

# Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

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

1/2022 ročník VI



PEDAGOGICKÁ  
FAKULTA  
Univerzita Karlova

# Obsah

## Editorial

Editorial.....	3
<i>Anna Kucharská a Monika Kadrnožková</i>	

## Výzkumná studie

Rozvoj čitateľských návykov detí v predškolskom veku v bilingválnych rodinách .....	7
<i>Mária Belešová</i>	

Analýza chýb v pomenovaní podstatných mien a slovies v predškolskom veku ..	29
<i>Terézia Horská, Svetlana Kapalková</i>	

Výkony žiakov so slabými schopnosťami v čítaní a písaní v 1. a 2. ročníku ZŠ ....	49
<i>Bianka Hrnčiarová, Martina Zubáková</i>	

## Přehledová studie

Gramotnostní a pregramotnostní dovednosti u dětí s vývojovou dysfázií.....	65
<i>Alžběta Větrovská Zemánková</i>	

Četbou proti ageismu: kniha jako prostředek při změně postojů dětí vůči stáří.....	83
<i>Radim Schottl</i>	

Vzdělávání (mimořádně) nadaných žáků: přehledová studie tuzemských periodik (2016–2021) .....	101
<i>Monika Kadrnožková, Kristýna Janyšková</i>	

## Recenze

PORTEX – klíčové gramotnostní dovednosti u žáků základních škol .....	133
<i>Paola Cimlerová</i>	

## Zpráva

Zpráva o nadcházející konferenci Počáteční čtení: čtu a stávám se čtenářem (cesty propojení výzkumu a praxe) .....	137
<i>Anna Kucharská a Monika Kadrnožková</i>	

# Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

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



Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta  
Praha, 2022



Vážení čtenáři,

dovolujeme si Vám předložit první číslo šestého ročníku časopisu Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání a v součtu již celkově šestnácté číslo tohoto časopisu. Výzva do prvního čísla tohoto roku byla primárně zaměřena na problematiku čtenářské gramotnosti a s ní souvisejícími oblastmi. Mimo vymezeného tématu bylo číslo také otevřeno ostatním autorům zabývajících se problematikou ostatních gramotností.

V aktuálním čísle čtenářům představujeme celkem osm příspěvků. První tři texty – výzkumné studie, řeší problematiku čtenářské gramotnosti v oblasti rozvoje čtenářských návyků, analýzy chyb v pojmenování podstatných jmen a výkonosti žáků se slabými schopnostmi ve čtení. Dále jsou zde představeny tři přehledové studie, z čehož dvě se věnují oblasti čtenářské gramotnosti. Třetí případová studie je obsahově zaměřena na vzdělávání nadaných dětí. První přehledová studie je řešena z pohledu dovedností u dětí s vývojovou dysfázií, následuje studie zabývající se knihou jako prostředkem při změně postoju dětí vůči stáří. Třetí přehledová studia se jako jediná v tomto čísle nezabývá čtenářskou

gramotností, ale poukazuje na aktuální a mnohdy opomíjené téma vzdělávání nadaných žáků.

Nyní vám představíme podrobněji jednotlivé příspěvky.

Prvním příspěvkem je výzkumná studie autorky Márie Belešové pojednávající o návycích dětí v předškolním věku v bilingvních rodinách. Autorka prostřednictvím případové studie za využití polostrukturovaných rozhovorů zjišťovala v šesti rodinách z odlišného kulturně bilingvního prostředí preference rodinných návyků, kterými rodiče rozvíjejí u svých dětí přístup ke čtení. Výsledky shrnují pozitivní zjištění, ve kterém autorka uvádí, že rodiče různými způsoby rozvíjejí proces učení čtení v jejich nepřírozenějším prostředí.

V pořadí druhá výzkumná studie autork Terézie Horské a Svetlany Kapalkové se zabývala oblastí hodnocení slovní zásoby u dětí v předškolním věku a to především z důvodu potřeby mapování slovní zásoby, která je v tomto období klíčová. Autorky ve své studii představují kroslingvistický lexikální test, který je prezentován jako jedna z vhodných metod pro posouzení lexikální kompetence monolingválních a bilingvních dětí ve věku 3–7 let. Sběr dat probíhal

u šedesáti monolingválních dětí. Výsledky šetření dokládají, že s narůstajícím věkem stoupá správnost odpovědí a klesá počet chyb. V rámci výsledků také autorky představují jednotlivé kategorie chyb s uvedenými konkrétními příklady v dětské realizaci.

Třetí výzkumná studie autorek Bianky Hrnčiarové a Martiny Zubákové se věnuje fonologickému uvědomování a rychlému automatickému jmenování se silnými predikcemi čtení a psaní i v jazycích s transparentní ortografikou. Empirická část je zaměřena na výkony ve čtení a psaní dětí, které ještě nesplňují kritéria pro stanovení konečné diagnózy dyslexie. Výsledky poukazují na zjištění, že zatímco podprůměrní žáci první třídy zaostávají v přesnosti i v rychlosti fonologického uvědomování a rychlého automatického jmenování, tak žáci druhé třídy zaznamenávají slabší výkony již pouze v rychlosti fonologického uvědomování a rychlého automatického jmenování.

Mezi následující tři příspěvky se řadí přehledové studie, z čehož první dvě se zabývají oblastí čtenářské gramotnosti a třetí problematikou nadaných žáků. První studie autorky Alžběty Větrovské Zemánkové představuje problematiku jedné z nejčastěji se vyskytujících poruch jazykového vývoje u dětí na počátku školní docházky. Touto poruchou je míněna vývojová dysfázie, jejíž deficity se promítají do oblasti čtení i psaní. Přehledová studie postupně charakterizuje

pregramotnostní a gramotnostní dovednosti ve vztahu k vývojové dysfázii na základě rešerše tuzemských a zahraničních výzkumů, přičemž se opírá o tzv. jednoduchý model čtení (Gough & Tunmer, 1986) a popisuje dosavadní výzkumnou aktivitu v této oblasti.

Druhou přehledovou studii zabývající se otázkou, zda četba vybrané dětské literatury může mít vliv na změnu dětských postojů, mírnění negativních předsudků a stereotypního vnímání v oblasti společensky významných sociálních témat (například ageismu), představil Radim Schottl. Studie systematicky provází procesy v průběhu četby, přičemž pojem ageismus byl vybrán zcela záměrně pro jeho tematickou aktuálnost. Autor sleduje také vývoj zahraničních studií a upozorňuje na pozitivní efekt při začlenění tématu ageismu do dětské literatury.

Poslední přehledová studie autorek Moniky Kadrnožkové a Kristýny Janyškové představuje prostřednictvím literární rešerše vzhled do problematiky vzdělávání nadaného žáka v českém prostředí. Přehledová studie byla usku- tečněna v rámci systematické analýzy recenzovaných tuzemských periodik pro období 2016–2021. Celkem bylo nalezeno 55 textů zaměřujících se na problematiku nadaného žáka, posléze byla provedena analýza textů a jejich následná kategorizace, která odpovídala především na otázky, jakými tématy se odborná společnost v oblasti vzdělávání nadaných žáků zabývá, zda lze výsledky výzkumů

využít pro praxi škol a zda jsou učitelé dostatečně kvalitně připraveni pro práci s nadanými žáky.

V časopise mimo jiné také naleznete recenzi k publikaci PORTEX – klíčové gramotnostní dovednosti u žáků základních škol (Anna Kucharská, Klára Špačková, Gabriela Seidlová Málková, Hana Sotáková, Pavla Presslerová, Olga Kučerová), kterou zpracovala Pavla Cimlerová. Recenze se zaměřuje na praktické využití nové diagnostické baterie pro žáky 1. stupně základních škol v klíčových gramotnostních dovednostech a představuje pro současnou diagnostiku čtenářských obtíží velmi propracovaný inspirativní a inovativní diagnostický přístup.

Na závěr, doufáme, že naši čtenáři uvítají zprávu o nadcházející konferenci Počáteční čtení: čtu a stávám se čtenářem (cesty propojení výzkumu a praxe), která se již po čtvrté uskuteční dne 21. 9. 2022 na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy ve spolupráci s Katedrou psycho-

logie a Katedrou preprimární a primární pedagogiky v rámci projektu Cooperatio PedF (2022–26) v programech *General Education and Pedagogy a Psychological Sciences*. Tímto všechny, kteří se zabývají představenou tematikou, zveme k účasti na této již tradiční konferenci (možné přihlášení na stránkách konference (<https://pages.pedf.cuni.cz/konference-cu/prihlasovani/>)).

Doufáme, že první číslo tohoto roku nalezne své příznivce nejen v řadách akademiků, ale také přinese potěšení odborníkům z praxe či ostatním čtenářům sledujícím vývoj v oblasti čtenářské gramotnosti a dalších specifických gramotnostních oblastí.

Děkujeme za Vaši přízeň,  
S pozdravem,

Anna Kucharská  
a Monika Kadrnožková





# Rozvoj čitateľských návykov detí v predškolskom veku v bilingválnych rodinách

## Development of Reading Habits of Pre-school Children in Bilingual Families

*Mária Belešová*

**Abstrakt:** Čítanie je v našom každodennom živote nevyhnutné, aby sme sa mohli rozvíjať ako jednotlivci v spoločnostiach, v ktorých žijeme, čo je dôležité pri učení sa v ranom veku. Hnacou silou tohto procesu učenia je nielen učiteľ, ale aj rodina. Cieľom tejto štúdie je zistiť a analyzovať preferencie rodinných čitateľských návykov, ktorými rodičia rozvíjajú u svojich detí pozitívny prístup k čítaniu. Na tento účel sa štúdia uskutočnila prostredníctvom pološtruktúrovaných interview s rodičmi detí v predškolskom veku, pochádzajúcich z rozličných kultúr a bilingválneho prostredia. Pre účely výskumného snaženia sme oslovili 6 rodín. Predpokladali sme, že ak deti pochádzajú z odlišných prostredí, ktoré sa líšia špecifickými prvkami, komunikáciou, výchovnými štýlmi a etnickým a kultúrnym zázemím každej rodiny, budú aj vyjadrenia rodičov iné a v mnohom opodstatnené. Výsledky naznačujú, že všetci rodičia sa snažia rozvíjať u svojich detí čitateľské návyky už v predškolskom veku. Napriek tomu sa medzi odpoveďami rodičov objavujú aj tvrdenia, že čítať deti nebaví a uprednostňujú iné aktivity. Rodič si svoju „povinnosť“ čítať s dieťaťom plní najčastejšie vo večerných hodinách. Z tohto dôvodu je stále potrebné rozvíjať povedomie o čítaní, aby si rodiny lepšie uvedomovali vplyv svojej účasti na procese učenia sa čítať, ako zlepšiť čitateľské návyky svojich detí v ich najprirodzenejšom prostredí.

**Kľúčové slová:** kultúrne a bilingválne prostredie, rodinné prostredie, čitateľské návyky, interview s rodičmi, dieťa v predškolskom veku

**Abstract:** Reading is essential in our daily lives so that we can develop as individuals in the societies in which we live, which is important when learning at an early age. The driving force behind this learning process is not only the teacher but also the family. The aim of this study is to identify and analyze the preferences of family reading habits which parents develop a positive

approach to reading in their children. To this purpose the study was conducted through semi-structured interviews with parents of preschool children from different cultures and bilingual backgrounds. We addressed 6 families for the purposes of the research effort. We assumed that if children come from different backgrounds, which differ in specific elements, communication, educational styles and ethnic and cultural background of each family, the statements of the parents will be different and justified in many ways. The results suggest that all parents try to develop their children's reading habits as early as preschool. Nevertheless, parental responses include claims that children don't enjoy reading and prefer other activities. Nevertheless, parental responses include claims that children do not enjoy reading and prefer other activities.

The parent fulfills his "duty" to read with the child most often in the evening. For this reason, there is still a need to develop reading awareness so that families are more aware of the impact of their participation in the process of learning to read, how to improve their children's reading habits in their most natural environment.

**Key words:** cultural and bilingual environment, family environment, reading habits, interviews with parents, preschool child

## Úvod

Výkony žiakov v čitateľskej gramotnosti priamo úmerne súvisia od čitateľských návykov a postojov žiakov k čítaniu a tie sa majú začať formovať, rozvíjať a podporovať už v predškolskom období. Prostredie, v ktorom sa dieťa vyvíja od narodenia, je u každého jednotlivca rôzne. Líši sa špecifickými prvkami v komunikácii, výchovnými metódami, vplyvmi kultúrneho zázemia každej rodiny. Každý z nás sa rodí do určitého prostredia, ktoré nás po celý život ovplyvňuje. Okrem vrodenej danosti môže na náš ďalší vývoj pôsobiť prostredie buď pozitívne, ale aj stagnujúco. Záleží od podnetov a okolností, ktoré sa v konkrétnom čase a priestore skombinujú. Dospelý človek sa môže rozhodnúť a vymaniť z priestoru, začať život v nových podmienkach. Dieťa nie. Dieťa

je existenčne závislé od svojich rodičov a nemá možnosť výberu. Narodí sa do konkrétneho kultúrneho prostredia, kde postupne preberá hodnoty, normy a tradície komunity, osvojuje si spôsoby komunikácie najbližšieho okolia a svojím spôsobom aj ono aktívne mení alebo sa podieľa na zmene a fungovaní spoločnosti. Počas svojho vývoja sa stretáva s rôznymi podnetmi a aktivitami, ktoré mu umožňujú rozvoj kognitívnych, motorických, sociálnych či iných potrebných zručností. Jednou z typických zručností človeka je osvojenie si reči a následne osvojenie si písanej formy jazyka. Tento proces sa začína v prvých rokoch života dieťaťa a mal by pokračovať v neustálom sebarozvíjaní po celý život. Aby sa dieťa stalo gramotným, musí prejsť dlhú etapu od osvojenia si nielen materinského

jazyka (alebo jazyka spoločnosti, v ktorej žije), ale aj postupným zvládnutím jeho písanej formy od písmen, cez techniku čítania, až po schopnosť porozumieť textu a kritickému mysleniu.

## **Multikultúrne a bilingválne prostredie**

Na našom území žili už od nepamätí ľudia rozličného etnického pôvodu, sociálneho postavenia, náboženstva či jazyka. Etnická rozmanitosť je a bude každodennou súčasťou nášho života a každý jednotlivec patriaci k nejakej etnickej alebo národnostnej menšine bude jej súčasťou (Bačová, 2004). Kultúrny kapitál sa stáva nielen ľubovoľným súborom estetických a sociálnych dištinkčných znakov, ale skôr adaptačným súborom kognitívnych zručností (slovná zásoba, porozumenie čítanému, schopnosť riešiť zložitejšie matematické operácie a výpočty, ale i kritické myslenie a uvažovanie) a nekognitívnych vlastností a spôsobov správania (pracovitosť, vytrvalosť, disciplinovanosť, kooperácia, družnosť, sebavedomie a napríklad i tzv. locus of control – voľne preložené ako presvedčenie, že mám svoj život vo svojich vlastných rukách) (Farkas, 2003). Tieto „nástroje“ kultúrneho kapitálu a preferencie vedúce k úspešnému vyjednávaniu privedel hry v rôznych sociálnych oblastiach nie sú rovnomerne rozložené v rámci socioekonomického spektra a tieto rozdiely sú medzigeneračne prenášané, tvrdí

Gorčíková (2019). Podobne uvažujú aj Zápotočná a Urban (2020). Tvrdia, že podnetnosť rodinného prostredia je daná sociálno-ekonomickým statusom rodiny a prejavuje sa zaostávaním detí vo všetkých sledovaných parametroch jazykových kompetencií.

V súčasnosti si viac než kedykoľvek predtým chcú príslušníci rozličných kultúr plánovať vlastné životy, prispievať aktívne do spoločnosti a učiť sa žiť pozitívne v rámci kultúrnej, etnickej a jazykovej rôznorodosti. K tejto ceste vedie ešte jedna cesta, a tou je cesta k otvorenej spoločnosti ako spoločnosti, ktorá bezvýhradne prijíma všetkých ľudí bez ohľadu na ich pohlavie, farbu pleti, národnosť, kultúru, náboženské či ideologické presvedčenie. Podľa Zelinu (2000) otvorená spoločnosť je spoločnosť otvorená všetkým ľuďom a myšlienkam, je to kreatívna spoločnosť, ktorá prijíma výzvy budúcnosti a vie ich demokraticky a progresívne riešiť a naplňovať. Predpoklady k de/kódovaniu (Hall, 1980) kultúrneho bohatstva vedú k distribúcii a akumulácii kultúrneho kapitálu, ktorý je prenášaný vzdelávacím systémom a socializáciou. Kultúrny kapitál sa premieta do nerovnej kultúrnej schopnosti detí zvládnuť prostredie školy a porozumieť symbolickej a pedagogickej komunikácii. Vzdelávací proces ovplyvňuje spôsob, akým sa používa jazyk a zvyšuje schopnosť verbalizovať svoje myšlienky.

To, čo v tomto medzinárodnom multikultúrnom prostredí deti získavajú, nie je totiž len o vzdelaní, ale o celkovom

vnímaní sveta, vzťahov, tolerancii kultúr, náboženstiev, sebaaprezentácii a mnohom ďalšom. Získavajú aj bilingvizmus, ktorý chápeme aj ako schopnosť jedinca fungovať v dvoch jazykoch. Medzi lingvistami existuje široká škála definícií bilingvizmu.

Za najpriateľnejšiu definíciu bilingvizmu sa považuje schopnosť alternatívneho používania dvoch jazykov pri komunikácii s ostatnými, v závislosti od situácie a prostredia, v ktorom sa táto komunikácia uskutočňuje (Štefánik, 2000). Lingvisti hovoria, že bilingválny je ten, kto ovláda dva jazyky na úrovni rodného jazyka, až po tých, ktorí tvrdia, že bilingválny je ten, kto má príležitosť používať dva jazyky na rôznej úrovni vo svojom každodennom živote. Každá ďalšia jazyková kompetencia otvára nové zdroje poznania a otvára cestu pre pochopenie kultúrnej a názorovej odlišnosti (Šatava, 2009).

### **Rozvoj čitateľských návykov v rodine**

Rodina ako prostredie, s ktorým sme najviac spätí, nás výrazne ovplyvňuje a my ovplyvňujeme ju. Vytvára vlastné kultúrne prostredie, ktoré formuje osobnosť detí. Ale je aj obrazom doby a jej politických, sociálnych, ekonomických, kultúrnych, ekologických a iných podmienok a zásad. Charakter výchovy v rodine sa mení podľa toho, ako je rodič schopný rešpektovať individuálne

potreby, požiadavky a záujmy detí a dať ich do súladu s vlastnými potrebami, požiadavkami a záujmami. Každé dieťa sa emocionálne viaže na rodinné prostredie, ktoré mu určuje prvé vzory správania, preberá názory na život, získava základné mravné normy. V každodennej interakcii je vo vzťahu rodič – dieťa dôležité, aby ich vzájomný kontakt bol citlivý a vzájomne akceptujúci osobnosť toho druhého, aby sa v rodine dodržiaval princíp ľudskosti (Tamášová, 2006). Jedným z relevantných činiteľov v procese učenia sa čítania v ranom veku je podľa Corral-Robles et al. (2020) rodina, najmä pokiaľ ide o vytváranie asertívneho správania k „chuti“ čítať. Konkrétne úloha matky je zvyčajne najrelevantnejšia, ktorá je do procesu čítania s deťmi najviac zapojená. Inými slovami, domovy rodín sú príjemným miestom pre rozvoj čitateľských schopností dieťaťa, pretože od toho bude závisieť úspech alebo neúspech jeho budúcnosti v škole.

Domáce gramotnostné prostredie je koncept, ktorý zachytáva rôzne aktivity dieťaťa a rodiča súvisiace s gramotnosťou (Sénéchal, 2006), ktoré možno všeobecne konceptualizovať do sfér, ako sú aktivity opätovného čítania s dieťaťom a štruktúra príležitosti získať čitateľské návyky, napr. prítomnosť kníh doma, klíma, ktorú rodičia vytvárajú pri čítaní kníh a pod. Spoločné čítanie rodiča a dieťaťa ukázalo, že deti predškolského veku, ktoré počúvali príbehy zodpovedajúce ich veku, aktivizovali oblasti mozgu podporujúcich porozumenie (Hutton

et al., 2015). Porozumenie textu u detí predškolského veku patrí k pomerne citlivým indikátorom 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, Umolu & Mancha, 2010). Griffin & Morrison (1997) skúmali prostredie „domácej gramotnosti“, ako predplatné časopisov a novín, používanie knižníc, sledovanie televízie a čítanie kníh a zistili, že to pozitívne súvisí so schopnosťami receptívnej slovnej zásoby detí v materských školách a s rozvojom ich komunikačných zručností. Paľa (2007) uvádza, že na škodu je fakt, ak televízia a internet nahrádza rodiča alebo vyplňa voľný čas detí a mládeže. Vážnym deficitom dnešnej doby je, že rodičia veľmi malou mierou participujú na reštrikcii mediálneho vplyvu, zvlášť pri sledovaní televízie. Prvým predpokladom správneho využitia médií - televízie vo výchove, je práve spoločné sledovanie televízie.

Viacerí odborníci sa zaoberajú otázkami, kedy vzniká vzťah dieťaťa k čítaniu a jednoznačne sa zhodujú, že tento vzťah je výsledkom viacerých činiteľov. Na vzťahu dieťaťa k čítaniu sa najviac podieľa prostredie, ktoré ho dennodenne obklopuje, vzory, príklady, nálada, atmosféra pohody či napätia, rodina, materská škola, to, ako sa stretáva so slovesnou tvorbou v hovorenej alebo písanej podobe a samozrejme, aj vrodené dispozície. Vzťah dieťaťa k čítaniu začína skôr ako vie dieťa čítať. Odborníci sa prikláňajú

k jednoznačnej súvislosti medzi čitateľskými návykmi rodičov a čitateľskými návykmi ich detí, pretože na dieťa najviac pôsobí osobný príklad, kultúrne prostredie rodiny, jej sociálna úroveň a ďalšie činitele. Dieťa je od narodenia „reflexne“ zvedavé, túži po poznaní, má snahu samostatne riešiť problémy, vymýšľať. A zároveň je vybavené schopnosťou napodobňovať. Dieťa napodobňuje, čo vidí okolo seba. Tým, že okolo seba vidí najprv rodičov, napodobňuje ich. Napodobňuje prvé zvuky a slová, spôsob vyjadrovania a reagovania na rozličné podnety, všetky reakcie, tie dobré, aj tie zlé. Dieťa od úplného začiatku svojho života všetko zaznamenáva, registruje a svojím spôsobom aj hodnotí a napodobňuje. V zásade platí, že rodičovský vzor je pre dieťa prvou a rozhodujúcou životnou inštrukciou, prvým ukazovateľom a posudzovateľom, čo je správne a čo nie, tvrdí Chaloupka (1995). Konkrétne možno hovoriť o rôznych akciách, pri ktorých rodiny zdieľajú so svojimi deťmi chvíle pri čítaní. Napríklad čítajú na miestach v dome, ako bližšie uvádza Corral-Robles et al. (2020), kde ich deti môžu pozorovať a napodobňovať. Taktiež sledujú televízne programy alebo programy pre deti na internete, vďaka ktorým si zlepšujú čitateľské schopnosti. Preto je možné dospieť k záveru, že rodinné návyky a postoje prispievajú k podpore čitateľských schopností.

## Vplyv podnetného prostredia

Dieťa v predškolskom veku prechádza rýchlym vývojom. Rozvíja sa citovo, rozumnovo, zväčšuje sa jeho slovná zásoba, samostatnosť, okruh záujmov a vlastných činností, zvedavosť, ako aj pohľad na vnímanie sveta okolo neho. V období predškolského veku pôsobí na dieťa veľa podnetov, ktoré sa môžu navzájom podporovať alebo negovať. Rodičia by mali deťom vytvárať podnetné prostredie na rozvoj v širokom slova zmysle, vo všetkých oblastiach (kognitívnych, umeleckých, citových, motorických). Tak, ako niektoré podnety môžu u detí podnietiť vzťah k čítaniu, tie isté podnety ho u iného dieťaťa môžu potlačiť. Podstatnú úlohu v rozvoji vzťahu k čítaniu majú zámerné, cieľavedomé, priamo kultúrne zamerané podnety pripravujúce „pôdu“ k budúcnemu čítaniu, ako napríklad čítanie rozprávok a rozprávanie sa o nich, obrázkové knižky, pesničky, riekanky a pod. Takéto podnety vytvárajú u dieťaťa skutočnosť, že slovesnosť v podobe čítania, rozprávania, spievania je rovnakou súčasťou jeho života ako jedlo, spánok, hračky.

Mnoho iných autorov a výskumov poukazuje na dôležitosť v začiatkoch nielen čítania, ale aj výchovných vplyvov, či pomoci pri výučbe v rodinnom prostredí. Túto oblasť by bolo možné analyzovať z viacerých hľadísk. Pre nás bude azda to najdôležitejšie pedagogicko-psychologicko-sociologické hľadisko. Maslová (2011) sa prikláňa k pedagogicko-psychologickému hľadisku, v ktorom má číta-

nie deťom ich rodičmi významný vplyv na tvorbu pozitívneho emocionálneho vzťahu dieťaťa k literatúre. Takýto pozitívny vzťah vedie k zvýšenému záujmu dieťaťa v neskoršom období o učenie, jeho schopnosti uspieť v škole a potenciálu stať sa celoživotným učiacim sa subjektom s benefitom podpory rozvoja vyjadrovacích schopností a rozšírenia slovnej zásoby. Prehľad do problematiky prináša i Morales (2015), ktorého vyjadrenia siahajú do následkov nepriaznivých údajov o stave „rodinného čítania“. Ak dieťa v predškolskom období nemá dostatok slovesných podnetov, ktoré by rozvíjali jeho fantáziu a cit, nahradí si tento čas inými aktivitami, v horšom prípade sa jeho schopnosti utlmia. To znamená, že slovesné podnety v predškolskom období z vonkajšieho prostredia sa môžu stať vnútornou motiváciou, potrebou pre čítanie v neskoršom veku. Preto má hlavne rodina zabezpečiť dieťaťu pocit bezpečia, spolupatričnosti, priestor, kde zažíva radosť, úspech, ale aj starosti, kde sa dieťa rozvíja ako plnohodnotný človek. K takým podnetom patrí spôsob, ako sa s dieťaťom jedná, rozpráva, zachádza, aký priestor sa mu necháva na jeho hry a zábavu, jeho prianiam a záujmom, ako aj dôslednosť, ktorou rodičia dieťa vedú k plneniu jeho povinností a zodpovednosti. Kožík Lehotayová (2020) tvrdí, že to môže byť jedným z včasných spôsobov, ako prebieha diagnostikovanie symptómov porúch učenia aj bez schopnosti dieťaťa predškolského veku čítať.

## Čítanie bez knihy nie je efektívne

Kniha je dôležitou súčasťou nášho života, je nositeľkou kultúry a vzdelanosti. Kniha zlepšuje pamäť, podporuje fantáziu. Kniha dovoľí odpútať sa od každodenných starostí a umožňuje snívať. Každý človek uprednostňuje iný knižný žáner a každý knižný žáner má aj svoje špecifiká. Ako uvádzajú Zápotočná & Petrová (2014), jazyková gramotnosť sa začína vynárať už v prvých rokoch života dieťaťa v závislosti od podmienok prostredia. Rozhodujúci význam vo vývine dieťaťa zohráva prítomnosť a pôsobenie písanej kultúry. Deti vyrastajúce v rodinách, ktoré takéto podmienky poskytujú, dosahujú v školskom vzdelávaní neporovnateľne lepšie výsledky a tento náskok si natrvalo uchovávajú na všetkých ďalších úrovniach vzdelávania. Túto skutočnosť dokumentujú výsledky celého radu výskumov, z ktorých vyplýva, že písaná reč má v predškolskom období nenahraditeľný rozvojový potenciál, a to nielen vo vzťahu vývinu jazyka a reči, ale aj vývinu poznávania a myslenia a že ako taká je rozhodujúcim predpokladom úspešného rozvoja funkčnej čitateľskej gramotnosti a následne celého kultúrneho vývinu dieťaťa.

Kniha a jej textový (literárny) obsah plnia viaceré významné funkcie. Slúži ako jazykový vzor, zdroj bohatej jazykovej variety, spisovnej, kultivovanej a vysoko rozvinutej podoby materinského jazyka. Prispieva k rozvoju hovorenej podoby

jazyka a komunikácie, stimulácii vývinu reči na úrovni všetkých jej zložiek – slovnnej zásoby, súvislého, gramaticky správneho, spisovného a sociálne primeraného vyjadrovania sa. Je bohatým zdrojom poznatkov, vedomostí a skúseností, rozvíja porozumenie čítaného textu, chápanie významu a funkcií písanej reči, uvedomovanie si vzťahu medzi hovorenou a písanou podobou jazyka. Je dôležitým zdrojom pozitívnych zážitkov a skúseností podporujúcich motiváciu, záujem a vzťah k písanej kultúre a vzdelávaniu. Szentesiová (2017) uvádza, že knihy sú rôzneho zamerania, žánrového určenia i literárnej kvality, no s ich recepciou sa dieťa stretáva v pasívnej i aktívnej forme od najútlejšieho veku.

Čítanie a vzťah k nemu je napríklad v detskom veku preukázateľne determinovaný tým, aký postoj ku knihe zaujíma najbližšie okolie dieťaťa – rodina, ktorá dieťaťu sprostredkováva prvé kontakty s knihou a zvyšuje tak predpoklad ďalšieho intelektuálneho a emočného vývinu dieťaťa (Stanovich, 1986). Vzťah k čítaniu má byť súčasťou detského života. K tomu patrí aj podnetné prostredie, a to by mali vytvárať okrem hračiek aj knihy rozličných žánrov. Dieťa má vedieť, že knihy sú, existujú a patria do jeho najbližšieho okolia, v ktorom žije a majú miesto v jeho živote. Kniha ako výrobok tlačiarne svojou vecnou podobou, ilustráciami, obálkou, grafickou úpravou je vec, ale svojím obsahom tvorí literárne dielo. Je veľmi dôležité, aby dieťa malo ku kni-

hám vzťah, aby sa pre neho kniha nestala len zberateľským artiklom. Domnievame sa, že je neefektívne kupovať dieťaťu nové knihy, keď si rodič nenájde chvíľku času, aby sa s dieťaťom rozprával, čítal mu a spoločne trávili čas. Detská knižnica nemá byť ozdobou detskej izby, ale súčasťou dieťaťa, jeho spomienok a citového života. Trelease (1993) nabáda rodičov k čítaniu bez pohľadu na to, koľko majú práce. Jeho presvedčenie spočíva v tom, že prostredníctvom hlasného spoločného čítania rodičia taktiež pripravujú dieťa na budúci život.

Dnes môžeme hovoriť o počítačovej revolúcii spojenej s internetovou horúčkou, ktorá zachvátila celý svet. Internet postupne nahrádza bežné ľudské činnosti, tvrdí Paľa (2007). Ľudia cez internet nakupujú, zoznamujú sa, vzdelávajú sa, posielajú si listy a pod. Aj v ére rastúceho významu komunikácie IKT, konkrétne neobmedzenej dostupnosti textov na internete, sa aktivity na podporu čítania kníh môžu javiť ako zastarané. Je možné, že je to skôr naopak. Včasné získanie gramotnosti, ktoré si vyžaduje čitateľské schopnosti, sa stáva kľúčovým faktorom dosiahnutého vzdelania. Čím skôr, tým lepšie. Štúdia, ktorú realizovali Gorčíková & Šafr (2016), bola zameraná na vplyv sociokultúrneho zázemia rodín na rozvoj gramotnosti detí a predškolské čítanie. Aktuálna štúdia žiakov primárneho vzdelávania (uskutočnená v Prahe a stredných Čechách) ukázala okolnosť, podľa ktorej sa rozvíja gramotnosť a čítanie. Aktivity na socializáciu čítania

v rámci rodiny sa rozlišujú podľa rodičovského vzdelania. Týka sa to najmä dostupnosti príležitostí na modelovanie čitateľských návykov, ktoré predstavuje domáce čítanie kníh rodičmi. Ak k tomu dôjde, deti rozpoznávajú rodičov ako čitateľov a čítanie sa pre nich stane pravidelnou zákonitou voľnočasovou aktivitou, ako aj dostupnosťou kníh doma.

