

# Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

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

1/2017 ročník I



PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Univerzita Karlova

# Obsah

## Editorial

Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání – vize a výzvy..... 3  
*Anna Kucharská, Radka Wildová, Klára Špačková*

## Studie

Prekoncepty dětí v předškolním věku funkcii a procese čtenia a písania.....7  
*Mária Belešová*

Postava v rozprávke a jej hodnotové pôsobenie na detského čitateľa.....21  
*Lenka Szentesiová*

Jazykové uvědomování u dětí mladšího školního věku .....37  
*Anna Kucharská, Martina Šmejkalová*

Způsoby zjišťování úrovně metakognitivních znalostí: kvantitativní  
vs. kvalitativní standard..... 67  
*Jaroslav Říčan*

Čtenářská gramotnost v pojetí projektu ELINET ..... 87  
*Veronika Laufková, Jolana Ronková*

## Zpráva

Zpráva o konferenci „Čtu a stávám se čtenářem“ - září 2016.....103  
*Veronika Laufková, Jolana Ronková*

## Recenze

Počítačový program Včelka v rozvoji čtenářských dovedností ..... 107  
*Anna Kucharská*

# Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

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



Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta  
Praha, 2017



# Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání – vize a výzvy

Vážení čtenáři,

otevíráte stránky prvního čísla nového odborného recenzovaného časopisu *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*. Zaměřuje se na témata čtenářské, matematické, informační a přírodovědné gramotnosti a pregramotnosti, ale také na témata s nimi související. Časopis je zároveň platformou pro rozvoj pedagogické psychologie, primární pedagogiky, oborových didaktik, literární teorie, speciální a sociální pedagogiky jako vědních disciplín. Klade si za cíl zprostředkovat nové poznání v dané problematice, a dát tak podněty pro rozvoj praxe i propojení vědy, výzkumu a praxe.

Myšlenka časopisu, který by byl interdisciplinárním prostorem pro sledování otázek gramotnosti a vzdělávání, dozrávala několik let, jak se užší tým iniciátorů vzniku časopisu setkával v rámci vědeckých i aplikačních projektů při

řešení otázek gramotnosti. Zmiňme např. vědecké projekty GAČR, GAUK, 7. RP<sup>1</sup>, případně některé projekty aplikační (ESF, granty Evropské komise)<sup>2</sup>, ve kterých byla řešena zejména čtenářská gramotnost. Časopis by měl být ale navázán i na aktuálně probíhající vědecké projekty – např. projekt Univerzity Karlovy PROGRES<sup>3</sup>, kde je téma gramotnosti v tom nejširším pojetí jedním z jeho šesti základních tematických pilířů.

Jako jiné časopisy při svém vzniku, i my jsme si v různých etapách přípravy kladli řadu otázek, na které bylo nutné hledat odpověď. Je skutečně nový časopis potřebný? Nepostačují jiné pedagogické časopisy či časopisy psychologické, lingvistické či o vzdělávání obecně? Najde si nový časopis své autory? Bude mít své čtenáře? Bude mít dostatečně silný odborný tým, aby mohlo být nejenom reflektováno aktuální vědecké dění na poli gramotnosti a vzdělávání, nýbrž aby

---

<sup>1</sup> Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika (GAČR P407/13–20678S, 2013–2015); Variabilita vývoje počáteční čtenářské gramotnosti u dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení (GAUK 364911, 2011–2013; Vývoj písemného projevu od 1. do 5. ročníku základní školy (GAUK 311015, 2015–2017), Enhancing Literacy Development in European Languages“ (7. RP Marie Curie Initial Training Network, FP7/2007–2013)

<sup>2</sup> Evropské sociální fondy (OP VK, 7. 1., 2009–2012) Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy, Evropská komise (EAC/S05/2013) – European Literacy Policy Network (ELINET)

<sup>3</sup> PROGRES Q17. Příprava učitele a učitelská profese v kontextu vědy a výzkumu, Univerzita Karlova, 2017–2020.

byly také dávány podněty pro praktické počiny? Naším záměrem je totiž nejen zprostředkovat výsledky vědy a výzkumu, nýbrž také dávat podněty pro shromažďování, třídění a analýzu informací z praxe. Přáli bychom si, aby publikované studie inspirovaly rozvoj gramotnosti našich žáků ve školské praxi.

Domníváme se, že existence jiných odborných časopisů by neměla bránit zrodu časopisu nového. I když najdeme řadu publikovaných studií z oblasti gramotnosti v pedagogicky zaměřených časopisech, jako je *Pedagogika* (např. monotematické dvojčíslo Počáteční čtení editorek Anny Kucharské a Gabriely Seidlové Málkové, 2012), *Orbis Scholae* (monotematické číslo editorů Karla Starého a Veroniky Laufkové, věnované porozumění textu ve škole, 2015) či *Pedagogická orientace* (nespočet studií zaměřených na gramotnosti v různém pojetí) a také v časopisech psychologických (*Československá psychologie*, *Psychologie pro praxi*, *E-psychologie*), nový časopis by měl umožnit dlouhodobě a systematicky větší soustředění se na užší nosné téma. V něm se mohou potkávat různé vědní disciplíny se svým pojetím gramotnosti, s doprovodnými otázkami vzdělávání, jak je reflektují. Předpokládáme – a první číslo to dosvědčuje – že bude dán prostor pro studie mapující psycholingvistické pozadí rozvoje gramotnosti, že dojde k reflexi didaktických aspektů rozvíjejících se gramotností a že bude sledována

vzdělávací politika pro rozvoj gramotnosti a vzdělávání. Nebudeme opomíjet ani problémy, které se rozvoji gramotnosti a obecně vzdělávání týkají.

K otázce autorů a čtenářů – je skutečně třeba tyto cílové skupiny oddělovat? Domníváme se, že nikoli, a pokud ano, tak spíše jen z časového a praktického hlediska. Byli bychom rádi, kdyby časopis vzbudil zájem o prezentování výsledků nejrůznějších výzkumů, s užitím kvalitativní i kvantitativní metodologie, které by dávaly podněty pro další počiny na poli vědy, ale i praxe. I když se hlásíme k vědeckému zaměření časopisu, neopomíjíme odbornou reflexi praktických zkušeností na poli gramotnosti a vzdělávání. Je nám blízký apel na využitelnost výzkumu pro praxi a naopak na sběr podnětů z praxe, které jsou následně prověřovány výzkumně. Doufáme, že ze čtenářů příspěvků se stanou autoři a z autorů čtenáři příspěvků svých kolegů. Věříme tomu, že se časopis postupně stane partnerem učitelů základních a středních škol, stejně jako učitelů mateřských škol i pracovníků dalších školských a vzdělávacích institucí.

Naši snahu o vytvoření širokého týmu spolupracovníků se nám podařilo naplnit, jak je zřejmé z webových stránek časopisu, kde je představena vědecká rada a výkonná redakce<sup>4</sup>. Kromě našich odborníků z různých fakult a univerzit, s pokrytím všech hlavních oblastí gramotnosti, jak je např. definuje Zápotoč-

<sup>4</sup> Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/redakcni-rada>

ná (2007), se nám podařilo získat pro spolupráci kolegy ze Slovenska, Polska, Chorvatska, ale také z Anglie či Kanady. Doufáme, že existence časopisu napomůže i dalšímu mezinárodnímu propojování v tématu gramotnosti a vzdělávání. Pozitivně vnímáme, že ani jeden z kolegů, které jsme oslovovali, neodmítl spolupráci – naopak, všichni vnímali myšlenku vzniku časopisu za zajímavou a existenci časopisu za potřebnou.

Máme vysoké cíle, ale i pokoru při etablování časopisu. Chtěli bychom se ucházet o zařazení do recenzovaných časopisů v seznamu vědeckých periodik MŠMT. Budeme se snažit také o naplnění standardů periodik umístěných v mezinárodních databázích, i když zde se bude jednat spíše o dlouhodobější aktivitu. V každém roce bychom proto chtěli připravit tři čísla – dvě v českém jazyce (včetně příspěvků ve slovenštině) a jedno číslo v jazyce anglickém. V každém roce bude alespoň jedno číslo monotematické, jehož editory budou významní odborníci na dané téma. To první v roce 2017 bude věnováno jazykovému pozadí gramotnosti, editorkami jsou Gabriela Seidlová Málková a Klára Špačková. Z hlediska uplatňovaných přístupů při posuzování jednotlivých článků se budeme řídit obvyklými pravidly oboustranné anonymity (tzv. *double-blind peer review*) – tedy se zachováním anonymity pro posuzovatele (neznají identitu autora) i autory příspěvků (nebudou jim známí recen-

zenti). Recenzenty budeme hledat mezi spolupracovníky časopisu, ale i mezi kolegy, kteří jsou experty na dané téma a s časopisem nespolupracují. Příspěvky v angličtině budou mít vždy alespoň jednoho zahraničního recenzenta.

Pro první číslo časopisu jsme oslovili autory příspěvků konference *Počáteční čtení: čtu a stávám se čtenářem – Cesty propojení výzkumu a praxe*, konference, která v roce 2016 navázala na úspěšnou mezinárodní konferenci z roku 2014, pořádanou ve spolupráci s mezinárodním sdružením SILE/ISEL<sup>5</sup>, s nabídkou publikovat zde příspěvky, které na konferenci zazněly. Výsledkem je pět odborných textů českých i slovenských autorů, kteří se věnují čtenářské gramotnosti z různých pohledů. Další příspěvky ze zmíněné konference budou publikovány ve druhém čísle časopisu.

Tři příspěvky mají povahu empirické studie a věnují se prekonceptům čtení a psaní v předškolním věku (Mária Belešová) a postavě v pohádce s hodnotícími účinky na dětského čtenáře (Lenka Szentesiová). Anna Kucharská a Martina Šmejkalová představují nový diagnostický nástroj, který by se mohl uplatnit v mladším školním věku při sledování jazykových předpokladů rozvoje gramotnostních dovedností. Za metodologickou studii lze označit příspěvek Jaroslava Říčana, který se věnuje možností zjišťování úrovně metakognitivních znalostí u žáků mladšího školního věku.

<sup>5</sup> Dostupné z: <http://www.pdf.cuni.cz/PEDF-615.html?konference=2>

Posledním příspěvkem je studie Jolany Ronkové a Veroniky Laufkové, které čtenářům představují evropský projekt ELINET, zejména jeho aktivity i přínosy pro čtenářskou gramotnost.

V časopisu budou publikovány kratší analytické zprávy z konferencí či seminářů, zprávy o praktických počinech (např. z projektové činnosti), recenze publikací. V prvním čísle najdeme dvě takové zprávy: v první řadě je to informace o proběhlé konferenci *Čtu a stávám se čtenářem* (Veronika Laufková a Jolana Ronková). Za velmi úspěšnou považovali návštěv-

ní konferenci prezentaci počítačového programu Včelka (Levebee) od spoluautorky Renaty Wolfové. Přinášíme proto recenzi tohoto programu i těm, kteří se nemohli konferenci účastnit, a které program zajímá vzhledem k jeho širšímu uplatnění v metodice rozvoje čtenářské gramotnosti u běžného čtenáře, ale i u čtenářů s riziky.

Přejeme novému časopisu dobrý start, zájem ze strany autorů i čtenářů. Děkujeme všem, kteří jakkoli podpořili jeho vznik či se podílejí na jeho přípravě.

Za redakční radu a výkonnou redakci časopisu

**Anna Kucharská, Radka Wildová, Klára Špačková**



# Prekoncepty dětí v předškolním věku o funkci a procesu čtení a psaní

## Preconceptions of Preschool Children about Functions of Writing and Reading Affects

*Mária Belešová*

**Abstrakt:** Bázová gramotnosť zohráva v živote detí významnú úlohu, ktorá pri správnom osvojení v neskoršom období nadobúda úlohu funkčnej gramotnosti. No ešte pred formálnym začatím učiť sa čítať a písať majú deti určité predstavy o tom, ako čítanie a písanie bude prebiehať. Týmto predstavám prisudzujú osobitný význam, nakoľko sa podieľajú na formovaní ich ďalšieho vzťahu k aktivitám súvisiacimi so školskou dochádzkou. Participantmi výskumu sú deti v predškolskom období, s ktorými sme realizovali individuálne interview. Zisťovali sme, akými prekonceptmi disponujú vo vzťahu k funkcii čítaniu a písaniu, ako prebieha proces čítania a písania a kde deti získavajú prvé skúsenosti s čítaním a písaním. Ich odpovede sme kategorizovali na základe príbuznosti prostredníctvom otvoreného kódovania.

**Kľúčové slová:** pre koncepty, deti v predškolskom veku, čítanie, písanie, interview

**Abstract:** The base literacy plays in the lives of children the important role that proper adoption at a later taking on the role of functional literacy. But even before the formal start of learning to read and write, children have some ideas of how reading and writing will be done. Those ideas attach particular importance, as are involved in shaping their future relation to the activities related to education. Research participants are children in pre-school period with which we conducted individual interviews. We examined, such preconceptions have in relation to the function of reading and writing, as the process of reading and writing, and where children gain first experiences with reading and writing. Their responses have categorized on the basis of kinship through open coding.

**Key words:** preconceptions, preschoolers, reading, writing, interview

## Úvod

Základným prvkom detských prekonceptí je pohľad dieťaťa na skutočnosť, ktorá ho obklopuje, jeho vlastná interpretácia tejto skutočnosti a javov, pričom táto interpretácia hoci sa nemusí zhodovať s faktami, pre dieťa v danej chvíli tvorí logickú štruktúru. B. Pupala (2001) definuje detské prekonceptie ako „základné a relatívne koherentné vysvetľovacie schémy, ktorými si deti vysvetľujú dianie vo svojom prostredí“. J. Mareš s M. Ouhrabkom (2007) hovoria o detských prekonceptiach ako o detských interpretáciách javov, s ktorými sa dieťa stretáva okolo seba. Podobnú charakteristiku uvádza i P. Doulik (2005), pričom hovorí, že detské prekonceptie sú produktom subjektívneho nazerania na to, čo dieťa obklopuje v jeho myslí. Y. Bertrand (1998) popisuje prekoncepty (spontánne koncepty) ako výsledok všetkých interakcií subjektu s jeho prostredím, ako vysvetlenia, ktoré sú subjektu vlastné a popisujú jeho interakcie s týmto prostredím.

## Detské prekoncepty

Stotožňujeme sa s tvrdením P. Gavoru (1992) o potrebe pripomenúť, že naivné teórie aj napriek tomu, že sa zdajú byť z hľadiska dospelého triviálne, prípadne absurdné, zodpovedajú detským skúsenostiam, videniu sveta a úrovni jeho kognitívnych schopností. Podľa Gavoru

je dôležitým prvkom detského poznania jeho zmysluplný celok, ktorý sa stáva nástrojom, prostredníctvom ktorého sa dieťa pohybuje vo svete a reaguje na životné situácie. Toto spoznávanie sveta je prevažne skúsenostné, zážitkové a má silné emocionálne zafarbenie. Aj napriek tomu, že detské prekonceptie sú relatívne stabilné štruktúry so silným emocionálnym nábojom ťažko podliehajúce zmenám, môže u nich dochádzať k vývinu.

## Vývin prekonceptov

Detské prekonceptie sa vyvíjajú rôznymi spôsobmi. Dá sa však tvrdiť, že ich vývin má určité podobné znaky (K. Žoldošová, 2004, in D. Miklošiková, 2010):

- pri menej rozvinutých prekonceptiach, na rozdiel od rozvinutejších, si deti nedokážu vysvetliť existenciu aj bežne pozorovaných javov,
- v prípade rozvinutejších prekonceptí si deti spájajú svoje predstavy s realitou a ich predstavy sú úzko viazané na vlastné skúsenosti s daným javom,
- v prípade neschopnosti vysvetliť určitý jav, hľadajú deti paralelu práve vo vlastnej skúsenosti s daným javom, pričom nájdená súvislosť nemusí byť kauzálna,
- rozvoj predstáv prebieha pomaly, je však badateľný,
- vyskytuje sa štádium, počas ktorého majú deti naraz aj viacero vzájomne sa vylučujúcich prekonceptí o jed-

nom jave, príhodne však použijú tú prekonceptiu, ktorá im v danom momente poskytne vhodnejšie vysvetlenie,

- ak deti nemajú o jave dostatok vlastných skúseností, i v prípade spochybnenia ich pre- koncepcie, či navodenia konfliktu prekonceptie s realitou, ponechávajú si svoju pôvodnú prekonceptiu,
- každé vysvetlenie nejakého javu ovplyvňuje vysvetlenie ďalších javov.

Pri utváraní a vývine detských prekonceptí hrá rolu celý rad aspektov, sú to jednak exogénne faktory (sociálne, ekonomické, kultúrne, náboženské, etnické a iné vplyvy), jednak faktory endogénne (vychádzajúce zo psychosociálnych charakteristík každého dieťaťa). Vzhľadom na rôznorodosť jednotlivých vplyvov podieľajúcich sa na utváraní prekonceptí určitého pojmu, nemôžeme o nich uvažovať iba v rovine kognitívnej. Detské prekonceptie teda nemajú iba charakter znalostí, ale sú štruktúrované omnoho zložitejšie (P. Doulík – J. Škoda, 2003).

Vychádzajúc z vyššie popísaných charakteristík je možné ozrejmiť všeobecné vlastnosti detských pre koncepcií (K. Žoldošová, 2004):

- vychádzajú z uvedomenia si skúsenosti a nikdy nie čisto z predstavy alebo fantázie, vychádzajú z „každodennej“ skúsenosti,
- sú viazané na skutočnosť, na základe ktorej boli vytvorené, preto sú málo aplikovateľné na iné situácie, avšak aj napriek tomu bývajú používané ako

analogia na vysvetlenie úplne odlišných fenoménov,

- obsahujú nedostatočné množstvo informácií potrebných pre tvorbu komplexnejších vysvetlení,
- bývajú ovplyvnené aj inými informáciami, nielen tými, ktoré vychádzajú z evidentnej skutočnosti (napr. médiami, vlastnou predstavivosťou),
- dočasne môžu existovať vedľa seba v myslí dieťaťa vzájomne si odporujúce prekonceptie viažuce sa na jednu oblasť, pričom ich dieťa alternatívne využíva podľa vhodnosti situácie, ktorú je potrebné vysvetliť,
- často bývajú vyjadrené spôsobom, ktorý sa zdá byť vedecký, ale zmysel je nepresný až nesprávny.

## Detské prekoncepty o čítaní a písaní

J. Průcha et al. (2009) poukazuje na ontogenetické hľadisko v rozvoji čitateľskej gramotnosti a hovorí o pregramotnosti, alebo o rozvoji gramotných zručností v predškolskom veku. Jedná sa o počiatkový rozvoj jednotlivých zručností tvoriacich základy iných gramotností. Rozvíjanie čítateľstva u dieťaťa je potrebné brať ako komplexný proces, v ktorom je dieťa smerované k všeobecnému poznaniu a osvojovaniu zručností, aby bolo dieťa schopné to čo vidí, cíti, poznáva a prežíva taktiež pochopiť.

K jednej z týchto štruktúr prináleží i predstava o čítaní a písaní. Na detské

predstavy o čítaní a písaní sa možno dívať aj ako na zaujímavé paradoxy, na ktorých sa možno zabávať. Tieto predstavy reprezentujú dôležitý zdroj poznania vývinu dieťaťa, ktoré netvorí akýsi zblúdilý spôsob poznania sveta. Naopak, pre deti sú zmysluplné, zodpovedajú ich skúsenostiam a špecifickému pohľadu na svet (A. Petrasová, 2003). Podobne o detských predstavách zmyšľajú aj P. Gavora a M. Krčmáriková (1998), ktorí tvrdia, že deti majú isté predstavy a vedomosti aj o čítaní a písaní, ktoré však neupútávajú ich pozornosť. Minimálne sú to tieto vedomosti:

- 1) Dieťa vie o existencii čítania a o jeho používaní na získavanie informácií.
- 2) Vie, že text sa skladá z elementov (ktoré však nemusí vedieť pomenovať).
- 3) Pozná postup pri čítaní. Vie, že sa číta zľava doprava a zhora dolu (v našej kultúre).

Ukazuje sa, že „predčítacia“ úroveň ovplyvňuje výkon žiaka neskôr, keď sa žiak učí nahlas čítať a čítať s porozumením. Dobrá úroveň dieťaťa v „predčítacom“ období v predškolskom veku je predpokladom dobrých neskorších výkonov v čítaní v škole.

Spomenieme i významnú autorku Anne van Kleeckovú (1998), realizátorku koncepcie „Oblasť a štádií rozvoja pregramotnosti“. Vychádza z toho, že čítanie dospelých jedincov sa dá rozvíjať už dávno predtým, než sa dieťa začne učiť v rámci formálneho vyučovania v škole. Tomu predchádza i 4-komponentový model čítania. Ide o model vývinu pre

gramotnosti. Model uvažuje o štyroch oblastiach rozvoja gramotnosti v predškolskom a mladšom školskom veku. Vychádza zo psychologického modelu čítania Mary Adamsovej, ktorý uvažuje o štyroch hypotetických procesoch riadiacich proces čítania:

1. kontextový procesor – poznávanie a chápanie kontextu čítania;
2. významový procesor – oblasť narábania so slovom, rozvoj slovnej zásoby, slovných druhov;
3. fonologický procesor – poznanie písmen abecedy, formy – konvencie tlače a narábanie s formálnymi záležitosťami textu a zraková analýza textu;
4. ortografický procesor – sluchová analýza zvukov reči spočívajúca v správnej a nesprávnej výslovnosti, v cite pre zvukovú stavbu jazyka (intonácia, prízvuk, rytmus hovorenej reči a pod.).

Toto obdobie vo vývine gramotnosti dieťaťa je také dôležité, že sa preň vyvinul osobitný anglický termín „emergent literacy“. Slovenský preklad znie „vynárajúca sa gramotnosť“. Anglicko-slovenský pedagogický slovník (1996) ho prekladá ako „pregramotnosť“. Sú to predstavy, vedomosti a niektoré zručnosti, ktoré dieťa ovláda skôr, ako sa začne formálny výcvik čítania v škole.

## Výskumná časť

Na základe spracovanej teoretickej časti sme vytvorili koncept pre vytvorenie

empirickej časti, ktorá spočíva v stanovení základného cieľa a jeho naplnenia. Zisťovali sme, akými preconceptmi disponujú deti predškolského veku o čítaní a písaní, ako prebieha proces čítania a písania a kde deti získavajú prvé skúsenosti s čítaním a písaním. Tieto oblasti sme volili tematicky k názvu príspevku, pričom predmetom interview bola realizácia rozsiahlejšieho zberu dát, ktoré s témou súviseli, ale vzhľadom na rozsah príspevku v tejto časti zverejnené nie sú. Výskumnú vzorku tvorilo približne 40 detí vo veku 5-6 rokov, v početnejšom zastúpení dievčat ako chlapcov. Podmienkou pre zaradenie dieťaťa do výskumu bolo, aby ešte nebolo formálne zaškolené a neovládalo čítať a písať práve z dôvodu, že sme zisťovali ich pre koncepty o týchto pojmoch. Výber vzorky bol na základe dostupnosti. Oslovili sme také deti, na ktoré sme mali kontakt a ktoré boli ochotné s nami spolupracovať. Deti pochádzali z celého Slovenska. Interview prebiehalo v prostredí im známom, teda u nich doma, kde si mohli vziať vlastnú obľúbenú knižku a ukázať, ako s ňou vedia manipulovať (pochopenie konceptu tlače). Interview z časového hľadiska spravidla nepresiahlo 25 minút, v závislosti od výrečnosti a pre konceptov detí. Štruktúrované interview sa teda týkalo variabilných tém súvisiacich s čítaním a písaním. Konkrétne znenie otázok uvádzame pri získaných kategóriách. Z interview sme robili doslovný prepis audiozáznamov. Tieto odpovede boli spracované kvalitatívne a vyhodnotené

prostredníctvom analýzy údajov, konkrétne sa jednalo o otvorené kódovanie, pričom z prepisov rozhovorov boli extrahované kategórie, ktoré boli následne interpretované podľa príbuznosti získaných údajov. Po vytvorení kategorizovaného zoznamu kódov sme pristúpili k ďalšiemu postupu, výsledkom ktorého bolo vytvorenie nových interpretačných kategórií. Týmto postupom bola technika „vyloženia kariet“, ktorou boli vzniknuté kategórie usporiadané do jednej linky, na základe ktorej bol text zostavený tak, aby bol sčasti prerozprávaním obsahu samostatných kategórií.

## Funkcia čítania

K základnej funkcii čítania sa priraduje dekódovanie písaného textu. V tomto zmysle by sme čítanie mohli definovať ako psycholingvistickú zručnosť, kedy sa čitateľ nezamýšľa nad obsahom prečítaného. Táto doména pretrvávala až do doby, kedy sa do úvahy bralo najmä porozumenie prečítaného, extrahovanie jeho významu a následné spracovanie textu a ďalšia manipulácia s ním. Čitateľ sa stáva aktívnym spracovateľom textových informácií. Čítanie prináša možnosť vzdelávať sa, využívať voľný čas, uspokojovať potreby súvisiace s čítaním atď. Otázka, ktorou sme zisťovali detské pre koncepty o čítaní, znela: „Vieš, načo slúži čítanie?“ V rámci variabilných odpovedí detí sme vytvorili päť významových podkategórií: Učiť sa nové veci; Precvičiť

si hlas; Čítanie dospelých kvôli deťom;  
Dorozumieť sa; Zlepšovať sa.

### Učiť sa nové veci

Prvou zo vzniknutých podkategórií a v rámci odpovedí detí najčastejšie sa vyskytujúcou sú tvrdenia, ktorým deti pripisujú osobitný význam. Deti sa domnievajú, že účel čítania spočíva práve v poznávaní nového, ktoré sprostredkováva čítanie. Príkladom je týchto päť dievčenských interpretácií:

„Na to, aby sme sa mohli učiť a keď sa naučím čítať, tak si už budem vedieť prečítať rozprávky a zaujímavé veci.“ (Petra, 5r.)

„Aby som sa naučila nové veci.“ (Zora, 5r.)

„Čítame na to, aby sme sa dobre poučili a aby sme deťom spravili radosť.“ (Klára, 5r.)

„Aby sme sa mohli učiť a keď sa naučím čítať, tak si už budem vedieť prečítať rozprávky.“ (Bianka, 5r.)

„Aby sme vedeli prečítať odkazy a aby sme poznali písmenká.“ (Emma, 5r.)

### Precvičiť si hlas

Paradoxne nie všetky deti vidia zmysel čítania v získavaní nových informácií. Príkladom sú výpovede Nely a Sebastiána, ktorí funkciu čítania vidia najmä v tom, aby si ľudia precvičili pri čítaní

hlas (hlasivky). Každé z detí zároveň dopĺňa, že nielen precvičovanie hlasu je dôležité, ale aj znalosť a ponaučenie z prečítaného.

„Napríklad pri rozprávke si precvičujeme hlas a vieme, čo sa stalo.“ (Nela, 5r.)

„Ľudia čítajú preto, aby si precvičili hlasivky a keď budú veľa čítať, tak budú múdri.“ (Sebastián, 6r.)

### Čítanie dospelých kvôli deťom

Odlíšny názor zdieľajú traja ďalší participanti, ktorí sa zhodujú v tom, že čítanie musia predovšetkým ovládať rodičia, aby mohli svojim deťom čítať rozprávky, povesti či iné knižky.

„Nech rodičia môžu svojim deťom prečítať nejaké povesti.“ (Matúš, 5r.)

„Čítanie je preto, aby mi mama mohla večer čítať knižky.“ (Nina, 5r.)

„Aby maminka mohla čítať rozprávky, keď je doma. Rodičia si aj čítajú noviny, kde sa dozvedia, čo sa deje vo svete.“ (Michaela, 6r.)

### Dorozumieť sa

Zdá sa nám zaujímavé vyjadrenie Johanky, ktorá funkciu čítania vidí v dorozumievaní sa písanou rečou. V podstate toto vyjadrenie nesie v sebe veľkú výpovednú hodnotu, pretože zakomponováva viaceré z funkcií čítania. Knihy rôznych žánrov, rôznych jazykov sú určené čitateľom, ktorí im dávajú svoje jedinečné

interpretácie, aj preto je dôležité knihu vnímať ako médium, prostredníctvom ktorého sa vieme dorozumieť.

„*Aby sme sa vedeli dorozumieť, aj keď sa nerozprávame.*“ (Johanka, 5r.)

## Zlepšovať sa

Azda najdôležitejšou funkciou, ktorou čítanie bezpochyby je, obsahuje jednak poučenie, jednak zdokonaľovanie sa. Tak to vidia šesťročné dievčatá Lili a Simona. Simona navyše uvádza, že čítanie je podmienkou pre to, aby sa jej brat mohol učiť do školy. Týmto vyjadrením sa dostávame k vzniknutej podkategórii *Učiť sa nové veci*, ktorá plynulo nadväzuje na získavanie nových informácií, ktoré budú nevyhnutné v nasledujúcom školskom vzdelávaní.

„*Čítanie je dobré na to, aby sme boli lepší v tom, čo robíme. Napríklad keď chceme urobiť koláč, tak si prečítame recept.*“ (Lili, 6r.)

„*Môj brat, kebyže nevie čítať, tak sa nemôže učiť do školy.*“ (Simona, 6r.)

## Funkcia písania

Písaniu sa v našich podmienkach neprikladá taká dôležitosť ako čítaniu, takmer výnimočne sa stretávame s pojmom pisateľská gramotnosť, ktorá je súčasťou čitateľskej gramotnosti. Pozornosť sa venuje skôr technike písania a učeniu pravopisu. My sme sa

pokúsili zamerať na názory detí o tom, ako ponímajú funkciu písania v ich životoch. Otázka, ktorou sme zisťovali detské prekoncepty o písaní, znela: „*Vieš, načo slúži písanie?*“ Bolo identifikovaných šesť podkategórií, pričom všetky sa obsahovo líšili a ponúkajú jedinečné prekoncepty detí v tejto oblasti: Napísať svoje meno; Niečo si zapamätať; Písanie do školy; Písanie do budúcnosti; Písanie ako komunikačný nástroj; Precvičiť si prsty.

## Napísať svoje meno

Napísať svoje meno a vedieť sa podpísať nie je síce požiadavka kladená na deti v materských školách, ale zvyčajne sa na ňu upriamuje pozornosť, aby deti dokázali napísať aspoň tlačným písmom svoje meno a podpísali si trebárs svoje kresbu. Tým, že deti sa cez svoj podpis identifikujú, je prirodzené, ak funkciu písania ponímajú práve cez túto podkategóriu.

„*No predsa aby sme vedeli napísať svoje meno.*“ (Mária, 5r.)

„*Písanie slúži na to, že môžem napísať list a svoje meno.*“ (Adriana, 6r.)

„*Keby som vedela písať, tak by som mohla napísať svoje meno a mohla by som písať listy babke.*“ (Petra, 5r.)

## Niečo si zapamätať

Písanie je deťmi považované za zmysluplnú činnosť, ktorá obohacuje ich život o nové poznatky a zároveň sa písaním

uchovávajú veci, nad ktorými premýšľame, teda spisujeme myšlienky. Alebo ako je to v prípade Mateja, ktorého zmysel písania je videný cez jeho matku, ktorá si píše nákupné zoznamy či iné odkazy, aby nezabudla, čo musí vybaviť, kúpiť.

*„Písanie slúži na to, aby som si niečo zapamätala, aby som do života veľa vedela.“* (Adam, 6r.)

*„Píšeme, aby sme si zapamätali veci, o ktorých rozmýšľame.“* (Hana, 6r.)

*„Lebo keď potrebujeme ísť k pani doktorke, tak si mamka napíše lístok, aby ona nezabudla, že tam máme ísť. Alebo keď ideme do obchodu, tak si to mamka napíše, aby nezabudla, že čo všetko potrebuje.“* (Matej, 5r.)

## Písanie do školy

Skrz vyjadrenie Mareka vidieť, aký vplyv má v materskej škole osobnosť učiteľky a jej nespochybniteľné tvrdenia, ktorým deti jednoducho veria. Predpokladáme, že v tomto prípade je to pozitívne tvrdenie, ktorým učiteľka deti v materskej škole motivuje k tomu, aby sa písať učili, čím ich pripravuje na pisateľské aktivity súvisiace s výchovno-vzdelávacím procesom pri nástupe do primárneho vzdelávania.

*„Písanie je dôležité na to, aby sme mohli byť v škole. Pani učiteľka vraví, že sa to máme učiť, lebo deti v škole to tak robia.“* (Marek, 5r.)

*„Písanie slúži na to, aby sme sa učili, a keď vieme písať, vieme to aj prečítať.“* (Sára, 5r.)

## Písanie do budúcnosti

Napriek tomu, že deti v tomto období písať nevedia, už vopred predpokladajú, že písanie budú využívať vo svojej budúcnosti. Jedna z výpovedí sa vzťahuje na písanie na papier a počítač pri práci v zamestnaní, ostatné dve zachytávajú pre koncepty dievčat o napísaní knihy. Domnievame sa, že Michaela a Klára majú kontakt s detskou literatúrou, radi „čítajú“ a nechávajú si čítať, preto vidia zmysel v písaní pre vytvorenie vlastného knižného diela, a tým chcú potešiť niekoho druhého.

*„Aby keď budeme dospelé, v robote by sme mohli písať na papier a na počítači.“* (Karin, 6r.)

*„Písanie slúži na písanie niečoho, čo chceme tam mať, napríklad ja kebyže viem písať, tak napíšem rozprávky o psíkovi Bobíkovi.“* (Michaela, 6r.)

*„Aby sa niekto nenudil a aby sme mohli napísať knihu a urobili sme niekomu radosť.“* (Klára, 5r.)

## Písanie ako komunikačný nástroj

Písanie spája ľudí. Toto tvrdenie je nevyvrátiteľné, obzvlášť v súčasnej dobe, kedy sa vo významnej miere preferuje pre-



dovšetkým elektronická komunikácia, v porovnaní s listovou korešpondenciou. Tak to vníma i Róbert, ktorý viac nedodáva, či ľudia týmto spôsobom medzi sebou komunikujú písaním listov alebo prostredníctvom elektronických správ, jedno však vie, že písanie eliminuje vzdialenosť medzi ľuďmi a môžu si tak vzájomne vymieňať informácie.

„Aby sme sa mohli rozprávať s ľuďmi, čo sú od nás ďaleko.“ (Róbert, 5r.)

„Písanie je, keď niekto chce niekomu niečo povedať, ale nechce to povedať nahlas.“ (Tereška, 6r.)

### Precvičiť si prsty

Podobne ako tomu bolo pri funkcii čítania, aj tu sa Sebastián zamerával skôr na praktickú stránku písania, a to v zmysle precvičovania si prstov, a teda aj jemnej motoriky.

„Ľudia píšu preto, aby si precvičili prsty.“ (Sebastián, 6r.)

### Proces čítania a písania

Naučiť žiakov čítať a písať nie je jednoduché, obzvlášť, keď existujú viaceré spôsoby, ako to budúcným čitateľom a pisateľom sprostredkovať. Pri čítaní sa akcent kladie najmä na porozumenie textu, pri písaní najmä na správne držanie tela a úchop písacej potreby. Otázka, ktorou sme zisťovali detské pre

koncepty o procese čítania a písania, znela: „Vieš, ako prebieha proces čítania a písania? Ako by si začal(a)?“ Deti sa vo svojich výpovediach zmieňovali o pravidlách, o ktorých si myslia, že sa pri čítaní dodržiavajú. Z odpovedí detí sa jasne ukazuje, že svoje názory zväčša orientovali k procesu čítania, ako k procesu písania. Analyzovali sme štyri podkategórie: Čítame od začiatku knihy; Prst ako pomocník; Techniky čítania; Najprv písanie, potom čítanie.

### Čítame od začiatku knihy

Deti majú vytvorenú predstavu o čítaní hneď od začiatku knihy. Neuvedomujú si, že čítať v knihe je možné na ktorejkoľvek strane a i z mála prečítaného sa dá interpretovať obsah. Tento jav pripisujeme metódam na podporu predčitateľskej a literárnej gramotnosti, ktoré sú uplatňované v materských školách. Deťom sa ukáže titulná strana a postupne sa prevracajú strany tak, aby dieťa na ne videlo. Alebo ak si deti spoločne vytvárajú knihu, najväčší dôraz je kladený práve na vytvorenie titulnej strany.

„No od začiatku knihy.“ (Mária, 5r.)

„Od začiatku, od prvej strany.“ (Petra, 5r.)

„Začala by som od začiatku, otvorila by som knihu, obrátim stranu na začiatok a začnem čítať.“ (Hana, 6r.)

