

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra preprimární a primární pedagogiky

## TEZE DISERTAČNÍ PRÁCE

### **Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti časných čtenářů na počátku školní docházky**

Early reading literacy development of early readers at the beginning of the  
school attendance

Lenka Zemanová

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

2021

## 1. Úvod a cíl disertační práce

Disertační práce by měla být příspěvkem v oboru didaktiky rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti a v oboru inkluzivní pedagogiky a pedagogiky nadaných, protože nadaní žáci patří mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami<sup>1</sup>.

Jednou z významných otázek současného primárního vzdělávání je rozvíjení gramotnosti žáků. Významné místo mezi gramotnostmi má gramotnost čtenářská, protože je základem pro ty další, např. matematickou, mediální či finanční. Zároveň patří čtení mezi základní dovednosti rozvíjené na počátku školní docházky.

Některé děti se naučí již v předškolním věku číst poměrně plynule a mnohé čtou s porozuměním, někdy čtou už celé knížky. Takové děti jsou výzvou pro pedagogy – jaké úkoly jim zadávat, jak udržet jejich motivaci, jak vhodně rozvíjet jejich rozvíjející se čtenářskou gramotnost. Několik takových dětí – časných čtenářů – jsme se rozhodli sledovat během prvního roku jejich školní docházky. Sledovali jsme, jak se během školního roku jejich znalost čtení rozvíjí, jaká je jejich motivace ke čtení, jaké úkoly jim zadávají jejich vyučující, jak je rozvíjena počáteční čtenářská gramotnost v celé třídě. V souvislosti s tím jsme také zjišťovali, jak a kdy se tyto děti naučily číst a jak důležité je čtení pro jejich rodiče. Zároveň jsme si položili otázku, jestli je nějaká souvislost časného čtenářství a mimořádného rozumového nadání.

V této práci ukazujeme příklady dětí, které se naučily číst ještě před tím, než začaly chodit do školy. Poukazujeme na okolnosti jejich čtenářských začátků a na jejich první rok ve škole. Přáli bychom si, aby se tato práce stala inspirací pro rodiče i pedagogy, kteří se setkají s časnými čtenáři a budou hledat možnosti, jak jejich zájem o čtení podpořit a rozvíjet. Seznámí se s jejich příběhy i s konkrétními přístupy k dětem ve výuce, které budou moci sami využít.

Téma časného čtenářství není v české odborné literatuře téměř zastoupeno. Ve druhé polovině 20. století se mu vedle svého výzkumu dyslexie věnoval Matějček (1995, 1997, 1999), později Seidlová Málková (2017), jinak toto téma zůstává opomíjeno. Souvisí úzce s tématem rozumově nadaných dětí, které se stává předmětem zájmu odborné i laické veřejnosti teprve v posledních letech. Vedle toho se věnuje pozornost rozvíjení čtenářské gramotnosti<sup>2</sup>, ale obě tyto oblasti jsou dosud podporovány spíše odděleně. Podle dostupných informací nejsou k dispozici např. semináře pro učitele na téma časně čtenářství ani rozvíjení čtenářské gramotnosti nadaných dětí.

---

<sup>1</sup> Vyhláška MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

<sup>2</sup> Významně se tomuto tématu věnuje např. Nakladatelství Šafrán, a to formou jak publikační, tak přednáškové činnosti. Dostupné z <https://www.nakladatelstvi-safran.cz/>

Podle odborné literatury (Cobb, 2014; Olson et al., 2006) jsou mezi dětmi na počátku školní docházky 1–2 % dětí, které už umějí číst. Počet mimořádně nadaných žáků se uvádí také v jednotkách procent, většinou 2 % (Laznibatová, 2007). Pro srovnání uveďme, že počet dětí s dyslexií, jimž se ve školách oprávněně věnuje velká pozornost, je odhadován také na 1–2 % (Matějček, 1997).

Řada autorů (Gross, 1999, 2006; Olson et al., 2006; Laznibatová, 2007) upozorňuje na souvislost časného čtenářství s nadáním. Mnoha výzkumy bylo doloženo, že na rozvoj raného čtenářství dětí má zásadní vliv rodinné zázemí a že časní čtenáři pocházejí v naprosté většině z rodin, kde je čtení považováno za důležité, rodiče dětem předčítají, prohlízejí si s nimi od raného věku obrázkové knížky, poskytují jim podnětné prostředí (hry, hračky, knížky), povídají si s nimi o tom, co četli apod. (Benito & Moro, 1999; Cobb, 2014; Laznibatová, 2007; Matějček, 1997, 1999; Shaughnessy et al., 1994 aj.).

Cílem disertační práce bylo sledovat rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti časných čtenářů, tj. dětí, které přicházejí do 1. třídy základní školy již s určitou znalostí čtení (čtení slov, vět, čtení s porozuměním), a dále bylo předmětem zkoumání ověření souvislosti časného čtenářství s rozumovým nadáním a s rodinným zázemím těchto dětí.

