

Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

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

1/2020 ročník IV



PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Univerzita Karlova

Obsah

Editorial

Editorial.....	3
<i>Anna Kucharská a Monika Kadmožková</i>	

Metodologická studie

Identifikovanie prvej slabiky slov ako súčasť hodnotenia fonematického uvedomovania	7
<i>Monika Máčajová</i>	

Výzkumné studie

Projekt rozvíjení čtenářské gramotnosti prostřednictvím podpory vztahu k četbě u žáků s lehkým a středně těžkým mentálním postižením: „Po stopách rytíře Toulouce“	23
<i>Markéta Švamberg Šauerová, Libuše Špičáková</i>	

Reflexe evropského rámce digitálních kompetencí studenty (především) Filozofické fakulty Masarykovy univerzity optikou kvalitativního výzkumu	43
<i>Michal Černý</i>	

Přehledová studie

Není kniha jako kniha aneb e-knihy a audioknihy v kontextu dětského čtenářství	63
<i>Lenka Zemanová</i>	

Recenze

Caravolas, M. & Mikulajova, Marina & Kucharska, Anna. (2020). Developmental Dyslexia in Czech and Slovak.....	85
<i>Markéta Švamberg Šauerová</i>	

Zpráva

Národní seminář informačního vzdělávání 2020.	89
<i>Pavína Mazáčová</i>	

Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

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



Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Praha, 2020

Vážení čtenáři,

dovolujeme si Vám předložit první číslo již čtvrtého ročníku časopisu Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání a v součtu již desáté číslo tohoto časopisu, který se věnuje vzdělávacím gramotnostem. Výzva do prvního čísla čtvrtého ročníku byla otevřena všem autorům, kteří se zabývají vzdělávacími gramotnostmi a příbuznou tematikou. Redakce časopisu přesto obdržela především příspěvky zabývající se čtenářskou gramotností.

Co tedy čeká čtenáře v tomto čísle? Jak již obsah naznačuje, pro čtenáře jsou připraveny celkem čtyři studie, z čehož tři jsou tematicky zaměřeny na zmíněnou čtenářskou gramotnost, ovšem každá studie se zabývá touto problematikou z jiného úhlu. Čtvrtá studie se věnuje informační gramotnosti. Číslo nabízí také různé typy studií: metodologická studie přinášející teoretická východiska zaměřující se na schopnosti dětí identifikovat začáteční slabiky ve slovech a dvě výzkumné studie, z nichž první se zabývá projektem rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků s lehkým a středně těžkým mentálním postižením. Druhá výzkumná studie je v tomto čísle jediným příspěvkem z oblasti informační gramot-

nosti a seznamuje čtenáře s představou digitálně gramotného člověka u studentů Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Čtvrtým typem je přehledová studie, ve které se autorka zabývá tématem elektronických knih a audioknih v souvislosti s rozvojem čtenářství u dětí. Mimo zmíněných studií zde naleznete také recenzi kapitoly *Developmental Dyslexia in Czech and Slovak*, která je součástí publikace *Developmental Dyslexia Across Languages and Writing Systems* vydané nakladatelstvím Cambridge University Press. Závěrem se můžete dočíst v informativní zprávě o dění na devátém ročníku konference Národního semináře informačního vzdělávání – Knihovna jako vzdělávací prostředí 2020. Dále si představíme podrobněji jednotlivé příspěvky.

Nyní podrobněji k jednotlivým příspěvkům.

Prvním příspěvkem autorky Moniky Máčajové je metodologická studie shrnující teoretická a výzkumná zjištění věnující se problematice identifikování začátečních slabik ve slovech. Autorka si ve výzkumné části kladla za cíl zjistit míru schopnosti u dětí izolovat první slabiku ve slově. Prezentované výsledky výzkumu, kterého se účastnilo celkem 866 dětských respondentů ve věku čtyři

až sedm let, jsou součástí projektu *Vývoj diagnostického nástroje na hodnotenie úrovně fonematického uvedomovania u detí v predškolskom veku* orientovaného na vývoj komplexního nástroje hodnotícího úroveň fonematického uvědomování.

V pořadí druhá výzkumná studie autorek Markéty Švamberg Šauerové a Libuše Špičákové nabízí zajímavý vhled do problematiky rozvíjení čtenářské gramotnosti u žáků s lehkým a středně těžkým mentálním postižením prostřednictvím cíleného navyšování pozitivního vztahu k četbě formou prvků zážitkové pedagogiky. Autorky projektu podporujícího právě rozvoj čtenářské gramotnosti u těchto žáků ve své studii vycházejí zejména ze studia historických pramenů, dlouhodobé analýzy literární tvorby pro děti a mládež, projektování činností využitelných ve školní i rodinné edukaci k podpoře čtenářství dítěte založené na studiu odborných pramenů z oblasti zážitkové pedagogiky a projektového vyučování. Výsledky projektu tak slouží především jako návodné příklady pro rozvíjení čtenářských kompetencí ve výuce v této zatím nepříliš podporované skupině žáků právě z hlediska čtenářské gramotnosti.

Třetí výzkumná studie autora Michala Černého se jako jediná z představených příspěvků zabývá tématem informační gramotnosti. Cílem tohoto příspěvku je seznámit čtenáře s identifikací, jakým způsobem si studenti Filozofické fakulty Masarykovy univerzity představují digi-

tálně gramotného člověka. Vyhodnocená data z dotazníkového šetření, na které odpovědělo celkem 108 studentů primárně z Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, předkládají konkrétní názory studentů o představě digitálně gramotného člověka. Na tento výzkum, který je prvotní sondou zkoumající představu o digitálně gramotném člověku budou navazovat další šetření zabývající se danou problematikou.

Čtvrtou a zároveň poslední studií tohoto čísla je přehledová studie autorky Lenky Zemanové, která nese název, *Není kniha jako kniha* aneb o e-knihách a audioknihách. Text se věnuje tématu elektronických knih a audioknih a popisuje jejich souvislost se čtenářstvím dětí a rozvojem čtenářské gramotnosti. Přehledová studie poukazuje na souvislost u zvyšování motivace dětí ke čtení při vhodném využívání digitálního čtení a audioknih především u dětí ze slabšího socioekonomického zázemí. Autorka se zabývá prozatím nepříliš reflektovaným tématem, které stále není v odborné literatuře pevně ukotveno. Ve svém textu se opírá především o zahraniční výzkumy a výsledky mezinárodního testování PISA.

Dalším příspěvkem je recenze již zmíněné kapitoly – *Developmental Dyslexia in Czech and Slovak*, kterou naleznete v publikaci *Developmental Dyslexia Across Languages and Writing Systems*. Tato kapitola se zaměřuje na výsledky dlouhodobého studia nejen teoretických východisek, ale i podrobných analýz klinických

a vzdělávacích přístupů a výzkumných poznatků o dyslexii v českém a slovenském jazyce z hlediska perspektivy vývoje jazyka.

Závěrečným příspěvkem tohoto čísla je zpráva informující o uskutečněné deváté konferenci pod názvem *Národní seminář informačního vzdělávání – Knihovna jako vzdělávací prostředí 2020*, která se uskutečnila v tomto roce v Brně a přinesla mnoho podnětných příspěvků týkajících se rozvoje knihovnictví a jeho udržitelnosti.

Doufáme, že aktuální číslo si nalezne cestu nejen k výzkumníkům zabývajících se čtenářskou gramotností, ale také k výzkumníkům zaměřujících se na odlišné oblasti vzdělávání. Mimo jiného v tomto čísle naleznete také v závěru jména všech recenzentů, kteří se podíleli na vyhotovení odborných recenzních posudků v uplynulém roce 2019. Touto

cestou proto celá redakční rada děkuje recenzentům za jejich čas, podnětné připomínky a zpětnou vazbu, kterou autorům příspěvků poskytli. Samozřejmě také děkujeme všem autorům, kteří svůj příspěvek do našeho časopisu zaslali.

Co se chystá dalšího? Dále se můžete těšit na druhé číslo čtvrtého ročníku časopisu, které nemá monotematické zaměření, ale je otevřeno všem autorům. Pokud byste měli zájem přispět svou teoretickou, metodologickou, přehledovou či metodologickou studií nebo zprávou či recenzí odborného periodika do dalších čísel našeho časopisu, neváhejte se obrátit na naši redakční radu prostřednictvím kontaktního emailu gramotnost@pedf.cuni.cz.

Anna Kucharská
Monika Kadrnožková

Identifikovanie prvej slabiky slov ako súčasť hodnotenia fonematického uvedomovania

Identifying the First Syllable of Words as a Part of Phonemic Awareness Assessment

Monika Máčajová

Abstrakt: Predkladaná teoreticko-empirická štúdia prináša teoretické východiská a výskumné zistenia prezentujúce výsledky skúmania schopnosti detí na Slovensku v identifikovaní začiatkových slabík v slovách. Výskumu sa zúčastnilo 866 respondentov (detí) vo veku od 4 do 7 rokov. Cieľom výskumu bolo zistiť schopnosť dieťaťa izolovať (určiť, identifikovať, povedať) prvú slabiku v slove. Konkrétne sme zisťovali schopnosti detí v identifikovaní prvých slabík z nasledovných slov: dyňa, seno, žralok, hrozno, jahoda. Prezentované výsledky výskumu sú súčasťou rozsiahlejšieho výskumu, ktorý je orientovaný na vývoj komplexného nástroja hodnotiaceho úroveň fonematického uvedomovania.

Kľúčové slová: fonematické uvedomovanie, analýza slova, slabika, identifikácia slabiky, izolácia slabiky

Abstract: Presented study deals with theoretical starting points and research findings in the area of phonological awareness of preschool age children in Slovakia. Theoretical-empirical study is aimed at child's ability to identify initial syllables in words. The research was conducted with 866 respondents at the age of four to seven years. The main goal was to find out children's ability to isolate (identify) the first syllable in a word. Ability was investigated at following words: dyňa (pumpkin), seno (hay), žralok (shark), hrozno (grape), jahoda (strawberry). The results are part of a more extensive research focused on the development of a complex tool used to evaluate the level of phonemic awareness.

Key words: phonemic awareness, word analysis, syllable, syllable identification, syllable isolation

Reč a jej využívanie má v živote človeka enormný význam. Zjednodušene ju môžeme vymedziť ako prostriedok kognitívneho rozvoja jednotlivca i nástroj jeho socializácie. Táto skutočnosť sa nepochybné podpísala na tom, že rozvíjanie reči má v systéme predškolského vzdelávania na Slovensku dlhú históriu.

Jednou z kľúčových schopností, ktorá by sa mala v predškolskom veku u detí rozvíjať je fonematické uvedomovanie. Je to schopnosť vedome narábať so segmentmi slov, uvedomovať si zvukovú štruktúru slov, identifikovať poradie zvukov reči v toku reči, uskutočňovať hláskovú analýzu, syntézu a zložitejšie manipulácie so zvukmi reči, napr. pridať, odobrať, zmeniť poradie hlások v slove a pod. Zjednodušene by sme mohli povedať, že ide o schopnosť počuť, identifikovať a narábať s fonémami. Tieto schopnosti sa javia ako kľúčové v procese vyučovania začiatočného čítania a písania.

Uvedomovanie si fonologickej (zvukovej) štruktúry hovorenej reči, rozlišovanie a manipulovanie s fonologickými jednotkami reči je z hľadiska čítania nepostrádateľné. Z tohto dôvodu ciele vzťahujúce sa k fonologickým a fonematickým schopnostiam nechýbajú prakticky v žiadnom z predškolských kurikul.

Fonologické procesy a fonologické uvedomovanie v obsahu vzdelávania na predprimárnom stupni vzdelávania v SR

Fonologické uvedomovanie je jedným z najsilnejších prediktorov úspechu v čítaní. Pozostáva z rôznych schopností a úroveň týchto schopností u detí na konci predškolského veku je dôležitá pre budúcu schopnosť detí osvojiť si čítanie a písanie (Adams et al., 1998; Jošt, 2011; Máčajová, Grofčíková, & Zajacová, 2017; Mikulajová, 2005). Niekoľko štúdií ukázalo, že fonematické povedomie je natoľko významné, že ovplyvňuje aj širší akademický úspech detí počas ich vzdelávania (Blomert & Csépe, 2012; Bryant, Nunes, & Barros, 2014).

Fonologické uvedomenie (*phonological awareness*) je vedomá schopnosť diferencovať a manipulovať s väčšími fonologickými jednotkami, ako sú fonémy. Zahŕňa schopnosti analyzovať a syntetizovať, pracovať s rýmom, slabikou a fonematické uvedomovanie (Máčajová & Grofčíková, 2016; Jošt, 2011). Fonematické uvedomovanie sa týka iba najmenších jednotiek, ktorými sú fonémy (Sodoro, J. a kol., 2002, in: Bytešníková, I., 2012).

Fonematické uvedomovanie (*phoneme, phonemic awareness*) je tak súčasťou fonologického uvedomovania a týka sa schopnosti počuť a identifikovať jednotlivé fonémy. Možno ho tiež definovať ako poznanie, že slová sa skladajú zo zvukov

(foném) a manipuláciou s týmito zvukmi môžeme vytvoriť slová (Bytešníková, 2012; Jošt, 2011; Máčajová et al., 2017). Ide o „schopnosť vedome narábať so segmentmi slov, uvedomovať si zvukovú štruktúru slov, identifikovať poradie zvukov reči v toku reči, uskutočňovať hláskovú analýzu, syntézu a zložitejšie manipulácie so zvukmi reči, napr. pridať, odobrať, zmeniť poradie hlások v slove a pod.“ (Gatíal, 2015; Mikulajová & Dujčíková, 2001). Je najvyššou fázou vo vývoji fonemického sluchu a prejavuje sa citlivosťou na zvuky v hovorených slovách. Predpokladá tiež, že dieťa si je vedomé akustickej formy hovoreného jazyka a môže izolovať obsah slova alebo slovného prejavu. Prostredníctvom sluchu tak môže izolovať slová vo vetách, slabiky a zvuky v slovách a pod. (Adams et al., 1998; Mikulajová & Dujčíková, 2001).

Kľúčovým pojmom v spleti ďalších pojmov súvisiacich s problematikou fonologického uvedomovania v kontexte rozvíjania ranej gramotnosti je pojem fonemický sluch. O fonemickom sluchu v súčasnej dobe hovoríme v širšom kontexte a chápeme ho ako súčasť fonologického uvedomovania. Fonemický sluch môžeme definovať ako schopnosť rozlišovať v slovách sluchom fonémy, ktoré majú významotvornú funkciu. Podľa Kutáľkovej (2005) dovoľuje fonemický sluch deťatú presne rozpoznávať jednotlivé hlásky. Zaisťuje spájanie hlások do slov a rozklad slova na hlásky. Viacero autorov uvádza, že termín „fonemický sluch“ sa v súčasnej dobe nepovažuje za

správny a je spojený viac s minulosťou (Mertin, 2010). Zdá sa, že problém je viac vo vnímaní. Dnes sa oveľa väčší dôraz kladie na vyššie kognitívne procesy, teda na uvedomenie. Pri nedostatočne rozvinutom fonemickom uvedomovaní dieťa síce hlásky počuje, ale neuvedomuje si ich. Zápotočná (2012) argumentuje, že tu totiž nejde len o otázku sluchu (počutia), ale najmä o otázku vedomej analýzy akustickej reči, s istou mierou abstrakcie (izolovanie fonémy), ktorá vyžaduje aj vedomé učenie, t.j. postupné uvedomovanie si dôležitosti týchto prvkov. Bližšie definovanie pojmov spojených s riešenou problematikou čitateľ nájde v publikácii Fonologické uvedomovanie ako prekursor vývinu gramotnosti (Máčajová et al., 2017).

Od 1. septembra 2016 je na Slovensku v platnosti nový Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Tento program explicitne definuje obsahové a výkonové štandardy pre oblasť fonemického a fonologického uvedomovania. Uvedené je súčasťou vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia v podoblasti písaná reč a chápanie formálnych charakteristík písanej reči. Konkrétny popis výkonových a obsahových štandardov popisuje Tabuľka 1.

Tabuľka 1 Obsahové a výkonové štandardy ŠVP pre predprimárne vzdelávanie na Slovensku vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia pre oblasť Fonologické procesy a fonologické uvedomovanie (ŠVP SR, 2016).

Tabuľka 1. Fonologické procesy a fonologické uvedomovanie

Výkonové štandardy	Obsahové štandardy
Sprevádza spievanie piesne alebo recitáciu krátkeho literárneho útvaru rytmickým sprievodom.	Recitovanie básní a spev piesní učiteľka dopĺňa rytmickým sprievodom (napr. tleskaním, rytmizáciou na ľahkoovládateľných hudobných nástrojoch).
Rozhodne, či sa dve slová rýmujú.	V texte básní, riekaniek, hádaniek a vyčítaniek deti vyhľadávajú slová, ktoré sú si zvukovo podobné (rýmujú sa), k zadaným slovám vyberajú ďalšie zvukovo podobné slová z radu slov, ktoré ponúka učiteľka alebo navrhujú vlastné slová.
Rozčlení zvolené slová na slabiky.	Učiteľka pri rytmizácii riekaniek a piesní zdôrazňuje rytmickú štruktúru slova na úrovni slabiky.
Vyčlení začiatočnú hlásku slova.	Vyčlenenie začiatočnej hlásky slova učiteľka modeluje predĺžením doby výslovnosti začiatočnej hlásky alebo jej opakovaným vyslovením (v závislosti od charakteristiky hlásky). Dbá na to, aby deti postupne dokázali základné analyticko-syntetické činnosti so slovami vykonávať samostatne, bez podpory učiteľky.

Vnímanie rytmu a plynulé pochopenie princípu rytmizácie vytvorí dobrú platformu pre nácvik slabík. Samotnú rytmizáciu básničiek, riekaniek, hádaniek a piesní nie je možné realizovať bez slabikovania. Práve pre prirodzenosť spojenia týchto dvoch činností sú aktivity na slabikovanie a rytmizovanie deťmi obľúbené. Mnohé skúsenosti z praxe a (v neposlednej rade) aj výsledky nášho testovania ukázali, že v oblasti práce so slabikami deti dosahujú vysokú úspešnosť.

Pre rozvoj fonematického uvedomovania na úrovni analyticko-syntetických činností odporúčame plnenie nasledovných cieľov, ktoré sú v súlade s Metodickou príručkou vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie na Slovensku (Zápotočná & Petrová, 2016):

- tréning **analyticko-syntetických činností** (analýza slova na slabiky, analýza slova na hlásky, analýza vety na slová, analýza textu na vety, syntéza hlások do slabík, syntéza slabík do slov, syntéza slov do viet, syntéza viet do textu);
- učenie **princípu spájania** samohlások, spoluhlások a dvojhlások do slabík;
- učenie chápať **rozdiel medzi hláskou, slabikou, slovom, vetou** a vedieť ich graficky znázorniť;
- učenie **sluchom analyzovať prvú, prostrednú a poslednú hlásku** v slove a určiť jej pozíciu;
- učenie **tvoriť slová na začiatočnú slabiku a hlásku**;
- učenie **dopĺňať chýbajúce hlásky a slabiky** v slovách.

Niekoľko odporúčaní na uvedomovania slabík:

- pri básňach, piesňach, riekankách, rečovankách sledovať a upriamovať pozornosť na slabičnú štruktúru slova (napr. jedno tlesnutie, buchnutie = jedna slabika);
- naučiť deti znázorňovať slabiky graficky (bodky, čiarky, zvislé čiary v slovách), príp. pomocou predmetov (napr. guľičiek) a postupne tak prechádzať k určovaniu ich počtu;
- naučiť deti rozčleňovať slová na slabiky.

Spájanie písmen do slabík je omnoho náročnejšie ako samotné zapamätávanie písmen. Zvládnutie slabiky ako celku je pre čítanie kľúčové, i preto je dôležitou súčasťou jednej z etáp výuky čítania. Môžeme povedať, že základom čítania v hláskovo analyticko-syntetickej metóde, ktorá má na Slovensku v začiatočnej výučbe čítania a písania dominantné postavenie, je „slabika“. Neschopnosť dieťaťa vyčleniť, vnímať a pochopiť slabiku môže mať za následok nezvládnutie techniky čítania. Je nutné si uvedomiť, že ak si dieťa nezaautomatizuje čítanie slabiky, jeho čítanie zastane na tomto bode. Dôsledkom príliš skorého vedenia žiakov k čítaniu slov (bez náležitého zautomatizovania slabiky) je to, že si žiaci čítajú slová potichu pre seba po písmeňach, a až potom ich vyslovujú nahlas. Tento spôsob čítania býva označovaný ako dvojité čítanie. Čítanie náročnejších

typov slov (nielen z hľadiska dĺžky slova, ale najmä zloženia hlások) tak bude stále procesom, kedy dieťa bude čítať izolované hlásky v snahe ich spojiť do slabík. Týmto postupom však nie je schopné adekvátne rýchlo čítať, čím následne zaniká pochopenie čítaného textu a dieťa tak nevidí v tejto činnosti zmysel.

Deti spontánne pristupujú k písanej reči a písanej kultúre a sami ju vnímajú ako dôležitý nástroj sociálneho prostredia, ktorý púta ich pozornosť tým, že je prirodzene prítomný v činnostiach, ktoré vykonávajú dospelí. Takéto spontánne poznávanie formy však môže byť zdĺhavé, pretože dieťa musí samo objaviť súvis medzi fonematickou štruktúrou slova a jeho zápisom obzvlášť vtedy, ak nemá dospieť len k približnému zápisu slova, ale čo možno najpresnejšiemu v zmysle fonémovo-grafémovej korešpondencie. Ak je riešením, že do istej fázy spontánneho objavovania (cca u 5-ročných detí) vstúpi učiteľka so snahou o cielečné sprostredkovanie formálnej stavby písanej reči, je dobré zamerať sa na to, aby toto poznávanie bolo čo možno najefektívnejšie (t. j. aby učiteľka využila všetky dostupné prostriedky na podporu tohto poznávania) a aby, ak je to možné, zachovala zmysluplný rámec pre toto poznávanie (Zápotočná, 2014, s. 35).

Výskum uvedomovania prvých slabík v slovách

Cieľ výskumu

Predkladaná štúdia prezentuje výsledky výskumu, ktorého cieľom bolo zistiť schopnosť dieťaťa izolovať (určiť, identifikovať, povedať) prvú slabiku v slove. Konkrétne sme zisťovali schopnosti detí v identifikovaní prvých slabík z nasledovných slov: dyňa, seno, žralok, hrozno, jahoda. Prezentované výsledky výskumu sú súčasťou rozsiahlejšieho výskumu, ktorý je orientovaný na vývoj komplexného nástroja hodnotiaceho úroveň fonematického uvedomovania. Komplexný Test na hodnotenie fonologického uvedomovania (TFU) diagnostikuje nasledovné schopnosti, ktoré majú úzky vzťah k fonematickému uvedomovaniu: práca s rýmami; schopnosť analýzy a syntézy na úrovni slova, slabiky a hlásky; vynechávanie hlásky a slabiky; izolácia hlásky a slabiky a diferenciacia slov a lokalizácia zmien vo vetách.

V celku „Izolácia“ sa TFU orientuje na diagnostiku troch schopností: izolácia prvej hlásky, izolácia prvej slabiky a tvorba slova na danú hlásku. Výsledky v tejto štúdii sú tak čiastkovým ukazovateľom úrovne slovenských detí v schopnosti izolovať prvú slabiku v zadanom slove. Vyplývajú z uvedeného nás zaujímalá odpoveď výskumnú otázku: Aká je úroveň slovenských detí v jednotlivých vekových kategóriách v oblasti „Izolácia prvej slabiky“?

TFU bol primárne vyvinutý pre hodnotenie fonologického uvedomovania detí, ktoré budú vyučované hláskovo analyticko-syntetickou metódou, ktorá ma na Slovensku dominantné postavenie. Jej využitie v našich podmienkach je adekvátne aj z hľadiska klasifikácie slovenčiny ako flektívneho jazyka. Z toho vyplýva, že typológia jazyka a metódy výučby spolu súvisia a ovplyvňujú mechanizmy vývinu čítania a písania. Vplyv povahy ortografie jazyka na vývoj gramotnosti vyplýva aj z jej konzistencie. Konzistencia označovaná aj ako transparentnosť jazyka sa zakladá na kompaktnosti grafémovo-fonémových vzťahov (Mikulajová et al., 2012).

Výskumný súbor

Výskumu sa zúčastnilo 28 materských škôl na Slovensku. Testované boli deti vo veku 4-7 rokov. Spolu išlo o 866 respondentov, z toho 446 dievčat a 420 chlapcov. Z testovania boli vylúčené deti s poruchami reči a deti s odloženou školskou dochádzkou. Celkovo bolo zhodnotených 4330 výpovedí detí (5 testovaných položiek).

Metodika výskumu

Popis testovaných slov a kritérií ich výberu: Pri výbere slov sme si určili dve základné kritériá ich výberu. Prvým bola dĺžka slova, ktorú v našom prípade určoval počet slabík a hlások. Druhým kritériom sa stal typ slabiky, z ktorých sú slová

Tabuľka 2. Počty diagnostikovaných detí v jednotlivých vekových kategóriách

Veková kategória	4,0-4,5	4,6-5,0	5,1-5,5	5,6-6,0	6,1-6,5	6,6-7,0	
Počet detí	83	160	130	192	204	97	866

zložené. Počet slov bol zvolený vo vzťahu k ďalším testovaným položkám TFU, nakoľko na tomto mieste prezentované výsledky sú súčasťou komplexnejšieho testovania fonologických schopností detí predškolského veku na Slovensku.

V tomto okruhu sme testovali dvoj a trojslabičné slová s dvomi typmi slabík: otvorenou a zatvorenou. Podľa postavenia sonanty v slovenskom jazyku rozlišujeme zatvorené a otvorené slabiky. Zatvorená slabika je taká, ktorá sa končí na konsonant alebo na hlásku s nižším stupňom sonority ako má predchádzajúca hláska. V koncovej časti otvorenej slabiky nie je konsonant. Tento typ úlohy je pre deti veľmi jednoduchý. Súvisí s analyticko-syntetickými činnosťami, rozvíjaniu ktorých venuje predprimárna edukácia významnú pozornosť. Kombináciou vyššie uvedených kritérií sme si zvolili nasledovné slová, ktorých charakter bližšie popíšeme:

1. dyňa - dvojslabičné slovo, typ slabiky: otvorená - otvorená;
2. seno - dvojslabičné slovo, typ slabiky: otvorená - otvorená;
3. žralok - dvojslabičné slovo, typ slabiky: zatvorená - zatvorená;
4. hrozno - dvojslabičné slovo, typ slabiky: zatvorená - otvorená;

5. jahoda - trojslabičné slovo, typ slabiky: otvorená - otvorená - otvorená.

Inštrukcia pre učiteľa: Učiteľ postupne dieťaťu hovorí slová a jeho úlohou je povedať slabiku, na ktorú sa slovo začína.

Inštrukcia pre dieťa: Slovo sa skladá s hlások a slabík. Ja ti budem hovoriť slová a Ty mi povieš, aká slabika je na začiatku toho slova. Napr. v slove „doma“ je prvá slabika „do“.

Hodnotenie: ak dieťa správne určí začiatčnú slabiku, v stĺpci „H“ učiteľ udeľí 1 (1 bod), ak dieťa slabiku správne neurčí, príp. nepovie žiadnu slabiku, napíše „0“.

Úlohy na zacvičenie: ťava, zima.

Výsledky výskumu

Prvým slovom, z ktorého mali deti izolovať prvú slabiku, bolo slovo „dyňa“. Ide o dvojslabičného, ktoré je tvorené dvomi otvorenými slabikami. Celkové výsledky vo všetkých vekových kategóriách prezentuje tabuľka 3.

Celkové percento úspešnosti dosiahlo percentuálnu hodnotu 69% a pohybuje sa v rozmedzí od 37% v najnižšej vekovej kategórii po 82% v druhej najvyššej vekovej kategórii. Nepotvrdil sa nám

Tabuľka 3. Výsledky v položke: Izolácia prvej slabiky zo slova „dyňa“

dyňa							
Veková kategória	4,0-4,5	4,6-5,0	5,1-5,5	5,6-6,0	6,1-6,5	6,6-7,0	Celková úspešnosť
úspešnosť (%)	37	48	66	81	82	81	69
Mdn	0	0	1	1	1	1	-

Tabuľka 4. Výsledky v položke: Izolácia prvej slabiky zo slova „seno“

seno							
Veková kategória	4,0-4,5	4,6-5,0	5,1-5,5	5,6-6,0	6,1-6,5	6,6-7,0	Celková úspešnosť
úspešnosť (%)	41	54	68	78	81	80	70
Mdn	0	1	1	1	1	1	-

predpoklad, že s vekom vzrastá aj úspešnosť detí, nakoľko deti od 6,1 do 6,5 roka boli v testovaní úspešnejšie, ako deti v poslednej vekovej kategórii. Rozdiel je však zanedbateľný (1%). Nesprávne odpovede sa vyskytli na úrovni 31,29%.

Hodnota mediánu je pre prvé dve vekové kategórie, t.j. do 5 rokov na hodnote „0“. Od 5,1 do 7 rokov je hodnota mediánu „1“.

Z testovania položky Izolácia prvej slabiky v slove „dyňa“ vyplynuli nasledovné závery:

1. *Deti od 4-5 rokov nemusia vedieť zo slova „dyňa“ správne izolovať prvú slabiku „dy“.* Hodnota mediánu je pre uvedené vekové kategórie „0“.
2. *Deti od 5,1 do 7 rokov sú vo väčšine prípadov schopné zo slova „dyňa“ správne izolovať prvú slabiku „dy“.* Hodnota

mediánu je pre uvedené vekové kategórie „1“.

