

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Psaní a čtení v předškolním věku: porovnávání stejných slov

Reading and Writing in Preschoolers: Comparing the Same Words

Bc. Tereza Cajthamlová

Vedoucí práce: PhDr. Ida Viktorová, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Psaní a čtení v předškolním věku porovnávání stejných slov 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, 15. 4. 2017

.....
Bc. Tereza Cajthamlová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Idě Viktorové, Ph.D. za její odborné vedení a podnětné rady a připomínky.

Poděkování patří též paní ředitelce mateřské školy, která mi umožnila realizovat výzkum k bakalářské práci v jejím zařízení, za její vstřícný přístup a zájem o mou práci. Rovněž děkuji paní učitelkám, které mi pomohly navázat kontakt s jednotlivými dětmi, i samotným dětem za ochotnou spolupráci.

ANOTACE

Tato bakalářská práce se zabývá porovnáváním a identifikací stejných slov v psaném textu dětmi předškolního věku. Vychází z teorií E. Ferreiro o vývoji čtení a psaní před formální školní výukou. Výzkum se zaměřuje zjišťování strategií, které děti používají k identifikaci slov v kontextu jednotlivých slov i věty a vztahem úrovně odlišování obrázku od textu a používaných strategií. Výzkum proběhl formou polostrukturovaného rozhovoru nad textovým materiálem.

KLÍČOVÁ SLOVA

Rané čtení, předškoláci, stejná slova, pregramotnostní schopnosti, porovnávání slov

ANNOTATION

This bachelor thesis analyses comparison and identification of the same words in the written text by children of preschool age. The study is based on E. Ferreiro's theories of development of reading and writing before formal school education. The research was focused on finding strategies used by the children to identify the same words in the context of both separate words and in the sentences. Relation between the used strategy and the level of distinguishing pictures from text was also covered. The research was done in the form of a semi-structured dialogue about the text material.

KEYWORDS

Emerging reading, preschoolers, same words, preliteracy skills, comparing words

Obsah

I.	ÚVOD.....	8
II.	TEORETICKÁ ČÁST	9
1.	Vybrané oblasti vývoje dítěte předškolního věku.....	9
1.1.	Zraková a sluchová percepce	9
1.2.	Kognice	9
1.3.	Paměť a učení	13
1.4.	Rozvoj řeči	13
2.	Čtení.....	15
2.1.	Čtení jako kognitivní proces.....	15
2.2.	Čtenářská gramotnost a pregramotnost	15
2.3.	Vývoj čtení	17
3.	Výzkum Emilie Ferreiro	19
4.	Závěrečné práce inspirované výzkumem E. Ferreiro.....	23
4.1.	Čtení a vnímání psaného textu v předškolním věku – bakalářská práce	23
4.2.	Čtení s obrázkem dětmi předškolního věku - bakalářská práce	25
4.3.	Psaní a čtení vlastního jména v předškolním věku – bakalářská práce	26
III.	PRAKTICKÁ ČÁST	28
5.	Cíl a výzkumné otázky.....	28
6.	Metody sběru a zpracování dat	30
6.1.	Úkol 1: Diferenciace obrázku od textu.....	30
6.2.	Úkol 2: Rozpoznávání stejných slov – jednotlivá slova.....	31
6.3.	Úkol 3: Hledání vzorového slova ve větě	32
7.	Výzkumný soubor	32
8.	Prezentace výsledků	33
8.1.	Úkol 1: Diferenciace obrázku od textu.....	33

8.2.	Úkol 2: Rozpoznávání stejných slov – jednotlivá slova.....	34
8.3.	Úkol 3: Hledání vzorového slova ve větě	41
9.	ZÁVĚRY.....	44
9.1.	Schopnost rozpoznat stejná slova.....	44
9.2.	Jaké strategie děti využívají?.....	44
9.3.	Mění tyto strategie v závislosti na podobě úkolu?	49
9.4.	Strategie z pohledu chybovosti.....	52
9.5.	Potencionální posloupnost strategií.....	53
9.6.	Souvisí kategorie způsobu práce s textem a obrázkem se způsoby rozpoznávání stejných slov?	53
IV.	DISKUZE	55
V.	ZÁVĚR	58
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	59
	PŘÍLOHY	61
10.	Příloha 1	61
11.	Seznam tabulek	64

I. ÚVOD

Čtení a psaní jsou považovány za základní dovednosti, které má dětem předat škola. Málokdy si však uvědomujeme, že děti do 1. třídy nenastupují bez jakýchkoli znalostí o psaném jazyce. Texty děti obklopují prakticky od narození a děti se je postupně učí interpretovat v závislosti na svých vlastních aktuálních schopnostech. Nečekají, až jim někdo ve škole dá návod, jak správně postupovat. Prvňáčci mají za sebou tedy již několikaletou zkušenost se čtením i psaním a skutečnost, že ještě neprošli formálním vzděláváním v této oblasti, neznamena, že nemají žádné vlastní představy o tom, jak psaný jazyk funguje.

Tato práce je inspirována výzkumem E. Ferreiro, psycholožky, která jako jedna z prvních začala zkoumat koncepty čtení a psaní u předškolních dětí. Tato práce primárně nereplikuje žádnou konkrétní úlohu používanou E. Ferreiro, ale zaměřuje se na oblast rozpoznávání stejných slov předškoláky. Uvědomění si, že stejná slova musí být stejně zapsána, je totiž vnímáno jako jeden ze základních zlomů v rozvoji konceptů čtení a psaní. Dětský koncept stejnosti psaného textu se však může značně lišit od konceptu stejnosti dospělých/expertních čtenářů. Doplnkově je zařazen úkol „čtení s obrázkem“, který Ferreiro využívá.

V teoretické části této práce se nejprve zaměřuji na vybrané aspekty vývoje předškolního dítěte, které mají vliv na rozvoj čtení a psaní. V další kapitole popisuji schopnost číst z kognitivního hlediska a její rozvoj se zaměřením na předškolní dítě a rozvoj pregramotnosti. Následně představuji výzkum E. Ferreiro a shrnuji výsledky některých závěrečných prací inspirovaných jejím výzkumem, které vznikly v českém prostředí a nabízí ojedinělý vhled na koncepty čtení a psaní u českých předškoláků.

V praktické části je prezentován vlastní výzkum zaměřující se na strategie, které děti využívají k rozpoznávání stejných slov a které nabízejí vhled do toho, co pro děti musí slovo splňovat, aby bylo vnímáno jako stejné.

II. TEORETICKÁ ČÁST

1. Vybrané oblasti vývoje dítěte předškolního věku

Vágnerová (2012) vymezuje předškolní období věkem od 3 do 6-7 let (končí nástupem do školy). V této kapitole se zaměřím na oblasti zrakové a sluchové percepce, kognice, paměti a učení a rozvoje jazykových schopností u dětí předškolního věku, tedy oblastí, které jsou významné pro rozvoj čtení.

1.1. Zraková a sluchová percepce

V oblasti zrakové percepce se v předškolním věku rozvíjí zraková paměť i zraková analýza a syntéza (pexeso, puzzle apod.). Již okolo 4 let poznají děti obrazce, které jsou vzhůru nohama, ale ještě přibližně rok mají problém s pravolevou orientací, což se projevuje např. při psaní - písmena píšou zrcadlově (Thorová, 2015).

Ke konci předškolního období dochází k výraznějším pokrokům v systematickosti zrakového vnímání, soustředěnosti a smyslu pro detail, děti vnímají celek jako soubor částí a jsou schopné jednotlivé části identifikovat (např. písmena ve slově). Zároveň se zlepšuje schopnost rozlišování reverzních figur v horizontálním i vertikálním směru (6/9, b/d, ...). Tyto schopnosti jsou také považovány za jedny z ukazatelů školní zralosti (Thorová, 2015; Vágnerová, 2012).

V oblasti sluchového vnímání dochází v předškolním období k rozvoji fonologické senzitivity (schopnosti rozlišovat jednotlivé zvuky řeči) a fonologické diferenciaci (rozlišování znění různých hlásek a slabik). Mezi 4. a 5. rokem je dítě schopné rozdělit větu na slova, okolo 5. roku začíná rozpoznávat jednotlivé hlásky slova, nejprve první, poté poslední a nakonec i všechny ostatní. Školsky nezralé děti mohou mít ještě v šesti letech problémy s rozlišováním podobně znějících hlásek (např. s/z). Mezi 6. a 7. rokem jsou děti schopné odlišovat dlouhé/krátké samohlásky i tvrdé/měkké slabiky (Thorová, 2016; Vágnerová, 2012).

1.2. Kognice

Existuje množství teorií, kognitivního vývoje a žádná nevysvětluje rozvoj kognice v celé jeho šíři, všechny mají však společné následující principy: s věkem lidé získávají dokonalejší kontrolu nad svým myšlením a učením, důkladněji zpracovávají informace, roste jejich schopnost obsáhnout složitější vztahy a zlepšuje se pružnost v používání strategií nebo jiných informací (Sternberg, 2009). V této části nejprve obecně

popíšu vývoj poznávacích procesů dítěte předškolního věku a poté se zaměřím na Piagetovu teorii kognitivního vývoje, která významně ovlivnila výzkum E. Ferreiro.

Děti předškolního věku se dívají na svět specifickým způsobem, objevuje se u nich centrace, fenomenismus a prezentismus. Centrace je spojena s egocentrickým uvažováním, dítě si vybírá subjektivně významné aspekty objektu nebo situace a opomíjí ostatní aspekty, odmítá akceptovat, že může existovat i jiný než jeho pohled na situaci, neví, proč by mělo posuzovat situaci z více hledisek. Fenomenismus popisuje situaci, kdy dítě vnímá svět, tak jak vypadá, podstatné jsou přitom viditelné znaky, nikoli vnitřní souvislosti. Prezentismus neboli vázanost na přítomnost se projevuje tím, že dítě vnímá jako významné to, co právě vidí, protože se o tom může opakovaně přesvědčit, pochopení dynamiky proměn okolního světa je pro předškolní dítě ještě příliš obtížné (Vágnerová, 2012).

Specifické tendence se objevují i ve způsobu, kterým dítě získané informace interpretuje. Pro předškolní děti je typické magické myšlení, které se vyznačuje nerozlišováním mezi fantazií a skutečností. Pro interpretaci světa děti využívají i animismus – připisování vlastností živých bytostí neživým předmětům, arteficialismus – způsob výkladu světa tak, že jej někdo udělal (někdo nalil vodu do moře) a absolutismus – přesvědčení že každé poznání je definitivní a jednoznačně platné (Vágnerová, 2012).

Způsob uvažování předškolních dětí má ještě mnohé nedostatky. Vágnerová (2012) uvádí, že v případě induktivního uvažování jsou děti velmi nepřesné, při kategorizaci, volně mění kritérium klasifikace, mají tendenci třídít podle vzájemného vztahu mezi objekty (pes a kočka se podobají tím, že se nemají rádi), s přibývajícím věkem přechází od povrchních kritérií k obecnějším. Děti uplatňují analogie, které jim pomáhají při hledání podobností, vztahů a při odvozování nových pojmů. Analogické uvažování umožňuje vývojový posun od zaměření na vnější podobnost k většímu důrazu na funkční vztahy. Nedostatky se podle Vágnerové objevují i v kauzálním uvažování, děti chápou jednoduché kauzální vztahy, ale na otázku „proč“ mají tendenci hledat přímé odpovědi, náhodu odmítají. Může se objevovat i opačné pojetí příčiny a následku či spojení událostí, mezi nimiž není žádný vztah. Deduktivní uvažování je pro předškolní děti obtížně pochopitelné, předškolní děti mají potřebu si všechno empiricky potvrdit, přesto jsou již schopné deduktivně uvažovat v některých konkrétních situacích (štěkot za plotem, bude tam pes).

Předškolní dítě se při řešení problémů často potýká s nedostatečným pochopením situace, jejich uvažování také zatěžuje neschopnost potlačit pro řešení úkolu nevýznamné informace. Při hledání řešení nejsou předškolní děti ještě schopné postupovat systematicky, jejich řešení bývají situační, egocentrická a obtížně realizovatelná, mají tendenci spoléhat na pomoc druhých. V nových úkolech, které neodpovídají naučeným schématům, nedovedou plánovat, často řeší pouze dílčí aspekty problému, nikoli problém jako celek. V předškolním období se objevují počátky reflexe vlastních psychických projevů, metakognice (Vágnerová, 2012).

Piagetova teorie kognitivního vývoje

Ferreiro ve svých výzkumech čtení a psaní u předškolních dětí navazuje na Piagetovo konstruktivistické pojetí dětské kognice. V této části se zaměřím na Piagetovo obecné pojetí kognice, relevantní stádia vývoje kognice a nedostatky, které v jeho teorii spatřují jiní teoretici.

„ ... *poznání, jehož tvorbu můžeme u dětí sledovat, je v podstatě činnou a operační asimilací.*“ (Piaget – Inhelder, 2014, s. 31). Piaget představuje tzv. schémata, koncepty v mysli jedince, které umožňují organizovat a interpretovat informace. Poznání je pak důsledkem procesů asimilace a akomodace, které umožňují adaptaci původních schémat. Během procesu asimilace dítě zahrnuje novou zkušenost do již existujících schémat a v souladu s nimi ji i interpretuje, při procesu akomodace naopak dítě přizpůsobuje schémata nové zkušenosti, případně vytváří schémata zcela nová. K transformaci schémat tedy dochází v případě, že stávající schémata již nepostačují k vysvětlení nových poznatků (in Santrock, 2011; Vágnerová, 2012).

Piaget člení kognitivní vývoj do několika stádií, které se vyznačují pevně danou posloupností (i když věk, v němž jedinci vstupují do jednotlivých stádií, se může mírně lišit), každé stádium je charakteristické určitou celostní strukturou, která charakterizuje reakce jedince v daném období, tyto struktury na sebe navazují, přičemž jedna druhou nenahrazuje, ale integruje ji jako podřízenou strukturu (Piaget – Inhelder, 2014).

Piaget (in Santrock, 2011; Vágnerová, 2012) vyděluje následující čtyři hlavní stádia a dvě podstádia kognitivního vývoje.

1. Fáze senzomotorické inteligence (do 2 let)
2. Předoperační fáze (od 2 do 7 let)
 - a. Fáze symbolického a předpojmového myšlení (od 2 do 4 let)
 - b. Fáze názorného, intuitivního myšlení (od 4 do 7 let)
3. Fáze konkrétních logických operací (od 7 do 11 let)
4. Fáze formálních logických operací (od 11/12 let)

Protože věk se u jednotlivých fází může mírně lišit děti předškolního věku (v této práci 4-6 let) se mohou nacházet v předoperační fázi (ve fázi symbolického a předpojmového myšlení i ve fázi názorného, intuitivního myšlení) a některé dokonce ve fázi konkrétních operací. v následující části tato stádia podrobněji popíšu.

Předoperační fáze se podle Piageta vyznačuje myšlením, které je egocentrické a intuitivní spíše než logické, tzv. prelogické. V tomto stádiu lze vyčlenit dvě samostatná podstádia, která na sebe navazují a vyznačují se určitým posunem, zlepšením kognitivních funkcí. Pro fázi symbolického a předpojmového myšlení je typický rozvoj symbolické funkce, dítě se učí, že různé symboly mohou reprezentovat nějaký objekt nebo činnost, typicky se také zlepšuje používání jazyka. Děti si již dovedou představit objekt či činnost a její výsledky, aniž by je musely aktuálně vnímat (in Vágnerová, 2012). V myšlení se objevuje egocentrismus a animismus (in Santrock, 2011). Ve fázi názorného, intuitivního myšlení lze sledovat určité zlepšení v oblasti kognitivních funkcí, dětské myšlení je však stále málo flexibilní, nepřesné, egocentrické, nerespektující pravidla logiky. Dítě v tomto věku má rozsáhlé vědomosti, k úkolům však přistupuje intuitivně, řídí se vizuálními vjemy má tendenci zaměřovat se na jeden nápadný aspekt daného objektu nebo situace a nevnímat si ostatních – centrace (Piaget in Santrock, 2011; Sternberg, 2009; Thorová, 2015; Vágnerová, 2012).

Ve fázi konkrétních operací děti začínají respektovat základní logická pravidla a aplikovat je na konkrétní situace. Uvědomují si reverzibilitu operací a dokážou se zaměřit na více aspektů dané situace. Na základě těchto poznatků dokáže dítě mentálně zachovat představu množství či klasifikovat na základě jiné než vnější podobnosti (Piaget in Santrock, 2011; Sternberg, 2009; Vágnerová, 2012).

