeme pozorovat i na straně *examinátora* (např. netrpělivost při zadávání testu u pomalejších dětí, chyby při zadávání apod.) Dále je nutno přihlídnout též ke specifickým konkrétních *environmentálních proměnných*, neboť výkony již nebyly analyzovány s ohledem na metodu výuky čtení ve škole, ani na socioekonomické faktory (vzdělání rodičů, podnětnost prostředí, čtenářství v rodině i význam, který je mu přikládán atd.).

Zajímavým doplněním výzkumu, jenž spočíval v kvantitativním zpracování dat, by též mohl být rozbor odpovědí dětí z *hlediska kvalitativního*. V rámci tohoto kroku by tak

z detailního studia obsahu odpovědí a počtu opakování dotazu bylo možné vysoudit charakter obtíží s porozuměním textu ve spojitosti s typologií otázek a na základě toho aplikovat vhodné výukové postupy.

Optimalizaci budoucího výzkumu by též mohl napomoci proces *standardizace Testu čtení s porozuměním* (dle YARC, Hulme et al., 2009) *na českou populaci*.

ZÁVĚR

Výzkumná studie byla provedena za účelem prověření úrovně porozumění čtenému textu u česky mluvících dětí, jež z hlediska vývoje gramotnostních dovedností spadají do skupin rizikových. Hlavním cílem bylo ověřit konkrétní předpoklady vycházející ze závěrů řady (převážně zahraničních) studií a přispět k obohacení poznatkové platformy v tuzemském prostředí.

V **Teoretické části** práce jsem čtenáře seznámila se základními pojmy vztahujícími se ke gramotnosti s důrazem na koncept gramotnosti čtenářské, k jejímž aspektům porozumění čtenému náleží. V návaznosti na tento krok byl představen proces čtení a blíže vysvětleny dovednosti dekódování a porozumění jazyku, jejichž vzájemná součinnost podmiňuje celkovou úroveň porozumění čtenému. Následně došlo k podrobnějšímu vymezení vývoje schopnosti porozumět významu tištěného textu a byly uvedeny některé výzkumné studie, které se zaměřovaly na oblast předpokladů a didaktických aspektů porozumění. Poslední kapitoly byly poté věnovány diagnostice uvedené čtenářské dovednosti, prezentaci vybraných testových metod a shrnutí poznatků o rizikových skupinách jedinců.

V **Empirické části** práce jsem čtenáři podrobně přiblížila výchozí projekt ELDEL i způsob náboru a rozřazení vzorku do tří výzkumných skupin. Spolu s deskripcí procesu sběru dat byly dále rozpracovány též postupy administrace obou testů a uvedeny obecné cíle i dílčí výzkumné hypotézy.

Část s názvem **Analýza a interpretace dat** byla dále věnována souborné analýze získaných údajů, v jejímž rámci jsem zkoumala celkovou úspěšnost dětí ze dvou skupin experimentálních a skupiny kontrolní v celém *Testu porozumění čtenému* (dle YARC, Hulme et al, 2009) i v jeho jednotlivých položkách. Ze závěrů těchto analýz (statistické, korelační, položkové) vyplývá, že zatímco děti s rodinným rizikem pro vznik dyslexie si v testu vedly téměř stejně dobře, jako jejich typicky se vyvíjející vrstevníci, jedinci ze skupiny dětí s narušeným vývojem řeči podávali v porovnání s oběma předchozími skupinami velmi slabé výkony. Současně se zdá, že výkony dětí v parametru porozumění se v průběhu vývoje výrazně nemění, a to bez ohledu na typ administrovaného testu porozumění. Jinými slovy, pokud je dítě v 1. ročníku úspěšné při četbě a porozumění kontextovým příběhům, jeho schopnost zůstává stejná a ve 3. ročníku nemá obtíže s porozumění na úrovni vět (*Test čtení s porozuměním* autorů Caravolas, Volín, 2005)..

Výsledky studie mohou být přínosem nejen pro odborníky z řad logopedů, psychologů, pedagogů, speciálních pedagogů, či vychovatelů, kteří jejich prostřednictvím budou moci lépe porozumět potřebám dětí a poskytnout jim adekvátní podporu na cestě za vzděláním a kvalitním životem. Jako významný zdroj informací a podklad pro možnost časně detekce i nápravy obtíží při čtení s porozuměním mohou dále sloužit též rodičům i samotným žákům prvních ročníků základních škol.