## Výskum

Hlavným zámerom predkladaného príspevku bolo prostredníctvom pološtruktúrovaných interview s rodičmi detí predprimárneho vzdelávania zistiť a analyzovať preferencie rodinných čitateľských návykov, ktorými rodičia rozvíjajú u svojich detí pozitívny prístup k rôznym textovým žánrom z pohľadu kultúrnej heterogenity zázemia oslovených účastníkov.

Pri formulovaní výskumných otázok sme sa snažili o to, aby otázky boli jasné a dali priestor na vyjadrenie postojev a aktivít, ktorými rodičia usmerňujú svoje deti vo výchove, s dôrazom na čitateľské návyky a zručnosti, ako aj vytváranie vzťahu k iným aktivitám. Keďže predškolské obdobie je obdobie charakterizované od troch rokov po šiesty rok života dieťaťa, otázky boli zamerané hlavne na rodinné prostredie, osvojenie si reči a komunikačných schopností, na vplyv rodiča ako sprostredkovateľa pri utváraní návykov dieťaťa. Pre náš vymedzený priestor v príspevku sme sa rozhodli bližšie opísať oblasť zameriavajúcu sa na



zistovanie stimulácie k čítaniu a metódy na rozvoj čítateľstva v predškolskom období. **Výskumná otázka** znie teda nasledovne: Akým spôsobom rodičia detí z rôznych kultúrnych prostredí stimulujú svoje deti k čítaniu a aké metódy používajú na rozvoj ich čítateľstva? Od tejto kľúčovej otázky sa odvíjali i ďalšie podotázky v zmysle čitateľských rituálov, využívania času rodičov a detí v predškolskom období.

K zberu dát bola použitá **metóda pološtruktúrovaných interview**. Realizácia interview sa skladala z troch častí - prípravnej, realizačnej a vyhodnocovacej. V prípravnej fáze sme stanovili ústredný cieľ výskumu, formulovali kľúčovú výskumnú otázku a zvolili vhodných účastníkov výskumu. V realizačnej fáze prebiehal samotný zber dát. Treťou fázou výskumu bol transkript. Šlo o prepis získaných nahrávok doslovným prepisom. Prepis získaných dát bol považovaný za počiatočnú fázu analýzy výskumu. Ďalšími fázami analýzy boli spracovanie, vyhodnotenie a formulácia záverov výskumu.

Otázky k téme výskumu boli vopred premyslené, aby čím najlepšie pomohli zmapovať rodinné prostredie participantov. Miesto interview tvorilo vo väčšine prípadov práve rodinné prostredie participantov, prípadne prostredie kaviarne. Pri realizácii výskumu sme sa osloveným výskumným subjektom snažili poskytnúť pocit diskretnosti s priestorom pre otvorenú komunikáciu a zabezpečenie takzvaného reportu. Pod slovom „report“

si predstavujeme vytvorenie priateľskej, uvoľnenej atmosféry, kde sa výskumný subjekt bude cítiť pohodlne a bude nám dôverovať. Výpovede rodičov boli nahrávané na zvukový záznam. Prepis rozhovorov bol doslovné prevedení do písaného textu. Po prepísaní sme zoradili jednotlivé odpovede ku konkrétnej otázke a pokúsili sme sa o hľadanie určitého zhrnutia systému pojmov a vzťahov medzi nimi, ktorý vystihuje určitý jav.

**Výskumnú vzorku** tvorilo 6 rodín. Participantmi boli rodičia detí, ktorí žijú väčšinou v kultúrne zmiešaných rodinách (3 rodiny: Fany, Evka, Takako), ale aj rodičia zo slovenského prostredia, ktorí žijú v zahraničí (3 rodiny: Slávka, Aďa, Barbora) a vychovávajú svoje deti bilingválne. Pre dodržanie anonymity participantov, namiesto reálnych mien sú použité pseudonymy. Charakteristika výskumnej vzorky:

Fany: je Slovenka, hovorí plynulo anglicky a dohovoriť sa nemeckým jazykom. Manžel je Filipíнец, žijúci od jeho 12 rokov v Nemecku - ovláda nemčinu a angličtinu. Majú 3 deti (7 r., 4 r., 1 r.). Žijú v rakúsko-slovenskom pohraničí. Obaja sú vysokoškolsky vzdelaní. S deťmi komunikujú od narodenia dvomi jazykmi (SJ, NJ).

Evka: je Slovenka, ovláda angličtinu. Jej manžel pochádza z Nigeru, má stredoškolské vzdelanie, plynulo hovorí anglicky, a nie celkom dokonale slovensky. Majú 2 deti (10 r., 4r.), žijú v Bratislave. S deťmi komunikujú od narodenia dvomi jazykmi (SJ, AJ).

Takako: je Japonka, hovorí japonsky, trochu anglicky a slovensky. Jej manžel je Slovák, ovláda angličtinu a maďarčinu, trochu japonsky. Obaja sú vysokoškolsky vzdelaní v oblasti hudby. Žijú v Bratislave. Majú 2 deti (5 r., 2 r.). S deťmi komunikujú od narodenia dvomi jazykmi (SJ, JJ).

Slávka: je Slovenka, aj jej manžel. Žijú v rakúsko-slovenskom pohraničí, obaja sú vysokoškolsky vzdelaní, majú 2 deti (6 r., 2 r.). Obaja ovládajú angličtinu, trochu nemčinu. S deťmi komunikujú od narodenia slovensky, v škole sa deti snažia komunikovať nemecky.

Ađa: je Slovenka, aj jej manžel. Žijú v rakúsko-slovenskom pohraničí, obaja sú vysokoškolsky vzdelaní. Majú 2 deti (6 r., 3 r.). Obaja ovládajú angličtinu. S deťmi komunikujú od narodenia dvomi jazykmi (matka SJ, otec AJ).

Barbora: je Slovenka, aj jej manžel. Manželova rodina pochádza z Palestíny. Žijú v rakúsko-slovenskom pohraničí, obaja sú vysokoškolsky vzdelaní, majú 3 deti (6 r., 4 r., 2 r.). Obaja hovoria slovensky a anglicky, manžel ešte arabsky a španielsky. S deťmi komunikujú slovensky, v materskej škole začínajú komunikovať aj nemecky.

### **Interpretácia parciálnych výskumných zistení**

Zvažovali sme, ako uchopiť techniku analýzy dát pri získaných tak široko koncipovaných údajov. Zvolili sme techniku tematickej analýzy a opisu. Pri analýze

výskumných údajov sme postupovali tak, že sme transkripty rozhovorov vhodne usporiadali pre jednoduchšiu orientáciu. Detailné štúdium textových segmentov prvotne zabezpečilo odhaľovanie skutočností a faktov, ktoré identifikujeme ako významové kategórie. Postupovali sme od prvej odpovede, prvého participanta. Na základe jeho výpovede a údajov sme vytvárali sústavu významových kategórií a ich systém sme postupne zdokonaľovali. Pri nasledujúcom participantovi sme už existujúce významové kategórie prehodnocovali, premenovávali a menili tak, aby boli vyhovujúce a čo najpresnejšie charakterizovali výpovede všetkých účastníkov výskumu. Postupne sme vytvorili päť významových kategórií, ktoré zachytili podstatu sledovaného cieľa. Príspevok nemá ambíciu vytvoriť teóriu o skúmaných javoch, pretože ide o veľmi malú vzorku participantov, aj to z rôznych prostredí, ale ponúka analýzu a opis názorov rodičov a ich pohnútok, ktorými opisujú svoj vzťah k rodinnému čítateľstvu. V závere každého okruhu sa snažíme opísať určité zhrnutie názorov a odporúčenie pre prax.

### **Číta sa iba večer**

Belešová (2019) tvrdí, že každodenná komunikácia rodičov s deťmi je viacmenej zameraná pragmaticky. Podľa výchovného štýlu praktizovaného v rodine odráža uspokojenie individuálnych záujmov a potrieb jednotlivých členov. No rozvoj čitateľských návykov a lásku k čítateľstvu umožní len cieľavedomé

a zmysluplné pôsobenie v tejto oblasti a podnetné prostredie. Spája sa s vytvorením čitateľských návykov a rituálov, vhodnou atmosférou a zaangažovanosťou dospelých, ktorí by mali deťom ukázať, ako sa s rôznymi literárnymi žánrami dá pracovať. Viacerí odborníci sa zhodujú v tom, že rodičia by mali deťom pravidelne čítať každý deň aspoň 15 až 30 minút. Na otázku, ako často a kedy počas dňa čítajú rodičia deťom, väčšina rodičov odpovedala v intenciách odborníkov. „*Na nemáme pravidelné, jak to vyjde, s mladším synom som viac doma, tak čítame viac, so starším čítame pred spaním večer, keď dokáže vnímať aj dlhšie príbehy, alebo cez víkend, keď je čas.*“ (Fany) Cez deň rodičia uprednostňujú s deťmi pobyt v exteriéri a aktívny pohyb. Počas dňa preferujú iné aktivity. „*Čítame, keď máme čas, v priebehu dňa, ak sú deti rozbesnené, ukludním ich tak, že im prečítam rozprávku, kde sa skoncentrujú na inú tému.*“ (Barbora) Väčšina logopédov odporúča rodičom, aby čítali deťom pred spaním. Je to dobré jednak na rozvoj ich slovnej zásoby, jednak na rozvoj aj ich predstavivosti. Viacerí z našich participantov prikladali práve večernému čítaniu veľký význam, ktorý však bližšie nešpecifikovali. Domnievame sa, že večerné čítanie si volia preto, lebo väčšinu svojich bežných povinností už majú rodičia zvládnutú a aspoň pri ukladaní dieťaťa do postele sa mu aktívne venujú. Deťom čítajú večer pred spaním zhruba 30 minút. „*So synom čítame večer. S dcérou priebežne. Ona stále nosí*

*knihy a rozpráva 'čítam, čítam', a keď mám čas, tak si čítame.*“ (Slávka) Viacero odpovedí participantov sa zhodlo na čítaní večer pred spaním, s čím súvisel aj spôsob čítania. Slúži hlavne na upokojenie dieťaťa a prípravu na spánok. „*Ja im čítam v slovenčine, aj keď dcéra niekedy povie, že už nechce počúvať (pozn. Dobšinského rozprávky), lebo sa bojí.*“ (Takako) Dieťa v tomto čase potrebuje hlavne počuť hlas rodiča, prežívať s ním prítomnú chvíľu, zažiť pocit bezpečia, možno skôr prerozprávať pocity a nespracované zážitky. Belešová, Szentesiová & Jursová Zacharová (2018) upozorňujú, že čítanie je špecifickým rituálom v tom zmysle, že sa v ňom dieťa postupne osamostatňuje – keď dospeje do veku, že je schopné čítať samo, rodičia od večerného predčítania upúšťajú a túto aktivitu ďalej ponechávajú výlučne na dieťať. Aj to však má svoj význam, v „tichom“ samostatnom čítaní má dieťa možnosť lepšej regulácie práce s textom a slobodnejšieho vytvárania mentálnych reprezentácií textu, čo zároveň posilňuje imaginatívnosť myslenia.

### Domáce čitateľské rituály

Tak, ako deti potrebujú určitú dávku slobody, veľmi dôležité sú pre ne aj zvyky a rituály. Práve tie im dávajú pocit bezpečia, stability a vzbudzujú v nich radosť z očakávania. Očakávanie je tak spojené s nádejou, že dieťa môže opäť prežiť niečo pekné. V rodinách sú dôležité rituály spojené s určitými tradíciami a zvykmi. Pripomínajú im spoločné hodnoty a vzájomnú spolupatričnosť. **Rituály sú**

**v rodine dôležité. Budujú vzájomnú blízkosť a vzájomnosť, stabilizujú rodinné spolužitie, vnášajú do vecí poriadok a zmysel, uľahčujú procesy zmeny.** Rituály pri ukladaní dieťa na spánok dodávajú istotu a zbavujú dieťa strachu. Rozprávka na dobrú noc, mamin alebo otcov známy hlas v blízkosti poskytuje dieťaťu uvoľnenie napätia a umožňuje mu spokojne zaspáť. Ako potvrdili odpovede rodičov, aj keď sami nečítajú knihy, deťom knihy čítajú. Niektorí si zaviedli rituály na zvládnutie školských a pracovných povinností. „Keď je školský rok, naše deti sú celkom kludné a máme všetko také usporiadanejšie. Vieme, že **keď idú do postele, tak si čítame, víkendy trávime na výletoch, máme režim. Máme takú jednu vianočnú knižku, o zvieratkách, ktorú si čítame už tretí rok a strašne nám to príde milé pred tými Vianocami. Dostali sme takú knižku, Adventný kalendár, a tam sú úplne také maličké rozprávočky a každý deň pred tými sviatkami si prečítame jednu.**“ (Adka) Prekvapujúci bol rituál, kde sa „dôverne“ číta len jednému z detí. „Keď je klud a dcéra spí, to máme ako taký **rituál pred spaním.** Niekedy ho to aj rozruší, neviem, ale už je na to zvyknutý a je to jediný čas, ktorý na to máme, má to veľmi rád a nechce prestať, žobre, že ešte, ešte...” (Slávka) Participantka v interview si túto skutočnosť dobre uvedomuje. Iba jedna matka na čítanie pred spaním nazerá ako na nevhodnú aktivitu práve z kontraproduktívneho dôvodu, ako sama uvádza. „Rituály nemáme, skôr

*využívam chvíľky, väčšinou jedna rozprávka a zase závisí od toho, že koľko máme času. Ale nikdy nie pred spaním. Pretože moje deti majú veľkú fantáziu a mala som pocit, že **čítať pred spaním je absolútne kontraproduktívne.** Vždy to bolo, umyť, lahnúť, spať, už sa nečíta. Občas sa k tomu uchýlime, ale nie je to v posteli.“* (Barbora) Podobný postreh „nevhodnosti čítania pred spaním“ sa objavil aj u Slávky. „Ak vidím, že nerozumie nejaké slovo, tak mu ho vysvetlím, a vždy to musím ukončiť, lebo potom **jeho otázky nemajú konca-kraja** a nikam by sme sa nedostali. To by sme boli hore do polnoci, že by sme špekulovali a tak.“ (Slávka) Iný rodič na tému rituálov poznamenal. „Rodinné rituály máme, ale netýkajú sa čítania. Jeden čas sme skúšali v rámci modlitby aj čítanie detskej Biblie, ale neujalo sa to.“ (Evka) Podľa inej participantky je namiesto čítania vhodné aj upokojenie dieťaťa pozeraním iných programov. „**Rituály sa týkali pozerania Youtube** s japonskými programami, veľa toho pozná. Nám to pomohlo, lebo deti sa na tom veľa naučili a tešili sa. Deti videli vzor v inom dieťati, čo dokáže a opakovali: obliekanie, obúvanie, zapínanie gombíkov, umývanie zubov...dieťa zaujíma to, v čom rastie, s čím sa stretáva a chce to robiť.“ (Takako)

Ak spoločné čítanie rodičov s dieťaťom chápeme ako rituál, potom okrem posilnenia jazykovej kompetencie u detí má aj výraznú stabilizačnú funkciu. Význam rodinných rituálov spočíva v tom, že sa nimi uskutočňujú tri základ-

né procesy: transformácia, komunikácia a stabilizácia. Rituál tak uľahčuje proces zmeny, pretože presne predpisuje priebeh (Morgensternová, Šulová & Schöll, 2011). Voľné chvíle počas večerov alebo víkendov poskytujú rodinám možnosť vybudovať zmysluplnosť rituálov. To by mohlo znamenať stanovenie modelu pre večery s vymedzenými úlohami a povinnosťami všetkých rodinných príslušníkov. Friesen (1990) sem zahrňuje aj rodinný čas čítania a spoločného diskutovania.

### Rozvíjanie čitateľských návykov detí

Rozprávanie sa s dieťaťom na akúkoľvek tému, o prečítanej rozprávke, listovanie v encyklopédii alebo katalógu hračiek, vymýšľanie si fantastických príbehov, patria medzi užitočné chvíle, ktoré rodič môže stráviť so svojím dieťaťom. Zároveň pomáha dieťaťu vnímať, chápať, myslieť, rozvíjať si slovnú zásobu, formulovať prvé vety, hodnotiť situácie a osvojovať si normy spoločenského správania, ako aj rozvíjať schopnosť kriticky myslieť. „Počas čítania si **rozvíja fantáziu**. Sám rozpráva o tom, čo bolo v knihe a prepája si jednotlivé príbehy.“ (Fany) Rodič a dieťa si pri čítaní vytvárajú medzi sebou dôverné puto a dieťa zažíva pozitívne emócie, ktoré sú základom pre vytvorenie si vzťahu ku knihám a čitateľským návykom. Niektoré deti pri čítaní počúvajú s otvorenými ústami aj očami a žijú vo svojom svete fantázie a nechcú byť rušené. „Oni sa veľakrát pýtajú, čo to znamená, o tom

diskutujeme, ak nerozumejú nejaké slovo. Niektoré knihy majú obľúbené a stotožňujú sa s hrdinami, **rozmyšľajú o tom**.“ (Aďka) Iné deti sú nedočkavé a túžia sa hneď podeliť o dojmy a rozvíjať tému, alebo sa pýtajú na neznáme slová, alebo významy. Preto, ak rodič chce s deťmi diskutovať a rozoberať situácie nastolené v texte, je dobré si nájsť na to vhodný čas. Niekedy dieťa vôbec nepočúva, čo sa mu číta, len potrebuje byť s niekým, ku komu si vytvára vzťah. Ako potvrdili odpovede rodičov, deti sa najviac pýtajú, ak nerozumejú nejakému novému alebo cudziemu slovu. Ak ich niečo zaujme, tak rozvíjajú tému a vymýšľajú vlastné príbehy alebo sa stotožňujú s knižnými hrdinami. Niektorí rodičia systematicky pracujú s deťmi na rozvíjaní jemnej motoriky a pracujú aktívne aj s knihou. „Často sa pri čítaní sa rozprávame alebo ma preruší a **vymýšľa si o hrdinovi ďalšie vlastnosti** či činnosti, musím jej rozprávať rozprávky, ktoré si sama vymyslí. Od troch rokov s deťmi robím systematicky cvičenia. Pracovné listy, veľmi ich to bavilo, starší syn sa vedel koncentrovať a mladší to po ňom opakuje. Čítanie a rozprávanie sú narovnaكو využívané ako pracovné listy.“ (Barbora) Niektoré deti rady rozprávajú iným, hlavne svojim vrstovníkom o knihách a témach, ktoré v nich vyvolávajú smiech a fantáziu. „Tá Pipi Dlhá Pančucha sa mu veľmi páči, lebo to je také smiešne a **hrozne sa na tom zabáva**, všetkým rozpráva, aké je to smiešne. On si rád pozerá detské encyklopédie o požiarnikoch a **chce**

*to so mnou preberať, čo sa tam deje, alebo o dinosauroch, to si pozrieme a potom sa o tom rozprávame, kedy vyhynuli a ako padol ten meteorit a čo sa stalo.“* (Slávka)

### **Nečitateľské metódy rozvíjania vzťahu dieťaťa ku knihe**

Viacerí rodičia rozvíjajú vzťah detí ku knihám aktivitami spojenými s písaním, kreslením, vypracovávaním pracovných listov. Už v predškolskom veku deti poznávajú písmenká z vlastnej iniciatívy a snažia sa napodobňovať starších súrodencov (ak ich majú). „*Dcéra má štyri roky a je v štádiu, kedy začína čítať, pozná všetky písmená. Zastaneme pred lekárňou a čítame si písmenká a syn to celé prečíta.*“ (Aďka) Takmer metodický prístup k rozvíjaniu vzťahu detí ku knihe má matka troch detí. „*Často si kreslia písmenká a čísla, sami od seba. Robia pracovné listy, rozprávame sa veľa o tom, čo vidíme v Bibiáne (pozn. medzinárodný dom umenia pre deti, sídliaci v Bratislave), ako to asi urobili. Na počítači skladajú puzzle, a keď sa im to podarí, tak im povieme o tom obrázku, z akej knihy to je, kto je autor, kto to ilustroval. Vysvetľovali sme si, akým smerom sa číta, na niektorých knihách vzadu je fotka autora a vtedy sa porozprávame, kto to je, kde je obsah a čo to znamená, čísla strán a podľa toho si vedia nájsť rozprávku.*“ (Fany) V predškolskom veku je možné postrehnúť i prvotné základy budovania gramotnosti, kde nepochybne patria i prvotné impulzy v zmysle rozvoja čitateľskej gramotnosti.

Nastáva rozvoj jemnej motoriky, s čím súvisí i rozvoj kresby dieťaťa. Práve v tomto období je najviac viditeľný prechod od „bezhlavého“ čmárania, až ku schopnosti dieťaťa dobre znázorniť základné znaky jednotlivých objektov. Medzi grafickým obrazom a obraznou predstavou existuje množstvo interakcií. Vznikajú priamo z napodobňovania, avšak prvotný spôsob kresby napodobeninou nie je, ale je skôr súčasťou jednoduchej hry (Pondelíková, 2011). „*Naše deti od mala začínali s magnetkami a písmenkami. Keď začal syn chodiť do škôlky, dostávali sme kartičky, na ktorých sa učili výslovnosť – na jednej strane obrázok, na druhej písmenká. S tým sme pracovali, ale až od škôlky, lebo som nevedela posúdiť, či dieťa už je vekovo aj rozumovo zrelé to pochopiť. Teraz aj v rámci násobilky tiež máme kartičky a s tým sa hráme. Tiež hry 'bomby'. Hovoríte si... jedna kartička – koľko slov vám napadne a prehadzujeme si ju ako bombu, ktorá potom vybuchne...*“ (Aďka) V spojitosti s čítaním rozprávok a následného kreslenia s dieťaťom umožňuje dieťaťu plnohodnotný základ pre jeho budúci vstup do školského prostredia, umožňuje uspokojiť detskú zvedavosť a hravou spontánnou aktivitou obohacovať jeho vnútorný i vonkajší svet, prostredníctvom obrazového vnímania (Šulganová, 2013). Pre deti sú veľmi inšpiratívne práve knihy, ktoré obsahujú množstvo pestrofarebných obrázkov, vytvárajúcich inšpiratívny vzor a príklad pre rozvoj ich výtvarných zručností. Čo sa týka hier, v rodinách detí prevláda pexeso, puzzle,

lego, autá a spoločenské hry. Niektorí rodičia potvrdili aj hranie slovných hier na rozvíjanie slovnej zásoby, tvorenie otázok a rozširovanie si vedomostí. „*Oni majú radi spoločenské hry, aj ich to baví. Veľmi radi počúvajú rozprávky aj pesničky, keď sme na cestách a hráme sa slovné hry, riekanky.*“ (Fany) V hudobníckej rodine Takako sa ako nový žáner objavuje čítanie nôt a hra na hudobný nástroj. „*Pri spievaní si rozvíjajú aj novú schopnosť – čítať noty, čo ich obohacuje. Pri hraní na hudobný nástroj si rozvíjajú jemnú motoriku, vytrvalosť, zodpovednosť... V škôlke sa teraz učia písmenká. Niekedy doma skúšame spolu napísať meno. Hiraganu len napísať meno, kandži znaky (pozn. kandži sú sinojaponské ideogramy používané spolu so slabičným písmom hiragana a katakana pri zápise japončiny) aj v Japonsku až od siedmich rokov po troškách (pozn. hiragana a katakana sú japonské slabičné písmená, kde v slabičnom písmene jeden znak predstavuje celú slabiku a nie jednu hlásku). Ako 6-ročné deti musia vedieť hiraganu a katakanu. Aj škôlka učí. Dcéra sa chce učiť po japonsky, aj chce rozprávať, ale syn nie.*“ (Takako) V Japonsku majú veľmi dobre prepracované prípravy pre deti na jemnú motoriku, uvoľňovacie cvičenia, cvičenia na logiku, matematiku pre jednotlivé vekové skupiny s gradáciou k vyšším ročníkom.

### Čítanie vo voľnom čase?

Pri téme o rozvíjaní čitateľských návykov by bolo najideálnejšie, ak by dieťa videlo

vo svojom najbližšom okolí čítať svojich rodičov a ďalších príbuzných a televízor, ako aj iné médiá, pozerali doma len minimálne. Počítače, televízor, tablet, mobil sú silné lákadlá a takmer vždy prehlusia túžbu po čítaní. Ak si na ne dieťa zvykne, potom len veľmi ťažko prechádza k inej, často tvorivejšej a zmyslupnejšej činnosti a len pasívne preberá informácie bez ďalšej vlastnej aktivity. Samozrejme, že sa vplyvu technológií nedá úplne vyhnúť, ale je vhodné, aby rodičia mali pod kontrolou, ako ich deti trávia čas. Veľakrát sa stane, že rodič nemá čas sa venovať deťom, lebo má nastavené iné „priority“. Vo všetkých odpovediach na trávenie voľného času sa rodičia zhodli v tom, že sa ich deti venujú aktivitám, ktoré radi robia. Športujú, hrajú na hudobné nástroje, hrajú sa svoje obľúbené hry. „*U nás je to z každého rožku trošku, odkedy sme sa presťahovali na vidiek, DVD sú nedotknuté, nemajú na to čas, TV si zapnú cez víkendy, keď sme doma, a to len programy o zvieratách. V škôlke začali navštevovať rôzne umelecké smery a obdivujú hrajú na piano. Chodia aj na tenis. Ak mi povedia, že niečo chcú robiť, tak im to umožníme, aby to vyskúšali. Šport milujú, výborne lyžujú. S manželom tiež športujeme.*“ (Adka) Televízor a hry sa snažia mať rodičia pod dohľadom. „*Povedala by som, že je to vyvážené, aj športujú, aj pozerajú televízor, hrajú sa na mobile, ale všetko je to pod dohľadom a časovo obmedzené.*“ (Evka) „*Neviem čo prevláda, asi najviac hudba. Máme doma klavír aj bicie, syn sa učí na bicie, tak hudba veľmi*

*často. To závisí, aké majú deti obdobie.*“  
(Slávka)

Ako nasvedčujú odpovede participancov, rôznorodosť kultúrneho prostredia a podnetov je prínosom pre raný rozvoj dieťaťa. Spôsob komunikácie v rôznych jazykoch, práca s knihami, vytváranie pozitívnej klímy v domácnosti, ako aj vzťahov v komunite rodičov a školy, kde sa deti cítia spokojne, sú určujúcimi faktormi pre harmonický rozvoj detí. Sprostredkovanie akéhokoľvek literárneho žánru pre dieťa by sa malo robiť veľmi citlivo a malo by vychádzať zo záujmov dieťaťa. Je potrebné učiť deti pochopiť rôznosť ako samozrejmu súčasť existencie. Už len fakt, že japonské (matka Takako) a arabské (matka Barbora) deti čítajú knihy úplne inak ako európske, je toho dôkazom. Navyše deti z rôznych prostredí musia zvládnuť aj iné písmo ako abecedu, čo si vyžaduje intenzívnejší a skorší prístup k jeho osvojeniu. Je potrebné hravou a včasnou formou deťom priblížiť rozmanité čitateľské návyky.

## Diskusia

Rodina je považovaná za prvú inštitúciu, ktorá v prvých rokoch v živote dieťaťa zohráva najpodstatnejšiu úlohu a svoj podiel má aj v podpore rozvíjania čitateľských návykov. Vzťah k čítaniu sa u detí začína formovať dávno pred jeho vstupom do školy. Stotožňujeme sa s názormi Petrovej & Valáškovéj (2007), že počiatkové praktiky gramotnosti sú

súčasťou každodenného života, deti sa učia na základe sledovania činností dospelých. I čitateľská gramotnosť má svoje limity v rodinnom prostredí, hovoríme o čítaní s dieťaťom v rodine. Rodičia primárne nevedú svoje deti k čítaniu a písaniu podľa určitého systému typického pre školské prostredie, kde sa podľa jednotlivých krokov dosahuje čitateľská gramotnosť, ale na základe záujmu a motivácie dieťaťa. Rodinné prostredie preto v danej problematike predstavuje nesystematické prostredie, ktoré je však nenahraditeľné v oblasti optimálneho rozvíjania gramotnosti vo všeobecnosti.

Zo psychologického hľadiska dieťa vníma pravidelné aktivity ako žiaduci rituál, ktorý si pamätá do dospelosti. Zásada a princíp opakovania podporujú vzťah k čítaniu. Sporadickosť a náhodnosť v domácom čítaní vedie skôr či neskôr k zániku čitateľských aktivít a návykov. Dalo by sa to prirovnať k športovej aktivite. Pokiaľ športovec nebude trénovať a pripravovať sa, výsledky na zlepšenie sa nedostavia. Rovnako to funguje aj s čítaním. Ak je čítanie v rodine vnímané len ako nevyhnutný a istým spôsobom dočasný prostriedok splnenia pragmatického cieľa, ovplyvňuje to nielen jeho frekvenciu (častosť), prístupnosť textových žánrov a ich výber, ale aj druh a motiváciu čítania, tvrdia Bešešová, Szentesiová & Jursová Zacharová (2018). Harste et al. (1984) poukazuje na to, že dieťa na konci svojho vývinového štádia predškolského veku má konkrét-



ne predstavy o tom, čo je čítanie a písanie, a možno teda konštatovať, že má isté informácie o jazyku a gramotnosti. Výučba v školskom prostredí by tak mala byť zameraná na to, čo dieťa už vie, má podporovať jeho slovnú zásobu a jeho ďalší rast v zmysle rozvoja čitateľskej gramotnosti. Je to naozaj tak?

Čítanie kníh a aktivity spojené s čítaním sa umiestňujú na posledných priečkach voľnočasových aktivít väčšiny detí, nielen z nášho výskumu. Agentúra TNS Slovakia realizovala v roku 2006 výskum s rodičmi detí na tému „Deti a médiá“. Do výskumu bolo zapojených 360 rodičov, ktorí majú celkovo 451 detí vo vekovej kategórii 4–15 rokov. Čiastkový cieľom bolo zistiť, do akej miery sa deti venujú čítaniu kníh a detských časopisov a počítačovým hrám alebo iným počítačovým činnostiam. Ak vezmeme do úvahy priemerný čas počas týždňa, ktorý dieťa trávi čítaním kníh a detských časopisov a priemerný čas, ktorý dieťa trávi sledovaním TV, výpovede rodičov ukázali, že televízii deti venujú trojnásobne viac času. Výskum Čukana & Pollákovéj (2007) na vzorke 1070 žiakov v stredných školách ukázal, že k najdôležitejším aktivitám stredoškolskej mládeže patrí posedenie s priateľmi (63,8%), šport (52,5%), surfovanie po internete (22,4%), sledovanie TV (21,7%) a čítanie sa ocitlo na poslednom mieste (15,3%). Hoci sa výskum vťahoval na stredoškolákov, myslíme si, že podobné dáta by sme získali aj u mladších žiakov navštevujúcich základné školy. V minu-

losti ľudia nečítali, pretože cena kníh bola vysoká a vzdelanie nebolo dostupné pre každého. Domnievame sa, že čítanie v rodinách je v dnešnej dobe považované len ako dodatočná výplň voľného času. Uprednostňované sú celkom iné aktivity. V komplexe najčastejšie uvádzaných záujmových aktivít sú pohybové aktivity v preferencii záujmov žiakov na prvom mieste spolu so sledovaním televízie a trávením času pri internete. Rodina predstavuje dominujúci výchovný činiteľ a jeden z určujúcich identifikačných vzorov. Zistili sme, že podiel rodičov v procese formovania, stimulovania a rozvíjania čitateľských návykov detí v predškolskom období je v rodinách zastúpený minimálne, v porovnaní s pohybovými aktivitami a hrou na hudobnom nástroji ako súčasti záujmových činností detí.

V rozhovoroch s rodičmi sme očakávali, že rodičia, ktoré svoje deti vychovávajú v odlišnom kultúrnom prostredí a značný vplyv na výchovu má aj bilíngvizmus, budú svoje deti podporovať v čitateľských aktivitách iným spôsobom, ako, povedzme, monolingválne rodiny. Máme na mysli variabilný výber multijazyčných kníh, „jednoduchý“ transfer poznatkov o kultúre prostredníctvom obrázkových kníh, rozhovory o neznámych slovách s ich bezprostrednou interpretáciou, kladenie otázok, kritické uvažovanie nad reáliami napr. knižných rozprávok v odlišných kultúrach, možnosť spoločne stráveného voľného času pri knihách atď.

