

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

**VLIV MORFOLOGICKÝCH
A
FONOLOGICKÝCH DOVEDNOSTÍ
NA ČTENÍ**

Diplomová práce

České Budějovice 2012

Vedoucí diplomové práce:
Mgr. Jiří Jošt, CSc.

Vypracovala:
Veronika Pokorná

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce.

Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 21. 4. 2012

.....
Veronika Pokorná

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala všem, kteří mi byli při psaní mé diplomové práce nápomocni. Především děkuji panu Mgr. Jiřímu Joštovi, CSc. za jeho podnětné a trpělivé vedení při tvorbě mé práce. Dále bych velmi ráda poděkovala paní Mgr. Blance Čerklové, ředitelce ZŠ Brtnice, za možnost provést výzkum k této práci na její škole. Za přátelské přijetí, poskytnutí zázemí a shovívavost bych také ráda poděkovala paním vychovatelkám Ivoně Indrové a Aleně Rychtecké, dále paním učitelkám Mgr. Daně Svobodové, Mgr. Janě Svěrákové a Mgr. Dagmar Barákové. Rovněž děkuji také dětem, které se výzkumu účastnily.

Anotace

Tato diplomová práce je zaměřena za zkoumání vlivu fonologických a morfologických dovedností na čtení u žáků I. stupně základní školy. Zkoumání vlivu morfologických dovedností na čtení bylo až donedávna ponecháno stranou zájmů výzkumníků.

Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá charakteristikou závislých proměnných (rychlost čtení, porozumění čtenému) i nezávislých proměnných (fonologické a morfologické dovednosti), osvětluje pojmy čtenářství a čtenářská gramotnost.

Praktická část je zaměřena na vlastní výzkum těchto vlivů. Stanoveny jsou zde cíle i hypotézy, charakterizován je vzorek zkoumaných dětí. Popsány jsou zde také jednak testové metody, kterých bylo užito, jednak postup při zadávání testů. Především jsou ale uvedeny výsledky výzkumu a jejich interpretace.

Klíčová slova

čtení, čtenářský kvocient, porozumění

fonologické dovednosti

morfologické dovednosti

Annotation

The aim of this thesis is to research the influence of phonological and morphological awareness on reading of primary school children (second to fifth grade). Until recently, the research of morphological influence on reading had received little attention by researchers and educators.

The thesis is divided into two parts – the theoretical and practical part. The theoretical part is concern with the characteristic of dependent variables (reading speed, reading comprehension) and independent variables (phonological and morphological awareness). It also sheds light on reading literacy.

The practical part is concern with the research of these effects. There have been set up the targets and hypotheses and characterized the sample of examined children. It has been also described the testing methods themselves, which had been used, as well as the procedure at the tests assignment. Especially the research results and their interpretation were introduced in the thesis.

Key words

reading, reader's quotient, comprehension

phonological awareness

morphological awareness

Obsah

Úvod.....	8
A) TEORETICKÁ ČÁST	10
1. Čtení.....	10
1.1 Dovednost číst	10
1.1.1 Zrakové vnímání	11
1.1.2 Sluchové rozlišování	13
1.1.3 Intermodalita	15
1.1.4 Automatizace.....	16
1.1.5 Sluchová a zraková syntéza	17
1.1.6 Slovní zásoba	19
1.1.7 Artikulace.....	21
1.1.8 Rozumové schopnosti	24
1.2 Čtenářství.....	33
1.2.1 Vývoj čtenářství a čtenářských dovedností.....	33
1.2.2 Čtenářská gramotnost.....	36
2. Fonologie	38
2.1 Základní fonologické pojmy	38
2.2 Grafický zápis mluvené češtiny.....	39
2.3 Fonologické dovednosti	40
3. Morfologie	44
3.1 Pojem morfologie a předměty jejího zájmu	44
3.2 Morfologická klasifikace jazyků	45
3.3 Slovtvorba	46
3.4 Morfologické dovednosti	49
B) PRAKTICKÁ ČÁST.....	50
1. Cíl diplomové práce	50
2. Stanovení hypotéz	51
3. Metoda.....	52
3.1 Popis vzorku a průběh šetření.....	52
3.2 Proměnné.....	54
3.2.1 Proměnná závislá	54
3.2.2 Proměnné nezávislé.....	57
3.3 Zpracování dat.....	81
4. Výsledky	83
5. Diskuse.....	90
Závěr	93

Resumé.....	95
Použitá literatura	97
Seznam příloh.....	100
Přílohy	101

Úvod

Řekne-li se číst nebo čtení, většina z nás si představí činnost, kterou využívá ve svém každodenním životě. Ať už se jedná o čtení zpráv v novinách, studování návodu elektrického spotřebiče nebo učení na testy a písemky. Možná si také představíme sebe samé jako malé žáčky, kteří se v první třídě učili společně s paní učitelkou rozpoznávat písmenka, tvořit z nich slabiky. Celý tento proces proběhl „tak nějak“ samozřejmě a od druhé třídy byla řada z nás pravidelnými návštěvníky dětských oddělení knihoven.

Fakt, že ona dovednost číst není samozřejmostí a že proces čtení si můžeme představit jako nutnou souhru mnoha koleček, která do sebe musí zapadat, bych ráda ozřejmila v diplomové práci, kterou Vám právě předkládám.

Práci jsem rozdělila na části teoretickou a praktickou. V části teoretické jsem se zaměřila na výklad toho, co je všemi těmi „kolečky“, které do sebe musí zapadat, aby se člověk naučil správně číst (samozřejmě také psát). Rozepisuji se také o tom, co si lze představit pod pojmy čtenářství a kdy v životě člověka toto období začíná, jak se s věkem proměňuje. Kapitulu o čtení uzavírá pojednání o čtenářské gramotnosti. V teoretické části se dále zabývám fonologickými a morfologickými dovednostmi, které jsou popsány v širších kontextech oborů fonologie a morfologie. Vysvětluji termíny fonologie, foném, morfoném, morfologie, morfém, slovtvorba, morfologické uvědomění, flexivní jazyky apod.

Čtení je v současné době úzce spojeno s tématem dyslexie, tedy neschopností naučit se číst za obvyklých vnějších podmínek. Proto se v textu nevyhýbám zmínce o této poruše, aniž bych se však její problematikou zabírala podrobněji – to není cílem této práce.

Praktická část je věnována samotnému výzkumu, který jsem prováděla na Základní škole v Brtnici. V rámci výzkumu jsem pomocí standardizovaných testů a testových metod zkoumala úroveň čtenářského výkonu, úroveň morfologických a fonologických dovedností u dětí 2. až 5. třídy. V další fázi jsem porovnávala vliv oněch fonologických a morfologických dovedností na čtenářský výkon.

Praktická část má být tedy odpovědí na otázky, jaký vliv mají morfologické a fonologické dovednosti na čtenářský výkon v českém jazykovém prostředí, které je odlišné od anglojazyčného, ve kterém ale zároveň probíhá většina podobných výzkumů. Angličtina, jak známo, je charakteristická svou fonologickou náročností a naopak jednoduchou morfologií. Nejdůležitější vliv tedy vykonávají dovednosti fonologické.

Českojazyčné prostředí se vyznačuje poměrně vysokou transparentností ortografie a složitým systémem morfolgie. Jak bude tedy vypadat výsledný obraz vlivů v našem jazyce?

Pro lepší orientaci jsou v celém textu vyznačeny nejdůležitější pojmy tučným písmem.

A) TEORETICKÁ ČÁST

1. Čtení

Čtení, a s ním spojené psaní, jsou pro dnešního člověka naprostou samozřejmostí. Pokud se ale ohlédneme do minulosti, zjistíme, že tomu tak vždy nebylo. Například ve středověku se výsadou umět číst a psát mohl pyšnit ne jeden mnich, zatímco panovníci a obyčejný lid zůstávali negramotnými. V této otázce nemůžeme nezmínit jméno Jana Amose Komenského, významného pedagoga a myslitele, který zdůrazňoval, že vzdělání by mělo být přístupné všem. Přístup ke vzdělání měly umožnit dovednosti číst a psát, jež měly pozvednout lidského ducha a zbavit tak svět válčení. Podobnou myšlenku měla i císařovna Marie Terezie, proto také roku 1774 zavedla povinnou školní docházku. Ze svých poddaných chtěla mít vzdělané lidi, kteří by tak přispěli ku prosperitě státu. I přes všechny tyto významné snahy se negramotnost snížila teprve během 20. století.

Z krátké historické vsuvky je zřetelné, jak se dnes už základní lidská dovednost číst rozšiřovala mezi lidmi jen velmi pomalu. Zvláště pokud si uvědomíme, že historie písma se začala psát již před tisíci lety.

Následujících řádky jsou zaměřeny na popis samotného průběhu oné dovednosti číst.

1.1 Dovednost číst

Čtení jsem v úvodu popsala jako souhrn mnoha „koleček“, funkcí, které do sebe musí zapadat. Těmito funkcemi je myšlena řada dílčích dovedností a schopností, které se na procesu čtení podílí.

Světově uznávaný dětský psycholog Zdeněk Matějček uvádí, že *„Jde vlastně o trojfázový mentální pochod, přičemž každá fáze se skládá ještě z řady dílčích úkonů. Aby mohlo být slovo přečteno, musí být sestava grafických znaků zachycena zrakem (stranou ponecháváme zatím případ Braillova písma zachycovaného hmatem), převedena do soustavy zvukových znaků a naplněna příslušným významem. Nikoli tedy grafický tvar slova, nýbrž teprve jeho zvukový korelát je vlastním nositelem významu.“*¹

O něco obšírněji analyzuje dovednost číst Olga Zelinková, docentka speciálně pedagogických věd:

¹ MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. s. 10

„ - Dítě vidí tvar, tj. písmeno. Vidí ho přesně, nezaměňuje ho se žádným jiným (**zrakové vnímání** – zrakové rozlišování tvarů).

- Učí spojit tvar písmene s odpovídajícím zvukem – hláskou. Tuto hlásku dovede rozeznat mezi jinými (**sluchové rozlišování**). Koordinuje dobře zrakové a sluchové vnímání (**intermodalita**). K dostatečně zvládnutému spojení je nutná **automatizace**.

- Učí spojit písmena i hlásky do slova (**sluchová a zraková syntéza**).

- Přečte slovo a ví, co znamená. K tomu musí mít dostatečnou **slovní zásobu**. Má-li dítě číst, musí rozumět řeči. V opačném případě je to pouze dekódování písmen bez porozumění.

- Slovo správně vyslovuje, jinak by ho obtížně četlo a především psalo. Proto je třeba posilovat **správnou artikulaci**.

- Rychlost nácvičku čtení ovlivňují **rozumové schopnosti**.²

Pokládám za důležité přiblížit si jednotlivé dílčí činnosti více.

1.1.1 Zrakové vnímání

Zrakové vnímání, neboli vidění či sensorická percepce, nám umožňuje nejen naučit se číst, ale především žít plnohodnotný život. Existují nejrůznější vady a choroby zraku, které buď možnost naučit se číst významně zhoršují, či dokonce znemožňují. Tuto problematiku bych ale ponechala stranou, jelikož se jí zabývá samostatný vědní obor, tyflopédie³. Na tomto místě považuji za důležitější zmínit se o takové skupině chyb, které nejsou zrakovými vadami (např. slabozrakost), ale které jako by ke zrakovým obtížím poukazovaly. Problém, můžeme-li to tak nazvat, ovšem spočívá v nedostatečné zralosti zrakového vnímání. To se projevuje nedokonalou zrakovou analýzou, syntézou, diferenciací (např. záměny hlásek, inverze), chaotickým vedením očních pohybů a potížemi v rozlišování figury – pozadí.

Čtenářských chyb jako inverzí a záměn hlásek s postupným dozráváním nervového systému ubývá. Děti starší deseti let tyto chyby již většinou nedělají. Můžeme říci, že „ z těchto chyb „vyrostou“ – avšak u dyslektiků, a to speciálně u některých jejích typů (...) tento vývojový mechanismus neplatí.“⁴ Jak je to s těmi

² ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008. s. 34

³ Tyflopédie je název speciálně pedagogické disciplíny, která se zabývá výchovou a vzděláváním jedinců se zrakovým postižením jako je například šilhavost, barvoslepost, tupozrakost, slabozrakost nebo úplná slepota.

⁴ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. s. 103

chybami, lze vyjádřit i takto: „*Mnohé děti, aniž jsou dyslektiky, dělají totiž v počátcích svého čtenářského vývoje podobné chyby jako dyslektici, např. zaměňují zrcadlově podobná písmena.*“⁵ Rozdíl spočívá v tom, jak uvádí Vágnerová (2001), že u dyslektických dětí je proces učení nápadně pomalý a dané potíže velmi dlouho přetrvávají. Některá písmena jsou zaměňována častěji než jiná, především „b“, „p“ a „d“ (tj. právě ona zrcadlově podobná). Zaměňující písmena (tj. ta, které nahrazují správné hlásky) jsou většinou „r“, „n“ a „m“, u kterých není třeba rozlišovat polohu detailu.

Pro určení polohy detailu je důležitý **rozvoj konstanty vnímání**, který má za následek to, že dítě je schopno rozeznat totožnost objektu nejen bez ohledu na jeho velikost či polohu, ale i na směr pohledu dítěte. Tato schopnost se rozvíjí u dětí školního věku – ve věku šesti až sedmi let.

Chaotické vedení očních pohybů způsobuje, že se dítě při čtení opakovaně vrací k začátkům slov, slova čte několikrát, přeskakuje řádky či čte řádek dvakrát. Tyto projevy se často objevují u osob trpících dyslexií (Zelinková, 2008). Útržkovité, nesystematické a povrchní vnímání je ovšem typické i pro školsky nezralé děti, jak píše Vágnerová (2001). Nedovedou totiž koordinovat pohyb očí tak, aby se mohly dobře a dostatečně dlouho soustředit na nějaký objekt (obrázek, řádek textu). Koordinace očních pohybů dozrává kolem šestého roku věku dítěte a podílejí se na ní různé oblasti mozku. „*Když si dítě něco prohlíží, jeho oči se pohybují ve směru vnímaného objektu ve skocích, které se nazývají sakády. Po takovém pohybu následuje pauza, tj. doba fixace. Hlavní funkcí sakády je dostat to, co chceme vidět, na místo nejostřejšího vidění na sítnici. Dítě vnímá dostatečně ostře jen v době fixace. Když se oči pohybují, nemůže být vidění tak přesné.*“⁶

Abnormální pohyby očí jsou spojeny s problémy magnocelulárního systému⁷. Magnocelulární systém je důležitý pro zaměření vizuální pozornosti a pro udržení kontinuity čtení v řádku. Narušení funkcí tohoto systému má za následek potíže

⁵ JOŠT, J. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. s. 78

⁶ VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. s. 44

⁷ **Magnocelulární systém** znamená z latiny systém velkých buněk. Ty jsou umístěny v podkoří mozku a jsou zodpovědné za rychlost či časovost zpracovávání informací. Tento systém nám umožňuje vidět i při nízkém osvětlení a malém kontrastu. Systém je citlivý na změny v čase, je schopen rozlišit i malé časové intervaly a zpracovávat informace o pohybu. Převládá v periferním vidění. Vedle něj existuje i tzv. **parvocelulární systém**, tedy systém malých buněk. Tento systém se specializuje na vnímání barev a na velikost podnětu, dále nám umožňuje detailní prohlížení objektu. Buňky tohoto systému zpracovávají i malé vzdálenosti mezi předměty (Jošt, 2011).

v oblasti sekvenční analýzy, tj. s rozlišováním pořadí písmen (Matějček, Vágnerová 2006).

Zmínila jsem zde **postupné dozrávání nervového systému**. Přiblížit tento proces jsem se rozhodla slovy Zdeňka Matějčka a Marie Vágnerové (2006): Na počátku školní docházky ještě není rozlišeno vnímání (percepce) písmen (grafémů) a jiných geometrických obrazců. Dítě tedy písmena vnímá jako geometrické (dá se říci i jako grafické) obrazce, nepřisuzuje tedy písmenům žádný specifický význam. Teprve postupně - vlivem školní výuky - dochází k rozlišení (diferenciaci) a to tak, že geometrické obrazce jsou zpracovávány jiným způsobem (odlišnou oblastí mozku), nežli písmena (grafémy). Dítě zkrátka pochopilo, že písmena mají jiný význam, jinou funkci, než jiné geometrické či grafické útvary.

Závěrem bych dodala, že deficit zrakového vnímání, čili deficit senzorké percepce, negativně ovlivňuje především rychlost, ale i přesnost čtení. Rychlost a přesnost dále souvisí s plynulostí čtení a vůbec s porozuměním čtenému textu (Matějček, Vágnerová, 2006), což je vlastně hlavním důvodem toho, proč lidé čtou.

1.1.2 Sluchové rozlišování

V následujících řádcích se spíše než sluchovému rozlišování věnuji sluchovému vnímání obecně. Nejprve je důležité osvětlit si, co to sluchové vnímání je a jak se na něj v průběhu desetiletí měnily názory. Až poté se o složitějších mechanismech sluchového rozlišování budu zabývat v samostatné kapitole Fonologie, viz níže.

V této podkapitole rovněž vynechávám zmínky o vadách sluchu jako nedoslýchavost a hluchota, kterými se zabývá samostatný obor, surdopedie⁸.

Pro potřeby této práce můžeme všechny „zvuky světa“ rozdělit na dvě poloviny. Kritériem pro toto velké dělení je zpracování buď pravou, či levou mozkovou hemisférou.

Pravou hemisférou jsou přednostně zpracovávány zvuky přírodní jako například různé hřmoty, vrzání, pískání, hlasy zvířat a zpěv ptáků, ale i lidský smích, kýčání či výkřiky. Pravá hemisféra také zpracovává izolované hlásky (fonémy) a rytmus.

Levá hemisféra naproti tomu přednostně zpracovává slova a věty v proudu řeči, slabiky a melodii (Matějček, 1987)

⁸ Surdopedie je speciálně pedagogická disciplína, jež se zabývá výchovou a vzděláváním jedinců se sluchovým postižením a snahou o jejich začlenění do společnosti.

„Pro část sluchového vnímání, která se podílí na určování hláskové stavby slov a manipulací s hláskami ve slově odborníci používají pojem **fonematický sluch**. S jeho pomocí analyzujeme lidskou řeč na slova, slabiky a hlásky, provádíme syntézu slabik a hlásek ve slovo, rozlišujeme slova lišící se jednou hláskou.“⁹ Následující řádky jsou věnovány tomu, co nás zajímá v souvislosti s dovedností číst, tedy tomu, co děti vnímají sluchem fonematickým.

Podle Isabelle Libermanové, zakladatelky tzv. fonologické teorie, se děti až do nástupu do školy naučí pouze slovům (slovním celkům). Schopnost dělit zvukové celky slov na menší části (tj. slabiky a fonémy) získávají až tehdy, když se začínají učit číst (Jošt, 2011). „„Klasická“ fonologická teorie, reprezentovaná I. Libermanovou, pracovala pouze s fonologickým zpracováním na úrovni slovních celků a sublexikální úroveň opomíjela – či tato úroveň zůstala v pozadí prostě proto, že Libermanová neměla k dispozici poznatky o fonologickém dekódování kojenců.“¹⁰ Takovému způsobu uvažování se ovšem nemůžeme divit, protože se předpokládalo, „že fonologické dekódování se vyvíjí v ontogenezi lidského jedince ve směru odshora dolů. To znamená, že dítě si ve svém řečovém vývoji nejprve osvojuje slovní celky, a teprve později nastupují analytické schopnosti a dekódování sublexikální (...).“¹¹

Naštěstí doba i výzkumy pokročily a je jasné, že všemu je tak trochu jinak. Jak uvádí Olga Zelinková (2008), je mozek dítěte připraven učit se takovým způsobem, jaký jsme si dříve nedovedli představit. Už v raném období jedinci absorbují informace o jazyku a o slovu. Toto vše je ovlivněno postupným vývojem mozku, což dokazuje proces učení.

Již šestiměsíční dítě je schopno po krátkodobém nácviku rozlišovat samohlásky „a-i“, ve věku 6-8 měsíců jsou americké a japonské děti schopny rozlišovat slabiky „ro“ a „la“. Diferenciace části mozku, která zajišťuje sluchové vnímání, probíhá nadále i po prvním roce života, kdy vznikají nová spojení mezi buňkami. Významnou roli hraje hlasová modulace, která dítě více aktivizuje. Sluchové vnímání se vyvíjí také po celý předškolní věk: Kolem třetího roku rozlišuje dítě slova ve větě a dvojslabičná slova dělí na slabiky. Před nástupem do školy by dítě mělo rozpoznávat první hlásku ve slově a bezpečně určovat, zda jsou slova stejná, či nikoli.

⁹ ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008. s. 57

¹⁰ JOŠT, J. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. s. 64 - 65

¹¹ JOŠT, J. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. s. 59

Z výše uvedeného vyplývá, že již děti kojeneckého věku jsou schopny rozlišování na úrovni nižších celků, než jsou slova – na úrovni sublexikální.

1.1.3 Intermodalita

Intermodalitou je označována koordinace zrakového a sluchového vnímání. Slovo koordinace můžeme do češtiny přeložit jako spolupráce či součinnost.

Tato součinnost probíhá tak, že čtenář musí nejprve zpracovat text zrakem (vizuálně). Vizualní znaky jsou uspořádány podle gramatických pravidel, proto mluvíme o ortografickém zpracování. Těmto ortografickým znakům pak čtenář přiřazuje zvukový ekvivalent, tzv. fonologizuje. **Fonologizace** může probíhat buď čtením nahlas (takové čtení můžeme označit jako vnější řeč), nebo si čte potichu, pro sebe (tj. vnitřní řeč). Tento proces můžeme jinými slovy označit jako komplikovanou vizuo-auditivní, respektive ortograficko-fonologickou úlohu.

Komplikovaný je tento proces právě proto, že oba děje, tzn. ortografické a fonologické zpracování, musí probíhat v určitém časovém sledu. Musí být tzv. synchronizovány, a to proto, aby byl umožněn proces normálního čtení.

V rámci ortografického a fonologického zpracování je nutno rozlišit další dvě fáze. První **fáze, percepční**, probíhá tehdy, kdy čtenář vnímá text vizuálně. Zjednodušeně řečeno vidí ortografické tvary písmen a slov. Následuje fáze, kdy čtenář musí dané ortografické tvary rozpoznat, neboli kognitivně zpracovat (**fáze kognitivní**).

Dosud neznámé slovo intermodalita znamená tedy časově následnou – synchronizovanou - součinnost dvou modalit, zrakové a sluchové.

Pokud ovšem synchronizace neprobíhá tak, jak má, nastává porucha. Ta se označuje jako synchronizační deficit, jež ústí do stavu asynchronie (Jošt, 2011).

„Asynchronii dle vztahu k smyslové modalitě můžeme klasifikovat jako:

- *intramodální, tj. synchronizační deficit se nalézá v rámci jedné a téže smyslové modality;*
- *intermodální, tj. synchronizační deficit se nalézá v návaznosti vizuo-ortografického a audio-fonologického dekódování.“¹²*

¹² JOŠT, J. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. s. 121

1.1.4 Automatizace

Pojem automatizace není tak neznámý jako pojem intermodalita v předchozí podkapitole. Když je něco automatického nebo někdo něco dělá automaticky, znamená to, že něco probíhá spontánně, samovolně, či že někdo něco dělá bezmyšlenkovitě, neúmyslně.

K automatizaci určitých činností či dovedností dochází tím, že je tak často opakujeme, až se pro nás stanou zcela známými. Při jejich vykonávání se už nemusíme tolik soustředit na činnost či dovednost samotnou, více pozornosti můžeme věnovat činnostem jiným. Jako příklad uvedu řidiče-začátečníka a zkušeného řidiče. Začátečník je pohlcen řazením rychlostí, točením volantu, kontrolováním situace ve zpětných zrcátkách a i přesto může přehlédnout chodce na přechodu. Zkušenější řidič má toto vše již „nacvičeno“. V klidu si může povídat se spolujezdcem, telefonovat nebo dokonce číst v mapě.

Budeme-li se pohybovat v oblasti čtení, pak začínající čtenář spotřebuje veškerou svou pozornost a energii na rozpoznávání písmenek a jejich spojování ve slova. Obrazně řečeno se mezi percepční fází (viz výše), fází kognitivního zpracování a následnou fonologizací klene hluboká propast. Až postupným nácvikem čtení tato propast vymizí. „*Zautomatizované činnosti jsou méně náročné na pozornost, probíhají bez větší účasti vědomí a mnohem rychleji. Automatizace je výsledkem praxe, tj. častého opakování a dobrého zafixování příslušných znalostí i dovedností.*“¹³

Matějček a Vágnerová uvádějí (2006), že jakmile se vytvoří spojení mezi psanou a mluvenou formou slova, dojde zároveň k vytvoření strategie přímého automatického rozeznávání slov jako celků. Na takové úrovni čtenářských dovedností se pozornost nevyčerpává dekodováním textu a může být převedena na obsah čteného, na porozumění textu.

Zautomatizování procesu čtení má přímý vliv na jeho plynulost. S plynulostí čtení mají problémy dyslektické děti. U nich totiž nedochází dostatečně rychle k propojení oné psané a mluvené formy jazyka. Nutno dodat, že „*Porucha procesu automatizace neovlivňuje bohužel jen osvojování školních dovedností, ale též automatizaci sociálních dovedností.*“¹⁴

¹³ VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. s. 94

¹⁴ ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008. s. 63

1.1.5 Sluchová a zraková syntéza

Podkapitola o sluchové a zrakové syntéze navazuje na předcházející kapitulu o intermodalitě.

Pod zrakovou syntézou rozumíme slučování vizuálně vnímaných ortografických znaků, čili písmen, grafémů, ve slova. V případě sluchové analýzy jde o auditivní vnímání fonologických jednotek, fonémů. Jedná se o již zmiňovanou fázi percepční. Nadále jsou písmena dekódována, neboli rozpoznána jakožto známé tvary. To už mluvíme o fázi kognitivního zpracování. Svou roli tu sehrává také tzv. vizuální paměť. Vizuální paměť umožňuje lidem i zvířatům pamatovat si to, co vidí. U zvířat jde především o schopnost zapamatovat si různé předměty. Lidem krom toho tato paměť umožňuje naučit se číst – pamatovat si grafické tvary.

Můžeme si představit, že „našemu imaginárnímu dítěti“ se již úspěšně podařilo dekódovat jednotlivá písmena – díky vizuální percepci, následnému kognitivnímu zpracování a díky schopnostem vizuální paměti. Nyní nastává fáze, kdy dítě jednotlivá písmena ozvučí, fonologizuje. Toto je možné díky správně fungující **grafém-fonémové korespondenci**, což znamená, že se dítě naučilo písmena správně „pojmenovat“. Jinými slovy můžeme říci, že dítě si správně zafixovalo spojení vizuální podoby písmen se zněním příslušných hlásek (Matějček, Vágnerová, 2006). Jestliže dítě nemá problémy s grafém-fonémovou korespondencí, je schopno (ze začátku většinou po slabikách) přečíst celé slovo. Pokud se dítěti podaří dospět až sem, pak přečtením slova nahlas se dokončí proces zrakové syntézy.

Zkušenější čtenář, jak je uvedeno v předchozí kapitole, má proces čtení nacvičený, tzv. zautomatizovaný. Pozornost od dekódování textu pak přechází k obsahové stránce textu, k porozumění. Propojením grafické podoby řeči s podobou mluvenou vzniká strategie přímého automatického rozeznávání slov jako celků. Dítě už nečte slova po písmenkách, ale přečte slovo komplexně. A nejen to. „*Propojení ortografické a fonologické podoby slov umožňuje snáze dekódovat nová slova a vytváří dobrý základ pro rozvoj zautomatizovaného čtení.*“¹⁵

U sluchové syntézy je tomu podobně. Jednak si dítě musí uvědomovat, že slova se skládají z ještě menších „částek“, ze slabik a z fonémů (toto se nazývá fonologickým povědomím či fonemickým vědomím). A jednak nesmí různé slabiky či jednotlivé hlásky mezi sebou zaměňovat. Ani tehdy, pokud jsou si foneticky podobné.

¹⁵ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. s. 30-31

Pokud dítě přesně rozpozná slovo, které je mu prezentováno formou hláskování, pak je schopno sluchové syntézy (Matějček, Vágnerová, 2006). Více k sluchové syntéze v samostatné kapitole Fonologie.

Ne vždy ovšem probíhá vizuální percepce textu bez obtíží. Pro plynulost čtení musí dítě dostatečně rychle rozpoznávat písmena či jejich komplexy - slova. Rychlé postřehování je závislé na dobrém fungování vizuálního magnocelulárního systému, o kterém se zmiňuji již výše a který je odpovědný za časování percepce čteného textu. Narušením magnocelulární drah (což jsou senzoričká spojení, která umožňují rychlý přesun informací z oka či vnitřního ucha do mozku) dochází k problémům s rychlým zpracováním krátkodobých či rychle za sebou jdoucích proměnlivých stimulů. S rychlým postřehováním mají problémy dyslektické děti, protože najednou nepostřehnou více jak jedno či dvě písmena. Proto jim čtení textu činí takové obtíže (Matějček, Vágnerová, 2006).

