

Posudek na habilitační práci

Název práce: Vývojový vztah fonemického povědomí a znalosti písmen

Autorka: PhDr. Gabriela Seidlová Málková, PhD

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Posudek vypracoval: doc. Jiří Jošt, CSc, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity

Datum: 19. listopadu 2017, České Budějovice

Autorka je známa české odborné veřejnosti a ve svém oboru (před)čtenářské gramotnosti představuje autoritu. Proto jsem si rád přečetl její novou studii, kterou prezentuje jako habilitační práci. Je to studie originální a v českém prostředí jedinečná. Čtenář má možnost utvořit si ucelený pohled na předčtenářskou gramotnost a faktory, které ji významně ovlivňují. Práce představuje syntézu poznatků, s kterými jsme se setkávali v zahraničních, zejména anglosaských studiích, s nálezy vlastní bohaté badatelské práce. Předložená habilitační práce mi v jistém ohledu připomíná Piagetovu Psychologii inteligence, která je rovněž útlejší co do počtu stránek, nicméně o to významnější svým obsahem – Jean Piaget v ní syntetizoval a zobecňoval nálezy z mnoha svých předchozích studií.

Práce je proporčně vyvážená (poměr teoretické a empirické části). I když jsem práci přirovnal k Piagetově Psychologii inteligence, je její těžiště v empirické části, která pro mne byla nejzajímavější. Autorka srozumitelně formulovala výzkumnou otázku a hypotézu, kterou zakotvila v teoretické části. Jasně a zřetelně popsala použité metody, jejich administraci a způsob zpracování dat – tím vyhověla podstatnému pravidlu empirického výzkumu, tj. každý, kdo se s jejím výzkumem seznámí, jej bude moci také zopakovat, a tím přispět k vyšší reliabilitě nálezů. Empirická data jsou přehledně zpracována do tabulek a grafů – zde bych se pouze přimlouval, aby autorka výsledky statistických testů významnosti uvedla jako součást tabulek a grafů; jejich prezentace v textu mi znesnadňovala orientaci. Interpretace výsledků je přiměřená zvolené metodě a závěr je dobře empiricky podložený. Přílohy jsou ilustrativní a mohou posloužit jako odrazový můstek pro případné opakování práce. Seznam literatury je uspokojivý. Jazykově je práce čtivá. Manažersky odvedla autorka úctyhodný výkon.

Závěr: Předložená práce je originální, přínosná a splňuje celkově kritéria, která jsou požadována pro daný typ prací. Proto ji doporučuji k obhajobě.

Otázky

Protože mě práce zaujala a četl jsem ji „jedním dechem“, napadala mě řada podnětů, které prosím neberte jako kritiku či znevažování své práce; je to myšleno přesně naopak, jako výraz úcty a dobře míněné vůle toto dílo nadále zdokonalovat.

1) Při výběru dětí do vzorku jste vyloučila ty děti, které byly nadprůměrně výkonné v testu čtení (N = 11, viz s. 45 a 45, Tab. 1). Důvodem bylo kritérium, dle kterého postoupily do výběru pouze ty děti, které nezvládly v pre-testu přečíst žádné dvou- či vícehláskové slovo. Chtěla jste, jak se

domnívám, pravděpodobně homogenizovat celý vzorek, abyste (1) kontrolovala regresi k průměru, o které se zmiňujete, a (2) mohla lépe posoudit účinnost Vašeho tréninku na budoucí čtení. Očekávala jste zřejmě, že účinek tréninku zaměřeného na průměrnou populaci by se tím snížil. Obávám se, že jste se tím ochudila o potenciální účinek tréninku na děti, které jsou čtenářsky dobře disponované a za běžných okolností neprocházejí žádným systematickým tréninkem. Diferencovaná či diferencovanější dovednost číst v předškolním věku by tak mohla být nezávislou proměnnou, která by prozradila více o potenciálním účinku Vašeho tréninku na fonemické povědomí, znalost písmen a jejich interakci.

O hyperlektické děti se zajímal prof. Matějček a zjistil zajímavé zákonitosti, které se dotýkají také Vašeho tématu, interakce fonemického povědomí a znalosti písmen. Jejich čtenářský vývoj, resp. řazení fází, které jsou těsně spjaty s čtením a předčtenářskou gramotností, jsou obdobné jako u průměrně se vyvíjejících dětí. Zařazení předškolních dětí, které jsou nadprůměrné v čtení či které patří již k hyperlektikům, bych se proto nebránil, až budete pokračovat ve své práci.

2) Ze stejného důvodu jako u diferencované dovednosti číst lituji, že jste do okruhu nezávisle proměnných nezařadila inteligenci (IQ) a pohlaví. Obě proměnné vykonávají významný účinek na čtení a psaní a příslušné podřazené dovednosti, fonemické povědomí a znalost písmen. Hyperlektici mj. se vyznačují zpravidla zvýšeným IQ. Zajímavá je tabulka 13, s. 76, kde jste pozorovala významné korelace IQ a příslušných testových proměnných. Tato tabulka zobrazuje přirozený trénink, kterým děti procházely před vlastním experimentálním cvičením, a kde IQ sehrál významnou roli. Otázka proto zní: Jak budou na experimentální trénink reagovat děti s nadprůměrným – průměrným – podprůměrným IQ? Budou všechny stejně citlivé, anebo budou reagovat diferencovaně dle svého IQ?

Vzhledem k tomu, že IQ má relativně vysoký stupeň heritability (některé studie uvádějí až 0.8), jeho začlenění do okruhu proměnných by mohlo také napovědět o heritabilitě a vlivu prostředí na fonemické povědomí a znalost písmen.