## Prst ako pomocník

Tony Buzan (2013) tvrdí, že ukazovanie prstom počas čítania zrýchľuje čítanie a zlepšuje koncentráciu na práve čítaný riadok.

„Môžeš si držať palček, aby si sa nestratila.“  
(Nela, 5r.)

„Naša pani učiteľka nám pred spaním vždy číta a ukazuje obrázky. Maminka mi tiež číta rozprávky a pritom ukazuje obrázky a písmenká.“ (Natália, 6r.)

## Techniky čítania

Techniky čítania obsahujú niekoľko významných aspektov, vďaka ktorým sa žiaci stávajú dobrými čitateľmi. Žiaci si text prezerajú, vyhľadajú potrebnú informáciu, kriticky uvažujú nad textom, premýšľajú o texte, predvídajú, dokončujú text. Avšak až v školskom prostredí. Deti neznajúce čítanie prirodzene nevedia, ako s textom pracovať, ale čo bolo našim cieľom, je identifikácia ich pre konceptov o možných spôsoboch čítania. Niektoré z vyjadrení zreteľne poukazujú na spôsoby ako začať čítať (zľava doprava), iní sa zamýšľajú nad rýchlosťou čítania, dokonca u Karin badáme spomenuté pojmy ako hlásky, riadky, spájanie písmen. Alexandra uvažuje nad rámec jej rovesníkov a spomína zhrnutie si obsahu knihy po jej prečítaní.

„Že keď si spojíme hlásky s riadkom, a to

sú vlastne písmenká v riadku, a keď ich tam máme strašne veľa, tak to sa nazýva čítanie.“ (Karin, 6r.)

„Čítame pekne pomaličky a od začiatku.“  
(Emma, 5r.)

„Čítame pomaličky, s hlasom, podľa písmeniek. Ale tie písmenká musia byť pekné. Že najprv mám jedno písmenko, potom druhé, potom ďalšie, a potom ich prečítam spolu.“  
(Klára, 5r.)

„No vždy si prečítame celú knižku a potom si povieme, o čom bola rozprávka.“ (Alexandra, 5r.)

„No začala by som čítať odľava doprava a niekedy sa dávajú aj prestávky na oddýchnutie a snažila by som sa to pekne čítať, lebo brat kokce. Maminka vie pekne čítať, aj ja by som tak chcela.“ (Michaela, 6r.)

## Najprv písanie, potom čítanie

Posledným zo zmienovaných procesov čítania a písania je Markovo vyjadrenie pojednávajúce o poradí, ktoré bude podmieňovať jeho schopnosť naučiť sa čítať. Tvrdí, že najprv sa musí naučiť správne písať, až potom bude môcť začať s čítaním. Celkovo sa k procesom písania z výskumnej vzorky detí nevedel vyjadriť nik okrem Mareka, všetky ostatné výroky sa vzťahovali najmä k čítaniu, akoby sa písaniu zo strany detí nevenovala dostatočná pozornosť.

„Najprv sa musím naučiť správne písať a potom môžem začať čítať.“ (Marek, 5r.)

## Prvé skúsenosti s čítaním/písaním

Prvé skúsenosti s čítaním a písaním by malo dieťa zažiť v rodine, pretože je prirodzené, ak sa od narodenia dieťaťa ukazujú a čítajú knihy, dieťa si môže vyberať svoje obľúbené tituly. Nejedná sa o získavanie skúseností náhodou, ale ide o dlhodobý proces osvojovania si konceptu tlače v čítanej a písanej verzii. Otázka, ktorou sme zisťovali prekoncepty o prvých skúsenostiach detí s čítaním a písaním, znela: „Kedy si nadobudol(a) prvé skúsenosti s čítaním a písaním? Ukazoval ti to niekto? Kto ti pritom pomáhal?“ Zo spomenutých odpovedí sme extrahovali štyri ďalšie podkategórie: Domáce prostredie; V materskej škole; Doma i v materskej škole; Sám od seba.

### Domáce prostredie

Domáce prostredie je azda to najpodnetnejšie, ktoré ponúka rozvoj predčitateľskej gramotnosti detí. Nie je náhoda, že taký veľký dôraz tomu avizujú aj deti. Deti si uvedomujú, že prichádzajú do kontaktu s knihami alebo s nácvikom písania práve prostredníctvom svojich rodičov alebo starších súrodencov. Ich úlohou však nie je naučiť sa čítať a písať, ale hrovou, tvorivou a nenútenou činnosťou vzbudzovať u detí záujem o číta-

nie a písanie. Deti pri spoločných aktivitách sami postupne dešifrujú zvukovú analýzu slova, prevedú čítané slovo do fonetickej podoby, písmená spájajú do slabík a slov a pod.

„Ukázala mi to maminka a moje sestričky.“ (Petra, 5r.)

„Videla som, ako si číta Adelka (pozn. staršia sestra), keď si robí domácu úlohu. Ona si tiež tak drží palček.“ (Nela, 5r.)

„Videla som, ako mamka číta knihu, aj keď mi čítala, pozerali sme spolu do knihy.“ (Hana, 6r.)

„Maminka mi číta rozprávky a aj brat. Mamina vždy ukazuje písmenká prstom.“ (Alexandra, 5r.)

„Mama ma učila, ako sa mám podpísať v škôlke na výkres.“ (Johanka, 5r.)

„S mamkou a so Šimonkom som sa naučil písať písmenká na tabuľu.“ (Matej, 5r.)

„Sestra mi ukazovala, ale inak neviem. Ale mamka hovorila, že sa nemusím učiť doma, lebo v škole sa naučím.“ (Sebastián, 6r.)

### V materskej škole

V materskej škole sú vytvorené podmienky, ktoré poskytujú príležitosti v oblasti osvojovania si hovorenej a písanej reči, ktoré sa deti zážitkovou formou učia. Riešené úlohy by mali byť primerane nároč-

né, aby ich dokázali zvládnuť všetky deti predškolského veku. Aj preto sa spája práve toto prostredie s miestom, kde po prvýkrát prichádzajú deti do kontaktu s textami.

*„Pani učiteľka nás to učila v škôlke.“* (Viktor, 5r.)

### Doma i v materskej škole

Ostatné deti si prvé skúsenosti s čítaním a písaním spájajú práve s týmito dvoma prostrediami, ktoré by mali byť pre deti inšpiratívne a svojimi aktivitami sa vzájomne dopĺňať.

*„V škôlke sme robili knihy s abecedou a aj doma mi ukazovali písmenká.“* (Mária, 5r.)

*„V škôlke, ale aj doma s maminkou zvyknem, alebo s dedkom a babkou.“* (Emma, 5r.)

### Sám od seba

Niektoré deti nepotrebujú pozornosť dospelých a učia sa sami. Také deti tvoria malé percento, v literatúre ich nájdeme pod označením ako intelektovo nadané deti. Tieto deti vyrastajú podľa M. Harnúškovej (2003) v podnetnom gramotnom prostredí, poskytujúce bohaté skúsenosti s čítaním. Už od 22 mesiacov dokážu deti počúvať dlhé súvislé texty a zreprodukovať ich. Rýchlo spoznávajú knižné konvencie: autora, ilustrátora,

vydavateľa, prekladateľa. Dieťa vie, že nositeľom obsahu je text, nie obrázok.

*„Nie, nevedel som to, vedel som to sám od seba.“* (Adam, 6r.)

## Záver

Cieľom predloženého príspevku bolo priniesť čiastkové zistenia o prekonceptoch detí v predškolskom období, ako ponímajú funkciu čítania a písania, ako prebieha proces čítania a písania a kde deti získavajú prvé skúsenosti s čítaním a písaním. Ich odpovede boli kategorizované a vyhodnotené technikami kvalitatívneho výskumu. Zistili sme, že deti prevažne vo veku 5–6 rokov disponujú variabilnými prekonceptmi o čítaní a písaní. Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že na utváraní prekonceptov detí sa podieľali predovšetkým exogénne faktory (prostredie, v ktorom dieťa vyrastá a kultúra krajiny, v ktorej dieťa žije). Vidíme, že svet čítania a písania v detskom ponímaní je pestrý, a deti si utvárajú pre nich dôležité predstavy, ktorým pripisujú nepopierateľnú významnosť. Obzvlášť čítanie je deťmi považované za dôležitejšie, čo sa preukázalo aj v detských interpretáciách. Mnohé z detí sa domnievajú, že čítanie je späté so získavaním nových informácií a učením sa, no výpovede ostatných detí naznačovali, že čítanie slúži aj na zlepšovanie sa, dorozumievanie sa, precvičovanie hlasu a pod. Podobne tomu bolo

aj pri písaní, kde deti za najdôležitejšiu funkciu považovali napísať svoje meno, niečo si zapamätať, písanie do školy a do budúcnosti, písanie ako komunikačný nástroj, či písať za účelom precvičiť si prsty. Aj z výskumných zistení P. Gavoru a M. Krčmárikovej (1998), ktorí sa zaoberali predčitateľskou gramotnosťou detí v predškolskom období vyplýva, že dieťa vie o tom, že: 1. Písomný text je zdrojom informácií, ku ktorým sa dostáva čítaním. 2. Príbeh je v texte, nie v obrázku. Dospelý im „nečíta“ obrázok, ale text. 3. Písomný text je štruktúrovaný, skladá sa z elementov rôznej veľkosti (dĺžky) a úrovne. Ale 5-ročné deti identifikujú len písmeno,

ako základný prvok písomnej komunikácie (nepoznajú však formu a význam slova a vety).

Zistenia, ktoré sme priniesli, majú slúžiť ako inšpiratívny vzor pre ďalšiu prácu s deťmi, ktorí absolvujú povinnú školskú dochádzku. Deti by sa ani po nástupe do školy nemali začať hromadne učiť čítať a písať, ale učeniu by malo predchádzať zisťovanie, čo už deti o čítaní a písaní vedia a na ich prvotných skúsenostiach, pre konceptoch stavať ďalšie pokračovanie vo výučbe, aby sa tak deťom zjednodušil príjem poznatkov o pojmoch, ktoré budú slúžiť počas ich ďalšieho života.

## Literatúra

- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Buzan, T. (2013). *Rychlé čtení. Čtěte rychleji, učte se lépe, dokažte víc*. Brno: Bizbooks.
- Doulík, P., Škoda, J. (2003). Tvorba a ověření nástrojů kvantitativní diagnostiky prekonceptů a možnosti jejího vyhodnocení. *Pedagogika*, 53 (2), 178–189.
- Doulík, P. (2005). *Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Gavora, P. (1992). Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie. *Pedagogika*, 42 (1), 95–102.
- Gavora, P., Mareš, J. (1996). *Anglicko-slovenský pedagogický slovník*. Bratislava: IRIS.
- Gavora, P., Krčmáriková, M. (1998). Detské predstavy o gramotnosti. *Novinky v pedagogické a školní psychologii*. Zlín: Lingua, 53–59.
- Harnúšková, M. (2003). Jazykovo-literárny prejav intelektovo nadaných detí predškolského veku. *Rané štúdie o ranej gramotnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Mareš, J., Ouhrabka, M. (2007). Dětské interpretace světa a řádkovo pojetí učiva. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Miklošková, D. (2010). *Detské naivné teórie o prírodných javoch - práca s detskými prekonceptami v podmienkach primárneho vzdelávania*. (Diplomová práca). Bratislava: Pedagogická fakulta UK.
- Petrasová, A. (2003). *Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti*

## PREKONCEPTY DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU

*rómskych žiakov*. Prešov: MPC. Dostupné z [www.mcpc.sk/modules/wmpdownloads/visit.php?cid=32&lid=15](http://www.mcpc.sk/modules/wmpdownloads/visit.php?cid=32&lid=15)

Průcha, J. (Eds). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Pupala, B. (2001). Teórie učenia a ich obraz v poňatí vyučovania. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.

Van Kleeck, A. (1998). Domény pregramotnosti. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.

Žoldošová, K. (2004). Detské predstavy o prírodných javoch. *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis*. Trnava: Trnavská univerzita, 8, 66-73. Dostupné z <http://pdfweb.truni.sk/down/ACTAFP/2004/2004d.pdf>

**Mgr. Mária Belešová, Ph.D., Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky**  
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave  
[belesova@fedu.uniba.sk](mailto:belesova@fedu.uniba.sk)

# Postava v rozprávke a jej hodnotové pôsobenie na detského čitateľa

## A Character in a Fairy Tale and its Effect on the Value of Child Reader

*Lenka Szentesiová*

**Abstrakt:** Predkladaný príspevok sa zaoberá tematikou hrdinov detských kníh (rozprávok) a spôsobom ako hodnotové posolstvo príbehov pre deti a mládež preniká k čitateľovi a formuje jeho vnímanie sveta, pozitívnych hodnôt a interpersonálnych vzťahov. Cieľom predloženého príspevku je zistiť charakter vnímania fiktívneho sveta literárnych textov detským čitateľom a posúdenie schopnosti projekcie jeho empirického prežívania do textu. Výklad teoretickej časti príspevku je štruktúrovaný do dvoch kapitol. Prvá sa zaoberá dosahom rozprávky na detského čitateľa, druhá typmi literárnych hrdinov prevažujúcich v danom žánri. Empirická časť príspevku vychádza z kvalitatívnej metodológie, na získanie dát bola použitá metóda ohniskových skupín, v ktorých čitatelia určený literárny text analyzovali. Dáta boli vyhodnocované metódou otvoreného kódovania a následne interpretované. Výskumnú vzorku tvorilo celkovo 15 detí vo vekovom rozpätí 8 až 10 rokov. Zistenia poukázali na tesné empirické prepojenie mediálneho (obrazového) a textového vnímania príbehu detským čitateľom. Závěry jednoznačne poukazujú na veľmi striktnú hodnotovú diferenciaciu postáv (resp. osôb), ktorú čitatelia vnímajú rovnako v empirickej, ako aj vo fiktívnej realite.

**Kľúčové slová:** rozprávka, hrdina príbehu/rozprávky, detský čitateľ, metóda ohniskových skupín

**Abstrakt:** The article concerns the theme of heroes of children's books (fairy tales) and the way value message stories for children and youth penetrates to the reader and shapes its perception of the world, positive values and interpersonal relationships. The present paper is to clarify the nature of perception fictional world of literary texts Children's readers and assess the ability of its projected empirical survival in the text. Interpretation of the theoretical part of the paper is divided into two chapters. The first deals with the impact on the fairy child reader, the other types of literary heroes prevailing in that genre. The empirical part of the allowance is based on qualitative methodology, the data acquisition method was used focus groups where

readers designed to analyze a literary text. Data were evaluated by the method of open coding and subsequently interpreted. The research sample consisted of a total of 15 children in the age range 8-10 years. The findings pointed to a close empirical connection media (picture) and a text story children's perception of the reader. The conclusions clearly point to a very strict differentiation of the value of characters (ie. People), which readers perceive well the empirical and the fictional reality.

**Keywords:** fairy tale, the hero of the story / fairy tales, children's reader, the method of focus groups

## Teoretické východiská výskumu

### Rozprávka a dieťa

Rozprávka je typickým naratívny prostriedkom, cez ktorý dieťa poznáva okolitý svet. Rozprávkové knihy sú rôzneho zamerania, žánrového určenia i literárnej kvality, no s ich recepciou sa dieťa stretáva v pasívnej i aktívnej forme od najútlejšieho veku. Kým vyrastie a stane sa aktívnym čitateľom, uplynie veľa rokov. Za tento čas listuje v knihách, prezerá obrázky, čiže číta intuitívne (Havlíková 1978) alebo je poslucháčom rozprávkových príbehov. Ich významová hodnota pri formovaní osobnosti dieťaťa je nezastupiteľná v dvoch základných rovinách.

Podľa Bettelheima (cit. podľa Trubíniová a kol. 2007) ich hodnota spočíva v tom, že prispievajú k detskej predstavivosti, dieťa cez ne dokáže samo objavovať svet fiktívny a konfrontovať ho s reálnym svetom. Z povahy fiktívnosti, ktorá je rozprávke ako literárnemu útvaru vlastná

nielen vo vzťahu k postavám (magickým, nereálnym, prípadne personifikovaným) je rozprávka ontologicky konštrukčným a konštruovaným textom, ktorý povahu skutočnosti nereplikuje, ale vytvára. Ak ide o rozprávku autorskú, potom autor uplatňuje pravidlá, ktoré sa z empirickej reality vymykajú, a namiesto toho „textotvorná činnosť tu (v rozprávke - pozn. L. S.) zvoláva svety do existencie a určuje ich štruktúry.“ (Doležel 2003, s. 37)

Rozprávky ako literárny útvar vznikali už v prehistorickej dobe a menili sa v priebehu stáročí, modifikovali nielen z hľadiska štylistiky a jazykového stvárnenia, ale i významu a obsahu. Je známym faktom, že v prvopočiatku neboli v písomnej ani v hovorenej podobe pôvodne určené deťom, ale dospelým príjemcom, ktorí sa prostredníctvom nich zabávali, upevňovali vzájomné vzťahy, odovzdávali si zážitky a v zdieľaných príbehoch formovali historický odkaz pre ďalšie generácie. I keď neboli prvotne určené deťom, svojou dejovou líniou vzbudzovali záujem aj u mladších poslucháčov. Rozprávky boli pre deti oddávna



atraktívne, pretože v nich objavovali črty pre ne príťažlivé – napríklad čarovný svet, kúzla, fantáziu a iné (Sedlák 1971).

Dodnes sú rozprávky literárnym útvarom, v ktorom dieťa nachádza či už implicitne alebo explicitne vyjadrené základné hodnotové atribúty uchopené naratívny podobenstvom – boj dobra so zlom, víťazstvo pravdy nad lžou, hrdinské putovanie postavy a prekonávanie prekážok, spolupatričnosť a potreba pomoci. Tieto základné archetypy sú pritom zreteľné aj v typológii postáv vyskytujúcich sa v rozprávkach (porovnaj Propp 1999). Prostredníctvom naratívnej a hodnotovej štruktúry podnecujú a nenásilne utvárajú charakter dieťaťa. Predkladajú dieťaťu zrozumiteľne a jednoducho príklady životných situácií prostredníctvom obrazov a jasných, pre detského čitateľa zrozumiteľných symbolov. Následne ich dieťa analyzuje, uvažujúc nad ich významom, čím nadobúda životné skúsenosti s fungovaním sveta a slúžia mu ako model, aby nezostalo v dospelosti zajaté v priepasti infantilizmu. Je nelogické vysvetľovať dieťaťu etické princípy fungovania sveta na základe abstraktných pojmov. Ako obraz usporiadania sveta slúži dieťaťu rozprávka. V rozprávke má byť princíp dobra zla vysvetlený na príkladoch a porovnávaním samotných činov postáv, ktoré reprezentujú hodnoty zlo a dobro v jasných dimenziách. Tieto a podobné výchovné obrazy sú častými prvkami, nachádzajúcimi sa v rozprávkach odpradáva. Každý výchovný obraz v dieťati evokuje možnosti, ako

daný problém vyriešiť. Preto o rozprávke môžeme povedať, že odráža akúsi detskú psychológiu v kocke (Černoušek 1990).

Rozprávka teda dieťaťu slúži ako návod učeni sa morálnym hodnotám, orientácie v citových problémoch druhých, nadobúdaní zmyslu pre spravodlivosť, súcitu, ľudskosť, sebavedomie. Prostredníctvom postáv (ich pozorovaním, stotožnením) dieťa nadobúda vyššie spomenuté hodnoty, ktoré mu v reálnom svete pomáhajú pri upevňovaní vzťahov s okolím. Rozprávka je jedným z fenoménov, ktorý značnou mierou formuje sociálne cítenie, vplýva na rozvoj osobnosti, ktorú vychováva a vzdeláva, čím významne upravuje detské ja (Trubíniová a kol. 2007).

Kopál, Tučná a Preložníková (1987) vo svojej knihe opísali detského príjemcu rozprávky. Z ich opisu vyplýva, že detský má zmysel pre konkrétnosť, názornosť, obraznosť, reálnosť, fantastickosť a hravosť pri spoznávaní skutočného sveta. Omnoho skôr vníma a identifikuje kontrastné vzťahy v dynamickej ako v statickej podobe. Dieťa dokáže hravo prechádzať z reálneho do imaginárneho, z prirodzeného prostredia do prostredia nadprirodzeného, z vážnej do komickkej, až grotesknej situácie.

Z tejto charakteristiky vyplýva, že literárne dielo určené detskému príjemcovi má vychádzať zo sveta dieťaťa a svojou stavbou má byť usporiadané detskému čitateľovi. Záleží pritom na autorovej predstave ako citlivo reaguje na dieťa a na jeho špecifickú týkajúcu sa ontoge-

nézy, mentality, vôle, psychosociálnej rozvinutosti a aký svet mu vymodeluje a predloží k čítaniu (Kopál, 1984).

Detskému čitateľovi sa prostredníctvom rozprávok sprostredkujú fakty a poznatky o prírode, o vzťahu človeka k človeku a jeho vzťahu k nej. Stotožňujeme sa s názorom Nogeho, ktorý vo svojej publikácii tvrdí, že úsilím autorov píšucich rozprávky bolo „otvoriť detským čitateľom pohľad na ich vlastné detstvo pod iným hlbším zorným uhlom, než naň zvyčajne hľadia sami.“ (Noge 1988, cit podľa Stanislavová 2010, s. 65)

Existuje množstvo pohľadov na pojem a interpretáciu rozprávky. Klátik 1975, cit. podľa Andričíková 2013 pokladá rozprávku za hranicu fantázie a predstavivosti predĺženú skutočnosť, v ktorej vystupujú zázračné bytosti, javy a hrdinovia.

Rozprávka sa dá definovať z viacerých hľadísk, a to podľa autorstva (ľudová a umelá), obsahu (zvieracie, legendárne, čarovné), formy (básnické, prozaické, dramatické), či tém a motívov (klasické, moderné).

Charakterizovať detské prežívanie rozprávky, „detský aspekt“, znamená tiež uvedomiť si personalizačný aspekt rozprávky spätý s imagináciou. Na pochopenie rozprávkového deja, ako uvádza Havlínová, je nevyhnutné, aby „detská psychika zacházela už s pomerně značným počtom nasbíraných vjemů a byla schopna uchovat si je v představách. Každá představa však už musí být zároveň natolik dobře spojená se slovním pojmenováním toho, čeho je představou...“, aby ji bylo možné libovolně vyvolá-

vat k životu pouhým slovom“ (Havlínová 1978, s. 61). Rozprávkou produkovaná fantastika a predstavivosť je „neskutočno“ v estetickom zmysle, teda to, čo je možné si predstaviť a čo nie je priamo prístupné zraku všetkých (imagen - termín F. Míka). Malé dieťa z pohľadu naivného synkretického realizmu stotožňuje rozprávku so skutočnosťou, dieťa staršie je už schopné magickú „nadstavbu“ empirickej reality odlíšiť. Ale v oboch prípadoch existuje viditeľný prienik medzi rozprávkou a detskou fantáziou na jednej strane a poznaním na strane druhej (Chaloupka & Nezkusil, 1976). Rozprávková obrazotvornosť a fantáziu a jej ambivalentný vzťah k skutočnosti však nemusíme vnímať len negatívne. Učí totiž dieťa rozporuplnosti sveta, v ktorom žije. Černoušek (1990) napríklad z psychologickkej stránky vidí zázračnú moc rozprávok aj v prerastaní do reality - na jednej strane sú totiž fantastické, ale na druhej aj realistické, pretože deťom ukazujú limity vlastnej predstavivosti, čím naprávajú priodvážne detské ideály a revidujú prekoncepty, ktoré sú prirodzenou súčasťou kontaktu detí s fikčným svetom.

## Hrdina v rozprávke

Detský príjemca literatúry sa vyznačuje „recepčnou citlivosťou“ a potrebou diferenciacie postáv príbehu, a to aj diferenciaciou axiologickou. Tradične orientované literárnovedné koncepcie vychádzajú z premisy, že dieťa zlo a záporné postavy v rozprávkach zavrhuje, naopak ku

kladným postavám zachováva rešpekt. Tieto postavy v ňom vzbudzujú túžbu po napodobňovaní a poznaní dobra. Obdivuje hrdinské činy, cieľavedomosť, um, zmysel pre kolektívnosť, humor, či optimizmus. (Kopál et al., 1987).

Dieťa prechádza od narodenia rozličnými vývinovými etapami, viažucimi sa (aj) na recepciu textu: od egocentrického pohľadu, v ktorom je ono samé stredobodom pozornosti, k fáze v rámci ktorej začína uznávať iných ľudí. Havlíňová (1978 s. 72) sa v tejto súvislosti vyjadrila, že dieťa si vytvára obdiv „voči človeku úspešnému, silnému, nadanému schopnosťami, odvážnemu, čestnému, krásnemu, zdravému.“

Slovo „hrdina“ má pôvod v gréckom slove „héros“ poloboh. V starom Grécku týmto pomenovaním označovali duše mŕtvych predkov. Neskôr ním oslovovali významných smrteľníkov, pričom si ich podstatu vysvetľovali božským a ľudským pôvodom. Verili, že po smrti zaniká ich ľudská prirodzenosť a božská žije ďalej v ríši bohov. Uctievali a obdivovali ich podobne, ako i dnes vyzdvihujeme odvahu a statočnosť hrdinov dnešných čias v skutočnom, či fantazijnom svete (Herec, 2008).

Dieťa vo víťaznom a v mocnom bojovníkovi, mágovi alebo v očarujúcej krásavici hľadá svoj ideál. Aby malo možnosť týchto hrdinov obdivovať, musíme mu k tomu dať príležitosť: poskytnúť mu prostredie, v ktorom môže zdolať útrapy a protivenstvá svojich nepriateľov. Hrdinovia pre neho predstavujú nádej, že neprávosť nie je všemocná. Aj Platón

odkazuje na etický princíp, v ktorom hovorí o ideji dobra, ktorá je nadradená ostatným a ktorou by sme sa mali riadiť v našom svete (Herec, 2008).

Hrdinské správanie môžeme opísať ako správne, dobré, odmeňované a kladné, ale môžeme vidieť aj konanie opačné. Toto konanie, označované ako záporné, je v príbehu potrestané a dieťa odradzuje. Pôsobí na človeka počas celého života, ale v detstve je veľmi špecifické a nesmierne citeľné.

Peseschkian (1999) je toho názoru, že príbehy slúžia ako predlohy naznačujúce riešenia najrozmanitejších situácií. Dieťaťu pomáhajú tým spôsobom, že ho nabádajú pozeráť na svet novým uhlom pohľadu a ponúkajú mu množstvo alternatívnych riešení. Príbehy sú ako zrkadlá. Dieťa sa v príbehu môže spoznať, identifikovať sa s hrdinom, získať odstup od seba a svojich problémov, alebo prepájať príbeh s vlastnými prežívanými spormi, či želaniami.

K tomuto istému princípu dochádza i pri čítaní rozprávok dieťaťu. Dieťa sa okamžite stotožňuje s hlavným hrdinom a prežíva príbeh veľmi emocionálne až naivne. Napríklad: Ak dieťa počuje príbeh o *Škaredom káčatku*, potom všetky deti, ktoré majú problém začleniť sa do spoločnosti (trpia komplexom menejcennosti) začnú mať pocit, že oni sami sú týmto „káčatkom“, a nakoniec z nich (vďaka „zákonitosti konštruovania sveta“ v rozprávke) vyrastú „labute“. Tieto príbehy predkladajú životné okolnosti, ktoré upozorňujú, že existuje mnoho pozitívnych riešení aj z komplikovaných,

na pohľad stresujúcich situácií (Franz, 1998).

Próza s detským alebo rozprávkovým hrdinom je spätá s množstvom motívov a tém, ktoré vychádzajú z pozície hrdinov a ich roviny poznania seba a priestoru okolo nich v určitom čase – problém dospievania, vlastné sebauvedomovanie, osamotenosť, začleňovanie do kolektívu, hodnoty priateľstva, vzťah medzi dospelým a dieťaťom a iné (Čeňková et al., 2006).

Každá kultúrna a etnická skupina má svoj vlastný systém hodnôt a presvedčenia a odráža vlastný spôsob myslenia, správania, povahových črt, ktoré sú považované za žiaduce a ak ich dieťa nespĺňa, cíti sa ako vyššie spomínané káčatko. Preto sú najlepším pozitívnym príkladom hrdinovia a hrdinky, ktorí žijú na pozadí rôznych sociálnych kontextov a vzťahov medzi postavami (Hourihan, 1997).

V súčasnosti je hrdina vykreslený ako človek či iná bytosť s neobyčajnými schopnosťami, ktorá vďaka svojej šikovnosti, sile, či iným vlohám dokáže prekonať nástrahy nepriateľa a zvíťaziť. Nedá sa odradiť neúspechom, práve naopak, načerpá z neho energiu. Úspech nedostáva ako dar, ale získava ho. Je netrpezlivý a využíva každú príležitosť, aby dosiahol svoj cieľ. Aj duševné vlastnosti hrdinu sú podporované vonkajšími znakmi (je obdarovaný rôznymi čarovnými predmetmi, ktoré mu pomáhajú dosiahnuť cieľ). Nekráča životom ako obyčajný človek, ale ako niekto, komu bol zverený osud sveta (Herec, 2008).

Stretávame sa s rôznymi podobami hrdinov, hoci nesú veľmi podobné prvky. Iným spôsobom je hrdina vykreslený v mýtoch, inak v ľudových a autorských rozprávkach. Pius (2012) uvádza, že rozprávkový hrdina je pokračovateľom a mladším bratom mýtu a eposu.

Hrdina je ten, ktorý znova nastolí zdravú situáciu vo svete, alebo vo vzájomných vzťahoch, porazí zlo, obnoví fungovanie sveta a ľudí, čo sa odklonili od všeobecne platných vzorcov. (Franz, 1998).

Hrdina v mýtoch je často zobrazovaný ako záchranca zeme, svojho národa pred čiernokňažníkmi, čarodejnicami, či drakmi. Stretávame sa s typom hrdinu, ktorý prekonáva nástrahy, spojuje svoj ľud s bohmi a vyvádza ľudí z nešťastia. S týmto typom hrdinu sa môžeme stretnúť v gréckej, indickej, či inej mytológií. Iným typom hrdinov sú postavy „nechcených a odmietaných outsiderov“, ktorí nevyrikajú výzorom alebo fyzickou silou, ale dokážu sa presadiť dôvtipom a odvahou, teda špecifickými charakterovými vlastnosťami, ktoré môžu mať aj formu emancipácie od spoločenských konvencií (typom takejto hrdinky v detskej literatúre je napríklad *Pipi Dlhá Pančucha*). Franz (1998) vo svojom výskume detskej psychológie konštatuje, že dieťa si vytvára modelového hrdinu, ktorého predobrazom môžu byť aj rozprávkové postavy.

Z vyššie uvedeného jednoznačne vyplýva, že literatúra pre deti je nesmierne náročná z hľadiska tvorby, pretože od autora vyžaduje schopnosť orientovať

sa nielen v psychike svojho literárneho hrdinu, ale i v psychike dieťaťa a v jeho rozvíjajúcom sa intelektovom a duchovnom svete (Žemberová, 2000). Práve tejto skutočnosti sa venovali autori zo začiatku 60. rokov 20. stor. (Ďuričková, Gašparová, Bednár, Sliacky, Moric a podobené), ktorých pozornosť sa sústredila na rovnocennosť, sympatiu, fantáziu, úctu a radosť dieťaťa. Tento špecifický prístup nazerania na svet nazývame detský aspekt. Na odkaz uvedených spisovateľov nadväzovali aj autori inšpirujúci sa vlastnými životnými skúsenosťami z detstva, ako napríklad Dušek, či Kováč. V súčasnosti na tradíciu moderných, lyrických i epických, fantastických i tradičnejšie ladených rozprávok v slovenskom prostredí nadväzuje ďalšia generácia autorov, do ktorej patrí napríklad Gabriela Futová, Branislav Jobus či Monika Kompaníková.

## Výskumná časť

Cieľom realizovaného výskumu bolo zistiť, s akým typom hrdinu sa dieťa stretáva, a ktoré vlastnosti a atribúty hrdinu na neho pôsobia pozitívne a negatívne. V rámci výskumu sme sa snažili nahliadnuť do detského sveta a vytvoriť obraz literárnej postavy, ktorú dieťa dokáže uchopiť a interpretovať jej konanie. Počas samotného rozhovoru sme sa opierali o ich vlastné skúsenosti, empirické poznanie, pričom sme sa snažili prepájať empirický svet s fiktívnym svetom rozprávok. Vo výskumnej časti sme deťom

kládli otázky týkajúce sa ich vzťahu k literárnym hrdinom, ako aj vzťahu hrdinov príbehu k sebe navzájom. Základné výskumné otázky sa orientovali na:

- schopnosť čitateľov identifikovať interpersonálne vzťahy postáv v príbehu;
- schopnosť hlbšej komplexnej charakteristiky postáv;
- tvorivú prácu so základným naratívnym rámcom rozprávky.

Na základe cieľa výskumu sme sa rozhodli orientovať na kvalitatívny výskum, názory a postoje detí sme získavali rozhovormi realizovanými vo focusových skupinách. Pracovali sme s tromi focusovými skupinami, v každej z nich bolo 10 detí. Výskumnou vzorkou boli žiaci 3. a 4. ročníkov primárneho vzdelávania. Texty detskej literatúry, ktoré sme s deťmi v rámci rozhovorov vo focusových skupinách analyzovali boli rôzneho druhu a typu, vystupovalo v nich rôzne spektrum postáv, reprezentujúcich rozmanité axiologické typy. Pre podrobnejšiu analýzu sme v príspevku zvolili cyklus *Podmorské rozprávky* od slovenskej autorky Moniky Kompaníkovej, ktorý je modelovým príkladom pozitívneho emocionálneho a mravného posolstva. Predstavuje cyklus príbehov dvoch axiologicky rovnocenných postáv – ryby *Biby* a hada *Rada*. Obe postavy sú situované do podmorského prostredia a spoločne prekonávajú „nástrahy morského života“. V základnom epickom rámci príbeh demonštruje pozitívne hodnotové vzorce vzťahov (empatiu, spoluprácu, súdržnosť, schopnosť prekonávania prekážok). Zau-

Tabuľka 1: Kategórie a kódy analyzovaných rozhovorov získaných vo focusových skupinách

Kategória	Kód
Únik z problému	Výzor
Empatia	Riešenie problému priateľstvom Riešenie problému povzbudením Riešenie problému splnením želania
Životné zručnosti hlavných postáv	Spolupráca a priateľstvo
Vnútna charakteristika priateľa	Pozitívne vlastnosti Negatívne vlastnosti
Asociácia priateľa s rozprávkovým hrdinom	Pripodobnenie priateľa dieťaťa k rybe <i>Bibe</i> a hadovi <i>Radovi</i> Pripodobnenie k rozprávkovým hrdinom iných rozprávok

jímalo nás, ako ich deti budú interpretovať a usúvzťažňovať s vlastnou životnou skúsenosťou. Získané dáta sme v rámci rozhovorov vo focusových skupinách nahrávali a záznamy vyhodnocovali otvoreným kódovaním. Texty s deťmi predtým neboli čítané, ich prvé „čítanie“ a analýza sa uskutočnili práve pre potreby výskumu. V rámci výskumu sme dali priestor subjektívnym vyjadreniam a postojom detí, do ich výpovedí sme vstupovali „len“ dopĺňujúcimi otázkami, nie v rámci korekcie.

V rámci nášho výskumu sme vychádzajú z výpovedí a kódov vytvorili kategórie, uvádzame ich v tabuľke 1.

### Výzor a jeho dôležitosť pri (seba)určení postavy

Naša komunikácia s deťmi o rozprávke sa odvinula v prvej fáze od vonkajšej charakteristiky, teda výzoru postavy, ktorý mal určujúci vplyv na to, ako samu seba

vnímala, aj nato, ako nadväzovala, resp. nenadväzovala vzťahy s okolím. Deti správne vyhodnotili pocit hlavnej postavy ryby *Biby* v rozprávke a jej súvislosť s výzorom. Schovávala sa pred inými, lebo nemala dobré skúsenosti s inými morskými živočíchmi, posmievali sa jej, vešali sa na jej krivé zuby, alebo si myslela, že ju nikto nemá rád. Deti sa v odpovediach zhodli s pocitom samoty, ktorý rybu *Bibu* sprevádzal počas života na podmorskom dne. Podvedome vnímali a empiricky stotožňovali skupinu rýb a vzťahy medzi nimi s kolektívom triedy, došlo teda aj ku korelácii literárneho príbehu a ich empirickej skúsenosti. Aj v triede sú niektoré deti dominantné, obľúbené, hlučné a zábavné, ale taktiež sú tam deti, ktoré si nik nevšúma, utiahnuté a nenápadné, ktoré zažívajú pocit samoty a odmietnutia. Príbeh samotný, čo naznačili aj deti v rozhovoroch, rozvíja emocionálnu empatiu. Deti majú možnosť vcítiť sa do prežívania iných, najmä tých

neprijímaných a prehliadaných na základe výzoru, ktorý implicitne naberal v ich prvotnom hodnotení okolia rozhodujúci vplyv. Zároveň veľmi jasne definovali aj vo fiktívnom texte koreláciu „nepekného výzoru“ a sociálneho odmietania okolím. Výzor ako atribút sebaurčenia tak získal hodnotový príznak.

