

Porozumění textům žáků 4. ročníku¹

Anna Kucharská

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Projekt Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika si klade za cíl zmapovat vývojovou dynamiku porozumění čtenému u dětí v mladším školním věku, včetně identifikace vnitřních i vnějších faktorů, které do něj vstupují. V předložené empirické studii se zaměříme na analýzu výsledků nově vytvořených diagnostických nástrojů pro hodnocení porozumění čtenému textu u 4. ročníku (N = 131), tedy v období již funkčního porozumění textu. Jedná se o dva autorské čtenářské texty, přičemž jeden z nich má podobu příběhu a je dětmi čten nahlas, druhý je postaven na metodě tichého čtení. Třetí text žáci nečtou, nýbrž mu naslouchají. Pro tento účel byla nově vytvořena také zkouška naslouchání – účinek této dovednosti předchází vlivu samotných čtenářských dovedností. Shodným rysem tří nových diagnostických přístupů je, že postihují explicitní a implicitní porozumění textu, mají identickou strukturu ke sledování porozumění a mohou tak být hodnoceny dvěma způsoby – srovnáním mezi podnětovými situacemi, ale také srovnáním napříč texty v závislosti na typologii kladených otázek.

Klíčová slova: čtenářský text, jazykové dovednosti, naslouchání, porozumění, tiché čtení

Fourth-Grade Children in the Context of Reading Comprehension

Abstract: The aim of the project “Reading comprehension – typical development and its risks” is to describe the dynamics and variability of the development of reading comprehension of younger school-aged children, as well as identifying the internal and external factors which come into it.

The introduced empirical study focuses on analysing the results of newly created diagnostical tools for assessing the understanding of reading among 4th graders (N=131), therefore at the age of functional reading comprehension. It consists of two authorial reading texts, one of which is a story that children read out loud and the other one is based on the quiet reading technique. The third text is not read by children, they listen to it. For this purpose a new test of listening has been developed – the effect of listening skills precedes the influence of reading skills.

The shared trait of the three new diagnostical approaches is that they incorporate the explicit and implicit reading comprehension, they share an identical structure towards an observation of the understanding and they therefore can be assessed in two ways – by a comparison of the stimulating situations, but also by a comparison across the texts based on the types of imposed questions.

Keywords: reading text, language skills, listening comprehension, reading comprehension, silent reading

DOI: 10.14712/23363177.2016.5

¹ Empirická studie byla zpracována v rámci projektu GAČR *Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika*, P407/13-20678S.

70 Projekt Grantové agentury České republiky (P407/13-20678S, 2013–2015) je zaměřen na sledování vývojové trajektorie čtenářských dovedností u žáků 1.–4. ročníku běžného vývoje, s důrazem na porozumění přečtenému textu. Klade si za cíl i dát podněty pro identifikaci rizikových dětí z hlediska tohoto aspektu čtení.

V tomto příspěvku se zaměříme na žáky 4. ročníku, tedy na období, ve kterém by měly být již upevněny základy čtenářských dovedností, a to jak po stránce technické (dekódování), tak po stránce obsahové (porozumění čtenému, viz Wildová, 2005; Kramplová & Potužníková, 2005). Čtenářské dovednosti se nacházejí v etapě, ve které může dojít k praktikování čtenářství (Helus, 2012).

V projektu vycházíme z představy, že čtení je komplexní proces, který se sice rozvíjí prostřednictvím různých čtenářských dovedností, ale který také současně spěje ke svému cíli – naplnění činnosti obsahem. Podle Gavory (2002) mapujeme druhou úroveň čtenářské gramotnosti, tzv. gramotnosti jako zpracování textových informací, ve které je možné odlišovat schopnost pracovat s textem jakožto zdrojem informací a schopnost vysuzování z textu. Tyto dvě odlišné oblasti porozumění textu ještě více v roce 2011 specifikoval odborný panel Výzkumného ústavu pedagogického (rovina doslovného porozumění a rovina vysuzování jako důležité složky pěti rovin čtenářských dovedností).

Autorský tým projektu je ukotven v poradenské psychologii a často je konfrontován s požadavky na hodnocení úrovně čtenářských dovedností (Vágnerová & Klégrová, 2008). Při koncipování zadání jsme respektovali, že postupně se rozvíjející čtenářské dovednosti mají různou podobu a posouzení, zda dítě čte přiměřeně ročníku školní docházky nebo zda se u něj vyskytuje problém ve čtení, je velmi obtížné, pokud nespécifikujeme, o jakou čtenářskou situaci či čtenářský úkol se jedná a jakou výukovou metodou čtení bylo dítě rozvíjeno.

Výzkumně byly sledovány rozdíly v rozvoji čtenářských dovedností z hlediska výukových metod čtení (Wildová, 2005; Koničková, 2007; Rounová, 2007; Kocurová et al., 2012). Někdy vykazovala lepší výsledky skupina žáků metody analyticko-syntetické (Nečilová, Dubová, & Kabelková, 2006), jindy skupina žáků genetické metody (Kucharská & Barešová, 2012). Nálezy je však nutné vždy dávat do kontextu konkrétního charakteru čtenářské situace (tamtéž) – čtenářské úkoly mohou mít různou podobu a vyhovovat více žákům konkrétní metody čtení. Rozdíly se mohou objevovat jak na úrovni techniky čtení, tak v porozumění čtenému.

Porozumění čtenému je sledováno v mnoha výzkumných projektech, např. ve studii Cibákové (2012) ve vztahu ke kognitivní stimulaci, ve výzkumech PIRLS jako součást komplexu čtenářských dovedností (ČŠI, 2011; Starý et al., 2013). Zkoumání Vykoukalové a Wildové (2013) se zaměřovalo na rozdíly v úlohách, které jsou užívány v didaktických situacích – jednou z nich bylo i porozumění čtenému. Náměty na hodnocení různých aspektů rozvíjející se gramotnosti, včetně porozumění čtenému, bylo i výstupem projektu ESF realizovaném na PedF UK v Praze (Kucharská et al., 2012).

Pracovníci školských poradenských zařízení se vyslovují k dosažené úrovni čtenářských dovedností (Matějček, 1995; Vágnerová & Klégrová, 2008). Tradiční sledovanou proměnnou je např. technika čtení, chybovost ve čtení, kvalita chyby,

stupeň čtenářských návyků, průvodní projevy ve čtení, např. u žáků s podezřením na specifickou poruchu učení – vývojovou dyslexii. Ve sledovaných parametrech nechybí ani hodnocení porozumění čtenému. Při hledání vhodných možností diagnostických přístupů v našem výzkumu jsme proto nejdříve kriticky prověřili možnost využít k hodnocení porozumění čteného stávající diagnostické nástroje, užívané v poradenské praxi.

K diagnostice porozumění čtenému se zpravidla využívají čtenářské testy (11 standardizovaných textů) ze *Zkoušky čtení* (Matějček et al., 1987), a to i za situace, že je často diskutována validita norem z osmdesátých let 20. století. Byly totiž vytvořeny v době, kdy byli žáci rozvíjeni ve čtení prostřednictvím analyticko-syntetické metody čtení. Jak ukazují některá provedená šetření, mohou být nepřesné pro genetickou metodu čtení zejména v počátečním období rozvoje čtenářských dovedností (Kucharská & Barešová, 2012).

