

Jazykové uvědomování u dětí mladšího školního věku¹

Language awareness of primary school aged children

Anna Kucharská, Martina Šmejkalová

Abstrakt: Předložená empirická studie se zabývá jazykovým uvědomováním u dětí mladšího školního věku a jeho hodnocením. Je založena na výzkumných datech, která byla sebrána u 515 žáků 1.–4. ročníku ZŠ v rámci projektu GAČR Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika. V rámci široce koncipované baterie byl pro účely projektu administrován nový nástroj s názvem *Test jazykového uvědomování*. Nový nástroj je v tomto textu popsán, vymezeny jsou základní principy jeho administrace a prezentována data demonstrující vzestupné výkony žáků v dílčích subtestech testu i jeho dvou významných částech – v části zaměřené na morfolonii (A) a v části zaměřené na slovtvorbu (B). Analyzovány také jsou statistické parametry testu, jako je reliabilita (Cronbachovo alfa) a souběžná validita testu, která spočívala v nalezení vztahu mezi *Testem jazykového uvědomování* a dalšími testy jazykových schopností a dovedností (fonologické testy, *Slovník*, *Opakování pseudoslov*, test naslouchání *O neposedné hvězdičce*). Validita testu byla zkoumána pomocí korelace mezi *Testem jazykového uvědomování* a dalšími gramotnostními testy (dekódování, porozumění). V závěru článku jsou na základě položkové analýzy i dalších nálezů doporučeny postupy pro následnou úpravu testu. Z dosažených výsledků vyplývá, že je možné test považovat za perspektivní v oblasti hodnocení úrovně jazykového uvědomování u žáků mladšího školního věku.

Klíčová slova: jazykové uvědomování, fonologie, morfologie, slovtvorba, dekódování, porozumění, fonologické testy, slovníková zkouška, test naslouchání, reliabilita, validita

Abstract: The presented empirical study is focused on language awareness amongst school-age children and its evaluation. It is based on research data, which has been collected from 515 pupils from 1st to 4th grades of primary schools. The data collection was realized within the project “GACR Reading comprehension – a typical development and its risk”. Within the

¹ Tato empirická studie vznikla za laskavé finanční podpory Grantové agentury České republiky v rámci řešení projektu Pedagogické fakulty UK v Praze P407/13-20678S, Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika.

broadly conceived batteries for the project a new tool called the *Test of language awareness* was administered. The article describes the tool, defines the basic principles of its administration and presents data, which demonstrate the rising pupil performances in tests sub-test and its two major parts – in the part focused on morphology (A) and section focusing on word (B). The statistical test parameters such as reliability (Cronbach's alpha) and congruent validity of the test are also analysed. The concurrent validity was consisted by finding a relationship between tests of language awareness and other tests of language skills and abilities (phonological tests, *Vocabulary*, *Pseudo-words Repeating*, *Little star* – listening test). Validity of the test was examined using the test correlates of language awareness and other literacy tests (decoding tests, comprehension tests). At the end of the article other procedures for subsequent test modification are recommended, based on an item analysis and other findings. The obtained results show that the tool can be considered promising in assessing the level of language awareness among primary school pupils.

Key words: language awareness, phonology, morphology, word formation, decoding, comprehension, phonological tests, vocabulary test, listening comprehension test, reliability, validity

Úvod

Osvojování mateřského jazyka je proces, který probíhá od nejbližších vývojových etap a bez nadsázky lze konstatovat, že v některých aspektech – např. z hlediska slovní zásoby – po celý život, přičemž zásadní je období dětství. Jazyková úroveň, jazykové schopnosti a dovednosti ovlivňují socializaci jedince – jeho schopnosti účinně navazovat sociální vztahy, zapojit se do společnosti. Mají svou vývojovou dynamiku a rozvíjejí se v interakci vnitřních a vnějších faktorů. Jsou dispozičně i sociálně podmíněné: např. podle Průchy (2011) má vliv struktura rodiny, socioekonomické postavení a profese rodičů a jejich úroveň vzdělání.

Ve školním věku má jazyková úroveň jedince dopad na vzdělávání, v dospělosti na pracovní uplatnění. Školní

výuka mateřského jazyka závisí kromě vnějších vlivů, jako je školní prostředí, vliv učitele, metody výuky a domácí rodinné prostředí, na vnitřních dispozicích – obecných i speciálních schopnostech, osobnosti dítěte a motivaci. Děti nastupující do školy mají různou úroveň jazykových schopností a dovedností. Výuka mateřského jazyka musí respektovat vývojovou úroveň školáků, ale také dávat podněty k jejich dalšímu rozvoji v oblasti jazyka. Učitel si všímá rozdílů mezi žáky z hlediska jazykových předpokladů a volí takové metody, které umožňují dosahovat výukových cílů. V současné době je již překonán názor, že školák vstupuje do školy jako „tabula rasa“, naopak, stále více se uplatňuje konstruktivistický přístup k vyučování (Tonucci, 1991), který se snaží zapojit do výuky dosavadní zkušenosti a předsta-

vy žáka, získané v předchozích etapách (tzv. prekoncepty), byť mohou být velmi naivní a neucelené. I ve výuce českého jazyka se konstruktivistický pohled na výuku v poslední době zkoumá a uplatňuje také v didaktice českého jazyka (Hájková et al., 2013, 2014, 2015, 2016; Štěpáník & Chvál, 2016). Jazykové uvědomování může mít pro výuku českého jazyka charakter oněch prekonceptů.

Výuka českého jazyka klade nároky na všechny jazykové roviny. I když existují různé typy žáků se školní neúspěšností v českém jazyce, velkou část z nich tvoří žáci se specifickými poruchami učení, případně s dalšími vývojovými odchylkami, jako je např. vývojová dysfázie. U obou skupin žáků se setkáváme s narušením vývoje jednotlivých jazykových rovin, které brání úspěšnému osvojování znalostí a dovedností v českém jazyce. Součástí řešení problémů neúspěšných žáků je stanovení dosažené vývojové úrovně v jazykových rovinách, což umožňuje porozumět podstatě jejich obtíží, ale také dát podnět pro příslušné intervence u deficitních schopností, příslušících k jazykovým rovinám. Proto také bývá součástí pedagogicko-psychologické nebo logopedické diagnostiky posouzení vývojové úrovně v jazykových rovinách (foneticko-fonologická, morfolo-gicko-syntaktická, lexikálně-sémantická, pragmatická; Tomická & Kucharská, 2007). Bývají užívány standardizované nástroje, jako např. slovníkové zkoušky a zkoušky sémantických schopností (některé verbální subtesty z testů inteligence, např. WISC, Woodcock-Johnson

III), fonologické testy (např. *Baterie testů fonologických schopností*, Seidlová Málková & Caravolas, 2014), testy morfolo-gických a syntaktických schopností (např. *Heidelberský test vývoje řeči*, Grimmová et al., 1997). Nejedná se o pedagogickou diagnostiku, která by zkoumala dosažené vědomosti a znalosti z hlediska učiva českého jazyka, nýbrž o diagnostiku předpokladů pro výuku českého jazyka – jazykových schopností a dovedností. Jedním z nich je tzv. jazykové uvědomování, které zahrnuje širokou škálu již dosažených jazykových kompetencí. V českém poradenském prostředí se nejčastěji setkáváme s pojmem *jazykový cit* (Žlab, 1992), který je užíván k hodnocení porozumění jazykovým jevům, jež si dítě osvojuje spontánně, nikoli prostřednictvím školního vzdělávání. Vágnerová a Klégrová (2008) pracují s konkrétnějšími jazykovými pojmy, rozlišují v rámci jazykových rovin fonologické, morfolo-gické, syntaktické a sémantické schopnosti a zdůrazňují, že jejich rozvoj může být diskrepantní – nemusejí se rozvíjet stejně kvalitně.

V našem projektu jsme pracovali se zastřešujícím pojmem *jazykové uvědomování*. Chápeme ho jako takové nakládání s jazykovými prostředky, které je založeno na předchozím poznání zásad struktury a fungování jazykového systému. Na rozdíl od tradičního chápání české lingvodidaktiky, která „uvědomělym užíváním“ rozumí především „na základě znalostí získaných prostřednictvím školní edukace“, jsme pro potřeby tvorby tohoto textu počítali s uvědomělym uží-

váním jazyka na základě jeho osvojování v průběhu celého dosavadního procesu socializace dítěte, nezávisle na institucionální edukaci (i když se po vstupu do školy na jeho dalším rozvoji právě školní edukace podílí). *Jazykové uvědomování* potom chápeme jako proces, jímž se dosahuje jazykového uvědomění. Podle definice Association of Language Awareness jde o „*explicitní znalosti o jazyku, vědomé vnímání a citlivost v jazykovém vzdělávání a výuce i používání jazyka*“ (ALA, 2012).

V posledních desetiletích je jazykové uvědomování (*language awareness*) zkoumáno v mezinárodních výzkumech z různých pohledů. Nás zajímají aspekty, které vstupují do výuky mateřského jazyka – tedy povědomí o jeho vlastnostech a struktuře². Jedná se zejména o zkoumání vývoje fonologického a morfo-syntaktického uvědomování (*phonological awareness, morpho-syntactical awareness*, např. Derwing & Baker, 1986; Carlisle, 1995; Fowler & Liberman, 1995; Carroll et al., 2003; Casalis & Louis-Alexandre, 2000). Ukazuje se, že tato oblast má velký význam pro celou řadu znalostí a dovedností, které dítě nabývá ve školním prostředí, a vysvětluje i vznik možných obtíží ve čtení a psaní u dětí s vývojovými odchylkami. Zejména bývá sledován vztah mezi jazykovým uvědomováním a rozvíjející se gramotností (Carlisle & Nomanbhoy, 1993; Nagy, Berninger, & Abbott, 2006;

Carlise, 2010). Zatímco fonologické uvědomování bývá nejčastěji dáváno do souvislosti s rozvojem dekódování a psaní (*spelling*) (Carlise, 1988; Treiman, Cassar, & Zukowski, 1994; Bird, Bishop, & Freeman, 1995; Sénéchal, 2000; Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000; Catts, Fey, Zhang, & Tomblin, 2001; Ehri et al., 2001; Nation & Snowling, 2004; Kirby et al., 2012), jazykové uvědomování ve vyšších rovinách (morfologie, sémantika, syntax) ovlivňuje zejména porozumění čtenému (Tylor & Nagy, 1990; Foorman, Petscher, & Bishop, 2012). Jiné studie se soustřeďují na vztahy mezi morfologickým uvědomováním a slovní zásobou, přičemž bývá nejčastěji nalézán oboustranný vztah (Nagy, 2007; McBride-Chang et al., 2008). Zkoumána je i souvislost mezi jazykovým uvědomováním a riziky obtíží v rozvoji gramotnosti; dále i jazykové deficity u dětí s poruchami učení (Bird, Bishop, & Freeman, 1995; Vellutino et al., 1995; Elbro & Arnbak, 1996; Nagy et al., 2003; Moll et al., 2016).