3. *Celkové % úspešnosti za celú výskumnú vzorku je 68,71%, čo znamená, že takmer 69% detí vo veku od 4 do 7 rokov je schopné zo slova „dyňa“ izolovať prvú slabiku. 31% testovaných detí túto úlohu nezládá.*

Druhým slovom, z ktorého mali deti izolovať prvú slabiku, bolo slovo „seno“. Ide o dvojslabičného, ktoré je tvorené dvomi otvorenými slabikami. Celkové výsledky vo všetkých vekových kategóriách prezentuje tabuľka 4.

Celkové percento úspešnosti dosiahlo percentuálnu hodnotu 70% a pohybuje sa v rozmedzí od 41% v najnižšej vekovej kategórii po 81% v druhej najvyššej vekovej kategórii. Nepotvrdil sa nám

Tabuľka 5. Výsledky v položke: Izolácia prvej slabiky zo slova „žralok“

Žralok							
Veková kategória	4,0-4,5	4,6-5,0	5,1-5,5	5,6-6,0	6,1-6,5	6,6-7,0	Celková úspešnosť
úspešnosť (%)	24	29	46	60	67	68	51
Mdn	0	0	0	1	1	1	-

predpoklad, že s vekom vzrastá aj úspešnosť detí, nakoľko deti od 6,1 do 6,5 roka boli v testovaní úspešnejšie, ako deti v poslednej vekovej kategórii. Rozdiel je však zanedbateľný (1%). Nesprávne odpovede sa vyskytli na úrovni 30,48%.

Hodnota mediánu je pre prvú vekovú kategóriu t.j. do 4,5 roka na hodnote „0“. Od 4,6 do 7 rokov je hodnota mediánu „1“.

Z testovania položky Izolácia prvej slabiky v slove „seno“ vyplynuli nasledovné závery:

1. *Deti od 4-4,5 roka nemusia vedieť zo slova „seno“ správne izolovať prvú slabiku „se“. Hodnota mediánu je pre uvedenú vekovú kategóriu „0“.*
2. *Deti od 4,6 do 7 rokov sú vo väčšine prípadov schopné zo slova „seno“ správne izolovať prvú slabiku „se“. Hodnota mediánu je pre uvedené vekové kategórie „1“.*
3. *Celkové % úspešnosti za celú výskumnú vzorku je 69,52%, čo znamená, že takmer 70% detí vo veku od 4 do 7 rokov je schopné zo slova „seno“ izolovať prvú slabiku. 30% testovaných detí túto úlohu nezvláda.*

Tretím slovom, z ktorého mali deti izo-

lovať prvú slabiku, bolo slovo „žralok“. Ide o dvojslabičného, ktoré je tvorené dvomi zatvorenými slabikami, pričom v prvej slabike je na začiatku spojenie dvoch spoluhlások. Celkové výsledky vo všetkých vekových kategóriách prezentuje tabuľka 5.

Celkové percento úspešnosti dosiahlo percentuálnu hodnotu 51% a pohybuje sa v rozmedzí od 24% v najnižšej vekovej kategórii po 68% v najvyššej vekovej kategórii. Pri tomto slove sa prvýkrát potvrdzuje predpoklad, že s vekom vzrastá aj úspešnosť detí, hoci je rozdiel (rovnako ako v predchádzajúcich troch slovách zanedbateľný, len 1%). Nesprávne odpovede sa vyskytli na úrovni 48,61%.

Nižšie percento úspešnosti sa prirodzene odrazilo aj na hodnotách mediánu, ktoré sú pre prvé tri vekové kategórie (t.j. od 4 do 5,5 roka na hodnote „0“). Od 5,6 do 7 rokov je hodnota mediánu „1“.

Z testovania položky Izolácia prvej slabiky v slove „žralok“ vyplynuli nasledovné závery:

1. *Deti od 4-5,5 roka nemusia vedieť zo slova „žralok“ správne izolovať prvú slabiku „žra“. Hodnota mediánu je pre uvedené vekové kategórie „0“.*

Tabuľka 6. Výsledky v položke: Izolácia prvej slabiky zo slova „hrozno“

hrozno							
Veková kategória	4,0-4,5	4,6-5,0	5,1-5,5	5,6-6,0	6,1-6,5	6,6-7,0	Celková úspešnosť
úspešnosť (%)	19	31	38	57	64	56	47
Mdn	0	0	0	1	1	1	-

2. *Deti od 5,6 do 7 rokov sú vo väčšine prípadov schopné zo slova „žralok“ správne izolovať prvú slabiku „žra“. Hodnota mediánu je pre uvedené vekové kategórie „1“.*

3. *Celkové % úspešnosti za celú výskumnú vzorku je 51,39%, čo znamená, že 51% detí vo veku od 4 do 7 rokov je schopné zo slova „žralok“ izolovať prvú slabiku. 49% testovaných detí túto úlohu nevláda.*

Štvrtým slovom, z ktorého mali deti izolovať prvú slabiku, bolo slovo „hrozno“. Ide o dvojslabičné slovo, ktoré je tvorené jednou zatvorenou a jednou otvorenou slabikou, pričom v prvá slabika je na začiatku spojená z dvoch spoluhlások, nasleduje samohláska a potom spoluhláska. Celkové výsledky vo všetkých vekových kategóriách prezentuje tabuľka 6.

Náročnosť zloženia prvej slabiky, ktorú mali deti izolovať sa odrazila aj na celkových výsledkoch úspešnosti detí, kde celkové % dosiahlo úroveň 47%. Pohybovalo sa v rozmedzí od 19% v najnižšej vekovej kategórii po 64% v druhej najvyššej vekovej kategórii. Opätovne sa nepotvrdil predpoklad, že s vekom

sa schopnosti detí zlepšujú. Rozdiel je viac ako 8% v prospech mladších detí vo vekovej kategórii od 6,1 do 6,5 rokov. Nesprávne odpovede sa vyskytli na úrovni 52,77%.

Nižšie percento úspešnosti sa prirodzene odrazilo aj na hodnotách mediánu, ktoré sú pre prvé tri vekové kategórie (t.j. od 4 do 5,5 roka na hodnote „0“). Od 5,6 do 7 rokov je hodnota mediánu „1“.

Z testovania položky Izolácia prvej slabiky v slove „hrozno“ vyplynuli nasledovné závery:

1. *Deti od 4-5,5 roka nemusia vedieť zo slova „hrozno“ správne izolovať prvú slabiku „hroz“. Hodnota mediánu je pre uvedené vekové kategórie „0“.*
2. *Deti od 5,6 do 7 rokov sú vo väčšine prípadov schopné zo slova „hrozno“ správne izolovať prvú slabiku „hroz“. Hodnota mediánu je pre uvedené vekové kategórie „1“.*
3. *Celkové % úspešnosti za celú výskumnú vzorku je 47,23%, čo znamená, že iba 47% detí vo veku od 4 do 7 rokov je schopné zo slova „hrozno“ izolovať prvú slabiku. 53% testovaných detí túto úlohu nevláda.*

Tabuľka 7. Výsledky v položke: Izolácia prvej slabiky zo slova „jahoda“

jahoda							
Veková kategória	4,0–4,5	4,6–5,0	5,1–5,5	5,6–6,0	6,1–6,5	6,6–7,0	Celková úspešnosť
úspešnosť (%)	30	47	57	74	75	73	62
Mdn	0	0	1	1	1	1	-

Posledným testovaným slovom, z ktorého mali deti izolovať prvú slabiku, bolo slovo „jahoda“. Ide o jediné trojslabičné slovo v danom okruhu, je však tvorené tromi otvorenými slabikami. Celkové výsledky vo všetkých vekových kategóriách prezentuje tabuľka 7.

Celkové percento úspešnosti dosiahlo percentuálnu hodnotu 62% a pohybuje sa v rozmedzí od 30% v najnižšej vekovej kategórii po 75% v druhej najvyššej vekovej kategórii. Pri hodnotení úspešnosti detí vzhľadom k veku sa prvýkrát stretávame s výsledkom, kedy najvyššia veková kategória dosiahla horšie výsledky ako dve kategórie pod ňou. To znamená, že deti od 6,6 roka dosiahli horšie skóre ako deti presne o rok mladšie. Napriek tomu, že ide o malé rozdiely dovoľujeme si na tento výsledok upozorniť. Hoci je rozdiel v troch posledných vekových kategóriách len 1%-ný, napriek tomu absentujú zvyšujúce sa hodnoty, čo znamená že deti sa pri hodnotení tohto slova nezlepšujú, napriek tomu, že sú už v edukačnom procese MŠ. Nesprávne odpovede sa vyskytli na úrovni 38%.

Hodnota mediánu je pre prvú vekovú kategóriu t.j. do 5 rokov na hodnote „0“.

Od 5,1 do 7 rokov je hodnota mediánu „1“.

Z testovania položky Izolácia prvej slabiky v slove „jahoda“ vyplynuli nasledovné závery:

1. *Deti do 5 rokov nemusia vedieť zo slova „jahoda“ správne izolovať prvú slabiku „ja“. Hodnota mediánu je pre uvedenú vekovú kategóriu „0“.*
2. *Deti od 5,1 do 7 rokov sú vo väčšine prípadov schopné zo slova „jahoda“ správne izolovať prvú slabiku „ja“. Hodnota mediánu je pre uvedené vekové kategórie „1“.*
3. *Celkové % úspešnosti za celú výskumnú vzorku je 62,24%, čo znamená, že 62% detí vo veku od 4 do 7 rokov je schopné zo slova „jahoda“ správne izolovať prvú slabiku. 38% testovaných detí túto úlohu nezvláda.*
4. *Percentuálne výsledky do 5 do 7 rokov sú vyrovnané. Rozdiel je zanedbateľný (1%). Nepotvrďuje sa predpoklad, že so zvyšujúcim vekom rastú schopnosti detí. Ukázalo sa, že najstaršie deti majú z uvedených troch vekových kategórií najnižšie skóre.*

Tabuľka 8. Hodnotiace normy pre Izoláciu prvej slabiky

OKRUH IZOLÁCIA								
Izoláciu prvej slabiky								
Veková kategória		4,0–4,5	4,6–5,0	5,1–5,5	5,6–6,0	6,1–6,5	6,6–7,0	Ø
dyňa	úspešnosť (%)	37	48	66	81	82	81	69
	Mdn	0	0	1	1	1	1	-
seno	úspešnosť (%)	41	54	68	78	81	80	70
	Mdn	0	1	1	1	1	1	-
žralok	úspešnosť (%)	24	29	46	60	67	68	51
	Mdn	0	0	0	1	1	1	-
hrozno	úspešnosť (%)	19	31	38	57	64	56	47
	Mdn	0	0	0	1	1	1	-
jahoda	úspešnosť (%)	30	47	57	74	75	73	62
	Mdn	0	0	1	1	1	1	-
Celková úspešnosť		30	42	55	70	74	72	60

Súhrnné zhodnotenie výsledkov v okruhu „Izolácia prvej slabiky“

Izolácia prvej slabiky je druhým okruhom, v ktorom sme testovali schopnosti detí vyčleniť prvú hlásku, slabiku alebo vytvoriť slovo. V tabuľke 6 uvádzame výsledky, ktoré prezentujú percentuálnu úspešnosť respondentov vo všetkých slovách súhrnne za celú výskumnú vzorku. Zároveň uvádzame aj hodnotu mediánu, ktorú považujeme za platnú normu.

Celková percentuálna úspešnosť v okruhu „Izolácia prvej slabiky“ je na úrovni 60%. Priemerné percentuálne hodnoty úspešnosti testovania jednot-

livých slov nezaznamenávajú výrazný rozptyl okolo tohto percenta. Nesprávne odpovede sa vyskytli na úrovni 40%.

Analýza percentuálnej úspešnosti vzhľadom k vekovým kategóriám nepotvrdzuje predpoklad, že s narastajúcim vekom vzrastá aj percento úspešnosti detí. Schopnosť detí izolovať prvú slabiku z testovaných slov je lepšia v predposlednej vekovej kategórii (74%) (6,1–6,5) ako u najstarších detí (6,6–7 rokov) (72%). Najlepšie schopnosti tak evidujeme u detí od 6,1 do 6,5 roka. Zároveň upriamujeme pozornosť na skutočnosť, že od 6 do 7 rokov (posledné tri vekové kategórie) je percentuálna úspešnosť takmer rovnaká.

Z výsledných priemerov môžeme podľa percentuálnej úspešnosti vytvoriť nasledujúce **poradie slov**:

1. Najúspešnejšie boli deti pri izolácii slabiky „se“ z dvojslabičného slova „seno“. Úspešnosť je 70%.
2. Ako druhé najúspešnejšie deti zvládli izoláciu slabiky „dy“ z dvojslabičného slova „dyňa“ s % úspešnosti 69%.
3. Ako tretie najúspešnejšie deti zvládli izoláciu slabiky „ja“ z trojslabičného slova „jahoda“ (62%).
4. Ako štvrté v poradí deti zvládli izoláciu slabiky „žra“ z dvojslabičného slova „žralok“, kde percento úspešnosti je na úrovni 51%.
5. Ako najmenej úspešné boli deti pri izolácii slabiky „hroz“ v dvojslabičnom slove „hrozno“, kde percento úspešnosti bolo na úrovni 47%. Ide je jediné testované slovo, v ktorom celkové percento úspešnosti nedosiahlo hranicu 50%.

Analýza úspešnosti z hľadiska charakteru slabík priniesla nasledovné zistenia. Jednoznačne boli deti najúspešnejšie pri identifikovaní otvorených slabík v dvojslabičných slovách „seno“ a „dyňa“. Úspešnosť je takmer rovnaká a rozdiel je len 1%. S rozdielom 7% v porovnaní s druhým najúspešnejším slovom „dyňa“ obstála identifikácia ďalšej otvorenej slabiky „ja“. V tomto prípade bola slabika izolovaná z trojslabičného slova, čo bol jediný rozdiel v porovnaní s predchádzajúcimi slovami. Predpokladáme, že dĺžka slova ovplyvnila znížené per-

cento úspešnosti. Následne až s rozdielom 11% v porovnaní s predchádzajúcim slovom boli deti úspešné v identifikovaní slabiky „žra“ v dvojslabičnom slove „žralok“. Ako najnáročnejšia na identifikáciu bola slabika „hroz“ v slove „hrozno“. Aj v tomto prípade je prvá slabika tvorená dvomi spoluhláskami na začiatku slova, avšak po ďalšej samohláske nasleduje ďalšia spoluhláska. Tento typ slabiky je pre deti najnáročnejší. Potvrďuje to výsledok, kde deti pri identifikácii tejto slabiky za celú skupinu nedosiahli ani hodnotu 50%.

Záver z testovania okruhu „Identifikovanie prvej slabiky slov“ vyplynuli nasledovné závery:

1. Celková percentuálna úspešnosť detí vo veku od 4-7 rokov je 60%.
2. Porovnaním celkovej percentuálnej úspešnosti v okruhu „Izolácia prvej hlásky“ a „Izolácia prvej slabiky“ zistujeme, že deti boli úspešnejšie pri izolácii prvej hlásky, kde bolo percento úspešnosti 72%. Pri izolácii prvej slabiky je na úrovni 60%, čo predstavuje rozdiel 12%.
3. Hodnota mediánu je v prvej vekovej kategórii pri všetkých slovách na hodnote „0“. Tento výsledok znamená, že deti od 4-4,5 rokov nemusia vedieť izolovať ani jednu prvú slabiku v testovaných slovách.

4. Deti od 4,6 do 5 rokov sú vo väčšine prípadov schopné izolovať slabiku „se“, zo slova „seno“. Pre ostatné hlásky je hodnota mediánu „0“, čo znamená, že ich nemusia vedieť identifikovať.
5. Deti od 5,1 do 5,5 rokov sú vo väčšine prípadov schopné izolovať všetky otvorené slabiky: „dy“, „se“ a „ja“. V prípade slov „žralok“ a „hrozno“ je hodnota mediánu „0“.
6. Od 5,6 do 7 rokov by deti mali vedieť identifikovať všetky slabiky z testovaných slov. Medián určuje hodnotu „1“.
7. Výsledky jednoznačne potvrdili, že úspešnosť žiakov je závislá na type identifikovanej slabiky, kde pre deti je najjednoduchšia otvorená slabika zložená zo spoluhlásky a samohlásky.
8. Môžeme povedať, že s vekom rastú schopnosti detí izolovať prvú slabiku. Vo viacerých čiastkových záveroch sme ako najlepšie hodnotenú uvádzali vekovú kategóriu od 6,1 do 6,5 rokov. Percentuálne rozdiely však neboli výrazné. Potvrdila sa však približne rovnaká úroveň testovaných schopností v posledných troch vekových kategóriách, čo nám umožňuje konštatovať, že deti od 5-7 rokov majú takmer rovnakú úroveň schopností identifikovať prvú slabiku slova a táto úroveň s vekom nerastie.

Literatúra

- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, L., & Beeler, T. (1998). *Phonemic Awareness in Young Children: A Classroom Curriculum*. Maryland: Paul Brookes Publishing Co.
- Blomert, L., & Csépe, V. (2012). Psychological foundations of reading acquisition and assessment. In B. Csapó, & V. Csépe (Eds.), *Framework for diagnostic assessment of reading* (s. 17-78). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Bryant, P., Nunes, T., & Barros, R. (2014). The connection between children's knowledge and use of grapho-phonetic and morphemic units in written text and their learning at school. *The British Journal of Educational Psychology*, 84(2), s. 211-225.
- Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada Publishing.
- Gatál, V. (2015). *Rozvíjení jazykových schopností dětí s narušenou komunikačnou schopností*. Nitra: UKF.
- Jošt, J. (2011). *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada Publishing.
- Kutálková, D. (2005). *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada Publishing.
- Máčajová, M., & Grofčíková, S. (2016). Analýza pojmoslovia v oblasti fonematického uvedomovania. *International Journal on Language, Literature and Culture in Education*, vol. 3, Special edition, 265-281.

- Máčajová, M., Grofčíková, S., & Zajacová, Z. (2017). *Fonologické uvedomovanie ako prekurzor vývinu gramotnosti*. Nitra: UKF.
- Mertin, V. (2010). Podpora a rozvoj čtenářských dovedností v předškolním věku. In *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- Mikulajová, M. (2005). Fonologické procesy, čítanie a dyslexia. In Zborník príspevkov zo seminára *Dieťa so špeciálnymi potrebami v bežnej škole*. Nitra: UKF.
- Mikulajová, M., Váryová, B., Vencelová, L., Caravolas, M., & Škrabáková, G. (2012). *Čítanie písanie a dyslexia s testami a normami*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov.
- Mikulajová, M., & Dujčíková, O. (2001). *Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. Elkonina*. Metodická príručka. Bratislava: Dialóg.
- Šelingerová, A. (2017). Fonologické uvedomovanie ako prekurzor vývinu gramotnosti. In *Školský psychológ/Školní psycholog, 1(18)*, s. 108–113.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách na Slovensku. Dostupné z <https://www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-skol-sky-vzdelavaci-program/>
- Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2016). *Jazyk a komunikácia. Metodická príručka k vzdelávacej oblasti Štátneho vzdelávacieho program pre predprimárnej vzdelávanie v materských školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Zápotočná, O. (2014). *Prirodzený prístup k rozvíjaniu počiatkovej gramotnosti detí v MŠ*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Zápotočná, o. (2001). In Kolláriková, Z., Pupala, B. (Eds.). 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál.

doc. PaedDr. Monika Máčajová, PhD.

Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

mmacajova@ukf.sk

Projekt rozvíjení čtenářské gramotnosti prostřednictvím podpory vztahu k četbě u žáků s lehkým a středně těžkým mentálním postižením: „Po stopách rytíře Toulovce“

The Project of developing reading literacy by supporting the relation to reading for pupils with mild to moderate mental disabilities: „In the footsteps of the knight Toulavec“

Markéta Švamberk Šauerová, Libuše Špičáková

Abstrakt: Příspěvek představuje projekt pro utváření pozitivního vztahu k četbě u žáků s lehkým až středně těžkým mentálním postižením v podmínkách školní edukace. Navazuje na podobně sestavené projekty, využívá principů zážitkové pedagogiky a projektového vyučování. Projekt vychází z myšlenky propojení příběhu s reálným prostředím, ve kterém lze realizovat řadu zajímavých činností. Výchozím záměrem projektu je umožnit žákovi získat prožitek v reálném místě založený na příběhu odehrávajícím se ve vybrané knížce.

Klíčová slova: čtenářství, čtenářské kompetence, projekty rozvoje čtenářství, mentální postižení

Abstract: This paper presents the project which creates a positive attitude towards reading of pupils with mild to moderate mental disabilities. It builds on similar preparing project, it uses the principles of experiential pedagogy and project-based teaching. The project is based on the idea of interconnection between the specific story and real environment in which we can realize a number of interesting activities. The initial aim of the project is to enable the students to gain the experience in a real place based on a story from the book and increase interest in reading.

Keywords: reading, reading competencies, literacy development projects, mental disabilities

Úvod

Podpora vztahu k četbě a rozvoj čtenářské gramotnosti je nejen nepostradatelnou součástí základní vzdělanosti moderního člověka pomáhající mu orientovat se v dnešním neustále a rychle se měnícím světě, ale působí rovněž jako základní faktor orientace ve světě i pro jedince s různými druhy postižení – zejména děti s mentálním postižením.

V posledních letech se často diskutuje o celkovém poklesu úrovně čtenářské gramotnosti českých žáků¹, prezentují se výsledky výzkumů ukazujících, že dochází k celosvětovému poklesu zájmu o četbu napříč různými věkovými skupinami², realizují se různá odborná setkání, na nichž specialisté hledají nové cesty k rozvíjení čtenářství a čtenářské gramotnosti žáků různého věku. Přes všechny tyto iniciativy je ale nutné poukázat na nedostatečnou pozornost věnovanou problematice rozvoje čtenářské gramotnosti dětí s lehkým, případně i středně těžkým mentálním postižením. Přitom rozvíjení základní čtenářské gramotnosti (v souvislosti s důrazem na osvojení základní techniky čtení a podporou základního porozumění čteného textu) je základem edukace žáků s mentálním postižením.

Více než u kterékoli jiné skupiny žáků platí, že žáci s mentálním postižením jsou velmi specifictí a vyžadují individuální přístup v pravém smyslu slova.

Cíl a metodika

Cílem příspěvku je představit projekt rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků s lehkým a středně těžkým mentálním postižením prostřednictvím rozvíjení jejich vztahu k četbě.

Projekt je založen na využití prvků zážitkové pedagogiky, je inspirován obdobnými projekty připravenými pro žáky intaktní, žáky se specifickými poruchami učení a pro rodinnou edukaci.

Projekty mají působit jako důležitý faktor motivace dětí k utváření pozitivního postoje ke čtení a k celkovému rozvoji čtenářství, které zvláště u dětí s mentálním postižením můžeme považovat za základní pilíř jejich dalšího osobnostního rozvoje.

Při zpracování příspěvku bylo využito zejména studia historických pramenů, pramenů z depozitáře Národní pedagogické knihovny, dlouhodobé analýzy literární tvorby pro děti a mládež, projektování činností využitelných ve školní i rodinné edukaci k podpoře čtenářství

¹ Viz dlouhodobě obdobné výsledky dokládané šetřením PISA (Palečková et al. 2005, 2007, 2010; Blažek, Příhodová, 2016; Blažek et al., 2019).

² Garbe, 2007; A. C. Nielsen Company, 2001.

dítěte založené na studiu odborných pramenů z oblasti zážitkové pedagogiky a projektového vyučování, vlastních zkušeností s projektovou výukou a výsledků tuzemských i zahraničních výzkumných šetření, včetně šetření vlastních zaměřených na oblast čtenářské gramotnosti a čtenářství (např. Šauerová, 2013c, 2014). Dílčím materiálem pro zpracování tohoto příspěvku byla rovněž analýza literárních zdrojů jednotlivých regionů, analýza literárních zdrojů vybraných informačních center, diskuse s učiteli v konkrétním regionu.

Vymezení pojmů čtenářská gramotnost, čtenářské kompetence

Čtenářskou gramotnost je nutné pojímat jako komplex provázaných složek. Vyžaduje porozumění poznatkům o čtení a čtenářství a jejich aplikaci, nelze ji rozvíjet bez vnitřní motivace žáka a pozitivních postojů, ani ji nelze uplatnit bez zvládnutí specifických čtenářských dovedností i obecných sociálních a poznávacích dovedností.

K tomu přistupuje vlastní obsah pojmů čtení a čtenářství, které díky své rozmanitosti vytvářejí nároky na různé způsoby čtení, zvláště v kombinaci s účelem konkrétního čtení (Altmanová, J. et al., 2011).

Vzhledem k tomu, že čtenářská gramotnost je založena na samotném procesu čtení jako takového a působení

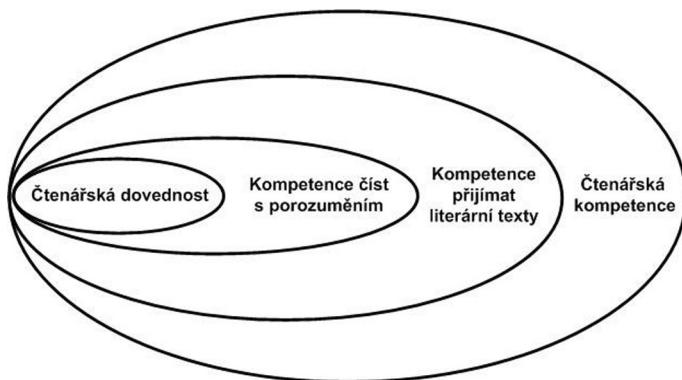
dalších faktorů, je věnována pozornost vymezení i těchto dílčích pojmů, jako např. čtení, čtenářství, čtenářské kompetence, čtenářské strategie.

Na dobře osvojených čtenářských dovednostech zcela jednoznačně závisí další výsledky učení žáků, tedy, jak zdůrazňuje řada odborníků, je čtenářská gramotnost součástí gramotnosti funkční (Gavora, 1998/9, Najvarová, 2007, Zápotočná, 2012 a řada dalších). Jsou k dispozici průkazné doklady o tom, že žáci, kteří jsou na konci třetího ročníku nedostatečně kompetentními čtenáři a zaostávají také v psaní, už nikdy nedohoní své vrstevníky ve výsledcích učení (Altmanová, J. et al., 2010, s. 82).

Základní gramotnost získává žák v období počátečního čtení a je představována nácvikem techniky čtení. V další etapě, kterou můžeme označit jako čtenářskou gramotnost, si žák osvojuje dovednosti, prostřednictvím kterých proniká hlouběji do struktury textu, a učí se jeho obsah využít v rozvoji vlastních vědomostí, a to za účelem uplatnění v reálném životě. Jde rovněž o takové dovednosti, pomocí kterých může najít cestu k četbě, a tím i k obohacení osobního života (Hyplová, 2010, s. 9).

V pojetí mezinárodního výzkumu OECD/PISA je čtenářská gramotnost pojímána jako schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti (Straková et al., 2002, s. 10).

Obrázek 1. Vztah složek čtenářských kompetencí



Zdroj: Švrčková, 2011, s. 54.

Při vymezování pojmu čtenářské gramotnosti je důležité pojetí autorů VÚP (2011, s. 8). Poukazují na skutečnost, že při komplexním vnímání čtenářské gramotnosti je nutné si uvědomit, že se zde prolíná několik rovin: vztah ke čtení (potěšení z četby a vnitřní potřeba číst), porozumění, vysuzování a hodnocení (vyvozování závěrů a kritické posouzení textu), metakognice (dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění), sdílení (sdílení prožitků s dalšími čtenáři), aplikace - využití četby k seberozvoji (Kolektiv autorů VÚP, 2011, s. 8).

Švrčková pod pojmem čtenářská gramotnost míní komplex schopností

a dovedností souvisejících s osvojením si dovednosti číst a s utvářením kladného postoje ke čtení.

Stejná autorka se rovněž pokouší vymezit pojem čtenářské kompetence, které chápe jako komplex dílčích složek. Ty tvoří čtenářská dovednost, kompetence číst s porozuměním a kompetence číst texty literární. Je to způsobilost čtenáře umožňující mu porozumět psaným textům, používat je a reflektovat je, aby dosáhl vlastních cílů, rozšířil své vědomosti a potenciál a účastnil se společenského života (Švrčková, 2011, s. 35, srov. Philipp & Garbe, 2007). Švrčková vztahy mezi dílčími složkami čtenářské kompetence zpracovává graficky, viz obrázek 1.

Hodnotíme-li uvedený model, zdá se, že v modelu chybí důraz na postojové

složky. Švrčková je však neopomíjí, chápe je jako součást uvedených kompetencí. Z komplexního pohledu a z hlediska definice čtenářství by však bylo vhodnější postojové kompetence začlenit do daného modelu rovnou jako samostatnou složku.

Čtenářská gramotnost a čtenářské kompetence u žáků s mentálním postižením

Vydeme-li z analýzy dlouhé řady definic čtenářské gramotnosti a uváděných čtenářských kompetencí, lze za základní čtenářské kompetence běžně považovat čtenářské dovednosti, porozumění textu, vztah k četbě – čtenářský záměr, vyvození závěrů z četby, interpretace textu, reflexe vlastního čtení a sdílení prožitků ze čtení.