Porozumění čtenému se ve výše uvedeném diagnostickém systému sleduje prostřednictvím reprodukce textu dítětem. Navazuje se na diagnostický úkol, kdy má žák nahlas přečíst daný článek. Následně obdrží pokyn, aby převyprávěl, co si z textu pamatuje. V případě, že toho není schopen samostatně, může examinátor vypomoci otázkami. Postup přináší určitá metodologická úskalí (Kucharská et al., 2014). Lze skutečně odvodit na základě reprodukce, že dítě textu rozumělo, nebo stanovit míru porozumění? Nemají vliv např. některé osobnostní charakteristiky (úzkostnost, obavy ze selhání) či malá motivace dítěte pro převyprávění textu? Dále to může být úroveň jazykových či vyjadřovacích schopností, která ovlivní kvalitu reprodukce textu. Může nastat situace, že dítě textu porozumělo, ale nezvládá ho převyprávět. Záleží na klinické zkušenosti examinátora, jak daný projev žáka posoudí ve vztahu k úrovni porozumění a odliší všechny vstupující proměnné do výkonu žáka.

V Krajské pedagogicko-psychologické poradně v Ostravě byla vytvořena *Zkouška čtení s porozuměním*, autorkou je J. Swierkoszová (rok neuveden). Zde se jednalo o exaktnější přístup k hodnocení porozumění čtenému. Dítě mělo doplňovat do textu, který četlo, chybějící slova. Aby zvládlo úkol, muselo porozumět kontextové situaci, přičemž byla poměřována slova, která dítě přečetlo chybně a která byla chybně doplněna. Tato diagnostická situace se však příliš v poradenské praxi neujala, podobně jako se neužívají další nástroje (např. Raiskupův Čtecí diskriminační test, 1969; *K-ABC*, subtest *Čtení s porozuměním*, Kaufmann & Kaufmann, 2000).

V nedávné době byla připravena diagnostická baterie, která si všímá gramotnostních dovedností u žáků 1. stupně ZŠ (Caravolas & Volín, 2005). Respektuje nejčastější diagnostické zahraniční postupy v diagnostice čtení a pracuje také s porozuměním čtenému (*Test čtení s porozuměním*). To je sledováno na základě doplňování chybějících slov ve 20 úkolech, které mají podobu souvětí. Čtenářská situace je standardizována, chybí ale údaje o odlišnostech mezi metodami čtení, což může být problém u mladších žáků. Můžeme se ptát, zda schopnost dítěte doplnit do věty chybějící slovo nám dává vyčerpávající odpověď, jaké je jeho porozumění čtenému textu. Pracovat s větou je jiná situace než pracovat s kontextovým textem. Většina textů, které čteme pro obsah, mají komplexní podobu (článek,

72 příběh, fejeton atd.). Informace, zda je dítě schopno pracovat s větou, dovednost odhadnout chybějící slova je jistě cenná, nikoli však vyčerpávající vzhledem ke složitému procesu porozumění.

1 Nové přístupy pro hodnocení porozumění

Při vytváření zadání projektu GAČR ke sledování vývojové dynamiky čtenářských dovedností a jejich prekurzorů, což je úkol spadající do rámce základního výzkumu, jsme pomýšeli i na případné budoucí praktické aplikace. Hodnocení čtenářských dovedností probíhá v kontextovém rámci samotného textu, ale také v rámci metodických a didaktických přístupů pro výuku čtení. Kromě *Testu porozumění čtenému* (in Caravolas & Volín, 2005) jsme se již nemohli opírat o další u nás v praxi využívaný test porozumění čtenému, proto jsme se rozhodli nové testy v této oblasti vytvořit. Oporou nám byly zahraniční studie, které v rámci porozumění čtenému sledují různé aspekty porozumění čtenému (Kucharská et al., 2014) i předpokladů pro ně. Doufáme, že by nově vytvořené nástroje mohly být standardizovány a dány k dispozici odborníkům ve školství pro hodnocení úrovně čtenářských dovedností.

Za základní přístup pro hodnocení porozumění čtenému považujeme *hlasité* čtení souvislého textu. Naše nově vytvořené testy čtení s porozuměním mají podobu příběhu nebo popisu a na rozdíl od způsobu hodnocení skrze reprodukci textu (Matějček et al., 1987) jsme pro porozumění čtenému připravili systém přesně definovaných otázek k textu.

Porozumění čtenému není vždy jen vázáno na rozvíjející se techniku čtení, nýbrž souvisí s dalšími schopnostmi a dovednostmi dítěte. Ze zahraniční literatury jsme se inspirovali přístupy, které do porozumění čtenému mohou vstupovat a které by měly být zvažovány při případném rozkrytí obtíží ve čtení. Aby mohlo dítě pochopit význam textu prostřednictvím čtení, musí být schopno identifikovat význam v mluveném slově. Zatím u nás nejsou k dispozici nástroje, které by mapovaly tuto rovinu porozumění. V testu IDS (*Intelligence and Development Scales*, Grob et al., 2009, u nás v úpravě Krejčířové, 2013), kde se pracuje s nasloucháním příběhu, je mapována spíše sluchová paměť než schopnost porozumění verbálním podnětům. Vytvořili jsme proto úkol, ve kterém dítě odpovídá na otázky k textu, který mu byl předložen v auditivní podobě. Naše testy naslouchání („listening comprehension“) mají podobu příběhu nebo popisu, které dítě poslouchá z CD. Do výkonu v tomto úkolu se promítají verbální schopnosti dítěte a porozumění řeči, ale také pozornost, paměť a další kognitivní charakteristiky (Perfetti, Landi, & Oakhill, 2004; Duke & Carlise, 2011; Kamil et al., 2011; Santoro, 2013).

Poslední úkol, který jsme se rozhodli výzkumně pilotovat, bylo *tiché čtení souvislého textu* (Kim, Wagner, & Foster, 2011; Prior et al., 2011). Jedná se o situaci, ve které mohou být úročeny čtenářské strategie. Žák nemusí číst text nahlas, může se k němu vracet na základě své potřeby. Ani tento úkol zatím nebyl pro poradenskou diagnostiku dětí mladšího školního věku realizován.

Tyto tři základní přístupy pro sledování porozumění textům byly připraveny pro žáky 1.–4. ročníků (viz tabulka 1)², všimli jsme si kontextu vývojové dynamiky, vlivu výukových metod a rozdílů mezi pohlavími, ale také prediktorů na straně dítěte (kognitivní charakteristiky, jazykové schopnosti a dovednosti, čtenářské dovednosti, ale také motivační aspekty a čtenářské chování dítěte, environmentální vlivy) a vztahů mezi vytvořenými texty navzájem.

Tabulka 1 Přehled nových testů porozumění (Kucharská et al., 2014)

Hlasité čtení s porozuměním		Naslouchání s porozuměním		Tiché čtení s porozuměním
Příběh	Popis, postup	Příběh	Popis, postup	Příběh
Jedeme na hory (1. roč.)	Bruslení	O neposedné hvězdičce	Jak na houby	Velcí kamarádi (1.–2. roč.)
Krmení králíků (2.–4. roč.)				Jedeme na výlet (3.–4. roč.)