Ačkoli je Piagetova teorie kognitivního vývoje stále uznávána, v průběhu let bylo vytvořeno množství teorií, které reagují na její nedostatky, nebo ke kognitivnímu

vývoji přistupují z jiného úhlu. Piaget klade velký důraz na vnitřní proces zrání, ukazuje se však, že velký vliv má i kontext prostředí a událostí. Další výtkou je přílišný důraz na po sobě jdoucí nespojité skoky ve vývoji pro všechny typ úloh, dnes je kognitivní vývoj vnímán spíše jako spojitý proces, přičemž děti se mohou nacházet na různých úrovních u různých typů úloh. Zároveň mnozí teoretici zpochybňují předpokládaný věk, který Piaget přiřadil jednotlivým stádiím, ukazuje se, že děti mnohé věci zvládají dříve, než Piaget očekával, pokud jsou vystaveny specifické podobě úloh. Piaget přičítá problémy při plnění úloh pouze nedostatkům ve vytváření úsudků a závěrů, další výzkumy však ukazují, že na výkon v úkolech mohou mít vliv i další aspekty, např. motorická koordinace, kapacita pracovní paměti, paměťové strategie či míra pochopení kladených otázek (Sternberg, 2009).

1.3. Paměť a učení

Vágnerová (2012) uvádí, že paměť se rozvíjí v interakci s ostatními kognitivními schopnostmi a napomáhá jejich rozvoji. Samotná paměť je pak ovlivněna způsobem myšlení a zpracování informací. U předškolních dětí se paměť skládá z komplexu specifických schopností, které jsou na sobě relativně nezávislé a jejichž rozvoj je podmíněn zráním konkrétních mozkových struktur.

Vývoj explicitní sémantické paměti se projevuje především zvýšením kapacity této paměti a nárůstem rychlosti zpracování informací, ale vzhledem k nárůstu informací, které dítě má o okolním světě k dispozici, je usnadněno i kódování informací a zlepšuje se tak i kvalita této paměti a délka zapamatování daných informací. Explicitní epizodická paměť předškolních dětí není příliš přesná, děti pojmají události specifickým způsobem, často je doplňují o vlastní konfabulace. Rozvoj epizodické paměti je dán i rozvojem jazykových schopností. V předškolním období se také vytváří první trvalejší vzpomínky, jsou však útržkovité a není jich mnoho. Implicitní paměť se u dětí uplatňuje v každodenních situacích, předškoláci se učí jak pozorováním ostatních, tak vlastní činností (Vágnerová, 2012).

1.4. Rozvoj řeči

Předškolní období charakterizují otázky „proč“ a „jak“, které rozvíjí nejenom znalosti dítěte o světě, ale i jeho slovní zásobu. Mezi 3. a 5. rokem se objevují kreativní dětské neologismy, které vznikají v důsledku experimentálního zacházení s jazykem. V průběhu předškolního věku by měly z řeči vymizet dysgramatismy a dětská patlavost.

Školsky zralé dítě tedy prakticky nechybuje v morfologii a syntaxi a umí správně vyslovit všechny hlásky, špatná výslovnost několika hlásek může později vést k obtížím při výuce čtení a psaní (Thorová, 2012; Vágnerová, 2012).

Předškolní děti se zlepšují i v pragmatické oblasti jazyka. Dokážou souvisle vyprávět jednoduché příběhy, rozumí dialogům ve filmech i literatuře pro děti. Mohou však stále mít obtíže s chápáním nevyslovených požadavků, pokynům často rozumí doslovně a ne zcela zvládají střídání v konverzaci (Thorová, 2015; Vágnerová, 2012).

Důležitá je v tomto období i egocentrická řeč, která je spojena s myšlením, není primárně určena pro jinou osobu a postupně přechází ve vnitřní řeč. Egocentrická řeč může mít několik funkcí spojených s myšlením dítěte: expresivní – slovní vyjádření vlastních pocitů, regulační – řízení vlastního jednání, kognitivní – pomáhá v uvědomování si a řešení problémů (Vágnerová, 2012).

2. Čtení

Děti v předškolním věku, ještě nutně nevnímají spojitost mezi čtením a psaním, schopnost „psát“ ještě neznamená schopnost „číst“ a naopak (Kučera – Viktorová, 1998). Vzhledem k tomu, že úkoly v této práci nevyžadují vlastní produkci zápisu, budu se v této kapitole věnovat primárně čtení. Některé poznatky o psaní však uvedu v rámci dalších kapitol.

2.1. Čtení jako kognitivní proces

Na čtení se podílí naše jazykové znalosti, paměť, myšlení, inteligence, schopnost plánování, řešení problémů, stejně jako vnímání (Owens, 2011; Sternberg, 2009). Čtení je tak velmi komplexní kognitivní proces skládající se z mnoha složek, od rozpoznávání slov a jejich dekodování po schopnost porozumění a integrace (Owens, 2011). Sternberg (2009) tento proces dělí na fázi percepce slov, po níž následuje fáze převodu písma na zvuk a vytvoření fonemického kódu a následně fáze, kdy zvuky uspořádáváme do slov, tato slova identifikujeme a přiřazujeme jim význam.

Sternberg (2009) rozlišuje dva druhy percepčního zpracování informací, potřebných pro zvládnutí čtení: lexikální (identifikace slov a písmen v paměti) a sémantické (dodává smysl textu jako celku). Z hlediska lexikálního zpracování hrají významnou roli dva základní přístupy ke zpracování informací: „odspodu vzhůru“ a „shora dolů“, oba tyto procesy se na čtení podílejí paralelně. Owens (2011) uvádí, že při procesu „odspodu vzhůru“ je kladen důraz na nižší stupně percepčního a fonemického zpracování a jejich vliv na vyšší kognitivní funkce, spadá sem znalost percepčních rysů písmen, korespondence grafém – foném, vybavování/vyhledávání slov (lexical retrieval), rozpoznávání slov a následně dekodování. Naproti tomu proces „shora dolů“ klade důraz na vyšší kognitivní procesy, které vedou k odvozování významu, jedinec vytváří hypotézy o textu na základě svých znalostí, kontextu, obsahu či syntaktické struktury. Začínající, nebo slabí čtenáři stráví velké množství času na nižší úrovni zpracování textu a mají tak mnohem menší kapacitu na vyšší zpracování textu, tedy porozumění (Owens, 2011).

2.2. Čtenářská gramotnost a pregramotnost

Vymezení pojmu gramotnost není jednoduché a existuje množství definic. V širším pojetí se jedná o „*připravenost jedince k činnostem, pomocí kterých se stává členem společnosti*“, přičemž je akcentována schopnost využívat výtěžky

společnosti, ale také schopnost plnit nároky, které společnost na jedince klade (Kropáčková et al., 2014, s. 490). Hartl a Hartlová (2000) pak definují gramotnost v užším pojetí jako blíže nespécifikovanou schopnost číst a psát. Kropáčková et al. (2012, s. 492) pak pojem čtenářská gramotnost vysvětlují jako „*komplex schopností a dovedností využívat psanou řeč pro komunikaci, zábavu, vzdělávání atd.*“ a předškolní období vnímají jako klíčové pro její rozvoj, čtenářskou gramotnost v tomto období nazývají čtenářská pregramotnost.

V českém prostředí se čtení a psaní v předškolním období systematicky nevyučuje, ale je kladen důraz na rozvoj schopností a dovedností, které dítěti umožní pozdější rozvoj čtení a psaní (Kropáčková et al., 2012). V metodické příručce Čtenářská gramotnost ve výuce (2011) jsou vymezeny tyto roviny čtenářské gramotnosti, které je třeba rozvíjet v rámci formální výuky, ale jejichž základy se budují již v předškolním období: vztah ke čtení, doslovné porozumění (dekódování), vyvozování závěrů a hodnocení textů, metakognice (reflexe vlastního čtení), sdílení svých interpretací textu s ostatními a aplikace (využití čtení k seberozvoji). Franke a Mikulajová (2012) uvádějí následující tři předgramotnosti dovednosti, které predikují pozdější čtenářské dovednosti: znalost písmen, fonematické uvědomování (schopnost členit slova na fonémy a manipulovat s nimi) a rychlost automatického pojmenovávání. Jako příklad z angloamerického prostředí pak mohou sloužit zjištění z výzkumu prováděného v roce 2009 v National Institute for Literacy shrnuté v příručce *Early Beginnings: Early Literacy Knowledge and Instruction* (2010). Autoři na základě kvantitativních statistických výzkumů nacházejí silnou spojitost mezi následujícími pregramotnostními dovednostmi a schopnostmi a pozdějším vývojem gramotnosti: znalost názvů písmen abecedy (F je „ef“), znalost zvuků tištěných písmen (F je /f/), rozkládání zvuků mluveného jazyka na menší jednotky (slabiky, fonémy) a manipulace s nimi, rychlé jmenování předmětů, barev či písmen, psaní jména nebo i izolovaných písmen, a pamatování si informací, které byly řečeny dříve. Mezi další faktory, které mají na vývoj gramotnosti o něco menší vliv, řadí: znalost konvencí textu (písma, tisku), včetně toho, jak používat knihu či další materiály, schopnost rozpoznat a identifikovat nápisy vyskytující se běžně v dětském prostředí (např. McDonald), schopnost vyjádřit své myšlenky slovy a pochopení toho, co ostatní sdělují a nakonec rozpoznání shod a rozdílů různých vizuálních symbolů (malá/velká písmena, vybrat stejné dopravní značky apod.).

Existují výzkumy, které se podobně jako tato práce zaměřují na vizuální stránku znalostí o písmu u předškoláků. Treiman et al. (2007) publikovali výzkum zabývající se čtením vlastních jmen předškoláky. Vychází z toho, že děti v běžných výzkumech mohou selhávat, protože jim jsou předkládána téměř neznámá slova. Zaměřují se tedy na koncepty, které děti mají o psaní vlastních jmen, primárně pak svého vlastního jména. Jejich zjištění ukazují, že vizuální znalosti dětí o písmu se při examinaci na vlastních jménech značně zlepšují. Autoři se mimo jiné věnují i zjišťování toho, jaké změny mohou být provedeny, aby děti stále vnímaly své jméno jako stejné. Ukázalo se, že děti se primárně soustředí na první písmeno (na rozdíl od prostředního a posledního), jméno po jeho změně akceptovalo jen málo dětí.

Levy et al. (2006) se věnují tomu, co děti rozpoznávají, jako napsané slovo. Snaží se systematicky prozkoumat vývoj konceptů o písmu u dětí od 4 do 7 let, dětem předkládají různým způsobem „špatně“ vytištěný text (např. čmáranice, znaky podobné písmenům, zrcadlová písmena atd.) a zkoumají, kdy je děti akceptují, jako napsané slovo/větu. Pro čtyřleté děti autoři pojmenovávají tři komponenty, k nimž se děti vztahují své odpovědi: tvar slova (např. nekonvenční mezery, obrázek, písmenům podobné znaky, pouze jedno písmeno), elementy slova (např. pouze jeden typ písmene, zrcadlová písmena, písmena a čísla) a hláskování slova (např. pouze samohlásky, pouze souhlásky). U pětiletých a šestiletých dětí už jsou tyto komponenty jen dva, protože ve „špatném tisku“ tvaru slova děti prakticky nechybují. Autoři tvrdí, že pravděpodobně existuje vývojová linie v tom, co děti považují za text, nejprve se naučí základní grafické informace a až později si osvojují elementy slova a hláskování, přičemž poslední dva komponenty jsou i dobrými prediktory pozdějšího rozvoje čtení.

2.3. Vývoj čtení

K expertnímu čtení vede dlouhá cesta, která začíná mnohem dříve, než dítě nastoupí do školy a začne se formálně učit číst. Wolfová (Wolf, 2008) vymezuje následujících pět období vývoje čtenáře, k nimž řadí i typický věk, v němž si lidé osvojují danou úroveň čtenářství:

- vynořující se čtenář (emerging pre-reader): od 6 měsíců do 6 let
- čtenář-nováček (novice reader): mezi 6. a 7. rokem
- dekódující čtenář (decoding reader): mezi 7. a 9. rokem
- plynulý, rozumějící čtenář (fluent, comprehending reader): mezi 9. a 15. rokem
- expertní čtenář (expert reader): 16 a více let

Jak je vidět z této klasifikace děti se seznamují se čtením ještě před samotnou cílenou formální výukou četby (okolo 6 let). Toto období bývá také nazýváno obdobím vynořujícího se/předškolního čtení (emerging reading). Již v této době pak mohou vznikat rozdíly v pozdějších čtenářských schopnostech, přičemž velkou roli hraje prostředí dítěte a to, jaké čtenářské podněty nabízí (Wolf, 2008).

Owens (2011) uvádí, že i v předčtenářském období je možné vysledovat určitá stádia na základě posunů ve znalostech o čtení. Ve věku okolo tří let mají děti již určité povědomí o textu (print awareness) – např. rozpoznají směr čtení. Mohou rozpoznávat slova podle jejich grafických prvků, ale chybí jim znalost vztahu zvuku a písmena, jejich schopnost rozpoznávat z paměti tištěná slova je tak velmi malá. Ve čtyřech letech se děti stávají konzumenty psaných textů, jsou schopné rozpoznat svá jména a několik dalších slov, zároveň se začínají zaměřovat na vnitřní strukturu slov (slabiky, písmena). Na počátku školní docházky (pozn. USA, kindergarten: 5-6 let) se děti liší ve svém přístupu ke čtení: některé děti jsou schopné rozpoznat slova podle jejich tvaru, zatímco jiné začínají „číst“ na základě prvních a posledních písmen. Děti v tomto věku již mohou znát některá písmena a jejich názvy, případně zvuky, jejich znalosti jsou však značně omezené.

3. Výzkum Emilie Ferreiro

E. Ferreiro ve svých výzkumech dětského čtení a psaní navazuje na piagetovské tvrzení, že dítě je aktivní činitel učení. S psaným textem přichází děti do kontaktu již v raném věku, dlouho před systematickou školní výukou. Ferreiro tvrdí, že je prakticky nemožné, aby odsunuly poznávání psaného jazyka až do doby, kdy je jim formálně představen ve škole, zatímco se seznamují se zbytkem světa. Na základě toho předpokládá, že děti již v předškolním věku mají určité povědomí o psaném jazyce a samostatně si vytváří hypotézy o jeho fungování (Ferreiro – Teberosky, 1982).

Ferreiro a Teberosky (1982) uvádí, že výzkumy gramotnosti se objevují v důsledku problematického stavu vzdělávání ve střední Americe, kde v té době množství dětí nedosahuje potřebné gramotnosti a potýká se s nedostačivostí v učení. Zatímco vzniká množství studií o tom, jak správně učit, jaké metody jsou nejlepší, Ferreiro a její spolupracovníci se zaměřují na to, jak se učí samo dítě. Vychází z toho, že pro děti je čtení více než dekodování (převod písma do zvuku) a psaní je více než kopírování vzoru, zlepšení gramotnosti pak nenastane, pokud dojde pouze ke zlepšení dekodovacích a kopírovacích schopností dítěte. Je proto třeba nejprve pochopit, jak děti konceptualizují psaný jazyk, aby mohly být předkládány návrhy na zlepšení výuky a tvořeny nové metody.

Ferreiro a Teberosky (1982) se tudíž nesnaží navrhnout novou metodu výuky psaného jazyka. Chtějí zjistit, jak se dítě samo učí, jaké procesy jsou zapojeny do jeho samostatného učení se jazyku. Mezi jejich základní cíle patří identifikace kognitivních procesů, které stojí za osvojováním psaného jazyka, porozumění tomu, jak děti tvoří své hypotézy o psaném jazyce a odkrytí specifických znalostí a psaném jazyce, kterými děti disponují před začátkem školní docházky.

Na téma předškolního čtení a psaní proběhlo mezi roky 1973 – 1975 několik longitudiálních studií, které Ferreiro a Teberosky shrnuly v knize *Literacy before Schooling*, následovalo množství dalších podobných studií, které realizovala Ferreiro i její další spolupracovníci (Goodman et al., 2005). Studie Ferreiro a Teberosky ze 70. let se zaměřovaly primárně na děti v předškolním věku (od 3/4 let), částečně se však zabývaly i skupinou dětí v první třídě školního vzdělávání (6/7 let). Do výzkumu byly zapojeny děti bez ohledu na to, zda navštěvovaly instituci předškolního vzdělávání nebo ne.

Výzkumy čtení a psaní Ferreiro a Teberosky (1982) se dotýkaly mnoha oblastí. V následující části ve stručnosti popíšu hlavní témata jejich výzkumů a výsledky jednotlivých experimentů.