LITERATURA

- ALTMANOVÁ, J. a kol *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010, 64 s. ISBN 978-80-87000-41-0.
- BISHOP, D. V. M. *Test for reception of grammar: TROG-2*. Version 2. London: Harcourt Assessment, 2003. ISBN 0749121319.
- BISHOP, D.V.M., ADAMS, C. A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1990, 31, p. 1027-1050.
- BOGDANOWICZOVÁ, M. Children at risk of dyslexia: Early identification and intervention. *Psychologische Beitrage*, 2003, 45 (1), p. 71-86.
- CAIN, K, OAKHILL. J. Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 2006,76 (4), p. 683-696.
- CARAVOLAS, M., VOLÍN, J. *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ: příručka*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005, 58 s. ISBN 80-86856-06-2.
- DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 2. upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001, 223 s. ISBN 80-902536-2-8.
- GAVORA, P., ZÁPOTOČNÁ, O. (eds.): *Gramotnosť: Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2003, 158 s.
- GOUGH, P.B., TUNMER, W.E. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 1986, 7, pp. 6-10.
- HARTL. P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010, 797 s., ISBN 9788073676865.
- HULME, CH., STOTHARD, S.E., CLARKE, P., BOWYER-CRANE, C., HARRINGTON, A., TRUELOVE, E. et al. *York Assessment of Reading for Comprehension: Early reading*. London: GL Assessment, 2009.
- JAGERČÍKOVÁ, Z., KUCHARSKÁ, A. Počátky gramotnosti u česky mluvících dětí s vývojovou dysfázií ve srovnání s běžně se vyvíjejícími vrstevníky. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2012, 62 (1), s. 150-164. ISSN 0031-3815.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Dyslexie*. Praha: Nakladatelství D+H, 2004, 68 s. ISBN 978-80-903869-7-6.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*.

- Praha: Portál, 2008, 176 s., ISBN: 978-80-262-0645-3.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- KUČEROVÁ, T., KUCHARSKÁ, A., ŠPAČKOVÁ, K. Rodinné riziko dyslexie. In NEUSAR, A., CHARVÁT, M., DOLEJŠ, M., JANEČKOVÁ, D., PROCHÁZKA, R. *Sborník příspěvků z PhD existence III: Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech*. Olomouc: FF UPOL, 2013, s. 164–171. ISBN 978-80-244-3778-1.
- KUCHARSKÁ, A. *Riziko dyslexie. Pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014, 267 s., ISBN 9788072907847.
- KUCHARSKÁ, A., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., SOTÁKOVÁ, H., ŠPAČKOVÁ, K., PRESSLEROVÁ, P., RICHTEROVÁ, E. *Porozumění čtenému I. Typický vývoj čtení s porozuměním - východiska, témata, zdroje - kritická analýza a návrh výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, 194 s. ISBN 978-80-7290-726-7.
- LECHTA, V. et al. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003, 359 s. ISBN 80-7178-801-5.
- MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. Praha: SPN, 1972.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie - Specifické poruchy čtení*. Jinočany: HaH, 1995, 269 s. ISBN 80-85787-27-X.
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006, 271s. ISBN 80-246-1173-2.
- MATĚJČEK, Z., ŠTURMA, J., VÁGNEROVÁ, M., ŽLAB, Z. *Zkouška čtení*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1987.
- MATTINGLY, I.G. Reading, the linguistic process and awareness. In KAVENAGH J.F., MATTINGLY, I.G. (Eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge Mass: MIT Press, 1972.
- MIKULAJOVÁ, M., RAFAJDUSOVÁ, I. *Vývinová dyfázia. Špecificky narušený vývin reči*. Bratislava: Marína Mikulajová a Iris Rafajdusová, 1993, 288 s. ISBN 80-900445-0-6.
- MUTER, V., HULME, CH., SNOWLING, M. J. STEVENSON, J. Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 2004, 40(5), p. 665-681.
- NATION, K. Children's reading comprehension difficulties. In: SNOWLING M. J.,