Hoci sa v rodinách komunikuje aj

troma jazykmi naraz, nemá to vplyv na rozvoj čitateľských návykov. Pre budúce výskumné zámery a zabezpečenie objektivity dát každopádne odporúčame rozšíriť výskumnú vzorku a sledovať aj iné premenné, ktorú môžu značne ovplyvniť výsledky tohto typu výskumu (spôsob, akým rodičia detí z rôznych kultúrnych prostredí stimulujú svoje deti k čítaniu). Mohlo by ísť napríklad o podmienky rodinného zázemia, štýl rodinnej výchovy, vzdelanie rodičov, trávenie voľného času rodín a podobne. Z longitudinálneho hľadiska by bolo zaujímavé sledovať aj úspešnosť bilingválnych (multilingválnych) detí v školskom prostredí, a to vzhľadom na dosahovanie ich čitateľských úspechov napríklad aj v kontexte k motivácii učiť sa.

## Záver

Spôsob komunikácie a realizácie konkrétnych čitateľských aktivít s deťmi predstavujú faktory, ktoré ovplyvňujú pozitívny rozvoj ich neskoršej čitateľskej gramotnosti detí. Predpoklad úspešnosti predstavuje podnetné prostredie, kde je pre dieťa k dispozícii detská knižnica a knihy, ktoré sú dieťaťu dostupné a dospelými prezentované. Je dôležité si uvedomiť, že všade vôkol človeka sa nachádza grafická podoba reči, ktorú deti vnímajú a prejavujú spontánny záujem o jej spoznávanie. Flores (2009) uvádza, že výsledky týkajúce sa čitateľských schopností sú priaznivejšie u tých žiakov, ktorých rodiny sú motivovaní k čítaniu

a venujú mu viac času. Ak rodič vytvorí atmosféru očakávania na moment čítania, keď si spolu s dieťaťom sadnú (prípadne ľahnú do postele) a vyberú konkrétny príbeh (rozprávku) a dieťa sa teší na prežitie spoločných chvíľ, tak si rodič s dieťaťom vybuduje veľmi pevný a dôverný vzťah. Pri striedaní rodičov pri čítaní si dieťa môže vybrať, čo slobodne chce, na čo má náladu. Otec číta iné knihy ako matka a dieťa túži po prejave rodiča, lebo má k nemu vytvorený vzťah. Môže to byť aj v inom ako materinskom jazyku a vtedy sa vytvára komplexnosť v uchopení a osvojení si ďalšieho jazyka. Dieťa sa s rodičom má tešiť na to, čo sa stane, pripomenúť si, čo čítali predtým a nadviazať na dej s dohadmi, ako to asi bude pokračovať. Predvídanie textu, kladenie otázok, naučiť dieťa klásť otázky, nielen odpovedať na ne, nútiť ho pri čítaní rozmýšľať, to je úlohou rodiča alebo učiteľa, ktorí majú naučiť dieťa aktívne pracovať s textom (Konal by si podobne? Prečo je to tak? Ako sa to asi skončí? Je to vôbec reálne?).

V knihách nie je podstatný len prvoplánový príbeh bez posolstva. K tomu, aby dieťa obsah pochopilo aj v inej rovine (metaforicky), potrebuje niečo zažiť, vzťahovo sa rozvíjať, robiť chyby, strácať, získať, emočne sa vyvíjať. Uvedomiť si, ako vie z prečítaného textu zmeniť svoj postoj k okoliu, priznať si chybu, odpustiť, vidieť situáciu z iného uhlu pohľadu. To je „dar“ písaného slova a práce rodiča (učiteľa), naučiť deti vedieť si situácie zosobniť. Dieťa si už v predškolskom

veku dokáže osvojiť abecedu a spájať písmenká do slov, poniektoré dieťa vie už aj čítať. Detská myseľ dokáže „explodovať“ nápadmi a riešiť neuveriteľné veci. V predškolskom veku si dieťa nedokáže ešte informácie prečítať tak, aby im rozumelo. Tým, že rodič bude dieťaťu čítať aj zložitejšie texty, bude ho intelektuálne posúvať vpred. Udržiava dieťa intelektuálne takým spôsobom, ako ono dokáže „čítať“ a chápať. Dieťa prežíva pri čítaní a počúvaní situácie, ktoré ho môžu presahovať (má reálny čitateľský zážitok s dojmami) a je potrebné tieto emócie s ním zdieľať a diskutovať o nich. To isté platí aj o neznámych slovách. Tie si dieťa osvojí a porozumie im, aby ich mohlo neskôr používať, len ak mu ich niekto vysvetlí. Rodič si musí premyslieť, kedy takéto čitateľské aktivity s dieťaťom bude robiť, keďže pred spaním niekedy nie je dosť času, alebo aktivita môže dieťa natoľko prebrať, že nebude vedieť zaspáť. Preto je nutné nájsť si doma čas na rodinný rituál čítania. Belešová (2019) zistila, že rodičia deťom najčastejšie čítavajú, ale ich aktivity a zámery voči deťom nie sú systematické, premyslené a riadené. Sami rodičia nemajú dostatočné povedomie o dôležitosti a existenčnej nevyhnutnosti čitateľskej intervencie smerom k deťom, hlavne v predškolskom veku. Preto je nevyhnutnosťou medializovať osvetu zvyšovania povedomia a podpory čítania nielen ako kultúrneho javu, ale aj rozvíjajúceho procesu a aktivít, prostredníctvom ktorých možno získavať vedomosti a poznatky.

Na úplný záver príspevku prezentujeme myšlienku Sook Hyeun Lee, generálnej riaditeľky Národnej knižnice pre deti a mladých dospelých v Soule (Kórejská republika). Dôležitosť detského čítania si viac uvedomujú kórejskí rodičia (Lee, 2011) a detskému čítaniu venujú veľkú pozornosť. Takéto povedomie o čítaní podnietilo ľudí k výstavbe nových knižníc, čo tiež viedlo k vytvoreniu programu Miracle Libraries (pozn. Zázračné knižnice), ktorý prevádzkuje MBC, jedna z hlavných vysielacích spoločností v Kórei. Na základe zákona o propagácii čítania boli vypracované zásady propagácie čítania, medzi ktoré patria tieto dve hlavné myšlienky. 1. Čitateľské prostredie: Vytváranie žiaduceho čitateľského prostredia v domácnostiach, materských školách, školách a komunitách. 2. Podpora čitateľských návykov: Rozvoj celoživotných programov čítania. Ak sa zamyslíme, zistíme, že táto krajina má veľmi precízne vypracovanú stratégiu rozvíjania čitateľských návykov. Svedčí o tom aj jeden z nespochybniteľných dôkazov v rámci štúdie PISA (Programme for International Student Assessment – Program medzinárodného hodnotenia žiakov), ktorá na medzinárodnej úrovni zisťuje a porovnáva výsledky vzdelávania z pohľadu požiadaviek trhu práce. Kórejská republika od roku 2003 až po rok 2018 v každom cykle trojročného merania v rámci oblasti čitateľskej gramotnosti dosahovala nadpriemernú úroveň v porovnaní s ostatnými testovanými krajinami. Spravili sme priemer z posledných šiestich meraní

a vyšlo nám dosiahnuté skóre 532 bodov. Slovenská republika na základe tých istých parametrov dosiahla 464 bodov, čo predstavuje podpriemernú úroveň. Krajiny s porovnateľným výkonom so SR sú napríklad Ukrajina a Čile. Krajiny OECD so signifikantne nižším výkonom ako SR je napríklad Mexiko a Kolumbia.

## Literatúra

- Bačová, V. (1996). *Etnická identita a historické zmeny*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV.
- Belešová, M. (2013). *Žiakovo poňatie čitateľskej gramotnosti na začiatku primárneho vzdelávania* (Dizertačná práca). Bratislava: Pedagogická fakulta UK.
- Belešová, M., & Dvorská, D. (2015). Rodič ako sprostredkovateľ vzťahu dieťaťa ku knihe. In *MMK 2015* (s. 1446–1455). Hradec Králové: Magnanimitas.
- Belešová, M. (2019). Stimulácia detí v predprimárnom období k čitateľským návykom rodičmi z rôznych kultúr. In *Prostor pro primární a preprimární pedagogy* (s. 7–10). Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Belešová, M., Szentesiová, L., & Jursová Zacharová, Z. (2018). *Dimenzie čítania v rodinách detí z bilingválneho prostredia*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Corral-Robles, S., et al. (2020). Family Habits and Attitudes towards Reading in a Multicultural Context. *Psychology and education*, 57(9), 6998–7003. Dostupné z <http://psychologyandeducation.net/pae/index.php/pae/article/view/4290/3808>
- Čukan, K., & Polláková, E. (2007). Študenti stredných škôl – cieľová skupina výskumného záujmu vojenských sociológov. *Mládež a spoločnosť*, 1, 36–45.
- Farkas, G. (2003). Cognitive skills and noncognitive traits and behaviors in stratification processes. *Annual Review of Sociology*, 29, 541–562.
- Flores, G. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301–322.
- Friesen, J. D. (1990). Rituals and Family Strength. *Spring*, 19(1), 39–48. Dostupné z <https://directionjournal.org/19/1/rituals-and-family-strength.html>
- Gorčíková, M. (2019). *Raná socializace dětského čtenářství v rodině a její vliv na školní úspěch* (Disertační práce). Praha: Univerzita Karlova.
- Gorcikova, M., & Sařr, J. (2016). The impact of socio-cultural background on children's literacy development. *Third ISA Forum of Sociology: The futures we want: global sociology and the struggles for a better world*. Dostupné z <https://www.researchgate>.

- net/publication/324216052\_The\_impact\_of\_socio-cultural\_background\_on\_children%27s\_literacy\_development
- Hall, S. (1980). Encoding/decoding. In Hall, S., Hobson, D., Love, A., & Willis, P. (Eds.), *Culture, Media, Language* (s. 128–138). London: Hutchinson.
- Harste, J. C., Woodward, V. A., & Burke, C. L. (1984). *Language stories and literacy lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. T., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2015). Home Reading Environment and Brain Activation in Preschool Children Listening to Stories. *Pediatrics*, 136(3), 466–478. Dostupné z <https://pediatrics.aappublications.org/content/136/3/466>
- Chaloupka, O. (1995). *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing.
- Kožík Lehotayová, B. (2020). Možnosti identifikácie špecifických porúch učenia v predškolskom veku. Kováčová, B., & Valachová, D. (Eds.), *Expresivita v (art)terapii III* (s. 168–178). Bratislava: Univerzita Komenského.
- 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.
- Lee, S. H. (2011). Korean National Strategy for Library Development and Reading Promotion for Children and Young Adults. Dostupné z <https://cf3-www.ifla.org/past-wlic/2011/114-lee-en.pdf>
- Maslová, M. (2011). *Rozvoj čitateľskej gramotnosti*. Dostupné z [http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne\\_merania/pisa/publikacie\\_a\\_diseminacia/konferencia\\_7\\_3\\_2011/Marcela\\_Maslova\\_-\\_Rozvoj\\_citateľskej\\_gramotnosti\\_a\\_vztahu\\_k\\_citanu\\_od\\_utleho\\_veku.pdf](http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/pisa/publikacie_a_diseminacia/konferencia_7_3_2011/Marcela_Maslova_-_Rozvoj_citateľskej_gramotnosti_a_vztahu_k_citanu_od_utleho_veku.pdf)
- Morales, F. A. (2015). Španielsky vzdelávací systém. In *Vedenie školy ako koordinátor rozvoja čitateľskej gramotnosti* (s. 26–31). Bratislava: MPC.
- Paľa, G. (2007). Voľný čas detí a mládeže pod vplyvom masmédií. In Kubík, F., & Michančová, S. (Eds.), *Problematika voľného času detí a mládeže: Zborník z vedecko-odbornej konferencie* (s. 128–135). Prešov: Gréckokatolícka teologická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Petrová, Z., & Valášková, M. (2007). *Jazyková a literárna gramotnosť v materskej škole: Teoretické súvislosti a možnosti jej rozvíjania*. Bratislava: Ranensans.
- Pondelíková, R. (2011). *Rozvoj grafomotoriky pomocou výtvarných aktivít*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to Grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59–87. Dostupné

z [https://www.researchgate.net/publication/228340083\\_Testing\\_the\\_Home\\_Literacy\\_Model\\_Parent\\_Involvement\\_in\\_Kindergarten\\_Is\\_Differentially\\_Related\\_to\\_Grade\\_4\\_Reading\\_Comprehension\\_Fluency\\_Spelling\\_and\\_Reading\\_for\\_Pleasure](https://www.researchgate.net/publication/228340083_Testing_the_Home_Literacy_Model_Parent_Involvement_in_Kindergarten_Is_Differentially_Related_to_Grade_4_Reading_Comprehension_Fluency_Spelling_and_Reading_for_Pleasure)

- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407. Dostupné z [https://www.researchgate.net/publication/230853161\\_Matthew\\_Effects\\_in\\_Reading\\_Some\\_Consequences\\_of\\_Individual\\_Differences\\_in\\_the\\_Acquisition\\_of\\_Literacy](https://www.researchgate.net/publication/230853161_Matthew_Effects_in_Reading_Some_Consequences_of_Individual_Differences_in_the_Acquisition_of_Literacy)
- Szentesiová, L. (2017). Postava v rozprávke a jej hodnotové pôsobenie na detského čitateľa. *Gramotnosť, pregramotnosť a vzdelávanie*, 1(1), 21–35.
- Šatava, L. (2009). *Jazyk a identita etnických menšín. Možnosť zachovania a revitalizácie*. Praha, Sociologické nakladatelství (SLON).
- Štefánik, J. (2000). *Jeden človek, dva jazyky*. Bratislava: AEP.
- Šulganová, Z. (2013). *Výchova čitateľskej gramotnosti v rodinách* (Dizertačná práca). Bratislava: Pedagogická fakulta UK.
- Tamášová, V. (2006). *Teória a prax rodinnej edukácie*. Bratislava: SAPIENTIA, s.r.o.
- Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2014). *Vzdelávacia oblasť „Jazyk a komunikácia“*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Zápotočná, O., & Urban, M. (2020). Predškolské indikátory úspešného vývinu čitateľskej gramotnosti. *Gramotnosť, pregramotnosť a vzdelávanie*, 4(2), 29–46.

**doc. Mgr. Mária Belešová, PhD.**

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

# Analýza chýb v pomenovaní podstatných mien a slovíes v predškolskom veku

## The Analysis of Errors in the Naming of Nouns and Verbs in the Preschool Age

*Terézia Horská, Svetlana Kapalková*

**Abstrakt:** Štúdia sa zameriava na oblasť hodnotenia slovnej zásoby u detí v predškolskom veku. Potreba mapovania slovnej zásoby je v tomto období kľúčová, pretože úzko súvisí s neskoršou jazykovou gramotnosťou detí v školskom veku. V štúdií predstavený kroslingvistický lexikálny test (LITMUS CLT-sk) je prezentovaný ako jedna z vhodných metód na posúdenie lexikálnej kompetencie monolingválnych aj bilingválnych detí vo veku 3–7 rokov. Naša výskumná časť štúdie je realizovaná na pilotnej vzorke 60 monolingválnych detí, kde sa pomenovanie podstatných mien a slovíes skúma v troch vekových skupinách: 20 trojročných detí ( $M = 42,85$ ,  $SD = 3,13$ ), 20 štvorročných detí ( $M = 55$ ,  $SD = 3,41$ ) a najstarších 20 päťročných detí ( $M = 64$ ,  $SD = 2,24$ ). Ako by sme mohli očakávať, s narastajúcim vekom stúpa správnosť detských odpovedí a klesá počet chýb, ktoré deti pri pomenovaní robia. Tento trend je potvrdený aj štatisticky negatívnou koreláciou. V rámci výsledkov sa podrobnejšie zameriavame na detailnejšiu kvalitatívnu analýzu detských chýb v jednotlivých vekových obdobiach. Na základe našich dát sa ukazuje, že stratégie (respektíve kategórie) produkcie nesprávnych odpovedí pri pomenovaní sú rovnaké medzi trojročnými, štvorročnými a päťročnými deťmi, len ich zastúpenie sa pomerne vzhľadom k veku detí znižuje. Poradie kategórií chýb je viac menej rovnaké a ich frekvencia výskytu sa s vekom znižuje. Vyššia chybovosť je prítomná pri pomenovaní slovíes než podstatných mien. Štúdia v závere predstavuje jednotlivé kategórie chýb s uvedením konkrétnych príkladov ich detskej realizácie.

**Kľúčové slová:** slovná zásoba, gramotnosť, predškolský vek, chyby v pomenovaní, LITMUS CLT

**Abstract:** The study focuses on the assessment of vocabulary of preschool children. Assessment of vocabulary in this period is crucial, as it is closely linked to later language literacy of school-age children. The Cross-linguistic Lexical Tasks (LITMUS CLT-sk) is presented here as

one of the suitable methods for assessing the lexical competence of monolingual and bilingual children aged 3–7 years. The research part of our study is carried out on a pilot sample of 60 monolingual children, where the naming of nouns and verbs is examined in three age groups: 20 three-year-olds ( $M = 42,85$ ,  $SD = 3,13$ ), 20 four-year-olds ( $M = 55$ ,  $SD = 3,41$ ) and the oldest group consists of 20 five-year-old children ( $M = 64$ ,  $SD = 2,24$ ). As we have expected, with increasing age, the accuracy of children's answers increases, and the number of naming errors decreases. This trend is also confirmed by a statistically negative correlation. Within the results, we focus in more detail on qualitative analysis of children's errors in individual age periods. Our data show that the strategies (respective categories) of producing naming errors are the same among three-year-old, four-year-old, and five-year-old children, only their representation decreases in proportion to the age of children. The order of the error categories is more or less the same and their frequency decreases with age. Higher error rates are present in naming verbs rather than nouns. In the end, the study presents particular categories of errors with specific examples of how they were made.

**Keywords:** vocabulary, literacy, preschool age, naming errors, LITMUS CLT

## Úvod

Prvé slová v komunikácii dieťaťa sú netrpezlivo očakávané rodičmi. Obdobie, kedy dieťa začína verbálne komunikovať, je často základným znakom pre rodičov, či sa reč dieťaťa vyvíja správnym smerom.

Prvé slovo sa objavuje približne v prvom roku života dieťaťa (Slančová et al., 2018). V jeho ranom období sa s narastajúcim vekom výrazne zvyšuje počet osvojených slov. Slovensky hovoriace dieťa v 18 mesiacoch používa priemerne 50 slov, v 30. mesiaci je veľkosť slovnjej zásoby okolo 520 slov<sup>1</sup> (Kapalková et al.,

2010) a postupne sa s vekom výrazne zvyšuje. Osvojovanie slov stojí zreteľne na rozmedzí jazykového a kognitívneho vývinu (Waxman Leddon, 2014). Hoci na začiatku sa jazyk a kognícia vyvíjajú oddelene, neskôr dieťa premýšľa prostredníctvom slov (Vygotsky, 1977). Slovo ako nositeľ pojmového významu predstavuje komplexnú jednotku jazyka a myslenia.

## Osvojovanie významu slov

Objasnenie osvojovania si významu slov sa javí ako ťažko uchopiteľné, o čom

<sup>1</sup> pozn. zisťovaných dotazníkom Test komunikačného správania TEKOS (Kapalková, et al., 2010) prostredníctvom informácií od rodičov.



svedčí množstvo teórií a prístupov. Každá koncepcia nazerá na daný jav z iného aspektu alebo zohľadňuje iný faktor determinujúci osvojovania významu slov. Nové prístupy prinášajú celý rad informácií, ktoré sú následne potvrdzované alebo vyvracané ďalšími teóriami a výskumami (Vuzňáková, 2018). Po rozsiahlom a detailnom skúmaní doterajších prístupov na konci 20. storočia P. Bloom (2015, s. 254) konštatuje, že „nikto nevie, ako si deti osvojujú významy slov“. Medzi najčastejšie spomínané a smerodajné prístupy k interpretácií tohto procesu patrí Piagetova teória, Vygotského vývin pojmov, teória sémantických črt, teória prototypov a teória mysle.

J. Piaget ako predstaviteľ kognitívneho prístupu vychádza z predpokladu, že vývin všetkých psychických funkcií vrátane osvojovania významu slov závisí od kognície. Kognitívny vývin dieťaťa prechádza kvalitatívne odlišnými štádiami. Práve rané senzomotorické obdobie zohráva významnú úlohu pri osvojení prvých slov (Piaget & Inhelder, 2010). Sociálno-interakčná teória Vygotského opisuje tri štádia vývinu pojmov. Najprv si dieťa osvojuje formu slova a jeho význam má difúzne rozšírený na celé množstvo vecí, ktoré objektívne nemajú žiaden vnútorný súvis (Vygotsky, 1977). Dieťa dokáže myslieť abstraktne až v poslednom štádiu po 11. a 12. roku života, ktorému predchádzalo štádium myslenia v komplexoch. Obaja autori uvedených teórií sa zhodujú v tom, že dieťa do istého veku nie je schopné

vytvárať pojmy ako dospelá osoba a že daná schopnosť je výrazne determinovaná kognitívnymi schopnosťami.

Podľa E. V. Clark (2004) prebieha proces osvojovania významov slov prostredníctvom kategorizácie pojmov. Každý objekt môže byť bližšie určený súborom univerzálnych sémantických črt a následne kombináciou jednotlivých črt dieťa tvorí význam slova. Sémantické črty vychádzajú z perцепčných vlastností objektov získaných pomocou zmyslového vnímania a sociálnej skúsenosti. Dieťa si definuje význam slov a následne vytvára kategórie. Pri osvojení nových významov slov nepretržite prebieha proces prehodnocovania, vytvárania novej kategórie alebo podrobnejšie rozširovanie pôvodnej. Vo vývine po zaregistrovaní novej črty alebo vlastnosti objektu má dieťa tendenciu zmeniť aj samotné slovo ako pomenovanie. U detí v predškolskom veku v súvislosti s daným procesom prehodnocovania vlastností a črt predmetov prebieha proces hypergeneralizácie alebo hypogeneralizácie.

E. Rosch sa zamerala na objasnenie mentálnej reprezentácie kategorizácie pojmov, t.j. proces priradzovania objektu k pojmu (Atkinson, 2003). Na základe tejto teórie sa začalo pozeráť na kategorizáciu ako na proces stupňovitého zostavovania prvkov prostredníctvom prototypov, ktoré sú kultúrne a kognitívne podmienené. Prototyp je reprezentatívny prvok kategórie s dominantnými, perцепčne výraznými a ľahko osvojiteľnými vlastnosťami, ktorý sa osvojuje ako prvý,

ľahko sa spoznáva a frekventovanejšie sa používa (Dolník, 2007 & Vuzňáková, 2018). Kategórie významov slov nemajú presne zadefinované kritéria participovania v nich. Čím viac vlastností určitej kategórie prvok má, tým viac sa blíži k dominantnému reprezentantovi kategórie pojmu – prototypu (Dolník, 2007 & Vuzňáková, 2018).

P. Bloom (2015) predstavuje teóriu mysle<sup>2</sup>, ktorá vníma proces osvojovania si významu slov do značnej miery ako proces založený na interpretácií komunikačného zámeru iných. Teória sa opiera o pozorovania autistických detí, ktoré vykazujú výrazné deficity v porozumení významu slov, ktoré si osvojujú mechanicky a povrchno.

Vuzňáková (2018) vo svojej štúdií opisuje interakčno-integračnú schému zohľadňujúci nielen spomínané zahraničné prístupy, ale aj najnovšie výskumy v oblasti vývinu detskej reči na Slovensku. Osvojovanie si významu slov považuje za komplexný jav, ktorý determinuje simultánne vplyvy množstva jazykových i nejazykových faktorov a individuálneho charakteru človeka. Vo svojej štúdií (Vuzňáková, 2018) bližšie vymenúva determinanty ako genetickú informáciu (v rámci predispozície naučiť sa používať akýkoľvek jazyk), vývin a fungovanie mozgových štruktúr ako neurobiologický základ osvojovania významu slov, vývin a fungovanie kognície (kognitívne

mechanizmy na pozadí učenia sa významu slov), fungovanie a typ jazyka, osvojovanie si jazyka, jazykový a nejazykový input (v zmysle sociálnej interakcie). Na základe rovnakého neurobiologického základu, kognitívnych mechanizmov a spôsobu fungovania jazykov dochádza k podobným stratégiám učenia sa nových slov (Vuzňáková, 2018). Vo vývinovom procese osvojovania významu slov vykazujú deti zároveň rovnaké chyby či omyly – napríklad hypergeneralizácia pri osvojení si pravidiel jazyka, používanie okazionalizmov a pomenovaní so širokou alebo úzkou extenziou (Vuzňáková, 2020).

Na základe uvedených teórií a prístupov o osvojení významov slov chceme poukázať, akým smerom sa uberá skúmanie daného javu posledné desaťročia. Nemôžeme však povedať, že vieme, ako si deti osvojujú významy slov. O použití slova ako zvukového tvaru a pochopení hĺbky jeho významu dieťaťom však vieme čiastočne usudzovať podľa typov chýb, ktoré tento proces sprevádzajú.

## Slovná zásoba a gramotnosť

Slovnú zásobu môžeme chápať ako otvorený a neustále sa meniaci systém s pribúdaním a ubúdaním určitých jednotiek (Ripka & Imrichová, 2006; Furdík, 2004;

<sup>2</sup> Z angl. Theory of mind mechanism (Bloom, 2015).

Bugárová, 2015). Podľa Silverman a Hartranft (2015) je slovná zásoba kľúčový činiteľ pre budovanie schopnosti porozumieť a produkovať hovorenú reč. Limitovaná slovná zásoba predstavuje rizikový faktor rôznych vývinových jazykových a kognitívnych porúch v ranom a predškolskom veku (Kapalková et al., 2010). Jeden z prvých indikátorov vývinovej jazykovej poruchy<sup>3</sup> je práve oneskorenie prvých slov (McGregor et al., 2013; Kapalková & Slančová, 2017). Veľkosť aktívnej slovnéj zásoby detí v predškolskom veku s vývinovou jazykovou poruchou sa ukazuje nielen kvantitatívne, ale aj kvalitatívne signifikantne odlišná od detí s typickým vývinom reči (Kapalková & Slančová, 2017). Slovná zásoba je považovaná za jeden z hlavných predpokladov pre budovanie gramotnostných schopností v školskom veku. Samotná veľkosť lexiky priamo súvisí s úrovňou gramotnosti v školskom veku (Song et al., 2014; Silverman & Hartranft, 2015). Duff et al. (2015) uvádza, že pozitívna rodinná anamnéza z pohľadu prítomnosti jazykových alebo čitateľských deficitov v spojení s malou slovnou zásobou v ranom veku výrazne predikuje problémy s čítaním v školskom veku. Cain (2010) upozorňuje na dôležitú koreláciu pasívnej slovnéj zásoby dieťaťa v predškolskom veku s úrovňou čítania a porozumením v mladšom školskom veku. Biemiller (2006) upresňuje, že okrem dostatočne veľkej slovnéj zásoby

potrebujú deti k dobrej úrovni čítania s porozumením aj schopnosť fluentného dekódovania. Ak je teda slovná zásoba obmedzená, čítanie s porozumením je významne sťažené (Duff et al. 2015; Perfetti, 2010). Longitudinálna štúdia dyslexie fínskeho projektu Jyväskylä (Torppa et al., 2010) dokumentuje súvis slovnéj zásoby a predikcie dyslexie. Boli v nej skúmané deti od narodenia do školského veku. Deti dyslektických rodičov sa preukázateľne líšili od intaktných detí od 2 rokov vo všetkých hodnotených jazykových oblastiach – porozumenie reči, dĺžka produkovaných viet, gramatický vývin a slovná zásoba. Úroveň slovnéj zásoby, ale aj samotné sémantické znalosti vysoko korelujú s porozumením čítaného (Kapalková & Vencelová, 2016). Slovná zásoba však predikuje aj úroveň písania a táto súvislosť býva často opomínaná (Zelinková, 2008; Mackenzie & Hemmings, 2014; Silverman & Hartranft, 2015). Poznanie významu slov môže dopomôcť k presnejšiemu kódovaniu myšlienok do písanej podoby, čo následne vedie k pohotovejšej a efektívnejšej písomnej komunikácii v staršom veku dieťaťa. Lexikálne schopnosti predikujú i niektoré matematické schopnosti (Purpura et al., 2011). Porozumenie a zvládnutie kvantifikátorov vyjadrujúcich pomer (viac, menej, rovnako a pod.) priamo súvisí s matematickými operáciami, ktoré dieťa rieši v škole.

---

<sup>3</sup> Z angl. Developmental language disorder.

Úroveň detskej slovnej zásoby teda môže podľa spomínaných štúdií predikovať vývin gramotnostných zručností v školskom veku. Včasná identifikácia rizika v oblasti vývinu slovnej zásoby je v logopedickej a psychologickej praxi nevyhnutná. Táto možnosť žiaľ mnohokrát zlyháva na hodnotiacich nástrojoch umožňujúcich citlivo mapovať úroveň lexiky v predškolskom veku, príp. hodnotiť slovnú zásobu vo všetkých jazykoch, ktorými deti komunikujú.

## Medzijazykový lexikálny test LITMUS CLT-sk

V európskych krajinách pribúdajú deti, ktoré pred zaškolením hovoria viac ako jedným jazykom (Kapalková, 2017). Identifikovanie rizík v oblasti vývinu reči u detí z multilingválneho prostredia naráža v súčasnosti na nedostatok diagnostických metód, ktoré by umožňovali objektívne mapovať úroveň jazykových schopností v oboch (príp. viacerých) jazykoch, ktorými komunikujú. Potreba hodnotiacich nástrojov na posúdenie úrovne jazykových schopností u multilingválnych detí je preto veľmi naliehavá.

Výstupom medzinárodného výskumného európskeho projektu COST<sup>4</sup> bolo

vytvorenie hodnotiacich nástrojov označených spoločným názvom Testovanie jazykového narušenia v multilingválnych podmienkach<sup>5</sup> (Armon-Lotem & de Jong, 2015). Jedným z nich je *Cross-Linguistic Lexical Tasks*<sup>6</sup>, ktorý je výsledkom práce skupiny projektu pod vedením vývinovej psychologičky Ewy Haman z Varšavskej univerzity. Lexikálny test predstavuje kroslingvistický a kroskultúrny nástroj na hodnotenie úrovne porozumenia a pomenovania substantívnej a slovesnej lexikálnej zásoby detí vo veku od 3 do 7 rokov (Haman et al., 2017; Kapalková & Slančová, 2017). Osobitosťou hodnotiaceho nástroja je spôsob jeho koncipovania pre jednotlivé jazyky podľa rovnakého postupu a kritérií – slovesná komplexnosť (fonologická a morfológická štruktúra slov), vek osvojenia slov (AoA – Age of Acquisition), pôvod slova, frekvencia výskytu slov a rešpektovanie socio-kultúrnych noriem daného jazykového spoločenstva (Haman et al., 2015; Haman et al., 2017). Každá jazyková verzia LITMUS CLT bola zostavená tak, aby umožnila kompletne porovnateľné hodnotenie lexikálnej kompetencie vo všetkých zapojených jazykoch (Horská & Kapalková, 2018). V súčasnosti je pripravených 33 jazykových verzií lexikálneho testu pre výskumné účely<sup>7</sup>. V rámci

<sup>4</sup> s názvom Jazykové narušenie v multilingválnej spoločnosti: jazykové schémy a cesta k hodnoteniu v rokoch 2009–2013

<sup>5</sup> Language Impairment Testing in Multilingual Settings – LITMUS

<sup>6</sup> LITMUS CLT

<sup>7</sup> informácia o počte jazykových verzií LITMUS CLT dostupná z <https://multilada.pl/projekty/clt/>

medzinárodného projektu COST Action IS 0804 bola koncipovaná slovenská verzia lexikálneho nástroja, ktorej autorkami sú Svetlana Kapalková, Daniela Slančová, Ewa Haman a Magdalena Łuniewska (2013). Koncipovanie lexikálneho testu prebiehalo v niekoľkých etapách. S ohľadom na predpokladanú cieľovú skupinu detí bolo potrebné vytvoriť formálnu a významovú adekvátnosť 1024 obrázkov (507 substantív a 517 verb), ktoré hodnotili traja nezávislí odborníci v príslušnom jazyku (Haman et al., 2015). Výsledkom prvej fázy bol zoznam všetkých prienikových slov zapojených jazykov, vrátane synonymických pomenovaní (Slančová & Kapalková, 2013). Ďalšia etapa sa zamerala na hodnotenie lingvistických kritérií slov prostredníctvom dotazníka (Slančová & Kapalková, 2013; Haman et al., 2015). Jedným z dôležitých kritérií bolo určenie veku osvojenia slov (AoA) vo všetkých jazykoch zapojených do projektu (Łuniewska et al., 2015). Na Slovensku sa do tejto etapy zapojilo 35 respondentov vo veku 18–60 rokov, ktorí uvádzali vek osvojenia každého slova. Nakoniec bol vytvorený finálny set obsahujúci 300 cieľových slov a distraktorov pre každý typ jazyka. K cieľovému slovu bolo ilustrovaných viacero variantov obrázkov (napr. farba pleti, rodová korektnosť, výber zvierat a i.) z dôvodu akceptovania sociokultúrnych noriem príslušných krajín (Slančová & Kapalková, 2013).