První zkoumanou oblastí byly formální aspekty grafického systému. Ferreiro a Teberosky (1982) se zaměřily na čitelnost textu, vztah mezi číslicemi a písmeny a vztah mezi interpunkcí a písmeny. Ukázalo se, že aby byl text pro děti čitelný, musí splňovat určitá kritéria, mezi něž patří adekvátní počet znaků (alespoň 3, výjimečně i méně) a variantnost těchto znaků (2-4 různé znaky), přitom tyto znaky nemusí nutně být pouze písmena. V rámci vztahu písmeno-číslice a písmeno-interpunkce prochází děti několika úrovněmi od přesvědčení, že mezi těmito dvojicemi znaků není rozdíl, až po bezchybné rozlišování těchto dvojic. Autorky také u tohoto tématu překládají výsledky výzkumu zaměřeného na rozpoznávání jednotlivých písmen. Řadí děti do několika úrovní: 1) děti rozpoznají 1-2 písmena, ale nepoužívají jejich názvy, často se objevují názvy číslic pro písmena aplikované náhodně 2) děti znají několik písmen a jejich názvů, ale aplikují je nekonzistentně, objevuje se přiřazování písmen ke slovům, či jsou (M je „jako maminka“, M „je maminky“), 3) děti na této úrovni dokážou pojmenovat stabilně alespoň tři vokály a jsou schopny identifikovat některé konsonanty nejen ve spojení se slovem, ke kterému podle nich náleží, ale dávají jim slabičný charakter (M jako „ma“ ve slově „maminka“), 4) děti již umí pojmenovat všechny vokály a některé konsonanty, mohou je stále spojovat se slovem, ale již jim nedávají slabičný charakter založený na tomto slově (M je jako „maminka“ nebo „em“ – název písmene), zároveň sem patří děti, které umí správně pojmenovat okolo deseti konsonantů 5) poslední úroveň reprezentují děti, které znají všechna, nebo téměř všechna písmena abecedy a dokážou jim přiřadit zvukovou hodnotu nebo je pojmenovat (M je /m/, nebo M je „em“).

Druhou zkoumanou oblastí je čtení s obrázkem. V rámci této úlohy zjišťovaly Ferreiro a Teberosky (1982), jak děti rozumí vztahu mezi obrázkem a textem. Jak obrázek, tak text jsou podle autorek reprezentacemi něčeho, co je v mysli, zatímco text má však vždy určitá vnitřní pravidla, obrázek je mít nemusí. Pro experiment zvolily autorky dva typy úloh: čtení slov s obrázkem a čtení vět s obrázkem. Na základě první úlohy rozdělily děti do tří kategorií: A) děti, pro něž je hranice mezi textem a obrázkem nejasná, B) děti, které vnímají text jako označení obrázku, C) děti, které hledají ve vlastnostech textu vodítka, která slouží k potvrzení předpokladů založených na obrázku. V rámci úlohy čtení vět s obrázkem vymezují autorky na základě dat čtyři kategorie: 1) obrázek a text nejsou rozlišovány, 2) na této úrovni děti rozlišují obrázek od textu,

příčemž text je vnímán buď jako název objektu na obrázku, nebo věta asociovaná s obrázkem, 3) ve vysvětlení se objevují grafické vlastnosti textu, ale význam je stále odvozovaný z obrázku, 4) na poslední úrovni vnímají děti korespondenci mezi zvukem a grafickou podobou textu, text je názvem objektu na obrázku a jeho části odpovídají slabikám slova, nebo text je větou asociovanou s obrázkem a segmentace této věty odpovídá grafickým částem textu. Děti na všech úrovních odvozují podle autorek význam textu z obrázku, postupně však narůstá důležitost vodítek textu pro potvrzení tohoto významu.

Další oblastí, kterou zkoumaly Ferreiro a Teberosky (1982), je čtení bez obrázků. Tyto úlohy zjišťovaly, zda jsou děti schopné propojit části textu s částmi výpovědi. Podle autorek je toto propojování pro děti velmi obtížné a potýkají se s problémem, co vlastně zapisujeme. Na základě dat rozdělily děti do několika skupin, které reflektují vztah dětí k tomu, co je z výpovědi zapsáno: A) napsáno je vše včetně členů, B) napsáno je vše kromě členů, C) podstatná jména jsou zapsána jako samostatné jednotky, sloveso je spojeno s celou větou, nebo predikátovou částí, D) neschopnost rozložit výpověď na části, které by mohly být spojeny s částmi textu, E) celá výpověď je přiřazena jednomu segmentu textu, zbylé segmenty jsou interpretovány jako výpovědi kongruentní s původní výpovědí, F) v textu jsou napsána pouze podstatná jména, zbylé segmenty jsou podstatná jména podobná těm použitým ve výpovědi (pozn. autorky v této klasifikaci obrací pořadí skupin od nejvyšší úrovně po nejnižší). Ferreiro a Teberosky využili i úlohu čtení věty po její komentované transformaci před dítětem. Na základě odpovědí, pak děti rozdělily do sedmi skupin: 1) věta stále říká to stejné, protože tam zůstaly stejné části, 2) věta stále říká to stejné, ale nějak se musí změnit to, jak čteme (např. zprava do leva), 3) věta říká stále to stejné a vlastně ne, je tam změna, ale neumí ji pojmenovat, 4) věta říká něco jiného, 5) děti v této skupině odmítají odpovědět, 6) děti z této skupiny nakonec najdou správnou odpověď, poté co říkají já nevím, nebo je to stejné, 7) děti v poslední skupině okamžitě správně vydedukují, co nastalo za změnu.

V rámci výzkumu čtení se Ferreiro a Teberosky (1982) zaměřily i na to, jak děti vnímají jednotlivé akty čtení a co pro ně vlastně znamená „číst“. Při interpretaci tichého čtení autorky identifikovaly tři skupiny dětí: 1) čtení nemůže být bez hlasu, 2) čtení je nezávislé na hlase a liší se od pouhého prohlížení psaného materiálu (knihy, novin), 3) děti ve třetí skupině byly schopné popsat, co se děje (definovat tiché čtení). Interpretaci hlasitého čtení autorky propojily se vztahem typu materiálu a toho, co se z něj dá číst

(např. novinový článek v dětské knížce). I v této oblasti popisují tři kategorie dětí: 1) obsah nelze predikovat z typu materiálu, který ke čtení využíváme, 2) obsah můžeme předvídat na základě typu podpůrného materiálu, 3) počátky rozlišování mezi mluveným a psaným jazykem (je možné říkat něco jiného, než je napsáno).

Obecně významnou částí výzkumu Ferreiro a Teberosky (1982) je výzkum vlastní písemné produkce (psaní) předškolních dětí. Do tohoto výzkumu spadají úlohy psaní vlastního jména, jména kamaráda, popis nakreslené situace, psaní slov i psaní vět. V kapitole *The Evolution of Writing* Ferreiro a Teberosky (1982) popisují pět kategorií vývoje psaní u dětí, na jejichž základě vzniká tzv. psychogenetická teorie vývoje psaní (a čtení): 1) děti zapisují stejné znaky, ale různě je interpretují (např. kolečka, vlnovky), 2) uvědomění si, že různé věci musí být různě zapsané, abychom mohli číst, 3) sylabické období, snaha přiřadit každému písmenu zvukovou hodnotu slabiky, 4) sylabicko-alfabetické období, přechodné období, kdy zůstávají znaky předchozího a objevují se znaky následujícího, 5) alfabetické období, každý zvuk má v zápisu své vlastní písmeno.

4. Závěrečné práce inspirované výzkumem E. Ferreiro

V předchozích letech vzniklo množství absolventských prací inspirovaných výzkumem čtení a psaní u předškoláků E. Ferreiro. Autoři těchto prací replikovali a v různé míře upravovali výzkumné metody, které Ferreiro použila ve svém původním výzkumu. Tyto práce jsou významné, i proto že nabízí vhled do konceptů čtení a psaní u českých dětí, jejich výsledky jsou tak relevantní v prostředí českého jazyka, který se výrazně odlišuje od angličtiny a románských jazyků, na nichž byla prováděna velká část předchozích výzkumů. V této kapitole se tedy pokusím shrnout výsledky předchozích absolventských prací zabývajících se čtením i dílčí výsledky dalších prací, které předkládají poznatky o vnímání psaného textu dětmi.

4.1. Čtení a vnímání psaného textu v předškolním věku – bakalářská práce

J. Kadlecová (2013) ve své bakalářské práci vychází z úlohy E. Ferreiro – čtení s obrázkem. Původní úkol pro účely svého výzkumu modifikovala. Dětem předložila 6 karet s obrázky (dvě varianty jednoslovného textu u stejného obrázku), pomocí nichž zjišťovala, jaké strategie děti využívají pro interpretaci textu doprovázejícího obrázek. Zároveň se zaměřila na to, jak děti vnímají text a jeho části (za pomoci zakrývání částí textu). Děti byly testovány dvakrát v rozmezí šesti měsíců. Autorka chce ve své práci popsat strategie, které děti volí při interpretaci textu doprovázejícího obrázek. Sedm dětí zapojených do výzkumu dělí nejprve do skupin podle období vývoje práce s textem, které ve svých výzkumech vymezuje E. Ferreiro. Děti ve všech obdobích byly schopné odlišit obrázek od textu a text zkoušely „číst“.

V presylabickém období se v době prvního testování nacházelo šest dětí, v době druhého testování tři děti. Kadlecová u nich identifikuje následující strategie interpretace částí textu: první písmeno nenese význam (počet odpovědí v prvním testování/druhém testování - 4/3), právě první dvě písmena nesou význam (3/3), první písmeno je daná hláska bez dalšího významu (1/1), první písmeno je neurčité písmeno (1/0), první písmeno nese význam celého slova, názvu objektu na obrázku (1/0), první písmeno nese význam dílčí části objektu na obrázku (1/0), právě první tři písmena nesou význam (1/0), pouze jedno písmeno v textu je interpretováno jako něco napsaného, ostatní písmena jsou bez významu (1/0). Autorka dále popisuje strategie, s nimiž děti pracovaly při interpretaci významu textu (a jeho částí). Všechny děti na této úrovni interpretují text jako reálný objekt (na obrázku), pokud je část textu zakryta, zbývající část je interpretována jako: daný celý daný objekt, přidáním písmen se

význam nemění (4/2), celý daný objekt, zbývající písmena jsou určité atributy objektu, které ho doplňují (2/1), daný objekt, kterému část chybí (1/0), daný objekt, který má sníženou funkci (1/1), daný objekt v nezdrobnělé formě, přidáním písmen se stává zdrobnělinou (1/0), část daného objektu ve smyslu množství (2/0), konkrétní část daného objektu (1/0).

V době prvního testování se v sylabickém období nacházelo jedno dítě, v době druhého testování dvě děti. V oblasti interpretace částí textu u nich Kadlecová identifikuje následující čtyři přístupy: první písmeno samostatně nemá žádný význam (1/2), první dvě/tři písmena jsou interpretována jako část slova (1/2), první písmeno je identifikováno jako neznámé písmeno (1/1), první písmeno je čteno jako daná hláska (0/1). V tomto období již podle autorky začínají děti text chápat jako slovo nikoli jako samotný objekt, jednotlivým písmenům dávají slabičnou hodnotu a k interpretaci přistupují následovně: jednoslabičné slovo přetváří na dvouslabičné (1/1), jednoslabičné slovo přetváří na tříslabičné (0/1), dvouslabičné slovo přetváří na tříslabičné (0/1), pokud je slovo tříslabičné nevytváří uměle více slabik ve slově podle počtu písmen (1/1). Pokud je část textu zakryta, interpretují děti první dvě písmena jako první dvě slabiky (i uměle vytvořené), až přidáním posledního písmena se z textu stává celé slovo (1/1), první dvě písmena jsou jedna slabika (opět i uměle vytvořená), interpretace se mění až přidáním posledního písmene – celé slovo (1/0), první tři písmena jsou interpretována jako celé slovo se třemi slabikami (i umělé), interpretace se dále nemění (0/1), první tři písmena jsou interpretována jako celé slovo ze tří slabik (i umělé), další písmena jsou interpretována jako dílčí části objektu (0/1).

V posledním alfabtickém období se v době prvního testování nenacházelo žádné z dětí, v době druhého testování sem spadaly tři děti. Kadlecová u nich vymezuje následující strategie interpretace částí textu: první písmeno je čteno jako daná hláska bez dalšího významu (0/3), jednotlivá písmena slova zastupují hlásky (0/3). Všechny děti na této úrovni chápou text jako slovo, pokud část textu chybí, snaží se číst jednotlivá písmena, ale nespojují je ve významový celek (0/3), nebo čtou jednotlivá písmena a spojí je v celek, kterému přiřkládají význam (0/1). Kadlecová u této skupiny vymezuje i způsoby čtení celého slova: čte jednotlivá písmena a správně je spojí ve slovo (0/2), čte jednotlivá písmena, ale nespojí je ve slovo (0/1), čte jen některá písmena a slovo určí špatně (0/1), čte jen některá písmena, ale slovo určí správně (0/1), čte jen některá písmena, ale text neinterpretuje (0/1).

Kadlecová též pracuje s odlišností textů v doprovodu stejných obrázků. Děti v presylabickém období pro vysvětlení tohoto konfliktu využívají následující přístupy: nevšimnou si odlišnosti textů (3/2), všimnou si odlišnosti textů, ale zachovávají stejnou interpretaci (2/0), všimnou si odlišnosti, druhý text je interpretován jako objekt na obrázku, který je něčím odlišný, např. velikostí (3/1), všimnou si odlišnosti, druhý text interpretují jako část obrázku (1/0). Děti v sylabickém období využívají následující strategie: nevšimnou si odlišnosti textů (1/1), všimnou si odlišnosti textů, druhý text interpretují jako daný objekt, který je něčím odlišný (0/1). V alfabetském období se objevují následující strategie: všimnou si odlišnosti, druhý text interpretují jako atribut objektu (0/2), všimnou si odlišnosti, snaží se číst, ale neví, co text znamená (0/1), všimnou si odlišnosti, snaží se číst, text interpretují shodně s nápisem (0/2). Děti v presylabickém období jsou více taženy obrázkem a odlišností si tolik nevšímají, v době, kdy jsou děti již schopné číst jednotlivá písmena, si odlišností všímají a snaží se je reflektovat ve své interpretaci textu.

4.2. Čtení s obrázkem dětmi předškolního věku - bakalářská práce

Další prací, která je inspirována úlohou čtení s obrázkem E. Ferreiro, je práce L. Bendové (2016). Autorka využívá téměř stejnou metodu jako J. Kadlecová (2013), postupné zakrývání částí textu, konfliktní situace odlišného textu u stejného obrázku, přidává však i další prvky: odlišný obrázek a stejný text, přikreslení objektu do obrázku bez změny textu. Autorka získala data od 13 dětí (1 tříleté, 7 čtyřletých, 2 pětileté, 3 šestileté). Bendovou zajímá, jaké strategie využívají děti pro interpretaci textu. Při popisu strategií pracuje s následujícími kategoriemi: A) množství písmen, která děti znají, B) obrázek versus text, C) objekt/slovo versus písmenka, ve kterých má být zapsán, D) zohlednění délky textu, E) členění textu, F) jmenná hypotéza, G) neměnnost významu. Děti dělí do dvou skupin podle toho, zda vnímají souvislost psaného textu s mluvenou řečí či ne.

V kategorii A) Bendová vymezuje pět skupin dětí: 1) děti nepoznaly žádné písmeno (6/0 - děti, které nevnímají souvislost mezi písmem a mluvenou řečí/děti, které tuto souvislost vnímají), 2) děti znaly malé množství písmen, dělaly nahodilé chyby (1/0), 3) děti znaly malé množství písmen, chyby nedělaly (0/1), 4) děti znaly malé množství písmen, chyby dělaly podle linií písmen (0/2), 5) děti znaly téměř všechna písmena, chyby dělaly podle linií písmen (1/2).

V kategorii B) Kadlecová vymezuje následující typy strategií, které děti využívají: 1) děti čtou střídavě z textu i obrázku (2/0), 2) děti čtou z textu, ale bez ohledu na jeho vlastnosti, opírají se o obrázek (4/0), 3) děti čtou z textu, s ohledem na jeho vlastnosti, opírají se o obrázek i smysl (0/2), 4) děti čtou z textu, s ohledem na jeho vlastnosti, opírají se spíše o text (0/2), 5) děti čtou výhradně z textu; neopírají se o obrázek (2/1).