## 2. Teoretická část

Teoretická část se zabývá základními pojmy souvisejícími s tématem disertační práce. Jsou nastíněny současné trendy primární školy, definovány pojmy čtenářská gramotnost, čtení a čtenářství, nadání a jeho identifikace. Jsou uvedeny formy podpory čtenářství a podrobně je zpracováno téma časného čtenářství a rozumového nadání.

Pojem **primární škola** označuje ve shodě s mezinárodní terminologií tzv. úroveň ISCED 1, která v České republice odpovídá 1. stupni základní školy. Primární vzdělávání je určeno dětem ve věku 5–12 let<sup>3</sup> (ISCED, 2011) a představuje ontogeneticky významný a didakticky specifický stupeň vzdělávání. Je to období vytváření základů pro celoživotní učení, tvorba prvotního uceleného náhledu na svět, uvádění do národní kultury, orientace dítěte v síti sociálních vztahů, celková kultivace dětské osobnosti a také osvojování gramotnosti (Průcha, 2009).

Mezi nejdůležitější cíle základního vzdělávání patří umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení, podněcovat je k tvořivému myšlení, logickému

---

<sup>3</sup> V různých evropských zemích se věk začátku primárního vzdělávání pohybuje v rozmezí 5–7 let.

uvažování a k řešení problémů, vést je k všestranné a otevřené komunikaci, rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat, vést je k toleranci a ohleduplnosti aj. (RVP ZV, 2021).

V České republice, stejně jako ve většině evropských zemí, se za základ primárního vzdělávání považuje mnohostranný rozvoj osobnosti dítěte, čemuž odpovídá koncept **vzdělání orientovaného na dítě** (u nás se jím podrobně zabýval Helus, 2004), prosazující se od 60. let 20. století (Průcha et al., 2009). Vedle toho se prosazuje **konstruktivistické pojetí vyučování**. Lidské poznání chápe jako konstruování vlastního chápání světa na základě reflexe osobních zkušeností, škola tedy pracuje s blízkou zkušeností dítěte a učitel se stává z garanta pravdy garantem metody (Tonucci, 1991). Pro konstruktivistické pojetí vyučování je charakteristické i sebehodnocení žáků a formativní hodnocení, jež přináší žákům účinnou zpětnou vazbu a informaci o aktuálním stavu jejich vědomostí a dovedností (Starý et al., 2016; Wiliam & Leahy, 2016).

Aktuálním tématem současné primární školy je též inkluzivní vzdělávání. Žádná školní třída není homogenní, do školy přicházejí děti s různými předpoklady, dovednostmi, znalostmi, ale i různými povahami a sociálními i emočními potřebami (Kratochvílová, 2013). Mezi žáky se specifickými vzdělávacími potřebami patří také nadaní a mimořádně nadaní žáci. Výše zmíněná vyhláška jim přiznává nárok na podpůrná opatření.

Výrazným rysem primární školy v České republice je důraz na osvojování gramotnosti. Rozšíření pojmu **čtenářská gramotnost** je dáno především zásluhou mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti PISA<sup>4</sup> a PIRLS<sup>5</sup>, které jsou pravidelně realizovány od roku 2000 a 2001. V rámci pravidelného šetření PISA byla formulována definice čtenářské gramotnosti. Definic můžeme v současné době najít u různých autorů více (Altmanová et al., 2011; OECD, 2019; Průcha et al., 2013). Pro potřeby disertační práce jsme čtenářskou gramotnost definovali jako *celoživotně se rozvíjející schopnost porozumět různým druhům textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho v běžném životě k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a v různých individuálních a sociálních kontextech*. Můžeme tedy čtenářskou gramotnost považovat za základ dalších gramotností s tím, že její rozvíjení je celoživotní záležitostí a vyžaduje aktivní přístup každého člověka.

Přestože časové vymezení etap osvojování čtenářské gramotnosti má spíše hypotetický charakter, z hlediska didaktického je považováno za přínosné ontogenetické členění na tři základní období: období pregramotnosti, čtenářské gramotnosti (zahrnující etapy základní neboli počáteční a rozvíjející se čtenářské gramotnosti) a funkční gramotnosti, což je již

---

<sup>4</sup> PISA – The OECD's Programme for International Student Assessment

<sup>5</sup> PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

gramotnost dospělých po ukončení školní docházky. Toto vymezení má význam při plánování cílů, obsahu a didaktických prostředků při výuce s ohledem na potřebu diferenciaci a individualizace vzhledem k individuálním zvláštnostem a podmínkám výchovy (Doležalová, 2014; Wildová, 2005, 2012).

