

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

Sebehodnocení čtení

Self-evaluation of reading

Diplomová práce

Praha 2017

Vedoucí práce:

Doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Vypracovala:

Bc. Andrea Bezečná

Odevzdáním této diplomové práce na téma Sebehodnocení čtení potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. 12. 2017

.....

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala Doc. PhDr. PaedDr. Anně Kucharské, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost a trpělivost při psaní této diplomové práce. Také bych ráda poděkovala Mgr. Evě Rubínové za vedení při zpracovávání dat prostřednictvím statistických postupů.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá otázkou vývoje čtenářských dovedností a jeho vztahem k sebepojetí jedince.

Teoretická část popisuje vývoj čtenářské gramotnosti z hlediska jazyka, protože vývoj čtení úzce závisí na jazyku, ve kterém se jedinec učí číst a popisuje vývoj čtenářské gramotnosti také z hlediska proměnných, vyskytujících se v jedinci a jeho okolí. Dále se v této části práce zaměříme na vývoj sebepojetí a sebehodnocení a v závěru popisujeme specifika sebehodnocení čtení.

V praktické části zpracováváme data, která vznikla v rámci Výzkumného projektu Grantové agentury České republiky, který byl realizován v letech 2013 až 2015 členy pracovní skupiny katedry psychologie a dalších odborníků z katedry primární pedagogiky a katedry českého jazyka na Pedagogické fakultě UK v Praze. Používáme výsledky *Dotazníků sebehodnocení* čtení žáků 3. a 4. ročníků, jejichž výkon v těchto dotaznících srovnáváme prostřednictvím kvantitativních metod s jejich reálnými výkony v několika gramotnostních testech, zaměřených na dvě základní složky čtení – porozumění a dekodování. V závěru praktické části pak uvádíme příklady kazuistik žáka s vysokým a nízkým sebehodnocením ve čtení.

KLÍČOVÁ SLOVA

sebehodnocení čtení, čtenářská gramotnost, diagnostika čtenářských dovedností, sebepojetí, jednoduchý model čtení

ABSTRACT

This diploma thesis investigates the question of the development of reading skills and their relationship with the self-concept of an individual.

The teoretical part describes a development of reading literacy from the view of language, because a development of reading closely depends on a language, in which an individual learns to read. Also, it describes a development of reading literacy from the view of variables, which can be found inside of an individual and his environment. Next, we focus on the development of self-concept and self-evaluation, and we describes the specifics of self-evaluation of reading at the end.

In the empirical part, we analyse data that were obtained from an Research project of the GAČR, which was carried out in 2013-2015 by members of the working group at the Department of psychology and other specialist from the Department of primary pedagogy and Czech language on College of Education at Charles University in Prague. We analysed of a reading self-evaluation questionnaire of pupils in 3rd and 4th grade of primary school and we compare their scores in the questionnaire with their achievement in a couple of grammar tests which measure two basic components of reading – understanding and decoding. At the end we show examples of case studies of pupil with high and low self-concept.

KEYWORDS

self-evaluation of reading, reading literacy, diagnosis of reading skills, self-concept, the simple view of reading

Obsah:

1. Úvod	8
2. Teoretická část	10
2.1. Čtenářská gramotnost	10
2.1.1. Vývoj čtenářské gramotnosti z hlediska jazyka.....	11
2.1.1.1. Jednoduchý model čtení	12
2.1.1.1.1. Odlišení dyslektického čtenáře a slabého čtenáře s deficitem v porozumění	14
2.1.1.1.2. Dva základní způsoby čtení	15
2.1.2. Vývoj čtenářské gramotnosti z hlediska jedince a jeho okolí.....	17
2.2. Sebepojetí a sebehodnocení	18
2.2.1. Terminologie.....	18
2.2.2. Vývoj sebepojetí a sebehodnocení.....	19
2.2.3. Vlivy působící na vývoj sebepojetí žáka	21
2.2.3.1. Vnitřní vlivy.....	21
2.2.3.2. Vnější vlivy.....	22
2.2.3.2.1. Rodina.....	22
2.2.3.2.2. Škola	24
2.2.3.2.3. Vrstevnická skupina.....	26
2.2.3.2.4. Média	26
2.2.3.3. Interakční vlivy	27
2.2.3.3.1. Atribuční styl – motivační aspekt sebe/hodnocení	27
2.2.3.3.2. Sebenaplňující proroctví.....	29
2.2.3.4. Shrnutí.....	30
2.2.4. Sebehodnocení čtení	31
3. Praktická část	34
3.1. Výzkumný cíl.....	34
3.2. Výzkumné otázky	34
3.3. Použité metody	35
3.3.1. Dotazník sebehodnocení čtení	36
3.3.2. Existující testy čtení.....	37
3.3.2.1. Test rychlého čtení.....	38

3.3.2.2. Test čtení pseudoslov.....	38
3.3.2.3. Test čtení s porozuměním.....	38
3.3.3. Nově vytvořené testy čtení	39
3.3.3.1. Krmení králíků.....	39
3.3.3.2. O neposedné hvězdičce.....	39
3.3.4. Dotazník pro rodiče	40
3.4. Sběr dat a výzkumný vzorek.....	40
3.5 Nálezy	41
3.5.1 Popisná statistika dosažených výsledků v sebehodnotícím dotazníku	41
3.5.1.1 Celkový výkon v Dotazníku sebehodnocení čtení.....	41
3.5.1.2. Analýza souvislostí mezi sebehodnocením a výkonem v gramotnostních testech	42
3.5.1.3. Deskriptivní statistika pro 3. ročník.....	43
3.5.1.4. Deskriptivní statistika pro 4. ročník.....	44
3.5.2. Regresní analýza pro 3. ročník	44
3.5.3. Regresní analýza pro 4. ročník	49
3.6. Kazuistiky	53
3.6.1. Kazuistika žáka se slabým sebepojetím.....	53
3.6.1.1. Výsledky v sebehodnotícím dotazníku.....	53
3.6.1.2. Výsledky v gramotnostních testech čtení	54
3.6.1.3. Interpretace	55
3.6.2. Kazuistika žáka se silným sebepojetím	55
3.6.2.1. Výsledky v sebehodnotícím dotazníku.....	56
3.6.2.2. Výsledky v gramotnostních testech čtení	56
3.6.2.3. Interpretace	56
3.7.1. Diskuze	57
4. Závěr	61
5. Seznam použitých informačních zdrojů	62
6. Přílohy.....	65

1. Úvod

Čtenářská gramotnost je dnes jednou z nejdůležitějších dovedností člověka. Prostřednictvím čtení má člověk možnost uchopit a uchovat si v sobě veškeré psané kulturní artefakty, se kterými přijde do styku. Patří sem nejen schopnost interpretovat a strukturovat svět kolem sebe, ale také samozřejmá možnost vrůst do již založených struktur a institucí světa a následná schopnost je používat. Rozvíjí se v první části života jedince – v dětství. Nejmohutněji v době, kdy začíná povinná školní docházka. Od toho, jak dobře se dítě naučí číst, se pak odvíjí jeho budoucí šance zapojit se do kontextu světa – čtenářská dovednost ovlivní plošně výsledky učení, další vzdělávací dráhu i profesní uplatnění dítěte. Ovlivní také to, jak se bude společensky angažovat, jak bude prospívat v síti vztahů a jak bude schopno se vědomě obohacovat a vyvíjet v rámci své vlastní osobnosti.

To, jakým způsobem dítě prožije vzdělávací proces, pak souvisí samozřejmě také s tím, jakou zkušenost bude mít se zvládnutím nároků života jako takových. Na základě zpětných vazeb okolí, ale také na základě vlastní sebereflexe se u dětí vyvíjí důležitá složka osobnosti – sebepojetí.

Složky sebepojetí zahrnují vztah k sobě, hodnotu sebe sama, postoj k sobě samému, poznání a náhled na vlastní kompetence a schopnosti i důvěru v ně. Vývoj tohoto komplexního náhledu na sebe je rovněž ovlivňován nejen fyzickými a psychickými dispozicemi jedince, ale samozřejmě také zkušeností se sociálním okolím, a to v určitém momentálním politickém, kulturním i sociálním rozpoložení světa.

Adekvátní sebeobraz je u dětí jedním z nejdůležitějších předpokladů efektivního vyučování a zdravého psychického vývoje vůbec. Zároveň sebeobraz dítěte na 1. stupni základní školy obvykle zahrnuje hodnocení a percepce sebe sama právě na základě výsledků učení a vlastní úspěšnosti. Domnívám se proto, že by se tomuto tématu měla věnovat náležitá pozornost jak v kontextu výzkumném, tak i (a možná hlavně) v praxi.

Záměr této diplomové práce spočívá v obohacení výzkumu v oblasti vývoje čtenářské gramotnosti a poukázání na souvislost s dalšími složkami osobnosti, jako je motivace, sebepojetí a sebehodnocení, které se vyvíjí prostřednictvím zpětných vazeb

okolí. Dále je cílem snaha rozšířit mnohé výzkumy vyjadřující se k nedostatku diagnostických nástrojů a zkoušek čtení vzhledem k variabilitě poruch souvisejících se čtením.

2. Teoretická část

2.1. Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je spolu s gramotností matematickou a přírodovědnou součástí tzv. funkční gramotnosti s tím, že se v poslední době často doplňuje také gramotnost v oblasti informačních technologií (Procházková, 2006). Je důležité, že úroveň funkční gramotnosti se odvíjí od prostředí, ve kterém daný jedinec nebo společnost funguje. Švec (2002, s. 212 in Ševčíková, 2014) jej např. definuje jako *postačující úroveň kvality znalostí, schopností, hodnotových postojů a dalších osobnostních charakteristik, která se požaduje na plné zapojení se dospělého do hospodářského sociálního a kulturního života dané společnosti, na plnění pracovních funkcí i funkcí mimopracovních sociálních rolí a životních aktivit*. Podle Doležalové (2014, s. 12) je funkční gramotnost *kompetence osob pro vyhledávání, vyvozování, hodnocení a tvořivé využívání informací v souvislém textu, k vyhledávání a využívání informací z tzv. dokumentu (nesouvislého, ale na informace bohatého textu) a pro práci s čísly obsaženými v textových zdrojích*

V českém prostředí je čtenářská gramotnost definována podle Výzkumného ústavu pedagogického jako celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech (Košťálová, 2010).

Čtenářská gramotnost má podle Výzkumného ústavu pedagogického (in Košťálová, 2010) několik rovin:

- Vztah ke čtení – potěšení, pozitivní vztah k četbě
- Doslovné porozumění – dovednost dekódovat písemný text a pomocí dosud získaných znalostí porozumět artefaktu na doslovné úrovni
- Vysuzování – schopnost vyvozovat z čteného textu závěry, schopnost text kriticky zhodnotit a vysledovat záměry autora
- Metakognice – dovednost vlastní seberegulace, reflexe a orientace ve vlastním záměru čtení; schopnost na základě sebereflexe zvolit způsob čtení, zhodnotit

porozumění čtenému a případně zvolit strategii pro lepší porozumění či překonání náročnějšího textu

- Sdílení – připravenost své porozumění čtenému sdílet s ostatními, schopnost všimnout si kulturních souvislostí a porovnávat poznatky z textu s jeho společenskými interpretacemi.
- Aplikace – využívání schopnosti číst v každodenním životě k vlastnímu rozvoji

2.1.1. Vývoj čtenářské gramotnosti z hlediska jazyka

Vývoj čtenářské gramotnosti u jedince závisí na mnoha faktorech. Jedním z nich je **povaha jazyka**, v němž dítě vyrůstá a učí se fungovat ve vztahu k okolí. Schöffelová a Mikulajová (2012) ve své studii zmiňují důležitost ortografické hloubky, která v podstatě poukazuje na to, kolika způsoby je možné v konkrétním jazyce vyslovit určitý grafém (grafémovo-fonémová konzistence). Například v anglickém jazyce je možné mnoho grafémů přečíst různými způsoby, často jde především o výslovnost samohlásek (např. *dog*, *donut*, *dove*, nebo *lose*, *love*, *low*). Jazyky, ve kterých se vyskytuje velké množství těchto nepravidelností, nazýváme *netransparentní jazyky*. Český jazyk (také slovenština, italština, španělština nebo řečtina) spadá pod ty relativně transparentní. Relativně transparentní z toho důvodu, že i český jazyk má své nepravidelnosti ve výslovnosti podle postavení grafému ve slově, avšak těchto nepravidelností není mnoho (patřila by sem např. odlišná výslovnost souhlásek, která stojí před *ě*) a i tyto nepravidelnosti mají svá jednoduchá pravidla, která nám dovoří spolehlivě a správně vyslovovat i slova, která nepoznáváme (např. při čtení pseudoslov). Čtení v češtině je tedy kognitivně méně náročné, než čtení v jiných netransparentních jazycích. (Schöffelová, Mikulajová, 2012)

Od míry transparentnosti jazyka se odvíjí také volba strategie čtení. V jazycích, které jsou transparentní, je typickou strategií dekodování – tedy převod rozpoznávaného grafému do fonému a následné propojení ve slovo. Další strategií, která je více používána v méně transparentních jazycích, je čtení textu podle celkového vzhledu jednotlivých slov, bez potřeby dekodovat jednotlivé grafémy. Tato strategie je efektivní např. v angličtině, kde se vyskytuje velké množství krátkých jednoslabičných slov a tento postup je mnohdy dostačující. (Schöffelová, Mikulajová, 2012)

Vývoj čtenářské gramotnosti tedy ve své podstatě sahá do útlého dětství, kdy se člověk setkává s mateřskou řečí, tedy s fonémy typickými pro konkrétní jazyk. Podle Kulhánkové, Málkové (2008) postupuje specifický vývoj fonologických dovedností od uvědomění si velkých fonologických jednotek po členění slov na jednotlivé fonémy. Dítě kolem 2 až 3 let je schopné rozpoznat, která slova se rýmují. Přibližně ve 4 letech je dítě schopno členit slova na slabiky, anebo ze slabik slova složit. Po pátém roce života pak dítě dokáže rozpoznat první foném a kolem 5-6 roku života dokáže izolovat jednotlivé fonémy ve slově. (Kulhánková, Málková, 2008)

Kulhánková, Málková (2008) tímto zmiňují tzv. alfabetský princip, tedy to, že každý grafém má svůj konkrétní ekvivalent v mluvené řeči – foném. Teprve ve chvíli, kdy dítě rozumí tomuto principu, může začít **dekódovat**.

K technice čtení jako takové patří ještě druhá složka, která učiní z jedince čtenářsky gramotného člověka, a to složka **porozumění**. Zde se lehce dotýkáme tzv. *Jednoduchého modelu čtení* (Gough, Tunmer, 1986), který budeme podrobněji popisovat později. Podle tohoto modelu může být jedna nebo obě složky více či méně oslabené. A protože čtenářská gramotnost obnáší schopnost nejen psané informace získat a dekódovat, ale také těmito informacím porozumět a používat je, je třeba stále více zaměřovat diagnostiku na odhalení všech problémových čtenářů – tedy i těch, kteří dobře dekódují, ale špatně rozumí textu. Těch, kteří se ve škole jeví jako výborní čtenáři, protože čtou plynule a bez chyb, avšak strádají tam, kde se rodí motivace k dalšímu obohacování sebe sama prostřednictvím psané kultury.

2.1.1.1. Jednoduchý model čtení

Podle Gougha a Tunmera (1986), kteří v anglickém prostředí vytvořili tzv. jednoduchý model čtení, závisí bezproblémové čtení na dvou dílčích schopnostech, a to na kombinaci schopnosti dekódovat, a schopnosti porozumět čtenému. Dekódování lze podle autorů definovat jako schopnost rychle a přesně číst izolovaná slova bez ohledu na kontext; či schopnost vyslovit (nebo schopnost vnímat výslovnost při tichém čtení) přečtené slovo bez významu – tzv. pseudoslovo (Gough, Tunmer, 1986). Podle Kulhánkové, Málkové (2008) je dekódování schopnost převést řeč z grafické podoby do podoby mluvené. Schopnost lingvistického porozumění lze pak definovat jako

schopnost vnímat a interpretovat význam psaného textu (Hoover, Gough, 1990). Porozumění textu logicky závisí na slovní zásobě a paměti jedince, ale i na schopnosti propojovat právě vnímané významy s již získanými a zapamatovanými znalostmi.

Na základě tohoto modelu autoři Gough a Tunmer (1986) vyvozují, jakým směrem se může vývoj čtení ubírat v případě, že je některá ze složek (nebo obě) více či méně oslabená. Porucha čtení se tak může projevat prostřednictvím snížené schopnosti porozumění, snížené schopnosti dekodování, anebo může nastat obojí.

a) V první pomyslné skupině nacházíme čtenáře, kteří mají oslabenou složku lingvistického porozumění, avšak schopnost dekodování je nenarušená. Takovýto jedinec čte plynule, bez zadržávání a jiných technických nedostatků, avšak nedokáže plnohodnotně reprodukovat obsah textu, který právě četl. Právě tyto problémoví čtenáři mnohdy uniknou pozornosti okolí, jelikož během skupinového vyučování často není možnost ověřit žákovo porozumění. Často ale projdou bez úhony také screeningovým vyšetřením ve škole.

V anglickém prostředí se můžeme setkat s pojmem *hyperlexia*, synonymně je pak používán pojem *poor comprehender*. Pro české prostředí se ujal termín *slabý čtenář s deficitem v porozumění* (Presslerová, 2015). Termín hyperlexie v českém prostředí však spíše evokuje problematiku časného čtenářství, kdy je dítě schopno naučit se číst před 4. rokem života.

b) Do další skupiny by spadali čtenáři, mající oslabenou pouze složku dekodování. Tato problematika je podle autorů modelu v podstatě synonymem pro dnes již známou diagnózu dyslexie – jednu ze Specifických poruch učení. Jde o poruchu osvojování čtení a v *Mezinárodní klasifikaci nemocí* ji najdeme pod kódem F81.0. Termín „specifické“ zde označuje, že tyto poruchy nejsou přímým důsledkem nedostatečného vyučování, mentální retardace, nekorigované sensorické vady nebo získaného narušení CNS. Aby mohla být Specifická porucha učení diagnostikována, musí být vývojová, tedy přítomna od počátku vzdělávání a obtíže musí být neúměrné věku dítěte. Sotáková, Kucharská et al., (2014) ve své publikaci připomínají, že ale nemusí vždy jít o čtenáře s diagnostikovanou dyslexií.

c) Třetí varianta může nastat, pokud je u jedince přítomno oslabení v oblasti porozumění i dekodování. V zahraničí se setkáme s pojmem *garden variety reading disability* nebo *garden variety poor readers*, v českém prostředí se používá termín *nečtenáři* (především pro odlišení od ostatních skupin slabých čtenářů), nebo pak *nespecifické poruchy čtení* (Sotáková, Kucharská et al., 2014). *Nespecifičnost* poruchy zde odkazuje především k etiologii potíží. Oproti dyslexii, která se rozvíjí na neurobiologickém základě, mohou být nespecifické poruchy čtení způsobeny mnoha faktory, jako např. nízkou inteligencí, nízkou sociokulturní či ekonomickou úrovní rodiny nebo organickým poškozením nervové soustavy s tím, že faktory se mohou vyskytnout v kombinaci (Sotáková, Kucharská et al., 2014).

