

Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

Odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku
čtenářské, matematické, informační a přírodovědecké
gramotnosti a pregramotnosti

2/2017 ročník I



PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Univerzita Karlova

Obsah

Editorial

Editorial.....	3
<i>Anna Kucharská</i>	

Studie

Rozvoj metakognitivních znalostí: pedagogicko-psychologický vhlad.....	7
<i>Jaroslav Řičan</i>	

Skúmanie detských pre konceptov o fenoménoch jazykovej a literárnej gramotnosti	23
<i>Simoneta Babiaková, Jana Venzelová</i>	

Studie přínosů intervenčního programu pro systematickou podporu rozvoje pročetnářských dovedností v předškolním věku.....	43
<i>Petra Šedinová, Gabriela Seidlová Málková</i>	

Rodičovská perspektiva variability vývoje počáteční čtenářské gramotnosti u dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení	65
<i>Pavla Presslerová, Anna Kucharská</i>	

Využití vlivu vrstevníka (peer tutoring) při rozvíjení čtenářství.....	79
<i>Markéta Švamberg Šauerová</i>	

Zpráva

Mezinárodní výzkumná konference IEA – Praha, 28.–30. června 2017.....	99
<i>Eva Potužníková</i>	

Recenze

SOTÁKOVÁ, H. et al. Porozumění čtenému II. Porozumění čtenému u dětí s rizikem čtenářských obtíží – východiska, témata, zdroje – kritická analýza a návrh výzkumu. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, 159 s.	
ŠPAČKOVÁ, K. et al. Porozumění čtenému IV. Porozumění čtenému u dětí s rizikem čtenářských obtíží – metodologie, výsledky a interpretace výzkumu. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016, 142 s.	103
<i>Václava Tomická</i>	

Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

Odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku
čtenářské, matematické, informační a přírodovědecké
gramotnosti a pregramotnosti



Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
Praha, 2017

Vážení čtenáři,

předkládáme druhé číslo časopisu Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání. Hlavní záměry a koncepce nového časopisu byly představeny v úvodníku prvního čísla (viz http://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2017/01/Gramotnost_01_Editorial.pdf). Číslo druhé na první navazuje. Obsahuje příspěvky, které byly prezentovány na konferenci *Čtu a stávám se čtenářem 2016 – Propojení cest výzkumu a praxe* (PedF UK) a které se již do prvního čísla nevešly. Děkujeme všem autorům – jak za jejich sdělení na konferenci, tak za články, které z konferenčních příspěvků vycházejí.

Co je konkrétně obsahem druhého čísla? Co mají publikované články společného? Především to, že referují o různých aspektech čtenářské gramotnosti a cílí především na počáteční etapy jejího rozvoje. Záběr článků je ale poměrně široký, věnují se kognitivním aspektům čtenářské gramotnosti i různým cílovým skupinám (jak běžných čtenářů, tak dětí s riziky čtenářských obtíží). Zabývají se teoretickými aspekty čtenářské gramotnosti a podněty pro její rozvoj (vliv vrstevníků, rodičů i učitelů), ale i možnostmi dalšího rozvoje prostřednictvím výuky i intervencí. Ve shodě s deklarovanými

žánry časopisu najdeme v novém čísle přehledové i výzkumné studie, doplněné jednou zprávou z konference a jednou recenzí. Pojdme si nyní příspěvky stručně představit.

Jaroslav Říčan poskytl časopisu přehledovou studii, ve které se věnuje rozvoji metakognitivních strategií, zejména s ohledem na jejich budování u dětí školního věku. Lze konstatovat, že ani v současné době neutichá zájem o sledování vztahů mezi zráním a učením. Studie se totiž zabývá souvislostmi metakognitivních strategií s věkem a všímá si možností jejich vnější podpory (tzv. metakognitivní řízení). I kdyby se při prvním zhlédnutí příspěvku zdálo, že se čtenářské gramotnosti příliš netýká, je to jen prvotní dojem. Téma má pro čtenářskou gramotnost důležité poselství, neboť poskytuje oporu pro explicitní učení se čtenářským strategiím, jak i autor v závěru svého článku dále rozvíjí.

Druhý příspěvek je empirického charakteru a vznikl prostřednictvím výzkumného projektu se zaměřením na kognitivní vývoj dětí na počátku vzdělávání. Autorky Simoneta Babiaková a Jana Venzelová se zaměřily konkrétně na dětské prekoncepce v oblasti jazykové/literární gramotnosti při přechodu z mateřské do základní školy. Zabývají se

pohledem učitelek na výkonové standardy v preprimárním vzdělávání a srovnávají dosažené výstupy s prekoncepce dětí z hlediska psaného jazyka (čtení, psaní, kniha) na počátku vzdělávání. Jak se ukazuje, gramotnostní prekoncepce jsou významným prvkem dalšího rozvoje gramotnosti a nemělo by se na ně zapomínat.

I další příspěvek se týká předškolních dětí. Autorky Petra Šedinová a Gabriela Seidlová Málková v něm referují o výzkumné intervenční studii, která sledovala účinnost strategií rozvoje raně gramotnostních dovedností. Ověřován byl krátkodobý a intenzivní trénink fonematického povědomí a znalosti písmen, tedy klíčových pregramotnostních schopností/dovedností. Výstupy programu byly srovnávány s výsledky jiného intervenčního programu zaměřeného na rozvoj grafomotorických dovedností a skupinou dětí bez intervenčního programu. Studie přinesla zajímavé výstupy a měla by se stát oporou pro vytvoření uceleného edukativního nástroje pro podporu klíčových dovedností na počátku vzdělávání. Hodnocení efektivity je poměrně náročný metodologický postup. Článek tak může mít i edukativní přínos – jak se podobné studie mohou připravit a realizovat a jak mají být analyzovány a interpretovány.

Těžištěm čtvrtého příspěvku byla skupina žáků s riziky. Týká se rodičovské percepce vývoje čtenářské gramotnosti u dětí s riziky čtenářských obtíží. Pavla Presslerová a Anna Kucharská v něm upozorňují na důležitý fenomén, a to na včasné rozpoznání potenciálních

obtíží v rozvoji čtenářské gramotnosti jako zásadního okamžiku včasné pomoci dětem ohroženým obtížemi ve čtení a psaní. Podkladem pro výzkumnou studii bylo dotazníkové šetření, respondenty byli rodiče tří skupin – rodiče dětí s rodinným rizikem dyslexie a rodiče dětí s narušeným vývojem řeči (vývojovou dysfázií) ve srovnání se skupinou rodičů dětí typického vývoje. Výsledky poukázaly na odlišné uvědomování si potenciálních obtíží ve srovnávacích skupinách rodičů i jejich odlišné schopnosti všimnout si klíčových obtíží, dále na rozdíly ve čtenářském chování dětí i jejich vztahu ke čtení i na ne vždy efektivní podpůrnou síť ve školním prostředí.

Markéta Šauerová v posledním článku představuje zajímavý model rozvoje čtenářské gramotnosti – tzv. čtenářský tutoring. Ten se opírá nikoli o edukativní působení dospělého, nýbrž využívá vrstevnické skupiny jako účinného faktoru zvyšování čtenářských kompetencí. Autorka příspěvku představuje tři možné „sub“ modely tutoringu (asymetrický model, kooperující skupiny záměrně vytvořené a náhodně vytvořené skupiny) a prezentuje popis realizace těchto modelů i výzkumné výsledky, srovnávací přínosy jednotlivých programů. Věříme, že příspěvek podnítl snahu hledat další postupy pro rozvoj čtenářské gramotnosti.

V našem čísle hodláme referovat o zajímavých akcích, publikovat recenze publikací či analytické zprávy, věnující se teoretickým aspektům i aplikačním počínům. V tomto čísle je to informace

o mezinárodní akci, která byla organizována s podporou dalších subjektů na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v červnu tohoto roku (konferenci pořádal Ústav pro rozvoj vzdělávání ve spolupráci s Českou školní inspekcí). Konference *Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání* (IAE), která je české veřejnosti známa prostřednictvím nejrozličnějších srovnávacích výzkumů, se tak stala významnou akcí, poukazující nikoli jen na výstupy ze srovnávacích výzkumů, nýbrž i na metodologické odlišnosti a potřebu hloubkové analýzy dosažených výstupů.

Posledním příspěvkem je recenze dvou publikací věnovaných různým aspektům čtení a čtenářství u dětí s riziky, tedy třem cílovým skupinám, které byly sledovány ve výzkumném projektu GAČR *Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika* (Sotáková et al., 2014; Špačková et al., 2016). Jedná se o děti se specifickými poruchami učení, děti s vývojovou dysfázií a děti s poruchou autistického spektra. Obě publikace tvoří celek – od teoretického vymezení, přehledu zásadních bibliografických zdrojů k popisu výzkumu zaměřeného na porozumění čtenému a jeho výsledkům – hledání styčných i odlišných charakteristik i čtenářských potíží u těchto skupin.

Doufáme, že nové číslo zaujme čtenáře. Co nového chystáme?

V současné době připravujeme první monotematické číslo časopisu, věnované jazykovému pozadí gramotnosti. Editorky, Gabriela Seidlová Málková a Klára Špačková připravily čtyři tematické

okruhy, ve kterých byly přijímány teoretické, přehledové či výzkumné studie. Jedná se o úlohu jazykových schopností/dovedností ve vývoji čtenářské gramotnosti i o problematiku jazykového vývoje u dvou specifických skupin – jedinců se specifickou poruchou učení a specifickou poruchou řeči a jazyka (vývojovou dysfázií). Předpokladem dále bylo, že by mohly být publikovány studie popisující rozvoj gramotnosti ve skupinách s riziky ve vývoji řeči a jazyky i studie, které si všímají otázek hodnocení úrovně jazykových schopností/dovedností. Doufáme, že se podaří tematické okruhy naplnit a již nyní se těšíme na nové číslo!

Pro příští rok chystáme dvě monotematická čísla – první bude věnováno matematické a přírodovědné gramotnosti. Druhé pak – a tentokrát v angličtině – bude zasazeno do kontextu mentoringu ve školství a vzdělávání. Ohlášení přesnějších parametrů i časového harmonogramu obou monotematických čísel bude zveřejněno na webových stránkách časopisu (viz <http://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/vyzvy-pro-autory/>).

Anna Kucharská, editorka

Rozvoj metakognitivních znalostí: pedagogicko-psychologický vhled

Development of metacognitive knowledge: pedagogical-psychological insight

Jaroslav Říčan

Abstrakt: Předkládaný příspěvek seznamuje čtenáře s aktuálními nálezy empirických studií zabývajících se rozvojem metakognice ve smyslu interakce přirozeného zrání organismu a (sociálním) učením žáka. Důraz je kladen na odlišnosti v metakognitivní rozvinutosti dětí v závislosti na věku. Dále je v textu rozebíráno paradigma Jeana Piageta v souvislosti s úspěšnými intervencemi u žáků, kteří ještě nedosáhli stadia formálních operací. Text akcentuje zejména formování metakognitivních znalostí, jelikož panuje poměrný konsensus, že tato „stabilní“ složka metakognice se rozvíjí dříve než řídicí složka (metakognitivní řízení).

Klíčová slova: Metakognice, metakognitivní znalosti, pedagogická psychologie, rozvoj, zrání.

Abstract: The present paper introduces the reader to the current findings of empirical studies dealing with the development of metacognition in terms of interaction between the natural maturation of the organism and the (social) learning of the pupil. Paper emphasized differences in metacognitive development of children according to their age. Furthermore, the paradigm of Jean Piaget is discussed in the context of successful interventions in pupils who have not yet reached the stage of formal operations. In particular, the text emphasizes the formation of metacognitive knowledge, as there is a relative consensus that this „stable“ component of the metacognition develops before the regulating component (metacognitive regulation).

Key words: Metacognition, metacognitive knowledge, pedagogical psychology, development, maturation.

1. Úvod

Předkládaný text seznamuje čtenáře s vývojem a rozvojem metakognitivního potenciálu žáka s přihlédnutím na znalostní složku metakognice. Důvodem je odborný konsensus, že metakognitivní znalosti se „objevují“ dříve než řídicí složka metakognice (metakognitivní řízení). Metakognitivní znalosti odkazují na jedincovu znalost o svých vlastních silných a slabých stránkách kognice. Tato znalost se týká i druhých: „*Jak můj spolužák Petr uvažuje o jednotlivých krocích, když se snaží vyřešit slovní úlohu z matematiky?*“. Příslušná oblast zahrnuje znalosti o vnějších a vnitřních faktorech, které by mohly kognici ovlivnit a znalost efektivního užití strategií. V těchto intencích mezi tento typ znalosti můžeme počítat i vlastní přesvědčení, ať už jsou pravdivá, či ne. Tato přesvědčení lze vnímat jako subjektivní znalosti s důležitým dopadem na kognitivní konání jedince. Obvykle se metakognitivní znalosti dále člení na (Paris, Lipson, & Wixson, 1983; Jacobs & Paris, 1987; Veenman, Van Hout-Wolters, & Affenbach, 2006): (i) deklarativní znalosti, (ii) procedurální znalosti a (iii) kontextuální/podmínkové znalosti. Pro vlastní výchovně vzdělávací realitu (praxi) nám přijde více relevantní čle-

nění Borkowského a kolegů (Borkowski, Milestead, & Hale, 1988), kteří rozlišují mezi (a) metakognitivními strategickými znalostmi, (b) metakognitivními (strategickými) znalostmi vztahu a (c) metakognitivními (strategickými) zobecňujícími znalostmi (v této úrovni autoři řeší rovněž motivační a emoční zkušenosti). Tato taxonomie není v rozporu s první uvedenou, spíše se jedná o určitý jiný úhel pohledu na znalostní složku metakognice. Pro poslední zmíněnou taxonomii je základním předpokladem interakce jedince s učební zkušeností, ve které získává urč. (a) strategické znalosti (způsob použití strategie; přiměřenost strategie v určité situaci učení; výdaje, s kterými je nasazení strategie spojeno; podmínky uplatnění strategie; afektivní informace jako výsledek subjektivního prožitku radosti a uspokojení při nasazení strategie). Opakovaným vystavováním do učebních aktivit¹ získává jedinec urč. (b) vztahově-strategické znalosti, které s přírůstkem zkušeností nabývají vyšší kvantity a kvality (jedná se o vyšší rovinu uvažování, jelikož vyžaduje vyšší míru zevšeobecnění a abstrakce; jedinec posuzuje relativní přiměřenost a efektivitu strategie ve vztahu k sobě samému, požadavkům úkolu a dalším disponibilním strategiím, které jsou zpřístupněny

¹ Vyšší rozsah specifických znalostí jde ruku v ruce s vyšší úrovní metakognitivních znalostí (Alexander, Carr, & Schwaneflugel, 1995). Studie zabývající se odborností hledající vysvětlení pro rozdíly mezi expertem a nováčkem ukazují, že nejen kvantita a kvalita informací v daném oboru pro zpracování a řešení problémových situací, ale i schopnosti výběru přiměřené strategie přispívají k tomu, jak je možné vysvětlit vynikající výkony expertů. V tom rozsahu, v jakém vzniká informovanost o dané oblasti nebo oboru působnosti, lze také předpokládat nárůst metakognitivních znalostí (Flavell, 1992).

prostřednictvím deklarativní paměti). V ideálním případě je výsledkem tohoto procesu učební transfer (schopnost nespécifického transferu), který umožňuje nasadit rozsáhlý (c) strategický repertoár k adaptivnímu a pružnému nasazení strategie i ve zcela nových a neznámých podmínkách (Borkowski & Turner, 1990; Borkowski, Chan, & Muthukrishna, 2000).

Ukazuje se, že výběr a aplikace určité strategie jsou determinovány zejména lehkostí použití dané strategie, nebo zda strategie byla již v minulosti použita a (relativně) se osvědčila (Crowley, Shrager, & Siegler, 1997). **Kvalita tohoto procesu je tedy ovlivněna kontextem, ve kterém učení probíhá.** Z toho důvodu samotné vystavení žáka do učební/úkolové situace nemusí samo o sobě automaticky vyústit v efektivní proces rozvoje strategického uvažování žáka (Vomáčková, 2015). Příkladem může být (systematické) kódování maladaptivních přístupů žáka během školní docházky, při kterých je odměňován (a zpěvňován) za memorování (odpovídání na úlohy nižší kognitivní náročnosti v testu), aplikaci povrchových strategií (např. série matematických úloh, kdy všechny příklady

vychází z využití stejného algoritmu bez nutnosti hlubšího porozumění tématu), či užívání lineárně platných algoritmů (řešení série úloh na základě stejného schématu vyžadující pouhou aplikaci předdefinovaných kroků učitelem). Lasky a Hetzel (2005) ve své studii upozorňují na fakt, že stále mnoho žáků velmi často připisuje úspěšné dokončení studia opakovanému memorování a pomoci od spolužáků.² Dále autoři uvádějí, že nemalé množství studentů používá stále stejnou strategii na všechny předměty (např. přepisování poznámek, čtení nahlas), což ilustruje určitou stabilitu (rigiditu?) ve strategickém uvažování jedince. Opakování užívání strategií utváří určité rigidní konfigurace, které zdaleka ne vždy jsou efektivní pro plnění (všech) úkolových situací. Neochotou měnit „zaběhnuté“ postupy demonstruje ve svém výzkumu Foltýnová (2009). Přestože na vzorku žáků 6., 7. a 8. tříd došlo k zvýšení úrovně autoregulačních dovedností prostřednictvím nácviku metakognitivních strategií, tak nejmenší změnu zaznamenal právě posun v „ochotě“ měnit průběh učení za účelem dosažení cíle.

Oblast metakognitivních znalostí je výsledkem kvality interakce jedince

² Ne že by uvedené úkony do výchovně vzdělávacího procesu nepatřily! Kde je však hranice a pomyslné vyvážení mezi nabýváním znalostí (kvantitativní stránka) a schopností jejich aplikace (kvalitativní stránka)? Demonstrujeme uvedený problém na následujícím nálezu: „...žáci učící se na základě řešení problému dosahují v oblasti dovedností a klinického užití vyššího skóru, avšak nižšího nebo stejného skóru, co se vědomostí týče [než žáci učící se ve škole, která neuplatňuje specifický typ kurikula].“ (Beaten, Dochy, & Struyven, 2013, s. 488). Maladaptivní mechanismy mohou rovněž vyvérat z blokáce žákovy potenciality a individuality či z frustrace opakovanými neúspěchy. Mohou tak vznikat přístupy a strategie vyhnout se neúspěchu (opisování, záškoláctví) - spíše než snaha zažívat úspěch; orientace na výkon - spíše než na proces; srovnávání s druhými - spíše než se sebou samotným. Vlastní výuka je z toho důvodu často pedagogicky dysfunkční (Helus & Pavelková, 1992).

s učební situací. Doména metakognitivních znalostí představuje určitý předpoklad pro strategické chování jedince a svým významem tvoří základní stavební kámen pro budování kompetencí napříč rozmanitými oblastmi. Navazující oddíly seznamují čtenáře s obecným rámcem pohledu na vývoj metakognice s akcentem na složku metakognitivních znalostí. Význam teoretických východisek a aktuálních empirických nálezů výzkumů je podtržen v závěrečné kapitole, která aktuální poznatky souvztažňuje s vlastní výchovně vzdělávací praxí.

2. Vývoj metakognice

Rané výzkumy na poli metakognice byly ovlivněny dobovým paradigmatem zrání kognitivních funkcí J. Piageta. Nepředpokládalo se, že by děti, které nejsou schopné formálních operací, mohly rozvíjet metakognitivní dovednosti. Jejich výskyt před vstupem na druhý stupeň je často diskutován (Hrbáčková, 2009). Na základě uvedeného paradigmatu se uvažovalo o metakognici jako o později se vyvíjející dovednosti, což souvisí s neschopností žáka odhalit skryté významy, podtexty či vyvozovat soudy, jelikož stále není schopen si obsah představit (Langmeier & Krejčířová, 2006). Flavell (1992) poukazyval na egocentrismus mladších dětí, který jim zabraňuje introspekci

či zacházet s vlastním procesem myšlení jako s objektem myšlení. Dalšími podporujícími důkazy jsou např. obtíže, se kterými se mladší žáci setkávají, když si mají na vyzvání vybavit předměty, které si měli před tím zapamatovat či problémy při určování toho, čemu rozumí a nerozumí v rámci psaných instrukcí (Flavell, 1979). V současné době je však tento obvyklý předpoklad, že se u dětí před 10-12 rokem věku metakognitivní dovednosti nerozvíjí, velmi často diskutován a zpochybňován. Kritici Piageta poukazují, že ke změnám v dětských kognitivních procesech nedochází pouze v rámci zrání, nýbrž i díky učení, získáváním zkušeností či systematickým nácvikem (Hrbáčková, 2011). Přestože některé výsledky indikují přímou úměru rozvoje deklarativních (Schneider, 2008) či relačních a kontextuálních metakognitivních znalostí s věkem (Neuenhaus, 2011), tak např. v případě rozvoje procedurálních znalostí není tato úměra zcela zřejmá. Rovněž další autoři (Larkin, 2000, 2002; Perry & Drummond, 2002; Joyce & Hipkins, 2004; Hrbáčková, 2009) uvádějí, že i na prvním stupni mohou žáci disponovat jistou úrovní metakognitivních dovedností (např. plánování či hodnocení vlastního učení), což do jisté míry souvisí se zrychlujícím se myšlením z důsledku vyrovnávání se s novými nároky při vstupu do školy (Říčan, 2004).³ Tento předpoklad je doložený i empiricky.

³ K diskuzi, zda je/není metakognice „pouze“ produkt výchovně vzdělávacího procesu, a že korelace mezi zráním a rozvojem metakognice „pouze“ odráží školní zkušenosti (argumenty proti přeceňování maturace): Kron-Sperl et al., 2008; Schneider, 2010. K problematice významu školního vzdělávání

Annevirta a kolegové (Annevirta, Laakkonen, Kinnunen, & Vauras, 2007) ve své longitudinální studii na dětech od mateřské školy po první roky základní školní docházky došli k závěru, že se vstupem do školy dochází ke zrychlenému vývoji (zvýšení) metakognitivních znalostí (nicméně, jaké mechanismy to přesně způsobují, zůstává i nadále utaje- no). Kron-Sperl, Schneider a Hasselhorn (2008) uskutečnili longitudinální studii u dětí od mateřské školy až do mladšího školního věku. Opakovaně zadávali experimentální skupině úlohu na třídění a zapamatování obrázků bez jakýchkoliv specifických instrukcí, jak používat strategie. Tyto děti předčily kontrolní skupinu ve zvládnutí úkolu, a to jak v užití strategií, tak i v jiných paměťových úlohách. Dokonce tedy i děti v předoperačním stádiu vývoje mohou vykazovat projevy metakognitivního chování (zaměřování pozornosti, usměrňování své aktivity, náznaky plánování a monitorování postupu na cestě k dosažení cíle či pokusy o vyjadřování svých kognitivních znalostí, způsobů řízení kognice a afektivních stavů) a záměrná intervence metakognitivního nácviku u této věkové kategorie může vést ke zlepšení

úrovně metakognitivních schopností (Whitebread, Coltman, Pasternak, Sangster, Grau, Bingham, Demetriou, 2009; Hrbáčková, 2011).

Mnozí autoři (Krykorková & Chvál, 2001) se shodují, že je vývoj metakognice determinován zkušeností a kvalitou interakce se svým sociokulturním prostředím (tedy zejména s rodiči, učiteli, vrstevníky). Utváření a změna poznávacích funkcí není tedy pouze výsledkem zrání, ale i nabýváním zkušeností sociálním učením. Na základě aktuálních zjištění byl původní „*Piagetovský*“ koncept částečně revidován. Mnoho odborníků se v současné době shoduje, že masivní rozvoj metakognice nastává již mezi 3. a 4. rokem. Veenman a Spaans (2005) hovoří o období tzv. protometakognice, kdy si dítě uvědomuje, že různí lidé mohou vidět stejnou věc jinak (přestože je pro ně množství různorodých perspektiv matoucí). V rámci vývoje metakognice můžeme sledovat nejprve vývoj (Lai, 2011)⁴:

1. Metakognitivních znalostí⁵ (kolem 6 let).
2. V rámci metakognitivního řízení dochází zejména k výraznému zlepšení v oblasti plánování (mezi 10–14 lety).

a jeho vlivu na rozvoj metakognice zejm. v souvislosti s aspektem měření (každý učitel jiným způsobem „pečuje“ o rozvoj metakognice): Ornstein, Grammer, & Coffman, 2010.

⁴ K nastínění vývojové linie rozvoje metakognice rovněž Veenman et al. 2006.

⁵ Předpoklady k vývoji metakognitivních znalostí vyplývají z velké části z teoretických úvah, které jsou výsledkem vycházejícím z průřezů různých studií. Velké množství těchto studií se sice zabývá vznikem metakognitivních znalostí v dětství, ovšem jejich smysluplnost, pokud jde o intra- a interindividuální změnu metakognitivních znalostí, je omezena právě z důvodu, že je brán průřez všech studií velmi často relačního charakteru. Je nutno vzít v úvahu, že na základě těchto údajů není možné učinit kauzální prohlášení, pokud jde o faktory, které rozvíjejí nebo brzdí vznik metakognitivních znalostí (Neuenhaus, 2011).

3. K rozvoji monitorování a evaluace dochází velmi pozvolně a ani u mnoho dospělých nemusí dosáhnout potřebné úrovně.⁶
4. Poslední vznikají metakognitivní teorie (které jedinci umožňují chápat kognitivní znalosti a regulaci kognice jako komplementární jev).

Pro rozvoj pokroků v průběhu školní docházky jsou k dispozici ve větším rozsahu empirické práce, které ukazují, že se znalost k ohodnocení vlastního paměťového výkonu vyvíjí už v průběhu prvních dvou školních let (Annevirta, Laakkonen, Kinnunen, & Vauras, 2007), zatímco rozvoj metakognitivních znalostí o komplexnějších postupech při učení (např. nasazení a prospěšnost strategií organizování) nastává až později a není dokončena ani ukončením základní školní docházky (Fritz, Howie, & Kleitman, 2010).

Na předložený vývoj metakognice nemůžeme nahlížet v lineární podobě či hierarchickém uspořádání (Azevedo, 2009), proces utváření metakognice je dlouhodobý a postupný a z důvodu svébytné individuality každého člověka trvá různě dlouho a nabývá originální podoby (Vališová & Kasíková, 2011). Již děti předškolního věku, jakmile jsou schopné reflektovat své vlastní myšlení (a učení), spontánně vytvářejí metakognitivní teorie, které se v důsledku věku (a učení) stávají více složité, komplexní a originální. Leutwyler (2009) poukazuje,

že vývoj metakognitivních strategií je od 16 let minimální (hlavní vývoj probíhá mezi 11. a 15. rokem). Boekaerstová (2002) uvádí, že do 9 let věku žáci očekávají, že úspěch přijde čistě jako produkt jejich snahy. Až po devátém roce začínají chápat, že samotná snaha nepřináší vždy úspěch. Dále autorka poukazuje na to, že studenti mají různé představy o tom, jaká je hranice snahy (vloženého úsilí) nutná k úspěchu – tyto představy se často neshodují s realitou, což vede k frustraci a rezignaci. Jednou z možných didaktických technik pro eliminaci rizik vzešlých z takového stavu je možnost se např. žáků ptát, kolik si myslí, že budou muset do dané aktivity investovat času nebo úsilí, a po dokončení aktivity tento odhad zpětně reflektovat. To by mělo pomoci žákům k tomu, aby si vytvořili rámcovou představu, kolik snahy bude k určitým aktivitám potřeba vyvinout.

3. Rozvoj metakognitivních znalostí

Schraw a Moshman (1995) popisují vývoj metakognitivních znalostí jako proces vytváření teorie jednotlivce prostřednictvím jeho vlastního poznání. Cílem je výstavba integrované struktury metakognitivních znalostí. Autoři rozlišují celkem tři vývojové stupně. V prvním stupni (*tacit theory*; implicitní teorie) stále ještě

⁶ K tomu se připojují i Zimmerman (1990) a Winne (1995), kteří referují k monitorování jako k natolik složitému procesu, který může být jen těžko spjatý s dětmi mladšího školního věku.

nejde o explicitně vytvořenou teorii ve vztahu k vlastnímu uvědomělému poznání sebe sama, nýbrž víceméně implicitně získané nebo zkonstruované vzdělávací teorie metakognitivních znalostí, jejichž vznik a existenci si většinou jedinec neuvědomuje. Druhý stupeň (*informal theory*; neformální teorie) se vyznačuje určitou mírou uvědomění si vlastní osobnosti a vlastního přesvědčení o svých znalostech. Na rozdíl od implicitních teorií zahrnují neformální teorie podíl explicitního metakognitivního uvědomění. Jak uvádí Kuhnová a kolegové (1992), tak metakognice se v této úrovni vyvíjí nejprve doménově specificky (v závislosti na kontextu, tedy atributů úkolové situace). Jako rozhodující pro vznik neformálních teorií je považováno poznání a kontrolování konstruktivistických procesů získávání informací. V posledním třetím stadiu se rozvíjí tzv. formální teorie (*formal theory*), které představují nejvyšší úroveň metakognitivního rozvoje. Tyto teorie jsou v nejvyšší míře systematizovány a strukturovány a podobně jako

u teorií přírodních věd se zde jedná o komplexní a formalizované teoretické struktury, jejichž předpoklady mohou být testovány.

Přestože lze systematickým nácvikem dosáhnout zlepšení metakognitivní úrovně již v předškolním a mladším školním věku, tak změny v období pubescence (abstraktní myšlení) hrají pro rozvoj metakognice nejvýznamnější roli (Baker, 2005). Schopnost operovat s pojmy (aniž by byl jedinec závislý na bezprostřední smyslové zkušenosti a názorných předlohách), analyzovat, evaluovat či kriticky nahlížet na své úvahy je předpoklad pro rozvoj metakognice.⁷ Výzkum prokazatelně ukazuje, že s věkem u dětí roste zručnost v používání strategií, jak informace uchovávat a vybavovat (Armbruster, Echols, & Brown, 1983). Například, když byl žákům předložen seznam tří objektů k zapamatování: *stůl, auto a květina*, starší děti jsou schopny opakovat si *stůl, stůl, stůl*, když je prezentován obrázek stolu; *stůl, auto, stůl, auto*, když je ukázáno auto;

⁷ Krykorková (2008) používá pojem tzv. kognitivní svébytnost, vyjadřující na základě vázanosti na kontext, ve které učení probíhá, míru žákovy kognitivní samostatnosti (včetně sociální způsobilosti). V první úrovni jsou charakterizovány žákovy kognitivní úkony přímou interakcí s úkolovými situacemi (vázanost na kontext) a na základě elementárních operací, jako je např. porozumění, zapamatování, hledání souvislostí, třídění, aplikací, ale i aktivace předešlých zkušeností, předvídání důsledků apod. se vytváří zkušenostní základna (včetně metakognitivní zkušenosti). Ve druhé úrovni je řešení daného úkolu zprostředkováno (a zpřístupněno) mentálními reprezentacemi a žák tak ve svých intelektuálních aktivitách překračuje vázanost na daný kontext a spíše než předměty se zaobírá vlastním (způsobem) myšlením. Dochází k prohlubování a přetváření znalostního a zkušenostního základu z první úrovně. Typickými znaky této úrovně je vyšší autonomie, originalita, kreativita, evaluace, indukce a dedukce, generalizace, porozumění paradoxům a metaforám, abstrakce apod. Přestože se nejedná o lineární podobu vývoje, obě úrovně se prostupují, navzájem ovlivňují a hranice jsou značně neostře, tak zejména ve druhé úrovni vede „*defixace*“ na bezprostřední kontext, tj. k myšlenkovým činnostem dochází s minimální oporou o konkrétní realitu, k utváření metakognice.

a stůl, auto, květina, stůl, auto, květina, když je předvedena květina. Na rozdíl od toho mladší děti si obvykle opakují stůl, stůl, stůl, u prvního obrázku; auto, auto, auto, u odkrytí druhého obrázku; a květina, květina, květina u třetího obrázku. Starší děti vědí, že když si budou opakovat pouze poslední slovo, tak si nebudou celý řetězec pamatovat. Malé děti věří, že když si budou opakovat poslední slovo několikrát, vybaví si celý řetězec. Neuvědomují si, že tím „vymažou“ slova předchozí. Toto pochopení zákonitosti paměti u starších dětí lze označit jako metakognitivní znalost (Ornstein, Naus, & Liberty, 1975). Tato s věkem rostoucí zručnost se ještě markantněji projevuje u úkolů, které vyžadují složitější strategie než pouhé opakování. Jak potvrzují Coyle a Bjorklund (1997), tak s rostoucím věkem se dětem daří vyhýbat užití méně efektivních strategií pro danou situaci. Při úkolu, kdy jsou žáci vyzváni „*uspořádat skupinu výrazů tak, aby se lépe pamatovaly*“, málokdy vidíme u žáků třetích či čtvrtých tříd vytvoření skupiny dle sémantických (významových) kategorií (Bjorklund, Ornstein, & Haig, 1977). Avšak žáci šestých tříd a dospělí pravidelně roztřídí výrazy podle jejich významové příbuznosti, navzdory tomu, že zadaný úkol k této strategii ani nevybízí (Ornstein, Trabasso, & Johnson-Laird, 1974). Kreutzer a kolektiv (Kreutzer, Leonard, & Flavell, 1975) v rámci svého výzkumu pracovali s 20 dětmi (a) předškolního věku, (b) prvních ročníků, (c) třetích ročníků a (d) pátých ročníků. Autoři prostřednictvím rozhovorů zkoumali znalost dětí o jejich

vlastní paměti a učení. Ukázalo se, že už děti předškolního věku a děti prvních tříd chápou proces učení, vzpomínání a zapomnění (např. znalost, že na něco, co se stalo před delší dobou, si nelze tak snadno vzpomenout, jako na něco, co se stalo nedávno; pochopení, že informace, které nedávají smysl, se rychleji zapomenou, na rozdíl od informací, které smysl mají; znalost, že doba učení má vliv na výkon). Zdá se, že věková skupina dětí třetích a pátých tříd ví ještě více o jmenovaných aspektech při učení a zapomnění. Tito žáci také prokázali znalosti o individuálních rozdílech (pokud jde o výkon paměti), ale změny, které nastaly v závislosti na věku, vnímají spíše jako změnu v učebním chování. U této věkové skupiny je také tematizována závislost na situačních podmínkách, obsahu úloh a význam zkušenosti. K řešení reálních problémů s pamětí našli žáci pátých tříd větší počet možností řešení než mladší žáci. Přesto skupina starších žáků měla nedostatky v metakognitivních znalostech (např. obtíže při zdůvodnění jejich strategické volby nebo vypracování komplexní strategie). V celku toto zjištění poukazuje na to, že určité znalosti metakognice jsou k dispozici už před vstupem do školy. Studie rovněž poskytuje důkaz o kvalitativním i kvantitativním rozvoji metakognitivních znalostí v průběhu základní školní docházky.

Obecně můžeme konstatovat, že již děti mladšího školního věku si jsou **vědomé významových vztahů** (Nelson, 1974) a **kdy jsou které skupiny výrazů méně význačné** (Bjorklund, Miller,

Coyle, & Slawinski, 1997). Z výše uvedených studií vyplývá, že neefektivita v užití vhodných strategií nepramení z neznalosti strategií, jak třídit pojmy, nýbrž spíše ze selhání aplikovat tyto znalosti strategicky. Jedním z důvodů, proč mladší žáci selhávají ve strategickém užití strategií, jsou nedostatečné kognitivní zdroje pozornosti oproti starším žákům a dospělým (Guttentag, 1984). Tento nedostatek lze kompenzovat tím, že aktivní nácvik strategií je doprovázen neustálým vizuálním přístupem k nacvičovanému materiálu (Ornstein, Medlin, Stone, & Naus, 1985), popřípadě mohou učitelé látku velmi dobře strukturovat (Best & Ornstein, 1986). Rovněž se ukazuje, že ačkoliv mají mladší děti u užití strategií k dispozici jak znalost procedurální (jak urč. strategii vykonat), tak i konceptuální (chápání významových vztahů), nedaří se jim je aktivně zapojit z nedostatku zkušeností a námahy, kterou jednotlivé úkoly vyžadují (Guttentag, Ornstein, & Siemens, 1987). V těchto případech mohou být vedeny učitelem, který usměrní jejich ohnisko pozornosti, k organizaci materiálu výkladem, názornou ukázkou nebo za pomoci zdatnějšího vrstevníka.

Longitudinální studie ukazují, že představa toho, že u dětí dochází k pozvolnému rozvoji užívání strategií, je z velké

části mylná.⁸ Sodian a Schneider (1999) se zaměřili na analýzu rozvoje strategií organizování látky k zapamatování z dat Mnichovské longitudinální studie individuálního vývoje (rovněž Weinert & Schneider, 1999), kde objevili, že při sběru dat v dvouletém intervalu se u dětí v 80 % případů projevila buď naprostá absence užití strategií, nebo naopak plné využití strategií. Tento vzorec překotného skoku v užívání strategií v organizování informací byl více (Schlagmüller & Schneider, 2002) či méně (Kron-Sperl et al., 2008) replikován i v dalších studiích. Plné vysvětlení pro tento dramatický skok se zatím nepodařilo vypátrat.

4. Formování metakognitivních znalostí ve vztahu ke vzdělávací praxi

Rozvoj metakognitivních znalostí (zejm. ve smyslu znalostí o efektivitě disponibilních strategií) ve výchovně vzdělávací realitě je determinován dvěma ústředními mechanismy, a to (Crowley et al., 1997; Siegler, 1999):

1. Prostřednictvím asociativních procesů získává žák (obvykle) **implicitní povědomí** o strategiích, které jsou doménově specifické. Tato rovina se projevuje v ne úmyslně zamýš-

⁸ Podobný mýtem je, že nadané děti mají „lepší“ metakognici. Alexander a kolektiv (Alexander, et al., 1995) uvádějí, že některé aspekty metakognice jsou u nadaných dětí skutečně více rozvinuté (deklarativní znalost), některé jsou však na úrovni jako u méně nadaných (monitorování). Tento poznatek doplňují Meneghetti, De Beni & Cornoldi (2007), že zvláště u slabších žáků existuje rozpor mezi znalostí strategie a přiměřeným výběrem strategie. Podobné poznatky vedou k otázce, do jaké míry je metakognice (ne)závislá na úrovni intelektu.

lené aplikaci strategie při učebním postupu. Za předpokladu, že **použitá strategie vede k úspěchu**, posílí se asociativní vztah mezi strategií a úkolem. Nevede-li však použitá strategie k úspěchu nebo je využití jiné strategie úspěšnější, oslabí se asociativní spojení.

2. Druhý mechanismus představuje potenciálně **vědomé (explicitní) užití metakognitivního uvažování**, které je však možné využít až v momentě, kdy se zpřístupní asociativní spojení explicitně a lze aplikovat **reflexní procesy** (evaluace, kontrola).⁹
1. Intuitivně díky vlastní nebo zprostředkované zkušenosti (zejm. zpevněním asociativních spojení mezi nasazenou strategií a úkolem skrze **úspěch** při řešení úkolu).
2. Explicitně na základě systematického nácviku během strategické výuky (**aktivní reflexe**).

Jak uvádějí někteří autoři (Biggs, 1996; Veenman et al., 2006; Bannert & Mengelkamp, 2008), stále značná skupina studentů nedokáže spontánně a automaticky aktivovat či si přímo osvojit repertoár metakognitivních strategií. Z tohoto důvodu je druhý způsob přístupu ve vyučovacím procesu naprosto signifikantní. Současný výzkum prozkoumal řadu vyučovacích technik, které podporují

porozumění v protikladu k pouhému memorování určitých postupů. Za klíčové přístupy v bezprostřední výchovně vzdělávací realitě považujeme mezi mnohými ty, které ve svém příspěvku uvádí Martha Carr (2010). Jedná se o: **explicitní instrukce, zdůvodňování a sociální interakce**.

Autorka vysvětluje, že ačkoliv se studenti nejlépe učí, když aktivně vyhledávají informace a generují vlastní poznatky, neexistuje žádný záznam o tom, že si studenti musí vytvářet vlastní metakognitivní strategie nezávisle na učiteli, aby jim (metakognitivním strategiím) rozuměli a uměli je použít. Z uvedeného vyplývá, že by (meta)kognitivní strategie měly být učeny (rozebírány, zdůvodňovány apod.) učitelem explicitně. Navíc, deklarativní znalost metakognitivních strategií zvyšuje příležitost pro studenty konstruovat si vlastní efektivní strategie a testovat jejich užitečnost. Mnoho žáků získává deklarativní a procedurální metakognitivní znalosti skrze interakci s jejich vrstevníky, učiteli a rodiči. Na druhou stranu, mnoho žáků přichází do školy s velice ochuzenou databází metakognitivních znalostí. Příčinou bývá, že žáci neprobírají své mentální postupy (jak přemýšlí o svém učení) ani doma (např. žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí), ani ve škole. Především u žáků

⁹ Crowley a kolegové (1997) dodávají, že strategické znalosti může jedinec nabývat i skrze obecně-doménové metakognitivní procesy, jelikož některé faktory (např. individuální porozumění úkolu) lze považovat za urč. „*překrývající*“ fenomén objevující se v přístupech při řešení rozdílných učebních situací (což podporuje předpoklad Roberta Sternberga, že některé procesy jsou doménově specifické, jiné doménově obecné).

s horšími výsledky v oboru a se specifickými poruchami učení (SPU), kteří obvykle nedostávají příležitost budovat si své znalosti skrze sociální interakce doma či ve škole, je velmi prospěšné budovat deklarativní metakognitivní znalosti explicitně (Slife, Weiss, & Bell, 1985; Montague, 1992). Při výuce metakognitivním znalostem a kroků pro zapojení metakognitivních strategií studenti nejen získávají větší porozumění, ale také prokazují schopnost využít své nabyté znalosti u neznámých úkolů (Fuchs, Fuchs, Prentice, Burch, Hamlett, Owen, & Schroeter, 2013). Obavy z toho, že explicitní výuka se může lehce snížit k pouhému memorování určitým postupům, jsou však na místě – stejně jako připomínka, že učení se (čtenářským) strategiím explicitně, místo vlastního praktikování/zkoušení si čtenářských dovedností, může žáky od vlastního čtecího kontextu (Beck, McKeown, Hamilton, & Kucan, 1997).

5. Závěr

Přestože není možné pojímat rozvoj metakognice jako určitý lineární proces, tak na základně aktuálních poznatků je možné konstatovat, že metakognitivní znalostní základna se buduje dříve než schopnost metakognitivního řízení. Hlavní myšlenka tohoto příspěvku referovala k současnému empirickému poznatku, že k rozvoji metakognice dochází již v předoperačním stadiu, kdy je možné rozvíjet určité specifické potenciality

metakognice dětí. Schopnost zacházet se svým myšlením jako s objektem vlastní myšlenkové činnosti je jedním z ústředních determinantů efektivního učení. Jsme si vědomi, že se vstupem do stadia formálních operací dochází k významné akceleraci možností kvalitativně ovlivnit růst metakognitivního potenciálu žáka, avšak, jak uvádí William James (Fox & Riconscente, 2008), tak celý náš život je o zvycích, ať už se jedná o ty praktické, emocionální či intelektuální. Podle Jamese by učitelé měli být schopni tyto dobré zvyky a návyky rozvíjet, a to již v předoperačním stadiu, kdy jedinci mohou vykazovat projevy metakognitivního chování (zaměřování pozornosti, usměrňování své aktivity, náznaky plánování a monitorování postupu na cestě k dosažení cíle či pokusy o vyjadřování svých kognitivních znalostí, způsobů řízení kognice a afektivních stavů) a záměrná intervence metakognitivního nácviku u této věkové kategorie může vést ke zlepšení úrovně metakognitivních schopností (McLeod, 1997; Whitebread et al., 2009). Výchovně vzdělávací kontext v sobě skýtá potenciál stát se soustavou rozmanitých procesů získávání vědomé kontroly vlastního myšlení a chování, aby se posléze tato vědomá kontrola stala automatickou součástí každého jedince.

Poděkování

Tento příspěvek vznikl za podpory interního grantu UJEP SGS-172-03-02.

Literatura

- Alexander, J. M., Carr, M., & Schwanenflugel, P. J. (1995). Development of metacognition in gifted children: Directions for future research. *Development Review*, 15, 1-37.
- Annevirta, T., Laakkonen, E., Kinnunen, R., & Vauras, M. (2007). Developmental dynamics of metacognitive knowledge and text comprehension skill in the first primary school years. *Metacognition and Learning*, 2, 21-39.
- Armbruster, B. B., Echols, C. H., & Brown, A. L. (1983). *The role of metacognition in fading to learn: A developmental perspective* (Reading Rep. No. 40). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion. *Metacognition and Learning*, 4, 87-98.
- Baker, L. (2005). Developmental differences in metacognition: Implications for metacognitively oriented reading instruction. In S. E. Israel, C. C., Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsh (Eds.), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development* (61-79). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bannert, M., & Mengelkamp, Ch. (2008). Assessment of metacognition skills by means of instruction to think aloud and reflex when prompted. Does the verbalisation method affect learning? *Metacognition and Learning*, 3, 39-58.
- Beaten M., Dochy, F., & Struyven, K. (2013). The effects of different learning environments on students motivation for learning and their achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 484-501.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., Hamilton, R. L., & Kucan, L. (1997). *Questioning the author*. Newark, DE: International Reading Association.
- Best, D. L., & Ornstein, P. A. (1986). Children's generation and communication of mnemonic organizational strategies. *Developmental Psychology*, 22(6), 845.
- Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Boekaerts, M. (2002). *Motivation to learn*. Dostupné z <http://www.ibe.unesco.org/>
- Borkowski, J., Chan, L., & Muthukrishna, N. (2000). A Process-Oriented Model of Metacognition: Links Between Motivation and Executive Functioning. *Issues in the Measurement of Metacognition*. Dostupné z: <http://digitalcommons.unl.edu/burossmetacognition/2>.
- Borkowski, J. G., Milstead, M., & Hale, C. (1988). Components of children's metamemory: Implications for strategy generalization. In F. E. Weinert & M. Perlmutter (Eds.), *Memory development: Universal changes and individual differences* (73-100). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Borkowski, J. G., & Turner, L. A. (1990). Transsituational characteristics of metacognition. In W. Schneider & F. E. Weinert (Eds.), *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance* (159-176). New York: Springer.
- Carr, M. (2010). The importance of metacognition for conceptual change and strategy use in mathematics. In H. S. Waters & W. Schneider (Eds.), *Metacognition, strategy use, and instruction*

- (176–197). New York, NY: The Guilford Press.
- Coyle, T. R., & Bjorklund, D. F. (1997). Age differences in, and consequences of, multiple- and variable-strategy use on a multitrial sort-recall task. *Developmental Psychology*, 33(2), 372–380.
- Crowley, K., Shrager, J., & Siegler, R. S. (1997). Strategy discovery as a competitive negotiation between metacognitive and associative mechanisms. *Developmental Review*, 17(4), 462–489.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Flavell, J. H. (1992). *Perspectives on perspective taking*. In H. Beilin & P. Pufall (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition* (3–33). Hillsdale: Erlbaum.
- Foltýnová, D. (2009). Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovednosti žáků autoreglovat své učení. *Pedagogická orientace*, 19(2), 72–86.
- Fox, E., & Riconscente, M. (2008). Metacognition and Self-Regulation in James, Piaget and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20, 373–389.
- Fritz, K., Howie, P., & Kleitman, S. (2010). “How do I remember when I got my dog?” The structure and development of children’s metamemory. *Metacognition and Learning*, 5, 207–228.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Prentice, K., Burch, M., Hamlett, C. L., Owen, R., & Schroeter, K. (2003). Enhancing third-grade students’ mathematical problem solving with self-regulated learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 306–315.
- Guttentag, R. E. (1984). The mental effort requirement of cumulative rehearsal: A developmental study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 37(1), 92–106.
- Guttentag, R. E., Ornstein, P. A., & Siemens, L. (1987). Children’s spontaneous rehearsal: Transitions in strategy acquisition. *Cognitive Development*, 2(4), 307–326.
- Helus, Z., & Pavelková, I. (1992). Vliv žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy, *Pedagogika*, 42(2), 197–206.
- Hrbáčková, K. (2009). Autoregulace procesu čtenářského rozvoje žáků na 1. stupni základní školy. *Pedagogická orientace*, 19(4), 74–91.
- Hrbáčková, K. (2011). Vliv metakognitivní intervence na rozvoj myšlení dětí předškolního věku. *E-Pedagogium*, 2011(3), 49–63.
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children’s metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255–278.
- Joyce, Ch., & Hipkins, R. (2004, listopad). *Young children’s emergent self-regulated learning skills in a primary science investigation*. Paper presented at NZARE Conference, Turning the Kaleidoscope, Wellington. Dostupné z <http://www.nzcer.org.nz/system/files/13891.pdf>.
- Kreutzer, M. A., Leonard, C., & Flavell, J. H. (1975). An interview study of children’s knowledge about memory. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 40, 1–60.
- Kron-Sperl, V., Schneider, W., & Hasselhorn, M. (2008). The development and effectiveness of memory strategies in kindergarten and elementary school: Findings from the Würzburg and Göttingen longitudinal memory studies. *Cognitive Development*, 23(1), 79–104.
- Krykorková, H. (2008). Kognitivní svébytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení.

ROZVOJ METAKOGNITIVNÍCH ZNALOSTÍ

- Pedagogika*, 58(2), 140–155.
- Krykorková, H., & Chvál, M. (2001). Rozvoj metakognice - cesta k hodnotnějšímu poznání. *Pedagogika*, 51(2), 185–195.
- Kuhn, D., Schauble, L., & Garcia-Mila, M. (1992). Cross-domain development of scientific reasoning. *Cognition and Instruction*, 9, 285–327.
- Lai, R. E. (2011). *Metacognition: A literature Review*. Dostupné z www.pearsonassessments.com.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Larkin, S. (2000). How Can We Discern Metacognition in Year One Children From Interactions Between Students and Teacher. Paper Presented at *ESRC Teaching and Learning Research Programme Conference*. Dostupné z <http://www.tlrp.org/pub/acadpub/Larkin2000.pdf>
- Larkin, S. (2002). Creating metacognitive experiences for 5- and 6-year-old children. In M. Shayer & P. Adey (Eds.), *Learning Inteligence* (65–79). Buckingham: Open University Press.
- Laskey, L. M., & Hetzel, C. J. (2010). *Self-regulated Learning, Metacognition, and Soft Skills: The 21st Century Learner*. Dostupné z <http://files.eric.ed.gov/>.
- Leutwyler, B. (2009). Metacognitive learning strategies: differential development patterns in high school. *Metacognition and Learning*, 4, 111–123.
- McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: a reconceptualization. In D. A. Grouws (Ed.), *NCTM Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (575–596). New York, NY: Macmillan.
- Meneghetti, C., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2007). Strategic knowledge and consistency in students with good and poor study skills. *European Journal of Cognitive Psychology*, 19, 628–649.
- Montague, M. (1992). The effects of cognitive and metacognitive strategy instruction on the mathematical problem solving of middle school students with disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 230–48.
- Neuenhaus, N. (2011). *Metakognition und Leistung: Eine Längsschnittuntersuchung in den Bereichen Lesen und Englisch bei Schülerinnen und Schülern der fünften und sechsten Jahrgangsstufe* (Disertační práce). Bamberg: Universität Otto-Friedrich. Dostupné z: <http://opus4.kobv.de/opus4/bamberg/frontdoor/deliver/index/docId/327/file/DissNeuenhausseA2.pdf>.
- Nelson, K. (1974). Concept, word, and sentence: Interrelations in acquisition and development. *Psychological review*, 81(4), 267.
- Ornstein, P. A., Grammer, J. K., & Coffman, J. L. (2010). Teachers' 'mnemonic style' and the development of skilled memory. In H. S. Waters, W. Schneider, H. S. Waters, & W. Schneider (Eds.), *Metacognition, strategy use, and instruction* (23–53). New York, NY, US: Guilford Press.
- Ornstein, P. A., Medlin, R. G., Stone, B. P., & Naus, M. J. (1985). Retrieving for Rehearsal. An Analysis of Active Rehearsal in Children's Memory. *Developmental Psychology*, 21(4), 633–641.
- Ornstein, P. A., Naus, M. J., & Liberty, C. (1975). Rehearsal and organizational processes in children's memory. *Child Development*, 818–830.
- Ornstein, P. A., Trabasso, T., & Johnson-Laird, P. N. (1974). To organize is to remember: The effects of instructions to organize and to recall. *Journal of Experimental Psychology*, 103(5), 1014.

- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 293–316.
- Perry, N. E., & Drummond, L. (2002). Helping young students become self-regulate researchers and writers. *The Reading Teacher*, 56(3), 298–310.
- Říčan, P. (2004). *Cesta životem*. Praha: Portál.
- Schlagmüller, M., & Schneider, W. (2007). *WLST-12. Würzburger Lesestrategie – Wissenstest für die Klassen 7 bis 12*. Göttingen: Hogrefe.
- Siegler, R. S. (1999). Strategic development. *Trends in Cognitive Sciences*, 3, 430–435.
- Slife, B. D., Weiss, J., & Bell, T. (1985). Separability of metacognition and cognition: Problem solving in learning disabled and regular students. *Journal of Educational Psychology*, 77(4), 437.
- Schneider, W. (2010). Metacognition and memory development in childhood and adolescence. In H. S. Waters, W. Schneider, H. S. Waters, & W. Schneider (Eds.), *Metacognition, strategy use, and instruction* (54–81). New York, NY, US: Guilford Press.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional science*, 26(1–2), 113–125.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351–371.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Affenbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3–14.
- Veenman, M. V. J., & Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences*, 15, 159–176.
- Vomáčková, H. (2015). *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí n. L.
- Weinert, F. E., & Schneider, W. (1999). *Individual development from 3 to 12: Findings from the Munich Longitudinal Study*. Cambridge University Press.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4, 63–85.
- Winne, P. H. (1995). Inherent details on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30(4), 173–187
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17.

Mgr. Jaroslav Říčan, Ph.D, Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně

jaroslav.rican@ujep.cz

Skúmanie detských pre konceptov o fenoménoch jazykovej a literárnej gramotnosti¹

Research of Children's Preconceptions about the Phenomena of Linguistic and Literary Literacy

Simoneta Babiaková, Jana Venzelová

Abstrakt: Štúdia má zámer predstaviť zistenia výskumného projektu *VEGA 1/0598/15 Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet* o kognitívnom rozvoji detí, ktoré sú na začiatku povinného vzdelávania v základnej škole. Konkrétne informuje o oblasti rozvoja jazykovej a literárnej gramotnosti slovenských detí pri prechode z materskej do základnej školy. Cieľom tejto štúdie je hľadať súvislosti medzi názormi učiteliek materských škôl o výkonových štandardoch, ktoré priamo súvisia s oblasťou Písaná reč a detskými prekonceptmi o pojmoch *kniha*, *čítanie* a *písanie*. V úvodnej časti autorky venujú pozornosť vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia v slovenskom kurikule predprimárneho vzdelávania v priereze posledných dvadsiatich rokov. Prezentujú názory učiteliek, ktoré sa zúčastnili pilotovania inovovaného štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) a upozorňujú na vzdelávacie štandardy v oblasti písanej reči, ktoré sú pre deti na konci predprimárneho vzdelávania náročné. Autorky výpovede učiteliek konfrontujú so zisteniami kvalitatívneho skúmania detských prekonceptov o fenoménoch písanej reči (písanie, čítanie, kniha) pri vstupe do základnej školy. Výskumnú vzorku tvorilo 25 žiakov 1. ročníka. Z výpovedí detí možno tušiť, že ich prekoncepty o fenoménoch písanej reči ovplyvňuje kontext reálneho využívania jej prostriedkov v edukácii a záujmových činnostiach materskej školy a domáceho prostredia. Ak majú v základnej škole v učení nadviazať na svoje skúsenosti a záujmy z predprimárneho vzdelávania, mali by už v materskej škole denne v rámci edukačných aktivít a voľného času cielene poznávať písanú kultúru a špecificky sa pripravovať na budúce čítanie a písanie. Z porovnania názorov učiteliek a analýzy prekonceptov detí vyplýva, že táto oblasť bola doposiaľ málo akcentovaná. Je potrebné systematicky viesť deti

¹ Štúdia je výsledkom riešenia projektu VEGA 1/0598/15 s názvom *Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet*, a projektu KEGA 013UMB-4/2016 s názvom *Skúmanie kompetencií a potrieb študentov k tvorbe inovovaného kurikula v oblasti jazykovej a literárnej gramotnosti v novo akreditovanom bakalárskom štúdiu*.

k chápaniu obsahu, významu a funkcií písanej reči tak, ako to vymedzuje inovovaný štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie.

Kľúčové slová: Jazyková a literárna gramotnosť, Hovorená reč, Písaná reč, Predprimárne vzdelávanie, Primárne vzdelávanie, Detské prekoncepty.

Abstract:

The study introduces the findings of the research project titled *VEGA 1/0598/15 A Child at the Threshold of Education and Their World* on the cognitive development of children at the beginning of compulsory primary school education. It particularly gives information on findings in the field of language and literary literacy in Slovak children in transition from kindergarten to primary school. The goal of this study is to look at the relationship between the opinions of pre-primary education teachers about performance standards that are directly related to the literary literacy and children's preconceptions of the concepts *book, reading, and writing*. In the introductory part, the authors devote to the educational area of Language and Communication in the Slovak curriculum for pre-primary education in the last twenty years. They present the views of teachers who participated in piloting an innovated state educational program for pre-primary education in kindergartens (2016) and draw attention to written language education standards that are difficult for children at the end of pre-primary education. The authors confront teacher's testimonies with the findings from a qualitative survey of children's preconceptions regarding the phenomenon of written language when entering the first year of primary school. The survey sample consisted of 25 pupils of the 1st grade. It can be assumed from the children's testimonies that their preconceptions about the phenomenon of written language are influenced by the context of the real use of its means in education and interests in kindergarten and their home environment. If they are supposed to build on their experiences in pre-primary education, they should already learn written culture and prepare themselves daily for future reading and writing at the kindergarten as part of their educational and leisure activities. Comparing teachers' views and analyse of children's preconceptions, we can conclude that this area has so far been poorly accentuated. It is necessary to systematically guide children to understand the content, meaning and functions of written language as defined by the innovated state educational program for pre-primary education.

Keywords: Language and literary literacy, Spoken language, Written language, Pre-primary education, Primary education, Children's preconceptions.

Pedagogické vedy skúmajú okrem edukačných procesov aj aktérov edukácie – učiteľov a žiakov. V slovenskej pedago-

gickej realite sú bežné reformné zásahy do školského systému a normatívne vymedzenia týkajúce sa školského kuri-

kula pre jednotlivé stupne vzdelávania, bez dôsledného pedagogického výskumu dieťaťa/žiaka. Prax mnohokrát zaostáva za aktuálnymi vedeckými zisteniami, ktoré posúvajú hranice nášho poznania. Výskumný projekt *VEGA 1/0598/15* s názvom *Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet*, realizovaný na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela, reaguje na potreby súčasnej pedagogickej vedy a má ambície doplniť aktuálne poznatky o dieťati vstupujúcom do základnej školy, na ktoré sú kladené stále náročnejšie požiadavky. Hlavným cieľom projektu je aktualizovať a inovovať poznatky o súčasnom dieťati mladšieho školského veku. Výskum sa týka troch základných oblastí rozvoja osobnosti dieťaťa a to: kognitívnej, socio-emocionálnej a čiastočne psychomotorickej (Kasáčová et al., 2016). V tejto štúdií sa budeme venovať kognitívnej oblasti rozvoja, konkrétne jazykovej a literárnej gramotnosti dieťaťa pri prechode z materskej do základnej školy.

Gramotnosť detí sa rozvíja zámerne i spontánne už v materskej škole. U jazykovo a literárne schopných detí sa už v predškolskom veku objavujú v rámci pregramotnosti prvé prejavy predkonvenčného čítania (*prereading*) a písania (*prewriting*) (Harnúšková, 2003, s. 90; Švrčková, 2009, s. 38). Čím je stretávanie sa detí s písanou kultúrou častejšie a intenzívnejšie, tým existuje väčší predpoklad, že pri vstupe do prvého ročníka základnej školy budú predčitateľské a predpisateľské spôsobilosti rozvinutejšie. Kurikulum predprimárneho vzde-

lávania v Slovenskej republike túto myšlienku napáňa inovovaným vzdelávacím štandardom vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia.

1 Vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia v kurikule predprimárneho vzdelávania

Kurikulum predprimárneho vzdelávania zmenilo od vzniku Slovenskej republiky viackrát formu a obsah. Do roku 2008 sa v predprimárnom vzdelávaní používal Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách (Guziová, 1999), v ktorom bola pre rozvíjanie jazykovej a literárnej gramotnosti detí vymedzená výchovná zložka Jazyková výchova, ako podkategória Rozumovej výchovy. V nej sa kládol silný dôraz na rozvoj hovorenej podoby jazyka najmä prostredníctvom detskej literatúry. Hlavným cieľom a poslaním jazykovej výchovy bolo okrem rozvoja kognitívnych a nonkognitívnych funkcií osobnosti dieťaťa osvojovanie základov kultivovanej spisovnej slovenčiny ešte pred vstupom do základnej školy. V závere predškolského obdobia malo mať dieťa rozvinutú spôsobilosť súvisle, v podstate jazykovo správne a zrozumiteľne sa vyjadrovať a dorozumieť s deťmi i dospelými.

Po prijatí nového školského zákona (Zákon o výchove a vzdelávaní, 2008) vstúpil do platnosti Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzde-

lávania, ktorý bol rozpracovaný podľa cieľových kompetencií absolventa materskej školy v štyroch tematických okruhoch: Ja som, Ľudia, Kultúra a Príroda. Vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia sa interaktívne prepájala so všetkými tematickými okruhmi. Podľa O. Zápotočnej a Z. Petrovej (2016) v ňom absentovalo systematické pokrytie poznávania písanej kultúry deťmi, ktoré by umožnilo efektívnejšie rozvíjanie gramotnosti detí v súlade s medzinárodnými trendmi. V súčasnom inovovanom kurikule predprimárneho vzdelávania (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016) sa oveľa viac ako v minulosti kladie dôraz aj na písanú reč a jej porozumenie. Kým tradičná predškolská pedagogika sa zameriavala najmä na hovorenú reč dieťaťa a písaná reč sa eliminovala len na nácvik grafomotoriky a úvodu do fonematickej analýzy hovorenej reči, súčasná predškolská pedagogika na Slovensku oveľa viac deklaruje rozvíjanie detských spôsobilostí súvisiacich s písanou rečou. Oblasť písanej reči je v štátnom vzdelávacom programe rozdelená do dvoch podoblastí:

- chápanie obsahu, významu a funkcií písanej reči: (Poznávanie funkcií písanej reči; Porozumenie explicitného významu textu; Porozumenie implicitného významu textu; Znalosť žánrov a jazykových prostriedkov písanej reči),
- chápanie formálnych charakteristík písanej reči: (Koncept tlače a znalosť knižných konvencií; Fonologické pro-

cesy a fonologické uvedomovanie; Grafomotorické predpoklady písania).

Inovované kurikulum bolo v školskom roku 2015/2016 pilotne overované približne v 315-tich materských školách a od septembra 2016 vstúpilo do platnosti. V mesiacoch november–december 2016 sme metódou skupinového interview (*focus groups*) skúmali názory 13 učiteliek materských škôl, ktoré sa na pilotovaní kurikula zúčastnili. Išlo o približne hodinové rozhovory v troch materských školách na východe, v strede a na západe Slovenska. Naše otázky smerovali k vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia a jej obsahovým a výkonovým štandardom. Selektívnym kódovaním sme z odpovedí respondentov zistili, ktoré výkonové štandardy pokladajú pre dieťa na konci predprimárneho vzdelávania za náročné na splnenie, resp. s ktorými deti na konci predprimárneho vzdelávania majú problém. Zamerali sme sa na výkonové štandardy, ktoré priamo súvisia s oblasťou Písaná reč:

- dokáže jednoducho vysvetliť, prečo je písaná reč dôležitá a uvedie jednoduché príklady;
- vlastnými slovami vysvetlí význam slov, ktoré pozná (napr. opisom, použitím synonymických výrazov, aj negatívnym vymedzením, teda použitím antonym a i);
- odpovedá na otázky vyplývajúce z textu (napr. udalostí, deja, faktov, informácií a i.);
- vie primerane vysvetliť rozdiel medzi fiktívnymi a skutočnými príbehmi zo života;

- vníma a vie primerane vysvetliť rozdiel medzi poéziou (básničkou) a prozaickými žánrami;
- kreslí grafomotorické prvky vyžadujúce pohyb zápästia;
- pri kreslení a grafomotorických činnostiach drží ceruzku správnym spôsobom a vyvíja primeranú intenzitu tlaku na podložku (Venzelová, 2017).

Nastavenie náročnosti výkonových štandardov súvisí so súčasnou dobou, v ktorej sa niektoré deti predškolského veku naučia spontánne čítať a písať. Dokazujú to bohaté výsledky výskumných zistení a dobré skúsenosti s rozvíjaním gramotnosti detí už v predškolskom veku. Za zmienku stojí výskum Jazyková gramotnosť v predškolskom veku (Zápotočná, Žoldošová, Petrová, & Filagová, 2009), ktorého zámerom bolo zistiť, ktoré vývinové, kognitívne, či jazykové zručnosti sú z hľadiska bezproblémového osvojenia si písanej reči rozhodujúce, identifikovať tzv. vývinové prekursor (prediktory) úspešnosti čítania. Trénink fonemtického povedomí a znalosti písmen - jejich vývojová souvislost a vliv na rozvoj počáteční gramotnosti (Seidlová Málková, 2016) je výskum, ktorý potvrdil prediktívny význam fonemtického povedomia a znalosti písmen pre popis rozvoja počiatkovej gramotnosti. Medzinárodný výskum gramotnosti - ELDEL: Enhancing Literacy Development in European Languages (2008-2012) prehľbuje poznatky o jazykovo-kognitívnych mechanizmoch, ktoré stoja na pozadí osvojovania písanej formy reči v typo-

logicky odlišných jazykoch. Doteraz sa väčšina existujúcich modelov opierala o výskumy u anglicky hovoriacich detí. Dnes sa výskumníci pýtajú, čo je univerzálne na schopnosti čítať a písať a čo je špecificky podmienené typológiou jednotlivých jazykov. Zaujímavá je práca austrálskej autorky B. C. Hill (2001), ktorá pojednáva o kontinuu čitateľského vývinu dieťaťa a môže byť inšpiráciou pre predprimárne vzdelávanie. V Česku sú vývinové kontinua využívané v bežnej praxi už niekoľko rokov. O autentickom formatívnom hodnotení v elementárnom čítaní píše autorky (Babiaková, Kováčová & Pilátová, 2014) a podčiarkujú najmä individuálny prístup v rozvíjaní jazykovej a literárnej gramotnosti. Všetky spomínané výskumy sa opierajú o ideu, že rozvoj predkonvenčného čítania a písania detí predškolského veku je potrebné nastaviť tak, aby deti napredovali podľa individuálnych možností a najmä, aby boli efektívne pripravené na vstup do základnej školy.

2 Výskum detských prekonceptov o fenoménoch jazykovej a literárnej gramotnosti - výskumné ciele, výskumná metóda a výskumná vzorka

Prostredníctvom jazyka dieťa preukazuje svoje intelektuálne schopnosti aj schopnosť riešiť problémy. Vývin jazyka a reči úzko súvisí s kognitívnym vývi-

nom. Kognitívny vývin v sebe skrýva dva druhy zmien – zmeny kvantitatívne (nárast vedomostí a schopností) a zmeny kvalitatívne (preukazujúce sa v spôsobe myslenia). Dochádza k nim na základe zrenia a učenia (Stenberg, 2002). Dnes už nikto nepochybuje o tom, že reč detí sa rozvíja tým intenzívnejšie, čím podnetnejšie je ich sociálne prostredie. Rodný jazyk sa učia najmä preto, aby dosiahli svoje komunikačné zámery. Teda jazyk používajú najmä z pragmatických dôvodov a ovládanie gramatických štruktúr a tvarov jazyka predbieha ich logické myslenie a myšlienkové operácie, ktoré týmto tvarom zodpovedajú. Ako prostriedok myslenia môže fungovať ego-centrická reč dieťaťa (Vygotskij, 2004). Uvažovanie dieťaťa v predškolskom veku býva podľa M. Vágnerovej (2000) spojené s verbálnym komentárom, ktoré mu pomáha v tejto činnosti. Dieťa si podľa L. Helda (2001) vytvára o svete vlastné tzv. naivné predstavy alebo preconcepce. Preconcepce alebo aj preconcepty sú pomerne ucelené interpretačné rámce, ktoré pozostávajú z doterajších intuitívnych predstáv, skúseností a myšlienkových trsov utvárajúcich unikátne poňatie jedinca. Predstavy detí sú vzhľadom na ich nedostatočné skúsenosti nedokonale, ale ony nie sú často ochotné ich meniť, lebo pre ne sú jasné a zmysluplné. Moderné koncepcie vyučovania o nich uvažujú a dávajú ich do súvislosti s vedeckými predstavami a koncepciami. Pivarč (2015) je toho názoru, že preconcepty určitého javu by mali byť posudzova-

vané ako celok (ako multidimenzionálna entita – kognitívna, afektívna aj konatívna dimenzia preconceptu), pretože dieťa používa všetky dimenzie naraz (napr., keď interpretuje nejakú životnú udalosť, či skúsenosť). Touto zásadou sme sa riadili aj pri interpretácii nášho výskumu.

Učiteľia i rodičia majú často skreslené, alebo úplne nesprávne predstavy o dnešných deťoch, o ich reči, učení sa a myslení. Chýbajú im aktuálne výskumné zistenia o kognitívnom rozvoji dnešného dieťaťa a o špecifikách vývinu jeho reči. Učiteľia by mali vedieť systematicky zisťovať, aké mechanizmy sa uplatňujú pri učení sa dieťaťa, ako dieťa premýšľa, konštruuje svoje poznanie a aké sú jeho naivné teórie. Vstupnému diagnostikovaniu žiakov na prahu vzdelávania by mali venovať zvýšenú pozornosť aj s ohľadom na narastajúcu diverzitu rodiny a širšie sociokultúrne prostredie dnešných detí (Cabanová, 2016). Najmä učiteľ 1. ročníka základnej školy musí na začiatku školského roka dobre poznať sociálne zázemie a úroveň jazykovej a literárnej gramotnosti svojich zverencov. S vynárajúcou sa gramotnosťou detské preconcepty úzko súvisia.

2.1 Výskumné ciele

Výskumný projekt VEGA 1/0598/18 s názvom „Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet“ reaguje na výzvy súčasnej pedagogickej vedy doplniť aktuálne poznatky o dieťati vstupujúcom do sveta vzdelávania, na ktoré sú kladené stále

náročnejšie požiadavky. Hlavným cieľom projektu je aktualizovať a inovovať poznatky o súčasnom dieťati mladšieho školského veku. Výskum sa týka troch základných oblastí rozvoja osobnosti dieťaťa a to: kognitívnej, socio-emocionálnej a čiastočne psychomotorickej. Je zameraný na detské predstavy o svete hodnôt, morálky, poznania, sociálnych vzťahov a rodiny. Jedným zo špecifických cieľov výskumu v kognitívnej oblasti rozvoja bolo: Zistiť prekoncepty o fenoménoch jazykovej a literárnej gramotnosti detí pri vstupe do základnej školy (Babíaková, 2016). Fenomény boli vo výskume reprezentované dvanástimi pojmami (*reč, kniha, časopis, čítanie, písanie, televízia, rozhlas, internet, sms-správa, kino, divadlo, múzeum*). Táto štúdia sa bližšie zaoberá tromi z nich, ktoré podľa nás najviac súvisia s písanou rečou.

Cieľom štúdie je na základe analýzy a interpretácie výskumných zistení hľadať súvislosti medzi názormi učiteliek materských škôl o výkonových štandardoch, ktoré priamo súvisia s oblasťou Písaná reč a detskými prekonceptmi o pojmoch *kniha, čítanie a písanie*.

Stanovili sme si dve opisné výskumné otázky:

1. Aké sú prekoncepty detí o pojmoch *kniha, čítanie a písanie* pri vstupe do 1. ročníka ZŠ?
2. Aká je súvislosť medzi názormi učiteliek materských škôl o náročnosti výkonových štandardov, ktoré priamo súvisia s oblasťou Písaná reč s interpretačnými rámcami detských pre-

konceptov o pojmoch *kniha, čítanie a písanie*?

2.2 Výskumná metóda

Výskum sme realizovali prostredníctvom pološtruktúrovaných mikrorozhovorov, v ktorých sme sa zamerali najmä na detské výpovede týkajúce sa prostriedkov jazykovej a literárnej gramotnosti. Každý prostriedok predstavuje jeden pojem. Výpovede sme kódovali a kategorizovali kvalitatívnym postupom s cieľom zistiť, aký význam deti vybraným pojmom prisudzujú a ako im rozumejú (na základe vlastnej alebo prevzatej skúsenosti a na základe chápania reality). Použili sme otvorené kódovanie. Údaje získané rozhovormi sme rozoberali, porovnávali, konceptualizovali a kategorizovali tak, aby sme dospeli k určitým tvrdeniam. Pološtruktúrovaný mikrorozhovor sme dopredu pripravili formou presného znenia otázok s možnosťou dopĺňujúcich otázok. Výskumník mal stanovenú fixnú štruktúru otázok zameraných na nasledovné položky:

- Pochopenie významu pojmu sme zisťovali otázkou: *Čo je to?*
- Porozumenie účelu sme zisťovali otázkou: *Načo nám to je?*
- Pôvod skúsenosti sme zisťovali otázkou: *Odkiaľ to vieš?*

Chápanie reality sme doplnili paradoxnou otázkou: *Čo by sa stalo keby ... (niečo nebolo)?* Z kontextu detskej výpovede sme sa pokúsili vyvodit' aj vzťah dieťaťa k skúmanej realite (Babíaková,

2016, s. 63). Prvé tri otázky smerovali najmä ku kognitívnej dimenzii prekonceptov a štvrtá sa týkala najmä vzťahu alebo postoja dieťaťa – teda afektívnej dimenzie prekonceptov. Výskumný nástroj bol sociálne citlivý, individualizovaný, aby odkrýval ďalšími otázkami aj sociálne súvislosti rozvoja jazykových spôsobilostí detí pri vstupe do základnej školy. Výskumník mal určitú voľnosť pre objasnenie otázky, pokiaľ jej dieťa neporozumelo a pokiaľ bolo možné z výpovede zaznamenával aj vzťah – postoj dieťaťa k entite vyjadrenej pojmom. Na to slúžili doplnujúce otázky, ktoré vyplynuli z rozhovoru. Takéto štruktúrovanie umožnilo viesť rozhovor viacerým výskumníkom (učiteľom ZŠ, učiteľom VŠ, študentom učiteľstva...) s viacerými respondentmi (deťmi). Výpovede detí tak bolo možné hromadne spracovávať a porovnávať. Išlo nám o sémantiku pojmov – o význam jazykových jednotiek, v našom prípade slov a zisťovali sme, aký význam a účel deti predmetným pojmom prisúdili, akú s nimi mali konkrétnu skúsenosť odkiaľ táto skúsenosť plynie a ako chápu realitu. Pre otázky mikrorozhovorov o fenoménoch jazykovej a literárnej gramotnosti sme vybrali 12 pojmov (*reč, kniha, časopis, čítanie, písanie, televízia, rozhlas, internet, sms správa, kino, divadlo, múzeum*) vhodných a dôležitých pre špecifický výskumný cieľ odvodených z témy výskumného projektu. Všetky pojmy sa viažu k dieťaťu na prahu vzdelávania a majú súvis s jeho jazykovou a literárnou gramotnosťou. Ak dieťa neporozumelo pojmu, ponúkli sme mu alterna-

tívu slova – akým iným slovom sa to dá vyjadriť. Dbali sme o to, aby pojmy boli prijateľné z hľadiska intelektuálneho aj jazykového rozvoja 6-7 ročného detského respondenta. Pre obmedzený rozsah tejto štúdie sme vybrali mikrorozhovory o troch pojmoch, podľa nášho názoru, najviac súvisiacich s písanou rečou – *knihou, čítanie a písanie*.

2.3 Výskumná vzorka

Respondentmi nášho čiastkového výskumu bolo 25 žiakov 1. ročníka ZŠ bezprostredne po vstupe do základnej školy v septembri 2016, od rodičov ktorých sme získali povolenie na realizáciu rozhovoru pre výskumné účely. Všetky deti navštevovali materskú školu. Išlo o dostupný výber respondentov, ktorí ešte v predprimárnom vzdelávaní nepostupovali podľa inovovaného štátneho vzdelávacieho programu. Probandi výskumu boli striktné anonymní a pochádzali ako z mesta, tak aj z vidieka. Pre potreby interpretácií sme si zaznamenali len ich vek, rod a miesto školy. Keďže išlo o mikrorozhovory, k jednotlivým pojmom sa nevyjadřili všetci probandi, lebo sme akceptovali ich nízky vek a unaviteľnosť. Deti sa vyjadřovali len k niektorým pojmom, a to podľa dážky rozhovoru a situácie, ktorá z rozhovoru vyplynula. Preto jednotlivé deti nehovorili o všetkých pojmoch. Cieľom nebolo porovnávať respondentov na základe rôznych premenných ako je miesto školy, príslušnosť k sociálnej skupine, rod respondenta, úroveň jazykových a komunikačných

spôsobilostí pri vstupe do 1. ročníka ZŠ. Naším zámerom bolo skúmať deti v prirodzenom prostredí základnej školy, študovať a analyzovať výpovede detí o prostriedkoch rozvíjajúcich ich jazykové a komunikačné spôsobilosti a hľadať príčinné súvislosti. Výsledky nášho prvotného skúmania majú doplniť obraz kognitívneho rozvoja súčasného dieťaťa v období začiatkov jeho formálneho vzdelávania a odpovedať na otázku, či bolo potrebné zvýšiť náročnosť vzdelávacích štandardov v oblasti jazyka a komunikácie v predprimárnom vzdelávaní.

3 Výpovede prvákov o pojmoch kniha, čítanie a písanie – výskumné zistenia

V tejto časti predstavujeme záznamy, analýzy a interpretácie výpovedí prvákov o pojmoch *kniha*, *čítanie* a *písanie*. Dávame ich do súvislosti s názormi učiteliek materských škôl na výkonové štandardy v oblasti Písaná reč, získané vo fokusových rozhovoroch. Predškolač má podľa týchto štandardov vedieť vysvetliť, prečo je písaná reč dôležitá, uviesť jednoduché príklady a vlastnými slovami má vysvetliť význam slov, teda pojmov, ktoré sú asociované so slovami, ktoré pozná. Pri kvalitatívnom vyhodnocovaní detských výpovedí sme museli brať do úvahy ich sémantický aj pragmatický (komunikovaný) význam ale i nedokonalosť jazykového vyjadrovania 6–7 ročných detí

(artikulačné problémy, problémy v lexicálnej, morfologickej a syntaktickej rovine jazyka).

3.1 Pojem kniha

O pojme kniha vypovedalo 22 žiakov. Odpovede na otázky o tomto pojme, analýzy a interpretácie sprehľadňuje tabuľka 1.

Pojem čítanie

Na pojem čítanie sme sa opýtali 11 žiakov. Ich odpovede neboli také obsiahne ako pri pojme kniha. Pri vysvetľovaní podstaty pojmu žiaci používali najmä činnostné slovesá. Odpovede detí, analýzy a interpretácie sú v tabuľke 2.

3.2 Pojem písanie

O pojme písanie vypovedalo len 10 žiakov. Tento pojem bol pre žiakov náročný, pretože väčšina z nich ešte nevedela v tomto období písať viazaným písmom slová alebo vety. Prekoncepty detí o pojme *písanie* uvádzame v tabuľke 3.

4 Zhrnutie a syntéza výskumných zistení

Výskumné zistenia potvrdili mnohé poznatky vývinovej psychológie. Význam všetkých troch pojmov respondenti chápali na úrovni predvedeckého konceptu. Teda nevyjadrili správny pôvod slova podľa slovníka, ale vysvetlili ho na veku

Tabuľka 1. Pojem kniha

Otázka	Odpoveď	Kategória	Vek	
Čo je kniha?	<i>Kniha je obdážnik s rozprávkami.</i>	žáner - rozprávka	D, 6 rokov, 1 mesiac	
	<i>Ja neviem, stále tomu nerozumiem, čo to je tá kniha? Tam sú rozprávky nalepené.</i>	žáner - rozprávka	Ch, 7 rokov, 1 mesiac	
	<i>Kniha. Tam sú veľa rozpráviek.</i>	žáner - rozprávka	Ch, 6 rokov, 9 mesiacov	
	<i>Kniha je učebnica.</i>	učebnica	D, 6 rokov, 4 mesiace	
	<i>Kniha to je, že tam čítame, tam sú obrázky, tam čítame.</i>	účel - čítanie	Ch, 6 rokov, 6 mesiacov	
	<i>To je také, že tam sa číta niečo.</i>	účel - čítanie	D, 6 rokov, 2 mesiace	
	<i>Kniha, to je taká vec, ktorú napísal nejaký spisovateľ a potom také rôzne články, a tam sú strany a na nich sú písmená.</i>	opis - z čoho pozostáva	Ch, 6 rokov, 10 mesiacov	
	<i>Že tam máš hocikaké obrázky a rozprávky a že môžeš čítať.</i>	opis - z čoho pozostáva	Ch, 7 rokov	
Analýza a interpretácia	<p>Kniha je abstraktný pojem, ale deti si ju predstavujú ako konkrétny predmet. Pri vyjadrovaní významu slova používali konkrétne myslenie a knihu spájali s rozprávkami. Zarážajúce je, že vo svojich výpovediach žiadne dieťa nespomenulo iný literárny žáner ako rozprávku. Vo vzdelávacích štandardoch Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie (2016) na Slovensku je požiadavka, že dôležitou súčasťou čítania deťom by malo byť predstavenie žánra čítaného textu. Dve dievčatá na otázku „Čo je kniha?“ odpovedali: Učebnica. Súvisí to pravdepodobne so vstupom do povinného vzdelávania a s novým pojmom, s ktorým sa v základnej škole stretli. Iní žiaci prešli hneď k účelu. Vyjadrovali sa o knihe prostredníctvom slovesa, pretože lepšie vedeli, povedať čo sa s knihou robí, akoby opísali predmet. U iných detí sa už prejavili počiatky abstraktného myslenia a opisovanie formálnych charakteristík písanej reči – knižné konvencie (spisovateľ, články, strany, s písmenami).</p>			
		<i>Môžu sa z nej čítať aj rozprávky na dobrú noc.</i>	na vlastné čítanie	D, 6 rokov, 6 mesiacov
		<i>Aby, aby sme z knihy čítali, o koľkej idú filmy a o koľkej idú rozprávky.</i>	na vlastné čítanie	Ch, 6 rokov, 6 mesiacov
	Na čo nám je kniha?	<i>Rozprávky sú a čítame ich. A detičky to počúvajú, keď maminka im to číta, maminke dám pusku na dobrú noc, a keď odíde, tak my zaspíme.</i>	na predčítanie	D, 6 rokov, 6 mesiacov
		<i>Aby nám z nich mohli pani učiteľky čítať.</i>	na predčítanie	D, 6 rokov, 3 mesiace
	<i>Z tej si čítaš a potom sa z nej niečo dozvieš.</i>	na získavanie informácií	Ch, 7 rokov, 1 mesiac	

Na čo nám je kniha?	<i>Môžeš sa tam dozvedieť o zvieratách, o hudobných nástrojoch a o všeličom inom.</i>	na získavanie informácií	D, 6 rokov, 6 mesiacov
	<i>Na čítanie, aby sme sa niečo naučili.</i>	na učenie	Ch, 6 rokov, 6 mesiacov
	<i>Školská kniha? Učíme sa. Večer si môžeme čítať.</i>	na učenie	D, 7 rokov
	<i>Abý sme vedeli také iné veci, čo sa diali v histórii. Lebo ja neviem, ale druhý Sebko vie čo to je, lebo on vie dobre čítať.</i>	na učenie	Ch, 7 rokov, 1 mesiac
Analýza a interpretácia	Väčšina detí vedela povedať, že knihy sú na čítanie. V niektorých odpovediach sme sa dozvedeli, kto deťom číta - mama, pani učiteľka. Sedem detí postrehlo informačnú a poznávaciu funkciu knihy. Niektoré deti dokonca vedeli povedať o čom sa v knihách môžeme dozvedieť. Vyplyva to pravdepodobne z ich čitateľských skúseností.		
Odiaľ to vieš?	<i>Od mamy, ktorá mi čítava.</i>	rodič	D, 6 rokov, 1 mesiac
	<i>Oco ma to naučil.</i>	rodič	Ch, 6 rokov, 5 mesiacov
	<i>Kniha je z kníhkupectva alebo z knižnice, môžeme ju dostať aj pod stromček.</i>	obchod, knižnica	Ch, 6 rokov
	<i>Môžeme si pozrieť v knižnici, si môžeme pozrieť knihu a vrátiť ju.</i>	knižnica	Ch, 6 rokov, 9 mesiacov
	<i>Z papiernictva.</i>	obchod	D, 6 rokov, 3 mesiace
Analýza a interpretácia	<i>To sa vyrobí plast, on tak zmäkne, potom je to ako papier, a potom sa to tak zohne a bude z toho knižka. Z takého mäkkého plastu. Z takého mäkkého.</i>	pôvod	D, 6 rokov, 6 mesiacov
	Väčšina detí tvrdila, že sa o knihe ešte s nikým nerozprávali. Ak o nej vedia, tak od rodičov, z obchodu, z knižnice alebo z papiernictva. Pozitívne je, že viacerí prváci majú skúsenosť s knihou z knižnice a vedia ako to v knižnici funguje. Žiadne z detí nespomenulo materskú školu ako miesto pôvodu svojej skúsenosti s knihou. Niektorí žiaci nás prekvapili odpoveďou, pretože odpovedali o pôvode vzniku knihy, nie o pôvode skúsenosti s ňou.		
Čo by sa stalo, keby neboli knihy?	<i>Tak by sme pozerali z telky rozprávky.</i>	náhradné riešenie	D, 6 rokov, 3 mesiace
	<i>Tak potom by som išla kúpiť do iného obchodu.</i>	náhradné riešenie	D, 7 rokov, 8 mesiacov
	<i>Tak by nikto nevedel čítať, asi.</i>	vzdelávanie	Ch, 6 rokov
	<i>Potom by sme boli hlúpi.</i>	vzdelávanie	Ch, 6 rokov, 6 mesiacov
	<i>Že by sme sa nemohli vzdelávať z kníh.</i>	vzdelávanie	Ch, 6 rokov, 1 mesiac

SKÚMANIE DETSKÝCH PRE KONCEPTOV

Čo by sa stalo, keby neboli knihy?	<i>By sme ich nemali a boli by sme z toho smutní, že nemáme žiadnu rozprávku. A by sme boli radi, keby maminka pustila na DVD-čku alebo na telke.</i>	emócie	D, 6 rokov, 6 mesiacov
	<i>Nedozvedeli by sme sa niečo iné. Deti by potom boli smutné, že nemajú žiadne rozprávky na dobrú noc.</i>	emócie	D, 7 rokov
Analýza a interpretácia	Niektorí žiaci hneď navrhli náhradné riešenie: mohli by pozerať rozprávky v televízii. Ukážkou toho, ako konzumná spoločnosť vplyva na myslenie detí, je myšlienka, "že všetko sa dá kúpiť". Niektorým deťom by chýbala vzdelávacia funkcia knihy - uvedomujú si, že knihy sú nositeľmi vedomostí, synonymom múdrosti a v minulosti boli i vecou prestíže, čo dnes už neplatí. Niektorým deťom by ale knihy chýbali a boli by bez nich smutné. Tu môžeme jasne vidieť, že deti majú ku knihám kladný vzťah, ale myslia si, že ich možno nahradiť inými médiami.		

Tabuľka 2. Pojem čítanie

Otázka	Odpoveď	Kategória	Vek
Čo je čítanie?	<i>Že čítame a že sa naučíme čítať.</i>	učíme sa čítať	CH, 6 rokov, 6 mesiacov
	<i>To, že niekto číta nejakú rozprávku.</i>	čítanie rozprávky	D 6 rokov, 2 mesiace
	<i>Že hovoríš písmenká a potom vieš niečo prečítať?</i>	písmenká	Ch, 7 rokov
	<i>Že kukáme sa na písmenká a potom z nich čítame slová.</i>	písmenká	Ch, 6 rokov, 10 mesiacov
	<i>Ehm, že čítam písmenká.</i>	písmenká	CH, 6 rokov, 7 mesiacov
Analýza a interpretácia	Niektorí respondenti prejavili v odpovedi to, že chápu funkciu písma a písania a vnímajú súvislosť medzi čítaním a písaním. Pochopili, že čítanie prebieha v niekoľkých fázach - zrakové vnímanie, k zhluku grafém priradíme zhluk foném a priradenie významu k prečítanému textu.		
Na čo nám je čítanie?	<i>Na rozum, aby sme boli múdri.</i>	na učenie	Ch, 6 rokov, 10 mesiacov
	<i>Lebo sa to učíme.</i>	na učenie	Ch, 7 rokov
	<i>Lebo keď je niečo napísané, a nevieš to prečítať, tak na to je to dobré.</i>	na učenie	Ch, 6 rokov, 6 mesiacov
	<i>Lebo tam sa môžu dozvedieť.</i>	na informácie	Ch, 6 rokov, 7 mesiacov
	<i>Že to potom máme rady.</i>	záľuba	D, 6 rokov, 2 mesiace

Analýza a interpretácia	Deti na otázku „Na čo nám je čítanie?“ odpovedali veľmi vynaliezavo v súvislosti s informačnou funkciou čítania. Postrehli aj jeho zábavnú funkciu a to, že čítanie sa môže stať záľubou. Jeden chlapec odpovedal aktuálne (<i>lebo sa to učíme</i>), v súvislosti s vyučovaním čítania, ktoré je v 1. ročníku nosným predmetom.		
	<i>Lebo sa to teraz učíme.</i>	základná škola	Ch, 7 rokov
Odkiaľ to vieš?	<i>Z telky.</i>	televízia	Ch, 6 rokov, 10 mesiacov
	<i>Maminka, babka mi povedali. Čítať sa dá na autách, v obchode, na knižkách, keď je dačo napísané, na krabiciach, aj ešte niekde na tabuli. Pani učiteľka dačo napíše v škole, my to máme prečítať.</i>	rodina, škola	D, 6 rokov, 2 mesiace
Analýza a interpretácia	Zaujímavé je, že pôvod skúsenosti detí s pojmom čítanie nesúvisel ani v jednom prípade s materskou školou, hoci vo výkonových štandardoch (ŠVP pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016) sa očakáva, že dieťa na konci predprimárneho vzdelávania dokáže jednoducho vysvetliť, prečo je písaná reč dôležitá a uvedie jednoduché príklady. Deti skúsenosť s pojmom čítanie spájali aktuálne so základnou školou, s televíziou ale aj s rodinným prostredím.		
	<i>Nevedeli by sme napríklad, čo sa stalo a nevedeli by sme sa dorozumievať.</i>	informácie, dorozumievanie	Ch, 6 rokov, 10 mesiacov
Čo by sa stalo, keby nebolo čítanie?	<i>To, že by sme nijakú knihu neprečítali.</i>	neschopnosť čítať	D, 6 rokov, 2 mesiace
	<i>By potom nemohli žiadnu knihu prečítať ani časopis, neboli by písmenká.</i>	vzdelávanie, zábava	Ch, 7 rokov
	<i>Boli by sme hlúpi, veru tak.</i>	vzdelávanie	Ch, 6 rokov, 7 mesiacov
Analýza a interpretácia	Hoci pôvod skúsenosti s pojmom čítanie prváci nespájali s materskou školou, v odpovediach väčšinou preukázali, že súvislosti medzi knihou, čítaním a písaním sú im jasné a v predškolskom veku sa nimi už zaoberali. Obsahom predprimárneho vzdelávania učiteľka demonštruje funkcie písanej reči tak, aby dieťa získalo predstavu o tom, že písaná reč umožňuje dorozumievanie, je zdrojom poznatkov, informácií a vedomostí, je zdrojom zážitkov a umožňuje ich vyjadrovať, má mnohoraké praktické využitie (ŠVP pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016). V odpovediach prváci preukázali, že majú predstavu o dorozumievacej, vzdelávacej aj zábavnej funkcii čítania.		

Tabuľka 3. Pojem písanie

Otázka	Odpoveď	Kategória	Vek
Čo je písanie?	<i>Že si zoberieš napríklad ceruzku a píšeš písmenká.</i>	činnosť s ceruzkou, písmenká	Ch, 6 rokov, 7 mesiacov
	<i>Že niečo robíme ceruzou.</i>	činnosť s ceruzkou	Ch, 6 rokov, 1 mesiac
	<i>Že píšeš hocikaké písmenká.</i>	písmenká	Ch, 7 rokov
	<i>Že pracujeme v škole, keď pani učiteľka povie.</i>	práca v škole	D, 6 rokov, 2 mesiace
	<i>To, keď sa učím.</i>	učenie	D, 6 rokov, 4 mesiace
Analýza a interpretácia	Na otázku „Čo je písanie?“ odpovedali deti opäť najmä s využitím činnostných slovíčok. Mnohým sa s pojmom automaticky vybavila práca v škole a učenie, pretože elementárne čítanie a písanie je denne súčasťou ich vyučovania. Z odpovedí je tiež zrejmé, že v tomto období ešte prváci píšu prvé písmenká ceruzkou.		
Na čo nám je písanie?	<i>Aby sme, aby sme neboli hluchí.</i>	na komunikáciu	D, 6 rokov, 4 mesiace
	<i>Napríklad ako darček, ja dávam také...také listy.</i>	na prípravu darčeka	Ch, 6 rokov, 7 mesiacov
	<i>Aby sme mohli čítať noviny a aby sme neboli hlúpi.</i>	na získavanie informácií	D, 6 rokov, 9 mesiacov
	<i>Aby sa ľudia dozvedeli, že čo sa robí.</i>	na získavanie informácií	Ch, 6 rokov, 8 mesiacov
Analýza a interpretácia	Niektorí žiaci vedeli, že písaná reč umožňuje dorozumievanie bez ústnej komunikácie, ktorá môže byť niekedy hlučná. Iní videli význam písania najmä pre čítanie a vzdelávanie. Písaná reč je podľa niektorých detí zdrojom informácií. Vedeli uviesť aj to, že informácie získavame z novín, z ktorých sa dozvedáme aktuálne správy (...že čo sa robí).		
Odkiaľ to vieš?	<i>Noviny sme si kúpili v obchode, lebo noviny sa kupujú niekedy v obchode. Nieкто ich tam napísal a nakreslil tie obrázky.</i>	obchod	D, 6 rokov, 9 mesiacov
	<i>To ja som na to prišla, lebo tatínka a mamička ma to učili, ale abecedu ešte neviem.</i>	rodičia	D, 6 rokov, 9 mesiacov
	<i>Lebo mi to povedali rodičia, keď som bol ešte malý.</i>	rodičia	Ch, 7 rokov
	<i>Lebo vy ste nám to raz hovorili.</i>	učiteľ	D 6 rokov, 2 mesiace

Analýza a interpretácia	Skúsenosť s písaním a s písanou rečou získali niektoré deti prostredníctvom novín z obchodu. Najčastejšie odpovedali, že o písaní sa dozvedeli od rodičov alebo od súčasnej učiteľky. Skúsenosť s pojmom písanie nespojilo žiadne dieťa s materskou školou. Pravdepodobne preto, lebo v predprimárnom vzdelávaní sa deti pripravujú na písanie písmen prostredníctvom grafomotorických cvičení a výtvarných aktivít ale používajú skôr pojem kreslenie ako písanie.		
	<i>Tak by sme boli len desiatovali.</i>	náhrada činnosti	D, 6 rokov, 2 mesiace
	<i>Tak to by sme dočarbali celú stranu.</i>	náhrada činnosti	D, 6 rokov, 2 mesiace
	<i>Tak potom by sme nevedeli nič napísať.</i>	absencia zručnosti	Ch, 7 rokov
	<i>To isté, čo som povedal aj na knihu, že by ľudia nič nevedeli.</i>	absencia zručnosti	Ch, 6 rokov, 1 mesiac
Čo by sa stalo, keby nebolo písanie?	<i>Áno stalo, nevedeli by sme, čo je nakreslené na obrázku.</i>	absencia zručnosti	CH, 6 rokov, 1 mesiac
	Niektorí žiaci odpovedali situačne a v spojitosti s vyučovaním – keby sme nepísali, tak by boli len prestávky na desiatovanie. Mnohé deti odpoveďou preukázali, že rozumejú funkcii písania a tomu, že písanie súvisí s čítaním. Posledný z respondentov nerozlišuje medzi písaním a kreslením, pretože v materskej škole nepísali, ale kreslili.		
	Analýza a interpretation		

primeranej úrovni. Utváranie pojmov deťmi bolo často nepresné a odkláňalo sa od konvenčného obsahu: *Kniha je obdážnik s rozprávkami*. Úsudky boli niekedy chaotické, ale mali svoju logiku: *Píšeme, aby sme neboli hluční*. Myslenie vykazovalo známky egocentrizmu: *Rozprávky sú a čítame ich. A detičky to počúvajú, a keď maminka im to číta, maminke dám pusu na dobrú noc, a keď odíde, tak my zaspíme*. Deti okrem konkrétneho myslenia preukázali aj znaky intuitívneho a počiatočného abstraktného myslenia: *Kniha, to je taká vec, ktorú napísal nejaký spisovateľ a potom také rôzne články, a tam sú strany a na nich sú písmená*. V detských odpovediach na otázku „Čo je to?“ sa najmä pri abstraktných pojmoch prejavovala

činnosť alebo lokalizovanosť výpovede. Deti si nahrádzali svoju neschopnosť vyjadriť význam pojmu opisom činnosti, ktoré sa tam realizujú alebo miestom, kde sa s ním stretli.

Harst, Woodwark & Burke (1984) vo výskume zameranom na deti, ktoré vedeli čítať a písať už pred vstupom do školy, zistili a náš výskum to potvrdil, že gramotnosť sa vyvíja v súvislosti s reálnymi životnými situáciami, v ktorých sa realizuje čítanie a písanie: *Z knihy sa môžu čítať aj rozprávky na dobrú noc*. Deti sa učia gramotnosti prostredníctvom aktívneho zapojenia: *Môžeme si pozrieť v knižnici, si môžeme pozrieť knihu a vrátiť ju*. Čítanie a písanie sa vyvíja paralelne a ich vývin prechádza fázami rôznych spôsobov

v rôznom veku: *A vieš už niečo aj ty napísať? Áno, nejaké písmenká, ale neviem to prečítať.* (Ch, 6 rokov, 6 mesiacov) Mnohé zo spomínaných výskumných zistení sa potvrdili aj v našom výskume. Deti svoje výpovede spájali s reálnymi životnými situáciami, najčastejšie z rodinného, menej zo školského prostredia. Niekoľkokrát sa vo výpovediach detí vyskytli dôkazy o tom, že čítanie a písanie vnímajú ako nerozlučné procesy. Potvrdil sa aj fakt, že už v predškolskom veku deti vedia, že náhradou čítania je sledovanie televízie, filmov a videa.

V súvislosti so zistenými názormi učiteľiek materských škôl konštatujeme, že náročnosť väčšiny pomenovaných výkonových štandardov v oblasti Písaná reč sa potvrdila. Niektoré deti z našej výskumnej vzorky nevedeli presne vysvetliť, aká je funkcia písanej reči a nevedeli uviesť príklady o nej. Význam slov *kniha*, *čítanie a písanie* uvádzali na úrovni predvedeckých konceptov, až naivných miskonceptov. Pri vysvetľovaní významu pojmu, účelu a pôvode skúsenosti s pojmom viac využívali opis ako synonymá a antonymá. Žiadny z prvákov nespomenul vo výpovedi o pojme *kniha*, *čítanie a písanie* iný literárny žáner ako rozprávku. Podľa inovovaného štátneho vzdelávacieho programu majú deti na konci predprimárneho vzdelávania poznať mnohé literárne žánre a dokonca by mali vedieť primerane vysvetliť rozdiel medzi poéziou a prózou. V obsahových štandardoch sa píše, že dôležitou súčasťou čítania deťom je predstavenie žánra textu. Učiteľka pred čítaním zvolených

textov uvedie, o aký žáner ide, používa zodpovedajúce označenie textov, s ktorými pracuje (učíme sa básničku, ideme čítať rozprávku, povesť, bájku, príbeh, pozrieme sa do encyklopédie, vyhľadáme si informáciu na internete). Charakteristiky jednotlivých žánrov sú predmetom rozhovorov pred čítaním, následne po prečítaní sa dopňajú o nové skúsenosti a postrehy (Štátny vzdelávacie program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016).

Môžeme teda konštatovať, že deklarovaná potreba systematicky sa zaoberať poznávaním písanej kultúry deťmi bola oprávnená. Táto potreba je aktuálne saturovaná vzdelávacími štandardmi inovovaného štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie, ktorý vstúpil do platnosti v septembri 2016. Z porovnania názorov učiteľiek a analýzy prekonceptov detí vyplýva, že táto oblasť bola doposiaľ málo zdôrazňovaná. Je potrebné systematicky viesť slovenské deti k chápaniu obsahu, významu a funkcií písanej reči tak, ako to vymedzuje inovovaný štátny vzdelávacie program pre predprimárne vzdelávanie (2016). Dôležité je oboznamovať deti i s rôznymi formami a zdrojmi, kde sa s obsahmi poznania o fenoménoch jazykovej a literárnej gramotnosti môžu stretávať (knihy, učebnice, internet, divadlo, kino, múzeum...)

V mikrorozhovoroch s prvákmi sme zisťovali aj ich komunikačné spôsobilosti vo všetkých rovinách jazyka. Z výpovedí sme zistili, že oslovené deti vo väčšine prípadov aktívne a spontánne nadväzo-

vali rečový a očný kontakt, ktorý udržali počas celého rozhovoru. Nemali zábrany, pretože rozhovor s nimi realizovala známa osoba v prirodzenom prostredí. Ich slovná zásoba bola primeraná, ale niekedy používali nespisovné – hovorové slová (*dočarbal*), slangové slová (*z telky*) a hipokoristiká (*tatinko, maminka*). Zo slovných druhov deti používali najmä verbá a pronominá, potom substantíva, a konjunkcie. Veľmi málo využívali adjektíva a adverbiá. Adjektíva nahrádzali ukazovacími pronominami. V mladšom školskom veku majú ukazovacie zámená u detí stále vysokú frekvenciu: *Z tej si čítaš a potom sa z nej niečo dozvieš. Lebo tam sa môžu dozvedieť*. Schopnosť tvoriť správne vety a súvetia bola u skúmaných detí nízka. Vo výpovediach sa vyskytoval nesprávny slovosled: *Napríklad ako darček, ja dávam také... také listy*. Vety sa v mnohých prípadoch začínali podradovacou spojkou „že“: *Že hovoríš písmenká a potom vieš niečo prečítať? Že čítame a že sa naučíme čítať*. Z hľadiska syntaktických kategórií deti pri vetných konštruktoch nepoužili vždy správny gramatický tvar slova. Ide najmä o gramatické konvencie, ktoré nie sú pre dieťa na začiatku školskej dochádzky vo vetnej skladbe logické. Napr. „Čo je kniha?“ *Kniha. Tam sú veľa rozpráviek*. „Čo by bolo bez kníh?“ *Nemali, mali vypredané. Plakáme*. „Prečo?“ *Keď si smutný, tak budeš plakať*. Prostredníctvom hovorenej a písanej reči si dieťa v predškolskom veku najskôr uvedomuje sémantický a pragmatický aspekt jazyka. Až neskôr, v mladšom školskom veku, s rozvojom logického myslenia a s ďalší-

mi skúsenosťami súvisiacimi nielen s hovorením a počúvaním, ale aj s čítaním a písaním, je dieťa schopné porozumieť aj syntaktickým vzťahom a správne ich používať.

Z výskumných zistení vyplýva aj poznanie, že detské naivné teórie – prekoncepty môžu byť bohatým zdrojom poznávania dieťaťa, pretože súvisia s vynárajúcou sa gramotnosťou a ich poznanie má veľký význam pre učiteľa detí v predškolskom a mladšom školskom veku. Pre deti sú prekoncepty zmysluplné, pevné, dobre zabudované a je ťažké ich vytlačiť prezentáciou školských poučiek a faktov (Gavora, Krčmáriková, 1999). Preto by ich učitelia nemali chcieť „vymazať“ z mysle detí, ale zmysluplne na ne v učení nadviazať, nechať ich samé objavovať svoje chyby a žiadať, aby sa samé správne opravili. Ako z výskumu vidno, mnohé autokorektúry aj spontánne urobia, ak sú na to upozornené a správne vedené. Prvá možnosť vychádza z behavioristických teórií, ktoré tvrdia, že zmeny v myslení človeka sú vyvolané len tlakom prostredia. Podporujeme aj druhú možnosť, ktorá sa opiera najmä o konštruktivistické teórie – poznávanie a konštruovanie poznatkov na základe vstupných determinantov (predpokladaných vedomostí, zručností a schopností) potrebných pre nové učenie. Tu je potrebné identifikovať žiakovo poňatie pojmu (pojmem, ako súčasť obsahu učiva). Pri vstupe do základnej školy môžu detské prekoncepty učiteľovi veľa naznačiť o individuálnych a vývinových charakteristikách žiaka, o psychologických

a sociálnych faktoroch jeho učenia sa alebo o sociálnom kontexte jeho rozvoja. Detské prekoncepty sú tiež východiskom pre učiteľove projektovanie ich ďalšieho učenia sa. Nie je však celkom samozrejmé, že každý učiteľ dokáže výpoveď, vyjadrenie dieťaťa, odpoveď s chybou (formálnou, alebo obsahovou) správne dešifrovať. Preto pridruženým zámerom tohto výskumu, je poskytnúť učiteľom príklady a analýzy konkrétnych prípadov, ako aj uviesť ich do „majstrovstva“ porozumieť detskej reči a na základe analýzy obsahnutej chyby, nedostatku, ukrytom v prirodzenosti, zvolíť vhodnú stratégiu intervencie do detských prekonceptov.

Limity kvalitatívneho skúmania sú v jeho nižšej reliabilite. Vyššia reliabilita výskumu mohla byť dosiahnutá

výskumnou stratégiou – trianguláciou, ktorá zahŕňa množstvo odlišných zdrojov dát, početné teoretické pohľady na interpretáciu dát, viaceré metódy k štúdiu jedného problému, a viacerých výskumníkov alebo hodnotiteľov (Plichťová, 2002). Výskumný projekt mohol byť realizovaný s väčšou vzorkou, mohli sme porovnávať a analyzovať výpovede detí na základe viacerých demografických údajov o deťoch a pod. Napriek tomu sa domnievame, že výskumné zistenia prispeli k aktuálnej diskusii o jazykovej a literárnej gramotnosti detí pri vstupe do základnej školy a o šandardizácii ich výstupných kompetencií vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia na konci predprimárneho vzdelávania.

Literatúra

- Babiaková, S., Kováčová, Z., & Pilátová, M. (2014). Hodnotenie v jazykovej a literárnej edukácii. In Doušková, A., Kasáčová, B. et al. *Reflexia a hodnotenie v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: PF UMB, Vydavateľstvo Belianum.
- Babiaková, S. (2015). Children's pre-concepts of linguistic and literacy at the threshold of education. In *Proceedings include at ICERI 2015 Conference*. Sevilla: 1339-1347.
- Babiaková, S. (2016). Jazykové a literárne pojmy v detských prekonceptoch – výskum a porozumenie gramotnosti. In Kasáčová (Eds.). *Deti na prahu vzdelávania. Dôvody a možnosti ich skúmania* (55-71). Banská Bystrica: PF UMB, Vydavateľstvo Belianum.
- Cabanová, M. (2016). Zmeny spoločnosti ako výzva pre pedagogický výskum detí na prahu vzdelávania. In Kasáčová (Eds.) *Deti na prahu vzdelávania. Dôvody a možnosti ich skúmania* (23-54). Banská Bystrica: PF UMB, Vydavateľstvo Belianum.
- Gavora, P., & Krčmáriková, M. (1999). Detské predstavy o gramotnosti. *Čeština doma i ve světě*. 7(1), 24-29.
- Guziová, K. (1999). *Program výchovy a vzdelávania detí v materskej škole*. Bratislava: ŠPÚ.
- Harnúšková, M. (2003). Vývin gramotnosti intelektovo nadaných detí a možnosti jej stimulácie na 1. stupni ZŠ. In Gavora, P., Zápotočná, O. *Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického*

- usmerňovania* (90-109). Bratislava: UK.
- Harste, J. C., Woodward, V. A., & Burke, C. L. (1984). *Language stories & literacy lessons*. Portsmouth, N. H: Heinemann Educational Books.
- Held, L. (2001). Príroda – deti – vedecké vzdelávanie. In Kolláriková, Z., Pupala, B. (eds.) *Předškolní a primární pedagogika/ Predškolská a elementárna pedagogika* (347-361). Praha: Portál.
- Hill, B. C. (2001). *Developmental continuums, A framework for literacy instruction and assessment K-8*. Christopher-Gordon Publishing, Canada.
- Kasáčová, B. (2015). Children at the threshold of education and their world. In *Proceedings include at ICERI 2015 conference*. Sevilla: 1034-1041
- Kasáčová, B. (Eds.). (2016). *Deti na prahu vzdelávania. Dôvody a možnosti ich skúmania*. Banská Bystrica: PF UMB, Vydavateľstvo Belianum.
- Pivarč, J. (2015). Diagnostics of Children's Conceptions in a Low-threshold Facilities for Children and Youth. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*. 7(1), 67-70.
- Plichtová, J. (2002). *Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií*. Bratislava: Média.
- Sternberg, R. J. (2002). *Kognitívni psychologie*. Praha: Portál.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: ŠPÚ, 2008. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced_0.pdf
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Bratislava: ŠPÚ, 2016. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/aktuality/statny-vzdelavaci-program-pre-predprimarne-vzdelavanie-v-materskych-skolach>
- Švrčková, M. (2009). Raná gramotnosť a pregramotnostné prejavy detí predškolného veku v pedagogickom projektovaní. In Burkovičová, R. (Ed.) *Výsledky pedagogického projektovaní v bakalárskom štúdiu učiteľství pro mateřské školy*. Ostrava: PF OU v Ostravě.
- Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2016). *Jazyk a komunikácia. Metodická príručka k vzdelávacej oblasti inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava: ŠPÚ.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
- Venzelová, J. (2017). *Juvenilia Paedagogica 2017. Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov – študentská vedecká konferencia*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave (v tlači).
- Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Uspořádal a úvodním slovem a komentáři opatřil Jan Průcha. Praha: Portál.

Doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD.

Mgr. Jana Venzelová

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta UMB

simoneta.babiakova@umb.sk

jana.venzelova@umb.sk

Studie přínosů intervenčního programu pro systematickou podporu rozvoje pročtenářských dovedností v předškolním věku

A study of the benefits of the intervention program for the systematic training of pro-reading skills in preschool children

Petra Šedinová, Gabriela Seidlová Málková

Abstrakt: Tato studie hodnotí přínosy krátkodobého, relativně intenzivně implementovaného intervenčního programu zaměřeného na podporu rozvoje pregramotnostních, resp. pročtenářských dovedností (konkrétně fonemického povědomí a znalosti písmen) dětí v posledním ročníku mateřské školy před nástupem do první třídy základní školy. Zhodnocení přínosů je provedeno ve srovnání se situací bez implementace intervenčního programu a s užitím intervenčního programu s obsahem zaměřeným na rozvoj grafomotorických dovedností. Celkem 69 dětí ze 4 mateřských škol bylo náhodně rozděleno do tří skupin, jedné s cílovou intervencí, jedné s kontrolní intervenční situací a jedné kontrolní skupiny bez intervenčního programu. Intervenční programy byly aplikovány po dobu deseti týdnů ve vybraných mateřských školách s frekvencí tří výukových lekcí v průběhu každého intervenčního týdne. Výsledky studie dokládají přínos hodnoceného tréninkového programu pro rozvoj počátečního čtení (jako středně silné hodnoty míry účinku, Cohenova d), ale neprokazují tento nárůst čtenářských dovedností jako statisticky významně lepší ve srovnání s kontrolními skupinami.

Klíčová slova: fonemické povědomí, znalost písmem, pročtenářská intervence, předškolní děti

Abstract: This study investigates the benefits of a short-term, relatively intensively implemented intervention programme aimed at enhancing the development of pre-reading skills (specifically phoneme awareness and letter knowledge) in the last year of kindergarten before the first year of elementary school. Sixty-nine children from four kindergartens were randomly assigned to three groups: pre-reading intervention group (resp. phoneme awareness and letter knowledge intervention), graphomotor skills intervention group, and no-training group. Intervention pro-

grams were implemented as a 10-week training program in the frequency of 3 training lessons per week. The impact of each training condition for the development of phoneme awareness, letter knowledge, and reading skills was assessed. After the training we found a mild effect from the pre-reading intervention program for the development of word reading and whole word reading tasks (moderate values of Cohen's d), however the increase in word reading skills does not prove to be significantly better if compared to both control groups results.

Key words: phoneme awareness, letter knowledge, pre-literacy intervention, preschool age children

1. Úvod

Dobrá úroveň gramotnostních dovedností představuje důležitý předpoklad školní úspěšnosti dítěte a přístupu ke vzdělání i úspěchu v různých oblastech života. Kvalitní výuka čtení a psaní, podpora čtenářství i rozvoj různých cílených strategií podpory rozvoje čtenářských a pisatelských dovedností je proto významnou otázkou pro výzkum i praxi pedagogické psychologie. Tzv. psycholinguistický a vývojově orientovaný psychologický výzkum (Kucharská & Seidlová Málková, 2012) gramotnosti rozšiřuje perspektivy studia vývoje gramotnosti i o otázky předpokladů vývoje počátečního čtení a psaní. Pečlivě provedené longitudinální studie vývoje počátečního čtení a psaní v různých evropských jazycích (např. Byrne, 1998; de Jong & van der Leij, 1999; Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, J., 2004; Lervåg, Bråten, & Hulme, 2009, atd.) a v posledních letech i kros-lingvistické srovnání (např. Ziegler et al., 2010; Caravolas et al., 2012; Georgiou et al., 2012; Moll et al., 2014) ukazují, že moderní výzkum dokáže svými postupy

mapovat a pojmenovávat klíčové, tedy pro rozvoj čtení a psaní určující dovednosti, jejichž rozvoj lze dobře sledovat, a dokonce i ovlivňovat už v předškolním věku, tedy v čase před započetím systematické výuky čtení a psaní. Opakovaně se tyto výzkumy shodují na klíčové úloze dvou pregramotnostních dovedností, dovednosti pohotově manipulovat se zvuky mateřského jazyka (tzv. fonemtické povědomí) a znalosti písmen (tedy dovednosti rozpoznávat písmena a umět s nimi zacházet jako s nástroji reprezentace mluveného slova). Novější, zejména kros-lingvistické výzkumy akcentují také význam třetí klíčové schopnosti, tzv. rychlého automatizovaného jmenování, RAN (Caravolas et al., 2012; Wimmer, Mayringer & Landerl, 2000.) Tato kognitivní schopnost v podstatě umožňuje efektivní a plynulé osvojování si vztahů mezi fonologickými (zvukovými) a vizuálními obrazy, jakési intermodální kódování.

Tvorba a evaluace cílených intervenčních programů pro podporu vývoje klíčových pregramotnostních dovedností se postupně stává silnou a významnou

oblastí evropského i mezinárodního výzkumu a v současné době představuje bohatý zdroj poznatků relevantních pro vzdělávací praxi (pro přehled viz Troia, 1999; Bus & van IJzendoorn, 1999; Ehri, Nunes, Stahl, & Willows, 2001; Seidlová Málková, 2016). Nejvíce pozornosti bylo doposud v oblasti intervenčních programů věnováno fonematickému povědomí, neb se jedná o dovednost přirozeně navazujících na rozsah jazykových kompetencí předškolního dítěte a relativně snadno v rámci předškolní přípravy dostupnou (Rack, 2004; Melby-Lervåg, Lyster, & Hulme, 2012; Seidlová Málková, 2017). Pozdější výzkumy ovšem ve snaze pojmenovat co nejpřínosnější a z hlediska vývoje počátečního čtení a psaní neefektivnější postupy, upozorňují na důležitost cíleného a strukturovaného provazování fonematického povědomí a znalosti písmen v rámci pregramotnostních intervenčních programů (např. Hatcher, Hulme, & Snowling, 2004; Lyytinen, Erskine, Kujala, Ojanen, & Richardson, 2009; van Otterloo & van der Leij, 2009).

Intervenční programy cílené právě na podporu pregramotnostních dovedností nemají v českém prostředí tradici (Seidlová Málková, 2016). V praxi je v současné době dostupný jen jeden ucelený tréninkový program, který umožňuje strukturovanou podporu rozvoje fonematického povědomí a znalosti písmen pro předškoláky a děti s odklady školní docházky (Mikulajová, Nováková Schöflová & Dostálová, 2016). V pilotní verzi byl rovněž publikován metodický materiál pro intervenční pregramotnostní

program cílený na mladší předškolní děti (Seidlová Málková, 2015). Většina podpůrných didaktických materiálů určených pro mobilizaci předpokladů rozvoje čtení a psaní se zaměřuje spíše na rozvoj a podporu percepčních, vizuomotorických a grafomotorických předpokladů (např. omalovánky s písmenky, pracovní listy, apod.), postrádá propojení či akcenty do oblasti rozvoje jazykových, zejména fonologických, schopností.

Systematický výzkum přinášá efektivitu intervenčních pregramotnostně orientovaných programů je proto v českém prostředí stále spíše opomíjenou oblastí. Výjimku tvoří studie přinášá systematické podpory fonematického povědomí a znalosti písmen pro raně předškolní děti (Seidlová Málková, 2015). V rámci této studie byly sledovány dvě podoby intervenčního programu pro předškolní děti, jeden cílený výhradně na podporu rozvoje fonematického povědomí, druhý se pomocí herních aktivit zaměřoval na rozvoj znalosti písmen a v některých svých úlohách umožňoval i aktivizaci spojení písmene a hlásky. Oba sledované tréninkové programy přinesly pozitivní výsledky na úrovni cílových trénovaných dovedností v čase těsně po ukončení tréninkových aktivit. Písmenkový program měl ale celkově výraznější efektivitu, dokázal výrazněji ovlivnit nejen rozvoj znalosti písmen (cílové dovednosti), ale i fonematického povědomí (tedy ne přímo trénované dovednosti), a to dokonce v časovém odstupu (tedy v rámci odloženého posttestu cca půl roku po ukončení tréninkových aktivit).

Tyto výsledky, ač ve studii s mladšími předškolními dětmi, ukazují, že cílená mobilizace pregramotnostních dovedností by měla využívat jak fonematické povědomí, tak znalost písmen a vhodně je v rámci intervenčního programu provazovat a kombinovat.

Takto koncipovaný tréninkový program v podstatě nabízí program Mikulajové a kolegyně (Mikulajová et al., 2016). Přínosy tohoto programu ovšem nebyly prozatím v českém jazykovém prostředí výzkumně sledovány. Slovenskou verzi stejného programu využila ve svém výzkumu běžných dětí a dětí s narušeným vývojem řeči v předškolním věku, před nástupem do první třídy, Tokárová (2015). V obou sledovaných skupinách dokládá Tokárová přínosy na úrovni jazykových schopností (přípravenosti) dětí před nástupem do první třídy (statisticky významně lepší výkony oproti kontrolním skupinám). Především ale dokládá pozitivní (a statisticky významně lepší) výkony dětí z intervenčních skupin oproti jejich kontrolním skupinám v oblasti čtení i psaní, a to v čase po cca jednom roce od ukončení tréninkových aktivit.

Předkládaná studie se snaží rozšířit a výzkumně prověřit poznatky o přínosech cílené intervence pregramotnostních dovedností dětí v předškolním věku v českém prostředí. S ohledem na charakter dosavadních výsledků zahraničního výzkumu i s ohledem na výsledky českého a slovenského výzkumu, který má pro toto téma relevanci, jsme se v této studii zaměřili na hodnocení přínosů intervenčního programu, který podporuje rozvoj

dovedností fonematického povědomí, a to v návaznosti a souvislosti s rozvojem znalosti písmen. Pro potřeby této studie byl vytvořen původní intervenční plán, který má charakter „minimálního“ zásahu, snadno implementovatelného v běžné praxi předškolních zařízení.

2. Cíle výzkumu

Cílem tohoto výzkumu je zhodnotit přínos uplatnění intervenčního pročtenářsky orientovaného programu zaměřeného na podporu systematické přípravy dětí před nástupem do prvního ročníku základní školy, a to v oblasti fonematického povědomí a znalosti písmen. Zhodnocení bude provedeno ve vztahu k posouzení přínosů programu na rozvoj fonematického povědomí, znalosti písmen a počátečního čtení a psaní. Cílový, pročtenářsky orientovaný (fonologicko-ortografický), program využívá poznatky dosavadního domácího a zahraničního výzkumu (viz stručný přehled v teoretické části) o významu cílené podpory rozvoje klíčových pročtenářských dovedností, tj. fonematického povědomí a znalosti písmen. Navazuje také na závěry původního českého výzkumu vývojového vztahu fonematického povědomí a znalosti písmen realizovaného v mateřských školách rovněž formou intervenční studie (Seidlová Málková, 2015) a podobném výzkumu v jazykově blízkém prostředí, na Slovensku (Tokárová, 2015), které akcentují pozitivní přínos propojení obou klíčových pročtenářských doved-

ností v intervenčních programech pro předškolní děti.

Zhodnocení přínosů cílového intervenčního programu provádíme s užitím kvazi-experimentálního designu, kde je cílový intervenční program aplikován ve srovnání se dvěma kontrolními podmínkami: aplikací a) grafomotorického intervenčního programu ve stejné době trvání jako u programu cílového a b) v podmínkách bez jakékoliv systematické intervence jen s užitím běžného výchovně vzdělávacího programu mateřské školy.

3. Metodologie

V této studii prezentujeme jen část výsledků ještě probíhajícího longitudinálního výzkumu přínosů intervenčního programu se zaměřením na podporu pregramotnostních dovedností u dětí předškolního věku. Shrnujeme zde výsledky naší práce v prvním roce realizace výzkumu (tj. 2016), kde máme možnost popsat vliv zvolených intervenčních programů na rozvoj klíčových pregramotnostních dovedností, tedy fonematického povědomí, znalosti písmen a počátečního čtení.

V rámci této studie tedy prezentujeme data z prvních dvou fází sběru dat, z fáze tzv. pretestové (před započatím intervenčních programů v mateřských školách) a posttestové (bezprostředně po skončení intervenční práce ve třídách mateřských škol). Pretestové fáze sběru dat jsme realizovali v průběhu března

roku 2016, posttestové fáze pak koncem června stejného roku. Intervenční programy byly poskytovány ve vybraných mateřských školách po dobu 10 týdnů s frekvencí cca 1,5 hodin týdně rozložených do 3 dní v rámci pracovního týdne. S dětmi pracovali učitelé, nebo pedagogičtí pracovníci z mateřských škol, které děti dobře znaly ze svých tříd.

3.1 Výzkumný vzorek

Naše studie se zaměřuje na běžně se vyvíjející 5 až 6 leté děti z předškolních ročníků státních mateřských škol. Děti jsme vyhledávali v průběhu prvního pololetí posledního ročníku mateřské školy před nástupem školní docházky. Pro spolupráci na tomto výzkumu jsme nejprve oslovovali mateřské školy v námi dostupných lokalitách (tj. na území hlavního města Prahy). Podmínkou zapojení do výzkumu byla ochota pracovníků mateřských škol k aktivnímu zapojení do realizace plánovaných intervenčních programů. Hledali jsme v podstatě spolupracující učitele, kteří by ve své mateřské škole byli ochotni po dobu dvou měsíců pracovat pod naším vedením s připravenými intervenčními programy a umožnili nám provádět kontrolní testování pro potřeby hodnocení vlivu intervenčních programů. Na základě zkušeností z našeho předchozího výzkumu (Seidlová Málková, 2015) jsme považovali za důležité, aby intervenční programy dětem zprostředkovala známá osoba, učitel z jejich mateřské školy. To bylo také pro mnohé školy náročnou a (ne)splnitelnou podmínkou

vstupu do výzkumné studie. Mnozí učitelé museli složitě přizpůsobovat harmonogram svého působení a denního dění na škole, aby práce s experimentálními skupinkami vybraných dětí z tříd mateřské školy mohla proběhnout.

Do studie jsme vybírali děti na základě informovaného souhlasu rodičů. Z metodologických důvodů jsme do výzkumu zařadili jen děti z monolingvního českého rodinného zázemí, které v době realizace naší studie nepracovaly v rámci nějakého intervenčního programu odborné pedagogicko-psychologické či speciálně pedagogické péče (např. logopedů, psychologů, speciálních pedagogů, apod.). Rodiče podepsali informovaný souhlas s účastí dítěte v naší studii. Souhlas se zařazením do výzkumu poskytlo cca 90 rodičů dětí ve 4 oslovených mateřských školách. Tyto děti jsme v každé škole náhodně rozdělili do dvou experimentálních a jedné kontrolní skupiny tak, aby v každé škole byl zhruba stejný počet dětí v každé sledované skupině.

V průběhu přípravy realizace intervenčních programů v jednotlivých mateřských školách se výzkumný vzorek ustálil na počtu 71 dětí. S některými dětmi jsme nemohli začít pracovat z důvodů nemoci nebo dlouhodobější absence v mateřské škole. Cca 4 děti, které krátkodobě onemocněly na začátku realizace intervenčních programů, jsme přeřadili z experimentálních skupin do skupiny kontrolní, abychom nenarušili plynulost realizace intervenčních programů. Na začátku realizace výzkumu jsme tedy vytvořili celkem 8 pracovních experimentálních

skupin (4 skupiny pracující s cílovou pročtenářskou intervencí a 4 skupiny s intervencí na bázi běžně dostupné metodiky pro práci s předškolní třídou). 22 dětí pracovalo ve skupině s cílovým tréninkem pročtenářských dovedností, 21 dětí ve skupině s grafomotorickým tréninkem a 26 dětí jsme v průběhu studie sledovali v rámci skupiny kontrolní. Deskriptivní statistiku věku dětí zařazených do výzkumu podává tabulka 1.

Před samotným výzkumným šetřením v mateřských školách proběhlo proškolení výzkumných asistentů, kteří s testovou baterií pracovali. V rámci sjednocení postupu při administraci jednotlivých testů měli k dispozici metodický návod zadávání instrukcí, reagování na otázky dětí, forem podpůrné motivace dítěte, a skórování konkrétních testů. Výzkumní asistenti byli seznámeni s etickými zásadami práce, ochranou osobních údajů a jednotně proškoleni pro práci s testovou baterií tak, aby zadávání testů proběhlo dle jednotných postupů a zásad administrace u celého výzkumného týmu.

3.2 Intervenční programy

V průběhu realizace našeho výzkumu pracovali učitelé s dětmi v mateřských školách se dvěma variantami intervenčních programů: s programem pro podporu pročtenářských dovedností (klíčový program z hlediska cílů výzkumu) a s programem pro podporu rozvoje grafomotorických dovedností. Oba intervenční programy byly implementovány

Tabulka 1 Deskriptivní statistika věku (v měsících) na počátku výzkumu pro celý výzkumný vzorek a v rámci rozdělení do jednotlivých sledovaných skupin.

	N	Nejnižší hodnota	Nejvyšší hodnota	Průměr (s.o.)
Celý soubor	69	64	80	72,96(3,95)
Skupina s pročtenářským tréninkem (PČ)	22	69	78	75,27(2,72)
Skupina s grafomotorickým tréninkem (GM)	21	66	78	70,95(3,57)
Skupina bez tréninku (K)	26	64	80	72,62(4,21)

ve stejném časovém období (březen–květen 2016), po stejně dlouhou dobu 10 týdnů a ve stejné intenzitě.

Formu implementace intervenčních programů jsme zvolili s ohledem na dosažitelné poznatky z výzkumu, s ohledem na náročnost běžného výchovně vzdělávacího programu ve školách i s uvážením typické formy docházky dětí ve třídách mateřských škol. Implementace intervenčních programů probíhala po dohodě s učiteli v časové dotaci tři 25–35 minutových lekcí uskutečněných převážně v dopoledních hodinách ve třech různých dnech pracovního týdne a to po dobu 10 týdnů. V průběhu práce s intervenčními programy tedy děti absolvovaly spolu se svými učiteli cca 15 hodin intervenčních aktivit.

Učitelky z mateřských škol, které s tréninkovými programy pracovaly, byly na počátku našeho výzkumu pečlivě proškolené a vybavené metodickým návodem a příslušnými pomůckami na každou pracovní lekci. V průběhu samotné práce s dětmi měly k dispozici

metodickou oporu a mohly konzultovat své případné obtíže při implementaci obou intervenčních programů. V průběhu realizace intervenčních programů ve školách zaznamenávaly učitelky své postřehy a mapovaly reakce dětí na zadávaná cvičení.

V jednotlivých mateřských školách jsme pro práci s intervenčními programy vytvořili menší pracovní skupiny vždy z 6–8 dětí. Učitelky tak měly možnost se jednotlivě dětem v průběhu práce s intervenčními aktivitami věnovat, zaměřit se na případné dotazy a přesvědčit se, zda všechny děti správně pochopily záměr práce v každé lekci.

Trénink pročtenářských dovedností (cílový trénink)

S ohledem na aktuální vývoj v oblasti pročtenářských intervenčních programů jsme se rozhodli, že se výsledná podoba našeho tréninku bude zaměřovat na trénink fonemického povědomí i znalosti písmen, a to tak, aby byla zohledněna jejich vývojová souvislost. Při vytváření

pročtenářsky zaměřeného tréninkového programu jsme jako inspirativní předlohu zvolili metodiku Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina (Mikulajová & Dostálová, 2004), inspirací pro nás byl také program zaměřený na trénink fonologických a ortografických dovedností Sound Linkage (Hatcher, 2001) a výše zmiňovaný český pilotní metodický materiál pro podporu pregramotnostních dovedností určený pro mladší předškolní děti (Seidlová Málková, 2015). Usilovali jsme ale o to, aby navržený intervenční plán byl, pokud možno, krátký a z hlediska předškolního zařízení snadno implementovatelný.

V první fázi programotnostního tréninku se práce ve skupinách zaměřuje jen na fonematické povědomí a posílení jeho rozvoje. Ve druhé polovině tréninkových aktivit pak navazuje seznámení s písmeny, s grafickou podobou již procvičených fonémů. Podobně jako fonematický trénink, i práce s písmenky byla koncipována s využitím herních aktivit, vizualizačních pomůcek a fantazijních prvků, které pomáhají porozumět souvislosti písmen a mluvené řeči. Písmena jsou tedy dětem prezentována jako nástroj pro záznam zvuků mluvené řeči. Hry s písmenky posilují nejen rozpoznání správného tvaru písmene, ale i jeho produkci (psaní).

V oblasti fonematického povědomí jsme cílili intervenční aktivity na uvědomění si a vydělení počátečního fonému ve slově. Identifikace počátečního fonému a jeho vydělení ze slova probíhá

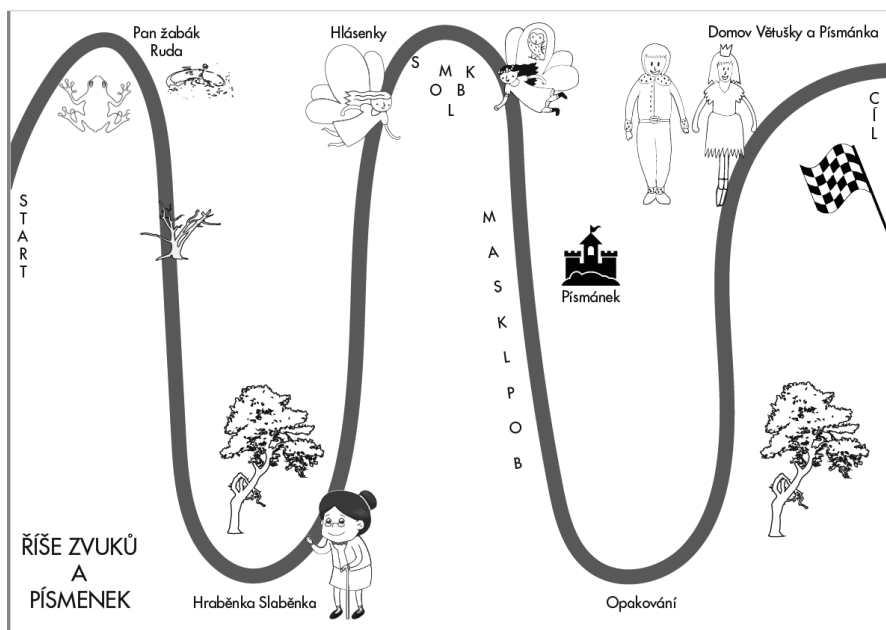
s oporou vizualizačních pomůcek a v herním kontextu. Hlávky a herní aktivity na úrovni hláskové stavby slov jsou dětem prezentovány a vizualizovány s využitím fantazijních či pohádkových prvků či postav, které pomáhají dítěti pochopit mluvenou řeč jako určitou strukturu, systém. Tento princip zpřístupnění světa hlásek dítěti s úspěchem využívá i v České republice dobře známý a využívaný program D. B. Elkonina (např. Mikulajová & Dostálová, 2004).

V závěrečných lekcích tohoto programu pak děti provádí úlohy, kde dochází k prezentaci i posilování vazeb vybraných konkrétních hlásek a grafémů a jejich identifikaci ve slově (např. ke zvuku „ss“ - patří písmenko S - a k nim přiřazují obrázek slunce, sýru, atp.).

Pro navržený intervenční program jsme vybrali sadu písmen (a hlásek), které typicky patří mezi ty časné (často i spontánně) osvojované, konkrétně A, S, M, O, L, K, B. Cílem programu je tedy, zjednodušeně řešeno, na vybrané sadě písmen a hlásek prezentovat dítěti podstatu a princip fungování alfabetského principu.

Program se sestává z jednoduchých cvičení s postupně se zvyšující náročností, až po složitější formy úkolů založených na kumulativním principu již naučených dovedností. Každá lekce je koncipovaná tak, že v úvodní části probíhá opakování naposledy procvičované části tréninku, na což navazuje seznámení se s novými formami úloh, které děti procvičují v podobě 2-3 herních aktivit. V rámci

Obrázek 1 Ukázka plánu cesty pohádkovou krajinou v rámci posuzovaného, proče-
nářsky zaměřeného intervenčního programu.



lekcí jsou uváděna také dobrovolná, doplňková cvičení, na které se učitel může zaměřit při skupinové práci s dětmi, nebo je může zadat jednotlivcům nad rámec činností. Učitelé postupují podle podrobného výukového manuálu, kde jsou popsány jednotlivé kroky a úkoly v lekci, a kurzívou uvedena přímá řeč, kterou promlouvají k dětem při vysvětlování klíčových částí programu, abychom co nejvíce sjednotili popis částí tréninku.

Tréninkový program je sestaven jako cesta pohádkovou krajinou, kterou děti provádí ústřední postava, představuje

dětem kouzelné bytosti se zajímavými schopnostmi a dovednostmi, které se následně děti učí. V průběhu cesty pohádkovou krajinou se děti učí, plní různé úkoly a překonávají „nástrahy“ na cestě pohádkovou říší, což vyžaduje obstojné zvládnutí základních segmentačních operací v oblasti fonematického povědomí, znalosti tvarů písmen i souvislosti písmene a hlásky – viz obrázek 1. V průběhu práce s tréninkovým nástrojem jsou využívány pomůcky, které umocňují herní charakter programu, např. graficky zpracovaná kouzelná mapa, plyšové pohádkové postavy, které

si mohou děti osahat, pracovní nástroje, s nimiž děti v rámci jednotlivých úloh disponují, pohybová cvičení, apod.

Charakter úkolů odpovídá co nejvíce předškolnímu období, kombinuje tedy zábavnou interaktivní podobu (práce s tělem, rytmem, rukodělné činnosti, kreativitu a představivost dětí) a primární podobu přípravy na školu (práce u stolečku, nácvik psaní, apod.).

Trénink grafomotorických dovedností

Pro tréninkový program zaměřený na podporu grafomotorických dovedností jsme vybrali volně dostupný soubor pracovních listů, Šimonovy pracovní listy č. 9 (Pokorná, 2011). Tyto pracovní listy umožňují rozvoj základních předpokladů grafomotorických a pisatelských dovedností; rozvíjí vizuomotorickou koordinaci, učí uchop psacího náčiní a systematicky rozvíjí principy důležité pro spojitě psaní. Každá úloha je doplněna verbálním zadáním, které nejprve učitel dětem prezentuje a následně jim dopomáhá s realizací pokynů. Dítě při práci s pracovními listy postupuje od nejjednodušších čar k náročnějším tahům a stále obtížnějším kresbám (např. děti nejprve obkreslí obrazec, následně probíhá nácvik kresby prostřednictvím spojitých teček a poté se snaží nakreslit obrazec samostatně, bez grafické opory). Každý pracovní list jsme pro potřeby tréninkového programu doplnili psanými instrukcemi tak, aby učitelé v jednotlivých mateřských školách postupovali při práci s pracovními

listy stejně a stejným způsobem pracovní listy dělili do jednotlivých lekcí.

3.3 Použité testové nástroje

Při výběru testů mapujících čtenářské a pisatelské dovednosti jsme volili nástroje s ohledem na předškolní dovednosti dětí, ale také testy, které dokáží rozlišit zdatnější respondenty v oblasti čtenářských a jazykových dovedností. Testová baterie byla vytvořena tak, abychom mohli u dětí zhodnotit dovednosti fonemického povědomí, znalost písmen a celkovou úroveň rozumových schopností. S ohledem na věk dětí jsme volili časový rozsah administrace testů v průměrném rozmezí cca 35–45 min./dítě pro jedno individuální sezení s dítětem. V případě snížené koncentrace měly děti možnost udělat si přestávku, pohrát si a následně se vrátit k testovým úlohám. Charakter testů mapujících předpoklady pro čtení a psaní byl prezentován zábavnou a hravou formou, aby děti co nejvíce zaujal a měly zájem na jejich plnění.

V rámci naší studie jsme užili testové metody čtenářských a jazykových testů určených pro děti předškolního věku. Pokud to bylo možné, vybírali jsme standardizované nebo v předchozím výzkumu již ověřené testové úlohy. V další části tohoto oddílu podáváme přehled užitých testových měřítek a úloh s upřesněním jejich původu. Pro všechny zadávané testy jsme také provedli posouzení jejich reliability. Dle typu úlohy reportujeme buď výsledky

testu vnitřní konzistence hodnot z pretestové fáze měření (Cronbachovo alfa), nebo, v případě úloh s omezením času při jejich plnění, test tzv. opakovaných měření (test-retest) s užitím Pearsonova korelačního koeficientu. Přehled hodnot ukazatelů reliability použitých měřitek podává tabulka 2.

Fonematické povědomí.

Po potřeby hodnocení fonematického povědomí jsme zvolili test **Izolace hlásek v pseudoslovesch** (Seidlová Málková & Caravolas, 2013), variantu s izolací počáteční hlásky ve slově. Tato úloha v podstatě hodnotí dovednost dítěte manipulovat se slovy na úrovni hláskové analýzy. Děti hravou formou vydělují počáteční hlásky v sadě 16 jednoslabičných pseudoslov, 8 s jednoduchou hláskovou stavbou a 8 se souhláskovým shlukem na začátku slova. Dítěti je vždy prezentováno slovo, které má nejdříve zopakovat a následně říci, jaký zvuk slyší na jeho začátku.

Testy znalosti písmen.

Znalost písmen posuzujeme jako rozpoznání velkých písmen a psaní písmene české abecedy. Pro posouzení znalosti písmen jsme vybrali formát úlohy použité ve studii Caravolas et al. (2012) a Seidlová Málková (2015) a přizpůsobili jsme prezentaci této úlohy věku dětí zařazených do naší studie. V obou případech tak šlo o spíše herní aktivitu zohledňující fakt, že děti v předškolním věku nemusí písmenka znát.

- **Test rozpoznávání velkých písmen** – v tomto testu je dětem prezentováno 34 kartiček s velkými písmeny české abecedy. Písmena byla prezentována v pořadí, které neodpovídá uspořádání písmen v české abecedě, ale spíše tak, aby se střídaly souhlásky a samohlásky, písmenka s diakritickými znaménky, typicky časněji osvojovaná písmena (jako M) s těmi méně známými (Q). Děti mají za úkol prohlédnout si kartičku a říci, jaké písmenko je na kartičce napsané. Mohou říkat názvy písmen z abecedy i zvuky, které k písmenkům patří, oboje je hodnoceno jako správné rozpoznání písmene.
- **Test psaní písmen (a slov)** – v této úloze má dítě za úkol napsat 34 písmen české abecedy, která mu jsou diktována jako hlásky, které korespondují s danými písmeny. Pořadí prezentace písmen neodpovídá ustálenému pořadí písmen v české abecedě. Děti píšou písmenka na řádkovaný list papíru obyčejnou tužkou. K testu psaní písmen jsme přiložili i dvě položky, kdy děti píšou slova, v jednom případě píšou své jméno, ve druhém případě píšou slovo máma. Celkem tedy v tomto testu děti mohou získat 36 bodů.

Počáteční čtení.

Počáteční čtení posuzujeme jako dovednost dítěte rozpoznávat celá slova (test Spojování obrázků se slovy) a pomocí testu čtení slov v časovém limitu (Test rychlého čtení).

- **Spojování obrázků se slovy** (Ca-

ravolas et al., 2012) – tato úloha se zaměřuje na posouzení prvních čtenářských dovedností, kdy dítě nemusí ještě využívat fonémické strategie pro dekodování slov. Jde o čtení celých, zpravidla více frekventovaných slov. Děti v rámci této úlohy dostanou pracovní sešit, kde v sérii 52 řádků přiřazují (tužkou označují) k černobílému obrázku (kresbě) jedno ze čtyř v řádku prezentovaných slov. Jen jedno nabízené slovo odpovídá obrázku, ostatní slova slouží jako distraktory (vypadají či zní podobně). Distraktory jsou vybrány tak, aby měly fonologickou nebo sémantickou vazbu s cílovým slovem, nebo aby s cílovým slovem nesouvisely ani z hlediska své hláskové skladby nebo významu. Děti plní úlohu v časovém limitu tří minut.

- **Test rychlého čtení** (Caravolas & Volín, 2005) – je určen pro posouzení rychlosti a přesnosti čtení, tedy tzv. dekodování či techniky čtení. Tento test je v českém prostředí normován pro děti od 2.–5. ročníku základní školy, avšak s ohledem na jeho obsahové složení jej lze s úspěchy a udržením velmi dobrých psychometrických vlastností využít i pro děti mladší (Caravolas et al., 2012; Seidlová Málková, 2015). V testu děti čtou řadu slov, která jsou řazena do sloupců podle své délky a hláskové stavby tak, že nejprve jsou prezentována krátká (i jednohlásková) slova s jednoduchou hláskovou stavbou (např. „u“, „za“), postupně přibývají slova víceslabičná, se stále složitější hláskovou stavbou i diakri-

tickými znaménky (např. „hrát“). Test ve své původní verzi obsahuje až 140 slov. Děti ale čtou slova jen v rámci časového limitu jedné minuty, proto se mladší děti v rámci plnění úlohy nedostanou ke slovům náročnějším nebo dokonce obtížným.

Neverbální inteligence

Vzhledem k verbálnímu charakteru značné části úloh jsme se rozhodli použít neverbální test obecných rozumových schopností, který by nám pomohl identifikovat případné výkonové krajní hodnoty dětí zařazených do studie.

- **Barevné progresivní matice** (Ferjenčík, 1984) – je určen pro děti ve věku 5,5–11,5 let. Děti mají za úkol doplnit chybějící část barevné předlohy vhodným obrazcem, celkem se test sestává ze 36 položek, které jsou zadávány bez časového omezení.

Tabulka 2 naznačuje velmi dobré až vysoké hodnoty reliability, vnitřní konzistence téměř u všech použitých měřítek. V kontextu českého poradenského systému možná mile překvapí vysoké hodnoty u testu Ravenovy progresivní matice. Nižší hodnoty vykazují testy čtenářské, což zřejmě naznačuje, že v čase pretestových měření jsou tyto úlohy pro většinu dětí v našem výzkumném vzorku náročné a výkony v těchto úlohách jsou dosti nerovnoměrné.

3.4 Výsledky výzkumu

Pro každou ze sledovaných skupin jsme nejprve posoudili úroveň neverbální inte-

Tabulka 2 Reliability použitých testových měřítek pro celý výzkumný soubor (N = 69).

Test	Vnitřní konzistence (Cronbachova alfa)
Izolace hlásek v pseudoslovesch	0,936
Rozpoznávání písmen	0,963
Psaní písmen	0,999
Ravenovy barevné matice	1,00
	<i>Korelace_ Pearsonovo r*</i>
Test rychlého čtení	0,433
Spojování obrázků se slovy	0,523

* Údaje o reliabilitě jsou v případě Testu rychlého čtení slov a Spojování obrázků se slovy hodnoceny jako korelace mezi hodnotami v čase na počátku studie a na jejím konci (před a po ukončení intervenčních programů).

ligence prostřednictvím testu Ravenovy progresivní matice. V tabulce 3 můžeme vidět, že u žádné ze sledovaných skupin nepozorujeme odlehle hodnoty. Výkony dětí v pretestové fázi ze všech tří sledovaných skupin se výrazně neliší. Pro porovnání rozdílů ve výkonech mezi sledovanými skupinami v úloze Ravenovy progresivní matice jsme provedli neparametrický Kruskal-Walissův test rozdílů v programu SPSS (Kruskal-Walis: $\chi^2 = .961$, $p = .619$ na hladině významnosti 0,05), který potvrdil, že se výkony dětí ve skupinách od sebe statisticky významně neliší.

Tabulka 3 obsahuje také výkony všech tří sledovaných skupin dětí v jednotlivých úlohách v pre- a posttestové fázi. V prvním sloupci tabulky vidíme vždy administrovanou testovou úlohu s nejvyšším možným počtem dosažitelných bodů (v závorce). V jednotlivých sloupcích popisujeme údaje vždy v rámci daných skupin, tedy skupiny s pročetář-

skou intervencí (PČ), grafomotorickým tréninkem (GF) a kontrolní skupiny (K). Pro jednotlivé skupiny dětí vždy uvádíme počet dětí (N), které plnily v dané skupině příslušnou úlohu, aritmetický průměr z dosažitelného bodového hodnocení dětí v jednotlivých skupinách (včetně uvedení hodnoty směrodatné odchylky), bodové rozpětí výkonů, tj. minimální a maximální dosažitelné bodové hodnoty v daném testu a medián (M).

V tabulce 3 z hlediska popisu výkonů v pre- a posttestové fázi pozorujeme, že v úloze Izolace hlásek nejsou výkony dětí v rámci PČ skupiny výrazně vyšší, stejně tomu je i u GF a kontrolní skupiny. V úloze Rozpoznávání písmen je patrné zlepšení u skupiny s PČ tréninkem, rostoucí hodnoty vykazují také zbylé dvě skupiny. V úloze Psaní písmen a slov pozorujeme pouze malý nárůst hodnot u skupiny PČ, a to i vzhledem ke skupině GF a bez tréninku. Ve čtenářských úlohách (Test

Tabulka 3 Deskriptivní statistika výkonů ve všech sledovaných skupinách pro screeningovou úlohu neverbální inteligence (Ravenovy progresivní matice) v čase pretestu a pro všechny ostatní hodnocené úlohy v čase pre i posttestu.

Úloha (max hodno- ta)	P Č			G F			K						
		N	Prů- měr (s.o.)	Roz- pětí	M	N	Prů- měr (s.o.)	Roz- pětí	M	N	Prů- měr (s.o.)	Roz- pětí	M
<i>Ravenovy matice- (36)</i>		21	21,2 (5,4)	11- 28	23	21	21,8 (5,5)	11- 31	22	25	20,6 (3,9)	14- 28	21
<i>Izolace hlásek (16)</i>	t1	21	14,2 (2,4)	7-16	15	21	14,4 (3,3)	1-16	15	25	13,3 (5,2)	0-16	16
	t2	21	14,6 (1,6)	11- 16	15	21	14,8 (3,1)	2-16	16	24	13,6 (4,4)	0-16	15
<i>Rozpo- znávání písmen (34)</i>	t1	21	18,1 (8,8)	3-34	20	21	23,2 (11,9)	1-34	29	25	19,8 (10,3)	1-34	24
	t2	21	21,1 (9,5)	5-33	25	21	25,6 (10,8)	1-34	30	24	23 (10,1)	1-34	26,5
<i>Psaní písmen a slov (36)</i>	t1	21	16,5 (8,0)	2-31	18	21	20,8 (11,8)	0-34	24,5	25	14,6 (8,8)	1-30	17
	t2	21	18 (9,7)	3-34	17	21	22,3 (11,3)	0-35	26	24	18 (9,0)	2-32	18
<i>Test rychlého čtení (140)</i>	t1	21	1,8 (1,6)	0-7	1	21	7,9 (9,5)	0-26	3	25	2,5 (2,9)	0-10	2
	t2	21	5,3 (10,7))	0-45	2	21	8,5 (9,2)	0-31	2	24	2,9 (3,2)	0-11	2
<i>Spo- jování obrázků se slovy (52)</i>	t1	21	7 (4,2)	1-14	8	21	10,2 (5,6)	3-27	9	24	8,3 (3,1)	2-14	9
	t2	21	10,6 (6,3)	3-30	10	21	12,3 (5,9)	5-26	11	25	9,3 (4,8)	1-20	8

rychlého čtení a Spojování obrázků se slovy) shledáváme znatelně vyšší výkony dětí PČ skupiny v posttestové fázi, ale také oproti skupině kontrolní a GF, při-

čemž u skupiny GF jsou hodnoty o něco vyšší, nežli u skupiny kontrolní.

Abychom posoudili přínosy obou cílových tréninkových programů v rám-

Tabulka 4 Míra věcné významnosti nárůstu výkonů v testech fonematického povědomí, znalosti písmen a čtení v čase po ukončení tréninkových aktivit pro všechny sledované skupiny; vyjádřeno jako Cohenovo d. Hodnoty střední míry účinku jsou zvýrazněny tučně.

Test	Skupina s pro-čtenářským tréninkem (PČ)	Skupina s grafomotorickým tréninkem (GF)	Skupina bez tréninku (K)
Fonematické povědomí (Izolace hlásek)	0,35	0,29	0,06
Rozpoznávání písmen	0,33	0,18	0,30
Psaní písmen a slov	0,15	0,06	0,37
Test Rychlého čtení	0,56	0,07	0,12
Spojování obrázků se slovy	0,67	0,37	0,24

ci všech tří sledovaných skupin, provedli jsme nejprve analýzu míry věcné významnosti růstu sledovaných klíčových dovedností pomocí Cohenova d, také označovanou jako sílu účinku (effect size; Soukup, 2013), a to u každé sledované skupiny zvlášť. Pomocí Cohenova d můžeme zachytit a měřit věcnou významnost rozdílů ve výkonech intervenční a kontrolní skupiny před a po ukončení tréninkových aktivit a sledovat tak dopad hodnoceného tréninkového programu, resp. míru vývojového růstu či změny v těch dovednostech, které nás v rámci implementovaných intervenčních programů zajímají. Cohenovo d je vyjádřeno hodnotou od 0 do 1, přičemž hodnoty nejbližší ke 1 představují vysokou míru účinku. Zpravidla jsou hodnoty Cohenova d zvažovány z hlediska míry účinku následovně: 0,2-0,5 = malý efekt, 0,5-0,8 střední efekt, 0,8 a více = velký efekt (Soukup, 2013).

V tabulce 4 uvádíme hodnoty Cohenova d pro testy fonematického povědomí, znalosti písmen a čtení, a to pro všechny sledované skupiny. Jak si můžeme všimnout, hodnoty míry účinku jsou téměř pro všechny hodnocené úlohy spíše nízké, což naznačuje celkově spíše malý růst výkonů u všech hodnocených úloh. Skupina PČ nicméně dosahuje nejvyšších hodnot (ve srovnání s kontrolní a GF) Cohenova d u všech úloh kromě psaní písmen. Nejvyšší hodnoty vůbec (tj. hodnoty střední míry účinku) sledujeme u testů zaměřených na počáteční čtení, tedy čtení slov (Test rychlého čtení) a čtení celých slov (Spojování obrázků a slov).

Můžeme tedy říci, že cílový trénink přináší ve srovnání s ostatními sledovanými skupinami lepší výsledky na úrovni obou trénovaných dovedností, tedy fonematického povědomí a znalosti písmen. Jako velmi hodnotné a pozitivní zjištění

Tabulka 5 Výsledky Kruskal-Wallisova testu pro všechny hodnocené úlohy v čase na počátku studie a po ukončení intervenčních aktivit.

Období sběru dat		Fonematické povědomí (Izolace hlásek)	Rozpoznávání písmen	Psaní písmen	Test rychlého čtení	Spojování obrázků se slovy
pretest	χ^2	1.922	4.838	6.187	2.683	3.809
	p	.637	.080	.076	.261	.149
posttest	χ^2	4.056	3.940	3.555	5.697	3.455
	p	.132	.139	.169	.058	.178

ovšem vnímáme výrazně lepší efekty této skupiny u čtenářských testů. Děti ze skupiny s pročtenářským tréninkem vykazují vlivem tréninkových aktivit porozumění souvislosti písmene a hlásky a základům dovednosti dekódování, lepší se také ve schopnosti rozpoznávat slova. Úlohy, kterými hodnotíme počáteční čtení, zachycují čtení v jeho elementární podobě, jako projev tzv. fonologických strategií čtení postavených na spojení hlásky a písmene (které jsou velmi citlivé na úrovni prvních projevů automatizovaného spojení písmene a hlásky) i jako tzv. čtení celých slov (kde děti více zhodnocují zkušenost s výukovými materiály, kde je písmeno spojováno se slovem, resp. jeho obrázkem).

Posouzení přínosů cílového, pročtenářského, tréninkového programu pro rozvoj všech sledovaných dovedností jsme provedli také porovnáním výsledků dětí všech tří sledovaných skupin v oblasti klíčových pročtenářských měřítek a v oblasti čtení v čase po ukončení tréninkových aktivit. Zvolili jsme neparametrickou alternativu jednofaktoro-

vé analýzy rozptylu, Kruskal-Wallisův test. Relativně malé počty dětí ve všech sledovaných skupinách nám neumožnily využití analýzy kovariance, která by mohla při posuzování rozdílů mezi sledovanými skupinami v čase postestového měření zohlednit případné rozdíly mezi skupinami v čase na začátku studie. Pro každou hodnocenou úlohu jsme tedy nejprve provedli test rozdílů mezi výkony u všech hodnocených úloh na počátku studie (Kruskal-Wallis) napříč sledovanými skupinami a až následně jsme provedli stejný test s výkony získanými v čase po ukončení tréninkových aktivit. Výsledky Kruskal-Wallisova testu pro pretestové i postestové měření přehledně podává tabulka 5.

V rámci srovnání hodnot pretestových měření si můžeme všimnout, že děti všech sledovaných skupin se statisticky významně neliší svými výkony ani v jedné z hodnocených úloh. Můžeme tedy považovat výkony dětí všech sledovaných skupin před započítáním intervenčních aktivit za srovnatelné.

U posttestových měření pozoruje-

me statisticky významné rozdíly, resp. rozdíly na hranici statistické významnosti, v Testu rychlého čtení. Skupina s grafomotorickým tréninkem dosahuje v této úloze nejvyšších hodnot, statisticky významně se liší od skupiny kontrolní (Mann-Whitneyho test, $U = 158.5$, $p = .02$), ale ne od skupiny s tréninkem pročtenářským ($U = 152$; $p = .08$).

4. Závěr a diskuse

Cílem této studie bylo posoudit přínosy krátkodobého, relativně intenzivně implementovaného intervenčního programu zaměřeného na podporu rozvoje pregramotnostních dovedností (tedy fonematického povědomí a znalosti písmen), a to ve srovnání se situací, kdy děti nepracují se žádným intervenčním programem a se situací, kdy pracují s intervenčním programem zaměřeným na jiné než pročtenářsky orientované aktivity.

Provedené statistické analýzy dokládají, že posuzovaný pročtenářsky orientovaný intervenční program přináší, ve srovnání s kontrolní i alternující intervenční situací, pozitivní změny na úrovni elementárních čtenářských dovedností (vyjádřeno mírou účinku se středně silnými hodnotami Cohenova d). Prokázaná síla účinku (hodnoty Cohenova d) ve skupině s pročtenářským tréninkem dosahuje středních hodnot, což považujeme za velmi dobrý výsledek ve vztahu k realizované intenzitě tréninkových aktivit. Poněkud zjednodušeně řečeno, v před-

školních ročnících mateřské školy stačí poměrně málo pro to, aby docházelo k výrazným změnám na úrovni dovedností důležitých pro rozvoj počátečního čtení i elementárního čtení jako takového. Na úrovni znalosti písmen a fonematického povědomí (tedy skutečně explicitně trénovaných dovedností) ovšem sledujeme spíše nízké hodnoty Cohenova d . Bližší prozkoumání výsledků u testu znalosti písmen a fonematického povědomí u dětí ze skupiny s pročtenářským tréninkem ukazuje, že v čase po ukončení tréninkových aktivit dosahují tyto děti v testech znalosti písmen a izolace počáteční hlásky v pseudoslovesch stropových hodnot. To pochopitelně snižuje citlivost provedených analytických kroků. Citlivým indikátorem efektivity tréninkových aktivit tak jsou, zdá se, především testy počátečního čtení, tedy čtení slov (v Testu rychlého čtení slov) a čtení celých slov (v úloze Spojování obrázků a slov).

Prokázané míry účinku u pročtenářské skupiny v testech čtení nedosahují takových rozměrů, aby se projevil jako statisticky významné. Pro výraznější změny na úrovni raných čtenářských dovedností by zřejmě bylo třeba pracovat v mateřských školách s větší intenzitou (viz např. Troia, 1999; Seidlová Málková, 2015), například využít v rámci času určenému tréninkovým aktivitám v mateřských školách každý možný den v týdnu (děti v této studii se věnovaly intervenčnímu programu jen tři dny v týdnu).

Je také pravděpodobné, že zhodnocení přínosů tréninkového programu se

výrazněji projeví až s odstupem času, na úrovni plně se rozvíjejícího počátečního čtení (a psaní). Tedy v době, kdy se děti z pročtenářsky zaměřené intervenční skupiny stanou školáky a začnou se učit číst a psát. Tuto možnost budeme moci zhodnotit po odloženém sběru dat uskutečněném na konci 1. třídy základní docházky těchto dětí. Odložené efekty tréninkových aktivit jsou v předchozím (zahraničním i domácím) výzkumu již popsány (například Lundberg et al., 1998; Tokárová, 2015; Seidlová Málková, 2015).

Oproti očekávání, provedené analytické kroky, kdy jsme srovnávali výkony dětí všech tří sledovaných skupin v čase po ukončení intervenčních aktivit, dokládají hraniční hodnoty statistické významnosti v Testu rychlého čtení u dětí ze skupiny s grafomotorickým tréninkem. Tento výsledek nás překvapil, neb grafomotorický intervenční program sám o sobě neobsahuje žádné cílené aktivity zaměřené na podporu rozvoje znalosti písmen ani fonemického povědomí, nebo dokonce dovednosti čtení. Domníváme se (a dotazováním ve spolupracujících mateřských školách jsme ověřovali), že statisticky významný rozdíl u skupiny s grafomotorickým tréninkem mohl vzniknout v důsledku intenzivní výuky písmenek v domácím prostředí některých dětí. Výrazný projev růstu přečtených slov zaznamenáváme u cca 4 konkrétních dětí z GF skupiny, které v pretestu v Testu rychlého čtení prokázaly vysokou obratnost správného hláskování podnětových slov, v posttestu pak tyto konkrétní děti dosahovaly

zlepšení o až 24 přečtených bodů (tedy přečtených slov).

Jelikož se dítě rozvíjí v interaktivním prostoru školních, mimoškolních aktivit a světem rodiny (Štech, 2004), další výzkum v této oblasti by měl v rámci posouzení přínosů jakýchkoliv tréninkových pročtenářsky orientovaných aktivit důsledně kontrolovat aktivity nejen na úrovni mateřské školy, ale také na úrovni rodiny dětí. Výsledky naší studie v podstatě nepřímě upozorňují na velký význam proškolních mobilizačních aktivit v rodinách předškolních dětí a ukazují potřebnost bližšího prozkoumání mechanismů proškolní, resp. pročtenářské mobilizace v rodinách předškoláků (Doležalová, 2005), což nám otvírá možnost hlubšího zhodnocení dalšího výstupu výzkumu (proběhlé dotazníkové šetření za účelem mapování volnočasových edukativních aktivit dětí, jehož se účastnili někteří rodiče). Ve vztahu k námi provedené studii se nabízí potřebnost dalšího výzkumu pro zmapování rozsahu a míry konkrétních podob výuky písmen nebo podpory herních aktivit s cílem podporovat vývoj fonologického povědomí v rodinách (Kulhánková, 2010).

Předkládaná studie přínosů intervenčního programu v tomto článku, jež mapuje první rok realizace a implementace intervenčního programu, je součástí tříletého projektu, v němž usilujeme, na základě získaných poznatků, o vytvoření uceleného edukativního nástroje pro trénink a podporu klíčových dovedností pro rozvoj počátečního čtení a psaní u před-

školních dětí. Předpokládáme také další evaluaci výsledků popsaných tréninkových programů v čase po odloženém posttestu uskutečněném rok od uplynutí intervenčních aktivit.

Tato publikace vznikla v rámci řešení projektu GAUK č. 1071716 „Systematická intervence v oblasti podpory rozvoje předpokladů počátečního čtení a psaní“ řešeného na Univerzitě Karlově, Pedagogické fakultě.

Literatura

- Bus, A. G., & van Ijzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology, 91*, 403–414.
- Byrne, B. (1998). *The foundation of literacy: The child's acquisition of the alphabetic principle*. Hove, England: Psychology Press Ltd.
- Caravolas, M., & Volín, J. (2005). *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ: příručka*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E., & Seidlová-Málková, G. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological science, 23*(6), 678–686.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Defior, S., Seidlová Málková, G., & Hulme, C. (2013). Different patterns, but equivalent predictors, of growth in reading in consistent and inconsistent orthographies. *Psychological Science, 24*(8), 1398–1407.
- de Jong, P. F., & van der Leij, A. (1999). Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition: Results from a Dutch latent variable longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 91*, 450–476.
- Doležalová, J. (2005). *Funkční gramotnost: Proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of educational research, 71*(3), 393–447.
- Ferjenčík, J. (1984). *Barevné progresivní matice JC Ravena*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Georgiou, G. K., Torppa, M., Manolitsis, G., Lyytinen, H., & Parrila, R. (2012). Longitudinal predictors of reading and spelling across languages varying in orthographic consistency. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 25*, 321–346. doi:10.1007/s11145-010-9271-x.
- Hatcher, P. J. (2001). *Sound linkage: An integrated programme for overcoming reading difficulties*. John Wiley & Sons.
- Hatcher, P. J., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(2), 338–358.

STUDIE PŘÍNOSŮ INTERVENČNÍHO PROGRAMU

- Kucharská, A., & Seidlová Málková, G. (2012). Čtenářská gramotnost – předpoklady rozvoje, počáteční gramotnost. *Pedagogika*, LXII(1-2), 1–9.
- Kulhánková, E. (2010). Struktura činností rodičů předškolních dětí ve vztahu k předpokladům rozvoje gramotnosti. *Bakalářská práce*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- Lervåg, A., Bråten, I., & Hulme, C. (2009). The cognitive and linguistic foundations of early reading development: A Norwegian latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 45, 764–781. doi:10.1037/a0014132.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263–284.
- Lyytinen, H., Erskine, J., Kujala, J., Ojanen, E., & Richardson, U. (2009). In search of a science-based application: A learning tool for reading acquisition. *Scandinavian journal of psychology*, 50(6), 668–675.
- Melby-Lervåg M., Lyster S. A. H., & Hulme Ch. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138, 322–352.
- Mikulajová, M., & Dostálová, A. (2004). *V krajině hlásek a slov. Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina*.
- Mikulajová, M., Nováková Schöffelová, M., Tokárová, O., & Dostálová, A. (2016): Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina. Předgrafémová a grafémová etapa. 2. *prepracované a doplněné vydání*. Praha – východ: Školské poradenské zařízení Centrum Rozum V. O. S.
- Moll, K., Ramus, F., Bartling, J., Bruder, J., Kunze, S., Neuhoff, N., & Tóth, D. (2014). Cognitive mechanisms underlying reading and spelling development in five European orthographies. *Learning and Instruction*, 29, 65–77.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40, 665–681. doi:10.1037/0012-1649.40.5.665.
- Pokorná, V. (2011). *Šimonovy pracovní listy 9. Grafomotorika a kreslení*. Praha: Portál.
- Rack, J. (2004). Review of research evidence on effective intervention. In J. Turner, J. Rack (Eds.), *The study of dyslexia* (pp. 175-195). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- van Otterloo, S. G., & van der Leij, A. (2009). Dutch home-based pre-reading intervention with children at familial risk of dyslexia. *Annals of dyslexia*, 59(2), 169.
- Seidlová Málková, G. (2015). The development of phoneme awareness and letter knowledge: A training study of. In *Actes du Symposium international sur la littéracie à l'école/International Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL) 2015* (31–56). Les Éditions de l'université de Sherbrooke, 2016.
- Málková, G. S. (2016). Intervence v oblasti vývoje raných gramotnostních dovedností-přehled poznatků. *E-psychologie (E-psychology)*, 4(10), 65-75.
- Seidlová Málková, G. (2017). Spelling skills of Czech primary school children in relation to the method of literacy instruction. *Journal of Language and Cultural Education*, 5(1), 59–77.

- Soukup, P. (2013). Věcná významnost výsledků a její možnosti měření. *Data a výzkum-SDA Info*, 7(2), 125–148.
- Štech, S. (2004). Pojetí vztahu rodiny a školy. *Pedagogika*. Ročník LIV.
- Tokárová, O. (2015). *Elkoninova metoda ranej gramotnosti a jej efektivita*. Dizertační práce. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislavě.
- Troia, G. (1999). Phonological awareness intervention research: A critical review of the experimental methodology. *Reading Research Quarterly*, 34(1), 28–52.
- Wimmer, H., Mayringer, H., & Landerl, K. (2000). The double-deficit hypothesis and difficulties in learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 92, 668–680. doi:10.1207/s1532799xssr0204_2.
- Ziegler, J. C., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reis, A., Faisca, L., & Blomert, L. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A cross-language investigation. *Psychological Science*, 21, 551–559. doi:10.1177/0956797610363406.

Mgr. et Mgr. Petra Šedinová

PhDr. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D.

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

petra.novotnaa@gmail.com

gabriela.malkova@gmail.com

Rodičovská perspektiva variability vývoje počáteční čtenářské gramotnosti u dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení

Parental Perspective Variability Development of Early Literacy in Children at Risk of Learning Disorders

Paola Presslerová, Anna Kucharská

Abstrakt: Příspěvek si klade za cíl představit výsledky dílčího dotazníkového šetření v rámci širšího empirického výzkumu „Variabilita vývoje počáteční čtenářské gramotnosti u dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení“. Prezentujeme výsledky rodičovských dotazníků, které pomohou nazírat na tematiku plastičtější a více kontextuálně. Snaží se hledat rozdíly v rodičovské percepci a anticipaci problémů dítěte od předškolního věku u skupin dětí ohrožených rizikem vzniku SPU, tedy u dětí s familiérním rizikem a dětí s narušeným vývojem řeči. Výsledky těchto skupin jsou následně komparovány se skupinou rodičů dětí bez těchto rizik. Rodičovskou perspektivu považujeme za zásadní pro jejich participaci na cílené rané intervenci a stimulaci dílčích funkcí potřebných pro rozvoj čtenářských dovedností.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, raná intervence, rodičovská perspektiva, specifické poruchy učení

Abstract: Paper aims to present the results of partial survey in the broader questionnaire investigation “Variability in the development of early literacy in children at risk of learning disorders.” We present the results of parental questionnaires which will help to contemplate the theme more various and contextually. Trying to look for differences in parental perception and anticipation of problems of children from preschool age to groups of children at risk of learning disabilities, thus children with familiar risk and children with language impairment. The results of these groups are subsequently compares a group of parents of children without these risks. Parental perspective we consider essential to their participation in targeted early intervention and stimulation of partial functions necessary for the development of reading skills.

Key words: reading literacy, early intervention, parental perspective, specific reading disorders

Úvod a vymezení problematiky

Cílem tohoto sdělení je přiblížit a představit rodičovskou perspektivu problematiky rizika vzniku specifických poruch učení (dále jen SPU) u dětí mladšího školního věku. Příspěvek představuje dílčí analýzu v rámci projektu „Variabilita vývoje počáteční čtenářské gramotnosti u dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení“¹, který sledoval rozvoj čtenářské gramotnosti u tří skupin žáků po zahájení školní docházky a mapoval odlišnosti v jejím rozvoji – jednalo se o děti s tzv. familiárním rizikem pro rozvoj SPU a děti s narušeným vývojem řeči (vývojovou dysfázií) ve srovnání s běžnou populací. Abychom identifikovali a pracovali se skutečně závažnějšími problémy ve čtení a psaní a nikoli jen s problémy počátečními či přechodnými, byla zvolena délka tří let, ve kterých sledování probíhalo.

Kromě dětských respondentů byli druhou sledovanou skupinou rodiče dětí. Opíráme se o zjištění, že ohroženými skupinami pro rozvoj SPU jsou děti z rodin s familiárním, resp. hereditárním rizikem – jedná se o potencionální dědičnou zátěž, u rodiče či staršího sourozence byla diagnostikována SPU (Mertin, 2003; Matějček a Vágnerová et al. 2006;

Kucharská, 2007) a děti s narušeným vývojem řeči (např. Fey, 1999; Mikulajová, 2003; Bishop & Snowling, 2004; Tomicová, 2012). Rodičovská reflexe možných potíží či dílčích deficitů při rozvoji čtenářské gramotnosti jejich dětí je mnohdy opomíjena, přitom nám může být velmi nápomocna při mapování vývoje předpokladů pro čtení jak v předškolním věku, tak v prvních ročnících základní školy. Signály znepokojení ohledně jazykových, jemně motorických, verbálních a dalších dovedností svého dítěte mohou být pro rodiče rozhodující i v souvislosti úvah o oddálení zahájení školní docházky (Perleczy, 2005). Nelze však souhlasit s tezí, že se vždy jedná o fenomén školní nezralosti – odklad školní docházky tak není vždy intervenční opatření, které by mohlo problém dítěte řešit či vyřešit.

Zájem o skupinu rodičů, u nichž byla diagnostikována dyslexie (případně u jejich staršího dítěte) je dán výsledky mnoha výzkumů, které opakovaně zjišťují, že je zde poměrně vysoká korelace následného výskytu SPU i u dětí. Je opakovaně zjištěno, že děti s rodinným výskytem dyslexie mají vyšší pravděpodobnost obtíží při osvojování čtení (Snow et al., 1998; Scarborough, 1989, 1999; Grogorenko, 2001). Jednotliví autoři se liší procentuálním vyjádřením, pohybuje se

¹ Projekt Grantové agentury UK v Praze, č. 364911, 2011-2013

přibližně mezi 30–65 % pravděpodobnosti výskytu. U intaktní skupiny jde o riziko mnohonásobně nižší, přibližně 3–5 % (Matějček & Vágnerová (ed), 2006). Ačkoliv nelze automaticky predikovat absolutní souvislost mezi problémy ve čtení rodiče a počátečních čtenářských dovedností jeho dětí, je skutečnost výskytu dyslexie v rodinné anamnéze významným indikátorem možného ohrožení jazykového a gramotnostního vývoje již v předškolním věku dítěte.

Argumentem pro posílení rodičovských kompetencí a zvýšení jejich senzitivity k jazykovým a kognitivním oblastem vývoje svých potomků je naše snaha o změnu paradigmatu, resp. modelu poradenské péče. Aktuální model stojí na prvotní diagnostice SPU a následné terapii (reeducaci), naším cílem je přechod na model preventivně-intervenční (Mertin, Kucharská et al., 2007). Jeho dominujícím rozdílem je cílená a včasná stimulace vybraných ohrožených skupin. Druhý model umožňuje snazší depistáž i zaměření se na rizikové děti mnohem dříve, stimulovat dílčí funkce nezbytné pro osvojení počáteční gramotnosti a tím pochopitelně také snížit riziko samotného rozvoje SPU. Právě rodičovský pohled, hodnocení a interpretaci považujeme za velmi cenné.

Současně zde funguje nutnost obezřetnosti s tématem rizika dyslexie i rodičovských percepce ze strany učitele. Hlavně na počátku budování gramotnostních dovedností, ale i vztahu ke škole a vzdělávání vůbec, je vztah učitele a rodiče nenahraditelnou kvalitou. Samo-

zřejmě nelze rodiče nutit, aby své obavy a případně i rodinné zkušenosti s problematikou specifických poruch učení zveřejňovali předčasně, aby byli dokonce nuceni provést jakési „přiznání“, zda se náhodou porucha učení v rodině neobjevuje. Poučený rodič, který ví, jak zásadní jsou počáteční etapy rozvoje školních dovedností, další rozvoje jednotlivých složek dítěte, však může v případě počátečních obtíží nalézt v poučeném učiteli velmi vhodného partnera pro řešení situace, a tak předcházet případným zklamáním či pocitům selhávání, méněcennosti (a ztráty motivace) ze strany dítěte.

1 Cíle a metodologie šetření

Hlavním cílem celého výzkumného záměru je zmapovat variabilitu vývoje počáteční čtenářské gramotnosti u dětí s rizikem dyslexie. Dále jsme si stanovili několik dílčích cílů. Cílem celého výzkumného projektu je sledovat a deskribovat dynamiku dílčích gramotnostních funkcí na konci předškolního věku a v prvních dvou ročnících základní školy, identifikovat potencionální prediktory SPU a na základě tvorby vývojových profilů dětí v jednotlivých sledovaných skupinách chceme odhalit klíčové, zásadní rozdíly mezi jedinci s diagnostikovanými SPU a bez této diagnózy.

Z naší potřeby získat, kromě testového semilongitudinálního sledování vývoje počáteční čtenářské gramotnosti cílových skupin dětí a rizik tohoto vývoje,

také reflexi rodičovské anticipace a percepce problémů dětí během počátečního osvojování čtení a psaní, jsme hledali nástroj, kterým bychom validně zmapovali tuto problematiku. Oporu ve standardizovaných technikách jsme nenašli. Jeho cílem bylo získat informace o rodičů dětí sledovaných skupin – zejména, jak si uvědomují možnost budoucích obtíží ve čtení a psaní u svého dítěte, a to i na základě zkušenosti s dítětem z předškolního období, ale také, jak sami k dítěti přistupují, řeší jeho případné problémy a podílí se na budování pozitivního čtenářského chování.

1.1 Použitá metoda

Z důvodů absence standardizované dotazníkové metody, která by splňovala naše výzkumné cíle, jsme konstruovali vlastní nestandardizovaný dotazník. V ČR existuje studie Matějčka a Vágnerové (2006), kteří pracovali s rodičovským dotazníkem, který sledoval na základě faktorové matice hodnocení čtení dítěte rodiči. Tento dotazník však nepokrýval všechny okruhy, které jsme potřebovali monitorovat. Navíc jsme se neobešli bez zhodnocení v retrospektivní rovině – riziková místa v pregramotnostním rozvoji dítěte a zároveň v aktuální oblasti – počáteční gramotnost a rodičovské chování v oblasti podpory čtenářství svých dětí. Pokud bychom se inspirovali zahraničními metodami, narazili bychom na obtížný transfer. Např. v anglosaské tradici se děti začínají učit číst již v rámci předškol-

ního vzdělávání, odlišné jsou i metody výuky počátečního čtení, apod.

Rodičům, jejichž děti byly zařazeny do naší širší studie, byl dotazník administrován na začátku realizace výzkumu, v době, kdy většina dětí docházela do 1. ročníku. Distribuován byl hned v úvodní fázi výzkumu formou dopisu. Zasilán byl spolu s žádostí o participaci na výzkumné studii, informovaným souhlasem a informacemi o výzkumném záměru. Výzkumný vzorek tvořili rodiče dětí, které se již v minulosti účastnily mezinárodní studie ELDEL, kontaktovali jsme je na základě předchozího získání souhlasu a zájmu o pokračování ve spolupráci i na dalších podobných projektech.

Dotazník pro rodiče obsahoval celkem 10 tematických otázek, z nichž většina byla formulována jako multichoice možnost volby odpovědi a část požadovala volnou odpověď, aby se docílilo co největší plastičnosti obrazu rodičovské perspektivy. Pilotní šetření ověřilo vhodnost stanovených okruhů otázek i jeho časovou náročnost, která byla přibližně 10 minut.

První dvě otázky se věnovaly *anticipaci budoucích obtíží dítěte ve čtení a psaní*. Tyto obavy mohly vyvěrat jednak z rodinné zkušenosti (sami rodiče nebo starší sourozenec měli problémy ve čtení a psaní), případně rodiče v předškolním věku dítěte pozorovali obtíže v oblastech, které jsou základem pro rozvoj počáteční gramotnosti (nesoustředěnost, obtíže s verbálním vyjadřováním, špatný kresebný projev, malá znalost básniček a písniček, nezáměr o grafémy) a v neposlední řadě

rodiče na možné budoucí problémy dítěte někdo upozornil.

Třetí až pátá otázka se zaměřily na problematiku *identifikace obtíží dítěte při nástupu do první třídy* v oblastech psaní a čtení, ale i pracovního tempa, koncentrace pozornosti, výchovných problémů, domácí přípravy i zájmu dítěte o získání dovednosti číst a psát. Pozornost byla soustředěna také na spektrum intervencí a doporučení, které učitel aplikoval při zjištění problémů dítěte při osvojování počáteční gramotnosti. Předmětem sledování byla rovněž skutečnost, zda se rodiče obrátili na některé z odborných pracovišť (PPP, SPC, logoped, neurolog).

Šestá otázka identifikovala *metodu počátečního čtení*. Snahou bylo zjistit, která z metod výuky čtení dominuje, ale také to, u jaké formy metody (analyticko-syntetická versus genetická) rodiče označují signifikantně výraznější problémy se čtením dítěte. Tato identifikace může být přínosná pro následné doporučení vhodné metodiky počátečního čtení pro danou skupinu dětí.

Sedmá otázka sledovala *hodnocení dítěte v předmětu český jazyk* od 1. pololetí první třídy do druhého pololetí druhé třídy. Cílem bylo mapování rozdílů hodnocení mezi jednotlivými sledovanými skupinami dětí.

Osmá a devátá otázka sledovala *vztah dítěte ke čtení, knihám a rodičovského chování v souvislosti rozvoje čtenářství jejich dítěte* (frekvence společného čtení s dítětem, rozhovory o literatuře, nákup knih, návštěva knihoven, poslech audioknih, pohádek, apod.).

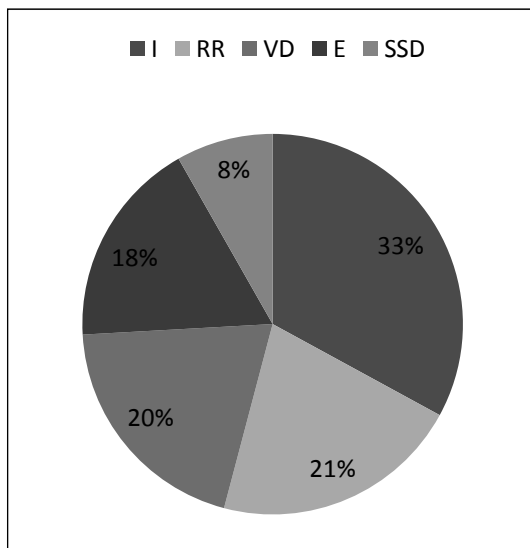
Poslední otázka byla položena jako otevřená, doplňující, kde rodiče mohli dodat, poznamenat cokoli, co je ještě v souvislosti s problematikou čtenářství napadlo a co chtějí sdělit.

1.2 Vzorek respondentů

Dotazníkové sondy se zúčastnilo celkem 85 rodičů dětí zařazených do našeho výzkumu.

V souladu s rozdělením výzkumného vzorku v rámci celého výzkumného souboru dětí do třech základních skupin (intaktní (I), s rodinným rizikem dyslexie (RR), s vývojovou dysfázií (VD)) jsme předpokládali shodné rozdělení. Podrobnější analýza ale ukázala, že pro potřeby této dílčí studie je vhodnější vzorek rozdělit do pěti skupin. Naším očekávaným cílem bylo sledování, zda se optika očekávání problémů a reálných problémů během osvojování gramotnostních dovedností z pohledu rodičů dětí v jednotlivých skupinách signifikantně liší. Zejména skupina dětí původně označených jako dysfatických se ukázala pro potřeby tohoto sdělení vnitřně nedostatečně koherentní a bylo třeba tuto skupinu ještě více rozčlenit. Vznikly tak další dvě skupiny – děti se SSD (speech sound disorder). Jde o děti, které mají poruchu zvuku řeči, nejčastěji jde o dyslalii (patlavost) a o poruchu nosní resonance (huhňavost) (Šauerová et al., 2012). Jako poslední skupina byla identifikována skupina dětí, která byla ve výzkumné sondě původně zařazena pro své logopedické problémy do skupiny dysfatických dětí, ale postupem sběru dat

Graf 1 Zastoupení jednotlivých zkoumaných skupin



se ukázalo, že u nich není diagnostikována dysfázie a jejich logopedické problémy postupně věkem odezněly. Tuto skupinu jsme pro účely tohoto sdělení označili písmenem E (exclude).

Jak již bylo uvedeno výše, dotazníkové sondy se zúčastnilo celkem 85 rodičů. Jednotlivé skupiny byly zastoupeny tímto podílem: I (n=28), RR (n=18), VD (n=17), E (n=15), SSD (n=7). Jednotlivé skupiny byly zastoupeny podílem, který ilustruje graf č. 1.

2 Nálezky a interpretace

V tabulce č. 1 sledujeme anticipaci problémů v počáteční čtenářské gramotnos-

ti z pohledu rodičů. Otázka obav rodičů ještě před vstupem dítěte do školy byla pozitivně zodpovězena 48,20 % všech respondentů.

Z výsledků je zřejmé, že rodiče dětí s rodinným rizikem dyslexie a rodiče dětí se SSD očekávali problémy ve čtení a psaní nejvýrazněji. Tyto výsledky nás nepřekvapily. U těchto dvou skupin rodiče ventilovali obavy buď z důvodů obav transgeneračního přenosu specifických poruch učení, nebo vycházeli z verbálních projevů dítěte v předškolním věku, které si dali do souvislosti s možnými problémy dítěte při osvojování čtení a psaní. Rodiče dětí s vývojovou dysfázií se obávali o něco méně, ale i tak je skóre pozitivní odpovědi vysoké. Výrazně

Tabulka 1 Anticipace budoucích obav v předškolním věku dítěte

	Obavy v rámci skupiny	Celkový podíl ve vzorku	Nejfrekventovanější důvody obav
I	14 %	10 %	lateralita (dítě je levák)
RR	72 %	32 %	rodič sám měl problémy, pozorování obtíží dítěte
VD	59 %	24 %	obtíže s vyjadřováním dítěte, nesoustředěnost
E	60 %	12 %	nesoustředěnost, špatná kresba
SSD	71 %	22 %	špatná kresba, na budoucí možné obtíže rodiče někdo upozornil

méně obav ventilovali rodiče dětí s běžným vývojem (intaktní), v této skupině bylo zajímavým zjištěním, že pokud již některý z rodičů obavu o budoucí problémy dítěte v souvislosti s osvojováním počáteční gramotnosti uvedl, ve všech případech se jednalo o skutečnost, že dítě je levák.

V následující tabulce jsou uvedeny nejčastěji percipované oblasti problémů, které rodiče zaznamenali v oblastech psaní, čtení a obecných problémů (pomalé pracovní tempo, nesoustředěnost, výchovné přestupky, nechuť k domácí přípravě, apod.).

V oblasti problémů v kontextu počátečního psaní se v označení nejčastějších problémů shodli rodiče dětí intaktních a dětí s rodinným rizikem dyslexie. Obě skupiny rodičů v největším zastoupení pojmenovaly špatné držení tužky a vynechání diakritických znamének. Problematika vynechání diakritických znamének však byla označena jako velmi frekventovaná také u dětí s vývojovou dysfázií a dětí, které byly do této skupiny v úvodu sběru dat zařazeny a pozdě-

ji vzhledem k diagnostickým kritériím byly z této skupiny vyřazeny. Ukazuje se tedy, že problém s vynecháváním diakritických znamének mají při osvojování si dovednosti psaní děti napříč našimi skupinami, pouze u dětí se SSD se tato problematika neukazuje jako významná. Tento fakt je ale jistě ovlivněn nízkým počtem dětí, které jsou zařazeny do této skupiny, a proto nelze tento fakt generalizovat. Lze tedy spíše předpokládat, že tento fenomén můžeme spíše označit jako nespecifický pro námi označené rizikové skupiny a jde o problematiku, která doprovází při osvojování si psaní většinu dětí.

Rodiče dětí s vývojovou dysfázií označili jako nejčastější problém svých dětí diktáty. Diktát představuje velmi komplexní činnost, na které se kromě zvládnutí metodiky psaní podílí do velké míry i sluchová diferenciací, sluchová paměť a další složky kognitivních dovedností. Pro dysfatické děti představuje velmi obtížnou aktivitu, pokud mají některou z těchto dílčích funkcí oslabeně.

Největší míra variability vnímaných

Tabulka 2 Nejčasnější problémy dítěte při nástupu do první třídy pohledem rodičů

	Oblast psaní	Oblast čtení	Obecné problémy
I	držení tužky, vynechání diakritických znamének	nepřesné čtení (časté domýšlení slov)	nechut k domácí přípravě
RR	držení tužky, vynechání diakritických znamének	nepřesné čtení (časté domýšlení slov)	nesoustředěnost
VD	vynechání diakritických znamének, diktáty	nepřesné čtení (časté domýšlení slov), spojování písmen do slabik	nesoustředěnost
E	opis/přepis, neúhledné psaní, vynechání diakritických znamének	nepřesné čtení (časté domýšlení slov)	nesoustředěnost, nechut k domácí přípravě
SSD	neúhledné psaní	nepřesné čtení (časté domýšlení slov)	nesoustředěnost

problémů v oblasti psaní se ukázala u skupiny dětí, které byly vyloučeny z původního označení jako děti dysfatické.

V oblasti problémů s osvojováním čtení se rodiče všech sledovaných skupin shodli - jako nejčastěji skórovanou položku označili nepřesné čtení (časté domýšlení slov). Tato shoda ve výzkumném vzorku napovídá, že může jít o zcela běžné potíže při počáteční výuce čtení, která s postupujícím osvojováním si této gramotnostní dovednosti ustupuje.

Při sledování dalších problémů, které mohou ovlivňovat počáteční gramotnost dětí, byly rodiči označeny dva hlavní trendy - u dětí skupin I a E rodiče označili nejfrekventovaněji problém s nechutí k domácí přípravě, u ostatních třech skupin (RR, VD, SSD), ale opět i u skupiny dětí E, rodiče nejvíce upozorňovali na obtíže se soustředěností. Tato zjištění mohou přispět při tvorbě účinného

intervenčního programu pro dané skupiny dětí.

Sledovali jsme také, jakým způsobem dítěti s nějakými problémy ve čtení či psaní a jeho rodičům poskytl pedagog vhodnou intervenci, doporučení.

Repertoár intervencí pedagogů se ukázal být velice široký, přesto rodiče nejčastěji slyšeli radu, že jejich dítě má zvýšit úsilí (I, RR, E). Pouze u dětí, u kterých jsou zjevné logopedické potíže (VD a SSD) rodiče označili jako nejčastější položku návrh vhodných způsobů práce s dítětem, u dětí s vývojovou dysfázií to představovalo návrh vhodných kompenzačních pomůcek a u dětí s SSD pak návrh prodlouženého procvičování.

Překvapivě relativně malou četností byla zastoupena rada pedagoga, aby rodiče s dítětem navštívili některé z odborných pracovišť, s touto radou se setkalo pouze 10 rodičů, tedy 12 % všech respon-

Tabulka 3 Vyhledání odborné péče

	Celkově	I	RR	VD	E	SSD
PPP	19 (22 %)	4	6	5	2	2
SPC	18 (21 %)	3	1	4	9	1
logoped	40 (47 %)	9	7	10	9	5
neurolog	5 (6 %)	0	0	4	1	0
Jiné	7 (8 %)	1	0	6	0	0

dentů. Přesto následující tabulka dokládá, že se rodiče na poradenská pracoviště a lékaře specialisty obracejí velmi často. Tuto diskrepanci mezi doporučením učitele elementaristy a jednáním rodičů však můžeme vysvětlit snadno tím, že děti s logopedickými potížemi, případně i s rodinným rizikem dyslexie byly v péči některého z odborníků již v předškolním věku, ať již v souvislosti s pravidelnou terapeutickou péčí či s vyšetřením školní zralosti.

Pouze 32 % všech respondentů se svým dítětem odborné pracoviště doposud nenavštívilo. Není překvapujícím faktem, že nejvíce negativních odpovědí bylo ve skupině rodičů dětí bez vývojových potíží (I). Následující tabulka ilustruje rozvrstvení návštěv odborných pracovišť, přičemž je evidentní, že část dětí navštívila hned několik z těchto pracovišť. Proto také data ponecháváme v hrubých skórech, v závorce pak uvádíme procentuální zastoupení v celém vzorku. Signifikantně se liší pouze skupina dětí s VD, která kromě speciálních pedagogů a poradenských psychologů (PPP, SPC, logoped) navštívila i odborné

lékařské oddělení (neurologie, z dalších rodiče uvedli ORL, foniatrie, psychiatrie). U jiných skupin nebyla návštěva těchto typů pracovišť až na jednu výjimku ze skupiny E (tedy u dítěte, u kterého bylo podezření na vývojovou dysfázii) uskutečněna.

Jednou ze sledovaných oblastí byla také metoda čtení, která byla u dítěte aplikována. Podobně jako v jiných výzkumných šetřeních i v našem výzkumném vzorku převládá metoda analyticko-syntetická (76 %), oproti metodě genetiké (19 %). Zbývajících 5 % respondentů nedokázalo metodu výuky čtení u svého dítěte určit. V rámci minoritní genetiké metody měla největší podíl v rámci sledovaných skupin skupina I a překvapivě i skupina dětí s VD. Náš vzorek je však velmi malý, abychom mohli doporučit pro děti s narušeným vývojem řeči metodu genetikou. Přesto jde o zjištění, jemuž při dalších analýzách v rámci celého projektu budeme věnovat zvýšenou pozornost.

V okruhu hodnocení prospěchu z českého jazyka se budeme věnovat pouze prvnímu ročníku, protože v době realiza-

ce sběru dat některé děti z našeho vzorku ještě ukončili pouze 1. třídu, případně sběr dat probíhal před ukončením druhého ročníku. V otázce hodnocení byly všechny děti z intaktní skupiny hodnoceny v prvním pololetí první třídy stupněm „výborně“, v druhém pololetí jedno dítě obdrželo známku „chvalitebně“. Pouze dvě děti z této skupiny byly hodnoceny slovně. Ve skupině dětí s rizikem dyslexie byla tato situace zcela shodná. U dysfatických dětí byl prospěch u dvou dětí ohodnocen známkou „dobře“, a to i v prvním pololetí, u jednoho dítěte známkou „chvalitebně“, ostatní dosáhly hodnocení „výborně“. Slovně hodnoceno bylo pět dětí. Ve skupině E mělo jen jedno dítě hodnocení „chvalitebně“, slovně hodnocen nebyl z celé skupiny nikdo. Ve skupině dětí se SSD mělo jedno dítě až v druhém pololetí známku „chvalitebně“, slovně hodnoceno bylo také jedno dítě.

Jako nejrizikovější z hlediska špatného prospěchu z českého jazyka se ukazuje skupina dětí s vývojovou dysfázií. I z tohoto hlediska tedy vyplývá, že této skupině dětí by měla být již v předškolním věku věnována cílená podpora a stimulace jazykových funkcí, protože vývojová dysfázie se ukazuje jako významný prediktor špatného prospěchu z českého jazyka. Nechceme předjímat automaticky také neuspokojivý prospěch v jiných předmětech, protože to nebylo součástí dotazníkového šetření. Lze ale předpokládat, že tyto děti budou mít také problémy při osvojování si cizího jazyka, ale i v dalších předmětech, které jsou vázány na verbální i čtenářské funkce.

Rodiče se vyjadřovali také ke vztahu jejich dětí ke čtení. Jejich úkolem bylo označit ty z výroků, které platily pro jejich dítě (viz tabulka č. 4). Mezi skupinami se objevily zajímavé rozdíly, které vypovídají o odlišné startovací pozici k rozvoji čtenářství – emoce spojené se čtením, aktivní čtenářské chování může napomoci při překonávání počátečních překážek spojených s obtížemi ve čtení – u dětí z rizikových skupin se přitom objevují v menších frekvencích.

Skupina I vysoce skórovala ve všech pozitivně formulovaných odpovědích (čtení jej baví, čte si sám a rád, rád knížky dostává, rád poslouchá mluvené slovo z nosičů, apod.), negativní vztah ke čtení měla tato skupina jen velmi výjimečně. Rodiče dětí s rizikem dyslexie již ve svém hodnocení tak jednoznační nebyli. Variabilita jejich odpovědí byla plastičtější, např. jen jedno dítě se těší, až si bude moci číst samo, tato skupina také častěji odmítá čtení trénovat a nechte si sama ve svém volném čase.

Skupina dětí s VD se lišila větším podílem tzv. pasivnějších aktivit spojených se čtenářstvím – tyto děti si rády listují v knihách, mají rády předčítání a rády poslouchají audionahrávky mluveného slova. Překvapivě málo tyto děti oproti skupině RR odmítaly trénovat čtení. To může být dáno i přístupem rodičů k domácí přípravě, kdy se mohou aktivněji do tréninku čtení zapojovat, hledat alternativní cesty podpory čtenářství, apod. Oproti tomu rodiče dětí s rodinným rizikem dyslexie mohou mít vzhledem ke svým možným přetrvávajícím potížím

Tabulka 4 Hodnocení vztahu ke čtení a čtenářského chování z pohledu rodičů

Okruhy výroků	I	RR	VD	E	SSD
<i>Čtení jej baví</i>	61 %	28 %	12 %	60 %	57 %
<i>Čte si sám/sama</i>	75 %	39 %	47 %	73 %	71 %
<i>Těší se, až si bude moci číst sám/sama</i>	32 %	6 %	24 %	13 %	0 %
<i>Často si v knížkách listuje</i>	75 %	44 %	71 %	60 %	29 %
<i>Má rád/a předčítání (čtení na dobrou noc)</i>	79 %	83 %	59 %	80 %	43 %
<i>Rád/a knížky dostává</i>	79 %	28 %	29 %	47 %	71 %
<i>Má několik oblíbených knížek</i>	61 %	44 %	35 %	40 %	43 %
<i>O knížky nejeví zájem</i>	0 %	0 %	6 %	0 %	0 %
<i>Odmítá čtení trénovat</i>	4 %	28 %	6 %	0 %	0 %
<i>Sám/sama si ve volném čase nečte (i když už to umí)</i>	11 %	28 %	18 %	7 %	14 %
<i>Rád/a poslouchá příběhy, pohádky ze zvukových nosičů</i>	64 %	78 %	59 %	60 %	57 %

sami problém s tím, jakou metodiku při tréninku čtení dítěte zvolit, jak jej motivovat, apod. Nápadný je proto kontrast výpovědí oproti skupině VD téměř ve všech otázkách, kromě oblby předčítání na dobrou noc a oblby knižních dárků.

Skupina E se velmi blížila skupině I a skupina SSD také vykazovala spíše pozitivní vztah ke čtenářství, žádné dítě neodmítalo trénovat čtení, ani se nevyhýbalo čtení ve svém volném čase.

Následující tabulka ilustruje podíl pozitivně označených výroků v rámci jednotlivých posuzovaných skupin.

V posledním okruhu otázek se rodiče snaží napříč všemi sledovanými skupinami podněcovat zájem dítěte o čtení, v této otázce nebyly mezi skupinami zaznamenány větší rozdíly. Rodiče volí za tímto účelem různé strategie, od pravidelného

procvičování čtení, přes společné čtení, povídání o literatuře, po společné návštěvy knihoven a společný poslech audionahrávek s mluveným slovem. Pozitivním zjištěním je, že pouze zanedbatelná část rodičů přiznala, že jsou tolik časově zaneprázdněni, že na společné čtení nemají čas. Žádný z rodičů neplnil položku, že s dítětem nečte.

3 Závěr

Podle výsledků dotazníkového šetření rodiče rizikových skupin pro rozvoj SPU skutečně objektivně vyjadřují výraznější obavy o prospěch svých dětí než skupina rodiče dětí tzv. intaktních. Výsledky ilustrují intenzivnější zájem rodičů dětí s rodinným rizikem i narušeným vývo-

jem řeči o dílčí problémy v jednotlivých gramotnostních dovednostech a dokážou je i kvalitativně bohatěji identifikovat. Současně byly detekovány rozdíly v čtenářském chování i vztahu ke čtení u dětí z rodin s rizikem dyslexie a dětí s vývojovou dysfázií, což může brzdit samotný rozvoj čtení.

Perspektiva rodičů také poukázala na ne vždy zainteresovanou podporu ze strany třídního učitele, ale i předškolního zařízení. Jen dosti malému podílu rodičů dětí, zejména dětí s familiárním rizikem, se dostalo doporučení k vyhledání odborného poradenského pracoviště. Přitom raná intervence a vhodná stimulace je pro rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti zásadní. Mohlo by se tak předejít jednak odkladu zahájení povinné školní docházky, ale také pozitivně ovlivnit vztah dítěte ke vzdělání. V neposlední

řadě lze včasnou stimulací jazykových, kognitivních a dalších funkcí prospět i k podpoře vztahu rodič – dítě.

Jsme si vědomi, že dotazníkové šetření mezi rodiči je jen dílkem v mozaice problematiky variability rozvoje počáteční gramotnosti. V některých aspektech nám přiblížil pohled na jednotlivé skupiny ohrožených dětí, má však své limity. Prozatím jde o pohled rodičů a kromě některých odpovědí nám přinesl další otázky, kterým je třeba věnovat náležitou pozornost (např. volba metodiky počátečního čtení, domácí příprava, formy podpory čtenářství).

Další zajímavá zjištění jistě přinese následné srovnání rodičovské perspektivy s výsledky testové baterie jednotlivých skupin dětí, akcent bude dán zejména na ty testy, které se ukazují jako prediktory SPU.

Literatura

- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130(6) 858–886.
- Fey, M. E. (1999): Speech-language pathology and the early identification and prevention of reading disabilities. *Perspectives: The International Dyslexia Association*, 25(1), 13–17.
- Grigorenko, E. L. (2001). Developmental dyslexia: an update on genes, brains, and environments. *Journal of Child Psychopathology and Psychiatry*, 42, 91–125.
- Kucharská, A. (2007). Riziko dyslexie. *Zpravodaj Pedagogicko-psychologické poradenství*. 48, 28–43.
- Matějček, Z., Vágnerová, M. et al. (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum.
- Mertin, V. (2003). Přínos rodiny k rozvoji čtenářských dovedností u dětí. In ŠULOVÁ, L. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum.
- Mertin, V., & Kucharská, A. (2007). *Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. Praha: IPPP ČR.

- Mikulajová, M. (2003). Diagnostika narušeného vývoje řeči. In Lechta a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
- Perleczky, A. (2005). *Diferenciálna diagnostika detí s odkladom školskej dochádzky rizikových z hľadiska porúch čítania* (Diplomová práca). Pedagogická fakulta Univerzity Komenského Bratislava.
- Scarborough, H. S. (1989). Identifying and helping preschoolers who are at risk for dyslexia. *Perspectives*, 25(1), 1-4.
- Scarborough, H. S. (1999). Prediction of reading disability from familial and individual differences. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 101-108.
- Snow, C., Burns E. M, & Griffin P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Šauerová, M., Špačková, K. & Nechlebová, E. (2012). *Speciální pedagogika v praxi (komplexní péče o děti s SPUCH)*. Praha: Grada.
- Tomická, V. (2012). Narušená komunikační schopnost a čtenářská gramotnost. *Pedagogika*, 62(1-2), 178-189.

PhDr. Pavla Presslerová, Ph.D.

doc. PaedDr. et PhDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

pavla.presslerova@pedf.cuni.cz

anna.kucharska@pedf.cuni.cz

Využití vlivu vrstevníka (peer tutoring) při rozvíjení čtenářství

Peer tutoring as a strategy to promote reading

Markéta Švamberk Šauerová

Abstrakt: Peer tutoring (čtenářský tutoring) nabízí jednu z efektivních možností podpory pozitivního postoje k četbě u žáků základní školy a k rozvoji jejich čtenářských kompetencí. Při rozvíjení pozitivního vztahu žáků k četbě (resp. i při zvyšování čtenářské gramotnosti) lze využít tři základních modelů, které se liší povahou spolupráce žáků. V praxi se lze setkat s třemi základními modely – modelem asymetrickým, modelem kooperujících skupin záměrně vytvořených a skupin přirozeně vznikajících. Cílem příspěvku je analyzovat edukační význam vrstevnického tutoringů v tzv. asymetrické variantě čtenářského tutoringů v praxi, a to ve dvou základních verzích, s nimiž se lze při realizaci setkat.

Součástí studie je rovněž analýza názorů samotných žáků na tuto formu edukační práce.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, čtenářství, čtenářský tutoring, peer tutoring, asymetrický model.

Abstract: Peer tutoring provides one of the most effective ways to support positive attitudes towards reading among elementary school pupils and to enhance reading competencies. In developing the positive relationship of pupils to reading (or even in increasing reading literacy skills) there are three basic models that differ in the nature of pupils' cooperation that can be used: an asymmetric model, a model of intentionally formed cooperative groups and a model of naturally formed cooperative groups. The aim of the paper is to analyse the educational importance of peer tutoring in the so-called asymmetric model of reading. The study focuses on two of its basic versions and presents also an analysis of the pupils' opinion on this form of education.

Key words: reading literacy, reading, reading tutoring, peer tutoring, asymmetric model.

Čtenářství a čtenářská gramotnost jsou nezbytnou součástí základní vzdělanosti moderního člověka. Pomáhají člověku orientovat se v dnešním neustále a rychle se měnícím světě a více než kdy dříve patří k základním faktorům ovlivňujícím uplatnění jedince ve společnosti. Četba je nejen jedním z významných zdrojů kultivace jedince, v řadě případů působí i jako činitel relaxační a přirozený činitel terapeutický.

Čtenářská gramotnost stojí v posledních letech v centru pozornosti odborníků mnoha specializací. Na tomto zvýšeném zájmu se podepsaly jak výsledky mezinárodních srovnávacích studií (k nimž je však, ve shodě s názory mnoha odborníků¹, nutné přistupovat velmi opatrně), tak i výsledky mnoha realizovaných šetření na národní úrovni. Jednotlivé výzkumy se zaměřují na různé faktory a okolnosti rozvíjení čtenářské gramotnosti, mimo jiné i na oblast čtenářství dětí, v němž je kromě dovednosti číst a psát zakomponována i složka postojová. Vzhledem k tomu, že ve výchově nepůsobí faktory odděleně, ale složky se vzájemně ovlivňují či doplňují, je velmi složité postihnout a vysvětlit celý tento proces.

Na pokles zájmu o četbu (ať už u dětí, dospívajících či dospělých) a pokles čtenářské gramotnosti poukazuje řada výzkumných studií jak v České republice, tak v zahraničí. Mezi odborníky,

kteří se dané problematice věnují, patří např. Wildová (2002, 2004, 2005, 2012); Rabušicová (2002); Václavíková-Helšusová (2003, 2004); Gabal (2003); Trávníček (2007, 2008, 2011); Najvarová (např. Janík & Najvarová, 2006, Najvarová, 2010); Metelková-Svobodová (2008); Švrčková (2009, 2011); Viktorová (1992, 1999); Kucharská (2011, Kucharská & Barešová, 2012); Šauerová (2012, 2013a, 2013b, 2013c, 2014, Švamberg Šauerová, 2015). Z historie lze uvést např. Freye (1929, 1932, 1933) či Chaloupku (1971, 2002), ze slovenských odborníků můžeme uvést např. Zápotočnou (1995, 2001, 2003, 2006, 2008, 2012); Mikulajovou (2012); Palenčárovou (2005, 2008); Babiakovou (2007, 2008, 2011) či Somorovou (2011). Zajímavé jsou průzkumy realizované v Německu, ve Spojených státech (např. Bradshaw, & Nichols, 2004; Sullivan, Nichols, & Bradshaw, 2007; Gioia, 2004), či v Austrálii (Kolektiv autorů společnosti A.C.Nielsen, 2005) či průzkumy Bonfadelliho 1986 zaměřené na čtenářství mládeže. Jiný pohled přináší Garbe (2008), která zaměřuje pozornost na socializační proces čtenáře a s jejímiž výstupy se může odborná i laická veřejnost seznámit v práci přednáškového cyklu organizovaného Národní pedagogickou knihovnou. Opomenout nelze ani mezinárodní výzkumy PISA a PIRLS, i když při jejich hodnocení je nutné zaujmout kritická

¹ Např. Kašćák, Pupala, 2011, Štech, 2011, Starý, 2012 apod.

² Průzkumy typu PISA a PIRLS zohledňují jen některé složky čtenářské gramotnosti, a to především ty, které lze testovat. Navíc systém testování nekoresponduje dobře s edukačními cíli naší metodiky prvopočátečního čtení. Blíže k dané problematice viz autoři v komentáři č. 1.

stanoviska². Specifický pohled přináší rozsáhlé výzkumné šetření pod vedením Kucharské – *Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika* (blíže např. Kucharská et al., 2015, Špačková et al., 2016).

V souvislosti se zjištěnými daty mezi různými cílovými skupinami je nutné hledat zdroje podpory a rozvíjení vztahu dětí k četbě, hledat způsoby motivace dětí ke čtenářství. Jedním z takových zdrojů může být využití vlivu vrstevníka, který hraje v životě dítěte čím dál významnější roli, a to stále častěji v ranějším věku, než bylo obvyklé (srov. Gabal, Helšusová, 2002, Šauerová, 2012). Podporou pro využití vlivu vrstevníka nám mohou být průzkumy autorky, která se věnovala rozsáhlému průzkumu sociálních interakcí v letech 2008–2010, výsledky průzkumu porovnávala s průzkumem v roce 1999. Z výsledků šetření jednoznačně vyplývá, že vrstevníci zaujímají významné postavení v životě dítěte již na počátku školní docházky, čehož lze vhodně využít v různých programech orientovaných na podporu čtenářské gramotnosti a čtenářství (blíže Šauerová, 2012, 2015).

Čtenářský tutoring

Při rozvíjení pozitivního vztahu žáků k četbě (resp. i při zvyšování čtenářské gramotnosti) lze využít tří základních

modelů, které se liší povahou spolupráce žáků.

Druhy modelů:

1. model asymetrický;
2. model kooperujících skupin různého věku záměrně vytvořených;
3. model kooperujících skupin různého věku přirozeně vznikajících.

Ad 1) Těžiště asymetrického modelu tkví v aktivitě starších žáků, kteří připravují (případně vedou) různé projekty pro děti mladšího věku – příkladem jsou třeba projekty v ZŠ Emila Zátopka v Kopřivnici, ZŠ Čelákovice, ZŠ Londýnská či ZŠ a MŠ Horka nad Moravou. V posledních dvou jmenovaných připravují žáci devátého ročníku projekt pro žáky prvního ročníku (v ZŠ Londýnská zkoušejí i variantu, kde předčítají žáci prvního ročníku žákům devátého). V zahraničí se užívá tento model např. ve Finsku (blíže Ulla Britt Persson) nebo ve Slovinsku (blíže Veronika Gabrovec)³.

Pedagog bývá v těchto projektech spíše facilitátorem. V rámci tohoto modelu se setkáváme se zajímavou variantou projektu, a to s tzv. tutoringem, který je využíván jako efektivní způsob pomoci mladším žákům. V některých školách jsou takové tutoriály zařazovány i do rozvrhu. Pokud roli tutora zastává vrstevník, hovoříme o peer tutoring.

Ad 2) V dalším případě pedagog řízeně sestavuje skupiny věkově homogenní

³ Blíže o charakteru dílen zmínění odborníci referovali na mezinárodním semináři pro zástupce národních čtenářských asociací organizovaném International Reading Association, International Development in Europe Committee a Federation of European Literacy Associations v Lublani, v lednu 2014.

(max. šestičlenné) či dvojice, které po dobu několika týdnů společně pracují na stanoveném úkolu. Skupiny mohou být z hlediska pohlaví homogenní i heterogenní (záleží na našem záměru a využití principů sociální psychologie při tvorbě skupin). Z hlediska využití vlivu vrstevníka je vhodné sestavovat dvojice tak, aby jeden ze dvojice či skupiny byl vyspělejší čtenář.

Tohoto způsobu řízeného čtenářského tutoringu využívají v Křesťanském gymnáziu v Praze či na podobném principu pracují vychovatelky v praktické škole v Kouřimí – čtenářské dílny v knihovně (diskusní kroužek z vrstevníků, akce sbíráme sluníčka – pozdravy od zajímavých osobností ze světa literatury, později rozšířené i na osobnosti z dalších oblastí).

Symetrický model čtenářského tutoringu bude uplatněn i v plánovaných čtenářských dílnách projektovaných pro děti v Klokánku, které připravují studenti oboru Sportovní a volnočasový pedagog. Principem práce bude podpora čtení ve vrstevnické skupině v rámci jednotlivých bytových jednotek, kde děti bydlí. V nestandardních výchovných podmínkách je rovněž nutné věnovat četbě dětí dostatečnou pozornost. Studenti připravují několik různých projektů pro čtyři skupiny – všechny homogenní z hlediska věku, dvě heterogenní a dvě homogenní z hlediska pohlaví.

Ze zahraničních kolegů, kteří využívají ve své práci tento model, lze jmenovat např. Anu Tiilikainen (učitelka základní školy) a Anniku Björg (učitelka základní školy) z Finska (zástupci FinRA), Ekaterinu Popova (Ruská akademie věd, Moskva, RussiaRa), v obecné rovině se využívá např. v Bulharsku (blíže Diana Zhelezova).⁴

Intenzivní spolupráce vrstevníků lze využívat např. i při řízené tvorbě knihy (ať už v klasickém prostředí tužka-papír, či za využití moderních technologií např. v prostředí Storybird, Zimmer Twins, Little Bird Tales apod.), které umožňují nejen psaní příběhu, ale také jeho spojení s obrazem (blíže např. Šauerová, 2013c).

Ad 3) Vedle záměrně organizovaných příležitostí pro spolupráci žáků je vhodné podporovat i spontánní skupinky, dvojice, které spolupracují na určeném cíli. Takové skupinky se mohou vyskytovat např. ve čtenářských dílnách, ve čtenářských kroužcích apod.

Princip vrstevnických programů (peer tutoring) v oblasti rozvíjení čtenářství

Peer tutoring lze považovat za velmi specifickou možnost, jak zvýšit zájem

⁴ Blíže o charakteru dílen zmínění odborníci referovali na mezinárodním semináři pro zástupce národních čtenářských asociací organizovaném International Reading Association, International Development in Europe Committee a Federation of European Literacy Associations v Lublani v lednu 2014.

žáků o četbu a rozvíjet tak čtenářskou gramotnost, zejména pro zvýšení aktivního zapojení všech žáků při čtení a reflexi zážitků z této činnosti. Tento způsob práce je založen na obdobném principu, jako pracují peer programy (vrstevnické programy) v rámci prevence rizikového chování.

Vzhledem k významu vlivu vrstevníka a vzhledem k požadavkům praxe, která zdůrazňuje u absolventů schopnost kooperace, je možné projekty k rozvíjení čtenářství vhodně zaměřovat i na získávání dovedností sociálních, komunikativních a kooperativních. Taková spolupráce je prostředkem aktivního učení žáků, které reprezentují zejména postupy programu Čtením a psáním ke kritickému myšlení. Principy práce v projektech zaměřených na rozvoj čtenářství cíleně respektují základní roviny, v nichž se kvalita čtenářství projevuje: vztah ke čtení, porozumění, hodnocení, metakognice (dovednost reflektovat záměr vlastního čtení - tato část je v oblasti peer tutoringů velmi dobře rozvíjena, neboť k podpoře této dovednosti dochází v prostředí rovnocenného mentálního vybavení a sociálních interakcí), sdílení a aplikace.

Původně byla strategie peer tutoringů vyvinuta jako alternativa systému tradičních forem výuky a spočívala ve vzájemné spolupráci žáků s jakýmkoliv handicapem a jejich vrstevníků - tutorů. Tohoto způsobu práce lze ale velmi vhodně využít k již zmíněné aktivaci žáků i v běžném či projektovém vyučování a ke zvýšení zájmu o vzájemnou spolupráci i v populaci žáků intaktních. S tímto

způsobem se dosud setkáváme nejčastěji v oblasti pohybové výchovy, nicméně pozitiva z této oblasti je vhodné využít i při práci se žáky při rozvíjení vztahu k četbě.

V rámci projektů čtenářské gramotnosti či čtenářských dílen lze peer tutoring využít jako efektivního způsobu vytvoření smysluplné příležitosti pro zvýšení zájmu o četbu jako takovou (např. pomocí vytvoření příjemného prostředí ke čtení, čtení ve dvojici, pomoc při chápání obsahu), zvyšování čtenářských dovedností (v rámci častějšího tréninku a pozitivní atmosféry se dá předpokládat častější volba čtenářských aktivit, navíc provázaná s plněním dalších úkolů), reflexe a sebereflexe v rámci čtenářských aktivit, utváření pozitivního postoje k četbě jako k cílové hodnotě (nikoliv jako k hodnotě instrumentální), zároveň tyto aktivity, jsou-li vhodně nastavené, vedou ke zvyšování sebevědomí. Peer tutoring rozvíjí rovněž empatii, vzájemnou toleranci (zejména u „čtenářů“ ve vztahu ke „nečtenářům“) a akceptaci mezi dětmi navzájem, což ve svém důsledku vede k minimalizaci sociálních konfliktů mezi žáky.

Tutor - vrstevník v průběhu čtenářských aktivit zastává funkci přímého spolupracovníka, jde například, ukazuje způsob zpracování textu, v některých případech může být i tichým předčítatelem (který může být jen tichou pojistkou u dětí nejistých při čtení - při tzv. párovém čtení), je kamarádem, se kterým může slabší čtenář diskutovat obsah čteného. Spoluprací na zadaných

úkolech dostává „nečtenář“ zpětnou vazbu od „čtenáře“, aniž by byl opravován autoritou dospělého či byl vystaven situaci, že něco řekl špatně. Díky práci ve dvojici dostává žák „slabší čtenář“ mnohem častější zpětnou vazbu, než jakou mu dokáže poskytnout v běžném způsobu výuky učitel.

V peer tutoringů ale nezbytně platí, že zapojení tutora do čtenářských aktivit by mělo být vždy dobrovolné, podstatná je vnitřní motivace dětí a zároveň vnější podpora ze strany pedagoga. Děti, které zastávají roli tutora, jsou na tuto pozici pečlivě připravovány.

Anketní šetření názorů žáků na peer tutoring

Cíl a metodika šetření

Cílem šetření bylo ověřit v praxi edukační význam vrstevnického tutoringu (v symetrické a asymetrické variantě – tento příspěvek sleduje pouze hodnocení asymetrického modelu, komparaci obou modelů je věnována druhá studie). S ohledem na konkrétní výběr školy, kde je tutoring realizován ve dvou modifikacích, bylo dílčím cílem studie ověřit, která z variant asymetrického modelu tutoringu je u žáků 1. tříd oblíbenější.

Součástí studie je rovněž analýza názorů samotných žáků na tuto formu edukační práce, neboť v odborném textu se setkáváme spíše s názory odborníků a učitelů, než těch, pro které je tato forma práce cíleně určena.

Výzkumné otázky

- Je asymetrický model při rozvoji čtenářství žáky přijímán pozitivně (jak ve skupině mladších, tak ve skupině starších žáků)?
- Která z variant asymetrického modelu je žáky oblíbenější?
- Je čtenářský tutoring dostatečně edukačně řízen pedagogem?

Průběh šetření

Šetření proběhlo na ZŠ Londýnská v Praze, neboť zde realizují asymetrický model čtenářského tutoringu pro rozvoj čtenářství, v dané škole je navíc realizován v ještě dvou modifikacích (mladší žáci předčítají starším, starší žáci předčítají mladším). Průběh šetření byl předem s vedením školy naplánován, třídní učitelé byli seznámeni s průběhem sběru dat, na dobu sběru dat byl připraven „volnější program“, aby žákům prvních tříd nechyběla probíraná látka. Šetření v devátých třídách proběhlo hromadným rozdáním dotazníků, po vyplnění následovala volná diskuse.

Této části šetření se zúčastnilo celkem 91 žáků (44 žáků 9. tříd a 47 žáků 1. tříd).

Na vybrané škole realizují asymetrický model čtenářského tutoringu v rámci komplexního vrstevnického programu, který působí jako forma primární prevence rizikových jevů. V rámci této spolupráce získává každý žák první třídy svého tutora z deváté třídy, ten pak působí jako určitý rádce a ochránce. Tento projekt je součástí projektu devátých tříd – „Musí-

Tabulka 1 Vzorek A

Skupina A – žáci 1. třídy předčítají žákům 9. třídy	
Chlapci	11
Dívky	11

Tabulka 2 Hodnocení varianty skupiny A

Líbilo se Ti, když jsi předčítal Ty žákům z deváté třídy?	
Líbilo	7
Nelíbilo	15

me si pomáhat“. V konkrétních obdobích školní výuky se vyučování realizuje formou intenzivní spolupráce dvojice, vždy se práce zaměřuje na konkrétní oblast – početní dovednosti, objevování přírody, společné čtení.

V oblasti společného čtení se ve sledovaných třídách, uplatňujících asymetrický model, postupuje odlišně. V jedné předčítá prvňáčkovi jeho tutor, v druhé třídě je systém otočený, prvňáček předčítá svému tutorovi. S ohledem na tyto dvě varianty je zajímavé sledovat hodnocení této formy práce u obou skupin.

Při anketním šetření bylo využito metody řízeného rozhovoru (se žáky prvních tříd), polouzavřeného dotazníku (žáci devátých tříd, učitelé realizující peer tutoring při výuce) a pozorování školní práce.

Výsledky anketního šetření – asymetrický model

Skupina A – žáci první třídy předčítali žákům deváté třídy

Počet žáků této první třídy byl 22. Dotazování bylo realizováno pomocí strukturovaného rozhovoru.

Výsledky dotazování

V následující části jsou uvedeny výsledky získané analýzou individuálně realizovaných rozhovorů.

Skupina A – žáci první třídy předčítali žákům deváté třídy

U sledované skupiny bylo ověřeno, že děti první třídy v této skupině předčítali žákům 9. tříd. Následovalo položení jednotlivých dotazů, pro účely studie jsou prezentovány nejvýznamnější.

Tabulka 3 Hodnocení obliby předčítání žáky/učitelem

Myslíš si, že je hezčí, když předčítají žáci nebo když čte paní učitelka?	
Hezčí je, když čte paní učitelka	8
Hezčí je, když čtou žáci	14

Tabulka 4 Vzorek B

Skupina B - žáci 9. třídy předčítají žákům 1. třídy	
Chlapci	14
Dívky	11

Zcela zásadní se jeví, zda se žákům 1. třídy líbí použitá varianta, která není zcela typická, tj. kdy žák mladší předčítá staršímu.

Jak je z tabulky č. 2 patrné, situace, kdy měli prvňáčci předčítat starším žákům, se většině dětí nelíbila. Pozitivní postoj k této variantě uvedlo pouze 31 %. Žáci k této otázce doplňovali, že se jim předčítání starším žákům nelíbilo, protože se těšili na to, že jim bude číst někdo jiný. Také zaznělo, že si čtou děti rády pro sebe, ale že jim vadí číst nahlas. S podobnými postoji se u dětí setkáváme častěji, obecně, i když se stávají čtenáři, mají rády, když jim stále někdo předčítá (je to hezké pouto k dětství, které vyvolává v dětech často pocit bezpečí - srov. Šauerová, 2015).

Zajímavé je v této souvislosti hodnocení otázky, zda si žáci pamatují, co četli. Většina dětí si pamatuje, co v rámci projektu četla (75 %), což lze přičítat faktu, že se aktivně na čtení podílely. Pozitivně lze tento výsledek hodnotit s ohledem

na výše uvedené zjištění, že se jim daná varianta čtení nelíbila.

Zároveň prvňáčci více než v 50 % uváděli, že po projektu dostali větší chuť ke čtení. Přestože se většině dětí přečítání staršímu nelíbilo (téměř 70 %), fakt, že mohly číst starším, je přeci jen motivoval k dalšímu čtení (55 %), může zde pozitivně působit faktor důležitosti - já mladší, teprve začínající čtenář, čtu staršímu, který je již na konci vzdělávání. Žáci často při rozhovoru uváděli: „*Překvapilo mě, že je to bavilo... bylo to něco jiného, než číst spolužákům ve třídě a všem... Četli jsme si různě po škole... na koberci, v relaxační místnosti.... Bylo to jiné... Ale škoda, že nečetli oni nám, v druhé třídě to tak měli...*“

Zajímavé výsledky přinesla otázka týkající se hodnocení předčítání žáků nebo předčítání paní učitelky.

63 % žáků uvádí, že hezčí je, když čtou žáci. Na základě zkušeností autorky se lze domnívat, že čtení mezi vrstevníky nevyvolává v dětech pocit zkouškové

Tabulka 5 Hodnocení varianty skupiny B

Líbilo se Ti, když Ti předčítali žáci z deváté třídy?	
Ano	25
Ne	0

Tabulka 6 Hodnocení oblíbenosti předčítání žáky/učitelem

Myslíš si, že je hezčí, když předčítají žáci nebo když čte paní učitelka?	
Hezčí je, když čte paní učitelka	12
Hezčí je, když si čtou žáci	13

situace, cítí se uvolněnější. Mezi dětmi, které více preferují předčítání učitele, jsou děti, které mají obtíže ve čtení a nerady samy nahlas čtou.

Zároveň téměř všechny děti v této skupině preferují, když mohou poslouchat předčítání někoho druhého. Dva žáci uvedli, že si čtení někoho jiného nepamatují, že je to nebaví. Patřili zároveň do skupiny, které se líbilo, že přečítají starším žákům. I v této odpovědi se ukazuje, že možnost být posluchačem je pro děti příjemná, vyvolává v nich pocit bezpečí, není to „povinnost“. Čtení někomu mohou děti v tomto věku jako povinnost vnímat, neboť čtení jako takové bývá i součástí každodenní domácí přípravy. Lze uvažovat, že oblíbenost číst později získají děti až v pozdějším období, kdy se tato činnost stane „přirozeností“.

Závěr dotazování se týkal ochoty podílet se na podobném projektu v deváté třídě. Všechny děti vyjádřily pozitivní postoj k realizovanému projektu a ochotu se na podobném projektu podílet v budoucnu.

Žádné z dětí neuvažuje, že by se projektu v pozdějším ročníku neúčastnilo, zároveň ale žáci sdělují, že by raději předčítali mladším. Argumentem byla pro ně jejich vlastní zkušenost. Pro předčítání by vybrali nejčastěji tyto knížky: Kouzelná lucerna, Spiderman, Anička a Pepík, Štěstíčko, Kocour Modroočko, O Mikešovi, Cesta do země samurajů, Deník malého poseroutky, Harry Potter, O Rumcajsovi, dále uváděly děti knížky tematicky zaměřené – o zvířátkách, koních, vlách, vodníkovi...

Skupina B – žáci deváté třídy předčítali žákům první třídy

Počet žáků této první třídy byl 25. Dotazování bylo realizováno pomocí strukturovaného rozhovoru.

Výsledky anketního šetření

V této skupině, kde starší předčítali mladším (tedy šlo o „klasickou“ variantu

Tabulka 7 Vzorek B

Skupina C – žáci 9. třídy	
Chlapci	16
Dívky	28

Tabulka 8

Co se prvňákům více líbilo, když jste jim četli vy nebo když četli oni vám?	
Když jsme četli my	36
Když četli oni	8

asymetrického modelu) se jednoznačně u prvňáčků ukázala spokojenost s předčítáním starších žáků. Tyto výsledky odpovídají i zkušenostem uvedených v tab. č. 2 u předchozí skupiny.

Na rozdíl od předchozí skupiny, kde si pamatovalo téměř 75 % žáků to, co četli, ve skupině A si obsah čtení pamatovalo žáků méně – 60 %. Je zde zřejmý vliv aktivní realizace aktivity, lepší udržení pozornosti při sledování textu. Výsledky lze dát do souvislosti i s údaji o nízkém počtu jedinců se sluchovou pamětí v populaci (srov. Mareš, 1998, Šauerová, & Schätzová, 2013).

V této skupině se ukázalo, že naprostá většina dětí dostala větší chuť na čtení (91 %), když jim četl starší žák, oproti prvňákům ve skupině A, kteří sami předčítali. Výsledek lze přičítat pozitivnímu momentu „hezkého“ čtení žák – staršího vrstevníka, motivaci, že takto hezky jednou bude prvňáček také číst. Norma čtení učitele může být v před-

stavě některých dětí nedosažitelná, jde o dospělého.

V této třídě vyjádřili žáci oblibu čtení od paní učitelky a dalších žáků víceméně ve stejném poměru jako ve skupině A (viz tab. č. 6), podstatnou kategorií zde může být volba knih učitelem, přednes učitele, ochota dětem číst a atmosféra, kterou učitel při čtení vytváří.

I v této skupině bylo více žáků, kteří mají rádi naslouchání (zde 32 %), poměrově lze vyskyt dětí, které nemají rády předčítání, hodnotit jako obdobný výsledek ve skupině A. I zde se lze odkázat na komentář uvedený ve skupině A.

Podobně jako u předchozí skupiny, i v této se až na jediného žáka, všichni hodlají na podobném projektu podílet. V obou případech lze tedy konstatovat, že projekt měl u dětí pozitivní odezvu a budou své zkušenosti chtít předávat i dále. Žák s negativním postojem k projektu (chlapec) se nechtěl k důvodům nechuti podílet se na projektu dále

Tabulka 9

Myslíš, že bys dostal větší chuť na čtení, když by ti někdo předčítal?	
Myslím, že ano	9
Myslím, že ne	31
Nepřemýšlel jsem o tom...	4

Tabulka 10 Plnění úkolů během tutoriálu

Plnili jste po čtení nějaké úkoly?		
Četl žák	1. třídy	9. třídy
Ano, povídali jsme si o knížce	7	13
Ne, nic jsme pak nedělali	37	29

vyjadřovat. Žáci v této variantě asymetrického modelu jednoznačně projevíli zájem o participaci na projektu v roli aktivního čtenáře, který bude předčítat žákům z první třídy. Někteří již plánovali, jakou vytvoří atmosféru, kde čtení bude probíhat, že si poté namalují i obrázky. Skladba uváděných knížek byla v této třídě odlišná, žáci uváděli např.: Čtyřlístek, Petr Pan, Kvak, Deník malého poseroutky, Blechožrouti, Děti z Bullerbynu, Asterix, Svět hraček, Rychlé Šípy, Hurvínek, Kouzelná chobotnice Crazy, Ferda Mravenec, Perníková chaloupka. Z tematického zaměření dále hovořili o knihách o zvířátkách, o autech apod.

Výsledky anketního šetření mezi žáky deváté třídy

Počet žáků devátých tříd byl celkem 44.

Dotazování bylo realizováno pomocí polouzavřeného dotazníku.

V této skupině byli žáci, kteří se podíleli na projektu v obou třídách, tedy měli zkušenost s oběma modely. V případě, kdy to bylo účelné, jsou odpovědi podle typu realizovaného projektu vyhodnoceny zvlášť.

Vyhodnocení získaných dat

1) Co si myslíš o projektu?

Na tuto otázku odpovídali žáci vlastními slovy, nejčastěji uváděli:

- Může to být pro děti dobré, protože se můžou kdykoliv zeptat na něco, čemu v knížce nerozumí bez hlášení a dlouhého čekání...
- Je to zábavné, s dětmi si rozumím. Je s nimi legrace.
- Je to dobrá věc, škoda, že tehdy jsem to jako prvňák nezažil.

- Je to dobrá věc, menší děti se učí spolupracovat se staršími a naslouchat jim⁵.
- Myslím, že děti se takto mohou více věcí naučit.
- Pro menší děti je to určitě dobré, trénují svojí paměť, když říkají, o čem text byl.

Ve 3 případech (téměř 7 %) se objevily odpovědi:

- Líbilo se mi to, hlavně že jsem se ulil ze svého vyučování.
- Pro mladší děti to zajímavé je určitě, pro nás už tolik ne.

2) Co se prvňákům líbilo více? Když jste jim četli vy, anebo když četli oni vám?

Z výsledků šetření mezi žáky se potvrdily výpovědi dětí z prvních tříd, že většině se líbila varianta, kdy předčítali starší mladším. Tento výsledek by měl být pro plánování tutoriálů učiteli podstatný.

3) Proč myslíš, že je pro mladší děti zajímavé, když jim předčítáte vy, žáci z deváté třídy?

Nejčastější výpovědi žáků: „Slyší více způsobů čtení; starší žáci vědí, jak číst zajímavě; je to změna slyšet čtení od jiného než do paní učitelky; čím je to zajímavé nevím, ale seděli a naprosto tiše poslouchali...; byla jsem ráda...“

4) Myslíš, že bys dostal větší chuť na čtení, když by ti někdo předčítal?

Starší žáci se domnívají, že předčítání od

někoho jiného by je více ke čtení motivovalo. V tomto ohledu je znát, že věk dítěte, u kterého uvažujeme o motivačním faktoru předčítání, bude do velké míry hrát svou roli.

Někteří žáci ještě odpovědi doplnili komentářem: „Záleželo by na tom, jak by dotyčný předčítal. Čtení nemám rád od malička, takže by mi to stejně nepomohlo...“

5) Co bylo podle tvého názoru záměrem tohoto projektu?

Výpovědi žáků:

- naučit děti číst;
- pomoci paní učitelce, usnadnit učitelkám práci;
- nevím, jestli to bylo záměrem, ale já jsem si vybavil, jak jsem se cítil v první třídě;
- naučit se pracovat s první třídou;
- sblížení vyšších ročníků s nižšími a naučit se spolupracovat, abychom si pomáhali, přestože je mezi námi věkový rozdíl;
- vyzkoušet si čtení před někým jiným než před učitelkou, dítě se tak nemusí bát chyby;
- aby děti více četly;
- nevím, nemám tušení, nepřemýšlel jsem o tom (4 žáci, tj. 9 %).

6) Plnili jste potom nějaké úkoly?

Jak je z výsledků v tab. č. 10 patrné, většina dětí při čtenářském tutoringu žádné úkoly neplnila, což lze považovat za

⁵ Zajímavě obrácený pohled, princip projektu je obráceně...

zásadní nedostatek tohoto způsobu práce⁶. Častěji se následná práce s textem projevila u skupiny, kde předčítal žák deváté třídy. Tedy i v tomto směru získává tato varianta asymetrického modelu pozitivnější hodnocení. Při dotazu u učitele, který tutoring řídil, nebyla řízená práce po čtení přímo žákům určena. Povídání o knížce vyplývalo z přirozeného zájmu žáků o čtenou knížku.

Shrnutí získaných dat z anketního šetření v asymetrickém modelu a diskuse

Výsledky šetření mezi žáky ukazují, že asymetrický model, přestože je pro učitele z organizačních důvodů náročnější než varianta symetrická (uvnitř jedné třídy), je žáky přijímán velmi pozitivně.

Ze získaných dat jasně vyplývá, že při hodnocení asymetrického modelu peer tutoring preferují obě věkové skupiny předčítání starším žákem mladšímu, v případech, kdy předčítali starší žáci mladších, byly obě skupiny stoprocentně spokojené, v situaci, kdy mladší předčítali starším, se předčítání líbilo pouze 29 % procentům mladších žáků, preferovali by poslech. Podobné zkušenosti mají i zástupci IRA – např. Anu Tillikai-

nen (FinRA), Ekaterina Popopa (RAR)⁷, či účastníci mezinárodní konference v Moskvě 2017 (The 5th International Scientific and Practical Conference „Reading and Literacy in Education and Culture: Results and Prospects“. Méně obvyklá je dle sdělení účastníků této konference právě varianta, kdy mladší žáci předčítají starším, otázkou tedy zůstává, zda v tomto případě nevyužívat spíše klasickou variantu, případně nevyužít kombinované formy.

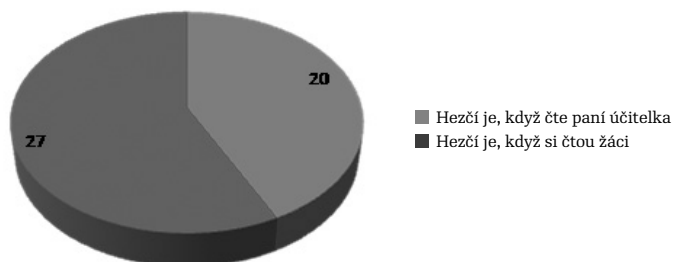
Jak již však zároveň bylo uvedeno, vlastní činnost vedla častěji k zapamatování textu, s nímž se ve dvojici pracovalo (téměř 75 %), což má nesporně vysoký edukační význam. Můžeme uvažovat, že tento model bude více vyhovovat dětem bez čtenářských obtíží (rizik – srov. výsledky grantového úkolu Kucharská a kol, 2015, Špačková et al., 2016).

Z průzkumu je zřejmé, že 90 % respondentů rádo naslouchá předčítání – o oblíbenosti naslouchání čtení hovoří rovněž Matějček, který zdůrazňuje význam sociálního bezpečí a rituálnosti této aktivity (2001), zároveň děti ve 40 % uvádějí, že si i čtou rády samy. Mladší žáci, kteří uvedli, že naslouchali předčítání rádi, se aktivně do projektu zapojí i v deváté třídě. Obě skupiny udávaly, že se jim čtení od jiných žáků líbí více než od paní uči-

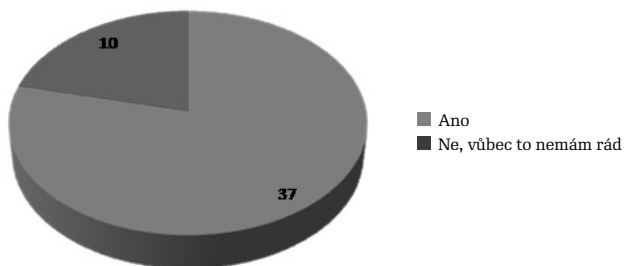
⁶ Např. v rámci čtenářské dílny v ZŠ a MŠ Horka je kladen důraz na použití pracovního listu, který je chápán jako završení celkové spolupráce. V tomto případě má čtenářská dílna nejen motivační charakter, ale i své významné pedagogické poslání. Kromě těchto dílen škola nabízí vzdělávání v programu Montessori, seznamuje žáky i s dalšími zajímavými formami práce – lesní pedagogika, matematika dle prof. Hejného.

⁷ Autorka je členem CzechRA a účastní se vybraných setkání IRA, prezentuje zkušenosti z osobních i odborných diskusí.

Graf 2 Myslíš si, že je hezčí, když předčítají žáci nebo když čte paní učitelka?



Graf 3 Máš rád, když Ti někdo čte a Ty můžeš jen poslouchat?

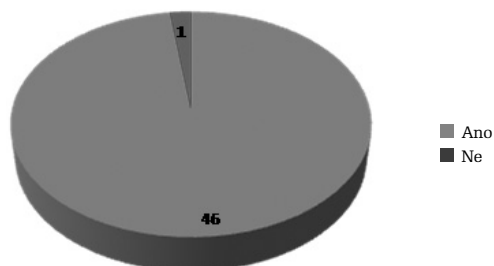
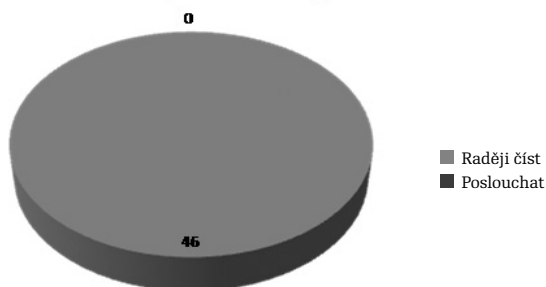


telky, významnou roli zde může hrát úzký kontakt dětí ve dvojici, zatímco učitel předčítá celé skupině a není zde intimní prostor pro sdílení.

Podobný postoj lze zaznamenat i u starších žáků, ti preferovali předčítání prvňáčkům (před nasloucháním prvňáčkům), ve většině však neměli pocit, že by takový způsob práce mladší děti více motivoval ke čtení.

Negativně lze hodnotit častou absenci následného práce s textem, častěji s tex-

tem pracovala skupina, kde žáci devátého ročníku předčítali žákům prvního ročníku. Dá se uvažovat, že tento typ asymetrického modelu lépe navozuje pracovní situaci k plnění předem stanovených úkolů. Pro edukační praxi lze doporučit využití velmi kvalitního textu kolegů Tomková, Marušák, Provazník (2012), kteří v manuálu příkladů z praxe zdůrazňují význam řízené následné práce po předčítání a prezentují širokou škálu různých projektů.

Graf 4 Až budeš starší, budeš se také na podobném projektu podílet?**Graf 5** Budeš chtít raději číst nebo raději budeš poslouchat?

Přestože byl průzkum realizován na malém vzorku žáků (s ohledem na malý počet škol, které podobným způsobem – asymetrickým modelem – pracují), lze uvažovat, že při podpoře čtenářství dětí je vhodnější používat asymetrický model, v němž starší žák předčítá mladšímu – vyhovuje to očekávání obou skupin. (viz shrnutí dat z obou skupin do sloučeného grafického vyjádření: graf č. 2, 3, 4, 5).

Postoje učitelů jsou odlišné, preferovali by raději způsob, kdy mladší dítě čte

staršímu, jak je však z průzkumu patrné, ani v jednom případě možnosti tutoringu nevyužili maximálně.

Z pedagogicko-psychologického hlediska je nutné kriticky hodnotit relativně vysokou absenci následné práce po čtení textu, minimálně na úrovni podpory reflexe a sebereflexe dané činnosti.

Možnosti využití tutoringu jsou široké, učitelé se mohou velmi dobře seznámit s řadou projektů zveřejněných v Kritických listech, na metodickém portálu RVP.