- HULME, CH. (eds.) *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell, 2005, p. 227–247. ISBN: 9781405114882.
- PARIS, S. G., HAMILTON, E. E. The development of children's reading comprehension. In: ISRAEL, S.E., DUFFY, G.G. *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge, 2009, p. 32-53.
- Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PERFETTI, C. A., LANDI, N., OAKHILL, J. The acquisition of reading comprehension skill. In: SNOWLING M. J., HULME, CH. (eds.) *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell, 2005, p. 227–247. ISBN: 9781405114882.
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- SMOLÍK, F. Vývojová dysfázie a struktura raných jazykových schopností. *Československá psychologie*. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2009, 53 (1), s. 40-54.
ISSN 0009-062x
- SMOLÍK, F., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2015, 248 s. ISBN 978-80-247-4240-3.
- SNOWLING, M. J. *Dyslexia*. Malden: Blackwell Publishers, 2000, 261 s. ISBN 0-631-20574-8.
- SNOWLING. M. J. Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2013, 13 (1), p. 7–14.
- SNOWLING. M. J., HULME, CH. Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 2012, p. 27–34.
- SNOWLING. M.J., HULME, CH. Learning to read with a language impairment. In: SNOWLING M. J., HULME, CH. (eds.) *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell, 2005, p. 397–412. ISBN: 9781405114882.
- SNOWLING, M. J., GALLAGHER, A, FRITH, U. Family risk of dyslexia is continuous: individual differences in the precursors of reading skill. *Children Development*. 2003, 74(2), p. 358-73.
- SOTÁKOVÁ, H., KUCHARSKÁ, A., ŠPAČKOVÁ, K., PRESSLEROVÁ, P., RICHTEROVÁ, E., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. *Porozumění čtenému II. Porozumění čtenému u dětí s rizikem čtenářských obtíží - východiska, témata, zdroje - kritická analýza a návrh výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, 158 s. ISBN 978-80-7290-727-4.

- STOTHARD, S.E., SNOWLING, M. J., BISHOP, D.V.M., CHIPCHASE, B., KAPLAN, C. Language impaired preschoolers: A follow-up in adolescence. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 1998, 41, 407- 418.
- RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, 2002, 199 s. ISBN 80-210-2858-0.
- TOMBLIN, J.B. Genetic and environmental contributions to the risk for specific language impairment. In: Rice, M. L. (ed.). *Toward a genetics of language*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996, p. 191–211.
- WADE, S. , REYNOLDS, R.: Developing metacognitive awareness. *Journal of Reading*, 1989, s. 6-14.
- WILDOVÁ, R. Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika*, 2012, 62 (1-2), s. 10-21. ISSN 0031-3815.

Online zdroje:

- PROCHÁZKOVÁ, I. Metodický portál, Články: „*Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?*“ [online]. 18. 01. 2006. [cit. 2015-06-01]. ISSN 1802-4785. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/446/...-ROZVIJET.html>>
- RABENHAUPTOVÁ, L. *Porozumění čtenému u dětí 2. třídy v analyticko-syntetické metodě a genetické metodě čtení*. [online]. Praha, 2013 [cit. 2015-06-07]. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Dostupné z <WWW: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/91783/?lang=en>>
- TROCHTOVÁ, V. *Cesty ke zvyšování funkční gramotnosti dospělých* [online]. 2011 [cit. 2015-06-06]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Dostupné z WWW: http://is.muni.cz/th/231664/ff_m/magisterska_diplomova_prace.pdf

PŘÍLOHY

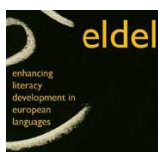
Seznam příloh

Příloha 1. Záznamový arch Testu čtení s porozuměním – úroveň 1

Příloha 2. Záznamový arch Testu čtení s porozuměním – úroveň 0

Příloha 3. Záznamový arch Testu čtení s porozuměním – úroveň 2

Příloha 1. Záznamový arch čtení s porozuměním – úroveň 1
(text je chráněn autorskými právy a nelze jej publikovat)



Administrátor:.....

Jmenný kód dítěte: Datum testování:.....

ČTENÍ S POROZUMĚNÍM - ÚROVEŇ 1

ZÁZNAMOVÝ ARCH

Pomůcky: text, rekordér, stopky

Zaznačte chyby dítěte při čtení a měřte čas od prvního slova po poslední



Přerušete

po

16

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

chybách!

| |
|--|
| |
|--|

Počet chyb:..... (pokud 16 a více, nepokračujte otázkami a zadejte úroveň 0)

59 slov

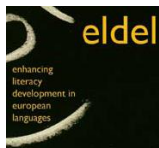
Čas:.....

Položte dítěti následující otázky a jeho odpovědi doslovně запиšte:

| | Otázka | Odpověď dítěte | Správné odpovědi | Nesprávné odpovědi | Skóre 1/0 |
|---|--|----------------|---|--|-----------|
| 1 | Proč byl tento den výjimečný? | | <p>Protože to byl Jany (její) první den ve škole.</p> <p>Protože začínala v nové škole.</p> | <p>Protože to byl Jany (její) první den.</p> <p>Protože byl školní den.</p> <p>Protože šla do školy.</p> | |
| 2 | Jak se Jana cítila na začátku příběhu? | | <p>Výstrašená.</p> <p>Nervózní.</p> <p>Ustaraná</p> | <p>Smutná.</p> <p>Šťastná.</p> | |
| 3 | Kdy vešla Jana do školy? | | <p>Když zazvonilo.</p> | <p>Ráno. →</p> <p>Včera.</p> | |
| 4 | Co dělala Jany paní učitelka? | | <p>Čekala u dveří.</p> | <p>Pracovala.</p> <p>Dávala pastelky na lavice.</p> | |

