

Studie přínosů intervenčního programu pro systematickou podporu rozvoje pročtenářských dovedností v předškolním věku

A study of the benefits of the intervention program for the systematic training of pro-reading skills in preschool children

Petra Šedinová, Gabriela Seidlová Málková

Abstrakt: Tato studie hodnotí přínosy krátkodobého, relativně intenzivně implementovaného intervenčního programu zaměřeného na podporu rozvoje pregramotnostních, resp. pročtenářských dovedností (konkrétně fonemického povědomí a znalosti písmen) dětí v posledním ročníku mateřské školy před nástupem do první třídy základní školy. Zhodnocení přínosů je provedeno ve srovnání se situací bez implementace intervenčního programu a s užitím intervenčního programu s obsahem zaměřeným na rozvoj grafomotorických dovedností. Celkem 69 dětí ze 4 mateřských škol bylo náhodně rozděleno do tří skupin, jedné s cílovou intervencí, jedné s kontrolní intervenční situací a jedné kontrolní skupiny bez intervenčního programu. Intervenční programy byly aplikovány po dobu deseti týdnů ve vybraných mateřských školách s frekvencí tří výukových lekcí v průběhu každého intervenčního týdne. Výsledky studie dokládají přínos hodnoceného tréninkového programu pro rozvoj počátečního čtení (jako středně silné hodnoty míry účinku, Cohenova d), ale neprokazují tento nárůst čtenářských dovedností jako statisticky významně lepší ve srovnání s kontrolními skupinami.

Klíčová slova: fonemické povědomí, znalost písmem, pročtenářská intervence, předškolní děti

Abstract: This study investigates the benefits of a short-term, relatively intensively implemented intervention programme aimed at enhancing the development of pre-reading skills (specifically phoneme awareness and letter knowledge) in the last year of kindergarten before the first year of elementary school. Sixty-nine children from four kindergartens were randomly assigned to three groups: pre-reading intervention group (resp. phoneme awareness and letter knowledge intervention), graphomotor skills intervention group, and no-training group. Intervention pro-

grams were implemented as a 10-week training program in the frequency of 3 training lessons per week. The impact of each training condition for the development of phoneme awareness, letter knowledge, and reading skills was assessed. After the training we found a mild effect from the pre-reading intervention program for the development of word reading and whole word reading tasks (moderate values of Cohen's d), however the increase in word reading skills does not prove to be significantly better if compared to both control groups results.

Key words: phoneme awareness, letter knowledge, pre-literacy intervention, preschool age children

1. Úvod

Dobrá úroveň gramotnostních dovedností představuje důležitý předpoklad školní úspěšnosti dítěte a přístupu ke vzdělání i úspěchu v různých oblastech života. Kvalitní výuka čtení a psaní, podpora čtenářství i rozvoj různých cílených strategií podpory rozvoje čtenářských a pisatelských dovedností je proto významnou otázkou pro výzkum i praxi pedagogické psychologie. Tzv. psycholinguistický a vývojově orientovaný psychologický výzkum (Kucharská & Seidlová Málková, 2012) gramotnosti rozšiřuje perspektivy studia vývoje gramotnosti i o otázky předpokladů vývoje počátečního čtení a psaní. Pečlivě provedené longitudinální studie vývoje počátečního čtení a psaní v různých evropských jazycích (např. Byrne, 1998; de Jong & van der Leij, 1999; Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, J., 2004; Lervåg, Bråten, & Hulme, 2009, atd.) a v posledních letech i kros-lingvistické srovnání (např. Ziegler et al., 2010; Caravolas et al., 2012; Georgiou et al., 2012; Moll et al., 2014) ukazují, že moderní výzkum dokáže svými postupy

mapovat a pojmenovávat klíčové, tedy pro rozvoj čtení a psaní určující dovednosti, jejichž rozvoj lze dobře sledovat, a dokonce i ovlivňovat už v předškolním věku, tedy v čase před započetím systematické výuky čtení a psaní. Opakovaně se tyto výzkumy shodují na klíčové úloze dvou pregramotnostních dovedností, dovednosti pohotově manipulovat se zvuky mateřského jazyka (tzv. fonemtické povědomí) a znalosti písmen (tedy dovednosti rozpoznávat písmena a umět s nimi zacházet jako s nástroji reprezentace mluveného slova). Novější, zejména kros-lingvistické výzkumy akcentují také význam třetí klíčové schopnosti, tzv. rychlého automatizovaného jmenování, RAN (Caravolas et al., 2012; Wimmer, Mayringer & Landerl, 2000.) Tato kognitivní schopnost v podstatě umožňuje efektivní a plynulé osvojování si vztahů mezi fonologickými (zvukovými) a vizuálními obrazy, jakési intermodální kódování.

Tvorba a evaluace cílených intervenčních programů pro podporu vývoje klíčových pregramotnostních dovedností se postupně stává silnou a významnou

oblastí evropského i mezinárodního výzkumu a v současné době představuje bohatý zdroj poznatků relevantních pro vzdělávací praxi (pro přehled viz Troia, 1999; Bus & van IJzendoorn, 1999; Ehri, Nunes, Stahl, & Willows, 2001; Seidlová Málková, 2016). Nejvíce pozornosti bylo doposud v oblasti intervenčních programů věnováno fonematickému povědomí, neb se jedná o dovednost přirozeně navazujících na rozsah jazykových kompetencí předškolního dítěte a relativně snadno v rámci předškolní přípravy dostupnou (Rack, 2004; Melby-Lervåg, Lyster, & Hulme, 2012; Seidlová Málková, 2017). Pozdější výzkumy ovšem ve snaze pojmenovat co nejpřínosnější a z hlediska vývoje počátečního čtení a psaní neefektivnější postupy, upozorňují na důležitost cíleného a strukturovaného provazování fonematického povědomí a znalosti písmen v rámci pregramotnostních intervenčních programů (např. Hatcher, Hulme, & Snowling, 2004; Lyytinen, Erskine, Kujala, Ojanen, & Richardson, 2009; van Otterloo & van der Leij, 2009).

Intervenční programy cílené právě na podporu pregramotnostních dovedností nemají v českém prostředí tradici (Seidlová Málková, 2016). V praxi je v současné době dostupný jen jeden ucelený tréninkový program, který umožňuje strukturovanou podporu rozvoje fonematického povědomí a znalosti písmen pro předškoláky a děti s odklady školní docházky (Mikulajová, Nováková Schöflová & Dostálová, 2016). V pilotní verzi byl rovněž publikován metodický materiál pro intervenční pregramotnostní

program cílený na mladší předškolní děti (Seidlová Málková, 2015). Většina podpůrných didaktických materiálů určených pro mobilizaci předpokladů rozvoje čtení a psaní se zaměřuje spíše na rozvoj a podporu percepčních, vizuomotorických a grafomotorických předpokladů (např. omalovánky s písmenky, pracovní listy, apod.), postrádá propojení či akcenty do oblasti rozvoje jazykových, zejména fonologických, schopností.