Výsledky prezentované studie budou dále komparovány s výsledky získanými v rámci šetření zaměřeného i na hodnocení edukačního významu symetrického tutoringů.

Závěr

Závěrem lze shrnout, že význam peer tutoringů při podpoře čtenářství tkví ve využívání preferovaných sociálních interakcí dětí příslušného věku, posilování vzájemných vztahů v oblasti čtenářství, příklad vrstevníka působí motivačně příznivěji, mentální nastavení dětí je si bližší, úkoly mohou plnit formou hry, aniž by ji „narušoval“ prvek dospělého. Zároveň u dětí může v mnoha případech odpadat „stres“ z hodnocení úrovně čtení před učitelem či velkým

počtem ostatních dětí, uplatní se aktivita i dětí introvertovaných či s obtížemi v oblasti čtení, lépe se přizpůsobí tempo čtení žákům i samotný obsah předčítané knížky. V případně asymetrického modelu lze využít princip zkušenějšího čtenáře při práci s méně zkušeným čtenářem – motivace hezkým předčítáním, pochvala od zkušenějšího čtenáře, pocit důležitosti při předčítání nečtenářům (např. druhá třída čte mateřské škole). Peer tutoringem lze zajistit rovněž nový obsah komunikace mezi dětmi, který se velmi často omezuje pouze na mediálně prezentované filmy a zážitky. Děti rozšíří svůj obzor o témata, o nichž spolu mohou vést dialog. V současné situaci odklonu dětí od čtenářství je nezbytné využívat všech motivačně dostupných prostředků k podpoře čtenářství dětí.

Literatura

- Babiaková, S. (2011). Podnecovanie čitateľskej gramotnosti žiakov v primárnom vzdelávaní. *Didaktika. Odborný časopis pre výchovu a vzdelávanie.*, 2011(1), 9-13.
- Babiaková, S. (2008). Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti žiakov na 1.stupni základných škôl. *Naša škola 2007/2008*, XI(7-8), 16-19.
- Babiaková, S. (2007). Ako rozvíjať čitateľskú gramotnosť na 1. stupni ZŠ zvyšovaním úrovne porozumenia prečítaného textu. *Komenský*, 132(2), 26-28.
- Bonfadelli, H. (1986). *Jugend und Medien. Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission und der Bertelsmann Stiftung.* Frankfurt/M.: Metzner.
- Bradshaw, T., & Nichols, B. (2004). *Reading At Risk: A Survey of Literary Reading in America.* Dostupné z: http://www.nea.gov/research/ToRead_ExecSum.pdf
- Frey, J. (1932). *Čtenářův průvodce knihovnou.* Zlín: Knihkupecké družstvo Svet.
- Frey, J. (1929). *Psychologie čtenáře.* Hodonín: Landsgráf.
- Frey, J. (1933). *Úvod do studia psychologie českého čtenáře.* Praha: Časopis pro psychologii a pedagogiku čtenáře.

- Gabal, I., & Václavíková–Helšusová, L. (2003). *Jak čtou české děti?* Dostupné z: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_cten_jak_ctou_ceske_deti.pdf
- Garbe, CH. (2008). Lesen in Deutschlan: aktuelle Forschungsergebnisse, Problemlagen und Förderkonzept. Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR. *Čtenářství, jeho význam a podpora. Výzkum, teorie a praxe v České republice a Spolkové republice Německo* (5–14). Praha: Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR a Goethe Institut Praha,.
- Gioia, D. et al. (2004). *Reading at Risk: A Survey of Literary Reading in America*. Dostupné z: <http://www.nea.gov/pub/ReadingAtRisk.pdf>
- Chaloupka, O. (2002). *Takoví jsme my – čeští čtenáři*. Praha: Adonai.
- Chaloupka, O. (1971). *Horizonty čtenářství: aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte*. Praha: Albatros.
- Janík, T., & Najvarová, V. (2006). Problémy školního vzdělávání ve světle výzkumů TIMSS a PISA (porovnání situace v České republice a v Německu). In Greger, D., Ježková, V. (ed). *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum, 2006.
- Kolektiv autorů společnosti A.C. Nielsen.(2001). *A National Survey of Reading, Buying and Borrowing Books for Pleasure (2001)*. Dostupné z: http://www.australiacouncil.gov.au/___data/assets/pdf_file/0013/34105/natiional_survey_reading.pdf
- Kucharská, A. et al.(2011). *Třístupňový model péče jako preventivně intervenční model péče o žáky s problémem v rozvoji počáteční gramotnosti*. Nepublikovaný metodický materiál. Praha: IPPP ČR.
- Kucharská, A., & Barešová, P. (2012). Vývojová dynamika čtení v analyticko-syntetické a genetické metodě u českých žáků v 1. a 2. třídě. *Pedagogika, LXII*(1–2). 65–81.
- Kucharská, A. et al. (2015). *Porozumění čtenému III. Typický vývoj porozumění čtenému – metodologie, výsledky a interpretace výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (2001). Ještě jednu pohádku, babi! *Děti a my*. 31(4), 16.
- Metelková Svobodová, R. (2008). *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Mikulajová, M., & Velecká, A. (2012). Profil slovenských dětí s „dyslexií“ z pohledu jejich čtenářských schopností. *Pedagogika, LXII*(1–2), 137–150.
- Najvarová, V. (2010). Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace, 20*(3), 49–65.
- Palenčárová, J. (2006). Čítanie ako komunikačná zručnosť. *Slovenský jazyk a literatúra v škole, 52*(7–8), 200–204.
- Palenčárová, J. (2008). K čítaniu jako komunikačnej zručnosti. Dostupné z: http://www.janapa.szm.com/Download/9%20_CITANIE.pdf
- Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Somorová, R. (2011). *Úlohy na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti 7. až 9. ročníka ZŠ a gymnázií s osemročným štúdiom*. Vydavateľstvo: Príroda.

VYUŽITÍ VLIVU VRSTEVNÍKA (PEER TUTORINGU) PŘI ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSTVÍ

- Sullivan, S., Nichols, B., & Bradshaw, T. (2007). *To Read or Not To Read. A Question of Natinal Consequence*. Washington, DC: National Endowment for the Arts.
- Šauerová, M. Vývoj preference sociálních interakcí u dětí na počátku školní docházky jako faktor ovlivňující čtenářskou gramotnost. *Pedagogika, LXII*(1-2), 126-137.
- Šauerová, M. (2013a). Využití literární tvorby Eduarda Štorcha v projektech rodinné edukace zaměřených a podporu čtenářské gramotnosti dospívajícího chlapce s multifaktoriálním zdravotním handicapem. Kazuistická studie. In Čuřín, M., Viška, V., Podoláková, I. (Eds.) *Gramotnost ve škole - sborník příspěvků z konference*. Hradec Králové: PedF UHK.
- Šauerová, M. (2013b). Význam prožitku při podpoře čtenářství a čtenářské gramotnosti. In: Šauerová, M. (Ed.) *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití u vybraných cílových skupin*. Recenzovaný sborník z mezinárodní konference Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s cílovými skupinami (169-185). Praha: VŠTVS Palestra.
- Šauerová, M. (2013c). Využití technických prostředků a moderních technologií v rozvíjení čtenářství a čtenářské gramotnosti dítěte. In Andres, P., Vališová, A. et al. *Interdisciplinární vztahy mezi technickými, humanitními a společenskými vědami*. Praha: ČVUT v Praze, Masarykův ústav vyšších studií, katedra inženýrské pedagogiky.
- Šauerová, M., & Schätzová, V. (2013). Význam diagnostiky učebních stylů v podpoře studia vysokoškolských studentů. *AULA, 2013, 21*(1), 20-45.
- Šauerová, M. (2014). *Rozvíjení čtenářství u dětí mladšího školního věku*. Praha: VŠTVS PALESTRA.
- Špačková, K. et al. (2016). *Porozumění čtenému IV. Porozumění čtenému u dětí s rizikem čtenářských obtíží - metodologie, výsledky a interpretace výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Švamberk Šauerová, M. (2015). *Projekty formování pozitivního postoje a dospívajících k četbě v podmínkách rodinné edukace*. Praha: VŠTVS PALESTRA.
- Švrčková, M. (2009). Čtenářská gramotnost v pedagogické teorii a praxi. *Vybrané recenzované příspěvky z doktorské konference*. Praha: PedF UK.
- Švrčková, M. (2011). *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti. Výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Univerzita Ostrava.
- Tomková, A., Marušák, R., & Provazník, J. (2012). Spolupráce dětí 1. a 2. stupně ZŠ při rozvoji čtenářské gramotnosti. Praha: Univerzita Karlova.
- Trávníček, J. (2007). *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host.
- Trávníček, J. (2008). Jak se čte v České republice. In: Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR. *Čtenářství, jeho význam a podpora. Výzkum, teorie a praxe v České republice a Spolkové republice Německo* (20-36). Praha: Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR a Goethe Institut Praha.
- Trávníček, J. (2011). *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení*. Brno: Host.
- Václavíková-Helšusová, L. (2004). Dětské čtenářství a prvky, které jej ovlivňují: výsledky analýzy

- sociologického výzkumu. In Wildová, R. (Ed.) *Čtením ke vzdělání* (16–26). Praha: Centrum čítárna a Svoboda Servis.
- Václavíková–Helšusová, L. (2003). Genderové diferenciacie v oblasti dětského čtenářství. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*. 2003, (3–4), 11–13.
- Viktorová, I. (1999). Čtenářský deník na 1. stupni ZŠ. *Čeština doma a ve světě*, 7(1), 34–37.
- Viktorová, I. (1992). Věčná starost. Jak skloubit působení školy a rodiny. *Učitel'ské noviny*, 95(28), 8.
- Wildová, R. (ed). (2002). *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: PF UK.
- Wildová, R. (2004). Rozvíjení čtenářské gramotnosti v celoživotní perspektivě. *Informační gramotnost: sborník příspěvků z konference*, konané 27. listopadu 2003 v Moravské zemské knihovně / sestavila Jana Nejezchlebová. Č. 2 (21–26). Brno: Moravská zemská knihovna, Brno.
- Wildová, R. (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: UK.
- Wildová, R. (2012). Čtenářská gramotnost v evropském kontextu. *Pedagogika*. LXII(1–2), 10–22.
- Zápotočná, O. (1995). Alternativný prístup k vyučovaniu počiatocného čítania v slovenskom jazyku: východiská. *Pedagogická revue: časopis pre otázky pedagogickej teórie, praxe a psychológie*, 47(7–8), 25–35.
- Zápotočná, O. (2001). Rozvoj počiatocnej literárnej gramotnosti. In: Kolláriková, Z., & Pupala, B. *Předškolní a primární pedagogika* (271–305). Praha: Portál.
- Zápotočná, O. (2003). Diagnostika počiatocného čítania a gramotnosti. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 49(1–2), 2–16.
- Zápotočná, O. (2006). Čitateľská gramotnosť detí mladšieho školského veku a jej perspektívy v učiteľskom vzdelávaní. In: Kasáčová, B., Ďurošová, E., & Cabanová, M. (Eds.). *Škola - edukácia - príprava učiteľa III. Čitateľská gramotnosť detí mladšieho školského veku*. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie Možnosti uchopovania čitateľskej gramotnosti detí mladšieho školského veku (264–273). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.
- Zápotočná, O. (2008). Kognitívno-psychologické prístupy k výskumu čítania a ich dopady na vzdelávaciu prax. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 58(2), 101–116.
- Zápotočná, O. (2012) *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní: teoretické východiská a didaktické realizácie*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV.

doc. PhDr. Markéta Švamberk Šauerová, Ph.D.

VŠTVS PALESTRA, katedra pedagogiky a psychologie

Svamberk.sauerova@palestra.cz

Mezinárodní výzkumná konference IEA – Praha, 28.–30. června 2017

IEA International Research Conference – Prague, 28–30 June 2017

Poslední červnový týden hostila Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 7. ročník Mezinárodní výzkumné konference Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání IEA. Mezinárodní asociace IEA je v České republice známá především jako organizátor srovnávacích výzkumů TIMSS¹ a PIRLS², ale zaštiťuje i další studie jako ICILS (výzkum počítačové a informační gramotnosti), ICCS (výzkum občanské výchovy) aj. Na pořádání konference se spolu s IEA podílel Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK a Česká školní inspekce, která zodpovídá za realizaci mezinárodních výzkumů v České republice. Konference probíhala ve velice přátelském duchu a účastníci, snad i díky doprovodnému kulturnímu programu a vynikajícímu občerstvení, statečně snášeli horko, které v centru Prahy panovalo.

Poslání konference

První Mezinárodní výzkumná konference IEA se uskutečnila v roce 2004 s cílem vytvořit fórum, kde by se badatelé pracující s daty z mezinárodních výzkumů mohli vzájemně setkávat a sdílet své zkušenosti. Od té doby se konference koná vždy po dvou letech za stále většího zájmu účastníků. Pořádáním pravidelných konferencí zaměřených přímo na mezinárodní srovnávací výzkumy chtěla IEA podpořit prohlubování poznatků o výsledcích žáků v jednotlivých zemích i rozvoj nových metod analýzy dat.

Mezinárodní a národní zprávy, které přináší hlavní výstupy z výzkumných šetření, nemohou pochopitelně pokrýt celou šíři nasbíraných informací. Po ukončení každého výzkumného cyklu a zveřejnění mezinárodní zprávy jsou proto data zpřístupněna na internetu, odkud si je může kdokoli stáhnout a využít k vlastním analýzám. Konfe-

¹ Third International Mathematics and Science Study – výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání žáků 4. a 8. ročníku, v ČR je od roku 2011 realizován pouze ve 4. ročníku.

² Progress in Reading Literacy Study – výzkum čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku.

rence IEA poskytuje akademickým pracovníkům a dalším badatelům prostor k prezentování výsledků těchto analýz, ale také k diskusím o užitečnosti mezinárodních výzkumů pro pedagogický výzkum, vzdělávací politiku či praxi.

Jelikož zpracování dat z mezinárodních výzkumů není triviální (srov. Soukup, 2016), nabízí IEA v rámci doprovodného programu rovněž workshopy, kde si mohou zájemci zdokonalit své analytické dovednosti (workshopy lze absolvovat i bez účasti na konferenci). Letos bylo na výběr ze čtyř dvoudenních workshopů, které se obracely na široké spektrum posluchačů, od těch nejméně zkušených (workshop zaměřený na základní statistické výpočty pro potřeby národních analýz pomocí softwaru IDB Analyzer) až po statistické labužníky (aplikace bayesovské statistiky na data z výzkumů IEA). Vzhledem k omezenému časovému rozsahu byly workshopy vedeny poměrně rychle a vyžadovaly alespoň určitou znalost kvantitativní analýzy dat. Výhodou bylo obeznámení s mezinárodními výzkumy, strukturou jejich databází, názvy proměnných apod.³ Osobně jsem se zúčastnila workshopu o víceúrovňovém modelování, který poskytl obecný vhled do logiky víceúrovňové analýzy dat i praktický návod na provádění výpočtů v softwaru Mplus.

Výběr z programu konference

Program konference zahajovalo každý den ráno plenární vystoupení, na které navazovalo jednání v paralelních sekcích. Letošní novinkou bylo zařazení posterové sekce, která umožnila aktivní účast i méně smělym výzkumníkům a byla všeobecně velmi příznivě hodnocena.

V prvním plenárním vystoupení zhodnotili Ina Mullisová a Michael Martin z mezinárodního centra výzkumů TIMSS a PIRLS dvacetiletou historii výzkumu matematického a přírodovědného vzdělávání TIMSS, jehož nejnovější výsledky byly zveřejněny v prosinci minulého roku. Hlavními tématy jejich přednášky, která se opírala o graficky velice atraktivní prezentaci, byl vývoj výsledků, především rozdílů mezi chlapci a děvčaty, kurikulární změny a změny ve výuce matematiky a přírodních věd od roku 1995, kdy se uskutečnil první cyklus výzkumu TIMSS. Čtenáře, kteří by se chtěli s tématem blíže seznámit, lze odkázat na publikaci Mullis, Martin, & Loveless (2016).

V druhém plenárním přednášce se David Greger z hostitelského Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK zaměřil na přínos mezinárodních srovnávacích výzkumů pro rozvoj vzdělávací politiky a pedagogického výzkumu v zemích střední a východní Evropy po pádu železné opony. Zároveň poukázal i na

³ Pro bližší seznámení s daty z mezinárodních výzkumů lze doporučit publikaci J. Strakové (2016).

limity mezinárodních výzkumů, jejichž výsledky lze bez znalosti jednotlivých vzdělávacích systémů jen obtížně interpretovat. V závěrečné části představil vybrané výsledky longitudinálního projektu CLoSE⁴, který doplňuje mezinárodní data o údaje specifické pro české podmínky.

Limitů mezinárodního srovnávání se dotýkalo i plenární vystoupení nizozemského psychologa Fonse van de Vijvera, jehož tématem byly styly odpovídání v dotazníkových šetřeních. Styl odpovídání (*response style*) je jev, kdy respondent odpovídá na dotazníkové položky, především postojové Likertovy škály, určitým stabilním způsobem bez ohledu na jejich skutečný význam. K nejčastějším stylům odpovídání patří souhlasný, průměrný, extrémní a sociálně žádoucí styl odpovídání. Podle profesora van de Vijvera jsou styly odpovídání výrazem sociokulturně podmíněných způsobů komunikace s okolím a v dotazníkových šetřeních se jim nelze vyhnout. Styly odpovídání pozorované v různých zemích či geografických oblastech u dospělé populace se potvrdily i u žáků 4. ročníků v dotaznicích zadávaných ve výzkumech TIMSS a PIRLS. Prezentované závěry nabádají k opatrnosti při srovnávání postojů žáků či učitelů z různých světových regionů.

Paralelní sekce byly rozděleny podle výzkumů IEA, zaměřovaly se tedy na čtenářskou gramotnost, matematické

a přírodovědné vzdělávání, počítačovou a informační gramotnost nebo občanskou výchovu. Kromě toho bylo několik sekcí věnováno metodologickým otázkám a jedna se zabývala dopadem mezinárodních výzkumů na vzdělávací politiku. Většina příspěvků byla založena na poměrně sofistikovaných kvantitativních analýzách dat, jejichž cílem bylo postihnout změny ve výsledcích žáků v průběhu času nebo vztahy mezi výsledky a dalšími proměnnými charakterizujícími žáky, učitele či výuku. Zajímavé byly prezentace účastníků ze Skandinávie, které porovnávaly situaci v různých severských zemích. Například J.-E. Gustafsson a T. Nielsenová spocítali, že ve Švédsku došlo mezi lety 2011 a 2015 ke zlepšení žáků v matematice, které lze vysvětlit zlepšením kvality výuky v důsledku celostátního programu profesního rozvoje učitelů. V sousedním Norsku nebyl zaveden žádný program profesního rozvoje, nenastaly žádné změny v účasti učitelů na dalším vzdělávání ani v kvalitě výuky, a pro zlepšení žáků v matematice je třeba hledat jiné vysvětlení. Přestože se konference obecně zaměřuje spíše na kvantitativně orientovaná sdělení, neuzavírá se ani jiným typům příspěvků, pokud se vztahují k výzkumům IEA. Například D. M. Hunter předložil kanadským ředitelům škol grafy a tabulky s výsledky mezinárodních výzkumů a nahrával jejich inter-

⁴ Czech Longitudinal Study in Education, projekt GA ČR Vztahy mezi dovednostmi, vzděláváním a výsledky na trhu práce: longitudinální studie (číslo P402/12/G130). V rámci projektu jsou mimo jiné dále sledováni žáci, kteří se zúčastnili výzkumů TIMSS a PIRLS v roce 2011.

pretace. Ve svém příspěvku přesvědčivě doložil, že řada vzdělaných pedagogických pracovníků má dosti mlhavé představy o tom, co tyto výsledky znamenají, a apeloval na potřebu srozumitelnější prezentace dat.

Závěrem

V České republice lze v posledním desetiletí pozorovat rostoucí zájem akademických pracovníků o mezinárodní výzkumy, do vlastní práce s daty se však čeští badatelé pouštějí jen zřídka.

Konference jasně ukázala, že hlavním přínosem mezinárodních výzkumů není zveřejňování srovnávacích žebříčků, ale dostupnost kvalitních reprezentativních dat, která by měla být využívána k hledání odpovědí na národně specifické otázky. K tomu však nestačí přebírat výsledky z národních či mezinárodních zpráv. Nezbyvá než doufat, že konference byla pro domácí účastníky podnětem k realizaci vlastních sekundárních analýz či navazujících výzkumů. Za dva roky se konference IEA koná v Kodani, pak se pravděpodobně opět přesune mimo Evropu.

Literatura

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Loveless, T. (2016). *20 years of TIMSS: International trends in mathematics and science achievement, curriculum, and instruction*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Soukup, P. (2016). Možnosti praktické práce s daty z mezinárodních vzdělávacích studií: problémy a jejich praktická řešení. *Orbis scholae*, 10(1), 97-120.
- Straková, J. (2016). *Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání. Metodologie, přínosy, rizika a příležitosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Mgr. Eva Potužníková

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
eva.potuznikova@centrum.cz

SOTÁKOVÁ, H. et al. Porozumění čtenému II. Porozumění čtenému u dětí s rizikem čtenářských obtíží – východiska, témata, zdroje – kritická analýza a návrh výzkumu. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, 159 s.

ŠPAČKOVÁ, K. et al. Porozumění čtenému IV. Porozumění čtenému u dětí s rizikem čtenářských obtíží – metodologie, výsledky a interpretace výzkumu. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016, 142 s.

Předkládána publikace je završením tříletého výzkumného projektu GAČR, na kterém se podílel kolektiv autorů z katedry psychologie PedF UK (A. Kucharová, G. Seidlová Málková, K. Špačková, P. Presslerová, H. Sotáková, E. Richtero-ová), katedry primární pedagogiky PedF UK (R. Wildová) a katedry českého jazyka PedF UK (M. Šmejkalová).

Výzkumný tým katedry psychologie se dlouhodobě zabývá problematikou čtenářské gramotnosti. Jejich výsledky na poli vědy a výzkumu jsou přínosem nejen v oblasti teoretické, ale také pro psychologickou a speciálně pedagogickou praxi. Realizační tým projektu prokázal již v předchozích projektech ELDEL s mezinárodní účastí (*Enhancing Literacy Development in European Languages*, <http://eldel.cz/?p=eldel-2008-2012>) a také v současném projektu GAČR hlubokou znalost zahraničních výzkumů, znalost

zahraničních diagnostických nástrojů pro hodnocení čtenářské gramotnosti. Navíc dokáže s velkou citlivostí a respektem k českému jazyku aplikovat, přenést některé zahraniční metody na český jazyk a využít je při jeho zkoumání.

Projekt Grantové agentury České republiky s názvem *Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika* (2012–2015) si kladl za cíl v nejobecnější podobě postihnout porozumění čtenému u dětí typického vývoje i u dětí s možnými problémy v rozvoji gramotnosti. Na základě analýz provedeného výzkumu byly plánovány a připraveny čtyři publikace. Předkládaná *Porozumění čtenému IV.* je publikací poslední. O publikacích týkající se čtenářské gramotnosti u dětí typického vývoje (tedy *Porozumění I a III*) referovala v časopise *Orbis Scholae M.* Šauerová (2016, 10(1)).

Kromě dětí typického vývoje byla

předmětem zájmu v projektu GAČR skupina dětí s riziky v rozvoji čtenářských dovedností. Mezi vytyčené rizikové skupiny patřili žáci se specifickými poruchami učení, žáci s vývojovou dysfázií a žáci s poruchami autistického spektra. Za specificky uchopenou skupinou lze považovat tzv. slabé čtenáře. Lze jen kvitovat výběr skupin řešitelkami projektu, neboť tyto skupiny jsou středem zájmu mezioborových disciplín. Autorky upozorňují na širší vymezení potenciálních čtenářských obtíží – problémy v rozvoji čtenářské gramotnosti mohou být i v jiných skupinách než u žáků s vývojovou dyslexií. Každá skupina pak může mít svůj specifický obraz, které čtenářské obtíže jsou dominantní a které by měly být v centru pozornosti jak z hlediska zkoumání, tak z hlediska intervenčního (dekódování, porozumění, environmentální vlivy aj.).

Publikace Porozumění čtenému II (Sotáková et al., 2015), kterou lze považovat za předpolí pro Porozumění IV, poskytuje teoretická vymezení problému. Představuje potenciální problémy v rozvoji čtenářské gramotnosti u sledovaných skupin, ale také diagnostické nástroje, které budou ve výzkumu využity. Některé z nich byly převzaty z dostupných diagnostických čtenářských baterií, jiné vznikly pro potřeby projektu. Autorky zejména chtěly upozornit na potřebu rozšířit diagnostické nástroje o další rozměr, který dosud u nás chybí a je běžný v zahraničí (zejména jazykové porozumění). Stávající nástroje používané v České republice vycházejí z převyprávění textu

(např. Matějček et al., 1992), případně je využíván princip doplňování slov do vět, jde tedy o porozumění větám (Caravolas, & Volín, 2005).

Teoretická východiska byla nastavena ve shodě se zahraničními výzkumy na předpoklady porozumění čtenému, tedy na dekodování a jazykové porozumění podle tzv. jednoduchého modelu čtení (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). Každá kapitola věnovaná jedné skupině zahrnuje i kazuistiky žáků s důrazem na čtenářskou úroveň a případné problémy, které mohou být pro danou skupinu žáků typické.

Porozumění čtenému IV (Špačková et al., 2016) je již empirická a vzešla z realizovaného výzkumu. Cílem bylo zjistit, na jakém stupni rozvoje porozumění čteného, ale i dalších aspektů, které s porozuměním souvisejí, jsou děti s riziky ve srovnání s dětmi typického vývoje v období, kdy se završuje rozvoj počáteční gramotnosti, než dítě vstoupí do funkčního čtení. Cílovou skupinou bylo 123 žáků 4. ročníků, kteří vyhovovali stanoveným kritériím pro identifikace rizika čtenářských obtíží a tedy i zařazení do výzkumné studie.

Řešitelský tým velmi precizně vypracoval metodologii výzkumu a nastavil jasná kritéria i výběr diagnostických nástrojů. Práce v této oblasti ukázala i slabá místa z hlediska diagnostických nástrojů u nás, které by pokryly celou šíři problematiky. Autorky se soustředily na vytvoření dalších diagnostických nástrojů, které pro české prostředí přinášejí ve shodě se zahraničními výzkumy

nové pohledy na porozumění čtenému. Posunuly tak zcela významně náhled na porozumění čtenému, nejen tedy na dosavadní zaměření se na reprodukci čteného textu. A navíc vyplynulo z této části výzkumu, že jde o velmi perspektivní nástroje a tedy i oblast dalšího možného zkoumání. Lze očekávat, že by mohly být tyto nástroje v budoucnu standardizovány a dány k užívání široké odborné veřejnosti, zejména pro školní a pedagogicko-psychologické poradenství.

Řešitelský tým se věnoval porozumění čtenému a dalším aspektům čtení u vybraných žáků 4. ročníků. Lze opět jen kladně hodnotit rozsah výzkumného vzorku a preciznost výběru pro získání dat. Velmi přínosné se jeví i zaměřenost na vývojovou dynamiku a předpoklady porozumění čtenému, kde autorky věnují prostor důkladnému popisu nově konstruovaných zkoušek porozumění, včetně deskripce dat, pomocí kterých byly představeny jednotlivé nástroje porozumění čtenému, ale také porozumění naslouchanému. Zde na rozdíl od zahraničních výzkumů byl identifikován u poměrně velké skupiny těchto žáků problém v naslouchání, které může být nositelem porozumění čtenému a i zda je prostor pro další vědecké zkoumání.

Přes velkou variabilitu výsledků lze konstatovat, že nejvíce ohroženou skupinou čtenářů jsou žáci s dysfázií, neboť většina z nich nejsou čtenáři s dobrým dekodováním i porozuměním. U žáků s poruchami autistického spektra byla prokázána velká variabilita výkonů, převážně bez větších obtíží v porozumění,

jak bývá uváděno v zahraniční literatuře. V kapitolách 3., 4., 5., 6. 7., jsou přehledně interpretovány výsledky u jednotlivých skupin a přidaná hodnota ve formě diskuse ke každé uváděné skupině jen prokazuje zkušenost autorek s výzkumy a znalostmi zahraničních výzkumů v jiných jazycích a také ale i neodkloněnost od pedagogické praxe.

V závěru publikace jsou řešitelkami mapovány možnosti využití jednoduchého modelu čtení pro identifikaci individuálních rozdílů v rozložení dílčích čtenářských dovedností v rámci uváděných rizikových skupin opět v porovnání se zahraničními výzkumy. Výsledky ukázaly, že je vhodné se ve všech sledovaných skupinách zabývat zejména úrovní dílčích čtenářských dovedností. Potvrdilo se, že důležitější, než samotná diagnóza (tedy rozdělení žáků zařazených do výzkumu podle obvyklých kritérií), od které se pak odvíjí představa potřebných intervencí, je sledování dosažené úrovně do porozumění čtenému vstupujících proměnných – dekodování a jazykového porozumění, jak již bylo i výše uvedeno. Výsledky dále upozorňují na nutnost disponovat více přístupy k hodnocení porozumění čtenému, neboť se jedná o komplexní charakteristiku. Každý test porozumění čtenému odráží jiné charakteristiky, které stojí za dobrým či horším výkonem. Budeme-li disponovat více testy porozumění čtenému, můžeme lépe pochopit povahu problémového jevu a najít nejhodnější přístup pro další podporu žáka, nezávisle na zařazení do diagnostické skupiny, kam spadá.

Publikace je logicky uspořádaná, přehledná v jednotlivých kapitolách. Editorce publikace, Kláře Špačkové, se podařilo za přispění kolegů vytvořit dílo, které je obohacující pro vědecké pracovníky, poradenské pracovníky a též pedagogy a studenty zabývající se

touto problematikou. Navíc jistě bude publikace čtivá a zajímavá pro veřejnost, která má určitou vazbu ke zmiňovaným skupinám. Publikace bude jistě inspirací pro další kolegy působící na poli vědy a výzkumu.

Literatura

- Caravolas, M., & Volín, J. (2005). *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ*. Praha: IPPP ČR.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, (7), 6–10.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, (2), 127–160.
- Kucharská, A., Seidlová Málková, G., Sotáková, H., Špačková, K., Presslerová, P. & Richterová, E. (2014). *Porozumění čtenému I. Typický vývoj čtení s porozuměním - východiska, témata, zdroje - kritická analýza a návrh výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Kucharská, A. et al. (2015). *Porozumění čtenému III. - Typický vývoj porozumění čtenému - metodologie, výsledky a interpretace výzkumu*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze.
- Matějček, Z., Šturma, J., Vágnerová, M., & Žlab, Z. (1992). *Zkouška čtení*. Bratislava: Psychodiagnostika, s.r.o.
- Sotáková, H., Špačková, K., Presslerová, P., Richterová, E., Kucharská, A., & Seidlová Málková, G. (2014). *Porozumění čtenému II. Porozumění čtenému u dětí s rizikem čtenářských obtíží - východiska, témata, zdroje - kritická analýza a návrh výzkumu*. Praha: PedF UK.

PhDr. Václava Tomická, Ph.D.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
vaclava.tomicka@ujep.cz

Název: Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

Odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku čtenářské, matematické, informační a přírodovědecké gramotnosti a pregramotnosti

Číslo 2/2017, ročník I, webová adresa: <http://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/>

Redakční rada

Vedoucí redaktorka

doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

doc. PhDr. Nada Vondrová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

doc. RNDr. Miroslava Černochová, CSc., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

doc. PhDr. Petr Chalupský Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

doc. RNDr. Jarmila Rohová, CSc., Matematicko-fyzikální fakulta Univerzity Karlovy

PhDr. Václav Mertin, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

doc. Mgr. Jiří Jošt, CSc., Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

doc. PaedDr. Hana Horká, CSc., Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

doc. PhDr. Markéta Švamberk Šauerová, Ph.D., Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra s.r.o.

International Editorial Board

doc. PhDr. Olga Zápotočná, CSc., Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

doc. PaedDr. Lada Kaliská, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

prof. PhDr. Marina Mikulajová, CSc., Fakulta psychologie Panevropské vysoké školy

prof. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc., Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešově

Mgr. Svetlana Kapalková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Komenského

doc. PaedDr. Erik Žovinec, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

prof. Marta Bogdanowicz, Instytut Psychologii - Uniwersytet Gdański

dr. Markéta Caravolas, The School of Psychology - Bangor University

Výkonná redakce

výkonný redaktor

PhDr. Klára Špačková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

PhDr. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

PhDr. Veronika Laufková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

PhDr. Klára Uličná, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

RNDr. Lenka Pavlasová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D., Filozofická fakulta Masarykovy Univerzity

Mgr. Dana Cibáková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

PhDr. Věra Vykoukalová, Pedagogická fakulta Technické univerzity v Liberci

Technická redakce

Mgr. Monika Kadmožková, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

PhDr. Pavla Presslerová, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

PhDr. Hana Sotáková, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

Jazyková korektura: Daniela Čechová, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

Grafická úprava časopisu: MgA. Denisa Kokošková

Evidence periodického tisku: MK ČR E 22524, ISSN 2533-7882 (Print), ISSN 2533-7890 (Online)

Vydává: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, M. Rettigové 4, Praha 1, 116 39

Adresa redakce: Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání, Katedra psychologie PedF UK, Myslíkova 7, Praha 1, 116 39, e-mail redakce: gramotnost@pedf.cuni.cz

Návrh obálky a sazba: MgA. Denisa Kokošková, tiskárna a DTP: Nakladatelství Karolinum

Cena za 1ks: 80 Kč, roční předplatné 200 Kč + poštovné a balné

© Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta



JAROSLAV ŘÍČAN. Prekoncepty detí v predškolskom veku o funkcii a procese čítania a písania

SIMONETA BABIAKOVÁ, JANA VENZELOVÁ. Skúmanie detských pre konceptov o fenoménoch jazykovej a literárnej gramotnosti

PETRA ŠEDINOVÁ, GABRIELA SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ. Studie přínosů intervenčního programu pro systematickou podporu rozvoje pročetářských dovedností v předškolním věku

PAVLA PRESSLEROVÁ, ANNA KUCHARSKÁ. Rodičovská perspektiva variability vývoje počáteční čtenářské gramotnosti u dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení

MARKÉTA ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ. Využití vlivu vrstevníka (peer tutoring) při rozvíjení čtenářství

ISSN 2533-7882



9

772533

788007