LITMUS CLT je obrázkový test mapujúci aktívnu a pasívnu slovnú zásobu prostredníctvom štyroch subtestov,

z ktorých každý obsahuje 32 položiek. Subtesty sú zamerané na posúdenie porozumenia a produkcie substantívnej a slovesnej lexiky. Subtest porozumenia je zostavený zo štyroch obrázkov, kedy dieťa ukazuje na obrázok cieľového slova, ktoré počuje. Subtest pomenovania je prezentovaný formou jedného obrázku, kedy dieťa verbálne odpovedá na otázku *Čo je to?* alebo *Čo robí?*. Administráciu tohto subtestu podrobnejšie opisujeme nižšie. Okrem papierovej verzie testu existuje aj elektronická verzia, ktorá umožňuje merať reakčný čas – t.j. rýchlosti označenia počutého slova a rýchlosti pomenovania videnej obrázky (Horská & Kapalková, 2018).

Na Slovensku sa pre výskumné účely využíva predovšetkým elektronická verzia LITMUS CLT-sk. V rámci výskumu sa štúdie zameriavali na hodnotenie lexikálnej kompetencie u monolingválnych intaktných detí z vývinového hľadiska (Vrchovská, 2015; Poklembová, 2016; Jančeková; 2017), analýzu nesprávnych odpovedí v subteste pomenovania (Poklembová, 2016), overenie validity LITMUS CLT-sk v ranom veku (Valečíková, 2016) a predškolskom veku (Lačná, 2019) a porovnanie výkonov detí s typickým vývinom a detí s vývinovou jazykovou poruchou (Jančeková, 2017; Kapalková & Slančová, 2017). Po získaní pilotných dát a po záverečnom prehodnotení podmienok jednotlivých položiek testu bola vytvorená finálna slovenská verzia LITMUS CLT-sk (Kapalková, Slančová, Horská, Haman, Łuniewska, 2021).

**Tabuľka 1.** Typológia nesprávnych odpovedí v subteste pomenovania podstatných mien a slovíes

Typ nesprávnej odpovede	Opis	Príklady odpovedí	
		podstatné meno <i>nohavice</i>	sloveso <i>lepí</i>
definícia	opis obrázka bez cieľového slova, ale s opisom významu cieľového slova	<i>toto na nohách</i>	<i>vyrába obraz</i>
hyperonymum	slovo nadradené cieľovému slovu	<i>oblečenie</i>	<i>robí</i>
hyponymum	špecifickejšie slovo z rovnakej sémantickej kategórie ako cieľové slovo	<i>rifle</i>	-
sémantické zámény	slovo z rovnakej sémantickej kategórie ako cieľové slovo	<i>pančuchy</i>	<i>strihá</i>
percepčné zámény	slovo vizuálne podobné cieľovému slovu	<i>koberec</i>	<i>kreslí</i>
fonologické zámény	správne vyslovené slovo, ktoré je zvukovo podobné cieľovému slovu	<i>rukavice</i>	<i>lepí</i>
asociačné zámény	slovo tématicky prepojené s cieľovým slovom (t.j. asociácia s cieľovým slovom)	<i>vonku</i>	<i>mamka</i>
zámena slovného druhu	slovo iného slovného druhu ako cieľové slovo, neobsahuje základ cieľového slova	<i>oblekam</i>	<i>farbička</i>
inovácie	novotvar, ktorý neobsahuje základ cieľového slova	<i>oblekač</i>	<i>farbičkuje</i>
onomatopoeje	zvukomalebne slová, neobsahuje základ cieľového slova	-	-
gestá	ukazovanie alebo imitovanie činnosti	<i>ukazuje prstom na nohavice</i>	<i>imituje činnosť</i>
odpoveď <i>neviem</i>		<i>neviem</i>	<i>neviem</i>
iné	ostatné odpovede, ktoré nepatria do jednotlivých typov nesprávnych odpovedí	<i>pep</i>	<i>kreslo</i>
miešanie jazykov	cieľové slovo pomenované v inom jazyku	<i>trousers</i>	<i>glue</i>

V súčasnosti prebieha zbieranie dát s cieľom štandardizovať LITMUS CLT-sk v rámci grantového projektu APVV-20-0126 s názvom Slovná zásoba ako ukazovateľ vývinovej jazykovej úrovne monolingválnych a bilingválnych detí v predškolskom veku.

## Skórovanie LITMUS CLT – subtest pomenovania

Administrácia subtestu pomenovania podstatných mien a slovíes sa zakladá na analýze jednotlivých výpovedí. Každá verbálna odpoveď dieťaťa sa posudzuje z pohľadu správnosti jeho

**Tabuľka 2.** Deskriptívna štatistika výskumnej vzorky podľa veku

vek dieťaťa	počet	min.	max.	mean	median	std.
3-ročné	20	36	47	42,85	43,00	3,13
4-ročné	20	50	59	55	56,00	3,41
5-ročné	20	61	64	64	63,00	2,24

odpovede. Odchýlka od pomenovania cieľového slova môže byť charakterizovaná stále ako správna odpoveď (tzv. menej prísne skórovanie) alebo naopak miera zhody medzi pomenovaním a cieľovým slovom je posudzovaná veľmi prísne. Prvá navrhovaná klasifikácia správnych a nesprávnych odpovedí z pohľadu menej prísneho skórovania zároveň vychádza z medzinárodného návrhu vypracovanom pod vedením Ewy Haman v rámci projektu COST Action IS 0804. Následne bol ešte návrh upravený pre kultúrne a jazykové špecifiká slovensky hovoriacich detí. Menej prísne skóre akceptuje modifikácie cieľového slova, ktoré sa využíva predovšetkým na výskumné účely. Za správne pomenovania jednotlivých položiek v subteste považujeme osem typov modifikácie cieľového slova, pri ktorých dieťa získa 1 bod. Za nesprávne odpovede sme považovali ostatné odpovede dieťaťa, ktoré nevystihujú podstatu prezentovaného obrázka, neobsahujú koreňovú lexému a nestotožňujú sa s významom cieľového slova. Jednotlivé nesprávne odpovede dieťaťa sme posudzovali z pohľadu klasifikácie 14 typov nesprávnych odpovedí.

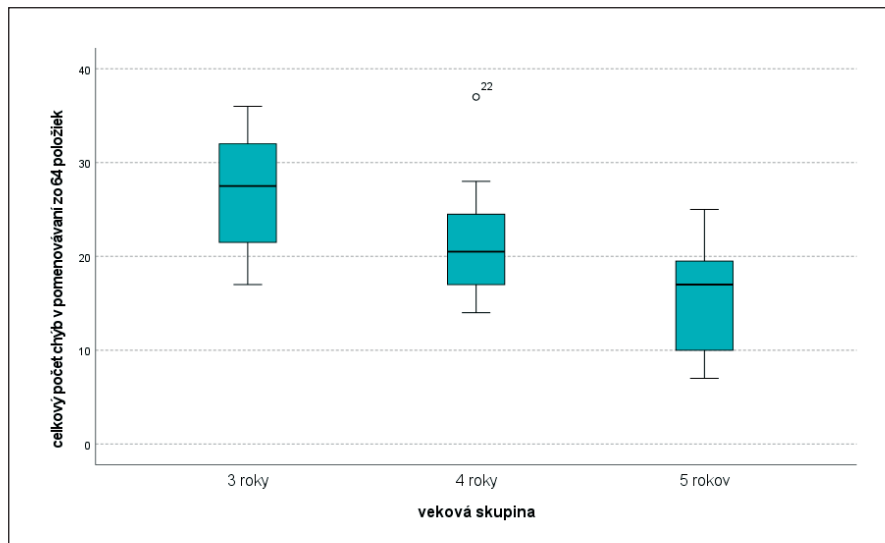
V Tabuľke 1 bližšie uvádzame jednotlivé typy chýb s anglickým ekvivalentom, opisom a príkladmi.

## Cieľ výskumu

V prezentovanej štúdií sa zameriavame na kvalitatívnu a kvantitatívnu analýzu chýb v pomenovaní podstatných mien a slovies u slovensky hovoriacich intaktných detí v predškolskom veku pomocou slovenskej pilotnej verzie LITMUS CLT-sk. Zaujímalo nás, či s narastajúcim vekom klesá chybovosť v pomenovaní. Zároveň sme sledovali, či jednotlivé typy chýb sa rovnomerne vyskytujú vo všetkých vekových kategóriách alebo typy nesprávnych odpovedí sú špecifické pre určitý vek.

## Výskumná vzorka

Do výskumného testovania boli zapojené intaktné monolingválne slovensky hovoriace deti vo veku od troch rokov do šiestich rokov ( $n = 60$ ). Všetky deti navštevovali predprimárne zariadenia v okrese Prešov (SR), v ktorých prebiehalo aj samotné hodnotenie. Prostredníctvom dotazníka sme získali vstupné

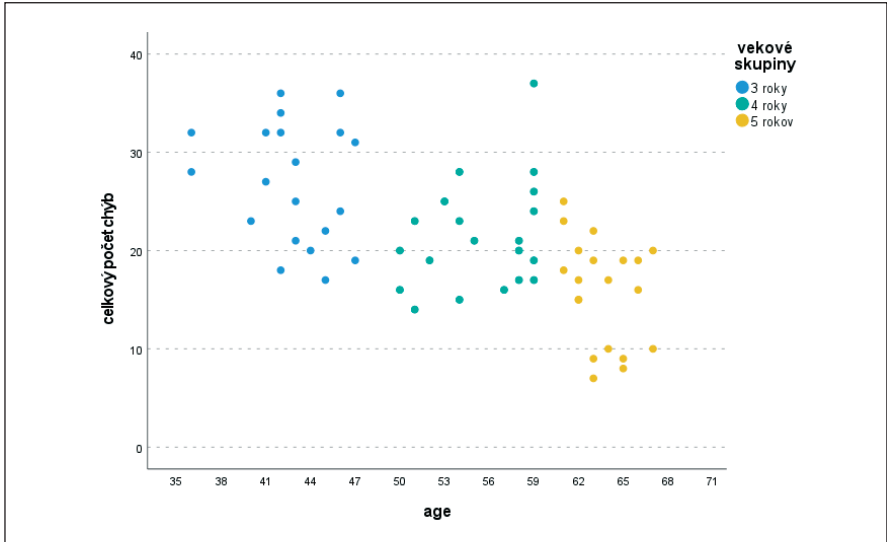


**Graf 1.** Výskyt chýb v pomenovaní

informácie od rodičov o psychomotorickej vývine dieťaťa a jeho jazykovom prostredí. Zároveň rodičia odovzdali informovaný súhlas so zapojením do výskumu a s vyhotovením zvukovej nahrávky výskumného testovania. Pre zachytenie potenciálne rizikových detí z pohľadu vývinu reči sme aplikovali Test Opakovanie pseudoslov (Kapalková, Slančová & Vicenová, 2013) a na jeho základe sme z výskumnej vzorky vylúčili štyri potenciálne rizikové deti. Keďže cieľom našej práce bolo kvalitatívne a kvantitatívne porovnať typy chýb v pomenovaní z pohľadu vývinových zmien, výskumnú vzorku sme rozdelili do troch vekových kategórií ( $n = 20$ ).

Výskumné testovanie prebehlo individuálne v samostatnej miestnosti v predškolských zariadeniach a trvalo približne 20 minút v závislosti od veku dieťaťa. Výpovede dieťaťa sme nahrávali na diktafón. Testovanie sa začalo nadviazaním kontaktu a motiváciou dieťaťa. Prvým hodnotiacim nástrojom bol Test Opakovanie pseudoslov. Nasledovalo hodnotenie úrovne slovnjej zásoby pomocou elektronickej verzie LITMUS CLT-sk, t.j. subtestom porozumenia a následne subtestom pomenovania. Medzi jednotlivými časťami testovania boli realizované krátke prestávky z dôvodu udržania potrebnej koncentrácie a pozornosti.





Graf 2. Korelácia veku detí a počtu produkovaných chýb

## Výsledky výskumu

Prvotne sme sa zamerali na vývinový trend výskytu chybovosti. Zaujímalo nás, či s narastajúcim vekom štatisticky klesá chybovosť v pomenovaní podstatných mien a slovies vo vekových skupinách detí. Podiel chýb bol počítaný v hrubom skóre z celkového maximálneho počtu 64 položiek. Graf 1 ilustruje klesajúcu tendenciu výskytu chýb medzi 3-6 rokom detí. Tento vzájomný, veľmi silný vzťah medzi narastajúcim vekom detí a klesajúcim počtom chýb bol potvrdený aj štatisticky zápornou koreláciou  $r(60) = -.598$ ,  $p < .001$ .

Následne nás zaujímalo, či sú prezen-

tované rozdiely v počte chýb medzi vekovými skupinami troj-, štvor- a päťročných detí aj štatisticky významné. Na základe ANOVA metódy sa potvrdil signifikantný vplyv narastajúceho veku na znižujúcu sa chybovosť detí v pomenovaní podstatných mien a slovies  $F(2,57) = 18,66$ ,  $p < .001$ ,  $\omega = .40$ . Zároveň Post hoc analýza potvrdila štatisticky významný rozdiel  $t(38) = 2.94$ ,  $p = .005$  medzi skupinou najmladších detí ( $M = 26,90$ ,  $SE = 1.37$ ) a skupinou štvorročných detí ( $M = 21.45$ ,  $SE = 1.24$ ). Rovnako sa potvrdil štatisticky významný rozdiel  $t(38) = 3.22$ ,  $p = .003$  aj medzi skupinou najstarších detí ( $M = 15.9$ ,  $SE = 1.2$ ) a skupinou štvorročných detí ( $M = 21.45$ ,  $SE = 1.24$ ).

**Tabuľka 3.** Percentuálny výskyt typov chýb<sup>8</sup> v subteste pomenovania v jednotlivých vekových skupinách

Typ chyby	3-ročné	4-ročné	5-ročné
odpoveď <i>neviem</i>	10,1%	8,6%	5,0%
sémantická zámena	8,1%	6,9%	5,9%
percepčná zámena	6,9%	5,8%	4,4%
zámena slovného druhu	4,5%	3,2%	1,6%
definícia	3,2%	1,6%	1,6%
hyperonymum	3,1%	2,0%	1,6%
asociačná zámena	2,0%	1,2%	1,3%
iné	1,2%	0,6%	0,2%
hyponymum	0,4%	0,5%	0,2%
Inovácie	0,2%	0,2%	0,3%
fonologická zámena	0,2%	0,1%	0,2%
miešanie jazykov	0,2%	0,1%	0,2%
gestá	0,2%	0,0%	0,0%
onomatopje	0,0%	0,0%	0,0%

Na základe kvantitatívnej analýzy zastúpenia jednotlivých typov nesprávnych odpovedí sme zistili, že jednotlivé modifikácie nesprávnych odpovedí sa vyskytujú v každej sledovanej vekovej kategórii. Podrobnejšie percentuálne rozloženie typov nesprávnych odpovedí z celkového počtu odpovedí uvádzame v Tabuľke 3. Zaujímavým faktom je, že deti z každej vekovej skupiny majú približne rovnaké poradie preferencie typov chýb pri pomenovaní podstatných mien

a slovies, t.j. najfrekvencovanejšie modifikácie nesprávnej odpovede sú odpoveď *neviem*, percepčné zámeny, sémantické zámeny, zámena slovného druhu, definícia a hyperonymum. Percentuálne hodnoty výskytu typov chýb vo vekových skupinách odzrkadľujú klesajúcu chybovosť s narastajúcim vekom detí, ktorá bola štatisticky potvrdená. Chyby, ktorých výskyt je pod 1%, už nie je možné jednoznačne interpretovať v rámci našej výskumnej vzorky.

<sup>8</sup> zastúpený vzhľadom k všetkým položkám v teste LITMUS CLT-sk sk realizovaným správnym alebo nesprávnym pomenovaním

**Tabuľka 4.** Príklady nesprávnych odpovedí z výskumnej vzorky

typy nesprávnej odpovede	nesprávna odpoveď/cieľové slovo
sémantická zámena	<i>schody/rebrík, vedro/sud, hokejka/raketa, sviečka/zapaľovač</i>
	<i>lyžuje sa/korčuľuje sa, brúsi/vyrezáva, tečie/kvapká</i>
percepčná zámena	<i>policajt/poštár, nožik/kravata, baterka/pivo, šíp/pivo</i>
	<i>oprašuje/tlieska, maľuje/diriguje, kreslí/lepí, prišrubuje/štrikuje</i>
zámena slovného druhu	-
	<i>poštár/klope, bábätko/vyrezáva, zmrzlina/topí sa, oheň/horí</i>
definícia	<i>keď chceš fajčiť/zapaľovač, čo sa chodí hore/rebrík</i>
	<i>nevie kde má okuliare/hľadá, má ohnivé zápalky/zapaľuje</i>
hyperonymum	<i>ovocie/ananás, vtáčik/tučniak,</i>
	<i>pracuje/vyrezáva, rozpráva/šepká, dáva/leje, ide/letí</i>
asociačné zámény	<i>myši/syr, na lopty/raketa, nitka/sijací stroj, drevo/sekera</i>
	<i>prosí tatka/šepká, plače/hladká, Ježiš/vyrezáva</i>
iné	<i>šoty/rebrík, pena/baterka, na pranie/šijací stroj, tatra/kravata</i>
	<i>zasuwka/šepká, je studená/topí sa, vidno mu uši/diriguje</i>
hyponymum	<i>dvere/skriňa, rifle/nahovice, volkswagen/auto, strkáč/had</i>
	-
inovácie	<i>horáč/zapaľovač, tikatky/hodiny, teniska/raketa</i>
	<i>kladivúva/zabíja, hrebeňuje/češe sa, zapalkuje/zapaľuje</i>
fonologické zámény	<i>batéria/baterka</i>
	<i>opravuje/operuje, plieska/tlieska, strihá/strúha</i>
miešanie jazykov	<i>cheese/syr, butterfly/motýľ, tučňák/tučniak</i>
	<i>bruslí/korčuľuje sa</i>
gestá	-
onomatopoeje	-

V druhej časti štúdie sme podrobnejšie analyzovali najfrekvencovanejšie typy nesprávnych odpovedí v pomenovaní podstatných mien a zvlášť v pomenovaní slovíec a opísali sme sledované

pozoruhodnosti. V Tabuľke 4 uvádzame príklady typov nesprávnych odpovedí v rámci našej výskumnej vzorky.

- odpoveď *nevím* – vyššia chybovosť pri pomenovaní podstatných mien (56 %)

- sémantická zámena - vyššia prítomnosť chyby pri pomenovaní slovíes (68 %). Najčastejšie vyskytujúce zámenny boli prítomné v sémantických kategóriách ovocie a oblečenie. Najrozmanitejšia nesprávna odpoveď bola prezentovaná pri cieľovom slove *sud* - *studňa, kôš, pohár, bednička, košík, hrniec, vedro, bedňa*.
- percepčná zámena - vyššia chybovosť pri pomenovaní slovíes (63 %). Najrozmanitejšie výpovede boli pri cieľovom podstatnom mene *ihla* - *farbička, nôž, ceruzka, meč, fixka, obuvák, palica, pero* a pri cieľovom slovese *diriguje* - *kúzlí, rozpráva, pichá, kreslí, cvičí, píše, maluje, učí sa, vyhlasuje*. Pri pomenovaní podstatných mien u päťročných detí výraznejšie klesla percepčná zámena (16 %) oproti skupine trojročných (48 %) a štvorročných detí (36 %).
- zámena slovného druhu - prítomnosť chyby len pri pomenovaní slovíes, kedy dieťa namiesto slovesa odpovedalo formou podstatného mena. Najfrekvencovanejšia je zámena cieľového slovesa *topí sa* za podstatného mena *zmrzlina*, ktorá sa vyskytovala približne u polovice detí (48 %)
- hyperonymum - výrazne vyššia prítomnosť chyby pri pomenovaní slovíes (88 %). Najčastejšia zámena cieľového podstatného mena *poštár* slovom *ujo*. Pri pomenovaní slovíes boli nesprávne odpovede tvorené pomocou slovesa *robiť* a *dávať*. Častým doplnkom verbálnej odpovede u trojročných detí

bolo gesto, ktorým doplnil neúplnú verbálnu odpoveď imitovaním činnosti zobrazenej na obrázku.

- definícia - zreteľný kvalitatívny rozdiel v definíciách medzi trojročnými a päťročnými deťmi. Definície trojročných detí sú menej štruktúrované, všeobecné, vyjadrené pomocou slovesa *robiť*, *má*, alebo *dáva*, čo tvorí menej špecifický opis obrázka. Napríklad: *tahá* - *má kufor*, *tlieska* - *dáva si toto rukami*, *zapaluje* - *má ohnivé zápalky*. Iba u trojročných detí sa namiesto cieľového podstatného mena vyskytovalo slovo *toto*. Napríklad: *ciká* - *chlapec toto dáva*, *korčuľuje* - *trénuje sa toto*. Gestá boli častým sprievodným javom u trojročných detí, ktoré doplnili svoju verbálnu výpoveď ukazovaním na obrázok, imitovaním činnosti alebo ukazovaním na predmet v miestnosti. Na druhej strane definície päťročných detí sú výrazne komplexnejšie a viacmenej jednoznačne interpretovateľné v opise cieľového slova. Napríklad: *sekera* - *môj tato s tým rúbe stromy*, *vyrezáva* - *robí z dreva také vynálezy*, *diriguje* - *trénuje ľudov, aby dobre spievali*. Skupina štvorročných detí predstavuje akýsi stred, ktorom sa vyskytujú jednoduché, ale aj komplexnejšie odpovede.

## Diskusia

V štúdií sme sa zamerali na analýzu nesprávnych odpovedí pri pomenovaní podstatných mien a slovíes u monolin-

gválnych slovensky hovoriacich detí s typickým vývinom reči prostredníctvom pilotnej slovenskej verzie LITMUS CLT-sk. Kvalitatívna analýza chybovosti umožňuje získať relevantné informácie o osvojovaní podstatných mien a sloviess vo vývine detskej lexiky.

Výsledky štúdie dokázali, že jednotlivé typy nesprávnych odpovedí sú prítomné vo všetkých sledovaných vekových skupinách a zároveň v každej vekovej kategórii je poradie preferencie chýb rovnaké. Frekvencia výskytu chýb sa s vekom znižuje. V každej sledovanej vekovej skupine pozorujeme podobné mechanizmy pri chybnom pomenovaní, čo potvrdzuje tvrdenie Vuzňákovej (2018) o determinantoch osvojovania významu slov, kedy pri rovnakom neurobiologickom základe, kognitívnych mechanizmoch a spôsobe fungovania jazyka dochádza k podobným stratégiám učenia sa a k produkcii podobných chýb.

Celková chybovosť, ktorá je výraznejšia pri pomenovaní sloviess než podstatných mien, signifikantne klesá so stúpajúcim vekom dieťaťa. Ako uvádza Druks (2008), pomenovanie podstatných mien je ľahšie ako pomenovanie sloviess z viacerých dôvodov – podstatné mená majú vyšší stupeň predstavivosti, sú gramaticky komplexné s jednoduchšou morfológickou štruktúrou a prepracovanou vnútornou sémantickou organizáciou. Štúdie detskej lexiky poukazujú na to, že dieťa si v ranom období osvojuje určité slovné druhy skôr ako ostatné a ich rozloženie sa mení s vekom dieťaťa. Substantíva

zastupujú približne polovicu detských slov v ranom rečovom vývine (Chabová, 2010), v mladšom školskom veku sú verbá frekventovanejšie ako substantíva a zastupujú už približne pätinu slov (Kesselová, 2003). V dospeljej populácii majú slovesá najväčšie zastúpenie (približne 18%), kým podstatné mená sú až štvrté v poradí (Čermák et al., 2007).

Analýze nesprávnych odpovedí sa venujú Masterson et al. (2008), ktorí vo svojej štúdii porovnávali skupinu trojročných a päťročných detí pri pomenovaní podstatných mien a sloviess. Rozdelili nesprávne odpovede do troch kategórií – sémantické, vizuálne a iné chyby. Pod sémantické chyby zastrešili z našej klasifikácie chýb až tri kategórie nesprávnych odpovedí – sémantické zámenny, asociáčny zámenny a hyperonymá. Zistili, že zastúpenie sémantických chýb pri pomenovaní podstatných mien (29%) bolo rovnaké ako pri pomenovaní sloviess (28%) u trojročných detí. Avšak u päťročných detí boli sémantické chyby výraznejšie zastúpené pri pomenovaní sloviess (43%) než podstatných mien (31%). V našej výskumnej vzorke pozorujeme iné rozloženie sémantických chýb, t.j. sémantické zámenny, asociáčny zámenny a hyperonymá, u trojročných a päťročných detí. V oboch sledovaných skupinách sa vyskytujú sémantické chyby výraznejšie pri pomenovaní sloviess než podstatných mien: U trojročných detí približne 16,6% pri pomenovaní sloviess a 9,7% pri pomenovaní podstatných mien, u päťročných detí približne 13,4%

pri pomenovaní slovíes a 4,2% pri pomenovaní podstatných mien.

Zaujímavým zistením bolo, že jedine odpoveď *neviem* ako typ nesprávnej odpovede dominovala pri pomenovaní substantív. Podobný obraz vyššieho zástupenia odpovede *neviem* pri pomenovaní podstatných mien bol prezentovaný v štúdií Masterson et al. (2008). Domnievame sa, že pomenovať rôznym spôsobom slovesá vychádzajúce z ich dynamického príznaku je jednoduchšie (tzn. rôzne typy nesprávnych odpovedí) ako statické javy – podstatné mená, ktoré poskytujú menej podnetov na pomenovanie. Môžeme predpokladať, že ak dieťa nevie správne pomenovať podstatné meno, má menej možností na tvorbu nesprávnej odpovede ako pri pomenovaní obrázku dynamického javu – slovesa.

Viacero štúdií ukazuje, že kvalitatívna analýza nesprávnych odpovedí u detí môže priniesť relevantné informácie pri diferenciálnej diagnostike detí s rizikom v oblasti vývinu reči (Sheng & McGregor, 2010; Kambanaros & Grohmann, 2011; Kapalková & Slančová, 2017). Teda aplikácia analýzy chybovosti môže byť prínosom pri intervencii detí v logopedickej a psychologickej praxi.

## Záver

V predkladanej štúdií sme sa orientovali na oblasť slovnej zásoby u detí v predškolskom veku. V teoretickej časti sme poukázali na fakt, že osvojovanie

významu slov je komplexný a zložitý jav, ktorý je naďalej v raných štádiách skúmania. Vzťah slovnej zásoby a gramotnostných schopností je zreteľne jasný, preto mapovanie slovnej zásoby u detí v ranom a predškolskom veku z dôvodu zachytenia potenciálneho rizika v oblasti čítania a písania v školskom veku je potrebné. Cross-Linguistic Lexical Tasks ako medzinárodný nástroj na mapovanie lexikálnej kompetencie detí v predškolskom veku prezentujeme ako vhodnú metódu na hodnotenie slovnej zásoby v logopedickej a psychologickej praxi.

Vo výskume sme sa zamerali na analýzu chýb pri pomenovaní podstatných mien a slovíes u slovensky hovoriacich intaktných detí v predškolskom veku pomocou slovenskej pilotnej verzie LITMUS CLT-sk. Výsledky na základe našej výskumnej vzorky ukázali, že s narastajúcim vekom štatisticky významne klesá chybovosť v pomenovaní v sledovaných vekových skupinách. Mechanizmy produkcie nesprávnych odpovedí pri pomenovaní sú rovnaké u trojročných, štvorročných a päťročných detí. Jednotlivé typy nesprávnych odpovedí sú prítomné vo všetkých vekových skupinách. Zároveň v každej vekovej kategórii je poradie preferencie chýb rovnaké a frekvencia ich výskytu sa s vekom znižuje.

Získané výsledky odporúčame overiť na väčšej výskumnej vzorke, zároveň rozšíriť oblasť výskumu na kvalitatívne porovnanie typov chýb v pomenovaní podstatných mien a slovíes u detí s typickým vývinom reči a detí s vývi-

novou jazykovou poruchou, príp. deťmi s kognitívnymi deficitmi. V rámci hodnotenia prostredníctvom LITMUS CLT-sk odporúčame porovnať koreláciu medzi prísny a menej prísny hodnotením v subteste pomenovania.

**Grant:** Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-20-0126.

## Literatúra

- Armon-Lotem, S., & de Jong, J. (2015): Introduction. In S. Armon-Lotem, J. de Jong, & N. Meir (Eds.), *Assessing multilingual children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment* (1-22). Bristol: Multilingual Matters.
- Atkinson, R. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary Development and Instruction: A Prerequisite for School Learning. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (s. 41-51). New York: Guilford Press.
- Bloom, P. (2015). *Jak se děti učí významu slov*. Nakladatelství Karolinum: Univerzita Karlova v Praze.
- Bugárová, M. (2015). *Lexikológia slovenského jazyka*. Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.
- Cain, K. (2010). *Reading Development and Difficulties*. (BPS Textbooks). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Čermák, F. et al. (2007). *Frekvenční slovník mluvené češtiny*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Clark, E. (2004). How language acquisition builds cognitive development. *Trend in Cognitive Sciences*, 8(10), 472-478.
- Dolník, J. (2007). *Lexikológia*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Druks, J. (2008). Dvojitá disociácia podstatných mien a slovies. *Logopaedica XI*, 1(1), 3-10.
- Duff, F. J., et al. (2015). Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 848-856.
- Furdík, J. (2004). *Slovenská slovo tvorba*. Prešov: Náuka.
- Haman, E., et al. (2015). Designing Cross-linguistic lexical task (CLTs) for bilingual preschool children. In S. Armon-Lotem, J. de Jong, & N. Meir (Eds.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment* (s. 196-242). Bristol: Multilingual Matters.
- Haman, E. et al. (2017). Noun and verb knowledge in monolingual preschool children

- across 17 languages: Data from cross-linguistic lexical tasks (LITMUS-CLT). *Clinical Linguistics and Phonetics*, 31(11-12), 818–843.
- Horská, T., & Kapalková, S. (2018). Hodnotenie slovnej zásoby v predškolskom veku. *Logopaedica*, 20(1), 15–19.
- Chabová, M. (2010). *Vývin lexiky v detskej reči* (Dizertačná práca). Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Jančeková, M. (2017). Porovnanie slovnej zásoby detí v norme a detí s vývinovou dysfáziou (Diplomová práca). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Kambanaros, M., & Grohmann, K. K. (2011). Patterns of Naming Objects and Actions in Cypriot Greek Children with SLI and Word Finding Difficulties. In A. Tsangalides (ed.), *Selected Papers from the 19th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics* (s. 233–241). Thessaloniki: Monochromia.
- Kapalková, S., et al. (2010). *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov.
- Kapalková, S. (2017). Špecificky narušený vývin reči v kontexte multilingválnej spoločnosti. *Listy klinické logopedie*, 1(1), 34–38.
- Kapalková, S., & Polišínská, K., & Vicenová, Z. (2013). Non-word repetition performance in Slovak-speaking children with and without SLI: novel scoring methods. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(1), 78–89.
- Kapalková, S., & Slančová, D. (2017). The vocabulary profile of Slovak children with primary language impairment compared to typically developing Slovak children measured by LITMUS-CLT. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 31(11-12), 893–909.
- Kapalková, S., & Vencelová, L. (2016). Vývin jazykových schopností detí v predškolskom a mladšom školskom veku. In A. Kerekretiová, et al. *Logopedická propedeutika* (s. 145–166). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Kesselová, J. (2003). *Morfológia v komunikácii detí*. Prešov: Vydavateľstvo Anna Nagyová.
- Lačná, K. (2019). Hodnotenie lexikálnej kompetencie u detí v predškolskom veku (Diplomová práca). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Euniewska, M., et al. (2015). Ratings of age of aquisition od 299 words across 25 languages: Is there a cross-linguistic order of words? *Behavior Research Methods*, 28(3), 1154–1177.
- Mackenzie, N., & Hemmings, B. (2014). Predictors of success with writing in the first year of school. *Issues in Educational Research*, 24(1), 41–54.
- Masterson, J., et al. (2008). Object and action Picture naming in three- and five-year-old children. *Journal of Child Language*, 35(2), 373–402.
- McGregor, K.K., et al. (2013). Children with developmental language impairment have vocabulary deficits characterized by limited breadth and depth. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(3), 307–319.



- Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension. The golden triangle of reading skill. In M. G. McKeown & L. Kucan (Eds.), *Bringing reading research to life* (s. 291–302). New York: Guilford.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2010). *Psychologie dítete*. 5.vyd. Praha: Portál, 1997.
- Poklembová, T. (2016). *Analýza chýb v pomenovaní podstatných mien a slovies v predškolskom veku* (Diplomová práca). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Purpura, D. J., et al. (2011). Early literacy and early numeracy: The value of including early literacy skills in the prediction of numeracy development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(4), 647–658.
- Ripka, I., & Imrichová, M. (2006). *Základy slovenskej lexikológie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Sheng, L., & McGregor, K. (2010). Object and action naming in children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 53(6), 1704–1719.
- Slančová, D. (Ed.) (2018). *Desať štúdií o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Slančová, D., & Kapalková, S. (2013). Výskum vývinu detskej reči v slovenčine v medzinárodnom kontexte projektov COST. *Jazyk a kultúra*, 4(14). Dostupné z [https://www.ff.unipo.sk/jak/14\\_2013/slancova\\_kapalkova.pdf](https://www.ff.unipo.sk/jak/14_2013/slancova_kapalkova.pdf)
- Silverman, R. D., & Hartranft, M. (2015). *Developing vocabulary and oral language in young children*. New York: The Guilford Press. Dostupné z <https://books.google.sk/books?id=NnlGBQAAQBAJ&hl=sk>
- Song, S., et al. (2015). Tracing children's vocabulary development from preschool through the school-age years: An 8-year longitudinal study. *Developmental science*, 181(1), 119–131.
- Torppa, M., et al. (2010). Language development, literacy skills, and predictive connections to reading in finnish children with and without familial risk for dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(4), 308–321.
- Valečíková, B. (2016). *Overenie validity lexikálneho hodnotiaceho nástroja u detí v ranom veku* (Diplomová práca). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Vrchovská, Z. (2015). *Porozumenie a produkcia slov u detí vo veku troch do šiestich rokov pomocou lexikálneho testu* (Diplomová práca). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Vuzňáková, K. (2018). Teoreticko-metodologické východiská skúmania osvojovania si významov slov. *O dieťaťi, jazyku a literatúre*, 4(1), 6 – 24.
- Vuzňáková, K. (2020). Znalosti lexikálnej kategorizácie. In Klimovič, M. et al., *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa* (s. 109–192). Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.

- Vygotsky, L.S. (1970). *Myšlení a řeč*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Waxman, S. R., & Leddon, E. M. (2014). Early word-learning and conceptual development: everything had a name, and each name gave birth to a new thought: Handbooks of Developmental Psychology. In U. Goswami (Ed.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development: Handbooks of Developmental Psychology* (s. 180–208). Massachusetts: Wiley-Blackwell.
- Zelinková, O. (2008). *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál.

**Mgr. Terézia Horská**

Pedagogická fakulta, Katedra logopédie  
Univerzita Komenského v Bratislave  
*poklembova2@uniba.sk*

**doc. Svetlana Kapalková, PhD.**

Pedagogická fakulta, Katedra logopédie  
Univerzita Komenského v Bratislave  
*kapalkova@fedu.uniba.sk*

# Výkony žiakov so slabými schopnosťami v čítaní a písaní v 1. a 2. ročníku ZŠ<sup>1</sup>

## Performances of Pupils with Weak Reading and Writing Abilities in the First and Second Grade Of Primary School

*Bianka Hrnčiarová, Martina Zubáková*

**Abstrakt:** Vďaka širokému spektru výskumov vieme, že fonologické uvedomovanie (ďalej FU) a rýchle automatické menovanie (ďalej RAN) sú silnými prekursorami čítania a písania aj v jazykoch s transparentnou ortografiou. Zároveň máme vedomosti o tom, že žiaci s dyslexiou v týchto skúškach výrazne zaostávajú. Doteraz však nie je výskumne overené, aké výkony v skúškach FU a RAN zaznamenávajú žiaci, ktorých výkony v čítaní alebo v písaní ešte nespĺňajú kritériá pre stanovenie konečnej diagnózy dyslexie. Z neselektovanej vzorky prvákov (n = 108) a druhákov (n = 109) navštevujúcich bežné ZŠ na území celej Slovenskej republiky sme vybrali podpriemerne skórujúcich žiakov (pod 25. percentilom), a to v čítaní slov a súčasne aj v písaní slov. Podpriemerne skórujúcich žiakov sme následne porovnali s ich priemerne skórujúcimi dvojicami (50. až 75. percentil) v oboch ročníkoch v skúškach FU a RAN. Ukázalo sa, že zatiaľ čo podpriemerne skórujúci prváci zaostávajú v presnosti aj v rýchlosti FU a v RAN, podpriemerne skórujúci druháci zaznamenávajú slabšie výkony už iba v rýchlosti FU a v RAN.

**Kľúčové slová:** fonologické uvedomovanie (FU), rýchle automatické menovanie (RAN), čítanie, písanie, podpriemerný výkon

**Abstract:** Hence the wide range of research in the Dyslexia field we already know that phonological awareness (PA) and rapid automatized naming (RAN) are strong predictors of reading and writing even in transparent orthographies. At the same time, we know, that children with dyslexia perform poorly in the tasks focused on PA and RAN. However, it had not been researched yet, how do pupils whose reading or writing abilities do not meet the criteria for determining

---

<sup>1</sup> Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-20-0126.“

the final diagnosis of dyslexia perform in PA and RAN tasks. From an unselected sample of first ( $n = 108$ ) and second ( $n = 109$ ) graders of normal primary schools in the Slovak republic we have determined weakly performing pupils (under 25. percentile) in both word reading and word writing. We then compared the below-average scoring pupils with their average scoring pairs (50. to 75. percentile) in both primary and secondary grades in the PA and RAN tasks. The results have shown, that while below-average scoring children in the first grade perform poorly in the PA accuracy and also PA speed and in RAN, the below-average scoring second graders perform poorly only in PA speed and RAN.

**Keywords:** phonological awareness (PA), rapid automatized naming (RAN), reading, writing, performance below-average

### Úvod

Čítanie je neodmysliteľnou súčasťou našich bežných dní a sprevádza nás celým životom. Osvojenie si čítania je akýmsi prístupovým heslom do nekončného sveta informácií, z ktorých môžeme neustále ťažiť. Začiatok školskej dochádzky je spätý s cieľným rozvojom gramotnosti. Deti sa začínajú učiť čítať a písať. Pre vyvíjajúci sa jazykový systém to však predstavuje veľkú záťaž, ktorá môže v niektorých prípadoch spôsobovať ťažkosti. V slovenčine, ktorá patrí medzi transparentné jazyky, môžu byť tieto ťažkosti dlhšiu dobu maskované a prejavia sa až vtedy, keď dieťa výrazne zaostáva (Mikulajová a kol., 2012). Dnes už vieme, že deti s identifikovanou poruchou čítanej a písanej reči zaznamenávajú výrazne slabšie výkony v skúškach fonologického uvedomovania (FU) a rýchleho automatického menovania (RAN) (Georgiou et al. 2012; Aréces et al., 2017; Mikulajová, Zubáková, 2014), preto chceme z tohto miesta opätovne

upozorniť na dôležitosť mapovania práve týchto dvoch schopností.

### Teoretické východiská

Čítanie a písanie sú vo vzájomnom recipročnom vzťahu, ktorý sa počas jednotlivých vývinových fáz postupne mení. Poznať vývinové fázy, ktorými čítanie a písanie prechádzajú, je pre prax kľúčové. Ak dokonale poznáme zákonitosti vývinu v norme, dokážeme včas poukázať na riziko alebo patológiu (Lane, 2020). V začiatočných fázach, kedy sa deti učia graficky zaznamenať zvuky hovorenej reči, má vedúcu úlohu práve písanie. Neskôr, keď už dieťa tieto úkony zvláda a stane sa z neho plynulý čitateľ, preberá hlavnú úlohu práve čítanie, ktoré podmieňuje vývin písania v podobe osvojovania si pravopisných pravidiel a iných zložitejších informácií o jazykovom systéme (Frith, 1985; Caravolas, Hulme, Snowling, 2001). Začiatok formálnej výučby a s ním spätý rozvoj gramotnosti

sa vo všeobecnosti považuje za dôležitý míľnik (Máčajová, Grofčíková, Zajacová, 2017). Školské prostredie kladie na dieťa vyššie nároky. Musí preto byť dostatočne zrelé na to, aby všetky nové a náročnejšie úlohy zvládlo. Základným predpokladom je, že má osvojené kognitívne funkcie, ktoré zahŕňajú metakognitívne, metalingvistické, ortografické a sémantické procesy, tiež jazykový cit a fonologické schopnosti (Zubáková, 2014). Práve fonologické schopnosti stoja na pozadí vývinu čítania a písania a zároveň sú zodpovedné za úspešnosť ich osvojenia. Pojem fonologické schopnosti zastrešuje parciálne funkcie a procesy, ktoré sú pre vývin gramotnosti nevyhnutné. Patrí sem fonologické uvedomovanie, rýchle automatické menovanie a fonologická pamäť (Mikulajová, Zubáková, 2014).

**Fonologické uvedomovanie** je vo všeobecnosti chápané ako metalingvistická schopnosť, kedy jednotlivec dokáže vedome narábať s fonologickými jednotkami hovorených slov (Landerl et al., 2018). FU predstavuje akýsi „spojovací článok“ medzi hovorenou rečou a jej grafickou realizáciou a zároveň aj napomáha dieťaťu porozumieť a plne si osvojiť grafémovo-fonémové korešpondencie, ktoré sú kľúčové pre neskoršie čítanie a písanie (Landerl et al., tamtiež). FU prechádza viacerými vývinovými fázami, no vo všeobecnosti platí, že sa rozvíja od jednoduchšieho k zložitejšiemu. V tomto prípade však platí, že jednoduchšou úrovňou sú najskôr celky – slová – a až postupne dieťa prechádza k zložitejším

úkonom, akými sú členenie slov na slabiky a nakoniec na fonémy (Carroll, et al., 2003). Hlavným hnacím motorom vývinu FU je začiatok formálnej výučby (Zubáková, 2014). Na Slovensku prebieha výučba čítania analyticko-syntetickou metódou, ktorá upriamuje pozornosť detí na vedomú manipuláciu so štruktúrou slov a výrazne napomáha rozvoju FU (Mikulajová a kol., 2012).

**Rýchle automatické menovanie** je veľkou skupinou autorov definované viac menej rovnako. Ide o kognitívnu schopnosť vyjadrenú časom, ktorý dieťa potrebuje na pomenovanie vizuálne prezentovaných objektov (Kirby et al., 2008; Araújo et al., 2015). Ako podnetový materiál sa využívajú karty formátu A4, na ktorých je zobrazených 30 až 50 náhodne zoradených znakov – farby, predmety, čísla, písmená – podľa čoho rozoznávame nealfanumerický a alfanumerický RAN (Zubáková, 2014). Od momentu, kedy sa deti v 1. ročníku začnú učiť čítať a písať, dochádza k rapidnému posilneniu FU. FU je silným prekurzorom čítania aj písania, no silnejší a aj v čase stabilnejší vzťah pozorujeme pri písaní (Caravolas, Hulme, Snowling, 2001). Pre čítanie je FU významné iba do konca 1. ročníka (Zubáková, 2014; Caravolas, et al., 2019). Od konca 1. ročníka je čítanie sýtené najmä schopnosťou RAN, ktorá sa v tomto období k písaniu ešte neviaže. O niečo silnejšie predikčné vzťahy RAN a písania boli zistené až počas 2. ročníka, kedy sa písanie rozvíja najmä vďaka čítaniu (Zubáková, 2014).

### **Dyslexia**

Z definície dyslexie vyplýva, že ide o špecifickú poruchu učenia na neurobiologickom podklade s typickými ťažkosťami v čítaní a písaní (Lyon, Shaywitz, Shaywitz, 2003). Tieto ťažkosti vyplývajú z jadrového deficitu vo fonologických schopnostiach (Ramus et al., 2003). Dyslexia je heterogénna porucha a jej prejavy, ako aj miera narušenia sa líšia od jednotlivca k jednotlivcovi (Moll et al., 2019). Predpokladá sa, že ak dieťa súčasne zaostáva v čítaní aj v písaní, stabilita jeho deficitu je veľmi silná a zároveň tak má nízku šancu svoje ťažkosti prekonať (Moll et al., 2019). Dobrá schopnosť čítať a písať má vplyv na rozvoj ďalších znalostí dieťaťa a na jeho úspešnosť v škole. Ťažkosti spojené s dyslexiou však spreievádzajú jedinca po celý život. Schopnosť učiť sa je dôležitá aj po ukončení školskej dochádzky a jej narušenie môže ovplyvniť život jedinca aj v profesionálnej sfére (Mugnaini et al., 2009). Mapovanie prekurzorov dyslexie má dôležitý význam, pretože nám pomôže skôr odhaliť skupinu detí, ktorá je z pohľadu osvojovania si čítanej a písanej formy reči riziková, čím bude zabezpečená aj skoršia intervencia, ktorá dokáže zmierniť následky spomínaného deficitu.

## **Metodológia**

### **Cieľ výskumu**

V ostatných rokoch sa výskumne preukázalo, že práve FU a RAN sú silnými prekurzormi čitateľských a pravopis-

ných schopností v typologicky rôznych jazykoch (napr. Caravolas, et al., 2019; Araújo et al., 2015). Deti, ktorým bola diagnostikovaná dyslexia v týchto schopnostiach voči svojim rovesníkom zároveň výrazne zaostávajú. Diagnózu dyslexie však môžeme uzavrieť až v čase, kedy je proces výučby čítania a písania ukončený. V tom čase už dieťa môže natoľko zaostávať, že sa mu zameškané učivo nepodarí dobehnúť. S cieľom umožnenia skoršej identifikácie rizikových detí sme realizovali výskum zameraný na žiakov 1. a 2. ročníka, ktorí dosahujú v čítaní a písaní slabé výkony. Chceme zistiť, ako slabí čitatelia aj pisatelia skórujú v skúškach FU a RAN a do akej miery sú tieto oblasti u nich zasiahnuté.

Cieľom štúdie je porovnať výkony detí, ktoré skórujú podpriemerne (pod 25. percentilom) zároveň v čítaní aj v písaní so skupinou priemerne (50. až 75. percentil) skórujúcich detí, a to v skúškach FU a RAN v 1. a 2. ročníku ZŠ.

Na dosiahnutie vytýčeného cieľa sme formulovali nasledujúce výskumné otázky:

1. Existujú štatisticky významné rozdiely medzi podpriemernými (pod 25. percentilom) čitateľmi aj pisateľmi a ich priemerne (50. až 75. percentil) skórujúcimi dvojicami v 1. a 2. ročníku ZŠ v FU?
  - a. Aké rozdiely pozorujeme v presnosti FU?
  - b. Aké rozdiely pozorujeme v rýchlosti FU?
2. Existujú štatisticky významné roz-

- diely medzi podpriemerne (pod 25. percentilom) skórujúcimi čitateľmi aj pisateľmi a ich priemerne (50. až 75. percentil) skórujúcimi dvojicami v 1. a 2. ročníku ZŠ v RAN?
- Aké rozdiely pozorujeme v alfanumerickom RAN?
  - Aké rozdiely pozorujeme v nealfanumerickom RAN?
3. Koľko % detí z podpriemerných čitateľov je zároveň podpriemerných aj v písaní a koľko % detí z podpriemerných pisateľov je zároveň podpriemerných aj v čítaní?

### **Charakteristika výskumnej vzorky**

Výskumnú vzorku tvorilo celkovo 217 slovensky hovoriacich detí navštevujúcich prvý stupeň bežných základných škôl. Ide o neselektovanú vzorku žiakov prvého (n = 108) a druhého (n = 109) ročníka, ktorí boli vyšetrení testovou batériou MABEL (Caravolas et al., 2018) v mesiacoch máj a jún v roku 2019. Do výskumu boli zapojené deti z rôznych oblastí Slovenskej republiky. Podmienkou pre účasť na testovaní bolo podpísanie informovaného súhlasu zákonným zástupcom každého dieťaťa. Pre zaradenie do výskumnej vzorky museli žiaci spĺňať určité kritériá: (1) žiak nesmie pochádzať z bilingválneho jazykového prostredia; (2) žiak nemá stanovenú klinickú diagnózu vývinovej jazykovej poruchy (VJP).

### **Použité výskumné metódy**

Schopnosti detí sme hodnotili pomocou šiestich subtestov, ktoré sú súčasťou

testovej batérie MABEL. Všetky testy sú štandardizované. Hodnotili sme štyri nasledovné oblasti:

- Čítanie:** Test rýchleho čítania slov a Test rýchleho čítania pseudoslov;
- Písanie:** Test písania zložitejších slov;
- FU:** Test vynechávania hlások;
- RAN:** písmená a farby (Caravolas et al., 2018).

### **Test rýchleho čítania slov**

Výkon v čítaní je meraný prostredníctvom hlasitého čítania za časový úsek jednej minúty (hodnotí plynulosť čítania). Test celkovo obsahuje 140 jedno-, dvoji- až trojslabičných slov, ktoré sú v stĺpcoch zoradené podľa náročnosti. Slová v teste sú známe, vysoko frekventované, a teda pre čitateľa pomerne jednoduché na dekódovanie. Dieťa je inštruované, aby slová čítalo čo najlepšie a čo najrýchlejšie smerom zhora nadol. Každé správne prečítané slovo sa hodnotí 1 bodom (Caravolas et al., 2018).

### **Test rýchleho čítania pseudoslov**

Výkon v čítaní je meraný prostredníctvom hlasitého čítania za časový úsek jednej minúty. Test čítania pseudoslov je náročnejší, pretože pseudoslová sú slová, ktoré svojou štruktúrou síce pripomínajú reálne slová, no v slovenskom jazyku neexistujú a nenesú žiadny význam, o ktorý by sa dieťa pri dekódovaní dokázalo oprieť. Tento test je preto dobrým ukazovateľom toho, do akej miery má dieťa zautomatizované grafémovo-fonémové

prevody. Test obsahuje 140 pseudoslov, ktoré sú usporiadané v stĺpcoch podľa náročnosti (Caravolas et al., 2018).

### **Test písania zložitejších slov**

Test hodnotí schopnosť dieťaťa napísať slová, ktoré obsahujú osobitosti pravopisu slovenského jazyka. Na základe tohto testu dokážeme zhodnotiť, do akej miery má dieťa osvojené pravopisné pravidlá a ako ich dokáže uplatňovať. Test obsahuje 34 slov, ktoré sú usporiadané podľa narastajúcej dĺžky (1 až 3-slabičné), náročnosti a typu nepravidelnosti, aká sa v slove uplatňuje (napr. vybrané slovo). Každé správne napísané slovo hodnotíme 1 bodom (Caravolas et al., 2018).

### **Test vynechávania hlások**

Test meria fonematické uvedomovanie prostredníctvom schopnosti vynechať prvú alebo poslednú hlásku v pseudoslove. Test obsahuje celkovo 20 pseudoslov, ktoré sú rozdelené do 4 blokov. Prvé dva bloky sú zamerané na vynechávanie prvej hlásky a obsahujú 5 pseudoslov s CVC štruktúrou (napr. ROF) a 5 pseudoslov s CCVC štruktúrou (STEK). Druhé dva bloky sú zamerané na vynechávanie poslednej hlásky. Tretí blok obsahuje opäť 5 pseudoslov s CVC štruktúrou (KON), ale pseudoslová vo štvrtom bloku už majú štruktúru CVCC (SONT). Dieťa dostáva inštrukciu, aby najskôr celé slovo po nás zopakovalo a následne ho povedalo ešte raz, ale už bez hlásky, ktorú má vynechať. Odpovede skórujeme 2, 1 alebo 0 bodmi. Maximálny počet bodov

v Teste vynechávania hlások je 40 (po 20 v každom bloku). Tento test nám umožňuje hodnotiť presnosť aj rýchlosť FU (Caravolas et al., 2018). Rýchlosť FU je vyjadrená časom, za ktorý dieťa zvládlo dokončiť predloženú úlohu.

### **RAN písmená a RAN farby**

RAN písmená (alfanumerické RAN) a RAN farby (nealfanumerické RAN) merajú rýchlosť pomenovania alfanumerických a nealfanumerických podnetov – teda hodnotia ako rýchlo a ako plynulo dokáže dieťa nahlas slovne pomenovať predkladané písmená/farby. Každý test obsahuje 5 opakujúcich sa podnetov, ktoré sú na papieri formátu A4 náhodne zoradené. V oboch testoch má dieťa dva pokusy. Pri testovaní meriame čas oboch pokusov. Z týchto údajov následne vypočítame priemerný čas v sekundách. Dieťaťu zaznamenávame v oboch pokusoch aj množstvo chýb a taktiež vypočítame ich priemer (Caravolas et al., 2018).

## **Výsledky**

### **Deskriptívna štatistika**

Získané dáta sme štatisticky analyzovali pomocou programu SPSS Statistics 23. Predtým, ako sa dostaneme k interpretácii výsledkov uvádzame prehľadové tabuľky s deskriptívnou štatistikou (priemerné výkony, mediány, štandardné odchýlky a normalitu) výkonov žiakov 1. a 2. ročníka ZŠ v administrovaných skúškach (Tabuľka 1 a 2).

Na základe uvedenej deskriptívnej šta-



**Tabuľka 1.** Deskriptívna štatistika výkonov žiakov 1. ročníka ZŠ a normalita distribúcií (Kolmogorov-Smirnov test)

1. ročník	Priemer	Median	SD	Normalita (Sig.)
Čítanie slov	47,51	44	15,7	,007
Čítanie pseudoslov	36,67	37	10,6	,200
Písanie slov	17,05	18	4,7	,000
Vynechávajúce hlások	32,27	34	7,4	,000
Vynechávajúce hlások (čas)	126,56	116	51	,000
RAN písmená	23,81	23	5,3	,001
RAN farby	47,02	44	11,8	,000

$p < 0,05$  – non-normálne rozloženie výkonov

**Tabuľka 2.** Deskriptívna štatistika výkonov žiakov 2. ročníka ZŠ a normalita distribúcií (Kolmogorov-Smirnov test)

2. ročník	Priemer	Median	SD	Normalita (Sig.)
Čítanie slov	73,07	75	16,1	,143
Čítanie pseudoslov	49,31	49	10,8	,200
Písanie slov	23,92	24	4,2	,050
Vynechávajúce hlások	34,78	36	4,8	,000
Vynechávajúce hlások (čas)	91,83	84	31,9	,000
RAN písmená	18,85	18,5	2,9	,046
RAN farby	40,97	39,5	8,8	,015

$p < 0,05$  – non-normálne rozloženie výkonov

tistiky môžeme vidieť, že vzorka žiakov 1. a 2. ročníka je rozmanitá. V oboch ročníkoch sa nachádzajú jednotlivci, ktorí dosahujú v úlohách stropové výkony, ale aj takí, ktorých výkony sa nachádzajú na opačnej strane spektra. Pre potreby

nášho výskumu sme sa zamerali na žiakov skórujúcich podpriemerne (pod 25. percentilom) a priemerne (50. až 75. percentil) v čítaní aj v písaní súčasne. Každému podpriemerne skórujúcejmu žiakovi sme našli priemerne skórujúcu dvojicu

**Tabuľka 3.** Vzorka podpriemerných (pod 25. percentilom) a priemerných (50.-75. percentil) čitateľov a pisateľov súčasne v 1. a 2. ročníku ZŠ

	Č + P pod 25. p	Č + P 50. až 75. p	Počet dvojíc
1. ročník	21	11	9
2. ročník	14	16	13

**Tabuľka 4.** Prehľad štatisticky významných rozdielov medzi dvojicami v FU (Mann-Whitneyho U Test)

	1. ročník	2. ročník
<b>Presnosť FU</b>	p < .05	p > .05
Vynechávanie prvej hlásky	p = .007	p = .750
Vynechávanie poslednej hlásky	p = .138	p = .318
Vynechávanie hlások spolu	p = .005	p = .515
<b>Rýchlosť FU</b>	p < .05	p < .05
Vynechávanie hlások (čas)	p = .030	p = .000

p = p-hodnota

(Tabuľka 3) na základe veku a pohlavia a následne sme porovnali ich výkony v FU a RAN. Z dôvodu non-normálne rozložených výkonov v skúškach FU a RAN v oboch ročníkoch sme použili neparametrický Mann-Whitneyho U Test.

### **Presnosť fonologického uvedomovania**

Výkony v FU sú v oboch ročníkoch rozložené non-normálne (Tabuľka 1 a 2), a preto sme na porovnanie výkonov podpriemerných a priemerných čitateľov a pisateľov súčasne použili neparametrický Mann-Whitneyho U Test. V 1. roční-

ku sme porovnali výkony deviatich dvojíc podpriemerných a priemerných čitateľov aj pisateľov na základe počtu bodov, ktorý dosiahli v Teste vynechávania hlások (prvá hláska, posledná hláska, celkové skóre za obe úlohy). Výsledky (Tabuľka 4) našej analýzy ukázali, že dvojice sa štatisticky významne odlišujú v celkovom skóre (p = .005; Z = - 2.792), ktoré získali za oba subtesty. Ak sa pozrieme na čiastkové skóre za jednotlivé úlohy vidíme, že medzi dvojicami podpriemerných a priemerných čitateľov aj pisateľov existujú štatisticky významné rozdiely iba vo vynechávaní prvej hlásky (p = .007; Z = -

2.704) a vo vynechávaní poslednej hlásky už dosahujú obe skupiny porovnateľné výkony ( $p = .138$ ;  $Z = -1.483$ ). Celkovo však môžeme konštatovať, že medzi skupinami podpriemerných a priemerných čitateľov aj pisateľov v 1. ročníku existujú štatisticky významné rozdiely v presnosti FU. Podpriemerní čitatelia aj pisatelia v 2. ročníku dosahujú vo všetkých úlohách (prvá hláska, posledná hláska, celkové skóre), ktoré mapujú presnosť FU približne rovnaké skóre ako ich priemerne skórujúce dvojice. Medzi týmito skupinami už v 2. ročníku nie sú prítomné štatisticky významné rozdiely v presnosti FU.

### ***Rýchlosť fonologického uvedomovania***

Dvojice sme následne porovnali aj v rýchlosti FU v oboch ročníkoch. U podpriemerne skórujúcich žiakov 1. ročníka sa ukazuje (Tabuľka 4), že na dokončenie úlohy vynechávania hlások potrebujú dlhší čas ( $p = .030$ ;  $Z = -2.166$ ) v porovnaní s ich priemerne skórujúcimi rovesníkmi. Na základe našej štatistickej analýzy teda usudzujeme, že podpriemerní čitatelia aj pisatelia sa v 1. ročníku štatisticky významne odlišujú od priemerných v rýchlosti FU. V 2. ročníku rovnako pozorujeme medzi podpriemernými a priemernými čitateľmi aj pisateľmi štatisticky významné rozdiely v rýchlosti FU. Podpriemerne skórujúca skupina potrebuje na dokončenie úlohy vynechávania hlások výrazne dlhší čas ( $p = .000$ ;  $Z = -3.771$ ) v porovnaní s ich

priemerne skórujúcimi rovesníkmi.

V rámci prvej výskumnej otázky sme sa zamerali na problematiku prítomnosti štatisticky významných rozdielov medzi podpriemernými a priemernými čitateľmi a pisateľmi v 1. a 2. ročníku v presnosti aj v rýchlosti FU. Výsledky ukazujú, že medzi sledovanými skupinami sú prítomné štatisticky významné rozdiely v presnosti FU, ale len v 1. ročníku. V 2. ročníku sa v presnosti FU štatisticky významné rozdiely už nepreukázali. Podpriemerných čitateľov aj pisateľov však v oboch ročníkoch odlišuje rýchlosť FU. Na dokončenie úlohy potrebujú výrazne dlhší čas, než ich priemerne skórujúci rovesníci.

### **Rýchle automatické menovanie**

#### **Alfanumerické RAN**

V Tabuľke 5 vidíme, že v alfanumerickom RAN sú prítomné štatisticky významné rozdiely medzi podpriemernými a priemernými čitateľmi aj pisateľmi v oboch ročníkoch. Podpriemerne skórujúci žiaci prvého ( $p = .019$ ;  $Z = -2.344$ ) aj druhého ( $p = .019$ ;  $Z = -2.340$ ) ročníka potrebujú výrazne dlhší čas na pomenovanie všetkých predložených alfanumerických podnetov.

#### **Nealfanumerické RAN**

Porovnaním výkonov podpriemerne a priemerne skórujúcich čitateľov aj pisateľov v 1. ročníku v nealfanumerickom RAN sme zistili (Tabuľka 5), že sle-

**Tabuľka 5.** Prehľad štatisticky významných rozdielov medzi dvojicami v RAN (Mann – Whitneyho U Test)

	1. ročník	2. ročník
<b>Alfanumerické RAN</b>	$p < .05$	$p < .05$
RAN písmená	$p = .019$	$p = .019$
<b>Nealfanumerické RAN</b>	$p > .05$	$p < .05$
RAN farby	$p = .659$	$p = .048$

$p$  =  $p$ -hodnota

dované skupiny dosahujú rovnocenné výsledky ( $p = .659$ ;  $Z = -.442$ ) v rýchlom pomenovávaní farieb. V 1. ročníku medzi podpriemernými a priemernými čitateľmi aj pisateľmi neexistujú štatisticky významné rozdiely v nealfanumerickom RAN. U žiakov 2. ročníka sú výsledky iné. Štatistická analýza preukázala prítomnosť štatisticky významných rozdielov medzi podpriemernými a priemernými čitateľmi aj pisateľmi v nealfanumerickom RAN. Podpriemerne skórujúci žiaci 2. ročníka sú v pomenovávaní farieb výrazne pomalší ( $p = .048$ ;  $Z = -1.976$ ) než ich priemerne skórujúci rovesníci.

Druhá výskumná otázka sa viaže k prítomnosti štatisticky významných rozdielov medzi podpriemernými a priemernými skupinami žiakov v 1. a 2. ročníku v alfanumerickom a nealfanumerickom RAN. Naše dáta preukázali, že v alfanumerickom RAN existujú medzi skupinami štatisticky významné rozdiely v oboch ročníkoch. V nealfanumerickom RAN sa ukazuje zaujímavý vzorec výko-

nov u žiakov 1. aj 2. ročníka ZŠ. Medzi sledovanými skupinami v 1. ročníku neexistujú štatisticky významné rozdiely, tieto rozdiely sa vo výkonoch RAN farby ukazujú až v 2. ročníku.

#### **Percentuálne zastúpenie podpriemerných pisateľov v skupine podpriemerných čitateľov a podpriemerných čitateľov v skupine podpriemerných pisateľov**

V 1. ročníku sme vo výskumne vzorke identifikovali skupinu 30 podpriemerných čitateľov a 32 podpriemerných pisateľov. V skupine 30 podpriemerných čitateľov dosahovalo zároveň podpriemerné skóre v písaní 21 žiakov. Zo skupiny 32 podpriemerných pisateľov bolo rovnako 21 žiakov súčasne podpriemerných v čítaní. V 2. ročníku sme identifikovali zhodne po 27 podpriemerných čitateľov aj podpriemerných pisateľov (Tabuľka 6). Žiakov, u ktorých sa slabé výkony v čítaní a v písaní kombinovali, bolo 14.

V 1. ročníku je teda až 70 % podpri-

**Tabuľka 6.** Percentuálne zastúpenie žiakov s kombinovanými slabými výkonmi v 1. a 2. ročníku ZŠ

	Podpriemerní Č	Č + P	%	Podpriemerní P	P + Č	%
1. ročník	30	21	70%	32	21	65,6%
2. ročník	27	14	51,85%	27	14	51,85%

merných čitateľov súčasne podpriemerných aj v písaní a 65,6% podpriemerných pisateľov dosahuje podpriemerné skóre v čítaní. V 2. ročníku je 51,85% podpriemerných čitateľov zároveň podpriemerných v písaní a rovnako 51,85% podpriemerných pisateľov súčasne skóruje podpriemerne aj v čítaní.

