

Srovnání porozumění obrázkovému příběhu u dětí předškolního věku ve třídě heterogenní a homogenní

Comparison of Picture-story Comprehension of Preschool Children in Same-age Class and Mixed-age Class Setting

Eva Rybářová

Abstrakt: Předkládaná pilotní studie se zabývá srovnáním úrovně porozumění obrázkovému příběhu u předškolních dětí ve skupině věkově homogenní a heterogenní. V první části vymezuje problematiku porozumění příběhu v souvislosti s vývojem myšlení a řeči. Na základě poznatků o způsobech podpory rozvoje porozumění u dětí nastiňuje otázku vlivu skupiny vrstevníků na míru porozumění. Cílem pilotní studie bylo zjistit, jak se tato úroveň liší ve třídě věkově homogenní a heterogenní, případně v čem. Studie porovnávala výsledky dětí ve věku 4–5 let v jedné mateřské škole krajského města, v nichž učitelé používali stejné metody rozvoje porozumění, přičemž tyto děti docházely do mateřské školy prvním rokem, byly srovnatelného socio-ekonomického zázemí, část dětí docházela do třídy s heterogenním složením, část do třídy homogenní. Byl použit test porozumění obrázku, kdy byla sledována dovednost samostatného vyprávění, vnímání dějové posloupnosti, kauzality vztahů, slovní zásoba a směr čtení obrázku. Zároveň byl zjišťován přístup rodiny ke čtenářství, čtenářské chování dítěte, vzdělání rodičů, přítomnost sourozenců v rodině, a to pomocí dotazníkového šetření. Výsledky neprokázaly přímou souvislost složení třídy na úroveň rozvoje porozumění, nicméně ukázaly, že děti ze třídy heterogenní dosahovaly výrazně lepších výsledků v oblasti slovní zásoby, dovednosti vyprávět a pochopení hlavní myšlenky, zatímco dovednost číst z obrázku, vnímání kauzality a směr čtení byly na podobné úrovni. Z dotazníkového šetření nicméně vyplynulo, že čtenářské chování rodin, vzdělání rodičů a pořadí narození dítěte v rodině jsou u obou skupin takřka shodné, tudíž rozdíl ve výsledku dětí není možné přičíst přístupu rodiny k rozvoji čtenářství. Ačkoli byl výzkum realizován na malém vzorku populace a jeho výsledky není možné generalizovat, nabízí podněty k dalšímu výzkumu zaměřenému na hlubší zkoumání vlivu složení třídy na vzdělávací výsledky dětí, stejně jako na práci učitelů a jejich přístup k rozvoji porozumění textu. Zdá se, že

faktor přítomnosti pozitivních vzorů čtenářství v rámci třídy může napomáhat rozvoji dětského myšlení a slovní zásoby.

Klíčová slova: porozumění obrázku, heterogenní třída, vliv rodiny, čtenářská pregramotnost, vliv vrstevníků

Abstract: The study presents comparison of picture-story comprehension skills in preschool education in mixed-age group and same-age group class setting. In the first part it explains story comprehension according to cognitive development and speech development. On the basis of knowledge of the appropriate methods for supporting comprehension development it outlines a question of peer's influence on comprehension development. The main goal of the pilot study was to find what are differences among children from mixed-age and same-age group settings. The study compared results of test of comprehension taken in group of 4-5 y.o. children in the same urban kindergarten, one group from class with same-age setting and the second one with mixed-age setting. All children were in the kindergarten for the first year and came from the same socio-economic background, their teachers use the same methods for supporting story comprehension. Test of comprehension of picture story was used, focused on measure of story-telling ability, story sequence, causality, vocabulary and reading direction. We also used questionnaire for parents to examine family's backgrounds; approach to reading and books, education of parents and child's position among siblings. Conclusions did not approve strong relevance between class setting and child's development of story comprehension, even though children from mixed-age group class reached much higher score in vocabulary, story-telling ability and understanding main idea, while picture comprehension, causality and reading direction were on the approximately same level. However family reading habits, education of parents and child's position in family are almost the same, therefore it is not possible to say, that differences in results are due to family influence. Although the study worked with small sample and it is not possible to generalize, it brings an interesting inspiration for future research - to examine class settings influence and also how preschool teachers develop story comprehension in preschool education.

Key words: picture-story comprehension, mixed-age group, family influence, pre-reading literacy, peer influence

Úvod

Jednou z hlavních priorit vzdělávání v České republice je realizace inkluziv-

ního přístupu ve školách všech stupňů. Jeho podstatou je práce s heterogenitou skupiny, která umožňuje učitelům volit individuální přístup a zároveň využít mož-

nost vzájemného učení žáků (Ferdanová, 2015). Věkově heterogenní uspořádání tříd je umožněno Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a má u nás svou tradici. Mateřské školy s takto složenými třídami fungovaly na našem území od vzniku institucionální péče, s výjimkou období od padesátých do konce osmdesátých let dvacátého století, kdy byl striktně uplatňován přístup rozdělování dětí do tříd podle věku (Opravilová & Uhlířová, 2017; Rýdl & Šmelová, 2012). Spolu s uzákoněním povinného posledního roku předškolního vzdělávání vyvstává otázka, zda pro přípravu pro vstup do školy není homogenní složení výhodnější; otázky se týkají zejména rozvoje kognitivních dovedností, myšlení a řeči. Tyto složky jsou zásadní pro rozvoj budoucí čtenářské gramotnosti, proto je nutné zabývat se otázkou podmínek optimálního rozvoje dětí v předškolním věku, zvláště vezmeme-li v potaz délku pobytu dítěte v mateřské škole. Ta se tak stává důležitým faktorem pro pokládání základů pro rozvoj gramotnosti a předpokladů pro celoživotní učení (Kropáčková, Wildová, & Kucharská, 2014).

Teoretická východiska

Jedním z hlavních cílů předškolního vzdělávání je pomoci dítěti vstupovat do společnosti, osvojovat si sociální normy, dokázat v ní samostatně a zodpovědně jednat a uplatňovat své individuální dispozice a potřeby. Vytváření základů budoucí čtenářské gramotnosti je jed-

ním z pilířů kultury společnosti a jako taková se prolíná napříč všemi vzdělávacími oblastmi. V minulosti byla věnována pozornost rozvoji různých dílčích dovedností potřebných pro osvojení si čtení a psaní (Kucharská, 2014; Kropáčková, Wildová, & Kucharská, 2014), v současné době se věnuje pozornost oblasti porozumění a vlivu rodiny a vrstevníků (Kucharská, 2012; Matthews & Kesner, 2003; Šauerová, 2012).

Význam porozumění jako složky čtenářské gramotnosti

Za rozvinutou čtenářskou gramotnost v dnešní době považujeme soubor dovedností, schopností a také postojů a využívání čtení v běžném životě, jak vyplývá z mnoha definic čtenářské gramotnosti (Altmanová, 2010; Hyplová, 2010; Košťálová, 2017; Průcha, Walterová, & Mareš, 2001; Vykoukalová, 2013; Wildová, 2005). Aby bylo možné čtení prakticky využívat a mohl se k němu rozvíjet pozitivní postoj, je klíčová otázka úrovně porozumění, které dříve bylo opomíjeno, dokonce bylo chápáno jako něco, co se rozvine přirozeně samo (Fellowes & Oakley 2000; Kucharská 2014; Osada, 2004; Snow, 2002; Wildová 2005; Zápotočná 2001). V současné době se rozvoj porozumění stává součástí rozvoje čtenářské gramotnosti a hledají se nové způsoby, jak dětem umožnit chápat text do hloubky (Gavora 2002; VÚP, 2011).

Vývoj porozumění u dětí

Porozumění představuje celý komplex kognitivních procesů, kdy výsledkem jejich součinnosti je pochopení obsahu sdělení (Durkin, 1993; Gavora, 2002; Snow, 2002; van den Broek, 1999). Toto pochopení je vždy individuální záležitostí (Fellowes & Oakley 2000; Gavora, 2002; Shanahan 2005) a hrají v něm roli různé faktory: čtenář, text, konkrétní čtenářské aktivity a socio-kulturní prostředí, které determinuje zkušenosti jedince, jeho předpoklady a znalosti, se kterými při snaze porozumět operuje (Fellowes & Oakley, 2002; Gavora, 2002; Gavora, 2003; Snow, 2002; Zápotočná, 2015). „*Na straně čtenáře tak hrají roli kognitivní faktory (pozornost, paměť, analytické myšlení, představivost), motivace, znalosti a zkušenosti, na straně textu jeho obtížnost (použitá slovní zásoba, stavba věty, grafické uspořádání apod.), rámec pak vymezuje osobní zkušenost danou prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá a pohybuje se.*“ (Rybárová, 2018, s. 12). Porozumění textu úzce souvisí s rozvojem řeči a komunikačními dovednostmi (Kendeou, van den Broek, White, & Lynch, 2007; Kucharová, 2014; Strasser & del Río, 2014). Čím větší slovní zásobou, a to jak co do její

šířky, tak do její hloubky, dítě disponuje a dokáže porozumět verbálnímu sdělení, tím lépe je vybaveno pro dekodování obsahu textu. Učení řeči však není pasivním procesem ze strany dítěte, nýbrž ono samo se snaží porozumět světu kolem sebe a vytváří si koncepty, jak řeč funguje (Ferreirro, 1982). Proces získávání gramotnosti je postupným přechodem ze světa orální kultury do světa kultury textové (Ong, 2006). Pokud na období raného dětství budeme nahlížet jako na období orální kultury a zároveň vnímat, jaké změny musí nastat, aby se z dítěte stal čtenář, pomůže nám to koncipovat vhodnou vzdělávací nabídku potřebnou pro usnadnění osvojování si potřebných dovedností. Zdůraznila bych zde zejména péči o řečový rozvoj dítěte, jelikož „*úroveň rozvoje verbálního myšlení při vstupu dítěte do školy je důležitým ukazatelem školní úspěšnosti v první třídě*“ (Pražská skupina školní etnografie, 2005, s. 32). Rozvoj myšlení a komunikace v sociálních interakcích budou vždy základem čtenářské gramotnosti, můžeme totiž říct, že čtení a psaní je určitou formou komunikace¹, a tudíž na jeho rozvoj můžeme nahlížet z perspektivy sociokulturní teorie (Matthews & Kesner, 2003).

¹ Tomuto pojetí odpovídá např. definice gramotnosti z kurikula pro předškolní vzdělávání v Austrálii: „*Gramotnost je schopnost a předpoklad k vědomému užívání jazyka ve všech jeho formách. Gramotnost obsahuje různé způsoby komunikace včetně hudby, pohybu, tance, vyprávění příběhů, vizuálního umění, médií, divadla, stejně jako povídání, naslouchání, prohlížení, čtení a psaní. Moderní texty využívají jak tištěná, tak elektronická média. Ve stále víc technologickém světě je klíčovou součástí gramotnosti schopnost kriticky analyzovat texty.*“ (The Early Years Learning Framework for Australia, 2009, s. 38)

Sociokulturní teorie a složení třídy

Složení tříd z hlediska věku je plně v kompetenci ředitele školy. Jak homogenní, tak heterogenní složení má svá pozitiva a negativa (podrobněji Koťátková, 2014). Z pohledu socio-kulturní teorie² se jeví jako přínosný model právě heterogenní složení, které umožňuje vzájemnou interakci dětí na různých stupních rozvoje, což poskytuje velké množství příležitostí k učení. Zahraniční výzkumy vyzdvihují přínos heterogenních tříd zejména z hlediska sociálního rozvoje dítěte, hry, řeči a emočního rozvoje (Brownell, 2018; Katz, 1990; Marschak, 1994; Mounts & Roopnarain, 1987; Pratt, 1986; Veenman, 1995). Z výsledků těchto studií je zřejmé, že děti ve věkově heterogenních třídách vykazují sociální dovednosti dříve, jejich vztahy jsou bohatší, vykazují menší známky agresivity a soutěživosti, naopak mají rysy altruistického chování a kooperace. V oblasti řeči pak mladší děti disponují širší slovní zásobou. *„Pro děti mladšího věku znamená zařazení do věkově smíšené třídy obklopení podněty podporujícími rozvoj dětí v mnoha oblastech, (...) i v rozumové oblasti, kdy jsou děti motivovány i k lepší výslovnosti, rozšiřují svůj fond slovní zásoby a obecně se učí od*

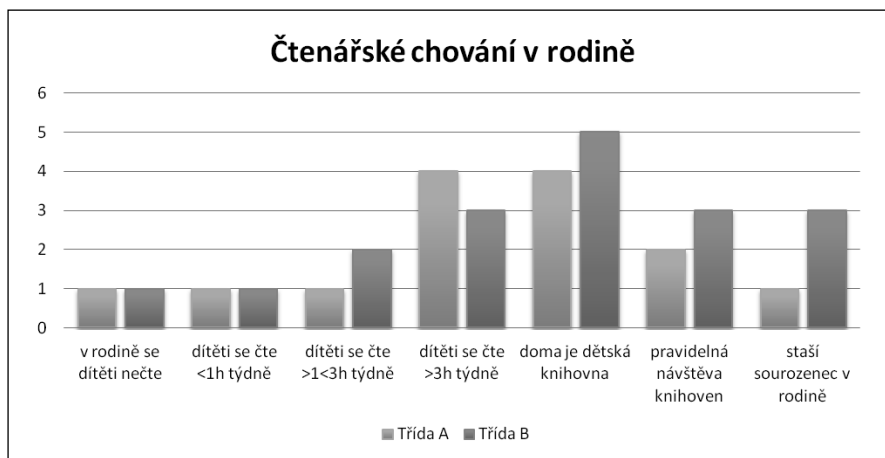
starších dětí i v rámci rozvoje čtenářské pregramotnosti“ (Lisá, 2016, s. 26). Studie také ukazují, že pro děti, které svým vývojem vykazují nějaké odchylky od normy, ať ve smyslu kladném, či záporném, není složení třídy věkově homogenní vhodné, neboť jim neumožňuje učit se tempem pro ně individuálně potřebným (Pratt, 1986). Z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti jsou jistě zajímavé dobré zkušenosti se vzájemným učením v rámci vrstevnických skupin (Duke & Pearson, 2009; Fuchs, Fuchs & Burish, 2000). Z uvedeného vyplývá, že složení třídy může ovlivňovat míru úspěšnosti dětí v rozvoji dovedností potřebných pro čtení a psaní, jejich postoje ke čtení a úrovně porozumění předčítanému textu, neboť v souladu se socio-kulturní teorií mají dostatek příležitostí pozorovat zkušenější děti a učit se od nich.

Průběh šetření

Cíle a výzkumné otázky

Cílem pilotní studie bylo ověřit, jak se liší úroveň porozumění obrázkovému příběhu u dětí předškolního věku ve třídě věkově heterogenní a věkově homogenní a v jakých oblastech jsou případně největší rozdíly mezi oběma skupinami.

² Sociokulturní teorie vyzdvihuje význam vlivu společnosti na učení jedince, hovoří o podmíněnosti psychického vývoje, kde je jedinec formován díky interakci s okolím, kdy přejímá hodnoty a znalosti. Pro pedagogiku má velký význam „zóna nejbližšího vývoje“, tedy oblast, ve které jedinec zvládá úkoly vyšší úrovně s pomocí druhého, ačkoli samo by je ještě nezvládlo. To stimuluje jeho další učení a vývoj (Vygotskij, 1984).

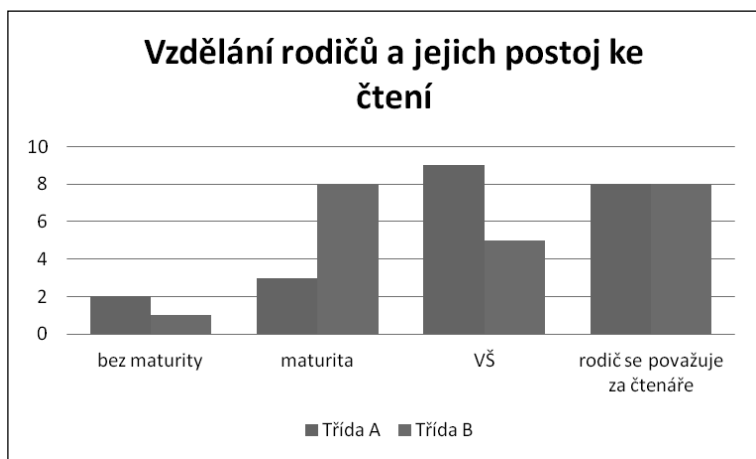


Graf 1. Čtenářské zázemí dítěte v rodině

Výběr vzorku

Pilotní studie se účastnilo celkem 54 dětí ze dvou tříd běžné mateřské školy v krajském městě. Děti pocházely ze středně příjmových rodin. Ve třídě A bylo celkem 27 dětí ve věku 4–5 let, ve třídě B bylo zařazeno 27 dětí bez rozdílu věku, třída tedy byla věkově heterogenní, nejmladšímu dítěti bylo v době testování 3 roky a 4 měsíce a nejstaršímu 6 let a deset měsíců. Učitelé obou tříd měli podobný pedagogický styl, stejné vzdělání (učitelství pro mateřské školy, titul bakalář, získaný studiem na stejné vysoké škole), podobnou délku praxe. Při práci s texty shodně vycházeli z ilustrací, nechávali děti příběhy vyprávět, řadit obrázky podle děje. Oba zároveň využívali obrázky k předvídání děje, tzn. společně s dětmi

na obrázku hledali vodítka, která by vedla k odhadu, jak bude příběh pokračovat. Pro zjišťování úrovně porozumění byla sledována skupina dětí ve věku 4–5 let, přičemž všechny tyto děti navštěvovaly mateřskou školu prvním rokem a to celodenně, celková doba docházky činila v době měření 9 měsíců. Ve třídě B se jednalo o 7 dětí, proto byl ve třídě A náhodným výběrem zvolen stejně početný vzorek. Průměrný věk vybraných dětí byl ve třídě A 4 roky a čtyři měsíce (5 chlapců a 2 dívky) a ve třídě B čtyři roky a tři měsíce (6 chlapců a 1 dívka). Rodičům těchto vybraných dětí byl dán dotazník, který doma vyplňovali společně. Z něj vyplynulo, že sledované děti pocházejí z podobného sociokulturního prostředí jak z hlediska vzdělání rodičů a počtu



Graf 2. Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů (údaje získány od obou rodičů)

sourozenců, tak z hlediska čtenářského chování rodiny.

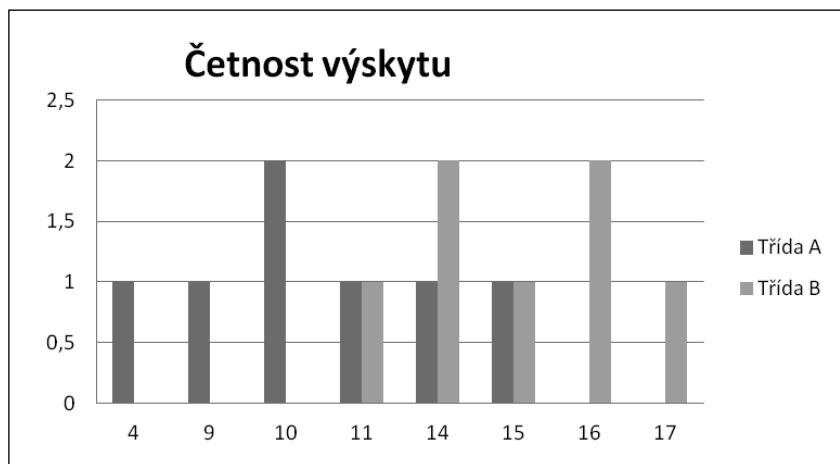
V obou třídách se polovině dětí četlo více jak tři hodiny týdně, pouze jednomu dítěti vůbec. V obou třídách také shodně u více jak poloviny sledovaných dětí byla v domácnosti dětská knihovnička. Hůře rodiny dopadly v oblasti návštěvy knihoven, kdy ve třídě A do knihovny s rodiči chodí pouze dvě děti, ve třídě B tři děti.

Sběr dat

Porozumění příběhu bylo zjišťováno pomocí knihy „*Já nejsem tvoje maminka*“³. Tato kniha obsahuje minimum textu, pří-

běh je pro děti srozumitelný prostřednictvím obrázků. Z knihy byly vybrány 4 úseky, které mohly být vyprávěny prostřednictvím trojice obrázků. Tyto obrázky byly oskenovány a zvětšeny na formát A4. Kniha pojednává o veverce, která najde jí neznámého tvora a snaží se mu nalézt domov, mezitím se o něj stará. Šetření probíhalo v rámci běžného dne mateřské školy, v době a ve formě práce, na které jsou děti zvyklé. Děti dostaly postupně trojice obrázků, se kterými se odebraly na místo, kde mohly klidně pracovat. Nejprve dostaly set 1 (veverka najde tvora), pak set 2 (tvor doma veverka roste a je třeba mu najít domov),

³ Dubuc, M. (2017). *Já nejsem tvoje maminka*. Přeložil Kvalír O. (2017). Praha: Labyrint.



Graf 3. Přehled celkového dosaženého skóre

set 3 (veverka hledá pravou maminku) a set 4 (tvor zachraňuje veverka před orlem). Výzkumnice, kterou děti znaly z předchozích návštěv, kdy pozorovala dění ve třídě, komunikovala a hrála si s nimi apod., dětem zadala následující instrukci: „Dobře si prohlédněte obrázky a zjistěte, o kom příběh je a co se jim stalo. Obrázky složte tak, jak si myslíte, že se vše odehrálo, a pak mi podle nich povíte příběh“.

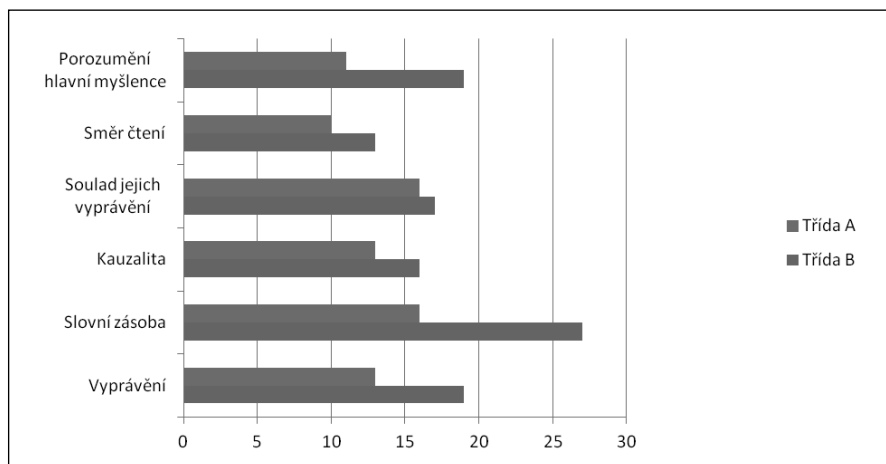
Celý proces byl nahrán na videozáznam a následně analyzován. Děti pracovaly i vyprávěly samostatně, neměly možnost práci ostatních pozorovat. V rámci analýzy byly sledovány následující složky: samostatnost vyprávění, řazení obrázků podle dějové posloupnosti, slovní zásoba a stavba vět, porozumění

v kontextech a směr čtení. Každá složka byla hodnocena na třibodové stupnici, přičemž každý bodový stupeň byl předem popsán. Analýza byla provedena dvěma nezávislými, předem proškolenými pozorovateli, jejich kongruence činila 89 %.

Výsledky

Ukázalo se, že děti ve třídě B (heterogenní), dosahovaly v průměru vyššího skóre než ve skupině A, jak je patrné z grafu 3. Nejnižší dosažené výsledky začínaly na skóre, které odpovídalo lepším výsledkům třídy A. Ve třídě A se rozmezí získaných bodů pohybovalo od 4 do 15, zatímco ve třídě B od 11 do 17.

Při pohledu na sledované segmenty



Graf 4. Přehled výsledků podle sledovaných ukazatelů

vidíme, že v oblasti shody jejich vyprávění s obrázkem (v grafu uvedeno jako „soulad“) a dovednosti vnímat kauzální vztahy na tom byly obě skupiny podobně. Znamená to, že děti dokázaly určitým způsobem „číst“ obrázek a vyvozovat z něj význam, který dokázaly slovně vyjádřit. Pokud jejich vyprávění mělo logickou návaznost, tzn. odpovídalo vyobrazeným objektům, bylo považované za správné bez ohledu na to, zda vyjadřovalo příběh tak, jak byl vytvořen autorem knihy. V obou třídách děti dokázaly na základě obrázků nějaký příběh vytvořit, pouze dvě děti ze třídy A zůstaly u prostého popisu toho, co na obrázku vidí, aniž by mezi objekty hledaly nějaké vzájemné souvislosti a vztahy.

Děti se lišily v míře pochopení skuteč-

né myšlenky příběhu, tzn. V dovednosti vnímat obrázek jako nositele konkrétního významu a neprojektovat do něj své vlastní fantazijní představy (viz výše – předvídání z obrázku). V této oblasti byly děti ze třídy B o něco přesnější než ve třídě A (3 děti pochopily hlavní myšlenku autora příběhu oproti 1 dítěti ze třídy A, zbytek dětí předložený příběh pochopilo částečně). Dá se předpokládat, že děti ve třídě B mohly mít lépe zažitou zkušenost, že obrázek v knize je nositelem informace, kterou se snaží dekodovat.

Největší rozdíly mezi dětmi z jednotlivých tříd panovaly v oblasti slovní zásoby a dovednosti vyprávět, kdy v obou sledovaných oblastech dosáhly lepších výsledků děti ze třídy B. Tyto děti všechny bez výjimky při vyprávění používaly souvětí

Obrázek 1-3. Příklad setu obrázků a vyprávění jeho obsahu



a většina vyprávěla příběh samostatně, bez potřeby pobízení (dvě děti potřebovaly dopomoci otázkou, např: „A co se stalo pak?“). Oproti tomu ve třídě A samostatně vyprávělo pouze jedno dítě, ostatní potřebovaly pomoc otázkami, na které odpovídaly, dvě děti pak pouze popisovaly, co na obrázku vidí. Souvětí ve třídě A používaly pouze 2 děti, zbytek hovořil ve větách jednoduchých, 1 dítě pak jednoslovně.

Příklady ve výpovědích dětí můžeme uvést následující:

D1, třída B: „Spadlo něco ze stromu, potom se přišla podívat veverka, co se děje, a potom v noci slyšela nějaký rámus a šla se podívat ven.“

D2, třída B: „Veverka byla v domečku a otevřela dveře a byl tam nějaký kaštan a z toho se potom vyklubal tučňáček.“

D1, třída A: „Je to o Růžence.“

Výzkumník: „A co se tam stalo?“

D1: „Růženka se píchla do trnu.“

V: „A co se tam stalo pak?“

D1: „Nevím.“

D2, třída A: „No, já jsem našel lišku.“ (ukazuje lišku)

Výzkumník: „A o čem to bylo? Co se stalo v tom příběhu?“

D: „Lekla se liška.“

V: „A čeho se lekla?“

D2: „Tohodle,“ (ukazuje na obrázek). „A tady už vylezla“.

Shrnutí a diskuse

Výsledky, ač získané na malém vzorku, nastínily některé zajímavé poznatky. Z hlediska porozumění, co obrázek znázorňoval, i slovní zásoby, tedy předpokladu pro komunikaci, na tom byly děti z heterogenní třídy lépe. Vzhledem k tomu, že čtenářské chování rodin a vzdělání rodičů bylo podobné, je otázkou, zda je možné tyto rozdíly přičíst vli-

vu rodiny. Rozdíl je však v počtu starších sourozenců, kteří ve třídě B převažují. To by v kombinaci s přítomností starších a zkušenějších dětí ve třídě mohlo vést k úvaze, že pro děti při vývoji porozumění je přínosné, mají-li možnost sledovat zkušenější posluchače – budoucí čtenáře. Ačkoli výsledky výzkumu není možné zobecňovat, ať již vzhledem k malému vzorku, nebo vzhledem k absenci zkoumání úrovně kognitivního rozvoje (IQ, úroveň jazykového rozvoje), přeci jen nám nabízí podněty k hlubšímu zkoumání vlivu složení třídy na rozvoj kognitivních dovedností a rozvoji čtenářské pregramotnosti. Během pozorování ve třídách bylo zajímavé sledovat, že i mladší děti, tříleté, které nebyly zahrnuty do výzkumného vzorku, byly ve třídě B zvyklé naslouchat příběhům a pracovat

s obrázky, byť na základní úrovni.⁴ Přejímají tak observačním učením určité návyky či postupy, dochází zde ke vzájemnému učení. Pokud by se v budoucnu na základě dalších výzkumů ukázalo, že složení třídy může při využití pozitiv takového uspořádání ze strany učitele pozitivně ovlivňovat kognitivní rozvoj dětí, znamenalo by to otevření diskuse nad způsobem organizace rozdělování dětí do tříd ve prospěch heterogenního složení, neboť tím získaná diverzita nabízí široké možnosti příležitostí k učení (Kasíková, 2009). To by také znamenalo zlepšit přípravu učitelů pro práci s heterogenní skupinou, jelikož její náročnost bývá argumentem proti takovému uspořádání (viz například práce Svobodové, 2011, či Počarovské, 2017).

Literatura

- Altmanová, J., Berki, M. J., Břička, B., Brožová, M. I., Hausenblas, P. O., Hesová, M. A., & Janoušková, R. S. (2010). Gramotnosti ve vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Gramotnosti_ve_vzdelavani11.pdf.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of education*, 189(1-2), 107-122.
- Durkin, D. (1989). *Teaching them to read*. Allyn and Bacon Order Department, 200 Old Tappan Rd., Old Tappan NJ 07675.
- Pražská skupina školní etnografie. (2005). *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum.

⁴ Výzkumnice v průběhu seznamování s dětmi byla přítomna situaci, kdy děti ve třídě B měly řadit tři obrázky podle dějové posloupnosti, přičemž dívka ve věku 2, 11 pracovala společně s učitelkou se dvěma obrázky. Dokázala je seřadit podle děje, a ten komentovat slovy: „Tady má citron a tady ho jí.“

SROVNÁNÍ POROZUMĚNÍ OBRÁZKOVÉMU PŘÍBĚHU

- Fellowes, J., & Oakley, G. (2011). *Language, Literacy and Early Childhood Education*. Oxford University Press.
- Ferdanová, J. (2015). Typologie výukových strategií podporující inkluzi ve vzdělávání. *Studia paedagogica*, 20(3), 131-144.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Burish, P. (2000). Peer-assisted learning strategies: An evidence-based practice to promote reading achievement. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(2), 85-91.
- Gavora, P. (2002). Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*, 52(2), 171-181.
- Gavora, P., & Zápotočná, O. (2003). *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Gramotnosti ve vzdělávání: Soubor studií*. (2011). Praha: VÚP.
- Hyplová, J. (2010). *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Kasíková, H. (2009). Výukové strategie a potenciál diverzity ve třídě. *Pedagogická orientace*, 19(3), 5-23.
- Kendeou, P., Van Den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. (2007). *Comprehension in preschool and early elementary children: Skill development and strategy interventions*. Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies, 27-45.
- Košťálová, H. (2017). *Čtenářské kontinuum*. Praha: Pomáháme školám k úspěchu.
- Kotátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing.
- Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488-509.
- Kucharská, A. (2012). Předčtenářské aktivity a jejich význam pro rozvoj čtenářské gramotnosti. In *Didaktické studie*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 4(2), 9-19.
- Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie: Pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Lisá, M. (2016). *Postupy rozvíjení čtenářské gramotnosti u předškolních dětí*. (Bakalářská práce). Dostupné z : <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/165437/?lang=en>.
- Matthews, M. W., & Kesner, J. (2003). Children learning with peers: The confluence of peer status and literacy competence within small?group literacy events. *Reading research quarterly*, 38(2), 208-234.
- Marshak, D. (1994). *From Teachers' Perspectives: The Social and Psychological Benefits of Multiage Elementary Classrooms*. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED376966.pdf>.
- Ong, W. J. (2006). *Technologizace slova: mluvená a psaná řeč*. Praha: Karolinum.

- Oprailová, E., & Uhlířová, J. (2017). *Příběhy české mateřské školy: vývoj a proměny předškolní výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: A brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3(1), 53–66.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Počarovská, D. (2017). *Práce učitelek ve věkově homogenních a heterogenních třídách mateřské školy*. (Bakalářská práce). Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/175887/>.
- Pratt, D. (1986). On the merits of multiage classrooms. *Research in Rural Education*, 3(3), 111–115.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rybárová, E. (2018). Čtenářské strategie jako podpora porozumění. *Cizí jazyky*, 62(5), 11–22.
- Rýdl, K., & Šmelová, E. (2012). *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869-2011)*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Shanahan, T. (2005). *The National Reading Panel Report. Practical Advice for Teachers*. Learning Point Associates/North Central Regional Educational Laboratory (NCREL).
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.
- Strasser, K., & del Río, F. (2014). The role of comprehension monitoring, theory of mind, and vocabulary depth in predicting story comprehension and recall of kindergarten children. *Reading Research Quarterly*, 49(2), 169–187.
- Svobodová, M. (2011). *Výhody věkově smíšených tříd v MŠ*. (Dizertační práce), Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Šauerová, M. (2012). Vliv vývoje sociálních interakcí dětí mladšího školního věku na možnosti podpory čtenářské gramotnosti v rodinné edukaci. *Pedagogika*, 62(1–2), 126–136.
- Van Den Broek, P., & Kremer, K. E. (2000). *The mind in action: What it means to comprehend during reading*. Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades. New York: Teachers College Press.
- Wildová, R. (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Zápotočná, O. (2001). Rozvoj počáteční literární gramotnosti. In Kolláriková, Z., & Pupala, B. *Předškolní a primární pedagogika (271–305)*. Praha: Portál.

Mgr. Eva Rybárová

Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky
Univerzita Karlova
eva.rybarova@pdf.cuni.cz