

Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

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

2/2020 ročník IV



PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Univerzita Karlova

Obsah

Editorial

Editorial.....	3
<i>Anna Kucharská, Klára Špačková, Monika Kadrožková</i>	

Přehledová studie

Morfologické versus fonologické uvědomění ve vztahu k čtení v českém jazykovém prostředí.....	7
<i>Zuzana Bílková, Helena Havlisová, Olga Malinovská, Jiří Jošt</i>	

Výzkumné studie

Předškolné indikátory úspěšného vývinu čitateľskej gramotnosti	29
<i>Oľga Zápotočná, Marek Urban</i>	
Psychologické aspekty tvorivé hry v polytechnickej výchove v MŠ	47
<i>Barbora Žáková, Pavla Presslerová, Carolina Sidon</i>	
Vliv vzoru písma na kvalitu tichého čtení ve 2. a 3. ročníku základní školy	65
<i>Olga Kučerová, Barbora Jindrová</i>	
Využití čtenářských strategií v předškolním vzdělávání z pohledu učitelé mateřských škol	77
<i>Eva Koželuhová</i>	

Případová studie

Rozvíjení informační gramotnosti v edukační praxi základní školy uplatňující Montessori pedagogiku: případová studie	95
<i>Pavlna Mazáčová, Marija Šupicová</i>	

Recenze

Nováková, E., & Novák, B. (2019). Matematická pregramotnosť a učitelé mateřských škol. Brno: Masarykova Univerzita	113
<i>Martina Uhlířová</i>	

Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

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



Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Praha, 2020

Vážení čtenáři,

představujeme Vám druhé číslo již čtvrtého ročníku časopisu *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání* a v součtu již jedenácté číslo časopisu, který se věnuje především vzdělávacím gramotnostem. Výzva do druhého čísla čtvrtého ročníku byla stejně jako výzva do prvního čísla tohoto roku otevřena všem autorům, kteří chtěli představit své poznatky v tématech zabývajících se vzdělávacími gramotnostmi a příbuznou tematikou. Redakční rada časopisu tak obdržela příspěvky rozmanité problematiky vztahující se jak ke čtenářské, informační, ale i polytechnické pregramotnosti a gramotnosti.

Vzhledem k rozmanitosti témat můžete v tomto čísle nalézt jednu přehledovou studii zabývající se čtenářskou gramotností na úrovni preprimárního vzdělávání – *Morfologické versus fonologické uvědomění ve vztahu k čtení v českém jazykovém prostředí*. Následují další čtyři výzkumné studie, z čehož tři se zabývají čtenářskou gramotností – *Předškolské indikátory úspěšného vývinu čitateleškej gramotnosti*, *Vliv vzoru písma na výkon v testu tichého čtení ve 2. a 3. ročníku základní školy* a *Využití*

čtenářských strategií v předškolním vzdělávání z pohledu učitelek mateřských škol. Čtvrtá výzkumná studie upozorňuje na klíčová místa v rozvoji přírodovědné pregramotnosti, environmentální senzitivity a psychologických aspektů tvořivé hry u dětí předškolního věku – *Psychologické aspekty tvořivé hry v polytechnické výchově v mateřské škole*. Šestý příspěvek, jenž je případovou studií se zabývá informační gramotností v praxi základní školy – *Rozvíjení informační gramotnosti v edukační praxi základní školy uplatňující Montessori pedagogiku: případová studie*. Kromě sedmi studií můžete také nalézt recenzi knihy *Matematická pregramotnost a učitelé mateřských škol*, která byla vydána pod záštitou Masarykovy univerzity v Brně v roce 2019.

Nyní již více ke konkrétním příspěvkům.

Přehledová studie Zuzany Bílkové, Heleny Havlisové, Olgy Malinovské a Jiřího Jošta se zabývá specifiky fonologického uvědomění v konzistentním a inkonzistentním jazykovém prostředí a jeho vztahem ke čtení. Studie popisuje vzájemné ovlivňování fonologického a morfologického uvědomění a jejich odlišnou vývojovou trajektorii. Přehledová studie také upozorňuje na původní

českou studii srovnávající vklad obou uvědomění pro čtení u dětí třetích až šestých ročníku ZŠ.

Dále jsou představeny čtyři výzkumné studie. První výzkumná studie Olgy Zápotočné a Marka Urbana představuje diskuzi nad otázkami předškolního vývinu čtenářské gramotnosti, která poukazuje na predikce a validitu ukazatelů fonemického uvědomování ve vztahu k základní úrovni procesu čtení a počátečnímu stádiu osvojování řeči. Studie zahrnovala 382 předškolních dětí v rozmezí pěti až šesti let. Výsledky studie naznačují, že struktura vztahů ve všech ukazatelích závisí na socioekonomickém statusu zázemí dané rodiny, což koreponduje se zahraničními i tuzemskými studiiemi.

Druhá výzkumná studie Barbory Žákové, Pavly Presslerové a Caroliny Sidon si klade za cíl upozornit na klíčová místa v rozvoji přírodovědné pregramotnosti, environmentální senzitivity a psychologických aspektů tvořivé hry u dětí předškolního věku. Výzkumná část se zaměřuje na edukační program polytechnické výchovy, přičemž praktická část popisuje empirickou sondu kvalitativního charakteru zaměřující se na implementaci principů polytechnické výchovy do kurikula mateřských škol. Výsledky dokazují, že tato implementace podporuje rozvoj kognitivních schopností, sociálních vztahů i sebepojetí v předškolním období. Interpretace výsledků se zaměřuje také na roli pedagoga a jeho

vyrovnání se s překážkami při realizaci polytechnické výchovy.

Ve třetí výzkumné studii Barbora Jindrová a Olga Kučerová prezentují výsledky výzkumu zaměřujícího se na zjištění možného vlivu vzoru písma na kvalitu tichého čtení u žáků ve druhém a třetím ročníku základní školy. Výzkum si kládł otázku, zda vzor písma, kterým se dítě učí psát, ovlivňuje také jeho čtenářský výkon. Data získaná na základě diagnostického testu psaní a zkoušky tichého čtení však nepotvrdily významné rozdíly ve výsledcích tichého čtení mezi žáky píšícími vzorem *Comenia Script* a tradičním vázaným písmem.

Čtvrtá výzkumná studie Evy Koželuhové se věnuje problematice rozvoje porozumění předčítanému textu u dětí v předškolním věku a upozorňuje na zahraniční výzkumy doporučující v tomto období využívat čtenářské strategie jako vhodný postup pro zlepšování úrovně porozumění u dětí, a to včetně chápání kauzálních vztahů. Výzkumné šetření, které studii doplňuje, bylo vedeno s cílem zjistit, jak učitelé mateřských škol, kteří se v rámci svého dalšího vzdělávání s možností využití čtenářských strategií v mateřských školách setkali, tuto možnost vnímají a využívají v praxi. Příspěvek mimo jiné přináší i zajímavé podněty pro další výzkum a doporučení pro koncipování vzdělávacích akcí pro učitele mateřských škol.

Poslední studií tohoto čísla je případová studie Pavlína Mazáčové a Marie

Šupicové, které se zabývaly tématem využití informační gramotnosti v prostředí alternativní základní školy uplatňující Montessori pedagogiku. Případová studie poukázala na fakt, že důležitým předpokladem pro rozvíjení informační gramotnosti v praxi je vhodné kompetenční zaměření ŠVP dané školy. Šetření bylo uskutečněno u žáků šestého ročníku, přičemž dle *Metodiky pro hodnocení rozvoje informační gramotnosti* ČŠI je na vybrané škole kompetence využívat informační gramotnost u žáků šestých ročníků uspokojivá, ale má jisté rezervy v uplatňování informační etiky a bezpečnosti v online světě. Šetření poukazuje na nutnost koncipovat edukační rámec, který by pro rozvíjení informační gramotnosti nabídl pedagogům systémové řešení, například formou spolupráce školy s knihovnami.

Na závěr se čtenář může dočíst o publikaci autorů Evy a Bohumila Novákových, kteří se v publikaci *Matematická pregramotnost a učitelé mateřských škol* zaměřují na profesní kompetence učitelů mateřských škol a jejich připravenost realizovat, reflektovat a analyzovat aktivity dětí umožňující rozvoj matematické gramotnosti v kontextu osobnostního rozvoje. Recenzí na tuto publikaci vydanou Masarykovou univerzitou v Brně v roce 2019 nás provází autorka Martina Uhlířová.

Náš redakční tým věří, že si druhé číslo roku 2020 časopisu *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání* najde cestu

ke svým čtenářům. I přes složitou situaci, která nás všechny tento rok postihla, doufáme, že jsou příspěvky uveřejněné v tomto čísle podnětnou inspirací pro další studie či jejich praktické uplatnění. Děkujeme za Vaši přízeň a těšíme se na shledání s Vámi ve třetím čísle tohoto roku, které bude tradičně publikováno v anglickém jazyce a zaměřeno na hudební a vizuální gramotnost. Vaše příspěvky směřující ať už k hudební nebo vizuální gramotnosti či k jiným vzdělávacím gramotnostem, prosím, zasílejte na adresu redakce časopisu: gramotnost@pedf.cuni.cz. Vítány jsou příspěvky teoretického, výzkumného nebo metodologického charakteru či přehledové studie, výzkumné zprávy a recenze.

S pozdravem a přáním pevného zdraví,

Anna Kucharská, Klára Špačková
a Monika Kadrnožková

Morfologické versus fonologické uvědomění ve vztahu k čtení v českém jazykovém prostředí

Morphological versus Phonological Awareness in Relation to the Czech Language Environment

Zuzana Bílková, Helena Havlisová, Olga Malinovská, Jiří Jošt

Abstrakt: Cílem této studie je upozornit na specifický přínos morfologického uvědomění pro čtení. Morfologické uvědomění je srovnáváno s fonologickým, kterému bylo dosud věnováno více pozornosti v oblasti čtenářského výzkumu. K srovnávání byla vybrána dvě rozdílná jazyková prostředí, české a anglické. O mimořádném vlivu fonologického uvědomění na čtení se dnes nepochybuje. Morfologické uvědomění vstoupilo na scénu později, zhruba před dvěma dekádami. Byl objeven jeho přínos nejen pro porozumění, ale i pro rychlost a přesnost čtení a také dekodování pseudoslov, v kterých čtenáři identifikují morfémické jednotky. Vzájemné pronikání obou uvědomění a facilitační účinek tohoto průniku na čtení vyjadřuje termín morfofonologie. Poznatky o morfologickém uvědomění vedou ke snaze cíleně trénovat morfologické uvědomění a tím facilitovat čtenářský výkon. V závěru je připojeno sdělení o původní české studii srovnávající vklad obou uvědomění pro čtení u dětí 3. až 6. ročníku ZŠ. Její autoři pomocí regresní analýzy zjistili, že (a) morfologické uvědomění má přinejmenším srovnatelný, a dokonce mocnější vliv na dekodování ve srovnání s vlivem fonologického uvědomění; (b) v čtenářském porozumění, které je studováno na explicitní úrovni, převažuje vliv fonologického uvědomění nad morfologickým uvědoměním. O nálezech je diskutováno.

Klíčová slova: fonologické uvědomění, morfologické uvědomění, čtení, ne/transparentní ortografie

Abstract: The aim of this study is to highlight the specific benefits of morphological awareness for reading. Morphological awareness is compared with phonological awareness, which has so far received more attention in the field of reading research. Two different language environments, Czech and English, were selected for comparison. There is no doubt about the extraordinary

influence of phonological awareness on reading. Morphological awareness entered the scene later, about two decades ago. Its contribution was discovered not only in terms of comprehension, but also in terms of the speed and accuracy of reading and also the decoding of pseudo-words in which readers identify morphemic units. The mutual penetration of both awarenesses and the facilitative effect of this penetration on reading is expressed in the term morphophonology. A knowledge of morphological awareness leads to an effort to purposefully train it and thus facilitate reading performance. In addition, a comment on the original Czech study comparing the contribution of both morphological and phonological awareness to reading in children in the 3rd to 6th grades of elementary school is attached. Its authors used regression analysis to find that (a) morphological awareness has at least a comparable, and even a more powerful, influence on decoding compared to the influence of phonological awareness; (b) in reading comprehension, which is studied at an explicit level, the influence of phonological awareness prevails over morphological awareness. The findings are discussed.

Key words: phonological awareness, morphological awareness, reading, non/transparent orthography

Úvod

Cílem této studie je upozornit na specifický přínos morfoložického uvědomění pro čtení¹; zvláštní pozornost věnujeme českému prostředí. Morfoložické uvědomění srovnáváme s fonologickým, kterému bylo dosud věnováno více pozornosti v oblasti čtenářského výzkumu. K srovnání morfoložického a fonologického uvědomění a jejich vlivu na čtení jsme zvolili dvě rozdílná jazyková prostředí, češtinu a angličtinu. K výběru nás vedlo i silné výzkumné zázemí, které v oblasti čtenářského výzkumu existuje v anglicky mluvících zemích. Čeština stejně jako angličtina je jazyk morfofonémic-

ký. Její systém operuje jak s jednotkami zvukovými (fonémy), tak významovými (morfémy). Jestliže angličtina je charakterizována jako jazyk netransparentní, vyznačující se nižší konzistencí mezi mluvenou a psanou formou a vyvíjející na čtenáře velké nároky fonologické (Spencer, 2001, 2002), pak čeština se svou vysokou konzistencí hláska-písmeno je pro čtenáře fonologicky velmi přívětivá. Jestliže angličtina je vyznačena jednoduchou morfoložií, pak čeština v tomto ohledu klade vysoké nároky. Díky transparentnosti české děti čtou plynule a s porozuměním souvislý text dříve než děti, jejichž mateřštinou je

¹ Není-li uvedeno jinak, rozumíme pojmem čtení jak aspekt dekódování, tak aspekt porozumění. Jsme si vědomi, že v reálných slovech jsou oba aspekty těsně propojeny; jejich separace je možná v pseudoslovech, která požadují pouze dekódování.

angličtina. Vzhledem k povaze češtiny a relativně rychlému vývoji čtenářské dovednosti u typicky se vyvíjejících dětí nejsou testy čtení pouhými seznamy slov, nýbrž souvislými texty, které se administrují již v pololetí 1. ročníku. Průměrné české dítě dosáhne koncem 2. ročníku nebo na začátku 3. ročníku tzv. sociálně únosné úrovně čtení (Matějček, 1998); to znamená, že může číst souvislý text plynule, dostatečně rychle, bezchybně a s porozuměním. Dítě si proto může číst pro radost knížky určené dětem a také komunikovat s učebnicí a učit se z ní vlastním čtením.

Nejprve srovnáváme vztah fonologického uvědomění a čtení v konzistentních a inkonzistentních ortografích na vybraných studiích, které považujeme za ilustrativní. Za předěl jsme zvolili poslední dvě dekády 20. století, v nichž se konstitovala fonologická teorie (Libermanová, 1984; Vellutino & Scanlon, 1987). Výsledky těchto již historických studií o významu fonologického uvědomění na čtení jsou platné dodnes a opakovaně potvrzované i studiiemi v 21. století. Poté přistupujeme k přehledu studií, které objevovaly význam morfologického uvědomění pro čtení a díky nimž se morfologické uvědomění stává uznávaným faktorem čtenářského vývoje. Poněkud paradoxně začali morfologické uvědomění objevovat badatelé v anglicky mluvících zemích, zejména v USA, které byly kolébkou fonologické teorie a kde výše zmiňovaná povaha jazyka zvýrazňuje roli fonologického uvědomění před morfolo-

gickým. Závěrem připojujeme informaci o původní české výzkumné studii, která se pokusila zvážit a porovnat účinky fonologického a morfologického uvědomění na čtení u našich typicky se vyvíjejících žáků ve věkovém rozmezí 3. až 6. ročníku základní školy.

Fonologické uvědomění v konzistentním a inkonzistentním jazykovém prostředí

Fonologické uvědomění je charakterizováno jako schopnost uvědomovat si zvukovou strukturu slov; má vývojový charakter – od identifikace rýmů a slabik až k fonémům a jejich pořadí ve slovech. Pro testování se užívají jak reálná slova nesoucí význam, tak umělá slova bez významu (Kucharská, 2014). V dnes již klasické britské studii se její autoři Bradleyová a Bryant (1985) pokusili systematickým tréninkem ovlivnit fonologické uvědomění předškolních dětí s tím, že se následně zlepší jejich budoucí čtenářský vývoj. Předmětem tréninku byly vedle dovedností identifikovat aliteraci (začátek slova) a rým (závěr slova) také znalost písmen a korespondence mezi písmenem a hláskou. Autoři manipulovali s komplexností tréninku: část dětí byla trénována jak ve fonologii, tak souběžně i v dovednosti rozlišovat písmena a přiřazovat jim příslušné hlásky; část byla pouze trénována ve fonologii. Trénink trval po dobu dvou let. Výsledky jejich

longitudinální studie hypotézu potvrdily a ukázaly jednak na těsný vztah mezi tréninkem v předškolním období a výkonem v čtení/psaní v mladším školním věku, jednak na vliv komplexnosti tréninku; děti trénované pouze fonologicky zaostávaly v čtení/psaní za dětmi trénovanými jak fonologicky, tak v grafém-fonémové korespondenci. K obdobnému závěru jako studie Bradleyové a Bryanta dospěla americká longitudinální studie (Jansky, Hoffman, Layton, & Sugar, 1989). Její autoři realizovali šestileté sledování od vstupu dítěte do základní školy. Na počátku vyšetřili u dětí dovednost segmentační (rozkládat slova na slabiky a hlásky) a dovednost syntetizační (z hlásek či slabik sestavovat slovní celky). Jansky et al. našli v závěru 6. ročníku významné asociace mezi fonologickým uvědoměním a čtenářským výkonem. Dnes bychom těžko našli studii, která by zpochybňovala význam fonologických dovedností pro čtenářský vývoj, a to i u autorů orientovaných neurobiologicky či hledajících jiné proměnné mající vliv na čtení (např. Shaywitz, 2003; Stein, 2019).

V českém prostředí prediktivní hodnotu fonologických dovedností pro čtení zkoumal Matějček se spolupracovníky (Halamová & Matějček, 1988). Matějček a Halamová aplikovali test fonologických dovedností podle Bradleyové a Bryanta. U předškolních dětí ($N = 80$, z toho polovina chlapců a polovina dívek) vyšetřili dovednosti rozpoznání aliterace a rýmu. Test administrovali dvakrát tak, že retest následoval po ročním odstupu. Matějček

a Halamová zjistili, že pořadí úspěšnosti dětí v obou vyšetřeních se téměř nezměnilo – tento výsledek se shodoval s výzkumy Bradleyové a Bryanta – a z toho se dá soudit, že i v českém prostředí jsou fonologické dovednosti charakterizovány vysokou časovou stabilitou. Výsledek vyšetření pak porovnali s pozdějšími literárními výkony v mladším školním věku. Asociace byla mnohem volnější než u nálezů Bradleyové a Bryanta. Autoři uzavřeli, že vztah fonologického uvědomění nalezeného v předškolním věku k literárnímu výkonu ve školním věku se nejvíce jeví jako specifický; nicméně tímto závěrem nepopírali platnost fonologického uvědomění pro čtení.

Fonologické uvědomění je *conditio sine qua non* (podmínka, bez které se nedá jednat) pro normální vývoj čtení v alfabetském pravopise, a tedy i českém jazykovém prostředí. K tomuto závěru dospěl česko-britský tým (Caravolas, Volín, & Hume, 2005), který komparoval prediktory čtení u českých a anglických žáků 2. až 7. tříd základní školy. Autoři pomocí modelování strukturálními rovnicemi (structural equation modeling) zjistili, že fonologické uvědomění, testované úlohami elizí a transpozic, je prediktorem čtenářského tempa a porozumění (a také pravopisu). Fonologické uvědomění bylo přitom srovnatelné ve svém účinku v obou kohortách – anglické (inkonzistentní ortografie) i české (vysoce konzistentní ortografie), a to ve všech studovaných věkových úrovních. Se závěrem zmíněného česko-britského

týmu koresponduje mezinárodní studie ELDEL (Caravolas et al., 2012), která porovnávala u začínajících čtenářů čtyř různých ortografií (angličtina, španělština, čeština, slovenština) prediktabilitu fonologického uvědomění, znalosti hlásek a písmen a jejich korespondence a RAN. Autoři zjistili, že vliv uvedených prediktorů na počáteční čtení je srovnatelný nezávisle na jazykovém prostředí.

Systematický přehled o čtenářském výzkumu v českém prostředí a zahraničí najde čtenář v úctyhodném díle, které vydal kolektiv autorek na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy (Kucharská et al., 2014; Sotáková et al., 2014; Kucharská et al., 2015; Špačková et al., 2016). Přehled je orientován jak na typicky se vyvíjející děti, tak děti s čtenářskými a jazykovými poruchami. Seznamuje čtenáře s metodologií a dosaženými nálezy a kriticky je analyzuje. Fonologické uvědomění představuje jako jeden z klíčových faktorů, které rozhodují o normálním či abnormálním čtenářském vývoji.

Z významu fonologického uvědomění pro čtení byl vyprojektován intervenční pokus Seidlové-Málkové (2017). Autorka realizovala u předškolních dětí trénink fonemického povědomí v trvání 10 týdnů s intenzitou denních cvičení. Autorka našla významné zlepšení v dovednosti identifikovat počáteční hlásku či určit, zda daná hláska je ve slově, po pětítýdenním tréninku. V druhé polovině již nezažnamenala výraznější přírůstek. Autorka v téže studii realizovala souběžně u jiné skupiny předškolních dětí také trénink

ortografického povědomí (znalost písmen a korespondence mezi písmeny a hláskami) v trvání rovněž 10 týdnů a intenzitou denních cvičení. Autorka našla významné přírůstky výkonu v celém trvání tréninku, v kontrastu s fonologickým tréninkem. Autorka také zjistila, že u této skupiny dětí s tréninkem ortografickým, transferují ortografické dovednosti do dovedností fonologických. Naproti tomu u skupiny dětí s tréninkem fonologickým byl transfer do dovedností ortografických slabší. V závěru své práce Seidlová-Málková porovnávala účinek obou tréninků na předškolní čtenářské dovednosti (čtení izolovaných slov a spojování slov s obrázky) ještě v době, kdy děti končily docházku do mateřské školy. Rozdíl mezi oběma experimentálními skupinami byl nevýznamný a nelišil se ani od skupiny kontrolní (netrénované). Autorka shrnuje, že oba intervenční programy přinášejí minimálně krátkodobé pozitivní efekty. Přínosy intervenčního programu s písmeny mají celkově větší sílu a stabilitu v čase. U intervenčního programu s písmeny také našla silné a v čase setrvávající přínosy na úrovni fonemického povědomí (zpočátku statisticky významné; v posttestové fázi už bez statistické významnosti). Trénink fonemického povědomí přináší zpočátku středně silné efekty (ve srovnání s kontrolní skupinou statisticky významné); v čase odloženého posttestu přetrvávají u této skupiny lepší výkony ve srovnání s ostatními skupinami, aniž dosahují statistické významnosti; v ča-

se odloženého posttestu dochází také k transferu této dovednosti i do oblasti znalosti písmen, jež ovšem nedosahuje statistické významnosti ve srovnání s ostatními skupinami. Jako mimořádně hodnotný je autorčin přínos pro vývojovou interakci fonemického povědomí a znalosti písmen. Znalost písmen dle jejich náleží je závislá zejména na kvalitě fonemického povědomí, zatímco vývoj fonemického povědomí je určován jeho vývojově nižšími úrovněmi. Autorka tím oponuje modelům, v kterých je fonemické povědomí považováno za důsledek znalosti písmen.

V německém jazykovém prostředí, tj. prostředí fonologicky bližším češtině, Schneider, Ennemoser, Roth a Küspert (1999) z univerzity ve Würzburgu sledovali účinek fonologického tréninku u předškolních dětí na jejich pozdější čtení. Předmětem tréninku byly dovednosti nalézat a tvořit tým, rozkládat a skládat slova dle slabik a posléze dle hlásek. Autoři denně cvičili s předškolními dětmi po dobu šesti měsíců v rozmezí deseti až patnácti minut denně. Trénink příznivě ovlivnil čtení v závěru 1. ročníku základní školy, avšak jeho účinek v závěru 2. ročníku prakticky zanikl a rozdíl mezi trénovanou a netrénovanou skupinou se vyrovnal - v kontrastu s náleží anglosaskými. Autoři se pokusili svým experimentem ukázat, že požadavek na fonologické uvědomění, které je předpokladem normálního čtení, je v konzistentní ortografii snáze splnitelný pro většinu dětí. Proto je pro většinu dětí

v této ortografii vstup do čtenářského světa přívětivější.

Morfologické uvědomění

Předmětem morfologického uvědomění (*morphological awareness*) jsou morfémy, tj. nejmenší slovní jednotky, které nesou význam. Morfologické uvědomění je charakterizováno jako schopnost uvědomovat si morfémičnou strukturu slov, identifikovat morfémy a manipulovat s nimi a klasifikovat slova dle jejich společného významu či dle jejich morfémičké struktury. V morfologii můžeme rozlišit tři základní procesy: ohýbání, odvozování a skládání. Nejvýrazněji se v češtině projevuje ohýbání. Podstatný význam má i odvozování, zatímco skládání nehraje v češtině zásadní roli (např. ve srovnání s němčinou). Morfologické uvědomění je propojeno s fonologickým uvědoměním. Zvuková struktura slova je často založena na morfologické struktuře: např. dysfunkce je vyslovováno jako dys+funkce a nikoliv dy+sfunkce. Morfologické uvědomění dosud stálo stranou zájmu čtenářského bádání. Zhruba v posledních dvou dekadách pozorujeme rostoucí zájem badatelů o vztah morfologického uvědomění a čtení. Naše časové určení se opírá o meta-analytickou studii Goodwinové a Ahnové (2010); autorky argumentují, že vztah morfologického uvědomění a čtení se neobjevil do r. 2000 v souhrnném přehledu studií shromažďovaných institucí National Reading Panel, USA. Teprve v následujících letech regis-

trují příchod studií, které se dají charakterizovat jako vědecky podložené.

Carlisleová (2000) předpokládala, že morfologické uvědomění bude ovlivňovat zejména porozumění. Východiskem k této hypotéze byla přirozená povaha morfémů jakožto elementárních nositelů významu slova. Participanty její studie byli typicky se vyvíjející žáci 3. a 5. ročníku základní školy. Autorka testovala morfologické uvědomění úlohami derivačními (např. *Farm. My uncle is a [farmer]*) a úlohami, které označila jako dekompoziční /*decomposition tasks*/ (např. *Driver. Children are too young to [drive]*). Její míry morfologického uvědomění signifikantně korelovaly s testem porozumění na obou studovaných věkových úrovních. Příspěvek morfologického uvědomění na varianci výkonu v testu porozumění však byl vyšší u žáků 5. ročníku. Autorka z toho vyvodila, že výcvik v morfologických dovednostech může být prospěšný na obou úrovních, avšak zvláště prospěšný bude na úrovni mladších žáků, kteří se s morfémickou strukturou začínají seznamovat a jimž explicitní vědomost o ní pomůže facilitovat čtenářské porozumění. V další studii Carlisleová ve spolupráci s Flemingem (Carlisle & Fleming, 2003) ukázala, že již žáci 1. ročníku základní školy jsou sensitivní k morfémické struktuře slova a dekodují slova prostřednictvím jejich morfémů. Nověji tento nálezní potvrdili např. Wolterová, Wood a D'zatko (2009) a Berningerová, Abbott, Nagy a Carlisleová (2010). Carlisleová ve spolupráci se

Stonem (Carlisle & Stone, 2005) rovněž zjistila, že morfologické uvědomění zvyšuje přesnost a rychlost čtení. Např. dvojslabičná slova byla lépe dekodována, jestliže byla složena z morfémů na rozdíl od slov, která byla tvořena jedním morfémem (*hilly* vs. *silly*). Podle Carlisleové a Stona jsou čtenáři k morfologické strategii podněcování fonologickou transparentností slov, kde výslovnost slovního základu není derivací dotčena. Např. slova jako *growth*, *warmth* čtou studenty fluentněji a přesněji než *health*, *fifth*. Vzájemně pronikání obou dovedností či facilitační účinek tohoto průniku na čtení vyjadřuje termín morfofonologie, navržený Clinovou a spolupracovníky (Clin, Wade-Woolley, & Heggie, 2009).

Mahonyová, Singsonová a Mannová (2000) zjistily, že účinek morfologického uvědomění na čtení roste se školním věkem; autorky studovaly rozmezí od 3. do 6. ročníku základní školy. Rostoucí vliv morfologického uvědomění na čtení s věkem žáků také potvrdili Deaconová a Kirby (2004) v longitudinální studii a Arredondo, Ip, Ju Hsu, Tardif a Kovelman (2015) ve studii „příčného řezu“. Deaconová a Kirby zjistili, že morfologické uvědomění jedinečně ovlivnilo také dekodování pseudoslov. Účinek morfologického uvědomění na dekodování pseudoslov byl překvapující, protože pseudoslova nenesou význam. Jejich nález zpochybnil předpoklad, že dekodování pseudoslov je závislé zejména na fonologickém uvědomění, a ukázal, že děti vnímají pseudoslova jako morfémické

jednotky. Účinek morfolo­gického uvědomění na de­kódování pseudoslov byl potvrzen později McCutchenovou, Greenovou a Abbottem (2008); ti vyslovili předpoklad, že morfolo­gické uvědomění při de­kódování slov či pseudoslov přispívá k rozpoznávání jejich ortofonologické struktury, aniž musí být přítomen séman­tický aspekt. K séman­tickému zpracování dochází teprve následně, když je ukončeno ortofonologické zpracování. V českém jazykovém prostředí nale­zly významné asociace mezi morfolo­gickými dovednostmi a de­kódováním pseudoslov Kucharská a Šmejkalová (2017). Tyto autorky administrovaly test jazykového uvědomování typicky se vyvíjejícím žákům 2. až 4. ročníku základní školy; u žáků 2. a 3. ročníků byly asociace nevý­znamné – teprve u žáků 4. ročníku dosáhly statistické významnosti. V kontrastu s tím se vyvíjely asociace mezi morfolo­gickými dovednostmi a čtením smysluplného materiálu – ty byly vysoce významné v celém sledovaném věkovém rozmezí.