Cíl studie

Jazykové uvědomování bylo v projektu GAČR *Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika* jedním z měřítek rozvíjejících se čtenářských dovedností, včetně porozumění čtenému. Protože je v ČR k dispozici pouze jeden diagnostický nástroj, a to *Zkouška jazykového citu*

² Samotný pojem bývá užíván i v jiném významu – jako povědomí o existenci různých jazykových systémů, tedy cizích jazyků.

(Žlab, 1992), který již není příliš citlivý u dětí ve středním školním věku (Vágnerová & Klégrová, 2008), překročili jsme ke konstrukci nového testu jazykového uvědomování. Cílem předložené studie je seznámit čtenáře s nově konstruovaným *Testem jazykového uvědomování* – s teoretickými východiský, podstatou testu a jeho částmi. Na jeho přípravě a zpracování dat se podílely autorky předloženého článku (Kucharská et al., 2014). V tomto textu odpovídáme na následující otázky:

- 1) *Jaká je spolehlivost Testu jazykového uvědomování?*
- 2) *Existují rozdíly ve výkonu v testu mezi chlapci a dívkami a mezi výukovými metodami čtení?*
- 3) *Jak se zvyšuje výkon v testu?*
- 4) *Jsou části A (Morfologie) a B (Slovtvorba) rovnoměrně konstruovány a jak jsou plněny jednotlivé položky?*
- 5) *Existuje vztah mezi Testem jazykového uvědomování a dalšími jazykovými testy?*
- 6) *Existuje vztah mezi Testem jazykového uvědomování a testy sledujícími čtenářské dovednosti (dekódování a porozumění čtenému)?*

Metodologie

Záměr výzkumného projektu

Projekt *Porozumění čtenému – typický*

vývoj a jeho rizika se zaměřoval na dvě skupiny respondentů – děti intaktní, tj. s typickým vývojem, ve věku 6–10 let, navštěvující 1.–4. ročník ZŠ, a na děti s riziky čtenářských obtíží (děti se specifickými poruchami učení, s vývojovou dysfázií, děti s poruchami autistického spektra a tzv. slabí čtenáři) ve 4. ročníku ZŠ, kdy by měly být již rozvinuty základní čtenářské dovednosti. Hlavním cílem projektu bylo popsat vývojovou trajektorii rozvíjejícího se porozumění čtenému, zjistit vztah mezi dekodováním a porozuměním čtenému a dalšími proměnnými (kognitivní a jazykové schopnosti, environmentální vlivy, vliv výukových metod aj.) a identifikovat rozdíly v dosaženém rozvoji porozumění čtenému u rizikových dětí³.

V rámci jazykových schopností jako faktorů ovlivňujících porozumění čtenému jsme stáli před otázkou, které nástroje budou použity. Protože bylo naším záměrem, kromě jiného, rozšířit repertoár užívaných metod k hodnocení jazykových schopností a dovedností, rozhodli jsme se vytvořit test nový, který by byl použitelný i u dětí vyšších věkových kategorií.

Do prezentace výsledků *Testu jazykového uvědomování* byly zahrnuty dvě části – *morfologie (A)* a *slovtvorba (B)*⁴. Každá z nich je rozdělena do 4 bloků podle konkrétních jazykových jevů. Každý blok obsahuje 5 testovacích položek

³ Souhrnné výsledky typické populace byly již knižně publikovány (Kucharská et al., 2015), detailní výsledky *Testu jazykového uvědomování* představujeme právě v tomto článku, nebyly zatím publikovány.

Tabulka 1 Vzorek sledovaných dětí v T1 (podzim 2013)

	1. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.
Chlapci (N)	57	55	55	71
Dívky (N)	74	70	70	63
Analyticko-syntetická metoda (N)	69	61	63	63
Genetická metoda (N)	62	64	62	71
Celkem (N=počet)	131	125	125	134
Rozpětí věku (v měs.)	71-104	82-106	96-116	100-135
Průměrný věk (směrodatná odchylka)	82 (5,44)	93 (4,6)	105 (4,52)	117 (5,13)

Pozn. Uváděné počty v jednotlivých tabulkách se mohou drobně lišit – nebyla vždy získána data od všech respondentů.

založených na stejném principu. Pro sjednocení postupů při administraci byl připraven metodický návod, který dává administrátorům pokyny, jak reagovat na konkrétní otázky. Stanovuje podmínky opakování podnětové situace v případě nepochopení otázek. Současně dává i pokyny ke skórování.

Test je určen pro individuální administraci. Předkládá se ústně, bez časového omezení. Žák je uveden do každého bloku zácvičným úkolem (bez přidělení bodů za správné řešení), ve kterém administrátor podá úkol podle přesně formulovaných instrukcí. Vzhledem k nízkému počtu otázek jsou žákovi položeny vždy všech-

ny otázky, i kdyby z počátku neodpovídal správně. Za každou správnou odpověď získává 1 bod. V obou částech testu tak může získat max. 20 bodů, celkový maximální hrubý skóre je 40 bodů.

Průběh výzkumu a výzkumný vzorek⁵

Respondenti byli vyhledáni na základě informovaného souhlasu ředitelů základních škol v Praze, Středočeském a Jihočeském kraji (Kucharská et al., 2015). Učitelky rozdaly na rodičovských schůzkách, případně prostřednictvím žákovských knížek, písemnou infor-

⁴ Třetí část testu, která se věnuje syntaxi a bude publikována samostatně, byla také v projektu ověřována. V současné době jsou data zpracovávána a analyzována. Předpokládáme, že se *Test jazykového uvědomování* bude v budoucnu skládat ze tří částí.

⁵ I když byl *Test jazykového uvědomování* použit i u rizikových čtenářů (etapa T3, jaro 2015), tato studie představuje pouze výsledky typické populace, tedy výsledky dětí s žádným typem čtenářských či vývojových obtíží.

maci o realizaci výzkumu v dané škole. Součástí vstupních informací bylo seznámení rodičů s cíli výzkumu a jeho průběhem, se způsobem testování ve školách a s principy etického přístupu k respondentům i s ochranou osobních dat. Rodiče, kteří dali souhlas k účasti svého dítěte ve výzkumu, mohli kdykoli v průběhu výzkumu své stanovisko změnit.

Test jazykového uvědomování (část A a B) byl zadáván v podzimní etapě výzkumu v roce 2013. Celkový počet respondentů přesahoval 500 žáků 1.–4. ročníku (viz tabulku 1). Při konstrukci vzorku jsme dbali na vyváženost z hlediska věku, pohlaví a výukových metod čtení.

Nový Test jazykového uvědomování

Odůvodnění vzniku nového testu

Při designování obsahu testovacích položek *Testu jazykového uvědomování* jsme vycházeli z *Testu morfologického uvědomování*⁶ určeného pro děti na konci předškolního věku. Snažili jsme se zachovat strukturu tohoto testu, ale zařadit obtížnější položky s cílem zjistit, zda děti přirozeně cítí testované morfologické struktury češtiny, případně doplnit kategorie další. *Test morfologického uvědomování* nám tedy sloužil jako velmi dobrý pretest, na němž jsme mohli provádět

metodologické úvahy při tvorbě zásad testu nového. Ty se nesly v těchto liniích:

(a) Bylo nutno zohlednit fakt, že testované české děti (střední Čechy) vyrůstají ve specificky diglosním jazykovém prostředí a jejich prvním osvojovaným kódem je většinou obecná čeština. Pokud jakýkoliv vývojověpsychologický test vyžaduje od dětí dodržovat spisovnou jazykovou, zejména hláskoslovnou a morfologickou normu (a to *Test morfologického uvědomování* vyžadoval), je to nutno pokládat za jistý jeho handicap (není-li na testování znalosti spisovného jazyka přímo zaměřen). Z tohoto důvodu jsme se rozhodli vyhnout se otázkám, které v původním *Testu morfologického uvědomování* jako „správné“ vyžadovaly odpovědi, jež sice jsou kodifikovány ve spisovné češtině, avšak děti se s nimi v běžně mluvené komunikaci nemusejí vždy setkávat, resp. tyto jevy jsou v běžně mluvené komunikaci středočeských dětí silně interferovány obecnou češtinou. Jednalo se např. o vyžadovaný instrumentál plurálu v položkách typu *Ve školce kreslíme... (vodovými barvami)*, jenž je klíčovým distinktivním rysem obecné a spisovné češtiny, či tvary číslovky *dva*, *oba* nebo obecněčeské diftongizace *Šli jsme proti... (dvěma malým chlapcům)*. Zejména v případě reliktu duálových tvarů se jedná o jev, jehož osvojení předpokládá opakovanou edukaci (dítě se spíše setkává s podobami **Ve školce kreslíme*

⁶ Test morfologického uvědomování byl použit v projektu ELDEL, viz www.eldel.cz, pro děti předškolního věku. Vycházel z *Testu jazykového citu* (Žlab, 1992). Výsledky studie jsou prezentovány v odborném tisku (Kucharská, 2014).

*vodovejma barvama. *Šli jsme proti dvěma malejm chlapcům).*

Kromě výše uvedených jako další problém spatřujeme i to, že u starších žáků bychom neuměli rozhodnout, kde je vedena hranice mezi přirozeným jazykovým uvědoměním a výsledky lingvistické školní edukace v rozmezí 1. až 4. ročníku základní školy.