U žáků s mentálním postižením je nutné uvažovat užší výčet kompetencí, a to s ohledem na obecnou charakteristiku mentálních postižení. Rozvíjet můžeme čtenářské dovednosti, základní porozumění textu, základní vyvození závěrů z četby. Ostatní kompetence můžeme rozvíjet dle individuálních možností jednotlivých žáků, ale s ohledem na charakter postižení se dá předpokládat, že rozvoj kompetencí typu reflexe či sdílení prožitků bude limitováno rozumovými schopnostmi těchto žáků.

Důležité je si při rozvíjení čtenářské gramotnosti uvědomit, že nejde jen

o fyziologický proces v mozku a ve smyslových analyzátoch (i zde však u mentálně postižených nacházíme sníženou kvalitu), neopominutelný vliv mají i další kognitivní funkce – pozornost, motivace, kognitivní zpracování – porozumění, paměť.

U dětí s lehkým mentálním postižením se setkáváme typicky s následujícím obrazem kognitivních funkcí a osobnostních charakteristik: u dětí se objevuje nižší kapacita paměti, naopak intenzivní proces zapomínání (Bendová & Zikl, 2011), povrchní pozornost (velmi silná oscilace pozornosti, často závislá na síle podnětu, který upoutává pozornost), paměť je krátkodobá a mechanická, myšlení je konkrétní a vázané na názor, setkáváme se s obtížemi při abstrakci a generalizaci (tzn. setkáváme se s chybami v analýze a syntéze, uvažování je vázáno na realitu, typicky na aktuální variantu – z toho vychází i zde popisovaný projekt), obtíže zaznamenáváme u představitosti (uvědomění si podnětu, jenž v daném okamžiku nepůsobí), která je předpokladem tvůrčí činnosti. Typická je snížená motivace. Specifický je i proces vnímání, oproti intaktní populaci musíme uvažovat pomalejší a menší rozsah vnímání, mentálně postižení mívají problém s výběrovostí – tedy odlišením figury od pozadí, rovněž mívají problém se zaměřením vnímání, což souvisí s pozorností. Mívají obtíže ve vnímání prostoru, času a pohybu (vnímání hloubky, perspektivy na obrázcích), z tohoto hlediska lze považovat v příspěvku popi-

sovaný projekt realizovaný v realitě za velmi přínosný, neboť pracuje s reálnou, nikoli obrazovou, situací. V emocionální oblasti se u dětí s lehkým mentálním postižením objevuje nezralost, labilita, impulzivita (srov. Müller, 2001; Valenta & Müller, 2013).

Nezanedbatelným faktem je však rovněž nerovnováha výkonů – dá se říci, že jak na úrovni individuální, tak na úrovni skupiny žáků mentálně postižených. Válková zároveň upozorňuje, že i když osoby s mentálním postižením mají mnohdy zvláštní, neočekávané chování, mají i schopnosti. Jsou schopny zvládnout významné dovednosti, mají intenzivní vnitřní život, včetně chápání hodnot rodiny, domova či zdraví (Válková, 2000).

Velmi zajímavé výsledky výzkumného šetření publikoval v roce 2015 tým odborníků Ostravské univerzity – zaměřili pozornost na komparaci vybraných oblastí čtenářské gramotnosti u žáků s LMP a žáků intaktních ve třetích ročních základní školy (Adamus, Franiok, Kaleja, & Zezulková, 2015). Výzkum sledoval procesy porozumění (zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledávání, vyvozování přímých závěrů, interpretace a integrace myšlenek a informací, zkoumání a vyhodnocování obsahu, získání a používání informací) a oblast čtenářských záměrů (v tomto směru se výzkumný tým zaměřil na korelaci vztahu procesů porozumění se čtenářskými záměry). Z výsledků výzkumu vyplývá, že relativně nejvíce žáků s LMP dosáhlo střední úrovně v kategorii: zamě-

ření se na explicitně uvedenou informaci z textu, interpretace a integrace myšlenek a informací a vyhodnocování obsahu a prvků textu. Zároveň z výzkumu vyplývá, že relativně nejvíce žáků s LMP dosahuje nízké úrovně v kategorii literární zkušenost, používání informací v praxi a vyvozování přímých závěrů (blíže Adamus, Franiok, Kaleja, & Zezulková, 2015, str. 59).

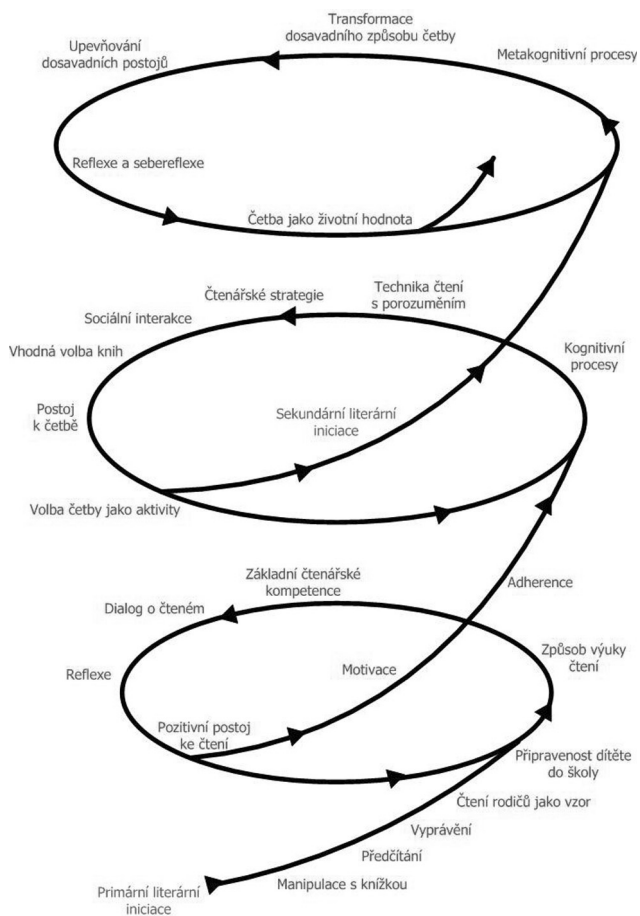
Na složku porozumění textu se zaměřuje např. i výzkumná sonda Kobesové (Kobesová, 2016), na rozvoj čtenářské gramotnosti prostřednictvím čtenářských dílen a metod RWCT např. výzkumná sonda Loskotové (Loskotová, 2017). Výzkumná šetření citlivě uvažují rozměr kognitivních funkcí, jejichž kvalita velmi významně ovlivňuje jakékoliv snahy rozvíjet čtenářskou gramotnost, přesto se s těmito limity velmi solidně vyrovnávají.

Nabízený projekt rozvoje čtenářské gramotnosti je zacílený právě na podporu literárních zkušeností a získávání a používání informací, které bývají u žáků s mentálním postižením na nízké úrovni (srov. např. Adamus, Franiok, Kaleja, & Zezulková, 2015; Kobesová, 2016).

Vývoj vztahu k četbě

Řadu níže uvedených technik je nutné modifikovat či zjednodušit, přesto tyto techniky mohou být velmi účelným pomocníkem při rozvíjení primární úrovně čtenářské gramotnosti – tzv. primární literární iniciace žáků s mentál-

Obrázek 2. Dynamický model vývoje čtenářství (Šauerová, 2014)



ním postižením. V řadě případů je nutné uvažovat i nevýhodný typ sociálního prostředí, v němž děti vyrůstají.

Vývoj vztahu k četbě je možné graficky zobrazit pomocí Dynamického modelu vývoje čtenářství (Šauerová, 2014)

Tento model vývoje čtenářství operuje s dvěma základními rovinami, a to právě již zmiňovanou rovinou primární literární iniciace a sekundární literární iniciace. V každé této fázi se na vývoji čtenářství podílí řada podstatných fak-

torů, které se mění s postupem času jak kvalitativně, tak i kvantitativně, a díky těmto proměnám působí jako činitele vývoje v dalších uvedených faktorech. U dětí s mentálním postižením je zcela zásadní věnovat pozornost oné rovině primární iniciace, neboť rovina sekundární iniciace je velmi úzce spojena s kognitivními procesy a přiměřenou úrovní rozumového nadání.

Techniky pro rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků s mentálním postižením

Z hlediska obecného rozvíjení čtenářské gramotnosti se jeví jako velmi efektivní a motivačně zajímavé techniky, které se běžně využívají při práci se seniory v rámci kognitivního tréninku, při rehabilitaci osob s počínající demencí, po mrtvicích, úrazu hlavy. Podstatou využití těchto technik je vhodný výběr modelových situací, v nichž se porozumění a práce s textem trénuje. Důležité je v tomto ohledu zohlednit věk dítěte, jeho dosavadní zkušenosti, projevy postižení v edukační realitě, další schopnosti či další handicap a kvalitu rodinného zázemí.

Dalšími nástroji, technikami, které lze při rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků s mentálním postižením použít, mohou být pomůcky využívané při reedukaci dětí s dyslektickými a dysortografickými obtížemi. U dětí s mentálním postižením

velmi často v souvislosti se sníženým rozumovým nadáním nacházíme oslabení dílčích funkcí (většinou obtíže ve sluchové analýze a syntéze, při zrakovém rozlišování, nízkou schopnost koncentrace pozornosti). Zařazení pracovních sešitů, případně vybraných listů a cvičení z reedukačních materiálů pro SPU, působí motivačně a jako určitá změna ve výuce, zároveň při použití působí i reedukační efekt těchto cvičení.

Velmi zajímavé možnosti pro rozvoj čtenářství a podporu čtenářské gramotnosti přináší čtenářský tutoring (blíže např. Švamberg Šauerová, 2017), přesto, že se to může jevit komplikované, i ve školách pracujících se žáky se specifickými potřebami lze čtenářský tutoring využít. V tomto případě je vhodné doporučit asymetrický tutoring – žák s lehčím typem postižení může působit jako tutor, v této situaci je nutné velmi pečlivě zvážit situace výměny tutorů a velmi pečlivě nastavení způsobu práce. I tento model však přispívá k větší atraktivitě výuky, navíc díky menšímu počtu žáků může být snáze realizovatelný v edukační praxi.

Poslední možností, kterou mohou využít i školy speciální, je rozvíjení vztahu žáků k četbě pomocí projektové výuky. Na těchto principech připravují řadu projektů rozvíjení vztahu k četbě např. Švamberg či Šauerová (Šauerová, 2013a; Švamberg Šauerová, 2015, 2017) a na základě principů projektové výuky (blíže např. Dvořáková, 2009, Šauerová, 2013b) byl vytvořen i projekt učitelů

Základní školy speciální ve Skutči (spolu-autorky příspěvku). Tento projekt je dále popsán, včetně základních projektových fází, jako návrh projektu, který lze modifikovat i pro jiné cílové skupiny. V tomto případě jsou cílovou skupinou pro realizaci projektu žáci s lehkým a středně těžkým mentálním postižením.

Využití principů projektové výuky jako motivačního nástroje k rozvíjení čtenářství

Projekt ve výchově má stejně nezastupitelný význam jako v dalších oborech lidské činnosti. Chápeme jej jako plán, organizaci, logický a promyšlený postup řešení s ohledem na stanovený cíl, a především výsledný konkrétní a užitečný produkt (Tomková, Kašová, & Dvořáková, 2009).

Význam projektového vyučování, tedy vyučování založeného na projektu, tkví v jeho komplexnosti. Děti mají možnost propojovat teoreticky získané poznatky s realitou, přirozeným způsobem propojovat poznatky z různých oborů tak, jak je tomu v běžném životě. Mnohdy si ani použití některých znalostí a dovedností při plnění úkolů neuvědomují, protože je používají automaticky. U dětí s lehkým a středně těžkým mentálním postižením mají projekty naprosto nezastupitelný význam, neboť jsou tyto děti více než kterékoliv jiné závislé na názoru, na praktické činnosti, skrze kterou mohou

dovodit velmi jednoduché, základní souvislosti (často na úrovni mechanického osvojení).

Dalším významným principem projektové výuky je prožitek (zážitek), který dítě při plnění projektu zažívá. I v tomto směru je nutné doplnit, že děti s mentálním postižením mají sníženou schopnost emočního prožívání, přesto je velmi důležité poskytovat dětem co nejvíce takových příležitostí. Důležité je rovněž si uvědomit, že řada z nich pochází navíc z nepodnětného prostředí, tedy už sama volba zajímavého a nevšedního prostředí poskytuje prostor pro případný přirozený rozvoj.

Nezanedbatelným významem projektové výuky je i u dětí s mentálním postižením vedení k vyšší míře samostatnosti a spoluzodpovědnosti, důraz na zpětnou vazbu (reflexi i sebereflexi).

Projekt jako takový je v současné pedagogické literatuře definován různě. Maňák a Švec (2003, s. 168) jej chápou jako komplexní praktickou úlohu spojenou se životní realitou, kterou je nutné řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu. Kašová, která projektové vyučování uvedla v průběhu devadesátých let v život ve škole v Obříství a vybrané ukázky projektů zpracovala v publikaci *Škola trochu jinak*, chápe projekt jako integrovaný úkol, v jehož průběhu žáci potřebují vyhledávat nové informace, zpracovávat je a implementovat nové poznatky do již osvojené soustavy poznatků, musí dobře organizovat vlastní práci, volit z různých

způsobů řešení, pracovat s chybou, spolupracovat apod. (blíže Kašová, 1995).

Pro účely tohoto příspěvku se jeví jako plně vyhovující pojetí Kubínové (2005). Podle ní projekt plní různé funkce, a to v závislosti na vymezeném cíli edukačního procesu. Může tedy plnit dobře funkci metody, nástroje, organizační formy, prostředku apod. Ve shodě s tímto pojetím je projekt chápán jako prostředek, jímž vychovatel (ať už pedagog, či rodič) dosahuje zlepšení čtenářských kompetencí, rozvíjí vztah dítěte ke čtenářství a zvyšuje tak celkovou čtenářskou gramotnost vychovávaného.

Kubínová zdůrazňuje hlavní význam projektu v jeho vzdělávací strategii. Jako argument uvádí, že je-li projekt dobře připraven a vhodně zařazen do edukačního procesu, vzniká dostatečný prostor pro rozvíjení vlastních učebních strategií žáka a souběžně dostatečný prostor k zaujetí aktivního přístupu k vlastnímu učení (Kubínová, rvp.cz/clanek/334).

S ohledem na zaměření tohoto textu je nutné věnovat pozornost rovněž typologii projektů, neboť na jejich základě autorka nabízí projekty i pro rodinnou edukaci (tedy využívá projektu jako prostředku, a to ne v „typickém“ edukačním prostředí, v kterém se s projekty jako takovými setkáváme).

Podstatné je rovněž členění projektů v pojetí Valenty (1993) a Maňáka a Švece (2003).

Valenta rozlišuje projekty podle místa na projekty školní, domácí a spojité

(tzn. takové, které na sebe mohou navazovat). Z tohoto dělení vychází i autorka při návrzích projektů pro využití v rodinné edukaci, zdůrazňuje i jejich modifikaci pro školní prostředí a nutnost spolupráce školy a rodiny.

Další Valentovo dělení (1993) je rovněž z hlediska tohoto textu podstatné, rozlišuje projekty individuální a kolektivní (v jejich rámci rozlišuje projekty skupinové, třídní, ročníkové, víceročnickové a celoškolní). Toto dělení uvádí i třetí kategorii projektů, a to projekty propojující činnost společnou s činností individuální.

Projekty jsou dle Maňáka a Švece (2003, s. 169) rovněž děleny podle časové dimenze, a to na krátkodobé (několikahodinové), střednědobé (trvajících jeden až dva dny), dlouhodobé (týdenní) a mimořádně dlouhodobé (trvajících několik týdnů, měsíců).

S časovým hlediskem pracuje odlišně Kašová, která projekty v reálném životě školy realizovala. Projekty krátkodobé probíhaly v jejím pojetí v rozsahu 1 až 2 dny, projekty střednědobé trvaly obvykle týden, dlouhodobé několik měsíců – např. celoškolní projekt *Staročeský jarmark* – období únor až květen (blíže Kašová, 1995, s. 15). V ZŠ Obríství byly realizovány rovněž roční projekty, které je možné chápat jako projekty mimořádně dlouhodobé.

Níže popsany projekt lze dle pojetí Kašové charakterizovat jako projekt střednědobý – je plánovaný na týden.

Týdenní projekt na téma: „Putování za Toulovcem“

Cíl projektu

Cílem projektu je rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků s lehkým a středně těžkým mentálním postižením prostřednictvím rozvíjení jejich vztahu k četbě. Projekt pracuje s prvky zážitkové pedagogiky.

Projekt vychází z analýzy výzkumných sond, výběru konkrétních čtenářských kompetencí, které má smysl u dětí s mentálním postižením rozvíjet a zároveň ho lze chápat jako důležitý faktor motivace dětí k utváření pozitivního postoje ke čtení a k celkovému rozvoji čtenářství. Utváření postojů k četbě je u dětí s mentálním postižením komplikované, z výsledků komparace autorského kolektivu Ostravské univerzity (Adamus, Franiok, Kaleja, & Zezulková, 2015) je zřejmé, že vysoký počet dětí s MP má literární kompetence na nízké úrovni, proto lze rozvíjení těchto kompetencí alespoň v základní rovině považovat za klíčové pro další osobnostní rozvoj dětí (rozšiřování slovní zásoby, pozitivní vztah ke čtení). Rovněž je prostřednictvím projektu důležité rozvíjet schopnost základního porozumění textu a dovednost získávání a aplikace informací z textu v reálném životě.

Východiska pro plánování projektu

Jak již bylo uvedeno, při studiu daného tématu a návrzích konkrétního projektu podpory čtenářské gramotnosti bylo využito zejména studia historických pramenů, analýzy literární tvorby pro děti a mládež, studia odborných pramenů z oblasti zážitkové pedagogiky a projektového vyučování, dlouhodobých zkušeností s projektovou výukou u dětí s lehkým a středním mentálním postižením.

Podstatnou okolností projektových aktivit založených na principu utváření prožitků (blíže Šauerová, 2013b, Hogenová, 2001, 2005) je rovněž podpora sociálních interakcí. V tomto konkrétním případě je rovněž možné, díky spojení literárních pramenů a prostředí místního regionu, rozvíjet pozitivní vztah k místu, kde jsme doma, k místu, které nás obklopuje. Budeme-li uvažovat opačně, pak si k místu, které je nám blízké regionálně, můžeme prohlubovat vztah i díky novým poznatkům z literárních zdrojů a taková místa se pro nás pak stávají velmi důležitými.

Propojení literárních příběhů, pověstí či pohádek s konkrétním reálným místem, v němž se děj odehrával (nebo mohl odehrávat), je právě v dnešní přetech-nizované době jednou z cest, jak dětem pomoci utvářet si představu o čteném příběhu a jak přes praxi rozvíjet porozumění čtenému. Děti si mohou popisovat

vané skutečnosti z daného místa ověřit – pohled z kopce, vůni louky, obraz hradu v zapadajícím slunci, propojení příběhu s realitou poskytuje nepřehledné množství modelových situací, které velmi efektivně můžeme využít i při edukaci dětí s mentálním postižením.

Níže navržený projekt vychází z projektů rozvíjení čtenářství dle Šauerové (2014), jsou respektovány etapy projektové výuky, včetně velmi důležité následné evaluace. Tato fáze je při práci s dětmi s LMP náročnější, ale i tato etapa je v projektu řešena. V rámci evaluace projektu bylo využito skupinové diskuse, skupinového písemného zpracování, jednoduchých písemných záznamů žáků a výtvarného zpracování zážitků z projektu (např. vyrábění štítu rytíře apod.).

Výchozí myšlenkou projektu bylo již zmíněné propojení literárních pramenů s reálným prostředím regionu, s ohledem na region Litomyšlsko byla vybrána pověst o Toulouvcovi, s níž lze velmi pěkně propojit řadu míst z okolí – Touloucovy Maštale (krásné místo přírodní rezervace), Litomyšl a podobně. Vysvětlení podivného jména Touloucovy Maštale lze najít v pověstech: podle nich zde měl totiž svůj tajný úkryt loupeživý rytíř Vavřinec Toulouvec.

Etapy projektu

PONDĚLÍ

1. Přípravná fáze

Tato fáze probíhá ve škole v hodině českého jazyka:

- a) Téma: pověst v literatuře a její význam pro dětského čtenáře (co je pověst);
- b) Výběr pověsti o loupeživém rytíři Toulouvcovi a propojení pověsti se současností.

Pověst o Toulouvcovi

Vavřinec Toulouvec z Třemošné je zde v okolí jednou z velmi známých, významných, ale také nejrozporuplnějších osobností středověkého Litomyšlska... Kdo byl Vavřinec Toulouvec? Těžko říci...

Podle lidových pověstí v mládí loupeživý rytíř, ve stáří doložen jako měšťan proslulý svou dobročinností. Historické prameny o převážné části jeho života zatím mlčí. Nevíme, kdy a kde se Toulouvec narodil, odkud přišel. Předpokládá se, že se zřejmě narodil kolem roku 1350. V roce 1407 je veden jako občan litomyšlský. V letech 1407–1412 skutečně asi žil přímo v Litomyšli. Učinil totiž několik charitativních nadací především Litomyšlskému špitálu a městským chudým.

Toulouvec byl ženatý, pravděpodobně bezdětný. Jeho žena Anežka v roce 1408, kdy Toulouvec činí nadaci i pro spásu její duše, už nežila. Jména jeho rodičů nejsou známa. Neví se též, zda jméno Toulouvec bylo jeho jméno rodné. Zcela jistě se má za to, že jeho jméno má souvislost s jeho erbem, který využíval. Byl na něm toulec se šípky. S tímto erbem se již také více neseťkáváme. Užíval ho jen on sám a jeho smrtí zanikl.

Až v roce 1407 je veden jako měšťan litomyšlský, velice majetný, vážený a štedrý. V této době vlastní na Vysokomýtsku ves

Trusnov, na západ od Litomyšle obce Mladočov, Jarošov, Budislav, statky na Desné a lesy u Proseče. Také majetky v Třemošné (dnešní část Sebranic).

Toulovcova historicky doložená dobročinnost začíná v r. 1407. V první nadaci daroval úrok ze svého dvorce v Trusnově Litomyšlskému špitálu a kaplanu špitálského kostela. Už tato první nadace svědčí o jeho váženosti, prozíravosti a obratnosti. Nejprve předstoupil před krále a přednesl mu svůj úmysl učinit nadaci. Václav IV. pak nadaci stvrdil královským majestátem a přikázal ji zapsat do Zemských desek. Nadaci v r. 1408 zvýšil pro budoucí spasení své duše, všech předků a přátel svých. Důchod byl vyplácen z jeho statků v Mladočově. Jsou zde velmi podrobně stanoveny pravidla, podmínky a postup rozdělování nemocným a chudým. Vztahuje se na správu špitálského majetku. To vše svědčí o Toulouvcových organizačních schopnostech a smyslu pro pořádek. V nadaci z r. 1409 sepsanou litomyšlským biskupem Janem Toulouvec obdaroval církev a kostel sv. Bartoloměje v Mladočově, ani zde nechybí prostředky pro chudé.

V r. 1412 Toulouvec zřejmě onemocněl. Byla provedena revize všech nadací a sepsány dvě další nové. Jedna se týkala opět špitálského kostela, tedy církve, další byla Toulouvcem určena lázním tak, aby se chudí mohli dvakrát ročně vykoupat. (Lazebník musel vousatým mužům i bradu oholit.) Nadace byly opět hrazeny z úroků ze vsi Mladočov. Všechny Toulouvcovy nadace jsou velmi rozsáhlé a podrobně vypsány, soustředí se na daná pravidla

a podmínky. Z toho usuzujeme, že to byl bohatý člověk se snahou pomoci bližnímu, s citem pro spravedlnost.

Je otázkou až záhadou, jak svého majetku nabyt. Vlastnil krčmy, mlýny, pivovar, vsi, možná zbohatl postupně zde. Mohl být kupcem, výběřčím daní, finančníkem, který poskytoval půjčky. Praktičnost a preciznost, s jakou spravoval své majetky a určoval nadace, k tomu navádí. Nelze však s jistotou vyloučit i v lidových pověstech zmiňovanou minulost loupeživého rytíře. V nich se vypráví, že se účastnil nájezdů na Moravu, do Uher a za to byl pronásledován. Existence loupeživých rytířů totiž ve 13. století a v první polovině 14. století byla běžná. Za vlády Karla IV. sice došlo k výrazné změně k lepšímu, ale po jeho smrti v r. 1378 a za vlády Václava IV. se opět loupení vyskytovalo. Je tedy možné, že se Toulouvec na něm nějak podílel. Zatím to nelze ani doložit, ani vyvrátit. Neví se též, zda byl nižší šlechtic, tedy rytíř, nebo jen měšťan.

Když Vavřinec Toulouvec zemřel na konci r. 1412, byl slavně pohřben v kostele na „Špitálku“ (kostelík Rozeslání sv. Apoštolů). Prý právě nad jeho hrobem byl vymalován jeho portrét. Obraz tam zůstal po staletí a nacházel se snad poblíž oltáře. Bohužel malba z kostelíka dnes již neexistuje, byla zničena. Také není zcela jisté, zda je skutečně pochován uvnitř kostela, nebo vně, někde poblíž zdi.

Pro město Litomyšl byly Toulouvcovy odkazy základem jmění, které dostalo pod svou správu a které vytrvalo staletí. Jeho dobročinné nadace byly nadčasové, téměř

všechna města nadace ztratila při politických konfiskacích. V Litomyšli zůstaly do r. 1945, kdy byly pozemky převedeny do státního fondu. Tolik praví víceméně ověřené historické údaje...

Toulovec byl tedy zřejmě člověk bohatý, zbožný, velkorysý i praktický, zároveň opatrný, prozíravý a přesný, vyznal se dobře ve finančních záležitostech, ale s výraznou humanitní snahou pomoci chudým a potřebným.

Jeho existence je opředená nejasnostmi a záhadami. Není tedy divu, že v lidovém vyprávění romanticky...

Tato původní verze je s ohledem na konkrétní potřeby skupiny žáků vždy uzpůsobena schopnostem konkrétní skupiny (učitel každý rok pověst dle schopností skupiny upravuje, výše uvedený text je uveden pro názornou představu o obsahu příběhu).

ÚTERÝ

2. Motivační fáze

- a) Beseda v městské knihovně v Proseči – seznámení s publikací zpracovanou Klubem seniorů Proseč: „Prosečské lístky – pověsti, pohádky a příběhy z Prosečska“ (povídání zaměřeno na pověst o loupeživém rytíři Toulovcovi, který bohatým bral a chudým pomáhal v jejich nelehkém živobytí, o jeho působení na Litomyšlsku a Prosečsku.
- b) Seznámení se s dětskou literaturou v knihovně, plnění jednoduchých úkolů.

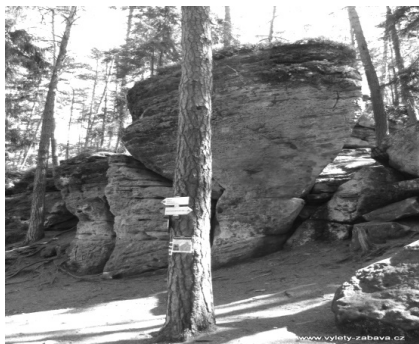
STŘEDA

3. Realizační fáze

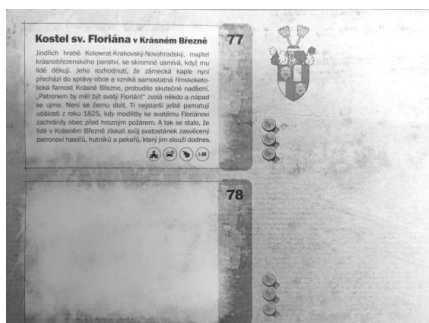
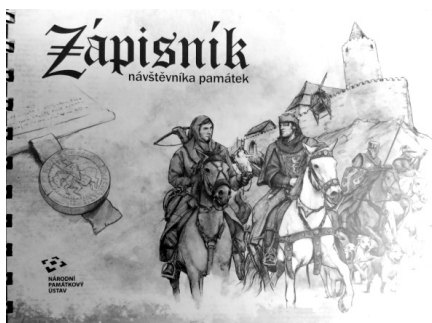
Putování za Toulovcem – celodenní výlet (doprava objednaným autobusem 8.00 hod. – 17.00 hod.):

- a) Návštěva města Litomyšl s průvodcem „RYTÍŘEM TOULOVCEM“. Během dobrodružné výpravy po městě se rytíř Toulovec žákům představí a popovídá nejen o svém životě jako významný měšťan Litomyšle, ale prozradí i svoji loupeživou a současně dobročinnou činnost v polovině 14. století, kdy pomáhal chudým a nemajetným lidem v okolí Litomyšle. Dále připomene všechny významné osobnosti spjaté s Litomyšlí. Provede zajímavými zákoutími s historickými budovami opředené legendami a pověstmi z dob dávno minulých.
- b) Pěší výlet do přírodní rezervace Toulovcovy Maštale mezi skalní pískovcové útvary (přejetí autobusem z Litomyšle do 17 km vzdáleného Jarošova – pěšky do Vranic a potom do Toulovcových Maštálí). Přírodní rezervaci Toulovcovy Maštale tvoří soustava pískovcových skal a skalnatých údolí, které vyhloubily pramenné toky a pobočky řeky Novohradky (Obr. č. 3 a 4). Žáci rozdělení do skupin po čtyřech budou během výletu plnit jednoduché úkoly a hledat indicie, které jim pomohou dohromady složit důležitou informaci o Toulovcovi – v tomto směru je v této fázi nejvýrazněji podporován

Obrázek 3. a obrázek 4. Toulcovy Maštale



Obrázek 5. a obrázek 6. Zápisník návštěvníka památek – titulní stránka, stránka pro zápisky (Tlaskalová, Appl, Zeman, 2018)



rozvoj kompetence vyhledání a aplikace informace.