Mezi další obtíže se zrakovou syntézou řadím také **poruchu ortografické diferenciaci**. „*Dítě není schopné vnímat rozdíly tvarů či detailů písmen, resp. polohy těchto detailů, nedovede rozlišit obrácené a otočené tvary (např. b a d, p a b).*“¹⁶ O této poruše se zmiňuji již v podkapitole o zrakovém vnímání v souvislosti s postupným dozráváním nervového systému. Mnohdy totiž tyto obtíže samy vymizí s postupným rozvojem konstanty vnímání, která dítěti umožňuje rozeznat objekt bez ohledu na to, jakým směrem se na něj dívá. Tuto poruchu jsem zařadila i do této kapitoly – zapřičiňuje nesprávné, chybné čtení.

Jelikož je zraková syntéza v těsném vztahu, obrazně řečeno ve vztahu přímo sesterském, se zrakovou analýzou, nemohu vynechat ani **poruchu vizuální sekvenční analýzy**. Podstatou této poruchy je „*narušení schopnosti vnímat pořadí. Vizuální zpracování je důležité pro rozlišení pozice písmene či percepce globální podoby slova.*“¹⁷ Porucha tohoto druhu správnou zrakovou syntézu přímo sabotuje. Ihned zde vyvstává asociace s dyslexií. Právě dyslektické děti „*mívají potíže s určením správného pořadí písmen či slabik, obtížně rozlišují, z jakých písmen se určité slovo skládá, zaměňují jejich pořadí apod.*“¹⁸

Zraková (i sluchová) syntéza tedy těsně souvisí se zrakovou (a sluchovou) analýzou. Analyzovat znamená jednoduše „rozebrat“. Při zrakové analýze dítě určuje

¹⁶ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. s. 27

¹⁷ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. s. 28

¹⁸ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. s. 28

písmena, která slovo či slova obsahují, a to v pořadí, jak jdou za sebou. Obdobné je to u sluchové analýzy, kdy má dítě za úkol přeříkat slovo po hláskách – také v přesném pořadí, jak jdou za sebou, žádná z nich nesmí být vynechána.

Tato diplomová práce se zabývá vlivem fonologických a morfolozických dovedností na čtení. Schopnost sluchové analýzy a syntézy se řadí k fonologickým dovednostem, které jsem u dětí zkoumala, proto o nich bude řeč ještě níže.

1.1.6 Slovní zásoba

Všechna slova a ustálená slovní spojení, která se vyskytují v každém jednotlivém jazyce, tvoří jeho slovní zásobu. Počet slov ve slovní zásobě se mění a není přesně zjištělný. Některá slova se přestanou používat nebo se používají méně, vznikají nová slova nebo mohou slova přecházet z nespisovné roviny do roviny spisovné. Představu o velikosti slovní zásoby si můžeme udělat podle slovníků, u nás je to například Příruční slovník jazyka českého, který čítá na 250 000 hesel.

Slovní zásobu můžeme rozdělit na **jádro** a **periferii**. Jádro tvoří základní slova označující nejdůležitější skutečnosti běžného života (voda, hlava, dům). Jejich počet je nízký, zato jsou velmi frekventovaná. Slova méně frekventovaná představují periferii slovní zásoby, patří sem například archaismy – slova zastarávající.

Slovní zásobu českého jazyka dělíme podle spisovnosti na **slova spisovná** (běžná, hovorová, knižní, termíny a poetismy) a **slova nespisovná** (slova nářeční, regionalismy, profesionalismy, slang a argot). Podle dobového zabarvení členíme slova na historická, jež označují již neexistující skutečnosti (palcát), zastaralá - archaismy a slova nová či přejatá – neologismy. Z hlediska citového zabarvení, expresivity dělíme slova na pozitivně expresivní (famiální, dětská, mazlivá, zdomácnělá, a zjemnělá – eufemismy) a negativně expresivní (hanlivá – pejorativa, zveličelá, zhrubělá, vulgární a dysfemismy). Disciplína zabývající se slovní zásobou se nazývá lexikologie.

Odhlédneme-li od obecného pohledu na slovní zásobu a zaměříme se na její individuální podobu, můžeme slovní zásobu každého jedince rozdělit aktivní a pasivní. **Aktivní slovník** tvoří ta slova, která jedinec aktivně používá v mluvených a písemných projevech, zahrnuje zhruba 5 000 až 10 000 slov. **Pasivní slovník** je tvořen slovy, kterým jedinec rozumí, ale aktivně je nepoužívá. Tento slovník je mnohonásobně větší, u středoškolsky vzdělaného člověka je to zhruba 40 000 slov.

(Podle Hladká in Příruční mluvnice češtiny, 2003)

Rozvoj slovníku dítěte probíhá přibližně následujícím způsobem. Dítě mezi první a druhým rokem života už dokáže pojmenovat známé předměty a s oblíbenými slovy si hraje – opakuje je. Aktivně používá 3 až 20 slov. Dítě kolem dvou let užívá asi 50 srozumitelných slov a rozumí asi třem stovkám slov. Již dokáže spojovat podstatná jména s přídavnými a třetinu jím používaných slov jsou slovesa. Dítě do tří let používá asi 200 slov, rozumí 500 slovům. Kolem tří let života používá 500 slov, rozumí 900 slovům, rozumí pojům velký-malý, pod-nad-před a užívá množného čísla a zájmen já, ty, můj. Ve věku tří až čtyř let nabývá aktivní slovní zásoba na 800 slov, pasivní na 1200 slov. Tento proces pokračuje – ve věku čtyř let činí aktivní slovník až 1200 slov, pasivní až 2000 slov. Do školy vstupuje dítě se slovní zásobou čítající asi 6000 slov. Během povinné školní docházky si osvojí dalších 39 000 slov, což je asi 10 slov za den. (Podle J. Holmanové in Zelinková, 2008)

Rozsah a kvalita slovní zásoby dítěte (a člověka obecně) je záležitostí **jazykové inteligence**, konkrétně její sémantické složky. Dětský slovník se vytváří především pod vlivem rodiny, pokud dítě navštěvuje mateřskou školu, je slovník ovlivněn i tímto prostředím – paními učitelkami, vrstevníky a ostatními dětmi. Velkou roli v dnešní době hrají média.

Dítě se naučí především ta slova, která používají jeho rodiče, či která jsou mu formou knížek, časopisů, televizních pořadů prezentována. Rozsah dětského slovníku je ukazatelem četnosti a kvality verbální interakce rodičů s dítětem, a tím také sociokulturní úrovně rodiny a jejího výchovného působení. Na kvalitě řečové stimulace a způsobu, jakým jazyk užívají rodiče, se projeví i rozvoj syntaktických dovedností. Dítě, které je rodiči stimulováno, aby se vyjadřovalo a vyprávělo, si osvojí aktivní i pasivní slovní zásobu, osvojí si také základní pravidla syntaxe a získá zkušenost, k čemu jsou verbální dovednosti užitečné – to vše již v předškolním věku.

Je známo, že děti méně vzdělaných rodičů si většinou osvojí pouze **omezený jazykový kód**. Rodiče totiž používají omezenější slovní zásobu, vyjadřují se jednodušeji, přičemž opakují určitá slovní klišé, a to i bez ohledu, zda se to v dané situaci hodí. Děti jsou tím pádem znevýhodněny nedostatečnou slovní zásobou, neobratně se vyjadřují a mají potíže s rozlišováním jemných významových odchylek. Děti ze vzdělaných rodin disponují **rozvinutým jazykovým kódem**, který je potřebný i pro zvládnutí školní výuky, zejména pro rychlé a snazší porozumění výkladu učiva. Takové dítě je schopné zpracovat i vyšší množství informací, jelikož se nemusí trápit

s pochopením obsahu sdělovaného. A právě toto, schopnost používat řeč pro uchování informací, je velice důležitou složkou verbální inteligence.

Zkušenost, kterou si dítě vytvoří a zafixuje v předškolním věku, ovlivňuje jeho citlivost k různým jazykovým projevům. Dítě, které si osvojilo a zafixovalo nejrůznější slova, složitější větnou stavbu, užití gramatických pravidel i různé způsoby vyjadřování, se bude moci lépe rozvíjet. (Podle Vágnerová, 2001)

„Čím více času rodiče dítěti věnují, tím větší je předpoklad úspěšného rozvoje nejen řeči, ale celé osobnosti dítěte.“¹⁹ Je nezbytné využívat každé situace během dne k rozhovorům s dětmi – o tom, co prožily, co se jim líbilo či nelíbilo. Většinou jde o rozhovory banální, ovšem pro dítě znamenají mnoho. Při těchto rozhovorech si všímáme, která slova dítě používá, zda se rozšiřuje jeho slovní zásoba a zda používá výrazy vhodné pro danou situaci. Sledujeme také, jak dítě artikuluje, jestli tvoří věty a používá souvětí a zda dítě mluví gramaticky správně. *„Víme, že úroveň porozumění řeči je významným prediktorem úspěšnosti nácviku čtení.“²⁰*

1.1.7 Artikulace

Slovem artikulace se označuje vytváření, vyslovování hlásek mluvidly. V užším slova smyslu se mluvidly rozumí pouze ústrojí artikulační, v širším slova smyslu pak ústrojí dýchací, hlasové a artikulační.

Primární funkcí **dýchacího** (respiračního) **ústrojí** je dýchání, při kterém se v plicích vyměňuje vzduch, který okysličuje krev. Pro tvorbu hlasu je důležitý vzduch, který z plic odchází, tzv. **výdechový proud vzduchu**. Tento proud vzduchu prochází z plic do ústrojí hlasového, čili fonačního. Jak z názvu tohoto ústrojí logicky vyplývá, jeho úkolem je z vydechaného vzduchu vytvořit hlas. **Hlasové ústrojí** tvoří hrtan, v němž je uložena chrupavčitá schránka, jejímž obsahem jsou hlasivky. Ty jsou pokryty sliznicí, jsou velmi pružné. Pomocí svalů se pohybují – oddalují a sblížují, napínají se a povolují. Mezi hlasivkami je mezera, která se nazývá hlasová štěrbin. Tou prochází proud vzduchu, který hlasivky rozkmitá. Hlasivky se pak uzavírají či otevírají. Tímto způsobem vzniká tón o určité výšce, síle a barvě. Tento tón je slabý, podobu lidského hlasu získává až v nadhrtanových rezonančních dutinách, tedy v ústrojí artikulačním.

¹⁹ ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008. s. 105

²⁰ ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008. s. 105

Artikulační ústrojí lze rozdělit na tři rezonanční dutiny: dutinu hrdelní, nosní a ústní. Dutina hrdelní se nachází nad hlasivkami a pohybem kořene jazyka se mění velikost prostoru této dutiny, což je důležité při tvorbě vokálů, tj. samohlásek. Vyloženě hrdelní hlásky ale čeština nemá, kromě „h“. Dutina nosní je důležitá pro tvorbu hlásek nazálních, tj. nosových. Při tvorbě nosovek se měkké patro spustí níže a výdechový proud vzduchu tak neuniká ústy, ale nosem. Tak je tomu při artikulaci „m“, „n“, „ň“ a „ŋ“ (při výslovnosti slova maminka).

Nejdůležitějším artikulačním ústrojím je bezesporu dutina ústní. Na artikulaci, tvorbě samohlásek, ale především souhlásek se podílí rty, zuby, dásňový výstupek, tvrdé a měkké patro, dolní čelist a čípek. Rty se při mluvení přibližují, oddalují či se zaokrouhlují. Ze zubů se hlavními aktéry stávají především řezáky. Dásňový výstupek se nachází v úrovni kořenů horních řezáků. O tento výstupek se opírá jazyk například při výslovnosti „l“. Klenba dutiny ústní se nazývá tvrdé patro, o které se opírá střed jazyka při výslovnosti „d“, „t“, „ň“. Tvrdé patro přechází do měkkého patra, které je „opěrkou“ pro kořen jazyka, například při výslovnosti „k“, „g“, „ch“. Při tvoření českých hlásek se artikulace neúčastní čípek. Naopak nejpohyblivější a nejdůležitější částí je jazyk. Ten se účastní artikulace většiny hlásek. Dolní čelist se buď oddaluje či přibližuje k čelisti horní a umožňuje tak regulovat proud vzduchu unikajícího z úst.

Při artikulaci vokálů, tj. samohlásek, se výdechovému proudu vzduchu nekladou žádné překážky, vzniká tón. Opačně je tomu při artikulaci souhlásek. Těm jsou překážky kladeny v dutině ústní. Pokud se proudu vzduchu postaví do cesty úplná překážka, nazýváme ony souhlásky jako závěrové, tj. „p“, „b“, „m“, „t“, „d“, „n“, „d“, „t“, „ň“, „k“, „g“. Jestliže se vytvoří úplná překážka, která se ovšem poté uvolní, mluvíme o polozávěrových hláskách, o „c“ a „č“. Nastat může ještě třetí varianta, a to když se proudu vzduchu vytvoří překážka částečná. Těmto hláskám říkáme úžinové. Prostor pro únik vzduchu se zúží, ovšem proud přesto může unikat. Jedná se o: „v“, „f“, „s“, „š“, „z“, „ž“, „l“, „r“, „ř“, „j“, „ch“, „h“. Obecně se souhlásky nazývají hláskami šumovými.

Správným tvořením a zněním hlásek se zabývá **ortofonie**. Spisovným užíváním spisovně vytvořených hlásek se zabývá **ortoepie**, nauka o výslovnosti. Ortoepická pravidla jsou pro spisovný jazyk závazná, dodržují se v citově nezabarvených slovech. V hovorové češtině (mluvená forma spisovné češtiny) a v nespisovné češtině se ortoepická pravidla porušují, zejména **nepečlivou výslovností a výslovností nářeční**.

K nejčastějším chybám, odchylkám při výslovnosti samohlásek patří dlužení krátkých samohlásek, např. proč, pivo, bóže. Nebo naopak krácení dlouhých samohlásek: nevim, sedim, domu.

K odchylkám při artikulaci souhlásek dochází většinou nepřesnou výslovností. Jejich tvoření je totiž náročnější, než tvoření samohlásek. Chybné je například nezdvoužené vyslovování dvou stejných, vedle sebe stojících souhlásek: konec cesty („koneceesty“), pan Novák („panovák“). Velmi často jsou také chybně vyslovovány hlásky s opačnou znělostí, než má hláska následující. Jako příklad poslouží slovo „modlitba“ – znělé „b“ zpětně ovlivní neznělé „t“ a vytvoří z něj znělý protějšek „d“. Výsledkem je výslovnost „modlidba“.

Ne všechny odchylky jsou zároveň chybou. Zjednodušená výslovnost ve spojení „t“ a „d“ se „s“, „z“, „š“ a „ž“ je přípustná. Slova „dětský“ či „lidský“ je možno vyslovovat jako „děcký“ a „lický“. Dále je přípustná změna „n“ v „ŋ“, např. ve slově „venku – veňku“. Také slova „srdce“ a „dcera“ lze vyslovovat jako „srce“ a „cera“.

Dosud jsme se zabývali odchylkami či chybami výslovnosti, které je možno jednoduše vyřešit pečlivou výslovností. Mnohem závažnějšího rázu jsou vady výslovnosti, s nimiž pouhá snaha o pečlivou výslovnost nepomůže. Jsou způsobeny prostředím, jež je chudé na mluvní podněty. Vady se také vyskytují u dětí nemuzikálních, u dětí s poruchou sluchu či s fyziologickou poruchou mluvidel.

Až do sedmého roku věku dítěte je vadná výslovnost (patlavost, dislalie) považována za normální, vše se vyřeší samo postupným fyziologickým vývojem. **Dyslalie** označuje jev, kdy dítě jednoduše vynechá nějakou hlásku ve slově (ryba – yba) nebo ji nahradí hláskou jinou (ryba – lyba). Dále se jedná o hlásku vytvořenou na jiném artikulačním místě. Tyto vady dělíme na chybnou výslovnost sykavek (s, z, c, š, ž, č) – sigmatismus, chybnou výslovnost „r“ (rotacismus) či „ř“ (rotacismus bohemicus), chybné vyslovování „l“ (lambdacismus), kdy místo „l“ vyslovujeme „j“ atd. Pokud je jazyk příliš předsunut, připomíná výslovnost šlapání si na jazyk. *„Srozumitelně by mělo dítě mluvit mezi 4. – 5. rokem. Pokud tomu tak není, měli by rodiče zajistit logopedickou péči a podle pokynů denně s dítětem cvičit. Výslovnost izolovaných hlásek (většinou r, ř, l) se většinou spontánně upraví v 1. ročníku ZŠ, a to vlivem nácviku čtení i celkového dozrávání.“²¹*

²¹ ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008. s. 54

Vadná výslovnost může mít ovšem i organické příčiny. Například, je-li dítě nedoslýchavé, nemůže svou výslovnost dostatečně kontrolovat sluchem, nebo pokud má dítě potíže se svalstvem mluvidel, nemůže správně artikulovat. Funkcionálními příčinami patlavosti může být vrozená neobratnost mluvidel (porucha motoriky mluvidel), ale také nesprávný mluvní vzor (šišlání na dítě).

Porucha motoriky mluvidel se projevuje artikulační neobratností či specifickou asimilací. Dítě například dokáže správně vyslovovat jednoduchá slova, ovšem složená slova už vyslovit schopno není, přestože nemá potíže správně jednotlivé hlásky sluchově rozlišovat. „*Ve čtení se artikulační potíže projevují nepřesnostmi, které nejsou primárně dány narušením rozvoje čtenářských dovedností, ale mohou je nepříznivě ovlivnit.*“²²

Problémy s koordinací pohybů mluvidel a tím narušenou plynulost a rychlost artikulačních pohybů mívají také dyslektické děti. Obtížná je pro ně artikulace jak hlásek samotných, tak jejich komplexů. Později se obtíže projeví při opakování nesmyslných slov či ve snaze přeříkat příslušné slovo rychle (Matějček, Vágnerová, 2006). Nutné je ale dodat, že „*Nesprávná výslovnost není sama o sobě příčinou dyslexie a nemusí být spojena s potížemi ve čtení.*“²³

1.1.8 Rozumové schopnosti

Inteligenci si nelze představovat jako jednoduchou schopnost – skládá se totiž z dílčích funkcí, jejichž průměr je považován za obecnou inteligenci. Jednotlivé dílčí schopnosti se vyvíjejí nerovnoměrně, tzn., že se nerozvíjí stejným způsobem, ani stejně rychle. Intelligence, jakožto komplexní schopnost, se projevuje způsobem myšlení (tj. zpracování informací, porozumění souvislostem, způsob řešení problémů), schopností učení (tj. při řešení problémů využívat získané zkušenosti), schopností metakognice (tj. porozumění možnostem vlastního myšlení a osvojeným způsobům řešení problémů).

Všeobecně lze úroveň inteligence považovat za základ různých poznávacích schopností, na němž závisí výkon jedince ve školních předmětech, vyjma výchov.

Struktura rozumových schopností je u každého specifická. Důležitá je nejen úroveň dílčích schopností, ale mnohem důležitější je jejich integrace, tzn., jak bude dítě svoje kompetence využívat.

²² MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. s. 35

²³ ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008. s. 54

Rozumové schopnosti lze rozdělit do dvou velkých skupin: **schopnosti verbální**, čili slovně-číselné a **schopnosti neverbální**, tj. pohybově-prostorové. Jinak můžeme členit rozumové schopnosti na nejrůznější specializovanější schopnosti následovně:

a) Pohotovost zrakové a sluchové percepce

Jde o schopnost diferencovaně a analyticky vnímat, rozpoznávat shodu i rozdíly vnímaných podnětů a jejich částí. To v praxi znamená rozlišovat fonematickou i vizuální podobu hlásek, písmen, číslic, dále rozlišovat schémata a různá zobrazení. Pokud toto vnímání není vyvinuto na dostatečné úrovni, může mít dítě problémy ve výuce čtení a psaní.

b) Paměť

Paměť umožňuje fixovat, uchovávat a vybavovat různé informace. Učení se bez paměti neobejde.

c) Verbální inteligence

Umožňuje provádět různé verbální operace, číst, psát a rozumět mluvenému slovu. Verbální inteligence v sobě dále zahrnuje další schopnosti, a to slovní porozumění, slovní plynulost a schopnost jazykového cítění.

Slovní porozumění znamená schopnost chápat význam jednotlivých slov, rozumět obsahu pojmů na různé úrovni abstrakce. Tato schopnost je posuzovatelná pomocí pasivního slovníku.

Slovní plynulost je schopnost vybavit si přiměřené výrazy a označení. Projevuje se plynulostí vyjadřování dítěte, pokud nám například dítě něco vypráví. Testovat ji lze podle souboru slov, která dítě užívá ve verbálním projevu.

Obě tyto schopnosti jsou závislé na stimulaci, především rodičů - na jazykovém modelu rodičů a na podpoře verbálního projevu dítěte rodiči.

Schopnost jazykového cítění, citlivost ke gramatickým projevům i k užití různých slov předpokládají úspěšnost dítěte ve výuce mateřského i cizího jazyka. I tato schopnost je samozřejmě podmíněna mírou podnětnosti rodinného prostředí.

d) Matematická inteligence

Do této kategorie spadá schopnost porozumět významu čísel a provádět různé matematické operace. Dílčími kompetencemi je pak porozumění číselnému pojmu a schopnost provádět běžné číselné operace, tj. problémy, které jsou prezentovány ve formě početních příkladů.

e) Usuzování, induktivní myšlení

Tyto schopnosti se zaměřují na poznávání vzájemných vztahů a souvislostí, na vyvozování nadřazených kategorií i jejich využití v řešení problémů. Toto vše je nutné pro pochopení učiva, zejména pak nové látky. Horší úroveň myšlení způsobuje pomalejší chápání učiva, osvojení nové látky je náročnější na čas a úsilí dítěte. Tato schopnost je nejvýznamnější složkou inteligence.

f) Prostorová inteligence

Prostorová inteligence, nebo také představivost, umožňuje porozumění prostorovým útvarům (bez ohledu na jejich aktuální polohu) a orientaci v prostoru. Dále pak operace s prostorovými představami a řešení problémů tohoto typu.

g) Intrapersonální inteligence, metakognice

Jedná se o porozumění sám sobě, svým schopnostem a možnostem. Dále sem patří i schopnost odhadnout, co je možné zvládnout, které strategie uchovat a rozvíjet či změnit. Metakognice se u dětí školního věku teprve rozvíjí.

h) Interpersonální, sociální inteligence je vlastně porozumění pro chování ostatních lidí, jejich reakcím, motivaci a emočním prožitkům. Patří sem také přiměřenost vlastního sociálního chování v interakci s jinými lidmi, s jednotlivci i v rámci skupiny.

Mezi dívkami a chlapci existují určité rozdíly. Důvodem pro tyto odlišnosti jsou rozdíly ve struktuře inteligence, jež mohou být i biologického (odlišný způsob zrání, funkční diferenciacie mozku či hormonální vlivy) a psychosociálního rázu (očekávání a výchovné působení). Co se týče biologických rozdílů, mají chlapci lepší prostorovou orientaci, která je způsobená specializací pravé mozkové hemisféry vlivem mužského hormonu. Na druhou stranu si dívky lépe vedou ve verbální komunikaci - týká se to především plynulosti vyjadřování. Od dívek a vůbec žen se očekává, že budou komunikativnější, proto jsou v dětství daleko více podněcovány k povídání, vypravování.

Rozvoj kompetencí dítěte není pouze závislý na tom, zda dítě vlohy má, či nikoli, ale také na motivaci.

O některých specializovanějších schopnostech se v následujících řádcích rozepisují podrobněji, a to podle toho, jak se vztahují ke čtení.

1.1.8.1 Zrakové vnímání

V souvislosti se **zrakovým vnímáním** jsem se zmiňovala o čtenářských chybách, které zráním zrakového vývoje vymizí, a o chaotickém vedení očních pohybů. S postupným zráním zrakového vnímání v interakci s vývojem dalších poznávacích procesů se dále rozvíjí **strategie vnímání**. Předškolní děti ještě nemají v poznávání žádný systém, postupují nahodile podle toho, co je zaujme. Mladší školáci jsou schopnější systematictějšího, postupného prohlížení, které má nějaký řád. Už ví, že tímto způsobem nic nevynechají a neuniknou jim potřebné informace. Tato kompetence je důležitá pro školní práci.

Děti na této vývojové úrovni jsou také schopny **vnímat komplexně** a neulpívat na jednom detailu či globálním pohledu. Zároveň začínají celek vnímat jako soubor detailů, mezi kterými fungují určité vztahy. To je důležité pro zmiňovanou vizuální (ale i sluchovou) analýzu a syntézu, což znamená rozložit slovo na slabiky a písmena a z těchto částí opět slovo složit.

Systematicnost se prozatím projevuje v oblasti vnímání. Až o něco později se rozvíjí náročnější strategie uvažování (myšlení).

Zvyšující se úroveň vnímání taktéž poskytuje raným školákům **zpětnou vazbu** o přesnosti různých aktivit (kreslení, psaní). To se projevuje ve zvyšující se úrovni senzomotorické koordinace, především koordinace pohybů ruky a oka (jedná se o schopnost usměrnit pohyb ruky při kreslení či psaní). Jakmile je ale dovednost psát dostatečně zafixována a zautomatizována (kolem devátého roku), nevyžaduje tolik pozornosti a tu může dítě zaměřit na obsah – podobně, jako je tomu u čtení.

1.1.8.2 Vývoj myšlení

Vývoj myšlení předškolních a školních dětí prochází kvantitativními i kvalitativními změnami. Kvantitativní změny probíhají nabíráním nových zkušeností a tím rozšířením znalostí. Kvalitativní změny znamenají změnu interpretace poznatků a používání nových strategií uvažování a řešení problémů.

Švýcarský psycholog Jean Piaget rozlišuje několik fází vývoje myšlení. Malé děti od narození do dvou let se nachází v tzv. **senzomotorickém stádiu**, kdy svět poznávají pomocí pohybů a smyslů a tím získávají vědomí stálosti objektů. Děti ve věku od dvou do čtyř let prochází **fází symbolického a předpojmového myšlení**. Vnímání takového dítěte již není omezeno na aktuální dění, dokáže si již objekt či

činnost představit či už chápe, že různé obrázky (symboly) představují nějaký objekt či činnost. Rozvoj symbolického myšlení je spojený s rozvojem řeči, jazyka. Pro předškoláky ve věku pěti až sedmi let má dominantní význam zjevná podoba světa. Změna podoby pro dítě znamená i ztrátu původní totožnosti. Tuto fázi nazval Piaget **fází názorného, intuitivního myšlení**.

Mladší školák ve věku sedmi až jedenácti let se nachází **ve fázi konkrétních logických operací**. Toto myšlení dítěti umožňuje manipulovat s pojmy, představami a myšlenkami, ovšem musí jít o pojmy a představy konkrétní, jež vychází z reálné zkušenosti. Poznávání dítěte v této fázi je zaměřeno na popis, což lze chápat jako základní způsob orientace v prostředí. Dítě také začíná chápat pravidla, která platí v určitých situacích, stávají se tak součástí jeho zkušeností a ovlivňují jeho myšlení – dochází k zobecnění reálných zkušeností. Rozvíjí se také schopnost vzít v úvahu více hledisek (decentrace), schopnost různé objekty klasifikovat podle různých hledisek (třídění) a vytvářet si tak pojmy (nadřazené pojmy), vytváří se schopnost zobecňovat (indukce), např. vytvářet analogie. Na základě kvantitativní rozdílnosti je dítě schopné řadit jednotlivé objekty, pochopit duální pozice objektů a chápe vztahy mezi různými znaky a symboly. Tím je myšlen vztah mezi tvarem písma a zvukovou podobou jednotlivých hlásek. Dítě dovede členit slova na slabiky a hlásky a chápe jejich posloupnost, protože je dovede řadit. Dále dovede slabiky a hlásky třídit a kombinovat. Také začíná chápat stálost obsahu určitého slova, i když ho používá v různé souvislosti (v různých gramatických tvarech).

Žáci staršího školního věku, tj. na druhém stupni základní školy, dokážou abstraktně a hypoteticky uvažovat. Jsou tak schopni porozumět náročnější výuce. Tato fáze je nazývána **stádiem formálních logických operací**.

Starší školák se postupně odpoutává od závislosti na konkrétní realitě, je schopen abstraktně myslet a uvažovat o čemkoli. Tento způsob myšlení označujeme také jako hypoteticky-deduktivní. Schopnost přemýšlet hypoteticky, tedy o existujících i neexistujících alternativách, se nutně projeví i ve vztahu ke světu a k sobě samému. Takoví školáci pak uvažují o tom, co je a co všechno by mohlo být jinak. Z toho pramení příkrá kritika i silný pocit nejistoty. Pubescenti jsou také díky zrání schopni uvažovat systematictěji a dovedou experimentovat s vlastními úvahami (kombinovat, integrovat). Rozvíjí se schopnost deduktivního a induktivního myšlení a schopnost interpretovat skutečnost v kontextu logicky možných závěrů. Na druhou stranu nejsou

tito školáci schopni přesněji diferencovat mezi reálně existujícími a různě pravděpodobnými alternativami, také podléhají klamu, že jejich myšlenky jsou výjimečné.