Tito jedinci mají nejméně výhodnou startovní pozici. Čtení bývá pomalé a neplynulé s vysokou chybovostí, pro jedince je proces čtení náročný, vysilující a v neposlední řadě i demotivující. Po přečtení textu pak většinou žák není schopen sdělit obsah právě přečteného. (Sotáková, Kucharská et al., 2014)

d) Ve čtvrté skupině bychom pak našli dobré čtenáře, kteří nemají problém ani s jednou složkou čtení. Čtou plynule, bez chyb a textu přítom dobře rozumí.

2.1.1.1.1. Odlišení dyslektického čtenáře a slabého čtenáře s deficitem v porozumění

Jak již bylo řečeno výše, u některých jedinců může být jedním ze symptomů dyslexie rovněž neschopnost reprodukovat obsah přečteného textu. Perfetti (1985; in Nation, 2011) vysvětluje, že čím delší a namáhavější je pro jedince proces dekodování textu, tím méně kapacity mu zbývá pro vnímání jeho obsahu. Podle Gougha a Tunmera (1986) je hlavním rozdílem mezi dyslektiky a slabými čtenáři s deficitem v porozumění v tom, že dyslektici jsou schopni dobře porozumět mluvenému projevu, avšak mají sníženou schopnost rozpoznávat psané slovo, kdežto *poor comprehenders* dobře rozpoznávají slova (např. při čtení pseudoslov), ale mají sníženou schopnost porozumět mluvenému projevu.

Odlišení těchto kategorií má opodstatnění v diagnostice právě proto, že většina diagnostických nástrojů jsou nastaveny tak, aby odhalily chyby a neplynulosti v technice čtení, avšak porozumění textu je řešeno pouze okrajově.

V současné době jsou v České republice dostupné dva standardizované testy čtení, které zohledňují složku porozumění. Jde o *Test čtení s porozuměním*, který najdeme v *Baterii diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ* (Caravolas, Volín, 2005 in Špačková et al., 2016). Ten však měří úroveň porozumění jen na základě krátkých vět a textů. Sotáková, Kucharská et al. (2014) ve své publikaci zmiňují, že obtíže v plynulosti a chybovosti při čtení se u slabých čtenářů s deficitem v porozumění objevují až se zvyšující se náročností textu a rozsahu pasivní i aktivní slovní zásoby, tento test tedy není diagnosticky spolehlivý pro danou skupinu slabých čtenářů. Druhým testem je *Zkouška čtení* (Matějček, 1989), avšak způsob administrace ukazuje na to, že autoři sami považovali výstup ukazující míru porozumění textu jako doplňkovou informaci. *Zkouška čtení* se zaměřuje především na nedostatky v technice čtení, jako je chybovost, plynulost čtení, čtenářské chování atd.

Od míry transparentnosti jazyka se odvíjí také volba strategie čtení. V jazycích, které jsou transparentní, je typickou strategií dekodování – tedy převod rozpoznávaného grafému do fonému a následné propojení ve slovo. Další strategií, která je více používaná v méně transparentních jazycích, je čtení textu podle celkového vzhledu jednotlivých slov, bez potřeby dekodovat jednotlivé grafémy. Tato strategie je efektivní např. v angličtině, kde se vyskytuje velké množství krátkých jednoslabičných slov a tento postup je mnohdy dostačující. (Schöffelová, Mikulajová, 2012)

2.1.1.1.2. Dva základní způsoby čtení

V kapitole 2.1.1. jsme již zmínili, že od míry transparentnosti jazyka se odvíjí také volba strategie čtení. Přestože strategie čtení textu podle celkového vzhledu slov bez dekodování se vyplatí spíše v méně transparentních jazycích, jako je např. angličtina, v českém prostředí je tato strategie využívána především těmi, kteří mají oslabenou složku dekodování. Jde v podstatě o jednoduchou kompenzaci vlastních nedostatků. Pojďme se proto podívat na tyto strategie blíže. Podle Plauta a Colthearta (2005; in Kucharská 2015) existují dva způsoby, kterými je možné propojit psané slovo s informací o jeho zvukové formě a významu.

- Nelexikální cesta - čtení na základě aplikace pravidel korespondence mezi hláskami a písmeny. Tento způsob umožňuje přečíst každé slovo bez ohledu na to, jaký je jeho význam či jakou s ním má čtenář zkušenost např. po stránce výslovnosti.
- Lexikální cesta - čtení bez využití fonologického kódování. Zde čtenář rozpozná slovo na základě vazby mezi sémantickou a vizuální reprezentací (podoba slova integrovaná v mentálním slovníku). Se slovem se zde pracuje jako s ortografickým celkem, je rozpoznáno automaticky podle toho, jak vypadá.

Proto pokud je třeba zjistit, zda je čtenář schopen fonologické analýzy a syntézy, používají se testy čtení tzv. pseudoslov¹, kdy je jedinou možností použít cestu nelexikální. Testy pseudoslov jsou charakteristické tím, že odhalí slabé čtenáře, kteří mají obtíže v dekódování textu, ale kteří by si v tradičních textech vystačili s kompenzačními mechanismy. Obecně je pak těžší číst slova izolovaná, jelikož k identifikaci slova podle toho, jak vypadá jako celek (lexikální cestou), může velmi napomáhat právě kontext příběhu tím, že žák automaticky vybírá v mentálním slovníku z menšího „výběru“ slov, pokud zná téma textu (Kucharská, 2015).

Tradiční testy čtení se v České republice zaměřují především na hodnocení techniky čtení prostřednictvím měření počtu chyb, rychlosti a přesnosti čtení. Pokud je však opomíjena složka porozumění čtenému, slabý čtenář s deficitem v porozumění může text přečíst relativně rychle a bez chyby, avšak bez sebemenšího ponětí o obsahu (Presslerová, 2015).

Podle Kucharské a kol. (2015) by proto testy čtení měly obsahovat jak čtení izolovaných slov (reálných i pseudoslov), tak čtení na úrovni vět a v kontextu. U čtení v kontextu by se pak nemělo zapomínat na hodnocení porozumění textu. Dalšími faktory, které se dají komplexně sledovat, je např. stupeň čtenářských návyků, schopnost pracovat s intonací, či neverbální chování doprovázející čtení. Zároveň je možné takto spolehlivě odlišit, se kterou složkou má konkrétní žák potíže (dekódování

¹ Pseudoslova jsou nesmyslná slova tvořená dvěma až čtyřmi slabikami, která ale svou skladbou respektují fonotaktická pravidla českého jazyka.

či porozumění) a přizpůsobit tomu nápravu či kompenzaci. Je však třeba zaměřit se na posouzení celého spektra čtenářských dovedností.

2.1.2. Vývoj čtenářské gramotnosti z hlediska jedince a jeho okolí

Vývoj čtenářství závisí na mnoha faktorech. Jde o předpoklady jedince, kam spadá např. inteligence, temperament, emoční ladění jedince, vůle, vliv na vývoj čtenářství mohou mít senzorycké, neurologické ale i jiné vady. Doležalová (2014) řadí do předpokladů čtenářské gramotnosti veškeré vrozené a získané vlastnosti a dispozice čtenáře. Jmenuje především anatomicko-fyziologické základy (které jsou potřebné pro vznik a vývoj čtenářství), smyslové a psychické funkce; zájem a motivaci; představivost a soustředění; volní vlastnosti a postoje k četbě a textům; získané zkušenosti týkající se čtenářské, případně informační gramotnosti a také životní zkušenosti čtenáře a znalost tématu. Taxová (1985; in Doležalová, 2014) podotýká, že tyto faktory působí pouze v určitém kontextu a jako komplex vzájemně se prolínajících okolností.

Z hlediska snahy zlepšit vývoj čtenářské gramotnosti jsou pro nás ale mnohem důležitější faktory, které můžeme jako rodiče, učitelé a další osoby pečující o dětskou osobnost ovlivnit. Tedy ty faktory, které přicházejí přímo z prostředí jedince.

Jde především o vlivy pocházející z rodiny, tedy vliv rodičovského působení a vedení, vliv sociokulturní úrovně rodiny, vzdělání rodičů, kvality vztahů v rodině, podpora čtenářských návyků, přístup ke knihám a další. Rovněž sem spadá vliv rodičovského hodnocení výkonu dítěte, tedy to, jak rodiče obvykle reagují na školní (ale i jiné) ne/úspěchy svého dítěte (Matějček, Vágnerová, 2006). Doležalová (2014) dodává ještě ekonomické podmínky rodiny a její zájmovou a hodnotovou orientaci.

Důležité jsou také zkušenosti dítěte ze školních institucí. Jde především o schopnosti a kompetence učitele, dostupnost učitele, jeho trpělivost ale i motivovanost pro práci s dětmi. Důležitá je i dostupnost pomůcek a knih ve škole a opět je zde velmi důležité podávání adekvátní zpětné vazby během hodnocení výkonů žáků ve třídě (velký vliv může mít např. nálepkování žáků, stereotypizace, nedadekvátní očekávání, zesměšňování atd.).

Doležalová (2014) ve své publikaci zdůrazňuje ještě společenskou kulturu a literární tradici, tedy vybavenost regionu kulturními institucemi, dostupnost tištěných a digitálních médií, ekonomické zabezpečení školy. Zmiňuje také kvalitu textů a učebnic a samozřejmě přístup k informačním technologiím.

2. 2. Sebepojetí a sebehodnocení

Mírně jsme se v minulé podkapitole již dotkli důležité složky, která u dětí hluboce ovlivňuje komplexní vývoj osobnosti, rovněž také vývoj čtení, a která se vyvíjí právě v kontaktu s druhými. Jde o aktuální obraz svých vlastních kompetencí – **sebepojetí**, a jejich hodnoty – **sebehodnocení**. Tento faktor ovlivňuje motivaci a snahu jedince vyhledávat a vstřebávat i další lidské zdroje a kulturní artefakty, které pro něj ve společnosti existují.

2.2.1. Terminologie

Protože sebepojetí je relativně komplexní pojem, ráda bych se zde krátce věnovala terminologii a zmapovala pojmy související se sebehodnocením.

Podle Sedláčkové (2009) má **sebepojetí** (sebeobraz) člověka několik složek. Patří sem sebevědomí, sebeúcta a sebehodnocení. Sebeobraz se vyvíjí v sebepojetí pomocí procesů myšlení, např. pomocí sebereflexe, kdy si jedinec v interakci s okolním světem zobecňuje poznatky o sobě. Pojetí sebe sama, tj. vlastní identity, je tedy výsledek zobecnění zkušenosti se sebou samým. Autorka pak konkrétně vymezuje jednotlivé složky sebepojetí:

- **Sebehodnocení** – základem je znalost vlastních kompetencí, zkušenost s úspěchy i neúspěchy a s hodnocením a názory ostatních. Kritériem mohou být např. společenské normy (příčemž ocenění společnosti pak slouží jako pozitivní zpětná vazba) nebo se může člověk hodnotit na základě srovnání s někým jiným (s ostatními lidmi, jež představují referenční skupinu, s reálnou bytostí, sloužící jako osobní vzor anebo s představovaným ideálem).
- **Sebedůvěra a sebeúcta** – zahrnují sebepoznání, ale zároveň dávají obrazu Já určitou hodnotu, která se projevuje jako představa vlastních možností

v aktuálním sociálním kontextu. Od sebedůvěry se odvíjí očekávání úspěšnosti, motivace a úroveň stanovených cílů.

- **Sebevědomí** – je subjektivním náhledem jedince na sebe sama, na své schopnosti, vlastnosti, kvality, společenské přijetí, na své silné stránky, ale i slabosti a omezení. Vyvíjí se v interakci s prostředím (rodiče, sourozenci, vrstevníci, učitelé atd.)
- **Sebereflexe** – je proces zobecňování poznatků o sobě v interakci s okolím. Jde spíše o subjektivní zpracování signálů z vnějšího prostředí, nikoli o odraz toho, jak je vnímán druhými (Pelikán, 1995, in Sedláčková, 2009).
- **Sebeláska** – jde o postoj k sobě samému. Zahrnuje jak rozumové hodnocení, tak také citový vztah. Dá se vyjádřit mírou sebeakceptace, zahrnuje sebeúctu a potvrzuje tak hodnotu vlastní existence.

2.2.2. Vývoj sebepojetí a sebehodnocení

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) nacházíme počátky utváření sebepojetí již ve třetím roce života. Dítě zde začíná používat s porozuměním zájmeno já, tedy mluví aktivně v první osobě. Ve věku předškolním si začíná připisovat diferencované vlastnosti a až ve věku školním se podle autorů začíná vyvíjet vlastní uvědomělé sebehodnocení, kdy se dítě mimo své objektivní charakteristiky zabývá i svými psychickými schopnostmi a vlastnostmi. Na začátku školní docházky si žák začíná uvědomovat stabilitu osobnosti v čase, tedy to, že člověk má své stálé psychické charakteristiky. Tento nový náhled pak umožní dítěti, aby se začalo srovnávat se svým okolím a vytvořilo si určitou úroveň sebehodnocení. Kolem 8. roku věku se sebehodnocení stává poměrně stabilním až do doby kolem 11. a 12. roku, kdy dochází u většiny dětí k výraznému, i když obvykle pouze dočasnému snížení úrovně sebehodnocení. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Podle Matějčka a Vágnerové (2006) žák na začátku školní docházky nedokáže diferencovat, v jakých oblastech je lepší nebo horší než spolužáci, nevnímá ještě přesně rozdíly a ve svém sebehodnocení vychází pouze z informací, které mu poskytnou rodiče či učitelé. Až později, díky nabytým zkušenostem a rozvinutějšímu myšlení pochopí, že všichni nemají stejné dovednosti.

Ve středním školním věku (4. - 5. ročník) se sebepojetí dítěte stává zvnitřněným, sebehodnocení stabilnějším, obtížněji změnitelným a fixují se i jeho negativní složky (Matějček, 2006). V období dospívání (cca od 11 let) pak začíná dítě spíše než svůj školní výkon pečlivě zkoumat svůj zevnějšek a ten se pak stává základem pro hodnotu sebe sama (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Období mladšího školního věku nazýval Sigmund Freud *obdobím latence* a tvrdil, že v tomto stadiu pudové tendence ustupují do pozadí a ve vývoji vzniká stabilní prostor pro osvojování poznatků a hodnot, důležitých pro další život. Jeho žák Erik H. Erikson později zařadil ve své periodizaci psychického vývoje toto období do stádia *příčinnivosti proti inferioritě*. Erikson ve své teorii vycházel z předpokladu, že člověk musí v každé jednotlivé etapě svého vývoje osobnosti vyřešit tzv. psychosociální konflikt, který pokud je vyřešen zdárně, jedinec postupuje ve vývoji dále, avšak pokud se konflikt vyřešit nepodaří, vývoj jedince je ohrožen (Langmeier, Krejčířová, 2006). Příčinnivost, neboli také pracovitost či píle, zde zastupují vlastnost, která v této fázi života nabývá na důležitosti, člověk se začíná angažovat v širší společnosti a jeho školní kompetence se stává jeho vizitkou, a zároveň hodnocení těchto kompetencí se stává důležitou zpětnou vazbou, která formuje jeho identitu. Ve chvíli kdy se jedinec s krizí nevypořádá, přichází inferiorita, neboli pocit méněcennosti, podřízenosti. Erikson doslova napsal, že *hranice ega zahrnují jeho nástroje a dovednosti* (Erikson, 2002).

Období mladšího školního věku je tedy i v této teorii důležitou fází pro vývoj sebehodnocení a záleží, zda dítě konflikt zvládne a bude se v dalším životě cítit kompetentní, anebo z jakéhokoliv důvodu selže a bude se potýkat s pocitem nekompetence či méněcennosti.

Na obecnější rovině vývoje sebehodnocení se můžeme podívat na teorii jednoho z nejvýznamnějších představitelů humanistické psychologie C. R. Rogerse, podle kterého je sebepojetí výsledkem zvnitřnění tzv. podmínek hodnoty, které se formují prostřednictvím interakcí s druhými. Podle tohoto autora vzniká spolu s rozvojem vědomí já také potřeba pozitivního ocenění já, což je potřeba dosáhnout od druhých (většinou od nejbližších druhých) ocenění a přijetí. Ve chvíli kdy druhý blízký člověk reaguje na určité chování dítěte pozitivním oceněním, posiluje tím jeho představu o sobě jako o váženém člověku. Později se dítě naučí oceňovat samo sebe shodně se

zkušeností s oceněním, které se mu dostane od druhých. To pak určuje jeho chování a prožívání, a především ovlivňuje jeho snahu rozvíjet svůj potenciál a schopnosti – ovlivňuje jeho potřebu sebeaktualizace (Prochaska, 1999). Tato naučená sebeúcta podle Rogerse vede k tomu, že *vnímáme sebe sama a vlastní chování stejně, jak nás vnímají významné osoby v našem okolí* (Prochaska, 1999, s. 115).

