

Znalost konvencí tištěného textu žáky 1. ročníku ZŠ

Michaela Stružková

Diplomová práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Michaela Stružková
Osobní číslo:	H17053
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Znalost konvencí tištěného textu žáky 1. ročníku ZŠ.

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o problematice znalostí konvencí tištěného textu.

Vymezení teoretických východisek z oblasti čtenářské gramotnosti, čtenářské pregramotnosti a konvencí tištěného textu.

Příprava a vypracování projektu kvantitativního výzkumu.

Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím testu znalostí konvencí textu a testu znalostí tiskacích písmen s dětmi 1. ročníku ZŠ.

Zpracování a vyhodnocení dat a jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

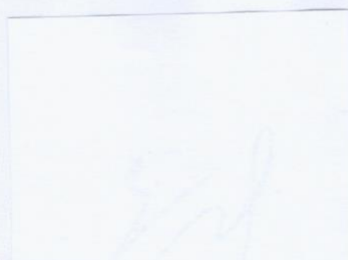
vyřazení 2251

Seznam doporučené literatury:

- Clay, M. M. (2013). *An observation survey of early literacy achievements*. Auckland: The Mary Clay Literacy Fund.
- Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie. Pregramotnostní dovednosti a schopnosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Vykoukalová, V., & Wildová, R. (2013). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Zachová, A. (2013). *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková.
- Žápotočná, O. (2012). *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní: teoretické východiská a didaktické realizáci*. Bratislava: Veda.

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **11. října 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 11. října 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

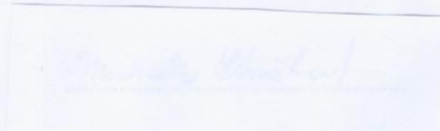
Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 19.4.2022



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá znalostmi konvencí tištěného textu u žáků na počátku školní docházky. Cílem práce bylo zjistit úroveň těchto znalostí a úroveň identifikace písmen abecedy u souboru žáků prvního ročníku základní školy. Práce má teoreticko-empirický charakter. Teoretická část se zabývá charakteristikou klíčových pojmů a shrnutím poznatků z oblasti čtenářské gramotnosti a pregramotnosti. Ve výzkumné části jsou prezentována zjištění a výsledky kvantitativně orientovaného výzkumu, který byl realizován prostřednictvím dvou testů M. M. Clayové. V závěru práce jsou výsledky interpretovány a porovnány s dalšími výzkumy.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, čtenářská pregramotnost, konvence tištěného textu

ABSTRACT

This thesis deals with the knowledge of concepts about print of pupils at the beginning of school attendance. The aim of this thesis was to determine the level of this knowledge and the level of letter identification of pupils in the beginning of the first year of primary school. The theoretical part of the thesis focuses on the main concepts and summary of findings about reading literacy and preliteracy. The research part presents the research findings and outcomes of a quantitative research, which was conducted using two tests by M. M. Clay. In the conclusion of the thesis, the research results are interpreted and compared with the others research findings.

Keywords: reading literacy, reading preliteracy, concepts about print

V první řadě bych velmi ráda poděkovala svému vedoucímu práce, kterým byl pan prof. PhDr. Peter Gavora, Csc. za jeho ochotu, cenné rady a odborné vedení, které mi poskytl v průběhu zpracování této práce.

Mé poděkování patří také ředitelům a ředitelkám, díky nimž byl výzkum v základních školách realizován, a především žákům prvního ročníku, kteří se na výzkumné části podíleli.

Chtěla bych poděkovat své rodině a blízkým, kteří mě po celou dobu mého studia podporovali.

„Knihy jsou němí učitelé.“

Aulus Gellius

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 GRAMOTNOST	13
1.1 VYMEZENÍ POJMU GRAMOTNOST	13
1.2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	14
1.2.1 Roviny čtenářské gramotnosti.....	16
1.2.2 Etapy čtenářské gramotnosti dle vývoje jedince	17
1.3 ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	18
1.4 VÝZKUMY ZJIŠTUJÍCÍ ÚROVEŇ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ.....	21
1.4.1 Mezinárodní výzkumy PIRLS.....	22
1.4.2 Mezinárodní výzkum PISA.....	22
2 ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST	23
2.1 STÁDIA ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI.....	24
2.2 ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI	24
2.2.1 Rozvoj čtenářské pregramotnosti v mateřské škole	25
2.2.2 Vliv rodiny na rozvoj čtenářské pregramotnosti	27
3 KONVENCE TISKU A PSANÍ	29
3.1 KNIŽNÍ KONVENCE	29
3.2 KONVENCE TIŠTĚNÉHO TEXTU	30
3.3 DETERMINANTY OVLIVŇUJÍCÍ ZNALOSTI KONVENCÍ TIŠTĚNÉHO TEXTU	32
II PRAKTICKÁ ČÁST	34
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	35
4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	35
4.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	36
4.3 VÝZKUMNÉ METODY	36
4.3.1 Test znalostí konvencí textu.....	36
4.3.2 Test znalosti písmen české abecedy	38
4.4 REALIZACE VÝZKUMU	38
5 VÝSLEDKY	41
5.1 VÝSLEDKY A INTERPRETACE TESTU ZNALOSTÍ KONVENCÍ TEXTU.....	41
5.1.1 Celkový výsledek v testu znalostí konvencí tištěného textu.....	41
5.1.2 Výsledky testu znalostí konvencí tištěného textu dle věku.....	44
5.1.3 Výsledky testu znalostí konvencí tištěného textu dle pohlaví	46
5.2 VÝSLEDKY A INTERPRETACE DAT TESTU ZNALOSTI PÍSMEN ABECEDY.....	48
5.2.1 Celkový výsledek v testu znalosti písmen abecedy	48
5.2.2 Výsledky v testu znalosti písmen abecedy dle věku	51

5.2.3	Výsledky v testu znalosti písmen abecedy dle pohlaví.....	52
5.3	VZTAH MEZI VÝKONY ŽÁKŮ V TESTU ZNALOSTÍ KONVENCÍ TEXTU A TESTU ZNALOSTI PÍSMEN ABECEDY	55
6	ZÁVĚRY VÝZKUMU	56
7	DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU	58
8	DOPORUČENÍ DO PRAXE	60
	ZÁVĚR	62
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	64
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	69
	SEZNAM TABULEK.....	70
	SEZNAM GRAFŮ	71
	SEZNAM PŘÍLOH.....	72

ÚVOD

Dítě získává počáteční kontakty s knihou a tištěným textem dávno předtím, než vůbec vstoupí do výchovně-vzdělávacího procesu. S tištěným textem se seznamuje hlavně skrze dětské knihy, které významně zvyšují jeho povědomí o textu, ale také s různými druhy tiskového materiálu, který se nachází v jeho okolí. Na výchově dítěte se prvotně podílejí rodiče, proto právě na nich závisí, jak silný vztah ke knihám si dítě vytvoří v průběhu jeho dětských let a do jaké míry se dítě s knihou a jejím příběhem seznámí prostřednictvím spolupráce s rodinou. Děti mají snahu své dospělé vzory často napodobovat a přebírají tak mnoho naučených dispozic.

Čtenářská gramotnost se prolíná všemi oblastmi našeho života a má také určitý dopad na vývoj dítěte. Prostřednictvím čtení dítě získává nové informace, které ho nutí se nad daným textem zamýšlet a formuje jeho postoje a chápání světa. I přesto, že nejčastěji bývá spojována právě s obdobím školní docházky dětí, vztah ke knihám a četbě si dítě získává především prostřednictvím rodinného prostředí, ve kterém vyrůstá. Aby jeho schopnosti a dovednosti pracovat s textem byly co nejlepší, je třeba, aby dítě vyrůstalo v podnětném rodinném prostředí, které dítěti nabízí příležitosti se účastnit společných aktivit s rodiči během čtení knih. Ne všechny děti však mají možnost v takovém prostředí vyrůstat. Rodiny ze sociálně slabšího zázemí dětem většinou nenabízejí tolik podnětů k formování jejich gramotnosti, což dokazují výzkumy u nás i v zahraničí.

Ve většině vyspělých zemí se znalost čtení považuje za jednu z klíčových pro fungování ve společnosti. To, že čtenář rozumí textu a dokáže nabyté poznatky využít také v běžném životě, mu zajišťuje do jisté míry větší nezávislost na ostatních lidech a zvyšuje se také jeho sociální schopnost se adaptovat na prostředí, ve kterém žije. Čtenářská gramotnost představuje také základ pro jiné druhy gramotnosti, jejichž podmínkou zůstává porozumění textu jako hlavní součást všech znalostí.

Diplomová práce je členěna do dvou hlavních částí a má teoreticko-empirický charakter. V teoretické části této práce jsou vymezeny základní pojmy, související se znalostmi konvencí tištěného textu, které nelze v tomto smyslu opomenout a také možné způsoby rozvoje těchto znalostí. Ty jsou dále utvářeny především prostřednictvím rodinného prostředí dítěte, ale značný podíl na něm mají také předškolní zařízení. Konvence tištěného textu jsou často zkoumaným tématem mnoha zahraničních autorů, proto pro mě bylo klíčové se s těmito výzkumy seznámit a proniknout tak hlouběji do dané problematiky.

V empirické části práce se zaměřujeme na výsledky našeho výzkumu, jehož cílem bylo zjistit úroveň znalostí konvencí tištěného textu a úroveň identifikace písmen dětmi na počátku školní docházky. Pro daná zjištění byly využity dva subtesty diagnostického charakteru, které vytvořila novozélandská autorka M. M. Clayová. Výsledky dětí byly vyhodnoceny dle jejich celkového výsledku v testech, dle věku a pohlaví. Závěrem jsme uvedli shrnutí výsledků výzkumu, jeho limity a doporučení pro praxi.

Téma mé diplomové práce jsem si zvolila především z důvodu zájmu o tuto problematiku. Jako u budoucí učitelky prvního stupně základní školy ve mně vyvolává téma rozvoje čtenářské gramotnosti a pregramotnosti u dětí mnoho otázek, a to zejména v dnešní době, kdy jsou knihy často nahrazovány digitálními technologiemi. Podnětem k rozvoji konvencí tištěného textu se může stát předškolní zařízení, které by se mělo podílet na rozvíjení těchto znalostí, ale v předmětu zájmu mé osoby bude především na tyto schopnosti dětí navázat a jejich znalosti rozšiřovat v průběhu prvního školního roku, ale také v dalších letech školní docházky žáků. Právě proto bylo velmi zajímavé zjišťovat, na jaké úrovni předčtenářských dovedností se děti při nástupu do školy nacházejí. Myslím, že také pro učitele základních škol představuje rozvoj čtenářské gramotnosti výzvu, což dokazují i zhoršující se výsledky dětí v testech, které se zabývají měřením těchto dovedností.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 GRAMOTNOST

V první kapitole diplomové práce se nejprve zabýváme vymezením pojmu gramotnost, jejími druhy a modely a následně se podrobněji zaměříme na gramotnost čtenářskou, u které si vymezíme roviny, etapy a také to, jak čtenářskou gramotnost můžeme u dětí rozvíjet. V dnešní době je dětské čtenářství velmi diskutovaným tématem, jak z řad rodičů, dětí, tak také škol nebo výzkumů u nás i v zahraničí. Čtení se totiž stalo základem všech kompetencí, ke kterým základní vzdělávání směřuje a je nedílnou součástí úspěšného vzdělávání dětí.

1.1 Vymezení pojmu gramotnost

Definování pojmu gramotnost není jednoduché. Jedná se o sociálně kulturní jev, který Rabušicová (2002) popisuje jako komplikovaný, komplexní a zároveň proměnlivý s aspektem individuální variability. S tímto názorem se ztotožňuje také Doležalová (2018), která uvádí, že se gramotnost mění v závislosti na společensko-ekonomických podmínkách. Ty jsou následně zpětně ovlivňovány gramotností obyvatel. Obsah gramotnosti se neustále mění dle podmínek, které na ně klade společnost. V průběhu historického vývoje se na společnost kladou větší a větší nároky na to, co mají lidé ovládat, aby našli v životě uplatnění, a proto ani tento stav gramotnosti není konečný. Také Zápotočná (2012) ve své publikaci uvádí, že gramotnost zahrnuje celou řadu struktur, individuálních dovedností, schopností, přes sociální praktiky až po ideologické a politické cíle.

V literatuře se tedy můžeme setkat s mnoha různými definicemi pojmu gramotnost, které si zde uvedeme. V nejobecnější podobě ji Pupala a Zápotočná (2001, str. 264 in Kropáčková, Kucharská, & Wildová, 2014) popisují jako „*prostředek akulturace jedince*“. Z tohoto pojetí tedy vyplývá, že se jedná o připravenost jedince k činnostem, pomocí kterých se stává členem společnosti. Podle Průchy, Walterové a Mareše (2013, s. 85) je gramotnost chápána jako „*dovednost jedince číst, psát a počítat získávaná obvykle v počátečních ročních školní docházky*.“ Podobně gramotnost pojímá i Hartl a Hartlová (2000, s. 182), kteří ji definují jako „*blíže nespecifikovanou schopnost číst a psát*.“ Gavora (2002, s. 177–178) vysvětluje, že „*gramotnost kultivuje osobnost člověka, zvyšuje intelekt, obohacuje osobní život, rozšiřuje příležitosti k uplatnění v profesní oblasti. Je sociálně-kulturním produktem a zároveň nástrojem socializace a akulturace*.“

Již z definování samotného pojmu gramotnosti vyplývá, že v průběhu času, s rozvojem společnosti, docházelo ke změnám jejího pojetí. To, jak pohlížíme na význam, cíle či teoretické základy, naznačují tzv. modely gramotnosti, které vymezuje Gavora (2002). Prvním modelem je gramotnost bázová, ve které se snaží čtenář dekodovat význam psaného textu, který následně reprodukuje. Od těchto schopností opouští druhý model gramotnosti, který je založen na zpracování textových informací. Jedná se např. o rozlišování důležitých a méně důležitých informací v textu, vyvození závěrů z textu nebo schopnost text komprimovat apod. Třetím modelem je pojetí gramotnosti jako sociálně kulturního jevu, kdy je gramotnost vázána na určitou kulturu a je situačně zaměřená dle potřeb dané sociální skupiny lidí. Poslední model je e-gramotnost, která se váže na používání elektronických zařízení, jako je počítač, mobil apod. a zároveň je s ní spojena i efektivní práce s informacemi a jejich kritické vyhodnocování (např. hodnocení textu, hodnocení zdroje informací atd.).

V rámci obecné gramotnosti se setkáváme s několika druhy gramotnosti – gramotností čtenářskou, matematickou, přírodovědnou, finanční nebo také počítačovou. S vývojem společnosti se však vymezují stále další druhy. Každá z těchto gramotností popisuje svůj specifický obsah, snaží se o porozumění příslušných pojmů a jejich pochopení a dovednost ji využít také v praktickém životě jedince (Doležalová, 2018).

1.2 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je z celkového pohledu gramotností jedince považována za souhrn dovedností a kompetencí, které jednak ovlivňují další gramotnosti, ale především má vliv a zodpovědnost za celoživotní učení jedince a jeho vlastní vzdělávání (Wildová, 2012). S podobným názorem se ztotožňuje také Zachová (2013), která čtenářskou gramotnost představuje jako jeden z primárních požadavků kladených v současné době na vzdělávání, jelikož schopnost porozumět textu umožňuje jedinci značnou míru v nezávislosti myšlení a zvyšuje obecně jeho sociální adaptabilitu.

Do české odborné terminologie přichází tento pojem ze zahraničí v 90. letech minulého století v souvislosti s mezinárodními výzkumy čtenářské gramotnosti PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Výzkumy s tímto termínem i nadále intenzivně pracují a ovlivňují jeho obsah. Výzkum proběhl poprvé v roce 1994 a probíhá každých pět let u žáků 4. ročníku základní školy. Výsledky výzkumů dokládají, že čeští žáci dosahují ve srovnání s žáky jiných zemí průměrných výsledků v oblasti čtenářské gramotnosti a největší

potíže jim činí interpretace textu a jeho hodnocení (Janotová, Tauberová, & Potužníková, 2017).

Čtenářská gramotnost je rozsáhlou a komplexní problematikou, protože na ni z hlediska vědeckých teorií můžeme nahlížet z různých úhlů. Jak už bylo uvedeno ve vymezení pojmu gramotnosti, také u čtenářské gramotnosti se setkáváme s formováním definic pojmu a jeho obsahem dle měnícího se vývoje podmínek a potřeb společnosti. Spolu s nimi se však mění i způsoby rozvoje čtenářské gramotnosti, cíle, kterých má dosáhnout, a dosažených kompetencí jedince (Kropáčková, Kucharská, & Wildová, 2014). V mezinárodním pohledu na definování tohoto pojmu jsou respektovány zejména definice uváděné pro účely výzkumu PISA (Programme for International Student Assessment) v roce 2001, který popisuje čtenářskou gramotnost jako schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a využívat jej k vlastnímu rozvoji a aktivní účasti ve společnosti (Straková, 2002).

