

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

RIGORÓZNÍ PRÁCE

**POROZUMĚNÍ TEXTU U ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU
Z HLEDISKA HLASITÉHO ČTENÍ A POSLECHU**

*TEXT COMPREHENSION IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS
IN TERMS ORAL READING AND LISTENING COMPREHENSION*

Mgr. Adéla Kubíková

Vedoucí práce: PhDr. Klára Špačková, Ph.D.
Studijní program: Psychologie
Studijní obor: Psychologie

2020

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci na téma Porozumění textu u žáků mladšího školního věku z hlediska hlasitého čtení a poslechu vypracovala pod vedením vedoucí práce PhDr. Kláry Špačkové, Ph.D. samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 25. 11. 2020

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou bych v první řadě ráda poděkovala své rodině za podporu, PhDr. Kláře Špačkové, Ph.D. za odborné vedení a přínosné rady při zpracování rigorózní práce. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Martině Mikové za ochotnou pomoc při srovnání textů s porozuměním z lingvistického hlediska. Poděkování patří také všem zúčastněným žákům ze čtvrtých tříd a jejich rodičům, bez kterých by nemohla tato práce vzniknout.

ABSTRAKT

Předkládaná rigorózní práce vychází z práce diplomové, která si kladla za cíl zmapovat úroveň porozumění narativního textu u žáků čtvrtých ročníků ZŠ. Práce se zabývá porozuměním textu z hlediska poslechu a hlasitého čtení. Předložená práce je tradičně rozdělena na část teoretickou a empirickou.

V první části práce jsou představena teoretická východiska zkoumané problematiky porozumění čtenému a naslouchanému textu se zaměřením na porovnání těchto dovedností z pohledu českých i zahraničních studií. Pozornost je dále zaměřena na samotné vlastnosti textu ovlivňující porozumění čtenému, diagnostiku čtení a řadu dalších faktorů promítajících se do čtenářského porozumění.

Těžištěm této práce je její empirická část, v níž jsou porovnány závěry vlastního výzkumného šetření s výsledky tříletého výzkumného projektu GAČR Porozumění čtenému - typický vývoj a jeho rizika. Rigorózní práce reaguje na zjištění výše zmíněného výzkumného projektu, který dospěl k odlišným závěrům než mezinárodní výzkumné studie. Hlavním cílem předložené práce je objasnit příčinu této rozdílnosti. Jedním ze zvažovaných faktorů je odlišná úroveň textů porozumění. Výzkumné šetření je proto nově doplněno o jazykový rozbor textů, který detailně porovnává oba texty čtenářského porozumění použité ve výzkumných šetřeních.

KLÍČOVÁ SLOVA

Poslech s porozuměním, hlasité čtení, porozumění textu, čtenářské dovednosti, diagnostika čtenářského porozumění, text, vlastnosti textu, žánr, mladší školní věk

ABSTRACT

The presented rigorous thesis is based on my diploma thesis that aimed to map the levels of comprehension of the narrative text for students of the fourth grade of elementary school. The thesis deals with the comprehension of the text in terms of listening and oral reading. The rigorous thesis is traditionally divided into a theoretical and empirical part.

The first part of the thesis presents the theoretical background of research issues of understanding the read and listened text with a focus on comparing these skills from the perspective of Czech and foreign studies. Attention is also focused on the text properties affecting reading comprehension, as well as the diagnostics of reading and assumptions that are reflected in the reader's understanding.

The focus of this thesis is its empirical part, which compares the conclusions of its own research with the results of the three-year research project GAČR – Reading comprehension - typical development and its risk. The rigorous work responds to the conclusions of the above-mentioned research project, which came to different conclusions than international research studies. The main goal of the presented thesis is to clarify the cause of this difference. One of the considered factors is the different level of the comprehension texts. The research survey is therefore newly supplemented by a linguistic analysis of texts, which compares in detail both texts of reading comprehension that were used in the research surveys.

KEY WORDS

Listening comprehension, oral reading comprehension, text comprehension, basic language skills, diagnostics of reading comprehension, text, text properties, literary genre, primary school students

OBSAH

I. TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD.....	9
1 ČTENÍ A ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	11
1.1 Mezinárodní šetření čtenářské gramotnosti.....	12
1.1.1 Mezinárodní šetření PIRLS	12
1.1.2 Mezinárodní šetření PISA	13
1.2 Dekódovací schopnosti	14
1.3 Vliv ortografie na dekodovací schopnosti.....	15
1.4 Čtenářské dovednosti	17
2 POROZUMĚNÍ ČTENÉMU TEXTU	19
2.1 Vybrané modely čtenářského porozumění	20
2.1.1 Jednoduchý model čtení	20
2.1.2 Modely zdola nahoru (bottom up) a shora dolů (top-down)	21
2.1.3 Víceúrovňový model porozumění	22
2.2 Předpoklady k porozumění textu.....	23
2.3 Příčiny selhání v porozumění textu.....	24
3 TEXT	28
3.1 Vlastnosti textu.....	28
3.1.1 Koherence a koheze.....	28
3.1.2 Intencionálnost.....	28
3.1.3 Akceptabilita.....	29
3.1.4 Informativnost.....	29
3.1.5 Situativnost.....	29
3.1.6 Intertextovost.....	30

3.2	Textura a struktura textu.....	30
3.2.1	Textura.....	30
3.2.2	Struktura.....	32
3.3	Žánr v kontextu vývojových etap čtenářství	33
4	HLASITÉ ČTENÍ A POSLECH S POROZUMĚNÍM	38
4.1	Vymezení hlasitého čtení a poslechu s porozuměním	38
4.1.1	Hlasité čtení	38
4.1.2	Poslech s porozuměním	38
4.2	Rozdíl mezi čtením a poslechem.....	39
4.3	Vliv hlasitého čtení a poslechu na porozumění textu.....	40
4.3.1	Zahraniční studie	40
4.3.2	České studie	44
5	DIAGNOSTIKA ČTENÍ A POSLECHU S POROZUMĚNÍM	47
5.1	Testy porozumění čtenému.....	47
5.1.1	Doplňovací test	48
5.1.2	Test s otevřenými nebo uzavřenými otázkami.....	48
5.1.3	Verifikace vět.....	49
5.2	Testy poslechového porozumění	49
5.3	Nově vytvořené testy porozumění.....	51
5.3.1	Poslech s porozuměním	51
5.3.2	Hlasité čtení s porozuměním	52
5.3.3	Tiché čtení s porozuměním.....	52
	SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	53

II. EMPIRICKÁ ČÁST

7	CÍL PRÁCE A HYPOTÉZY	57
7.1	Výzkumný cíl	57
7.2	Hypotézy	57
8	METODIKA PRÁCE	60
8.1	Průběh výzkumu.....	60
8.2	Výzkumný vzorek	60
8.3	Základní čtenářské dovednosti	62
8.4	Shrnutí výsledků základních čtenářských dovedností.....	69
8.5	Použité metody	70
8.5.1	Barevné progresivní matice	70
8.5.2	Test rychlého čtení.....	70
8.5.3	Test čtení pseudoslov	70
8.5.4	Test čtení s porozuměním	71
8.5.5	Test Krmení králíků	71
8.5.6	Test O neposedné hvězdičce	72
8.5.7	Sledované úrovně čtenářského porozumění.....	72
8.5.7.1	Typologie otázek testů s porozuměním.....	73
8.6	Srovnání textů čtenářského porozumění.....	76
9	PRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT	82
9.1	Hlasité čtení s porozuměním	82
9.2	Poslech s porozuměním.....	88
	SHRUTÍ DAT A DISKUZE	91
	ZÁVĚR	96
	LITERATURA	99
	SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK	104

I. TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD

V dnešní době je osvojení si čtenářských dovedností nutností, bez které bychom se jen s velkými obtížemi zapojili do soudobé moderní společnosti. Čtenářská gramotnost je nezbytnou součástí života, která dalece přesahuje školní období. Čtení nám umožňuje získat informace, díky kterým se lépe orientujeme ve svém vlastním životě, ve světě, ve svém okolí i ve vztazích okolo nás. Jedná se rovněž o informace, které nás naplňují, obohacují a posouvají dál. Jsou to také informace, které překonávají neporozumění a prolamují bariéry.

Jednou z klíčových dovedností čtenářské gramotnosti, jejímž prostřednictvím jsme schopni komunikovat s okolím napříč časem i vzdáleností, a sdílet tak své myšlenky a pocity, je schopnost porozumět textu. Během čtení totiž nejde jen o pouhé dekódování jednotlivých znaků čteného textu, ale zejména o schopnost uchopit podstatné informace obsažené v textu a pochopit tak smysl čteného. Na porozumění textu má vliv celá řada vnitřních, ale i vnějších faktorů. Rozvoj čtenářské gramotnosti je u jednotlivých žáků velmi variabilní. Do hry vstupují jak znalosti, schopnosti a zkušenosti dítěte, tak také rodinné vlivy, sociokulturní či vlivy školní.

Problematika čtenářské gramotnosti je v současné době ohniskem zájmu mnoha výzkumných studií. Z mezinárodního hlediska se jedná například o studie PIRLS zjišťující úroveň čtenářské gramotnosti u žáků čtvrtých ročníků ZŠ zaměřující se na vliv rodinného, školního a širšího prostředí žáků na rozvoj čtenářské gramotnosti, a výzkum PISA zkoumající čtenářské, matematické a přírodovědné dovednosti u patnáctiletých žáků a studentů. V České republice se realizovala výzkumná studie Grantové agentury ČR Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika, která se zaměřovala na méně prozkoumanou oblast a to na porozumění textu u žáků z druhých až čtvrtých ročníků ZŠ z hlediska hlasitého čtení, tichého čtení a poslechu s porozuměním.

Předložená rigorózní práce si klade za cíl zmapovat čtenářské porozumění u žáků čtvrtých ročníků ZŠ z hlediska hlasitého čtení a poslechu s porozuměním. Zvláštní zřetel je

brán na samotnou koncepci hlasitého čtení i poslechu s porozuměním včetně jejich vztahu, kterému doposud na našem území nebyla věnována přílišná pozornost.

Předkládaná práce je tradičně rozdělena na dvě části, na část teoretickou a empirickou. Celá práce je vnitřně strukturovaná a rozdělená na 9 kapitol. Teoretická část práce mapuje pomocí dostupných literárních zdrojů teoretické pozadí práce. V první části jsou podrobněji popsány významné mezinárodní šetření čtenářské gramotnosti, dále jsou zde definovány čtenářské dovednosti, dekódovací schopnosti včetně vlivu ortografie na dekódovací schopnosti. Následující kapitola se věnuje problematice porozumění čtenému textu z hlediska rozličných modelů porozumění čtení se zvláštním důrazem na Jednoduchý model čtení, ze kterého vychází design vlastního výzkumného šetření. Třetí kapitola se zabývá otázkou, co činí text textem. Prostor je zde věnován vlastnostem textu, textuře, struktuře a také žánrům v kontextu vývojových etap čtenářství. Následující kapitola vymezuje hlasité čtení a poslech s porozuměním včetně jejich rozdílnosti z pohledu českých i zahraničních studií. Pátá kapitola představuje možnosti diagnostiky čtenářského porozumění s ohledem na téma práce.

Těžiště předložené práce však leží v empirické části, kde je představen design vlastního výzkumného šetření. Rigorózní práce reaguje na závěry výzkumného projektu GAČR Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika, který dospěl k odlišným závěrům o porozumění čtenému oproti mezinárodním studiím. Cílem vlastního výzkumného šetření bylo pak objasnit příčinu této rozdílnosti.

1 ČTENÍ A ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Přístup ke čtení a čtenářské gramotnosti se v průběhu času mění v závislosti na společenském, ekonomickém, kulturním a technickém vývoji společnosti. V dnešní době není již čtení považováno za schopnost, kterou si osvojujeme v průběhu prvních školních let, nýbrž jako neustále se vyvíjející soubor znalostí, dovedností a strategií, které si budujeme v průběhu života (Potužníková, Janotová, & Blažek, 2019). Pro plnohodnotné zapojení se do moderní společnosti musíme umět vyhledávat nejrůznější informace, rozumět jim a přemýšlet o nich. Čtenářská gramotnost je nezbytná nejen pro orientaci ve světě, ale i k získávání a následnému zpracování informací. Dobrá úroveň čtenářské gramotnosti není jen předpokladem školního úspěchu, ale je nezbytná i v následujícím dospělém životě pro uplatnění se na trhu práce i pro následný růst jedince.

V literatuře existuje celá řada modelů gramotnosti a stádií jejího rozvoje. Kupříkladu podle Heluse (2012) se gramotnost vyvíjí ve čtyřech fázích. První fáze se odehrává ještě před vstupem do školy, kdy se utváří predispozice pro čtení. Poté následuje fáze soustavné školní výuky, kdy dochází k rozvoji a upevnění čtenářských kompetencí. Ve třetí fázi jsou žáci uváděni do čtenářství, kdy dochází k aktualizaci osvojených čtenářských kompetencí ve vztahu k četbě jako informační a kulturní orientaci žáků. V tomto období se gramotnost stává funkční gramotností, která se již neomezuje na elementární schopnosti čtení a psaní, ale vyžaduje účast vyšších myšlenkových operací (Doležalová, 2005). Poslední fáze gramotnosti je spojena s aktivním čtenářstvím, kdy se čtení stává individuální potřebou i prostředkem dalšího rozvoje žáků (Helus, 2012).

Čtení tedy není pouhé dekodování hlásek a jejich hlasité přečtení. Obsahuje naopak celou škálu kognitivních a jazykových dovedností od základního dekodování znaků ke znalosti slov, gramatiky a složitějších syntaktických struktur až po propojování významu textu s vlastními znalostmi o světě (Potužníková, Janotová, & Blažek, 2019). Při čtení hraje významnou roli motivace ke čtení, čtenářské zvyklosti a metakognitivní dovednosti, které se uplatňují tehdy, když čtenáři plánují, kontrolují a upravují četbu tak, aby dosáhli určitého cíle. Žáci, kteří čtou častěji, zajímají se o čtení a vědí, které čtenářské strategie mají v dané situaci použít, dosahují zpravidla lepších výkonů (Potužníková, Janotová, & Blažek, 2019).

1.1 Mezinárodní šetření čtenářské gramotnosti

Problematicke čtenářské gramotnosti je věnována pozornost i v kontextu mezinárodních projektů PISA (*Programme for International Students Assessment*) a PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*). Čeští žáci a studenti jsou od devadesátých let dvacátého století zapojeni do mezinárodních výzkumů, kde opakovaně dosahují nadprůměrných výsledků v přírodovědných předmětech, průměrných výsledků v matematice, avšak průměrných až podprůměrných výsledků dosahují v testech zjišťující úroveň čtenářské gramotnosti (Zachová, 2013).

1.1.1 Mezinárodní šetření PIRLS

Mezinárodní šetření čtenářské gramotnosti PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) je projektem Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání IEA, jejímž hlavním cílem je pravidelné zjišťování úrovně čtenářských vědomostí a dovedností. Mezinárodní výzkum probíhá v pětiletých cyklech od roku 2001. Projekt se zaměřuje na žáky 4. ročníků školní docházky, kteří si již osvojili čtení natolik, že jej začínají užívat jako prostředek k dalšímu vzdělání.

V projektu je čtenářská gramotnost chápána jako tvořivý a interaktivní proces, při kterém se klade důraz na funkční povahu čtení. Ke čtenáři se přistupuje jako k tomu, kdo aktivně vytváří význam textu, ovládá efektivní čtenářské strategie a umí uvažovat o přečteném. Poslední mezinárodní šetření bylo uskutečněno v roce 2016, kde je čtenářská gramotnost definována jako „*Schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Čtenáři mohou odvozovat význam z různorodých forem textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu*“ (ČŠI, 2017, str. 1).

V nejnovějším mezinárodním srovnání PIRLS 2016 dosáhli čeští žáci v testech čtenářské gramotnosti nadprůměrného výsledku, jejichž výkon je srovnatelný s výsledky žáků Nizozemska a Rakouska. V porovnání s předchozím cyklem se výsledek poloviny z třiceti zúčastněných zemí statisticky zvýšil, zatímco výkon českých žáků od roku 2011 spíše stagnuje (ČŠI, 2017). Mezinárodní šetření PIRLS se mimo jiné také zaměřuje na porovnání

úrovně čtenářské gramotnosti z hlediska genderu. V šetření PIRLS 2016 měly ve všech zúčastněných zemích dívky lepší výsledky. V České republice je rozdíl v průměrném výsledku dívek a chlapců relativně malý. V roce 2016 zůstal celkový výkon stejný jako v předchozím cyklu PIRLS 2011, avšak u chlapců došlo k mírnému zhoršení.

1.1.2 Mezinárodní šetření PISA

Mezinárodní šetření PISA (*Programme for International Student Assessment*) je považováno za jedno z celosvětově nejdůležitějších mezinárodních šetření v oblasti zjišťování úrovně vzdělávání. Výzkum je zaštiťován Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Cílem projektu je zjistit gramotnosti úrovně patnáctiletých žáků, kteří se nacházejí v posledním ročníku povinné školní docházky, přičemž je pozornost zaměřena na tři oblasti gramotnosti – čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost. Testování probíhá ve tříletých cyklech vždy s důrazem na jednu z výše uvedených oblastní gramotnosti (Potužníková, Janotová, & Blažek, 2019).

Nejnovější mezinárodní šetření bylo uskutečněno v roce 2018 s detailnějším zaměřením na úroveň čtenářské gramotnosti. V rámci projektu je čtenářská gramotnost vymezena jako „*schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti*“ (Potužníková, Janotová, & Blažek, 2019, s. 9).

Ke zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti byly sledovány ty dovednosti, které čtenáři využívají tehdy, když chtějí porozumět textům, posuzovat a využívat je k nejrůznějším účelům. Jedná se o schopnost vyhledat příslušné informace, porozumět jim, posoudit je a uvažovat o nich. Při uplatňování prvních dvou dovedností pracují čtenáři s informacemi a vztahy uvedených přímo v textu, při posuzování a uvažování nahlíží na text z odstupu s cílem analyzovat jej za pomoci znalostí o jazykových prostředcích, funkčních stylech a zásadách strukturování textů (Potužníková, Janotová, & Blažek, 2019).

Česká republika se mezinárodního šetření PISA účastní od roku 2000. Vývojová křivka ukazuje na propad průměrného výsledku úrovně čtenářské gramotnosti v letech 2006 a následné mírné zlepšení v následujících třech letech na úroveň v roce 2000. Statisticky

významné zlepšení nastalo v roce 2012, avšak od té doby průměrná hodnota čtenářské gramotnosti stagnuje. Výsledky České republiky v šetření PISA 2018 odpovídají průměru zemí OECD a je srovnatelný kupříkladu s výsledkem Německa, Francie, Rakouska nebo Švýcarska. Na tomto místě je však důležité zdůraznit, že v důsledku vývoje zemí OECD se od roku 2000 snížila hodnota průměru OECD. Díky tomu se Česká republika v roce 2018 dostala do průměrného pásma, ačkoliv její výsledek má prakticky stejnou hodnotu jako v roce 2000, kdy byl podprůměrný (Potužníková, Janotová, & Blažek, 2019).

Stejně jako mezinárodní šetření PIRLS 2016, tak i PISA 2018 se zajímá o rozdíly v úrovni gramotnosti mezi dívkami a chlapci. Ve čtenářské gramotnosti dosahují dívky ve všech zemích pravidelně lepšího výsledku než chlapci. V České republice se od roku 2009 rozdíl mezi výsledky dívek a chlapců snižuje (Potužníková, Janotová, & Blažek, 2019).

1.2 Dekódovací schopnosti

Jedním z hlavních cílů školního vzdělávacího procesu je bezesporu naučit žáky číst a psát. Výuku čtenářské gramotnosti lze rozdělit na pomyslné dvě fáze. V rámci první a druhé třídy se výuka soustředí na formální stránku procesu čtení, tedy na přesnost dekódování, osvojení si grafické podoby písma, zautomatizování a plynulost hlasitého čtení. Výrazný zlom nastává ve třetí a čtvrté třídě, kdy je proces čtení již zautomatizovaný a stává se tak prostředkem k učení a osvojování si nových dovedností (Best, Floyd, & McNamara, 2008). V této části se v krátkosti zastavíme u první fáze osvojování si čtenářských dovedností, které jsou zcela nezbytné pro následné čtení s porozuměním.

Dekódovací schopnosti neboli dovednost rozpoznávat slova během četby je umožněna u jazyků využívajících alfabety díky dvěma klíčovými dovednostem. Za prvé se jedná o vědomou manipulaci se slovy na úrovni fonémů a za druhé znalost písmen abecedy. S těmito dvěma základními dovednostmi děti začínají vytvářet své první reprezentace jazyka, během kterých si osvojují princip grafém-fonémové korespondence (Caravolas & Volín, 2005). Alfabetický princip tedy vyžaduje spolupráci fonologického subsystému, který je zodpovědný za zpracování fonémů mluvené řeči a ortografického subsystému jazyka, který odpovídá za užívání grafémů a pravidel pro jejich použití během mluvené řeči (Seidlová Málková, 2015).

Čtenáři propojují psané slovo s jeho zvukovou podobou dvěma způsoby. Zaprvé lze přečíst slovo pomocí tzv. nelexikální cesty (*nonlexical route*), jež aplikuje pravidla grafém-fonémové korespondence. Tento způsob umožňuje přečíst jakékoliv slovo bez ohledu na jeho význam nebo znalosti správné výslovnosti daných písmen. Zadruhé lze přečíst slovo s využitím tzv. lexikální cesty (*lexical route*), kdy je slovo rozpoznáváno pouze na základě vazby sémantické a vizuální reprezentace uložené v dlouhodobé paměti, tudíž bez využití fonologického kódování. Tato strategie se uplatňuje zejména při čtení neobvyklých slov nebo slov cizího původu (Špačková, 2016).

Při posuzování dekodovacích schopností je důležité také sledovat, zda se jedná o čtení izolovaných slov nebo o čtení slov vyskytujících se v kontextu. Stanovich (1984) ve svém výzkumu upozornil na skutečnost, že slabší čtenáři mají tendenci využívat kontext a další vědomostní zdroje jako oporu, díky které kompenzují problémy v dekodování.

1.3 Vliv ortografie na dekodovací schopnosti

Alfabetické pravopisné systémy se odlišují podle míry transparentnosti korespondence mezi grafémy a fonémy. Transparentní ortografické systémy, mezi které se řadí čeština, němčina, španělština apod., mají vysoce konzistentní korespondenci mezi grafémy a fonémy. Jednotlivé hlásky jsou tedy přímo asociovány s příslušnými písmeny, ze kterých se skládá slovo. Tyto pravopisné systémy bývají v literatuře označovány jako systémy s mělkou ortografickou hloubkou. Naproti tomu pro méně konzistentní ortografické systémy, jako je například angličtina, francouzština či dánština, je typické, že jedno písmeno může být zapsáno více způsoby a rovněž každá hláska může být zaznamenána celou řadou odlišných písmen. Čtenáři těchto pravopisných systémů proto využívají k dekodování takové strategie, které jsou založené na větších ortografických jednotkách. V literatuře jsou proto tyto jazyky označovány jako hluboké ortografické systémy (Caravolas, Volín, & Hulme, 2004; Seymour, Aro, & Erskine, 2003).

Řada současných cross-lingvistických studií se snaží odpovědět na otázku, nakolik se osvojování čtenářských dovedností liší mezi jednotlivými jazyky z hlediska transparentnosti jejich ortografie. Odpověď na tuto otázku je poměrně zásadní, protože většina poznatků o kognitivních aspektech, předpokladech a vývoji čtenářských dovedností pochází z výzkumů

s anglicky mluvícími dětmi. Pouhá generalizace těchto poznatků do dalších jazykových systémů proto může narážet na rozdílnosti, které panují mezi jednotlivými ortografickými systémy.

Z hlediska této problematiky uskutečnil Seymour a jeho kolegové (Seymour, Aro, & Erskine, 2003) významnou cross-lingvistickou studii, které se účastnilo celkem třináct evropských zemí. Studie potvrdila výchozí stanovisko rozdílnosti v rychlosti osvojování si čtenářských dekodovacích schopností v závislosti na míře transparentnosti ortografie. Ukázalo se, že v některých jazycích dochází k nabývání základní dovednosti rozpoznání slov a jejich dekodování pomaleji než v jiných. Jedná se především o francouzštinu, portugalštinu, dánštinu a zejména pak angličtinu, ve které bylo opoždění nejmarkantnější. Anglické děti dosahovaly až ve třetí třídě stejné přesnosti a plynulosti čtení, jako děti z ostatních jazykových skupin na počátku formální výuky (Seymour, Aro, & Erskine, 2003).

Vliv ortografické hloubky na rychlost osvojení čtenářských dekodovacích schopností se snažil osvětlit kupříkladu Seymour (2007) ve svém modelu dvojí cesty. Dle tohoto modelu probíhá osvojování čtení v několika fázích. V první fázi dochází k nabývání základních komponent (fonémy), zatímco složitější pravopisné a morfografické struktury (rým, morfémy, slabiky) jsou internalizovány v dalších dvou fázích. Základ čtenářské schopnosti stojí na dvou procesech. Logografickým a alfabetickým. Logografický proces se týká identifikace a ukládání známých slov do paměti. Alfabetický proces zase podporuje sekvenční kódování. Oba dva tyto procesy jsou považovány za závislé na korespondenci grafému a fonému. Závisí na nich vývoj ortografického rámce, ve kterém je komplexní složitost ortografického systému reprezentována v abstraktním generalizovaném formátu (Seymour, 2007).

Seymour (2007) poukazuje na existenci prahu ortografické komplexnosti, jehož překročení ústí ve skokovou změnu ve způsobu osvojování gramotnosti. V jeho studii (Seymour, Aro, & Erskine, 2003) se nad tímto prahem umístila portugalština, francouzština, dánština i angličtina, proto bylo osvojování čtenářských dekodovacích schopností výrazně pomalejší, než u ostatních jazyků. Tuto skutečnost vysvětluje kontrastem mezi jednoduchým a dvojitým procesem čtení. V transparentních ortografických systémech je rozpoznání a dekodování slov založené na jednoduchém principu grafém-fonémové korespondence, který může být efektivně zpracován pouze pomocí jednoduchého alfabetického principu. Naopak

hlubší ortografie vyžadují vytvoření dvojitého základu, který kombinuje jak alfabetický, tak logografický princip. V těchto jazykových systémech narážejí čtenáři na mnoho nepravidelných slov, kde korespondence mezi grafémy a fonémy není konzistentní. Čtenáři tak musí slova nejprve rozpoznat na základě podmnožin písmen tvořící slova, které jsou sestaveny zejména z počátečních a koncových písmen. Poté následuje samotné dekódování, které závisí na sekvenční identifikaci zleva doprava a skládání jednotlivých zvuků a písmen (Seymour, Aro, & Erskine, 2003).

Z těchto důvodů trvá žákům hovořícími méně konzistentními jazyky až dvakrát déle než si osvojí základní čtenářské dekódovací dovednosti. Čtenáři z více transparentních ortografických systémů se budou v daleko větší míře spoléhat na fonologické procesy, zatímco čtenáři z méně konzistentních pravopisů se spíše zaměří na ortografické procesy. Pro tuto tezi hovoří řada výzkumů zaměřených na čtení pseudoslov, neboť pro jejich dekódování je nutné spoléhat se zejména na fonologii. V úkolech čtení pseudoslov bývají úspěšnější čtenáři jazyků s mělkou ortografickou hloubkou, než čtenáři s hlubší ortografií (Seymour, Aro, & Erskine, 2003).

1.4 Čtenářské dovednosti

Čtení by mělo sloužit jako prostředek k získávání a následnému zpracování informací. Čtenář neustále porovnává obsah toho, co čte, s vlastními znalostmi, zkušenostmi, názory a tak postupně přehodnocuje své porozumění čtenému textu (Potužníková, Janotová, & Blažek, 2019). K tomu, abychom byli schopni číst na této úrovni, nemůžeme se již zabývat grafickou podobou jednotlivých slov, ale naopak musíme mít tuto dovednost zcela zautomatizovanou. Čtenářské dovednosti se tedy uplatňují bez vědomé kontroly vyúsťující v dekódování textu a jeho porozumění. Jsou charakteristické přesností, rychlostí a plynulostí četby (Najvarová, 2010).

Přesnost četby je udávána jako podíl celkového počtu správně přečtených slov a celkového počtu slov. Spodní hranicí sociálně únosného čtení na základě chybovosti je u dětí ve druhé třídě maximálně 15 % chybně přečtených slov, ve třetím ročníku 10 % chybně přečtených slov a od třetí třídy je rozdíl v chybovosti tak minimální, že lze pokládat vývoj

čtenářských dovedností v tomto ukazateli za uzavřený (Špačková, 2016). Cross-lingvistické studie ukazují, že přesnost dekodování je citlivým ukazatelem zejména u jazyků s méně konzistentní ortografií, jedná-li se však o jazyky s konzistentnější ortografií je daleko významnějším ukazatelem rychlosti čtení (Caravolas & Volín, 2005).

