



(Ne)úspěšné nastartování počátečního čtení

Co děti potřebují a co se (ne)naučí v prvních týdnech?

MIROSLAVA NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ, LUCIE AL HABOUBI

Abstrakt: Zralost a připravenost dětí na školu je velkým tématem učitelské i rodičovské populace. Odborné kruhy diskutují o důležitosti jednotlivých složek školní připravenosti z různých úhlů pohledu. V tomto článku se zaměřujeme na připravenost dětí na čtení. Popisujeme a objasňujeme proces čtení jakožto dovednost vyžadující přípravu a určitý stupeň zvládnutí dovedností, které čtení předcházejí. Tyto dovednosti zasazujeme do kontextu psycholinguvistického přístupu. Článek představuje, jaké dovednosti jsou podle tohoto přístupu důležité pro počáteční čtení, a na českých dostupných datech ukazuje, zda a jak dalece těmito dovednostmi děti na počátku čtení disponují. Dále předkládáme výzkumnou studii – obsahovou analýzu přípravného období učebnic počátečního čtení. **Cílem** studie bylo kvantifikovat a kvalitativně zhodnotit úlohy rozvíjející jednu z dovedností definovaných v úvodní části jako klíčovou pro počáteční čtení (konkrétně fonologické, resp. fonematické uvědomování). **Metodou** výzkumu je obsahová analýza učebnic počátečního čtení (živých abeced), v prvním kroku přípravného období, ve druhém kroku momentu seznámení s prvním grafemem. **Výsledky** poukazují na to, že zastoupení této oblasti v přípravném období živých abeced je minimální. **Diskuse** zasazuje zjištění do kontextu předškolního vzdělávání a navrhuje řešení, které by přineslo lepší kontinuitu v přechodu od preprimárního vzdělávání k primárnímu v oblasti čtení.

Klíčová slova: fonologické uvědomování, počáteční čtení, prediktory rozvoje gramotnosti, alfabetský princip, psycholinguvistický přístup ke čtení

ÚVOD

Vstup do školy je pro každé dítě a jeho rodinu důležitým životním krokem. Obvykle bývá nástup do školy slavnostním okamžikem plným očekávání jak ze strany dítěte, tak ze strany jeho blízkých, zejména rodičů. Dítě vstupuje do nového

prostředí a setkává se s novou rolí žáka. Brzy po nástupu do školy se dítě začíná učit první dovednosti – číst, psát a počítat. V tomto článku se zaměříme na první zmíněnou dovednost, čtení. Představíme psycholinguvistický přístup k této dovednosti a seznámíme čtenáře s tím, jak tento přístup na čtení nahlíží a jaké dovednosti



považuje za klíčové pro jeho zvládnutí. To bude předmětem první části textu.

Ve druhé části představíme naše výzkumné šetření, jehož předmětem je obsahová analýza prvních učebnic čtení (živých abeced), které se u nás používají při výuce (u nás nejrozšířenější) analyticko-syntetickou metodou čtení. Tato analýza se zaměřuje na přípravné období před započatím výuky čtení, resp. zavedením grafémů, z hlediska toho, jak dalece a jak systematicky jsou v přípravném období zastoupeny aktivity rozvíjející fonologické, resp. fonematické uvědomování, které považuje psycholingvistický přístup za jeden z klíčových prediktorů počátečního čtení.

Na závěr se zamyslíme nad možnostmi zlepšení připravenosti dětí na čtení a psaní pro zajištění kontinuity ve vzdělávání na přechodu od preprimárního vzdělávání ke vzdělávání primárnímu v této oblasti.

CO JE ČTENÍ V PEDAGOGICE

V současné době se na dovednost čtení nahlíží zejména v oblasti pedagogiky skrze pojem čtenářská gramotnost. Tento termín se v českém prostředí usadil v souvislosti s mezinárodními srovnávacími výzkumy gramotnosti (PISA, PIRLS apod.) a je definován jako: „Schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Čtenáři mohou odvozovat význam z různých forem textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zába-

vu“ (Janotová, Tauberová & Potužníková, 2017, s. 4).

Z definice čtení v pedagogice je evidentní, že dávno není bráno jen jako jedna z oblastí trivia či jedna ze školních dovedností. Je mu přikládán obrovský význam pro život člověka ve společnosti. Význam zvládnutí této dovednosti je jednoznačný a nesporný. V našem textu ovšem nabízáme pohled na čtení nikoli perspektivou pedagogiky, ale perspektivou psychologie, resp. psycholingvistiky.

PSYCHOLOGICKÁ PERSPEKTIVA ČTENÍ

Perspektiva psychologie k našemu tématu již řadu let nabízí v zásadě dva přístupy. První z nich vychází z předpokladu, že čtení je syceno především percepčně-motorickými schopnostmi, což je podpořeno výzkumy, které ukazují, že lidé s dyslexií mají častěji než jedinci bez této poruchy potíže v oblasti percepce a motoriky, hůře skórují v některých úkolech zrakové či sluchové percepce nebo mají potíže v oblasti motorické kontroly (např. Tallal, Miller & Fitch, 1993; Stein & Walsh, 1997). Dále budeme o tomto přístupu hovořit jako o **percepčně-motorickém** (v literatuře někdy též přístup senzomotorický).

Druhý přístup vychází taktéž z výzkumů jedinců s dyslexií, ale ukazuje na tzv. fonologický deficit, tedy potíže těchto jedinců v oblasti jazykových a konkrétně fonologických schopností, zejména ve verbální krátkodobé paměti a vědomé segmentaci řeči na fonémy



(např. Snowling, 2000) – viz teorie fonologického deficitu níže. Tento přístup budeme dále nazývat **psycholingvistickým** přístupem ke čtení.

Psycholingvistický přístup se opírá tzv. **jednoduchý model čtení**, který definuje čtení (ve smyslu čtení s porozuměním) takto: „**Čtení se rovná součinu dekodování a porozumění** ($R = D \times C$). Porozuměním není myšleno porozumění čtenému textu, ale lingvistické porozumění, což je proces, ve kterém jsou interpretovány lexikální informace, věty a diskurz“ (Gough & Tunmer, 1986, s. 7). Dekodováním se v tomto modelu myslí schopnost tzv. word recognition, tedy „přečíst izolovaná slova rychle, přesně a tiše“ (tamtéž). Podrobnější rozbor, čím jsou jednotlivé komponenty tohoto modelu syceny, nabízí Scarboroughová (2001) ve svém modelu známém jako „**Scarborough's Reading Rope**“ (IDA, 2018). Tento model představuje jakési „lano“ pokročilého čtení (skilled reading), které je utkáno z „provazů“ dvou základních skupin dovedností – jazykového porozumění (language comprehension) a dekodování (word recognition). Tyto „provazy“ jsou utkány z jednotlivých „vláken“, kam autorka řadí kromě slovníku (vocabulary) či struktury jazyka (language structure) také například znalosti v oblasti gramotnosti (literacy knowledge) a další dovednosti a znalosti (celý model viz Scarborough, 2001¹). Tento model je důležitý zejména proto, že poukazuje na převažující roli jazykových schopností pro čtení, ačkoli nepopírá důležitost také

jiných (nikoli však percepčně-motorických) proměnných.