V kategorii C) využívají děti následující přístupy: 1) objekt se píše v každém jednotlivém písmenku (4/1), 2) objekt se píše až v celém souboru písmen (2/0), 3) je nutné minimální množství písmen pro zápis objektu (2/0), 4) slovo se v konkrétním písmenku píše, pokud souhlasí s počáteční hláskou slova (0/3), 5) slovo se v konkrétním písmenku píše, pokud souhlasí s jakoukoliv hláskou slova (0/1), 6) slovo se píše až v celém souboru písmen (0/3).

V kategorii D) Bendová identifikuje následující skupiny dětí: 1) děti nezohledňují délku textu - slovo natáhnou do celé věty (3/0), 2) děti zohledňují délku textu - do věty vloží více slov (5/3), 3) děti zohledňují délku textu - přečtou více písmenek (2/0).

V kategorii E) se objevují tyto přístupy k textu: 1) děti text nečlení (3/0), 2) děti text člení nahodile a nestabilně (2/0), 3) děti text člení systematicky, ale nekonvenčně, podle obrázku (2/0), 4) děti text člení systematicky, ale nekonvenčně; podle vlastností textu (3/3), 5) děti text člení konvenčně (0/2).

V rámci kategorie F) se řadí děti do těchto dvou skupin 1) v textu jsou zapsány názvy objektů (8/3), 2) v textu lze zapsat i jiné slovní druhy – slovesa (0/2).

I v poslední kategorii G) dělí děti na dvě skupiny: 1) jedna oblast textu může nést více významů (3/0), 2) jedna oblast textu nese jeden konkrétní význam (4/5).

4.3. Psaní a čtení vlastního jména v předškolním věku – bakalářská práce

Bakalářská práce A. Kubíkové (2016) je zaměřena primárně na písemnou produkci dětí předškolního věku (3-6 let, s největším zastoupením pětiletých a čtyřletých dětí). V rámci výzkumu autorka zjišťuje pojetí a historii podpisu jednotlivých dětí, nechává děti podepsat se i napsat jiná slova, která umí, a zkoumá, jak pracují s elementy svého výtvaru. Některé úkoly, které dětem zadává, se však zaměřují na zjišťování dalších pregramotnostních schopností a dovedností dětí, patří mezi ně tvoření slov na písmena vlastního jména, rozpoznávání jména ve větě a rozpoznávání stejných/různých slov. Blíže popíšu výsledky posledních dvou úkolů.

Kubíková uvádí, že velká část dětí nebyla schopná rozpoznat své jméno ani písmena ze svého jména ve větě (10 z 26). Tři děti rozpoznaly své jméno podle prvního písmene a další čtyři děti podle více písmen. Dalších sedm dětí rozpoznalo své jméno, jako celé slovo a jedno dítě za součást svého jména považovalo i další písmena ve větě vyskytující se normálně v jeho jméně.

V rámci rozpoznávání stejných a různých slov dělí autorka děti do čtyř skupin, podle důvodů, kterými vysvětlovaly, že jsou slova stejná/odlišná. Do skupiny, která brala v úvahu všechna písmena ve slově, zařadila 14 dětí. Pouze dvě děti uvedly, že stejná/odlišná slova poznaly na základě prvního a posledního písmene. Dvě děti také stejná/odlišná slova pouze odhadly bez většího soustředění a dalšího zdůvodnění. Zbylých osm dětí se pak při určování stejných slov řídilo barvou a velikostí.

Autorka dělí děti do tří vývojových období. Do první skupiny spadají děti, které při porovnávání slov využívají barvu a velikost a zároveň se podepisují klikyháky, nebo nspecifickými znaky, do druhého období zařazuje děti, které již porovnávají slova podle jednotlivých písmen a své jméno napíše správně, nebo s drobnými chybami, děti zařazené do třetího období, pak znají již téměř všechna písmena abecedy, jméno napíše bez problémů, čtou s porozuměním a obecně mají rozsáhlé znalosti o písmu.

Zajímavými závěry výzkumu A. Kubíkové je i potvrzení zjištění předchozích výzkumů, že děti s rostoucím věkem spíše vnímají jméno jako složeninu více prvků, a také, že první písmeno jejich jména je pro ně nejdůležitější.

III. PRAKTICKÁ ČÁST

5. Cíl a výzkumné otázky

Cílem této bakalářské práce je prohloubit znalosti o tom, jak děti v předškolním věku (4-6 let) vnímají psaný text a jak o něm přemýšlejí v době, kdy ještě nebyly vystaveny systematické výuce čtení. Jedním ze zlomových okamžiků v rozvoji předškolního čtení je uvědomění si, že stejná slova musí být i stejně zapsána a různá tudíž různě zapsána (Ferreiro, 2000; Ferreiro – Teberosky, 1982). Není však jisté, že to, co je pro expertní čtenáře stejně zapsáno, bude stejně zapsáno i pro děti. Tato práce se proto zaměřuje na rozpoznávání stejných slov v sadě jednotlivých slov i ve větě dětmi předškolního věku.

Základní výzkumná otázka zní: Dokážou předškolní děti identifikovat stejná slova? Nebo lépe odpovídají jejich koncepty toho, co je stejně zapsáno, konvenčním konceptům dospělých čtenářů? Součástí výzkumu jsou dva typy úkolů, které se zaměřují na různé oblasti. První zkoumá, zda jsou děti schopné identifikovat stejná slova v sadě oddělených jednoslovných výrazů. Druhý typ úkolů se zaměřuje na schopnost dětí identifikovat stejná slova v rozsáhlejší kontextu, v případě této práce ve větě jednoduché.

Další výzkumná otázka se týká strategií, které děti pro identifikaci stejných slov používají. Předpokládám, že pro děti budou určité vlastnosti slova významnější, než jiné např. začátek/konec slova, písmena s háčky/čárkami, dětem známá písmena. S ohledem na tyto předpoklady jsem volila i slova v jednotlivých úkolech. Zároveň jsem zařadila několik faktorů, které sice nemají vliv na význam slova pro dospělé čtenáře, ale je možné, že pro děti budou součástí významu: barva a velikost písma. Samozřejmě existuje více faktorů, které mohou ovlivňovat rozpoznávání stejných slov, např. délka slova, opakování písmen/slabik atd., do výzkumu jsem je však explicitně nezařadila z důvodu udržení přiměřené časové náročnosti úkolů. Je však možné, že se v dětských strategiích objeví tyto i jiné faktory. Zajímá mě tedy, jaké strategie děti používají pro identifikaci stejných slov a zda tyto strategie mění v závislosti na podobě úkolu.

Zároveň mě bude zajímat, zda existuje souvislost ve volbě strategií, které děti používají pro rozpoznávání stejných slov, s kategoriemi čtení s obrázkem, které na základě svého výzkumu určily Ferreiro a Teberosky (1982). Budou k porovnávání slov přistupovat jinak děti, které spadají do různých kategorií?

- A. Nejasná hranice mezi textem a kresbou
- B. Rozpoznání textu od obrázku, text je označením obrázku (label)
- C. Analýza na základě vlastností textu, vlastnosti textu nabízí vodítka k potvrzení předpokladů založených na obrázku

(Ferreiro – Teberosky, 1982)

6. Metody sběru a zpracování dat

Data byla sebrána na začátku června 2016 v pražské mateřské škole s 8 třídami. Jednotlivé třídy jsou situovány ve dvou průchozích pavilonech s odděleným vstupem. Každá třída se skládá z velké herny, jejíž součástí je i jídelní/kreslicí část, šatny a sociálního zařízení pro děti. Několik tříd má kromě velké herny k dispozici ještě menší vedlejší místnost oddělenou dveřmi, kterou jsem dostala k dispozici k výzkumu.

S jednotlivými dětmi jsem navázala kontakt prostřednictvím jejich třídních učitelek v době dopoledního programu. Volba jednotlivců byla na třídních učitelkách, které jsem upozornila na několik kritérií výběru: rovnoměrné rozložení mezi pohlavími, rodilí mluvčí češtiny, bez logopedických vad. Zároveň jsem je požádala, aby se snažily vybrat nejenom děti, které osobně považují za dobré (ve smyslu intelektuální výkonnosti), ale i ty slabší. Učitelky však znaly obecný účel výzkumu, nelze tedy vyloučit, že výsledky mohou být ovlivněny jejich volbou dětí.

S dětmi jsem pracovala jednotlivě, v oddělené místnosti. Výzkum probíhal formou polostrukturovaného rozhovoru nad textovým materiálem. Dětem jsem se představila a stručně jim vysvětlila, co budeme dělat. Poté jsem jim postupně předložila tři typy úkolů zaměřené na různé aspekty práce s tištěným textem v kontextu porovnávání stejných slov. Každý z úkolů se skládal z jedné nebo více předtištěných kartiček. Konkrétní podoba kartiček je součástí práce v *příloze 1*. V následující části se budu věnovat podrobnějšímu popisu jednotlivých úkolů.

6.1. Úkol 1: Diferenciace obrázku od textu

Tento úvodní úkol byl zařazen s cílem zjistit, jestli jsou děti vůbec schopné rozlišit text od obrázku, a pokud ano zda dokážou tento text přečíst, nebo odhadnout jeho význam. Úkol také sloužil k rozřazení dětí do kategorií vypracovaných Ferreiro a Teberosky (1982).

Podoba úkolu vychází z úkolu „čtení s obrázkem“ Ferreiro a Teberosky (1982). Dětem byla předložena kartička s obrázkem kotěte/kočky, s nápisem KOČKA pod obrázkem (viz *příloha 1*). Děti měly možnost si kartičku prohlédnout, a následně odpovídaly na položené otázky. Ne všechny následující otázky byly položeny všem dětem, z každé kategorie byly zvoleny otázky odpovídající aktuálnímu kontextu odpovědi dítěte.

- A) týkající se obrázku: Je tu něco nakreslené? – Co je tu nakreslené? – Kde je něco/to nakreslené? – apod.
- B) týkající se textu: Je tu něco napsané? – Kde je něco napsané? – Víš, co je tam napsané? – Co myslíš, že je tam napsané? – Umíš to přečíst? – Proč si myslíš, že je tam napsané ...? – apod.

První úkol měl zároveň motivační charakter (každé běžné české předškolní dítě je schopné identifikovat kočku na obrázku a tudíž zodpovědět první položenou otázku).

6.2. Úkol 2: Rozpoznávání stejných slov – jednotlivá slova

Tento úkol byl zaměřen na identifikaci stejných slov v množině jiných. Zajímaly mě strategie, které dítě v předškolním věku využívá pro určení stejných slov, zda tyto strategie mění v závislosti na podobě předloženého úkolu, nebo u nich setrvává, i když selhávají.

Dětem byly předloženy čtyři sady kartiček, každá obsahující čtyři slova (čtyři kartičky) z toho dvě stejná. Výběr slov zařazených do tohoto úkolu podléhal několika kritériím. Jedná se o běžná česká slova, která jsou známa i předškolnímu dítěti. Zároveň pokrývají, co nejvíce písmen abecedy a jsou rozmanitá, co do tvaru písmen. Každá sada slov má ještě vlastní specifická kritéria.

1. stejný konec slova: DOMEČEK: DOMEČEK – STROMEČEK – LÍSTEČEK
2. stejný začátek slova: PANENKA: PANENKA – PAPÍR – POLICE
3. různé barvy + (háčky/čárky): OŘÍŠEK: OŘÍŠEK – HRNEK – KOČKA
4. různá velikost písma: MASO: MASO – TÁTA – KLUK

(viz příloha 1)

Dítěti jsem vždy nejdříve předložila kartičku se vzorovým slovem a zeptala se, jestli ví, co je na ní napsané. Následně jsem slovo na kartičce přečetla a předložila dítěti zbylé tři kartičky s pokynem: Najdi kartičku, kde je také napsáno slovo Následovaly další otázky k volbě dítěte a jeho vysvětlení této volby.

- A) pokud dítě určilo kartičku správně: Je tady napsáno to stejné/Je tu také napsáno ...? – Proč myslíš, že je tu napsáno to stejné/ ...? – Jak jsi to poznal/a? – Co mají společného? – apod.
- B) pokud dítě určilo kartičku špatně: Je tady opravdu napsáno to stejné? (s přiložením kartičky přímo pod vzorové slovo) – Je na téhle kartičce napsáno totéž? (postupně u všech tří kartiček, přiloženy pod vzorovou kartičku) – Proč si myslíš, že je tu napsáno to stejné? – Podle čeho jsi to poznal/a? – apod.

6.3. Úkol 3: Hledání vzorového slova ve větě

Poslední úkol se zaměřuje na identifikaci vzorového slova ve větě. Dětem byly předloženy dva soubory kartiček, skládající se z kartičky se vzorovým slovem a kartičky s větou. Dětem jsem vždy nejprve předložila kartičku se vzorovým slovem, zeptala se, jestli jej dokážou přečíst, a následně jsem slovo přečetla. Poté jsem dětem předložila kartičku s větou a požádala je, aby našly vzorové slovo v dané větě. Poté jsem se doptávala na další podrobnosti jejich volby: Jak jsi to poznal/a? – Proč si myslíš, že je to tady? – Kde přesně je to napsané? – apod.

1. HRNEK – NA STOLE JE ČERVENÝ HRNEK.
2. PANENKA – V KOČÁRKU LEŽÍ PANENKA ZABALENÁ V DECE.

(viz příloha 1)

Průběh rozhovorů jsem nahrávala na diktafon a zároveň odpovědi dětí pro přehlednost zaznamenávala do záznamového archu. Audio záznam jsem poté přepsala a využila jako doplňkový materiál při následném zpracování dat ze záznamového archu. V rámci práce jsou předkládány úseky rozhovorů pro ilustraci jednotlivých jevů, jednotlivé ukázky jsou zakódovány jménem dítěte a jeho věkem, např. Petr, 4/8 (4 roky, 8 měsíců).

7. Výzkumný soubor

Výzkumu se zúčastnilo 18 dětí ve věku od 4 do 6 let, z toho 9 dívek a 9 chlapců. Jeden chlapec však musel být z výzkumu vyřazen z důvodu poškozeného záznamu, jeho data nebyla úplná. Zpracována tedy byla data 17 dětí. Nejméně dětí bylo 5tiletých (2 dívky, 1 chlapec), 4letých a 6tiletých bylo shodně po 7 (3 dívky, 4 chlapci a 4 dívky, 3 chlapci). Ne zcela rovnoměrné věkové rozložení je dáno skutečností, že výzkum probíhal v předškolní třídě mateřské školy (6tileté děti) a v běžné, věkově smíšené třídě mateřské školy, v níž však převládaly 4leté děti nad 5tiletými. Všechny děti z tohoto souboru jsou rodilými mluvčími češtiny a nemají diagnostikovanou žádnou logopedickou vadu.

8. Prezentace výsledků

8.1. Úkol 1: Diferenciace obrázku od textu

Hlavním cílem tohoto úkolu bylo rozdělení dětí do tří kategorií podle jejich schopnosti odlišit text od obrázku. Výsledky prvního úkolu jsou shrnuty v *tabulce 1*. Dětem je přiřazena kategorie na základě jejich způsobu práce s textem a obrázkem. Zároveň jsou v *tabulce 1* uvedeny odpovědi dětí ve zjednodušené podobě.

Kategorie způsobu práce s textem a obrázkem

- A. Nejasná hranice mezi textem a kresbou
- B. Rozpoznání textu od obrázku, text je označením obrázku (label)
- C. Analýza na základě vlastností textu, vlastnosti textu nabízí vodítka k potvrzení předpokladů založených na obrázku

(Ferreiro – Teberosky, 1982)

TABULKA 1: Rozřazení dětí do kategorií podle způsobu práce s textem a obrázkem

CHLAPCI	Věk	Kategorie	Způsob práce s textem a obrázkem
Matýsek	4/0	A	Na obrázku je KOČIČKA, sám nenajde text, když je na něj ukázáno, určí jej, jako něco napsaného, ale neví co, ani po nápovědě nepropojuje text s obrázkem.
Jirka	4/1	B	Na obrázku je KOČKA, rozezná text, určuje písmena, jako čísla, napsáno je tam CAT, protože na obrázku je kočka.
Dominik	4/2	A-B	Na obrázku je KOČKA, rozezná text, určuje první písmeno, ale neví, co je tam napsáno, po nápovědě propojuje obrázek s textem a říká KOČKA.
Josef	4/10	B	Na obrázku je KOČIČKA, rozezná text a určuje písmena A s K, napsáno je tam KOČIČKA, protože je na obrázku.
Ondra	5/10	C	Na obrázku je KOČIČKA, najde text a rozezná všechna písmena, podle písmen určuje text jako KOČKA.
Štěpán	6/1	C	Na obrázku je KOČIČKA, rozezná text, podle K určuje text jako KOČIČKA.
Kuba	6/4	C	Na obrázku je KOČKA, rozezná text, podle písmen určuje text jako KOČIČKA.
Honza	6/5	C	Na obrázku je KOČKA, rozezná text, podle K určuje text jako KOČKA.