Dalším důležitým rozměrem čtenářských dovedností je rychlost čtení neboli počet správně přečtených slov za minutu. Zatímco zahraniční nástroje obvykle nepracují při měření slov s časovým limitem, v České republice je rychlost čtení jednou z nejvyužívanějších metod měření čtenářských dovedností. Za sociálně únosné čtení je považováno 60-70 přečtených slov za minutu, čehož dosahují žáci obvykle ve třetí třídě (Špačková, 2016). Rychlost čtení se také určitým způsobem vztahuje k dekodovací schopnosti a to tak, že správné dekodování bývá zároveň rychlé a špatné naopak pomalé. Rychlost čtení však souvisí i s dalšími kognitivními složkami jako je například rychlost mentálních procesů a rychlost zpracování fonologických informací (Caravolas & Volín, 2005).

Přestože je porozumění čtenému textu připisován značný vliv na rozvoj gramotnosti, v současné školní a poradenské praxi je daleko větší pozornost soustředěna na dekodovací schopnosti (Špačková, 2016). Důvodem může být nesnadné vymezení porozumění čtenému a jeho hodnocení na rozdíl od čtení slov, které se dá jednoduše sledovat pomocí přesnosti a rychlosti přečtených slov. Pomalé a nepřesné čtení je také rozpoznatelné hned na první pohled, zatímco obtíže v porozumění čtenému textu se nemusí v rámci elementárního vzdělávání výrazně projevit (Špačková, 2016).

2 POROZUMĚNÍ ČTENÉMU TEXTU

Čtení s porozuměním lze vymezit jako záměrnou myšlenkovou činnost, při které dochází k individuální rekonstrukci informací obsažených v textu. Během čtení s porozuměním tedy nejde jen o získání informací, ale především o jejich transformaci čtenářem. Porozumění textu je individuální proces, během kterého si každý čtenář vytváří v duchu vlastní verzi příběhu a jeho interpretaci (Gavora & Zápotočná, 2003). Při četbě textu nevycházíme pouze z informací obsažených v textu, ale opíráme se rovněž o naše zkušenosti, představy a znalosti. Porozumění textu má povahu mentální konstrukce. Abychom dokázali správně pochopit obsah textu, je k tomu zapotřebí analyticko-syntetických myšlenkových postupů a schopnost si vybavit předchozí poznatky z paměti. Čtenář si tak utváří jakýsi druh mentální reprezentace obsahující stěžejní prvky textu. K vytvoření mentální reprezentace je zapotřebí, aby si čtenář vytvořil úsudek jak o explicitně vyjádřených informacích v textu, tak o nevyřčených, implicitně vyjádřených informacích a jejich souvislostech (Anderson, 1994). Například podle teorie schémat je základem porozumění obsahu textu čtenářovo schéma neboli jeho uspořádání znalostí o světě. Podle této teorie probíhá porozumění textu během samotného čtení a závisí na rozboru napsaného textu a na domněnkách vznikajících v mysli čtenáře, které doplňují explicitní informace o čtenářovy znalosti a zkušenosti (Anderson, 1994).

Snow a skupina RAND Reading group (2002) zdůrazňují kromě již zmíněného vlivu čtenáře a textu i vliv vlastností úkolu neboli jeho účelu na porozumění čteného. Čtenář vnáší do čtení svoje osobní čtenářské vlastnosti, mezi které patří kupříkladu motivace, dosavadní znalosti, kognitivní schopnosti a dovednosti. Každá čtenářská aktivita je zároveň závislá na vlastnostech textu, čili na konkrétní podobě textu, které má čtenář k dispozici. Texty se od sebe liší kupříkladu svým rozsahem či složitostí použitého jazyka. Čtení je v konečném důsledku závislé také na vlastnostech úkolu, tedy na důvodech, kvůli kterým se s nimi čtenář zabývá. Je rozdíl, jestli čteme pro radost, za účelem důkladného prostudování určitého tématu nebo pro to, abychom v textu vyhledali konkrétní informace. Porozumění čtenému textu tedy závisí na individuálních dovednostech, znalostech či motivaci žáků, kteří mohou v důsledku osobních vlastností přistupovat ve stejné situaci ke stejnému textu různě.

2.1 Vybrané modely čtenářského porozumění

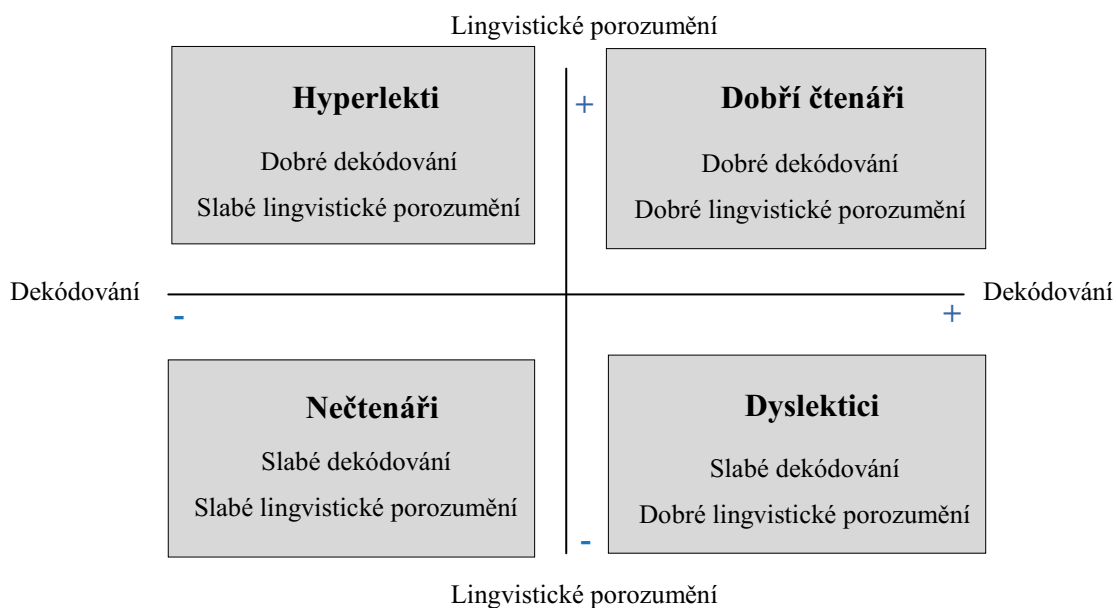
V zahraniční literatuře lze nalézt celá řada teoretických modelů zabývajících se procesem a vývojem porozumění čtenému. Zřejmě jedním z nejznámějších modelů čtenářského porozumění je Jednoduchý model čtení (*Simple View of Reading*) od autorů Gougha a Tunmera (1986), který byl opakovaně potvrzen i v pozdějších výzkumných šetřeních. Jednoduchému modelů čtení je věnována v předložené práci zvýšená pozornost, jelikož se o jeho východiska opírá výzkumný projekt GAČR Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika, na který reaguje vlastní výzkumné šetření představené blíže v empirické části této práce. Pro úplnost jsou níže ve stručnosti představeny i další modely čtení, jež jsou akcentovány v současných výzkumech čtenářské gramotnosti.

2.1.1 Jednoduchý model čtení

V českém prostředí se tradičně vychází z Matějčkova pojetí čtenářského porozumění, dle kterého má čtenář potíže s porozuměním, pokud špatně dekóduje text. Nicméně autoři Jednoduchého modelu čtení jsou přesvědčeni, že i čtenáři s nižšími dekódovacími schopnostmi nemusí mít nutně s porozuměním textu potíže. Podle tohoto modelu jsou pro porozumění textu důležité dva komponenty – za prvé dovednost dekódování a rozpoznání slov, za druhé schopnost porozumět mluvené řeči a jejímu obsahu. Gough a Tunmer (1986) tedy vycházejí z předpokladu bipolárního znázornění dvou nejvýznamnějších složek čtení – dekódování a lingvistického porozumění (Presslerová & Rusnáková, 2015). Adaptaci původního schématu uvádí Presslerová a Rusnáková (2015), které v něm popisují i typy obtíží, které mohou v procesu čtení nastat (viz obrázek 1).

Z předkládaného modelu můžeme za dobré čtenáře označit ty žáky, kteří dobře dekódují a nemají potíže s porozuměním mluvené řeči či s lingvistickým porozuměním. Můžeme však nalézt i takové čtenáře, kteří mají dobré lingvistické porozumění, ale mají obtíže s dekódováním, což je typické pro dyslektiky nebo naopak čtenáře, kteří čtou přiměřeně rychle a plynule, avšak bez porozumění tomu, co přečetli. Takoví jedinci se označují za hyperlektiky. Hyperlektici obvykle nemají narušené fonemické povědomí, avšak jejich lexikálně sémantické dovednosti jsou malé. Zcela opačně je to u dyslektiků, kteří mají převažující obtíže s dekódováním a fonemickým povědomím, zatímco jejich sémantické jazykové dovednosti jsou v normě (Caravolas & Volín, 2005).

Obrázek 1: Jednoduchý model čtení (Presslerová & Rusnáková, 2015, s. 31)



Adlofová, Catts a Little (2006) poukazují na to, že se význam obou klíčových dovedností Jednoduchého modelu čtení v průběhu školní docházky mění. Význam dekodovacích schopností pro rozvoj porozumění čtenému klesá s přibývajícím věkem žáků. V období, kdy dochází k zautomatizování dekodovacích schopností, začíná mít na porozumění čtenému zásadní vliv jazykové porozumění. Vliv dekodovacích schopností přitom zcela nevymizí, neboť děti, které čtou rychleji a přesněji čtou, pravděpodobně více, tím pádem mají také větší zkušenost s čtenými texty a tak mohou vykazovat i vyšší výkony v porozumění čtenému textu (Seidlová Málková & Kucharská, 2015).

Na základě Jednoduchého modelu čtení Bishopová a Snowlingová (2004) vypracovaly dvou dimenzionální model popisující vztah mezi jazykovými a čtenářskými dovednostmi. Podle této teorie mají na čtenářské dovednosti hlavní vliv fonologické složky jazyka a širší jazykové dovednosti, kdy zásadní vliv na dekodovací schopnosti mají fonologické složky jazyka a na porozumění čtenému naopak širší jazykové dovednosti.

2.1.2 Modely zdola nahoru (bottom up) a shora dolů (top-down)

Protichůdnost ve výzkumných zjištěních vedla k vytvoření dvou modelů popisujících proces osvojování si čtení vycházející z předpokladu, že je čtení buď záležitostí gramatickou, nebo naopak dovedností založenou především na předchozích znalostech a zkušenostech.

Hlavní stanovisko modelu čtení „zdola nahoru“ (*bottom up*) vychází z přesvědčení, že je čtení spíše mechanický proces založený primárně na znalosti jazyka a jazykových prostředcích bez nutného zapojení čtenářových znalostí a zkušeností (Skopečková, 2015). Výzkumy vycházející z těchto principů se zejména zaměřují na nižší úroveň procesu čtení, kde je kladen důraz na dekodování, fonologické schopnosti a vizuálně percepční dovednosti. Celý proces čtení si můžeme představit tak, že se nejprve zpracovává zrková informace, která se dále transformuje na úroveň pochopení významu slova, následně porozumění vět a konečně i pochopení textu. V našem kulturním prostředí odpovídá model „zdola nahoru“ analyticko-syntetické metodě výuky čtení.

Opačný přístup „shora dolů“ (*top down*) staví do popředí čtenářovy znalosti a zkušenosti, kdy přistupuje k textu s určitým očekáváním, která jsou buď na základě četby potvrzena, nebo vyvrácena. Dekodování je tedy přímo ovlivňováno vyššími úrovněmi procesu čtení jako je kontext, přesvědčení čtenáře, jeho hodnoty a předchozí znalosti (Skopečková, 2015). Ve školním prostředí může posloužit jako příklad metody „shora dolů“ globální metoda výuky čtení.

2.1.3 Víceúrovňový model porozumění

V současnosti se mnoho výzkumů snaží najít kompromis mezi výše uvedenými krajnostmi modelů „zdola nahoru“ a „shora dolů“. Řada autorů vnímání porozumění čtenému jako víceúrovňový proces. Podle Kamhio (1997) čtenáři a posluchači používají zejména dva procesy, pomocí nichž se dobírají významu textu. Proces „zdola nahoru“ je klíčový pro pochopení izolovaných a dekontextualizovaných slov, zatímco proces „shora dolů“ může usnadnit nejen slovní rozpoznávání, ale také komplexní zpracování větších jazykových jednotek, jako jsou věty, odstavce a celé texty.

Kintsch a Rawson (2007) vytvořili situační model popisující proces porozumění jako několika úrovnovou strukturu. Do nejnižší úrovně procesu patří procesy smyslového vnímání, dekodování grafických symbolů, zpracování jednotlivých slov a frází. Další úroveň se zaměřuje na sémantickou analýzu, která určuje význam textu. Významy slov jsou kombinovány do myšlenkových jednotek či výroků za pomoci slovní zásoby, větné stavby, porovnání významů slov a morfologie. Jednotlivé výroky jsou ve vzájemném vztahu

vytvářející komplexní síť, která se nazývá mikrostrukturou textu. Mikrostruktura je utvářena formováním myšlenkových jednotek odpovídajících slovům v textu a jejich syntaktických vazbám a také analýzou soudržnosti vztahů mezi takto zformovanými výroky. Při zpracování textu hraje roli více procesů, než významy slov a vztahy mezi jednotlivými výroky. Ucelený úsek textu (mikrostruktura) je uspořádán sémanticky do obecnější jednotky tzv. makrostruktury textu. Formování makrostruktury ovlivňuje rozpoznávání hlavních témat a jejich vztahů. Mikrostruktura a makrostruktura tak tvoří společně úroveň textu, která odpovídá explicitnímu významu textu. Pokud by však čtenář rozuměl pouze tomu, co je explicitně vyjádřeno v textu, porozumění by bylo povrchní, dostačující pouze pro reprodukci textu, ale ne pro hlubší porozumění. Dle autorů musí být obsah použit ke zkonstruování situačního modelu neboli mentálního modelu situace popisované v textu. Vyžaduje to integraci informací poskytnutých textem mezi dosavadními vědomostmi a mezi cíle čtenáře, kterých chce porozuměním textu dosáhnout (Knitsch & Rawson, 2007).

Obdobně Van Dijka a Kintsche (1983) uvádí, že zpracování textu probíhá současně na třech úrovních. Na první úrovni jde o porozumění jednotlivým slovům, větám a jejich vzájemným vztahům. V druhé úrovni dochází k vytvoření elementárních významových jednotek tzv. propozic, které vedou buď k dílčímu porozumění části textu (mikroprocesy), nebo k výslednému porozumění hlavní myšlenky textu (makroprocesy).

2.2 Předpoklady k porozumění textu

Čtenář vytváří porozumění čtenému textu na základě svých dosavadních znalostí a za pomoci situačních vodítek, která jsou sociálně a kulturně podmíněná. Zdatný čtenář používá při čtení rozličné kognitivní procesy, dovednosti a strategie, které mu umožňují vyhledat informace, kontrolovat a upevňovat porozumění, kriticky hodnotit vhodnost a věrohodnost informací (Potužníková, Janotová, & Blažek, 2019).

Porozumění čtenému textu je složitý a komplexní proces vycházející z celé řady kognitivních a jazykových schopností. V mezinárodní literatuře lze nalézt několik přehledových prací, které se touto problematikou zabývají. Významnou studii publikovali Perfetti, Landi a Oakhillová (2004). Podle autorů se schopnost čtení s porozuměním zvyšuje

s opakovanými zážitky z četby a z obecné zkušenosti s jazykem, která se v předškolním období rozvíjí zejména díky poslechu mluvené řeči. Perfetti, Landi a Oakhillová (2004) vymezují čtyři oblasti, které jsou klíčové pro rozvoj porozumění čtenému:

- oblast všeobecných znalostí - umožňuje orientovat se v textu a v obsahových souvislostech díky předchozím zkušenostem,
- lingvistickou oblast – zahrnuje fonologické, syntaktické a morfologické povědomí,
- lexikální oblast – zahrnuje porozumění významu slov,
- oblast propojení ortografických a fonologických jednotek.

Další zajímavou studii uskutečnila Caravolasová, Volín a Hulme (2004), ve které sledovali rozdíly ve významu fonemického povědomí v jazyku s transparentní ortografií, kde je korespondence mezi grafémy a fonémy vysoce konzistentní, a mezi jazykem s netransparentní ortografií, kde je tomu naopak. Autoři sledovali žáky z druhých až pátých ročníků základních škol, kde se mimo jiné zaměřovali i na prediktivní sílu základních jazykových dovedností, které mohou mít vliv na porozumění čtenému. Dospěli k závěru, že na vývoj čtenářského porozumění mají vliv zejména čtyři faktory – rychlost čtení, fonemické povědomí, slovní zásoba a neverbální dovednosti.

K obdobným výsledkům dospěly české studie realizované v letech 2013-2015 v rámci projektu GAČR, jehož cílem bylo popsat vývojovou dynamiku porozumění čtenému u žáků mladšího školního věku. Výzkum zohledňoval dvě proměnné – porozumění jazyku (slovní zásoba, jazykové porozumění, schopnost naslouchání textu, neverbální dovednosti) a dekodování (rychlé čtení slov, čtení pseudoslov, rychlé jmenování čísel). Výsledky studie ukázaly, že obě proměnné mají prediktivní hodnotu. Nejcitlivějším ukazatelem vývoje porozumění čtenému textu u žáků mladšího školního věku se však ukázal jazykový cit neboli implicitní znalost gramatických pravidel (Seidlová Málková & Kucharská, 2015).

2.3 Příčiny selhání v porozumění textu

Porozumění textu je závislé na celé řadě jazykových a kognitivních dovedností. Kromě čtení slov, pseudoslov a poslechového porozumění, koreluje také s verbálním IQ, slovní zásobou a rychlostí čtení (Cain & Oakhill, 2007; Cutting & Scarborough, 2006). Podle mezinárodní studie PIRLS (ČŠI, 2017) se jedná zejména o čtyři kognitivní dovednosti, které jsou nezbytné pro porozumění textu - vyhledání informací, vyvozování závěrů, interpretace

a posuzování textu. Pokud jsou tyto faktory příznivě nastaveny, pak čtenář vyvozuje význam z textu snadno, porozumění je rychlé a text je subjektivně považován za snadný (Najvarová, 2010).

Podle Maňáka a Švece (2003) se žák, který porozuměl čtenému textu, vyznačuje níže uvedenými dovednostmi:

- dokáže vyčlenit a označit v textu klíčové informace a hlavní myšlenky,
- stanoví vztah mezi těmito informacemi,
- uspořádá klíčové informace podle určitého kritéria,
- vyjadřuje uspořádané informace graficky,
- prezentuje obsah textu vlastními slovy,
- zaujímá k hlavním myšlenkám textu vlastní stanovisko,
- umí zformulovat otázky k textu a doplňuje jej vlastním hodnotícím komentářem.

Ostatně k samotné práci s textem včetně faktorů jeho porozumění se vyjadřuje i Rámcový vzdělávací program (RVP), který je hlavním kurikulárním dokumentem formující předškolní, základní a střední vzdělávání v ČR. Základní vzdělání je v dokumentu vymezeno šesti navzájem se prolínajícími klíčovými kompetencemi. Učební obsah je dále rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Problematice porozumění čtenému textu je věnovaná prvořadá pozornost v oblasti Český jazyk a literatura, která je pro větší přehlednost dělena do tří složek - Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Práci s textem můžeme sledovat ve všech složkách. V Komunikační a slohové výchově se žák učí číst s porozuměním, osvojuje si vnímání a chápání jazykových sdělení, kriticky přemýšlí nad čteným i slyšeným textem různého typu, který se učí analyzovat. V jazykové výchově žáci získávají vědomosti a dovednosti, které užívají v procesu osvojování si spisovné podoby českého jazyka, které vede žáky k přesnému, jasnému a logickému vyjadřování. V Literární výchově poznávají žáci prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky a formulovat vlastní názor o přečteném díle. Cílem literární výchovy je naučit žáky správně číst různými způsoby, pozorně vnímat text, rozumět jeho významu a smyslu (Jeřábek, Tupý, & et al., 2017).

S ohledem na téma práce zabývající se porozuměním čtenému textu u žáků 4. třídy, přibližují dovednosti, které by měli žáci v tomto ročníku ovládat dle Rámcového vzdělávacího

programu ve vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura se zaměřením na dvě složky – Komunikační a slohová výchova a Literární výchova (Jeřábek, Tupý, & et al., 2017).

Komunikační a slohová výchova

- žák čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas,
- rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk,
- posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení,
- reprodukuje obsah přiměřeně složitěho sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta,
- rozpoznává manipulativní komunikaci v reklamě,
- vede správně dialog, telefonický rozhovor, zanechává vzkaz na záznamníku,
- volí náležitou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo podle svého komunikačního záměru,
- rozlišuje správnou a nesprávnou výslovnost a vhodně ji využívá podle situace,
- píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry,
- sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený projev.

Literární výchova

- vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je,
- volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma,
- rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů,
- při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy.

Najvarová (2010) ve své studii popisuje několik výzkumů, které poukazují na čtyři možné důvody selhání porozumění čtenému:

- Čtenář může selhat díky nedostatečně rozvinutým metakognitivním strategiím, zejména kontrolní, kvůli kterým neprovádí dostatečnou kontrolu čteného.
- Čtenář také nemusí dostatečně rozumět textu. Nesrovnalosti se pak nesnaží objasnit pomocí textu, ale odůvodňuje si je na základě vlastní zkušenosti a díky tomu může dojít k zavádějícím či dokonce nesprávným závěrům.
- Neadekvátní porozumění čtenému lze také vysvětlit tím, že čtenář vynakládá značné úsilí na dekodování textu a současně není schopen pracovat s novými informacemi a začleňovat je do stávajících znalostních schémat.
- A konečně čtenář nemusí být schopen vytvořit ucelené závěry z přečteného textu, které by daný text hodnotily či jej porovnávaly s dalšími informacemi.

Problémy ve čtení mohou být příčinou školního neúspěchu, neboť žáci, kteří nedovedou rychle a správně přečíst zadaný text, jsou značně znevýhodněni (Svodoba et al., 2001). Řada empirických studií prokázala vztah mezi plynulým čtením a porozuměním čteného textu. Tento vztah lze vysvětlit následovně. Plynulé čtení je ukazatelem dobrého zvládnutí základních čtenářských dovedností, jako je dekodování a rozpoznání slov a také pochopení syntaktické struktury textu. Čtenář, který čte plynule, nemusí zatěžovat svoji pozornost a paměť dekodováním jednotlivých slov a díky tomu má volnou mentální kapacitu pro složitější procesy porozumění. Naopak nedostatečná plynulost čtení odvrací pozornost a paměť k jednodušším procesům zpracování textu, v jehož důsledku se projeví slabší výkon v porozumění (Cain & Oakhill, 2007).

3 TEXT

3.1 Vlastnosti textu

Od 60. let minulého století se začala rozvíjet textová lingvistika jakožto nová lingvistická disciplína, jejímž hlavním předmětem zkoumání je text. Cílem této vědecké disciplíny je definování textu a popsání jeho vlastností odlišujících text od útvarů netextové povahy. Text lze charakterizovat pomocí určitých rysů, které určují tzv. textualitu, neboli to, co dělá text textem. V literatuře se nejčastěji uvádí sedm kritérií textuality od rakouských lingvistů Roberta-Alaina de Beaugrandeho a Wolfganga Dresslera z roku 1981 – koherence, koheze, intencionálnost, akceptabilita, informativnost, situativnost a intertextovost.

3.1.1. Koherence a koheze

V lingvistice je pojem koherence spojován se smysluplností textu, pro kterou je nezbytná věcná, myšlenková a komunikační soudržnost textu. Za koherentní můžeme označit takový text, jehož jednotlivé části spolu vzájemně souvisejí (Čermák, 2001). Vedle koherence se rozlišuje ještě koheze textu. De Beaugrande a Dressler (1981) popisují kohezi jakožto způsob vzájemného propojení jednotlivých komponentů textu tj. provázanost konkrétních slov pomocí jazykových prostředků. Jedná se tedy o aspekt vnitřní provázanosti textu, zatímco koherence se zaměřuje na aspekt srozumitelnosti čili na obsahovou souvislost mezi jednotlivými výpověďmi, přístupnost konceptů a vztahů, které jsou obsaženy uvnitř textu.

3.1.2. Intencionálnost

Oproti předchozím pojmům se intencionálnost nezaměřuje na samotný text, ale na čtenáře, kteří s ním přicházejí do styku. Autor díla tak vyjadřuje vnitřní neboli intencionální zaměření textu k určitému obsahu a cíli (De Beaugrande & Dressler, 1981). Proto stejný nebo velmi podobný obsah odlišných textů může plnit různou funkci. I při totožném tematickém zaměření se u jednoho textu může jednat o popis určité situace, konstatování či zjišťování podrobností k danému tématu, zatímco funkcí druhého textu může být příkaz k nápravě problémové situace.

3.1.3. Akceptabilita

Při vytváření textu počítá již autor předem se skupinou čtenářů, na které chce cílit. Text proto přizpůsobuje s ohledem na adresáta, aby byl přijatelný jak z obsahového i gramatického hlediska. Je tedy důležité, aby byl text nejen spojitý a soudržný, ale aby měl pro čtenáře i nějaký význam nebo praktické využití. Přiměřenost textu neboli akceptabilitu ovlivňují různé faktory jako je například typ textu, sociální a kulturní prostředí a v neposlední řadě i vytyčené cíle textu (De Beaugrande & Dressler, 1981).

3.1.4 Informativnost

Text lze dále posuzovat z obsahového hlediska, kde můžeme hodnotit míru sdílnosti a informativnosti a to zejména u textů, jejichž hlavní funkcí je něco sdělit, jak je tomu kupříkladu u odborných článků a prací (Čermák, 2001). Informativní přínos textu a informace v něm obsažené lze hodnotit na různých škálách typu „známé-neznámé“ nebo „očekávané-neočekávané“.

De Beaugrande a Dressler (1981) se ve svém díle zabývali také vlivem míry informativnosti textu na jeho adresáty. Došli k zjištění, že vyšší informovanost znamená obvykle pro čtenáře či posluchače větší náročnost na zpracování, ale zároveň s náročností textu roste i jeho atraktivnost. Ale jen do určité míry. Pokud totiž dojde k zahlcení příjemce, text svoji zajímavost ztrácí. Nízká informativnost textu zase působí rušivě až nudně a může se tak stát, že čtenář odmítne v jeho čtení dále pokračovat. Míra informativnosti se přirozeně liší v závislosti na typu textu a jeho funkci. Každý text však vykazuje alespoň nízkou míru informativnosti, jelikož obsahuje vždy nějakou informaci, která nemůže být plně předvídatelná (De Beaugrande & Dressler, 1981).

3.1.5 Situativnost

Dalším důležitým faktorem utvářející text je jeho provázanost se situací, ve které je realizován. Vazba textu na konkrétní situaci má nepřehlédnutelný vliv na obsah, funkci a také na soudržnost celého díla. Pokud čteme úryvek textu bez znalosti kontextu vážící se k dané situaci, nemusíme správně porozumět sdělení a text se nám může jevit jako nesouvislý či

zcela nesmyslný. Různé typy textů se od sebe odlišují mírou propojení se situací. Výrazný vliv situativnosti je patrný v dialozích či krátkých zvoláních. Například spojení „*Tohle dobře schovej*“ nebo „*Pomoc! Pomoc!*“ nabývají smyslu až v kontextu konkrétní situace, bez které nemůže čtenář správně vyhodnotit význam neurčitého zájmena ani požadovaný druh pomoci (Čermák, 2001).

3.1.6 Intertextovost

Texty se také kromě vazby na určité situace obsažené přímo v textu vážou i na znalosti všeobecné povahy, hodnoty dané společností nebo se mohou odkazovat na různé texty či jiná umělecká díla. Při popisu této charakteristiky přisuzují De Beaugrande a Dressler (1981) značný vliv předchozím zkušenostem s texty. Intertextovost je jedním z nejdůležitějších faktorů určující typ textu. Vysoká míra intertextovosti je přítomna na příklad v satíře, parodii, recenzi nebo odborných textech. Propojení několika zdrojů lze za pomoci celé řady jazykových prostředků jako je kupříkladu přímá řeč, odkaz na text nebo citace či parafráze z výchozího textu.

3.2 Textura a struktura textu

Jak již bylo uvedeno výše, jednou z nejdůležitějších charakteristik textu je jeho soudržnost. Jednotou textu se obdobně jako autoři kritérií textuality De Beaugrande a Dressler zabývala i Ruqaiya Hasanová, která ve své teorii objasňuje kohezi textu z hlediska jeho dvou složek – jednoty textury a jednoty struktury. I když Hasanová nahlíží na problematiku z jiného úhlu pohledu než De Beaugrande a Dressler, obě teorie spolu úzce souvisejí.

3.2.1. Textura

Hasanová (1985) zdůrazňuje důležitost významových vztahů mezi jednotlivými prvky textu, které tvoří základ jednoty textury. Jednotlivá slova tak nestojí v textu izolovaně, ale jsou navzájem propojená. Na tuto skutečnost poukazovali i autoři De Beaugrande a Dressler kteří ji spojovali s termíny koheze a koherence. Hasanová ve svém výzkumu však zachází hlouběji a ukazuje tak, že je zkoumání textury poměrně komplikovaným jevem.

Elementární jednotkou pro zkoumání textury je tzv. vazba neboli vztah mezi dvěma členy vyskytujícími se v textu. Určujícím hlediskem přitom není faktická blízkost daných prvků, ale jejich významové propojení. Jednotlivé prvky proto nemusí být v těsné blízkosti, ale mohou být součástí různých vět. K dosažení jednoty textury se využívá řada jazykových prostředků – kupříkladu opakování, substituce, elipsa, užívají se také synonyma, antonyma a hyponyma nebo krátká slovní spojení či významové souvislosti ustálených dvojic, například typu otázka-odpověď (Halliday & Hasan, 1985).