Berningerová, Raskind, Richards, Abbott a Stocková (2008) porovnávali pomocí faktorové analýzy vliv fonologic­kých, ortografických a morfolo­gických dovedností. Při čtení souvislého textu posuzovaném podle přesnosti měl největší vliv faktor fonologický, a to jak u žáků 3. ročníků, tak 5. ročníků. V rychlosti čtení souvislého textu měl největší vliv fonologický faktor, a to u žáků 3. ročníků, zatímco u žáků 5. ročníků to byl ortografický faktor. V porozumění čte­nému však u obou věkových úrovní roz-

hodoval faktor morfolo­gický. Obdobně Berningerová, Abbott, Nagy a Carlisleová (2010) ve své longitudinální studii došli k závěru, že k účinnému osvojování čte­nářské dovednosti je nutná souhra všech tří složek tzv. lingvistického uvědomění /*linguistic awareness*/: fonologického uvědomění, morfolo­gického uvědomění a ortografické znalosti. Pomocí analýzy růstových křivek autoři ukázali, že fonologické uvědomění a ortografická znalost mají největší přírůstek v počátcích školní docházky, zatímco akcelerace morfolo­gického uvědomění je rozložena do prvních tří až čtyř let školní docházky a některé složky morfolo­gického uvědo­mění (zejména derivační morfologie) významně rostou i potom. Ačkoliv morfolo­gické uvědomění se začíná rozvíjet záhy po vstupu dítěte do školy, jeho cel­ková vývojová trajektorie má mnohem delší rozpětí než ostatní komponenty lingvistického uvědomění.

Lyster (2002) realizoval svůj longitu­dinální projekt u norských dětí, u kte­rých v jejich předškolním věku trénoval morfolo­gické a fonologické dovednosti a porovnával účinky tohoto cvičení na pozdější čtení. Norština ve srovnání s angličtinou se vyznačuje relativně vysokou konzistencí mluvené a psané řeči. Podle očekávání fonologický tré­nink přispěl více k povědomí jednotli­vých hlásek ve slovech, zatímco morfo­logický tré­nink přispěl více k povědomí významu ve slovech. Účinky obou typů tré­ninku se však ukázaly být reciproké: tzv. fonologická skupina, která prošla

fonologickým tréninkem, se signifikantně zlepšila i v morfologickém uvědomění ve srovnání s kontrolní (netrénovanou) skupinou a tzv. morfologická skupina se signifikantně zlepšila i ve fonologickém uvědomění ve srovnání s kontrolní skupinou. Ovšem silnější účinek obou druhů tréninku na počáteční čtení autor našel u morfologického tréninku. Celkově tedy čtenářský výkon v testu souvislého čtení byl u obou trénovaných skupin lepší než ve skupině kontrolní, přičemž nejlepší ze všech tří byla skupina morfologická. Autor přičítá tento výsledek transparentnosti norštiny: díky ní se norské děti již v první třídě učí rychle a snadno grafém-fonémovým korespondencím. Přínos explicitního učení ve fonologického tréninku proto není tak velký. Autor však nepreferuje ani fonologický, ani morfologický trénink. Oba jsou hodnotné a každý z nich přináší svůj specifický vklad k lingvistickému uvědomění, které rozhoduje spolu s dalšími faktory, jak se dítě bude učit číst.

Studie o jedinečném a signifikantním vlivu morfologického uvědomění na čtení podnítily zcela přirozeně snahu cíleně trénovat morfologické uvědomění a tím facilitovat čtenářský výkon. Carlisleová (2010) ve svém shrnujícím přehledu studií zabývajících se účinky morfologického tréninku na literární výkon uzavírá, že (1) morfologické uvědomění školních i předškolních dětí je signifikantně ovlivnitelné tréninkem a (2) trénink morfologického uvědomění je asociován se zlepšováním čtení a pravopisu. Goodwinová

a Ahnová (2010) dospěly ve své přehledové studii k obdobnému závěru. Celkově morfologická cvičení zlepšila porozumění čtenému, pravopis, ale i slovník a fonologické dovednosti. Cvičení pomohla jak typicky se vyvíjejícím žákům, tak žákům s čtenářskými a jazykovými poruchami. Morfologická cvičení byla mnohem účinnější, jestliže byla součástí komplexní intervence (např. vedle morfologického tréninku kurs obsahoval cvičení fonologická, cvičení na rozvoj slovníku, slohová cvičení, cvičení na syntax) – ve srovnání s cvičeními specializovanými výlučně na morfologické dovednosti. Goodwinová a Ahnová ukázaly, že morfologický trénink zlepšuje výrazně i fonologické uvědomění. Oba lingvistické aspekty se prolínají a je obtížné separovat jeden od druhého. Zlepšování jednoho aspektu zlepšuje i druhý. Tento závěr byl také podpořen fMRI-studii zabývajícími se morfologickým uvědoměním. Např. tým Arredondové (Arredondo et al., 2015) zjistil, že při řešení morfologických úloh se aktivují mozkové regiony, o kterých se dříve soudilo, že slouží pouze fonologickým dovednostem.

Morfologické versus fonologické uvědomění u českých čtenářů

Protože jsme nenalezli studii, která by se soustředila na srovnání morfologického a fonologického uvědomění u českých čtenářů, nabízíme v této části náš vlastní

příspěvek, který byl zveřejněn v nakladatelství NOVA Science Publishers, New York (Jošt, Havlisová, Zemková, & Bílková, 2018).

Participanti

Participanty byli typicky se vyvíjející žáci základní školy ($N = 171$, chlapců 93, dívek 78) v rozmezí 3. až 6. třídy. Mateřským jazykem všech dětí – stejně jako jejich rodičů – byla čeština.

Proměnné

Čtení jsme měřili standardizovaným testem *O krtkovi* (Matějček, Šturma, Vágnerová a Žlab, 1987); rychlost a přesnost jsme vyjádřili počtem správně přečtených slov za časovou jednotku. Porozumění jsme posuzovali dotazníkem. Každý žák četl nahlas celý text o celkovém počtu 245 slov. Experimentátor registroval (a) celkový čas potřebný na přečtení celého textu a (b) počet chybně přečtených slov. Když žák dočetl, experimentátor mu ústně postupně předložil 22 otázek s tvořenou odpovědí. Dotazník byl administrován bez časového omezení; viz Příloha. Tímto dotazníkem jsme testovali explicitní porozumění, tj. doslovné porozumění, které je spjato s informacemi, jež má čtenář v textu výslovně uvedeny a které bezprostředně zpracovává při čtení. Implicitní porozumění je spjato se schopností čtenáře „číst mezi řádky“, vysuzovat a spojovat předložené informace s jinými, z jiných zdrojů i vlastní

zkušenosti. Implicitní porozumění těží z kontextu. Implicitní porozumění je hlubší úroveň porozumění a vyžaduje zpravidla časový odstup, v němž čtenář zpracovává přečtený text, případně se k němu vrací a čte si jej opakovaně.

Test morfoloického uvědomění, viz Příloha. Test byl pro účel této studie zkonstruován ve spolupráci s kolegy z katedry českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity a nebyl dosud standardizován. Východiskem pro obsahovou validitu byla morfologie češtiny obsažená v kurikulu základní školy. Test zahrnuje operace se jmennými kategoriemi (množné číslo podstatných a přídavných jmen, skloňování podstatných a přídavných jmen, skloňování zájmen, skloňování číslovek, stupňování přídavných jmen), slovesnými kategoriemi (slovesný vid, čas u sloves dokonavých a nedokonavých, slovesný rod, rozkazovací způsob) a slootovorbou (odvozování ženského a mužského tvaru, odvozování přídavného jména z podstatného, odvozování přídavného jména přivlastňovacího, odvozování podstatného jména ze slovesa, odvozování dle předpon, slootovorbou skládáním). Počet položek se rovnal 95. Test byl administrován individuálně, bez časového omezení. Split-half reliabilita: $r = .847$ ($N = 171$; $p = .000$).

Testy fonologického uvědomění zahrnuly (a) zkoušku slovní analýzy a syntézy (Matějček, 1993); (b) elize (Caravolasová a Volín, 2005) a (c) transpozice (Caravolasová a Volín, 2005).

Intelligence byla měřena Ravenovým testem (Raven, 2000).

Statistické zpracování

Data jsme zpracovali pomocí regresní analýzy (*stepwise regression*) a výsledky rozdělili do dvou skupin, dle (a) dekodování indexovaného počtem správně přečtených slov za jednu minutu (tj. počet správně přečtených slov / celkový čas potřebný k přečtení celého textu) a (b) dle porozumění indexovaného počtem správných odpovědí v dotazníku.

Výsledky a diskuse: Dekodování

Shodně s očekáváním jsme našli významný příspěvek fonologického uvědomění na dekodování. Fonologické uvědomění je *conditio sine qua non* (podmínka, bez níž nelze jednat) pro normální vývoj čtení v alfabetském pravopise, a tedy i českém jazykovém prostředí. Ke shodnému nálezu dospěla také výše zmíněná studie česko-britského týmu (Caravolas, Volín, & Hulme, 2005), která komparovala prediktory čtení u českých a anglických žáků 2. až 7. ročníku základní školy. Fonologické uvědomění bylo přitom srovnatelné ve svém účinku v obou kohortách - anglické (inkonzistentní ortografii) i české (vysoce konzistentní ortografii). Specifikem češtiny je vysoká transparentnost a současně i komplikovaná morfolgie, kterou ovšem Caravolasová, Volín a Hulme

nezkoumali jako potenciální prediktor čtení. Obojí - vysoká konzistence mezi hláskou a písmenem i náročná morfolgie - klade odlišné nároky na českého čtenáře ve srovnání s anglickým jazykovým prostředím, jež možno charakterizovat jako fonologicky méně transparentní a morfologicky jednodušší. Tomu také odpovídá i náš model, který ukázal na morfologické uvědomění, jehož vliv na dekodování se ukázal být přinejmenším srovnatelný, a dokonce mocnější ve srovnání s vlivem fonologického uvědomění. Tomuto nálezu dobře vyhovuje závěr Carlisleové a Stonea (2005), vyvozený v anglickém prostředí; dle Carlisleové a Stonea jsou čtenáři k morfologické strategii čtení podněcováni fonologickou transparentností slov. Čeština jako vysoce transparentní jazyk a současně jako morfologicky bohatý jazyk proto pravděpodobně morfologickou strategii čtení stimuluje ve větší míře než angličtina. K výkladu našeho modelu také přispívá poznatek, původně explorovaný v anglickém prostředí, že žáci vnímají morfémické jednotky nejen v reálných slovech, ale i v pseudosloves, a že morfologické uvědomění se aktivuje již v počáteční fázi čtení, tj. ortofonologickém zpracování (Deacon & Kirby, 2004; McCutchen, Green, & Abbott, 2008). Zdá se nám proto přirozené, že v jazykovém prostředí, které svou povahou žáky vybízí k morfologické strategii čtení, morfologické uvědomění může významně spolurozhodovat o kvalitě čtení již na jeho nižší, dekodovací úrovni. V českém prostředí

nalezly významné asociace mezi morfolo-
gickými dovednostmi a dekodováním
také Kucharská a Šmejkalová (2017).
Autorky porovnávaly v příčném řezu
vývoj žáků od 1. do 4. ročníku základ-
ní školy a pozorovaly zmíněné asociace
v celém tomto rozmezí.

Protože náš finální model neukázal
na interakci morfolo-
gického uvědomění s věkem, usuzujeme, že morfolo-
gické uvědomění vykonává silný a časově sta-
bilní vliv na čtení, jeho rychlost a přes-
nost, v celém věkovém rozpětí našeho
vzorku (od 3. do 6. ročníku základní školy).
K srovnatelnému závěru dospěly také
Kucharská a Šmejkalová (2017), které
sledovaly vývoj od 1. do 4. ročníku, viz
výše. Obdobný nále-
z a úvaha platí i pro
fonologické uvědomění – ani u fonolo-
gického uvědomění jsme nenalezli
interakci s věkem ve shodě s nálezem
Caravolasové, Volina a Hulmea (2005).
Jestliže v anglicky mluvícím prostředí
pozorují badatelé u mladších žáků silný
vliv fonologického uvědomění, kterému
s narůstajícím věkem žáků začíná kon-
kurovat morfolo-
gické uvědomění (Arre-
dondo et al., 2015; Berninger, Abbott,
Nagy, & Carlisle, 2010; Deacon & Kirby,
2004; Mahony, Singson, & Mann, 2000),
pak v českém jazykovém prostředí je vliv
morfolo-
gického uvědomění na čtení sro-
vnatelný s vlivem fonologického uvědo-
mění již v mladších věkových úrovních.
Vysvětlujeme si to rozdílnou povahou
obou jazyků, kterým odpovídá odlišná
povaha výuky čtení či odlišná povaha
čtenářského vývoje.

Předložená studie nedává odpověď na
otázku, kdy začíná morfolo-
gické uvědo-
mění ovlivňovat čtení dítěte, které zaháji-
lo školní docházku. Hypoteticky bychom
mohli říci, že v samých počátcích výuky
(jak napovídá studie Kucharské a Šmej-
kalové, 2017), případně i v předškolním
období.

Výsledky a diskuse: Porozumění

Lineární stepwise regrese vybrala
z vysvětlujících proměnných vložených
do modelu (fonologie, morfolo-
gie, rych-
lost čtení, IQ, věk/ročník, pohlaví a jejich
interakce) dvě proměnné, které nejlépe
vysvětlují porozumění čtenému textu:
fonologické uvědomění a morfolo-
gické uvědomění. Fonologické uvědomění je
nepopíratelné pro čtenářské dekodování.
Čím je čtenářovo fonologické uvědomění
vyspělejší, tím je vyšší i pravděpodob-
nost, že jeho čtení bude rychlejší a přes-
nější. Morfolo-
gické uvědomění umožňuje
čtenáři identifikovat morfémy, čili nosi-
tele významu slova. Zde bychom mohli
očekávat, že v morfolo-
gicky náročném
jazykovém prostředí, jakým je čeština,
bude vliv morfolo-
gického uvědomění
na porozumění přinejmenším stejně sil-
ný jako vliv fonologického uvědomění.
V modelu ovšem převažuje vliv fonolo-
gického uvědomění na porozumění.
Toto „zastínění“ morfolo-
gického uvědo-
mění silou fonologického uvědomění si
vysvětlujeme stylem čtení. Převažujícím
čtenářským stylem českých žáků je prav-

děpodobně povrchový styl. Stylu čtení je dle našeho mínění nadřazen obecnější pojem stylu učení. Naši úvaze o povrchovém stylu čtení vyhovuje Marešova klasifikace stylů učení, specificky povrchový styl učení (Mareš, 1998). Je charakterizován sníženým zájmem o látku, žák se učí proto, aby předmět absolvoval a vyhnul se neúspěchu. Typickým kognitivním stylem je memorování, aniž žák usiluje o hledání souvislostí. Výsledkem je nízké porozumění a relativně krátkodobé uchování látky v paměti. Obdobné účinky má také povrchový styl čtení. České děti čtou stále méně a méně, slovník je chudší, gramatika a sloh simplexnější (Zelinková, 2009). Mají-li čist, tento převažující styl či „duch doby“ je orientuje na povrchnější úroveň čtení, zatímco vlastní smysl čtení, tj. orientace na hlubší porozumění, vysuzování implicitních informací a nalézání souvislostí jim uniká. O obdobném problému u anglicky mluvících dětí referují Connor et al. (2014). Morfologické uvědomění pak plní svou roli především v dekodování, a to díky vzájemnému prolínání obou schopností, na které ukázaly mj. Goodwinová a Ahnová ve své meta-analytické studii (2010). Reciproký vztah obou dovedností je také reflektován v konceptu morfofonologie (Clin, Wade-Woolley, & Heggie, 2009). Čili, naši žáci využili svého morfologického uvědomění převážně k čtení na povrchové úrovni, a to díky morfofonologii, a méně na úrovni hluboké, na které se pohybuje hlubší porozumění.

V českém prostředí nalezy význam-

né asociace mezi morfologickými dovednostmi a porozuměním čtenému také Kucharská a Šmejkalová (2017). Autorky sledovaly vývojové rozmezí od 2. do 4. ročníku základní školy, včetně. Pro diagnostiku porozumění čtenému použily dvou rozdílných úloh: (1) čtení izolovaných vět navzájem nesouvislých, do kterých dítě doplňuje vhodná slova vyhovující významu celé věty (úloha z baterie Caravolasové a Volína, 2005) a (2) čtení souvislého příběhu, který dítě přečte celý a poté odpovídá na otázky zjišťující míru porozumění. Autorky našly zjevně vyšší asociace s morfologickými dovednostmi u první zkoušky, čtení izolovaných vět, a to v celém sledovaném rozmezí. Autorky uvedený rozdíl vysvětlují pozorností či motivací. Jejich nálezy podporuje i naše výše uvedené zjištění a jejich vysvětlení vyhovuje naší domněnce o povrchovém stylu čtení a obecněji i učení. Pro děti je jednodušší a méně namáhavé soustředit se na izolované věty než na souvislý příběh, který vyžaduje hlubší zamyšlení či čtení „mezi řádky“, jež charakterizuje hloubkový styl učení.

Vedle povrchového stylu čtení může být další vysvětlující proměnnou nedostatečné využívání morfologického tréninku, který by systematicky rozvíjel morfologické uvědomění. Argumentem pro tuto hypotézu by mohla být intervenční studie, kterou realizovali Lyster, Lervíg a Hulme (2016) v norském prostředí. Autoři trénovali jednu skupinu předškolních dětí morfologicky, druhou skupinu fonologicky; třetí skupina pro-

cházela obvyklou předškolní přípravou v norské mateřské škole, tj. bez speciálního tréninku orientovaného na fonologické či morfologické uvědomění. Autoři pak měřili čtenářský výkon těchto dětí v závěru 1. a 6. ročníku základní školy. Zjistili, že morfologický trénink signifikantně zlepšil čtenářské porozumění v prvním i šestém ročníku, zatímco fonologický trénink tento účinek neměl. Můžeme-li tento nálezn přenést do českého prostředí (oba jazyky jsou fonologicky transparentnější a morfologicky náročnější ve srovnání s angličtinou), pak by mohl podporovat naši interpretaci o rezervě ve výuce čtení, kterou nabízí morfologické uvědomění.

Naše studie může být také vnímána jako podnět k většímu rozšíření morfologického tréninku v mateřské škole. Předškolní vzdělávání by tak mohlo účinněji formovat predispozice k čtení. Nejasné jsou ovšem otázky neuropsychologické – např. v jaké fázi neuropsychického vývoje je mozek předškolního dítěte připraven k systematickému morfologickému cvičení, aby toto cvičení bylo přínosem dítěti a nikoli zátěží. Otázku bude nutno řešit specificky pro české jazykové prostředí, které je morfologicky zvláště náročné. Avšak to je úlohou dalšího bádání.

Limitem naší studie byla absence proměnné RAN (*rapid automatized naming*). Např. Furnes a Samuelsson (2010) porovnali prediktabilitu RAN a fonologického uvědomění v transparentnější ortografii (specificky u norských a švédských

dětí) vs. méně transparentní ortografii (US/australských dětí). V předškolním věku dětí vyšetřili fonologické uvědomění a RAN a děti pak sledovali až do 2. ročníku základní školy. Autoři mj. pozorovali, že prediktabilita fonologického uvědomění je u skandinávského vzorku dětí omezena pouze na 1. ročník základní školy, zatímco u anglicky mluvících dětí přetrvává i v 2. ročníku. Prediktabilita RAN byla spolehlivá v 1. i 2. ročníku v obou ortografiích, transparentnější i méně transparentní. Limitem jejich studie je, že se nezabývali morfologickým uvědoměním. Se závěrem Furnese a Samuelssona koresponduje mezinárodní studie ELDEL (Caravolas et al., 2012), která porovnávala u začínajících čtenářů čtyř různých ortografií (angličtina, španělština, čeština, slovenština) prediktabilitu fonologického uvědomění, znalosti hlásek a písmen a jejich korespondence a RAN. Autoři zjistili, že vliv uvedených prediktorů na počáteční čtení je srovnatelný nezávisle na jazykovém prostředí. Bohužel ani tato studie nekalkulovala s morfologickým uvědoměním a nesrovnávala jeho prediktabilitu s RAN. Ve shodě s našimi nálezy bychom mohli předpokládat, že morfologické uvědomění bude mít v transparentnější ortografii podobnou roli jako RAN, tj. bude signifikantním prediktorem čtení a jeho prediktabilita nebude klesat v kontrastu s fonologickým uvědoměním.

Závěr

Morfologické uvědomění je představováno jako jedna z predispozic čtení. Morfologické uvědomění má potenciál ovlivňovat jak porozumění, tak dekodování. Funkce morfologického uvědomění pro dekodování byla objevena v testech pseudoslov. Ukázalo se, že čtenáři zpracovávají pseudoslova také jako morfémické jednotky. Vzájemné pronikání morfologického a fonologického uvědomění a facilitační účinek tohoto průniku na čtení, pozorovaný také v dekodování pseudoslov, vyjadřuje termín morfofonologie. Poznatky o morfologickém uvědomění vedou ke snaze cíleně trénovat morfologické uvědomění a tím facilitovat čtenářský výkon. Komplexní intervence spojující morfologické a fonologické uvě-

domění jsou hodnoceny jako účinnější než cvičení izolovaná. Uvedené poznatky jsou platné jak v konzistentních, tak inkonzistentních ortografiích. Morfologické uvědomění může být prospěšně využíváno jako podpora čtení jak u typicky se vyvíjejících dětí, tak u dětí s čtenářskými a jazykovými odchylkami. Morfologické uvědomění nebylo dosud u nás dostatečně kultivováno pro podporu čtení. V morfologickém uvědomění spatřujeme novou oblast, v níž můžeme příznivě působit na vývoj čtení našich dětí.

Poděkování

Autoři děkují za laskavou pomoc při zpracování dat doc. RNDr. Tomáši Mrkvičkovi, Ph.D. z Ekonomické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Příloha 1. Krtek – porozumění

/kurzivou jsou uvedeny odpovědi dané textem/

1. Jaký průvod se ubíral ke krtkovi?

/zestárlých zvířat; při odpovědi „ průvod zvířat“ se ptáme: Jakých zvířat?/

2. Čím byl krtek v podzemí?

/panovníkem/

3. Kdo průvod vedl?

/zchromlý kozel; odpoví-li dítě „kozel“, ptáme se: Jaký byl kozel?/

4. Na co kozel zaklepal?

/na bránu/

MORFOLOGICKÉ VERSUS FONOLOGICKÉ UVĚDOMĚNÍ

5. Kdo vyšel, když kozel zaklepal?

/krtek/

6. Za koho prosil kozel?

/za všechna zvířata/

7. Proč si zvířata myslela, že krtek hodně přemýšlí?

/je v tichu - či tichu tmavé říše/

8. Čím zvířata trpěla?

/stářím - zuby vypadané - v kostech píchá - omrzelostí života/

9. Co se ptal kozel krtka nakonec?

/zdali krtek neví, co by usnadnilo jejich stáří/

10. Kam krtek vystoupil?

/na hromádku hlíny/

11. Řekl, že o něčem ví? - co to bylo?

/o léku/

12. Čím pověřil psa?

/aby každého, kdo si bude naříkat na krutý život, přivedl k němu/

13. Co se stalo za nějaký čas?

/před podzemním obydlím krtkovým zaštěkal pes/

14. Koho pes přivedl?

/zestárlého koně/

15. Co pravil kůň?

/dej mi lék - zlé chvíle života mě trápí - všechno bolí/

16. Kam krtek koně vedl?

/k hlubokému rybníku/

17. Jaká voda byla v rybníku dle krtka?

/záračná/

18. Co radil krtek koňovi?

/skoč do ní - 1 bod, event. proč? nalezněš tam věčný klid a zapomenutí - 1bod/

19. Co udělal kůň?

/zarazil se a začal se vymlouvat/

20. Nač se kůň začal vymlouvat?

*/ono se mnou není tak docela zle - jsou ještě starší koňové a vytrpí víc - nač skákat do hluboké vody - vyhrěju se na sluníčku - ono někdy dělá divy - snad ještě nějaký čas vydržím - odpusť, že jsem tě obtěžoval - snad později bych přišel/
za každou položku 1 bod, tj. celkem 8 bodů.*

21. Co udělal krtek, když kůň odmítl jeho radu?

/usmál se a oba propustil/

22. Jak se zachovala další zvířata, když jim krtek nabídl svůj lék?

/každému se na břehu ulevilo a nehledalo útěchu ve vodní hlubině/

Příloha 2.

Test morfolického uvědomění (ukázky vzorů otázek)

Množné číslo podstatných a přídavných jmen

Uprav podle vzoru: jedna krásná hračka - dvěkrásné hračky...

Skloňování podstatných a přídavných jmen

Uprav podle vzoru: Sedni si na (dřevěná židle) ...dřevěnou židli...

Skloňování zájmen

Uprav podle vzoru: Máš (tentýž) ...týtéž... nápady jako já.

Skloňování číslovek:

Uprav podle vzoru: proti (dva) ... dvěma... útočníkům

Stupňování přídavných jmen

Doplň podle vzoru: Pavel je (starý) ...starší... než Jirka.

MORFOLOGICKÉ VERSUS FONOLOGICKÉ UVĚDOMĚNÍ

Slovesný vid

Vyber vhodný tvar a zatrhni jej: Zvykl si pravidelně (jíst - sníst).

Uprav podle vzoru: jednou zazáří - pořád ...září...

Čas u sloves dokonavých a nedokonavých

Je ta věta správná? Zatrhni svou odpověď: Až Jirka přijede k dědovi, šli spolu na ryby.

(je správná - není správná)

Slovesný rod

Uprav podle vzoru: Tاتا staví dům. Dům je stavěn tátou.

Rozkazovací způsob

Převed' do rozkazovacího způsobu: pracovat ...pracuj...

Slovotvorba - odvozování

Odvod' ženský tvar podle vzoru: kuchař ...kuchařka...

Odvod' mužský tvar podle vzoru: herečka ...herec...

Odvození přídavného jména z podstatného jména

Uprav podle vzoru: (pes)bouda ...psí...

Odvození přídavného jména

Uprav podle vzoru: člověk, který nemá cit, je ...bezcitný...

Odvození přídavného jména přivlastňovacího

Uprav podle vzoru: (myslivec) dům ...myslivcův...

Odvození přídavného jména z podstatného

Uprav podle vzoru: Čech ...český...

Odvození podstatného jména ze slovesa

Uprav podle vzoru: Kdo čte je ... čtenář...

Odvozování slov dle předpon

Uprav podle vzoru: na- psat

Skládání

Ze dvou slov můžeme vytvořit slovo jediné. Např. zelený a modrý je zelenomodrý.

Některá slova, např. bystrooký, můžeme rozložit na dvě: bystrý a oko.

Jaké slovo je ukryto v následujících tvarech? Vzor: YŠAT ..šaty...

Co je společné těmto slovům? Vzor: lepidlo - lepit - nálepka - polepený ...lep...

Dopiš jedno vhodné zakončení. Vzor: venkov- ...an... (nebo ...ský...)

Doplň vhodný začátek. Vzor: -pečený ...u-pečený...

Literatura

- Arredondo, M. M., Ip, K. I., Ju Hsu, L. S., Tardif, T., & Kovelman, I. (2015). Brain Bases of Morphological Processing in Young Children. *Human Brain Mapping, 36*, 2890–2900.
- Berninger, V. W., Abbott, R.D., Nagy, W., & Carlisle, J. (2010). Growth in Phonological, Orthographic, and Morphological Awareness in Grades 1 to 6. *Journal of Psycholinguistic Research, 39*, 141–163.
- Berninger, V. W., Raskind, W., Richards, T., Abbott, R., & Stock, P. (2008). A Multidisciplinary Approach to Understanding Developmental Dyslexia Within Working Memory Architecture: Genotypes, Phenotypes, Brain, and Instruction. *Developmental Neuropsychology, 33*(6), 707–744.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1985). *Rhyme and Reason in Reading and Spelling*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Caravolas, M., & Volín, J. (2005). *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností*. Praha: IPPP.
- Caravolas, M., Volín, J., & Hulme, Ch. (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.
- Caravolas, M., Lervíng, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E., Salas, N., Schöffelová, M., Defior, S., Mikulajová, M., Seidlová-Málková, G., & Hulme, Ch. (2012). Common Patterns of Prediction of Literacy Development in Different Alphabetic Orthographies. *Psychological Science, 23*(6), 678–686.
- 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. (2010). Effects of Instruction in Morphological Awareness on Literacy Achievement: An Integrative Review. *Reading Research Quarterly, 45*(4), 464–487.
- Carlisle, J. F., & Fleming, J. (2003). Lexical processing of morphologically complex words in the elementary years. *Scientific Studies of Reading, 1*, 239–253.