Pokud se snažíme vymezit čtenářskou gramotnost, setkáváme se s velkým množstvím různých definic. Ty se shodují v dílčích významech, ale zároveň se liší v chápání šíře pojmu, což pozorujeme především jako výrazný trend směrem k současnosti (Vykoukalová & Wildová, 2013). Z různých přístupů pojetí a vymezení obsahu pojmu čtenářská gramotnost je patrná stále větší a zesilující snaha zdůraznit její pragmatickou složku a posunout její chápání směrem ke komunikaci (Kropáčková, Kucharská, & Wildová, 2014). Průcha, Mareš a Walterová (2013, s. 42) definují čtenářskou gramotnost jako *„komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a porozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat a srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“* Nejvíce komplexní však považujeme vymezení od Liptákové et al. (2011, str. 194) zejména z toho důvodu, že v tomto vymezení zohledňuje navíc roli metakognice a kognitivní funkce. *„Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět různým druhům textu s respektováním víceúrovňového charakteru procesů porozumění a schopnost využít zpracované informace na učební a komunikační cíle. Za základní východisko rozvíjení této schopnosti považujeme stimulování kognitivních funkcí, které jsou spojené s jednotlivými úrovněmi porozumění a které jsou nevyhnutelné na to, aby k samotnému porozumění docházelo. Za součást rozvíjení čtenářské gramotnosti považujeme i rozvíjení metakognitivních procesů, které žáka připraví na transfer strategií získávání, zpracování a využití informací v jiných kontextech.“*

Z definic, které jsme zde uvedli, je tedy patrná společná podstata čtenářské gramotnosti, která spočívá v rozvíjení komplexu jazykových, čtenářských, kognitivních, kulturních a sociálních dovedností, které umožňují čtenáři jeho znalosti využít v realitě běžného života (Wildová, 2012). Žák tedy logicky směřuje ke gramotnosti funkční, kterou Jones (1990 in Doležalová, 2005, s. 37) vymezuje jako „soubor dovedností ke zpracování informací uvedených v textu a k jejich použití na řešení určité situace“. Funkční gramotnost tedy závisí jednak na schopnosti dekodovat části textu a také na schopnosti používat takto získané informace na řešení problému v běžném životě. Čtenářskou gramotnost řadíme jako jednu z podoblastí gramotnosti funkční (Doležalová, 2014).

1.2.1 Roviny čtenářské gramotnosti

Ve čtenářské gramotnosti se promítá několik složek, z nichž všechny jsou velmi důležité a není možné, aby některá z nich byla opomenuta. Košťálová (2010, s. 14) uvádí, že se jedná o tyto roviny:

- **Vztah ke čtení** – spatřujeme prožitky, které nám četba přináší, ale také např. touhu po četbě – oba tyto předpoklady jsou nutné k rozvoji čtenářské gramotnosti.
- **Doslovné porozumění** – zde se uvádí schopnost dítěte psané texty dekodovat a doslovně textům porozumět.
- **Vysuzování** – chápeme ho ve smyslu vyvozování závěrů či určitých informací na základě přečteného textu a schopnost na vyvozené informace nahlížet z různých pohledů.
- **Metakognice** – jedinec se zamýšlí nad vlastními čtenářskými strategiemi, kterých využívá během čtení a snaží se je reflektovat tak, aby jeho porozumění bylo co nejlepší.
- **Sdílení** – zahrnuje schopnost sdílet své prožitky z četby, porovnávat prožitky z četby, ale i porozumění čtenému textu také s dalšími čtenáři.
- **Aplikace** – přečtený obsah je jedinec schopen zúročit ve svém dalším jednání či konání pro účely vlastního seberozvoje.

Čtenářská gramotnost ve svém pojetí zahrnuje stupeň učení a lze ji dle toho dělit do dvou základních úrovní. Tyto úrovně se liší aktivitou jedince. V první úrovni čtenářské gramotnosti se neobjevuje žádná vyšší kognitivní operace. Člověk se stává pouhým pasivním čtenářem, který text poslouchá nebo si jej přečte, zapamatuje, ale text nehodnotí,

ani z něj nevyvozuje, zatímco ve druhé úrovni již u čtenáře pozorujeme vyšší kognitivní operace, což znamená, že jedinec je již aktivním čtenářem (Wildová, 2012).

1.2.2 Etapy čtenářské gramotnosti dle vývoje jedince

Stejně jako existuje několik různě formulovaných definic čtenářské gramotnosti, existuje i několik způsobů její struktury. Za velmi přínosnou je považována právě struktura ontogenetická (Wildová, 2014). S tímto rozdělením se ztotožňuje také Doležalová (2014), která uvádí, že se čtenářská gramotnost rozvíjí v průběhu života v etapách, které odpovídají ontogenetickému vývoji člověka, způsobům osvojování psané řeči, náročným požadavkům společnosti na čtenářskou gramotnost a konceptu celoživotního vzdělávání. Zachová (2013) také uvádí, že čtenářská gramotnost bývá nejčastěji spojována s obdobím školní docházky dítěte, ale ve skutečnosti souvisí se všemi oblastmi života a týká se tedy všech věkových kategorií.

Přehled fází čtenářské gramotnosti předkládá Doležalová (2018, s. 13–14), která je nazvala jako „*model překrývajících se etap rozvoje čtenářské gramotnosti*“. V tomto modelu vždy vývojově nižší etapa zahrnuje vědomosti a dovednosti etapy vyšší a staví na jejích základech. Vývoj dělíme do pěti oblastí:

- **Etapa rané spontánní gramotnosti** – v první etapě rané spontánní gramotnosti můžeme u dětí pozorovat první (zejména spontánní) pokusy o zápis či přečtení krátkého sdělení. Takové pokusy se projevují u dětí předškolního věku. Děti k tomu volí své vlastní metody a způsoby vyjádření, v některých případech také mohou napodobovat dospělé. Vše směřuje k využití v reálných situacích dítěte (např. při hře).
- **Etapa elementární čtenářské gramotnosti** – čtenářské dovednosti jsou v této oblasti prozatím omezené. Od počátku školní docházky získávají děti základy elementární gramotnosti, jejímž cílem je především osvojení písemného kódu. V tomto případě velmi záleží na přístupu školy a na volbě metody výuky prvopočátečního čtení a psaní.
- **Etapa základní (bázové) čtenářské gramotnosti** – v této etapě pozorujeme počátky funkčního využívání gramotnostních dovedností (tedy dovednost číst a psát s porozuměním). Základní čtenářská gramotnost probíhá ve druhém či třetím ročníku základního vzdělání a během výuky jsou zdokonalovány všechny jazykové kompetence.

- **Etapa rozvinuté základní (bázové) čtenářské gramotnosti** – v této etapě jsou již zautomatizovány dovednosti čtení a psaní, tudíž čtenář je schopen také složitější práce s textem s využitím osobní zkušenosti a určitou mírou poznatků o světě. Také je schopen pracovat s textovými informacemi různého druhu a obtížnosti. Důležité je pak tvořivé zpracování těchto informací a obsahů.
- **Etapa funkční čtenářské gramotnosti** – umožňuje jedincům plnit úkoly denního života a stává se součástí celkové funkční gramotnosti. Tato etapa je charakteristická pro ukončení základní školy (tedy zhruba v 15 letech života).

Časové vymezení jednotlivých etap nemusí být spolehlivé vzhledem k individualitě každého jedince. Z hlediska didaktického je však důležité tyto etapy členit, protože to napomáhá výchovně vzdělávací činnosti, a to konkrétně při plánování obsahu, cílů nebo optimalizaci volby didaktických prostředků. Důležité je také při diagnostice nebo evaluaci výsledků vzdělávání (Doležalová, 2018).

1.3 Rozvoj čtenářské gramotnosti

Rozvíjení a formování čtenářské gramotnosti je náročným a dlouhodobým procesem. Díky ní je jedinec schopen získávat znalosti z vícero různých oborů, s těmito znalostmi pracovat a využívat je ve svém životě. Na utváření podoby čtenářské gramotnosti se podílí celá řada faktorů, které jsou ve vzájemné součinnosti a podmíněnosti a výsledné znalosti jsou dány kombinacemi těchto faktorů, které ovlivňují kvalitu čtenářské gramotnosti (Metelková Svobodová, 2013). Vykoukalová a Wildová (2013) však konstatují, že kvalita čtenářské gramotnosti se mění i v závislosti na povaze jednotlivých faktorů, které rozdělují dle stability. Jako relativně stabilní faktor považují autorky např. společnost a společenské vědomí, kulturní úroveň, vztah společnosti ke čtení a další. K faktorům středně stabilním řadí především díky ovlivnitelnosti procesem učení nebo momentální situací vrozené fyziologické a psychické dispozice žáka, případné vývojové poruchy, dispozice, schopnosti aj. Za velmi proměnlivý faktor je považován ontogenetický vývoj každého jedince a faktor textu, neboť jeho podoby se také velmi liší.

Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost rozděluje Košek Bartošová (2014) na vnější a vnitřní. Se stejným členěním se můžeme setkat také u autorek Vykoukalové a Wildové (2013). Vnější faktory se týkají životních podmínek žáka a prostředí, které jej po celou dobu ovlivňuje, zatímco vnitřní prostředí je spjato s osobností samotného žáka, jeho vývojovými

zvláštnostmi a dosud získanými zkušenostmi. Faktory můžeme vyčlenit následovně (Košek Bartošová, 2014):

1. Vnější faktory

- Vzdělávací systém státu – zde řadíme např. délku povinné školní docházky, systém vzdělávání od preprimárního až po terciální vzdělávání, jazykovou vybavenost apod.
- Vzdělávací program školy a typ školy – priority školy v oblasti výchovy a vzdělávání žáků.
- Prostředí a klima školy, třídy – vhodné prostředí pro realizaci výuky je předpokladem pro úspěšnou práci dětí.
- Osobnost učitele – v kladném případě může velmi znatelně žáka motivovat pro různé činnosti a podpořit jeho cílevědomost v dané oblasti.
- Výukové metody a materiály – díky vhodným metodám se žák učí efektivně s informacemi pracovat.
- Spolužáci, přátelé – jedinci, kteří dítě obklopují, mohou pozitivně formovat postoj dítěte ke čtení, např. při povídání o čtenářských zážitcích.
- Rodina – hraje nejen pro dětství, ale také pro další vývoj stěžejní, rozhodující a nenahraditelnou roli.

2. Vnitřní faktory

- Věk – výzkumy naznačují, že nejvyššího stupně gramotnosti dosahují osoby ve věku 16–24 let. Se zvyšujícím se věkem klesá také gramotnost, protože je méně využívána.
- Intelektuální úroveň jedince – má podstatný vliv na dekodování textu a tím ovlivňuje také jiné činnosti s textem (např. orientaci v textu, vyhledávání informací apod.).
- Pohlaví – výzkum PISA opakovaně představuje své výsledky, ve kterých se potvrdilo, že dívky dosahují v testech čtenářské gramotnosti lepších výsledků. U dívek se prokázal také větší zájem o četbu.

- Volní vlastnosti – mají vliv na výsledek práce nejen s textem a projevují se v míře důslednosti, pečlivosti, trpělivosti aj.
- Vnitřní motivace – dostatečná motivace se stává nosným faktorem, který určuje stupeň kladných volních vlastností, které jsou potřebné k dosažení cíle.
- Zdraví – v oblasti čtenářské gramotnosti se nejvíce vyskytují negativně působící faktory, jako např. specifické poruchy učení, smyslové vady či úrazy mozku apod.

Jiné rozdělení faktorů uvádí Doležalová (2014), která je rozděluje na exogenní a endogenní. Jako exogenní označuje např. materiální, geografické, demografické nebo sociální podmínky. Do endogenních faktorů podle autorky spadají vlastnosti a dispozice čtenáře, které jsou u dítěte buď vrozené, nebo získané.

Na utváření podoby čtenářské gramotnosti tedy mají vliv různé činnosti a situace, do kterých dítě každodenně vstupuje. I přesto, že vnímáme jako hlavního zprostředkovatele čtenářské gramotnosti právě školu, kterou dítě navštěvuje, není v tomto případě vhodné opomíjet ani další faktory, které se podílejí na jejím zkvalitňování. Nezastupitelnou roli hraje rodina, která má možnost ještě před nástupem dítěte do školy či předškolního zařízení nabízet počáteční zkušenosti například prostřednictvím společného předčítání textu. Právě takové faktory tvoří základ v dalším vývoji. V pozdějším věku dítěte můžeme jeho znalosti podporovat například skrze společnou četbu knih, podporou samostatného čtení jedince či návštěvou knihovny. Je třeba dbát také na čtenářské aktivity rodičů a na jejich postoje ke čtení, které předávají svým potomkům. Pokud se čtení věnují rodiče, je velká pravděpodobnost, že tuto činnost dítě bude vnímat také jako smysluplnou (Metelková Svobodová, 2013).

V publikaci Potužníkové (2010) se setkáváme se zprávou o výzkumu PIRLS, která se přiklání k rozvíjejícím aktivitám v rodině a považuje je za nejdůležitější k napomáhání rozvoji čtenářské gramotnosti. Dále uvádí, že je důležité děti zapojovat do práce s textem a vytvářet u nich povědomí o časovém poměru stráveném četbou a jinými aktivitami. Také výsledky jak mezinárodních, tak i českých výzkumů ukazují na významný vliv rodinného prostředí na rozvoj čtenářské gramotnosti. Důkazem je například výzkum společnosti Gabal Analysis & Consulting (Gabal, Václavíková Helšusová, 2002), z jehož výsledků můžeme vyčíst, že čtení dítěti pozitivně stimuluje kvalitní čtenářské zázemí v rodině a společné trávení času. Stejný názor zastává také Šauerová (2012), která ve svých výzkumných

aktivitách ukazuje, že rodiče mohou významně přispět k rozvoji čtenářské gramotnosti vedením dítěte k utváření kladného vztahu ke knize, a to od nejtútlejšího věku.

I přesto, že rodina pro většinu žáků působí při budování čtenářské gramotnosti podnětně, hlavním vzdělávacím prostředím pro většinu dětí zůstává škola. Za výrazné jsou dle výzkumu PIRLS považovány také podmínky školského prostředí, které mohou zajišťovat jedincům přístup ke knihám. Je důležité se pozastavit také nad úlohou organizace a vedení výuky, atmosférou ve škole, personálními a materiálními podmínkami a nespornou roli hraje také spolupráce s rodiči (Potužníková, 2010). Jak však doplňuje Metelková Svobodová (2013), promyšlené skloubení domácích a školních aktivit přispívá ke kvalitnímu formování čtenářských dovedností, návyků a postojů ke čtení. Je tedy zřejmé, že se uvedené faktory vzájemně ovlivňují a působí jako celek, což je důležité zohlednit při utváření čtenářské gramotnosti v rodinném i školním prostředí.

Abychom zachovali komplexnost přístupu ke čtenářské gramotnosti, je třeba zmínit, že s problematikou čtenářské gramotnosti je řešena zároveň podpora jejího rozvoje u žáků se specifickými poruchami učení a také je věnována pozornost možným rizikům ve vývoji gramotnosti (Kucharská, 2007). V uvedených případech se považuje za velmi důležité včas rizikové děti vyhledat, eliminovat a poskytnout jim potřebnou odbornou péči. Jen tak se nám podaří odbourat budoucí problém ve vývoji čtenářské gramotnosti. V současné době však začíná být čím dál větším problémem také vzrůstající počet dětí, pocházejících z jazykových minorit, neboť jejich počet v České republice v důsledku evropských imigračních politik stále stoupá (Vykoukalová & Wildová, 2013).

1.4 Výzkumy zjišťující úroveň čtenářské gramotnosti žáků

Aby byl člověk úspěšně zapojen do moderní společnosti, je třeba si uvědomit důležitost rozvoje čtenářské gramotnosti jako kvality, která toto zapojení bezpochyby ovlivňuje. Podstatné je, aby byla čtenářská gramotnost rozvíjena co nejdříve, tedy již od předškolního věku. Pozornost je věnována také nástrojům, které zjišťují úroveň čtenářské gramotnosti v různých věkových kategoriích školního věku. Snahou evropské vzdělávací politiky je udržovat úroveň a kvalitu vzdělávacích systémů států formou porovnávání úrovně dovedností žáků v oblasti čtenářské gramotnosti (popř. i dalších gramotností). Nejspolehlivější závěry přinášejí mezinárodní srovnávací výzkumy gramotností PIRLS a PISA (Vykoukalová & Wildová, 2013).

1.4.1 Mezinárodní výzkumy PIRLS

Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání realizuje od roku 2001 výzkum PIRLS, který zkoumá úroveň čtenářské gramotnosti žáků ve čtvrtém roce školní docházky v různých zemích. Zároveň se výzkum zaměřuje na zjištění činitelů, jež čtenářskou gramotnost formují a ovlivňují. Výzkum se provádí v pravidelných pětiletých intervalech (Vykoukalová & Wildová, 2013). V roce 2016 dosáhli čeští žáci nadprůměrného výsledku. Porovnání s předchozím cyklem v roce 2011 však dokazuje, že výsledky českých žáků jsou stagnující (Janotová, Tauberová, & Potužníková, 2017).

1.4.2 Mezinárodní výzkum PISA

Testování PISA je zaměřeno na testování patnáctiletých žáků na konci školní docházky a probíhá ve tříletých intervalech. V této fázi se zaměřuje primárně na čtenářskou gramotnost, ale zkoumá také gramotnosti další (např. matematickou nebo přírodovědnou). Posouzení úrovně čtenářské gramotnosti ve výzkumu PISA bylo založeno na vymezení typu dovednosti, kterou žáci při práci s textem využívají (Vykoukalová & Wildová, 2013). Dlouhodobý vývoj výsledků českých žáků v testu čtenářské gramotnosti je na podobné úrovni – neprobíhají zde tedy žádné větší změny. Výsledky jsou také srovnatelné s průměrnými výsledky jiných zemí. Jako velmi zajímavý objev je zde uváděna poměrně velká genderová nerovnost výsledků a obrovské rozdíly mezi výsledky jednotlivých druhů základních škol (Blažek et al., 2019).