Pro jednotu textury je určující nejen vazba mezi jeho dvěma prvky, ale také vzájemné vztahy mezi větším počtem jeho členů. Hasanová (1985) tyto vztahy vymezuje pomocí tzv. kohezních řetězců. Jedná se o typ řetězce tvořeného více prvky, které spojuje určitý významový vztah. Hasanová (1985) kohezní řetězce dělí na dvě kategorie. Prvním typem jsou identitní řetězce založené na vztahu identity. Jednotliví členové těchto řetězců vždy odkazují ke stejnému objektu, místu, situaci či osobě. Do druhé skupiny spadají podobnostní řetězce. Tyto řetězce se vztahují k odlišným elementům, které jsou však součástí jedné případně dvou významově si blízkých skupiny. Prvky identitních nebo podobnostních řetězců se mohou vyskytovat pouze v některých částech textu. Jiné řetězce naopak procházejí celým textem od začátku do konce, jak je tomu typicky u narativních textů. Tento typ řetězce vymezuje Hasanová jako vyčerpávající (Halliday & Hasan, 1985).

Při posuzování jednoty textury je důležité mít na paměti, že v jednom textu se mohou současně objevit různé druhy kohezních řetězců. Stejně tak se v textu mohou objevit prvky, které nejsou součástí žádného z řetězců. Jedná se o tzv. okrajové členy. Okrajoví členové rozvíjejí relevantní členy textu neboli ty prvky, které jsou součástí identitních či podobnostních řetězců, ale samy o sobě nemají na porozumění a funkčnost textu vliv (Halliday & Hasan, 1985).

Přítomnost kohezních řetězců sama o sobě však nezaručuje jednotu textury daného textu. Jednota textury není ani zajištěna převažujícím počtem relevantních členů nad okrajovými členy. Například text tvořený větami: „*Eva utíká v úterý. Evička pádí ve čtvrtek. Ona doběhla v neděli.*“, obsahuje hned tři kohezní vzorce, ale přesto nelze text považovat za koherentní. Prvním z uvedených řetězců je identitní řetězec trojice členů „*Eva*“, „*Evička*“ „*Ona*“. Dále se zde nachází dva podobnostní řetězce tvořené členy „*utíká*“, „*pádí*“.

„doběhla“ a „úterý“, „čtvrtek“ „neděle“. Uvedený krátký text je navíc tvořen pouze relevantními členy, jelikož každé z uvedených slov je součástí některého z řetězců. A přesto nemůžeme uvedený text považovat za koherentní, jelikož postrádá základní zdroj jednoty textu, tedy jednotu textury. Pro vytvoření koherentního textu jsou důležité nejen samotné řetězce, ale také vztahy mezi prvky jednotlivých řetězců. Jedná se o tzv. řetězovou interakci, jejíž podstatou je vzájemný vztah prvků z různých řetězců, jejichž vztahy jsou založeny na gramatických jevech a pravidlech (Halliday & Hasan, 1985). Prvky, které se přímo účastní řetězové reakce, označuje Hasanová (1985) za centrální a naopak členy, kteří tvoří kohezí řetězec, ale neúčastní se řetězové interakce, označuje za vedlejší členy. Aby vznikla interakce mezi dvěma řetězci, musí být alespoň dva členy jednoho řetězce ve stejném vztahu ke dvěma členům druhého řetězce. Můžeme si to představit tak, že prvek z jednoho řetězce vykonal činnost, která je součástí druhého řetězce.

3.2.1. Struktura

Jednota struktury je druhou složkou zkoumané jednoty textury. V kontextu textové lingvistiky je na strukturu textu nahlíženo jako na uspořádání či organizování textu (Čermák, 2001). Strukturu určitého textu ovlivňuje několik faktorů, Hasanová (1985) označuje jako kontextové uspořádání. Jedním z hlavních faktorů ovlivňující kontextové uspořádání je samotná situace, ve které bylo dílo tvořeno, jeho téma, pro koho bylo napsáno a kým, předpokládané znalosti čtenáře atd., obdobně, jak problematiku vymezují autoři kritérií textuality De Beaugrande a Dressler. Kombinace všech faktorů poté určuje, jaký výsledný text bude a jaká bude jeho struktura.

Řada literárních teorií se pokusila popsat strukturu textu na základě rozličných kritérií. Patrně nejstarší klasifikaci popsal Aristotelés ve svém díle Poetika. Vymezuje v ní tři části antického dramatu – začátek, střed a konec (Halliday & Hasan, 1985). Jednotlivé žánry lze dále rozlišit podle druhového schématu – na žánry lyrické, epické a dramatické, které lze dále vnitřně členit na žánry románové, povídkové, satiru atd. Klasické dělení na lyriku, epiku a drama je vedeno hlediskem poetiky, estetiky, principem uměleckého vztahu a vyjádřením skutečnosti. V literární vědě se nověji uplatňuje členění podle jazykové formy na poezii, prózu a drama neboli na řeč vázanou, nevázanou a dialog (Viktorová, 2009).

Literární díla lze tedy třídit do skupin neboli žánrů na základě společných znaků, a to zejména kompozičních, tematických či formových případně jejich kombinací. Literární žánr je důležitý nejenom pro samotný vznik díla, ale také pro jeho porozumění. Čtenáři si při čtení fixují charakteristické znaky a struktury díla, která při opakovaném čtení rozpoznají a pomocí nich i následně uzpůsobí vnímání díla (Viktorová, 2009).

Rozpoznávání žánrů je zásadní dovedností na poli čtenářského porozumění. Již od útlého věku se děti učí rozpoznávat jednotlivé druhy textů, jejich podobnosti a rozdíly skrze mluvu, poslech a posléze čtení. Žánr poskytuje nezbytný kontext k interpretaci textů, jelikož jej lze vnímat jako stabilní promluvu, určitý kulturní útvar, který svou pravidelností a opakováním vytváří modelový způsob kompozice textu a jeho funkcí. Ve škole se děti setkávají se značným množstvím textů, se kterými se učí pracovat. Různé druhy textů se objevují napříč různými vědními obory a rovněž i školních předmětů. I když se děti učí pracovat podobným způsobem s rozličnými texty, zcela jistě bude odlišné čtení tabulky, slovní úlohy, hádanky nebo pohádky (Viktorová, 2009).

V kontextu školní práce se k literárním textům přistupuje zejména z analytického hlediska směřující k rozboru textu na základě různých kritérií s ohledem na porozumění obsahu a též typickým rysům textu jako je hlavní postava, zápletka, osnova a vyprávění (Viktorová, 2009). V mezinárodním testování čtenářské gramotnosti se užívá zejména žánrové vymezení čtených textů a práce s nimi – vyprávění, odborný text, dokument.

3.3 Žánr v kontextu vývojových etap čtenářství

Čtení s porozuměním je podle Viktorové (2009) zásadně ovlivněno rozpoznáním žánrů, jelikož poskytují nezbytný kontext potřebný k interpretaci textů. Děti se od útlého věku učí přirozeně rozpoznávat třídy textů, čím se podobají i odlišují a to pomocí, pozorování, poslechu a mluvení. Děti zpočátku nerozlišují žánry pomocí formálních teoretických východisek, ale intuitivně na základě jejich opakování a situacím, ve kterých se s nimi setkávají. Rozpoznání žánru je klíčovým momentem. Nejedná se totiž o pouhý rys textu, nýbrž o rámec, který umožňuje porozumění a tím zabraňuje neporozumění a případnému chaosu (Viktorová, 2009).

Oblíbenost jednotlivých žánrů se mění s ohledem na věk čtenáře a je ovlivněna rovněž dosavadními zkušenostmi a znalostmi čtenářů. Na dětské čtenáře cílí především tzv. literatura pro děti a mládež, která je specifická svým zpracováním jak z hlediska obsahu, tak i formy. Děti se však mohou setkat i s literaturou určenou původně dospělým čtenářům, která našla druhotně své využití právě u dětských čtenářů. K tomuto posunu dochází buď spontánně, nebo vlivem školní výuky prostřednictvím čítanek a povinné četby. Mezi takovou literaturu můžeme zařadit kupříkladu díla jako *Robinson Crusoe*, *Gulliverovy cesty*, *Malý princ* nebo z české literatury *Babička* (Mocná & Peterka, 2004).

V literatuře pro děti a mládež je na rozdíl od literatury pro dospělé kladen větší důraz na výchovně-vzdělávací aspekt, spontánnost, otevřenost, optimismus, bohatou ilustraci a uzpůsobení jazyka, které je tím specifičtější, čím je čtenář literárního díla mladší. Dle Viktorové (2009) dávají děti v literárních textech přednost bezprostřednosti, živosti, mají rády jasná pravidla, rytmus, vstřícnost k posluchači, tajemnost a magii, závaznost pravidel a zákonů nezávislých na lidech až do určité hrůznosti a fatality. Při tvorbě textů určených primárně dětem a mládeži, je důležité respektovat čtenáře, vzít v úvahu jejich stávající úroveň rozumových schopností a s tím spojené schopnosti, dovednosti, jazykovou vyspělost, množství životních zkušeností ovlivňující pochopení příběhu a emocionální vyspělost umožňující porozumění a prožívání dění v textu (Smetáček, 1973).

Smetáček (1973) se řadu let zabýval přiměřeností textu pro dětského čtenáře. Ve svém díle popisuje vliv atraktivitu díla z hlediska jazykové obtížnosti textu. Upozorňuje na skutečnost, že příliš jednoduše psaný text nevyvolá u čtenáře dostatečné napětí potřebné k udržení pozornosti a naopak výrazně obtížný text, který je nad jazykovými možnostmi čtenáře, vede k rychlé únavě a nepochopení textu. Svoji nespornou roli také hraje přitažlivost textu. Pro čtenáře je přitažlivější takový text, ve kterém se mohou ztotožnit s hlavním hrdinou, splňuje čtenářovo očekávání a má blízko k jeho přáním a potřebám (Smetáček, 1973). Dalším aspektem je kupříkladu členění a přehlednost textu. Pro dětského čtenáře je atraktivnější takový text, který je členěný do menších úseků či kapitol. Důležitou roli hrají rovněž jazykové a stylistické prostředky použité v literárním díle.

Otázkou periodizace vývoje dětského čtenářství se zabývala celá řada autorů (např. Bühlerová, 1918; Frey, 1929; Kopál, 1970 atd.), kteří přinášejí nejrůznější dělení a třídění

shodující se do značné míry s vývojovými stádii dětské psychiky. Důležité je však mít na paměti, že každé dítě dozrává svým vlastním tempem, stejně tak je individuální i jeho rozvoj čtenářských dovedností. Čtenářská vyspělost proto nemusí nutně souviset s biologickým věkem čtenáře, jelikož je do značné míry ovlivněna podnětností sociálního prostředí, úrovní literární výuky ve škole, míře zvládnutí čtenářské techniky, jazykovou vyspělostí dítěte a řadou dalších faktorů.

Ján Kopál (1970) ve své knize *Literatúra a detský aspekt* rozlišuje etapy dětského čtenářství dle stupně osvojování si techniky čtení na dvě fáze:

1. Předčtenářská fáze

- a) Mladší předškolní věk (do 3 let)
- b) Starší předškolní věk (3 – 6 let)

2. Čtenářská fáze

- a) Mladší školní věk (6 – 8 let)
- b) Prepubescentní fáze (9 – 10 let)
- c) Starší školní věk (10 – 12 let)
- d) Pubescentní věk (13 – 15 let)

V průběhu raného období přistupují děti ke knihám především jako k předmětům sloužící ke hře, nicméně díky prohlížení si leporel a hlasitému popisování jednoduchých obrázků jsou připravováni na budoucí čtenářství. Během předčtenářské fáze vnímají recipienti literární text především poslechem, prostřednictvím přímého nebo reprodukováného předčítání druhých. Pro pochopení děje hrají významnou roli doprovodné ilustrace, které dětem pomáhají s porozuměním děje a jeho souvislostem. Viktorová (2009) poukazuje na skutečnost, že i když u předškolních dětí převažuje orální povaha komunikace, jsou již schopné ústně produkovat složitější texty jako je vyprávění pohádek, dramatizovat události nebo reprodukovat básničku.

V druhé fázi čtenářského vývoje se výrazně posiluje role knih a psaného textu spolu s prvními čtenářskými pokusy na cestě stát se samostatným čtenářem. Vývoj vlastního čtenářství u dětí se však vyvíjí značně nerovnoměrně. V průběhu první třídy se jedná spíše o nácvik čtení, který je často cílený, a poslech. Děti si knížky rády prohlížejí, zvládají již jednoduché komiksy, které si však některé děti pouze prohlížejí (Viktorová, 2005). Kolem

devátého roku se čtenářské zájmy začínají měnit. V tomto období je již patrné, kdo čte a kdo nečte. Rejstřík čtených textů je stále bohatší, zájem o dětské knížky se vytrácí a na popularitě nabývají naopak knihy z žánrů sci-fi, fantasy, dobrodružné a humoristické knihy. Roste také zájem o časopisy a komiksy. Na konci prvního stupně lze rozlišit čtenáře průměrné, vášnivé, příležitostné a pochopitelně i nečtenáře (Viktorová, 2005). Výše uvedené dělení však není definitivní. Mnohdy zajímavá nebo módní kniha může nastartovat zálibu v čtenářství i v dalších letech (Viktorová, 2005).

Jak již bylo nastíněno výše, oblíbenost různých žánrů se mění společně s věkem čtenáře a také prostřednictvím korespondence díla s dosavadními zkušenostmi dětí, jejich vnímáním světa a povědomí o něm. Bühlerová (Bühlerová, 1918 podle Příhody, 1971) uvádí periodizaci dětské četby na základě preference konkrétních žánrů v určitém věkovém období:

- Věk říkanek
- Věk pohádek (do 9 let)
- Věk robinsonský (do 12 let)
- Věk hrdinů (vrchol mezi 11 a 12 lety)
- Věk dobrodružné literatury (vrchol na přelomu 13 a 14 roku)
- Období přechodné literatury (zejména historický román, technický román a zábavná četba)

Dětští čtenáři zpočátku preferují kratší útvary, jako jsou říkadla, pohádky nebo knihy se zvířecím a dětským hrdinou. V předškolním období je největší zájem o pohádky. V klasické pohádce se vyskytují konstantní prvky, které bezpečně odlišují pohádku od ostatních literárních žánrů, jako jsou formule, princip trojčlennosti a duality. Pohádka se dále vyznačuje stereotypností, opakováním a logickou výstavbou, proto je vhodná pro začínající čtenáře, jelikož připravuje prostor na vnímání obtížnějších děl. Bühlerová (Bühlerová, 1918 podle Příhody, 1971) považuje za zlatý věk pohádek období mezi čtvrtým a osmým rokem života. Řada autorů se však shoduje na názoru, že i přes vzrůstající realismus v dětské kognici přetrvává zájem o pohádky až zhruba do jedenácti až dvanácti let. U dívek přetrvává zájem o pohádkový žánr o něco déle, než je tomu u chlapců, kteří naopak dříve vyhledávají dobrodružné žánry (Lederbuchová, 2004).

Obliba pohádek je následně střídána zájmem o mýty, báje a pověsti, které mají blízko k pohádkám. Vyskytují se v nich fantazijní prvky, magie a nadpřirozené postavy. Na rozdíl od pohádek však mají báje, mýty a pověsti již větší oporu ve skutečnosti, bývají přesněji vymezeny z hlediska času i prostoru, zápletky nabývají na složitosti, stejně tak i charakteristiky jednotlivých postav bývají více vykresleny. Zájem o vyprávění a celkově o narativní literaturu nabývá na popularitě zejména u dětí mezi osmi a devíti lety. V tomto věku roste přirozená touha po dobrodružství, oblíbené jsou hrdinské příběhy, příběhy s přírodní tematikou a se zvířaty. Dětské čtenáře přitahuje dramatický a napínavý příběh, který je dokáže strhnout díky hojně využívané přímé řeči, svižnému ději plným akce a napětí. Ve stejném věku roste i obliba naučné literatury a encyklopedií, která často navazuje na jejich další zájmy (Viktorová, 2005).

V období kolem desátého roku života začínají mít již čtenáři dobře zvládnutou techniku čtení. V této době přestávají mít zájem o krátké příběhy, kdy jsou hrdinové vykresleni s jednoznačnými vlastnostmi a naopak roste zájem o příběhy skládající se z více paralelních dějů, které nabízejí dobrodružné nebo detektivní příběhy. Chlapci kromě toho vyhledávají i válečné a historické příběhy, cestopisy nebo tajemné příběhy, ve kterém se vyskytují výrazné dějové konflikty. Později je u chlapců možné sledovat rostoucí inklinaci k vědě a technice, science fiction nebo sportovní literatuře (Smetáček, Jonák, & Voznička, 1988; Viktorová, 2005). Naproti tomu dívky vyhledávají převážně motivy rodiny, zvířat, školního prostředí, později roste zájem o dívčí romány, které nemají příliš složitou zápletku, ale cílí zejména na citové prožívání hlavních hrdinek. Po jedenáctém roce vzrůstá zájem o žánr fantasy bez ohledu na gender čtenářů (Smetáček, Jonák, & Voznička, 1988).

Z vývojového hlediska lze pozorovat i krizová období ve vývoji četby a čtenářských zálib. Kupříkladu Lederbuchová (2004) popisuje první krizové období na počátku osvojování si procesu čtení, které nastává kolem sedmého a osmého roku. Pokud mají děti z jakéhokoliv důvodu potíže s osvojováním si čtení, může u nich dojít k nespokojenosti s vlastní četbou, která následně ovlivňuje i čtenářský zájem. Druhým krizovým obdobím je dle autorky období kolem třináctého až patnáctého rok, kdy četba ustupuje do pozadí vlivem ostatních médií.

4 HLASITÉ ČTENÍ A POSLECH S POROZUMĚNÍM

4.1 Vymezení hlasitého čtení a poslechu s porozuměním

4.1.1 Hlasité čtení

Hlasité čtení vzniká artikulací hlásek za pomoci hlasivek a pohybů mluvidel. V průběhu počáteční výuky čtení je hlasité čtení hlavním prostředkem pro osvojení si dobré techniky čtení. Tento druh čtení také umožňuje učiteli kontrolovat čtenářskou úroveň žáků, zjišťovat jejich čtenářské nedostatky, které mohou být bezprostředně korigovány (Toman, 1991).

Toman (1991) uvádí tři podoby hlasitého čtení, které se v průběhu osvojování čtenářských dovedností používají – hromadné, sborové a paralelní.

- Nejpoužívanější formou je hromadné čtení, při kterém jeden žák čte nahlas, a ostatní žáci sledují čtený text zrakem. V nejnižších ročnících slouží hromadné čtení zejména k osvojení si správné techniky čtení.
- Další formou je sborové čtení, během kterého čte nahlas současně skupina žáků až celá třída. Sborové čtení je důležité zejména pro nácvik estetických čtenářských dovedností, jako je např. dramatizace.
- Poslední formou hlasitého čtení je paralelní čtení, během kterého čtou současně dva až tři žáci. Na rozdíl od sborového čtení může učitel snadněji kontrolovat správnost, plynulost a výrazovost čtení u jednotlivých žáků.

4.1.2 Poslech s porozuměním

Sluchové vnímání dozrává ve stejné době jako zraková percepce tj. mezi pátým a sedmým rokem. Rozvoj sluchového porozumění, zejména fonologického povědomí je stimulován každodenní zkušeností. Většina dětí je denně vystavena mluvené řeči, které věnují značnou pozornost, neboť potřebují rozumět tomu, co ostatní říkají (Svoboda et al. 2001; Říčan & Krejčířová, 2006).

Buck (2001) vymezuje poslech jako schopnost identifikace a porozumění mluvené řeči, kterou přijímáme od okolí. Jedná se o poměrně složitý proces, při kterém musí být

posluchači schopni rozlišovat mezi jednotlivými zvuky, porozumět slovní zásobě, gramatickým strukturám i intonaci a dokázat interpretovat informace získané od mluvčího. Jedná se tedy o komplexní a aktivní proces výběru, shromažďování a interpretování informací z audiovizuálních zdrojů (Vráblíková, 2009).

Poslech s porozuměním lze dle Choděry (2006) rozlišit na čtyři podoby:

- Prvním typem poslechu s porozuměním je orientační poslech. Jedná se o poslech úvodní části mluveného projevu, během kterého se posluchač rozhoduje, zda bude v poslechu pokračovat v návaznosti na zájmu o dané téma
- Další formou poslechového porozumění je selektivní neboli výběrový poslech. Posluchač se zaměřuje pouze na předem dané otázky. Informace, které jdou za rámec těchto otázek, nejsou předmětem jejich zájmu.
- Při kurzorickém či letmém poslechu se posluchači zaměřují pouze na podstatné informace vyplývající z mluveného projevu.
- Posledním typem poslechu s porozuměním je detailní poslech, během kterého je důležité porozumět všem informacím obsažených v textu.

4.2 Rozdíl mezi čtením a poslechem

Podle Gschwenda (2014) tkví hlavní rozdíl mezi četbou a poslechem ve způsobu zpracování informací, zejména v procesu zdola-nahoru tj. způsob vnímání postupující od malých komponent k vyšším. Zpracování mluveného slova představuje pro posluchače velmi odlišný soubor úkolů, než zpracování písemného textu pro čtenáře. Přejídná povaha řeči vyžaduje, aby posluchači zpracovávali vstupy v reálném čase, i když výběr a organizace slyšeného je opožděna, neboť se objevuje až po přijetí podnětů. Posluchači jsou tedy při poslechu omezeni rychlostí mluvčího, zatímco při četbě je tempo řízeno samotným čtenářem. Čtenáři mají oproti posluchačům také tu výhodu, že mohou vynaložit větší soustředění na určité pasáže z důvodu změny čtenářského tempa či možnosti znovu přečtení daných pasáží (Carlisle & Felbinger, 1991). Posluchači se naopak musí vyrovnat s vyhasínajícími zvukovými signály nebo se zprávami, které mají příliš složitou syntax (Rubin, Hafer, & Arata, 2000).

Wolframm, Suter a Göksel (2016) se ve svém výzkumu zabývali rozdílem mezi čtením a poslechem s porozuměním a to z hlediska jejich prediktorů. Ukázalo se, že na úroveň poslechového porozumění má největší vliv pozornost a její koncentrace, která naopak nemá téměř žádný vliv na čtení s porozuměním. Zásadní vliv na porozumění čtenému měla naproti tomu velikost slovní zásoby, která významně ovlivňovala i poslech s porozuměním (Wolframm, Suter, & Göksel, 2016).

4.3 Vliv hlasitého čtení a poslechu na porozumění textu

Během dne používáme poslech téměř dvakrát častěji než mluvení a dokonce jej využíváme čtyřikrát až pětkrát více než čtení a psaní (Vráblíková, 2009). Není tedy překvapující, že poslechové schopnosti jsou v odborné literatuře považovány za jeden z hlavních předpokladů školní úspěšnosti (Wolframm, Suter, & Göksel, 2016).

Poněkud překvapivým zjištěním však je, že vztahem mezi hlasitým čtením a poslechem s porozuměním se doposud mnoho studií nezabývalo. Ve většině výzkumů bývají poslechové dovednosti spojovány s rozvojem čtenářské pregramotnosti a v této souvislosti bývají uváděny jako součást různých standardizovaných testů čtení. Spojitost mezi čtením a poslechem s porozuměním lze vysledovat v několika studiích zaměřených na specifické poruchy čtení a učení nebo na osvojování si cizího jazyka. Jen velmi málo studií se však zabývá vlivem hlasitého čtení a poslechu na porozumění textu u běžné populace dětí.

4.3.1 Zahraniční studie

Současné modely čtení (Gough & Tunmer, 1986; Stanovich, 1984) vycházejí z předpokladu, že poslech i čtení závisejí na jednom obecném procesu nebo souboru porozumění. Z výzkumů, které uskutečnil Sticht a jeho kolegové (Sticht et al., 1974) vyplývá, že poslech a čtení jsou navzájem provázané procesy. Dále se ukázalo, že v průběhu elementárního vzdělávání je úroveň poslechového porozumění vyšší než čtenářské porozumění, avšak od sedmé třídy dochází k vyrovnání výkonů v obou modalitách. Tyto závěry lze jednoduše vysvětlit tak, že v období před školní docházkou má většina dětí dostatečný přístup k orálnímu jazyku v kontextu každodenní komunikace či prostřednictvím naslouchání různým příběhům. Z toho důvodu jsou dovednosti pro poslechové porozumění

mluvené řeči rozvíjeny dříve než čtenářské schopnosti (Sticht et al., 1974). Na základě těchto zjištění dospěla řada odborníků k závěru, že schopnost poslechového porozumění v raném věku usnadňuje získání gramotnostních dovedností a předpovídá úroveň čtenářských dovedností, kterých bude dosaženo po osvojení si dekodovacích schopností.

O výše uvedené výzkumné závěry se opírá kupříkladu studie Carlislové a Felbingerové (1991), která se snažila odpovědět na otázku, zda může poslech s porozuměním sloužit jako obecný prediktor optimálního výkonu čtenářských dovedností. Studie se účastnilo 166 amerických žáků čtvrtých, šestých a osmých tříd, u kterých se zjišťovalo, nakolik se liší čtenářské a poslechové strategie a způsoby zpracování u slabších a silnějších čtenářů a posluchačů. Výsledky studie ukázaly významné rozdíly ve způsobu zpracování mezi čtenáři a posluchači. Na základě tohoto zjištění vymezily autorky tři odlišné profily žáků slabých v poslechu, čtení, v čtení a zároveň i v poslechu. Přestože se rozdíly mezi výkony poslechového a čtenářského porozumění u skupiny žáků, kteří podali slabé výkony v poslechu, nezdál být významný, samotná možnost výskytu žáků se špatnými poslechovými schopnosti při absenci špatných čtenářských schopností je v rozporu s přesvědčením, že poslech tvoří základ pro rozvoj čtenářského porozumění.

Závěry Carlislové a Felbingerové (1991) však nevycházejí z práce s narativními texty (*narrative text*), jak tomu bývá u většiny výzkumů, ale jsou položeny na práci s krátkými odbornými texty (*expository text*). Diakidoyová a její kolegové (2005) zdůraznili vliv textového materiálu na zprostředkování vztahu mezi četbou a poslechem s porozuměním. Úroveň hlasitého čtení a poslechu s porozuměním zjišťovala Diakidoyová a kolektiv (2005) v závislosti na typu textu (narativní a odborný) a stupni vzdělání žáků (2., 4., 6. a 8. třída). V případě narativního textu dopadly výsledky v souladu s hypotézou jednotného jazykového procesu. Zatímco v druhé třídě byli žáci znatelně úspěšnější v poslechovém porozumění než v porozumění čtenému, tak s přibývajícím ročníky docházelo k postupnému vyrovnání výkonů mezi oběma modalitami. Posilování vztahu mezi poslechem a čtením s porozuměním lze odůvodnit postupným zautomatizováním dekodovacích schopností ve vyšších ročnících (Diakidoy et al., 2005; Diakidoy, 2014).

Naproti tomu výsledky získané v případě odborného textu byly v rozporu s předpokladem jednotného procesu čtení a poslechu. Úroveň poslechového a čtenářského

porozumění byla srovnatelná napříč všemi ročníky včetně druhé třídy. Navíc vazba mezi poslechem a čtením s porozuměním odborného textu byla slabší než odpovídající vztah u narativního textu. Ukázalo se také, že nejsilnější prediktor odborného čtení bylo narativní porozumění čtenému namísto poslechového porozumění odbornému textu (Diakidoy et al., 2005).

Odlíšné výsledky získané v závislosti na typu textu indikují, že vztah mezi poslechem s porozuměním a čtením s porozuměním nemusí být tak přímý a jednoduchý, jak by se na první pohled mohlo zdát. Rozdíly lze přičítat odlišným procesům a strategiím nutným k porozumění danému textu nebo specifickým charakteristikám žánru. Podle Bestové, Floyda a McNamary (2008) využívají při porozumění narativních textů čtenáři a posluchači zejména dekodovacích dovedností, zatímco u odborného textu se spoléhají na své znalosti. Na druhou stranu kontrastní výsledky získané u odborného a narativního textu mohou odrážet četnost výskytu jednotlivých textů.

Narativní textový obsah má velmi blízko ke každodenní zkušenosti čtenářů a posluchačů. V ústní podobě se s jeho expozicí začíná již v raném období prostřednictvím interaktivních procesů, které usnadňují jeho porozumění (Best, Floyd, & McNamara, 2008). Na druhé straně s odbornými strukturami textů se žáci seznamují v kontextu formálního vzdělávání na úrovni předškolního a elementárního vzdělání jen zřídka. Nedostatek předčasného vystavení odborným strukturám ve spojení s jejich nízkou frekvencí výskytu může bránit rozvoji a praktickému využití při četbě a poslechu (Diakidoy, 2014).

