



# Cesta ke čtenářské gramotnosti: Znalost konvencí tištěného textu u dětí předškolního věku

PETER GAVORA

**Abstrakt:** Čtení nespočívá pouze v identifikaci písmen a chápání jejich spojení ve slovech. Čtenář také musí znát grafické a formální vlastnosti knihy, směr čtení a další prvky, které se souborně nazývají konvence tištěného textu. K jejich osvojení dochází již v předškolním věku.

**Cíle.** Cílem výzkumu bylo zjistit, jaká je úroveň znalosti konvencí tištěného textu u souboru českých dětí v předškolním věku ( $n = 142$ ) a kterými faktory je tato úroveň podmíněna. Výzkumným nástrojem byl test vyvinutý M. M. Clayovou, který zjišťoval znalost 19 prvků tištěného textu. Druhým výzkumným nástrojem byl dotazník, v němž rodiče dětí popisovali gramotnostní prostředí domova.

**Výsledky.** Podle očekávání výkon dětí v testu stoupal s věkem a zároveň se s věkem také zmenšovaly rozdíly mezi dětmi. Děti dosahovaly nejlepších výsledků v položkách, jež se týkaly chápání textu jako nositele příběhu, obálky knihy, identifikace velkého písmena a směru čtení. Regresní analýza zkoumala čtyři modely, které predikovaly výkon dětí v testu znalosti konvencí tištěného textu. Nejlepšími prediktory byly věk dětí, trvání čtení dítěti rodiči, alfabeticke aktivity rodiče s dítětem a počet knih, které mělo dítě k dispozici. Zatímco první prediktor představuje zrání dítěte a kumulativní zkušenost s knihou v průběhu let, další tři prediktory charakterizují gramotnostní prostředí rodiny. Tyto čtyři prediktory objasnily 29,4 % celkové variance modelu. Oproti očekávání měla frekvence čtení dítěti slabý vztah ke znalostem konvencí textu.

**Závěry.** Znalost konvencí textu se ukazuje nejen jako zajímavý teoretický rámec, ale i jako cenná diagnostická proměnná, která vypovídá nejen o důležitém prvku čtenářské pregramotnosti, ale také o gramotnostním prostředí rodiny.

**Klíčová slova:** čtenářská pregramotnost, čtení dětem, konvence tištěného textu, gramotnostní prostředí rodiny.

## ÚVOD

Čtení je komplexní činnost, jež vyžaduje nejen znalost písmen, slov a slovních spojení, ale rovněž znalost kon-

venčí tištěného textu. Čtenář musí znát směrovost čtení (čte se zleva doprava a shora dolů na stránce, sekvence stránek v knize je zleva doprava). Musí znát význam obálky, obrázků a titul-



ků. Musí také vědět, že písmena a slova přinášejí význam a že text obsahuje jazykové elementy různé délky (slova, věty, odstavce). Pro dospělého čtenáře jsou tyto znalosti triviální, protože je používá bez zjevného úsilí a víceméně neuvědoměle. Jinak je to u dítěte. Dítě ještě tyto znalosti nemá, ale postupně si je osvojuje. Jak k osvojování dochází? V předškolním věku pozoruje dospělé, když mu předčítají, a tak se dostává blíž k poznání konvencí tištěného textu. Významným činitelem při poznávání knihy je interakce dospělého s dítětem (Schwartz, 2004; Hood, Conlon & Andrews, 2008; Price, van Kleeck & Huberty, 2009; Salinskas et al., 2012; Gavora, 2016, 2018). Dospělý nejen dítěti předčítá a přibližuje obsah, ale mnohdy navíc vysvětluje, jaké má kniha vlastnosti a k čemu slouží, ukazuje, jak postupuje při čtení, sděluje význam obrázků, smysl titulků a kapitol (Van Steensel, 2006; Melissa-Halikiopoulou & Natsiopolou, 2008; Vandermaas-Peeler et al., 2011). Opakovaným a dlouhodobým čtením si dítě postupně osvojí konvence tištěného textu a seznámí se s vlastnostmi knihy.

Tyto znalosti patří do okruhu čtenářské pregramotnosti. Ta je definována jako „soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti...“ (Kucharská, 2014, s. 40). Čtenářská pregramotnost je tedy

předstupněm počáteční nebo elementární čtenářské gramotnosti, jež se kultivuje ve školním prostředí (Doležalová, 2005; Wildová & Křivánek, 2009). Čtenářská pregramotnost se úspěšně rozvíjí, když se dítěti čte od raného věku (Kropáčková, Wildová & Kucharská, 2014; Boudreau, 2015; Niklas et al., 2016), když se čte pravidelně a frekventovaně (Deckner, Adamson & Bakeman, 2006; Meng, 2016; Fasnerová, 2014), když se s dítětem komunikuje o přečteném (Sonnenschein & Munsterman, 2002) a když se dítě pohybuje v prostředí bohatém na tištěnou literaturu. Příznivé sociální prostředí má na rozvoj čtenářské pregramotnosti silný vliv – je dobrým prediktorem rozsahu slovní zásoby a fonematického povědomí (Niklas & Schneider, 2013). Zvláště důležité je, aby dítě mělo vlastní knihy, pohádky, příběhy, leporela, encyklopedie, ale také aby v domácnosti přicházelo do styku s tištěným materiálem dospělých nebo starších sourozenců. Jsou to nejen knihy a časopisy, ale i psané texty různých žánrů, např. pohlednice, adresy, záznamy do kalendáře, vzkazy atd. (Viktorová, 2005). Významným stimulem čtenářské pregramotnosti je rovněž předškolní zařízení, které dítěti poskytuje podnětné prostředí pro jeho rozvoj. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání v ČR ve vzdělávací oblasti Jazyk a řeč je kromě jiného cíleně zaměřen na rozvoj „poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální“.



## ZNALOST KONVENCÍ TIŠTĚNÉHO TEXTU U DÍTĚTE

Termín **konvence tištěného textu** (v originálu *concepts about print*) rozvinula novozélandská autorka Marie Mildred Clayová (1926–2007), která se vývoji čtenářské pregramotnosti a gramotnosti u dětí, zjišťováním její úrovně a rozvoje vým programům čtení věnovala většinu svého profesního života (Clay, 1989; 1991; 2000; 2001; 2013). Její teorie o znalosti konvencích textu významně rozšířily pojetí čtenářské pregramotnosti o důležitý komponent.

Termín znalost konvencí tištěného textu (kvůli zjednodušení budeme dále vypouštět slovo „tištěného“) odráží poznání forem a funkcí psaného textu. Je to soubor znalostí o organizaci textu v knize a o funkci textu jako komunikačního prostředku. Zahrnuje také chápání písmen jako distinktivních prvků textu a znalost slov, tedy kombinací písmen. Tyto znalosti představují důležitý základ pro osvojování čtení dítětem (Justice & Piasta, 2011; van Kleeck, 2013). Znalost konvencí textu u dětí se dostala do pozornosti odborníků nejen proto, že tyto představují důležitý prvek čtenářské pregramotnosti, ale také proto, že vytvářejí cestu ke čtení. Na to, aby dítě umělo číst a psát, musí znát nejen písmena, ale také prvky tištěného textu a knihy.

Znalost konvencí tištěného textu je soubor vědomostí o tom, že text je objektem čtení, že reprezentuje určitý věcný obsah, že existují pravidla čtení knihy: na dvoustránce se čte nejprve na levé stra-

ně, potom na pravé straně a směr čtení je zleva doprava a shora dolů. Existují určité grafické zvyklosti, jež je pro čtení potřebné znát. Hlavním nositelem příběhu je text, ne obrázek, text se skládá z písmen a slov, mezery mezi slovy mají význam a různá interpunkční znaménka (tečka, čárka, otazník, vykřičník, uvozovky) signalizují určité funkce (Clay, 2013, s. 42). Podle Clayové (1989) čtení textu vyžaduje jednak vizuální a jednak mentální zaměřenost. Vizuální zaměřenost je koncentrace na stránku, místo na stránce, slovo a písmeno. Čtení vyžaduje také prostorovou orientaci v textu a „orientační chování“, které se dítě musí naučit. Jak řekla Clayová, obrázek je možno „číst“ jakýmkoli způsobem, ale směr a postup čtení je řízen konvencí. Mentální zaměřenost předpokládá poznání konvencí čtení, jejich uvědomování a uplatnění v průběhu čtení (Justice & Ezell, 2001; Paratore, Cassano & Schickendanz, 2011). K orientačnímu chování se při čtení připojuje dekodování písmen a chápání funkce pravopisných znaků (Evans & Saint-Aubin, 2011). Znalost prvků knihy (obálka, titul, první strana atd.), směrovosti při čtení, identifikace řádků, písmen a jejich spojování do slov, jakož i jejich označení (písmeno, slovo), tvoří systém. Ten se rozvíjí v interakci všech svých prvků, tedy nikoli jednotlivě a izolovaně (Justice & Ezell, 2001).