2 ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST

V další kapitole si nejprve vymežíme pojem čtenářská pregramotnost. Tento jev je základem pro gramotnost čtenářskou, které jsme se věnovali v kapitole předchozí. Uvedeme si také stádia a možné způsoby, jak můžeme čtenářskou pregramotnost rozvíjet v průběhu předškolního vzdělávání či domácího prostředí.

Dítě získává první čtenářské zkušenosti a počáteční kontakt s knihou už dávno předtím, než vůbec vstoupí do základní školy. Počátky pregramotnosti se totiž utvářejí již u nejmladších dětí, a to ve chvílích, kdy se seznamují se slovy, prohlíží si obrázky, listují v prvních dětských knihách, nebo později, kdy jim rodiče předčítají knihy či vyprávějí vlastní příběhy (Kropáčková, Kucharská, & Wildová, 2014). K celkovému rozvoji dítěte však nemusí docházet pouze v rodinném prostředí. Velký význam je v posledních letech přikládán také předškolnímu období, ve kterém dochází k rozvoji čtenářské pregramotnosti. Ta se postupem času mění ve gramotnost čtenářskou a následně se přeměňuje na gramotnost funkční. Předškolní vzdělávání dítěte připravuje na nástup do základní školy a zároveň je považováno za ústřední pilíř jazykového vzdělávání (Laufková & Ronková, 2017).

Tomašková (2015) uvádí, že prostřednictvím čtenářské pregramotnosti u dětí rozvíjíme vědomosti, schopnosti a dovednosti potřebné pro předpoklad čtení a psaní. K tomuto se přiklání i další autoři, kteří čtenářskou pregramotnost definovali. Kucharská (2014, s. 40) ji popisuje jako „*komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech.*“ Z jejího popisu vyplývá důležitost rozvoje čtenářské pregramotnosti, který nelze opomíjet, a to obzvlášť u dětí předškolního věku, u kterých je tento rozvoj stěžejní. Díky němu dochází k bezproblémovému osvojení dovedností čtení a psaní během školní docházky.

Hlavním smyslem tohoto období však není pouze systematicky a cíleně dítě učit číst a psát. Jako velmi důležité považují Kropáčková, Kucharská a Wildová (2014) vytvářet u dítěte pozitivní vztah k psané řeči a stimulovat u něj schopnosti a dovednosti, které mu umožní se ve čtení a psaní v budoucnu optimálně rozvíjet. Důraz je kladen také na pozitivní motivaci pro čtení a psaní a nenásilnou (tedy např. formou hry) podporu rozvoje oblastí, které jsou potřebné pro budoucí výuku čtení a psaní. Dítěti tak můžeme osvojování těchto dovedností významně usnadnit. Wildová et al. (2019) také doplňují, že je potřeba u dětí rozvíjet jejich vyjadřování, smyslové vnímání a také psychické procesy, které mají souvislost s psanou řečí.

Účelem čtenářské pregramotnosti je tedy rozvíjení několika složek, které k dovednostem čtení a psaní postupně směřují. Wildová (2012) tyto složky dělí následovně:

- **Receptivní jazykové dovednosti** – aktivní naslouchání a porozumění textu.
- **Produktivní jazykové dovednosti** – správná výslovnost u mluveného projevu.
- **Poznávací a psychické procesy** – sluchové a zrakové vnímání, představivost, paměť, pozornost, jemná a hrubá motorika.
- **Pozitivní vztah** – kladný vztah ke čtení a psané i mluvené řeči.

2.1 Stádia čtenářské pregramotnosti

Čtenářskou pregramotnost můžeme dělit na jednotlivá stádia dle vývoje dítěte. Stádia se mohou různým způsobem prolínat, jelikož zde opět musíme brát ohled na individuální předpoklady každého dítěte. Uvedeme zde rozdělení čtyř stádií dle Lopušné (2008):

- **1. fáze – Čtení obrázku** – toto období je charakteristické pro dítě zejména mezi jeho 2. a 4. rokem života. Dítě postupně zdokonaluje svou kresbu, ve které přibývají detaily. Následně obrázek dítě také interpretuje.
- **2. fáze – První písmena** – dítě postupem času projevuje zájem o psaní. Začíná ve většině případů s psaním písmen ve svém jméně, která zapisujeme velkými tiskacími písmeny. V této fázi se rozšiřuje také např. znalost prvního a posledního písmena ve slově nebo pravolevé orientace v textu.
- **3. fáze – Slabiky** – dítě začíná tvořit slabiky z více písmen, poté rozkládá slova na slabiky, určuje počet slabik ve slově a chápe, že text je nositelem informací.
- **4. fáze – Znalost slova a písmen** – v tomto stádiu již dítě zvládne zapsat celé své jméno a písmena ve správném pořadí. Zároveň rozpozná v textu slovo, protože již chápe systém psaného slova.

Je zajímavé, že se v publikaci Lopušné (2008) nesetkáváme s pojmem znalost konvencí textu, kterou blíže definujeme v kapitole 3, jelikož je součástí právě zmiňované čtenářské pregramotnosti.

2.2 Rozvíjení čtenářské pregramotnosti

Období pregramotnosti je považováno jak v české, tak v zahraniční literatuře za jedno z klíčových období, které napomáhá rozvoji gramotnosti čtenářské. Rozvoj čtenářské

pregramotnosti začíná narozením dítěte a končí jeho vstupem do základní školy. Samotné rozvíjení spočívá ve smyslu dávat dítěti podněty, které u něj probudí zájem o čtení a představí mu využitelnost a důležitost těchto dovedností. Důraz klademe také na komunikaci a pozitivní motivaci ke čtení a psaní. Jako velmi významný rys v tomto období považujeme spontánnost dítěte v objevování psané řeči a hledání způsobů, jak řeč můžeme uchopit (Kropáčková, Kucharská, & Wildová, 2014). Metelková Svobodová (2013) dále doplňuje, že je potřeba v rámci pregramotnosti především přirozený přístup k rozvíjení gramotnosti a zároveň aktivní zapojení dítěte do celého procesu.

Wildová a Křivánek (in Průcha a kol., 2009) poukazují na nejednotnost odborníků v názoru, zda má být rozvoj čtenářské pregramotnosti řízen systematicky, nebo zda má být ponechán na přirozeném zájmu dítěte. Většina autorů se však shoduje, že bychom se měli snažit upřednostnit raději přirozenou touhu dítěte a nenásilně jej upoutávat podnětnými a pro dítě zajímavými hravými aktivitami. Prostřednictvím těchto aktivit rozvíjíme u dětí kognitivní procesy a jeho psychické funkce, které souvisejí se čtením a psáním. Jednotný názor zastávají také Vykoukalová a Wildová (2013), které uvádí, že pokud dítě projeví spontánní zájem poznávat písmena nebo slova již v předškolním věku, měl by být dospělými jeho zájem podpořen.

Rodina má nezastupitelnou roli v rozvoji čtenářské pregramotnosti dítěte, jelikož právě v takovém prostředí dítě může získávat první zkušenosti s knihou. Na rozvoji se však podílí několik činitelů, mezi které patří také (mimo rodinné prostředí) např. vrstevníci, škola nebo média. Dítě všechny tyto podněty, které se k němu dostávají, postupně zpracovává a pracuje s nimi (Chaloupka, 1995). Ne každé dítě má však možnost podnětného rodinného prostředí a u některých dětí dochází k prvnímu kontaktu s knihou až během vstupu do mateřské školy. Proto si zde blíže popíšeme prostředí mateřské školy a také prostředí rodiny, které se nejméně významněji na rozvoji čtenářské pregramotnosti podílejí.

2.2.1 Rozvoj čtenářské pregramotnosti v mateřské škole

Dítě vstupem do mateřské školy získává mnoho nových zkušeností, učí se novým věcem a poznává svět z jiného úhlu, než tomu bylo doposud v prostředí domova. V současné době se čím dál více zvyšují nároky výuky čtení a psaní na základních školách a tím se zvyšuje tlak také na předškolní instituce, které mají za úkol toto období využít k rozvoji jak sluchového, tak zrakového vnímání či kultivaci jazykových dovedností (Tomášková, 2015).

Dítě předškolního věku se učí především napodobováním, a to jak dospělých, s nimiž přichází do styku, tak také svých vrstevníků. Osobnost pedagoga je tedy klíčová, protože právě od něj dítě přebírá verbální projev, vytváří a zdokonaluje si slovní zásobu a gramatickou stavbu jazyka. Učitel se u takto malých dětí také stává vzorem a autoritou, kterou respektují a zároveň „*prostředníkem mezi tištěným textem a nečtenáři*“ (Gebhartová, 2011, s. 10). Velmi důležité je však také podnětné prostředí mateřské školy, vybavené vhodnými pomůckami (Doležalová, 2018). Zde uvádíme několik možností, jak vhodně rozvíjet čtenářskou pregramotnost v mateřské škole:

- **Dostupnost dětské knihovny** – třída mateřské školy by neměla být vybavena pouze hračkami, ale velkou roli zde hrají také knihovny v prostoru místnosti, které jsou vybaveny kvalitními a odpovídajícími knihami pro děti předškolního věku (Tomášková, 2015). Knihy by měly být také rozmanité, protože se často ve třídách objevují děti v různém věkovém rozmezí. Rovněž můžeme podporovat také členství dětí v knihovnách mimo mateřskou školu (Laufková et al., 2020).
- **Akce, podporující dětské čtenářství** – např. akce „Čtení pro školku“ či „Čtení pro děti a mámy“ popisuje Černá (2014) jako události, které se mohou konat v rámci mateřské školy. Cílem těchto setkání je především poukázat na důležitost knih a času stráveného čtením.
- **Práce s knihou a literárním textem** – za velmi přínosné se považuje například předčítání knih dětem, které si díky tomu rozvíjejí svou řeč, slovní zásobu, fantazii, paměť a také prohlubují svou pozornost (Tomášková, 2015). Pokud by chtěl pedagog zapojit techniky k hlubšímu pochopení obsahu textu, může k samotnému předčítání připojit také např. kresbu, dokončení příběhu dětmi, předvídání a další aktivity, díky kterým zapojíme do čtení veškeré dětské smysly (Laufková et al., 2020).
- **Další doprovodné aktivity** – prostřednictvím těchto aktivit se dítě se samotným příběhem lépe seznámí a zapamatuje si ho. Můžeme zde zařadit např. hudební a výtvarné činnosti, pohybové aktivity, dramatické činnosti apod. (Laufková et al., 2020).

Mateřská škola by tedy měla v úzké spolupráci s rodinou nenásilně a formou hry podporovat rozvoj oblastí, které s výukou čtení a psaní přímo souvisí (Kropáčková, Kucharská, & Wildová, 2014). Se vstupem dítěte do 1. třídy je postupně realizovaná systematická výuka

čtení v součinnosti s rozvojem psaní a podporou rozvoje čtenářské pregramotnosti. Kucharská a Veverková (2012) uvádějí, že v počáteční etapě sehrávají významnou úlohu:

- individuální schopnosti dítěte v předpokladech pro psaní a čtení,
- osobnostní charakteristiky a zkušenosti dítěte,
- využívání vhodných metodických a didaktických postupů pro rozvoj čtení a psaní.

2.2.2 Vliv rodiny na rozvoj čtenářské pregramotnosti

V předškolním období působí na dítě společně s mateřskou školou také jeho rodina, neboť řady cílů předškolního vzdělávání dítě dosahuje právě prostřednictvím spolupráce mezi rodinou a mateřskou školou (Kropáčková, Kuchařská, & Wildová, 2014). Rodiče jsou vyzýváni, aby svým dětem četli již od útlého věku. Jak uvádí autoři Hood, Conlon a Andrews (2008), čtení dětí s rodiči podporuje pregramotnostní dovednosti a jejich dobrý vztah ke čtení ovlivňuje také postoj dětí ke knihám.

Čtení je považováno za jednu z nejdůležitějších činností, které přispívají k pozdějšímu úspěchu dětí ve čtení. Je prokázáno, že děti, kterým dospějí čtou již během předškolního období, pak mají tendenci dělat mnohem větší pokroky v učení se číst než děti, které se s pravidelným čtením nesetkávají (Crain Thoreson & Dale, 1992). Čtení knih dítě seznamuje s příběhovými strukturami a konvencemi gramotnosti, které (Bus et al., 1995) řadí jako nezbytné předpoklady pro porozumění textům. Autoři Kirby a Hogan (2008) však uvádějí, že i přesto, že je samotné čtení dětem velmi užitečné a přispívá k rozvoji čtenářské pregramotnosti u dětí, ještě k většímu rozvoji dochází v případě více zaměřených aktivit, jako je např. učení názvů písmen nebo říkanek a písniček, což mimo jiné přispívá také ke schopnostem fonologického zpracování.

Rodiče dítěti přibližují proces čtení a učí ho vnímat hodnoty psaného slova a jeho obsahy, které přináší. Významnou úlohu zde však sehrává také sociální prostředí rodiny, protože jak konstatuje Gavora (2019), v příznivém prostředí si rodina může dovolit kupovat více knih a také věnovat více času čtení s dítětem. V souladu s tímto názorem je také několik zahraničních studií a článků, např. výzkumná studie Steensela (2006), jejíž výsledky ukazují skutečnost, že děti s nižším socioekonomickým statutem nemají tak mnoho zkušeností se čtenářskými aktivitami v prostředí domova. Jak však doplňuje Doležalová (2018), rozdíl je také v tom, jak rodiče vnímají potenciality tohoto čtení na rozvoj čtenářských, jazykových a kognitivních schopností dítěte v předškolním věku. Děti z podnětného prostředí domova

jsou vybaveny především pozitivními zkušenostmi s písmem a také mají poznatky o účelu písma a jeho formálních náležitostech. Jedinci z takového prostředí jsou také motivovaní a ve většině případů velmi způsobilí, co se týká mluvené řeči, proto mají velmi dobré předpoklady pro další učení.

Společné čtení dítěte a rodiče tedy představuje několik výhod, které jsou pro rozvíjení čtenářské pregramotnosti nevyhnutelné. Děti např. lépe chápou význam slov, vystavujeme je zvukům v mluvených slovech a přispíváme k celkovému obohacení jejich slovní zásoby. Tím si dítě buduje základy pro jeho čtení na počátku školní docházky (Wolf, 2020). Předčítání se však může stát také jednou z možností, jak s dítětem rodič tráví volný čas, může se to dokonce stát každodenním rituálem, čímž se mezi rodičem a dítětem tvoří pevné pouto. Zlepšuje se také komunikace mezi samotným dítětem a rodičem, jelikož malé děti pokládají často zvědavé otázky, na které rodič odpovídá (Matějček, 2013).

Rodiče si však často neuvědomují důležitost jejich zapojení, které následně sehrává klíčovou roli v rozvoji čtenářské pregramotnosti. Tato skutečnost se odráží také v pozdějším vzdělávání a výsledcích dítěte a může dokonce přetrvávat až do dospělosti. Proto role rodiče patří mezi stěžejní faktory rozvoje dětí ve čtenářské pregramotnosti a je důležité, aby si rodiče svou důležitou roli uvědomovali (Enemuo & Obidike, 2013).

3 KONVENCE TISKU A PSANÍ

Již v předškolním věku se dítě setkává s tištěným textem, u kterého postupně dochází k poznávání jeho charakteristik, jako je např. poznávání podoby psané řeči, rozlišování jazykových prostředků, nebo poznávání různých žánrů textu. Dítě si prostřednictvím těchto charakteristik lépe osvojuje čtení a rozvíjí také své grafomotorické předpoklady (Mikulajová a kol., 2012).

Poznání charakteristik tisku a psaní odráží zkušenosti s psanou kulturou. Jak uvádí Petrová (2014), při společném čtení knih a různých textů dítě nabírá vícero znalostí, které mu umožňují následnou správnou manipulaci s knihami a tiskem. Dítě si také vytváří představy o povaze psaní a charakteristických prvcích psané kultury a struktury knižního textu, což mu napomáhá k pozdějšímu porozumění psané kultury ještě před zahájením čtení a psaní v jeho konvenční podobě. Dítě to vede k hlubšímu porozumění povaze textu, zvládne texty reprodukovat, případně produkovat texty vlastní a diskutovat o různých formách psané řeči. Jak doplňuje také Bus (in van Kleeck et al., 2003), dítě se věnuje prvkům psaného textu v knize či jeho specifické slovní zásobě až po zvnitřnění struktury textu v příběhu, která zahrnuje např. všímání si podobností v konání postav, v náladách, které příběh vyvolává apod. Tehdy se dítě stává méně závislým na dospělém jedinci při čtení a jeho poznání o příběhu se stává komplexnějším. Porozumění povahy textu však napomáhá také znalost knižních konvencí. Tímto pojmem se budeme blíže zabývat v další podkapitole.

3.1 Knižní konvence

Pojem knižní konvence popisuje Petrová (2014) jako charakteristiky vztahující se ke knize. Konkrétně se jedná o informace, jak knihy vznikají a jaké je jejich využití. V pozdějším období děti mohou také chápat proces tvorby knihy, tedy jak probíhá její tisk a jak kniha vzniká, jakou úlohu zastává autor knihy, ilustrátor a její vydavatel. Jde však také o znalost několika principů, které van Kleeck (1998) rozděluje následovně:

- Znalost toho, že knihy slouží ke čtení, a ne k libovolné manipulaci,
- děj příběhu se v průběhu čtení nemění,
- objekty obsažené v ilustraci si dítě může libovolně pojmenovat,
- kniha představuje vymyšlený autonomní svět,
- knižní ilustrace jsou statické, i přesto znázorňují také události příběhu,

- děj příběhu se neodehrává v reálném čase.