Lehtová a Anttila (2003) potvrzují hypotézu, že z důvodu nedostatečných zkušeností s odbornými texty dochází k jejich horšímu porozumění. Jejich studie byla zaměřena na výzkum porozumění poslechu narativního a odborného textu u žáků ve 2., 4. a 6. třídě, které se účastnilo 107 dětí. Zatímco v případě narativního textu byla vysledovaná vývojová tendence, kdy se žáci s přibývajícím rokem zlepšovali v porozumění poslechu, naopak u odborného textu podávali žáci v druhé i šesté třídě obdobné výkony. Zlepšování v porozumění vyprávění může být způsobeno postupným vývojem obecných jazykových schopností a nedostatek rozvoje schopností pro porozumění odborným pasážím může být způsoben charakterem textu, který vyžaduje vyšší úroveň odbornosti, než které je dosaženo

v šesté třídě. Ve výzkumech porozumění čtenému byla zjištěna schopnost zpracovávat odborné texty až od doby středoškolského studia (Kintsch, 1990).

Diakidoyová (2014), vytvořila devítitýdenní intervenční program zaměřený na seznámení s orálními strukturami odborného textu, kterého se účastnilo 203 žáků na konci první třídy. Pomocí studie chtěla prozkoumat účinek včasného vystavení odborného textu na úroveň poslechového a čtenářského porozumění. Intervenční program však nevedl k očekávané výhodě poslechu nad čtením s porozuměním odborného textu, ale nečekaně přispěl k srovnatelnějším výsledkům v porozumění poslechu a čtení nezávisle na druhu textu. Nicméně žáci z kontrolní skupiny, kteří neabsolvovali intervenční program, vykazovali dle očekávání lepší výsledky v porozumění poslechu než čtení.

K obdobnému závěru došli i autoři nizozemského intervenčního programu (Aarnoutse, van de Bos, & Brand-Gruwel, 1998) zaměřeného na posílení poslechových strategií u žáků s obtížemi v porozumění čtenému nebo v četbě a poslechu s porozuměním. Program sestával z dvaceti půlhodinových lekcí, kterých se účastnilo 169 studentů mezi devátým a jedenáctým rokem. Po ukončení intervenčního období sledovaní žáci dopadli mnohem lépe než kontrolní skupina nejen v testech poslechového porozumění, ale také v testech čtenářského porozumění. Navzdory skutečnosti, že se žáci učili používat pouze poslechové strategie za účelem zlepšení poslechového porozumění, které procvičovali výhradně poslechem, byli schopni aplikovat nově osvojené strategie i na oblast čtenářského porozumění.

Velice zajímavá je také studie Swalma (1972), který se zabýval efektivitou hlasitého čtení a poslechu na porozumění textu u 324 žáků ve druhé, třetí, čtvrté a šesté třídě. Významné rozdíly ve prospěch poslechového porozumění se ukázaly pouze ve druhé třídě. V ostatních ročnících se prokázala závislost poslechového porozumění na čtenářské úrovni žáků. Dobří čtenáři dokázali lépe porozumět textu prostřednictvím hlasitého čtení, průměrní čtenáři dosáhli srovnatelných výsledků v hlasitém čtení i poslechovém porozumění a konečně slabí čtenáři porozuměli textu nejlépe prostřednictvím poslechu. Možným vysvětlením, proč slabí čtenáři podávají špatné výkony při porozumění hlasité četbě je ten, že se velice soustředí na dekodování slov a nezbyvá jim dostatek sil soustředit se ještě na porozumění čtenému.

4.3.2 České studie

Na našem území má testování čtenářské gramotnosti poměrně silnou tradici. Mezi současné nejvýznamnější výzkumy zaměřující se na problematiku čtenářského porozumění lze zařadit například výzkumné šetření Pražské skupiny školní etnografie realizované ve školních letech 1997/98 a rovněž řada výzkumů v rámci projektu Grantové agentury České republiky (GAČR) z let 2013-2015.

Pražská skupina školní etnografie uskutečnila ve školním roce 1997/98 kvalitativní výzkum čtenářské gramotnosti u žáků 4. ročníků z pěti tříd v rámci různých škol. Autoři tyto třídy kódují jakožto Hnědou, Bílou, Žlutou, Oranžovou a Modrou třídu. Replika české verze mezinárodního výzkumu obsahovala 15 textů s 66 otázkami ve třech žánrech – vyprávění, výklad a dokument. Kupříkladu žánr vyprávění zastupovala bajka o žralokovi, výklad líčil podmínky života rodiny svišťů však bez odborných termínů a v dokumentu byly následně obsaženy různé tabulky, grafy a stupnice. Otázky zjišťující porozumění čtenému byly administrovány přímo za čteným textem, který si recipienti četli technikou tichého čtení a čtením nahlas. Autoři ve výsledku porovnávali jednotlivé třídy a recipienty mezi sebou z hlediska porozumění jednotlivým žánrům, techniky čtení, prospěchem a rozumovými schopnostmi (Kučera, 2005).

Výsledky kvalitativní studie ukazují čtenářskou gramotnost jakožto výslednici faktorů didaktických a autodidaktických resp. mimoškolních. Na posledním, pátém místě skončila Hnědá třída. Žáci z této třídy podali nejnižší výkon ve vyprávění, poté ve výkladu, a naopak nejlepšího výsledku dosáhli v dokumentu. I když se žáci z Hnědé třídy umístili ze souboru nejhůře, právě v této třídě výsledky čtenářské gramotnosti korelovaly nejméně s testy inteligence dle Termana. Autoři zde polemizují s myšlenkou, že je čtení u žáků z Hnědé třídy stále specifickou schopností, která není ještě ovlivněna obecnějšími faktory sycenými výukou a kulturou. V Hnědé třídě také nekoreluje ani suma bodů, ani žánr se známkou z češtiny, matematiky či průměrným prospěchem. Nezávislost výsledků čtenářské gramotnosti na známce z českého jazyka je nejlépe viditelný v tichém čtení, kde se překvapivě nejlépe umístili žáci se specifickými poruchami učení (Kučera, 2005).

Hnědá třída se v tomto ohledu nejvíce podobá nejlepší, výběrové Bílé třídě. Jedná se přitom o dva extrémy, kdy se nejhorší žáci (Hnědá třída) a nejlepší žáci (Bílá třída), vymykají školnímu vlivu, jelikož zde nekoreluje se čtením ani s jeho žánry jak známky z českého

jazyka, tak průměrný prospěch. Všechny žánry jsou v Bílé třídě vyrovnané a přitom spolu nekorelují. Autoři toto zjištění připodobňují k existenci tří typů čtenářů, kteří se zaměřují izolovaně na jednotlivé žánry, bez ohledu na výuku (Kučera, 2005). Zcela opačná je situace v Modré třídě ze středu města, která s celkovým skóre skončila třetí. V této třídě spolu korelují jak žánry s průměrným prospěchem, tak se známkami z matematiky a češtiny. Dalo by se říci, že zde má výuka největší a sjednocující vliv. Na druhém místě se umístila Žlutá třída, která má v žánrech podobný profil jako Bílá třída – nejlépe žáci skórovali ve vyprávění, poté v dokumentu a následně ve výkladu. Žánry v této třídě korelují mezi sebou s celkovým skóre a žánr vyprávění i se známkou z češtiny (Kučera, 2005). Předposlední byla venkovská Oranžová škola, kde spolu silně souvisely spojité texty výkladu a vyprávění, ale dokument s nimi ani s celkovým skóre nekoreloval. Na tomto místě je však důležité doplnit, že výsledky ve zbývajících žánrech i v celkovém skóre byly vázány na různé známky ve škole, takže byl dojem méně autodidaktický než v Hnědé, Bílé i Žluté (Kučera, 2005).

V letech 2013-2015 proběhla řada empirických studií v rámci projektu Grantové agentury České republiky (GAČR). Cílem projektu bylo popsat vývojovou dynamiku porozumění čtenému, jeho typický vývoj a rizika u žáků v 1. - 4. ročníků základních škol. Za tímto účelem byly vytvořeny zcela nové diagnostické nástroje pro hodnocení porozumění čtenému textu. Porozumění se hodnotilo jak z hlediska tichého čtení, hlasitého čtení, tak i poslechu (Kucharská, 2015). Nově vytvořené testy čtenářského porozumění se zaměřovaly pouze na práci s narativními texty. Ve většině mezinárodních výzkumných šetření se přitom obvykle pracuje nejen s různými modalitami porozumění (hlasité čtení, tiché čtení či poslech s porozuměním), ale i s odlišným charakterem textu – obvykle narativní a odborný text.

S ohledem na téma práce se na tomto místě v krátkosti zmiňuji o výsledcích čtenářského porozumění u žáků čtvrtých ročníků. Podrobněji jsou výsledky studie popsány v empirické části předkládané práce, protože závěry z výzkumu jsou použity ke srovnání se současným výzkumem této práce. Výzkumu GAČR se účastnilo celkem 131 žáků 4. ročníků ze 14 škol, bez identifikovaných vzdělávacích potřeb. Při vzájemném porovnání tří textů byly zjištěny statisticky významné rozdíly. Tiché čtení se ukázalo jako nejjednodušší forma porozumění textu. Mezi hlasitým čtením a nasloucháním se z hlediska implicitního porozumění neprokázaly statisticky významné rozdíly, zatímco ve skóre celkového porozumění a explicitního porozumění se ukázalo jeho mnohem obtížnější poslechové porozumění. Toto zjištění je v rozporu s celou řadou mezinárodních šetření, ve kterých byl

naopak poslech s porozuměním pro žáky snadnější formou porozumění než hlasité čtení. Tento Rozdíl je možné vysvětlit kupříkladu odlišným užitím diagnostických nástrojů nebo různou náročností jednotlivých položek v textech hlasitého čtení a poslechu s porozuměním. Tyto uvedené faktory jsou posléze blíže prozkoumány v praktické části předložené práce.

Mezi sledované proměnné dále patřila úroveň porozumění textu z hlediska pohlaví žáků. V mezinárodních výzkumech čtenářské gramotnosti jsou opakovaně potvrzovány lepší výkony dívek oproti chlapcům, kdy s přibývajícím věkem dochází k postupnému prohlubování těchto rozdílů (Federičová & Münich, 2014). Genderové rozdíly v gramotnosti mohou být zapříčiněny různými faktory a jsou obvykle vysvětlovány vývojovými rozdíly mezi chlapci a dívkami, jakož i environmentálními a kulturními faktory, jako je podpora rodiny a socioekonomický stav (Bouchamma, Poulin, & Ruel, 2014). V této studii však nebyly potvrzeny statisticky významné rozdíly ve výkonu dívek a chlapců ani v jednom testu porozumění (Kucharská, 2015). K obdobným závěrům dospěli i další výzkumníci. Například ve studii Lethové a Anttily (2003) dívky systematicky prokazovaly vyšší poslechové porozumění oproti chlapcům, ale rozdíly mezi nimi byly nepatrné a nenabývaly statistické významnosti.

České i zahraniční studie naznačují, že při hodnocení úrovně porozumění i během výuky je výhodnější, když se používá více metod. Aby výzkumník i učitel zajistil maximální porozumění materiálu, měl by používat všechny dostupné metody. Kromě tichého čtení s porozuměním, hlasitého čtení s porozuměním a poslechem s porozuměním se ukazuje jako velice účinná metoda *listening while reading* neboli poslech s porozuměním obohacený o hlasitou četbu textu (Hale et al., 2005). Díky této metodě jsou žáci vystaveni tištěným i sluchovým podnětům, které umožňují využít silné stránky jednotlivých procesů, čímž se zvyšuje výsledné porozumění textu (Hale et al., 2005).

5 DIAGNOSTIKA ČTENÍ A POSLECHU S POROZUMĚNÍM

Klíčovým ukazatelem vývoje čtenářského porozumění je úroveň koherence mentální reprezentace přečteného textu, kterou však nelze přímo měřit. Lze na ni usuzovat z výkonů v nejrůznějších typech úloh, které se vztahují k přečtenému textu jako je převyprávění jeho obsahu, doplnění chybějících slov do textu či odpovídání na otázky vztahující se k přečtenému. Porozumění čtenému či naslouchanému textu je však velmi komplexní a složitý proces. Nelze proto očekávat, že by dané úlohy či měřítka zachytily všechny aspekty takto složitě dovednosti jako je porozumění textu (Kucharská et al., 2014).

Cuttingová a Scarboroughová (2006) poukazují na skutečnost, že typově rozdílné úlohy stojí s největší pravděpodobností na odlišných kognitivních procesech a dovednostech podílejících se na porozumění. Dekódovací dovednosti mohou například více ovlivnit výkon v testu porozumění vět než výkon v testu porozumění příběhu. Při zkoumání vývoje porozumění čtenému či naslouchanému textu musíme tedy k získaným poznatkům přistupovat vždy s ohledem na užitý diagnostický nástroj a být si současně vědomi vztahu daného nástroje s ostatními měřítka (Kucharská et al., 2014). Žádný diagnostický nástroj není dokonalý. Důležité je proto mít na paměti silné i slabé stránky jednotlivých nástrojů, pro zvolení toho nejvhodnějšího z hlediska potřeb výzkumu (Cain & Oakhill, 2007).

Užití rozličných měřítek zjišťujících úroveň čtení a poslechu s porozuměním, může být jednou z příčin odlišných závěrů zahraničních a českých studií. Následující kapitola přibližuje nejčastěji používané metody k zjišťování porozumění čtenému a naslouchanému textu jak v zahraničí, tak i v českém prostředí a v krátkosti se zmiňuje i o jejich výhodách a úskalích.

5.1 Testy porozumění čtenému

Zatímco v zahraničí mají poradenští pracovníci a výzkumníci k dispozici celou řadu standardizovaných měřítek k zjišťování porozumění čtenému textu, v České republice je situace zcela opačná. Využívají se zejména tři metody - doplňování slov do textu, odpovídání na otázky vztahující se k čtenému nebo metoda verifikace věty.

5.1.1 *Doplňovací test*

Doplňovací testy (*Cloze test*) zahrnují věty, ve kterých jsou vynechaná určitá slova, která mají být doplněna obvykle z nabídky 3-5 slov. Věty mohou být předloženy buď samostatně, nebo v koherentním textu. Tyto testy mají tu výhodu, že mohou být administrovány nejen individuálně, ale i skupinově (Cain & Oakhill, 2007).

Příkladem tohoto typu testu je Test čtení s porozuměním (Caravolas & Volín, 2005), který měří úroveň porozumění pomocí doplňování souboru izolovaných vět. Test je koncipován tak, že měří zároveň dekodovací schopnosti i schopnosti porozumění textu, čímž lze hůře určit, zda je nízký skóre porozumění čtenému způsoben oslabením dekodovacích schopností, porozuměním textu nebo z obou dvou důvodů (Kucharská et al., 2014). Výkonnost v těchto testech by měla být proto interpretována vždy ve vztahu k čtenářským dekodovacím schopnostem, aby se prokázalo, zda čtenářům činí potíže slova přečíst nebo porozumět textu.

5.1.2 *Test s otevřenými nebo uzavřenými otázkami*

Dalším způsobem zjišťování porozumění čtenému jsou tzv. *open-ended questions*. Čtenáři jsou po přečtení textu dotazováni na řadu otázek, které buď vyžadují otevřenou, nebo uzavřenou odpověď. Otázky se přitom zaměřují buď na explicitní porozumění čtenému, nebo na implicitní porozumění, které vyžaduje informace, které nejsou v textu přímo vyjádřeny, ale nutí čtenáře k vysuzování informací z textu. Příkladem užívaného testu u nás je Raiskupův Čtecí diskriminační test z roku 1969. Test obsahuje 185 položek, přičemž každou z nich tvoří dvě věty. První z nich představuje nějaké sdělení a druhá je otázkou, která se ptá na její obsah. Např. „*Na podzim žloutne listí. Co žloutne na podzim?*“ (Svoboda et al., 2001; Říčan & Krejčířová, 2006)

Podobný formát testu, má i u nás nejužívanější Matějčkova Zkouška čtení z roku 1987. Zkouška čtení obsahuje osm standardizovaných textů stoupající obtížnosti včetně jednoho textu sestaveného z nesmyslných slov tzv. pseudoslov. Zkouška slouží k hodnocení rychlosti, přesnosti a porozumění čtenému textu, jehož obtížnost odpovídá školnímu zařazení dítěte (Svoboda et al., 2001). Stupeň porozumění čtenému je posuzován na sedmibodové škále. Dítě má za úkol krátký text přečíst a následně reprodukovat jeho obsah. Pokud není dítě reprodukce příběhu schopno, klade mu examinator otázky, které si sám na místě vytváří.

Tento přístup tudíž nemusí podávat skutečně spolehlivý obraz o porozumění čtenému textu. Do hry mohou vstoupit nejrůznější faktory, jako je slovní zásoba, vyjadřovací schopnosti, sebejistota a jiné (Kucharská et al., 2014).

Nevýhoda této metody dále spočívá v tom, že klade vysoké nároky na verbální schopnosti čtenářů. Vyžaduje se totiž od nich strukturování a formulování komplexní slovní odpovědi, proto může tato forma zjišťování porozumění znevýhodňovat čtenáře s expresivním jazykovým deficitem. Výhodou tohoto přístupu naopak je, že umožňuje odhalit jemné faktory ovlivňující porozumění čtenému, neboť pomocí této metody lze analyzovat nesprávné odpovědi a zjistit tak zdroj selhávání (Cain, & Oakhill, 2007).

5.1.3 Verifikace vět

Třetím typem je metoda verifikace vět, která vychází z amerického testu porozumění čtenému textu Royera, Hostinga a Hooka z konce 70. let. Po přečtení textu je čtenářům předloženo několik sad vět, které vyžadují odpověď ano/ne nebo pravda/lež. Vybírá se obvykle ze čtyř variant - originální věta, parafráze originální věty, věta se změněným obsahem a distraktorová věta, která je konzistentní s tématem textu, má stejnou syntaktickou strukturu, délku, ale jiný význam (Svoboda et al., 2001; Říčan & Krejčířová, 2006).

Výhodou tohoto typu měření je nízká náročnost pro čtenáře z hlediska verbálního zpracování, protože nevyžaduje komplexní slovní odpověď. Rizikem tohoto testu však je, že měří nejen porozumění čtenému, ale i zapamatování, které nemusí být nutně založené na porozumění. Tyto úkoly tak mohou být dobrými indikátory paměti pro doslovné podrobnosti z textu, ale jsou omezené pro měření specifických dovedností, které jsou potřebné pro porozumění, jako je kupříkladu vytváření inferencí (Cain & Oakhill, 2007). Nevýhodou dále je, že pro vytvoření dostatečně citlivého testu je zapotřebí většího množství položek z důvodu zamezení možného vlivu hádání (Cain & Oakhill, 2007).

5.2 Testy poslechového porozumění

V zahraničních studiích i praxi je poměrně dlouhá historie zjišťování úrovně porozumění textu nejen pomocí čtení, ale i pomocí poslechu. Zjišťuje se obdobně jako čtenářské porozumění textu především pomocí metody verifikace věty, doplňováním slov do

vět vyskytujících se v slyšeném textu, odpovídáním na explicitní a implicitní otázky vztahující se k textu či pomocí volné reprodukce slyšeného textu.

U nás se zjišťování poslechového porozumění vztahuje zejména na oblast fonologických schopností. Pro zjišťování úrovně fonologických schopností se nejčastěji využívají zkoušky krátkodobé paměti a rychlého jmenování objektů (RAN). Mezi testy hodnotící explicitní fonologické schopnosti patří zkoušky, které vyžadují od respondentů zamyšlení se nad zvukovou stavbou slova a manipulaci s jeho fonémy jako např. posuzování podobnosti zvuků ve slovech, izolace hlásky či přemísťování a odstraňování fonémů (Seidlová Málková & Caravolas, 2013).

Mezi nejužívanější zkoušky sluchového porozumění patří Wepmanova Zkouška sluchové diferenciacce z 60. let, kterou v roce 1993 upravil Matějček. Zkouška slouží k posouzení schopnosti dětí sluchově rozlišovat zvuky mluvené řeči pomocí dvojice slov, která se liší nanejvýš v jedné hláске (např. *dynt-dint*, *tost-tost*). Dalším významným testem je Zkouška sluchové analýzy a syntézy určená k hodnocení úrovně schopnosti rozkládat slova na hlásky a naopak z hlásek skládat slova. Tato metoda je součástí Moseleyovy testové baterie určené k diagnostice poruch čtení a psaní, kterou upravil pro potřeby české psychologické praxe Matějček taktéž v roce 1993 (Svoboda et al., 2001).

Hodnocení fonologického povědomí je častou součástí komplexních diagnostických testových baterií posuzujících inteligenční schopnosti dětí, ale i jazykové a gramotnostní dovednosti. Mezi takové testy, které lze použít již v předškolním věku patří např. Diagnostika jazykového vývoje od Seidlové Málkové a Smolíka z roku 2014. Tato baterie diagnostických úloh sleduje vztah fonologického povědomí k dalším aspektům jazykových schopností a to gramatickým i lexikálně-sémantickým. Druhou metodou, kterou lze využít je Baterie testů fonologických schopností Seidlové Málkové a Caravolasové z roku 2013, která zjišťuje předpoklady a připravenost dětí předškolního věku na proces učení se číst a psát (Seidlová Málková & Caravolas, 2013).

Při vyšetřování starších dětí lze využít Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ od Caravolasové a Volína z roku 2005. Skládá se z osmi testů, které se zaměřují na různé aspekty čtení, psaní a fonemického povědomí

(Caravolas & Volní, 2005). Pro potřeby vlastního výzkumného šetření bylo z uvedené baterie využito tří testů čtenářských dovedností. Test čtení s porozuměním, Test rychlého čtení a Čtení pseudoslov, které jsou podrobněji popsány v následující kapitole.

5.3 Nově vytvořené testy porozumění

Ve tříletém výzkumném projektu GAČR Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika vznikly nové testy porozumění čtenému. V českém prostředí nebylo doposud možné identifikovat dostatek testů, které by zkoumaly čtení a porozumění čtenému v celé jeho šíři. U všech nově vytvořených testů bylo sledováno jak porozumění explicitní (doslovné, zaměřené na informace, které je schopen žák v textu najít), tak implicitní (vysuzování, čtení mezi řádky vyžadující kognitivní aspekty porozumění čtenému). Typy otázek a způsob jejich kladení je ve všech nově vytvořených nástrojích stejný, což umožňuje jejich následné porovnání. Testy zahrnují jak otevřené, tak uzavřené otázky, přičemž v každém testu je jejich rozložení identické (Kucharská et al., 2014).

Jednotlivé testy jsou rozdělené do tří skupin, které pokrývají různé způsoby přístupu čtenářů k textu a to pomocí naslouchání, hlasitého a tichého čtení. Všechny uvedené modality porozumění byly zkoumány prostřednictvím narativního textu. V předložené práci se zabývám dvěma metodami porozumění textu – hlasitým čtením a poslechem s porozuměním, přesto alespoň v krátkosti představím všechny tři přístupy realizované ve výzkumné studii GAČR Porozumění čtenému.

5.3.1 Poslech s porozuměním

Testy zařazené v této skupině vycházejí přímo z Jednoduchého modelu čtení, kde se původně pracovalo právě s porozuměním slyšeného. Text, který žáci poslouchají je natočený profesionály pro zajištění srozumitelnosti a přesnosti. Byly vytvořeny celkem dva texty. Jeden má podobu pohádky – O neposedné hvězdičce, druhý text – Jak na houby je spíše popisný. K testům je vytvořena baterie dvanácti otázek, pro zjištění porozumění příběhu. Otázky jsou zaměřeny na obsah příběhu, i na jeho detaily (Kucharská et al., 2014).

5.3.2 Hlasité čtení s porozuměním

Testy zařazené do této skupiny se zaměřují na hodnocení techniky čtení i porozumění čtenému. Test je dostupný ve dvou variantách. Pro starší děti je vhodný text *Krmení králíků* a pro mladší děti je uzpůsobený text *Jedeme na výlet*.

V případě obou textů je hodnocena přesnost a rychlost v určitém časovém období. Po přečtení textu následují otázky mapující porozumění čtenému. Texty mají podobu uzavřených příběhů, jedná se tedy o komplexní úroveň porozumění (Kucharská et al., 2014).

5.3.3 Tiché čtení s porozuměním

Při konstrukci nových nástrojů nebyla opomenuta ani rovina tichého čtení. Respondenti pracují s textem samostatně a po jeho přečtení odpovídají písemně na připravené otázky. K testu se mohou respondenti kdykoliv vracet. Testy jsou opět vytvořeny ve dvou variantách. Text *Velcí kamarádi* představuje lehčí variantu pro začínající čtenáře a text *Jedeme na výlet* je vhodnější spíše pro pokročilé čtenáře (Kucharská et al., 2014).

SHRnutí TEORETICKÉ ČÁSTI

Jedním z hlavních cílů předložené rigorózní práce je vymezení čtenářského porozumění u žáků čtvrtých ročníků ZŠ z hlediska hlasitého čtení a poslechu s porozuměním. První část práce mapuje pomocí dostupných literárních zdrojů teoretické pozadí práce. V posledních letech se problematika čtenářské gramotnosti dostává do popředí zájmu řady mezinárodních i tuzemských studií. Od devadesátých let jsou čeští žáci a studenti zapojeni kupříkladu do mezinárodních šetření čtenářské gramotnosti PIRLS a PISA. V mezinárodním srovnání dosahují naši žáci a studenti průměrných výsledků, avšak z dlouhodobého hlediska se jedná o stagnující výkon úrovně čtenářské gramotnosti. Mezinárodní studie se mimo jiné zaměřují i na porovnání čtenářské gramotnosti z hlediska genderu. Ve většině zemí dosahují pravidelně lepšího výsledku dívky, nicméně u nás jsou rozdíly mezi dívkami a chlapci relativně malé.

První kapitola nahlíží na problematiku čtenářské gramotnosti z hlediska osvojování si čtenářských dovedností pomocí dekodovacích schopností nezbytných k následnému porozumění textu. Čtenářská gramotnost, potažmo čtení s porozuměním, vyžaduje totiž celou řadu kognitivních a jazykových dovedností přecházející od základního dekodování znaků po znalosti slov, gramatiky a následných složitějších syntaktických struktur končící propojením významu textu s vlastními znalostmi a zkušenostmi. Významný vliv na dekodovací schopnosti má ortografie samotných jazyků, kdy hraje značnou roli míra korespondence mezi grafémy a fonémy osvojovaného jazyka. Transparentní ortografické systémy neboli jazyky s mělkou ortografickou hloubkou, mezi které se řadí čeština, němčina či španělština, mají vysokou míru korespondence mezi grafémy a fonémy. To znamená, že se jednotlivé hlásky asociují přímo s daným písmenem, na rozdíl od méně transparentních ortografických systémů, jako je angličtina, francouzština nebo dánština, kdy jedna hláska může být zaznamenána odlišnými písmeny. Čtenáři těchto hlubokých ortografických systémů proto využívají k dekodování jiné strategie, které jsou založené na větších ortografických jednotkách, zatímco jazyky s mělkou ortografickou hloubkou spoléhají především na fonologické procesy. Jakmile si čtenář zautomatizuje grafickou podobu jednotlivých slov, můžeme mluvit o tzv. čtenářských dovednostech, které bývají charakterizovány přesností, rychlostí a plynulostí textu. Čtenářské dovednosti se uplatňují bez vědomé kontroly vyúsťující v dekodování textu a jeho porozumění.

Otázce porozumění čtenému textu je věnována druhá kapitola. Na téma je zde nahlíženo jednak z hlediska rozličných vlivů, které mohou proces porozumění ovlivnit a také z hlediska vývoje čtenářského porozumění uvedeného pomocí nejužívanějších modelů čtenářského porozumění objevující se v mezinárodních výzkumech čtenářské gramotnosti. Hlavní důraz je přitom kladen na Jednoduchý model čtení, o jehož východiska se opírá výzkumný projekt GAČR Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika, na který reaguje vlastní výzkumné šetření uvedené v druhé části této práce. Druhá kapitola se dále věnuje porozumění textu z hlediska školní výuky, kdy je mapována práce s textem s ohledem na Rámcový vzdělávací program vymezující základní vzdělávací obsah i dovednosti, které mají žáci v daných třídách zvládnout.

Třetí kapitola se zabývá textualitou neboli vlastnostmi samotného textu, které určují to, co dělá text textem a čím se odlišuje od útvarů netextové povahy. Základní charakteristiky textu jsou v předložené práci vymezeny pomocí sedmi kritérií textuality od rakouských lingvistů Roberta-Alaina de Beaugrandeho a Wolfganga Dresslera – koherence, koheze, intencionálnost, akceptabilita, informativnost, situativnost a intertextovost. Jednou z nejdůležitějších charakteristik textu je bezesporu jeho soudržnost. Pro úplnost je zde proto uvedena i teorie Ruqaiy Hasanové, která objasňuje kohezi textu z hlediska jeho textury a struktury.

Pro samotné porozumění textu je rovněž důležitá znalost literárního žánru. Čtenáři si při čtení totiž fixují charakteristické znaky a struktury textu, které při opakovaném čtení rozpoznají a díky tomu i uzpůsobují vnímání díla. Již od útlého věku se děti učí rozpoznávat jednotlivé druhy textů, jejich podobnosti a rozdíly pomocí mluvy, poslechu a následně i čtením. Oblíbenost jednotlivých žánrů se mění s věkem čtenáře, jeho dosavadními zkušenostmi a znalostmi. Při výběru textu je proto nebytné brát v úvahu samotného čtenáře, pro kterého je dílo určené. V každé vývojové etapě totiž dávají čtenáři přednost nejen různým žánrům, ale i odlišné jazykové a stylistické obtížnosti vypovídající o celkové atraktivitě díla pro čtenáře. V předložené rigorózní práci je proto věnovaná pozornost i periodizaci vývoje dětského čtenářství a dále i otázce přiměřenosti textu pro dětského čtenáře.