Poznámka: Podkladem pro příspěvek se staly tučně označené texty – byly užity u žáků 4. ročníku.

2 Principy nových testů porozumění

Při vytváření nových testů porozumění jsme uplatňovali shodné přístupy k jejich konstrukci, aby mohly být testy mezi sebou srovnávány, ale také, abychom mohli sledovat vliv odlišné testové situace na výkony dětí. Shodné bylo to, že všemi novými situacemi (naslouchání, hlasité čtení, tiché čtení) musí žák projít až do konce, aby mohl odpovědět na stanovené otázky. Ty jsou prezentovány buď verbálně, examínátorem (úkol naslouchání a hlasitého čtení), nebo na ně žák odpovídá písemně (úkol tichého čtení).

Při konstrukci testů jsme zvažovali jejich výslednou podobu i rozsah. Mohly být voleny kratší texty, ve kterých by žáci odpovídali na několik málo otázek. Ty by mohly být následně sdružovány do vyšších celků. Protože je ale v poradenské praxi tradicí, že se pracuje s textem, který je poměrně rozsáhlý, což souvisí s nutností posoudit dovednost dítěte pracovat s textem po určité dobu (hodnoceno bývá čtení v 1., 2. a 3. minutě), akceptovali jsme tento princip i v našich testech porozumění.

Všechny nové testy porozumění vycházejí ze dvou odlišných forem porozumění. Polovina otázek je zaměřena na tzv. *prosté* či doslovné *porozumění* (*explicitní porozumění*), kdy je sledováno, nakolik žák pochopil informace z textu (čteného, vyslechnutého) a dovede je vybavit. Druhá polovina otázek je orientována na *vysuzování* (*implicitní porozumění*). Ke správnému zodpovězení již nestačí pochopení textu, nýbrž je nutné, aby žák uměl vysoudit z informací určité závěry, aby uměl „číst mezi řádky“. Předpokládáme, že se do těchto odlišně zaměřených oblastí po-

² Vytvářené nástroje k porozumění čtenému jsou v některých případech určeny pro celou věkovou skupinu sledovaných žáků (např. *O neposedné hvězdičce*), v jiných (testy čtení a testy tichého čtení) jsme považovali za nutné odlišit je vzhledem ke čtenářským dovednostem (počáteční a pokročilejší úroveň).

74 rozumění promítnou jiné kognitivní schopnosti i další dovednosti. Celkově tak bylo možné získat max. 20 bodů za každý text, dílčí skóry explicitního a implicitního porozumění pak činí max. 10 bodů v každém testu.

Ve všech testech jsme také postupovali obdobně při konstrukci jednotlivých otázek (viz tabulka 2). Toto sjednocení nám umožňuje sledování výkonů „uvnitř“ *jednotlivého testu*, ale také *napříč testy* – např. všimát si ve všech explicitního versus implicitního porozumění žáka, zda je schopen identifikovat hlavního hrdinu nebo se do něj vcítit, zda dovede posoudit motivační pohnutky hrdinů aj. (Kucharská et al., 2014)

Tabulka 2 Typy otázek v testech porozumění, distraktory (Kucharská et al., 2014)

Doslovné porozumění	
P 1	Prosté vybavení přítomných detailů určité kategorie – přímý dotaz na obsah definované kategorie. Vybavení a diferenciacie přítomných detailů od nepřítomného (s distraktory).
P2	Fonologický distraktor.
P3	Sémantický distraktor.
P4	Diferenciacie hlavních a vedlejších postav, dějů.
P5	Postižení dějové linie.
Vysuzování logický úsudek na základě informací z textu	
V6	Vysuzování věcné správnosti tvrzení vzhledem k předloze.
V7	Vysuzování významu neznámých slov podle kontextu – vysuzování sémantické.
V8	Vysuzování na základě kombinace informací z textu a vcítění do osoby z textu – vysuzování emoční, personální.
V9	Vysuzování na základě kombinace informací z textu a pochopení motivace hrdiny.
V10	Vysuzování skutečného významu místo doslovného – vysuzování přenosové?

3 Metodologie výzkumu

3.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu v projektu GAČR je popsat vývojovou dynamiku porozumění čtenému u žáků 1.–4. ročníků ZŠ a jeho mechanismy, sledovat jazykové, kognitivní i environmentální vlivy při jeho naplňování. Východiska projektu, inspirační zdroje pro nové diagnostické úkoly i předběžný rámec výzkumu byly již publikovány (Kucharská et al., 2014).

V této studii se opíráme o dosud nepublikovaná data a věnujeme se konkrétně žákům 4. ročníků, kdy by měly být již upevněny základní čtenářské dovednosti (technika i porozumění čtenému). Klademe tyto výzkumné otázky:

- 1) Existují u žáků 4. ročníku ZŠ rozdíly v dosažené úrovni porozumění v nově konstruovaných testech porozumění (poslech s porozuměním, hlasité čtení s porozuměním, tiché čtení s porozuměním)?

- 2) Existují rozdíly v dosažené úrovni porozumění v nově konstruovaných testech z hlediska metod výuky čtení?
- 3) Existují rozdíly v dosažené úrovni porozumění v nově konstruovaných testech z hlediska pohlaví?
- 4) Jaké jsou vztahy mezi novými testy porozumění navzájem?
- 5) Jsou dosaženy v jednotlivých položkách testů porozumění podobné výkony?

3.2 Použité metody výzkumu, analýza dat

Výzkumná kvantitativní studie byla realizována ve školním roce 2013/2014. Pro naplnění cílů projektu byly realizovány dva sběry dat, na podzim roku 2013 a na jaře 2014. Předložená studie vychází z druhého sběru dat, kdy byly zadávány tři nové testy porozumění. Současně s nimi byly administrovány další kognitivní a jazykové testy a byly také získávány dotazníky pro sledování environmentálních vlivů pro porozumění čtenému (dotazník pro rodiče, dotazník pro učitele, dotazník pro žáky) – nejsou však součástí tohoto příspěvku.

Pro stanovený cíl příspěvku vycházíme ze získaných dat v nově konstruovaných diagnostických nástrojích. Ve všech textech následuje po expozici 12 otázek pro zjištění porozumění textu. Jsou zaměřeny jak na hlavní linii příběhu a jeho detaily (7 otázek, z toho 4 jsou hodnoceny pouze 1 bodem, ostatní 2 body), tak na otázky, ve kterých je úkolem vysoudit z textu to, co nebylo explicitně řečeno (5 otázek, hodnoceno max. 2 body). V některých případech se jedná o volné odpovědi na otázky, v jiných je možnost, aby si respondent vybral z nabídky odpovědí.