Systematický výzkum přináší efektivitu intervenčních pregramotnostně orientovaných programů je proto v českém prostředí stále spíše opomíjenou oblastí. Výjimku tvoří studie přínosů systematické podpory fonematického povědomí a znalosti písmen pro raně předškolní děti (Seidlová Málková, 2015). V rámci této studie byly sledovány dvě podoby intervenčního programu pro předškolní děti, jeden cílený výhradně na podporu rozvoje fonematického povědomí, druhý se pomocí herních aktivit zaměřoval na rozvoj znalosti písmen a v některých svých úlohách umožňoval i aktivizaci spojení písmene a hlásky. Oba sledované tréninkové programy přinesly pozitivní výsledky na úrovni cílových trénovaných dovedností v čase těsně po ukončení tréninkových aktivit. Písmenkový program měl ale celkově výraznější efektivitu, dokázal výrazněji ovlivnit nejen rozvoj znalosti písmen (cílové dovednosti), ale i fonematického povědomí (tedy ne přímo trénované dovednosti), a to dokonce v časovém odstupu (tedy v rámci odloženého posttestu cca půl roku po ukončení tréninkových aktivit).

Tyto výsledky, ač ve studii s mladšími předškolními dětmi, ukazují, že cílená mobilizace pregramotnostních dovedností by měla využívat jak fonematické povědomí, tak znalost písmen a vhodně je v rámci intervenčního programu provazovat a kombinovat.

Takto koncipovaný tréninkový program v podstatě nabízí program Mikulajové a kolegyně (Mikulajová et al., 2016). Přínosy tohoto programu ovšem nebyly prozatím v českém jazykovém prostředí výzkumně sledovány. Slovenskou verzi stejného programu využila ve svém výzkumu běžných dětí a dětí s narušeným vývojem řeči v předškolním věku, před nástupem do první třídy, Tokárová (2015). V obou sledovaných skupinách dokládá Tokárová přínosy na úrovni jazykových schopností (přípravenosti) dětí před nástupem do první třídy (statisticky významně lepší výkony oproti kontrolním skupinám). Především ale dokládá pozitivní (a statisticky významně lepší) výkony dětí z intervenčních skupin oproti jejich kontrolním skupinám v oblasti čtení i psaní, a to v čase po cca jednom roce od ukončení tréninkových aktivit.

Předkládaná studie se snaží rozšířit a výzkumně prověřit poznatky o přínosech cílené intervence pregramotnostních dovedností dětí v předškolním věku v českém prostředí. S ohledem na charakter dosavadních výsledků zahraničního výzkumu i s ohledem na výsledky českého a slovenského výzkumu, který má pro toto téma relevanci, jsme se v této studii zaměřili na hodnocení přínosů intervenčního programu, který podporuje rozvoj

dovedností fonematického povědomí, a to v návaznosti a souvislosti s rozvojem znalosti písmen. Pro potřeby této studie byl vytvořen původní intervenční plán, který má charakter „minimálního“ zásahu, snadno implementovatelného v běžné praxi předškolních zařízení.

2. Cíle výzkumu

Cílem tohoto výzkumu je zhodnotit přínos uplatnění intervenčního pročtenářsky orientovaného programu zaměřeného na podporu systematické přípravy dětí před nástupem do prvního ročníku základní školy, a to v oblasti fonematického povědomí a znalosti písmen. Zhodnocení bude provedeno ve vztahu k posouzení přínosů programu na rozvoj fonematického povědomí, znalosti písmen a počátečního čtení a psaní. Cílový, pročtenářsky orientovaný (fonologicko-ortografický), program využívá poznatky dosavadního domácího a zahraničního výzkumu (viz stručný přehled v teoretické části) o významu cílené podpory rozvoje klíčových pročtenářských dovedností, tj. fonematického povědomí a znalosti písmen. Navazuje také na závěry původního českého výzkumu vývojového vztahu fonematického povědomí a znalosti písmen realizovaného v mateřských školách rovněž formou intervenční studie (Seidlová Málková, 2015) a podobném výzkumu v jazykově blízkém prostředí, na Slovensku (Tokárová, 2015), které akcentují pozitivní přínos propojení obou klíčových pročtenářských doved-

ností v intervenčních programech pro předškolní děti.

Zhodnocení přínosů cílového intervenčního programu provádíme s užitím kvazi-experimentálního designu, kde je cílový intervenční program aplikován ve srovnání se dvěma kontrolními podmínkami: aplikací a) grafomotorického intervenčního programu ve stejné době trvání jako u programu cílového a b) v podmínkách bez jakékoliv systematické intervence jen s užitím běžného výchovně vzdělávacího programu mateřské školy.

3. Metodologie

V této studii prezentujeme jen část výsledků ještě probíhajícího longitudinálního výzkumu přínosů intervenčního programu se zaměřením na podporu pregramotnostních dovedností u dětí předškolního věku. Shrnujeme zde výsledky naší práce v prvním roce realizace výzkumu (tj. 2016), kde máme možnost popsat vliv zvolených intervenčních programů na rozvoj klíčových pregramotnostních dovedností, tedy fonematického povědomí, znalosti písmen a počátečního čtení.

V rámci této studie tedy prezentujeme data z prvních dvou fází sběru dat, z fáze tzv. pretestové (před započatím intervenčních programů v mateřských školách) a posttestové (bezprostředně po skončení intervenční práce ve třídách mateřských škol). Pretestové fáze sběru dat jsme realizovali v průběhu března

roku 2016, posttestové fáze pak koncem června stejného roku. Intervenční programy byly poskytovány ve vybraných mateřských školách po dobu 10 týdnů s frekvencí cca 1,5 hodin týdně rozložených do 3 dní v rámci pracovního týdne. S dětmi pracovali učitelé, nebo pedagogičtí pracovníci z mateřských škol, které děti dobře znaly ze svých tříd.

3.1 Výzkumný vzorek

Naše studie se zaměřuje na běžně se vyvíjející 5 až 6 leté děti z předškolních ročníků státních mateřských škol. Děti jsme vyhledávali v průběhu prvního pololetí posledního ročníku mateřské školy před nástupem školní docházky. Pro spolupráci na tomto výzkumu jsme nejprve oslovovali mateřské školy v námi dostupných lokalitách (tj. na území hlavního města Prahy). Podmínkou zapojení do výzkumu byla ochota pracovníků mateřských škol k aktivnímu zapojení do realizace plánovaných intervenčních programů. Hledali jsme v podstatě spolupracující učitele, kteří by ve své mateřské škole byli ochotni po dobu dvou měsíců pracovat pod naším vedením s připravenými intervenčními programy a umožnili nám provádět kontrolní testování pro potřeby hodnocení vlivu intervenčních programů. Na základě zkušeností z našeho předchozího výzkumu (Seidlová Málková, 2015) jsme považovali za důležité, aby intervenční programy dětem zprostředkovala známá osoba, učitel z jejich mateřské školy. To bylo také pro mnohé školy náročnou a (ne)splnitelnou podmínkou

vstupu do výzkumné studie. Mnozí učitelé museli složitě přizpůsobovat harmonogram svého působení a denního dění na škole, aby práce s experimentálními skupinkami vybraných dětí z tříd mateřské školy mohla proběhnout.