Dominika: *„Ryba Biba smiešne vyzerala, iné živočíchy za jej vešali na zuby. Nechcela, aby sa jej ostatní posmievali, preto sa schovávala.“*

Adam: *„Hanbila sa za svoje zuby, lebo sa jej ostatné morské živočíchy posmievali.“*

Paulínka: *„Ryby sa jej posmievali kvôli zubom, tak sa radšej schovávala aby ju nikto nevidel“*

Peťa: *„Myslela si o sebe, že je škaredá. Preto sa ostatným rybám vyhýbala. Nechcel, aby ju niekto videl takú škaredú.“*

## Hľadanie riešenia problému

Deti uviedli viacero dôvodov, prečo sa ryba Biba cítila na morskom dne zle. Najčastejšou odpoveďou bola jej nespokojnosť so sebou samou, niektoré deti si však jej smútok spájali aj s hladom alebo so samotou, teda s emocionálnymi aj existenčnými okolnosťami, ktoré (opäť) dokázali identifikovať aj vo vlastnom prežívaní. Len dodajme, že v tejto súvislosti sa autorke textu veľmi dobre podarilo uplatniť personifikačný

potenciál literárnej postavy. Súčasťou realizovanej úlohy bolo aj navrhnúť riešenie, ako by rybu potešili a pomohli jej prekonať jej „bariéry.“ Navrhnutie takéhoto riešenia vyžadovalo od detí vysokú mieru empatie i kreativity. Jedno z riešení osamotenosti videli v nadviazaní priateľstva, iné v povzbudení a podpore, ktorú by jej oni sami prejavili. Súhrnne však možno povedať, že si uvedomovali pozitívny vplyv emocionálnej podpory a sociálnej väzby na prežívanie postavy. V takto nastavenom „čítaní“ sa strácal fiktívny charakter textu, podmorský svet sa v prenesenom význame pre ne opäť stával školskou triedou. Objavili sa však aj odpovede, ktoré akcentovali „nutnosť fyzického prežitia“ (zahnania hladu). Odpovede boli rozmanité a individualizované.

Dominika: *„Ryba Biba sa cítila smutne, lebo nemala čo jesť, bola hladná. Poradila by som jej, aby lovila väčšie ryby, ktoré by jej neprekázli cez deravé zuby. Keď bude mať plné bruško, nebude sa cítiť tak zle a bude veselšia.“*

Adam: *„Cítila sa zle, lebo sa jej posmievali. Poradil by som jej, aby si z toho nič nerobila, aby si ich nevšímala, že im sa to raz vrátí.“*

Paulínka: *„Určite bola Biba smutná zo svojich zubov - ako vyzerá. Ja by som jej povedala, aby nemyslela na to ako vyzerá, ale aká je. Na svoje vnútro - že je milá, priateľská.“*

Petka: *„Rybe Bibe by som povedala, aby vydržala posmievanie, že raz im to všetko odplatí – všetkým tým, čo sa jej posmievali, keď vyzdravie.“*

Žofka: *„Keby som bola rybou v mori, a stretla by som smutnú Bibu, snažila by som jej spraviť nejaký zážitok, aby som ju potešila, obveselila. Spýtala by som sa jej, čo by si priała a ja by som jej to splnila.“*

### Spolupráca a priateľstvo

Každé dieťa identifikovalo spoluprácu a priateľstvo ako základné atribúty vzájomného vzťahu postáv, čím zachytili hlavnú myšlienku rozprávky. Pochopili spoluprácu ako nutnosť pracovať spolu pre spoločný cieľ a priateľstvo ako schopnosť získať si priateľa a udržať si jeho dôveru a záujem. Vďaka týmto pravidlám obe hlavné postavy dokázali prežiť, dopĺňali, resp. vyvažovali sa aj ich fyzické schopnosti, a poskytovalo im aj emocionálnu stabilitu. Zároveň sa prostredníctvom neho „odkrývali“ aj iné vlastnosti postáv - pravdivosť, zvedavosť, dôveru, iniciatíva, najlepší osobný výkon a trpezlivosť. Deti sa tak prostredníctvom charakteristiky postáv dopracovali k ďalšej dôležitej hodnote vzťahov, a síce k vzájomnej opore. Zaujímavé je, že deti uplatnili nielen schopnosť korelácie, ale aj hierarchie vlastností, ktorá vzťah upevňuje. Zaujímavá bola orientácia na výkon, ktorá z ich pohľadu prinášala žiaduce výsledky (išlo vlastne o pretransponovanie životného presvedčenia „šikovnejší vyhráva“). Tá v príbehu

nemala až takú dôležitosť, akú jej deti pri čítaní prisúdili, opäť išlo o projekciu vlastností a hodnôt odporovaných z reálneho života.

Lukáš: *„Pri hľadaní potravy ryba Biba a had Rado použili spoluprácu, keď ryba Biba svietila hadovi Radovi a had Rado lovil rybky do papuľky, Pravdivosť – Biba povedala že nie je pekná, Najlepší osobný výkon – nalovili dve plné papule rybiek, Trpezlivosť – pri love rýb, Priateľstvo – pri stretnutí s Radom bola milá. Keby neboli priatelia, nedokázali by loviť. Mohli by sa pohádať, alebo by išli každý iným smerom.“*

Petka: *„Pri hľadaní potravy využili: Dôveru – že Biba bude dobre svietiť a had Rado bude chytať. Rado bude dôverovať Bibe, že mu bude dobre svietiť na cestu a on do ničoho nenarazí a Biba dôverovala Radovi, že sa o jedlo s ňou rozdelí. Zvedavosť – Ryba Biba keď do nej Rado narazil, pýtala sa ho: Kto to je? Prečo do nej narazil? Odkiaľ prišiel? pravdivosť – pravdivo si povedali svoje problémy. Najlepší osobný výkon – nazbierali dve papule rýb. spoluprácu – pri lovení rýb. Priateľstvo – skamarátili sa.“*

Tomáš: *„Pri lovení rýb ryba Biba využila trpezlivosť – pretože Rado hneď nechápal, čo znamená že Ona má svetlo a On zuby, iniciatívu – keď si niečo pomyslela, to hneď urobila, vnútorný hlas jej povedal že s Radom bude tvoriť dobrý pár pri lovení a naozaj to aj spraví, Priateľstvo – keď sa s ním spríatelila, nebola ku nemu drzá.“*



Martin: „Pri lovení rýb uplatnili priateľstvo – ryba Biba bola ku nemu milá, keby neboli priatelia, nedokázali by uloviť toľko jedla pre obidvoch, mohli by sa pohádať alebo by išli každý iným smerom pri love. Ešte využili spoluprácu pri lovení rýb a trpezlivosť – že lovili tak dlho až do kým nemali dve plné papule rýb“

### **Pripodobnenie priateľa dieťaťa k rybe Bibe a hadovi Radovi a hrdinom iných rozprávok**

Touto kategóriou sme chceli zistiť, do akej miery ich zaujali hlavné postavy príbehov, natoľko, že by k nim prirovnali svojich priateľov a blízkych. Najčastejšie deti prirovnávali svojich priateľov k rybe *Bibe* a k hadovi *Radovi*. Svojou priateľskou a veselou povahou, či smiešnymi kúskami Rada hada ich zaujali a dokázali ich čiastočne usúvzťažniť s reálnymi osobami zo svojho okolia, no už neuvádzali v čom presne, nezamýšľali sa do hĺbky nad podrobnejšou charakteristikou. Ich výpovede teda neboli komplexnejšie. Dôvodom „povrchnosti“ môže byť skutočnosť, že deti danej vekovej skupiny nad vzťahmi, ktoré uzatvárajú, nepremýšľajú, ani ich neanalyzujú, ich vznik je skôr daný intuíciou založenou na vzájomných sympatiách. Iným limitujúcim faktorom bola obmedzená slovná zásoba detí, ktorá im znemožňovala vyjadriť paralelu medzi reálnym priateľom a fiktívnou rozprávkovou postavou zaujímavejšie. Zároveň sa odpovede ukázali ako sociálne (a výskumnícky) žiaduce, bolo zrejmé, že deti odpovedali tak, aby splnili oča-

kávania výskumníka a prejavili sa „v čo najlepšom svetle“.

Paulínka: „Priateľku by som prirovnala k rybe Bibe v tom, že nikoho nebije, neoduráva a nie je zlá.“

Peťa: „Prirovnala by som kamaráta k obom postavám, k Bibe, pretože bola milá a múdra a aj k Radovi, lebo bol dobrý a šikovný.“

Veronika: „Kamarátku by som prirovnala k rybe Bibe, lebo stále niečo rozprávala.“

Žofka: „Prirovnala by som k rybe Bibe, lebo je rovnako hanblivá ako ona.“

Niektoré deti si v súvislosti s osobami zo svojho okolia spomenuli na iné rozprávkové postavy, ktoré ich konaním zaujali, aj tu však mali na zreteli pozitívne vzorce konania.

Maťa: „Kamaráta by som prirovnal k Marienke, (z rozprávky O perníkovej chalúpke – pozn. L. S. ) pretože pomohla bratovi Jankovi vyslobodiť sa z väzenia.“

Tomáš: „Maťa by som prirovnal k Bystrozrákemu. Videl, že mám ťažké veci, pribehol ku mne a pomohol mi.“

### **Bizarné riešenia problémov postáv a alternatívne dokončenie príbehu**

V závere sme zvolili tvorivú aktivitu s textom formulovanú nasledovne:

Navrhni, ako by pokračovalo priateľstvo ryby *Biby* a hada *Rada*. Jej cieľom bolo, aby deti samé zauvažovali nad pokračovaním príbehu, v intenciách jeho hodnotového posolstva, ale aj naratívnej línie. V návrhoch deti nadviazali na pozitívny odkaz príbehu a vzťahov medzi postavami. Zaujímavé bolo, že v niektorých výpovediach zdôrazňovali potrebu nadviazania ďalších sociálnych vzťahov („aby si našli nových kamarátov“) alebo naopak pragmaticky nutnosť prežitia a zaobstarania si potravy uprednostnili pred potrebou sociálnej väzby. Pokračovania príbehu, ktoré uvádzali, boli veľmi originálne a preukázali výraznú schopnosť imaginácie v myslení. Presahovali prostredím a dejom základný rámec príbehu a možno ich hodnotiť ako akčnejšie, než pôvodný príbeh. V tomto bode je zrejماً inšpirácia vizuálnou rozprávkovou kultúrou, najmä animovanými filmami s podmorskými hrdinami (*Hľadá sa Nemo*). Zistením bolo, že na deti akcia, či dokonca konflikt v príbehu nepôsobí znepokojujúco, ale vnímajú ho pozitívne ako dynamický prvok, ktorý rozprávaniu prepožičiava dobrodružnú atmosféru.

Adam: „*Ryba Biba a had Rado by plávali po dne mora až by doplávali k vraku lode. Vo vraku našli poklad a z pokladu vyzdobili podmorskú miestnosť. Vďaka pokladu a peknej miestnosti si ryba Biba našla kopec kamarátov a nikto sa jej nevysmieval. Potápači našli vrak lode s pokladmi a všetko zlato pobrali. Ryba Biba bola smutná, ale stále mala veľa kamarátov.*“

Natálka: „*Chcem byť spisovateľka. Ryba Biba a had Rado by vplávali do hlbín a tam by sa stratili. Ryba Biba by našla jaskyňu a svetielkom by si v nej posvietili. Vošli by do nej a našli tam liek. Vypili by ho, a rybe Bibe by narástli zuby a hadovi Radovi by začalo svietiť svetielko.*“

Lukáš: „*Na podmorské dno by prišli potápači a Bibu s Radom by chytili a dali do akvária. Potom by sa odtiaľ dostali ako to bolo v rozprávke o Nemovi.*“

Maťo: „*Už by sa im zunovalo byť stále na tom istom podmorskom dne. Vošli by do vzduchovej bubliny a rýchlo by leteli do vzdialeného mora. Tam by sa odpojili a spoznávali by iné podmorské dno, našli by si nových kamarátov.*“

Peťa: „*Ja by som pokračovala v spolupráci pri lovení rybiek. Z oceána by prišla iná ryba, ktorá by im robila zle, kradla by im nachytanú potravu. Spolu by sa postavili proti nej a vyhnali by ju.*“

Veronika: „*Keď už by boli najedení, boli by krajší a mohli by chodiť po mori, nikto by sa im nevysmieval. Neboli by takí smutní, tešili by sa zo života.*“

Okrem alternatívneho dokončenia problémov, deti navrhovali aj zaujímavé riešenia individuálnych problémov postáv, poukazujúce na hodnotový rozmer sveta, v ktorom samé vyrastajú. Boli to riešenia neobyčajne radikálne a definitívne, ktoré poukazovali na zjednodušený spôsob vnímania problémov, vyžaduj-

úcich z detského pohľadu „radikálny zásah.“ Preto napríklad na otázku, čo by mala ryba *Biba* urobiť, ako by si mala sama dopomôcť, aby ju mali iné morské príšery radšej, zazneli aj prekvapujúce odpovede:

Katarína: „*Dala by som rybe Bibe zubnú protézu.*“

Daminán: „*Buchol by som jej kladivom do zubov a oni by sa vyrovnali.*“

Len na upresnenie uvádzame, že keď sme podobný výskum realizovali s anderseňskou rozprávkou *Škaredé káčatko*, niektoré odpovede boli ešte prekvapujúcejšie. Od jedného žiaka sme sa napríklad dozvedeli, že by káčatko „malo ísť na plastickú operáciu, alebo aspoň sa nagelovať.“ „Ak nebude pekné, nikto ho nebude mať rád.“ Takéto výpovede pritom nie sú ani tak dôkazom „pokriveného“ hodnotového nastavenia dnešných 9–10 ročných čitateľov, ako skôr dôkaz prieniku (multi)mediality, ktorá ovplyvňuje ich vnímanie skutočného i fiktívneho rozprávkového sveta.

## Záver a námety do diskusie

Náš výskum ukázal, že deti danej vekovej skupiny sú senzitívnymi čitateľmi, no na bezprostrednú komunikáciu o texte nie sú zo školskej praxe zvyknuté a trvá istý čas, kým dokážu sformulovať vlastné stanoviská k prečítanému. Hodnotový

rozmer postáv rozprávkového príbehu si síce uvedomujú, no musia byť k jeho analýze opakovane nabádané. Ak postrehnú v rozprávkových postavách pozitívne hodnotové atribúty, takmer okamžite a automaticky ich dávajú do súvislosti s empirickou realitou, primárne pritom nie je ich vlastné sebaurčenie, ale charakteristika najbližšieho sociálneho okolia, v ktorom sa pohybujú a s ktorým sú zžité (škola, trieda, najbližší kamaráti). Potreba zdieľania vlastného prežívania s okolím často presahuje fiktívny rámec rozprávkového textu do takej miery, až sa od neho odchyľia úplne. Inak povedané, v priebehu výskumu sa neraz tak zahlbili do vlastných zážitkov, až zabudli na rozprávkový príbeh, ktorý mal byť v centre ich záujmu. Implicitne si deti hodnotový rámec rozprávky spájajú s emóciami, ktoré hrdinovia prežívajú, čo je dané nielen ich prežívaním, ale aj tým, že rozprávková postava samotná je charakterizovateľná a utváraná jednak na základe konania, ale aj na základe vnútorného prežívania. To býva neraz exponovanejšie a jednoznačnejšie formulované, než je tomu u postáv vyskytujúcich sa v literatúre pre dospelých. Detskí čitatelia intenzívne vnímajú, či konanie a prežívanie postáv „harmonizuje“ s ich vlastným vnútorným a hodnotovým nastavením. Ak tomu tak nie je, dokážu (niekedy aj pomerne radikálne) navrhnúť také smerovanie príbehu, ktoré tejto harmonizácii zodpovedá vedené presvedčením, že „takto bude rozprávka lepšia.“ Formovanie hodnotového sveta dieťaťa prostredníctvom literatúry a číta-

nia všeobecne nie je jednoduchý proces a z pohľadu pedagóga (a výskumníka) vyžaduje čoraz premyslenejšiu motiváciu. Ide však o proces dôležitý, máme zato, že literatúra by ani v dnešnej postmodernej spoločnosti zahltenej médiami a vizuálnymi podnetmi nemala byť v živote dieťaťa akýmsi trpeným „apendixom“, ale pevnou súčasťou jeho vyvíjajúcej sa osobnosti. Ostáva otázkou a námetom do diskusie budúcej pedagogickej praxe,

ako dostatočne využiť projekciu empirického prežívania detí do fiktívneho sveta rozprávok. Nakoľko sme však pri analýzach postrehli častú potrebu detí príbeh „rozpohybovať“, domnievame sa, že ďalším stupňom práce s textom by mohla byť tvorivá dramatizácia, ktorá (ako nám potvrdili pozorovania pedagogickej praxe), je doteraz v súvislosti s vyučovaním literatúry nedostatočne využívaným (okrajovým) prvkom.

## Literatúra

- Andričíková, M. (2013). *V znamení premeny (Interpretačné štúdie o autorskej rozprávke)*. Levoča: Modrý Peter.
- Čeňková, J., et al. (2006). *Vývoj literatury pro mládež a její žánrové struktury*. Praha: Portál.
- Černoušek, M. (1990). *Deti a svět pohádek*. Praha: Albatros.
- Doležel, L. (2003) *Heterocosmica. Fikčné a možné světy*. Praha : Karolinum.
- Franz, M. L. (1998). *Psychologický výklad pohádek : smysl pohádkových vyprávění podle jungovské archetypové psychologie*. Praha : Portál.
- Havlínová, M. (1978). *Knižka pro rodiče o dětech a čtení*. Praha : Albatros.
- Herec, O. (2008). *Z teórie modernej fantastiky*. Bratislava : Literárne informačné centrum.
- Hourihan, M. (1997). *Deconstructing the Hero: Literary Theory and Children's Literature*. New York : Routledge.
- Chaloupka, O., & Nezkusil, V. (1976). *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury II*. Albatros: Praha.
- Chaloupka, O. (1989). *O literatuře pro děti*. Praha : Československý spisovatel.
- Chaloupka, O. (1995). *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha : Victoria Publishing.
- Klátik, Z. (1975). *Slovo, klíč k detstvu*. Bratislava : Mladé letá.
- Kompaníková, M. (2013). *Hlbokomorské rozprávky*. Bratislava: Artforum.
- Kopál, J., Tučná, E., & Preložníková, E. (1987). *Literatúra pre deti a mládež*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Kopál, J. (1984). *Literatúra pre deti v procese*. Bratislava : Mladé letá.
- Peseschkian, N. (1999). *Příběhy jako klíč k lidské duši*. Praha : Portál.
- Pius, M. (2012). *Od mýtov k rozprávkam*. Bratislava : Goralinga.

- Sedlák, J. (1971). *Rozprávka, povesť, poviedka v literatúre pre mládež*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave.
- Stanislavová, Z. (2010). *Dejiny slovenskej literatúry po roku 1960*. Bratislava : Literárne informačné centrum.
- Trubíniová, V. (2007). *Predškolská Pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. Ružomberok : Katolícka univerzita Ružomberku.

**Mgr. Lenka Szentesiová, Ph.D, Katedra preprimárnej a primárnej edukácie**  
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislavě  
*szentesiova@fedu.uniba.sk*



# Jazykové uvědomování u dětí mladšího školního věku<sup>1</sup>

## Language awareness of primary school aged children

*Anna Kucharská, Martina Šmejkalová*

**Abstrakt:** Předložená empirická studie se zabývá jazykovým uvědomováním u dětí mladšího školního věku a jeho hodnocením. Je založena na výzkumných datech, která byla sebrána u 515 žáků 1.–4. ročníku ZŠ v rámci projektu GAČR Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika. V rámci široce koncipované baterie byl pro účely projektu administrován nový nástroj s názvem *Test jazykového uvědomování*. Nový nástroj je v tomto textu popsán, vymezeny jsou základní principy jeho administrace a prezentována data demonstrující vzestupné výkony žáků v dílčích subtestech testu i jeho dvou významných částech – v části zaměřené na morfolonii (A) a v části zaměřené na slovtvorbu (B). Analyzovány také jsou statistické parametry testu, jako je reliabilita (Cronbachovo alfa) a souběžná validita testu, která spočívala v nalezení vztahu mezi *Testem jazykového uvědomování* a dalšími testy jazykových schopností a dovedností (fonologické testy, *Slovník*, *Opakování pseudoslov*, test naslouchání *O neposedné hvězdičce*). Validita testu byla zkoumána pomocí korelace mezi *Testem jazykového uvědomování* a dalšími gramotnostními testy (dekódování, porozumění). V závěru článku jsou na základě položkové analýzy i dalších nálezů doporučeny postupy pro následnou úpravu testu. Z dosažených výsledků vyplývá, že je možné test považovat za perspektivní v oblasti hodnocení úrovně jazykového uvědomování u žáků mladšího školního věku.

**Klíčová slova:** jazykové uvědomování, fonologie, morfologie, slovtvorba, dekódování, porozumění, fonologické testy, slovníková zkouška, test naslouchání, reliabilita, validita

**Abstract:** The presented empirical study is focused on language awareness amongst school-age children and its evaluation. It is based on research data, which has been collected from 515 pupils from 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> grades of primary schools. The data collection was realized within the project “GACR Reading comprehension – a typical development and its risk”. Within the

---

<sup>1</sup> Tato empirická studie vznikla za laskavé finanční podpory Grantové agentury České republiky v rámci řešení projektu Pedagogické fakulty UK v Praze P407/13-20678S, Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika.

broadly conceived batteries for the project a new tool called the *Test of language awareness* was administered. The article describes the tool, defines the basic principles of its administration and presents data, which demonstrate the rising pupil performances in tests sub-test and its two major parts – in the part focused on morphology (A) and section focusing on word (B). The statistical test parameters such as reliability (Cronbach's alpha) and congruent validity of the test are also analysed. The concurrent validity was consisted by finding a relationship between tests of language awareness and other tests of language skills and abilities (phonological tests, *Vocabulary*, *Pseudo-words Repeating*, *Little star* – listening test). Validity of the test was examined using the test correlates of language awareness and other literacy tests (decoding tests, comprehension tests). At the end of the article other procedures for subsequent test modification are recommended, based on an item analysis and other findings. The obtained results show that the tool can be considered promising in assessing the level of language awareness among primary school pupils.

**Key words:** language awareness, phonology, morphology, word formation, decoding, comprehension, phonological tests, vocabulary test, listening comprehension test, reliability, validity

### Úvod

Osvojování mateřského jazyka je proces, který probíhá od nejbližších vývojových etap a bez nadsázky lze konstatovat, že v některých aspektech – např. z hlediska slovní zásoby – po celý život, přičemž zásadní je období dětství. Jazyková úroveň, jazykové schopnosti a dovednosti ovlivňují socializaci jedince – jeho schopnosti účinně navazovat sociální vztahy, zapojit se do společnosti. Mají svou vývojovou dynamiku a rozvíjejí se v interakci vnitřních a vnějších faktorů. Jsou dispozičně i sociálně podmíněné: např. podle Průchy (2011) má vliv struktura rodiny, socioekonomické postavení a profese rodičů a jejich úroveň vzdělání.

Ve školním věku má jazyková úroveň jedince dopad na vzdělávání, v dospělosti na pracovní uplatnění. Školní

výuka mateřského jazyka závisí kromě vnějších vlivů, jako je školní prostředí, vliv učitele, metody výuky a domácí rodinné prostředí, na vnitřních dispozicích – obecných i speciálních schopnostech, osobnosti dítěte a motivaci. Děti nastupující do školy mají různou úroveň jazykových schopností a dovedností. Výuka mateřského jazyka musí respektovat vývojovou úroveň školáků, ale také dávat podněty k jejich dalšímu rozvoji v oblasti jazyka. Učitel si všímá rozdílů mezi žáky z hlediska jazykových předpokladů a volí takové metody, které umožňují dosahovat výukových cílů. V současné době je již překonán názor, že školák vstupuje do školy jako „tabula rasa“, naopak, stále více se uplatňuje konstruktivistický přístup k vyučování (Tonucci, 1991), který se snaží zapojit do výuky dosavadní zkušenosti a předsta-



vy žáka, získané v předchozích etapách (tzv. prekoncepty), byť mohou být velmi naivní a neucelené. I ve výuce českého jazyka se konstruktivistický pohled na výuku v poslední době zkoumá a uplatňuje také v didaktice českého jazyka (Hájková et al., 2013, 2014, 2015, 2016; Štěpáník & Chvál, 2016). Jazykové uvědomování může mít pro výuku českého jazyka charakter oněch prekonceptů.

Výuka českého jazyka klade nároky na všechny jazykové roviny. I když existují různé typy žáků se školní neúspěšností v českém jazyce, velkou část z nich tvoří žáci se specifickými poruchami učení, případně s dalšími vývojovými odchylkami, jako je např. vývojová dysfázie. U obou skupin žáků se setkáváme s narušením vývoje jednotlivých jazykových rovin, které brání úspěšnému osvojování znalostí a dovedností v českém jazyce. Součástí řešení problémů neúspěšných žáků je stanovení dosažené vývojové úrovně v jazykových rovinách, což umožňuje porozumět podstatě jejich obtíží, ale také dát podnět pro příslušné intervence u deficitních schopností, příslušících k jazykovým rovinám. Proto také bývá součástí pedagogicko-psychologické nebo logopedické diagnostiky posouzení vývojové úrovně v jazykových rovinách (foneticko-fonologická, morfolo-gicko-syntaktická, lexikálně-sémantická, pragmatická; Tomická & Kucharská, 2007). Bývají užívány standardizované nástroje, jako např. slovníkové zkoušky a zkoušky sémantických schopností (některé verbální subtesty z testů inteligence, např. WISC, Woodcock-Johnson

III), fonologické testy (např. *Baterie testů fonologických schopností*, Seidlová Málková & Caravolas, 2014), testy morfolo-gických a syntaktických schopností (např. *Heidelberský test vývoje řeči*, Grimmová et al., 1997). Nejedná se o pedagogickou diagnostiku, která by zkoumala dosažené vědomosti a znalosti z hlediska učiva českého jazyka, nýbrž o diagnostiku předpokladů pro výuku českého jazyka – jazykových schopností a dovedností. Jedním z nich je tzv. jazykové uvědomování, které zahrnuje širokou škálu již dosažených jazykových kompetencí. V českém poradenském prostředí se nejčastěji setkáváme s pojmem *jazykový cit* (Žlab, 1992), který je užíván k hodnocení porozumění jazykovým jevům, jež si dítě osvojuje spontánně, nikoli prostřednictvím školního vzdělávání. Vágnerová a Klégrová (2008) pracují s konkrétnějšími jazykovými pojmy, rozlišují v rámci jazykových rovin fonologické, morfolo-gické, syntaktické a sémantické schopnosti a zdůrazňují, že jejich rozvoj může být diskrepantní – nemusejí se rozvíjet stejně kvalitně.

V našem projektu jsme pracovali se zastřešujícím pojmem *jazykové uvědomování*. Chápeme ho jako takové nakládání s jazykovými prostředky, které je založeno na předchozím poznání zásad struktury a fungování jazykového systému. Na rozdíl od tradičního chápání české lingvodidaktiky, která „uvědoměným užíváním“ rozumí především „na základě znalostí získaných prostřednictvím školní edukace“, jsme pro potřeby tvorby tohoto textu počítali s uvědoměným uží-

váním jazyka na základě jeho osvojování v průběhu celého dosavadního procesu socializace dítěte, nezávisle na institucionální edukaci (i když se po vstupu do školy na jeho dalším rozvoji právě školní edukace podílí). *Jazykové uvědomování* potom chápeme jako proces, jímž se dosahuje jazykového uvědomění. Podle definice Association of Language Awareness jde o „*explicitní znalosti o jazyku, vědomé vnímání a citlivost v jazykovém vzdělávání a výuce i používání jazyka*“ (ALA, 2012).

V posledních desetiletích je jazykové uvědomování (*language awareness*) zkoumáno v mezinárodních výzkumech z různých pohledů. Nás zajímají aspekty, které vstupují do výuky mateřského jazyka – tedy povědomí o jeho vlastnostech a struktuře<sup>2</sup>. Jedná se zejména o zkoumání vývoje fonologického a morfo-syntaktického uvědomování (*phonological awareness, morpho-syntactical awareness*, např. Derwing & Baker, 1986; Carlisle, 1995; Fowler & Liberman, 1995; Carroll et al., 2003; Casalis & Louis-Alexandre, 2000). Ukazuje se, že tato oblast má velký význam pro celou řadu znalostí a dovedností, které dítě nabývá ve školním prostředí, a vysvětluje i vznik možných obtíží ve čtení a psaní u dětí s vývojovými odchylkami. Zejména bývá sledován vztah mezi jazykovým uvědomováním a rozvíjející se gramotností (Carlisle & Nomanbhoy, 1993; Nagy, Berninger, & Abbott, 2006;

Carlise, 2010). Zatímco fonologické uvědomování bývá nejčastěji dáвано do souvislosti s rozvojem dekódování a psaní (*spelling*) (Carlise, 1988; Treiman, Cassar, & Zukowski, 1994; Bird, Bishop, & Freeman, 1995; Sénéchal, 2000; Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000; Catts, Fey, Zhang, & Tomblin, 2001; Ehri et al., 2001; Nation & Snowling, 2004; Kirby et al., 2012), jazykové uvědomování ve vyšších rovinách (morfologie, sémantika, syntax) ovlivňuje zejména porozumění čtenému (Tylor & Nagy, 1990; Foorman, Petscher, & Bishop, 2012). Jiné studie se soustřeďují na vztahy mezi morfologickým uvědomováním a slovní zásobou, přičemž bývá nejčastěji nalézán oboustranný vztah (Nagy, 2007; McBride-Chang et al., 2008). Zkoumána je i souvislost mezi jazykovým uvědomováním a riziky obtíží v rozvoji gramotnosti; dále i jazykové deficity u dětí s poruchami učení (Bird, Bishop, & Freeman, 1995; Vellutino et al., 1995; Elbro & Arnbak, 1996; Nagy et al., 2003; Moll et al., 2016).

## Cíl studie

Jazykové uvědomování bylo v projektu GAČR *Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika* jedním z měřítek rozvíjejících se čtenářských dovedností, včetně porozumění čtenému. Protože je v ČR k dispozici pouze jeden diagnostický nástroj, a to *Zkouška jazykového citu*

<sup>2</sup> Samotný pojem bývá užíván i v jiném významu – jako povědomí o existenci různých jazykových systémů, tedy cizích jazyků.

(Žlab, 1992), který již není příliš citlivý u dětí ve středním školním věku (Vágnerová & Klégrová, 2008), překročili jsme ke konstrukci nového testu jazykového uvědomování. Cílem předložené studie je seznámit čtenáře s nově konstruovaným *Testem jazykového uvědomování* – s teoretickými východiský, podstatou testu a jeho částmi. Na jeho přípravě a zpracování dat se podílely autorky předloženého článku (Kucharská et al., 2014). V tomto textu odpovídáme na následující otázky:

- 1) *Jaká je spolehlivost Testu jazykového uvědomování?*
- 2) *Existují rozdíly ve výkonu v testu mezi chlapci a dívkami a mezi výukovými metodami čtení?*
- 3) *Jak se zvyšuje výkon v testu?*
- 4) *Jsou části A (Morfologie) a B (Slovtvorba) rovnoměrně konstruovány a jak jsou plněny jednotlivé položky?*
- 5) *Existuje vztah mezi Testem jazykového uvědomování a dalšími jazykovými testy?*
- 6) *Existuje vztah mezi Testem jazykového uvědomování a testy sledujícími čtenářské dovednosti (dekódování a porozumění čtenému)?*

## Metodologie

### Záměr výzkumného projektu

Projekt *Porozumění čtenému* – *typický*

*vývoj a jeho rizika* se zaměřoval na dvě skupiny respondentů – děti intaktní, tj. s typickým vývojem, ve věku 6–10 let, navštěvující 1.–4. ročník ZŠ, a na děti s riziky čtenářských obtíží (děti se specifickými poruchami učení, s vývojovou dysfázií, děti s poruchami autistického spektra a tzv. slabí čtenáři) ve 4. ročníku ZŠ, kdy by měly být již rozvinuty základní čtenářské dovednosti. Hlavním cílem projektu bylo popsat vývojovou trajektorii rozvíjejícího se porozumění čtenému, zjistit vztah mezi dekodováním a porozuměním čtenému a dalšími proměnnými (kognitivní a jazykové schopnosti, environmentální vlivy, vliv výukových metod aj.) a identifikovat rozdíly v dosaženém rozvoji porozumění čtenému u rizikových dětí<sup>3</sup>.

V rámci jazykových schopností jako faktorů ovlivňujících porozumění čtenému jsme stáli před otázkou, které nástroje budou použity. Protože bylo naším záměrem, kromě jiného, rozšířit repertoár užívaných metod k hodnocení jazykových schopností a dovedností, rozhodli jsme se vytvořit test nový, který by byl použitelný i u dětí vyšších věkových kategorií.

Do prezentace výsledků *Testu jazykového uvědomování* byly zahrnuty dvě části – *morfologie (A)* a *slovtvorba (B)*<sup>4</sup>. Každá z nich je rozdělena do 4 bloků podle konkrétních jazykových jevů. Každý blok obsahuje 5 testovacích položek

<sup>3</sup> Souhrnné výsledky typické populace byly již knižně publikovány (Kucharská et al., 2015), detailní výsledky *Testu jazykového uvědomování* představujeme právě v tomto článku, nebyly zatím publikovány.

**Tabulka 1** Vzorek sledovaných dětí v T1 (podzim 2013)

	1. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.
<b>Chlapci (N)</b>	57	55	55	71
<b>Dívky (N)</b>	74	70	70	63
<b>Analyticko-syntetická metoda (N)</b>	69	61	63	63
<b>Genetická metoda (N)</b>	62	64	62	71
<b>Celkem (N=počet)</b>	131	125	125	134
<b>Rozpětí věku (v měs.)</b>	71-104	82-106	96-116	100-135
<b>Průměrný věk (směrodatná odchylka)</b>	82 (5,44)	93 (4,6)	105 (4,52)	117 (5,13)

*Pozn. Uváděné počty v jednotlivých tabulkách se mohou drobně lišit – nebyla vždy získána data od všech respondentů.*

založených na stejném principu. Pro sjednocení postupů při administraci byl připraven metodický návod, který dává administrátorům pokyny, jak reagovat na konkrétní otázky. Stanovuje podmínky opakování podnětové situace v případě nepochopení otázek. Současně dává i pokyny ke skórování.

Test je určen pro individuální administraci. Předkládá se ústně, bez časového omezení. Žák je uveden do každého bloku zácvičným úkolem (bez přidělení bodů za správné řešení), ve kterém administrátor podá úkol podle přesně formulovaných instrukcí. Vzhledem k nízkému počtu otázek jsou žákovi položeny vždy všech-

ny otázky, i kdyby z počátku neodpovídal správně. Za každou správnou odpověď získává 1 bod. V obou částech testu tak může získat max. 20 bodů, celkový maximální hrubý skóre je 40 bodů.

### **Průběh výzkumu a výzkumný vzorek<sup>5</sup>**

Respondenti byli vyhledáni na základě informovaného souhlasu ředitelů základních škol v Praze, Středočeském a Jihočeském kraji (Kucharská et al., 2015). Učitelky rozdaly na rodičovských schůzkách, případně prostřednictvím žákovských knížek, písemnou infor-

<sup>4</sup> Třetí část testu, která se věnuje syntaxi a bude publikována samostatně, byla také v projektu ověřována. V současné době jsou data zpracovávána a analyzována. Předpokládáme, že se *Test jazykového uvědomování* bude v budoucnu skládat ze tří částí.