Tímto způsobem se ubírá rozvoj poznávacích procesů. To, co nově vzniká, je nadále změna vztahu k těmto schopnostem. Školák má postupně více a více zkušeností s poznávacími schopnostmi a tím lépe je dovede posoudit a používat. Tyto úvahy se označují jako **metakognice** – schopnost posoudit úkol a jeho obtížnost, vhodnost použití určité strategie, která je vzhledem k situaci adekvátní. Metakognice je jednak dána osobními kompetencemi, jednak zkušenostmi, ale také inteligencí a motivací. Školák je tak schopen například odhadnout, za jak dlouho se naučí novou látku, zpracovat úkol nebo jak si myslí, že je naučený. Tyto znalosti mu umožní volbu neúčelnější strategie z těch, které ovládá. Taková metakognice je vědomá, explicitní. Metakognici na nevědomé úrovni, například pokud čtenář zpomalí v obtížnějším úseku a neví vlastně proč či že to vůbec dělá, označujeme jako implicitní.

Kognitivní vývoj se také projevuje rozvojem schopnosti zpracovat informace, kombinovat je, integrovat a využít na vyšší úrovni. Způsob, jakým dítě podněty zpracovává, ovlivňuje úroveň dosažených rozumových schopností, jeho zkušenosti a motivace.

Dítě předškolního věku obvykle ulpívá na jednom nápadném znaku, který považuje za podstatný a ostatní méně výrazné přehlíží. Tyto děti nedokážou uvažovat komplexně a vzít v úvahu více než jeden aspekt situace. Selektace informací je neuvědomělá. Malý školák už je ovšem schopen brát v úvahu více informací, diferencovat je na důležité a nevýznamné, které eliminuje – při vyprávění příběhu se šestileté děti zaměřují pouze na jeden aspekt, kdežto osmileté děti jsou schopny uvažovat o dvou zápletkách dvou různých linií příběhu zároveň. O úrovni poznávacích schopností hovoří také strategie výběru informací. Nejmladší školáci jsou stále subjektivně orientovaní – nevěnují pozornost tomu, co se jim nezdá důležité či zajímavé. Dále je malý školák schopen přijímat jen takové informace, které aspoň trochu chápe, které navazují na jeho předchozí zkušenosti. Nových aspektů určité skutečnosti si ve větší míře všímají až žáci sedmiletí až osmiletí.

Důležité je, jestli školák informacím rozumí, jestli rozumí kontextu. Pokud ano, pak informace lépe zařadí a zapamatuje si je. Kontextu školák většinou rozumí, pokud se nejedná o zcela nové informace. Alespoň částečná znalost kontextu umožní rychlejší

zpracování informací. V praxi to znamená, že pokud si školák učivo častěji opakuje a procvičuje, je v mnohem větší výhodě. Díky vyšší úrovni znalostí se může školák více věnovat hlubší analýze mezi známými a novými informacemi a hledat tak strategie nové.

Tak, jak dítě postupně vyžívá, nabírá zkušenosti a rozvíjí se i jeho obecnější i dílčí kompetence (kapacita paměti, pozornost), mění se i jeho strategie řešení problémů.

1.1.8.3 Paměť

Velmi důležitou součástí kognitivního vývoje je rozvoj paměti. Podstata paměti spočívá v uchování informací, jejich vzájemných souvislostí, zapamatování jejich zpracování a na něm závislé obohacování zkušenosti – učení.

Rozlišujeme dva typy paměti – krátkodobou (pracovní) paměť a dlouhodobou paměť.

Krátkodobá paměť zachycuje aktuálně působící podněty a filtruje je. Jsou-li podněty důležité, jsou dále zpracovávány a fixovány. Fixovány jsou takové informace, které jsou nezbytné pro řešení aktuálního problému. Krátkodobou paměť tvoří **centrální systém**, který kontroluje zaměření pozornosti na danou oblast, a dva pomocné systémy: **fonologická smyčka**, jež ukládá řečové i neřečové informace, a **vizuospaciální náčrtník**, který krátkodobě fixuje vizuálně prezentované informace. Funkce vizuospaciálního náčrtníku se uplatňuje při opisování či obkreslování.

V **dlouhodobé paměti** se informace uchovávají déle, i po celý život (jako například dovednost číst, psát a počítat a osobně významné vzpomínky). V rámci dlouhodobé paměti rozlišujeme **paměť explicitní**, jež uchovává fakta a události. Dále **paměť implicitní**, která slouží při osvojování dovedností, zvyků a k uchování vzpomínek. Tento druh paměti je uplatněn například při výuce psaní.

Kapacita pracovní paměti roste s věkem dítěte. Děti si zapamatují více, pokud mohou využít logických souvislostí (např. počet zopakovaných slov je vyšší v rámci věty, než slov bez souvislosti). Starší děti si pamatují více také díky zkušenostem (mají bohatší slovník, lépe rozvinutou schopnost verbálního vyjádření, mají zafixované znalosti číslic). Lépe také dokážou využívat různých strategií zapamatování. Již šestileté děti začínají používat strategii opakování a uspořádání informací. Ovšem pro malé školáky je snazší mechanicky memorovat, zdá se jim zbytečné nad učením přemýšlet. Postupem času ale učení stále přibývá a to již není možné si jen zapamatovat. Žák si

učivo musí uspořádat do souvisejících okruhů, musí nad učivem přemýšlet. Tato strategie zapamatování je zralejší a také efektivnější. Starší žáci si již vytvářejí systém, který jim zapamatování učiva usnadňuje. Ať už se jedná o podtrhávání, psaní poznámek, opakováním toho, co je obtížnější, látku se snaží lépe uspořádat pro vlastní potřeby, tvoří si mnemotechnické pomůcky. Vliv na zapamatování pozitivně ovlivňuje i dobrá úroveň inteligence a motivace.

S věkem se zvyšuje také **rychlost zpracování informací**. Významně se zlepšuje mezi šestým a dvanáctým rokem. Rychlost zpracování je důležitá také pro čtení. Pokud dítě dokáže text zpracovat rychle, je schopné si ho zapamatovat. Tudiž rozumí významům jednotlivých slov, slovních celků, dále pak vět i celému textu.

Vyvíjí se také **metapaměť** – tedy vědomosti, znalosti o vlastní paměti. Jde o porozumění tomu, že opakování, rozdělení učiva je účelné. Dále pak schopnost odhadnout, jak se určitou látku naučit, či schopnost odhadnout, zda látku už dostatečně umí.

1.1.8.4 Pozornost

Pozornost je nezbytná pro efektivitu kognitivních procesů – vnímání, myšlení atd. Pozornost umožňuje zaměření na určitý obsah – je tedy funkcí vědomí, uplatňuje se v uvědomovaných, kontrolovaných procesech. Je tak jedním z mechanismů regulace psychické aktivity. Je-li určitá aktivita zautomatizovaná, je neuvědomělá a tudíž nevyžaduje tolik pozornosti.

Pozornost upoutává především to, co je nové, srozumitelné a atraktivní, přičemž podněty mohou být vnější i vnitřní.

Schopnost udržet pozornost je závislá na vyzrálosti dítěte, ale také na úrovni jiných poznávacích schopností, zejména vnímání a myšlení. Pozornost nezralého dítěte je krátkodobá a povrchní. Schopnost koncentrace na rozeznávání a rozlišování vizuálně prezentovaných obrazců (např. písmen) se rozvíjí až po šestém roce. Dítě je tomto věku již schopné potlačit rušivé podněty (fungováním inhibičních mechanismů). Schopnost koncentrace na sluchové podněty se zlepšuje mezi osmým a jedenáctým rokem. K rozvoji přispívá zrání mozku, ale i zkušenost – především působením školy. Výuka ve škole probíhá právě prostřednictvím mluvené řeči.

Je nezbytné, aby si děti základy učiva (ale také psaní, čtení, počítání) zafixovaly a zautomatizovaly. Zautomatizované činnosti děti tolik nezatěžují a ty se mohou

soustředit na novou látku. Nedostatečné zvládnutí základu učiva je jedním z důvodů výukového selhání, zejména u zanedbávaných dětí.

Pozornost můžeme charakterizovat podle různých kvalit, to jsou – koncentrace pozornosti, selektivita (výběrovost) pozornosti na určité podněty, distribuce – tj. schopnost rozdělovat pozornost mezi více zdrojů informací či na různé aktivity, dále schopnost přenášet pozornost z jednoho podnětu na druhý (vigilita) a schopnost pozornost udržet (tenacita). Kvalita pozornosti je vývojově podmíněna. Svou roli zde hraje zmíněná automatizace, zejména při potřebě rozdělit či přenést pozornost z jedné činnosti na druhou. Rozdělení pozornosti je snadnější, je-li jedna z činností zautomatizována a nevyžaduje tolik pozornosti.

Pozornost může být narušena. Pak mluvíme o poruše pozornosti (ADD) či poruše pozornosti spojenou s hyperaktivitou (ADHD).

1.1.8.5 Jazykové kompetence

Jazykové kompetence se projevují v aktivní řeči a jejímu porozumění. Jde o schopnosti rozumět mluvenému i psanému slovu a o kvalitu verbálního vyjadřování. Na jazykových kompetencích závisí úspěšnost dětí ve škole, protože řeč je hlavním prostředkem výuky.

Jazykové kompetence lze posuzovat ze tří hledisek: z hlediska sémantického, syntaktického a fonologického (dále i pragmatická složka).

Sémantická složka zahrnuje rozsah a kvalitu slovní zásoby – aktivní i pasivní slovník. Zahrnuje také lexikální diferenciaci, tzn. rozlišení druhů slov. **Syntaktická složka** je mluvnická kompetence – jde o znalost a způsob užívání gramatických pravidel, o dodržování správné větné stavby. **Fonologické hledisko** se zaměřuje na zvukovou složku řeči, kvalitu jednotlivých hlásek a kvalitu celkového řečového projevu. **Pragmatickou složkou** se rozumí sociálně-řečová kompetence – jde o adekvátní využití jazykových kompetencí v komunikaci.

Dítě, které nastupuje do školy má již potřebné jazykové dovednosti a umí je používat, má dostatečnou slovní zásobu. Díky tomu rozumí verbálnímu sdělení jiné osoby a umí mluvit o běžných věcech, což je důležité pro výuku čtení a psaní, i pro celkové fungování ve škole. Bez dostatečné úrovně jazykových dovedností nebude dítě rozumět výkladu učitele, ale také se nebude schopno optat na věci, kterým neporozumělo, či sdělit, co ví. Další rozvoj těchto dovedností nastává také vlivem školy

– mezi šestým a jedenáctým rokem, kdy se dovídá více o struktuře jazyka, o způsobu jeho užívání, obohacuje se slovní zásoba – o specifické výrazy a pojmy. Tyto znalosti dítěti umožňují lepší porozumění verbálním sdělením, umožňují získat větší kontrolu nad užíváním jazyka.

Součástí jazykové inteligence je citlivost k významům slov i citlivost pro gramatická pravidla. Rozvoj obého je závislý ve velké míře také na kvalitě řečové stimulace (zejména vlivem rodiny).

(Podle Vágnerová, 2001 a 2005)

Rychlost nácviu čtení je ovlivněna úrovní rozumových schopností, jež je sama závislá na zralosti dítěte a jeho zkušenostech. Nácviu čtení probíhá úspěšně, pokud je dostatečně vyztáelé zrakové vnímání ve smyslu strategií vnímání. Úroveň myšlení usnadňuje nácviu mimo jiné tím, že si dítě uvědomuje vztah mezi písmem a zvukovou podobou hlásek. Neméně důležitá je funkce paměti – především krátkodobé, která urychluje proces dekódování textu ve prospěch jeho porozumění. Předpoklad pro efektivní fungování kognitivních procesů představuje pozornost a její kvalita. Svou roli zde samozřejmě hraje i jazyková inteligence a jazykové kompetence. Proces nácviu čtení urychlí především jejich vnější podpora, stimulace.

1.2 Čtenářství

Poté, co jsme si osvětlili proces čtení a popsali dílčí schopnosti a dovednosti, které jsou zapotřebí k tomu, aby tento proces probíhal úspěšně, bych ráda tuto kapitulu věnovala pojmu, jež se čtením velmi úzce souvisí. A sice pojmu čtenářství.

Čtenářství je záměrná podpora a rozvoj četby, podpora pozitivního vztahu ke čtení - v rodině, ve škole, prostřednictvím institucí jako jsou například knihovny.

1.2.1 Vývoj čtenářství a čtenářských dovedností

Vztah ke čtení, tedy počátky čtenářství, vzniká v rámci nejbližšího okolí dítěte, v rodině. Samozřejmě za předpokladu, je-li toto prostředí dostatečně literárně podnětné.

Chceme-li stanovit nějaký obecný mezník primárního vstupu do světa knih, pak musíme podle Otakara Chaloupky jít „*k té fázi vývoje dítěte, kdy budoucí čtenář ještě nečte a s uměleckou slovesností se setkává postupně jinak, naslouchá jí nebo vnímá ve vizuálně akustickém spojení např. v televizi či prohlížením knížky souběžně s tím, jak mu*

*někdo vypravuje pohádkový příběh apod. Ani to však nestačí – musíme jít ještě dále zpět, k prvnímu slovu, jež dítě slyší od dospělého, k prvním vjemům a senzomotorickým činnostem v kojeneckém období.*²⁴ Chaloupka (1982) dále vyzdvihuje úlohu lidové kultury, která na malé dítě působí komplexně, a to spojením slova, zvuku a pohybu. Mezi první estetické podněty, kterých se dítěti dostává (nutno říci, že spíše dostávalo), je ukolébavka. Je to text, který dítěti zpívá především matka, a který je doprovázen rytmickými pohyby kolébky či v náručí. Ač dítě textu nerozumí, vnímá jeho zvukovou stránku jazyka, ovšem vnímá i přítomnost matky, oba tak mohou prožívat svůj vzájemný kontakt, citový vztah. Neméně důležitou roli hrají také různá rozpočítadla, říkadla, pořekadla, přísloví, pranostiky či folklórní hádanky a písňe. Jsou spojena s pohybovými aktivitami, které směřují ke hravosti, ale také fixují způsoby sociálního chování dětí při různých příležitostech, např. zpívání vánočních koled, říkanky k velikonoční pomlázce. Rozpočítadlo a říkanka jsou pak důležité pro svou rytmickou organizaci a zapojením dítěte do aktivní účasti při přednesu – dítěti umožňují rozvíjet řečové činnosti a budovat cit pro rytmus a rým. Od tří let věku lze u dítěte zaznamenat přechod od senzomotorických činností k ucelenějším myšlenkovým procesům, rozvoj představ a fantazie, větší všípivost paměti a trvalejší uchování poznaného předmětu nebo jevu v paměti. Dítě také začíná chápat příčinnosti jednoduchých dějů. Důležitou součástí tohoto předčtenářského období se stávají pohádky.

Děti, kterým rodiče v předškolním věku předčítají, se seznamují se známými příběhy, poznávají hlavní pohádkové postavy. Ty mu umožňují poznávat dobro a zlo, získat povědomí o pravidlech chování a společenských normách. Dítě se může s hrdiny ztotožnit, najít v příbězích odpovědi na svoje (mnohdy nevědomé) otázky. Pohádky mají jednoznačně psychologicky kladný účinek na vnitřní růst dítěte (Bettelheim, 2001).

Předčítáním se dále rozvíjí sluchové vnímání dětí, děti se učí udržet pozornost, bystří se tak jejich paměť a podporuje rozvoj myšlení. Pohádkové příběhy popustí uzdu dětské fantazii a podpoří jejich tvořivost. O přečtených příbězích je nezbytné si s dítětem povídat. Nechat ho převyprávět děj, ptát se ho, co se mu líbilo a co nikoliv. Rodiče tak dítěti rozšiřují slovní zásobu, mohou kontrolovat a napravovat jeho výslovnost, podporují schopnost formulovat vlastní myšlenky, nápady a pocity, schopnost vyprávět vůbec. Bylo také zjištěno, jak píše Havlínová (1987), že úroveň řeči dítěte podmiňuje výrazně i takové vlastnosti jako je celková vnímavost, citlivost a

²⁴ CHALOUPKA, O.: *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982. s. 62

mravnost jeho osobnosti s celoživotním dosahem. A nejen to. Dítě získává další poznatky. Ví, kde knihy najde, jak se otáčí stránky, jak je uspořádán text (zleva doprava). Otáčením stránek se rozvíjí jemná motorika rukou, sledováním textu, ač mu dítě zatím nerozumí, zase jemná motorika očí.

Nelze opomenout, že k vytvoření kladného vztahu ke knihám musí mít dítě vzor. Už to, že rodiče dětem čtou, je významně motivuje pro pozdější vlastní čtení. Zcela automaticky mu ale čtení bude připadat jako normální a zábavná činnost, pokud při ní vidí rodiče samotné. „*Důležitá je také skutečnost, že v této rozhodující rané fázi vývoje čtení probíhá získávání čtenářské kompetence (jako budování stabilní čtenářské motivace) (...)*.“²⁵

Nástupem do první třídy základní školy nastává vývoj vlastních čtenářských dovedností. Vágnerová (2001) jej rozděluje na dvě základní fáze:

1. **Čtení bez porozumění** dosahují děti na konci první třídy. V tomto období již došlo k zafixování vzájemného vztahu tvarové a zvukové podoby písmen, resp. slabik. Děti se ještě plně soustředí na formální zvládnutí procesu čtení a obsah jim ještě uniká. Častým trénováním čtení si zafixují tvarovou podobu nejčastěji užívaných slov a tyto už nemusí luštit po slabikách.

V přechodné fázi již děti rozumí jednotlivým slovům, ale souvislost jednotlivých slov ve větě ještě nechápou. Přesto je to významný pokrok od mechanického čtení ke čtení s porozuměním.

2. **Čtení s porozuměním** je takové čtení, kdy se proces čtení zautomatizoval do té míry, že se dítě již nemusí soustředit na formální stránku a čte rychleji. Rychlé a snadné rozeznávání slov umožňuje porozumět celku. Tato fáze nastává ve druhé až třetí třídě, kdy děti čtou dostatečně plynule na to, aby si v pracovní paměti podržely dílčí informace a tak rozuměly obsahu (Matějček, 1987).

Pro dobrý rozvoj čtenářských dovedností je potřebná dostatečná koncentrace pozornosti na obsah a kvalita pracovní paměti. Porozumění obsahu čteného ovšem nezávisí jenom na zapamatování přečteného, nýbrž i na jeho myšlenkovém zpracování. Malí školáci ještě nedokážou zachytit podstatu děje a ulpívají na detailech, které jsou pro ně atraktivní či si je zapamatovali pouze náhodně. Často si do přečteného příběhu promítají vlastní zážitky a zkušenosti, čímž se jim daří příběh subjektivně zkreslovat.

²⁵ GARBE, Ch.: *Čtenářství, jeho význam a podpora*. Praha: Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2008. s. 12

Proces decentrace dětského uvažování tak ještě zcela neproběhl. Dosud trvající vázanost na konkrétní realitu také zapřičiňuje nesprávnou interpretaci doslovných vyjádření. Vliv na pochopení obsahu má také rozvoj metakognice, jak je popsáno výše.

Čte-li dítě v průběhu třetí třídy s porozuměním, pak byla v literárním vývoji úspěšně ukončena fáze primární literární iniciace. Získáním dostatečných čtenářských dovedností se malému čtenáři otevírá cesta do fiktivních světů plných fantazie, do nichž se přímo noří a zapomíná na svět kolem sebe. Začíná se tak fáze potěšení z dětské četby, která je značně autonomní, tzn., že malí čtenáři a čtenářky nejsou odkázáni na pedagogická opatření ze strany rodičů či učitelů. Mnohem důležitější je seznámit je s možnostmi využívat služeb knihoven, coby dodavatelů bezplatného čtiva.

S nástupem puberty končí fáze čtenářské vášně a o slovo se hlásí čtenářská krize. Pubescenti jednak odhalí schematičnost dosud konzumované četby a ta pro ně ztrácí své kouzlo, jednak do popředí vystupují jiné zájmy – zájem o opačné pohlaví, módu, kosmetiku, hudbu atd. Do střetu se dostávají zájmy dospívajících, jejich osobní čtenářské zájmy a výuka literatury zaměřená na klasický kánon, jež ničí zájem o výuku literatury, ne-li přímo zájem o literaturu celkově. Stejně jako v předčtenářském období, i zde jsou rozhodující impulzy zvenčí. A to v podobě učitelek a učitelů českého (či jiného) jazyka, kteří by měli svým žákům prostřednictvím vlastního intenzivního vztahu k literatuře otevřít cestu k tradiční a moderní „vysoké“ literatuře. Taková snaha o podporu čtenářství se neobejde bez spolupráce s knihovnami, které by měly disponovat moderní klasickou literaturou pro mládež, literaturou zaměřenou na konkrétní problémy, literaturou sci-fi a fantasy, detektivkami, literaturou faktu v podobě CD-ROM. Rozhodující je různorodý výběr jak témat, tak žánrů, ale i čtiva různých obtížností, aby tak odpovídal odlišně se vyvíjejícím osobnostem čtenářů v tomto citlivém období a jejich zájmům (Garbe, 2008).

1.2.2 Čtenářská gramotnost

Již výše cituji, že čtenářské kompetence, čili čtenářskou gramotnost, získávají děti již v rané fázi čtenářského vývoje, a to budováním stabilní čtenářské motivace. Co rozumíme čtenářskou gramotností a k čemu je dobrá?

Existují různé definice čtenářské gramotnosti. V této práci uvádím tu, kterou stanovil mezinárodní program pro hodnocení výsledků žáků (PISA): „*Čtenářská kompetence (Reading Literacy) znamená, že je člověk schopen chápat, používat psané*

texty a přemýšlet o nich, aby dosáhl, vlastních cílů, rozšířil své vědomosti a potenciál a účastnil se společenského života.“²⁶ Podle této definice tedy čtení není mechanickou fonologizací psaného textu, ani pasivní recepcí informací, které daný text obsahuje, ale aktivní (re)konstrukcí významu textu.

Platformou pro rozvoj čtenářské gramotnosti je již zmiňovaná motivace ke čtení, která se utváří od dětství, dále pak dovednost číst – nejprve mechanicky, poté s porozuměním. Dále se čtenářská gramotnost rozvíjí spolu s myšlením (usuzování, indukce) a rozvojem metakognice.

V rámcových vzdělávacích programech má čtenářská gramotnost zvláštní postavení. Jednak je brána jako samostatná klíčová kompetence, jednak jako součást ostatních klíčových kompetencí, „*at’ už v podobě důrazu na rozvoj porozumění a reprodukce složitých písemných sdělení, kritické posuzování a využívání různých zdrojů informací, tak v podobě samostatného získávání nových poznatků.*“²⁷

Rozvoj čtenářské gramotnosti je prioritou rámcových vzdělávacích programů nejen v Česku, ale prioritou vzdělávacích politik všech vyspělých zemí. Čtenářská a matematická gramotnost jsou klíčem ke způsobilosti k učení a k následnému pracovnímu uplatnění (Procházková, 2006).

Pro svůj výzkum k této diplomové práci jsem využila standardizovaného testu čtení „O krtkovi“ autora prof. Zdeňka Matějčka. U dětí mě jednak zajímala rychlost a přesnost čtení vyjádřená čtenářským kvocientem²⁸ (ČQ), a jednak úroveň porozumění čtenému textu. Porozumění bylo hodnoceno prostřednictvím sady otázek, které se k textu „O krtkovi“ váží. Více je uvedeno v Praktické části, v kapitole Proměnné.

²⁶ GARBE, Ch.: *Čtenářství, jeho význam a podpora*. Praha: Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2008. s. 9

²⁷ PROCHÁZKOVÁ, I.: *Čtenářská gramotnost, klíčové kompetence a současné cíle vzdělávání* [online]. 18. 1. 2006. [cit. 2012-02-15].

²⁸ ČQ je norma pro rychlosti čtení, vyjadřuje počet správně přečtených slov za 1 minutu

2. Fonologie

Tato práce se zabývá také fonologickými dovednostmi - jakožto nezávislou proměnnou. Než se ovšem dostaneme ke konkrétním takovým dovednostem, začnu více zeširoka. A sice tím, co je a čím se zabývá fonologie.

Fonologie je jedna z jazykovědných disciplín. Úzce je spjata s fonetikou. Obě disciplíny se zabývají zvukovou stránkou jazyka. Fonetika zkoumá činnost mluvních orgánů při řeči, charakter výsledného zvuku a jeho sluchové hodnocení. Fonologie si naproti tomu všímá pouze těch zvuků, které slouží k rozlišování významů (např. zvuky, které odlišují slova, slovní tvary a výpovědi s různou komunikační funkcí).

2.1 Základní fonologické pojmy

Základní fonologickou jednotkou je **foném**. Je to minimální zvukový prvek; z posloupnosti těchto prvků se skládá souvislá řeč. Foném je abstraktní jednotka, která se v promluvách realizuje v konkrétní zvuky jazyka ve formě **fonů**, čili **hlásek**. Foném je schopný odlišit od sebe jednotlivé morfémy, slova a tvary slov. Slova, lišící se jedním fonémem jsou například: strom – stroj – strop.

Jeden a týž foném se může v řeči realizovat více fóny. Tyto různé zvukové realizace jednoho fonému nazýváme **alofony**. Varianty jednoho fonému vznikají na základě různého hláskového okolí, na základě stylu řeči a individuální výslovnosti. Ten z alofonů, který je hláskovým okolím ovlivněn nejméně, nazýváme základním alofonem. Alofony ovlivněné hláskovým okolím nazýváme poziční alofony (např. jiná výslovnost „n“ ve slovech blána a blanka). Rozlišujeme také alofony oblastní, jinak bude pozdrav „na shledanou“ vyslovovat Čech (na schledanou) a jinak Moravan (na zhledanou). Fonémy suprasegmentální jsou pak takové prostředky, které se uplatňují v rámci vyšších mluvních celků, v tzv. promluvách. Nejdůležitějším suprasegmentálním prostředkem je tónová modulace, např. na koncích vět oznamovacích, přacích, tázacích.

Fonémy plní svou distinktivní, tedy rozlišovací funkci díky vztahu **fonologické opozice**, tj. podobnosti a rozdílnosti. Velká pozornost je věnována těm opozicím, které odlišují poměrně blízké fonémy, a to z hlediska artikulačního a zvukového. Vztahy fonémů, jež se liší jen jedním fonologicky relevantním rysem, nazýváme vztahy korelační.

U samohlásek (vokálů) je nejdůležitější **opozice kvantity** (délky), na jejímž základě rozlišujeme pět korelačních dvojic, a sice: a-á, e-é, i-í, o-ó, u-ú. Pomocí délky odlišujeme slova podobná, ovšem s rozdílným významem, například psi-psi, láska-laska. Počet dubletních tvarů kořenů domácích slov je malý, například pero-péro.

Opozice znělosti je naopak důležitá u souhlásek (konsonanty). Rozlišujeme tedy fonémy znělé a neznělé: b-p, d-t, d'-t', g-k, v-f, z-s, ž-š, ž-c, ž-č, h-ch. Tyto konsonanty označujeme jako párové.

S tvaroslovím (morfologií) souvisí následující pojem **hláskové alternace**. Jde o střídání fonémů v rámci jednoho morfému – v kmeni slova, v předponě či příponě. Fonémy, které se v morfému střídají, souborně nazýváme **morfoném**. Hláskové alternace se uplatňují při odvozování, např. rak-raci-ráček, sůl – soli – slaná, či při střídání znělých a neznělých fonémů, např. muž (vysloveno muž) - mužem. (Podle Krčmová in Příruční mluvnice češtiny, 2003)

2.2 Grafický zápis mluvené češtiny

Pravopis, ortografie českého jazyka, se řídí několika principy. Nejdominantnějším je bez výhrad **princip fonologický**. V praxi si užití tohoto principu můžeme představit tak, že i bez znalosti mnoha pravidel a výjimek lze z grafického zápisu téměř bez problémů poznat znění slov. Vedle tohoto principu se také uplatňují principy historický a etymologický. Oba působí rušivě na jednoznačný vztah mezi fonémy a grafémy a komplikují grafický zápis mluvené řeči, zejména dětem na prvním stupni základní školy.

Historický pravopis zachovává tradice psaného jazyka. V českém jazyce se tento princip projevuje zachováváním značek pro zvuky, které již ztratily svou fonologickou funkci. Jedná se o rozlišování měkkého a tvrdého i. Dnes obě hlásky vyslovujeme stejně, dříve však se ypsilon vyslovovalo opravdu tvrdě. Dále se jedná o dlouhé u, které rozlišujeme na psaní ů - ú. Historický pravopis se také týká slov, která stejně znějí, ovšem mají zcela odlišné významy: mít-mýt, bít-být atd.

Etymologický princip funguje zejména při skloňování, což znamená, že na konci slova dub napíšeme „b“ a nikoliv „p“, které tam slyšíme, protože v druhém pádě slyšíme také „b“ – bez dubu.

V češtině se také uplatňuje **pravopis morfologický**, zejména v koncovkách ohebných slovních druhů. U podstatných a přídavných jmen se pravopis koncovek řídí

podle vzorů. Ty je nutné nejprve si osvojit, pak je i toto úskalí českého pravopisu možno bez problému zvládnout. (Podle Krčmová, 1995)

Jazyky, ve kterých se text více podobá mluvenému projevu a téměř vše se čte tak, jak se píše, nazýváme **transparentní**. Můžeme také říci, že „*Každý foném může být vyjádřen (...) jedním grafémem, tj. dokonalou konzistencí zvukové reprezentace (...)*“²⁹. Transparentními jazyky jsou ku příkladu čeština a němčina. Dvěma či více grafémy mohou být vyjádřeny fonémy v angličtině. Ta je jazykem **netransparentním** a náročnost čtení je tak daleko vyšší. Čtenář musí používat nepřímé fonologické cesty, protože se text čte jinak, než je napsán (Matějček, Vágnerová, 2006). Důvodem je historický pravopis.