Do studie jsme vybírali děti na základě informovaného souhlasu rodičů. Z metodologických důvodů jsme do výzkumu zařadili jen děti z monolingvního českého rodinného zázemí, které v době realizace naší studie nepracovaly v rámci nějakého intervenčního programu odborné pedagogicko-psychologické či speciálně pedagogické péče (např. logopedů, psychologů, speciálních pedagogů, apod.). Rodiče podepsali informovaný souhlas s účastí dítěte v naší studii. Souhlas se zařazením do výzkumu poskytlo cca 90 rodičů dětí ve 4 oslovených mateřských školách. Tyto děti jsme v každé škole náhodně rozdělili do dvou experimentálních a jedné kontrolní skupiny tak, aby v každé škole byl zhruba stejný počet dětí v každé sledované skupině.

V průběhu přípravy realizace intervenčních programů v jednotlivých mateřských školách se výzkumný vzorek ustálil na počtu 71 dětí. S některými dětmi jsme nemohli začít pracovat z důvodů nemoci nebo dlouhodobější absence v mateřské škole. Cca 4 děti, které krátkodobě onemocněly na začátku realizace intervenčních programů, jsme přeřadili z experimentálních skupin do skupiny kontrolní, abychom nenarušili plynulost realizace intervenčních programů. Na začátku realizace výzkumu jsme tedy vytvořili celkem 8 pracovních experimentálních

skupin (4 skupiny pracující s cílovou pročtenářskou intervencí a 4 skupiny s intervencí na bázi běžně dostupné metodiky pro práci s předškolní třídou). 22 dětí pracovalo ve skupině s cílovým tréninkem pročtenářských dovedností, 21 dětí ve skupině s grafomotorickým tréninkem a 26 dětí jsme v průběhu studie sledovali v rámci skupiny kontrolní. Deskriptivní statistiku věku dětí zařazených do výzkumu podává tabulka 1.

Před samotným výzkumným šetřením v mateřských školách proběhlo proškolení výzkumných asistentů, kteří s testovou baterií pracovali. V rámci sjednocení postupu při administraci jednotlivých testů měli k dispozici metodický návod zadávání instrukcí, reagování na otázky dětí, forem podpůrné motivace dítěte, a skórování konkrétních testů. Výzkumní asistenti byli seznámeni s etickými zásadami práce, ochranou osobních údajů a jednotně proškoleni pro práci s testovou baterií tak, aby zadávání testů proběhlo dle jednotných postupů a zásad administrace u celého výzkumného týmu.

3.2 Intervenční programy

V průběhu realizace našeho výzkumu pracovali učitelé s dětmi v mateřských školách se dvěma variantami intervenčních programů: s programem pro podporu pročtenářských dovedností (klíčový program z hlediska cílů výzkumu) a s programem pro podporu rozvoje grafomotorických dovedností. Oba intervenční programy byly implementovány

Tabulka 1 Deskriptivní statistika věku (v měsících) na počátku výzkumu pro celý výzkumný vzorek a v rámci rozdělení do jednotlivých sledovaných skupin.

	N	Nejnižší hodnota	Nejvyšší hodnota	Průměr (s.o.)
Celý soubor	69	64	80	72,96(3,95)
Skupina s pročtenářským tréninkem (PČ)	22	69	78	75,27(2,72)
Skupina s grafomotorickým tréninkem (GM)	21	66	78	70,95(3,57)
Skupina bez tréninku (K)	26	64	80	72,62(4,21)

ve stejném časovém období (březen–květen 2016), po stejně dlouhou dobu 10 týdnů a ve stejné intenzitě.

Formu implementace intervenčních programů jsme zvolili s ohledem na dosažitelné poznatky z výzkumu, s ohledem na náročnost běžného výchovně vzdělávacího programu ve školách i s uvážením typické formy docházky dětí ve třídách mateřských škol. Implementace intervenčních programů probíhala po dohodě s učiteli v časové dotaci tři 25–35 minutových lekcí uskutečněných převážně v dopoledních hodinách ve třech různých dnech pracovního týdne a to po dobu 10 týdnů. V průběhu práce s intervenčními programy tedy děti absolvovaly spolu se svými učiteli cca 15 hodin intervenčních aktivit.

Učitelky z mateřských škol, které s tréninkovými programy pracovaly, byly na počátku našeho výzkumu pečlivě proškolené a vybavené metodickým návodem a příslušnými pomůckami na každou pracovní lekci. V průběhu samotné práce s dětmi měly k dispozici

metodickou oporu a mohly konzultovat své případné obtíže při implementaci obou intervenčních programů. V průběhu realizace intervenčních programů ve školách zaznamenávaly učitelky své postřehy a mapovaly reakce dětí na zadávaná cvičení.

V jednotlivých mateřských školách jsme pro práci s intervenčními programy vytvořili menší pracovní skupiny vždy z 6–8 dětí. Učitelky tak měly možnost se jednotlivě dětem v průběhu práce s intervenčními aktivitami věnovat, zaměřit se na případné dotazy a přesvědčit se, zda všechny děti správně pochopily záměr práce v každé lekci.

Trénink pročtenářských dovedností (cílový trénink)

S ohledem na aktuální vývoj v oblasti pročtenářských intervenčních programů jsme se rozhodli, že se výsledná podoba našeho tréninku bude zaměřovat na trénink fonemického povědomí i znalosti písmen, a to tak, aby byla zohledněna jejich vývojová souvislost. Při vytváření

pročtenářsky zaměřeného tréninkového programu jsme jako inspirativní předlohu zvolili metodiku Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina (Mikulajová & Dostálová, 2004), inspirací pro nás byl také program zaměřený na trénink fonologických a ortografických dovedností Sound Linkage (Hatcher, 2001) a výše zmiňovaný český pilotní metodický materiál pro podporu pregramotnostních dovedností určený pro mladší předškolní děti (Seidlová Málková, 2015). Usilovali jsme ale o to, aby navržený intervenční plán byl, pokud možno, krátký a z hlediska předškolního zařízení snadno implementovatelný.

V první fázi programotnostního tréninku se práce ve skupinách zaměřuje jen na fonematické povědomí a posílení jeho rozvoje. Ve druhé polovině tréninkových aktivit pak navazuje seznámení s písmeny, s grafickou podobou již procvičených fonémů. Podobně jako fonematický trénink, i práce s písmenky byla koncipována s využitím herních aktivit, vizualizačních pomůcek a fantazijních prvků, které pomáhají porozumět souvislosti písmen a mluvené řeči. Písmena jsou tedy dětem prezentována jako nástroj pro záznam zvuků mluvené řeči. Hry s písmenky posilují nejen rozpoznání správného tvaru písmene, ale i jeho produkci (psaní).