Neuropsychologicky řečeno, dívky jsou lépe disponovány pro čtení a psaní tím, že jejich mozkové hemisféry lépe spolupracují. Můžeme proto očekávat, že účinek Vašeho tréninku bude diferencovaný i dle pohlaví dítěte a že zde najdeme interakci obou (IQ a pohlaví).

3) V tabulce 13 mám nejasnosti: operujete pouze se dvěma hladinami významnosti ($p < 0.05$; $p < 0.01$). Avšak vysoké koeficienty (0.947) se budou patrně pohybovat na vyšší hladině, tj. $p < 0.001$.

4) Proč došlo k signifikantnímu nárůstu ve výkonech mezi E3 a E4? viz grafy 11 až 28. Připomíná mi to efekt pozorovaný v psychoterapii: bezprostředně po léčbě (post-test) se stav pacienta i zhorší. Ke zlepšení dochází až s odstupem (oddálený post-test). Jaké jsou možné příčiny? Zrání CNS? Např. Srovnatelné zlepšení v logoterapii aplikované ve 4 letech věku dítěte si vyžaduje výrazně více energie, úsilí a času logoterapeuta než totéž zlepšení aplikované v 5 letech věku dítěte. Uvedený rozdíl je přičítán právě vlivu zrání, které vytvoří příznivější terén pro logoterapii. Obdobné to

je i u hyperlektiků, kde pozorujeme stupňovitý vývoj čtenářské dovednosti, charakterizovaný fázemi, kde se manifestují nové dovednosti, po nichž následují fáze stagnace, aby opět nastoupily nové a pokročilejší dovednosti. Kromě zrání se nabízí vliv tréninku, kterého se dítě zúčastnilo, na jeho dospělé okolí: aktivizoval trénink učitelky v MŠ či rodiče dítěte a ti se začali dítěti intenzivněji věnovat?

5) Ad graf 13, s. 84: zde mám problém. Rozdíl E2 – E1 je statisticky nevýznamný. Rozdíl E3 – E1 je statisticky významný; přitom hodnota E3 je menší než E2. Změnil se počet stupňů volnosti? Rozdíl E4 – E3 je statisticky významný. Nejde ve srovnání E1 a E3 fakticky o srovnání E1 a E4? Kde dělám chybu?

6) O kontrolní skupině se mluví jako o „netrénované“ skupině. To je pravdivé ve smyslu její neúčasti v experimentálním tréninku, fonologickém či ortografickém. Skupina kontrolní ovšem procházela standardním tréninkem obvyklým v předškolní přípravě dětí navštěvujících mateřskou školu. V tomto smyslu můžeme posuzovat projekt jako test přidané hodnoty, kterou experimentální trénink má nabídnout a jíž se liší od běžného tréninku. Mluvíme o nevýhodě, kterou se vyznačuje experiment v přirozeném prostředí, jež „zaplaví“ každý projekt množstvím obtížně kontrolovatelných intervenujících proměnných. Na druhé straně je to ovšem jediný realizovatelný projekt – těžko si představit kontrolní skupinu dětí, které by vyrůstaly bez jakýchkoli jazykových podnětů, fonologických či ortografických.

7) Srovnání celkového efektu, který přinesl autorčin projekt, v různých ortografiích (zejména české vs. anglické jazykové prostředí) je mimořádně cenné; ukazuje na jedné straně na fonologickou přívětivost češtiny v kontrastu s angličtinou a na druhé straně na její morfologickou náročnost. Morfologickými dovednostmi a jeho účinky na literární výkon dítěte se na naší fakultě nějakou dobu zabýváme a víme, že jeho účinek je přinejmenším srovnatelný s účinkem fonologických dovedností. S autorkou se proto dobře shodneme, že trénink fonologický a ortografický je významný a nezastupitelný; účinnost obou těchto tréninků však lze zvyšovat – zejména v českém jazykovém prostředí - účastí tréninku morfologického.

8) Fáze E5 se vymyká ze souboru sledovaných dětí z několika ohledů: (1) nejen počtem dětí v kontrastu s předchozími fázemi E1 až E4, ale i (2) částí dětí, které již začaly navštěvovat základní školu, a částí dětí, které zůstaly v MŠ, (3) statistickou charakteristikou, kterou je variační koeficient (SD/M vyjádřený v procentech), viz níže tabulka, kterou jsem si odvodil z dat uvedených v tabulce 34, s. 139:

Variační koeficity (SD/M v procentech) v jednotlivých skupinách ve fázi E4 a fázi E5

test	Fáze E4			Fáze E 5		
	Skupina F	Skupina P	Skupina K	Skupina F	Skupina P	Skupina K
Izolace počáteční hlásky	62	28	61	40	22	50
Rozpoznávání písmen	72	40	19	37	24	56
Psaní písmen	77	48	92	45	30	55
čtení	186	112	94	104	95	114
Spojování obrázků a psaných slov	60	56	56	45	42	50

Rozdíly, indexované variačními koeficienty, mezi oběma fázemi E4 a E5 uvnitř každé skupiny F, P a K jsou velké a svědčí o odlišnosti vzorků, které se účastnily fáze E4 a fáze E5. Z výše uvedeného bych byl opatrný v interpretaci dat týkající se srovnávání obou fází. Interpretace zde má povahu hypotézy, která je empiricky podložena, nicméně musí počkat na své ověření. Chápu ovšem autorku, že jí bylo líto nezmínit se o fázi E5 – vždyť je svým způsobem jedinečným završením celého projektu. Sám bych to na jejím místě udělal patrně také.

V Českých Budějovicích dne 19. listopadu 2017