2.3 Fonologické dovednosti

Fonologické dovednosti, či také schopnosti, umožňují člověku na základě kognitivních operací zpracovávat zvukovou stránku jazyka. Co rozumíme fonologickými schopnostmi a v jakém vztahu k sobě stojí, si přiblížíme podle J. Jošty (2011):

Fonologické schopnosti jsou:

- **fonologické uvědomění**,
- krátkodobá fonologická paměť,
- přístup k fonologickým informacím v dlouhodobé paměti,
- modulační faktor (schopnost zpracovávat prozodické vlastnosti jazyka).

Fonologické uvědomění dále zahrnuje:

- **schopnost analýzy**,
- schopnost syntézy.

Schopností analýzy rozumíme:

- rýmové uvědomění,
- slabičné uvědomění,
- **fonémové uvědomění**
(tj. analýza počáteční, koncové a prostřední hlásky).

²⁹ JOŠT, J.: *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. s. 66

Fonologickým uvědoměním neboli fonologickým povědomím, rozumíme explicitně (tj. jasně a zřetelně) si uvědomit zvukovou strukturu slov.

Schopnost odlišovat hlásky a jejich kombinace se vyvíjí během prvních čtyř let života dítěte. Dítě užívá základní fonologické jednotky na implicitní úrovni. „*Kritickým mezníkem je přechod od implicitní k explicitní kontrole fonologickým segmentů jazyka, tj. období, kdy si dítě uvědomuje, že se slovo skládá z určitých fonémů. Vědomí, že všechna slova mohou být rozložena na tyto základní jednotky jazyka (fonémy), umožní malému školákovi princip čtení. (...) Dostatečný rozvoj fonologického povědomí umožňuje spojit tvarovou podobu písmene s odpovídající jednotkou řeči, kterou reprezentuje.*“³⁰

O paměti, krátkodobé fonologické i dlouhodobé, se zmiňuji již výše. Jen připomenu, že krátkodobá fonologická paměť je součástí pracovní paměti a nazýváme ji fonologickou smyčkou. Ta „*(...) v rozmezí několika vteřin uchovává akustické nebo řečové informace, které spontánně mizí, pokud nejsou aktivně zpracovávány.*“³¹

Informace o schopnosti zpracovávat prozodické (modulační) vlastnosti jazyka jsem se také dotkla již výše. A sice v souvislosti s říkankami a rozpočítadly, které dítěti umožňují rozvíjet cit pro rytmus. „*Rytmičké členění řeči přináší posluchači užitečné informace, pomáhá mu odlišit dílčí celky, délku hlásek apod.*“³² Modulace jazyka dále dělíme na prostředky dynamické, tj. přízvuk slovní a větný a prostředky melodické, tj. střídání výšky hlasu během mluvené řeči. Melodií se tak člení řeč na menší celky. Díky ní rozpoznáme věty ukončené od vět neukončených a také věty pronesené s expresivním zabarvením od vět citově neutrálních (Junková, 1991). Modulační charakteristiky jazyka mají významný vliv na tzv. slovní rekognici, tj. rozpoznání slov v proudu mluvené řeči (Jošt, 2011).

Schopností fonologické analýzy rozumíme schopnost rozložit slovo na slabiky a hlásky. Schopnost složit slovo z jednotlivých slabik a hlásek se označujeme jako schopnost fonologické syntézy. Tyto schopnosti se dají testovat různými úlohami. Pro předškolní děti jsou většinou určeny úlohy, jimiž se testuje citlivost na rým, nebo úlohy, ve kterých má dítě rozložit slova na slabiky. Školní děti pak v úlohách manipulují s hláskami ve slovech, či určité hlásky ze slov separují.

³⁰ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. s 24

³¹ JOŠT, J.: *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. s. 146

³² MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. s 26

Ve svém výzkumu jsem použila test sluchové analýzy a syntézy prof. Matějčka. Jak sám píše ve své knize, dítě má „rozložit na hlásky předřikávaná slova v sérii od snadných, jednoslabičných až po obtížná, mnohoslabičná – a naopak z hlásek, které experimentátor vyslovuje odděleně, složit a vyslovit celé slovo.“³³ Dále udává, že vývoj sluchové analýzy a syntézy trvá déle (než vývoj sluchového rozlišování hlásek) a za normálních okolností se do konečného stádia dostává během prvního ročníku, nikoliv ovšem spontánně, ale vlivem školní výuky. Trvalé potíže a nejistoty v tomto testu u dítěte staršího osmi let lze považovat za příznaky poruchy sluchové analýzy a syntézy (Matějček, 1987).

K dalším manipulačním metodám a zároveň úlohám, které jsem i já zadávala zkoumaným dětem, patří tzv. elize a transpozice. Použila jsem testy z baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ Pedagogicko-psychologického institutu. V úloze Elize má testované dítě vypustit z daného slova jeho část a sdělit výsledek. Druhá úloha, Transpozice, je mnohem komplikovanější. Dítě musí mezi dvojicí slov vyměnit první hlásky, což předpokládá nejen dobrou schopnost fonologického uvědomění, ale roli tu hraje také dobrá funkce fonologické paměti. V těchto testech je užito tzv. pseudoslov. To jsou slova, která byla vytvořena podle stejných fonologických a morfologických pravidel jako slova běžná, ovšem nenesou žádný význam. Dítě pak nemůže svůj výkon korigovat sémanticky, musí si vystačit se svými fonologickými schopnostmi.

Ve svém výzkumu jsem rovněž použila test rychlého automatického pojmenování, označovaného jako RAN (z anglického Rapid Naming). Schopnost rychlého pojmenování nepatří čistě ke schopnostem fonologickým. „Někteří autoři argumentují tím, že schopnost rychlého pojmenování vypovídá více o mechanismu časového zpracování než o fonologických vlastnostech.“³⁴ Často je ovšem využíván pro svou komplexnost – měří jednak schopnost přiřazovat objektu zvukový ekvivalent, který je uchováván v dlouhodobé paměti, jednak rychlost zpracování, tedy schopnost důležitou pro čtení. Test probíhá tak, že dítěti je prezentována řada písmen (také číslic, či barev atd.) a ty má dítě pojmenovat – co nejrychleji a postupně jedno písmeno za druhým. Podněty mohou být prezentovány izolovaně či seriálně (Jošt, 2011). Využila jsem variantu seriální prezentace. Přesný postup při vyšetřování i s příklady uvádím v Praktické části.

³³ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. s. 142

³⁴ JOŠT, J.: *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. s. 51

Ráda bych se zmínila o longitudinálním výzkumu, jehož američtí autoři (Torgesen, Wagner, Rashotte, 1994, 1998 in Jošt, 2011) zkoumali vztah fonologických schopností předškolních dětí k pozdějšímu čtení. U dětí měřili fonologické uvědomění, a sice jeho analytickou i syntetickou část, dále měřili paměť a rychlé automatizované pojmenování (jak izolovaně, tak i seriálně). Po vyhodnocení autoři zjistili, že největší vliv na čtení má fonologické uvědomění, a sice jeho analytická část. Obdobný test ve smyslu použitých testovacích úloh jsem prováděla i já. Jsem proto zvědavá, jaký bude vztah fonologických dovedností (analýzy, syntézy, rychlé pojmenování) ke čtení v českojazyčném prostředí, a to i přes to, že se nejedná o longitudinální výzkum.

3. Morfologie

3.1 Pojem morfologie a předměty jejího zájmu

Morfologie, čili tvarosloví, je jazykovědná nauka o tvarech slov. Tvary slov vznikají připojením koncovky ke kmeni (žen-a), přičemž koncovka může být i nulová (žen-0). Tvary se tvoří tzv. ohýbáním (flexí), které je dvojí: ohýbání jmen, neboli **skloňování** (deklinace) a ohýbání sloves, neboli **časování** (konjugace). Ke jménům připojujeme pádové koncovky, které vyjadřují pád, číslo, jmenný rod a vzor. Ke slovesům připojuje koncovky osobní, jimiž se vyjadřuje osoba, číslo, čas, způsob a slovesný rod. Pomocí tvarů se tedy vyjadřují mluvnické kategorie a také větné vztahy.

Z hlediska formy se slovo rozděluje na **tvarotvorný základ** a **tvarotvorný formant**. Tvarotvorný základ je nositelem lexikálního (slovního) významu a může být vícesložkový, tvořen více morfy. Naproti tomu tvarotvorný formant je jednosložkový, tvořen jedním morfem, který je nositelem gramatického významu.

TVAROTVORNÝ ZÁKLAD		TVAROTVORNÝ FORMANT
před-	-ložk-	-a
předpona	kořen	koncovka

Tabulka č. 3.1 V tabulce je názorně ukázáno, že tvarotvorný základ může být tvořen např. předponou a kořenem, kdežto tvarotvorný formant pouze koncovkou.

Dále se morfologie zabývá tříděním slov na slovní druhy. Podle sémantického kritéria členíme slovní druhy na základní a nezásadní.

Zásadní slovní druhy jsou: podstatná jména (pojmenovávají hmotné jevy i jevy samostatné, tj. děje, vlastnosti atd.), přídavná jména (pojmenovávají statické i dynamické znaky substancí), slovesa (pojmenovávají dynamické znaky substancí) a příslovce (pojmenovávají okolnosti, za jakých nabývají substance svých statických i dynamických znaků).

Nezákladní slovní druhy dělíme na návstbové, nesamostatné a specifické. Návstbovými slovními druhy jsou zájmena, zájmenná příslovce a číslovky. Tyto mají nejbližší k základním – pojmenovávají také jevy tohoto světa, ale nepřímě. Nesamostatné slovní druhy jsou spojky, předložky a částice. Jednak vyjadřují

syntaktické (větné) vztahy, jednak postoje mluvčího k textu. Specifickým slovním druhem jsou citoslovce. Neoznačují nic ze světa, ani nevyjadřují kvality textu či komunikace. Jsou bezprostředními reakcemi člověka na svět.

Ke skloňování podstatných jmen (substantiv) dodávám, že tvary tvoříme v sedmi pádech, ve dvojím čísle, různě podle rodu a v nich ještě podle vzorů. Ve staré češtině ovšem existovalo i číslo dvojné, tzv. duál. Označovaly se jím věci a lidi vyskytující se v páru. Z tohoto nám zůstaly některé tvary: ramenou, kolenou, nohou, rukou, nohama, rukama, očima, ušima. V dnešní době mají význam plurálový (množné číslo).

Při skloňování podstatných jmen je možnost vybírat z více druhů koncovek, a to podle významu podstatných jmen, podle fonetické struktury či podle způsobu vyjádření. Například pátý pád od slova pán je „pan-e“, ale na hocha bychom volali „hoch-u“. Pokud se budeme chtít vyjádřit neutrálně, řekneme, že „lidé“ se seběhli. Řekneme-li „lidi“ se seběhli, pak jsme svou výpověď citově zabarvili.

U přídavných jmen (adjektiv) můžeme určovat pád, číslo, rod, typ skloňování a vzor. Určení pádu, čísla a vzoru se neřídí podle adjektiva samotného, nýbrž podle substantiva, ke kterému se váže. Tomuto vztahu říkáme kongruence.

3.2 Morfologická klasifikace jazyků

Podle gramatické stavby se člení také přirozené jazyky. Rozlišujeme tyto typy jazyků: aglutinační, flexivní, introflexivní, izolační a polysyntetické. Jazyky ovšem neexistují zcela čisté, určitý typ vždy převažuje a je doplňován prvky z jiných jazykových typů. Pro slovanské jazyky je typická flexe, naopak pro některé jazyky je typické, že flexe ustupuje – to je příklad němčiny a hlavně angličtiny.

Aglutinační jazyky, jako například maďarština a turečtina, užívají velké množství koncovek. Jednotlivé mluvnické kategorie jsou vyjadřovány vždy zvláštní koncovkou a naopak, každá koncovka má jen jeden gramatický význam. Aglutinační znamená přilepující. To proto, že jednotlivé koncovky se na kořen postupně přilepují. Hranice mezi kořenem a koncovkami je snadno rozpoznatelná. Také slovesa mají mnoho koncovek pro rozlišování odstínů děje. Prostorové vztahy se také vyjadřují koncovkami, proto zde není mnoho předložek.

Flexivní jazyky mají také hodně koncovek, ovšem jedna koncovka může vyjadřovat několik gramatických kategorií současně, např. koncovka –ami vyjadřuje 7. pád množného čísla, ženského rodu. Nebo jedna koncovka může mít více významů,

např. –y může vyjadřovat 2. pád jednotného čísla (škol-y) a 4. a 5. pád množného čísla (žen-y). Naopak 1. pád množného čísla může být vyjádřen několika různými koncovkami (již výše), např. pán-i, hrad-y, stroj-e, měst-a. Existuje zde velký počet skloňovacích i časovacích vzorů, vztah kořene a koncovek je těsnější – důsledkem mohou nastat kořenné změny (ruka – ruce). Slovosled je poměrně volný, protože vztahy mezi slovy jsou dostatečně vyjádřeny koncovkami.

Flexivní jazyky se dále člení na syntetické a analytické. **Syntetické jazyky** jsou schopny jedním tvarem slova vyjádřit jeho význam i všechny, popř. téměř všechny gramatické kategorie. Jde o jazyky slovanské. Vyjádření gramatických kategorií v **analytických jazycích** probíhá rozložením na více slov. Slovosled je pevnější, užívá se více předložkových pádů, např. „jet autobusem“ oproti německému „mit dem Bus fahren“. Pád je vyjadřován tvarem členu („dem“ vyjadřuje 3. pád mužského či středního rodu). Hranice mezi jazyky analytickými a izolacími není příliš ostrá. Mezi **izolační jazyky** patří zmíněná angličtina. Při skloňování a časování se téměř neuvžívá koncovek. Mluvnické kategorie se vyjadřují pomocí členu, předložek, osobních zájmen, pomocných sloves a slov, např. „we will go“ oproti českému „půjdeme“. Opisnými tvary je vyjadřováno například i stupňování přídavných jmen, např. „more difficult“ oproti jednoduchému tvaru „obtížnější“. Slovosled je tím pádem vázaný, jeho změnou by se změnil význam věty.

Introflexivní jazyky, jako arabština, tvoří gramatické tvary změnami uprostřed slova, v kořeni. Změny v kořeni se vyskytují také v češtině: přítel – přátel.

Polysyntetické jazyky, například čínština, vyjadřují významové vztahy nikoliv koncovkami, nýbrž plnovýznamovými slovy. Základní jednotkou je věta, která je vytvářena slovy, které jsou povětšinou jednohláskové, tudíž bez koncovek. Navíc tato slova mimo větu ani neexistují.

(Podle Bok, 1995)

3.3 Slovtvorba

Slovtvorbu, neboli nauku o tvoření slov, zařazují někteří autoři pod morfologii. Jiní ji vyčleňují jako samostatnou disciplínu. Takto si vztahy mezi oběma vědami nedovolují hodnotit, přestože zde slovtvorbu jako podkapitolu morfologie uvádím. Nemohu ale jinak – obě jsou úzce provázány a téma práce zní morfologické dovednosti. Předmětem obou disciplín jsou tvary slov, jednu zajímá výsledný tvar, tedy forma slov,

druhou vlastní tvorba slov. Tvoření slov v češtině má výrazně morfologický charakter, proto je slovtvorba také nazývána jako derivační (flexivní) morfologie.

Nová slova tvoříme několika základními slovtvornými způsoby: odvozováním, skládáním, zkracováním a tvořením sousloví. Nejčastějším způsobem tvoření nových slov v češtině a zároveň způsob, který nás bude v této práci zajímat, je odvozování (derivace).

Ze slovtvorného hlediska existují slova, která nejsou utvořena od žádného slova, jsou to **slova prvotní**. Slova, která byla utvořena na základě jiného, se nazývají **utvořená**. Strukturu slova utvořeného můžeme rozčlenit na velmi podobné části, jako slova z hlediska morfologického, tedy ze **slovtvorného základu a slovtvorného formantu** (také slovtvorný prostředek). Slovtvorný základ je ta část slova, která je společná jak slovu základovému (fundující slovo), tak slovu nově utvořenému (fundované slovo). Slovtvorný základ vyčleníme konfrontací slova fundujícího se slovem fundovaným. Slovtvorný formant je ta část, která se ke slovtvornému základu (bez koncovky) připojuje.

slovo fundující		slovo fundované	
mlék-o		mlék-árna	
kořen	koncovka	slovtvorný základ	slovtvorný formant/prostředek

Tabulka č. 3.2 Na tomto obrázku je naznačen vztah slov fundujícího a fundovaného, nadále vztah slovtvorného základu a slovtvorného formantu.

Složky, ze kterých se skládají slova, nazýváme **morfémy**. Morfémy jsou charakterizovány jako stavební prvky slova, nejmenší části, které jsou dále nedělitelné a které mají svůj význam a svou funkci. Realizací abstraktních morfémů v textu jsou **morfy**. **Alomorfy** nazýváme varianty jednoho morfému, např. alomorfy kořenného morfu řík- (řík-at) jsou: říc- (říc-i), řek-(řek-l), řeč- (řeč-nit), řk- (řk-a), rc- (rc-i), rč- (rč-ení).

Rozlišujeme následující morfémy. Ta část slova, která je společná všem slovům příbuzným, je **kořen**. Slova se stejným kořenem souhrnně označujeme jako slovtvornou čeleď. V některých případech může být kořen totožný s celým slovem. V češtině je to jev ojedinělý, jedná se o některá příslovce (ven, teď), částice (pak, zda),

o spojky, předložky a citoslovce. I některá další slova mohou budít dojem, že jsou tvořena kořenem, např. slovo buk. Ovšem slovo buk je tvořeno kořenem a nulovou koncovkou. Jinak je tomu v angličtině. V angličtině je z důvodu velkého počtu jednoslabičných slov daleko více monomorfémních slov, např. hair (vlas-y), win (vyhrá-t). Monomorfémní slova jsou i slova složená z více slabik, např. travel (cestovat), open (otevřený) (Dušková, 2006).

U sloves a slov odvozených od sloves určujeme také **kmen**. Sestává z kořene a kmenotvorné přípony, např. chod-i-t. Kořen a kmen tvoří slovotvorný základ.

Slovotvornými formanty jsou afíxy, tj. prefixy (předpony), sufixy (přípony) a koncovky (konec je flexivní přípona). Předpony se připojují před slovotvorný základ a obměňují jeho význam. Přípony se připojují za slovotvorný základ a existují v celé řadě podob a typů. Rozlišujeme přípony slovotvorné, gramatické (slovnědruhovové, tvarotvorné) a kmenotvorné. Konec má význam především v morfologii, také se uplatňuje ve slovo tvorbě, tzn., že nová slova tvoříme koncovkou (např. trn – trn-í).

Existuje také zápona, neboli postfix. Tento sufix připojujeme až na konec slova za koncovku, kde zůstává beze změny, např. jaký-si.

Pro úplnost přehledu o slovo tvorbě si přiblížíme také derivační **slovotvorné postupy**. Mezi nejvýznamnější patří **prefixace** (odvozování předponou), např. les – prales, **suffixace** (odvozování příponou), např. učit – učitel, **postup prefixačně sufixační**, např. les – zalesnit. Další postup je **konverze** (pomocí koncovky), např. kámen – kamení, či **prefixačně konverzní postup**, např. doba – soudobý. Méně frekventované jsou postupy jako **resuffixace** (náhrada jednoho sufixu jiným), např. rovný – rovina, dále **desuffixace** (zkrácení slovotvorného základu o sufix slova fundujícího), např. **mizerný** – mizera, deprefixace, např. údol – dol. Patří sem také **reflexivizace** (odvozování pomocí zvrátneho si a se), např. obědvat – naobědvat se, a **postfixace** (přidáním postfixu), např. co – cosi.

Při odvozování se může měnit slovotvorný základ, označovaný za alternaci (již výše). Základová samohláska se může buď krátit (král – kralovat), dloužit (větěv – větěvka) či se změnit zcela (duch – dychat, svaty – svetec). Souhlásky ve slovotvorném základě se také mohou měnit, např. k – č (ruka – ručka), s – š (vysoky – vyšší).

(Podle Jaklová, 2008)

3.4 Morfologické dovednosti

Morfologické dovednosti jsou definovány jako dovednost či schopnost uvědomovat si morfémičnou strukturu slov a schopnost tuto strukturu měnit (Carlisle, 1995 in Goodwin, Ahn, 2010). Taková schopnost v sobě zahrnuje použití morfémů – koncovky (pro skloňování a časování), která má gramatickou funkci, a dále přípony (při tvoření nových slov odvozování), která má také sémantickou funkci: změnu významu slov, změna gramatické kategorie (Goodwin, Ahn, 2010).

Je to v podstatě obdobné jako u fonologického uvědomění – schopnost uvědomit si zvukovou strukturu slova, tedy určit, z jakých hlásek se slovo skládá. Fonologické dovednosti jsou pak takové, které umožňují s hláskami ve slově manipulovat.

Pro zkoumání morfologických dovedností jsem použila Test morfologického uvědomění 6 autora Mgr. Jiřího Jošta, CSc.

Popis morfologie a morfologických dovedností by vystačil na samotnou diplomovou práci, proto jsem zde uvedla pouze to nejdůležitější, co se morfologie a slovo tvorby týče. Morfologickým dovednostem se blíže věnuji v Praktické části, v kapitole Proměnné, kde popisují konkrétní dovednosti, které musely testované děti řešit.

B) PRAKTICKÁ ČÁST

1. Cíl diplomové práce

Tato diplomová práce se zabývá zkoumáním vlivu fonologických a morfologických dovedností žáků I. stupně ZŠ na jejich čtení, čtenářský výkon. Čtenářský výkon je v této práci hodnocen ze dvou hledisek. Jednak je čtení hodnoceno z hlediska rychlosti a přesnosti pomocí čtenářského koeficientu (tj. ČQ), jednak z hlediska porozumění čtenému textu.

V anglojazyčných zemích byly provedeny mnohé studie zkoumající vztah především fonologických dovedností na čtení. Fonologické dovednosti hrají v tomto jazykovém prostředí důležitou roli, oproti dovednostem morfologickým. Cílem této práce je tedy přispět k poznání vztahu mezi fonologickými, morfologickými dovednostmi a čtením v českém jazykovém prostředí, které je od anglojazyčného velmi odlišné.

Cílem této diplomové práce je také snaha rozpoznat, zdali se vliv různých dovedností na čtení dětí v rámci I. stupně ZŠ mění, vyvíjí, a pokud ano, tak jakým způsobem.

2. Stanovení hypotéz

Hypotéza 1 (H1)

Rychlost a přesnost čtení vyjádřené ČQ budou i přes transparentnost českého jazyka nejvíce ovlivňovány dovednostmi fonologickými a dovednostmi rychlého automatického pojmenování. Vliv morfologických dovedností bude sekundární, a to proto, že předmětem jejich zpracovávání jsou morfémy - nositelé významu; vliv morfologických dovedností v čtení se uplatní zejména v porozumění čtenému textu.

Hypotéza 2 (H2)

Vzhledem k fonologické transparentnosti české ortografie a současně komplikované morfologii českého jazyka předpokládám, že vliv morfologických dovedností na porozumění čtenému textu bude stejný, ne-li vyšší ve srovnání s fonologickými dovednostmi.

Hypotéza 3 (H3)

Předpokládám, že vliv jednotlivých dovedností na čtenářský výkon se bude měnit v průběhu vývoje čtenáře. V mladším školním věku budou mít nejvyšší vliv dovednost rychlého automatizovaného pojmenování a dovednosti fonologické, a to v aspektu rychlosti a přesnosti čtení, popsáném pomocí ČQ. V středním školním věku vlivem školní výuky, resp. explicitních morfologických znalostí, bude vzrůstat i váha morfologických dovedností, a to zejména v aspektu porozumění.

Tato hypotéza je v souladu s nálezy anglosaských autorů (například Carlisle, 2000; Berninger, Abbott, Nagy a Carlisle, 2010).

3. Metoda

3.1 Popis vzorku a průběh šetření

Popis vzorku testovaných dětí

Soubor dětí, kterým byly předkládány výše uvedené testy, jsem vybrala na I. stupni Základní školy v Brtnici. Rozhodla jsem se tak na základě snadné dopravní dostupnosti a především na základě vstřícnosti paní ředitelky.

Základní škola sídlí v malém městě Brtnice, které i s přilehlými obcemi čítá na zhruba 3 700 obyvatel. Město svým občanům nabízí široké možnosti kulturního i sportovního vyžití. Z Brtnice mj. pochází také známý český a rakouský architekt Josef Hoffmann.

Základní školu navštěvuje ve školním roce 2011 – 2012 celkem 241 žáků, z toho 140 navštěvuje I. stupeň, 101 žáků pak II. stupeň. Škola je státní.

Jak uvádím výše, pro testování jsem vybrala děti z I. stupně, konkrétně ze 2. – 5. ročníku, vždy po deseti dětech z každé třídy. Soubor testovaných dětí tedy činí 40 osob.

Jednotlivé skupiny dětí nejsou rovnoměrně vyrovnané podle pohlaví. Výjimku tvoří žáci z 5. ročníku, kde skupinu tvoří 5 chlapců a 5 dívek. Ve skupině ze 4. ročníku jsou 4 chlapci a 6 dívek. Ve skupině ze 3. ročníku jsou 3 chlapci a 7 dívek. Ve skupině ze 2. ročníku je pak 6 chlapců a 4 dívky. Tabulkový přehled viz Tabulka č. 3.1.

Soubor dětí je nadále z důvodu výzkumného rozdělen na dvě větší skupiny. Děti ze 2. a 3. třídy tvoří skupinu mladších žáků, děti ze 4. a 5. třídy tvoří skupinu starších žáků. Ač neplánovaně, jsou tyto skupiny vyrovnané co do počtu chlapců a dívek, viz Tabulka č. 3.2.

Třída	Počet chlapců	Počet dívek
2.	6	4
3.	3	7
4.	4	6
5.	5	5
Celkem	18	22

Tabulka č. 3.1 Tabulkové znázornění počtu chlapců a dívek v jednotlivých třídách a jejich celkový počet.

Skupiny	Počet chlapců	Počet dívek
Mladší žáci	9	11
Starší žáci	9	11

Tabulka č. 3.2 Tabulkové znázornění počtu chlapců a dívek rozdělených do dvou velkých skupin, mladších a starších žáků.

Průběh šetření

Pro svůj výzkumný záměr jsem oslovila dvě školy, jednak Základní školu v Brtnici, jednak také střední školu, Manažerskou akademii v Jihlavě. Vybrat jsem si totiž směla osoby v rámci buď základního, anebo středního školství. Rozhodnutí nakonec padlo na základní školu a její I. stupeň. Většina dětí z I. stupně navštěvuje také školní družinu, kde jsem měla neomezenou možnost provádět s dětmi uvedené testy.

Testy na středních školách by bylo obtížné provádět zejména z toho důvodu, že vesměs všechny střední školy mají nízkou dotaci hodin českého jazyka a učitelé odborných předmětů nechtějí své žáky z hodin uvolňovat.

Po dohodě s vedoucím mé diplomové práce, panem Mgr. Joštem, CSc., jsme pro zkoumání vlivu fonologických a morfologických dovedností na čtení u dětí I. stupně ZŠ vybrali standardizovaný test čtenářských dovedností O krtkovi, dále testy sluchové analýzy a syntézy, test elize a transpozice, test morfologického uvědomění. Jako doplňující jsme zvolili Ravenův test inteligence a test rychlého automatického pojmenování.

Vlastní výzkum pak probíhal od října 2011 do ledna 2012. Téměř všechny děti ze 2., 3. a 4. třídy navštěvují v odpoledních hodinách školní družinu. Proto výzkum probíhal většinou v této době. K dispozici jsem měla prostornou třídu, kde každý seděl sám v dostatečné vzdálenosti od druhých. Občas jsem využila také menší třídu školní družiny, pokud to bylo potřeba z akustických důvodů. Žáci 5. třídy navštěvovali družinu pouze v počtu dvou chlapců. I přes to jsem testování prováděla zejména v dopoledních hodinách – místo hodin českého jazyka a tělesné výchovy. Testování těchto žáků nebylo naštěstí tak časově náročné jako jejich mladších spolužáků, proto jsme veškeré testy stihli splnit poměrně rychle bez většího zásahu do učebních plánů.

Některé testy jsem s dětmi mohla provádět hromadně, většina z nich si ale žádala individuální přístup. Záleželo také na věku dětí. Abych zjistila, jak moc jsou děti samostatné či nikoliv, začínala jsem Ravenovým testem inteligence. Tento test jsem zadávala hromadně ve všech třídách, což nečinilo ani v jedné žádný problém. Dětem jsem se před zahájením testů představila; sdělila jsem jim, že jsem „skoro paní učitelka“, a k tomu, abych se stala úplnou paní učitelkou, potřebuji jejich pomoc. Myslím, že to mělo poměrně velký vliv na jejich motivaci. Dále jsem jim sdělila, že testy, které budou vyplňovat či psát, se nebudou známkovat, že je nebudu nikomu ukazovat, a to ani jejich paním učitelkám, ani paní ředitelce, že budou sloužit pouze mně a mému výzkumu. Zároveň byly upozorněny, že nesmí opisovat, protože výzkum by tak nebyl pravdivý a hodnotný.