Poznávání knižních konvencí je součástí Státního vzdělávacího programu pro preprimární vzdělávání na Slovensku. Rozvoj v této oblasti probíhá podněcováním dětí k rozhovoru o knize a také seznamováním dítěte s návyky potřebnými k četbě (např. obracení stránek). Dítě během rozhovoru porozumí tomu, jak knihy vznikají a v jaké podobě jsou příběhy, které se v knize vyskytují, uspořádány. V pozdějším stádiu tak je schopné pracovat s pojmy jako např. autor, kniha, ilustrace, strana, obálka apod. (ŠVP, 2016). K takovému rozvoji dochází především v mateřských školách, ale svůj podíl na tom má také rodinné prostředí žáka, ve kterém se tyto předpoklady mohou stejně tak dobře rozvíjet. Důležité je, aby dítě poznalo, že nositelem příběhu je právě kniha a v případě, že dítě projevuje zájem o čtení, může posloužit také jako prostředek, díky kterému dítě poznává písmena. Zápotočná (2012) dále doplňuje, že velký vliv má také to, v jaké podobě dětem texty v knize prezentujeme a v jaké míře je ke čtení motivujeme. Texty by měly mít podobu dětských knih, ve kterých jsou obsaženy ilustrace, které dítěti napomáhají porozumět textu.

Znalost těchto oblastí následně dítě může využívat během vlastní písemné produkce. Mateřská škola by měla vytvářet takové podmínky, aby dítě bylo schopné své vlastní komunikační záměry vyjádřit v písemné podobě. Tato podoba sice ještě většinou nemá konvenční formu, ale i přesto dítě při prvotních pokusech o psaní využívá své dosavadní znalosti a dovednosti, které získalo. Dítě v předškolním věku má například povědomí o tom, že se text skládá ze slov (ty může zaznamenávat pomocí jednoho písmena, které toto slovo reprezentuje) a později také ví, že slova se skládají z písmen (může se pokoušet také o jejich zápis). V těchto záznamech se objevují velmi často chyby, protože děti např. zaměňují nebo vynechávají písmena, zapisují je naopak (nebo zrcadlově) apod., ale i přesto jsou pro rozvíjení gramotnosti dítěte velmi důležité (Zápotočná, 2012).

3.2 Konvence tištěného textu

Pojem konvence tištěného textu není v českém prostředí příliš využíván. Setkáváme se s ním však na Slovensku, kde je součástí Státního vzdělávacího programu pro preprimární vzdělávání v mateřských školách. Oblast poznávání konvencí knihy a utváření konceptu tisku je součástí vzdělávací oblasti Jazyk a komunikace. V rámci výkonových standardů se zde objevuje nejen práce a činnosti s knihou, ale také zaměření na identifikaci některých písmen abecedy (ŠVP, 2016).

Termín však blíže popsala a rozvinula novozélandská autorka Marie Mildred Clayová, která se dlouhodobě zabývala vývojem čtenářské gramotnosti a pregramotnosti dětí a zkoumala také jejich úroveň (Clay, 2013). Gavora (2020) dokonce uvádí, že její teorie o znalosti konvencí tištěného textu významně pojetí čtenářské pregramotnosti rozšiřují. Do pozornosti odborníků se dostala především díky důležitým prvkům, jež jsou obsahem čtenářské pregramotnosti, ale také vytvářejí cestu ke čtení. Aby se dítě naučilo číst a psát, je potřeba, aby znalo jak písmena, tak také prvky tištěného textu (Gavora, 2020).

Definování tohoto pojmu odráží poznání forem a funkcí psaného textu. Jedná se o soubor znalostí o organizaci textu v knize a o jeho funkci a zároveň zahrnuje chápání písmen a znalost slov, která se v textu objevují. Tyto znalosti jsou základem pro výuku čtení a psaní (Justice & Piasta, 2011 in Gavora, 2020). Clayová (2013, s. 42) pojem definuje jako „*soubor vědomostí o tom, že text je objektem čtení, který reprezentuje určitý obsah a existují určitá pravidla pro čtení knihy a grafické zvyklosti, které je třeba znát.*“ Autorka dále uvádí, že dítě by mělo rozpoznat, že nositelem příběhu není obrázek, ale především text, který se skládá z písmen a slov. Určitý význam mají také mezery mezi slovy nebo interpunkční znaménka, která se v textech velmi často objevují a mají svou funkci. Stejný pohled zastávají také autoři Levy, Gong, Hessels, Evans a Jared (2006), kteří ve své studii uvádějí, že kromě učení čtení dítě musí porozumět více než pouze fonologické struktuře jazyka a jeho grafémům či fonémům. Systém psaní obsahuje specifické konvence, které řídí vizuální a ortografické aspekty textu. Také existují určitá ortografická omezení, která stanovují, z které kombinace písmen můžeme vytvářet slova (např. slova obsahují samohlásky i souhlásky) a také jistá omezení orientace textu a rozmístění v tištěném textu (text čteme zleva doprava podél lineárně uspořádaných řádků písmen). Písmena nemohou být zapsána vzhůru nohama a slova rozdělujeme mezerami. Znalost všech těchto prvků tvoří dohromady systém, který se podle Justice a Ezell (2001) nerozvíjí izolovaně, ale v interakci všech svých prvků.

Pokud chce tedy dítě začít se čtením, musí získat značné znalosti o vizuálních aspektech psaného systému. Zápotočná a Petrová (2014) ve své publikaci popisují, že dítě se zpočátku může domnívat, že obsah textu je obsažen v ilustraci a nespojí si automaticky čtení s textem. Je to způsobeno především odlišným poznáváním dětí a jejich různých zkušenostech, které zatím nevyžadují znalost psaní. Pokud však dítě dostane možnost s knihou pracovat, bude se měnit i jeho dětská představa.

Čtení textu však vyžaduje nejen vizuální, ale také mentální zaměřenost dítěte. Vizuální zaměřenost se koncentruje na stránku v knize, místo na stránce, na slovo a písmeno, protože

čtení vyžaduje také prostorovou orientaci v textu, kterou se dítě musí naučit. Jak uvádí sama Clayová, obrázek si dítě může vyložit jakýmkoli způsobem a nemusí se zde řídit žádnými pravidly, zatímco u textu musí dodržet postup a směr jeho čtení a řídit se těmito konvencemi. Mentální zaměřenost předpokládá nejprve poznání konvencí u čtení textu, následně jejich uvědomování a také uplatnění v průběhu samotného čtení (Clay, 1989 in Justice & Ezell, 2001). Konvence textu a vizuální vzory (slovní a písmenové spojení) jsou tedy podstatnými prvky v počátečním rozvoji čtení. Clayová (2013) uvádí, že čtenáři, kteří již nemají problémy s plynulým čtením berou v potaz aspekty tištěného textu téměř automaticky, zatímco u počátečních čtenářů mohou být zdrojem zmatku a nepochopení.

3.3 Determinanty ovlivňující znalosti konvencí tištěného textu

Pokud definujeme z teoretického hlediska, co vše si máme představit pod tímto pojmem, nesmíme zapomenout také na determinanty, které se významně podílejí na znalostech těchto aspektů textu. Jak píše Gavora (2020), úroveň znalostí konvencí textu v raném období dítěte je do určité míry prediktorem dalšího vývoje jeho pregramotnosti. Znalost konvencí textu se však mění v průběhu vývoje dítěte, což dokazují i výkonnostní normy, které Clayová (2013) vypracovala pro svůj test. Prvky znalostí konvencí textu získává dítě již v raném věku. Některé děti již ve velmi nízkém věku znají prvky textu a knihy a postupně si tuto znalost rozšiřují a prohlubují díky aktivní interakci rodiče s dítětem při čtení (Levy et al., 2006).

Znalost konvencí textu je podmíněna především příznivým čtenářským prostředím domova, stejně jako tomu bylo u čtenářské pregramotnosti. Z velké části hraje roli to, jaké knihy, kolik a co rodina dítěti čte. Záleží zde tedy opět na sociálním prostředí rodiny a jejím finančním zabezpečení, protože rodiny z podnětného prostředí dětem nabízejí větší množství knih a také s dětmi tráví mnohem více času společným čtením. Frekvence čtení dítěti je prokazatelně důležitým faktorem zejména při rozlišování písmen (Gavora, 2020). Já osobně se s tímto názorem ztotožňuji a domnívám se, že vývoj dítěte je ovlivněn především prostřednictvím rodiny. To, jaké možnosti rodiče dítěti nabízejí a jak se z celkového hlediska dítěti věnují ve svém volném čase, prohlubuje nejen dobré vztahy mezi rodičem a dítětem, ale také u dětí podporuje pozitivní vztah k četbě a psaní.

Překvapivé závěry nabízí výzkum Gavora (2020), ve kterém se neprokázal vztah mezi frekvencí čtení dítěti rodiči a znalostmi konvencí tištěného textu. Naopak se prokázal význam alfabetických aktivit a zaměření rodičů na porozumění čtenému textu. Jako velmi důležité tedy považujeme také zapojení rodičů do aktivit, díky kterým se dítě nestává pouze

pasivním posluchačem, ale zapojuje se společně s rodičem do procesu čtení. Rodič dítěti pokládá různé otázky, doptává se na různé situace v příběhu nebo může dítěti pomoci s rozpoznáváním písmen, které se v textu objevují (Gavora, 2020).

V praktické části práce se znovu na konvence tištěného textu zaměříme a budeme zkoumat úroveň jejich znalostí u dětí na počátku školní docházky.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkumné šetření diplomové práce je zaměřeno na zjišťování úrovně znalostí konvencí tištěného textu u žáků a na identifikaci písmen české abecedy na počátku školní docházky. Blíže specifikuji, jaké jsou rozdíly ve výsledcích u obou testů dle pohlaví a věku žáků a v jakých úlohách testu žáci dosahovali nejlepšího výkonu. Jako výzkumný nástroj byly zvoleny testy, zaměřující se na znalost konvencí tištěného textu a na identifikaci písmen české abecedy. V následujících kapitolách popisuji hlavní a dílčí výzkumné cíle i otázky, výzkumný soubor a metody, které byly k výzkumnému šetření využity.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Tato podkapitola vymezuje hlavní cíl výzkumu, ze kterého následně vychází hlavní výzkumná otázka. Ta se zaměřuje na úroveň znalostí konvencí tištěného textu u žáků prvního ročníku. Na základě hlavního výzkumného cíle jsem si stanovila dílčí výzkumné cíle, z nichž vyplývají také dílčí výzkumné otázky. Dílčí výzkumné cíle a otázky byly zvoleny na základě teoretické části diplomové práce, z které vyplývá rozdíl ve znalostech čtenářské gramotnosti dle pohlaví dítěte. Nakonec se budeme zabývat vztahem mezi výkony u obou testů. Výsledná zjištění nám pomohou rozšířit poznatky o znalostech konvencí tištěného textu a zajímavé bude také porovnávat výsledky s již existujícími výzkumy. V této oblasti jich však nenacházíme mnoho, protože se tato metoda využívá spíše k praktickým a diagnostickým účelům, o nichž se nepublikuje.

Hlavní cíl výzkumu:

Zjistit úroveň znalostí konvencí tištěného textu u souboru žáků na začátku prvního ročníku ZŠ.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaká je úroveň znalostí konvencí tištěného textu u žáků na začátku prvního ročníku?

Dílčí výzkumné cíle:

1. Zjistit, v jakých úlohách testu znalostí konvencí textu žáci dosahovali nejlepšího výkonu.
2. Zjistit úroveň znalostí písmen české abecedy u žáků na počátku školní docházky.
3. Zjistit vztah mezi výkonem žáků v testu znalostí konvencí textu a testu znalosti písmen.

Dílčí výzkumné otázky:

1. V jakých úlohách testu znalostí konvencí textu dosahovali žáci nejlepšího výkonu?
2. Jaký byl rozdíl mezi děvčaty a chlapci ve znalostech konvencí tištěného textu?
3. Jaká je úroveň znalostí žáků písmen české abecedy na počátku školní docházky?
4. Jaký byl rozdíl mezi děvčaty a chlapci v identifikaci písmen?
5. Jaký je vztah mezi výkony žáků v testu znalostí konvencí textu a testu znalosti písmen?

4.2 Charakteristika výzkumného souboru

Tato podkapitola charakterizuje participanty výzkumu. Výzkumný soubor byl vybrán náhodně, jednalo se o dostupný výběr (convenient sample) 100 žáků prvního ročníku ze základních škol ve Zlínském kraji. Konkrétně se jednalo o dvě základní školy nacházející se ve městě a jednu základní školu vesnického typu.

Pro přehlednější charakteristiku jsem se rozhodla využít tabulkového znázornění, ve kterém uvádím rozdělení žáků dle jejich pohlaví a také jejich průměrný věk, který je uveden v měsících. Výzkumného šetření se zúčastnili žáci ve věku 72–95 měsíců.

Tabulka 1: Charakteristika výzkumného souboru

Pohlaví	Počet žáků	Rozpětí věku (od – do)	Průměrný věk (v měsících)
Chlapci	51	73–95	80,8
Děvčata	49	72–91	80,2

4.3 Výzkumné metody

Výzkum této diplomové práce je kvantitativně orientován. Využila jsem dvou výzkumných metod – testu znalostí konvencí textu, na který následně navazoval test znalosti písmen české abecedy.

4.3.1 Test znalostí konvencí textu

Jako první metodu jsme zvolili test znalostí konvencí tištěného textu, jehož cílem bylo zjistit úroveň znalostí konvencí textu u žáků prvního ročníku. Jedná se o nástroj M. M. Clayové (2013), který se skládá z 24 úloh a dětem je zadáván na počátku školní docházky. Jedná se

o individuální diagnostikování, během kterého je dítěti předčítána kniha s názvem „Kámen“, která koresponduje se subtestem autorky. Dítě odpovídá během četby na jednoduché otázky buď slovně, nebo ukázáním prstem. Odpovědi žáka se zaznamenávají do záznamového archu. Za správnou odpověď žáci mohli získat jeden bod. Pokud na otázku dítě odpovědělo špatně, či ji vůbec nezodpovědělo, nezískalo bod žádný.

Z původních 24 úloh však bylo ve výzkumném šetření použito pouze 19 a jejich znění bylo převzato ze slovenské verze nástroje (Zápotočná & Gavora, 2002). V tabulce níže uvádíme jednotlivé složky testu a odpovídající instrukci (Gavora, 2020). Jeho přesné znění, včetně záznamových archů, je uvedeno v příloze (P I, II).

Tabulka 2: Složky testu znalostí konvencí tištěného textu

Číslo úkolu v testu	Složka testu	Instrukce
1.	Znalost obálky knihy.	<i>Ukaž mi nejprve přední stranu knihy.</i>
2.	Znalost toho, že nositelem příběhu je text a ne obrázek.	<i>Ted' budu číst příběh. Ty mi pomůžeš a ukážeš, kde budeme číst.</i>
3.	Začátek čtení na stránce.	<i>Řekni, odkud mám ted' začít.</i>
4.	Směr čtení zleva doprava.	<i>Kterým směrem mám ted' pokračovat?</i>
5.	Začátek dalšího řádku.	<i>Jak budu dál pokračovat?</i>
6.	Sledování čtení slovo za slovem.	<i>Ted' zkus ukazovat, kde čtu.</i>
7.	Začátek a konec textu.	<i>Ukaž mi ted' začátek příběhu. A ted' konec.</i>
8.	Orientace obrázku.	<i>Ukaž mi ted' spodek obrázku (je vzhůru nohama).</i>
11.	Čtení levé a pak pravé strany knihy.	<i>Kde mám ted' začít?</i>
15.	Význam otazníku.	<i>Na co je toto?</i>
16.	Význam tečky.	<i>Na co je toto?</i>

17.	Význam čárky.	<i>Na co je toto?</i>
18.	Význam uvozovek.	<i>Na co je toto?</i>
19.	Znalost malých a velkých tvarů písmen.	<i>Najdi toto písmeno, ale malé.</i>
20.	Obrácená slova.	<i>Ukaž, kde je napsané podobné slovo.</i>
21.	Znalost pojmu písmeno.	<i>Ukaž jedno písmeno. Ukaž dvě písmena.</i>
22.	Znalost pojmu slovo.	<i>Ukaž mi jenom jedno slovo. Ted' mi ukaž dvě slova.</i>
23.	Znalost prvního a posledního písmene.	<i>Ukaž mi první písmeno ve slově. Ukaž mi poslední písmeno ve slově.</i>
24.	Znalost velkého písmena.	<i>Ukaž mi velké tiskací písmeno.</i>

4.3.2 Test znalosti písmen české abecedy

Druhým výzkumným nástrojem byl test na znalost písmen české abecedy dětmi na počátku školní docházky. Jeho cílem bylo prověřit, která z písmen jsou dětem známa již před nástupem do základní školy. Clayová ve své metodice uvádí všechna malá i velká písmena, já jsem se však zaměřila pouze na velká písmena české abecedy kvůli časové náročnosti u obou testů. Každému z žáků byla individuálně všechna písmena předložena a pokud dítě správně dané písmeno pojmenovalo, nebo uvedlo slovo, které tímto písmenem začíná, získalo jeden bod. Za nesprávné odpovědi se body neodečítaly.

4.4 Realizace výzkumu

Následující podkapitola přibližuje průběh sběru dat a realizaci výzkumného šetření na základních školách. Popisují také, v jakém časovém rozmezí probíhala realizace praktické části této diplomové práce a jak probíhalo oslovení zúčastněných základních škol a jejich žáků.