<sup>5</sup> I když byl *Test jazykového uvědomování* použit i u rizikových čtenářů (etapa T3, jaro 2015), tato studie představuje pouze výsledky typické populace, tedy výsledky dětí s žádným typem čtenářských či vývojových obtíží.

maci o realizaci výzkumu v dané škole. Součástí vstupních informací bylo seznámení rodičů s cíli výzkumu a jeho průběhem, se způsobem testování ve školách a s principy etického přístupu k respondentům i s ochranou osobních dat. Rodiče, kteří dali souhlas k účasti svého dítěte ve výzkumu, mohli kdykoli v průběhu výzkumu své stanovisko změnit.

*Test jazykového uvědomování* (část A a B) byl zadáván v podzimní etapě výzkumu v roce 2013. Celkový počet respondentů přesahoval 500 žáků 1.–4. ročníku (viz tabulku 1). Při konstrukci vzorku jsme dbali na vyváženost z hlediska věku, pohlaví a výukových metod čtení.

## Nový Test jazykového uvědomování

### *Odůvodnění vzniku nového testu*

Při designování obsahu testovacích položek *Testu jazykového uvědomování* jsme vycházeli z *Testu morfologického uvědomování*<sup>6</sup> určeného pro děti na konci předškolního věku. Snažili jsme se zachovat strukturu tohoto testu, ale zařadit obtížnější položky s cílem zjistit, zda děti přirozeně cítí testované morfologické struktury češtiny, případně doplnit kategorie další. *Test morfologického uvědomování* nám tedy sloužil jako velmi dobrý pretest, na němž jsme mohli provádět

metodologické úvahy při tvorbě zásad testu nového. Ty se nesly v těchto liniích:

(a) Bylo nutno zohlednit fakt, že testované české děti (střední Čechy) vyrůstají ve specificky diglosním jazykovém prostředí a jejich prvním osvojovaným kódem je většinou obecná čeština. Pokud jakýkoliv vývojověpsychologický test vyžaduje od dětí dodržovat spisovnou jazykovou, zejména hláskoslovnou a morfologickou normu (a to *Test morfologického uvědomování* vyžadoval), je to nutno pokládat za jistý jeho handicap (není-li na testování znalosti spisovného jazyka přímo zaměřen). Z tohoto důvodu jsme se rozhodli vyhnout se otázkám, které v původním *Testu morfologického uvědomování* jako „správné“ vyžadovaly odpovědi, jež sice jsou kodifikovány ve spisovné češtině, avšak děti se s nimi v běžně mluvené komunikaci nemusejí vždy setkávat, resp. tyto jevy jsou v běžně mluvené komunikaci středočeských dětí silně interferovány obecnou češtinou. Jednalo se např. o vyžadovaný instrumentál plurálu v položkách typu *Ve školce kreslíme... (vodovými barvami)*, jenž je klíčovým distinktivním rysem obecné a spisovné češtiny, či tvary číslovky *dva*, *oba* nebo obecněčeské diftongizace *Šli jsme proti... (dvěma malým chlapcům)*. Zejména v případě reliktu duálových tvarů se jedná o jev, jehož osvojení předpokládá opakovanou edukaci (dítě se spíše setkává s podobami \**Ve školce kreslíme*

<sup>6</sup> Test morfologického uvědomování byl použit v projektu ELDEL, viz [www.eldel.cz](http://www.eldel.cz), pro děti předškolního věku. Vycházel z *Testu jazykového citu* (Žlab, 1992). Výsledky studie jsou prezentovány v odborném tisku (Kucharská, 2014).

*vodovejma barvama. \*Šli jsme proti dvěma malejm chlapcům).*

Kromě výše uvedených jako další problém spatřujeme i to, že u starších žáků bychom neuměli rozhodnout, kde je vedena hranice mezi přirozeným jazykovým uvědoměním a výsledky lingvistické školní edukace v rozmezí 1. až 4. ročníku základní školy.

(b) Naopak využít jsme se rozhodli jevy, které v češtině kolísají nebo jsou řazeny ke speciálním skloňovacím podtypům. U velmi malého dítěte lze zřejmě obtížně posuzovat validitu odpovědi (srov. např. gen. fem. pl. typu *Maňásek má krabici, ale chtěl by mít pět... krabic*),<sup>7</sup> starší dítě už by mělo reflektovat stav tak, jak je obvyklejší ve spisovném úzu.

(c) Náročnou výzvou také byla sémantika příkladových vět za situace, kdy sledovaný jazykový jev a testologické požadavky nutně vyžadují jistou umělou konstruovanost („tzv. papírové věty“). I zde jsme vycházeli z dřívějších zkušeností a snažili jsme se vyhnout „dadaistickým“ příkladům typu *\*Maňásek má oko, ale chtěl by mít pět... (očí)*, s nimiž původní test *Test morfologického uvědomování* pracoval a které – dle našeho soudu – byly snad vhodně voleny pro děti předškolního věku, ale u žáků čtvrtého ročníku by už zřejmě vyvolávaly nežádoucí konotace v konfrontaci s mimojazykovou realitou.

(d) Sledované lingvistické jevy prozrazovaly, že ačkoliv mělo být zjišťováno

morfologické uvědomování, test měl ve skutečnosti nakročeno k daleko komplexnějšímu pohledu. To je zcela přirozené, neboť málokterý jev v přirozené komunikaci můžeme označit za „čistě morfologický“, problém však spočíval v tom, že test si komplexnosti a provázanosti jevů v systému jazyka nebyl vědom, a tím mohlo dojít ke snížení jeho citlivosti ve vztahu ke zkoumané kategorii. Někde docházelo k interferenci hlediska temporálního s hlediskem slovesného vidu: *Skákat do vody. Helena... (skáče/skáká\* do vody). Říct pohádku. Učitelka... (řekne/říká pohádku)*, jinde se zjišťovaly jevy slovtvorně-sémantické, navíc takové, které dělají obtíže i dospělému roditelmu mluvčímu (účelová adjektiva versus dějová adjektiva: *Jak se říká papíru, do kterého něco balíme?* Vyžadovaná správná odpověď *balící (sic!) papír*).

Opět zcela přirozeně některé testové položky přesahovaly také do oblasti syntaxe (gramatická shoda). S označením *Test morfologického uvědomování* tedy nebylo možné si vystačit, proto byl zvolen název *Test jazykového uvědomování*.

### **Lingvistický obsah**

Zadání znělo, abychom se pokusili vytipovat vhodné jevy pro identifikaci stupně jazykového uvědomění žáka mladšího školního věku, tedy jevy složitější než v původním *Testu morfologického uvědomování*. Pro zachování kontinuálního pohledu byly v zásadě respektovány již

<sup>7</sup> Záludnost dublet v češtině vedla i k tomu, že někdy byl jako „správný“ vyžadován jen jeden tvar z kolísajících dublety (češe/česá), ačkoliv kodifikovány jsou oba: *Česat si vlasy. Sestra si... (češe vlasy)*.

dříve sledované jevy, přestože i my jsme si museli být vědomi výše uvedených limitů, např. skutečnosti, že nejen mezi již nastíněnými jevy, ale např. i mezi morfologií a slovtvorbou nelze vést ostrou hranici.

### ***Vyloučené lingvistické obsahy***

Původní záměr obsahoval více témat ke sledování morfologického uvědomování. Po expertní analýze byly vyloučeny 4 obsahy – z věkových hledisek, ale také z hlediska záměru mít stejné rozsahy otázek pro obě části testu.

#### **• Gramatický rod / životnost**

Kategorie nebyla testována, neboť se má v mladším školním věku za poměrně ustálenou. K testování byla původně navržena úloha, která by zjišťovala, zda dítě uvědoměle rozlišuje, že v akuzativu u životných maskulin je koncovka -a, zatímco u neživotných -O. Koncovka -a se chápe jako příznaková (*Dostali jsme góla. Nedala mi ani boda.*)

#### **• Slovesná osoba**

Kategorie nebyla testována pro obtížnou technickou realizaci dotazování pomocí testových úloh (navržená testová úloha vyžadovala doplnit tvar predikátu v tvarově zřetelném minulém či budoucím čase), přestože je evidentní, že právě slovesná osoba je velmi silně spjata s antropocentrickou podstatou jazyka (JÁ / TY / ON = mluvčí – adresát – ostatní svět) a je pro zjišťování procesu jazykového uvědomování jako jazyková kategorie klíčová. Tato oblast by v budoucnu mohla

být zkoumána některou kvalitativní technikou, příp. speciální kognitivistickou metodikou. Z hlediska jazykového uvědomování by bylo cílem rozvíjet dosavadní poznatky o tom, v kterém věku a do jaké míry si žák mladšího školního věku uvědomuje funkci slovesných formantů jako prostředků kategorizace 1., 2. a 3. osoby (srov. také Höflerová, 2013).

#### **• Slovesný čas**

Kategorie nebyla testována, neboť se rovněž má v tomto věku již za poměrně ustálenou, z lingvodidaktického hlediska se problematice věnuje např. Höflerová (2013, 2014). V budoucnu by se možná ještě mohly testovat různé méně frekventované způsoby vyjádření různých dějů (historický prézens: *Prvního září loňského roku vcházím poprvé do naší školy.* Prézentem vyjádřená budoucnost: *Příští rok jdu do druhé/šesté třídy. Večer jdu do kina.*)

#### **• Slovesný způsob**

Kategorie nebyla testována pro obtížnou testovatelnost. Nabízí se ale např. testovat míru osvojení adekvátních jazykových prostředků ve vztahu ke stupni jistotní modality a zejména otázku tvorby kondicionálu, která je v češtině velmi specifická.

### ***Další použité nástroje***

Testová baterie projektu Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika byla velmi bohatá, ve dvou etapách výzkumu bylo použito na dvacet různých diagnostických nástrojů (Kucharská et al., 2014).

Pro potřeby tohoto článku využijeme jen ty, které mohou poukázat na vztahy mezi sledovanými proměnnými a testovaným jazykovým uvědomováním.

Pro posouzení kognitivních schopností byl použit subtest *Kostky* z Wechslova inteligenčního testu – WISC-III (Krejčířová, Boschek, & Dan, 2002). V oblasti hodnocení jazykových schopností a dovedností bylo použito více nástrojů: fonologie byla zkoumána testy *Izolace hlásek* a *Transpozice hlásek* z *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2.–5. ročníku ZŠ* (Caravolas & Volín, 2005), doplněním oblasti pak byl test *RAN* (rychlé automatické jmenování) a *Opakování pseudoslov* (fonologická paměť). Sémantická stránka byla sledována testem *Slovník*, který je ukazatelem receptivní slovní zásoby (podle Seidlové Málkové a Smolíka, in Kucharská et al., 2014, test byl nově doplněn o těžší položky pro děti školního věku).

Čtenářské dovednosti byly hodnoceny testy z výše uvedené standardizované baterie (Caravolas & Volín, 2005), konkrétně se jednalo o *Test rychlého čtení* a *Čtení pseudoslov* pro posouzení úrovně dekódování (rychlost a přesnost čtení). V této baterii se také nachází *Test čtení s porozuměním*, který umožňuje hodnotit porozumění čtenému prostřednictvím doplňování vhodných slov do vět.

Dále byly využity nově konstruova-

né testy porozumění (Kucharská et al., 2014), mající podobu příběhu. Jednalo se jednak o test založený na schopnosti naslouchání (*O neposedné hvězdičce*). Po vyslechnutí příběhu, který byl zadáván prostřednictvím profesionálně namluvené nahrávky, dítě odpovídalo na stanovené otázky. Vytvořeny byly i zkoušky hlasitého čtení s porozuměním (*Krmení králíků*)<sup>8</sup>. Otázky byly ve všech testech porozumění konstruovány stejně, zahrnovaly dvě složky porozumění – explicitní, kde kladené otázky vycházely z informací v textu, a implicitní, ve které dítě vysuzovalo odpovědi na základě svých předchozích zkušeností či schopnosti „číst“ mezi řádky.

## Výsledky a jejich interpretace

### Reliabilita testu

Abychom mohli provádět příslušné statistické zkoumání výsledků nově konstruovaného *Testu jazykového uvědomování*, zastavíme se nejdříve u hodnocení jeho reliability – zjištění, zda je nástroj spolehlivý pro hodnocení sledovaného jevu (v našem případě jazykového uvědomování). Je-li test zaměřen na jednu sledovanou vlastnost, souvisí pak nízká hodnota koeficientu s vyšší chybou

<sup>8</sup> Pro potřeby tohoto článku neuvažujeme lingvistické otázky vymezení vidovosti, totiž že: „Vid není čistě gramatickou kategorií, proto nevede ostrá hranice mezi prostředky morfologickými a slovo- tvornými.“ (Grepel et al., 1996, s. 320).



měření (Škaloudová, 1998). Zajímala nás vnitřní konzistence testu, pro výpočet reliability byl využit Cronbachův koeficient  $\alpha$ . Výsledky poukazují na poměrně dobrou reliabilitu *Testu jazykového uvědomování* (viz tabulku 2). Ve většině případů dosahoval koeficient dostačujících hodnot (nad 0,9 vynikající reliabilita, nad 0,8 dobrá reliabilita, nad 0,7 přijatelná reliabilita, Škaloudová, 1998).

### **Popisná statistika a vývojová dynamika výkonů v Testu jazykového uvědomování**

Z tabulky 3 je zřejmé, že celkový výkon v *Testu jazykového uvědomování* (dále jen *TJU*), podobně jako skóry v bloku A (Morfologie) a B (Slovotvorba), má vzestupnou tendenci (viz tabulku 3, graf 1 a 2). Žáci vyšších ročníků skórují lépe než žáci nižších ročníků – jazykové výkony sledovaných dětí se statisticky významně zvyšují. Vzestupný trend je poměrně stabilní, statistická významnost rozdílů je vysoká (Kruskal-Wallisův test,  $H(3)=204,2$ ,  $p<0,001$ ). Největšího posunu v celkovém skóru je dosaženo mezi prvním a druhým ročníkem (Cliffovo  $\delta = 0,49$ ). Protože nebylo ani ve 4. ročníku dosaženo v průměru hodnot blízkých se maximálnímu počtu bodů, domníváme se, že by mohl mít test užití i u starších školáků.

Zajímali jsme se také o to, jak byly naše části testu A (Morfologie) a B (Slovotvorba) náročné pro respondenty. Jak se ukázalo, část B, zaměřená na slovo-

tvorbu, byla, kromě výsledků u žáků 1. ročníku (viz tabulku 4), statisticky významně náročnější (min.  $p < 0,03$ ). Rozdíly však nejsou příliš velké (Effect size, Cohenovo  $d$  max. 0,3). Je to zřejmé i z krabicového grafu 3, ukazujícího na průměry a směrodatné odchylky části A (Morfologie) a B (Slovotvorba) v jednotlivých ročnicích.

### **Test jazykového uvědomování – vliv pohlaví a výukových metod**

Tabulka 5 popisuje dosažené výsledky z hlediska ročníku, pohlaví a výukové metody čtení. Nebyly zjištěny rozdíly mezi chlapci a děvčaty v celkovém výkonu, přestože je průměrný skóre v *TJU* u chlapců o něco vyšší ( $F(1,490)=0,61$ ,  $p=0,43$ ). Rozdíl však není statisticky významný. Efekt příslušnosti k ročníku je tedy jedinou proměnnou, která má vliv na dosažené výkony v testu jako celku (viz nálezy 4.2).

Zajímavé výsledky byly dosaženy v *TJU* z hlediska výukových metod čtení. Zde už drobné rozdíly ve výkonech nacházíme. Ve zkoumaném souboru dětí byly vyvážené počty žáků ze dvou u nás nejčastěji užívaných metod čtení – analyticko-syntetické (dále AS metoda) a genetické (dále G metoda). Test ANOVA neprokázal rozdíly mezi metodami v celkovém skóru dosažených hodnot v *TJU* ( $F(1,490)=0,33$ ,  $p=0,56$ ) a ani v části A, zaměřené na morfologii ( $F(1,490)=0,85$ ,  $p=0,35$ ). V části B se neprokázal hlav-

**Tabulka 2** Reliabilita *Testu jazykového uvědomování* (část A, B, celý test) (Cronbachův koeficient  $\alpha$ )

Části testu	1. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.
<b>A (Morfologie)</b>	0,758	0,720	0,745	0,615
<b>B (Slovotvorba)</b>	0,749	0,718	0,725	0,634
<b>celý test</b>	<b>0,849</b>	<b>0,853</b>	<b>0,873</b>	<b>0,762</b>

**Tabulka 3** Popisná statistika celkového výkonu v *Testu jazykového uvědomování* (blok A, B, celý test)

	N		M	SD	min.	max.
<b>1. roč.</b>	128	Celý test	17,02	6,79	0	37
		Blok A (Morfologie)	8,65	3,90	0	19
		Blok B (Slovotvorba)	8,43	3,63	0	18
<b>2. roč.</b>	125	Celý test	22,75	5,72	8	36
		Blok A (Morfologie)	11,82	3,13	5	18
		Blok B (Slovotvorba)	10,93	3,37	3	18
<b>3. roč.</b>	124	Celý test	26,37	6,16	8	35
		Blok A (Morfologie)	13,51	3,54	4	19
		Blok B (Slovotvorba)	12,87	3,40	2	19
<b>4. roč.</b>	130	Celý test	29,93	4,92	15	38
		Blok A (Morfologie)	15,36	2,66	6	20
		Blok B (Slovotvorba)	14,58	2,88	5	20

Vysvětlivky:<sup>9</sup>. N... počet respondentů; M... aritmetický průměr, SD... směrodatná odchylka, min... minimální dosažená hodnota, max. ... maximální dosažená hodnota

Post hoc Mann-Whitney: p-hodnota (neadjustovaná), Cliffovo delta, interval spolehlivosti:

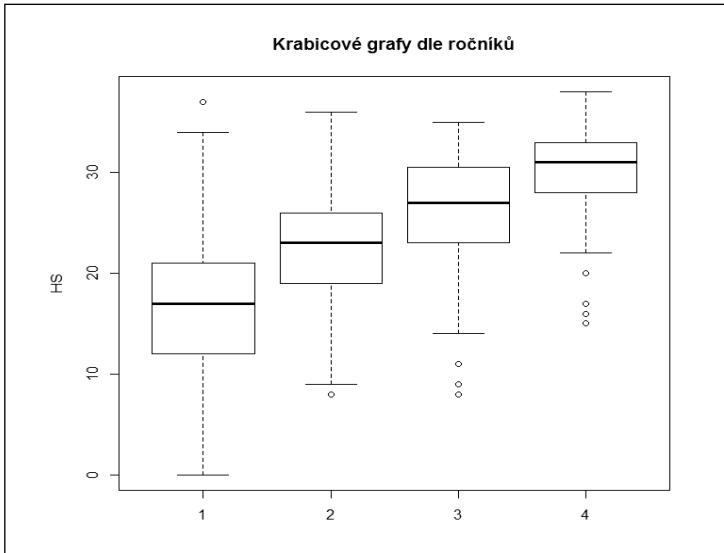
1. roč. vs. 2. roč.  $p < 0,001$ , 0,49, 95%, CI (0,36; 0,6)

2. roč. vs. 3. roč.  $p < 0,001$ , 0,39, 95%, CI (0,25; 0,51)

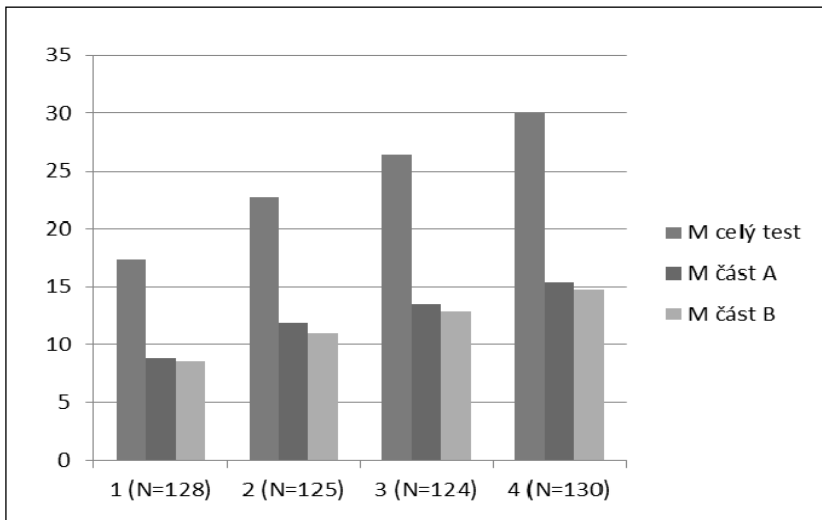
3. roč. vs. 4. roč.  $p < 0,001$ , 0,36, 95%, CI (0,22; 0,48)

<sup>9</sup> Toto označení je dodržováno v celém textu, proto již v dalších tabulkách nebudou vysvětlivky uvedeny.

**Graf 1** Celkový výkon v *TJU* a směrodatné odchytky v jednotlivých ročnících



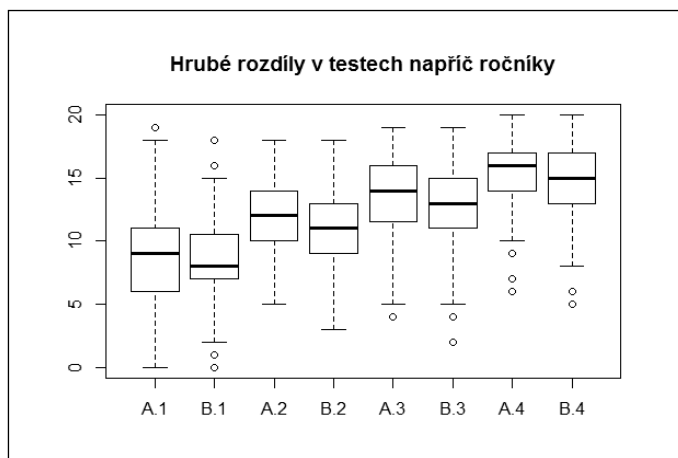
**Graf 2** Části A (Morfologie) a B (Slovotvorba) v *Testu jazykového uvědomování* a celkový výkon v testu



**Tabulka 4** Statistická významnost rozdílů v hrubých skórech v části A (Morfologie) a B (Slovotvorba)

ročník	N	M	SD	min	max	t	df	p	D
1	127	0,23	3,26	-8	8	0,79	126	0,43	0,07
2	125	0,90	3,09	-6	10	3,24	124	0,01	0,29
3	124	0,65	3,20	-8	8	2,24	123	0,03	0,21
4	130	0,78	2,56	-6	7	3,46	129	0,001	0,30

**Graf 3** Krabicový graf výkonů v části A (Morfologie) a B (Slovotvorba) v Testu jazykového uvědomování



ní efekt metody čtení ( $F(1,490)=0,08$ ,  $p=0,77$ ), prokázala se ale interakce metody a ročníku ( $F(1,490)=3,5$ ,  $p=0,015$ ).

Post hoc analýzy jednoduchých efektů ukázaly (viz tabulku 6), že v prvním ročníku dosahují žáci AS metody statisticky lepších výsledků ve slovtvorbě, byť rozdíly nejsou příliš velké ( $p=0,046$ ;  $d=0,36$ ). Zároveň v AS metodě byla zjištěna větší variabilita výkonů – tedy větší rozdíly

mezi jednotlivými dětmi v celkové schopnosti zvládnout danou část testu. Ve 2. a 3. ročníku nebyly zjištěny rozdíly mezi metodami v části B. Ve 4. ročníku pak zde „předhánějí“ žáky z AS metody žáci metody G a úspěšněji řeší úkoly na slovtvorbě. I tak je však rozdíl malý ( $p = 0,56$ ;  $d = -0,34$ ). Mohli bychom to interpretovat tak, že se v našem vzorku projevila výhoda AS metody na výkon ve slovtvorbě pouze

**Tabulka 5** Výsledky v TJU z hlediska pohlaví a výukové metody čtení

			N	M	SD	Min.	Max.	
Dle metody	Celkem	AS	252	24,21	7,61	2	38	
		G	254	23,91	7,61	0	38	
	1. roč.	AS	66	17,96	7,84	2	37	
		G	61	16,13	5,36	0	27	
	2. roč.	AS	61	22,92	5,46	8	36	
		G	64	22,59	6,01	9	35	
	3. roč.	AS	63	27,05	5,87	9	35	
		G	61	25,67	6,43	8	35	
	4. roč.	AS	62	29,27	5,52	15	38	
		G	68	30,53	4,24	20	38	
	Dle pohlaví	Celkem	dívky	274	23,62	7,67	2	38
			chlapci	232	24,58	7,51	0	37
		1. roč.	dívky	72	16,42	6,55	2	37
			chlapci	55	17,95	7,07	0	34
2. roč.		dívky	70	22,90	5,33	11	36	
		chlapci	55	22,56	6,26	8	35	
3. roč.		dívky	69	26,20	6,17	8	35	
		chlapci	55	26,58	6,20	9	35	
4. roč.		dívky	63	29,83	5,41	15	38	
		chlapci	67	30,03	4,44	16	37	

na počátku rozvoje čtenářské gramotnosti. Genetická metoda přinesla užitek v podobě lepšího výkonu ve slovtvorbě až na konci období, kdy byli žáci testováni. Další longitudinální výzkumy by nám mohly potvrdit, zda se jedná o vliv rozdílů mezi metodami (práce s částmi slov vs. práce s celými slovy), nebo zda má na tento rozdíl vliv průřezová metodologie výzkumu (tzv. cross-secti-

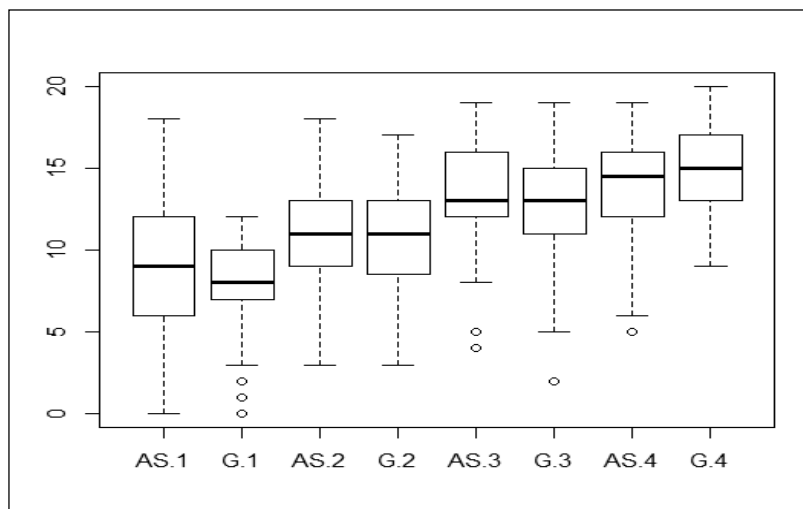
on projekt, potenciální vliv rozdílů mezi výzkumnými skupinami žáků jednotlivých ročníků).

### **Výkony v jednotlivých částech testu a položkách dílčích bloků**

Zajímalo nás, jak se vyvíjí plnění jednotlivých položek. Z tabulky 7 je zřejmé, že se podařilo konstruovat jednotlivé

**Tabulka 6** Statistická významnost rozdílů výkonů v části B (Slovotvorba) mezi výukovými metodami čtení

Ročník	Rozdíl mezi metodami	p	d	Levenův test
1	$t(119.94) = 2.01$	0,046	0,35	$F(1, 125) = 11.86, p < 0,001$
2	$t(121.32) = -0.13857$	0,890	-0,02	$F(1, 123) = 2.95, p < 0,088$
3	$t(119.79) = 1.3555$	0,178	0,24	$F(1, 122) = 0.167, p < 0,683$
4	$t(111.86) = -1.9321$	0,056	-0,34	$F(1, 128) = 3.275, p < 0,073$

**Graf 4** Krabicový graf rozložení výkonů v bloku B dle výukových metod čtení


položky různé náročnosti, což vyhovuje požadavkům na tvorbu testu. Aby test diskriminoval, měl by obsahovat položky lehčí i položky náročnější. Jednotlivé úkoly by se měly v náročnosti postupně stupňovat.

V jednotlivých úkolech v části testu A (Morfologie) i B (Slovotvorba) se objevuje plnění položek od 4 % populace (jedná se

tedy o velmi náročný úkol, průměrné procentuální plnění v B2\_4 v 1. ročníku) až k 94 % populace (úkol A1\_4 plní již většina respondentů 4. ročníku). V každém bloku najdeme položky náročnější, které plní méně žáků, a položky lehčí, které plní více žáků. Je také zřejmé, že se průměrné procentuální plnění v jednotlivých ročnících postupně zvyšuje (viz tabul-

**Tabulka 7** Průměrné procentuální plnění v jednotlivých položkách bloků v dílčích částech A (Morfologie) a B (Slovotvorba) *Testu jazykového uvědomování*

Blok testu / oblast	Blok testu	1. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.
Gramatické číslo	A1_1	57	66	78	84
	A1_2	60	76	84	88
	A1_3	65	83	82	91
	A1_4	50	69	78	94
	A1_5	34	49	62	71
Pád	A2_1	46	60	69	84
	A2_2	76	83	93	91
	A2_3	35	56	79	80
	A2_4	66	78	88	83
	A2_5	17	32	48	67
Slovesný rod	A3_1	42	61	60	80
	A3_2	38	48	55	62
	A3_3	7	16	27	40
	A3_4	24	50	80	87
	A3_5	7	9	20	22
Slovesný vid	A4_1	46	70	67	80
	A4_2	20	38	48	61
	A4_3	67	77	76	88
	A4_4	61	79	81	91
	A4_5	66	82	82	93
Derivace substantiv	B1_1	42	50	73	83
	B1_2	75	81	92	87
	B1_3	38	39	47	64
	B1_4	72	90	91	93
	B1_5	29	45	60	73
Derivace adjektiv	B2_1	53	78	73	89
	B2_2	33	52	66	83
	B2_3	17	40	55	56
	B2_4	4	9	15	16
	B2_5	30	51	68	85

Stupňování adjektiv	B3_1	53	67	69	80
	B3_2	37	53	62	78
	B3_3	31	51	63	66
	B3_4	15	21	20	36
	B3_5	24	41	49	72
Tvoření adverbíí	B4_1	88	95	95	99
	B4_2	68	75	91	92
	B4_3	76	77	88	82
	B4_4	12	17	31	45
	B4_5	57	68	77	86

ku 7) – v žádném úkolu neměli žáci vyššího ročníku horší výkon než žáci nižšího ročníku.

## Popis testových částí a substitů, dosažené výsledky

### Blok A (Morfologie)

#### • Gramatické číslo

Jak již bylo uvedeno v teoretické části, osvojování gramatických kategorií u žáků mladšího školního věku bylo již dříve zevrubně zkoumáno (z lingvodidaktického hlediska k prekonceptu a vývoji chápání gramatických kategorií u žáka mladšího školního věku srov. Hájková et al., 2013, 2014, 2015).

Naším úkolem bylo prokázat uvědomění si protikladu jednotliviny a mnohosti (na materiálu obtížnějších jevů než model *jeden banán x dva banány*, využitím v původním *Testu morfologického uvědomování*). Využita jsou singularia tantum, tedy slova, která mají morfologicky pouze singulárovou podobu, avšak označují více věcí. Jde tedy o ty případy,

kdy substantiva v jednotném čísle označují větší počet entit než jednu. Cílem je zjistit, zda morfologické uvědomění si gramatické charakteristiky „číslo jednotné“ u dítěte převáží nad reálným počtem označovaných entit.

Princip: Děti jsou předloženy obrázky znázorňující vícečetnou entitu. Dítě má doplnit neúplnou větu, v níž chybí predikát. Podle toho, jaký tvar přísudku doplní, poznáme, zda si dítě uvědomuje, že se jedná o číslo jednotné, ačkoliv daná substantiva označují větší počet věcí, čili zda uvědomění gramatické kategorie čísla už je abstraktivizováno. V „zácvikové“ větě je navíc úmyslně použit distraktor v podobě predikátu v množném čísle, navíc ještě podpořen obrázkovou ilustrací.

Příklad:

*Ze stromu padala jablka. Listí (obrázek).  
Ze stromu .....(padalo listí)*

Zajímalo nás, zda lze tímto způsobem sledovat proces gramatikalizace kategorie



čísla, tedy zda existuje vývojový stupeň s možným řešením (typově) *po cestičce běžely \*hmyzy* (spr. *běžel hmyz*); *pod stro- mem \*ležely listí* (spr. *leželo listí*), zda tedy dojde k přizpůsobování slov a jejich tvarů ve větě žádané „mnohosti“, a to navzdory kvalitně provedenému zácviku.

Úkol plnili žáci poměrně úspěšně (viz tabulku 7) – od nejtěžšího úkolu 5, který v 1. ročníku splnili žáci ve 34 % až po 94 % správných odpovědí u úkolu 4 ve 4. ročníku. Postupně se zvyšovalo průměrné plnění v daném subtestu (2,65 v 1. ročníku; 3,43 ve 2. roč.; 3,85 ve 3. roč. a 4,29 ve 4. roč.), současně se snižovala variabilita (směrodatná odchylka) mezi žáky. Nejtěžší byl úkol *na stráni \*rostly* (spr. *rostlo*) *borůvčí* (34 % v 1. roč., 71 % ve 4. roč.).

### • Pád

Zvoleny byly těžší (příp. suspektně kolísající) případy na zjištění, do jaké míry a v jaké podobě je v průběhu vývoje paradigmatická substantivní norma ukotvena. Nabízely se zde typické případy, jako např. nom. pl. masc. (*V kleci běhali (ulk)*), substantiva řadící se ke skloňovacím podtypům; obtížnější je např. již zmíněná historická tzv. nulová koncovka u gen. pl. fem. (domácí slova se sufixem *-ice*; *Připravte si pět (krabice)*).

Nejtěžším se ukázal úkol 5: *Toto je článek o českých (lékař)* – splnilo ho jen 17 % žáků 1. ročníku, ve 4. ročníku ho ale zvládly již dvě třetiny žáků. Nejlehčím byl úkol 2: *U rybníka žije několik (žába)* (od 76 % v 1. ročníku k 91 % ve 4. ročníku). I tento subtest celkově vykazuje stabilní

přírůstek v průměrném dosaženém skóru mezi postupnými ročníky (2,4; 3,1; 3,77; 4,05) a snižující se směrodatnou odchylku (od 1,2 k 1,0).

### • Slovesný rod

Slovesný rod byl zvolen jako poměrně náročná kategorie, která je spojena s procesem deagentizace a dekauzativizace výpovědi jako hlavními typy odvozené diateze v češtině. Přejít agense (kauzátor) mezi jednotlivými větněčlenskými pozicemi, změny syntaktické struktury a míry potlačení jeho účasti na ději (přičemž ovšem zůstává zachována jeho sémantická funkce) je náročný syntaktický proces a pro jeho odhalení předpokládáme vyšší stupeň morfolo-ko-syntaktického uvědomění dítěte.

Příklad (úkol č. 1): *Jiřík... Zlatovláska byla vysvobozena kuchařem Jiříkem. - Co víme z této věty o kuchaři Jiříkovi? Kuchař Jiřík... / že vysvobodil Zlatovlásku.*

Náš předpoklad o náročnosti subtestu byl naplněn. Ukázalo se to v průměrných hodnotách dosažených skóre (1,17; 1,85, 2,41, 2,91). Zatímco v jiných subtestech čtvrtáci často splnili v průměru 4 úkoly z 5, zde byli žáci průměrně úspěšní pouze v necelých třech úkolech.

Nejtěžší se ukázaly dva úkoly, kdy se procentuálně úspěšnost pohybovala od 7 % v 1. ročníku k max. 40 % ve 4. ročníku, konkrétně úkol 3 a 5.

*Úkol 3: Ředitel... Všichni žáci budou vyslechnuti panem ředitelem. - Co víme*

*z této věty o panu řediteli? Ředitel ... / že vyslechne všechny žáky.*

*Úkol 5: Soupeř hokejisty... Hokejista je před brankou blokován soupeřem. – Co víme z této věty o soupeři hokejisty? Soupeř .../ že blokuje hokejistu / blokuje ho.*

### • Slovesný vid

Poznámka k vidu byla již uvedena výše. V této úloze bylo testováno, zda dítě dokáže odlišit skutečnost, že „české sloveso existuje ve dvou (až třech) podobách, které mají stejný lexikální význam, ale odlišují se od sebe vztahem k završenosti (ukončenosti) děje“ (Grepel, et al., 2008, s. 318). Respektujeme tedy obecně převažující pojetí, podle něž nedokonavá slovesa „vyjadřují volný vztah k završenosti děje“, zatímco dokonavá slovesa vyjadřují „omezenost trvání děje“ ve smyslu „kompletnosti, celistvosti děje“, kdy označují skutečnost, že „cíle bylo dosaženo a nemělo smysl v něm dále pokračovat“ (ibid., s. 318–319).