- 1) Poslech s porozuměním *O neposedné hvězdičce* (Kucharská & Mrázková, cit. podle Kucharská et al., 2014). Jedná se o pohádkově laděný příběh o hvězdičce Páje, která spadla z nebe a hledá cestu nazpět. Dítě poslouchá profesionálně namluvený příběh z audionahrávky. Rozsah textu činí 163 slov a trvá necelé dvě minuty.
- 2) Hlasité čtení s porozuměním *Krmení králíků* (Kucharská & Mrázková, cit. podle Kucharská et al., 2014). Příběh ze života dětí – mají za úkol postarat se o králíky, když sousedka Martina odjíždí na výstavu do Prahy. Rozsah textu 159 slov.
- 3) Tiché čtení *Jedeme na výlet* (Kucharská & Vykoukalová, cit. podle Kucharská et al., 2014). Příběh ze života sourozenců, jedou s maminkou na výlet za dědou do Kořanova. Rozsah textu 171 slov, na zpracování úkolů mají žáci 15 minut.

Zpracování dat probíhalo pomocí statistického programu SPSS, použity byly postupy popisné i induktivní statistiky. Pro kontrolu normality v nových testech porozumění byl užit Shapiro–Wilkův test, v některých případech neměla data charakter normálního rozložení. Proto byly ke zhodnocení statistické významnosti rozdílů užívány neparametrické metody.

3.3 Vzorek respondentů

Výzkumné studie se zúčastnilo na základě souhlasu ředitele celkem 17 škol z Prahy, Středočeského a Jihočeského kraje, dohromady se jednalo o více než 500 žáků. Žáci

76 4. ročníků byli rekrutováni ze 14 škol. Do studie nebyli přijímáni žáci s identifikovanými speciálními vzdělávacími potřebami (jim se věnovala druhá část projektu). Vzorek byl plánován tak, aby zahrnoval ve stejném poměru žáky analyticko-syntetické i genetické metody čtení s cílem sledovat v definovaných ukazatelích odlišnosti mezi výukovými metodami čtení.

Dodržována byla etická pravidla pro vyhledání respondentů i práci s daty. Rodiče žáků obdrželi přesné informace o cílech výzkumu, jeho průběhu i plánovaných výstupech a mohli přihlásit své dítě do studie na základě písemného informovaného souhlasu, který jim byl předán prostřednictvím učitele. Měli také informaci, že mohou v jakékoli etapě výzkumu od účasti ustoupit. Byli seznámeni se zpracováním dat a s jejich ochranou (princip anonymizace).

V každém ročníku byl plánován zhruba vzorek 120 dětí. Konkrétní počty respondentů ze 4. ročníku ZŠ jsou uvedeny v tabulce 3. Poměr mezi výukovými metodami čtení i pohlavím respondentů je poměrně vyrovnaný. Počty respondentů v jednotlivých skupinách nejsou statisticky odlišné od náhody, tj. $\chi^2 = 0,4253$, $p = 0,5143$.

Tabulka 3 Vzorek žáků ve 4. ročníku v etapě výzkumu T2 (březen–květen 2014)

	Analyticko-syntetická metoda čtení (N =)	Genetická metoda čtení (N =)	Celkem (N =)
4. ročník	60	71	131
Chlapci	30	40	70
Dívky	30	31	61

4 Výzkumná zjištění

4.1 Porovnání nových testů porozumění navzájem

Jak již bylo uvedeno, všechny tři texty byly konstruovány na základě stejných východisek, zvažována byla také otázka náročnosti testů. Měly přibližně stejný rozsah slov, otázky byly tvořeny s ohledem na věk dětí na základě expertní zkušenosti autorek testů. Proto nás zajímalo, zda jsou pro žáky 4. ročníku ZŠ vytvořené texty k porozumění stejně náročné.

Tabulka 4 přináší *popisné statistické údaje testů porozumění* (minimální a maximální dosažená hodnota, aritmetický průměr, směrodatná odchylka). Rozdíly v náročnosti textů existují. Bylo prokázáno, že žáci v nich dosahují ve všech sledovaných skórech rozdílných výkonů ($p < 0,001$).

Při porovnávání tří textů porozumění navzájem (tabulka 5) nacházíme vysoce statisticky významné rozdíly ve výkonech žáků v testu *Jedeme na výlet* oproti testům *O neposedné hvězdičce* a *Krmení králíků*. Úkol, ve kterém mají žáci možnost po tichém čtení textu pracovat na stanoveném zadání a dohledávat požadované informace, je pro ně jednodušší, než když mají za úkol text poslouchat nebo ho číst

a následně odpovědět na otázky examinátora. Týká se to všech sledovaných skóre. Tuto charakteristiku testu považujeme za velmi cennou, neboť dokládá, že má smysl mít různé nástroje pro hodnocení porozumění.

Další rozdíly vidíme mezi texty *O neposedné hvězdičce* a *Krmení králíků*. Týkají se celkového skóre porozumění (CP) a skóre explicitního porozumění (EP, $p = 0,01$), zatímco ve skóre implicitního porozumění (IP) statisticky významný rozdíl nebyl prokázán. Můžeme konstatovat, že ve dvou skórech ze tří je poslech textu s následným dotazováním pro žáky 4. ročníku ZŠ obtížnější než hlasité čtení s odpovídáním na otázky.

Tabulka 4 Porovnání tří testů porozumění*

		Min.	Max.	Průměr	SO	Chi ²	Def.	p
O neposedné hvězdičce	CP	3,00	22,00	13,73	3,66	Celkový skór porozumění		
	EP	1,00	10,00	6,39	2,02	115,37	2,00	$p < 0,001$
	IP	1,00	10,00	6,13	2,06			
Krmení králíků	CS	8,00	19,00	13,48	2,43	Celkový skór explicitní porozumění		
	ES	2,00	10,00	7,08	1,58	60,01	2,00	$p < 0,001$
	IS	3,00	10,00	6,40	1,50			
Jedeme na výlet	CS	6,00	20,00	16,69	2,10	Celkový skór implicitní porozumění		
	ES	2,00	10,00	8,11	1,33	112,63	2,00	$p < 0,001$
	IS	4,00	10,00	8,59	1,24			

* Friedmanův test pro porovnání více závislých výběrů.

Tabulka 5 Vzájemné porovnání tří testů porozumění*

	O neposedné hvězdičce versus Krmení králíků	O neposedné hvězdičce versus Jedeme na výlet	Krmení králíků versus Jedeme na výlet
Celkový skór porozumění	$p = 0,010$	$p < 0,001$	$p < 0,001$
Celkový skór explicitního porozumění	$p = 0,010$	$p < 0,001$	$p < 0,001$
Celkový skór implicitního porozumění	$p = 0,550$	$p < 0,001$	$p < 0,001$

* Post-hoc Repeated Measures Wilcoxon Rank Sum test.

4.2 Vztahy mezi novými testy porozumění

Pro prověřování vztahů mezi novými texty ke sledování porozumění byla provedena korelační analýza (Pearsonův korelační koeficient), viz tabulka 6.

Nejdříve se zaměříme na dosažené korelační koeficienty *uvnitř jednotlivých textů*. Velmi dobrých hodnot dosahují korelační koeficienty mezi jednotlivými skóre ve

78 všech textech – výsledky v explicitním skóru a implicitním skóru korelují s celkovým skórem a dosahují vysoké statistické významnosti ($p < 0,001$) i vysokých hodnot korelačních koeficientů (0,78–0,86). Za zajímavé můžeme považovat, že skór explicitního a implicitního porozumění korelují sice stále vysoce statisticky významně, korelační koeficienty však dosahují menších hodnot (od 0,25 do 0,46). Znamená to, že výsledek v jedné části textu porozumění nesouvisí tak těsně s výsledkem ve druhé části textu.