- Carlisle, J. F., & Stone, C. A. (2005). Exploring the role of morphemes in word reading. *Reading Research Quarterly*, 40(4), 428–449.
- Clin, E., Wade-Woolley, L., & Heggie, L. (2009). Prosodic sensitivity and morphological awareness in children's reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104, 197–213.
- Connor, C. M., Phillips, B. M., Kaschak, M., Apel, K., Kim, Y. S., Otaiba, S. A., Crowe, E. C., Thomas-Tate, S., Johnson, L. C., & J. Loni, Ch. J. (2014). Comprehension Tools for Teachers: Reading for Understanding from Prekindergarten through Fourth Grade. *Educ Psychol Rev*, 26(3), 379–401.
- Deacon, S. H., & Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just „more phonological“? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 223–238.
- Furnes, B. & Samuelsson, S. (2010). Predictin reading and spelling difficulties in transparent and opaque orthographies: a comparison between Scandinavian and US/Australian children. *Dyslexia*, 16(2), 119–142.
- Goodwin, A. P., & Ahn, S. (2010). A meta-analysis of morphological interventions: effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of Dyslexia*, 60, 183–208.
- Halamová, A., Matějček, Z. (1988). Zkouška rýmování na počátku školní docházky. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 23 (6), 541–548.
- Jansky, J. J., Hoffman, M. J., Layton, J., Sugar, F. (1989). Prediction of Dyslexia: A Six-Year Follow-Up. *Annals of Dyslexia*, 39, 227–245.
- Jošt, J., Havlisová, H., Zemková, L., Bílková, Z. (2018). Morphological versus Phonological Awareness in Czech Readers. In Ch. Hansen (Ed.), *The Linguistics of Vocabulary* (pp. 45-72). New York: Nova Science Publishers.
- Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie / Pregramotností schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Kucharská, A. et al. (2014). *Porozumění čtenému I*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Kucharská, A. et al. (2015). *Porozumění čtenému III*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Kucharská, A., Šmejkalová, M. (2017). Jazykové uvědomování u dětí mladšího školního věku. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 1(1), 37–65.
- Liberman, I. Y. (1984). A language-oriented view of reading and its disabilities. *Thalamus*, 4(1), 1–41.
- Lyster, S. H. (2002). The effects of morphological awareness versus phonological

- awareness training in kindergarten on reading development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 261-294.
- Lyster, S. H., Lervíng, A. O., & Hulme, Ch. (2016). Preschool morphological training produces long-term improvements in reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29, 1269-1288.
- Mahony, D., Singson, M., & Mann, V. (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 191-218.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (1993). *Dyslexie*. Praha: H+H.
- Matějček, Z. (1998). Reading in Czech. Part I: Test of Reading in a Phonetically Highly Consistent Spelling System. *Dyslexia*, 4, 145-154.
- Matějček, Z., Šturma, J., Vágnerová, M., & Žlab, Z. (1987). *Zkouška čtení*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- McCutchen, D., Green, L., & Abbott, R. D. (2008). Children's morphological knowledge: Links to literacy. *Reading Psychology*, 29, 289-314.
- Raven, J. C. (2000). *Ravenovy progresivní matice*. Brno: Psychodiagnostika.
- Seidlová-Málková, G. (2017). *Vývojový vztah fonemického povědomí a znalosti písmen* (Habilitační práce). Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta.
- Schneider, W., Ennemoser, M., Roth, E., & Küspert, P. (1999). Kindergarten Prevention of Dyslexia: Does Training in Phonological Awareness Work for Everybody? *Journal of Learning Disabilities*, 32(5), 429-436.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*. New York: Vintage Books.
- Sotáková, H. et al. (2014). *Porozumění čtenému II*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Spencer, K. (2001). Differential Effect of Orthographic Transparency on Dyslexia: Word Reading Difficulty for Common English Words. *Dyslexia*, 7, 217-228.
- Spencer, K. (2002). English spelling and its contribution to illiteracy: Word difficulty for common English words. *Journal of Research in Reading*, 25, 16-25.
- Stein, J. (2019). The current status of the magnocellular theory of developmental dyslexia. *Neuropsychologia*, 130, 66-77.
- Špačková, K. (2016). *Porozumění čtenému IV*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Vellutino, F. & Scanlon, D. (1987). Phonological coding, phonological awareness, and reading ability / Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill Palmer Quarterly*, 33, 321-363.
- Wolter, J. A., Wood, A., & D'zatko, K. W. (2009). The Influence of Morphological Aware-

ness on the Literacy Development of First-Grade Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 286–298.

Zelinková, O. (2009). *Poruchy učení*. Praha: Portál.

Mgr. Zuzana Bílková, Ph.D.

PaedDr. Helena Havlisová, Ph.D.

Mgr. Olga Malinovská, Ph.D.

doc. Mgr. Jiří Jošt, CSc.

Pedagogická fakulta

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

bilkova@pf.jcu.cz

havlis@pf.jcu.cz

omalinovska@pf.jcu.cz

jost@pf.jcu.cz

Predškolské indikátory úspešného vývinu čitateľskej gramotnosti

Preschool Indicators of Success in Reading Literacy Development

Olga Zápotočná, Marek Urban

Abstrakt: Príspevok približuje diskusiu o otázkach predškolských prediktorov vývinu gramotnosti, ktorá poukazuje na to, že prediktívna validita ukazovateľov fonemického uvedomovania (ďalej FU) je viazaná najmä na bazálne úrovne procesu čítania v počiatocnom štádiu osvojovania si písanej reči. Vo vzťahu k vyšším úrovniam procesu čítania v neskorších etapách vývinu čitateľskej gramotnosti však nemajú zásadnejší význam. Korelačné a regresné analýzy vzťahov medzi ukazovateľmi FU a porozumením významu krátkych viet a súvislého príbehu sledovaných v skupine 382 predškolákov vo veku 5–6 rokov naznačujú tesnejšie vzťahy s porozumením len na úrovni reprodukcie doslovného významu. Vzťahy medzi FU a porozumením implicitného významu textu v oboch úlohách sú štatisticky nevýznamné. Štruktúra uvedených vzťahov vrátane celkových výkonov vo všetkých ukazovateľoch však závisí aj od sociálno-ekonomického zázemia rodiny. Zaznamenané zistenia sú v súlade s výsledkami štúdií, ktoré dokumentujú, že kultúrne senzitivnejšie ukazovatele porozumenia textu by mali byť spoľahlivejším prediktorom vývinu čítania na vyšších úrovniach kognitívneho spracovania v dlhodobšej perspektíve a sú interpretované v kontexte predškolskej edukácie a intervencie.

Kľúčové slová: fonemické uvedomovanie, porozumenie textu, vývin čitateľskej gramotnosti, sociálno-ekonomický status rodiny

Abstract: The paper discusses the issue of preschool predictors of literacy development, pointing out that the predictive validity of phonological awareness relates mainly to the basic processes of reading in the early stages of learning to read. However, in relation to higher levels of the reading process in the later stages of literacy development, it loses its more fundamental importance. Correlation and regression analyses of the relationships between phonological awareness and text comprehension in two tasks (short sentences and meaningful story listening comprehension) examined in a group of 382 preschoolers aged 5–6 years, shows significant relations with

understanding only at the level of reproduction of explicit literal meaning (cued-recall items). The relationships between phonological awareness and understanding the implicit meaning (free-recall items, content-related inferences, etc.) in both tasks are statistically insignificant. The structure of these relationships, as well as the overall performance in all measures, depends also on the socioeconomic background of the families. The findings are consistent with the results of studies documenting that culturally more sensitive measures of text comprehension may be more reliable predictors of literacy at the level of higher cognitive processes in reading in the longer term and are interpreted in the context of preschool education and intervention.

Key words: Phonological awareness, text comprehension, early literacy development, socioeconomic family background

Úvod

Hľadanie raných indikátorov úspešného vývinu gramotnosti má dlhoročnú tradíciu najmä v súvislosti so snahami o včasnú identifikáciu rizík a prevenciu porúch písanej reči v počiatočnom vzdelávaní (Masland, Masland, 1988; McCardle et al., 2001). Početné výskumy a longitudinálne štúdie zamerané na skúmanie validity rôznych kognitívnych ukazovateľov úspešnosti budúceho čítania sa dopracovali k niekoľkým pomerne silným, všeobecne uznávaným klasickým prediktorom gramotnosti. Popri znalosti písmen, rýchlom automatickom pomenovávaní slov (RAN), či rôznych úlohách na rozsah krátkodobej pamäte si v tejto agende vydobyli veľmi silnú pozíciu najmä fonologické schopnosti (Perfetti et al., 1987; Goswami & Bryant, 1990). Ich význam v procese osvojovania si čítania je dostatočne preukázaný a nesporný. Fonemické uvedomovanie poskytuje deťom (podľa Ziegler & Goswami, 2005) pevný základ pre mapovanie vzťahov

medzi fonologickými reprezentáciami hovorenej reči a ortografickými reprezentáciami písanej reči.

Tento smer výskumu je dodnes aktuálny, aj keď celkový obraz výsledkov je stále pomerne heterogénny. Viacerí autori poukazujú na to, že vzťahy tohto typu prediktorov k čítaniu sú jazykovo špecifické a riešenia hľadajú v porovnávacích cross-lingvistických štúdiách, osobitne v skúmaní jazykov s rozdielnou ortografiou (Ellis & Hooper, 2001; Caravolas et al., 2019). V poslednom čase sa pozornosť sústreďuje najmä na jazyky s transparentnou ortografiou (Fricke, 2016; Torppa et al., 2016), ktoré sú z tohto hľadiska menej prebádané.

Limity prediktívnych štúdií

K nekonzistentným zisteniam prediktívnych štúdií gramotnosti však pripievajú aj ďalšie faktory. Predovšetkým záleží na tom, aké ukazovatele vývinu

čítania a čitateľskej gramotnosti sa sledujú a v akom čase. Podľa Callaghan, Madelaine (2012) sa hlavný prúd prediktívnych štúdií donedávna obmedzoval prevažne na parametre správnosti, rýchlosti či plynulosti čítania, prípadne spelovania. Pomerne vysoká validita spomínaných klasických prediktorov vrátane fonemického uvedomovania sa teda vzťahuje najmä na bazálnu úroveň dekódovania slov a preukazuje sa najmä v počiatočných štádiách osvojovania si čítania (Landerl & Wimmer, 2008).

Otázne však je, do akej miery táto počiatočná úroveň čítania súvisí s porozumením, ktoré je nesporne najvýznamnejším ukazovateľom čitateľskej gramotnosti. Napriek tomu, že tento vzťah bol dokumentovaný výsledkami výskumov (napr. Nordstrom et al., 2016), stále ho možno pokladať za diskutabilný. Podľa Fricke (2016) je tento vzťah len sprostredkovaný, resp. plynulosť dekódovania súvisí s porozumením len nepriamo a ako taká nie je postačujúca na dosiahnutie vyšších úrovní porozumenia textu v neskorších etapách vývinu čítania. Inými slovami, akokoľvek plynulé čítanie ešte porozumenie nezaručuje. Vzťah medzi plynulosťou a porozumením teda neplatí univerzálne a (podľa Pikulski & Chard, 2005) otázne je napokon aj to, do akej miery je plynulosť podmienkou a do akej prejavom, resp. sprievodným znakom dobrého porozumenia.

Dlhodobejšie prognózy a intervenčné štúdie

Novšie prediktívne štúdie zamerané na skúmanie týchto otázok dlhodobejším sledovaním širšieho spektra prediktorov a ukazovateľov čitateľských výkonov tiež potvrdzujú, že tieto vzťahy sa s vekom menia, sú časovo limitované, resp. že vzťahy bazálnych prediktorov k čítaniu sú viazané len na počiatočné štádiá čítania a neskôr výrazne slabnú na úkor iných. Torppa et al. (2016) pri overovaní validity viacerých prediktorov zaznamenali štatisticky významný vzťah medzi fonematickým uvedomovaním, plynulosťou čítania aj porozumením na začiatku prvého ročníka. Tento vzťah však postupne slabol a ku koncu prvého ročníka sa úplne vytratil, kým vzťah medzi porozumením v predškolskom veku a porozumením vo všetkých ďalších ročníkoch (1.-3.) zostal stabilný a vysoko signifikantný. To potvrdzuje hypotézu, ktorú vo svojom výskume overovali aj Fricke et al. (2016), že najlepšími prediktormi gramotnosti sú tie isté miery, resp. že najspoľahlivejším prediktorom čitateľského porozumenia na vyšších úrovniach kognitívneho spracovania v dlhodobejšej perspektíve by mali byť ukazovatele porozumenia textu v predškolskom veku. Hypotéza sa im napokon potvrdila v súlade s výsledkami ďalších vývinových aj intervenčných štúdií (Dufva & Niemi, 2001; Puente et al., 2016).

Výskumy zamerané na skúmanie

rôznych typov predškolskej intervencie celkový obraz prediktívnych štúdií gramotnosti podporujú. Prehľadová štúdia Callaghan a Madelaine (2012) tiež potvrdila, že fonologická intervencia sa prejavuje predovšetkým na úrovni alfabetického dekódovania a spellingu, kým aktivity spoločného dialogického čítania prispievajú k rozvoju porozumenia. K rovnakým zisteniam dospeli Bianco et al. (2012) a celý rad výskumov, ktoré dokumentujú, že čítanie deťom v predškolskom veku má na vývin čitateľskej gramotnosti významný a s ničím neporovnateľný pozitívny vplyv práve preto, že rozvíja porozumenie. Meta-analytická prehľadová štúdia mapujúca efekty rodinnej intervencie (Senechal & Young, 2008), dokumentuje jednoznačne významný vplyv rodinného prostredia na vývin čítania v školskom veku, aj keď v závislosti od frekvencie čítania a tiež typu čitateľských aktivít.

Metodické aspekty prediktívnych a intervenčných štúdií

Výsledky skúmania vzťahov vývinových prekurzorov čítania s neskorším porozumením textu, či už ide o prediktívne, intervenčné alebo len korelačné štúdie, závisia tiež od toho aké procesy, úrovne porozumenia či indikátory čitateľskej gramotnosti sledujeme. Strasser, Del Rio (2014) pri sledovaní dlhodobjších kognitívnych korelátov porozumenia príbehu

v predškolskom veku zistili, že pokiaľ išlo o porozumenie v zmysle reprodukcie izolovaných prvkov či udalostí deja príbehu (*recall*), štatisticky významné vzťahy sa preukázali len s ukazovateľmi slovnej zásoby a pracovnej pamäte. Na druhej strane, porozumenie vyžadujúce konštrukciu koherentnej reprezentácie príbehu korelovalo štatisticky významne s viacerými ukazovateľmi, okrem slovnej zásoby najmä s vyvodzovaním implicitného významu príbehu a osobitne s mierami metakognitívneho monitoringu porozumenia. Podobné rozdiely v závislosti od použitého typu úlohy na porozumenie zaznamenali aj Mira a Schwanenflugel (2013). Pokiaľ bolo porozumenie zisťované otázkami na doslovný význam textu (*cued recall*) dôležitú úlohu zohrávala najmä výraznosť a expresívnosť hlasného čítania. V úlohe na voľné prerozprávanie príbehu (*free-recall*) však prozódia nehrala rolu a výsledky záviseli od úplne iných faktorov. Podľa výsledkov Paciga (2015) s porozumením sledovaným na úrovni chápania implicitného významu textu (*content related inferences*) už v predškolskom veku najlepšie korešpondujú najmä predchádzajúce vedomosti, ktoré sú opäť najmä výsledkom jazykovo a kultúrne podnetného vzdelávacieho.

Načrtnutým obrazom výskumov ranej gramotnosti sme sa pokúsili ukázať, že klasické kognitívne prediktory vývinu gramotnosti vrátane ukazovateľov fonemického uvedomovania majú obmedzenú prediktívnu validitu, ktorá sa vzťa-

huje na bazálne úrovne procesu čítania v počiatocnom štádiu osvojovania si písanej reči. Spolu s ďalšími ukazovateľmi tohto typu (znalosť písmen, RAN a pod.) sa podieľajú najmä na bezproblémovom zvládaní techniky dekodovania, čo sa prejavuje plynulosťou a správnosťou hlasného čítania (pozri napr. Šelingerová, 2018). To pochopiteľne nie je málo. Na druhej strane však tieto parametre nemajú zásadnejší význam vo vzťahu k vyšším úrovniam procesu čítania a porozumenia v neskorších etapách vývinu čitateľskej gramotnosti. Jej úspešný vývin spoľahlivejšie predikuje a zaručuje široké spektrum tých jazykových, kognitívnych či metakognitívnych schopností, ktoré sa nadobúdajú v literárne podnetnom prostredí, poskytujúcom bohaté jazykové, sociálne a kultúrne skúsenosti spojené s čítaním v čo najranejších štádiách ontogenézy. Potvrdzujú to napokon aj výskumy ranej gramotnosti detí zo sociálne a ekonomicky znevýhodňujúceho prostredia, ktoré dokumentujú, že najrizikovejším faktorom problematického vývinu gramotnosti je práve sociálne prostredie (pozri Zápotočná & Petrová, 2017).

Porozumenie textu u detí predškolského veku patrí k pomerne citlivým indikátorom takto podnetného prostredia, odráža okrem miery expozície a bohatosti interakcií pri čítaní deťom aj hodnotové nastavenie rodiny, aspirácie a postoje rodičov k čítaniu a vzdelávaniu (Landis et al., 2010; Gaskins & Labbo, 2007). Investícia do procesov porozumenia má mimoriadne priaznivú prognó-

zu a dlhodobú perspektívu. Chronicky známe a opakovane potvrdzované zistenia medzinárodných meraní čitateľskej gramotnosti (PIRLS, PISA) dokumentujú, že to platí vo všetkých zúčastnených krajinách, resp. že takéto investície sú kultúrne a jazykovo univerzálne.

Výskum

V prezentovanej štúdií sme sa zamerali na sledovanie korelačnej štruktúry niekoľkých ukazovateľov jazykovej gramotnosti u detí predškolského veku s cieľom preskúmať tesnosť vzťahov medzi klasickými jazykovo-kognitívnymi indikátormi pregramotných schopností a porozumením počutého textu („listening comprehension“). V súlade s prezentovaným prehľadom výskumov očakávame, že tieto vzťahy budú závisieť od použitých indikátorov porozumenia s tým, že predpokladáme: (1) Tesnejšie vzťahy medzi fonematickým uvedomením a chápaním doslovného, resp. explicitného významu textu a to najmä na úrovni jednoduchých viet. (2) Pri komplexnejších úlohách na porozumenie implicitného významu súvislého príbehu budú vzťahy s fonematickým uvedomením nevýznamné. (3) Súčasne predpokladáme, že sledované vzťahy rovnako ako aj celkové výkony v jednotlivých úlohách sa budú líšiť v závislosti od podnetnosti rodinného prostredia.

Výskumnú vzorku tvorilo 382 detí slovenských materských škôl z najstaršej vekovej skupiny, z toho 201 dievčat a 181

chlapcov (priemerný vek $M=75,2$ mesiacov; $SD= 6,05$). V skúmanej vzorke boli zastúpené deti zo všetkých ôsmich krajov SR a všetky deti navštevovali materskú školu minimálne posledný rok pred nástupom do základnej školy. Súčasťou sledovanej výskumnej vzorky bola skupina 55 detí (25 dievčat a 30 chlapcov), ktoré pochádzali zo sociálne a ekonomicky znevýhodňujúceho prostredia rodín poberajúcich dávku v hmotnej núdzi. Vstupné údaje o dieťati obsahovali okrem uvedeného aj informáciu o jazykovom vývine dieťaťa a jeho prípadných ťažkostiach. Deti, u ktorých bol – podľa výpovede rodičov – diagnostikovaný nejaký rečový problém (narušený vývin reči), boli z výskumu vyradené. Výskumnú vzorku teda tvorili deti s typickým vývinom reči a jazykových schopností.

Výskum sme uskutočnili prostredníctvom zaškolených administrátorov – študentiek externého štúdia predškolskej pedagogiky¹ s niekoľkoročnou pedagogickou praxou v MŠ. Individuálne vyšetrenie každého dieťaťa v trvaní cca 45–60 minút sa realizovalo v dopoludňajších hodinách v samostatnej miestnosti MŠ, po krátkom uvítacom rozhovore boli **použité nasledovné metódy.**

Porozumenie významu viet (PV) sme zisťovali skúškou pozostávajúcou z ôsmich jednoduchých rozvitých viet, po

ktorých nasledovala zatvorená otázka na porozumenie jednoznačného explicitného významu vety, podobne ako v známej Milanovej Skúške-G (1965). S postupujúcou náročnosťou viet pribúdali aj otvorené otázky, umožňujúce hodnotiť porozumenie implicitného významu vety².

Na hodnotenie *porozumenia súvislého textu* (PSP) sme použili príbeh „O vtáčikoch“ (upravenú verziu testu použitého v práci A. Benkovej, 2012). Testovanie prebiehalo formou rozhovoru a prirodzenej komunikácie počas spoločného čítania s dieťaťom. Otázky boli kladené po určitých tematických celkoch (v rámci naratívnej štruktúry príbehu). Administrátori dbali pri čítaní textu na výraznú ale prirodzenú intonáciu a primerané tempo. Z priebehu administrácie tejto úlohy sa robil audiozáznam, odpovede dieťaťa boli následne prepísané a vyhodnotené administrátorom podľa manuálu a neskôr revidované autormi príspevku. Časť otázok bola zameraná na porozumenie explicitného (t.j. doslovného) významu textu a časť na porozumenie implicitného významu textu. Získané odpovede sme podrobili faktorovej analýze, na základe ktorej došlo k určitému preskupeniu otázok sýtiacich uvedené komponenty porozumenia. Faktor porozumenia explicitného významu textu bol sýtený piatimi otázkami a faktor poro-

¹ Išlo o študentky magisterského študijného programu Predškolská pedagogika Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave

² Príklad: *Očami vidíme a ušami počúvame.* Otázky: *Na čo máme oči a uši?* (explicitný význam); *Čo môžeme vidieť očami? Čo môžeme počuť ušami?* (implicitný význam)

Tabuľka 1. Porovnanie detí zo sociálne znevýhodňujúceho rodinného prostredia (SZ) s referenčnou skupinou (RS) v sledovaných ukazovateľoch jazykových schopností

	RS	SZ	<i>F</i> (1, 347)	η_p^2	<i>p</i>
Fonematické uvedomovanie (celkové skóre)	11.18 (3.20)	8.65 (3.35)	29.077	.077	< .001
Pseudoslová	4.51 (0.84)	3.62 (1.42)	40.488	.104	< .001
Porozumenie viet (PV) explicitný význam	10.3 (2.30)	9.50 (2.55)	5.888	.017	.016
Porozumenie viet (PV) implicitný význam	4.80 (1.69)	4.10 (1.80)	6.383	.018	.012
Porozumenie príbehu (PSP) explicitný význam	5.10 (1.47)	4.40 (1.50)	7.267	.021	.007
Porozumenie príbehu (PSP) implicitný význam	7.90 (2.90)	6.50 (3.19)	12.818	.036	< .001

zumenia implicitného významu ôsmimi otázkami.

Bazálne prediktory vývinu gramotnosti boli zastúpené dvoma úlohami z testu M. Mikulajovej a kol. (2012). Subtestom *fonematického uvedomovania*, ktorý pozostáva z troch typov po 5 úloh (dele- nie slov na slabiky, vyčleňovanie prvej fonémy v slovách a syntéza slov z foném). Úloha na *Opakovanie pseudoslov* je z tej istej batérie prediktorov gramotnosti, kde je zaradená ako súčasť subtestu Orálnej a verbálnej praxie. Úlohy na opa- kovanie pseudoslov by mali byť citlivým indikátorom narušeného vývinu reči, osobitne u detí s rizikom vývinovej dys- fázie (Slančová, Kapalková, 2013) a podľa nášho názoru predstavujú špecifický prí- pad narábania so sekvenciou foném bez možnosti využitia sémantickej opory³.

Výsledky

Keďže je vysoko pravdepodobné, že deti z rodín z nízkym socio-ekonomickým sta- tusom (ďalej *sociálne znevýhodnené, SZ*, *N*=55) vyrastali v literárne menej podnet- nom prostredí, ich výkony v sledovaných parametroch jazykovej gramotnosti sme porovnávali s výsledkami ostatných detí výskumnej vzorky (*N*=327, ďalej *referenč- ná skupina, RS*).

Na otestovanie rozdielov medzi skupi- nami bola najprv využitá multivariačná analýza rozptylu MANOVA (Multivariate analysis of variance), ktorá potvrdila šta- tisticky signifikantné rozdiely v nepros- pech skupiny SZ detí, $F(9, 342) = 9.638$, $p < .001$, pričom indikovala veľký celkový efekt sociálneho prostredia ($\eta_p^2 = .145$). V Tabuľke 1 ďalej uvádzame výsledky jednofaktorových ANOVA, ktoré ukazujú

³ Podobný charakter mali napr. úlohy na rozlišovanie identických v. neidentických dvojíc pseudoslov používané v staršej skúške „fonematického sluchu“ (Wepmana a Matějčka, in Matějček, 1995).

Tabuľka 2. Lineárne korelácie prediktorov gramotnosti s ukazovateľmi porozumenia textu u detí referenčnej skupiny a detí zo SZ prostredia

POROZUMENIE textu	RS		SZ	
	Fon. uvedomovanie	Pseudoslová	Fon. uvedomovanie	Pseudoslová
PV explicitný význam	.410***	.283***	.455**	.356*
PV implicitný význam	.068	.009	.279	.249
PSP explicitný význam	.405***	.234***	.477***	.248
PSP implicitný význam	.469***	.287***	.237	.020

Poznámka: PV referuje k porozumeniu viet; PSP referuje k porozumeniu súvislých príbehov.

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

štatisticky významne nižšie výsledky v SZ skupine vo všetkých sledovaných ukazovateľoch jazykových schopností.

Porovnanie výkonov sledovaných skupín podporilo predpoklad, že deti z chudobných rodín majú spravidla obmedzený prístup aj k zdrojom jazykovej a literárnej gramotnosti, čo je v súlade s výsledkami početných výskumov (Morrow et al., 2009; Snow et al., 1998). V našom výskume sa to prejavilo ako oneskoreným vývinom fonematického uvedomovania tak aj zníženou úrovňou porozumenia textu. Najväčší vplyv malo sociálne prostredie na výsledky v pseudoslovách ($\eta_p^2 = .104$) a fonematickom uvedomovaní ($\eta_p^2 = .077$).

Pokiaľ ide o jednotlivé ukazovatele porozumenia, výraznejšie sa zaostávanie SZ skupiny prejavuje v úlohe na porozumenie súvislého textu (oproti porozumeniu viet) a v oboch úlohách najmä pri ukazovateľoch porozumenia implicitného významu ($\eta_p^2 = .018$ a $\eta_p^2 = .036$ oproti

$\eta_p^2 = .017$ a $\eta_p^2 = .021$). To by bolo v súlade s našim očakávaním, že implicitná úroveň porozumenia významu vyžadujúca uplatnenie doterajších vedomostí, resp. istú mieru skúseností s čítaním, je náročnejšia a pri obmedzenom prístupe k zdrojom jazykovej gramotnosti zraniteľnejšia.

Vzhľadom na zaznamenané rozdiely medzi skupinami sme aj štruktúru vzťahov jednotlivých ukazovateľov jazykových schopností analyzovali osobitne v každej skupine zvlášť.

Výsledky korelačnej analýzy (tabuľka 2) naznačujú štatisticky významné vzťahy bazálnych prediktorov (t.j. fonematického uvedomovania a pseudoslov) s porozumením explicitného významu textu v oboch úlohách, osobitne v úlohe na porozumenie krátkych viet, ktorá vyžaduje doslovnú reprodukciu príslušného výrazu, resp. slovného spojenia, použitého v predlohe. Na druhej strane v položkách vyžadujúcich porozumenie

implicitného významu viet, kde sa už uplatňuje istá úroveň zovšeobecnenia na základe predchádzajúcich vedomostí, boli vzťahy bazálnych prediktorov s porozumením nevýznamné. Uvedené vzťahy sú rovnaké v oboch sledovaných skupinách detí.

Podobne je to aj v úlohe na *porozumenie významu súvislého textu* príbehu, kde sú vzťahy medzi fonematickým uvedomovaním a porozumením explicitného významu textu štatisticky významné v oboch skupinách. Vzťah medzi porozumením implicitného významu príbehu a fonematickým uvedomovaním je – rovnako ako vo vetách – nevýznamný, avšak platí to len v skupine sociálne znevýhodnených detí. Uvedené zistenia čiastočne naznačujú, že fonologické prediktory vývinu čítania korešpondujú skôr s nižšími úrovňami porozumenia doslovného významu, nie však s vyššími úrovňami chápania implicitného významu súvislého textu (*content related inferences*). Jednoznačne a v oboch úlohách na porozumenie to platí najmä u detí z chudobných rodín, kde sú podnety jazykového prostredia limitované. V referenčnej skupine, u detí vyrastajúcich v bežnom sociálnom prostredí, môžu byť tieto vzťahy prekryté množstvom rozličných faktorov a vplyvov.

Zaznamenanú štruktúru korelačných vzťahov podporili aj výsledky hierarchických regresných analýz, v ktorých sme sledovali, do akej miery sa jednotlivé indikátory fonematického uvedomovania podieľajú na celkovej variancii ukazova-

teľov porozumenia, resp. do akej miery sú schopné predikovať príslušné výkony. Výsledky ukazujú, že porozumenie textu možno do istej miery vysvetliť vplyvom fonologických prediktorov v oboch skupinách. V prípade explicitného významu viet (Tabuľka P1 v Prílohách) vysvetľujú v oboch skupinách približne 21–22% variancie výkonov s tým rozdielom, že u detí zo SZ prostredia je dôležitý len jediný ukazovateľ – identifikácia prvej hlásky v slove – ktorý vysvetľuje až 22% variancie. V referenčnej skupine je 21-percentný podiel jednotlivých ukazovateľov FU na celkovej variancii výkonov rozložený rovnomerne. Pri explicitnom význame súvislého textu (Tabuľka P2 v Prílohách) je obraz výsledkov podobný s tým, že celková prediktívna validita fonologických prediktorov je už o niečo nižšia. V referenčnej skupine vysvetľuje 16,7% variancie výkonov pri rovnomernom podiele jednotlivých subtestov FU. U detí zo SZ skupiny len 10,2% variancie, čo opäť pripadá na jediný ukazovateľ – identifikáciu prvej hlásky.

