

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Disertační práce

2019

Magdaléna Gorčíková

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Magdaléna Gorčíková

**Raná socializace dětského čtenářství v rodině
a její vliv na školní úspěch**

Disertační práce

Praha 2019

Autor práce: **PhDr. Magdaléna Gorčíková**

Vedoucí práce: **prof. PhDr. Josef Kandert, CSc.**

Konzultant: **PhDr. Jiří Šafr, PhD.**

Oponent práce:

Datum obhajoby:

Hodnocení:

Bibliografický záznam

GORČÍKOVÁ, Magdaléna. *Raná socializace dětského čtenářství v rodině a její vliv na školní úspěch*. Praha, 2019. 146 s. Disertační práce (Ph.D.). Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra sociologie. Vedoucí disertační práce prof. PhDr. Josef Kandert, CSc.

Abstrakt

Předmětem disertační práce je výzkum rané fáze čtenářské pre-gramotnosti na prvním stupni základní školy. Zkoumáme její souvislosti s odlišným sociálně-kulturním prostředím rodiny (vzdělání, dvě podoby kulturního kapitálu). V teoretické části nastiňujeme dosavadní výsledky bádání jazykového a kognitivního vývoje dětí tvořící pre-gramotnost, a to v kontextu sociálního zázemí a konceptu specifické formy kulturního kapitálu v podobě čtenářského klimatu v rodině. V rámci šestiletého panelového výzkumu *Čtení a psaní školáků* (N = 439 dětí a jejich rodičů) z pražských a středočeských ZŠ jsme mapovali (a) existenci rozdílů na počátku školy v úrovni pre-gramotnosti na základě sociálně-kulturního klimatu rodiny a (b) efekty předchozí úrovně této pre-gramotnosti v prvních letech školy a charakteristik rodiny dítěte na studijní výsledky (školní prospěch v páté třídě, přechod na víceletá gymnázia od třídy šesté). Děti vstupují do školy s rozdílnou úrovní pre-gramotnosti, ale náskok těch, kdo vykazují vyšší úroveň počáteční gramotnosti se nesetře ani po dvou letech školní docházky (zamítáme hypotézu Matoušův efekt). Rozdíly lze vysvětlit na základě vzdělání a efektu částečně i kulturního zvýhodnění. Úroveň čtenářské pre-gramotnosti na počátku prvního stupně má vliv na školní výsledky na jeho konci. Současně lepšího školního prospěchu dosahují dívky a něco málo starší děti. Ze sociálně-kulturních charakteristik má efekt na prospěch pouze vzdělání rodičů. V případě přechodu na VG zvyšuje šance pre-gramotnost, vzdělání ale i kulturní kapitál.

Abstract

The subject of the dissertation thesis is research of the early reading literacy at first stage of the primary school. We examine how is reading literacy influenced by the family socio-cultural backgrounds (education, two different forms of cultural capital). First, we outline the current knowledge in the field of language and cognitive development of children in the context of family background and the concept of cultural capital in the form of home literacy environment. Second, we present the findings of a 6-year longitudinal study with 439 children and their parents from Prague and Central Bohemian region. We investigate (a) an existing difference in pre-literacy among primary schoolers based on the socio-cultural climate of the family and (b) this level of pre-literacy at the beginning of school in the (transition to multi-year grammar schools from the sixth grade. Children enter school with different levels of pre-literacy, but the lead of those who show a higher level of initial literacy will not be lost even after two years of schooling (we reject the Matthew effect hypothesis). The differences can be explained based on education and the effect of cultural advantage. The level of reading pre-literacy at the beginning of the first stage affects the school results at the end of the first stage. At the same time, girls and little older children achieve better school results. Of the socio-cultural characteristics, only the education of parents is beneficial. In the case of transition to VG, the chances of pre-literacy, education and the cultural capital of the child increase.

Klíčová slova

čtenářská gramotnost, pro-čtenářské klima rodiny, sociální zázemí, školní výsledky

Keywords

reading literacy, home literacy environment, social background, school achievement

Rozsah práce: 312 216 znaků včetně mezer

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval/a samostatně a použil/a jen uvedené prameny a literaturu.
2. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Brně dne 30.08.2019

Magdaléna Gorčíková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu práce prof. PhDr. Josefu Kandertovi, CSc. za vedení mé práce. Speciální poděkování patří PhDr. Jiřímu Šafrovi, PhD. Za náměty, které stály u zrodu výzkumu pro disertační práci, za cenné rady, věcnou kritiku, neutuchající inspiraci, trpělivé naslouchání i četná povzbuzení.

Děkuji Grantové agentuře Univerzity Karlovy, bez níž by výzkum pro tuto práci nemohl vzniknout. Děkuji Sociologickému ústavu AV ČR, v.v.i., který se rozhodl vzít pokračování výzkumu pod svá křídla a zapojil jej do projektu MŠMT (OP VVV pod reg. č. CZ.02.1.01/0.0/0.0/16_013/0001796).

Za ochotu a vstřícnost děkuji dětem, rodičům, pedagogům i vedení ze všech 25 základních škol, kteří vnímají tento projekt jako smysluplný a rádi se do něj opětovně zapojili. Poděkování patří také všem výzkumným asistentkám a asistentům v projektu, bez nich by to nešlo. Vážím si toho.

Za velkorysost děkuji Husově nadaci a Nadaci Josefa Hlávky.

Mé milované rodině, přátelům, spolužačkám a jiné zvířeně.

Obsah

BIBLIOGRAFICKÝ ZÁZNAM	4
PROHLÁŠENÍ	7
OBSAH	9
1. ÚVOD	11
1.1 ČTENÁŘSKÁ PRE-GRAMOTNOST A KULTURNÍ KAPITÁL	11
1.2 TÉMA A CÍLE PRÁCE	14
1.3 STRUKTURA PRÁCE	16
2. TEORETICKÁ ČÁST	18
2.1 JAZYKOVÁ KULTURA RODINY A VÝVOJ KOGNITIVNÍCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ	18
2.1.1 Čtení jako jazykově-kognitivní aktivita	19
2.1.2 Jazyk a socioekonomické zázemí rodiny	24
2.1.3 Čtenářská socializace v rodině	29
2.1.4 Význam čtenářské gramotnosti pro školu	34
2.2 ČTENÍ JAKO KULTURNÍ KAPITÁL	35
2.2.1 Význam habitů a kapitálů v sociálních polích	36
2.2.2 Dvě podoby kulturního kapitálu	37
2.2.3 Čtení jako dimenze kulturního kapitálu	42
2.2.4 Podoby transmise kulturního kapitálu v rodině	43
2.3 ČTENÁŘSTVÍ A GRAMOTNOST	48
2.3.1 Výzkumy v české škole	48
2.3.2 Dlouhodobé výzkumy čtenářství a gramotnosti	50
2.4 PŘÍČINY ROZDÍLŮ V GRAMOTNOSTI (LITERACY GAP)	55
3. CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	64
3.1 VÝVOJ ČTENÁŘSKÉ PRE-GRAMOTNOSTI V PRVNÍCH LETECH ŠKOLY	65
3.2 VLIV ČTENÁŘSKÉ PRE-GRAMOTNOSTI A RODINY NA PRŮBĚŽNÉ VÝSLEDKY VE VZDĚLÁNÍ NA KONCI PRVNÍHO STUPNĚ ZŠ	66
4. METODOLOGIE	68
4.1 VÝZKUM ČTENÍ A PSANÍ ŠKOLÁKŮ (2013–19)	68
4.1.1 Čtyři vlny panelového výzkumu	69
4.1.2 Příprava výzkumu, etika ve výzkumu dětí	71
4.2 ZÁKLADNÍ A VÝBĚROVÝ SOUBOR	73
4.3 OPERACIONALIZACE A NÁSTROJE MĚŘENÍ	75
4.3.1 Závislé proměnné	75
4.3.2 Nezávislé proměnné	82
4.4 METODY ANALÝZY	85
5. HLAVNÍ ZJIŠTĚNÍ	88
5.1 VÝVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI V PRVNÍCH LETECH ŠKOLY	88
5.1.1 Čtyři testy pre-gramotnosti a jejich dynamika v prvních letech školy	88
5.1.2 Výsledky modelů změny v rané gramotnostních trajektoriích dětí v prvních letech školy	92
5.1.3 Shrnutí	99
5.2 EFEKTY GRAMOTNOSTI A KULTURNÍHO KAPITÁLU NA VZDĚLANOSTNÍ TRANZICI A ŠKOLNÍ PROSPĚCH	100
5.2.1 Školní prospěch	100
5.2.2 Přechod ze základní školy na víceleté gymnázium	103
5.2.3 Shrnutí	107
6. ZÁVĚRY	108
6.1 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ	110

6.2 INTEPRETACE VÝSLEDKŮ	112
6.3 LIMITY STUDIE, DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	113
SUMMARY.....	115
SEZNAM TABULEK	116
SEZNAM GRAFŮ.....	117
POUŽITÁ LITERATURA	118
SEZNAM PŘÍLOH.....	136
1. SEZNAM TESTŮ VYUŽITÝCH V PANELOVÉ STUDII ŽÁKŮ 2013-15	137
2. POPISNÉ STATISTIKY	139
3. REGRESNÍ MODELY	146

1. Úvod

1.1 Čtenářská pre-gramotnost a kulturní kapitál

Rodina, jejíž podoba se stále proměňuje, zůstává i nadále základní jednotkou stojící za existencí společenských nerovností. Je zdrojem i omezením životních šancí pro děti. Co konkrétně sociální nerovnost způsobuje se v éře informační společnosti nadále rozostřuje. Ve společnosti sice roste význam vlastnictví majetku a výše příjmů (ekonomický kapitál), nicméně přímá dědičnost ekonomického kapitálu a do značné míry i jeho bezprostřední vliv na dosažené vzdělání a následně profesní mobilitu je spíše omezený. Na důležitosti tak nabývají spíše poznatky a kognitivní dovednosti (tzv. kulturní kapitál).

Motivováni mnoha výzkumy, které ukazují na význam kulturního kapitálu v předškolním věku (např. Holm, Jæger a Karlson, 2009), se snažíme přispět k porozumění problematice primárních socializačních mechanismů transmise kulturního kapitálu v rodině a tomu, jak se tyto mechanismy (tj. čtenářská investice) rodiny u potomků přeměňují na kompetence požadované ve škole (Farkas, 1996; Farkas et al., 1990) a to nad rámec sociálního zázemí rodiny. Zajímá nás dopad kulturních praktik rodiny ve formě podpurného čtenářského klimatu jak na rozvoj rané čtenářské gramotnosti, tak školní úspěch na prvním stupni.

Současné výzkumy ze sociologie vzdělávání kriticky navazují na dřívější přístupy ke zkoumání kulturní reprodukce v pojetí Pierra Bourdieuho (1903–2002), který v souvislosti s ekonomickým pojetím úspěchu a teorie lidského kapitálu připomíná, že profit ze vzdělání je závislý na kulturním kapitálu investovaném rodinou. Vzdělávací systém vyžaduje schopnosti a dovednosti, které jsou osvojovány a získávány v rámci primární socializace v rodině a jež jsou významnými komponentami kulturního kapitálu. Rozdíly mezi školně úspěšnými a neúspěšnými dětmi souvisí s různou úrovní jazykových a kognitivních dovedností a kulturních vlivů vyvěrajících z rozdílného domácího klimatu, které je zásadním způsobem ne/připravuje na školní prostředí a vzdělávání. Už z raných děl autorů Bourdieuho a Passerona, jakož i Basila Bernsteina víme, že jak nerovnoměrné rozložení jazykového (a vlastně i s ním úzce provázaného kognitivního) kódu a kulturního kapitálu mezi sociálními třídami, tak i různé učební aktivity a programy v rámci vzdělávacího systému hrají klíčovou roli při udržování (nebo dokonce zvyšování) vzdělanostních rozdílů mezi dětmi z vyšších a nižších sociálních tříd

(Robbins, 2005). Nicméně stále málo (zejména intervenčních) studií operuje s využitím kulturního kapitálu jako podpůrného opatření v procesu učení v průběhu školních let. V sociologii vzdělávání se tak postupně etabloval pojem Matoušův efekt¹ – děti s bohatším kulturním kapitálem mají nejen výhodu, že jsou na začátku školy lepšími žáky, ale také nabývají školních dovedností vyšším tempem v průběhu školní docházky ve srovnání se spolužáky s menším objemem kulturního kapitálu. DiPrete a Eirich (2006) hovoří o **kumulativní výhodě vstupní úrovně dovedností nebo/ i zdrojů jako mechanismu sociálních nerovností**. Ambicí této práce je tyto dva mechanismy – vliv předchozí úrovně pre-gramotnosti a kulturní zvýhodnění dostupnými zdroji v rodině – ačkoliv jsou pochopitelně vzájemně provázány (druhá silně podmiňuje první) analyticky posuzovat odděleně.

V teorii kulturního kapitálu se proto do středu zájmu dostává fenomén čtení a čtenářství v rodině (*home literacy environment – HLE*), někdy též tzv. pro-čtenářské klima – podpůrné čtenářské rodinné milieu, alternativně ho lze označit také jako domácí gramotnostní prostředí (Griffin a Morrison, 1997). Uvažujeme proto o čtení na jedné straně jako o kulturním zvýhodnění, specifické podobě kulturního kapitálu vznikajícího v závislosti na sociální třídě, a na straně druhé i jako o možné **kompensaci nedostatku jiného druhu kulturního kapitálu u dětí z nižší sociální třídy**.

Proces selekce žáků již při samotném vstupu do vzdělávacího systému skrytě reprodukuje sociální nerovnosti ve společnosti. V českém vzdělávacím systému máme v rámci povinného formálního vzdělávání vedle povinného jednoho roku předškolní docházky, resp. pro děti s odkladem školní docházky může být nahrazeno přípravnými třídami,² různě

¹ Tento název je odvozen od biblického výroku svatého Matouše: „Kdo má, tomu bude dáno a bude mít ještě víc; ale kdo nemá, tomu bude odňato i to, co má“ (Mt 13,12; srov. Mt 25,29). Na oblast vzdělávání tento pojem použil americký psycholog Keith Stanovich (1986). Toto pojetí je poněkud odlišné od chápání některých sociologů, neboť zvýhodnění zde nespočívá v nějakém externím zdroji (například společenském statusu či ekonomickém nebo kulturním kapitálu rodičů) ale v samotné schopnosti/vlastnosti dítěte a její akumulaci. V této práci tedy chápeme Matoušův efekt jako zvýhodnění v úrovni pre-gramotnosti žáka předchozí hodnotou této pre-gramotnosti. Zvýhodnění v podobě dostupných zdrojů v rodině (kulturní kapitál) označujeme jako *efekt kulturního zvýhodnění v procesu osvojování si pre-gramotnosti*.

² Bezplatné přípravné třídy (§ 47 zákona č. 561/2004 Sb.) jsou zřizovány pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, přednostně pro děti ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí s povoleným odkladem povinné školní docházky (od září 2019 lze zařadit do přípravné třídy také nově i děti s odkladem kvůli věku). Ukazuje se ale, že *přípravné ročníky nejsou jednak dostatečným nástrojem podpory ke zlepšení vzdělanostních šancí* v komparaci s MŠ, jednak ve svém (nezamýšleném) důsledku jsou také zejména zdrojem segregace a stigmatizace, poněvadž bývají zřizovány u etnicky homogenních či praktických škol (Gabal, 2009; Šabatová, 2015). Jejich zavedením u nás prakticky došlo k vytvoření dvoj kolejného vzdělávání na úrovni mateřských škol a přípravných tříd. Nicméně počet dětí v přípravných třídách dlouhodobě klesá a zavedením povolení odkladu povinné školní

zaměřené základní školy (se zaměřením na cizí jazyky nebo matematiku aj.), výběrové třídy ve školách a od druhého stupně základní školy už lze odejít též na víceletá gymnázia,³ které ve svém důsledku napomáhají vytvářet strukturální příležitosti pro zachování nerovných vzdělávacích příležitostí. Dokladem výrazné selektivity českého školství jsou především výsledky velkých mezinárodních srovnávacích výzkumů čtenářské gramotnosti sledujících žáky na vyšším stupni vzdělávání – PISA patnáctiletých (převážně 9. ročníky ZŠ/VG) a PIRLS (žáci čtvrtých ročníků ZŠ, tj. děti ve věku 10–11 let). Na rozdíl od podprůměrného výkonu patnáctiletých žáků a studentů v testech čtenářské gramotnosti v PISA, si žáci čtvrtých tříd ve výzkumu PIRLS vedli v posledních šetřeních poněkud lépe. Nicméně čtenářskou gramotnost školáků však stále poměrně silně determinuje sociální třída rodiny (v případě dětí na prvním stupni ZŠ máme mj. i doklady z výzkumu PIRLS o vlivu HLE na postoje dětí k četbě; vztah mezi čtením a socioekonomickým statusem rodiny (SES) u patnáctiletých byl v roce 2009 dokonce jedním z nejvyšších v Evropě). Nalézáme i velké rozdíly mezi školami (např. Straková a Simonová, 2015). Tyto výzkumy také ukazují, že čeští žáci a studenti nemají dlouhodobě čtení v oblibě a že ti, kteří nemají zálibu v četbě a ve volném čase nečtou, dosahují výrazně horších výsledků v testech čtenářské gramotnosti (srov. ČŠI, 2017).

Z výzkumu PIRLS také máme informaci z odpovědí rodičů na to, zda žáci nastupují do školy vybaveni dovednostmi, které jim mohou usnadnit počátky výuky čtení. Přibližně čtvrtina rodičů označila u svých dětí velmi dobré počáteční čtenářské dovednosti (znalost většiny písmen, přečíst některá slova/věty/příběh, psát písmena / některá slova) při nástupu do první třídy (Šafir, Gorčíková, v tisku). **Neprobádaná ale zůstává otázka, zdali a jaké rozdíly v (pre)gramotnostních dovednostech existují ještě před vstupem do formálního vzdělávání a během prvních let školy a zda tyto rozdíly souvisí s třídním postavením.** Jde o poměrně významné otázky, které mohou poukazovat na stav úrovně předškolního vzdělávání a (ne)přípravy dětí v rodině na osvojení školního jazyka a formální strukturované vzdělávání. Souvislost mezi mírou osvojených dovedností před vstupem do školy a později dosaženou úrovní ve čtenářské gramotnosti může vznášet otázky ohledně možností zacílení výuky čtení na prvním stupni u dětí s rozličnou počáteční dovedností ve čtení a psaní a ohledně schopností školy stírat tyto rozdíly v průběhu dalšího vzdělávání.

docházky prakticky pozbývá na významu jako alternativa předškolního vzdělávání pro pětileté.

³ Počet studentů se v současnosti pohybuje kolem 11 % populačního ročníku s výrazným zastoupením na velkých městech, data jsou dostupná ve statistické ročence školství na: <<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>>.

1.2 Téma a cíle práce

Disertační práce se zaměřila na ranou fázi čtenářské gramotnosti při přechodu na základní školu⁴ a její utváření v odlišném sociokulturním prostředí rodiny. V obecné rovině jde o **vliv kulturního kapitálu rodičů, který je zároveň úzce spjat s vlastním kulturním kapitálem dítěte, na školní úspěch**. Navazuje na současné směry ve výzkumu vzdělanostních nerovností, které se zabývají podrobněji problematikou vlivu odlišných forem kulturního kapitálu na mezigenerační reprodukci společenského postavení, resp. sociální mobilitu (de Graaf et al., 2000; Barone, 2006; Šafr et al., 2012). Výchozím výkladovým schématem sociálních nerovností jsou tak kulturně zakotvené třídní rozdíly. V sociologii však stále existuje jen relativně omezený počet studií zabývajících se vlivem rodinných aktivit na vzdělanostní výsledky žáků (srov. Kingston, 2001; Jæger a Breen, 2016). V teorii popisující mechanismy transmise a vliv kulturního kapitálu na životní úspěch se vedle elitistického vysokokulturního typu spojeného s univerzálním obecně závazným dominantním kulturním vkusem postupně etabloval výzkumný zájem o kulturní kapitál tzv. kognitivního typu. Tyto formy kulturní praxe v rodině rozvíjejí u dítěte jazykovou kapacitu, myšlenkové procesy a exekutivní funkce, které napomáhají schopnosti poznávat a učit se (srov. Šafr, 2008). Je to pochopitelné, v současné informačně založené společnosti nabývají na významu spíše poznatky a kognitivní dovednosti než participace na vysoké kultuře. I z tohoto důvodu se do středu výzkumného zájmu v oblasti vzdělanostních nerovností dostává fenomén počáteční schopnosti čtení a později samotného čtenářství dítěte jakožto jazykově-kognitivní aktivity, která je primárně utvářena v čtenářském prostředí rodiny původu (Griffin a Morrison, 1997; Gorčíková a Šafr, 2012). Čtenářská gramotnost – schopnost dekodovat význam textů je navíc předpokladem rozvoje jiných složek gramotnosti, kupříkladu matematické či finanční.

Tato práce nahlíží na význam čtenářství dvojí optikou. Předně (čtenářské) gramotnostní dovednosti zastávají stále důležitější roli i s ohledem na sociální a technologickou proměnu moderní kultury. Informační společnost klade důraz na důkladnější osvojování nových znalostí a zkušeností a na porozumění jako výsledek využívání vědomostí v praxi. V tomto procesu se jedinec bez dovednosti číst a rozumět psanému textu neobejde. Znalosti se stávají základním ekonomickým kapitálem. Zadruhé, kultivace čtení a osvojování si pre-gramotnostních dovedností probíhá primárně v rodině, je třídně podmíněná – osvojování si úrovně pre-

⁴ V mezinárodních výzkumech PISA je čtenářská gramotnost zjednodušeně charakterizována jako porozumění psanému textu, schopnost přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, využít ho k rozvoji vlastních vědomostí atd.

gramotnosti se díky tomu stává významným mechanismem mezigenerační reprodukce sociálních nerovností.

Klademe si proto následující otázky. Jaký je stav pre-gramotnosti na vstupu do ZŠ? Přicházejí děti do školy s různou úrovní pre-gramotnosti, jaký je její další vývoj v průběhu prvních dvou let školní docházky? Jaký je průběh změny v růstu pre-gramotnosti na začátku školy (1-2. třída) a jaké faktory tento vývoj ovlivňují? Podaří se v průběhu prvních dvou let školní docházky setřít diference v počáteční úrovni gramotnosti mezi dětmi? Nebo se dětem s lepší počáteční gramotností daří držet si i nadále náskok? (*hypotéza tzv. Matoušova efektu*) Roste pre-gramotnost rychleji u těch, co mají doma k dispozici vyšší objem kulturních zdrojů? A jaké konkrétní formy těchto zdrojů rodiny (vzdělání rodičů, HLE, kulturní kapitál dítěte) ovlivňují gramotnostní vývoj dětí? (*hypotéza rychlejšího růstu na základě kulturního zvýhodnění*); má čtenářské klima rodiny (HLE) přidaný efekt nad rámec sociálního zázemí rodiny (vzdělání), nebo se jedná spíše jen o jeho odraz, tj. bez přímého vlivu?

Dále si klademe otázky spjaté s vlivem čtenářské pre-gramotnosti na úspěch ve škole na konci prvního stupně. Má její vývoj během prvních dvou školních let vliv na školní prospěch v páté třídě? Ovlivňuje předchozí úroveň pre-gramotnosti šanci na přechod na výběrovou školu – víceleté gymnázium? A do jaké míry se do školní úspěšnosti dále promítají sociálně-kulturní charakteristiky rodiny (vzdělání, kulturní kapitál)?

Odpovědi na tyto otázky přinášíme na základě analýzy dat z vlastního šestiletého panelového sociálně-psychologického výzkumu pražských a středočeských dětí a jejich rodičů. Děti jsme opakovaně sledovali při přechodu do formálního vzdělávání a v průběhu prvního stupně ZŠ. Jedná se o žáky, kteří nastoupili do 1. třídy ve školním roce 2013/2014 s omezením na populaci bez odkladu školní docházky a děti vyvíjející se v pásmu normy. Téma čtenářských a pisatelských dovedností studie nahlíží perspektivou psycholingvistiky, přičemž nevyhnutelným kritériem výběru žáků a žákyň bylo také monolingvní prostředí rodiny, v němž dítě vyrůstá. Ve výzkumu sledujeme vývoj jazykových, kognitivních a raně gramotnostních dovedností školáků od počátku školní docházky v závislosti na jejich sociokulturním zázemí v rodině a také charakteristických vlastnostech školy, resp. residenčních odlišností (město, suburbie, venkov). Specifikum tohoto longitudinálního výzkumu je v jeho načasování – jde o klíčové období dětí (vstup do první třídy), neboť do základní školy mohou přicházet žáci ve svých schopnostech a studijních předpokladech diferencováni pouze na základě vlivu rodiny a jejího bezprostředního okolí a spíše jen slabě vlivem mateřské školy (naprostá většina

českých dětí v různé míře do školek dochází zejména v posledním – dnes již povinném – předškolním roce).⁵ Opakované sledování žáků během prvních let školní docházky nám umožňuje zkoumat procesualitu osvojování si jazyka již v před-čtenářském a raně gramotnostním období dítěte, a lépe tak porozumět rozdílům v gramotnosti potažmo ve školním úspěchu v průběhu formálního vzdělávání.

V analýzách sledujeme dva hlavní cíle: (1) zmapovat vývoj čtenářské pre-gramotnosti v prvních dvou letech školy, konkrétně stav při vstupu do školy (v čase t1) a následnou rychlost změny ve vývoji pre-gramotnosti (t1-t3), a v případě substantivních rozdílů mezi žáky dále stanovit, zda a jak jsou podmíněny sociálně-kulturním prostředím rodiny (vzdělání, kulturní kapitál rodičů a dítěte). (2) zhodnotit vliv rané gramotnosti na počátku školy (t1-t3) spolu s vlivem sociálně-kulturního prostředí rodiny na školní výsledky na konci prvního stupně ZŠ, konkrétně na školní prospěch (známky na vysvědčení v 5. třídě) a na první vzdělanostní tranzici (přechod na víceleté gymnázium).

1.3 Struktura práce

Text práce je členěn následujícím způsobem. Práce je (včetně úvodu a závěru) rozdělena do šesti kapitol. Úvod představuje téma a strukturu práce a všímá si oživení zájmu výzkumníků mezigeneračního přetrvávání nerovností o koncept kulturního kapitálu. Také autorka se snaží přispět k tématu svými poznatky z výzkumu dětí na počátku školní docházky. Po první, úvodní kapitole, následuje kapitola druhá, věnovaná teoretickému zarámování tématu práce. Nejprve představujeme jazykovou kulturu a vývoj kognitivních dovedností v rodině (2.1). V této kapitole se věnujeme na základě teoretických zdrojů a dosavadního výzkumu vývoji jazyka v rodině (2.1.1), s konkrétním zaměřením na čtenářství jakožto formu jazykově-kognitivní dovednosti (2.1.2), nastiňujeme čtenářskou socializaci (2.1.3) a význam čtení ve škole (2.1.4). Čtenářství definujeme jako formu kulturního kapitálu a sledujeme čtenářské aktivity jakožto primární socializační mechanismus transmise v rodině v jak předškolním věku, tak na prvním stupni základní školy (2.2). Postupně představujeme na základě současného výzkumu nejnovější pojetí kulturního kapitálu v rámci sociologie vzdělávání a jejich kritiku (2.2.1

⁵ Účast pětiletých dětí v mateřských školách se dlouhodobě udržuje nad devadesáti procenty všech pětiletých dětí v populaci, ve školním roce 2017/ 18 se ale do předškolního vzdělávání zapojilo už téměř 97 procent těchto dětí (včetně dětí pobývajících v zahraničí, pro něž však není povinné), tj. 3,4 tisíce z téměř 110 tisíc pětiletých dětí v populaci.

a 2.2.2), předkládáme výsledky bádání čtenářství v kontextu třídní podmíněnosti (2.2.3) a sledujeme přenos čtení jako kognitivní formy kulturního kapitálu v rodinách a zamýšlíme se nad pojetím modelu domácího čtenářského prostředí (2.2.4). Poslední část je věnována českému a zahraničnímu výzkumu dětského čtenářství a gramotnosti (2.3). Třetí kapitola shrnuje cíle práce a postuluje výzkumné otázky a hypotézy. Výzkumné a analytické části práce je věnovaná čtvrtá kapitola. První část se zaměřuje na představení doktorského výzkumu *Čtení a psaní školáků* (4.1) – popisuje zvolený výzkumný vzorek (4.1.1), přibližuje jednotlivé etapy výzkumu a krátce se pozastuje nad přípravou a etikou výzkumu (4.1.2), které byly nejvíce palčivé pro dosažení vysoké návratnosti ve výzkumu (89 %). Druhou část této kapitoly (4.2) tvoří popis základního a výběrového souboru, třetí je pak o operacionalizaci hlavních proměnných a představení hlavních měřítek použitých ve výzkumu (4.3.1 a 4.3.2) a metodách analýzy (4.4). Pátá kapitola přináší výsledky samotných analýz a je členěna na dvě oblasti – počínající gramotnost (5.1) a studijní výsledky žáků v páté třídě, resp. školní prospěch a přechod na víceleté gymnázium od roku následujícího (5.2). V závěrečné šesté kapitole shrnujeme nejdůležitější body, kterými tato disertační práce rozšiřuje současné poznání a posouvá ho dále.

2. Teoretická část

Tato část práce si klade za cíl popsat současné poznání a teoretická východiska vlastního disertačního výzkumu v několika nejdůležitějších oblastech, které budou využívány dále v práci.⁶ Seznámit se nejprve s vývojem a rozvojem jazykových a kognitivních dovedností (zejména osvojování slovní zásoby, zvukové struktury jazyka a písmen abecedy) v kontextu rodiny je zásadní pro pochopení dalšího utváření konkrétních (pre)gramotností a raně gramotnostních ukazatelů dětí již ve věku školáků a jejich školního výkonu. Nejprve se podíváme na vývoj jazyka v předškolním období, který nutně musíme situovat k samému počátku života jedince. Pro nás je však klíčové porozumění utváření jazykových a (pre)čtenářských dovedností (tzv. pre-gramotnost) v předškolním období s ohledem na sociální zázemí, resp. v našem případě jde o vliv vzdělání rodičů na vývoj raně gramotnostních dovedností na počátku a v průběhu prvních dvou let školní docházky. Čtenářství v rodině pojmáme jakožto podobu kulturního kapitálu kognitivního typu. Hovoříme o pro-čtenářském rodinném zázemí (Home literacy environment – HLE). Další část této kapitoly představuje výsledky studií ohledně formování gramotnosti v kontextu čtení, a to jak v českém tak i mezinárodním výzkumu dětí a mládeže. Poslední část je věnována přehledu důvodů a příčin slabých čtenářských dovedností.

2.1 Jazyková kultura rodiny a vývoj kognitivních dovedností dětí

První kapitola teoretické části je zaměřena na vymezení jazykového kognitivního vývoje v rodinách předškoláků a na konceptualizaci čtení jakožto jazykově-kognitivní dovednosti, která je zásadní pro další úspěch jedince v životě, jak dále uvidíme.

⁶ Tato kapitola (resp. celá sekce 2.1) vychází z naší vlastní autorské (první) kapitoly s názvem *Jazyková kultura rodiny a vývoj kognitivních dovedností dětí* v připravované studii (Šafr a Gorčíková, v tisku). *Souvislosti dětského čtenářství a čtenářské gramotnosti: sociálně-ekonomické a kulturní rozdíly v rodinném zázemí a efekty pro vzdělanostní a profesní mobilitu*. Studie Národohospodářského ústavu Josefa Hlávky. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky NJMZH.

2.1.1 Čtení jako jazykově-kognitivní aktivita

Čtení je komplexní kognitivní proces, který podmiňují kombinace mnoha funkcí mozku, jako je zraková percepce, vnímání, výslovnost, porozumění a konstruování jakožto navrhování procedur pro uskutečnění určitého úkolu. Tím, že čtení poskytuje oporu při osvojování jazyka, umožňuje člověku se lépe a přesněji vyjadřovat, zlepšuje jeho kreativní myšlení, posiluje jeho schopnosti, konkrétní myšlení, představivost, kognitivní a motorické dovednosti a zároveň podporuje také osobnostní rozvoj (Hughes-Hassell a Rodge, 2007). Čtení však musíme chápat jako kompetenci, v rámci níž dochází ke zpracování textu a informací prostřednictvím čtenářských strategií, a zároveň jako sociokulturní fenomén, jehož utváření probíhá situačně a za podmínek sociální stimulace (Tharp a Gallimore, 1988). Osvojení čtení je spjato se školou (a jak ukážeme dále nikoliv jen se školou, významným činitelem je především rodina v předškolním období). Na počátku školní docházky si dítě osvojí schopnost číst (hlásky, písmena a slova), a pokud se v prvních zhruba dvou letech úspěšně naučí číst s porozuměním, ví, co čte, vyvolává to v něm další zájem o čtení, knihy či časopisy (příp. další informační zdroje textů). Pokud dítěti čtení z technického hlediska nedělá problémy, může číst s radostí, obohacuje si tak svůj vnitřní svět, přináší mu to nové příběhy, informace a poznatky. Naučit se číst s porozuměním a vypěstovat v malém žáčkovvi zájem o knihu je předpokladem úspěchu dítěte v jeho dalším vzdělávání, protože vytvořit si zálibu ve čtení v pozdějším věku je velmi obtížné. Tyto děti proto získávají náskok na počátku školy, který si jsou schopné udržet až do konce vzdělávání (Francis et. al, 1996). A nabývají vedle dovednosti čtení jakožto formy kulturního kapitálu i snadněji školní dovednosti, což se odráží v jejich školním výkonu a výsledcích. Radost dětí z knih a zvyklost pravidelného čtení se může podstatným způsobem lišit s ohledem na věk, gender, inteligenční úroveň dítěte, svízele a nesnáze v průběhu počátečního čtení, kvalitu materiálů k četbě, ale zejména na rodinné zázemí, kde je rozhodující především postoj rodičů ke čtení a čtenářství (množství knih v domácnosti, návštěvy knihovny, pozitivní vztah rodičů ke čtení, možnost pravidelně vídat své rodiče číst aj.), s ohledem na četnost předčítání dětem a povahu souvisejících interakcí, ať už jde o povídání si o přečteném nebo popisování obrázků v textu (např. Scarborough et al., 2001; Raikes et al., 2006; Janotová, Tauberová a Potužníková, 2017). Konkrétní příčiny neúspěchu slabších čtenářů a dopady na jejich školní výsledky jsou ještě detailněji představeny v podkapitole 2.3.3.

Jazyk umožňuje člověku myslet (a číst)

Dovednost číst a záliba v četbě jsou výrazně ovlivněny úspěšným osvojením jazyka, který se významně jinak utváří v různých typech jazykově a kognitivně stimulujícího prostředí. Jazyk je složitá a specializovaná dovednost, která se u zdravých dětí vyvíjí sama od sebe, bez zvláštního úsilí nebo cíleného učení. Jazyk užíváme, aniž bychom si byli vědomi jeho skrytých vlastností a logiky, což je pravděpodobně způsobeno existencí souboru neuronálních sítí v mozku, které osvojování jazyka řídí. Jazykový systém obecně chápeme jako sociálně sdílený kód vytvořený na základě dohody, konvence, který reprezentuje pojmy prostřednictvím arbitrárních symbolů, jejichž kombinací vzniká řeč (Owens, 2011). Dítě se učí jazyk poměrně rychle a jazykový vývoj dětí je na celém světě stejný, a tak se každé dítě může naučit jakémukoliv jazyku. Primárním zdrojem znalostí jazyka u dítěte je tzv. přirozený jazykový vstup (*input*), který chápeme jako různé druhy verbálních a neverbálních podnětů, kterým je dítě vystavováno ještě v počátečním, tj. přípravném, preverbálním stádiu vývoje dětské řeči. Toto období je charakteristické symbolickým myšlením a je přibližně vymezeno od narození do jednoho roku (Hoff-Ginsberg, 1998; Saffran a Thiessen, 2003). Děti už v tomto kojeneckém vývojovém stádiu jsou schopny usuzování z komunikačních intencí dospělých. Rovněž primární funkcí řeči je záměrné sdělování, přenesení sociálních forem chování dospělým dítěti, potřeba sociálního styku, kolektivní spolupráce a působení na druhé. Prvotní řeč dítěte je tak čistě *sociální* (Vygotskij, 1970, s. 71-72). Mechanismus osvojování si jazyka spočívá v induktivním uvažování a ukládání do paměti, ve zpracování struktur a obsahů v jazykovém vstupu. Závěry mnoha empirických výzkumů dokládají, že osvojování si jazyka vyžaduje jednak tzv. základové procesy, resp. sdílenou pozornost, rozpoznávání komunikačních záměrů, kulturní učení, jednak podpůrné procesy komunikace (*facilitace*), tj. jazykový kontext a slovní lexikální kontrasty (Tomasello, 2000; Tomasello a Stahl, 2004). Zásadní postavení v tomto procesu učení se řeči má imitativní činnost neboli nápodoba a odlišnosti v osvojeném jazyce odráží různé dráhy konceptuálního a formálního učení dětí. Významnější úlohu v jazykové socializaci má konceptuální (též pojmové) učení, které vede k expresivnímu vyjadřování. Víme, že **děti se pravděpodobně vyvíjejí kognitivně stejnou rychlostí v obdobných společnostech po celém světě a do značné míry procházejí stejnými fázemi kognitivního vývoje a rozumějí podobným myšlenkám přibližně ve stejném věku**. Děti zvládnou lépe jednoduché koncepční rozdíly před těmi složitějšími, ale protože úroveň osvojeného jazyka mezi dětmi (a koneckonců i mezi dospělými) se liší, stejný pojem může být jazykově vyjádřen různými způsoby. Tyto rozdíly v jazyce přikládáme za důsledek různým způsobům

učení, ale i rozdílně sociálně determinovaným podmínkám a situacím kdy, kde, jak a jakou formu naučeného jazyka použít (Inhelderová a Piaget, 2007; Vygotskij, 1970). Rozdíly ve formální komplexnosti ovlivňují zejména rychlost a snadnost osvojování si jazyka v přiměřených podmínkách a u zdravých dětí. Čím více zkušeností děti během prvních let svého věku nasbírají, čím většímu počtu podnětů budou vystaveny, tím větší bude jejich schopnost osvojit si jazyk a uspět v procesu učení v pozdějším období, jedná se o kumulativní efekt znalostí a dovedností aplikovaný později v průběhu života (tzv. Matoušův efekt). S osvojováním jazyka také úzce souvisí i rozvoj vnímání a utváření konceptuálního myšlení.⁷ Děti už velmi záhy (ve 12 měsících) dokážou vnímat podobnosti, identifikují objekty i jednání, rozpoznávají obličej, dokážou na základě podobnosti třídit. Seznamují se s objekty na základě toho, kde jsou umístěny a jakým způsobem se používají. Vědí tak mnoho o svém okolí, dokážou rozpoznat prostor euklidovský (kdy si dítě uvědomuje fyzické podmínky „nahore“ vs. „dole“, „vzadu“ – neviditelné vs. „vpředu“ – viditelné, „nalevo“ vs. „napravo“) a topologický („uvnitř“ vs. „venku“, spojitost a konvergence v prostředí). Uchovávají si v paměti tzv. trvalé objekty (ty přetrvávají: lžičku vložíme do šálku, zakryjeme klíče aj.), využívají „nástroje“, které jim poskytují dospělí, když jim s něčím pomohou, a používají je zejména při předstírání a hraní her. Obecně lze konstatovat, že děti organizují reprezentace na základě toho, co vidí a co znají – kauzálně strukturují svět okolo sebe. Tyto reprezentace pak používají pro rozpoznání a vybavování, nejprve vyvolávané gesty a rekonstrukcí událostí a později prostřednictvím slov (Piaget, 1970). Malé děti využívají empirickou (názornou a perceptuální) a konceptuální znalost při osvojování jazyka. Když se učí mluvit, reprezentují své zkušenosti a znalosti ve slovech. Když se setkávají s novými slovy a snaží se porozumět jejich významu a konstrukcím, čerpají i ze své konceptuální znalosti a jejich organizování a kategorizace. Hlavním zdrojem otázek při výzkumu osvojování a rozvoje jazyka je právě tento poznatek – děti používají slova vybraná z kategorií předmětů (zvíře vs. konkrétní plemeno), které jsou na různých úrovních (typ zvířete, plemeno, rasa) nebo na sebe mohou být ortogonální (plemeno vs. domácí zvíře). Děti používají slova s různými významy, aby rozeznaly stejný objekt v různých situacích: například podle počtu účastníků, účinků a významu, způsobu jednání, místního určení či podle míry vlastního zapojení. Děti si mohou také přiřazovat slova podle jejich vztahů v prostoru

⁷ Znalost pojmů s sebou nese porozumění vzájemným vztahům mezi základními prvky uvnitř větších struktur, které umožňují jejich vzájemné fungování. Dítě pomocí konceptuální dimenze znalostí dokáže klasifikovat a kategorizovat (spolehlivě rozezná nadřazené a podřazené pojmy), zná principy a generalizace a rozumí problematice na teoretické úrovni.

(klíče ve skříňce, obraz nad postelí, posezení u ohně). Klíčové otázky u osvojování jazyka zní, jak děti rozeznávají významy slova a jak je přiřazují ke správným slovům.

Pokusíme se krátce přiblížit tento mechanismus. Předně se nabízí otázka, jak si děti utvářejí konceptuální kategorie? Zdá se, že nejprve seskupují věci podle jejich fyzické podobnosti. Rané uspořádávání a seskupování je velmi ovlivněno něčím, co je v teorii percepce⁸ označováno jako objekty (*figures*) vycházející z pozadí (*grounds*). V případě konceptualizace figury může být pro jazykové vyjádření lokalizace podstatná její geometrická charakteristika a orientace. Statický či dynamický objekt bývá charakterizován na základě vlastností příslušného pozadí – jedná se o lokalizovaný objekt v lokalizovaném pozadí. Když se objekty pohybují, pohybují se jako celek, takže celé lokalizované objekty jsou více nežli jejich části. Jakmile jednou dítě začne využívat vnímání objektu určovaného komplexní souvislostí tvaru v závislosti na okolnostech (vazba „objekt–typ“ resp. prostorový objekt leží uvnitř jakéhosi objektu typu např. hřiště) může přesunout své vnímání na úroveň jednání a vztahů, které propojují ostatní věci v jejich okolí (Clark, 2009). Tyto druhy konceptuální organizace poskytují možná východiska při osvojování jazyka, která jsou návodná a zároveň pro děti dostatečně jednoduchá. Předpokladem je však schopnost aktivně využívat své nabyté zkušenosti, rozpoznat, kdy se objekty nebo akce opakují. Podmínkou jsou tedy ustanovené reprezentace toho, co dítě vidí, slyší, cítí a okusilo tak, aby bylo schopno je znovu rozpoznat v jiných situacích. Bez těchto reprezentací v paměti nemohou své zkušenosti ani kategorizovat ani organizovat. Dítě musí být nejprve schopné rozpoznat podobnosti nebo určité úrovně podobností a vytvořit si tak kapacitu znalostí prostřednictvím svých zkušeností. Ta je dále klíčová při rozvoji kognitivních schopností jakožto způsobech učení, zpracovávání informací, řešení problémů a podobně později v průběhu vzdělávání.

Jazyk jako forma komunikace v rodině

Rodiče učí děti používání jazyka asi z poloviny pouhou konverzací. Dospělí a děti spolu mluví navzájem, dospělí očekávají, že děti zareagují na jejich požadavky a připomínky, a pojmají je jako své rovnocenné komunikační partnery, jež mají své zájmy, stejně jako motivace, potřeby a přání. Každopádně ať už dospělí mluví s dětmi přímo, nebo nepřímo, vždy jim poskytují rozsáhlé informace o jejich jazyce v daném sociálním kontextu. Vytvářejí implicitní i explicitní

⁸ Tvarová psychologie prosazuje zásadu tzv. celostnosti, více lze nalézt v rozsáhlé publikaci z roku 1936 Kurta Koffky „Principy Gestalt psychologie“. Psychické celky (struktury) nejsou vytvářeny spojováním jednotlivých prvků, jsou to celky strukturně uspořádané od samého počátku.

očekávání, kdy by děti měly mluvit, co by měly říkat, kdy a jakým způsobem by měly reagovat na ty které výroky dospělých, kdy (a kdy ne) nastává obrat v rámci konverzace (střídání komunikačních rolí), co je vhodným příspěvkem do diskuse atd. (Gleason a Berko, 1988). Během těchto konverzací **dospělí používají běžná konvenční slova** pro pojmenování objektů a jednání lidí, **jsou zprostředkovateli jazykového kódu a myšlení v něm**. Dospělí tak jednak poskytují slova pro celé oblasti zkušeností, jednak nabízejí také informace o tom, jak jsou slova v rámci pojmové domény vzájemně propojeny (Clark a Wong, 2002). Mimo informační členění formy a obsahu jazykových sdělení vyžaduje konverzování účast všech aktérů rozhovoru na mluveném, tedy sledování toho, co ostatní vědí. Účastníci rozhovoru sdílejí společný prostor,⁹ do něž přispívají svou promluvou. Při osvojování jazyka v rámci konverzace hraje významnou roli jak společná pozornost, tak i aktualizace společného komunikačního prostoru (Clark, 2001). Učením participaci v konverzacích se děti dozvídají více o jazyce i o tom, jak jej adekvátně používat (Snow, 1977), na co se v jazyce soustředit a nač reagovat. **Interiorizace těchto sociokulturních nuancí a rozdílů, které jsou v dané konverzaci povinné, přináší distinkce, které jsou vždy kódovány v tom kterém jazyce, ale ne nutně v jazyce jiném.** Dítě si tak osvojuje přemýšlení a plánování pro komunikaci a mluvení právě v typu jazyka, který je charakteristický konkrétní časovou, kauzální a prostorovou dimenzí událostí (Slobin, 1996). Je tak zřejmé, že konverzace poskytují základní platformu pro používání jazyka. Jazyk se jeví jako součást většího systému pro komunikaci, a proto slouží dítěti zejména jako kritické prostředí pro porozumění smyslu jazyka, v němž se snaží o porozumění i dorozumění se s ostatními.