V rámci tretej výskumnej otázky sme zistili, že u pomerne vysokého percenta podpriemerne skórujúcich čitateľov a podpriemerne skórujúcich pisateľov dochádza ku kombinácii týchto ťažkostí. Vyššie percento kombinovania slabých výkonov v čítaní a písaní sa vyskytuje v 1. ročníku, v 2. ročníku je toto percento o čosi nižšie. Ukazuje sa, že minimálne polovica žiakov s podpriemernými výkonmi v čítaní má zároveň aj ťažkosti v písaní a tento vzorec platí aj naopak.

## Diskusia

V našom výskume sme sa zamerali na tých žiakov 1. a 2. ročníka, u ktorých sú súčasne prítomné podpriemerné výkony v čítaní aj v písaní. Hodnotili sme výkony týchto žiakov v oblasti FU a RAN a následne sme ich porovnávali

s ich priemerne skórujúcimi rovesníkmi. Každému podpriemernému žiakovi v oblasti čítania a písania sme našli jeho priemerne skórujúcu dvojicu v týchto oblastiach na základe veku a pohlavia.

Vo výskumných otázkach číslo jeden a dva sme sa zamerali na porovnanie výkonov podpriemerných a priemerných žiakov vo FU a RAN. Naše výsledky prinášajú nasledovné zistenia. Presnosť FU dokáže podpriemerne skórujúcich žiakov odlíšiť iba do konca 1. ročníka. V 2. ročníku dosahujú aj podpriemerne skórujúci čitateľa a pisateľa v presnosti FU strokové výkony. Výsledok je možné vysvetliť tým, že slovenské deti sa učia čítať pomocou analyticko-syntetickej metódy, ktorá priamo stimuluje vývin FU (Mikulajová a kol., 2012). Naopak, rýchlosť FU je spoľahlivým diferencujúcim markerom naprieč oboma ročníkmi. Ramus a Szenkovits (2008) publikovali štúdiu, v ktorej vysvetľujú charakter fonologického deficitu u jedincov s ťažkosťami v čítaní. Preukázali, že fonologické reprezentácie jedincov s dyslexiou sú totožné s fonologickými reprezentáciami intaktnej populácie, no v dôsledku špecifickej exekutívnej dysfunkcie majú

ťažší prístup k týmto reprezentáciám. Szenkovits a kolektív (2016) vo svojej štúdií opätovne potvrdili, že fonologické reprezentácie ľudí s dyslexiou a intaktnej populácie sú rovnaké, rozdiel je iba v tom, že jedinci s dyslexiou majú k týmto reprezentáciám sťažený a pomalší prístup. V súlade s teóriami o sťaženom prístupe k fonologickým reprezentáciám sú aj najnovšie informácie o stavbe mozgu žiakov s dyslexiou. Keďže vieme, že dyslexia má neurobiologický pôvod (Lyon, Shaywitz, Shaywitz, 2003), je zaujímavé spomenúť aj nasledovnú štúdiu. Lou a kolektív (2018) upozorňujú na atypické vzorce mozgovej aktivity u detí, ale najmä abnormálne funkčné prepojenie oblastí, ktoré sú spojené s čítaním. Autori hovoria o zníženej integrite bielej hmoty, ktorá je u detí s dyslexiou zodpovedná za pomalšie spracovanie informácií.

Čo sa týka výkonov v RAN, zistili sme, že alfanumerické RAN má stabilnú rozlišovaciu schopnosť v oboch ročníkoch, čo je podmienené tým, že žiaci musia rýchlo spracovávať podnety integrujúce ortografické, fonologické a lexikálne prvky (Wolf, Bowers, 1999; Georgiou et al., 2012). Okrem toho testy použité v našom výskume – Test rýchleho čítania slov a pseudoslov – hodnotia plynulosť čítania. Zubáková a Poprendová (2020) zistili, že vo vzťahu k plynulosti čítania sa silnejšie korelačné hodnoty ukazujú pri alfanumerickom RAN. Plynulé čítanie závisí od schopnosti rýchleho pomenovávania alfanumerických podnetov

– v našom prípade písmen – a práve v tejto schopnosti podpriemerní čitateľa aj pisatelia v 1. aj 2. ročníku výrazne zaostávajú. V dôsledku toho sú v dekódovaní slov aj pseudoslov pomalí a prečítajú oveľa menej slov než ich priemerne skórujúci rovesníci. Nealfanumerické RAN nadobúda v rozlišovaní podpriemerných a priemerných čitateľov a pisateľov silu až v 2. ročníku ZŠ. Tento jav je možné vysvetliť nasledovne. Vychádzame z toho, že nealfanumerické RAN má silnejší korelačný vzťah k porozumeniu čítanému (Adlof, Catts, Lee, 2010; Zubáková, Poprendová, 2020). V 1. ročníku sa však deti ešte len učia techniku čítania, osvojujú si grafémovo-fonémové prevody, a preto sa v tomto čase vzťah nealfanumerického RAN k čítaniu s porozumením ešte nemôže prejavíť. Po osvojení si techniky čítania začínajú deti čítať aj samé, čítajú pre radosť a na základe takéhoto vystavenia textu si dokážu „napozerať“ gramatiku slovenského jazyka – implicitne sa učia pravopisné pravidlá. Čítanie s porozumením sa po osvojení techniky čítania stáva „hnacím motorom“ vývinu písomného vyjadrovania a pravopisu. RAN teda začína mať na písanie vplyv až v období 2. ročníka (Zubáková, 2014; Frith, 1985). U slabých čitateľov však k takémuto implicitnému rozvoju písania nedochádza, pretože nemajú s čítaním takú skúsenosť, ako dobrí čitateľa. Na základe uvedeného predpokladáme, že slabých čitateľov a pisateľov je v 2. ročníku možné identifikovať aj na základe sla-

bého výkonu v nealfanumerickom RAN.

Zaujímavosťou je aj fakt, ktorý prináša tretia výskumná otázka. V skupinách žiakov, ktorí v 1. a 2. ročníku ZŠ dosahujú podpriemerné výkony v čítaní a v písaní je vysoké percento žiakov, u ktorých sa spomínané slabé výkony kombinujú. Až 70 % podpriemerných čitateľov v 1. ročníku je súčasne podpriemerných aj v písaní. 65,6 % žiakov podpriemerných v písaní súčasne dosahuje podpriemer aj v čítaní. U druhákov sú tieto pomery mierne znížené. V skupine podpriemerných čitateľov je 51,85 % žiakov súčasne podpriemerných v písaní a rovnako je tomu aj v skupine podpriemerných pisateľov, kde sme identifikovali 51,85 % žiakov, ktorých schopnosť čítať sa nachádza v pásme podpriemeru. Vidíme, že v oboch ročníkoch sa nachádza pomerne veľký počet žiakov, ktorí zaznamenávajú podpriemerné výkony v čítaní aj v písaní zároveň. Ak u žiaka dochádza ku kombinácii deficitov v čítaní aj písaní, je vysoko pravdepodobné, že tento deficit bude stabilný aj vo vyšších ročníkoch a v prípade dosahovania veľmi slabých výkonov v týchto oblastiach bude ťažko diagnostikovaná špecifická vývinová porucha učenia – dyslexia a dysortografia (Zubáková, Mikulajová, 2014; Moll et al., 2019). Výsledky výskumu ešte väčšmi upriamujú pozornosť na potrebu čoraz skoršej identifikácie skupiny detí, ktoré sú z pohľadu osvojovania si čítania a písania rizikové.

## Záver

Výsledky nášho výskumu, ktorý bol realizovaný na žiakoch 1. a 2. ročníka ZŠ so slabými výkonmi v čítaní aj písaní preukázali, že žiaci s podpriemernými výkonmi sa od priemerne skórujúcich rovesníkov odlišujú vo FU a RAN v oboch ročníkoch, avšak v každom ročníku pozorujeme rozdielne vzorce týchto schopností. Podpriemerní žiaci v 1. ročníku zaostávajú v oboch sledovaných parametroch FU – v presnosti aj v rýchlosti – a v alfanumerickom RAN. V 2. ročníku medzi týmito skupinami v presnosti FU už nevidíme rozdiely. Naďalej ich však odlišuje rýchlosť FU, alfanumerické, no aj nealfanumerické RAN. Tieto zistenia sú prínosné pre prax, pretože prinášajú náhľad do oblastí, ktoré doteraz neboli v slovenskom jazyku preskúmané. Získali sme prvé informácie o tom, ako skórujú žiaci, ktorých čitateľské a pisateľské schopnosti sú pod úrovňou priemeru, no ešte nespĺňajú kritériá pre stanovenie diagnóz dyslexia a dysortografia, a preto bude v budúcnosti jednoduchšie práve týchto žiakov identifikovať prostredníctvom hodnotenia FU a RAN. Do budúcnosti navrhujeme overiť výsledky nášho výskumu na väčšom počte detí. Zároveň odporúčame zmapovať, ako sa vyvíjajú schopnosti FU a RAN vo vzťahu k čitateľským a pravopisným schopnostiam na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania. Veríme, že naša práca naštartuje rozsiahlejší výskum v tejto

dôležitej oblasti a zároveň výrazne napomôže v procese diagnostiky špecifických vývinových porúch učenia.

## Literatúra

- Adlof, S. M., Catts, H. W. & Lee, J. (2010). Kindergarten Predictors of Second vs. Eighth Grade Reading Comprehension Impairments. In *Journal of learning disabilities*, vol. 43, 2010, no. 4, p. 332-345.
- Araújo, S., Reis, A., Peterson, K. M. & Faísca, L. (2015). Rapid automatized naming and reading performance: A metaanalysis. In *Journal of Educational Psychology*, 2015, vol. 107, no. 3, p. 868-883.
- Caravolas, M., Lervag, A., Mikulajová, M., Defior, S., Seidlová-Málková, G. & Hulme, Ch. (2019). A Cross-Linguistic, Longitudinal Study of the Foundations of Decoding and Reading Comprehension Ability. In *Scientific Studies of Reading*, 2019, vol. 23, no. 5, p. 386-402.
- Caravolas, M., Mikulajová, M., Defior, S. & Seidlová-Málková, G. (2018). Multilanguage Assessment Battery of Early Literacy. Testy. Dostupné na: <https://www.eldel-mabel.net/sk/testy>
- Caravolas, M., Hulme, Ch. & Snowling, M. (2001). The Foundations of Spelling Ability: Evidence from a 3- Year Longitudinal Study. In *Journal of Memory and Language*, 2001, vol. 45, no. 4, p. 751-774.
- Carroll, J. M., Snowling, M., Stevenson, J. & Hulme, Ch. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. In *Developmental Psychology*, 2003, vol. 39, no. 5, p. 913-923.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In PATTERSON, K., MARSHALL, J., COLTHEART, M. (Eds.). *Surface dyslexia: Neurological and cognitive studies of phonological reading*. London: Lawrence Erlbaum Associates Ltd., 1985, p. 301-330. ISBN 0-83677-026-6
- Georgiou, G. K., Parilla, R., Cui, J. & Papadopoulos, T. C. (2012). Why is rapid automatized naming related to reading? In *Journal of Experimental Child Psychology*, 2013, vol. 115, no. 1, p. 218-225.
- Kirby, J. R., Desrochers, A., Roth, L. Sandy, S. & Lai, V. (2008). Longitudinal predictors of word reading development. In *Canadian Psychology*, 2008, vol. 49, no. 2, p. 103-110.
- Landerl, K., Freudenthaler, H. H., Heene, M., De Jong, P. F., Desrochers, A., Menolitis, G., Parilla, R. & Georgiou, G. K. (2018). Phonological Awareness and Rapid



- Automatized Naming as Longitudinal Predictors of Reading in Five Alphabetic Orthographies with Varying Degrees of Consistency. In *Scientific Studies of Reading*, 2019, vol. 23, no. 3, p. 220–234.
- Lane, H. B. (2020). *How Children Learn to Read Words: Ehri's Phases*. Literacy Institute: University of Florida, 2020.
- Lou, Ch., Duan, X., Altarelli, I., Sweeney, J. A., Ramus, F. & Zhao, J. (2018). White matter network connectivity deficits in developmental dyslexia. In *Human Brain Mapping*, 2019, vol. 40, no. 2, p. 505–516.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. In *Annals of Dyslexia*, 2003, vol. 53, no. 1, p. 1–14.
- Máčajová, M., Grofčíková, S. & Zajacová, Z. (2017). *Fonologické uvedomovanie ako prekurzor vývinu gramotnosti*. Nitra: Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, 2017, 96 s. ISBN 978-80-558-1213-7
- Mikulajová, M. a kol. (2012). *Čítanie písanie a dyslexia s testami a normami*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov, 2012. ISBN 978-80-89113-94-1
- Mikulajová, M., Zubáková, M. (2018). Retrospektívne longitudinálne porovnanie žiakov 2. ročníka základnej školy so slabými a dobrými výkonmi v písaní. In *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 2018, roč. 8, č. 1, s. 41–58.
- Moll, K., Gangl, M., Banfi, Ch., Schulte-Korne, G. & Landerl, K. (2019). Stability of Deficits in Reading Fluency and/or Spelling. In *Scientific Studies of Reading*, 2019, vol. 24, no. 3, p. 241–251.
- Mugnaini, D., Lassi, S., La Malfa, G. & Albertini, G. (2009). Internalizing Correlates of Dyslexia. In *World Journal of Pediatrics*, 2009, vol. 5, no. 4, p. 255–264.
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S. C., Day, B. L., Castellote, J. M., White, S. & Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. In *Brain*, 2003, vol. 126, no. 4, p. 841–865.
- Ramus, F., Szenkovits, G. (2008). What phonological deficit?. In *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 2008, vol. 61, no. 1, p. 129–141.
- Szenkovits, G., Darma, Q., Daroy, I. & Ramus, F. (2016). Exploring dyslexics' phonological deficit II: Phonological grammar. In *First Language*, 2016, vol. 36, no. 3, p. 316–337.
- Wolf, M., Bowers, P. G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. In *Journal of Educational Psychology*, 1999, vol. 91, no. 3, p. 415–438.
- Zubáková, M. (2014). *Vývinové vzťahy medzi fonologickými schopnosťami, čítaním a písaním: dizertačná práca*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, 2014.
- Zubáková, M., Mikulajová, M. (2014). Dynamika vývinu čítania a písania u detí s dobrými a slabými výkonmi vo fonematickom uvedomovaní. In NEUBAUER, K.,

KALIBA, M. (Eds.) *Komunikace a handicap II. Sborník textů mezinárodní vědecké konference*. Hradec Kralovce: Gaudeamus. 2014. s. 113–125 [CD-ROM].

Zubáková, M., Poprendová, L. (2020). Fonematické uvedomovanie a rýchle automatické menovanie vo vzťahu k čitateľským schopnostiam u žiakov 2. ročníka ZŠ. In *Logopaedica*, roč. 22, č. 1–2, s. 26–37. ISSN 2453-8450.

**Mgr. Bianka Hrnčiarová**

**Mgr. Martina Zubáková, Ph.D.**

Katedra logopédie, Pedagogická fakulta

Univerzity Komenského v Bratislave

*zubakova@fedu.uniba.sk*

# Gramotnostní a pregramotnostní dovednosti u dětí s vývojovou dysfázií

## Literacy and Preliteracy Skills in Children with Specific Language Impairment

*Alžběta Větrovská Zemánková*

**Abstrakt:** Vývojová dysfázie představuje jednu z nejčastěji se vyskytujících poruch jazykového vývoje u dětí na počátku školní docházky. Jejich jazykové deficity se promítají do oblasti čtení a psaní, které chápeme jako jazykové dovednosti. Článek představuje přehledovou studii, která charakterizuje pregramotnostní a gramotnostní dovednosti ve vztahu k vývojové dysfázii na základě rešerše tuzemských i zahraničních výzkumů a opírá se přitom o tzv. jednoduchý model čtení (Gaough & Tunmer, 1986). Dále blíže popisuje dosavadní výzkumnou aktivitu týkající se tohoto tématu v českém prostředí, zabývá se nejvýznamnějšími environmentálními faktory ovlivňujícími gramotnost a mapuje intervenční možnosti v podpoře rané gramotnosti i čtení s porozuměním.

**Klíčová slova:** vývojová dysfázie, jednoduchý model čtení, domácí gramotnostní prostředí, fonemické uvědomování, storytelling

**Abstract:** Specific language impairment is a one of the most common diagnosis of language disorder in children at the beginning of schooling. Their deficits of language are concerned in the area of reading and writing which we understand as language skills. This publication presents a review study that characterizes pre-literacy and literacy skills in relation to specific language impairment based on a search of Czech and foreign research studies and it is in accordance with the simple view of reading (Gaough & Tunmer, 1986). The text also describes the current research activity on this topic in the Czech environment and the most important environmental factors which influence the literacy, and it maps the intervention options in supporting of early literacy and reading comprehension.

**Key words:** specific language impairment, simply view of reading, home literacy environment, phonematic awareness, storytelling

## Úvod

Vývojová dysfázie bývá obvykle charakterizována jako porucha jazykových schopností při normální inteligenci (Hulme & Snowling, 2009; Leonard, 2014; Smolík & Seidlová Málková, 2014), která se týká přibližně 7,4% dětí (Tomblin et al., 1997), přičemž příčina problémů v jazykovém vývoji není zjevná, jako je tomu např. u sluchové ztráty, mentální retardace, neurologického poškození nebo nedostatečné jazykové stimulace (Bishop, 2006; Dlouhá, 2017; Hulme & Snowling, 2009; Leonard, 2014). Postihuje poměrně širokou škálu symptomů týkajících se jazykových schopností i dalších vývojových oblastí (Hulme & Snowling, 2009; Leonard, 2014). Jádro této poruchy ovšem tvoří specifické deficity v morfologicko-syntaktické jazykové rovině a dále specifické obtíže v rovině fonologické, týkající se zvláště omezení krátkodobé paměti pro fonologický materiál (Bishop, 2006; Conti-Ramsden, Botting & Faragher, 2001; Rice & Wexler, 2001; Leonard, 2014). Na etiologii vývojové dysfázie se podílí genetické i environmentální vlivy v poměru 2:1 (Bishop,

Monaca a Newbury, 2005; Bishop, 2006; Smolík & Seidlová Málková, 2014).

Gramotnost<sup>2</sup> můžeme definovat jako komplexní schopnost a dovednost využívat psanou formu jazyka k různým účelům (Kucharská, 2014), a to na základě interakce jazykových, kognitivních a ortografických znalostí (Hulme & Snowling, 2009). Tato schopnost vyžaduje nakládání s jazykovými prostředky na metalingvistické úrovni, které je založeno na předchozím poznání zásad fungování a struktury jazykového systému, přičemž toto poznání není závislé na institucionální edukaci (Kucharská & Šmejkalová, 2017). Takové nakládání s jazykovými prostředky označujeme též jako jazykové uvědomování a týká se všech jazykových rovin, tedy fonologické, lexikálně-sémantické a morfologicko-syntaktické.

Gramotnostní dovednosti se nezačínají rozvíjet až v souvislosti s počátkem školní docházky, ale navazují na tzv. pregramotnost, tedy soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní, mezi něž patří zejména jazykové schopnosti, kognitivní funkce a percepčně motorické funkce. Důležitou součás-

<sup>1</sup> Studie na monozygotních a dizygotních dvojčatech dokládají, že na narušení v oblasti fonologických procesů a v oblasti morfosyntaxe se podílí rozdílné genetické vlivy (Bishop, Monaca a Newbury, 2005; Hulme & Snowling, 2009). Mezi relevantní environmentální vlivy pak patří nízká porodní váha, perinatální komplikace, zánět středního ucha, alergie a ekzémy, věk zahájení terapie a délka jejího trvání (Bishop, 2006).

<sup>2</sup> Termín gramotnost lze chápat v různě širokém pojetí, v tomto textu používáme pojem gramotnost ve smyslu čtenářské gramotnosti, která je pak předpokladem pro rozvoj dalších gramotností, např. přírodovědné, počítačové, mediální apod.

tí pregramotnostního období je také získávání vztahu k psané formě jazyka (Kucharská, 2014).

Obecně lze tedy říci, že čtení a psaní jsou jazykové záležitosti (Bishop, Snowling & Stothard, 2000; Hulme & Snowling, 2009; Smolík & Seidlová Málková, 2014) a vývojové poruchy jazyka, mezi něž spadá vývojová dysfázie, se tedy do osvojování čtení a psaní logicky promítají.

## **Pregramotnost a gramotnost v kontextu jednoduchého modelu čtení**

V 80. letech byl zformulován koncept, který je znám jako tzv. jednoduchý model čtení (Gaough & Tunmer, 1986). Čtení je zde chápáno jako dovednost, která je získávána v průběhu dvou etap, jež se vzájemně ovlivňují. V první etapě čtení je klíčové osvojit si dovednost dekódovat text, tedy zvládnout technickou stránku čtení. V navazující etapě čtení jde především o kvalitní porozumění textu.

Úspěšné zvládnutí první etapy čtení, tedy dekódování textu, je podmíněno fonematickým povědomím a znalostí písmen, kombinací těchto dvou faktorů pak dochází k pochopení vztahu mezi fonémy a grafémy (Caravolas, Lervåg & Mousikou, 2012). Fonematické povědomí (též fonematické uvědomování) znamená schopnost rozpoznat zvukové jednotky (fonémy, tedy hlásky) jazyka a vědomě s nimi manipulovat (Smolík & Seidlová

Málková, 2014). Schopnost manipulovat s hláskami znamená například schopnost hlásky ve slově spočítat, přidat, odebrat nebo změnit jejich pořadí. Základem fonematického uvědomování je uvědomování si hláskové struktury slova (Mikulajová, 2016).

Kroslingvistické studie rovněž poukazují na důležitou roli tzv. RAN (rapid automatic naming = rychlé automatické jmenování) v počátcích osvojování čtení a psaní (Caravolas, 2012; Seidlová Málková, 2016). Jedná se o schopnost co nejrychleji pojmenovat řadu vysoce známých vizuálních podnětů, která poukazuje na vizuálně-verbální propojení nutné pro čtení. Podle tradičního pojetí vypovídá RAN o míře rychlosti přístupu k fonologickým informacím v dlouhodobé paměti. Ukazuje se, že je tento proces nezávislý na fonematickém povědomí, a tedy každý z těchto faktorů ovlivňuje gramotnost jiným způsobem. RAN je zodpovědné zejména za rychlost čtení (Stappen & Reybroeck, 2018).

Dle Ricketts (2011) je čtení v pokročilejších fázích, tedy po zvládnutí etapy dekódování textu, stále více determinováno jazykovými schopnostmi. Osvojení techniky čtení ještě nezaručuje schopnost číst s porozuměním. Porozumění textu totiž odráží porozumění mluvenému jazyku. Pozdější etapa čtení proto vyžaduje jazykové uvědomování na hlubších úrovních jazyka, než je fonologie. Jedná se o uvědomování morfologické, syntaktické a sémantické (Foorman, Petscher & Bishop, 2012). Podstata porozu-

mění textu tkví ve schopnosti extrahovat lexikální informaci a odvodit z ní význam sdělení (Gough, 1996). Na druhou stranu je třeba zdůraznit, že porozumění čtenému může vážnout také v důsledku přetrvávání obtíží s dekodováním textu (Kucharská, 2014). K tomu, aby bylo možné rozvíjet schopnost čtení s plným porozuměním, je třeba dobře zvládat dekodování textu i porozumění jazyku (Gough, 1996).

Do procesu čtení významným způsobem vstupuje také krátkodobá paměť pro materiál fonologické povahy, která má význam v počátečních i pozdějších stádiích gramotnosti (Weerdenburg et al., 2009; Conti-Ramsden & Durkin, 2007).

Na základě schopností a dovedností, které zdůrazňuje jednoduchý model čtení, se dá již v předškolním věku usuzovat, jaké má dítě předpoklady pro čtení a psaní. Výzkum Boudreaua a Hedberga (1999) potvrdil souvislost mezi fonologickým povědomím spolu se znalostí písmen a zvládnutím první etapy čtení (dekodování textu), dále potvrdil souvislost mezi úrovní narativních schopností a porozumění čtenému. Autoři pracovali se skupinou dětí s vývojovou dysfázií a skupinou dětí intaktních.

## **Charakteristiky gramotnosti u dětí s vývojovou dysfázií**

Zahraniční i tuzemské výzkumy dokládají, že děti s vývojovou dysfázií mají potíže

jak na úrovni dekodování textu, tedy v první etapě čtení, tak na úrovni porozumění čtenému textu, tedy v pozdější etapě čtení (Bishop, Snowling & Stothard, 2000; Conti-Ramsden & Durkin, 2007; Whitehouse et al., 2009; Jagerčíková & Kucharská, 2012; Richterová & Seidlová Málková, 2016). Deficity v oblasti gramotnosti pak mají negativní dopad na akademické vzdělání lidí s vývojovou dysfázií i na jejich sociální vztahy a emocionalitu (Conti-Ramsden & Botting, 2008).

## **Pregramotnost a raná etapa čtení u dětí s vývojovou dysfázií**

Úroveň pregramotnostních dovedností u dětí s vývojovou dysfázií lze zkoumat především v souvislosti s fonologickým povědomím a rychlým automatickým jmenováním. Deficity dětí s vývojovou dysfázií, v oblasti fonemického uvědomování, potvrzuje řada výzkumných studií (Bishop, Snowling & Stothard, 2000; Nathan, 2004; Zourou et al., 2010). Ukazuje se, že děti s vývojovou dysfázií mají potíže zejména v úlohách, které se týkají segmentace slov na hlásky (Thatcher, 2010). Zároveň se ukazuje, že deficity v manipulaci s fonémy nejsou způsobeny problémy se sluchovým zpracováním jazykových zvuků (Fraser, Goswami & Conti-Ramsden, 2010).

Normální úrovně v oblasti fonemického uvědomování dosáhnou děti s vývojovou dysfázií zhruba po dvou až třech letech školní docházky (Zourou et al.,

2010), což může poukazovat na jejich obecné opoždění ve vývoji jazyka i na vzájemně podporující se vztah mezi fonematičtým uvědomováním a pronikáním do psané formy jazyka, ke kterému ve školním prostředí intenzivně dochází.

V oblasti RAN, které hraje roli zejména v rychlosti čtení, vykazují děti s vývojovou dysfázií, podle některých výzkumů, rovněž pozorovatelné deficity. To se projevuje v neplynulém způsobu čtení, jenž je pro tyto děti často charakteristický (Bishop, Snowling & Stothard, 2000). Zajímavé ovšem je, že děti s dyslexií jsou obtížemi v oblasti rychlého automatického jmenování ohroženy více než děti s dysfázií (Zourou, 2010). Ve výzkumu Isoahoa, Kauppila a Launona (2015) se dokonce jeví výsledky dětí s vývojovou dysfázií v úlohách RAN jako věkově přiměřené oproti výsledkům v úlohách mapujících techniku čtení, čtení s porozuměním a lexikální vyhledávání.

V raných fázích osvojování čtení a psaní se u dětí s vývojovou dysfázií typicky objevuje pomalé tempo v dekodování textu (Bishop, Snowling & Stothard, 2000; Hulme & Snowling, 2009). Existují však výzkumné studie, podle nichž jsou potíže s dekodováním textu u dětí s vývojovou dysfázií způsobeny zejména deficity v krátkodobé fonologické paměti a v menší míře pak deficity v oblasti fonologického povědomí (Weerdenburg et al., 2009). Právě deficity v krátkodobé fonologické paměti tvoří, spolu se specifickými obtížemi v oblasti morfolgie, jakési jádro narušení jazykových

schopností u vývojové dysfázie a jsou označovány jako diagnostický marker této poruchy (Conti-Ramsden, Botting & Faragher, 2001; Hulme & Snowling, 2009; Leonard, 2014).

Některé studie (Catts et al., 2005) poukazují na podskupinu dětí s vývojovou dysfázií, které nevykazují žádné fonologické deficity ani potíže s počátečním stadiem čtení, tedy s dekodováním textu. Podle Hulma a Snowlingové (2009) mají děti s vývojovou dysfázií potíže zejména v pozdějších stadiích čtení, v nichž jde o porozumění čtenému.

### **Čtení s porozuměním u dětí s vývojovou dysfázií**

Jak již bylo zmíněno, porozumění čtenému jazyku vychází z porozumění mluvenému jazyku. Jazykové deficity u vývojové dysfázie se projevují na úrovni fonologické, gramatické i lexikální (Bishop, 2001; Dlouhá, 2017; Hulme & Snowling, 2009; Leonard, 2014). Kucharská (2014) hovoří o hierarchickém systému modulů, který vstupuje do osvojování gramotnostních dovedností. Jedná se o moduly na úrovni fonologické, syntaktické a sémantické (zahrnující slovní zásobu a chápání slovního významu). Fonologický modul je důležitý zejména pro zvládnutí první etapy čtení, modul syntaktický a sémantický významně vstupuje do pozdějších stadií čtení, v nichž jde o porozumění textu. To potvrzuje výzkum Bishop, Snowlingové a Stotharda (2000), jenž se zaměřoval na čtenářské dovednosti adolescentů s jazy-

kovými deficity, kteří měli v počátcích osvojování čtení a psaní potíže. Výsledky studie ukázaly, že pokud se u zkoumaných adolescentů objevovaly jazykové deficity nad rámec fonologické oblasti, jejich potíže se čtením pokračovaly do současnosti. Vztah mezi deficity v jazykových schopnostech, zejména v oblasti morfosyntaxe a deficity v oblasti porozumění čtenému, byl u dětí s vývojovou dysfázií prokázán i novějšími výzkumnými studiemi (Buil-Legaz, Aguilar-Mediavilla & Rodríguez-Ferreiro, 2016).

Souvislost mezi mluveným a psaným jazykem si můžeme představit skrze souvislost mezi mluveným a psaným příběhem. Podle Spencera et al. (2013) spočívá základ čtení s porozuměním v narativních schopnostech zahrnujících schopnost porozumět vyprávěnému příběhu a orientovat se v něm, schopnost převyprávění a samostatnou tvorbu narativních celků. Vztah mezi porozuměním, vyprávění a porozuměním psaným textům byl opakovaně výzkumně prokázán (Isbell, 2004; Al-Mansoura & Al-Shormana, 2011; Cremin, 2017). Zároveň existuje řada studií, která upozorňuje na nedostatky dětí s vývojovou dysfázií mladšího školního věku v oblasti porozumění vyprávěným příběhům a jejich tvorby (Fay et al., 2004; Epstein & Phillips, 2009; Petersen, 2010; Vandewalle, 2012). Konkrétně se jedná o využívání jednodušších gramatických forem a nižší lexikální rozmanitost, zejména v oblasti sloves (Fay et al., 2004; Charest, Skoczytas & Schneider, 2020).

Ukazuje se, že děti, které mají potíže s tvorbou a porozuměním vyprávěným příběhům zároveň vykazují nedostatky ve slovní zásobě a morfologii (Vandewalle, 2012). Problémy s porozuměním textu i mluvenému slovu jsou tedy patrně důsledkem těchto deficitů. Některé výzkumy také naznačují, že čtení s porozuměním je i v pozdějším věku limitováno deficity v krátkodobé fonologické paměti, typickými pro lidi s vývojovou dysfázií (Weerdenburg et al., 2009; Conti-Ramsden & Durkin, 2007).

## **Environmentální faktory pregramotnostních a gramotnostních dovedností**

Úroveň rozvoje pregramotnosti, která determinuje budoucí úroveň gramotnosti, je ovlivněna určitými vnějšími podmínkami. V českém prostředí se například ukazuje, že na školní výuku čtení jsou lépe připraveny děti, které mají starší sourozence a dále ty, jež dochází do předškolního zařízení (Kropáčová, Wildová & Kucharská, 2014). Důležitou součástí přípravy na osvojování gramotnostních dovedností je budování pozitivního vztahu k psaným textům (Kucharská, 2014). To se odráží v tzv. domácím gramotnostním prostředí, jež zahrnuje různé aktivity spojené se čtením a psaním, které se odehrávají v rodině. Jedná se především o společný čas, který stráví dítě v interakci s rodičem nad knihami



(společné čtení nebo prohlížení knih), dále pozorování dospělého dítětem při gramotnostních aktivitách, možnost přístupu ke knihám a tištěným materiálům, návštěvy knihoven apod. (Hamiltonová et al., 2016). Zajímavou oblastí je též zapojení chův a jiných pečovatelů do podpory domácího gramotnostního prostředí u dětí s vývojovou dysfázií (Justice et al., 2019).