2.2.3. Vlivy působící na vývoj sebepojetí žáka

2.2.3.1. Vnitřní vlivy

Sedláčková (2009) dělí vnitřní činitele, jež ovlivňují vývoj sebevědomí na činitele psychické a fyzické. Mezi **psychické** činitele zahrnuje ty vlastnosti, které patří do faktorové taxonomie osobnosti (tzv. Big Five). Jde o následující vlastnosti:

- **Intelligence** – je jednou z nejsilnějších vnitřních proměnných. Z hlediska „Big five“ je podstatná ta část inteligence, která se neměří inteligenčními testy. Lze si ji představit pod pojmy otevřenost, originalita, otevřené smýšlení. Myslí se tím aktivní zvědavost a otevřenost vůči novým poznatkům a zkušenostem, chuť do učení a schopnost získané poznatky zpracovávat. Je to jakási aktivní složka inteligence, to, co nás motivuje k poznání. Matějček (2004; in Sedláčková, 2009) tuto část inteligence nazývá sociální inteligencí.
- **Svědomitost**, kontrola, zdrženlivost – jde o přívlastky jako spolehlivý, pracovitý, disciplinovaný, pečlivý, pilný, ale také cílevědomý, vytrvalý, rozhodný apod. Klíčové je zde svědomí, kdy to člověku tzv. „nedá, aby něco zanedbal“.
- **Extraverze**, energie, entuziasmus – myslí se tím určitá aktivita našeho myšlení, cítění a jednání, a to směrem do okolí.
- **Citová stabilita** – jde o určitou odolnost vůči nepříznivým náporům a optimismus v pohledu na přítomnost a budoucnost
- **Přívětivost** – nebo také příjemnost, altruismus, citovost, přátelskost.

Výše uvedené vlastnosti mají podle Sedláčkové (2009) vliv na pozitivní akceptaci dítěte sociálním okolím, tedy na oblíbenost dítěte. Oblíbené děti dovedou imponovat ostatním svými dovednostmi a zvládají bez problému skupinové aktivity, jež pomáhají psychickému rozvoji.

Mezi vnitřní vlivy Sedláčková (2009) řadí kromě psychických dispozic také dispozice **fyzické**. Myslí se tím přímo fyzický vzhled dítěte, jehož subjektivní atraktivita se odvíjí od momentální kulturní normy. Ty děti, jež se jakýmkoliv způsobem od normy odchyľují (např. děti s poruchami růstu, s nadváhou či nápadnou podváhou, děti s nejrůznějšími deformacemi, omezením pohyblivosti atd.) jsou pak vystaveny zvýšenému nebezpečí tísnivých pocitů odlišnosti. Říčan (1995; in Sedláčková, 2009) upozorňuje na to, že tyto děti podstupují větší riziko toho, že se stanou outsiderem a jako takové jsou zranitelnější a méně odolné např. vůči šikaně. Dítě, které není schopno plnohodnotně fungovat ve školní třídě, se může cítit méněcenné, nekompetentní a vývoj zdravého sebevědomí může negativně ovlivněn (Sedláčková, 2009).

2.2.3.2. Vnější vlivy

Mezi vnější faktory, ovlivňující vývoj sebevědomí, zahrnuje Sedláčková (2009) **rodinu, školu, vrstevnickou skupinu a média**.

2.2.3.2.1. Rodina

Rodinné prostředí hraje v životě dítěte klíčovou roli v utváření dlouhodobého vztahu k sobě samotnému. Dítě získává určitou míru vlastní hodnoty, ověřuje si, zda a jak je akceptováno druhými lidmi, co je žádoucí a nežádoucí a od toho se následně odvíjí i sebehodnocení. Rodina také rozhodujícím způsobem předurčí pocit štěstí, bezpečí a vyrovnanost dítěte. Matějček (1986; in Sedláčková, 2009) např. pokládal působení rodiny za hlavní a největší příčinu pocitů méněcennosti. Nebezpečný může být kupříkladu tlak na vzdělání, na výkon a na školní uplatnění, srovnávání mezi sourozenci atd.

Langmeier a Krejčířová (2006) mluví v souvislosti s vlivem rodičů na sebehodnocení dítěte o tzv. dvojím mechanismu působení. Na jedné straně jde o to, jak rodiče dávají svým chováním vědět svému dítěti, jak si ho váží a jako v zrcadle mu ukazují jeho vlastní hodnotu – **zrcadlová teorie**. Rodiče jsou však také vzorem chování pro dítě, tedy dítě si vytváří míru sebevědomí podle míry sebevědomí rodičů – **teorie modelu**.

Meglosa a Poss (2003; in Sedláčková, 2009, s. 49) např. uvádí, jak mohou rodiče pozitivně formovat sebevědomí dítěte:

- Vyhybat se negativnímu srovnávání mezi sourozenci, přáteli či příbuznými.
- Nedělat si legraci z tělesných nedostatků, vzhledu nebo etnického původu (také nedopustit, aby se děti navzájem dobíraly právě z těchto důvodů).
- Neosočovat dítě z neschopnosti, když něco zapomene.
- Nezaměňovat pomalost s neschopností.
- Vyhybat se automatickým trestům za to, že dítě chodí nerado do školy, nebo že se bojí učitele.
- Dávat pozor na problémy s řečí, psaním nebo čtením. Mohou být způsobeny specifickými poruchami učení – jejich časně odhalení může napomoci rychlejšímu vyřešení.
- Netrestat dítě odmítáním lásky a náklonnosti.
- Nenechávat děti na dlouhou dobu samotné – sebevědomí dítěte podporují zdravé vztahy s vrstevníky.
- Neopakovat negativní komentáře, „onálepkování“ dítěte (např. jsi ufnukanec).
- Neděsit děti strašidly, aby se utišilo a rychle usnulo. Tyto výhružky způsobují u dítěte pocit strachu a nejistoty, které snižují jeho sebevědomí.
- Neupírat dítěti příjemné zážitky a dárky.

Vágnerová (1997) v souvislosti s vlivem rodinného prostředí na sebevědomí a motivaci ve škole řadí mezi činitele např. sourozenecké i obecně rodinné konstelace, kde zmiňuje nebezpečí srovnávání, dále nepřiměřené nároky a přetěžování dítěte, ale také úzkostné vedení a vysoké emoční nároky.

2.2.3.2.2. Škola

Když dítě započne školní docházku, začíná ubývat významu rodinné socializace a postupně začne převažovat socializace školní (Sedláčková, 2009). Dítě automaticky dostává novou sociální roli, která mu přináší vyšší sociální prestiž, ale i různé zátěžové situace. Osamostatňuje se, přijímá zodpovědnost za vlastní jednání a jeho následky a ztrácí jedinečnost, kterou zažívalo v rodině. Značný význam je podle Sedláčkové (2009) přičítán především tomu, **jaký dítě zažije start, jaké jsou výsledky jeho práce a následná klasifikace, vztah s učiteli, zkušenosti s vlastními úspěchy a neúspěchy, zkušenosti s výkony ostatních dětí a zkušenost s hodnocením osobně významnou autoritou.**

Důležitosti akademického self-konceptu se věnovali také Chapman, Tunmer a Prochnow (2000). Podle nich je vnímání sebe sama z hlediska úspěchu formováno především v odpovědi na: reálné školní dovednosti, zkušenost složitosti či naopak jednoduchosti při řešení školních požadavků a způsob, jakým vyučující interpretují výkon žáka.

Mezi faktory, které mohou snižovat sebevědomí žáka, patří dle Sedláčkové (2009) např. příliš obtížné úkoly, výchovné řízení se záporným emočním vztahem, zesměšňování, tresty nebo nespravedlivé hodnocení. Naopak posilování sebevědomí žáka spočívá především v povzbuzování, pochvalách a odměnách a přiměřeně obtížných úkolech.

Dobré východisko ke střízlivému sebehodnocení žáků lze podle Sedláčkové (2009) zajistit především zaměřením pozornosti učitele i dítěte na pracovní postup, nikoli na žáka samého. Za těchto podmínek je kritika přijímána bez úzkosti a s důvěrou v učitelův zájem a snahu pomoci. Slavík (1999; in Sedláčková, 2009, s. 56) např. navrhuje učitelům vytvářet sociální prostředí s těmito charakteristikami:

- Okolí má dítě rádo „takové, jaké je“, přiznává mu „jeho místo“ a nepodmiňuje svou lásku výkonem. K tomuto přístupu mají mezi školními předměty výjimečně dobré předpoklady expresivní předměty, neboť nejsou zaměřeny na objektivní výkon a objektivní chyby a mohou bez problému přihlížet k individuálním předpokladům a jedinečnosti vývoje žáků. „Berte“ své žáky se všemi přednostmi i chybami, přestože vás občas zlobí, nebo jim školní práce nejde podle vašich představ.
- Dítě se učí správně a střízlivě interpretovat názory druhých lidí na sebe. Učte své žáky rozumět vašemu hodnocení i hodnocení jejich spolužáků, učte je interpretovat různé hodnotící projevy, bezděčné i záměrné.
- Žák hledá vhodnou míru mezi tím, jaký by chtěl být, a svými skutečnými schopnostmi, silami a možnostmi.

Zde je velmi důležité zdůraznit vliv zkušeností dítěte s vlastními schopnostmi a dovednostmi. Přestože některé vlivy, které přicházejí od autorit, rodičů, vrstevníků a dalších důležitých druhých, osobnost a sebevědomí dítěte nesporně formují, mohou existovat i situace, kdy dítě zažívá adekvátní přijetí okolím, avšak může přesto oprávněně cítit, že nestačí nárokům světa. A protože čtenářská gramotnost je v dnešní době natolik důležitá, snížená čtenářská dovednost může být sama o sobě velmi silným vlivem, který může snižovat sebehodnocení jedince nejen na začátku školní docházky, ale v průběhu celého života.

Mertin a Gillernová (2003) např. řadí správný rozvoj čtenářských dovedností přímo mezi možnosti rozvoje zdravého sebevědomí žáka a píše, že *zatímco nedostatečné pokroky v jiných oblastech vzdělávání způsobují jedinci pouze dílčí škody, nerozvinuté čtenářské dovednosti nelze v běžném životě současné společnosti prakticky ničím nahradit. Jestliže dítě nezvládne dobře čtení v prvních letech školní docházky, jsou téměř zaručeny špatné výsledky* (Mertin, Gillnerová, 2003, s. 121).

2.2.3.2.3. Vrstevnická skupina

Podle Sedláčkové (2009) zejména ve středním školním věku pro dítě vrstevnická skupina místem společenského uplatnění a případné vyloučení ze skupiny bývá v této době pro dítě náročnější než kdykoli předtím. Skupina dětí vyžaduje konformitu výměnou za pocit jistoty, prestiže a sounáležitosti a vrstevnický tlak může mít účinky jak pozitivní (např. solidarita s ostatními) tak i negativní (např. šikanování slabšího). Ty děti, které jsou ostatním jakkoli nepříjemné nebo nestačí požadavkům skupiny, jsou odmítány a stávají se nepopulárními. Vyloučené dítě pak může hledat náhradní způsoby zvládnutí situace (např. vnučováním, šaškováním, uplácením), jiná možnost je pak rezignace na lepší pozici a únik z dětské společnosti.

Matějček a Vágnerová (2006) ve své publikaci zdůrazňuje důležitost školní třídy jako referenční skupiny a toho, jaké má žák znalosti o jiných dětech a jejich výkonech, se kterými se srovnává. A srovnávání s ostatními dětmi, které jsou schopnější, vyvolává pocity závidění a nespravedlnosti a posiluje uvědomění vlastních slabých stránek. V krajním případě pak může dojít k propadu sebehodnocení.

Rovněž Langmeier a Krejčířová (2006) mluví o dětské skupině jako o faktoru, ovlivňujícím v mladším školním věku vývoj sebehodnocení, protože dítě se vždy hodnotí na pozadí určité referenční skupiny, a sobě pak připisuje schopnosti a vlastnosti podle svého postavení v této skupině.

2.2.3.2.4. Média

Také informace pocházející z médií modelují dětskou osobnost prezentováním určitých způsobů chování a komunikace, hodnot, norem, ideálů a dalších vzorů, které mohou mít negativní dopad na sebevědomí dětí (Sedláčková, 2009).

V dnešní době, kdy jsou informační technologie nedílnou součástí každodenního života většiny lidí dospělých i mladistvých, se zdá být otázka virtuálního prostoru, medializace a nadhodnocování různých ideálů ještě palčivější. Opět zde však jako rodiče či učitelé nemůžeme udělat nic jiného, než dítě co nejlépe připravit. To je možné nejen prostřednictvím výuky mediální gramotnosti, která v současnosti tvoří povinnou součást základního vzdělávání (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017). Základní školy mají také možnost využít některé organizace poskytující primární prevence a výuku mediální gramotnosti zařadit navíc

prostřednictvím preventivního programu. Také je samozřejmě třeba od začátku stabilně dbát na poskytování adekvátních zpětných vazeb a vhodného přijímajícího prostředí, které dítěti v budoucnu zajistí základní frustrační toleranci a zdravé sebehodnocení.

2.2.3.3. Interakční vlivy

Kromě již zmíněných vlivů zde stojí za zmínku ještě takové vlivy, které se objevují pouze v interakci osob, zúčastněných na vzdělávacím procesu.

2.2.3.3.1. Atribuční styl – motivační aspekt sebe/hodnocení

Žák si ve škole dříve nebo později zvnitřní zkušenost s tím, zda se mu vyplatí se v některých předmětech nebo typech úloh snažit nebo ne. Pokud zažívá jakýkoliv neúspěch, který primárně pramení z vlastních schopností, je velmi důležité, jak si tento neúspěch vysvětluje, či jak mu ho vysvětlují a interpretují ostatní. Je třeba, aby slabý čtenář co nejdříve věděl, v čem jeho problém spočívá a jak se s ním bude třeba vyrovnávat. Dítě by se ve škole nemělo cítit méněcenné, demotivované, nemělo by mít pocit, že jeho úsilí je zbytečné a mělo by cítit podporu ve vyrovnávání se s neúspěchy.

Kauzální atribuce je tendence přisuzovat příčiny určitému chování (vlastního nebo druhých lidí) (Hartl, 2004). Podle Výrosta a Slaměníka (2008) jde v procesu atribuce o to, zda pozorovatel vysvětluje dění na základě situačních faktorů, anebo na základě motivů, cílů nebo vlastností aktéra. V procesu sebehodnocení čtení je pozorovatelem sám žák, který rozhoduje o tom, zda jeho ne/úspěchy ve čtení souvisí spíše s vnějšími okolnostmi, nebo s jeho vlastními schopnostmi. Pojem základní atribuční chyba pak znamená, že jedinec má z různých důvodů určitou stálou tendenci zkreslovat procesy přisuzování těchto příčin (Hartl, 2004).

K atribučnímu stylu v souvislosti se sebehodnocením se vyjadřuje také Langmeier a Krejčířová (2006). Podle nich u nízkého sebehodnocení bývá obvykle úspěch vnímán spíše jako souhra náhod a neúspěch pak jako důsledek vnitřních faktorů (např. snížené schopnosti). V tomto případě může u jedince převažovat pocit, že jeho selhání nelze ovlivnit a s věkem pak dochází k postupnému zhoršování výkonů i sebehodnocení. Realisticky pozitivní sebehodnocení umožňuje takový atribuční styl, kdy jedinec připisuje úspěch vlastním schopnostem a snaze, ale neúspěch vidí jako

příležitost ke zlepšení a jako něco, co může ovlivnit vlastními silami (např. zvýšením úsilí nebo přehodnocením cíle) (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Matějček a Vágnerová (2006) rovněž vnímají atribuční styl jako důležitý faktor, protože ovlivňuje prožívání dítěte, jeho ochotu spolupracovat a také víru v úspěšnost vynaložené snahy. Výukové problémy a opakované neúspěchy podle něj *představují zkušenost, která je zpracována způsobem odpovídajícím aktuální emoční zralosti a úrovni uvažování* a proto je *výklad vlastních neúspěchů zejména v mladším školním věku ve značné míře spoluurčován postoji a hodnocením jiných lidí, zejména pokud jsou pro dítě nějak významní* (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 41).

Matějček a Vágnerová (2006) zmiňují v souvislosti s dětmi s dyslexií termín *generalizovaná negativní atribuce*, kdy mohou být děti s touto poruchou čtení hodnoceny jako obecně neschopné a neochotné. Pokud významní druzí neočekávají nic pozitivního a nevěří v lepší výkon, dítěti klesá sebedůvěra a motivace. Na prožitek subjektivně nezvládnuté zátěže může reagovat rezignací a může vzniknout pocit, že nastalou situaci není schopno změnit vlastními silami a že případný úspěch je dílem náhody – tzv. naučená bezmocnost.

Za jeden z možných projevů nízkého sebevědomí považuje naučenou bezmocnost i Sedláčková (2009). Podle ní jsou soudy dítěte o sobě samém a o svých schopnostech klíčové při školní práci a při očekávání (ne)úspěchu. Nízké sebevědomí snižuje očekávání i motivaci, dítě neusiluje o něco, na co si myslí, že nestačí, vyhýbá se náročnějším situacím a může začít na běžné požadavky reagovat některými obrannými mechanismy.

Maciejewska (1974; in Borecka-Biernat, 2009) v tomto ohledu shodně zdůrazňuje motivační aspekt sebehodnocení a uvádí, že jedinci s nízkým sebehodnocením bývají obvykle pasivní, mají sníženou snahu, nedůvěřují svým schopnostem, vyhýbají se obtížným úkolům, případně obtížnější úkoly nedotáhnou do konce a rezignují. Borecka-Biernat (2009) pak dodává, že v důsledku malé aktivity dosahují tito jedinci ve svém životě mnohem menších cílů, než kdyby plně využili své faktické schopnosti. Naopak u jedinců s vysokým sebehodnocením (vzhledem k faktickým schopnostem) je snaha zvládnout příliš náročné výzvy, což častěji končí nezdarem, avšak jedinec za účelem obhájit a udržet si mínění o sobě samém neviní z neúspěchu sebe, ale jiné osoby, vnější okolnosti či samotný úkol.

Posilování dětského sebehodnocení by tedy mělo spíše než neustálé chválení obnášet vedení dítěte k poznání toho, že neúspěch je do značné míry výsledkem schopností a že chyba je především příležitostí k učení a růstu. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Matějček s Vágnerovou (2006) připomínají, že hodnocení jako takové je velmi komplexní pojem, jelikož neprobíhá pouze formou verbálně poskytnuté zpětné vazby, ale důležitý je i emoční vztah a chování k dítěti, jelikož vědomí emoční akceptace jedinci dodává sebedůvěru a podporuje jeho sebeúctu.