DÍVKY	Věk	Kategorie	Způsob práce s textem a obrázkem
Hanka	4/1	A-B	Na obrázku je KOČIČKA, rozezná text a určuje písmena A a O, ale ani po nápovědě nepropojí text s obrázkem.
Majda	4/7	(B)-C	Na obrázku je KOČIČKA, rozezná text a určuje písmena A a O, podle A určuje text jako KOČKA, ale zároveň vylučuje jinou odpověď na základě vlastností obrázku („Panenka ne, protože kočky nemají rády panenky“).
Janička	4/8	A-B	Na obrázku je KOČIČKA, text rozezná po nápovědě (spíše nepochopení), podle obrázku určuje text jako KOČIČKA.
Markétka	5/0	B	Na obrázku je KOČIČKA, rozezná text, podle obrázku text určuje jako KOČIČKOVÝ MLÁDĚ.
Johanka	5/3	C	Na obrázku je KOČIČKA, rozezná text, čte text jako KOČIČKA (čte příliš rychle, má představu propojení s obrázkem: k-o-č-i-k-a).
Kája	6/0	B	Na obrázku je KOČKA, rozezná text a určuje všechna písmena, podle obrázku určuje text jako KOČKA.
Sofča	6/2	B	Na obrázku je KOČKA, rozezná text, podle obrázku určuje text jako KOČKA.
Laura	6/3	C	Na obrázku je KOČIČKA, rozezná text, podle čísel (myslí písmena) určuje text jako KOČKA.
Andrea	6/8	C	Na obrázku je KOČKA, rozezná text a určuje všechna písmena, podle písmen určuje text jako KOČIČKA.

8.2. Úkol 2: Rozpoznávání stejných slov – jednotlivá slova

Sada 1: DOMEČEK: DOMEČEK – STROMEČEK – LÍSTEČEK

V tabulce 2 jsou uvedeny odpovědi dětí při určování slova DOMEČEK v sadě dalších slov. Součástí tabulky 2 jsou přesné přepisy odpovědí dětí (v uvozovkách) doplněné komentářem upřesňujícím, jak k volbě slova došly.

TABULKA 2: Výsledky určování sady 1 – DOMEČEK

CHLAPCI	Věk	Určené slovo	Důvod určení – Jak jsi to poznal
Matýsek	4/0	LÍSTEČEK DOMEČEK STROMEČEK	„Tady.“ Ukazuje na písmeno K, i další slova jsou DOMEČEK, protože mají to písmeno na konci, ale je zmatený a nakonec říká, že neví.
Jirka	4/1	STROMEČEK oprava DOMEČEK	„Protože já to vždycky dobře poznám“ Podle prvního písmena nakonec vylučuje špatné varianty. „Tady není to stejné číslo“-L/ „tady je to kolečko“-D/ „tady ne, tady je to číslo 2“-S.
Dominik	4/2	DOMEČEK	„Že je tady to stejné číslo.“-D
Josef	4/10	LÍSTEČEK	„Podle E.“ I když na zbylých kartičkách identifikuje také E, trvá na tom, že vzorové slovo tam není napsáno.
Ondra	5/10	DOMEČEK	„Protože je tam Č.“ Zbylé varianty vylučuje, protože nemají D na začátku.
Štěpán	6/1	DOMEČEK	„Je tam stejný nápis“ První našel stejné D.
Kuba	6/4	DOMEČEK	Ukazuje na EČEK u vzorové i vybrané kartičky, nedokáže určit, proč na ostatních kartičkách není napsáno DOMEČEK, ale trvá na tom, že ne.
Honza	6/5	DOMEČEK	„Podle tady toho, D.“

DÍVKY	Věk	Určené slovo	Důvod určení – Jak jsi to poznala
Hanka	4/1	LÍSTEČEK DOMEČEK STROMEČEK	„Podle písmenek.“ Ukazuje na celé slovo, nedokáže se opravit, tvrdí, že na všech kartičkách je napsáno DOMEČEK.
Majda	4/7	DOMEČEK	„Podle O.“ STROMEČEK vylučuje „Protože druhý je jako O a tady je jako třetí“.
Janička	4/8	DOMEČEK	„Že to je stejný, ty písmenka“, první našla stejné D.
Markétka	5/0	DOMEČEK	„Že je tam tohle“-K, ostatní vylučuje „A tohle“-D.
Johanka	5/3	DOMEČEK	„Přečetla.“
Kája	6/0	DOMEČEK	„Podle D.“
Sofča	6/2	DOMEČEK	„Podle tohohle.“-D.
Laura	6/3	DOMEČEK	„Podle těch stejnejch čísel.“ První našla stejné Č a potom vylučuje podle D.
Andrea	6/8	DOMEČEK	„Že na začátku je tady D a na konci zase K.“

Pokud se nejprve zaměříme na úspěšné strategie, které vedly ke správnému splnění úkolu. Výrazně vystupuje využití vodítka prvního písmene - D. Pět dětí uvádí první písmeno jako jediný důvod jejich volby odpovědi, viz Sofča (6/2), Honza (6/5) Jirka (4/1), Dominik (4/2), Kája (6/0). Jirka (4/1) nejprve spoléhá na svou schopnost „dát vždy správnou odpověď“ a určuje špatné slovo, teprve po doptání se opravuje a jako důvod uvádí právě první písmeno.

Správou odpověď na základě prvního písmene uvedlo i dalších šest dětí. Od první skupiny se však liší tím, že první písmeno nevedly ve svém původním vlastním zdůvodnění nebo jej uvedly ve spojení s nerelevantním faktorem. Tyto odpovědi však také poskytují náhled na to, co děti považují při porovnávání textu za podstatné. Nejblíže první skupině je odpověď Andrey, (6/8), která ve svém původním zdůvodnění uvádí první a zároveň poslední písmeno. Dvě děti svou volbu zdůvodňují tím, že jsou všechna písmena stejná, přičemž nejprve si všimly prvního písmene, Janička (4/8) a Štěpán (6/1). Jedno z dětí sice také odkazuje ke všem písmenům, ale nejprve si všimlo Č a až poté prvního písmena, Laura (6/3). Dvě děti uvádí nejprve písmeno, které je v tomto úkolu nerelevantní pro správnou volbu (poslední písmeno – Markétka (5/0) a Č, výrazné písmeno – Ondra (5/10)) a po upozornění doplňují první písmeno.

Jako úspěšná strategie se v tomto úkolu ukazuje i samotné čtení, které se však ukázalo výrazně časově náročnější. Děti v předchozích skupinách nepotřebují projít celé slovo ani umět správně pojmenovat písmena. Naproti tomu dívka, Johanka, (5/3), která četla, si musela nejen vybavit písmena, ale i zapojit svou schopnost číst. Vzhledem

k tomu, že je stále ve fázi učení se čtení a musela využít celou délku slova, byla její odpověď oproti ostatním dětem pomalejší.

Strategií, kterou využily dvě děti s rozdílnými výsledky je hledání známého písmene. Majda, (4/7) využila písmeno O a jako doplňující faktor jeho pozici ve slově. Josef, (4/10) využil známé písmeno E, které je však součástí všech slov, při následném doptávání trvá na své první volbě, která byla nesprávná, a nevyužívá žádné další faktory porovnávaných slov. Do této kategorie by mohly spadat i děti, které použily první či poslední písmeno, pokud je pro ně zároveň známým písmenem. Děti, které použily v tomto úkolu D či K ke zdůvodnění svých odpovědí, však buď neznaly žádná písmena ve slově, nebo naopak znaly více než tři písmena ve slově.

Neúspěšnou strategií by mělo být využití pouze posledního písmene (případně konce slova), které je stejné pro všechna slova ve výběru. Matýsek, (4/0) se řídil posledním písmenem a vybral kartičku se špatnou odpovědí a nebyl schopen se opravit. Kuba, (6/4) zvolil na základě konce slova (EČEK) správnou kartičku a trval na své odpovědi, i když byl konfrontován se stejným koncem u zbylých kartiček, Je tedy možné, že nevědomě (případně i vědomě) využil i jiná vodítka, která vedla ke správné odpovědi.

Neúspěšnou se v tomto úkolu ukázala i strategie Hanky (4/1), která jako vodítko použila písmena všeobecně – nikoli ve smyslu všechna písmena jsou shodná, ale na kartičce jsou písmena jako taková (nápís). Nejprve vybrala špatnou odpověď a poté určila všechny kartičky jako stejné se vzorovou.

Sada 2: PANENKA: PANENKA – PAPÍR – POLICE

V *tabulce 3* jsou uvedeny odpovědi dětí při určování slova PANENKA v sadě dalších slov. Součástí *tabulky 3* jsou přesné přepisy odpovědí dětí (v uvozovkách) doplněné komentářem upřesňujícím, jak k volbě slova došly.

TABULKA 3: Výsledky určování sady 2 – PANENKA

CHLAPCI	Věk	Určené slovo	Důvod určení – Jak jsi to poznal
Matýsek	4/0	PAPÍR + PANENKA	„Tady je to A.“ Na kartičce PANENKA je také, takže „To je taky panenka.“
Jirka	4/1	POLICE oprava PANENKA	Okamžitě se opravuje. „Protože jsou stejný“ ukazuje na začátek slova – P, zbylé vylučuje „Ne, protože tady je tři a tři.“ – ukazuje na E ve slově POLICE, „Tady je to také jiné.“ – R ve slově PAPÍR.
Dominik	4/2	PAPÍR	„Protože je tam tohle číslo“- P, ostatní vylučuje podle písmenek ve vzoru „Protože je tam to, to, to, to, to, to, to, to.“ Neopravuje svou volbu.
Josef	4/10	PANENKA	Ukazuje na P, ostatní možnosti vylučuje. „Protože to tak napsali.“
Ondra	5/10	PANENKA	„Podle toho N.“
Štěpán	6/1	PANENKA	„Je to delší než tohle a tohle.“
Kuba	6/4	PANENKA	„Podle písmen.“ „Že jsem to dělal to“- ukazuje na slovo od začátku do konce
Honza	6/5	PANENKA	„Podle toho K.“
DÍVKY	Věk	Určené slovo	Důvod určení – Jak jsi to poznala
Hanka	4/1	PAPÍR	Ukazuje na A ve vzorovém i vybraném slově, ani po doplňující otázce se neopravuje.
Majda	4/7	PANENKA	„Podle toho druhého a posledního.“- A.
Janička	4/8	PANENKA	„Celé je to stejné.“ „Protože tam není to stejný písmo.“
Markétka	5/0	PANENKA	„Podle tohotohle.“ – K.
Johanka	5/3	PANENKA	„To EN, E, P-E-N-K-A.“
Kája	6/0	PANENKA	„Podle toho P.“ Zbylé vylučuje, protože je tam A a PAN.
Sofča	6/2	PANENKA	„Přeci podle tohotohle.“- E, POLICE vylučuje „Protože tohle je jiný.“- A na konci.
Laura	6/3	PANENKA	„Podle těch samejch čísel.“ Ukazuje na celé slovo.
Andrea	6/8	PANENKA	„Protože je tam E a tady taky je E, a ještě N.“

Na rozdíl od první sady kartiček je tento úkol konstruován tak, aby strategie s využitím prvního písmene selhala. Vzhledem k tomu, že v předchozí sadě kartiček bylo první písmeno častým vodítkem, jsou děti nuceny pro správné splnění úkolu změnit svou strategii. Přesto se využití prvního písmene objevuje, často však již ve spojení s jiným písmenem. Pouze první písmeno využívá Josef (4/10), který v tomto úkolu změnil strategii ze známého písmene na první, tato strategie je zde ovšem nevhodná, i když chlapec volí správnou kartičku, odmítá přidat další vodítka. Dominik (4/2) také používá pouze první písmeno a volí špatnou odpověď, po doptání se vrací ke vzoru a ukazuje na všechna písmena v něm, nikoli ve zvoleném slově, a neopravuje se. Jirka (4/1) využívá primárně pouze první písmeno a dává chybnou odpověď, po doptání přidává vodítka posledního písmene a opravuje se na správnou odpověď. Kája (6/0), svou odpověď tak nejprve zdůvodňuje prvním písmenem, postupně však po doptávání přidává dvě písmena následující.

Použití známého písmena v tomto úkolu mohlo, ale nemuselo vést ke správnému řešení. Matýsek (4/0) a Hanka (4/1) oba využívají písmeno A, které se však objevuje ve více slovech, dokonce na stejné pozici, a tudíž pouze identifikace výskytu písmene A ve slově u nich nevede ke správné odpovědi. Majda (4/7) také využívá písmeno A, ale všimá si i obou jeho pozic ve slově a vybírá správnou kartičku. Jiná písmena (a jejich pozice) využívá Ondra (5/10), Sofie (6/2), Andrea (6/8). Velmi blízko strategii známého písmena byla tentokrát i Johanka (5/3), pro niž bylo slovo na přečtení příliš dlouhé, a tak slovo hledá podle sekvencí známých písmen.

I nadále uvádí některé z dětí jako důvod k volbě stejné kartičky, že jsou shodná všechna písmena. Pokud skutečně projdou celé slovo, může být tato strategie úspěšná – Kuba (6/4), Janička (4/8), Laura (6/3).

Další úspěšnou strategií se ukázalo i užití nejazykových vlastností textu. Štěpán (6/1) využívá délku hledaného slova, které je výrazně delší než ostatní slova v souboru.

Sada 3: OŘÍŠEK: OŘÍŠEK – KOČKA – HRNEK

V *tabulce 4* jsou uvedeny odpovědi dětí při určování slova OŘÍŠEK v sadě dalších slov. Součástí *tabulky 4* jsou přesné přepisy odpovědí dětí (v uvozovkách) doplněné komentářem upřesňujícím, jak k volbě slova došly.

Tento úkol byl zaměřen na dvě vlastnosti textu, které mohou děti vnímat jako výrazná vodítka v určování dvojic. Ve dvou slovech se objevují výrazná písmena jako Ř, Š a Č (případně i Í). Slova jsou na rozdíl od předchozích úkolů napsána barevně, přičemž barva vzorového slova neodpovídá barvě stejného slova ve výběru.

Většina dětí barvě nepřikládá význam. Pouze tři děti zmíní barvu jako důležitou pro své rozhodování a i mezi nimi jsou rozdíly ve způsobu nakládání s touto informací. Josef, (4/10) používá pouze vodítko barvy a tudíž dochází ke špatnému řešení. Dominik (4/2) a Jirka (4/1) oba uvádí barvu ve spojitosti s tvarem – kolečko (písmeno O), Dominik však považuje barvu za podstatnou pro význam slova a určuje chybné slovo, Jirka barvu sice zmiňuje ve zdůvodnění své odpovědi, ale vybírá slovo, které má správný tvar zároveň na správném místě (první písmeno).

V případě výrazných písmen je někdy těžké je rozlišit od známých písmen. Pokud dítě dokáže pojmenovat všechna/většinu písmen ve slově a při zdůvodňování si vybere pouze výrazné písmeno je pravděpodobné, že se řídilo jeho specifickými znaky – Ondra (5/10), Honza (6/5). Pokud však dítě zná pouze několik málo písmen ve slově (mezi nimi výrazná písmena), může se jednat o případ, kdy se dítě řídí známým

písmenem – Sofča (6/2). Jako zásadní se výrazné písmeno objevuje i u Markétky (5/0), ta ho jako známé písmeno neuvádí vůbec, přesto svou volbu zdůvodňuje druhotně písmenem Ř (nejprve používá poslední písmeno, které je pro ni zároveň známé).