S ohledem na téma rigorózní práce se následně pozornost zaměřuje na vztah hlasitého čtení a poslechu s porozuměním. Jednotlivé modality porozumění textu jsou zde nejprve

přestaveny samostatně, aby mohlo následně dojít k jejich vzájemnému srovnání. Akcentován je zde zejména rozdíl ve způsobu zpracování informací při hlasitém čtení a naslouchání čtenému. Hlavní přínos čtvrté kapitoly tkví v představení a následném porovnání mezinárodních i českých výzkumů zabývajících se otázkou porozumění textu z hlediska hlasitého čtení a poslechu s porozuměním. V úvahu zde byl brán i textový materiál z hlediska odlišnosti žánrů (odborný a narativní text), které mohou také výsledné porozumění ovlivnit. Detailněji je zde představena česká tříletá studie v rámci projektu GAČR Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika, na které reaguje praktická část předložené práce.

Poslední kapitola teoretické části popisuje nejrůznější diagnostické nástroje zjišťující míru porozumění čteného ať už z hlediska hlasitého čtení nebo poslechu s porozuměním. Porovnány jsou zde i metody, které jsou tradičně užívány v českém prostředí a naopak v zahraničních studiích. Žádný diagnostický nástroj však není dokonalý. Je proto důležité znát silné a slabé stránky jednotlivých nástrojů pro zvolení toho nejvhodnějšího z hlediska potřeb dané konkrétním výzkumem.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

6 ÚVOD DO PROBLÉMU

Předkládaná rigorózní práce si klade za cíl zmapovat čtenářské porozumění u žáků čtvrtých ročníků ZŠ z hlediska hlasitého čtení a poslechu s porozuměním. Na našem území se této problematice věnují výzkumy až v posledních letech, zatímco na mezinárodním poli se jedná o známé téma. Předchozí část práce představila teoretické zázemí pro vlastní výzkumné šetření za využití dostupných literárních zdrojů. Pozornost byla zvláště soustředěna na proces porozumění textu z hlediska hlasitého čtení, naslouchání čtenému textu včetně jejich vzájemné provázanosti. Zvláštní zřetel byl také brán na proces osvojování si čtenářských dovedností, dále pak na diagnostiku čtenářského porozumění, vlastnosti textu a literární žánr, který rovněž výraznou měrou ovlivňuje čtenářské porozumění.

Rigorózní práce reaguje na výzkumný projekt GAČR Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika, který se uskutečnil v letech 2013-2015. Tříletý projekt dospěl k odlišným závěrům o porozumění čtenému, než jaké uvádí mezinárodní studie. V české studii se u žáků čtvrtých ročníků ukázalo jako mnohem obtížnější poslechové porozumění oproti hlasitému čtení, zatímco v zahraničních studiích je tomu přesně naopak. Předložená rigorózní práce se snaží objasnit příčinu této rozdílnosti. Zvažovaným faktorem je odlišná úroveň textů porozumění. Z toho důvodu došlo ve výzkumné studii k prohození textů porozumění. Text O neposedné hvězdičce, který byl v původní studii GAČR použit jako Test naslouchání, byl upraven do podoby Testu hlasitého čtení s porozuměním. Stejně tak je tomu i u textu Krmení králíků, který byl původně sestaven jako Test hlasitého čtení s porozuměním, je v současné studii použit jako Test poslechu s porozuměním. Prohozením textů porozumění se tedy snaží tato práce zmapovat vliv obtížnosti testového materiálu na porozumění hlasitému čtení a poslechu s porozuměním.

7 CÍL PRÁCE A HYPOTÉZY

7.1 Výzkumný cíl

Hlavním cílem rigorózní práce bylo zmapování úrovně čtenářského porozumění žáků 4. ročníků ZŠ zapojených do výzkumného šetření a jejich srovnání s vrstevníky z výzkumného projektu GAČR z hlediska základních čtenářských dovedností a porozumění textu při hlasitém čtení a poslechu s porozuměním. Kladeny jsou tyto výzkumné otázky:

- Existují rozdíly v úrovni porozumění textu při hlasitém čtení a naslouchání mezi žáky 4. ročníků ZŠ zapojených do výzkumného šetření a výzkumného projektu GAČR?
- Existují rozdíly v úrovni porozumění textu při hlasitém čtení a naslouchání mezi žáky 4. ročníků ZŠ zapojených do výzkumného šetření a výzkumného projektu GAČR z hlediska pohlaví respondentů?
- Jaký je vztah mezi hlasitým čtením a poslechem s porozuměním?

7.2 Hypotézy

V souladu s výše stanovenými výzkumnými cíli souvisejícími s porozuměním čtenému textu u žáků 4. ročníků účastnících se výzkumného šetření a výzkumného projektu GAČR Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika z let 2013 – 2015, byly stanoveny celkem 3 hypotézy, které jsou dále členěny na menší výzkumné okruhy.

H1: Na hladině významnosti 5 % předpokládám, že se výsledky mezi žáky 4. ročníků z výzkumného šetření k rigorózní práci a výzkumného projektu GAČR budou statisticky významně lišit v Testech hlasitého čtení a poslechu s porozuměním.

Hypotéza H1 se opírá o výzkumná zjištění mezinárodních studií, které opakovaně potvrzují předpoklad, že v průběhu elementárního vzdělávání je úroveň poslechového porozumění o něco vyšší než čtenářské porozumění. K vyrovnání výkonů v čtenářském a poslechovém porozumění dochází zhruba od sedmé třídy ZŠ (např. Sticht et. al, 1974; Diakidoy, 2014). Výzkumný projekt GAČR však dospěl ke zcela opačným závěrům, kdy bylo pro žáky 4. ročníků obtížnější poslechové porozumění oproti hlasitému čtení s porozuměním.

Předpokládáme, že se spíše než o specifickou charakteristiku gramostnostního rozvoje dětí v českém vzdělávacím a jazykovém prostředí jedná spíše o zjištění související s vlastnostmi předložených textů.

H1.1: Předpokládám, že na hladině významnosti 5 % budou existovat statisticky významné rozdíly mezi výsledky Testů hlasitého čtení s porozuměním a naslouchání mezi žáky 4. ročníků z výzkumného šetření k rigorózní práci a projektu GAČR v celkovém skóru.

H1.2: Předpokládám, že na hladině významnosti 5 % budou existovat statisticky významné rozdíly mezi výsledky Testů hlasitého čtení s porozuměním a naslouchání mezi žáky 4. ročníků z výzkumného šetření k rigorózní práci a projektu GAČR v explicitním skóru.

H1.3: Předpokládám, že na hladině významnosti 5 % budou existovat statisticky významné rozdíly mezi výsledky Testů hlasitého čtení s porozuměním a naslouchání mezi žáky 4. ročníků z výzkumného šetření k rigorózní práci a projektu GAČR v implicitním skóru.

H2: Na hladině významnosti 5 % předpokládám, že se výsledky hlasitého čtení s porozuměním nebudou statisticky významně lišit mezi žáky 4. ročníků z výzkumného šetření k rigorózní práci a výzkumného projektu GAČR z hlediska pohlaví.

Hypotéza H2 a H3 vychází z předpokladu, že mezi chlapci a dívkami nebudou statisticky významné rozdíly ve schopnosti porozumět čtenému a naslouchanému textu. Současné výzkumy na českém i mezinárodním poli nepotvrdily pohlaví za faktor, který by zásadním způsobem ovlivňoval proces čtení a poslech s porozuměním (např. Kucharská, 2015; Leth & Anttila, 2003).

H2.1: Předpokládám, že na hladině významnosti 5 % nebude existovat statisticky významný rozdíl ve výsledcích hlasitého čtení z hlediska pohlaví v celkovém skóru mezi žáky 4. ročníků z výzkumného projektu k rigorózní práci a výzkumného projektu GAČR.

H2.2: Předpokládám, že na hladině významnosti 5 % nebude existovat statisticky významný rozdíl ve výsledcích hlasitého čtení z hlediska pohlaví v explicitním skóru mezi žáky 4. ročníků z výzkumného projektu k rigorózní práci a výzkumného projektu GAČR.

H2.3: Předpokládám, že na hladině významnosti 5 % nebude existovat statisticky významný rozdíl ve výsledcích hlasitého čtení z hlediska pohlaví v implicitním skóru mezi žáky 4. ročníků z výzkumného projektu k rigorózní práci a výzkumného projektu GAČR.

H3: Na hladině významnosti 5 % předpokládám, že se výsledky Testu poslechu s porozuměním nebudou statisticky významně lišit mezi žáky 4. ročníků z výzkumného šetření k rigorózní práci a výzkumného projektu GAČR z hlediska pohlaví.

H3.1: Předpokládám, že na hladině významnosti 5 % nebude existovat statisticky významný rozdíl ve výsledcích poslechu s porozuměním z hlediska pohlaví v celkovém skóru mezi žáky 4. ročníků z výzkumného projektu k rigorózní práci a výzkumného projektu GAČR.

H3.2: Předpokládám, že na hladině významnosti 5 % nebude existovat statisticky významný rozdíl ve výsledcích poslechu s porozuměním z hlediska pohlaví v explicitním skóru mezi žáky 4. ročníků z výzkumného projektu k rigorózní práci a výzkumného projektu GAČR.

H3.3: Předpokládám, že na hladině významnosti 5 % nebude existovat statisticky významný rozdíl ve výsledcích poslechu s porozuměním z hlediska pohlaví v implicitním skóru mezi žáky 4. ročníků z výzkumného projektu k rigorózní práci a výzkumného projektu GAČR.

8 METODIKA PRÁCE

8.1 Průběh výzkumu

Testování bylo realizováno v průběhu školního roku 2017/2018, konkrétně na přelomu měsíce října a listopadu. Žáci absolvovali celkem dvě sezení. Nejprve proběhlo skupinové sezení trávající 45 minut, v rámci kterého byla hromadně otestovaná celá třída. Poté následovalo individuální setkání, které trvalo průměrně 30 minut v závislosti na tempu dítěte a jeho schopnostech. Individuální setkání s žáky probíhalo vždy ve škole, kterou navštěvují a to ve speciální místnosti, kde jsme nebyli nikým rušeni, aby bylo zajištěno maximální možné soustředění žáků.

Účast žáků ve výzkumu byla podmíněna poskytnutím informovaného souhlasu rodičů (viz příloha č. 1), který byl distribuován prostřednictvím školy. Vstupní informace rodičů byly zaměřeny na seznámení s cíli výzkumného šetření a jeho průběhem, se způsobem testování a s principy etického přístupu k respondentům i s ochranou osobních dat.

8.2 Výzkumný vzorek

Výzkum byl realizován na běžné základní škole v Praze. Účastnilo se ho celkem 40 dětí, z toho 23 dívek a 17 chlapců. Výběr respondentů byl zaměřen na intaktní populaci, čili na žáky, kterým nebyly diagnostikovány specifické obtíže ve čtení. Účastníci výzkumného šetření navštěvovali dva čtvrté ročníky v jedné základní škole. V obou dvou ročnících probíhala výuka čtení pomocí metody analyticko-syntetické. Z důvodu anonymizování dat obdržel každý žák pro potřeby výzkumu kód, pod kterým byla příslušná data zpracována.

Z důvodů srovnání dat stávajícího výzkumu s projektem GAČR, uvádím podrobnější údaje i o této studii. Výzkumné studie se zúčastnilo celkem 17 běžných škol z Prahy, Středočeského kraje a Jihočeského kraje. Dohromady se jednalo o více než 500 žáků. Žáci ze 4. ročníků přitom pocházeli ze čtrnácti škol. Do studie nebyli přijímáni respondenti s identifikovanými specifickými vzdělávacími potřebami. Vzorek zahrnoval ve stejném poměru žáky analyticko-syntetické i genetické metody čtení. Pro účely rigorózní práce bylo operováno pouze se skupinou žáků vzdělávajících se pomocí metody analyticko-syntetické, aby bylo možné srovnání současné studie s výzkumnou studií GAČR. Dohromady se jednalo

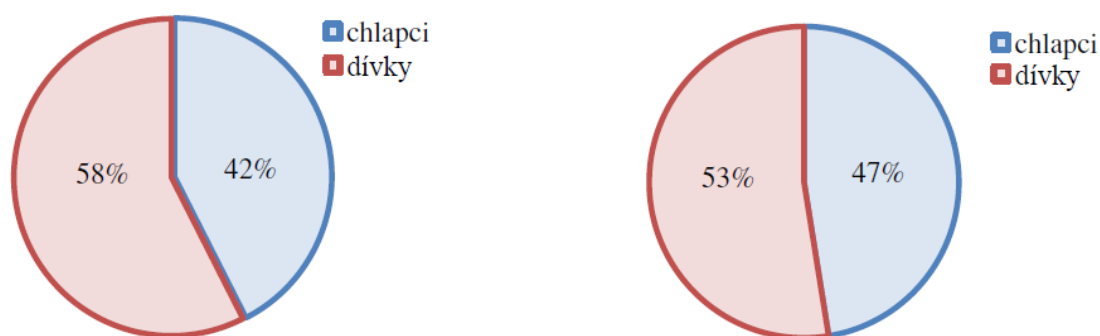
o 59 žáků, z toho 31 dívek a 28 chlapců. Pro větší přehlednost jsou údaje zaneseny do níže uvedené tabulky a grafů.

Tabulka 1: Rozložení respondentů podle pohlaví a věku

Výzkumné šetření k rigorózní práci				
Chlapci	Dívky	Celkem	Věkové rozpětí	Průměrný věk
17	23	40	10,1 – 12,3 let	11,1 let

Výzkumný projekt GAČR				
Chlapci	Dívky	Celkem	Věkové rozpětí	Průměrný věk
29	30	59	10,5 – 13,5 let	12,0 let

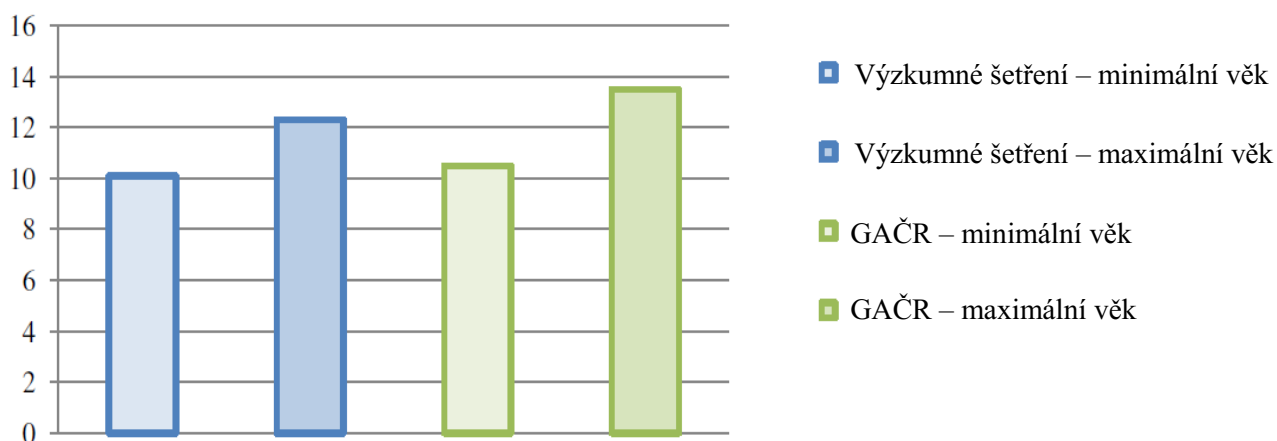
Graf 1: Rozložení výzkumného vzorku podle pohlaví respondentů



Výzkumné šetření k rigorózní práci

Výzkumný projekt GAČR

Graf 2: Rozložení výzkumného vzorku podle věku respondentů



Úroveň porozumění hlasitému čtení a poslechu s porozuměním bylo v předložené práci srovnáno i z hlediska rozdílů mezi dívkami a chlapci. Z mezinárodních šetření PIRLS a PISA se na celosvětové úrovni opakovaně potvrzuje větší zdatnost dívek ve čtenářské gramotnosti oproti chlapcům. Zajímalo mne tedy, zda jsou mezi dívkami a chlapci v obou sledovaných výzkumných šetřeních rozdíly, které nabývají statistické významnosti.

Ve sledovaných výzkumech byla také u žáků 4. ročníků ZŠ orientačně zmapována úroveň rozumových schopností, která sloužila jako vstupní kritérium pro účast na zmíněných výzkumných šetřeních. V případě výzkumného projektu GAČR byl použit subtest Kostky z Wechslerovy inteligenční škály WISC-III a ve výzkumu k rigorózní práci byly použity Ravenovy Barevné progresivní matice (1977). Předpokládalo se, že žáci, kteří dosáhnou podprůměrných výkonů, budou z výzkumu vyřazeni. Nicméně všichni žáci účastníci se výzkumného šetření k rigorózní práci dosáhli požadované úrovně rozumových schopností, z toho důvodu nebyl nikdo z výzkumného vzorku vyloučen.

Další podmínkou pro realizaci výzkumu zabývající se porovnáním hlasitého čtení a poslechu s porozuměním u žáků 4. ročníků byla vyrovnanost výsledků v testech zjišťující základní čtenářské dovednosti mezi účastníky výzkumného projektu GAČR a výzkumu k rigorózní práci. Pokud by nebyla tato podmínka dodržena a žáci by se mezi sebou lišili v základních čtenářských dovednostech, nebylo by možné srovnání jejich porozumění z hlediska hlasitého čtení ani poslechu s porozuměním, jelikož by výsledky nebyly dostatečně průkazné. Jak ukazují výsledky uvedené v tabulkách 2a-5b níže, je dle standardizovaných metod úroveň dekódovacích schopností v obou skupinách srovnatelná.

8.3 Základní čtenářské dovednosti

Následující část se věnuje porovnáním úrovně základních čtenářských dovedností mezi žáky 4. ročníků ZŠ účastnících se výzkumného šetření k rigorózní práci a žáky, kteří byli zapojeni do výzkumného projektu GAČR. Do porovnávání základních čtenářských dovedností jsou zahrnuty výsledky Testů rychlého čtení, čtení s porozuměním a čtení pseudoslov z Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ (Caravolas & Volín, 2005). Jednotlivé testy jsou analyzovány zvlášť a uvedeny v tabulkách 2a-5b.

Zpracování dat probíhalo pomocí Studentova t-testu, jelikož kontrola normality dat (Kolmogorov-Smirnov test) potvrdila jejich normální rozložení (viz příloha 2). Data jsou také posuzovaná dle aritmetického průměru, dosažení minimální a maximální hodnoty, procentuální úspěšnosti v testech a směrodatné odchylky.

Tabulka 2a: Test rychlého čtení ¹

Skupina	Průměr	SO	% úspěšnost	Rozpětí	T-test		
					T	df	Sig. (2-tailed)
SRP	94,4	16,7	67,4	59-122	1,081	97	0,311
SGAČR	90,8	18,0	64,8	53-127			

Z tabulky 2a je patrné, že rozdíly v Testu rychlého čtení (Caravolas & Volín, 2005) mezi žáky 4. ročníků z výzkumného šetření k rigorózní práci (dále označené jako SRP) a výzkumného projektu GAČR (dále uvedené jako SGAČR) není statisticky významný ($p = 0,3111$). Patrné jsou však mírné odlišnosti mezi výzkumy SRP a SGAČR. Dosažená míra úspěšnosti byla ve výzkumu SRP o 2,6 procent (tj. 3,6 bodů) vyšší, než ve výzkumné skupině SGAČR. Naopak ve výzkumu SGAČR bylo zaznamenáno větší rozpětí v dosažených minimálních a maximálních počtech bodů. V Testu rychlého čtení (Caravolas & Volín, 2005) je možné dosáhnout maximálního počtu 140 bodů. Výzkumná skupina SGAČR dosáhla rozpětí 53 – 127 bodů, což je o 6 bodů méně v dolním pásmu a o 5 bodů více v horním pásmu bodového rozpětí než dosáhla skupina SRP. Tyto dílčí rozdíly mezi výzkumnou skupinou SRP a SGAČR nejsou velké a nenabývají tudíž statistické významnosti.

¹**Legenda k tabulkám 2a-5b**

SRP = výzkumná skupina testovaná v rámci rigorózní práce,
 SGAČR = výzkumná skupina z výzkumného projektu GAČR,
 průměr = aritmetický průměr; SO = směrodatná odchylka; rozpětí = minimální a maximální hodnota;
 T-test = Studentův t-test; t = testové kritérium; Df = stupeň volnosti; Sig (2-tailed) = statistická významnost (signifikace), která by neměla přesáhnout standardní p-hodnotu 0,05

Tabulka 2b: Test rychlého čtení v závislosti na pohlaví

Skupina	Pohlaví	Průměr	SO	% úspěšnost	Rozpětí	T-test		
						T	df	Sig. (2-tailed)
SRP	Dívky	95,0	17,3	67,9	59-122	0,286	38	0,777
	Chlapci	93,5	16,3	66,8	62-121			
SGAČR	Dívky	89,7	18,9	64,0	55-124	0,446	57	0,658
	Chlapci	91,8	17,2	65,6	53-127			

Výsledky Testu rychlého čtení (Caravolas & Volín, 2005) mezi výzkumnou skupinou SRP a SGAČR lze dále podrobněji zkoumat například podle vlivu pohlaví žáků na výsledky testu. Ve skupině SRP ani ve skupině SGAČR však nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci ve čtvrtém ročníku ZŠ ($p_1 = 0,777$; $p_2 = 0,658$) z hlediska výkonu v Testu rychlého čtení.

Mezi dívkami a chlapci z výzkumné skupiny SRP a SGAČR panuje poměrně velká míra shody mezi výsledky. Z hlediska procentuální míry úspěšnosti dopadli o něco lépe dívky a chlapci z výzkumné skupiny SRP. Dívky ze skupiny SRP a SGAČR se mezi sebou lišily v průměrném skóru o 5,3 bodů a chlapci o pouhých 1,7 bodů. Nejmenší úspěšnost byla zaznamenaná u dívek ze skupiny SGAČR, jež byly v testu úspěšné na 64,0 % s průměrným skórem 89,7 bodů ze 140 bodů. Naopak nejlepší úspěšnost je patrná u dívek skupiny SRP s 67,9 % úspěšností a průměrným ziskem 95,0 bodů z celkových 140. Lze tedy říci, že ve výzkumné skupině SRP byly úspěšnější dívky o 1,5 bodů než chlapci a naopak ve výzkumné skupině SGAČR dosáhli lepších výsledků chlapci s rozdílem 2,1 bodů oproti dívkám. Jak již bylo zmíněno v tabulce 4a větší rozpětí bodového zisku lze vyzorovat u skupiny SGAČR. Nejvyšší počet bodů 127 získali chlapci ze skupiny SGAČR z celkového počtu 140, což je o 6 bodů více než chlapci skupiny SRP. Dívky skupiny SGAČR získaly druhý nejvyšší počet bodů 124 ze 140, dívky skupiny SRP o dva body méně. Bodové rozpětí je tedy mezi dívkami těsnější (2 body) než u chlapců (6 bodů).

Tabulka 3a: Test čtení pseudoslov

Skupina	Průměr	SO	% úspěšnost	Rozpětí	T-test		
					T	df	Sig. (2-tailed)
SRP	19,0	2,6	79,2	13-24	1,792	97	0,900
SGAČR	20,1	3,3	83,3	9-24			

Tabulka 3a, stejně jako předchozí tabulka 2a, nepotvrzuje statisticky významný rozdíl ($p = 0,900$) v Testu čtení pseudoslov (Caravolas & Volín, 2005) mezi žáky 4. ročníků ZŠ ve výzkumném šetření k rigorózní práci (dále jen SRP) a výzkumnému projektu GAČR (dále označené jako SGAČR).

Z tabulky 3a dále vyplývá, že je skupina SGAČR o 4,1 % úspěšnější s průměrným počtem o 1,1 bodů více než skupina SRP. Ve skupině SGAČR je dále patrné širší bodové rozpětí, kdy je minimální počet bodů 9 a maximální počet je 24 z celkových 24 bodů. Naopak výzkumná skupina SRP skóruje minimálním počtem 13 bodů, což je o 4 body více, než v případě výzkumné skupiny SGAČR. Maximální počet ve skupině SRP a SGAČR je totožný. Obě dvě výzkumné skupiny dosahují maximálního počtu bodů tj. 24 bodů. Výsledky v testu čtení pseudoslov (Caravolas & Volín, 2005) se mezi skupinami SRP a SGAČR liší jen o pár bodů, nelze tedy hovořit o statistické významnosti. V následující tabulce 3b je pozornost zaměřena na to, zda má vliv pohlaví respondentů na výsledek v Testu čtení pseudoslov (Caravolas & Volín, 2005) mezi skupinami SRP a SGAČR

Tabulka 3b: Test čtení pseudoslov v závislosti na pohlaví

Skupina	Pohlaví	Průměr	SO	% úspěšnost	Rozpětí	T-test		
						T	df	Sig. (2-tailed)
SRP	Dívky	19,4	2,5	80,8	13-24	1,005	38	0,233
	Chlapci	18,5	2,8	77,0	13-23			
SGAČR	Dívky	19,8	3,6	82,5	9-24	0,706	57	0,482
	Chlapci	20,4	3,0	85,0	10-24			

Z tabulky 3b vyplývá, že jsou rozdíly ve výsledcích Testu čtení pseudoslov (Caravolas & Volín, 2005) mezi dívkami a chlapci ve výzkumných skupinách SRP a SGAČR téměř shodné a nedosahují tedy statistické významnosti ($p_1 = 0,233$; $p_2 = 0,482$). Nepatrně lepších

výsledků dosahují dívky a chlapci z výzkumné skupiny SGAČR, kde jsou dívky o 0,4 bodu a chlapci o 1,9 bodu lepší respondenti ze skupiny SRP. Z hlediska celkové procentuální úspěšnosti jsou již rozdíly mezi skupinami zřetelnější. Opět platí, že úspěšnější byly dívky a chlapci z výzkumné skupiny SGAČR, kdy dívky dosáhly o 4,2 % a chlapci o celých 8 % lepších výsledků oproti skupině SRP. Nejnižších průměrných výsledků dosáhli chlapci z výzkumné skupiny SRP s 18,5 bodu (úspěšnost 77,0 %) z celkových 24 bodů a naopak nejvyšších dosáhli chlapci ze skupiny SGAČR s průměrným počtem bodů 20,4 (úspěšnost 85,0 %) z celkových 24 bodů.

Většího rozpětí z hlediska zisku bodů dosáhla výzkumná skupina SGAČR, kdy nejnižšího počtu dosáhly dívky s 9 body oproti dívkám ze skupiny SRP, které skórovaly nejnižší 13 body. Chlapci z výzkumné skupiny SGAČR měli minimální počet bodů 10, zatímco chlapci ze skupiny SRP 13 bodů z maximálního počtu 24 bodů, dosáhli shodně chlapci ze skupin SRP i SGAČR. Mezi dívkami je tedy rozdíl o 4 body a u chlapců o 3 body ve prospěch skupiny SRP.

Tabulka 4a: Test čtení s porozuměním, skór 1

Skupina	Průměr	SO	% úspěšnost	Rozpětí	T-test		
					T	df	Sig. (2-tailed)
SRP	19,9	6,9	49,8	10-34	1,962	97	0,051
SGAČR	22,6	6,7	56,5	9-39			

Test čtení s porozuměním (Caravolas & Volín, 2005) lze hodnotit pomocí dvou skórů. První skór uvedený v tabulce 4a poskytuje celkový index čtenářských dovedností, jako je přesnost dekodování, rychlost čtení a úroveň porozumění. Druhý skór popsáný v tabulce 5a udává poměr mezi počtem správných odpovědí a součtem všech řešených položek bez ohledu na rychlost čtení. Skór 1 je tedy obecnější, udává počet správně doplněných slov do vět.

Z výsledků Testu čtení s porozuměním (Caravolas & Volín, 2005) uvedených v tabulce 4a je zřejmé, že rozdíl mezi žáky 4. ročníků z výzkumné studie k rigorózní práci (dále jen SRP) a výzkumným projektem GAČR (dále uvedené jako SGAČR) se dotýká hladiny

statistické významnosti ($p = 0,051$). Celková míra úspěšnosti byla u výzkumné skupiny SGAČR o 6,7 % (2,7 bodů) vyšší než u skupiny SRP. Větší bodové rozpětí z hlediska zisku minimálního a maximálního počtu bodů měla též skupina SGAČR s rozpětím 9-39 bodů z celkových 40 bodů, zatímco výzkumná skupina SRP dosáhla v dolním pásmu o 1 bod více a v horním pásmu o 5 bodů méně než skupina SRP, tj. 10-34 bodů.

Tabulka 4b: Test čtení s porozuměním, skór 1 v závislosti na pohlaví

Skupina	Pohlaví	Průměr	SO	% úspěšnost	Rozpětí	T-test		
						T	df	Sig. (2-tailed)
SRP	Dívky	21,0	6,5	52,5	11-34	1,254	38	0,219
	Chlapci	18,2	7,4	45,5	10-34			
SGAČR	Dívky	21,8	6,6	54,5	9-33	0,885	57	0,380
	Chlapci	23,4	6,9	58,5	13-39			

Pokud srovnáme analyzovaná data mezi výzkumnou skupinou SRP a SGAČR v Testu čtení s porozuměním (Caravolas & Volín, 2005) na základě vlivu pohlaví respondentů, zjistíme, že se nejedná o statisticky významné zjištění ($p_1 = 0,219$; $p_2 = 0,380$), i když rozdíly mezi samotnými skupinami SRP a SGAČR se dotkly hladiny statistické významnosti ($p = 0,051$).