Vztahy mezi jednotlivými testy porozumění byly ve většině případů potvrzeny také – nejvíce spolu souvisejí celkové skóry testů. Nejmenší korelační koeficienty byly dosaženy mezi skóry *implicitního porozumění*. Dobrý výsledek v tomto parametru v jednom testu nemusí souviset s dobrým výsledkem v jiném testu. Zdá se, že schopnost vysuzovat z testu nesouvisí tolik se schopností vysuzovat ve druhém testu. Tento poznatek není překvapivý, neboť se při vysuzování úročí zkušenosti, které mohou být pro každou testovou situaci odlišné. Pokud žák dobře pochopí prostý význam textu (*explicitní porozumění*) v jedné testové situaci, může mít s velkou pravděpodobností dobrý výsledek v jiném testu porozumění.

Tabulka 6 Vzájemné porovnání tří testů porozumění*

	Skór	O neposedné hvězdičce Celkem N = 131			Krmení králíků Celkem N = 131			Jedeme na výlet Celkem N = 127		
		CP	EP	IP	CP	EP	IP	CP	EP	IP
O neposedné hvězdičce	CP	1,00	0,85***	0,86***	0,36***	0,34***	0,23**	0,32***	0,30**	0,22**
	EP		1,00	0,46***	0,21**	0,20*	0,18*	0,21*	0,30***	0,14*
	IP			1,00	0,36***	0,35***	0,21**	0,33***	0,31***	0,23**
Krmení králíků	CP				1,00	0,80***	0,78***	0,24**	0,28**	0,10
	EP					1,00	0,25**	0,21*	0,19*	0,15
	IP						1,00	0,17	0,26**	0,10
Jedeme na výlet	CP							1,00	0,83***	0,80***
	EP								1,00	0,34
	IP									1,00

Poznámky: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

4.3 Rozdíly v nových textech ke sledování porozumění z hlediska pohlaví

Mezi sledovanými proměnnými, které bývají diskutovány, patří úroveň čtenářské gramotnosti z hlediska pohlaví. Výzkumně bývá potvrzována lepší čtenářská gramotnost u dívek (např. PIRLS/TIMSS 2011; Gallová & Katreniaková, 2013), což bývá interpretováno jako vliv pracovních charakteristik dívek (pečlivost, větší zájem o školní úkoly), větší příklon ke čtení (obliba čtení) a větší čtenářská zkušenost. Například podle Vykoukalové a Wildové (2013) byly shledány rozdíly mezi úrovní čtenářské gramotnosti u žáků 3.–5. ročníků. Naopak podle Najvarové (2008)

v šetření u žáků 1. stupně ZŠ rozdíly ve čtenářské gramotnosti prokázány nebyly. V šetření PIRLS/TIMSS (Kramplová & Vernerová, 2011) chlapci v oblíbenosti čtení oproti předchozímu šetření z roku 2001 „dohnali“ lepší výsledky dívek. Současně byly prokázány rozdíly mezi pohlavími z hlediska preference čtenářských žánrů či typologie čtenářských textů.

Proto jsme v našem výzkumu provedli srovnání výkonů v nových testech porozumění *mezi chlapci a děvčaty*. Z dosažených údajů vyplývá (viz tabulka 7), že nebyly zjištěny rozdíly ve výkonech mezi chlapci a dívkami ani v jednom novém testu porozumění. Námi vytvořené texty pro porozumění dávají možnost obdobného výkonu u žáků 4. ročníků z hlediska obou pohlaví.

Tabulka 7 Rozdíly mezi chlapci a dívkami v textech sledujících porozumění

			Min.	Max.	Průměr	SO	Mann-Whitney U	P dvoustranný	
O neposedné hvězdičce	CP	chlapci	4,00	18,00	12,63	3,10	2119,00	0,94	
		dívky	2,00	20,00	12,39	3,90			
	EP	chlapci	2,00	10,00	6,37	2,03	2161,50	0,90	
		dívky	1,00	10,00	6,41	2,04			
	IP	chlapci	1,00	10,00	6,26	1,76	2049,50	0,69	
		dívky	1,00	10,00	5,98	2,36			
	Krmení králíků	CP	chlapci	8,00	19,00	13,37	2,34	2269,50	0,53
			dívky	8,00	19,00	13,61	2,55		
EP		chlapci	3,00	10,00	6,97	1,44	2357,50	0,29	
		dívky	2,00	10,00	7,21	1,73			
IP		chlapci	3,00	10,00	6,40	1,51	2145,50	0,96	
		dívky	3,00	10,00	6,39	1,40			
Jedeme na výlet		CP	chlapci	8,00	20,00	16,75	1,80	2068,50	0,78
			dívky	6,00	20,00	16,63	2,41		
	EP	chlapci	5,00	10,00	8,08	1,09	2247,00	0,24	
		dívky	2,00	10,00	8,15	1,56			
	IP	chlapci	6,00	10,00	8,67	1,12	1894,00	0,56	
		dívky	4,00	10,00	8,48	1,40			

4.4 Rozdíly v nových testech porozumění mezi výukovými metodami čtení

Při analýze dat věnujeme pozornost také rozdílům ve výkonech žáků z hlediska metod výuky čtení. Podobně jako v jiných výzkumech, které si všímaly zejména technických parametrů čtení, je i naší otázkou, zda se u žáků 4. ročníku ZŠ objevují *rozdíly v porozumění na úrovni metod čtení*. Rozdíly byly zaznamenány, ale jak je zřejmé z tabulky 8, nejsou příliš velké.

V textu *O neposedné hvězdičce* dosahují v celkovém skóru porozumění lepší výsledky žáci analyticko-syntetické metody ($p = 0,02$), podobně jako ve skóru expli- citního porozumění v testu *Krmení králíků* ($p = 0,1$). Jedná se o úkol, ve kterém je důležité pojmut text (prezentovaný audionahrávkou nebo čtený žákem) již napoprvé. Naopak v testu tichého čtení *Jedeme na výlet*, ve kterém se mohou žáci vracet k zadaným otázkám a dohledávat informace, vykazují lepší výsledky žáci genetické metody (celkový skór porozumění $p = 0,04$).