TABULKA 4: Výsledky určování sady 3 – OŘÍŠEK

CHLAPCI	Věk	Určené slovo	Důvod určení – Jak jsi to poznal
Matýsek	4/0	OŘÍŠEK + KOČKA	Neumí pojmenovat důvod, říká, že barva nevádí, ale ukazuje i na KOČKA, s tím, že tam je napsáno OŘÍŠEK také.
Jirka	4/1	OŘÍŠEK	„Protože je to červený a má to tady kolečko.“ Barva nevádí.
Dominik	4/2	KOČKA	„Protože je tam stejný tohleto kolečko.“ Ostatní vylučuje. „No, protože je to modrý“
Josef	4/10	KOČKA	„Že to je modrý.“
Ondra	5/10	OŘÍŠEK	„Podle toho Ř.“ Barva nevádí.
Štěpán	6/1	OŘÍŠEK	„Že to je stejné.“ – O.
Kuba	6/4	OŘÍŠEK	„Tady je na konci (ukazuje na HRNEK) a tady jsou stejné.“ „Podle písmen, že jsem sledoval ty písmena stejné.“
Honza	6/5	OŘÍŠEK	„Podle tohohle.“ - Ř.
DÍVKY	Věk	Určené slovo	Důvod určení – Jak jsi to poznala
Hanka	4/1	HRNEK + OŘÍŠEK	Ukazuje na K ve slově HRNEK, slovo OŘÍŠEK. „To je také oříšek.“ Barva nevádí.
Majda	4/7	OŘÍŠEK	„Podle toho O.“ Barva nevádí.
Janička	4/8	OŘÍŠEK	„Jsou tam stejná písmenka.“ všechna
Markétka	5/0	OŘÍŠEK	„Podle tohohle.“ – K. „A tohohle.“ –Ř.
Johanka	5/3	OŘÍŠEK	Přečetla slovo.
Kája	6/0	OŘÍŠEK	„Podle toho O a R.“ Barva nevádí.
Sofča	6/2	OŘÍŠEK	„Přece podle tohohle.“ – Š.
Laura	6/3	OŘÍŠEK	„Podle těch samejch čísel.“ Ukazuje na všechna písmena.
Andrea	6/8	OŘÍŠEK	„Že je tam O a K.“

V tomto úkolu může opět být úspěšnou strategií použití prvního písmene. Pro Majdu (4/7) je první písmeno zároveň jediným známým. Kája (6/0) využívá první dvě písmena – zná všechna. Andrea (6/8) uvádí první a poslední písmeno.

Úspěšná je v tomto úkolu opět strategie četby – Johanka (5/3). Zároveň tři děti svou volbu zdůvodňují tím, že je celé slovo stejné (Štěpán (6/1), Laura (6/3), Janička (4/8)).

Kromě barvy uvedené na začátku se objevilo i několik dalších neúspěšných strategií. Kuba (6/4) určuje špatné slovo na základě posledních písmen (-EK), podobně Hanka (4/1) pomocí posledního písmena určuje dvě slova, přičemž jedno špatně. Matýsek (4/0) nedokáže svou volbu zdůvodnit, ale určuje také dvě slova, jedno špatně.

Vzhledem k tomu, že sám uvádí, že barva není podstatná, je možné, že používá jako vodítko písmeno O nebo K, která jsou v obou slovech.

Sada 4: MASO: MASO – TÁTA – KLUK

V *tabulce 5* jsou uvedeny odpovědi dětí při určování slova MASO v sadě dalších slov. Součástí *tabulky 5* jsou přesné přepisy odpovědi dětí (v uvozovkách) doplněné komentářem upřesňujícím, jak k volbě slova došly.

TABULKA 5: Výsledky určování sady 4 – MASO

CHLAPCI	Věk	Určené slovo	Důvod určení – Jak jsi to poznal
Matýsek	4/0	MASO	„Tady je taky A.“ Velikost nevádí. Ostatní odmítá.
Jirka	4/1	TÁTA	„Protože tam jsou stejný písmenka. Tady je to stejný písmenko.“ – A. „Protože jsou to ty stejný obrázky, tenhle je trošku malej a tenhle je trošku velkej.“
Dominik	4/2	TÁTA	„Protože je to stejný.“ „Jsou menší a tady jsou větší“
Josef	4/10	MASO	„Podle toho M.“ Velikost nevádí.
Ondra	5/10	MASO	„Podle toho M.“ Velikost nevádí.
Štěpán	6/1	MASO	„Podle toho, že to začíná obě na M.“
Kuba	6/4	MASO	„Podle písmen.“ Ukazuje zprava doleva.
Honza	6/5	MASO	„Podle toho M.“
DÍVKY	Věk	Určené slovo	Důvod určení – Jak jsi to poznala
Hanka	4/1	KLUK +MASO, TÁTA	„Protože je to tu napsáno.“ „Tady je to napsáno taky a tady taky.“
Majda	4/7	MASO	„Podle toho A, tohle a toho posledního.“- O.
Janička	4/8	MASO	„Podle toho, že jsou tam stejný písmena.“
Markétka	5/0	MASO	„Podle toho M.“
Johanka	5/3	MASO	Čte.
Kája	6/0	MASO	„Že je tady taky M-A-S-O.“
Sofča	6/2	KLUK oprava MASO	„Hmm, já nevím.“ „Je to tady. Tady je to S.“ „Je to malinký a poznala jsem to.“
Laura	6/3	MASO	„Podle těch samejch čísel.“
Andrea	6/8	MASO	„Je tam A a S.“

Tato sada kartiček se zaměřuje na to, zda je pro děti při určování stejných slov podstatná nejazyková vlastnost textu – velikost písmen. Řídit se velikostí napsaného slova v tomto úkolu vede ke zvolení chybné odpovědi. Jirka (4/1) a Dominik (4/2) považují velikost za zásadní pro shodu slov, Jirka svou teorii navíc podpořil výskytem známého písmena ve vzorovém i vybraném slově. Sofča (6/2) sice ve zdůvodnění své odpovědi také používá velikost a známé písmeno (tentokrát S), ale na rozdíl od Jirky pro ni není podstatným faktorem stejná velikost.

Velmi často se v tomto úkolu vyskytovala odpověď založená na prvním písmenu – Josef (4/10), Ondra (5/10), Štěpán (6/1), Honza (6/5), Kristýnka (5/10). Kromě příkladů uvedených výše se objevovaly i další odpovědi založené na známém písmenu/ známých písmenech – Matýsek (4/0), Majda (4/7), Andrea (6/8).

Další úspěšnou strategií použitou v tomto úkolu je celé slovo – Kuba (6/4), Janička (4/8), Kája (6/0), Laura (6/3). Johanka (5/3) opět úspěšně využívá strategii četby. Na rozdíl od strategie celého slova v tomto úkolu selhává strategie písma/ písmen jako takových použita Hankou (4/0).

8.3. Úkol 3: Hledání vzorového slova ve větě

Sada 1: HRNEK – NA STOLE JE ČERVENÝ HRNEK.

V *tabulce 6* jsou uvedeny odpovědi dětí při určování slova HRNEK v kontextu věty jednoduché. Součástí *tabulky 6* jsou přesné prepisy odpovědí dětí (v uvozovkách) doplněné komentářem upřesňujícím, jak k volbě slova došly.

TABULKA 6: Výsledky určování sady 1 – HRNEK

CHLAPCI	Věk	Určené slovo	Důvod určení – Jak jsi to poznal
Matýsek	4/0	Neví	„Já tyhle dlouhé nevidím.“
Jirka	4/1	HRNEK	„Protože tady je to stejný písmenko vepředu.“ – ukazuje K.
Dominik	4/2	NA opravuje JE	„Že tam jsou dvě.“
Josef	4/10	HRNEK	Ukazuje na slovo od začátku do konce.
Ondra	5/10	HRNEK	„Podle toho K.“
Štěpán	6/1	HRNEK	„Oboje to začíná na H.“
Kuba	6/4	HRNEK	„Celé je to stejné.“
Honza	6/5	HRNEK	„Začíná to na H.“
DÍVKY	Věk	Určené slovo	Důvod určení – Jak jsi to poznala
Hanka	4/1	JE ČERVENÝ	„Podle tohotohle.“ Ukazuje na vzorovou kartičku a větu.
Majda	4/7	HRNEK	„Podle tohotohle.“ – H.
Janička	4/8	HRNEK	„Protože tam jsou furt stejný písmenka.“
Markétka	5/0	STOLE	„Tady je ten had a had je jako hrnek.“
Johanka	5/3	HRNEK	Čte.
Kája	6/0	HRNEK	„Podle toho H.“
Sofča	6/2	HRNEK	„Tady na konci.“ – K.
Laura	6/3	HRNEK	„Podle těch samých čísel.“
Andrea	6/8	HRNEK	„Že je tady N a tady taky HR.“

V tomto úkolu jsou strategie užívané dětmi k rozpoznání správného slova méně rozmanité než v předchozích. I nadále se objevuje strategie prvního písmene – Štěpán

(6/1), Honza (6/5), Majda (4/7), Kája (6/0). Poměrně časté je i užití posledního písmene – Jirka (4/1), Ondra (5/10), Sofča (6/2). Nadále některé děti svou volbu zdůvodňují tím, že je stejné celé slovo/všechna písmena – Josef (4/10), Kuba (6/4), Janička (4/8), Laura (6/3). Johanka (5/3) čte celou větu a na základě toho nachází správné slovo. Strategii známého písmene používá pouze Andrea (6/8), která k němu přidává začátek slova.

Více neobvyklé jsou v tomto úkolu chybné odpovědi. Matýsek (4/0) slovo vůbec nenachází, protože je na něj kontext věty příliš dlouhý. Podobně na tom bude Hanka (4/1), která sice nejprve určuje část věty, ale po doptání již není schopná uvést důvod, ani ukázat, kde podle ní je vzorové slovo ve větě, místo něj ukazuje na celou větu a vrací se ke strategii písmo jako takové. Dominik (4/2) uvádí důvod „že jsou tam dvě“, který ovšem nijak nerozvádí, ukazuje, ale slova, která obsahují dvě písmena (stejný důvod však uvádí i v následujícím úkolu, kde má jiný význam). Zajímavé je zdůvodnění Markétky (5/0), která spojuje vizuální stránku písmene, ve smyslu obrázku, a jeho zvukovou stránku – S vypadá jako had a had začíná na stejné písmeno HRNEK, určuje tudíž slovo STOLE jako vzorové slovo.

Sada 2: PANENKA – V KOČÁRKU LEŽÍ PANENKA ZABALENÁ V DECE.

V *tabulce 7* jsou uvedeny odpovědi dětí při určování slova PANENKA v kontextu věty jednoduché. Součástí *tabulky 7* jsou přesné přepisy odpovědí dětí (v uvozovkách) doplněné komentářem upřesňujícím, jak k volbě slova došly.

Nejčastější strategií v tomto úkolu bylo použití prvního písmena – Josef (4/10), Ondra (5/10), Štěpán (6/1), Honza (6/5), Sofča (6/2) – případně ve spojení s posledním písmenem – Kuba (6/4), Andrea (6/8), či druhým písmenem – Kája (6/0). Další strategií, kterou využívá Johanka (5/3) a Laura (6/3) je strategie celého slova. Správnou odpověď uvádí i Dominik (4/2), jeho zdůvodnění je stejné jako v předchozím úkolu, tentokrát však odkazuje ke dvojici vzorového slova a stejného slova ve větě.

Chyby, které v tomto úkolu děti udělaly, byly způsobeny spoléháním na písmeno A. Matýsek (4/0) vybírá všechna slova, která obsahují toto písmeno. Hanka (4/1) a Markétka (5/0) využívají A na poslední pozici ve slově a na rozdíl od Jirky (4/1), který určuje správnou odpověď, si nevšímají přidané čárky. Majda (4/7) bere v úvahu i počet a pozici A ve slově, přesto jí to nestačí k určení správné odpovědi.

TABULKA 7: Výsledky určování sady 2 – PANENKA věta

CHLAPCI	Věk	Určené slovo	Důvod určení – Jak jsi to poznal
Matýsek	4/0	NA, ZABALENÁ, PANENKA	„Tady je A a tady je A a tady taky.“
Jirka	4/1	PANENKA	„Tady je to stejný číslo, co je vepředu“ – poslední A. „Protože tady vedle má tady to a tohle to nemá.“ – délka.
Dominik	4/2	PANENKA	„Že tam jsou zase dvě.“ ukazuje na vzorovou kartičku a slovo ve větě.
Josef	4/10	PANENKA	„Podle P.“
Ondra	5/10	PANENKA	„Podle P. P je úplně na začátku.“
Štěpán	6/1	PANENKA	„Že to oboje začíná na P.“
Kuba	6/4	PANENKA	„Podle písmen.“ Všechny písmena jsou stejná.
Honza	6/5	PANENKA	„Podle P.“
DÍVKY	Věk	Určené slovo	Důvod určení – Jak jsi to poznala
Hanka	4/1	ZABALENÁ	„Podle tohohle“ – Á.
Majda	4/7	ZABALENÁ	„Podle dvou A.“
Janička	4/8	PANENKA	„Jsou tam stejný písmenka.“
Markétka	5/0	ZABALENÁ	„Podle tohohle.“ – Á.
Johanka	5/3	PANENKA	„Přečetla jsem si to.“
Kája	6/0	PANENKA	„Podle toho P a A.“ – slabika PA.
Sofča	6/2	PANENKA	„Podle toho prvního.“
Laura	6/3	PANENKA	„Je to stejné.“
Andrea	6/8	PANENKA	„Že je tady P a tady A.“

9. ZÁVĚRY

9.1. Schopnost rozpoznat stejná slova

První výzkumná otázka se ptá, zda dokážou předškolní děti rozpoznat stejná slova a zda je jejich pojetí stejných slov shodné s pojetím dospělých čtenářů. Aby bylo možné zodpovědět tuto výzkumnou otázku, je nejprve třeba určit, co dospělý čtenář vnímá jako stejné slovo. Vzhledem k povaze materiálu, který je v této práci použit, ale není nutné zabíhat do sporných oblastí lingvistického výzkumu, pátrajících po tom, co je slovo. Slovem je v této práci jednoznačně míněno grafické slovo, tedy skupina písmen oddělená od ostatních mezerami. Stejně tak není nutné podrobně rozebírat na základě, čeho určí běžní dospělí čtenáři stejné slovo. Jejich primárním zdrojem odpovědi bude schopnost číst a porovnat přečtená slova, nejen graficky, ale hlavně významově. Běžný dospělý čtenář by tedy měl za pomoci čtení jednoznačně určit dvojice stejných slov v materiálu, který byl předložen dětem.

Zatímco pro dospělé bude hrát roli hlavně význam a případně celková grafická podoba slova, pro děti toto platit nemusí, ba naopak data ukazují, že tomu tak často není. Děti ve většině případů určily „stejná slova“ mezi jednotlivými slovy i ve větě, uměly svou odpověď zdůvodnit a trvaly na ní. Ne vždy však jejich „stejná slova“ odpovídala tomu, co by za stejná slova považoval dospělý čtenář. Tento rozdíl je dán právě odlišným přístupem k textu. I když pomineme zaměření se na shodný význam, který nebyl dětem přístupný, zůstává celková grafická podoba slova, kterou by se řídili dospělí čtenáři, avšak se kterou pracovaly jen některé děti. Co a na základě čeho určovaly děti jako stejná slova, je podrobněji popsáno v následujících kapitolách.

9.2. Jaké strategie děti využívají?

Děti v jednotlivých úkolech využívaly několik základních strategií. V této části rozeberu nejprve jednotlivé strategie při rozpoznávání stejných slov v sadě jednotlivých slov a poté v rámci věty. Strategie uvádím bez ohledu na to, zda vedly ke správnému určení stejných slov. Úspěšnost strategií je podrobněji rozebrána u jednotlivých úkolů v části prezentace výsledků.

Strategie při rozpoznávání stejných slov v sadě jednotlivých slov – úkol 2

Strategie při rozpoznávání stejných slov v sadě jednotlivých slov lze rozdělit do tří základních kategorií: písmenné, celostní a úkolově specifické. Pod písmenné strategie spadají strategie prvního písmena, posledního písmena, známého písmena a

strategie výrazného písmena. Strategii několika písmen vnímám jako přechodovou kategorii mezi písmennými a celostními strategiemi. Mezi celostní strategie pak patří čtení, strategie všech písmena a strategie písmenek jako takových. Úkolově specifické strategie se vyznačují ohledem na vlastnosti textu, které nemusí být pro běžné čtení relevantní. V *tabulce 8* uvádím, kolik dětí využilo dané strategie, alespoň jednou v průběhu úkolu 2.

Nelze říci, že by některá z kategorií byla vývojově nejnižší, protože skupiny strategií tak, jak jsou načrtnuté v této práci, znázorňují spíše způsob přístupu k textu než vývojovou linii. V rámci jednotlivých kategorií, pak lze sledovat určité odstupňování vývoje, opět to ale neznamena, že děti musí projít všemi stupni. Data získaná v rámci tohoto výzkumu neumožňují jednoznačně určit, jakým způsobem probíhá vývoj v rámci rozpoznávání stejných slov, výsledky pouze mapují, jaké strategie děti využívají. Veškeré závěry v oblasti vývoje jsou tudíž pouze potenciality, které data naznačují, nikoli dokládají.