Ještě před zahájením výzkumné části práce byl vytvořen písemný souhlas se zapojením dětí do výzkumu, který byl určen rodičům těchto dětí. Cílem bylo informovat rodiče s podmínkami a účelem zapojení dětí do výzkumu k diplomové práci. Součástí písemného

souhlasu byl také dopis rodičům, který měl blíže přiblížit osobnost výzkumníka a zároveň cíle a obsah výzkumného šetření s dětmi.

Výzkum byl realizován na začátku školního roku 2021/2022, a to konkrétně 6. – 23. září. Většina zúčastněných dětí (80 %) byla do výzkumu zapojeno ve druhém týdnu školního roku, zbylých 20 % ve čtvrtém týdnu, a to zejména kvůli velkému počtu onemocnění v daných třídách prvních ročníků. Samotné oslovení základních škol, a konkrétně tedy prvních ročníků, probíhalo v průběhu měsíce června roku 2021. Pro navázání kontaktu s dostupnými školami ve Zlínském kraji jsem zvolila nejprve emailovou komunikaci, po které ve většině případů následoval telefonický rozhovor s paní ředitelkou dané základní školy, či zástupcem pro první stupeň, kde jsme sjednali všechny potřebné náležitosti k uskutečnění výzkumu. Seznámení s žáky prvního ročníku a jejich třídními učiteli probíhalo v den realizace výzkumu.

Samotný průběh obou testů byl vykonáván ve volné třídě na základní škole, popř. ve školní družině po skončení vyučování. Nejprve proběhl krátký úvodní rozhovor s dítětem, kdy mě zajímalo, jak se dítě jmenuje a kolik má let. Následně jsem dítěti předložila dětskou knihu s názvem „Kámen“ a na začátku jsem se snažila motivovat jej tím, že potřebuji pomoci s přečtením dané knihy. Poté jsme se společně pustili do čtení. Na každé straně jsem dítěti zadala úkol, na který odpovědělo podle typu úlohy buď slovně, nebo ukázáním prstem. Řešení bylo hodnoceno body, které jsem si průběžně zapisovala do záznamového archu. Administrace zde byla velmi individuální, většinou zabrala u jednoho dítěte zhruba 15 minut.

Po dokončení prvního testu následoval druhý test, zaměřen na identifikaci a znalost písmen české abecedy. Test obsahoval všechna velká písmena české abecedy, která byla zapsána vedle sebe v jiném než abecedním pořadí. Děti jsem se nejprve zeptala, zda ví, jak se tyto znaky jmenují a následně, zda znají názvy některých písmen. Každé správně pojmenované písmeno jsem si ve svém záznamovém archu označila číslem „1“ jako jeden bod, v ojedinělých případech děti pojmenovali písmeno pomocí slova, které začíná tímto písmenem, za což získali rovněž jeden bod. Za každé správně identifikované písmeno tedy mohlo dítě získat maximálně 1 bod. Jak už jsem popisovala výše, díky velké časové náročnosti jsem se nakonec rozhodla v testu měřit pouze znalost velkých písmen. Test u jednoho dítěte zabral zhruba 5–10 minut. Zde se však promítaly mezi žáky velké rozdíly, proto časová náročnost testu byla individuální dle znalostí každého žáka.

Po dokončení obou testů jsem do záznamových archů doplnila všechny zbývající náležitosti. V každém archu jsem tedy spočítala celkový počet získaných bodů v obou testech. Maximální počet bodů v prvním testu byl 19 bodů, ve druhém testu 34 bodů. Dle data narození jsem následně vypočítala věk jednotlivých dětí v měsících.

5 VÝSLEDKY

V této kapitole budou popsány nejprve výsledky z testu znalosti konvencí textu a poté se zaměříme také na výsledky testu znalosti písmen české abecedy. Výsledky porovnáme z hlediska věku a pohlaví účastníků, počtu dosažených bodů a zaměříme se také na vyhodnocení jednotlivých úloh v testech. Nakonec si ukážeme, jaký vztah byl mezi výkonem žáků v obou testech.

5.1 Výsledky a interpretace testu znalostí konvencí textu

V testu M. M. Clayové, který se zaměřuje na zjišťování znalostí konvencí tištěného textu u dětí, jsme mohli získat přehled o tom, jaké jsou zkušenosti žáků na počátku školní docházky s tištěným textem. Žáci po splnění všech úkolů v testu mohli získat maximálně 19 bodů. K takovému bodovému hodnocení však nedosáhl ani jeden z žáků, protože nejvyšší dosažené skóre bylo 18 bodů. Nejnižší získaný počet byl 2 body. V průměru tedy žáci získali 10,99 bodů, což v porovnání s výsledky a věkem dětí ve výzkumu Gavory (2020) považujeme za přiměřené. V jeho výzkumu žáci ve věku 6 let získali průměrně 11,39 bodů.

5.1.1 Celkový výsledek v testu znalostí konvencí tištěného textu

Celkový přehled o bodovém zisku v testu znalosti konvencí tištěného textu můžeme vyčíst z tabulky 3. Jelikož průměrný bodový zisk u žáků v tomto testu byl 10,99 bodů, po sečtení počtu žáků je patrné, že více než polovina (58 %) dosahovala vyššího než průměrného výsledku. Nejvíce žáků (18 %) dosáhlo v testu 12 bodů a druhý největší počet žáků se pohyboval v bodovém rozmezí 9–11 bodů. Malé zastoupení žáků (1 %) získalo 2 body a stejný počet žáků se objevil také u dosaženého skóre 3, 6 a 18 bodů. Jak si můžeme všimnout, ani jeden z žáků nedosáhl bodový zisk 4, 5, 16 nebo 19 bodů.

Tabulka 3: Bodový zisk v testu znalostí konvencí tištěného textu

Dosažené skóre (v bodech)	N	%	Kumulované %
2	1	1	1
3	1	1	2
4	0	0	2
5	0	0	2
6	1	1	3
7	3	3	6
8	5	5	11
9	16	16	27
10	15	15	42
11	15	15	57
12	18	18	75
13	9	9	84
14	10	10	94
15	4	4	98
16	0	0	98
17	1	1	99
18	1	1	100
19	0	0	100
CELKEM	100	100	100

Pozn.: N = počet žáků

Kromě celkového bodového zisku jsme se zaměřili také na výsledky dětí v jednotlivých úkolech testu, které nám mohou ukázat, na jaké úrovni je poznání konvencí tištěného textu u dětí a které z úkolů dětem činily největší potíže. Tabulka 4 nám zobrazuje, kolik žáků dokázalo správně vyřešit daný úkol testu. Úkoly v testu Clayové nejsou uspořádány dle jejich obtížnosti. V tabulce 4 jsou seřazeny sestupně dle nejlepšího výsledku žáků.

Tabulka 4: Úspěšnost v dílčích úkolech testu znalostí konvencí tištěného textu

Číslo	Úkol	N
3	Kde se začíná číst	93
11	Nejprve levá, potom pravá strana	93
4	Kterým směrem se čte	92
5	Návrat doleva	92
2	Text přináší informace	91
21	Identifikace 1 písmena, 2 písmen	90

23	První a poslední písmeno ve slově	78
8	Inverze obrázku	76
24	Velké písmeno	67
19	Určí velké a malé písmeno	64
15	Význam otazníku	60
1	Obálka knihy	45
17	Význam čárky	41
7	První a poslední slovo	32
16	Význam tečky	32
22	Identifikace 1 slova, 2 slov	27
20	Identifikace slov	19
6	Ukazuje slovo po slově	6
18	Význam uvozovek	1

Pozn.: N = počet žáků

Z tabulky výše můžeme vyčíst, že největší počet žáků (93 %) dosahoval nejlepšího výsledku ve dvou úkolech testu. V prvním z nich děti ukazovaly, kde začínáme číst příběh a ve druhém z těchto úkolů měly děti poznat, že začínáme číst nejprve levou stranu knihy a poté pravou. Druhými nejúspěšnějšími úkoly testu (92 % žáků je dokázalo vyřešit) byly směrovost čtení a návrat na začátek nového řádku, což ukazuje, že žáci se dobře orientují ve směrové orientaci čtení a postupu v řádcích. Na tuto oblast byl zaměřen také úkol č. 7, kde žáci určovali začátek a konec textu pomocí identifikace prvního a posledního slova. Tento úkol dovedlo správně zodpovědět 32 % dětí.

Při společném čtení knihy žáci v 91 % dokázali určit, že nositelem příběhu je text, a ne obrázek. To vypovídá o dobré schopnosti dětí rozlišovat funkci obrázku a textu v knize. V knize se také objevil obrázek, který byl vzhůru nohama, což dovedlo rozpoznat 76 % žáků.

Několik dalších úkolů bylo zaměřeno na identifikaci slova a písmen ve slově. V takto zaměřených úkolech žáci nedosahovali příliš dobrých výsledků; rozlišit v textu nejprve jedno, poté dvě slova dokázalo pouhých 27 % žáků a pouze 6 % dokázalo ukázat slovo po slově během čtení textu. O poznání lépe si však žáci vedli v identifikaci písmen, což dokazuje např. úkol s číslem 21, ve kterém žáci měli ukázat nejprve jedno, poté dvě písmena pomocí dvou bílých karet, které měli k dispozici a jimiž písmena ohraničili. Správně je určilo 90 % dětí, zatímco hranici slova (tedy určit první a poslední písmeno ve slově) dokázalo 78 % všech žáků. Několik žáků ukazovalo písmena naopak, tedy jako první označilo poslední písmeno ve slově. Největší obtíže v této oblasti žákům činil úkol 20, ve kterém dítě mělo

určovat podobná slova obsahující shodná písmena, avšak v jiném pořadí. Uspělo zde pouhých 19 % dětí. V této úloze žáci často označili slovo „doběhne“ jako podobné slovu „od“. Důvodem bude pravděpodobně první slabika tohoto slova, kterou žáci měli určit jako správnou, ale tato slabika se objevovala v textu osamoceně jako předložka, proto tato možnost nebyla považována za správnou.

Úspěšné byly také úkoly zaměřující se na rozpoznání velikého a malého písmena. V posledním úkolu děti měly ukázat velké tiskací písmeno, které se v textu objevovalo, a to dokázalo 67 % dětí. O něco málo byly úspěšnější v určení malého a velkého písmena (64 %). Žáci v tomto případě často zaměňovali velké písmeno za malé, zejména co se týká písmena „v“.

Obálku knihy (přední stranu knihy) dokázala určit necelá polovina všech žáků (45 %). V porovnání s výzkumem Gavory (2020) jsou tyto výsledky překvapivé, jelikož tato úloha testu se v jeho výzkumu jevila jako jedna z nejúspěšnějších. Srovnatelných výsledků však dosahovaly úkoly, které byly zaměřeny na pojmenování interpunkčních znamének. V našem případě dokázalo 32 % dětí pojmenovat tečku, ve výzkumu Gavory (2020) to bylo 30 % dětí. Význam čárky dokázalo rozpoznat 41 % dětí. Nejlépe žáci dokázali pojmenovat otazník (60 %). V jednom případě jsme se setkali s pojmenováním otazníku jako „záhady“ a v dalších případech jako „znaménka“ a „vykřičníku“.

Vůbec nejhůře si děti vedly v rozpoznávání uvozovek, což dokázalo pouze 1 % dětí. V několika případech je pojmenovaly jako „dvě čárky“ nebo „rovná se“. Jejich význam ani správné pojmenování však nedovedly vysvětlit.

5.1.2 Výsledky testu znalostí konvencí tištěného textu dle věku

Celkový výkon v testu znalostí konvencí textu jsme porovnávali také dle věku účastníků. V tabulce 5 máme uveden věk dětí v pětiměsíčních intervalech. Můžeme si všimnout, že průměrný výkon dětí v testu zpočátku sice roste, ale hodnota je velmi malá (jedná se o rozdíl 0,04 v průměrném bodovém zisku). Dále pak rostl či klesal výkon dětí velmi nerovnoměrně, protože mezi jednotlivými věkovými skupinami není pravidelný bodový rozdíl. Ve věkovém rozmezí 77–81 měsíců a 82–86 měsíců nepozorujeme žádný rozdíl v průměrném výkonu žáků. Interval 87–91 ukazuje opět mírný vzestup průměrného výkonu žáků, ale v posledním intervalu opět klesá, což je způsobeno pravděpodobně nízkým zastoupením žáků v této věkové kategorii.

V našem výzkumu se tedy ukázalo, že průměrný výkon v testu nestoupá zároveň s vyšším věkem dítěte. Pokud bychom porovnali naše výsledky s výsledky výzkumu Gavory (2020), zjistíme, že v jeho výzkumu poměrně rovnoměrně stoupá výkon s věkem dětí. Nejmladší děti v našem výzkumu (72–76 měsíců) dosahovaly v průměru 10,92 bodů, což je více než polovina z celkového počtu 19 bodů. Naopak děti ve druhé nejstarší věkové kategorii (87–91 měsíců) dosáhly průměrného skóre 11,27 bodů, což se od nejmladších žáků liší pouze o 0,35 bodů a od nejvyššího možného počtu bodů je dělilo 7,73 bodů. Při porovnání výsledků dětí napříč věkovými skupinami se tedy neukazovaly velké rozdíly.

Kromě zjištění rozdílů mezi jednotlivými věkovými skupinami jsme se zaměřili také na zjištění rozdílů v rámci dané věkové skupiny žáků pomocí směrodatných odchylek. Ty v tabulce 5 zobrazují, že se se zvyšujícím věkem dítěte rozdíly mezi dětmi snižovaly, což naznačuje, že s vyšším věkem dítěte se jejich výsledky dostávají blíže k průměru. Ve druhém věkovém stupni sice vidíme nižší hodnotu než ve třetím věkovém stupni, i přesto jsou tyto hodnoty nižší, než je hodnota v prvním věkovém stupni.

Tabulka 5: Výkon dětí dle věku (v testu znalostí konvencí tištěného textu)

Věk	N	AP	SD
72–76	25	10,92	3,08
77–81	31	10,96	2,02
82–86	32	10,96	2,73
87–91	11	11,27	1,65
92–95	1	11,00	0
Celkem	100	10,99	2,52

Pozn.: N = počet žáků

AP = aritmetický průměr

SD = směrodatná odchylka

Věk (v měsících)

Na základě výsledků tedy zjišťujeme, že mentální věk dětí je pouze jednou z proměnných, která výkon dětí v tomto testu mohla ovlivnit. Mimořádně důležitou roli zde sehrává také rodinné prostředí žáka, které výrazně přispívá k rozvoji pregramotnosti. Jak uvádí Gavora (2018), důležitým faktorem je také frekvence čtení dítěti a to, v jakém věku dítěte mu rodina začala číst knihy, protože právě tyto faktory přinášejí lepší výsledky v rozvoji pregramotnosti. Důležité je sledovat také to, jak čtení s dítětem probíhá, tedy např. jaké postupy rodič během čtení uplatňuje či jaké verbální prostředky používá. Dítě tyto podněty potřebuje, jelikož ještě nemá plně rozvinutou pozornost, má slabou autoregulaci a také další schopnosti, které by jeho participaci ve čtení mohly posilovat (Landry & Smith, 2006 in Gavora, 2018). Pozitivní vliv na dítě má např. objasňování textu, komentování, kladení otázek rodičem nebo také zaměření pozornosti na vlastnosti knihy (Vandermaas-Peeler et al., 2011). Můžeme tedy říci, že dítě, které vyrůstá v podnětném rodinném prostředí vykazuje lepší způsobilost na manipulaci s knihou a textem a celkově má lepší předpoklady k tomu, aby zvládlo školní docházku (Langmeier et al., 2002).

Za další faktor, který mohl výkon dětí ovlivnit, považujeme vizuální rozlišovací schopnost dítěte. Ta se zlepšuje s rostoucím věkem dětí (Glass, 2002). V testu znalostí konvencí tištěného textu se objevilo hned několik úloh vyžadujících vizuální zpracování menších celků (např. identifikace velkých a malých písmen, rozpoznání podobných slov apod.). Pokud bychom získali početnější skupinu dětí v posledním věkovém stupni a výkon dětí by se s rostoucím věkem zvyšoval, mohli bychom tuto skutečnost potvrdit. Clayová (2013) ve své publikaci vizuální schopnosti rozšiřuje ještě o mentální zaměřenost, která zajišťuje pořadí pozornosti dětí určitým prvkům v textu. Tato pravidla však děti získávají opět díky zkušenostem s knihou.

5.1.3 Výsledky testu znalostí konvencí tištěného textu dle pohlaví

Výsledky, kterých dosáhly děti vzhledem k jejich pohlaví, znázorňuje tabulka 6. Je zřejmé, že chlapci v testu znalostí konvencí tištěného textu dosahovali lepších výkonů v porovnání s děvčaty. Jejich průměrné bodové skóre se však lišilo pouze o 0,30 bodů, což považujeme jako ne příliš významný rozdíl. Odlišné výsledky spatřujeme ve výzkumu Gavory (2020), ve kterém skórovala děvčata lépe, a to dokonce ve všech věkových skupinách. Rozdíly však ani zde nebyly statisticky významné.