Tabulka 8 Rozdíly mezi výukovými metodami čtení v testech porozumění

			Min.	Max.	Průměr	SO	Mann-Whitney U	P dvoustranný
O neposedné hvězdičce	CP	AS	5,00	20,00	13,27	3,32	2605,00	0,02
		Ge	2,00	18,00	11,89	3,52		
	EP	AS	3,00	10,00	6,82	1,73	2540,00	0,06
		Ge	1,00	10,00	6,03	2,19		
	IP	AS	1,00	10,00	6,45	2,11	2444,50	0,14
		Ge	1,00	9,00	5,86	1,99		
Krmení králíků	CP	AS	8,00	19,00	13,85	2,51	2517,50	0,07
		Ge	8,00	18,00	13,17	2,34		
	EP	AS	2,00	10,00	7,40	1,77	2677,00	0,01
		Ge	3,00	10,00	6,82	1,36		
	IP	AS	3,00	10,00	6,45	1,47	2213,50	0,70
		Ge	3,00	9,00	6,35	1,53		
Jedeme na výlet	CP	AS	6,00	20,00	16,21	2,46	1579,00	0,04
		Ge	13,00	20,00	17,09	1,67		
	EP	AS	2,00	10,00	7,88	1,48	1647,00	0,08
		Ge	5,00	10,00	8,30	1,17		
	IP	AS	4,00	10,00	8,33	1,34	1614,50	0,06
		Ge	5,00	10,00	8,79	1,12		

4.5 Položková analýza

V rámci položkové analýzy se zajímáme o úspěšnost plnění daných otázek v jednotlivých textech pro hodnocení porozumění. Vzhledem k tomu, že bylo možné podle kvality odpovědi v přesně definovaném hodnocení získat 0, 1 nebo 2 body, můžeme si všimnout položek, které nemají diferenciací schopnost – hodnocení 0 získá velmi malé procento respondentů (do 10 %), nebo naopak hodnoty 2 dosahuje více než 90 % respondentů. Tyto položky by bylo vhodné dále prověřit, případně upravit zadání úkolu, aby každá otázka byla schopna přispět k diferenciaci výsledků.

Z tabulky 8 je zřejmé, že nejvíce „snadných“ úkolů nacházíme v tichém čtení textu *Jedeme na výlet*. „Nulovou“ odpověď ve všech otázkách získává jen velmi malé

procento respondentů (0–10 %). Může to být možností vracet se k textu, kterou žáci v tomto typu úkolu mají. Východiskem by bylo např. přeformulování úkolu tak, aby nebylo tak snadné vyloučit nesprávnou odpověď. Podobná situace je v tomto testu i u maximálního plnění – zde jsou dvě položky z 10 na své maximální úrovni (2 body, plní 90 % a více respondentů). V hlasitém čtení textu *Krmení králíků* se počet takových položek snižuje a v naslouchání textu *O neposedné hvězdičce* je těchto případů skutečně jen několik. Navíc nebylo ani jednou dosaženo dvoubodového plnění, které by se týkalo 90 % populace a více. Tyto údaje korespondují se statistickým hodnocením rozdílů námi konstruovaných tří metod porozumění – i zde se jeví jako nejlehčí *Jedeme na výlet* a nejtěžší *O neposedné hvězdičce*.

Polovina otázek testů byla věnována zjišťování, nakolik si žáci pamatují a vybavují informace z textu (*explicitní porozumění*). V první otázce si měli žáci vybavit hlavní detail textu, např. jména hlavních hrdinů textů. (*Jak se jmenovala víla v příběhu?*) Neúspěšnost byla poměrně malá a v textech *O neposedné hvězdičce* a *Krmení králíků* vidíme i podobné rozložení výsledků z hlediska dosažených hodnot (0, 1, 2). V textu *Jedeme na výlet* jde nejvyšší možné hodnocení až k 90 % správných odpovědí – pravděpodobně proto, že je úkol formulován jednoduše, žáci zvládají dobře najít hlavní hrdiny příběhu.

Druhá otázka pracuje s nalezením správné odpovědi, ve které se uplatňuje *fonologický distraktor*. Dotazovali jsme se na detaily z textů, přičemž si měli žáci vybírat z nabídky slov, která v textu zazněla. Nabízená slova vykazovala určitou shodu ve zvukové struktuře slova (podobně znějící slova, s jiným významem, např. *bráška – taška – flaška*). Nejtěžší bylo pro žáky vyřešení tohoto úkolu v testu naslouchání (*O neposedné hvězdičce*). Podobně konstruována byla i otázka třetí, ovšem s jiným typem *distraktoru*, tzv. *sémantickým*. Tázali jsme se, které ze slov se v textu vyskytovalo, přičemž v nabídce odpovědí byla slova blízká svým významem (např. zda se v textu vyskytovala slova *letadlo – autobus – vlak*). Nálezy jsou velmi podobné.

Čtvrtá otázka sledovala schopnost žáka identifikovat nebo diferencovat mezi detaily v textu. Jednalo se o situace, ve kterých byl dotaz na všechny hrdiny textu. Mohla by nás překvapit poměrně nízká hodnota nezodpovězené otázky v testu *O neposedné hvězdičce*. Jednalo se však o první otázku, kterou žák slyšel (*O kom hlavně byla pohádka, kterou jsi slyšel/a?*). Postavy v textu byly navíc poměrně výrazné a několikrát opakované.

Naopak pátá otázka se v textu *O neposedné hvězdičce* ukázala obtížná (0 bodů dosáhla čtvrtina žáků). Dotazovali jsme se na děj, přičemž měl žák vybrat správnou odpověď ze dvou dějových linií. *Jak se to stalo? Poslouchej dobře a řekni mi, co je správné! Pája s Jirkou šli přes Oblačný vrch k víle Lesaně NEBO Pája s Jirkou šli přes les k Oblačnému vrchu?* Je možné, že si žáci při naslouchání obtížněji vytvářejí situační představu než v testu *Krmení králíků*. Zde jsme se ptali na postup při podávání potravy králíkům (*Poslouchej dobře: Co máme dát králíkům nejdříve, co pak a co nakonec? Přečtu ti dvě možnosti. Nejdřív seno, pak granule a nakonec tvrdý chleba a mrkvovou nat' NEBO nejdříve tvrdý chleba, pak seno, a když by seno nepostačilo, tak i granule nebo mrkvovou nat'.).*

Druhá polovina otázek se vztahovala ke schopnosti žáků vysuzovat z textů závěry (*implicitní část porozumění*).

Nejtěžší úkol u šesté otázky byl zaznamenán v textu *Krmení králíků*. Zde měl žák zobecnit, která věta je pravdivá vzhledem k předloze. Vybíral si ze dvou možností, které však nebyly takto v textu formulovány. Musel závěr vyvodit na základě jiných informací ve článku. *A co je pravda? Poslouchej! Zase budou dvě možnosti. Když budou mít králíci dost vody, nebude je bolet břicho NEBO břicho je nebude bolet, když budou chroupat jen seno a tvrdý chleba.*

Sedmá otázka je vysuzování *obsahu pojmu na základě informací z textů*. Ptali jsme se dětí, co je *soprán*, co *granule* a co *displej*. Správnou odpověď nedovedly postihnout dvě třetiny žáků k dotazu na *soprán*, ukázalo se, že je to velmi náročná otázka. Zvažujeme, že ji v budoucnu nezměníme. Odpovědi na další otázky byly obdrženy v očekávané míře, umožňující diferenciaci výkonů.

Vysuzování osobní (na základě kombinace informací z textu a vcítění se do osoby z textu) bylo náplní osmé otázky (*Pája v příběhu plakala, proč asi?*). Vždy se jednalo spíše o lehčí otázku.

Devátá otázka byla zaměřena na pochopení motivace hlavního hrdiny (*Proč sou-sedka požádala babičku o krmení králíků?*). Pro žáky to byla ve všech případech spíše jednodušší otázka. V testu *Jedeme na výlet* (*Proč maminka tolik nechtěla, aby zmeškali vlak?*) správně odpověděla téměř celá skupina respondentů. Tato otázka bude v budoucnu nahrazena těžší.

Vnímání přenesených významů či metafor bylo předmětem poslední otázky. Nejvíce náročná byla pro žáky otázka: *Co znamená, když je někdo jako z hadích ocásků?*

Tabulka 9 Položková analýza nových testů porozumění

	O neposedné hvězdičce (N/%)			Krmení králíků (N/%)			Jedeme na výlet (N/%)		
	Celkem N = 131			Celkem N = 131			Celkem N = 127		
	0	1	2	0	1	2	0	1	2
P1	5/3,8	28/21,4	98/74,8	4/3,1	36/27,5	91/69,5	3/2,4	10/7,9	114/89,8
P2	19/14,5	74/56,4	38/29,0	10/7,6	64/48,9	57/43,5	2/1,6	20/15,7	105/82,7
P3	16/12,2	77/58,8	38/29,0	10/7,6	44/33,6	57/43,5	3/2,4	27/21,3	97/76,4
P4	5/3,8	28/21,4	98/74,8	17/12,9	62/47,3	52/39,7	6/4,7	71/55,9	50/39,4
P5	33/25,1	36/27,5	62/47,3	5/3,8	84/64,1	42/32,1	13/10,2	58/45,7	56/44,1
V6	6/4,6	36/27,5	89/67,9	31/23,7	57/43,5	43/32,8	11/8,70	5/3,4	111/87,4
V7	88/67,1	13/9,9	30/22,9	68/51,9	3/2,3	60/45,8	9/7,1	43/33,9	75/59,1
V8	15/11,5	91/69,5	25/19,1	3/2,3	87/66,4	41/31,3	2/1,6	55/43,4	70/55,1
V9	12/9,2	41/31,3	78/59,5	10/7,6	99/75,6	22/16,8	1/0,8	6/4,7	120/94,5
V10	24/18,3	36/27,5	71/54,2	0/0	2/1,5	129/98,5	1/0,8	23/18,1	103/81,1

Poznámka: Šedým polem jsou označeny frekvence výpovědí, které vypovídají o náročnosti nebo naopak jednoduchosti otázek.

5 Diskuse a závěr

Provedená studie vychází z nově konstruovaných textů ke sledování porozumění, jak byly připraveny pro projekt GAČR *Porozumění čtenému – typický vývoje a jeho rizika* k naplnění výzkumných cílů. Předložený text popisoval konstrukci vytváření nových testů porozumění a přinesl výsledky z hlediska výkonových charakteristik u žáků 4. ročníku ZŠ, u kterých by ve shodě s literaturou měla být už dosažena vývojová úroveň umožňující porozumění textům. Shrňme a budeme diskutovat nejdůležitější poznatky, jak byly formulovány do cílů této studie.

Nové testy porozumění byly konstruovány tak, aby na jedné straně vycházely z naší tradice (práce se souvislými texty) a umožnily jejich případné užívání v budoucnu (po standardizaci), ale současně aby pokryly „bílé“ místa přístupů, které vidíme v zahraničí a jež nejsou zatím u nás užívány. Jedná se existenci diagnostických nástrojů, které umožní odlišit různé úrovně porozumění čtenému.

Není třeba koncipovat nové zkoušky, které by postihovaly porozumění na úrovni čtení vět. Je standardizována *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ* (Caravolas & Volín, 2005). *Test porozumění čtenému* z této baterie se nám stal srovnávacím úkolem, který bude využit pro hodnocení validity nově vytvořených nástrojů i odlišení procesů, které vstupují do porozumění větě a porozumění komplexního testu. Výhodou je, že můžeme autorům pomoci s upozorněním na případné odlišnosti ve výkonech žáků dle výukové metody čtení.

Provedená analýza výsledků v nově vytvořených textech upozorňuje na *shody i rozdíly mezi metodami*. Jako nejjednodušší se jevilo tiché čtení textu *Jedeme na výlet*, následovalo hlasité čtení textu *Krmení králíků* a jako nejtěžší se jevil poslech textu *O neposedné hvězdičce*. Samozřejmě je nutné zvažovat, zda dosažené rozdíly nemohou být dány odlišnou náročností položek. I přes snahu o jednotný přístup při konstruování otázek mohly být zvoleny v tichém čtení textu jednodušší úkoly. Můžeme ale přemýšlet i o obecnějším základu našich nálezů. Za jednodušší pro žáky by pak mohlo být považováno tiché čtení, ve kterém se mohou ke stanoveným otázkám vracet a dohledávat odpovědi na otázky v textu. Tento úkol, byť by byl spojen s nároky na pracovní dovednosti, „ulevuje“ pracovní paměti či koncentraci pozornosti na slovo (mluvené, čtené). Dílčí výpadek v pozornosti může být kompenzován schopností orientovat se v textu, hledat požadované informace.

Zajímali jsme se o to, jak spolu *jednotlivé části textů i texty navzájem souvisejí*. Prokázány byly shody uvnitř textů (korelace mezi jednotlivými skóry), které dosahovaly ve vysoké míře signifikantních hodnot. Vztahy mezi jednotlivými texty také existují. Korelace, přestože jsou v mnoha případech vysoce statisticky významné ($p < 0,001$), se nacházejí v tzv. v pásmu středně těsného vztahu ($R = 0,4-0,7$). Výkony v jednom textu nemusí spolu souviset tak silně jako výkony ve dvou odlišných částech (explicitní versus implicitní porozumění) v jednom testu. Za zmínku stojí i to, že byla také prověřována reliabilita nově konstruovaných testů, která dosahovala odlišných hodnot. Zatímco test *O neposedné hvězdičce* dosáhl poměrně

84 dobrých hodnot (Cronbach alfa 0,74), v dalších dvou textech bude potřeba ještě na reliabilitě pracovat (*Krmení králíků* 0,39; *Jedeme na výlet* 0,45).

Z hlediska rozdílů mezi metodami byly zjištěny jen drobné rozdíly na úrovni některých skóre – žáci analyticko-syntetické metody dosáhli lepších výsledků v celkovém skóre *O neposedné hvězdičce* a skóre explicitního porozumění v testu *Krmení králíků*. Můžeme jen spekulovat, zda nemohou být výsledky dány typickým složením vzorku a jsou závislé např. na didaktických postupech učitele a celkové úrovni rozvoje čtenářských dovedností, ke které do tohoto ročníku třída dospěla, případně na individuálních charakteristikách žáků. Kontrolou mohou být dosažené výsledky v technických parametrech čtení (rychlost, přesnost čtení, technika čtení), které budou na pořadu dne při dalším zpracování dat. Přesto však můžeme tvrdit, že v našem vzorku prokázali žáci genetické metody lepších výsledků ve strategiích s textem pracovat, zatímco žáci analyticko-syntetické metody lépe „bodovali“ při jednorázovém náslechu nebo přečtení textu. Bohužel nelze srovnat naše nálezy s jinými. Studie, které si všimaly rozdílů mezi metodami, se většinou zaměřovaly na mladší věkovou skupinu a také spíše na techniku čtení než na porozumění. Dosažený údaj upozorňuje na to, že i v etapě, ve které by měly být rozdíly mezi metodami srovnány, mohou rozdíly mezi metodami přetrvávat. I proto lze doporučit, aby při vytváření diagnostických nástrojů pro žáky mladšího školního věku nechyběl údaj o odlišnostech mezi metodami výuky čtení.