V prípade porozumenia implicitného významu sú výsledky opäť v súlade s koreláciami. Z regresnej analýzy vyplýva, že pri porozumení implicitného významu viet (Tabuľka P3 v Prílohách) nezohráva úlohu žiaden zo sledovaných fonologických prediktorov, čo platí pre obe skupiny. Pokiaľ ide o porozumenie implicitného významu súvislého príbehu (Tabuľka P4 v Prílohách) u detí zo SZ skupiny nehrajú fonologické prediktory – rovnako ako pri porozumení viet –

prakticky žiadnu úlohu. V referenčnej skupine sú tieto vzťahy – podobne ako pri koreláciách – tesnejšie. Fonologické prediktory vysvetľujú spolu až 22% variácie výkonov.

Diskusia

Hlavným cieľom prezentovanej štúdie bolo sledovať vzťahy medzi tzv. klasickými indikátormi pregramotných schopností a porozumením textu na vzorke detí predškolského veku a to v závislosti od použitých ukazovateľov porozumenia a podnetnosti rodinného prostredia. Vychádzali sme z novších prediktívnych štúdií gramotnosti, ktoré poukazujú na to, že vzťahy klasických prediktorov gramotnosti sú časovo limitované, viazané len na počiatočné štádium osvojovania si čítania, resp. týkajú sa najmä bazálnych ukazovateľov čítania na úrovni dekódovania (Fricke, 2016; Torppa et al., 2016 a ďalší). Na druhej strane porozumenie textu v predškolskom veku môže (podľa Puente et al., 2016) poskytnúť spoľahlivejšiu prognózu vo vzťahu zásadnejším ukazovateľom dlhodobšieho vývinu čitateľskej gramotnosti v neskoršom veku.

Prezentované výsledky našej štúdie jednoznačne potvrdzujú, že podnetnosť rodinného prostredia daná sociálno-ekonomickým statusom rodiny sa prejavuje zaostávaním detí vo všetkých sledovaných parametroch jazykových kompetencií, čo je v súlade so zisteniami početných výskumov (bližšie pozri Zápočetná

& Petrová, 2017) vrátane medzinárodných štúdií PISA a PIRLS. Do istej miery sa preukázalo aj to, že veľkosť rozdielov medzi skupinami závisí od charakteru použitých úloh a sledovaných ukazovateľov jazykových schopností. Výraznejšie rozdiely sme napr. zaznamenali na úrovni vyšších procesov porozumenia implicitného významu textu v oboch použitých úlohách, čo naznačuje (v súlade s Paciga, 2015; Strasser, Del Rio, 2014 a ďalší), že táto úroveň porozumenia je na limity sociálneho prostredia citlivejšia. Rovnako významné rozdiely sa však preukázali aj v ukazovateľoch fonemického uvedomovania, čo naznačuje, že deti s obmedzenou jazykovou skúsenosťou budú mať pravdepodobne problémy tak na úrovni zvládania techniky dekódovania v počiatočnom vyučovaní čítania, ako aj na úrovni porozumenia textu.

Hlavnou otázkou, ktorú si v našej štúdií kladieme, je však otázka vzájomných vzťahov a príčinných súvislostí medzi tradičnými prediktormi gramotnosti a porozumením textu. Aj keď metodologický dizajn našej štúdie nie je na jej zodpovedanie postačujúci, isté odpovede výsledky naznačujú. Korelačné analýzy poukazujú na tesnejšie a štatisticky významné vzťahy medzi fonemickým uvedomovaním a porozumením na úrovni chápania doslovného – explicitného významu v oboch úlohách a oboch sledovaných skupinách. Na vyšších úrovniach porozumenia to neplatí, vzťahy medzi fonemickým uvedomovaním a porozumením implicitného významu

viet aj súvislého príbehu sú – až na jednu výnimku – štatisticky nevýznamné. Na základe týchto zistení podopretých aj výsledkami regresných analýz možno konštatovať, že nižšie úrovne porozumenia možno do istej miery vysvetliť vplyvom fonologických prediktorov v oboch skupinách. Podobné zistenia prinášajú viaceré štúdie a analýzy prediktorov gramotnosti, ktoré porozumenie sledujú v jednoduchých úlohách vyžadujúcich identifikáciu významu slov, resp. percepciu a reprodukciu izolovaných prvkov či udalostí deja príbehu a pod. (napr. Caravolas et al., 2012; Tokárová, 2015). Takéto úlohy majú s fonematickým uvedomovaním spoločné najmä to, že sú do značnej miery sýtené schopnosťou sluchovej percepcie reči či fonologickou senzitivitou (Nittrouer, 1996; Gentaz & Sprenger-Charolles et al., 2015), ktorá sa úspešne rozvíja aj vďaka skúsenostiam s počúvaním textov písanej reči. Vyššia úroveň porozumenia implicitného významu však vyžaduje navyše aj iný typ skúseností, spojených s uvažovaním o obsahu textov nad rámec doslovného významu, ktorú dieťa nadobúda prostredníctvom rozhovorov a sociálnych interakcií sprevádzajúcich čítanie. Na tejto úrovni porozumenia sú výkony detí zo SZ skupiny (oproti RS) ešte slabšie, avšak s fonematickým uvedomovaním nekorelujú ani v jednej z použitých úloh na porozumenie textu.

Táto logika zaznamenaných korelačných vzťahov neplatí len v jednom prípade – v úlohe na porozumenie textu

súvislého príbehu v referenčnej skupine, kde fonematické uvedomovanie koreluje štatisticky významne aj s porozumením implicitného významu. Tento rozdiel, oproti SZ skupine, možno pripísať na vrub viacerých faktorov. Jednak ide o pomerne komplexnú úlohu, do ktorej vstupujú individuálno-kognitívne aj sociálno-kultúrne faktory. Okrem toho je táto úloha oproti ostatným aj najnáročnejšia. Jej úspešnosť sa pohybuje v priemere okolo 35 %, kým úspešnosť riešenia úlohy na porozumenie viet dosahuje vyše 53 % a v položkách na explicitný význam viet dokonca až 68 % (pozri Zápotočná, 2017). Každopádne ide o úlohu, ktorá je na sociálne sprostredkované skúsenosti najcitlivejšia. Naznačujú to aj zistenia našej predchádzajúcej štúdie (Zápotočná, Petrová, 2017), kde a preukázalo, že porozumenie implicitného významu v tejto úlohe korelovalo štatisticky významne s väčšinou sledovaných ukazovateľov naratívnej produkcie. Zaznamenaný vzťah s fonematickým uvedomovaním naznačuje, že u detí z primerane podnetného prostredia majú bohaté skúsenosti s počúvaním čítaných príbehov dopad na širšie spektrum jazykových kompetencií, okrem vyšších úrovní porozumenia a vlastnej produkcie naratív môžu priaznivo vplyvať aj na kultiváciu jazykového citu, fonologickej senzitivity a fonematického uvedomovania, takže ich vzájomné korelácie nie sú až také prekvapujúce. Na druhej strane u detí zo SZ skupiny s obmedzeným prístupom k podnetom jazykového či kultúr-

neho prostredia môžu zohrávať úlohu aj viaceré nonkognitívne faktory. Podľa Efklides (2009) napr. negatívne emócie spojené s neznámosťou situácie, obavy z prílišnej náročnosti alebo nezvládnutia úlohy (Urban & Zápotočná, 2017). Výpočtová hodnota klasických prediktorov vo vzťahu k vyšším úrovniam porozumenia sa tak logicky eliminuje, čo súčasne poukazuje aj na to, že samotná úroveň fonematického uvedomovania nepostačuje na pochopenie významov vyžadujúcich bohatšiu sociálne sprostredkovanú kultúrnu skúsenosť s čítaním.

Naše zistenia sú čiastočne v súlade aj s výsledkami intervenčných štúdií, ktoré dokumentujú (Callaghan & Madelaine, 2012), že fonologická intervencia nemá zásadnejší a už vôbec nie dlhodobější dosah na porozumenie textu, prejavuje sa predovšetkým na úrovni alfabetického dekódovania a spellingu, resp. parametroch správnosti, rýchlosti a plynulosti počiatočného čítania (Tokárová, 2015; Šelingerová, 2018). Na druhej strane aktivity spoločného dialogického čítania prispievajú k rozvoju porozumenia a zaručujú dlhodobější priaznivú prognózu (Bianco et al., 2012). Takáto intervencia má osobitný význam najmä u detí z rôznych rizikových - jazykovo, kultúrne, sociálne či ekonomicky znevýhodnených skupín, kde je mimoriadne dôležité zamerať sa prednostne na sprostredkovanie bohatých autentických skúseností s čítaním, vrátane metakognitívnej intervencie (Urban, 2017).

Záver

V prezentovanom príspevku sme sa snažili ukázať, že prognózovanie úspešného vývinu čítania na základe predškolských jazykových kompetencií závisí najmä od toho o aké parametre gramotnosti nám ide. Pokiaľ gramotnosť chápeme ako schopnosť čítať s porozumením na rôznych úrovniach kognitívneho i nonkognitívneho spracovania obsahov textov v dlhodobejšej perspektíve, potom je vhodné siahnuť po takých prediktorech, ktoré tieto spôsobilosti dokážu zachytiť spoľahlivejšie a priamo. Výskumy prezentované v tejto štúdií vrátane našich zistení dokumentujú, že vhodným indikátorom týchto schopností v predčitateľskom období je porozumenie textu sledované formou počúvania. S neskorším porozumením pri vlastnom samostatnom čítaní má mnoho spoločné najmä ak ide o porozumenie nad rámec doslovného významu textu. Podľa Prieto et al. (2016) ide o legitímne vývinové štádium identických procesov myslenia, postupov či dokonca stratégií porozumenia textu. Spoločným menovateľom týchto procesov vrátane naratívnej produkcie (Zápotočná, 2017) v každom vývinovom štádiu je, že sú výsledkom širokého spektra sociálnych a kultúrnych vplyvov, jazykových, kognitívnych i nonkognitívnych skúseností spojených s čítaním, ktoré sa na porozumení textu rozhodujúcim spôsobom podieľajú.

Na druhej strane skúmanie vzťahov

medzi fonematickým uvedomovaním a porozumením textu u predškolských detí naznačuje, že zaznamenané súvislosti sa týkajú porozumenia na tej úrovni, ktorá vyžaduje pozorné sluchové vnímanie, rozlišovanie, zapamätávanie či narábanie so zvukovými sekvenciami akustickej reči v krátkodobej operačnej pamäti. Spoločnou príčinou zaostávania týchto ukazovateľov jazykových kompetencií môžu byť okrem obmedzenej jazykovej skúsenosti aj rôzne formy narušeného vývinu reči, či už známej alebo neznámej etiológie. Faktom je, že prvé empirické dôkazy o význame fonematického uvedomovania vo vzťahu k čítaniu pochádzajú z klinických štúdií v oblasti vývinových porúch písanej reči (napr. Liberman & Shankweiler, 1985), ktoré ukázali, že častejšou a podstatne vážnejšou príčinou dyslexie sú narušenia v oblasti sluchového vnímania akustickej reči, oproti zrakovo-percepčným procesom. V súčasnosti sa tento vzťah, vrátane efektívnosti fonematickej intervencie na

úspešnosť čítania sleduje a potvrdzuje najmä u detí so špecifickými poruchami vývinu reči (napr. Tokárová, 2015; Mikulajová et al., 2012). Dlhodobý systematický nácvik fonematického uvedomovania rozhodne patrí do oblasti prevencie či klinickej intervencie porúch písanej reči, v rámci vzdelávania detí so špecifickými potrebami vrátane detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Sledovanie týchto vzťahov v kontexte všeobecného vzdelávania vysoko variabilnej školskej populácie bude vyžadovať dlhodobejšie longitudinálne a najmä intervenčné štúdie, keďže zásadný význam majú tieto zistenia najmä vo vzťahu k predškolskej intervencii a edukačnej praxi rozvíjania čitateľskej gramotnosti na úrovni primárneho i ďalšieho vzdelávania.

Príspevok je súčasťou riešenia projektu financovaného grantovou agentúrou VEGA, č. 2/0134/18: Pedagogické a vývinovo-psychologické dopady inovácií predškolského vzdelávania.

Príloha 1.

Tabuľka P1. Výsledný model regresnej analýzy z postupného (stepwise) vstupu prediktorov na porozumenie explicitného významu viet (PV)

	RS					SZ				
	R ²	B	SE	β	p	R ²	B	SE	β	p
Celý model	.209				< .001	.222				< .001
Intercept		5.097	0.853		< .001		7.657	0.602		< .001
Pseudoslová		0.645	0.150	0.224	< .001		–	–	–	–
Slabiky		0.291	0.130	0.117	< .001		–	–	–	–
Prvá hláska		–	–	–	–		0.611	0.173	0.471	< .001
Syntéza		0.381	0.061	0.328	< .001		–	–	–	–

Tabuľka P2. Výsledný model regresnej analýzy z postupného (stepwise) vstupu prediktorov na porozumenie explicitného významu súvislého príbehu (PSP)

	RS					SZ				
	R ²	B	SE	β	p	R ²	B	SE	β	p
Celý model	.167				< .001	.102				.019
Intercept		2.331	0.527		< .001		3.702	0.364		< .001
Pseudoslová		0.206	0.094	0.118	.030		–	–	–	–
Slabiky		0.183	0.089	0.112	.040		–	–	–	–
Prvá hláska		0.118	0.057	0.121	.040		0.248	0.102	0.319	.019
Syntéza		0.196	0.040	0.263	< .001		–	–	–	–

Tabuľka P3. Výsledný model regresnej analýzy z postupného (stepwise) vstupu prediktorov na porozumenie implicitného významu viet (PV)

	RS					SZ				
	R^2	B	SE	β	p	R^2	B	SE	β	p
Celý model	.088									
Intercept		–	–	–	–		2.687	0.758		< .001
Pseudoslová		–	–	–	–		–	–	–	–
Slabiky		–	–	–	–		0.387	0.188	0.296	.045
Prvá hláska		–	–	–	–		–	–	–	–
Syntéza		–	–	–	–		–	–	–	–

Tabuľka P4. Výsledný model regresnej analýzy z postupného (stepwise) vstupu prediktorov na porozumenie implicitného významu súvislého príbehu (PSP)

	RS					SZ				
	R^2	B	SE	β	p	R^2	B	SE	β	p
Celý model	.224				< .001					
Intercept		2.516	0.789		.002		–	–	–	–
Pseudoslová		0.570	0.179	0.166	.002		–	–	–	–
Slabiky		–	–	–	–		–	–	–	–
Prvá hláska		0.484	0.103	0.254	< .001		–	–	–	–
Syntéza		0.351	0.076	0.239	< .001		–	–	–	–

Literatúra

Benková, A. (2012). Rozvoj čítania s porozumením v podmienkach predprimárneho vzdelávania. Diplomová práca, Trnava: PdF, 87 s.

Bianco, M., Pellenq, C., Lambert, E., Bressoux, P., Lima, L., & Doyen, A.L. (2012). Impact of early code-skills and oral-comprehension training on reading achievement in first grade. *Journal of Research in Reading*, 35(4), 427–455.

Callaghan, G., & Madelaine, A. (2012). Levelling the playing field for kindergarten:

- Research implications for preschool early literacy instruction. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(1), 13–23.
- Caravolas, M., Lervíg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E., & Hulme, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science*, 23(6), 678–686.
- Caravolas, M., Lervíg, A., Mikulajová, M., Defior, S., Seidlová Málková, G., & Hulme, C. (2019). A cross-linguistic, longitudinal study of the foundations of decoding and reading comprehension ability. *Scientific Studies of Reading*, Online First. doi: <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1580284>
- Dufva, M., Niemi, P., & Voeten, M. J. M. (2001). The role of phonological memory, word recognition, and comprehension skills in reading development: from preschool to grade 2. *Reading and Writing*, 14(1-2), 91–117.
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning Process. *Psicothema*, 21(1), 76–82.
- Ellis, N.C., & Hooper, A. M. (2001). Why learning to read is easier in Welsh than in English: Orthographic transparency effects evinced with frequency-matched tests. *Applied Psycholinguistics*, 22, 571–599.
- Fricke, S., Szczerbinski, M., & Fox-Boyer, A. et al. (2016) Preschool Predictors of Early Literacy Acquisition in German-speaking Children. *Reading Research Quarterly*, 51(1), 29–53.
- Gaskins, I.W., & Labbo, L.D. (2007). Diverse perspectives on helping young children build important foundational language and print skills. *Reading Research Quarterly*, 42(3), 438–451.
- Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L., & Theurel, A. (2015) Differences in the Predictors of Reading Comprehension in First Graders from Low Socio-Economic Status Families with Either Good or Poor Decoding Skills. *PLoS ONE* 10(3): e0119581. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0119581>
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale - New Jersey : Lawrence Erlbaum Assoc.
- Landerl, K., & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 150–161.
- Landis, D., Umolu, J., & Mancha, S. (2010). The power of language experience for cross-cultural reading and writing. *The Reading Teacher*. 63(7), 580–589.
- Lieberman, I. Y., & Shankweiler, D. (1985). Phonology and the problems of learning to read and write. *Remedial and special education*, 6(6), 8–17.
- Masland, R.L., Masland, M.W. (1988). *Preschool prevention of reading failure*. Parkton - Maryland: York Press, Inc.

- Matějček, Z. (1995). *Dyslexie: Specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H.
- McCardle, P., Scargorough, H.S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, Explaining, and Preventing Children's Reading Difficulties. *Learnign Disabilities Research and Practice*, 16(4), 230-239.
- Mikulajová, M. a kol. (2012). Čítanie, písanie a dyslexia s testami a normami. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov.
- Milan, M. (1965). *Skúška G*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p.
- Mira, W. A., & Schwanenflugel, P.J. (2013). The impact of reading expressiveness on the listening comprehension of storybooks by prekindergarten children. *Language Speech and Hearing Services on School*, 44(2), 183-194.
- Morrow, L. M., Schwanenflugel, P. J., Kuhn, M. R., Morris, R. D., Morrow, L. M., Meisinger, E. B., Woo, D. G., & Sevcik, R. (2009). Insights into fluency instruction: Short- and long-term effects of two reading programs. *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 318-336.
- Nittrouer, S. (1996). The Relation Between Speech Perception and Phonemic Awareness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 39(5), 1059-1070.
- Nordstrom, T., Jacobson, & C., Soderberg, P. (2016). Early word decoding ability as a longitudinal predictor of academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 31(2) 175-191.
- Paciga, K. A., (2015). Their teacher can't be an app: Preschoolers' listening comprehension of digital storybooks. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(4), 473-509.
- Perfetti, C. A., Beck, I., Bell, L., & Hughes, C. (1987). Phoneme knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 283-319.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency bridge between decoding and reading comprehension. *Reading Teacher*, Vol. 58(6), 510-519.
- Prieto, M. T. L., & Fradejas, M.D. A.C. (2016). Shared reading and reading comprehension strategies in kindergarten. *Revista Iberoamericana De Education*, 71, 151-171.
- Puente, A., Alvarado, J.M. Fernandez, P., Rosselli, M., Ardila, A., & Jimenez, A. (2016). Assessment of reading precursors in Spanish speaking children. *Spanish Journal of Psychology*, 19(85).
- Šelingerová, A. (2018). *Kognitívne činitele vývinu gramotnosti u adolescentov*. [Dizertačná práca]. Bratislava: Paneurópska vysoká škola, Fakulta psychológie, 132 s.
- Senechal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy intervention on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78(4), 880-907.
- Slančová, D., & Kapalková, S. (2013). Výskum vývinu detskej reči v slovenčine v kontexte medzinárodných projektov COST. *Jazyk a kultúra*, 14/2013.

- Snow, C. E., Griffin, P. E., & Burns, M. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. Jossey-Bass.
- Strasser, K., & del Rio, 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.
- Tokárová, O. (2015). *Elkoninova metóda ranej gramotnosti a jej efektivita*. [Dizertačná práca]. Bratislava: Pedagogická fakulta UK.
- Torppa, M., Georgiou, G. K., Lerkkanen, M.K., Niemi, P., Poikkeus, A.M., & Nurmi, J. E. (2016). Examining the Simple View of Reading in a Transparent Orthography: A Longitudinal Study From Kindergarten to Grade 3. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(2), 179-206.
- Urban, K. (2017). *Metakognitívne procesy pri riešení kognitívnych úloh detí predškolského veku*. [Dizertačná práca]. Trnava : Trnavská Univerzita Pedagogická fakulta, 139 s.
- Urban, K., & Zápotočná, O. (2017). Metacognitive monitoring in preschool children when solving verbal and nonverbal tasks. *Československá psychologie*, 61(6), 521-535.
- Zápotočná, O. (2017). Porozumenie textu. In *Raná jazyková gramotnosť detí zo sociálno-ekonomicky znevýhodňujúceho prostredia*. Bratislava: VEDA, 32-54 s.
- Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2017) *Raná jazyková gramotnosť detí zo sociálno-ekonomicky znevýhodňujúceho prostredia*. Bratislava: VEDA, 100 s.
- Ziegler, J.C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29.

Prof. PhDr. Oľga Zápotočná, CSc.

Ústav výskumu sociálnej komunikácie
Slovenská akadémia vied
olga.zapotocna@savba.sk

PhDr. Marek Urban, PhD.

Fakulta umění a designu
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
marek.m.urban@gmail.com

Psychologické aspekty tvořivé hry v polytechnické výchově v MŠ

Psychological Aspects of Creative Play in Polytechnic Education in The Kindergarten

Barbora Žáková, Paula Presslerová, Carolina Sidon

Abstrakt: Příspěvek si klade za cíl upozornit na klíčová místa v rozvoji přírodovědné pregramotnosti, environmentální senzitivity a psychologických aspektů tvořivé hry dětí předškolního věku. Na podkladu uceleného edukačního programu zaměřeného na polytechnickou výchovu byla provedena empirická sonda kvalitativního charakteru, která akcentuje klíčová a citlivá místa implementace principů polytechnické výchovy do kurikula mateřských škol. Studie se opírá o metodu polostrukturovaného interview s šesti učitelkami mateřských škol, které se účastnily projektu Oborového mentoringu u metodiky *Tvořivé hry* ve spolupráci s Muzeem Říčany. V jedné konkrétní třídě v šesti mateřských školách se uskutečnilo pozorování dětí ve věku od 2 do 6 let. Jednotlivá setkání se konala v průběhu školního roku 2019/2020, v měsících od října do ledna. Výsledky studie dokládají, jak významné benefity pro rozvoj kognice, jemné motoriky, ale i sociálních vztahů a sebezpejetí předškolního dítěte principy polytechnické výchovy přinášejí. Druhá rovina zjištění se soustředí na roli pedagoga a jeho vyrovnávání se s překážkami při realizaci programu. Text přináší inspiraci pro výraznější zakotvení polytechnické výchovy do předškolního vzdělávání.

Klíčová slova: polytechnická výchova, mateřská škola, environmentální výchova, učitelka v MŠ, psychologické aspekty, tvořivá hra

Abstract: The contribution aims to highlight key points in the development of scientific literacy, environmental sensitivity and psychological aspects of creative play of preschool children. On the basis of a comprehensive educational program focused on polytechnic education, an empirical probe of a qualitative nature was performed, which emphasizes the key and sensitive points of the implementation of the principles of polytechnic education in kindergarten curricula. The results of the study show that the principles of polytechnic education bring significant benefits for the development of knowledge, fine motor skills, and also the social relationships and self-

concept of the preschool child. The second level of findings focuses on the role of the teacher and his/her management of obstacles in the implementation of the program. The text provides inspiration for a stronger integration of polytechnic education into preschool education.

Keywords: polytechnic education, kindergarten, environmental education, kindergarten teacher, psychological aspects, creative play

Úvod

Téma rozvoje rané pregramotnosti v různých oblastech je v poslední době poměrně otevřené a v předškolním vzdělávání reflektované. Příspěvek se zabývá tvořivou hrou v polytechnické výchově a jejími psychologickými aspekty, které mají vliv na rozvoj dítěte předškolního věku. Jelikož cílem instituce mateřské školy je dítě všestranně rozvíjet, měly by být i tyto aktivity nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Je proto důležité seznamovat děti s životním prostředím, jeho ochranou, je třeba je motivovat, podporovat ve zvědavosti, v experimentování a v touze objevovat. Úkolem učitelky či učitele v mateřské škole je zprostředkovat dětem toto poznání. Přibývá stále více škol alternativních, jejichž přístupy velmi akcentují polytechnickou výchovu a přírodovědnou pregramotnost. Tyto koncepty mají však své místo i v tradičních předškolních zařízeních. Hlavními myšlenkami, které spojují tyto směry s polytechnickou výchovou, jsou

především důraz na poznávání smyslu, experimentování, vyrábění z přírodního materiálu, podpora tvořivého myšlení a samostatného objevování. Poměrně nový koncept, který se postupně implementuje do předškolního vzdělávání, je i technická a informační gramotnost, robotika, digitální gramotnost. Tyto nové pregramotnosti reagují na celkový vývoj společnosti, nové výzvy a také mohou mít významný vliv na rozvoj osobnosti a kognice v předškolním věku.

V teoretických východiscích se věnujeme stručně charakteristice polytechnické výchovy a souvislostem s přírodovědnou gramotností a environmentální senzitivitou. V naší studii se snažíme identifikovat klíčové benefity polytechnické výchovy pro děti předškolního věku, i možné překážky pro širší implementaci jejích principů, které vnímají učitelky¹ v mateřských školách. Cílem je analýza konkrétního uceleného programu s názvem *Tvořivá hra*, který realizuje Muzeum v Říčanech v předškolních zaří-

¹ V celé studii uvádíme pouze výraz učitelky, nikoliv učitelé, jelikož ve vybraných mateřských školách empirického šetření vystupovaly pouze učitelky, ženy. Přestože v určitých mateřských školách se s touto problematikou jistě potýkají i učitelé, muži, ponechali jsme v tomto případě z důvodu přehlednosti a lepší orientace pouze zástupce ženského pohlaví.

zeních ve Středočeském kraji a v Praze. Sledujeme, v jakých oblastech dochází u předškolních dětí k rozvoji jejich osobnosti a kompetencí, v druhé rovině se pak snažíme identifikovat možné bariéry, které reflektují pedagogičtí pracovníci.

Teoretické vymezení

Hra a tvořivost

Hra je specifická činnost člověka, která je úzce spjata s vývojem osobnosti, má hluboký význam a umožňuje poznávat okolní svět i sebe sama. Hra provází člověka v každém věku a má mnoho podob (Suchánková, 2014). Bednářová, Šmardová (2015) vidí hru pro dítě již od raného věku jako nejpřirozenější a nejdůležitější činnost, díky které získává zkušenosti se světem, a díky které poznává i samo sebe. Do hry dítě promítá svou osobnost a dochází k jejímu rozvoji, poskytuje mu pocit smysluplnosti, seberealizace a hlavně radosti.

V tomto období je důležité dopřát dětem dostatek volné hry, díky které děti navazují kontakty se svými vrstevníky, samy se domlouvají na pravidlech konkrétní hry a spontánně se učí dovednostem, získávají nové informace a zkušenosti (Svobodová, 2010).

Mlejnek (2011) klade důraz na využití vnitřní motivace dětí, kdy si samy hrají a doporučuje postupně od volné hry přejít ke hře řízené. Upozorňuje na to, že při hře není důležitý výsledek, ale za významný je považován její vlastní prů-

běh. Hra je pro dítě podstatná, uplatňuje v ní fantazii, oddává se jí, je pro něj podstatnou činností, nabývá díky ní zkušeností, poznává okolní svět. V předškolním období je hra hlavní aktivitou dítěte.

„Tvořivostí při hře můžeme označit originální dětské řešení námětu a jeho obohacení o nové, neotřelé prvky. Opuštění vyšlapaných cest a pomnutí běžných postupů jsou nepochybně hlavní znaky této činnosti“ (Mlejnek, 2011, s. 12). Bean (1995) přesně nepopisuje, zda je lépe chápat tvořivost jako proces, nebo jako produkt, ale uvádí, že je obojím a u dětí předškolního věku bychom měli dávat důraz převážně na proces.

V rozvoji tvořivosti může vyvstat určitá bariéra, překážka, kterou je třeba překonat či zmírnit tím, že se zaměříme na jevy, které by mohly kladně přispět k rozvoji tvořivosti. Maňák (1998) definuje čtyři skupiny bariér tvořivosti, které omezují a brání v kvalitním rozvoji. Jedná se o bariéry vnímání, které jedinci brání v samostatnosti a tvořivosti, jelikož jedinec nevidí daný problém, není schopen správně vymezit problémovou oblast. Dalšími jsou bariéry kultury a prostředí. *„Zde se negativně uplatňují tabuizované jevy, tradice, do rozporu se staví rozum a intuice. Sem patří také rozdíly mezi „levorukým a pravorukým“ myšlením, jednáním podle sociálně-právních šablon apod.“* (Maňák, 1998, s. 108). Maňák (1998) dále zahrnuje emocionální bariéry, které se projevují zejména tak, že v tvořivosti a samostatnosti omezuje

jedince strach, obavy, napětí v daném prostředí. Strach se nemusí objevovat pouze u dětí, ale může postihnout i učitele, který se bojí riskovat a objevuje se u něj nechuť proniknout do situací, které vyžadují delší přemýšlení. Čtvrtou a poslední skupinou bariér, které Maňák (1998) uvádí, jsou intelektové a výrazové bariéry, u kterých je hlavním problémem nedostatek informací, jejich pravdivost nebo nedostačující dovednost vhodně vyjádřit myšlenky.

Úvod do polytechnické výchovy

Mojžíšek (1962 in Slowík, 2015) uvádí, že polytechnická výchova znamená učit dítě užívat jednoduché pracovní nástroje a přiblížit mu hlavní zásady všech výrobních pochodů. Honzíková (in Slowík, 2015) popisuje polytechnickou výchovu jako činnosti, které jsou realizovány prostřednictvím bezprostřední zvědavosti a potřeby objevovat. Měly by vycházet z přímého zážitku dítěte.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) nevyčleňuje polytechnické vzdělávání jako samostatnou vzdělávací oblast, ale i přesto ji u předškolních dětí považujeme za velmi důležitou. I přesto, že polytechnické vzdělávání není vyčleněno jako samostatná oblast, obsahuje RVP PV inspiraci k aktivitám, které se tohoto vzdělávání týkají, i cíle, ke kterým bychom měli směřovat (Nádvorníková, 2015).