Pro teoretický model znalostí konvencí textu je důležité vymezit jeho determinanty. Tato znalost je především *vývojovou proměnnou*. Výkonnostní normy, které (2013) vypracovala pro svůj test, jsou výrazně vývojově orientovány. Prvky znalos-

tí konvencí textu získává dítě již v raném věku. Některé děti již ve věku dvou let znají prvky textu a knihy a postupně si tuto znalost rozšiřují a prohlubují. Znalost konvencí textu je dále podmíněna příznivým čtenářským prostředím domova. Důležitým faktorem je, kolik a co rodina čte. Existuje vztah mezi rozsahem čtení knih dospělými v rodině a znalostmi dítěte o funkci titulu knihy, obálky, směrovosti čtení a chápání slov jako prvků textu. Pravidelné čtení dítěti v rodině je silným determinantem znalosti konvencí textu. Frekvence čtení dítěti je prokazatelně důležitým faktorem zejména při rozlišování písmen (Levy et al., 2006). Významným rozvojovým činitelem je aktivní interakce (především matky) s dítětem při čtení (Weigel, Martin & Bennett, 2006; Bracken & Fischel, 2008). Sociální prostředí rodiny má významný vliv na úroveň znalostí dítěte o konvencích textu. Pokud je příznivé, rodina si může dovolit kupovat více knih a více se věnovat čtení dítěti než rodina s nepříznivým prostředím. Například výzkum Justicové, Bowlese a Skibbeové (2006) zjistil zaostávání dětí z chudých rodin v USA v testu znalostí konvencí textu v porovnání s dětmi z příznivého sociálního prostředí. Výzkumy nejen z anglicky mluvícího prostředí, ale také například z Řecka, Nizozemí a Německa poukázaly na důležitost podnětného čtenářského prostředí pro rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí a pro jejich postoj ke čtení a knize (Natsiopoloulou et

al., 2006; Van Steensel, 2006; Niklas et al., 2016).

Znalost konvencí textu je předstupněm čtenářství a úroveň znalostí konvencí textu v raném období dítěte je do určité míry prediktorem dalšího vývoje jeho gramotnosti. Clayová (2013, s. 166–167) uvádí, že znalost konvencí textu u novozélandských dětí korelovala 0,79 s čtecím testem ve věku 6 let, dále 0,73 ve věku 7 let a 0,64 ve věku 8 let. Děti četly izolovaná slova vybraná na základě frekvenční analýzy série dětských knih. U slovenských dětí znalost konvencí textu na začátku prvního ročníku ZŠ korelovala s přesností čtení textu 0,27 a rychlostí čtení –0,25 až –0,28 na konci prvního ročníku.<sup>1</sup> I když korelace nejsou vysoké, jsou statisticky významné na úrovni 1 %, ukazují na tendenci (Zápotočná, 2005). Tyto korelace jsou nižší než ve výzkumu Clayové, protože šlo o těžší úkol – děti četly souvislý text, nikoli izolovaná slova. Záměrné a cílené poznávání konvencí textu v domácím prostředí a v předškolním zařízení způsobuje zrychlení této proměnné a přispívá k dobrému přechodu od čtenářské pregramotnosti k čtenářské gramotnosti.

## VÝZKUM

### Cíl výzkumu

Výzkum se soustředil na znalosti dětí o konvencích textu. Úroveň těchto znalostí jsme ovšem nepojímali jako izolovaný

<sup>1</sup> Negativní korelace vyplývá z toho, že znalost konvencí textu a čas čtení jsou opačně polarizovány. U znalosti konvencí textu byl lepší výkon hodnocen vyšším skóre, u čtení kratším časem potřebným pro přečtení daného úseku textu.

**Tab. 1.** Demografické charakteristiky rodičů zkoumaných dětí (v %)

		<b>Matka</b>	<b>Otec</b>
<b>Vzdělání</b>	základní	0,7	0,7
	středoškolské	13,4	25,4
	středoškolské s maturitou	33,8	43,7
	vysokoškolské	48,6	27,5
	postgraduální	2,1	1,4
	chybějící údaje	1,4	1,4
<b>Zaměstnání</b>	dělník	5,6	8,5
	řemeslník	14,8	23,9
	odborník	31,7	29,6
	vysoce kvalifikovaný odborník	42,3	33,8
	chybějící údaje	5,6	4,2
	<b>Úplnost rodiny</b>	<b>Úplná</b>	<b>Neúplná</b>
	91,4	8,6	

jev, ale ve vztahu k relevantním gramotnostním ukazatelům rodiny a dítěte. Cíle výzkumu byly následující:

1. Zjistit úroveň znalostí konvencí textu u vybraného souboru dětí předškolního věku.
2. Zjistit, jaký vztah má úroveň těchto znalostí:
  - a) k demografickým charakteristikám dítěte a rodiny (pohlaví a věk dítěte, počet knih dítěte, vzdělání rodičů),
  - b) k parametrům čtení dítěti rodiči (frekvence, trvání, věk dítěte na začátku čtení),
  - c) k aktivitám rodiče s dítětem (facilitace porozumění čteného příběhu, alfabetské aktivity).
3. Pomocí regresní analýzy zjistit *relativní vliv* ukazatelů gramotnostního prostředí rodiny na znalost konvencí textu dítětem, jakož i *celkový vliv* těchto ukazatelů.

## Výzkumné soubory

Výzkumný soubor se skládal ze 142 dětí (67 děvčat a 75 chlapců) ve věku 36–79 měsíců (průměr 61,8; SD 9,92) žijících s rodiči na Moravě. Soubor hodnotíme jako dostupný (convenient sample) a v tomto smyslu budeme interpretovat i výzkumná zjištění. Všechny děti navštěvovaly mateřskou školu. Druhý výzkumný soubor tvořili rodiče těchto dětí, kteří poskytli údaje o rodinném zázemí a aktivitách s dítětem. Demografické charakteristiky rodičů ukazuje tabulka 1.

## Výzkumné nástroje

### Test znalostí konvencí textu

Na zjišťování úrovně konvencí textu byl použit nástroj M. M. Clayové (2013). Test probíhá jako předčítání zajímavého příběhu dítěti, dítě odpovídá na jednodu-



ché otázky, přičemž jeho odpovědi „pomáhají“ dospělému při čtení, což dítě motivuje ke spolupráci. Dítě odpovídá ukázáním prstem nebo slovně, podle typu úlohy, a výsledek se zaznamenává. Způsob diagnostikování zvládnou po zaškolení i učitelé. Podle pokynů autorky se test zadává na začátku školní docházky (na Novém Zélandu od 5 let) a pak pravidelně podle diagnostických potřeb. V našem případě jsme se rovněž soustředili na děti mladší, protože nás zajímaly počátky vzniku znalostí konvencí textu u dětí. Druhý motiv byl metodologický. Ověřovali jsme možnosti tohoto výzkumného nástroje u dětí v předškolním věku, tedy v mladším věku, než byl původně zamýšlen. Jeho použití u těchto dětí je diagnostiky možné, ale je nutné předpokládat nižší výkony a také delší testový čas. Nicméně naše zaměření na mladší děti není ojedinělé. Johnsonová (2015) tento test použila s dětmi s průměrným věkem 4 roky a 4 měsíce, které navštěvovaly předškolní zařízení v USA.

