

Využití vlivu vrstevníka (peer tutoring) při rozvíjení čtenářství

Peer tutoring as a strategy to promote reading

Markéta Švamberk Šauerová

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Čtenářský tutoring

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

modelů, které se liší povahou spolupráce žáků.

Druhy modelů:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Princip vrstevnických programů (peer tutoring) v oblasti rozvíjení čtenářství

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anketní šetření názorů žáků na peer tutoring

Cíl a metodika šetření

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

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

Výzkumné otázky

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

Průběh šetření

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

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

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

Tabulka 1 Vzorek A

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

Tabulka 2 Hodnocení varianty skupiny A

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

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

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

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

Výsledky anketního šetření – asymetrický model

Skupina A – žáci první třídy předčítali žákům deváté třídy

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

Výsledky dotazování

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

Skupina A – žáci první třídy předčítali žákům deváté třídy

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

Tabulka 3 Hodnocení obliby předčítání žáky/učitelem

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

Tabulka 4 Vzorek B

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabulka 5 Hodnocení varianty skupiny B

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

Tabulka 6 Hodnocení oblíbenosti předčítání žáky/učitelem

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

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

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

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

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

Skupina B – žáci deváté třídy předčítali žákům první třídy

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

Výsledky anketního šetření

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

Tabulka 7 Vzorek B

Skupina C – žáci 9. třídy	
Chlapci	16
Dívky	28

Tabulka 8

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

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

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

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

stavě některých dětí nedosažitelná, jde o dospělého.

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

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

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

Tabulka 9

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

Tabulka 10 Plnění úkolů během tutoriálu

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

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

Výsledky anketního šetření mezi žáky deváté třídy

Počet žáků devátých tříd byl celkem 44.

Dotazování bylo realizováno pomocí polouzavřeného dotazníku.

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

Vyhodnocení získaných dat

1) Co si myslíš o projektu?

Na tuto otázku odpovídali žáci vlastními slovy, nejčastěji uváděli:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Starší žáci se domnívají, že předčítání od

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

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

5) Co bylo podle tvého názoru záměrem tohoto projektu?

Výpovědi žáků:

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

6) Plnili jste potom nějaké úkoly?

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

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

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

Shrnutí získaných dat z anketního šetření v asymetrickém modelu a diskuse

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

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

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

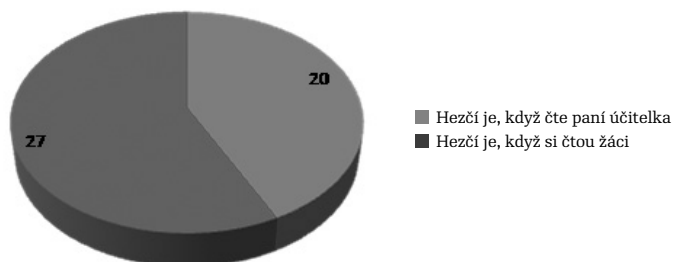
Jak již však zároveň bylo uvedeno, vlastní činnost vedla častěji k zapamatování textu, s nímž se ve dvojici pracovalo (téměř 75 %), což má nesporně vysoký edukační význam. Můžeme uvažovat, že tento model bude více vyhovovat dětem bez čtenářských obtíží (rizik – srov. výsledky grantového úkolu Kucharská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

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

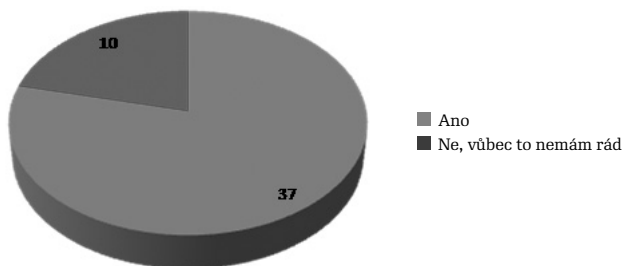
⁶ Např. v rámci čtenářské dílny v ZŠ a MŠ Horka je kladen důraz na použití pracovního listu, který je chápán jako završení celkové spolupráce. V tomto případě má čtenářská dílna nejen motivační charakter, ale i své významné pedagogické poslání. Kromě těchto dílen škola nabízí vzdělávání v programu Montessori,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

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

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



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

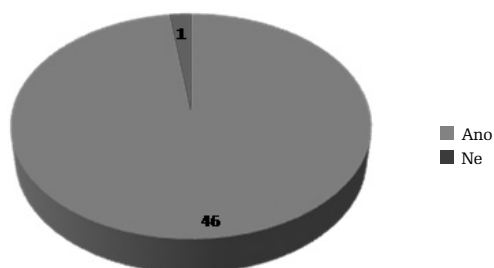
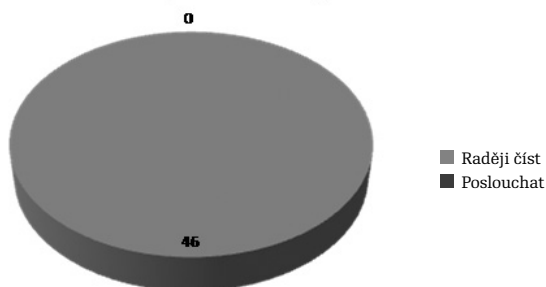


telky, významnou roli zde může hrát úzký kontakt dětí ve dvojici, zatímco učitel předčítá celé skupině a není zde intimní prostor pro sdílení.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Závěr

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

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

Literatura

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

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

VYUŽITÍ VLIVU VRSTEVNÍKA (PEER TUTORINGU) PŘI ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSTVÍ

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

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

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

VŠTVS PALESTRA, katedra pedagogiky a psychologie

Svamberg.sauerova@palestra.cz