Ve 4. a 5. třídě jsem hromadně zadávala také test morfologického uvědomění. V tomto věku jsou děti už poměrně samostatné, v průběhu vyplňování se děti řídily mými pokyny, které zněly: neopisovat, neradit si, odpovědi nevykřikovat nahlas a v případě potřeby se přihlásit a optat se mě. Zejména pak v 5. třídě spousta dětí nečekala na vysvětlení úkolu a pracovala naprosto samostatně. V nižších třídách jsem tento test zadávala buď po menších skupinkách (2 – 3 děti), případně zcela individuálně, přičemž někdy jsem test vyplňovala sama podle odpovědí dítěte. Tak se dělo v případech, kdy jsem viděla, že dítě ztrácí pozornost a je neposedné.

Všechny ostatní testy bylo nutné zadávat individuálně.

Děti na provádění testů reagovaly až na jednu či dvě výjimky pozitivně, některé dokonce projevovaly lítost, že výzkum již skončil.

Konkrétní instrukce k jednotlivým testům uvádím v následující podkapitole Proměnné.

3.2 Proměnné

Souhrn všech proměnných jsem z důvodů výzkumných rozdělila do dvou velkých skupin. První skupinu tvoří proměnná závislá, druhou skupinu proměnné nezávislé.

3.2.1 Proměnná závislá

Závislou proměnnou je definován čtenářský výkon. Ten je charakterizován ze dvou hledisek. Z hlediska rychlosti a přesnosti čtení, které vyjadřuje čtenářský kvocient

(ČQ), a z hlediska porozumění čtenému. Rychlost a přesnost čtení jsem zkoumala standardizovaným testem čtení „O krtkovi“ prof. Zdeňka Matějčka, který k nahlédnutí uvádím v Přílohách. Pro zkoumání porozumění jsem následně použila 22 otázek, které se váží na daný text.

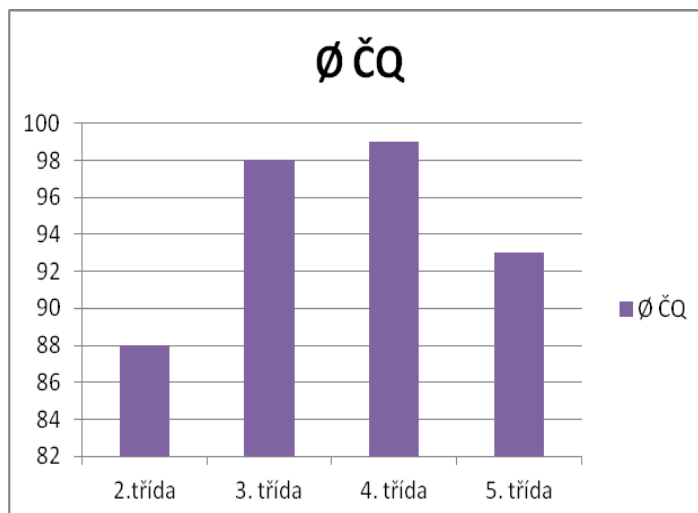
Při zadávání tohoto testu jsem se držela přiložených pokynů. Připravila jsem si záznamové archy pro každé jednotlivé dítě a stopky. Dítěti jsem vysvětlila, že bude číst příběh o krtkovi a že si přeji, aby četlo tak, jak je normálně zvyklé číst. Ať věnuje také pozornost tomu, co se v příběhu odehrává. Dítě samo otočilo list s textem, který doposud ležel prázdnou stranou nahoru, a začalo číst nadpis. Po přečtení nadpisu jsem začala měřit čas, zaznamenávala chyby a po každé minutě jsem si udělala poznámku. Chyby jsem zaznamenávala doslovně, ty neopravené jsem podtrhla. Po přečtení celého textu jsem zapsala celkový čas. Dítě pak opět otočilo list prázdnou stranou nahoru a já se začala vyptávat podle schématu otázek (opět viz Přílohy). Odpovědi dětí jsem zapisovala doslovně. Pokud dítě nevědělo, zapsala jsem „N“. Teprve v nepřítomnosti dítěte jsem otázky hodnotila jako správné, částečně správné a chybné - podle pokynů přiložených k otázkám.

U každého dítěte jsem vypočítala počet slov za minutu (od všech přečtených slov za minutu jsem odečetla ty chyby, které si dítě neopravilo samo). Čtenářský kvocient jsem pak vypočítala za pomoci tabulek. Rozhodující je třída, kterou dítě navštěvuje, čtvrtletí, ve kterém byl test uskutečněn a počet slov přečtených za minutu.

Následující tabulka uvádí, jak si testované děti v jednotlivých ročnících vedly, co se týče rychlosti a přesnosti (čtenářský kvocient). Výkony dětí jsem nerozlišovala podle pohlaví. Údaje jsou udávány v průměru, zaokrouhleno na celá čísla.

Třídy	Ø ČQ
2. třída	88
3. třída	98
4. třída	99
5. třída	93

Tabulka č. 3.3 Tabulkový přehled průměrného čtenářského kvocientu, kterého dosáhly děti v jednotlivých ročnících. Zaokrouhleno na celá čísla.

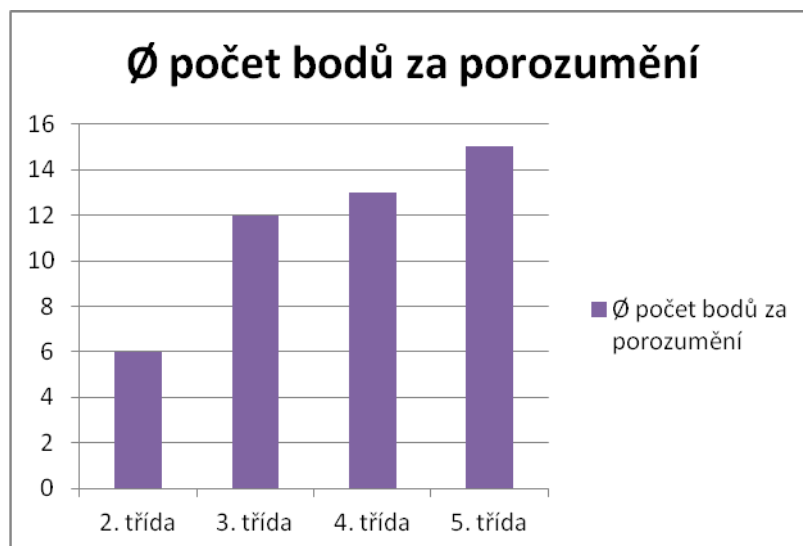


Graf č. 3.1 Grafické znázornění průměrného čtenářského kvocientu, kterého dosáhly děti v jednotlivých ročnících. Zaokrouhleno na celá čísla.

V následující tabulce a grafu je zpracována úspěšnost dětí v testu porozumění. Údaje jsou opět zprůměrovány, společně pro dívky a chlapce z jednotlivých ročníků. Opět jsem zaokrouhlovala na celá čísla. Pro úplnost dodávám, že maximální počet bodů, kterého bylo možno dosáhnout, je 35.

Třídy	Ø počet bodů za porozumění
2. třída	6
3. třída	12
4. třída	13
5. třída	15

Tabulka č. 3.4 Tabulkový přehled získaných bodů v testu porozumění dětí v jednotlivých ročnících. Průměrné údaje jsou zaokrouhleny na celá čísla.



Graf č. 3.2 Grafické znázornění průměrného počtu bodů, které získaly děti v jednotlivých ročnících v testu porozumění. Zaokrouhleno na celá čísla.

Z uvedených dat můžeme vyčíst, že jak čtenářský kvocient, tak schopnost porozumění čtenému textu s věkem stoupá. Největší skok lze u obou závislých proměnných sledovat mezi 2. a 3. třídou. Jak uvádí prof. Matějček, a jak jsem zde již výše zmiňovala, právě ve 3. třídě by děti měly dosahovat rychlosti 60 – 70 slov za minutu, která umožňuje přesunout pozornost od techniky čtení k obsahu. Ve 3. třídě jsem naměřila ČQ 98, což odpovídá zhruba 56 – 57 slovům za minutu. Test byl prováděn v 1. polovině školního roku, proto soudím, že do konce 3. třídy dojde jistě ke zlepšení a potvrdí se tak Matějčkova slova. V 5. třídě nastal pokles ČQ, nikoli ale drastický. Důvodem může být nesourodá skupina dětí – dětí, které četly průměrnou rychlostí na 5. třídu, a dětí, které četly pomaleji.

Graf zachycující průměrný počet bodů získaných v následném testu porozumění hovoří poněkud přímočařeji. Opět si nelze nevšimnout výrazného zlepšení porozumění mezi 2. a 3. třídou, kdy se počet bodů zdvojnásobil. V dalších třídách byl naměřen postupný nárůst počtu bodů. Pro zajímavost dodávám, že nejvyšší počet bodů jsem zaznamenala u dívky z 5. třídy, a to 22,5 bodu.

3.2.2 Proměnné nezávislé

Nezávislými proměnnými jsou definovány fonologické a morfologické dovednosti, které jsem měřila pomocí standardizovaných testů a testových metod. Mezi fonologické dovednosti patří sluchová analýza a syntéza, elize a transpozice, jak se o

nich zmiňuji již výše v teoretické části. Morfologické dovednosti jsem zjišťovala Testem morfologického uvědomění 6. K nezávislým proměnným také řadím test inteligence a test rychlého automatizovaného pojmenování (RAN), o němž jsem psala výše.

Test sluchové analýzy a syntézy

Ke zkoumání dovedností sluchové analýzy a syntézy jsem použila testů prof. Zdeňka Matějčka, který také uvádím v Přílohách. Dítě prokazuje své sluchové dovednosti tím, že dokáže manipulovat s hláskami ve slovech. Při zvukové analýze jde o to, aby dítě předříkaná slova dokázalo vyhláskovat a naopak. Sluchovou syntézu provádí dítě tehdy, když slovo předříkané hláskováním dokáže identifikovat a vyslovit.

Tyto testy jsem s dětmi prováděla individuálně a řídila se pokyny k testu. Dítě sedělo naproti mně, aby dobře slyšelo. Začínali jsme první sérií slov týkající se sluchové analýzy.

Nejprve jsem dítěti zcela jednoduše vysvětlila, že mu řeknu slovo, to si může zopakovat, a pak mi jej přeříká po písmenkách tak, jak jdou za sebou. Instrukce zněla: „Když já řeknu slovo pes, tak ty řekneš?“. Děti většinou zareagovaly správně a řekly: „P-e-s“. Postup jsem opakovala se slovem „má“. Poté jsme přistoupili k samotné zkoušce. Vyhláskovalo-li dítě slovo správně na první pokus, pak získalo 2 body, pokud až napodruhé, pak jeden bod. Pokud se ani tak nezdařilo, řekla jsem, že to nevádí a zkusíme tedy jiné slovo. Jen pro zajímavost dodávám, že největší potíže činila dětem slova „soustrast“, „pstruzi“ a nejtěžší slovo ze série „nenapodobitelný“.

Obdobný postup jsem provedla při sluchové syntéze. Dítěti jsem řekla: „Tak, a nyní to uděláme opačně. Já budu slova hláskovat a ty mi řekneš, co je to za slovo.“ Bodování bylo stejné. I zde bylo několik slov, které dětem činily potíže. Zajímavým případem bylo slovo „z-á-p-l-a-ta“, a to z toho důvodu, že mnoho dětí ani pořádně nevědělo, co toto slovo znamená. Častou odpovědí dětí bylo „zaplétá“, „zapletla“ či „zaplétala“. Dalším, lidově řečeno, „oříškem“ bylo slovo „b-o-u-r-a-č-k-a“, místo kterého děti slyšely „broučka“, „baroučka“, nebo také „brouček“. Potíže činilo i nejtěžší slovo „n-e-s-p-r-a-v-e-d-l-n-o-s-t“, které děti interpretovaly často jako „nespravedlivost“.

Maximální počet bodů v obou sériích byl po 20. V níže uvedených tabulkách uvádím, jak si děti v jednotlivých třídách vedly. Opět nerozlišuji mezi chlapci a dívkami

– jejich výkony se od sebe téměř nelišily. Průměrné hodnoty jsou opětovně zaokrouhleny na celá čísla.

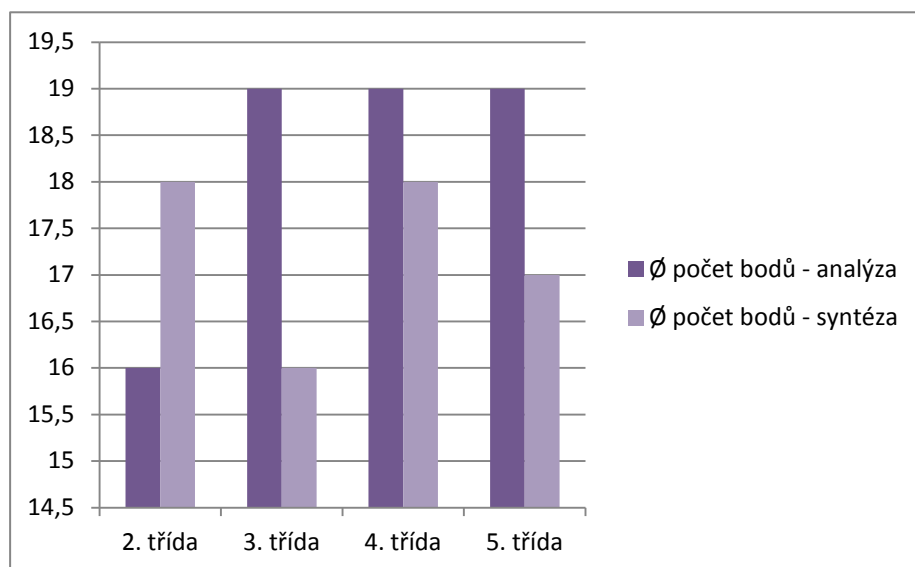
Třídy	Ø počet bodů - analýza
2. třída	16
3. třída	19
4. třída	19
5. třída	19

Tabulka č. 3.5 Tabulkový přehled průměrného počtu bodů, které děti v jednotlivých ročnících získaly v testu sluchové analýzy. Průměrné hodnoty jsou zaokrouhleny na celá čísla.

Následující tabulka je věnována průměrným počtům bodů, získaných v jednotlivých ročnících v testu sluchové syntézy.

Třídy	Ø počet bodů - syntéza
2. třída	18
3. třída	16
4. třída	18
5. třída	17

Tabulka č. 3.6 Tabulkový přehled průměrného počtu bodů, které děti v jednotlivých ročnících získaly v testu sluchové syntézy. Průměrné hodnoty jsou zaokrouhleny na celá čísla.



Graf č. 3.3 Grafické znázornění průměrných počtů bodů dětí v jednotlivých ročnících v testech sluchové analýzy a syntézy. Hodnoty jsou zaokrouhleny na celá čísla.

Dovednost sluchové analýzy se vyvíjí obdobně jako čtenářský výkon. Největší rozdíl je možno zaznamenat mezi 2. a 3. třídou. Ve 3., 4. a 5. třídě jsou pak zprůměrované výsledky dětí rovnocenné, po 19 bodech, což se vlastně rovná téměř plnému počtu bodů.

Vývoj dovednosti sluchové syntézy tak přímočarý není. Nejvyšší počet, 18 bodů, lze zaznamenat ve 2. a 4. třídě. Nejnižší průměrný počet byl naměřen ve 3. třídě. Pokud srovnáme počty bodů analýzy a syntézy, pak pouze dětem z 2. třídy šla lépe slovní syntéza, ve slovní analýze byly slabší. Opačně je tomu ve všech ostatních ročnících. Všeobecně šla dětem lépe slovní analýza, syntéza za ní silně „pokulhává“. Dáno je to vyšší potřebou koncentrace na stavbu slova předříkávaného po hláskách – úloha vyžaduje vyšší nároky na fonologické uvědomění a vyšší nároky na paměť.

Test elize

V tomto testu mají děti prokázat schopnost uvědomit si fonologickou strukturu předříkávaných slov a schopnost z této struktury vypustit určitou hlásku a vyslovit výsledný „produkt“. Test elize vypracovaný Institutem pedagogicko-psychologického poradenství ČR je rozdělen do dvou částí. V upravené podobě je uveden v Přílohách. V první části se vypouští druhá hláska: CCVC → CVC. Písmeno „C“ označuje

souhlásku (konsonant), písmeno „V“ označuje samohlásky (vokál). Ve druhé části se vypouští předposlední hláska: CVCC → CVC. V obou případech je užito pseudoslov.

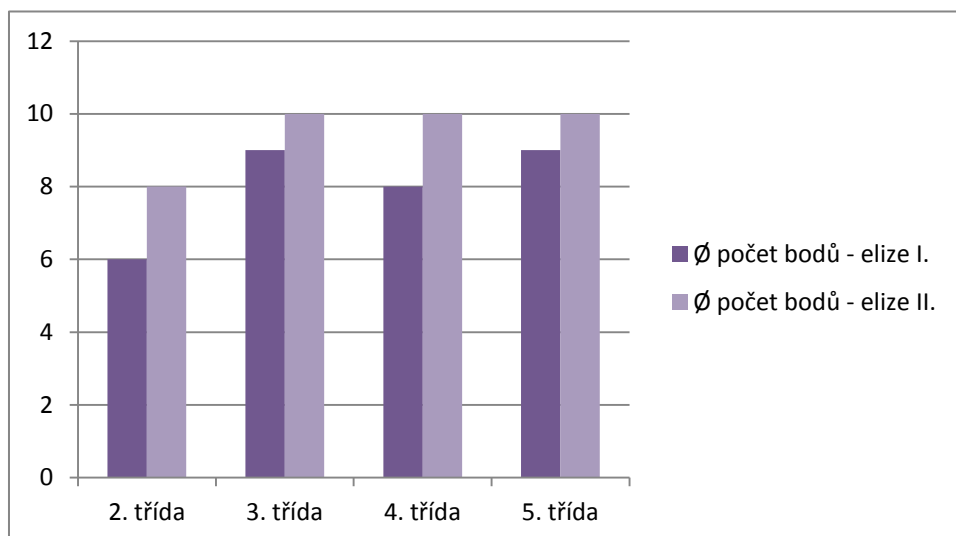
Tento test jsem také prováděla individuálně. Připravila jsem si kartičky (ty jsem potřebovala především v následném testu transpozice), na kterých jsem dítěti naznačila, co se po něm požaduje. Podle instrukcí k tomuto testu jsem dítěti oznámila, že si budeme hrát s legračními, veselými slovíčky. Slovíčko jsem nejprve vyslovila, vyzvala dítě, aby ho zopakovalo a aby si uvědomilo druhou hlásku, písmenko a to dalo pryč. Zároveň s tím jsem z řady kartiček odstranila kartičku na druhém místě. Počkala jsem, zda dítě samo od sebe řekne výsledné slovo. Většinou se tak dělo. V opačném případě jsem to učinila já a pokračovala s dalšími zácvičnými slovíčky (příš – piš, sluf – suf, hroun – houn, plaš – paš, vrel – vel, ském – sém). Nutno dodat, že mnohdy stačila jen dvě až tři zácvičná slovíčka, dítě pochopilo a tak jsme rovnou pokročili k vlastnímu testu.

Ve druhé polovině byl postup obdobný. Pomocí kartiček jsem naznačila, že nyní budeme vynechávat předposlední písmenko. Jako zácvičné položky sloužila slovíčka žant – žat, lůst – lût, rulp – rup. Děti pochopily velmi rychle a opět jsme mohli přikročit k vlastnímu testu. Děti mnohdy předříkaná slovíčka neopakovaly a rovnou říkaly výsledky (převážně správně).

V každé sérii bylo možno dosáhnout maximálně 10 bodů. Test byl měřen, čas je vyjadřován ve vteřinách. Následující tabulky a grafy udávají, jak si děti vedly v tomto testu. Naměřené hodnoty jsou průměrné, společné chlapcům i dívkám a zaokrouhleny na celá čísla.

Třídy	Ø počet bodů - elize I.	Ø počet bodů - elize II.
2. třída	6	8
3. třída	9	10
4. třída	8	10
5. třída	9	10

Tabulka č. 3.7 Tabulkový přehled průměrného počtu bodů, které děti v jednotlivých ročnících získaly v obou sériích testu elize. Body jsou zaokrouhleny na celá čísla.

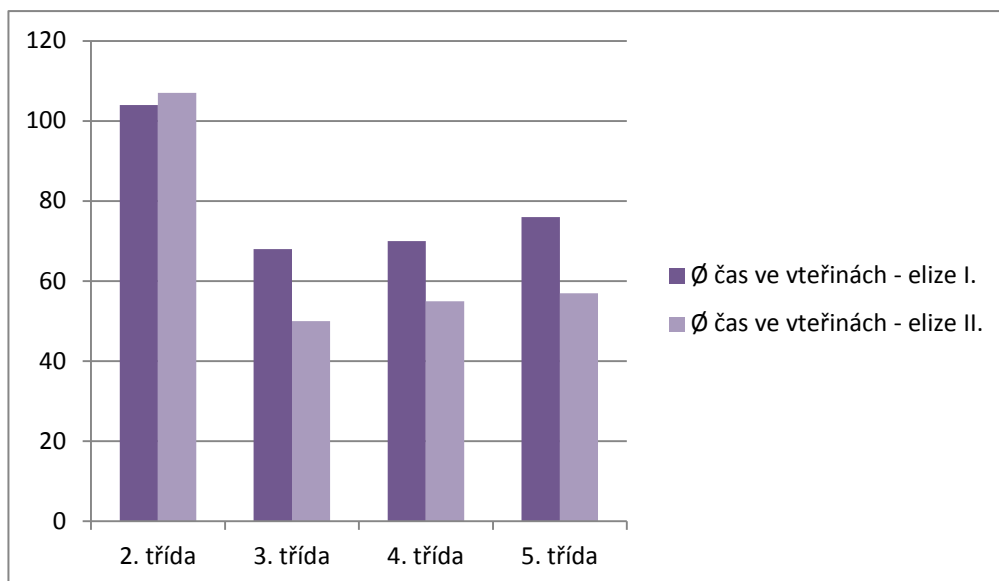


Graf č. 3.4 Grafické znázornění průměrného počtu bodů, které získaly děti v jednotlivých ročnících v obou sériích testu elize. Zaokrouhleno na celá čísla.

Z tabulkového i grafického znázornění jasně vyplývá, že nejtěžším byl tento test opět pro děti z 2. třídy. Od 3. třídy sledujeme nárůst v počtu bodů, a to v obou sériích o 2 až 3 body. Vidět můžeme také, že první série testu elize, kdy děti měly vynechávat druhou hlásku, byl náročnější, než druhá série, v níž měly děti vynechávat předposlední hlásku. Při testování jsem tento jev začala vnímat celkem brzy. Menší obtížnost druhé série lze také zaznamenat v kratším čase, který děti pro vyřešení úkolu potřebovaly (viz následující Tabulka 3.8 a Graf 3.5).

Třídy	Ø čas ve vteřinách - elize I.	Ø čas ve vteřinách - elize II.
2. třída	104	107
3. třída	68	50
4. třída	70	55
5. třída	76	57

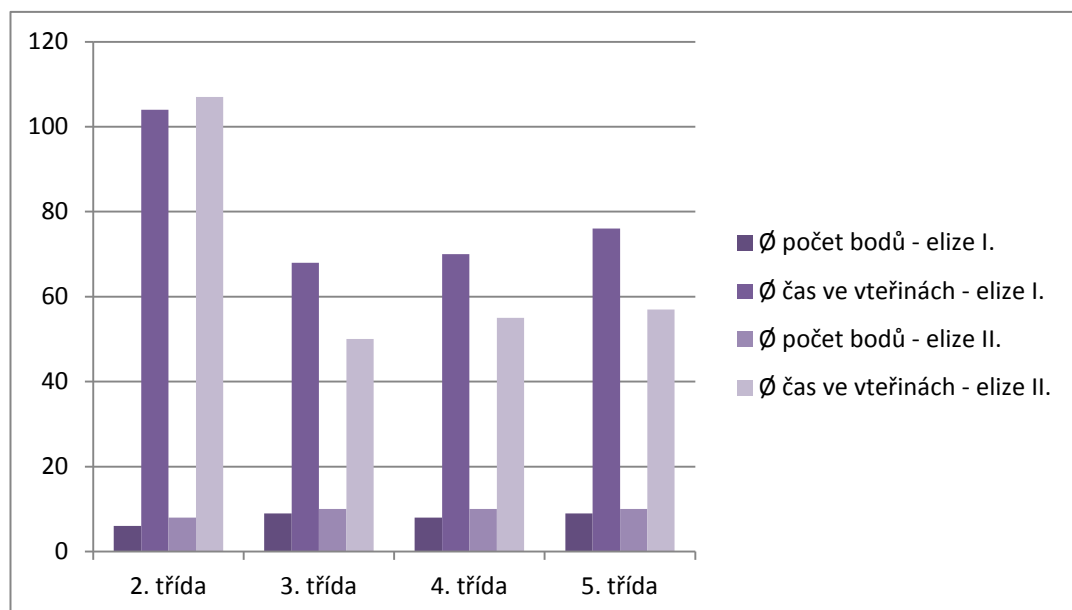
Tabulka č. 3.8 Tabulkový přehled průměrné potřeby času (ve vteřinách), který děti v jednotlivých ročnících potřebovaly k vyřešení úkolů. Hodnoty jsou společné pro chlapce i dívky, zaokrouhlené na celá čísla.



Graf 3.5 Grafické znázornění průměrné potřeby času (ve vteřinách), který děti v jednotlivých ročnících potřebovaly k vyřešení úkolů. Hodnoty jsou společné pro chlapce i dívky. Zaokrouhlené na celá čísla.

Jak zmiňuji výše, děti potřebovaly více času k vyřešení náročnější první série, méně času k vyřešení druhé. To neplatí pouze o 2. třídě, kde je potřeba času vyrovnanější mezi oběma sériemi než ostatních ročnících. Velký skok pak nastává opět mezi 2. a 3. třídou, kde byla potřeba času nejnižší ze všech. Pak opět nepatrně vzrůstá.

Pro názornost uvádím přehled průměrných počtu bodů získaných v obou sériích s průměrnou potřebou času k jejich vyřešení.



Graf č. 3.6 Grafický přehled průměrných počtu bodů získaných v obou sériích s průměrnou potřebou času k jejich vyřešení.

Test transpozice

V tomto testu se dítěti ústně prezentují dvojice slov, mezi nimiž má vyměnit první hlásky. Aby dítě bylo schopno tento úkol zvládnout, musí mít nejen dobrou schopnost fonologického uvědomění, ale správně fungovat musí také fonologická paměť.

Užila jsem testu Transpozice Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR, ve kterém je užito pseudoslov. Test je v upravené podobě rovněž k nahlédnutí v Přílohách.

Vlastní testování následovalo ihned po testu elize. Řídila jsem se rovněž pokyny příloženými k tomuto testu. Využila jsem dvou sad barevných kartiček. Obě sady měly po třech kartičkách, byly odlišné barvy. Pro větší názornost jsem na kartičky napsala první příkladovou dvojici „pám – lin“. Dítěti jsem řekla, že mu nyní budu říkat dvě slovíčka (nikoliv jedno, jako tomu bylo v předchozí úloze) a ono si musí uvědomit, na co ta slovíčka začínají a písmenka prohodit. Při vysvětlování jsem z řady kartiček vysunula tu s písmenkem „p“ ze slova „pám“, poté kartičku s písmenkem „l“ ze slova „lin“ a vyměnila jsem je mezi sebou. Dodala jsem, že tak nám z „pám – lin“ vzniklo „lám – pin“. Zácvik dále probíhal se slovy „me – pá“, „čím – zok“ a „hol – bín“. Děti většinou na těchto položkách pochopily. I přesto, že váhaly či lehce chybovaly, jsme

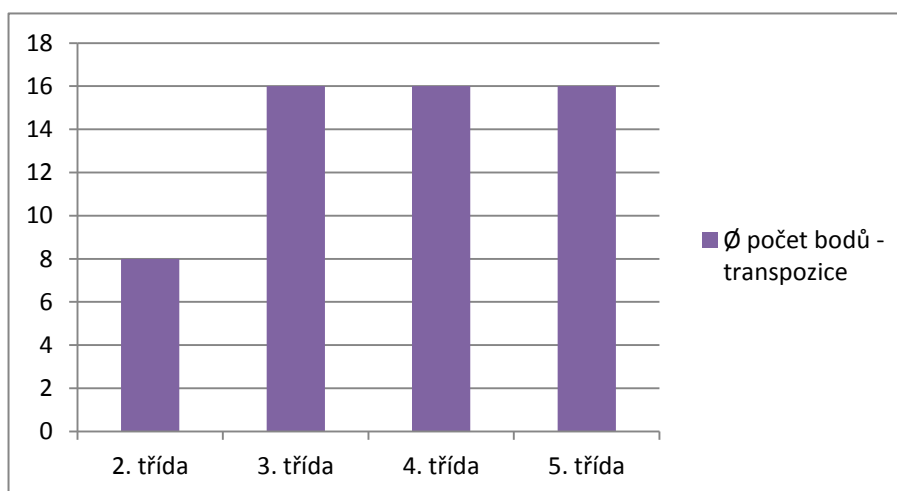
zkusili hned první položku testu, kde se už „chytly“ a porozuměly. Následovalo vlastní testování. Některé děti si dvojice slov pro sebe opakovaly, jiné ne a rovnou říkaly výsledné dvojice. Pokud jsem viděla, že dítě se zbytečně trápí, přešli jsme na další položku s tím, že ta třeba dítěti půjde lépe.