Určité studie dokládají, že společné čtení rodičů s dětmi v předškolním věku má pozitivní vliv na jejich jazykový vývoj, včetně rané gramotnosti (Clark, 2007) a čtení s porozuměním (Bus et al., 1995; Hamiltonová, 2016). Otázkou je, jak tento fenomén funguje u dětí s vývojovou dysfázií. Se zajímavým zjištěním v této souvislosti přišla Hamiltonová (2016). Zjistila, že děti s vývojovou dysfázií profitují ze společného čtení až v době, kdy dosahují určité úrovně jazykových schopností. Zde se ukazuje, že tato aktivita funguje jako stimulace v rámci zóny nejbližšího vývoje. Pokud je pomyslná vzdálenost mezi aktuální vývojovou zónou a potenciální vývojovou zónou příliš velká, společné čtení nepřináší kýžené ovoce. Pokud se však děti nacházejí v blízkosti zóny vyšší úrovně, jejich jazykový vývoj je společným čtením hnán vpřed.

Domácí gramotnostní prostředí u slovenských dětí s vývojovou dysfázií zkoumala Helena Franke (2014) a zjistila, že děti s vývojovou dysfázií mají stejně bohaté gramotnostní prostředí jako jejich intaktní vrstevníci, a potíže s osvojováním gramotnostních doved-

ností tedy vychází především z jazykových a kognitivních deficitů. Výzkum Skibbe a jejích kolegů (2008) naopak hovoří o tom, že matky dětí s vývojovou dysfázií připisují gramotnostním aktivitám menší důležitost a věnují se jim v menší míře než matky dětí s typickým vývojem. Jiné výzkumy (Tambyraja et al., 2016) charakterizují domácí gramotnostní prostředí dětí s vývojovou dysfázií jako velice variabilní. Frankeová (2014) dále specifikuje, že rodiče dětí s vývojovou dysfázií se věnují se svými dětmi přímým gramotnostním aktivitám (seznamování s písmeny, jejich psaní a rozpoznávání) před nástupem do školy signifikantně méně než rodiče dětí s běžným jazykovým vývojem. To je však podle autorky dáno skutečností, že v době, kdy se intaktní děti již běžně seznamují s písmeny, se děti s vývojovou dysfázií zabývají rozvojem bazálnějších oblastí jazyka.

V otázce vztahu mezi úrovní domácího gramotnostního prostředí a výkonů v úlohách mapujících gramotnostní dovednosti se ve výzkumu Franke (2014) objevila signifikantně pozitivní korelace. To podporuje též zjištění, že nejslabších gramotnostních výkonů dosahovaly ty děti s vývojovou dysfázií, jejichž matky měly nejnižší vzdělání a nejméně se věnovaly vlastním gramotnostním aktivitám. Rovněž z výzkumu McGintyho a Justice (2009) vyplývá, že u dětí s vývojovou dysfázií se kvalita domácího gramotnostního prostředí odráží v kvalitě gramotnostních dovedností a že funguje jako jakýsi kompenzační faktor potíží s pozorností,

jež komplikují osvojování čtení a psaní a často se v souvislosti s vývojevou dysfázií vyskytují.

## **Tuzemské výzkumy mapující gramotnost dětí s vývojevou dysfázií**

V českém prostředí se v posledních letech objevily dvě velké výzkumné studie zabývající se gramotností u dětí s vývojevou dysfázií. Prvním z těchto výzkumů je longitudinální studie Jagerčíkové a Kucharské (2012). Autorky srovnávaly výkony dětí s vývojevou dysfázií (VD) a dětí s typickým jazykovým vývojem (TV) v testech jazykových schopností, které jsou zásadní pro rozvoj gramotnosti. Testování probíhalo ve dvou fázích, první bylo uskutečněno před nástupem do školy a druhé na konci první třídy.

V první fázi testování (před nástupem do školy) byly děti v obou skupinách zkoumány v oblasti fonemického uvědomování (test izolace první hlásky), krátkodobé fonologické paměti (test opakování pseudoslov), rychlého automatického jmenování a rozpoznávání písmen. Jednalo se tedy o oblasti, které jsou výše popsány jako zásadní pro vývoj počáteční gramotnosti. V této fázi vykazovaly děti s VD ve všech testech signifikantně nižší skóre oproti skupině TV.

V druhé fázi testování (na konci první třídy) byly k testům použitým v první fázi přidány testy mapující počáteční gramot-

nost: test rychlého čtení (reálná slova i pseudoslova), test psaní a test čtení s porozuměním, v němž byla sledována jak rychlost a chybovost čtení, tak samotné porozumění vycházející ze správnosti odpovědi na otázky vztahující se k textu. V této fázi se již neukázaly rozdíly v testu RAN mezi výzkumnými skupinami jako statisticky významné. V ostatních pregramotnostních testech (opakování pseudoslov, izolace první hlásky a rozpoznávání písmen) statisticky významné rozdíly přetrvávaly.

V testech odrážejících počáteční gramotnost byly shledány statisticky významné rozdíly mezi výzkumnými skupinami jen v některých oblastech. Zajímavé je, že čtení dětí z obou skupin bylo charakteristické podobnou rychlostí i chybovostí. Statisticky významné rozdíly se však objevovaly ve sféře porozumění (správnost odpovědí). Autorky studie poukazují na to, že tento výsledek odráží značné potíže v sémantické rovině u dětí s vývojevou dysfázií.

Další českou studii zkoumající gramotnost u dětí s vývojevou dysfázií v komparaci s jejich intaktními vrstevníky je výzkum Richterové a Seidlové Málkové (2016). Autorky sledovaly čtenářské profily dětí s vývojevou dysfázií v prvním a čtvrtém ročníku základní školy. Výzkumný vzorek byl tedy rozdělen do čtyř skupin. První byla tvořena dětmi s vývojevou dysfázií v první třídě (VD1), druhá dětmi s VD ve čtvrté třídě (VD4), třetí skupina se skládala z dětí s typic-

kým vývojem jazyka v první třídě (TV1) a poslední skupina z dětí s typickým vývojem jazyka ve čtvrté třídě (TV4).

Všechny skupiny participantů byly zkoumány ve výkonech v oblasti rychlého čtení, porozumění (mluvenému) jazyku a čtení celých slov (test spojování obrázků se slovy<sup>3</sup>). Žákům ve čtvrtých ročnících (tedy skupinám VD4 a TV4) byly navíc předloženy úlohy z oblasti přesnosti dekódování (čtení pseudoslov a vybírání vhodných slov do textu) a porozumění čtenému. Výsledky výzkumu ukázaly, že u prvních ročníků nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly mezi výzkumnými skupinami VD1 a TV1 v oblasti čtení celých slov a rychlosti a přesnosti čtení. Naopak byly zaznamenány velmi výrazné rozdíly v oblasti porozumění jazyku. U dětí ve čtvrtých ročnících se však objevovaly statisticky významné rozdíly mezi výzkumnými skupinami (VD4 a TV4) ve všech sledovaných oblastech.

Zajímavé je srovnání skupiny VD4 a TV1 v oblastech přesnosti a rychlosti čtení a v oblasti porozumění. Zatímco skupina VD4 představovala statisticky významně lepší výkony týkající se přesnosti a rychlosti čtení než skupina TV1, v úlohách mapujících porozumění tomu bylo přesně naopak. Tedy výkony skupiny VD4 byly statisticky významně horší než výkony skupiny TV1. Autorky podotýkají, že tyto závěry svědčí o značných potížích

čtenářů s vývojovou dysfázií s porozuměním textu, které odráží porozumění jazyku na různých jazykových rovinách (sémantika, morfologie, syntax).

## Možnosti podpory pregramotnostních a gramotnostních dovedností

Pregramotnost a gramotnost lze podporovat rozvojem ve dvou základních směrech. Jedná se o stimulaci schopností a dovedností, které dítěti umožní optimálně rozvíjet čtení a psaní, a současně o budování pozitivního vztahu k psané formě jazyka (Kucharová, 2014). V souladu s jednoduchým modelem čtení můžeme konstatovat, že klíčovými schopnostmi pro zvládnutí počáteční etapy čtení jsou fonemické uvědomování a znalost písmen. Pro dobré zvládnutí čtení s porozuměním je klíčový rozvoj porozumění mluvenému jazyku, který souvisí s celkovou úrovní jazykových schopností dítěte, zejména v rovině sémantiky, morfologie a syntaxe (Foorman, Petscher & Bishop, 2012). Pozitivní vztah k psané formě jazyka pak souvisí s kvalitou domácího gramotnostního prostředí, kterému jsme se věnovali v předchozí kapitole.

<sup>3</sup> V testu vybírá dítě k určitým obrázkům slovo ze čtyř možností, kromě správného slova se zde objevují sémantické, fonologické a nesouvisející distraktury.

## Podpora pregramotnosti a rané etapy čtení

V souladu s jednoduchým modelem čtení by podpora pregramotnosti, resp. rané gramotnosti, měla být založena na systematické stimulaci fonologických jazykových schopností ve spojení se znalostmi dítěte o zápisu mluvené řeči (Seidlová Málková, 2016). Seznamování s písmeny patří v českém prostředí (podobně jako ve většině evropských zemí) až do období školní docházky a není obvyklou součástí předškolního vzdělávání (Seidlová Málková, 2016; Nováková Schöffelová, 2019). Pregramotnost a raná gramotnost je tedy podporována prostřednictvím rozvoje fonemického uvědomování, s nímž se české děti zpravidla v nějaké formě setkávají v rámci předškolního vzdělávání (Kropáčová, Wildová & Kucharská, 2014).

Nováková Schöffelová (2019) popisuje, jak by měla vypadat intervence v oblasti fonemického uvědomování, aby byla maximálně efektivní. V první řadě je důležité, aby byla tzv. based evidence, tedy podložena výzkumnými studiemi, které poskytují důkazy o její efektivitě a účelnosti. Dále je třeba, aby tato intervence byla systematická, respektovala vývojové zákonitosti, pracovala s fonemickou syntézou a analýzou a současně vytvářela povědomí o korespondenci mezi fonémy a grafémy.

Ukazuje se, že systematický trénink fonemického uvědomování má prokazatelný a dlouhodobý vliv na rané čtenářské dovednosti a je v této věci efek-

tivnější než jiná intervence zaměřená na široké spektrum jazykových dovedností (Gillon, 2002). Je třeba podotknout, že ačkoli je systematická intervence týkající se fonemického uvědomování, na základě řady výzkumů, doložena jako dostatečně přínosná pro podporu rané gramotnosti, intervence, které zároveň pracují i se znalostí písmen, se ukazují jako ještě efektivnější (Seidlová Málková, 2016).

V českém prostředí existuje jediný intervenční program pro podporu pregramotnosti a rané gramotnosti, jenž je široce dostupný a zároveň splňuje výše zmíněná kritéria. Jedná se o Trénink jazykových schopností dle Elkonina (Mikulajová et al., 2016). Tento program zahrnuje systematický rozvoj fonemického povědomí a zároveň budování představ o vztahu mezi fonémy a grafémy. Podstatou čtení je v tomto konceptu poznání hláskové struktury slov. Až poté, co děti ovládnou fonemickou „kostru slov“, začínají k hláskám přiřazovat písmena. Hlávky jsou vizuálně reprezentovány prostřednictvím žetonů a později se místo žetonů postupně zavádějí písmena (Mikulajová et al., 2016; Nováková Schöffelová, 2019).

Efektivita Elkoninovy metody byla ověřena na dětech s vývojovou dysfázií, které se po absolvování tréninku dostaly v úlohách týkajících se čtení a psaní na úroveň svých intaktních vrstevníků, již daný trénink nepodstoupily a byly vzdělávány v rámci běžných mateřských škol (Mikulajová & Tokárová, 2018).

## Podpora porozumění čtenému

Porozumění čtenému je možné podpořit tzv. *storytellingem*, tedy metodou, která systematicky pracuje s vyprávěním příběhů. Zpravidla jde o poslechnutí přečteného či mluveného příběhu, jež může být podpořeno obrázkovým materiálem, následné převyprávění a odpovídání na dotazy ohledně příběhů (Spencer et al., 2013). Tato aktivita může být rovněž spojena s tzv. *storyactingem*, tedy „divadelním“ přehráním vyslechnutého příběhu dětmi (Cremin, 2017). Tato metoda bývá realizována v zahraničí v rámci předškolního a školního vzdělávání (např. Boston Public Schools) nebo v rámci intervenčních programů neziskových organizací zabývajících se podporou dětí s rizikovým vývojem (např. National Head Start Association v USA nebo Institut detskej reči na Slovensku). Implementaci *storytellingu* do českého školství se zabývá kupříkladu Voráčková (2013).

Pozitivní efekt *storytellingu* na porozumění čtenému dokládá například studie Al-Mansoura a Al-Shormana (2011), kde postačilo pravidelné hlasité čtení příběhů učitelem a jeho následné otázky k textu k tomu, aby se signifikantně zlepšilo porozumění žáků prvního stupně základní školy čteným textům oproti kontrolní skupině, která byla vzdělávána bez *storytellingu*. Isbell (2004) se svými kolegy zkoumala vliv *storytellingu* na jazykové schopnosti předškolních dětí. Participanti byli rozděleni do tří výzkumných skupin. První skupina podstoupila

la intervenci pomocí čtených příběhů, druhá skupina podstoupila intervenci pomocí stejných vyprávěných příběhů a třetí – kontrolní skupina – nepodstoupila žádnou intervenci. Výsledky výzkumu prokázaly pozitivní vliv obou forem *storytellingu* na jazykové schopnosti zkoumaných dětí. Zajímavé bylo zjištění, že skupina, jež podstoupila vyprávění příběhů bez textu, vykazovala lepší výsledky v porozumění příběhům, zatímco skupina, které byly příběhy přečteny, vykazovala lepší výsledky v jazykové složitosti při převyprávění příběhů.

Petersen (2010) provedl metaanalýzu studií, které sledovaly vliv narativně zaměřené intervence na jazykové schopnosti předškolních a školních dětí s vývojovou dysfázií. Autor konstatuje, že dané studie dokládají středně velké až velké účinky narativní intervence na vypravěčské schopnosti a porozumění příběhům v rovině makrostruktury i mikrostruktury. Dodává však, že zkoumané studie jsou limitované malými výzkumnými vzorky a nejednotným přístupem ke *storytellingu*.

Ve Španělsku byl experimentálně ověřován intervenční program pro žáky s vývojovou dysfázií, který kombinoval aktivity týkající se vyprávění a tvorby příběhů s aktivitami podporujícími automatizaci morfosyntaktických dovedností. Dlouhodobá účast na tomto programu (přes 200 čtyřicetiminutových sezení) se jednoznačně pozitivně promítla do gramotnostních dovedností participantů s vývojovou dysfázií (Ramírez-Santana et

al., 2018). Jako vhodná forma podpory pro starší žáky s vývojovou dysfázií v jejich obtížích s gramotnostními dovednostmi se jeví též podpůrné studentské týmy (Zipoli & Merritt, 2016).

## Závěr

Potíže s osvojováním psané formy jazyka se u dětí s vývojovou dysfázií projevují na úrovni dekodování textu i na úrovni porozumění čtenému. Osvojování techniky čtení je narušeno v souvislosti s deficitem v oblasti fonemického povědomí a krátkodobé paměti pro fonologický materiál. Některé studie poukazují i na nedostatky v oblasti rychlého automatického jmenování, to však představuje větší problém pro děti s vývojovou dyslexií. Porozumění čtenému je pak u dětí s vývojovou dysfázií komplikováno v důsledku kombinace deficitů v oblasti slovní zásoby a morfolgie, což se promítá do obtíží s porozuměním vyprávěným příběhům i psaným textům.

Pregramotnost a ranou gramotnost lze nejlépe stimulovat prostřednictvím systematické intervence v oblasti fonemického uvědomování, která je spojena s povědomím o vztahu mezi fonémy a grafémy. V českém prostředí pro tyto účely existuje Trénink jazykových schopností dle Elkonina. Porozumění čtenému textu lze podporovat skrze intervenci v oblasti porozumění mluvenému jazyku, takovou možnost nabízí tzv. storytelling. Dále je vhodné budovat v dětech (nejen) s vývojovou dysfázií pozitivní vztah

k psané formě jazyka, což se odehrává na poli domácího gramotnostního prostředí i v rámci předškolního vzdělávání.

Vzhledem k pozitivnímu vlivu předškolního vzdělávání na úroveň pregramotnosti se jeví jako vhodné tento potenciál podpořit vzděláváním učitelek mateřských škol v oblastech čtenářské pregramotnosti a gramotnosti. Na nedostatky v této věci upozorňují též Kropáčová, Wildová a Kucharská (2014). Domníváme se, že mateřské školy představují vhodnou půdu pro systematický rozvoj fonemického uvědomování a realizaci aktivit spojených se storytellingem a storyactingem, zvláště v případě, kdy terapeuticky pracují s dětmi s vývojovými poruchami jazykových schopností.

## Poděkování

Tato studie vznikla v rámci řešení projektu PedF UK *Diagnostické markery v českém jazykovém prostředí* podpořeného GAUK (č. 251209) pro období 2019–2021.

## Literatura

- Al-Mansour, N. S., & Al-Shorman, R. A. (2011). The effect of teacher's storytelling aloud on the reading comprehension of Saudi elementary stage students. *Journal of King Saud University - Languages and Translation*, 23(2), 69-76. doi:10.1016/j.jksult.2011.04.001
- Bishop, D. V. (2006). What causes specific language impairment in children? *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 217-221. doi:10.1111/j.1467-8721.2006.00439.x
- Bishop, D. V., & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858-886. doi:10.1037/0033-2909.130.6.858
- Brady, S., Braze, D., & Fowler, C. (2018). *EXPLAINING INDIVIDUAL DIFFERENCES IN READING: Theory and evidence*. Place of publication not identified, USA: PSYCHOLOGY Press.
- Boudreau, D. M., & Hedberg, N. L. (1999). A Comparison of Early Literacy Skills in Children With Specific Language Impairment and Their Typically Developing Peers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8(3), 249-260. doi:10.1044/1058-0360.0803.249
- Buil-Legaz, L., Aguilar-Mediavilla, E., & Rodríguez-Ferreiro, J. (2016). Oral morpho-syntactic competence as a predictor of reading comprehension in children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(4), 473-477. doi:10.1111/1460-6984.12217
- Bus, A. G., Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21. doi:10.3102/00346543065001001
- Caravolas, M., Lervåg, A., & Mousikou, P. (2012). Common Patterns of Prediction of Literacy Development in Different Alphabetic Orthographies. *Psychological Science*, 23(6), 678-686.
- Catts, H. W., Adolf, S. M., Hogan, T. P., & Ellis Weismer, S. (2005). SLI and dyslexia: Same or different developmental disorders? *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 48, 1378-1396.
- Clark, Ch. (2007). Why families matter to literacy. *National Literacy Trust*, 1-5.
- Conti-Ramsden, G., & Durkin, K. (2007). Phonological short-term memory, language and literacy: Developmental relationships in early adolescence in young people with SLI. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(2), 147-156. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01703.x

- Conti-Ramsden, G., Botting, N., & Faragher, B. (2001). Psycholinguistic Markers for Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(6), 741–748. doi:10.1111/1469-7610.00770
- Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2008). Emotional health in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 516–525. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01858.x
- Cremin, T. (2017). *Storytelling in early childhood: Enriching language, literacy and classroom culture*. London, UK: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2007). Language, Social Behavior, and the Quality of Friendships in Adolescents With and Without a History of Specific Language Impairment. *Child Development*, 78(5), 1441–1457. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01076.x
- Epstein, S., & Phillips, J. (2009). Storytelling skills of children with specific language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 25(3), 285–300. doi:10.1177/0265659009339819
- Fey, M. E., Catts, H. W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2004). Oral and Written Story Composition Skills of Children With Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(6), 1301–1318. doi:10.1044/1092-4388(2004/098)
- Foorman, B. R., Petscher, Y., & Bishop, M. D. (2012). The incremental variance of morphological knowledge to reading comprehension in grades 3–10 beyond prior reading comprehension, spelling, and text reading efficiency. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 792–798. doi:10.1016/j.lindif.2012.07.009
- Franke, H. (2014). *Domácí gramotnostní prostředí dětí s různými jazykově-kognitivními profily* (Dizertační práce). Praha, Česká republika: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Fraser, J., Goswami, U., & Conti-Ramsden, G. (2010). Dyslexia and Specific Language Impairment: The Role of Phonology and Auditory Processing. *Scientific Studies of Reading*, 14(1), 8–29. doi:10.1080/10888430903242068
- Gillon, G. T. (2002). Follow-up study investigating the benefits of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37(4), 381–400. doi:10.1080/1368282021000007776
- Gough, P. B. (1996). How children learn to read and why they fail. *Annals of Dyslexia*, 46(1), 1–20. doi:10.1007/bf02648168
- Groot, B. J., Bos, K. P., Meulen, B. F., & Minnaert, A. E. (2015). Rapid Naming and Phonemic Awareness in Children With Reading Disabilities and/or Specific Language Impairment: Differentiating Processes? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(5), 1538–1548. doi:10.1044/2015\_jslhr-l-14-0019



- Hamilton, L. G., Hayiou-Thomas, M. E., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). The Home Literacy Environment as a Predictor of the Early Literacy Development of Children at Family-Risk of Dyslexia. *Scientific Studies of Reading, 20*(5), 401-419. doi:10.1080/10888438.2016.1213266
- Charest, M., Skoczylas, M. J., & Schneider, P. (2020). Properties of Lexical Diversity in the Narratives of Children With Typical Language Development and Developmental Language Disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology, 1*-17. doi:10.1044/2020\_ajslp-19-00176
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children. *Early Childhood Education Journal, 32*(3), 157-163. doi:10.1023/b:ecej.0000048967.94189.a3
- Isoaho, P., Kauppila, T., & Launonen, K. (2015). Specific language impairment (SLI) and reading development in early school years. *Child Language Teaching and Therapy, 32*(2), 147-157. doi:10.1177/0265659015601165
- Jagerčíková, Z., Kucharská, A. (2012). Počátky gramotnosti u česky mluvících dětí s vývojovou dysfázií ve srovnání s běžně se vyvíjejícími vrstevníky. *Pedagogika, 57*(1-2), 150-163.
- Justice, L. M., Chen, J., Tambyraja, S., & Logan, J. (2018). Increasing Caregivers' Adherence to an Early-Literacy Intervention Improves the Print Knowledge of Children with Language Impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*(12), 4179-4192. doi:10.1007/s10803-018-3646-2
- Justice, L. M., Chen, J., Jiang, H., Tambyraja, S., & Logan, J. (2019). Early-Literacy Intervention Conducted by Caregivers of Children with Language Impairment: Implementation Patterns Using Survival Analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 50*(5), 1668-1682. doi:10.1007/s10803-019-03925-1
- Kropáčová, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace, 24*(4), 488-509. doi: 10.5817/PedOr2014-4-488
- Kucharská, A., & Šmejkalová, M. (2017) Jazykové uvědomování u dětí mladšího školního věku. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání, 1*(1), 37-65.
- Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie: Pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha, Česká republika: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA, UK: The MIT Press.
- McGinty, A. S., & Justice, L. M. (2009). Predictors of Print Knowledge in Children With Specific Language Impairment: Experiential and Developmental Factors.

- Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(1), 81–97. doi:10.1044/1092-4388(2008/07-0279)
- Mikulajová, M., Schöffelová, M. N., Tokárová, O., Dostálová, A., & El'konin, D. B. (2016). *Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina: Předgrafémová a grafémová etapa*. Praha – východ, Czech Republic: Centrum ROZUM, v.o.s.
- Nathan, L., Stackhouse, J., Goulandris, N., & Snowling, M. J. (2004). The Development of Early Literacy Skills Among Children With Speech Difficulties. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(2), 377–391. doi:10.1044/1092-4388(2004/031)
- Newbury, D. F., Bishop, D. V., & Monaco, A. P. (2005). Genetic influences on language impairment and phonological short-term memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(11), 528–534
- Nováková Schöffelová, M. (2019). Příprava dětí s dysfázií na čtení a psaní. *Listy klinické logopedie*, 3(1), 18–24. doi: 10.36833/lkl.2019.005
- Petersen, D. B. (2010). A Systematic Review of Narrative-Based Language Intervention With Children Who Have Language Impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 32(4), 207–220. doi:10.1177/1525740109353937
- Ramírez-Santana, G. M., Acosta-Rodríguez, V. M., Moreno-Santana, A. M., Valle-Hernández, N. D., & Axpe-Caballero, Á. (2018). Use of Oral Narrative and Morpho-syntactic Activities to Improve Grammar Skills in Pupils with Specific Language Impairment (SLI). *Revista De Psicodidáctica (English Ed.)*, 23(1), 48–55. doi:10.1016/j.psicoe.2017.07.004
- Richterová, E., & Seidlová Málková, G. (2016). Čtenářské profily dětí s vývojovou dysfázií ve srovnání s typicky se vyvíjejícími vrstevníky. *E-psychologie*, 10(4), 9–23.
- Ricketts, J. (2011). Research Review: Reading comprehension in developmental disorders of language and communication. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(11), 1111–1123. doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02438.x
- Seidlová Málková, G. (2016). Intervence v oblasti vývoje raných gramotnostních dovedností – přehled poznatků. *E-psychologie*, 10(4), 65–75.
- Senechal, M., & Lefevre, J. (2001). Storybook Reading and Parent Teaching: Links to Language and Literacy Development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2001(92), 39. doi:10.1002/cd.14
- Skibbe, L. E., Justice, L. M., Zucker, T. A., & McGinty, A. S. (2008). Relations Among Maternal Literacy Beliefs, Home Literacy Practices, and the Emergent Literacy Skills of Preschoolers With Specific Language Impairment. *Early Education and Development*, 19(1), 68–88. doi:10.1080/10409280701839015
- Snowling, M. J., Muter, V., & Carroll, J. (2007). Children at family risk of dyslexia:

- A follow-up in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(6), 609–618. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01725.x
- Snowling, M., Bishop, D. V., & Stothard, S. E. (2000). Is Preschool Language Impairment a Risk Factor for Dyslexia in Adolescence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(5), 587–600. doi:10.1111/1469-7610.00651
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Chicester, UK: Wiley.
- Spencer, T. D., Kajian, M., Petersen, D. B., & Bilyk, N. (2013). Effects of an Individualized Narrative Intervention on Children's Storytelling and Comprehension Skills. *Journal of Early Intervention*, 35(3), 243–269. doi:10.1177/1053815114540002
- Stappen, C. V., & Reybroeck, M. V. (2018). Phonological Awareness and Rapid Automated Naming Are Independent Phonological Competencies With Specific Impacts on Word Reading and Spelling: An Intervention Study. *Frontiers in Psychology*, 9. doi:10.3389/fpsyg.2018.00320
- Tambyraja, S. R., Schmitt, M. B., Farquharson, K., & Justice, L. M. (2016). Home literacy environment profiles of children with language impairment: Associations with caregiver and child-specific factors. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(2), 238–249. doi:10.1111/1460-6984.12269
- Thatcher, K. L. (2010). The development of phonological awareness with specific language-impaired and typical children. *Psychology in the Schools*, 47(5), 467–480. doi:10.1002/pits.20483
- Tokárová, O., & Mikulajová, M. (2018). Vplyv tréningu fonematického uvedomovania v predškolskom veku na osvojovanie čítania a písania. Mikulajová, M. ed. *Utváranie ranej gramotnosti v norme a patológii*. Brno: Sokrates, 137–188.
- Tomická, V. (2012). Narušená komunikačná schopnosť a čtenářská gramotnosť. *Pedagogika*, 1(2), 178–189.
- Vandewalle, E., Boets, B., Boons, T., Ghesquière, P., & Zink, I. (2012). Oral language and narrative skills in children with specific language impairment with and without literacy delay: A three-year longitudinal study. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1857–1870. doi:10.1016/j.ridd.2012.05.004
- Voráčová, B. (2013). O praktickém využití storytellingu ve výuce. Retrieved September 10, 2020, from <https://clanky.rvp.cz/clanek/a/18071/18067/O-PRAKTICKEM-VYU-ZITI-STORYTELLINGU-VE-VYUCE.html/>
- Weerdenburg, M. V., Verhoeven, L., Balkom, H. V., & Bosman, A. (2009). Cognitive and Linguistic Precursors to Early Literacy Achievement in Children With Specific Language Impairment. *Scientific Studies of Reading*, 13(6), 484–507. doi:10.1080/10888430903162936

- Whitehouse, A. J., Line, E. A., Watt, H. J., & Bishop, D. V. (2009). Qualitative aspects of developmental language impairment relate to language and literacy outcome in adulthood. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(4), 489–510. doi:10.1080/13682820802708080
- Zipoli, R. P., & Merritt, D. D. (2016). Risk of reading difficulty among students with a history of speech or language impairment: Implications for Student Support Teams. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 95–103. doi:10.1080/1045988x.2016.1202180
- Zourou, F., Ecalle, J., Magnan, A., & Sanchez, M. (2010). The fragile nature of phonological awareness in children with specific language impairment: Evidence from literacy development. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(3), 347–358. doi:10.1177/0265659010369288

**Mgr. Alžběta Větrovská Zemánková**

Pedagogická fakulta, Katedra psychologie

Univerzita Karlova

*Lasice.kolcava@email.cz*

# Četbou proti ageismu: kniha jako prostředek při změně postojů dětí vůči stáří

## Reading as a Tool Against Ageism: a Book as a Means For Changing Children's Attitudes Towards Old Age

*Radim Schottl*

**Abstrakt:** V tomto textu řešíme otázku, zda četba vybrané dětské literatury může mít u dětí vliv na změnu jejich postojů, mírnění negativních předsudků a stereotypního vnímání v oblasti společensky významných sociálních témat, jako je například ageismus a zda vliv knihy může vést až k altruismu. Studie systematicky provází procesy a jevy v průběhu četby, přičemž se postupně zaměřuje na dětského čtenáře a literaturu pro děti a mládež. Ageismus byl vybrán záměrně jakožto v současnosti stále více diskutované téma a také jako zajímavý problém k výzkumu, který na tuto studii navazuje v rámci disertační práce. Autor při představování jednotlivých témat, jejich analýze a vytváření závěrů, vychází především z výsledků publikovaných v zahraničí. Výsledky naznačují, že práce s literaturou pozitivně ovlivňuje postoje vůči stáří. Na úspěšnosti tohoto procesu závisí řada faktorů, přičemž mezi nejvýznamnější faktory patří věk a charakteristika literárního (hlavního) hrdiny.

**Klíčová slova:** kniha, dětská literatura, četba, fikce, empatie, altruismus, postoje, předsudky, ageismus, stáří

**Abstract:** In this text we discuss the question whether reading selected children's literature can have an influence on children in terms of their attitude, reduction of negative prejudice and stereotypical perception in the field of important social issues (ageism as an example) and whether the influence of a book can lead all the way to altruism. This study systematically accompanies processes and phenomena during reading, gradually focusing on children's readers and literature for children and youth. Ageism has been purposely chosen due to its more and more highly-debated character in the current era, as well as an interesting research matter which figures as a follow-up to this study within the dissertation. The author bases the

presentation of individual topics, their analysis and conclusion drawings mainly on the results published abroad. The results suggest that working with the literature has a positive effect on attitudes towards old age. A number of factors depend on the success of this process, the most important factor being the age and characteristics of the literary (main) hero.

**Key words:** book, children's literature, reading, fiction, empathy, altruism, attitudes, prejudices, ageism, old age

## Úvod

Vliv knih, krátkých textů nebo novinových článků na změnu postoje se začal široce zkoumat již od období 2. sv. války, kdy celkově zkoumání postojů a předpokladů zažilo velký rozmach právě s příchodem nacismu a jiných ideologií. Nejčastější zkoumané skupiny byly: židé, křesťané, černoši, homosexuálové, ale třeba i nacisté. Řadu výzkumů, převážně v prostředí škol, provedl a publikoval H. H. Rammers v letech 1936–1942 v šestidílné sérii *Further studies in attitudes*. Následovali další autoři, kteří zkoumali různé techniky práce s knihou nebo se zaměřovali na jiné skupiny. Jak se postupem času rozvíjela literatura a vznikaly nové literární žánry, měnila se i orientace těchto výzkumů. V současné době jsou předmětem zkoumání především knihy žánru sci-fi a fantasy u dospělých čtenářů (např. Johnson, Huffman & Jasper, 2014). Výzkumy se také zaměřují na aktuální témata jako například vliv čtení série Harry Potter na postoje k současnému

politickému prostředí (Mutz, 2016) nebo vliv čtení příspěvků v internetových diskusích s tématem změny klimatu na postoje vůči této změně (Lewandowsky, Cook, & Fay, et al., 2019).