Tabulka 6: Výkon dětí dle pohlaví (v testu znalostí konvencí tištěného textu)

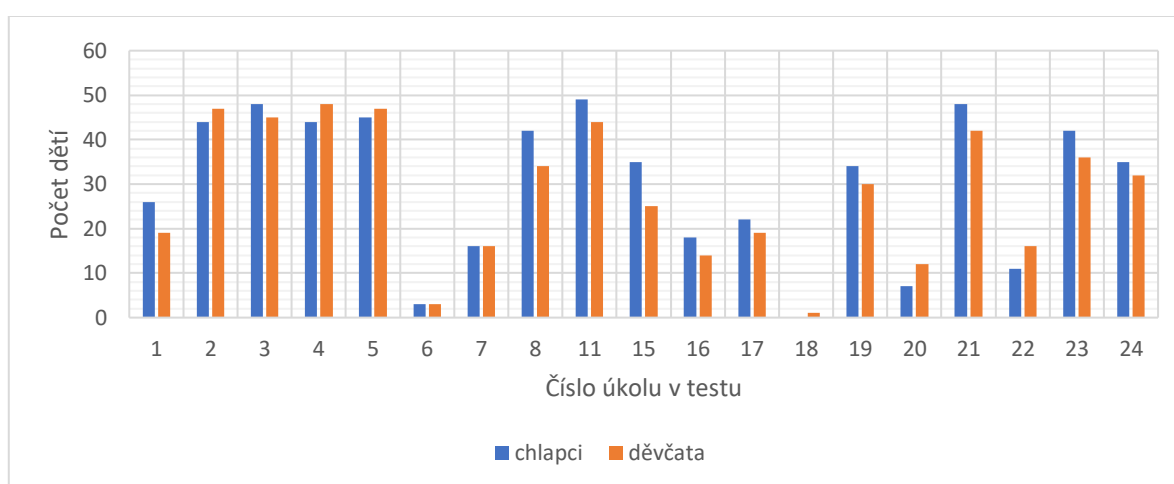
	N	AP	SD
Chlapci	51	11,13	2,72
Děvčata	49	10,83	2,28
Celkem	100	10,99	2,52

Pozn.: N = počet žáků

AP = aritmetický průměr

SD = směrodatná odchylka

Zajímavá zjištění přineslo také porovnání v dílčích úkolech testu dle pohlaví žáků. Jak ukazuje graf 1, ve více než polovině (celkem 11) úkolů dosahovali lepších výsledků chlapci. Děvčata si vedla lépe v úkolech s číslem 2, 4, 5, 7, 18, 20 a 22. V úkolu č. 6 byla procentuální úspěšnost (6 %) chlapců i dívek stejná. Největší rozdíl v úspěšnosti splnění úkolu mezi děvčaty a chlapci je v úkolu č. 15, ve kterém úspěšnost chlapců dosáhla na 69 % (dokázalo jej splnit 35 chlapců) a u děvčat na 51 % (správně jej vyřešilo 25 děvčat), což je rozdíl 18 %. Naopak nejmenší procentuální rozdíl úspěšnosti pozorujeme u úkolů č. 3, 7 a 18, kde rozdíl činil pouze 2 %.



Graf 1: Úspěšnost v dílčích úkolech testu znalostí konvencí textu dle pohlaví

Výsledky, kterých dosáhly děti v testu znalostí konvencí textu, jsou příznivé a určitým způsobem vypovídají o tom, jaké povědomí mají děti na začátku školní docházky o charakteristikách textu. Celkové výsledky testu dokazují skutečnost, že si jsou děti na počátku školní docházky již vědomy směrové orientace v textu a také toho, že nositelem příběhu je text, a ne obrázek. Naopak žáci nemají příliš mnoho zkušeností s pojmenováním a využitím interpunkčních znamének. Jak uvádí Clayová (2013), některé děti se potřebují intenzivněji setkávat s tištěným textem, aby se naučily to, co jiné děti již při vstupu do školy umí. Během prvních dvou let školní docházky se však děti setkávají s dalšími (a pro některé dokonce novými) konvencemi tisku, které si postupem času osvojují. Dítě si musí v konečné fázi sice osvojit všechna pravidla, která do znalostí konvencí tištěného textu spadají, ale nemusí je znát všechny najednou. „*Učení těchto konvencí vychází zejména z příležitostí, které děti získávají ve škole při čtení a psaní.*“ (Clay, 2013, s. 41). Znalosti konvencí textu se mění v průběhu prvního roku školní docházky a všechny děti postupně směřují k tomu, aby jejich znalost byla úplná.

5.2 Výsledky a interpretace dat testu znalosti písmen abecedy

Ve druhém testu M. M. Clayové jsme zjišťovali znalost písmen české abecedy na počátku školní docházky. Úkolem žáků bylo pojmenovat písmena, která jim byla předložena (viz Příloha III). Za každé správně určené písmeno žáci mohli získat jeden bod. Jelikož se česká abeceda skládá z 34 písmen, žáci mohli v tomto testu získat maximálně 34 bodů. Maximálního počtu bodů však dosáhli pouze tři žáci, zatímco nejnižší dosažený počet bodů (0 bodů) jsme zaznamenali u dvou žáků. Průměrný bodový zisk v tomto testu byl 12,46 bodů. Tato hodnota odpovídá zhruba jedné třetině z maximálního počtu bodů.

5.2.1 Celkový výsledek v testu znalosti písmen abecedy

Jaký je bodový zisk v testu znalosti písmen abecedy, zobrazuje tabulka 7. Získané body jsme si rozdělili do sedmi intervalů, z nichž každý interval má rozmezí pěti bodů. Z tabulky je patrné, že největší počet žáků (31 %) získalo 5–9 bodů, tzn. že dokázalo identifikovat 5–9 písmen. Druhé největší zastoupení měl interval v rozmezí 0–4 body, který zastoupilo 21 žáků. Nejmenší zastoupení žáků (5 %) měl bodový interval 25–29 bodů, což je překvapující, vzhledem k vyššímu počtu žáků (9 %) v nejvyšším bodovém intervalu (30–34 bodů). Podobné zastoupení (8 %) měl také interval 20–24 bodů. Stejný počet žáků se objevoval u intervalů 10–14 bodů a 15–19 bodů. Tabulka nám tedy ukazuje, že více než polovina z celkového počtu žáků nedosáhla ani na průměrný bodový zisk.

Tabulka 7: Celkový výkon v testu znalosti abecedy

Dosažené skóre (v bodech)	N
0–4	21
5–9	31
10–14	13
15–19	13
20–24	8
25–29	5
30–34	9

Pozn.: N = počet žáků

Kromě shrnujícího bodového zisku se v této části zaměříme také na to, jak děti na počátku školní docházky dokáží identifikovat jednotlivá písmena abecedy. Takové výsledky nám zobrazuje tabulka 8, ve které uvádíme celkovou procentuální úspěšnost dětí v jednotlivých písmenech. Jak si můžeme všimnout, děti dokázaly nejlépe rozpoznat písmena na počátku abecedy i přesto, že písmena v testu v takovém pořadí uvedena nebyla. Písmeno „A“ bylo jak u chlapců, tak také u dívek identifikováno nejčastěji. Velmi dobře žáci určovali také písmena „B“, „C“, „D“, „E“, „L“, „M“, „O“ a „P“. Tato písmena dokázala celkem určit více než polovina z celkového počtu žáků. Dle mého názoru to může být způsobeno tím, že tato písmena jsou velmi často součástí jmen, či dokonce se objevují často jako počáteční písmeno ve jménech, proto mohou být žákům více známá než písmena další. Obvykle se také v hodnotícím archu ukazuje, že žáci, kteří nemají příliš dobrou znalost jednotlivých písmen a dosahují nižšího celkového bodového skóre, znají počáteční písmeno svého křestního jména a příjmení. Necelá polovina žáků pak dokázala identifikovat následující písmena: „K“, „R“, „S“ a „Z“.

Podobné výsledky se objevují u písmen „F“, „H“, „I“, „N“ a „P“, jejichž celková procentuální úspěšnost dosahuje na téměř 40 %. O něco méně žáků dokázalo určit písmena „J“, „U“, „V“ a „X“. Vůbec nejhůře žáci rozpoznávali písmena obsahující háček. Nejméně dětí pojmenovalo písmeno „Ď“ a „Ť“, a to pouze 9 %. Tato písmena byla identifikována ve většině případů pouze žáky, kteří dosahovali vysokého počtu bodů v testu.

Více než jedna pětina všech žáků pojmenovala písmena „Č“, „G“ a „I“. Písmena, která v tištěném textu nejsou příliš frekventovaná, dosahovala nižšího bodového hodnocení také u žáků. Písmeno „CH“ určilo 15 % všech žáků, „W“ a „Š“ identifikoval stejný počet žáků (19 %) a písmeno „Q“ pouze 10 % dětí.

Žáci v mnoha případech pojmenovali daný znak jako název písmene, a ne jako název hlásky. Pouze 6 % žáků pojmenovalo písmeno slovem, jehož počáteční písmeno obsahuje právě toto písmeno. S tímto řešením jsme se setkali např. u písmen „D“ – „*dinosaurus*“, „H“ – „*hodiny*“, „M“ – „*máma*“, „N“ – „*Ninuška*“, „T“ – „*táta*“ a „Ž“ – „*Žofie*“. Jeden z žáků pojmenoval písmeno „K“ jako „*baltazar*“.

Tabulka 8: Procentuální úspěšnost v identifikaci písmen abecedy

Písmeno	%
A	86
B	75
C	62
D	60
M	60
O	58
T	55
L	52
E	51
K	48
Z	45
R	44
S	43
F	38
H	38
P	38
I	37
N	35
U	33
V	33
J	32
X	32
G	25
Y	22
Č	21
Š	19

W	19
Ř	17
CH	15
Ž	15
Ň	10
Q	10
Ď	9
Ť	9

Výsledky nám také ukazují, jaký dítě preferuje způsob určování písmen (pojmenování písmena, hlásky či pojmenování pomocí slova, které tímto písmenem začíná), písmena, která si dítě ještě plete a neznámá písmena, která si ještě musí osvojit. Clayová (2013) ve své knize uvádí, že pokud děti v předškolním věku věnovaly málo pozornosti tištěným textům, po příchodu do školy se budou muset naučit rozlišovat písmena abecedy a budou si všímat, čím se od sebe jednotlivá písmena liší.

5.2.2 Výsledky v testu znalosti písmen abecedy dle věku

Tabulka 9 zobrazuje, jakých výsledků žáci dosáhli z hlediska jejich věku. Věk jsme opět uváděli v pětiměsíčních intervalech. Při porovnávání výsledků žáků napříč všemi věkovými skupinami se ukazuje, že mezi žáky jsou celkem zjevné rozdíly v identifikaci písmen abecedy. Nejlepšího průměrného výsledku dosahovali žáci ve věkovém rozmezí 82–86 měsíců. Děti v nejmladším věku (72–76 měsíců) dosahovali na průměrný výkon 13,00 bodů, což je druhý nejlepší průměrný výsledek, a podobného průměrného výsledku dosahovali také žáci ve věku 87–91 měsíců. Nejhorší bodový zisk pozorujeme u nejstarší věkové skupiny (92–95 měsíců). Tento výsledek je však velmi pravděpodobně způsoben nízkým počtem dětí v této kategorii.

Tabulka 9: Výkon dětí dle věku (v testu znalosti písmen abecedy)

Věk	N	AP	SD
72–76	25	13,00	9,33
77–81	31	9,64	6,98
82–86	32	14,81	10,60
87–91	11	12,81	8,70
92–95	1	7,00	0
Celkem	100	12,46	9,26

Pozn.: N = počet žáků

AP = aritmetický průměr

SD = směrodatná odchylka

Věk (v měsících)

Co se týká rozdílů v rámci dané věkové skupiny, nepotvrdilo se, že se rozdíly snižují se zvyšujícím se věkem dětí, jako tomu bylo u testu znalostí konvencí tištěného textu. V tabulce 9 můžeme pozorovat, že se hodnoty směrodatných odchylek liší a velmi nerovnoměrně tato čísla stoupají a klesají. Nejmenší rozdíly ve výsledcích mezi dětmi pozorujeme ve věkové skupině 77–81 měsíců a naopak největší ve věku 82–86 měsíců.

Děti ve věku okolo tří let již mají určité povědomí o textu (např. znají směr čtení, rozpoznávají slova dle grafických prvků apod.), ale v tomto období jim stále chybí znalost vztahu mezi hláskou a písmenem. Ve čtyřech letech už děti dokážou rozpoznat svá jména a několik dalších jednoduchých slov a zároveň se začínají pomalu zaměřovat na slabiky a písmena ve slovech. Na počátku školní docházky pak děti ve většině případů znají alespoň některá písmena a jejich názvy, případně je pojmenovávají jako zvuky (hlásky). Jejich znalosti však mohou být značně omezené (Owens, 2012).

5.2.3 Výsledky v testu znalosti písmen abecedy dle pohlaví

Výsledky, kterých děti dosáhly z hlediska pohlaví, zobrazuje tabulka 10. Můžeme z ní vyčíst, že chlapci dosáhli průměrně stejných výsledků jako děvčata. Jejich průměrné bodové skóre se lišilo pouze o 0,18 bodu, což považujeme za ne příliš významný rozdíl. Tentokrát

však dosahovala lepších výsledků děvčata. Také bodový rozdíl v rámci skupiny děvčat byl menší, což dokazují hodnoty směrodatných odchylek.

Tabulka 10: Výkon dětí dle pohlaví (v testu znalosti písmen abecedy)

	N	AP	SD
Chlapci	51	12,37	9,32
Děvčata	49	12,55	9,19
Celkem	100	12,46	9,26

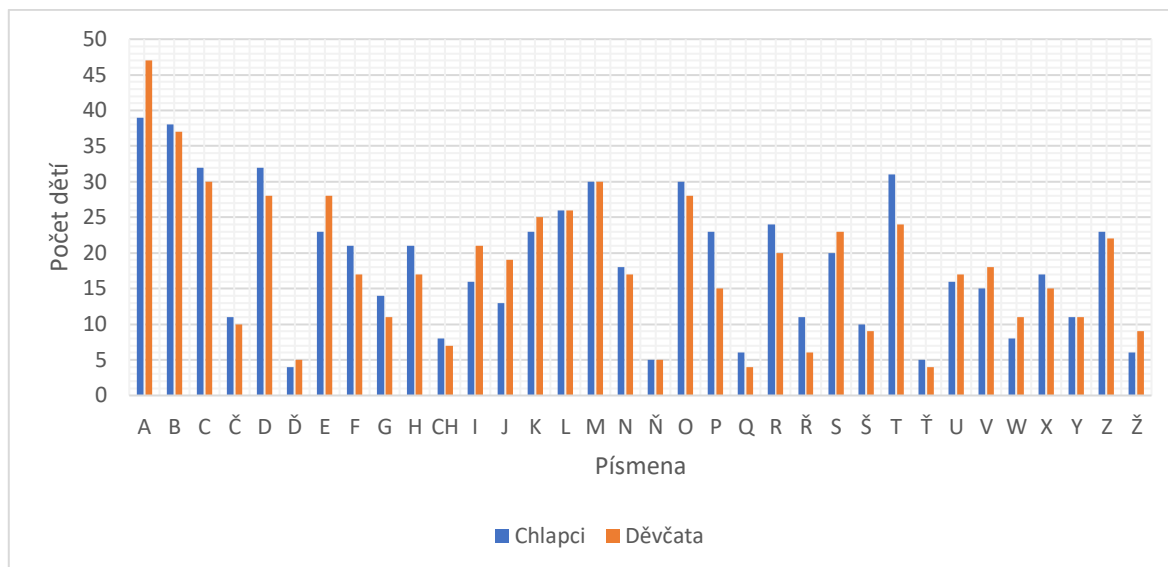
Pozn.: N = počet žáků

AP = aritmetický průměr

SD = směrodatná odchylka

Věk (v měsících)

Výsledky v identifikaci jednotlivých písmen abecedy jsme také porovnávali z hlediska pohlaví žáků. Z grafu 2 můžeme vypožorovat, že výsledky jak u chlapců, tak u děvčat jsou podobné a jejich procentuální úspěšnost se příliš neliší, protože chlapci dosahovali lepších výsledků u 16 písmen abecedy, zatímco děvčata u 13 písmen. Ve více než polovině případů však procentuální rozdíl mezi výsledky nepřevyšuje 5 %. Největší rozdíl v úspěšnosti bylo u rozpoznání písmene „A“, kde chlapci dosáhli úspěšnosti 76 % a děvčata 96 %, rozdíl je tedy dokonce 20 %. Naopak u pěti písmen („Ď“, „Ň“, „N“, „Y“ a „Z“) se výsledky mezi chlapci a děvčaty nijak neliší a jejich procentuální úspěšnost zde byla stejná.



Graf 2: Úspěšnost v identifikaci písmen dle pohlaví

Opět tedy předpokládáme, že znalost písmen abecedy neovlivňuje pouze mentální věk dětí, ale ukazuje se zde důležitá úloha rodiny a jejího prostředí. Rozvíjení této oblasti se může stát komplikovaným faktem, jelikož ne každé dítě jeví stejný zájem o psanou kulturu. Každé dítě je jedinečné, a i ve stejném vývojovém období dětí se mohou jejich zájmy lišit. Je to dáno především odlišným rodinným prostředím, ve kterém se dítě nachází, a každé toto prostředí se jiným způsobem naklání k aktivitám, které jsou spojeny se čtením a psaním. Proto i představy dětí o tom, co je to psaná řeč, z jakých prvků se skládá nebo jakým způsobem se používá, jsou rozdílné. Dítě, které vyrůstá v gramotném prostředí rodiny, si také automaticky vytváří představu o formálních, obsahových a funkčních attributech psané řeči, které postupně dostávají konvenční podobu (Cecil, 1999). Jak popisuje Petrová (2014, s. 15), aby poznávání písmen a hlásek bylo součástí smysluplné aktivity v rámci práce s textem, poznávání písmen by mělo předcházet především poznání fonémovo-grafémové korespondence. Součástí toho je také budování slovní zásoby vizuálně zapamatovaných slov a postupné osvojování strategií, které jsou zaměřeny na vyvozování významu z textu. To vše bude podpořeno, pokud dětem nabízíme dostatek příležitostí na předkonvenční čtení a psaní (Petrová, 2014).