V oblasti fonematického povědomí jsme cílili intervenční aktivity na uvědomění si a vydělení počátečního fonému ve slově. Identifikace počátečního fonému a jeho vydělení ze slova probíhá

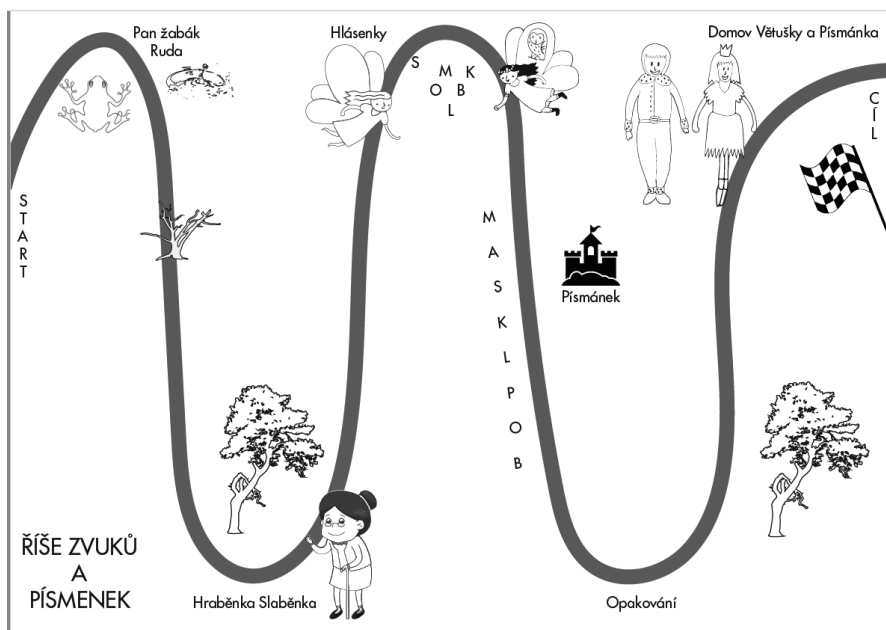
s oporou vizualizačních pomůcek a v herním kontextu. Hlávky a herní aktivity na úrovni hláskové stavby slov jsou dětem prezentovány a vizualizovány s využitím fantazijních či pohádkových prvků či postav, které pomáhají dítěti pochopit mluvenou řeč jako určitou strukturu, systém. Tento princip zpřístupnění světa hlásek dítěti s úspěchem využívá i v České republice dobře známý a využívaný program D. B. Elkonina (např. Mikulajová & Dostálová, 2004).

V závěrečných lekcích tohoto programu pak děti provádí úlohy, kde dochází k prezentaci i posilování vazeb vybraných konkrétních hlásek a grafémů a jejich identifikaci ve slově (např. ke zvuku „ss“ - patří písmenko S - a k nim přiřazují obrázek slunce, sýru, atp.).

Pro navržený intervenční program jsme vybrali sadu písmen (a hlásek), které typicky patří mezi ty časné (často i spontánně) osvojované, konkrétně A, S, M, O, L, K, B. Cílem programu je tedy, zjednodušeně řešeno, na vybrané sadě písmen a hlásek prezentovat dítěti podstatu a princip fungování alfabetského principu.

Program se sestává z jednoduchých cvičení s postupně se zvyšující náročností, až po složitější formy úkolů založených na kumulativním principu již naučených dovedností. Každá lekce je koncipovaná tak, že v úvodní části probíhá opakování naposledy procvičované části tréninku, na což navazuje seznámení se s novými formami úloh, které děti procvičují v podobě 2-3 herních aktivit. V rámci

Obrázek 1 Ukázka plánu cesty pohádkovou krajinou v rámci posuzovaného, proče-
nářsky zaměřeného intervenčního programu.



lekcí jsou uváděna také dobrovolná, doplňková cvičení, na které se učitel může zaměřit při skupinové práci s dětmi, nebo je může zadat jednotlivcům nad rámec činností. Učitelé postupují podle podrobného výukového manuálu, kde jsou popsány jednotlivé kroky a úkoly v lekci, a kurzívou uvedena přímá řeč, kterou promlouvají k dětem při vysvětlování klíčových částí programu, abychom co nejvíce sjednotili popis částí tréninku.

Tréninkový program je sestaven jako cesta pohádkovou krajinou, kterou děti provádí ústřední postava, představuje

dětem kouzelné bytosti se zajímavými schopnostmi a dovednostmi, které se následně děti učí. V průběhu cesty pohádkovou krajinou se děti učí, plní různé úkoly a překonávají „nástrahy“ na cestě pohádkovou říší, což vyžaduje obstojné zvládnutí základních segmentačních operací v oblasti fonematického povědomí, znalosti tvarů písmen i souvislosti písmene a hlásky – viz obrázek 1. V průběhu práce s tréninkovým nástrojem jsou využívány pomůcky, které umocňují herní charakter programu, např. graficky zpracovaná kouzelná mapa, plyšové pohádkové postavy, které

si mohou děti osahat, pracovní nástroje, s nimiž děti v rámci jednotlivých úloh disponují, pohybová cvičení, apod.

Charakter úkolů odpovídá co nejvíce předškolnímu období, kombinuje tedy zábavnou interaktivní podobu (práce s tělem, rytmem, rukodělné činnosti, kreativitu a představivost dětí) a primární podobu přípravy na školu (práce u stolečku, nácvik psaní, apod.).

Trénink grafomotorických dovedností

Pro tréninkový program zaměřený na podporu grafomotorických dovedností jsme vybrali volně dostupný soubor pracovních listů, Šimonovy pracovní listy č. 9 (Pokorná, 2011). Tyto pracovní listy umožňují rozvoj základních předpokladů grafomotorických a pisatelských dovedností; rozvíjí vizuomotorickou koordinaci, učí uchop psacího náčiní a systematicky rozvíjí principy důležité pro spojitě psaní. Každá úloha je doplněna verbálním zadáním, které nejprve učitel dětem prezentuje a následně jim dopomáhá s realizací pokynů. Dítě při práci s pracovními listy postupuje od nejjednodušších čar k náročnějším tahům a stále obtížnějším kresbám (např. děti nejprve obkreslí obrazec, následně probíhá nácvik kresby prostřednictvím spojitých teček a poté se snaží nakreslit obrazec samostatně, bez grafické opory). Každý pracovní list jsme pro potřeby tréninkového programu doplnili psanými instrukcemi tak, aby učitelé v jednotlivých mateřských školách postupovali při práci s pracovními

listy stejně a stejným způsobem pracovní listy dělili do jednotlivých lekcí.

3.3 Použité testové nástroje

Při výběru testů mapujících čtenářské a pisatelské dovednosti jsme volili nástroje s ohledem na předškolní dovednosti dětí, ale také testy, které dokáží rozlišit zdatnější respondenty v oblasti čtenářských a jazykových dovedností. Testová baterie byla vytvořena tak, abychom mohli u dětí zhodnotit dovednosti fonemického povědomí, znalost písmen a celkovou úroveň rozumových schopností. S ohledem na věk dětí jsme volili časový rozsah administrace testů v průměrném rozmezí cca 35–45 min./dítě pro jedno individuální sezení s dítětem. V případě snížené koncentrace měly děti možnost udělat si přestávku, pohrát si a následně se vrátit k testovým úlohám. Charakter testů mapujících předpoklady pro čtení a psaní byl prezentován zábavnou a hravou formou, aby děti co nejvíce zaujal a měly zájem na jejich plnění.

V rámci naší studie jsme užili testové metody čtenářských a jazykových testů určených pro děti předškolního věku. Pokud to bylo možné, vybírali jsme standardizované nebo v předchozím výzkumu již ověřené testové úlohy. V další části tohoto oddílu podáváme přehled užitých testových měřítek a úloh s upřesněním jejich původu. Pro všechny zadávané testy jsme také provedli posouzení jejich reliability. Dle typu úlohy reportujeme buď výsledky

testu vnitřní konzistence hodnot z pretestové fáze měření (Cronbachovo alfa), nebo, v případě úloh s omezením času při jejich plnění, test tzv. opakovaných měření (test-retest) s užitím Pearsonova korelačního koeficientu. Přehled hodnot ukazatelů reliability použitých měřitek podává tabulka 2.