*Příklad: Úkol 1. (Co už Petra udělala?)  
Petra vyráběla přání. Petra .....  
(vyrobila) přání.*

V tomto subtestu se ukázal jeden úkol náročnější (2) – plnilo ho jen 20 % žáků 1. ročníku, má tedy v tomto věku diskriminační schopnost. Jedná se o vytvoření dokonavého slovesa ve větě: *Petra si sháněla nové učebnice (sehnala nové učebnice)*. Dva úkoly byly velmi podobné z hlediska náročnosti (*vybírala – vybrala, dokončovala – dokončila*) a přitom

poměrně jednoduché (od 66–67% plnění v 1. ročníku k 88–93% plnění ve 4. ročníku). Jejich diskriminační schopnost je tedy nižší, v budoucnu budeme zvažovat využití pouze jednoho z nich.

Průměrné plnění vyjádřené v dosažených skórech (se směrodatnou odchylkou) z hlediska ročníků: 2,6 (1,67); 3,46 (1,46), 3,55 (1,58); 4,14 (1,12).

### **Blok B (Slovotvorba)**

#### • Tvoření substantiv:

Jedná se o nekomplikovanou testovou úlohu s cílem zjistit, zda má dítě méně obvyklé sufixy uvědoměle spjatý se slovtvorbou příslušných typů substantiv. Princip testové úlohy autorsky vytvořila E. Hájková (viz Hájková et al., 2013, 2014, 2015, ale srov. i dříve např. Hájková, 2008, s. 291, 2011, s. 90).

*Příklad (úkol 1): Jak se jmenuje člověk, který vyrábí žoužel? Dítě vybírá z nabídky slov: žouželář – žouželačka – žouželovec*

V tomto subtestu se podařilo vytvořit řadu příkladů s optimálně rozdílnou mírou náročnosti (od 29 % k 93 %). Nejtěžší byl úkol 5, ve kterém dítě odpovídalo na otázku: *Jak se jmenuje činnost, při které se používá žoužel? (žouželení – žouželost – žouželárna)*. V 1. ročníku jej zvládla jen necelá třetina žáků, zatímco na otázku: *Jak se jmenuje místo, kde se vyrábí žoužel?... žáci odpovídali správně ve třech čtvrtinách již v 1. ročníku (žouželárna)*.

Průměrné skóry a odchylky v jednotlivých ročnících také vypovídají o postupu

ném zvyšování výkonů: M, (SD): 2,56 (1,09); 3,06 (1,06); 3,63 (1,1); 4,0 (1,07).

### • Tvoření adjektiv I.

Opět se jedná se o nekomplikovanou testovou úlohu s cílem zjistit, zda má dítě upevněny slovtvorné charakteristiky (a rozdíly) mezi významově rozdílnými typy adjektiv. Úkolem je vytvořit adjektivum na základě informací z předchozí věty.

Příklad (úkol 1): *Bábovka, která se už upekla, je ..... (upečená).*

První úkol se ukázal nejlehčím - v prvním ročníku jej vyřešila více než polovina žáků, ve 4. ročníku 89 % žáků. Nejtěžším byl úkol: *Zastávka, ze které se nastupuje, je.... (nástupní)* - zde byla úspěšnost v 1. ročníku jen 4 % a ve 4. ročníku 16 %. V daném subtestu jsou úkolové situace vytvořeny vhodně, při definitivní konstrukci testu není třeba mít však dva úkoly se stejným plněním (2 a 5) a také by bylo vhodné položky řadit podle náročnosti - zatím nejtěžší úkol byl jako předposlední.

Průměrné skóry a odchylky v jednotlivých ročnících naznačují, že přestože se úkol zdá celkově jednoduchý, vybrány byly položky, které mohou být pro žáky těžší. Horší míra plnění úkolu je zřejmá v dosaženém průměrném skóru (patří mezi ty nižší v *TJU*) a vyšší směrodatné odchylce: M, (SD): 1,37 (1,23); 2,30 (1,32); 2,77 (1,38); 4,0 (0,93).

### • Tvoření adjektiv II.

Předpokládá se, že stupňování adjektiv

žáci dobře ovládají, testová úloha bylo proto ztížena prvkem supletivismu (dlouhé - delší - nejdelší, dobré - lepší - nejlepší). Řešení úlohy je silně závislé na úrovni slovní zásoby žáka.

Dosažené výsledky hovoří o tom, že byly skutečně vybrány položky, které činí úkol náročnějším. Plnění dosahuje hodnot od 15 % jen k 80 % (viz tabulku 7). Nejlehčí byl přitom úkol 1 (*velké - větší - největší*). Naopak obtížný byl úkol 4 (*dobré - lepší - nejlepší*).

I v tomto subtestu jsou průměrné dosažené hodnoty skóru spíše nižší, s větší variabilitou rozdílů mezi žáky: 1,60 (1,6), 2,33 (1,59), 2,64 (1,57), 3,32 (1,52).

### • Tvoření adverbii

Předpokládá se, že také slovtvorbu adverbii žáci již ovládají. Testová úloha je proto ztížena zařazením méně frekvencovaných slov (*sladkokyselý*) - sleduje se schopnost analogického vytvoření adverbia (podle *kyselý*), nebo zařazením sice frekvencovaného slova (*hezký*), avšak v sekvenci rozdílně utvářených adverbii: *nebezpečně - čerstvě - sladkokysele* („podoba *hezce* je řídká“ - Internetová jazyková příručka, online).

První úkol (*nebezpečný - nebezpečně*) bude v budoucnu nutné vyřadit, ukázal se příliš lehkým (viz tabulku 7). Již v 1. ročníku ho plní 88 % žáků, ve 4. ročníku dokonce 99 % žáků, nemá proto diskriminační schopnost. Ostatní úkoly mají odlišnou míru náročnosti a lze je považovat za vhodně zvolené. Nejtěžší byl úkol 4 *nedaleký - nedaleko*.

## Test jazykového uvědomování a kognitivní/jazykové testy

Jazykové uvědomování, tak jak bylo hodnoceno námi nově konstruovaným testem, postihuje úroveň morfologické (a případně částečně již i nyní syntaktické a sémantické složky). Proto nás zajímalo, zda budou potvrzeny vztahy mezi ním a dalšími proměnnými. I když se mohou jednotlivé dispoziční schopnosti rozvíjet v individuálních případech discrepantně (Vágnerová & Klégrová, 2008), v souboru s vyšším počtem respondentů by měly spolu souviset – korelovat. Výsledky vidíme v tabulce 9.

Zajímavý vztah je mezi jazykovým uvědomováním a neverbální inteligencí, jak byla prověřována substestem *Kostky* z *Wechslerova inteligenčního souboru WISC-III*. Jak vidíme, souvislost byla prokázána pouze v 1. ročníku. Silný vztah mezi oběma proměnnými pak má vliv i na souhrnnou korelaci. Žáci, kteří lépe skórují v substestu *Kostky*, pak dosahují lepších výkonů v *TJU*. V dalších vývojových etapách se souvislost mezi oběma proměnnými již snižuje. Protože se jedná o neverbální test inteligence, možná má vliv na dosaženou výšku korelací i jeho podoba. V práci se slovy, která jsou podstatou našeho nového testu, se mohou v důsledku školních zkušeností žáků postupně snižovat souvislosti s neverbálními aspekty myšlení (tedy vztahy mezi proměnnými se rozvolňují).

Fonologická rovina, hodnocená dvěma fonologickými testy (úkol izolace hlásek pro první dva ročníky a úkol transpozice

hlásek pro poslední dva ročníky), vykazovala silný vztah s *TJU* ( $p < 0,001$ ). Žáci s vyššími fonologickými schopnostmi zvládli lépe úkoly na morfologii a slovo tvorbu, což může potvrzovat i vztah (ale ne stoprocentní) mezi jednotlivými jazykovými roviny.

Mezi fonologické testy bývá v současnosti zařazován i *Test rychlého jmenování (RAN)*. Použity byly dvě podnětové situace, v nichž měli žáci za úkol rychle jmenovat obrázky nebo číslice z pěti možných variant, které jsou různě seřazeny v řádcích. Záporná korelace naznačuje, že existuje určitá souvislost – byť byla prokázána jen v prvním a ve čtvrtém ročníku – mezi jazykovým uvědomováním a časem, který žáci potřebují na splnění úkolu (ti s horším jazykovým uvědomováním potřebují více času na vybavení slov označujících obrázky nebo číslice). Z hlediska dosažených vztahů vidíme těsnější vztahy mezi vybavením slov označujících obrázky a *TJU* než mezi číslicemi a *TJU*. Možná může ve vybavení číslic existovat větší „zácvik“ školních situací, kdy číslice vybavují rychleji a lépe i ti žáci s nižším výkonem v *TJU*, kteří současně hůře vybavují slova označující obrázky (zatímco číslicím se ve škole učí, s konkrétními obrázky se žáci setkávají až při první zkušenosti s testem).

Vysoce statisticky významných korelací bylo ( $p < 0,001$ ) dosaženo i v substestu *Opakování pseudoslov*, jenž je ukazatelem fonologické paměti (úkolem je pamatovat si slova bez významu). Podobně vysokých korelací bylo dosaženo i mezi *TJU* a *Slou-*

**Tabulka 8** Vztahy mezi *TJU* a dalšími kognitivními testy

Vztah mezi <i>TJU</i> a testy	1. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.	Celkem
Kostky	0,43***	0,07	0,14	0,10	0,28***
Izolace hlásek	0,28***	0,48***	x	x	0,32***
Transpozice hlásek	x	X	0,41***	0,36***	0,40***
RAN - obrázky	-0,23**	-0,05	-0,09	-0,20*	-0,18*
RAN - čísla	-0,13	-0,04	-0,09	-0,13	-0,12*
Opakování pseudoslov	0,41***	0,39***	0,36***	0,27***	0,20***
Slovník	0,39***	0,38***	0,52***	0,39***	0,41***

*níkem* (obrázkový slovník, ve kterém mají děti za úkol pojmenovat obrázky). Žáci s vyššími výkony v těchto testech zvládali statisticky významně lépe úkoly z našeho nového *Testu jazykového uvědomování*.

Můžeme konstatovat, že existuje souvislost mezi kognitivními a jazykovými schopnostmi námi sledovaných žáků a *Testem jazykového uvědomování*. Nový test vykazuje poměrně dobrou kongruentní validitu, současně není jen pouhým dublováním jiného testu. V jiném výzkumu (Votrubová, 2015) byl prokázán vztah mezi naším *Testem jazykového uvědomování* a Žlabovou *Zkouškou jazykového citu* ( $r=0,81$ ,  $p<0,001$ ), což dále naznačuje jeho dobrou validitu.

### Test jazykového uvědomování a gramotnostní testy

Jak je zřejmé z tabulky 9, byla potvrzena souvislost mezi výkony v *TJU* a gramot-

nostními testy, které byly vytvořeny pro hodnocení dekodování a porozumění čtenému.

*TJU* v různé míře vykazuje souvislosti s testy zaměřenými na dekodování. Zatímco vztah mezi *Testem rychlého čtení* (in Caravolas & Volín, 2005), tedy čtením izolovaných slov (měří se počet přečtených slov za 1. minutu), a *TJU* je poměrně konzistentní, postupně se zvyšuje v jednotlivých ročnících míra vztahu mezi *TJU* a *Čtením pseudoslov* (in Caravolas & Volín, 2005), tedy slov, která nemají význam. Lepší morfologické (a případně i syntaktické a sémantické) uvědomování ve vyšším ročníku se vyskytuje současně s lepší schopností číst slova bez významu. Čtení komplexního příběhu (*Krmení králíků*, in Kucharská et al., 2015), ve kterém se měří celkový čas nutný k přečtení celého příběhu a počet přečtených slov za 1. minutu, také koreluje s výkony v *TJU*.

Výsledky potvrzují nálezy ze zahra-

**Tabulka 9** Vztahy mezi *TJU* a čtenářskými testy (dekódování, porozumění)

Vztah mezi <i>TJU</i> a testy	1. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.	Celkem
Dekódování					
Čtení slov	0,29***	0,22**	0,15*	0,32***	0,30***
Čtení pseudoslov	x	0,14	0,11	0,26**	0,36***
Spojování slov s obrázky	0,24**	0,19*	0,32***	0,23**	0,36***
Krmení králíků - celkový čas	x	-0,21**	-0,20**	-0,39***	0,12*
Krmení králíků - počet slov/ 1.min.		0,26***	0,31***	0,37***	0,21**
Porozumění					
Test čtení s porozuměním	x	0,34***	0,47***	0,21**	0,36***
Krmení králíků - celkový skór	x	0,28***	0,31***	0,23**	0,23***
Krmení králíků - explicitní/implicitní skór	x	0,33*** 0,13	0,29*** 0,20**	0,21** 0,15	0,24*** 0,10
O neposedné hvězdičce - celkový skór	0,38***	0,47***	0,46***	0,36***	0,41***
O neposedné hvězdičce - explicitní/implicitní skór	0,33*** 0,28***	0,34*** 0,42***	0,38*** 0,40***	0,24*** 0,36***	0,31*** 0,35***

niční literatury, ve které se souvislost mezi morfo-syntaktickým uvědomováním a dekódováním uvádí. Současně bývá zmiňován i větší vztah mezi ním a porozuměním.

V naší baterii byl použit test porozumění větám (*Test čtení s porozuměním*, Caravolas & Volín, 2005), dále porozumění komplexnímu příběhu (*Krmení králíků*, in Kucharská et al., 2015) a porozumění naslouchanému příběhu (tzv. listening comprehension), *O neposedné hvězdičce* (in Kucharská et al., 2015). Největších korelací bylo dosaženo právě mezi *TJU* a testem naslouchání, a to jak v oblasti explicitního, tak implicitního porozu-

mění. Nemá zde vliv samotná dovednost čtení, dítě může ve větší míře využívat svých jazykových dovedností. Ale i tak byl prokázán vztah mezi *TJU* a testy zkoumajícími čtení s porozuměním. V porozumění větám bylo dosaženo vyšších korelací s *TJU* než v komplexním testu (nově vytvořené testy v projektu GAČR). Možná zde mohou mít vliv i další charakteristiky dítěte - pozornost, motivace ke čtení, jež vstupují do porozumění textu, který má podobu komplexního příběhu aj. Zajímavé je, že zatímco se v testu naslouchání (*O neposedné hvězdičce*) neprojeví velké rozdíly mezi explicitní a implicitní částí testu a výkonem v *TJU*,

při čtení komplexního textu byl zjištěn těsnější vztah mezi morfologií a explicitním (doslovným) porozuměním než morfologií a implicitním porozuměním. Schopnost vysuzovat z textu informace, které nebyly jeho součástí, může tak mít odlišné předpoklady.

Je tedy patrné, že nově konstruovaný *Test jazykového uvědomování* vykazuje poměrně dobrou predikční validitu čtenářských dovedností – jak pro dekodování, tak pro porozumění čtenému.

## Diskuse a závěry

Výsledky, které byly prezentovány v této studii, potvrzují, že by se *Test jazykového uvědomování* mohl stát nástrojem pro hodnocení vývoje jazykových schopností a dovedností u dětí mladšího školního věku:

- 1) Prokazuje to poměrně dobrá spolehlivost testu prověřovaná koeficientem Cronbachova  $\alpha$ . Jednotlivé části nejsou zatíženy velkou chybou měření a dávají dobrý předpoklad pro následné analýzy dat.
- 2) Nebyly prokázány rozdíly ve výkonech mezi chlapci a děvčaty, mohly by tedy existovat normy nezávislé na pohlaví. Z hlediska výukových metod čtení sice drobné rozdíly existují v části B, nejsou však příliš významné. K podobným výsledkům dospěla i diplomová práce Votrubové (2015), která byla vedena jako souběžná studie žáků 1. a 2. ročníku ZŠ – nebyl v ní zjištěn roz-

díl z hlediska pohlaví, ale ani výukové metody čtení.

- 3) Výkony v testu mají vývojovou dynamiku a plynule se zvyšují – nejvyšší bodový přírůstek byl zjištěn mezi 1. a 2. ročníkem. Jako náročnější se jeví část B, zaměřená na slovtvorbu. Protože nebylo dosaženo v průměru maximálního skóru ve 4. ročníku, mohl by test diferencovat ještě i v 5. ročníku ZŠ, pokud by průměrný nárůst bodů a směrodatná odchylka odpovídala nárůstu, jak byl zaznamenán mezi 3. a 4. ročníkem.
- 4) Položková analýza prokázala, že se ve všech subtestech objevují úkoly různé náročnosti. Dosažených výsledků bude využito pro konstrukci definitivní verze testu, kdy na základě procentuální úspěšnosti může být měněno pořadí úkolů v jednotlivých blocích, aby jednodušší úkoly předcházely úkolům těžším. I když byla provedena pilotáž testu na menším vzorku dětí, nepodařilo se vytvořit sled úkolů z hlediska zvyšující se náročnosti. Je to ale pochopitelné, až větší vzorek může dát přesnější výsledky. Také bude v budoucnu potřeba najít jiné položky – např. v bloku A1 není nutné, aby se objevovaly dvě položky s podobným plněním (A1\_2 a A1\_3), jedna z nich může být vyloučena a nahrazena ještě jednou těžší položkou (např. kolem 20 % plnění v 1. ročníku).
- 5) Byla prokázána souvislost mezi výkony v *Testu jazykového uvědomování* a dalšími jazykovými testy, které

mapují jednotlivé jazykové roviny – fonologicko-fonetickou rovinu (úkoly izolace a transpozice hlásek, úkoly rychlého automatického jmenování), sémantickou (test *Slovník*). Potvrzují se tak údaje ze zahraniční literatury o spojitosti jazykového vývoje v jeho různých rovinách. Ze souběžného výzkumu (Votrubová, 2015) víme, že test také koreluje se *Zkouškou jazykového citu* (0,81,  $p < 0,001$ ).

- 6) Zajímalo nás, zda *Test jazykového uvědomování* koreluje se čtenářskými dovednostmi (dekódování a porozumění čtenému). I když byla prokázána spojitost mezi výkony v *TJU* a různými způsoby hodnocení čtení z hlediska dekódování (rychlost, přesnost čtení), o něco vyšší korelační koeficienty byly obdrženy mezi *TJU* a testy porozumění – na úrovni porozumění větám i komplexním příběhům. Potvrzuje se tak spojitost mezi jazykovým uvědomováním a čtenářskými dovednostmi. Žáci, kteří podávají vyšší výkon v *TJU*, jsou i lepšími čtenáři a naopak – lep-

ší čtenáři dosahují lepších výsledků v *TJU*. Test tedy dosahuje dobré predikční validity.

Dosažené výsledky dávají informace k možné úpravě testu, aby mohlo dojít k jeho standardizaci. Pro ni budou také důležitá výzkumná data, která byla sebrána ve druhé části našeho výzkumu, kdy jsme se zaměřili na potenciálně slabé čtenáře – děti se specifickými poruchami učení, děti s vývojovou dysfázií, děti s Aspergerovým syndromem a slabé čtenáře. Ve všech těchto klinických skupinách byl také použit *Test jazykového uvědomování*. Bude nás zajímat, jak se liší v jazykovém uvědomování děti s riziky oproti běžné populaci i mezi sebou navzájem. Pak bude zřejmé, zda je test citlivý pro hodnocení jazykového uvědomování u rizikových dětí.

Náš článek měl zatím jen upozornit na zkoumaný problém a přinést informaci o prvních dosažených výsledcích. Doufáme, že naše práce bude dovedena do konce, tj. bude připravena definitivní podoba testu a jeho standardizace.

## Literatura

- Association for Language Awareness (ALA) (2012): *Definition of language awareness*. Retrieved from [www.lexically.net/ala/la\\_defined.htm](http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm).
- BIRD, J., & BISHOP, D. (1992). Perception and awareness of phonemes in phonologically impaired children. *European Journal of Disorders of Communication*, 27(4), 289–311.
- CARAVOLAS, M., & VOLÍN, J. (2005). *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ*. Praha: IPPP ČR.
- CARAVOLAS, M., VOLÍN, J., & HULME, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 107–139.



- CARLISLE, J. F. (1988). Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth, and eighth graders. *Applied Psycholinguistics*, 9, 247-266.
- CARLISLE, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing*, 189-209. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- CARLISLE, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 169-190.
- CARLISLE, J. F., & NOMANBHOY, D. M. (1993). Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics*, 14, 177-195.
- CARLISLE, J. F. (2010). Effects of Instruction in Morphological Awareness on Literacy Achievement: An Integrative Review. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 464-487. dx.doi.org/10.1598/RRQ.45.4.5
- CARROLL, J. M., SNOWLING, M. J., HULME, C., & STEVENSON, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, 39(5), 913-923.
- CASALIS, S., & LOUIS-ALEXANDRE, M. F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: A longitudinal study. *Reading and Writing*, 12(3-4), 303-335.
- CATTS, H. W., FEY, M. E., ZHANG, X., & TOMBLIN, B. J. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A researchbased model and its clinical implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 38-50.
- DERWING, B. L., & BAKER, W. J. (1986). Assessing morphological development. In P. J. FLETCHER & M. GARMAN (Eds.), *Language acquisition: Studies in first language development*, 326-338. Cambridge: Cambridge University Press.
- EHRI, L. C., NUNES, S. R., WILLOWS, D. M., SCHUSTER, B. V., YAGHOUB-ZADEH, Z., & SHANAHAN, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from Reading Panel's metaanalysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
- ELBRO, C., & ARNBAK, E. (1996). The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 46, 209-240.
- FOORMAN, B. R., PETSCHER, Y., & BISHOP, M. D. (2012). The incremental variance of morphological knowledge to reading comprehension in grades 3-10 beyond prior reading comprehension, spelling, and text reading efficiency. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 792-798. DOI: 10.1016/j.lindif.2012.07.009.
- FOWLER, A. E., & LIBERMAN, I. Y. (1995). The role of phonology and orthography in morphological awareness. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing*, 157-188. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- GREPL, M., KARLÍK, P., NEKULA, M., & RUSÍNOVÁ, Z. (2008). *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- GRIMMOVÁ, H., SCHOLER, H., & MIKULAJOVÁ, M. (1997). *Heidelberský test vývoje řeči (H-S-E-T)*. Brno: Psychodiagnostika, s. r. o., 1997.
- HÁJKOVÁ, E. (2011). *Rétorika pro pedagogy*. Praha: Grada.
- HÁJKOVÁ, E. (2008). Jazyková tvořivost žáků mladšího školního věku. In ULIČNÝ, O. (ed.).

- Eurolitteraria & Eurolingua. *Opera Academiae Paedagogicae Liberecensis. Series Bohemistica*. Liberec: Technická univerzita, 290-294.
- HÁJKOVÁ, E. et al. (2013). *Čeština ve škole 21. století - III.: jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- HÁJKOVÁ, E. et al. (2014). *Čeština ve škole 21. století - IV.: výzkum edukačních podmínek jazykových jevů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- HÁJKOVÁ, E. et al. (2015). *Czech language in the 21st century school - V.: children's preconceptions within the educational framework of czech language: research conclusions*. Prague: Charles University in Prague, Faculty of Education.
- HÖFLEROVÁ, E. (2013). Slovesné formanty jako součást gramatických prekonceptů. *Didaktické studie*, 5, 1, 11-20.
- HÖFLEROVÁ, E. (2014). Vyjádření času: forma a její percepce. Příspěvek k poznání ontogeneze řeči a metajazyka česky mluvícího dítěte. In KESSELOVÁ, J., IMRICOVÁ, M., & OLOŠTIAK, M. *Registre jazyka a jazykovedy (II): na počest Daniely Slančovej*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2014. Acta Facultatis philosophicae Universitatis Prešovensis. Jazykovedný zborník.
- Internetová jazyková příručka. [online] <http://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=hezce>
- KIRBY, J. R., DEACON, S. H., BOWERS, P. N., IZENBERG, L., WADE-WOOLLEY, L., & PARILLA, R. (2012). Children's morphological awareness and reading ability. *Reading & Writing*, 25, 389-410. doi:10.1007/s11145-010-9276-5
- KUCHARSKÁ, A. (2014). *Riziko dyslexie. Pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: PedF UK.
- KUCHARSKÁ, A., SEIDLŮVÁ MÁLKOVÁ, G., SOTÁKOVÁ, H., ŠPAČKOVÁ, K., PRESSLEROVÁ, P., & RICHTEROVÁ, E. (2014). *Porozumění čtenému I. Typický vývoj porozumění čtenému - východiska, témata, zdroje - kritická analýza a návrh výzkumu*. Praha: PedF UK v Praze.
- LYYTINEN, P., & LYYTINEN, H. (2004). Growth and predictive relations of vocabulary and inflectional morphology in children with and without familial risk for dyslexia. *Applied Psycholinguistics*, 25, 397-411.
- MCCBRIDE-CHANG, C., TARDIF, T., CHO, J.-R., SHU, H., FLETCHER, P., STOKES, S. F., WONG, A., & LEUNG, K. (2008). What's in a word? Morphological awareness and vocabulary knowledge in three languages. *Applied Psycholinguistics*, 29, 437-462.
- MOLL, K., THOMPSON, P. A., MIKULAJOVA, M., JAGERCIKOVA, Z., KUCHARSKA, A., FRANKE, H., HULME, CH., & SNOWLING, M. J. (2016). Precursors of Reading Difficulties in Czech and Slovak Children At-Risk of Dyslexia. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 22(2), 120-136.
- NAGY, W.E. (2007). Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. In R.K. Wagner, A.E. Muse, & K.R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension*, 52-77. New York: Guilford.
- NAGY, W., BERNINGER, V.W., & ABBOTT, R. D. (2006). Contributions of morphology beyond

- phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology*, 98, 134-147.
- NAGY, W., BERNINGER, V., ABBOTT, R., VAUGHAN, K., & VERMEULEN, K. (2003). Relationship of morphology and other language skills to literacy skills in at-risk second-grade readers and at-risk fourth-grade writers. *Journal of Educational Psychology*, 95, 730-742.
- NATION, K., & SNOWLING, M. J. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of research in reading*, 27(4), 342-356. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2004.00238.x.
- SEIDLIOVÁ MÁLKOVÁ, G., & CARAVOLAS, M. (2014). *Baterie testů fonologických schopností*. Praha: NÚV.
- SÉNÉCHAL, M. (2000). Morphological effects in children's spelling of French words. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54(2), 76-86. doi:10.1037/h0087331
- ŠTĚPÁNÍK, S., & CHVÁL, M. (2016). Konstruktivismus jako cesta ke zlepšování výsledků vzdělávání v českém jazyce? *Studia paedagogica*, 21(1), 35-56.
- TREIMAN, R., CASSAR, M., & ZUKOWSKI, A. (1994). What types of linguistic information do children use in spelling? The case of flaps. *Child Development*, 65, 1318-1337.
- TYLER, A. & NAGY, W.E. (1990). Use of derivational morphology during reading. *Cognition*, 36, 17-34.
- VELLUTINO, F., SCANLON, D., & SPEARING, D. (1995). Semantic and phonological coding in poor and normal readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, 76-123.
- VERHOEVEN, L. (2003). *Morphological processes in learning to read*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- TOMICKÁ, V., & KUCHARSKÁ, A. (2007). Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika ve speciálně pedagogickém centru pro děti a studenty s narušenou komunikační schopností). In Kucharská, Anna et al. *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika ve speciálně pedagogických centrech*. (82-108). Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- TONUCCI, F. (1991). *Vyučovat nebo naučit?* Praha: Pedagogická fakulta UK.
- VÁGNEROVÁ, M., & KLÉGGROVÁ, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: UK v Praze - Nakladatelství Karolinum.
- ŽLAB, Z. (1992). *Zkouška jazykového citu*. Ostrava: Mikrodata.

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

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Karlova Univerzita  
anna.kucharska@pedf.cuni.cz

**doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.**

Katedra českého jazyka, Pedagogická fakulta, Karlova Univerzita  
martina.smejkalova@pedf.cuni.cz



# Způsoby zjišťování úrovně metakognitivních znalostí: kvantitativní vs. kvalitativní standard

## Methods for determining the level of pupils' metacognitive knowledge: quantitative vs. qualitative standard

*Jaroslav Říčan*

**Abstrakt:** Příspěvek pojednává o problematice způsobů zjišťování obsahové složky metakognice, tzv. metakognitivních znalostí. Autor v úvodní části seznamuje čtenáře se základním pojetím metakognice a složkami tohoto pedagogicko-psychologického konstruktů. Neopomíjí přitom usouvztažnění s vyučovací realitou-praxí. Těžiště příspěvku leží v rovině metodologické. Autor nastiňuje problematiku zjišťování úrovně metakognitivních znalostí pomocí tzv. kvalitativního a kvantitativního standardu, prezentuje jejich pozitiva a upozorňuje na jejich omezení.

**Klíčová slova:** Metakognice, metakognitivní znalosti, nástroje a techniky měření, kvantitativní standard, kvalitativní standard

**Abstract:** This paper deals with the issue of ways measuring metacognition, especially the dimension of metacognitive knowledge. The author introduces the reader to the theoretical background of metacognition and the constituents of this pedagogical-psychological construct. He also relates theoretical background of metacognition to the reality of the teaching-practice. The main aspect of this contribution deals with the methodology (measurement of metacognition). The author outlines the issue of determining the level of pupils' metacognitive knowledge through so-called qualitative and quantitative standards (presenting their pros and highlights their limitations).

**Key words:** Metacognition, metacognitive knowledge, tools and measurement, quantitative standard, qualitative standard

## Úvod

V poslední době se objevil přístup ke vzdělávání, kde se podařilo tři základní aspekty, tj. záruka kvalitního, cíleného a na míru přizpůsobeného vzdělávání pokrýt a navíc postupně předávat žákovi smysl pro zodpovědnost za své učení. Pojem **metakognice**, ke kterému v této práci centrujeme pozornost, bezprostředně referuje k výše uvedenému. Metakognice je klíčový faktor v kognitivním zpracování informací a konstruktivistické<sup>1</sup> teorii učení (García et al., 2014) a vykazuje mnoho shodných znaků s teorií úspěšné inteligence Sternberga (1985, 1994). U této teorie je vyzdvižováno uvědomění, jaký druh myšlení (analytické, praktické, kreativní apod.) od nás vyžadují různé úkoly a situace, kterým jsme vystaveni. Toto uvědomění pak odlišuje jedince více úspěšné od méně úspěšných. Metakognice totiž dokáže kompenzovat deficit v oblasti obecné inteligence, limity v kognici či nedostatky znalostí vztahující se k právě řešenému nebo neznámému problému (Schraw, 1998; Prins, Veeman, & Elshout, 2006). Z toho důvodu se ztotožňujeme s výrokem Rozencwajga (2003), že *„výuka metakognitivních strategií ... by mohla být jednou z cest zlepšení školní/akademické úspěšnosti [žáků/studentů]“* (s. 289). Ulrich Schiefele (1991) již na začátku devadesátých let poukázal, že adekvátně zpracovaná nově přichozí

informace připojující se do znalostních (kognitivních) struktur jedince v sobě skýtá potenciál obohatit jedince o kognitivní strategie. Definujeme-li inteligenci jako tzv. *cognitive toolbox* (veškeré procesy referující k přijímání, zpracovávání, ukládání a znovu vybavování z paměti včetně „produktů“ z těchto procesů vznikajících), proces učení z dlouhodobého hlediska poskytuje možnost zvýšení inteligence jedince. Metakognice je tak v současné době shledávána za tolik významný pojem, že pojetí inteligence bylo rozšířeno o tento konstrukt (Sternberg, 2002): *„Inteligence je schopnost učit se ze zkušenosti, užívat metakognitivní procesy, které zkvalitňují učení, a schopnost přizpůsobovat se svému prostředí, jež může v různých sociálních a kulturních souvislostech vyžadovat různé druhy přizpůsobení.“* (s. 502).

Linii výzkumů můžeme diferencovat do dvou ústředních směrů: První směr zkoumá metakognitivní strategie v kontextu gramotnosti, a to zejména čtení s porozuměním a psaní (Bransford, Brown, & Cocking, 2000; Vilenius-Tuohimaa, Aunola, & Nurmi, 2008), druhý směr řeší otázku užití metakognitivních strategií v rámci řešení problémů, kam řadíme matematické úlohy a ostatní vědy budované na exaktním výzkumu (biologie, fyzika, chemie apod. – Listiana et al., 2016; Sen, 2016). Pro oba směry platí, že výzkumy na poli záměrné intervence jed-

<sup>1</sup> Konstruktivistické teorie učení se obecně vyznačují tím, že si žák buduje své poznání sám (nebo ve skupině; Škoda & Doulák, 2011). Ve shodě s Hníkem (2012) se však vymezujeme vůči extrémnímu pojetí konstruktivismu, že by si na všechny poznatky měl žák přijít sám.

noznačně prokazují, že **skrze systematický nácvik je možné metakognitivní potenciál žáka rozvíjet** (intervence vede k signifikantním pozitivním změnám participujících subjektů - Schneider & Pressley, 1997; Schraw, 1998; Schleifer, 2009).

Využití „metakognitivně“ koncipované výuky tak ukazuje slibný směr k odhalení tušených i netušených vzdělávacích možností. Jak uvádějí současné empirické nálezy, úroveň metakognitivní rozvinutosti vysvětluje podstatné množství individuálních odlišností v testovém skóru (Dunlosky & Metcalfe, 2009; Schneider & Artelt, 2010) a její prediktivní potenciál ve vztahu ke školní úspěšnosti je vyšší, než standardními způsoby zjišťována úroveň inteligence (Wang, Haertel, & Walberg, 1990; Veenman & Spaans, 2005). Z toho důvodu je poměrně zásadní hledat metody, techniky a cesty, jak úroveň této specifické „metakompetence“ zjišťovat a měřit.

## Pojetí metakognice

Metakognice je konstrukt, který vychází ze sociálně-kognitivního přístupu k učení, kterému dal největší impuls kanadský psycholog Albert Bandura (Janoušek, 1992). Metakognici lze nejjednodušším způsobem definovat jako „*myšlení o myšlení*“. Přestože existuje mnoho definic metakognice, které se snaží vymezit

tento komplexní konstrukt, tak se žádná z nich významově příliš nevzdálila od té původní zveřejněné ve druhé polovině 70. let Flavellem jako „*znalost zahrnující vlastní kognitivní procesy a produkty či cokoliv, co se jich týká*“ (1976, s. 232). Z etymologického hlediska slovo „*meta*“ odkazuje k vyššímu způsobu myšlení, uvažování, nadhledu. Slovo kognice potom označuje poznávací procesy<sup>2</sup>. Synézou této slovní analýzy bychom mohli na metakognici s nadsázkou nahlížet jako na schopnost jedince „*dívat se*“ se získaným nadhledem jakoby z vyšších sfér na své vlastní kognitivní procesy. Metakognice *tedy odkazuje k naší znalosti o těchto poznávacích operacích a jakými způsoby by mohly být co možná nejefektivněji využity k dosažení učebních cílů*“ (Biehler & Snowan, 1993, s. 390). Z českých autorů např. Helus a Pavelková (1992) definují metakognici jako schopnost získávat a využívat poznatky o vlastních poznávacích procesech a předpokladech a také jako schopnost umožňující tyto procesy a předpoklady měnit, zdokonalovat a rozvíjet.

V důsledku množství definic již v 80. letech minulého století označovali výzkumníci metakognici za „*nejasný koncept*“. Od té doby se toho příliš nezměnilo. Borkowski (1996) dokonce uvádí, že „*metakognice je sérií souvisejících mini teorií ... že každý pokus o empirickou nebo teoretickou syntézu je prakticky nemožný*“

<sup>2</sup> Kognitivní psychologie popisuje poznávací procesy jako komplexní psychické děje zpracování informací, tedy způsoby, kterými se informace kódují, rozpoznávají, ukládají, znovu vybavují z paměti a užívají (Sedláková, 2004).