Maximální počet bodů, který lze získat v této úloze, je 20 bodů. Pro zajímavost dodávám, že plného počtu dosáhli pouze dva chlapci z 5. třídy. Nejvyššího výkonu ve 2. třídě dosáhla jedna dívka, a to počtu 18 bodů.

V následující tabulce a grafu uvádím průměrné počty bodů, kterých dosáhly děti v jednotlivých třídách. Údaje jsou společné chlapcům i dívkám, jsou zaokrouhleny na celá čísla.

Třídy	Ø počet bodů - transpozice
2. třída	8
3. třída	16
4. třída	16
5. třída	16

Tabulka č. 3.9 Tabulkový přehled průměrného počtu bodů dětí z jednotlivých ročníků, které získaly v testu transpozice. Zaokrouhleno na celá čísla.



Graf č. 3.7 Grafické znázornění průměrného počtu bodů dětí z jednotlivých ročníků, které získaly v testu transpozice. Zaokrouhleno na celá čísla.

Opět vidíme jasný pokrok dětí mezi 2. a 3. třídou. Děti ve 3. třídě dosáhly v testu transpozice dvojnásobného počtu bodů, než děti ve 2. třídě. Schopnosti dětí v tomto testu jsou nadále vyrovnané (3., 4. a 5. třída).

Test morfologický

Pro zkoumání morfologických dovedností jsem použila Test morfologického uvědomění 6 Mgr. Jiřího Jošta, CSc. Jak vyplývá z jeho názvu, děti si měly především uvědomit morfologickou strukturu slov a s tou pak pracovat. Co se pod tím skrývá, jsem rozvedla v následujícím přehledu úloh, které děti řešily. Uvádím instrukce, které jsem dětem před vypracováním konkrétní úlohy dala, a jakou morfologickou dovednost v úloze měly děti prokázat. Pro zajímavost rovněž uvádím některá fakta, která mě při provádění testu zaujala.

Na úvod jsem dětem vysvětlila, co znamená slovo „morfologie“ (tvarosloví), a jestli je napadá, čeho by se test, který před nimi leží, mohl týkat. Většinou všichni odpověděli, že tvarů slov a jak se tyto tvary mění.

V první úloze mají děti rozhodnout, zda se užívají ženské protějšky k uvedeným mužským jménům. Jako vzorový příklad je použita dvojice slov učitel – učitelka. Děti mají rozhodnout, zda se užívá tvar slova „učitelka“ a zakroužkovat ano či ne. Příkladová dvojice byla pro děti snadno vyřešitelná, nejednoznačné byly však ostatní položky: dělník – dělnice, Rus – Rusice, kapitán – kapitánka, lev – levka.

Se staršími dětmi (4.,5. třída) jsem si vysvětlila pouze příkladovou dvojici, pak pokračovaly již samostatně. Mladším dětem jsem celé cvičení předčítala, s tím, že byly poučeny, že odpovědi nebudou vykřikovat, ale zapisovat do testů. Instrukce zněla: „Používáme slovo dělnice, znáte toto slovo? Ano nebo ne? Zakroužkujte.“

Správné vyřešení této úlohy víceméně spíše závisí na tom, jestli dítě toto slovo zná či nikoliv, jestli je jeho slovní zásoba dostatečně bohatá. Pomoci mu mohly ale mužské tvary, od kterých se ony ženské tvary tvoří. Tomuto slovtvornému postupu říkáme **přechylování**, neboli odvozování substantiv ženského rodu od substantiv mužského rodu. Slova takto vzniklá nazýváme slovy přechylenými. Nejužívanější příponou při přechylování je přípona –ka (případ dvojice učitel – učitelka, Rus – Ruska, kapitán – kapitánka). Další velmi používanou příponou je –yně (např. žák – žákyně), dále přípona –ice, která se tvoří od mužských tvarů na –ík/-ník (dělník – dělnice). Pouze

pomocí této přípony se tvoří jména zvířat (lev – lvice, přičemž v kořeni slova navíc dochází ke změnám lev-0, lv-ice).

Pro přehled dodávám, že velmi známým příkladem přechylování je tvorba ženské varianty příjmení, tedy příponou –ová (Novák – Nováková).

Ve většině případů odvozujeme ženské tvary od mužských. Existují ale také případy opačné, např. z ženského tvaru manželka bylo utvořeno slovo manžel, dále kmotra – kmotr, husa – houser ad.

Ve druhé úloze měly děti za úkol vymyslet, jak nazýváme jednání, ve kterém není lest, a jak říkáme člověku, který nemá zásady. Příklad zněl, jak říkáme člověku, který nemá cit. Dětem jsem sdělila, že člověku, který nemá cit, říkáme bezcitný. Upozornila jsem je, že slovo „cit“ zůstalo i v tom novém slovu „bezcitný“ (napsala jsem to na tabuli a vyznačila). Poté jsem je vyzvala, aby se pokusili vymyslet název pro člověka, který nemá zásady, a přídavným jménem nazvat jednání (chování), ve kterém není lest. Tento úkol byl pro děti obtížný, často netušily, co znamená slovo lest. Slova, která měly děti vymyslet, zřejmě neznaly, protože často tuto úlohu nevyplnily, či vyplnily špatně (např. bezlestný, nezásadný, bezzávadný).

Slovotvorný **postup**, ve kterém ze slova cit vytvoříme slovo bezcitný, se nazývá **prefixačně – sufixační**. Opět se jedná o odvozování. Před slovo cit připojíme předponu (prefix) bez-, za slovo cit připojíme příponu (sufix) –ný. Stejný postup použijeme v ostatních případech bezlestný a bezzásadový. V případě slova bezlestný užití předponu ve tvaru beze- („e“ se vsouvá z důvodu lepší výslovnosti).

Další slovotvorné postupy jsou uvedeny již v teoretické části, v kapitole Morfologie.

Ve třetím úkolu děti upravují slova v závorce do příslušného tvaru, příkladem je: (myslivec) domek, další položky jsou: (babička) kočka, (otec) rozhodnutí. Podstatné jméno myslivec musí jednoduše změnit na přídavné jméno myslivcův. Dětem jsem řekla, že slova v závorce budeme upravovat. Na tabuli jsem napsala vzor a ptala jsem se: „Čí je to domek?“, a odpověděla jsem si: „Myslivcův domek.“ Děti tento úkoly pochopily dobře, přesto jsem se dočkala místo „babiččina kočka“ odpovědi „kočka babičky“ a místo „otcovo rozhodnutí“ odpovědi „rozhodnutí otce“. Logicky by to bylo sice správně, ale z hlediska tohoto testu to bylo utvořeno chybně.

Z hlediska slootovorného jde opět o **odvozování** (derivaci). Z podstatného slova myslivec tvoříme individuálně přivlastňovací přídavné jméno. V případě slova myslivec připojíme příponu –ův (-ova, ovo), písmeno –e- je hybné, tudíž vypadává. U slova babička oddělíme koncovku –a a připojíme příponu –ina (babičk-ina), přičemž –k- se palatalizuje (změkne) v –č-. Výsledným tvarem je pak „babiččina“. Ovšem v testu jsem uznávala i variantu pravopisně chybnou, a sice babičina. Ke slovu otec přidáme příponu –ovo, písmeno –e- je také hybné a vypadává.

Čtvrtý úkol je třetímu velmi podobný, při instrukci jsem postupovala stejně. Děti měly opět upravovat slova v závorkách do příslušných tvarů, příklad: (sokol) mládě, dále (včela) úl, (kráva) mléko. Opět jsem se u příkladu napsaného na tabuli ptala, či je to mládě? Odpověděla jsem, že sokolí. Děti rychle pochopily, ale nevyhnuly se chybám, např. místo „kraví“ či „kravské mléko“ uváděly „krávy mléko“.

Slootovorný postup je stejný - **derivace** druhově přivlastňovacího přídavného jména od podstatného jména, které vyjadřuje příslušnost ke skupině osob či zvířat. Děje se tak příponami –ský, -cký (kravský) a koncovkou –í (sokolí, včelí), jež se připojí k základovému slovu.

V páté úloze děti vybíraly mezi **dvěma variantami množného čísla** tu správnou: řeče – řeči, lodě – lodi, věce – věci. Instrukce zněla: „Znáte určitě slovo řeč. Jak bude znít množné číslo? Řeče nebo řeči? Také znáte jistě slovo loď. Množné číslo bude lodě nebo lodi? Znáte slovo věc. A množné číslo od slova věce bude věci nebo řeči?“

Tato úloha byla poměrně snadná, děti v ní chybovaly minimálně.

V úloze číslo 6 děti opět upravovaly slova v závorkách do správných tvarů. Tentokrát měly správně vyskloňovat slova cizího původu: datum a téma. Vzorem bylo slovo „muzeum“: do (muzeum). Dětem jsem řekla, že musí slovo v závorce upravit, protože „do muzeum“ je přece hloupost. Tento úkol byl pro děti srozumitelný, i když chybovaly. Položku „bez tohoto (datum)“ děti většinou upravily jako „bez tohoto datumu“, což není spisovné, ale uznávala jsem jako správnou odpověď. Další položku „vybočit z daného (téma)“ většinou neupravily správně, častými tvary bylo „vybočit z daného témata“.

Přejatá slova se českému skloňování přizpůsobila buď celkově (např. slovo sprej), či se nepřizpůsobila (nesklonná slova, např. dražé) vůbec. Další možností je, že se slova přejatá přizpůsobila, ale s defekty. To je případ slov datum a téma.

Přejaté slovo datum se skloňuje podle vzoru město, je rodu středního. Při skloňování se odsouvá přípona –um, tedy: datum, bez data, datu, datum, voláme datum, o datu, s datem. Při skloňování tohoto slova se uplatňuje ještě skloňování jiné, nespisovné, podle vzoru hrad. Jak uvádí Internetová jazyková příručka Ústavu pro jazyk český Akademie věd ČR, nelze tento způsob skloňování zcela odmítat. Zejména v takových případech, kdy je datum myšleno jakožto kalendářní údaj na rozdíl od údaje počítačového. Proto jsem tuto odpověď dětí v testu uznávala za správnou.

Přejaté slovo téma se skloňuje také podle vzoru město a je rodu středního. To nekoresponduje s obvyklým zakončením českých slov, pro které je zakončení na –a typické pro ženský rod. Ve druhém pádě se navíc toto slovo skloňuje podle mužského vzoru hrad (téma, bez tématu). Dále při skloňování dochází k rozšíření tvarotvorného základu o příponu –at-. Odlišné skloňování ve 2. pádě nejspíše způsobilo chybování dětí v této testové položce. Děti slovo téma i ve 2. pádě skloňovaly podle vzoru město (bez města jako témata).

Úloha číslo 7 byla pro děti velkým oříškem. Skloňování zájmen tentýž, týž a táž se ukázalo jako nesplnitelné. Ačkoliv se některé děti pokusily, neuspěly. Dětem jsem sdělila, že u této i jiné úlohy platí, že pokud nebudou za žádnou cenu vědět, ať položku proškrtnou a nic nevyplňují.

Tato **zájmena** slouží **k vyjadřování totožnosti** osob či věcí, o nichž je řeč. V běžné mluvě bývají nahrazována zájmeny ten samý, ta samá, to samé. Existují tvary jednoduché (týž, táž) i tvary reduplikované (tentýž, tatáž, totéž), které jsou v mluvě běžnější. Znalost skloňování těchto zájmen víceméně záleží na tom, zda je dítě zná se svého okolí, či zda je zná díky četbě.

V následující úloze mají děti vybírat vhodný tvar slovesa ve větě ze dvou možných: Zvykl si pravidelně (jíst – sníst). Neustále (tloustne – ztloustne). Slibuji, že se dnes (holím – oholím). Starší děti pracovaly samostatně, mladším dětem jsem věty předčítala a ony jen kroužkovaly. Instrukce zněla jednoduše: „Budu vám teď číst věty.

Vyberete vždy jen jedno sloveso, které si myslíte, že se tam hodí lépe, a to zakroužkujete.“

Problematika této úlohy tkví ve **vidu sloves**, jedné ze slovesných mluvnických kategorií. Pomocí vidu rozlišujeme průběh děje. Slovesa ve vidu dokonavém vyjadřují děj, který je ohraničený, popř. ukončený (sníst, ztloustnout, oholit). Slovesa ve vidu nedokonavém vyjadřují děj, který není ohraničený, ukončený (jíst, tloustnout, holit). Dokonavá slovesa mohou vyjádřit pouze minulost či budoucnost (snědl jsem, sním; ztloustl jsem, ztloustnu; oholil jsem se, oholím se). Tvary přítomného času označují budoucí děj.

Vid můžeme měnit dvěma způsoby: prefixální derivací (předponovým odvozováním) a sufixální derivací (příponovým odvozováním). Předponami i příponami se mění či obměňuje význam sloves.

Při odvozování předponovém se nejčastěji slova nedokonavá mění v dokonavá, např. jíst – s-níst, tloustnout – z-tloustnout, holit – o-holit. Vždy to ale neplatí.

Při odvozování příponovém se většinou slovesa dokonavá mění v nedokonavá, např. koup-i-t (koupila jsem, koupím) – kup-ova-t (kupovala jsem, kupuji, budu kupovat).

V případě první věty „Zvykl si pravidelně (jíst – sníst).“ jde o neukončenost, neohraničenost děje, proto je správnou odpovědí nedokonavé „jíst“. V případě věty druhé „Neustále (tloustne – ztloustne).“ je to obdobné – jedná se o neukončený děj, proto sloveso nedokonavé „tloustne“. V případě věty třetí „Slibuji, že se dnes (holím – oholím).“ je správnou odpovědí dokonavé sloveso „oholím“, tedy že bude vykonán jednorázový děj.

Postup v úloze číslo 9 byl obdobný jako v předcházející úloze. Předčítala jsem dětem věty a jejich úkolem bylo vybrat a zakroužkovat správný tvar: Vše je (zaplatěno – zaplaceno). Byl jsem (pohostěn – pohoštěn). Hráč byl (nahraděn – nahrazen). V tomto úkolu byly děti celkem úspěšné.

Předmětem této úlohy jsou **hláskové alternace v kořeni slova**, které se uplatňují při derivaci (odvozování). Jak je uvedeno výše, hlásky, které se v kořeni střídají, nazýváme morfonémem. Zde se jedná o tyto hláskové alternace: platit – zaplaceno (t → c), hostit – pohoštěn (t → c), hradit – nahrazen (d → z).

V následující úloze číslo 10 měly děti tvořit rozkazy od sloves jíst, provést a vědět. Příkladovým slovem bylo sloveso pracovat. Instrukce zněla: „Když chcete někomu rozkázat, aby něco udělal, řeknete mu“ Děti většinou správně doplnily „pracuj!“. Ostatní položky, např. rozkaz od slovesa „jez“ jim nedělal potíže, objevily se ale také odpovědi jako „jed“. Obdobně zněla odpověď v případě rozkazu u slovesa vědět, tedy „věď“. I zde je totiž nutné provést změnu v kořeni – hláskovou alternaci: jíst – jez (s → z), provést – proved’ (s → d’), vědět – věz (d’ → z).

Rozkazovací způsob je jedním ze slovesných způsobů: oznamovacího, rozkazovacího a podmiňovacího. Oznamovací způsob vyjadřuje děj, který mluvčí ve větě nabízí jako reálný. Podmiňovacím způsobem mluvčí vyjadřuje, že realizaci děje považuje za hypotetickou (přání, nejistota). Rozkazovacím způsobem ve větě mluvčí realizaci či nerealizaci děje nechává na adresátovi. Rozkaz tvoříme pouze pro tři osoby: pro 2. osobu jednotného čísla, 1. a 2. osobu množného čísla. Rozkazovací způsob tvoříme od kmene přítomného přidáním: nulové koncovky, -i, -ej, -j pro 2. osobu jednotného čísla (nést – nes-0!, zavřít – zavř-i!, podat – pod-ej!), dále -(e)te, -ěte u 2. osoby množného čísla (jít – jd-ěte!), a -(e/ě)me, -ejme u 1. osoby množného čísla (dělat – děl-ejme!, jít – jd-ěme!). Rozkazovací způsob lze také tvořit např. pomocí oznamovacího způsobu (Nastupovat! Budeš ticho?), pomocí podmiňovacího způsobu (Nechtěl bys zrychlit?), pomocí části ať, necht’, kéž (Než se vrátím, ať je hotovo!).

Pro zajímavost dodávám, že rozkazovacím tvarem pro 2. osobu jednotného čísla slova vidět je „viz“. Jelikož se jedná o rozkaz a nikoliv zkratku, nepíše se za slovem tečka.

Jedenáctý úkol byl pro děti malým hlavolamem. Presentovány jim byly tvary slov, ve kterých bylo **pořadí písmen zpřeházeno**. Děti měly za úkol přijít na to, co se v nich skrývá za slova: ákdiv, divú, adlodiv, divob, iznadiv, divnáka. Příkladovým slovem byl tvar „yšat“, u kterého jsem dětem prozradila správné řešení, tedy „šaty“. Dětem jsem také prozradila, že stejným způsobem, jako jsme přišly na slovo „šaty“, přijdou i na ostatní slova, krom posledního. Dětem jsem dovolila si tvary slov potichu přetřikávat. Upozornila jsem je, že každé slovo musí dávat smysl. Tento úkol děti bavil.

V úloze číslo 12 měly děti z **uvedených tvarů skládat smysluplná slova**: LOV, EK, Ú, VY, EC, KYNĚ, IT. Dětem jsem sdělila: „V úloze 12 stojí několik útržků,

kousičku slov. Vy se je snažte pospojovat tak, aby vznikla slova. To, co spojíte, ještě vypište. Útržek, který jste již s něčím spojili, můžete dál spojit s něčím jiným. Pokuste se vymyslet co nejvíce slov.“

Ze slovotvorného hlediska zde máme zastoupen kořen slova (lov), předpony (ú-, vy-), přípony (-ek, -ec, -kyně) a kmenotvornou příponu s příponou koncovou (-it, přičemž -i- je kmenotvorná přípona, -t je přípona koncová). Testuje se schopnost dítěte spojovat morfémy.

Úlohu číslo 13 děti vypracovávaly, ale nakonec jsem ji do hodnocení (po dohodě s vedoucím práce) nepočítala – týká se více syntaktických schopností. Děti měly v této úloze upravit pořádek slov ve větě: fotbal / kluci / na / hrají / hřišti; loňská / napáchala / škody / velké / lesích / v / vichřice / našich.

V úloze 14 kroužkovaly děti slova, která spadají pod slovo dané: ryba:
ryba: kapr – voda – štika – rybník
nářadí: míč – pilník – kladivo – postel.

Zadání bylo zejména pro mladší děti nesrozumitelné, proto jsme si společně vysvětlili princip zadání na příkladu: pečivo: rohlík – tvaroh – máslo – chleba. Děti jsem se ptala: „Je rohlík pečivo? Ano, správně, zakroužkujte. Je tvaroh pečivo? Není, tedy škrtněte. A co máslo, je to pečivo? Není, škrtněte. A co chleba, je to pečivo? Ano, správně, zakroužkujte. Stejným způsobem vyřešte zbytek úlohy.“

Tato **úloha souvisí s úrovní vývoje myšlení**. Jak uvádím v Teoretické části, v podkapitole 1.1.8.2 Vývoj myšlení, děti mezi sedmým a jedenáctým rokem prochází fází konkrétních logických operací, kdy se jim daří manipulovat s pojmy, představami a myšlenkami, avšak musí jít o konkrétní pojmy a představy. Děti tak zvládají klasifikovat objekty podle různých hledisek (třídění) a vytvářet si tak pojmy (nadřazené pojmy). V této úloze jde o to určit, která slova (pojmy) spadají pod nadřazená slova.

Úloha 15 je opět **záležitostí vidovou**. Děti mají slovesa v infinitivu upravovat tak, aby vyjadřovala děj, který trvá v přítomnosti: zazpívat, vztyčit, zesílit. Na příkladovém slovu „zazářit“ jsme si ukázali princip. Zejména u mladších dětí byl tento úkol velkým problémem, protože neznaly pojem infinitiv. Nicméně jsem vysvětlovala, že od slova „zazářit“ můžeme utvořit slovo „září“. Pokud právě svítilo sluníčko, řekla

jsem: „Vidíte, právě teď září sluníčko. Znamená to teď, tedy děj, který probíhá nyní, v přítomnosti.“ Pokud zrovna sluníčko nesvítilo, byla rozsvícena světla, mohla jsem jako příkladu užít je: „Září například sluníčko. Nebo právě teď svítí zářivka, tedy je to děj, který probíhá v přítomnosti – teď svítí.“ Nadále se děti s úkolem vypořádávaly různě.

Slovesa „zazpívat“, „vztyčit“, „zesílit“ jsou dokonavá, jejich děj je ohraničen. Dokonavá slovesa svým tvarem nedokážou vyjádřit přítomný čas, proto je nutné je upravit na nedokonavá, aby bylo možné vyjádřit děj, který trvá v přítomnosti, a tím splnit úkol správně. Děti měly dvě možnosti: slovesa zbavit předpon (deprefixace) či změnit kmenotvornou příponu. Správné řešení pro sloveso „zazpívat“ je „zpívá“; pro sloveso „vztyčit“ jsou správnou odpovědí tvary „tyčí“ nebo „vztyčuje“; sloveso „zesílit“ bylo možno upravit na „sílí“ či „zesiluje“.

V zadání úlohy 16 stojí, že děti mají k danému slovu **nalézt slovo příbuzné**:

rybář: rybník – kapr – voda

hvězdář: Slunce - dalekohled – hvězda.

Starší děti zadání většinou rozuměly, mladším dětem jsem vysvětlila, že slovo příbuzné je slovo „podobné“. Zejména s mladšími žáky jsem zadání podrobně vysvětlila na příkladu: sadař: saze – přesadit – sázka, který jsem napsala na tabuli a ukazovala jsem: „Máme slovo sadař. Které z těchto slov (saze, přesadit, sázka) je mu nejvíce podobné?“ I přesto spousta dětí vybírala možnost „saze“. V tom případě jsem jim postupně ukazovala na společná písmenka a dobraly jsme se správné odpovědi „přesadit“.

Slova příbuzná jsou taková slova, která mají společný kořen. Ve slovtvorbě říkáme souboru slov se společným kořenem slovtvorná čeleď. Souhrn všech slov, které jsou utvořeny od jednoho slova základového, nazýváme slovtvorným svazkem (nést: donést, nanést, odnést, přenést, přinést, unést, vynést, vnést, zanést atd.). Slovtvorná řada pak vzniká postupným odvozováním ze slova základového (např. nový → novina → novinář → novinářský → novinářství).

Úloha 17 je stejného charakteru, jako ta předchozí. Děti mají přijít na to, co mají společného slova:

přístroj – strojník – nástroj – strojovna

výhra – hračka – prohra – hračkářství.

Pro lepší pochopení jsem opět vysvětlovala příklad: lepidlo – lepit – nálepka – polepený. Děti měly tendenci odpovídat ve smyslu, že „všechno lepší“. Zadání jsem tedy upravila: která písmenka, které části slov mají slova společná.

Úkolem je zde **najít společný kořen**. Tato slova bychom mohli označit jako slovotvorný svazek (ovšem neúplný).

Poměrně složité zadání má úloha číslo 18. V ní mají děti popřemýšlet, **jakou úlohu má písmeno „u“ ve slově „uletět“ a jak se liší od téhož písmene ve slově „unavit“**. Tuto úlohu úspěšně vyřešila pouze dvě děvčata.

V obou případech se jedná o předponu, ovšem „u“ ve slově uletět pozměňuje význam slova, z něhož je utvořeno (letět). Zatímco „u“ ve slově unavit přítomno být musí – tvar „navit“ neznamená nic.

Úloha 19 je opět věnována **skloňování zájmen**, tentokrát **osobních**. Děti měly tato zájmena upravovat, aby byla správně použita ve větách: Těšíme se na (vy). Přijďte k (my). Stojím při (ty). Děti často k první položce doplňovaly: Těšíme se na výlet. Dětem jsem musela zadání vysvětlovat opisem: „Máte hodnou paní učitelku a chcete jí říct, že se na ni zítra zase těšíte, proto jí řeknete: těšíme se na“ Děti ve většině případů ji správně odušili a kolonku vyplnily správně.

Osobní zájmena dělíme na rodová a bezrodá, tedy na ta, která vyjadřují rod a která ho nevyjadřují. Mezi rodová patří: on, ona, ono, oni, ony, ona. Mezi bezrodá patří: já, ty, my, vy. Tyto nevyjadřují gramatickou kategorii rodu a mají specifické skloňování (neskloňují se podle určitého vzoru, např. já, mě/mne, mně/mi, mě/mne, mně, mnou). Rod můžeme vyjádřit přívlastkem (např. ach, ty malá). Další zvláštností je určování čísla; nelze určit, že „já“ a „ty“ jsou číslem jednotným a „my“, „vy“ číslem množným, protože třikrát „ty“ není „vy“. Zájmena dále nevyjadřují 5. pád, pouze „ty“ a „my“.

Úloha 20 je věnována **číslovkám**. Děti měly kroužkovat ta slova, která vyjadřují neurčitý počet: dva, několikátý, mnoho, sedmý, stokrát, několik, oba, mnohokrát. V zadání je sice uvedeno, že „málo lidí“ je neurčitý počet a „pět lidí“ je naproti tomu počet určitý, přesto si většina mladších dětí nevěděla s úkolem rady. Pro ujasnění jsem

použila následující vysvětlení ukazujíc při tom na děti, který test psaly: „Ve třídě je šest dětí. Víme přesně, kolik dětí je ve třídě? Ano, tak to je počet určitý.“ Pro vysvětlení počtu neurčitého jsem použila vysvětlení: „Vedle v družině křičí děti. Slyšíte je? Víte, kolik jich tam je? Můžeme říct, že několik nebo mnoho, ale nevíme, kolik přesně. To je počet neurčitý.“ Pokud jsem úlohu řešila pouze s jedním dítětem individuálně, mohla jsem vysvětlovat takto: „Máš dva bonbóny. Kolik jich máš, víš to? Stojíš několikátý / několikátá v řadě na oběd. Víš, kolikátá stojíš? Máš mnoho pastelek, kolik jich je, když je jich mnoho?“ apod.

Kamenem úrazu a zároveň jakýmsi „chytákem“ byla číslovka „oba“. Často ji děti označily za neurčitou, ačkoliv se používá ve spojení „oba dva“, kde je zřetelně vyjádřen počet.

V úloze 21 měly děti opět vybírat ze dvou variant tu správnou, např.: Ve škole jsem si mohl vybrat angličtinu nebo němčinu – vybral jsem si (dva – oba) jazyky. Slyší dobře na (dvě – obě) uši. V lavicích sedíme po (dvou – obou).

Číslovka „oba“ či „obě“ patří mezi ty číslovky, které vedle vyjádření pouhého počtu vyjadřují také jiné významy. „Oba“ je číslovka úplnostní, říká se jí také totalizátor. Vedle významu počtu vyjadřuje skutečnost, že se jedná o dvě věci, které k sobě patří; tvoří ucelenou, úplnou skupinu. Jak uvádí Daneš (1968), číslovka „oba“ následuje v mezivětné souvislosti za „dva“. „Oba“ se vztahuje na dvě osoby, zvířata a věci, o nichž už byla v předchozím textu zmínka nebo které jsou již jinak známé. Důkazem toho je hned první věta v úloze: Ve škole jsem si mohl vybrat angličtinu nebo němčinu – vybral si (dva – **oba**) jazyky. V první větě se dozvídáme dvou jazycích, ze kterých je možno si vybrat. V další větě následuje číslovka „oba“. Odlišný případ je poslední věta v úloze: Učí se (**dva** – oba) cizí jazyky. Nevíme, které konkrétní jazyky se onen člověk učí, proto se použije číslovka „dva“.

V úloze 22 si děti hrají s číslicemi v pomyslném indiánském jazyce. Dětem jsou prezentována čísla: 1 = UVA, 2 = DUVA, 3 = TULU, 4 = UPAT, 10 = KA. Dětem jsem vysvětlila, že takhle to prostě je, stejně jako se v angličtině jedna řekne „one“, dva „two“ atd. Čísla a jejich názvy jsem pro jistotu vypsala velkým písmem na tabuli.

Prvním úkolem bylo na základě vzoru „jedenáct = KA UVA“ odvodit názvy pro čísla 12 a 14. Dětem jsem dovolila nadepsat si názvy čísel číslicemi, které označují, aby

si mohli princip lépe uvědomit: jedenáct = KA¹⁰ UVA¹. Děti jsem pak vyzvala, aby vymyslely následující čísla. Obdobně jsme pokračovali při následujících složitějších položkách: Dvacet se řekne DUVA KA. Jak je 30. Jak je 40. Dvacet jedna se řekne DUVA KA UVA. Odvod' už samostatně 24 a 31.

Tato úloha testuje **schopnost dítěte přemýšlet o jazyce**.