Jazykové konstrukty vždy závisí na vyhodnoceních či závěrech dle pravidel uznávaných v kontextu sociální skupiny, které si jedinec v průběhu socializace osvojil svojí zažitou (každodenní) zkušeností. Tato pravidla definují způsoby požadovaného jednání a chování a také příslušné sociokulturní výklady, konstrukty a porozumění v jazyce a jsou vytvořeny a ukotveny na základě konsenzu jedinců daného společenství (či skupiny). Konverzační výměny mezi dětmi a dospělými jsou významným prostorem pro učení tomu, aby se dítě bezproblémově a plně integrovalo jako člen do dané společnosti a kultury. Právě **dynamická interakce s okolím probíhá u dítěte už od narození a zapřičiňuje naladění se na jazyk**

⁹ Společný prostor také společná půda (*common ground*) účastníků konverzace je tvořen vším, čemu oba aktéři rozhovoru věří, co očekávají a co znají. Rozlišujeme společnou půdu obecnou a osobní, přičemž první specifikujeme jako znalosti a přesvědčení sdílené v celé komunitě aktérů rozhovoru, druhou jako sdílené znalosti a přesvědčení právě těchto účastníků konverzace, které vycházejí z jejich předchozích vzájemných styků (Clark a Carlson, 1982; Clark, 2001).

bezprostřední kultury jeho okolí a sociokulturního milieu nejbližších. Člověk se musí naučit konvence svého řečového společenství, avšak ty nejsou nutně stejné ve všech skupinách, kde se používá stejný jazyk. Takovou skupinou může být právě odlišné socioekonomické zázemí, kde je využíván určitý typ jazykového kódu (Bernstein a MacRae, 1973). Děti se učí jazykovým konvencím například při odpovědích na otázku, reagují naučeným způsobem v určitém kontextu a v závislosti na pozici a požadavcích mluvčího. Dítě konkrétním způsobem reaguje na modulaci hlasu, zvuky a rytmus, které tvoří řeč dospělého – rodiče, jeho přitakání a sociální nápovědy v průběhu rozhovoru. Jazyk tak jako systém pro komunikaci není zcela autonomní, nýbrž je ukotven ve variacích gest a pohledů, postojích a výrazech. Dospělí při uvádění dítěte do řeči využívají převážně nelingvistické kulturně podmíněné prostředky pro signalizaci, které používají k ovlivňování a řízení dětské pozornosti (srov. Snow, 1972; Snow, 1977). Ty si dítě osvojuje dříve, než se naučí samotná slova přiřazovat daným objektům a jevům. Prostřednictvím ikonických gest a posunků se děti učí rozumět věcem dříve, než se je naučí pojmenovávat. Každá interakce s dospělým, během které se dítě aktivně seznamuje a osvojuje si jazykové schopnosti, je tvořena uvědomělým a citlivým dávkováním informací (Karmiloff-Smith, 1981). Dospělý, nejčastěji rodič (matka), intuitivně přizpůsobuje složitost (formy i obsahy) svých výpovědí jazykové úrovni dítěte, které jsou vždy mírně nad jeho aktuální úroveň a působí jako motivační prvek. Zároveň však jejich složitost citlivě uzpůsobuje tak, aby řeč pro dítě byla stále srozumitelná a zábavná.

Je tedy zřejmé, že použití jazyka není jednotné a stejné ve všech situacích a sociálních kontextech, ale vždy záleží na tom, kdo, jak a na koho mluví. Ve většině společností lidé mluví na rodinné příslušníky a přátele odlišně od toho, jak mluví s cizími, výrazem této distinkce je řeč formální a neformální (srov. jazyk školní a mimoškolní (Houston, 1970)). Kromě toho také výzkumy ukazují, že jinak hovoří se svými dětmi rodiče s vyšším vzděláním, když používají koncept veřejné a formální řeči (viz dále jazykové kódy v pojetí Basila Bernsteina).

2.1.2 Jazyk a socioekonomické zázemí rodiny

Vzhledem k tomu, že čtení a vývoj jazyka jsou kognitivní i sociálně zprostředkované procesy, vychází tato práce vedle teorií o vývoji jazyka (viz předchozí kapitola) zejména z hlediska sociokulturní perspektivy. Jak jsme již v předchozí části nastínili, mnohé výzkumy (zejm. Hoff, 2003; Wells, 1981; Weizman a Snow, 2001) poukazují na to, že úroveň kognitivních schopností

úzce souvisí s komunikačními dovednostmi a ty se liší dle třídní příslušnosti. Koneckonců na vývoj dítěte se díváme optikou *socioekologického modelu lidského vývoje* (Bronfenbrenner, 1979; Sameroff, 2010). Podle této teorie je nutné podtrhnout roli více vlivů na vývoj dětí a rozvoj člověka, které jsou současně konceptualizované jako aktivní interakce mezi dítětem a jeho kontextu (zejména v nejbližším prostředí). V našem případě sledujeme vliv sociálního a kulturního zázemí školáka na jeho školní prospěch.

Rodiny se řídí určitými organizačními principy vzájemné komunikace a interakce utvářející rodinnou strukturu, vztahy mezi rolemi jednotlivých členů a jazykem – jazykovým kódem, který označuje organizační principy jednání. Každá rodina má svůj komunikační jazykový kód, ve kterém probíhá socializace dítěte, a ten se dítě postupně učí. Průkopnický se vztahem mezi sociální strukturou a užíváním jazyka zabýval anglický sociolog a lingvista Basil Bernard Bernstein (Bernstein 1961; 1971), který ve své teorii vychází z provázanosti myšlení a jazyka – jazyk, jež používáme a v němž myslíme, strukturuje náš svět, a utváří tak způsob našeho vnímání. **Jazykový kód se liší v závislosti na socioekonomickém statusu rodiny.**

Bernstein rozlišoval dva kódy: omezený a rozvinutý, původně označený jako veřejná a formální řeč (srov. funkční školní a mimoškolní jazykový kód dle Houstona (1970)). *Omezený jazykový kód* charakterizoval jako (a) krátké, gramaticky jednoduché a frekventované nedokončené věty, v nichž převažovaly méně složité syntaktické struktury a dominovaly aktivní slovesné vazby. Typické pro tento jazykový kód je i (b) časté užívání spojovacích a nadbytečných výrazů (např. prostě, teda) zdůrazňujících předcházející konstatování mluvčího (např. že ano, víte, vid' aj.); (c) malý výskyt vedlejších vět rozvíjejících předmětovou část vět hlavních. Charakteristické je i (d) omezené užívání přídavných jmen a příslovcí. Je zřejmé, že pro tento jazykový kód je charakteristický limitovaný počet verbálních znaků pro vyjádření osobních reakcí, přání a mínění. Naproti tomu *rozvinutý jazykový kód* obsahuje kognitivní složku mluvy s vyvinutějším abstraktním myšlením a je charakteristický (a) gramatickou správností a vyjadřováním myšlenek, postupů a názorů v logickém sledu, (b) logickou modifikací a důrazem na vyjadřování se složitými větnými konstrukcemi (četné a rozvinuté věty vedlejší) a (c) vysokou frekvencí předložek vyjadřujících logické, časové a prostorové vztahy a osobního zájmena „já“ a (d) diferencovaným užíváním přídavných jmen a příslovcí ke specifikacím a konotacím (Bernstein, 1961, s. 292). Rozvinutý jazykový kód se vyznačuje explicitním vyjadřováním, analytickým myšlením (spíše než deskripcí) a nejvýznamnějším prvkem je jeho univerzálnost, všichni mohou porozumět tomuto typu řeči bez relativní závislosti na kontextu. Avšak schopnost komunikovat v otevřeném jazykovém kódu je již silně determinována rozdíly

v rodině původu, lepší je zkratka tam, kde se dítěti dostává podpory aktivit rozvíjejících kognici (např. čtenářsky orientované klima) (Snow, Burns a Griffin, 1998; Dickinson et al., 2003 aj.). Tento rozvinutý jazykový kód mají totiž osvojený převážně potomci vzdělanějších rodičů, kteří více se svými dětmi verbálně komunikují o rozhodnutích, problémech a obecných jevech a tímto způsobem jsou tyto děti vedeny k hlubší argumentaci a kritickému myšlení. V rodinách středních sociálních vrstev se děti učí rozlišovat mezi jednotlivými hodnotami, jsou vnímány jako osobnosti s určitými právy a určitým postavením a je s nimi tak komunikováno. Důležitý je v tomto typu rodiny způsob komunikace – často jsou používány osobní soudy, na které se dítě učí odpovídat. Naopak děti z rodin s nižším vzděláním jsou častěji vybaveny spíše omezeným jazykovým kódem, který se používá nejvíce v běžné každodenní komunikaci a interakci. V tomto modu jazyka je důraz kladen spíše na neverbální komunikaci, zejména gestikulaci než na struktury argumentů a logiku hovoru. Při výchově v dělnických rodinách jsou typické kategorické a direktivní příkazy, jazyk omezuje verbální vyjadřování pocitů a klade důraz na emotivní výrazy, které jsou konkrétní a spíše deskriptivní. Méně formální prostředí v rodině tak podporuje více afektivní a expresivní chování.¹⁰

Príslušnost k třídě ovlivňuje vedle jazykového kódu celou podobu rodinného uspořádání i chování, hovoříme tak o **třídně zakotvených rozdílech v rodinném chování**. Zajímavá jsou témata o **trávení volného času nebo rozdílech v péči o děti**, kdy nejnižší podíl otce na péči a výchově dítěte je zaznamenán u nejnižší třídy, nejvyšší ve třídě střední. V dělnických rodinách jsou chlapci více trestáni než dívky, častěji se v těchto rodinách objevuje autoritativní výchovný styl, křik a fyzické tresty (srov. Lareau, 2003) apod. Etnografické výzkumy také deklarují, že děti zejména z vyloučených lokalit méně často tráví čas o samotě. Nemají tak možnost čas o samotě vyplnit hrou nebo soustředěnou prací. Často nemají svůj osobní prostor na učení (Morvayová, 2010), postrádají hračky a pomůcky vhodné k učení. Hra je u nich pouze okrajovou záležitostí, a poněvadž se mohou pouze omezeně (s ohledem na svůj věk a zručnost) zapojovat do některých domácích prací, velkou část dne pouze relativně pasivně pozorují domácí dění (Lancy, 2008). Někteří autoři tak hovoří o různě *zakoušených dětstvích* (Fatková, 2013), v rámci nichž jsou rozvíjeny rozličné (prakticky nesrovnatelné) kompetence s ohledem

¹⁰ Platnost Bernsteinovy teorie u nás empiricky testovala Knausová (2002) na souboru 322 žáků základních škol na Moravě. Je nutno dodat, že v rámci studie byla identifikována i nepočetná skupina žáků z nižší sociální vrstvy, která však byla schopna se přizpůsobit situaci (vyučovacímu procesu) a vyjádřit se i rozvinutým jazykovým kódem. Celkově se však Knausová přiklání k názoru, že Bernsteinovu teorii jazykové socializace lze považovat za platnou i v současném českém prostředí.

na míru (či právě absenci) podnětů a výchovy ze strany rodičů, než jaké oceňuje vzdělávací systém (Lareau, 2003). Pro naši studii je důležité si uvědomit, že nejvyšší a nejnižší sociální třída jsou nejvíce *homogenní* (též endogamní).

Když se vrátíme k tématu jazyka, podle Bernsteina i dalších (např. Hart a Risley, 1995; Hoff-Ginsberg, 1986; 1991), má rozdíl v užívání jazykových kódů v závislosti na sociální stratifikaci dalekosáhlé edukační důsledky. Vzdělávací proces ovlivňuje způsob, jakým používáme jazyk, obecně zvyšuje schopnost verbalizovat myšlenky. Jenomže již výkon dítěte ve škole je ovlivněn způsobem používání jazyka a schopností verbalizovat myšlenky (omezený a rozvinutý kód, možnost abstraktního a analytického myšlení), a tedy i způsobem komunikace s učitelem – to vše jsou kompetence, které si dítě osvojuje právě v rámci rodinného prostředí. Tím pádem děti, jež si navykly používat a přepínat (tzv. *code-switching*) mezi oběma typy jazykových kódů podle potřeb komunikační situace, jsou během vzdělávání a výuky ve škole zvýhodňovány znalostí a užíváním preferovaného jazykového kódu (Lawton, 1968). Škola, potažmo učitelé, používají, a tudíž i od svých žáků vyžadují, rozvinutý jazykový kód (právě v důsledku jejich sociálního a vzdělanostního vývoje). Problém je však v tom, že jednak výuka tohoto typu jazyka není primárním vzdělávacím cílem základních škol, jednak učitelé nemají často dostatečnou kapacitu a vypěstovanou senzitivitu k tomuto problému i komunikaci a spolupráci s rodinou, protože se fakulty této přípravě (obecně) systematicky nevěnují a protože také v našich podmínkách nemá každý učitel vystudovaný primárně pedagogický obor. Škola nevěnuje příliš mnoho prostoru jazykově-kognitivnímu vývoji (tj. prediktorům gramotnosti v období, kdy jsou utvářeny) a naše mateřské školy téměř neposkytují tento typ výuky v plné šíři (učení počítání, čtení písmen atd.). Připomeňme, že předškolní docházka je v České republice povinná pouze jeden rok a předškolní vzdělávací programy doposud nenavazují na rámcový vzdělávací program základních škol anebo je ve vyšší míře nevyužívají právě děti, které jsou ze sociokulturně znevýhodněného rodinného zázemí.

V tomto ohledu je rodina, kde dítě předškolák tráví nejvíce času, tím nejvlivnějším a nejvýznamnějším zdrojem vzdělanostních nerovností. Intenzivněji motivující, aktivně vyplňující volný čas dětí, kultivující kognitivní a verbální kompetence atd. jsou zejména vzdělanostně a pro-kulturně orientované rodiny (Matoušek, 1999). Rozvoj těchto dovedností podporuje nejen prostředí bohaté na podněty a kulturní participaci rodičů, ale zejména rodinné milieu vyznačující se snahou o nastolení dialogu s dětmi ohledně jejich prožívání a vidění světa. Vliv rodinného zázemí zcela převyšuje základní školu, protože kognitivně a jazykově podpůrné klima rodiny poskytuje možnost intenzivnějšího osvojování dovedností, které jsou dále

oceňovány ve školním prostředí. Například zmiňovaný Basil Bernstein (1971) se domnívá, že právě způsob používání jazyka uvnitř jednotlivých společenských tříd určuje to, jaký smysl a význam lidé přiřazují jednotlivým věcem. Děti z nižší sociální vrstvy mají potíže ve školním vzdělávání, neboť jejich omezený jazykový kód je jednou z příčin jejich horšího prospěchu ve srovnání s dětmi ze středních sociálních vrstev. Nejedná se však pouze o lepší jazykovou vybavenost dětí ze středních vrstev, jde též o lepší vnímavost své role a vzdálených cílů, což vede k snazšímu přijetí školní kultury. Oproti tomu děti z dělnických rodin, kde je prostředí méně organizované, chování více expresivní a afektivní a zaměřenost ke vzdáleným cílům je pro ně méně srozumitelná, mohou mít obtíže s osvojováním či akceptováním formalizované školní kultury. Školní prostředí je pro tyto děti méně srozumitelné, hůře akceptovatelné, nepodporující jejich sebedůvěru a nenapomáhající rozvoji jejich touhy po poznání.

Stranou by neměla zůstat ani poznámka o **vlivu rodinného gramotnostního prostředí na jazykové dovednosti dětí**. Mezinárodní výzkumy ukazují, že vedle individuálních vlastností dítěte a SES rodiny jsou za ranou heterogenitu v gramotnosti odpovědné i další podmínky životního prostředí. Jde například o etnický původ (OECD a PISA, 2011), účast na předškolním vzdělávání (Sylva et al., 2004; Gorčíková a Šafr, 2016) a stejně tak jazyková úroveň pečovatелů a podmínky k rozvoji čtení a psaní budoucích školáků. Tyto příčiny neúspěchu čtenářů a potažmo i dopadu nedostatečné úrovně (raně) gramotnostních dovedností ve škole si ještě přiblížíme v podkapitole 2.3.3. Co se týče rodinného prostředí, sociologové postupně přicházejí s revizemi konceptu domácího čtenářsky gramotnostního prostředí (home literacy environment, HLE) zahrnujícího více specifických aktivit než jen úroveň socioekonomického statusu (SES), který odráží strukturální charakteristiky rodiny, jako je nejvyšší dosažené vzdělání rodičů a status jejich povolání a výše rodinných příjmu, a to se zohledněním složení dané rodiny či domácnosti (např. Duncan, Featherman a Duncan, 1972; Bradley a Corwyn, 2002).

Nicméně při diskusích o úloze HLE při vlivu na rané znalosti a kompetence je třeba dodat, že jasná definice tohoto konceptu chybí. Ačkoli je nepochybné, že **HLE zastává stěžejní pozici v procesu osvojování a rozvoji čtení a psaní a jejich prekurzorů** (např. Burgess et al., 2002; Davidse et al., 2011) nemáme zatím jednotné teoretické pojetí ani empirické indikátory. Ve výzkumech se také rozcházejí metodologie, různé studie pak používají při posuzování HLE rozdílné konceptualizace a proměnné. Někdy bylo HLE měřeno přímo v rodině sledováním výchovy a učení v rodinném přirozeném prostředí (Roberts et al., 2005), jindy byli rodiče

požádání o vyplnění dotazníků ověřujících rodinné aktivity i znalosti (např. Foy a Mann, 2003; Hood, Conlon a Andrews, 2008; Sénéchal, Lefevre a Hudson, 1996).

Naše výchozí pojetí čtenářského milieu ve výzkumu *Čtení a psaní školáků* (blíže představen v kapitole 4.1) vychází jednak z autorčiných předchozích prací (Gorčíková a Šafr, 2012), jednak z prací Elizabeth Griffin a Fredericka Morrisona, kteří publikovali nástroj měřící rodinné čtenářské zázemí, a to jak dětí, tak samotných rodičů (Griffin a Morrison, 1996). Blíže viz operacionalizace v kapitole 4.3.2

2.1.3 Čtenářská socializace v rodině

Primární vstup do čtenářství (tedy plánovitého rozvíjení četby) probíhá již v raném dětství, tedy u dětí přibližně do šesti let. Čtenářská kompetence v období dítěte, tzv. „nečtení“, probíhá skrze nejbližší okolí dítěte, které samo není schopno pochopit význam ani smysl knihy. V této rozhodující etapě pro vytváření vztahu ke knize má nejsilnější vliv zejména rodina a mateřská škola. Od raného věku dítěte jsou klíčovými socializačními činiteli v této zkušenosti především rodiče, prarodiče a sourozenci, protože budoucím čtenářům zprostředkovávají svět knihy skrze předčítání či vyprávění příběhů, čímž je seznamují se základními znaky jazyka. Z mezinárodních studií víme, že předčítání knih je jednou z oblíbených činností, při které rodiče často tráví s dětmi čas. Více než 2/3 českých rodičů dětem předčítají knihy, téměř polovina jim pohádky vypráví (srov. Janotová, Tauberová a Potužníková, 2017). Na druhou stranu je třeba upozornit i na možné riziko. Děti okolo čtyř až pěti let, jsou mnohdy uváděny rychle do četby a tráví spoustu času luštěním jednotlivých písmen (Brierley, 2000). Stávají se tak mechanickými čtenáři, kterým i přes schopnost rozpoznání několika slov uniká obsah písemného projevu (či jen samotného slova), uniká jim porozumění smyslu úryvku, což vede ke zmatení začínajícího čtenáře. Pokud dítě nemá nadále hledat pouze písmena, musí porozumět tomu, že sousloví, věta i daný výsek textu jsou jednotkami smysluplného obsahu. Rodiče je k tomu mohou vést prostřednictvím četby nahlas, přičemž dítě vedle nich sleduje text. Důležitá je subjektivní participace dítěte, naplnění fantazijních představ a vynalézavosti dítěte. Zkušenost čtení je navíc vázána na citový vztah ke zprostředkovateli knihy a utváří se tzv. „emoční klima“. Současně si dítě vytváří zvyk na „intimní komunikační situaci“ v podobě rituálu, jakou je například četba před spaním v posteli, jež s sebou nese potěšení z četby i tělesný požitek. V tomto období děti preferují

zejména pohádky, říkadla, krátké básničky (Chaloupka, 1982). Skrze zprostředkovatele knihy si dítě zábavnou formou buduje a rozšiřuje slovní zásobu. Role literární socializace je významná i z toho důvodu, že zahrnuje mimo čtenářskou edukaci i bezděčné vlivy (srov. Farkas, 1996, kap. 3; Sénéchal, 2011, s. 177). Může jimi být právě to, že dítě vidí své rodiče číst knihy. Děti musí vědět, že rodiče čtení baví, protože pokud je obsah textu nudný a nezábavný a bez přímé návaznosti na jejich zkušenost, začínající čtenář snadno přestane hledat vodítka v kontextu. Problém je ten, že **ne každá rodina je schopna takové podpůrné prostředí pro čtenářské návyky vytvořit**. Toto tzv. pro-čtenářské klima je charakterizováno dostupností knih, dále souvisí se zkušeností dítěte, ochotou, snahou či zájmem rodičů o předčítání nahlas, konverzaci a komunikaci o přečteném, a v neposlední řadě možnostmi posloužit jako čtenářský vzor, jenž motivuje dítě ke čtení. **Dětské čtenářství spolu s čtenářsky (lépe jazykově-kognitivně) stimulačním prostředím lze označit za kognitivní typ kulturního kapitálu** (viz dále). Naproti tomu v rodinách, v nichž se nevyskytují čtenářské vzory a zvyky, nelze očekávat ani motivaci ani zálibu ve čtení u potomků. Mluvíme zde o fenoménu pojmenovanému jako tzv. Petrův efekt¹¹ – nelze očekávat od dětí něco, co jim sami nemůžeme předat a co sami nemáme (Applegate a Applegate, 2004).

Na počátku rané školní docházky (tj. v průběhu prvních dvou let ve škole) se dítě záhy stává nezávislým čtenářem a kniha je jeho průvodcem v reálném žitém světě. Dítě nástupem do školy vstupuje do mnoha nových intersubjektivních vztahů, jimiž jsou například hry s vrstevníky a komunikace s lidmi mimo jeho nejbližší okolí. Kniha zastává sociální roli společníka dítěte, pomáhá mu orientovat se ve světě a vytvářet si hodnotový systém. Tento hodnototvorný charakter knihy mu osvětluje termíny přátelství, porozumění, spolupráce a důvěry i retrospektivní uvědomění si své vlastní zkušenosti. Děti v tomto období preferují spíše jednoduché (zejména dobrodružné) příběhy, které u nich zároveň posilují emoční vztah ke knize. Dítě převádí a implementuje své načtené „zkušenosti“ do reálného světa komunikací prostřednictvím ústního či písemného projevu. Svými čtenářskými postřehy a vnímáním vlastní četby si uvědomuje hodnoty a informace získané z knihy. „Čtenářský prožitek“ se však plně projevuje a rozvíjí až v situaci, kdy je dítě schopno hovořit a spolupracovat s ostatními. Dítě komunikací o knize navíc poukazuje na svůj zájem o četbu, a tak se kniha stává jeho zdrojem zábavy. Ačkoliv v období dvanácti až šestnácti let dochází k nasycení

¹¹ Petrův efekt je založen na biblickém příběhu apoštola Petra, který žebrákovi žádajícímu o peníze („Obrátil se k nim a čekal, že od nich něco dostane.“; SK 3:5) odpověděl, že nemůže dát, co sám nemá. A posléze mu poskytne to, co má k dispozici.

mladého čtenáře a nastává čtenářská krize (srov. Friedlaenderová a kol., 2017), došlo-li k vytvoření citového pouta ke světu knih během rané fáze utváření vztahu ke knize a čtenářských návyků, dítě se během sekundární literární iniciace (od 16 let) k četbě vrátí (Garbe, 2008). Sociální role knihy se v tomto období transformuje do zdroje poznání. Během období adolescence je volba v četbě zejména potvrzením individuality a hodnot dospívajícího čtenáře. Velmi oblíbenými žánry jsou klasická literatura, literatura faktu a filosofie (srov. Lawrence, 2009). Motivačním faktorem v preferenci literárních žánrů v období adolescence může být rovněž povinná četba ve škole¹². Zdá se, že hodnoty nabyté prostřednictvím knihy v pro-čtenářském klimatu rodiny původu jsou významným ukazatelem četby dospělého člověka. „Četba u dospělého člověka plní řadu funkcí – poznávací, zábavnou, estetickou, únikovou, komunikační apod. ... V období dospělosti je čtenářský zájem výrazným ukazatelem některých rysů osobnosti“ (Vášová, 1995, s. 130). Jedinec svou četbou demonstruje hodnoty, v knize čerpá rady a vodítka k porozumění reálnému světu. Zároveň četba knih podněcuje schopnost vlastního učení se, zájem o reálný svět v kontextech a podněcuje kritické myšlení, socializuje, individualizuje osobnost, napomáhá rozvoji jazyka. Pokud tak došlo k návyku, zájmu o čtení během dětství, kniha tvoří u dospělého čtenáře mimopracovní aktivitu, náplň volného času, relaxačního činitele nebo prostředek k dalšímu vzdělávání a rozvíjení si obzorů. Pokud návyky během primární čtenářské socializace nebyly utvořeny, pak zájem čtenáře o kulturní aktivitu a potřebu čtení zcela ochabuje. Takový čtenář je potom odkázán na spíše méně složité texty, přehledně uspořádané s jasně vymezenou zásadní informací.

Čtení v rodině jako příprava na učení

V raném věku dítěte plasticita mozku umožňuje rychlé, podvědomé učení a předškolní věk je ideální pro rozvíjení vrozené mozkové kapacity (Kuhl, 2010). Čtenářské návyky a vztah ke čtení se utvářejí již v předškolním věku a v tomto ohledu rodina stále představuje primární instituci v edukačním a socializačním procesu rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. Kniha je u dětí předškolního věku nejužívanějším a nejzábavnějším prostředkem získávání gramotnosti: děti si mohou knihy prohlížet, opisovat z nich, kreslit podle nich obrázky. Přitom

¹² Zde si dovolueme poznámku k výzkumu *České děti a mládež jako čtenáři* z roku 2017. Ačkoliv je v nejnovějších výzkumech dětí a mládeže nejčtenější žánr tzv. „dobrodružné knihy“, ty z drtivé většiny tvoří právě klasická literatura (a literatura faktu a také filosofické texty). Tento výzkum pracuje s konceptualizací čtenářských žánrů, kterou u nás zavedl Jiří Trávníček, ve výzkumech iniciovaných/realizovaných Národní knihovnou ČR.

sledují písmo a vnímají knihu jako stabilní hodnotu. Děti se učí tím, že si osvojují činnosti, návyky, slovní zásobu i myšlenky členů komunity, v níž vyrůstají. Dostupnost strategií čtení u rodičů či jiných příbuzných proto ukazuje dětem, že četba je důležitá aktivita, která je hodna jejich času a pozornosti.

Dětské knihy slouží v tomto období nejen jako významný zdroj hry, ale zejména jako nedocenitelný přínos a výhoda (a jak dále ukážeme také zvýhodnění) pro děti, které se s jazykem seznamují. Primárním smyslem čtení v tomto věku je podporovat učení se novým dovednostem. Zkušenost dítěte ve čtení urychluje rozvoj slovní zásoby i získávání dalších dílčích vědomostí, a pokud je mozková kapacita takto dostatečně rozvíjena a stimulována, dochází k rozvoji vrozeného potenciálu dítěte. Četba nás přirozeně vede k přemýšlení o věcech nejen tady a teď. Je relativně snadné si představit svět a přemýšlet o světě, kde lidé mohou cestovat do budoucnosti, hrníček umí sám vařit, kočička a pes spolu hospodaří. Takové abstraktní myšlení přichází skrze mentální transformace, které mění abstraktní problém na konkrétní (tj. na problém velmi podobný již prožitému a vyřešenému problému), vyžadují fantazii jako základ dětské vynalézavosti, kreativity a schopnosti plánovat do budoucnosti (Toman, 2007). Čtení tak automaticky indukuje hypotetické uvažování. Vede nás k přemýšlení nad možnými světy s nekonečnými možnostmi. Pro děti je porozumění a naučení se psanému textu přirozené, a právě skrze přirozené čtení si zlepšují své uvažování a myšlení. U dítěte, které si čte vědomě a osvojuje si nová slova, výrazy, abstraktní kategorie, až dosáhne ve své mateřském jazyce určité úrovně, se navyšuje důvěra a zájem o čtení. Toto dítě je schopné si zvolit originálnější a komplexnější text dle vlastního výběru. Četba se pro něj tak stává potěšením a otevírá mu prostor pro další pokrok v jazyce a rozvoji gramotnosti.

Čtení dítěti slouží k mnoha cenným účelům. Je to aktivita, kterou děti rozvíjejí své intelektuální, emocionální, sociální a morální dovednosti, ale je to i způsob tvorby. Navíc navozuje dětem (i dospělým) takový stav mysli, který je optimální pro náročné myšlení, bystré řešení problémů a pro všechny tvůrčí snahy. Vlastnosti čtení mají co do činění s motivací a mentálním postojem, a ne se zjevným chováním. Ve svém důsledku je čtení, a to je nejdůležitější, vyjádřením svobody. Četba jako taková je vždy doprovázena emocí.

Unikátní vlastností čtení jako formy hry je možnost tuto aktivitu demokraticky ukončit, kdykoliv činnost opustit a zase se vrátit (Fink, 1993) na základě vlastního rozhodnutí. Zároveň naprosto přirozenou a nenásilnou cestou učí děti chování dle sociálních norem a tomu, jak

uspokojit své potřeby i brát ohled na potřeby ostatních. Při četbě si více než výsledku ceníme činnosti samotné, jen tak rádi zkoušíme nové možnosti, nové zdroje informací a ověřujeme je v naší praxi. Největším smyslem čtení v našem vývoji je učení se sebeovládání (Vygotskij, 1970). V určitém smyslu je odtržena od „skutečného“ života i přesto, že je fantazijní aspekt čtení úzce spjat s prostředím založeným na pravidlech: dítě používá a rozumí pravopisnému obsahu v textu a zároveň musí projevit velkou dávku představivosti. Čtení zahrnuje vědomou kontrolu vlastního chování s důrazem na pravidla, vyžaduje aktivní a pozornou mysl. Emočně pozitivní prostředí zajišťuje a umocňuje to, že jde ve čtenářské socializaci více o cestu samotnou než o výsledek a dítě tak není rozptylováno strachem z neúspěchu. Při čtení je potom mysl ve velmi ostražitém a aktivním stavu, avšak nestresujícím, který je velmi podnětná pro kreativní činnost a učení. Na druhou stranu připomeňme, že čtení není lidskému mozku přirozenou aktivitou a vyžaduje ritualizaci. Diskuse o knihách také představují efektivní způsob, jak si popovídat o obsahu čteného a dospět k hlavní myšlence textu.

Čtení je pak v dlouhodobém měřítku zálibou, ale pouze jde-li o činnost dobrovolnou a samostatnou. Děti, které jsou dospělými do čtení nuceny, se brzy mohou naučit takovému nátlaku vzdorovat. Cítí-li se dítě být pod výrazným výkonovým tlakem ze strany rodičů, může být skutečně motivované pouze ve chvíli, kdy jsou u něj dostatečně rozvinuty dovednosti pro úspěšné zvládnutí daného úkolu. Mnohdy z nějakého důvodu klíčové dovednosti pro čtení stimulovány nejsou, či je jejich rozvoj brzděn nátlakem nerespektujícím potřeby dítěte. Tímto může být u dítěte vytvářen až odpor ke čtení či inhibována snaha dítěte o nalezení výhodnějších strategií pro úspěšné minimální zvládnutí dané aktivity. U dětí, které takto zvládnuté dovednosti vedoucí k úspěšnému čtení nemají, bude jakákoliv snaha o nalezení dalších vhodných způsobů rozumět textů a smyslu potlačena. Jenom když se činnost pro dítě stává snadnou a snadno osvojitelnou, už více nevyžaduje aktivní stav mysli a ztrácí tak svůj charakter, jde o rutinní a běžnou aktivitu. Toto je pro oblast čtení zásadní, protože dobře naučené a osvojené dovednosti číst mají pro čtenářskou gramotnost klíčový význam. Zdá se, že **osvojení si dovednosti číst a psát v samém počátku formálního vzdělávání má dlouhodobý kumulativní charakter na funkční gramotnost, jejíž hlavní komponentou je právě gramotnost čtenářská.**

2.1.4 Význam čtenářské gramotnosti pro školu

Z pedagogické perspektivy je dovednost čtení a psaní (a počítání) nejdůležitějším úkolem dítěte na počátku školní docházky, který následně ovlivňuje celou řadu oblastí života jedince; nejen průběh procesu ve vzdělávání, ale i životní styl, profesní a životní perspektivy (Hart a Risley, 1986; Gavora a Zápotočná, 2003; Matějček, 1987; Průcha, 2000; Šafir, 2012). V současné literatuře je počáteční gramotnost¹³ vnímána především jako proces určený rozvojem některých kognitivních a jazykových schopností (viz kapitolu 2.1.1). Rozvoj počáteční gramotnosti je tak nahlížen jako proces úzce související a navazující na rozvoj mluveného jazyka v předškolním věku, v jehož rámci si dítě osvojuje pokročilejší způsob, jak se účastnit jazykové komunikace se svým sociálním prostředím, de/kódovat zápis jazyka.

Čtenářská gramotnost je definována jako součást funkční kompetence, která slouží nejen k de/kódování určité myšlenky, ale zahrnuje i aktivní práci s textem a kritické uvažování a z této perspektivy tvoří jeden z nejdůležitějších prostředků při dosahování dalšího vzdělávání a následného úspěchu v životě jedince. Tato zásadní role determinuje čtenářskou kompetenci jako jednu z nejdůležitějších proměnných v mezinárodních srovnávacích výzkumech (PISA, PIRLS zabývající se žáky a studenty v rámci školy či nově i PIAAC mapující dospělou populaci). Mnohé výzkumy ukazují na to, že právě úroveň kognitivních schopností (tj. způsob učení, zpracování informací, řešení problémů atd.), vykazuje významnou korelaci se školním výkonem (Sewell, Haller a Portes, 1969; Herrnstein, 1973; Jencks, 1972; Herrnstein a Murray 1994; Farkas, 1996; Deary a kol., 2005; u nás např. Matějů a Řeháková, 1992; Rabušicová, 1995). Tento vztah je reciproční – školní výkon je zároveň také klíčovým faktorem, který má vliv na rozvoj kognitivních schopností a komunikační úspěšnosti. Na diferenciaci školního výkonu má tak vliv různé využívání těchto schopností (Nash, 2005). V České republice byly zatím ve většině případů realizovány výzkumy zaměřené na funkční gramotnost, schopnost práce s jazykem a případně čtení textu/slov úzce související s touto problematikou. Dle našeho názoru je nutné chápat a zkoumat čtení komplexně jako součást souboru jazykových kompetencí (např. vyprávění, poslouchání, mluvení), u nichž nelze opomíjet další (vnější) faktory. Čtení není pouze vizuálně percepční aktivita, ale i schopnost jazykově–kognitivního procesu utvářeného během předškolního období, kdy dítě ještě nezískává poznatky systémově

¹³ Studie (Caravolas et al., 2012) například zřetelně a ve vazbě na 15letou tradici a zkušenosti psycholinguvistického výzkumu identifikuje tři silné prediktory úspěšnosti v počátečním čtení a psaní v alfabetských jazycích (včetně češtiny): fonologické povědomí, rychlé jmenování a znalost písmen. Tedy schopnosti kognitivní a jazykové.

(Griffin a Morisson, 1997; Schiller, 2001; Trelease, 1993). Čtení je utvářeno v kontextu sociálně–kulturním i jako individuálně–kognitivní aktivita (východiskové vědomosti a zkušenosti čtenáře). Dosavadní výzkumy, které probíhaly prostřednictvím sběru dat ve školách, obsahově spíše odrážely vliv školního prostředí na čtení dítěte, zatímco informace z rodiny získávaly pouze marginálně a zprostředkovaně. A jak již bylo nastíněno výše, čtení nelze situovat až do období povinné školní docházky, protože zájem o knihu a rozvoj kognitivních dovedností je osvojován již v době, kdy dítě ještě samo není aktivním čtenářem. Rovněž prediktivní výzkumy čtení deklarují, že nejlepším ukazatelem budoucí kvality čtenářských dovedností je úroveň čtení v prvním ročníku základní školy (Scarborough et al., 2001).

Výkony ve čtení jsou dlouhodobě stabilní. Když je dítě v období nástupu do formálního vzdělávání ve zpracování jazyka horší než ostatní, tak je vysoké riziko (až 90 %), že bude horší ve škole i v pozdějším věku (Garbe, 2008; Opravilová, 1984), to sice do konce školní docházky klesne, přesto však zůstává vysoké (až 75 %) (Francis et al., 1996). Nějakou úroveň čtení a psaní se naučí v průběhu školy všechny děti, lze však očekávat, že **náskok dětí s lepší počáteční úrovní gramotnosti již nedoženou či pouze velmi obtížně** (srov. Stanovich, 1986). Takže jak škola postupuje, propast mezi dobrými a slabými čtenáři roste. To neznámá, že starší děti a dospělí se nemohou naučit číst. Jde pouze o to, že je to pro ně obtížnější. Stejně jako u jazykových obtíží i zde obecně platí, že čím dříve získáte pomoc, tím lépe. Koneckonců nikdy není pozdě.

V českém prostředí jsou výzkumy, které by monitorovaly dětské čtenáře od jejich zrodu a dále v průběhu školní docházky a které by zároveň porovnávaly tento vývoj v prostředí různých škol / školních tříd, jsou však teprve hudbou budoucnosti.

2.2 Čtení jako kulturní kapitál

Tato část nejprve krátce uvádí do problematiky třídních nerovností, přičemž stěžejní část je věnována vymezení kulturního kapitálu a konceptualizaci čtení (a posléze i čtenářského milieu v rodině) jakožto jeho kognitivní podoby akcentované v nejnovějších výzkumech v oblasti sociologie vzdělávání. Druhá část referuje o roli kulturního kapitálu v procesu vzdělávání.

2.2.1 Význam habitu a kapitálů v sociálních polích

Před samotnou úvahou o čtenářském klimatu jako formě kulturního kapitálu představíme krátce základní pojmy v Bourdieuově terminologii – kapitál, habitus a pole – a jejich vztahy.

Kultura jako společensky nadřazený útvar podléhá totožným determinacím jako společnost sama. Tvůrce i jeho dílo jsou determinováni systémem sociálních relací, ve kterých dochází k produkci komunikačního aktu. Jedná se v podstatě o pozici tvůrce v sociálním prostoru. K vymezení sociálního prostoru či pole a koncepce sociální a kulturní reprodukce využíváme v sociologii koncepci čtyř specifických kapitálů (rolišujeme kapitál ekonomický, kulturní, sociální a symbolický). Bourdieu (1997) v podstatě vymezuje tři (čtyři) základní podoby kapitálu: *ekonomický kapitál*, *sociální kapitál* a *kulturní kapitál* nebo „kulturní kompetence“, které mohou být ve formě ztělesněné (internalizované a nehmotné), objektivizované (jako kulturní produkty) a institucionalizované (oficiálně uznávané).

Velmi zjednodušeně za ekonomický kapitál považujeme finanční a materiální stránku, za sociální kapitál vzory sociální třídy, které se reprodukuje pozicí rodičů a jejich sociální sítí, kulturní kapitál rodiny je tvořen zejména nemateriální složkou – etické a estetické standardy, komunikace a atributy kulturního stylu – a symbolický kapitál je explicitním nebo praktickým poznáním, uznáním či vírou v určité hodnoty (Bourdieu, 1983). Bourdieu (1997) považuje formy kapitálu za vzájemně konstitutivní – ekonomický kapitál poskytuje čas a prostředky na investice do vývoje dětí, kulturní kapitál je spojený s budoucím vzdělávacím a profesním úspěchem a zpětně přispívá k akumulaci ekonomického kapitálu. Vyšší socioekonomický status na sebe váže i zvýhodnění jedince tím, že je také spojen s větším sociálním kapitálem – jeho sociální síť se stává širší, má větší vliv a dále vhodnější příležitosti, což ve svém důsledku vede k posílení dalších typů kapitálů.

Pojem *habitus* definuje Bourdieu jako naučený soubor preferencí nebo dispozic, jimiž se člověk orientuje v sociálním světě. Jedná se o systém trvanlivých, kognitivních schémat nebo struktur vnímání, představ a jednání (Bourdieu, 1977). Habitus má kořeny v rodinné výchově (primární socializaci) a je determinován postavením v sociální struktuře. Bourdieu hovoří o tzv. „socializované subjektivitě“ nebo subjektivitě determinované strukturálními okolnostmi (Edgerton a Roberts, 2014, s. 195). Habitus tak utváří způsoby chování i možnosti, jejichž cíle a prostředky jsou rozumné a smysluplné vzhledem k individuálnímu postavení jednotlivce ve stratifikované společnosti.

A konečně koncept *pole* odkazuje na formální a neformální normy, které řídí určitou sociální oblast činností a jednání (např. v rodině, veřejné škole, umění, politice). Tato pole jsou organizována kolem specifických forem kapitálů nebo kombinací kapitálů, které jsou „jak procesem, tak produktem pole“ (Thompson, 2008). Pole (stejně jako celý společenský prostor) jsou relační povahy a jsou charakterizovány vlastními regulatorními principy. Mají svá specifická pravidla a jsou předmětem bojů o moc mezi různými zájmovými skupinami usilujícími o kontrolu kapitálu (a tedy i pravidel) v této oblasti. Postoje jednotlivců v určitém poli tak vyplývají ze vzájemného vztahu jejich habitů a kapitálů, které dovedou v této oblasti mobilizovat. Behaviorální repertoár lidí je proto důsledkem jejich interakcí s habitem a kulturním kapitálem v kontextu dané oblasti. Pole se překrývají a existují na různých nižších úrovních (například rodina) vnořené ve větších polích (např. vzdělávací pole, ekonomické pole). Sociální pole jsou semi-autonomní, ale často sdílejí podobnosti (homologie) z hlediska definování sociálních vzorců a jednání nebo zájmů. Všechna pole spadají do jednoho zastřešeného pole (tzv. sociální prostor), které je strukturováno dvěma konkurenčními principy sociální hierarchie – distribucí ekonomického a kulturního kapitálu (srov. Edgerton a Roberts, 2014). Sociální oblasti (jako je zmíněná rodina) pak Bourdieu chápe jako objektivní sociální kategorie (struktury strukturující) a ty zakládají subjektivní sociální kategorie (struktury strukturované), tj. mentální kategorie, které jsou principem představ a jednání a zájmů a schopností přispívajících k trvání objektivní sociální kategorie (Bourdieu, 1984).

2.2.2 Dvě podoby kulturního kapitálu

Kulturní kapitál je definován jako koncept, který je široce uznáván v původním pojetí francouzského sociologa P. Bourdieua.¹⁴ I po třiceti letech od překladu Bourdieho a Passeronovy studie *Reproduction* do angličtiny hraje toto pojetí nadále stěžejní roli v (zejména americké) sociologii. Pojem „kapitálu“ umožňuje výzkumníkům reflektovat kulturu jako zdroj – poskytuje přístup k omezeným odměnám, je předmětem monopolizace a za určitých podmínek může být předáván z jedné generace na druhou.¹⁵

¹⁴ Pojem kulturního kapitálu zavádí do sociologie Pierre Bourdieu (Bourdieu a Passeron, 1990; Bourdieu, 1983) na základě pozadí souvislostí mezi kulturními aktivitami rodiny a dosaženým úspěchem dětí ve vzdělávacím systému.

¹⁵ Koncept kulturního kapitálu se těší stále vyššímu zájmu amerických i evropských badatelů v kontextu výzkumu vlivu kulturní reprodukce na reprodukci sociální.