(b) Naopak využít jsme se rozhodli jevy, které v češtině kolísají nebo jsou řazeny ke speciálním skloňovacím podtypům. U velmi malého dítěte lze zřejmě obtížně posuzovat validitu odpovědi (srov. např. gen. fem. pl. typu *Maňásek má krabici, ale chtěl by mít pět... krabic*),⁷ starší dítě už by mělo reflektovat stav tak, jak je obvyklejší ve spisovném úzu.

(c) Náročnou výzvou také byla sémantika příkladových vět za situace, kdy sledovaný jazykový jev a testologické požadavky nutně vyžadují jistou umělou konstruovanost („tzv. papírové věty“). I zde jsme vycházeli z dřívějších zkušeností a snažili jsme se vyhnout „dadaistickým“ příkladům typu **Maňásek má oko, ale chtěl by mít pět... (očí)*, s nimiž původní test *Test morfologického uvědomování* pracoval a které – dle našeho soudu – byly snad vhodně voleny pro děti předškolního věku, ale u žáků čtvrtého ročníku by už zřejmě vyvolávaly nežádoucí konotace v konfrontaci s mimojazykovou realitou.

(d) Sledované lingvistické jevy prozrazovaly, že ačkoliv mělo být zjišťováno

morfologické uvědomování, test měl ve skutečnosti nakročeno k daleko komplexnějšímu pohledu. To je zcela přirozené, neboť málokterý jev v přirozené komunikaci můžeme označit za „čistě morfologický“, problém však spočíval v tom, že test si komplexnosti a provázanosti jevů v systému jazyka nebyl vědom, a tím mohlo dojít ke snížení jeho citlivosti ve vztahu ke zkoumané kategorii. Někde docházelo k interferenci hlediska temporálního s hlediskem slovesného vidu: *Skákat do vody. Helena... (skáče/skáká* do vody). Říct pohádku. Učitelka... (řekne/říká pohádku)*, jinde se zjišťovaly jevy slovtvorně-sémantické, navíc takové, které dělají obtíže i dospělému roditelmu mluvčímu (účelová adjektiva versus dějová adjektiva: *Jak se říká papíru, do kterého něco balíme?* Vyžadovaná správná odpověď *balící (sic!) papír*).

Opět zcela přirozeně některé testové položky přesahovaly také do oblasti syntaxe (gramatická shoda). S označením *Test morfologického uvědomování* tedy nebylo možné si vystačit, proto byl zvolen název *Test jazykového uvědomování*.

Lingvistický obsah

Zadání znělo, abychom se pokusili vytipovat vhodné jevy pro identifikaci stupně jazykového uvědomění žáka mladšího školního věku, tedy jevy složitější než v původním *Testu morfologického uvědomování*. Pro zachování kontinuálního pohledu byly v zásadě respektovány již

⁷ Záludnost dublet v češtině vedla i k tomu, že někdy byl jako „správný“ vyžadován jen jeden tvar z kolísajících dublety (češe/česá), ačkoliv kodifikovány jsou oba: *Česat si vlasy. Sestra si... (češe vlasy)*.

dříve sledované jevy, přestože i my jsme si museli být vědomi výše uvedených limitů, např. skutečnosti, že nejen mezi již nastíněnými jevy, ale např. i mezi morfologií a slovtvorbou nelze vést ostrou hranici.

Vyloučené lingvistické obsahy

Původní záměr obsahoval více témat ke sledování morfologického uvědomování. Po expertní analýze byly vyloučeny 4 obsahy – z věkových hledisek, ale také z hlediska záměru mít stejné rozsahy otázek pro obě části testu.

• Gramatický rod / životnost

Kategorie nebyla testována, neboť se má v mladším školním věku za poměrně ustálenou. K testování byla původně navržena úloha, která by zjišťovala, zda dítě uvědoměle rozlišuje, že v akuzativu u životných maskulin je koncovka -a, zatímco u neživotných -O. Koncovka -a se chápe jako příznaková (*Dostali jsme góla. Nedala mi ani boda.*)

• Slovesná osoba

Kategorie nebyla testována pro obtížnou technickou realizaci dotazování pomocí testových úloh (navržená testová úloha vyžadovala doplnit tvar predikátu v tvarově zřetelném minulém či budoucím čase), přestože je evidentní, že právě slovesná osoba je velmi silně spjata s antropocentrickou podstatou jazyka (JÁ / TY / ON = mluvčí – adresát – ostatní svět) a je pro zjišťování procesu jazykového uvědomování jako jazyková kategorie klíčová. Tato oblast by v budoucnu mohla

být zkoumána některou kvalitativní technikou, příp. speciální kognitivistickou metodikou. Z hlediska jazykového uvědomování by bylo cílem rozvíjet dosavadní poznatky o tom, v kterém věku a do jaké míry si žák mladšího školního věku uvědomuje funkci slovesných formantů jako prostředků kategorizace 1., 2. a 3. osoby (srov. také Höflerová, 2013).

• Slovesný čas

Kategorie nebyla testována, neboť se rovněž má v tomto věku již za poměrně ustálenou, z lingvodidaktického hlediska se problematice věnuje např. Höflerová (2013, 2014). V budoucnu by se možná ještě mohly testovat různé méně frekventované způsoby vyjádření různých dějů (historický prézens: *Prvního září loňského roku vcházím poprvé do naší školy.* Prézentem vyjádřená budoucnost: *Příští rok jdu do druhé/šesté třídy. Večer jdu do kina.*)

• Slovesný způsob

Kategorie nebyla testována pro obtížnou testovatelnost. Nabízí se ale např. testovat míru osvojení adekvátních jazykových prostředků ve vztahu ke stupni jistotní modality a zejména otázku tvorby kondicionálu, která je v češtině velmi specifická.

Další použité nástroje

Testová baterie projektu Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika byla velmi bohatá, ve dvou etapách výzkumu bylo použito na dvacet různých diagnostických nástrojů (Kucharská et al., 2014).

Pro potřeby tohoto článku využijeme jen ty, které mohou poukázat na vztahy mezi sledovanými proměnnými a testovaným jazykovým uvědomováním.

Pro posouzení kognitivních schopností byl použit subtest *Kostky* z Wechslova inteligenčního testu – WISC-III (Krejčířová, Boschek, & Dan, 2002). V oblasti hodnocení jazykových schopností a dovedností bylo použito více nástrojů: fonologie byla zkoumána testy *Izolace hlásek* a *Transpozice hlásek* z *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2.–5. ročníku ZŠ* (Caravolas & Volín, 2005), doplněním oblasti pak byl test *RAN* (rychlé automatické jmenování) a *Opakování pseudoslov* (fonologická paměť). Sémantická stránka byla sledována testem *Slovník*, který je ukazatelem receptivní slovní zásoby (podle Seidlové Málkové a Smolíka, in Kucharská et al., 2014, test byl nově doplněn o těžší položky pro děti školního věku).

Čtenářské dovednosti byly hodnoceny testy z výše uvedené standardizované baterie (Caravolas & Volín, 2005), konkrétně se jednalo o *Test rychlého čtení* a *Čtení pseudoslov* pro posouzení úrovně dekódování (rychlost a přesnost čtení). V této baterii se také nachází *Test čtení s porozuměním*, který umožňuje hodnotit porozumění čtenému prostřednictvím doplňování vhodných slov do vět.

Dále byly využity nově konstruova-

né testy porozumění (Kucharská et al., 2014), mající podobu příběhu. Jednalo se jednak o test založený na schopnosti naslouchání (*O neposedné hvězdičce*). Po vyslechnutí příběhu, který byl zadáván prostřednictvím profesionálně namluvené nahrávky, dítě odpovídalo na stanovené otázky. Vytvořeny byly i zkoušky hlasitého čtení s porozuměním (*Krmení králíků*)⁸. Otázky byly ve všech testech porozumění konstruovány stejně, zahrnovaly dvě složky porozumění – explicitní, kde kladené otázky vycházely z informací v textu, a implicitní, ve které dítě vysuzovalo odpovědi na základě svých předchozích zkušeností či schopnosti „číst“ mezi řádky.

Výsledky a jejich interpretace

Reliabilita testu

Abychom mohli provádět příslušné statistické zkoumání výsledků nově konstruovaného *Testu jazykového uvědomování*, zastavíme se nejdříve u hodnocení jeho reliability – zjištění, zda je nástroj spolehlivý pro hodnocení sledovaného jevu (v našem případě jazykového uvědomování). Je-li test zaměřen na jednu sledovanou vlastnost, souvisí pak nízká hodnota koeficientu s vyšší chybou

⁸ Pro potřeby tohoto článku neuvažujeme lingvistické otázky vymezení vidovosti, totiž že: „Vid není čistě gramatickou kategorií, proto nevede ostrá hranice mezi prostředky morfologickými a slovo- tvornými.“ (Grepel et al., 1996, s. 320).

měření (Škaloudová, 1998). Zajímala nás vnitřní konzistence testu, pro výpočet reliability byl využit Cronbachův koeficient α . Výsledky poukazují na poměrně dobrou reliabilitu *Testu jazykového uvědomování* (viz tabulku 2). Ve většině případů dosahoval koeficient dostačujících hodnot (nad 0,9 vynikající reliabilita, nad 0,8 dobrá reliabilita, nad 0,7 přijatelná reliabilita, Škaloudová, 1998).

Popisná statistika a vývojová dynamika výkonů v Testu jazykového uvědomování

Z tabulky 3 je zřejmé, že celkový výkon v *Testu jazykového uvědomování* (dále jen *TJU*), podobně jako skóry v bloku A (Morfologie) a B (Slovotvorba), má vzestupnou tendenci (viz tabulku 3, graf 1 a 2). Žáci vyšších ročníků skórují lépe než žáci nižších ročníků – jazykové výkony sledovaných dětí se statisticky významně zvyšují. Vzestupný trend je poměrně stabilní, statistická významnost rozdílů je vysoká (Kruskal-Wallisův test, $H(3)=204,2$, $p<0,001$). Největšího posunu v celkovém skóru je dosaženo mezi prvním a druhým ročníkem (Cliffovo $\delta = 0,49$). Protože nebylo ani ve 4. ročníku dosaženo v průměru hodnot blízkých se maximálnímu počtu bodů, domníváme se, že by mohl mít test užití i u starších školáků.

Zajímali jsme se také o to, jak byly naše části testu A (Morfologie) a B (Slovotvorba) náročné pro respondenty. Jak se ukázalo, část B, zaměřená na slovo-

tvorbu, byla, kromě výsledků u žáků 1. ročníku (viz tabulku 4), statisticky významně náročnější (min. $p < 0,03$). Rozdíly však nejsou příliš velké (Effect size, Cohenovo d max. 0,3). Je to zřejmé i z krabicového grafu 3, ukazujícího na průměry a směrodatné odchylky části A (Morfologie) a B (Slovotvorba) v jednotlivých ročnicích.

Test jazykového uvědomování – vliv pohlaví a výukových metod

Tabulka 5 popisuje dosažené výsledky z hlediska ročníku, pohlaví a výukové metody čtení. Nebyly zjištěny rozdíly mezi chlapci a děvčaty v celkovém výkonu, přestože je průměrný skór v *TJU* u chlapců o něco vyšší ($F(1,490)=0,61$, $p=0,43$). Rozdíl však není statisticky významný. Efekt příslušnosti k ročníku je tedy jedinou proměnnou, která má vliv na dosažené výkony v testu jako celku (viz nálezy 4.2).

Zajímavé výsledky byly dosaženy v *TJU* z hlediska výukových metod čtení. Zde už drobné rozdíly ve výkonech nacházíme. Ve zkoumaném souboru dětí byly vyvážené počty žáků ze dvou u nás nejčastěji užívaných metod čtení – analyticko-syntetické (dále AS metoda) a genetické (dále G metoda). Test ANOVA neprokázal rozdíly mezi metodami v celkovém skóru dosažených hodnot v *TJU* ($F(1,490)=0,33$, $p=0,56$) a ani v části A, zaměřené na morfologii ($F(1,490)=0,85$, $p=0,35$). V části B se neprokázal hlav-

Tabulka 2 Reliabilita *Testu jazykového uvědomování* (část A, B, celý test) (Cronbachův koeficient α)

Části testu	1. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.
A (Morfologie)	0,758	0,720	0,745	0,615
B (Slovotvorba)	0,749	0,718	0,725	0,634
celý test	0,849	0,853	0,873	0,762

Tabulka 3 Popisná statistika celkového výkonu v *Testu jazykového uvědomování* (blok A, B, celý test)

	N		M	SD	min.	max.
1. roč.	128	Celý test	17,02	6,79	0	37
		Blok A (Morfologie)	8,65	3,90	0	19
		Blok B (Slovotvorba)	8,43	3,63	0	18
2. roč.	125	Celý test	22,75	5,72	8	36
		Blok A (Morfologie)	11,82	3,13	5	18
		Blok B (Slovotvorba)	10,93	3,37	3	18
3. roč.	124	Celý test	26,37	6,16	8	35
		Blok A (Morfologie)	13,51	3,54	4	19
		Blok B (Slovotvorba)	12,87	3,40	2	19
4. roč.	130	Celý test	29,93	4,92	15	38
		Blok A (Morfologie)	15,36	2,66	6	20
		Blok B (Slovotvorba)	14,58	2,88	5	20

Vysvětlivky:⁹. N... počet respondentů; M... aritmetický průměr, SD... směrodatná odchylka, min... minimální dosažená hodnota, max. ... maximální dosažená hodnota

Post hoc Mann-Whitney: p-hodnota (neadjustovaná), Cliffovo delta, interval spolehlivosti:

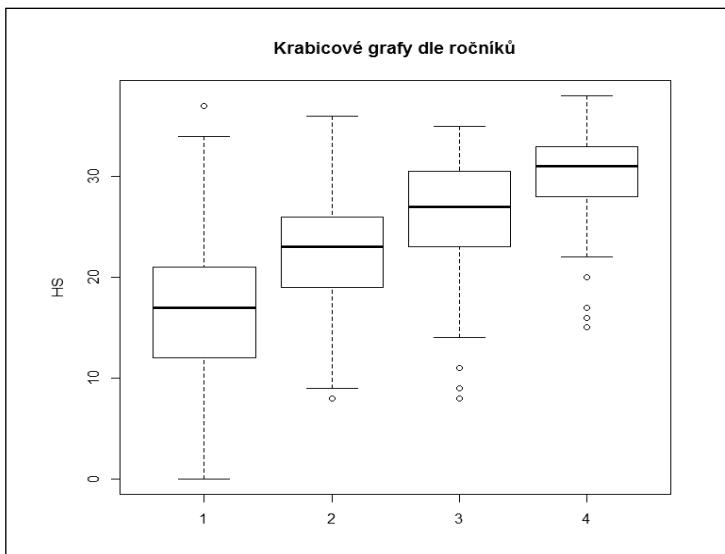
1. roč. vs. 2. roč. $p < 0,001$, 0,49, 95%, CI (0,36; 0,6)

2. roč. vs. 3. roč. $p < 0,001$, 0,39, 95%, CI (0,25; 0,51)

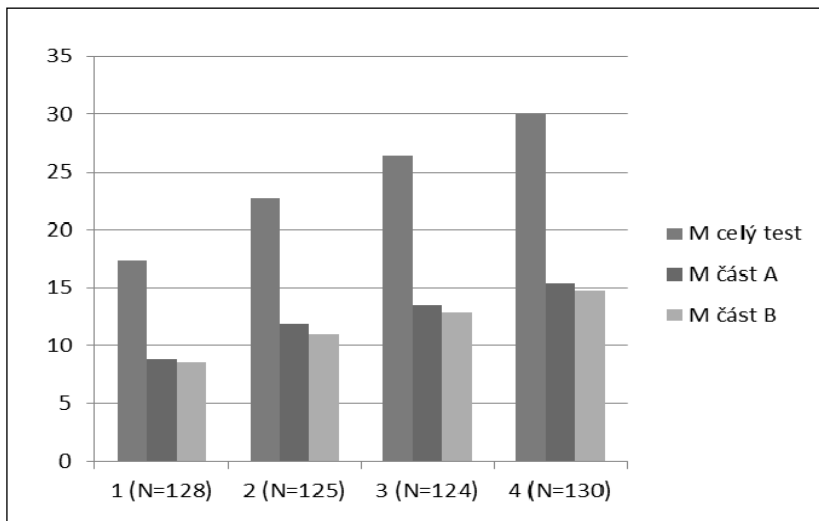
3. roč. vs. 4. roč. $p < 0,001$, 0,36, 95%, CI (0,22; 0,48)

⁹ Toto označení je dodržováno v celém textu, proto již v dalších tabulkách nebudou vysvětlivky uvedeny.

Graf 1 Celkový výkon v *TJU* a směrodatné odchytky v jednotlivých ročnících



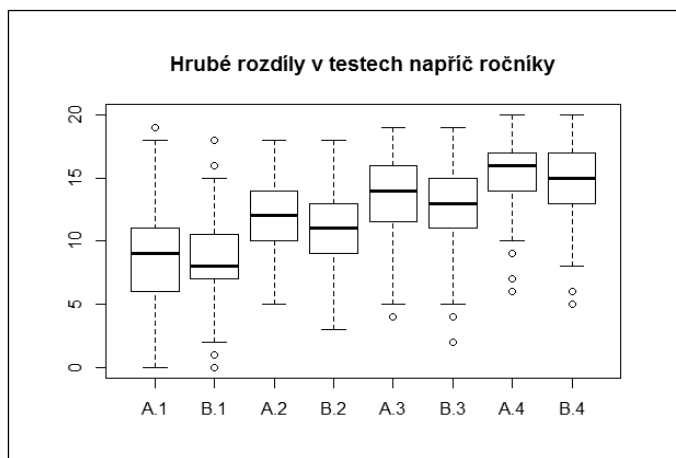
Graf 2 Části A (Morfologie) a B (Slovotvorba) v *Testu jazykového uvědomování* a celkový výkon v testu



Tabulka 4 Statistická významnost rozdílů v hrubých skórech v části A (Morfologie) a B (Slovotvorba)

ročník	N	M	SD	min	max	t	df	p	D
1	127	0,23	3,26	-8	8	0,79	126	0,43	0,07
2	125	0,90	3,09	-6	10	3,24	124	0,01	0,29
3	124	0,65	3,20	-8	8	2,24	123	0,03	0,21
4	130	0,78	2,56	-6	7	3,46	129	0,001	0,30

Graf 3 Krabicový graf výkonů v části A (Morfologie) a B (Slovotvorba) v Testu jazykového uvědomování



ní efekt metody čtení ($F(1,490)=0,08$, $p=0,77$), prokázala se ale interakce metody a ročníku ($F(1,490)=3,5$, $p=0,015$).

Post hoc analýzy jednoduchých efektů ukázaly (viz tabulku 6), že v prvním ročníku dosahují žáci AS metody statisticky lepších výsledků ve slovtvorbě, byť rozdíly nejsou příliš velké ($p=0,046$; $d=0,36$). Zároveň v AS metodě byla zjištěna větší variabilita výkonů – tedy větší rozdíly

mezi jednotlivými dětmi v celkové schopnosti zvládnout danou část testu. Ve 2. a 3. ročníku nebyly zjištěny rozdíly mezi metodami v části B. Ve 4. ročníku pak zde „předhánějí“ žáky z AS metody žáci metody G a úspěšněji řeší úkoly na slovtvorbě. I tak je však rozdíl malý ($p = 0,56$; $d = -0,34$). Mohli bychom to interpretovat tak, že se v našem vzorku projevila výhoda AS metody na výkon ve slovtvorbě pouze

Tabulka 5 Výsledky v TJU z hlediska pohlaví a výukové metody čtení

			N	M	SD	Min.	Max.	
Dle metody	Celkem	AS	252	24,21	7,61	2	38	
		G	254	23,91	7,61	0	38	
	1. roč.	AS	66	17,96	7,84	2	37	
		G	61	16,13	5,36	0	27	
	2. roč.	AS	61	22,92	5,46	8	36	
		G	64	22,59	6,01	9	35	
	3. roč.	AS	63	27,05	5,87	9	35	
		G	61	25,67	6,43	8	35	
	4. roč.	AS	62	29,27	5,52	15	38	
		G	68	30,53	4,24	20	38	
	Dle pohlaví	Celkem	dívky	274	23,62	7,67	2	38
			chlapci	232	24,58	7,51	0	37
		1. roč.	dívky	72	16,42	6,55	2	37
			chlapci	55	17,95	7,07	0	34
2. roč.		dívky	70	22,90	5,33	11	36	
		chlapci	55	22,56	6,26	8	35	
3. roč.		dívky	69	26,20	6,17	8	35	
		chlapci	55	26,58	6,20	9	35	
4. roč.		dívky	63	29,83	5,41	15	38	
		chlapci	67	30,03	4,44	16	37	

na počátku rozvoje čtenářské gramotnosti. Genetická metoda přinesla užitek v podobě lepšího výkonu ve slovtvorbě až na konci období, kdy byli žáci testováni. Další longitudinální výzkumy by nám mohly potvrdit, zda se jedná o vliv rozdílů mezi metodami (práce s částmi slov vs. práce s celými slovy), nebo zda má na tento rozdíl vliv průřezová metodologie výzkumu (tzv. cross-secti-

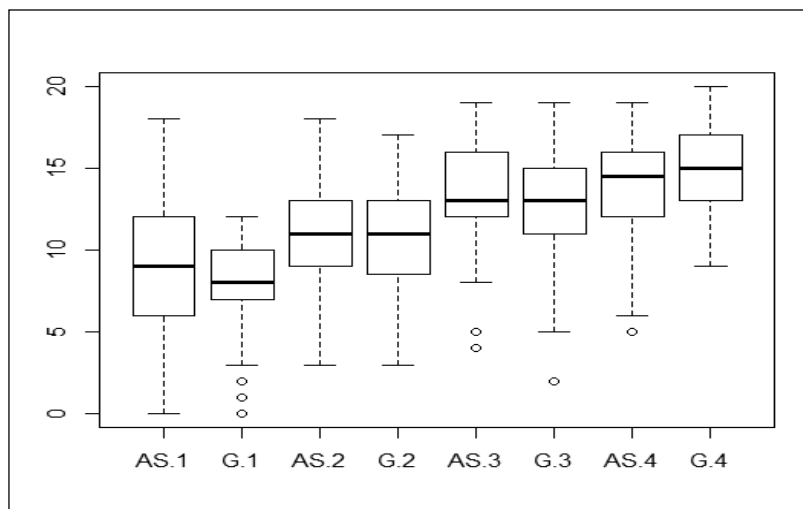
on projekt, potenciální vliv rozdílů mezi výzkumnými skupinami žáků jednotlivých ročníků).

Výkony v jednotlivých částech testu a položkách dílčích bloků

Zajímalo nás, jak se vyvíjí plnění jednotlivých položek. Z tabulky 7 je zřejmé, že se podařilo konstruovat jednotlivé

Tabulka 6 Statistická významnost rozdílů výkonů v části B (Slovotvorba) mezi výukovými metodami čtení

Ročník	Rozdíl mezi metodami	p	d	Levenův test
1	$t(119.94) = 2.01$	0,046	0,35	$F(1, 125) = 11.86, p < 0,001$
2	$t(121.32) = -0.13857$	0,890	-0,02	$F(1, 123) = 2.95, p < 0,088$
3	$t(119.79) = 1.3555$	0,178	0,24	$F(1, 122) = 0.167, p < 0,683$
4	$t(111.86) = -1.9321$	0,056	-0,34	$F(1, 128) = 3.275, p < 0,073$

Graf 4 Krabicový graf rozložení výkonů v bloku B dle výukových metod čtení


položky různé náročnosti, což vyhovuje požadavkům na tvorbu testu. Aby test diskriminoval, měl by obsahovat položky lehčí i položky náročnější. Jednotlivé úkoly by se měly v náročnosti postupně stupňovat.

V jednotlivých úkolech v části testu A (Morfologie) i B (Slovotvorba) se objevuje plnění položek od 4 % populace (jedná se

tedy o velmi náročný úkol, průměrné procentuální plnění v B2_4 v 1. ročníku) až k 94 % populace (úkol A1_4 plní již většina respondentů 4. ročníku). V každém bloku najdeme položky náročnější, které plní méně žáků, a položky lehčí, které plní více žáků. Je také zřejmé, že se průměrné procentuální plnění v jednotlivých ročnících postupně zvyšuje (viz tabul-

Tabulka 7 Průměrné procentuální plnění v jednotlivých položkách bloků v dílčích částech A (Morfologie) a B (Slovotvorba) *Testu jazykového uvědomování*

Blok testu / oblast	Blok testu	1. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.
Gramatické číslo	A1_1	57	66	78	84
	A1_2	60	76	84	88
	A1_3	65	83	82	91
	A1_4	50	69	78	94
	A1_5	34	49	62	71
Pád	A2_1	46	60	69	84
	A2_2	76	83	93	91
	A2_3	35	56	79	80
	A2_4	66	78	88	83
	A2_5	17	32	48	67
Slovesný rod	A3_1	42	61	60	80
	A3_2	38	48	55	62
	A3_3	7	16	27	40
	A3_4	24	50	80	87
	A3_5	7	9	20	22
Slovesný vid	A4_1	46	70	67	80
	A4_2	20	38	48	61
	A4_3	67	77	76	88
	A4_4	61	79	81	91
	A4_5	66	82	82	93
Derivace substantiv	B1_1	42	50	73	83
	B1_2	75	81	92	87
	B1_3	38	39	47	64
	B1_4	72	90	91	93
	B1_5	29	45	60	73
Derivace adjektiv	B2_1	53	78	73	89
	B2_2	33	52	66	83
	B2_3	17	40	55	56
	B2_4	4	9	15	16
	B2_5	30	51	68	85

Stupňování adjektiv	B3_1	53	67	69	80
	B3_2	37	53	62	78
	B3_3	31	51	63	66
	B3_4	15	21	20	36
	B3_5	24	41	49	72
Tvoření adverbíí	B4_1	88	95	95	99
	B4_2	68	75	91	92
	B4_3	76	77	88	82
	B4_4	12	17	31	45
	B4_5	57	68	77	86

ku 7) – v žádném úkolu neměli žáci vyššího ročníku horší výkon než žáci nižšího ročníku.

Popis testových částí a substitů, dosažené výsledky

Blok A (Morfologie)

• Gramatické číslo

Jak již bylo uvedeno v teoretické části, osvojování gramatických kategorií u žáků mladšího školního věku bylo již dříve zevrubně zkoumáno (z lingvodidaktického hlediska k prekonceptu a vývoji chápání gramatických kategorií u žáka mladšího školního věku srov. Hájková et al., 2013, 2014, 2015).

Naším úkolem bylo prokázat uvědomění si protikladu jednotliviny a mnohosti (na materiálu obtížnějších jevů než model *jeden banán x dva banány*, využitím v původním *Testu morfologického uvědomování*). Využita jsou singularia tantum, tedy slova, která mají morfologicky pouze singulárovou podobu, avšak označují více věcí. Jde tedy o ty případy,

kdy substantiva v jednotném čísle označují větší počet entit než jednu. Cílem je zjistit, zda morfologické uvědomění si gramatické charakteristiky „číslo jednotné“ u dítěte převáží nad reálným počtem označovaných entit.

Princip: Děti jsou předloženy obrázky znázorňující vícečetnou entitu. Dítě má doplnit neúplnou větu, v níž chybí predikát. Podle toho, jaký tvar přísudku doplní, poznáme, zda si dítě uvědomuje, že se jedná o číslo jednotné, ačkoliv daná substantiva označují větší počet věcí, čili zda uvědomění gramatické kategorie čísla už je abstraktivizováno. V „zácvikové“ větě je navíc úmyslně použit distraktor v podobě predikátu v množném čísle, navíc ještě podpořen obrázkovou ilustrací.

Příklad:

*Ze stromu padala jablka. Listí (obrázek).
Ze stromu(padalo listí)*

Zajímalo nás, zda lze tímto způsobem sledovat proces gramatikalizace kategorie

čísla, tedy zda existuje vývojový stupeň s možným řešením (typově) *po cestičce běžely *hmyzy* (spr. *běžel hmyz*); *pod stromem *ležely listí* (spr. *leželo listí*), zda tedy dojde k přizpůsobování slov a jejich tvarů ve větě žádané „mnohosti“, a to navzdory kvalitně provedenému závěru.

Úkol plnili žáci poměrně úspěšně (viz tabulku 7) – od nejtěžšího úkolu 5, který v 1. ročníku splnili žáci ve 34 % až po 94 % správných odpovědí u úkolu 4 ve 4. ročníku. Postupně se zvyšovalo průměrné plnění v daném subtestu (2,65 v 1. ročníku; 3,43 ve 2. roč.; 3,85 ve 3. roč. a 4,29 ve 4. roč.), současně se snižovala variabilita (směrodatná odchylka) mezi žáky. Nejtěžší byl úkol *na stráni *rostly* (spr. *rostlo*) *borůvčí* (34 % v 1. roč., 71 % ve 4. roč.).

• Pád

Zvoleny byly těžší (příp. suspektně kolísající) případy na zjištění, do jaké míry a v jaké podobě je v průběhu vývoje paradigmatická substantivní norma ukotvena. Nabízely se zde typické případy, jako např. nom. pl. masc. (*V kleci běhali (ulk)*), substantiva řadící se ke skloňovacím podtypům; obtížnější je např. již zmíněná historická tzv. nulová koncovka u gen. pl. fem. (domácí slova se sufixem *-ice*; *Připravte si pět (krabice)*).

Nejtěžším se ukázal úkol 5: *Toto je článek o českých (lékař)* – splnilo ho jen 17 % žáků 1. ročníku, ve 4. ročníku ho ale zvládly již dvě třetiny žáků. Nejlehčím byl úkol 2: *U rybníka žije několik (žába)* (od 76 % v 1. ročníku k 91 % ve 4. ročníku). I tento subtest celkově vykazuje stabilní

přírůstek v průměrném dosaženém skóru mezi postupnými ročníky (2,4; 3,1; 3,77; 4,05) a snižující se směrodatnou odchylku (od 1,2 k 1,0).

• Slovesný rod

Slovesný rod byl zvolen jako poměrně náročná kategorie, která je spojena s procesem deagentizace a dekauzativizace výpovědi jako hlavními typy odvozené diateze v češtině. Přejed agense (kauzátor) mezi jednotlivými větněčlenskými pozicemi, změny syntaktické struktury a míry potlačení jeho účasti na ději (přičemž ovšem zůstává zachována jeho sémantická funkce) je náročný syntaktický proces a pro jeho odhalení předpokládáme vyšší stupeň morfološko-syntaktického uvědomění dítěte.

Příklad (úkol č. 1): *Jiřík... Zlatovláska byla vysvobozena kuchařem Jiříkem. - Co víme z této věty o kuchaři Jiříkovi? Kuchař Jiřík... / že vysvobodil Zlatovlásku.*

Náš předpoklad o náročnosti subtestu byl naplněn. Ukázalo se to v průměrných hodnotách dosažených skóre (1,17; 1,85, 2,41, 2,91). Zatímco v jiných subtestech čtvrtáci často splnili v průměru 4 úkoly z 5, zde byli žáci průměrně úspěšní pouze v necelých třech úkolech.

Nejtěžší se ukázaly dva úkoly, kdy se procentuálně úspěšnost pohybovala od 7 % v 1. ročníku k max. 40 % ve 4. ročníku, konkrétně úkol 3 a 5.

Úkol 3: *Ředitel... Všichni žáci budou vyslechnuti panem ředitelem. - Co víme*

z této věty o panu řediteli? Ředitel ... / že vyslechne všechny žáky.

Úkol 5: Soupeř hokejisty... Hokejista je před brankou blokován soupeřem. – Co víme z této věty o soupeři hokejisty? Soupeř .../ že blokuje hokejistu / blokuje ho.

• **Slovesný vid**

Poznámka k vidu byla již uvedena výše. V této úloze bylo testováno, zda dítě dokáže odlišit skutečnost, že „české sloveso existuje ve dvou (až třech) podobách, které mají stejný lexikální význam, ale odlišují se od sebe vztahem k završenosti (ukončenosti) děje“ (Grepel, et al., 2008, s. 318). Respektujeme tedy obecně převažující pojetí, podle něž nedokonavá slovesa „vyjadřují volný vztah k završenosti děje“, zatímco dokonavá slovesa vyjadřují „omezenost trvání děje“ ve smyslu „kompletnosti, celistvosti děje“, kdy označují skutečnost, že „cíle bylo dosaženo a nemělo smysl v něm dále pokračovat“ (ibid., s. 318–319).

*Příklad: Úkol 1. (Co už Petra udělala?)
Petra vyráběla přání. Petra
(vyrobila) přání.*

V tomto subtestu se ukázal jeden úkol náročnější (2) – plnilo ho jen 20 % žáků 1. ročníku, má tedy v tomto věku diskriminační schopnost. Jedná se o vytvoření dokonavého slovesa ve větě: *Petra si sháněla nové učebnice (sehnala nové učebnice)*. Dva úkoly byly velmi podobné z hlediska náročnosti (*vybírala – vybrala, dokončovala – dokončila*) a přitom

poměrně jednoduché (od 66–67% plnění v 1. ročníku k 88–93% plnění ve 4. ročníku). Jejich diskriminační schopnost je tedy nižší, v budoucnu budeme zvažovat využití pouze jednoho z nich.

Průměrné plnění vyjádřené v dosažených skórech (se směrodatnou odchylkou) z hlediska ročníků: 2,6 (1,67); 3,46 (1,46), 3,55 (1,58); 4,14 (1,12).

Blok B (Slovtvorba)

• **Tvoření substantiv:**

Jedná se o nekomplikovanou testovou úlohu s cílem zjistit, zda má dítě méně obvyklé sufixy uvědoměle spjatý se slovtvorbou příslušných typů substantiv. Princip testové úlohy autorsky vytvořila E. Hájková (viz Hájková et al., 2013, 2014, 2015, ale srov. i dříve např. Hájková, 2008, s. 291, 2011, s. 90).

Příklad (úkol 1): Jak se jmenuje člověk, který vyrábí žoužel? Dítě vybírá z nabídky slov: žouželář – žouželačka – žouželovec

V tomto subtestu se podařilo vytvořit řadu příkladů s optimálně rozdílnou mírou náročnosti (od 29 % k 93 %). Nejtěžší byl úkol 5, ve kterém dítě odpovídalo na otázku: *Jak se jmenuje činnost, při které se používá žoužel? (žouželení – žouželost – žouželárna)*. V 1. ročníku jej zvládla jen necelá třetina žáků, zatímco na otázku: *Jak se jmenuje místo, kde se vyrábí žoužel?... žáci odpovídali správně ve třech čtvrtinách již v 1. ročníku (žouželárna)*.

Průměrné skóry a odchylky v jednotlivých ročnících také vypovídají o postupu

ném zvyšování výkonů: M, (SD): 2,56 (1,09); 3,06 (1,06); 3,63 (1,1); 4,0 (1,07).

• Tvoření adjektiv I.

Opět se jedná se o nekomplikovanou testovou úlohu s cílem zjistit, zda má dítě upevněny slovtvorné charakteristiky (a rozdíly) mezi významově rozdílnými typy adjektiv. Úkolem je vytvořit adjektivum na základě informací z předchozí věty.

Příklad (úkol 1): *Bábovka, která se už upekla, je (upečená).*

První úkol se ukázal nejlehčím - v prvním ročníku jej vyřešila více než polovina žáků, ve 4. ročníku 89 % žáků. Nejtěžším byl úkol: *Zastávka, ze které se nastupuje, je.... (nástupní)* - zde byla úspěšnost v 1. ročníku jen 4 % a ve 4. ročníku 16 %. V daném subtestu jsou úkolové situace vytvořeny vhodně, při definitivní konstrukci testu není třeba mít však dva úkoly se stejným plněním (2 a 5) a také by bylo vhodné položky řadit podle náročnosti - zatím nejtěžší úkol byl jako předposlední.

Průměrné skóry a odchylky v jednotlivých ročnících naznačují, že přestože se úkol zdá celkově jednoduchý, vybrány byly položky, které mohou být pro žáky těžší. Horší míra plnění úkolu je zřejmá v dosaženém průměrném skóru (patří mezi ty nižší v *TJU*) a vyšší směrodatné odchylce: M, (SD): 1,37 (1,23); 2,30 (1,32); 2,77 (1,38); 4,0 (0,93).

• Tvoření adjektiv II.

Předpokládá se, že stupňování adjektiv

žáci dobře ovládají, testová úloha bylo proto ztížena prvkem supletivismu (dlouhé - delší - nejdelší, dobré - lepší - nejlepší). Řešení úlohy je silně závislé na úrovni slovní zásoby žáka.

Dosažené výsledky hovoří o tom, že byly skutečně vybrány položky, které činí úkol náročnějším. Plnění dosahuje hodnot od 15 % jen k 80 % (viz tabulku 7). Nejlehčí byl přitom úkol 1 (*velké - větší - největší*). Naopak obtížný byl úkol 4 (*dobré - lepší - nejlepší*).

I v tomto subtestu jsou průměrné dosažené hodnoty skóru spíše nižší, s větší variabilitou rozdílů mezi žáky: 1,60 (1,6), 2,33 (1,59), 2,64 (1,57), 3,32 (1,52).

• Tvoření adverbii

Předpokládá se, že také slovtvorbu adverbii žáci již ovládají. Testová úloha je proto ztížena zařazením méně frekvencovaných slov (*sladkokyselý*) - sleduje se schopnost analogického vytvoření adverbia (podle *kyselý*), nebo zařazením sice frekvencovaného slova (*hezký*), avšak v sekvenci rozdílně utvářených adverbii: *nebezpečně - čerstvě - sladkokysele* („podoba *hezce* je řídká“ - Internetová jazyková příručka, online).

První úkol (*nebezpečný - nebezpečně*) bude v budoucnu nutné vyřadit, ukázal se příliš lehkým (viz tabulku 7). Již v 1. ročníku ho plní 88 % žáků, ve 4. ročníku dokonce 99 % žáků, nemá proto diskriminační schopnost. Ostatní úkoly mají odlišnou míru náročnosti a lze je považovat za vhodně zvolené. Nejtěžší byl úkol 4 *nedaleký - nedaleko*.

Test jazykového uvědomování a kognitivní/jazykové testy

Jazykové uvědomování, tak jak bylo hodnoceno námi nově konstruovaným testem, postihuje úroveň morfologické (a případně částečně již i nyní syntaktické a sémantické složky). Proto nás zajímalo, zda budou potvrzeny vztahy mezi ním a dalšími proměnnými. I když se mohou jednotlivé dispoziční schopnosti rozvíjet v individuálních případech discrepantně (Vágnerová & Klégrová, 2008), v souboru s vyšším počtem respondentů by měly spolu souviset – korelovat. Výsledky vidíme v tabulce 9.

Zajímavý vztah je mezi jazykovým uvědomováním a neverbální inteligencí, jak byla prověřována substestem *Kostky z Wechslerova inteligenčního souboru WISC-III*. Jak vidíme, souvislost byla prokázána pouze v 1. ročníku. Silný vztah mezi oběma proměnnými pak má vliv i na souhrnnou korelaci. Žáci, kteří lépe skórují v substestu *Kostky*, pak dosahují lepších výkonů v *TJU*. V dalších vývojových etapách se souvislost mezi oběma proměnnými již snižuje. Protože se jedná o neverbální test inteligence, možná má vliv na dosaženou výšku korelací i jeho podoba. V práci se slovy, která jsou podstatou našeho nového testu, se mohou v důsledku školních zkušeností žáků postupně snižovat souvislosti s neverbálními aspekty myšlení (tedy vztahy mezi proměnnými se rozvolňují).

Fonologická rovina, hodnocená dvěma fonologickými testy (úkol izolace hlásek pro první dva ročníky a úkol transpozice

hlásek pro poslední dva ročníky), vykazovala silný vztah s *TJU* ($p < 0,001$). Žáci s vyššími fonologickými schopnostmi zvládli lépe úkoly na morfologii a slovo tvorbu, což může potvrzovat i vztah (ale ne stoprocentní) mezi jednotlivými jazykovými rovinami.

Mezi fonologické testy bývá v současnosti zařazován i *Test rychlého jmenování (RAN)*. Použity byly dvě podnětové situace, v nichž měli žáci za úkol rychle jmenovat obrázky nebo číslice z pěti možných variant, které jsou různě seřazeny v řádcích. Záporná korelace naznačuje, že existuje určitá souvislost – byť byla prokázána jen v prvním a ve čtvrtém ročníku – mezi jazykovým uvědomováním a časem, který žáci potřebují na splnění úkolu (ti s horším jazykovým uvědomováním potřebují více času na vybavení slov označujících obrázky nebo číslice). Z hlediska dosažených vztahů vidíme těsnější vztahy mezi vybavením slov označujících obrázky a *TJU* než mezi číslicemi a *TJU*. Možná může ve vybavení číslic existovat větší „zácvik“ školních situací, kdy číslice vybavují rychleji a lépe i ti žáci s nižším výkonem v *TJU*, kteří současně hůře vybavují slova označující obrázky (zatímco číslicím se ve škole učí, s konkrétními obrázky se žáci setkávají až při první zkušenosti s testem).

Vysoce statisticky významných korelací bylo ($p < 0,001$) dosaženo i v substestu *Opakování pseudoslov*, jenž je ukazatelem fonologické paměti (úkolem je pamatovat si slova bez významu). Podobně vysokých korelací bylo dosaženo i mezi *TJU* a *Slou-*

Tabulka 8 Vztahy mezi *TJU* a dalšími kognitivními testy

Vztah mezi <i>TJU</i> a testy	1. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.	Celkem
Kostky	0,43***	0,07	0,14	0,10	0,28***
Izolace hlásek	0,28***	0,48***	x	x	0,32***
Transpozice hlásek	x	X	0,41***	0,36***	0,40***
RAN - obrázky	-0,23**	-0,05	-0,09	-0,20*	-0,18*
RAN - čísla	-0,13	-0,04	-0,09	-0,13	-0,12*
Opakování pseudoslov	0,41***	0,39***	0,36***	0,27***	0,20***
Slovník	0,39***	0,38***	0,52***	0,39***	0,41***

níkem (obrázkový slovník, ve kterém mají děti za úkol pojmenovat obrázky). Žáci s vyššími výkony v těchto testech zvládali statisticky významně lépe úkoly z našeho nového *Testu jazykového uvědomování*.

Můžeme konstatovat, že existuje souvislost mezi kognitivními a jazykovými schopnostmi námi sledovaných žáků a *Testem jazykového uvědomování*. Nový test vykazuje poměrně dobrou kongruentní validitu, současně není jen pouhým dublováním jiného testu. V jiném výzkumu (Votrubová, 2015) byl prokázán vztah mezi naším *Testem jazykového uvědomování* a Žlabovou *Zkouškou jazykového citu* ($r=0,81$, $p<0,001$), což dále naznačuje jeho dobrou validitu.

Test jazykového uvědomování a gramotnostní testy

Jak je zřejmé z tabulky 9, byla potvrzena souvislost mezi výkony v *TJU* a gramot-

nostními testy, které byly vytvořeny pro hodnocení dekodování a porozumění čtenému.

TJU v různé míře vykazuje souvislosti s testy zaměřenými na dekodování. Zatímco vztah mezi *Testem rychlého čtení* (in Caravolas & Volín, 2005), tedy čtením izolovaných slov (měří se počet přečtených slov za 1. minutu), a *TJU* je poměrně konzistentní, postupně se zvyšuje v jednotlivých ročnících míra vztahu mezi *TJU* a *Čtením pseudoslov* (in Caravolas & Volín, 2005), tedy slov, která nemají význam. Lepší morfologické (a případně i syntaktické a sémantické) uvědomování ve vyšším ročníku se vyskytuje současně s lepší schopností číst slova bez významu. Čtení komplexního příběhu (*Krmení králíků*, in Kucharská et al., 2015), ve kterém se měří celkový čas nutný k přečtení celého příběhu a počet přečtených slov za 1. minutu, také koreluje s výkony v *TJU*.

Výsledky potvrzují nálezy ze zahra-

Tabulka 9 Vztahy mezi *TJU* a čtenářskými testy (dekódování, porozumění)

Vztah mezi <i>TJU</i> a testy	1. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.	Celkem
Dekódování					
Čtení slov	0,29***	0,22**	0,15*	0,32***	0,30***
Čtení pseudoslov	x	0,14	0,11	0,26**	0,36***
Spojování slov s obrázky	0,24**	0,19*	0,32***	0,23**	0,36***
Krmení králíků - celkový čas	x	-0,21**	-0,20**	-0,39***	0,12*
Krmení králíků - počet slov/ 1.min.		0,26***	0,31***	0,37***	0,21**
Porozumění					
Test čtení s porozuměním	x	0,34***	0,47***	0,21**	0,36***
Krmení králíků - celkový skór	x	0,28***	0,31***	0,23**	0,23***
Krmení králíků - explicitní/implicitní skór	x	0,33*** 0,13	0,29*** 0,20**	0,21** 0,15	0,24*** 0,10
O neposedné hvězdičce - celkový skór	0,38***	0,47***	0,46***	0,36***	0,41***
O neposedné hvězdičce - explicitní/implicitní skór	0,33*** 0,28***	0,34*** 0,42***	0,38*** 0,40***	0,24*** 0,36***	0,31*** 0,35***

niční literatury, ve které se souvislost mezi morfo-syntaktickým uvědomováním a dekódováním uvádí. Současně bývá zmiňován i větší vztah mezi ním a porozuměním.

V naší baterii byl použit test porozumění větám (*Test čtení s porozuměním*, Caravolas & Volín, 2005), dále porozumění komplexnímu příběhu (*Krmení králíků*, in Kucharská et al., 2015) a porozumění naslouchanému příběhu (tzv. listening comprehension), *O neposedné hvězdičce* (in Kucharská et al., 2015). Největších korelací bylo dosaženo právě mezi *TJU* a testem naslouchání, a to jak v oblasti explicitního, tak implicitního porozu-

mění. Nemá zde vliv samotná dovednost čtení, dítě může ve větší míře využívat svých jazykových dovedností. Ale i tak byl prokázán vztah mezi *TJU* a testy zkoumajícími čtení s porozuměním. V porozumění větám bylo dosaženo vyšších korelací s *TJU* než v komplexním testu (nově vytvořené testy v projektu GAČR). Možná zde mohou mít vliv i další charakteristiky dítěte - pozornost, motivace ke čtení, jež vstupují do porozumění textu, který má podobu komplexního příběhu aj. Zajímavé je, že zatímco se v testu naslouchání (*O neposedné hvězdičce*) neprojeví velké rozdíly mezi explicitní a implicitní částí testu a výkonem v *TJU*,

při čtení komplexního textu byl zjištěn těsnější vztah mezi morfologií a explicitním (doslovným) porozuměním než morfologií a implicitním porozuměním. Schopnost vysuzovat z textu informace, které nebyly jeho součástí, může tak mít odlišné předpoklady.

Je tedy patrné, že nově konstruovaný *Test jazykového uvědomování* vykazuje poměrně dobrou predikční validitu čtenářských dovedností – jak pro dekodování, tak pro porozumění čtenému.

Diskuse a závěry

Výsledky, které byly prezentovány v této studii, potvrzují, že by se *Test jazykového uvědomování* mohl stát nástrojem pro hodnocení vývoje jazykových schopností a dovedností u dětí mladšího školního věku:

- 1) Prokazuje to poměrně dobrá spolehlivost testu prověřovaná koeficientem Cronbachova α . Jednotlivé části nejsou zatíženy velkou chybou měření a dávají dobrý předpoklad pro následné analýzy dat.
- 2) Nebyly prokázány rozdíly ve výkonech mezi chlapci a děvčaty, mohly by tedy existovat normy nezávislé na pohlaví. Z hlediska výukových metod čtení sice drobné rozdíly existují v části B, nejsou však příliš významné. K podobným výsledkům dospěla i diplomová práce Votrubové (2015), která byla vedena jako souběžná studie žáků 1. a 2. ročníku ZŠ – nebyl v ní zjištěn roz-

díl z hlediska pohlaví, ale ani výukové metody čtení.

- 3) Výkony v testu mají vývojovou dynamiku a plynule se zvyšují – nejvyšší bodový přírůstek byl zjištěn mezi 1. a 2. ročníkem. Jako náročnější se jeví část B, zaměřená na slovtvorbu. Protože nebylo dosaženo v průměru maximálního skóru ve 4. ročníku, mohl by test diferencovat ještě i v 5. ročníku ZŠ, pokud by průměrný nárůst bodů a směrodatná odchylka odpovídala nárůstu, jak byl zaznamenán mezi 3. a 4. ročníkem.
- 4) Položková analýza prokázala, že se ve všech subtestech objevují úkoly různé náročnosti. Dosažených výsledků bude využito pro konstrukci definitivní verze testu, kdy na základě procentuální úspěšnosti může být měněno pořadí úkolů v jednotlivých blocích, aby jednodušší úkoly předcházely úkolům těžším. I když byla provedena pilotáž testu na menším vzorku dětí, nepodařilo se vytvořit sled úkolů z hlediska zvyšující se náročnosti. Je to ale pochopitelné, až větší vzorek může dát přesnější výsledky. Také bude v budoucnu potřeba najít jiné položky – např. v bloku A1 není nutné, aby se objevovaly dvě položky s podobným plněním (A1_2 a A1_3), jedna z nich může být vyloučena a nahrazena ještě jednou těžší položkou (např. kolem 20 % plnění v 1. ročníku).
- 5) Byla prokázána souvislost mezi výkony v *Testu jazykového uvědomování* a dalšími jazykovými testy, které

mapují jednotlivé jazykové roviny – fonologicko-fonetickou rovinu (úkoly izolace a transpozice hlásek, úkoly rychlého automatického jmenování), sémantickou (test *Slovník*). Potvrzují se tak údaje ze zahraniční literatury o spojitosti jazykového vývoje v jeho různých rovinách. Ze souběžného výzkumu (Votrubová, 2015) víme, že test také koreluje se *Zkouškou jazykového citu* (0,81, $p < 0,001$).