Fonematické povědomí.

Po potřeby hodnocení fonematického povědomí jsme zvolili test **Izolace hlásek v pseudoslovesch** (Seidlová Málková & Caravolas, 2013), variantu s izolací počáteční hlásky ve slově. Tato úloha v podstatě hodnotí dovednost dítěte manipulovat se slovy na úrovni hláskové analýzy. Děti hravou formou vydělují počáteční hlásky v sadě 16 jednoslabičných pseudoslov, 8 s jednoduchou hláskovou stavbou a 8 se souhláskovým shlukem na začátku slova. Dítěti je vždy prezentováno slovo, které má nejdříve zopakovat a následně říci, jaký zvuk slyší na jeho začátku.

Testy znalosti písmen.

Znalost písmen posuzujeme jako rozpoznání velkých písmen a psaní písmene české abecedy. Pro posouzení znalosti písmen jsme vybrali formát úlohy použité ve studii Caravolas et al. (2012) a Seidlová Málková (2015) a přizpůsobili jsme prezentaci této úlohy věku dětí zařazených do naší studie. V obou případech tak šlo o spíše herní aktivitu zohledňující fakt, že děti v předškolním věku nemusí písmenka znát.

- **Test rozpoznávání velkých písmen** – v tomto testu je dětem prezentováno 34 kartiček s velkými písmeny české abecedy. Písmena byla prezentována v pořadí, které neodpovídá uspořádání písmen v české abecedě, ale spíše tak, aby se střídaly souhlásky a samohlásky, písmenka s diakritickými znaménky, typicky časněji osvojovaná písmena (jako M) s těmi méně známými (Q). Děti mají za úkol prohlédnout si kartičku a říci, jaké písmenko je na kartičce napsané. Mohou říkat názvy písmen z abecedy i zvuky, které k písmenkům patří, oboje je hodnoceno jako správné rozpoznání písmene.
- **Test psaní písmen (a slov)** – v této úloze má dítě za úkol napsat 34 písmen české abecedy, která mu jsou diktována jako hlásky, které korespondují s danými písmeny. Pořadí prezentace písmen neodpovídá ustálenému pořadí písmen v české abecedě. Děti píšou písmenka na řádkovaný list papíru obyčejnou tužkou. K testu psaní písmen jsme přiložili i dvě položky, kdy děti píšou slova, v jednom případě píšou své jméno, ve druhém případě píšou slovo máma. Celkem tedy v tomto testu děti mohou získat 36 bodů.

Počáteční čtení.

Počáteční čtení posuzujeme jako dovednost dítěte rozpoznávat celá slova (test Spojování obrázků se slovy) a pomocí testu čtení slov v časovém limitu (Test rychlého čtení).

- **Spojování obrázků se slovy** (Ca-

ravolas et al., 2012) – tato úloha se zaměřuje na posouzení prvních čtenářských dovedností, kdy dítě nemusí ještě využívat fonémické strategie pro dekodování slov. Jde o čtení celých, zpravidla více frekventovaných slov. Děti v rámci této úlohy dostanou pracovní sešit, kde v sérii 52 řádků přiřazují (tužkou označují) k černobílému obrázku (kresbě) jedno ze čtyř v řádku prezentovaných slov. Jen jedno nabízené slovo odpovídá obrázku, ostatní slova slouží jako distraktory (vypadají či zní podobně). Distraktory jsou vybrány tak, aby měly fonologickou nebo sémantickou vazbu s cílovým slovem, nebo aby s cílovým slovem nesouvisely ani z hlediska své hláskové skladby nebo významu. Děti plní úlohu v časovém limitu tří minut.

- **Test rychlého čtení** (Caravolas & Volín, 2005) – je určen pro posouzení rychlosti a přesnosti čtení, tedy tzv. dekodování či techniky čtení. Tento test je v českém prostředí normován pro děti od 2.–5. ročníku základní školy, avšak s ohledem na jeho obsahové složení jej lze s úspěchy a udržením velmi dobrých psychometrických vlastností využít i pro děti mladší (Caravolas et al., 2012; Seidlová Málková, 2015). V testu děti čtou řadu slov, která jsou řazena do sloupců podle své délky a hláskové stavby tak, že nejprve jsou prezentována krátká (i jednohlásková) slova s jednoduchou hláskovou stavbou (např. „u“, „za“), postupně přibývají slova víceslabičná, se stále složitější hláskovou stavbou i diakri-

tickými znaménky (např. „hrát“). Test ve své původní verzi obsahuje až 140 slov. Děti ale čtou slova jen v rámci časového limitu jedné minuty, proto se mladší děti v rámci plnění úlohy nedostanou ke slovům náročnějším nebo dokonce obtížným.

Neverbální inteligence

Vzhledem k verbálnímu charakteru značné části úloh jsme se rozhodli použít neverbální test obecných rozumových schopností, který by nám pomohl identifikovat případné výkonové krajní hodnoty dětí zařazených do studie.

- **Barevné progresivní matice** (Ferjenčík, 1984) – je určen pro děti ve věku 5,5–11,5 let. Děti mají za úkol doplnit chybějící část barevné předlohy vhodným obrazcem, celkem se test sestává ze 36 položek, které jsou zadávány bez časového omezení.

Tabulka 2 naznačuje velmi dobré až vysoké hodnoty reliability, vnitřní konzistence téměř u všech použitých měřítek. V kontextu českého poradenského systému možná mile překvapí vysoké hodnoty u testu Ravenovy progresivní matice. Nižší hodnoty vykazují testy čtenářské, což zřejmě naznačuje, že v čase pretestových měření jsou tyto úlohy pro většinu dětí v našem výzkumném vzorku náročné a výkony v těchto úlohách jsou dosti nerovnoměrné.

3.4 Výsledky výzkumu

Pro každou ze sledovaných skupin jsme nejprve posoudili úroveň neverbální inte-

Tabulka 2 Reliability použitých testových měřítek pro celý výzkumný soubor (N = 69).

Test	Vnitřní konzistence (Cronbachova alfa)
Izolace hlásek v pseudoslovesch	0,936
Rozpoznávání písmen	0,963
Psaní písmen	0,999
Ravenovy barevné matice	1,00
	<i>Korelace_ Pearsonovo r*</i>
Test rychlého čtení	0,433
Spojování obrázků se slovy	0,523

* Údaje o reliabilitě jsou v případě Testu rychlého čtení slov a Spojování obrázků se slovy hodnoceny jako korelace mezi hodnotami v čase na počátku studie a na jejím konci (před a po ukončení intervenčních programů).

ligence prostřednictvím testu Ravenovy progresivní matice. V tabulce 3 můžeme vidět, že u žádné ze sledovaných skupin nepozorujeme odlehle hodnoty. Výkony dětí v pretestové fázi ze všech tří sledovaných skupin se výrazně neliší. Pro porovnání rozdílů ve výkonech mezi sledovanými skupinami v úloze Ravenovy progresivní matice jsme provedli neparametrický Kruskal-Walissův test rozdílů v programu SPSS (Kruskal Walis: $\chi^2 = .961$, $p = .619$ na hladině významnosti 0,05), který potvrdil, že se výkony dětí ve skupinách od sebe statisticky významně neliší.