Při hodnocení dítěte zasahujeme nejen našimi profesními/rodičovskými znalostmi a zkušenostmi, ale především celou naší osobností a vztah k dítěti je v takovém hodnocení doslova prostředkem naší zpětné vazby.

Zde bychom se proto hned vedle atribučního stylu žáka měli alespoň krátce věnovat faktu, že do hry může vstupovat také atribuční styl vyučujícího. Jak jsme uvedli výše, autorita ve škole je důležitým činitelem ve vztahu k sebehodnocení žáků. Proto jeho tendence připisovat příčiny úspěchu či neúspěchu svých žáků sobě a svým kompetencím, nebo naopak svým žákům a jejich schopnostem a dovednostem, může být během vzdělávacího procesu rozhodující. Atribuční chyba ze strany vyučujících, ale samozřejmě i ze strany rodičů, může v dítěti rozehrát kolotoč nejistot, a jak se dozvíme v další kapitole, na podprahové úrovni se může rozpohybovat něco, co za jistých nepříznivých okolností, jako je např. zvýšená frustrační tolerance dítěte, může opravdu silně zasáhnout do jeho vyučovacích i socializačních procesů.

2.2.3.3.2. Sebenaplnující prooectví

V souvislosti s tímto je třeba zmínit ještě jeden interakční faktor, který ovlivňuje jak motivaci a vztah dítěte ke čtení (a vzdělávání vůbec), tak i vývoj osobnosti a vztah k sobě samému. Jde o **vliv očekávání** autorit, kterými je dítě hodnoceno, na jeho následný reálný výkon. Již bylo řečeno, že samotný vývoj sebehodnocení žáka je v čase ovlivněn jeho dlouhodobým hodnocením důležitými blízkými, rovněž ale sebehodnocení žáka ovlivňuje také to, jak je na něj nahlíženo aktuálně. Proto míra očekávání školního výkonu dítěte, ať je jakákoliv a vznikla z jakéhokoliv důvodu (informace od rodičů, jiných učitelů, chyba prvního dojmu atd.), může pozitivně nebo

negativně ovlivnit jeho výkon. Tedy může se stát, že od dítěte se slabým čtenářským sebehodnocením se bude méně očekávat, bude zvnějšku méně motivováno ke vzdělání a četbě, což finálně opravdu ovlivní jeho reálný čtenářský výkon. (srov. s Pygmalion efekt (Sebenaplnující proroctví) in Kern, 2006)

Vágnerová (1997) upozorňuje na to, že ve starším školním věku bývá hodnocení učitele již značně rigidní, proto je pro dítě často obtížné změnit představu o své relativní úspěšnosti. Vyučující tímto *posiluje určitý postoj a tím i jednání dětí, které opět vede k potvrzení původního názoru učitele* (Vágnerová, 1997, s.82).

Ve vztahu k očekáváním vyučujících pak Vágnerová cituje Hvozdíka (1970 in Vágnerová, 1997), který mluví doslova o *pedagogickém pesimismu*, jako o faktoru, který negativně ovlivňuje školní práci dětí.

Velmi podobný je v tomto směru mechanismus tzv. sebesocializace. Jde o *alternativní pohled na socializační proces, který nevyklučuje socializační vliv významných osob v prostředí dítěte (posilováním chování přiměřené sociální roli, zrcadlením, nebo napodobováním modelu²), ale doplňuje jej. Důraz je přitom položen na vnitřní procesy, tedy na to, jak dítě přijímá a jak si vysvětluje informace získané z prostředí* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 140). Teorie, kterou si o sobě dítě vytváří prostřednictvím otázek typu „kdo jsem“, „jakou mám hodnotu“, a později také „jaký má můj život smysl“, se stává základem pro pojetí vlastní identity, která pak navenek ovlivňuje chování jedince. Tímto chováním pak jedinec zpětně modifikuje postoje osob, které na socializační proces působí zvnějšku. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

2.2.3.4. Shrnutí

I další autoři se ve svých výzkumech věnovali fenoménu sebehodnocení. Např. podle Tyszkowe (1986; in Borecka-Biernat, 2009) hrají obecně u jedince v obtížných životních situacích důležitou roli vědomosti o vlastních charakteristikách, možnostech a dovednostech, čili obraz vlastní osoby. Sebepojetí působí selektivně na přichozí informace, kdy člověk některé přijímá a některé naopak odmítá a do vědomí se dostanou jen ty, které se shodují s jeho pohledem na sebe sama. Z toho vyplývá, že chování člověka v sociálním prostředí je nejen výsledkem působení stimulů a situací,

² Viz. kap.2.2.3.2.1.

jež tvoří toto prostředí, ale také způsobu jejich vstřebávání, na který mají vliv právě vnitřní charakteristiky jedince (obraz sebe sama). Tyszkowa (1986; in Borecka-Biernat, 2009) dále uvádí, že to, jak se člověk posuzuje a zda věří svým schopnostem či nikoliv, závisí na míře jeho psychické odolnosti v obtížných situacích. Reykowski (1982; in Borecka-Biernat, 2009) poukazuje na míru rozdílu mezi „já reálným“ a „já ideálním“ a uvádí, že pokud je tento rozdíl příliš značný, jedinec bude sice pociťovat napětí, to ho ale nebude stimulovat k aktivitě, protože šance na úspěch jsou podle něj příliš malé (vytváří se pocit beznaděje a jedinec se nedokáže dostatečně přizpůsobit). Pokud má jedinec nízké sebehodnocení, každá překážka na cestě k vytyčenému cíli jeho sebehodnocení ještě snižuje a člověk se pak více než na problém soustřeďuje na to, aby ochránil své „já“ (Borecka-Biernat, 2009).

Borecka-Biernat (2009, s. 72-73) na základě svého výzkumu z r. 2006 shrnuje, že „u osob s nízkým sebehodnocením se setkáváme s tendencí rezignovat na dosažení svých cílů a stáhnout se ze společenských kontaktů, přičemž nízké hodnocení sebe sama, svých možností a efektivitu fungování v různých obtížných situacích vyvolává rovněž agresivní chování. V případě neadekvátně vysokého sebehodnocení pozorujeme především tendenci k silným negativním emocím a k agresivním reakcím sloužícím k „vybití“. Dezorganizací chování v obtížných situacích jsou nejméně ohrožené osoby s vysokým – ovšem adekvátně vysokým – sebehodnocením.“

Významnost kladného sebehodnocení pro duševní zdraví zdůrazňují i Langmeier a Krejčířová (2006), poukazují na to, že základy mnoha psychických obtíží souvisí právě s nejistotou o hodnotě vlastního já a dodávají, že škola může mít v tomto ohledu rozhodující vliv na to, jak je dítě připraveno na zvládnání zátěže z rodinného prostředí.

2.2.4. Sebehodnocení čtení

V této diplomové práci pro nás bude důležitý vztah mezi čtenářským sebehodnocením dítěte a jeho čtenářskými dovednostmi. Již bylo zmíněno, že sebezpetí souvisí s osobností dítěte, formuje se ve všech vrstvách sociálního kontaktu, tedy v primárním kontaktu s rodiči a dalšími blízkými, později pak ve vztahu s učiteli a dalšími autoritami, ale i s vrstevníky. Roli hraje rovněž současná sociokulturní norma a

další společenské hodnoty a také jsme krátce podotkli, že vliv na vývoj sebevědomí může mít samotná dosažená míra úrovně čtení, jelikož je to ve školním prostředí dovednost v podstatě nepostradatelná. Důležitá je ale také druhá strana mince, tedy to, že vývoj čtení je samozřejmě ovlivněn mírou žákova sebehodnocení. Víme tedy, že vztah mezi těmito složkami není kauzální, nýbrž korelační a změnu můžeme vyvolat pouze tak, že budeme působit na obě složky najednou. V následujících podkapitolách se podíváme blíže na procesy související s hodnocením svého školního, potažmo čtenářského výkonu.

Chapman a Tunmer (1995) popsali ve své teorii tři komponenty čtenářského self-konceptu v rámci školního sebezpečí – vnímání vlastní kompetence ve čtení, vnímání zátěže ve čtení a postoj ke čtení. Poslední komponenta je pak podle autorů afektivního charakteru – tedy obsahuje prožívání vlastních čtenářských schopností. Je zřejmé, že žáci s lepším postojem ke čtení jsou ke čtení více motivováni (Baker, Wigfield; 1999). Postoj je zde důležitý především proto, že zahrnuje emoční složku, která úzce souvisí se schopností zvládat neúspěch. Výrost a Slaměnik (2008) ve své knize popisují základní funkce postoje. Jednou z funkcí postoje je podle autorů funkce sebeobranná (tzv. ego defenziva), která má udržovat stabilitu sebeobrazu člověka a pomáhat mu zvládnout konflikty a náročné životní situace. Negativní postoj ke svým čtenářským dovednostem tedy může být snahou o udržení stability sebeobrazu, který je jak jsme již zmínili, v mladším školním věku přejímán od důležitých hodnotících druhých. Pro slabého čtenáře je jednodušší a do jisté míry přirozené, že se ke svým kompetencím ve čtení staví negativně. Opět se ale vrátíme k roli okolí, které může tyto pocity nedostačivosti ovlivnit, či se zachovat tak, aby vůbec nevznikly.

Matějček a Vágnerová (2006) ve svém výzkumu zjišťovali úroveň sebehodnocení u dětí s dyslexií a přišli na to, že tyto děti sami sebe ve většině sledovaných oblastí hodnotily spíše negativně, podceňovaly vlastní schopnosti, považovaly se za citově labilní, byly pesimistické s tendencí potlačovat emoce. Ve vztahu k okolí pak u nich převažovalo nepřátelství a pohotovost k agresivnímu chování.

Burden (2008) se ve své rešerši věnoval rovněž provázanosti dyslexie a sebehodnocení. Cituje například Ingesson (2007; in Burden, 2008), který ve svém výzkumu sledoval 75 mladistvých švédské národnosti, potýkajících se s dyslexií. Přestože diagnostika u těchto jedinců proběhla ve věku kolem 12ti let, méně než

polovina uvedla, že si nepamatují, jak nebo kým byli o svém deficitu informováni. Ti, kteří si to pamatovali, pak uváděli z části to, že je zjištění nijak neovlivnilo, část respondentů se cítila být skutečností zničená, avšak část respondentů uváděla, že cítili úlevu, protože si uvědomili, že jeho nedostatky nesouvisí s inteligencí. Zůstává otázkou, zda část mladistvých, kterým se po zjištění diagnózy ulevilo, byla jednoduše lépe informována a jejich deficit jim byl adekvátně vysvětlen.

Také Terras, Thompson a Minnis (2009) se zabývali propojeností dyslexie a psychosociálního fungování jedince. Citují na jednu stranu Willcutta a Penningtona (2000; in Terras, Thompson, Minnis, 2009), podle kterých snížené akademické sebehodnocení může u dětí s dyslexií způsobit sociální stažení, úzkostné či depresivní ladění spíše než u dětí bez poruch čtení. Zároveň ale uvádějí několik příkladů výzkumů (např. Boetsch, Green, Pennington, 1996; Burden, Burdett, 2007; Maughan, Hagell, 1996; Miller, Hynd, Miller, 2005), které demonstrují, že ne všichni jedinci s dyslexií mají zkušenost s problémy s vlastními kompetencemi či chováním. Burden (2008) k tomuto podotýká, že základem pro vytvoření efektivní prevence není lépe popsat jednotlivé fenomény, ale porozumět především vztahu mezi problémy ve čtení, sebepojetím a problémy v psychosociálním fungování.

3. Praktická část

Data pro tuto diplomovou práci vznikla v rámci Výzkumného projektu Grantové agentury České republiky, který byl realizován v letech 2013 až 2015 členy pracovní skupiny katedry psychologie a dalších odborníků z katedry primární pedagogiky a katedry českého jazyka na Pedagogické fakultě UK v Praze. Praktická část tedy bude vycházet především z dat samotných a dále z publikací, které jsou přehledem výstupů tohoto výzkumu (Porozumění čtenému I. - IV.).

3.1. Výzkumný cíl

Cílem této práce je zjistit, jaké jsou vztahy mezi úrovní čtenářských dovedností (dekódování i porozumění čtenému) se sebepojetím čtení a čtenářským chováním. Data budeme zpracovávat jak kvantitativně, tak kvalitativně. Kvantitativní metodologii využijeme pro zpracování dat pomocí regresní analýzy, prostřednictvím které budeme sledovat vztah mezi skóry v *Dotaznících sebehodnocení* a jednotlivých gramotnostních testech měřících obě složky čtení – porozumění a dekódování. Kvalitativní zpracování využijeme u dvou kazuistik, kde budeme pomocí *Dotazníků sebehodnocení čtení*, gramotnostních testů žáků, a také pomocí *Dotazníků pro rodiče* uvádět příklad žáka se slabým a silným selfkonceptem.

3.2. Výzkumné otázky

V této diplomové práci nás bude zajímat, zda existuje souvislost mezi čtenářským sebehodnocením a reálným výkonem v gramotnostních testech. Zde očekáváme, že mezi sebehodnocením čtení a reálným výkonem v gramotnostním testu existuje určitý vztah. Jsme si zároveň vědomi toho, že tento vztah bude korelační, nikoliv kauzální, protože vzhledem ke komplexnosti jevu kauzalitu není možné prokázat.

Zároveň budeme zjišťovat, zda se liší sebehodnocení čtení žáků, podle toho, zda gramotnostní test měřil porozumění či dekódování. Vzhledem k tradičnímu modelu frontálního vyučování na českých školách předpokládáme, že existuje vyšší vztah mezi sebehodnocením a gramotnostními testy měřící dekódování. Při vyučování obvykle není možnost kontrolovat porozumění čtenému a hodnotí či opravuje se přímo pouze

technika čtení, která je zjevná při hlasitém čtení ve škole (zároveň je možné odhalit žáka s problémy v dekodování při kontrole např. diktátů). Rovněž screeningová vyšetření, vyhledávající žáky vhodné pro intervenci se zaměřují také především na techniku čtení.

1. Existuje vztah mezi mírou sebehodnocení čtení žáků a jejich výkonem v testech čtení?

H0: Sebehodnocení čtení žáků a jejich výkon v testech čtení spolu nesouvisí.

HA: Existuje pozitivní vztah mezi sebehodnocením čtení žáků a jejich výkonem v testech čtení - se zvyšujícím se sebehodnocením se zlepšuje výkon v testech čtení.

2. Liší se vztah mezi sebehodnocením čtení žáků a výkonem v testech čtení v závislosti na tom, zda je test zaměřen na porozumění či dekodování?

H0: Vztah mezi sebehodnocením čtení žáků a výkonem v gramotnostních testech se neliší v závislosti na tom, zda je test čtení zaměřen na porozumění či dekodování.

HA: Vztah mezi sebehodnocením čtení žáků a výkonem v testech čtení je silnější u testů zaměřených na dekodování, než na porozumění.

3.3. Použité metody

Nástroje vhodné pro výzkumné cíle projektu *Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika* (dále jen *Porozumění čtenému*) byly z části čerpány z běžně dostupných metod, používaných pro diagnostické účely v ČR. Z části bylo však třeba vytvořit metody nové, případně uzpůsobit již existující metody.

Pro účely této práce nás budou zajímat pouze některé z těchto diagnostických testů a hodnotících dotazníků. Půjde konkrétně o *Dotazník sebehodnocení čtení pro žáky 3. a 4. ročníků*, ze kterého budeme vycházet. Dále půjde o *Test rychlého čtení*, *Test čtení pseudoslov*, *Test čtení s porozuměním* a testy *Krmení králíků* a *O neposedné hvězdičce*. Pro závěrečné kazuistiky pak využijeme u dvou žáků také *Dotazník pro rodiče*.

3.3.1. Dotazník sebehodnocení čtení

Dotazník sebehodnocení čtení, který byl určen žákům 3. a 4. ročníků, obsahuje 35 položek výrokového typu. Úkolem respondenta je vyjádřit, zda s daným výrokiem souhlasí, souhlasí tak napůl, nebo nesouhlasí. Autoři dotazníku se nechali z větší části inspirovat *Dotazníkem sebehodnocení čtení* od Matějčka a Vágnerové (2006, s. 249). Ačkoli Matějček a Vágnerová původně zadávali tento dotazník dvěma skupinám dětí s dyslexií ve věku 10 až 12 let a 13 až 14 let, pilotní studie autorů výzkumu *Porozumění čtenému* ukázala, že dotazník je dobře využitelný i pro děti ve věku 8 až 11 let.

Původní dotazník od Matějčka a Vágnerové (2006) obsahuje 25 výrokových položek, které jsou uspořádány do 4 faktorů, které byly identifikovány pomocí explorační faktorové analýzy.

- Komplexní hodnocení úrovně čtení (10 položek) – položky sytící tento faktor zjišťují názor žáka na kvalitu a úroveň svých čtenářských dovedností, na problémy, které z tohoto vyplývají. Patří sem také předpokládané názory okolí na žákovo čtení a posouzení relativní úrovně čtení z hlediska srovnání s vrstevníky.
- Vlastní motivace ke čtení (4 položky) – položky v této oblasti dotazníku zjišťují, zda dítě čtení baví, zda si čte pro zábavu, i když nemusí, atd.
- Hodnocení míry zvládnutí zátěže (6 položek) – oblast hodnotí, zda má žák ze čtení strach, zda považuje čtení za náročné, nebo zda potřebuje se čtením pomáhat.
- Míra dosaženého zlepšení ve čtení (5 položek) – žák zde hodnotí, zda registruje v čase zlepšování svých schopností v některých oblastech čtení (např. porozumění, chyby, rychlost čtení), ale také to, jak je pro něj čtení namáhavé.

Autoři výzkumu *Porozumění čtenému* pak pro účely výzkumu přidali dalších 10 položek, zaměřujících se více na problematiku porozumění čtenému. Tyto položky pak v různé míře sytí další 4 faktory.

- Rodičovské chování (4 položky) – položky tohoto faktoru zjišťují, jakou žák vnímá podporu v oblasti čtení ze strany rodičů a to, jaký vztah ke čtení mají samotní rodiče žáka.

- Porozumění čtenému (2 položky) – sleduje, jak žák postupuje, aby porozuměl čtenému textu a jak žák hodnotí vlastní porozumění čtenému.
- Tiché čtení (2 položky) – žák zde hodnotí kvalitu svého tichého čtení, dále porozumění textu, pokud jej čte potichu a také to, zda je náročnější porozumět textu při tichém nebo naopak při hlasitém čtení.
- Pozitivní vztah ke čtení (2 položky) – hodnotí, zda dítě přečte alespoň jednu knihu za měsíc a zda považuje knihu za svůj oblíbený dárek.