Úloha 23 je postavena fiktivním africkým jazyce, v němž mají děti odvozovat ženské protějšky od mužských. Jako příklad je uveden slon, který se řekne „jumbo“ a slonice, jež se řekne „jumba“. Děti odvozují tygřici od tygra, který se řekne „guro“ a vlčici od vlka, který se řekne „lupo“. Dětem jsem úlohu vysvětlovala takto: „Nyní se naučíme něco africky. Slon se africky řekne jumbo, slonice jumba. Tygr se řekne guro. Jak se řekne vlčice? Podívejte se ještě jednou na zadání. Slon je jumbo, slonice jumba. Vlk je guro, tak vlčice bude Doplňte.“

Pokud si –o v mužském tvaru a –a v ženském tvaru představíme jako příponu, která charakterizuje mužský tvar a tvar ženský, pak jde o **princip přechylování** v českém jazyce, jak se o něm zmiňuji již výše. Děti mají tedy prokázat schopnost tuto skutečnost rozklíčovat a správně pak vytvořit ženské tvary výměnou mužské přípony za ženskou.

V úloze 24 měly děti opět v africkém jazyce vytvářet tvary množného čísla. Instrukce zněla: „Slon se řekne „jumbo“, to už víme. Ale sloni, celé stádo například, se řekne „jumbor“. Býk se řekne „bulo, jak se řeknou býci? Podívejte se ještě jednou na zadání.“ Instrukce jsem v této, i jiných úlohách, opakovala několikrát. Dále: „Jedna slonice se řekne „jumba“, víc slonic pohromadě se řekne „jumbar“. Kráva se řekne „bula“, jako „jumba“. Jak se řeknou krávy?“

V této úloze mají děti prokázat **schopnost tvořit množné číslo**, které se pro mužský i ženský rod tvoří stejně, přidáním přípony –r.

Úloha 25 testuje schopnost dětí pochopit **princip časování**, tvorby rozkazu v systému pomyslného afrického jazyka. Dětem je prezentován vzor:

číst = LEGAN

já čtu = LEGAN JE

čteme = LEGANU JE

čti! = LEGA!

čtème = LEGA VO!

Podle vzoru mají vytvořit stejnou strukturu se slovesem psát – KIRAN.

Děti mají prokázat schopnost rozklíčovat systém přípon, popř. koncovek, osobních zájmen tím, že správně vytvoří tvary od dalšího slovesa.

V předposlední úloze 26 děti **skloňují slova**. Musí pamatovat na předložku a na pádovou koncovku. Instrukce zněla: „Moře se řekne mare, ale v moři je i marem. Jak se řekne v jezeře, když jezero se řekne pone?“ Slova „mare“ a „i marem“ jsem zdůrazňovala, aby si děti lépe uvědomily tvary slov. I přesto děti chybovaly, buď vynechávali předložku „i“ nebo zapomínaly na pádovou koncovku „-m“.

V českém jazyce se koncovka nepřidává, jen se vymění: moř-**e** – v moř-**i**.

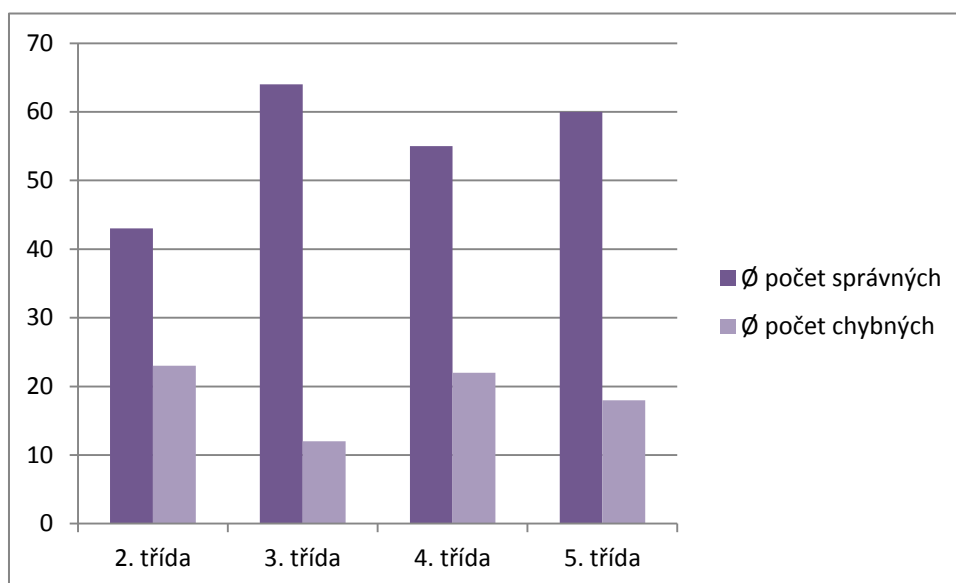
Úloha 27 je komplexnější. Děti musí využít dosavadních znalostí z předchozích cvičení, aby **přeložili africkou větu** do češtiny. Pokud byly děti bystré, spoustu práce si ušetřily, protože většinu tvarů, které do věty potřebovaly, již vytvořily. Dětem, kterým se některá z předchozích úloh nezdařila, neměla šanci tuto větu správně přeložit celou: V jezeře lovíme slony. = I ponem (úloha přechozí), lovanu je (úloha 25) jumbor (úloha 24).

(Užito mj. přednášek Alexové, 2007 a Jaklové, 2008)

Test morfologického uvědomění 6 jsem hodnotila součtem správných odpovědí a chybných odpovědí. Jak si děti v jednotlivých ročnících vedly, uvádím v následující Tabulce č. 3.10.

Třídy	Ø počet správných	Ø počet chybných
2. třída	43	23
3. třída	64	12
4. třída	55	22
5. třída	60	18

Tabulka č. 3.10 Tabulkový přehled průměrného počtu bodů v jednotlivých třídách v morfologickém testu. Hodnoty jsou zaokrouhleny na celá čísla.



Graf č. 3.8 Grafické znázornění průměrného počtu bodů v jednotlivých třídách v morfologickém testu. Hodnoty jsou zaokrouhleny na celá čísla.

Z grafického znázornění můžeme odečíst opakující se fakt, že největší skok v průměrném počtu bodů získaných za správné odpovědi nastává mezi 2. a 3. třídou. Co se týče chybných odpovědí, jejich průměrný počet také klesá, přestože hodnoty ve 2. a 4. třídě jsou téměř stejné (23 a 22 bodů). Díky tomu ovšem můžeme provést srovnání: ačkoliv je průměrný počet chybných odpovědí ve 2. a 4. třídě téměř stejný, průměrný počet správných odpovědí vzrostl ve 4. třídě o 12 bodů. Obecně můžeme podle zjištěných výsledků říci, že morfologické uvědomění se prudce rozvíjí od 3. třídy, přičemž zároveň klesá počet chybných odpovědí – a to díky vyššímu počtu správně zodpovězených položek.

Test RAN

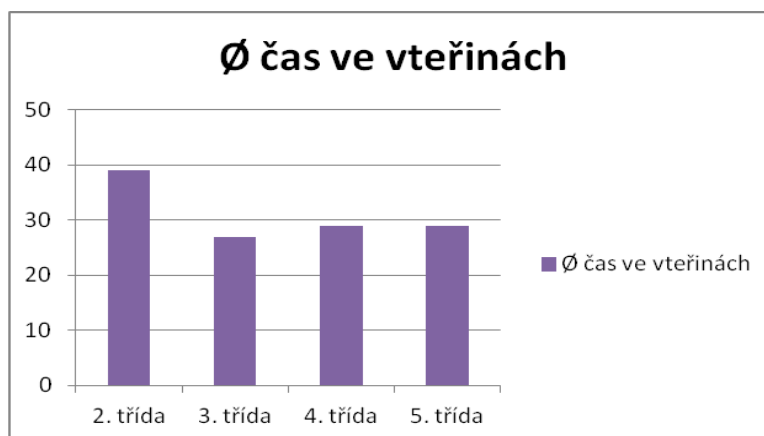
Test RAN, neboli test rychlého automatického pojmenování, slouží k měření schopnosti přiřazovat objektu (v našem případě písmenům) zvukový ekvivalent (hlásku), který je uchováván v dlouhodobé paměti. Dále se využívá pro měření rychlosti zpracování. Pro testování jsem užila zkoušky, kterou navrhl Mgr. Jiří Jošt, CSc, Pedagogická fakulta JU, a jež slouží pro účely experimentální. Tento test je opět k nahlédnutí v Přílohách.

Tento test byl časově nejméně náročný. Děti jsem vysvětlila, že bude číst písmenka, která už zná, takže to nebude žádný problém, a že je bude číst, co nejrychleji dovede. Důležitější je ale přesnost. Jakmile dítě začalo číst, spustila jsem stopky. Až na několik málo výjimek děti nechybovaly.

Průměrný čas uvedený ve vteřinách, který byl potřebný pro splnění testu RAN pro každý ročník, uvádí následující Tabulka č. 3.11. Čas je opět zaokrouhlen na celá čísla.

Třídy	Ø čas ve vteřinách
2. třída	39
3. třída	27
4. třída	29
5. třída	29

Tabulka č. 3.11 Tabulkový přehled průměrné potřeby času dětí v jednotlivých ročnících testu RAN. Hodnoty jsou zaokrouhleny na celá čísla.



Graf č. 3.9 Grafické znázornění průměrné potřeby času dětí v jednotlivých ročnících testu RAN. Hodnoty jsou zaokrouhleny na celá čísla.

Z grafického znázornění vidíme opětovný velký rozdíl mezi 2. a 3. třídou. Děti ve 2. druhé třídě potřebovaly v průměru o 9 vteřin více než děti v ostatních ročnících.

Test IQ (Raven)

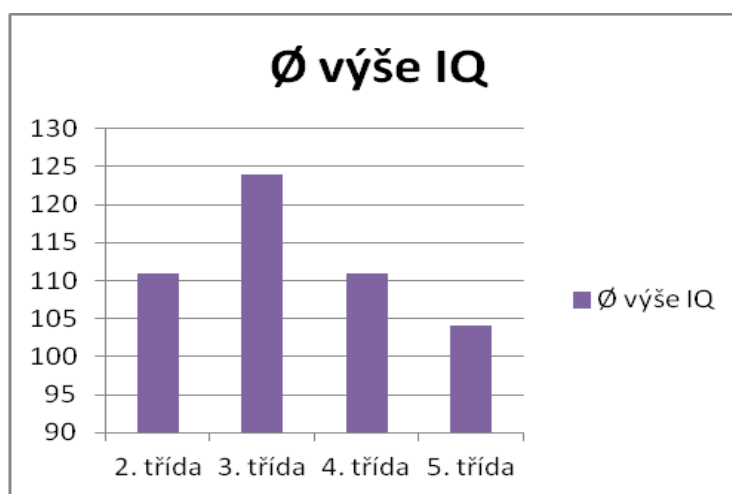
K měření inteligence dětí jsem použila Ravenových testů. Nutno říci, že IQ testy měří aktuální stav a ten se různými vlivy může měnit.

Test jsem zadávala až na výjimky hromadně, s vysvětlováním a následným pochopením nebyl problém. Dětem jsem vysvětlila, že ve velkém obdélníku, obrázku (prstem na něj ukazujíc) chybí kousíček a jejich úkolem je doplnit tam správný. Vybrat musí z následujících kousíčků, přičemž každý kousíček má své číslo, které zapíše do archů.

Přestože se IQ může měnit, uvádím jeho průměrnou výši v následující Tabulce č. 3.12. Hodnoty jsou opět společné pro dívky i chlapce a jsou zaokrouhleny na celá čísla.

Třídy	Ø výše IQ
2. třída	111
3. třída	124
4. třída	111
5. třída	104

Tabulka č. 3.12 Tabulkový přehled průměrné výše IQ v jednotlivých ročnících. Hodnoty jsou zaokrouhleny na celá čísla.



Graf č. 3.10 Grafické znázornění průměrné výše IQ v jednotlivých ročnících. Hodnoty jsou zaokrouhleny na celá čísla.

Nejvyšší naměřenou průměrnou výši IQ zaznamenáváme ve 3. třídě. Stejně hodnoty byly naměřeny u dětí ve 2. a 4. třída. V 5. třídě byla průměrná výše IQ nejnižší.

Vzorek dětí ze 3. třídy byl nejúspěšnější nejen v testu IQ, ale také v testu RAN, v morfologickém testu dosáhly děti ze 3. třídy nejvyššího počtu správných odpovědí a nejnižšího počtu chybných odpovědí. V testu transpozice se počtem bodů vyrovnaly dětem ze 4. a 5. třídy. Obdobně je tomu v testu elize, jak v potřebě času, tak v počtu bodů. V testu sluchové syntézy získaly naproti tomu nejnižší počet bodů. Vyrovnané výsledky se čtvrtáky a pátáky lze opět zaznamenat v testu sluchové analýzy. Ve srovnání se staršími žáky si třetíci vedli rovněž dobře, co se týče čtenářského kvocientu a porozumění textu.

3.3 Zpracování dat

Po konzultaci s vedoucím práce jsem data zpracovala pomocí regresní analýzy, programem Statgraphics Plus. Regresní analýza umožňuje odhadnout, jak velký podíl na celkovém rozptylu má příslušná studovaná proměnná. Při zpracování jsem zvolila následující schémata:

Schéma 1

Za **závisle proměnnou** je určen **čtenářský kvocient ČQ**. Za **nezávisle proměnné** jsou určeny:

- test elize
- test transpozice
- test morfologický
- test sluchové analýzy
- test sluchové syntézy
- test IQ (Raven)
- test RAN (čas)

Schéma 2

Za **závisle proměnnou** je určeno **porozumění v testu čtení**. **Nezávisle proměnné** jsou identické se schématem 1.

Obě schémata odpovídají na otázku, jakou váhu na čtení, charakterizovaném jednak kvalitou a rychlostí dekodování (tj. ČQ), jednak porozuměním, mají schopnosti fonologické versus morfologické a dále schopnosti rozumové, vyjádřené neverbálním testem RM a schopnosti zahrnuté do skupiny RAN, tj. rychlého automatizovaného reagování.

Obě schémata byla nejprve aplikována na celý soubor dětí, tj. žáků 2., 3., 4. a 5. třídy s cílem odhadnout obecně podíl fonologických a morfologických schopností na čtení u žáků navštěvujících I. stupeň ZŠ a poté obě schémata byla aplikována na půlený soubor, kde jednu část tvořili žáci 2. a 3. třídy (mladší žáci), a druhou část tvořili žáci 4. a 5. třídy (starší žáci).

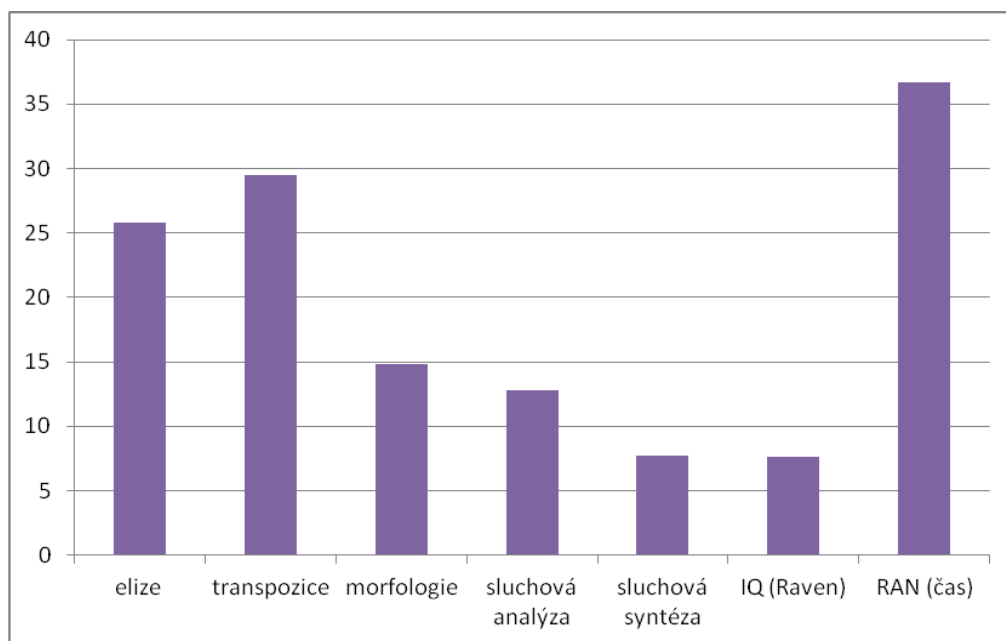
Cílem bylo porovnat obě části, mladší žáky a starší žáky, a identifikovat možnou vývojovou tendenci čtení, resp. měnící se vliv různých nezávisle proměnných na vývoj čtení.

4. Výsledky

Výsledky regresní analýzy pro celý soubor dětí dle výzkumného schématu č. 1, viz kapitola Metoda, jsou uvedeny v Tabulce č. 4.1.

R^2_{adj}	nezávisle proměnná
25,8	elize
29,5	transpozice
14,8	morfologie
12,8	sluchová analýza
7,7	sluchová syntéza
7,6	IQ (Raven)
36,7	RAN (čas)

Tabulka č. 4.1 Výsledky regresní analýzy pro celý soubor dětí. ČQ jako funkce fonologických schopností, morfologických schopností, inteligence a testu RAN. Symbol R^2_{adj} označuje upravený koeficient determinace.



Graf č. 4.1 Grafické znázornění výsledků regresní analýzy pro celý soubor dětí dle tabulky č. 4.1 (schéma č. 1).

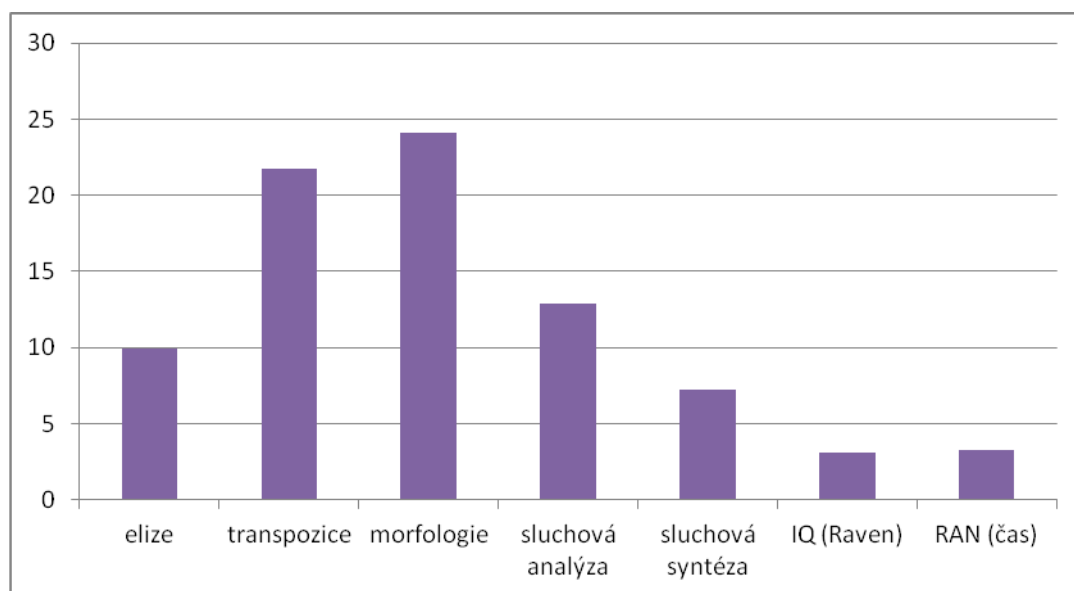
Z posuzovaných proměnných má nejvyšší vliv na čtenářský výkon charakterizovaný čtenářským kvocientem ČQ test RAN. Do druhé skupiny vlivů spadají fonologické schopnosti vyjádřené testy elize a transpozice. Do třetí skupiny vlivů

spadají morfologické schopnosti spolu s testem sluchové analýzy. Nejmenší vliv pozorujeme u testů IQ (Raven) a sluchové syntézy.

Výsledky regresní analýzy pro celý soubor dětí dle výzkumného schématu č. 2, viz kapitola Metoda, jsou uvedeny v Tabulce č. 4.2.

R^2_{adj}	nezávisle proměnná
9,9	elize
21,7	transpozice
24,1	morfologie
12,9	sluchová analýza
7,2	sluchová syntéza
3,1	IQ (Raven)
3,3	RAN (čas)

Tabulka č. 4.2 Výsledky regresní analýzy pro celý soubor dětí. Porozumění v testu čtení jako funkce fonologických schopností, morfologických schopností, inteligence a testu RAN. Symbol R^2_{adj} označuje upravený koeficient determinace.



Graf č. 4.2 Grafické znázornění výsledků regresní analýzy pro celý soubor dětí dle tabulky č. 4.2 (schéma č. 2).

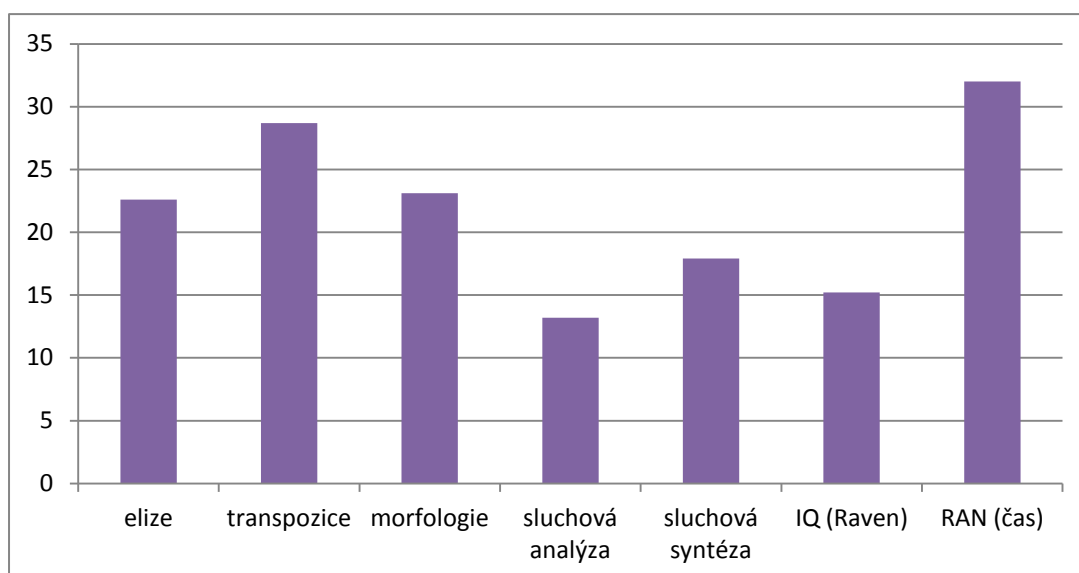
Čtenářské porozumění je nejsilněji ovlivňováno morfologickými schopnostmi a také specifickou fonologickou schopností vyjádřenou testem transpozice. Ostatní

fonologické schopnosti zůstávají v pozadí vlivu, tj. elize, sluchová analýza a sluchová syntéza. Relativně nejmenší vliv na porozumění vykonává inteligence, měřená Ravenovým testem a schopnosti vyjádřené testem RAN.

Výsledky regresní analýzy pro mladší děti dle výzkumného schématu č. 1, viz kapitola Metoda, jsou uvedeny v Tabulce č. 4.3.

R^2_{adj}	nezávisle proměnná
22,6	elize
28,7	transpozice
23,1	morfologie
13,2	sluchová analýza
17,9	sluchová syntéza
15,2	IQ (Raven)
32,0	RAN (čas)

Tabulka č. 4.3 Výsledky regresní analýzy pro mladší děti, žáky 2. a 3. třídy. ČQ jako funkce fonologických schopností, morfologických schopností, inteligence a testu RAN. Symbol R^2_{adj} označuje upravený koeficient determinace.



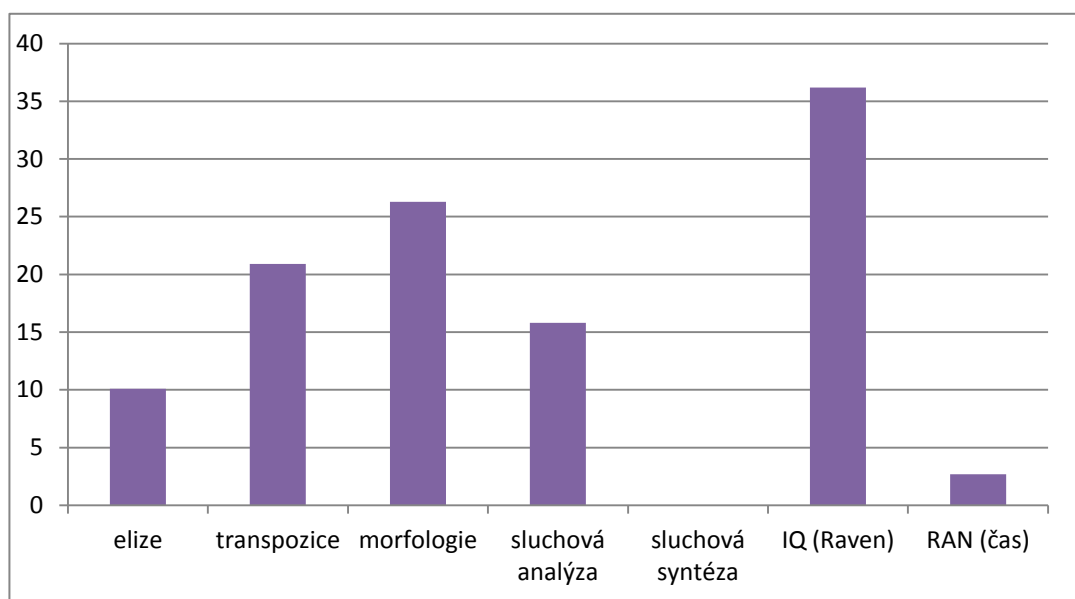
Graf č. 4.3 Grafické znázornění výsledků regresní analýzy pro mladší děti, žáky 2. a 3. třídy dle tabulky č. 4.3 (schéma č. 1).

Nejvyšší vliv na čtení charakterizované čtenářským kvocientem ČQ u mladších dětí vykonávají schopnosti měřené testem RAN. Následují fonologické schopnosti (transpozice a elize), kterým se vyrovnávají schopnosti morfologické. Schopnosti fonologické (sluchová syntéza, sluchová analýza) a rozumové (test IQ-Raven) vykonávají relativně malý vliv.

Výsledky regresní analýzy pro mladší děti dle výzkumného schématu č. 2, viz kapitola Metoda, jsou uvedeny v Tabulce č. 4.4.

R^2_{adj}	nezávisle proměnná
10,1	elize
20,9	transpozice
26,3	morfologie
15,8	sluchová analýza
0,0	sluchová syntéza
36,2	IQ (Raven)
2,7	RAN (čas)

Tabulka č. 4.4 Výsledky regresní analýzy pro mladší děti, žáky 2. a 3. třídy. Porozumění jako funkce fonologických schopností, morfologických schopností, inteligence a testu RAN. Symbol R^2_{adj} označuje upravený koeficient determinace.



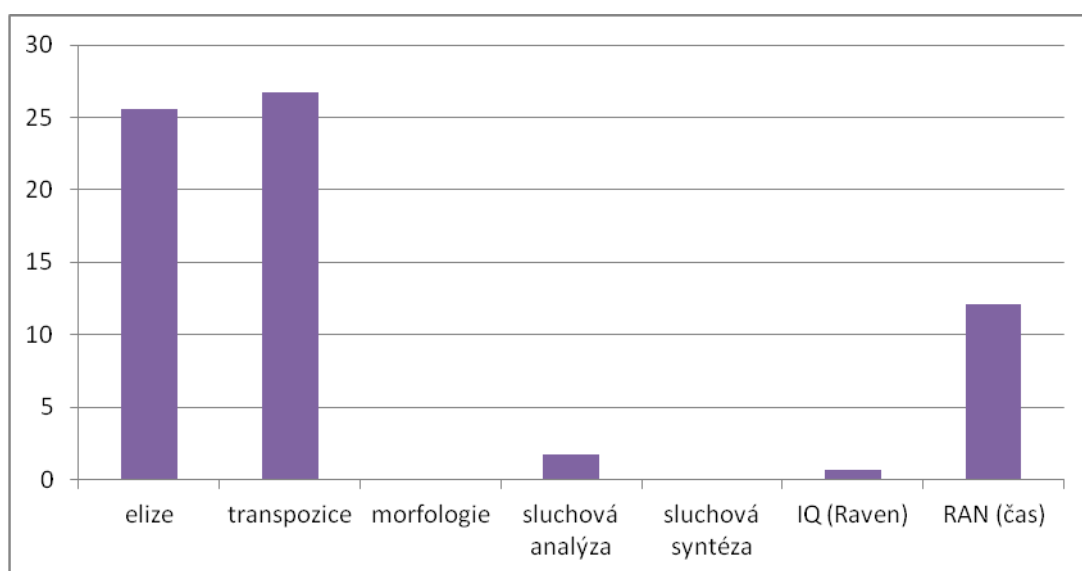
Graf č. 4.4 Grafické znázornění výsledků regresní analýzy pro mladší děti, žáky 2. a 3. třídy dle tabulky č. 4.4 (schéma č. 2).

Porozumění je nejsilněji ovlivněno rozumovými schopnostmi a schopnostmi morfologickými. Fonologické schopnosti obecně ustupují do pozadí. Z fonologických schopností má nejsilnější vliv test transpozice, naopak prakticky žádný vliv nemá test sluchová syntéza a test RAN.

Výsledky regresní analýzy pro starší děti dle výzkumného schématu č. 1, viz kapitola Metoda, jsou uvedeny v Tabulce č. 4.5.