TABULKA 8: Strategie při určování stejných slov v sadě jednotlivých slov

PÍSMENNÉ - celkem (vyjma více písmen)	12
první písmeno	9
poslední písmeno	3
známé písmeno	10
výrazné písmeno	3
více písmen	5, S5
CELOSTNÍ – celkem	6
Písmo	1
celé slovo	4
Čtení	1
ÚKOLOVĚ SPECIFICKÉ	4
Barva	3
Velikost	2
délka slova	1

První kategorií, kterou zde rozeberu podrobněji, jsou písmenné strategie. Tato kategorie se ukazuje v předškolním věku jako nejrozsáhlejší. Přebývá strategie známého písmene, kterou využilo, alespoň jednou 10 dětí. Velmi často se objevovalo i využití prvního písmene, 9 dětí alespoň jednou, 5 z nich několikrát. První písmeno uváděly i děti, pro které bylo dané písmeno neznámé. Stejně tak tomu bylo u dětí, které uvedly při své odpovědi poslední písmeno. Od předchozích strategií se liší využití písmen uprostřed slova. Písmena, která se nenacházela na krajových pozicích, používaly

děti pouze, pokud jim dané písmeno bylo známé, většinou jej i uměly pojmenovat, nebo jej alespoň předem určily jako známé. Výjimku tvoří několik případů, kdy děti určily jako vodítko pro svou odpověď neznámé písmeno uprostřed slova, protože se však jednalo o písmena Ř, Č a Š, vyčleňují je jako samostatnou kategorii.

Do přechodové kategorie více písmen zahrnují primární odpovědi obsahující několik různých i stejných písmen (na různých pozicích). Písmeno S s číselným údajem v *tabulce 8* značí, kolik dětí využilo strategii několika písmen sekundárně, většinou po konfrontaci původní odpovědi s kartičkou, která by jejich zdůvodnění také odpovídala, ale děti ji nevybraly. Velmi výjimečně si děti tohoto faktu všimly samy a další písmeno/písmena doplnily po chvíli bez vnějšího zásahu. Pokud bylo zjevné, že další písmeno přidaly až druhotně, jsou v *tabulce 8* řazeny také do kategorie S. Tento postup, totiž použily pouze děti, které již byly v některé z předchozích sad upozorněny examínátorem na podobnou situaci. Sekundární a primární použití několika písmen se nijak neliší v tom, jaké kombinace písmen děti využívají. Objevují se kombinace prvního a posledního písmene, několika prvních či posledních písmen, prostředních známých písmen, posledního a výrazného písmene, známých písmen, která spolu přímo nesousedí atd.

V případě celostních strategií lze poměrně s jistotou mluvit o určitých stupních, stále však platí, že podle dostupných dat nemůžeme říci, zda všechny děti těmito stupni projdou a případně jaké jiné strategie leží mezi nimi (známé písmeno, první písmeno, několik písmen apod.). Vývojově nejnižší se nachází strategie písma jako takového, kdy dítě rozezná text, jako něco, co se skládá z písmenek a vše napsané je tudíž stejné, nezávisle na vnitřním členění. Následují strategie, při nichž děti využívají celou délku slova, ve smyslu všechna písmenka jsou stejná a na stejných pozicích, proto je celé slovo stejné. Podobně funguje čtení, které je cílovou dovedností, tato strategie však byla založena na formálně naučené znalosti čtení (i když v domácím prostředí) a nespadá tak do oblasti zájmu tohoto výzkumu.

Do úkolově specifických strategií spadají odpovědi zaměřené na barvu, velikost a délku slova, tedy vlastnosti, které nemusí být při čtení slova podstatné. Některé úkoly v tomto výzkumu byly specificky konstruovány tak, aby ukázaly, zda děti při svém rozhodování vnímají tyto vlastnosti textu jako podstatné při určování toho, co je stejně zapsané. U barvy a velikosti se často objevovalo spojení se známým písmenem a dvě z dětí, které využily strategii známého písmene pouze jednou, ji použily právě ve spojení s těmito vlastnostmi textu. Specifické je využití délky slova, kdy byl zřejmý

vhled do fungování písma a prohlédnutí výstavby úkolů. Z toho důvodu nelze říci, že by použití těchto strategií muselo nutně naznačovat nižší vývojový stupeň.

V rámci úkolu 2 se objevuje pouze jedna nespecifikovaná odpověď. V příkladu I Matýsek (4/0) vybírá stejná slova v sadě OŘÍŠEK. Protože uvádí, že barva není podstatná, nelze jeho odpověď jednoznačně zařadit k úkolově specifickým odpovědím. Zároveň však neuvádí, že se rozhoduje podle známého písmena, i když jeho odpověď tomu nasvědčuje, stejně jako jeho předchozí postupy při určování.

Příklad 1: Matýsek (4/0)

E: Najdeš mi, kde je tady napsáno OŘÍŠEK?

M: Tady. (ukazuje na kartičku OŘÍŠEK)

E: A podle čeho jsi to poznal?

M: To už nevím.

E: Tak se na to zkus podívat znovu, jestli to podle něčeho poznáš.

M: Ne.

E: Nevadí, že tady je to modře a tady červeně?

M: Nevadí

E: A co tady, tady není napsáno OŘÍŠEK? (předkládá kartičku KOČKA)

M: Tady je to taky

E: A jak jsi to poznal?

M: Já nevím.

Při interpretaci číselných údajů uvedených v *tabulce 8*, je nutné si uvědomit, že ne všechny úkoly umožňovaly využít celou škálu uvedených strategií. Počty dětí tak slouží spíše pro orientaci. Významné může být porovnání písemných a celostních strategií, které s výjimkou výrazného písmene, bylo možné využít ve všech sadách slov. Z *tabulky 8* také vyplývá, že některé děti využily strategie z více kategorií, Štěpán (6/1) dokonce využil všechny tři hlavní kategorie.

Strategie při určování stejného slova ve větě – úkol 3

Strategie, které děti používaly v rámci úkolu 3, jsou méně diferenciované, což může být dáno povahou a počtem úloh, *tabulka 9*. Stále lze pracovat s kategoriemi písemných a celostních strategií. Kategorie úkolově specifických strategií tak, jak byla představena u úkolu 2, neodpovídá využívaným strategiím. Přidávám, tedy kategorii ostatní strategie, do níž zahrnuji odpovědi dětí, které byly použity pouze jedním dítětem. Nevylučuji však, že v širším vzorku by i tyto strategie vytvořily vlastní kategorie.

TABULKA 9: Strategie při určování stejných slov ve větě

PÍSMENNÉ – celkem (vyjma více písmen)	11
první písmeno	7
poslední písmeno	5
známé písmeno	1
více písmen	3
CELOSTNÍ – celkem	6
Písmeno	1
celé slovo	4
Čtení	1
OSTATNÍ	3

V úkolu s větou narůstá pro děti význam prvního písmene oproti známému písmenu. To může být způsobeno širším kontextem, který nabízí výrazně více možností, kde známé písmeno uplatnit. Děti se tudíž mohou uchýlovat k jistější a přehlednější strategii prvního písmene. Tento předpoklad podporuje i skutečnost, že v případech využití strategie známého písmene dělaly děti chyby. Zatímco při použití prvního písmene slova určily správně. Na rozhraní je také poměrně častá strategie posledního písmene, na této pozici se nacházela písmena, která mnohé děti v průběhu předchozích úkolů uváděly jako známá. V úloze se slovem HRNEK však poslední písmeno mohlo vystupovat i z důvodu pozice na hranici věty. Děti, které využili strategii posledního písmena v této úloze, chyby nedělaly. Ve druhé úloze již tato strategie nebyla tak jistá, protože ve větě bylo více slov s podobným zakončením a ani hranice slova nebyla tak výrazná. Význam hraničních písmen však i přesto v rámci vyhledávání stejného slova ve větě narůstá. Strategie více písmen se také objevovala méně často. Přetrvala u tří dívek, které ji úspěšně využívaly v předchozích úkolech, avšak ve větě již nebyla stoprocentně spolehlivá.

Využívání celostních strategií se, co do počtu dětí nemění, dochází pouze k jedné změně dítěte, jehož odpovědi spadají do této kategorie. Zdá se, že hlavním důvodem je úspěšnost daných strategií pro jejich uživatele, více se tomuto tématu budu věnovat v následující části zabývající se změnou strategií v závislosti na podobě úkolu.

Do poslední kategorie by spadala odpověď Matýska (4/0) v rámci úkolu 2, která je blíže rozebrána v předchozí části. Radím sem, tedy i jeho odmítnutí pracovat s tímto úkolem, protože je na něj moc složitý, i když se nejedná o strategii rozpoznávání stejných slov. Ve větším vzorku dětí je možné, že by se odmítnutí odpovědět, nebo neschopnost svou odpověď zdůvodnit objevila u více dětí.

Pouze v jednom případě se také objevuje strategie využití obrazové podoby písmene ve spojení se zvukovým pojmenováním, *příklad 2*. Některé děti však odkazovaly na obrazovou podobu v jiných úkolech, když byly vyzvány, aby přečetly vzorové slovo, nepropojovaly ji však se zvukovou podobou (Jirka (4/1): „*Tramvaj. - Protože tramvaj vypadá úplně takhle s okýnkama.*“). Možné je, že na zvukovou podobu ve spojení s obrazovou poukazuje i Dominik (4/2), který místo slova HRNEK vybírá slova NA a JE. A výběr zdůvodňuje tím, „*že tam jsou dvě*“. Svou odpověď dále nerozvádí a mohl by odkazovat ke korespondenci slabika-písmeno. Stejně zdůvodnění uvádí i u druhé úlohy v rámci úkolu 3, protože však referuje ke vzorovému slovu a slovu ve větě, nelze možnost korespondence slabiky-písmena potvrdit.

Příklad 2: Markétka, (5/0)

E: A kde je tady napsáno HRNEK? (předkládá kartičku s větou)

M: (přemýšlí) Tady je ten had a had je jako HRNEK. (ukazuje na písmeno S ve slově STOLE)

E: Takže, kde je napsáno HRNEK?

M: Tady. (Ukazuje na slovo STOLE)

9.3. Mění tyto strategie v závislosti na podobě úkolu?

V následující části rozeberu, jak děti reagují na změnu typu úkolu z jednotlivých slov na věty i jak se vypořádávají se různými podmínkami, se kterými se setkají v rámci jednoho typu úkolů. V *tabulce 10* a *tabulce 11*, je uveden přehled strategií, které jednotlivé děti využívaly v úlohách. Značka I znamená správnou odpověď, O nesprávnou odpověď, značka S sekundární odpověď. *Tabulky 10* a *11* slouží pro orientaci, nezobrazují konkrétní úlohu, v níž dítě danou strategií použilo (podrobnější rozpis je uveden v kapitole prezentace výsledků).

Děti, které využívají strategii všech písmen, ve smyslu, že celé slovo je stejné, nebo čtou, mění strategie méně než děti, které využívají jednotlivá písmena. Dvě děti dokonce strategii v průběhu úkolu 2 vůbec nemění, další dvě děti pak své odpovědi zakládají ještě na strategii více písmen – vždy zahrnují více než polovinu písmen ve slově, nebo nakonec dodávají, že celé slovo je stejné. Tyto děti jsou tedy ve volbě strategií konzistentní a jejich znalosti vlastností textu jim umožňují využívat méně strategií s vysokým stupněm úspěšnosti. Pouze Štěpán (6/1) využívá více strategií: všechna písmena, první písmeno a celková délka slova. Z jeho odpovědí je však zřetelná určitá konzistentnost a vhled. Nejprve odkazuje k celému slovu, poté k celkové délce slova, když vidí, že slova jsou napsána všechna stejným písmem, poté přechází

k prvnímu písmenu, které využívá až do konce (včetně úkolu 3). Stejně hlubokým pochopení textu se vyznačují i odpovědi Andrey (6/8), jejíž všechny odpovědi spadají do kategorie více písmen, nejedná se ale vždy a písmena na stejné pozici (uprostřed slova, hranice slova).

TABULKA 10: Užití strategie podle jednotlivých dětí – jednotlivá slova

Chlapci	Věk	první	poslední	Znamé	výrazné	více	písmeno	celé	čte	barva	velikost	délka
Matýsek	4/0		O	OIO								
Jirka	4/1	II								I (+první)	O (+známé)	
Domínik	4/2	IO								O (+známé)	O	
Josef	4/10	II		O						O		
Ondra	5/10	I		I	II							
Štěpán	6/1	I						II				I
Kuba	6/4					II		ISI				
Honza	6/5	II		I	I							
Dívky	Věk	první	poslední	Znamé	výrazné	více	písmeno	celé	čte	barva	velikost	délka
Hanka	4/1		O	O			OO					
Majda	4/7			II		II						
Janička	4/8							III				
Markétka	5/0	I	II	I		SS						
Johanka	5/3					I			III			
Kája	6/0	II				SII						
Sofča	6/2	I		II	I	S						
Laura	6/3							III				
Andrea	6/8					III						

Pouze dvě strategie používají další tři děti, u dvou dívek se objevuje kombinace strategie více písmen se strategií známého písmene/prvního písmene. Ve svých odpovědích nedělají chyby a zdá se, že jejich porozumění textu je natolik rozsáhlé, že dokážou adekvátně reagovat na situaci, kdy je strategie dílčího písmene nedostačující, jedna z nich dokonce již směřuje k využívání strategie celého slova, i když používá všechna písmena, nevnímá ještě slovo jako celek, *příklad 3*.

Příklad 3: Kája, (6/0)

- E: A kde je tady napsáno MASO?
- K: Tady. (ukazuje na kartičku MASO)
- E: A podle čeho jsi to poznala?
- K: Že je tu M-A-S-O.
- E: A je to tedy celé stejné?
- K: No, ta písmena.

Jako poslední využívá pouze dvě strategie Matýsek (4/0), ale na rozdíl od výše uvedených dívek kombinuje známé písmeno s posledním (v jeho případě také známým) a nepřihlíží však k jiným vlastnostem textu, dělá tudíž v určování často chyby. Podobně jako Matýsek (4/0) pracuje Hanka (4/1), stejně jako on využívá strategii posledního písmene a známého písmene, navíc však přidává strategii písma jako takového, aby si poradila se zadanými úkoly. Nerozumí principům psaného textu dostatečně na to, aby výše uvedené strategie aplikovala správně.

Zbylé děti používají tři a více strategií v rámci úkolu 2. Většinou se jedná o různé kombinace písmenných strategií s vysokou úspěšností – využívají strategie vhodně u jednotlivých úkolů. Kombinují první písmeno, známé písmeno a některou další písmennou strategii. Tři děti kombinují písmenné strategie a úkolově specifické strategie. Zde se již zvyšuje chybovost určení stejných slov. Objevuje se kombinace prvního a známého písmene spolu s použitím barvy nebo velikosti.

Ačkoli ne všechny děti měnily strategie v rámci jednotlivých úkolů, 12 dětí dokázalo určit všechny dvojice slov správně. Je tedy pravděpodobné, že od určitého stádia porozumění vlastnostem psanému textu, jsou děti schopné reagovat na podobu úkolu a pokud je to nutné změnit svou strategii. V části potenciální posloupnost strategií se pokusím načrtnout, v jakém pořadí se pravděpodobně dostávají jednotlivé strategie do repertoáru dětí.

V případě úkolu 3 se devět dětí drží jedné strategie u obou úloh. U sedmi z nich jsou jejich strategie konzistentní se strategiemi, které využívaly v úkolu 2. U Dominika (4/2) je zřetelné zmatení úkolem a využití strategie, která je specifikována v předchozích částech práce. Jirka (4/1), který v předchozích úkolech spoléhal primárně na strategii prvního písmene, nyní spoléhá na poslední písmeno.

Ostatní děti sice využívají různé strategie, ale většinou čerpají ze strategií, které již využily v předchozích úlohách. Pokud nějakou strategii používají zcela nově, jedná se o jedno z hraničních písmen – strategie prvního a posledního písmene, v případě Josefa (4/10) pak o strategii celého slova.

TABULKA 11: Užité strategie podle jednotlivých dětí – věta

Chlapci	Věk	První	poslední	známé	více	písmo	celé	čte	ostatní
Matýsek	4/0			O					O
Jirka	4/1		II						
Dominik	4/2								OI
Josef	4/10	I					I		
Ondra	5/10	I	I						
Štěpán	6/1	II							
Kuba	6/4						II		
Honza	6/5	II							
Dívky	Věk	První	poslední	známé	více	písmo	celé	čte	ostatní
Hanka	4/1		O			O			
Majda	4/7	I			O				
Janička	4/8						II		
Markétka	5/0		O						O
Johanka	5/3							II	
Kája	6/0	I			I				
Sofča	6/2	I	I						
Laura	6/3						II		
Andrea	6/8				II				

Rozdíly mezi strategiemi u slov a ve větě jsou více patrné v celkovém přehledu než u jednotlivých dětí. Děti se ve větě převážně drží strategií, které již použily v případě slov. Pokud přibírají novou strategii, jedná se o strategii prvního písmene, posledního písmene, nebo celého slova. V několika případech se pak objevuje zcela nová strategie, kterou používá ve všech úkolech pouze dané dítě.