- 6) Zajímalo nás, zda *Test jazykového uvědomování* koreluje se čtenářskými dovednostmi (dekódování a porozumění čtenému). I když byla prokázána spojitost mezi výkony v *TJU* a různými způsoby hodnocení čtení z hlediska dekódování (rychlost, přesnost čtení), o něco vyšší korelační koeficienty byly obdrženy mezi *TJU* a testy porozumění – na úrovni porozumění větám i komplexním příběhům. Potvrzuje se tak spojitost mezi jazykovým uvědomováním a čtenářskými dovednostmi. Žáci, kteří podávají vyšší výkon v *TJU*, jsou i lepšími čtenáři a naopak – lep-

ší čtenáři dosahují lepších výsledků v *TJU*. Test tedy dosahuje dobré predikční validity.

Dosažené výsledky dávají informace k možné úpravě testu, aby mohlo dojít k jeho standardizaci. Pro ni budou také důležitá výzkumná data, která byla sebrána ve druhé části našeho výzkumu, kdy jsme se zaměřili na potenciálně slabé čtenáře – děti se specifickými poruchami učení, děti s vývojovou dysfázií, děti s Aspergerovým syndromem a slabé čtenáře. Ve všech těchto klinických skupinách byl také použit *Test jazykového uvědomování*. Bude nás zajímat, jak se liší v jazykovém uvědomování děti s riziky oproti běžné populaci i mezi sebou navzájem. Pak bude zřejmé, zda je test citlivý pro hodnocení jazykového uvědomování u rizikových dětí.

Náš článek měl zatím jen upozornit na zkoumaný problém a přinést informaci o prvních dosažených výsledcích. Doufáme, že naše práce bude dovedena do konce, tj. bude připravena definitivní podoba testu a jeho standardizace.

Literatura

- Association for Language Awareness (ALA) (2012): *Definition of language awareness*. Retrieved from www.lexically.net/ala/la_defined.htm.
- BIRD, J., & BISHOP, D. (1992). Perception and awareness of phonemes in phonologically impaired children. *European Journal of Disorders of Communication*, 27(4), 289–311.
- CARAVOLAS, M., & VOLÍN, J. (2005). *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ*. Praha: IPPP ČR.
- CARAVOLAS, M., VOLÍN, J., & HULME, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 107–139.

- CARLISLE, J. F. (1988). Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth, and eighth graders. *Applied Psycholinguistics*, 9, 247-266.
- CARLISLE, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing*, 189-209. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- CARLISLE, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 169-190.
- CARLISLE, J. F., & NOMANBHOY, D. M. (1993). Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics*, 14, 177-195.
- CARLISLE, J. F. (2010). Effects of Instruction in Morphological Awareness on Literacy Achievement: An Integrative Review. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 464-487. dx.doi.org/10.1598/RRQ.45.4.5
- CARROLL, J. M., SNOWLING, M. J., HULME, C., & STEVENSON, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, 39(5), 913-923.
- CASALIS, S., & LOUIS-ALEXANDRE, M. F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: A longitudinal study. *Reading and Writing*, 12(3-4), 303-335.
- CATTS, H. W., FEY, M. E., ZHANG, X., & TOMBLIN, B. J. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A researchbased model and its clinical implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 38-50.
- DERWING, B. L., & BAKER, W. J. (1986). Assessing morphological development. In P. J. FLETCHER & M. GARMAN (Eds.), *Language acquisition: Studies in first language development*, 326-338. Cambridge: Cambridge University Press.
- EHRI, L. C., NUNES, S. R., WILLOWS, D. M., SCHUSTER, B. V., YAGHOUB-ZADEH, Z., & SHANAHAN, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from Reading Panel's metaanalysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
- ELBRO, C., & ARNBAK, E. (1996). The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 46, 209-240.
- FOORMAN, B. R., PETSCHER, Y., & BISHOP, M. D. (2012). The incremental variance of morphological knowledge to reading comprehension in grades 3-10 beyond prior reading comprehension, spelling, and text reading efficiency. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 792-798. DOI: 10.1016/j.lindif.2012.07.009.
- FOWLER, A. E., & LIBERMAN, I. Y. (1995). The role of phonology and orthography in morphological awareness. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing*, 157-188. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- GREPL, M., KARLÍK, P., NEKULA, M., & RUSÍNOVÁ, Z. (2008). *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- GRIMMOVÁ, H., SCHOLER, H., & MIKULAJOVÁ, M. (1997). *Heidelberský test vývoje řeči (H-S-E-T)*. Brno: Psychodiagnostika, s. r. o., 1997.
- HÁJKOVÁ, E. (2011). *Rétorika pro pedagogy*. Praha: Grada.
- HÁJKOVÁ, E. (2008). Jazyková tvořivost žáků mladšího školního věku. In ULIČNÝ, O. (ed.).

- Eurolitteraria & Eurolingua. *Opera Academiae Paedagogicae Liberecensis. Series Bohemistica*. Liberec: Technická univerzita, 290-294.
- HÁJKOVÁ, E. et al. (2013). *Čeština ve škole 21. století - III.: jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- HÁJKOVÁ, E. et al. (2014). *Čeština ve škole 21. století - IV.: výzkum edukačních podmínek jazykových jevů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- HÁJKOVÁ, E. et al. (2015). *Czech language in the 21st century school - V.: children's preconceptions within the educational framework of czech language: research conclusions*. Prague: Charles University in Prague, Faculty of Education.
- HÖFLEROVÁ, E. (2013). Slovesné formanty jako součást gramatických prekonceptů. *Didaktické studie*, 5, 1, 11-20.
- HÖFLEROVÁ, E. (2014). Vyjádření času: forma a její percepce. Příspěvek k poznání ontogeneze řeči a metajazyka česky mluvícího dítěte. In KESSELOVÁ, J., IMRICOVÁ, M., & OLOŠTIAK, M. *Registre jazyka a jazykovedy (II): na počest Daniely Slančovej*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2014. Acta Facultatis philosophicae Universitatis Prešovensis. Jazykovedný zborník.
- Internetová jazyková příručka. [online] <http://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=hezce>
- KIRBY, J. R., DEACON, S. H., BOWERS, P. N., IZENBERG, L., WADE-WOOLLEY, L., & PARILLA, R. (2012). Children's morphological awareness and reading ability. *Reading & Writing*, 25, 389-410. doi:10.1007/s11145-010-9276-5
- KUCHARSKÁ, A. (2014). *Riziko dyslexie. Pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: PedF UK.
- KUCHARSKÁ, A., SEIDLŮVÁ MÁLKOVÁ, G., SOTÁKOVÁ, H., ŠPAČKOVÁ, K., PRESSLEROVÁ, P., & RICHTEROVÁ, E. (2014). *Porozumění čtenému I. Typický vývoj porozumění čtenému - východiska, témata, zdroje - kritická analýza a návrh výzkumu*. Praha: PedF UK v Praze.
- LYYTINEN, P., & LYYTINEN, H. (2004). Growth and predictive relations of vocabulary and inflectional morphology in children with and without familial risk for dyslexia. *Applied Psycholinguistics*, 25, 397-411.
- MCCBRIDE-CHANG, C., TARDIF, T., CHO, J.-R., SHU, H., FLETCHER, P., STOKES, S. F., WONG, A., & LEUNG, K. (2008). What's in a word? Morphological awareness and vocabulary knowledge in three languages. *Applied Psycholinguistics*, 29, 437-462.
- MOLL, K., THOMPSON, P. A., MIKULAJOVA, M., JAGERCIKOVA, Z., KUCHARSKA, A., FRANKE, H., HULME, CH., & SNOWLING, M. J. (2016). Precursors of Reading Difficulties in Czech and Slovak Children At-Risk of Dyslexia. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 22(2), 120-136.
- NAGY, W.E. (2007). Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. In R.K. Wagner, A.E. Muse, & K.R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension*, 52-77. New York: Guilford.
- NAGY, W., BERNINGER, V.W., & ABBOTT, R. D. (2006). Contributions of morphology beyond

- phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology*, 98, 134-147.
- NAGY, W., BERNINGER, V., ABBOTT, R., VAUGHAN, K., & VERMEULEN, K. (2003). Relationship of morphology and other language skills to literacy skills in at-risk second-grade readers and at-risk fourth-grade writers. *Journal of Educational Psychology*, 95, 730-742.
- NATION, K., & SNOWLING, M. J. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of research in reading*, 27(4), 342-356. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2004.00238.x.
- SEIDLIOVÁ MÁLKOVÁ, G., & CARAVOLAS, M. (2014). *Baterie testů fonologických schopností*. Praha: NÚV.
- SÉNÉCHAL, M. (2000). Morphological effects in children's spelling of French words. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54(2), 76-86. doi:10.1037/h0087331
- ŠTĚPÁNÍK, S., & CHVÁL, M. (2016). Konstruktivismus jako cesta ke zlepšování výsledků vzdělávání v českém jazyce? *Studia paedagogica*, 21(1), 35-56.
- TREIMAN, R., CASSAR, M., & ZUKOWSKI, A. (1994). What types of linguistic information do children use in spelling? The case of flaps. *Child Development*, 65, 1318-1337.
- TYLER, A. & NAGY, W.E. (1990). Use of derivational morphology during reading. *Cognition*, 36, 17-34.
- VELLUTINO, F., SCANLON, D., & SPEARING, D. (1995). Semantic and phonological coding in poor and normal readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, 76-123.
- VERHOEVEN, L. (2003). *Morphological processes in learning to read*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- TOMICKÁ, V., & KUCHARSKÁ, A. (2007). Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika ve speciálně pedagogickém centru pro děti a studenty s narušenou komunikační schopností). In Kucharská, Anna et al. *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika ve speciálně pedagogických centrech*. (82-108). Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- TONUCCI, F. (1991). *Vyučovat nebo naučit?* Praha: Pedagogická fakulta UK.
- VÁGNEROVÁ, M., & KLÉGRVÁ, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: UK v Praze - Nakladatelství Karolinum.
- ŽLAB, Z. (1992). *Zkouška jazykového citu*. Ostrava: Mikrodata.

doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Karlova Univerzita
anna.kucharska@pedf.cuni.cz

doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Katedra českého jazyka, Pedagogická fakulta, Karlova Univerzita
martina.smejkalova@pedf.cuni.cz