| | Otázka | Odpověď dítěte | Správné odpovědi | Nesprávné odpovědi | Skóre 1/0 |
|---|---|----------------|---|--|-----------|
| 5 | Co si Jana pověsila na svůj věšák? | | Svetr. | Tašku. Čepici. Kabát. | |
| 6 | Co myslíš, jaká byla první vyučovací hodina? | | Malování. Výtvarná výchova. | Čeština. Matematika. | |
| 7 | Koho uviděla Jana ve třídě? | | <u>Marka</u> . Kamaráda Marka. | Jejího (svého) kamaráda. → Děti. Učitelku. | |
| 8 | Proč myslíš, že se Jana začala cítit trochu lépe? | | Protože uviděla svého (nejlepšího) kamaráda. Protože tam byl její kamarád. Protože uviděla Marka. | Protože šli kreslit (měli výtvarnou výchovu). Protože viděla nějaké kamarády. | |

Příloha 2. Záznamový arch čtení s porozuměním – úroveň 0
(text je chráněn autorskými právy a nelze jej publikovat)



Administrátor:.....

Jmenný kód dítěte: Datum testování:

ČTENÍ S POROZUMĚNÍM - ÚROVEŇ 0
ZÁZNAMOVÝ ARCH

Pomůcky: text, rekordér

Zaznačte chyby dítěte při čtení:



Přerušete po 16 chybách!

| | |
|-------------|--|
| Vy | |
| Dítě | |
| Vy | |
| Dítě | |
| Vy | |
| Dítě | |

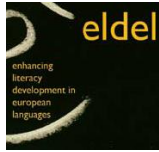
Počet chyb:..... (pokud 16 a více, nepokračujte otázkami)

Děti: 23 slov

Položte dítěti následující otázky a jeho odpovědi doslovně запиšte:

| | Otázka | Odpověď dítěte | Správné odpovědi | Nesprávné odpovědi | Skóre 1/0 |
|---|--|----------------|-----------------------|--|--------------|
| 1 | Kde byl pohled? | | Ve schránce | | |
| 2 | Od koho pohled byl? | | Od babičky | Od babičky a dědečka, Od prarodičů. Od pošťáka | |
| 3 | Kde byla babička na výletě? | | Na hradě | Na prázdninách... | |
| 4 | Kdo vyndal pohled ze schránky? | | Petr | Chlapec. Máma... | |
| 5 | Kdo pohled přečetl? | | Máma, Maminka apod | Petr. Babička... | |
| 6 | Jaké bylo počasí, když byla babička na výletě? | | Mokro. | Svítilo slunce. Zima... | |
| 7 | Babička byla ráda, že si s sebou něco vzala. Co to bylo? | | Deštník | Tašku. Kabát... | |
| 8 | Co by si Petr přál? | | Být na prázdninách | Vídet babičku. | |

Příloha 2. Záznamový arch čtení s porozuměním – úroveň 2
(text je chráněn autorskými právy a nelze jej publikovat)



Administrátor:.....

Jmenný kód dítěte: Datum testování:

ČTENÍ S POROZUMĚNÍM - ÚROVEŇ 2

ZÁZNAMOVÝ ARCH

Pomůcky: text, rekordér, stopky

Měřte čas od prvního slova po poslední



Přerušete, pokud dítě do uplynutí 1 minuty nepřečte alespoň 36 slov (nedostane se na místo označené dvěma čarami)!

Čas:.....

1. O čem se Pepovi zdálo?

- a) že venku svítí slunce
- b) že nemusí jít do školy
- c) že dostal medaili

2. Proč byl Pepa slavný?

- a) protože se probudil v televizi
- b) protože nejdéle spal
- c) protože se dobře učil

3. Co Pepu doopravdy probudilo?

- a) reflektory
- b) slunce
- c) budík

4. Co si Pepa oblékl do školy?

- a) pyžamo
- b) tepláky
- c) kalhoty

5. Kde byli Pepovi spolužáci?

- a) ve třídě
- b) doma
- c) na dvoře

6. Co řekla paní učitelka Pepovi?

- a) že je televizní hrdina
- b) že mu dá poznámku
- c) že je velký spáč

- | | | |
|-----------|--|-----------------|
| 1. | a. Byl Pepa opravdu v televizi? | Ano / Ne |
| | b. Proč si to myslíš? | |
| 2. | a. Je Pepa dobrý žák? | Ano / Ne |
| | b. Proč si to myslíš? | |
| 3. | a. Stalo se to v sobotu? | Ano / Ne |
| | b. Proč si to myslíš? | |