9.4. Strategie z pohledu chybovosti

Nejvíce špatně určených dvojic stejných slov se jednoznačně objevovalo v případech, kdy děti využily strategie založené na nerelevantních znacích textu, tedy v kategorii úkolově specifické strategie, a také v kategorii ostatní v případech, kdy děti rozvíjely velmi individuální hypotézy o textu. Obě kategorie jsou podrobněji rozebrány v předchozích oddílech.

Vzhledem k tomu, že v úkolech byl předkládán téměř výhradně textový materiál, selhávala i další, v tomto výzkumu individuální, strategie – písmo jako takové. Písmena v obecném pojetí nebyla dostačující pro adekvátní diferenciaci jednotlivých karet v sadě.

Další typy chyb, nebyly založeny na nutně nevhodných strategiích, ale na jejich nevhodném použití v daném kontextu. Velmi výrazně se tyto chyby objevovaly u strategie známého písmene a u strategie posledního písmene. Ojedinelý výskyt podmíněný kontextem lze pozorovat i u strategie více písmen a u strategie prvního písmene.

9.5. Potencionální posloupnost strategií

Data ukazují na možnou posloupnost využívání strategií odvoditelnou z míry znalostí o textu, kterou vykazují jednotlivé děti, a strategií, které užívají. Do tohoto návrhu nezahrnuji úkolově specifické strategie, ostatní strategie a strategii výrazného písmena, protože v předkládaných úkolech neměly dostatečný prostor, aby bylo možné je porovnat se strategiemi, které šlo použít ve všech úkolech.

Písmo jako celek – písmenné strategie – několik písmen – celé slovo – čtení

Výše uvedené pořadí strategií je pouze jednou možností odpovídající sebraným datům. Pro přesnější určení by bylo třeba pracovat s větším vzorkem dětí a případně i sledovat, jak se jejich strategie vyvíjí v čase. Obzvláště pořadí písmenných strategií je velmi těžké z daného vzorku určit. Není zcela zřetelné, zda si děti nejprve osvojují identifikaci stejných slov pomocí hraničních písmen, či známého písmene, případně jestli si každé dítě tyto strategie osvojuje v individuálním pořadí. Z dat vyplývá, že děti pravděpodobně postupně jednotlivé strategie integrují do svých znalostí o tom, jak rozpoznat stejná slova, a čím dále postupují tím širší je jejich repertoár strategií.

9.6. Souvisí kategorie způsobu práce s textem a obrázkem se způsoby rozpoznávání stejných slov?

Dítě v kategorii A a dvě ze tří dětí v hraniční kategorii A/B mají velké obtíže s rozpoznáním stejných slov samostatně i v kontextu věty, což se projevuje tím, že ve většině úkolů odpovídají chybně. V rozsáhlejší kontextu věty se mnohdy ztrácí a neodpovídají vůbec, nebo až po nápovědě. Poslední z dětí v kategorii A/B však odpovídá zcela správně ve všech úkolech. Zařazení této dívky do kategorie A/B je však sporné, protože v úkolech na identifikaci stejných slov rozpozná všechna písmena v jednotlivých slovech, přitom primárním důvodem jejího zařazení do kategorie A/B byla její neschopnost rozeznat jednoznačně text od obrázku v prvním úkolu.

Děti v kategorii B, kterým je 5 a méně let. Dělají v úkolech několik chyb. Objevují se u nich i chyby založené na nelingvistických vlastnostech textu. Tyto děti

však rozeznávají několik jednotlivých písmen, i když ne nutně je umí správně pojmenovat, a v úkolech je využívají pro správné určení odpovědi. Zbylé dvě dívky v této kategorii, nedělají v určování žádnou chybu a i jejich znalost písmen je rozsáhlejší a využívají ji vhodně při volbě strategií k určování stejných slov. Chybu však dělá ještě dívka v kategorii (B)/C, která má na základě dat z prvního úkolu blíže vyšší kategorii. Její chyba se objevuje v kontextu věty a spočívá ve využití pouze strategie známého písmene, bez přihlídnutí k dalším částem slova.

Pouze jedno dítě v kategorii C dělá chybu a to pouze v jednom z úkolů. Jeho chyba spočívá v tom, že se sice dívá na poměrně velkou část slova, ale celá tato část je shodná s jiným slovem a dítě si neověřuje zbytek slova.

Zdá se tedy, že schopnost odlišit text od obrázku a způsob odhadnutí významu tohoto textu souvisí s následnou schopností identifikovat stejná slova. Čím rozvinutější distinkce a odhadování významu, tím přesnější rozpoznávání stejných slov, jak v kontextu věty, tak mezi jednotlivými slovy. Děti jsou však v této práci řazeny do kategorií pouze na základě jednoho úkolu, jehož výsledky mohou být zkreslené, ať už nepochopením zadání, nepozorností či nervozitou. Pro přesnější závěry by bylo nutné důkladněji prozkoumat konceptualizaci obrázku a textu u jednotlivých dětí, což v rámci této práce nebylo možné z důvodu udržení přiměřené zátěže pro děti.

IV. DISKUZE

Pregramotnostní schopnosti rozpoznávání stejných slov není v literatuře a výzkumech zabývajících se dětským čtením a psáním věnován příliš velký prostor, přesto že se jedná o jeden z možných ukazatelů pozdějšího vývoje gramotnosti (Early Beginning, 2010). Spojuje v sobě schopnost rozpoznání shod a rozdílů vizuálních symbolů se znalostmi konvencí textu a schopností rozložit psané slovo na jednotky a znovu je složit. Tudíž může potenciálně nabídnout poměrně významný vhled do dětských pregramotnostních schopností. V této části se pokusím vztáhnout výsledky výše představeného výzkumu k informacím o běžném vývoji dítěte předškolního věku a k předchozím výzkumům uvedeným v teoretické části této práce.

Na schopnosti rozpoznat stejná slova v předškolním věku se z velké části podílí stav dětské kognice. Děti účastníci se výzkumu spadaly svým věkem a schopnostmi do Piagetova předoperačního stádia kognitivního vývoje, některé však ve svých úvahách již vykazovaly určité znaky stádia konkrétních logických operací (zaměření na více aspektů úkolu). Při identifikaci stejných slov se u mnohých dětí nejvýrazněji projevovala centrace, znatelná je nejenom na odpovědích zaměřujících se pouze na jeden prvek slova/věty, ale hlavně na chybách, které děti při určování dělaly. Chybné odpovědi často vznikaly v důsledku výběru znaků slova, které pro děti byly subjektivně významné. Některé děti se pokusily opravit při konfrontaci s alternativní odpovědí, nebo alespoň do své odpovědi zahrnuly další slova, která odpovídala jejich strategii, jiné však s absolutistickým přesvědčením trvaly na své původní odpovědi. V úkolech zaměřených na barvu a velikost se u dětí objevovala i určitá neschopnost potlačit tyto pro řešení nevýznamné informace, i u správných odpovědí se někdy objevil odkaz k těmto vlastnostem textu z popudu samotného dítěte, i kdyby jen jako zamítnutí jejich relevance pro porovnávání.

Aby vůbec bylo možné provést, musely být děti schopné, alespoň minimální metakognice a slovní reflexe svých kroků. Vzhledem k tomu, že v předškolním období je metakognice teprve na začátku vývoje, nemusí odpovědi dětí zcela odrážet jejich myšlenkové postupy, ale pouze některé jejich části, pravděpodobně ty, které jsou pro děti subjektivně významné nebo třeba jednoduše popsitelné.

Jednou z mála prací, která se částečně zaměřuje na rozpoznávání stejných slov, je bakalářská práce A. Kubíkové (2016). Autorka na základě svých dat dělí děti do čtyř skupin: děti beroucí v úvahu všechna písmena, děti, které se řídí prvním a posledním

písmenem, děti, které odpovídají náhodně, a děti, které se řídí barvou a velikostí. Ačkoli autorka využívala úkol identifikace stejných slov pouze okrajově a pravděpodobně tedy v menším rozsahu a variantnosti než tato práce, odpovídají její kategorie některým strategiím, které děti používaly v rámci tohoto výzkumu.

Stejně jako ve výzkumu A. Kubíkové (2016) patřily děti využívající strategie barvy a velikosti, k těm s nejmenšími znalostmi o konceptech písma, spolu s dětmi, které využívaly strategii písma jako takového a některými z těch, které pracovaly se strategií známého písmene. Děti užívající písmenné strategie, obzvláště strategii více písmen, měly hlubší znalosti o písmu, ve výzkumu Kubíkové se objevuje užití prvního a posledního písmene a autorka tyto děti řadí do vývojově druhého období znalostí o písmu. Do posledního období pak v jejím výzkumu spadají děti, které využívají všechna písmena. Podobně jako děti, které v rámci tohoto výzkumu používaly strategii celého slova, měly tyto děti v porovnání s ostatními obsáhlejší a hlubší znalosti písma. Vývojové řazení odpovědí ve výzkumu Kubíkové je podloženo znalostmi o dětech z poměrně velkého množství úkolů zabývajících se písmem (převážně jeho produkcí). Její řazení odpovídá navrhované posloupnosti osvojování strategií v této práci, které je podloženo jinými pregramotnostními dovednostmi (rozpoznání textu od obrázku, znalost písmen a jejich názvů).

Ačkoli se u dětí, které se účastnily tohoto výzkumu, neobjevovala strategie užití prvního a zároveň posledního písmene výrazně častěji než jiné strategie více písmen, obzvláště při určování ve větě narůstal význam hraničních písmen (samostatně) při určování stejných slov. Je možné, že podoba úkolů ve výzkumu Kubíkové (2016) podporovala výběr obou hraničních písmen na úkor jiných písmenných strategií, protože však tuto odpověď uvedly pouze dvě děti, může se jednat pouze o náhodu.

Treiman et al. (2007) pracují podobně jako Kubíková (2016) s vlastním jménem dítěte. Jejich úkoly jsou však mnohem více vedeny znalostmi dětí o vlastním jméně. Předkládají dětem úlohu podobnou rozpoznávání stejných slov, v níž pracují se znalostí vlastního jména. Děti tedy nesrovnávají s aktuálně přítomným obrazem, ale s myšlenkovou reprezentací svého jména. Na základě dané úlohy autoři přichází se zjištěním, že pro děti je mnohem významnější první písmeno jejich jména než prostřední a poslední, jejich výsledky však byly prokazatelné pouze u dlouhých jmen. Data z tohoto výzkumu ukazují, že děti při rozpoznávání stejných slov také dávají přednost strategii prvního písmene před ostatními, obzvláště pak v kontextu věty, v rámci jednotlivých slov je tato strategie doplněna hlavně strategií známého písmene,

která však v úkolu Treiman et al. není relevantní (předpokládají, že děti znají všechna písmena svého napsaného jména, některá však pro ně významněji tvoří jejich jméno).

Ačkoli Levy et al. (2006) tvrdí, že rozpoznání textu od obrázku není relevantním faktorem pro pozdější rozvoj čtení (zařazeno v komponentu tvar slova), Ferreiro a Teberosky (1982) ukázaly, že i schopnost rozpoznat obrázek od textu podléhá určitému vývoji, který může predikovat další pregramotnost znalosti a tím i pozdější rozvoj gramotnosti. I z dat získaných v rámci tohoto výzkumu je patrná určitá souvislost mezi kategoriemi rozpoznávání obrázku od textu určených Ferreiro a Teberosky a strategiemi, které děti užívají pro identifikaci stejných slov při porovnávání. Čím rozvinutější byla u dětí schopnost rozpoznat text od obrázku, tím lépe dokázaly pracovat se strategiemi při rozpoznávání stejných slov. K podobným závěrům ve své práci dochází Kadlecová (2013). Uvádí, že když jsou děti, které zařadila na základě předchozích úkolů do presylabického období, konfrontovány s odlišným textem u shodného obrázku, jsou při interpretaci významu textu mnohem více taženy obrázkem, teprve v pozdějších obdobích si všímají odlišností a snaží se je reflektovat ve svých odpovědích. Jejich schopnost rozpoznávat stejná a odlišná slova, tak souvisí s jejich schopností rozpoznat text od obrázku (respektive s tím, jak je rozvinuta jejich schopnost odvozovat význam přímo z textu, který doprovází obrázek).

V. ZÁVĚR

Tato práce je inspirována výzkumy E. Ferreiro, především pak jejím kognitivním přístupem k osvojování čtení a psaní dětmi předškolního věku. V práci dále vycházím z obecných poznatků o dětské kognici, vývoji čtení a pregramotnostních schopností a také z některých dalších výzkumů, které se týkají oblasti předškolního čtení a akcentují téma rozpoznávání a porovnávání slov. V praktické části je představen výzkum zabývající se strategiemi, které děti užívají při porovnávání slov a identifikaci stejných dvojic. Strategie, které děti v rámci tohoto výzkumu jsem rozdělila do několika kategorií (strategie písma jako takového, písmenné strategie, strategie celého slova a úkolově specifické strategie/ostatní strategie) a přiřadila jim potencionální pořadí, v jakém jsou dětmi osvojovány. V práci také popisuji potencionální vztah mezi úrovní schopnosti rozpoznat text od obrázku a schopností porovnávání slov a identifikace stejných slov.

V dalších výzkumech by bylo vhodné se zaměřit na to, zda schopnost porovnání a následné identifikace stejných slov v předškolním věku souvisí i v českém kontextu s rozvojem pozdější školní gramotnosti. Zda děti nastupující do školy na nižší úrovni porovnávání stejných slov, mají později větší problémy při osvojování čtení a psaní. Vzhledem k tomu, že se zdá, že má způsob rozpoznávání stejných slov úzký vztah k rozvoji kognice, bylo by zajímavé sledovat, zda všechny děti projdou všemi navrhovanými stádii v průběhu svého vývoje v určitém pořadí, nebo zda je rozvoj schopnosti porovnávání slov individuální a děti zařazují jednotlivé strategie do svého repertoáru v různém pořadí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BENDO VÁ, L. *Čtení textu s obrázkem dětmi předškolního věku*. Praha, 2016. Bakalářská práce (Bc.). Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie.

Čtenářská gramotnost ve výuce. Praha: NÚV 2011.

Early Beginnings: Early Literacy Knowledge and Instruction (A Guide for Early Childhood Administrators & Professional Development Providers). Washington: Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development 2010.

FERREIRO, E. *L'écriture avant la lettre*. Paris: Hachette livre, 2000.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Literacy Before Schooling*. Portsmouth: Heinemann Educational Books, 1982.

FRANKE, H.; MIKULAJOVÁ M. Předgramotnostní dovednosti slovensky hovořících dětí s různými profily jazykových schopností. *Pedagogika: Časopis pro vědy a vzdělávání ve výchově*. 2012. roč. 62, č. 1-2, s. 164-177.

GOODMAN, Y. et al. Emilia Ferreiro: Searching for Children's Understandings About Literacy as Cultural Object. *Language Arts*. 2005, roč. 82, č. 4, s. 318-323.

HARTL, L.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál 2000.

KADLECOVÁ, J. *Čtení a vnímání psaného textu v předškolním věku*. Praha, 2013. Bakalářská práce (Bc.). Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie.

KROPÁČKOVÁ, J. et al. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*. 2014, roč. 24, č. 4, s. 488-509.

KUBÍKOVÁ, A. *Psaní a čtení vlastního jména v předškolním věku*. Praha, 2016. Bakalářská práce (Bc.). Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie.

KUČERA, M.; VIKTOROVÁ, I. (1998). *Čtení/psaní v první třídě*. In: Pražská skupina školní etnografie (ed.). První třída. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, s. 61–168.

- LEVY, B. A. et al. Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2006, roč. 93, č. 1, s. 63-93.
- OWENS, R. E. *Language Development: An Introduction*. 8. vyd. Boston: Pearson 2012.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. *Psychologie dítěte*. 6. vyd. Praha: Portál, 2014.
- SANTROCK, J. W. *Educational Psychology*. 5. vyd. New York: McGraw-Hill, 2011.
- STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. dopl. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2012.
- THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015.
- TREIMAN, R. et al. Young Children's Knowledge About Printed Names. *Child Development*. 2007. roč. 78, č. 5, s. 1458-1471.
- WOLF, M. *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*. Thriplow: Icon Books 2008.