Autoři obohaceného dotazníku sebehodnocení čtení připouštějí, že nové tematické okruhy jsou syceny jen malým množstvím položek a mohou mít nízkou vypovídající hodnotu. Pro zachování nezávislosti původního dotazníku se ale přesto rozhodli neintegrovat nové položky do stávajících a přidali další.

Maximální počet bodů v tomto dotazníku mohl být 70. Pozitivní odpověď byla ve většině případů hodnocena 2 body, odpověď *tak napůl* 1 bodem a odpověď *nesouhlasím* 0 body. U několika položek (položky č. 21, 24, 25, 26, 28, 34) byl systém hodnocení opačný. Dotazník byl administrátorem nejprve celý nahlas přečten a žáci následně dotazník četli a vyplňovali sami bez časového limitu.

Základní data byla určena na základě trojice údajů: Parciální skór 1 – PS1 (součet bodů za první část dotazníku, tedy prvních 25 položek), Parciální skór 2 – PS2 (součet bodů za druhou část dotazníku, tedy 10 položek) a skór celkový (součet PS1 a PS2).

3.3.2. Existující testy čtení

Pro hodnocení techniky čtení, tedy schopnosti dekodování, byly použity testy *Test rychlého čtení* a *Test čtení pseudoslov*, které měří rychlost a přesnost čtení. Porozumění čtenému bylo hodnoceno skrze *Test čtení s porozuměním*, jež hodnotí porozumění na úrovni vět. Tyto nástroje můžeme najít v *Baterii diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2.-5. ročníků ZŠ* (Caravolas, Volín, 2005 in Kucharská, 2014).

3.3.2.1. Test rychlého čtení

V tomto testu mají žáci za úkol co nejrychleji číst slova, která jsou seřazena do sloupců. Náročnost těchto slov se postupně zvyšuje z hlediska struktury. Slova je dohromady celkem 140 a při administraci sledujeme počet slov, které dítě přečetlo za 1 minutu a také počet chyb.

Slova, která jsou obsažena v testu, jsou slova reálná, tedy taková, která dítě bezpečně zná. Obvykle jsou tyto nástroje vytvářeny na základě své délky, ale také např. podle výskytu v dětských knihách či jiných kurikulárních materiálech.

3.3.2.2. Test čtení pseudoslov

V tomto testu žák čte celkem 24 pseudoslov, která jsou tvořena postupně dvěma, třemi a čtyřmi slabikami a která respektují fonotaktická pravidla českého jazyka. Sledujeme opět počet správně přečtených slov. Měřit lze i celkový čas plnění testu, toto hledisko zde ale nebylo využito.

Slova v tomto testu již nejsou taková, která dítě zná a rozumí jejich smyslu. Jde o nesmyslná slova proto, aby se zamezilo využívání analogií s reálnými slovy, avšak tato slova jsou „čitelná“ na základě aplikace pravidel korespondence mezi hláskami a písmeny. Protože pseudoslova nejsou nám důvěrně známé smysluplné jednotky, je tento test považován za dobré měřítko schopností fonologického kódování. Již dříve Matějček a spol. (1987) do své zkoušky čtení zahrnul text Latyš, prostřednictvím kterého byl schopen odhalit žáky s problémy v dekodování, kteří ale prošli bez větších problémů tradičními testy čtení.

3.3.2.3. Test čtení s porozuměním

Tento test obsahuje celkem 20 úloh, v každé úloze jsou dvě věty, ve kterých vždy chybí dvě slova (v každé větě jedno). Žák má k dispozici u každé věty 5 možností, ze kterých vybírá slovo na prázdné místo ve větě. Slova, která má dítě na výběr, mohou vypadat podobně, mohou mít podobnost zvukovou nebo významovou anebo s cílovým slovem nijak nesouvisí. Časový limit je 7 minut a hodnotíme počet správně doplněných slov. Tento test odhaduje obecnou čtenářskou úroveň žáka se zaměřením na porozumění čtenému. Maximálně zde bylo možné získat 40 bodů.

3.3.3. Nově vytvořené testy čtení

Tvorba nových testů, zaměřujících se především na hodnocení porozumění čtenému, se orientovala podle zahraničních zdrojů, které vycházejí ze tří situací podle způsobu administrace. Každá ze situací mapuje jeden důležitý aspekt porozumění čtenému.

- testy naslouchání slouží k diagnostice schopnosti naslouchání mluvené řeči (tzv. listening comprehension)
- testy porozumění odhalí kontextualitu prostřednictvím souvislého textu, zároveň je možné brát v úvahu i žánr textu (hlasité čtení)
- mimo hlasité čtení je možné sledovat také tiché čtení, ve kterém žák vypracovává zadané úkoly na základě textu, který samostatně a potichu přečte s tím, že se k úkolům může vrátit

Z těchto nově vytvořených nástrojů jsme pro účely této diplomové práce použili pouze testy *Krmení králíků* a *O neposedné hvězdičce*.

3.3.3.1. Krmení králíků

V oblasti hlasitého čtení s porozuměním to byl příběh *Krmení králíků*, určený pro žáky 2. - 4. ročníků. Nástroj je založen na příběhu o délce 159 slov, který dítě čte nahlas po určitou dobu. Hodnotí se zde počet správně zodpovězených otázek týkajících se obsahu textu pro zjištění porozumění čtenému. Žák odpovídá na celkem 12 otázek, získat může maximálně 20 bodů.

Sledujeme zde tři druhy výkonů – explicitní, implicitní a celkový skór. Explicitní porozumění souvisí s informacemi obsaženými v textu, tedy jde o doslovné porozumění, které závisí např. na paměťových schopnostech nebo koncentraci pozornosti. Porozumění implicitní pak obsahuje jakési „čtení mezi řádky“ a souvisí se schopností vysuzování, dedukce.

3.3.3.2. O neposedné hvězdičce

V oblasti porozumění slyšenému byl vytvořen test *O neposedné hvězdičce*. Zde dítě naslouchá pohádkovému příběhu a následně odpovídá na otázky. Text má 163

slov, byl načten a namluven profesionály pro zajištění jednotnosti, srozumitelnosti a přesnosti a je přehráván z CD přehrávače.

Stejně jako v testu *Krmení králíků* i zde sledujeme tři druhy výkonů v porozumění – explicitní, implicitní a celkový skór. Žák opět odpovídá na celkem 12 otázek a získat může maximálně 20 bodů.

3.3.4. Dotazník pro rodiče

Dotazník pro rodiče mapuje rodinné zázemí žáka a čtenářské prostředí v rodině. V celkem 14 okruzích jsou zjišťovány demografické údaje (rodiče a jejich vzdělání, sourozenci, prarodiče, mateřský jazyk a další.), čtenářské aktivity v rodině, čas věnovaný přípravě do školy, společné i samostatné čtení. Dotazník byl rodičům administrován prostřednictvím jejich dětí, přičemž byli rodiče o vyplnění požádáni v příloženém dopise i elektronicky. Vyplněné dotazníky pak vybírali pedagogové v zalepené obálce a předávali pověřeným spolupracujícím osobám.

3.4. Sběr dat a výzkumný vzorek

Data pro účely této diplomové práce vznikla v druhé fázi sběru dat pro projekt *Porozumění čtenému*, a to na jaře roku 2014 (březen až květen). Celkem jde o 2 skupiny respondentů podle ročníků (třetí a čtvrté). V každé věkové kategorii (ročníku ZŠ) byl plánován vzorek cca 100 žáků, vždy 50 žáků, jenž byli vyučováni analyticko-syntetickou metodou čtení, a 50 žáků vyučovaných metodou genetickou.

Oslovení respondentů proběhlo prostřednictvím informovaného souhlasu ředitelů ZŠ v Praze, Středočeském a Jihočeském kraji. Jeho součástí bylo seznámení rodičů s cíli a průběhem výzkumu a s etickými principy přístupu k respondentům. Rodiče měli po celou dobu výzkumu možnost odstoupit od sjednané spolupráce. V průběhu teoretického uchopování skupiny slabých čtenářů byl pak vzorek v každém ročníku navýšen tak, aby bylo možné validně pracovat se skupinou slabých čtenářů, tedy těch žáků, jež vykazují deficity v obou aspektech komplexního čtení – ve složce porozumění i dekodování.

Výzkumným vzorkem pro tuto diplomovou práci se staly děti 3. a 4. ročníků ze 17 běžných základních škol v Praze a ve středních a jižních Čechách (celkem 225 dětí).

Jde o děti bez smyslových a neurologických poruch, které pocházejí z monolingvního českého prostředí. Využívaná metoda výuky čtení byla přibližně u poloviny dětí metoda analyticko-syntetická, u druhé poloviny metoda genetická. Protože se ve výzkumu *Porozumění čtenému* ve čtenářských výkonech neprokázaly významné rozdíly mezi jednotlivými metodami, při zpracování dat na ně není brán ohled. Každý z respondentů absolvoval dvě individuální sezení, kdy každé trvalo přibližně 60 minut v závislosti na schopnostech a tempu dítěte.

Žáci byli sledováni v rámci jednotlivých ročníků a každý žák byl z důvodu anonymizace opatřen kódem. Zaznamenán byl pouze věk, pohlaví dítěte a používaná metoda výuky čtení.

Výzkumný vzorek činí pouze žáci, kteří vyplnili *Dotazníky sebehodnocení čtení*, ze kterých budeme při práci s daty vycházet. Jde celkem o 106 dětí ve třetích ročnících a 119 dětí v ročnících čtvrtých. Ve třetím ročníku je více dívek, ve čtvrtém pak je lehčí převaha chlapců. V rámci obou ročníků je rozložení genderu relativně vyrovnané.

Tabulka 1. genderové rozložení

	N	Dívky	Chlapci
3. roč.	106	60	46
4. roč.	119	55	64

3.5 Nálezy

3.5.1 Popisná statistika dosažených výsledků v sebehodnotícím dotazníku

3.5.1.1 Celkový výkon v Dotazníku sebehodnocení čtení

Dotazník sebehodnocení čtení má dvě části, první část tvoří 25 položek původního dotazníku od Matějčka a Vágnerové (2006), druhá část pak obsahuje 10 položek doplněných pro účely výzkumu *Porozumění čtenému*. Průměry jednotlivých částí se mezi ročníky příliš neliší. Nejvyšší počet bodů v dotazníku byl ve třetím i čtvrtém ročníku 68 bodů. Nejnižší počet bodů byl ve třetím ročníku 30 bodů a ve

čtvrtém 29 bodů. Celkový průměr se v obou ročnících pohybuje kolem hranice 54 bodů, což ukazuje, že sebehodnocení čtení je u žáků 3. a 4. ročníků poměrně vysoké.

V následující tabulce jsou uvedené průměry a směrodatné odchylky pro první část dotazníku, druhou část dotazníku, ve zvýrazněné části tabulky pak vidíme celkový průměr a směrodatnou odchylku za oba ročníky.

Tabulka 2. Výkony žáků v rámci ročníků³

	N	Min.	Max.	PS1	SD	PS2	SD	Celkem	SD
3. roč.	106	30	68	40,94	6,56	13,38	3,38	54,33	9,14
4. roč.	119	29	68	41,53	6,77	12,87	2,99	54,41	8,36

3.5.1.2. Analýza souvislostí mezi sebehodnocením a výkonem v gamotnostních testech

Vliv sebehodnocení na výkon ve čtení lze analyzovat několika způsoby. První možnost je udělat mediánové rozdělení vzorku, tedy najít střední hodnotu v dotazníku a žáky níže od této hodnoty označit jako „nižší sebehodnocení“ a žáky od této hodnoty výše jako „vyšší sebehodnocení“.

Druhá možnost je rozdělit žáky do skupin na základě sebehodnocení a posléze porovnat výkon v testech čtení mezi vytvořenými skupinami v rámci ročníků. Vzorek by se rozdělil podle výkonů v dotazníku na žáky v podprůměru a nadprůměru, v rámci každého ročníku by tak vznikly dvě skupiny.

Každým rozdělením vzorku ale snižujeme šanci nálezu signifikantního výsledku. V případě druhé varianty je třeba myslet na to, že dělení vždy probíhá na základě nějakého konkrétního arbitrárního pravidla, žádný jasný návod pro takové dělení vzorku ale neexistuje (není příliš jasné, které pravidlo zvolit, zda $\pm 1SD$, nebo $\pm 2SD$). Zároveň není jasné, jak pracovat s žáky v průměru. V některých výzkumech se tato skupina vyloučí a porovnává se pouze pásmo podprůměru a nadprůměru – v takovém případě se ale vzorek nutně dělí a redukuje. Při takovémto rozdělení vzorku

³ N – počet; SD – směrodatná odchylka; Min./Max.-minimální a maximální dosažený počet bodů v dotazníku; PS1,PS2, celkem – průměrný výkon za 1. a 2. část dotazníku, celkový výkon

na skupiny také vzniká obvykle jedna menší a jedna větší skupina, což je pro statistické srovnávání problematické.

Třetí variantou, kterou jsme se nakonec rozhodli pro účely této diplomové práce využít, je pracovat se vzorkem korelačně – tedy položit otázku jako korelační a zjišťovat vztah, nikoliv rozdíly. Vzniká zde možnost využít celou škálu *Dotazníku sebehodnocení čtení* a zjistit, zda existuje souvislost mezi jeho skórem a výkony v jednotlivých čtecích testech.

3.5.1.3. Deskriptivní statistika pro 3. ročník

Tabulka 3 shrnuje průměrné hodnoty a standardní směrodatné odchylky v *Dotazníku sebehodnocení čtení* a všech výkonových testech čtení pro dívky a chlapce ve třetích ročnících.

Ve třetím ročníku samotné hodnoty nenaznačují genderové rozdíly ani v *Dotaznících sebehodnocení čtení*, ani ve výkonových testech čtení. Abychom vyloučili možnost, že se chlapci a dívky odlišují v sebehodnocení nebo ve čtecích testech, porovnali jsme následně jejich průměrné skóry Welschovým *t*-testem. Výsledky ukazují, že rozdíly mezi chlapci a dívkami nejsou ve třetím ročníku statisticky významné ani v jedné měřené škále.

Tabulka 3. Výkony ve 3. ročníku

	Chlapci		Dívky			
	M	SD	M	SD	t	p
Dot. sebehodnocení	53,13	9,86	54,82	8,55	-0,92	0,36
T. rychlého čtení	87,02	20,63	88,38	20,91	-0,33	0,74
T. čtení pseudoslov	19,83	4,08	20,40	3,57	-0,76	0,45
T. čt. s porozuměním	22,35	7,13	22,85	7,63	-0,35	0,73
Krmení králíků	12,09	2,93	12,98	2,86	-1,58	0,12
O neposedné hvězd.	11,52	3,68	11,72	3,57	-0,27	0,78

3.5.1.4. Deskriptivní statistika pro 4. ročník

Tabulka 4 shrnuje průměrné hodnoty a standardní směrodatné odchylky v dotazníku sebehodnocení a všech výkonových testech čtení pro dívky a chlapce ve čtvrtých ročnících.

Ve čtvrtém ročníku hodnoty naznačují statisticky významné rozdíly. Dívky se zde podle Welschova *t*-testu v *Dotaznících sebehodnocení* hodnotily lépe ($M=56,69$, $SD=7,28$), než chlapci ($M=52,45$, $SD=8,84$; $t=-2,87$ a $p=0,005$).

Tabulka 4. Výkony ve 4. ročníku

	Chlapci		Dívky		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Dot. sebehodnocení	52,45	8,84	56,69	7,28	-2,87	0,005
T. rychlého čtení	94,59	15,48	98,16	18,54	-1,13	0,26
T. čtení pseudoslov	19,62	4,72	20,20	3,94	-0,72	0,47
T. čt. s porozuměním	27,72	6,19	27,09	5,85	0,57	0,57
Krmení králíků	13,38	2,40	13,45	2,36	-0,18	0,86
O neposedné hvězd.	12,7	3,10	12,29	4,04	0,61	0,54

3.5.2. Regresní analýza pro 3. ročník

V následující části shrnujeme výsledky pěti regresních analýz, ve kterých závislou proměnnou představuje skór jednoho z pěti testů čtení (*Test rychlého čtení*, *Test čtení pseudoslov*, *Test čtení s porozuměním*, *O neposedné hvězdičce* a *Krmení králíků*) a nezávislou proměnnou představuje skór v sebehodnotícím dotazníku. Tyto regresní analýzy jinými slovy predikují výkon v testu na základě skóru v *Dotazníku sebehodnocení čtení*.

V tabulce 5 můžeme vidět, že mezi sebehodnocením a testy čtení existuje pozitivní vztah ve všech případech, kromě *Testu čtení pseudoslov*. Sloupec B (regresní koeficient) ukazuje, o kolik se zvýší skór ve výkonovém testu, pokud se zvýší o bod skór v *Dotazníku sebehodnocení*. Tedy pokud se zvýší sebehodnocení žáků o jeden bod, tak se skór v *Testu rychlého čtení* zvýší o 0,74 bodu, v *Testu čtení s porozuměním*

se zvýší o 0,32 bodu, v testu *Krmení králíků* o 0,08 bodu a v testu *O neposedné hvězdičce* o 0,12 bodu. Sloupec R^2 popisuje vysvětlenou varianci, tedy hodnoty v tomto sloupci ukazují, z kolika procent vysvětluje dosažený skóre v *Dotazníku sebehodnocení čtení* následný výkon v konkrétním gramotnostním testu. Zde byl nejsilnější vztah mezi *Dotazníkem sebehodnocení čtení* a *Testem rychlého čtení* a *Testem čtení s porozuměním*. Hodnoty F a p ukazují, zda je regresní model se sebehodnocením jako prediktorem statisticky významný.

Na základě těchto zjištění u první výzkumné otázky („Existuje vztah mezi mírou sebehodnocení čtení žáků a jejich výkonem v testech čtení?“) ve třetím ročníku zamítáme první nulovou hypotézu pro všechny gramotnostní testy (vyjma Testu čtení pseudoslov), která říká že „Sebehodnocení čtení žáků a jejich výkon v testech čtení spolu nesouvisí“.