(s. 400). Z navazujících prací na Pintriche, Wolterse a Baxtera (2000) lze sledovat manipulaci s metakognicí jako konstruktem složeným ze (a) znalosti o metakognici, (b) schopnosti monitorovat vlastní proces učení a (c) meta-schopnosti řízení vlastního učebního procesu. Mareš (1998) rozděluje metakognici do tří částí, a to: (a) metakognitivní poznatky, (b) exekutivní kontrola a řízení a (c) metakognitivní pojetí. Jak uvádí ve svém příspěvku Krykokrová a Chvál (2001), tak podle většiny autorů věnujících se této problematice je metakognice tvořena následujícími částmi: (a) metakognitivními znalostmi, (b) metakognitivním regulováním a (c) metakognitivním monitorováním.<sup>3</sup> Cross a Paris se na konci 80. let minulého století (1988) vymezili vůči definiční nejednotnosti konstatováním, že „*metakognice je komplexním souborem znalostí a dovedností, které zahrnují deklarativní, procedurální a kontextuální znalosti. Rovněž zahrnují dovednosti požadované při hodnocení, plánování a regulování něčího myšlení a interpretování*“ (s. 131). Již v pracích Johna Flavella, který poprvé použil termín metakognice, můžeme nalézt závěry o definiční různorodosti a nejednotnosti tohoto pojmu. Nicméně již první významní výzkumníci této doby, Flavell a Brownová, navzdory odlišnému popisu, rozdělili metakognici na dva dílčí subkomponenty. Toto praktické

dvojí rozdělení je složeno z: (a) **znalosti a přesvědčení o vlastních kognitivních fenoménech (obsahová stránka)**<sup>4</sup> a (b) **řízení a kontrola vlastních kognitivních úkonů (procesuální stránka)**<sup>5</sup> (Garofalo & Lester, 1985; Paris & Winograd, 1990).

## Metakognitivní znalosti

Metakognitivní znalosti odkazují na jedincovu znalost o svých vlastních silných a slabých stránkách kognice. Tato znalost se týká i druhých: „*Jak Petr uvažuje o jednotlivých krocích, když se snaží vyřešit slovní úlohu z matematiky?*“. Příslušná oblast zahrnuje znalosti o vnějších a vnitřních faktorech, které by mohly kognici ovlivnit a znalost efektivního užití strategií. V těchto intencích můžeme mezi tento druh znalostí počítat i vlastní přesvědčení, ať už jsou pravdivá, či ne. Podle taxonomie Flavella a Wellmana (1977) se metakognitivní znalostí rozumí explicitní obsah dlouhodobé paměti. Rozdíl mezi metakognitivními znalostmi a ostatními deklarativními obsahy uloženými v dlouhodobé paměti je obsahové povahy. Zatím co se v kontextu všeobecného vědění jedná o statické vědomostní obsahy ve vztahu ke konkrétní oblasti, reprezentuje metakognitivní znalost

<sup>3</sup> Syntetický pohled na členění metakognice různými autory nabízí Laiová (2011).

<sup>4</sup> Obvykle jako tzv. metakognitivní znalosti či znalost kognice (*cognitive knowledge*). Vzhledem k unifikaci textu dále jen jako metakognitivní znalosti.

<sup>5</sup> Obvykle jako tzv. metakognitivní řízení/regulace či regulace kognice (*cognitive regulation*). Vzhledem k unifikaci textu dále jen jako metakognitivní řízení.



paměťovou oblast, která se vztahuje na vlastní znalost myšlení, učení a zpracování. Poukazujeme tedy na to, že znalost metakognice se nemusí omezovat jen na vlastní osobu, ale může zahrnout znalosti o výkonu, paměti, jakož i kognici druhého řádu u ostatních osob (Kuhn, 1999).

Obvykle se metakognitivní znalosti dále člení na (Paris, Lipson, & Wixson, 1983; Jacobs & Paris, 1987; McCormic, 2003; Veenman, Van Hout-Wolters, & Afenbach, 2006):<sup>6</sup>

1. Deklarativní znalosti (*declarative knowledge*) se vztahují ke znalostem o sobě samém, o vlastních schopnostech, dovednostech a charakteristikách vlastního učení, jež ovlivňují vlastní kognitivní procesy. Jedná se tedy o znalosti o sobě jako učícím se jedinci a faktorech ovlivňujících kognici (zahrnuje vše o povaze člověka jako bytosti zpracovávající informace). Do deklarativní znalosti kromě výše uvedeného zahrnujeme znalost o požadavcích (charakteristikách) úkolové situace a znalost strategií. Nasazení deklarativních znalostí je v zásadě náročné a navazuje na kognitivní kapacitu. To platí pro všechny deklarativní obsahové znalosti a tím i pro znalost strategií, ať už v kontextu doménově specifické oblasti, tak i obecně doménové oblasti (Dochy & Alexander, 1995).

2. Procedurální znalosti (*procedural knowledge*) zodpovídají za to, jak vykonávat různé učební strategie a užívají se k řízení během řešení problému a učebních aktivit. Souvisejí tedy již s vlastním užíváním strategií. Paris a kolegové (Paris et al., 1983) upozorňují, že se jedná o explicitní znalost, pokud jde o způsob kognitivního akčního provedení a nikoliv o automatickou<sup>7</sup> vlastnost (přestože tyto znalosti najdeme u zdatných žáků a expertů více zautomatizované, precizněji nacvičené a aplikované než u těch méně zdatných a začátečníků). Jiní autoři referují k procedurální znalosti jako k implicitní záležitosti. Procedurální znalosti zahrnují znalost o tom „jak“ se akce „bude dělat“ či přímo provede. Jedná se o znalost, jakým způsobem se studijní strategie použije (např. jak shrnout text nebo jak obejít neznáma slova v cizojazyčném textu). Znalost těchto procesů se někdy označuje jako metastrategická znalost a zahrnuje kontrolu a zacházení s procedurálními vědomostmi. Na základě domněnky, že jedinec má vždy k dispozici různé strategie, jejichž frekvenci užívání může měnit v závislosti na časovém období, připisuje se metastrategické znalosti pro výběr strategie často centrální význam (Kuhn, 1999).

<sup>6</sup> K tomuto členění se rovněž autor této práce přiklání.

<sup>7</sup> Jak uvádí Anderson a Lebiere (1998), tak opakovaným použitím se deklarativní znalosti (včetně tedy znalosti strategií) stávají více a více proceduralizovanými. Přeměna deklarativních vědomostí v procedurální znalosti vede k automatizovanému použití, které uvolní kognitivní zdroje, které jsou zapotřebí pro využívání deklarativních znalostí.

3. Kontextuální znalosti<sup>8</sup> (*conditional knowledge*) obsahují vědomí o tom, kdy a proč je určitou strategií vhodné za daných podmínek využít. Tyto znalosti umožňují úspěšným žákům produktivně a flexibilně využívat své strategie v učení a při řešení problémů. U kontextuální znalosti se jedná o znalost o okolnostech, předpokladech nebo podmínkách pro efektivní nasazení specifické strategie a zároveň o znalost o tom, „*kdy*“ se může určitá strategie nasadit. Deklarativní a procedurální strategické myšlení sice můžeme považovat za předpoklad pro strategické učení, ale nezaručuje spojení mezi požadavkem učební situace a volbou strategie. Kontextuální znalost představuje důležité rozhraní pro strategickou selekci v konkrétní situaci. Má-li žák k dispozici tento typ znalosti, je schopen situačně, přiměřeně a adaptivně vybírat a tím i reagovat na variabilní situaci výběrem vhodné strategie a přizpůsobit se změněným podmínkám. Kromě znalostí o tom, kdy nebo v jakém kontextu učení se může s úspěchem ta která či jiná strategie použít, patří k tomuto typu znalosti také zdůvodnění „*proč*“ určitá strategie najde uplatnění při určité kontextové aplikaci. Tento aspekt je relevantní zejména u úkolových situací, ve kterých byly strategie apliko-

vány s námahou. Motivační aspekt je z toho důvodu spoluurčující faktor nasazení určité strategie (Neuenhaus, 2011).

V kontextu dalších kapitol tohoto příspěvku je podstatné uvést členění Borkowského a kolegů (Borkowski, Miletad, & Hale, 1988), kteří rozlišují mezi (a) metakognitivními strategickými znalostmi, (b) metakognitivními (strategickými) **znalostmi vztahů** a (c) metakognitivními (strategickými) zobecňujícími znalostmi (v této úrovni autoři řeší rovněž motivační a emoční zkušenosti). Zde je patrné, za jak významnou shledávají autoři metakognitivní dimenzi znalosti vztahů, jelikož ji vymezují jako jednu ze tří autonomních dimenzí komponentu metakognitivních znalostí. Pro tuto taxonomii je základním předpokladem interakce jedince s učební zkušeností, ve které získává určité strategické znalosti (způsob použití strategie; přiměřenost strategie v určité situaci učení; výdaje, s kterými je nasazení strategie spojeno; podmínky uplatnění strategie; afektivní informace jako výsledek subjektivního prožitku radosti a uspokojení při nasazení strategie). Opakovaným vystavováním do učebních aktivit<sup>9</sup> získává jedinec vztahově-strategické znalosti, které s přírůstkem zkušeností nabývají vyšší kvantitativní a kvality (jedná se o vyšší rovinu uvažová-

<sup>8</sup> Též někdy tzv. podmínkové znalosti.

<sup>9</sup> Vyšší rozsah specifických znalostí jde ruku v ruce s vyšší úrovní metakognitivních znalostí. Studie zabývající se odborností hledající vysvětlení pro rozdíly mezi expertem a nováčkem ukazují, že nejen kvantita a kvalita informací v daném oboru pro zpracování a řešení problémových situací, ale

ní, jelikož vyžaduje vyšší míru zevšeobecnění a abstrakce; jedinec posuzuje relativní přiměřenost a efektivitu strategie ve vztahu k sobě samému, požadavkům úkolu a dalším disponibilním strategiím, které jsou zpřístupněny prostřednictvím deklarativní paměti). V ideálním případě je výsledkem tohoto procesu učební transfer (schopnost nesespecifického transferu), který umožňuje nasadit rozsáhlý strategický repertoár k adaptivnímu a pružnému nasazení strategie i ve zcela nových a neznámých podmínkách (Borkowski & Turner, 1990; Borkowski, Chan & Muthukrishna, 2000).

## Zjišťování úrovně metakognitivních znalostí: Kvantitativní standard

Kvantitativní standard vyzdvihuje četnost užití strategií. Jeho podstatou je zjištění maximálního možného skóru. Obecně lze konstatovat, že převažují metody a techniky měření, které se zabývají kvantitou (svéprávných) užití strategií místo kvality užití. Jedná se zejména o dotazníková šetření, ale i techniky rozhovoru či frekvenční metody (Kramarski & Mevarech, 2003), jejichž profily se budeme zabírat v následujícím textu.

## Zachycování četnosti užití strategií a výskytu metakognitivního chování

Jednou z nejčastěji užívaných metod pro zjišťování dosažené úrovně metakognitivních znalostí jsou sebehodnotící nástroje zachycující četnost projevů metakognitivního chování a užití strategií (inventář učebních strategií) na základě dichotomického přístupu (prvek se objevil x prvek se neobjevil; El-Koumy, 2004), nebo na určité odpovědní škále (např. *Index of Reading Awareness*: Jacobs & Paris, 1987; *Awareness of Reading Strategies Inventory*: Mokhtari & Reichard, 2002; *Junior Metacognitive Awareness Inventory*: Sperling et al., 2002; *Thought control questionnaire*: Luciano et al., 2004). Četnost užití strategie funguje jako kritérium hodnocení. Aby žák získal teoreticky nejvyšší maximální skór, musí vhodné strategie užívat vždy a nevhodné strategie nikdy. Neuenhausová (2011) pokládá otázku: Do jaké míry může četnost užití strategií indikovat úroveň metakognitivních znalostí? Do jaké míry lze metakognitivní rozvinutost indikovat na základě znalosti co největší škály učebních strategií a jejich užívání tak často, jak jen je to možné? Autorka upozorňuje, že zachycení četnosti nemůže sloužit k evaluaci přiměřenosti užití učební strategie. Zachycení četnosti

---

i schopnosti výběru přiměřené strategie přispívají k tomu, jak je možné vysvětlit vynikající výkony expertů. V tom rozsahu, v jakém vzniká informovanost o dané oblasti nebo oboru působnosti, lze také předpokládat nárůst metakognitivních znalostí (Flavell, 1992).

užití strategií o adekvátnosti jejich použití nevyovídá. Kvalita užití strategie je determinována adekvátní aplikací strategie na pozadí příslušné situace, kontextu. S tím souhlasí Wirth a Leutner (2008), kteří odkazují na současné nálezy, že jedinec může mít znalost pouze několika strategií, ale předně záleží na tom, jestli je adekvátně využívá pro splnění daného úkolu. Konkrétně to tedy znamená, že nelze vždy považovat danou strategii jako adekvátní a vhodnou (tedy, zda lze strategii považovat za vhodnou pro efektivní plnění učební situace). Postupy zachycující četnost užití strategií neumožňují vyvodit zpětné závěry (zachycení situace adekvátní strategie). V současné době je tedy platnost tohoto postupu měření, stejně jako relevance takto vyzdviženého užití strategie (množství používaných strategií a frekvence jejich užití), zpochybněna (Artelt, 2000; Pintrich et al., 2000; Neunhaus, 2011), jelikož korelace standardizovaných dotazníků měřící četnost užití strategií se školním výkonem je nepatrná (Sperling et al., 2002; Cromley & Azevedo, 2006). Podobný problém, jakým jsou méně rozvinuté verbální schopnosti u věkové skupiny žáků předškolního a mladšího školního

věku při zjišťování úrovně metakognitivních znalostí prostřednictvím techniky rozhovoru, představuje i u stejné věkové skupiny nízká míra abstrakce, která znemožňuje evaluaci všeobecné četnosti užití jedné konkrétní učební strategie (napříč rozmanitými kontexty). Z toho důvodu nejsou závěry plynoucí z výsledků šetření zachycujících četnost užívání učebních strategií příliš validní. Vysoká generalizace (času, typů úloh a domén) vyžaduje rozsáhlé kognitivní zdroje, které jsou žákům v tomto věkovém stadiu zpřístupněny pouze minimálně.<sup>10</sup>

## Technika rozhovoru

Velmi často užívanou technikou pro zjišťování úrovně metakognice je rozhovor. Obvykle se jedná o kombinaci uzavřených otázek a otevřených (Cross & Paris, 1988). Některé výzkumy (Kruger & Dunning, 1999; Winne & Perry, 2000) však zpochybňují techniky rozhovoru a naznačují, že subjektivní výpovědi jedince o výkonu mají omezenou platnost při usuzování na jejich výkon a mnoho žáků má rovněž značně zkeslené představy o svém výkonu a tíhnou k precenění, či naopak podcenění úsudku o svém

<sup>10</sup> Zde vidíme paralelu s koncepcí testů inteligence, které jsou založeny na zkoumání zobecnitelných kognitivních konstruktů na široké spektrum situací. Podle autorů Klieme, Maag-Merkí a Hartiga (2010) jsou kompetenční konstrukty vždy spjaté se specifickou oblastí požadavků (být „kompetentní pro co“) a metakognici můžeme považovat za konstrukt spjatý s kompetencí k učení. To nás přivádí k myšlence, že kvantitativně orientované standardy mají společnou myšlenku s testy inteligence (vysoká generalizace strategií), což by osvětlovalo, proč kvantitativně orientované standardy, podobně jako některé skóry v testech inteligence, mají nižší korelaci se školní výkonností, než testy založené na kvalitativně orientovaném standardu. Tento předpoklad by stál za důkladné prozkoumání.

výkonu. Někteří autoři dále konstatují (McDonald, Edwards, & Zhao, 2012), že při řešení úlohy jedinec stylizuje své slovní výpovědi a může tak omezit postihnutí všech myšlenkových procesů, které by za normální situace mohl využít, a tak výzkumníkovi může poskytovat údaje, které neodpovídají skutečnému postupu během řešení úkolu. V počátcích výzkumného směřování byli někteří psychologové rovněž přesvědčeni, že verbalizace myšlenkových procesů během plnění úkolu může velmi ovlivnit samotné kognitivní procesy a z toho důvodu je těžké považovat takto získaná data za validní (Kramarski, Mevarech, & Arami, 2002). Tento poznatek vedl mnohé výzkumníky k tomu, aby na místo protokolů zaznamenávajících verbalizované myšlenkové pochody, vyhotovili pozorovací protokoly (Schoenfeld, 1985; Silver, 1987). Jedinec si rovněž nemusí být vědom svých kognitivních znalostí či monitorování, ačkoliv je fakticky využívá (viz problematika vědomých a nevědomých procesů metakognice). S tímto závěrem souhlasí i Krykorková (2008), která uvádí, že žáci (zejm. v určitém vývojovém období) nemají příliš vysokou schopnost hovořit o vlastních učebních schopnostech. Již časné studie prokázaly, že děti, které se měly naučit cizí slovíčka, poznaly, že na základě řazení slov do kategorií se slovíčka naučí snadněji než podle zpřeházeného seznamu, i když ještě strategii kategorizace nedokázaly pojmenovat nebo použít (Borkowski et al., 1988). Rovněž Whitebread a kolegové (Whitebread et al., 2009) uvádějí, že většina nástrojů

a technik k měření metakognice nejsou adekvátní vzhledem k verbálním schopnostem dětí. Většina autorů se shoduje na faktu, že výpovědi respondenta jsou silně vázány na úroveň jeho verbálních schopností, což skýtá problém zejména u dětí předškolního a mladšího školního věku. Z toho důvodu u techniky dotazování/rozhovoru hrozí u těchto věkových skupin při nejmenším určitá pravděpodobnost zkreslení. Je tedy možné, že závěry výzkumných šetření založených na dotazování budou, vzhledem k verbálním schopnostem dětí, podečňovat metakognitivní dovednosti této věkové kategorie (Ibid). Tím však nechceme naznačit, že verbální schopnosti nehrají při utváření metakognice roli (problém je ve verbalizaci metakognitivních myšlenek-aktivit jako takových). Naopak. Rozvinuté verbální schopnosti jsou nástrojem hlubší a pevnější fixace (Simons, 1996).

### **Instruktažní učební úlohy**

Instruktažní komplexní učební úlohy (např. kontrolované laboratorní experimenty), které umožňují žákovi nahlédnout do způsobu jejich řešení a přehodnotit tak vlastní pojetí, mají svá omezení. Přestože zastánci takového přístupu (Kramarski & Mevarech, 2003) vyzdvihují přínos v podobě konceptuálního konfliktu, tak nálezy měření jsou značně ovlivněny specifičností zachycení v důsledku orientace žáka na konkrétní (velmi specifickou) úkolovou situaci, následkem čehož dochází k omezení externí validity a v konečném důsledku

i ke snížení generalizace výsledků. Komparace výsledků je z důvodu odlišného zaměření pozornosti aspektu metakognitivní znalosti velmi obtížná (Neuenhaus, 2011).

### **Pozorování (záznamové archy)**

Za jednu z nejkompexnějších technik měření metakognice můžeme považovat např. záznamové archy (Whitebread et al., 2009), ve kterých pozorovatel zaznamenává frekvenci (ne)použití prvků souvisejících s metakognitivními projevy či je boduje (0 bodů, když byl jev nepřítomen; 1 bod vyskytl-li se jev neúplně; 2 body, když byl jev ostentativně přítomen). Tomuto způsobu se přisuzuje nejvyšší ekologická a konvergentní validita, jelikož je nejméně závislý na úrovni verbálního rozvoje a kapacitě pracovní paměti. Pozorovatel rovněž může obsáhnout i nonverbální (meta)kognitivní projevy a zohledňovat sociální dimenzi, ve které zjišťování metakognitivního rozvoje probíhá. Whitebread a kolegové (Ibid) ve své studii uvádějí, že pro porozumění a analýzu metakognitivních dovedností u dětí, jejichž verbální schopnosti ještě nejsou tolik vyvinuté, je pozorování nejvhodnější technikou. Dle komplexity a způsobu postižení metakognitivních komponentů se tato technika pohybuje mezi kvantitativním a kvalitativním standardem.

## **Zjišťování úrovně metakognitivních znalostí: Kvalitativní standard**

Současné výzkumy naznačují, že úroveň metakognitivních znalostí se projevuje daleko více na základě zvolené strategie, jejíž výběr byl podmíněn specificitou úkolové situace. Zjišťování úrovně metakognitivních znalostí na základě sebevyjádření o frekvenci užití strategií v obecné rovině méně predikuje učební výkonnost a tedy i školní úspěšnost. „Kvalita užití strategie je determinována adekvátní aplikací strategie na pozadí příslušné situace, kontextu.“ (Wirth & Leutner, 2008, s. 105). Cromley a Azevedo (2006) uvádějí, že výběr strategií je vždy do jisté míry závislý na daném kontextu, a proto výsledky sebehodnotících dotazníků měřících užívání žákových strategií ve všeobecné rovině, které jsou nezávislé, nekonkrétní a nezohledňující specifika úkolové situace, nemohou být skutečnými indikátory užití strategie. Vyšší validitu měření užívání strategií je možné dosáhnout skrze zvýšení specificity úkolů, což bylo již některými studiemi dokázáno (Leopold & Leutner, 2002; Samuelstuen & Bríten, 2007).

Značná část výzkumů se opět vrací k technice rozhovoru, což nás přivádí k myšlence, že nemáme dostatek disponibilních alternativ ke zjišťování dosažené úrovně metakognice žáka. Jelikož výsledky měření metakognitivních znalostí prostřednictvím techniky rozhovoru jsou

značně nejednoznačné, bylo by žádané mít k dispozici standardizovanou formu k zachycení dosažené úrovně metakognitivních znalostí, která by zvýšila možnost srovnatelnosti nálezů měření, čímž by se zvýšila i celková objektivita měření (Neuenhausová, 2011). Standardizované postupy by snížily časovou i ekonomickou náročnost měření a mohly by tak být distribuovány rozsáhlejšímu vzorku, čímž by se mohla zvýšit i platnost závěrů. Z toho důvodu by se měly hledat nové způsoby zjišťování úrovně metakognitivních znalostí esenciálně založených na adekvátnosti výběru strategie a kontextu úkolové situace (Artelt & Neuenhaus, 2010). Znamená to tedy nejen zohlednění toho, (1) **jakou strategii** žák využije (deklarativní znalost – znalost strategií) (2) **ve vztahu** k ostatním disponibilním (relační znalost), ale i (3) **kdy/za jakých podmínek** (kontextuální znalost) ji aplikuje v kontextu porozumění charakteristik popsané (4) **úkolové situace** (deklarativní znalost – znalost úkolu). Deficit v některé z výše uvedených oblastí metakognice může vést k chybnému strategickému ohodnocení.<sup>11</sup> Správné ohodnocení strategií lze považovat za kvalitativní indikátor umožňující strategickou volbu prostřednictvím metakognitivní znalostní báze, která podle perspektivy „Good

*Strategy User Model*<sup>12</sup> již představuje pokročilé vývojové stádium. Po žákovi je sice vyžadována vyšší míra generalizace, avšak vztahuje se k příslušnému kontextu a ne k (velmi náročnému) zevšeobecnění napříč doménami (Borkowski et al., 2000).

Existuje jen omezené množství nástrojů, které jsou vybudovány na základě podobného přístupu. Mezi ně patří například Würzburgský strategicko-vědomostní test<sup>13</sup> (pro žáky 7.-12. tříd – WLST; Schlagmüller & Schneider, 2007), metakognitivní vědomostní test používaný OECD (PISA) měřící metakognitivní znalosti ve specifické doméně čtení (pro žáky 7.-12. tříd – Artelt et al., 2009; pro žáky 5. a první poloviny 6. tříd – Neuenhaus, 2011), nebo pro oblast specifické domény německého jazyka, anglického jazyka a matematiky (žáci 5. až 8. tříd – Lingel et al., 2009). V těchto nástrojích je respondentům předloženo několik úkolových situací a ke každé z nich jsou nabídnuty výběry strategií. Respondent následně ohodnocuje efektivitu každé této strategie na stupnici 1–6 vždy ve vztahu k ostatním nabízeným strategiím a na pozadí příslušného úkolového scénáře. Wirth a Leutner (2008) označují takový přístup jako tzv. **kvalitativní standard**. Oproti tzv. kvantitativnímu standardu,

<sup>11</sup> Tak např. nedostatek strategických znalostí může mít stejný vliv na resultát výkonnosti v konkrétním úkolu, jako špatný odhad náročnosti úkolu (na základě nedostatečných informací o úloze) nebo špatný odhad vlastních předchozích znalostí a vlastních schopností k řešení úlohy (pro nedostatek osobních znalostí).

<sup>12</sup> Volně přeloženo jako Model dobrého uživatele strategií.

<sup>13</sup> Příslušný nástroj ukázal v průběhu čtyřletého intervalu korelaci  $r = 0,50$  s nástrojem zjišťujícím čtení s porozuměním (*Index of Reading Awareness*: Jacobs & Paris, 1987).

Tabulka 1. *Učební situace č. 5. Dobře se vyznat v obsahu dlouhého textu pro práci ve třídě. Zdroj: Autor. Překlad a úprava nástroje použitého v práci Neuenhausové (Neuenhaus, 2011, s. 179-182).*

*Chceš pomoci mladšímu spolužákovi z 3. třídy s porozuměním dvoustránkového textu o lesních zvířatech a rostlinách. Za jak moc důležité považuješ níže uvedené návrhy jednání, jak v tomto případě pomoci mladšímu spolužákovi?*

*Každé jednání oznámkuj*

		Známka					
		1	2	3	4	5	6
A	Tento žák by si měl nejdříve napsat shrnutí textu. Potom společně ověříme, zdali toto shrnutí opravdu obsahuje ty nejdůležitější body.						
B	Žák by si měl text nejdřív přečíst dvakrát nahlas a potom ho jednou opsat.						
C	Žák text nejprve přečte nahlas a potom společně probereme slova, kterým nerozuměl.						
D	Obstarám žákovi ještě další text na stejné téma, který má přečíst vzápětí po prvním textu.						
E	Žák by si měl nejprve (během toho, co mu já text nahlas předčítám) podtrhnout neznámá slova. Společně se pak pokusíme odstranit všechny nejasnosti. Potom by měl žák napsat shrnutí.						
F	Opravím ho, když při předčítání udělá chybu, a vysvětlím mu všechna slova, která nepřečetl správně.						

jehož podstatou je zaznamenávání četnosti užití strategií a dosažení nejvyššího možného skóru, je kvalitativní standard založen na schopnosti žáka vyhodnotit na pozadí určité úkolové situace adekvátnost a efektivitu strategie. Tato „adekvátnost“ je determinována shodou mezi žakovým hodnocením a expertním hodnocením shodného nástroje (expertní hodnocení tedy slouží validizaci<sup>14</sup>, blíže k metodologickému způsobu uchopení Říčan, 2016).

Snahou kvalitativního přístupu je eliminovat nedostatky, s kterými se potýká kvantitativní standard. Jako základní nedostatek se spatřuje přístup vyzdvihující četnost užití strategií jako faktoru, podle kterého je možné predikovat školní úspěšnost. Dotazníky zjišťující četnost užití strategií často selhávají v predikci učebních výkonů (Sperling, et al. 2002; Lind & Sandmann, 2003). Neuenhausová a kolegové (2011) k tomu dodávají, že přístupy zjišťující frekvenci užití stra-

<sup>14</sup> Disman (2005) k tomuto přístupu referuje jako k validitě založené na mínění skupiny soudců (shoda různých soudců jako ukazatel validity).



tegií ve skutečnosti spíše měří, zda žák příslušnou strategii rozpoznal (než že by zjišťovaly metakognitivní znalost).

Souhrnně lze konstatovat, že výše zmíněné kvalitativně orientované přístupy zjišťující metakognitivní znalosti jsou zaměřeny na zachycení schopnosti jedince určit specifika předloženého úkolu (znalost úkolu – deklarativní znalost) a podle toho ohodnotit adekvátnost dostupné strategie v kontextu ostatních nabízených strategií (kontextuální a relační znalost). Konkrétně to znamená, že

*„pro hodnocení relativní účinnosti nebo přiměřenosti strategií na pozadí konkrétního úkolu jsou nejdříve potřeba metakognitivní znalosti charakteristik úkolu stejně jako jsou potřeba strategické znalosti k zařazení zobrazených strategií. Správný odhad strategií z toho důvodu vyžaduje kontextuální znalosti o tom, které strategie jsou vhodné pro předložené učební úlohy a relační metakognitivní znalosti k jejich ohodnocení podle kritérií účinnosti“ (Neuenhaus, 2011, s. 27).*

Samozřejmě, že i nástroje vystavené na základě kvalitativního standartu mají své nevýhody. Vzhledem ke specifitě každé úkolové situace, jejíž řešení se prakticky nikdy nebude odehrávat za zcela

totožných podmínek, bude nálezy vždy obtížné generalizovat. Navíc, požadavky úkolu si žáci mohou interpretovat do značné míry osobitým způsobem (*frame of reference*), což může rovněž znamenat, že žákovo porozumění ne vždy odkazuje ke skutečným, objektivním nárokům specifické úkolové situace (žáci konstruují mentální reprezentace, které nereflektují parametry úkolu), což platí zejména při řešení složitějších úkolových situací (Azevedo, 2009).

## Závěr

Dva simultánně se objevující proudy, z nichž první je charakterizován přesvědčením, že metakognice je doménově obecná (tato schopnost se „přelévá“ napříč různými kontexty lidské činnosti) a druhý naopak tím, že metakognice je specificky doménová (metakognice se rozvíjí a je uplatnitelná v určitém konkrétním kontextu), se v současné době snaží sjednotit významný kognitivní psycholog Robert J. Sternberg na základě předpokladu, že některé procesy jsou obecně doménové, jiné specificky doménové (vyvstává však otázka, který, a zda vůbec, z těchto typů procesů se rozvíjí dříve). Ústřední směr je tedy charakterizován shodou, že metakognitivní schopnosti postupem času tendují

<sup>15</sup> Např. záměr Neuenhausové a kolektivu (Neuenhaus et al., 2011), ve kterém výsledky poukázaly na těsnější vztah (!) mezi výkonem v oblasti čtení a doménově specifickými metakognitivními znalostmi v oblasti matematiky, než mezi výkonem v oblasti čtení a kognitivními schopnostmi (ke vztahu metakognice a intelektuálních schopností – Říčan, 2016).

k „přelévání se“ i do dalších domén (Lai, 2011), což podporuje množství empirických výzkumů.<sup>15</sup> Chceme-li facilitovat rozvoj gramotností napříč rozmanitými kontexty při zachování integrity specifických oblastí, představuje metakognitivně koncipovaná výuka určitého jmenovatele, který tento rozvoj podpoří. S velkou pravděpodobností začne jedinec nezávisle na kontextu uplatňovat metakognitivní „návyky“<sup>16</sup> i v dalších oblastech. Kron-Sperl, Schneider a Hasselhorn (2008) navíc dokazují, že intervence lze realizovat již v raném věku. Autoři uskutečnili longitudinální studii u dětí od mateřské školy až do mladšího školního věku. Opakovaně zadávali experimentální skupině úlohu na třídění a zapamatování obrázků bez specifických instrukcí, jak používat strategie. Tyto děti předčily kontrolní skupinu ve zvládnutí úkolu, a to jak v užití strategií, tak i v jiných paměťových úlohách. Dokonce tedy i děti v předoperačním stádiu vývoje mohou vykazovat

projevy metakognitivního chování (zaměřování pozornosti, usměrňování své aktivity, náznaky plánování a monitorování postupu na cestě k dosažení cíle či pokusy o vyjadřování svých kognitivních znalostí, způsobů řízení kognice a afektivních stavů) a záměrná intervence metakognitivního nácviku u této věkové kategorie může vést ke zlepšení úrovně metakognitivních schopností (McLeod, 1997; Whitebread et al., 2009; Hrbáčková, 2011). Není proto divu, že odborníci věnují pozornost problematice rozvoje (pre)gramotnosti dětí již před jejich vstupem do základních škol (Keith & Pridemore, 2014; Kropáčková, Wildová, & Kucharská, 2014).

Z důvodů uvedených v tomto příspěvku shledáváme přímo za zásadní hledat cesty pro rozvoj metakognitivního potenciálu žáka a zároveň disponovat nástroji a technikami, kterými lze tuto specifickou kompetenci u žáků diagnostikovat.

## Použité zdroje

- Anderson, J. R., & Lebiere, C. (1998). *The atomic components of thought*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Artelt, C. (2000). Wie prädiktiv sind retrospektive Selbstberichte über den Gebrauch von Lernstrategien für strategisches Lernen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 72–84.
- Artelt, C., Beinicke, A., Schlagmüller, M., & Schneider, W. (2009). Diagnose von Strategiewissen beim Text verstehen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41, 96–103.
- Artelt, C., & Neuenhaus, N. (2010). *Metakognition und Leistung*. In W. Bos, E. Klieme, & O. Köller (Eds.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung: Festschrift für Jürgen Baumert* (pp. 127–146). Münster: Waxmann.

<sup>16</sup> Podle slov Williama Jamese (Fox & Riconscente, 2008) je náš celý život o zvycích, ať už se jedná o ty praktické, emocionální či intelektuální.

- Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion. *Metacognition and Learning*, 4, 87-98.
- Biehler, R. F., & Snowman, J. (1993). *Psychology applied to teaching* (7th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Borkowski, J. G. (1996). Metacognition: Theory or chapter heading. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 391-402.
- Borkowski, J. G., Carr, M., Rellinger, E., & Pressley, M. (1990). Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, 1, 53-92.
- Borkowski, J. G., Milstead, M., & Hale, C. (1988). Components of children's metamemory: Implications for strategy generalization. In F. E. Weinert & M. Perlmutter (Eds.), *Memory development: Universal changes and individual differences* (pp. 73-100). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Borkowski, J., Chan, L., & Muthukrishna, N. (2000). A Process-Oriented Model of Metacognition: Links Between Motivation and Executive Functioning. *Issues in the Measurement of Metacognition*. Retrieved from: <http://digitalcommons.unl.edu/burometacognition/2>.
- Borkowski, J. G., & Turner, L. A. (1990). Transsituational characteristics of metacognition. In W. Schneider & F. E. Weinert (Eds.), *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance* (pp. 159-176). New York: Springer.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2006). Self-report of reading comprehension strategies: What are we measuring? *Metacognition and Learning*, 1, 229-247.
- Cross, D. R., & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80, 131-142.
- Disman, M. (2005). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- Dochy, F. J., & Alexander, P. A. (1995). Mapping prior knowledge: A framework for discussion among researchers. *European Journal of Psychology of Education*, 10, 225-242.
- Dunlosky, J., & Metcalfe, J. (2009). *Metacognition*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Flavell, J. H. (1992b). Cognitive development: Past, present, and future. *Developmental Psychology*, 26, 998-1005.
- Flavell, J. H., & Wellman, H. M. (1975). *Metamemory*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (83rd, Chicago, Ill., Aug. 30-Sept. 3, 1975) [online]. [cit. 2013-02-14]. Retrieved from: <http://eric.ed.gov/?id=ED115405>.
- García, F. C., García, A., Berdén, A., Pichardo, M., & Justicia, F. (2014). The effects of question-generation training on metacognitive knowledge, self regulation and learning approaches in Science. *Psicothema*, 26(3), 385-390.

## ZPŮSOBY ZJIŠŤOVÁNÍ ÚROVNĚ METAKOGNITIVNÍCH ZNALOSTÍ

- Garofalo, J., & Lester Jr, F. K. (1985). Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance. *Journal for research in mathematics education*, 16(3), 163-176.
- Helus, Z., & Pavelková, I. (1992). Vliv žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika*, 42(2), 197-206.
- Hník, O. (2012). Čtenářsky pojatá literární výchova a její klíčové kategorie. In R. Widlová (Ed.), *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole* (pp. 137-147). Praha: UK.
- Hrbáčková, K. (2011). Vliv metakognitivní intervence na rozvoj myšlení dětí předškolního věku. *E-Pedagogium*, 2011(3), 49-63.
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 36(5), 385-398.
- Klieme, E., Maag-Merki, K., & Hartig, J. (2010). Kompetence a jejich význam ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 20(1), 104-119.
- Kramarski, B., & Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning and metacognitive learning. *American Educational Research Journal*, 40(1), 281-310.
- Kramarski, B., Mevarech, Z. R., & Arami, M. (2002). The effects of metacognitive instruction on solving mathematical authentic tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 49, 225-250.
- Kron-Sperl, V., Schneider, W., & Hasselhorn, M. (2008). The development and effectiveness of memory strategies in kindergarten and elementary school: Findings from the Würzburg and Göttingen longitudinal memory studies. *Cognitive Development*, 23(1), 79-104.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134.
- Krykorková, H. (2008). Kognitivní svébytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. *Pedagogika*, 58(2), 140-155.
- Krykorková, H., & Chvál, M. (2001). Rozvoj metakognice - cesta k hodnotnějšímu poznání. *Pedagogika*, 51(2), 185-195.
- Kuhn, D. (1999). Metacognitive development. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMond (Eds.), *Child psychology. A handbook of contemporary issues* (pp. 259-286). Ann Arbor, MI: Edward Brothers.
- Lai, R. E. (2011). *Metacognition: A literature Review* [on-line]. [cit. 2012-04-09]. Retrieved from: [www.pearsonassessments.com](http://www.pearsonassessments.com).
- Leopold, C., & Leutner, D. (2002). Der Einsatz von Lernstrategien in einer konkreten Lernsituation bei Schülern unterschiedlicher Jahrgangsstufen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 240-256.
- Lind, G., & Sandmann, A. (2003). Lernstrategien und Domänen wissen. *Zeitschrift für Psychologie*, 211(4), 171-192.