5.3 Vztah mezi výkony žáků v testu znalostí konvencí textu a testu znalosti písmen abecedy

Vztah mezi výkony žáků v obou testech byl vyhodnocen a vypočítán pomocí korelace, která tento vztah umožňuje vyjádřit. Měli jsme dvě proměnné – výsledky žáků v testu znalostí konvencí tištěného textu a dosažený bodový zisk dětí v testu znalosti písmen.

Výsledná korelace je 0,44 a je statisticky významná na hladině 1 %. Korelační koeficient ukazuje na poměrně dobrý vztah. Dále tento výsledek naznačuje, že čím lepší byl výkon žáka v testu znalosti konvencí tištěného textu, tím větší byl také bodový zisk v testu znalosti písmen. Ne vždy však znalost písmen musí být spojována s dobrými znalostmi konvencemi textu. Děti se totiž učí některá písmena zcela přirozeně, mnohdy pouze tím, že vstřebávají různé podněty, které se nacházejí v jejich okolí. Často je po dětech před nástupem do školy vyžadována alespoň znalost jejich jména také v psané podobě, proto můžeme předpokládat, že většina dětí má na začátku školní docházky alespoň tuto znalost. Naopak u znalostí konvencí tištěného textu předpokládáme, že se zásadně odvíjejí tyto znalosti z rodinného prostředí, které je gramotně či negramotně vybaveno. Právě v takovém prostředí, kde má dítě dostatečně mnoho podnětů k práci s knihou a také rodiče se četbě s dětmi společně věnují, se předpokládají bohatší zkušenosti dětí v práci s knihou a tištěným textem a znalostí všech náležitostí knihy a textu.

Pro získání lepší představy o výpovědní schopnosti daného koeficientu korelace jsme doplnili také statistickou analýzu o výpočet koeficientu determinace, který dosáhl hodnoty 0,19. V přepočtu to znamená, že asi 19 % žáků mělo v obou testech shodný výkon. Zbýlých 81 % připadá na jiné (nezjištěné) činitele, které mohly výkon žáků ovlivnit. Výsledky by se mohly také lišit, pokud bychom zvolili jiný počet dětí.

6 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Náš výzkum přinesl pohled na to, do jaké míry jsou rozvinuty znalosti konvencí tištěného textu a jaká je znalost písmen u dětí na počátku školní docházky. Znalost konvencí textu v sobě však zahrnuje nejen chápání knihy jako nositele příběhu, ale také jako jazykových a formálních prvků textu, které napomáhají čtení a zejména pochopení daného příběhu. Výsledky nám ukazují, že znalosti dětí před nástupem do prvního ročníku základní školy jsou velmi rozdílné, a to jak z hlediska znalosti konvencí tištěného textu, tak také znalosti písmen abecedy.

Hlavním cílem našeho výzkumu bylo zjistit úroveň znalostí konvencí tištěného textu u žáků 1. ročníku na počátku školního roku. Další dílčí cíle prezentovaly výsledky žáků v jednotlivých úlohách testu, úroveň identifikace písmen abecedy a vztah mezi výkony žáků v obou testech. Z těchto dílčích cílů vyvstaly také výzkumné otázky, které výsledky žáků v testech rozdělují dle celkového výkonu dětí, nejúspěšnějších úloh v testu, dle jejich pohlaví a věku.

Na základě výše uvedených dat jsme zjistili odpověď na hlavní cíl našeho výzkumu. Ty ukazují na poměrně dobré zkušenosti žáků s tištěným textem, protože více než polovina všech dětí získala v testu vyšší počet bodů, než byl průměrný výsledek. Nejúspěšnější byli žáci v úlohách, které se zabývaly tím, kde se začíná příběh číst a že čteme nejprve levou stranu knihy a poté pravou. Následovaly úlohy zaměřené na směrovost čtení, na postup čtení po řádcích a na to, že informace přináší text, ne obrázek. Naopak nejhůře žáci skórovali v položkách, které se zaměřovaly na pojmenování uvozovek v textu, ukazování slov během čtení slovo po slově a na identifikaci jednotlivých slov. Ve druhém testu, který se zabýval znalostí písmen žáky na počátku školní docházky, jsme zjistili, že mezi dětmi se promítají značné rozdíly ve schopnosti rozpoznat daná písmena. Výsledky dokazují, že více než polovina dětí nedosáhla ani na průměrný bodový zisk. Velmi často byla dětmi pojmenována písmena, která se nachází na počátku abecedy a která se hojně vyskytují ve jménech, či v psaném textu.

V našem výzkumu se také ukázalo, že není podmínkou, že znalosti dětí jsou vyšší s jejich rostoucím věkem. Získaná data napříč oběma testy zobrazují velmi nerovnoměrné stoupání výkonu dětí v závislosti na věku. Mnohdy se jako důležitější faktor, který ovlivňuje znalost a zkušenost dětí s tištěným textem a knihou, ukazuje např. podnětné prostředí rodiny, které

se na těchto znalostech značně podílí prostřednictvím čtení knih s rodiči či podpůrných aktivit s rodiči, které dítěti napomáhají k poznání formálních vlastností příběhu.

Předpokládali jsme, že se projeví rozdíly ve výsledcích dětí také z hlediska pohlaví. Sama Clayová (2013) ve své příručce sice neuvádí údaje pro každé z pohlaví, ale několik výzkumů, které se zaměřily na čtenářské dovednosti dětí, zobrazují, že lepších výsledků dosahují děvčata. V našem výzkumu se toto tvrzení potvrdilo pouze v případě identifikace písmen, protože v té si děvčata na rozdíl od chlapců vedla o něco lépe. Rozdíl byl však nepatrný. Naopak v testu znalostí konvencí tištěného textu skórovali lépe chlapci, ale ani zde nebyl mezi výkony napříč pohlavím velký rozdíl. Toto zjištění však přisuzujeme spíše malému zkoumanému vzorku dětí.

Korelační koeficient, který měřil vztah mezi výsledky dětí v testu znalostí konvencí tištěného textu a testu znalosti písmen, ukázal na poměrně dobrý vztah. Zhruba jedna pětina všech žáků měla v obou testech shodný výkon.

Náš výzkum tedy přinesl několik zajímavých zjištění, která dokumentují znalosti a úroveň dětí v konvencích tištěného textu a identifikace písmen na počátku školní docházky. I přesto, že se některá z prvotních očekávání nepotvrdila, mohu konstatovat, že výzkum zodpověděl na stanovené výzkumné otázky, které byly vytvořeny.

7 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU

Po dokončení výzkumu a závěrečné interpretaci dat se můžeme soustředit na vymezení silných a slabých stránek našeho výzkumu, které se s odstupem času vynořují. Jelikož byl celý výzkum realizován v době pandemie, jako silnou stránku hodnotím to, že nám příznivá epidemiologická situace ve světě dovolila setkat se s žáky prvních ročníků osobně. Právě díky této příležitosti se mi povedlo výzkum v základních školách realizovat a získat tak cenná zjištění v oblasti znalostí konvencí tištěného textu a znalosti písmen na počátku školní docházky a naplnění výzkumných cílů, které jsem si na počátku výzkumu stanovila.

Limity výzkumu spatřuji především v malém zkoumaném vzorku dětí vlivem rozšířené nemoci u dětí v základních školách. Domnívám se, že s větším výzkumným vzorkem by výsledná data přinesla přesnější a ucelenější informace. Dalším faktorem, který mohl pozitivně ovlivnit výsledky našeho výzkumu, byl lockdown kvůli pandemii koronaviru, díky kterému děti trávily více času doma s rodiči. Otázkou však zůstává, zda tento čas děti trávily s rodiči efektivně a věnovaly svůj volný čas také práci s knihou a doprovodným aktivitám, které rozvíjejí čtenářskou pregramotnost dětí.

S problematikou konvencí tištěného textu se setkáváme zejména u zahraničních autorů, kteří se však zaměřují hlavně na způsob jejich rozvoje prostřednictvím rodinného prostředí dětí. Autoři se v zásadě shodují na tom, že závisí na socioekonomickém statusu rodiny, frekvenci čtení a také na způsobu, jakým rodiče vnímají potenciál společných aktivit při čtení na rozvoj pregramotnostních dovedností dítěte.

Pro porovnání výsledků zde uvádím obdobný výzkum Gavory (2020), který obsahoval vyšší počet respondentů a byl zaměřen na děti předškolního věku. Z údajů, které tento výzkum přinesl, vyplývá, že žáci ve stejném věku (na počátku školní docházky) dosahovali lepšího průměrného výsledku než žáci v našem výzkumu. Ve výzkumu Gavory (2020) také stoupal výkon dětí s věkem, což se v našem výzkumu nepotvrdilo, jelikož průměrné bodové skóre rostlo velmi nerovnoměrně s rostoucím věkem dětí. Nejlepších výsledků dle autora dosáhli žáci v úlohách, jež se týkaly chápání textu jako nositele příběhu, určení obálky knihy a identifikace velkého písmena. V porovnání s našim výzkumem žáci podobných výsledků dosahovali v pojmenování interpunkčních znamének. Rozdílnost výsledků se ukázala také ve výsledcích dětí dle pohlaví, protože ve výzkumu Gavory (2020) skórovala lépe děvčata napříč všemi věkovými skupinami, zatímco v našem výzkumu dosáhli nepatrně lepších výsledků právě chlapci.

K dalším možným výzvám našeho výzkumu vybízí například zjištění, do jaké míry je znalost konvencí tištěného textu a znalost písmen ovlivňována předškolním zařízením a jakým způsobem učitelky mateřských škol směřují k posilování těchto znalostí v rámci takto zaměřených aktivit. Již v teoretické části jsme uvedli, že návštěva předškolního zařízení je silným prediktorem těchto znalostí, protože také zde učitelky směřují prostřednictvím různých činností k osvojování si dovedností, které předchází výuce psaní a čtení. Vzhledem k tomu, že většina zahraničních autorů se zabývá především rodinným prostředím dětí, myslím, že by taková zjištění přinesla zajímavé náměty také do práce učitelek mateřských škol.

8 DOPORUČENÍ DO PRAXE

Díky zjištěným výsledkům v empirické části práce se nabízí uvést několik doporučení pro praxi učitelek především mateřských škol. Myslím si, že právě ony se značně podílejí na zdokonalování znalostí dětí, které nastupují do prvního ročníku základní školy. V rámci předškolního zařízení by dětem mělo být nabízeno dostatečné množství podnětů, které přispívají k rozvoji jejich čtenářské pregramotnosti. Aby však docházelo u každého dítěte k rozvoji jeho predispozic, je nutné, aby učitelé diagnostikovali úroveň znalostí dětí jednotlivě. Každé dítě totiž přichází do mateřské školy s jiným množstvím znalostí a z jiného rodinného prostředí, které se značným způsobem na zkušenostech dětí s tištěným textem podílí. Ještě před nástupem dětí do školy dochází k rozvoji několika klíčových dovedností, které souvisejí se znalostmi konvencí textu. Mluvíme například o rozvíjení slovní zásoby či naslouchání a porozumění řeči a rozlišovacích schopnostech, které se stávají nezbytným předpokladem pro práci s tištěným textem. Proto by se v předškolním věku dětem mělo nabízet dostatek podnětů prostřednictvím různých aktivit (výtvarných, čtenářských, dramatických apod.), které práci s textem podporují a díky nimž dochází k rozvoji dítěte z hlediska konvencí tištěného textu. Je také důležité dětem klást otázky, které je nutí k zamýšlení se nad textem či knihou a podporují zejména dětskou fantazii.

Aby docházelo k příznivému rozvíjení dítěte, je třeba z pozice rodičů práci pedagoga podporovat a snažit se o dobrou spolupráci. Ta přináší pozitivní dopad nejen na znalosti dětí, ale také na osobnost samotného dítěte. Domácí prostředí by dětem mělo nabízet příznivé podmínky s dostatečným množstvím společných čtenářských aktivit, v rámci kterých dochází k interakci mezi rodičem a dítětem. Takové situace nastávají např. u společného čtení knihy, při kterém můžeme dětem klást otevřené otázky vztahující se k příběhu knihy, k jeho obsahu a postavám. Dítě také můžeme vyzvat k tomu, aby nám příběh převyprávělo, čímž podporujeme jeho slovní zásobu, a především schopnost se vyjadřovat a porozumět příběhu knihy. Kromě dětských knih dítě může například vlastnit také další druhy tiskového materiálu, jako jsou např. dětské časopisy, které také velmi často vybízejí k práci s textem. Takové činnosti vedou dítě nejen k rozvíjení čtenářské pregramotnosti, se kterou souvisí také znalosti konvencí tištěného textu, ale především k utváření kladného vztahu ke knihám a jiným literárním materiálům.

Domnívám se, že by pedagogové základních škol mohli využívat testů od M. M. Clayové hlavně k prvotní diagnostice znalostí konvencí tištěného textu a znalostí písmen v rámci výuky na počátku školního roku. Děti totiž přicházejí do základních škol s odlišnými

znalostmi, což se nám mimo jiné potvrdilo také během výzkumného šetření v naší diplomové práci. Dochází k tomu především kvůli odlišným zkušenostem dětí s knihou a tištěným textem, které si s sebou přináší z mateřských škol anebo domácího prostředí. Zde je tedy velmi důležité, aby pozornost pedagoga směřovala především k dětem, jejichž znalosti v tomto ohledu nejsou příliš rozvinuty a snažila se těmto dětem nabídnout dostatečnou podporu ať už během vyučování, nebo také nad jeho rámec. Pedagog by se měl však snažit značným rozdílem mezi dětmi předejít a pokusit se je v rámci jeho působení během vyučování zminimalizovat. K tomu může docházet hlavně v hodinách českého jazyka, který vybízí k práci s knihou a jiným literárním materiálem, ale také v hodinách hudební či výtvarné výchovy, ve kterých se také hojně vyskytuje práce s tištěnými texty. Dětem bychom měli dávat v průběhu vyučovacích hodin dostatek příležitostí k rozvoji fantazie a myšlení, pomáhat jim s porozuměním čtenému textu pomocí podpůrných aktivit a utvářet jejich vztah k literatuře a knihám i přes stále sílící vliv digitálních technologií, u kterých žáci tráví většinu svého volného času.

ZÁVĚR

Práce je členěna do dvou hlavních částí – teoretické a praktické. Cílem teoretické části práce bylo seznámit se s obecnými termíny, které s tématem konvencí textu souvisí. Vymezili jsme si klíčové pojmy čtenářská gramotnost a čtenářská pregramotnost a věnovali se také možnostem jejich rozvoje prostřednictvím školních zařízení či rodinného prostředí. Poslední kapitola teoretické části nabízela vhled do problematiky knižních konvencí, konvencí tištěného textu a možných determinant, které tyto znalosti ovlivňují. Druhá část práce se zabývala charakteristikou výzkumného souboru, nástroje a realizací výzkumného šetření. Odkazovala na důležitost rodinného zázemí dítěte, jehož prostřednictvím dochází k rozvoji těchto znalostí a poukazovala na možné rozdíly napříč výzkumy u nás i v zahraničí.

Diplomová práce se zaměřovala na zjišťování úrovně znalostí konvencí tištěného textu u dětí na počátku školní docházky. Jsem přesvědčena, že se mi prostřednictvím zvolených výzkumných metod podařilo zodpovědět hlavní a dílčí výzkumné otázky, které jsem si stanovila, a především získat cenná data, která byla doplněna o vlastní interpretaci. Výsledky byly rozděleny a popsány dle celkového výsledku dětí v testu, dle jejich pohlaví a věku. Obě výzkumné metody byly realizovány dle subtestů M. M. Clayové, z nichž jeden test se zaměřoval na znalost konvencí tištěného textu a druhý na znalost písmen abecedy. Na základě výsledků dětí bylo nakonec dopracováno doporučení pro praxi, které jsme směřovali pro učitele nejen základních škol, ale také škol mateřských.

Závěrem bych si dovolila podotknout, že testy M. M. Clayové se v našem případě velmi osvědčily pro hodnocení znalostí dětí o tištěném textu. Výsledky nám do jisté míry ukazují také to, jak často děti přichází do kontaktu s tištěným textem a na kolik je rozvinuto jejich povědomí o písmenech abecedy ještě před vstupem do základní školy. Test, hodnotící znalost konvencí tištěného textu, byl sice dle autorky zadáván dětem v předškolním věku, ale vzhledem k našemu zaměření výzkumu se zde nabízí možnost využití také pro nižší ročníky prvního stupně základní školy, jelikož nám testy zajistí prvotní diagnostiku dětí, a především mohou včas odhalit velmi nízkou úroveň dětí v této oblasti. Ta je nejčastěji způsobena nepodněným rodinným prostředím dítěte, v němž se nenachází mnoho příležitostí k práci s knihou a jejím příběhem. Proto bychom apelovali především na včasnou diagnostiku dětí v mateřských školách, na kterou mohou navázat v těsné spolupráci učitelé základních škol. Díky ní je učitelům umožněna individuální práce s žáky ve třídě a rozvíjení potenciálu každého dítěte.