Cílový úkol pak společně díky získaným indiciím rozluštit v cíli pěšího výletu – Toulcových Maštalích.

ČTVRTEK

4. Fixační fáze – ve škole

Připomenutí proběhlých aktivit, zopakování všech informací a společně vytvoře-

ní zápisků a kreseb na balicí papír. Pro žáky, kteří jsou schopní jednoduchých zápisků, lze využít nově vydaného Zápisníku návštěvníka památek (Národní památkový ústav, 2018) – obr. č. 5 a 6.

PÁTEK

5. Evaluační fáze – společné hodnocení, dokumentace projektu – web, nástěnka.

V rámci evaluační fáze projektu bylo ve

skupince provedeno společné hodnocení, děti vyprávěly, co se jim na projektu líbilo, na lístečky psaly jednoduchá hesla, která si s projektem spojily, tyto lístečky pak umístily na nástěnku.

Z obrazového materiálu (fotografií) společně sestavily jednotlivé etapy projektu – čtení knihy, zahájení výletu, plnění úkolu, společná kresba ve třídě. Učitelé z fotografií vytvořili krátkou prezentaci, kterou následně představí rodičům.

Autorkou výše uvedeného projektu je spoluautorka příspěvku – Libuše Špičáková s kolegyněmi ze Speciální základní školy a praktické školy Skuteč. Tento konkrétní projekt byl realizován v květnu 2019, podobné projekty realizují pro žáky ve škole pravidelně – dalším byl např. projekt Po stopách Ďábelské bible, která vznikla v klášteře v Podlažicích (opět i zde je využito regionálních podmínek³).

Celková evaluace projektu

Uvedený projekt vychází z charakteristik žáků s mentálním postižením, dlouholeté zkušenosti učitelů a z výsledků řady zajímavých výzkumných šetření, která poukazují na možnosti rozvíjení čtenářských kompetencí i u žáků s mentálním postižením. Významným kladem

projektu je tvorba specifických úkolů podporujících zejména práci s informacemi z textu, orientaci v informačních tabulích, směrůvkách či jízdnicích řádech, tedy maximálně využívající reálného prostředí. Přitom je velmi podstatné, že nejde o umělé pracovní listy vyplňované v prostředí třídy, ale jejich užití se přesouvá do reálného prostředí. Velmi důležitá je podpora seriality (řazení jednotlivých událostí), tato složka bývá u mentálně postižených také na nízké úrovni. Součástí projektu bylo i působení na komunikativní rozvoj, schopnost zaznamenat jednoduše hlavní body projektu. Nezanedbatelná je rovněž podpora vzájemného sdílení prožitků z realizované aktivity.

Použití podobných projektů dle zkušenosti učitelů významně podporuje zvyšování kvality čtenářské gramotnosti i u žáků s mentálním postižením, jsou žáky pozitivně přijímány a napomáhají zpestřit výuku, mají tedy také do značné míry motivační efekt jako u žáků intaktních (zde je motivační efekt s ohledem na kvalitu kognitivních funkcí vyšší, resp. vede k podpoře samostatného čtení, zatímco u žáků s mentálním postižením působíme významněji na jednotlivé konkrétní kognitivní funkce než na motivační strukturu jako takovou).

³ Obdobného principu využívá i Švamberk Šauerová, základní osnovu projektů doporučuje modifikovat dle regionálních podmínek a dle charakteristiky skupiny – viz projekty Po stopách Bohumila Hrabala, Z pohádky do pohádky, Po stopách Eduarda Štorcha apod. (blíže např. Švamberk Šauerová, 2013a, Švamberk Šauerová, 2015, 2017).

Závěr

Výše rozvržený projekt poskytuje řadu možností k modifikaci pro jiné cílové skupiny a může být velmi dobrým prostředkem pro zpestření výuky, pro rozvíjení čtenářských kompetencí v kontextu běžného reálného života.

V tomto případě bylo využito dobré znalosti regionu a hlubší znalosti literárních pramenů, díky přípravě týmem

učitelů zahrnuje projekt i didaktické aspekty a reaguje na stanovený tematický plán.

Rozvíjení čtenářské gramotnosti a podpora vztahu k četbě u žáků s mentálními postiženími musí být věnována stejná pozornost, jako je věnována dětem bez těchto obtíží. Čím lépe se dítě s mentálními postiženími dokáže vyrovnat s porozuměním textu, tím bude společenství soběstačnější a spokojenější.

Literatura

- Adamus, P., Franiok, P., Kaleja, M., & Zezulková, E. (2015). *Vzdělávací strategie v edukaci vybraných skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- A.C. Nielsen Company. (2001). *A National Survey of Reading, Buying and Borrowing Books for Pleasure*. [Canberra]: A. C. Nielsen.
- Altmanová, J. et al. (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání. Příručka pro učitele*. Praha: VÚP Praha.
- Altmanová, J. et al. (2011). *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, divize VÚP.
- Bendová, P., & Zíkl P. (2011). *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada.
- Blažek, R. & Příhodová, S. (2016). *Mezinárodní šetření PISA 2015. Národní zpráva. Přírodovědná gramotnost*. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%3a1rodn%3ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3ad/NZ_PISA_2015.pdf
- Blažek, R., et al. (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018. Národní zpráva. Česká školní inspekce*. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%3a1rodn%3ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3ad/PISA_2018_narodni_zprava.pdf
- Dvořáková, M. (2009). *Projektové vyučování v české škole. Vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum.
- Garbe, CH. (2007). *Čtení v Německu: aktuální výsledky, stav problematiky a koncepty podpory čtenářství*. [přednáška v rámci semináře] [cit. 12.11.2012]. Dostupné z: <<http://www.ikaros.cz/node/4436>>.

- Gavora, P. (1999) Školská gramotnost versus funkční gramotnost. *Slovenský jazyk a literatúra*. 45(5-6), s. 143-147.
- Hogenová, A. (2005). Kontexty prožitku. In. Kirchner, J. *Kontexty prožitku a kvalita života* (s. 115-128). Ústí n. Labem: Univerzita J. E. Purkyně & Asociace psychologů sportu ČR.
- Hogenová, A. (2001). K problematice prožitku. In. Kirchner, J., Hogenová, A. *Prožitek v kontextu dnešní doby* (s. 16-35). Praha: UK FTVS.
- Hyplová, J. (2010). *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Kašová, J. et al. (1995). *Škola trochu jinak*. Kroměříž: IUVENTA.
- Kobesová, A. (2016). *Rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků s lehkým mentálním postižením*. (Diplomová práce). Praha: PedF UK.
- Kubínová, M. (2013). *Projekty ve vyučování* [online]. [cit. 18.10.2005]. Dostupné z: <http://www.rvp.cz/clanek/289/334>.
- Loskotová, A. (2017) *Čtenářské dílny pro žáky s lehkým mentálním postižením* (Diplomová práce). Brno: PedF MU.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Müller, O. (2001). *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Najvarová, V. (2007). Model funkční gramotnosti a RVP ZV. In Janík, T., Knecht, P., & Najvarová, V. (Ed). *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula* (s. 77-84). Brno: Paido.
- Palečková, J., & Tomášek, V. (2005). *Učení pro zítřek. Výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Palečková, J. et al. (2007). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006. Poradí si žáci s přírodními vědami?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Palečková, J., Tomášek, V., & Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Philipp, M., Garbe, Ch. (2007). Lesen und Geschlecht - empirisch beobachtbare Achsen der Differenz. In Bertschi-Kaufman, A. (Ed.). *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze: Kallmeyer.
- Podoláková, I. (Eds.). *Gramotnost ve škole - sborník příspěvků z konference* [DVD-ROM]. Hradec Králové: PedF UHK.
- Straková, J. et al. (2002). *Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Švamberk Šauerová, M. (2013a). Využití literární tvorby Eduarda Štorcha v projektech rodinné edukace zaměřených na podporu čtenářské gramotnosti dospívajícího

- chlape s multifaktoriálním zdravotním handicapem. Kazuistická studie. In Čuřín, M., Víška, V., &
- Švamberk Šauerová, M. (2013b). *Význam prožitku při podpoře čtenářství a čtenářské gramotnosti*. In Šauerová, M, ed. *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r.o.
- Švamberk 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* [CD-ROM]. Praha: ČVUT, Masarykův ústav vyšších studií, katedra inženýrské pedagogiky.
- Švamberk Šauerová, M. (2014). *Rozvíjení čtenářství u dětí mladšího školního věku - teorie a praxe rozvíjení čtenářství v podmínkách rodinné edukace*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r.o.
- Švamberk Šauerová, M. (2015). *Projekt rozvoje čtenářství pro dospívající - „Po stopách Bohumila Hrabala“*. In Švamberk Šauerová, M. (ed.), & Hošek, V. (ed.). *Zážitková pedagogika - zdroj inspirace v edukační praxi: kolektivní monografie*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r.o.
- Švamberk Šauerová, M. (2017). Využití vlivu vrstevníka (peer tutoring) při rozvíjení čtenářství. Výzkumná studie. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*. 1(2), 79–97. Dostupné z: https://pages.pepf.cuni.cz/gramotnost/files/2017/05/Gramotnost_02_Svamberk_Sauerova.pdf.
- Švamberk Šauerová, M. (2017). Projects supporting formation of positive attitudes to reading of a child from an early age. In *Человек читающий: Ното legends-9. Научный сборник статей (73–85)*. Москва : Русская ассоциация чтения,издательство «Канон +» РООИ «Реабилитация».
- Švrčková, M. (2011). *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti. Výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Univerzita Ostrava, 2011.
- Tomková, A., Kašová, J., & Dvořáková, M. (2009). *Učíme v projektech*. Praha: Portál.
- Valenta, J. et al. (1993). *Pohledy - projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: ARTAMA.
- Tláskalová, J., Appl, F., & Zeman, J. (2018). *Zápisník návštěvníka památek*. Praha: Národní památkový ústav, generální ředitelství.
- Valenta, M., & Müller, O. (2013). *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. Praha: Parta.
- Válková, H. (2000). *Skutečnost nebo fikce? Socializace mentálně postižených prostřednictvím pohybových aktivit*. Olomouc: Univerzita Palackého.

PROJEKT ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

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

Katedra pedagogiky a psychologie

Palestra, Vysoká škola tělesné výchovy a sportu

svamberk.sauerova@palestra.cz

Bc. Libuše Špičáková

Speciální základní škola a praktická škola Skuteč

libuse.spicakova@spzs-skutec.cz

Reflexe evropského rámce digitálních kompetencí studenty (především) Filozofické fakulty Masarykovy univerzity optikou kvalitativního výzkumu

Reflection of the European Digital Competence Framework Students (Not Only) Faculty of Arts of Masaryk University Optics Qualitative Research

Michal Černý

Abstrakt: Cílem empirické studie je identifikovat, jak si studenti filozofické fakulty představují digitálně gramotného člověka, respektive analyzovat jejich myšlenkové odchylky od Evropského rámce digitálních kompetencí, se kterým studenti v průběhu semestru pracovali.

Studie je založena na dotaznících, které studenti v závěru semestru zpracovali – jde celkem o 108 odpovědí na otázku „Jak si představujete digitálně kompetentního člověka?“. Tyto odpovědi byly analyzovány abduktivně, pomocí otevřeného kódování a byla identifikována jistá vyvstávající témata, která mají silný vztah k základním teoretickým východiskům našeho zkoumání, což je předmětem diskuse článku. Výzkumným vzorkem byli studenti dvou kurzů primárně studující na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně.

Mezi nejzajímavější zjištění lze zařadit především skutečnost, že studenti vnímají digitální kompetence silně provázané se světem smyslové zkušenosti. Není pro ně žádná ostrá hranice mezi online a offline, mezi školou (prací) a osobním životem. Kompetence je pro ně uskutečňována v jednotném prostředí, ve kterém se pohybují a žijí. Kompetence je pro studenty schopnost řešit určitý problém, před který jsou postaveni.

Námi provedená empirická studie je první z několika výzkumných sond, které na toto téma chceme provádět. Ukazuje, že studenti téma digitálních kompetencí jistým způsobem reflektují a současně že nemají potřebu přebírat DigComp jako jeden z možných modelů, ale že usilují o vlastní kritické posouzení toho, kdo je digitálně gramotný a proč.

Klíčová slova: Digitální kompetence, DigComp, kvalitativní výzkum, kompetence, vysoká škola

Abstract: The aim of the empirical study is to identify how students of the Faculty of Arts represent a digitally literate person or to analyze their thought deviations from the European Framework of Digital Competences with which students worked during the semester.

The study is based on questionnaires prepared by students at the end of the semester - a total of 108 answers to the question „How do you imagine a digitally competent person?“ These responses were analyzed abductively using open coding and certain emerging topics identified that have a strong relationship to the underlying theoretical basis of our investigation which is the subject of the article discussion. The research sample included students of two courses primarily studying at the Faculty of Arts at Masaryk University.

One of the most interesting findings is the fact that students perceive digital competencies strongly linked to the world of sensory experience. There is no sharp line between online and offline, between school (work) and personal life. Competence is realized for them in a unified environment in which they move and live. Competence is the ability for students to solve a particular problem they are facing.

Our empirical study is the first of several research probes we want to do on this subject. It shows that students reflect on the topic of digital competences in some way and that they do not need to take over DigComp as one of the possible models, but they strive for their own critical assessment of who is digital literate and why.

Keywords: Digital competence, DigComp, quality research, competence, university

Úvod

Téma digitálních kompetencí představuje jedno z významných témat současné diskuse o tom, co je to vůbec gramotnost a jakým způsobem ji vymezit. V evropském prostředí se lze setkat se dvěma dominantními paradigmaty. První je spojené s ECDL, respektive ICDL (*European/International Certification of Digital Literacy*) (Batten 2008, Leahy, & Dolan 2010), jehož přístup ale nepovažujeme za vhodný. Především proto, že více než lin-

ku skutečné gramotnosti sleduje jistou kompetenční výbavu administrativních pracovníků, aniž by nabízel širší uchopení problematiky, především s ohledem na rozvoj občanských kompetencí. ECDL také vnímá kompetenci jako něco snadno modularizovatelného a téměř statického.

Vedle něj existuje Evropský rámec digitálních kompetencí pro občany (DigComp), který je spojený s aktivitami Evropské komise (Carretero et al. 2017), která se snaží nabídnout pohled na digi-

tální kompetence jako na jistou základní myšlenkovou výstavbu aktivního občana. Ekonomický rozměr kompetence je zde tedy přítomný, ale vnímaný spíše jako sekundární.

DigComp nabízí celkem 21 kompetencí rozčleněných do pěti domén, které je určitým způsobem propojují, ale nedávají jim žádnou hierarchii. Mezi onu pěti domén jsou řazené: Digitální a informační gramotnost, Komunikace a spolupráce, Tvorba digitálního obsahu, Bezpečnost a Řešení problémů. Pod nimi je pak 3-6 dalších dílčích kompetencí. Model počítá s osmi úrovněmi, které se liší komplexitou a náročností úkolů, ale také mírou sociálního zapojení během jejich realizace.

Kompetencím budeme v naší studii rozumět s Veteškou a Tureckiovou (2008, s. 25): *„Specifický soubor znalostí, dovedností, zkušenostních metod a postupů, ale také například postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších životních situací a úkolů a jenž mu umožňuje osobní rozvoj i naplnění jeho životních aspirací.“* Gramotnost je pak schopnost aktivně participovat na světě informací (Dombrovská 2001, s. 23, Pavelková et al., 2012, Dombrovská et al. 2004, s. 109), tedy aktualizovaná potence kompetence. Gramotnost je žitým projevem kompetence.

Rámec DigComp nabízí širší perspektivu toho, co si pod pojmem digitálně gramotný člověk můžeme představit, protože se snaží konstituovat člověka, který by byl schopen se pohybovat v prostoru

občanské společnosti a s využitím technologií ji měnit. Důraz je v tomto rámci kladen nikoli na prostou instrumentalizaci, ale na schopnost využít technologie v různých aspektech svého života.

Zatímco ECDL vychází silně z poptávek na trhu, DigComp je konstruován jako výsledek metastudie, která mapovala jednotlivé digitální kompetence (Carretero et al. 2017). Námí navržený výzkumný design je i logicky bližší právě DigCompu, protože se neobrací na zaměstnavatele, ale klade širší otázku po tom, co to znamená být gramotný. Na DigCompu jsou pak postaveny dva kurzy, které jsme studentům nabízeli a na jejichž základě je provedený náš výzkum.

Tak jako autoři DigCompu, ani my v následující studii nebudeme nijak definovat, co pojmem gramotnost přesně míníme. Jsme si vědomi toho, že nějaké další zpracování tématu takovou definicí bude vyžadovat, ale ani evropský rámec ani studenti s ní nepracovali. Jde tedy o velice volný pojem, a i nám ve výzkumu šlo spíše o to zmapovat představy studentů v této oblasti.

Než se pustíme do samotné analýzy, rádi bychom stručně nastínili naše filozofická východiska, která nás vedou k provedení právě takového druhu analýzy a interpretace dat, jaké jsme zvolili. Prvním důležitým pramenem jsou práce Floridihy, které se věnují problematice bytí jako onlife fenoménu. (Floridi 2015, 2013, 2014, Thompson et al. 2008) Podle něj není možné jasně odlišit online a offline, pravděpodobně většinou žijeme

v obou těchto prostředích. (Floridi, 2011, s. 477) Tato absence diference má pak důsledky v dalším rozmazávání hranic tam, kde byly dříve ostré a přesvědčivé (Šíp 2019).

Druhým významným pramenem pro nás bude fenomenologická tradice s přihlédnutím k pragmatismu (Černý 2020). Předpokládáme, že v jazykových výpovědích, v řečových aktech a jejich struktuře je možné zachytit, jakým způsobem se svět respondentovi zjevuje a jak ho on sám uchopuje a reflektuje. Tento přístup, opírající se především o Heideggerovy analýzy (2016, 2006, 2017), spojujeme s pedagogickými výzkumy řečových aktů tak, jak s nimi pracoval například tým okolo Švece (Švec et al. 2016). Právě v řečových promluvách, v otázce, která nezapleleveluje pojmový svět narátora, můžeme vidět jeho reflexi skutečnosti, která se může stát předmětem našeho vlastního výzkumu. Právě Heidegger (2016) pak zdůrazňuje nutnost v takové analýze pracovat s artefakty písemnými, nikoli například se slovními promluvami.

To je také důvod, proč jsme se rozhodli nevyužít ani rozhovorů, ale ani žádných evaluačních nebo autoevaluačních nástrojů nebo práce s nedokončenými větami. Potřebovali jsme volně psanou odpověď, ve které je možné nalézt odpovědi na otázky, které nás zajímají.

Metodologie

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem si studenti (především z Filo-

zofické fakulty Masarykovy univerzity) představují digitálně kompetentního člověka. Námi sledovaný postup vychází z poměrně běžné metodologie, která se snaží názory na téma získávat od studentů, kteří s tématem digitálních kompetencí nějaké zkušenosti mají. V našem případě jde o studenty, kteří v době odpovědi měli za sebou semestrální kurz věnující se digitálním kompetencím dle rámce DigComp. To znamená, že byli schopni téma na jeho myšlenkovém podloží určitým způsobem uchopit a zpracovat. Odpovědi, které studenti poskytují, jsou tedy podměrně jasně teoreticky rámované absolvovaným kurzem.

Kurz VIKBA14 je povinným předmětem pro studenty bakalářského studia oboru Informační studia a knihovnictví vyučovaného na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Studenti ho absolvují *blended* formou, kdy klasické přednášky doplňuje forma e-learning. Kurz KPI33 je naopak čistě fakultativní a je určený pro všechny studenty Masarykovy univerzity. Je vyučován plně formou e-learning.

Naše hlavní výzkumná otázka tedy zní: **Jak si studenti kurzů VIKBA14 a KPI33 představují digitálně kompetentního člověka?** Současně se ale budeme ptát na druhou výzkumnou otázku: **V čem se postoj studentů shoduje s DigComp a v čem se naopak rozcházejí?**

Budeme tedy provádět obsahovou analýzu s otevřeným kódováním, kdy jednotlivé kódy budeme vytvářet abduktivně - vycházíme z rámce DigComp

a jeho struktur a současně máme přístup k datům, z nichž získáváme potřebné nové informace.

Naším cílem není provedení čistě kvantitativní studie, tedy analyzovat, co studenti odpovídali nejčastěji, případně jak často, ale především nalezení nových témat, která by mohla posloužit pro reflexi celého rámce. V provedené empirické studii tedy stanovujeme abduktivně kódy, které se pak staly základem pro část směřující k výsledkům, a především k diskusi získaných dat. Naším cílem je na základě provedené analýzy zachytit nová vynořující se témata, která by mohlo být zajímavé později systematicky reflektovat například v teoretických studiích.

Data byla získávána z písemného závěrečného dotazníku (s možností odezdání mezi 16. 12. 2018 a 31. 1. 2019), který byl pro studenty obou kurzů povinný a který byl nastavený jako součást povinného výstupu z předmětu. Studenti odpovídali na šest otázek, z nichž pro nás je zajímavá především otázka: „Jak si představujete digitálně kompetentního člověka?“. Cílem dotazníku bylo obecně vést studenty k hlubší reflexi nad problematikou digitálních kompetencí, především chápaných v jistém sociálním kontextu.

Dalšími položkami v dotazníku byly (u každé otázky byl doporučený rozsah znaků):

- Zkuste vyjmenovat tři dovednosti, které v oblasti digitálních gramotností považujete za nejdůležitější.

- Zkuste popsat rizika, která hrozí jedinci, když nebude mít digitální kompetence.
- Zkuste popsat rizika, která hrozí společnosti, kdy v ní nadkritické množství osob nebude mít digitální kompetence.
- Co z dovedností či znalostí, které sami řadíte do digitálních kompetencí, je pro vás nejnáročnější? Chtěli byste to změnit?
- Zkuste se ohodnotit celkově z digitálních kompetencí na škále 1 (začátečník) až 8 (expert) z digitálních kompetencí jako z celku.

Odpovědi byly odevzdávány v DOCX či PDF do složky v IS MU pod jménem studenta. My jsme následně ze všech dokumentů vyzískali odpovědi na tuto část dotazníku, převedli jsem je do jednoho souboru a ten jsme dále analyzovali. Díky tomu, že studenti odpovídali po skončení kurzu, měly jejich odpovědi i poměrně silně unifikované vyznění ve smyslu pojmovém. V kurzu KPI33 odevzdalo dotazník celkem 67 osob, bylo tedy analyzováno 67 výpovědí v délce přibližně 500-1000 znaků včetně mezer. V případě kurzu VIKBA14 se jednalo o 41 výpovědí stejného rozsahu.

Postavení otázky touto formou nebylo náhodné, ale sledovalo podobně koncipovanou studii (Janssen & Stoyanov 2012), která se ptá podobně. Jde o efektivnější formu, než jakou představují různé snahy o výčtové katalogy, protože odpověď na tuto otázku může mít respondent

spojenou s konkrétní osobou. To, že případně student nějaký rys digitálně gramotného člověka pomine, není v námi prováděném výzkumu fatální. Částečně se také opíráme o jistou variantu delfské metody (Williams & Webb 1994, Okoli & Pawlowski 2004), protože studenty je možné po absolvování kurzu považovat za „odborníky“, tedy za osoby schopné o daném tématu uvažovat na základě jistého teoretického rámce i zkušenosti, byť samozřejmě v nesrovnatelném rozsahu s odborníkem s dlouhou praxí a širokými teoretickými základy. V této fázi výzkumu však jejich sumarizovaný výsledek studentům nevracím k dalšímu posouzení.

V jistém ohledu podobný přístup nabízejí také Smith a Simpson (1995), kteří pomocí delfské metody pracují s panelem odborníků pro hodnocení jednotlivých, dopředu určených, kategorií (kompetencí) z hlediska jejich důležitosti a reflektují oborově doménová specifika v důrazu na ně. Pro nás důležitý přístup volí také kolektiv autorů kolem Boka (Bok et al. 2011), kteří za pomoci teoretické expozice provádějí *focus groups* se studenty veterinářství s cílem stanovit studenty ohraničený kompetenční rámec. My v našem výzkumu nebudeme sledovat téma kompetence veterinářů, ale digitální kompetence občanů.

Níže se pokusíme identifikovat témata, která v rámci našeho výzkumu vzešla od studentů jako důležitá a podstatná, stejně jako například kompetence, které jsou vnímané jako rotporuplné až

kontroverzní. Jednotlivé respondenty nebudeme označovat, platí, že žádnému nedáme prostor více než v jedné přímé citaci, takže nejde o výpovědi, které by na sebe navzájem navazovaly.

V samotném zpracování postupujeme tak, že se ve fázi analýzy výsledků věnujeme kurzům separátně, avšak diskusi již provádíme pro oba kurzy společně.

Popis vzorku

V rámci naší studie pracujeme se dvěma výzkumnými vzorky. Tím prvním jsou studenti bakalářského studia oboru Informační studia a knihovnictví na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity, kteří absolvují povinný předmět VIKBA14 Digitální kompetence, který je zařazený do třetího semestru doporučeného studijního plánu. Objevilo se v něm několik repetentů (4) a jeden student z jiného oboru. Celkem šlo o 52 osob, test vyplnilo 41 z nich, z nichž bylo 15 mužů a 26 žen. Kurz byl organizovaný formou *blended learningu* (Garrison & Kanuka 2004, Garrison & Vaughan, 2008), kde se mimo online studia konala jednou týdně přednáška, která prohlubovala nebo doplňovala určitá témata z DigCompu, většinou formou vybraných problémů. Přednášky postupovaly tak, jak se jednotlivým dimenzím věnuje DigComp.

Druhým vzorkem byli studenti předmětu KPI33 Kurz rozvoje digitálních kompetencí, který byl čistě e-learningový a otevřený pro všechny studenty univerzity jako volitelný předmět. Kurzu

se účastnilo celkem 94 studentů, z nichž 60 bylo z Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, 11 z Přírodovědecké fakulty, 7 z Ekonomicko-správní fakulty, 2 z Pedagogické fakulty, 6 z Fakulty informatiky a po čtyřech studentech z Právnické fakulty a Fakulty sociálních studií. Specifické bylo, že 37 studentů jsou studenti informačních studií a knihovnictví, tedy podstatná část z nich nějakou formou výuky ve VIKBA14 prošla. Kurz jako takový byl nový pro všechny studenty a vzorek byl plně disjunktní. Dotazník vyplnilo 67 studentů, z nichž bylo 27 mužů a 40 žen. Studenti v této formě studia měli k dispozici texty ke všem kompetencím, každé kompetenční dimenzi bylo věnováno 14 dní. Texty jsou k nahlédnutí na uvedené webové adrese (<https://kisk.phil.muni.cz/digicom>).

Celkový vzorek, se kterým jsme pracovali, byl tedy 108 studentů na konci kurzu (tedy těch, co odevzdali úkoly, složili test a mohla jim být zapsána známka).

V dalších částech našeho textu budeme hovořit o našem vzorku 108 studentů jako o studentech Filozofické fakulty, jakkoli je zřejmé, že jde o tvrzení s jistou mírou abstrakce a zjednodušení, neboť 34 z nich jsou studenty jiných fakult MU. Obě skupiny pro své studium využívaly kurz, který je volně dostupný na uvedené webové adrese (<https://kisk.phil.muni.cz/digicom>).

Výsledky

Pro lepší přehlednost jsme se rozhod-

li výsledky rozdělit podle studovaného vzorku. V první části jsou tedy studenti plně distančního kurzu, v druhé studenti *blended* formy. Na konci každého představení výsledků jsou bodově shrnuty hlavní odchylky od rámce DigComp, na které studenti upozorňovali. V odpovědích ale současně zaznívají také aspekty, které odpovídají na naši hlavní výzkumnou otázku.

Kurz KPI33

Z nejobecnějších charakteristik je možné říci, že studenti vnímají kompetence jak v privátním, tak také v sociálním rozměru s tím, že oba dva rozměry jsou poměrně výrazně akcentované. Nacházíme zde tedy například odpovědi vypovídající o názoru studentů, že by digitální kompetence měly sloužit k tomu, aby byl člověk „*lepší* člen společnosti“, „*uspokojil potřeby své i společnosti*“, „*digitální prostředí může fungovat jako veřejný prostor a člověk si v něm nemůže dělat, co se mu zlíbí*“ či poukaz, že „*sdílení završení procesu pomoci druhým*“ atp.