- Lingel, K., Neuenhaus, N., Artelt, C., & Schneider, W. (2010). Metakognitives Wissen in der Sekundarstufe: Konstruktion und Evaluation domänenspezifischer Messverfahren. Projekt EWIKO. In E. Klieme, D. Leutner, & M. Kenk (Eds.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (pp. 228-238) [on-line]. [cit. 2015-10-02]. Německo: Beltz. Retrieved from: [http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3431/pdf/Lingel\\_Neuenhaus\\_Artelt\\_Schneider\\_Projekt\\_EWIKO\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3431/pdf/Lingel_Neuenhaus_Artelt_Schneider_Projekt_EWIKO_D_A.pdf).
- Listiana, L., Susilo, H., Suwono, H., & Suarsini, E. (2016). Empowering students' metacognitive skills through new teaching strategy (group investigation integrated with think talk write) in biology classroom. *Journal of Baltic Science Education*, 15(3), 393-400.
- Luciano, J. V., Algarabel, S., Tomás, J. M., & Martínez, J. L. (2004). *Development and validation of the thought kontrol ability questionnaire* [on-line]. [cit. 2013-08-02]. Retrieved from: [http://www.uv.es/~algarabe/cast/Experimental\\_lab/publicaciones/lucianoETal\(press\).pdf](http://www.uv.es/~algarabe/cast/Experimental_lab/publicaciones/lucianoETal(press).pdf).
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- McCormick, C. B. (2003). Metacognition and Learning. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology: Educational psychology* (pp. 79-102) [on-line]. [cit. 2014-10-18]. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. Retrieved from: <http://onlinelibrary.wiley.com>.
- McDonald, S., Edwards, H. M., & Zhao, T. (2012). Exploring think-alouds in usability testing: An international survey. *IEEE. Transactions on Professional Communication*, 55(1), 2-19.
- McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: a reconceptualization. In D. A. Grouws (Ed.), *NCTM Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 575-596). New York, NY: Macmillan.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 249-259.
- Neuenhaus, N. (2011). *Metakognition und Leistung: Eine Längsschnittuntersuchung in den Bereichen Lesen und Englisch bei Schülerinnen und Schülern der fünften und sechsten Jahrgangsstufe* (Doctoral dissertation, Universität Otto-Friedrich, Bamberg, Germany) [online]. [cit. 2015-02-02]. Retrieved from: <http://opus4.kobv.de/opus4/bamberg/frontdoor/deliver/index/docId/327/file/DissNeuenhausseA2.pdf>.
- Neuenhaus, N., Artelt, C., Lingel, K., & Schneider, W. (2011). Fifth graders metacognitive knowledge: general or domain-specific? *European Journal of Psychology of Education*, 26(2), 163-178.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 293-316.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P. R., Wolters, C. A., & Baxter, G. P. (2000). Assessing Metacognition and Self-Regulated Learning. In G. Schraw & J. C. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition I* (pp.

- 43-98) [on-line]. [cit. 2014-03-26]. University of Nebraska-Lincoln: Buros Institute of Mental instruments. Retrieved from: <http://digitalcommons.unl.edu/burosmetacognition/3/>.
- Prins, F. J., Veenman, M. V. J., & Elshout, J. J. (2006). The impact of interlectual ability and meta-cognition on learning: New support for the threshold of problematicity theory. *Learning and Instruction*, 16, 374-387.
- Rozencawjaj, P. (2003). Metacognitive factors in scientific problemsolving strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 281-294.
- Říčan, J. (2016). *Metakognice a metakognitivní strategie jako teoretické a výzkumné konstrukty a jejich uplatnění v moderní pedagogické praxi*. Most: Hněvín.
- Samuelstuen, M. S., & Bríten, I. (2007). Examining the validity od self-reports on scales measuring students' strategic processing. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 351-378.
- Sedláková, M. (2004). *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie: Mentální reprezentace a mentální modely*. Praha: Grada.
- Sen, S. (2016). The relationship between secondary school students' self-regulated learning skills and chemistry achievement. *Journal of Baltic Science Education*, 15(3), 312-324.
- Schiefele, U. (1991). Interest, Learning and Motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 299-323.
- Schleifer, D. (2009). Metacognition and performace in the accouting classroom. *Issues in accounting education*, 24(3), 339 - 367.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. Orlando, FL: Academic Press.
- Schneider, W., & Artelt, C. (2010). Metacognition and mathematics education. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 42, 149-161.
- Schneider, W., & Pressley, M. (1997). *Memory Development Between Two and Twenty*. Psychology Press.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awereness. *Instructional science*, 26(1-2), 113-125.
- Silver, E. A. (1987). Foundations of cognitive theory and research for mathematics problem solving instruction. In A. H. Schoenfeld (Ed.), *Cognitive science and mathematics education* (pp. 33-60). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Simons, P. R. J. (1996). Metacognition. Metacognition Strategies - Teaching and Assessing. In E. De Corte & F. E. Weinert (Eds.), *International Encyclopedia of Developmental Psychology* (pp. 436-444). Oxford: Elsevier Science.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 51-79.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*, New York: Cambridge University.
- Sternberg, R. J. (1994). „Thinking Styles: Theory and Assessment at the Interface Between Intelligence and Personality.“ In R. J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.), *Personality and Intelligence* (pp. 169-187). New York: Cambridge University Press.

- Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Škoda, J., & Doulák, P. (2011). *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada.
- Veenman, M. V. J., & Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences, 15*, 159-176.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Affenbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning, 1*, 3-14.
- Vilenius-Tuohimaa, P., Aunola, K., & Nurmi, J. (2008). The association between mathematical word problems and reading comprehension. *Educational Psychology, 28*(4), 409-426.
- Wang, M., Haertel, G., & Walberg, J. H. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Psychology, 84*, 30-43
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., ..., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning, 4*, 63-85.
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531-566). San Diego: Academic Press.
- Wirth, J., & Leutner, D. (2008). Self-regulated learning as a competence. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology, 216*, 102-110.

**Mgr. Jaroslav Říčan, Ph.D, Katedra pedagogiky**

Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně

[jaroslav.rican@ujep.cz](mailto:jaroslav.rican@ujep.cz)





# Čtenářská gramotnost v pojetí projektu ELINET<sup>1</sup>

## Reading Literacy in ELINET view

*Veronika Laufková, Jolana Ronková*

**Abstrakt:** Může se zdát, že Evropa je již zcela gramotná a nízká úroveň gramotnosti se vztahuje pouze k oblastem třetího světa. Podle zprávy Evropské unie však jednomu z pěti 15letých a téměř 55 milionům dospělých chybí základní dovednosti čtenářské gramotnosti na takové úrovni, aby se mohli stát plnohodnotnými členy moderní společnosti. Čtenářskou gramotnost jako prioritu politické agendy Evropy se snažil prosazovat ELINET (*European Literacy Policy Network*), Evropská síť pro strategii rozvoje čtenářské gramotnosti. Jejím cílem je poskytnout nezbytné odborné znalosti, prostředky a síť odborníků, aby se tohoto cíle mohlo dosáhnout. Tato teoretická studie si klade za cíl představit okolnosti vzniku sítě ELINET a její fungování; dále přiblížit její vizi plně čtenářsky gramotné Evropy; vytvořené nástroje pro rozvoj čtenářské gramotnosti (souhrnné zprávy o stavu čtenářské gramotnosti v jednotlivých evropských zemích, inspirativní příklady dobré praxe rozvoje čtenářské gramotnosti); doporučení, jak změnit politiku rozvoje čtenářské gramotnosti; informace, jak získávat finanční prostředky na její podporu. Podrobně je potom představena navrhovaná deklarace práv na čtenářskou gramotnost, která sumarizuje dosavadní poznatky projektu.

**Klíčová slova:** čtenářská gramotnost, čtení, psaní, deklarace práv na čtenářskou gramotnost

**Abstract:** Most people think that Europe is already fully literate, and that the low level of literacy applies only to the third- world regions. According to reports from the European Union, however, one in five European 15-year-olds and almost 55 million adults lack basic literacy skills required to successfully function in a modern society. Literacy needs to move up the European policy agenda. ELINET (*European Policy Literacy Network*) is a European network for the development strategy of literacy. ELINET aims to provide the necessary expertise, resources and network of experts to achieve this goal. Almost everyone who has difficulty in reading and writing, may improve if given the right support. The aim of this theoretical study is to introduce the circum-

---

<sup>1</sup> Tento text přináší výsledky řešení projektu ELINET hrazeného z grantu Evropské komise.

stances of ELINET, tools for literacy development, the vision of a fully literate reader in Europe, Declaration of Literacy Rights and the future use of the results for its development strategy.

**Key words:** literacy, reading, writing, declaration of human rights on literacy

### Úvod

Svět se stává čím dál tím složitějším a v lidských silách není možné pojmout všechny informace. Požadavky současného světa přiměly vyspělé země, aby přehodnotily dosavadní obsahy vzdělávání a do centra pozornosti se dostaly klíčové kompetence a gramotnosti (čtenářská, matematická, přírodovědná, finanční, informační, mediální a další). Čtenářská gramotnost je chápána jako gramotnost základní, protože se prolíná do všech dalších oblastí vzdělávání, je zásadním předpokladem pro lidský rozvoj – umožňuje lidem žít plnohodnotný a smysluplný život a přispět k obohacení společnosti, ve které žijeme, a také je nezbytným předpokladem pro všechny druhy učení.

Čtenářskou gramotností máme na mysli schopnost číst a psát na takové úrovni, aby lidé rozuměli čtenému textu a používali písemné sdělení v tištěné nebo elektronické podobě, rozšiřovali své vědomosti, chápali sebe a svět a samostatně se dále vzdělávali. Ve společnostech založených na znalostech a dovednostech 21. století, v době rychlého šíření nových technologií a neustále

se měnícího pracovního prostředí, rozvoj čtenářské gramotnosti již není omezen jen na období dětství a dospívání, ale musí být chápán jako celoživotní potřeba a požadavek. V Evropě jednomu z pěti 15letých a téměř 55 milionům dospělých chybí základní dovednosti čtenářské gramotnosti. Nejen to, že je pro ně těžké najít práci, ale také se zvyšuje jejich riziko chudoby a sociálního vyloučení a snižují možnosti pro kulturní a politickou účast, celoživotní vzdělávání a osobní růst. Evropská komise uznává, že za posledních deset let došlo jen k malému zlepšení v oblasti čtenářské gramotnosti. Zároveň je přesvědčená, že správnou podporou dětí, mladých lidí, ale i dospělých se tato situace může změnit.

### **ELINET – vznik sítě, její cíl a fungování**

ELINET (*European Literacy Policy Network*) je Evropská síť pro strategii rozvoje čtenářské gramotnosti<sup>2</sup>, která vznikla v únoru 2014 a sdružuje 78 organizací: ministerstva školství, národní agentury, mezinárodní organizace (např. UNESCO), neziskové organizace, nadace, univerzity,

---

<sup>2</sup> Více informací dostupné z [www.eli-net.eu](http://www.eli-net.eu)

výzkumná centra, instituce na vzdělávání učitelů, knihovny, dobrovolnické organizace a další zainteresované instituce či jednotlivce zabývající se rozvojem čtenářské gramotnosti. ELINET je hrazena z fondů Evropské unie. Hlavní řešitelkou a koordinátorkou je Christine Garbe z Univerzity v Kolíně nad Rýnem v Německu. **Cílem sítě ELINET** je zlepšit strategii rozvoje čtenářské gramotnosti ve 28 evropských zemích tak, aby v Evropě došlo ke snížení počtu dětí, dospívajících i dospělých, kteří dosahují nízké úrovně čtenářské gramotnosti. ELINET poskytuje informace, analýzy i konzultace na místní, regionální, národní i mezinárodní úrovni, nabízí pomoc se změnou politiky rozvoje čtenářské gramotnosti, se zvyšováním povědomí o této problematice nebo s koordinací kampaní. Náplň této sítě je zcela unikátní v tom, že zahrnuje všechny věkové kategorie čtenářů (od dětí předškolního věku po dospělé) i oblasti vzdělávání (od vzdělávání ve školních třídách po čtení pro potěšení v rodinách) a kombinuje dva pracovní přístupy: jak shora-dolů (tvorba standardů na podkladě poznatků z výzkumů, příruček a dalších materiálů), tak flexibilní zdola-nahoru (rozbor příkladů dobré praxe, podpora již probíhajících nebo nových aktivit).

Jedním z prvních úkolů ELINET bylo vymezit pojem čtenářská gramotnost. Ačkoliv v mezinárodním výzkumu PISA (*Programme for International Student Assessment*, zaměřuje se testování patnáctiletých) v roce 2009 byla čtenářská gramotnost definována jako „schopnost

porozumět psanému textu, zabývat se jím, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“ (Palečková, Tomášek, & Basl, 2010, s. 11), projekt ELINET staví na vícevrstvé definici čtenářské gramotnosti, od základní čtenářské gramotnosti po funkční gramotnost a vícečetnou gramotnost. **Základní gramotnost** znamená mít znalosti písmen, slov a textových struktur, které je potřeba pro schopnost číst a psát na úrovni, která umožňuje dostatečné sebevědomí a motivaci pro další rozvoj. **Funkční gramotnost** v sobě zahrnuje schopnost číst a psát na úrovni, která umožňuje se rozvíjet a fungovat ve společnosti, doma, ve škole i v práci. **Vícečetná gramotnost** odpovídá schopnosti používat čtení a psaní za účelem produkce, porozumění, interpretace a kritického zhodnocení písemné informace. Tato vícečetná gramotnost je základem pro digitální gramotnost, finanční gramotnost a pro informovaná rozhodnutí týkající se financí, zdravotnictví apod. (HLG zpráva 2012, 2013)

Od tohoto pojetí se odvíjely činnosti pracovních skupin a výstupy projektu na podporu čtenářské gramotnosti, jejichž cílem bylo zvýšit povědomí o nízké úrovni gramotnosti v Evropě a podpořit kroky k jejímu zlepšení. Mezi základní výstupy patří: 30 národních zpráv o stavu čtenářské gramotnosti v jednotlivých členských zemích; Deklarace práv na čtenářskou gramotnost; doporučení, jak změnit politiku rozvoje čtenářské gramotnosti; nástroje a návody, jak nejlépe k tomuto

účelu získat finanční prostředky; informace o tom, jak rozšiřovat povědomí o této problematice; rámec příkladů dobré praxe a vybrané příklady dobré praxe ke zveřejnění; propagační video; Týden čtenářské gramotnosti (8.-17. 9. 2015), tj. týden událostí souvisejících se čtenářskou gramotností po celé Evropě, který byl zakončen ceremonií konanou v Bruselu; návod na používání terminologie ke čtenářské gramotnosti.

Mezi hlavní oblasti zájmu ELINET bylo: vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj, čtení v rodině, programy na podporu a propagaci čtenářství, programy na rozvoj čtenářské gramotnosti, vytváření čtenářsky gramotného prostředí, kurikulum, digitální gramotnost, hodnocení a testování čtenářské gramotnosti, integrace a inkluze.

ELINET pracoval v sedmi týmech: Dětství, Dospívání, Získávání financí (*Fundraising*), Komunikace, Zvyšování povědomí a Ukazatelé úspěchu. **Tým Dětství** se zaměřoval na čtenářskou gramotnost dětí předškolního a mladšího školního věku, na emergentní gramotnost v rodině, předškolní a školní vzdělávání. Všichni členové týmu si byli dobře vědomi toho, že první roky života jsou pro pozdější rozvoj čtenářské gramotnosti klíčové. Úkolem týmu bylo: orientace na poli stávajícího empirického výzkumu, vedení sekundárního výzkumu, sestavení souhrnné zprávy o stavu čtenářské gramotnosti jednotlivých zemí a vyhledá-

ní nejlepších projektů a příkladů dobré praxe rozvoje čtenářské gramotnosti ve všech zemích Evropy zapojených do projektu.

Dospívající lidé byli v centru agendy **týmu Dospívání**. Tato skupina odborníků sestavovala národní zprávy s ohledem na tuto věkovou kategorii, se zvláštním důrazem na studenty s nízkou úrovní čtenářské gramotnosti a průřezová témata. Tento tým stavěl na poznatcích o vzdělávání v celé Evropě a úzce spolupracoval s týmem Dětství, neboť čelily podobným výzvám – například stanovením množství výzkumných dat, zdrojů, formálního rámce souhrnných zpráv a pokynů pro hodnocení příkladů dobré praxe.

Jedním ze zásadních výstupů těchto dvou týmů je koordinace **30 národních zpráv o stavu čtenářské gramotnosti v jednotlivých členských zemích<sup>3</sup>**. Při jejich tvorbě se vycházelo z dat z mezinárodních výzkumů PIRLS 2006 a 2011, zároveň však byly zprávy doplňovány specifiky jednotlivých zemí, jejich slabými místy v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti a krátkými příklady dobré praxe. Za Českou republiku se třeba dozvíme, že zatímco v Evropě je průměrně 1,3 knihoven na 10 000 obyvatel, v České republice je toto číslo mnohem vyšší – Quick et al. (2013) odhadují, že je to 5,1 knihoven na stejný počet obyvatel. Naopak z evropského srovnání je zřejmé, že v České republice je kladen malý

<sup>3</sup> Všechny národní zprávy v angličtině jsou dostupné zde: <http://www.eli-net.eu/research/country-reports/>

**důraz na čtení pro potěšení<sup>4</sup> a že jsou čeští žáci málo motivováni si číst pro radost a zároveň mají méně příležitostí volit si knihu podle vlastního výběru než jejich evropsští spolužáci (Mullis et al., 2012). Zpráva také poukazuje na fakt, že v České republice absentuje Národní strategie pro rozvoj čtenářské gramotnosti (Mullis et al., 2012), její explicitní zařazení do Rámcových vzdělávacích programů (Krabsová & Novotná, 2014) a postrádána je také systematická práce se čtenářskými strategiemi (nejsou rozvíjeny ani v učebnicích; učitelé nemají dostatečné povědomí o tom, jak je u svých žáků rozvíjet), jejichž znalost zlepšuje čtenářské dovednosti, porozumění textu a práci s ním (OECD, 2013). Příklady dobré praxe<sup>5</sup> byly vybírány podle přísně nastavených pravidel (včetně zpětné vazby o jejich funkčnosti) a vždy recenzovány dvěma nezávislými oponenty. Jedním z příkladů dobré praxe rozvoje čtenářské gramotnosti již od útlého věku v rodině je chorvatský projekt *Knihy pro miminka*, který funguje již od roku 1996 – všechny narozené děti obdrží již v porodnici sadu dětských knih pro miminka a batolata s metodikami pro rodiče, jak číst svým**

dětem a utvářet v nich vztah ke čtení, památeční knihu na fotografie kojenců a přihlášku do knihovny. Protože mezinárodní výzkumy ukazují, že chlapci čtou výrazně méně než dívky a dětem čtou zejména matky, cílem finského projektu *Muži čtou dětem* je povzbudit otce v tom, aby nahlas četli svým dětem a byli jim vhodným vzorem<sup>6</sup>. Za Českou republiku byly jako příklad dobré praxe vybrány Školní čtenářské kluby<sup>7</sup>, které se realizují přímo ve školách a jsou určeny dětem ve věku 5–10 let z odlišného kulturního či sociálně znevýhodněného prostředí či děti se specifickými poruchami učení.

Dospělí jsou často přehlíženi, pokud jde o vzdělání, a čtenářská gramotnost není výjimkou. **Tým Dospělí** poukázal na potřebu zrovnoprávnění vzdělávání ve čtenářské gramotnosti dospělých se vzděláváním malých dětí a mladistvých.

Úkolem **Fundraising týmu** bylo vytvoření nástrojů pro získávání finančních prostředků pro organizace zabývající se rozvojem čtenářské gramotnosti. Ačkoliv si tým byl vědom rozdílných kontextů a příležitostí rozvoje čtenářské gramotnosti v jednotlivých zemích, analyzoval rozpočty vybraných ukázkových organizací s dobrým systémem finan-

<sup>4</sup> Čtení pro potěšení je v tomto projektu chápáno jako dobrovolné čtení (jak během volného času ve škole, tak ve svém volném čase). Čtení pro potěšení zahrnuje také neomezený výběr toho, co žáci chtějí číst.

<sup>5</sup> Vybrané příklady dobré praxe byly zveřejněny (cca 100 - <http://www.eli-net.eu/good-practice/examples-of-good-practice/>).

<sup>6</sup> V České republice funguje také podpora mužů – čtenářů: Liga otevřených mužů a SKIP (Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR) zahájili poprvé v roce 2014 kampaň „Tátové čtou dětem“, jejímž cílem je podpořit otce v tom, aby svým dětem četli. V knihovnách SKIP byla vyhlášena soutěž o čtenáře Tátu.

<sup>7</sup> Dostupné z: [www.ctenarskekluby.cz](http://www.ctenarskekluby.cz)

cování, zkoumal tyto zkušenosti, hledal osvědčené postupy a zpracovával návod na podrobné strategie ve všech věcech týkajících se navyšování finančních zdrojů a jejich efektivního zacílení. Členové týmu pracovali ve spolupráci s týmem Zvyšování povědomí a týmem Ukazatelé úspěchu, a to zejména na poli pilotování svého souboru nástrojů ve vybraných organizacích.

**Komunikační tým** byl zodpovědný funkční pracovní nástroje (intranet) a webové stránky, jejichž cílem je posílit povědomí o čtenářské gramotnosti, podporovat evropskou výměnu informací v oblasti politiky čtenářské gramotnosti a sdílení výstupů sítě ELINET.

**Tým Zvyšování povědomí** si kladl za cíl informovat o stavu čtenářské gramotnosti nejširší odbornou i laickou veřejnost. Pracoval na komplexní sadě nástrojů, které radí, jak vytvořit, vést a financovat mediální kampaně, spravovat on-line databáze příkladů dobré praxe, shromažďovat pozvánky na události týkající se čtenářské gramotnosti po celé Evropě a poskytovat strategické poradenství. Zároveň skrze zpětnou vazbu (formuláře) zjišťoval, zda jsou tyto nástroje dostatečně flexibilní, aby se uplatnily v různých kulturních prostředích, a dostatečně komplexní, aby mohly být použity pro různé typy organizací.

Měření úspěchu byla podstata **týmu Ukazatelé úspěchu**. Vyhodnocení kampaní, koncepcí a politik byla oblast odborných znalostí těchto členů týmu. Ve spolupráci s týmem Fundraising

a Zvyšování povědomí členové koordinovali pilotáže dříve vyvinutých nástrojů a vyhodnocovali nové strategie. Tento tým provedl v sedmi členských organizacích ELINET sedm případových studií, které se zaměřily na průběh kampaní pro získávání finančních prostředků organizací snažících se o zvyšování nízké úrovně čtenářské gramotnosti. Výsledkem těchto studií bylo identifikování devíti běžně používaných ukazatelů úspěšnosti v různých oblastech.

Jedním ze zásadních výstupů projektu, práce expertního týmu, je potom **Deklarace práv na čtenářskou gramotnost**, kterou představíme v následujícím oddíle – ta totiž do velké míry odráží všechny oblasti, kterým se věnovaly týmy, staví na teoretických i empirických výzkumech a příkladech dobré praxe v jednotlivých zemích.

## Deklarace práv na čtenářskou gramotnost

Každý evropský občan má právo na rozvíjení čtenářské gramotnosti. Členské státy Evropské unie by měly zajistit, aby občané všech věkových kategorií, bez ohledu na své společenské postavení, náboženství, etnický původ a pohlaví, měli k dispozici nezbytné prostředky a možnosti pro rozvoj dostatečné a udržitelné čtenářské gramotnosti s cílem účinně porozumět a používat písemná sdělení v tištěné i elektronické podobě.

ELINET navázal na práci skupiny

odborníků na čtenářskou gramotnost HLG (*High Level Group*) Evropské unie, která byla založena Evropskou komisí v lednu 2011 a zahájila svou činnost v září 2012. Tato skupina zkoumala, jak podpořit čtenářskou gramotnost prostřednictvím celoživotního vzdělávání, identifikovala společné faktory úspěchu v programech na podporu čtenářské gramotnosti a politické iniciativy, a přišla s návrhy na její rozvoj.

Pres 50 let je čtenářská gramotnost uznávaná jako lidské právo v různých mezinárodních dokumentech, např. UNESCO (1975, Deklarace Persepolis), Deklarace v Hamburku (1997), LIFE (2005, Literacy Initiative for Empowerment) pro země třetího světa. Její chápání je však úzké, proto se ELINET zabýval novým návrhem Deklarace práv na čtenářskou gramotnost v Evropě a žádá o ni doplnit platnou Evropskou úmluvu o lidských právech. Proč je to nutné? Čtenářská gramotnost je nástroj, který obohacuje a posiluje pocit sounáležitosti člověka, rodiny, komunity nebo národa ke společnosti, ve které žije. Čtenářská gramotnost není jen samotné právo, ale je také prostředníkem k právům dalším. ELINET identifikoval jedenáct podmínek, které by měly být splněny, a vznikla tak deklarace lidských práv na čtenářskou gramotnost<sup>8</sup>:

*1. Již malé děti jsou motivovány k rozvojení čtenářské gramotnosti*

*2. Rodiče jsou podporováni v tom, aby rozvíjeli čtenářskou gramotnost svých dětí*

Malé děti mají právo na rodičovskou podporu jejich vývoje čtenářské gramotnosti. Rodiče s nimi komunikují, pravidelně jim naslouchají v záležitostech, které jsou předmětem zájmu obou stran, čtou jim rozmanité a zajímavé materiály jak v tištěné podobě, tak prostřednictvím digitálních prostředků. Rané jazykové dovednosti (v mateřském jazyce nebo jazyce výuky, pokud jsou odlišné) mají zásadní vliv na rozvoj jejich dovedností čtenářské gramotnosti, ale tvoří také nezbytný základ pro učení nejen na základní škole. Široká škála empirických údajů ukazuje výhody čtení dětem: pomáhá jim rozvíjet slovní zásobu, milovat knihy a čtení, seznámit se s jazykem knih, různými formami psaného jazyka, poskytuje jim přístup k imaginativním světům, místům a perspektivám, rozšiřuje jejich znalosti a buduje citové vazby s rodiči. Hlavní cestou, jak zajistit dětem rozvoj čtenářské gramotnosti, je právě prostřednictvím podpory zapojení jejich rodičů. Rodina hraje významnou úlohu při budování základů pro celoživotní čtenářskou gramotnost dětí a dospívajících, utváří vzor, posiluje význam a hodnotu čtení a psaní doma, na pracovišti a v širší společnosti (Mullis, Kennedy, Drucker, 2012).

Pres to mnozí rodiče nemají dovednosti nebo neví, jak dobře podpořit své děti, aby se staly sebevědomými čtenáři. Sami rodiče by rádi získali silnější čtenářské

<sup>8</sup> Deklarace je dostupná zde: <http://www.eli-net.eu/about-us/literacy-declaration/>

dovednosti a uvítali by rady, jak své děti rozvíjet. Rodiče potřebují následující: zvýšit povědomí o tom, jak je důležité naslouchat, mluvit s dětmi a číst s dětmi knihy od raného věku; pomoci zažít potěšení ze čtení; informovat o důležitosti nabídnout svým dětem kvalitní knihy vhodné pro každou fázi vývoje a poskytovat odborné poradenství, aby dokázali svým dětem knihu doporučit; podporovat a povzbuzovat členství v knihovně od nejtělejšího věku; fungovat multidisciplinárně (programy mohou zahrnovat pediatry, zdravotní sestry, knihovny, vzdělávání v raném dětství, školky, mateřská centra); poskytovat snadný přístup k informacím, a to i prostřednictvím digitálních technologií, o tom, jak podpořit rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti svých dětí a v průběhu jejich primárního vzdělávání; poskytovat rodinné programy; tvůrci politik a vlády by měly řešit mezigenerační výzvu na rozvoj čtenářské gramotnosti, poskytnout prostředky pro podporu rodičovské a rodinné výchovy ke čtenářské gramotnosti; podporovat darování knih; překonat ekonomické bariéry; poskytovat programy podpory pro rodiče, kteří nejsou vzdělaní v mateřském jazyce svých dětí; poskytovat rodičům ve vězení a v rámci systému trestní justice příležitosti a podporou pro rozvoj čtenářské gramotnosti svých dětí.

### 3. Předškolní vzdělávání

Malé děti, které chodily do mateřské školy, mají lepší výkon ve svých studijních

výsledcích, včetně čtení a psaní (Mullis, Kennedy, & Drucker 2012). Investice do mateřské školy je považována za klíčový faktor jazykového vzdělávání v raném věku a rozvoji čtenářské gramotnosti, jakož i celkového vývoje dítěte a ve zlepšování připravenosti učit se při zahájení školní docházky.

V této oblasti je podle ELINET potřeba následující podpora: předškolní vzdělávání je zdarma nebo cenově dostupné, takže ekonomicky znevýhodněné rodiny si ho mohou dovolit; poskytovat vzdělávání v jazyce výuky tak, aby každé dítě vstupující do školy mluvilo vyučovacím jazykem; ujistit se, že mateřské školy a předškolní vzdělávání respektují vývojové fáze malých dětí a nabízí hru jako prostředí s pravidelnými příležitostmi ke čtení příběhů, čtení obrázkových knih, zpívání a říkání básniček; poskytnout kvalitní vzdělávání učitelek a učitelů ů v mateřských školách; spolupracovat se zdravotníky a specialisty rané diagnostiky, kteří zajišťují screeningové programy pro včasné rozpoznání vad řeči a jazyka, problémů se zrakem či sluchových deficitů.

### 4. Výuka na všech stupních vzdělávacích institucí pro děti, mládež i dospělé

Kvalitní výuka čtenářské gramotnosti je ústředním úkolem učitelů na všech stupních, ve všech školách a ve všech školních předmětech. Vysoce kvalitní výuka založená na současných výzkumných poznacích je kognitivně zaměřená na výuku čtení a psaní a zároveň rozvíjí



u žáků touhu číst a psát. To zahrnuje pravidelné a průběžné formativní hodnocení, které identifikuje silné i slabé stránky čtenářské gramotnosti studentů a zapojuje je do rozhodování o svých vlastních vzdělávacích potřebách a cílech (Mullis, Kennedy, & Drucker 2012; Reder 2015). Vysoce kvalitní výuka pomáhá žákovi rozvíjet pozitivní sebedůvěru ve své vlastní schopnosti učení. Kvalitní výuka by měla zahrnovat výchovně-citlivé používání digitálních nástrojů jak motivovat studenty, poskytovat příležitosti pro sebehodnocení, zlepšit čtenářskou gramotnost a digitální dovednosti.

Školy potřebují dle ELINET následující podporu: vyčlenit dostatečný čas a prostředky pro výuku čtenářské gramotnosti; začlenit čtenářskou gramotnost do rámcového vzdělávacího programu jako ucelený a promyšlený cíl a klíčovou kompetenci napříč stupni a předměty s přihlédnutím na odlišnosti pohlaví, kulturní rozdíly, stejně jako specifické poruchy učení, včetně zajištění odpovídajících pomůcek; zapojit žáky při rozhodování o svých vlastních vzdělávacích potřebách a cílech; poskytnout příležitosti pro kooperativní učení; učit čtenářským strategiím, které zvyšují kognitivní úroveň čtenářské gramotnosti; zajistit stálou a efektivní zpětnou vazbu, včetně vymezení jasných cílů a specifických opatření k jejich dosažení; vyvinout standardy/kontinua pro každý školní rok jako základ pro evaluaci s cílem napomoci procesu učení jednotlivých žáků, které pomohou identifikovat jejich specifické

potřeby učení a přizpůsobit výuku; vyvinout metody a materiály, které jsou přizpůsobeny potřebám dospělých studentů; vyvinout a zavést kontinua pro hodnocení pokroku vzdělávajících se v programech čtenářské gramotnosti dospělých.

##### 5. *Profesní příprava učitelů*

Je nezbytné, aby byli učitelé dobře připraveni na výuku čtenářské gramotnosti v každém věku a na všech stupních vzdělávání. Učitelé by měli být seznámeni s nejnovějšími metodami a postupy ve výuce čtenářské gramotnosti založenými na vědeckých poznatcích a být dobře informováni jak o klasické, tak i současné literatuře, která vede k rozvoji představitosti žáků a rozšiřuje jejich zájem o čtení.

Učitelé podle sítě ELINET potřebují následující podporu: přibližovat učitelům vědecké poznatky týkající se vzdělávání jazyka, čtenářské gramotnosti, teoriích učení a motivaci; učit je učebním strategiím na slovní a textové úrovni, propojování čtení a psaní, zpřístupnit jim učební přístupy v nápravách čtení, psaní; poskytovat jim materiály a postupy k hodnocení, jakož i vyučovat počítačové dovednosti; vytvořit povědomí o potřebě nepřetržitého profesního rozvoje v otázkách čtenářské gramotnosti a poskytnout nezbytné zdroje a příležitosti k účasti na kurzech čtenářské gramotnosti; zajistit, aby učitelé měli přístup k dalšímu vzdělávání, včetně znalostí soudobých autorů a jejich knih; vypracovat konkrétní pro-

gramy dalšího vzdělávání, aby vyhovovaly potřebám učení dospělých.

### 6. Využití digitálních technologií

Nejefektivnější učení čtenářské gramotnosti ve 21. století umožňuje rozsáhlé použití digitálních technologií a podporuje digitální gramotnost a digitální kompetence. Digitální gramotnost není jen čtení a psaní on-line, ale zahrnuje zvláštní schopnosti. Čtení online umožňuje hledat informace na internetu, identifikaci klíčových slov, vyhledávání frází, skenování heterogenní vazby, pomocí navigačních zařízení posouzení relevantnosti slovních výrazů, porozumění hierarchické struktury informací, hromadění informací napříč různými úryvky nebo kritické zhodnocení zdroje informací. Digitálními technologiemi se zhodnocuje i digitální čtení, které zahrnuje multimodální dovednosti, jako je například interaktivita vizuálních a zvukových informací při výrobě online textů (Reider, 2015).

Výzkumy potvrdily, že digitální technologie žáci využívají častěji pro zábavu než pro čtení pro potěšení; tištěným knihám před elektronickými dávají přednost starší lidé a ženy<sup>9</sup> (srov. Bardhi, Rohm & Sultan, 2010; Brown, 2011; Holloway, Green & Linigstone, 2013). Ve výzkumu na úrovni primárního a sekundárního vzdělávání mělo využívání elektronických knih pozitivní vliv na žáky, kteří

nečtou (tištěné knihy) vůbec, či minimálně. Ukázalo se, že tablety a notebooky stimuluji motivaci žáků číst, čtečky knih stimuluji motivaci i zážitek z přečteného a multimediální interaktivní knihy a programy mají pozitivní dopad nejen na motivaci žáků a zážitek ze čteného, ale také na rozvoj řečových dovedností, zejména žáků preprimárního vzdělávání, začínajících čtenářů a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jako smysluplné se tedy jeví hledat možnosti, jak propojit oba způsoby rozvoje čtenářské gramotnosti – tradiční i ty, které ji rozvíjejí prostřednictvím ICT.

Podle ELINET je tedy třeba podpořit práci s digitálními technologiemi napříč všemi věkovými skupinami: vybavit školy přístupem k internetu; poskytnout školám odpovídající vybavení nástroji informačních a komunikačních technologií; poskytnout více digitálních zdrojů (knihy, sešity, hlídaný Internet) k dispozici ve třídách a zajistit, aby byly pravidelně využívány na podporu digitální gramotnosti žáků; nabídnout žákům příležitosti k použití digitálních zdrojů pod vedením učitele se zřetelem na rizika spojená s digitální gramotností; integrovat digitální gramotnosti napříč všemi oblastmi výuky na všech úrovních vzdělávání; poskytovat prostředky a odpovídající školení pro učitele na všech úrovních, aby byli učitelé kompetentní k rozvoji digitálních dovedností svých žáků a studentů.

<sup>9</sup> Dostupné z [http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/Amsterdam\\_conference/ELINET\\_Position\\_Paper\\_on\\_Digital\\_Literacy.pdf](http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/Amsterdam_conference/ELINET_Position_Paper_on_Digital_Literacy.pdf); <https://ec.europa.eu/digital-agenda/en/news/measuring-digital-skills-across-eu-wide-indicators-digital-competence>.