V posledních letech lze pozorovat i v českém prostředí oživení zájmu výzkumníků mezigeneračního přetrvávání nerovností o koncept kulturního kapitálu (např. Šafr 2008, Katrňák a Fučík, 2011; Vojtíšková, 2011; Špaček, 2018). Důraz na kulturní kapitál umožňuje badatelům v různých polích umístit kulturu a kulturní procesy do středu různých aspektů stratifikace. V Bourdieuho vlastní práci byla tato koncepce použita prominentně ve výzkumu vzdělávání, spotřeby a vkusu. Pochopitelně by samotná studie Bourdieho pojetí kulturního kapitálu stála za samostatnou analýzu, zde se spokojíme s jeho pojetím kulturního kapitálu jako *dlouhodobé preference individuí či skupin k dosažení sociálních cílů*. Kulturní kapitál je determinován úrovní primární socializace a vzděláním [Boudon (1974) o zvýhodnění sociálním původem hovoří jako o tzv. primárním efektu sociálního původu] a stejně jako ekonomický kapitál přináší svému vlastníkovvi zisk, který se promítá do vyššího socioekonomického statusu (SES) a z něj plynoucích výhod.

Téměř ve všech hospodářsky vyspělých zemích zastávají školy zásadní a nadále rostoucí roli v transmisi zvýhodnění napříč generacemi. Komplexní posouzení kulturního kapitálu musí tedy nutně přispívat k sevření své role se vzděláním. V českém prostředí se kulturními zdroji zabýval Šafr (2008; 2009), který konceptualizuje kulturní kapitál na dva typy – elitistický vysokokulturní, spojený s univerzálním obecně závazným dominantním kulturním vkusem, a kulturní kapitál tzv. kognitivního typu rozvíjejícího u dítěte jazykovou kapacitu, myšlenkové procesy a exekutivní funkce, které napomáhají schopnosti poznávat a učit se. Také Lareau a Weininger (2003) kriticky nahlízejí na vymezení kulturního kapitálu pouze ve vztahu k tradiční vysoké kultuře a navrhují širší pojetí kulturního kapitálu na základě dalších navazujících či k Bourdieumu se konceptuálně vymezujících studií, které by kladlo důraz i na mikro-interakční procesy, jejichž prostřednictvím jednotlivci ne/odpovídají či ne/splňují hodnotící standardy dominantních institucí, jakou je například právě škola.

Definice kulturního kapitálu lze uchopit dvojitým způsobem jako (a) znalosti/preference vysoko statusové tzv. estetické kultury (vysokokulturní–statusový kapitál), které se liší od vzdělanostních schopností (tj. odlišuje tzv. *kognitivní typ kulturního kapitálu*, srov. Šafr 2008), a (b) kulturní zdroje umožňující vyhovět požadavkům standardů školy používané při hodnocení žáků (nebo jejich rodičů). Vychází spíše z kvalitativních studií, v českém prostředí se tomto přístupem věnovala např. Vojtíšková (2011), která na případu pražských škol definovala i projevy chování, vlastní motivace k práci a odhadované předpoklady žáků jakožto formy kulturního kapitálu.

Přibližme si detailněji tyto dva základní proudy v pojetí kulturního kapitálu (dle Lareauové a Weiningera, 2003).

A. Kognitivní složka kulturního kapitálu

(převažující pojetí kulturního kapitálu)

Převažující proud interpretace kulturního kapitálu ve vzdělávání vychází z prvních prací amerického autora Paula DiMaggia, který v roce 1982 publikoval článek o vztahu kulturního kapitálu a školní úspěšnosti. Kulturní kapitál chápe jako faktor schopný komplexněji doplnit modely, které mapují proces dosahování statusu. Kulturní kapitál vykládá weberovským termínem jakožto *elitistickou kulturu* typickou *specifickými distinktivními kulturními znaky, vkusem a stylem* jedinců, kteří sdílí „společný selský rozum na základě upevňování sdílené konvence“ (DiMaggio, 1982, s. 186). V tomto pojetí chápe DiMaggio kulturní kapitál jako prestižní kulturní praxi. Jednotlivé znaky, vkus a styly utvářející kulturní kapitál jsou *arbitrární* a v tomto smyslu „statusová ocenění mohou být propojena s kvalitami sdílenými pluralitou“ (tamtéž, s. 189–190).

Koncept kulturního kapitálu se tak uplatňuje jako latentní proměnná, která může být přímo měřena postojí a participací na vysoké kultuře (jako je obeznámenost např. s vytríbeným uměním či klasickou hudbou). Předpokládá, že efekty kulturního kapitálu musí být řádně odlišeny od těch, které nazýváme vzdělanostními *dovednostmi, schopnostmi* či *školním úspěchem*. Význam kulturního kapitálu tak můžeme testovat na základě měření *vysokokulturní* participace v kontextu predikce výsledků ve vzdělávání (tj. nejvyšší dosažený stupeň vzdělání, školní výkon) nezávisle na různých dovednostech (skóre ve standardizovaných testech např. slovní zásobě). Existuje nespočet autorů (např. Kalmijn a Kraaykaamp, 1996; Roscigno a Ainsworth-Darnell, 1999; De Graaf, De Graaf a Kraaykaamp, 2000 apod.), kteří se odvolávají na vysokokulturní praktiky nebo signály jakožto specifika kulturního kapitálu. Podobně De Graaf (1986) definuje kulturní kapitál jako *určité způsoby* (ve slova smyslu mravy) a obeznámenost *s výtvarným uměním*. Robinson a Garnier (1985) sdílejí podobné pojetí kulturního kapitálu, které úzce souvisí s participací na různých formách vysoké kultury (i když nedostatek indikátorů měření kulturního kapitálu je nutí využívat k měření vysokoškolské diplomy). Další autoři rozšiřují definici kulturního kapitálu. Například Sullivan (2001) zkoumá studenty posledního ročníku základní školy

na široké škále možných složek kulturního kapitálu včetně aktivit, jako je čtení, sledování televize, hudební a kulturní participace, kulturní znalosti a jejich jazykové schopnosti. Snaží se induktivní metodou zjistit, které aktivity a schopnosti mohou být považovány za *kapitál* a proč. A zdá se, že spíše čtenářství než participace na umění a vysoké kultuře obecně je signifikantní.

Vliv čtení se jeví intelektuálním zdrojem, který pomáhá žákům ve škole více než statusová determinace. To může do určité míry vyvracet DiMaggiovu duální konceptualizaci kulturního kapitálu, v níž striktně odlišuje prestižní kulturu elity na jedné straně a schopnosti odkazující na (zejména analytické) dovednosti a znalosti na straně druhé. V podobném duchu se pokouší rozložit široce pojaté kulturní dovednosti a znalosti De Graaf, De Graaf a Kraaykaamp (2000) jednak na čtenářské chování, jednak na kulturně intelektuální rodinné zázemí. Čtenářské chování dětí je v jejich modelu nejsilnějším faktorem při dosahování školního výkonu, přesto tito autoři ještě explicitně nehovoří o alternativní dimenzi (kognitivního) kulturního kapitálu nebo o zcela odlišném faktoru přispívajícimu k úspěchu jedince – tzv. lidském kapitálu.

Odišné pojetí kulturního kapitálu nalezneme u autorů Farkase, Grobea, Sheenana a Shauna (1990), kteří se zcela záměrně vyhýbají termínu vysokokulturní forma kulturního kapitálu, jež vymezují spíše jako neformální školní (nebo akademické) normy, podle kterých pedagogové oceňují obecnější dovednosti, návyky a způsoby jednání při práci s dětmi ve třídě. Ty měří podle ukazatelů školního chování, školních návyků a motivace (dokončení domácího úkolu, způsobů oblékání, absence, poslušnosti ve škole aj.). Pro Farkase a kol. tyto *nekognitivní* charakteristiky ovlivňují nepřímo prospěch studentů tím, že přispívají k nabytí *kognitivní* kapacity (dovedností, zvládnutí znalostí ve škole a známek). Farkas (2003) tak navrhuje rozlišovat čtyři formy kapitálu: vedle ekonomického a sociálního také kulturní kapitál, do nějž by byly zahrnuty i nekognitivní dovednosti, návyky a styly, a konečně lidský kapitál, který by zahrnoval kognitivní kapacitu (Farkas, 2003).

B. Další (alternativní) pojetí kulturního kapitálu

Alternativní dimenze kulturního kapitálu, která odlišuje určité znalosti od kulturního kapitálu, se zaměřuje na standardy, které učitelé a vychovatelé využívají k hodnocení studentů nebo jejich rodičů.

Například Patricia McDonough (1997) používá takto pojatý koncept kulturního kapitálu ve své studii vlivu kulturního kapitálu na proces výběru vysoké školy. Ve studii porovnává a konfrontuje prostředky a možnosti, které školy nabízí svým studentům v průběhu procesu volby dalšího vzdělávání. Většina z nich je zaměřena na diskusi o tom, co nazývá *organizačním habitem*, rovněž monitoruje roli rodičovského kulturního kapitálu v určitých okamžicích procesu výběru školy. Pro McDonough je kulturní kapitál složeninou znalostí z první ruky, které mají rodiče o přijímacím řízení na konkrétní školu, přičemž tyto poznatky nezískali od těchto škol (spadá sem například porozumění významu standardizovaného testování v přijímacím řízení a zejména možnost zlepšit výsledek svých potomků určitými aktivitami – doučováním, dostupností kariérových poradců, zajištěním soukromého kroužku apod.).

Naproti tomu Diane Reay (1998) ve své studii *Class Work* zkoumala matky školáků v Londýně a na základě svých poznatků definovala kulturní kapitál jako důvěru a schopnost zaujmout roli vzdělávacího experta při nabývání školních dovedností svého dítěte a současně užitečného aktéra připraveného jednat v případě stížností ze strany učitele. Zkrátka stát se uvědomělou osobou, která dokáže kompenzovat a flexibilně reagovat na nedostatky a potíže dítěte v průběhu jeho vzdělání. V podobném duchu vyznívá i další důležitá práce Adriana Blackledge (2001), který zkoumal život matek původem z Bangladéše v Anglii. Tyto matky učily své děti ke komunikaci v bengálštině, protože jejich schopnosti jim nepostačovaly k tomu, aby svým dětem pomáhaly s domácími úkoly v jazyce majority, v angličtině. I přes intenzivní snahu a úsilí těchto matek pomoci svým dětem v učení je vyučující vnímali jako matky, které nedokážou vytvořit vhodné podmínky pro vzdělávání svých dětí. Z pohledu pedagogů snaha těchto matek z minority nebyla v souladu se standardy vyučujících o angažovanosti rodičů v procesu vzdělávání dětí. Blackledge proto považuje jazykovou kompetenci za formu kulturního kapitálu.

V americkém prostředí Lareau a Horvat (1999) zkoumaly školu, v níž učitelé zvýhodňovali zejména rodiče s pozitivním a důvěřivým postojem ve svých interakcích s pedagogy. Nicméně rasová diskriminace a segregace menšin v rámci městských škol znesnadňovala africko-americkým rodičům utvářet vhodné, pedagogy očekávané vztahy mezi rodiči a školou. V okamžiku, kdy rodiče z této menšiny projevovali zlost či frustraci, byli školou považováni za nenápomocné a spolupráce tak nebyla snadná. V tomto případě příslušnost k majority napomáhala vnímat rodiče v očích učitelů jako důvěryhodné a přátelské ve vztahu ke škole. Poněkud v odlišném duchu přichází Prudence Carter (2003) s pojetím dominantní a nedominantní formy kulturního kapitálu v tom slova smyslu, že některé kulturní zdroje

usnadňují studentům schopnost udržovat významné a oceňované postavení v rámci jejich komunit.

Všechny tyto zmíněné studie (a mnohé další) kriticky přijímají institucionální úroveň vzdělávání jako legitimní a hledají způsoby pro posílení harmonie a vztahu mezi rodiči a studentů se školami. Zkoumají způsoby, jak by kulturní zdroje mohly pomoci rodinám vyhovět standardům školy. Tento dvojitý úhel pohledu, na jedné straně institucionální normy a nevyhovující jednání jedinců na straně druhé, je významný pro kritickou diskuzi o rozšířeném pojetí kulturního kapitálu (srov. Špaček, 2018). Předpoklad, že učitelé odměňují své studenty podle kompetence a orientace, je ve vysokokulturních znalostech jen jedno z možných vysvětlení. A je třeba klást důraz na institucionální normy, které jsou koncipovány širěji než jako (vysoké) umění a (klasická) hudba dle původního Bourdieuho pojetí odrážejícího situaci ve Francii v druhé polovině 20. století. Také je nutné si vždy uvědomit, že jsou oceňované jak formální, tak i neformální normy (viz výše). A konečně i školní dovednosti musí být zapracovány do výzkumu kulturního kapitálu, respektive měření školního výkonu nemůže být nadále ve výzkumu kulturního kapitálu přehlíženo a zůstávat stranou. Po vzoru Pierra Bourdieuho musíme zkoumat všechny faktory, které se podílejí na institucionalizovaných normách (srov. Lareau a Weininger, 2003).

2.2.3 Čtení jako dimenze kulturního kapitálu

Předpoklady k de/kódování (Hall, 1980) kulturního bohatství vedou k distribuci a akumulaci kulturního kapitálu, který je přenášen vzdělávacím systémem a socializací. Kulturní kapitál se promítá do nerovné kulturní (jazykové, symbolické, kognitivní atd.) schopnosti dětí zvládnout prostředí školy a porozumět symbolické a pedagogické komunikaci. Vzdělávací proces ovlivňuje způsob, jakým používáme jazyk, zvyšuje schopnost verbalizovat své myšlenky. Výkon dítěte ve škole je pak ovlivněn jednak způsobem používání jazyka (omezený a rozvinutý kód, možnost abstraktního myšlení) a jednak na komunikaci s učitelem, tedy kompetencemi, které si dítě osvojuje v rámci rodinného prostředí. Především socio-kulturně orientované tradice výzkumu gramotnosti však opakovaně upozorňují na potřebu vztahovat proces rozvoje čtení a psaní také k prostředí, ve kterém se odehrává (např. Matějů a Řeháková, 1992; Rabušicová, 1995; Štech, 1999; Matoušek, 1999; Gorčíková a Šafr, 2012). Lepší výsledky vykazují spíše děti z rodin rodičů s vyšším životním standardem, kteří

si uvědomují zásadní význam schopnosti čtení u dětí (Straková a Tomášek, 1995). Čtení a vztah k němu je např. v dětském věku prokazatelně determinován tím, jaký postoj ke knize zaujímá nejbližší okolí dítěte – rodina, která dítěti zprostředkovává první kontakty s knihou a zvyšuje tak předpoklad dalšího intelektuálního a emočního vývoje dítěte (Stanovich 1986). Faktory podílející se na rozvoji a podpoře čtení jsou kromě socioekonomického zázemí či kulturně podnětného milieu rodiny také čtenářské strategie a zájmy v rodině; lepší výsledky vykazují děti z rodin, kde je více kultivována a stimulována podpora ke čtení (Gorčíková a Šafr, 2012; Sénéchal et al., 1996; Sénéchal et al., 1998; Sénéchal, 2006; Philips a Lonigan, 2009).

Jednu ze specifických forem kulturní kompetence zvýhodňující žáka ve vzdělávacím procesu, jak v předchozím schématu dvojího pojetí kulturního kapitálu zaznělo, představuje čtení knih, resp. pro-čtenářsky podpůrné milieu v rodině (např. Crook, 1997; De Graaf, De Graaf a Kraaykamp, 2000). V návaznosti na dříve zavedenou typologii kulturního kapitálu odvozenou z jeho odlišných funkcí (Šafr, 2008; 2009) ji vymezujeme jako konkrétní formu *kognitivního kulturního kapitálu*, která má na rozdíl od jiných forem kulturní spotřeby rodičů (*vysokokulturní kapitál*) pro dítě kognitivně stimulační efekty, čímž mu přináší zvláštní druh benefitu v podobě zvnitřnění tzv. čtenářské kompetence / gramotnosti.¹⁶ Ta se stává nezbytnou podmínkou při dosahování úspěchu ve vzdělávacím systému a později na trhu práce. Při výkladu našeho argumentu tak navazujeme na rozlišení teoretického modelu kulturní reprodukce od modelu kulturní mobility, které zavedl americký sociolog P. DiMaggio (1982).

2.2.4 Podoby transmise kulturního kapitálu v rodině

V předchozí podkapitole jsme zmínili, že pojem kulturního kapitálu je velmi diskutován, zejména američtí vědci považují koncept kulturního kapitálu za nezbytný ve výzkumech v oblasti sociologie vzdělávání. Následně jsme představili dva interpretační proudy konceptu kulturního kapitálu. Nyní se budeme věnovat přenosu kulturního kapitálu z rodičů na dítě.

¹⁶ Čtenářská gramotnost je chápána jakožto komplexní soubor procesů a schopností, kde je nezbytná určitá konfrontace s textem vyžadující kognitivní složky jedince: ať už ve formě porozumění psanému textu, rozvažování o něm či jeho využití k získání specifických cílů a zároveň k rozvoji vlastních dovedností a vědomostí i aktivní integraci do sociální skutečnosti. Pochopitelně se čtenářská kompetence jako komplex vědomostí a dovedností u jednotlivých čtenářů, textů i cílů četby odlišuje (Mullis et al., 2004).

Autoři Lareau a Weininger (2003) poznamenávají, že dominující interpretace je založena na dvou předpokladech, a to zaprvé kulturní kapitál jako ocenění (vysoko)kulturního vkusu a zadruhé kulturní kapitál je koncepčně a kauzálně odlišný od ostatních znalostí nebo schopností zahrnujících například dovednosti, včetně tacitních znalostí nebo kompetence (tj. *lidský kapitál*). Lareau a Weininger (2003) tvrdí, že tato interpretace zkresluje Bourdieuovy myšlenky a zbytečně vymezuje oblast výzkumu kulturního kapitálu (srov. Edgerton a Roberts, 2014). Dále se domnívají, že (a) kulturní kapitál znamená více než pouze obeznámenost s vysokoškolskými kulturními preferencemi (viz. Erickson, 1996; Lamont, 1992), protože zahrnuje adaptivní kulturní a sociální kompetence (znalost příslušných institucionálních kontextů, procesů a očekávání, vlastnictví příslušných intelektuálních a sociálních dovedností, jako jsou kulturní znalosti a úroveň slovní zásoby). V oblasti vzdělávání osvojení si těchto kompetencí rodiči posiluje možnost úspěšně ovlivnit výsledky svých dětí tím, že u nich od raného věku vychovávají stejné dovednosti a účinně spolupracují se školami. Dále se domnívají, že (b) kulturní kapitál nemůže být rozlišován od akademických/technických dovedností nebo schopností, protože tyto dvě oblasti se mezi sebou vzájemně překrývají a splývají.

Umělé rozlišování technicky osvojitelných dovedností a znalostí (zejména kognitivní dovednosti) od aspektů sociálních dovedností (non-kognitivní dispozice) akademického výkonu je bezpředmětné. Jak nám Lareauová a Weininger nastiňují, základní provázanost a kontinuita těchto typů dovedností v průběhu vývoje dítěte má společný původ v rodinném prostředí a jsou vždy třídně podmíněné. Odlišení (naučených/akademických) kognitivních dovedností od sociálně behaviorálního repertoáru jedince pak zakrývají skutečnost, že kognitivní dovednosti zhodnocované v průběhu vzdělávání jsou zakořeněny (stejně jako sociálně-behaviorální kompetence, které jedincům umožňují se adaptovat a mezi sebou se vymezovat) v rodinné transmisi kulturního kapitálu. Proto navrhuji zrušit tuto rozdvojenost kulturního kapitálu, ale pojímat společensko-behaviorální dovednosti stejně jako školní dovednosti jako aspekty kulturního kapitálu a dále s nimi nakládat jako se synergickými determinantami schopností jednotlivce vyhovět převládajícím hodnotícím standardům (Edgerton a Roberts, 2014, s. 196). Širší koncepce dle Lareauové a Weininger (2003) nám ve svém důsledku nabízí užitečný pohled na to, jak socioekonomicky lepší rodinné zázemí přináší zvýhodnění v akademické dráze jedince a jak vyšší socioekonomický status rodiny produkuje větší rozsah dovedností (kognitivních i těch nekognitivních) (Davies a Guppy, 2006, s. 106). A to nás vede k širšímu pojetí kulturního kapitálu. Touto optikou lze na kulturu nahlížet jako na

výchozí situační rámec, prostřednictvím něž se střetáváme s naším světem než jako na omezené pojetí kultury jako ukazatele třídní pozice. **Kulturní kapitál se tak stává nejen libovolným souborem elitistických estetických a sociálních distinktivních znaků, ale spíše adaptačním souborem kognitivních dovedností** (slovní zásoba, porozumění čtenému, schopnost řešit složitější matematické operace a výpočty, ale i problémy a kriticky uvažovat) **a nekognitivních vlastností a způsobů chování** (pracovitost, vytrvalost, disciplinovanost, kooperace, družnost, sebevědomí a například i tzv. *locus of control* – volně přeloženo jako přesvědčení, že mám svůj život ve svých rukou) (Farkas, 2003). Tyto „nástroje“ kulturního kapitálu – dovednosti a preference vedoucí k úspěšnému vyjednávání pravidel hry v různých sociálních oblastech – nejsou rovnoměrně rozloženy v rámci socioekonomického spektra a tyto rozdíly jsou mezigeneračně přenášeny. Repertoár chování a jednání prostřednictvím habitu (tj. dispozice jednat určitým způsobem) a kulturního kapitálu, má větší význam ve formálních institucionálních podmínkách (například škola), než je tomu v případě rodiny z dělnické třídy. Výsledné rozdíly v dosaženém vzdělání i socioekonomickém postavení dle sociálních tříd mají tendenci se udržovat přes generace následující.

Právě výzkumy americké socioložky Anette Lareau ukázaly na rozdíly v kulturním kapitálu, které rodiny z různých sociálních tříd přenášejí na své interakce s pedagogy, které mohou vyústit v odlišné vzdělanostní trajektorie potomků. Dispozice rodiče ze střední třídy jsou slučitelné se standardy a hodnocením školy, takže jsou tito pečovatelé lépe nastaveni na setkávání se s učiteli a dovedou lépe působit na školní výsledky svých dětí. Tito rodiče také s největší pravděpodobností více rozvíjejí u svých potomků mikro-interakční dovednosti, které jsou zásadní pro úspěšné plnění očekávání školy (Lareau a Weininger, 2003, s. 590). Takoví rodiče disponují velkou slovní zásobou, své děti do školy vždy včasně a řádně připravují, pedagogy vnímají jako sobě rovné osoby a také tak s nimi komunikují. Takový rodiče svým dětem poskytují podpůrné a stimulační zázemí kompatibilní s nároky školy, které vycházejí vstřícně ve všech očekávaních v oblasti ustanovení a požadavků vedoucích k adekvátní účasti na školních akcích. Kulturní a sociální zdroje těchto rodičů se proto stávají formou kapitálu, protože usnadňují dětem navázat vztah s dominantními normami v rámci školní interakce (Lareau a Horvat, 1999). Je zde zřetelná návaznost na teorii Pierra Bourdieuho o habitu určitých sociálních tříd (rodiče a děti jakožto příslušníci dominantní kultury se specifickým habitem, stylem chování a jednání a případně i jazykovým kódem). Lareau (2003) zmapovala rovněž větší zájem rodičů ze střední třídy pokládat otázky pedagogům i tendenci zasahovat do institucionálních orgánů ve srovnání s rodiči z třídy dělnické, již jsou zdrženlivější a zároveň

nedůvěřivější ve svém přístupu směrem ke škole. Právě tyto postoje a interakční styly rodičů směrem ke vzdělávacím institucím se postupně přenáší na jejich děti.

Na druhou stranu kanadská badatelka Michèle Lamont (1992) dospěla ve svých výzkumech k závěru, že ve srovnání s francouzským kontextem, o němž referoval Bourdieu, kulturní hranice (tj. hierarchie kulturního vkusu a preferencí) mají tendenci být „více rozmazané a méně stabilní“ ve Spojených státech (s. 183). Lidé v dnešních složitých společnostech mají totiž příležitosti a možnosti se zapojit do více aktivit napříč různými sociálními skupinami (ne pouze uvnitř svých sociálních tříd) a setkat se s rozličnými kulturními žánry a majiteli rozmanitých kulturních repertoárů a praktik, které poskytují sociální výhodu (Lamont, 1992; Erickson, 1996).

Dále bychom se rádi zastavili u pojmu kognitivní habitus jakožto analytický nástroj ve výzkumu nerovností, se kterým přišel Roy Nash (2002). Tento výzkumník ve svém výzkumu vysokoškolských studentů pocházejících ze středních tříd vysledoval „výraznou schopnost sebeovládání“, v němž má stěžejní hodnotu pozornost (Nash, 2002, s. 39-41). **Význam vzdělávání a hodnota vzdělanosti nebo touhy po tom být vzdělanou osobou (tzv. habitus vzdělání) není rovnoměrně distribuován mezi studenty ze všech sociálních prostředí.** Nash (2005) používá termín „kognitivní habitus“ jako „soubor duševních dispozic pro zpracování symbolických informací, tj. získání nástrojů komunikace a konkrétně komunikačních dovedností i schopnost využívat ve vhodných podmínkách tyto mentální operátory“, (tamtéž, s. 15). Kognitivní dispozice zahrnující dovednosti klasifikovat, zapamatovat si něco, vytvořit koncepty, dovednost řešit problémy apod. (Nash, 2005), které jsou dobře ilustrovány v matematice i jazykovém a symbolickém zpracování informací (Nash, 2003, s. 172). Tato (kognitivní) dovednost vyplývá ze specializovaných socializačních praktik zaměřených na rozvoj specifické formy myšlení (Nash, 2003, s. 174), která se nevyvíjí rovnoměrně ve všech rodinných prostředích. Tyto základní intelektuální schopnosti a dovednosti jsou podmíněné organizací nervového systému a jsou základem školního výkonu a současně jsou zapojeny v utváření a udržování sociálních nerovností ve vzdělání.

Koncept kognitivního habitus se nesnaží ostře odlišovat mezi kognitivními a nekognitivními dovednostmi, ale spíše zdůraznit, že kognitivní dispozice jsou součástí této struktury dispozic, jsou osvojené v určitých kulturních podmínkách, na jejichž základě jsou jednotlivci schopni naučit se přijmout zavedená pravidla a postupy své sociální skupiny (Nash, 2005). Nashův pojem „kognitivní habitus“ naznačuje, že můžeme vysvětlit některé další části úspěchu

bez odkazu na vrozené nebo genetické faktory a pochopit relevantní rozdíly v podmínkách kognitivní socializace a také to, že formální vzdělávání přináší prakticky užitečné koncepční a analytické nástroje (kognitivní operace) jako dispozice chování potřebné pro vývoj těchto nástrojů (např. sebedisciplína). Podobně vlastně uvažuje Bernstein ve své teorii o třídě odlišných jazykových kódech a myšlení (tzv. otevřené a uzavřené sémiotické kódy) typické univerzálními, obecnými a abstraktními pojmy na jedné straně a konkrétními pojmy na straně druhé. Koneckonců i Vygotskij (1970) ve svém popisu kognitivního vývoje zdůrazňuje, že vývoj vyšších duševních funkcí nastává ve specifickém společenském a jazykovém prostředí.

Zkrátka příslušnost k určité sociální třídě ovlivňuje rodinné chování, praktiky a (explicitní i tacitní) znalosti, strukturu i celkovou podobu rodiny. Vzdělanostní homogamie má pak významný dopad na ekonomickou situaci rodiny, přičemž je to právě rodina, která hraje podstatnou roli v možnostech dítěte. Rodiče spoluvytváří výkon potomka, rozhodují o úspěchu při školních zkouškách, čímž umožňují pokračovat v určitém typu vyššího vzdělání a jeho prostřednictvím také dosáhnout určité společenské pozice. Podmínky dítěte jsou dány zejména kulturním kapitálem rodičů definovaným jejich vzděláním a jakousi kultivovaností, již stimulují a podporují dítě ve školním výkonu a v rozvoji sociálně-psychických a kulturních dovedností, a dále ekonomickými a sociálními zdroji rodiny.

Tento mechanismus kulturní reprodukce může probíhat několika způsoby – jednak jakožto výsledek sociálních příležitostí, kdy je možné setkávat se s rodiči s kulturní a hodnotovou podobností, jednak společenským tlakem dosahovat určitého vzdělanostního výsledku a konečně i teritoriální blízkostí. Sociologové si kladou i otázku, **do jaké míry je rodinné chování a jejich charakteristiky (v našem případě například v čtenářsky přívětivé rodinné milie) *sui generis* základním kamenem třídního systému, utváří ho a napomáhají udržovat nerovné pozice ve společnosti** (srov. Možný, 2006, s. 100). Teorie sociální a kulturní reprodukce dle Pierra Bourdieuho je prozatím jedním z nejvýznamnějších ucelených pokusů o vysvětlení mezigeneračního přetrvávání sociálních nerovností. A byl to právě Bourdieu, který se domníval a empiricky doložil, že formální vzdělávací systém je primárním mechanismem při budování socioekonomických nerovností ve společnosti, poněvadž slouží k legitimizaci stávající sociální hierarchie transformací hierarchií zásluh (Bourdieu, 1997; Bourdieu a Passeron, 1977).

V současnosti jsou důkazy týkající se Bourdieuových myšlenek poněkud smíšené. Někteří kritici odmítají Bourdieuovu reprodukční teorii v plném rozsahu, jiní poukazují

přínejmenším na analytický přínos některých konceptů. Další zcela pochybují o užitečnosti kulturního kapitálu (např. Kingston, 2001). Jiní vnímají s jistotou revizí kulturní kapitál za potenciálně důležitou součást školní nerovnosti, ale odmítají koncept habitusu z důvodu jeho přílišné vágnosti (např. Sullivan, 2001; Van de Werfhorst, 2010). Existuje i opačné křídlo výzkumníků (například Edgerton, Roberts, 2014, Lareau, 2003), kteří nadále vnímají koncepty kulturní kapitál a habitusu za důležité při hledání praktických a diskriminujících faktorů v mechanismech, které jsou základem trvalých socioekonomických rozdílů ve vzdělání.

2.3 Čtenářství a gramotnost

Nyní krátce poreferujeme o stavu výzkumu čtenářství v českém prostředí a přiblížíme vybrané longitudinální výzkumy vývoje čtenářských dovedností dětí v kontextu rodiny a jejich charakteristiky. V závěru shrnuji základní definice slabých čtenářů, kteří se častěji setkávají s neúspěchem ve školním prostředí.

2.3.1 Výzkumy v české škole

Zájem pedagogických i čtenářských výzkumů dětí školního věku na našem území (například Friedlaenderová a kol., 2017; Gabal, Helšusová Václavíková, 2003; Prázová et al., 2014; Trávníček, 2008; 2015) byl sice v minulosti zaměřen zejména na kvalitativní indikátory četby – jimiž je porozumění textu, ale i význam četby v životě jedince, zájem o četbu apod. Výstupy šetření nicméně potvrzují bohatou čtenářskou kulturu a zájem o knihu přesahující evropský průměr s tím, že máme tradičně hustou síť tuzemských knihoven a značná pozornost věnovaná četbě na našich školách je považována za dostatečnou. Projekty zaměřené na doporučování četby (jako pravidelná kampaň Rosteme s knihou, projekt Celé Česko čte dětem, nově Čtenářské kluby atd.) dotvářejí dojem pozitivního čtenářského klimatu v sociokulturním prostředí české rodiny i školy. Nicméně mnohá z empirických šetření dokládají opak: čtení našich žáků je ohroženo. Dlouhodobě je zájem českých adolescentů malý a se svým zájmem o četbu jako takovou jsou české děti v mezinárodním srovnání dlouhodobě

pod průměrem ve čtenářské gramotnosti. O nedostatečné výkonnosti lze hovořit v důsledku posledních testování funkční gramotnosti v longitudinálním mezinárodním výzkumu PISA.¹⁷

Zmínili jsme, že **úroveň čtenářských dovedností závisí na tom, zda je rodinné prostředí podnětné, a také na tom, zda dítě navštěvovalo mateřskou školu.** Nelze zcela opominout ani vliv masových médií, ale nejdůležitějším činitelem v rozvoji dovedností řeči, resp. čtení dítěte zůstává rodinné prostředí, kde si dítě primárně osvojuje jazykově-kognitivní dovednosti. Role literární socializace je významná i z toho důvodu, že zahrnuje mimo jazykovou edukaci (povídání si, četba atd.) i bezděčné vlivy (Garde, 2007; Graf, 1995). U dětí bez kvalitního čtenářského zázemí je škola hlavním činitelem při formování čtenářských návyků. Je signifikantní, že pokud rodina neposkytne dítěti motivaci a podporu v četbě, může ji do omezené míry nahradit školský systém. Pakliže se škola důsledně stará o vznik a rozvoj čtenářské dovednosti – tzn., navozuje dialog o knihách, podporuje písemné zpracování četby – bezpochyby dochází k pozitivnímu posilování čtení (zvyšuje se míra čtení) u dětí. Tento potenciál je však v mnoha českých školách stále ještě nedostatečně využíván.

Nasvědčují tomu i výsledky PIRLS 2011, které se ani v roce 2016 příliš nezměnily. V tomto mezinárodním výzkumu se v průměru sice téměř od všech českých žáků 4. ročníku alespoň jednou týdně požaduje vyhledání informací v textu, stanovení hlavní myšlenky a vysvětlení vlastního porozumění textu. Pedagogové se nicméně nadále dostatečně nevěnují klíčovým aktivitám, v nichž mimo porovnání čteného s vlastní zkušeností zaostáváme za průměrem. Jedná se zejména o zobecnění a vyvozování závěrů, plánování a rozvíjení pokračování příběhu a pak i porovnání s dalšími čtenými texty (Krampolová a Potužníková, 2005; Janotová, Tauberová a Potužníková, 2017).

Většina škol v oblasti čtenářských dovedností de facto reprodukuje to, co dítě nabylo v rodinném prostředí. Tento školský systém se nesnaží plně využít možností, které mají k dispozici, pro adekvátní náhradu čtenářského zázemí dětem, které jej nemají v rodině. Rozličné výzkumy (GAC, PIRLS, PIAAC) však poukazují na to, že pokud se škola pokusí co nejvíce vytěžit z dostupných možností a prostředků, je schopna rodinné znevýhodnění vykompenzovat (Věříšová a Bělinová, 2007). V zásadě tak škola může být podpůrným zdrojem

¹⁷ Nutno podotknout, že podprůměrné výsledky ve čtenářské kompetenci prokazují čeští žáci už od roku 2000, ovšem v roce 2009 došlo k výraznému propadu v posuzování obsahu a formy textu dle šetření PISA 2009 (OECD a PISA, 2011). Další vývoj dílčích oblastí ve čtenářské gramotnosti bude možné ověřit až na datech z další etapy testování čtenářské gramotnosti z roku 2018.

čtenářství u dětí během základní školy, ale ve srovnání s rodinou s daleko menším důrazem a intenzitou. Vliv školy je na vznik a rozvoj dětského čtenářství nicméně v porovnání s rodinným prostředím slabším faktorem, má pouze samostatný podíl na četbě u dětí, zdaleka nenahrazuje roli hybatele zájmu o čtení u dětí. Je pouze jakýmsi doplňkem. Na druhou stranu má poměrně široké kompetence pro určování čtenářských návyků dítěte (zdroje v podobě povinných a doporučených knih) a nemusí tedy spoléhat na čtenářsky příznivé orientované klima v rodině.

2.3.2 Dlouhodobé výzkumy čtenářství a gramotnosti

V předchozích pasážích bylo zmíněno, že na vývoj dítěte aplikujeme socioekologický model lidského vývoje (viz Bronfenbrenner, 1979), podle něhož je nutné podtrhnout roli více faktorů na vývoj dětí a rozvoj člověka. Stěžejní je pak aktivní interakce dítěte v jeho kontextu, zejména nejbližším prostředím. Charakteristiky rodin a jejich přístup k potomkům mají významný vliv na vývoj dítěte, přičemž rozsah a podoby interakcí mezi rodičem a dítětem jsou ovlivněny příslušností ke společenské třídě, úrovni vzdělání (zejména) matky a jejím psychosociálním zdravotním stavem a také neúplností rodiny (srov. Schoon et al., 2005).

Prediktivní výzkumy mapující až školní úspěch dětí (výzkumy žáků ve škole) jsou zajímavé zejména pro pedagogy a tvůrce vzdělávacích politik, protože potenciálně přináší možnosti zasahovat a zlepšovat vzdělávací strategie pro neúspěchem ohrožené děti. Některé studie (Taylor, Satz a Friel, 1979) odhadují, že přibližně 15 % dětí ve škole má potíže s učením a osvojováním si školních dovedností a ty lze rozhodně označit za ohrožené školním neúspěchem. Raná identifikace těchto dětí je nyní pro vzdělávací systém prioritou, pokud se snažíme o nastavení rovných podmínek ve vzdělání, tj. bez ohledu na sociokulturní podmínky rodin, z nichž do školy přicházejí. Dodejme, že i český vzdělávací systém dlouhodobě usiluje o inkluzivní vzdělávání¹⁸ a toto téma je pro něj navýsost aktuální. Když se ohlédneme znovu do zahraničí, tak například v USA a Kanadě je dnes běžný raný plošný

¹⁸ Nové pojetí vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami umožnila od 1. září 2016 účinná novelizace § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Blíže bylo toto vzdělávání upraveno vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

skřínink školních dovedností, který zároveň dokáže vyhodnotit i intervenční práce s rizikovými dětmi (Jacobsen, 1991).

V České republice mimo testy školní zralosti podobný skřínink nemáme. A jedním slovem je třeba dodat, že i testy školní zralosti využívané u zápisů dětí do základních škol vycházejí sice ze školského zákona č. 561/2004 Sb. (§ 36) vyhláškou (Vyhláška 48/2005 Sb.), ale nejsou jednotné a je stanoven pouze jejich základní rámec. Školy mohou u organizace zápisů k povinné školní docházce orientačně posuzovat školní připravenost, resp. schopnosti a dovednosti dítěte v oblastech dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV MŠMT 2018), v podobě Konkretizovaných očekávaných výstupů (tvoří od roku 2012 přílohu RVP PV), avšak průběh zápisu se na jednotlivých školách může výrazně lišit. Také kvalitní, zejména předškolní a raně školní příprava v oblasti gramotnostních dovedností dítěte se sice postupně stává důležitým tématem české poradenské i školní psychologie, ale v praxi chybí to stěžejní – poznatky základního výzkumu monitorující rozvoj gramotnostních dovedností u českých dětí, který by mohl být následně aplikován do systematických intervenčních studií.

V této části si krátce představíme výsledky nejzajímavějších longitudinálních studií sledující vliv čtenářství na školní úspěch.

I. Berlínská longitudinální studie čtení (LESEN 3-6)

Výzkumná studie LESEN 3-6 byla realizována na berlínském institutu Maxe Plancka v letech 2003 až 2006. První vlna měření byla načasována na konec třetí třídy v červnu 2003 (T1), uprostřed čtvrté třídy v lednu 2004 (T2) a v květnu 2006 (T3) u šestých ročníků. Hlavním impulzem ke dlouhodobému výzkumu čtení školáků v německém Berlíně byly významné nedostatky v oblasti čtenářské gramotnosti v mezinárodním šetření PISA (Baumert et al., 2001; Bos et al., 2003). Z tohoto důvodu byla výzkumná studie navržena tak, aby mapovala individuální a sociální faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti, motivace ke čtení a čtenářské chování u dětí ze třetích až šestých ročníků. Výzkumu se zúčastnilo více než 40 tříd základních škol hlavního německého města (N=772, ze třetí, čtvrté a šesté třídy). Zajímavostí je, že do studie byli zařazeni i studenti z gymnázia, nejen ze základních škol. Hlavními zkoumanými faktory byly vývoj a čtenářské interakce, čtenářské sebepojetí, čtenářská praxe, metakognitivní znalosti související s četbou, slovní zásoba a schopnost dekodovat text. Závěry výzkumu poukázaly na to, že obzvláště důležitou roli v dosažené úrovni čtenářské gramotnosti

hraje u žáků od 8 do 13 let slovní zásoba. Toto zjištění se projevilo markantní hlavně na úrovni šestých tříd, a to i u gymnazistů, kteří převyšovali své vrstevníky na základní škole právě v úrovni slovní zásoby a schopnosti dekodovat text. Současně němečtí badatelé dospěli k závěrům, že dobré čtenářské schopnosti podporují rozvoj slovní zásoby, což se dále projevuje v dalším zlepšování nabyté úrovně ve čtení (dekódování textu). Tento mechanismus dle německých výzkumníků vysvětluje rozsah mezery mezi dobrými a slabými čtenáři v průběhu povinné školní docházky. Rozdíl mezi chlapci a děvčaty není tak výrazný jako ve věku 15 let ve studii PISA, ale motivace dívek ke čtení je mnohem vyšší. Zájem o četbu u dívek i chlapců ve stejné míře klesá v průběhu času. Také se ukázalo, že rozdíly ve prospěch rodilých německých dětí ve srovnání s dětmi z rodin přistěhovalých byly primárně způsobeny jejich příznivějším společenským zázemím, které mělo významný vliv na úroveň školního výkonu na konci třetího ročníku, nikoliv však na další rozvoj gramotnosti v podobě školních známek na konci 6. ročníku. Slovní zásoba má větší vliv než dekodovací schopnosti na úroveň osvojené základní úrovně gramotnosti. Výsledky výzkumu by se měly promítnout do adekvátních intervenčních programů na podporu čtenářských dovedností studentů zejména pak z rodin přistěhovalců se slabší úrovní jazyka.

II. The 1970 British Cohort Study

Britská kohortní studie (BCS70) z roku 1970 (N=11 349) je zaměřena na výzkum jazykových dovedností v dětském věku a vliv raného rodinného prostředí v průběhu dalšího vývoje. Autoři (Schoon et al., 2010), zkoumali vztah mezi přímo posuzovanými receptivními řečovými schopnostmi v raném věku, rodinným zázemím, podmínkami bydlení, časným čtenářsky gramotnostním prostředím a výskytem problémů v oblasti duševního zdraví a adaptace v dospělosti. Šetření proběhlo ve dvou časových úsecích, nejprve byl zadán obrazový slovníkový test (EPVT) ve věku 5 let a znovu stejní respondenti ve věku 34 let již absolvovali přímé hodnocení základních dovedností v oblasti čtenářské gramotnosti (gramatika, porozumění čtenému aj.). Ti, již měli problémy v oblasti receptivními řečové dovednosti ve věku 5 let, pocházeli ze znevýhodněného rodinného milieu, a to jak z hlediska sociálně-ekonomických zdrojů, tak úrovně vzdělání svých rodičů, ale i z hlediska slabšího (pre)gramotnostně podněcujícího prostředí (čtení si v rodině).

S obdobnými daty pracovali také Parsons a kolektiv (2011). Zkoumali dlouhodobé vývojové trajektorie u dětí, které patřily do skupiny se zhoršenou úrovní receptivní komunikace. Jak již bylo řečeno u předchozího výzkumu, problémy v oblasti receptivní komunikace byly výrazně svázány s úrovní rodinného zázemí. Zjistili, že ve věku 10 let dosahuje více než 60 % dětí s počátečními jazykovými obtížemi zlepšení na úroveň běžně se vyvíjejících dětí. Děti, které se ve čtení oproti původnímu výkonu zlepšily, byly ty, se kterými si rodiče četli a zajímali se o jejich vzdělávání. Připomeňme zde Nashův koncept kognitivního habitu (viz výše, s. 34, 46-47). Významný faktor pro gramotnost žáků, který autoři vyzdvihují, je také využívání podpůrných programů poskytovaných školou. Škola tak podle výsledků z těchto studií může mít zásadní vliv na rozvoj jazykových a čtenářských dovedností u dětí, které pocházejí především ze znevýhodněného prostředí.

III. National Child Development Study (NCDS)

NCDS je rozsáhlý longitudinální výzkum britských dětí (N = cca 15 000), které se narodily v roce 1958. Výzkumná studie ukazuje výsledky analýz za tři vlny výzkumu, a to ve věku 7, 11 a 16 let (poslední etapa má přibližně 12 000 respondentů). Závislé proměnné jsou individuální skóre v matematice a ve čtenářských testech v těchto třech časových bodech. Primární vysvětlující proměnná je kulturní kapitál – jde o čtení/předčítání rodičů svým dětem (kulturní kapitál I) a vlastní čtení rodičů (kulturní kapitál II). Z výsledků je patrný závěr, že děti s vyšším kulturním kapitálem mají vyšší počáteční úroveň ve čtenářských dovednostech při vstupu do školy (tj. ve věku 7 let) ve srovnání s dětmi, které mají nižší úroveň kulturního kapitálu (Jæger, 2011). Dále děti s vyšším kulturním kapitálem nejsou na počátku školy jen lepší než děti s nižší úrovní tohoto kulturního zdroje, ale také si odnášejí ze školy více a mají lepší čtenářskou gramotnost (ve věku 7–16 let). Tímto autoři deklarují model kulturní reprodukce (Bourdieu a Passeron, 1990).