V originálu se test skládá z 24 úloh. V našem výzkumu jsme použili 19 úloh, tj. vypustili jsme pět úloh, které se pro zkoumanou věkovou skupinu dětí ukázaly v pilotáži těžké a děti spíše znejistily.<sup>2</sup> Znění testových úloh bylo převzato ze slovenské verze nástroje (Zápotočná & Gavora, 2002). Uvádíme je s původním číselným označením, a to ve zkrácené formě. Zájemce o použití tohoto nástroje musí použít plně instrukce, jakož i přeepsané knihy, jak je uvedeno v příručce Clayové (2013).

1. Znalost obálky knihy. Instrukce: *Ukaž mi nejprve přední stranu knihy.*
2. Znalost toho, že nositelem příběhu je text a ne obrázek. Instrukce: *Ted' budu číst příběh. Ty mi pomůžeš a ukážeš, kde budeme číst.*
3. Začátek čtení na stránce. Instrukce: *Řekni, odkud mám ted' začít.*
4. Směr čtení zleva doprava. Instrukce: *Kterým směrem mám ted' pokračovat?*
5. Začátek dalšího řádku. Instrukce: *Jak budu dál pokračovat?*
6. Sledování čtení slovo za slovem. Instrukce: *Ted' zkus ukazovat, kde čtu.*
7. Začátek a konec textu. Instrukce: *Ukaž mi ted' začátek příběhu. A ted' konec.*
8. Orientace obrázku. Instrukce: *Ukaž mi ted' spodek obrázku* (je „vzhůru nohama“).
9. Čtení levé a pak pravé strany knihy. Instrukce: *Kde mám ted' začít?*
10. Význam otazníku. Instrukce: *Na co je toto?*
11. Význam tečky. Instrukce: *Na co je toto?*
12. Význam čárky. Instrukce: *Na co je toto?*
13. Význam uvozovek. Instrukce: *Na co je toto?*
14. Znalost malých a velkých tvarů písmen. Instrukce: *Najdi toto písmeno, ale malé.*
15. Obrácená slova. Instrukce: *Ukaž, kde je napsané podobné slovo.*
16. Znalost pojmu písmeno. Instrukce: *Ukaž jedno písmeno. Ukaž dvě písmena.*
17. Znalost pojmu slovo. Instrukce: *Ukaž mi jenom jedno slovo. Ted' mi ukaž dvě slova.*

<sup>2</sup> Byly to úlohy č. 9 identifikace inverzního textu (určení, že text je obrácen vzhůru nohama), č. 10 označení přehozeného řádku, č. 12 identifikace nesprávného pořadí slov, č. 13 a 14 označení nesprávného pořadí písmen. Clayová (2013, s. 43) doporučuje podobný postup.



18. Znalost prvního a posledního písmene. Instrukce: *Ukaž mi první písmeno ve slově. Ukaž mi poslední písmeno ve slově.*

19. Znalost velkého písmena. Instrukce: *Ukaž mi velké tiskací písmeno.*

Verze nástroje použitá v tomto výzkumu má reliabilitu 0,784. U jednotlivých věkových skupin se pohybuje od 0,752 do 0,781 (Cronbachovo alfa).

Administrace testu byla individuální a u jednoho dítěte trvala 10–15 minut. Uskutečnila se v mateřské škole nebo v domácím prostředí dítěte. Byl použit standardizovaný postup. Zadávatel ukázal dítěti dětskou knihu (*Kámen* nebo *Na pláži*, jež jsou součástí testu), četl její obsah a kladl dítěti testové otázky. Na začátku motivoval dítě větou: „Teď ti budu číst příběh, ale potřebuji, abys mi pomohl(a).“ Řešení úloh bylo hodnoceno body. Když dítě správně odpovědělo, získalo bod, když neodpovědělo nebo odpovědělo nesprávně, nezískalo žádný bod. Kromě hodnocení za správnost odpovědi zadávatel také zaznamenával zvláštnosti v odpovědích dětí, např. *Uvozovky popsal jako čárky; Chlapec umí číst* (získal 17 b., věk 4).<sup>3</sup>

Výkon dětí je možné vyjádřit dvojitým způsobem: 1. Celkový výkon. Skóre je součtem bodů za všechny úlohy. Maximální počet bodů mohl být 19. 2. Výkon v jednotlivých úlohách testu.

## Dotazník

Druhým výzkumným nástrojem byl dotazník určený rodičům zkoumaných dětí. Jeho cílem bylo zachytit gramotnostní prostředí rodiny, o kterém se předpokládá, že má vliv na úroveň čtenářské pregramotnosti. Byl převzat z předchozího výzkumu čtení dítěti v rodině (Gavora, 2018). Z původních 52 položek jsme v současném výzkumu použili tyto:

1. *Demografické vlastnosti rodiny*: pohlaví dítěte, věk dítěte, nejvyšší vzdělání rodičů, úplnost rodin.
2. *Gramotnostní ukazatele rodiny*: počet knih dítěte, věk začátku čtení dítěti, frekvence čtení dítěti rodiči a trvání čtení.
3. *Aktivity rodiče orientované na podporu gramotnosti jeho dětí* se skládaly ze dvou komponent:
  - a) *Facilitace porozumění čteného textu* se týkala vysvětlování významu slov, objasňování situací, konání postav a spojení obsahu textu se zážitky dítěte (příklad „Jak často objasňujete dítěti situaci v knize, když máte dojem, že jí nerozumělo?“). Rodič odpověděl na škále od 1 (nikdy) do 5 (velice často). Tato komponenta měla reliabilitu 0,759 (Cronbachovo alfa).
  - b) *Alfabetické aktivity* se týkaly hry rodiče a dítěte s písmeny nebo číslicemi a nácvik psaní písmen/slov (příklad „Jak často si s dítětem

<sup>3</sup> Test znalostí konvencí textu je součástí komplexního diagnostického nástroje *An Observation Survey of Early Literacy Achievement* (Clay, 2003), který se skládá kromě znalostí konvencí textu z dalších čtyř oblastí: identifikace písmen, čtení slov, psaní slov a rozlišování a zápis hlásek. V našem výzkumu, jenž byl zaměřen úžeji, jsme použili toliko test znalostí konvencí textu.



hrajte hry s písmeny nebo číslicemi“). Rodič odpovídal na škále od 1 (nikdy) do 5 (velice často). Tato komponenta měla reliabilitu 0,730 (Cronbachovo alfa).

- c) Zadavatelé získali informovaný souhlas rodiče pro diagnostikování dětí. Rodiče i děti byli v datech anonymizováni.

## VÝSLEDKY

V této části uvedeme nejprve výsledky testu znalostí konvencí textu, pak popíšeme vztah gramotnostního prostředí rodiny k úrovni těchto znalostí, a to v podobě korelací a ve formě regresního modelu.

Jak se dalo předpokládat, *celkové skóre* v testu znalostí konvencí textu stoupá s věkem dítěte. Tabulka 2 ukazuje, že tříleté děti dosáhly v průměru 6,55 bodů, tedy o něco více než jednu třetinu z maximálně dosažitelného skóre v testu (19 bodů). V dalších věkových stupních průměrný výkon stoupal poměrně rovnoměrně. Mezi jednotlivými věkovými stupni byly rozdíly od 1,36 do 1,83 bodu, tedy ne velké. Šestileté děti dosáhly v průměru 11,39 bodů a od maximálně dosažitelného

skóre je dělilo 7,61 bodů. Důležitá jsou nejen zjištění rozdílů mezi věkovými stupni, ale také v rámci daného věkového stupně. Se zvyšujícím se věkem se rozdíly mezi dětmi v daném věkovém stupni snižovaly. Směrodatné odchylky ve věku 4–6 let zůstaly podobné, zatímco průměry stouply, což naznačuje, že s rostoucím věkem se skóre koncentruje více kolem průměru. Výkony jsou méně rozptýlené.

Pokud jde o pohlaví, děvčata skórovala ve všech věkových skupinách o něco lépe než chlapci, rozdíly ovšem nejsou statisticky významné. Nevýznamný rozdíl mohl ovšem způsobit nízký počet dětí v jednotlivých věkových kategoriích.