Ve výzkumné skupině SRP byly úspěšnější dívky v průměrném počtu bodů o 2,8 bodů (7 %) než chlapci z téhož výzkumu. Naopak ve výzkumné skupině SGAČR byli úspěšnější chlapci oproti dívkám o 1,6 bodů (4 %). Rozdíl z hlediska pohlaví mezi výzkumy SRP a SGAČR byl nejvýraznější, ale stále statisticky nevýznamný, mezi chlapci a to o 5,2 bodů (13,3 %) ve prospěch SGAČR. Dívky z výzkumného šetření SGAČR byly úspěšnější o pouhých 0,8 bodů (2 %) oproti dívkám z výzkumné skupiny SRP. Z hlediska bodového zisku byli nejúspěšnější chlapci ze skupiny SGAČR s 13-39 body z celkových 40 bodů a naopak nejméně skórovaly dívky z téže výzkumné skupiny se ziskem 9-33 bodů z celkových 40. Těsnějších výkonů dosáhli dívky a chlapci ze skupiny SRP, kdy dívky získaly 11-34 bodů a chlapci 10-34 bodů z celkových 40.

Tabulka 5a: Test čtení s porozumění, skóre 2

Skupina	Průměr	SO	% úspěšnost	Rozpětí	T-test		
					T	df	Sig. (2-tailed)
SRP	92,1	7,8	92,1	71-100	2,994	97	0,004
SGAČR	87,2	8,5	87,2	64-100			

Skóre 2 Testu čtení s porozuměním (Caravolas & Volín, 2005) přesněji odráží index porozumění, jelikož odhlíží od rychlosti čtení a udává poměr mezi počtem správných odpovědí a součtem všech řešených položek. Na rozdíl od skóre 1 Testu čtení s porozuměním (Caravolas & Volín, 2005) popsané v tabulce 4a, nabývá rozdíl mezi výzkumnými skupinami statistické významnosti ($p = 0,004$). Oproti skóru 1, kdy byli úspěšnější žáci z výzkumného šetření SGAČR, skórovali statisticky významně lépe ve skóru 2 z výzkumné skupiny SRP.

Výzkumná skupina SRP byla úspěšnější o 4,9 % (4,9 bodů) než skupina SGAČR. Značný rozdíl je také patrný v rozptylu bodového zisku mezi skupinami SRP a SGAČR. Nejnižší bodová hranice ve skupině SGAČR je 64 bodů ze 100 možných, zatímco v případě skupiny SRP se jedná o nejspodnější hranici 71 bodů ze 100. Obě dvě výzkumné skupiny dosáhly shodné horní hranice bodů, které jsou totožné s celkovým počtem bodů, tj. 100 bodů.

Tabulka 5b: Test čtení s porozuměním, skóre 2 v závislosti na vlivu pohlaví

Skupina	Pohlaví	Průměr	SO	% úspěšnost	Rozpětí	T-test		
						T	df	Sig. (2-tailed)
SRP	Dívky	93,5	4,6	93,5	83-100	1,229	38	0,233
	Chlapci	90,2	10,6	90,2	71-100			
SGAČR	Dívky	86,8	9,2	86,8	64-100	0,315	57	0,754
	Chlapci	87,5	7,9	87,5	72-100			

I když z předešlé analýzy dat shrnuté v tabulce 5a vyplývá, že je mezi skupinami SRP a SGAČR statisticky významný rozdíl, tabulka 5b nepotvrzuje statisticky významný rozdíl ($p_1 = 0,233$; $p_2 = 0,754$) mezi skupinami SRP a SGAČR vlivem pohlaví respondentů.

Dívky a chlapci z výzkumné skupiny SRP byli o něco úspěšnější v řešení Testu čtení s porozuměním (Caravolas & Volín, 2005) než respondenti ve skupině SGAČR. Mezi dívkami byl rozdíl 6,7 bodů a mezi chlapci byly výsledky těsnější s rozdílem 2,7 bodů. Nejvyššího

skóre dosáhly dívky z výzkumné skupiny SRP s rozsahem 83-100 bodů ze 100. Naopak nejnižší bodový zisk měly dívky ze skupiny SGAČR s 67-100 body z celkových 100 bodů. Mezi chlapci bylo bodové rozpětí téměř shodné, kdy chlapci ze skupiny SGAČR měli o jeden bod méně v minimálním počtu bodů, tj. 71-100 bodů ze sta a chlapci ze skupiny SRP dosáhli 72-100 bodů z celkového počtu 100 bodů.

8.4 Shrnutí výsledků základních čtenářských dovedností

Analýza výsledků Testů rychlého čtení, Čtení pseudoslov a Čtení s porozuměním z Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ (Caravolas & Volín, 2005) potvrzuje výzkumnou podmínku, že jsou základní čtenářské dovednosti mezi žáky 4. ročníků z výzkumného šetření k rigorózní práci a výzkumného projektu GAČR vyrovnané. Statisticky významný rozdíl mezi výzkumnou studií k rigorózní práci a výzkumným projektem GAČR bylo dosaženo pouze v Testu čtení s porozuměním (Caravolas & Volín, 2005) a to v druhém sledovaném skóru, který se zaměřoval na index čtenářského porozumění. V tomto skóru statisticky významně lépe dopadli respondenti z výzkumného projektu k rigorózní práci. Na tuto skutečnost je potřeba myslet při následné interpretaci výsledků porovnávající hlasité čtení a poslech s porozuměním. Obecně je možné tvrdit, že žáci z výzkumného šetření k rigorózní práci postupovali pomaleji ale s méně chybami, zatímco žáci z výzkumného projektu GAČR preferovali spíše rychlejší postup, který si však žádal více chyb.

Použité testy z Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ (Caravolas & Volín, 2005) byly také porovnány z hlediska vlivu pohlaví na výsledný skór. V žádném ze zmiňovaných Testů čtenářských dovedností však nebyl zaznamenán statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci ani v jednom ze sledovaných výzkumných šetření. Zajímavé je, že ve výzkumném šetření k rigorózní práci dosáhly dívky vždy lepších výsledků než chlapci, zatímco ve výzkumném projektu GAČR lépe skórovali chlapci ve třech ze čtyř sledovaných testů oproti dívkám.

Na základě výše uvedených skutečností je možné soudit, že jsou výkony mezi respondenty z výzkumného projektu GAČR a výzkumného šetření k rigorózní práci vyrovnané z hlediska základních čtenářských dovedností.

8.5 Použité metody

Pro výzkumné účely rigorózní práce byly použity nástroje pro hodnocení čtenářských dovedností sledující jak úroveň dekodovacích schopností, tak porozumění čtenému. Z Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ (Caravolas & Volín, 2005) byly využity tři čtenářské testy a to Test rychlého čtení, Čtení pseudoslov a Test čtení s porozuměním. Použity byly také dva nové testy porozumění čtenému zkonstruované pro potřeby projektu GAČR Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika (Kucharská et, al., 2014). Jedná se o Test Krmení králíků mapující úroveň poslechového porozumění a Test O neposedné hvězdičky zaměřený na porozumění hlasitého čtení s porozuměním.

8.5.1 Barevné progresivní matice

Ravenovy Barevné progresivní matice z roku 1977 jsou nonverbálním inteligenčním testem měřící fluidní tj. vrozenou inteligenci, který se řadí mezi nejužívanější culture fair inteligenční testy u nás. Test je vhodný jak pro děti od 5 do 12 let, tak i pro dospělé od 65 let a výše. Ravenovy Barevné progresivní matice se skládají ze tří dvanácti úkolových sérií vzrůstající obtížnosti. Probandi mají za úkol v každé úloze najít vždy jeden geometrický obrazec z nabídky šesti obrazců, kterým správně doplní uvedenou předlohu (Kučerová-Husníková, Gjuričová, 1977).

8.5.2 Test rychlého čtení

Test rychlého čtení z Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ (Caravolas & Volín, 2005) poskytuje odhad rychlosti rozpoznávání izolovaných slov. Test tvoří 140 slov uspořádaných do tří sloupců. Děti mají za úkol přečíst předložená slova co nejrychleji. Zaznamenaná jsou všechna správně přečtená slova v časovém limitu jedné minuty (Caravolas & Volín, 2005).

8.5.3 Test čtení pseudoslov

Dovednost čtení pseudoslov, která nemají žádný význam, ale odrážejí specifickou skladbu slabik daného jazyka, je považováno za dobrý ukazatel dekodovacích schopností

(Kucharská et al., 2014). Pseudoslova tedy neposkytují při čtení ani sémantickou ani globální grafickou oporu. Děti jsou tedy nuceny využívat svých fonologických dovedností k sestavení slov jakožto lineární řady segmentů (Caravolas & Volín, 2005). Test obsahuje tři série po osmi pseudoslovech obsahující dvě až čtyři slabiky. Slova vyskytující se v testu respektují fonotaktická pravidla češtiny. Oproti běžně se vyskytujícím fonémům byl však navýšen počet fonémů zapisujících se s diakritickými znaménky, zejména dlouhé samohlásky.

8.5.4 Test čtení s porozuměním

Test čtení s porozuměním (Caravolas & Volín, 2005) je globálním měřítkem čtenářských schopností. Test spočívá v doplňování slov do textu s časovým limitem sedmi minut. Děti čtou dvacet pasáží o délce jedné až tří vět a jejich úkolem je doplnit v každé pasáži dvě chybějící slova. Jednotlivé pasáže jsou odstupňovány podle obtížnosti dané délkou, nároky na slovní zásobu a znalostmi. V každém textu jsou vynechána dvě slova, vzniklé mezery jsou označeny A a B. Pod textem jsou dvě sady po pěti slovech, označené písmeny A a B, kdy žáci do mezery A vybírají slovo ze sady A a do mezery B slovo ze sady B. Každá pětice slov obsahuje jen jedno správné slovo, ostatní čtyři jsou distraktory.

Příklad: Mléko můžeš A ze skleničky nebo z B.

Sada A: sníst – vidět – hodit – pít – natřít

Sada B: ulice – trávy – krávy – koláče – hrnečku

Výstupem testu jsou dvě skóre. Skóre 1 poskytuje celkový index čtenářských dovedností dítěte (tj. přesnost dekodování, rychlost čtení, porozumění), ale není přímým ukazatelem žádné z jednotlivých složek. Skóre 2 odhlíží od rychlosti čtení a udává poměr mezi počtem správných odpovědí a součtem všech řešených položek (Caravolas & Volín, 2005).

8.5.5 Test Krmení králíků

Test je postavený na poslechu příběhu, po kterém následují otázky pro zjištění porozumění slyšenému textu, které jsou zaměřeny jak na hlavní linii příběhu, tak i na jeho detaily. Test je koncipován pro individuální administraci. Dětem byl nejprve puštěn z CD přehrávače příběh, který byl namluvený školeným hlasem. Poté byly žákům čteny jednotlivé otázky ze záznamového archu s natištěnými otázkami, do kterého byly zaznamenány

doslovné odpovědi dětí. Doba odpovědi nebyla časově limitovaná. Maximální počet bodů, které lze v testu získat je 20. Počet bodů se pohybuje v rozmezí od 0 až 2 bodů za otázku. Pouze v otázkách (č. 9, 10, 11, 12) zaměřených na výběr slov, které se v textu vyskytují či nevyskytují, lze získat maximálně jeden bod. Pro vyhodnocování testu byl vypracovaný arch se vzorovými odpověďmi za 0, 1 a 2 body (Kucharská et al., 2014).

8.5.6 Test O neposedné hvězdičce

Test je založený na obdobném principu jako Test Krmení králíků. Žáci mají za úkol přečíst pohádkový příběh a poté jsou jim pokládány otázky související s textem, pomocí kterých je zjišťováno jejich čtenářské porozumění.

I když je hlavním cílem tohoto nástroje sledovat různé aspekty porozumění, umožňuje také hodnocení rychlosti a přesnosti čtení, jak je zvykem v naší školské a poradenské praxi. Žáci musí přečíst celý text na rozdíl od jiných testů porozumění (např. Matějčkova Zkouška čtení), neboť by jinak nebyli schopni odpovídat na otázky hodnotící jejich porozumění. Posuzován je také celkový čas nutný k přečtení celého textu, dále pak počet přečtených slov za 1. minutu, 2. minutu, 3. minutu a počet chyb v těchto časových limitech. Sledována byla také technika čtení. Jednalo se o škálu dvanácti kvalitativních projevů (Kucharská et al., 2014). Maximální počet bodů, které lze v testu získat je 22. Počet bodů se pohybuje v rozmezí od 0 až 2 bodů za otázku. Pouze v otázkách (č. 7, 8, 9, 10) zaměřených na výběr slov, které se v textu vyskytují či nevyskytují, lze získat maximálně jeden bod. Pro vyhodnocování testu byl vypracovaný arch se vzorovými odpověďmi za 0, 1 a 2 body.

8.5.7 Sledované úrovně čtenářského porozumění

V nově vytvořených Testech porozumění čtenému (Krmení králíků, O neposedné hvězdičce) v rámci projektu GAČR Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika se pracuje celkem se třemi druhy skóre. První z nich je celkový skóre, který je dán součtem bodů jednotlivých odpovědí. V testu se dále pracuje s explicitním a implicitním skórem, pomocí nichž se lze dozvědět o nejrůznějších aspektech porozumění čtenému a slyšenému. Pokud se jednotlivé roviny porozumění pohybují na odlišné úrovni, lze uvažovat o pozadí těchto rozdílů.

Explicitní skór odpovídá explicitní rovině porozumění, která souvisí s informacemi obsaženými přímo v textu. Jedná se tedy o doslovné porozumění. Při tomto porozumění se doptáváme žáků, co si z přečteného textu pamatují, jak porozuměli informacím z textu, jak dovedou popsat hlavní dějovou linku, či jak by popsaly postavy z příběhu. Tato úroveň porozumění závisí na paměťových schopnostech, koncentraci pozornosti a zkušenostech dítěte (Kucharská et al., 2014).

Implicitní skór či implicitní porozumění, je náročnější forma porozumění, jelikož v ní nejde o prosté porozumění přečteného nebo slyšeného textu, jako tomu je u předchozí roviny porozumění, ale o vysouzení či nalezení odpovědí, které nejsou explicitně v textu řečeny. Implicitní porozumění souvisí se zkušenostmi dítěte, s jeho schopností dedukce a čtení mezi řádky. Vliv mají i další kognitivní aspekty jako jsou mentální schopnosti, schopnosti řešit problémové situace a využívat kontext (Kucharská et al., 2014).

Předpokladem pro úspěšnost v obou rovinách porozumění je přiměřenost obsahu, tématu, použitého slovníku a stylistiky věku dítěte (Kucharská et al., 2014).

8.5.7.1 Typologie otázek testů s porozuměním

Testy porozumění čtenému, ať hlasitému čtení (O neposedné hvězdičce) nebo poslechu (Krmení králíků) jsou tedy tvořeny jak explicitními tak i implicitními otázkami. Každý test má např. otázku na dějovou linku, otázku na hlavního hrdinu, výběr odpovědí na základě distraktorů, ale i otázky týkající se motivace hlavního hrdiny či pochopení přenosového významu jako je přísloví (Kucharská et al., 2014). V tabulkách uvedených níže (tabulka č. 6 a 7) jsou pro přiblížení zaznamenány ukázky jednotlivých typů otázek vyskytující se v příslušných testech porozumění.

Tabulka 6: Typy otázek: explicitní skór (Kucharská et al., 2014, s. 92-93)

Doslovné porozumění – explicitní skór	
Prosté vybavení přítomných detailů určité kategorie	Krmení králíků příklad otázky: <i>Na co se králíkům hodí silné a ostré zuby?</i>
	O neposedné hvězdičce příklad otázky: <i>Jak se jmenovala vila v příběhu?</i>
Vybavení a diferenciaci přítomných detailů od nepřítomného: fonologický distraktor	Krmení králíků příklad otázky: <i>Které slovo v příběhu nebylo kotec-kopec-konec</i>
	O neposedné hvězdičce příklad otázky: <i>Které slovo v příběhu nebylo údolí-úbočí-úskali</i>
Vybavení a diferenciaci přítomných detailů od nepřítomného: sémantický distraktor	Krmení králíků příklad otázky: <i>Které slovo si slyšel/a v příběhu vlk-vlčák-pes</i>
	O neposedné hvězdičce příklad otázky: <i>Které slovo tam nebylo lumpačit-divočít-mračit</i>
Diferenciaci hlavních a vedlejších postav, dějů	Krmení králíků příklad otázky: <i>Kdo v příběhu má doma králíky?</i>
	O neposedné hvězdičce příklad otázky: <i>O kom hlavně byla pohádka, kterou jsi četl/a?</i>
Postižení dějové linie	Krmení králíků příklad otázky: <i>Co máme dát králíkům nejdříve, co pak a co nakonec? Nejdříve seno, pak granule a nakonec tvrdý chleba a mrkvovou nat' NEBO nejdříve tvrdý chleba, pak seno, a když by seno nestačilo, tak i granule nebo mrkvovou nat'.</i>
	O neposedné hvězdičce příklad otázky: <i>Jak se to stalo? Pája s Jirkou šli přes Oblačný vrch k vile Lesaně NEBO Pája s Jirkou šli přes les k Oblačnému vrchu?</i>

Tabulka 7: Typy otázek - implicitní skór (Kucharská et al., 2014, s. 92-93)

Vysuzování na základě informací z textu – implicitní skór	
Vysuzování věcné správnosti tvrzení vzhledem k předloze	<p>Krmení králíků příklad otázky: <i>Co je pravda? Když budou mít králíci dost vody, nebude je bolet břicho NEBO břicho je nebude bolet, když budou chroupat jen seno a tvrdý chleba.</i></p> <hr/> <p>O neposedné hvězdičce příklad otázky: <i>Co myslíš, vzbudil se Jirka, protože Pája plakala NEBO Pája plakala, protože se Jirka vzbudil?</i></p>
Vysuzování významu neznámých slov podle kontextu – sémantické vysuzování	<p>Krmení králíků příklad otázky:</p> <hr/> <p>O neposedné hvězdičce příklad otázky: <i>Víš, co je to soprán?</i></p>
Vysuzování na základě kombinace informací z textu a vcítění do osoby z textu – emoční a personální vysuzování	<p>Krmení králíků příklad otázky: <i>Z čeho všeho měla Martina radost, když přijela domů?</i></p> <hr/> <p>O neposedné hvězdičce příklad otázky: <i>Pája v příběhu plakala, proč asi?</i></p>
Vysuzování na základě kombinace informací z textu a pochopení motivace hrdiny	<p>Krmení králíků příklad otázky: <i>Proč sousedka požádala babičku o krmení králíků?</i></p> <hr/> <p>O neposedné hvězdičce příklad otázky: <i>Proč měla Pája Jirkovi poděkovat?</i></p>
Vysuzování skutečného významu místo doslovného – vysuzování přenosové	<p>Krmení králíků příklad otázky: <i>Co to znamená „zapiš si to za uši“?</i></p> <hr/> <p>O neposedné hvězdičce příklad otázky: <i>Co znamená, když je někdo jak z hadích ocásků?</i></p>

8.6 Srovnání textů čtenářského porozumění

Nové texty čtenářského porozumění korespondují s dovednostmi, které by měli mít žáci 4. ročníku ZŠ osvojeny dle RVP ZV z hlediska oblasti Komunikační a slohové výchovy, Literární výchovy i Jazykové výchovy. Žák ve čtvrté třídě by měl být tedy schopen číst s porozuměním přiměřeně náročný text, rozlišit v něm podstatné informace od okrajových, volně reprodukovat text, zapamatovat si podstatné informace a fakta, vyjádřit své dojmy z četby, rozlišit různé typy uměleckých textů a z hlediska techniky četby by měl již číst s náležitou intonací, pauzami a tempem (Jeřábek, Tupý, & et al., 2017).

Nové texty čtenářského porozumění splňují z hlediska textové lingvistiky kritéria textuality vymezené rakouskými lingvisty de Beaugrandeho a Dresslera i principy koheze textu z hlediska jednoty textury a struktury dle Hassanové. V obou případech se jedná o smysluplné texty, ve kterých jsou jednotlivé komponenty vzájemně provázané jak z hlediska jazykových prostředků, tak i z hlediska obsahu. Texty rovněž vznikaly s ohledem na věk čtenářů s respektem k jejich kognitivním, emocionálním a lingvistickým schopnostem. I z hlediska míry informativnosti textů pro čtenáře se jedná o vyrovnané texty, které jsou pro žáky 4. ročníků vhodné. Ani v jednom textu nehrozí zahlcení informacemi čtenáře, ani ztráta zájmu o příběh v důsledku nízké informativnosti, která by mohla působit rušivě až nudně (De Beaugrande & Dressler, 1981). Text Krmení králíků i druhý text O neposedné hvězdičce je taktéž v souladu s vývojovým aspektem čtenářství. Ve čtvrté třídě přetrvává obliba pohádek spolu se silícím zájmem o dobrodružné a fantasijské příběhy nebo naučné příběhy (Viktorová, 2005). Při podrobnějším srovnání obou textů nicméně zjistíme, že jsou mezi nimi patrné rozdíly, které mohly vést k problémům s porozuměním a přispět tak k rozkolu mezi výzkumným projektem GAČR a mezinárodními výzkumy čtenářské gramotnosti.

Z formálního hlediska má Text Krmení králíků a text O neposedné hvězdičce obdobný rozsah slov, procentuální zastoupení jednoslabičných, dvojslabičných a víceslabičných výrazů, stejně tak i počet souhláskových shluků obsažených ve slovech (viz tabulka 8). Text Krmení králíků má větší počet slov se třemi a více souhláskovými shluky i v celkovém počtu souhláskových shluků převyšuje text O neposedné hvězdičce celkově o 2,3 %. Text O neposedné hvězdičce má oproti tomu větší počet slov se dvěma souhláskovými shluky a obsahuje celkově delší slova se čtyřmi a více slabikami. Nicméně z celkového hlediska jsou rozdíly mezi sledovanými proměnnými velmi malé.

Tabulka 8: Počet slabik a souhláskových shluků

	Krmení králíků		O neposedné hvězdičce	
	počet	% zastoupení	počet	% zastoupení
Jednoslabičná slova	65	40,88	64	39,26
Bez souhláskových shluků	56	35,22	55	33,74
Se dvěma souhláskovými shluky	7	4,40	9	5,52
Se třemi a více souhláskovými shluky	2	1,26	0	0
Dvojslabičná slova	47	29,56	48	29,45
Bez souhláskových shluků	25	15,72	21	12,88
Se dvěma souhláskovými shluky	19	11,95	24	14,72
Se třemi a více souhláskovými shluky	3	1,89	3	1,84
Tříslabičná slova	38	23,90	39	23,93
Bez souhláskových shluků	5	3,14	14	8,59
Se dvěma souhláskovými shluky	28	17,61	22	13,49
Se třemi a více souhláskovými shluky	6	3,77	3	1,84
Čtyř a více slabičná slova	9	5,66	12	7,36
Bez souhláskových shluků	4	2,51	5	3,07
Se dvěma souhláskovými shluky	5	3,14	7	4,30
Se třemi a více souhláskovými shluky	0	0	0	0
Celkový počet slov	159	100	163	100
Celkový počet slov bez souhláskových shluků	90	56,60	95	58,28
Celkový počet slov se dvěma souhláskovými shluky	59	37,10	62	38,04
Celkový počet slov se třemi a více souhláskovými shluky	11	6,91	6	3,68
Celkový souhrn souhláskových shluků obsažených v textu	70	44,02	68	41,72

Při posouzení obtížnosti textů a jejich vhodnosti pro čtenáře ze čtvrtých tříd lze využít kupříkladu databáze západoslovanských jazyků WESLALEX. Databáze obsahuje slova vyskytující se v nejpoužívanějších čítankách českého, slovenského a polského jazyka na prvním stupni základního vzdělávání. Díky této databázi lze vyhledávat statistiky o jednotlivých slovech jejich morfologických a fonologických attributech (Kessler & Caravolas, 2011). Analyzovaná slova vyskytující se v textech čtenářského porozumění byla srovnána s lexikální databází, kde jsou uvedeny očekávané četnosti výskytu slov na jeden milion slov v nejpoužívanějších čítankách a slabikářích pro žáky prvního stupně (viz příloha 3). V tabulce 9 jsou uvedeny závěry vyplývající z této lexikální analýzy.

Tabulka 9: Četnost slov ve WESLALEXU

Krmení králíků				O neposedné hvězdičky		
Četnost slov dle WESLALEXU	Počet slov	% zastoupení	Průměrná četnost	Počet slov	% zastoupení	Průměrná četnost
0	6	3,77	0	14	8,59	0
1-50	33	29,76	14,0	26	15,95	13,92
51-100	15	9,43	68,67	15	9,20	57,13
101-200	12	8,81	147,67	21	12,88	169,9
201-500	12	7,55	369,08	9	5,52	258,44
501-1 000	7	4,40	899,14	15	9,20	820,07
1 001-3 000	21	13,21	1 722,38	17	10,43	2 080,06
3 001-6 000	9	5,66	4 075,70	10	6,14	5 033,10
6 001-10 000	13	8,18	8 133,85	7	4,29	8 033,14
10 001 a více	24	15,09	36 882,80	26	15,95	32 986,04
Celkový počet slov				159		
Celková četnost dle WESLALEXU				1 083 409		
Průměrná četnost dle WESLALEXU				6 813,89		
				163		
				1 024 316		
				6 284,15		

Jak ukazuje tabulka 9, text O neposedné hvězdičky obsahuje oproti druhému textu více výrazů, které se běžně nevyskytují v čítankách určených pro žáky čtvrtých ročníků ZŠ. Jedná se tedy o málo frekventovaná slova, se kterými se děti málokdy setkávají, a proto nemusejí jejich významu vždy rozumět. V případě textu O neposedné hvězdičky se jedná například o slova *soprán*, *úskalí* nebo *lumpáčit* a v případě textu Krmení králíků *kotec*, *granule* či *chroupání*. Největší rozptyl v analyzovaných datech je patrný v následující skupině slov, kde se objevují výrazy s předpokládanou četností do 50 slov na jeden milión slov v nejužívanějších čítankách. V tomto případě jsou v textu Krmení králíků vícekrát zastoupena slova s méně frekventovanými výrazy oproti textu O neposedné hvězdičky a to o 13,81 %, přičemž průměrná hodnota četností užití slov v celkovém souboru je u obou textů vyrovnaná. S přibývajícím frekvencí výskytu slov v nejužívanějších čítankách se i rozdíly mezi texty stírají. Při celkovém porovnání textů porozumění z hlediska výskytu všech jejich slov zjistíme, že se v textu O neposedné hvězdičky častěji objevují výrazy, které jsou méně frekventované v běžných čítankách. Průměrná četnost textu O neposedné hvězdičky je totiž o 529,74 menší než v případě druhého textu.

Při detailnějším rozboru jednotlivých textů můžeme konstatovat, že text Krmení králíků obsahuje celkem 159 slov. V příběhu jsou hlavními hrdiny děti, které mají společně

s babičkou za úkol postarat se o králíky v době, kdy jejich sousedka Martina odjíždí na výstavu králíků. Příběh vychází z reality, která je dětskému čtenáři dobře známá. Většina dětí má zkušenosti se staráním se o domácí mazlíčky, přičemž hlodavci patří k populárním domácím zvířatům. Z hlediska funkčního stylu lze text zařadit k prostěsdělovacímu stylu. Odráží se v něm každodenní komunikace, která se užívá v běžné mluvě (Hánová, 2004). Oproti jiným funkčním stylům je zde kladen menší nárok na jazykové prostředky či slohovou výstavbu. Užívají se zpravidla krátké a jednoduché větné stavby i obvyklá slovní spojení a výrazy (Hánová, 2004).

Naproti tomu text *O neposedné hvězdičce* má celkový rozsah 163 slov, ve kterém je hlavní hrdinkou hvězdička Pája, která byla neposedná a spadla z nebe. Společně s Jirkou, kterého svým pádem z nebe vzbudila, hledá cestu nazpět ke svému tatínkovi Měsíčkovi. Jedná se o fantazijní příběh, ve kterém vystupují lidé (Jirka), nadpřirozené (víla) a personifikované postavy (Hvězdička, Měsíček). Text lze zařadit k uměleckému funkčnímu stylu, který má na rozdíl od předešlého textu estetickou funkci. Text klade na čtenáře větší nároky, jelikož současně působí na kognitivní stránku čtenáře, na jeho city a fantazii (Hánová, 2004). Oproti textu *Krmení králíků* se zde věnuje větší pozornost jazyku a jazykovým prostředkům. Text obsahuje náročnější slovní zásobou (např. úskalí, soprán, vzlykat, lumpačit), využívají se zde obrazná přirovnání, která nemusí být čtenáři pochopena. I stavba vět je zde obtížnější, obsahují delší věty a náročná souvětí.