Nádvorníková (2015) uvádí tři základ-

ní principy polytechnického vzdělávání, které jsou základem pro vytvoření poznatků a postojů v předškolním věku. Jedná se o princip prožitkového učení, který je založen na učení prostřednictvím vlastního prožitku. Pokud dítě situaci prožije intenzivně všemi smysly, získané informace se propojí s prožitkem a jsou trvalejší. Prožívání je individuální. Princip činnostního učení vychází z možnosti aktivní účasti dětí. Dítě se učí nejen řešením praktických situací, ale i situací intelektových. I u intelektových situací by však mělo docházet ke kombinování s praktickými činnostmi. Jako poslední uvádí Nádvorníková (2015) princip situačního učení, který je založen na využívání náhodně a přirozeně vzniklých situací. Dítě tak může nabývat nových praktických dovedností a získávat poznatky nebo ověřovat a využívat těch stávajících v reálných situacích.

Polytechnická výchova souvisí s přírodovědnou gramotností a též s environmentální výchovou. Rozdíl mezi uvedenými pojmy je poměrně málo zřejmý, v mnohém se shodují, ale v určitých aspektech jsou rozdílné. Polytechnická výchova je považována za výchovu, která seznamuje děti s nástroji, materiály, poukazuje na životní prostředí a je založena na přímých zážitcích dítěte a jeho aktivní účasti. Jedná se o výchovu, která v mateřských školách zprostředkovává dětem budování základů pro určitou technickou gramotnost. Přírodovědnou gramotností je myšlena schopnost člověka, který jedná ve shodě s přírodními principy. Tím,

že tuto gramotnost rozvíjíme již v předškolním období, dáváme dětem možnost k tomu, aby se mohly v dospělém věku samy aktivně vyjadřovat k problematice týkající se životního prostředí. Environmentální výchova přímo vede k vytvoření vztahu k životnímu prostředí, buduje citlivost k přírodě, neboli také environmentální senzitivitu, a zaměřuje se na vhodné chování člověka k životnímu prostředí. Mezi uvedenými pojmy jsou tedy nepatrné rozdíly, avšak všechny představují nezměrný přínos pro dítě předškolního věku a do výchovně-vzdělávacího procesu neodmyslitelně patří.

V zahraničních publikacích se zařazování prvků přírodovědné gramotnosti a polytechnické výchovy reflektuje frekventovaně. Názory odborníků se v různých pohledech poměrně liší. Eshach, Fried (2005) analyzovali sérii studií. Z charakteristiky jejich práce docházíme ke zjištění, že se zde objevuje stejný názor, který sdílíme ve své studii, a který odpovídá zavádění prvků přírodovědné gramotnosti již v předškolním věku. Tento postoj nacházíme také např. v práci Osborneho, Wittrocka (2003) či v práci Bruceho et al. (1997). Uvedení autoři ve svých studiích popisují důležitost přírodních věd pro děti v předškolním věku, jelikož jim umožňují porozumět dějům a objektům reálného světa, ve kterém děti přirozeně směřují k pozorování okolního prostředí a rozvíjejí charakteristické dovednosti, např. pokládání smysluplných dotazů.

Naopak odborníci, se kterými se

v konceptu práce, tedy v zavádění prvků přírodovědné gramotnosti již v předškolním věku, neshodujeme, jsou např. Driver, Bell (1986) či Galili, Gazan (2000). Tito autoři oponují fakty, že zavedení přírodovědné gramotnosti příliš brzy může utvářet miskoncepce (mylné představy), jejichž překonávání může být v pozdějším věku velmi obtížné. Dalším uvedeným argumentem je nerozvinuté abstraktní myšlení a složitost objasnění pozorovaného jevu vědecky správně a přitom srozumitelně.

Veškerým miskonceptům nelze děti uchránit, avšak zavedením přírodovědných principů do předškolního vzdělávání můžeme vzniku některých dokonce předejít (Doudlík et. al., 2005).

Metodologie

Cílem výzkumu bylo pozorovat děti v mateřských školách při realizaci programu *Tvořivá hra* a na základě polostrukturovaného interview s učitelkami popsat psychologické aspekty tvořivé hry v polytechnické výchově v mateřské škole. Dalším cílem bylo zjistit význam tvořivé hry v polytechnické výchově v mateřské škole, zjistit její využitelnost a také celkový přínos programu *Tvořivá hra*. Druhou linií výzkumného záměru bylo zjistit postoj učitelek MŠ k polytechnické výchově.

V souladu s cíli naší sondy byly stanoveny čtyři výzkumné otázky.

A. *Jak tvořivá hra působí na děti předškolního věku?*

- B. *Jaký je význam tvořivé hry v polytechnické výchově v mateřské škole?*
- C. *Jak často je tvořivá hra v polytechnické výchově využívána v předškolních zařízeních?*
- D. *Jaký je celkový přínos celého projektu Tvořivá hra?*

Pro účely výzkumu kvalitativního charakteru byly zvoleny výzkumné metody **polostrukturované interview** (dále též pouze interview) a **strukturované pozorování** (dále též pouze pozorování). Ukázky výzkumných metod uvádíme v Příloze 1 a v Příloze 2.

Zkoumaný vzorek

Za cílovou skupinu při interview byly zvoleny učitelky a ředitelky (dále jen učitelky) mateřských škol, které se zapojily do projektu Oborového mentoringu, konkrétně metodiky *Tvořivé hry*. Původně bylo osloveno sedm učitelek, ale z důvodu dlouhodobé nemoci jedné z nich se bohužel nepodařilo setkání s ní realizovat. Zkoumaný vzorek tvoří tedy šest respondentek. Při pozorování byly jako cílová skupina zvoleny děti ve třídách mateřských škol, ve kterých probíhala aplikace metodiky *Tvořivé hry*. Jednalo se o třídy mateřských škol, ve kterých se konala setkání s účastnicemi interview. Pozorování se uskutečnilo vždy v jedné konkrétní třídě v šesti mateřských školách. Setkání probíhala v průběhu roku 2019/2020 od října do ledna.

Při výběru mateřských škol byly pre-

ferovány mateřské školy v Praze a okolí. Hlavním důvodem je skutečnost, že dosah metodiky zatím nepřesáhl hranice Prahy a okolí. Učitelky v mateřských školách byly velmi ochotné a nápomocné. Konkrétněji se jedná o mateřské školy z Prahy 4, Prahy 5, Prahy 9, z Říčana a z Mnichovic.

Etické souvislosti výzkumu

Na začátku každého setkání s respondentkami interview došlo k poskytnutí ústního souhlasu pro sběr dat. Upozornění se týkalo nahrávky na mobilní telefon, ze které budou data přepsána do textového dokumentu. Dbali jsme na to, aby se respondentky cítily v rámci možnosti příjemně a mohly otevřeně hovořit. Respondentky souhlasily s drobnými úpravami textu, které zachovávají původní význam odpovědí. Po dokončení přepisu interview jsme z důvodu zachování etických aspektů výzkumu hlasové nahrávky vymazali.

Učitelky mateřských škol poskytly souhlas ke sběru dat při pozorování dětí. Při pozorování jsme zapisovali pouze informace týkající se výzkumu, získané fotografie dětí slouží především k ilustraci aktivity a materiálu. V prostředí mateřských škol jsme se chovali tak, aby nedošlo k narušení aktivity, k rozptylování dětí ani učitelek.

Polostrukturované interview

Pro účely empirické studie jsme využili

metodu polostrukturovaného interview, které Gavora (2010) charakterizuje jako takové, u kterého je stanovené základní obsahové schéma a několik základních otázek a další otázky vznikají až v průběhu interview.

Interview, které bylo provedeno s šesti učitelkami, se skládalo z 14 základních otázek, které korespondovaly s otázkami výzkumnými. Otázky byly sestaveny tak, aby očekávaný časový limit nepřesáhl 30 minut a zároveň tak, abychom získali odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Časový limit byl stanoven záměrně. Jednotlivé učitelky jsme navštěvovali v mateřských školách, kde nám věnovaly svůj volný čas. Shledal jsem tedy, že 30 minut bude nejvhodnější maximální časovou dotací rozhovoru.

Kontakty byly zprostředkované zaměstnankyní Muzea v Říčanech. První kontakt s dotazovanými proběhl přes emailovou poštu či telefonní hovory, kde došlo k hrubému nastínění situace a žádosti o interview. Samotné setkání se již uskutečňovalo v příslušných mateřských školách. Data byla nahrávána na mobilní telefon. Po přepsání do textového dokumentu s drobnými gramatickými úpravami byla tato data vymazána.

Strukturované pozorování

Jako cílová skupina při aplikaci druhé metody byly zvoleny děti ze stejných tříd mateřských škol, ve kterých probíhalo interview. Jednalo se o nezúčastněné pozorování dětí při tvořivé hře. Byl vytvo-

řen pozorovací arch, ve kterém jsme se zaměřili na 15 oblastí, které v souladu s tématem celého výzkumu považujeme za nejdůležitější, a které též vychází z teoretických konceptů prostudované literatury.

Celkově jsme se zaměřili na 15 oblastí, které považujeme v souladu s výzkumem za nejdůležitější. Konkrétně jsme pozorovali reakce dětí, jak se do činnosti zapojují, zda jsou děti, které tvoření odmítají a zda je rozdíl mezi zapojením chlapců a dívek. Dalšími oblastmi byly řeč a komunikace mezi dětmi i mezi dětmi a učitelkami. U pozornosti nás zajímalo, zda dokáže tvořivá hra v polytechnické výchově děti zaujmout natolik, že udrží pozornost a zájem delší dobu. Zařadili jsme i oblast týkající se zručnosti a jemné motoriky, jelikož zde by měl být vidět velký posun dětí. Z důvodu účasti volného pohybu jsme k této oblasti zařadili také hrubou motoriku. Jako samostatná oblast zde figuruje oblast myšlení, jelikož tvořivá hra má na rozvoj myšlení velký vliv. Důležitým aspektem při jakékoliv tvořivé hře je samostatnost dětí, na kterou je kladen velký důraz – pozorovali jsme, zda učitelky nechávají dětem dostatečnou volnost v tvoření, zda mají dostatek materiálů. Měla by však probíhat i spolupráce, a to hlavně mezi dětmi – v tomto tkví výhoda heterogenní třídy, kde starší mohou pomáhat mladším s činnostmi, které ještě samy nevládají. Podstatné při polytechnické výchově, zejména při práci s nástroji, je dodržování pravidel – jde hlavně o bezpečnost dětí i okolí,

ale i učení se jakési disciplíně, kterou budou potřebovat v budoucích letech při nástupu na základní školu. Pozorovali jsme, jak tvořivá hra rozvíjí fantazii, představivost, jaký je dětem dán prostor při tvoření. Rozvoj by měl probíhat i ve zrakovém a hmatovém vnímání, kdy mají děti možnost vše prozkoumat a ohmatat, seznamují se s materiály i nástroji. Učí se hrou. Dále jsme pozorovali, zda se u některých dětí neprojevuje stres, například z toho, že by nevěděly, co vytvořit, nemají tolik nápadů jako ostatní děti apod.

Data získaná z výzkumu byla podrobena kvalitativní obsahové analýze. Postupné kódování a práce s trsy kategorií ukázala na 8 klíčových kategorií (povědomí respondentek o konceptu polytechnické výchovy; největší překvapení z tvořivé hry; změny postojů, jednání, prostředí pro aktivity s dětmi; profity dětí z tvořivé hry v polytechnické výchově, dětské reakce a zapojení do činnosti; reakce rodičů; předpoklady dobrého učitele; řízené a nepřímo řízené činnosti; reflexe). Tyto klíčové kategorie postupně vedou k odpovědím na stanovené výzkumné otázky.

Spolupráce s Muzeem Říčany

V Muzeu Říčany probíhá od listopadu 2016 projekt *Oborový mentoring v příro-*

*dovědném a polytechnickém vzdělávání*². Součástí tohoto projektu je také metoda či program *Tvořivá hra*. Oborový mentoring je založen na dvouleté individuální mentorské podpoře učitelek a učitelů mateřských a základních škol při zavádění nových metod do výuky. Pedagogové se s dětmi učí využívat nové materiály, pomůcky a přístroje a dochází ke zvyšování jejich pedagogických kompetencí v oblasti plánování i hodnocení výuky. Probíhají společná setkání, kde dochází k praktickému učení, jak nově nabyté dovednosti předávat dál. V závěrečné fázi tohoto programu je naplánováno vydání publikace *Tvořivé hry*, která by měla být nápomocna učitelkám mateřských škol či rodičům předškolních dětí (Muzeum Říčany, 2018).

Cílem metodiky *Tvořivá hra* je umožnit dětem experimentovat, zkoušet a poznávat nové věci. Záměrem této metodiky dále je, aby se mateřské školy blíže seznámily s metodou tvořivé hry, vyzkoušely ji a případně ji každodenně zařadily jako jednu z aktivit tak, aby se stala součástí běžného režimu dne. Děti nedostávají konkrétní úkoly, ale s nejrůznějšími materiály si hrají svobodně a za pomoci nástrojů z nich tvoří. Děti využívají pracovních postupů, které se již dříve naučily. Pedagog má být dítěti oporou (Sidon, Skřivánková, 2020).

² Tato studie vznikla za finanční podpory Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání, v rámci řešení projektu: Oborový mentoring v přírodovědném a polytechnickém vzdělávání, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_010/0000531.

Fáze programu *Tvořivá hra*

Říčanské muzeum dělí projekt na čtyři fáze, kterými jsou materiály, nástroje, postupy a téma. Tyto fáze probíhají postupně, s dostatečným časovým rozestupem, aby mohlo dojít k uložení do dětské paměti. První fází jsou materiály, kdy se děti seznamují s různými druhy materiálů, jako jsou např. klacky, látky, drátky, provázky, vlna, knoflíky, korálky. Dostanou možnost, aby si materiály mohly vzít do ruky, osahat je, zjistit, jaké mají vlastnosti. Závěrem této fáze je společná reflexe, kdy se nehodnotí to, kdo má jaký výrobek, ale děti říkají své postřehy a zkušenosti - mohou ukázat to, čím se zabývaly, co zkoumaly, ale samozřejmě i to, co vyrobily. Je třeba děti upozornit na to, že důležitý není výsledek, ale proces výroby.

Ve druhé fázi děti seznamujeme s nástroji, které jim opět rozšíří možnosti tvorby. Děti vedeme k tomu, že nástroj je pomocník. Abychom ho mohli využít, musíme se naučit s ním pracovat. Dětem říkáme pravdu o tom, že pracují i s ostrými nástroji, jako je pilka nebo nůž, a proto je třeba dávat pozor. Samozřejmě v nich zbytečně nezbuzujeme strach z toho, že se zraní. Při ukázce práce s nástrojem musí i paní učitelka dodržovat bezpečnost a domluvená pravidla. Pojmenovává své postupy a jednotlivé kroky, děti mohou přidat nápady nebo návyky. V této fázi se většinou v mateřských školách začínají objevovat dílenské stolečky, kde jsou nástroje stále k dispozici.

Třetí fáze, postupy, se zabývá tím, abychom dětem ukázali některé postupy, díky kterým budou zvládat i složitější výrobky. Neznamená to samozřejmě, že dětem zasahujeme do práce, ale je dobré jim rozšířit další možnosti tvorby.

Ve třech předchozích fázích jsme dětem nechávali volnost ve výběru toho, co vyrobí. Pokud uchopíme činnosti z druhé strany, dostáváme se do čtvrté fáze, kterou nazýváme téma. Navrhujeme konkrétní téma, na které mají děti možnost cokoliv vytvořit. Zde nerozvíjíme tvořivost v oblasti představ a konceptů, ale tvořivost konstrukční a logickou. Tím, že dětem zadáme téma, je vyzýváme k tomu, aby využily své dovednosti, vzpomněly si, co se všechno naučily a co mohou pro zvolený výrobek využít - jaký materiál, jaké nástroje, jaké postupy (Sidon, Skřivánková, 2020).

Výsledky a diskuse

Výsledky studie poukazují na fakt, že tvořivá hra v polytechnické výchově působí na děti předškolního věku velmi pozitivním způsobem. Děti si z ní odnáší nové poznatky, dovednosti a rozvíjí své schopnosti. Díky polytechnické výchově děti předškolního věku nabývají manuální zručnosti, která je důležitá i pro další rozvoj jemné motoriky, resp. grafomotoriky.

Při tvořivé hře v polytechnické výchově jsme u dětí pozorovali velké nadšení a chuť tvořit. Paní učitelky měly vždy připravenou motivaci k jednotlivým

činností, které byly většinou propojené do celého týdne až měsíce. Stres ani negativní emoce se během pozorování neobjevily u žádného dítěte. Naopak byly děti aktivní, navzájem si pomáhaly a měly zajímavé nápady.

Z interview s učitelkami, jejich chování a vystupování jsme zjistili, že tvořivá hra v polytechnické výchově je jim velmi blízká, mají k ní kladný vztah a o této problematice mluví otevřeně.

Učitelky, které projdou tímto programem, mohou tuto myšlenku šířit dál a jsou schopné pomoci nejen dalším učitelkám, ale i rodičům dětí, které mohou tvořivou hru v polytechnické výchově využívat společně s dětmi.

Nyní se budeme věnovat odpovědím na konkrétní výzkumné otázky, jejichž odpovědi plynou z výzkumné metody polostrukturovaného interview a z pozorování empirického šetření. Pokládáme otázky a struktura pozorovacího archu se nachází v Příloze 1 a Příloze 2.

A. Jak tvořivá hra v polytechnické výchově působí na děti předškolního věku?

Z dat získaných v empirické studii vyplývá, že tvořivá hra působí na děti předškolního věku velmi pozitivně. Při pozorování jsme u dětí neshledali nepříjemné pocity, stres ani nervozitu. Děti se aktivně zapojují, na první pohled je viditelné, že se tvoření účastní rády. Pokud dojde před aktivitou k vhodné motivaci, děti se ochotně zapojí a dochází tak prostřednictvím tvořivé hry k naplnění stanoveného

cíle. Děti reagují velmi dobře, jsou často zvědavé a většinou rády zkusí nové věci, které, když se v jejich vědomí osvědčí, aplikují i nadále. Zpravidla nedochází k rozdělování chlapeckých a dívčích činností a děti se zapojují rovnocenně, dle svého individuálního zájmu. I když je zpočátku obtížné nastavit nové postupy a metody, postupně si děti zvykají a jsou si jistější. Děti se učí přirozenou cestou. Důležité je dodržování pravidel, které si děti poměrně brzy osvojí.

B. Jaký je význam tvořivé hry v polytechnické výchově v mateřské škole?

Vidíme nezměrný význam tvořivé hry v polytechnické výchově v mateřské škole. Z informací získaných z výzkumu i z dat, která se opírají o teoretické vymezení, plyne, že děti předškolního věku získávají velké množství zkušeností, dovedností a rozvíjí se jejich schopnosti. Dochází k rozvoji představivosti, fantazie, získání základů technické gramotnosti a zručnosti. Děti připravuje do budoucna, získané dovednosti jistě využijí nadále. Zvyšuje se také dětské sebevědomí, jelikož každý může vytvořit pomocí svých schopností a dovedností předmět či hračku, na kterou může být pyšný. Dáváme také dětem možnost, aby projevíly svůj zájem, dochází tak bližšímu poznání dítěte, bližší komunikaci mezi ním a učitelkou i komunikaci mezi dětmi samotnými. Rozvíjí se v oblasti řeči, v průběhu reflexe zdokonalují především své vyjadřovací schopnosti.

Kromě nabývání samostatnosti dochází též k rozvoji prosociálního chování, kdy se děti učí si navzájem pomáhat. Dochází k velkému rozvoji myšlení, vymýšlení nových postupů a k přemýšlení nad využitelností přístupných zdrojů. Časté je také poučení z vlastních chyb. Přestože v tvořivé hře je dětem poskytnuto více svobody, jsou i zde pravidla, která se děti učí dodržovat. Učitelky vedou k disciplíně v dodržování stanovených pravidel a v dodržování bezpečnosti. Je třeba dbát na bezpečnost svou i druhých osob. Vliv se projevuje také v oblasti jemné i hrubé motoriky. Zjevné je to u práce s nástroji, které vyžadují jistou pečlivost nebo u práce s velkými materiály, které naopak vyžadují spolupráci celého těla. Z důvodu vymýšlení nových způsobů, postupů, nápadů na tvoření, zapamatování pravidel při práci s nástroji či zapamatování jistých naučených postupů dochází k zásadnímu rozvoji myšlení dítěte. Rozvoj smyslového vnímání je možné pozorovat například přímo v první fázi tvořivé hry, a to v rozvoji hmatového i zrakového vnímání, kdy se děti seznamují s materiály. K dalšímu rozvoji dochází při pobytu venku, v lese, kdy dochází jednak k rozvoji smyslů, ale také k získávání nových informací a zkušeností z tohoto prostředí prostřednictvím učení prožitkem. Přínosem je také rozvoj environmentální výchovy, při které dochází ke zvyšování environmentální senzitivity a též k rozvoji přírodovědné gramotnosti. Probíhá zde vytváření vztahu k ochraně životního prostředí.

Polytechnickou výchovu akcentují i rodiče. Významnou roli zde hraje i skutečnost, že se polytechnická výchova promítá i do života dítěte mimo mateřskou školu. Rodiče kladně hodnotí tyto činnosti v mateřské škole, jelikož dochází k jejich častějšímu vyhledávání i doma. Rodiče jsou většinou spokojeni a oceňují zlepšování zručnosti dětí, větší využívání nástrojů v kuchyni, kdy vyžadují podílet se na vaření, nástrojů na zahrádce či v kutilských dílnách, kdy se rovněž chtějí zapojit. Jelikož není polytechnická výchova zatím příliš obvyklá, dochází také k tomu, že někteří rodiče si cíleně vybírají třídu v mateřské škole, ve které tato výchova probíhá.

C. Jak často je tvořivá hra v polytechnické výchově využívána v předškolních zařízeních?

V navštívených předškolních zařízeních, které byly zapojeny do empirické studie, je nyní tvořivá hra v polytechnické výchově součástí denního programu. Děti si na polytechnické činnosti zvykají, využívají je více, jsou si v nich jistější. Většina mateřských škol nemá přesně daný časový úsek, kdy dochází k těmto aktivitám. Spíše se snaží, aby se tvořivá hra v polytechnické výchově objevovala častěji, avšak nelze ji uplatňovat na úkor ostatních činností. Je přínosné, pokud jsou veškeré činnosti v mateřských školách uspořádány vyváženě. Nepochází zatím k integraci s ostatními činnostmi. K tvořivé hře v polytechnické výchově dochází nejčastěji ráno, při individuál-

ních činnostech nebo venku na zahradě či v lese, pokud je přívětivě počasí.

Důležité také je, aby byla činnost po dokončení zhodnocena, zakončena reflexí. To některé mateřské školy příliš nedodržují a reflexi nepřisuzují velký význam. V obsahu většiny odpovědí byla shoda ve skutečnosti, že reflexe se odvíjí od mnoha faktorů, např. počtu a věku dětí, složitosti a typu výrobku. Často jsou činnosti prováděny individuálně, proto se společná reflexe vynechává a dochází ke komunikaci mezi konkrétním dítětem a učitelkou. Pokud ke společné reflexi dojde, probíhá většinou formou kruhu, ve kterém mají děti prostor hovořit, či formou společné výstavy výrobků.

D. Jaký je celkový přínos celého programu *Tvořivá hra*?

Celkový přínos programu je přiblížení polytechnické výchovy mateřským školám prostřednictvím lektorů, kteří se s učitelkami průběžně schází, pozorují jejich práci a poskytují jim cenné rady a doporučení. Učitelky, které ukončí kurz, mohou dále lektorovat své kolegyně. Tato myšlenka se postupně šíří mezi učitelkami a prostřednictvím vznikající metodiky nabývá celý projekt stále většího významu.

Tvořivá hra nerozvíjí myšlení pouze u dětí, ale i samy respondentky interview přiznaly, že ony samy se učí přemýšlet odlišným způsobem než dříve. Se změnou myšlení nastává i změna pohledu na předpoklady dobrého učitele, kdy se více prosazuje větší volnost a svoboda. Je

zde patrná snaha o to, aby nedocházelo k předávání hotových informací, ale spíše k povzbuzování dětí k samostatnému rozhodování, objevování, experimentování, k podpoře ochrany životního prostředí a využívání znovupoužitelných zdrojů. Mateřské školy se nyní snaží třídy stále více rozšiřovat o nové nástroje. Učitelky, některé s pomocí rodičů, doplňují materiály. Dochází k neustálému vylepšování a obohacování.

Závěr

Příspěvek dokládá profity polytechnické výchovy pro komplexní rozvoj dítěte v předškolním věku. Hlavním cílem celého výzkumu bylo přiblížit tvořivou hru v polytechnické výchově v mateřských školách. Sledovali jsme psychologické aspekty tvořivé hry v polytechnické výchově v mateřské škole, zjišťovali její význam a využitelnost a také postoje učitelé MŠ k implementaci prvků přírodovědné pregramotnosti a polytechnické výchovy do předškolního vzdělávání.

Prostřednictvím obsahové analýzy získaných údajů výzkumnými metodami jsme data prezentovali v klíčových kategoriích. Výsledky šetření ukazují, že tyto činnosti mají pro děti velký význam a je velmi přínosné, pokud jsou s nimi seznámeny již v předškolním období. Dochází u nich k rozvíjení mnoha aspektů jejich osobnosti, od zručnosti, tvořivosti, environmentální senzitivitě, i po otázky sebepojetí, spolupráce a vytváření pocitu skupinové sounáležitosti.

Přílohy

Příloha 1. Otázky k polostrukturovanému interview

1. Zнала jste polytechnickou výchovu již dříve?
2. Co Vás překvapilo na výuce? Vaše „AHA“?
3. Co se u Vás změnilo od té doby, co jste se zapojila do programu (v MŠ i u Vás konkrétně)?
4. Co vnímáte nejtěžší na tvořivé hře v polytechnické výchově a co naopak nejjednodušší?
5. Jak zapojujete polytechnickou výchovu v průběhu dne?
6. Jak s dětmi provádíte reflexi?
7. Co podle Vás tvořivá hra v polytechnické výchově dětem dává? Jaké z ní mají profity?
8. Co jste vyzorovala u dětí při tvořivé hře? Jak reagují?
9. Zapojují se více chlapci nebo dívky?
10. Jak reagují rodiče? Nebojí se, že si děti ublíží?
11. Co máte v plánu do budoucna ještě zlepšit?
12. Jaké předpoklady by podle Vás měl mít dobrý učitel?
13. Jaké jsou plusy a mínusy činnosti řízené a činnosti nepřímo řízené?
14. Jak vnímáte celkovou koncepci tohoto programu *Tvořivá hra*?