Tento aspekt digitálně kompetentního člověka jako někoho, kdo má silnou vazbu k druhým, je zajímavý, a je třeba říci, že například běžné školní prostředí ho reflektuje jen málo. V samotném DigComp je kompetence spojená se schopností pomoci druhým, ale nemá tak silně sociální rozměr ve smyslu veřejného blaha, jaký akcentovali studenti. Jde spíše o to, že člověk „*by měl umět tyto technologie představit druhým a nau-*

čit je s nimi pracovat“ nebo že „dokáže význam svých kompetencí vysvětlit ostatním lidem.“

Druhou významnou charakteristikou výzkumu je skutečnost, že studenti tematické body zmíněné v *Onlife manifesto* Floridim (2015, s. 7) skutečně žijí. Hranice mezi online a offline světem, ale také mezi prací a osobním životem se stávají stále více rozmazané. „Nezáleží na tom, jestli pracuje online nebo offline“, „dovede využívat technologie ke každodenním běžným potřebám“, pro „řešení problémů, s nimiž se setkává (ať už v osobním nebo pracovním životě)“, podobně se umí chovat „bezpečně, a to jak v soukromém, tak pracovním životě.“

Zde je zajímavé, že ačkoli Floridi (ale nejen on) zdůrazňuje neexistenci nebo alespoň rozmazávání těchto hranic (Floridi 2010, Floridi 2014), v DigComp je možné je stále jasně vidět – soustředí se na občanské kompetence, ovšem vztažené k situaci pracujícího člověka. Stále dělá čáru mezi osobní činností a profesním světem, který je současně pro mladé stále více spleten dohromady. DigComp je současně silně zaměřený na digitální prostředí. Naopak studenti odlišují od fyzického (ve svých výpovědích to uvedli téměř všichni), ale současně zdůrazňují, jak jim technologie pomáhají v práci nebo při řešení problémů. Jde tedy více o dělení zvykové nebo analytické než skutečně prožívané. „Zvládá též práci s novými programy, které ulehčují jeho život a také ho posouvají v osobním i pracovním životě dál. Zkouší zapojit do

svého každodenního života nejen techniku, ale i umělou inteligenci.“

S výše uvedenými charakteristikami také souvisí to, že jako významná je hodnocená netiketa, kterou studenti vnímají jako jisté pojítko mezi těmito dvěma světy: „Samozřejmě tento člověk ovládá netiketu“, „v online prostředí dodržuje zásady netikety“ či „důležitou součástí jeho gramotnosti by měla být netiketa a celkově etika při práci s ICT“. Zajímavé je, že jen málo rozlišují mezi etikou a etiketou (netiketou) (viz například poslední odpověď), jde jim více o schopnost být s druhými v jednom prostředí či prostoru (Shea 1994, Ki & Ahn 2006).

Se sociální složkou těsně souvisí také další dvě témata, která se ve studentských textech objevila, totiž kompetence jako proces učení se na jedné straně a učení druhých na straně druhé. Jedna z důležitých charakteristik přímo obsažená v rámci DigComp je, že člověk disponující jistou nadkritickou úrovní kompetence (nad 4) by měl být schopen učit druhé, což reflektují i studenti: „Měl by umět tyto technologie představit a naučit lidi s nimi pracovat“ či „může učit a šířit digitální gramotnost mezi své známé a příbuzné.“

Proces učení se je pak zachycen například ve výpovědích: „A hlavně je si vědom, že se v této oblasti musí stále vzdělávat a rozvíjet. Protože technologie se mění ze dne na den a je potřeba s nimi držet krok.“ „Pokud narazí na nějakou dovednost, kterou neovládá, ale potřeboval by ji (např. úprava dokumentů), měl by být schopný

sám se dovzdělat pomocí dostupných zdrojů“ a především „pokud si už s něčím nevím rady, tak ví, kde najít odpověď a efektivně nově nabitou znalost dokáže aplikovat a problém vyřeší.“ Dynamicky se měnící svět tedy implikuje nutnost učit se. Kompetencí je být schopen se vypořádat s nějakou situací, nikoli primárně něco konkrétního umět.

S tím souvisí také téma kompetence jako schopnosti řešit problémy. Jakoli jde o téma v DigComp přítomné, v samotném obsahu je poněkud marginalizované. Sami studenti jej ale hodnotí v mnoha výpovědích jako klíč k významu kompetence: „Používá jich k řešení problému i vhodnému usnadnění práce.“ „dokáže samostatně a účinně využít digitálních prostředků pro řešení problémů, s nimiž se setkává“, „umí si poradit s jednoduchými problémy, které mohou během používání (počítače) nastat“, „umí si sám poradit v případě řešení základních problémů.“. Téma problému nebo situace, před kterou člověk stojí, bylo v odpovědích časté a studenti jej tematizovali vždy velmi podobně – kompetence je něčím, co v dané situaci umožní najít vhodné (efektivní, snadné, pohodlné) řešení.

To, co studenti vnímali jako nejdůležitější kompetenci (jak co do intenzity, tak do množství), byla schopnost pracovat s informacemi – především je vyhledávat a hodnotit, rozpoznat falešné zprávy atp. Právě důraz na evaluaci je v jistém ohledu silnější, než jak s ním pracuje přímo DigComp: „A především dokáže rozpoznat, zda pracuje s pravdi-

vy mi daty, či s desinformacemi.“, „díky tomu dokáže i kriticky hodnotit informace a řešit problémy v digitální“, „nemělo by mu dělat problém ověřit si pravdivost informací a zpráv, ke kterým se dostane“ či jeden z nejobsáhlejších: „Umí vyhledávat relevantní informace, což zahrnuje definování jeho informačních potřeby, určení strategie vyhledávání informací, lokalizace informace, využití informace, a nakonec i zhodnocení informace podle určitých kritérií.“

Ukazuje se, že studenti nevnímají práci s informacemi jako dimenzi kompetencí, ale jako nejdůležitější kompetenci vůbec (srov. Reich 1995). Bez schopnosti vyhledávat informace není možné v naší společnosti existovat. Současně je zajímavé, že – jak je vidět i na příkladech výše – mají studenti spojenou práci s informacemi se schopností učit se a řešit problémy. Vytváří tak přirozený most mezi prvním a pátým pilířem Digcomp.

Obecně přijímané, na úrovni DigComp nepřekvapivě, je téma bezpečnosti a schopnost tvořit digitální objekty. Zajímavá je pak diskuse o programování, které někteří vnímají jako nutné: „Mít přinejmenším základní znalost programovacích jazyků“, „má i základní znalosti programování“ či „má základní znalosti o programování.“ Jde o kompetenci, která má typický přídomek základní a současně je některými (opět jako jediná kompetence uváděná v DigComp) relativizovaná: „Programování běžná populace nevyužije“ či „nemusí umět programovat.“

Studenti identifikovali dva širší myšlenkové celky, které nejsou přímo v DigComp obsažené, ale pro digitální kompetence mají zřejmě velký význam, totiž kritické myšlení a schopnost reflektovat pozitiva a negativa technologií, tedy provádět jistý *technology assessment* (Schot & Rip 1997, Tondl 2009).

Kritické myšlení ve studentských textech zaznívá jako samostatná kompetence, případně jako kompetence spojená s prací s informacemi: „*Kriticky zhodnotit a integrovat poznatky*“, „*pro běžného člověka je podle mě důležité umět najít to, co potřebuje a kriticky myslet*“ nebo „*dokáže o svém jednání kriticky uvažovat a vyvozovat případné důsledky takového jednání či užití technologie.*“ Kritické myšlení, na rozdíl od spojení technologií a kreativity, přímo v rámci obsažené není, a přitom je běžně vnímané jako základní dovednost či nezbytnost (Tendař & Odabať 2009, Anderson et al. 2001) při práci s digitálními technologiemi, síťovým učením atp.

Podobně bychom jen náznakově – anebo vůbec – v rámci mohli nalézt něco, co by bylo možné reflektovat jako *technology assessment*, tedy kritické posouzení prospěšnosti, anebo naopak škodlivosti určité technologie nebo s technologií spojeného postupu: „*Jedná se o osobu, která umí nejen pracovat s technologiemi, ale také zná jejich rizika i pozitiva, včetně možností využití. Takový člověk dobře chápe, že je nutné přemýšlet...*“, „*je si vědomý svých kroků a jejich dopadů na sebe a své okolí. Technologie vnímá jako nástroj, ideálně k činění dobra a rozvoje*

prostředí kolem sebe pozitivním smyslem“ či „*je vědomý negativ a nástrah, které tento prostor může přinášet nebo obsahuje.*“. Tato schopnost je v DigComp přítomná ve volbě partikulárních řešení v určitých situacích, ale nejde v něm o dovednost posoudit dopad technologií v širším kontextu bez předem definovaného úhlu pohledu.

Můžeme tedy uzavřít, že rozdílnost percepce studentů kurzu KPI33 a rámce DigComp je následující:

- Studenti vnímají jistou hierarchičnost kompetencí s tím, že řešení problémů a práce s informacemi se nacházejí v samotném středu kompetenční výbavy. Je třeba je oba v rámci kompetenčního rámce významně posílit.
- Kompetence není izolovanou dovedností nebo znalostí, ale něčím, co se projevuje ve společnosti a má vůči společnosti rozměr jisté zodpovědnosti – v učení se, učení druhých, zodpovědné interakce s nimi atp.
- Studenti nevnímají ostře hranici mezi online a offline, pracovním a osobním. Jsou v prostředí infosféry (Floridi 2014), která formuje způsob jejich uvažování, ale poměrně málo způsob jejich jazyka.
- Jako důležitou kompetenci vnímají schopnost kritického myšlení a kritické práce se zdroji a technologiemi v nejširším slova smyslu. Jistý styl myšlení, který u nich můžeme předpokládat, se promítá do spojení online a offline světa (Floridi 2015).
- Jako druhou samostatnou kompetenci

je možné vnímat schopnost kritického hodnocení technologií na prostředí i jedince samotného, a to bez nutnosti pracovat s jistými úzce profilovaným paradigmatickými brýlemi.

Kurz VIKBA14

Druhým analogicky analyzovaným vzorkem jsou výpovědi studentů kurzu VIKBA14. Tak jako v předchozí části, i zde máme k dispozici písemné reflexe studentů, tentokrát ale z povinného kurzu, který byl vyučován *blended learning* formou, to znamená, že by se v odpovědích mohly projevovat témata či prvky, které budou spojené s přednáškami a diskusemi, které se uskutečnily během semestru. Tak jako v předchozím případě i níže uvádíme vynořující se témata spojená s konkrétními výroky studentů. Opět jsme postupovali tak, aby výpověď žádného studenta nebyla využita dvakrát, proto jednotlivé respondenty neoznačujeme.

Zajímavým, silně se vynořujícím tématem byla explicitní fixace na DigComp, který představuje nejen myšlenkový rámec, který se logicky ve výpovědích objevuje, ale přímo explicitní bod, ke kterému se studenti vztahují: „*V zásadě souhlasím s tím, co definuje (doporučuje) DigComp*“ nebo „*digitálně gramotný člověk by podle mě měl ovládat všech 21 digitálních kompetencí alespoň na základní úrovni*“ či „*digitálně gramotný člověk, podle mých představ, je takový jedinec, který má alespoň všeobecné povědomí*

o všech 21 digitálních kompetencích dle Evropského rámce DK.“ Toto spojení je zajímavé tím, že se s ním pojí ono označení základní úroveň. Studenti si jsou vědomi toho, že rámec je náročný a že skutečně vysoká úroveň je možné jen v několika oblastech.

Objevuje se tak potřeba prioritizace jednotlivých kompetenčních balíčků: „*Dosáhnout co největší úrovně alespoň v oblastech ‚Informační a datová gramotnost‘ a ‚bezpečnost‘.*“ Toto spojení primátu práce s informacemi je patrné i v dalších výpovědích: „*Digitálně gramotný člověk je schopný efektivně využívat svoje informační prostředí ve svůj prospěch.*“ Obecně jde o zřejmě nejčastěji zmiňovanou kompetenci, která se v odpovědích objevuje. Druhým silným tématem je již předchozím narátorem označená bezpečnost, kterou vnímají studenti jako silné téma. Skutečnost, že rámec není hierarchický, se jeví některým studentům jako problematická. Například s kompetencemi ke komunikaci a spolupráci nakládají jako s jistým (téměř samozřejmým) dovednostním balíčkem, který má zásadně jinou kvalitu než právě práce s informacemi.

Jako ústřední téma pak vyvstává řešení problémů, které nemá charakter dimenze, ale jednotlivé kompetence stojící „nad“ či „mimo ostatní“: „*Jako nejdůležitější ale považuji schopnost ptát se a řešit problémy, protože jinak žádnou z dalších schopností nebude moci využít*“ či „*řešit základní problémy v této oblasti a umět tak vyhodnotit situaci*“ nebo „*také*

dokáže řešit možné problémy, se kterými se setkává, ať už sám nebo s pomocí druhých...“. Schopnost řešit problémy je ve stávajícím DigComp přítomná jako dimenze, ale studenti na ni nazírají jako na komplexní kompetenci, která je spojená s prací s informacemi: *„Z toho obrovského množství těch ‚správných‘ informací najít a určit ty, které opravdu potřebuje a následně je dokáže plnohodnotně využít... nalézt relevantní zdroje a věnovat se obsahu, který skutečně využije a k něčemu je.“* či *„digitálně gramotného člověka si tedy představuji jako člověka, co má na jednoduché i složitější úkony nějakou aplikaci (nástroj), který mu usnadní život s ve světě zaplaveného digitálním“.* Řešení problémů je ve velkém množství odpovědí silně se vynořující téma.

Jak již bylo řešeno, v centru zájmu studentů je práce s informacemi, což je pochopitelné s ohledem na obor, který studují: *„Člověk by měl být schopný pracovat s informacemi, což znamená umět je vyhledávat, kriticky posuzovat, analyzovat a organizovat“*, *„umí na internetu vyhledat informace, které zrovna potřebuje, ví, kde je správně hledat a umí oddělit relevantní informace od těch nerelevantních, či dokonce dezinformací“* nebo *„schopný efektivně vyhledávat, třídit a hlavně používat nové informace“.* Poměrně rovnoměrně jsou zastoupeny kompetence směřující k vyhledávání a hodnocení informací, organizace informací je spojená většinou s digitálním přetížením jako například *„(člověk dokáže) předejít informačnímu přetížení“.*

Pro studenty je důležitý aspekt jisté otevřenosti, učení se novým věcem a dynamice celého informačního prostředí: *„Ale protože nikdo není dokonalý a digitální technologie se stále rozvíjí, ví o svých mezerách a je ochoten se stále učit.“*, *„je vždy co zlepšovat a člověk je schopen se zdokonalovat a vylepšovat své stávající schopnosti, ale i to je podle mě předpoklad digitálně gramotného člověka - na základě svých stávajících schopností se dokáže rozvíjet, učit se novým věcem a držet krok jak s technologiemi, tak se společností, která se postupně rozvíjí“* nebo *„na základě svých stávajících schopností se dokáže rozvíjet, učit se novým věcem a držet krok jak s technologiemi, tak se společností, která se postupně rozvíjí“.* Zde je patrný nesmírně zajímavý rozměr toho, jak studenti vnímají proces učení - nikoli jako adaptaci, ale častěji či spíše jako přechod od nedokonalého k dokonalému s očekáváním nějakého plánu a fixně existující definicí kvality.

Existují i syntetizující výpovědi, jako: *„Má určité měkké dovednosti/softskills, jako schopnosti učit se novým věcem, schopnost do určité míry kreativně přemýšlet, infromaticky přemýšlet a kriticky myslet a tyto schopnosti dokáže uplatňovat při manipulaci digitálních technologií a pohybu v kyberprostoru.“* Schopnost učit se zde není spojená s nedostatečností, ale s osobní kvalitou, což může být jedno ze zajímavých témat směrem k celému rámci.

Studenti také zdůrazňují téma kritického myšlení: *„Má rozvinuté kritické“*

ké myšlení, zvládne vyhledávat kvalitní informace (a rozezná ty nekvalitní)...“, „*je schopen kriticky přemýšlet o digitálních médiích*“ či „*hlavní kompetence, kterou by měl digitálně gramotný člověk mít, je kritické myšlení.*“ Jakkoli z výpovědí není patrné, co přesně se kritickým myšlením myslí, vztahuje se často ke třem oblastem: a) k práci s informacemi a rozpoznání nerelevantních nebo nepravdivých zpráv, b) k celkovému odstupu od světa a technologií a c) k autonomii jedince. Toto kritické myšlení může mít (a má) vliv na bezpečné chování jedince.

Byť ne silně, ale přesto se zde objevují sociální aspekty kompetencí, ať již adresněji vůči druhému nebo vůči společnosti: „*Jeho hlavní předností by měla být komplexní znalost technologií a jejich vztah k potřebám společnosti.*“ a také fakt, že dokáže „*držet krok jak s technologiemi, tak se společností, která se postupně rozvíjí*“, takže se „*stává se platným členem společnosti, s níž své poznatky sdílí a k jejímuž dalšímu rozvoji může svou činností pomáhat. Díky své znalosti kyberprostoru a digitálních kompetencí nevytváří digitálně gramotný člověk nebezpečí pro společnost*“. Takovému člověku technologie „*umožňují (mu) spolupracovat s druhými*“ či by měl člověk umět „*dokázat někomu pomoci a poradit při řešení různých druhů problémů*“.

Můžeme tedy říci, že rozdílnost percepce studentů kurzu VIKBA14 a rámce DigComp je následující:

- Akcentují kritické myšlení v širokém slova smyslu jako základní dovednost

nutnou pro uskutečňování dílčích kompetencí.

- Řešení problémů vnímají jako jednu metakompetenci, která nemá další dělení, je silně ukotvena v konkrétní situaci a představuje klíčový koncept toho, co bychom mohli označit jako model kompetentního člověka (Dewey 1997).
- Kompetence jsou podle studentů hierarchizované, byť není možné vysledovat jednotný klíč této strukturalizace.
- Důraz je kladen na vzdělávání a otevřenost v hledání nových znalostí, dovedností a konceptů.
- Kompetence jsou vnímány jako něco, co slouží na jedné straně jedinci, ale současně směřuje k potřebám společnosti. Kompetenční rámec není samoděržavím, ale projevem sociálních vazeb.
- Je nutné hlouběji promýšlet vztah mezi „tady“ a „tam“ (Floridi 2010) – je otázkou, zda má smysl vůbec konstituovat rámec digitálních kompetencí, a ne kompetencí obecně.

Diskuse

Na tomto místě bychom se rádi dotkli některých významných syntetizujících zjištění z našeho výzkumu. V první části diskuse shrneme obecné poznámky ke kompetencím dle dimenzí či dílčích kompetencí a v druhé části diskuse se pokusíme upozornit na některé obecnější rysy odpovědí, které ve vztahu ke

kompetenčnímu rámci vnímáme jako důležité.

Skutečnost, kterou musíme zdůraznit, je, že odpovědi zachycují vlastní subjektivní reflexi studentů. Ta je ovlivněna jejich zkušeností s výukou, vlastní percepcí DigComp a mnoha dalšími prvky. Studenti nepředstavují reprezentativní výběr celé populace, ale jejich výpovědi mohou být zajímavé tím, že o problematice něco vědí a současně do značné míry představují populaci, která koncept online, tak jak o něm píše Floridi (2015), silně zakouší. Nechceme tedy z jejich odpovědi zobecňovat a tvořit závěry pro celou populaci, ale věříme, že jejich vhléd a reflexe mohou mít schopnost odkrývání fenoménu skrze prisma vlastní zkušenostní perspektivy (Patočka 2003).

Prvním zajímavým zjištěním je skutečnost, že studenti ke kompetenci ke komunikaci a spolupráci, stejně jako k tvorbě obsahu (mimo programování), přistupují s velkou samozřejmostí. Nejde pro ně o téma k diskusi, jde o něco naprosto samozřejmého a běžného, podobně jako by zřejmě do kompetence k učení nezařadili to, že člověk umí číst a psát. Tato samozřejmost se poté projevuje v odpovědích mimo jiné v tom, že studenti pracují s touto kompetenční dimenzí velice instrumentálně – zlepšení v ní nebo specifická důležitost se objeví tehdy, když se naučí nějaký nový nástroj nebo modus práce. Výsledky z autoevaluací studentů, které jsme prováděli paralelně, ve skutečnosti nasvědčují o tom, že studenti tématu komunikace a spo-

lupráce i tvorbě obsahu rozumí a umí ji realizovat.

S tím těsně souvisí jistý požadavek na strukturalizaci celého DigComp – ta dnes již existuje v tom, že jsou zde obecné dimenze a pod nimi schované kompetence, které mají všechny stejnou váhu. Z výpovědí studentů se ale zdá, že významně vnímají rozdílnost v tom, jak jsou jednotlivé kompetence podstatné i v otázce jejich případného dalšího členění. Například u domény Informační a datová gramotnost je zdůrazňována rovina vyhledávání informací a jejich hodnocení (kompetence 1.1 a 1.3), zatímco organizace znalostí je velice upozaděna. V kontextu dvou „významnějších“ dovedností ji studenti vnímají v podstatě jako zbytnou s tím, že její část se přesouvá do *digital well being* (Glance et al. 2016, Peters et al. 2018), v rámci něhož je nutné se vypořádat s informačním přetížením (Jacoby 1984). Práce s informacemi je také studenty nejčastěji zmiňovaná kompetence.

Jiná situace nastává v případě bezpečnosti, která se zdá být diferencovaná a ve všech ohledech vnímaná jako rovnocenně strukturovaná a významná. Jde o koherentní svazek, který na první pohled může působit heterogenním dojmem, ale studenti s ním pracují jako s logickým celkem.

Poslední dimenze nese název Řešení problémů a studenti z ní vytvořili kompetenci či „metakompetenci“, která nemá žádnou viditelnou vnitřní strukturu. Schopnost řešit problém v určité situaci

je pro studenty natolik jasný a atomický balík, že ho vnitřně nediferencují. Pokud se ve výpovědích objevují nějaké jeho části, jde většinou o partikularity mající spíše charakter příkladu než samostatné kompetence. Zdálo by se tedy vhodné, aby se z celé dimenze Řešení problému stal nový balík, jehož součástí bude právě řešení problémů a schopnost kritického myšlení.

Ta se u obou skupin studentů jeví jako nová vystupující kompetence, která může mít široké spektrum uplatnění – studenti hovoří o obecném kritickém myšlení, o kritické práci s informacemi (zde by možná mohlo dojít k nahrazení prostého hodnocení informací), případně o schopnosti, kterou bychom mohli označit jako *technology assessment*. Jde o schopnost člověka kriticky nahlížet na technologie v širší perspektivě než jen optikou jednotlivého nástroje vyžadující schopnost vnímat bezpečnostní, společenské a etické rozměry technologií (Schot & Rip 1997, Tondl 2009).

Otázkou, která zůstává otevřená, je, zda by součástí digitálních kompetencí neměla být obecněji pojatá otevřenost k učení se a seberozvoji. Toto téma se objevovalo vícekrát a mohlo by se jevit jako funkční takovou kompetenci do modelu zařadit. V současnosti je v něm přítomná kompetence „Nalezení mezer v digitálních kompetencích“ (kompetence 5.4), která je ale zřejmě příliš úzká a silně akcentuje rozdělení na digitální a běžné kompetence, které se nejeví jako příliš praktické.

Naopak kompetencí, ke které byla většina odpovědí nejzdrženlivější, je programování. Tato zdrženlivost může pramenit ze dvou skutečností. Tou prvním je vlastní sebehodnocení studentů, které je v oblasti programování výrazně nejslabší ze všech hodnocených kompetencí. Programování má stále pověst něčeho, co je vyhrazeno profesionálům a s čím nemusí mít „běžný občan“ nic společného (Heintz et al. 2017, Kelentrić et al. 2018). Domníváme se, že k jisté společenské změně v této oblasti dochází, a to především tím, jak se postupně rozbíhá reforma kurikula výuky informatiky na základních školách. Pokud budou umět všichni žáci v horizontu deseti let programovat, lze předpokládat, že daná kompetence žádné speciální emoce budít nebude. Jinak je samozřejmě problematické, aby ve svazku kompetencí definujících digitálně kompetentního člověka bylo něco, co je v populaci vzácně zastoupeno.

Nyní bychom rádi upozornili na tři zajímavá vystupující témata, která nemůžeme přiřadit k žádné konkrétní kompetenci či dimenzi, ale mají pro chápání celého fenoménu digitálních kompetencí studenty zásadní význam – je to otázka diference online a offline (Floridi 2015), otázka vnímání prostoru a fenomén sociálního rozměru kompetencí.

To, že úvahy o kyberprostoru jsou skutečně prostorové, je patrné z jazyka, kterým o něm mluvíme (Lakoff & Johnson 2002). V námi prováděném výzkumu studenti o kyberprostoru vypovídali jako o místě, ve kterém se musí orientovat

a mohou se v něm ztratit, pohybují se v něm, setkávají se s někým nebo v něm něco dělají. Užívají identické jazykové prostředky, jaké by volili pro svět smyslové zkušenosti, a to navzdory tomu, že se současně snaží mezi oběma světy diferencovat v jiných výpovědích. Tento pocit smývání hranic a současně povinnosti tyto hranice zachovávat je pro infosféru zřejmě typický. Skutečnost, že studenti vnímají kyberprostor jako skutečný prostor také jazykovými prostředky, je nesmírně zajímavá, protože ukazuje, že Floridiho (2015, s. 9) poznámky o propojenosti online a offline světa do jednoho celku jsou dobře podloženy zkušeností studentů a jejich prožíváním či zakoušením kyberprostoru jako místa pohybu, setkávání, interakcí, ale i blouďení, hledání a orientace. Studenti v něm mohou mluvit nebo se zeptat, je to tedy nejen staticky pasivní svět, ale skutečný prostor ve své jazykové plnosti.

Diference mezi „tady“ a „tam“ je něčím, co bezprostředně plyne z výše uvedeného – studenti na jedné straně o „obou světech“ hovoří stejným jazykem, ale současně se mezi nimi snaží diferencovat. Činí tak ale stejně nesměle či „marně“ jako v případě diferencí mezi prací a osobním životem. Tento rys mileniálů je v odpovědích patrný. Nemá smysl se ptát, zda danou kompetenci užívají v osobním životě nebo v práci, protože mezi nimi není pro mileniály žádná ostrá hranice či diference. Toto spojování je patrné například ve studentských výpovědích o „netiketě“, která je pro ně jistou

branou k tomu, aby popisovali spojené chování: *„Zároveň se umí ve virtuálním prostředí chovat a nevyvolává zbytečné hádky = chová se ve virtuálním prostředí tak, jak by se choval ve fyzickém.“* Skutečnost, že má jedna konkrétní kompetence charakter takového mostu, je dle našeho názoru nesmírně pozoruhodná.

Poslední obecné téma, které se zde vynořuje, je sociální aspekt kompetence. DigComp s tímto fenoménem pracuje intenzivně, ukazuje, že aby byl člověk kompetentní, musí umět druhému poradit, ale také danou kompetenci implementovat do širších kontextů uvnitř své instituce. Studenti ale zdůrazňují ještě širší a hlubší rozměr kompetence – kompetence je něčím, co člověk nemá jen sám pro sebe, ale má charakter něčeho, co slouží dobru celé společnosti. Pomoc druhému není fakultativním technologickým měřítkem, ale autentickým projevem toho, co to znamená být kompetentní. Kompetence není izolovanou dovedností nebo znalostí, ale něčím, co se projevuje ve společnosti a má vůči společnosti rozměr jisté zodpovědnosti – v učení se, učení druhých, zodpovědné interakce s nimi atp.

Závěr

Z výsledků je patrné, že digitálně kompetentní člověk je schopen využívat technologie ke svému prospěchu. Odráží se zde tedy uchopení kompetence tak, jak jsme ji uváděli u Vetešky a Tureckiové (2008). Aby něčeho takového mohl být

člověk schopen, musí se neustále učit a zdokonalovat. Kompetence jsou zřetelně vázány na konkrétní nástroje, postupy a situace, které se před člověkem dynamicky vynořují a s nimiž se musí umět vypořádat. Tomu odpovídá i akcent na kritické myšlení a schopnost řešit problémy.

Z dílčích kompetencí do popředí jasně vystupují první dvě kompetence pracující s informacemi, totiž kompetence informace nalézt a zhodnotit, zvážít, zda jsou věrohodné, pravdivé, využitelné. Pobyt v kyberprostoru je pak spojen s velkým důrazem na bezpečnost, jako téma jednak mediálně silně diskutované, ale také studenty silně zakoušené jako podstatné.

Posledním aspektem, který můžeme v našich výsledcích u digitálních kompetencí výrazněji zachytit, je sociální aspekt kompetence – ta není privátním statkem jedince, ale musí se projevat i ve vztahu k druhým. Kompetentní člověk není izolovaným ostrovem, ale má zodpovědnost za druhé, za pomoc, kterou jim poskytuje. Současně ale od nich čerpá nové informace, znalosti a dovednosti. Tento aspekt kompetence jako otevřenosti je v rámci našeho výzkumu podstatný a zajímavý. K této interakční otevřenosti se pak přirozeně připojují také ty kompetence, které jsou spojené s komunikací a spoluprací. Ta je jasně vztažena opět nikoliv k osobní rovině narátora, ale k sociálním vazbám, v nichž se nachází a které jejich prostřednictvím konstituuje.

Námi provedená výzkumná studie ukazuje, že se potvrzují některé teoretické předpoklady, které bylo možné najít ve Floridihovo studiích (2015, s. 9; 1999), že se ztenčují hranice mezi online a offline světem, který dohromady tvoří jeden společný prostor, ve kterém jsou studenti zvyklí se pohybovat. Pro tento svůj pobyt poté užívají sjednocené pojmosloví, které tvoří jednotné myšlenkové pole. Potřebu oba světy intenzivně propojovat mají studenti ve velkém množství dílčích výpovědí a současně tato skutečnost odkazuje na jejich jistou ztracenost v tom, jak s daným fenoménem vůbec naložit. Je tedy na místě otázka, zda – pokud jde skutečně o jednotné prostředí – má smysl separátně uvažovat o digitálních kompetencích, anebo je třeba se důsledně pohybovat například na poli funkčních gramotností (Sticht 1975, Verhoeven 1994) nebo jiných obecnějších konceptů.

Jako nové kompetence se objevují dvě – totiž schopnost řešit problémy a kriticky reflektovat technologie – které ale můžeme přímočaře propojit. Schopnost řešit problémy je opět fenomén, který se uskutečňuje na sjednoceném poli online a offline světa. Je zajímavé, že studenti k němu přistupují v podstatě způsobem, který popisuje Dewey (1997, s. 69) – jsou postaveni do situace, která je spojená s problémem, musí si o ní získat dostatečné množství informací, které kriticky zhodnotí a problém vyřeší. Tyto problémy mají přitom značnou rozmanitost a netvoří žádnou společnou třídu problémů. Celý fenomén kompetencí

tak můžeme převést na otevřené řešení problémů s akcentem na schopnost efektivně v něm pracovat s informacemi a kriticky myslet.

Jakkoli je toto propojení možné a žádoucí, pro případnou revizi DigComp lze očekávat, že by bylo logicky konzistentnější o nich uvažovat separátně. Tím, jak jsou obě kompetence současně postaveny, zůstává nevyřešenou otázkou problém strukturalizace kompetencí, které jsou v Digcomp „ploché“, tedy všechny sobě rovné, ale zdá se být zřejmé, že

určitá hierarchie mezi nimi bude přítomná – informační a datová gramotnost zřejmě představuje nezbytný požadavek pro všechny další kompetence. Řešení problémů je pak jistým analytickým filtrem, který stanovuje to, co by mělo být řešeno.

Naopak lze zřejmě identifikovat kompetence – jako je Zapojení se do aktivního občanství prostřednictvím digitálních technologií či Programování – které budou mít spíše okrajový či fakultativní charakter.

Literatura

- Anderson, T., Howe, C., Soden, R., Halliday, J., & Low, J. (2001). Peer interaction and the learning of critical thinking skills in further education students. *Instructional Science*, 29(1), s. 1–32.
- Batten, L. (2008). *ECDL and ICDL 100 Success Secrets-100 Most Asked Questions: The Missing ECDL and ICDL Course, Training, Test, Exam and Certification Guide*. Emereo Pty Ltd.
- Bok, H. G., Jaarsma, D. A., Teunissen, P. W., van der Vleuten, C. P., & van Beukelen, P. (2011). Development and validation of a competency framework for veterinarians. *Journal of veterinary medical education*, 38(3), s. 262–269.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use* (No. JRC106281). Joint Research Centre (Seville site).
- Černý, M. (2020). *Fenomenologicko-pragmatistická interpretace hyperkonektivistického světa: k problémům filosofie informace*. Brno: Masarykova univerzita.
- Dewey, J. (1997) *Experience and education*. Touchstone.
- Dombrovská, M. (2001). Informační gramotnost: funkční gramotnost v informační společnosti. *Diplomová práce. Praha: Ústav informačních studií UK*.
- Dombrovská, M., Landová, H., & Tichá, L. (2004). Informační gramotnost-teorie a praxe v ČR. *Národní knihovna*, 15(1), s. 7–18.
- Floridi, L. (1999). *Philosophy and computing: An introduction*. Psychology Press.
- Floridi, L. (2010). *Information: A very short introduction*. OUP Oxford.

- Floridi, L. (2011). The Construction of Personal Identities [Online]. *Minds & Machines* 21, 477 (2011). Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s11023-011-9254-y>
- Floridi, L. (2013). *The philosophy of information*. OUP Oxford.
- Floridi, L. (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. OUP Oxford.
- Floridi, L. (2015). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer Cham Heidelberg New York Dordrecht London.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), s. 95–105.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. John Wiley & Sons.
- Glance, D. G., Ooi, E., Berman, Y. E., Glance, C. F., & Barrett, H. R. (2016, April). Impact of a digital activity tracker-based workplace activity program on health and wellbeing. In *Proceedings of the 6th International Conference on Digital Health Conference* (c. 37–41). ACM.
- Heidegger, M. (2006). *Básnický bydlí člověk*. Praha: OIKOYMENH.
- Heidegger, M. (2016). *Původ uměleckého díla*. Praha: OIKOYMENH.
- Heidegger, M. (2017). *Nač Básníci?* Praha: OIKOYMENH.
- Heintz, F., Mannila, L., Nordén, L. L., Parnes, P., & Regnell, B. (2017, November). Introducing programming and digital competence in Swedish K-9 education. In *International Conference on Informatics in Schools: Situation, Evolution, and Perspectives* (s. 117–128). Springer, Cham.
- Jacoby, J. (1984). Perspectives on information overload. *Journal of consumer research*, 10(4), s. 432–435.
- Janssen, J., & Stoyanov, S. (2012). Online consultation on experts' views on digital competence.
- Kelentrić, M., Helland, K., & Arstorp, A. T. (2018). Professional digital competence framework for teachers. *Accessed on*, s. 15.
- Ki, H., & Ahn, S. (2006). A study on the methodology of information ethics education in youth. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 6(6), s. 91–100.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2002). *Metafory, kterými žijeme*. Host.
- Leahy, D., & Dolan, D. (2010, September). Digital literacy: A vital competence for 2010? In *IFIP International Conference on Key Competencies in the Knowledge Society* (s. 210–221). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Okoli, C., & Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & management*, 42(1), s. 15–29.

- Patočka, J. (2003) *Úvod do fenomenologické filosofie*. Praha: OIKOYMENH.
- Pavelková, J., Knaifl, O., & Preuss, K. (2012). Funkční a finanční gramotnost. *Speciální pedagogika*, (22)2, s. 108–119.
- Peters, D., Calvo, R. A., & Ryan, R. M. (2018). Designing for motivation, engagement and wellbeing in digital experience. *Frontiers in Psychology*, s. 9.
- Reich, R. B. (1995). Dílo národů. *Příprava na kapitalismus*, s. 21.
- Ľendaš, S., & Odabať, H. F. (2009). Effects of an online problem based learning course on content knowledge acquisition and critical thinking skills. *Computers & Education*, 53(1), s. 132–141.
- Shea, V. (1994). Core Rules of Netiquette. *Educom Review*, 29(5), s. 58–62.
- Schot, J., & Rip, A. (1997). The past and future of constructive technology assessment. *Technological forecasting and social change*, 54(2-3), s. 251–268.
- Smith, K. S., & Simpson, R. D. (1995). Validating teaching competencies for faculty members in higher education: a national study using the Delphi method. *Innovative Higher Education*, 19(3), s. 223–234.
- Sticht, T. G. (1975). Reading for working: A functional literacy anthology.
- Šíp, R. (2019). *Proč školství a jeho aktéři selhávají. Kognitivní krajiny a nacionalismus*. Brno: MUNIPress.
- Švec, V., Nehyba, J., Svojanovský, P., Lawley, J., Šíp, R., Minaříková, E., & Pecha, P. (2016). *Studenti učitelství mezi tacitními a explicitními znalostmi*. Masarykova univerzita.
- Thompson, L. A., Dawson, K., Ferdig, R., Black, E. W., Boyer, J., Coutts, J., & Black, N. P. (2008). The intersection of online social networking with medical professionalism. *Journal of general internal medicine*, 23(7), s. 954–957.
- Tondl, L. (2009). *Člověk ve světě techniky: nové problémy filozofie techniky*. Bor.
- Verhoeven, L. T. (Ed.). (1994). *Functional literacy: Theoretical issues and educational implications* (Vol. 1). John Benjamins Publishing.
- Veteška, J., Tureckiová, M. (2008) *Kompetence ve vzdělávání*. Grada.
- Williams, P. L., & Webb, C. (1994). The Delphi technique: a methodological discussion. *Journal of advanced nursing*, 19(1), s. 180–186.

RNDr. Michal Černý

Filozofická fakulta

Katedra sociální pedagogiky & Katedra informačních studií a knihovnictví

Masarykova univerzita

cerny@kisk.cz

Není kniha jako kniha aneb e-knihy a audioknihy v kontextu dětského čtenářství

E-books and audiobooks in the context of children's reading

Lenka Zemanová

Abstrakt: Tento text se zamýšlí nad tématem elektronických knih a audioknih, jejichž rozšíření nastalo spolu s rozmachem moderních technologií a internetu. Popisuje jejich souvislost se čtením klasických tištěných knih a souvislost se čtenářstvím dětí a s rozvojem jejich čtenářské gramotnosti. Ukazuje, že e-knihy a audioknihy lze využít pro rozvoj čtenářské gramotnosti a ke zvýšení motivace dětí ke čtení. Zahraniční výzkumy ukazují, že pro mnohé děti je digitální čtení lákavější než čtení tištěných knih. Pomáhá také zvýšit zájem o čtení u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a u chlapců, kteří v mezinárodních testech čtenářské gramotnosti mívají horší výsledky než dívky. Ke čtení může děti přivést i poslech audioknih. Protože je toto téma v české odborné literatuře dosud spíše na okraji zájmu, je zde velký prostor pro výzkum. Tento text se opírá o dostupné zahraniční výzkumy a výsledky mezinárodního testování PISA a využívá také zjištění z výzkumu prováděného v rámci disertační práce na téma rozvíjení čtenářské gramotnosti časných čtenářů.

Klíčová slova: e-kniha, audiokniha, tištěná kniha, čtení, čtenářská gramotnost, motivace ke čtení

Abstract: This text deals with the topic of electronic books and audiobooks. Their expansion occurred together with the implementation of modern technology and the Internet. It describes their connection with the reading of classic printed books and with the development of children reading literacy. It shows that e-books and audiobooks can be used to develop reading literacy and to increase children reading motivation. International research shows that for many children, digital reading is more attractive than reading printed books. It also helps to increase the interest in reading among children from less advantaged backgrounds and among boys who

achieve lower results in international reading literacy tests than girls. Children can also be managed to read by listening audiobooks. As this topic is still on the fringes of interest in the Czech academic literature, there is a lot of space for research. This text is based on available foreign research and on the results of international PISA testing. Findings of dissertation project on the development of early readers reading literacy are also used.

Key words: e-book, audiobook, printed book, reading, reading literacy, motivation to read

Úvod

Cílem tohoto textu je upozornit na souvislost elektronických knih a audioknih s rozvíjením čtenářské gramotnosti a nastínit možné oblasti pro další výzkum. V české odborné literatuře tato témata téměř nejsou zpracovaná, zatímco v zahraniční – zejména anglicky psané – literatuře jsou dostupné závěry mnoha výzkumů. Z nich také čerpá tento text, který zároveň využívá dílčích zjištění z výzkumu prováděného v rámci disertační práce, jež se však těchto témat týká jen okrajově.

S rozvojem moderních technologií se objevují nové formy textu¹, které lze číst nejen v klasické tištěné podobě na papíře, ale také z počítačových monitorů a displejů na tabletech a chytrých telefonech. Další novou formou „čtení“

je poslech audioknih. Tento článek by měl být zamyšlením nad těmito dvěma fenomény a nad otázkami, které rozvoj digitálních textů a audioknih vyvolává, a zároveň být inspirací pro výzkumy na toto téma.

Knihy digitální čili elektronické

Tištěná kniha je dokonalý artefakt, není na ní co zlepšovat. E-kniha může být fajn, ale spíš v nouzi. (Jan Němec)²

Jedním z nejčastějších zdrojů digitálních neboli elektronických textů je internet. S velkým rozvojem chytrých telefonů a dalších elektronických zařízení se stává naléhavou otázkou, jak digitální texty ovlivňují čtení jako takové. Nastává

¹ Slovo text zde používáme v souladu s definicí OECD: *Slovem „texty“ označujeme všechny útvary, v nichž se používá jazyk v grafické podobě: ručně psané, tištěné nebo elektronické. Mezi texty nezařazujeme čisté zvukové formy jazyka, např. zvukové nahrávky, filmy nebo videa. Patří sem však grafické záznamy, jako třeba diagramy, obrázky, mapy, tabulky, grafy a komiksy, které obsahují psaný jazyk (např. popisky). Takovéto „vizuální texty“ mohou vystupovat buď samostatně, nebo mohou být součástí rozsáhlejšího psaného textu (OECD, 2019, s. 10).*

² Spisovatel Jan Němec v rozhovoru pro přílohu *Hospodářských novin*, magazín *Ego* (publikováno 9. 4. 2020). Dostupné z <https://ego.ihned.cz/c1-66747450-jan-nemec-jsem-celkem-univerzalni-vojak>.

konec čtenářské kultury a doba *digitální demence* (Spitzer, 2014)? Nebo je to příležitost, kdy *text dostává možnost vymánit se ze stránky coby svého materiálního vězení* (Trávníček, 2019, s. 37)? Nebo je digitální revoluce jen jedním z dalších historických milníků, jako byl vynález knihtisku nebo filmu či televize?

Zadáme-li do *Portálu elektronických zdrojů Univerzity Karlovy*³ klíčová slova týkající se elektronických knih, vidíme na první pohled rozdíl mezi množstvím zdrojů v anglickém a českém jazyce. Zadáme-li klíčové slovo *digital reading* a omezíme-li hledání na časový úsek let 2000–2020 a vyhledávání pouze na akademická periodika, získáme 20 980 záznamů. Zadáme-li stejný výraz v češtině, tj. *digitální čtení*, za stejný časový úsek ovšem bez omezení na akademická periodika, získáme 169 záznamů, z nichž většina nejsou texty týkající se čtení digitálních textů. (Zobrazí se např. *Výběr Instinktu Nejlepší čtení na dovolenou 2011* nebo *Nero 7. Kompletní průvodce vypalováním CD a DVD*, a to hned na první stránce z celkového počtu pěti stránek.). Najdeme zde ale také odkaz na článek Jiřího Trávníčka (2019) „*Čtečka může být dobrá, ale knížka je knížka*“ (*Čtení digitální a čtení tradiční*). Možnost zobrazit jen texty z akademických periodik se v případě vyhledávání v českém

jazyce vůbec nenabízí. Podobně je tomu při zadávání dalších podobných klíčových slov: *e-books readers* (2553 odkazů), *e-books print* (2095 odkazů), *e-books vs print books* (43 odkazů), *digital books vs printed books* (41 odkazů), *e-books and reading achievement* (58 odkazů). Při vyhledávání z akademických periodik se u českých ekvivalentů nezobrazují buď žádné výsledky, nebo jsou v řádu jednotek, např. *elektronická kniha* (1 odkaz), *e-kniha tištěná kniha* (2 odkazy), *čtenáři e-knih* (1 odkaz na disertační práci). Zadáme-li klíčové slovo *čtečka*, výsledkem je 1175 odkazů, z akademických periodik však pouze jeden. Zadáme-li jako klíčové slovo *e-kniha čtenářství* nebo *e-kniha vs tištěná kniha*, nezobrazí se ani jeden odkaz. U pojmu *e-kniha* je záznamů 130, ale většinou se jedná o informace, které tituly byly vydány jako e-kniha. Chceme-li vyhledávat záznamy pouze z akademických periodik, nenajdeme ani jediný.

Vyhledáváme-li tato klíčová slova v českých pedagogických časopisech, najdeme pouze texty týkající se digitálních technologií a nových médií ve výuce (*Pedagogická orientace* 27 článků, *E-Pedagogium* 5 článků, *Pedagogika* 2 monočísla na témata *Nové technologie a nové formy vzdělávání*⁴ a *Digitální technologie ve vzdělávání: současný stav, problémy a trendy*⁵). Časopis *Gramotnost a pregra-*

³ Záznamy byly vyhledávány pouze v *Portálu elektronických zdrojů Univerzity Karlovy* 28. 4. 2020. Dostupné z <https://ezdroje.cuni.cz/#ukaz>.

⁴ 4/2006 – Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?cat=10184&lang=cs>.

⁵ 3/2015 – Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?cat=20362&lang=cs>.

Tabulka 1. Výsledky vyhledávání v Portálu elektronických zdrojů Univerzity Karlovy za časové období mezi lety 2000 a 2020 (e-knihy)

Klíčové slovo	Omezení vyhledávání na akademická periodika	Počet nalezených odkazů
Digital reading	Ano	20980
Digitální čtení	Ne	169
E-books readers	Ano	2553
Čtenáři e-knih	Ne	1
E-books print	Ano	2095
E-kniha tištěná kniha	Ne	2
E-books vs print books	Ano	43
E-kniha vs tištěná kniha	Ne	0
Digital books vs printed books	Ano	41
E-books and reading achievement	Ano	58
E-kniha čtenářství	Ne	0
Elektronická kniha	Ne	1
Čtečka	Ne	1175
Čtečka	Ano	1
E-kniha	Ne	130

*motnost ve vzdělávání*⁶ věnuje jedno číslo tématu *Rozvoj přírodovědné, matematické a informační gramotnosti v podmínkách současného školství*. Tyto články však nejsou zaměřeny na čtení digitálních textů a na souvislosti moderních technologií a čtenářství. Výsledky vyhledávání jsou uvedeny v tabulce 1.

Z výsledků tohoto vyhledávání je patrné, že téma digitálního čtení a elektronických knih je dosud spíše na okraji

zájmu česky psané odborné literatury. Zahraniční literatura věnující se tomuto tématu je naopak velmi bohatá. V češtině je dostupný již zmíněný text Jiřího Trávníčka (2019), který se zabývá srovnáním digitálního a tradičního čtení. Vychází ze závěrů zahraničních studií, ale také z českých výzkumů, a to z průzkumu Národní knihovny ČR a Ústavu pro českou literaturu AV ČR a ze čtenářských životopisů z let 2009–2019. Snaží se popsat fenomén

⁶ 2/2018 - Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/2018-2-2/>

digitálního čtení a jeho místa v současné kultuře. Dochází k zajímavým zjištěním, např. že čtení papírových knih je stále vnímáno jako uživatelsky příjemnější než čtení digitálních textů, že čtení je operací nejen kognitivně-psychickou, ale také tělesnou, protože lidská mysl se aktivizuje výrazněji, pokud je stimulována i haptickými vjemy a jakousi potřebou dotyku. Čtenáři, kteří dávají přednost papírovým knihám, často uvádějí, že potřebují knihu držet v ruce a mít možnost listovat stránkami. Čtení považuje Trávníček za součást mediální kompetence, protože ke čtení digitálních textů jsou potřeba i jiné čtenářské dovednosti, např. se ve větší míře uplatňuje schopnost rychlého vyhledávání nebo nelineárního čtení (Trávníček, 2019).

Čtení textů v elektronické podobě vyžaduje od čtenářů používání specifických čtenářských strategií a čtenářská gramotnost musí zahrnovat i jiné aspekty než jen schopnost přečíst a pochopit text. Zareagovalo na to i mezinárodní testování čtenářské gramotnosti PISA, jež zahrnuje do svého koncepčního rámce čtení elektronických textů poprvé už v roce 2009. V roce 2015 došlo k přechodu z papírových testů na testy elektronické zadávané prostřednictvím počítače. To se odrazilo i na obsahu testů (OECD, 2019).

Aby se žáci a studenti mohli plně zapojit do propojené digitalizované

společnosti 21. století, musí být nejprve vybaveni základními dovednostmi pro čtenářskou a matematickou gramotnost. Čtenáři elektronických textů musejí mít základní povědomí o informačních technologiích, už jen proto, aby je dokázali ovládat a využívat. V souvislosti s tím si musejí osvojit nové dovednosti, potřebují vyhledávat texty, které potřebují nebo chtějí číst, a to pomocí vyhledávačů, odkazů, záložek a dalších navigačních nástrojů. Potřebují také porovnávat různé texty, aby si ověřili získané informace. (OECD, 2015, 2019).

Děti ve 21. století se tedy potřebují naučit číst texty v různých formách, nejen klasické texty tištěné na papír. Jednou z nových forem textu je *elektronická kniha* neboli *e-kniha* (jinak také *e-book* či *digitální kniha*), digitální ekvivalent tištěné knihy, který existuje ve formě počítačového souboru. Lze je číst na tabletech, počítačích, mobilních telefonech nebo na speciální čtečce. Jejich historie sahá do roku 1971, v roce 1998 se objevily zdarma v amerických knihovnách jako doplňková služba. Vznikly také první čtečky. Za bod zlomu při šíření e-knih je považován rok 2010, kdy internetový obchod Amazon.com oznámil, že za 2. čtvrtletí prodal více elektronických než klasických knih.⁷ V roce 2018 se v České republice prodalo elektronických knih více než milion kusů (*Zpráva o českém knižním trhu 2018/2019*, s. 17). K tomu je třeba počítat s tím, že

⁷ Viz Wikipedie, heslo *elektronická kniha* (https://cs.wikipedia.org/wiki/Elektronick%C3%A1_kniha).

řada čtenářů e-knih je získává z nelegálních zdrojů na internetu. Podle průzkumu z roku 2012 odpovědělo 34 % čtenářů e-knih, že e-knihu, která je zajímavá, by nejdříve hledali na úložišti nelegálních souborů (Lajka, 2012). Průzkum provedený o dva roky později tuto tendenci potvrzuje, když uvádí, že 47 % čtenářů upřednostňuje stažení knihy zdarma (Friedlaenderová, 2014). Pro srovnání uveďme, že audioknih se ve stejném roce prodalo o něco více než 530 tisíc. Ze statistiky bohužel nelze vyčíst, kolik se prodalo výtisků klasických papírových knih⁸.

Elektronické knihy jako poměrně nová forma zobrazení textu mohou mít pozitivní vliv na čtenářství dětí, pro mnoho z nich, zejména pro chlapce, jsou e-knihy často lákavější než klasické tištěné knihy. Podle výzkumu Pictonové a Clarkové (2015), kterého se zúčastnilo více než 800 žáků z 18 škol z Velké Británie, se díky elektronickým knihám snížil počet chlapců, kteří hodnotili čtení jako obtížné, a zároveň se dvojnásobil počet chlapců, kteří čtení považovali za příjemné. Ve čtenářské gramotnosti se na rozdíl od matematických a přírodovědných testů PISA objevuje ve výsledcích genderová nerovnost, kdy chlapci dosahují horších výsledků, a to jak v České republice, tak

v zemích OECD (Blažek et al., 2019). Proto je třeba právě u chlapců podporovat zájem o čtení všech typů textů a rozvíjet čtenářskou gramotnost všemi dostupnými prostředky. Jednou z možností je nabízet jim ke čtení také texty v digitální podobě.

Děti při čtení elektronických textů oceňují nejen možnost číst na obrazovce, což je pro ně příjemné samo o sobě, ale vyhovují jim i technické možnosti, které jim usnadňují samotný proces čtení. Mohou si zvětšovat text nebo měnit barvu pozadí na displeji, oceňují podsvícení obrazovky a zejména pohodlnost – není třeba nikam pro knihu chodit, stačí na obrazovce nebo na displeji přepnout na e-knihu třeba z vyhledávání na internetu nebo psaní zpráv (Picton & Clark 2015).

Většina dětí, které se zúčastnily tohoto výzkumu, čte častěji tištěné texty než texty elektronické. Řada z nich však využívá oba formáty textů, jsou to zejména studenti ve věku od 14 do 18 let, kteří vyhledávají nejen různé druhy textů (beletrie, časopisy, zprávy, písňové texty aj.), ale i různé formáty, pomocí nichž je mohou číst. Pictonová a Clarková (2015, 2019) také sledovaly čtení elektronických knih u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí⁹. Ukázalo se, že tyto děti četly více textů v elektronickém formátu

⁸ Jediný dohledatelný údaj mluví o 57 milíonech knih za 11 miliard korun za rok a je z roku 2011. Dostupné z <https://ct24.ceskatelevize.cz/kultura/1246353-rocne-se-v-cesku-proda-57-milionu-knih>. Zpráva o českém knižním trhu 2018/2019 odhaduje objem českého knižního trhu (bez audioknih a e-knih) na 7,5 miliardy korun.

⁹ Hlediskem sociokulturního znevýhodnění pro účely této studie provedené ve Velké Británii byl nárok na školní oběd zdarma (*free schools meals - FSM*).

než na papíře. Díky podpoře ze strany učitelů, kteří jim nabízeli více textů ke čtení v elektronické formě, se zvýšila i jejich motivace ke čtení a zlepšily se jejich čtenářské dovednosti (Picton & Clark, 2015).

Učitelé z uvedeného výzkumu se domnívají, že technologie mají pozitivní vliv zejména na děti, které nechtějí číst (68,5 % učitelů) a na čtenáře chlapce (64,8 %). Na zdatnější čtenáře mají podle učitelů vliv méně (29,7 %). Vyplývá to z výzkumu prováděného v roce 2018 na 166 britských školách (Picton, 2019).

V českém kontextu se uvádí, že 30 % dotazovaných dává přednost papírovým knihám, 50 % sice také, ale zároveň se nebrání elektronickým knihám, pouze 9 % preferuje elektronické knihy. Tyto údaje se však týkají čtenářů starších 15 let (*Knihy vs. e-knihy*). Z výzkumu *České děti jako čtenáři* (Friedlaenderová, Landová, Prázová & Richter, 2018) vyplývá, že 96 % dětí ve věku 6–8 let nikdy nečetlo knihu v elektronické podobě. Ve věkové kategorii 9–14 let to bylo 82 %. Pouze 3 % dětí ve věku 9–14 let uvedla, že e-knihy čte pravidelně (údaje jsou z roku 2017).

Tento text vznikl jako část chystané disertační práce na téma *Rozvíjení počítačební čtenářské gramotnosti časných čtenářů*, přičemž za časné čtenáře jsou považovány děti, které se naučily číst ještě před zahájením školní docházky. V našem výzkumu jsme sledovali devět dětí z šesti tříd čtyř základních škol v Praze, a to po dobu celého školního roku 2018/2019, kdy tyto děti chodily do

1. třídy. Zajímali jsme se o různá témata související se čtenářstvím, mj. o to, co tyto děti rády čtou a co čtou jejich rodiče. Protože se ukazuje, že elektronické knihy mohou úzce ovlivňovat čtenářství dětí, ptali jsme se i na ně. Vzhledem k nízkému věku dětí jsme příliš neočekávali, že by měly velké zkušenosti s elektronickými knihami, proto nás také zajímalo, jaký vztah k nim mají jejich rodiče a učitelé. V rozhovorech jsme se tedy ptali na elektronické knihy nejdříve rodičů. Zajímalo nás, jestli se děti na počátku školní docházky už někdy setkaly s e-knihou a případně jestli ji používají. Zároveň jsme sledovali, jestli je čtou sami rodiče a také učitelé těchto dětí. Rodičům jsme pokládali několik otázek, které mohly vést k získání údajů o e-knihách, ať už přímo (otázka *Setkalo se vaše dítě někdy s e-knihou?*), nebo nepřímo (otázky *Jaké knížky má vaše dítě rádo? Jaké samo rádo čte? Používá tablet, počítač, mobilní telefon? Co čtete rádi vy dospělí v rodině?*). Učitelů jsme se přímo ptali, zda čtou kromě papírových knih také knihy elektronické.

Dětem, rodičům i učitelům byla v rámci výzkumu změněna jména. Pro přehlednost jméno dítěte začíná vždy na stejné písmeno jako jméno rodiče, přičemž jména dětí jsou zdrobnělá, učitelé mají jména podle rostlin, jejichž květ má stejnou barvu jako označení školy. Pro snazší orientaci čtenáře v textu uvádíme v tabulce 2 přehled respondentů:

Většina dětí z našeho výzkumu se nikdy s e-knihou nesetkala. Výjimkou

Tabulka 2. Přehled respondentů pro výzkum časného čtenářství

Jméno dítěte	Jméno rodiče	Jméno učitele	Škola a třída
Vojta	Veronika	Sedmikráska	Bílá 1.A
Adélka	Anna	Kopretina	Bílá 1.B
Maruška	Martina	Petrklíč	Žlutá 1. třída
Bětko	Bohuslav, Barbora	Pomněnka	Modrá 1.A
Liduška	Lada	Pomněnka	Modrá 1.A
Karlík	Klára	Mateřídouška	Fialová 1.A
Dianka	Dana	Fialka	Fialová 1.B
Jirka	Jana	Fialka	Fialová 1.B
Ninka	Nora	Fialka	Fialová 1.B

je Dianka a Liduška. Dianka dostala od babičky čtečku elektronických knih a setkala se tak i s e-knihou. Nezaula ji však, a tak ji odložila a dál si prohlíží a čte tištěné knihy. Její matka Dana v rozhovoru říká: *Když to dostala k těm Vánočům, tak byla celá nadšená, ale používala to tak dva dny a pak to odložila. Ale já si myslím, že asi taky kvůli tomu, že to nebylo úplně adekvátní jejímu věku. (...) Přijde mi, že až tak... já nevím... možná pro třetí třídu, čtvrtou...* Dana zde upozorňuje na důležitý aspekt věku. Děti předškolního věku mají větší zkušenost s tištěnými knihami a časopisy, s technologiemi (tablet, počítač, mobilní telefon) se seznamují postupně a ve větší míře až ve vyšším věku. Dá se předpokládat, že za několik let se Dianka možná ke čtečce od babičky

vrátí nebo si nějakou e-knihu přečte i na jiném zařízení (tablet, telefon).

Liduška má jako jediná skutečnou zkušenost s e-knihou, a to s příběhy a pohádkami v rámci anglického čtení, které si čte na tabletu. Kroužek angličtiny navštěvuje už od dvou let. Učí se metodou Helen Doron¹⁰, která je postavena na poslechu příběhů, básniček a písniček, a tak je poslouchá a čte téměř denně.

Některé matky vyprávějí o svém postoji k elektronické knize. Ten také bude ovlivňovat děti a jejich vlastní postoj. Zvažovaly, že ji budou používat, ale nakonec zůstaly u tištěných knih. Klára uvažovala o tom, že si čtečku koupí: *Já jsem třeba typ, že mně čtečka nevyhovuje, přestože jsem si ji chtěla koupit, abych na dovolenou netahala těch osm*

¹⁰ Jak probíhá výuka angličtiny Helen Doron? Dostupné z <https://www.helendoron.cz/nase-metoda/>.

knih, ale od momentu, co mám děti, tak už netahám knihy na dovolenou, ale mně to nevyhovuje, potřebuju ten papír.

Také Nora dává přednost klasickým papírovým knihám: *Jsem knižní typ, ty e-knižky, ono je to úžasný, protože to člověk netahá, ale já furt tahám. Tahám ty papíry. (...) Takže já jsem taková staromódní a líbí se mi to. Klára i Nora mluví o hmotnosti knih jako důležitém faktoru při zvažování pořízení čtečky. Ve čtečce by mohly mít stovky knih, přesto nadále „tahají“ těžké papírové knihy. Dává jim přednost i Jana: *Já mám radši papírový. A i elektronický čtečky knih, já sama bych ji nepoužívala. Já mám ráda, když tu knížku můžu držet.* Jana zde mluví o jakési nepostižitelné vlastnosti papírové knihy jako předmětu, který je příjemné držet v ruce. Není to jen nosič textu, je to věc důležitá sama o sobě, pravděpodobně zde hraje roli i její estetická stránka, provedení knihy, obálka atd.*

Podobně se vyjadřují respondenti ve výzkumu Clarkové a Pictonové (Clark & Picton, 2015, s. 15), když odpovídají na otázku, co je dobré na čtení papírových knih. Uvádějí např.

Papíru se můžeme dotknout.

Knihu můžete držet v ruce a listovat jí, vracet se v textu zpět.

Můžete si lépe představit příběh, když se ho dotýkáte.

Mám rád vůni knih.

Naopak jako nevýhody papírových knih proti elektronickým děti uváděly např.

Nudím se, když čtu papírové knihy.

Když čtu knihu, na kterou se nedokážu soustředit, někdy se mi slova překrývají nebo rozmazávají.

Na papíře je prostě moc slov na stránce a je to příliš dlouhé a člověka to mate.

U učitelů z našeho výzkumu si e-knihy také velkou oblibu nezískaly. Učitelé většinou mluví o tom, že potřebují cítit dotek papíru, obracet stránky. V tomto duchu se vyjadřuje Pomněnka, Petrklíč, Sedmikráska, Mateřídouška i Fialka, která říká: *Mně se líbí ta knížka jako knížka. Čtečku vlastní pouze Kopretina, která ji ale nemá moc ráda, používá ji jenom na cesty, v rozhovoru říká: *Když se mi nechce tahat knížka.* Také ona má raději tištěné knihy. Opět zde zaznívá argument, že papírová kniha je nepraktická, protože je těžká.*

Mateřídouška si některé texty raději vytiskne, aby je mohla číst na papíře, než aby je četla na displeji nebo obrazovce. Papírové knihy pro ni mají velký význam, zamýšlí se nad srovnáním s elektronickou knihou: *A já si prostě neumím představit, že bych měla z tý e-knihy nějaký požitek, já vím, že to je praktický, to všechno je mi jasný, ale fakt vzít si tu knížku do ruky a mít všechny ty vjemy, ona i každá jinak voní nebo tak. Nebo i ten papír je jinej, tak to prostě má pro mě velkej význam.*

Podle statistik jsou e-knihy na vzestupu, mezi účastníky našeho výzkumu ale přílišnou oblibu ve srovnání s tištěnými knihami nemají. Ukázalo se, že

klasické tištěné knihy jsou mezi našimi respondenty oblíbenější a výrazně častěji používané, což odpovídá výše uvedeným zjištěním v průzkumu u českých čtenářů (*Knihy vs. e-knihy*). Děti zatím téměř žádné zkušenosti s digitálními knihami nemají. Bylo by zajímavé sledovat děti delší dobu během jejich školní docházky a zaznamenat, jak budou postupně číst různé druhy textů nejen v papírové, ale i elektronické podobě a jaké místo bude v budoucnu mít v jejich čtenářství klasická papírová kniha.

Čtení elektronických textů souvisí s používáním moderních technologií i k jiným účelům. Aby mohly děti číst takové texty, ať už e-knihy nebo např. texty na internetu, musejí umět pracovat s mobilním telefonem, tabletem nebo počítačem. Proto nás zajímalo, jestli děti na počátku školní docházky mají k těmto zařízením přístup a případně jak je využívají.

Většina oslovených dětí na počátku školní docházky tato zařízení téměř nepoužívá. Maruška nepoužívá počítač, tablet ani mobilní telefon. Jen někdy, když je u svého otce, může si u něj hrát hry na mobilu. Doma je to výjimečné, např. v době nemoci si hrála na počítači nějaké hry na Děčku (dětský program a web České televize). *Mám to Děčko docela ráda. Nevím, tak se pekly perníčky třeba, jako o Vánocích, tak tohle jsem jim tam nechala, ale jinak ne. Nemají tablet, mobily nemají, já na telefonu nic nemám,* říká matka Martina. Vojta počítač nebo tablet používá výjimečně. Někdy může

u maminky Veroniky na mobilním telefonu hrát hru se skládáním slov z písmen, která ho velmi baví. Dříve hrával hry pro předškoláky. *Hraje rád také matematickou hru Matemág, ale tam jakoby naráží na vlastní limity, tak začíná bejt vzteklej,* říká Veronika. Adélka občas používá tablet a sleduje pohádky na YouTube, počítač však nepoužívá. Někdy si od starší sestry půjčuje telefon a hraje na něm hry. Karlík je jediný z těchto dětí, kdo moderní technologie používá ve větší míře. Nepoužívá počítač ani mobilní telefon, ale na iPadu hraje různé hry, zejména vzdělávací, typu otázky a odpovědi, výběr z možností apod. Jeho matka Klára zdůrazňuje, že Karlík nemá povolené žádné střílečky a zamýšlí se nad přístupem dětí k moderním technologiím: *Já z toho úplně radost nemám, na druhou stranu nemáme třeba puštěnou televizi. (...) On je z té generace, která nedokáže pochopit... když jsme byli u přátel, nějak jim tam blbla wifi,na, prošvihli jsme v televizi jeden pořad, tak on nedokázal pochopit, že už to nebude. Protože on si to už přesně může navolit, kdy chce, to je jedna z těch věcí, že ta generace už je úplně jinde. Všechno je hned, teď, tady.* Klára zde upozorňuje na to, že dnešní děti už považují moderní technologie za samozřejmou součást života a odmalička se s nimi setkávají. Záleží na rodičích, kdy a do jaké míry se je jejich děti naučí používat.

Další čtyři děti počítač, tablet ani mobilní telefon téměř nepoužívají. Nora, maminka Niny, k tomu říká: *Nemá ho. My jí tak jako... My jí držíme od toho.* Pouze

během cest se Ninka na tabletu dívá na pohádky nebo poslouchá audioknihy. Také Jirkova matka Jana nechce, aby její syn tyto technologie používal: *Tablet jsem ani cíleně nekupovala, na televizi nekoukáme. (...) Snažím se držet ho od toho co nejdál, že až pak k tomu přijde, tak už tomu nezabráním, ale teď ještě je to v mý moci, takže opravdu ne. Ani telefon, nic. Nic takového.*

Rodiče z našeho výzkumu se snaží, aby jejich děti v předškolním věku a na počátku školní docházky používaly moderní technologie co nejméně. Jsou si vědomi toho, že dříve nebo později se s nimi setkají a budou je využívat, zatím ale dávají přednost klasickým formám textu. V určité míře využívají také audioknihy, jimž je věnována následující kapitola.

Knihy pro uši aneb audioknihy

Čtení knihy nebo poslech audioknihy jsou dvě různé cesty, které vedou ke stejnému cíli. Obojí vytváří různé zážitky a vzpomínky, ale ani jedno není lepší nebo horší než druhé. (Lee, 2018)

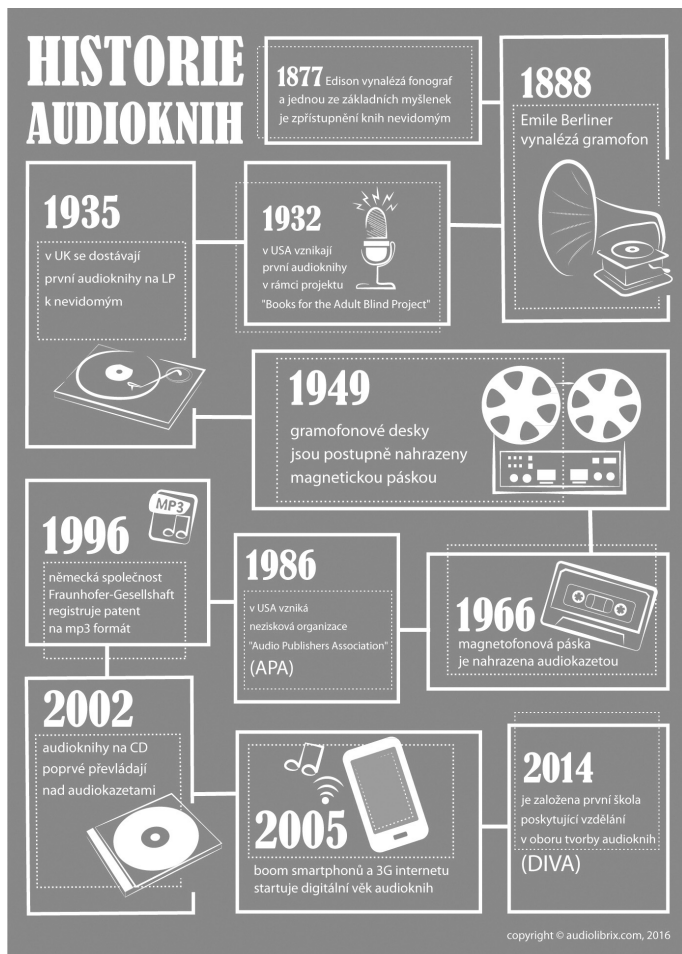
Další relativně novou formou recepce literárního textu je audiokniha, i když její historie sahá až do 19. století. Ilustruje ji obrázek 1. První audioknihu vytvo-

řil Thomas Alva Edison v roce 1877, kdy začal nahrávat příběhy na fonograf. Na počátku 30. let 20. století začaly vznikat audioknihy pro nevidomé veterány z 1. světové války. Nosičem nahrávek byly tehdy už gramofonové desky, později následovaly magnetické pásky, audiokazety a kompaktní disky. Pojem *audiokniha* se začal běžně používat až v roce 1994. Soubory typu mp3 umožnily nahrávat velké množství zvuku na jeden kompaktní disk a díky rozšíření internetu na počátku nového tisíciletí přišla možnost stahování nahrávek bez nutnosti nákupu fyzického nosiče. Rozšíření chytrých mobilních telefonů pak umožnilo masové stahování audioknih (Schultze, 2016a).

Hledáme-li texty, které se zabývají audioknihou a čtenářstvím, opět nenacházíme – podobně jako u elektronických knih – v podstatě žádné studie v češtině. Zadáme-li do *Portálu elektronických zdrojů Univerzity Karlovy*¹¹ klíčové slovo *audiokniha*, zobrazí se za období 2000–2020 celkem 707 záznamů, ale všechny odkazují na informaci o nově vydaných audioknihách apod., ani jeden odkaz není z akademického periodika. Při zadání slov *audioknihy* a *čtení* se zobrazí 36 záznamů stejného typu. Pedagogické časopisy se této problematice také nevěnují, při zadání klíčového slova *audiokniha* nezískáme ani jeden odkaz. Zadáme-li klíčová slova

¹¹ Záznamy byly vyhledávány 30. 4. 2020. Dostupné z <https://ezdroje.cuni.cz/#ukaz>.

Obrázek 1. Stručná historie audioknih (Schultze, 2016a)



v angličtině, je naopak záznamů velké množství, a to i při omezení vyhledávání na akademická periodika. Při zadání *audiobooks and reading comprehension* získáme 37 záznamů z akademických

periodik včetně článku *Audiobooks and e-books. A Literature review* (Moyer, 2012), který shrnuje, co o tomto tématu bylo napsáno do roku 2010. Zadáme-li *audiobooks and reading*, získáme 369 zázna-

Tabulka 3. Výsledky vyhledávání v Portálu elektronických zdrojů Univerzity Karlovy za časové období let 2000–2020 (audioknihy)

Klíčové slovo	Omezení vyhledávání na akademická periodika	Počet nalezených odkazů
Audiokniha	Ne	707
Audiokniha	Ano	0
Audioknihy a čtení	Ne	36
Audioknihy a čtení	Ano	0
Audiobooks and reading	Ne	3004
Audiobooks and reading	Ano	369
Audiobooks and reading comprehension	Ne	97
Audiobooks and reading comprehension	Ano	37

mů, z nichž si lze vybrat texty k bližšímu studiu. V češtině poměrně přínosné texty o audioknihách přináší blog na internetové stránce *blog.audiolibrix.cz* s podtitulem *Audioknihy ihned, kdekoliv a kdykoliv*¹² (zejména Schultze 2016a, 2016b), i když to nejsou texty odborné, najdeme zde např. výsledky rozsáhlého výzkumu poslechu audioknih (*Velký audioknižní průzkum 2019*). Výsledky vyhledávání shrnuje tabulka 3.

V současné době jsou audioknihy velmi rozšířené a mezi posluchači oblíbené. Jejich potenciálním uživatelem – stejně jako uživatelem e-knih – je každý uživatel chytrého telefonu. Ve Velké Británii se v roce 2018 prodalo 14 milionů audioknih (Best, 2020), 18% z nich byly knihy pro děti. Jak bylo uvedeno výše, v České

republice se ve stejném roce prodalo o něco více než 530 tisíc kusů (*Zpráva o českém knižním trhu 2018/2019*). Podle průzkumu z roku 2019 (*Velký audioknižní průzkum 2019*, Audiolibrix) poslouchají audioknihy nejčastěji lidé ve věku 35–44 let (30%). Rozložení mezi posluchačkami a posluchači je téměř rovnoměrné (48 a 52%). Děti ve věku 0–18 let jsou zastoupeny pouze jedním procentem. Průzkum byl prováděn internetovým portálem *audiolibrix.com/cs* formou vyplňování dotazníku na internetu a věk respondentů – jichž bylo přes tři tisíce – odpovídá údajím *demografické rozložení posluchačů podle věku*. Naopak průzkum *České děti jako čtenáři* (Friedlaenderová, Landová, Prázová & Richter, 2018) byl zaměřen na děti a mládež, proto vychází věková

¹² Dostupné z <https://blog.audiolibrix.cz/>.

skupina 6–19 let jako početnější. V tomto průzkumu bylo dotazováno dva tisíce respondentů. Pravidelně nebo občas poslouchá audioknihy 25 % dětí ve věku 6–8 let, ale jen 12 % dětí ve věku 9–14 let a 11 % ve věkové kategorii 15–19 let.

Můžeme si položit otázku, zda lze poslech audioknihy považovat za čtení. Chceme-li říct, co je čtení, setkáme se s mnoha definicemi. Čtení je definováno např. jako *vnímání psaného textu tak, abychom porozuměli jeho obsahu* nebo jako *komunikační akt, v němž je informace vysílajícím předávána příjemci* (*Definition of reading*¹³), případně jako *dešifrování psaného textu nebo jako čtení nahlas* (*Mezinárodní šetření PISA 2018. Konceptní rámec hodnocení čtenářské gramotnosti*, 2019).

Většina definic pracuje s pojmem *psaný text*, ale zároveň se shodují na důležitosti *porozumění textu*¹⁴. Podle některých studií si studenti vybavují lépe informace, které četli, než ty, které slyšeli (Best, 2020, s. 6, cituje Daniela a Woodyho, 2010¹⁵). Ale již v roce 1977 byl proveden výzkum porovnávající

porozumění čtenému a slyšenému textu (Kintsch & Kozminsky, 1977). Studenti, kteří poslouchali krátké příběhy¹⁶, je byli schopni shrnout se stejnou přesností jako ti, kteří stejný příběh četli.

Mnohé čtenářské dovednosti se uplatňují stejně při čtení i poslechu, jediný rozdíl je v tom, že porozumění psanému slovu skrze zrak je nahrazeno porozuměním slyšenému slovu skrze sluch (Larson, 2015 cituje Wolfsona, 2008¹⁷). Jak uvádí Schultze (2006b), *každá kniha je vlastně dialogem mezi autorem a čtenářem. (...) Tenhle dialog probíhá v případě audioknih stejně – navíc se ke kompletnímu hodnocení přidává nová složka – přednes*. U obou jde ale především o porozumění textu. Při poslechu může být dokonce snazší si představit podněty z knihy. Koničková (2012) uvádí: *Četba vychází z obrazů, které si na jejím základě generujeme v mysli. Při čtení je většina mozkových buněk obstarávajících vizualizaci zaměstnána dekodováním textu a pro vytváření obrazů na základě jeho obsahu jich tak zbývá méně. (...) A v tomto tkví rozhodující moment ve prospěch au-*

¹³ *Perceiving a written text in order to understand its contents / Reading is an act of communication in which information is transferred from a transmitter to a receiver; Definition of reading*. UK Essays, Dostupné z <https://www.ukessays.com/essays/languages/definition-of-reading.php>.

¹⁴ Slovo „porozumět“ odkazuje na široce uznávaný koncept „čtení s porozuměním“, který předpokládá, že veškeré čtení vyžaduje určitou míru propojování informací z textu se znalostními strukturami čtenáře. Už začínající čtenář při dekodování textu využívá své symbolické znalosti a musí znát význam slov, aby textu porozuměl (OECD, 2019).

¹⁵ Daniel, B. D. & Woody, W. D. (2010). They hear, but do not listen: Retention for Podcasted Material in a Classroom Context. *Teaching of Psychology* 37(3). 199–203.

¹⁶ Tři literární texty v rozsahu přibližně dva tisíce slov.

¹⁷ Wolfson, G. (2008). Using audiobooks to meet the needs of adolescent readers. *American Secondary Education*, 36(2), 105–114.

dioknih - při poslechu obrazy přicházejí téměř nečekaně samy. V tomto ohledu mají tedy audioknihy výhodu oproti knihám tištěným. Koničková (2012) uvádí jejich další pozitiva: učení kritickému poslechu, zvýraznění humoru v knihách, kde nemusí být při nesoustředěném čtení patrný (s přispěním hlasové intonace vypravěče), dramatizace poslechu prostřednictvím hudebního doprovodu, požitek z poslechu příběhů vyprávěných talentovanými vypravěči, věrná interpretace dialektů rodilými mluvčími, bonusové materiály (např. rozhovory s herci nebo autorem knihy) aj.

U všech druhů knih je důležité jejich sdělení, a to je přítomné v textové i zvukové podobě, v tištěné i digitální formě, každý si může vybrat, co mu vyhovuje. Poslouchat audioknihy může čtenář také tehdy, když chce slyšet knihu namluvenou svým oblíbeným hercem; je to tedy jakýsi druh představení jako např. divadlo nebo rozhlasová hra, díky technickým možnostem lze „přepínat“ mezi papírovou a elektronickou knihou a audioknihou.

Obvykle se předpokládá, že poslech je snazší než čtení, a že co je těžší, to je lepší. (Irwin, 2009, s. 360). Pokud připustíme, že je poslech opravdu snazší než čtení, umožňuje to čtenáři snáze rozumět a ocenit, co poslouchá. U některých literárních děl, zejména u poezie, je do-

konce lepší vnímat je sluchem a moci tak ocenit jejich zvukovou stránku a bohatství jazyka. Je-li záznam na audioknize namluven profesionálním hercem, může být poslech ještě bohatším zážitkem než čtení samotného textu. A nakonec může posluchače proměnit v čtenáře, pokud si bude chtít knihu ještě přečíst sám, případně může poslech a čtení jedné knihy střídat. Larsonová (2015) uvádí, že podle výzkumů děti v 6. ročníku základní školy vydrží číst déle, pokud čtou text v digitální podobě, a nejdéle vydrží, pokud mohou souběžně s psaným textem poslouchat i jeho zvukovou podobu.

Poslech může být snazší než čtení tištěného textu, ale nejedná se o pasivní činnost. Poslech je také aktivní činnost, při níž posluchač stejně jako čtenář vytváří svou vlastní interpretaci slyšeného. Nevýhodou audioknihy oproti tištěné knize může být skutečnost, že posluchači nějakou interpretaci už svou formou nabízí. Pokud čteme tištěný text, sami si tvoříme představu o čteném ve své mysli, ale při poslechu je nám částečně nabízena tím, kdo knihu čte nahlas, případně hudebním doprovodem apod. Podobně je tomu u filmového zpracování literárních děl. Pokud nějaký příběh nejprve vidíme jako film a teprve potom čteme v knize, máme už představu o hrdinech i prostředí danou filmovým zpracováním.¹⁸ U audioknih je nám in-

¹⁸ Filmové zpracování je ale tištěnému textu vzdálenější, nemá k němu stejný vztah jako audiokniha. Lze poslouchat audioknihu a pak přejít na čtení stejného textu v tištěné knize, zatímco u filmu toto možné není. (Irwin, 2009, s. 364).

tepretace nabízena např. prostřednictvím intonace a zdůrazňování slov, podobně jako je tomu v případě, že posloucháme hudbu, kde zvukové provedení je interpretací notového záznamu. Irwin (2009) to přirovnává k situaci, kdy čteme knihu v originále nebo v překladu – text je a není stejný.

Už Platon se obával, jaký vliv bude mít inovace jeho doby – psaný text a jeho čtení – na intelekt. Obával se, že intelektuální kapacita a schopnost porozumění se sníží, když lidé nebudou literaturu poslouchat a učit se ji zpaměti. Nyní se objevuje obava, že tomu bude naopak – že něco ztratíme, když přestaneme číst a budeme literární díla poslouchat. Stále je tu přítomný předpoklad, že když se vzdáme starého způsobu, jak něco dělat, o něco přijdeme. Mnoho spisovatelů například odmítalo přestat psát rukou a začít používat psací stroj nebo počítač v dobré víře, že něco zásadního by bylo ztraceno (Irwin, 2009). V případě audioknih však nejde o náhradu tištěných knih, ale jejich doplnění.

Audioknihy mohou některé posluchače přivést ke čtení tištěného textu. Mohou pomoci dětem, které mají se čtením potíže, ale nejen jim. Všichni posluchači audioknih získávají poslechem správný vzor čtení a stejně jako čtením rozvíjejí fantazii a schopnost vyjadřování, rozšiřují si slovní zásobu. Poslech je také dobrý pro ty, kteří chtějí zároveň dělat

něco jiného, např. poslouchají audioknihy, když si jdou zaběhat nebo když uklízejí, příp. na cestách (Irwin, 2009). Děti poslouchají audioknihy při hraní nebo kreslení. Poslech je běžně využíván při výuce cizích jazyků, je ale možné použít ho i při výuce jazyka mateřského pro rozvoj čtenářských dovedností (Best, 2020). Pro děti mají audioknihy jednu velkou výhodu – mohou je poslouchat ještě dřív, než se naučí číst natolik, aby si celou knihu dokázaly přečíst samy. Kromě toho mohou audioknihy zlepšit jejich čtenářské dovednosti, také jim umožňují skrýt před ostatními, co čtou, což může být pro některé děti příjemné. Děti mohou poslouchat náročnější knihy, než jaké by si zvládly přečíst, a v neposlední řadě jsou audioknihy také zdrojem zábavy (*Why Audiobooks are Great for Kids*).

Audioknihy nelze považovat za náhradu společného čtení dětí a rodičů nebo prarodičů (Kratochvílová, 2010). Nabízejí se jako vhodný doplňkový zdroj k psaným textům. Audioknihy může pro své dítě namluvit také rodič, např. když s ním nemůže po nějakou dobu být, je pracovně někde daleko nebo žije každý jinde. Ve Velké Británii existuje např. aplikace pro rodiče, kteří slouží v armádě. Mohou svým dětem namlouvat pohádky, které si pak děti pouští před spaním¹⁹. Jak jsme zjistili během našeho výzkumu, někteří rodiče nahrávají svým

¹⁹ Little Troopsters Treasure. Dostupné z <https://soldierscharity.org/launch-new-bedtime-story-app>

dětem pohádky nebo písničky, aby si je děti mohly pouštět např. při cestě do školy. Během distančního vzdělávání v karanténě za pandemie koronavirového onemocnění COVID-19 na jaře 2020 se do nahrávek pustili i někteří učitelé, např. paní učitelka Sedmikráska z Bílé školy namluvila pro své žáky (v té době 2. ročník) po jednotlivých kapitolách knížku *Fi a Flo. Vědecký a fantastický příběh o skloňování podstatných jmen*.²⁰

V době uzavření divadel z důvodu karantény přišlo také např. Divadlo Drak z Hradce Králové s projektem *Dračení na doma*, v rámci něhož připravilo video četbu na pokračování z knihy Petry Soukupové *Kdo zabil Snížka?* Dvacet pět zaměstnanců divadla namluvilo dvacet pět kapitol z této knížky a zveřejnili je na internetu²¹. Tento projekt je podobný pořadu České televize *Čtení do ouška*²², který je také založen na předčítání knih pro děti.

Na poslech audioknih jsme se ptali i v rámci našeho výzkumu. Rodičů jsme se ptali, zda dítě samo nebo se sourozenci nebo s dospělými poslouchá audioknihy nebo jiné nahrávky. Většina dětí je poslouchá a má je v oblíbení. Maruška a Nin-

ka často poslouchají audioknihy hlavně při kreslení. Řada rodin je poslouchá při cestě autem. Jedná se o rodiny Bětky, Jirky, Lidušky, Ninky a Adélky. Adélka poslouchá nahrávky v českém i slovenském jazyce, protože oba její rodiče pocházejí ze Slovenska a rodina doma mluví oběma jazyky. Liduška poslouchá pohádky a písničky v angličtině a francouzštině v rámci výuky těchto cizích jazyků. Liduška má k dispozici také nahrávky, které pro své děti namlouvá na mobilní telefon jejich matka Lada, a to v češtině i angličtině. Lidušku a jejího bratra rodiče vozí do školy autem a děti poslouchají cestou nahrávky pravidelně. Liduška poslouchá audioknihy někdy i před spaním, stejně jako Vojta a Jirka. Vojta rád poslouchá *Pišlíky*, *Maxipsa Fíka*, *Hurvínka*, pohádky Miloše Macourka aj. Jirka poslouchá nejraději detektivky. Karlík je jediný z dětí, kdo nahrávky téměř neposlouchá. Jak bylo uvedeno výše, je zároveň Karlík jediný z těchto dětí, kdo častěji používá iPad. Ostatní děti tablet, telefon ani počítač téměř nepoužívají, naopak většina z nich aspoň někdy poslouchá audioknihy. Rodiče o poslechu audioknih mluvili jen v souvislosti se

military-families-supported-10k-grant-abf-soldiers-charity/; <http://www.littletroopers.net/Treasures/>.

²⁰ Pro děti namluvila pouze příběh z první části knihy, ne výkladovou část o skloňování podstatných jmen. Viz Zemanová, L. (2018). *Fi a Flo. Vědecký a fantastický příběh o skloňování podstatných jmen*. Praha: Portál.

²¹ YouTube kanál Divadla Drak. Dostupné z <https://www.youtube.com/channel/UCV5FpIn5UdoOwcuqOotF9JQ>.

²² *Čtení do ouška. Pohádky pro sladké sny*. Děčko, Česká televize. Dostupné z <https://decko.ceskatelevize.cz/cteni-do-ouska>.

čtenářstvím svých dětí. Když mluvili o tom, co sami čtou, nikdy se o poslechu audioknih nezmínili.

Nevýhodou audioknih může být nemožnost psát si poznámky na okraj textu, což někteří čtenáři klasických knih dělají. Je ale možné, že v budoucnu budou audioknihy interaktivní a bude možné si nahrávat „poznámky“. Možná se čtenáři dočkají i multimediálních knih, které budou obsahovat jak tištěný text, tak jeho zvukovou verzi a případně další materiály (Irwin, 2009; Larson, 2015). Taková audiokniha s multimediálním obsahem (vedle zvukového záznamu zahrnující také text a ilustrace) by byla *digitální multimediální audioknihou*, tj. *m-audioknihou* (Egidi & Furini, 2006). Možná se dočkáme i propojení digitálního textu a zvukové nahrávky. Takové multimediální knize se blíží např. román Jana Němce *Možnosti milostného románu*, jenž vyšel jako klasická tištěná kniha (2019) a také jako e-kniha (2020) a audiokniha (2020). Autor navíc sestavil *playlist s hudbou, která v této knize hraje* (Němec, 2019, s. 416) a kterou si zájemci mohou poslechnout na YouTube²³ nebo na Spotify²⁴ přímo k četbě. Také tento článek, pokud ho čtenář čte v elektronické podobě, umožňuje díky odkazům snadné doplnění o další informace podle vlastního zájmu.

Závěr

Cílem tohoto textu bylo upozornit na elektronické knihy a audioknihy jako na dvě témata související se čtenářskou gramotností. Zatímco v anglicky psané literatuře je dostupná řada textů věnovaných těmto tématům, v češtině zatím ani jedno z nich v této souvislosti podrobně zpracováno nebylo. Přitom se podle výsledků zahraničních výzkumů ukazuje, že digitální texty jsou pro děti a mládež čím dál častějšími zdroji informací a využívají je také při četbě krásné literatury. Oceňují zejména dostupnost textů na digitálním zařízení a často také technické možnosti usnadňující proces čtení. Tito čtenáři jsou zvyklí používat chytrý telefon nebo tablet k mnoha různým činnostem (vyhledávání na internetu, psaní a čtení zpráv, sledování sociálních sítí, poslech hudby aj.), a tak je pro ně přirozené, že ho využívají také ke čtení. Řada výzkumů dokládá, že čtení literárních textů na digitálních zařízeních může dětem v mnoha ohledech pomáhat a jednak zvyšovat jejich zájem o čtení, jednak zlepšovat jejich čtenářské dovednosti. Podobně je tomu s audioknihami, které jsou zatím oblíbenější u dospělých čtenářů, ale řada rodičů je dětem pouští např. při delších cestách autem nebo před spaním. Nabízí

²³ *Možnosti milostného románu. Soundtrack k románu*. Dostupné z <https://www.youtube.com/playlist?list=PL3elmK7vXeCkoG2n4Xs1087AxcLTVNLv->.

²⁴ *Možnosti milostného románu. Soundtrack k románu*. Dostupné z <https://open.spotify.com/playlist/5QZ0NIU69956f3nyxaUu9H>.

se tedy možnost více využívat e-knihy a audioknihy přímo při výuce. Někteří učitelé to vyzkoušeli při distanční výuce na jaře 2020, kdy byly po určitou dobu uzavřené knihovny a děti tak literární texty získávaly často z internetu (např. e-knihy dostupné na internetových stránkách Městské knihovny v Praze²⁵ nebo audioknihy Českého rozhlasu²⁶). Pro rozvoj čtenářské gramotnosti dětí by bylo přínosné tyto zkušenosti využívat i nadále jako doplnění tradičních tištěných knih.

V každém případě lze očekávat, že e-knihy i další typy digitálních textů a audioknihy čeká velký rozvoj a že je třeba zabývat se jejich vlivem na čtenářství a čtenářskou gramotnost. Výzkumy potvrzují, že by mohly zaujmout děti, které z různých důvodů nechtějí číst klasické papírové knihy nebo s tím mají obtíže, a pomoci tak s rozvojem jejich čtenářské gramotnosti a přispět ke zvýšení motivace ke čtení.

Bibliografie

- Best, E. (2020). *Audiobooks and literacy. A rapid review of the literature*. London: National Literacy Trust. Dostupné z <https://literacytrust.org.uk/research-services/research-reports/audiobooks-and-literacy-rapid-review-literature/>
- Blažek, R. et al. (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018. Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.
- Definition of reading*. UK Essays, Dostupné z <https://www.ukessays.com/essays/languages/definition-of-reading.php>
- Egidi, L., & Furini, M. (2006). From digital audiobook to secure digital multimedia-book. *ACM Computers in entertainment*, 4(3). ACM Computer Press. ISSN: 1544-3574. Dostupné z <http://cdm.unimo.it/home/dsscq/furini.marco/2006-ACM%20CIE.pdf>
- Friedlaenderová, H. (2014). *Češi se knih jen tak nezavají, ale mají u nich šanci i ty elektronické?* [online prezentace] Nielsen Admosphere. Dostupné z <https://www.slideshare.net/MEDIARESEARCH/ei-se-knih-jen-tak-nezbavi>
- Friedlaenderová, H., Landová, H., Prázová, I., & Richter, V. (2018). *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Brno: Host, Národní knihovna České republiky.
- Irwin, W. (2009). Reading audiobooks. *Philosophy and Literature*. 33(2). 358–368.

²⁵ *Katalog e-knih*. Dostupné z <https://www.mlp.cz/cz/katalog-on-line/eknihy/>.

²⁶ Dostupné z <https://temata.rozhlas.cz/ctenarskydenik/>; <https://temata.rozhlas.cz/hry-a-cetba/>; <https://www.radioteka.cz/>.

- Kintsch, W., & Kozminsky, E. (1977). Summarizing stories after reading and listening. *Journal of Educational Psychology*, 69(5), 491–499. DOI:org/10.1037/0022-0663.69.5.491
- Koničková, L. (2012). Audioknihy – jejich skutečné přínosy a interaktivní budoucnost. *Čtenář. Měsíčník pro knihovny*. Červenec/srpen 2012.
- Knihy vs. e-knihy*. Dostupné z <https://www.eknihovna.cz/knihy-vs-eknihy/>
- Kratochvílová, S. (2010). *Audioknihy a jejich význam*. Čtenářská gramotnost. Dostupné z <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/audioknihy>
- Lajka, J. (2012). *E-knihy a e-čtení v Čechách* [online prezentace]. STEM/MARK. Dostupné z: <http://www.slideshare.net/stemmark/eknihy-a-eten-v-echch>
- Larson, L. C. (2015). E-books and audiobooks. Extending the digital reading experience. *The Reading teacher*. 69(2), 169–177. DOI: 10.1002/trtr.1371.
- Lee, D. (2018). *Audiobooks vs reading: The rules are, there are no rules*. Book Riot. Dostupné z <https://bookriot.com/2018/07/10/audiobooks-vs-reading>
- Moyer, J. E. (2012). Audiobooks and e-books. A Literature review. *Reference & User Services Quarterly*, 51(4), 340–354.
- Němec, J. (2019). *Možnosti milostného románu*. Brno: Host.
- Němec, J. (2020). *Možnosti milostného románu*. Audiokniha. Praha: Radioservis.
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, OECD Publishing. Dostupné z DOI: org/10.1787/9789264239555-en
- OECD (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018. Koncepční rámec hodnocení čtenářské gramotnosti*. Praha: Česká školní inspekce.
- Picton, I. (2019). *Teachers' use of technology to support literacy in 2018*. London: National Literacy Trust. Dostupné z https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/Teachers_Use_of_Technology_report.pdf
- Picton, I., & Clark, Ch. (2019). *Children, young people and digital reading*. London: National Literacy Trust. Dostupné z https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/Reading_digitally_-_April_2019.pdf
- Picton, I., & Clark, Ch. (2019). *Teachers' use of technology to support literacy in 2018*. London: National Literacy Trust. Dostupné z https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/Teachers_Use_of_Technology_report.pdf
- Picton, I., & Clark, Ch. (2015). *The Impact of ebooks on the reading motivation and reading skills of children and young people: A study of schools using RM Books*. London: National Literacy Trust. Dostupné z https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/2015_12_09_free_research_-_impact_of_ebooks_2015_8uTEZVb.pdf
- Schultze, P. (2016a). *Krátká historie audioknih*. Audiolibrix. Blog. 5. březen 2016. Dostupné z <https://blog.audiolibrix.cz/tema/kratka-historie-audioknih/>

- Schultze, P. (2016b). *Je poslouchání čtení?* Audiolibrix. Blog. 11. srpen 2016. Dostupné z <https://blog.audiolibrix.cz/tema/poslouchani-je-cteni/>
- Spitzer, M. (2014). *Digitální demence. Jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum.* Brno: Host.
- Trávníček, J. (2019). „Čtečka může být dobrá, ale knížka je knížka“. (Čtení digitální a čtení tradiční). *Knihovna, (30)*, 36–47.
- Velký audioknižní průzkum 2019*, Audiolibrix. Dostupné z <https://d2emjept89nv7b.cloudfront.net/assets/VAP/VAP-2019/audioknizni-pruzkum-2019-infografika.pdf>
- Why audiobooks are great for kids.* Scholastic Parent. Dostupné z <https://www.scholastic.com/parents/books-and-reading/reading-resources/developing-reading-skills/why-audiobooks-are-great-kids.html>
- Zpráva o českém knižním trhu 2018/2019.* Dostupné z https://www.sckn.cz/file/wysiwyg/files/Zprava_o_ceskem_kniznim_trhu_2018_19.pdf

Mgr. et Mgr. Bc. Lenka Zemanová

Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky
Univerzita Karlova
lenka.zemanova@pedf.cuni.cz

Caravolas, M. & Mikulajova, Marina & Kucharska, Anna. (2020). Developmental Dyslexia in Czech and Slovak.

**Chapter: Caravolas, M., Mikulajová, M.,
& Kucharská, A. (2019). Developmental Dyslexia
in Czech and Slovak. In L. Verhoeven, C. Perfetti,
and K. Pugh (Eds.) Developmental Dyslexia Across
Languages and Writing Systems (pp. 96–117).
Cambridge University Press.**

Publikace s mezinárodním dosahem si klade za cíl představit dosažené výsledky výzkumných studií věnovaných úloze jednotlivých faktorů při vzniku vývojové dyslexie a současně prezentovat specifika a případné rozdíly dané odlišnými jazykovými systémy. Má dvě části - v první části publikace s názvem *Developmental Dyslexia across Language and Writing Systems* je představováno teoretické uchopení, struktura jazyka a ortografie v souvislosti s výukou čtení a psaní i formujícími se vývojovými problémy v daném jazyce. Dále jsou v jednotlivých kapitolách shrnovány informace o prevalenci poruchy, přístupy k její identifikaci a intervenčním možnostem v konkrétních jazycích - angličtině, francouzštině, holandštině, češtině a slovenštině, finštině, ruštině, hebrejštině, japonštině a čín-

štině. Druhá část *Cross-Linguistic Perspectives on Developmental Dyslexia* jde již k shrnujícím perspektivám vývojové dyslexie, přičemž jsou kromě lingvistických aspektů (zejm. úloha jednotlivých jazykových rovin při vzniku dyslexie) prezentovány výzkumné poznatky z dalších pohledů na problematiku vývojové dyslexie. Pozornost se tak postupně dostává etiologii, behaviorálním prekurzorům a neurokognitivním markerům dyslexie, variabilitě projevů a úloze jazykového a ortografického systému při vzniku obtíží ve čtení a psaní. Autorský tým pod editorským vedením Ludo Verhoevena, Charlese Perfettiho a Kennetha Pughu čítá na 40 zahraničních autorů, věnujících se dlouhodobě problematice v dané zemi - v daném jazyku.

Autorky kapitoly věnované vývojové

dyslexie v češtině a slovenštině vycházejí z vlastní mnohaleté výzkumné činnosti v oblasti studia dyslexie a úrovně porozumění čtenému textu u různých skupin žáků při uvažování různých faktorů, včetně vlivu kognitivních a metakognitivních funkcí, rozdílného způsobu výuky čtení a vlivu rodinného prostředí. Téma reaguje na celosvětový zájem o vysvětlení příčin nárůstu počtu jedinců s dyslektickými obtížemi a prohlubující se pokles čtenářské gramotnosti nejen u školní populace.

Autorky sledovaného tématu lze považovat za přední odborníky v České republice, jejich hluboký odborný zájem a profesionalita se výrazně promítá i do kvality zpracované kapitoly. V textu prezentují výsledky dlouhodobého studia nejen teoretických východisek, ale i podrobné analýzy klinických a vzdělávacích přístupů a výzkumných poznatků o dyslexii v českém a slovenském jazyce z hlediska perspektivy vývoje jazyka. Velmi podstatná je však průběžná komparace vlastních dat a názorových východisek s výsledky studií dalších odborníků z domácího prostředí i zahraničí.

Podstatou textu zaměřeného na srovnání problematiky vývojové dyslexie v obou jazycích je podrobný popis a srovnání českého a slovenského jazyka v historickém kontextu i v současnosti, zaměřený zejména na popis jazyka jako takového, gramatiky, vzdělávací praxe v souvislosti s dyslexií a rozvoje gramotnosti u obou skupin žáků. Pozornost rov-

něž autorky věnují povaze čtenářských a pravopisných problémů v českém a slovenském jazyce. Výsledky této pečlivé komparace ukázaly, že jazykové systémy vykazují více podobností než rozdílů, a proto lze tedy většinu výzkumných zjištění v jedné jazykové oblasti zobecnit v oblasti druhé. Zajímavé je, že autorky uvádějí, že i širší křížové srovnání s dalšími jazyky (nejčastěji s angličtinou, ale křížové srovnání se týkalo i jiných jazyků) rovněž naznačuje, že i v jiných jazykových systémech lze nalézt více shod než rozdílů (ty nejčastěji vyplývají z odlišného pravopisného systému v daném jazyce). Výsledná zjištění tak podle autorek mohou přispívat k budování obecného porozumění pro rozvoj gramotnosti i v ostatních jazykových systémech, zejména k rozlišení typických a atypických fenoménů.

Autorky čtenáře seznamují s historií vývoje pohledu na dyslexii v československém kontextu, ukazují, že původní pojetí dyslexie v československém prostředí zdůrazňovalo význam zejména defektních vizuálních, motorických a pozorovacích funkcí, zatímco ve světě se více přesouval zájem do jazykové oblasti, konkrétně k významu fonologického uvědomění zpracování textu a rychlosti automatického pojmenování. Zároveň uvádějí, že v posledních 15 letech se ale v obou zemích rovněž začíná věnovat pozornost fonologickému uvědomění jako pravděpodobnému základu dyslektických obtíží (právě autorský kolektiv je

předními průkopníky dané problematiky v České republice a jejich práce v tomto směru lze považovat za klíčové).

Autorky se na základě získaných výsledků průřezových i longitudinálních studií kognitivních profilů sledovaných čtenářů shodují na tom, že u českých a slovenských dětí s rizikem dyslexie či dyslexií se prokazatelně objevují obtíže v rámci fonologického uvědomění i v oblasti fonologického zpracování textu. Oproti tomu uvádějí, s odvoláním na řadu dalších významných studií, že nelze spolehlivě prokázat primární souvislost dyslexie s obtížemi v dalších kognitivních funkcích (vizuální pozornost, vizuální a slovní krátkodobá paměť).

Za zásadní lze považovat sdělení autorek, že křížové srovnání profilů českých a slovenských dětí odhalilo, že profily čtenářů si nejsou podobné jen mezi těmito dvěma skupinami, ale jsou rovněž velmi podobné i profilům dětí, které se učí jiné jazyky, včetně angličtiny. To podle autorek, ve shodě i s dalšími autory, naznačuje, že vývoj čtení a zvládnutí pravopisu je podpořen třemi základními faktory: fonematičným uvědoměním kódů, znalostí písmen a rychlostí automatického pojmenování. S odvoláním na další studie lze podle nich poruchy v těchto dovednostech skutečně považovat za proximální příčiny obtíží se čtením a pravopisem pozorovaných při dyslexii. Dokládají to srovnáním obdobných výsledků studií realizovaných v odlišných jazykových systémech (hovoří v této sou-

vislosti o obecně pozorovatelných jevech, jako jsou např. slabší jazykové dovednosti či chudší slovní zásoba sledovaných respondentů v různých jazycích).

Zároveň autorky poukazují na fakt, že kromě mnoha podobností mezi rysy dyslexie v češtině, slovenštině a v dalších jazycích existují také rozdíly. Základním rozdílem je, že v Česku a na Slovensku chápeme poruchy čtení (dyslexie) a poruchy pravopisu (dysortografie) jako samostatné poruchy, zatímco v ostatních definicích jsou poruchy čtení a poruchy pravopisu součástí jednotné diagnózy dyslexie. Další zásadní rozdíl při srovnání s profilem anglických čtenářů je zároveň skutečnost, že české a slovenské děti s dyslexií získávají alfabetské dovednosti, základní čtenářské a pravopisné dovednosti rychleji (obdobné je to i u profilů dětí s jazyky s relativně konzistentním pravopisem).

Autorky v této souvislosti upozorňují na význam faktoru tzv. přetrvávajícího zpoždění při osvojení si čtenářských dovedností během hodnocení čtenářských profilů. Zdůrazňují, že důležitou okolností při posuzování vlivu fonematičného porozumění a rychlosti pojmenování při stanovení diagnózy dyslexie by mělo být hledisko přetrvávajícího zpoždění mezi dyslektickými a typickými čtenáři uvažováno v rámci jednotlivých jazykových systémů, nikoliv porovnáváním výkonů napříč jazyky.

Důležitou otázkou pro klinickou a vzdělávací praxi je podle autorek i to,

zda i přes rychlejší tempo získávání dovedností v oblasti gramotnosti u českých a slovenských studentů nejsou negativní dopady dyslexie stejně závažné pro studenty češtiny, slovenštiny a dalších konzistentních pravopisů jako pro studenty anglického jazyka.

Závěrem lze souhlasit s autorkami v tom, že si tato otázka zaslouží další šetření za pomoci širších měřítek akademických, zdravotních a ekonomických výsledků v přímém mezijazykovém srovnání populací s dyslexií.

Text je připraven s vysokou odbornou erudicí, podložen významnými studie-

mi domácího i zahraničního výzkumu, svým pojetím je určen odborníkům věnujícím se problematice dyslexie jako velmi důležité východisko dalších úvah a studií, v nichž by bylo vhodné vybrané myšlenkové koncepty ještě hlouběji ověřit. Autorky citují dostatečně široké cizojazyčné a relevantní zdroje, čímž významně přispívají k odborné diskusi na mezinárodní úrovni a obohacují tak současný stav povědomí o problematice vývoje dyslexie v celosvětovém měřítku.

Markéta Švamberk Šauerová

Národní seminář informačního vzdělávání 2020

Národní seminář informačního vzdělávání (NASIV) proběhl pod záštitou ministra kultury Lubomíra Zaořálka 10. března 2020 v Brně, garantem byla již podeváté **Katedra informačních studií a knihovnictví**¹ Filozofické fakulty Masarykovy univerzity (KISK FF MU), letos s grantovou podporou VISK 2².

Klíčovým aktérem rozvoje informační gramotnosti jsou knihovny, v ČR tvoří síť 6 000 institucí³. Jaké podmínky knihovna informačnímu vzdělávání uživatelů nabízí? Jak funguje společenství praxe učitelů a knihovníků? Kde se prolíná formální a neformální vzdělávání v záměru rozvíjet kompetence a gramotnosti žáků? Takové otázky formovaly téma konference – **Knihovna jako vzdělávací prostředí** – i její programové schéma.

Program konference tvořily čtyři bloky přednášek a workshopů, nově také

experimentální uzly mezigeneračního vzdělávání v digitálních kompetencích. Zahajovací blok **Online vzdělávací prostředí** dostal svému názvu nejen obsahem, ale i formou. V příspěvku *Učení v infospéře* představil **Michal Černý** (KISK FF MU) prostředí pro vzdělávání v informační společnosti, globální strukturovaný systém informací, ve kterém se pohybujeme, přičemž nežijeme ani online, ani offline, ale onlife. Cílem příspěvku bylo vést posluchače k zamýšlení nad tím, že infospéra otevírá jedinci prostor vystoupit ze svého omezeného prostředí a poznávat složitosti světa. **Lucie Rohlíková** (FPE ZČU) vystoupila s online příspěvkem *Trendy v online vzdělávání pro rok 2020*. Hovořila o významu otevřených vzdělávacích zdrojů, představila trend adaptivního učení. Zdůraznila potřebu metodiky autorské práce v online vzdělá-

¹ Více na <https://kisk.phil.muni.cz/>.

² Jedná se o dotační schéma grantového programu Ministerstva kultury ČR *Veřejné informační služby knihoven*.

³ Koncepce rozvoje knihoven v ČR na léta 2017–2020, dostupné z: https://ipk.nkp.cz/docs/koncepce/koncepce_k_vystaveni.pdf.

vání, didaktiky a designu uživatelského rozhraní. Dle Rohlíkové by v roce 2020 měly knihovny posílit aktivní učení a modernizaci technologií a pořádat workshopy saturující vzdělávací potřeby uživatelů. **Bořivoj Brdička** (PedF UK) uvedl online příspěvek *Technologie jako hrozba možného ovlivňování lidí – dokážeme jí čelit?* Otázkou, zda coronavirus dokáže způsobit skokové zavedení technologií do výuky. Mluvil o eliminaci vzdělávacích nerovností zařízeními, která umožní každému jednotlivci přístup k online zdrojům. Brdička upozornil na nutnost používat technologie způsobem *ovládej, abys nebyl ovládnán*. Roli učitelů a knihovníků označil za klíčovou, ti by podle Brdičky měli učit ostatní členy společnosti být informačně a digitálně gramotnými.

Druhý blok patřil **architektuře vzdělávacího prostředí**. Architekt **Ladislav Kuba** v příspěvku *Knihovna FF MU etc.* představil postupný proces zrodu architektonicky jedinečné budovy knihovny Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Na tento příspěvek navázal architekt **Michal Křištof** s tématem *Jak se navrhuje vzdělávací prostor*. Demonstroval návrh konkrétního vzdělávacího prostoru na příkladu projektu založeného na edukač-

ním konceptu *Learnig by doing*.

Blok **Společenství praxe ve vzdělávání** zahájil David Kudrna (NÚKIB⁴) s tématem *Bezpečná otevřenost*. Co mohou knihovny nabídnout školám či seniorům v rámci kybernetické bezpečnosti? Jako odpověď přednášející nabídl interaktivní knihu *Vanda a Eda v Onl@jn světě*⁵ nebo multimediální komiksový příběh *Digitální stopa*⁶ z dílny NÚKIB. Hana Tulinská (KISK FF MU) představila téma informační gramotnosti z perspektivy *Středních škol ONLIFE* – projektu KISK FF MU podporujícího rozvoj informační gramotnosti středoškoláků. Ukázala výstupy dostupné online jako otevřený vzdělávací zdroj⁷. Příspěvek Pavlína Mazáčové (KISK FF MU) *Na můstku mezi knihovnou a školou* provázely otázky: Jaké příležitosti pro celoživotní vzdělávání nabízí škola, a jaké knihovna? Jak silná (nebo tenká) je linka mezi vzděláváním ve škole a mimoškolními aktivitami? Přednášející odpověděla představením společenství praxe učitelů a učících knihovníků z projektu *Co nebylo v učebnici*⁸. Mazáčová také zdůraznila potřebu otvírat společenství praxe studentům, pro což našla příklady ve svých akademických aktivitách.

Čtvrtý blok **Hry v knihovnách: učení**

⁴ Národní úřad pro kybernetickou a informační bezpečnost.

⁵ Publikace je k dispozici zde: https://nukib.cz/download/vzdelavani/rozcestniky/Vanda_a_Eda_v_Onljn_svete_kniha_s_kartami.pdf.

⁶ Vstup do interaktivního digitálního prostředí – <https://moodle.nic.cz/mod/page/view.php?id=345>.

⁷ <https://kisk.phil.muni.cz/onlife>.

⁸ Více informací – <http://www.conebylovucebnici.cz/>.

i zážitek designovali zástupci Asociace knihoven vysokých škol ČR⁹, která na programu participovala předně prostřednictvím Odborné komise IVIG¹⁰. **Zdeněk Záhora** (FF MU) v příspěvku *Survival kit herního designéra aneb na co se typicky zapomíná při tvorbě hry?* představil problematiku herního designu z hlediska hráčů, testování i inovací již zavedených her, což v závěru příspěvku ukázal zapojením účastníků do společné inovace dětské hry kámen-nůžky-papír. **Tereza Šimová, Kristýna Paulová a Tereza Garamszegi Špatenková** (ČZU) v příspěvku *Ecape library na ČZU* ukázaly svoji únikovou hru pro knihovnu – je založena na příběhu obsahujícím aktivity jako práce s katalogem, pochopení signatur, ale i orientace v knihovně. Jiný typ hry využitelné ve vzdělávání a pocházející z prostředí knihovny prezentovala v příspěvku *Využití geocachingu ve vzdělávání* **Vendula Němcová** (VŠB-TUO). „Geokešková“ hra vzniká v kurzu akademického psaní *Publish&Flourish* s cílem přiblížit začínajícím autorům aspekty spojené s odborným psaním.

Program konference NASIV tvoří tradičně workshopy, které jsou účastníkům inspirací pro vlastní aktivity v knihovně i ve škole. **Michal Lorenz** (KISK FF MU) workshop uvedl otázkou *Píšete do knih? aneb Co vám zapoměli ve škole říct o tvorbě poznámek*. Věnoval se anotování a tvorbě poznámek v papírových i elek-

tronických textech a dopadu anotování a poznámkování na efektivitu učení. Workshop **Martina Krčála** (MZK) *Digitální kurátorství nad fondy knihoven* měl za cíl hledat nové možnosti zpřístupňování dokumentů. Představil směřování části portálu Knihovny.cz jako rozcestníku k dokumentům využitelným ve středoškolské výuce. **Pavla Kovářová** (KISK FF MU) na workshopu *Hrátky s čertem: lekce autorskoprávní gramotnosti na VŠ* diskutovala s účastníky o silných a slabých stránkách didaktických materiálů z hlediska cílové skupiny, kvality obsahu i uplatnitelnosti ve výuce, účastníci rozpracovali lekci do své praxe. Expert na designový proces **Tomáš Štefek** (CIDES FF MU) zaměřil workshop na *design vzdělávacího prostoru* a se skupinou účastníků řešil, jak by mohl vypadat a fungovat vzdělávací prostor, který saturuje potřeby uživatele a vzdělávací cíle.

Knihovna může být prostorem experimentů se vzdělávacími technologiemi, což v experimentálních uzlech ukázali studenti edTech specializace pořadatelské katedry. Anna Puchovská se zájemci o téma *vizuální aspekty online vzdělávacích prostředí* řešila užití kreativních metod práce s informacemi a jejich vliv na učení a paměť. *Jak zpřehlednit kurzy v Moodlu* – řešení nabídl Jan Štěpánek za využití online nástrojů. Architektka a studentka KISK FF MU Jana Matyášová ukázala, *jak lze cestou malých nebo vel-*

⁹ <https://akvs.cz/o-asociaci/>.

¹⁰ Odborná komise pro informační vzdělávání a informační gramotnost při AKVŠ ČR.

kých změn uspořádat prostředí knihovny, aby se mohla stát vhodným vzdělávacím prostorem. Experimentální uzel Natálie Káčové se zaměřil na virtuální realitu pro zprostředkování zkušenosti. Zájemci mohli zhlédnout tematická videa ukazující možnosti virtuální reality, poté byl pro prožitky ve virtuální realitě k dispozici Google Cardboard. Monika Martonová představila jednoduché frameworky pro tvorbu her rozvíjejících digitální kompetence žáků a ukázala, že tato tvořivá činnost může učinit ze vzdělávacího procesu „školu hrou“.

Závěr konference patřil vyhlášení 1. ročníku **Ceny NASIVu za rozvoj informačního vzdělávání**. Jejím držitelem se stal **David Kudrna** (NÚKIB), autor

výukových nástrojů na rozvoj informační gramotnosti v oblasti kyberbezpečnosti a aktér úspěšných celorepublikových aktivit spolupráce knihovního a školního prostředí vzdělávání. Národní seminář informačního vzdělávání přivítal 90 účastníků z České republiky i ze Slovenska. Jejich zpětná vazba, dotazy v plénu i při neformálních diskusích dokazují, že témata informační gramotnost, online vzdělávání a propojování vzdělávacího prostředí knihoven a škol rezonují a je žádoucí odborně se jim věnovat. Více informací o konferenci včetně prezentací z přednášek je možné najít na webu konference <https://kisk.phil.muni.cz/nasiv>.

Paulína Mazáčová

Poděkování

Redakční rada i výkonná redakce děkuje recenzentům, kteří oponovali předložené články pro 3. ročník našeho časopisu (2019, čísla 1, 2, 3):

PhDr. Petra Bělohávková, Ph.D.
PhDr. Helena Franke, Ph.D.
PaedDr. Zdeňka Hanková, Ph.D.
PhDr. Jana Johnová, Ph.D.
Mgr. Pavel Krákora, Ph.D.
Mgr. Bc. Hana Kubíčková, Ph.D.
Mgr. et Mgr. Olga Kučerová, Ph.D.
PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.
PhDr. Josef Levý
Mgr. et Bc. Martina Lietavcová
Mgr. Olga Malinovská, Ph.D.
PhDr. Ing. Zuzana Maňourová, Ph.D.
PhDr. Jaroslava Nováková, Ph.D.
PhDr. Šárka Pěchoučková, Ph.D.
PhDr. Aleš Pospíšil, Ph.D.
PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.
PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
Mgr. Jolana Ronková, Ph.D.,
Mgr. Jaroslav Říčan, Ph.D.
PhDr. Miroslava Schoefflová, Ph. D.
PhDr. Josef Slowík, Ph.D.
Mgr. Vladěna Šnoblová
PhDr. Klára Špačková, Ph.D.
doc. PhDr. Markéta Švamberg Šauerová, Ph.D.
Mgr. Eva Svobodová
PaedDr. Alena Váchová
PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.
PhDr. Věra Vykoukalová, Ph.D.

Název: Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

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

Číslo 1/2020, ročník IV, 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. Naďa 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 Švamberská 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, Ph.D., 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, Ph.D., Pedagogická fakulta Technické univerzity v Liberci

Technická redakce

PhDr. Monika Kadrožková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

PhDr. Pavla Presslerová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

PhDr. Hana Sotáková, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

Jazyková korektura: Klára Čaplová, Miroslava Čápová

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

Distribuce: ADISERVIS s.r.o., Na nivách 18, 141 00 Praha 4 - Michle, IČO: 28367499,

tel.: 241 484 521, mobil: 603 215 568, e-mail: adiservis@seznam.cz

© Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta



MONIKA MÁČAJOVÁ. Identifikovanie prvej slabiky slov ako súčasť hodnotenia fonematického uvedomovania

MARKÉTA ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, LIBUŠE ŠPIČÁKOVÁ. Projekt rozvíjení čtenářské gramotnosti prostřednictvím podpory vztahu k četbě u žáků s lehkým a středně těžkým mentálním postižením: „Po stopách rytíře Toulovce“

MICHAL ČERNÝ. Reflexe evropského rámce digitálních kompetencí studenty (především) Filozofické fakulty Masarykovy univerzity optikou kvalitatívniho výzkumu

LENKA ZEMANOVÁ. Není kniha jako kniha aneb e-knihy a audioknihy v kontextu dětského čtenářství

ISSN 2533-7882



9

772533

788007