PSYCHOLINGVISTICKÝ VERSUS PERCEPČNĚ-MOTORICKÝ PŘÍSTUP KE ČTENÍ

Odborný spor o dovednostech, které jsou klíčové v procesu čtení, provází studie sledující předpoklady vývoje gramotnosti, jedince s dyslexií či rizikem dyslexie již řadu let. Jedná se o téma složité a komplexní a v tomto článku by nebylo účelné se jím dopodrobna zabývat. To již učinily vědecké kapacity, které podrobně vysvětlují vztah těchto dvou základních přístupů (ve skutečnosti dále a složitěji členěných), které přehledně vysvětlují složité vztahy jednotlivých pozorovaných deficitů u jedinců s dyslexií a jejich možné příčiny (např. Ramus, 2001, 2003; Ramus et al., 2003; White et al., 2006).

Jedním z významných a často citovaných autorů, který se pokusil o objasnění sporu o prediktorech čtení, je zmíněná Hollis Scarboroughová. Ve své metaanalýze longitudinálních výzkumů (Scarborough, 1998, 388 citací ve Web of Science, 1183 v Google Scholar, znovu uveřejněná ve Scarborough, 2001, 1807 citací v Google Scholar, Web of Science citace neuvádí) zabývajících se prediktory čtení ukazuje, že jazykové schopnosti jsou o mnoho silnějšími prediktory budoucího čtení než dovednosti percepční a motorické. V metaanalýze z roku 2001, která sledo-

¹ Dostupné například na webové stránce <https://dyslexiaida.org/scarboroughs-reading-rope-a-groundbreaking-infographic/>



vala průměrné korelace mezi proměnnými mateřské školy a pozdějšími skóre ve čtení v 61 výzkumech, poukazuje na vyšší průměrné korelace u dovedností sledujících úroveň jazykových schopností dětí oproti dovednostem mapujícím neverbální schopnosti, zejména pak motorickým dovednostem, vizuální diskriminaci a vizuomotorické integraci (Scarborough, 2001). Ačkoli metaanalýza Scarboroughvé poukazuje i na jiné velmi důležité (dokonce důležitější) prediktory, jakými jsou znalost písmen a tzv. print concept neboli obeznámenost s mechanikou a účelem čtení knih, jednoznačně se přiklání k psycholingvistickému přístupu a akcentuje jazykové a kognitivní proměnné ve vztahu ke čtení spíše než percepčně-motorické. Mezi proměnnými mapujícími jazykovou úroveň dítěte můžeme zároveň vidět, že z jazykových schopností, které dobře predikují počáteční čtení, má nejvyšší průměrnou korelaci spolu s největším množstvím výzkumů, které ho sledovaly, **fonologické uvědomování**.

Tyto závěry jsou podpořeny studii zaměřujícími se na **teorii fonologického deficitu** u dyslexie, přesněji řečeno na tzv. hypotézu fonologické reprezentace, které poukazují na fonologický deficit u jedinců s dyslexií (Hulme & Snowling, 2009). Ramus (2003) ve svém článku shrnuje poznatky ze studií zabývajících se jednotlivými deficity, které jsou často přítomné u jedinců s dyslexií a jsou různými autory považovány za příčinu dyslexie. Podrobně analyzuje studie, které hovoří o deficitu ve sluchovém a zrakovém zpracování či motorickém ovládní. Postupně ve své

analýze cca 84 studií zpochybňuje tyto deficity coby příčiny dyslexie i jejich přímý vztah ke čtení a psaní a dochází k závěru, že ačkoli někteří jedinci s dyslexií mohou mít taktéž tyto typy deficitů, fonologický deficit je přítomen u všech (potvrzeno např. ve studii Ramus et al., 2003) a má kauzální roli v etiologii potíží ve čtení a psaní u velké většiny dyslektických dětí.

Prokázaný fonologický deficit může zahrnovat několik dílčích schopností, které jsou kategorizované např. v metaanalýze Melby-Lervågové, Lysterové a Hulma (2012) jako implicitní fonologické procesy (verbální krátkodobá paměť a rychlé automatické jmenování) a explicitní fonologické schopnosti, které vyžadují uvažování či manipulaci se zvuky řeči (fonologické uvědomování a fonologická senzitivita). Podobně to ukazuje i předcházející metaanalýza Snowlingové a Melby-Lervågové (četla 95 studií), ze které mj. vyplynulo, že děti s rodinným rizikem dyslexie mají v předškolním věku deficity v jazykových a fonologických schopnostech, včetně fonematického uvědomování (Snowling & Melby-Lervåg, 2016).

Mnoha studii včetně metaanalýz je doloženo, že jazykové a zejména fonologické schopnosti mají velmi úzký vztah k počátečnímu čtení, a další diskuse se vedou spíše o tom, které z fonologických schopností jsou konkrétně pro úspěšné počáteční čtení rozhodující, a sledují jejich různou prediktivní sílu pro čtení v různých fázích. V tomto ohledu zásadní přehled podávají ve své metaanalytické studii Melby-Lervågová et al. (2012), kteří podrobili analýze 235 studií. Tato



metaanalýza poukazuje na to, že z mnoha studií je zřejmé, že konkrétně **fonematické uvědomování** je úzce spjato s odchylkami ve vývoji schopnosti dětí číst slova a deficity v úkolech na tuto schopnost jsou jedním (avšak nikoli jediným) z jádrových symptomů sledovaných u dětí s dyslexií. Kromě toho shrnuje poznatky z mnoha výzkumů, které ukazují na rozhodující prediktivní sílu fonematického uvědomování v **počátečních fázích čtení** (pro podrobnější přehled včetně konkrétních zmiňovaných studií viz Melby-Lervåg et al., 2012).