Příloha 2. Ukázka pozorovacího archu

POŘADÍ	POZOROVACÍ ARCH	DĚTI V MŠ
1.	REAKCE DĚTÍ	<ul style="list-style-type: none"> - u dětí pozorují nadšení, chuť do činnosti - kreativní, akční, zapálené do tvoření - je vidět, že je to baví - uvolněná atmosféra - při dotazování vzešly od dětí pozitivní ohlasy na činnosti (např. „<i>Tvořit mě baví.</i>“ „<i>Podívej se, tohle jsem vytvořila sama.</i>“ „<i>Líbí se ti můj nápad, který jsem vymyslel.</i>“ <i>Těším se, až půjdeme zase ven, budeme zase určitě řezat pilkou.</i>“)
2.	ZAPOJENÍ DĚTÍ	<ul style="list-style-type: none"> - zapojení chlapců i dívek rovnoměrně - vaření chlapců, dívky řezou pilou - u dětí je očividné, že se chtějí zapojit - žádné dítě nebylo stranou, kromě jedné holčičky, která se při polytechnické výchově venku držela pouze učitelky - nejmenší si většinou pouze hraji s materiály, seznamují se - dvě skupiny - v jedné převážně chlapci, v druhé převážně dívky - bylo to pozorovatelné na konečných výrobcích, nasazení ale v obou skupinách - zapojen i chlapec s asistentkou - tvořil ale téměř sám

PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY TVOŘIVÉ HRY V POLYTECHNICKÉ VÝCHOVĚ V MŠ

3.	ŘEČ, KOMUNIKACE	<ul style="list-style-type: none">- děti mezi sebou komunikují, ukazují si své výrobky- děti popisují, co vyrobily- rozvoj řeči, slovní zásoby, tvoření vět se odráží se i v závěrečné reflexi- probíhá rozvoj řeči - učí se popisovat výrobek, jak se dětem pracovalo - mluví v delších větách- rozvoj vyjadřovacích schopností- komunikují i s učitelkou, pokud chtějí s něčím poradit - převážně si však radí děti mezi sebou
4.	POZORNOST	<ul style="list-style-type: none">- u fáze MATERIÁLY i NÁSTROJE pozornost udrží - jsou zvědavé- u fáze TÉMA: vhodná motivace - většinou spojení s nějakým příběhem- téměř všechny děti tvoří celou dobu - vydržely necelou hodinu a stále u nich bylo vidět nadšení- malé děti většinou moc nevyrabí, spíše poznávají a využívají materiály ke hře - to je pro ně důležité- dochází k rozvoji pozornosti - soustředění - učí se být opatrní a ohleduplní k sobě i k ostatním dětem
5.	MYŠLENÍ	<ul style="list-style-type: none">- dle mého názoru má tvořivá hra v polytechnické výchově velký vliv na myšlení- vymýšlí různé nové postupy- některé mají hodně nápadů - snaží se vymyslet, jak to zrealizovat- „<i>Jak to mám připevnit?</i>“- „<i>Přítě tu udělám jinak.</i>“- Je znatelné, že některé děti nejdříve opravdu přemýšlí o tvorbě, postupu a až poté jdou tvořit
6.	ZRUČNOST, JEMNÁ MOTORIKA, HRUBÁ MOTORIKA	<ul style="list-style-type: none">- dochází k velkému rozvoji jemné motoriky- děti, které jdou tvořit i samy ráno či odpoledne, jsou poté zručnější - je to znatelné- řežou pilou, zatloukají hřebíky- váží uzly- navlékají korálky- lepí látku na dřevo- oškrabávají větvičky škrabkami- ohmatají si hlínu venku- sběr listů, práce na zahrádce- rozvoj hrubé motoriky spíše venku, na zahradě, v lese- pohyb venku - v lese - mají zde velký prostor ke zkoumání, pozorování- volný pohyb ve třídě - děti si mohly tvořit, kde chtějí- hra s vytvořenou hračkou, cvičení s ní - rozvoj hrubé motoriky
7.	DODRŽOVÁNÍ PRAVIDEL	<ul style="list-style-type: none">- opakování vždy před aktivitou- plachta s červenými a zelenými obrysy nástrojů, na které položí nástroje - děti musí dodržovat, že červené obrysy znamenají tvořit s učitelkou a zelené si mohou brát libovolně- disciplína - vždy vrátit na správné místo - podle paní učitelky je vrací spíše chlapci- neběhat s nástroji- mít v ruce pouze jeden nástroj- každý nástroj má svá pravidla- děti většinou dodržují - občas zapomenou - to však je způsobeno pravděpodobně tím, že jsou děti zakoukané do činnosti a spíše zapomenou - ne že by chtěly pravidlo porušit

8.	SAMOSTAT- NOST	<ul style="list-style-type: none"> - učitelka povzbuzuje k samostatnosti - učitelka pomohla dítěti udělat uzel - učitelka poslala dítě ke kamarádovi, u kterého věděla, že zvládne dotyčnému pomoci - děti se učí být samostatné - „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ - bezpečnost přenášena na děti - některé děti samostatné a stačí jim pochvala, jiné potřebují trochu poradit - nejdříve zkusí přemýšlet samy, až pak jdou za kamarádem či učitelkou
9.	SPOLUPRÁCE	<ul style="list-style-type: none"> - děti spolupracují většinou ve skupinách - pozorují zde i individuální práci některých dětí - pomáhají si navzájem, rády si předměty ukazují - některé nástroje je potřeba užít ve dvou - např. provázek a nůžky - poprosit kamaráda - rozvoj sociálních vazeb - učitelka pomáhá při řezání pilkou - učitelka poradí, pomůže, ale nedělá za dítě
10.	FANTAZIE A PŘEDSTAVI- VOST	<ul style="list-style-type: none"> - dostatek prostoru pro rozvoj fantazie - děti byly kreativní, měly překvapivé nápady (bazén pro krtka, sauna pro krtku, zahrádka, náramek) - program v lese - velký přínos - cílem dokázat, aby se děti nebály lesa, přírody, materiálů - měly zde velikou svobodu v pohybu, ve výběru materiálů - svoboda
11.	ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ	<ul style="list-style-type: none"> - rozvoj - obrysy na látce s předměty - přírodní prostředí, materiály - pozorování ostatních dětí, bezpečnost
12.	HMATOVÉ VNÍMÁNÍ	<ul style="list-style-type: none"> - prostor pro hmatové příležitosti - setkávají se s různými předměty - různé materiály - ve fázi MATERIÁLY jde zejména o hmatové vnímání - prohrabují hlínu, písek, vodu
13.	STRES PŘI TVOŘENÍ	<ul style="list-style-type: none"> - nepozorují ani v jedné MŠ - některé děti nemají pouze tolik nápadů, ale nezapomínala jsem u nich náznak stresu - některé vyráběly to, co kamarád, který seděl vedle něho nebo vyráběly něco společně - některé se chvíli zamýšlely, ale pak začaly realizovat vlastní myšlenku - bez stresu
14.	DALŠÍ PŘÍNOSY	<ul style="list-style-type: none"> - dozvídají se nové informace - ochrana životního prostředí - citlivost k přírodě - jízda MHD do lesa - celkový technický základ do budoucnosti

15.

CO TVOŘILY?

- 4. FÁZE - TÉMA: Vyrobit něco pro jezečka.
- např. deštník, vlajka, náramek, bazén, domeček, zahrádka, loď
- 4. FÁZE - TÉMA: Hračka pro skřítku.
- např. autíčko (často), náramek, loď, panenka, plyšák, peřinka, tablet
- 2. FÁZE - NÁSTROJE
- např. náramky, oškrábané klacíky, ježibaba, autíčka
- 1. FÁZE - MATERIÁLY
- např. rybářský prut, vlajka, strom, medvěd, panák, lízátko, zmrzlina
- 1. FÁZE - MATERIÁLY
- např. peřinka, polštářek, tužka, hračka, autíčko, bombon
- 3. FÁZE - POSTUPY
- např. klubko, panáček, náramek, housenka, traktor, panenka s korunkou

(Žáková, 2020)

Literatura

- Bean, R. (1995). Jak rozvíjet tvořivost dítěte. Praha: Portál.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let* (2. vydání). Brno: Edika.
- Bruce, B. C., Bruce, S. P., Conrad, R. L., & Huang, H. J. (1997). University Science Students as Curriculum Okanners, Teachers, and Role Models in Elementary School Classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(1), 69–88.
- Doudlík, P., Škoda, J., & Hajerová-Müllerová, L. (2005). *Shrnutí hlavních výsledků studie dětských pojetí*. In Doudlík, P. (Ed.). *Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů. Acta Universitatis Purkynianae 107*. Studia paedagogica. Ústí nad Labem: UJEP.
- Driver, R., & Bell, B. (1986). Student's thinking about the and the learning of science. *School Science Review*, 67, 443–456.
- Eshach, H., & Fried, M. N. (2005). Should science be taught in early childhood? *Journal of Science Education and Technology*, 14, 315–336.
- Galili, I., & Hazan, A. (2000). Learners' knowledge in optics: Interpretation, structure and analysis. *International Journal of Science Education*, 22, 57–88.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Maňák, J. (1998). *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mlejnek, J. (2011). *Dětská tvořivá hra* (3. vydání). Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu (NIPOS), útvar ARTAMA.
- Muzeum Říčany, 2018. Dostupné z: <http://www.ricany.cz/org/muzeum/o-muzeu/projekty>
- MŠMT, 2017 - *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (2018). Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

- Nádvořníková, H. (2015). *Polytechnické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Osborne, R., & Wittrock, M. (2003). Learning Science: A Generative Process. *Science Education*, 77, 393–406.
- Sidon, C., & Skřivánková, P. (2020). *Tvořivá hra v mateřské škole*. Říčany: Muzeum Říčany.
- Slowík, J. (Ed.). (2015). *Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Suchánková, E. (2014). Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál.
- Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.
- Žáková, B. (2020). *Psychologické aspekty tvořivé hry v polytechnické výchově v MŠ*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova.

Bc. Barbora Žáková

Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky
Univerzita Karlova
bary.zakova@seznam.cz

PhDr. Pavla Presslerová, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky
Univerzita Karlova
pavla.presslerova@pedf.cuni.cz

Mgr. Carolina Sidon

Muzeum Říčany
Rýdlova 271/14, 251 01, Říčany
carolina.sidon@muzeum.ricany.cz

Vliv vzoru písma na kvalitu tichého čtení ve 2. a 3. ročníku základní školy

Influence of a Font Type on the Quality of Silent Reading by 2nd and 3rd Grade Primary School Pupils

Olga Kučerová, Barbora Jindrová

Abstrakt: V následujícím článku prezentujeme výsledky výzkumu, který byl věnován zjištění možného vlivu vzoru písma na kvalitu tichého čtení u žáků ve druhém a třetím ročníku základní školy. Naším cílem bylo zjištění, zda vzor písma, kterým se dítě učí psát, ovlivňuje jeho čtenářský vývoj. Výzkumný soubor byl sestaven z celkem 271 žáků (2. ročník/vázané písmo, n=77; 2. ročník/*Comenia Script*, n=59; 3. ročník/vázané písmo, n=75; 3. ročník/*Comenia Script*, n=60). Pomocí kvantitativní metodologie popisujeme data získaná z diagnostického testu psaní (Volín & Caravolas, 2005) a zkoušky tichého čtení (Kucharská et al., 2016). Na základě výsledků jsme nepotvrdili statisticky významné rozdíly ve výsledku testu tichého mezi žáky píšícími vzorem *Comenia Script* a tradičním vázaným písmem.

Klíčová slova: psaní, tiché čtení, vázané písmo, *Comenia Script*

Abstract: This article presents the results of research which was concerned with the potential influence of a font type on the quality of silent reading by 2nd and 3rd grade primary school pupils. Our research findings aimed to discover whether a font type that a pupil uses for learning writing skills has influence on his/her writing development. The research sample comprised 271 pupils (2nd grade/cursive writing, n=77; 2nd grade/*Comenia Script*, n=59; 3rd grade/cursive writing, n=75; 3rd grade/*Comenia Script*, n=60). Using quantitative methodology, we describe data obtained from a diagnostic writing test (Volín & Caravolas, 2005) and an examination of silent reading (Kucharská et al., 2016). The research results did not affirm a statistically significant difference in the silent reading test performance between pupils using *Comenia Script* and pupils using the traditional cursive writing.

Key words: writing, silent reading, cursive writing, *Comenia Script*

Úvod

Doba, kdy se problematika použití vázaného/nevázaného písma objevovala ve většině veřejných sdělovacích prostředcích je pryč. Nevázaná podoba písemného vzoru si v současném vzdělávacím systému našla své místo i příznivce. Silné hlasy odpůrců ztratily na síle, možná také proto, že nedošlo k předpovídanému masovému rozšíření.

Pedagogové na 1. stupni základní školy se v průběhu studia seznamují s didaktikou prvopočátečního psaní v obou podobách písemného vzoru. V případě zájmu ředitelů (a poté vlastně také rodičů) jsou schopni vyučovat obě varianty. V současnosti jsou právě rodiče těmi, kdo mají poslední slovo ve výběru písma pro své dítě. V případě, že „jejich“ spádová škola nabízí obě varianty, tak si mohou vybrat. Tuto volbu nemohou učinit bez tzv. informovaného rozhodnutí. Domníváme se, že nejsnadnější cestou je získání informací právě ze školy od budoucích pedagogů. Proto považujeme za podstatné rozšiřovat výzkum v oblasti psychodidaktiky, neboť výukové metody mohou ovlivnit průběh osvojování základních školních dovedností – čtení a psaní. Psaní a čtení jsou základní školní dovednosti, jejichž kvalita může predikovat akademický úspěch žáka, proto považujeme za podstatné obě tyto dovednosti zkoumat.

Prvopočáteční čtení a psaní jsou dovednosti, které jsou velmi úzce propojené. Je žádoucí, abychom se o tomto propojení dozvěděli co nejvíce, neboť zís-

kané poznatky mohou přispět ke zkvalitnění práce elementaristů, didaktiků, ale také odborníků v školských poradenských zařízeních, kteří se zabývají diagnostikou prvopočátečních gramotnostních dovedností.

Předkládaný článek se zabývá otázkou možného vlivu vzoru písma na kvalitu tichého čtení u žáků ve druhém a třetím ročníku základní školy. Cílem článku bylo prokázání, zda vzor písma, kterým se dítě učí psát, ovlivňuje jeho čtenářský vývoj.

Teoretická východiska

V běžné komunikaci člověk uplatňuje komplex komunikačních činností. Rozlišujeme čtyři základní komunikační činnosti – naslouchání, mluvení, čtení a psaní. Pro naši studii jsou klíčovými aktivitami čtení i psaní. Dovednosti, které využívají grafickou podobu slov (na rozdíl od činností naslouchání a mluvení, které pracují se zvukovou podobou slov). Čtení je receptivní činností, jedinec skrze čtení přijímá informaci a psaní je naopak produktivní činností. Během procesu psaní vzniká určitý produkt, text (Hájková, 2008).

Paralely a podobnosti mezi čtením a psaním (i mezi ostatními komunikačními činnostmi) se vyskytují ve čtyřech rovinách jazyka – ve foneticko-fonologické rovině, morfológicko-syntaktické rovině, lexikálně-sémantické a pragmatické rovině (Harste, 2012). Burke (In Harste, 2012) označuje tyto paralely za

„lingvistický soubor dat“¹. Popisuje, že jakákoli aktivita v některé z výše uvedených komunikačních činností nám dává zkušenost, kterou následně uplatníme i v jiné komunikační činnosti daného jazyka. Burke tedy poukazuje nejen na vzájemnou podobnost čtení a psaní, předpokládá navíc, že zkušenosti z jedné komunikační činnosti, třeba ze čtení, využije jedinec i v jiných komunikačních činnostech, třeba právě při psaní. Jedinec, který dobře čte, by tak měl být schopen své zkušenosti převést i do ostatních komunikačních činností a mělo by se mu dařit i třeba při činnosti psaní.

Psychologie definuje čtení jako zvláštní případ zrakového vnímání, v němž čtenář musí diferencovat a identifikovat jednotlivé grafémy písmen či čísel. Následně si musí z paměti vybavit příslušný foném písmene či čísla a spojit je do slova či věty. Poté je potřebná určitá verbální, sémantická paměť, aby žák porozuměl tomu, co právě přečetl. Právě kvalita paměti pro význam slov i příslušné fonémy se významně podílí na lepším a rychlejším čtenářském výkonu. Proces psaní vyžaduje zapojení podobných procesů. Žák musí slovo analyzovat na jednotlivé fonémy a poté si vybavit jejich grafickou podobu. Svou představu musí zkoordinovat s motorikou ruky, a nakonec porovnat představu a výsledek.

K tomu, aby se jedinci naučili číst a psát, je nutné osvojení si systému spo-

jení mezi zvukovými jednotkami mluvené řeči (fonémy) a písmeny (grafémy) – tzv. alfabetského principu. Zvládnutí alfabetského principu patří k základním gramotnostním dovednostem, které jedincům umožňují dekodování a kódování slov (Seidlová Málková, 2015).

Čtení a psaní jsou však složité procesy, do nichž vstupují i jiné požadavky dalších jazykových kompetencí, jako slovní zásoba, porozumění gramatické a pragmatice.

Fitzgerald a Shanahan (2000) ve své studii shrnují dosavadní zjištěné znalosti a procesy, které využívají čtenáři i písaři.

Na obrázku 1 vidíme, že první kategorií jsou meta- znalosti, do kterých je zahrnuta pragmatická složka jazyka, či některé motivační faktory. Spadá sem třeba znalost funkce a účelu čtení a psaní nebo sledování vlastních myšlenek při hledání významů a identifikaci slov. Druhou je doména o podstatě a obsahu, zahrnuje sémantiku a význam slov, čtenářovi předchozí znalosti, tedy třeba význam slov uložený v paměti. Třetí kategorii nazývají „znalosti o základních attributech textu“ do níž řadí další tři podkategorie: identifikace a generalizace písmen a slov (rozpoznání tvaru písmen, vybavení si příslušných zvuků/fonémů písmen), dále morfologie a syntax (gramatická pravidla jazyka) a textový formát (syntax větších částí textu – struktura textu, funkce

¹ V originále: „linguistic data pool,” = experiences in any expression of language become a resource to be used when engaging in another expression of language“ (Burke In Harste, 2012, s. 1).

Obrázek 1. Categories of Knowledge That Readers and Writers Use (Fitzgerald & Shanahan, 2000, s. 41)

Categories of Knowledge That Readers and Writers Use	
• Metaknowledge (<i>Pragmatics</i>)	Knowing about functions and purposes of reading and writing Knowing that readers and writers interact Monitoring one's own meaning making (metacomprehension) and word identification or production strategies Monitoring one's own knowledge
• Domain knowledge about substance and content (prior knowledge, content knowledge gained while reading and writing)	<i>Semantics</i> Vocabulary meaning Meaning created through context of connected text
• Knowledge about universal text attributes	<i>Graphophonics</i> —Letter and word identification and generation Phonological awareness Grapheme awareness (letter shapes, knowledge of typographical representations such as punctuation and capitalization) Morphology (word structure and orthographic patterns)
	<i>Syntax</i> Syntax of sentences Punctuation Text format Syntax of larger chunks of text (e.g., story grammars and expository text structures) Text organization (e.g., sequence of text, graphics)
• Procedural knowledge and skill to negotiate reading and writing	Knowing how to access, use, and generate knowledge in any of the previous areas Instantiating smooth integration of various processes

Note. Items in bold represent basic types of knowledge. Items in italics represent the most common divisions of oral language research and theory.

odstavců a dalšího grafického členění). Konečně poslední, čtvrtou kategorií shodných znalostí a procesů čtení a psaní jsou procedurální znalosti a dovednosti pro čtení a psaní. Jedná se o znalosti toho, jak použít či generovat znalosti v některé z výše uvedených kategorií (předvídaní, predikce, dotazování, hledání analogií.) (Fitzgerald & Shanahan, 2000).

Východiska výzkumu

Významným východiskem našeho výzkumu bylo zavedení možnosti vyučovat psaní i nevázaným vzorem písma. Ačkoli od

této změny uplynulo už několik let, stále zde panují rozporuplné ohlasy pedagogů, poradenských pracovníků i laické veřejnosti. Přestože jsme si vědomi, že je v České republice k výuce nevázaným vzorem písma využíváno více vzorů, zájem našeho výzkumu se omezuje pouze na vzor *Comenia Script*.

V souvislosti s tématem našeho výzkumu bylo velkou inspirací několik výroků, které Radka Wildová uvedla v Závěrečné zprávě o výsledcích pokusného ověřování písma *Comenia Script* (Wildová, 2012). Uvádí, že autorka písma Radana Lancová předpokládá, že „*písmo Comenia Script by*

mohlo zjednodušit systém čtení a psaní, žáci by se nemuseli učit písmena čtyři (velké psací, malé psací, velké tištěné a malé tištěné), ale jen dvě. Pro genetickou metodu čtení a psaní by písmo Comenia Script mohlo znamenat zrychlení výuky – jako počáteční písmo zapisovací by již sloužila jednoduchá velká abeceda Comenia Scriptu, která má tvarově blízko k písmům tištěným. Poté by se žáci učili už jen malou abecedu.“ (Wildová, 2012, s. 3). Wildová dále upozorňuje, že několik učitelů, kteří pro výuku psaní zvolili právě písmo *Comenia Script*, zaznamenali pokrok žáků i ve čtení. Sama navrhuje, že tento fakt stojí za samostatnou analýzu. Náš výzkum si tak kladl za cíl tento jev ověřit u žáků 2. a 3. ročníků základní školy.

Cíl našeho výzkumu tedy tkvěl v zodpovězení otázky, zda má na výkon ve čtení s porozuměním vliv vzor písma, jímž čtenář píše, tedy zda se objevují statisticky významné rozdíly ve čtení s porozuměním mezi žáky písíciemi vázaným vzorem písma nebo vzorem *Comenia Script*.

Z výzkumného projektu GAUK *Vývoj písemného projevu od 1. do 5. ročníku základní školy*², na něž náš výzkum navazuje, vychází, že ve 2. a 3. ročníku základní školy dosahují žáci písícií vzorem *Comenia Script* vyšších skóru ve srovnání s žáky písíciími klasickou latinkou. To naznačuje, že žák si písmo *Comenia Script* osvojuje rychleji a mohl by tak

mít více prostoru, aby se zdokonaloval i ve čtení.

S ohledem na cíl práce jsme si kladli výzkumnou otázku:

- Má vzor písma, jímž žák píše, vliv na jeho výkon v testu čtení s porozuměním?

Výzkumný soubor a použité metody

Náš výzkum vycházel z dat, která byla sesbírána v rámci výzkumného projektu GAUK *Vývoj písemného projevu od 1. do 5. ročníku základní školy* ve školním roce 2015/2016. Do studie se zapojilo celkem 9 škol z různých regionů ČR: z Prahy, Libereckého kraje, Ústeckého kraje a kraje Vysočina. Během testování byl žákům mimo test psaní, který byl pro uvedený výzkumný projekt stěžejní, zadáván i test tichého čtení, který však později nebyl zpracován. V rámci našeho jsme tento test ohodnotili a dáváme jej do souvislosti s výkony žáků v testech psaní.

Výzkumný vzorek byl tvořen žáky 2. a 3. ročníků základních škol, kteří byli zapojeni do výzkumného projektu GAUK *Vývoj písemného projevu od 1. do 5. ročníku základní školy* (Kučerová, 2018). V Tabulce 1 vidíme zastoupení respondentů z hlediska ročníku a vzoru písma, jímž píše.

Pro posouzení výkonů žáků byly

² Výzkumný projekt GAUK *Vývoj písemného projevu v průběhu 1. až 5. ročníku ZŠ* (GAUK 311015, 2015–2017), hlavní řešitel: Mgr. et. Mgr. Olga Kučerová, Ph.D.

Tabulka 1. Rozdělení respondentů z hlediska ročníku a vzoru písma

Ročník	Vázané písmo	Comenia Script	Celkem
2.	77	59	136
3.	75	60	135
Celkem	152	119	271

v našem výzkumu použity dvě základní metody – test tichého čtení s porozuměním a pravopisný test pro zjištění kvality písařského a pisatelského projevu žáka.

Konkrétně se jednalo o testy tichého čtení *Velcí kamarádi* pro žáky 2. ročníků a *Jedeme na výlet* pro žáky 3. ročníků. Oba testy byly vytvořeny v rámci výzkumného projektu GAČR *Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika*³, autorkami testů jsou Kucharská a Vykoukalová (2016). Respondenti si nejprve přečtou výchozí text, poté odpovídají na otázky, které z něho vycházejí. Krátké příběhy se odlišují délkou a obsahovou náročností (ve vyšším ročníku je delší a náročnější).

Jsme si vědomi toho, že technika tzv. tichého čtení se v pozorovaném období (2. a 3. ročník základní školy) teprve utváří a žáci ji ještě nemusí mít zcela osvojenou, přesto jsme se v projektu GAUK⁴ rozhodli pro zařazení testu, kte-

rý mapuje čtenářské dovednosti daného období. Design výzkumu nám dovoľoval pouze skupinovou administraci, proto jsme vybrali testy s touto podobou administrace.

Test Velcí kamarádi obsahuje pouze uzavřené otázky, test *Jedeme na výlet* obsahuje otevřené i uzavřené otázky, maximální počet bodů, které je možné v testech získat, je 20. Testy sledují 3 druhy skóre – explicitní skóre (porozumění, které pracuje s informacemi obsaženými v textu, doslovné porozumění), implicitní skóre (schopnost vysuzování, dedukce, „čtení mezi řádky“) a celkový hrubý skóre (součet explicitního a implicitního skóre).

Pro posouzení kvalit psaného projevu byl v práci použit test z *Baterie gramotnostních testů pro 2. až 5. ročník* (Caravolas & Volín, 2005). Konkrétně šlo o *Pravopisný test I*, jenž je určen žákům od 2. do 4. ročníků základní školy. Kučerová (2018) ve svém výzkumu použila

² Výzkumný projekt GAČR Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika, (P407/13-20678S, 2013–2015).

³ Výzkumný projekt GAUK Vývoj písemného projevu v průběhu 1. až 5. ročníku ZŠ (GAUK 311015, 2015–2017), hlavní řešitel: Mgr. et. Mgr. Olga Kučerová.

Tabulka 2. Deskriptivní statistika výkonů v testech tichého čtení z hlediska vzoru písma ve 2. ročníku

	Vzor písma	Celkový hrubý skór	Explicitní skór	Implicitní skór
N	Vázané písmo	77	77	77
	Comenia Script	59	59	59
Průměr	Vázané písmo	17,8	9,5	8,3
	Comenia Script	17,5	9,4	8,1
Medián	Vázané písmo	18	10	8
	Comenia Script	18	10	10
Modus	Vázané písmo	20	10	10
	Comenia Script	20	10	10
Směrodatná odchylka	Vázané písmo	2,7	1,0	2,1
	Comenia Script	3,2	1,4	2,3
Minimum	Vázané písmo	6	4	2
	Comenia Script	8	4	2
Maximum	Vázané písmo	20	10	10
	Comenia Script	20	10	10

tento test, ale sledovala u něj celkem tři kvality písemného projevu – tři skóry. První hledisko představovalo písarské dovednosti (vizuální kvalita písma, která souvisí s grafomotorickým zvládnutím psaní jako činnosti). Dále popisovala pisatelské dovednosti (zvládnutí aplikace pravopisných pravidel v písemném projevu) a v neposlední řadě sledovala celkový skór psaní (součet dvou předchozích).

Výsledky a jejich interpretace

Výsledky žáků prezentujeme na základě údajů z deskriptivní statistiky a následně zodpovídáme naši základní otázku o vlivu vzoru písma na kvalitu tichého čtení.

Deskriptivní statistiku uvádíme pro každý ročník zvlášť, neboť testy tichého čtení se v jednotlivých ročnících lišily.

Jak naznačují Tabulky 2 a 3, mezi skupinami žáků se nevyskytují velké rozdíly ve výkonech v testech tichého čtení s porozuměním. Žáci dosahovali

Tabulka 3. Deskriptivní statistika výkonů v testech tichého čtení z hlediska vzoru písma ve 3. ročníku

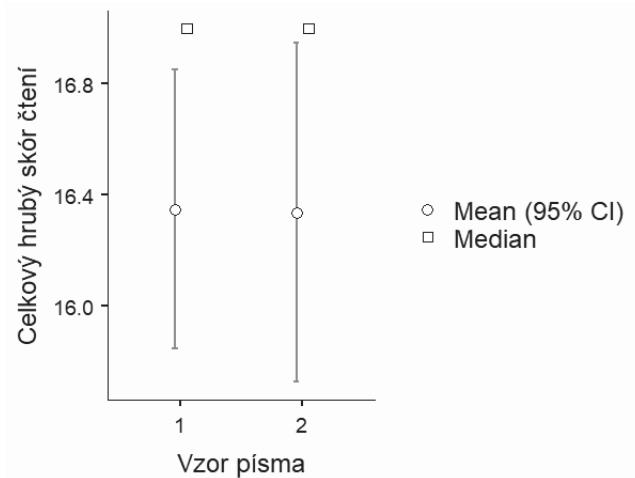
	Vzor písma	Celkový hrubý skór	Explicitní skór	Implicitní skór
N	Vázané písmo	75	75	75
	Comenia Script	60	60	60
Průměr	Vázané písmo	14,9	7,4	7,5
	Comenia Script	15,2	7,2	8
Medián	Vázané písmo	15	7	8
	Comenia Script	16	7	8,5
Modus	Vázané písmo	14	7	8
	Comenia Script	17	7	9
Směrodatná odchylka	Vázané písmo	2,8	1,7	1,7
	Comenia Script	3,2	1,7	1,8
Minimum	Vázané písmo	8	3	2
	Comenia Script	7	3	3
Maximum	Vázané písmo	20	10	10
	Comenia Script	20	10	10

Tabulka 4. T-test pro dva nezávislé soubory z hlediska vzoru písma

		Statistická hodnota testu	df	p	Průměrný rozdíl	SE difference	Cohenov d
Celkový hrubý skór čtení	Welch's t	0,0312	244	0,975	0,0125	0,403	0,00385
	Mann-Whitney U	8892		0,811	-6,56e-5		0,00385

velmi podobných průměrných hodnot. Ve 2. ročníku dosahovali o několik setin bodů lepšího průměrného skóru ve všech třech sledovaných složkách žáci píšící vázaným písmem. Naopak ve 3. ročníku v celkovém hrubém skóru a ve skóru

implicitního porozumění dosáhli lepšího průměrného výsledku žáci píšící vzorem *Comenia Script*. Směrodatná odchylka je vyšší u žáků píšících vzorem *Comenia Script*, mezi žáky tak panují větší rozdíly ve výkonech.



* 1=vázaný vzor písma, 2=Comenia Script

Graf 1. Vliv vzoru písma na výkon v hrubém skóru čtení

Výsledky deskriptivní statistiky tak příliš nepodporují domněnku, že písmo *Comenia Script* by mohlo „urychlit“ výuku čtení. Ve 2. a 3. ročníku jsou výsledky žáků v testu tichého čtení srovnatelné, lze tedy předpokládat, že do kvality čtenářského vývoje se promítají spíše jiné faktory než právě vzor písma, kterým čtenář píše.

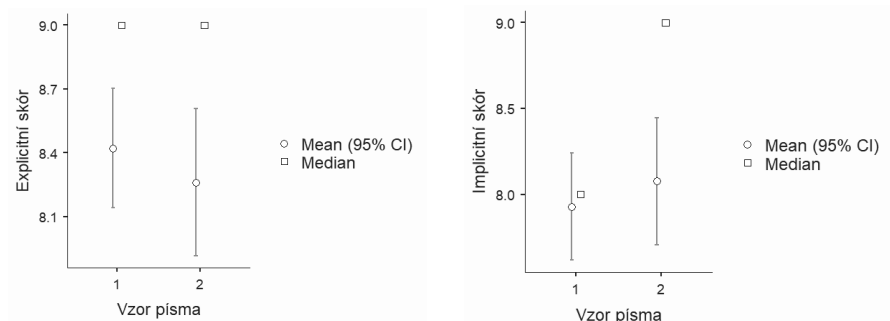
Otázku o vlivu vzoru písma na výkon v testu čtení s porozuměním jsme testovali i pomocí t-testu pro dva nezávislé soubory.

Tabulka 4 popisuje data získaná pomocí t-testu pro dva nezávislé soubory. Z důvodu hraniční hodnoty šikmosti byl

proveden také neparametrický Mann-Whitney test. Statistická hodnota testu je 0,0312 při 244 stupních volnosti. Pozorovaná hladina významnosti byla vysoká (0,975; v případě Mann Whitneyova testu 0,811) nemůžeme tak zamítnout nulovou hypotézu.