Někteří autoři ukazují, že čtenáři jsou častěji úspěšnějšími studenty, a zajímavé je, že i slabší čtenáři mají prospěch z nezávislého čtení ve svém volném čase (Mol a Bus, 2011). Domácí gramotnostní aktivity už od útlého věku významně přispívají k jazykovým dovednostem a porozumění čtenému (Bus, van Jzendoorn a Pellegrini, 1995). Děti, kterým rodiče často četly příběhy a které mají rodiče čtenáře a doma mají velkou knihovnu, přicházejí do školy s větší slovní zásobou a pokročilejšími schopnostmi porozumění než jejich vrstevníci

vyrůstající ve slabším gramotnostním domácím prostředí (HLE). Čtení knih ovlivňuje slovní zásobu, klíčový prvek porozumění čtenému (Dickinson a McCabe, 2001; Whitehurst a Lonigan, 1998). **Děti se mohou naučit více nových slov během čtení než během jiných interakcí (stolování, hraní), protože dětské knihy obsahují třikrát tolik nízkofrekvenčních slov než televizní pořady nebo konverzace dospělých s dětmi** (Hayes a Ahrens, 1988). Pečovatelé mohou v průběhu četby pokládat otázky u obrázků, obtížných slov nebo v průběhu příběhů a dodat zpětnou vazbu, dodat informace, poskytnout odpovědi dítěti během sdíleného čtení knih, napomoci porozumění příběhu, a tak dalšímu jazykovému vývoji (např. Collins, 2010). Čtení tak ve svém důsledku ovlivňuje učení slovní zásoby jak receptivního (tj. chápání jeho významu), tak expresivního (tj. vytváření slova).

Výsledky studentů ve čtení souvisí s jejich mírou zapojení do gramotnostních úkolů (Morgan a Fuchs, 2007; OECD, 2009). **Když jsou studenti zapojeni a jsou motivováni ke čtení z různých důvodů, naučí se zaujímat kognitivní a metakognitivní učební strategie, které rozvíjejí čtenářskou gramotnost.** Postupně nalézají různé úrovně koncepčního chápání, které odpovídají a uspokojují jejich specifické cíle, a používají záměrné psychické (kognitivní) a behaviorální procesy, které prohlubují jejich porozumění. Jak se čtenáři rozvíjejí směrem ke znalosti, zvyšují své schopnosti použití kognitivních strategií, které umožňují hlubší význam v informacích a konstruktech. **Na druhou stranu, pokud jsou studenti opakovaně neúspěšní ve čtení, jejich čtenářské dovednosti a motivace se stále více se rozvolňují a ve škole čelí stále složitějším textům** (Alexander, 2005). Proto motivační a kognitivní rozměry čtenářské angažovanosti jsou zvláště důležité pro dospívající studenty, obzvláště s ohledem na zprávy o slabé čtenářské výkonnosti u dospívajících studentů (National Assessment of Educational Progress, 2009).

Mnozí autoři nabízejí doporučení (Biancarosa a Snow, 2006; Kamil et al., 2008) například v podobě zavedení explicitní výuky v kognitivních strategiích pro pochopení textu pro adolescenty¹⁹. Ve školní třídě by se rovněž mělo vytvářet klima, kde je výuka postavena na důvěře studentů, jejich svobodné vůli a na motivaci číst a vybírat si z pestré škály textů pro relevantní účely (Cantrell et al., 2014). Výzkumy totiž naznačují, že tito žáci mají slabší kognitivní strategie, přičemž existují důkazy, že doplňkové intervence zaměřené na kognitivní strategie jednotlivých studentů mohou vést k lepšímu porozumění čtení (Cantrell et al., 2010;

¹⁹ Například na serveru Adolescence literacy lze nalézt 7 kognitivních strategií, které používají nejefektivnější čtenáři a příklady využití konkrétních strategií v praxi: <http://www.adlit.org/article/19844/>

Edmonds a kol., 2009; Kamil et al., 2008; Slavin, Cheung, Groff, a Lake, 2008). Například zavedení intervence v podobě čtení u dětí šestých tříd, které se účastnily podpůrných čtenářských skupin (lze si představit podobné formy setkávání, jako se u nás snaží zavést např. Nová škola, s o.p.s. se svými čtenářskými kluby), vykazují lepší čtenářské strategie, mají vyšší úroveň vnitřní i vnější motivace a vyšší sebedůvěru ve vlastní schopnosti (self-efficacy) ve srovnání se skupinou kontrolní, nenavštěvující tyto čtenářské skupiny (Cantrell et al., 2014).

Je nepochybné, že jazyk a gramotnost jsou důležitými funkčními dovednostmi v dnešním technologickém pokroku společnosti (OECD, 2001). Jazykové kompetence dospělých závisí částečně na vzdělávání a rozvoji v dětství, přesto je málo známo o trajektoriích vývoje jazyka a (pre)gramotnosti a míra či rozsah problémů, které si děti s ranými jazykovými problémy přenáší do dospělosti. **Existují důkazy z rozsáhlých longitudinálních studií o dětech se slabými jazykovými dovednostmi, které jsou vystaveny riziku, že nedosáhnou základní gramotnosti v dospělosti** (Richards et al, 2009; Bynner a Parsons, 2006; Parsons a Bynner, 2007), což naznačuje kumulativní jazykové deficity a negativní dlouhodobé následky v životě jedince. Navíc jsou propojeny špatné jazykové dovednosti a dovednosti v oblasti gramotnosti s kvalitou života v dospělosti – vyšší pravděpodobnost nezaměstnanosti, nižšího příjmu, tendence k závislostem a obecně horšímu zdraví a péči o sebe sama (srov. DeWalt et al., 2004, Grinyer, 2006, Kutner et al., 2007). Přestože lze pozorovat nedostatky ve čtení i později v životě a pokoušet se o jejich nápravu, je rozumnější a účinnější gramotnostním obtížím předcházet, a to ideálně již od počátku školní docházky (Torgesen, 2009).

2.4 Příčiny rozdílů v gramotnosti (literacy gap)

V této části se pokusíme shrnout a nastínit hlavní důvody (ne)úspěchu dětí ve čtenářské gramotnosti a zálibě v četbě, představím obraz slabého čtenáře a vysvětlím, proč jsou jimi častěji děti z rodin s nižším socioekonomickým statusem (srov. Buckingham, Beaman a Wheldall, 2014). Částečně vycházím z předchozích kapitol této práce a představuji výsledky zejména zahraničních výzkumů z oblasti sociálně-psychologické. Vybrané indikátory čtenářského (ne)úspěchu jsou následně využity v analytické části této práce. Shrnutí

potenciálních faktorů a individuálních, sociokulturních (HLE) a institucionálních příčin slabého osvojení gramotnostních dovedností, zvyšující riziko školního neúspěchu, nám může pomoci efektivněji uvažovat o možnostech nápravy.

V USA i ve Velké Británii je téma chudoby a její možné negativní dopady na úroveň gramotnosti dlouhodobě sledováno. Již před začátkem formálního vzdělávání jsou v těchto zemích patrné mezery v gramotnosti mezi dětmi z různého socioekonomického prostředí (SES).²⁰ SES (jakkoli definovaný) je však zřejmě pouze jakýmsi odrazem dalších vlivů (byť je zároveň nepochybně jejich determinantem), které mají s největší pravděpodobností přímý vliv na čtenářskou gramotnost (např. Fergusson et al., 2008). Úspěch žáků je determinován nejen sociálním zázemím jejich rodiny, ale i dalšími faktory. V následující části jich uvádíme hned několik.

Rozdíly v předškolních dovednostech dětí

Děti z prostředí s nízkým SES mají v průměru nižší úroveň dovedností v oblasti fonologického povědomí a vyjadřování, resp. řeči (včetně slovní zásoby) (např. Henning et al., 2010; Hart a Risley, 1995; 2003), které jsou klíčovými projevy rané gramotnosti. Děti z různých socioekonomických prostředí tento rozdíl v gramotnosti vykazují již před nástupem do formálního vzdělávání a do školy, kam již přicházejí děti různě připravené na základě toho, do kterého prostředí se narodily (Downey, Hippel a Broh, 2004). Úroveň rané gramotnosti pak do značné míry determinuje rozvoj dětí v dalších oblastech funkční gramotnosti, respektive školního výkonu (např. Claessens et al., 2009). Ovládání schopnosti čtení a psaní není stanoveno na určitou věkovou hranici, a i v rámci jednotlivých škol je možné nacházet variabilitu. Avšak žáci z rodin se slabším sociálním zázemím mají větší pravděpodobnost, že zůstanou slabšími čtenáři než studenti s bohatším sociokulturním zázemím, pokud začnou navštěvovat školu jako slabší (pre)čtenáři resp. se slabší jazykovou dovedností. Význam je tak třeba klást i na úlohu mateřské školy, v nichž je nutné zajistit dostatečně vysokou kvalitu a dostatečný rozsah předškolního rozvoje rané gramotnosti. Lze si jejich roli představit zejména

²⁰ SES je dle OECD definovaný jako a) nejvyšší úroveň vzdělání otce a/nebo matky a b) index ekonomického, sociálního a kulturního postavení na základě tří ukazatelů: profese rodičů, vzdělání a příjem domácnosti. Jiné výzkumné studie používají k měření SES tzv. self-reported výpovědi respondentů. A např. ve výzkumech IEA (The Progress in Reading Literacy Studies, PIRLS) jde o počet knih v domácí knihovně.

v oblasti rané gramotnosti, kdy by mohli pedagogové MŠ procvičovat fonologické povědomí a rozvíjet děti v oblasti slovní zásoby nejen u dětí z rodin s nižším sociálním statutem.

Genetické faktory – maximalizovat svůj potenciál

Dlouhotrvající výzkumy příčin existence interindividuálních osobnostních rozdílů mezi lidmi, tedy výzkum genetických a environmentálních vlivů či jejich interakce, přinesl řadu podstatných zjištění pro výzkum vzdělanostních nerovností a rané gramotnosti. Víme, že nemůžeme změnit své geny a že genetické faktory hrají velkou roli při uplatňování našeho potenciálu či talentu. Například Rimfeldová a kolegové (2018) dokázali na základě genetické analýzy vysvětlit přibližně čtyři procenta rozptylu v testech školního úspěchu v sedmi letech věku dítěte. S vývojem dítěte dle Rimfeldové a kolegů (2018) význam genetiky oproti prostředí stoupá (ve 14 letech již genetický skóre vysvětloval přibližně 8 % rozptylu, v 16 letech téměř 11 %), význam genetických a environmentálních vlivů tak není statický. Pro oblast vzdělanostních nerovností jsou výzkumy v oblasti behaviorální genetiky zajímavé zejména kvůli tomu, že heritabilita jako taková může být funkcí socio-ekonomického statusu rodiny (Bates et al., 2016; Figlio et al., 2017; Spengler et al., 2018; Tucker-Drob a Bates, 2016). Můžeme říci, že rozsah, v jakém je potenciál/talent dítěte aktivizován a realizován, závisí na prostředí, v němž vyrůstá. Meta-analýza Tucker-Droba a Batese (2016) poukazuje na to, že genetická výbava jedince vysvětluje v rodinách s vysokým SES více než 60 % rozptylu v kognitivních testech, v rodinách s nejnižším SES to ovšem bylo pouze přibližně 20 %. Takto je tomu alespoň v USA, v rozvinutých evropských zemích (Německo, Velká Británie, Holandsko a Švédsko), interakce mezi SES a heritabilitou objevena nebyla (alespoň ne na meta/evropské úrovni). Mohli bychom tak spekulovat nad tím, že úroveň heritability a její interakce, respektive absence interakce se SES odráží také rovnost přístupu ke vzdělání na základě schopností jedince. Země s nízkou sociální mobilitou tak mohou vykazovat výraznou interakci mezi možnostmi rodiny, ve které se dítě narodilo, a možnostmi jeho školního úspěchu. Sociální původ dítěte značným způsobem limituje jeho možnosti a přístup ke vzdělání, dítě má značně omezenou šanci svůj potenciál rozvinout a ztrácí tak celá společnost. Dalším podstatným výsledkem je možnost vnímání ukazatelů genetického vlivu na interindividuální rozdíly jako ukazatele společenské rovnosti šancí a příležitostí.

Většina studií mapující interakci mezi geny a prostředím ve čtenářských dovednostech podporuje Bronfenbrennerův socioekologický model lidského vývoje (srov. McGrath et

al., 2007). Genetický potenciál dítěte pro rozvoj kompetencí je zesílen ve zvýhodněných prostředích a potlačen ve znevýhodněných prostředích (Turkheimer et al., 2003). U mnoha dětí s nízkým SES se totiž mohou faktory životního prostředí dostat do cesty žákům, kteří tak nedosáhnou svého skutečného potenciálu (např. Turkheimer et al., 2003; McGrath et al., 2007). Přesto na všechny děti by ideálně měly být kladeny vysoké nároky s cílem pomoci studentům dosáhnout jejich maximálního potenciálu. A nezůstat pomyslně uspokojen s dosaženou úrovní dovedností.

Rodinné prostředí

Co se týče struktury rodiny, nejznámějším faktorem ovlivňujícím výsledky dětí je neúplnost rodiny. Děti vyrůstající v rodinách pouze s jedním rodičem mají obvykle nižší skóre v kognitivních testech a zároveň mají v průměru nižší počet let předškolní docházky ve srovnání s dětmi z rodin se dvěma rodiči (Milne a Ploude, 2006; Sigle-Rushton et al., 2004). Dále se ukazují významné postoje rodičů, povzbuzování a motivace ke čtení. Dítěti předávaná hodnota knihy, respektive čtení a rodičovské čtenářské praktiky jsou v rozvoji dětského čtenářství silnějšími faktory než výše rodinných příjmů anebo úroveň vzdělání rodičů (Hattie, 2009). Jinými slovy, čtenářské dovednosti u dětí z rodin s nízkým SES mohou být podporovány rodiči s vysokými vzdělanostními aspiracemi a očekáváními u svých dětí a povzbuzováním dětí k četbě a snaze skutečně porozumět čtenému textu (např. Fan a Chen, 2001; Fergusson et al., 2008). Nejde však o to, abychom nabyli dojmu, že jsme šikovní v četbě, ale spíše o systematické rozvíjení motivace žáka ke čtení, budování sebepojetí dítěte jakožto čtenáře a osvojení si schopnosti seberegulace v učení a nabývání dalších nových informací a znalostí (např. Cunningham, 2008; Petscher, 2010). Očekávání rodičů a jejich dětí jsou tak silnými prediktory pozdějšího (nejen školního) úspěchu (Chowdry et al., 2011). Další je důležitá přítomnost knihovny. Existuje nespočet studií, které naznačují, že přítomnost knih v domácnosti má větší dopad na děti zejména u rodičů s nejnižší úrovní vzdělání ve srovnání s dětmi z rodin vysokoškoláků (Evans et al., 2010).

Je potřeba rodiče informovat, aby jak vštěpovali vysoká očekávání na vzdělání svým dětem, tak i kladli nároky na požadavky školy, které děti navštěvují. Ideální je přítomnost školní knihovny, možnost půjčit si knihu domů, mimoškolní programy na podporu čtenářské gramotnosti. Je také vhodné povzbuzovat rodiny, aby navštěvovaly lokální nebo školní knihovnu a vytvářely tak svým dětem čtenářské vzory a/nebo praktikovali společné čtení.

Domácí gramotnostní prostředí (Home literacy environment)

Vystavení dítěte tištěnému textu, čtenářské vzory, čas strávený čtením s dítětem, čtení školáka pro radost, a to spíše knih z žánrů beletrie a literatury faktu než časopisy, komiksy nebo noviny utváří tzv. pro-čtenářské klima – podpůrné čtenářské rodinné milieu (srov. Griffin a Morrison, 1997; Gorčíková a Šafr, 2012). Existuje řada důkazů pro vztah mezi časem stráveným četbou a výsledky ve čtenářské gramotnosti mezi všemi žáky bez ohledu na jejich úroveň jazykových a kognitivních schopností. Dokonce i čtení pouhých 10 minut denně mimo školu může mít signifikantně pozitivní vliv na čtenářské dovednosti pro podprůměrné a průměrné čtenáře (např. Taylor, Frye a Maruyama, 1990). Někteří vědci se domnívají, že nejen samotné čtení dítětem, ale čas vyhrazený exklusivně na čtení doma po škole přímo souvisí s budováním pozitivního čtenářského milieu v rodině (McKool, 2007). Jiní se domnívají, že kvantita vystavení tištěnému textu je spolehlivějším indikátorem v gramotnosti než pouze to, kolik času tráví děti čtením (např. Mol a Bus, 2011; Senechal a LeFevre, 2002; Taylor, Clayton a Rowley, 2004). Zdá se, že rozdíly v čase stráveném čtením pro radost se promítají do gramotnosti (např. Thomson a De Bortoli, 2010). Například čtení knih mimo školní čas – beletrie a literatury faktu – je prediktorem růstu slovní zásoby (Lawrence, 2009). Je zajímavé, že čtení časopisů, komiksů a novin má podle všeho velmi malé nebo dokonce negativní účinky na výkon ve čtení a slovní zásobě (Lawrence, 2009; Thomson a De Bortoli, 2010). Díky čtenářským dovednostem se dobří čtenáři zlepšují a slabší čtenáři dále ztrácejí krok – viz Matoušův efekt. Děti, které neznají základy, mají tendenci rovněž číst méně než jejich znalejší vrstevníci, kteří snadno dovedou dekodovat text a hledat v něm smysl.

Zdraví dítěte a vývoj gramotnosti

Děti v nejnižším kvartilu SES jsou častěji hodnoceny jako vývojově náchylnější na problémy s tělesným zdravím a psychickou pohodou. Špatné zdraví může ovlivnit školní docházku (např. Jackson et al., 2011). Některé děti z rodin s nízkým SES jsou vystaveny zvýšenému riziku onemocnění a chronickým obtížím například v oblasti sluchu, které mohou ovlivnit vývoj řeči a jazyka (např. Winskel, 2006). Děti s nižším SES mají v průměru kratší dobu spánku ve srovnání s vrstevníky z rodin s vyšším SES (El-Sheikh et al. 2010; 2014). Nedostatečné množství spánku pak může negativně ovlivnit kognitivní fungování, intelektuální schopnosti, porozumění jazyku apod. (např. Eide a Showalter, 2012). U předškoláků ohrožených poruchami

komunikace a čtení je důležité informovat rodiče o významu adekvátních spánkových rutin a jejich dopadu na zdraví dětí, které se promítají do jejich kognitivních dovedností a posléze do výsledků ve škole.

Problémové chování žáků

Vztah mezi SES a chováním je komplexní a velmi diskutovaný. Existují důkazy, že podíl dětí hodnocených jako vývojově zranitelné se zvyšuje se snižováním SES rodiny, v níž dítě vyrůstá. Děti s poruchami vývojového jazyka mají zvýšené riziko poruch chování. Směr vztahu mezi SES a chováním v různých vývojových bodech však není jasný a obvykle není možné stanovit příčinu a následek (Hosokawa a Katsura, 2018).

Školní docházka a střídání školy

Je prokázán význam předškolní docházky na ranou gramotnost na počátku školy. Děti z rodin s nízkým SES mají v průměru nižší školní docházku a vyšší prevalenci absence (chybí více než 10 % školního roku), což je vystavuje vyššímu riziku selhání v gramotnosti. Změna školy také souvisí se čtením – děti, které často mění místo školní docházky, jsou vystaveny vyššímu riziku slabších výsledků ve čtení a obecně ve čtenářské gramotnosti v průběhu celé základní a střední školy. Vztah mezi změnou školy a slabší úrovní ve čtenářských dovednostech je silnější pro rodiny s nízkými SES (Burkam, Lee a Dwyer, 2009; Gruman et al., 2008; Temple a Reynolds, 1999). Lze tak uvažovat, že tito rodiče nedostatečně podporují děti v průběžném a systematickém doplňování poznatků v průběhu přechodu ze školy na školu.

Následující tři oblasti neřešíme explicitně v této práci, přesto jde na základě empirických výzkumů rovněž o velice důležité ukazatele literacy gap.

SES na úrovni školy: je důležitější než SES na úrovni studentů?

Ve většině zemí OECD je gramotnost patnáctiletých studentů více spojena se SES školy než s jednotlivými studenty (OECD, 2010). SES na úrovni školy je důležitější než SES na úrovni studentů (např. Sirin, 2005). SES školy bude pravděpodobně zástupcem dalších faktorů.

Například studenti s nízkým SES se častěji nacházejí ve školách s nižší kvalitou výuky než studenti s vysokým SES (např. Cassen a Kingdom, 2004). Také kontext nebo poloha a lokalita školy může být důležitější než její SES – například očekávání učitelů od studentů, jak se bezpečně děti cítí ve škole, jak chodí rádi do školy, přísnost učebních plánů a dokončení domácích úkolů (např. Marks, 2009). **Rozdíly mezi školami mohou dále posilovat rozdíly mezi dětmi.** Již jsme si řekli, že kvůli rozdílům v rodinném a nejbližším sociálním prostředí vstupují děti do formálního vzdělávání s různými úrovněmi dovedností. **Na druhé straně školy mohou také hrát důležitou roli při kompenzaci těchto počátečních nerovností, což je ve většině vyspělých demokratických zemí jedním z cílů vzdělávacích politik.** Vzdělávací systémy, které neposkytují rovné příležitosti všem studentům, totiž mohou posilovat sociální nerovnosti, spíše než je pomáhat snižovat (OECD, 2010). Na dnešním měnícím se trhu práce se rozdíly mezi nekvalifikovanými a vysoce kvalifikovanými pracovníky rozšiřují: méně vzdělaní dospělí mají tendenci čelit nejvyšší míře nezaměstnanosti a nečinnosti, jakož i průměrně nejnižší a nejrychleji klesající průměrné mzdě (OECD, 2017). To může zase vést k celé řadě sociálních problémů, včetně chudoby, špatného zdraví (nesoustředěnost, úzkosti apod.) až trestné činnosti (srov. Schoenfeld, 2002).

Kvalita výuky

Vedle sociálního vývoje jedinců v předškolním období, nelze opomíjet ani roli učitelů, tj. těch, kteří významně přispívají k rozvoji jazyka dítěte. Nejedná se však o kvalitu osobnostních předpokladů pedagogů, nýbrž kvalitní výuku látky. Výuku přímou, která nahradí monolog – výklad pedagogů. Co je pro naše téma důležité, to je skutečnost, že výuka jazyka a obohacování slovní zásoby ve třídách jsou zprostředkovány učiteli, kteří jako zkušení uživatelé tohoto školního jazyka mohou vytvořit žákům oporu (scaffolding) k osvojování si a rozvíjení jazykové úrovně v rámci učení (Vygotskij, 1978). Velmi důležité se jeví i klima ve škole, klima ve třídě, vztahy mezi učiteli a studenty, odbourání frontální výuky a přítomnost vzájemného předávání si učebního materiálu mezi učiteli a studenty, dostupná zpětná vazba studentům ke strategiím a metodám výuky apod. Tolik jen výčet věcí, které jsou studenty hodnoceny jako „kvalitní výuka“ (Hattie, 2009).

Kvalita výuky je důležitá i z důvodu osvojení si dostatečné úrovně školního jazyka (srov. Houston, 1970). V zahraničních výzkumech se setkáváme s konceptem „školní jazyková úroveň“, která signalizuje příslušnost k té které sociální skupině (můžeme říci,

že jde o jazykový kód v duchu teorie Bernsteina), a to dvojím způsobem. Jednak pomocí jazyka a jeho dosaženou úroveň (ne/rozvinutostí), jednak schopností pohybovat se v jazyce a přepínat a dorozumět se mezi skupinami s různými úrovněmi jazykové rozvinutosti i uvnitř těchto skupin/komunit. Kromě toho lze na školní jazykovou dovednost pohlížet jako na výsledek předchozích příležitostí, tzn. jak jim byl jedinec vystavován – v jaké intenzitě a kvalitě a jak se naučil tento jazyk používat pro své vzdělávání ať už doma, v rámci komunity, nebo v průběhu předškolní výuky. Vstup do školy vždy znamená rozšíření získaných jazykových zdrojů dalšími a novými způsoby u všech žáků bez ohledu na již získanou úroveň školního jazyka. Nicméně pro ty, kteří se socializovali do jazyka a praktik užívaných v rámci formálního vzdělávání již doma, školní jazyk a čtení obvykle utváří přirozenější rozšíření interakcí získaných už z domova (Heath 1983; 2006). Ostatní děti (zejména z nízkopříjmových rodin) se musí spokojit s menšími šancemi získat rovnocennou školní jazykovou dovednost (Halliday, 2007; Snow a Uccelli, 2009). Odkazujeme tak na mezeru ve školně orientovaných jazykových příležitostech (*school language gap*). I když tito studenti mohou být zdatní v běžné řeči doma, ve vrstevnických skupinách nebo ve svých komunitách, neznalost určité úrovně jazyka a očekávání s ním spjatá je často staví do značné nevýhody, která není triviální. Učení totiž často závisí na porozumění žáka složitým textům, které obsahují školní jazyk.

Počáteční čtení a psaní

Efektivní výuka v počátečním čtení a psaní v prvních dvou letech školy je naprosto zásadní k „překlenutí propasti“ mezi dětmi z rodin s vysokým a nízkým SES. Empirické studie ukazují, že nejlepší programy pro čtení postupně rozvíjejí pět základních dovedností (tzv „five basic skills“): fonemické povědomí (tj. schopnost uvědomování si hláskové struktury slova), fonetiku, verbální fluenci ve smyslu plynulosti formulace a řeči, slovní zásobu a porozumění jazyku (blíže viz např. Duff a Clarke, 2011; Rose, 2006; Melby-Lervag et al., 2012; Stanovich, 1986). Také se zdá, že systematická výuka fonologie je důležitá zejména pro ohrožené děti a osoby z rodin s nízkým SES i děti, které začínají školu se slabým fonologickým povědomím a jinými základními předgramotnostními dovednostmi – opět jsou v této populaci častěji zastoupeni žáci z rodin s nízkým SES (např. Foorman et al., 1998; Sonnenschein et al., 2010). Rovněž je třeba rozvíjet řečové schopnosti a jazykové dovednosti, zejména slovní zásobu a porozumění (např. Adams, 1990; Teale et al., 2007). A konečně lze shrnout, že těch faktorů ovlivňujících to, že v rodinách s nižším SES budou častěji slabší

čtenáři, je mnoho. Rostou tak požadavky na rodiny a práci škol s rodinami při stírání počátečních rozdílů mezi dětmi na počátku školy. Máme dnes však již dostupné vědecké důkazy, že například skutečně dobře strukturované a kvalitní předškolní vzdělávání²¹ a obecně na kvalitní výuku gramotnosti založenou na vědeckých důkazech a poznatcích (tzv. *evidence-based education*), které postupně snižují rozdíly mezi dětmi v jejich rozdílných úrovních dovedností a formují mnohdy i absentující vztah k četbě. Špatná, tj. nesystematická a nevhodně nestrukturovaná výuka čtení a psaní je totiž zvláště nevhodná pro děti pocházející z nízkého SES prostředí.

Toto vše může hrát významnou roli při snižování rozdílů žáků v úrovni gramotnosti na základních školách. Je proto potřeba podporovat další výzkum, který by detailněji zmapoval vliv a význam těchto faktorů. Děti z rodin s nízkým SES není třeba automaticky odsuzovat k tomu, aby se staly slabými čtenáři. U těchto dětí je ovšem vyšší riziko obtíží se čtením než u jejich vrstevníků z rodin s vyšším SES. A výzkum posledních dekad začíná odkrývat, proč tomu tak je. K tomuto poznání by chtěl napomoci i výzkum, o němž se opírá následující empirická část této práce.

²¹ Zejména v zahraničí se ve školách zlepšuje a klade důraz na implementaci rozvoje raného školního jazyka a předgramotnosti. Existují celé rozsáhlé programy na rozvoj fonologického povědomí, verbální schopnosti zahrnující rozvoj slovní zásoby apod.

3. Cíle a výzkumné otázky

V návaznosti na současné empirické výzkumy vzdělanostních nerovností se studie, na níž je založena tato disertační práce, zaměřuje na vývoj rané čtenářské gramotnosti (též pre-gramotnosti) v odlišném sociálně-kulturním prostředí rodiny a její potenciální vliv na úspěch ve škole. Zejména nás zajímá nad rámec obvykle výzkumy sledovaného vlivu vzdělání rodičů také vliv specifického typu kulturního kapitálu v podobě čtenářského klimatu v rodině (Home literacy environment – HLE) a vlastní vznikající kulturní kapitál dítěte na vývoj počáteční čtenářské gramotnosti a dále vliv této pre-gramotnosti i výše uvedených specifických kulturních zdrojů na školní úspěch.

Předkládané výsledky empirického výzkumu sledují dva cíle. Zaprvé **(a) zmapovat vývoj pre-gramotnosti v prvních dvou letech školy, konkrétně stav při vstupu do školy (v čase t1) a následnou rychlost změny ve vývoji pre-gramotnosti (t1-t3), a v případě substantivních rozdílů mezi žáky dále určit, zda a jak jsou podmíněny sociálně-kulturním prostředím rodiny (vzdělání, kulturní kapitál rodičů a dítěte) a zadruhé (b) zhodnotit vliv rané gramotnosti na počátku školy (t1-t3) spolu s vlivem sociálně-kulturního prostředí rodiny na školní výsledky na konci prvního stupně ZŠ, konkrétně na školní prospěch (známky na vysvědčení v 5. třídě) a na první vzdělanostní tranzici (přechod na víceleté gymnázium).**

Abychom lépe porozuměli vlivu sociálního zázemí a kulturního klimatu rodiny dítěte na vývoj čtenářské pre-gramotnosti a z něj plynoucím ne/výhodám pro školní výkon na prvním stupni, budeme postupovat následujícím způsobem. Nejprve (kap. 5.1) se zaměříme na popis jak výchozích charakteristik rodiny dítěte, tak i úrovně žáků v pre-gramotnosti, na něž plyně navážeme jejím vývoje v průběhu prvních dvou let školy (hypotéza Matoušův efekt). Prozkoumáme i vysvětlující faktory (sociálně-kulturní klima rodiny) zvýhodňující děti v pre-gramotnosti na počátku i v průběhu školy (hypotéza rychlejšího růstu na základě kulturního zvýhodnění). Následně (kap. 5.2) nás bude zajímat vliv sociálně-kulturního rodinného klimatu a kulturního kapitálu dětí společně s předchozí úrovní v rané gramotnosti na školní výsledky dítěte na konci prvního stupně ZŠ. Nyní si blíže představíme výzkumné otázky a hypotézy.

3.1 Vývoj čtenářské pre-gramotnosti v prvních letech školy

První část analytické kapitoly popisuje rozdíly v pre-gramotnosti při vstupu do první třídy a její vývoj během prvních dvou let školy v závislosti na sociálním zázemí (vzdělání) a podle kognitivního kulturního kapitálu rodičů (čtenářské klima) i samotného dítěte (zde v podobě vysokokulturní). Zajímá nás, jak kulturní kapitál rodiny v podobě čtení (HLE) a (vysoko)kulturní kapitál dítěte ovlivňuje pre-gramotnost na vstupu do školy a zejména vývoj v průběhu prvních dvou let školy.

Klademe následující výzkumné otázky.

(I.) Jaký je stav pre-gramotnosti na vstupu do ZŠ? Přicházejí děti do školy s různou úrovní pre-gramotnosti? Lze tyto rozdíly vysvětlit sociálně-kulturním zázemím v rodině? (viz. *hypotéza o přeškolních rozdílech*)

(II.) Jaký je vývoj pre-gramotnosti žáků a čím je ovlivněn?

Podají se v průběhu prvních dvou let školní docházky setřít diference z počáteční úrovně gramotnosti mezi dětmi? Nebo se dětem s lepší počáteční gramotností daří držet si náskok? (*hypotéza tzv. Matoušova efektu*) Jaké faktory (vzdělání rodičů, HLE, kulturní kapitál dítěte) ovlivňují gramotnostní vývoj dětí v průběhu prvních dvou let školní docházky? Roste pre-gramotnost rychleji u těch, co mají doma k dispozici vyšší objem kulturních zdrojů? (viz. *hypotéza rychlejšího růstu na základě kulturního zvýhodnění*) Má čtenářské klima rodiny (HLE) přidaný efekt pro růst pre-gramotnosti nad rámec sociálního zázemí rodiny (vzdělání rodičů), nebo se jedná spíše jen o jeho odraz, tj. bez přímého vlivu?

Pokud jde vývoj čtenářské pre-gramotnosti, formulujeme následující tři hypotézy:

H1.1: *Hypotéza o přeškolních rozdílech.* Děti přicházejí do školy s rozdílnou úrovní čtenářské pre-gramotnosti.

H1.2: *Hypotéza o existenci tzv. Matoušova efektu.* Diference v pre-gramotnosti se udržují v průběhu školy a zvýhodňují děti s lepší úrovní dovedností, resp. žáci s vyšší čtenářskou dovedností na počátku školy rostou v pre-gramotnosti rychleji, a to i při kontrole vlivu kulturních zdrojů rodiny.

H1.3: *Hypotéza rychlejšího růstu na základě kulturního zvýhodnění.*

a) V rané gramotnosti se projevují značné rozdíly podle vzdělání rodičů: děti z vysokoškolských rodin dosahují vyšších skóre v pre-gramotnosti již při vstupu do školy než děti z rodin s nízkým vzděláním (max. vyučení).

b) Lepších výsledků v pre-gramotnosti na počátku i v prvních dvou letech ZŠ dosahují děti zvýhodněné kulturním kapitálem rodiny (HLE) včetně vyššího objemu vlastního kulturního kapitálu (bez ohledu na vzdělání rodičů).

3.2 Vliv čtenářské pre-gramotnosti a rodiny na průběžné výsledky ve vzdělání na konci prvního stupně ZŠ

Druhá analytická kapitola zhodnocuje vliv čtenářské pre-gramotnosti na počátku školy na školní výsledky na konci prvního stupně (školní prospěch a první vzdělanostní tranzici) spolu s vlivem akademického a kulturního kapitálu rodičů v podobě čtenářského klimatu rodiny (HLE) i rodičů se kulturního kapitálu dítěte. Zde analyzujeme podsoubor případů–žáků, kteří v panelu zůstali až do 4. vlny sběru dat (hodnoty obou závislých proměnných jsou získány z výpovědí rodičů ve 4. vlně). Hledány jsou odpovědi na dvě výzkumné otázky.

1. Má vývoj pre-gramotnosti v prvních dvou školních letech vliv na školní prospěch v páté třídě a/nebo přechod na víceleté gymnázium?
2. Do jaké míry ovlivňují školní prospěch a úspěšnost při přechodu na víceleté gymnázium, vedle předchozí úrovně pre-gramotnosti, sociálně-kulturní charakteristiky rodiny (vzdělání, kulturní kapitál)?

Pro oblast školní úspěšnosti na konci prvního stupně formulujeme následující hypotézy.

H2.1a: Děti s vyšší úrovní pre-gramotnosti v průběhu první a druhé třídy mají lepší známky na vysvědčení v polovině páté třídy.

H2.1b: Děti s vyšší úrovní pre-gramotnosti v průběhu první a druhé třídy mají vyšší šanci na přechod ze ZŠ na VG.

H2.2a: Děti zvýhodněné sociálně-kulturním zázemím (vzdělání rodičů, kulturní kapitál rodiny (HLE) včetně vyššího objemu vlastního kulturního kapitálu) mají lepší studijní prospěch, a to i při kontrole vlivu předchozí úrovně pre-gramotnosti.

H2.2b Děti zvýhodněné sociálně-kulturním zázemím (vzdělání rodičů, kulturní kapitál rodiny HLE včetně vlastního rodičího se kulturního kapitálu) mají vyšší šanci dostat se na víceletá gymnázia, a to i při kontrole vlivu předchozí úrovně pre-gramotnosti.

Analýzy také zahrnují kontrolní nezávislé proměnné, kterými jsou věk dítěte (v měsících), pohlaví a předchozí docházka do mateřské školky.

4. Metodologie

V analytické části nejprve představíme pro účely disertační práce realizovaný vlastní výzkum *Čtení a psaní školáků*, kritické momenty sběru, které považujeme za zásadní zmínit jako doklad dobré praxe, a stranou nezůstává ani nastínění etiky výzkumu dětí, kdy nově zařazujeme do studie požadavek na souhlas dítěte s testováním. Po vymezení základního a výběrového souboru následuje představení indikátorů pre-gramotnosti, sociálně-kulturního klimatu rodiny a studijních výsledků. Poslední část je pak věnována popisu metod.

4.1 Výzkum *Čtení a psaní školáků* (2013–19)

Tato předkládaná studie přináší výsledky z výzkumu *Čtení a psaní školáků*, kterému se autorka systematicky věnuje od roku 2013.²² Výzkum sleduje školní úspěšnost pomocí kvantitativního sledování dětí v oblastech jazyka, kognice a mimoškolních aktivit od jejich přechodu na první stupeň základní školy do přechodu na stupeň druhý. Unikátnost založené studie spočívá v tom, že umožňuje sledovat jejich vývoj v období vstupu na základní školu (reálně odpovídající stavu předškolní výchovy), navíc výzkum takto malých dětí s tak rozsáhlým testováním jazykových, (před)čtenářských a kognitivních schopností nebyl doposud v ČR realizován.

Výsledky výzkumného projektu *Čtení a psaní školáků*²³ se snaží přispět k hlubšímu porozumění procesů socializace v rozdílném sociokulturním milieu rodiny a vlivu na školní výkon dítěte. Poznatky mohou také nalézt uplatnění v podobě praktických opatření týkajících se návrhů ke spolupráci škol a rodičů, zapojování dětí do organizovaných školních aktivit,

²² Některé části textu vychází z textu Gorčíková, M. 2015. „Panelová studie vývoje jazykových, kognitivních a raně gramotnostních dovedností žáků 1. stupně základních škol.“ *Data a výzkum – SDA Info* 9 (2): 113-120.

²³ Pro doplnění uvádíme, že se jedná o v České republice unikátní dlouhodobý panelový výzkum, jež započal v roce 2013 na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, kde získal finanční podporu Grantové agentury Univerzity Karlovy (GA UK č. projektu 1130313) v průběhu let 2013 až 2015 a současně od Centra doktorských studií na Institutu sociologických studií Fakulty sociálních věd téže univerzity na rok 2014–15. V tomto roce (podzim 2018–jaro 2019) proběhla druhá fáze výzkumu dotazování dětí a jejich rodičů, kdy jsou žáci již na začátku 2. stupně ZŠ. Studie je nyní financována z projektu MŠMT (OP VVV pod reg. č. CZ.02.1.01/0.0/0.0/16_013/0001796) a pokračování zajišťuje Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. Data z výzkumu jsou současně analyzována v rámci řešení tématu Strategie AV21 Role komunikace a sociální interakce ve vývoji osobnosti. Postupně také pomalu zpracováváme digitalizaci všech dat ve spolupráci s Českým sociálněvědním datovým archivem při SOÚ AV ČR v.v.i.

a to zejména v případě žáků z rodinného prostředí s výrazným deficitem jazykové a kognitivní socializace (podrobněji viz diskuze 6.3).

4.1.1 Čtyři vlny panelového výzkumu

Sběr dat probíhal ve dvou fázích výzkumu a celkově jsme uskutečnili čtyři vlny sběru dat v průběhu let 2013–19 (viz tabulku 1). První fáze výzkumu obsahuje tři časové úseky sběru dat, které se uskutečnily v letech 2014–15 za účasti celkového počtu 25 škol. Ty se podařilo udržet pro všechny doposud provedené vlny šetření. Během prvního roku výzkumu, kdy proběhly první dvě vlny testování (tj. akademický rok 2013/15), došlo k tzv. úmrtnosti panelu pouze o 1 %, kdy 4 děti přešly dodatečně na některou výběrovou základní školu a jedno se vrátilo zpět do preprimárního vzdělávání. V následujícím roce (třetí vlna výzkumu a akademický rok 2014/15) již dalších 26 dětí námi sledované školy nenavštěvovalo, protože odešly jinam nebo se přestěhovaly. Finální vzorek dětí tak zahrnuje za první tři vlny 409 žáků základních škol, celková úmrtnost po dvou letech činí cca 7 % z původního souboru. V další – druhé – etapě probíhala čtvrtá vlna měření prostřednictvím najaté agentury a finální vzorek tvořil 227 rodičů a 219 dětí v období druhé poloviny šesté třídy, jde o 54 % ze souboru třetáků. Relativně nízká návratnost ve 4. etapě sběru dat je dána jednak odlivem mnoha žáků z původních škol (8 z 25 škol bylo pouze s prvním stupněm), jednak omezeným možstvím souhlasů s fungujícím kontaktem na rodiče z původní etapy sběru dat (cca 70 % původního souboru). Srovnatelné longitudinální výzkumy s podobným designem a testováním dětí na prvním stupni ZŠ mají většinou vyšší úmrtnost panelu, někteří autoři udávají roční úmrtnost 15 % (Pfoš et al, 2013), jiní uvádí 29 % po roce a půl měření (Lonigan et al, 2002) a po dvou letech 35 % (Sénéchal et al., 1998).

První vlna se uskutečnila v průběhu září a října 2013 a reprezentuje praktiky a dovednosti dětí v období přechodu z mateřské školy na první stupeň ZŠ. Druhá etapa monitorovala výkon těchto žáků v rané gramotnosti na konci prvního školního roku (květen–červen 2014), třetí vlna výzkumu proběhla na konci druhé třídy (květen–červen 2015), kdy měli již všichni žáci osvojeny základní pravidla gramotnosti (zvládli číst a psát). Sběr dat v rámci každé etapy probíhal vždy v rámci několika (3, většinou 4) opakovaných relativně krátkých (35–45 min) individuálních setkání s každým školákem, kdy výzkumný asistent s dítětem hravou formou řešil jazykové, kognitivní testy a testy úrovně počátečního čtení a psaní. Žáci vedle dovedností

během první a třetí etapy opakovaně odpovídali na otázky v polostrukturovaném rozhovoru, jehož cílem bylo zjistit, z jakého sociokulturního prostředí do školy přicházejí. Sezení probíhala ve většině případů v dopoledních hodinách v prostorách školy.

Ve druhé etapě výzkumu (listopad 2018–červen 2019) jsme se obrátili přímo na rodiče, kteří nám zanechali telefonický anebo písemný kontakt v případě dalšího pokračování studie (cca tři čtvrtiny rodičů), a na zbytek jsme se obrátili prostřednictvím školy písemně. Máme k dispozici data za celkem 227 rodičů a 219 dětí. Celou realizaci výzkumu gramotnosti šestáků ve školách má na starosti najatá agentura.

Ve výzkumu dětí jsme celkově měřili hned několik oblastí vyvíjející se gramotnosti, resp. vedle rané gramotnosti (pisatelské a čtenářské testy) i jazykové a kognitivní prediktory počáteční čtenářské dovednosti (rychlé vybavování slov z dlouhodobé paměti, fonemické povědomí, slovní zásoba apod.). Využívali jsme u nás dostupné, avšak pouze lokálně standardizované psychologické diagnostické nástroje, které byly pouze částečně validizované (srov. Gorčíková, Housarová, v tisku). Žáci vedle testování gramotnostních dovedností odpovídali na otázky v polostrukturovaném rozhovoru, jehož cílem bylo zjistit, z jakého sociokulturního prostředí do školy přicházejí. Specificky šlo o zmapování čtenářské aktivity s rodinou a formy vzájemné interakce v době nástupu do první třídy. Vedle toho byl v této době souběžně s písemným souhlasem rodičů k účasti dětí ve studii rozeslán krátký dotazník, v němž rodiče uvedli informaci o svém vzdělání a rodinných poměrech. Rozsáhlejší dotazník s pro-čtenářskými aktivitami, rodinnými podmínkami a informacemi ohledně školního úspěchu dětí byl distribuován rodičům až ve čtvrté etapě studie (2018–19). V následujících analýzách však pracujeme se souborem žáků, kteří odpověděli na tři testy rané gramotnosti (porozumění mluvenému slovu, test rychlého čtení slov, vybavování si slov z dlouhodobé paměti, slovní zásoba) v prvních třech vlnách sběru dat (tj. na začátku a na konci první třídy, na konci druhé třídy), a zároveň u nich máme k dispozici platné odpovědi na otázky ohledně kulturního kapitálu rodiny, celkem jde o přibližně 445 případů, ale ne u všech testů máme stejný počet odpovědí (z toho mírně nadpoloviční většina, 56 %, jsou děvčata) a v podsouborů rodičů ze čtvrté etapy studie máme celkem 227 rodičů.

4.1.2 Příprava výzkumu, etika ve výzkumu dětí

Vzhledem ke komplexnosti a náročné přípravě a organizaci výzkumu považujeme za důležité shrnout dva základní body usnadňující realizaci jednotlivých etap výzkumné studie jakožto příklad dobré praxe pro zajištění vysoké návratnosti ve výzkumu v podobném typu výzkumné studie.

I. *Příprava terénu.* Původním záměrem výzkumného projektu bylo zapojit do studie cca 120 žáků (jako tomu bývá koneckonců i v jiných sociálně-psychologických studiích tohoto typu) s tím, že oslovíme větší počet škol, a uvidíme, jaký bude zájem ze stran škol. Projekt byl původně podáván na Pedagogické fakultě UK, kde autorka této práce studovala, a četnost výzkumů studentů této fakulty ve školách situaci výrazně komplikoval. Zejména v pražských školách je značná nevole k výzkumným projektům ve školách, jedná se o výraznou zátěž pro školní výuku a dále je nutná spolupráce minimálně na počátku studie z důvodu zajištění souhlasu vychovatele ve výzkumech dětí. S ohledem na výchozí kontext jsme situaci nepodcenili a zaměřili jsme se proto na důkladnou *informační kampaň* a úspěch na sebe nenechal dlouho čekat (viz vysoká návratnost). Příprava studie byla velmi náročná, ale přesto jsme chtěli už oslovené školy ve studii ponechat a projekt zdárně dotáhnout do konce i s větším výzkumným vzorkem, než byl původní záměr.