**Etapa pregramotnosti** je časově ohraničena prvním rokem života a počátkem školní docházky, kdy začíná systematická výuka čtení a psaní. Někteří autoři označují etapu pregramotnosti jako etapu spontánní nebo emergentní (vynořující se) gramotnosti, čímž zdůrazňují vlastní aktivitu dítěte v interakci s okolím (Doležalová, 2018; Zápotočná, 2003). V **etapě čtenářské gramotnosti** je zásadní období začátku systematické výuky čtení a psaní, tj. **období počáteční čtenářské gramotnosti** (Wildová, 2005, 2012). Hlavním cílem v tomto období zhruba prvních dvou až tří let školní docházky je položit základy čtení a psaní s ohledem na jejich funkční využití společně s dalšími prvky gramotnosti, tj. poslechem, vyjadřováním, myšlením. Čtení a psaní jsou tak především prostředky k dosažení čtenářské a později i funkční gramotnosti (Wildová, 2005). Na něj navazuje **etapa rozvíjející se gramotnosti**, jež odpovídá období 2. stupně základní školy, kdy už žáci dovedou číst a psát dostatečně plynule a mohou tyto dovednosti využívat pro práci s různými druhy textu a zaměřit se tak především na jejich porozumění a interpretaci (Doležalová, 2014). Završením těchto etap je etapa **funkční gramotnosti**, již můžeme vnímat jako *vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci* (Průcha et al., 2013, s. 80).

**Čtení** bylo pro potřeby mezinárodního šetření PISA 2018 definováno jako *dešifrování psaného textu nebo jako čtení nahlas* (OECD, 2019). Dešifrovat text však nestačí, důležité je porozumění. Porozumění je dovednost proniknout do podstaty textu a pochopit ho. Porozumění čtenému je ovlivněno mnoha faktory, např. pozorností, pamětí, motivací, slovní zásobou i charakterem textu. Je to individuální záležitost vycházející z aktivního přístupu čtenáře a jeho způsobu interpretace (Wildová et al., 2019).

Se čtením souvisí také pojem **čtenářství**. Podle Trávníčka (2008, s. 35) je to *plánovitě a cíleně rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí*, přičemž se tento pojem používá především v souvislosti s dětskou populací. Významnými **formami podpory čtenářství** jsou čtení dětem před spaním, darování knížek, návštěva knihovny, čtení e-knih a poslech audioknih. Z mnohých výzkumů (Irwin, 2009; Picton, 2019; Picton & Clark, 2015) vyplývá, že jak čtení digitálních knih, tak poslech zvukové nahrávky mohou přivést ke čtení děti, které klasické tištěné knihy číst nechtějí nebo jim to připadá příliš náročné. Mohou také pomoci dětem, které mají se čtením problémy nebo se teprve učí číst.

Klíčovým pojmem disertační práce je **časné čtenářství**. Pro časné čtenáře je charakteristickým rysem především časná schopnost dekodování slov a porozumění přečtenému textu. Mnohé studie, na něž odkazuje Olsonová (Olson et al., 2006), definují časné čtenářství jako schopnost předškolního dítěte bez formální výuky čtení dekodovat text a následně čtenému porozumět v takové míře, jaká je obvyklá pro žáky druhého ročníku základní školy. Třetím rysem časných čtenářů jsou pak neformální a nezáměrné instrukce pro čtení, které časní čtenáři dostali od svých rodičů, sourozenců nebo učitelů v mateřských školách. Tyto děti se tak naučily číst ne proto, že by je to někdo záměrně učil, ale že uměly pokládat správné otázky a dostávaly na ně odpovědi. Aktivita tedy vycházela od dětí, které měly zájem seznámit se s písmeny a psaným textem a postupně se naučily číst. Na základě uvedených zjištění můžeme časné čtenářství definovat jako schopnost dítěte předškolního věku číst s porozuměním přiměřeně náročné texty, a to bez formální výuky čtení.

Otázky týkající se časného čtenářství jsou zpracovány v řadě zahraničních odborných textů. Jednou z prvních, kdo upozornil na téma časného čtenářství, byla v 60. letech 20. století Durkinová<sup>6</sup> (Durkin, 1966, cit. podle Cobb, 2014). Na ni pak navázali další autoři, kteří se již cíleně věnovali časnému čtenářství jako samostatnému fenoménu a hledali odpovědi na otázky, jak se malé dítě naučí číst, jak se řada dětí naučí číst sama, co mají tyto děti společného apod. (Cobb, 2014; Gross, 1999, 2006; Jones & Reutzel, 2015; Leahy & Fitzpatrick, 2017; Olson et al., 2006; Shaughnessy et al., 1994). Výzkumy se shodují v tom, že na časné čtenářství má zásadní vliv rodinné prostředí a osobnost rodičů, přičemž souvislost se socioekonomickým statutem rodiny se neprokázala. Klíčovým faktorem je ochota rodičů reagovat na zájem dítěte o čtení a na jeho časnou dovednost čtení.