Nebyly prokázány rozdíly ve výkonech v nových testech porozumění mezi chlapci a dívkami, ani v jednom testu, a ani v jednom skóre porozumění. Nález zapadá do řady dalších výzkumů, které rozdíly mezi pohlavím ve čtenářské gramotnosti nepotvrzují. Velmi zajímavé bude, až budeme pracovat na dalších charakteristikách čtenářských dovedností (technika čtení, přesnost, čtenářské návyky, čtenářské chování), zda v nich nebudou rozdíly potvrzeny.

Položková analýza upozornila na případné problémy v některých položkách, kdy je nerovnoměrně rozloženo hodnocení (0, 1, 2) nebo kdy jsou položky příliš těžké, nebo naopak příliš lehké, a ztrácejí tak svou diferenciací schopnost. Byly identifikovány položky, které by měly být dále prověřeny či změněny.

Provedená studie přináší další podněty pro práci na nově vytvořených testech porozumění. Z nálezů vyplývá, že texty porozumění vykazují mezi sebou shody i rozdíly, první statistické výsledky ukazují na jejich použitelnost. Dále budeme sledovat jejich validitu (vztahy s dalšími testy, které mapují čtenářské dovednosti) i jejich schopnost postihovat různé aspekty porozumění čtenému.

Literatura

- Altmanová, J, Faltýn, J., Nemčíková, K., & Zelendová, E. (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Gramotnosti-ve-vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD1.pdf>.
- Basl, J., Kramplová, I., Tomášek, V., & Vernerová, M. (2013). *PIRLS 2011 & TIMSS 2011. Vybraná zjištění*. Praha: Česká školní inspekce.

- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31–42. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>.
- Caravolas, M., & Volín, J. (2005). *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ*. Praha: IPPP ČR.
- Cibáková, D. (2012). *Jazyk a kognice v rozvíjení porozumění textu u žiaka primárnej školy* (Disertační práce). Prešov: PedF PU.
- Duke, N. K., & Carlise, J. (2011). The development of comprehension. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afferbach (Eds.), *Handbook of reading research*. Volume IV. New York: Routledge.
- Gallová, S., & Katreniaková, E. (2013). Čitateľská gramotnosť žiakov štvrtého ročníka základných škôl: súvislosti s vekovými rozdielmi žiakov v rámci jedného ročníka. *Pedagogika*, 4(1), 7–35.
- Gavora, P. (2002). Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*, 52(2), 171–181.
- Grob, A., Meyer, Ch. S., & Haggmann-von Arx, P. (2009; česká úprava Krejčířová, D., 2013). *IDS: Intelligence and Development Scales* (Intelligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let). Praha: Testcentrum.
- Helus, Z. (2012). Reflexe nad problémy gramotnosti. *Pedagogika*, 62(1–2), 205–210.
- Kamil, M. L., Pearson, P. D., Moje, E. B., & Afferbach, P. P. (2011). *Handbook of reading research*. Volume IV. New York: Routledge.
- Kaufmann, A. S., & Kaufmann, N. L. (2000). *Kaufmannova hodnotící baterie pro děti*. Brno: Psychodiagnostika.
- Kim, Y. S., Wagner, R. K., & Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first-grade readers (Vztahy mezi plynulostí tichého a hlasitého čtení a porozumění čtenému: studie latentní proměnné u čtenářů v první třídě). *Scientific Studies of Reading*, 15(4), 338–362.
- Kocurová, M., et al. (2012). *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení*. Praha: PedF UK.
- Koničková, M. (2007). *Vývoj čtenářských dovedností a obtíže v genetické metodě čtení* (DiploMOVÁ PRÁCE). Praha: PedF UK.
- Kramplová, I., & Potužníková, E. (2005). *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Kramplová, I., & Vernerová, M. (2011). Zamýšlené a dosažené kurikulum. In *PIRLS 2011. TIMSS 2011. Vybraná zjištění*. Praha: ČŠI.
- Kucharská, A., & Barešová, P. (2012). Vývojová dynamika čtení v analyticko-syntetické metodě čtení a metodě genetické v 1. a 2. třídě a její uplatnění v poradenské diagnostice. *Pedagogika*, 62(1–2), 65–80.
- Kucharská, A., Seidlová Málková, G., Sotáková, H., Špačková, K., Presslerová, P., & RichteroVá, E. (2014). *Porozumění čtenému I. Typický vývoj porozumění čtenému – východiska, témata, zdroje – kritická analýza a návrh výzkum*. Praha: PedF UK.
- Kucharská, A., & Wildová, R., et al. (2012). *Koncepce diagnostiky čtenářských kompetencí v projektu Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy*. Praha: PedF UK. Dostupné z http://www.cteme.eu/data/ka3/A_Koncepce_diagnostiky.pdf.
- Matějček, Z. (1995). *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H.
- Matějček, Z., et al. (1987). *Zkouška čtení*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Najvarová, V. (2008). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy* (Disertační práce). Brno: PedF MU.
- Nečilová, A., Dubová, O., & Kabelková, H. (2006). *Genetická nebo analyticko-syntetická metoda?* Jihlava: PPP.
- 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.

- 86 Prior, S. M., Fenwick, K. D., Saunders, K. S., Ouellette, R., O'Quinn, C., & Harvey, S. (2011). Comprehension after oral and silent reading: Does grade level matter? *Literacy Research and Instruction*, 50(3), 183–194.
- Rounová, S. (2007). *Vývoj čtenářských dovedností a obtíže v AS metodě čtení* (Diplomová práce). Praha: PedF UK.
- Santoro, J. (2013). Clarifying linguistic comprehension in the simple view of reading: The influence of word-, sentence-, and discourse-level linguistic skills on reading comprehension. In *Dissertation abstracts international section A: Humanities and social sciences*, 73(12A).
- Starý, K., et al. (2013). Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Utváření kompetencí žáků na základě zjištění šetření PISA 2009. Praha: Česká školní inspekce.
- Swierkoszová, J. (b. d.). *Zkouška čtení s porozuměním*. Ostrava: Krajská pedagogicko-psychologická poradna.
- Vágnerová, M., & Klégrová, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: UK – Karolinum.
- Vykoukalová, V., & Wildová, R. (2013). *Rozvoj čtenářské gramotnosti v primární škole*. Praha: PedF UK.
- Wildová, R. (2005). Počáteční čtenářská gramotnost. In V. Spilková (Ed.) et al., *Proměny primárního vzdělávání v ČR* (s. 161–174). Praha: Portál.
- Wildová, R. (2012a). Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika*, 62(1–2), 10–21.

doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D., Katedra psychologie
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1
anna.kucharska@pedf.cuni.cz