Text *O neposedné hvězdičce* se však může jevit jako atraktivnější dílo pro čtenáře v porovnání s druhým textem. Jedná se totiž o fantazijní příběh, který je pestrý, plný zvratů a emočního napětí. Jak zmiňuje Viktorová (2009), děti dávají v literárních dílech přednost bezprostřednosti, živosti, tajemnosti a magii. Při posuzování atraktivity textu je důležité zmínit i pohled Smetáčka (1973), podle kterého je pro čtenáře přitažlivější takový text, který jednak odpovídá jeho jazykovým možnostem, ale také takový, který umožňuje čtenáři ztotožnit se s hlavním hrdinou, splňuje jeho očekávání a má blízko k jeho životní zkušenosti. Tyto podmínky splňuje spíše text *Krmení králíků*. Čtenář se v něm může snadněji ztotožnit s hlavními hrdiny, kterými jsou děti. Ostatní postavy jsou čtenáři také blízké a je tedy menší pravděpodobnost záměny postav. Naproti tomu text *O neposedné hvězdičce* má více postav, které mohou být navíc hůře uchopitelné pro dětského čtenáře. Nejedná se totiž ani o lidské

postavy ani o notoricky známé pohádkové postavy, ale o personifikované bytosti, které se obvykle ve vyprávěních a pohádkách nevyskytují.

Pro přehlednost je zde uvedena tabulka 10 shrnující poznatky o vlastnostech a charakteristikách textů čtenářského porozumění. V tabulce níže jsou graficky vyznačeny ty oblasti, které jsou buď v obou textech srovnatelné (symbol je uveden v obou polích) nebo je jeden z textů pro čtenáře náročnější (symbol uveden u obtížnějšího textu).

Tabulka 10: Souhrn porovnání textů čtenářského porozumění

	Krmení králíků	O neposedné hvězdičce
Obtížnost textu podle požadavků RVP ZV	•	•
Obtížnost textu podle kritérií textové lingvistiky	•	•
Obtížnost textu z pohledu vývojového aspektu čtenářství	•	•
Četnost výskytu slov dle WESLALEXU		•
Celkové zastoupení jednoslabičných slov	•	•
Celkové zastoupení dvojslabičných slov	•	•
Celkové zastoupení tříslabičných slov	•	•
Celkové zastoupení víceslabičných slov		•
Celkové zastoupení slov se dvěma souhláskovými shluky	•	•
Celkové zastoupení slov se třemi a více souhláskovými shluky	•	
Atraktivita pro čtenáře	•	•
Identifikace s hlavní postavou		•
Funkční styl	Prostěsdělovací	Umělecký
Slohový útvar	Popis	Vyprávění
Jazykové prostředky		•
Větná stavba		•
Intertextovost		•
Požadavky na čtenáře (abstraktní myšlení, emoční a jazyková vyspělost)		•

Jak již bylo zmíněno výše, text *Krmení králíků* lze vymezit jako prostěsdělovací funkční styl, který z jazykového hlediska vychází z běžného komunikačního stylu (Hánová, 2004). Jedná se také o předvídatelný a očekávatelný děj bez výrazných zvrátů. Značná část příběhu je věnována popisu, jak správně postupovat při krmení králíků. Jedná se o nejjednodušší slohový útvar zaměřující se na informování čtenářů, který podává fakta ve věcných souvislostech (Hánová, 2004). Text *Krmení králíků* má oproti druhému textu větší míru intertextovosti. Příběh totiž vychází ze všední reality, díky které se mohou čtenáři

snadněji opřít o své životní zkušenosti, které jim mohou dopomoci s porozuměním textu i domyšlením odpovědí mapující porozumění čtenému.

Naproti tomu text *O neposedné hvězdičce* nejlépe charakterizuje umělecký funkční styl, který klade větší nároky na čtenáře. Nejedná se také o prostý popis, ale o vyprávění, které se snaží zaujmout čtenáře živějším dějem, kde jsou častější zvraty, napětí a pestrost. Pro děti může být tento text také náročnější, jelikož se jedná o fantazijní příběh, který však nemá přílišnou oporu v klasických pohádkách ať už z hlediska postav, jejich jmen, tak i prostředí, kde se příběh odehrává. Od čtenáře se očekává větší míra abstrakce, jazykové a emoční vyspělosti oproti porozumění textu *Krmení králíků*.

9 ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT

Předkládaná kapitola se zabývá analýzou shromážděných dat z vlastního výzkumného šetření k rigorózní práci i z převzatého výzkumného projektu GAČR, která jsou zpracována v souladu s kvantitativní metodologií. Byly použity parametrické i neparametrické statistické metody na základě normálního rozdělení dat dle testu Kolmogorov-Smirnov (viz příloha 2). Statistická analýza dat byla realizována s využitím vhodných statistických programů (Microsoft Excel, SPSS).

9.1 Hlasité čtení s porozuměním

Následující část se zabývá porovnáním dat mezi výzkumným projektem k rigorózní práci a projektem GAČR z hlediska hlasitého čtení s porozuměním. Výsledky Testu O neposedné hvězdičce, který byl určený pro respondenty z výzkumného šetření k rigorózní práci, a Test Krmení králíků užitý ve výzkumném projektu GAČR, byly zpracovány Mann-Whitneyovým testem. Jedná se o neparametrický test, jelikož získaná data nemají normální rozdělení podle Kolmogorov-Smirnovova testu (viz příloha 2). Data jsou dále posuzována za pomoci aritmetického průměru, směrodatné odchylky, procentuální úspěšnosti a rozpětí bodů.

Tabulka 11a: Hlasité čtení s porozuměním²

Skór	Skupina	Průměr	SO	% úspěšnost	Rozpětí	Mann-Whitney U		
						U	Z	Sig. (2-tailed)
Celkový	SRP	14,2	3,3	64,5	7-21	817,0	2,60	0,009
	SGAČR	12,6	2,7	59,0	6-21			
Explicitní	SRP	7,6	2,1	63,3	3-11	807,5	2,68	0,007
	SGAČR	6,4	1,9	53,3	2-10			
Implicitní	SRP	6,6	2,0	47,1	2-10	958	1,60	0,108
	SGAČR	6,2	1,7	44,3	4-14			

Tabulka 11a ukazuje dosažené výsledky respondentů výzkumné studie k rigorózní práci (dále jen SRP) a výzkumného projektu GAČR (dále SGAČR) ve třech skórech. Jedná se o celkový, explicitní a implicitní skór. Celkový skór odpovídá součtu bodů jednotlivých

² **Legenda k tabulkám 11a – 12**

SRP = výzkumná skupina testovaná v rámci rigorózní práci,
SGAČR = výzkumná skupina z projektu GAČR,
průměr = aritmetický průměr, SO = směrodatná odchylka, rozpětí = minimální a maximální hodnota,
U = Mann-Whitney test, Z = testové kritérium, Sig (2-tailed) = statistická významnost (signifikace),
která by neměla přesáhnout standardní p-hodnotu 0,05

odpovědí. Explicitní skór se týká doslovného porozumění, zatímco implicitní skór se zaměřuje na odpovědi, které nejsou v textu výslovně řečeny. Jelikož žáci účastníci se výzkumného šetření k rigorózní práci a výzkumného projektu GAČR četli nahlas jiný text, uvádím pro přehlednost i typ textu který příslušná skupina respondentů četla. Skupina SRP četla text O neposedné hvězdičce (v textu označeno jako ONH) a skupina SGAČR četla text Krmení králíků (označeno dále jako KK).

Z tabulky 11a je patrné, že ve všech sledovaných skórech dosáhla výzkumná skupina SRP (ONH) lepších výsledků než skupina SGAČR (KK). V případě celkového a explicitního skóru nabývá rozdíl mezi porovnávanými výzkumy statistické významnosti ($p_1 = 0,009$; $p_2 = 0,007$). Výzkumná skupina SRP (ONH) byla úspěšnější než SGAČR (KK) v celkovém skóru o 1,6 bodu (5,5 %), v explicitním skóru o 1,2 body (10 %) a v implicitním skóru o pouhých 0,4 bodů (2,8 %). Obě dvě skupiny podaly lepší výsledky v explicitním skóru porozumění v porovnání s implicitním skóre porozumění, kdy skupina SRP (ONH) byla úspěšnější o 16,2 % a skupina SGAČR (KK) o 9 %.

Bodové rozpětí mezi skupinami SRP (ONH) a SGAČR (KK) je velmi vyrovnané. V celkovém a explicitním skóru má skupina SRP (ONH) vždy o jeden bod více ve spodní hranici bodů. Za povšimnutí stojí rozpětí bodů v implicitním skóru, jelikož zde má výzkumná skupina SGAČR (KK) o dva body v minimálním a o 4 body v maximálním počtu více bodů oproti výzkumné skupině SRP (ONH), i když skupina SRP (ONH) má ve všech sledovaných skórech vyšší úspěšnost.

Tabulka 11b: Hlasité čtení s porozuměním v závislosti na pohlaví

Skór	Skupina	Pohlaví	Průměr	SO	% úspěšnost	Rozpětí	Mann-Whitney U		
							U	Z	Sig. (2-tailed)
Celkový	SRP	Dívky	14,4	3,5	65,5	7-21	183,5	0,331	0,740
		Chlapci	13,9	3,1	63,2	7-19			
	SGAČR	Dívky	12,5	2,8	56,8	7-16	430,0	0,076	0,939
		Chlapci	12,8	2,8	58,2	6-21			
Explicitní	SRP	Dívky	7,2	1,9	60,0	3-11	167,0	0,778	0,431
		Chlapci	7,8	2,2	65,0	3-10			
	SGAČR	Dívky	6,5	2,1	54,2	2-10	408,5	0,408	0,683
		Chlapci	6,3	1,6	52,5	3-9			
Implicitní	SRP	Dívky	6,7	2,1	47,8	3-10	188,0	0,209	0,448
		Chlapci	6,7	6,6	47,8	2-10			
	SGAČR	Dívky	6,3	1,4	45,0	4-9	430,0	0,078	0,938
		Chlapci	6,1	1,9	43,6	4-12			

Pokud se podíváme podrobněji na výsledky analyzovaných skóreů hlasitého čtení s porozuměním, dojedeme k zjištění, že se v žádném ze tří sledovaných skóreů nepotvrdila statistická významnost mezi daty na základě vlivu pohlaví respondentů.

Jak potvrzuje tabulka 11a, ve všech sledovaných skórech dosáhli žáci 4. ročníků z výzkumné studie k rigorózní práci (SRP, ONH) lepších výsledků než vrstevníci z výzkumného projektu GAČR (SGAČR, KK). V celkovém skóre dosáhly nejvyšší úspěšnosti dívky ze skupiny SRP (ONH) s průměrným počtem bodů 14,4 (65,5 % úspěšnost) z celkového počtu 24 bodů. Oproti chlapcům ze stejné studie SRP (ONH) byly dívky úspěšnější o pouhých 0,5 bodů (2,3 %), dívkám ze skupiny SGAČR (KK) o 1,9 bodu (8,7 %) a chlapcům ze skupiny SGAČR (KK) o 1,6 bodů (7,3 %). Ve výzkumné skupině SGAČR (KK) byly výsledky celkového skóre ještě těsnější, neboť byli chlapci úspěšnější jen o 0,3 bodu (1,4 %) než dívky z téhož výzkumu. Minimální počet bodů je mezi dívkami a chlapci z obou výzkumných skupin vyrovnaný (6-7 bodů), výraznější odlišnost je patrná v případě maximálního počtu bodů, kdy dívky ze skupiny SRP (ONH) a chlapci z výzkumu SGAČR (KK) dosáhli shodně 21 bodů, chlapci ze skupiny SRP (ONH) 19 bodů a dívky z výzkumu SRP (ONH) pouhých 16 bodů.

V explicitním skóre čtenářského porozumění byli neúspěšnější chlapci z výzkumné skupiny SRP (ONH) se ziskem 7,8 bodů (65,0 % úspěšnost). Rozdíly mezi skupinami SRP (ONH) a SGAČR (KK) jsou velmi vyrovnané. Dívky a chlapci ze skupiny SRP (ONH) se mezi sebou lišili o 0,6 bodu (5,0 %) ve prospěch chlapců, zatímco ve skupině SGAČR (KK) byly úspěšnější dívky o 0,2 bodu (1,7 %). Povšimnout si můžeme nepatrně vyšších rozdílů mezi skupinami, pokud vzájemně porovnáme dívky ze skupiny SRP (ONH), SGAČR (KK) a chlapce z výzkumu SRP (ONH) a SGAČR (KK). Dívky ze skupiny SRP (ONH) skórovaly o 0,7 (6,3 %) více než dívky z SGAČR (KK) a chlapci z výzkumu SRP (ONH) byli úspěšnější o 1,5 bodu (12,5 %) oproti chlapcům z výzkumné skupiny SGAČR (KK). Minimální a maximální bodové rozpětí mezi skupinami je vyrovnané. Za povšimnutí stojí výsledky ve skupině SRP (ONH), kdy dívky získaly nejvíce 11 bodů z celkového počtu 12 bodů, kdežto chlapci 10 bodů, i když byli v explicitním skóre porozumění úspěšnější.

Zcela shodného výsledku v případě implicitního skóre porozumění čtenému dosáhli dívky a chlapci z výzkumné skupiny SRP (ONH) se ziskem 6,7 bodů (47,8 % úspěšnost). Ve

skupině SGAČR (KK) byl rozdíl mezi dívkami a chlapci minimální, kdy lepšího výsledku dosáhly dívky o pouhých 0,2 bodu (1,4 %). Ve výzkumech SRP (ONH) a SGAČR (KK) se mezi sebou lišily dívky o 0,4 bodu (2,8 %) a chlapci o 0,6 bodu (4,2 %) ve prospěch respondentů z výzkumné skupiny SRP (ONH). Zajímavé je, že dívky a chlapci z výzkumu SGAČR (KK) dosáhli maximálního počtu 12 bodů, zatímco skupina SRP (ONH) 9 bodů, i když byla celkově v implicitním skóru úspěšnější.

Tabulka 12: Rychlost čtení

	Skupina	Průměr	SO	Rozpětí	Mann-Whitney U		
					U	Z	Sig. (2-tailed)
Celkový čas čtení	SRP	139,7	56,0	75-320	751	3,028	0,002
	SGAČR	105,6	33,1	57-205			
Celkový počet chyb	SRP	4,2	3,2	0-15	842	2,433	0,015
	SGAČR	2,7	2,4	0-10			
Celkem přečtených slov	SRP	155,9	3,3	145-163	534,5	4,631	0,000
	SGAČR	153,3	2,4	149-159			
Čtení slov v 1. minutě	SRP	81,5	29,4	25-136	878	3,060	0,002
	SGAČR	95,2	25,8	46-156			
Počet chyb v 1. Minutě	SRP	2,1	1,6	0-7	1050	2,154	0,031
	SGAČR	1,8	1,5	0-5			
Čtení slov v 2. minutě	SRP	58,1	14,9	24-85	1067	0,943	0,346
	SGAČR	53,6	19,8	0-87			
Počet chyb v 2. minutě	SRP	1,2	1,2	0-6	859	0,803	0,422
	SGAČR	0,8	1,4	0-6			
Čtení slov v 3. minutě	SRP	15,4	19,8	0-55	896	2,49	0,013
	SGAČR	6,9	15,5	0-58			
Počet chyb v 3. minutě	SRP	0,6	1,3	0-5	1002	1,98	0,048
	SGAČR	0,2	0,5	0-2			

V tabulce 12 je sledována rychlosti čtení vyjadřující počet správně přečtených slov za danou časovou jednotku. Uvedená data jsou porovnávána mezi žáky čtvrtých ročníků účastnících se výzkumu k rigorózní práci (dále SRP) a výzkumného projektu GAČR (dále SGAČR). Výzkumné skupině SRP byl předložen text O neposedné hvězdičce s celkovým počtem 163 slov a skupina SGAČR měla k dispozici text Krmení králíků o 159 slovech.

Z dat uvedených v tabulce 12 vyplývá, že respondenti z výzkumné skupiny SGAČR (KK) dopadli z hlediska rychlosti čtení a chybovosti lépe, než skupina SRP (ONH). Statisticky významných rozdílů mezi výzkumnou skupinou SRP (ONH) a SGAČR (KK) bylo dosaženo ve všech sledovaných oblastech, kromě počtu přečtených slov ve druhé minutě a počtu chyb v téže minutě ($p_1 = 0,346$; $p_2 = 0,422$).

Výzkumná skupina SGAČR přečetla text Krmení králíků v průměrném čase 105,6 vteřin (rozmezí 57-205 s), zatímco skupina SRP potřebovala k přečtení textu O neposedné hvězdičce 139,7 vteřin (rozmezí 75-320 s), což je o celých 34,1 vteřin více (rozdíl v dolní hranici přečtených slov 18 s a v horní hranici 112 s). Z hlediska průměrného počtu přečtených slov v časovém rozpětí tří minut, je mezi skupinami rozdíl pouhých 1,4 slov neboť skupina SGAČR (KK) přečetla průměrně 153,3 slov z celkových 159 slov a skupina SRP (ONH) přečetla 155,9 z celkového počtu 163 slov. Chybovost ve skupině SRP je celkově vyšší a to o 1,5 chyby.

Respondenti ze skupiny SGAČR (KK) přečetli průměrně 95,2 slov za minutu, což je o 13,7 slov více než skupina SRP (ONH). Skupina SRP (ONH) četla text v jedné minutě s průměrnou chybovostí 2,1 chyby, zatímco skupina SGAČR (KK) s průměrným počtem chyb 1,8. Rozdíl z hlediska přečtených slov i chyb ve druhé minutě je mezi skupinami menší, jelikož žáci z výzkumné skupiny SGAČR (KK) přečetli průměrně 53,6 slov (rozpětí přečtených slov se pohybuje od 0-87 slov) s chybovostí 0,8, kdežto skupina SRP (ONH) přečetla průměrně 58,1 slov (rozpětí 24 – 85 slov) s počtem chyb 1,2. Ve třetí minutě je rozdíl mezi výzkumnými skupinami SRP (ONH) a SGAČR (KK) opět výraznější. Žáci ze skupiny SGAČR (KK) přečetli průměrně ve třetí minutě 6,9 slov (rozpětí 0-58 slov) s chybovostí 0,2 a žáci ze skupiny SRP (ONH) přečetli průměrně 15,4 slov (jedná se tedy o rozpětí 0-55 slov) s průměrným výskytem chyb 0,6.

Pouze na základě analyzovaných dat z tabulky 12 bychom mohli vyslovit předpoklad, že žáci z výzkumného šetření SRP (ONH), mají horší úroveň čtenářských návyků než žáci z výzkumného projektu SGAČR (KK), neboť četli pomaleji a s větší chybovostí. Při interpretaci dat však musíme vzít ohled na skutečnost, že obě výzkumné skupiny četli nahlas jiný text. Horší výsledek respondentů z výzkumné studie k rigorózní práci, kteří četli text O neposedné hvězdičce, může být proto zapříčiněn obtížností textu, než samotnými schopnostmi čtenářů (viz podkapitola 9.5.8., ve které jsou oba texty kvalitativně srovnány). Tento předpoklad potvrzuje i skutečnost, že jsou základní čtenářské schopnosti mezi porovnávanými skupinami čtenářů vyrovnané (viz tabulky 2a-5b).

Tabulka 13: Technika čtení³

	Skupina	N	% zastoupení	Pearson Chi-Square Tests	
				Value	Sig. (2-tailed)
Nejisté slabikování	SRP	7	17,5	8,0	0,005
	SGAČR	1	1,7		
Plynulé slabikování	SRP	5	12,5	0,66	0,415
	SGAČR	11	18,6		
Nejisté čtení slov	SRP	17	42,5	13,97	0,000
	SGAČR	6	10,2		
Plynulé čtení slov	SRP	30	75,0	0,36	0,550
	SGAČR	41	69,5		
Obtíže ve víceslabičných slovech	SRP	17	42,5	10,58	0,001
	SGAČR	8	13,6		
Obtíže v souhláskových shlucích	SRP	7	17,5	0,29	0,592
	SGAČR	8	13,6		
Dvojitě čtení	SRP	9	22,5	14,60	0,000
	SGAČR	0	0		
Zlepšení v čase	SRP	9	22,5	11,36	0,001
	SGAČR	1	1,7		
Zhoršení v čase	SRP	8	20,0	5,37	0,020
	SGAČR	3	5,1		
Snaha o intonaci	SRP	16	40,0	10,70	0,001
	SGAČR	43	72,9		

Hlasité čtení s porozuměním lze také porovnat z hlediska techniky čtení. Z výše uvedené tabulky 13 je patrné, že úroveň čtenářských návyků ve výzkumné skupině k rigorózní práci (dále SRP, ONH) a výzkumnému projektu GAČR (dále SGAČR, KK) je odpovídající čtvrté třídě. Více jak polovina žáků (75 %) z výzkumné skupiny SRP (ONH) a SGAČR, KK (69,5 %) čte plynule a u 40 % žáků ze skupiny SRP (ONH) a 72,9 % žáků ze skupiny SGAČR (KK) je patrná snaha o intonaci. Pomocí plynulého slabikování čte zhruba třetina čtenářů z výzkumu SRP, ONH (12,5 %) a skupiny SGAČR, KK (18,6 %). Statisticky významných rozdílů mezi výzkumnými skupinami SRP (ONH) a SGAČR (KK) bylo dosaženo ve způsobu četby z hlediska nejistého slabikování, nejistého čtení slov, obtížích ve víceslabičných slovech, dvojitěm čtení, zlepšení a zhoršení v čase a snaze o intonaci. V těchto uvedených způsobech četby byli úspěšnější čtenáři z výzkumné skupiny SGAČR (KK), kromě faktoru zlepšení v čase, kde dosáhli lepších výsledků žáci ze skupiny SRP (ONH).

³Legenda k tabulce 13

SRP = výzkum k rigorózní práci,

SGAČR = výzkumný projekt GAČR,

N = počet respondentů, value = testové kritérium, Sig (2-tailed) = statistická významnost (signifikace), která by neměla přesáhnout standardní p-hodnotu 0,05

Analýza dat z tabulky 13 naznačuje, že žáci z obou sledovaných skupin podali čtenářský výkon odpovídající čtvrté třídě z hlediska plynulosti čtení, spojitého slabikování i intonace. V ostatních sledovaných proměnných měli žáci z výzkumné skupiny SRP (ONH) horší úroveň četby oproti vrstevníkům z výzkumného projektu SGAČR (KK). Toto zjištění potvrzuje předpoklad, že je text O neposedné hvězdičce o něco těžším textem než Krmení králíků. Skupina SRP (ONH) a SGAČR (KK) mají vyrovnané základní čtenářské dovednosti a přesto žáci z výzkumné skupiny k rigorózní práci měli horší úroveň četby, četli pomaleji a s větší chybovostí než žáci ze skupiny SGAČR.

9.2 Poslech s porozuměním

Další část analýzy dat se věnuje srovnáváním výsledků Testu naslouchání mezi výzkumným projektem k rigorózní práci a projektem GAČR. Výsledky Testu Krmení králíků, který byl použit u respondentů účastnících se výzkumného šetření k rigorózní práci a Testu O neposedné hvězdičce užitém ve výzkumném projektu GAČR, byly zpracovány Mann-Whitneyovým testem, jelikož data nemají normálové rozdělení (viz příloha 2).

Tabulka 14a: Poslech s porozuměním⁴

Skór	Skupina	Průměr	SO	% úspěšnost	Rozpětí	Mann-Whitney U		
						U	Z	Sig. (2-tailed)
Celkový	SRP	14,3	2,8	71,5	9-20	655,5	2,71	0,007
	SGAČR	11,8	3,4	57,3	4-17			
Explicitní	SRP	7,2	2,0	62,5	3-12	732,0	3,75	0,000
	SGAČR	5,7	1,9	47,5	2-10			
Implicitní	SRP	7,1	1,5	71,0	4-10	760,5	3,23	0,001
	SGAČR	5,8	2,2	58,0	1-10			

Jak ukazuje tabulka 14a, úroveň poslechu s porozuměním je zjišťována stejným způsobem jako hlasité čtení s porozuměním (viz tabulka 11a), tedy pomocí tří skóru porozumění. Jedná se o celkový skór odpovídající bodovému součtu jednotlivých odpovědí, explicitní skór týkající se doslovnému porozumění a implicitní skór zaměřující se na vysuzování odpovědí, které nejsou v textu explicitně uvedeny. Srovnávání byli mezi sebou

⁴**Legenda k tabulkám 14a – 14b**

SRP = výzkum k rigorózní práci,

SGAČR = výzkumný projekt GAČR,

průměr = aritmetický průměr, SO = směrodatná odchylka, rozpětí = minimální a maximální hodnota,

U = Mann-Whitney test, Z = testové kritérium, Sig (2-tailed) = statistická významnost (signifikace), která by neměla přesáhnout standardní p-hodnotu 0,05

žáci ze 4. ročníků, kteří byli zapojeni do výzkumného šetření k rigorózní práci (dále SRP) a výzkumného projektu GAČR (dále SGAČR). Skupina SRP naslouchala textu Krmení králíků, zatímco skupina SGAČR poslouchala text O neposedné hvězdičce. Stejně jako v případě hlasitého čtení s porozuměním připojuji k příslušné výzkumné skupině i typ naslouchaného textu.

Mezi výzkumnou skupinou SRP (KK) a SGAČR (ONH) byly zjištěny statisticky významné rozdíly ve všech skórech porozumění, kdy úspěšnější byli respondenti ze skupiny SRP (KK). V celkovém skóru získala skupina SRP (KK) průměrně 14,3 bodů (úspěšnost 71,5 %) z celkových 20, což je o 2,5 bodů (14,2 %) více než skupina SGAČR (ONH). V explicitním porozumění získala skupina SRP (KK) o 1,5 bodu (15,0 %) a v implicitním porozumění o 1,3 bodu (13,0 %) více oproti výzkumné skupině SGAČR (ONH). Pokud se podíváme na jednotlivé skóry porozumění v rámci skupiny SRP (KK) a SGAČR (ONH), zjistíme, že skupina SRP (KK) byla úspěšnější ve skóru explicitního porozumění o 8,5 % oproti implicitnímu poslechovému porozumění, zatímco skupina SGAČR (ONH) dosáhla lepších výsledků v implicitním skóru porozumění o 10,5 % než v explicitním skóre.

Bodové rozložení minimálního a maximálního zisku v rámci jednotlivých skórů, není příliš překvapivé. Skupina SRP (KK) dosáhla vždy vyššího počtu bodů s výjimkou implicitního skóru porozumění, kdy skupina SRP (KK) a SGAČR (ONH) dosáhly stejné hranice maximálního počtu bodů.

Tabulka 14b: Poslech s porozuměním z hlediska vlivu pohlaví

Skór	Skupina	Pohlaví	Průměr	SO	% úspěšnost	Rozpětí	Mann-Whitney U		
							U	Z	Sig. (2-tailed)
Celkový	SRP	Dívky	14,6	3,2	73,0	9-20	157,5	1,04	0,242
		Chlapci	13,8	2,3	69,0	11-20			
	SGAČR	Dívky	10,9	3,6	54,5	4-17	349,0	0,13	0,119
		Chlapci	12,1	3,0	60,5	6-17			
Explicitní	SRP	Dívky	7,4	2,0	61,7	3-11	161,5	0,94	0,342
		Chlapci	6,9	2,0	57,5	4-12			
	SGAČR	Dívky	5,4	2,0	45,0	2-10	363,5	1,09	0,273
		Chlapci	5,9	1,8	49,2	2-9			
Implicitní	SRP	Dívky	7,3	1,6	73,0	4-9	163,5	0,89	0,386
		Chlapci	6,8	1,2	68,0	5-10			
	SGAČR	Dívky	5,4	2,3	54,0	1-10	343	1,41	0,158
		Chlapci	6,2	2	62,0	1-9			

Porozumění naslouchanému textu bylo dále podrobněji zkoumáno podle vlivu pohlaví respondentů na výsledky jednotlivých skóre porozumění. Jak potvrzuje tabulka 14a, ve všech sledovaných skórech porozumění dosáhli žáci 4. ročníků, jež byli zapojeni do výzkumné studie k rigorózní práci (dále SRP, KK) lepších výsledků než žáci účastníci se výzkumného projektu GAČR (dále SGAČR, ONH). Tabulka 14b, na rozdíl od předchozí tabulky, však nepotvrzuje statisticky významný rozdíl v celkovém, explicitním a implicitním skóru poslechového porozumění mezi dívkami a chlapci z výzkumné studie SRP (KK) ani studie SGAČR (ONH).

Z porovnávaných výzkumných skupin SRP (KK) a SGAČR (ONH) byly ve všech sledovaných skórech porozumění nejúspěšnější dívky z výzkumného šetření SRP (KK). Dívky a chlapci ze skupiny SRP (KK) se v celkovém skóru lišili o 0,8 bodu (4 %), v explicitním a implicitním skóru o 0,5 bodu (4,2 %). Naopak ve skupině SGAČR (ONH) byli ve všech skórech porozumění úspěšnější chlapci. V celkovém skóru byli lepší chlapci ze skupiny SGAČR (ONH) v celkovém skóre o 1,2 bodu (6,0 %), explicitním skóru o 0,5 bodu (4,2 %) a v implicitním skóru porozumění o 0,8 bodu (8 %).

Dívky ze skupiny SRP (KK) a SGAČR (ONH) se mezi sebou lišily v celkovém skóru o 3,7 bodu (18,5 %), v explicitním skóru o 2 body (16,7 %) a v implicitním skóru o 1,9 bodu (11,0 %) ve prospěch dívek z prvního výzkumného šetření. Rozdíl mezi chlapci z obou skupin byl mnohem těsnější. V celkovém skóru se chlapci lišili o 1,7 bodu (8,5 %), v explicitním skóru o 1 bod (8,3 %) a v případě implicitního skóru o 0,6 bodu (6 %) ve prospěch výzkumné skupiny SRP (KK).