Kromě celkového skóre nás zajímaly výsledky dětí v jednotlivých úkolech testu. Ty vypovídají o jejich relativní úspěšnosti a odhalují potíže, které dítě mělo při řešení úkolů. Jsou dobrým ukazatelem, jak daleko dítě dospělo v poznání jednotlivých elementů konvencí knihy. Clayová neuspořádala pořadí úkolů při testování podle obtížnosti, dokonce ani ne podle logické linie. Pořadí úkolů je spíše rozházené a sleduje různé činnosti při čtení. Proto nehledejme vztah mezi číslem úkolu a pořadím jeho úspěšnosti.

Tab. 2. Výkon dětí v testu znalostí konvencí textu

věk	Celkem			Děvčata			Chlapci		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
3	11	6,55	1,64	7	6,71	1,70	4	6,25	1,71
4	23	7,91	3,43	10	8,80	3,58	13	7,23	3,35
5	62	9,82	3,41	33	9,97	3,30	29	9,66	3,57
6	46	11,39	3,47	17	12,06	3,88	29	11,00	3,21

*n* = počet dětí; *M* = aritmetický průměr; *SD* = směrodatná odchylka. Maximální možný výkon = 19 bodů





Jak ukazuje tabulka 3, na prvním místě se umístil úkol, při kterém děti ukázaly, že nositelem příběhu je text, ne obrázek (91 %). Čtenář sleduje především řádky, ne ilustrace. Identifikace velkého písmena, jež byla v pořadí druhá nejúspěšnější (86 %), naznačuje spíše schopnost vizuálně odlišit velikost než poznat lingvistický význam velkého a malého písmena nebo poznat tvary velkých a malých písmen – to zjišťoval úkol 19, jenž měl úspěšnost toliko 45 %.

Na směrovou orientaci čtení a postupu v řádcích bylo zaměřeno několik úkolů: čtení na levé a pravé straně – úspěšnost 77 %, místo začátku čtení – 73 %, začátek a konec textu – 71 %, čtení na řádku – 61 %, pokračování na dalším řádku – 50 %. Další úkoly byly orientovány na identifikaci slova – 35 % a na postup čtení slovo za slovem – 22 %.

Pokud jde o úkoly s písmeny, nejúspěšnější se týkal identifikace písmena, nešlo ovšem o pojmenování konkrétního písmena (úkol zněl: *Ukaž mi jedno písmeno, pak dvě písmena*) – 70 %. Určení hranice slova (první a poslední písmeno ve slově) měla úspěšnost 67 %. Znalost jednotlivých písmen se nezjišťovala (na to je orientován jiný test Clayové), ale do testu znalostí konvencí textu byl zařazen úkol *Obrácená slova*, kde dítě určovalo slova, jež měla shodná písmena, ale v jiném pořadí, např. *no* versus *on*. Úspěšnost byla toliko 18 %. Málo úspěšné byly úkoly, jež se týkaly poznání funkce nebo pojmenování interpunkčních znamének. Úkoly s tečkou a otazníkem byly úspěšnější (30 %, resp. 23 %) než čárka a uvozovky (8 %, resp. 4 %).

**Tab. 3.** Úspěšnost v úkolech testu znalostí konvencí textu

Č.	Úkol	%
2	Text obsahuje příběh	91
24	Velké písmeno	86
1	Obálka knihy	77
11	Nejdříve levá, pak pravá strana	77
3	Začátek čtení na stránce	73
7	Začátek a konec textu	71
8	Spodek obrázku	70
21	Identifikace písmena	70
23	První a poslední písmeno	67
4	Směr čtení zleva doprava	61
5	Další řádek začíná vlevo	50
19	Znalost velkých a malých písmen	45
22	Jedno slovo	35
16	Význam tečky	30
15	Význam otazníku	23
6	Postup slovo za slovem	22
20	Podobná slova	18
17	Význam čárky	8
18	Význam uvozovek	4

% = procento dětí, které vyřešily úkol správně

## Gramotnostní prostředí rodiny

V této části popíšeme ukazatele, u kterých předpokládáme souvislost se znalostmi dítěte o konvencích textu. Nejprve uvedeme deskriptivní údaje v podobě procentuálního zastoupení nebo aritmetických průměrů a směrodatných odchylek.



V následující části pak představíme vztahy mezi těmito ukazateli v podobě korelačních koeficientů.

Pokud jde o gramotnostní ukazatele, tabulka 4 ukazuje, že většina dětí vlastní dostatečný počet knih (nad 20 titulů), což je příznivé množství pro předčítání rodičem nebo pro vlastní seznamování dítěte s knihou – listování, pozorování. Frekvence čtení byla rovněž dostatečně veliká. U většiny rodin matka a/nebo otec četli dítěti několikrát za týden nebo dokonce denně. Délka jednoho čtení se pohybovala většinou od 10 do 30 minut, což je příznivý ukazatel. Věk začátku čtení indikuje délku období, po kterou je dítě vystaveno čtení. V průměru začali rodiče číst dítěti,

když mu byly téměř 2 roky. Sedm rodičů uvedlo, že čtou od 0 měsíců, což může být realistický údaj. Jak ukazují i zahraniční výzkumy, některé matky četly plodu, když byly těhotné, nebo v průběhu těhotenství četly již narozenému dítěti.

Tabulka 5 ukazuje, že facilitace porozumění (vysvětlování významu slov, objasňování situací, konání postav a spojení obsahu textu se zážitky dítěte) a alfabeticke aktivity (hry rodiče a dítěte s písmeny nebo číslicemi a nácvik psaní písmen/slov) mají průměrnou hodnotu nad středovým bodem pětibodové škály. Rodiče podporují orientaci dítěte v příběhu, porozumění konání postav nebo vysvětlují kontext děje.

**Tab. 4.** Gramotnostní ukazatele rodin zkoumaných dětí

Počet knih dítěte	do 5	do 10	do 20	do 30	nad 30
	1,4 %	9,9 %	22,5 %	19,7 %	46,5 %
Věk začátku čtení dítěti v měsících	min. = 0	max. = 48 měs.	$M = 23,4$ měs.	$SD = 12,4$	
Frekvence čtení dítěti	nikdy/ /ojediněle	jednou měsíčně	jednou týdně	několikrát za týden	denně
	2,8 %	7,8 %	17,7 %	42,6 %	29,1 %
Trvání čtení dítěti	5 min	10–15 min	15–30 min	30–40 min	déle než 40 min
	3,5 %	51,1 %	39,0 %	5,7 %	0,7 %

$M$  = aritmetický průměr;  $SD$  = směrodatná odchylka

**Tab. 5.** Aktivity rodiče orientované na podporu gramotnosti jeho dětí

	Min.	Max.	$M$	$SD$
Facilitace porozumění (škála 1–5)	1,40	5,00	3,03	0,76
Alfabetické aktivity (škála 1–5)	1,00	5,00	3,02	0,99

$M$  = aritmetický průměr;  $SD$  = směrodatná odchylka



## Korelační analýza

Při analýze vztahů mezi gramotnostním prostředím rodiny a výkonem dětí v testu znalosti konvencí textu jsme použili Spearmanův koeficient *rho*. Jak zobrazuje tabulka 6, nejsilnější korelace je mezi věkem dítěte v době testování a znalostmi konvencí testu (0,421\*\*). Pak následuje korelace s alfabetickými aktivitami rodiče s dítětem (0,283\*\*), s facilitací porozumění příběhu (0,266\*\*) a s trváním čtení (0,276\*\*). To ukazuje, že aktivity, které rodiče dělají s dítětem, a čas, jež věnují čtení, podporují poznání konvencí textu dítětem. O něco slabší, ale statisticky významný je vztah s počtem knih dítěte (0,173\*) a vzděláním matky (0,187\*). Tyto dva ukazatele se týkají sociokulturního prostředí rodiny. Frekvence čtení se ukázala jako slabý ukazatel ve vztahu ke znalosti konvencí textu. Korelace je nízká a statisticky nevýznamná (0,062).

## Regresní analýza

Regresní analýza pomáhá odhalit hlubší vztahy mezi znalostí konvencí textu dítětem a gramotnostním prostředím rodiny, než jaké umožňuje najít korelační analýza. Umožňuje vytvářet teore-

tické modely z ukazatelů (prediktorů), o kterých předpokládáme, že predikují hodnoty jiného ukazatele (kritéria). Modely ukazují nejen *podíl* každého prediktoru na modelu, ale také *celkový vliv* všech signifikantních prediktorů (v podobě vysvětlené variance). Vzhledem k výsledkům korelační analýzy jsme do výpočtu vložili tyto prediktory: věk dítěte, počet knih dítěte, trvání čtení dítěti, alfabetické aktivity rodiče s dítětem a vzdělání matky. Naopak jsme mezi prediktory nezařadili facilitaci porozumění, protože se prokázala jeho příbuznost s alfabetickými aktivitami (vzájemná korelace 0,392\*\*) a předchozí regresní modely ukazovaly kolinearitu. Kritériem bylo celkové skóre znalostí konvencí textu.

Použili jsme regresní metodu stepwise, která umožňuje postupně odhalovat, které prediktory podporují teoretický model. Jak ukazuje tabulka 7, z analýzy vznikly čtyři modely, přičemž první model počítá jen s jedním prediktorem, věkem dítěte. Druhý model počítá se dvěma prediktory, věkem dítěte a trváním čtení, třetí model přidává prediktor alfabetické aktivity rodiče a čtvrtý přidává počet knih, jež dítě vlastní. Při interpretaci výpočtů nás zajímají především dva ukazatele, *R* (mnohonásobný korelační koeficient mezi závisle

Tab. 6. Korelace mezi znalostí konvencí textu a gramotnostním prostředím rodiny

Proměnné	věk dítěte	věk na začátku čtení	frekvence čtení	trvání čtení	facilitace porozumění	alfabetické aktivity	počet knih	vzdělání matky
<i>rho</i>	0,421**	-0,036	0,062	0,276*	0,266**	0,283**	0,173*	0,187*

*rho* = Spearmanův koeficient korelace; signifikance \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

**Tab. 7.** Souhrn modelů s prediktory znalostí konvencí textu

Model	$R$	$R^2$	Upravený $R^2$	Stand. chyba odhadu
1	0,406 <sup>a</sup>	0,165	0,159	3,351
2	0,500 <sup>b</sup>	0,250	0,239	3,188
3	0,537 <sup>c</sup>	0,288	0,272	3,117
4	0,561 <sup>d</sup>	0,315	0,294	3,069

<sup>a</sup> prediktor: věk; <sup>b</sup> prediktory: věk, trvání čtení; <sup>c</sup> prediktory: věk, trvání čtení, alfabetické aktivity rodiče; <sup>d</sup> prediktory: věk, trvání čtení, alfabetické aktivity rodiče, počet knih

proměnnou a prediktory) a upravený  $R^2$ . Směrem ke čtvrtému modelu postupně oba koeficienty narůstají, čili daný model se stává silnějším. Čtvrtý model má  $R = 0,561$  a upravený  $R^2 = 0,294$ , což znamená, že prediktory zachytily 29,4 % celkové variance modelu. Čtyři prediktory, věk dítěte, trvání čtení, alfabetické aktivity rodiče a počet knih dítěte, vysvětlují tedy více než čtvrtinu všech činitelů, které predikují výkon dítěte v testu znalostí konvencí textu. Další prediktory, jež vyplňují zbylých 70,6 % variance, můžeme pouze

předpokládat a jejich identifikace tvoří dobrý námět pro další výzkum. Z modelu vypadl prediktor vzdělání matky, a to pravděpodobně proto, že vzdělání matky ovlivňuje jiné prediktory: počet knih dítěte, trvání čtení a alfabetické aktivity.

Pokud jde o regresní koeficienty, pro stručnost popíšeme jenom ty zahrnuté do modelu 4 (tab. 8). V tomto modelu jsou všechny prediktory statisticky významné (sloupec  $p$ ), tudíž významně přispívají k predikci znalosti dítěte o konvencích textu. Tabulka umožňuje porovnat rela-

**Tab. 8.** Úroveň znalosti konvencí textu ve vztahu k prediktorům

Model	Prediktor	$B$	$SE_B$	$\beta$	$t$	$p$
1	věk	0,149	0,029	0,406	5,203	0,000
2	věk	0,151	0,027	0,411	5,529	0,000
	trvání čtení	1,531	0,390	0,291	3,921	0,000
3	věk	0,140	0,027	0,381	5,187	0,000
	trvání čtení	1,519	0,382	0,289	3,979	0,000
	alfabetické aktivity	0,723	0,269	0,197	2,686	0,008
4	věk	0,138	0,027	0,375	5,186	0,000
	trvání čtení	1,379	0,381	0,262	3,621	0,000
	alfabetické aktivity	0,724	0,265	0,197	2,729	0,007
	počet knih	0,563	0,245	0,167	2,298	0,023



tivní sílu každého prediktoru v regresním modelu pomocí koeficientu  $\beta$ . Ukazuje vliv každého prediktoru očištěného od vlivu ostatních prediktorů. Nejvyšší koeficient  $\beta$  má věk dítěte (0,375), pak následuje trvání čtení (0,262), alfabetické aktivity rodiče (0,197) a počet knih (0,167).

## DISKUSE

Znalost konvencí textu v sobě zosobňuje chápání knihy jako nositele formálních i jazykových znaků důležitých pro čtení a pochopení obsahu. Úlohy v testu Clayové se koncentrují na jednotlivé aspekty těchto znalostí a děti v nich podávaly diferencované výkony. Obecně možno hodnotit, že úspěšnost řešení jednotlivých úloh modelovaly vývojové předpoklady těchto znalostí. Nejúspěšnější byly úkoly, které se týkají knihy jako objektu čtení a směrovosti čtení, následovala znalost pojmu slovo a písmeno a nakonec znalost funkce interpunkčních znamének. Náš výzkum potvrdil, že tyto znalosti jsou vývojovou proměnnou, s věkem se mění. S rostoucím věkem se skóre v testu rovnoměrně zvyšovalo. Podobný růst mezi věkovými stupni v předškolním věku zjistili při svém výzkumu Lomax a McGeeová (1987), i když tento růst nebyl tak rovnoměrný.

Tyto přírůstky ve znalosti konvencí textu můžeme přičíst vlivu více faktorů. Prvním je prohlubující se zkušenost dítěte s textem. V průběhu předškolních let kontakt dítěte s textovým materiálem *kumulativně* narůstá (Niklas & Schneider, 2013; Niklas et al., 2016). Když rodiče

čtou dítěti, přibližují mu nejen obsah, ale ukazují mu i orientaci v knize a odhalují formální vlastnosti textu. Textový materiál, se kterým se dítě setkává doma i mimo domov, ovšem nejsou jen knihy. Mohou to být i časopisy, noviny, plakáty, reklamy nebo nápisy na výrobcích, obchodech apod. Tyto produkty, společně označované jako environmentální tisk (Sonnenschein & Munsterman, 2002; Neumann, Hood & Ford, 2012; Zhao et al., 2014), jsou významným zdrojem čtenářských zkušeností dítěte. Studie Reutzela et al. (2003) prokázala vysokou souvislost mezi znalostí konvencí textu u dětí a identifikací prvků environmentálního tisku.

Dalším faktorem, který mohl mít vliv na výkon v testu znalosti konvencí textu, byla vizuální rozlišovací schopnost. Ta se s věkem významně zlepšuje. Tuto schopnost podporuje zaměřenost na vizuální informaci, její zpracování a zapamatování (Glass, 2002; Evans & Saint-Aubin, 2011). Test Clayové obsahoval úlohy, které vyžadovaly vizuální zpracování nejen větších celků (text versus obrázek, začátek a konec textu), ale i detailů (rozlišování podobných slov, velkých a malých písmen, identifikace interpunkčních znamének). Je předpoklad, že nárůst vizuální rozlišovací schopnosti v našem výzkumu měl vliv na rostoucí výkon v testu se zvyšujícím se věkem. Clayová předpokládá, že kromě vizuální rozlišovací schopnosti je významným faktorem ovlivňujícím výkon v testu znalosti konvencí textu mentální zaměřenost (Clay, 2013, s. 41–42). Dítě musí vědět, kterým prvkům má v knize věnovat pozornost, v jakém pořadí a jakou funkci



má psané slovo v textu (*how print works*). Jsou to pravidla, které se získávají zkušenostmi s knihou, a ty narůstají s věkem.

Rodinné prostředí významně ovlivňuje výkon ve znalosti konvencí textu. Výzkum prokázal, že knihy, které má dítě k dispozici, podpora jeho zajmu o knihy i samotné čtení rodičů dětem přispívají k růstu jeho čtenářské pregramotnosti (Sonnenschein & Munsterman, 2002; Deckner et al., 2006; Weigel et al., 2006; Bracken & Fischel, 2008; Meng, 2016). Můžeme se domnívat, že mají vliv také na rozvoj znalosti konvencí textu u dětí v průběhu předškolního věku.

Pokud jde o pohlaví, mezi děvčaty a chlapci se neprokázal rozdíl v úrovni znalostí konvencí textu, ale toto zjištění je spíše výsledkem malého vzorku než realitou. Přitom rozdíl mezi pohlavím dětí bylo možné očekávat. Rozdíly ve čtenářských a jazykových dovednostech předškolních dětí totiž obvykle svědčí ve prospěch děvčat (Moss & Washbrook, 2016). Výzkum s rozsáhlejším souborem dětí přinese přesnější data. Zajímavé je, že normy znalostí konvencí textu, které Clayová (2013) publikovala ve své příručce, neuvádí samostatně údaje pro každé pohlaví, ale jen společné normy.

Pokud jde o vlastnosti gramotnostního prostředí rodiny, korelační analýza neprokázala vztah mezi frekvencí čtení dítěti rodiči a znalostmi konvencí textu. Korelace byla téměř nulová. Tento výsledek jsme neočekávali, protože jiné výzkumy dokázaly, že frekvence čtení dítěti je významným znakem kvality čtenářského prostředí rodiny (Sonnenschein & Munsterman,

2002; Levy et al., 2006). Pouhé předčítání – i když je frekventované – bez předchozí a následné interakce o knize přináší zřejmě slabší výsledky. Spíše než frekvence čtení se u nás prokázal význam facilitace porozumění a alfabetských aktivit rodiče s dítětem. Jde o činnosti, při nichž rodič nejen čte, ale také interaguje s dítětem o obsahu a vlastnostech textu. Jsou to aktivity, při kterých dítě není pasivním posluchačem, ale aktivně se zapojuje do čtecího procesu. Je to vyšší rovina angažovanosti dítěte než naslouchání, tudíž to může lépe (nebo jiným způsobem) ovlivnit znalost konvencí textu dítětem. Například při facilitaci porozumění se rodič ptá dítěte, jestli rozumí konkrétním slovům (slova ukazuje), nebo jak chápe situaci, která je v příběhu (ukazuje na stránku). Tyto aktivity mohou vyvolat výměnu replik mezi rodičem a dítětem a obsah těchto replik má pozitivní vliv na znalosti a dovednosti dítěte. Alfabetské aktivity iniciované rodičem jsou orientovány na nácvik poznání tvaru písmen a přispívají k chápání pojmu písmeno. Identifikace písmena, jeho postavení ve slově a párování velkého a malého písmena byly součástí nástroje zjišťujícího znalosti konvencí textu u dětí.

Náš výzkum zkoumal, v jakém věku rodiče začali dítěti číst. Tuto proměnnou jsme zařadili, protože jsme předpokládali, že když rodič čte s dítětem od útlého věku, jazykový i obsahový input trvá déle, tudíž je jeho vliv větší – a vice versa. Metaforicky to vystihuje název studie Niklase et al. (2016) *Ranní ptáče dál doskáče*. Autoři zjistili, že včasný začátek čtení dítěti má vliv zejména na rozsah slovní zásoby a fo-



nematické povědomí. Náš výzkum tyto proměnné nezjišťoval, nicméně naše údaje o včasném začátku čtení dítěti jsou příznivé. V průměru byly dětem téměř dva roky, když jim rodiče začali číst. Bohužel, mezi znalostmi konvencí textu a tímto ukazatelem se neprokázal vztah. Včasný začátek čtení však indikuje příznivé čtenářské prostředí domova, a to přispívá k celkovému rozvoji gramotnosti.

Korelační analýza prokázala pozitivní a statisticky významný vztah mezi znalostmi konvencí textu a následujícími ukazateli: trvání čtení, facilitace porozumění textu, alfabeticke aktivity rodiče, počet knih dítěte a vzdělání matky. Tyto ukazatele jsme proto vsadili do regresní analýzy jako prediktory úrovně znalostí konvencí textu. Nejsilnějším prediktorem se ukázal věk dítěte v době testování. Tento výsledek nebyl překvapením. Věk odráží zkušenosti dítěte s textem a s věkem tyto zkušenosti narůstají a prohlubují se. To ukázaly i průměry výsledků v testu Clayové, které se s rostoucím věkem zvyšovaly – mezi třetím a šestým rokem byl zaznamenán nárůst téměř 20 % výkonu. K výkonu ovšem přispěla i zlepšující se vizuální rozlišovací schopnost, která podporuje zaměřenost na vizuální informaci, její zpracování a zapamatování (Glass, 2002; Evans & Saint-Aubin, 2011).

Druhým nejsilnějším prediktorem bylo trvání čtení. Tento prediktor reflektuje čas, který rodič věnuje čtení s dítětem. Když chvilka rodiče s dítětem při předčítání knihy je dostatečně dlouhá, rodič může rozvinout bohatší interakci s dítětem o knize, než je to v případě, je-

li krátká. Knihy neslouží jenom ke čtení, rodič dítěti ukazuje, jak kniha vypadá, co všechno obsahuje, jaké jsou grafické prvky knihy atd.

Třetím prediktorem v pořadí byly alfabeticke aktivity rodiče s dítětem. Šlo o hry rodiče s dítětem s použitím písmen (magnetická písmena, písmenkové domino, hry založené na rýmování apod.). Tyto činnosti nepřispívají jen k rozlišování písmen, ale rovněž k pochopení pojmu písmeno, což je součástí znalostí konvencí textu. Alfabeticke aktivity (návčik a hry s písmeny a čísly) aktivně rozvíjejí poznání elementů textu.

Čtvrtým prediktorem byl počet knih vlastněných dítětem. Ten ukazuje na bohatost čtenářského prostředí domova. Výzkumy ukazují, že počet knih je nejen dobrým prediktorem znalostí konvencí textu, ale také úrovně čtení, když dítě vstoupí do základní školy (Kirby & Hogan, 2008). Děti žijící v domácnosti, kde je málo knih (typicky v socioekonomicky slabých rodinách), mají obvyčně menší znalost prvků textu (Justice & Ezell, 2001) a to je znevýhodňuje v začátcích systematického čtení ve škole.

Do regresní analýzy jsme vsadili také vzdělání matky. Stepwise procedura ale tento prediktor vyloučila již při prvním modelu. Zřejmě proto, že vzdělání matky je „přítomno“ v pozadí čtenářského prostředí rodiny. Vzdělané matky zásadně formují toto prostředí, kupují knížky, navštěvují s dětmi knihovnu, čtou dětem. Vzdělání matky ovlivňuje to, jakým způsobem interaguje při čtení s dítětem (Van Steensel, 2006; Melissa-Halikiopoulou & Natsiopoulou, 2008).



Čtyři prediktory (věk dítěte, trvání čtení, alfabetské aktivity rodiče a počet knih dítěte) vysvětlily 29% celkové variance modelu. Otázkou je, co představuje zbylých 71%. Zahraněční výzkumy se zaměřily na další demografické charakteristiky, např. na etnický původ a dominantní jazyk rodiny, a hledaly jejich vztah k čtenářské pregramotnosti (Niklas et al., 2016). V relativně homogenním prostředí ČR tyto charakteristiky mají okrajové výzkumné uplatnění. V českém prostředí by bylo zajímavé hledat specifika posilování znalosti o konvencích textu u rodin s nižším sociálním statutem a rodin, kde žije jenom jeden partner. Tímto směrem se pohyboval výzkum Gavory (2019), ale ten se zaměřil spíše na čtenářské prostředí rodiny.

Čtenářské prostředí ovšem nelze redukovat na demografické charakteristiky rodin. Silným determinantem předčtenářských aktivit rodičů je jejich přesvědčení (*beliefs*) o významu čtení dítěti a o jeho vlivu na rozvoj gramotnosti. Z těchto charakteristik se pak odvíjí jejich angažovanost v interakci s dítětem při čtení a obsah této interakce. Výzkumy ukázaly, že toto přesvědčení determinuje druh aktivit, které rodiče realizují s dětmi v rámci rozvoje čtenářské pregramotnosti (Lynch et al., 2006; Weigel et al., 2006). Je tudíž možné předpokládat, že přesvědčení rodičů by mohlo být dalším prediktorem, který by zlepšil regresní model.

Další prediktory můžeme hledat spíše mimo rodinu. Silným prediktorem znalosti konvencí textu může být navštěvování předškolního zařízení. Všechny děti tohoto výzkumného vzorku docházely do mateřské školy celodenně. I když Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání není explicitně zaměřen na rozvoj znalosti konvencí textu, předepisuje „osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální...“ (MŠMT, 2018, s. 17). Náš výzkum je limitován v tom, že jsme nezjišťovali, jaké druhy aktivity posilující pregramotnost učitelky s dětmi dělají a jaký je jejich dopad na znalosti konvencí textu. Výzvou je tedy rozšířit výzkum směrem do mateřských škol.<sup>4</sup>

Pokud jde o soubor rodičů, jeho vzdělanostní úroveň byla poněkud vyšší než v celé české populaci. Podle ČSÚ (2017) mělo 20% obyvatel ČR vysokoškolské vzdělání. V našem souboru mělo toto vzdělání až 48,6% matek a 27,5% otců. To znamená, že naše údaje o čtenářském prostředí domova by mohly být příznivější než u respondentů z celé české populace. Nemusí to však být pravda. Rodiče v tomto výzkumu byli v mladším věku, zatímco ČSÚ vykazuje údaj za celou populaci. Mladá generace má v průměru vyšší vzdělání než generace starší.

<sup>4</sup> Na rozdíl od České republiky je na Slovensku rozvoj znalosti konvencí textu součástí státního vzdělávacího programu pro mateřské školy (*Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*), a to ve vzdělávací oblasti Jazyk a komunikace (tento dokument používá terminologii *koncept tisku a znalost knižních konvencí*). Je také součástí metodických příruček používaných v mateřských školách na Slovensku (Zápotočná & Petrová, 2016).





Až doposud jsme o znalosti konvencí textu dítětem neuvažovali v širších souvislostech, tedy ne v rámci komplexního modelu vývoje čtenářské pregramotnosti. V literatuře existuje vícero těchto modelů, které ovšem vycházejí z výzkumů vývoje čtení anglicky mluvících dětí (Lomax & Gee, 1987; Justice et al., 2006; Paratore et al., 2011). Pro nás jsou důležité výzkumy Caravolasové et al. (2012, 2019), a to nejen proto, že se soustředily na děti různých národností (českou, slovenskou, španělskou a anglickou), ale i proto, že zkoumaly vývoj jejich gramotnosti longitudinálně. Jak ukázaly data, nejlepším prediktorem čtení na začátku školní docházky byla úroveň fonemického uvědomování, znalost písmen (včetně jejich zvukové reprezentace) a dovednost rychlého jmenování. Fonemickému uvědomování je věnována velká výzkumná pozornost v zahraničí, ale existují i významné výzkumy fonemického uvědomování u českých dětí (Caravolas, Volín & Hulme, 2005; Hulme et al., 2005; Málková, 2008).

V našem výzkumu byly použity dva výzkumné nástroje, test pro děti a dotazník pro rodiče. Test je objektivním prostředkem sběru dat, v dotazníku – i když byl anonymní – rodiče mohli poskytnout příznivé údaje, které byly sociálně žádoucí. Avšak někdy tento předpoklad neplatil a anonymita působila obráceně. U specifického vzorku českých rodin, které dětem vůbec nečetly nebo jim četly sporadicky, respondenti vcelku otevřeně popsali nepříznivé gramotnostní prostředí domova. Svoji situaci považují za standardní, a proto neměli co skrývat (Gavora, 2019).

Jiný pohled na to, jak rodiče čtou dětem a jak s nimi interagují o knize, by poskytlo přímé pozorování v rodinném prostředí nebo jeho videozáznam (Sonnenschein & Munsterman, 2002; Price et al., 2009). Nicméně i tady může dojít ke zkreslení, protože rodiče před přítomným pozorovatelem nebo kamerou mohou uskutečňovat žádoucí, nikoli však autentické činnosti.

## ZÁVĚR

Náš výzkum přinesl zjištění, která dokumentují úroveň znalosti konvencí textu u souboru českých dětí a faktorů gramotnostního prostředí rodiny, které tuto znalost podporují. Ukázal také, jak se tato znalost s věkem dítěte a jeho zkušenostmi s textem zlepšuje. Již u tříletých dětí byla zaznamenána jistá úroveň těchto znalostí, která pak v dalším věku dále rosla. Mezi třetím a šestým rokem stoupl výkon v testu o 26%. Děti dosahovaly nejlepších výsledků v položkách testu, jež se týkaly chápání textu jako nositele příběhu, obálky knihy, identifikace velkého písmena a směru čtení. Naopak nejslabší výsledky byly v poznání dvou interpunkčních znamének, čárky a uvozovek. Pokud jde o gramotnostní prostředí rodiny, byly zjištěny vesměs příznivé údaje. Většina dětí vlastnila dostatečný počet knih, rodiče jim četli často a délka jednoho čtení se pohybovala od 10 do 30 minut. Rodiče rovněž významně podporovali znalost konvencí textu aktivitami s písmeny a rozvíjením porozumění čtenému obsahu. Regresní analýza zkoumala čtyři modely, které predikovaly výkon dětí



v testu znalosti konvencí tištěného textu. Nejlepšími prediktory byl věk dětí, trvání čtení dítěti rodiči, alfabetské aktivity rodiče s dítětem a počet knih, které mělo dítě k dispozici. Zatímco první prediktor představuje zrání dítěte a kumulativní zkušenost s knihou v průběhu let, další tři prediktory charakterizují gramotnostní prostředí rodiny.

Výzkum též přinesl dva náměty pro jeho pokračování. S oporou o výzkumná zjištění (Lynch et al., 2006; Weigel et al., 2006) by bylo cenné zkoumat pře-

svědčení rodičů vztahující se k čtenářské pregramotnosti. Toto přesvědčení slouží jako jistý determinant aktivit rodičů, tudíž by mohl sloužit jako prediktor v regresním modelu. Druhý směr výzkumu by byl zacílen na aktivity učitelek mateřské školy, do které děti docházejí. Pomocí metody pozorování by zkoumal, jak a o čem učitelky interagují s dětmi při čtení z knihy, jak děti seznamují s vlastnostmi knihy a způsobem čtení a jak toto jejich působení ovlivňuje výkon v testu Clayové.

#### LITERATURA

- Boudreau, D. (2015). Use of parent questionnaire in emergent and early literacy assessment of preschool children. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 36(1), 33–47.
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45–67.
- Caravolas, M., Volín, J., & Hulme, C. (2005). 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.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., .... Hulme, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science*, 23(6), 678–686.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mikulajová, M., Defior, S., Seidlová-Málková, G. & Hulme, C. (2019). A cross-linguistic, longitudinal study of the foundations of decoding and reading comprehension ability. *Scientific Studies in Reading*, 23(5). Dostupné z <https://www.tandfonline.com>
- Clay, M. M. (1989). Concept about print in English and other languages. *The Reading Teacher*, 42(4), 268–275.
- Clay, M. M. (1991). *Becoming literate*. Auckland: Heinemann Educational Books.
- Clay, M. M. (2000). *Running records for classroom teachers*. Auckland: Heinemann Educational Books.
- Clay, M. M. (2001). *Change over time in children's literacy development*. Auckland: Heinemann Educational Books.
- Clay, M. M. (2013). *An observation survey of early literacy achievements*. 3. vyd. Auckland: The Mary Clay Literacy Fund.



- Deckner, D. F., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Applied Developmental Psychology*, 27(1), 31–41.
- Doležalová, J. (2005). *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Evans, M. A., & Saint-Aubin, J. (2011). Studying and modifying children's visual attention during book reading. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research*. Vol. 3 (s. 242–255). New York: The Guilford Press.
- Fasnerová, M. (2014). *Celé Česko čte dětem. Výzkumná zpráva projektu*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP.
- Gavora, P. (2016). Preschool children in book-reading situations with parents. The perspective of personal agency theory. *Studia Paedagogica*, 21(4), 99–116.
- Gavora, P. (2018). Čtení dětem v rodině. Výzkum důvodů, parametrů a praktik. *Pedagogická orientace*, 28(1), 25–45.
- Gavora, P. (2019). Sťažená cesta k pregramotnosti: Výskum rodičov, ktorí čítajú deťom len sporadicky. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 3(1), 7–19.
- Glass, P. (2002). Development of the visual system and implications for early intervention. *Infants & Young Children*, 15(1), 1–10.
- Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 252–271.
- Hulme, C., Caravolas, M., Málková, G., & Brigstocke, S. (2005). Phoneme isolation is not simply a consequence of letter-sound knowledge. *Cognition*, 97(1), B1–B11.
- Johnson, C. (2015). *Concepts about print and literacy skill acquisition of preschool students* (Dizertační práce). Minneapolis: Walden University. Dostupné z <https://pdfs.semanticscholar.org>
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Written language awareness in preschool children from low-income households: A descriptive analysis. *Communication Disorders Quarterly*, 22(3), 123–134.
- Justice, L. M., & Piasta, S. (2011). Developing children's print knowledge through adult-child storybook reading interactions: Print referencing as an instructional practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research*. Vol. 3 (s. 200–213). New York: Guilford Press.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., & Skibbe, L. E. (2006). Measuring preschool attainment of print-concept knowledge: A study of typical and at-risk 3 to 5 year old children using item-response theory. *Language, Speech & Hearing Services in the Schools*, 37(3), 224–235.
- Kirby, J. R., & Hogan, B. (2008). Family environment and early literacy development. *Exceptionality Education Canada*, 18(3), 112–130.
- Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488–509.



- Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie. Pregramotnostní dovednosti a schopnosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Levy, B., A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M. A., & Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contribution of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(1), 63–93.
- Lomax, R., G., & McGee, L. M. (1987). Young children's concepts about print and reading: toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 22(2), 237–256.
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27(1), 1–20.
- Málková, G. (2008). Vztah fonematického uvědomování a znalosti písmen v počátcích rozvoje čtení a psaní. *Pedagogika*, 58(4), 369–378.
- Melissa-Halikiopoulou, C., & Natsiopolou, T. (2008). Mothers reading children's books to preschoolers. A Greek study. *International Journal of Caring Sciences*, 1(2), 74–78.
- Meng, C. (2016). Joint book reading and receptive vocabulary: A parallel process model. *Infant and Child Development*, 25(1), 84–94.
- Moss, G., & Washbrook, L. (2016). Understanding the gender gap in literacy and language development. *Bristol Working Papers in Education #01/2016*. Bristol: University of Bristol. Dostupné z <https://www.bristol.ac.uk>
- Natsiopolou, T., Souliotis, D., Argyris, K., & Hatzisavvides, S. (2006). Reading children's books to the preschool children in Greek families. *International Journal of Early Childhood*, 38(2), 69–79.
- Neumann, N. N., Hood, M., & Ford, R. (2012). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3), 231–258.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Psychology*, 38(1), 40–50.
- Niklas, F., Cohnsen, C., Tayler, C., & Schneider, W. (2016). Erstes Vorlesen: Der Früher Vogel fängt den Wurm. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30(1), 35–44.
- Paratore, R. J., Cassano, X. M., & Schickendanz, J. A. (2011). Supporting early (and later) literacy development at home and school. In M. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research*. Vol. IV (s. 114–135). New York: Routledge.
- Price, L. S., van Kleeck, A., & Huberty, C. J. (2009). Talk during book sharing between parents and preschool children: A comparison between storybook and expository book conditions. *Reading Research Quarterly*, 44(2), 171–194.
- Reutzel, D. R., Fawson, P. C., Yung, J. R., Morrison, T. G., & Wilcox, B. (2003). Reading environmental print: What is the role of concepts about print in discriminating young readers' responses? *Reading Psychology*, 24(2), 123–162.
- Salinskas, G., Lerkkanen, M.-K., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J. E. (2012). The frequency of parents' reading-related activities at home and children's read-



- ing skills during kindergarten and Grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(6), 302–310.
- Schwartz, J. (2004). An observation study of mother/child and father/child interactions in story reading. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(2), 105–114.
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 318–337.
- Van Kleeck, A. (2013). Research on book sharing: Another critical look. In A. van Kleeck, S. A. Stahl & E. D. Baver (Eds.), *On reading books to children* (s. 271–319). New York: Routledge.
- Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367–382.
- Vandermaas-Peeler, M., Sassine, B., Price, C., & Brillhart, C. (2011). Mother's and father's guidance behaviours during storybook reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(4), 415–442.
- Viktorová, I. (2005). Psaní (kompozice) textů (hlavně Žlutá třída). In Pražská skupina školní etnografie, *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy* (s. 434–461). Praha: Karolinum.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. B. (2006). Mother's literacy beliefs: Connection with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191–121.
- Wildová, R., & Křivánek, Z. (2009). Základy gramotnosti (počáteční čtenářská gramotnost). In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 230–234). Praha: Portál.
- Zápotočná, O. (2005). Hodnotenie raných prejavov gramotnosti ako východisko diferencovaného vyučovania v 1. ročníku ZŠ. *Pedagogická revue*, 57(5), 510–525.
- Zápotočná, O., & Gavora, P. (2002). *Metodika pozorovania a hodnotenia raných prejavov gramotnosti*. Bratislava: Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie SAV.
- Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2016). *Jazyk a komunikácia. Metodická príručka k vzdelávacej oblasti inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Zhao, J., Zhao, P., Weng, X., & Li, S. (2014). Do preschool children learn to read words from environmental prints? *PLoS ONE*, 9(1), 1–5.

prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.

Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky;

e-mail: gavora@utb.cz



## GAVORA, P. A Route to Literacy: Knowledge of Concepts about Print by Children of Preschool Age

*In addition to the identification of letters and their clusters in words, reading requires additional knowledge and skills. The reader must be familiar with the graphic and formal properties of books, the directionality of reading, and other elements of books that are collectively called concepts about print. They are acquired as early as at preschool age.*

**Aims:** *The aim of the research was to assess the knowledge of concepts about print of a sample of Czech preschool children ( $n = 142$ ) and to identify the factors that related to this knowledge. A test originally developed by Marie M. Clay was used. It assessed 19 elements of print. The other research instrument was a questionnaire in which the parents of these children described their home literacy environment.*

**Findings:** *As expected, the children's performance improved with their age. Simultaneously, the differences in performance among children of the same age decreased with age. The children performed best in understanding a text as a carrier of a story, knowledge of the front page of a book, the identification of capital letters, and the directionality of reading. Regression analysis examined four models that predicted their performance in concepts about print. The best predictors appeared to be the age of the children, the amount of time spent on reading together, the parents' print activities with the children, and the number of books a child possessed. While the first predictor embraces the child's maturation and experiences of books during preschool years, the other three predictors include the influence of the home literacy environment. These four predictors explained 29.4% of the overall variance of the regression model. Contrary to expectations, the frequency of parents and children reading together had only a weak correlation with concepts about print.*

**Conclusions:** *Knowledge of concepts about print appears to be an important theoretical framework, but it is also a valuable diagnostic variable in early literacy. In addition, it reveals the quality of the home literacy environment.*

**Keywords:** *early literacy, parents and children reading together, concepts about print, home literacy environment.*