Přesvědčivá data jsou již k dispozici i v češtině a slovenštině. Významná je longitudinální kroslingvistická studie Caravolasové et al. (2012) na vzorku 735 typicky se vyvíjejících dětí (153 českých, 204 slovenských, 188 anglických a 190 španělských) sledovaných od konce mateřské školy do konce druhé třídy ZŠ. Cílem této studie bylo zjistit společné **prediktory rozvoje gramotnosti** v různých jazycích. Ukázalo se, že spolehlivými prediktory pozdějšího čtení ve všech čtyřech jazycích jsou tyto tři dovednosti: **fonematické uvědomování, znalost písmen a rychlé automatické jmenování**, které je, jak již bylo zmíněno výše, chápáno jako komponent fonologických schopností (ibid.). Totéž bylo potvrzeno i v dalších studiích vycházejících z téhož výzkumného vzorku (Caravolas et al., 2013, 2019). V roce 2012 bylo také publikováno dvojčíslo časopisu *Pedagogika*, ve kterém je patrné začleňování psycholingvistického přístupu do úvah o gramotnosti u nás. Můžeme zde vidět několik přesvědčivých studií,

kteří podávají důkazy o funkčnosti psycholingvistického přístupu ke čtení i v našem jazyce a ve slovenštině (Jagerčíková & Kucharská, 2012; Franke & Mikulajová, 2012).

V současnosti je odborníky široce přijímáno přesvědčení, že existuje úzký vztah mezi fonologickými schopnostmi a počátečním čtením, zejména čtením slov (National Institute for Literacy, 2008). Ačkoli se v teorii fonologického deficitu, která odráží tento přístup, stále vedou diskuse o přesnějším charakterizování tohoto deficitu z hlediska kognitivních a neurologických příčin, pro jeho kauzální roli v etiologii čtení a psaní u velké většiny dyslektických dětí je mnoho důkazů (Ramus, 2003). V následujícím textu se tedy i my opíráme o zmíněné důkazy o tomto vztahu a vycházíme v chápání čtení dětí na počátku školní docházky z jednoduchého modelu čtení, který je celosvětově akceptován a verifikován v mnoha studiích (1369 citací původního článku ve Web of Science). Ačkoli v našem textu se zaměřujeme na počáteční čtení, chápeme v souladu s tímto modelem, že čtení není pouze počáteční čtení, ale jedná se o komplexní dovednost, která zahrnuje širší spektrum jazykových a dalších dovedností, a zároveň jsme si vědomi určitého zúženého pohledu, který nechává stranou kulturní a sociální podmíněnost celého procesu – tedy podstatně širší škálu sociálně a kulturně podmíněných faktorů rovněž predikujících úspěšné čtení. Pozornost dále směřujeme k jednomu ze tří nejsilnějších prediktorů, který ukazují i česká data – fonematickému uvědomování.



VÝVOJ FONOLOGICKÉHO UVĚDOMOVÁNÍ A JEHO ÚROVEŇ NA ZAČÁTKU OSVOJOVÁNÍ ČTENÍ

Fonologické uvědomování je definované jako vědomá kognitivní dovednost dítěte **detekovat (reflektovat) a manipulovat zvukovou strukturu mluvených slov**, a to na úrovni různých velkých lingvistických (fonologických) jednotek – tedy slabik, prétur a slabičného základu a jednotlivých fonémů (Goswami, 2010; Sodoro, Allinder & Rankin-Erickson, 2002). **Fonematické uvědomování** je pojem spjatý specificky s uvědomováním nejmenších fonologických jednotek – **fonémů**. Fonematické uvědomování je obvykle definováno jako „dovednost vědomě analyzovat a manipulovat se slovy či zvuky mluveného jazyka na úrovni fonémů“ (Smolík & Seidlová Málková, 2014, s. 102).

Trend vývoje fonologického uvědomování postupuje paralelně dvěma cestami: (1) od dostupnosti větších zvukových jednotek k jednotkám menším a (2) cestou nárůstu složitosti a náročnosti kognitivních operací, které je dítě schopno se slovy mluvené řeči provádět (Seidlová Málková, 2016). Jinými slovy jde od větších po menší lingvistické jednotky – tedy od členění slov na **slabiky** přes uvědomění si prétur a slabičného základu (zjednodušeně schopnost postihnout **rým**) až po operace s **fonémy – tedy samotné fonematické uvědomování**, kde se postupně vyvíjí složitost operací, které dítě s fonémy zvládne. Nejjednodušší operací je **rozpoznání**

a izolace hlásky. Poté je dítě schopno **syntézy** – složí předložené hlásky dohromady. Následuje schopnost **analýzy** (členění) slov na hlásky. Nejrozvinutějším stupněm vývoje fonematického uvědomování je **elize** (vynechávání) a **transpozice** (přemístování) hlásek (ibid.). U operací s fonémy je velmi důležitým ukazatelem obtížnosti též **umístění cílové jazykové jednotky**: „Vývojově je pro děti zpravidla dostupnější operace s jazykovými jednotkami na první pozici ve slově, následně děti zvládají operace s jazykovými jednotkami na úrovni posledních pozic a až potom na úrovni středu slova“ (Smolík & Seidlová Málková 2014, s. 185).

Vzhledem k našemu zaměření a vzhledem k tomu, že (jak bylo objasněno výše) je fonologické, resp. fonematické uvědomování spolehlivým prediktorem pro budoucí čtení, je pro nás důležité, na jaké úrovni jsou tyto dovednosti na počátku procesu čtení či před jeho započatím.

Podle českých dat, která byla sbírána v kroslingvistickém výzkumu zmíněném výše, zvládají děti **na konci mateřské školy**, před vstupem do základní školy, izolaci počáteční hlásky. Podle norem uvedených u testu izolace hlásek v diagnostické baterii MABEL (Caravolas et al., 2018) děti v tomto testu dosahují průměrně 24,5 bodu ze 32 možných (standardní skóre je 94). U izolace koncové hlásky už je to ale pouze 15,5 bodu z 32 možných (standardní skóre 89), tedy děti jsou schopné izolovat zhruba polovinu hlásek, které se nacházejí na konci slova. V rámci baterie MABEL můžeme ověřit ještě schopnost dětí provádět syntézu hlásek do slov. V tomto tes-



tu děti průměrně dosahují necelé 4 body z 11 možných (standardní skóre 105). Nutno dodat, že se jedná o průměrné výkony, výkony dětí slabších/rizikových jsou nižší (jak lze vyčíst z percentilových norm daných testů).

Naměřené výkony víceméně odpovídají tomu, co se děti v předškolním věku v oblasti fonologického uvědomování učí a co se od nich očekává. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2021) vymezuje závazné rámce vzdělávání pro předškolní etapu. Vzdělávací oblast Dítě a jeho psychika (podoblast Jazyk a řeč) se fonematičkému (a fonologickému) uvědomování věnuje v sekci očekávaných výstupů takto: „dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže ... sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech“ (ibid., s. 18). Podobně v doplňujícím dokumentu Konkretizované očekávané výstupy RVP PV (MŠMT, 2012) zaznává fonematičké uvědomování (dále FU) v jedné odrážce jako konkretizovaný výstup: „dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže ... vyčlenit hlásku na počátku a na konci slova“ (s. 6). Žádné další a pokročilejší dovednosti v oblasti FU tento dokument nevymezuje.