Výzkumný grant neposkytoval žádnou odměnu pro participanty výzkumu, symbolický dárek pro děti jsme však vnímali jako stěžejní pro motivaci a udržení velikosti výzkumného vzorku po dobu dalších etap. V úplném počátku jsme se proto obrátili na několik výrobců hraček a papírnictví s žádostí o *získání sponzorského daru* a uspěli jsme. Společnosti Centropen, a.s. a EFKO-karton s.r.o. nám poskytly krásné věcné dary – psací a papírnické potřeby pro prvňáčky a zábavné hry a časopisy. Následně jsme připravili detailní informační dopisy se souhlasem jak pro rodiče našich nezletilých dětí, tak i ředitele/ředitelky škol, najali jsme grafika a nechali vytvořit logo a letáky/plakáty. Poté jsme oslovili ředitele námi náhodně vybraných škol, a to v několika po sobě krátce následujících krocích, nejprve krátce e-mailem s přiloženým barevným letákem, poté telefonicky s krátkým vyjádřením, papírově byl zaslán informovaný souhlas s přiloženým stanoviskem o zařazení školy do studie a následovala osobní schůzka ve škole. Po získání souhlasu jsme zaslali našim školním kontaktům či koordinátorům (školy většinou zvolili zástupce/zástupkyně ředitelů/ředitelek) žádost o distribuci instrukcí pedagogům prvních tříd s prosbou při výběru dětí a informační dopisy

rodičům se souhlasem o zařazení žáka do studie. Některým školám jsme po domluvě připravili rovněž věcnou odměnu – balíky s kancelářskými potřebami.

V mezičase jsme oslovili všechny vysoké školy s žádostí o distribuci inzerátu s nabídkou placené praxe na výzkumného asistenta v projektu. Protože šlo o práci s malými dětmi a uchazečů bylo mnoho, výběr vhodných uchazečů byl značně zdlouhavý a náročný. Vybráno bylo přibližně 11–14 kandidátů, povětšinou studentů psychologie či sociologie pregraduálního a zejména postgraduálního (magisterského i doktorského) studia z více pražských vysokých škol. Výzkumní asistenti absolvovali několikadenní školení, aby se seznámili s testy a jejich administrací, dotazníkem, diktafonem a tím, co je vše čeká v terénu (příchod do školy, jméno koordinátora, prostor pro výzkum a jak pracovat s dítětem). Za tímto účelem byly zřízeny webové stránky výzkumu, také podkladové materiály a informace byly jako opora vloženy do systému Moodle. Důležitou součástí bylo i seznámení se s etickými zásadami při práci s dítětem²⁴, dále s ochranou výzkumníků a výzkumných dat. Některá sezení byla nahrávána. Podklady v dalších etapách byly opětovně připraveny v kooperaci s grafikem, výzkumní asistenti se v průběhu dvou let postupně obměňovali a byli průběžně zaškolováni. Každému dítěti přináležela menší *odměna* ve všech třech etapách naší studie. Průběžně byly pro všechny školy připravovány výstupní zprávy s výsledky za každou školu, které pak byly buď prezentovány přímo rodičům na třídních schůzkách, anebo pedagogům ve školách. Už od počátku byl na nás kladen apel ohledně nevytváření tzv. žebříčků úspěšných škol, srovnání proběhlo pouze na úrovni lepší/horší.

II. Etické otázky ve výzkumu dětí. Etika ve výzkumu a ochrana dat bylo velkým tématem v projektu od samého počátku. Po důsledné rozvaze jsme se rozhodli, že budeme k dítěti přistupovat jako k aktivnímu sociálnímu aktérovi, a tak byl samozřejmostí jeho *informovaný souhlas a odsouhlasení* s možností následné revize a odmítnutí pokračovat. Doplňujeme, že se nejedná o běžnou praxi ve výzkumu dětí v ČR, kde není zatím stanovena věková hranice nezletilých osob k udělení informovaného souhlasu. Rovněž jsme respektovali, že dítě nechce na některé konkrétní úkoly nebo dotazy odpovědět, a proto bylo o této možnosti neodpovědět předem informováno (zejm. při zadávání dotazníku), dítě nebylo v žádném případě opravováno a nehovořili jsme s ním z pozice pedagoga. Cílem bylo navodit uvolněnou a přátelskou atmosféru (sic) ve školním prostředí. Po simulaci a teoretické přípravě práce

²⁴ Zde by měla zaznít inspirace v oblasti etických zásad při práci s dětmi v brněnském výzkumu Rodina pohledem dětí (GAP404/11/1033, doba řešení: 2011–12), významná pro nás byla studie o metodologických a etických specifikách ve výzkumu dětí (Kvapilová Bartošová a Slepíčková, 2014).

na výzkumu následovalo zaškolení výzkumných asistentů v terénu a průběžně byly supervidovány náhodně vybrané nahrávky z terénu kvůli zajištění zpětné vazby a zlepšování naší komunikace s dětmi. Data byla následně sbírána jako *anonymní*, všechny údaje o dětech a škole byly anonymizovány a vedeny dále pouze pod číslem a kódem každého dítěte a každé školy. Zajištění anonymity dat, poskytování informací o zkoumaném ostatním výhradně s výslovným dodatečným souhlasem opatrovníka a profesionální přístup v komunikaci s dítětem byly klíčové pro efektivní práci v terénu (srov. Bartošová, Slepíčková, 2009). Koordinaci asistentů v terénu a komunikaci se školami zařizovala sama autorka tohoto textu.

4.2 Základní a výběrový soubor

Longitudinální výzkum představuje jeden z typů sociologického šetření (research design), který reprezentuje způsob, jak měřit změnu nebo kauzální vztahy (Menard, 2002). V našem případě byla pro každou proměnnou sbírána data ve dvou etapách a celkově na čtyřech různých časových bodech, přičemž případy (respondenti) jsou v rámci jednotlivých etap sběru dat ti samí. V naší studii máme dvě fáze výzkumu (2013–2015 a 2018–2019) a celkově čtyři vlny sběru dat (podzim 2013, jaro/léto 2014, jaro/léto 2015, podzim/zima 2018/19). První fáze obsahuje první tři vlny sběru dat (2013–15) a jedná se opakované měření na vzorku dětí-školáků, druhou etapu zahrnuje výzkum rodičů ve čtvrté vlně sběru dat z roku 2018–19 (výsledky dětí v testech gramotnosti zde nepoužíváme), viz dále.

Základní soubor tvoří žáci na počátku prvního stupně ZŠ, tj. ve věku 6–7 let (v první etapě) ve Středočeském kraji a Praze, kteří splnili podmínky školní „zralosti“ (viz níže). Volba této věkové skupiny byla vedena cíleně s ohledem na zmapování počátku procesu utváření a rozvoje jazykových a kognitivních dovedností. Omezení výzkumu na dva regiony bylo provedeno z finančních a logistických důvodů.

Výběrový soubor byl realizován pomocí jednostupňového stratifikovaného náhodného výběru. Vzorek žáků prvních tříd a jejich rodičů byl získán na základě postupu využívajícího stratifikované klastry (tzv. *stratified clustered design*). Jednotlivá strata představují odlišné residenční území, resp. typ školy – na základě analýzy vzdělanostní úrovně ORP dle SLBD

2011 byla vymezena tato strata: 1. Praha – vnitřní městské čtvrti, 2. Praha – sídlištní zástavba, 3. suburbia Prahy, 3. venkovské obce a 4. města Středočeského kraje. Strata byla stanovena jako neproporcionální (vždy 5 škol). Tento počet umožňuje jednak (a) lepší segmentaci populace a (b) lepší komparaci dle škol a typu územního osídlení, jednak (c) vede k zajištění vyšší reprezentativity z hlediska vzdělanostní úrovně rodin. V rámci těchto strat bylo náhodně losováním vybráno celkem 28 ze všech 668 veřejných základních škol v Praze a Středočeském kraji, výzkumu se odmítly zúčastnit tři pražské školy (návratnost za školy tak dosáhla 89 %). V druhém kroku jsme oslovili ty pedagogy, kteří používají při výuce počátečního čtení nejrozšířenější metodu analyticko-syntetickou²⁵, kteří nám pomohli s výběrem a oslovením rodičů konkrétních dětí. Velikost výběrového souboru je celkem cca 40 školních tříd z 25 základních škol resp. 439 dětí (194 chlapců a 245 děvčat v první vlně šetření). Cílovou skupinu tvoří dyády rodiče a jejich děti – žáci prvního stupně ZŠ, kteří nastoupili do 1. třídy ve školním roce 2013/2014 (tj. bez odkladu školní docházky) a jedná se o děti vyvíjející se v pásmu normy bez diagnostikovaných zrakových, řečových, motorických či behaviorálních poruch.²⁶ Studie monitoruje rozvoj čtenářských a pisatelských dovedností na prvním stupni školní docházky perspektivou psycholinguistiky (psychologickými testy), přičemž nevyhnutelným kritériem výběru žáků a žákyň bylo také monolingvní prostředí rodiny, v němž dítě vyrůstá. Doplňme, že se však nejedná výhradně o děti z české majority, ale pouze z rodin hovořící plynule česky. Průměrný věk dětí byl v první vlně šest a půl roku (StD 3,9 měsíců). Přehled vln a metod sběru dat uvádí tabulka č. 1.

²⁵ Tato tzv. slabikovací metoda byla od školního roku 1951/52 zavedena centrálně, povinně pro všechny ZŠ a jedná se i nadále o nejpoužívanější způsob výuky prvopočátečního čtení na našich školách. Teprve až od roku 2005 vstoupil v platnost Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který již nepředepisuje platnost žádné z konkrétních metod výuky elementárního čtení a psaní, konkrétní statistiky však o používaných metodách na našich ZŠ MŠMT nemá. Volba této metody byla ovlivněna vedle četnosti i tím, že některé námi sledované ukazatele (zejm. fonematické schopnosti a způsob a rychlost čtení) u alternativních metod čtení (genetická, globální aj.) nedosahují úrovně požadované metodickými doporučeními pro analyticko-syntetickou metodu. V našem vzorku nebyla z těchto důvodů zařazena pouze jedna třída.

²⁶ K diagnostice ne/standardního vývoje dítěte dochází na specializovaném pracovišti (Pedagogicko psychologických poradnách) výhradně na základě žádosti rodiče / zákonného zástupce, nicméně zpravidla prvním diagnostickým vodítkem bývá zpráva učitele. Pedagogové většinou jako první doporučují odborné vyšetření dítěte a posílají vyjádření o školním prospěchu i chování dítěte. V našem výzkumném vzorku tak postupně zjišťujeme, že některé děti byly v průběhu prvních dvou let školní docházky diagnostikovány či jsou doporučeny k vyšetření na poruchy učení, pozornosti, hyperaktivitu atd.

Tabulka 1 Přehled etap výzkumu a příslušný počet respondentů (děti/rodičů).

Etapa	Rok realizace výzkumu		Celkový počet		Metoda sběru dat
	děti	rodiče	děti	rodičů	
1. vlna	2013	2013	439	445	papírový dotazník rodičům se souhlasem účasti dítěte; individuální testování každého dítěte ve škole (11 testů); polostrukturovaný rozhovor/dotazník s dítětem
2. vlna	2014	-	435	-	individuální testování každého dítěte ve škole (12 testů)
3. vlna	2015	-	409	-	individuální testování každého dítěte ve škole (10 testů); polostrukturovaný rozhovor/dotazník s dítětem
4. vlna (via agentura)	2018/ 2019	2018/ 2019	219	227	CAWI dotazník rodičům (a doplňkově CATI) vč. souhlasu účasti dítěte; hromadné testování žáků ve třídě a žakovský dotazník (PAPI a CAWI; tato data nejsou zatím k dispozici)

4.3 Operacionalizace a nástroje měření

V této části práce popisujeme dvě závislé a sadu několika vysvětlujících proměnných, které využíváme dále v analýzách. Popisné statistiky zde uvedených proměnných lze nalézt ve druhé příloze disertační práce. Následuje popis úpravy dat a zejména představení a uvedení do námi využívaných metod analýz v kapitole 5.

4.3.1. Závislé proměnné

V této práci využíváme dvě závislé proměnné – čtenářskou pre-gramotnost (analýza v kap. 5.1) a školní výkon (analýza v kap. 5.2, kde je čtenářská pre-gramotnost zároveň jednou z vysvětlujících proměnných).

Pre-gramotnost (též raná čtenářská gramotnost) byla zkonstruována ze čtyř dílčích proměnných měřených opakovaně v prvních třech vlnách výzkumu pomocí testových baterií – test rychlého čtení, test na porozumění, slovník a rychlé vybavování si slov. Než se dostaneme k samotné konstrukci této proměnné, představme si blíže jednotlivé indikátory.

V předchozích kapitolách jsme uvedli, že unikátnost námi založené panelové studie spočívá v tom, že umožňuje v českém prostředí pravděpodobně poprvé sledovat vývoj raně gramotnostních dovedností žáků během kritického období vstupu na základní školu. Celý výzkumný projekt využívá rozsáhlou testovou baterii s mnoha měřítky jazykově-kognitivního a raně gramotnostního osvojování si čtení a psaní (pro celkový přehled použitých testů viz Gorčíková, 2015 a příloha 1). Pro účely analýz v této disertační práci byly z panelové studie vybrány čtyři nejvýznamnější složky rané gramotnosti: dekodování, resp. čtení slov, (pasivní) slovní zásoba, schopnost vybavování z dlouhodobé paměti (retrieval fluency) a porozumění (slyšenému) textu (viz Tabulka 2), které tvoří konstrukt pre-gramotnosti v této studii. Tyto konkrétní oblasti jsou také stěžejními složkami, které se objevují jako součást konceptualizace čtenářské gramotnosti měřené u starších dětí (5. a 9. třída) v mezinárodních srovnávacích výzkumech (PIRLS, PISA).

Tabulka 2 Přehled analyzovaných testů ze studie Čtení a psaní školáků.

Oblast schopností	Test	Zadání testu (stručně)	zdroj	Etapa měření	Validní odpovědi (N)
slovní zásoba, porozumění jazyku	receptivní slovník (pasivní slovní zásoba)	označení obrázku odpovídající zadanému slovu	PPVT (předlohu sestavil F. Smolík z PsÚ AV ČR)	1, 2, 3	406
	porozumění slyšenému textu	poslech (příběhu) a určení odpovídajícího obrázku	GMRT*/Caravolas, Volín (2005)	1, 2/ 3	406
čtenářské schopnosti	čtení slov za 1 min.	čtení nahlas izolovaných slov, seřazených od nejjednodušších po složitější	Caravolas, Volín (2005)	1,2, 3	408
kognitivní schopnosti	rychlé jmenování obrázků a čísel	pojmenovávání („čtení“) 5 obrázků / 5 čísel na kartě vždy s 2 × 40 stimuly, měřen čas	Seidlová Málková, Caravolas (2013), orig. Denckla, Rudel (1974)*	1, 2, 3	408

Nyní si představíme jednotlivá měřítka rané gramotnosti:

Test rychlého čtení (One minute reading – OMR). Většina zahraničních výzkumů používá čtení reálných slov pro měření schopnosti dekodovat jednotlivá slova. Pro tuto dimenzi čtení byla využita existující česká verze testu (podle Caravolas, Volín 2005), v níž slova byla vybírána ze souboru crosslingvistické databáze psaných slov z učebnic pro děti první třídy (tzv. Weslalex). Tento test obsahuje na prvních třech pozicích pouze písmena (*a, i, u*), další slova byla vybrána na základě četnosti a fonologické struktury a byla uspořádána od jednoslabičných po tříslabičná. Děti měly za úkol v limitu 60 sekund přečíst co nejvíce, nejrychleji, a hlavně nejpřesněji ze seznamu 140 izolovaných slov. Skóre z testu bylo zkonstruováno jako suma správných odpovědí. Vyslabikované nebo vyhláskované slovo se nepovažovalo za správně přečtené. Hrubé skóre v deskriptivních statistikách (tabulka A.1. v příloze 2) jsou počet správných odpovědí.

Test na poslech (příběhu) s porozuměním (Listening comprehension – LC). K testu na poslech (příběhu) a určení odpovídajícího obrázku byla převzata česká verze baterie z mezinárodního projektu o rozvoji gramotnosti v evropských jazycích,²⁷ která byla adaptována z anglického originálu (GMRT; MacGinitie, MacGinitie a Dreyer, 2000). Subtest na porozumění se skládá z 27 samostatných a krátkých tří až čtyř větných pasáží, k nimž byly zobrazeny tři obrázky. Dětem bylo postupně předčítáno sedm příběhů, přičemž ke každé pasáži byly zobrazeny tři obrázky, z nichž jeden odpovídal poslechu textu. Test byl administrován individuálně nebo v malých skupinkách žáků. Ve třetí etapě měření (konec druhé třídy) už nebylo možné použít totožný nástroj, protože tento test by již diskriminoval schopnost porozumění (tj. již by nedávalo smysl měřit porozumění nepřímo skrze obrázky) a proto byl využit věku odpovídající Test čtení s porozuměním (Caravolas a Volín, 2005). V tomto testu děti doplňovaly do 20 vět vždy dvě chybějící slova (u každého slova vybíraly z nabídky 4 možností). Test byl časově omezen na 7 minut. V rámci deskripce pracujeme s hrubými skóry v podobě sumy správných odpovědí. Ale protože v tomto případě test nemá ve všech třech etapách sběru dat stejné zadání, a tedy i položky, museli jsme výsledné hodnoty pro analýzu standardizovat tak, aby odvozené testové skóre bylo mezi etapami interpretovatelné, tj. abychom mohli u žáků sledovat nejen pořadí v rámci každé etapy měření, ale také alespoň nepřímo skrze toto pořadí jejich posun v čase (k tomu jsme využili skórování pomocí normal curve ekvivalent, NCE).²⁸

Slovní zásoba. Protože neexistuje český standardizovaný test slovní zásoby, byly využity podklady z amerického neverbálního testu pro měření řečového vývoje – tzv. receptivní slovník (Peabody Picture Vocabulary Test – IV; Dunn a Dunn, 2007).²⁹ Administrátor testu předložil vždy dítěti kartu se čtyřmi obrázky a řekl slovo vystihující jeden z nich, dítě má pak ukázat na daný obrázek. V analýzách pracujeme s testem o celkově 23 položkách, které byly zadány ve všech třech etapách výzkumu. Testové skóre bylo zkonstruováno jako suma správných odpovědí.

²⁷ Tento testový nástroj byl původně upraven a adaptován G. Seidlovou Málkovou a M. Caravolas pro českou sekci WP1 v mezinárodním projektu ELDEL PITN 215961 (2008-12).

²⁸ The normal curve equivalent neboli ekvivalent normální křivky (NCE) je způsob měření, kdy studentovi klesá skóre podél normální křivky. Výsledky žáků se pohybují od 0 do 100 (jde o podobnou metriku jako jsou procenta), které označují pořadí jednotlivých studentů, neboli uvádí kolik studentů ze sta mělo nižší/ vyšší skóre. Skóre NCE mají hlavní výhodu oproti percentilnímu skóre v tom, že je lze zprůměrovat. Tímto způsobem zachováme dynamiku a můžeme sledovat u žáků nejen pořadí, ale nepřímo i posun v čase.

²⁹ Předlohu sestavil F. Smolík z PsÚ AV ČR, viz publikovanou screeningovou verzi pro předškoláky do 5 let (Seidlová Málková a Smolík, 2015).

Test rychlého pojmenovávání – RAN (Rapid Automated Naming). V tomto testu je úkolem zkoumané osoby co nejrychlejší pojmenovávání zobrazených stimulů, přičemž se nejčastěji jedná o objekty, obrázky, barvy či symboly (Norton a Wolf, 2012). S testy tohoto typu se v psychologii můžeme setkat již minimálně 100 let (Woodworth a Wells, 1911), do oblasti gramotnostního výzkumu se nicméně primárně rozšířily až s prací Marthy Denckla a Rity Rudel (1974; 1976), které zjistily, že rychlost pojmenovávání je dobrým prediktorem schopnosti číst u dětí, respektive přítomnosti dyslexie či jiné poruchy čtení. Z dalšího výzkumu vyplynulo, že predikční schopnost testu rychlého pojmenovávání je do jisté míry nezávislá například na úrovni verbálních intelektových schopností dítěte či úrovni fonologického povědomí (Denckla a Cutting, 1999; Norton a Wolf, 2012; Powell et al., 2007). My jsme využili verzi Testu rychlého pojmenovávání z Baterie testů fonologických schopností (Seidlová Málková a Caravolas, 2013), která obsahuje dvě verze tohoto paradigmatu. V první verzi pojmenovává zkoumaná osoba obrázky, ve druhé verzi jmenuje čísla. Test měří čas, jak dlouho trvá dítěti vyjmenovat předepsané množství 40 slov a 40 obrázků (tj. slova). Testové skóre je zde vzhledem k tomu, že subtesty mají i při stejném počtu položek v průměru odlišnou délku trvání, zkonstruováno jako vážený (za subtest) průměr času potřebného ke splnění úlohy. Vážená hodnota je zde použita proto, že jmenování určitého počtu čísel trvá kratší dobu než jmenování stejného počtu slov odpovídající obrázkům. Hodnota této proměnné v následných konstrukcích latentní proměnné pre-gramotnosti je obrácena tak, aby vyšší hodnota vyjadřovala vyšší míru gramotnosti.

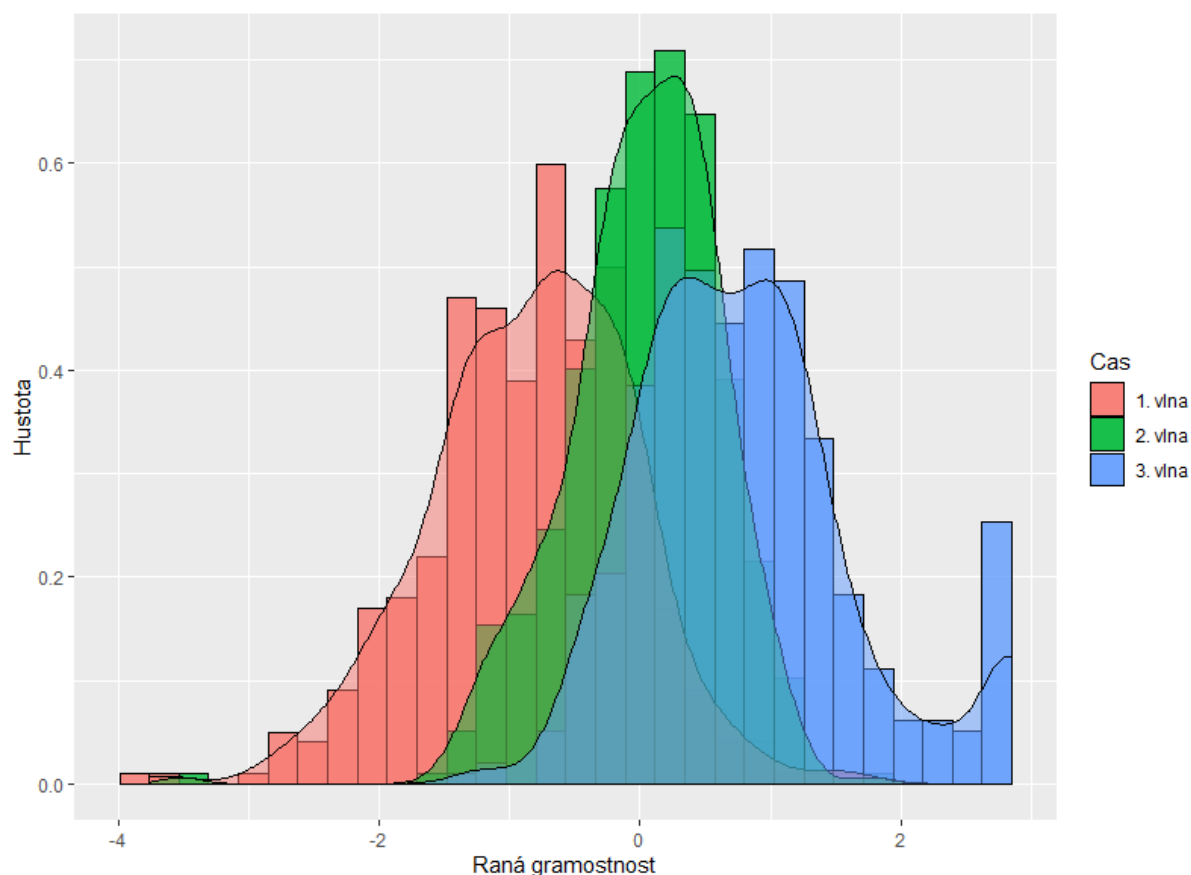
Před samotným vytvořením souhrnné latentní proměnné z jednotlivých testů jsme pomocí analýzy hlavních komponent (PCA) ověřili unidimenzionalitu konceptu. Na základě výsledků Hornovy paralelní analýzy (s využitím programu PARAN ve Stata s provedením 10 000 simulací, původní Eigen value = 1,8; upravené Eigen value = 1,7) jsme ověřili, že je vhodné extrahovat jedinou komponentu. Tato komponenta ($h^2=0,45$) byla nejsilněji sycena testem porozumění textu (0,82), čtením slov (0,75), rychlým pojmenováním (0,58) a nejméně slovní zásobou (0,50).

Testy čtení slov, (pasivní) slovní zásoby a schopnosti vybavování z dlouhodobé paměti (RAN) jsou opakovanými testy a v každé etapě byl dětem předložen totožný test. Test na porozumění slyšenému se sice změnil ve třetí etapě sběru dat, ale výsledné hodnoty byly standardizovány pomocí NCE (viz výše). Latentní proměnná měřící čtenářskou pre-gramotnost byla vytvořena na panelových datech zahrnující všechna pozorování ve třech vlnách výzkumu (1299 případů v datech tzv. long formátu) a to pomocí zprůměrování hodnot jednotlivých testů, které jsme

nejprve standardizovali na z-skóre.³⁰ Průměrný výkon žáka v tomto kompozitním skóre pre-gramotnosti tak dosahuje přibližně nuly (v první etapě je to -0,58, ve druhé již nula (0,06) a ve třetí 0,64). Hodnoty výkonu jednotlivých žáků v daném čase jsou vyjádřeny jako odchylky od tohoto celkového průměru a vyjadřují tak jejich relativní pozici v rozdělení souboru testovaných žáků za celé sledované období t1-t3. Vývoj rozložení výsledných hodnot kompozitního skóre pre-gramotnosti ve třech časových bodech sběru dat uvádí obrázek 1.

³⁰ Standardizace byla nutná s ohledem na odlišnou metriku měření u jednotlivých testů. Změna v přeškálování měřítek má dvě výhody. Zaprvé jsou koeficienty snadněji interpretovatelné. Zadruhé se vyhneme problému, že rozptyl testových skóre bude mít tendenci se systematicky měnit napříč jednotlivými vlnami sběru dat. Tyto nové odhady parametrů (tzv. re-estimace parametrů) hrubých skóre nijak zásadně nemění výsledky.

Obrázek 1 Kombinované histogramy a odhady jádrové hustoty pro latentní proměnnou Raná gramotnost v jednotlivých vlnách sběru dat.



Druhou zkoumanou oblastí jsou **školní výsledky**, které modelujeme ve druhé analytické kapitole (kapitola 5.2), s pomocí dvou závislých proměnných – **známky na vysvědčení v páté třídě a přechod na osmileté gymnázium**. Tato analýza se liší zejména tím, že informace máme z výpovědí rodičů ve čtvrté vlně výzkumu. Znamky na pololetním vysvědčení v páté třídě jsme zjišťovali z následujících předmětů: českého a cizího jazyka, matematiky a přírodovědy (využíváme aritmetický průměr těchto známek: $M = 1,4$; $SD = 0,5$; $Md = 1,3$). Hodnoty výsledné proměnné byly otočeny tak, aby maximum vyjadřovalo vysoký školní prospěch. Zadržujeme první vzdělanostní tranzici – přechod z jednoho vzdělanostního stupně na další – zde ze základní školy na víceleté (osmileté) gymnázium, ke kterému dochází od šesté třídy, a to přibližně v jedenácti letech. Tu jsme získali z odpovědi rodičů na otázku „Ucházelo se Vaše dítě o studium na víceletém gymnáziu?“, pokud „ano, bylo přijato“³¹ a rodič

³¹ Ostatní možnosti odpovědi byly: „ne, ani jsme o tom nepřemýšleli“; „ne, přemýšleli jsme o tom, ale nakonec se nehlásilo“; „ano, ale na gymnázium se nedostalo“.

specifikoval na jakou konkrétní školu bude dítě docházet. Na víceleté gymnázium bylo přijato 18 % subjektů (N = 41).

4.3.2 Nezávislé proměnné

V analýze vysvětlujeme varianci v závislých proměnných pre-gramotnost, školní prospěch a přechod na víceleté (osmileté) gymnázium pomocí proměnných měřících kulturní kapitál rodiny operacionalizovaný pomocí kulturního kapitálu pro-čtenářského klimatu v rodině (HLE) spjatý s vysokokulturním kapitálem u dítěte a odlišený od vzdělanostního – akademického kapitálu (vzdělání rodičů). Nyní si blíže představíme hlavní indikátory těchto proměnných.

Čtenářské klima rodiny, v textu jej dále označujeme jako HLE (z anglického Home Literacy Environmet) a to bylo měřeno na začátku školní docházky (první týdny školy, věkové rozmezí pro děti: 6–7 let) ze šesti kategoriálních znaků (jeden ordinální a ostatní dichotomické). Ty si nyní krátce popíšeme. Děti během polostrukturovaného rozhovoru poskytly informace o (1) *počtu knih v domácnosti*,³² přičemž tazatel/ka měl/a instrukci o tom, že 1 police má přibližně 40 knih a měl nechat dítě ukázat délku poličky na čemkoliv ve třídě. Přibližně 11 % dětí uvádí, že v domácnosti nemají žádné knihy, případně nejvýše 25 knih. Největší podíl domácností (33 %) podle výpovědi dítěte disponuje mezi 26 a 100 knihami, o něco nižší podíl má 100 až 200 knih (25 %) a obdobný podíl má mezi 201 a 500 knihami (24 %). Přibližně osm procent domácností má pak více než 500 knih. Dále nám dítě vypovědělo, zdali (2) *vidí, že si rodiče čtou doma knihy* (Podnětové otázky zde byly: „Čte si u vás doma někdo knížky? Vídáš někoho doma si číst knížky? Kdo, kdy a jak to vypadá? Popiš nám to, prosím.“). Více než polovina dětí (55 %) uvedla, že vidají v domácnosti někoho, kdo si čte knihy. Další položkou indikující HLE je to, zdali si dítě (3) *čte s rodiči* (původní otázka v rozhovoru zněla „Čteš teď nějakou knížku/časopis? Jakou/Jaký a s kým? A dokážeš mi popsat, jak takové čtení vypadá?“). Přibližně 46 % dotázaných dětí v první třídě uvedlo, že si s rodiči čte. Další položkou v konceptu HLE je to, zda (4) *dítě dostává od rodičů knížky jako dárky* (podnětová otázka byla „Kdo Ti kupuje/dává časopisy?“ a odpovědi byly kategorie jednotlivých členů rodiny). Odpovědi ukazují na to, že více než čtvrtina dětí dostává od rodičů knihy či časopisy jako dárky. Předposlední položka HLE se týká toho, zdali dítě (5) *rodiče naučili číst* před započítím ZŠ

³² Konkrétně jsme se ptali otázkou „Kolik máte doma knížek?“ s 5 kategoriemi odpovědí (i) 0-25, (ii.) 26-100, (iii.) 101-200, (iv.) 201-500 a (v.) více než 500 knih.

(nejprve nám dítěte odpovědlo na otázku „Čtení se učí ve škole, ale některé děti umí číst už dřív, než jdou do první třídy. Ty jsi uměl/a číst?“ s kategoriemi (i) ano, (ii.) ne, (iii) trochu – popiš jak“ a v případě kladné odpovědi jsme se doptali „Kdo Tě naučil/a číst než jsi šel/šla do školy?“). 44 % dětí dle jejich subjektivního názoru umělo před zahájením školní docházky alespoň trochu číst a přibližně 21 % dětí udává, že je naučili číst rodiče.³³ Poslední položku HLE tvoří to, zda si dítě (6) *s rodiči si povídá o čteném textu* (podnětové otázky zde byly: „Povídáš si s někým o tom, co si přečteš – čtete doma v knížce/časopise? S kým a jak si o tom povídáte? Popiš nám to, prosím.“). Odpovědi dětí, ukazují na to, že o čteném si s rodiči povídala zhruba čtvrtina dětí (21 %).

V prvním kroku jsme ověřili unidimenzionalitu konceptu HLE pomocí konfirmační faktorové analýzy.³⁴ Pro odhad hodnot latentní proměnné HLE jsme využili model měření pro latentní proměnnou v generalizovaném strukturním modelu (GSEM), v principu se jedná o konfirmační faktorovou analýzu pro kategorická data (použita je logitová transformace, u dichotomických indikátorů binomická, u ordinální proměnné počet knih jde o model ordinální). Latentní proměnná HLE byla vytvořena pomocí predikce hodnot pro jednotlivé žáky na základě parametrů odhadnutých modelem GSEM. Výpočet a grafické zobrazení rozložení hodnot HLE uvádí příloha 2.

Vedle kulturního kapitálu rodičů jsme ve výzkumu sledovali také indikátory **kulturního kapitálu samotných dětí** (rovněž ve věku přibližně 6 let při příchodu do první třídy), který je pochopitelně úzce spjat s kulturním kapitálem rodičů (HLE). Latentní proměnná kulturní kapitál dítěte byla zkonstruována pomocí 4 manifestních proměnných: počtem dětských knih (opět se jedná o ordinální znak, jako tomu bylo v případě otázky o celkovém počtu knih v domácnosti, viz výše), další indikátory pak byly dichotomické – návštěva koncertů/ výstav a divadel s rodiči (Otázky zněly: „Už jsi byl/a s rodiči na nějakém koncertu nebo výstavě a/nebo třeba v divadle? Na čem, prosím?“). Ačkoliv čtvrtina dětí má doma k dispozici více než 80 dětských knih, 12 % jich má ovšem nejvýše 5.³⁵ Na koncertní kulturní akci bylo s rodiči

³³ Dodejme, že se jedná o poměrně validní indikátor, neboť korelace s testem dekodování – čtení izolovaných slov na samém počátku školy v září dosahuje $r = 0,44$.

³⁴ Metoda GSEM použitá při samotné konstrukci neumožňuje výpočet statistik k posouzení shody modelu s daty.

³⁵ Největší část dětí (64 %) uvádí, že mají doma do přibližně 40 dětských knih; 41 až 80 dětských knih má přibližně 17 % a nad toto množství pak 19 % dětí.

přibližně 20 % dětí, výstavu navštívilo přibližně 40 % dětí a více jak polovina dětí (58 %) v první třídě uvedla, že již s rodiči za divadelním představením vyrazila.

Kulturní kapitál dítěte měříme pomocí latentní proměnné vytvořené na základě predikce hodnot pro každý případ z generalizovaného strukturního modelu pro kategoriální znaky, tedy stejným postupem jako v případě HLE. Také zde byla nejprve ověřena jednodimenzionalita a latentní proměnná byla vytvořena jako predikce hodnot pro jednotlivé žáky na základě parametrů odhadnutých modelem GSEM. Výpočet a grafické zobrazení rozložení hodnot Kulturního kapitálu dítěte uvádí příloha 2.

Dodejme, že kulturní kapitál v takto nízkém věku, a koneckonců i to, jakým způsobem je operacionalizován, je úzce spjat s kulturním kapitálem rodičů (HLE). Zjednodušeně lze říci, že v případě dětského kulturního kapitálu jde především o zájem a aktivitu ze strany rodičů. Flagrantně řečeno, kdyby rodiče své děti nebrali na koncerty a nekupovali jim knihy, pak by se pravděpodobně předškoláci ve svých 5-6 letech k žádné z těchto kulturních aktivit nedostali. Dodejme, že korelace mezi latentními proměnnými HLE a kulturní kapitál dítěte dosahuje úrovně $r=0.78$.

Na závěr této části věnované operacionalizaci latentních konstruktů je třeba zdůraznit, že jak v případě konstrukce latentní proměnné měřící čtenářské klima rodiny (HLE) tak v případě vstupních indikátorů kulturního kapitálu dítěte vycházíme pouze z výpovědí dítěte. Navíc vstupní proměnné byly vytvořeny zakódováním z volných odpovědí na otázky v rozhovoru v rámci první etapy měření (t1). Reflektujeme tak, že validita odpovědí dětí mladšího školního věku týkajících se rodinného zázemí či kulturních praktik rodiny bude pravděpodobně vykazovat sníženou validitu než v případě, kdy bychom dotazovali například adolescenty (viz Jerrim a Micklewright, 2014; Looker, 1989). Přesto je s největší pravděpodobností validita dětských výpovědí pro naše účely víceméně dostačující. Z řady studií totiž vyplývá, že shoda výpovědí mezi rodičem a například již pětiletými dětmi je v oblasti udávaného vzdělání rodiče, jeho povolání či behaviorálních rysů dítěte dostatečná (Engzell a Jonsson, 2015; Looker, 1989; Varni, Limbers a Burwinkle, 2007).

Vedle těchto informací pocházejících z rozhovorů s dětmi, využíváme také údaje o sociodemografických charakteristikách dítěte a jeho zázemí, které pochází z odpovědí rodičů získaných v krátkém vstupním dotazníku, při němž dávali souhlas se zařazením dítěte do studie. Jedná se o věk a pohlaví dítěte, vzdělání rodičů a také údaj o předchozí účasti na předškolním

vzdělávání (viz tabulka A.1 v příloze 2). Jako indikátor sociálního zázemí dítěte v této práci používáme vzdělání rodičů, které odráží vyšší úroveň vzdělání dosaženého otcem nebo matkou.

Krátce k popisu rodin žáků zúčastnivších se longitudinální studie. Necelá polovina (44 %) jejich rodičů má vysokoškolské vzdělání (vyšší pro matku, resp. pro otce), 44 % má vzdělání středoškolské a jen 12 % rodičů (51) je nejvýše vyučených. Pouze 13 dětí nechodilo do mateřské školky vůbec a 12 % ji navštěvovalo pouze jeden rok. 85 % předškoláků navštěvovalo mateřinku dva či více let. Kontrolním kovariátou v modelech je také věk dítěte v měsících (v první vlně $M = 79,3$; $SD = 4$) a pohlaví (56 % děvčat v první vlně).

4.4 Metody analýzy

Ještě před samotným popisem výsledků analýz je potřeba upozornit na skutečnost, že analyzované soubory se v předkládaných dvou částech významně odlišují.

V první části analýzy využíváme datový soubor dětí z prvních tří vln sběru dat, na němž odhadujeme efekty vlivu čtenářského klimatu v rodinách na vývoj čtenářské pre-gramotnosti v prvních dvou letech školy. Nejprve nás zde zajímá vývoj dětí v rané čtenářské (před)gramotnosti na začátku školy a na konci první a druhé třídy (kapitola 5.1). Ve druhé části analýzy pak pracujeme s podsouborem dětí, jejichž rodiče se zúčastnili čtvrté etapy měření (pátá třída; kap. 5.2), kdy sledujeme vliv na školní prospěch a přechod na výběrovou školu – víceleté gymnázium.

Při analýze panelových dat je třeba před samotnou analýzu vytvořit jejich formát pro longitudinální analýzu. Původní soubor byl ve formátu, kde každý řádek reprezentuje jedince (žáky) a jednotlivé sloupce zachycují veškerá pozorování spojená s tímto konkrétním případem (tzv. wide format, široký formát). Většina statistických metod analýzy však vyžaduje strukturu dat v podobě tzv. dlouhého formátu (long format). Vznikne tak tzv. *person-period data set*, v němž každý jedinec má více pozorování, ale vždy jen jednu proměnnou v konkrétním čase měření. Jednotlivá pozorování v čase jsou v našem případě omezena pouze na opakovaná měření pomocí (před)gramotnostních testů (tj. výsledek v testu). Přičemž jedinec (v našem případě žák) v datech identifikuje shluky jednotlivých pozorování v čase. S každou další etapou

výzkumu nabývá datový soubor nových pozorování (výsledků v testech apod.) v novém čase, nikoliv nových proměnných (žáků). Analýza takovýchto dat vyžaduje specifické postupy, neboť jednotlivá pozorování nejsou na sobě nezávislá, v našem případě navíc existuje ve zkoumaném výběrovém souboru také určitá shluková struktura daná navštěvovanou školou.

Vedle deskriptivních statistik používáme k zhodnocení platnosti hypotéz dva postupy navržené pro analýzu panelových dat. V první části, v níž modelujeme změnu pre-gramotnosti mezi třemi vlnami sběru dat využíváme regresního **modelu s náhodnými efekty** (*random-effects model*), označovaného též jako **růstový model** (*growth model*) (srov. Graham, Singer, Willet 2008, kap. 3). V zásadě tak odhadujeme parametry mezi různými úrovněmi v komplexní struktuře dat. Jak jsme již naznačili, data tvoří jednotlivá pozorování v čase (tj. opakovaná měření prostřednictvím výsledků v gramotnostních testech). Modelujeme současně individuální změnu i interindividuální heterogenitu v této změně. U každého žáka je v modelu hodnota počátečního stavu pre-gramotnosti a sklon přímky Data mají tříúrovňovou strukturu: měření (výsledky žáků) vnořené mezi žáky, ty jsou však soustředěni do jednotlivých základních škol. Rozlišení úrovní nám tak umožňuje klást si různé otázky týkající se vývoje gramotnosti v čase (tj. ptát se na vnitrosubjektovou změnu v čase), a na druhé úrovni měření pak vysvětlit rozdíly v individuálních trajektoriích na základě vlastností žáků (rozdíly v čase mezi jednotlivci-žáky). S ohledem na cíl této práce, kterým je zhodnotit vliv rodiny, zahrnujeme úroveň klastrování pozorování-žáků ve školách, nicméně pouze ve smyslu kontrolní specifikace v modelu, ale na této úrovni efekty nemodelujeme, tj. podrobněji nesledujeme odlišný průběh růstových přímek za jednotlivé školy a jeho příčiny. Rovněž modelujeme pouze lineární funkci růstových přímek, vyšší funkci (růstové křivky dané kvadratickou funkcí) zde neuvažujeme, protože máme k dispozici pouze tři pozorování čase.

V druhé části analýz, která zkoumá dopady předchozí úrovně čtenářské pre-gramotnosti (spolu s dalšími kovariátami měřenými v první vlně) na školní výsledky na konci prvního stupně (školní prospěch a přechod na VG) využíváme *marginální model*, označovaný také jako *populačně zprůměrnovaný model pro panelová data* (population-averaged panel-data model), který ukazuje průměrný efekt průřezově skrze jednotlivá pozorování a jejich kontexty. Na rozdíl od modelu náhodných efektů tak neodhaduje hodnoty specifické pro každý klastr (tj. za žáka), nicméně v praxi bývají odhady parametrů pomocí těchto dvou přístupů velmi podobné. Vzhledem k tomu, že závislá proměnná přechod na VG je zde dichotomická používáme k výpočtu parametrů lineární model s odhady na základě zobecněných rovnic (generalized estimating equations, GEE), který umožňuje pomocí funkce propojení (link function)

odhadovat vedle lineárního (jako je tomu v případě školního prospěchu) také binární logitový model. Použita při tom byla nestrukturovaná struktura korelací jednotlivých pozorování v čase v rámci klastrů–žáků (working correlation structure), tj. každý prvek matice je odhadován, a to na sobě vzájemně nezávisle.

V modelu je specifikován časově předcházející efekt pre-gramotnosti, tj. v čase $t-1$ (tzv. time lagged independent variable). Odhadujeme postupně tři modely: první jen s efekty rodiny, tj. bez školy, v druhém přidáváme indikátorovou kovariátu za školy, a ve třetí přidáváme interakci školy se vzděláním rodičů a s HLE. Smyslem je zhodnotit jednak velikost efektu školy na školní výsledky a také ověřit, zda působení rodiny není v interakci se školou, tj. zda nedochází k modifikaci působení vlivu kulturního a akademického kapitálu rodiny na základě toho, že dítě chodí do určité školy.

Ve všech modelech byly použity robustní standardní chyby (SE) zohledňující zkreslení výpočtu SE klastrovou strukturou dat, kdy jednotlivá pozorování (žáci) nejsou na sobě v rámci jedné školy nezávislá.

5. Hlavní zjištění

V této kapitole překládáme hlavní zjištění. První část této kapitoly sleduje vstupní úroveň a vývoj pre-gramotnosti v průběhu prvních dvou let školy a v kontextu sociálně-kulturních charakteristik rodiny. Analyzujeme soubor dat z první až třetí vlny odrážející výsledky žáků na začátku a na konci první a druhé třídy. Ve druhé části této kapitoly pracujeme s podsouborem dat ze 4. vlny (výpověď rodiče o situaci dítěte v 5. třídě; přibližně jde o polovinu případů z první vlny) a zjišťujeme vliv kulturního kapitálu rodiny i předchozí úrovně pre-gramotnosti na studijní výsledky, konkrétně zde závislá proměnná představuje prospěch (známky) na vysvědčení v páté třídě a přechod ze ZŠ na osmileté gymnázium.