R^2_{adj}	nezávisle proměnná
25,6	elize
26,7	transpozice
0,0	morfologie
1,7	sluchová analýza
0,0	sluchová syntéza
0,7	IQ (Raven)
12,1	RAN (čas)

Tabulka č. 4.5 Výsledky regresní analýzy pro starší děti, žáky 4. a 5. třídy. ČQ jako funkce fonologických schopností, morfologických schopností, inteligence a testu RAN. Symbol R^2_{adj} označuje upravený koeficient determinace.



Graf č. 4.5 Výsledky regresní analýzy pro starší děti, žáky 4. a 5. třídy dle tabulky 4.5 (schéma č. 1).

U starších žáků souboru mají nejsilnější vliv na čtení charakterizované čtenářským kvocieniem ČQ fonologické schopnosti (testy elize a transpozice). Morfologické schopnosti spolu s rozumovými schopnostmi a schopnostmi sluchové analýzy a syntézy mají zanedbatelný vliv. Síla schopností vyjádřených testem RAN poklesla v relaci s fonologickými schopnostmi, avšak je výrazně vyšší než síla morfologických či rozumových schopností.

Výsledky regresní analýzy pro starší děti dle výzkumného schématu č. 2, viz kapitola Metoda, jsou uvedeny v Tabulce č. 4.6.

R^2_{adj}	nezávisle proměnná
5,9	elize
5,9	transpozice
9,5	morfologie
5,9	sluchová analýza
5,9	sluchová syntéza
5,9	IQ (Raven)
13,0	RAN (čas)

Tabulka č. 4.6 Výsledky regresní analýzy pro starší děti, žáky 4. a 5. třídy. Porozumění jako funkce fonologických schopností, morfologických schopností, inteligence a testu RAN. Symbol R^2_{adj} označuje upravený koeficient determinace.



Graf č. 4.6 Grafické znázornění výsledků regresní analýzy pro starší děti, žáky 4. a 5. třídy dle tabulky č. 4.6 (schéma č. 2).

Na porozumění u starších dětí souboru mají relativně nejvyšší vliv schopnosti měřené testem RAN a schopnosti morfologické. Ostatní proměnné jsou vyrovnané co do síly svého vlivu.

5. Diskuse

Vliv morfologických schopností je rozdílný v závislosti na obou rozdílných aspektech čtení, ČQ a porozumění. Oba tyto aspekty mají zcela odlišný obraz sil, jichž jsou výslednicí. Jak ukázaly Tabulky č. 4.1 a č. 4.2., jsou morfologické schopnosti nejsilnější v parametru porozumění, viz Tabulka č. 4.2. Výsledky mého zkoumání tedy podporují pravdivost druhé hypotézy (H2), dle které bude vliv morfologických dovedností na porozumění stejný, ne-li vyšší, ve srovnání s fonologickými dovednostmi. Nezanedbatelný vliv si morfologické schopnosti ponechávají i v parametru ČQ, kde ovšem ustupují před relativně silnějším vlivem specifických fonologických schopností, tj. měřenými testy transpozice a elize, viz Tabulka č. 4.1. Odlišný podíl morfologických schopností na obou aspektech čtení pravděpodobně vyplývá z jejich povahy: předmětem morfologického uvědomění jsou morfémy, nejmenší nositelé významu, který je zakódován ve slovech.

Výsledky mé studie podporují hypotézu H1, dle které rychlost a přesnost čtení vyjádřené ČQ budou i přes transparentnost českého jazyka nejvíce ovlivňovány dovednostmi fonologickými a dovednostmi rychlého automatického pojmenování. Vliv morfologických dovedností se ukázal být sekundární. ČQ jako aspekt zdůrazňující rychlost čtení je nejvíce ovlivňován schopnostmi, které jsou měřeny testem RAN, tj. schopnost rychle reagovat na předložený podnět (písmeno), správně ho dekodovat vizuálně a poté mu přiřadit adekvátní zvukovou hodnotu, tj. foném. Schopnosti měřené testem RAN mají mimořádně velký vliv, jak ukazuje má studie, v mladším školním věku ve srovnání s věkem středním (viz srovnání mladších žáků se staršími). Tento nálezy je vysvětlitelný požadavkem, který klade výuka na začínající čtenáře: osvojit si grafém-fonémovou korespondenci, bezporuchovou výbavnost z paměti a dovednost spojovat části v celek (písmena v slabiky a dále slabiky v slova) a všechny tyto dovednosti plně zautomatizovat. Další čtenářský vývoj je pak umožněn stabilizací v automatizaci dekodování a pojmenování.

Zvláštní pozici má test IQ (Raven) měřený neverbálně. Ravenův test měří vedle obecné rozumové schopnosti také schopnost pohotově dekodovat obraz a rychle na něj reagovat. Patrně proto jeho váha je vyšší v aspektu ČQ než porozumění.

Uvedené nálezy jsou srovnatelné s jinými. Vliv morfologických schopností v českém jazykovém prostředí však se mi jeví, dle mých nálezů, být vyšší. Například studie autorů Berningerové, Raskindové, Richardse, Abbotta a Stocka (2008), která se

zabývá teorií trojí slovní formy (za ony tři slovní formy jsou považovány fonologie, morfologie a ortografie), uvádí, že při čtení reálných slov posuzovaném z hlediska rychlosti a přesnosti, má u žáků 3. ročníku největší vliv fonologický faktor. U žáků 5. třídy měl nejvyšší vliv faktor ortografický. Co se týče porozumění, pak u dětí ze 3. třídy měl největší vliv faktor morfologický a u dětí z 5. třídy se vliv dělil mezi faktor morfologický a fonologický. Výsledky této studie v porovnání s výsledky mé studie, se shodují, co se týče žáků 3. třídy. Největší vliv na porozumění u dětí z 5. třídy v mé studii mají jednoznačně morfologické dovednosti, i když ty fonologické hrají také nezanedbatelnou roli.

Vývojové tendence. Morfologické schopnosti mají vysoký vliv na čtení již u mladších žáků a tento vliv je srovnatelný s vlivem fonologických schopností, viz Tabulky č. 4.3 a č. 4.4. Překvapující je to u aspektu rychlosti čtení, vyjádřeného pomocí ČQ, kde anglosaští autoři (viz např. Bradley, Bryant, 1985; Jansky et al., 1989; Liberman, 1984) referují o dominantním vlivu fonologických schopností. Tento náález, tj. vysoký vliv morfologických schopností srovnatelný s vlivem fonologickým lze vysvětlit povahou češtiny (viz Jošt, 2011). Ta je charakterizována na rozdíl od angličtiny jako fonologicky transparentní jazyk, kde obě formy, písemná i mluvená, jsou si velmi blízké. Naproti tomu morfologie češtiny je velmi náročná, narozdíl od angličtiny. Proto u začínajícího čtenáře, jehož mateřštinou je čeština, schopnost morfologického uvědomění hraje významnější roli než u začínajícího čtenáře, jehož mateřštinou je angličtina. Tuto úvahu je možno podpořit poznatkem ze studie Carlisleové a Stoneové (2005), kde je uvedeno, že čtenáři jsou k morfologické strategii podněcováni fonologickou transparentností slov. Tato morfologická strategie, jak autorky zjistily, zvyšuje rychlost a přesnost čtení. Autorky zkoumaly skupinu dětí odpovídající mladším dětem z mé studie (žáci 2. a 3. tříd).

Překvapující je pokles vlivu morfologických schopností u starších žáků (4. a 5. třídy) v aspektu ČQ, viz Tabulka č. 4.5. V této věkové skupině se vliv morfologických schopností na ČQ minimalizoval a dominantními silami se staly fonologické schopnosti, přesněji transpozice a elize, nikoli však schopnosti sluchové analýzy a syntézy, které rovněž poklesly na stejnou hladinu jako morfologické schopnosti. Je možné, že testy elize a transpozice zachycují mj. i schopnosti morfologické a pak v takovém případě je vhodné mluvit o morfofonémických schopnostech, o splývání, o kombinaci

fonologických schopností s morfoložickými. Tento jev ovšem bude nutno zkoumat podrobněji v jiné studii.

Obraz vlivů na porozumění u starších dětí souboru se jeví jako výrazně vyrovnanější než u mladších dětí. Rozdíly mezi nezávisle proměnnými (použitými testy) jsou relativně malé. Podle očekávání morfoložické schopnosti mají silnější vliv než schopnosti fonologické. Nad očekávání se však do popředí dostal test RAN. I tento jev si vyžádá dle mého mínění zvláštní studii, která musí vyloučit náhodu.

Třetí hypotéza, kde je uvedeno, že vliv jednotlivých dovedností se bude měnit, bylaými výsledky podpořena. Obraz sil obou aspektů čtení se postupem času proměňuje. V aspektu rychlosti a přesnosti čtení u mladších žáků dominuje schopnost RAN a specifické fonologické dovednosti (transpozice a elize), nezanedbatelnou roli hrají morfoložické dovednosti. U starších žáků hrají prim transpozice a elize, za nimi stojí schopnost RAN. Morfoložické a ostatní dovednosti, stojí v pozadí. V aspektu porozumění dominují jednoznačně morfoložické dovednosti, ať už u mladších či starších dětí. Ovšem podle stoupajícího průměrného počtu bodů získaného v testu porozumění v Tabulce č. 3.4 lze vysuzovat jakousi „morfoložickou vyspělost“ a tedy, že vliv morfoložických dovedností na porozumění stoupá (obdobně viz Carlisle, 2000). Ovšem, aby bylo možno tuto úvahu stoprocentně potvrdit, bylo by zapotřebí longitudinálního výzkumu.

Otázkou zůstává, do jaké míry by tento můj výzkum dopadl stejně, či se lišil, pokud bych měla k dispozici jiný vzorek českých dětí. To, že výsledky mohou zobecňovat, je podepřeno statistickým rozborem, který poukazuje na nenáhodnost. Přesto by bylo více než vhodné zopakovat tuto studii s jiným, popř. širším vzorkem českých dětí.

Prostřednictvím mého výzkumu jsem našla předpokládaný, úzký vztah mezi morfoložickými dovednostmi a čtením v aspektu porozumění a poměrně překvapivý vztah morfoložických dovedností ke čtení v aspektu rychlosti a přesnosti. V souvislosti s tím vyvstává taková hypotéza, že pokud bychom systematicky trénovali vývoj morfoložických dovedností u dětí v předškolním věku (či v samém počátku školní docházky) po dostatečně dlouhou dobu, např. jednoho semestru, měli bychom u trénované skupiny zlepšit jejich budoucí čtenářský výkon ve srovnání se skupinou netrénovaných dětí. Tuto hypotézu podporuje také autorka Joanne Carlisleová (2000).

Závěr

Diplomová práce se zabývá vlivem fonologických a morfologických dovedností na čtení. Zkoumáním vlivu především fonologických dovedností na čtení se zabývali a zabývají anglosaští badatelé. Teprve v posledních několika letech se do popředí badatelského zájmu dostaly také morfologické dovednosti. Poměr velikosti významu obou odlišných oborů dovedností se liší v závislosti na jazykovém prostředí. Pro anglický jazyk, jež je typický svou fonologickou náročností, tedy odlišností psané a mluvené podoby, a jednodušším morfologickým systémem, jsou rozhodující dovednosti fonologické. V českém jazyce je situace odlišná. Češtinu řadíme mezi jazyky transparentní, které se od netransparentních liší právě blízkostí psané a mluvené formy jazyka. Co se týče morfologické struktury českého jazyka, pak o té můžeme říci, že je náročná. Čeština, na rozdíl např. od angličtiny, disponuje širokým a různorodým inventářem přípon, pádových koncovek, předpon. Situaci také neulehčuje hybné –e- a hláskové alternace při odvozování, rovněž celá řada výjimek.

Cílem této práce bylo přispět k poznání, jaký je obraz poměrů vlivů (fonologických a morfologických) na čtení v českém jazykovém prostředí. Čtení je zde charakterizováno ze dvou hledisek – z hlediska rychlosti a přesnosti čtení, vyjádřeného čtenářským kvocientem, a z hlediska porozumění čtenému textu. Čtení je zároveň definováno jako závislá proměnná; jako nezávislé proměnné jsou definovány dovednosti fonologické a morfologické.

Pro zkoumání rychlosti čtení a porozumění čtenému jsem použila standardizovaný test čtení „O krtkovi“ prof. Zdeňka Matějčka. Pro zkoumání fonologických a morfologických dovedností jsem užila těchto testových metod: morfologického testu, testu sluchové analýzy a syntézy, testu elize a transpozice. Využila jsem také testu inteligence a testu rychlého automatizovaného pojmenování RAN.

Ve svém výzkumu jsem testovala celkem 40 dětí z I. stupně základní školy, konkrétně ze 2. až 5. třídy. Pro výzkumné účely byly děti nadále rozděleny na mladší žáky (2. a 3. třída) a starší žáky (4. a 5. třída). Pro celý soubor testovaných dětí má nejvyšší vliv na rychlost čtení test rychlého automatického čtení RAN, fonologické dovednosti (elize a transpozice). Svou roli hrají také morfologické dovednosti. Pro celý soubor dětí mají nejvyšší vliv na porozumění čtenému dovednosti morfologické.

Rychlost čtení u mladších dětí ovlivňují nejvíce dovednost rychlého automatického pojmenování a dovednosti fonologické (elize a transpozice) a dovednosti morfologické. Porozumění čtenému pak nejvíce ovlivňuje test inteligence a test morfologický.

U starších dětí mají nejvyšší vliv na rychlost čtení testy transpozice a elize, na porozumění čtenému pak dovednost rychlého automatického pojmenování a dovednosti morfologické.

Výsledky mého výzkumu tak podpořily hypotézu, kterou jsem si stanovila v úvodu, a ve které předpokládám vysoký vliv morfologických dovedností na porozumění čtenému. Morfologické dovednosti se ukázaly být důležité také v aspektu rychlosti čtení. Podpořena byla také hypotéza o proměnlivosti jednotlivých vlivů spolu s rostoucím věkem dětí. Jediné, co zůstalo nezměněno, byl nepopíratelný vysoký vliv morfologických dovedností v aspektu porozumění a vliv schopností elize a transpozice v aspektu rychlosti.

Přestože jsou výsledky mého výzkumu podepřeny statistickým rozborem, který poukazuje na nenáhodnost, bylo by více než vhodné zopakovat tuto studii s jiným, popř. širším vzorkem českých dětí.

Tento úkol pro mého potencionálního pokračovatele, moji potencionální pokračovatelku, jsem se snažila ulehčit tím, že způsoby práce s dětmi při testování popisují co možná nejsrozumitelněji tak, aby nebyl žádný potíže je po mně zopakovat. Ze stejného důvodu jsem k této práci přiložila téměř všechny testy, které jsem s dětmi prováděla.

Ve svém výzkumu jsem zjistila těsný vztah mezi čtením a morfologickými dovednostmi. V souvislosti s tím vzniká taková hypotéza, že pokud bychom systematicky trénovali vývoj morfologických dovedností u dětí v předškolním věku (či v samém počátku školní docházky) po dostatečně dlouhou dobu, např. jednoho semestru, měli bychom u trénované skupiny zlepšit jejich budoucí čtenářský výkon ve srovnání se skupinou netrénovaných dětí.

Resumé

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Thema: Der Einfluss der phonologischen und morphologischen Fertigkeiten auf die Leseleistung. Das Lesen wird durch zwei Aspekte charakterisiert – durch den Aspekt der Schnelligkeit und der Genauigkeit, der mit dem Lesquotient ausgedrückt ist, und durch den Aspekt des Verständnisses. Das Lesen wird als abhängige Variable charakterisiert, als unabhängige Variable werden phonologische und morphologische Fertigkeiten charakterisiert.

Für Erforschung der Schnelligkeit, der Genauigkeit und des Verständnisses habe ich den standardisierten Lesetest „O krkovi“ von Professor Zdeněk Matějček verwendet. Für Erforschung der phonologischen und morphologischen Fertigkeiten habe ich folgende Testmethoden benutzt: einen morphologischen Test, einen Test zur Höranalyse und Hörsynthese, einen Elise-Test und einen Transpositionstest. Ebenfalls verwendet habe ich auch einen IQ-Test und RAN-Test (Rapid Naming Test).

Ich habe insgesamt 40 Kinder aus der Grundschule untersucht, konkret handelt sich um die Schülern und Schülerinnen aus der 2., 3., 4. und 5. Klasse. Alle Kinder wurden in 2 Gruppen geteilt, in jüngere Kinder (2. und 3. Klasse) und in ältere Kinder (4. und 5. Klasse).

Die Schnelligkeit und die Genauigkeit der ganzen Gruppe von Kindern werden am meisten durch RAN-Fertigkeit und phonologische Fertigkeiten beeinflusst. Morphologische Fertigkeiten spielen in diesem Fall auch eine Rolle und zwar aus dem Grund, dass die morphologische Strategie beim Lesen die Schnelligkeit und die Genauigkeit unterstützt. Das Verständnis der ganzen Gruppe wird am meisten durch morphologische Fertigkeiten beeinflusst.

Die Schnelligkeit und die Genauigkeit des Lesens der jüngeren Kindern beeinflussen am meisten RAN-Fertigkeit und phonologische Fertigkeiten (Elise, Transposition) und morphologische Fertigkeiten. Das Verständnis der jüngeren Kindern wird am meisten durch IQ und morphologische Fertigkeiten beeinflusst.

Der größte Einfluss auf die Schnelligkeit und die Genauigkeit der älteren Kindern machen phonologische Fertigkeiten (Elise, Transposition) aus, auf das Verständnis dann RAN-Fertigkeit und morphologische Fertigkeiten.

Obwohl die Ergebnisse meiner Erforschung durch statistische Analyse gestützt werden, die auf Unzufälligkeit verweist, wäre es sicher günstig, diese Erforschung mit einer anderen oder einer größeren Gruppe von tschechischen Kindern zu wiederholen.

Durch diese Untersuchung entsteht eine Hypothese: Wenn wir systematisch morphologische Fertigkeiten bei den Kindern im vorschulischen Alter (oder am Anfang des Schulbesuchs) über einen längeren Zeitraum hinweg üben würden (z. B. ein Semester), sollten wir bei der trainierten Gruppe die künftige Leserleistung verbessern – im Vergleich mit der nichttrainierten Gruppe von Kindern.

Použitá literatura

Monografické publikace:

BETTELHEIM, B. *Za tajemstvím pohádek*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2000. 335 s. ISBN 80-7106-290-1.

BOK, V. *Úvod do studia germanistiky*. 2. vyd. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 1995. 143 s. ISBN 80-7040-142-7.

BRADLEY, L., BRYANT, P. *Rhyme and Reason in Reading and Spelling*. University of Michigan Press, Ann Arbor, 1985. 125 s.

DUŠKOVÁ, L., a kol. *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*. 3. vyd. Praha: Academia, 2006. 673 s. ISBN 80-200-1413-6.

GARBE, CH. Čtení v Německu: aktuální výsledky výzkumu, stav problematiky a koncepty podpory čtenářství. In GARBE, CH., HOUŠKOVÁ, Z., RICHTER, V., TRÁVNÍČEK, J. *Čtenářství, jeho význam a podpora*. Praha: Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2008, svazek 24, s. 5-19.

GREPL, M., et al. *Příruční mluvnice češtiny*. 2. vyd. Praha: Lidové noviny, 2003. 799 s. ISBN 80-7106-134-4.

HAVLÍNOVÁ, M. *Knižka pro rodiče o knížkách pro děti*. 2. vyd. Praha: Albatros, 1987. 111 s. ISBN 13-851-87

CHALOUPKA, O. *Počátky dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1982. 572 s. ISBN 13-824-82.

CHALOUPKA, O. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1995. 104 s. ISBN 80-85865-40-8.

JOŠT, J. *Čtení a dyslexie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 384 s. ISBN 978-80-247-3030-1.

JUNKOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z fonetiky a fonologie*. 1. vyd. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 1991. 109 s. ISBN 80-7040-034-X.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 236 s. ISBN 14-319-88.

MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 248 s. ISBN 14-049-78.

MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. 271 s. ISBN 80-246-1173-2.

ŠMILAUER, V. *Nauka o jazyku českém*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. 333 s. ISBN 14-518-72.

VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka ZŠ*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 200 s. ISBN 978-80-7367-321-5.

Studie:

BERNINGER, Virginia, RASKIND, Wendy, RICHARDS, Todd, ABBOTT, Robert, STOCK, Pat. A multidisciplinary Approach to Understanding Developmental Dyslexia Within Working-Memory Architecture. *Developmental Neuropsychology*, 2008, 33, s. 707-744.

BERNINGER, Virginia, ABBOT, Robert, NAGY, William, CARLISLE, Joanne. Growth in Phonological, Orthographic and Morphological Awareness in Grades 1 to 6. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2010, 39, s. 141-163.

CARLISLE, Joanne. Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2000, 12, s. 169-190.

CARLISLE, Joanne, STONE, Addison. Exploring the role of morphemes in word reading. *Reading Research Quarterly*, 2005, č. 4, s. 428-449.

GOODWIN, Amanda, AHN, Soyeon. A meta-analysis of morphological interventions: effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of Dyslexia*, 2010, 60, s. 183-208.

JANSKY, Jeannette et al. Prediction of Dyslexia: A Six-Year Follow Up. *Annals of Dyslexia*, 1989, 39, s. 227-245.

LIBERMAN, Isabelle. A language-oriented view of reading and its disabilities. *Thalamus*, 1984, 4 (1), s. 1-42.

Internetové zdroje:

DANEŠ, František. Oba, obojí, obé. *Naše řeč* [online]. 1968, roč. 51, č. 1 [cit. 2012-03-01]. Dostupný z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5346>

Ústav pro jazyk český Akademie věd ČR. Internetová jazyková příručka. *Skloňování jmen středního rodu zakončených na – um, -on, -ma*. [online]. © 2008 – 2012 [cit. 2012-03-03]. Dostupný z: <http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=263&dotaz=datum>

PROCHÁZKOVÁ, Ivana. *Čtenářská gramotnost, klíčové kompetence a současné cíle vzdělávání* [online]. 18. 1. 2006. [cit. 2012-02-15]. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/447/CTENARSKA-GRAMOTNOST-KLICOVE-KOMPETENCE-A-SOUCASNE-CILE-VZDELAVANI.html/>

Přednášky:

ALEXOVÁ, Jarmila. *Mluvnice současné češtiny*. ZS AR 2007 – 2008. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007.

JAKLOVÁ, Alena. *Slovotvorba*. ZS AR 2008 – 2009. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2008.

Seznam příloh

Příloha č. 1 Test čtení „O krtkovi“

Příloha č. 2 Test porozumění k textu „O krtkovi“

Příloha č. 3 Test sluchové analýzy a syntézy

Příloha č. 4 Test RAN

Příloha č. 5 Test elize

Příloha č. 6 Test transpozice

Přílohy

Příloha č. 1 Test čtení „O krtkovi“

O krtkovi

Průvod zestárlých zvířat se ubíral k panovníku podzemí, krtkovi.	9
Zchromlý kozel vedl průvod. Zaklepal na bránu. Když krtěk vyšel,	19
prosíl za všechna zvířata: „Odpusť, že tě lákáme na světlo.	29
V tichu tmavé říše jistě hodně přemýšlíš a mohl bys nám poradit.	41
Stáří nás moří. Vlečeme se světem, zuby vypadané, v kostech píchá.	52
Mnoho nás trpí omrzelostí života. Nevíš, co by usnadnilo naše stáří?“	63
Krtěk vystoupil na hromádku hlíny a řečnil: „Přátelé, mnoho v tichu	74
své říše přemýšlím a bádám. Vím o léku, který určitě pomůže. Pověřuji	86
psa, aby každého, kdo si bude naříkat na krutý život, přivedl ke mně.“	99
Za nějaký čas před podzemním obydlím krtkovým zaštěkal pes.	108
Přivedl zestárlého koně. Když krtěk vylezl, žadonil kůň: „Prosím, dej mi	119
lék, zlé chvíle života mě trápí, všechno bolí.“ „Pojďte za mnou,“ velel krtěk	132
a vedl je k hlubokému rybníku. Tu pravil koňovi: „Tato voda je zázračná.	145
Je-li ti opravdu zle, že nemůžeš život snést, skoč do ní. V její hlubině	160
nalezneš věčný klid a zapomenutí.“ Kůň se zarazil a rozpačitě se začal	172
vymlouvat: „Víš, krtku, ono se mnou není vlastně tak zle. Jsou ještě starší	185
koňové a vytrpí víc. Nač skákat do hluboké vody, nač si zoufat.	197
Vyhřeju se na sluníčku. Ono někdy dělá divy. Snad to ještě nějaký čas	210
vydržím. Odpusť, že jsem tě obtěžoval. Snad později bych přišel.“	220
Krtěk se usmál a oba propustil. Ještě několika zvířatům nabídl krtěk	231
zázračný lék. Každému se však na břehu ulevilo a nehledalo útěchu	242
ve vodní hlubině.	245
	101

Krtek – porozumění

1. **Jaký průvod se ubíral ke krtkovi?**
/zestárlych zvířat; při odpovědi „ průvod zvířat“ se ptáme: Jakých zvířat?/
2. **Čím byl krtek v podzemí?**
/panovníkem/
3. **Kdo průvod vedl?**
/zchomlý kozel; odpoví-li dítě „kozel“, ptáme se: Jaký byl kozel?
4. **Na co kozel zaklepal?**
/na bránu/
5. **Kdo vyšel, když kozel zaklepal?**
/krtek/
6. **Za koho prosil kozel?**
/za všechna zvířata/
7. **Proč si zvířata myslela, že krtek hodně přemýšlí?**
/je v tichu - či tichu tmavé říše/
8. **Čím zvířata trpěla?**
/stárím - zuby vypadané - v kostech píchá - omrzlostí života/
9. **Co se ptal kozel krtka nakonec?**
/zda-li neví, co by usnadnilo jejich stáří/
10. **Kam krtek vystoupil?**
/na hromádku hlíny/
11. **Řekl, že o něčem ví? – co to bylo?**
/o léku/
12. **Čím pověřil psa?**
/aby každého, kdo si bude naříkat na krutý život, přivedl k němu/
13. **Co se stalo za nějaký čas?**
/před podzemním obydlím krtkovým zaštěkal pes/
14. **Koho pes přivedl?**
/zestárlého koně/
15. **Co pravil kůň?**
/dej mi lék – zlé chvíle života mně trápí - všechno bolí/
16. **Kam krtek koně vedl?**
/k hlubokému rybníku/
17. **Jaká voda byla v rybníku dle krtka?**
/zázračná/
18. **Co radil krtek koňovi?**
/skoč do ní –1 bod, event. proč? nalezněš tam věčný klid a zapomenutí – 1bod/
19. **Co udělal kůň?**
/zarazil se a začal se vymlouvat/
20. **Nač se kůň začal vymlouvat?**
/ono se mnou není tak docela zle – jsou ještě starší koňové a vytrpí víc – nač skákat do hluboké vody – vyhřeju se na sluníčku – ono někdy dělá divy – snad ještě nějaký čas vydržím – odpusť, že jsem tě obtěžoval – snad později bych přišel/ za každou položku 1 bod, tj. celkem 8 bodů.
21. **Co udělal krtek, když kůň odmítl jeho radu?**
/usmál se a oba propustil/
22. **Jak se zachovala další zvířata, když jim krtek nabídl svůj lék?**
/každému se na břehu ulevilo a nehledalo útěchu ve vodní hlubině/

Příloha č. 3 Test sluchové analýzy a syntézy

Sluchová analýza a syntéza

analýza	1.pokus	2.pokus	syntéza	1.pokus	2.pokus
sám			s-á-l		
voda			k-o-s-a		
cibule			r-a-m-e-n-a		
drak			m-r-a-k		
náplast			z-á-p-l-a-t-a		
petrolej			p-e-t-r-ž-e-l		
strašidlo			b-r-a-t-ř-i-č-e-k		
soustrast			b-o-u-r-a-č-k-a		
pstruzi			s-t-ř-í-b-r-n-ý		
nenapodobitelný			n-e-s-p-r-a-v-e-d-l-n-o-s-t		
<i>bodů celkem</i>			<i>bodů celkem</i>		

Příloha č. 4 Test RAN

Test RAN – záznamový arch

o a s d p a o s p d

s d a p d o a p s o

a o s a s d p o d a

d s p o d s a s o p

s a d p a d o a p s

Příloha č. 5 Test elize

ELIZE HLÁSEK

1.	st'ěk	(sek)		11.	sont	(sot)	
2.	pruš	(puš)		12.	dalt	(dat)	
3.	vd'ín	(vín)		13.	semp	(sep)	
4.	klop	(kop)		14.	nást	(nát)	
5.	hňum	(hum)		15.	pešt	(pet)	
6.	št'in	(šin)		16.	hoks	(hos)	
7.	zráp	(záp)		17.	pecht'	(peť')	
8.	křep	(kep)		18.	hýst	(hýt)	
9.	fsot	(fot)		19.	šolf	(šof)	
10.	plím	(pím)		20.	višt'	(viť')	

čas:

čas:

Příloha č. 6 Test transpozice

TRANSPOZICE HLÁSEK

	PODNĚT	ODPOVĚĎ	S1	S2	C1	C2
1.	ňi-ko	ki-ňo				
2.	ru-lá	lu-rá				
3.	kín-gaš	gín-kaš				
4.	teš-t'up	ťeš-tup				
5.	šík-žom	žík-šom				
6.	nor-sep	sor-nep				
7.	fáp-vim	váp-fim				
8.	láč-nút	náč-lút				
9.	pál-jét'	jál-pét'				
10.	říc-ták	týc-řák				