I z grafu 5 je patrné, že mezi žáky, kteří píšou pozorovanými vzory písma („1“ označuje vázaný vzor písma, „2“ označuje *Comenia Script*) se téměř nevyskytovaly žádné rozdíly. U obou skupin je shodný průměrný výsledek (16,3) a vyšší medián (17), to opět naznačuje nerovnoměrné rozložení souboru.

Předpokládáné rozdíly mezi dvěma



Graf 2. Vliv vzoru písma na výkon v explicitním a implicitním skóre čtení

pozorovanými skupinami se objevily v explicitním a implicitním skóre testu čtení s porozuměním (viz Graf 6). V explicitním skóre (tedy v doslovném porozumění textu) dosáhli vyššího průměrného výsledku žáci píšící vázaným vzorem písma, naopak v implicitním porozumění (tedy ve vysuzování, „čtení mezi řádky“) lépe skórovali žáci píšící vzorem *Comenia Script*. Rozdíly jsou však zanedbatelné (pozorovaná hladina významnosti v případě explicitního skóre byla $p=0,356$; u implicitního skóre $p=0,603$).

Náš výzkum tedy neprokázal statisticky významný rozdíl v testu čtení s porozuměním mezi žáky píšícími vázaným vzorem písma a vzorem *Comenia Script*.

Diskuze a závěr

Předkládaný výzkum byl zaměřen na zatím málo probádanou oblast – písářskou gramotnost. Dosavadní výzkumy,

kteřé se věnovaly osvojování si psaní a písma, byly primárně spjaty se zaváděním nevázaných vzorů písma do českého vzdělávacího systému (Wildová et al., 2012; Kučerová, 2018; Kubín, 2014; Fasnerová, 2014). Řešitelé těchto projektů se úspěšně vypořádávali s otázkami, které v odborné i laické veřejnosti vyvolala možnost výuky psaní v nevázaném vzoru písma.

Psaní a čtení jsou základní školní dovednosti, jejichž kvalita může predikovat akademický úspěch žáka, proto považujeme za podstatné obě tyto dovednosti zkoumat. V naší studii jsme se zaměřili na propojení obou dovedností.

Cílem bylo prokázat, zda vzor písma, jímž čtenář píše, ovlivňuje jeho výkon v testu tichého čtení s porozuměním. Významným motivem k naší práci byla změna v primárním vzdělávání související s možností výuky psaní nevázaným vzorem písma.

Tuto otázku jsme si kladli při četbě *Závěrečné zprávy o výsledcích pokusného ověřování písma Comenia Script* (Wildová et al., 2012). Jeho autorka v ní předpokládá, že písmo *Comenia Script* by mohlo napomoci urychlení výuky čtení a psaní, žáci by se totiž již nemuseli učit čtyři různé varianty grafému, nýbrž jen dvě. Wildová (tamtéž) dále popsala zajímavý fakt, že několik učitelů, kteří se rozhodli k výuce psaní použít právě vzor *Comenia Script*, zaznamenalo pokrok žáků i ve čtení. Náš výzkum tento jev neprokázal, ovšem musíme poznamenat, že je to výsledek v technice tzv. tichém čtení, které se u žáků druhého a třetího ročníku teprve utváří. Výsledky deskriptivní statistiky ani t-testu neprokázaly statisticky významný rozdíl ve výkonech v testech tichého čtení mezi žáky písíciemi vázaným vzorem písma a písmem *Comenia Script*. V explicitním porozumění dosáhli lepších výsledků žáci písíci vázaným vzorem písma, naopak v implicitním porozumění lépe skórovali žáci písíci vzorem *Comenia Script*. Rozdíly mezi skupinami však nebyly statisticky významné.

Lze tedy předpokládat, že do kvality čtení a psaní se promítají také jiné faktory než vzor písma, jímž čtenář píše. V rámci další studie na toto téma by bylo vhodné doplnit ji o kvalitativní analýzu výsledků (např. rozhovor s žáky), díky které bychom získali větší množství informací o žácích a kde by bylo možné vypořadovat a identifikovat další faktory vstupující do úrovně čtení a psaní. Limitem naší studie je zaměření pouze na tzv. tiché čtení. K doplnění celistvého obrázku o vztahu vzoru písma a čtení nám chybí výzkum, který by byl zaměřen např. na kvalitu hlasitého čtení, které patří k tradičním ukazatelům úrovně čtenářských dovedností v tomto věkovém období. Ve výzkumu souvislosti čtení a psaní budeme a pokračovat a doplníme ho o výše uvedená data.

Náš výzkum je jednou z prvních studií, jejímž předmětem zkoumání je vliv vzoru písma na výkon čtení. Výzkumná studie by mohla sloužit jako podklad pro další bádání v oblasti souvislosti čtení a psaní či vlivu vzoru písma na výkon při čtení.

Literatura

- Caravolas, M., & Volín, J. (2005). Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníku ZŠ. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství.
- Kub9n, D. (2014). *Funkcionalita a problémy v psaní u žáků třetích tříd*. (Diplomová práce). Praha: PedF UK.
- Fasnerová, M. (2014). *Současné předlohy písma na primární škole jako součást reformy ve školství*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and Writing Relations and Their Development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50.
- Hájková, E. (2008). *Komunikační činnosti a jejich cíle*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Harste, J. C. (2012). Reading-Writing Connection. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*.
- Kučerová, O. (2018). *Vývoj písemného projevu u žáků od 1. do 5. ročníku základní školy*. (Disertační práce). Praha: PedF UK.
- Kucharská, A. et al. (2016). *Porozumění čtenému III*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Seidlová Málková, G. (2015). *Vývojový vztah fonematického povědomí a znalosti písmen*. Praha: Togga.
- Veverková, J. (2011). *Analýza písemného projevu žáků vyučovaných analyticko-syntetickou metodou a genetickou metodou v průběhu první třídy*. (Diplomová práce). Praha: PedF UK
- Wildová, R. a kol. (2012). Závěrečná zpráva z pokusného ověřování písma Comenia Script, č. j. 48 957/2012-210. Praha: MŠMT ČR.

Mgr. et Mgr. Olga Kučerová, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Katedra psychologie
Univerzita Karlova
olga.kucerova@pedf.cuni.cz

Bc. Barbora Jindrová

Pedagogická fakulta, Katedra psychologie
Univerzita Karlova
barajindrova@seznam.cz

Využití čtenářských strategií v předškolním vzdělávání z pohledu učitelek mateřských škol

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

Eva Koželuhová

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

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

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

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

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

Úvod

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

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

Čtenářské strategie a čtenářské dovednosti

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

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

Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání

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

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

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

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

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

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

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

Průběh šetření

Cíl šetření a výzkumné otázky

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

Cílem šetření bylo zjistit odpovědi na následující výzkumné otázky:

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

využívání v předškolním vzdělávání?

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

Výzkumný vzorek

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

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

Použití metody

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

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

Výsledky

Zkušenosti učitelek MŠ se čtenářskými strategiemi

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

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

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

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

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

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

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

Hodnocení čtenářských strategií v kontextu předškolního vzdělávání

Výsledky kvalitativní analýzy otevřených odpovědí respondentek ukázaly, že využí-

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

Přínos čtenářských strategií pro děti:

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

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

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

Přínos čtenářských strategií pro učitelky:

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

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

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

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

Obtížnost čtenářských strategií je vnímána z důvodu:

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

Vnější podmínky komplikující využití čtenářských strategií:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Diskuse

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

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

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

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

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

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

„přirozené“, jak bylo nastíněno v úvodu kapitoly.

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

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

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

Závěr

Čtenářské strategie v předškolním vzdě-

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

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

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

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

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

Literatura

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

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

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

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

Mgr. Eva Koželuhová

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

Univerzita Karlova

eva.kozeluhova@pedf.cuni.cz

Rozvíjení informační gramotnosti v edukační praxi základní školy uplatňující Montessori pedagogiku: případová studie

Development of Information Literacy in the Educational Practice of Primary School Applying the Montessori Pedagogy: a Case Study

Pavλίna Mazáčová, Marija Šupicová

Abstrakt: Život v informační společnosti klade na jednotlivce nároky, které jsou stále více provázány s komplexem schopností interagovat s informacemi. Tyto kompetence tvoří jádro informační gramotnosti, jejíž rozvíjení by mělo být jednou z priorit formálního i neformálního vzdělávacího prostředí, reflektujících strategické cíle dokumentu Hlavní směry vzdělávací politiky v ČR 2030+. Informační gramotnosti a principům i pojetí jejího rozvoje je věnována předložená empirická studie. Cílem autorek studie je rozšířit a obohatit výzkumné pole o perspektivu vzdělávacího prostředí mimo hlavní vzdělávací proud, výzkum informační gramotnosti je tedy soustředěn do prostředí alternativní základní školy uplatňující principy Montessori pedagogiky.

Jako výzkumná strategie byla vzhledem k záměrům autorek a formulovaným cílům výzkumu zvolena případová studie. Analýza získaných a triangulovaných dat ukázala, že důležitým předpokladem, který umožňuje, aby k rozvíjení informační gramotnosti v edukační praxi sledovaného případu skutečně docházelo, je kompetenční zaměření ŠVP případové školy. Rozvíjení kompetencí informačně gramotného člověka se děje napříč celým vzdělávacím procesem současně s rozvojem a posilováním dalších kompetencí a není pevně vázáno na jednu vzdělávací oblast. Úroveň informační gramotnosti žáků zkoumaného 6. ročníku je vzhledem k požadované úrovni dle Metodiky pro hodnocení rozvoje informační gramotnosti ČŠI uspokojivá nebo velmi uspokojivá zejména v oblasti účinné spolupráce v procesu získávání a zpracovávání informací, stejně tak v oblasti prezentování informací a výsledků práce. Jako méně rozvinutá oblast informační gramotnosti je výzkumnice vnímána informační etika a bezpečnost v online světě. V tomto kontextu se jeví jako žádoucí koncipování edukačního rámce, který by pro rozvíjení informační

gramotnosti nabídl pedagogům systémové řešení, přičemž jedním z možných implementačních směrů je spolupráce škol s knihovnami.

Klíčová slova: informační gramotnost, Montessori, alternativní školy, informační vzdělávání, pedagogika, kurikulum

Abstract: Life in the information society places demands on individuals that are increasingly linked to a complex ability to interact with information. These competencies form the core of information literacy, the development of which should be one of the priorities of the formal and non-formal educational environment, reflecting the strategic goals of the document 'Main Directions of Educational Policy in the Czech Republic 2030+'. The presented empirical study is devoted to information literacy and the principles and concepts of its development. The aim of the authors of the study is to expand and enrich the research field with the perspective of the educational environment outside the mainstream, so the information literacy research was concentrated in the environment of an alternative primary school applying the principles of Montessori pedagogy.

A case study was chosen as a research strategy, in accordance with the intentions of the authors and the formulated research goals. The analysis of the obtained and triangulated data showed that an important prerequisite that enables the development of information literacy in the educational practice of the observed case to take place is the competence focus of the SEP of the case school. The development of the competencies of the information literate person takes place throughout the entire educational process at the same time as the development and strengthening of the competencies of others and is not firmly tied to one educational area. The level of information literacy of pupils in the 6th grade is satisfactory or very satisfactory according to the required level of the CSI Methodology for Evaluating the Development of Information Literacy, especially in the area of effective cooperation in the process of obtaining and processing information, as well as in presenting information and work results. Researchers perceive information ethics and security in the online world as a less developed area of information literacy. In this context, it seems desirable to design an educational framework that would offer teachers a systemic solution to the development of information literacy, while one of the possible implementation directions is the cooperation of schools with libraries.

Keywords: information literacy, Montessori, alternative education, information literacy education, pedagogy, curriculum

Úvod

Rychle se měnící, informační, informačně přesycená, informatizovaná, znalostní, učící se – takovými přívlastky lze označit současnou společnost, v níž jsou vzdělávání mladí lidé, jejichž budoucí profese nelze s jistotou předjímat. K tomu, aby byli žáci schopni v informační době konkurenčně obstát, participovat na dění ve společnosti a podílet se na jejím rozvoji, musí být vybaveni komplexem dovedností, které jim orientaci a efektivní působení ve světě informací umožní – informační gramotnosti. Její rozvíjení by mělo být v současné době jednou z priorit formálního i neformálního vzdělávacího prostředí. Žádoucí akcent na rozvoj informační gramotnosti (jako prvního pilíře Evropského rámce digitálních kompetencí) je ostatně součástí probíhající odborné reflexe rámcových vzdělávacích programů. Informační gramotnosti a principům i pojetí jejího rozvoje, konkrétně v prostředí alternativní základní školy, se věnuje předložená empirická studie.¹

Na informační gramotnost a informační vzdělávání se teoreticky i v aplikační rovině zaměřují mezinárodní organizace, jakými jsou UNESCO, britská knihov-

nická organizace CILIP nebo Komise pro informační gramotnost v American Library Association.² Autorky této empirické studie vycházejí z definice informační gramotnosti publikované v projektu České školní inspekce Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice (NIQES), jehož součástí je Metodika pro hodnocení rozvoje informační gramotnosti (2015). Ve shodě s tvůrci metodiky považují autorky studie informační gramotnost za významnou součást funkční gramotnosti a pohlíží na ni jako na schopnost jedince identifikovat a specifikovat potřebu informací v problémové situaci, najít, získat, posoudit a vhodně použít informace s přihlédnutím k jejich charakteru a obsahu, zpracovat informace a využít je k znázornění problému, používat vhodné pracovní postupy při efektivním řešení informačních problémů, účinně spolupracovat v procesu získávání a zpracování informací s ostatními, vhodným způsobem informace i výsledky práce prezentovat a sdílet, při práci dodržovat etická pravidla, zásady bezpečnosti a právní normy, to vše s využitím potenciálu digitálních technologií za účelem dosažení osobních, sociálních a vzdělávacích cílů (Metodika ČŠI, 2015).

¹ Východiskem ke vzniku studie byla kvalifikační práce Mariji Šupicové obhájená v r. 2019 na FF MU.

² V UNESCO vznikl dokument umožňující cílenou vzdělávací činnost v oblasti rozvoje informační gramotnosti: UNESCO Global Media and Information Literacy (MIL) Assessment Framework. Více informací o aktivitách knihovnických asociací lze najít na stránkách <http://www.ala.org/> nebo <https://www.cilip.org.uk/>.

Teorie informační gramotnosti a informačního vzdělávání je tradičně primárně předmětem zájmu oboru informační vědy a knihovnictví, transdisciplinárně v novém tisíciletí také pedagogických věd. Rozmanitost možných přístupů ke zkoumání informační gramotnosti, reflektovanou autorkami předkládaného odborného pojednání, ilustruje přehledová studie autorů Addisona a Meyerse (2013). V ní na základě analýzy odborné literatury a výzkumných článků publikovaných v průběhu zhruba deseti let jmenují celkem tři identifikované přístupy k informační gramotnosti. První přístup vnímá informační gramotnost jako osvojování si takzvaných dovedností informačního věku – tento přístup uplatňují Eisenberg, Lowe a Spitzer (2004). Další popsaný koncept pojímá informační gramotnost jako rozvoj „návyků“ myslí (*Habits of Mind*), které usnadňují práci s informacemi. K zástupcům tohoto holistického přístupu patří například Kuhlthau (1991) nebo Wilson (1997). Třetí přístup, do jisté míry podobný přístupu prvnímu, chápe informační gramotnost jako soubor především sociálních kompetencí, kterými je jedinec vybaven k životu, učení a práci v neustále se měnící, informačně přesycené společnosti. S tímto přístupem pracuje například Lloyd (2010, 2011).

Stav řešené problematiky

Výzkumům informační gramotnosti i transferu teorie do praxe se v ČR pri-

márně věnují akademická pracoviště oboru Informačních studií a knihovnictví. Mazáčová výzkumně i v aplikační praxi reflektuje zahraniční koncept učícího knihovníka (2017). Funkčnost konceptu v tuzemském diskurzu ověřuje na základě rámce společenství praxe, v němž dochází ke spolupráci vzdělávacího prostředí knihoven s prostředím základních, potažmo středních škol, za spoluúčasti akademiků a studentů v pregraduální vysokoškolské přípravě (Mazáčová, 2019). Černý (2019) v empirické studii zkoumá roli informační gramotnosti v kurikulu vybraných středních škol, Kovářová (2019) se zabývá bezpečností žáků v internetovém prostředí i při práci s neelektronickými informacemi v lekcích realizovaných v knihovnách. Otázkou informační gramotnosti a informačního vzdělávání v České republice a problematikou tvorby s nimi souvisejících koncepčních dokumentů se zabývá Dombrovská (2018). V souvislosti s rozvíjením informační gramotnosti se do tuzemského výzkumného pole v ojedinělé míře dostává perspektiva alternativního edukačního prostředí – příkladem je empirická studie zkoumající rozvíjení informační gramotnosti v laboratorní škole (Mazáčová & Zonková, 2018).

Na národní úrovni proběhlo ve školním roce 2016/2017 šetření České školní inspekce, které bylo zaměřeno na informační gramotnost. Týkalo se žáků 9. ročníků základních škol a 3. ročníků středních škol a gymnázií (Tematická zpráva ČŠI, 2018). Vybrané aspekty informační

gramotnosti jsou řešeny i v dalších aktuálních výzkumech týkajících se aktivit dětí v kyberprostoru (Kopecký, & Szotkowski, 2019) nebo používání mobilních telefonů ve školním prostředí (Šmahel, Kvardová, & Valkovičová, 2019).

Metodologie

Cílem výzkumu realizovaného roku 2019 v designu případové studie, ukotvené transdisciplinárně na pomezí informační vědy a pedagogických věd, bylo prozkoumat a následně popsat, jakým způsobem je ve vybrané základní škole uplatňující Montessori pedagogiku rozvíjena informační gramotnost žáků. Taktéž výzkumnice zajímalo, jak informační gramotnost zrcadlí kurikulární dokumenty dané školy. Výzkumné otázky směřovaly také k tomu, jaká je úroveň informační gramotnosti u žáků – konkrétně v této případové studii byli vybráni žáci 6. ročníku – dále v jaké míře jsou při rozvíjení informační gramotnosti ve zkoumané škole využívány digitální technologie, zda a jakým způsobem rozvíjení informační gramotnosti probíhá ve spolupráci zkoumané školy s knihovnami a nakolik je Montessori edukační prostředí vhodné pro kompetenční vzdělávání.

Při výběru výzkumného designu byla uznána Yinem (2009) stanovená kritéria jako vhodná pro volbu případové studie. Design případové studie poskytl výzkumníkům možnost zpracovat a informačně vytěžit rozmanité zdroje dat – dokumenty, artefakty, záznamy z pozorování a roz-

hovoru – aby bylo možné holisticky zkoumat sledovaný případ. Přestože design případové studie akcentuje jedinečnost zkoumaného případu, záměrem autorek výzkumu bylo zařadit některé zkoumané jevy, pokud možno, do širší kontextové vazby jak ke konceptu Montessori pedagogického přístupu, tak k fenoménu informační gramotnosti.

Zkoumaným případem se stala konkrétní základní škola v České republice, která splňovala požadavek na uplatňování Montessori pedagogiky na druhém stupni, konkrétně v 6. ročníku, který byl zvolen záměrně z pohledu plánovaného cíle posoudit úroveň osvojení informační gramotnosti dle indikátorů a výstupů z učení formulovaných v Metodice pro hodnocení rozvoje informační gramotnosti (2015). Se záměrem zvýšit validitu byla naplánována a realizována triangulace metod a zdrojů dat. Byla provedena obsahová analýza kurikula školy (Maňák, Janík, & Švec, 2008), které předcházela analýza strategických a kurikulárních dokumentů na národní úrovni. Poté následovalo nezúčastněné neutajené pozorování výuky, které se odehrálo ve třech dnech, při němž bylo výzkumníkům umožněno nahlížet do pracovních listů, žákovských portfolií a některých dalších učebních i žákovských materiálů. Také byl proveden hloubkový polostrukturovaný rozhovor s pedagogem. Výzkumná data byla pečlivě shromážděna a následně analyzována.

Obsahová analýza dokumentů školy

Obsahové analýze byl podroben zejména *Školní vzdělávací program základního vzdělávání SCHOLA APERTA – MONTESORI* (ŠVP, 2019),³ který vychází z *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (RVP ZV). Zásadní prvky práce s informacemi, jak je zachycují definice a modely informační gramotnosti, jsou zastoupeny ve výchovných a vzdělávacích strategiích ŠVP tak, že do širokého spektra dílčích kompetencí je ukotveno šest klíčových kompetencí dle RVP ZV (2017), kompetence k práci s digitálními technologiemi a kompetence kulturního povědomí a vyjádření. Některé strategie vykazují výraznou provázanost s procesem aktivního zacházení s informacemi. Jedná se o vyhledávání a třídění potřebných informací, posuzování důvěryhodnosti informačních zdrojů a jejich využívání v procesu učení, které se objevují v kompetenci k učení, prezentaci výsledků práce v kompetenci k řešení problémů či v kompetenci komunikativní (ŠVP, 2019).

ŠVP zkoumané školy explicitně zmiňuje *informační gramotnost* v předmětu Informatika, který vychází ze vzdělávací oblasti Informační a komunikační tech-

nologie a v některých aspektech rámec této oblasti přesahuje (např. směrem k informatickému myšlení). Předmět je stejně jako v oblast RVP ZV tvořen několika tematickými celky: Základy práce s počítačem, Vyhledávání informací a komunikace, Zpracování a využití informací. Cílem předmětu je žákům umožnit „*dosáhnout základní úrovně informační gramotnosti se zaměřením na bezpečné zvládnutí ovládání výpočetní techniky a moderních informačních technologií, na orientaci v informacích, na schopnost informace nejen vyhledat ale i s nimi dále pracovat, upravovat je, prezentovat a využívat při své každodenní práci*“ (ŠVP, 2019).

Další vzdělávací oblastí, v níž se vyskytují prvky aktivního zacházení s informacemi, je oblast Jazyk a jazyková komunikace, která je součástí předmětů Český jazyk a literatura, Anglický jazyk a další cizí jazyk. I zde jsou jednotlivé fáze práce s informacemi nejlépe zachyceny v dovednostech, které se v rámci daných předmětů rozvíjí – nacházet a formulovat problém, vyhledávat potřebné informace z různých informačních zdrojů, posuzovat důležitost jednotlivých informací a informačních zdrojů, prezentovat výsledky své práce (ŠVP, 2019).

³ ŠVP případové školy zrcadlí principy montessoriovské pedocentrické vzdělávací koncepce – partnerský a respektující přístup k dětem a dospívajícím, svobodnou volbu práce v prostředí s jasně stanovenými pravidly a vymezenými hranicemi, respektování senzitivních období, věkovou heterogenitu, kooperativní výuku, projektovou výuku, připravené prostředí, podnětnou práci s chybou, pochvalou, přirozeným důsledkem, formativní systém hodnocení.

Pozorování a řízený rozhovor

Metoda nezáúčastněného neutajeného pozorování byla zvolena s cílem získat jasnější obraz o procesech, které v edukační praxi případové školy probíhají a mají vztah k tématu výzkumu. Pro zkoumání rozvoje informační gramotnosti byly považovány za hodné pozornosti míra technického vybavení školy i volba výukových metod, přičemž oba tyto aspekty bylo možné v průběhu pozorování ověřit.

Zkoumaná základní škola je úplnou školou s devíti postupnými ročníky a celkovým počtem 650 žáků (v období výzkumu). Výuka je realizována jak v běžných třídách, tak ve třídách, u nichž je aplikována Montessori pedagogika – v těchto třídách bylo v době výzkumu zapsáno 210 žáků. Jednou ze stěžejních vyučovacích forem je samostatná práce žáků – jednotlivě, ve dvojicích nebo ve skupinách. Žáci se učí samostatně nebo od sebe navzájem, učitel plní roli průvodce nebo mentora. Typickým prvkem montessoriovského vzdělávacího prostředí je setkávání v komunitním kruhu na elipse, které zpravidla zahajuje den, praktikuje se i při otevírání nového tématu, při řešení problémů nebo pro sdílení názorů či různých zážitků. V kruhu také výukový den zpravidla končí, a to výměnou poznatků a hodnocením práce. Kruh přispívá k posilování demokratického dialogu mezi žáky a učiteli

i žáky navzájem. Takzvané připravené prostředí na druhém stupni případové školy spočívá zejména v široké nabídce odborné literatury do různých předmětů. Pro hodiny českého jazyka mají žáci k dispozici slovníky spisovné češtiny, slovníky cizích slov, slovníky synonym, v dalších předmětech tematicky zaměřené encyklopedie a jinou naučnou literaturu, rovněž mají žáci k dispozici elektronické informační zdroje na počítačích v každé třídě.

Škola je vybavena digitálními technologiemi, žákům je k dispozici počítač, tiskárna a projektor, přičemž žáci mají k těmto zařízením volný přístup a veškerou přípravu a obsluhu zařízení obstarávají sami. Výuce slouží dostatečný počet notebooků i tabletů. Většina učeben je osazena interaktivními tabulemi, které jsou (dle responzí učitele v rozhovoru) oproti počátečnímu nadužívání nyní využívány didakticky účelně. Pro potřeby výuky i komunikace mezi aktéry výchovně vzdělávacího procesu je nainstalován e-learningový systém Aristoteles.

Pozorování bylo provedeno v 6. ročníku ve třech různých výukových blocích (dvakrát při výuce předmětu Český jazyk a literatura a v bloku sdruženého předmětu Příroda a společnost). Výzkumnice sledovaly projevy, na základě kterých bylo možné posoudit, jakým způsobem je informační gramotnost na dané škole rozvíjena a jaká je její dosažená úroveň. Vodítkem při pozorování byla Metodika pro hodnocení rozvoje informační gra-

motnosti (2015), a to jak její teoretický rámec, tak indikátory, které jsou v metodice pro potřeby měření nastaveny.⁴

Hlubkový řízený rozhovor proběhl s měsíčním odstupem od pozorování, byl veden s pedagogem, v rámci jehož výuky probíhalo pozorování 6. ročníku, a navazoval na zjištění z pozorování. Dílčími cíli rozhovoru bylo získat doplňující informace, které mířily na organizační specifika případové školy, a pochopit fungování Montessori prostředí se zaměřením na ty aspekty specifického pedagogického přístupu, které vytváří podmínky pro bezproblémové aplikování kompetenčního vzdělávání. Jeden z klíčových okruhů otázek byl zaměřen na způsob rozvíjení informační gramotnosti v případové škole a na jednotlivé projevy osvojené informační gramotnosti u žáků 6. ročníku Montessori tříd. Ve formulaci otázek se výzkumnice snažily reflektovat zmíněné indikátory metodiky ČŠI (2015). Jeden z okruhů otázek byl zaměřen na spolupráci školy s knihovnami jako informačními institucemi se vzdělávacím potenciálem, ať již v oblasti rozvíjení informační gramotnosti, nebo i v oblastech jiných. Poslední okruh otázek směřoval k tomu, do jaké míry je pedagog obeznámen s pojmem informační gramotnost a jak jeho pojetí výuky v případové Montessori

škole koresponduje s potřebou rozvoje kompetencí a gramotností žáků 21. století.

Informační gramotnost žáků

Terénní poznámky získané z pozorování i analytická práce nad ŠVP vyústily v kódování a vytvoření kategorií pro následnou interpretační a diskusní fázi výzkumné práce. Pro kategorizaci zvolily autorky výzkumu jednotlivé oblasti informační gramotnosti obsažené v definici informační gramotnosti dle Metodiky ČŠI (2015). Perspektivou osmi kategorií byl nahlížen žák jako jeden z klíčových aktérů výchovně vzdělávacího procesu případové školy.

[1] Schopnost identifikovat a specifikovat potřebu informací v problémové situaci

Tato oblast obsahuje identifikátory formulace problému a určení typu informace. Z pozorování a rozhovoru vyplynulo, že formulaci problému ve formě otázek provádí typicky pedagog již v zadání projektu.⁵ Při realizaci projektu přirozeně vyvstávají otázky, které žáci formulují sami. ŠVP schopnost formulovat problém nepožaduje, důraz klade spíše

⁴ V definovaných podmínkách výzkumu byly sledovány vybrané indikátory (z celkových třiceti čtyř), přičemž mimo zájem výzkumu byly ponechány ty, u kterých by posuzování projevů vyžadovalo sledování v delším časovém úseku nebo by vyžadovalo použití jiné metody (týká se to například indikátoru modelování a simulace, který se objevuje v oblasti *používat vhodné pracovní postupy (algoritmy) při efektivním řešení problémů*).

⁵ V případové škole je standardně používána projektová výuka.

na fázi vyhledávání a třídění informací a posouzení jejich důležitosti. Žáci jsou ve vyhledávání různých typů informací zbláhli a nemají problém s lokalizací jejich výskytu (pracují s encyklopediemi, slovníky, učebnicemi a informacemi dostupnými na internetu).

[2] Schopnost najít, získat, posoudit a vhodně použít informace s přihlédnutím k jejich charakteru a obsahu

Pozorování i rozhovor potvrdily, že žáci používají různé zdroje informací – tištěné i elektronické (zejména informace volně dostupné na internetu). Osvojená schopnost posoudit pravdivost informací je dle slov respondenta-pedagoga u žáků 6. ročníku různá, přestože jsou k ověřování informací vedeni, což dokládá učební plán předmětu Informatika.

[3] Schopnost informace zpracovat a využít je k znázornění (modelování) problému

Ve sledovaném 6. ročníku žáci informace zpracovávají převážně rukou, nejčastěji do formátu takzvaných plakátů. Zpracovávání informací digitálními nástroji se žáci věnují zatím v menší míře.