Věřím, že výsledky našeho výzkumu přinesly nová zjištění, díky nimž se můžeme více zamyslet nad tím, do jaké míry je u dětí rozvíjena čtenářská pregramotnost před nástupem do základní školy. Mým přáním na závěr zůstává, aby všem dětem bylo dopřáno podnětné rodinné prostředí, které formuje nejen znalosti dětí, ale celou osobnost dítěte do dalších let jeho života. Jako budoucí učitelka prvního stupně si myslím, že bychom měli i my učitelé přijímat nové výzvy, které s sebou přináší neustále měnící se podmínky společnosti ve vzdělávání, a brát v potaz stále zhoršující se výsledky dětí v oblasti čtenářské gramotnosti. Do velké míry však záleží právě na nás, jak se s výchovou a vzděláváním nových generací popereme a s jakým odhodláním jako začínající učitelé do praxe vstoupíme.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Blažek, R., et al. (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018. Národní zpráva*. Praha: ČŠI.
2. Bus, A. G. et al. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1–21.
3. Cecil, N. L. (1999). *Striking a balance – positive practices for early literacy*. Scottsdale AZ: Holcomb Hathaway.
4. Clay, M. M. (2013). *An observation survey of early literacy achievements*. Auckland. The Mary Clay Literacy Fund.
5. Crain Thoreson, C., Dale, P. S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28(3), 421–429.
6. Černá, O. (2014). *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Praha: Portál.
7. Doležalová, J. (2005). *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
8. Doležalová, J. (2014). *Čtenářská gramotnost: Práce s textovými informacemi napříč kurikulem*. Hradec Králové: Gaudeamus.
9. Doležalová, J. (2018). *Jazyková a literární gramotnost v předškolním věku*.
Dostupné z:
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Ak8IDFRN0J:https://fh.s.utb.cz/%3Fmdocs-file%3D10360+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz&client=safari>
10. Enemu, J. O., & Obidike, N. D. (2013). Assessment of parental involvement in children's literacy development. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, (4)5, 807–814.
11. Gabal, I., & Václavíková Helšusová, L. (2002). Jak čtou české děti? *Ivan Gabal Analysis & Consulting*, 28 – 30.
12. Gavora, P. (2002). Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výzkumu. *Pedagogika*, 52(2), 171 – 181.

13. Gavora, P. (2019). Sťažená cesta k pregramotnosti: Výskum rodičov, ktorí čítajú deťom len sporadicky. *Gramotnosť, pregramotnosť a vzdelávanie*, 3(1), 7 – 19.
14. Gavora, P. (2020). Cesta ke čtenářské gramotnosti: Znalost konvencí tištěného textu u dětí předškolního věku. *Pedagogika*, 70(2), 157 – 178.
15. Gebhartová, V. (2011). *Jak a co číst dětem v MŠ*. Praha: Portál.
16. Glass, P. (2002). Development of the visual system and implications for early intervention. *Infants & Young Children*, 15(1), 1 – 10.
17. Hartl, L., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
18. Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 252–271.
19. Chaloupka, O. (1995). *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing.
20. Janotová, Z., Tauberová, D., & Potužníková, E. (2017). *Mezinárodní šetření PIRLS 2016. Národní zpráva*. Praha: Unipress.
21. Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Written language awareness in preschool children from low-income households: A descriptive analysis. *Communication Disorders Quarterly*, 22(3), 123 – 134.
22. Kirby, J. R., & Hogan, B. (2008). Family Literacy Environment and Early Literacy Development. *Exceptionality Education Canada*, 18(3), 112 – 130.
23. Košek Bartošová, I. (2014). *Metody nácviku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudeamus.
24. Košťálová, H., et al. (2010). *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl každého žáka*. Praha: ČSI.
25. Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488 – 509.
26. Kucharská, A., et al. (2007). *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika ve speciálně pedagogických centrech*. Praha: IPPP ČR.

27. Kucharská, A., & Veverková, J. (2012). Vývoj písarských dovedností v průběhu první třídy u analyticko-syntetické metody a genetické metody. Počáteční gramotnost. *Pedagogika*, 61(1–2), 81–96.
28. Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie – pregramotnostní dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: PedF UK.
29. Langmeier, J., Langmeier, M., & Krejčířová, D. (2002). *Vývojová psychologie*. Praha: H&H.
30. Laufková, V., & Ronková, J. (2017). Čtenářská gramotnost v pojetí projektu ELINET. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 1(1), 87-101.
31. Laufková, V., et al. (2020). *S knížkou do života a čtenářská gramotnost: metodická příručka pro práci knihoven s dětmi ve věku 3–6 let*. Praha: Bookstart.
32. Levy, B., A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M. A., & Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contribution of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(1), 63 – 93.
33. Liptáková, L., et al. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry*. Prešov: PdF Prešovskej univerzity v Prešove.
34. Lopušná, A. (2008). *Rozvíjanie počiatocnej čitateľskej a pisateľskej gramotnosti v podmienkach preprimárnej edukácie*. Banská Bystrica: Aprint.
35. Matějček, Z. (2013). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.
36. Metelková Svobodová, R. (2013). *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
37. Mikulajová, M., et al. (2012). *Čítanie, písanie a dyslexia*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov.
38. Owens, R. E. (2012). *Language development: An introduction*. Boston: Pearson.
39. Petrová, Z. (2014). *Teórie a metódy rozvíjania gramotnosti v predškolskom vzdelávaní*. Dostupné z: <https://fhs.utb.cz/?mdocs-file=13251>
40. Potužníková, E. (2010). *Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011*. Praha: ÚIV.
41. Průcha, J., et al. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

42. Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
43. Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown.
44. Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367 – 382.
45. Straková, J. (2002). *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
46. Šauerová, M. (2012). Vliv vývoje sociálních interakcí dětí předškolního a mladšího školního věku na možnost podpory čtenářské gramotnosti v rodinné edukaci. *Pedagogika*, 62(1-2), 126 – 136.
47. Štátny vzdelávací program pro predprimárny vzdelávanie. (2016). Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
48. Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.
49. Vandermaas-Peeler, M., Sassine, B., Price, C., & Brillhart, C. (2011). Mother's and father's guidance behaviours during storybook reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(4), 415–442.
50. van Kleeck, A. (1998). Preliteracy domains and stages: Laying the foundations for beginning reading. *Journal of Childhood Communication Development*, 20 (1), 33 – 51.
51. van Kleeck, A. et al. (2003). *On Reading Books to Children. Parents and Teachers*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
52. Vykoukalová, V., & Wildová, R. (2013). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
53. Wildová, R. (2012). Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika*, 62(1-2), 10 – 21.

54. Wildová, R., et al. (2019). *Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií; Metodická příručka pro učitele mateřských škol pro práci s pohádkou a pověstí*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
55. Wolf, M. (2020). *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Brno: Host.
56. Zachová, A. (2013). *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková.
57. Zápotočná, O., & Gavora, P. (2002). *Metodika pozorovania a hodnotenia raných prejavov gramotnosti*. Bratislava: Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie SAV.
58. Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2014). *Vzdelávacia oblasť „Jazyk a komunikácia.“* Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
59. Zápotočná, O. (2012). *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: VEDA.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AP	Aritmetický průměr
Apod.	A podobně
%	Procenta
N	Počet žáků
Např.	Například
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
SD	Směrodatná odchylka
ŠVP	Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách
Tzv.	Takzvaně
UNESCO	Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu
ZŠ	Základní škola

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Charakteristika výzkumného souboru	36
Tabulka 2: Složky testu znalostí konvencí tištěného textu	37
Tabulka 3: Bodový zisk v testu znalostí konvencí tištěného textu	42
Tabulka 4: Úspěšnost v dílčích úkolech testu znalostí konvencí tištěného textu	42
Tabulka 5: Výkon dětí dle věku (v testu znalostí konvencí tištěného textu)	45
Tabulka 6: Výkon dětí dle pohlaví (v testu znalostí konvencí tištěného textu).....	47
Tabulka 7: Celkový výkon v testu znalosti abecedy	49
Tabulka 8: Procentuální úspěšnost v identifikaci písmen abecedy.....	50
Tabulka 9: Výkon dětí dle věku (v testu znalosti písmen abecedy)	52
Tabulka 10: Výkon dětí dle pohlaví (v testu znalosti písmen abecedy)	53

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Úspěšnost v dílčích úkolech testu znalostí konvencí textu dle pohlaví	47
Graf 2: Úspěšnost v identifikaci písmen dle pohlaví	54

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Test znalosti konvencí tištěného textu

Příloha P II: Záznamový arch (znalost konvencí tištěného textu)

Příloha P III: Test znalosti písmen české abecedy

Příloha P IV: Záznamový arch (test znalosti písmen české abecedy)

PŘÍLOHA P I: TEST ZNALOSTI KONVENCÍ TIŠTĚNÉHO TEXTU

M. M. Clay (2000): Znalost konvencí tisku u dětí

Přesné znění instrukcí a způsob hodnocení jednotlivých úloh k administraci testu

Použít knížku „Kámen“. Ukázat knížku a říct: **Ted' ti budu číst tento příběh, ale potřebuji tvou pomoc. Pomůžeš mi?** Odpovědi se zaznamenávají do záznamového archu.

Obálka knihy

Úkol č. 1

Test: orientace v knize. Knižku podám dítěti svisle a vazbou knihy směrem k dítěti.

Instrukce: *Ukaž mi nejprve přední stranu knihy.*

Hodnocení: 1 bod za správnou odpověď, tj. přední strana není vzhůru nohama.

Pak řeknete: *Budeme číst knížku Kámen.*

Strana 2

Úkol č. 2.

Test: Znalost toho, že nositelem příběhu je text a ne obrázek.

Instrukce: *Ted' budu číst příběh. Ty mi pomůžeš a ukážeš, kde budeme číst.*

Pak přečtu text na str. 2.

Hodnocení: 1 bod – ukáže tištěný text. Nula bodů, když ukáže na obrázek.

Strana 4

Úkol č. 3

Test: Směrová orientace v textu.

Instrukce: *Řekni, odkud mám ted' začít* (dítě ukáže, pak přečtu první řádek)

Hodnocení: 1 bod - ukáže levý horní roh.

Úkol č. 4

Test: Čtení doprava v řádku.

Instrukce: *Kterým směrem mám ted' pokračovat?* (dítě ukáže)

Hodnocení: 1 bod - ukáže zleva doprava.

Úkol č. 5

Test: Pokračování na začátku řádku.

Instrukce: *Jak budu dál pokračovat?* Hodnocení: 1 bod když se vrátí vlevo na začátek dalšího řádku.

Úkoly 3-5 se hodnotí body, jen když je odpověď správná na 1. pokus!

Úkol č. 6

Test: Sledování čtení slovo za slovem.

Instrukce: *Ted' zkus ukazovat, kde čtu.*

Hodnocení: 1 bod za správné ukazování slov.

Pozn. Čtete pomalu na s. 4. Mělo by být zřejmé, jestli dítě rozlišuje v textu jednotlivá slova, které jsou odděleny mezerami. U dětí, které už umí částečně číst, může vzniknout problém, když se snaží sledovat text a nestíhají. Vás to může svádět k přizpůsobení tempa čtení – tempu ukazování. Třeba pamatovat na to, že sledujeme především to, jestli má dítě představu o slovech v tištěném textu. Když např. první dvě, tři slova ukáže správně a potom už vypadne, to nestačí, není to signál úspěšnosti.

Strana 6

Úkol č. 7

Test: Pojem začátek a konec textu.

Čtete text na s. 6

Instrukce: *Ukaž mi ted' začátek příběhu. A ted' konec.*

Hodnocení: 1 bod, když jsou obě odpovědi správné. Správná odpověď se uznává bez ohledu na to, jestli ukazuje začátek a konec celého textu nebo některého řádku nebo slova. Dítě ovšem nesmí ukazovat slovo za slovem.

Strana 7 – obrázek je „vzhůru nohama“

Úkol č. 8

Test: Inverze obrázku.

Instrukce: *Ukaž mi ted' spodek obrázku* (Říkáme pomalu, neprozrazujeme, že je „vzhůru nohama“).

Hodnocení: 1 bod za verbální odpověď – vysvětlení, nebo ukáže horní okraj obrázku, nebo knihu otočí a správně ukáže spodek obrázku.

Strany 8 až 11 přečtete text (úkol žádný)

Dvojstrana 12-13 (text je na obou stranách)

Úkol č. 11

Test: Znalost, že se čte nejdřív levá strana a potom pravá strana knihy.

Instrukce: *Kde mám ted' začít?*

Hodnocení: 1 bod, když označí levou stranu knihy.

Strana 14 čtete

Úkol č. 15

Test: Znalost otazníku.

Instrukce: *Na co je toto?* Ukázat na otazník tužkou.

Hodnocení: 1 bod za vysvětlení funkce otazníku, nebo ho pojmenuje (řekne *Otazník*).

Strana 16 čtete

(interpunkce)

Úkol č. 16: Ukázat na tečku.

Úkol č. 17 Ukázat na čárku.

Úkol č. 18 Ukázat na uvozovky.

Hodnocení: Po jednom bodě za každou správně vysvětlenou položku nebo pojmenování.

Úkol č. 19

Párování malých a velkých tvarů písmen.

Nácvik: *Najdi stejné písmeno, jako je toto, ale malé.*

V knížce ukážeme na písmeno **K (str. 16)**. Když dítě neuspěje, ukážeme mu malé k.

Test

Instrukce: *Najdi toto písmeno, ale malé.*

V knížce ukážeme nejprve na písmeno M, pak na V.

Hodnocení: Hodnotíme 1 bod, když určí správně **obě** písmena.

Strana 18

Úkol č. 20

Test: shodná písmena, ale v jiném pořadí. Přečtete text.

Ukažte slovo „od“. Povězte: *Ukaž, kde je napsané podobné slovo.*

Pak ukažte slovo „vadí“. Povězte: *Ukaž, kde je napsané podobné slovo.*

Hodnocení: 1 bod, když ukáže na „do“ a pak na „dívá“.

Strana 20

Připravíme si dvě kartičky (13x5 cm), které může dítě posouvat podél řádku tak, aby s nimi mohlo ohraničit slova a písmena.

Úkol č. 21

Test: Pojem písmeno.

Přečtete text.

Instrukce 1: *Ted' chci, abys posunul tyto kartičky k sobě tak, aby bylo vidět jenom jedno písmeno.*

Pohyb s kartičkami je potřeba dítěti nejprve předvést, ale neukazovat žádné písmeno. Ukázat jen pohyb.

Instrukce 2: *Ted' mi ukaž dvě písmena.*

Hodnocení: 1 bod, když jsou obě odpovědi správné.

Úkol č. 22

Test: Pojetí slova.

Instrukce: *Ukaž mi jenom jedno slovo.*

Teď mi ukaž dvě slova.

Hodnocení: 1 bod, když jsou obě odpovědi správné

Úkol č. 23

Test: Pojetí prvního a posledního písmene.

Instrukce: *Ukaž mi první písmeno ve slově.*

Ukaž mi poslední písmeno ve slově.

Hodnocení: 1 bod, když jsou obě odpovědi správné

Úkol č. 24

Test: Pojem velké písmeno.

Instrukce: *Ukaž mi velké tiskací písmeno.*

Hodnocení: 1 bod za správnou odpověď

**PŘÍLOHA P II: ZÁZNAMOVÝ ARCH (ZNALOST KONVENCÍ
TIŠTĚNÉHO TEXTU)**

Konvence textu (Clay, 2013)			Datum:
Jméno dítěte: Zaznamenal:		Věk: Datum narození:	Skóre: /19
SKÓRE	Úkol	POZNÁMKA	
	1. Obálka knihy		
	2. Text přináší informace		
	3. Kde se začíná číst 4. Kterým směrem se čte 5. Návrat doleva 6. Ukazuje slovo po slově		
	7. První a poslední slovo		
	8. Inverze obrázku		
	9. Nic		
	10. Nic		
	11. Nejprve levá, potom pravá strana 12. nic 13. nic		
	14. nic 15. Význam otazníku		
	16. Význam tečky 17. Význam čárky 18. Význam uvozovek 19. Určí velké a malé písmeno		
	20. Identifikace slov		
	21. Identifikace 1 písmena, 2 písmen 22. Identifikace 1 slova, 2 slov 23. První a poslední písmeno ve slově 24. Velké písmeno		

PŘÍLOHA P III: TEST ZNALOSTI PÍSMEN ČESKÉ ABECEDY

Test znalosti písmen české abecedy

A	F	E	L	N	U	O
B	J	G	CH	Ž	T	Ř
C	W	Ď	Š	I	Y	S
Č	Q	X	R	Ň	V	Z
D	K	H	P	M	Ť	
a	f	e	l	n	u	o
b	j	g	ch	ž	t	ř
c	w	ď	š	i	y	s
č	q	x	r	ň	v	z
d	k	h	p	m	ť	

PŘÍLOHA P IV: ZÁZNAMOVÝ ARCH (TEST ZNALOSTI PÍSMEN ČESKÉ ABECEDY)

Záznam o znalosti písmen

Jméno a příjmení:

Třída a škola:

Věk v měsících:

Datum:

Písmeno	Znalost	Slovo	Písmeno	Znalost	Slovo
A			a		
B			b		
C			c		
Č			č		
D			d		
Ď			ď		
E			e		
F			f		
G			g		
H			h		
CH			ch		
I			i		
J			j		
K			k		
L			l		
M			m		
N			n		
Ň			ň		
O			o		
P			p		
Q			q		
R			r		
Ř			ř		
S			s		
Š			š		
T			t		
Ť			ť		
U			u		
V			v		
W			w		
X			x		
Y			y		
Z			z		
Ž			ž		

Celkem velké:

Celkem malé: