

Využití čtenářských strategií v předškolním vzdělávání z pohledu učitelek mateřských škol

Use of Reading Strategies in Preschool Education from the Perspective of Kindergarten Teachers

Eva Koželuhová

Abstrakt: Příspěvek se věnuje problematice rozvoje porozumění předčítanému textu u dětí v předškolním věku. Poukazuje na to, že zahraniční výzkumy doporučují, aby učitelé i v mateřských školách využívali čtenářské strategie jako vhodného postupu podpory zlepšování úrovně porozumění u dětí, a to včetně chápání kauzálních vztahů. V České republice je toto téma v kontextu předškolního vzdělávání málo prozkoumané. Výzkumné šetření bylo vedeno s cílem zjistit, jak učitelé mateřských škol, kteří se v rámci svého dalšího vzdělávání s možností využití čtenářských strategií v mateřských školách setkali, tuto možnost vnímají a využívají v praxi. Výsledky ukázaly, že učitelé jednoznačně vnímají čtenářské strategie jako přínosné, napomáhající jak zlepšení úrovně porozumění, tak zvýšení zájmu o četbu a rozvoje řeči a myšlení dětí. Přesto je ve své praxi pravidelně a cíleně používá pouze necelá polovina dotazovaných. Příčinou je účastnicemi deklarovaná časová náročnost přípravy učitele oproti běžnému předčítání a také určitá míra nepochopení podstaty čtenářských strategií a práce s nimi, způsobená nedostatečným a krátkodobým vzděláváním učitelů v dané oblasti. V závěru příspěvek přináší podněty pro další výzkum a doporučení pro koncipování vzdělávacích akcí pro učitele mateřských škol.

Klíčová slova: čtenářské strategie, předškolní vzdělávání, čtenářská pregramotnost, porozumění textu, vzdělávání učitelů

Abstract: The paper deals with the issue of developing comprehension of read-aloud text in preschool children. It points out that foreign research recommends the use of reading strategies in this period as an appropriate procedure for improving the level of understanding of children, including their understanding of causal relationships. In the Czech Republic, this topic is little explored in the context of preschool education. The research was conducted in order to find

out how kindergarten teachers, who encounter the possibility of using reading strategies in kindergartens within the framework of their further education, perceive this possibility and use in practice. The results showed that teachers clearly perceive reading strategies to be beneficial, helping to improve understanding, increase interest in reading and develop children's speech and thinking. Nevertheless, less than half of the respondents use them regularly and purposefully in their practice. The reason is the time required by the participants to prepare the teaching, compared to the usual reading, and there is also a certain degree of misunderstanding of the essence of reading strategies and work with them caused by the insufficient and short-term education of teachers in how to work with them. In conclusion, the paper provides suggestions for further research and recommendations for the design of educational events for kindergarten teachers.

Keywords: reading strategies, preschool education, pre-literacy, text comprehension, teachers' education

Úvod

Pro rozvoj budoucího čtenářství je kromě dovednosti číst a psát důležité, zda dítě dokáže textu porozumět, zda mu čtení přináší pozitivní prožitky a zda je pro něj čtení smysluplnou činností. Pokud tomu tak je, snáze překonává překážky spojené s osvojováním si čtení a psaní (Tomášková, 2015). Poslední výzkumy ukazují, že z hlediska predikce budoucího čtenářství dítěte je důležité, jaká je jeho úroveň porozumění textu v době před započatím školní docházky. Dříve zdůrazňované indikátory úspěšnosti budoucího čtení, např. rozpoznávání písmen a fonologické uvědomění, se vztahují k samotnému osvojování si dovednosti číst a psát, zatímco na porozumění textu má větší vliv míra porozumění v předškolním věku (Torppa et al., 2016; Bianco et al., 2012; McNamara, 2007).

Pro porozumění je klíčová úroveň řeči, pozornosti, krátkodobé paměti, myšlení (znalosti o kauzalitě), obsahové znalosti, motivace a soustředění dětí (van den Broek, 2000). K porozumění však nedochází automaticky rozvojem těchto dílčích aspektů, ale porozumění je chápáno jako jedna ze čtenářských dovedností, jejíž rozvoj má být (nejen) v předškolním věku podporován (Osada, 2004; Snow, 2002; Zápotočná, 2001; Fellowes & Oakley, 2010). V opačném případě, má-li si dítě porozumění osvojit samo pouhým častým poslechem předčítaného textu, zůstává pouze na základní rovině (Graesser, 2007). Pro rozvoj porozumění u žáků i dětí v předškolním vzdělávání je doporučováno využívání čtenářských strategií (Burris & Brown, 2014; Fellowes & Oakley, 2010; Graesser, 2007; McNamara, 2007; Snow, 2002; NICHD, 2000).

Čtenářské strategie a čtenářské dovednosti

Čtenářské strategie chápeme jako soubor záměrných postupů, které umožňují čtenáři dosáhnout cíle čtení, tedy porozumění textu. Právě záměrné používání odlišuje čtenářské strategie¹ od čtenářských dovedností, které jsou neuvědomovaným, automatickým využíváním naučeného postupu (Najvarová, 2008; Shanahan, 2005; Snow, 2002; Pearson et al., 1991). Čtenářské dovednosti v sobě navíc zahrnují široké spektrum izolovaných činností (např. dekodování znaku), zatímco pojem čtenářské strategie cílí na komplexnost procesu spojeného s chápáním příběhu. Tato dovednost vzniká opakovaným používáním (záměrným či spontánním) určitého konání. Tím, že se čtenářskými strategiemi děti pracují opakovaně², byť nevědomě, se rozvíjí jejich dovednost porozumět. Při představování čtenářských strategií se uplatňují dva způsoby – přímé vysvětlování, jak, kdy a proč strategii využít (Ankrum, Genest, & Belcastro, 2014; Snow, 2002) a rozvíjení porozumění prostřednictvím jejich aplikace, kdy si jedinec strategie osvo-

juje nápodobou (Duke & Pearson, 2009; Duffy, 1993). V předškolním věku je pro děti přirozené observační učení. Děti jsou tak schopny strategické postupy uplatňovat, aniž by je dokázaly vysvětlit, a to právě s dopomocí učitele. Nastává tak situace, kdy učitel vědomě používá konkrétní čtenářskou strategii, zatímco dítě s ní pracuje nevědomě.

Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání

Používání čtenářských strategií je doporučováno již od předškolního věku (Burriss & Brown, 2014; Lepilová, 2014; Strasser & del Río, 2014; Fellowes & Oakley, 2010; McNamara, 2007). V praxích českých mateřských škol zatím nejde o běžný jev, čtenářské strategie jsou více rozšířené od primárního vzdělávání (Najvarová, 2008). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání definuje oblast čtenářské pregramotnosti jako oblast dovedností předcházející čtenářské gramotnosti. S pojmem čtenářské strategie nepracuje vůbec. V oblasti cílů týkajících se porozumění zmiňuje explicitně doslov-

¹ V zahraničí panuje diskuse okolo pojmu „čtenářské“; někteří autoři více preferují výraz „strategie porozumění“ (*comprehension strategy*) než „čtenářské strategie“ (*reading strategy*), můžeme se setkat i s výrazem „instrukce pro porozumění“ (*comprehension instruction*). Vzhledem k tomu, že je děti nepoužívají samy vědomě pro čtení, přiklání se autorka k využití pojmu „strategie pro porozumění“. Jelikož je však pojem čtenářské strategie již poměrně zaveden, je zde ponechán.

² V mateřských školách nejsou čtenářské strategie zaměřeny na rozvoj porozumění při samostatném čtení, ale jsou chápány jako přístupy, pomáhající dítěti porozumět textu, který je mu předčítán. Čtenářské strategie tudíž využívá učitel, který poskytuje dětem vědomě dopomoc při porozumění (v ang. „*scaffolding*“). Tato dopomoc bývá nejčastěji v podobě předem připravených otázek.

né porozumění, kdy má dítě pochopit dějovou linku, dokázat příběh vyprávět vlastními slovy, dokončit jej. Implicitní porozumění jako jeden ze vzdělávacích cílů není zmiňováno, ale bylo by možné jej spatřovat v požadavku, že dítě by mělo logicky uvažovat, usuzovat a hledat vzájemné souvislosti, což je očekávaný výstup uvedený v části Dítě a jeho psychika, myšlenkové operace (RVP PV, 2018). Tyto oblasti související s rozvojem myšlení jsou nezbytné pro pochopení obsahu textu. V zahraničí doporučované čtenářské strategie pro předškolní věk plně pokrývají tyto požadavky. Konkrétně se jedná o strategii propojování (*making connection*), předvídaní (*prediction*), usuzování (*reasoning*) vizualizaci (*visualization*), shrnování (*summarization*), hodnocení (*evaluating*) a kladení otázek (*questioning*) (Strasser & del Río, 2014; Roberts, 2013; Fellowes & Oakley, 2010; Duke & Pearson, 2009; Robb, 1996). Přehled jednotlivých čtenářských strategií a jejich využití uvádí autorka v příloze 1. Všechny tyto strategie cílí na aktivizaci předchozích zkušeností dítěte a jeho schopnost si dané zkušenosti či vědomosti propojit s textem. Díky tomu dítě dokáže zaujmout hodnotící stanovisko k příběhu či jednání postav, dokáže předvídat děj či usuzovat na nevyřčené souvislosti. Uvedený výčet čtenářských strategií se objevuje i v materiálech českých autorů. V České republice se jim věnuje např. práce Wildové, Vykouka-

lové, Rybárové, Ronkové a Harazinové (2019), Felcmanové, Kropáčkové, Ronkové, Slezákové, a Wildové (2019), Rybárové (2016) či okrajově Nádvorníkové, Svobodové, Švejdomové a Vítečkové (2019). Jde však o práce metodického charakteru seznamující s existencí čtenářských strategií a možnostmi jejich využití, nikoli práce empirické. Chybějí výzkumy, jak čeští učitelé mateřských škol porozumění předčítanému textu u dětí rozvíjejí, s jakými výsledky, do jaké míry je jejich práce cílená a jaké má dopady pro budoucí čtenářství dětí. O částečnou sondu se pokusili Maňourová, Štefánková, Laibr, Garabíková Pártlová a Bílková (2019). Ti prostřednictvím dotazníků zjišťovali, do jaké míry se v mateřských školách pracuje s jednotlivými oblastmi čtenářské pregramotnosti, jak jsou představeny v tzv. vývojovém kontinuu čtení a čtenářství, jak bylo publikováno ve Čtenářském kontinuu (Košťálová, 2017). Jednou ze zkoumaných oblastí bylo i porozumění předčítanému textu. Čtenářské strategie jsou tedy stále málo prozkoumanou možností podpory porozumění textu, který je dětem v mateřských školách předčítán. Učitelé v České republice také dosud nemají k dispozici ucelenou metodu, která by se práci se čtenářskými strategiemi věnovala, informace mohou získat z materiálů pro vyšší stupně škol (např. www.ctenarska-gramotnost.cz) či účasti na vzdělávacích seminářích³. Ze zahraničních výzkumů přitom vyplývá,

³ Vzdělávací semináře a workshopy v rámci projektů OP VVV SC1.CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000663

že kvalita učitele a jeho přípravy na předčítání dětem je klíčová (NICHHD, 2000). Učitel musí čtenářské strategie sám dokázat používat, musí se v nich dokázat orientovat, znát je a vědět, kdy má danou strategii uplatnit. Musí umět najít v textu klíčová místa důležitá pro porozumění, odhalit hlavní myšlenku daného textu a zvolit správnou strategii, která dětem pomůže v jejím pochopení (Hausenblas & Košťálová, 2010). To na něj samozřejmě klade vysoké nároky. Zahraniční výzkumy ukázaly, že učitelé potřebují dlouhodobé „učení se“, jak pracovat se čtenářskými strategiemi, byť existuje určité procento těch, pro které je jejich využívání přirozené (NICHHD, 2000).

Průběh šetření

Cíl šetření a výzkumné otázky

V kontextu nutnosti specifické přípravy učitelů pro práci se čtenářskými strategiemi vidíme jako důležité pokusit se zjistit, jak jsou čtenářské strategie v předškolním vzdělávání v ČR vnímány a používány.

Cílem šetření bylo zjistit odpovědi na následující výzkumné otázky:

- 1) Jakou zkušenost mají učitelky mateřských škol se čtenářskými strategiemi?
- 2) Jak hodnotí učitelky mateřských škol čtenářské strategie v kontextu jejich

využívání v předškolním vzdělávání?

- 3) Jakou mají učitelky mateřských škol představu o nejvhodnější formě seznamování se se čtenářskými strategiemi, aby je mohly efektivně využívat?

Výzkumný vzorek

Respondenty z výzkumného vzorku byly učitelky mateřských škol, které byly zapojeny do projektu *Podpora vzájemného učení pedagogů MŠ, CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_010/0000523*, probíhajícího v letech 2017-2019 v rámci Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity. V rámci něj se pravidelně setkávaly na seminářích a workshopech zaměřených na rozvoj čtenářské pregramotnosti v mateřských školách a následně budovaly ve svých MŠ Centra kolegiální podpory zaměřená na podporu rozvoje čtenářské pregramotnosti. Během své přípravy měly možnost seznamovat se formou workshopů se čtenářskými strategiemi. Celkem bylo osloveno 52 zapojených učitelek, dotazník vyplnilo 26 z nich, návratnost tedy činila 50 %. Zastoupeny byly všechny kraje, 19 % účastnic pocházelo z kraje Vysočina, 15,4 % z kraje Moravskoslezského a Ústeckého, 7,7 % z krajů Plzeňského, Pardubického, Jihočeského a hlavního města Prahy, 3,8 % z krajů Královéhradeckého, Libereckého, Karlovarského, Olomouckého a Zlínského. Nejvíce se

zapojilo učitelek s praxí delší než 19 let (50 %), 19,2 % učitelek mělo praxi v MŠ delší než 10 let a kratší než 19 let, stejně početná byla skupina učitelek s praxí 5–9 let a 11,5 % učitelek mělo praxi kratší než 5 let. Z hlediska vzdělání byly všechny učitelky plně kvalifikované, nejvíce učitelek bylo se středoškolským pedagogickým vzděláním (50 %), následovalo bakalářské studium (38,5 %) a magisterské studium (11,5 %).

Použití metody

Při výzkumném šetření bylo využito kvalitativně-kvantitativního přístupu. K získání dat byl použit online dotazník obsahující otázky uzavřené a otázky otevřené s možností vlastního komentáře. Dotazník obsahoval 15 položek, 3 položky byly zaměřené na údaje o profesní zkušenosti a vzdělání. Jádro dotazníku tvořilo 11 otázek, z nichž 5 otázek bylo zodpovídáno formou výběru z nabízených možností či uvedením „jiné“. Tyto otázky byly zaměřeny na zjištění osobní zkušenosti se čtenářskými strategiemi, jejich využíváním a formou, jakou se s nimi respondentky seznamovaly. Odpovědi byly vyhodnocovány s využitím metod statistické deskripce, byla zjišťována statistická významnost. Dalších 6 otázek bylo otevřených, kdy účastnice šetření odpovídaly na otázky zaměřené na zjištění subjektivního hodnocení možností práce se čtenářskými strategiemi. Těchto 6 položek bylo vyhodnocováno pomocí kvalitativní analýzy. Při analýze

bylo aplikováno vytváření induktivních kategorií. Nejprve byly otevřeně kódovány jednotlivé výpovědi respondentek. Kódy byly vytvořeny ad hoc pomocí softwaru MAXQDA. Jednotlivé kódy byly poté seskupeny do kategorií, které byly následně analyzovány tematickým kódováním (Švaříček & Šedová, 2014). Kategorizace kódů byla provedena u každého dotazníku zvlášť, následně byly kategorie porovnány a seskupeny podle vybraných kritérií odpovídajících konkrétním výzkumným otázkám. Kategorie v analýze zahrnovaly vnímaný přínos čtenářských strategií, jejich rizika, obtíže při využití čtenářských strategií a požadavky učitelů. Při hodnocení výsledků byl použit přehled kategorií.

Výsledky

Zkušenosti učitelek MŠ se čtenářskými strategiemi

Výsledky dotazníkového šetření ukázaly, že pojem „čtenářské strategie“ byl mezi učitelkami mateřských škol již poměrně známý, nicméně jeho obsah byl srozumitelný jen pro třetinu dotazovaných. Celkem 65 % učitelek uvedlo, že se s daným pojmem již v minulosti setkaly, avšak jen 35 % chápalo, co pojem označuje. Zbýlých 65 % učitelek nevědělo, co pojem znamená, případně se s ním vůbec neseťkalo. Zároveň však 88 % učitelek uvedlo, že čtenářské strategie ve své praxi používá, avšak netušily, že se takto jimi používané postupy nazývají. Pouze 8 %

učitelek uvedlo, že se čtenářskými strategiemi pracovalo vědomě a plánovitě. Jedna respondentka (4 %) uvedla, že ani strategie, ani jiné podobné postupy při práci s textem nepoužívala.

Poté, co učitelky měly možnost v rámci svého vzdělávání se s pojmem čtenářské strategie seznámit, uvedly všechny zúčastněné, že pojmu rozumí a dovedly by ho vysvětlit, 54 % si však není jisto, nakolik dobře.

Většina z respondentek, konkrétně 73 %, se se čtenářskými strategiemi setkávala v průběhu projektu opakovaně, kdy se účastnila praktických workshopů vedených různými lektory. 23 % účastnic šetření mělo zkušenost jednorázovou ve formě čtyř či osmihodinového workshopu. Jedna účastnice (4 %) neměla žádnou možnost, jak se se čtenářskými strategiemi seznámit.

Pravidelně a cíleně čtenářské strategie zařazuje při práci s textem 42 % účastnic, což je nárůst oproti situaci před účastí v projektu, kdy tuto skutečnost uvedlo pouze 8 % dotázaných. Plánovaně je také využívá dalších 19 %, které s nimi ovšem pracují pouze příležitostně. Celkově tak čtenářské strategie záměrně a plánovitě využívá 61 % dotazovaných. Oproti tomu 39 % učitelek je dle svých slov využívá, ale spíše intuitivně, (35 % pravidelně, 4 % příležitostně). Vzhledem k tomu, že před svým vzděláváním v této oblasti uvedlo 88 % účastnic, že se čtenářské strategie dle svých slov využívalo nevědomě, posun a změna k systematické podpoře porozumění dětí nastala u více než

poloviny účastnic (56 %). Při posuzování vzájemné závislosti mezi intenzitou vzdělávání v oblasti využívání čtenářských strategií a jejich následným záměrným využíváním byl vypočten korelační koeficient s výsledkem $r=1$. Můžeme tedy říct, že pro vědomě a plánovaně využívání čtenářských strategií bylo nutné, aby se účastnice šetření opakovaně zúčastnily speciálního workshopu.

Na základě svých zkušeností účastnice hodnotily v 69 % využívání čtenářských strategií jako nezbytnou pomoc dětem při rozvoji porozumění textu. Naopak 31 % účastnic se kloní k názoru, že jde pouze jen o jednu z možností, jak porozumění předčítanému textu u dětí rozvíjet. Žádná z účastnic se nevysslovila pro možnost, že strategie nejsou při rozvoji porozumění potřeba. Opět se ukázalo, že existuje souvislost mezi chápáním významu využívání čtenářských strategií a jejich použitím v praxi ($r=1$). Ty účastnice, které je vnímaly jako nezbytné pro podporu rozvoje porozumění předčítanému textu, je také do své práce zařazují záměrně a promyšleně. Ty, které v nich spatřují pouze možnost, jak podpořit porozumění u dětí, se na jejich použití nijak nepřipravují a s textem pracují intuitivně.

Hodnocení čtenářských strategií v kontextu předškolního vzdělávání

Výsledky kvalitativní analýzy otevřených odpovědí respondentek ukázaly, že využí-

vání čtenářských strategií má jak svá pozitiva, tak i negativa. Zatímco pozitiva byla spatřována jak na straně učitelů, tak na straně dětí, negativa souvisela pouze s prací učitelů.

Přínos čtenářských strategií pro děti:

- **Porozumění textu:** „Podněcují děti k zamyšlení nad obsahem textu více do hloubky. Děti si uvědomují více souvislostí.“ Učitelky vyjadřovaly svůj názor, že bez využití čtenářských strategií je porozumění předčítanému textu pouze povrchní. „Čtenářské strategie objasní a ujasní dítěti porozumění textu. Pokud nejsou aplikované, a aplikované správně, k porozumění textu dochází minimálně.“ Jedna účastnice tato tvrzení rozporovala a čtenářské strategie chápe jako přínosné až pro starší děti. „Ve starším věku jsou strategie skvělé, myslím tím první stupeň základní školy, ale v MŠ bych takto pracovala maximálně s předškoláky, a to jen občas. Více bych u dětí MŠ nechala pracovat fantazii a nechala příběh samotný vyznít. Děti si zvyknou na poslech. Zpomalí a jsou zvyklé poslouchat příběh tak, jak je. Ve školce mi to v nadsázce připadá jako přerušování příběhu reklamou. Strategie jsou skvělé na prvním stupni ZŠ.“
- **Čtení a předčítání jako zajímavá činnost:** Učitelky uváděly, že při využívání čtenářských strategií se zlepšuje motivace dětí pro čtení, prodlužuje se doba jejich soustředění, jsou aktivní

a dochází u nich k prožitku z textu, dochází k „vplutí do textu, splynutí s příběhem, pochopení souvislostí, propojení s běžným životem.“ Díky tomu děti „lépe pochopí text, déle si pamatují, o čem to bylo, více přemýšlí, rozvíjí se jejich myšlení cíleně, lépe se jim s textem pracuje, a hlavně je to více baví.“

- **Rozvoj myšlení a řeči:** Učitelky také zdůrazňovaly, že při využívání čtenářských strategií dochází u dětí k rozvoji zejména řeči a myšlení, které se následně projevuje i při dalších činnostech. „Dávám tím dětem prostor pro vlastní vyjádření, fantazii, samostatnost, dojdeme často k zajímavým úvahám, nápadům.“ Dalšími zmiňovanými oblastmi, pozitivně ovlivněnými využíváním čtenářských strategií, byly dovednost diskutovat, klást otázky či rozvoj představivosti a tvořivosti.
- **Příprava pro budoucí čtenářství:** V důsledku prožitku a rozvoje myšlení děti získávají zkušenosti, které mohou využít v době svého vlastního čtení. „Děti se seznamují s literaturou, získávají k ní kladný vztah a nenásilnou formou se připravují na čtenářství v širokém slova smyslu.“

Přínos čtenářských strategií pro učitelky:

- **Zkvalitnění práce s literárními texty:** Na zlepšení kvality se podílí zejména nutnost s textem pracovat cíleně („Nad čteným textem více přemýšlím, volím literaturu cíleně, ne náhodně.“),

- předem se na předčítání dobře připravit a svou práci promyslet, aby šla do hloubky. „Práce je lépe promyšlená a subjektivně s lepšími výsledky.“
- **Častější předčítání:** Učitelky používající čtenářské strategie uvedly, že s texty začaly pracovat častěji, některé uváděly i denní frekvenci. „Má práce bývá častější, pestřejší a plánovanější.“ „Pracuji s knihami téměř denně při řízených činnostech.“
 - **Zajímavější činnost pro učitelku:** Učitelky uvedly, že je tento způsob práce více baví, protože je tvořivější a pestřejší. Jedna z respondentek uvedla, že využívání čtenářských strategií jí přineslo „celkové zkvalitnění a prohloubení metodické práce s textem, větší chuť s textem pracovat.“

Benefity čtenářských strategií v předškolním vzdělávání shrnula jedna účastnice šetření. „Práce je promyšlenější, víc mě baví, využití strategií se promítá i do běžných rozhovorů během dne, děti jsou při práci aktivnější, mají z činnosti hlubší zážitky a postupem času narůstá jejich schopnost promýšlet situace, sdílet své názory, vymýšlet nové smysluplnější možnosti.“

Negativa čtenářských strategií byla spatřována v jejich *obtížnosti* pro učitelku a v nutnosti vhodných vnějších podmínek.

Obtížnost čtenářských strategií je vnímána z důvodu:

- **Časové náročnost při přípravě předčítání:** „Nejsou obtížné, ale určité je časově náročnější příprava.“
- **Prolínání čtenářských strategií:** „Nejsem si jistá, zda vždy vím přesně, co používám za strategii, protože se prolínají.“ „Není jednoduché s nimi pracovat, každý to hned nepochopí.“
- **Nezbytnosti jejich správného použití:** V této oblasti učitelky zmiňovaly nutnost rozpoznání vhodnosti využití jednotlivých strategií i správnou formulaci otázek, které dětem kladou v průběhu předčítání. „Málo pedagogů o nich ví, pokud ví, neumí je použít, nebo je neumí správně použít.“ „Člověk je musí prvně pochopit sám, než je začne aplikovat, jinak to nemá cenu.“ „Mohu vést otázky příliš konkrétně a nedám dětem dostatek prostoru pro zamýšlení se nad textem.“ „Pokud nevhodně použiji některou ze strategií (např. předvídání) prozradím neúmyslně obsah textu.“

Vnější podmínky komplikující využití čtenářských strategií:

- **Složení třídy:** Učitelky spatřují pro využívání čtenářských strategií překážku v podobě vysokých počtů dětí na třídách a heterogenity skupiny vzhledem k věku či potřebám dětí. „Největším úskalím jsou pro mě práce s věkově smíšenou skupinou a v počtu 26 dětí.“
- **Organizace vzdělávání v MŠ:** Učitelkám vadí nevhodně nastavený Školní vzdělávací program („ŠVP školy, do

kterého práci s textem (např. s celou knížkou) nelze včlenit.“) a střídání kolegyň po týdnu v kombinaci s jejich nedostatečnou spoluprací. „Nucené přerušování práce s příběhem týdním střídáním služeb, pokud druhá paní učitelka preferuje jiný způsob práce.“

Náročnost zejména z hlediska času a nutnosti se na předčítání připravit a sledovat při něm konkrétní cíl byla akcentována nejčastěji. Oproti tomu požadavky na vhodné vnější podmínky byly zastoupeny v malé míře. Hlavním argumentem pro nevyužívání čtenářských strategií při rozvoji porozumění předčitanému textu je tedy *vyšší náročnost přípravy* oproti běžnému předčítání, během kterého učitelky kladou dětem otázky pouze intuitivně.

Představy učitelek o nejvhodnější formě osvojování si čtenářských strategií, aby je mohly efektivně využívat v MŠ

Dotazované učitelky se shodly, že aby pedagog mateřské školy dokázal se čtenářskými strategiemi pracovat, je nezbytné se s nimi seznámit buď v rámci kvalifikačního studia pro učitele mateřských škol, či v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. „Ve vzdělávání budoucích učitelek a učitelů by měly být čtenářské strategie zařazené do všech pěti oblastí vzdělávání.“

V představě, jak by takové vzdělávání mělo vypadat, panovala mezi dotazovanými učitelkami velká shoda. Nejvíce volaly, aby vzdělávání, ať již formou seminářů či workshopů, nebylo jednorázové, ale šlo o *opakující se kratší setkání v průběhu delšího období*. „Je potřeba několika hodinových sezení. Ne naráz, ale více setkání s názornými ukázkami.“ Tato setkání by měla obsahovat:

- **Možnost zkusit si čtenářské strategie použít:** „Opakované setkávání, kdy by se pracovalo na konkrétním příběhu a vlastní postupné zpracování příběhů.“ Učitelky by tak měly možnost nové poznatky ihned převádět do praxe pod vedením lektora, čímž by došlo ke splnění dalšího z požadavků týkajícího se možného zlepšení přípravy práce se čtenářskými strategiemi, a sice možnosti konzultace, ať již s lektorem, nebo s dalšími účastnicemi vzdělávacího semináře.
- **Možnost vidět praktické ukázky:** „Důležitá je přímá ukázka, jak se strategiemi pracovat.“ Praktická ukázka by měla být v podobě ukázky práce s dětmi v mateřské škole, či ve formě zpracovaných literárních textů, které by následně učitelky mohly ve své práci s dětmi realizovat. „Pomohla by vlastní praxe s texty ze seminářů a tím proniknutí do „problému“. Tato praktická ukázka by mohla být i ve formě ucelené metodiky, „v níž by byly rozpracovány konkrétní příběhy (a zde všechny čtenářské strategie).“

Metodika by tedy měla obsahovat jak teoretické vymezení, tak příklady konkrétních čtenářských lekcí s využitím čtenářských strategií.

- **Možnost si čtenářské strategie zažít z pozice dítěte:** Vzdělávání formou prožitkového učení, kdy si učitelka vyzkouší poslouchat předčítaný text, kdy předčítající využívá čtenářské strategie, bylo zmiňováno velmi často. Zároveň by však toto čtení mělo být provázeno následným rozбором a vysvětlením, jak a proč předčítající postupoval. „Dobré je osobní prožití příběhu plus dodatečné teoretické rozfázování a určení, o jakou strategii se jednalo.“

Diskuse

Přestože vzorek respondentů je velmi malý a není tedy možné výsledky zobecnovat, přesto přineslo šetření několik zajímavých zjištění, kterým by bylo vhodné věnovat pozornost. Výsledky ukázaly, že v otázce využívání čtenářských strategií v rámci záměrného rozvoje porozumění předčítanému textu u dětí v mateřské škole dochází k určité diskrepanci mezi prohlášeními učitelek o významu čtenářských strategií a vlastní praxí. Z výsledků by se zdálo, že zapojené učitelky velmi dobře chápou cíl čtenářských strategií i jejich význam. Ve většině případů uváděly, že jejich využívání vede ke zlepšení jejich práce, která je cílenější, promyšlenější, více provázaná s rozvojem dalších vzdělávacích oblastí a také

pestřejší. To vede ke zlepšení výsledků u dětí, zejména v oblasti řeči a komunikace a samostatného myšlení, což se následně projevuje i v běžných každodenních situacích života dítěte. Přes všechny tyto zmiňované klady ale pouze 42 % dotazovaných se čtenářskými strategiemi skutečně takto pracuje. Necelá polovina učitelek svou práci s knihou plánuje a promýšlí, uvažuje o cílech, pracuje s cílovými kategoriemi. Většina z účastnic šetření ke vzdělávacím činnostem spojených s předčítáním přistupuje intuitivně, nese si v sobě určité povědomí, jak by práce měla vypadat, ale spoléhá na svůj úsudek. V praxi se tak potvrzuje, že učitelky mají představu, co budou s dětmi dělat (jakou knihu číst), méně však, co konkrétního se tím má dítě naučit, k jakému cíli má činnost vést (Syslová, Burkovičová, Kropáčková, Šilhánová, Štěpánková, 2019). Při absenci konkrétního cíle zvolený postup práce (předčítání) může přinést různé výsledky. Na druhou stranu používání čtenářských strategií není zárukou kvality v rozvoji porozumění u dětí. Předmětem šetření nebylo zjišťování, jak kvalitně učitelky předčítají a s jakými výsledky vzhledem k rozvoji porozumění u dětí. Určitě platí, že není možné vložit rovnítko mezi využívání čtenářských strategií a dobré vzdělávací výsledky v oblasti rozvoje porozumění, ani mezi intuitivní práci s textem a horší vzdělávací výsledky. To je v souladu se zjištěním, že pro část učitelů je využívání čtenářských strategií de facto přirozené, jak ukazují zahraniční

výzkumy. Proč tomu tak je, jaké faktory rozhodují o tom, že učitel dokáže intuitivně dětem při předčítání poskytnout takovou oporu, která je vede opravdu k hlubšímu uvažování nad textem, je ovšem otázkou, pro jejíž zodpovězení by bylo nutné realizovat hlubší a rozsáhlejší šetření. V jeho rámci by bylo nutné analyzovat autentickou práci učitele (přímé pozorování, videozáznamy), vyhodnocovat míru porozumění textu u dětí a zároveň zkoumat, jakou roli hrají osobnostní faktory, profesní historie učitele a další vnější vlivy.

Druhým rozporem je tvrzení učitelek, že čtenářské strategie používaly či používají, a že to je možné dělat intuitivně. To ukazuje na nepochopení podstaty čtenářských strategií jakožto záměrné a plánované činnosti učitele, který promyšleně volí vhodné postupy s cílem podpořit u dětí rozvoj konkrétní dovednosti, např. předvídaní či hodnocení. Učitelky při intuitivním přístupu spíše využívají své vlastní čtenářské dovednosti a osvědčené pedagogické postupy při práci s textem, které za čtenářské strategie zaměňují. Mezi metodami pro práci s textem a využitím čtenářských strategií existuje několik podobností – je kladen důraz na vzbuzení motivace pro poslech čteného příběhu či jsou kladeny otázky. To může vést k dojmu, že klade-li dětem během předčítání otázky, používáme čtenářské strategie. Rozdíl však může být ve formulaci otázky a tím, za jakým cílem je položena, zda má ověřit pozornost dětí, jejich paměť, explicitní

porozumění či porozumění implicitní. Z šetření, které provedla Maňourová et al. (2019) vyplývá, že pouze polovina učitelek mateřských škol cíleně pracuje s implicitním porozuměním, což potvrzuje domněnku, že způsob kladení otázek při práci s textem se v praxi liší od otázek používaných v souvislosti se čtenářskými strategiemi. Opět ale platí, že na základě provedeného šetření není možné zobecnit, zda využívání čtenářských strategií vede u dětí v předškolním věku k lepšímu porozumění.

Účastnice hodnotí používání čtenářských strategií jako časově náročné, vyžadující přípravu, promyšlenost a uvědomění si sledovaného cíle. A také zmiňují nutnost čtenářské strategie aplikovat správně. Tuto náročnost mohou demonstrovat dva protichůdné výroky. „*Problém (pozn. při využívání čtenářských strategií) je nízký zájem dětí a jejich krátkodobá pozornost*“ a „*Podporují soustředěnost dětí, trénují jejich trpělivost a přirozeně se prodlužuje pozornost při dalších činnostech.*“ Uvedené výroky poukazují na to, že problém není ve čtenářských strategiích, ale ve způsobu, jakým s nimi učitel pracuje. To může vysvětlit, proč z pohledu některých učitelů čtenářské strategie „nefungují“. Učitelky se také liší se v názoru, zda jsou čtenářské strategie pro učitele snadné, či pro pochopení obtížné. Zde se nabízí vysvětlení v souvislosti s tím, nakolik je pro učitele přirozené podněcovat myšlení dětí směrem k hlubším úvahám, případně s tím, jak jsou pro učitelku čtenářské strategie

„přirozené“, jak bylo nastíněno v úvodu kapitoly.

Učitelky se shodují, že je nezbytné práci se čtenářskými strategiemi zařazovat do přípravy budoucích učitelů i do nabídky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. U většiny učitelů je nutné si postup práce se čtenářskými strategiemi osvojit a výsledky naznačují, že forma, a zejména intenzita, tohoto vzdělávání je pro pochopení a osvojení si dovednosti čtenářské strategie využívat zásadní. Vyšší pochopení práce se čtenářskými strategiemi, demonstrováné jejich záměrným aplikováním, nastává u učitelek, které měly možnost se s nimi seznamovat opakovaně. Na dlouhodobost vzdělávání učitelů jako klíčový faktor pro začlenění nových postupů do vzdělávacího procesu ve své studii upozorňují Šedová, Švaříček, Sedláček a Šalamounová (2016). Z jejich výzkumu vyplynulo, že učitelé potřebují určitý čas a prostor pro překonávání překážek spojených se snahou změnit určitý aspekt své práce. Jednorázové vzdělávání tak může sloužit k obohacení práce učitele, ale k výraznější změně nevede. V tomto kontextu by bylo vhodné otevřít diskusi nad účelností současné koncepce dalšího vzdělávání pedagogů, realizované většinou jednorázovými vzdělávacími akcemi, a to i v rámci tzv. „šablon“. Další autoři ukazují na to, že pro trvalé změny ve způsobech práce učitele je nezbytná proměna jeho postojů a hodnot (Starý, Dvořák, Greger & Duschinská, 2012; Mareš, Slavík, Svatoš & Švec, 1996). To však není možné na

základě jednorázové zkušenosti. Studie, kterou provedli Richardson, Anders, Tindwell a Lloyd (1991), ukázala na silnou souvislost mezi osobním přesvědčením a postoji učitele a jeho vlastní prací při rozvoji porozumění textu u dětí. Učitel musí být přesvědčen o přínosu svého způsobu práce pro rozvoj dítěte, přičemž aby u něj došlo k rozvoji tohoto přesvědčení, případně ke změně jeho dosavadního přístupu, musí vidět výsledky. To tedy přímo souvisí s formou vzdělávání učitelů, které by jim mělo umožnit tuto pozitivní zkušenost získat.

V otázce podoby případného dlouhodobého vzdělávání pak panuje shoda. Učitelky MŠ potřebují vidět praktické ukázky využívání čtenářských strategií při práci s dětmi, mít k dispozici zpracované texty, podle kterých by zpočátku mohly pracovat, a zažít čtenářské strategie „na vlastní kůži“. Jejich názor rezonuje v souladu se zjištěními Richardsons et al. (1991). Vzdělávání učitelů by mělo zahrnovat jak teoretická východiska spojená s jasným objasněním metod, jejich významu i způsobu použití, tak možnosti vlastní praxe, observace ukázek a konzultace vlastní práce. To může být inspirací pro koncipování další vzdělávací nabídky či tvorbu výukových materiálů. V této oblasti byly v nedávné době realizovány první pokusy (Wildová et al., 2019), nicméně ucelenější materiály zatím chybí.

Závěr

Čtenářské strategie v předškolním vzdě-

lávání nepochybně představují jednu z možných cest, jak zkvalitnit přípravu dětí pro budoucí osvojování si čtení a psaní. Nesou s sebou jak pozitivita, tak určitá rizika v podobě náročnosti a zvýšených požadavků pro učitele. Jejich využívání tak není možné bez hlubšího porozumění a osobního přesvědčení učitelů o jejich prospěšnosti či nezbytnosti pro rozvoj porozumění předčítanému textu. Zaujetí tohoto postoje je úzce spojeno s formou, jakou se učitelé mateřských škol vzdělávají. Toto vzdělávání by nemělo být rozštěpené v podobě jednorázových vzdělávacích akcí, ale dlouhodobé, systematické a úzce

propojené s možností si nové poznatky vyzkoušet v praxi. Také by do budoucna bylo vhodné zkoumat, do jaké míry je prospěšné čtenářské strategie do předškolního vzdělávání skutečně zařazovat. Bylo by přínosné porovnat úroveň porozumění dětí předčítanému textu s využitím čtenářských strategií a s využitím jiných metod podporujících porozumění. V neposlední řadě by bylo dobré zjistit, jak se skutečně v mateřských školách s porozuměním pracuje, a to nikoli pouze prostřednictvím údajů získaných od samotných učitelů, ale výzkumem v terénu, tedy pozorováním skutečného dění v mateřských školách.

Příloha 1. Charakteristika jednotlivých čtenářských strategií, vhodných pro využití v předškolním věku

Čtenářská strategie	Záměr	Indikátor	Příklady použití U= učitel; D= dítě
Hledání souvislosti Úroveň „Já – text“	Pomoci dítěti vybavit si své předchozí zkušenosti a znalosti, které o tématu již má.	Aktivně hledá spojení se svou osobní zkušeností a znalostí a využívá ji k hlubšímu pochopení textu (např. vžít si do pocitů postavy apod.)	U: „Už jsi někdy byl někde zavřený? Jaké to bylo? Bál ses?“ D: „Jednou mě brácha zavrel do peřínáku. Hrozně jsem se bál.“
Hledání souvislosti Úroveň „Text – text“	Pomoci dítěti vybavit si a porovnat informace o tématu, které má z jiných textů.	Aktivně hledá spojení mezi informací v textu a informacemi z textů na podobné téma. Porovnává je. Rozpozná známý text nebo téma, všímá si podobností a rozdílů.	U: „Co víš o čarodějnicích? A je tahle jako ostatní, co znáš?“ D: „Je zlá, stará a ošklivá. Ale Malá čarodějnice je hodná.“
Vizualizace	Pomoci dítěti vytvořit si mentální představu čteného.	Na základě informací v textu si dokáže vytvořit odpovídající mentální představu. Vybere odpovídající ilustraci k textu, znázorní postavu či děj s využitím informací přímo v textu vyjádřených.	U: Podněcuje ke kresbě, stavbě, výběru obrázku, předmětu apod. D: „Tohle bude správný obrázek, protože tady je před lávkou, a tady už je za ní.“

Předvídaní	Pomoci dítěti na základě obrázku či textu odhadovat, o čem příběh bude, jak se bude odvíjet.	Na základě své zkušenosti předvídá, jak děj bude pokračovat, svůj předpoklad odůvodní. Odhadne, o čem kniha (příběh) bude,	U: „Co se asi stane teď? Proč si to myslíš?“ D: „Myslím, že ji půjde hledat. Protože ji má rád.“
Usuzování	Pomoci dítěti hledat souvislosti mezi informacemi z textu a vyvozovat to, co není přímo vyřčené.	Na základě informací v textu vyvozuje informace nové. Svůj úsudek odůvodní.	U: „Proč myslíš, že nechtěl jít spát?“ D: „Asi proto, že mu zubr vyprávěl o zimě a on by ji chtěl vidět.“
Hodnocení	Pomoci dítěti zaujmout souhlasné/nesouhlasné stanovisko k jednání postav v příběhu. Pomoci mu „vžít se“ do postavy.	Zaujímá hodnotící stanovisko k dění v textu, odůvodní ho. Argumentuje, navrhuje řešení.	U: „Co si myslíš o tom, jak to medvědi vyřešili? Co bys dělal ty?“ D: „Já bych tu babku nevyhodil. Já bych jí řekl, že tohle se dělat nemá.“
Shrnování	Pomoci dítěti identifikovat hlavní myšlenku příběhu.	Převypráví/zobrazí klíčové momenty příběhu.	U: Využije obrázků, symbolů apod., podle kterých žáci příběh shrnou. D: „Děti viděly v ZOO papouška a pustily ho z klece, protože chtěl domů.“
Kladení otázek	Pomoci dítěti formulovat otázky, vztahující se k textu.	Klade otázky vztahující se k textu, ptá se na to, co ho v souvislosti s tématem zajímá.	U: „Co byste chtěli vědět o tom, jak žirafa spí?“ D: „Zdají se jí sny? Leží žirafa, když spí? Jak dlouho spí?“

Literatura

- Ankrum, J. W., Genest, M. T., & Belcastro, E. G. (2014). The power of verbal scaffolding: “Showing” beginning readers how to use reading strategies. *Early Childhood Education Journal*, 42(1), 39–47.
- Bianco, M., Pellenq, C., Lambert, E., Bressoux, P., Lima, L., & Doyen, A. L. (2012). Impact of early code-skill and oral-comprehension training on reading achievement in first grade. *Journal of research in reading*, 35(4), 427–455.
- Burris, S. E., & Brown, D. D. (2014). When all children comprehend: increasing the external validity of narrative comprehension development research. *Frontiers in psychology*, 5, 168.
- Duffy, G. G. (1993). Rethinking strategy instruction: Four teachers’ development and their low achievers’ understandings. *The Elementary School Journal*, 93(3), 231–247.

- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of education*, 189(1-2), 107-122.
- Felcmanová, L., Kropáčková, J., Ronková, J., Slezáková, J., & Wildová, R. (2019). Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání. *Gramotnost, Pregramotnost A Vzdělávání*, 3(2), 167-187.
- Fellowes, J., & Oakley, G. (2010). *Language, Literacy and Early Childhood Education*. Oxford University Press.
- Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (p. 3-26). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hausenblas, O., & Košťálová, H. (2010). *Metody rozvíjení čtenářských dovedností. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*.
- Košťálová, H. (2017). *Čtenářské kontinuum. Pomáháme školám k úspěchu*.
- Lepilová, K. (2014). *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Edika.
- Maňourová, Z., Štefánková, Z., Laibr, L., Garabíková Pártlová, M., & Bílková, Z. (2019). Začleňování čtenářské pregramotnosti do pedagogické práce učitelů MŠ. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 3(2), 21-46.
- McNamara, D. (Ed.). (2007). *Reading comprehension strategies theories, interventions, and technologies*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Masarykova univerzita.
- Nádvorníková, H., Svobodová, E., Švejdová, H., & Vítečková, M. (Ed.). (2019). *Čteme si, hrajeme si, poznáváme...: Metodika čtenářské pregramotnosti*. Pedagogická fakulta JU.
- Najvarová, V. (2008). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy (Diplomová práce)*. Brno, Masarykova univerzita.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm>
- Osada, N. (2004). *Listening Comprehension Research: A Brief Review of the Past Thirty Years*. *Dialogue*, 2004, (Vol. 3), 53-56.
- Pearson, P. D. (1991). *Developing expertise in reading comprehension: what should be taught?: how should it be taught?.* Center for the Study of Reading Technical Report; no. 512.

- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American educational research journal*, 28(3), 559–586.
- Robb, L. (1996). *Reading strategies that work: Teaching your students to become better readers*. Scholastic Inc.
- Roberts, K. L. (2013). Comprehension strategy instruction during parent-child shared reading: An intervention study. *Literacy research and instruction*, 52(2), 106–129.
- Rybářová, E. (2016). Čtenářské strategie jako podpora porozumění předčítanému textu u dětí předškolního věku. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání.
- Shanahan, T. (2005). *The National Reading Panel Report. Practical Advice for Teachers*. Learning Point Associates/North Central Regional Educational Laboratory (NCREL).
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: toward an R&D program in reading comprehension*. Rand.
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Karolinum.
- Strasser, K., & del Río, F. (2014). The role of comprehension monitoring, theory of mind, and vocabulary depth in predicting story comprehension and recall of kindergarten children. *Reading Research Quarterly*, 49(2), 169–187.
- Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Wolters Kluwer.
- Šeďová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2016). *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Masarykova univerzita.
- Švaříček, R., & Šeďová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách (Vyd. 2)*. Portál.
- Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Portál.
- Torppa, M., Georgiou, G. K., Lerkkanen, M. K., Niemi, P., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2016). Examining the simple view of reading in a transparent orthography: A longitudinal study from kindergarten to grade 3. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982), 62(2), 179–206.
- Van den Broek, P. et al. (2000). The mind in action: What it means to comprehend during reading. *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades*, 2000, 1–31.
- Wildová, R., Vykoukalová, V., Rybářová, E., Ronková, J., & Harazinová, R. (2019). *Rozvoj*

čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií: Metodická příručka pro učitele mateřských škol pro práci s pohádkou a pověstí. https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2020/01/Publikace-ctenarske-strategie_print.pdf
Zápotočná, O. (2001). Rozvoj počáteční literární gramotnosti. In Předškolní a primární pedagogika (p. 271-305). Portál.

Mgr. Eva Koželuhová

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

Univerzita Karlova

eva.kozeluhova@pedf.cuni.cz