5.1 Vývoj čtenářské gramotnosti v prvních letech školy

První část analýzy se zaměřuje na pre-gramotnost, která je významným způsobem utvářena v rodině, a to již v období před zahájením školní docházky, rovněž analyzujeme rychlost změny ve vývoji pre-gramotnosti v průběhu prvních dvou let školy (tři časová období). Zkoumáme rozdíly v počáteční úrovni na začátku ZŠ a rychlosti změny během první a druhé třídy v závislosti na sociálně-kulturním milieu rodin.

5.1.1 Čtyři testy pre-gramotnosti a jejich dynamika v prvních letech školy

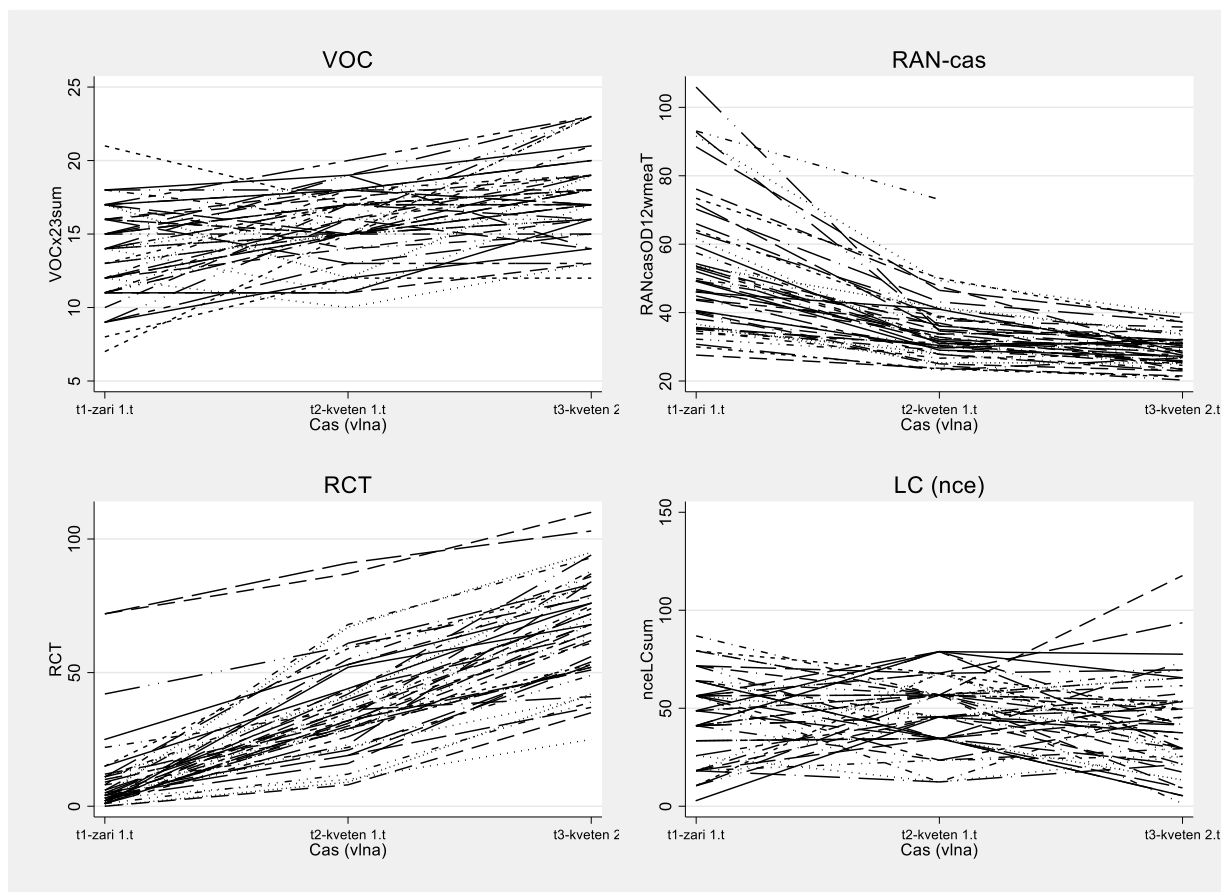
Nejprve se podíváme na to, jak jsou na tom děti na začátku školy. Klademe si otázku: Existují rozdíly v pre-gramotnosti dětí v období vstupu do ZŠ? A ačkoliv nyní jdeme nad rámec našeho dalšího bádání (v analýzách dále pracujeme s latentní proměnnou gramotnost tvořící kompozitní skóre z testů), podíváme se stručně na rozdíly a vývoj v jednotlivých čtyřech indikátorech pre-gramotnosti (viz obrázek 2). Postupně budeme zkoumat rozdíly v dekodování izolovaných slov (OMR), porozumění slyšenému textu (LC), schopnosti vybavování z dlouhodobé paměti (RAN) a receptivní slovní zásobě (SLO), a to ve třech časových obdobích – na začátku, na konci první a druhé třídy. Zde uvedené popisné statistiky jsou ve

formě hrubých skóre odpovídajícím původní metrice měření (rovněž viz tabulka A.1 v příloze 2).

Můžeme tedy už v rámci této popisné části předběžně odpovědět na naši hypotézu o existenci předškolních rozdílů. **Děti přicházejí do školy s různou úrovní schopností, a to ve všech sledovaných oblastech rané gramotnosti.** V testu slovní zásoby – receptivní slovník dítě na samém začátku školy zvládne v průměru 14 slov ($M = 14,22$; $SD = 3,01$ Min–Max bylo 6–22 slov), na konci první pak přibližně 16 slov zodpovědět ($M = 15,50$; $SD = 2,82$: Min–Max: 7–23) a o rok později, na konci druhé třídy, to již bylo v průměru téměř 18 slov ($M = 17,76$; $SD = 3,06$, Min–Max: 8–23). Při pohledu na vývoj křivek u tohoto testu vidíme přibližně stejný nárůst ve zlepšování se mezi dětmi v první i druhé třídě, ale rozptyl se příliš nezměnil (6–22 u t1, 7–23 v T2 a 8–23 v t3). Rozdíly ve skóre v testu slovní zásoby přetrvávají i na konci druhé třídy, a to přibližně na stejné jako na vstupu do ZŠ. Jiná situace je u vývoje v testu vybavování si slov na základě vizuálních podnětů. V tomto případě máme dva testy – jednou rychlé jmenování objektů a podruhé číslic (korelace mezi testy je $r = 0,5$, dále pracujeme s váženým průměrem z obou testů). Průměrný čas ke zvládnutí testu na počátku školy byla necelá minuta ($M = 51,52$ sekund, $SD = 17,72$, Min–Max: 24,67–141,61 sekund), v druhé etapě se děti zlepšily na téměř poloviční čas ($M = 34,20$ sekund, $SD = 7,25$ s Min–Max 20,23–88,23 sekund). Na konci druhé třídy se již průměrná hodnota v tomto kognitivním testu mírně snížila na čas 29,30 sekund se směrodatnou odchylkou 5,33 sekund (Min–Max představuje 17,55–54,24). Vidíme, že z hlediska vývoje vstupují žáci také s výrazným rozptylem v úkolu jmenování, nicméně během prvního roku školy se v zásadě jejich hodnoty ustavují na konci první třídy a další zlepšování je posléze jen malé. Dalším použitým testem je dekodování, tj. čtení slov, které mělo dítě zvládnout v časovém limitu 1 minuta. V první etapě měření děti zvládly přečíst v průměru 10 slov ($M = 10,15$, $SD = 13,67$ a rozpětí 0–83), ve druhém čase měření to již bylo přibližně čtyřnásobně více ($M = 40,82$, $SD = 16,57$ a rozpětí 8–96) Vývoj v této dovednosti probíhal i v průběhu druhé třídy ($M = 71,83$, $SD = 18,83$, Min–Max: 25–125). Můžeme shrnout, že v **případě dekodování probíhal růst zejména od druhé etapy (konec 1. třídy) měření dále do konce 2. třídy** (v prvních dvou časových úsecích se nám překrývají rozptyly). Poslední sledovanou proměnnou pre-gramotnosti bylo porozumění textu. Tento test je specifický v tom, že v poslední etapě byl naprosto odlišný – s rozličnými položkami. Vývoj v oblasti porozumění v čase tak nelze měřit. Můžeme porovnat pouze testové skóre v prvních dvou etapách měření, kdy byl využit totožný test. Na počátku školy zvládly děti v průměru test z 78 % resp. ($M=20,17$, $SD=2,75$, Min–Max: 11-26) a na konci první třídy již z 86 % ($M=22,39$,

SD=1,90 a rozpětí 14-26). Na konci druhé třídy jsme použili obtížný test určený pro školáky od druhé do páté třídy, který děti navíc penalizoval časem (limit 7 minut). Průměrně tak děti zvládly test asi z 38 % (M=15,13, SD=5,25 a rozpětí 3-38). S testem dále pracujeme ve standardizované podobě jako s tzv. normal curve equivalent skóre vyjadřující relativní pořadí studenta v populaci sledovaných studentů v dané etapě měření (ke standardizaci více viz 4.3.1 na straně 78).

Obrázek 2 Počáteční stav a vývoj úrovně vybavování si slov z dlouhodobé paměti (dva testy rychlého automatizovaného jmenování RAN), slovní zásoby (VOC), čtení slov (RCT) a poslechu s porozuměním (LC) v průběhu 1.–2. třídy. (trajektorie 50 náhodně vybraných žáků)



5.1.2 Výsledky modelů změny v raně gramotnostních trajektoriích dětí v prvních letech školy

K zodpovězení výzkumných otázek ohledně počáteční úrovně pre-gramotnosti a rychlosti v jejím vývoji používáme víceúrovňovou regresní analýzu pro panelová data, v níž parametrizujeme růstové přímky komplexního měřítka čtenářské pre-gramotnosti. Testujeme hypotézy o (a) diferenci v rané pre-gramotnosti při příchodu do školy (H.1.1) a udržení si náskoku v průběhu prvních let školy (tj. kdo měl lepší dovednosti na počátku, tomu se i později daří více *tzv. Matoušův efekt* (H.1.2) a (b) kdo je zvýhodněn sociálním zázemím (vzdělání rodičů), kulturním kapitálem rodiny a vlastním rodícím se kulturním kapitálem - *rychlejší růst na základě kulturního zvýhodnění* (H.1.3). První úroveň víceúrovňové regresní analýzy pro panelová data tak sleduje rozdíly mezi jednotlivými měřeními dětí v čase; druhá úroveň je zaměřena na kontext, který vytváří jednotlivé děti a do modelu zde také zařazujeme kovariáty, které měří různé charakteristiky žáků a jejich rodin.

Výsledky regresního modelu růstových křivek pomocí náhodných efektů (random-effects growth model) uvádí tabulka 3. Použili jsme dvě specifikace modelů, model s náhodnými konstantami (*tzv. random slopes model*) a model s náhodnými konstantami a sklony regresních přímek (*random slopes and intercepts model*). Tyto modely nám odpovídají totiž na odlišné otázky, resp. koeficienty rozptylu z modelu s náhodnými konstantami a sklony regresních přímek nemají natolik intuitivní interpretaci pro mezisubjektové rozdíly (mezi jedinci a školami) jako v případě modelu s náhodnými konstantami. A abychom vybrali pro naše data nejvhodnější parametry modelu, testovali jsme modely postupně za provádění změn ve specifikaci náhodné části modelu, fixní část modelu zůstává ve všech modelech stejná. Jako první jsme specifikovali model pouze s náhodnými konstantami pro žáky a školy (*tzv. Random intercept model*). Tento model bez prediktorů, též nepodmíněný model průměrů (*unconditional means model*) nám ukazuje reziduální rozptyly a rozptyl průměrů shluků pozorování (žáků, resp. škol). Za užití tohoto modelu jsme odhadli koeficienty reziduální vnitrotřídní korelace (*intraclass correlation, ICC*). Hodnoty reziduálních ICC lze u modelů s náhodnými konstantami využít jako ukazatele míry variability vně a mezi jednotkami v rámci jednotlivých úrovní po odečtení vlivu fixní části modelu. Čím vyšší ICC, tím více si jsou jednotlivá pozorování blízká uvnitř shluků (zde pozorování jedince v čase či korelace mezi žáky uvnitř školy) a tím pádem můžeme najít vyšší variabilitu mezi shluky. Hodnoty ICC lze také využít k analýze jednotlivých

složek rozptylu, respektive k určení toho, kolik procent residuálního rozptylu je vysvětlitelných tím, že jsou jedinci shlukováni v jednotlivých úrovních modelu.

Koeficienty vnitrotřídní korelace dosahovaly v případě jedinců – žáků ve školách hodnoty 0,46 a v případě škol hodnoty 0,02. Přibližně 46 % residuálního rozptylu v pre-gramotnosti tak lze vysvětlit na základě blízkosti jednotlivých výkonů v gramotnostním kompozitu v rámci jedince. Pouze dvě procenta residuálního rozptylu pak připadá na blízkost jednotlivých pozorování v rámci školy. Z toho vyplývá, že značná část rozptylu v reziduích pre-gramotnostního kompozitu odpovídá rozdílu mezi jedinci, výrazně nižší část pak rozdílu mezi školami. Dodejme, že výsledky s odhady ICC z modelu zahrnujícím pouze čas jako fixní kovariátu jsou skoro stejné (ICC pro jedince 0,49; pro školy 0,03).

Model s náhodnými konstantami jsme dále porovnávali s modelem, ve kterém jsme přidali do náhodné části modelu náhodné sklony regresních přímk (směrnice) pro čas. Můžeme takto odhadnout míru rozptylu ve sklonech regresních přímk v čase u každého žáka, tedy to, zda se někteří jedinci, respektive v případě třetí úrovně měření také školy, vyvíjejí v čase pomaleji či rychleji. Nejprve jsme specifikovali model s náhodnými sklony regresních přímk pro čas v rámci jedince (s povolenou korelací mezi sklonem a konstantou) a porovnali ho pomocí poměru věrohodnosti (likelihood ratio test) s původním modelem, který náhodné sklony nezahrnoval. Model po přidání tohoto náhodného prvku odpovídá datům signifikantně lépe ($X^2(2) = 24,1; p < 0,001$). Dále jsme přidali náhodný sklon regresních přímk i pro školy a tento model porovnali s předchozím modelem. Přidání náhodných sklonů i pro školy opět signifikantně zlepšilo shodu modelu s daty ($X^2(2) = 9,9; p = 0,007$). Nicméně další rozšíření náhodné části modelu o korelace mezi sklonem regresní přímky a konstantou u škol – jde o test, zda rozdíly v rychlosti růstu na úrovni škol souvisí s jejich počáteční úrovní – nevedlo k signifikantně lepší shodě modelu s daty, nezahrnuli jsme jí proto do výsledného modelu. S tímto modelem (náhodné konstanty i sklony) jsme tedy následně pracovali jako s modelem finálním a jeho fixní část uvádíme v tabulce 3, náhodnou část modelu pak v tabulce 4. V modelu je celkově zahrnuto 430 žáků (průměr počtu pozorování na žáka je 3; minimum 1) a 25 škol (v průměru bylo na každé škole 51 žáků s minimem 11 a maximem 121 žáky).

Nyní se přesuneme k interpretaci výsledků tohoto víceúrovňového modelu změny v úrovni pre-gramotnosti mezi počátkem 1. a koncem 2. třídy (tabulka 3). Tento náš model se skládá ze tří částí. První část popisuje výchozí stav při vstupu do školy (měření proběhlo během prvních dvou měsíců školy a proto odkazuje na předškolní úroveň dovedností). Odhadnutá hodnota

v podobě konstanty odpovídá počátečnímu bodu růstové přímky. U většiny kovariát, tam kde je to relevantní, je provedeno centrování na průměr (tj. průměrná hodnota je nula); výjimku tvoří pohlaví a vzdělání, kde vysokoškolský stupeň představuje modální kategorii. Hodnota konstanty tak ukazuje na to, jak přichází do školy gramotnostně vybaveno víceméně „průměrné“ dítě. Konkrétně jde o chlapce ve věku 6,6 roku, který chodil jeden rok do školky, pochází z rodiny s vysokoškolským vzděláním, a kde je průměrné čtenářské klima, a i jeho kulturní kapitál dosahuje rovněž průměrné úrovně. Odhad parametru směrnice času ukazuje na to, jak se úroveň čtenářské gramotnosti postupně zvyšuje mezi první a druhou třídou (při kontrole vlivu kovariát). Odhadnuté koeficienty u ostatních vysvětlujících proměnných v této první části modelu vysvětlují rozdíly v gramotnosti před příchodem do školy, resp. při příchodu do školy.

Druhá část modelu přidává interakce mezi vysvětlujícími proměnnými a vývojem v čase. Testujeme tak, zda a jak je podmíněna rychlost změny ve vývoji gramotnosti během prvních dvou let školy. Konkrétně, jestli se děti v průběhu prvních dvou let školy (tři body měření) zlepšují ve čtenářské gramotnosti na základě sociálního zázemí rodiny (vzdělání rodičů), sociokulturního klima rodiny (měřeno jako HLE a kult. kapitál dítěte) a předškolní docházky do mateřské školy.

Zatímco první a druhá část víceúrovňového modelu ukazuje odhady tzv. fixní, tj. pro všechna pozorování (první úroveň modelu zkoumá rozdíly mezi pozorováními), tak třetí část modelu se zaměřuje na rozptyl způsobený rozdíly mezi jednotlivými žáky (druhá úroveň měření) a školami (třetí úroveň měření). Jedná se tak o část modelu s náhodnými prvky (random-effect parameters), které jsou specifické pro každého žáka/školou, nejsou ovšem odhadnuty přímo (tj. pro každého žáka/školou), nýbrž jsou vyjádřeny jako odchylky od parametrů z první části modelu (připomeňme, že smyslem random-effect modelu není predikovat hodnoty pro jednotlivé případy). Výsledky prezentujeme v podobě metrických nestandardizovaných koeficientů a ve vybraných případech uvádíme i grafické zobrazení modelem predikované hodnoty pro interakci vysvětlujících faktorů s časem (obrázek 3).

Nejprve krátce k vlivu kontrolních kovariát, kterými jsou věk, pohlaví a délka doby navštěvování mateřské školky. Úroveň počáteční gramotnosti je pochopitelně nepatrně vyšší u dětí, které přišly do školy starší; rozdíly mezi chlapci a děvčaty v počáteční úrovni nenacházíme. Také platí, že děti, které nenavštěvovaly mateřskou školku dosahují v testech nižšího skóre. Pro naši práci je dále klíčové, zda se vedle očekávaného vlivu vzdělání rodičů

projevuje v úrovni gramotnosti a jejím vývoji také kulturní kapitál rodiny (HLE) a počínající (vysoko)kulturní kapitál dítěte. V souladu s očekáváním platí, že na úroveň připravenosti na školu má velký vliv vzdělání rodičů (sociální zázemí dítěte). Děti z vysokoškolských rodin dosahují na začátku školy o 0,15 vyšší skóre než děti z rodin se středoškolským vzděláním a vůči dětem z rodin s maximálně vyučenými rodiči dokonce o 0,32. Vedle vlivu vzdělání se ovšem projevuje i vliv kulturního kapitálu. Intenzivnější rodinné čtenářské klima výkon v testech rané čtenářské gramotnosti zvyšuje ($b=0,13$; $\beta=0,08$). Přibližně dvojnásobný je oproti HLE pak také vliv rodičího se kulturního kapitálu dítěte ($b=0,22$; $\beta=0,13$).

Abychom zjistili, zda kulturní kapitál jak HLE tak dítěte představuje jakýsi přidáný efekt nad rámec vzdělání rodičů, resp. do jaké míry je vliv vzdělání zprostředkovaný právě kulturním kapitálem, odhadli jsme také model bez vzdělání (uveden je v příloze A.3 v příloze). Pokud nekontrolujeme vliv vzdělání, pak je efekt vyšší u HLE přibližně o třetinu ($1-(0,131/0,186)$) a u kulturního kapitálu dítěte o 17 % ($1-(0,220/0,265)$). Znamená to tedy, že vliv vzdělání rodiny je částečně zprostředkován kulturním kapitálem rodičů i dítěte.

Druhá část modelu se věnuje změně – průběhu vývoje gramotnosti během prvních dvou let školy. Ta ukazuje, že ačkoliv děti přichází do školy různě připraveny z hlediska námi měřené oblasti rané gramotnosti, a to v závislosti na socio-kulturním prostředí rodiny, tak v průběhu prvních dvou let školy se tyto rozdíly téměř úplně stírají. Na to nám ukazují statisticky nevýznamné koeficienty pro interakci s časem u čtenářského klimatu rodiny (HLE). Interpretaci výsledků této části modelu zpřehledňují marginální predikce, které jsou zobrazeny v obrázku 3. A ačkoliv můžeme zaznamenat vliv dětského kulturního kapitálu, ten ovšem v průběhu času svůj efekt rovněž snižuje. Neplatí to však zcela v případě vzdělání rodičů, ačkoliv děti z nízko-vzdělaných rodin své spolužáky ve výkonu v testu zřejmě dohnaly, tak odhad z modelu ukazuje, že žáci z vysokoškolských rodin si uchovávají náskok vůči dětem z rodin se středoškolským vzděláním.

V třetí části modelu – skládající se z jednotlivých složek rozptylu vybraných parametrů (VCE, z anglického variance components estimates), tzv. náhodných efektů, pro druhou (žáci) a třetí (školy) úroveň měření sledujeme, zda se tyto efekty liší mezi žáky a také mezi školami (tabulka 4). Rozptyl konstanty ukazuje na to, jaké jsou rozdíly mezi jednotlivými žáky na počátku poté, co model zahrne vysvětlující kovariáty. Model v této části tedy obsahuje pouze jednu vysvětlující proměnnou na úrovni žáků (náhodnou směrnici), kterou je čas. Zároveň VCE zahrnuje také korelaci mezi konstantou a směrnicí, čímž testují hypotézu o tom, že existuje

kladná souvislost mezi počáteční úrovní a rychlostí růstu v pre-gramotnosti. Jinými slovy, že ty děti, které přišly do školy lépe připraveny, také rychleji zdokonalovaly své schopnosti. Testujeme hypotézu, zdali děti, které přišly lépe vybavené, si udržují náskok a lepší dovednosti v průběhu prvních let školy (tzv. Matoušův efekt). Směrodatná odchylka konstant pro žáky je v tomto modelu 0,45 a pro sklony regresních přímk 0,19; směrodatná odchylka reziduí je 0,35.

Omezenost rozsahu výběrového souboru neumožňuje ale odhadovat další parametry jako je náhodná směrnice pro jednotlivé vlivy, které jsou v předmětu našeho zájmu. Nelze tak kupříkladu testovat hypotézu o tom, že rychleji roste pregramotnost u těch, kdo mají vzdělanější rodiče a/nebo žijí v rodinném prostředí vybaveném větším objemem kulturního kapitálu (HLE).

Model navíc obsahuje v této části dvě úrovně, druhou představují žáci a jejich individuální kontext (rodina) a také přidáváme i třetí úroveň – rozdíly mezi školami. Směrodatná odchylka pro školy je 0,09 pro čas 0,05 a pro jednotlivce 0,43. Směrodatná odchylka reziduí je 0,35.

S ohledem na omezený rozsah výběrového souboru, není možné ani na úrovni školy odhadovat další parametry kromě času (při výpočtu parametrů model nekonverguje k lokálnímu minimu). To ovšem vzhledem k tomu, že cílem této disertační práce je prozkoumat vliv rodiny není nikterak vážným nedostatkem. Odhadovaným parametrem za školu je tak pouze rozptyl konstanty, který ukazuje na to, zda se odlišovaly úrovně jednotlivých škol, když děti vstupovaly do první třídy a směrnice pro čas, která popisuje rozptyl v rychlosti růstu pre-gramotnosti mezi školami. Směrodatná odchylka pro školu je 0,13 a pro čas 0,04; směrodatná odchylka reziduí je 0,54.

Tabulka 3 Fixní část modelu růstových křivek gramotnosti s náhodnými konstantami a sklony regresních přímk (N = 430)

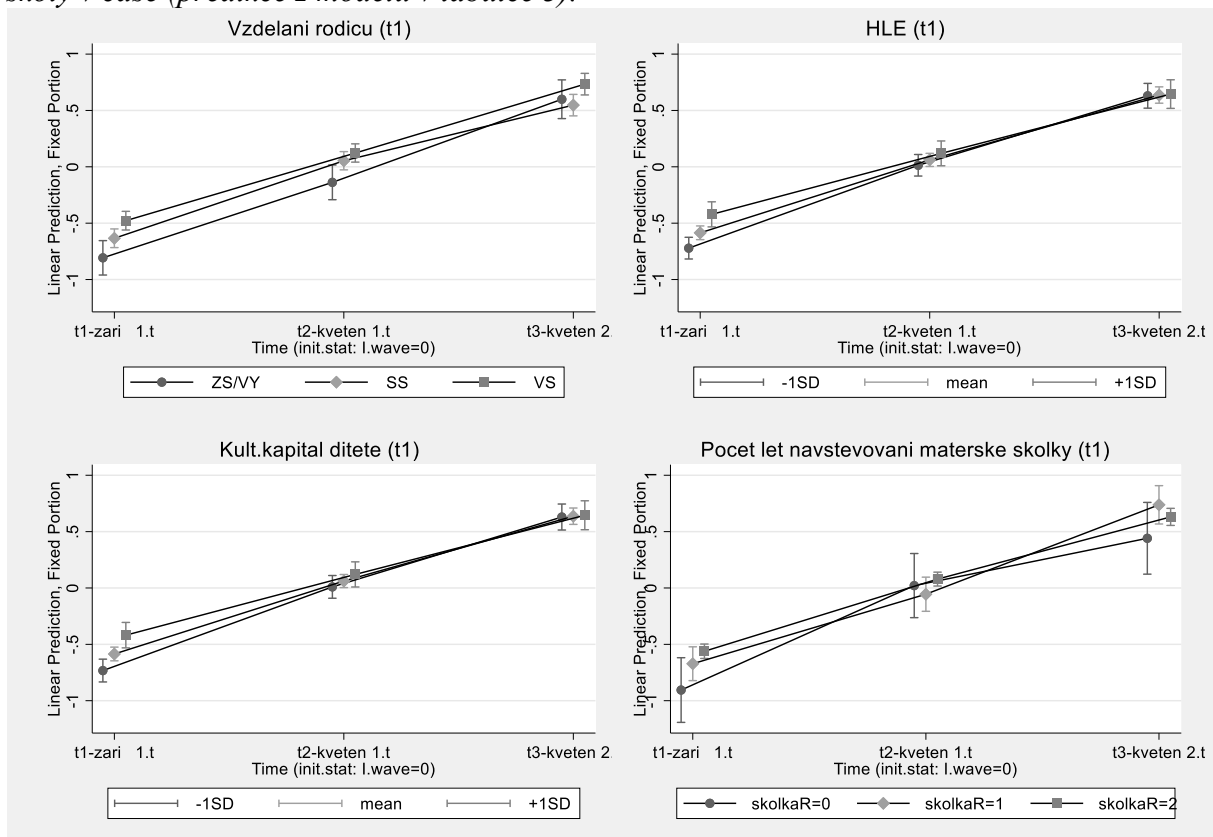
	b	SE	z	p	95% CI	
Úroveň při vstupu do školy:						
Čas T0 - začátek 1. třídy	Ref.					
Čas T1 - konec 1. třídy	0.55	0.09	6.33	0.000	0.38	0.72
Čas T2 – konec 2. třídy	1.37	0.10	13.43	0.000	1.17	1.57
Věk (centrovaný)	0.23	0.08	3.09	0.002	0.09	0.38
Děvče	-0.04	0.05	-0.71	0.477	-0.13	0.06
MŠ 1 rok	Ref.					
MŠ nenavštěvoval	-0.23	0.16	-1.41	0.158	-0.55	0.09
MŠ 2 roky	0.11	0.08	1.34	0.181	-0.05	0.26
Vzdělání rodičů VŠ	Ref.					
ZŠ/SOU	-0.32	0.09	-3.71	0.000	-0.49	-0.15
SŠ s maturitou	-0.15	0.05	-2.80	0.005	-0.26	-0.05
Čtenářské klima rodiny (HLE)	0.13	0.06	2.05	0.040	0.01	0.26
Kult. kap. dítěte	0.22	0.06	3.49	0.000	0.10	0.34
Rychlost změny:						
VŠ * T0	Ref.					
ZŠ/SOU * T2	0.06	0.09	0.71	0.476	-0.11	0.24
ZŠ/SOU * T3	0.18	0.10	1.79	0.073	-0.02	0.39
SŠ * T2	0.08	0.05	1.54	0.124	-0.02	0.19
SŠ * T3	-0.04	0.06	-0.57	0.568	-0.16	0.09
HLE * T0	Ref.					
HLE * T1	-0.03	0.07	-0.46	0.643	-0.16	0.10
HLE * T2	-0.05	0.07	-0.65	0.516	-0.19	0.10
Kult. kap. dítěte * T0	Ref.					
Kult. kap. dítěte * T1	-0.15	0.06	-2.25	0.024	-0.27	-0.02
Kult. kap. dítěte * T2	-0.21	0.07	-2.88	0.004	-0.36	-0.07
Školka 1 rok * T0	Ref.					
Školku nenavš * T1	0.31	0.17	1.85	0.064	-0.02	0.63
Školku nenavš * T2	-0.07	0.19	-0.38	0.705	-0.45	0.30
Školka 2 roky * T1	0.03	0.08	0.32	0.746	-0.13	0.19
Školka 2 roky * T2	-0.21	0.09	-2.26	0.024	-0.40	-0.03
Děvče * T0	Ref.					
Děvče * T1	0.04	0.05	0.78	0.437	-0.06	0.14
Děvče * T2	0.05	0.06	0.92	0.360	-0.06	0.17
Věk * T0	Ref.					
Věk * T1	-0.08	0.08	-1.03	0.301	-0.23	0.07
Věk * T2	-0.10	0.09	-1.14	0.256	-0.27	0.07
Konstanta	-0.54	0.08	-6.45	0.000	-0.71	-0.38

Poznámka: Log likelihood = -864.72663, N=430 (25 ZŠ).

Tabulka 4 Náhodná část modelu růstových přímk pre-gramotnosti. Jednotlivé rozptyly byly standardizovány na směrodatné odchylky

	SD	SE
Škola		
Čas (směrnice)	0.06	0.02
Konstanta	0.06	0.04
Žák		
Čas (směrnice)	0.17	0.02
Konstanta	0.37	0.02
Korelace konstanty a směrnice času	-0.24	0.12
Residuum	0.35	0.01

Obrázek 3 Predikované marginální hodnoty kompozitního skóru předgramotnost – změna efektu HLE, kulturního kapitálu dítěte, vzdělání rodičů a počtu let navštěvování mateřské školy v čase (predikce z modelu v tabulce 3).



5.1.3 Shrnutí

Výsledky modelu ukazují, že děti přichází do školy s poměrně rozdílnou úrovní čtenářské předgramotnosti. Tyto rozdíly lze vysvětlit do značné míry vzděláním rodičů, ale současně vedle tohoto vlivu se projevuje také vliv kulturního kapitálu rodičů i dítěte. Byť má být vzdělání rodiny relativně nejsilnější vlivem, ten je částečně zprostředkován právě skrze kulturní kapitál rodičů i dítěte.

Shrňme-li poznatky ohledně počátečního stavu a vývoje předgramotnosti na úrovni školy, tak můžeme konstatovat, že rozdíly v předgramotnosti mezi školami jsou na počátku první třídy minimální. Růst předgramotnosti v prvních dvou letech školní docházky se na úrovni školy liší, tedy různé školy v prvních letech mají různou rychlost ve vývoji gramotnosti. Rozdíly v rychlosti růstu na úrovni školy však nesouvisí s jejich počáteční úrovní.

5.2 Efekty gramotnosti a kulturního kapitálu na vzdělanostní tranzici a školní prospěch

Ve druhé části analytické kapitoly na podsouboru dat ze 4. vlny (výpověď rodiče o situaci dítěte v 5. třídě) sledujeme vliv jak vlastnosti rodiny, tak i předchozí úrovně pre-gramotnosti na studijní výsledky. Konkrétně jde o studijní průměr (známky v páté třídě) a přechod ze ZŠ na víceleté gymnázium (VG). Za všechny čtyři vlny máme k dispozici data za celkem 227 žáků, ve čtvrté vlně jsou informace o studijních výsledcích získány na základě odpovědí rodičů v době, kdy děti byly v 5. třídě.

V následující analýze hledáme odpovědi na dvě obecné výzkumné otázky. Má předchozí úroveň v čtenářské pre-gramotnosti vliv na školní prospěch a na pravděpodobnost přechodu na výběrovou školu (VG)? A souvisí školní prospěch i přestup na víceleté gymnázium s kulturním kapitálem dítěte a kulturním kapitálem rodiny v podobě čtenářského klimatu (HLE) a to nad rámec vzdělání rodičů?

5.2.1 Školní prospěch

Studijní výsledky výzkum zjišťoval jako známky na vysvědčení v pololetí v páté třídě, a to prostřednictvím výpovědi rodičů. Ptali jsme se jich na známky ze čtyř předmětů – český jazyk, cizí jazyk, matematika a přírodověda. Jednotlivé popisné statistiky jsou v příloze č. 2. V další části analyzujeme školní prospěch jako průměr známek z těchto čtyř předmětů. Pro snazší interpretaci byly hodnoty otočeny tak, aby maximum vyjadřovalo nejlepší studijní prospěch.

Analýza využívá panelovou složku dat týkající se opakovaného měření výkonu v testech čtenářské pre-gramotnosti. Pro analýzu vlivu pre-gramotnosti na školní výsledky žáků v období předělu prvního a druhého stupně ZŠ jsme zvolili model marginálních efektů (populačně zprůměrovaný model) odhadnutého pomocí GEE. Detailnější popis této metody je k dispozici v kapitole 4.4. Panelová složka dat do analýzy vstupuje v podobě předchozí úrovně měření pre-gramotnosti (anglicky lagged t-1), která byla závislou proměnnou v předchozí kapitole. Takto specifikovaná vysvětlující proměnná nám umožňuje interpretovat vlivy pre-gramotnosti na školní výsledky adekvátněji, než by tomu bylo, pokud bychom použili průměrnou hodnotu za všechna tři pozorování v čase (tzv. pooled data) či dokonce, kdybychom měli k dispozici hodnotu pouze z jedné (např. poslední) vlny sběru dat (tj. z průřezového měření).

Výsledky odhadů parametrů populačně zprůměrovaného modelu uvádí tabulka 5. Předně vidíme, že lepšího školního prospěchu na vysvědčení v pololetí páté třídy dosahují dívky. Potvrzuje se tak pedagogickými výzkumy mnohokrát dokumentový fenomén, že děvčata dostávají lepší hodnocení. Také starším dětem se daří lépe (jedná se ale o věkové rozdíly v řádu několika málo měsíců, připomeňme, že ve výzkumu nejsou vůbec odkladové děti). Z hlediska našeho zájmu je pak důležité, že nejlepšího školního prospěchu dosahují žáci z rodin s vysokoškolským vzděláním. Děti z rodin se středoškolským vzděláním dosahují o 0,17 nižší hodnoty na škále běžného známkování v českém školství 1-5 (zde otočeno) a děti rodičů bez maturity (tj. s max vyučením) pak dokonce o 0,58. Školáci s lepší předchozí úrovní v pre-gramotnosti mají jednoznačně lepší známky.

Otázkou ale je, zda se do známkování nějak nepromítá působení školy a zda toto působení není vzájemně provázáno s rodinným zázemím žáka. Když do modelu přidáme vliv školy, zlepšuje se nám vysvětlená variance ekvivalentního OLS modelu³⁶ (z $r^2=0,26$ na $r^2=0,39$). Efekty vysvětlujících proměnných se ale nemění. Když do modelu dále přidáme ještě interakci mezi předchozí úrovní pre-gramotnosti a vzděláním rodičů, tak schopnost modelu vysvětlit varianci ve studijním prospěchu již dále nevzroste. Bayesovské informační kritérium poukazuje na preferenci modelu bez vlivu školy. Podstatné ale je, že po přidání efektu školy, se efekty individuálních charakteristik žáka a jeho rodinného zázemí prakticky nezmění. Znamená to, že ačkoliv vliv školy na rozdíly ve studijním propěchu je značný,³⁷ působení školy výrazněji nemodifikuje vliv rodiny. Přijímáme naši hypotézu o vlivu předchozí úrovně pre-gramotnosti na školní známky, a to i při kontrole vlivu školy a vzdělání rodiny. Současně vidíme, že známky vysvětluje vedle sociodemografických charakteristik dítěte pouze vzdělání rodičů. Efekt čtenářsky podnětného prostředí ani rodičího se kulturního kapitálu dítěte na školní prospěch ovšem nelze prokázat.

³⁶ Přístup k výpočtu marginálních / PA modelů pomocí GEE (generalized estimating equation) je založen na teorii kvazi-pravděpodobností věrohodnostní funkce (quasilikelihood), tudíž nevyhází z žádného teoretického předpokladu ohledně distribuce hodnot pozorování. V důsledku toho zde nelze spočítat celkové statistiky k porovnání zahnížděných modelů, například indexy informačního kritéria (AIC, BIC). Abychom mohli modely alespoň orientačně porovnat spočítali jsme jejich celkové statistiky pomocí stejně specifikovaného klasického lineárního modelu (tzv. pooled OLS, s laged -1 u pre-gramotnostního skóre). Dodejme, že výsledky pro odhady regresních koeficientů jsou v něm velmi podobné jako v PA modelu (GEE), výpočet standardních chyb je zde díky klastrové struktuře dat ovšem neadekvátní.

³⁷ Nemusí jít v pravém smyslu jen o vliv odlišnosti ve výuce mezi školami, známkování žáků je nepochybně také dáno optikou hodnocení uplatňovanou na té které škole.

Tabulka 5 Vliv sociokulturních charakteristik a předchozí úrovně gramotnosti na studijní prospěch v páté třídě (výpovědi rodičů). Population-averaged (PA) model (odhad parametrů v GEE), nestandardizované regresní koeficienty

	(1)	(2)	(3)	(4)
Pre-gramot(lag-1)	0.308 (0.000)	0.274 (0.000)	0.293 (0.000)	0.253 (0.000)
Věk fixní očekávaný	-0.218 (0.000)	-0.207 (0.000)	-0.184 (0.000)	-0.180 (0.000)
Děvčata	0.192 (0.003)	0.206 (0.001)	0.215 (0.000)	0.216 (0.000)
Školka (roky)	0.078 (0.285)	0.084 (0.234)	0.100 (0.146)	0.097 (0.154)
Home Literacy Environment	-0.001 (0.988)	-0.060 (0.422)	-0.065 (0.349)	-0.063 (0.370)
Kul. kap. dítě (t1)	0.103 (0.197)	0.079 (0.284)	0.009 (0.894)	0.020 (0.763)
ZS/VY		-0.580 (0.001)	-0.547 (0.000)	-0.851 (0.006)
SS		-0.169 (0.005)	-0.219 (0.000)	-0.169 (0.015)
ZS/VY # Pre-gram(lag-1)				-0.336 (0.439)
SS # Pre-gram(lag-1)				0.087 (0.392)
Constant	0.000 (.)	0.000 (.)	0.000 (.)	0.000 (.)
chi2	2427.508	2793.905	.	.
N pozorování	434	434	434	434
N žáci (klastry)	218	218	218	218
<i>Ekvivalentní OLS model</i>				
Adjusted R ²	0.199	0.263	0.388	0.388
AIC	549.096	515.040	457.068	458.774
BIC	577.608	551.697	591.479	601.331
ll_0	-318.776	-318.776	-318.776	-318.776
ll	-267.548	-248.520	-195.534	-194.387
N pozorování	434	434	434	434

p-values v závorkách * *p* < 0.05, ** *p* < 0.01, *** *p* < 0.001

Poznámka: Model 3 zahrnuje fixní efekty pro školy (nejsou zobrazeny), model 4 zahrnuje fixní efekty za školy a pre-gramotnostní testy (-1 lag) v interakci se vzděláním.

5.2.2 Přejchod ze základní školy na víceleté gymnázium

Druhou zkoumanou oblastí školní úspěšnosti je přechod na výběrový typ školy – víceleté gymnázium (VG), ke kterému může dojít na konci prvního stupně. Také v rámci této analýzy budeme sledovat vliv předchozí úrovně čtenářské pre-gramotnosti, HLE a kulturního kapitálu dítěte na podmíněnou pravděpodobnost, že žák byl přijat v páté třídě na víceleté gymnázium (tabulka č. 6). Informace zde pochází opět z výpovědí rodičů ve čtvrté vlně.

Z podsouboru žáků, jejichž rodiče udělili souhlas k dalšímu pokračování ve čtvrté etapě výzkumu (N=227) 18 % (41) školáků pokračuje svá studia na víceletém gymnáziu. 21 % (48) se na VG hlásilo, ale nedostalo se. 16 % (36) rodin sice přemýšlelo nad pokračováním ve studiu na víceletém gymnáziu, ale dítě ke studiu nakonec nepřihlásilo. Necelá polovina (45 %, 101 žáků) se o studium na tomto typu výběrové školy ani neucházela. Volba osmiletého gymnázia je ovšem silně podmíněna vzděláním rodiny: odešla na ně bezmála třetina (29 %) školáků rodičů s vysokoškolským titulem (z celkového počtu 108), zatímco z rodin se středoškolským vzděláním jen 8 % (ze 101). Z podsouboru těch, kdo zůstali v panelu i ve čtvrté vlně, nepřešlo ze základní školy na víceleté gymnázium ani jedno dítě, jehož rodiče dosáhli nejvýše vyučení (těch je ale v této zatím poslední etapě výzkumu již jen 12).

S cílem detailněji popsat vlivy, které podmiňují volbu výběrové školy a zhodnotit tak platnost hypotéz (H2.1 a H2.2) jsme v dalším kroku odhadli ve vícerozměrném regresním modelu pro panelová data podmíněnou pravděpodobnost přechodu na VG. Výsledky populačně zprůměrovaného/ marginálního modelu logistické regrese v podobě poměrů šancí (odds ratio) uvádí tabulka 7. Předně platí, že šance dostat se na víceleté gymnázium je vyšší u dětí s lepší předchozí úrovní pre-gramotnosti. Mladší děti, nejspíše z důvodu i slabších pre-gramotnostních dovedností, mají nižší šanci na přechod na VG.

Ačkoliv koeficienty poměrů šancí ukazují na to, že vyšší objem kulturního kapitálu jak v podobě rodičovského čtenářského klimatu tak kulturního kapitálu dítěte šanci na studium na víceletém gymnáziu zvyšují (1,7 resp. 2 krát) a dokonce nijak v modelu 2, jenž zahrnuje také vliv vzdělání, neoslabují, zde musíme být v závěrech opatrní, neboť i díky malému počtu případů jsou tyto koeficienty zatíženy vysokou směrodatnou chybou (tj. jsou za hranicí konvenční hladiny statistické významnosti). Rozhodující zdá se býti vzdělání rodičů, žáci pocházející z vysokoškolských rodin mají šanci na studium VG oproti dětem ze středoškolsky vzdělaných rodin více jak 3,5 krát vyšší a to i při kontrole vlivu předchozí úrovně pre-

gramotnosti. Dodejme ještě, že alespoň pokud jde o v panelu vytrvavší podsoubor dětí z rodin s nízkým vzděláním (12 případů kde rodiče dosáhli nejvýše vyučení), tak z nich se na VG nikdo nedostal, resp. se dokonce ani nehlásil.

Pokud dále přidáme efekt rozdílu mezi školami, zlepšuje se nám vysvětlená variace ekvivalentního OLS modelu (z $r^2=0,16$ na $r^2=0,25$).³⁸ Podstatné ale je, že ani zde se efekty vysvětlujících proměnných výrazněji nemění, s výjimkou změny efektu věku. Pokud do modelu dále vložíme interakci mezi předchozí úrovní pre-gramotnosti a vzděláním rodičů, tak schopnost modelu vysvětlit varianci v šancích dostat se na víceleté gymnázium od druhého stupně již dále nevzroste. Nicméně statisticky významný rozdíl v šancích dětí z rodin se středoškolským vzděláním v závislosti na předchozí úrovni pre-gramotnosti oproti dětem vysokoškoláků přináší zajímavý poznatek. Pro lepší interpretaci tohoto vztahu uvádíme v grafu v obrázku 4 podíly počtu dětí ze středoškolských a vysokoškolských rodin studujících na VG v závislosti na jejich úrovni pregramotnosti v předchozích etapách měření. Tato predikce byla odhadnuta z modelu, který navíc obsahuje všechny specifikace zpožděného vlivu předchozích hodnot pre-gramotnosti souběžně. Vyplývají z něj dvě skutečnosti. Zaprvé že silnější vliv na přechod na VG má raná úroveň pre-gramotnosti již na počátku první třídy než její pozdější úroveň, a zadruhé to je pro cíle této práce především důležité, děti vysokoškoláků pokud vykazovali v tomto prvním období vyšší výkon v pre-gramotnostních testech, mají šanci na to, že budou studovat na víceletém gymnáziu vyšší než jejich vrstevníci se stejnou úrovní čtenářské pre-gramotnosti, kteří pochází z rodin středoškoláků.