Tabulka 3 obsahuje také výkony všech tří sledovaných skupin dětí v jednotlivých úlohách v pre- a posttestové fázi. V prvním sloupci tabulky vidíme vždy administrovanou testovou úlohu s nejvyšším možným počtem dosažitelných bodů (v závorce). V jednotlivých sloupcích popisujeme údaje vždy v rámci daných skupin, tedy skupiny s pročetář-

skou intervencí (PČ), grafomotorickým tréninkem (GF) a kontrolní skupiny (K). Pro jednotlivé skupiny dětí vždy uvádíme počet dětí (N), které plnily v dané skupině příslušnou úlohu, aritmetický průměr z dosažitelného bodového hodnocení dětí v jednotlivých skupinách (včetně uvedení hodnoty směrodatné odchylky), bodové rozpětí výkonů, tj. minimální a maximální dosažitelné bodové hodnoty v daném testu a medián (M).

V tabulce 3 z hlediska popisu výkonů v pre- a posttestové fázi pozorujeme, že v úloze Izolace hlásek nejsou výkony dětí v rámci PČ skupiny výrazně vyšší, stejně tomu je i u GF a kontrolní skupiny. V úloze Rozpoznávání písmen je patrné zlepšení u skupiny s PČ tréninkem, rostoucí hodnoty vykazují také zbylé dvě skupiny. V úloze Psaní písmen a slov pozorujeme pouze malý nárůst hodnot u skupiny PČ, a to i vzhledem ke skupině GF a bez tréninku. Ve čtenářských úlohách (Test

Tabulka 3 Deskriptivní statistika výkonů ve všech sledovaných skupinách pro screeningovou úlohu neverbální inteligence (Ravenovy progresivní matice) v čase pretestu a pro všechny ostatní hodnocené úlohy v čase pre i posttestu.

Úloha (max hodno- ta)	P Č			G F			K						
		N	Prů- měr (s.o.)	Roz- pětí	M	N	Prů- měr (s.o.)	Roz- pětí	M	N	Prů- měr (s.o.)	Roz- pětí	M
<i>Ravenovy matice- (36)</i>		21	21,2 (5,4)	11- 28	23	21	21,8 (5,5)	11- 31	22	25	20,6 (3,9)	14- 28	21
<i>Izolace hlásek (16)</i>	t1	21	14,2 (2,4)	7-16	15	21	14,4 (3,3)	1-16	15	25	13,3 (5,2)	0-16	16
	t2	21	14,6 (1,6)	11- 16	15	21	14,8 (3,1)	2-16	16	24	13,6 (4,4)	0-16	15
<i>Rozpo- znávání písmen (34)</i>	t1	21	18,1 (8,8)	3-34	20	21	23,2 (11,9)	1-34	29	25	19,8 (10,3)	1-34	24
	t2	21	21,1 (9,5)	5-33	25	21	25,6 (10,8)	1-34	30	24	23 (10,1)	1-34	26,5
<i>Psaní písmen a slov (36)</i>	t1	21	16,5 (8,0)	2-31	18	21	20,8 (11,8)	0-34	24,5	25	14,6 (8,8)	1-30	17
	t2	21	18 (9,7)	3-34	17	21	22,3 (11,3)	0-35	26	24	18 (9,0)	2-32	18
<i>Test rychlého čtení (140)</i>	t1	21	1,8 (1,6)	0-7	1	21	7,9 (9,5)	0-26	3	25	2,5 (2,9)	0-10	2
	t2	21	5,3 (10,7))	0-45	2	21	8,5 (9,2)	0-31	2	24	2,9 (3,2)	0-11	2
<i>Spo- jování obrázků se slovy (52)</i>	t1	21	7 (4,2)	1-14	8	21	10,2 (5,6)	3-27	9	24	8,3 (3,1)	2-14	9
	t2	21	10,6 (6,3)	3-30	10	21	12,3 (5,9)	5-26	11	25	9,3 (4,8)	1-20	8

rychlého čtení a Spojování obrázků se slovy) shledáváme znatelně vyšší výkony dětí PČ skupiny v posttestové fázi, ale také oproti skupině kontrolní a GF, při-

čemž u skupiny GF jsou hodnoty o něco vyšší, nežli u skupiny kontrolní.

Abychom posoudili přínosy obou cílových tréninkových programů v rám-

Tabulka 4 Míra věcné významnosti nárůstu výkonů v testech fonematického povědomí, znalosti písmen a čtení v čase po ukončení tréninkových aktivit pro všechny sledované skupiny; vyjádřeno jako Cohenovo d. Hodnoty střední míry účinku jsou zvýrazněny tučně.

Test	Skupina s pro-čtenářským tréninkem (PČ)	Skupina s grafomotorickým tréninkem (GF)	Skupina bez tréninku (K)
Fonematické povědomí (Izolace hlásek)	0,35	0,29	0,06
Rozpoznávání písmen	0,33	0,18	0,30
Psaní písmen a slov	0,15	0,06	0,37
Test Rychlého čtení	0,56	0,07	0,12
Spojování obrázků se slovy	0,67	0,37	0,24

ci všech tří sledovaných skupin, provedli jsme nejprve analýzu míry věcné významnosti růstu sledovaných klíčových dovedností pomocí Cohenova d, také označovanou jako sílu účinku (effect size; Soukup, 2013), a to u každé sledované skupiny zvlášť. Pomocí Cohenova d můžeme zachytit a měřit věcnou významnost rozdílů ve výkonech intervenční a kontrolní skupiny před a po ukončení tréninkových aktivit a sledovat tak dopad hodnoceného tréninkového programu, resp. míru vývojového růstu či změny v těch dovednostech, které nás v rámci implementovaných intervenčních programů zajímají. Cohenovo d je vyjádřeno hodnotou od 0 do 1, přičemž hodnoty nejbližší ke 1 představují vysokou míru účinku. Zpravidla jsou hodnoty Cohenova d zvažovány z hlediska míry účinku následovně: 0,2-0,5 = malý efekt, 0,5-0,8 střední efekt, 0,8 a více = velký efekt (Soukup, 2013).

V tabulce 4 uvádíme hodnoty Cohenova d pro testy fonematického povědomí, znalosti písmen a čtení, a to pro všechny sledované skupiny. Jak si můžeme všimnout, hodnoty míry účinku jsou téměř pro všechny hodnocené úlohy spíše nízké, což naznačuje celkově spíše malý růst výkonů u všech hodnocených úloh. Skupina PČ nicméně dosahuje nejvyšších hodnot (ve srovnání s kontrolní a GF) Cohenova d u všech úloh kromě psaní písmen. Nejvyšší hodnoty vůbec (tj. hodnoty střední míry účinku) sledujeme u testů zaměřených na počáteční čtení, tedy čtení slov (Test rychlého čtení) a čtení celých slov (Spojování obrázků a slov).

Můžeme tedy říci, že cílový trénink přináší ve srovnání s ostatními sledovanými skupinami lepší výsledky na úrovni obou trénovaných dovedností, tedy fonematického povědomí a znalosti písmen. Jako velmi hodnotné a pozitivní zjištění

Tabulka 5 Výsledky Kruskal-Wallisova testu pro všechny hodnocené úlohy v čase na počátku studie a po ukončení intervenčních aktivit.

Období sběru dat		Fonematické povědomí (Izolace hlásek)	Rozpoznávání písmen	Psaní písmen	Test rychlého čtení	Spojování obrázků se slovy
pretest	χ^2	1.922	4.838	6.187	2.683	3.809
	p	.637	.080	.076	.261	.149
posttest	χ^2	4.056	3.940	3.555	5.697	3.455
	p	.132	.139	.169	.058	.178

ovšem vnímáme výrazně lepší efekty této skupiny u čtenářských testů. Děti ze skupiny s pročtenářským tréninkem vykazují vlivem tréninkových aktivit porozumění souvislosti písmene a hlásky a základům dovednosti dekódování, lepší se také ve schopnosti rozpoznávat slova. Úlohy, kterými hodnotíme počáteční čtení, zachycují čtení v jeho elementární podobě, jako projev tzv. fonologických strategií čtení postavených na spojení hlásky a písmene (které jsou velmi citlivé na úrovni prvních projevů automatizovaného spojení písmene a hlásky) i jako tzv. čtení celých slov (kde děti více zhodnocují zkušenost s výukovými materiály, kde je písmeno spojováno se slovem, resp. jeho obrázkem).

Posouzení přínosů cílového, pročtenářského, tréninkového programu pro rozvoj všech sledovaných dovedností jsme provedli také porovnáním výsledků dětí všech tří sledovaných skupin v oblasti klíčových pročtenářských měřítek a v oblasti čtení v čase po ukončení tréninkových aktivit. Zvolili jsme neparametrickou alternativu jednofaktoro-

vé analýzy rozptylu, Kruskal-Wallisův test. Relativně malé počty dětí ve všech sledovaných skupinách nám neumožnily využití analýzy kovariance, která by mohla při posuzování rozdílů mezi sledovanými skupinami v čase postestového měření zohlednit případné rozdíly mezi skupinami v čase na začátku studie. Pro každou hodnocenou úlohu jsme tedy nejprve provedli test rozdílů mezi výkony u všech hodnocených úloh na počátku studie (Kruskal-Wallis) napříč sledovanými skupinami a až následně jsme provedli stejný test s výkony získanými v čase po ukončení tréninkových aktivit. Výsledky Kruskal-Wallisova testu pro pretestové i postestové měření přehledně podává tabulka 5.

V rámci srovnání hodnot pretestových měření si můžeme všimnout, že děti všech sledovaných skupin se statisticky významně neliší svými výkony ani v jedné z hodnocených úloh. Můžeme tedy považovat výkony dětí všech sledovaných skupin před započítáním intervenčních aktivit za srovnatelné.

U posttestových měření pozoruje-

me statisticky významné rozdíly, resp. rozdíly na hranici statistické významnosti, v Testu rychlého čtení. Skupina s grafomotorickým tréninkem dosahuje v této úloze nejvyšších hodnot, statisticky významně se liší od skupiny kontrolní (Mann-Whitneyho test, $U = 158.5$, $p = .02$), ale ne od skupiny s tréninkem pročtenářským ($U = 152$; $p = .08$).

4. Závěr a diskuse

Cílem této studie bylo posoudit přínosy krátkodobého, relativně intenzivně implementovaného intervenčního programu zaměřeného na podporu rozvoje pregramotnostních dovedností (tedy fonematického povědomí a znalosti písmen), a to ve srovnání se situací, kdy děti nepracují se žádným intervenčním programem a se situací, kdy pracují s intervenčním programem zaměřeným na jiné než pročtenářsky orientované aktivity.

Provedené statistické analýzy dokládají, že posuzovaný pročtenářsky orientovaný intervenční program přináší, ve srovnání s kontrolní i alternující intervenční situací, pozitivní změny na úrovni elementárních čtenářských dovedností (vyjádřeno mírou účinku se středně silnými hodnotami Cohenova d). Prokázaná síla účinku (hodnoty Cohenova d) ve skupině s pročtenářským tréninkem dosahuje středních hodnot, což považujeme za velmi dobrý výsledek ve vztahu k realizované intenzitě tréninkových aktivit. Poněkud zjednodušeně řečeno, v před-

školních ročnících mateřské školy stačí poměrně málo pro to, aby docházelo k výrazným změnám na úrovni dovedností důležitých pro rozvoj počátečního čtení i elementárního čtení jako takového. Na úrovni znalosti písmen a fonematického povědomí (tedy skutečně explicitně trénovaných dovedností) ovšem sledujeme spíše nízké hodnoty Cohenova d . Bližší prozkoumání výsledků u testu znalosti písmen a fonematického povědomí u dětí ze skupiny s pročtenářským tréninkem ukazuje, že v čase po ukončení tréninkových aktivit dosahují tyto děti v testech znalosti písmen a izolace počáteční hlásky v pseudoslovesch stropových hodnot. To pochopitelně snižuje citlivost provedených analytických kroků. Citlivým indikátorem efektivity tréninkových aktivit tak jsou, zdá se, především testy počátečního čtení, tedy čtení slov (v Testu rychlého čtení slov) a čtení celých slov (v úloze Spojování obrázků a slov).

Prokázané míry účinku u pročtenářské skupiny v testech čtení nedosahují takových rozměrů, aby se projevil jako statisticky významné. Pro výraznější změny na úrovni raných čtenářských dovedností by zřejmě bylo třeba pracovat v mateřských školách s větší intenzitou (viz např. Troia, 1999; Seidlová Málková, 2015), například využít v rámci času určenému tréninkovým aktivitám v mateřských školách každý možný den v týdnu (děti v této studii se věnovaly intervenčnímu programu jen tři dny v týdnu).

Je také pravděpodobné, že zhodnocení přínosů tréninkového programu se

výrazněji projeví až s odstupem času, na úrovni plně se rozvíjejícího počátečního čtení (a psaní). Tedy v době, kdy se děti z pročtenářsky zaměřené intervenční skupiny stanou školáky a začnou se učit číst a psát. Tuto možnost budeme moci zhodnotit po odloženém sběru dat uskutečněném na konci 1. třídy základní docházky těchto dětí. Odložené efekty tréninkových aktivit jsou v předchozím (zahraničním i domácím) výzkumu již popsány (například Lundberg et al., 1998; Tokárová, 2015; Seidlová Málková, 2015).

Oproti očekávání, provedené analytické kroky, kdy jsme srovnávali výkony dětí všech tří sledovaných skupin v čase po ukončení intervenčních aktivit, dokládají hraniční hodnoty statistické významnosti v Testu rychlého čtení u dětí ze skupiny s grafomotorickým tréninkem. Tento výsledek nás překvapil, neb grafomotorický intervenční program sám o sobě neobsahuje žádné cílené aktivity zaměřené na podporu rozvoje znalosti písmen ani fonemického povědomí, nebo dokonce dovednosti čtení. Domníváme se (a dotazováním ve spolupracujících mateřských školách jsme ověřovali), že statisticky významný rozdíl u skupiny s grafomotorickým tréninkem mohl vzniknout v důsledku intenzivní výuky písmenek v domácím prostředí některých dětí. Výrazný projev růstu přečtených slov zaznamenáváme u cca 4 konkrétních dětí z GF skupiny, které v pretestu v Testu rychlého čtení prokázaly vysokou obratnost správného hláskování podnětových slov, v posttestu pak tyto konkrétní děti dosahovaly

zlepšení o až 24 přečtených bodů (tedy přečtených slov).

Jelikož se dítě rozvíjí v interaktivním prostoru školních, mimoškolních aktivit a světem rodiny (Štech, 2004), další výzkum v této oblasti by měl v rámci posouzení přínosů jakýchkoliv tréninkových pročtenářsky orientovaných aktivit důsledně kontrolovat aktivity nejen na úrovni mateřské školy, ale také na úrovni rodiny dětí. Výsledky naší studie v podstatě nepřímě upozorňují na velký význam proškolních mobilizačních aktivit v rodinách předškolních dětí a ukazují potřebnost bližšího prozkoumání mechanismů proškolní, resp. pročtenářské mobilizace v rodinách předškoláků (Doležalová, 2005), což nám otvírá možnost hlubšího zhodnocení dalšího výstupu výzkumu (proběhlé dotazníkové šetření za účelem mapování volnočasových edukativních aktivit dětí, jehož se účastnili někteří rodiče). Ve vztahu k námi provedené studii se nabízí potřebnost dalšího výzkumu pro zmapování rozsahu a míry konkrétních podob výuky písmen nebo podpory herních aktivit s cílem podporovat vývoj fonologického povědomí v rodinách (Kulhánková, 2010).

Předkládaná studie přínosů intervenčního programu v tomto článku, jež mapuje první rok realizace a implementace intervenčního programu, je součástí tříletého projektu, v němž usilujeme, na základě získaných poznatků, o vytvoření uceleného edukativního nástroje pro trénink a podporu klíčových dovedností pro rozvoj počátečního čtení a psaní u před-

školních dětí. Předpokládáme také další evaluaci výsledků popsaných tréninkových programů v čase po odloženém posttestu uskutečněném rok od uplynutí intervenčních aktivit.

Tato publikace vznikla v rámci řešení projektu GAUK č. 1071716 „Systematická intervence v oblasti podpory rozvoje předpokladů počátečního čtení a psaní“ řešeného na Univerzitě Karlově, Pedagogické fakultě.

Literatura

- Bus, A. G., & van Ijzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology, 91*, 403–414.
- Byrne, B. (1998). *The foundation of literacy: The child's acquisition of the alphabetic principle*. Hove, England: Psychology Press Ltd.
- Caravolas, M., & Volín, J. (2005). *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ: příručka*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E., & Seidlová-Málková, G. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological science, 23*(6), 678–686.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Defior, S., Seidlová Málková, G., & Hulme, C. (2013). Different patterns, but equivalent predictors, of growth in reading in consistent and inconsistent orthographies. *Psychological Science, 24*(8), 1398–1407.
- de Jong, P. F., & van der Leij, A. (1999). Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition: Results from a Dutch latent variable longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 91*, 450–476.
- Doležalová, J. (2005). *Funkční gramotnost: Proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of educational research, 71*(3), 393–447.
- Ferjenčík, J. (1984). *Barevné progresivní matice JC Ravena*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Georgiou, G. K., Torppa, M., Manolitsis, G., Lyytinen, H., & Parrila, R. (2012). Longitudinal predictors of reading and spelling across languages varying in orthographic consistency. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 25*, 321–346. doi:10.1007/s11145-010-9271-x.
- Hatcher, P. J. (2001). *Sound linkage: An integrated programme for overcoming reading difficulties*. John Wiley & Sons.
- Hatcher, P. J., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(2), 338–358.

STUDIE PŘÍNOSŮ INTERVENČNÍHO PROGRAMU

- Kucharská, A., & Seidlová Málková, G. (2012). Čtenářská gramotnost – předpoklady rozvoje, počáteční gramotnost. *Pedagogika*, LXII(1-2), 1–9.
- Kulhánková, E. (2010). Struktura činností rodičů předškolních dětí ve vztahu k předpokladům rozvoje gramotnosti. *Bakalářská práce*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- Lervåg, A., Bråten, I., & Hulme, C. (2009). The cognitive and linguistic foundations of early reading development: A Norwegian latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 45, 764–781. doi:10.1037/a0014132.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263–284.
- Lyytinen, H., Erskine, J., Kujala, J., Ojanen, E., & Richardson, U. (2009). In search of a science-based application: A learning tool for reading acquisition. *Scandinavian journal of psychology*, 50(6), 668–675.
- Melby-Lervåg M., Lyster S. A. H., & Hulme Ch. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138, 322–352.
- Mikulajová, M., & Dostálová, A. (2004). *V krajině hlásek a slov. Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina*.
- Mikulajová, M., Nováková Schöffelová, M., Tokárová, O., & Dostálová, A. (2016): Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina. Předgrafémová a grafémová etapa. 2. *prepracované a doplněné vydání*. Praha – východ: Školské poradenské zařízení Centrum Rozum V. O. S.
- Moll, K., Ramus, F., Bartling, J., Bruder, J., Kunze, S., Neuhoff, N., & Tóth, D. (2014). Cognitive mechanisms underlying reading and spelling development in five European orthographies. *Learning and Instruction*, 29, 65–77.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40, 665–681. doi:10.1037/0012-1649.40.5.665.
- Pokorná, V. (2011). *Šimonovy pracovní listy 9. Grafomotorika a kreslení*. Praha: Portál.
- Rack, J. (2004). Review of research evidence on effective intervention. In J. Turner, J. Rack (Eds.), *The study of dyslexia* (pp. 175-195). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- van Otterloo, S. G., & van der Leij, A. (2009). Dutch home-based pre-reading intervention with children at familial risk of dyslexia. *Annals of dyslexia*, 59(2), 169.
- Seidlová Málková, G. (2015). The development of phoneme awareness and letter knowledge: A training study of. In *Actes du Symposium international sur la littéracie à l'école/International Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL) 2015* (31–56). Les Éditions de l'université de Sherbrooke, 2016.
- Málková, G. S. (2016). Intervence v oblasti vývoje raných gramotnostních dovedností-přehled poznatků. *E-psychologie (E-psychology)*, 4(10), 65-75.
- Seidlová Málková, G. (2017). Spelling skills of Czech primary school children in relation to the method of literacy instruction. *Journal of Language and Cultural Education*, 5(1), 59–77.

- Soukup, P. (2013). Věcná významnost výsledků a její možnosti měření. *Data a výzkum-SDA Info*, 7(2), 125–148.
- Štech, S. (2004). Pojetí vztahu rodiny a školy. *Pedagogika*. Ročník LIV.
- Tokárová, O. (2015). *Elkoninova metoda ranej gramotnosti a jej efektivita*. Dizertační práce. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislavě.
- Troia, G. (1999). Phonological awareness intervention research: A critical review of the experimental methodology. *Reading Research Quarterly*, 34(1), 28–52.
- Wimmer, H., Mayringer, H., & Landerl, K. (2000). The double-deficit hypothesis and difficulties in learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 92, 668–680. doi:10.1207/s1532799xssr0204_2.
- Ziegler, J. C., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reis, A., Faisca, L., & Blomert, L. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A cross-language investigation. *Psychological Science*, 21, 551–559. doi:10.1177/0956797610363406.

Mgr. et Mgr. Petra Šedinová

PhDr. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D.

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

petra.novotnaa@gmail.com

gabriela.malkova@gmail.com