Naše výsledky naznačují, že mezi sebehodnocením a výkonem v gramotnostních testech existuje pozitivní vztah - se zvyšujícím se sebehodnocením se opravdu zlepšuje výkon v testech čtení.

Tento vztah se neprokázal pouze u *Testu čtení pseudoslov*, pro tento test tedy zamítáme hypotézu alternativní, podle které „Existuje pozitivní vztah mezi sebehodnocením čtení žáků a jejich výkonem v testech“. U tohoto testu se efekt neprokázal zřejmě proto, že byl pro žáky tohoto ročníku příliš jednoduchý.

U druhé výzkumné otázky („Liší se vztah mezi sebehodnocením čtení žáků a výkonem v testech čtení v závislosti na tom, zda je test zaměřen na porozumění či dekódování?“) na základě zjištění ve třetím ročníku zamítáme pro všechny testy hypotézu alternativní, která říká že „Vztah mezi sebehodnocením čtení žáků a výkonem v testech čtení je silnější u testů zaměřených na dekódování, než na porozumění“, protože vztah mezi sebehodnocením čtení žáků a výkonem v gramotnostních testech se neliší v závislosti na tom, zda je test čtení zaměřen na porozumění či dekódování. Oproti našemu předpokladu byla nejvyšší variance u *Testu čtení s porozuměním*, která byla 15% ($R^2=0,15$).

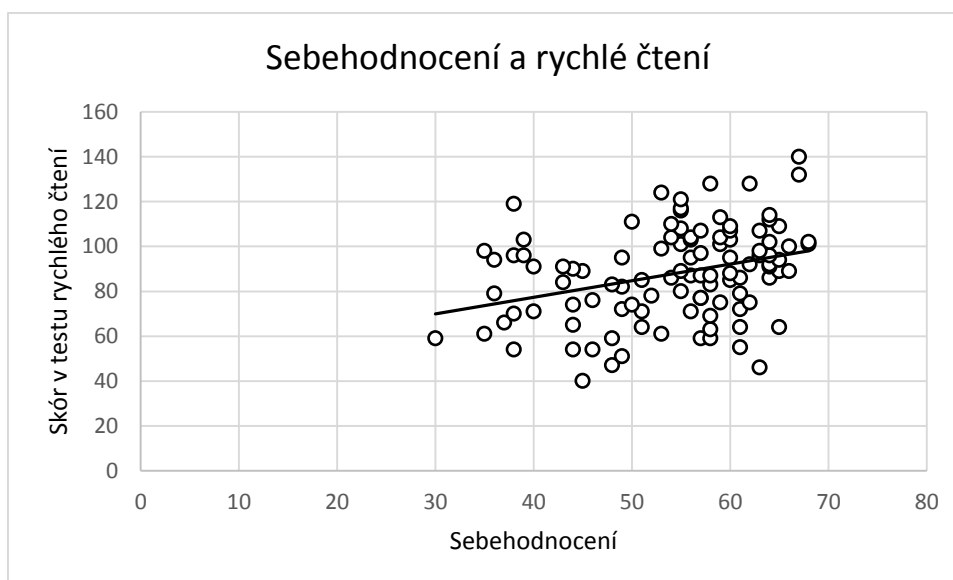
Tabulka 5

	B	R ²	F(1, 104)	p
Rychlé čtení	0,74	0,11	12,50	< 0,01
Pseudoslova	0,06	0,02	2,42	0,13
Čt. s porozuměním	0,32	0,15	18,84	< 0,001
Králíci	0,08	0,08	8,65	< 0,05
Hvězdička	0,12	0,09	10,32	< 0,05

Vztah mezi *Dotazníkem sebehodnocení* a *Testem rychlého čtení*.

V tabulce 5 a grafu 1 můžeme vidět, že mezi těmito proměnnými je pozitivní vztah.

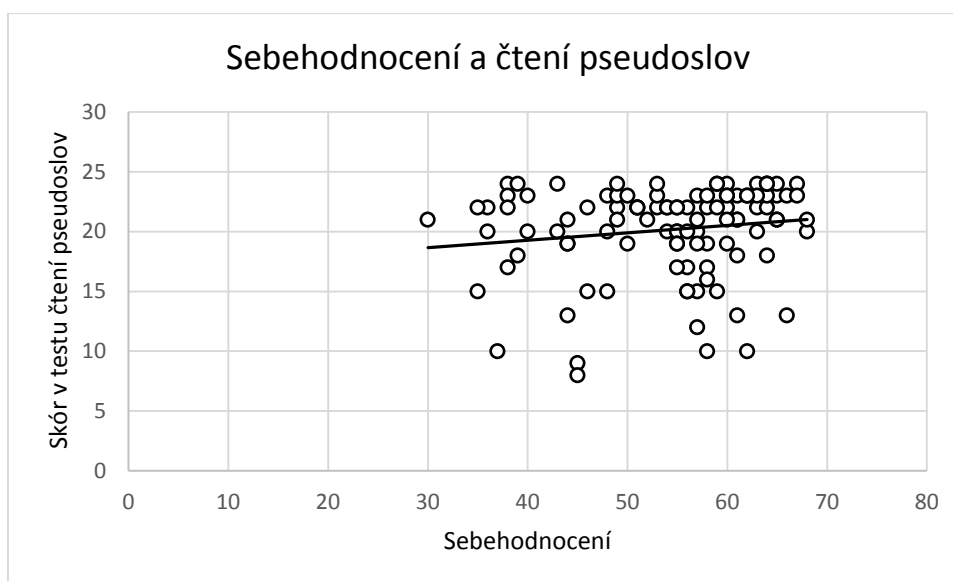
Graf 1



Vztah mezi *Dotazníkem sebehodnocení* a *Testem čtení pseudoslov*

V případě vztahu mezi *Dotazníkem sebehodnocení* a *Testem čtení pseudoslov* neukázala regresní analýza žádný vztah. Rovněž se zde projevil tzv. efekt stropu – případ, kdy se většina hodnot pohybuje kolem maxima, protože škála příliš slabě diferencuje v horní polovině výkonu. Tedy zdá se, že byl tento test pro žáky třetích ročníků příliš jednoduchý.

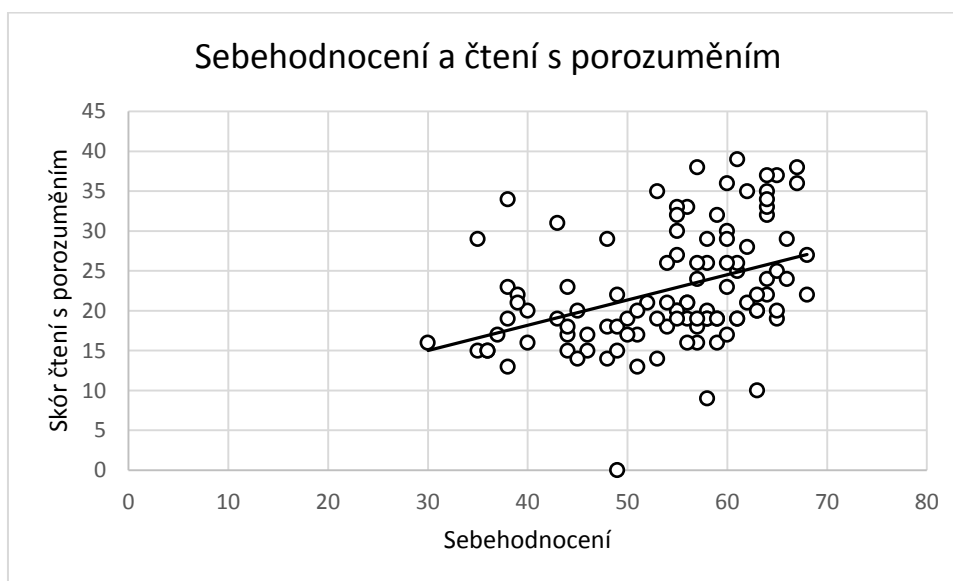
Graf 2



V tabulce 5 a grafu 3, 4 a 5 můžeme vidět, že se prostřednictvím regresní analýzy ukázal pozitivní vztah mezi *Dotazníkem sebehodnocení* a *Testem čtení s porozuměním*, mezi *Dotazníkem sebehodnocení* a testem *Krmení králíků* a mezi *Dotazníkem sebehodnocení* a testem *O neposedné hvězdičce*

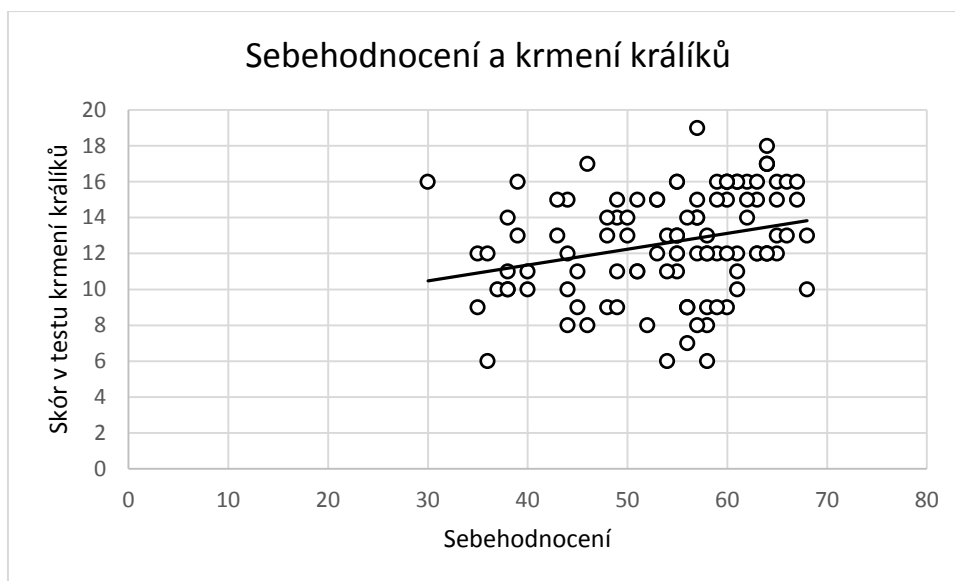
Vztah mezi *Dotazníkem sebehodnocení* a *Testem čtení s porozuměním*

Graf 3



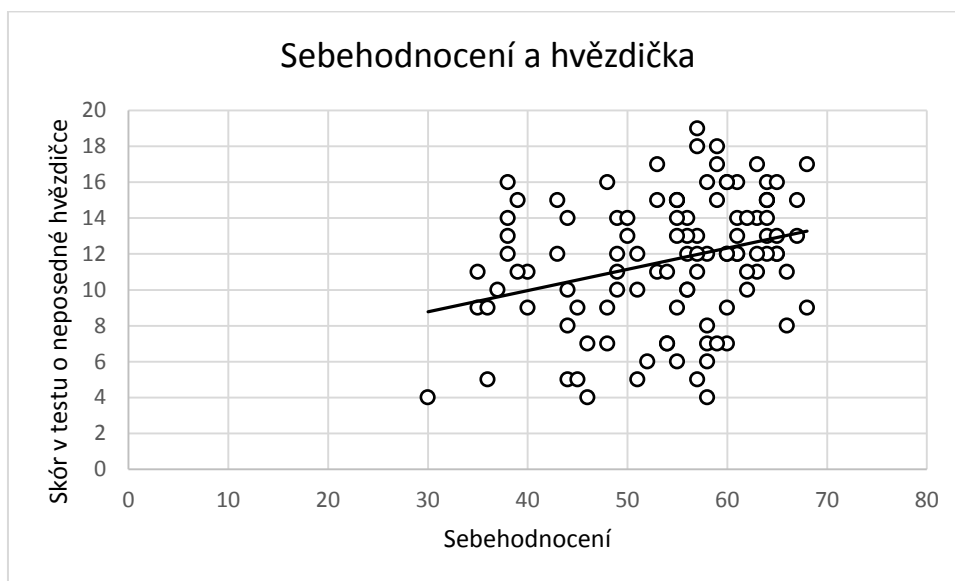
Vztah mezi *Dotazníkem sebehodnocení* a testem *Krmení králíků*

Graf 4



Vztah mezi *Dotazníkem sebehodnocení* a testem *O neposedné hvězdičce*

Graf 5



Regresní analýza ukázala pozitivní vztah mezi sebehodnocením a výkonem v daném gramotnostním testu u všech kromě *Testu čtení pseudoslov*. U tohoto testu se zdá, že byl pro žáky třetího ročníku příliš jednoduchý. Projevil se zde výše popsany efekt stropu. V takovém případě se žádný vztah nedá zjistit.

3.5.3. Regresní analýza pro 4. ročník

Tabulka 7 a grafy 6-10 shrnují výsledky pěti lineárních regresí pro jednotlivé testy čtení (*Test rychlého čtení*, *Test čtení pseudoslov*, *Test čtení s porozuměním*, *Krmení králíků* a *O neposedné hvězdičce*) u žáků čtvrtých tříd. Vzhledem k tomu, že se objevily genderové rozdíly v sebehodnocení, vytvořili jsme alternativní regresní modely, které zahrnovaly gender a interakci mezi genderem a sebehodnocením jako nezávislé proměnné. Gender ani interakce mezi genderem a sebehodnocením se však v žádném modelu neukázaly jako významné prediktory, proto zde uvádíme výsledky jednoduchých regresí se sebehodnocením jako jedinou nezávislou proměnnou (výsledky analýz alternativních modelů jsou k dispozici v příloze).

V tabulce 6 můžeme vidět, že mezi proměnnými se prokázal pozitivní vztah pouze v *Testu rychlého čtení* a *Testu čtení s porozuměním*. Sloupec B ukazuje, o kolik se zvýší skóre ve výkonovém testu, pokud se zvýší o bod skóre v *Dotazníku sebehodnocení čtení*. Tedy pokud se zvýší sebehodnocení žáků o jeden bod, tak se skóre v *Testu rychlého čtení* zvýší o 0,67 bodu a v *Testu čtení s porozuměním* se zvýší o 0,17 bodu. Sloupec R^2 popisuje vysvětlenou varianci, tedy hodnoty v tomto sloupci ukazují, z kolika procent vysvětluje dosažený skóre v *Dotazníku sebehodnocení čtení* následný výkon v konkrétním gramotnostním testu. Nejsilnější vztah zde byl rovněž mezi *Dotazníkem sebehodnocení čtení* a *Testem rychlého čtení* a *Testem čtení s porozuměním*. Hodnoty F a p ukazují, zda je regresní model se sebehodnocením jako prediktorem statisticky významný.

Na základě těchto zjištění ve čtvrtém ročníku u první výzkumné otázky (Existuje vztah mezi mírou sebehodnocení čtení žáků a jejich výkonem v testech čtení?) zamítáme nulovou hypotézu („Sebehodnocení čtení žáků a jejich výkon v testech čtení spolu nesouvisí“) pro *Test rychlého čtení* a *Test čtení s porozuměním*.

Pro *Test čtení pseudoslov*, *Krmení Králíků* a *O neposedné hvězdičce* pak ve čtvrtém ročníku zamítáme alternativní hypotézu („Existuje pozitivní vztah mezi sebehodnocením čtení žáků a jejich výkonem v testech čtení.“), protože se souvislost mezi mírou sebehodnocení čtení a výkonem v těchto gramotnostních testech ve čtvrtém ročníku neprokázala.

U druhé výzkumné otázky („Existuje vztah mezi sebehodnocením čtení žáků a výkonem v testech čtení v závislosti na tom, zda je test zaměřen na porozumění či dekodování?) na základě zjištění ve čtvrtém ročníku zamítáme nulovou hypotézu („Vztah mezi sebehodnocením čtení žáků a výkonem v gramotnostních testech čtení se neliší v závislosti na tom, zda je test čtení zaměřen na porozumění či dekodování“), protože i když se ukázal pozitivní vztah pouze ve dvou testech (*Test rychlého čtení* a *Test čtení s porozuměním*), skoro dvakrát silnější vztah se ukázal u *Testu rychlého čtení*, který měří právě dekodování. Variance u tohoto testu je 11% ($R^2=0,11$).

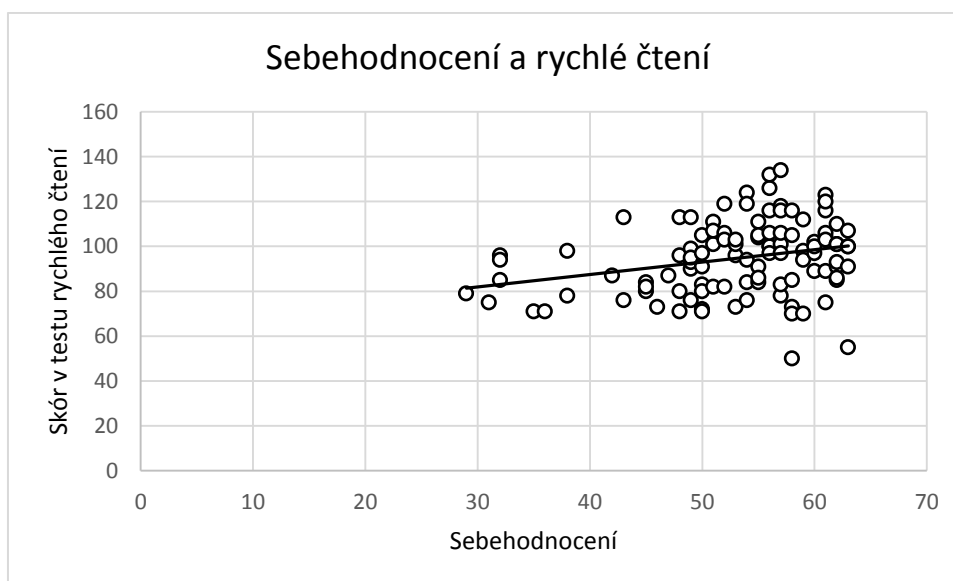
Tabulka 6

	B	R ²	F(1, 117)	p
Rychlé čtení	0,67	0,11	14,48	< 0,001
Pseudoslova	0,05	0,009	1,10	0,30
Čt. s porozuměním	0,17	0,06	7,20	< 0,008
Králíci	0,007	0,0006	0,07	0,79
Hvězdička	0,05	0,01	1,66	0,20

V tabulce 6 a grafu 6 a 7 můžeme vidět, že se prostřednictvím regresní analýzy ukázal pozitivní vztah mezi *Dotazníkem sebehodnocení čtení* a *Testem rychlého čtení* a mezi *Dotazníkem sebehodnocení čtení* a *Testem čtení s porozuměním*.

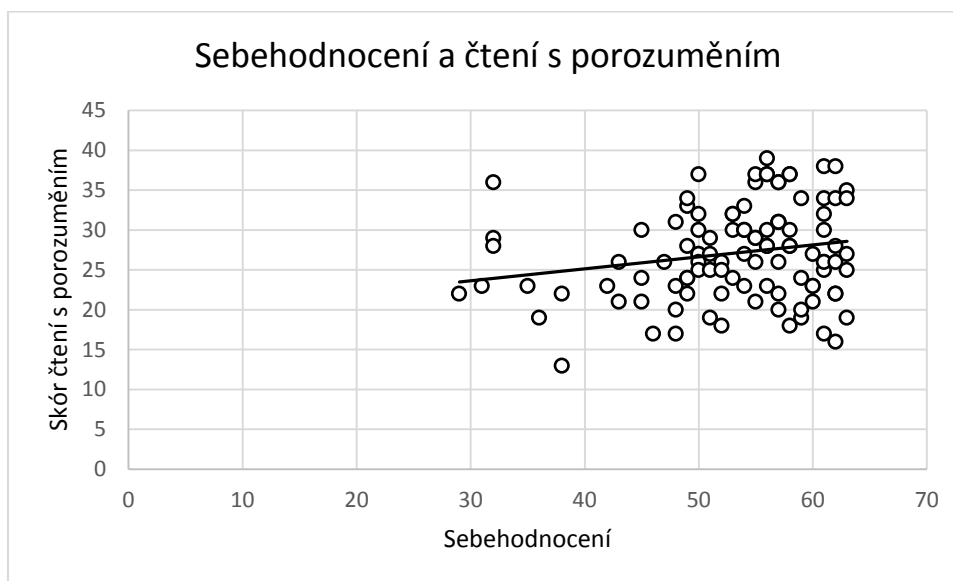
Vztah mezi *Dotazníkem sebehodnocení čtení* a *Testem rychlého čtení*

Graf 6



Vztah mezi *Dotazníkem sebehodnocení čtení* a *Testem čtení s porozuměním*

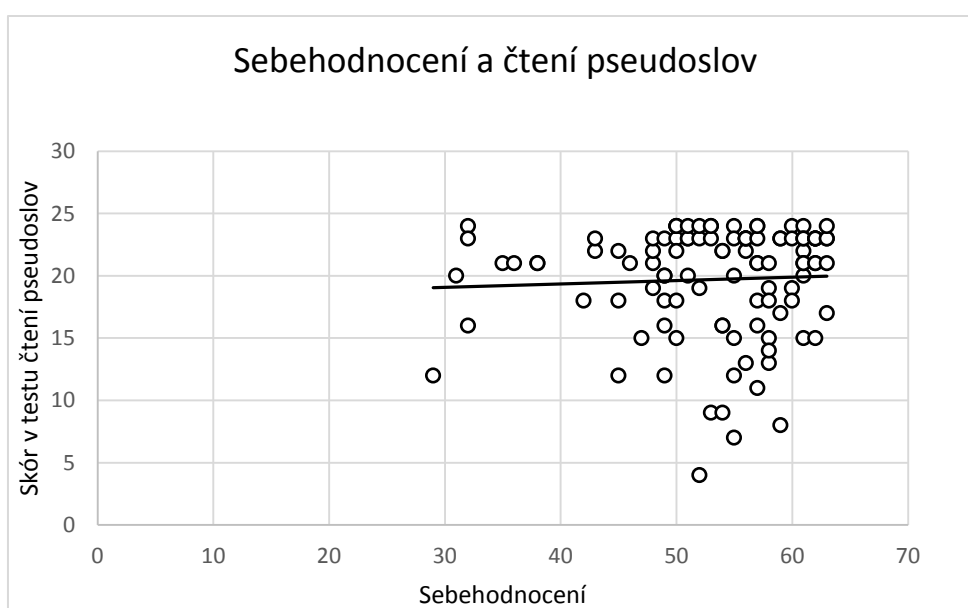
Graf 7



Vztah mezi *Dotazníkem sebehodnocení čtení* a *Testem čtení pseudoslov*

V případě vztahu mezi *Dotazníkem sebehodnocení čtení* a *Testem čtení pseudoslov* (tabulka 6, graf 8) opět neukázala regresní analýza žádný rozdíl. Rovněž se zde projevil tzv. efekt stropu, jako v ročníku třetím. Tedy i ve čtvrtém ročníku byl tento test pro žáky příliš jednoduchý.

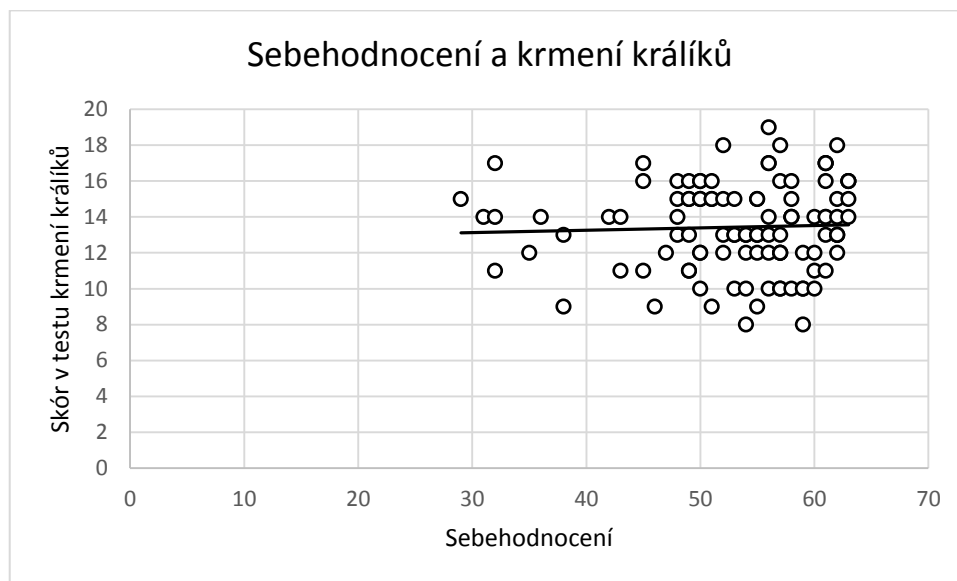
Graf 8



V tabulce 6 a grafu 9 a 10 můžeme vidět, že se prostřednictvím regresní analýzy také neukázal pozitivní vztah mezi *Dotazníkem sebehodnocení čtení* a testem *Krmení králíků* ani mezi *Dotazníkem sebehodnocení čtení* a testem *O neposedné hvězdičce*

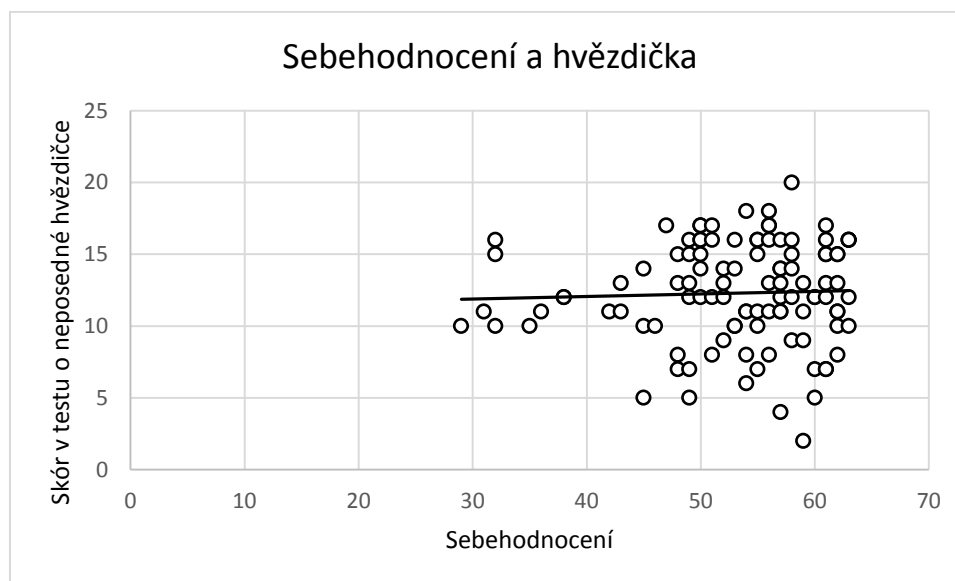
Vztah mezi *Dotazníkem sebehodnocení čtení* a testem *Krmení králíků*

Graf 9



Vztah mezi *Dotazníkem sebehodnocení čtení* a testem *O neposedné hvězdičce*

Graf 10



3.6. Kazuistiky

3.6.1. Kazuistika žáka se slabým sebepojetím

Žák chodí do 4. třídy a byl vyučován genetickou metodou prvopočátečního čtení. Žije s matkou, nevlastním otcem a bratrem, biologický otec ani prarodiče nejsou v rodině přítomni. Matka má dokončenou vysokou školu (Bc.) a nevlastní otec střední školu s maturitou. V rodině se mluví pouze česky.

Rodiče v dotazníku vypověděli, že se synem doma trénují čtení jak podle požadavků školy (cca 1h týdně), tak i s pomocí vlastních materiálů (cca 1h týdně), a to především prostřednictvím knížek, které si dítě samo vybere. Během trénování čtení pak věnují prostřednictvím ověřujících otázek pozornost tomu, zda dítě textu rozumí. Školní přípravu zde má na starosti spíše matka.

Společně si doma s dítětem rodiče již nečtou, upřesnili, že si četli téměř denně do 9 let dítěte a samo si pak čte cca 1-2h týdně s tím, že si rodiče s dítětem doma povídají o tom, co čte/četlo. Do veřejné knihovny s dítětem rodiče nechodí, avšak v domácnosti existuje domácí knihovna, s knihami určenými čistě pro dítě a jeho sourozence. Dítě nemá přístup k aplikacím pro podporu čtení, avšak v domácnosti používá počítač, kde má dovoleno 30 minut hrát hry, jinak si vyhledává informace o přírodě, která ho baví.

Vztah dítěte ke čtení rodiče hodnotí jako velmi dobrý (1 na škále 1-4) a nejoblíbenější knihy tohoto žáka jsou podle rodičů encyklopedie a knihy o přírodě.

3.6.1.1. Výsledky v sebehodnotícím dotazníku

V *Dotazníku sebehodnocení* získal tento žák v první části 28 bodů z celkových 50, v druhé části pak 8 bodů z 20. Dohromady získal 36 bodů ze 70.

Ve faktoru *Komplexní hodnocení úrovně čtení* získal tento žák celkem 7 bodů z 20ti. Položky sytící tento faktor zjišťují názor žáka na kvalitu a úroveň svých čtenářských dovedností, na problémy, které z tohoto vyplývají. Patří sem také předpokládané názory okolí na žákovo čtení a posouzení relativní úrovně čtení z hlediska srovnání s vrstevníky.

Ve faktoru *Vlastní motivace ke čtení* získal 7 bodů z 8. Položky v této oblasti dotazníku zjišťují, zda dítě čtení baví, zda si čte pro zábavu, i když nemusí, atd.

Ve faktoru *Hodnocení míry zvládnání zátěže* získal 9 bodů z 12. Oblast hodnotí, zda má žák ze čtení strach, zda považuje čtení za náročné, nebo zda potřebuje se čtením pomáhat.

Ve faktoru *Míra dosaženého zlepšení ve čtení* získal 5 bodů z 10. Žák zde hodnotí, zda registruje v čase zlepšování svých schopností v některých oblastech čtení (např. porozumění, chyby, rychlost čtení), ale také to, jak je pro něj čtení namáhavé.

Ve faktoru *Rodičovského chování* skóroval 2 body z celkových 8. Položky tohoto faktoru zjišťují, jakou žák vnímá podporu v oblasti čtení ze strany rodičů a to, jaký vztah ke čtení mají samotní rodiče žáka.

Ve faktoru *Porozumění čtenému* získal žák 2 body ze 4. Tato oblast sleduje, jak žák postupuje, aby porozuměl čtenému textu a jak žák hodnotí vlastní porozumění čtenému.

V oblasti *Tichého čtení* žák skóroval celkem 3 body ze 4. Hodnocena je zde kvalita tichého čtení, dále porozumění textu při tichém čtení a také to, zda je náročnější porozumět textu při tichém nebo naopak při hlasitém čtení.

V posledním faktoru *Pozitivní vztah ke čtení* pak získal tento žák pouze 1 bod ze 4. Oblast hodnotí, zda dítě přečte alespoň jednu knihu za měsíc a zda považuje knihu za svůj oblíbený dárek.

3.6.1.2. Výsledky v gramotnostních testech čtení

V *Testu rychlého čtení* získal tento žák celkem 71 bodů, tedy přečetl za jednu minutu 71 slov z celkových 140. V *Testu čtení pseudoslov* získal 21 bodů z celkových 24. V *Testu čtení s porozuměním* získal celkem 19 bodů z 80, tedy v časovém limitu 7 minut doplnil správně 19 slov. V testu *Krmení králíků* pak získal celkem 14 bodů z 20, přičemž skór explicitního porozumění (souvisí s informacemi obsaženými v textu, tedy jde o doslovné porozumění, které závisí např. na paměťových schopnostech nebo koncentraci pozornosti) byl 7 bodů a skór implicitního porozumění („čtení mezi řádky“ a souvisí se schopností vysuzování, dedukce) byl rovněž 7 bodů. V testu *O neposedné*

hvězdičce získal žák celkem 11 bodů z 20ti, přičemž skór explicitního porozumění zde byl 4 body a skór implicitního porozumění byl 7 bodů.

3.6.1.3. Interpretace

Tento žák skóroval podprůměrně jak v *Dotazníku sebehodnocení čtení*, tak v *Testu rychlého čtení* a v *Testu čtení s porozuměním*. U výkonů v těchto dvou gramotnostních testech zároveň vyšel pozitivní vztah s *Dotazníky sebehodnocení čtení*.

Průměrně pak skóroval v *Testu čtení pseudoslov* a v testech *Krmení králíků* a *O neposedné hvězdičce*. Vzhledem k tomu, že se ve čtvrté třídě u výkonů v těchto testech neprokázal vztah se sebehodnocením žáka, není výsledek tolik překvapivý.

Zajímavý je zde rozdíl v hodnocení žákova vztahu ke čtení žákem samotným a jeho rodiči, kdy rodiče uvádí velmi dobrý vztah, kdežto žák získal v oblasti *Pozitivního vztahu ke čtení* pouze 1 bod ze 4. Čtenářské prostředí tohoto žáka se zdá být méně příznivé, zároveň žák v sebehodnotícím dotazníku získal v oblasti *Rodičovského chování* pouze 2 body z 8, což poukazuje na slabší podporu dítěte ve čtení.

3.6.2. Kazuistika žáka se silným sebepojetím

Žák chodí do 4. třídy a byl vyučován analyticko-syntetickou metodou prvopočátečního čtení. Žije v domácnosti se svými biologickými rodiči, sestrou a bratrem, prarodiče nejsou v rodině přítomni. Matka má dokončenou vysokou školu (Mgr.), otec má dokončenou střední školu s maturitou a v rodině se mluví pouze česky.

Rodiče v dotazníku vypověděli, že se synem doma čtení netrénují. Na školní přípravu pak dítě vystačí samo.

Společně si doma s dítětem rodiče nečtou, podle výpovědi rodičů si dítě čte samo, a to cca 5 hodin týdně s tím, že si rodiče s dítětem doma povídají o tom, co čte/četlo. Do veřejné knihovny s dítětem rodiče nechodí, v domácnosti však existuje domácí knihovna, s knihami určenými čistě pro dítě a jeho sourozence. Přístup k zařízením či aplikacím pro podporu čtení rodiče negují.

Vztah dítěte ke čtení rodiče hodnotí jako velmi dobrý (1 na škále 1-4) a nejoblíbenější kniha tohoto žáka je podle rodičů „Robinson Crusoe“ od D. Defoe.

3.6.2.1. Výsledky v sebehodnotícím dotazníku

V *Dotazníku sebehodnocení* získal tento žák v první části testu plný počet bodů z 50, v druhé části pak 18 bodů z 20. Dohromady získal 68 bodů ze 70. Tento žák ztratil 2 body u jedné otázky (která patří do oblasti *Rodičovského chování*), kde negoval, že by mu rodiče doma předčítali z knihy.

3.6.2.2. Výsledky v gramotnostních testech čtení

V *Testu rychlého čtení* získal tento žák celkem 90 bodů, tedy přečetl za jednu minutu 90 slov z celkových 140. V *Testu čtení pseudoslov* získal žák 21 bodů z celkových 24.

V *Testu čtení s porozuměním* získal celkem 31 bodů z 80, tedy v časovém limitu 7 minut doplnil správně 31 slov. V testu *Krmení králíků* pak získal celkem 15 bodů z 20, přičemž skóre explicitního porozumění (souvisí s informacemi obsaženými v textu, tedy jde o doslovné porozumění, které závisí např. na paměťových schopnostech nebo koncentraci pozornosti) byl 7 bodů a skóre implicitního porozumění („čtení mezi řádky“ a souvisí se schopností vysuzování, dedukce) byl 8 bodů. V testu *O neposedné hvězdičce* získal žák celkem 18 bodů z 20ti, přičemž skóre explicitního porozumění zde byl 9 bodů a skóre implicitního porozumění byl rovněž 9 bodů.

3.6.2.3. Interpretace

Tento žák skóroval nadprůměrně v *Dotazníku sebehodnocení čtení* a v testu *O neposedné hvězdičce*. Průměrně pak skóroval ve všech ostatních testech – *Test rychlého čtení*, *Test čtení pseudoslov*, *Test čtení s porozuměním* a *Krmení králíků*.