[4] Schopnost používat vhodné pracovní postupy (algoritmy) při efektivním řešení problémů

Tato oblast indikátorů byla ověřena zejména analýzou ŠVP. Jednotlivé dovednosti jsou promítnuty do kompetencí k řešení problémů a k učení i do kompetence občanské. Při uplatňování Montes-

sori pedagogiky jsou žáci cíleně vedeni k praktické aplikaci znalostí a jsou zvyklí pracovat s chybou – mají schopnost hodnotit získané řešení a použitý postup případně upravit tak, aby dosáhli kýženého výsledku. Úroveň těchto kompetencí se u jednotlivých žáků přirozeně různí.

[5] Dovednost účinné spolupráce v procesu získávání a zpracovávání informací s ostatními

Žáci Montessori škol jsou cíleně vedeni ke vzájemné spolupráci, napomáhá tomu heterogenní věkové složení jednotlivých trojročí, které se případová škola do určité míry snaží zachovávat také na 2. stupni. Žáci jsou zvyklí kooperovat ve dvojicích i ve skupinách, v případové škole tato kooperace příležitostně probíhá i v online prostředí.

[6] Schopnost vhodným způsobem informace i výsledky práce prezentovat a sdílet

Soubor těchto dovedností je ve výuce sledované školy akcentován. Žáci se učí výsledky své práce prezentovat svým spolužákům již v prvním trojročí. Byť nelze očekávat, že by obdobnou úroveň přednesu dosahovali všichni, při pozorování bylo patrné, že se jedná o cíleně podporovanou a trénovanou dovednost. Žáci mají díky podmínkám Montessori pedagogických principů poměrně dobře zajištěné osobní vzdělávací prostředí, které je součástí této zkoumané oblasti. Je propojeno s prostředím školy, v online prostředí pak žáci pravidelně pracují

individuálně i týmově v integrovaném e-learningovém systému.

[7] Dovednosti dodržování etických pravidel a zásad bezpečnosti a právních norem

Respondent-pedagog tyto dovednosti žáků považuje za problém – zatímco někteří žáci bezpečnost ve virtuálním světě vnímají s velkým respektem, jiní naopak nejednají zcela zodpovědně. Zkoumaná škola se z toho důvodu a kvůli omezení možných projevů kyberšikany a závislosti na digitálních zařízeních rozhodla, za podpory rodičů, pro restriktivní omezení ve formě zákazu používání mobilních telefonů ve škole.

[8] Schopnost využívat potenciálu digitálních technologií

Míra uvědomění si a využívání potenciálu digitálních technologií je u žáků uspokojivá. Škola disponuje nejrůznějšími typy digitálních zařízení, která jsou ve výuce příležitostně používána. Respondent poznamenal, že po prvotním nadužívání těchto zařízení (především v případě interaktivních tabulí) došlo k poklesu jejich využití na přiměřenou a funkční míru. Uvědomění si potenciálu digitálních technologií a ochota tohoto potenciálu každodenně využívat jsou u žáků různé. Podle výpovědi respondenta má určitý počet žáků vyšší úroveň digitálních kompetencí, přičemž

některé z nich získali žáci mimo školu.⁶ Pro rozvíjení digitálních kompetencí jsou ve škole organizovány volnočasové aktivity v průběhu odpoledního doučování, ve vyšších ročnících je nabízen volitelný předmět Robotika.

Kontext informační gramotnosti z hlediska pedagoga

V části rozhovoru s pedagogem byla řešena obeznámenost pedagoga s pojmem informační gramotnost a učitelovy možnosti podílet se z hlediska spolupráce na rozvíjení informační gramotnosti s jinými aktéry veřejného prostoru. Poslední okruh otázek rozhovoru byl zaměřen na vnímání změn ve státní vzdělávací politice z perspektivy respondenta-učitele.

[1] Školní a veřejná knihovna

Jedna z otázek rozhovoru byla zacílena na školní knihovnu. Respondent uvedl, že školní knihovna ve škole existuje, byť ne jako samostatná organizační jednotka, spravují ji jeden až dva učitelé a probíhá v ní pouze výpůjční služba. Respondent vnímá neutěšenou otázku školní knihovny jako hodnu řešení. Pokud jde o spolupráci zkoumané školy s veřejnou knihovnou, dle slov respondenta se jedná o vzájemnou, poměrně aktivní spolupráci zahrnující vzdělávací akce i dlouhodobé

⁶ Tento poznatek koresponduje s výsledky prezentovanými v Tematické zprávě z šetření ČŠI v oblasti informační gramotnosti (2018).

Tabulka 1. Souhrn dat získaných z obsahové analýzy ŠVP, pozorování a rozhovoru

	ŠVP MONTE a Osnovy předmětů pro 6. ročník	Data z pozorování a rozhovoru (způsob podporování IG i projevy úrovně IG)	
Oblasti rozvíjení informační gramotnosti podle metodiky ČŠI (2015)	Identifikovat a specifikovat potřebu informací v problémové situaci	ŠVP vysloveně nepožaduje	Otázky/problémy jsou zpravidla formulovány pedagogem v projektovém zadání Žáci formulují otázky v průběhu řešení projektu
	Najít, získat, posoudit a vhodně použít informace s přihlédnutím k jejich charakteru a obsahu	Obsahem předmětu Informatika, tematický celek <i>Vyhledávání informací</i> obsaženo v kompetenci k řešení problémů	Různé zdroje informací: tištěné – učebnice, encyklopedie, slovníky a příručky elektronické – volně dostupný obsah na internetu; e-learningový systém instituce – muzea apod.
	Zpracovat informace a využít je k znázornění (modelování) problému	Obsahem předmětu Informatika, tematický celek <i>Zpracování a využití informací</i> Obsaženo v kompetenci k řešení problémů	Zpracovávání převážně rukou Digitální zpracování méně
	Používat vhodné pracovní postupy (algoritmy) při efektivním řešení problémů	Obsaženo v kompetenci k řešení problémů, k učení i v kompetenci občanské	Žáci vedeni k praktické aplikaci znalostí (princip Montessori pedagogiky) Práce s chybou
	Účinně spolupracovat v procesu získávání a zpracování informací s ostatními	Spolupráce zejména akcentována v souvislosti s kompetencemi sociální a personální, komunikativní	K vzájemné spolupráci žáci vedeni od útlého věku – kooperativní výuka principem Montessori Podpora heterogenními věkovými skupinami Podpora projektovou výukou – řešitelské týmy
	Vhodným způsobem informace i výsledky práce prezentovat a sdílet	Obsahem předmětu Informatika, tematický celek <i>zpracování a využití informací</i>	Žák si vede osobní portfolio Výstupy se prezentují v rámci třídy i před širším publikem Používání e-learningového systému, v němž si žáci budují virtuální PLE
	Při práci dodržovat etická pravidla, zásady bezpečnosti a právní normy	Obsahem předmětu Informatika, tematický celek <i>základy práce s počítačem</i> ve 2. trojročí a v 6. ročníku	Zodpovědný přístup školy – zvyšování povědomí Pořádané vzdělávací aktivity zváni odborníci Úroveň uvědomění u žáků různá Zákaz používání mobilů – prevence kyberšikany
	Využívat potenciálu digitálních technologií	Obsahem předmětu Informatika, tematický celek <i>základy práce s počítačem</i> ve 2. trojročí	Dobrá vybavenost školy digitálními zařízeními Digitální technologie pouze jedna z nabízených možností, žákům ponechána volba Žáci využívají v menší míře

nebo tradiční projekty – probíhá například pasování prvňáčků. Oblasti spolupráce jsou ovšem zaměřeny jinými směry než na rozvoj gramotností, s výjimkou gramotnosti čtenářské nebo mediální.

[2] Montessori a kompetenční vzdělávání

Jedna z otázek směřovala k tomu, nakolik dle respondenta Montessori pedagogický přístup koresponduje s kompetenčním vzděláváním, které je v dokumentu Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+ (2019) definováno jako jeden ze dvou hlavních strategických cílů. Respondent v odpovědi potvrdil to, co výzkumnice zjistily dalšími metodami požitými v triangulaci – montessoriovský přístup je kompetenčnímu pojetí vzdělávání nakloněn. Respondent rovněž podotkl: „[...] myslím, že tohleto je určitě dobrá cesta a strategie. Ale zároveň si myslím, že jedno bez druhého (bez znalostí, pozn. autorek) nemůže úplně dost dobře fungovat.“ Na otázku týkající se implementace digitálních technologií do výuky v Montessori prostředí respondent odpověděl, že to nevnímá problematičtě, ale digitální technologie by měly být používány didakticky účelně a v dané škole by se mělo jednat o jednu z nabídnutých variant. V odpovědi na otázku, nakolik všeobecná dostupnost informací v informační době ohrožuje postavení učitele jakožto vědomostní autority, respondent odpověděl: „Myslím si, že to s tím úplně nesouvisí. [...] oni nepotřebují toho, kdo

jim [...] bude říkat ty informace, které si můžou sehnat sami, ale potřebují právě toho, kdo bude koordinovat, aby si s tím dokázaly, jako děti, poradit.“

Diskuze

Na základě analýzy relevantních kurikulárních dokumentů, zejména ŠVP *SCHOLA APERTA - MONTESSORI* (2019), a studia příslušné literatury bylo zjištěno, že informační gramotnost je v kontextu základního (a nikoliv jen základního) vzdělávání v České republice poněkud problematická kategorie. Hlavní příčinou je skutečnost, že pojem informační gramotnost není v platných strategických a kurikulárních dokumentech dostatečně ukotven. Pojem informační gramotnost se sice v kurikulárních dokumentech nachází, nejedná se však v jejich podání o svébytný vzdělávací obsah, který by zasluhoval zvláštní teoreticko-metodologickou oporu. Jednotlivé fáze práce s informacemi jsou formulovány zejména ve vzdělávací oblasti RVP ZV Informační a komunikační technologie, která obsahuje tematické celky Vyhledávání informací a komunikace a Zpracování a využití informací, potažmo v předmětu případové školy Informatika. Toto pojetí rozvoje informační gramotnosti může být sporné jednak v tom, že předmět Informatika stále akcentuje především technologický aspekt, jednak proto, že v tematickém celku Vyhledávání informací a komunikace je z hlediska výuky

upřednostňován jako hlavní zdroj informací internet.⁷ Jednotlivé kompetenční dimenze informační gramotnosti se v případové škole objevují také ve vzdělávacích oblastech Jazyk a jazyková komunikace nebo v průřezovém tématu dle RVP Mediální výchova. Právě v provázanosti informační a mediální gramotnosti je pojetí výuky v případové škole blízké zahraničním přístupům k rozvoji gramotností pro 21. století, jak je prezentují Koltay (2011) nebo UNESCO v dokumentu *Global MIL Assessment Framework: country readiness and competencies* (2013).

Komponenty informační gramotnosti prostupují celým ŠVP a jsou v něm zachyceny buď jako konkrétní prvky aktivního zacházení s informacemi, nebo jako kompetence, jejichž rozvíjení je žádoucí. S informační gramotností se však v teoretické ani aplikační rovině nepracuje jako se svébytným komplexem vzdělávacího obsahu. Její rozvíjení se neděje na základě žádné teoretické či metodické opory (například ve formě modelů nebo frameworků informační gramotnosti, které jsou využívány ve formálním i neformálním, především knihovním, vzdělávacím prostředí v zahraničí). V důsledku toho jsou některé oblasti informační gramotnosti akcentovány méně.

S ohledem na výše uvedené závěry

týkající se rozvíjení informační gramotnosti v případové škole úroveň informační gramotnosti žáků 6. ročníku odpovídá požadavkům na výstupní úroveň rozvoje této gramotnosti pro 5. ročník formulovaným v metodice ČŠI v části Soubor indikátorů dosažené úrovně informační gramotnosti (Metodika ČŠI, 2015). V určitých oblastech si žáci dovednosti práce s informacemi již osvojují, byť například v oblasti *identifikovat a specifikovat potřebu informací v problémové situaci* je formulace problémů ponechávána pedagogovi a otázky, se kterými je potřeba pracovat, jsou zpravidla obsaženy v projektovém zadání. V jiných oblastech je rozvíjení informační gramotnosti obsahem učiva v pozdějších fázích školní výuky žáků. Úroveň informační gramotnosti je velmi uspokojivá zejména v oblasti účinné spolupráce v procesu získávání a zpracovávání informací. V této oblasti byly zaznamenány nadstandardní projevy žáků ve všech indikátorech, jakými jsou volba vhodné formy sdělení, vytváření originálního díla, komunikace i online spolupráce a sdílení informací. Stejně tak dobrá byla dosažená úroveň informační gramotnosti žáků v oblasti prezentování informací a výsledků práce, zejména dovednost sebeprezentace a budování osobního vzdělávacího prostředí jak offli-

⁷ Potřebu změny v této části kurikulárních dokumentů dokládají aktuální diskuse nad revizemi RVP jednak z hlediska pojmosloví, jednak z hlediska obsahu učiva. Nově připravované prvky kurikula, předně informatika a inforatické myšlení, výrazně akcentují rozvíjení digitálních kompetencí, tedy i informační gramotnosti.

ne, tak online formou. Jako poněkud problematický až neosvojený se jeví přístup části žáků k otázce etiky a bezpečnosti v online světě. S tím souvisí restriktivní opatření zavedená školou – zákaz používání mobilních zařízení žáky.⁸

Výše uvedený postoj zkoumané školy k používání mobilních telefonů žáky neznamená, že škola digitální technologie odmítá. Jsou součástí standardního vybavení tříd, vybrané technologie jsou žákům volně k dispozici. Žáci se sami rozhodují, v jaké míře a jakým způsobem je při své práci budou využívat. Specifické postavení zkoumané školy v rámci Montessori škol, tedy to, že výzkumem sledované Montessori vzdělávací prostředí je součástí tradiční základní školy, tak může mít vliv na relativně pozitivní vztah k technologiím daný strategií vedení školy.

Zkoumaná škola klade velký důraz na kompetenční vzdělávání. Tento přístup vychází ze samotné podstaty alternativní pedagogiky a je rovněž zakódován v obsahu ŠVP *SCHOLA APERTA – MONTESSORI* (2019). Edukační přístup ve

zkoumané škole, který vychází z konstruktivistické pedagogiky a didaktiky, v zásadě koresponduje s hlavními strategickými cíli a požadavky na směřování státní vzdělávací politiky pro následující období (Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, 2019).

Co se spolupráce s knihovnami týče, škola realizuje spolupráci s veřejnou knihovnou, využívá jejích vzdělávacích akcí a účastní se i dlouhodobých projektů spolupráce. Žádná z těchto aktivit však nemíří na rozvoj informační gramotnosti. Toto zjištění zrcadlí výsledky celostátního průzkumu realizovaného r. 2019 Národní knihovnou ČR, v němž se ukázalo, že veřejné knihovny své vzdělávací aktivity určené základním školám obecně zaměřují na jiné vzdělávací oblasti než na informační gramotnost (Pillerová, Mazáčová, & Richter, 2019).⁹ Inspirací pro funkční a systémově nastavenou spolupráci mezi knihovnou a školami může být společenství praxe učících knihovníků a učitelů. Jedná se o model spolupráce a transferu teorie a výzkumu do edukační praxe, který je prezentován

⁸ Průzkum, který provedl Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny Fakulty sociálních studií MUNI, souvislost pravidel používání mobilních telefonů s výskytem problémů, které bývají uváděny jako důsledek používání mobilních technologií ve škole o přestávkách, nepotvrdil. Ukázal naopak to, že povolení používat mobilní telefony může mít na výuku i pozitivní vliv, neboť žáci používají mobilní telefony také k vyhledávání informací a práci na školních úlohách (Šmahel, Kvardová, & Valkovičová, 2019).

⁹ Celostátní dotazníkový průzkum, který byl uskutečněn v roce 2019 a týkal se spolupráce knihoven a škol, ukázal, že pouze 41% knihoven (z cca 900 knihoven participujících v průzkumu) se ve vzdělávacích lekcích pořádaných pro školy věnuje tématu informační gramotnosti, zatímco největší procento knihoven (konkrétně 86%) pořádá lekce, které mají za cíl seznámit žáky se službami knihovny. Druhá nejvíce zastoupená vzdělávací oblast (75% knihoven) je Jazyk a jazyková komunikace (Pillerová, Mazáčová, & Richter, 2019).

v aktuálním celorepublikovém projektu OP VVV *Co nebylo v učebnici – spolupráce knihoven a škol ve vzdělávání žáků 21. Století*.¹⁰ Cílem projektu je koncipovat a v praxi škol ověřit a evaluovat koncepční metodický rámec pro rozvoj informační, čtenářské a mediální gramotnosti ve spolupráci učitelů a učičích knihovníků (Mazáčová, 2019).

Závěr

Cílem výzkumu v designu případové studie bylo ukázat, jakým způsobem se v edukačním prostředí základní Montessori školy pracuje na rozvíjení informační gramotnosti. Výzkumnice si byly vědomy jedné důležité vstupní okolnosti – absence prvků informační gramotnosti jako vzdělávacího obsahu v kurikulárních dokumentech oproti většímu zájmu vzdělávacích politik o mediální gramotnost.¹¹ Stejně tak bylo třeba počítat se specifiky, která vyžaduje montessoriovský pedagogický přístup, jenž je ve zkoumané škole uplatňován. Školní vzdělávací program zkoumané školy, který se v otázce informační gramotnosti s rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání shoduje, o informační gramotnosti hovoří nejednoznačně a zmiňuje ji na jediném místě. Jeho kompetenční zamě-

ření je však důležitým předpokladem k tomu, aby k rozvíjení informační gramotnosti v edukační praxi sledovaného případu skutečně docházelo. Rozvíjení kompetencí informačně gramotného člověka se děje napříč celým vzdělávacím procesem, paralelně s rozvíjením kompetencí dalších, a není pevně vázáno na jednu vzdělávací oblast. Tento proces je v případové škole v některých ohledech posílen i charakteristickým Montessori pedagogickým přístupem a metodami, které se ve škole aplikují. K dalším úvahám vybízí otázka zasazení procesu rozvoje informační gramotnosti do vhodného metodického rámce, který by rozvíjení informační gramotnosti umožnil v plné míře, ale i otázka spolupráce škol s knihovnami, která by mohla rozvíjení informační gramotnosti posílit.

Předložená výzkumná studie autorsky navazuje na předchozí sondu do oblasti rozvíjení gramotností pro 21. století ve školách mimo hlavní vzdělávací proud (Mazáčová & Zonková, 2018). Prezentované výsledky jsou příspěvím do aktuálních diskusí nad obsahy vzdělávání (Stuchlíková, Janík, Beneš et al., 2015), zároveň doplňují tematické výzkumné pole v úsilí o holistický pohled na současné české vzdělávací prostředí.

¹⁰ Jedná se o tříletý projekt (probíhající v letech 2018–2021) Unie zaměstnavatelských svazů a Svazu knihovníků a informačních pracovníků ČR cílený na funkční aktivity společenství praxe učitelů, učičích knihovníků, akademiků a studentů v pregraduální přípravě na VŠ – více informací o projektu lze nalézt na <http://www.coneylovuebnici.cz/>.

¹¹ Mediální gramotnost je průřezovým tématem RVP pro primární i sekundární stupeň vzdělávání.

Literatura

- Addison, C., & Meyers, E. (2013). Perspectives on information literacy: a framework for conceptual understanding. *Information Research*, 18(3), paper C27. Získáno 2020-09-18, z <http://www.informationr.net/ir/18-3/colis/paperC27.html>
- Černý, M. (2019). Pojetí informační gramotnosti v ŠVP: analýza kurikula tří vybraných středních škol. *Journal of Technology and Information Education*, 11(2), 95–108. Získáno 2020-07-26, z <https://www.researchgate.net/publication/337333334>
- Dombrovská, M. (2018). *Informační gramotnost jako veřejný zájem, politika a norma: návod na tvorbu koncepčních dokumentů v oblasti informačního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Eisenberg, M., Lowe, C., & Spitzer, K. (2004). *Information literacy: essential skills for the information age*. Westport: Libraries Unlimited.
- Global MIL Assessment Framework: country readiness and competencies*. (2013). UNESCO. Získáno 2020-07-28, z <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655>
- Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+: Pracovní verze ze dne 31.10. určená k diskusi*. (2019). Získáno 2020-09-22, z https://www.msmt.cz/file/51582_1_1/download/
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211–221. Získáno 2020-07-08, z <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0163443710393382>
- Kopecký, K., & Sztokowski, R. (2019). *České děti v kybersvětě (výzkumná zpráva)*. O2 Czech Republic & Univerzita Palackého v Olomouci: Centrum prevence rizikové virtuální komunikace. Získáno 2020-10-15, z <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/117-ceske-deti-v-kybersvete/file>
- Kovářová, P. (2019). *Informační bezpečnost žáků základních škol: Lekce v knihovnách*. Brno: Munipress.
- Kuhlthau, C. (1991). Inside the Search Process: Information Seeking from the User's Perspective. *Journal of the American Society for Information Science*, 42(5), 361371. Získáno 2020-09-18, z https://www.academia.edu/1404984/Inside_the_search_process_Information_seeking_from_the_users_perspective
- Lloyd, A. (2010) Information literacy landscapes: Information literacy in Education, Workplace and Everyday Contexts. *Oxford: Chandos*
- Lloyd, A. (2011). Trapped between a rock and a hard place: What counts as information literacy in the workplace and how is it conceptualized? *Library Trends*, 60(2), 277–296
- Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
- Mazáčová, P. (2017). Učící knihovník v perspektivě vzdělávání heterogenní školní

- třídy k informační gramotnosti. *Proinflow: časopis pro informační vědy*, 9(1), 23–31. Získáno 2019-01-09, z <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/proinflow/article/view/1611/1850>
- Mazáčová, P. (2019). Co nebylo v učebnici: transfer teorie a výzkumu informační gramotnosti do edukační praxe. *Knihovny současnosti 2019: Sborník z 27. ročníku konference, konané 10.–12. září 2019 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci* (stránky 29–33). Brno: MZK. Získáno 2020-07-25
- Mazáčová, P., & Zonková, M. (2018). Rozvíjení informační gramotnosti v edukační praxi v laboratorní základní škole: případová studie. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 2(2), 21–43. Získáno 2020-07-25, z http://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/01/02_Mazacova.pdf
- Metodika pro hodnocení rozvoje informační gramotnosti*. (2015). Praha: ČŠI. Získáno 2020-07-21, z <http://www.niqes.cz/Niqes/media/Testovani/KE%20STA%c5%bdEN%c3%8d/V%c3%bdstupy%20KA1/IG/Methodika-pro-hodnoceni-rozvoje-IG.pdf>
- Pillerová, V., Mazáčová, P., & Richter, V. (2019). *Současný stav spolupráce ve vzdělávání mezi veřejnými knihovnami a školami. Výsledky celostátního průzkumu 2019*. Praha: Národní knihovna. Získáno 2020-10-21, z https://ipk.nkp.cz/docs/copy_of_ZPRAVA_PRZKUM_KOLY_2019.pdf
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2017). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Načteno z <https://www.msmt.cz/file/43792>
- Rozvoj informační gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2016/2017: Tematická zpráva*. (2018). ČŠI. Získáno 2020-09-21, z <https://www.csicr.cz/getattachment/09b94780-4fce-4acc-9fd1-178ab4c5eefd/TZ-Rozvoj-informacni-gramotnosti-2016-2017.pdf>
- Stuchlíková, I., Janík, T., Beneš, Z. et al. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šmahel, D., Kvardová, N., & Valkovičová, N. (2019). *Má zákaz mobilů o přestávkách smyslu? Pravidla a používání technologií ve škole v souvislosti s chováním dospívajících.: Zpráva z výzkumu na základních a středních školách*. Brno: MUNI. Získáno 2020-09-27, z chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/https://irtis.muni.cz/media/3203088/reportprestavky_2212020.pdf
- Wilson, T. (1997). *Information behaviour: An Interdisciplinary perspective. Information Processing & Management*, 33(4), 551–572. Získáno 2020-10-18, z https://www.researchgate.net/publication/222306132_Information_Behaviour_an_Interdisciplinary_Perspective
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Los Angeles: Sage.

Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D.

Mgr. Bc. Marija Šupicová

Filozofická fakulta, Katedra informačních studií a knihovnictví

Masarykova univerzita

pmazacov@phil.muni.cz

marija.supicova@gmail.com

Nováková, E., & Novák, B. (2019). Matematická pregramotnost a učitelé mateřských škol. Brno: Masarykova Univerzita

Rozvinutá matematická pregramotnost dětí předškolního věku je důležitým předpokladem nejen úspěšného zvládnání školské matematiky na počátku školní docházky, ale především mnoha situací v každodenním životě. Prostředím, v němž se mohou matematické představy dítěte rozvíjet, je vedle rodiny především mateřská škola. Tím, kdo zásadně ovlivňuje a formuje osobnostní rozvoj dítěte nejen v oblasti matematické pregramotnosti, je učitel, resp. učitelka mateřské školy. To jsou hlavní myšlenky publikace, která je dílem dvojice vysokoškolských učitelů ze dvou pedagogických fakult, brněnské a olomoucké.

Téma monografie je velmi aktuální. Mnohaletá tradice institucionální předškolní výchovy a vzdělávání v českých zemích nabývá v současnosti nových významů i nových výzev. Ambicí publikace je přispět k utvářející se teorii matematické pregramotnosti a obohatit ji o pohled učitelů mateřských škol – současných i budoucích – a vysokoškolských studentů oboru učitelství pro mateřské školy. Kniha je pokusem na

konkrétních příkladech demonstrovat, že s osvojováním matematiky se nezačíná až na základní škole, že matematické představy dnes patří a již od zavádění prvních osnov a programů pro mateřské školy patřily do vzdělávacích programů. Vyjadřuje rovněž přesvědčení autorů, že učitel (resp. v převážné většině učitelka) mateřské školy potřebuje pro svou každodenní práci alespoň elementární matematické znalosti.

Text je členěn do čtyř kapitol. V prvních třech z nich jsou shrnuty aktuální poznatky o matematické pregramotnosti na pozadí přípravy budoucích učitelů. Stěžejní je čtvrtá kapitola, která obsahuje výsledky výzkumného šetření, jehož cílem bylo zjistit, jaký je pohled učitelů mateřských škol v praxi a budoucích učitelů na matematickou stránku svého vzdělávání a na rozvoj matematické pregramotnosti dětí jako jedné z důležitých oblastí jejich profesní činnosti. Výzkum přinesl množství poznatků, které autoři zasadili do širšího kontextu poznatků o aktuálním stavu a perspektivách jedné z oblastí

preprimárního vzdělávání. Získaná data poskytují podněty pro další výzkumné projekty. Reflexe získaných objektivních údajů o vztahu studentů, budoucích učitelů mateřské školy, k problematice matematické pregramotnosti se může stát také jedním z východisek případných změn v obsahu i metodách výuky matematicky zaměřených předmětů na vysokých a středních školách.

Publikace je určena širšímu spektru adresátů. Studenti multioborového bakalářského studia učitelství pro mateřské školy si mohou jejím studiem zpřesnit své dosavadní – obvykle intuitivní – představy o tom, jak by mohlo rozvíjení matematické pregramotnosti přispět k celkovému osobnostnímu rozvoji dětí předškolního věku. Studenti i jejich vzdělavatelé ji mohou využít jako studijní materiál k předmětům matematické a didaktické komponenty studia. Kniha může být užitečná také studentům středních a vyšších odborných škol pedagogického zaměření. Současně se obrací k učitelům mateřských škol v praxi, kterým nabízí možnost konfrontace s jejich vlastní zkušeností při konkrétním naplňování Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, ale také možnost obohacení teoretických znalostí z didaktiky preprimární matematiky. Rodiče dětí předškolního věku a další zájemci pak mohou zaujmout náměty k rozvoji dětské osobnosti v jednotlivých oblastech matematické pregramotnosti – v oblastech geometrických a předčíselných představ, propedeutiky logiky, rytmu, rozvoje dět-

ského vyjadřování, využití pohádkových, hudebních, pohybových a výtvarných inspirací.

Martina Uhlířová

Název: Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

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

Číslo 2/2020, ročník IV, webová adresa: <http://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/>

Redakční rada

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

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

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

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

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

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

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

PhDr. Václav Mertin, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

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

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

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

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

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

International Editorial Board

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

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

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

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

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

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

prof. Marta Bogdanowicz, Instytut Psychologii - Uniwersytet Gdański

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

Výkonná redakce

výkonný redaktor: PhDr. Klára Špačková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

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

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

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

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

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

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

PhDr. Věra Vykoukalová, Ph.D., Pedagogická fakulta Technické univerzity v Liberci

Technická redakce

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

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

PhDr. Hana Sotáková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

Jazyková korektura: Bc. Petr Červ, Mgr. Dana Cibáková, Ph.D., Bernadette Higgins, M.A.

Grafická úprava časopisu: MgA. Denisa Kokošková

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

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

Adresa redakce: Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání, Katedra psychologie PedF UK,

Myslíkova 7, Praha 1, 116 39, e-mail redakce: gramotnost@pedf.cuni.cz

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

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

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

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

© Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta



ZUZANA BÍLKOVÁ, HELENA HAVLISOVÁ, OLGA MALINOVSKÁ, JIŘÍ JOŠT. Morfologické versus fonologické uvědomění ve vztahu k čtení v českém jazykovém prostředí

OLGA ZÁPOTOČNÁ, MAREK URBAN. Predškolské indikátory úspěšného vývinu čitateľskej gramotnosti

BARBORA ŽÁKOVÁ, PAVLA PRESSLEROVÁ, CAROLINA SIDON. Psychologické aspekty tvořivé hry v polytechnické výchově v MŠ

OLGA KUČEROVÁ, BARBORA JINDROVÁ. Vliv vzoru písma na kvalitu tichého čtení ve 2. a 3. ročníku základní školy

EVA KOŽELUHOVÁ. Využití čtenářských strategií v předškolním vzdělávání z pohledu učitelů mateřských škol

PAVLÍNA MAZÁČOVÁ, MARIJA ŠUPICOVÁ. Rozvíjení informační gramotnosti v edukační praxi základní školy uplatňující Montessori pedagogiku: případová studie

ISSN 2533-7882



9

772533

788007