Zohledníme-li úspornost modelu, pak Bayesovské informační kritérium pro ekvivalentní běžný logistický model, tj. bez nastavení, které by zohledňovalo provázanost pozorování v panelových datech (viz poznámku 36), ukazuje na preferenci modelu bez vlivu školy (podobně jako v případě školního prospěchu v předchozí kapitole). Můžeme shrnout, žáci rodičů s VŠ a zároveň s lepší pre-gramotností mají lepší šanci na přechod na víceleté gymnázium, a to i ve srovnání se svými vrstevníky rodičů s nejvýše středoškolským vzděláním ale se stejnou úrovní pre-gramotnosti. Hypotézu o tom, že děti s vyšší úrovní pre-gramotnosti v průběhu první a druhé třídy mají vyšší šanci na přechod ze ZŠ na VG, můžeme přijmout. Hypotézu, podle níž šanci na přijetí na VG zvyšuje, a to i při kontrole vlivu předchozí úrovně

³⁸ Zde je třeba upozornit, že díky nedostatku případů v některých kombinacích hodnot (škola x vzdělání rodiny) model zahrnující efekt školy lze odhadnout pouze na části souboru (žáci z rodin s nízkým vzděláním jsou totiž koncentrováni jen do některých škol a zároveň žádný z nich nepřešel na VG). Tento pro nás povýtce technický problém, tak dokumentuje ranou selektivitu českého vzdělávacího systému.

pre-gramotnosti, zvýhodnění sociálně-kulturním zázemím, můžeme bez výhrad přijmout, pouze pokud jde o vliv vzdělání rodičů. V případě kulturního kapitálu rodiny HLE a vlastního rodičího se kulturního kapitálu dítěte tento vliv jednoznačně potvrdit nejde, byť směr odhadnutých koeficientů na něj ukazuje.

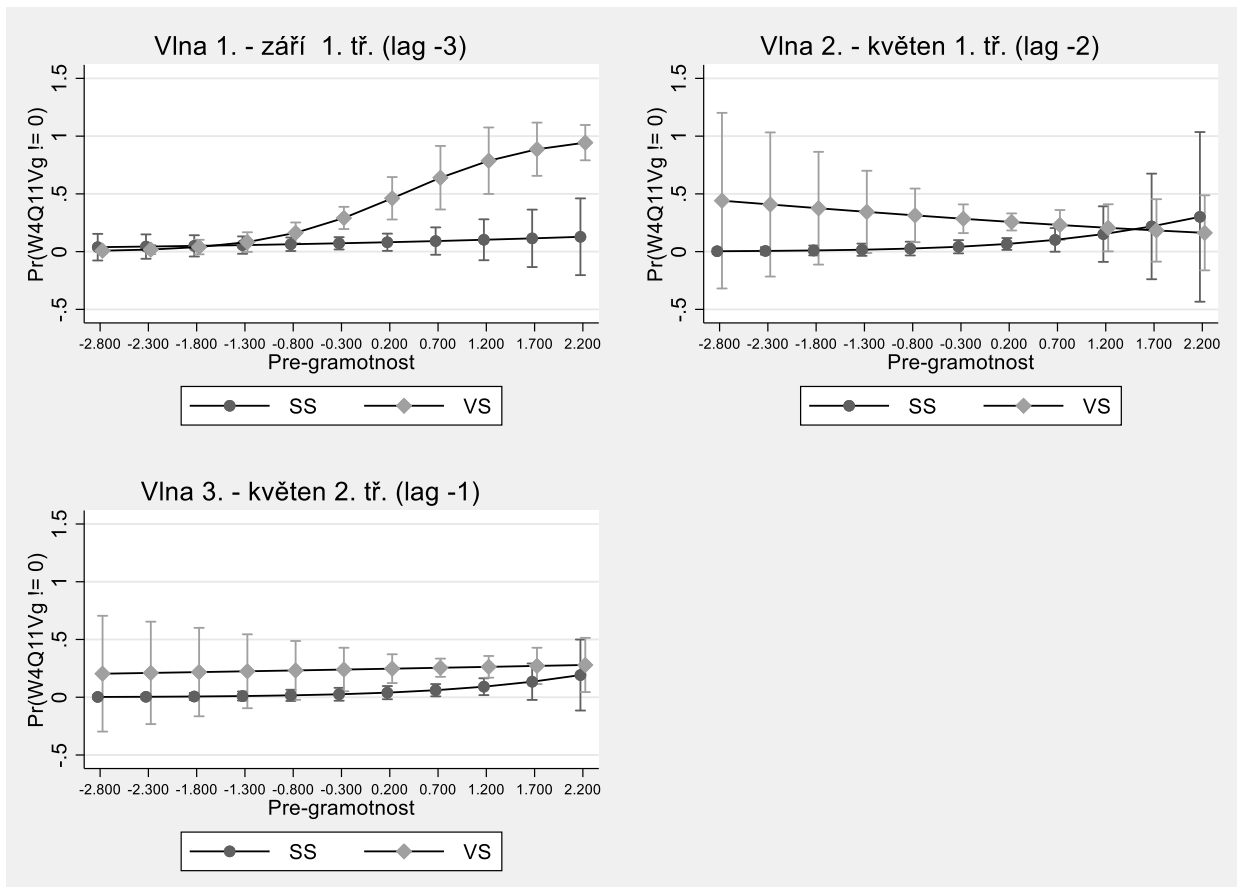
Tabulka 6 Vliv sociokulturních charakteristik a předchozí úrovně gramotnosti na přechod na víceletá gymnázia (výpovědi rodičů). Population-averaged (PA) logitový model (odhad parametrů v GEE), šance (Odds Ratios)

	(1)	(2)	(3)	(4)
Pre-gramot(lag-1)	1.043 (0.000)	1.024 (0.000)	4.024 (0.002)	0.903 (0.027)
Vek t1, centr.	0.360 (0.058)	0.537 (0.258)	0.103 (0.007)	0.159 (0.013)
devcata	1.137 (0.716)	1.305 (0.460)	.	1.071 (0.874)
Skolka (roky)	1.343 (0.397)	1.251 (0.489)	1.561 (0.399)	1.568 (0.302)
Home Literacy Environment	1.735 (0.187)	1.638 (0.228)	1.154 (0.778)	1.330 (0.573)
KulKap.Dite t1	2.028 (0.108)	2.027 (0.103)	1.608 (0.399)	1.902 (0.216)
ZS/VY	.	(.)	.	(.)
SS	.	0.272 (0.000)	0.234 (0.001)	0.200 (0.000)
ZS/VY # Pre-gram(lag-1)	.	.	.	(.)
SS # Pre-gram(lag-1)	.	.	.	1.297 (0.001)
chi2	84.340	78.840	48.774	47.351
N groups (žáci)	217.000	205.000	148.000	148.000
N obs (pozorování)	432	408	295	295
<i>Ekvivalentní model logistické regrese</i>				
Pseudo R2	0.103	0.164	0.245	0.245
AIC	371.531	341.476	296.655	298.574
BIC	400.010	373.566	377.769	383.375
ll_0	-	-	-	-
ll	199.397	194.674	167.248	167.248
chi2	178.766	162.738	126.328	126.287
chi2	42.229	53.257	69.158	68.404
N pozorování	432	408	295	295
N žáci (klastry)	217	205	148	148

Odds ratio; *p*-values v závorkách

Poznámka: Model 3 zahrnuje fixní efekty pro školy (nejsou zobrazeny), model 4 zahrnuje fixní efekty za školy a pre-gramotnostní testy (-1 lag) v interakci se vzděláním.

Obrázek 4 Pravděpodobnost přechodu na víceleté gymnázium, predikované marginální hodnoty na základě PA modelu. Vliv zpožděné hodnoty čtenářské pre-gramotnosti (z předchozích etap měření) podle vzdělání rodičů.



Poznámka: Jde o obdobný model jako model 4 uvedený v tabulce 6, který ale neobsahuje fixní efekty za školy a zahrnuje tři specifikační zpožděných hodnot (lag) čtenářské pre-gramotnosti souběžně.

5.2.3 Shrnutí

Děti s vyšší úrovní pre-gramotnosti v průběhu první a druhé třídy mají lepší známky na vysvědčení v polovině páté třídy, současně lepšího školního prospěchu dosahují dívky a něco málo starší děti. Ze sociálně-kulturních charakteristik má efekt na prospěch pouze vzdělání rodičů. Podobná situace je i v případě přechodu na víceleté gymnázium. Děti s vyšší úrovní pre-gramotnosti v průběhu první a druhé třídy mají vyšší šanci na přechod ze ZŠ na VG. Současně děti zvýhodněné vzděláním rodičů mají lepší studijní prospěch a rovněž mají vyšší šanci dostat se na víceletá gymnázia, a to i při kontrole vlivu předchozí úrovně pre-gramotnosti. Efekt kulturního kapitálu rodiny (HLE) včetně vyššího objemu vlastního kulturního kapitálu na školní výsledky se nám neprojevil.

6. Závěry

Hlavním námětem disertační práce je vývoj čtenářské pre-gramotnosti v průběhu prvního stupně ZŠ v kontextu sociálně-kulturního zázemí rodiny školáků. Výchozím rámcem je pro nás to, že jazykové a kognitivní dovednosti (gramotnost) jsou v současné informační společnosti významnými a nepostradatelnými předpoklady životního úspěchu. V teoretických východiscích jsme přdestřeli význam předškolního období v životě dítěte – budoucího školáka, poněvadž se během něj kromě jiných dovedností utváří vztah ke čtení a zejména budoucímu vzdělávání. Děti jsou totiž zvláště vnímavé k socializačním zkušenostem v raném životě (srov. Bus, Van IJzendoorn and Pellegrini, 1995). Nejvýznamnějším socializačním a edukačním prostředím v tomto časovém období dítěte pro jeho vývoj a rozvoj představuje rodina: primárně iniciuje zájem dítěte o rozšiřování vlastní zkušenosti, stimuluje jeho zájem o okolní svět, rozvíjí emoční a imaginativní stránku osobnosti. Dítě podporuje k učení (tzv. kognitivní funkce) již hluboko v předškolním věku. Preference, metody výchovy a aktivity v rodinném prostředí do značné míry determinují pozdější školní úspěch. Zahraniční výzkumy mapující efekty čtenářsky podpurného rodinného klimatu ukazují dopady na rozvoj gramotnosti v pozdějších letech na starších dětech (Snow, Burns a Griffin, 2001; Parsons a Bynner, 2007). A tak se zdá, že čtenářsky přívětivější prostředí motivuje děti nejen k zálibě v četbu, ale zejména se promítá do lepších (čtenářských) gramotnostních dovedností. Význam výchozí situace a dopadu na úspěch jedince ve škole je pak doménou zejména sociologických empirických studií. Ty, které se zabývají vzdělanostními nerovnostmi, dlouhodobě poukazují na charakteristiky počáteční pozice dítěte dané zejména sociálním zázemím ve školním výkonu žáka. Zkrátka děti z rodin s vyšším socioekonomickým statusem obecně mají ve škole ve srovnání s vrstevníky z rodin s nízkým socioekonomickým statusem lepší výsledky (např. Erikson a Jonsson, 1996). Další výzkumy přináší poznatky o tom, že rodiny, které disponují většími kulturními, sociálními a kognitivně stimulujícími zdroji výrazně determinují „úspěšné“ životní dráhy svých potomků (DiMaggio, 1982; Šafr, 2009; Šafr et al., 2012). Boudon (1974) v tomto kontextu hovoří o tzv. primárních efektech, které definují tendence jedince k lepšímu prospěchu už na prvním stupni základní školy. Lepší sociální zázemí rodiny totiž s sebou nese častěji výhodu v dostupnosti kulturního kapitálu a též v dalších výchozích charakteristikách – tj. genetických i psychologických faktorech (Farkas, 2003). Proto usuzujeme, že sociálně-kulturní faktory existující ještě před započítáním školní docházky dítěte se v průběhu školy aktivizují a tato počáteční z/ne/výhodnění ve školním výkonu posilují. Hovoříme o jakési hypotéze efektu kulturního zvýhodnění dané rodinou jedince. Tímto způsobem rozdíl v sociálním původu

dítěte významně přispívají k udržování existujících sociálních nerovností ve vzdělání, poněvadž školní výkon je klíčovým faktorem úspěchu dítěte ve vzdělávacím procesu (Kloosterman et al, 2011).

Význam kulturních, čtenářsky podpůrně orientovaných rodin utváří rané čtenářské dovednosti. Tato pre-gramotnost je významná i z toho důvodu, že má kumulativní charakter, a tudíž správná a systematická jazyková a pro-školně orientovaná socializace během rané fáze výchovy může dítěti vytvářet jakousi výhodu pro další osvojování si poznatků a dovedností (hypotéza o existenci tzv. Matoušova efektu) (srov. Stanovich, 1986). Rodiče, kteří docenují a aktivně u svých dětí rozvíjejí jazyk, generalizaci, abstraktní myšlení a věnují jim dostatečnou pozornost během prvních let školní docházky, tak motivují své potomky k pozitivní adaptaci na formální školní výuku, a tedy i život v informační společnosti obecně. Tuto skutečnost výzkumy funkční gramotnosti (např. PISA) ovšem příliš nesledují, a tudíž je odpovědnost za dovednost verbální komunikace a rozvoj kognitivních dovedností povětšinou připisována primárně škole. Druhým limitem mezinárodních výzkumů je fakt, že sledují žáky ve vyšších ročnících primárního vzdělávání, to však znesnadňuje odpověď na otázku po konkrétních projevech vlivu rodiny, neboť pokud měříme schopnosti žáků v pozdější fázi vzdělávání zákonitě se do těchto výsledků promítá také působení školy. To je však úzce spjato s předchozím i souběžným vlivem rodiny.

S úmyslem překonat tyto limity jsme se rozhodli uskutečnit tento disertační výzkum, který jednak zachytil stav pre-gramotnostních dovedností již na úplném počátku školní docházky (eliminace vlivu školy) a jednak zhodnotil efekty počátečního stavu na pozdější rozvoj těchto schopností – čtenářské gramotnosti spolu s dopadem na úspěšnost ve vzdělávání. Primárním cílem výzkumu *Čtení a psaní školáků* (2013-2019) tak bylo posoudit vliv rodiny na rozvoj čtenářské gramotnosti.

Stanovili jsme si dva hlavní cíle. Zaprvé prozkoumat vývoj pre-gramotnosti v prvních dvou letech školní docházky. Zajímala nás úroveň pre-gramotnosti dětí při vstupu do školy, ale i rychlost změny ve vývoji až do druhé třídy, a to v závislosti na sociálně-kulturním prostředí rodiny (tj. vzděláním, kulturním kapitálem rodičů a dítěte). Zadruhé zhodnotit vliv pre-gramotnosti v prvních letech školy spolu s vlivem sociálně-kulturního prostředí rodiny na školní výsledky (známky na vysvědčení v páté třídě a přechod na víceleté gymnázium od šesté třídy) na konci prvního stupně ZŠ.

6.1 Shrnutí výsledků

Pro samotné porozumění vývoje rané čtenářské gramotnosti jsme se zaměřili jednak na popis domácího gramotnostně podnětného prostředí druhak na výchozí úroveň čtenářské gramotnosti dětí a jejich variabilitu v dynamice během prvních let ZŠ (k měření této pre-gramotnosti jsme využili kompozitní latentní proměnnou vytvořenou z výsledků dětí v testech jazykově-kognitivních dovedností). S pomocí růstového modelu jsme pak sledovali samotný vývoj gramotnosti školáků v průběhu prvních dvou let školy (3 časové body měření). Ve víceúrovňových regresních modelech pro panelová data jsme ověřovali vliv akademického kapitálu rodičů ve formě vzdělání (tj. sociálního zázemí) odlišeného od kognitivního kulturního kapitálu – čtenářsky podnětného domácího prostředí (HLE), ale i počínajícího dětského kulturního kapitálu, dále jsme ověřovali i efekt účasti na předškolním vzdělávání (délka docházky do MŠ). V modelech jsme také kontrolovali vedle pohlaví i věk dítěte.

Cíle práce byly vytyčeny výzkumnými otázkami, k nimž se váže dvojí sada hypotéz. Zaprvé týkající se oblasti vývoje čtenářské pre-gramotnosti v prvních letech školy a zadruhé sledující otázku vlivu této rozvíjející se gramotnosti spolu s dopady sociokulturního zázemí rodiny na průběžné výsledky ve vzdělání na konci prvního stupně ZŠ.

Pokud jde o první tematickou oblast, potvrdili jsme *hypotézu o existenci předškolních rozdílů*, děti přichází do školy s rozličnou úrovní pre-gramotnosti, a to ve všech čtyřech námi sledovaných oblastech dovedností (porozumění, slovní zásoba, čtení slov a vybavování/pojmenování slov). Tyto rozdíly lze vysvětlit do značné míry sociálním zázemím rodiny (tj. v našem případě především vzděláním rodičů), ale současně nad rámec tohoto vlivu se projevuje také efekt kulturního kapitálu, a to jak rodičů, tak i samotného dítěte. Byť má tedy vzdělání rodiny na úroveň pre-gramotnosti na počátku školy relativně nejsilnější vliv, ten je částečně zprostředkován právě skrze kulturní kapitál rodičů i dítěte.

Náš výzkum také ve vedlejší linii sledoval vývoj pre-gramotnosti na úrovni školy, jež se opakovaně objevují i v kritickém hledáčku mezinárodních šetření (PISA, PIRLS). Rozdíly však mezi pražskými a středočeskými základními školami v úrovni čtenářské pre-gramotnosti jsou na počátku první třídy minimální. Vysvětlením bude nejspíše to, že na území těchto dvou konkrétních regionů se nenachází zásadněji sociálně exkludované oblasti. Avšak samotný průběh vývoje pre-gramotnosti v prvních dvou letech školní docházky se ale na úrovni škol liší. Rozdíly v rychlosti růstu na úrovni školy ovšem nesouvisí s jejich počáteční úrovní.

Problematika efektivnosti školní výuky, a především její schopnosti snižovat počáteční rozdíly mezi žáky danými především jejich rodinným sociokulturním zázemím, nebyla ve středu zájmu předkládaného doktorského výzkumu. Domníváme se ale, že by bylo vhodné právě na tuto problematiku zaměřit další výzkum rozvoje rané fáze čtenářské gramotnosti.

Shrneme-li poznatky první části analýz zabývající se vývojem čtenářské gramotnosti v prvních letech školy, tak lze konstatovat, že výsledky potvrdily, pro někoho možná poněkud nesamozřejmou skutečnost, že **děti chodí do školy velmi různorodě připraveny, a to v závislosti na sociokulturním zázemí v rodině**. Vedle existence předškolních gramotnostních rozdílů potvrzujeme také vliv kulturního zvýhodnění na pre-gramotnost dětí na vstupu i v prvních dvou letech základní školy. „**Náskok**“ **dětí z rodin disponujících vyšším objemem kulturního kapitálu představuje výhodu, která se projeví až později na prvním stupni**. Ve shodě se zahraničními výzkumy tak bylo sice prokázáno v kontextu pražských a středočeských dětí, že (předškolní) rozdíly ve čtenářské gramotnosti sice existují už při nástupu do školní docházky, ale **rozdíly mezi dětmi se v průběhu v prvních dvou letech školy prakticky srovnají** (srov. Stanovich, 1986; Kloosterman et al, 2011). Děti s nižší počáteční úrovní v gramotnosti mají vyšší růst v průběhu prvních let školy, ale spolužáky s náskokem úplně nedoženou. Neplatí to však zcela v případě vzdělání rodičů, ačkoliv děti z nízko-vzdělaných rodin své spolužáky ve výkonu v testu zřejmě dohnaly, žáci z vysokoškolských rodin si uchovávají náskok vůči dětem z rodin se středoškolským vzděláním. Jinými slovy, počáteční rozdíly v gramotnosti v průběhu prvních dvou let školy zcela nevymizí, resp. náskok dětí s vyšší úrovní počáteční gramotnosti se neseře ani po dvou letech školní docházky. Hypotézu o Matoušově efektu v tomto časovém rozmezí tedy zamítáme.

Ve druhé tematické oblasti jsme potvrdili **hypotézu o vlivu předchozí úrovně čtenářské gramotnosti na školní výsledky**. Děti s vyšší úrovní pre-gramotnosti v průběhu první a druhé třídy mají lepší známky na vysvědčení v polovině páté třídy, současně lepšího školního prospěchu dosahují dívky a o něco málo starší děti (jde o několik měsíců, děti s odkladem školní docházky nebyly zahrnuty). Ze sociálně-kulturních charakteristik má efekt na prospěch pouze vzdělání rodičů. Také děti s vyšší úrovní pre-gramotnosti v průběhu první a druhé třídy mají vyšší šanci na přechod ze základní školy na víceleté (osmileté) gymnázium. Současně děti zvýhodněné vzděláním rodičů mají lepší studijní prospěch a mají i vyšší šanci dostat se na víceletá gymnázia, a to i při kontrole vlivu předchozí úrovně pregramotnosti. A co je pro závěry této práce velmi důležité – také vyšší objem kulturního kapitálu jak v podobě rodičovského

čtenářského klimatu, tak kulturního kapitálu dítěte zvyšuje šanci na studium na víceletém gymnáziu.

6.2 Interpretace výsledků

Raná identifikace dětí ohrožených neúspěchem je pro vzdělávací systém každého rozvinutého demokratického státu prioritou, pokud se snažíme o nastavení rovných podmínek ve vzdělání u všech dětí bez rozdílu, tj. bez ohledu na sociokulturní zázemí rodin, z nichž do školy přicházejí. Zdůrazněme, že český vzdělávací systém dlouhodobě usiluje o inkluzivní vzdělávání a toto téma je tak stává navýsost aktuální. Prediktivní výzkumy mapující až (pozdější) školní úspěch dětí (tedy výzkumy žáků ve škole) jsou zajímavé zejména pro pedagogy a tvůrce vzdělávacích politik, protože potenciálně přináší možnosti zasahovat a zlepšovat vzdělávací strategie pro neúspěchem ohrožené děti. V zahraničí (USA a Kanada) je dnes ovšem běžný již raný plošný skrínink školních dovedností, který zároveň dokáže vyhodnotit i přínosy intervenční práce s rizikovými dětmi v raném předškolním věku (Jacobsen, 1991). Význam kvalitní zejména předškolní a raně školní přípravy v oblasti gramotnostních dovedností dítěte se sice postupně stává důležitým tématem i české poradenské a školní psychologie, ale v praxi chybí to stěžejní – poznatky základního výzkumu monitorující rozvoj gramotnostních dovedností u českých dětí, který by mohl být následně aplikován do systematických intervenčních studií. Budoucí výzkum by se také mohl zaměřit na to, jak rozdíly v socializaci ovlivňují způsob, jakým děti z různých společenských tříd zpracovávají informace a používají strategie při řešení problémů. Hlubší porozumění tomuto mechanismu může totiž poskytnout vysvětlení toho, proč se vzdělávacím programům mnohdy nedaří dosahovat očekávaných přenosových efektů u všech žáků stejně. Třídní rozdíly v kognitivních operacích jsou totiž již zřetelné ve věku pěti nebo šesti let, a zaměření se na prozkoumání a případné modifikace obsahu předškolního vzdělávání a podpůrných programů cílených na rozvoj čtenářských kompetencí může sehrát zásadní význam pro další vývoj úspěšnosti českého vzdělávacího systému.

Samozřejmě se nabízí možnost na školách a ve specializovaných pracovištích vytvářet intervenční programy čtení, v nichž by dětem byla poskytnuta opora a motivace vnímat a používat čtení jako strukturovanou praxi základních dovedností (například prostřednictvím

učebnic určených k procvičování čtení). V takových vzdělávacích programech by se děti naučily metody a strategie pro využití dovedností číst a psát k samostatnému (kritickému) myšlení, schopnosti řešit problémy nejen dle získaných faktografických znalostí, podnítili si svou kreativitu, naučily se zprostředkovávat význam textu, vyhledávat si informace a aplikovat je apod. V českém prostředí existují takové vzdělávací programy od občanského sdružení *Kritické myšlení*, kde si pedagogové mohou pro svou školní praxi osvojit aktivizující metody například k rozvoji kritického myšlení. Vedle promyšlených a strukturovaných aplikací dovedností čtení a psaní je však vhodné utvářet také obyčejný zájem a návyk dětí k méně strukturovanému čtení pro radost. Pravidelné návštěvy v knihovně, kde si student může vybrat jakoukoli knihu dle vlastního zájmu, spolu s poskytováním doporučení četby na základě čtenářských dovedností a zájmů toho kterého žáka, může činit velký rozdíl ve formování vztahu k četbě.

A právě také problematika školních knihoven by si proto rozhodně zasloužila podrobnější zkoumání. Například by bylo zajímavé zjistit, jaké knihy jsou v různých školách k dispozici a jakým způsobem se s nimi pracuje při výuce. Data z výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS na tyto otázky bohužel neumožňují odpovědět. „V českém kurikulu, na rozdíl od některých jiných zemí, nejsou přesně definovány metody výuky čtení ani konkrétní očekávané čtenářské dovednosti, které se následně nevyskytují ani ve školních vzdělávacích programech. V případě revizí rámcového vzdělávacího programu by bylo vhodné rozpracovat podrobněji metodiku čtení s porozuměním a rozvoje složitějších čtenářských dovedností,“ uvádí Česká školní inspekce ve zprávě o šetření PIRLS 2016 (Janotová, Tauberová, Potužníková 2017).

6.3 Limity studie, doporučení pro praxi

Je třeba upozornit také na některé limity předkládané studie. Uvádíme ty stěžejní. Ve výzkumu využíváme pouze výběr několika měřítek čtenářské pre-gramotnosti. Doplnění dalších indikátorů tohoto konceptu by však bylo s ohledem na časovou a organizační náročnost již neúnosné, a to jak pro výzkumníky realizující sběr dat, tak především pro děti samotné. Populace, na níž lze činit závěry na základě získaných dat z výběrového souboru je omezena kritériem výběru žáků a žákyň spočívajícím v původu v monolingvním prostředí rodiny, vyvíjejícím se v pásmu normálního vývoje a ve studii nejsou zařazeny také odkladové děti (které

tvoří přibližně ¼ prvňáčků). Domníváme se však, že děti s odkladem školní docházky by s ohledem na design samotného výzkumu, který měří dovednosti odpovídající určitému stupni vývoje, pouze nadhodnotily naše výsledky v pre-gramotnosti ve prospěch starších dětí. Dále je třeba při interpretaci výsledků našeho výzkumu vzít v potaz, že byl omezen pouze na dva regiony. Například skladba žáků na školách a jejich sociokulturní zázemí by v dalších v regionech zejména s vyšší mírou socioekonomické diverzity mohla přinést jiné výsledky než relativně podobný vývoj v čtenářské gramotnosti, který jsme zaznamenali ve Středočeském kraji a Praze. Pochopitelně by bylo přínosné vývoj v pre-gramotnosti porovnat mezi jednotlivými regiony již od samotného vstupu do školy. Z mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti PIRLS a PISA totiž víme o existenci výrazné diference výsledků ve čtenářské gramotnosti mezi školami (výsledky žáků uvnitř škol se tolik neliší v důsledku jednak regionálních nerovností druhak přítomnosti selektivního vzdělávacího systému už v raném věku (výběrové školy)). A konečně pro úplné doplnění obrazu vývoje pre-gramotnosti u školáků na prvním stupni nám chybí výzkum učitelů prvňáčků, který by přiblížil kvalitu školské praxe ve výuce právě v prvních dvou letech.

SUMMARY

Current empirical studies on educational inequality have consistently found socio-cultural background differences in children's school performance, cognitive and language outcomes. Pupils from high sociocultural backgrounds generally perform better at school because they have fluent and productive level of language and cognitive skills development than those from lower socio-economic. Since academic performance i.e. literacy is a key factor in children's school success, social and cultural background differences are a large contributor to the existing social inequality in educational transitions and final educational attainment. To better understand the starting position of high-status children over low-status children, we examine the role of early parental reading socialization apart from/ in context of parental academic capital (education) and the impact of these factors on children's language and literacy development during the first year of primary school education. Literacy development is studied among first-grade students using on-going longitudinal survey measuring pre-reading activities and repeated measurements of cognitive abilities and (pre)reading skills at the beginning and at the end of the first school year. The sample consists of 439 children between ages 6 to 7 in randomly selected 25 primary schools in the Central Bohemia region and Prague capital city. The importance of developing early reading skills is enhanced by the fact that these resources are cumulative. Proper, systematic, and above all, timely language and pro-school oriented socialization during the early stages of education is a must. Parents who appreciate and actively develop their language, generalization, abstract thinking and give them sufficient attention during their first years of schooling motivate their children to adapt positively to formal schooling and life in the information society in general. However, functional literacy research (eg PISA) does not follow much, and therefore the responsibility for verbal communication and cognitive skills development is mostly attributed primarily to school. The results of the analyzes confirmed the fact that children enter school with different levels of pre-literacy, but the lead of those who show a higher level of initial literacy will not be lost even after two years of schooling (we reject the Matthew effect hypothesis). The differences can be explained based on education and the effect of cultural advantage. The level of reading pre-literacy at the beginning of the first stage affects the school results at the end of the first stage. At the same time, girls and little older children achieve better school results. Of the socio-cultural characteristics, only the education of parents is beneficial. In the case of transition to VG, the chances of pre-literacy, education and the cultural capital of the child increase.

Seznam tabulek

Tabulka 1 Přehled etap výzkumu a příslušný počet respondentů (děti/rodičů).	75
Tabulka 2 Přehled analyzovaných testů ze studie Čtení a psaní školáků.....	77
Tabulka 3 Fixní část modelu růstových křivek	97
Tabulka 4 Náhodná část modelu růstových přímk pre-gramotnosti.	98
Tabulka 5 Studijní prospěch v páté třídě.....	102
Tabulka 6 Přechod na víceletá gymnázia	106

Seznam grafů

Obrázek 1 Raná gramotnost.....	81
Obrázek 2 Počáteční stav pre-gramotnost.....	91
Obrázek 3 Předgramotnost – změna efektu.....	99

Použitá literatura

ADAMS, M. J. (1990). *Beginning to read Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.

ALEXANDER, P. A. (2005). The path to competence: a lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*. 37(4), 413–436.

APPLEGATE, A. J. a APPLEGATE, M. D. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of teacher candidates. *The Reading Teacher*, 57: 554–563.

BARONE, C. (2006). Cultural capital, ambition and the explanation of inequalities in learning outcomes: A comparative analysis. *Sociology*, 40(6), 1039–1058.

BARTOŠOVÁ, M. a SLEPIČKOVÁ, L. (2009). Složené rodiny a perspektiva dětských aktérů. *Sociální studia*. 6(4), 73-90.

BATES, T. C., HANSELL, N. K., MARTIN, N. G. a WRIGHT, M. J. (2016). When does socioeconomic status (SES) moderate the heritability of IQ? No evidence for g×SES interaction for IQ in a representative sample of 1176 Australian adolescent twin pairs. *Intelligence*, 56, 10–15.

BAUMERT, J. (ed.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich. ISBN 978-3-322-83413-3.

BECKER, G. S. (1993). *Human capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. New York: National Bureau of Economic Research.

BERNSTEIN, B. (1961). Social class and linguistic development: A theory of social learning. In: HALSEY, J., FLOYD, J. a ANDERSON, C. A. (eds.). *Education, Economy and Society*. Glencoe, IL: Free Press.

BERNSTEIN, B. (1971). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge a Kegan Paul. ISBN 978-0-7100-7060-9.

BERNSTEIN, B. a MACRAE, D. G. (1973) *Class, codes and control, Vol. 1: Applied studies towards a sociology of language*. St Albans, G.B.: Paladin.

BIANCAROSA, C. a SNOW, C. E. (2006). *Reading next - A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York.*, 2nd ed. Washington, D.C: Alliance for Excellent Education.

BIBLE. PÍSMO SVATÉ STARÉHO A NOVÉHO ZÁKONA. (1991). Praha: Zvon. ISBN 80-7113-009-5.

BLACKLEDGE, A. (2001). The wrong sort of capital? Bangladeshi women and their children's schooling in Birmingham, U.K. *International Journal of Bilingualism*. 5(3), 345–369.

BLAŽEK, R. a PŘÍHODOVÁ, S. (2016). Mezinárodní šetření PISA 2015. Národní zpráva Přírodovědná gramotnost. Praha: Česká školní inspekce.

- BOS, W., LANKES, E.M., PRENZEL, M., SCHWIPPERT, K., VALTIN, R. a WALTHER, G. (2007). Erste ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. *Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst soFid, Bildungsforschung*. 1, 9–46.
- BOUDON, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.
- BOURDIEU, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-1-107-26811-1.
- BOURDIEU, P. (1983). The forms of capital. In: RICHARDSON, J. E. (ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press, s. 46–58.
- BOURDIEU, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement in taste*. London: Routledge.
- BOURDIEU, P. (1997). The forms of capital. In HALSEY, A. H., LAUDER, H., BROWN, P. a WELLS, A. S. (eds.). *Education: Culture, economy, and society*. Oxford: Oxford University Press, s. 46–58.
- BOURDIEU, P. a PASSERON, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- BRADLEY, R. H. a CORWYN, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*. 53(1), 371–399.
- BRAVEMAN, P. A., CUBBIN, C., EGERTER, S., WILLIAMS, D. R. a PAMUK, E. (2010). Socioeconomic disparities in health in the United States: What the patterns tell us. *American Journal of Public Health*. Supplement 1 (100), S186–S196.
- BRIERLEY, J. K. (2000) *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-484-2.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-22457-5.
- BURGESS, S. (2002). Shared reading correlates of early reading skills. *Reading Online*, 5(7).
- BURKAM, D. T., LEE, V. E. a DWYER, J. (2009). *School mobility in the early elementary grades: frequency and impact from nationally-representative data*. Prezentováno v Workshop on the Impact of Mobility and Change on the Lives of Young Children, Schools, and Neighborhoods, June 29-30, 2009. Retrieved from http://visionforchildren.org/wp-content/uploads/2014/03/QE-School_Mobility_in_the_Early_Elementary_Grades.pdf
- BUS, A. G., VAN IJZENDOORN, M. H. a PELLEGRINI, A. D. (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.
- BYNNER, J. a PARSONS, S. (2006). *New light on literacy and numeracy: summary report*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy.

- CANTRELL, S. C., ALMASI, J. F., CARTER, J. C., RINTAMAA, M. a MADDEN, A. (2010). The impact of a strategy-based intervention on the comprehension and strategy use of struggling adolescent readers. *Journal of Educational Psychology*. 102(2), 257–280.
- CANTRELL, S. C., ALMASI, J. F., RINTAMAA, M., CARTER, J. C., PENNINGTON, J. a BUCKMAN, D. M. (2014). The impact of supplemental instruction on low-achieving adolescents' reading engagement. *The Journal of Educational Research*. 107(1), 36–58.
- CARAVOLAS, M. a VOLÍN, J. (2005). *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- CARTER, P. L. (2003). Black cultural capital, status positioning, and schooling conflicts for low-income african american youth. *Social Problems*. 50(1), 136–155.
- CASSEN, R. a KINGDON, G. (2007). *Tackling low educational achievement*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Česká školní inspekce, (2012). *PISA 2009 – Koncepční rámec čtenářské gramotnosti*. Praha: Česká školní inspekce.
- Česká školní inspekce, (2014). *Sekundární analýzy výsledků šetření PIRLS 2011 a TIMSS 2011*. Praha: Česká školní inspekce.
- CLAESSENS, A., DUNCAN, G. a ENGEL, M. (2009). Kindergarten skills and fifth-grade achievement: Evidence from the ECLS-K. *Economics of Education Review*. 28, 415–427.
- CLARK, E. V. (2001). Grounding and attention in the acquisition of language. In: ANDRONIS, M., BALL, C., ELSTON H. a NEUVEL, S. (eds.). *Papers from the 37th meeting of Chicago Linguistic Society*, Chicago: Chicago Linguistic Society, 95-116.
- CLARK, E. V. (2009). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-73293-2.
- CLARK, E. V. a WONG, A. D-W. (2002). Pragmatic directions about language use: words and word meanings. *Language in Society*. 31, 181–212.
- CLARK, H. H. a CARLSON, T. B. (1982). Hearers and speech acts. *Language*, 58, 332-373.
- COLLINS, M. F. (2010). ELL preschoolers' English vocabulary acquisition from storybook reading. *Early Childhood Research Quarterly*. 25(1), 84–97.
- CROOK, C. J. (1997). *Cultural practices and socioeconomic attainment: The Australian experience*. Westport, CN: Greenwood Press.
- CUNNINGHAM, D. D. (2008). Literacy environment quality in preschool and children's attitudes toward reading and writing. *Literacy Teaching and Learning*. 12, 19–36.
- DAVIDSE, N. J., DE JONG, M. T., BUS, A. G., HUIJBREGTS, S. C. J. a SWAAB, H. (2011). Cognitive and environmental predictors of early literacy skills. *Reading and Writing*. 24(4), 395–412.

- DAVIES, S. a GUPPY, N. (2010). *The schooled society: An introduction to the sociology of education*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-543174-2.
- DE BORTOLI, L. a THOMSON, S. (2010). Contextual factors that influence the achievement of Australia's Indigenous students: Results from PISA 2000–2006. Melbourne: ACER Press.
- DE GRAAF, N. D., DE GRAAF, P. M. a KRAAYKAMP, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: a refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73, 92–111.
- DE GRAAF, P. M. (1986). The impact of financial and cultural resources on educational attainment in the Netherlands. *Sociology of Education*, 59, 237–246.
- DEARY, I. J., TAYLOR, M. D., HART, C. L., WILSON, V., SMITH, G. D., BLANE, D. a STARR, J. M. (2005). Intergenerational social mobility and mid-life status attainment: influences of childhood intelligence, childhood social factors, and education. *Intelligence*. 33, 455-472.
- DENCKLA, M. B. a RUDEL, R. (1974). Rapid “automatized” naming of pictured objects, colors, letters and numbers by normal children. *Cortex*. 10(2), 186–202.
- DENCKLA, M. B. a RUDEL, R. G. (1976). *Rapid “automatized” naming (R.A.N.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities*. *Neuropsychologia*. 14(4), 471–479.
- DENCKLA, M. B., & CUTTING, L. E. (1999). History and significance of rapid automatized naming. *Annals of Dyslexia*. 49(1), 29.
- DEWALT, D. A, BERKMAN, N. D., SHERIDAN, S., LOHR, N. a PIGNONE, M. P. (2004). Literacy and health outcomes: A systematic review of the literature. *Journal of General Internal Medicine*. 19, 1228–1239.
- DEX, S. a JOSHI, H. (eds.). (2005). *Children of the 21st century: from birth to nine months*. Bristol: Policy Press.
- DICKINSON, D. K., MCCABE, A., ANASTASOPOULOS, L., PEISNER-FEINBERG, E. S. a POE, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*. 95(3), 465–481.
- DIMAGGIO, P. (1982). Cultural capital and school success: the impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*. 47, 189–201.
- DIPRETE, T. A. a EIRICH, G. M. (2006). Cumulative advantage as a mechanism for inequality: A review of theoretical and empirical developments. *Annual Review of Sociology*. 32(1), 271–297.
- DOWNER, J. T. a PIANTA, R. C. (2006). Academic and cognitive functioning in first grade: Associations with earlier home and childcare predictors and with concurrent home and classroom experiences. *School Psychology Review*. 35, 11–30.

- DUFF, F. J. a CLARKE, P. J. (2011). Practitioner review: reading disorders: what are the effective interventions and how should they be implemented and evaluated? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 52: 3–12.
- DUNCAN, O. T., FEATHERMAN, D. L., A DUNCAN, B. (1972). *Socioeconomic background and achievement*. New York: Seminar Press.
- DUNN, L. M. a DUNN, D. M. (2007) *Peabody picture vocabulary test, fourth edition (PPVT-4)*. Bloomington: Pearson Clinical.
- EDGERTON, J. D. a ROBERTS, L. W. (2014). Cultural capital or habitus? Bourdieu and beyond in the explanation of enduring educational inequality. *School Field*. 12(2), 193–220.
- EDMONDS, M. S., VAUGHN, S., WEXLER, J., REUTEBUCH, C., CABLE, A., TACKETT, K. K. a SCHNAKENBERG, J. W. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of educational research*. 79(1), 262–300.
- EIDE, E. R. a SHOWALTER, M. H. (2012). Sleep and student achievement. *Eastern Economic Journal*. 38, 512-524.
- EL-SHEIKH, M., HINNANT, J. B., KELLY, R. J. a ERATH, S. (2010). Maternal psychological control and child internalizing symptoms: Vulnerability and protective factors across bioregulatory and ecological domains. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 51, 188–198.
- EL-SHEIKH, M., TU, K. M., ERATH S. A., BUCKHALT J. A. (2014). Family stress and adolescents' cognitive functioning: sleep as a protective factor. *Journal of Family Psychology*. 28(6), 887–896.
- ENGZELL, P., & JONSSON, J. O. (2015). Estimating Social and Ethnic Inequality in School Surveys: Biases from Child Misreporting and Parent Nonresponse. *European Sociological Review*. 31(3), 312–325.
- ERICKSON, B. H. (1996). Culture, class, and connections. *American Journal of Sociology*. 102. 217-251.
- ERIKSON, R, a JONSSON, J. O. (1996). *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder: Westview Press.
- EVANS, M. A., SHAW, D. a BELL, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*. 54: 65–75.
- FAN, X. a CHEN, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- FARKAS, G. (1996). Part I: Culture, cognitive skills, and earnings. In: *Human capital or cultural capital? ethnicity and poverty groups in an urban school district*. New York: Aldine Transaction. ISBN 978-0-202-30524-0.

- FARKAS, G. (2003). Cognitive skills and noncognitive traits and behaviors in stratification processes. *Annual Review of Sociology*. 29. 541-562.
- FARKAS, G., GROBE, R. P., SHEEHAN, D. a SHUAN, Y. (1990). Cultural resources and school success: gender, ethnicity, and poverty groups within an urban school district. *American Sociological Review*. 55(1).
- FATKOVÁ, G. (2013). Limity antropologie dětství: Případ „dětství“ v sociálně vyloučené lokalitě. *Lidé města*. 15(1).
- FERGUSON, D. M., HORWOOD L. J. a BODEN J. M. (2008). The transmission of social inequality: Examination of the linkages between family socioeconomic status in childhood and educational achievement in young adulthood. *Research in Social Stratification and Mobility*. 26: 277–295.
- FINK, E. (1993). *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel.
- FOORMAN, B. R., FRANCIS, D. J., FLETCHER, J. M., SCHATSCHNEIDER, C. a MEHTA, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90, 37–55.
- FOY, J. G. a MANN, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*. 24(1), 59–88.
- FRANCIS, D. J., SHAYWITZ, S. E., STUEBING, K. K., SHAYWITZ, B. A. a FLETCHER, J. M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*. 88(1), 3–17.
- FRIEDLAENDEROVÁ, H., LANDOVÁ, H., PRÁZOVÁ, I. a RICHTER, V. (2017). *České děti jako čtenáři 2017*. Brno: Host.
- GABAL, I. a VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L. (2003). *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu*. Praha: Ivan Gabal Analysis & Consulting.
- GABAL, I. et al. (2009). *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Praha: Ivan Gabal Analysis & Consulting.
- GARBE, CH. (2008). Čtení v Německu: aktuální výsledky výzkumu, stav problematiky a koncepty podpory čtenářství. In: *Čtenářství, jeho význam a podpora*. Praha: Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 5–19.
- GAVORA, P. a ZÁPOTOČNÁ, O. (2003). *Gramotnost, vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Vydavateľstvo UK.
- GLEASON, J. B. (1988). Language and socialization. In: KESSEL, F. (ed.). *The development of language and language researchers*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 269-280.
- GORČÍKOVÁ, M. (2015). Panelová studie vývoje jazykových, kognitivních a raně gramotnostních dovedností žáků 1. stupně základních škol. *Data a výzkum – SDA Info*. 9(2), 113-121.

GORČÍKOVÁ, M. a HOUSAROVÁ, B. (v tisku). BTFS – recenze metody. *Testforum: Časopis pro psychologickou diagnostiku*.

GORČÍKOVÁ, M. a ŠAFR, J. (2012). Pro-čtenářské klima v rodině původu a dětské čtenářství: vliv na sociální status a mezigenerační třídní mobilitu. In: ŠAFR, J. (ed.). *Mechanismy mezigenerační reprodukce nerovností*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. 68-89.

GORČÍKOVÁ, M. a ŠAFR, J. (2016). Interakce dětí s rodiči a vývoj rané čtenářské gramotnosti na počátku školní docházky. *Československá psychologie*. LX(Supp. 1), 86–95.

GRAAF, N. D. D., GRAAF, P. M. D. a KRAAYKAMP, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the netherlands: a refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*. 73(2).

GRAF, W. (1995). Fiktionales lesen und lebensgeschichte. lektürebiographien der fernsehgeneration. In: ROSEBROCK, C. (ed.). *Lesen im medienzeitalter. biographische und historische aspekte literarischer sozialisation*. Weinheim: Juventa Verlag. 97-125.