Z hlediska bodového rozpětí jsou zajímavé výsledky zejména explicitního a implicitního skóru porozumění. V explicitním i implicitním skóru porozumění získali chlapci ze skupiny SRP (KK) vždy o bod více v horním i dolním bodovém pásmu než dívky z téže skupiny, i když právě dívky byly celkově úspěšnější v obou skórech. Obdobně je tomu ve výzkumné skupině SGAČR (ONH), kdy z pohledu zisku bodů byly v explicitním i implicitním skóru porozumění vždy o bod úspěšnější dívky, i když celkově ve skupině SGAČR (ONH) dopadli lépe chlapci.

SHRnutí DAT A DISKUZE

Předkládaná rigorózní práce se zabývá čtenářskou gramotností u žáků čtvrtého ročníku ZŠ z hlediska porozumění textu při hlasitém čtení a poslechu. Rigorózní práce reaguje na výzkumný projekt GAČR Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika, který se uskutečnil v letech 2013-2015. Výzkumný projekt dospěl k odlišným závěrům o porozumění čtenému oproti mezinárodním výzkumům. V českém projektu se u žáků 4. ročníku ZŠ ukázala jako obtížnější forma porozumění skrze poslech, zatímco v mezinárodních studiích tomu bylo přesně naopak. Cílem vlastního výzkumného šetření bylo objasnění příčiny této rozdílnosti. Zvažovaným faktorem byla odlišná úroveň textů porozumění. Z toho důvodu došlo k prohození textů porozumění, kdy text O neposedné hvězdičce byl administrován jako Test hlasitého čtení a text Krmení králíků jako Test naslouchání, zatímco v původní studii GAČR byly zadávány opačně. Pro objasnění výzkumného cíle byly stanoveny tři hypotézy:

- H1: Na hladině významnosti 5 % předpokládám, že se výsledky mezi žáky 4. ročníků z výzkumného šetření k rigorózní práci a výzkumného projektu GAČR budou statisticky významně lišit v Testech hlasitého čtení a poslechu s porozuměním, a to ve všech sledovaných skóre porozumění.
- H2: Na hladině významnosti 5 % předpokládám, že se výsledky Testu hlasitého čtení s porozuměním nebudou statisticky významně lišit mezi žáky 4. ročníků z výzkumného šetření k rigorózní práci a výzkumného projektu GAČR z hlediska pohlaví respondentů.
- H3: Na hladině významnosti 5 % předpokládám, že se výsledky Testu poslechu s porozuměním nebudou statisticky významně lišit mezi žáky 4. ročníků z výzkumného šetření k rigorózní práci a výzkumného projektu GAČR z hlediska pohlaví respondentů.

Před samotným ověřováním platnosti hypotéz H1-H3, byla zjišťována výchozí úroveň rozumových schopností a jazykových dovedností u respondentů z obou výzkumných skupin. Pokud by u respondentů nebyla potvrzena shodná úroveň výchozích dovedností, nebylo by možné skupiny dále mezi sebou porovnat a zjistit tak skutečnou úroveň gramotnostních dovedností u žáků 4. ročníku. Rozumové schopnosti byly zjišťovány za pomoci subtestu kostky z WISC-III (projekt GAČR) a Ravenových barevných progresivních

matic (vlastní výzkumné šetření), kdy byly vyřazeni respondenti s podprůměrnými výkony. Základní čtenářské dovednosti byly měřeny pomocí Testů rychlého čtení, Čtení s porozuměním a Čtení pseudoslov z Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ (Caravolas & Volín, 2005). Analýza výsledků základních čtenářských dovedností (viz tabulka 2a-5b) potvrzuje výzkumný předpoklad o vyrovnané úrovni mezi oběma výzkumnými skupinami. Hranice statistické významnosti byla překročena jen v Testu čtení s porozuměním a to v jeho druhém skóru, odrážející přesněji index porozumění čtenému než první skór, který se zaměřuje spíše na celkový index čtenářských dovedností. Ve zbylých testech mapující čtenářské dovednosti žáků nebyla naplněna statistická významnost ani z hlediska vlivu pohlaví na základní čtenářské dovednosti.

Následující část práce se zaměřovala na zhodnocení předložených výzkumných hypotéz. Analýza dílčích výsledků Testu Hlasitého čtení i Testu poslechu s porozuměním (viz tabulky 11a – 14b) mezi respondenty z výzkumného šetření k rigorózní práci a výzkumného projektu GAČR, potvrzují hypotézu H1⁵. V obou modalitách porozumění nabývají rozdíly mezi výzkumnými studii statistické hladiny významnosti. Respondenti z výzkumného šetření k rigorózní práci dosáhli lepších výsledků jak v Testu hlasitého čtení, tak i v Testu naslouchání oproti vrstevníkům z výzkumného projektu GAČR. V případě výzkumného šetření k rigorózní práci se jako výhodnější modalita pro porozumění textu ukázalo naslouchání s úspěšností v celkovém skóru 71,5 % (text Krmení králíků), oproti hlasitému čtení (text O neposedné hvězdičce), kde se úspěšnost v celkovém skóru pohybovala okolo 64,5 %. Respondenti z výzkumného projektu GAČR skórovali přesně obráceně, kdy lepších výsledků dosáhli v modalitě hlasitého čtení (text Krmení králíků) s úspěšností v celkovém skóru 59,0 % oproti poslechu (text O neposedné hvězdičce) s úspěšností 57,3 %.

Z hlediska zbylých skórů porozumění, explicitního a implicitního, dosáhli lepších výsledků rovněž žáci 4. ročníků z výzkumného šetření k rigorózní práci. Na základě výsledků však nelze jednoznačně určit, která modalita je pro žáky snazší nebo naopak obtížnější. V případě poslechu se shodně v obou výzkumných skupinách ukázal jako obtížnější skór

⁵**Hypotéza H1:** Na hladině významnosti 5 % předpokládám, že se výsledky mezi žáky 4.ročníku z výzkumného šetření k rigorózní práci a výzkumného projektu GAČR budou statisticky významně lišit v testech hlasitého čtení a poslechu s porozuměním.

implicitního porozumění, avšak v případě hlasitého čtení s porozuměním bylo naopak v obou sledovaných výzkumech obtížnější explicitní porozumění.

Na základě výše uvedených zjištění, bychom mohli dát jednoduše za pravdu zahraničním studiím, které opakovaně prokazují vyšší úspěšnost čtenářského porozumění žáků mladšího školního věku při poslechu textu oproti jeho hlasitému čtení (např. Diakidoy, 2014; atd.). Při interpretaci dat je však nutné zvažovat, zda dosažené rozdíly mezi modalitami porozumění nemohou být způsobeny odlišnou náročností zvolených textů. Jak již bylo zmíněno výše, respondenti z výzkumného projektu GAČR četli text Krmení králíků a naslouchali příběhu O neposedné hvězdičce, zatímco žáci z výzkumného šetření k rigorózní práci četli text O neposedné hvězdičce a naslouchali textu Krmení králíků.

Z analýzy dat je přitom zřejmé, že obě srovnávané skupiny dosáhly lepších výsledků v porozumění textu Krmení králíků bez ohledu na modalitu porozumění. Oba texty jsou přitom vhodné pro žáky mladšího školního věku jak z hlediska požadavků RVP ZV, kritérií textové lingvistiky, tak i z hlediska vývojové periodizace dětského čtenářství (Jeřábek, Tupý, & et al., 2017; De Beaugrande & Dressker, 1981; Hassanová, 1985; Viktorová, 2005; Smetáček, 1973). Oba texty mají rovněž z formálního hlediska srovnatelný rozsah slov i procentuální zastoupení jednoslabičných, dvojslabičných a víceslabičných výrazů, tak i počet souhláskových shluků obsažených ve slovech. I přes to, se však dají mezi oběma texty najít rozdíly, které mohly zapříčinit potíže s porozuměním. Text Krmení králíků lze zařadit k prostěsdělovacímu funkčnímu stylu, který vychází z běžné reality. Na text jsou kladeny menší jazykové a stylistické požadavky, užívají se zpravidla krátké a jednoduché věty, obvyklá slova a slovní spojení. Hlavním cílem autorů je informovat čtenáře o správném postupu krmení králíků. Jedná se tedy o očekávatelný děj bez výraznějších zvrátů. (Hánová, 2004). Naopak text O neposedné hvězdičce lze kvalifikovat jako umělecký funkční styl, který má již větší požadavky na čtenáře. Text současně působí na kognitivní stránku čtenáře, na jeho city i fantazii. Oproti předchozímu textu je věnována větší pozornost jazykovým prostředkům díky náročnější slovní zásobě, obrazným přirovnáním i samotným fantazijním prvkům, které mohou mimo jiné znesnadnit identifikaci čtenáře s hlavními postavami (Hánová, 2004; Smetáček, 1973).

Text O neposedné hvězdičky se jeví jako obtížnější text i z pohledu lexikální databáze WESLALEX, která porovnává četnost výskytu slov v nejužívanějších čítankách a slabikářích západoslovanských jazyků. Ukázalo se, že se v textu O neposedné hvězdičky častěji objevují výrazy, které se běžně v čítankách českého jazyka nevyskytují a i z celkového hlediska je průměrná frekvence slov z textu O neposedné hvězdičky výrazně menší oproti textu Krmení králíků.

Za povšimnutí také stojí, že respondenti z výzkumného šetření k rigorózní práci měli z hlediska rychlosti čtení, chybovosti i techniky četby větší problémy s textem O neposedné hvězdičky, ale přitom dosáhli lepších výsledků v Testu porozumění čtenému nežli druhá skupina, která četla text Krmení králíků. Toto zjištění dokresluje výsledky testu Čtení s porozuměním od Caravolasové a Volína (2005), které ukazují statisticky významně lepší úroveň čtenářského porozumění žáků z výzkumného šetření k rigorózní práci oproti žákům z výzkumného projektu GAČR. Na základě této skutečnosti můžeme obecně říci, že žáci účastníci se výzkumného šetření k rigorózní práci postupovali sice pomaleji s méně chybami, zatímco respondenti z výzkumného projektu GAČR postupovali rychleji, ale zato s větší chybovostí. Svoji roli mohla rovněž hrát odlišná úroveň čtených textů, jak bylo uvedeno výše.

Analyzovaná data naznačují, že zatímco u těžšího textu O neposedné hvězdičky skórují respondenti lépe v modalitě hlasitého čtení, u lehčího textu Krmení králíků se jeví jako efektivnější poslech s porozuměním. Svůj vliv na tuto skutečnost mohou mít kromě charakteru textu i jiné faktory. Jak uvádí Gschwend (2014) spočívá hlavní rozdíl mezi modalitou poslechu a hlasité četby ve způsobu zpracování informace. Posлуhači zpracovávají vstupy v reálném čase, musí se vypořádat s vyhasínajícími zvukovými signály při obtížné syntaxi a nemohou se k pasáži vrátit jako čtenáři, jsou dále omezeni rychlostí mluvího, jelikož si tempo nemohou řídit sami na rozdíl od četby. Wolfgramm, Sutler a Göksel (2016) dále upozorňují na skutečnost, že významným prediktorem poslechového porozumění je koncentrace pozornosti, která má mnohem menší vliv na hlasité čtení s porozuměním.

Analyzovaná data dále potvrdily hypotézu H2⁶ a H3⁷. Ani v jedné z výzkumných skupin nebyl potvrzen statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci v žádné ze

⁶ **Hypotéza H2:** Na hladině významnosti 5% předpokládám, že výsledky hlasitého čtení s porozuměním nebudou statisticky významně lišit mezi žáky 4. ročníků z výzkumného šetření k rigorózní práci a výzkumného projektu GAČR z hlediska pohlaví.

sledovaných modalit porozumění. Výsledek koresponduje s řadou výzkumů, které rozdíl mezi dívkami a chlapci ve čtenářské gramotnosti nepotvrzují (např. Bouchama, Poulin, & Ruel, 2014; Leth & Anttila, 2003; Diakidoy, 2014 atd.). Opačné stanovisko zastávají velké mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti PISA a PIRLS, ve kterých na celosvětové úrovni bývá již řadu let připisována lepší čtenářská gramotnost dívkám, což bývá vysvětlováno jako vliv pracovních charakteristik dívek, větší oblibě četby a s tím související větší čtenářské zkušenosti.

⁷ **Hypotéza H3:** Na hladině významnosti 5% předpokládám, že výsledky poslechu s porozuměním nebudou statisticky významně lišit mezi žáky 4. ročníků z výzkumného šetření k rigorózní práci a výzkumného projektu GAČR z hlediska pohlaví.

ZÁVĚR

Předložená rigorózní práce si kladla za cíl zmapovat úroveň čtenářské gramotnosti u žáků 4. ročníku ZŠ z hlediska porozumění textu při hlasitém čtení a naslouchání čtenému textu. Problematika čtenářské gramotnosti se prolíná do řady výzkumných studií. Z mezinárodního hlediska se jedná například o studie PIRLS či PISA. Na našem území byla realizována výzkumná studie Grantové agentury ČR Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika, na jejíž závěry reaguje tato rigorózní práce. V mezinárodních výzkumech se u žáků mladšího věku opakovaně potvrzuje poslech jakožto snadnější modalita porozumění textu oproti hlasitému čtení, zatímco projekt GAČR dospěl ke zcela opačným závěrům. Hlavním výzkumným cílem předložené práce bylo objasnit příčinu této rozdílnosti.

Teoretické zázemí práce bylo představeno v první části práce, ze kterého následně vychází vlastní výzkumné šetření. Pozornost byla nejprve zaměřena na problematiku čtenářské gramotnosti z hlediska osvojování si čtenářských dovedností pomocí dekodovacích schopností, které jsou nezbytné pro následný proces porozumění textu. Problematika porozumění textu byla přiblížena pomocí modelů porozumění se zřetelem na Jednoduchý model čtení, o jehož východiska se opírá výzkumný projekt GAČR. Ve třetí kapitole byla vymezena charakteristika textů, jejich vlastností včetně vývojových aspektů čtenářství a vlivu žánrů na porozumění textu. Pomocí řady mezinárodních i tuzemských studií byl následně představen koncept hlasitého čtení, poslechu s porozuměním, včetně jejich provázanosti a rozdílnosti. Poslední kapitola teoretické části se zabývala možnostmi diagnostiky čtenářského porozumění z hlediska hlasitého čtení a naslouchání čtenému textu.

Těžiště této práce leží v empirické části. Druhá část rigorózní práce přináší analýzu dat vlastního výzkumného šetření, která jsou diskutována s výzkumným projektem GAČR Porozumění čtenému. Výsledky byly zpracovány kvantitativní metodologií a byly mezi sebou porovnány z hlediska výkonů respondentů v obou sledovaných výzkumných šetření z hlediska jednotlivých testů čtenářského a poslechového porozumění, jednotlivých skóre porozumění i pohlaví respondentů. Ve výzkumném projektu GAČR – Porozumění čtenému se ukázala modalita poslechu jakožto náročnější forma porozumění oproti hlasitému čtení. Výzkumné šetření k rigorózní práci dospělo k opačnému závěru, který je v souladu s řadou zahraničních studií. Zvláštní pozornost byla věnována srovnání obou textů porozumění z hlediska jejich obtížnosti pro žáky mladšího školního věku. Ukázalo se, že i když z hlediska kritérií textové

lingvistiky, RVP ZV, vývojové periodizace dětského čtenářství či počtu slov a procentuálního zastoupení jednoslabičných, dvojslabičných a víceslabičných výrazů i počtu souhláskových shluků obsažených ve slovech, jsou mezi texty rozdíly, které mohly vést k potížím s porozumění a přispět tak k odlišným výsledkům výzkumného projektu GAČR – Porozumění čtenému a zahraničních studií. Nově vytvořené testy čtenářského porozumění se na rozdíl od mezinárodních výzkumů a zahraničních šetření zaměřovaly pouze na práci s narativními texty. Ve většině mezinárodních výzkumných šetření se přitom obvykle pracuje nejen s různými modalitami porozumění (hlasité čtení, tiché čtení či poslech s porozuměním), ale i s odlišným charakterem textu – obvykle narativní a odborný text. Rigorózní práce ukázala, že i mezi narativními texty jsou rozdíly, které mohou ovlivnit čtenářské porozumění. Významnou roli přitom hraje literární funkční styl, slohový útvar, obtížnost jazykových a stylistických prostředků nebo míra intertextovosti.

Z analyzovaných dat dále vyplývá, že respondenti v případě obtížnějšího textu O neposedné hvězdičce skórovali lépe v modalitě hlasitého čtení, zatímco u lehčího textu Krmení králíků se ukázal jako efektivnější poslech pro porozumění textu. Můžeme se dále zamýšlet nad tím, zda dosažené výsledky odráží typické složení vzorku, zda nejsou závislé na didaktických přístupech učitele a celkové úrovni rozvoje čtenářských dovedností, ke kterým daná třída dospěla, nebo zda nejsou rozdíly dány individuálními charakteristikami žáků.

Věřím, že provedená výzkumná studie přispěje k prohloubení zájmu o porozumění čtenému z hlediska hlasitého čtení a poslechu s porozuměním a dopomůže i k ověření účinnosti nových metod zjišťujících porozumění čtenému textu směrem ke standardizaci, čímž by došlo k vítanému obohacení psychologických a speciálně-pedagogických diagnostických nástrojů.

NÁMĚTY PRO BUDOUCÍ VÝZKUMY

V rámci projektu GAČR Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika vznikly, kromě již zmíněných textů Krmení králíků a O neposedné hvězdičce, i jiné texty zjišťující čtenářské porozumění z hlediska různých modalit čtenářského porozumění – tiché čtení, hlasité čtení a poslech s porozuměním. Přínosem pro budoucí standardizaci testů čtenářského

porozumění i pro výzkumné účely čtenářské gramotnosti by mohlo být prohození testových modalit porozumění u těchto textů a zhodnocení jejich vlastností pomocí nastavených kritérií, kterými byly srovnány texty Krmení králíků a O neposedné hvězdičce.

Zajímavým námětem pro budoucí výzkumná šetření by také mohlo být sledování čtenářského porozumění v různých modalitách (tiché čtení, hlasité čtení a poslech s porozuměním) za využití jednoho textu porozumění napříč různými ročníky ZŠ.

LITERATURA

- **Aarnoutse, C. A., van de Bos, K. P., & Brand-Gruwel, S.** (1998). Effects of listening comprehension training on listening and reading. *The Journal of Special Education*, 32(2), 115-126.
- **Adlof, S. M., Catts, H. W., & Little, T. D.** (2006). Should the simple view of reading include a fluency component? *Reading and writing*, 19(9), 933-958.
- **Anderson, R. C.** (1994). Role of the reader's schema in comprehension, learning and memory. In R. B. Rudell, M. R. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (s. 469-482). Newark, DE, US: International Reading Association.
- **Best, R. M., Floyd, R. G., & McNamara, D. S.** (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, 29(1), 137-164.
- **Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J.** (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858-886.
- **Bouchamma, Y., Poulin, V., & Ruel, C.** (2014). Impact of reading strategy use on girl's and boy's achievement. *Reading Psychology*, 35(4), 312-331.
- **Buck, G.** (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: University Press.
- **Cain, K., & Oakhill, J.** (2007). Assessment matters: Issue in the measurement of reading comprehension. *The British Psychological Society*. 76(4), 697-708.
- **Caravolas, M., & Volín, J.** (2005). *Baterie diagnostických textů a gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ*. Praha: IPPP ČR.
- **Caravolas, M., Volín, J. & Hulme, C.** (2004). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: evidence from Czech and English children. *Journal of experimental child psychology*, 92(2), 107-139.
- **Carlisle, J. F., & Felbinger, L.** (1991). Profiles of listening and reading comprehension. *Journal of Education Research*, 84(6), 345-354.
- **Cutting, L. E., & Scarborough, H. S.** (2006). Prediction of reading comprehension: relative contributions of word recoding, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 277-29
- **Čermák, K.** (2001). *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum.

- ČŠI (2017). *Koncepční rámec šetření PIRLS 2016*. Praha: ČŠI.
- ČŠI (2017). *Výsledky mezinárodního šetření PIRLS 2016*. Praha: ČŠI.
- **De Beaugrande, R., & Dressler, W. U.** (1981). *Introduction to Text Linguistics*. Longman: Michigan University.
- **Diakidoy, I. N.** (2014). The effects of familiarization with oral expository text on listening and reading comprehension levels. *Reading Psychology, 35*(7), 622-643.
- **Diakidoy, I. N., Stylianou, P., Karefillidou, & Papageorgiou, Ch. P.** (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology, 26*(1), 55-80.
- **Doležalová, J.** (2005). *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- **Federičová, M., & Münich, D.** (2014). Rozdíly v matematické a čtenářské gramotnosti chlapců a dívek a raná selekce: trendy v obou zemích po rozdělení Československa. *Orbis Scholae, 8*(1), 27-45.
- **Gavora, P., & Zápotočná, O.** (2003). *Gramotnosť – vývoj a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- **Gough, P. B., & Tunmer, W. E.** (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6-10.
- **Gschwend, R.** (2014). Listening comprehension: Aspects, goals and skills. In *Konzeption des Mündlichen*, (s. 141-158). Bern, Switzerland: help-Verlag.
- **Hale, A. D., Skinner, Ch. H., Winn, B. D., Oliver, R., Allin, J. D., & Molly, Ch. C. M.** (2005). An Investigation of listening and listening-while-reading accommodations on reading comprehension levels and rates in students with emotional disorders. *Psychology in the Schools, 42*(1), 39-51.
- **Halliday, M. A. K., & Hasan, R.** (1985). *Language, kontext, and text: aspekts of language in social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- **Hánová, Eva.** (2004). *Odmaturuj! z literatury 1*. Brno: Didaktis s.r.o.
- **Helus, Z.** (2012). Reflexe nad problémy gramotnosti. *Pedagogika, 62*(1-2), 205-210.
- **Choděra, R.** (2006). *Didaktika cizích jazyků – úvod do vědního oboru*. Praha: Academia.
- **Jeřábek, J., Tupý, J. & Eds.** (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT.
- **Kamhi, A. G.** (1997). Three perspectives on comprehension: implications of assessing and treating comprehension problems. *Topics in Language Disorders, 17*(3), 62-74.

- **Kessler, B., & Caravolas, M.** (2011). Weslalex: West Slavic lexicon of child-directed printed words. Retrieved from <http://spell.psychology.wustl.edu/weslalex>
- **Kintsch, E.** (1990). Macroprocesses and microprocesses in the development of summarization skill. *Cognition and Instruction*, 7(3), 161-195.
- **Kintsch, W., & Rawson, K., A.** (2007). Comprehension. In M. J. Snowling, & Ch. Hulme (Eds.), *The Science of reading: A Handbook* (s. 211-226). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- **Kopál, J.** (1970). *Literatúra a detský aspekt*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- **Kučera, M.** (2005). Metafyzika a technika čtení (Hnědá třída). In Pražská skupina školní etnografie, *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze Karolinum.
- **Kucharská, A.** (2015). Porozumění textům žáků 4. ročníku. *Orbis Scholae*, 9(3), 69-86.
- **Kucharská, A., Seidlová Málková, G., Sotáková, H., Špačková, K., Presslerová, P., & Richterová, E.** (2014). *Porozumění čtenému I.: Typický vývoj porozumění čtenému – východiska, témata a zdroje*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- **Lederbuchová, L.** (2004). *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk.
- **Letho, J. E., & Anttila, M.** (2003). Listening comprehension in primary level grade two, four and six. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(2), 133-143.
- **Maňák, J., & Švec, V.** (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- **Matějček, Z.** (1987). *Zkouška čtení*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- **Mocná, D., & Peterka, J.** (2004). *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka.
- **Najvarová, V.** (2010). Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace*, 20(3), 49-65.
- **Perfetti, Ch. A., Landi, N., & Oakhill, J.** (2004). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling, & Ch. Hulme (Eds.), *The Science of reading: A Handbook* (s. 227-247). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- **Potužníková, E., Janotová, Z., & Blažek, R.** (2019). *Koncepční rámec hodnocení čtenářské gramotnosti PISA 2018*. Praha: Česká školní inspekce.
- **Presslerová, P., & Rusnáková, K.** (2015). Slabí čtenáři v kontextu porozumění čtenému – přehledová studie. *E-psychologie*, 9(1), 29-41.

- **Příhoda, V.** (1971). *Ontogeneze lidské psychiky: Díl I: Vývoj člověka do 15 let.* Praha: SPN.
- **Rubin, D. L., Hafer, T., & Arata, K.** (2000). Reading and Listening to Oral-Based Versus Literate-Based Discourse. *Communication Education, 49*(2), 121-133.
- **Říčan, P., & Krejčířová, D.** (2006). *Dětská klinická psychologie.* Praha: Grada Publishing.
- **Seidlová Málková, G.** (2015). *Vývojový vztah fonematického povědomí a znalosti písmen.* Praha: Togga.
- **Seidlová Málková, G., & Caravolas, M.** (2013). *Baterie testů fonologických schopností (pro děti předškolního a raného školního věku).* Praha: NÚV.
- **Seidlová Málková, G., & Kucharská, A.** (2015). Porozumění čtenému a jeho prekurzory, dílčí studie. In A. Kucharská (Eds.), *Porozumění čtenému III. – Typický vývoj porozumění čtenému – metodologie, výsledky a interpretace.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- **Seymour, P. H. K.** (2007). Early reading development in European orthographies. In M. J. Snowling, & Ch. Hulme (Eds.), *The Science of reading: A Handbook* (s. 296-315). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- **Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. A.** (2003). Foundation literacy acquisition. *British Journal of Psychology, 94*(2), 143-174.
- **Skopečková, E.** (2015). Porozumění textu v mateřském a cizím jazyce: odlišnost, podobnost, přenositelnost. *Orbis scholae, 9*(3), 27-38.
- **Smetáček, V.** (1973). Čtivost textů pro děti. Praha: Albatros.
- **Smetáček, V., Jonák, Z., & Voznička, V.** (1988). *Vývoj dětského čtenáře a školní četba na základní škole.* Olomouc: Krajský pedagogický ústav Olomouc.
- **Smolík, F., & Seidlová Málková, G.** (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku.* Praha: Grad
- **Snow, C. Ch., & the Rand Corporation.** (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension.* Science & Technology Policy Institute.
- **Stanovich, K. E.** (1984). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly, 16*(1), 32-71.

- **Stich, T. G., Beck, L. J, Hauke, R. N, Kleinman, G. M. & James, J. H.** (1974). *Auditing and reading: A developmental model*. Oxford: Hummro.
- **Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M.** (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- **Swalm, J. E.** (1972). A comparison of oral reading, silent reading and listening comprehension. *Education*, 92(4), 111-115.
- **Špačková, K.** (2016). *Porozumění čtenému IV. – Porozumění čtenému u dětí s rizikem čtenářských obtíží – metodologie, výsledky a interpretace*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- **Toman, J.** (1991). *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I.: Výcvik čtení, rozvoj kultury mluvené řeči a vyjadřování žáků na 1. stupni základní školy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích.
- **Van Dijk, T. A., & Kintsch, W.** (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- **Viktorová, I.** (2005). Čtenářství (hlavně Žlutá třída). In Pražská skupina školní etnografie, *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum.
- **Viktorová, I.** (2009). *Od sedmi do jedenácti – Jak děti mladšího školního věku píšou literaturu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum.
- **Vráblíková, P.** (2009). Výuka dovednosti poslech s porozuměním při studiu cizích jazyků. *Vojenské rozhledy*, 3(1), 90-100.
- **Wolfram, Ch., Suter, N., & Göksel, E.** (2016). Examining the role of concentration, vocabulary and self-concept. *International Journal of Listening*, 30(1/2), 25-46.
- **Zachová, A.** (2013). *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková.

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: Jednoduchý model čtení.....	21
--	----

Seznam grafů

Graf 1: Rozložení výzkumného vzorku podle pohlaví respondentů.....	61
Graf 2: Rozložení výzkumného vzorku podle věku respondentů.....	61

Seznam tabulek

Tabulka 1: Rozložení respondentů podle pohlaví a věku.....	61
Tabulka 2a: Test rychlého čtení.....	63
Tabulka 2b: Test rychlého čtení v závislosti na pohlaví.....	64
Tabulka 3a: Test čtení pseudoslov.....	65
Tabulka 3b: Test čtení pseudoslov v závislosti na pohlaví.....	65
Tabulka 4a: Test čtení s porozuměním, skór 1.....	66
Tabulka 4b: Test čtení s porozuměním, skór 1 v závislosti na pohlaví.....	67
Tabulka 5a: Test čtení s porozuměním, skór 2.....	68
Tabulka 5b: Test čtení s porozuměním, skór 2 v závislosti na pohlaví.....	68
Tabulka 6: Typy otázek – explicitní skór.....	74
Tabulka 7: Typy otázek – implicitní skór.....	75
Tabulka 8: Počet slabik a souhláskových shluků.....	77
Tabulka 9: Četnost výskytu slov ve WESLALEXU	78
Tabulka 10: Souhrn porovnání textů čtenářského porozumění.....	81
Tabulka 11a: Hlasité čtení s porozuměním.....	82
Tabulka 11b: Hlasité čtení s porozuměním v závislosti na pohlaví.....	83
Tabulka 12: Rychlost čtení.....	85
Tabulka 13: Technika čtení.....	87
Tabulka 14a: Poslech s porozuměním.....	88
Tabulka 14b: Poslech s porozuměním v závislosti na pohlaví.....	89