### 7. Čtení pro radost

Bylo prokázáno, že pravidelné čtení pro potěšení zlepšuje čtenářskou gramotnost dětí, mládeže a dospělých, což může vést k větší účasti ve společnosti a širšímu pracovnímu uplatnění. K tomu je potřeba mít přístup k příslušnému vzdělávacímu prostředí ve školách i mimo ně angažovanými a dobře vyškolenými pedagogy, kteří podporují čtení a psaní pro potěšení, nabízí přístup k široké škále různých knih a jiných materiálů ke čtení ve všech formách (Ronková & Wildová, 2015). Podpora je nutná také ze strany rodičů a širší veřejnosti, včetně vydavatelů a knihkupců, škol a veřejných knihoven.

K podpoře čtení a psaní pro potěšení doma i ve společnosti je zapotřebí: zajistit programy pro dostupné šíření knih, charitativní akce a kampaně, knihy do dětských domov; využít úsporu nákladů při šíření digitálních knih; vytvořit čas pro tiché volné čtení ve škole s možností zvolit si vlastní četbu, v tištěné i digitální podobě; podporovat autorské čtení, akce ve školách a komunitách.

### 8. Knihovny

Širší přístup do knihovny vede k častějšímu čtení a další čtení vede k lepšímu rozvoji čtenářské gramotnosti. Četné studie prokázaly pozitivní vztah mezi úspěšností ve čtenářské gramotnosti a frekvencí ve čtení (Ronková & Wildová, 2015). Každý by měl mít možnost přístupu k široké škále knih a k různým materiálům tištěným i digitálním, mít možnost číst ve třídě, ve škole, ve veřejných knihov-

nách, které jsou dobře zásobené a volně dostupné. Podpora v této oblasti by dle sítě ELINET měla: zajistit dostupné veřejné knihovny, které jsou otevřené po celý den a celý týden, a jsou dobře zásobené tištěnými i elektronickými materiály; nabídnout veřejné knihovny zdarma či cenově dostupné pro všechny; nabídnout materiály ke čtení v několika jazycích; zaměstnanci knihovny jsou kvalifikovanými odborníky, zároveň digitálně kompetentní; vytvořit vhodný prostor pro děti a rodiny s malými dětmi; propagovat členství v knihovně pro všechny věkové kategorie; zajistit, aby veřejné a školní knihovny byly dostatečně financovány a aktivně podporovaly místní a školní politiku rozvoje čtenářské gramotnosti; otevřít knižní skupiny, včetně některých speciálně pro slabé čtenáře.

### 9. Podpora čtenářů se specifickými poruchami učení

Včasná identifikace obtíží ve čtení a psaní má zásadní význam pro prevenci a odstranění problémů ve čtenářské gramotnosti. Všichni s obtížemi ve čtení a psaní by měli dostávat doučování v případě potřeby. Měli by mít možnost číst různorodé a zajímavé materiály, které je budou motivovat a povzbuzovat, aby chtěli číst a psát více, a zlepšit tak své čtenářské dovednosti (Kucharská, 2009).

Pro podporu osob, které mají obtíže se čtením, je třeba podle ELINET: žáci a studenti, kteří nedosáhli úrovně čtenářské gramotnosti, mají nárok na individuální podporu a vyrovnávací programy; pri-

mární a sekundární školy mohou poskytovat podporu z řad odborníků na výuku čtení a psaní a čtenářské gramotnosti speciálně vyškolené na teoretické i praktické otázky související se čtenářskou gramotností; propojit týmy odborníků (ze strany sociálních pracovníků, zdravotníků, pečovateli, psychologů, speciálních pedagogů, odborníků v oblasti ICT) v případě potřeby na podporu rozvoje čtenářské gramotnosti žáků s obtížemi ve čtení; poskytnout čas pro přístup k četbě materiálů, které odrážejí různé kultury a zájmy žáků s obtížemi ve čtení.

#### 10. Čtenářská gramotnost dospělých

Čtenářská gramotnost je fundamentální dovednost, která je nutná pro dospělé, aby mohli efektivně fungovat ve společnosti občanů, zaměstnanců a jejich rodinných příslušníků. Nároky na čtenářskou gramotnost dospělých jsou stále vyšší a cena špatné čtenářské gramotnosti je stále vysoká. Přístupná, flexibilní a vysoce kvalitní čtenářská gramotnost dospělých je neodmyslitelnou součástí každého moderního vzdělávacího systému.

Jak podle ELINET podpořit čtenářskou gramotnost dospělých: provádět pravidelné průzkumy, aby bylo možné porozumět potřebám čtenářské gramotnosti dospělých; provádět kampaně, zapojit dospělé do rozvíjení jejich čtenářské gramotnosti a vysvětlit její výhody; zavést národní rámec učebního plánu, který podporuje potřeby celého spektra dospělých studentů čtenářské gramotnosti; ujistit se, že vysoká kvalita poskytování čtenářské gramotnosti dospělých je široce dostup-

ná a cenově akceptovatelná pro všechny; zajistit odpovídající a vysoce kvalitní počáteční a další vzdělávání učitelů čtenářské gramotnosti dospělých; zavést systém monitorování a hodnocení, který je spojen s národními normami.

#### 11. Spolupráce politiky, vědy a výzkumu, komunit a praxe

Nedostatečně rozvinutá čtenářská gramotnost může mít negativní dopad na širokou škálu sociálních aspektů a problém nedostatečně rozvinuté čtenářské gramotnosti nemůže být vyřešen pedagogy samotnými. Namísto toho je mezi širokou škálou skupin a napříč různými oblastmi politiky nutná spolupráce.

Jak podpořit ostatní účastníky spolupracující na zajištění rovného přístupu ke čtenářské gramotnosti dle sítě ELINET: provádět národní průzkumy čtenářské gramotnosti v klíčových fázích, včetně dospělých, za účelem určení jejich potřeb; nastavit mechanismus pro politiku na celostátní i místní úrovni; zapojení všech částí komunity k identifikaci politických výzev a navržených řešení; zapojit tvůrce politiky napříč vládou při posuzování dopadu nedostatečné úrovně čtenářské gramotnosti; formulovat národní a místní plány rozvoje čtenářské gramotnosti s jasnými cíli a kontrolními body.

## Závěr

Cílem této studie bylo představit projekt ELINET (*European Literacy Policy Network* - Evropská síť pro strategii rozvoje čtenářské gramotnosti), jehož

cílem je stoprocentně čtenářsky gramotná Evropa, protože věří, že čtenářská gramotnost je klíčová dovednost, která je nutná pro děti i dospělé k tomu, aby se mohli být platnou součástí stále se rozvíjející společnosti občanů.

K přiblížení se tomuto cíli síť ELINET vytvořila přehledné zprávy o stavu čtenářské gramotnosti v jednotlivých členských zemích (které upozornily na silné stránky, jež mohou být příkladem dobré praxe pro ostatní země, tak na slabé stránky, na jejichž zlepšení by země měly zapracovat); inspirativní příklady dobré praxe; nástroje pro rozvoj čtenářské gramotnosti (terminologie vztahující se ke čtenářské gramotnosti; propagační video, Týden čtenářské gramotnosti v Evropě apod.); doporučení, jak změnit politiku rozvoje čtenářské gramotnosti a jak získávat finanční prostředky na její podporu. Zároveň se ukázalo, že napříč všemi týmy a aktivitami se prolínala dvě stěžejní témata, a to využití ICT pro rozvoj čtenářské gramotnosti a čtení pro potěšení. Podrobně potom byla představena deklarace práv na čtenářskou gramotnost, která staví na teoretických i empirických zjištěních, příkladech dobré praxe a shrnuje vše zásadní, k čemu projekt dospěl.

Ačkoliv projekt ELINET byl ukončen v březnu 2016, nadále poskytuje informace, analýzy i konzultace na místní, regionální i mezinárodní úrovni a nabízí pomoc se změnou politiky rozvoje čtenářské gramotnosti, se zvyšováním povědomí o této problematice a s koordinací kampaní. V jednání je jeho pokračování. Jako potřebné do budoucna se jeví založit projekt více na demokratické bázi (od projektu k opravdové síti, tj. síťování jednotlivých zemí), prosazovat téma rozvoje čtenářské gramotnosti na celospolečenské úrovni, posílit výzkum a implementaci získaných poznatků do praxe a spolupracovat s odborníky z několika oblastí – pedagogiky, psychologie, lingvistiky, didaktiky, informačních technologií, matematiky, hudební vědy, estetiky, andragogiky a dalších příbuzných disciplín. Čtenářská gramotnost je multidisciplinárním tématem, na které je nutné pohlížet z širší perspektivy.

Cíle sítě ELINET jsou v souladu s cílem Evropské unie: snížit do roku 2020 podíl žáků, kteří mají problémy se čtením, matematikou a přírodními vědami, pod 15 %, z potřeby snížit procento žáků, kteří budou mít v dospělosti problém najít práci, a minimalizovat také riziko jejich sociálního vyloučení.

## Literatura

- Bardhi, F., Rohm, A. J., & Sultan, F. (2003). Tuning in and tuning out: media multitasking among young consumers. *Journal of Consumer Behaviour*, 9(4), 316–332.
- Brown, A. (2003). *Media Use by Children Younger than 2 Years*. American Academy of Pediatrics publications.
- EU High Level Group of Experts on Literacy. (2012a). *Final Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union Dostupné z: [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf)
- EU High Level Group of Experts on Literacy. (2012b). *Executive summary*. Dostupné z: [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-hlg-exec-sum\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-hlg-exec-sum_en.pdf)
- Holloway, D., Green, L., & Linigstone, S. (2013). *Zero to Eight: Young Children and Their Internet Use*. LSE, London: EU Kids Online.
- International Reading Association (2000). *Honoring Children's Rights to Excellent Reading Instruction*. Newark, DE: International Reading Association. Dostupné z [http://www.reading.org/Libraries/position-statements-and-resolutions/ps1042\\_MADMMID.pdf](http://www.reading.org/Libraries/position-statements-and-resolutions/ps1042_MADMMID.pdf)
- Krabsová, V. & Novotná, K. (2014). Čtenářská gramotnost v současných RVP. In O. Dymokurský & T. Kasper (Eds.), *Vybrané praktické aspekty kurikulární reformy v českém vzdělávání* (117–131). Brno: Česká pedagogická společnost.
- Kucharská, A. (2009). *Individualizovaná pomoc učitele v počátcích školního vzdělání jako prevence školních obtíží - škola jako místo setkání učitele, žáka, rodiče a odborného pracovníka*. Sborník z konference „Škola jako místo setkávání II“, FF UK.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *Progress in International Reading Literacy Study*. PIRLS 2011 International Results in Reading, TIMMS & PIRLS International Study Center, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- OECD. (2013). *Skills Outlook: First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing.
- Reder, S. (2015). *Digital Inclusion and Digital Literacy in the United States: A Portrait from PIAAC's Survey of Adult Skills*. American Institutes for Research: Washington.
- Ronková, J., & Wildová, R. (2015). *Aktivizace čtenářských strategií v experimentálním výzkumu. Interdisciplinární mezinárodní vědecká konference doktorandů a odborných asistentů*. QUAERE 2015. Hradec Králové: MAGNANIMITAS.
- UNESCO. (1976). *Recommendation on the development of adult education*. Adopted by the General Conference at its nineteenth session, Nairobi, 26 November 1976. Dostupné z [http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/en/declaration-nairob\\_e.pdf](http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/en/declaration-nairob_e.pdf)
- UNESCO. (1997). *The Hamburg Declaration on Adult Education*, Fifth International Conference on Adult Education, 14–18 July 1997. Dostupné z <http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/en/con5-ham-eng.pdf>

**PhDr. Veronika Laufková, Ph.D., Ústav rozvoje a výzkumu vzdělávání**

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

*veronika.laufkova@pedf.cuni.cz*

**Mgr. Jolana Ronková, Ph.D., Katedra primární pedagogiky**

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

*jolana.ronkova@pedf.cuni.cz*





# Zpráva o konferenci „Čtu a stávám se čtenářem“ – září 2016

## Report of the Conference „Beginning to Read, Becoming a Reader

V pátek 23. září 2016 se na půdě Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy konala konference s názvem *Počáteční čtení. Čtu a stávám se čtenářem 2016. Cesty propojení výzkumu a praxe*. Cílem konference, která navázala na úspěšnou konferenci stejného názvu z roku 2014, bylo prezentovat současný výzkum čtenářské gramotnosti v pedagogice a psychologii a vytvořit tak prostor pro transfer poznatků základního i aplikovaného výzkumu do pedagogické i poradenské praxe. Na konferenci zavítali akademičtí pracovníci, studenti i pracovníci odborné praxe – učitelé MŠ, ZŠ, pracovníci školských poradenských pracovišť a další zájemci o téma čtenářské gramotnosti, čtení a čtenářství dětí.

Dopolední program byl věnován jednání v plénu. Účastníky konference přivítala a s cíli konference seznámila odborná garantka konference Anna Kucharská. Plenární blok nabídl čtyři pohledy, které rozevřely publiku významné perspektivy studia čtenářských dovedností. Perspektivu

*mezinárodní spolupráce* a podpory rozvoje čtenářské gramotnosti ze strany *školské politiky* představily Jolana Ronková (katedra primární pedagogiky PedF UK) a Veronika Laufková (Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK). Mezinárodní síť ELINET ([www.eli-net.eu](http://www.eli-net.eu)) je i po ukončení projektu, kterého se účastnila Pedagogická fakulta UK, živým organismem, sdružujícím celou řadu výzkumných i školských institucí, reflektujícím aktuální společenské potřeby v oblasti rozvoje gramotnosti a dávajícím podněty pro praktické počiny (dnes např. v otázce gramotnosti do Evropy nově přichozících; gramotnost jako základní lidské právo každého jedince). Dále se jednalo o perspektivu *psychologického, vývojově a kognitivně orientovaného longitudinálního výzkumu* čtenářských dovedností s důrazem na *porozumění čtenému* (Anna Kucharská a Gabriela Seidlová Málková z katedry psychologie PedF UK)<sup>1</sup>. Pohled pedagogického výzkumu s důrazem na průřezové *mezinárodní srovnávání úrovně*

---

<sup>1</sup> Porozumění čtenému - typický vývoj a jeho rizika (GAČR, P407/13-20678S)

čtenářských dovedností představil svým příspěvkem o porozumění polemickému textu u žáků staršího školního věku Karel Starý z Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK. Perspektivu *školní a poradenské psychologie* měli účastníci konference možnost získat v příspěvku Václava Mertina (katedra psychologie FF UK). Plenární diskuse ukázala provázanost poradenského a akademického pohledu na rozvoj čtenářství u dětí školního věku a upozornila na potřebu cíleného provazování poznatků psychologického a pedagogického výzkumu čtenářské gramotnosti s praxí.

Odpolední program byl rozdělen do pěti tematických sekcí, účastníci konference tak měli na výběr různá témata podle svých preferencí.

První ze sekcí cílila na *výzkum v oblasti čtenářské gramotnosti*. Zatímco Pavlína Nešněrová (katedra primární pedagogiky PedF UK) představila svůj projekt disertační práce, který je zaměřen na zjišťování čtenářské gramotnosti u dětí mladšího školního věku a navazuje tak na mezinárodní výzkum PIRLS<sup>2</sup>, Veronika Laufková (Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK) se zabývala výsledky výzkumu CLoSE<sup>3</sup>, z nichž prezentovala vývoj vybraných čtenářských dovedností žáků 2. stupně a příslušných ročníků víceletých gymnázií. Velice zajímavý

příspěvek o tom, jak zjišťovat úroveň metakognitivního monitorování žáků 5. ročníků při čtení informačního textu a také výsledky, které ukazují závislost této dovednosti na typu vzdělávacího programu, přednesl Jaroslav Říčan (katedra pedagogiky PF UJEP). Další dva příspěvky v této sekci, které prezentovaly kolegyně z Pedagogické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě, se zaměřily jednak na prekoncepty dětí v předškolním věku o funkcích a procesech čtení a psaní (Mária Belešová), jednak na postavy v pohádkách a jejich vnímání dětmi (Lenka Szentesiová). Ačkoliv byla tato sekce zaměřena právě na výstupy výzkumů, v diskuzích se účastníci vraceli k implementaci získaných poznatků do praxe a dávali náměty na tvorbu materiálů, které by jim usnadnily použití získaných poznatků výzkumu v praxi.

V druhé sekci byla pozornost zaměřena na *jazykový vývoj, jazykové schopnosti a dovednosti* z hlediska předpokladů rozvoje čtenářské gramotnosti i případných obtíží v dosahování jednotlivých čtenářských dovedností v důsledku jazykových deficitů. V této sekci byly prezentovány čtyři příspěvky z oblasti výzkumu jazykových a gramotnostních dovedností. V prvním příspěvku Jiří Jošt (katedra pedagogiky a psychologie PF JCU) představil analýzu dat empirické studie

<sup>2</sup> Progress in International Reading Study, testuje žáky 4. ročníků.

<sup>3</sup> Národní šetření CLoSE, řešení projektu GA ČR: Vztahy mezi dovednostmi, vzděláním a výsledky na trhu práce: longitudinální studie (číslo P402/12/G130), bylo poprvé realizováno v roce 2012 a zjišťovalo dovednosti žáků v jazykovém testu, čtenářské a matematické gramotnosti a kompetence k učení na vzorku více než 6000 žáků (podrobněji <http://czechlongitudinal.blogspot.cz/>).

zaměřené na porovnání vlivu fonologického a morfologického uvědomění na vývoj čtenářských dovedností (konkrétně dekodování a čtení s porozuměním) u žáků mladšího školního věku. Problematikou morfologického uvědomění se zabýval také příspěvek autorek Anny Kucharské, Martiny Šmejkalové a Kláry Špačkové (PedF UK), který analyzoval vybrané psychometrické charakteristiky nově sestaveného nástroje Testu jazykového uvědomování. Další dva příspěvky se věnovaly problematice vývojové dysfázie. Kateřina Habrdová (katedra pedagogiky a psychologie PF JCU) porovnála teoretická pojetí dané diagnózy s výsledky dotazníkového šetření mapujícího praxi logopedických odborníků v diagnostickém procesu specificky narušeného vývoje řeči. Autorky Helena Podpěrová a Gabriela Seidlová Málková (katedra psychologie PedF UK) následně shrnuly výsledky standardizační studie testové baterie pro hodnocení jazykových schopností u dětí předškolního věku s diagnózou vývojové dysfázie. Jednotlivé příspěvky se prolínaly v řadě témat a podnítily diskusi účastníků. Hojně byla probírána otázka teoretického vymezení diagnóz (zejména v případě vývojové dysfázie a vývojové dyslexie) a diagnostických kritérií i otázkám ohledně různorodosti podob a forem diagnostických nástrojů jazykových a čtenářských dovedností.

Třetí sekce byla věnována tématu nesmírně aktuálnímu, a to *inkluzivnímu*

*uzdělávání* z pohledu rozvoje čtenářské gramotnosti a výukovým metodám čtení, kde se prezentující věnovali jak možností systematické podpory předčtenářských dovedností, tak zahraniční inspiraci (např. Marie Rychlíková se zaměřila na rozvoj čtenářské gramotnosti ve Finsku).

Protože si byli organizátoři vědomi toho, že spolu dovednosti čtení a psaní úzce souvisí, byla jedna ze sekcí věnována právě *psaní z didaktického a psychologického pohledu*, tedy dovednosti, která bývá často a neprávem mezi gramotnostními dovednostmi opomíjena. Návštěvníci této sekce měli možnost vyslechnout čtyři příspěvky. První z nich od Martiny Fasnerové z Pedagogické fakulty UPOL byl věnován otázkám písařské gramotnosti na základní škole se zaměřením na vázané a nevázané písmo. Aktuální téma vázaného a nevázaného vzoru písma neopustily ani další mluvčí – Olga Kučerová a Anna Kucharská (katedra psychologie PedF UK)<sup>4</sup>. Ve svém příspěvku prezentovaly první výsledky projektu, který mapuje osvojování písařských a písařských dovedností v průběhu prvního stupně základní školy ve vázaném vzoru písma a vzoru Comenia Script. Gabriela Seidlová Málková (katedra psychologie PedF UK) zůstala u tématu vývoje písemného projevu na prvním stupni základní školy, ale referovala o jeho souvislosti s vyučovanou metodou čtení (analyticko-syntetická vs. genetická). Celá sekce byla

---

<sup>4</sup> Projekt Vývoj písemného projevu od 1. do 5. třídy základní školy (GA UK 311015)

zakočena ryze praktickým přispěvkem. Se svými zkušenostmi s rozvojem čtenářské gramotnosti na základní škole se podělila Dagmar Bulanová ze ZŠ Hanspaulka v Praze 6.

Poslední sekce, pracovní dílna, se těšila velkému zájmu účastníků konference. Vedla ji Renata Wolfová, která představila *program Včelka*, jež vyvinul praktickou aplikaci (<https://www.vcelka.cz/cs/>) věnující se rozvoji gramotnostních dovedností nejenom u žáků se specifickými poruchami učení.

Součástí konference byla také *posterová sekce*, která prezentovala výukové

metody čtení i odlišnosti mezi nimi ve světle výzkumných výsledků, a výstava učebních a pracovních materiálů výuky metody čtení SFUMATO.

Průběh konference, počet a zájem účastníků, probíhající diskuse v jednotlivých sekcích a následně i v kuloárech organizátory přesvědčil, že i druhý běh konference bylo možné vyhodnotit jako úspěšný. Těšíme se proto na příští konferenci, tj. Čtu a stávám se čtenářem 2018!

*Veronika Laufková*

*Jolana Ronková*

# Počítačový program Včelka v rozvoji čtenářských dovedností

## Computer Program Levebee for the Development of Reading Skills

Mohlo by se zdát, že příprava nových počítačových programů pro žáky s problémy ve čtení a psaní, s jejichž rozvojem se začalo v průběhu 90. let 20. století, nemůže již přinést žádná překvapení: k dispozici je více počítačových programů, které mohou využívat odborní pracovníci zabývající se tzv. nápravou čtení a psaní (v pedagogicko-psychologických poradnách, speciálně pedagogických centrech, speciální pedagogové či psychologové ve školních poradenských pracovištích, proškolení učitelé v běžných základních školách, pracovníci speciálních škol, aj.) a také rodiče, kteří jsou si vědomi nutnosti časté podpůrné práce se svým dítětem a jsou mu schopni věnovat svou energii. Opak je však pravdou, program Včelka posouvá téma podpory a rozvoje čtenářských dovedností opět dál.

Program Včelka představuje kvalitní a současně tvůrčí výsledek je spojen s „mravenčí“ prací každého jeho člena na jedné straně a odbornost a zkušenost na druhé straně. I když je hlavním odborným metodikem Renata Wolfová, iniciátorka či autorka jiných počítačových progra-

mů pro žáky se specifickými poruchami učení a uznávaná poradenská speciální pedagožka, bez dalších profesí z oblasti počítačové realizace a grafiky – a v tom považuji celý projekt za unikátní – by nebylo dosaženo takové kvality, kterou program má. Technická realizace programu (firma Levebee) zde zúročila své zkušenosti, které byly získány v rámci on-line projektu Rozečti se, sloužící k podpoře rozvoje rychlého čtení a využívají ho zejména vysokoškolští studenti na počátku svého studia.

To, že autoři přicházejí s on-line verzí programu, považuji za reálný kontakt s potřebami současné doby. Programy na CD nosičích jsou již překonány, on-line verze umožňuje průběžné aktualizace, další rozvoj programu a potřebné modifikace. Klienti, kteří s programem pracují, budou mít stále k dispozici tu nejnovější verzi. Autorům dává tento přístup možnost reagovat na nové podněty, přicházející z odborné literatury, ale také modifikovat obsahy na základě potřeb praxe. Mohou tak být doplňována nová cvičení, nové materiály pro čtení, měněny herní úkoly, které mají

motivační funkci. Filozofie přístupu je tak vstřícná vůči uživatelům programu, nezatěžuje je sledováním vývoje a pořizováním vyšších verzí programu.

Oceňují lehkost osvojení si principů, jak se v prostředí pohybovat, což je zejména vstřícné vůči méně zkušeným uživatelům s podobnými výukovými programy. Program je nastaven velmi intuitivně, ovládání jednotlivých částí programu je logické, netřeba nijak obšírného zácvků. S délkou užívání programu je uživatel schopen stále více pronikat do jeho podstaty a vytěžit z něj maximum. Pomáhají i souhrnně prezentované informace o tom, jak postupovat. Obrazové zpracování považují za kvalitní – přiměřené věku dětí, kterým je zejména určen (konec předškolního věku, mladší školní věk), nepodobízivé, vkusné. V celé „kráse“ vyniká zejména v motivačních hrách, kde se jedná již o ucelené obrazové zpracování.

Za zmínku stojí také to, že jsou si autoři vědomi individuálních potřeb uživatelů, které respektují kromě obsahových hledisek (volby vhodných cvičení pro konkrétní dítě) také volbou formální. Z toho titulu přichází s individuálním nastavením parametrů z hlediska typu písma, velikosti písma, barevnosti pozadí. Autoři tak reagují na poznatky z odborné literatury o tom, že typ a velikost písma, podobně jako barva pozadí, jsou intervenující proměnné a mají svou úlohu zejména v počáteční etapě rozvoje čtenářských dovedností. Pokud jsou správně rozpoznány a nastaveny, mohou

působit také ve prospěch osob s potížemi ve čtení.

Aplikace se zaměřuje na rozvoj techniky čtení, porozumění čtenému, počítačnické psaní a podporu fonologických dovedností. Včelka funguje jako individuální trenér čtení. Umožňuje diagnostiku problémových oblastí čtenářských dovedností a nabídne úkoly podle potřeby konkrétního dítěte. Ocenit je nutné také bohatství a strukturu podnětových úkolů, což umožňuje skutečně dlouhodobou podporu v rozvoji čtení a čtenářství:

- Není opomínána žádná z oblastí, kterou musíme trénovat, chceme-li posunout kvalitu čtení či psaní, přitom hlavní důraz je kladen na oblast fonologie a jazykových schopností. Cvičení na podporu čtenářské gramotnosti cíleně rozvíjí jazykový cit, slovní zásobu, vyhledávání explicitních i implicitních informací v textu s přesahem do čtenářské roviny vysuzování. Současně se nezapomíná ani zrakové funkce, pozornost, pravolevou a prostorovou orientaci. Tato cvičení mají často zábavný ráz (např. Pexeso, Tetris) a dítě je může vnímat víc jak hru než jako školní úkol.
- Cvičení k rozvoji čtení jsou členěna dle didaktických návazností (hláska – písmeno – slabika – slovo – slovní celek – věta), přičemž jsou respektována ve volbě úkolů specifika výukových metod čtení (analyticko-syntetické metody a metody genetické).
- V průběhu plnění dílčích úkolů děti sbírají body. Za ně si mohou „zahrát“

hry, přičemž se nejedná o hry, kterými jsou dnešní děti obklopeny (např. bojové hry). I jejich podstata je podpurná a slouží k dalšímu rozvoji. Jde o doplňování obrázků předměty, osobami, zvířaty; o obrázku si může dítě s rodiči povídat, může se podnítit tvorbou ucelenějších výpovědí – příběhů, popisů atd. Nelze proto nezmínit motivační aspekt programu Včelka.

- V rámci programu jsou k dispozici texty, které mohou sloužit jako tréninkový materiál. Jak sami autoři programu nabízejí, bude stále doplňován a šanci mají i jiní autoři, kteří by chtěli své texty dát dětem k dispozici.

Individuální užívání programu je umožněno díky vstupní diagnostice. Tento princip považují v tuzemském kontextu za zcela mimořádný počin. Jedná se o diagnostiku na základě záznamu čtení dítěte, která je doplněna dotazováním rodiče – nebo i učitele, tedy toho, kdo je schopen posoudit projevy žáka ve čtení a psaní. Výsledek je zpracován pomocí vizuálního „koláče“, odlišující podíl optimálních a problémových jevů ve sledovaných parametrech – přesnost čtení, způsob čtení, správnost psaní, porozumění čtenému, tedy v základních ukazatelích gramotnostních dovedností. V tomto okamžiku zmíním úlohu odborné podpory celého programu, tzv. metodika programu či osobního trenéra, i tato role je zatím u nás jedinečná.

Nesporným přínosem on-line verze programu je, že uživatel není ponechán sám sobě, což bývá velkou slabinou CD

výukových programů. Rodič program pořídí, začne s ním pracovat, při vzniklých potížích nebo špatnému porozumění podstatě programu od jeho užívání odstupuje. Nemá čas na kontakt s tvůrci programu, odkládá jeho využití do budoucna, často však nikdy již k němu nedojde. Program Včelka dává zcela jiné možnosti – uživatel má příležitost nepřetržitě a jednoduše komunikovat s metodikem programu, a to přímo v online prostředí programu (tj. nemusí psát mail, hledat telefonické spojení):

- Do elektronické komunikace může metodik vstoupit již na základě provedené diagnostiky, kdy může rodiči či jiným uživatelům osvětlit projevy dítěte ve čtení a psaní, nastínit postup nápravy.
- Velmi důležitá je komunikace v průběhu podpory žáka a dávání zpětné vazby rodičům či jiným uživatelům. Metodik sleduje postup dítěte, jeho úspěšnost v úkolech, které jsou automaticky nastaveny na základě provedené diagnostiky, všímá si také percepce náročnosti úkolu – chybuje-li dítě a přitom vnímá úkol jako nenáročný, je zapotřebí zvolit jiný přístup než v případě chybovosti a percepce náročnosti úkolu ze strany dítěte. Průběžná komunikace tak má „udržující“ úlohu v časovém hledisku využívání programu.
- Metodik programu se může vyjadřovat k frekvenci práce s dítětem v domácím prostředí, povzbuzovat rodiče, analyzovat chyby, kterých se dítě dopouš-

tí, navrhovat další postupy, které by mohly fungovat. V tomto momentu je Včelka v českém prostředí bezkonkurenční, neboť může podat podpůrnou zpětnou vazbu dospělým uživatelům a podnítit tak setrvání v práci s dítětem. Rodiče velmi často mají dobrý úmysl a předsevzetí, po určité době může zájem o práci s dítětem polevit. A v tomto okamžiku může metodik programu vybědnout rodiče k znovu zahájení kontaktu s dítětem.

Program má pro uživatele i didaktický efekt. Diagnostika ve školském poradenském zařízení bývá vnímána jako něco, co je spojeno s testovým přístupem, se srovnáváním projevů žáků s normami, s tvorbou diagnóz. Diagnostika realizovaná v programu má zcela jiný charakter, je postavena na hodnocení kvalit čtení, neopírá se o hledání pomyslné dělicí čáry, zda jsou projevy dítěte ve čtení a psaní dány specifickou poruchou učení či nikoli. Autoři podporují myšlenku, že se dá rozvíjet každé problémové čtení bez nutnosti práce s diagnózou. Jsou v souladu se zahraničními přístupy, které např. v rámci diagnóz specifických poruch učení doporučují členit obtíže do dílčích oblastí, tzv. domén (např. DSM-5). Směřují tak pohled rodičů, ale i odborných pracovníků na konkrétní jevy, se kterými se musí, ale také může pracovat – technika čtení, přesnost čtení, porozumění čtenému, přesnost psaní. Zejména rodiče tak dostávají zcela konkrétní obsah nutné podpory, čímž se může eliminovat negativní doprovodný aspekt, který diagnózy specifických poruch učení někdy

mohou mít – tedy představa, že když se jedná o „poruchu“, je to závažný problém, se kterým se nedá nic dělat, kromě toho, že se změní hodnocení dítěte. Didaktický účinek mají také doprovodné komentáře a popis jednotlivých cvičení, které informují o tom, proč je daný úkol důležitý a co je v rámci něj rozvíjeno. Rodič, ač laik, díky tomu může stále více pronikat do mechanismů čtení a porozumět obtížím svého dítěte.

Diagnostika může být prováděna opakovaně a sledován může být proběhlý efekt rozvoje čtení; za zmínku také stojí to, že se pracuje s individuální vztahovou normou konkrétního žáka. Nezáleží na tom, zda je žák ve vztahu k ostatním žákům na stejném stupni vývoje, ale jak se sám zlepšil, posunul, jak se zvýšila kvalita gramotnostních dovedností a kam může být ještě směřován.

Důraz na kvalitativní aspekty čtení/psaní umožňuje širší využití programu, než jsou jen žáci se specifickými poruchami učení. Podpora v rámci programu může být poskytnuta všem problémovým čtenářům, např. žákům, kteří jen potřebují delší čas na rozvoj čtenářských návyků, žákům s nižšími obecnými předpoklady pro učení vůbec. Vzhledem ke komplexnosti cvičení a rozvíjeným oblastem předpokladů pro čtení a psaní může být Včelka užitečná pro děti s narušenou komunikační schopností, pro děti – cizince, děti se sluchovou vadou, děti s poruchami autistického spektra, aj.

Program může doprovázet rozvoj čtení u všech dětí, které se začínají učit číst a sloužit všem žákům běžného vývoje,



jako běžná didaktická pomůcka. V tom je perspektivní pro každého rodiče a pro každé dítě, může to být alternativa práce s dítětem v domácím prostředí.

Za zmínku také stojí to, že uživatelé mohou být učitelé základních i speciálních škol. Současný důraz na inkluzivní vzdělávání přináší školám nové povinnosti. Kromě jiného je to nutnost všimnout si žáků s počátečními problémy ve čtení a psaní. V řadě škol se dnes v rámci tzv. školního poradenského pracoviště organizují individuální či skupinové formy práce, do kterých jsou zařazováni žáci s počátečními problémy, aby se zajistil jejich rozvoj ve čtení a psaní ještě před diagnostikou ve školském poradenském zařízení. Program Včelka může být jedním z využívaných přístupů.

Školy mohou s programem pracovat i skupinově, ve třídě. Jak vím, již se to i děje, že jsou cvičení zařazována do běžných hodin v práci s interaktivní tabulí. Cvičení jsou využívána jako cvičební materiál pro čtení v hodinách českého jazyka.

Program Včelka nachází také stále větší uplatnění také mezi poradenskými pracovníky, v pedagogicko-psychologických poradnách, speciálně pedagogických centrech nebo ve školních poradenských pracovištích jako prostředí, které umožní nastavovat a sledovat podpurný program k rozvoji čtení.

Celkově bych hodnotila program Včelka jako kvalitní, perspektivní, hodný podpory. O tom svědčí i řada ocenění, které byly tomuto komplexnímu počínu uděleny. Autoři o programu referují v populárně naučných časopisech a prostřednictvím elektronických médií. Ve spolupráci s vysokými školami se připravuje odborné zhodnocení programu, např. v kvalifikačních pracích. Nelze nezmínit i přínos pro studenty vysokých škol, v oborech speciální pedagogiky a dalších blízkých oborech – jako studijní materiál, ale také jako námět pro získávání praktických zkušeností již v průběhu vysokoškolského studia.

*Anna Kucharská*



## **Název: Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání**

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

**Číslo 1/2017, ročník I, webová adresa:** <http://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/>

### **Redakční rada**

Vedoucí redaktorka

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

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

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

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

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

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

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

PhDr. Václav Mertin, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

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

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

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

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

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

### **International Editorial Board**

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

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

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

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

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

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

prof. Marta Bogdanowicz, Instytut Psychologii - Uniwersytet Gdański

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

### **Výkonná redakce**

výkonný redaktor

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

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

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

PhDr. Klára Uličná, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

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

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

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

PhDr. Věra Vykoukalová, Pedagogická fakulta Technické univerzity v Liberci

### **Technická redakce**

Mgr. Monika Kadmožková, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

PhDr. Pavla Presslerová, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

PhDr. Hana Sotáková, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

**Jazyková korektura:** Daniela Čechová, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

**Grafická úprava časopisu:** MgA. Denisa Kokošková

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

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

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

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

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

© Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta



**MÁRIA BELEŠOVÁ.** Prekoncepty detí  
v predškolskom veku o funkcii a procese  
čítania a písania

**LENKA SZENTESIOVÁ.** Postava v rozprávke  
a jej hodnotové pôsobenie na detského  
čitateľa

**ANNA KUCHARSKÁ, MARTINA ŠMEJKALOVÁ.**  
Jazykové uvědomování u dětí mladšího  
školního věku

**JAROSLAV ŘÍČAN.** Způsoby zjišťování úrovně  
metakognitivních znalostí: kvantitativní vs.  
kvalitativní standard

**JOLANA RONKOVÁ, VERONIKA LAUFKOVÁ.**  
Čtenářská gramotnost v pojetí projektu  
ELINET

ISSN 2533-7882



9

772533

788007