V českém kontextu se výzkumu časného čtenářství věnoval **Zdeněk Matějček** (1995, 1997, 1999) a Seidlová Málková (2017). Matějček zjistil, že děti si znalost písmen osvojují třemi základními způsoby. V prvním případě se děti zajímají o to, co je kde napsané. Ptají se rodičů a pak si zapamatují jednotlivé hlásky i grafickou podobou celého slova. Druhou cestou k poznávání písmen jsou abecední knížky, kde je uvedeno vždy velké tiskací písmeno a obrázek. Děti si podle knížek brzy zapamatují písmena celé abecedy, a to většinou do svých tří let. Jako nejčasnější údaj uvádí věk 21 měsíců. Třetím způsobem osvojování znalosti písmen je přímé seznámení s písmeny, např. na psacím stroji (v současné době spíše na počítači). U všech těchto přístupů se děti učí chápat vztah hláska – písmeno podobně, jako rozumějí vztahu název – obrázek (např. v knížce). Hláska se pro dítě stává jménem písmene. Děti v Matějčkově

---

<sup>6</sup> Durkin, D. (1966). *Children who read early*. New York: Teachers College Press.

výzkumu poznávaly písmena, ale nečetly slova ani slabiky. Matějček (1997) uvádí, že děti přistupují k psanému slovu globálně, a aby mohly udělat další krok a naučit se číst, musí dojít k určitému vývoji ve schopnosti sluchové analýzy a syntézy. Nejčasnější údaj o skládání písmen do slabik jsou dva roky, u většiny časných čtenářů se však tato schopnost neobjevuje dříve než ve věku tři a půl roku (Matějček, 1997).

V podstatě jedinou studií, která se zabývala časným čtenářstvím v českém kontextu v nedávné době, je výzkum gramotnostního profilu českých časných čtenářů, jenž vycházel z longitudinálního výzkumu *Enhancing Literacy Development in European Languages – ELDEL* a o němž podrobně pojednává **Seidlová Málková** (2017). Výzkum sledoval během tří let devět časných čtenářů od předškolního věku prostřednictvím úloh zaměřených na pregramotnost, časné čtení, psaní písmen a slov s tím, že děti řešily tyto úlohy v posledním ročníku mateřské školy a pak v prvním a druhém ročníku základní školy.

**Nadání** je chápáno jako výsledek vzájemného působení vnitřních dispozic, osobnostního potenciálu a komplexu sociálních a kulturních podmínek pro učení a podávání nadprůměrných výkonů, tedy jako potenciál i jeho využití za vhodných podmínek. Zahrnuje celou osobnost člověka, není dán jen vysokou inteligencí. Podle Mönksova modelu zahrnuje nadání nejen nadprůměrné schopnosti, ale také tvořivost, angažovanost v úkolu a vliv rodiny, školy a vrstevníků (Laznibatová, 2007). Důležitou otázkou je identifikace nadání. Proces identifikace nadaných žáků by měl probíhat ve více fázích, od nominace po dotazníky, analýzu prací dítěte a výsledky pozorování. Lze využít i inteligenční testy a posuzovací škály chování. Nejen pro identifikaci, ale také pro rozvoj nadání lze využít i řadu deskových her (Vávrová, 2019).

### 3. Výzkumná část

Výzkum probíhal ve školním roce 2018–2019 a v období od září do března v následujícím školním roce 2019–2020. K vyhledání potřebného počtu časných čtenářů byla použita skupinová aktivita, která umožnila během jedné vyučovací hodiny najít v 1. třídách na počátku školního roku děti, které přicházejí do školy s již rozvinutou dovedností čtení s porozuměním. Byla vyvinuta přímo za účelem tohoto výzkumu. Spočívala v promítání úkolů dětem a zaznamenávání jejich reakcí. Střídal se úkoly zadané obrázkem a úkoly psané, jež bylo potřeba přečíst a splnit (např. ZAMÁVEJ nebo Stoupni si a zamňoukej jako kočička.). Děti, které reagovaly na psané instrukce, byly vytipovány jako časní čtenáři, což bylo následně ověřeno u jejich učitelů. Rodiče dětí pak byli osloveni pro další spolupráci. Výzkumný vzorek tvořilo devět časných čtenářů, jejich rodiče a šest učitelů ze čtyř základních škol v Praze.

Pro výzkum jsme použili kvalitativní výzkumné metody. Hlavními metodami byly polostrukturované rozhovory s dětmi, rodiči a učiteli, pozorování, analýza prací žáků a diagnostické zkoušky čtení. Kromě toho jsme použili další metody určené k identifikaci nadání, a to pozorovací škálu IDENA – *Posuzovací škály a didaktické testy k vyhledávání nadaných žáků* (Hříbková et al., 2018) a deskovou hru *Meta Forms*.

Získaná data z rozhovorů byla analyzována pomocí počítačového programu pro analýzu kvalitativních dat MAXQDA. Nejprve bylo provedeno otevřené kódování, na něž navázala technika vyložení karet, jež umožnila vzniklé kategorie uspořádat do smysluplného tvaru a následně sestavit text. Seskupení kódů do kategorií zároveň určilo členění textu do kapitol, které z významových souvislostí mezi jednotlivými kódy i jejich skupinami vycházejí.

Výsledky výzkumu jsou představeny v několika úrovních. Nejprve je uvedena kazuistika učitelů, dětí a rodičů, dále jsou podrobně popsány čtenářské počátky sledovaných dětí, čtenářství v rodinách, pozornost je věnována vývoji čtenářství dětí během prvního ročníku školní docházky. Následují výsledky diagnostických zkoušek čtení a výsledky identifikace nadání časných čtenářů. Na závěr jsou zodpovězeny výzkumné otázky.

Cílem výzkumu bylo přispět k rozšíření povědomí o problematice časného čtenářství a hledat odpovědi na následující výzkumné otázky.

1. Jak se rozvíjí počáteční čtenářská gramotnost dětí, které přicházejí do školy se znalostí čtení?
2. Jaké jsou vhodné aktivity pro časné čtenáře v 1. ročníku základní školy? Jak udržet jejich motivaci?
3. Jak a kdy se tyto děti naučily číst? Naučily se to samy, nebo je to někdo naučil?
4. Jaké je rodinné zázemí časných čtenářů?
5. Jaká je souvislost časného čtení a rozumového nadání dítěte?

## **4. Výsledky**

### **4.1. Jak se rozvíjí počáteční čtenářská gramotnost dětí, které přicházejí do školy se znalostí čtení?**

Devět časných čtenářů jsme sledovali při hodinách čtení ve škole během prvního roku jejich školní docházky a čtyři z nich ještě další školní rok. Sledovali jsme, jaké dostávají tyto děti úkoly, jak se rozvíjejí jejich čtenářské dovednosti, jaké čtou knížky. Zjistili jsme, že některé děti měly možnost pracovat ve skupinách podle dosažených čtenářských dovedností, některé měly více příležitostí k samostatné práci, ke čtení vlastní knížky apod. Jiné děti ale většinu času



pracovaly společně se třídou a četly stejné texty jako jejich spolužáci, kteří se teprve začínali učit číst. Pokud měli tito žáci zadanou práci dříve hotovou, mohli si číst knížku z třídní knihovničky nebo knížku přinesenou z domova. Některé děti práce se třídou bavila, ale pro některé to znamenalo čekat, až se ostatní naučí to, co ony už umějí.

Na konci 1. třídy a v pololetí 2. třídy byla ve sledovaných třídách realizovaná diagnostická zkouška čtení, jejímž cílem bylo porovnat úroveň dosažených čtenářských dovedností u časných čtenářů a ostatních dětí ve třídách. Výsledky ukázaly, že se řada dětí, které na počátku školního roku číst neuměly, naučila během několika měsíců číst velmi dobře. Časní čtenáři nebyli jediní, kdo dosáhli v této zkoušce nejlepších výsledků. Celkově byly výsledky dobré a prokázaly, že děti jsou schopné přečíst s porozuměním přiměřeně dlouhý text a na základě toho splnit několik úkolů. Zároveň se však ukázalo, že úroveň čtenářských dovedností sledovaných časných čtenářů je v podstatě stejná jako u jejich spolužáků ve třídě, pokud ji testujeme právě tímto diagnostickým nástrojem. Je však možné, že dosahují nadprůměrných výsledků v oblastech, jež nejsou tímto způsobem zjistitelné. Zde se otevírá prostor pro další výzkum a pro ověření úrovně rozvoje čtenářské gramotnosti těchto dětí jiným způsobem.

#### **4.2. Jaké jsou vhodné aktivity pro časně čtenáře v 1. ročníku základní školy? Jak udržet jejich motivaci?**

Vliv učitelů, kteří jsou připraveni respektovat a rozvíjet pokročilé čtenářské dovednosti dítěte již na počátku školní docházky, je nezanedbatelný. Ukazuje se však, že většina z nich stále hledá nejvhodnější formy podpory časných čtenářů a způsob, jak co nejlépe zorganizovat práci ve třídě, v níž jsou mezi dětmi velké rozdíly ve schopnostech, dovednostech i znalostech, a to právě na počátku školní docházky, kdy do školy přicházejí jak časní čtenáři, tak děti, které se teprve učí poznávat písmena nebo s učením mají obtíže.

Všichni sledovaní učitelé používali pro výuku čtení učebnice a pracovní sešity a doplňovali je různými dalšími materiály – pracovními listy, hrami a knížkami ke čtení podle aktuální potřeby. Někteří z nich zadávali žákům různé úkoly podle úrovně jejich čtenářských dovedností, ale většinou tyto rozdíly řešili nabídkou čtení knížky podle vlastního výběru.

Mezi sledovanými učiteli bychom mohli vysledovat dva základní přístupy k žákům. První skupina provádí vnitřní diferenciaci a víc reaguje na potřeby dětí. Druhý přístup bychom mohli charakterizovat jako „práce navíc“ nebo „práce pro rychlíky“. Učitelé zadávají všem žákům stejnou práci a mají připravené úlohy pro děti, jež pracují rychle a jsou se zadanou prací hotové dříve než ostatní. Riziko tohoto přístupu spočívá podle našeho názoru v tom, že se může

stát, že dítě dostává jen více úkolů stejného typu, ne úkoly přiměřené svým znalostem a dovednostem.

Motivující byla společná návštěva veřejné nebo školní knihovny, a to jak se speciálním programem zaměřeným na nějaké téma, tak „pouze“ s možností vypůjčit si knížku. Kromě toho některé děti chodí do knihovny i s rodiči a s půjčováním knížek tak mají více zkušeností. Děti si půjčují knížky rády, i když mají většinou dostatek knih i doma a dostávají je pravidelně jako dárek.

Za důležité považujeme umístění alespoň malé knihovničky přímo ve třídě. Pokud taková knihovna ve třídě byla, děti si mohly knížky prohlížet o přestávce, mohly si tam půjčit knížku, pokud už byly hotové se zadanou prací a žádnou knížku s sebou neměly, případně si mohly půjčit knížku v rámci dílny čtení. Ve všech třídách se jako velmi přínosné potvrdilo přinášení vlastních knih do školy a jejich představení spolužákům.

Domníváme se, že vhodné aktivity pro časně čtenáře na počátku školní docházky jsou takové, které vycházejí z potřeb a zájmů dítěte a rozvíjejí jejich aktuální znalosti a dovednosti. Aktivity, jež se zdají být zajímavé a motivující, takové být vůbec nemusejí, pokud neodpovídají potřebám dítěte. Proto je podle našeho názoru důležité zohledňovat dovednosti dětí a na základě toho jim nabízet úkoly a texty ke čtení (vhodné jak tematicky, tak náročností), a to jak ve škole, tak doma.

#### **4.3. Jak a kdy se tyto děti naučily číst? Naučily se to samy, nebo je to někdo naučil?**

Děti si znalost písmen osvojovaly různými postupy, jež můžeme rozdělit do tří skupin – nápisy, abecední knížky, přímé seznámení s písmeny. Tři děti se ptaly na nápisy ve svém okolí, další tři děti si prohlížely obrázkové knížky s abecedou a naučily se názvy písmen stejně jako např. názvy zvířat nebo věcí, dvě další se zajímaly přímo o písmena, např. na dřevěné tabulce s písmeny. Pouze u jedné dívky se nepodařilo zjistit, jak se naučila číst. Sama mluví o slabikáři, podle něhož ji učila číst maminka. Ta její slova potvrzuje, ale uvádí, že ji podle slabikáře učila číst pouze malá písmena, když zjistila, že dcera umí přečíst velká písmena. Předpokládá, že se to naučila, když sledovala, jak se v 1. třídě učí číst její starší bratr.

Všichni rodiče své děti ve čtení podporovali, dávali jim ke čtení přiměřeně náročné texty, často komiksy psané velkými tiskacími písmeny, nabízeli jim abecední knížky apod., ale u většiny můžeme říci, že se děti naučily číst samy. Určitý vliv měla mateřská škola, a to u dětí, které navštěvovaly takovou mateřskou školu, jež cíleně pracovala s písmeny.

U všech devíti časných čtenářů se potvrdily závěry, k nimž došel ve svých výzkumech Matějček (1997). Děti nejprve poznávají písmena a až za delší dobu je začínají spojovat do slov

a začínají opravdu číst. Nejranější časový údaj, který se ukázal v našem výzkumu, byl věk devíti měsíců, kdy dítě poznalo první písmeno. S Matějčkovými závěry (Matějček, 1997) se shodujeme i v otázce věku kolem dvou let, kdy se děti začínají zajímat o písmena a učí se je poznávat. Spojování písmen do slov a „skutečné“ čtení následuje až s časovou prodlevou, a to po dosažení věku tři a půl roku, většinou ve čtyřech letech. V tomto věku se naučilo číst jedno dítě z našeho výzkumného vzorku, ostatní děti většinou kolem pěti let, některé až v šesti letech nedlouho před zahájením školní docházky.

#### **4.4. Jaké je rodinné zázemí časných čtenářů?**

Vliv rodinného zázemí se prokázal jako velmi významný. Rodiče, kteří svým dětem předčítají, prohlížíjí si s nimi knížky, poskytují jim podnětné hry a hračky, odpovídají na jejich otázky a rozvíjejí jejich zájmy, věnují dětem dostatek času, to vše se ukazuje jako pozitivní pro rozvoj čtenářství dítěte, ale i pro celkový rozvoj jeho osobnosti.

Vliv prarodičů se prokázal jen částečně, v podstatě jen u rodin, kde s nimi někdo z prarodičů žije ve společné domácnosti. Některé děti předčítají svým mladším sourozencům, jiné naopak rozvíjejí své čtenářské dovednosti díky staršímu sourozenci. V rodinách, kde dítě sourozence buď nemá, nebo je sourozenec výrazně mladší, jsou čtenářským vzorem dítěti rodiče.

Čtení považují rodiče i učitelé za důležité pro život, a to z mnoha důvodů. Nejčastěji uvádějí význam čtení pro rozvoj slovní zásoby a pro lepší vyjadřování ústní i písemnou formou. Pokud dětem někdo předčítá nebo pokud poslouchají audioknihy, získávají tím také vzory pro správný přednes a intonaci. V neposlední řadě dává čtení dětem i dospělým nadhled a posiluje vzájemný vztah rodičů a dětí.

#### **4.5. Jaká je souvislost časného čtení a rozumového nadání dítěte?**

Z výsledků našeho výzkumu vyplývá, že časně čtenářství je často spojeno s různými projevy nadání dítěte. U všech dětí jsme sledovali projevy nadání z pohledu učitelů i rodičů, ale zároveň jsme se je pokusili popsat ještě pomocí netradičního nástroje – deskové hry *Meta Forms*. Obraz nadání dítěte je tedy složen z výsledků pozorovací škály IDENA (Hříbková et al., 2018) získaných od rodičů a učitelů a z výsledků dítěte v úkolech ze hry *Meta Forms* doplněných o výpovědi rodičů a učitelů v rozhovorech. Hra *Meta Forms* umožňuje sledovat matematicko-logické nadání dětí i jejich soustředění, zaujetí pro úkol a trpělivost. Pozorovací škála IDENA (Hříbková et al., 2018) se ukazuje jako vhodný nástroj, jenž umožní učitelům (a

případně i rodičům) zamýšlet se nad různými stránkami osobnosti dítěte a vidět jeho projevy v širším kontextu než jen při školní práci.

V našem výzkumném vzorku bylo jen jedno dítě, u něhož bylo nadání potvrzeno v pedagogicko-psychologické poradně. Bylo u něj identifikováno nadání v jazykové oblasti. Vzhledem k výsledkům výzkumu předpokládáme, že i u dalších dětí by psychologické vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně nadání potvrdilo, pokud by rodiče s dítětem poradnu navštívili.

Rodiče a učitelé odpovídali na stejné otázky ze screeningové baterie IDENA (Hříbková et al., 2018), jak bylo popsáno výše. Podle výsledků pozorovací škály se nadání potvrdilo u několika dětí. U šesti z nich byl percentil vyšší než 80 jak z pohledu rodiče, tak učitele. Z výsledků hry *Meta Forms* můžeme na mimořádné nadání usuzovat u dvou chlapců, kteří dosáhli výsledku jedenáct správných výsledků u dvanácti řešených úloh.

Podarilo se nám potvrdit, že existuje souvislost mezi časným čtenářstvím a rozumovým nadáním. Náš výzkumný vzorek byl však příliš malý na to, abychom mohli vyvodit nějaké obecně platné závěry, navíc jsme použili kvalitativní, ne kvantitativní metody. Pokud by byl výzkum prováděn na větším vzorku a byly by použity metody kvantitativní, bylo by možné posoudit, nakolik se prokáže souvislost časných čtenářských dovedností a nadání. Bylo by možné postupovat i opačně, tj. sledovat děti s identifikovaným nadáním a ptát se, kdy a jak se naučily číst.

## 5. Závěr

Téma časného čtenářství i téma rozumového nadání považujeme za velmi aktuální jak z pohledu dětí a jejich rodičů, tak z pohledu školy, kdy jsou nadaní a mimořádně nadaní žáci zařazeni mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jsou jim vyhláškou přiznána podpůrná opatření pro adekvátní rozvoj jejich nadání. Počet nadaných dětí se stejně jako počet časných čtenářů pohybuje v jednotkách procent, přičemž tato čísla jsou srovnatelná s počtem dětí s dyslexií, jimž se v rámci inkluzivního vyučování poskytuje již řadu let systematická podpora. Podle našeho názoru by podporu měli dostávat všichni žáci podle svých potřeb a dispozic, učitelé by měli ke všem dětem přistupovat individuálně a v rámci výuky využívat různé metody a formy práce vhodné pro každé dítě. Je to sice náročný úkol, ale z hlediska inkluzivní školy by se to mělo stát cílem každého učitele. Vzdělávání nadaných žáků se věnuje i Rámcový vzdělávací program (RVP ZV, 2021), jenž uvádí, že by výuka měla probíhat tak, aby byl stimulován rozvoj potenciálu žáků.

V disertační práci jsme nabídli jak teoretický přehled souvisejících témat, tak několik praktických možností využitelných při práci s dětmi – způsob, jak časné čtenáře vyhledat, jak poznat nadání dětí, jaké úkoly jim nabízet. Zároveň jsme nastínili možnosti pro další výzkumy. To vše by mohlo pomoci rozšířit povědomí o tématu časného čtenářství a nabídnout učitelům i rodičům inspiraci, jak rozvíjet u dětí čtenářskou gramotnost, příp. i nadání.

## 6. Použitá literatura

Altmanová, J., Hausenblas, O., Hesová, A., Košťálová, H., Koubek, P., Palkovská, L., Prchlíková, H., Šafránková, K., & Šlapal, M. (2011). *Čtenářská gramotnost ve výuce. Metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Benito, Y., & Moro, J. (1999). An Empirically-based proposal for screening in the early identification of intellectually gifted students. *Gifted and talented international*, 14(2), 80–91. <https://doi.org/10.1080/15332276.1999.11672912>

Cobb, J. B. (2014). Kindergarten bibliophiles in their own words: How they learned to read. *Reading Psychology*, 35(1), 80–100. <https://doi.org/10.1080/02702711.2012.681106>

Doležalová, J. (2014). *Čtenářská gramotnost. Práce s textovými informacemi napříč kurikulem*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Doležalová, J. (2018). *Jazyková a literární gramotnost v předškolním věku*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Gross, M. U. M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review*, 21(3), 207–214. <https://doi.org/10.1080/02783199909553963>

Gross, M. U. M. (2006). Exceptionally gifted children: Long-term outcomes of academic acceleration and nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 404–429. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-247>

Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.

Hříbková, L., Nejedlý, P., Zhouf, J., Durmeková, S., Pudivítr, P., & Kolková, J. (2018). *Posuzovací škály a didaktické testy k vyhledávání nadaných žáků (IDENA)*. 2., upravené vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

*ISCED 2011. International Standard Classification of Education*. Montreal: UNESCO Institute for Statistic.

Jones, C. D., & Reutzell, D. R. (2015). Write to read: Investigating the reading-writing relationship of code-level early literacy skills, *Reading & Writing Quarterly*, 31(4), 297–315, <https://doi.org/10.1080/10573569.2013.850461>

Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita.

Laznibatová, J. (2007). *Nadané dieťa. Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. 3., nezměněné vydání. Bratislava: Iris.

Leahy, M. A., & Fitzpatrick, N. M. (2017). Early readers and academic success. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, (7)2, 87–95.  
<https://doi.org/10.5539/jedp.v7n2p87>

Matějček, Z. (1995). *Dyslexie*. Praha: H&H.

Matějček, Z. (1997). Early Readers in Czech. *Dyslexia*, 3(1), 48–54.  
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0909\(199703\)3:1<48::AID-DYS50>3.0.CO;2-S](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(199703)3:1<48::AID-DYS50>3.0.CO;2-S)

Matějček, Z. (1999). Časní čtenáři z mateřských škol. (Precocious readers in kindergartens.) In A. Kucharská (Ed.). *Specifické poruchy učení a chování: sborník 1999*. (40–42) Praha: Portál.

OECD (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018. Konceptní rámec hodnocení čtenářské gramotnosti*. Praha: Česká školní inspekce.

Olson, L. A., Evans, J. R., & Keckler, W. T. (2006). Precocious readers – Past, present and future. *Journal for the Education of the Gifted*, (30)2, 205–235.

Průcha, J., Janík, T., & Rabušicová, M. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2021). Praha: MŠMT.

Seidlová Málková, G. (2017). The Literacy profiles of Czech precocious readers. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 1(3), 31–53.

Shaughnessy, M. F., Siegel, J., & Stanley, N. V. (1994). *Gifted and reading*. Dostupné z <https://eric.ed.gov/?id=ED368145>

Starý, K., Laufková, V., Stará, J., Novotná, K., Šťastný, V., & Svobodová, Z. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.

Tonucci, F. (1991). *Vyučovat nebo naučit?* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Trávníček, J. (2008). *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize.* Brno: Host.

Vávrová, A. (2019). *Hry pro rozvoj nadání ve výuce.* Praha: Národní institut pro další vzdělávání.

*Vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.*

Wildová, R. (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Wildová, R. (2012). Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika*, (62)1–2, s. 10–21.

Wildová, R., Vykoukalová, V., Rybářová, E., Ronková, J., & Harazinová, R. (2019). *Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Wiliam, D., & Leahy, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení. Praktické techniky pro základní a střední školy.* Praha: EDUKační LABORatoř.

Zápotočná, O. (2003). *Pedagogické reflexie vývinu písanej reči.* In: Gavora, P., Zápotočná, O., Böhmová, E., Doležalová, J., Hanušková, M., & Štutika, M. *Gramotnosť: Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania.* Bratislava: Vydavateľstvo UK.