GRAHAM, J.B., SINGER, J. D., A WILLETT, J. B. (2003). *Applied Longitudinal Data Analysis: Modeling Change and Event Occurrence*. New York, NY: Oxford University Press.

GRIFFIN, E. A. a MORRISON, F. J. (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. *Early Child Development and Care*. 127(1), 233–243.

GRINYER, J. (2006). *Literacy, numeracy and the labour market: Further analysis of the Skills for Life survey*. London: Department for Education and Skills.

GRUMAN, D. H., HARACHI, T. W., ABBOTT, R. D., CATALANO, R. F. a FLEMING, C. B. (2008) Longitudinal effects of student mobility on three dimensions of elementary school engagement. *Child Development*. 79, 1833–1852.

HALL, S. (1980). Encoding/decoding. In: HALL, S., HOBSON, D., LOVE, A. a WILLIS, P. (eds.). *Culture, Media, Language*, London: Hutchinson, 128–138.

HALLIDAY, M. A. K. (2007). Language and education in WEBSTER, J. (ed.). *The collected works of M. A. K. Halliday*. London: Continuum.

HART, B. a RISLEY T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million words gap by age three. *American Educator* 27 (1).

HART, B. a RISLEY, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young american children*. Baltimore, MD: Brookes Publishing, 1995.

HATTIE, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

HAYES, D. P. a AHRENS, M. G. (1988). Vocabulary simplification for children: a special case of “motherese”? *Journal of Child Language*. 15(2).

HEATH, S. B. (1983, 2006). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York, NY: Cambridge University Press.

- HENNING, C., MCINTOSH, B., ARNOTT W. a DODD, B. (2010). Long-term outcome of oral language and phonological awareness intervention with socially disadvantaged preschoolers: The impact on language and literacy. *Journal of Research in Reading*. 33, 231–246.
- HERRNSTEIN, R. J. (1973). *IQ in the meritocracy*. Boston: Little, Brown a Co.
- HERRNSTEIN, R. J. a MURRAY, C. (1994). *The bell curve*. New York: Free Press.
- HOFF-GINSBERG, E. (1986). Function and structure in maternal speech: Their relation to the child's development of syntax. *Developmental Psychology*. 22(2), 155-163.
- HOFF-GINSBERG, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*. 62(4), 782-796.
- HOFF-GINSBERG, E. (1998). The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Applied Psycholinguistics*. 19(4), 603-629.
- HOOD, M., CONLON, E., a ANDREWS, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*. 100(2), 252-271.
- HOSOKAWA, R. a KATSURA, T. (2018). Effect of socioeconomic status on behavioral problems from preschool to early elementary school - A Japanese longitudinal study. *PloS one*. 13(5),
- HOUSTON, S. H. (1970). A reexamination of some assumptions about the language of the disadvantaged child. *Child Development*. 41(4).
- HUGHES-HASSELL, S. a RODGE, P. (2007). The leisure reading habits of urban adolescents. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 51(1), 22-34.
- CHALOUPKA, O. (1982). *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros,
- CHOWDRY, H., CRAWFORD, C. a GOODMAN, A. (2011). The role of attitudes and behaviours in explaining socioeconomic differences in attainment at age 16. *Longitudinal and Life Course Studies*. 2, 59–76.
- INHELDEROVÁ, B. a PIAGET, J. (2007). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-263-8.
- JACOBSEN, S. (1991). The relationship between kindergarten screening measures and grade three achievement. In: RAUDENBUSH, S. W. a WILLIAMS, J. D. (ed.). *Schools, classrooms, and pupils: international studies of schooling from a multilevel perspective*. London: Academic Press. 167–183.
- JÆGER, M. (2009). Equal access but unequal outcomes: cultural capital and educational choice in a meritocratic society. *Social Forces*. 87(4), 1943–1971.
- JÆGER, M. (2011). Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of Education*. 84(4), 281–298.

- JÆGER, M. a BREEN, M. R. (2016). A dynamic model of cultural reproduction. *American Journal of Sociology*, 121(4), 1079-1115.
- JANOTOVÁ, Z., TAUBEROVÁ, D. a POTUŽNÍKOVÁ, E. (2017). *Mezinárodní šetření PIRLS 2016. Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.
- JENCKS, C., PETTIGREW, T. F., SEWELL, W. H. a PULLUM, T. W. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Harper Colophon Books.
- JERRIM, J. a MICKLEWRIGHT, J. (2014). *Socio-economic Gradients in Children's Cognitive Skills: Are Cross-Country Comparisons Robust to Who Reports Family Background? European Sociological Review*. 30(6), 766–781.
- JUEL, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*. 80(4), 437–447.
- KALMIN, M., KRAAYKAMP, G. (1996). Race, cultural capital and schooling: An analysis of trends in the United States. *Sociology of Education*. 69(1), 22-34.
- KAMIL, M. L., BORMAN, G. D., DOLE, J., KRAL, C. C., SALINGER, T. a TORGESEN, J. (2008). *Improving adolescent literacy: effective classroom and intervention practices*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1981). *A functional approach to child language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KATRŇÁK, T. a FUČÍK, P. (2011). *Návrat k sociálnímu původu: Vývoj sociální stratifikace české společnosti v letech 1989 až 2009*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- KAY, J., LESSER, R. a COLTHEART, M. (1992). *PALPA: Psycholinguistic assessments of language processing in aphasia*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- KINGSTON, P. W. (2001). The unfulfilled promise of cultural capital theory. *Sociology of Education*. 74(0).
- KLOOSTERMAN, R., NOTTEN, N., TOLSMA, J., a KRAAYKAMP, G. (2011). The effects of parental reading socialization and early school involvement on children's academic performance: A panel study of primary school pupils in the Netherlands. *European Sociological Review*, 27(3), 297–306.
- KNAUSOVÁ, I. (2002). Ověření platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí. *Pedagogická orientace*. 2, 99-107.
- KRAMPLOVÁ, I. (2011). *Zakroužkuj - vyber - zdůvodni - Hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. Praha: ÚIV.
- KRAMPOLOVÁ, I. a POTUŽNÍKOVÁ, E. (2005). *Jak (se) učí číst*. Praha: ÚIV. ISBN 80-211-0486-4.
- KUHL, P. K. (2010). Brain mechanisms in early language acquisition. *Neuron*. 67(5), 713–727.

KUTNER, M., GREENBERG, E., JIN, Y., BOYLE, B., HSU, Y., DUNLEAVY, E. a AMERICAN INSTITUTES FOR RESEARCH. (2003). *Literacy in everyday life: results from the 2003 national assessment of adult literacy*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

KVAPILOVÁ BARTOŠOVÁ, M. a SLEPIČKOVÁ, L. (2014). Ethical and methodological associations in doing research on children in a school environment. *The New Educational Review*. 38(4), 84–93.

LAMONT, M. (1992). *Money, morals and manners: The culture of the French and the American upper-middle class*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

LANCY, D. F. (2008). *The anthropology of childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.

LAREAU, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.

LAREAU, A. a HORVAT, E. M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*. 72(1), 37–53.

LAREAU, A. a WEININGER, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*. 32(5), 567–606.

LAWRENCE, J. F. (2009). Summer reading: Predicting adolescent word learning from aptitude, time spent reading, and text type. *Reading Psychology*, 30(5), 445-465.

LAWTON, D. (1968). Language and Culture. *Sociology*. 2(2).

LONIGAN, C. J., BURGESS, S. R. a ANTHONY, J. L. (2002). Development of Emergent Literacy and Early Reading Skills in Preschool Children: Evidence From a Latent-Variable Longitudinal Study. *Developmental Psychology*. (5)36, 596-613.

LOOKER, E. D. (1989). Accuracy of Proxy Reports of Parental Status Characteristics. *Sociology of Education*. 62(4), 257–276.

MACGINITIE, R. K., MARIA, K. a DREYER, G. (2000). *Gates-MacGinitie reading tests (GMRT)*. Itasca: Riverside Publishing Co.

MARKS, G. N., CRESSWELL, J. a AINLEY, J. (2006). Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: the role of home and school factors. *Educational Research and Evaluation*. 12, 105–128.

MATĚJČEK, Z. (1987). *Rodiče a děti*. Praha, Avicenum.

MATĚJŮ, P. a STRAKOVÁ, J. (eds.). (2006). *(Ne)rovné šance ve vzdělání, vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.

MATĚJŮ, P., a ŘEHÁKOVÁ, B. (1992). Úloha mentálních schopností a sociálního původu ve formování vzdělanostních aspirací. *Sociologický časopis*. 5, 613-635.

- MATOUŠEK, O. (1999). Kompetence rodiny a vzdělávacího systému. In: VESELÁ, Z. *Sociálně edukativní problémy mládeže a dospělých v reflexi pedagogické teorie a praxe. Sborník příspěvků ze 7. konference ČpdS*. Brno: Česká pedagogická společnost.
- MCDONOUGH, P. M. (1997). *Choosing colleges: How social class and school structure opportunity*. Albany, NY: State University of New York Press.
- MCGRATH, L. M., PENNINGTON B. F., WILLCUTT E. G., BOADA R., SHRIBERG L. D. a SMITH, S. D. (2007). Gene × environment interactions in speech sound disorder predict language and preliteracy outcomes. *Development and Psychopathology* 19: 1047–1072.
- MCKOOL, S. (2007). Factors that influence the decision to read: an investigation of fifth grade students' out-of-school reading habits. *Reading Improvement*. 44(3), 111–31.
- MELBY-LERVAG, M., HALAAS LYSTER, S. a HULME, C. (2012). Phonological Skills and their Role in Learning to Read: A Meta-analytic Review. *Psychological Bulletin* 138, 322–352.
- MENARD, S. (2002). *Longitudinal research*. London: SAGE Publications.
- MILNE, A. a PLOURDE, L. A. (2006). Factors of a low-SES household: What aids academic achievement? *Journal of Instructional Psychology*. 3, 183–193.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY. (2009). *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY. (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.
- MOL, S. E. a BUS, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*. 137(2), 267–296.
- MOL, S. E. a BUS A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*. 137, 267–296.
- MORGAN, P. L. a FUCHS, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*. 73(2), 165–183.
- MORVAYOVÁ, P. a kol. (2010). *Schola excludus*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta univerzity Jana Evangelisty Purkyně.
- MOŽNÝ, I. (2006). *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- MULLIS, R. L., MULLIS, A. K., CORNILLE, T. A., RITCHSON, A. D. a SULLENDER M. S. (2004). *Early literacy outcomes and parent involvement*. Tallahassee, FL: Florida State University.
- NASH, R. (2002). The educated habitus, progress at school, and real knowledge. *Interchange*. 33(1), 27–48.

- NASH, R. (2003). Inequality/difference in New Zealand education: Social reproduction and the cognitive habitus. *International Studies in Sociology of Education*. 13(2), 171–191.
- NASH, R. (2005). The cognitive habitus: its place in a realist account of inequality / difference. *British Journal of Sociology of Education*. 26(5), 599-612.
- NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS. (2009). *Reading 2009: National assessment of educational progress at grades 4 and 8*. Washington, D.C: Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- NORTON, E. S. a WOLF, M. (2012). Rapid Automatized Naming (RAN) and Reading Fluency: Implications for Understanding and Treatment of Reading Disabilities. *Annual Review of Psychology*. 63(1), 427–452.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT a PISA, (eds.). (2011). *PISA 2009 results*. Paris: OECD, 2011.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. Stockholm: OECD, 2001.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. (2009). *PISA data analysis manual 2009. SPSS second edition*. Paris: OECD Publishing, 2009.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming social background – equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*. Accessed July 13, 2012. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing.
- OWENS, R. E. *Language development: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon, 2011.
- PARSONS, S. a BYNNER, J. (2007). *Illuminating disadvantage: Profiling the experiences of adults with Entry level literacy or numeracy over the life course*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy.
- PARSONS, S., SCHOON, I., RUSH, R. a LAW, J. (2011). Long-term outcomes for children with early language problems: Beating the odds. *Children & Society*. 25(3), 202–214.
- PETSCHER, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*. 33, 335–355.
- PFOST, M., ARTELT, C. a WEINERT, S. (eds.). (2013). *The development of reading literacy from early childhood to adolescence: empirical findings from the Bamberg BiKS longitudinal studies*. Bamberg: Univ. of Bamberg Press.
- PHILLIPS, B. M. a LONIGAN, C. J. (2009). Variations in the home literacy environment of preschool children: A cluster analytic approach. *Scientific studies of reading*. 13(2), 146–174.
- PIAGET, J. (1970). *Psychologie intelligence*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

POWELL, D., STAINTHORP, R., STUART, M., GARWOOD, H. a QUINLAN, P. (2007). An experimental comparison between rival theories of rapid automatized naming performance and its relationship to reading. *Journal of Experimental Child Psychology*. 98(1), 46–68.

PRÁZOVÁ, I., HOMOLOVÁ, K., LANDOVÁ, H. a RICHTR. V. (2014). *České děti jako čtenáři*. Brno: Host.

PRŮCHA, J. (2000). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál.

RABUŠICOVÁ, M. (1995). *Školní úspěšnost žáka v kontextu vzdělanostních nerovností*. Brno: Ústav pedagogických věd, Filosofická fakulta, Masarykova univerzita.

RAIKES, H., PAN, A. B., LUZE, G., TAMIS-LEMONDA, C. S., BROOKS-GUNN, J., CONSTANTINE, J., TARULLO, L. B., RAIKES, H. A. a RODRIGUEZ, E. T. (2006). Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*. 77(4), 924–953.

REAY, D. (1998). *Class work: Mothers' involvement in their children's primary schooling*. New York: Taylor a Francis. ISBN 978-1-85728-916-9.

RICHARDS, M., POWER, C. a SACKER, A. (2009). Paths to literacy and numeracy problems: evidence from two British birth cohorts. *Journal of Epidemiology and Community Health*. 63(3), 239–244.

RIMFELD, K., KRAPOHL, E., TRZASKOWSKI, M., COLEMAN, J. R. I., SELZAM, S., DALE, P. S., ... PLOMIN, R. (2018). Genetic influence on social outcomes during and after the Soviet era in Estonia. *Nature Human Behaviour*. 2(4), 269–275.

ROBBINS, D. (2005). The origins, early development and status of Bourdieu's concept of "cultural capital". *The British Journal of Sociology*. 56(1), 13–30.

ROBERTS, J., JURGENS J. a BURCHINAL M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of speech, language, and hearing research*. 48(2), 345–359.

ROBINSON, R. V. a GARNIER, M. A. (1985). Class reproduction among men and women in France: Reproduction theory on its home ground. *American Journal of Sociology*. 91(2), 250–280.

ROSCIGNO, V. J. a AINSWORTH-DARNELL, J. W. (1999). Race, cultural capital, and educational resources: Persistent inequalities and achievement returns. *Sociology of Education*. 72(3), 158–178.

ŠABATOVÁ, A. (2015). *Připomínky veřejné ochránkyně práv k návrhu zákona, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů (č. j. MSMT-4158/2015-4)* [online]. Praha [cit. 2019-07-21]. Dostupné z: <http://eso.ochrance.cz/Nalezene/Edit/2882>

SAFFRAN, J. R. a THIESSEN, E. D. (2003). Pattern induction by infant language learners. *Developmental Psychology*. 39(3), 484–494.

- ŠAFR, J. (2008). *Životní styl a sociální třídy: vytváření symbolické kulturní hranice diferenciací vkusu a spotřeby*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- ŠAFR, J. (2009). *Status attainment in the Czech Republic after 1990: Role of cultural and socioeconomic resources and upbringing in the family of origin*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- ŠAFR, J. (2012). *Mechanismy mezigenerační reprodukce nerovností*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR. ISBN 978-80-7330-188-0.
- ŠAFR, J. a GORČÍKOVÁ, M. (v tisku). *Souvislosti dětského čtenářství a čtenářské gramotnosti: sociálně-ekonomické a kulturní rozdíly v rodinném zázemí a efekty pro vzdělanostní a profesní mobilitu*. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky.
- SAMEROFF, A. J. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*. 81, 6-22.
- SCARBOROUGH, H. S., DORICH, W. a HAGER, M. (2001). Preschool literacy experience and later reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*. 24, 508-511.
- SCHOENFELD, A. H. (2002). Making mathematics work for all children: issues of standards, testing, and equity. *Educational Research*. 31, 13–25.
- SCHOON, I., HANSSON, L. a SALMELA-ARO, K. (2005). Combining work and family life. *European Psychologist*. 10(4), 309–319.
- SCHOON, I., PARSONS, S., RUSH, R. a LAW, J. (2010). Children's language ability and psychosocial development: A 29-year follow-up study. *Pediatrics*. 126(1), e73-e80.
- SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. a CARAVOLAS, M. (2013). *BTFS - Baterie testů fonologických schopností*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. a SMOLÍK, F. (2015). *Diagnostika jazykového vývoje. Diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku*. Praha: Grada publishing.
- SÉNÉCHAL, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*. 10, 59-87
- SÉNÉCHAL, M. (2011). Relations between home literacy and child outcomes. In: NEUMAN, S. B. a DICKINSON, D. K. (eds.). *Handbook of early literacy research: Volume 3*. New York: Guilford Press. 175-188.
- SÉNÉCHAL, M. a LEFEVRE, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development* 73: 445–460.
- SÉNÉCHAL, M., LEFEVRE, J., HUDSON, E. a LAWSON, P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*. 88(3), 520–536.

- SÉNÉCHAL, M., LEFEVRE, J., THOMAS, E. M. a DALEY, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*. 33, 96–116.
- SEWELL, W. H., HALLER, A. O. a PORTES, A. (1969). The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review*. 34, 82–92.
- SIGLE-RUSHTON, W. a MCLANAHAN, S. (2004). Father absence and child well-being: A critical review. In: MOYNIHAN, D., SMEEDING, T. a RAINWATER, L. (eds.). *The future of the family* (pp. 116-155). New York: Russell Sage Foundation.
- SIRIN, S. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*. 75, 417–453.
- SLAVIN, R. E., CHEUNG, A., GROFF, C. a LAKE, C. (2008). Effective reading programs for middle and high schools: A best-evidence synthesis. *Reading Research Quarterly*. 43(3), 290–322.
- SLOBIN, D. I. (1996). From “thought and language” to “thinking for speaking”. In: GUMPERZ, J. J. a LEVINSON, S. C. (eds.). *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 70–96.
- SNOW, C. (1972). Mothers’ speech to children learning language. *Child Development* 43, 549–565.
- SNOW, C. (1977). The development of conversation between mothers and babies. *Journal of Child Language*. 4, 1–22.
- SNOW, C. E. a UCCELLI, P. (2009). The challenge of academic language. In: OLSON, D. R. a TORRANCE N. (eds). *The Cambridge handbook of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SNOW, C., BURNS, M. S. a GRIFFIN, P. (eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- SONNENSCHN S., BAKER, L. a SERPELL, R. (2010). The early childhood project: a 5-year longitudinal investigation of children’s literacy development in sociocultural context. In: ARAM, D. a KORAT, O. (eds.). *Literacy Development and Enhancement Across Orthographies and Cultures*. New York: Springer.
- ŠPAČEK, O. (2018). Kulturní kapitál na vysoké škole: strukturace kulturního prostoru studentů Univerzity Karlovy. *Sociologický časopis*. 54(5): 699-726.
- SPENGLER, M., GOTTSCHLING, J., HAHN, E., TUCKER-DROB, E. M., HARZER, C. a SPINATH, F. M. (2018). Does the heritability of cognitive abilities vary as a function of parental education? Evidence from a German twin sample. *PLOS ONE*, 13(5).
- STANOVICH, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*. 21(4), 360–407.

ŠTECH, S. (1999). Sociálně-kulturní pojetí handicapu. In: VÁGNEROVÁ, M., HADJMOUSOVÁ, Z. a ŠTĚCH, S. *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum. 33-56. ISBN: 80-7184-929-4

STRAKOVÁ, J. (2010). Přidaná hodnota studia na víceletých gymnáziích ve světle dostupných datových zdrojů. *Sociologický časopis*. 46(2), 187-210.

STRAKOVÁ, J. a SIMONOVÁ, J. (2015). Beliefs of Czech teachers as a prerequisite for effective teaching. *Studia pedagogica*. 20(4), 53–70.

STRAKOVÁ, J. a TOMÁŠEK, V. (1995). *Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti a její realizace v České republice*. Praha: VÚP.

SULLIVAN, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*. 35(4), 893–912.

SYLVA, K., MELHUISE, E., SAMMONS, P., SIRAJ-BLATCHFORD, I. a TAGGART, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Final report a longitudinal study funded by the DfES 1997-2004*. London: The Institute of Education.

TAYLOR, L. C., CLAYTON, J. D. a ROWLEY, S. J. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology*. 8, 163–178.

TAYLOR, B. M., FRYE, B. J. a MARUYAMA, G. M. (1990). Time Spent Reading and Reading Growth. *American Educational Research Journal*. 27(2), 351–362.

TAYLOR, J., ROEHRIG A. D., SODEN-HENSLER B., CONNOR C. M. a SCHATSCHNEIDER C. (2010). Teacher quality moderates the genetic effects on early reading. *Science*. 328, 512–514.

TAYLOR, H. G., SATZ, P. a FRIEL, J. (1979). Developmental dyslexia in relation to other childhood reading disorders: Significance and clinical utility. *Reading Research Quarterly*. 15(1), 84-101.

TEALE, W. H. A PACIGA, K. A. a HOFFMAN, J. L. (2007). Beginning reading instruction in urban schools: The curriculum gap in-sures a continuing achievement gap. *The Reading Teacher*. 61, 344-348.

TEMPLE, J. A. a REYNOLDS, A. J. (1999). School mobility and achievement: Longitudinal findings from an urban cohort. *Journal of School Psychology*. 37:355–377.

THARP, R. G. a GALLIMORE, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.

THOMPSON, P. (2008). Field. In: GRENFELL, M. (ed.). *Pierre Bourdieu: Key Concepts*. Durham: Acumen Publishing. 67–86.

- TOMAN, J. (2007). *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- TOMASELLO, M. (2000). Culture and cognitive development. *Current Directions in Psychological Science*. 9, 37-40.
- TOMASELLO, M. a STAHL, D. (2004). Sampling children's spontaneous speech: How much is enough? *Journal of Child Language*. 31, 101–121.
- TORGESSEN, J. (2009). Preventing early reading failure - and it's devastating downward spiral. *American Educator*. 28(3), 6–19.
- TRÁVNÍČEK, J. (2008). *Čtete? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host.
- TRÁVNÍČEK, J. (2015). *Reading Bohemia. Readership in the Czech Republic at the beginning of the 21th century*. Praha: Akropolis.
- TRELEASE, J. (1995). *The read-aloud handbook*. New York: Penguin Books. ISBN 978-0-14-046971-4.
- TUCKER-DROB, E. M. a BATES, T. C. (2016). Large Cross-National Differences in Gene × Socioeconomic Status Interaction on Intelligence. *Psychological Science*, 27(2), 138–149.
- TURKHEIMER, E., HALEY, A., WALDRON, M., D'ONOFRIO, B. a GOTTESMAN, I. I. (2003). Socioeconomic status modifies heritability of IQ in young children. *Psychological Science*. 14, 623–628.
- VAN DE WERFHORST, H. G. a MIJS, J. J. B. (2010). Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. *Annual Review of Sociology*. 36(1), 407–428.
- VARNI, J. W., LIMBERS, C. A., & BURWINKLE, T. M. (2007). How young can children reliably and validly self-report their health-related quality of life?: An analysis of 8,591 children across age subgroups with the PedsQLTM 4.0 Generic Core Scales. *Health and Quality of Life Outcomes*. 5, 1.
- VÁŠOVÁ, L. (1995). *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV.
- VĚŘÍŠOVÁ, I. a BĚLINOVÁ, E. (2007). *Kudy vede cesta ke čtenáři? Rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. Praha: GAC.
- VOJTÍŠKOVÁ, K. (2011). Školní úspěšnost a její (re)produkce na základní škole. *Sociologický časopis*. 47(5).
- VYGOTSKIJ, L. S. (1970). *Myšlení a řeč*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- WECHSLER, D. (2002). *WISC-III - Wechslerova inteligenční škála pro děti: Česká verze*. Praha: Hogrefe–Testcentrum.

WEIZMAN, Z. O. a SNOW, C. E. (2001). Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*. 37(2), 265-279.

WELLS, G. (1981). *Learning through interaction: The study of language development*. New York: Cambridge University Press.

WHITEHURST G. J. a LONIGAN, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*. 69(3), 848–872.

WINSKEL, H. (2006). The effects of an early history of otitis media on children's language and literacy skill development, *British Journal of Educational Psychology*. 76(4), 727-744.

WOODWORTH, R. S. a WELLS, F. L. (1911). *Association tests. The Psychological Monographs*. 13(5), i–85.

ŽLAB, Z. (1992). *Zkouška jazykového citu*. Ostrava: Microdata.

Seznam příloh

1. Seznam testů ve výzkumu *Čtení a psaní školáků*
2. Popisné statistiky
3. Regresní modely

PŘÍLOHY

1. Seznam testů využitých v panelové studii žáků 2013-15

1 Seznam testů využitých v panelové studii žáků 2013-15

Oblast schopnosti	Test	Zadání testu (stručně)	zdroj	Etapa měření	Validní odpovědi (N)
fonologické schopnosti	izolace počáteční/koncové hlásky	oddělení/identifikace určité hlásky v pseudoslovech (tj. slova bez významu)	Seidlová Málková, Caravolas (2013)	1, 2	427
	skládání hlásek	skládání izolovaných hlásek do slov	Seidlová Málková, Caravolas (2013)	1, 2	426
	elize hlásek	vyslovení pseudoslova s vypuštěním počáteční/koncové hlásky	Caravolas, Volín (2005)	2, 3	408
	transpozice hlásek	záměna prvních hlásek ve dvojici pseudoslov	Caravolas, Volín (2005)	3	408
znalost písmen (české) abecedy	rozpoznávání zvuků a názvů písmen, velkých i malých	pojmenování určitého písmena abecedy (či jeho zvuku) na kartičce	*	1, 2	427
	psaní písmen abecedy	zápis písmene abecedy dle zvukové instrukce	*	1, 2	427
kognitivní schopnosti	rychlé jmenování obrázků a čísel	pojmenovávání („čtení“) 5 obrázků/ 5 čísel na kartě vždy s 2 x 40 stimuly, měřen čas	Seidlová Málková, Caravolas (2013), Denckla, Rudel (1974)*	1, 2, 3	408
	skládání kostek - neverbální inteligence	sestavení modelu z dřevěných kostiček dle předlohy	WISC III (Wechsler, 2002)	1	439
slovní zásoba, porozumění jazyku a gramatiky	morfologické uvědomování	schopnost více či méně zvládat gramatická pravidla bez jejich teoretického osvojení	Zkouška jazykového citu (Žlab, 1992)	3	408
	aktivní slovní zásoba	vysvětlení významu předloženého slova	autor	3	406
	receptivní slovník (pasivní slovní zásoba)	označení obrázku odpovídající zadanému slovu	PPVT (Dunn a Dunn, 2007) – českou verzi upravil F. Smolík z PsÚ AV ČR)	1, 2, 3	406
	čtení s porozuměním	doplňování slov do textu s časovým limitem 7 minut	Caravolas, Volín (2005)	3	408
	porozumění slyšenému textu	poslech (příběhu) a určení odpovídajícího obrázku	GMRT (Macginitie, Maria a Dreyer, 2000)	1, 2	427

čtenářské dovednosti	pravopisný test (diktát)	psaní gramaticky různě dlouhých a složitých slov	autor, Caravolas, Volín 2005 (3. vlna)	1, 2, 3	408
	čtení slov (spojování obrázků a slov)	označení 1 ze 4 napsaných slov dle obrázku	PALPA (Kay, Lesser a Coltheart, 19992)	1, 2	427
	čtení pseudoslov	čtení 24 několika slabičných slov bez významu	Carovolas, Volín (2005)	3	408
	čtení slov za 1 min.	čtení nahlas izolovaných slov, seřazených od nejjednodušších po složitější	Caravolas, Volín (2005)	1,2, 3	408
	čtení pseudoslov za 1 min.	čtení nahlas uměle vytvořených slov, které nemají význam	*	2, 3	408

*Testové nástroje byly původně upraveny a adaptovány G. Seidlovou Málkovou a M. Caravolas pro českou sekci WP1 v projektu ELDEL (PITN-215961). Nejedná se o standardizovaný diagnostický materiál, ale screening mapující aktuální výkon dítěte.

2. Popisné statistiky

Tabulka A.1. Popisné statistiky pro závislé a vysvětlující proměnné (část 1).

	N	M	SD	Min	Max
<i>Předčtenářská gramotnost</i>					
Slovní zásoba t1	430	14,22	3,01	6,00	22,00
Slovní zásoba t2	424	15,50	2,82	7,00	23,00
Slovní zásoba t3	431	17,76	3,06	8,00	23,00
Porozumění slyšenému t1	428	20,17	2,75	11,00	26,00
Porozumění slyšenému t2	426	22,39	1,90	14	26
Porozumění slyšenému t3	406	15,13	5,25	3	38
Čtení slov t1	432	10,15	13,67	0,00	83,00
Čtení slov t2	425	40,82	16,57	8,00	96,00
Čtení slov t3	396	71,83	18,83	25,00	125,00
Rychlé pojmenovávání t1	434	51,52	17,72	24,67	141,61
Rychlé pojmenovávání t2	427	34,20	7,25	20,23	88,23
Rychlé pojmenovávání t3	376	29,30	5,33	17,55	54,24
Raná gramotnost t1 (latentní proměnná)	439	-0,58	0,59	-2,8	1,34
Raná gramotnost t2 (latentní proměnná)	427	0,06	0,44	-2,61	1,36
Raná gramotnost t3 (latentní proměnná)	433	0,64	0,62	-0,94	2,17
<i>Studijní výsledky, gymnázium</i>					
Známky 5. třída*	227	1,44	0,50	1,00	3,75
Nehlásil/a se na VG (%)*	226	0,18	0,39	0,00	1,00
Na VG nepřijat/a (%)*					
Na VG přijat (%)*					
<i>Sociodemografické charakteristiky</i>					
Věk t1 (centrovaný)*	439	0,00	0,33	-2,52	1,06
Dívky*	439	0,56	0,50	0,00	1,00
Vzdělání rodičů: ZŠ/vyučení (%)*	51	0,12			
Vzdělání rodičů SŠ (%)*	190	0,44			
Vzdělání rodičů VŠ (%)*	191	0,44			
Mateř. školu nenavštěvoval/a (%)	13	0,03			
MŠ jeden rok (%)	51	0,12			
MŠ dva roky (%)	370	0,85			

Tabulka A.2. Popisné statistiky pro závislé a vysvětlující proměnné (část 2).

	N	M	SD	Min	Max
<i>Kulturní kapitál rodiny – HLE</i>					
Kolik knih doma	425	2,83	1,13	1,00	5,00
Vidí, že si rodiče čtou doma knihy	434	0,55	0,50	0,00	1,00
Povídá s rodiči o čteném	434	0,21	0,41	0,00	1,00
Rodiče naučili číst před ZŠ	434	0,21	0,40	0,00	1,00
Čte s rodiči	434	0,46	0,50	0,00	1,00
Rodiče dávají knihy	406	0,27	0,44	0,00	1,00
HLE (latentní proměnná)	433	0,00	0,44	-0,89	1,07
<i>Kulturní kapitál dítěte</i>					
Počet dětských knih	358	3,90	1,74	1,00	7,00
Nebyl/a na koncertu s rodiči	427	0,79	0,40	0,00	1,00
Nebyl/a na výstavě s rodiči	422	0,60	0,49	0,00	1,00
Nebyl/a v divadle s rodiči	422	0,42	0,49	0,00	1,00
Kulturní kapitál dítěte (latentní proměnná)	434	0,00	0,30	-0,39	0,62

Poznámka: * výpověď rodiče ve 4. vlně, 6. třída (2018/19), ostatní výpověď dítěte vlna 1, 1. třída (2013)

Latentní konstrukty

Čtenářské klima rodiny (HLE)

Tabulka A.3. Čtenářské klima rodiny (HLE), model měření – generalizovaný strukturní model pro kategoriální data, logity

	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
Počet knih doma						
HLE	1.000	(constrained)				
Rodiče čtou knihy						
HLE	2.348	0.962	2.44	0.015	0.463	4.234
_cons	0.258	0.141	1.83	0.067	-0.018	0.535
Povídá si s rodiči o čteném						
HLE	1.029	0.454	2.27	0.023	0.140	1.918
_cons	-1.416	0.145	-9.79	0.000	-1.699	-1.133
Rodiče naučili číst před ZŠ						
HLE	1.157	0.482	2.40	0.016	0.212	2.102
_cons	-1.505	0.157	-9.58	0.000	-1.813	-1.197
Čte s rodiči						
HLE	1.009	0.425	2.37	0.018	0.175	1.843
_cons	-0.162	0.106	-1.54	0.125	-0.370	0.045
Rodiče dítěti dávají knihy/časopisy						
HLE	0.877	0.384	2.28	0.022	0.124	1.630
_cons	-1.079	0.128	-8.41	0.000	-1.331	-0.827
/Počet knih doma						
cut1	-2.246	0.176			-2.590	-1.902
cut2	-0.222	0.106			-0.431	-0.013
cut3	0.905	0.119			0.672	1.138
cut4	2.720	0.207			2.315	3.126
var(HLE)	0.412	0.214			0.149	1.138

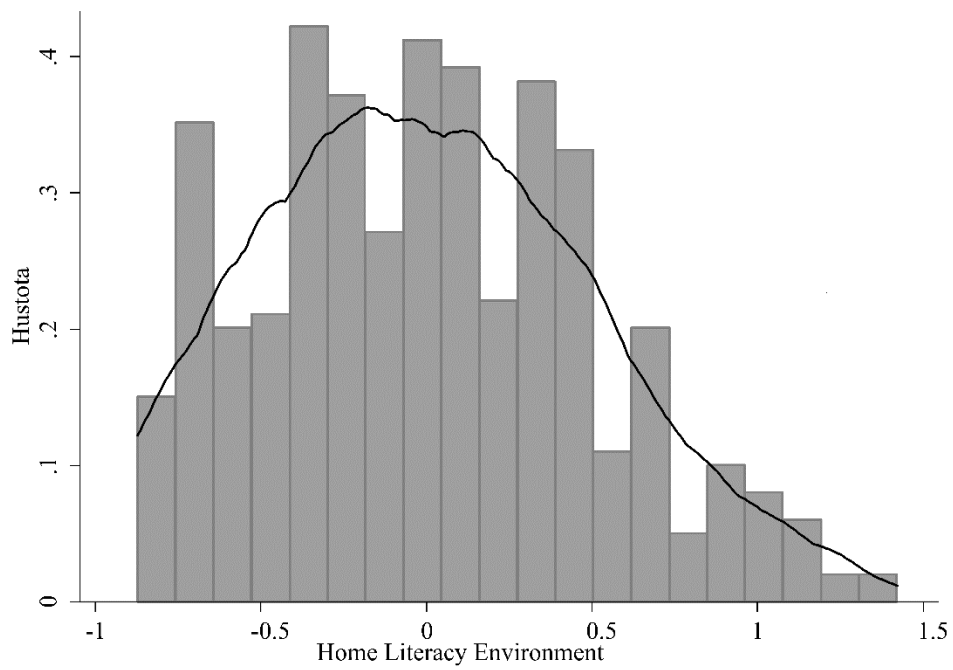
Log likelihood = -1881.6621

N = 434

Poznámky. Latentní proměnná HLE byla vytvořena na základě modelem predikovaných hodnot.

K ověření unidimenzionality konceptu HLE jsme nejprve použili konfirmační faktorovou analýzu. Vstupní data představovala polychorickou korelační matici (pairwise), odhad byl proveden pomocí diagonálně vážených nejmenších čtverců se Satorra–Bentler korekcí. Model vykazuje excelentní shodu s daty ($\chi^2(9) = 5,3$; $p = 0,810$; $RMSEA = 0,00$ [95 % CI 0,00 – 0,034]; $TLI = 1$; $AGFI = 0,988$; $SRMR = 0,034$), což potvrzuje jednodimenzionalitu latentního konstruktu. Na pozorované úrovni byly nicméně sycení tímto faktorem spíše nižší (0,67 až 0,32), čemuž odpovídá také nízká úroveň průměrného extrahovaného rozptylu ($AVE = 0,18$) a spíše nižší pozorovaná reliabilita ($\omega = 0,5$).

Obrázek A.1 Kombinovaný histogram a odhad jádrové hustoty pro latentní proměnnou Home Literacy Environment.



Kulturní kapitál dítěte (při příchodu do školy)

Tabulka A.4. Kulturní kapitál dítěte, model měření - generalizovaný strukturní model pro kategoriální data, logity.

	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	

Počet dětských knih doma						
KultKapDite	1.000	(constrained)				

Nebyl na koncertu s rodiči						
KultKapDite	0.612	0.423	1.45	0.148	-0.218	1.441
_cons	-1.429	0.142	-10.07	0.000	-1.707	-1.150

Byl na výstavě s rodiči						
KultKapDite	0.760	0.442	1.72	0.086	-0.106	1.627
_cons	-0.458	0.111	-4.14	0.000	-0.675	-0.241

Byl v divadle s rodiči						
KultKapDite	1.308	0.798	1.64	0.101	-0.256	2.873
_cons	0.380	0.128	2.97	0.003	0.129	0.632

Počet dětských knih doma						
cut1	-2.212	0.219			-2.642	-1.782
cut2	-1.373	0.167			-1.699	-1.046
cut3	-0.524	0.128			-0.774	-0.273
cut4	0.650	0.132			0.392	0.908
cut5	1.624	0.181			1.270	1.979
cut6	2.630	0.250			2.140	3.121

var(KultKapDite)	0.603	0.418			0.155	2.345

Log likelihood = -1449.446

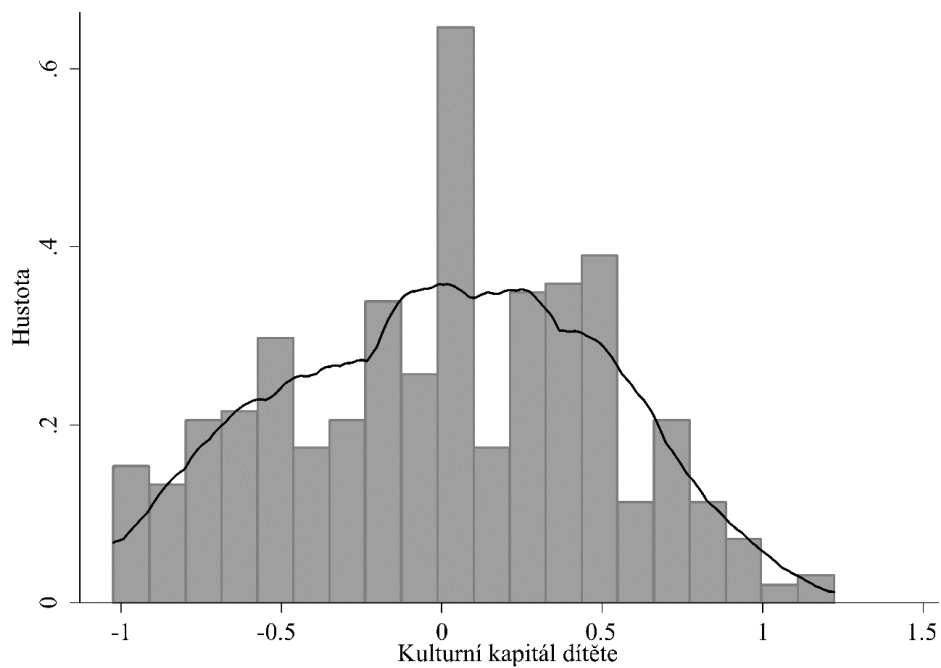
N = 433

Poznámka:

Latentní proměnná KultKapDite byla vytvořena na základě modelem predikovaných hodnot.

K ověření unidimenzionality konceptu Kulturního kapitálu dítěte jsme nejprve použili konfirmační faktorovou analýzu (vstupní data polychorická korelační matice, pairwise), odhad parametrů byl proveden pomocí diagonálně vážených nejmenších čtverců se Satorra–Bentler korekcí. Jednodimenzionalitu potvrdila vynikající shoda modelu s daty ($\chi^2(2)=1,93$; $p = 0,382$; RMSEA = 0,00 [95% CI 0,00 – 0,094]; TLI = 1; AGFI = 0,986; SRMR = 0,033). I zde ale můžeme na pozorované úrovni zaznamenat nižší sycení faktorem (0,53 až 0,26), nižší průměrný extrahovaný rozptyl (AVE = 0.16) a nízkou reliabilitu ($\omega = 0.28$).

Obrázek A.2 Kombinovaný histogram a odhad jádrové hustoty pro latentní proměnnou kulturního kapitálu.



Bivariální vztahy

Tabulka A.5 Pairwise korelace (Pearsonovo r) mezi jednotlivými složkami HLE, kulturního kapitálu a závisle proměnných $N = 217$ (Známky, přechod na VG) až 439.

	Přechod VG	Známky	Gramotnost t1	Gramotnost t2	Gramotnost t3
HLE					
Čte s rodiči	0.02	-0.11	0.00	0.09	-0.06
Rodiče doma čtou	0.08	-0.10	0.18*	0.18*	0.12†
Rodiče učili číst	0.05	-0.09	0.17*	0.11†	0.12†
Počet knih doma	0.10	-0.03	0.14‡	0.11†	0.03
Rodiče dárky knihy	0.13	0.01	0.07	0.08	0.03
Povídá s rod.	0.01	-0.12	0.07	0.04	0.03
Kult. kap. dítěte					
Počet dětsk. knih	0.22‡	-0.23‡	0.23*	0.17‡	0.09
Koncert ne	-0.02	0.01	-0.09	-0.08	-0.01
Výstava ne	0.04	-0.03	-0.05	-0.07	-0.03
Divadlo ne	-0.10	0.13	-0.21*	-0.11†	-0.01

Poznámka: † = $p < 0,05$; ‡ = $p < 0,01$; * = $p < 0,001$

3. Regresní modely

Tabulka A.6 Fixní část modelu růstových křivek gramotnosti s náhodnými konstantami a sklony regresních přímek, model bez vzdělání rodičů (1) a se vzděláním rodičů (2) (N=430)

	(1)		(2)	
t2- 1.t	0.597***	(0.000)	0.547***	(0.000)
t3- 2.t	1.375***	(0.000)	1.367***	(0.000)
Vek t1, centr.	0.211**	(0.003)	0.233***	(0.001)
devcata	-0.046	(0.416)	-0.036	(0.514)
Skolka (roky)=0	-0.212*	(0.028)	-0.230*	(0.013)
Skolka (roky)=2	0.117	(0.088)	0.106	(0.092)
Home Literacy Environment	0.186**	(0.003)	0.131*	(0.029)
Kul. kap. dítěte (t1)	0.265***	(0.000)	0.220***	(0.000)
t2-kveten 1.t # HLE	-0.042	(0.394)	-0.030	(0.563)
t3-kveten 2.t # HLE	-0.079	(0.185)	-0.049	(0.430)
Skolka (roky)=0 # t2	0.299*	(0.010)	0.306**	(0.007)
Skolka (roky)=0 # t3	-0.085	(0.617)	-0.073	(0.658)
Skolka (roky)=2 # t2	0.020	(0.834)	0.026	(0.779)
Skolka (roky)=2 # t3	-0.219	(0.165)	-0.213	(0.172)
devcata # t2	0.041	(0.327)	0.040	(0.342)
devcata # t3	0.060	(0.358)	0.054	(0.404)
t2 # Vek t1, centr.	-0.080	(0.111)	-0.080	(0.123)
t3 # Vek t1, centr.	-0.080	(0.266)	-0.100	(0.189)
t2 # Kul. kap. dítěte	-0.158***	(0.000)	-0.145***	(0.001)
t3 # Kul. kap. dítěte	-0.234***	(0.000)	-0.214***	(0.000)
ZS/VY			-0.322***	(0.000)
SS			-0.151***	(0.000)
ZS/VY # t2			0.064	(0.437)
ZS/VY # t3			0.184	(0.127)
SS # t2			0.084	(0.052)
SS # t3			-0.036	(0.481)
<hr/>				
_cons	-0.652***	(0.000)	-0.545***	(0.000)
Skola: sd(time)	0.061***	(0.000)	0.059***	(0.000)
Skola: sd(_cons)	0.054***	(0.000)	0.064***	(0.000)
ID sd(time0)	0.165***	(0.000)	0.166***	(0.000)
ID: sd(_cons)	0.385***	(0.000)	0.374***	(0.000)
ID: corr(time0, _cons)	-0.255*	(0.025)	-0.247*	(0.020)
sd(Residual)	0.350***	(0.000)	0.347***	(0.000)
<hr/>				
ll	-878.873		-865.431	
bic	1929.325		1902.442	
aic	1805.745		1778.863	
chi2	12220.917		.	
ICC školy	0.011		0.015	
ICC žáci	0.553		0.545	
N pozorování	1273		1273	
N žáci (ID)	430		430	
N školy	25		25	
N min školy	11		11	
N max školy	122		122	
N průměr školy	51		51	
VCE škola	Independent		Independent	
žáci (ID)	Unstructure		Unstructure	
	d		d	

p-values v závorkách * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$