Otázka tedy zní, zda děti, které si FU jakožto klíčovou komponentu pregramotnosti nepřinášejí z předškolního věku, mají prostor ji rozvinout předtím, než začne formální výuka čtení. Jinými slovy zda je systematický rozvoj FU zařazen do výuky v rámci přípravného období ve škole. To nás vedlo k obsahové analýze přípravného období v učebnicích počátečního čtení – živých abecedách.

ANALÝZA PRVNÍCH UČEBNIC PRO VÝUKU ČTENÍ (ŽIVÝCH ABECED)

Cíle výzkumu a výzkumné otázky

S prvním grafěmem se děti v první třídě seznamují přibližně na konci září. Tomu předchází kratší či delší a různým způsobem sestavené přípravné období. V našem šetření se zabýváme obsahem přípravného období v živých abecedách a v prvních hodinách vyvozování grafěmů.

Výzkumný cíl 1: Kvantifikovat úkoly rozvíjející fonologické, resp. fonematičké uvědomování v přípravném období živých abeced.

Výzkumná otázka č. 1: V jakém množství jsou v přípravném období (před vyvozováním grafěmů) zastoupeny v jednotlivých učebnicích úkoly rozvíjející fonologické, resp. fonematičké uvědomování?

Výzkumný cíl 2: Kvalitativně zhodnotit jednotlivé úkoly v přípravném období živých abeced rozvíjející fonologické, resp. fonematičké uvědomování.

Výzkumná otázka č. 2: Odpovídá obsah úkolů zaměřených na fonologické, resp. fonematičké uvědomování a jejich řazení v učebnicích vývojovým zákonitostem rozvoje fonologického, resp. fonematičkého uvědomování popsanych v literatuře?

Výzkumný cíl 3: Popsat jak probíhá vyvozování prvního grafěmu a s jakými dovednostmi z oblasti fonematičkého uvědomování se při něm pracuje.

Výzkumná otázka č. 3: S jakými dovednostmi fonemického uvědomování se pracuje v prvních hodinách vyvozování grafémů v živých abecedách?

Výzkumný soubor

Materiál k analýze (výzkumný soubor) tvoří kompletní výčet učebnic živé abecedy pro výuku čtení v 1. třídě analyticko-syntetickou metodou s ministerkou doložkou (n = 8). Výběrový soubor byl čerpán ze Seznamu učebnic pro základní vzdělávání se schvalovací doložkou MŠMT (udělenou podle směrnice náměstka pro vzdělávání MŠMT) z nejnovější aktualizace z dubna 2021. Zaměření na analyticko-syntetickou metodu jsme zvolili pro zúžení výzkumného souboru s ohledem na to, že se jedná o nejužívanější metodu čtení používanou u nás (ČŠI, 2014). Protože cílem článku není hodnocení ani kritika konkrétních učebnic či jejich autorů, označujeme v dalším textu konkrétní učebnice jako ŽA s pořadovým číslem 1–8. V jednom případě existuje také pracovní sešit k živé abecedě, který jsme též zahrnuli do analýzy jako součást dané živé abecedy. Pro kvalitativní část analýzy jsme materiály rozšířili o metodické příručky pro učitele (k učebnicím, které je nabízejí; n = 5).

Postup při zpracování a vyhodnocení dat

K realizaci výzkumného šetření jsme zvolili obsahovou analýzu učebnic (živých abeced). V rámci výzkumného cíle č. 1

jsme provedli kvantitativní obsahovou analýzu (kvantitativní sémantiku), která „obsahové prvky textu kvantifikuje – vyjadřuje se jejich frekvence, pořadí nebo stupeň. U kvantitativní analýzy je obsah textu, který je sám o sobě kvalitativní (slova, věty, témata), převeden na kvantitativní míru“ (Gavora, 2000, s. 118). Metodický postup byl následující: (1) vymezení významové jednotky textu, (2) stanovení analytických kategorií, (3) klasifikace významových jednotek do stanovených analytických kategorií, (4) sumarizace úkolů v oblasti fonologického uvědomování. Abychom zachytili míru zastoupení rozvoje fonemického uvědomování, následoval (5) výpočet poměru mezi jednotlivými oblastmi.

V rámci realizace výzkumného cíle 2 a 3 jsme provedli obsahovou analýzu, pomocí které jsme kategorizovali jednotlivé úkoly rozvíjející fonologické uvědomování nalezené v přípravném období živých abeced a při vyvozování prvního grafému a sledovali jsme jejich posloupnost. Kategorizace byla provedena na základě vývojových zákonitostí fonologického (resp. fonemického) uvědomování, které jsou popsány výše, a je určena (1) velikostí lingvistické jednotky a (2) druhem operace.

Naplnění cílů bylo provedeno ve dvou krocích. **V prvním kroku** jsme se věnovali **přípravnému období živých abeced**. Pro analýzu jsme nejdříve určili jednotky analýzy. Těmi jsou jednotlivé úkoly přípravné části učebnic, které jsou funkčně diferencovatelné. Předmětem analýzy nejsou jednotlivá cvičení, ale jednotlivé úkoly. V některých případech má totiž jedno



cvičení více částí (úkolů), z nichž každá sytí rozvoj odlišné oblasti, např. *Škrtni obrázek, který do řady nepatří. Obrázky pojmenuj. Tečkami vyznač počet slabik a pověz, kterou hláskou slovo začíná. Jaké jsou věci a zvířata? Jaká je růže? Zaspívej te písničku o huse, o zajáci, o kočce (ŽA 2)*. Určené jednotky byly následně zařazeny do analytických kategorií podle rozvíjené oblasti schopností a dovedností, které jednotlivé úkoly sytí. Vzhledem k zaměření článku jsou detailněji popisovány pouze kategorie týkající se oblasti fonologického uvědomování. V ostatních kategoriích se vyskytují například úkoly zaměřené na obecné rozumové schopnosti, vizuální vnímání, orientaci v prostoru, grafomotoriku aj. Pro podrobnější přehled všech analytických kategorií a podrobný popis jednotlivých úkolů odkazujeme na analýzu Al Haboubi (2021).

Ve druhém kroku jsme pokračovali dále ke stranám následujícím po přípravném období. Provedli jsme analýzu cvičení na prvních dvou stranách v **místě, kde se dítě poprvé setkává s grafémem/y** (vyvozování prvního, někde i druhého grafému), eventuálně jsme pokračovali i k dalším grafémům (viz dále). Úkoly jsme analyzovali z hlediska (1) druhu operace, která je ve spojení s vyvozovaným grafémem prováděna, a (2) slovního materiálu, který byl pro nás podstatný zejména z hlediska umístění cílové jazykové jednotky (resp. vyvozovaného grafému) ve slově.

Výsledky

Analýza přípravného období

Obecně jsou mezi živými abecedami velké rozdíly v délce přípravného období.

Tab. 1 Míra zastoupení rozvoje fonologického a fonematického uvědomování v rámci přípravného období živých abeced

	Počet úkolů v přípravném období celkem	Počet úkolů rozvíjejících fonologické uvědomování ²	Počet úkolů rozvíjejících fonematické uvědomování ³	Procentuální zastoupení rozvoje fonematického uvědomování v přípravném období
ŽA 1	5	0	0	0 %
ŽA 2	31	2	1	3 %
ŽA 3	64	1	0	0 %
ŽA 4	36	3	2	6 %
ŽA 5	25	5	3	12 %
ŽA 6	38	4	2	5 %
ŽA 7	7	0	0	0 %
ŽA 8	12	2	0	0 %

² Zahrnují jak práci na úrovni slabik a rýmů, tak práci na úrovni fonémů.

³ Zahrnují pouze práci na úrovni fonémů.



V některých učebnicích se děti učí první písmeno po velmi krátké přípravě (5 úkolů v ŽA 1), jinde je příprava poměrně rozsáhlá (64 úkolů v ŽA 3). Zároveň jsou přípravná období v učebnicích velmi rozdílně koncipovaná a obsahují různorodé typy úkolů. Pro náš účel je nejdůležitější sledovat množství a typ úkolů, které se zaměřují na fonologické, resp. fonematické uvědomování. V tabulce 1 uvádíme celkový počet úkolů v přípravném období v jednotlivých učebnicích. Ve druhém sloupci vidíme počet úkolů, které jsou zaměřené na fonologické uvědomování (včetně práce se slabikami či rýmy) a ve třetím a čtvrtém sloupci počet úkolů, které se zaměřují na práci s fonémy (v absolutních číslech a procentech z celku všech úkolů přípravného období).

Tabulka ukazuje, že bez ohledu na délku, resp. počet úkolů, které představují přípravné období, je zastoupení námi sledované oblasti fonematického uvědomování ve všech učebnicích minimální. Z osmi živých abeced s doložkou MŠMT jsou úkoly na rozvoj fonematického uvědomování obsaženy pouze v polovině z nich. Vidíme, že dvě učebnice (ŽA 1 a ŽA 7) před vyvozováním grafému neobsahují úkoly na práci s fonémy vůbec a nijak nepracují ani se slabikami či rýmy. Přípravné období je zde cíleno na jiné oblasti. Velmi nízké zastoupení se objevuje v ŽA 3, kde je sice přípravné období oproti ostatním učebnicím dlouhé (64 úkolů), ale ani jeden úkol nepracuje s uvědomováním fonémů a pouze jeden sleduje schopnost dítěte operovat s většími fonologickými jednotkami. Obdobně v ŽA 8 se

vyskytují dva úkoly rozvíjející fonologické uvědomování a žádný, který by vyžadoval práci na úrovni fonémů. Nejvíce se rozvoji této oblasti věnuje ŽA 5, kde poměr úkolů na rozvoj fonematického uvědomování v celkovém počtu úkolů přípravného období tvoří 12%. Absolutní čísla ale ukazují, že celkově je oblasti fonematického uvědomování věnován na začátku školní docházky v rámci těchto učebnic minimální prostor.

Protože nás zajímalo, jak učebnice (pokud zařazují úkoly na rozvoj fonologického a fonematického uvědomování) s touto oblastí pracují, provedli jsme dále podrobnější analýzu úkolů. Ty jsme rozdělili do kategorií podle velikosti lingvistické jednotky, s jakou se pracuje, druhu operace, které jsou prováděny, a umístění cílové jazykové jednotky následovně: (1) operace se slabikami, (2) operace s rýmy, (3) rozpoznání počáteční hlásky, (4) rozpoznání koncové hlásky, (5) rozpoznání hlásky uvnitř slova, (6) syntéza hlásek do slov, (7) analýza slov na hlásky, (8) složitější manipulace s hláskami (přemisťování/vynechávání/nahrazování). Do tohoto rozboru jsme zahrnuli jak úkoly přímo z živých abeced, které spadají do oblasti rozvoje fonologického a fonematického uvědomování, tak i instrukce z metodických příruček pro učitele (pokud pro dané učebnice existují). K úlohám z metodických průvodců je třeba zmínit, že jsou uváděny pouze jako náměty k práci s živými abecedami, a to s poznámkou, že objem námětů je maximalistický a není cílem ho všechen stihnout, tzn. tyto úkoly nejsou pro učitele závazným obsahem učiva.



Analýza ukázala, že ve všech učebnicích, kde je rozvoj fonologického uvědomování zastoupen (tj. 6 učebnic z 8), se objevují **operace se slabikami**, nejčastěji určování počtu slabik nebo jejich zápis a určování délky, například: *Vyznačte tolik teček, kolik má slovo slabik. Slova: liška, ježek, veverka, sova, pták (ŽA 6). Podle vzoru vyznačte počet slabik a délku slabik. Slova: kočár, aktovka, páv, kočka, motýl, svihadlo (ŽA 6).*

V žádném z učebnic se neobjevuje **operování s rýmy**. Respektive objevují se úkoly, ve kterých se dítě s rýmованиеm setká, např. opakování říkanky nebo zpívání písniček, nejedná se však přímo o aktivity vyhledávání či vytváření rýmů, které by schopnost jejich uvědomování systematicky rozvíjely.

Pouze ve čtyřech učebnicích jsou zastoupeny **operace s fonémy**, a to konkrétně v podobě jejich **rozpoznávání/izolace**. Ve většině případů se jedná o určování hlásky na počáteční pozici ve slově, např. *Řekněte, kterou hláskou slovo začíná. Slova: husa, koza, ovečka, slepice, slon, kráva, zajíc, lev, veverka, liška, ježek, jelen, kočka, pes, papoušek, hroch, ryby, morče (ŽA 4).* Ve dvou učebnicích jde o určení koncové hlásky: *Kterou hlásku slyšíte na konci slov? Slova: houba, kočka, ptáček (ŽA 5).* Rozpoznávání fonémů na jiné pozici ani složitější operace s nimi (zejména analýza a syntéza) se v učebnicích nevyskytují.

Kromě toho naše analýza ukázala, že pořadí úkolů neodpovídá vývojovým zákonitostem popsaným výše. Běžně se například vyskytují úkoly rozvíjející práci se slabikami společně s rozpoznáváním prv-

ní hlásky nebo dokonce v opačném pořadí. Pro podrobný přehled všech úkolů, jejich přesného znění a pořadí odkazujeme na analýzu Al Haboubi (2021).

Vyvozování prvních grafémů

Zhruba na přelomu září a října se děti dostávají k vyvození prvního písmene. V tomto momentě jsou postaveny před úkol **naučit se nový abstraktní tvar**, někdy ve více variantách (malé/velké a tiskací/psací) a **provádět s ním operace ve slovech – jak v mluvené, tak v psané formě**. Podívali jsme se podrobněji na typ úkolů na prvních dvou stranách, kde dochází k vyvozování prvního grafému (v jednom případě prvních dvou). Ve všech živých abecedách jsme našli úkoly, které pracují se schopností dítěte zachytit konkrétní hlásku ve slově. Například: *Žák označí křížkem ty obrázky, které při pojmenování začínají hláskou a. Podněťová slova: aktovka, autobus, pes, angraš (ŽA 7).*

Tyto úkoly požadují od dítěte schopnost **identifikovat (rozpoznat) hlásku v počáteční pozici slova**. To znamená, že předpokládáme, že dítě takovou dovedností disponuje nebo se ji naučí současně se zavedeným grafémem. Jak jsme ukázali v analýze přípravného období, jedná se o dovednost, která se objevuje v podobě velmi malého množství úkolů a pouze v některých učebnicích. Tento typ úkolů se navíc při vyvozování grafémů vyskytuje i tam, kde v přípravném období zcela chybí – viz ŽA 7. Zároveň je ale třeba dodat, že rozpoznání počáteční hlásky je dovednost, která je u většiny dětí před vstupem do školy relativně dobře rozvinutá



(viz výše) a taktéž, jak uvidíme později, je rozvíjena v rámci předškolního vzdělávání, tudíž je možné předpokládat, že v místě zavedení grafému s ní většina dětí již dokáže pracovat.

V učebnicích se v místě vyvozování prvního grafému ovšem vyskytují také úkoly vyžadující **rozpoznání hlásky poslední a na jiné pozici** (uvnitř slova), viz například: *Na modrém políčku řekni, kde slyšíš hlásku S (na začátku slova, uprostřed, nebo na konci). Podněťová slova: sova, zástěra, sekera, slon, postel, pastelka, housle, nos, listy, strom, pes, sumec, sirky (ŽA 3).* Na příkladu ŽA 3 vidíme, že takový úkol najdeme i v učebnici, která se rozvoji fonemického uvědomování nevěnuje vůbec. Zároveň jsme viděli výše, že konkrétně rozvoj schopnosti rozeznat hlásku na konci se objevil pouze ve dvou učebnicích v podobě 1–2 úkolů a že rozpoznávání hlásek uvnitř slova je dovednost, která se v přípravném období učebnic neobjevila ani v jednom případě.

V některých živých abecedách úkoly dokonce vyžadují **celkovou analýzu slov na hlásky**, viz například: *Určete, na kterém místě ve slovech hlásku „m“ slyšíte. Podněťová slova: motýl, strom, komín, salám (ŽA 5).* Znovu je nutno konstatovat, že tyto operace se v rámci přípravného období na úrovni mluvených slov v živých abecedách nijak nerozvíjejí.

Znamená to tedy, že se od dítěte v tomto bodě očekává, že tyto operace bude provádět již nikoli pouze na úrovni slyšeného slova, tedy vyvozovat fonémy, ale bude pracovat zároveň s jejich psanou podobou – tedy s grafémy. Dítě je tak posta-

veno před úkol: vyvodit foném na začátku / na konci / uprostřed slova a současně ho spojit s nově poznaným grafémem.

Velmi brzy po vyvození prvního grafému přicházejí v učebnicích úkoly, které vyžadují spojení písmen do slabik či krátkých slov. V této fázi je od dítěte požadováno, aby bylo schopné ve spojení s grafémy provádět **analýzu** slabik či slov na hlásky a **syntézu** hlásek do slabik či slov. Viděli jsme výše, že ani syntéza hlásek není nijak rozvíjenou oblastí v rámci přípravného období a že touto schopností běžné děti nedisponují – jak ukazují data výše. Pokud tedy děti nemají zvládnuté tyto operace s fonémy v předškolním věku, dochází k jejich rozvoji současně se zaváděním grafémů. Dítě se tedy učí dvě nové věci naráz – učí se nové tvary písmen a současně se učí fonémy, které k danému grafému patří, identifikovat ve slovech.

DISKUSE A ZÁVĚR

Z výzkumů zahraničních i domácích autorů víme, že fonologické schopnosti jsou silným prediktorem čtení a psaní a je výzkumně doloženo na zahraničních i českých datech, že klíčovou roli hraje (vedle poznávání písmen a rychlého automatického jmenování) fonemické uvědomování. Podle dostupných českých a slovenských dat (Caravolas et al., 2018; Zubáková, 2014) zároveň víme, že děti na konci předškolního vzdělávání disponují pouze některými z těchto dovedností, a také to, že předškolní vzdělávání se věnuje jen části těchto dovedností (konkrétně práci se slabikami a rýmy, identifikaci



počáteční a koncové hlásky). Z dostupných dat vidíme, že poslední dvě zmíněné dovednosti jsou rozvinuté před vstupem do školy jen u části dětí. Úkoly, které se vyskytují v místě zavádění grafémů v živých abecedách, pracují se zmíněnými operacemi na úrovni nejen vyslovených či slyšených slov, ale i na úrovni slov psaných (čtených) – tedy již ve spojení s grafémy. Tyto úkoly pracují taktéž s operacemi jako identifikace fonému na jiné než první a poslední pozici a někde též s celkovou analýzou slov na hlásky, což jsou dovednosti, které v dokumentech upravujících předškolní vzdělávání nejsou zavedeny a podle dat je děti neovládají. Naše analýza přípravného období živých abeced ukázala, že fonologickému uvědomování je v nich věnován minimální prostor a práci s fonémy ve slovech téměř žádný. Pokud už v některých z nich úkoly pro rozvoj fonologického uvědomování zařazeny jsou, nejedná se o systematický a vývoj respektující postup, ale o jednotlivé izolované úkoly napříč vývojovým spektrem, které jsou „zamíchány“ mezi úkoly zcela jiného charakteru. Ze zjištění vyplývá, že vývojově mladší dovednosti fonemického uvědomování (FU), jako identifikace hlásek na jiné než první a poslední pozici či analýza a syntéza slov, se zařazují ve výuce až v průběhu zavádění grafémů, tedy současně se děti učí fonemického uvědomování a poznávání písmen. To jsou také dvě základní dovednosti zakotvené v jednoduchém modelu čtení, které jsou podmínkou pro dekodování. To je založené na porozumění alfabetskému principu – tedy „osvojení si spojení (koresponden-

ce) mezi zvukovými jednotkami mluvené řeči (fonémy) a písmeny (neboli grafémy)“ (Seidlová Málková, 2016, s. 13).

Osvojení si alfabetského principu tedy předpokládá dvě schopnosti: schopnost členění slov na jednotlivé fonémy (tedy FU) a znalost písmen abecedy a schopnost obě tyto dovednosti propojit, tj. vytvářet korespondence grafém–foném (Kulhánková & Málková, 2008, s. 31). Vývojová souvislost těchto dvou dovedností je otázka dosud ne zcela vyjasněná. V odborných kruzích stále probíhá diskuse o tom, zda se FU a poznávání písmen mohou rozvíjet paralelně, zda či jedna druhou předchází, jak se vzájemně podmiňují a ovlivňují a jakou roli v nabývání těchto dovedností hraje proces osvojování čtení a psaní. Existují tři teoretické modely, které se liší v pojetí vzájemného vztahu těchto dvou dovedností. První z nich chápe vývoj FU jako důsledek výuky počátečního čtení a psaní, druhý chápe znalost písmen jako předpoklad pro rozvoj FU, třetí chápe FU a znalost písmen jako dovednosti odlišného původu, které jsou recipročně v průběhu vývoje propojené (detailněji viz Seidlová Málková, 2016). Vývojový vztah mezi poznáním písmen a FU není zcela vyjasněný a na základě dostupných poznatků nelze tvrdit, že FU musí ve výuce čtení předcházet poznání písmen. Cílem tohoto textu nebylo objasnit či jakkoli výzkumně doložit tento vztah, ale ukázat, s čím se děti setkávají v prvních hodinách výuky čtení a jak jsou na to připravené z hlediska prediktorů čtení.

Nahlédneme-li na konkrétní situaci jednoho z momentů v živé abecedě (ŽA 6),



kde je vyvozován první grafém M ve čtyřech tvarech (velké a malé tiskací a velké a malé psací), je úkol následující: *Podle obrázků pokládejte do mřížek „M, m“ a dítěti je nabídnuta v prvním řádku dvojice obrázků (motýl a komín) a schéma pro hláskovou strukturu slov (pět okének pro písmena). Pokud před tímto úkolem stojí dítě, které nemá rozvinuté FU z předškolního věku (a jak dokládá naše obsahová analýza, v průběhu přípravného období nemělo šanci na této dovednosti pracovat), není pravděpodobně schopné ve **vysloveném** slově „komín“ (a dítě pod 10. percentilem pravděpodobně ani ve slově „motýl“) identifikovat hlásku /m/. Její přítomnost odhaluje společně a současně s učením se grafému M a m ve smyslu „Toto (grafém M a m) je /m/ a patří ke zvuku, který *slyšíš* na začátku slova motýl a uprostřed slova komín“. Problém je, že toto dítě hlásku /m/ ve slově komín „slyšet“ nemusí a teprve se ho zde „slyšet“ učí společně s novým grafémem. Jinými slovy, dítě se učí nový vizuální podnět, (resp. 2–4 podněty – tvary písmen pro grafém M) zároveň se schopností identifikovat zvuk ve slově v první, ale i jiné pozici ve slově. Některé děti, i v případě, že nemají rozvinutou schopnost identifikovat hlásky ve slovech předtím, než dojde k vyvozování prvního grafému, si dokážou tyto dvě nové dovednosti bez větších potíží osvojit současně. Děti rizikové, které mají v oblasti FU potíže, zejm. z důvodu fonologického deficitu objasněného výše, jsou ale postaveny před velmi náročný úkol a může dojít k jejich selhávání hned na počátku celého procesu výuky čtení. Jak ve své publikaci*

ukazuje Seidlová Málková (2016), stimulační gramotnostních dovedností je sice klíčovým impulzem pro rozvoj FU, ale zároveň, jak tamtéž upozorňuje: „Přínos výuky čtení a psaní pro stimulaci rozvoje fonematického povědomí závisí na tom, jak rozvinutý fonologický systém dítěte je, zda je na střet se světem ortografie/písmen dostatečně jazykově vybavené (dostupnost fonologických reprezentací na úrovni nejmenších jednotek, fonémů)“ (ibid., s. 22).

Za pozornost v tomto ohledu stojí zejména děti s oslabenými jazykovými schopnostmi v předškolním věku. Pokud víme, že FU je silným prediktorem pro úspěšné čtení, je možné děti v této dovednosti účinně a systematicky rozvíjet před započatím výuky čtení. Poté by měly být snáze schopny ve chvíli seznámení se s novým grafémem – v našem příkladu grafémem M a m – přiřadit ho k již známému a snadno identifikovatelnému fonému /m/, ve smyslu: „/m/ se zapisuje takto (grafém M). Tam, kde ve slově motýl a komín *slyšíš* hlásku /m/, polož novou značku M (m)“. Tedy namísto postupu od grafému k fonému nebo grafém zároveň s fonémem volit postup od fonému ke grafému (foném jako známý prvek a grafém jako nový, který stačí pouze přiřadit a vytvořit tak grafémovo-fonémovou korespondenci).

Naše analýza není apelem na změnu zavedeného systému výuky čtení a psaní, ale k zamyšlení se nad tím, kde a jakým způsobem se těmto dovednostem systematicky věnovat. Z našeho pohledu a v souladu s naším přesvědčením vycházejícím z jednoduchého modelu čtení a psycho-lingvistického přístupu ke čtení



by se této oblasti měla věnovat pozornost v předškolním věku. Zde by mělo docházet k cílenému **vyhledávání dětí**, které lze na základě objektivního posouzení označit za rizikové z hlediska poruch čtení a psaní. Jak upozorňuje Šedinová a Seidlová Málková (2021), je potřeba **cílená podpora** této dovednosti již v rámci

předškolní přípravy. Můžeme tak pomoci zajistit kontinuální přechod mezi předškolním a školním vzděláváním, resp. mezi dovednostmi předcházejícími čtení a psaní a čtením a psaním samotným, a to tím, že se budeme **věnovat systematicky rozvoji tohoto důležitého prediktoru** zejména u **rizikových dětí**.

SEZNAM UČEBNIC ŽIVÝCH ABECED POUŽITÝCH V ANALÝZÁCH

- Andrýsková, L. (2019). *Živá abeceda s kocourem Samem pro 1. ročník základní školy*. Brno: Nová škola.
- Bradáčová, L. (2017). *Moje Živá abeceda*. Všeň: Alter.
- Březinová, L., Fasnerová, M., Havel, J., Horák, J., Sojková, D., & Stadlerová, H. (2018). *Živá abeceda. Pracovní učebnice pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus.
- Doležalová, A. B., & Novotný, M. (2017). *Živá abeceda – čteme a píšeme s Agátou pro 1. ročník základní školy*. Nová škola: Brno.
- Mühlhauserová, H., & Svobodová, J. (2017). *Živá abeceda pro 1. ročník základní školy*. Brno: Nová škola.
- Nováčková, O. (2020). *Živá abeceda pro 1. ročník základní školy*. Brno: Nová škola.
- Potůčková, J. (2018). *Živá abeceda tetky Abecedky*. Brno: Studio 1+1.
- Wildová, R., & Staudková, H. (2016). *Pracovní sešit k Živé abecedě*. Všeň: Alter.