Podle našich zjištění provázanosti sebehodnotícího dotazníku a jednotlivých gramotnostních testů bychom očekávali nadprůměrný výkon v *Testu rychlého čtení* a *Testu čtení s porozuměním*. To by mohlo ukazovat na to, že se žák ve čtení mírně nadhodnocuje. Čtenářské prostředí tohoto žáka se zdá být paradoxně ještě méně příznivé, než v případě žáka se slabým sebepojetím. Nicméně toto prostředí mu stačí, aby ve většině testů čtení skóroval alespoň průměrně. Vzhledem k tomu, že si žák podle rodičů čte knihy sám od sebe, rodiče se s žákem nepřipravují do školy ani ho nemotivují ke čtení, je buď velmi samostatný a přípravu do školy zastane sám, může to být ale i tak, že je nadprůměrně nadaný a školní přípravu a podporu ve vzdělávání tedy tolik nepotřebuje. Rodiče zároveň uvedli, že jejich syn přečte 5 knih za měsíc, což je

relativně vysoké číslo, kdežto v testech čtení skóroval průměrně. Rodiče tedy svého syna možná nadhodnocovali, může to být ale i tak, že v den testování hrály určitou roli proměnné na straně žáka, jako je např. obecná obava z testové situace jako takové, únava a nepozornost, nebo obecná míra aktuální duševní pohody. Zajímavý je nadprůměrný výkon v testu *O neposedné hvězdičce*, který je jediný z testů porozumění, ve kterém dítě nic nečte, ale pouze naslouchá příběhu ve srovnání se skutečností, že obě strany negovaly zkušenost s předčítáním z knihy. Je třeba však připomenout, že tento test se ve čtvrtém ročníku neukázal jako závislý na sebehodnocení čtení žáka.

3.7.1. Diskuze

Ve třetím ročníku se prostřednictvím regresní analýzy ukázal pozitivní vztah ve všech případech, kromě *Testu čtení pseudoslov*. Zde se ve většině testů potvrdila naše očekávání vůči první výzkumné otázce. Konstatovali jsme, že u *Testu čtení pseudoslov* kromě toho, že se neprokázal pozitivní vztah mezi tímto testem a *Dotazníkem sebehodnocení čtení*, se zde projevil tzv. efekt stropu, kdy se velké množství žáků pohybovalo v oblasti maximálních výkonů. Tato skutečnost ukázala, že pro žáky třetích ročníků je *Test čtení pseudoslov* zřejmě příliš jednoduchý a vztah zde není možné sledovat, zde jsme proto zamítli alternativní hypotézu. Nejsilnější vztah se nám ukázal mezi *Dotazníkem sebehodnocení čtení* a *Testem rychlého čtení* a mezi *Dotazníkem sebehodnocení čtení* a *Testem čtení s porozuměním*.

U druhé výzkumné otázky se nám ve třetím ročníku naše očekávání nepotvrdily a zamítli jsme pro všechny testy hypotézu alternativní, protože vztah mezi sebehodnocením čtení žáků a výkonem v gramotnostních testech se neliší v závislosti na tom, zda je test čtení zaměřen na porozumění či dekodování. Oproti našemu předpokladu byla nejvyšší variance u *Testu čtení s porozuměním* ($R^2=0,15$), který měří porozumění čtenému.

Ve čtvrtém ročníku jsme vytvořili alternativní regresní modely, které zahrnovaly gender a interakci mezi genderem a sebehodnocením jako nezávislé proměnné, protože se objevily genderové rozdíly v sebehodnocení. Gender ani interakce mezi genderem a sebehodnocením se však v žádném modelu neukázaly jako

významné prediktory (výsledky analýz alternativních modelů jsou k dispozici v příloze). Proto jsme pracovali dále prostřednictvím jednoduchých regresí se sebehodnocením jako jedinou nezávislou proměnnou.

Ve čtvrtém ročníku se ukázal pozitivní vztah pouze u *Testu rychlého čtení* a *Testu čtení s porozuměním*. V případě těchto dvou testů jsme proto zamítli nulovou hypotézu, protože se zde potvrdila naše očekávání vůči první výzkumné otázce. U *Testu čtení pseudoslov*, *Krmení Králíků* a *O neposedné hvězdičce* se nám ale naše očekávání nepotvrdila a rozhodli jsme se zamítnout hypotézu alternativní. U *Testu čtení pseudoslov* se nám zde opět ukázal efekt stropu, tak jako ve třetím ročníku.

Vůči druhé výzkumné otázce se nám ve čtvrtém ročníku naše očekávání potvrdila, protože i když se ukázal pozitivní vztah pouze ve dvou testech (*Test rychlého čtení* a *Test čtení s porozuměním*), skoro dvakrát silnější vztah se ukázal u *Testu rychlého čtení*, který měří právě dekodování. Variance u tohoto testu je 11% ($R^2=0,11$). Ve čtvrtém ročníku je tedy vztah mezi sebehodnocením čtení žáků a výkonem v testech čtení silnější u testů zaměřených na dekodování, než na porozumění.

To, že se neprokázal u některých testů vztah mezi sebehodnocením čtení a reálnými výkony v gramotnostních testech může mít několik příčin.

V první řadě je třeba zmínit, že *Test čtení pseudoslov* je pro dnešní žáky ve třetích a čtvrtých ročnících nevhodný. Pro potřebu odhalení nedostatků ve schopnosti fonologické analýzy a syntézy je třeba administrovat test mladším dětem, případně zvážit vytvoření nového náročnějšího testu na principu čtení nesmyslných izolovaných slov.

Co se týče ostatních testů, ve třetím ročníku se prokázal vztah mezi sebehodnocením čtení a gramotnostními výkony u všech (*Test rychlého čtení*, *Test čtení s porozuměním*, *Krmení králíků* a *O neposedné hvězdičce*). V ročníku čtvrtém už to byly jen *Test rychlého čtení* a *Test čtení s porozuměním*. Do *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ* (Caravolas, Volín, 2005 in Špačková et al., 2016), která je v ČR standardizovaná, patří kromě *Testu čtení pseudoslov* právě *Test rychlého čtení* a *Test čtení s porozuměním*. Naše výsledky v obou ročnících ukázaly, že sebehodnocení čtenářských dovedností u dětí souvisí

s výkonem v těchto zavedených testech čtenářských dovedností. Ve čtvrtém ročníku se tato souvislost neprokázala u dvou nově vytvořených testů (*Krmení králíku a O neposedné hvězdičce*) – jedním z důvodů pro nedostatek této souvislosti může být například to, že se na výkonu v těchto testech podílejí i jiné faktory než pouze čtenářské dovednosti.

Zajímavý je rozdíl v sebehodnocení dívek a chlapců, kdy se dívky hodnotily ve čtvrtém ročníku lépe, avšak ani v jednom z alternativních regresních modelů (viz přílohy) se tento rozdíl neukázal jako významný. To ukazuje na to, že se zde dívky nadhodnocovaly ve čtení, avšak reálně nebyly lepšími čtenářkami, než chlapci. Je například možné, že se zde dívky hodnotí na základě stereotypu, kdy od chlapců se obvykle očekávají lepší výkony v matematice a od dívek zase lepší výkony v českém jazyce a ve čtení.

Co se týče sebehodnotících dotazníků, je pravda, že dětem byl dotazník nejprve nahlas přečten a následně ho vyplňovaly samy. Dotazník je však se svými 35 položkami relativně dlouhý a určitým limitem tohoto dotazníku může být právě to, že měří sebehodnocení čtení, avšak předpokladem pro úspěšné vyplnění dotazníku je určitá úroveň čtenářských dovedností. Mohlo by se tedy stát, že slabí čtenáři podlehnou během vyplňování únavě či ztratí pozornost a dotazník nedočtou, anebo v případě slabých čtenářů s deficitem v porozumění některým otázkám správně neporozumí.

Diagnostická hodnota dotazníků zároveň závisí na úrovni introspekce respondenta, která může být u dětí ve třetích a čtvrtých ročnících stále ještě různá. Svoboda (2013) ve své knize upozorňuje na tendenci záměrného zkreslení, kdy se může respondent snažit ukázat ve společensky příznivějším světle a nadhodnocovat se. Tento limit může představovat právě *Dotazník pro rodiče*, kdy rodič v podstatě podává prostřednictvím dotazníku zprávu o svém výchovném vedení.

Kvalitativní zpracování kazuistik žáka se slabým a silným selfkonceptem potvrdilo naše očekávání vzhledem k souvislosti čtenářského prostředí (které má vliv na vztah a motivaci dítěte ke čtení) s reálnými výkony v gramotnostních testech. Potvrdily se také výsledky kvantitativní části analýzy, kde nám vyšla provázanost sebehodnotících dotazníků zavedenými gramotnostními testy čtení.

Naše výsledky kvantitativní analýzy gramotnostních testů ukázaly, že vztah mezi sebehodnocením čtení a výkonem v gramotnostních testech existuje. Jak jsme uvedli v teoretické části práce, tyto dvě složky jsou hluboce provázány. Tak jako se složka sebepojetí a sebehodnocení vyvíjí v kontaktu s okolním světem – prostřednictvím zpětných vazeb od důležitých druhých (např. Sedláčková, 2009; Langmeier, Krejčířová, 2006; Vágnerová, 1997), stejně tak se rozvíjí čtenářská gramotnost – prostřednictvím důležitých druhých, kteří mají v naší společnosti za úkol přivést dítě k poznání kulturních artefaktů, jako je písmo a jazyk (např. Doležalová, 2014; Matějček, Vágnerová, 2006; Chapman, Tunmer, 1995). Také se obě tyto složky v životě člověka hlásí prvně o větší míru pozornosti právě v mladším školním věku - vzájemně se zde podmiňují na začátku školní docházky, kde se děti začínají učit číst a zároveň se na pozadí školní třídy začínají srovnávat s druhými (např. Erikson, 2002; Langmeier, Krejčířová, 2006; Matějček, Vágnerová, 2006)

Někteří autoři vyzdvihují důležitost zdravého sebevědomí člověka, protože je to důležitá složka podporující motivaci vyhledávat v prostředí podněty sloužící k seberozvoji, a vnímají spíše vliv sebepojetí na rozvoj akademických dovedností (Matějček, Vágnerová, 2006; Sedláčková, 2009, Borecka-Biernat, 2009). Jiní pak připomínají důležitost čtenářské gramotnosti v dnešní společnosti a poukazují na důležitý vliv směrem od úrovně čtenářství k vývoji sebepojetí (např. Mertin, Gillernová, 2003).

Třetí skupina autorů v souvislosti se vztahem sebepojetí a hodnocením akademického selfkonceptu odhlíží od kauzality a upozorňují na důležitost chápání těchto fenoménů jako vzájemně propojených (např. Burden, 2008; Terras, Thompson, Minnis, 2009). Tímto přístupem zároveň odhlíží od hledání příčin a vedou společnost směrem k edukaci o mechanismech utvářejících lidskou osobnost a také k prevenci.

4. Závěr

Diplomová práce se zabývá rozvojem čtenářství u dětí a také vývojem sebepojetí. Věnovali jsme se především vlivům, důležitým pro změnu, tedy těm, které se dají z pozice blízkých osob pečujících o dítě ovlivnit, ale také vlivům, jako je například u vývoje čtenářské gramotnosti míra transparentnosti jazyka či specifikum čtenářských obtíží, které mohou být zaměřeny na jednu ze složek čtení, či na obě (porozumění a dekodování). Diagnostická tradice obtíží souvisejících se čtením nabízí v ČR zatím pouze omezené nástroje, jejichž rozšířením by se nám otevřela možnost poskytování intervence celému spektru žáků, které se potýkají s obtížemi ve čtení.

Specifický je vzájemný vztah a propojenost školního výkonu a akademického selfkonceptu. Je důležité chápat tuto propojenost a zaměřovat se na prevenci a edukaci společnosti, a zároveň na včasnou intervenci, která obnáší také možnost co nejefektivnější diagnostiky poruch souvisejících se čtením.

Výsledky srovnání výkonů v *Dotazníku sebehodnocení čtení žáků* 3. a 4. ročníků a jejich reálných výkonů v gramotnostních testech ukázaly, že vztah mezi sebehodnocením čtení a reálnou úrovní čtecích dovedností existuje. Ve třetím ročníku se ukázal pozitivní vztah u všech gramotnostních testů jak standardizovaných, tak nestandardizovaných, kromě *Testu čtení pseudoslov*, kde jsme konstatovali nevhodnost pro tuto věkovou kategorii. V ročníku čtvrtém se ukázal vztah pouze u zavedených testů *rychlého čtení* a *Testu čtení s porozuměním*. *Test čtení pseudoslov* se ukázal v tomto ročníku rovněž jako nevhodný pro tuto věkovou kategorii. Souvislost neprokázala u dvou nově vytvořených testů (*Krmení králíku* a *O neposedné hvězdičce*), kde jedním z důvodů pro nedostatek této souvislosti může být například to, že se na výkonu v těchto testech podílejí i jiné faktory než pouze čtenářské dovednosti.

Na příkladech kazuistik žáka se silným a slabým čtenářským selfkonceptem ilustrujeme další faktory působící v rodině žáka, které mohou souviset s výkonem v gramotnostních testech a rovněž s úrovní obecného i školního sebepojetí žáka.

Věřím, že výsledky této práce přispějí k výzkumu v oblasti školního sebepojetí ve vztahu ke školní úspěšnosti a zároveň přispějí k efektivnější diagnostice čtenářských obtíží.

5. Seznam použitých informačních zdrojů

Altmanová, J., Faltýn, J., Nemčíková, K., Zelendová, E. (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

Baker, L., Wigfield, A. (1999). *Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement*. Reading Research Quarterly, 34(4), 452-477.

Burden R. (2008). *Is Dyslexia Necessarily Associated with Negative Feelings of Self-worth? A Review and Implications for Future Research*. Dyslexia. 14, 188-196.

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

Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.

Gough, P., Tunmer, W. (1986). *Decoding, Reading, and Reading Disability*. Remedial and Special Education, 7(1), 6-10.

Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.

Hoover, W., Gough, P. (1990). *The Simple View of Reading*. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal. 2(2), 127-160.

Chapman, J., Tunmer, W. (1995). *Development of Young Children's Reading Self-concepts*. Journal of educational psychology, 87(1), 154-167.

Chapman, J., Tunmer, W., Prochnow, E. (2013). *A longitudinal Investigation of the Influence of Literacy-related Skills, Reading Self-perceptions and Inattentive Behaviours on the Development of Literacy Learning Difficulties*. International Journal of Disability, Development and Education. 60(3), 185-207.

Kern a kol. (2006). *Přehled psychologie*. Praha: Portál.

Košťálová, H., Šafránková, K., Hausenblas, O., Šlapal, M. (2010). *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce.

- Kucharská a kol. (2014). *Porozumění čtenému I. Typický vývoj porozumění čtenému – východiska, témata, zdroje - kritická analýza a návrh výzkumu*. Praha: Pedf UK v Praze.
- Kucharská a kol. (2015). *Porozumění čtenému III. Typický vývoj porozumění čtenému – metodologie, výsledky a interpretace výzkumu*. Praha: Pedf UK.
- Kulhánková, E., Málková, G. (2008) *Fonematické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti - přehledová studie*. E-psychologie, 2(4).
- Langmeier, J.,Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Matějček, Z. a kol. (1987). *Zkouška čtení*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Matějček, Z., Vágnerová, M. (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum.
- Mertin, V., Gillernová, I. (2003). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT: Praha.
- Nation, K. (2005). *Children's reading comprehension difficulties*. In Snowing M. J., Hulme, C., (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell, 248–266.
- Poledňová, Ivana (ed.), Danuta Borecka-Biernat. (2009). *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Presslerová, P., Rusnáková, K. (2015). *Slabí čtenáři v kontextu porozumění čtenému – přehledová studie*. E-psychologie, 9(1).
- Prochaska, J., Norcross, J. (1999). *Psychoterapeutické systémy – průřez teoriemi*. Praha: Grada.
- Procházková, I. (2006). *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet*. Metodický portál.
- Sedláčková, D. (2009). *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada.

Schöffelová, M., Mikulajová, M. (2012). *Vývoj různých aspektů čtení ve slovenštině*. Pedagogika, 1-2.

Sotáková a kol. (2014). *Porozumění čtenému II. Porozumění čtenému u dětí s rizikem čtenářských obtíží – východiska, témata, zdroje – kritická analýza a návrh výzkumu*. Praha: Pedf UK v Praze.

Svoboda, M., Humpolíček, P., Šnorek, V. (2013). *Psychodiagnostika dospělých*. Praha: Portál.

Ševčíková, R. (2014). *Funkční gramotnost*. Hradec Králové: Českomoravská vzdělávací.

Špačková a kol. (2016). *Porozumění čtenému IV. Porozumění čtenému u dětí s rizikem čtenářských obtíží – metodologie, výsledky a interpretace výzkumu*. Praha: Pedf UK v Praze.

Terras, M., Thompson, L., Minnis, H. (2009). *Dyslexia and Psycho-social Functioning: an Exploratory Study of The Role of Self-esteem and Understanding*. Dyslexia. 15, 304-327.

Vágnerová, M. (1997). *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum.

Výrost, J., Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie, 2., přepracované a rozšířené vydání*. Praha: Grada.

6. Přílohy

Tabulka 7 Výsledky analýz alternativních modelů: Řádek u každého testu zobrazuje hodnoty pro celý model = R², F a p; řádek u každého prediktoru zobrazuje hodnotu koeficientu, t hodnotu a p hodnotu pro konkrétní prediktor.

Model/Prediktory	B	R ²	F(3, 117)	p	t	p
T. rychlého čtení		0,11	4,88	0,003		
Sebehodnocení	0,59				2,54	0,01
Gender	-10,41				-0,49	0,62
Gender*Sebehodnocení	0,20				0,53	0,59
T. čtení pseudoslov		0,04	1,42	0,24		
Sebehodnocení	-0,02				-0,32	0,75
Gender	-9,24				-1,63	0,11
Gender*Sebehodnocení	0,17				1,71	0,09
T. čtení s porozuměním		0,07	3,06	0,03		
Sebehodnocení	0,22				2,65	0,009
Gender	2,61				0,34	0,74
Gender*Sebehodnocení	-0,07				-0,53	0,59
Krmení králíků		0,0008	0,03	0,99		
Sebehodnocení	0,008				0,24	0,81
Gender	0,33				0,11	0,92
Gender*Sebehodnocení	-0,005				-0,09	0,93
O nepos. hvězdičce		0,04	1,56	0,20		
Sebehodnocení	0,02				0,33	0,74
Gender	-7,18				-1,55	0,12
Gender*Sebehodnocení	0,12				1,42	0,16