LITERATURA

- Al Haboubi, L. (2021). *Analýza Živých abeced z hlediska zastoupení rozvoje fonemického uvědomování*. (Diplomová práce). Pražská vysoká škola psychosociálních studií. Dostupné z www.pvssps.cz/data/2021/10/11/12/al_haboubi_lucie.pdf
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E., ... & Hulme, C. (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.
- Caravolas, M., Mikulajová, M., Defior, S., & Seidlová Málková, G. (2018). *Test elize hlásek*. Dostupné z www.eldel-mabel.net/cs/test/
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mikulajová, M., Defior, S., Seidlová-Málková, G., & Hulme, C. (2019). A cross-linguistic, longitudinal study of the foundations of decoding and reading comprehension ability. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 386–402.



- ČŠI (2014). *Alternativní metody výuky*. (Informace ze šetření zaměřeného na alternativní metody výuky). Dostupné z www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Alternativni-metody-vyuky
- Franke, H., & Mikulajová, M. (2012). Předgramotnostní dovednosti slovensky hovořících dětí s různými profily jazykových schopností. Počáteční gramotnost. *Pedagogika*, 61(1–2), 164–177.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Goswami, U. (2010). A psycholinguistic grain size view of reading acquisition across languages. In Brunswick, N., McDougall, S., & de Mornay Davies, P. (Eds.), *Reading and dyslexia in different orthographies*. Brighton and Hove: Psychology Press.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial & Special Education*, 7(1), 6–10.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Wiley-Blackwell.
- IDA (2018). *Scarborough's reading rope: a groundbreaking infographic*. (Online). Pikesville, MD: International Dyslexia Association. Dostupné z <https://dyslexiaida.org>
- Jagerčíková, Z., & Kucharská, A. (2012). Počátky gramotnosti u česky mluvících dětí s vývojovou dysfázií ve srovnání s běžně se vyvíjejícími vrstevníky: Počáteční gramotnost. *Pedagogika*, 61(1–2), 150–163.
- Janotová, Z., Tauberová, D., & Potužníková, E. (2017). *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: Národní zpráva*. Česká školní inspekce.
- Kulhánková, E., & Málková, G. (2008). Fonematické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti. *E-psychologie*, 2(4), 24–37.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322–355.
- MŠMT. (2012). *Konkretizované očekávané výstupy RVP PV*. (Dokument doplňující RVP PV). Dostupné z www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/konkretizovane-ockavane-vystupy-rvp-pv
- National Institute for Literacy. (2008). *Developing early literacy: Report of the Early Literacy Panel: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. Jessup, MD: Author.
- Ramus, F. (2001). Talk of two theories. *Nature*, 412(6845), 393–394.
- Ramus, F. (2003). Developmental dyslexia: specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction?. *Current Opinion in Neurobiology*, 13(2), 212–218.
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S. C., Day, B. L., Castellote, J. M., White, S., & Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126(4), 841–865.
- RVP PV (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. září 2021*. Dostupné z www.msmt.cz



- Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: phonological awareness and some other promising predictors. In P. Accardo, A. Capute & B. Shapiro (Eds.), *Specific reading disability: a view of the spectrum* (s. 75–119). York Press.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy* (s. 97–110). New York, NY: Guilford Press.
- Seidlová Málková, G. (2016). *Vývojový vztah fonematického povědomí a znalosti písmen*. Praha: Togga.
- Smolík, F., & Seidlová Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.
- Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: a meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498–545.
- Sodoro, J., Allinder, R. M., & Rankin-Erickson, J. L. (2002). Assessment of phonological awareness: review of methods and tools. *Educational Psychology Review*, 14(3), 223–260.
- Stein, J., & Walsh, V. (1997). To see but not to read: the magnocellular theory of dyslexia. *Trends in Neurosciences*, 20, 147–152.
- Šedinová, P., & Málková, G. (2021). Specifické otázky implementace intervenčních programů pro podporu rozvoje pregramotnostních dovedností. *Pedagogika*, 71(1), 57–82.
- Tallal, P., Miller, S., & Fitch, R. H. (1993). Neurobiological basis of speech: a case for the preeminence of temporal processing. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 682(1), 27–47.
- White, S., Milne, E., Rosen, S., Hansen, P., Swettenham, J., Frith, U., & Ramus, F. (2006). The role of sensorimotor impairments in dyslexia: a multiple case study of dyslexic children. *Developmental Science*, 9(3), 237–255.
- Zubáková, M. (2014). *Vývinové vztahy mezi fonologickými schopnostmi, čítáním a psaním*. (Disertační práce, nepubl.). Bratislava: Univerzita Komenského.

PhDr. et Mgr. Miroslava Nováková Schöffelová, Ph.D.

Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií, katedra psychologie a věd o životě;

e-mail: miroslava.NovakovaSchoffelova@fhs.cuni.cz

Mgr. Lucie Al Haboubi

Pražská vysoká škola psychosociálních studií;

e-mail: alhaboubi.lucie@gmail.com



NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ, M., AL HABOUBI, L. (Un)successful Start of Initial Reading: What Do Children Need and What Will They (Not) Learn in the First Weeks?

*The maturity and readiness of children for school is a major topic of the teaching and parent population. Professionals discuss the importance of individual components of school readiness from different perspectives. In this article, we focus on children's readiness to read. We describe and explain the reading process as a skill that requires preparation and a certain level of mastery of the skills that precede reading. We place these skills in the context of a psycholinguistic approach. The article describes which skills are important for initial reading according to this approach and shows through the available Czech data whether/how far these skills are available to children. We also present a research study, a content analysis of the preparatory period of the initial reading textbooks. The **aim** of the study was to quantify and qualitatively evaluate the tasks developing one of the skills defined in the introductory part as key for initial reading (specifically phonological or phoneme awareness). The **research method** is content analysis of the initial reading textbooks (Living Alphabets) in the first step of the preparatory period and in the second step of the moment of acquaintance with the first grapheme. The **results** point to the fact that the representation of this area in the preparatory period of textbooks is minimal. The **discussion** places the findings in the context of pre-primary education and suggests a solution that would bring better continuity in the transition from pre-primary to primary reading education.*

Keywords: *phonological awareness, initial reading, predictors of the development of literacy, alphabetical principle, psycholinguistic approach to reading*