Efektivnosti jsou si vědomi i samotní spisovatelé a autoři, kteří píšou knihu se záměrem „ukázat škodlivost předpokladů a šablon uvažování i chování“ (Vaše Literatura, 2011). Vzniká tak celá skupina knih tzv. formativní literatury, tedy literatury, u které převažuje funkce formativní. Tyto knihy přímo cílí na mladé čtenáře a formou dětských příběhů je seznamují s konkrétním společenským problémem, s cílem pozitivně formovat postoje k dané problematice. Byť takových knih v nabídce současné literatury pro děti a mládež najdeme mnoho<sup>1</sup>, samotný vliv takto cílené literatury na určité téma a konkrétně u dětí nebyl doposud prokázán.

---

<sup>1</sup> Např.: Lentilka pro dědu Edu, Začarovaná třída, Řvi potichu, brácho, Kluk a pes (Ivona Březinová), Domov pro marfany, Táta k příštím Vánocům, (Martina Drijverová) aj.

## **Kniha jako mocný (psychologický) nástroj. Proč právě kniha?**

Knihu můžeme jistě považovat za určitý společensko-kulturní artefakt, a to nejen ve své fyzické, ale především abstraktní formě. Je nejdůležitějším prostředkem pro uchování a předávání informací, ale i nástrojem pro styk a komunikaci mezi lidmi. Její existence provází lidstvo po staletí a je široce rozšířená po celém světě, dostupná pro velkou škálu společenských vrstev. Dokáže působit i na takových místech, kde nezasahuje média, internet nebo státní politika. Vzhledem k vysoké míře světové gramotnosti mezi mládeží ve věku 15 až 24 let (91 %) (UNESCO Institute for Statistics, 2020) je dostupná pro většinu populace. S knihou člověk přichází do kontaktu již od narození. V ČR děti průměrně přečtou jednu knihu za měsíc (Čtení pomáhá, 2015) a až 24 % nejmladších školních dětí čte knihy denně (Friedlanderová, 2018). Právě kniha má tak bezprostřední vliv na vývoj jedince. Stává se od narození přirozeným prostředkem k poznávání okolního světa i k poznání sebe. Podněcuje k jazykovému i rozumovému pochopení a citovému prožití dobra a zla v abstraktní, umělecké podobě. Tímto způsobem se vytvářejí nebo upravují přesvědčení, hodnoty a postoje.

Kniha plní několik funkcí: estetickou, formativní, informativní, společenskou, zábavnou a rekreační (Sochorová, 2007). Ne každá kniha na nás bude působit stej-

ným způsobem ve všech rovinách. Encyklopedie vesmíru, herbář, kniha o dějinách Židů, nebo brakový román budou každá plnit jinou funkci v jiné míře. Nás však zajímá především funkce formativní, za kterou považujeme vliv literárního díla na formování postojů vnímatele a jeho následné konání. Bezesporu každý z uvedených žánrů plní tuto funkci, byť některé jen z velmi malé části. Navíc záleží na tom, v jakém směru čtenáře formuje a zda je toto působení knihy žádoucí. Například brakový román může u mladých dívek působit negativně tak, že prohlubuje jejich naivitu nebo upevňuje jejich stereotypní názory.

Budeme tedy ve výběru ještě specifičtější. Konkrétně nás bude zajímat literatura pro děti a mládež s dětským hrdinou, obsahující narativní formu vyprávěnou převážně z pohledu dětského hrdiny, s tématem sociálního problému spojeným s některou stereotypizovanou skupinou obyvatel a má právě za cíl pozitivně formovat čtenáře v dané problematice. Jeden důvod k tomuto výběru je prostý. U dětí mezi lety 9-14 let patří mezi nejoblíbenější žánry „dobrodružné“ (z reálného světa) u kluků a „příběhy o dětech a mládeži“ u děvčat (Čtení pomáhá, 2015). Tyto žánry můžeme zařadit pod prózu s dětským hrdinou pro děti a mládež, na kterou u dětí tohoto věku narazíme s naprostou převahou. Jsou zde ale i další, mnohem vážnější důvody vedoucí k tak úzkému výběru, které vysvětlíme podrobněji v následujících kapitolách.

## Kniha jako cesta do světa fikce

Kniha je považována za most mezi čtenářovou realitou a světem fikce. Čtení knihy může být silný a hluboce pohlcující zážitek. Čtenáři často při popisu tohoto stavu používají výraz „ztratit se v knize“ (Nell, 1988) nebo také „přemístit se do jiného světa“ (Gerrig, 1993). Nell (1988, 199–201) popisuje dva druhy vnímání knihy: absorpce a vstup. Vstup pak považuje za silnější formu změny našeho vědomí, kde hledá psychologickou paralelu se čtením v transu a stav, který během toho nastává, přirovnává dokonce až k dennímu snění či hypnóze. I přes nápadné paralely však na základě Freudovy práce vylučuje spojitost mezi čtením a sněním. Poukazuje však na velmi důležitý jev. Tím je odpojení se od mentální reality a přesunutí se do světa narativní fikce. Z hlediska pozitivní psychologie bychom tento stav mohli označit jakožto „Flow fenomén“ (Csikszentmihalyi, 1990).

### Narativní transport

Gerrig (1993) pro tento proces přináší novou teorii a pojem „narativní transport“. Teorie narativního transportu popisuje, jak se lidská mysl dokáže skrze zážitek imaginativní narace a fantazii dopravit a zapojit se do příběhu tak, že se odpoutá od skutečného světa. Ať už Nellovy „absorpce a vstup“ nebo Gerrigův „transport“, všechny tyto procesy vyžadují silnou míru čtenářova zapojení. Jedině

silně zapojení „transportovaní“ jedinci budou živě prožívat příběhy a události, jako by se děly jim samotným (Sarbin, 2004). Je potřeba zdůraznit, že právě narace je oním dopravním prostředkem, který zvyšuje zapojení čtenářů do vyprávění (Gerrig, 1993; Green & Brock 2000; Green & Brock, 2002; van Laer et al., 2014).

V současnosti existuje již značné množství výzkumů zkoumajících tento druh emocionálního zapojení narace, byť pod různými termíny: doprava, identifikace, narativní přítomnost, absorpce nebo vstup. Hlavní studie (mimo již zmíněné) v této oblasti jsou: Moyer-Guse (2008), Bussele a Bilandzic (2009), Cohen (2001), Slater a Rouner (2002) a Tal-Or a Cohen (2010) nebo Hakemulder, Kuijpers, Tan, Balint a Doicaru (2017), kteří ve své publikaci *Narrative absorption zachází za hranici literárních textů a hledají tento efekt i v oblasti jiných medií, jako je třeba film nebo počítačové hry*.

### Simulace

To, kam nás může „narativní transport“ přenést, je zážitek. Stav, který vypadá spíše jako skutečná zkušenost. Někteří pro to používají termín „simulace“. Mar a Oatley (2008) ve své komplexní teorii přisuzují primární funkci narativní fikce právě simulaci, která umožňuje čtenáři napodobovat a poučit se z fiktivní sociální zkušenosti. Při čtení dochází k simulaci, čtenář cítí emoce, zkušenosti a myšlenky shodné s postavami příběhu. Je tak vtažen do děje a musí konstruovat



závěry týkající se motivů postav, jejich přesvědčení a emocí.

Nikolajeva (2009, 2014a, 2014b), která se zabývá právě čtením beletrie u dětí, vyzdvihuje úlohu *fiktivní* povahy příběhů psaných pro malé děti. Vzhledem k tomu, že v pohádkových knihách postavy představují lidi nebo personifikovaná zvířata, jejich zážitky simulují reálné sociální zážitky. Tyto simulované, abstraktní zkušenosti umožňují čtenářům (včetně mladých čtenářů) procvičovat si své povědomí o tom, co mohou lidé v různých situacích cítit nebo zažít.

Nepřímým prožíváním těchto zkušeností dochází k sociální interakci. Příběh dokáže čtenáře přenést k lidem a místům, kterých by jinak nemohl dosáhnout. Tento kontakt může být silným prostředkem při formování postojů, a pokud příběhy umožňují napodobování zkušeností, mohou mít větší dopad než nenarativní texty (Fazio & Zanna, 1981). Koopman a Hakemulder (2015) to přirovnávají k jakémusi typu role. Tuto roli na sebe bere čtenář při kontaktu s knihou, s jejím narativním příběhem, a především s hrdinou. Čtenář je zasazen do konkrétního prostředí, kontextu, postavy a jiných účastníků, nálady a prostředí, které kniha popisuje. Autor knihy pak může čtenáře záměrně posouvat v prostoru a vystavovat situacím, které mohou ve čtenáři přímo fyzicky vyvolávat reakce a pocity (napětí, smutek, radost). Čtenáři se tak například objektivně může zvýšit během čtení srdeční tep, může dojít k vyplavování stresových hormonů nebo naopak

endorfinu, hormonu štěstí. To naznačuje, že střetnutí se s literárním vyprávěním je v tělesném kontaktu se čtenářem (Prasad, 2016). Tento druh ztělesněného pohledu může vyvolat i narativní emoce, jako je empatie s postavami. Tyto emoce a proces jejich vyvolávání dále podporuje schopnost porozumět chování druhých skrze uvažování o jejich víře, touhách a úmyslech (Apperly, 2012).

Hoffman (1984a, 1984b) uvádí, že vyvolat empatii může také jazykově zprostředkovaná asociace. Ta podle něj vychází ze spojení verbálního, symbolického pojmenování emoce pozorovanou osobou, kterou je fiktivní knižní postava a minulých prožitků pozorovatele, kterým je čtenář. Například verbální sdělení o tom, že pozorovaná osoba nesložila důležitou zkoušku, vyvolá v pozorovateli emoci zklamání. Ve skutečnosti pozorovaná osoba ani nemusí být fakticky přítomna. Fiktivní literární postava verbálně pojmenovává svůj emocionální stav jako úzkost, a tím ve čtenáři vyvolá odpovídající emoci úzkosti. Zdá se, že kniha dokáže čtenáře přenést nejen do fiktivního prostředí, ale i do fiktivní postavy, s níž může společně cítit, prožívat, uvažovat a rozhodovat. Narativní příběh nám tak poskytuje druh emočního spojení.

## Vliv dětské literatury

Dosavadní empirické studie reflektující vztah mezi emocemi a čtením se však zaměřují především na dospělé čtenáře

a tyto výsledky jsou potom zevšeobecnovány na dětskou populaci i navzdory nepopiratelnému faktu, že dětské knihy jsou považovány za základní prostředek k diskusi o emocích a pocitech a že některé jsou k tomuto účelu primárně vytvořeny a používány.

Mezi několika výzkumy, které zkoumaly vztah knihy a rozvoje emocí u dětí, které provedla Kumschick s kolektivem (2014), bylo zjištěno, že u testované skupiny dětí, která se zúčastnila programu "READING and FEELING" došlo k významnému zlepšení emočních dovedností, jako například rozpoznávání (skrytých) pocitů, ale také ke zlepšení jazykových dovedností. Soubor experimentálních výzkumů s dětmi, které provedl Mendelsohn s kolektivem (2001) ukazuje, že knihy mohou děti naučit kognitivním dovednostem, jako je receptivní i expresivní jazyk nebo řešení problémových situací a komunikace (např. Murray & Egan, 2014).

To potvrzují i další výzkumy u dětí ve věku 7 až 10 let (Wirth et al., 2019; Ornaghi & Grazzani, 2013), které při zkoumání vlivu knihy objevily korelaci mezi jazykovými dovednostmi a emočním porozuměním u dětí. Tento vztah je důležitým poznatkem pro pochopení celého procesu. Rozvoj jazykových dovedností při čtení knihy může být podporující a užitečnou strategií pro posílení socioemotivních kompetencí dětí. Je proto nezbytné při sledování vlivu knihy, respektive narativního příběhu, přihlížet k věku dítěte a úrovni jeho jazykových

dovedností, které budou podnětné pro další rozvoj emocí.

Předpokládá se, že tyto emoce, které nevědomě vstřebáváme, úzce souvisí s (1) empatií (Bal & Veltkamp, 2013), (2) změnou postojů (Green & Brock, 2000) a vyvolávají vyšší míru (3) angažovanosti (Van Laer et al. 2014). To vše díky (4) interakci s fiktivní postavou, se kterou prostřednictvím narativního transportu můžeme tyto emoce sdílet. Nyní se na tyto čtyři body podíváme blíže v kontextu naší práce, tedy propojením tří témat: knihy, dětí a ageismu.

## Vliv empatie na předsudky a postoje

Empatie se skládá z afektivní a kognitivní složky (Decety & Jackson, 2006; De Vignemont & Singer, 2006). Mar a Oatley (2008) usuzují, že četba beletrie nejvíce ovlivňuje afektivní empatii. Předpokládá se, že lidé s vysokou mírou empatie chovají vůči nečlenským skupinám méně stereotypů i předsudků a vykazují méně diskriminačního chování na meziskupinové postoje (Boudjemad & Gana, 2009). Galinsky a Moskowitz (2000) považují empatii dokonce za nástroj vedoucí k redukci těchto negativních meziskupinových postojů. Nicol a Rounding (2013) odhalili středně silnou negativní korelaci empatie s rasismem. Také Bäckström a Björklund (2007) našli mezi empatií a předsudky významný a středně silný negativní vztah. To dokládá i řada dal-

ších výzkumů (např. Batson, Chang, Orr, & Rowland, 2002; Finlay & Stephan, 2000; McFarland, 2001; Del Barrio, Aluja, & García, 2004). Bodner a Cohen-Fridel (2014) ve své studii zaměřené na vysokoškolské studenty zjistili, že mezi empatií a ageismem existuje středně silná negativní korelace. Boudjemad a Gana (2009) našli dokonce ještě silnější negativní souvislost. Vztah mezi empatií a ageismem, respektive i vliv empatie na ageismus je z výše uvedených tvrzení zřejmý.

Rogers (2015) definoval empatii jako „Schopnost vnímat vnitřní referenční rámec druhého člověka s přesností, emocionálními složkami a významy, které k němu patří, jako bych byl oním člověkem, avšak aniž bych kdy ztratil svou vlastní dimenzi.“ Člověk je tedy schopen vcítit se do druhého člověka, aniž by přestával být v kontaktu se svými vlastními emocemi a opouštěl tak svůj referenční rámec. Této schopnosti nahlížet na svět z pohledu příslušníka nečlenské skupiny říká „přijímání perspektivy“.

Psychologové a kliničtí lékaři používají pojem perspektiva k popisu schopnosti dětí rozlišovat mezi vlastními perspektivami a perspektivami druhých dětí a mentálně si představovat sebe „v botách někoho jiného“ (Newman, 1986). Toto osvojování bylo pozorováno už u dětí ve věku od tří do čtyř let (Wellman, 1992). Nejedná se jen o porozumění, ale také o aktivní překonávání vlastních předsudků, včetně stereotypů (Galinsky & Moskowitz, 2000).

## Perspektiva a ageismus

Přijímání perspektivy je jedním z aspektů empatie, u něhož lze očekávat těsný vztah s mírou ageismu. Podle Galinského a Moskowitz (2000) je proces, kdy jedinec přijímáním perspektivy snižuje množství negativních meziskupinových postojů, velmi podobný procesu, během kterého negativní meziskupinové postoje vznikají. Jedinec přenáší svou perspektivu na jedince vlastní skupiny, čímž vzniká tendence tuto skupinu upřednostňovat a znehodnocovat význam skupin, jichž není členem (Cadinu & Rothbart, 1996; Turner, 1987). V opačném případě jedinec přenáší svou perspektivu na jedince nečlenské skupiny a poté skrze tuto perspektivu generalizuje své hodnocení na celou skupinu (Batson et al., 2002; Davis, Conklin, Smith & Luce, 1996; Galinsky & Ku, 2004; Galinsky & Moskowitz, 2000).

Pokud je tedy například dítě schopno dívat se na svět z perspektivy starého člověka, dochází k překryvu perspektivy vlastní a tohoto starého jedince, což potom vede k přenosu vlastního pozitivního hodnocení na tohoto starého člověka. Hodnocení starého člověka se následně generalizuje i na celou skupinu starých lidí. Přijímání perspektivy tedy redukuje upřednostňování skupiny mladých lidí a zvyšuje pozitivní hodnocení skupiny starých lidí (Galinsky & Moskowitz, 2000).

Chen, Kiersma, Yehle a Plake (2015) zkoumali vliv přijímání perspektivy na míru negativních postojů vůči starým

lidem. Uskutečnili experiment, v jehož rámci do univerzitní výuky začlenili počítačovou hru simulující stárnutí. Studenti farmacie, kteří tuto počítačovou hru hráli, pak vykazovali signifikantní zlepšení postojů vůči starým lidem. Hra jim totiž poskytla příležitost podívat se na svět optikou starých pacientů a tím i lépe porozumět jejich zkušenostem. Také Boudjemad a Gana (2009) našli mezi přijímáním perspektivy a ageismem středně silnou souvislost. Vypadá to tedy, že přijímání perspektivy by mohlo být efektivním nástrojem ke snižování míry ageismu (Galinsky & Moskowitz, 2000; Todd, Bodenhausen, Richeson, & Galinsky, 2011).

Jakou roli tedy hraje kniha při přijímání, respektive při změně perspektivy? Příběhy jsou základní organizační strukturou lidského myšlení (Bruner, 1991). Když věnujeme pozornost (narrativnímu) vyprávění, lidé mají tendenci sledovat zkušenosti hlavního hrdiny, ať už je vyprávění zobrazeno v písemné, obrazové nebo ústní podobě, a tak si přímo nacvičují perspektivu (Black et al., 1979). Veškeré zážitky, pocity, emoce nebo názory jsou totiž zprostředkovány skrze tuto postavu a mohou se skrze ni i „ohýbat“. Názory hrdiny tedy nemusí odpovídat tomu, co bychom cítili nebo si mysleli v dané situaci my. To však zde nehraje takovou roli. Pocity a názo-

ry hrdiny potlačí ty naše, jelikož právě skrze hrdinu je nám vytvořená realita zprostředkována a je námi prožívána. Dochází k velmi silnému efektu, kterému se říká identifikace s hrdinou.

Mar a Oatley (2008) zhodnotili zkušenosti dospělých s narativní beletrií v různých formátech. Zkoumali zkušenosti s romány, filmy nebo divadelními hrami. Domnívají se, že tato zkušenost je podobná kognitivní a emoční simulaci sociální zkušenosti. To by podle autorů mohlo zlepšit schopnosti přijmout cizí perspektivu. Navíc tvrdí, že zatímco forma nebo fiktivní povaha příběhů jsou důležitými hledisky, jako nejdůležitější prvek uvádí naraci, která je zásadní pro perspektivu.

## Atributy stáří

Vescio, Sechrist a Paolucci (2003) se domnívají, že přijímání perspektivy ovlivňuje i atribuční myšlení<sup>2</sup> jedince. Člověk, který se na svět dívá z perspektivy druhého jedince, uvažuje spíše z hlediska situačních faktorů, nikoli z hlediska dispozičních rysů, jak tomu bývá při hodnocení a posuzování druhých lidí (Galinsky & Moskowitz, 2000; Todd & Galinsky, 2014; Vescio et al., 2003). To je velmi důležité vzhledem k tomu, že děti nevnímají staré lidi jako celistvý stereotyp, ale jejich postoj vůči nim je vytvá-

<sup>2</sup> Kognitivní proces přisuzování jedné či více příčin vlastnímu chování a chování jiných lidí. Jedná se o způsob subjektivního vytváření spojitosti mezi příčinou a následkem chování.

řen skrze jednotlivé atributy (šedivé vlasy, vrásky, hůlka, brýle, špatná paměť, pomalá chůze, ...) a postoje vůči těmto atributům. Výzkumy dětských kreseb navíc dokazují, že čím starší postavu děti kreslily, tím více se těchto atributů „stáří“ v kresbě vyskytovalo (Svobodová, 2010; Kadlecová, 2009). Soustředění se na situační činitele, a nikoli pouze na dispoziční rysy, pak při utváření názoru na daného jedince zřejmě oslabuje nepříznivý účinek stereotypů. Přijímání perspektivy tedy vede ke snižování množství negativních meziskupinových postojů (Galinsky & Moskowitz, 2000).

Není však možné uvažovat o přijímání perspektivy jakožto o automatickém úkonu. Jedná se o náročný proces, při kterém jednak záleží na schopnosti přijmout cizí perspektivu a také na tom, jak moc je jedincova perspektiva odlišná od perspektivy druhého člověka (nebo skupiny). Mohou se překrývat nebo mohou být zcela odlišné. Rozdílu mezi těmito perspektivami se říká „empatická mezera“. A pokud hovoříme o prolínání perspektivy dětské a starého člověka, je potřeba si uvědomit, že tzv. „empatická mezera“ zde bude hrát velký význam.

## Empatická mezera

Empatická mezera je často i v české literatuře uváděna pod anglickým výrazem „empathy gap“ nebo také pod pojmem empatická propast. Je tím v psychologii myšlena „mezera“, která dělí mě a jiného účastníka od myšlenkového propojení

a empatického pochopení. Jako jednoduchý příklad poslouží rčení „Sytý hladovému nevěří“. Perspektivy sytého a hladového se neprolínají, jeden do druhého se nedokáže vcítit a vzniká velká mezera v empatickém propojení. Tato mezera pochopitelně vzniká i mezi mladými a starými.

Rozdíl v mezeře mezi dvěma osobami nebo skupinami je o to větší, když má jedna vůči té druhé velké předsudky nebo se prostě jedná o osobu jiné skupiny (pohlaví, rasa, věk, ...). Gutsell a Inzlicht (2012) upřesňují, že intuitivní sdílení emočních a motivačních stavů ostatních je omezeno na ty skupiny, které se nám líbí nebo jejichž jsme členy. Tito autoři provedli EEG měření mozkové aktivity, při kterém lidé pozorovali členy vlastní a cizí skupiny. Zjistili, že účastníci vykazovali podobné aktivační vzorce, když se sami cítili smutně, jako když pozorovali členy vlastní skupiny, kteří se cítili smutně. Naproti tomu účastníci při pozorování členů cizí skupiny nevykazovali stejné vzorce aktivace a byly tím nižší, čím více byli vůči skupině předpojatí. V mozku tak neproběhnou určité neurologické reakce a stejná aktivita. Ke stejným výsledkům došly i jiné výzkumy, které se ale zabývaly základními motorickými a smyslovými procesy, jako je motorická aktivita nebo pocit bolesti (Xu *et al.*, 2009; Avenanti *et al.*, 2010; Gutsell & Inzlicht, 2010; Mathur *et al.*, 2010).

Pro odpověď na otázku, jaký vliv má kniha na „empatickou mezera“ a zda může tuto mezera zúžit nebo zcela

odstranit, je potřeba propojit výsledky výzkumů a informace popsané ve výše uvedených kapitolách. Při čtení knihy, která má narativní formu, prožívá čtenář společně s hlavní postavou různé situace. Prožíváním těchto fiktivních situací dochází k simulaci situace reálného světa. Hlavní hrdina, který by měl být morálně kladnou postavou, uvažuje, rozhoduje a jedná. Skrze tato jednání čtenář postupně přijímá perspektivu hlavního hrdiny, a tedy i skupiny, do které patří. Pokud je tedy hlavním hrdinou člověk nečlenské skupiny, prostřednictvím kterého celý příběh prožíváme, přebíráme skrze sledovaný (prožívaný) děj jeho perspektivu. Pokud perspektiva obsahuje pozitivní postoje vůči dané nečlenské skupině a odráží se i v jeho konání, přebírá čtenář perspektivu společně s těmito postoji, které se pak mohou projevat v reálném světě čtenáře.

## Empatický zájem

Pokud je empatická mezera natolik úzká, že dojde k přijetí, a tedy i překrytí perspektiv čtenáře a hlavního hrdiny, může čtenář začít nazírat na svět i z pohledu osoby nečlenské skupiny. Dochází tak k výraznému posilování empatie a tzv. empatického zájmu, který zahrnuje pocity sympatie, vřelosti, soucitu a zájmu o jiné.

Řada psychologů (např. Bäckström & Björklund, 2007; Todd et al., 2011; Mackie & Smith, 2002; Levin et al., 2016) považuje empatický zájem za významný predik-

tor předpoklady a domnívají se také, že vede k redukci míry negativních postojů vůči příslušníkům nečlenských skupin. Empatický zájem totiž v jedinci vzbuzuje pocity blízkosti k druhým lidem, a tudíž ho motivuje k budování více individualizovaných vztahů s příslušníky nečlenských skupin. Právě motivace k akci hraje u empatie a empatického zájmu význačnou roli.

## Altruismus

Úzký vztah mezi empatií a prosociálním chováním je dobře prokázán (Eisenberg & Miller, 1987). Psychologové se shodují na tom, že empatie vede k soucitu, který je jedním z hlavních motivátorů altruismu (Krebs, 1975; Berenguer, 2007; Bethlehem et al., 2017; Dovidio et al., 2006; Leary & Hoyle, 2009). Proces *empatie-altruismus* totiž předpokládá, že se pozorovatel bude snažit představit si myšlenky a pocity pozorované osoby, a tím u něj vznikne empatický zájem, který má tendenci vyústit v čin. Batson (1992, 72) naznačuje, že empatie vyvolává motivaci směřující k cíli, kterým je pomoc v tíživých situacích a snižování negativních pocitů u osob, vůči kterým je empatie posilována. Batson, Lishner a Stocks (2015) toto zjednodušeně shrnují tvrzením, že jakmile jedinec cítí empatický zájem, je motivován k altruistickému jednání. Batson s kolektivem (1995) dokonce zjistili, že altruismus vyvolaný empatií může vlivem silné motivace vést člověka k takovému jednání, které sice

vede k pozitivnímu cíli, ale cesta k němu a jednání samotné porušuje morální princip spravedlnosti. Empatický zájem tedy vede k prosociálnímu chování, které má povahu pravého altruismu, jelikož cílem konání není jakýkoli vlastní zisk (pochvala, úcta, ...).

### **Empatický zájem a ageismus**

Studii zabývajících se vztahem mezi empatickým zájmem a ageismem je výrazně méně. Například výsledky studie, kterou vytvořili Boudjemad a Gana (2009) ukázaly, že mezi empatickým zájmem a ageismem existuje silná negativní souvislost a tedy, že čím více empatie máme v podobě osobnostního rysu, tím menší máme sklon být vůči seniorům negativně zaujatí. Empatický zájem signifikantně koreloval jak s tendencí separovat se od starých lidí, tak se stereotypním vnímáním starých lidí a s negativními afektivními postoji vůči nim. V závěru práce uvádí, že tento výsledek je v souladu s výsledky týkajícími se všeobecných předsudků.

### **Vliv literatury na altruismus: odraz ve skutečném světě**

Předpokládá se, že zvýšení čtení vhodné narativní literatury zvýší i míru empatie. A pokud empatie může být vyvolána čtením literárních textů, může literatura skutečně nabídnout potenciál k prosazování skutečných občanských aktů. Propojení mezi literární fikcí a empatií

bylo pozitivně přijato.

Mnoho fiktivních příběhů obsahuje postavy, které vykazují prosociální chování. Podle teorie sociálního učení čím více u jedince dochází k simulaci a učí se od postav projevující prosociální chování, tím pravděpodobnější bude jeho aktivní projevování prosociálního chování (Greitemeyer, Osswald, & Brauer, 2010). Ve skutečnosti byla věnována relativně malá pozornost těmto mentálním procesům spojeným se čtením fikce a tomu, jak souvisí s myšlením a chováním v reálném světě (Stansfield & Bunce, 2014).

Značná část výzkumů podporuje představu, že propojení literatury s empatií lze zobecnit na „skutečný svět“. Studie zkoumající účinky čtení na postoje naznačují, že čtení může podporovat prosociální postoje vůči ostatním (obvykle vůči menšinám) (Hakemulder, 2000; Paluck & Green, 2009). Na druhou stranu, získané postoje, ať už negativní nebo pozitivní, se nemusí vždy odrážet v následných reálných činech a jednání. Existují však výzkumy, které tento efekt zkoumaly v prostředí lékařství a péče o pacienty (Schneiderman, 2002) nebo se jím zabývaly v oblasti environmentálních témat (Beierl, 2008). Oba uvedené výzkumy prokázaly, že četba fiktivní narativní literatury, která se zabývala daným problémem, zvýšila empatii a pozitivně ovlivnila postoje, což mělo za následek reálné změny v chování, například u chování sestřiček vůči pacientům.

Zdá se tedy, že čtení literární fikce

nabízí možnost úmyslného zásahu na podporu empatie, která je úzce spojena s postojí, což může vést ke změně chování. Jak píše Sobel (1996): „Musíme začít u empatie tím, že se staneme zvířaty předtím, než je budeme chtít zachraňovat.“

## Závěr

Cílem tohoto textu bylo poukázat na knihu jako na efektivní nástroj při změně postojů u dětí, mírnění jejich negativních předsudků a stereotypního vnímání v oblasti společensky významných sociálních témat, jako je například ageismus. V současné době jsou žáci prostřednictvím výukových metod seznamování s různými společenskými jevy, pro které si tvoří, případně formují, vlastní postoje.

Práce s knihou je jedna z velmi častých a oblíbených aktivit, která se k těmto účelům využívá. Ať už formou samostatného domácího čtení, společného čtení nebo formou čtenářských dílen.

Zahraniční výzkumy ukazují, že efektivní práce s vhodnou literaturou může ve čtenáři spustit procesy, které zasahují do pozitivního formování postojů, rozvíjení soucitu a empatie, což může vést až k prosociálnímu chování. Stěžejním hybatelem těchto procesů je tzv. hrdina (nebo hlavní postava) knihy. Tato studie představuje vymezení jednotlivých procesů, jejich vzájemných vazeb a vysvětlení jejich efektu v kontextu výsledků zahraničních studií takovým způsobem, aby bylo možné na toto navázat následnou výzkumnou aktivitou.

## Literatura

- Apperly, I. A. (2012). What Is "Theory of Mind"? Concepts, Cognitive Processes and Individual Differences. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 65(5), 825–839.
- Avenanti, A., Sirigu, A., & Aglioti, S. M. (2010). Racial bias reduces empathic sensorimotor resonance with other-race pain. *Current biology*, 20(11), 1018–1022.
- Bäckström, M., & Björklund, F. (2007). Structural modeling of generalized prejudice: The role of social dominance, authoritarianism, and empathy. *Journal of Individual Differences*, 28(1), 10–17.
- Bal, P. M., & Veltkamp, M. (2013). How does fiction reading influence empathy? An experimental investigation on the role of emotional transportation. *PLoS ONE*, 8(1).
- Barrio, V. D., Aluja, A., & García, L. F. (2004). Relationship between Empathy and the Big Five Personality Traits in a Sample of Spanish Adolescents. *Social Behavior and Personality*, 32, 677–682.



- Batson, C. D. (1992). Experimental tests for the existence of altruism. *PSA: Proceedings of the Biennial Meeting of the Philosophy of Science Association*, 2(1), 69-78.
- Batson, C. D., Chang, J., Orr, R., & Rowland, J. (2002). Empathy, attitudes and action: Can feeling for a member of a stigmatized group motivate one to help the group. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(12), 1656-1666.
- Batson, C. D., Klein, T. R., Highberger, L., & Shaw, L. L. (1995). Immorality from empathy-induced altruism: When compassion and justice conflict. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(6), 1042-1054.
- Batson, C. D., Lishner, D. A., & Stocks, E. L. (2015). *The empathy-Altruism hypothesis*. In D. A. Schroeder & W. G. Graziano (Eds.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of prosocial behavior* (259-281). Oxford University Press.
- Beierl, B. H. (2008). The Sympathetic Imagination and the Human-Animal Bond: Fostering Empathy through Reading Imaginative Literature. *Anthrozoös*, 21(3), 213-220.
- Berenguer, J. G. (2007). The Effect of Empathy in Proenvironmental Attitudes and Behaviors. *Environment and Behavior*, 39, 269-283.
- Bethlehem, R., Allison, C., van Andel, E. M., Coles, A. I., Neil, K., & Baron-Cohen, S. (2017). Does empathy predict altruism in the wild?. *Social neuroscience*, 12(6), 743-750.
- Black, J. B., Turner, T. J., & Bower, G. H. (1979). Point of view in narrative comprehension, memory, and production. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 18(2), 187-198.
- Bodner, E., & Cohen-Fridel, S. (2014). The paths leading from attachment to ageism: a structural equation model approach. *Death Studies*, 38(7), 423-429.
- Boudjemad, V., & Gana, K. (2009). Ageism: adaptation of the Fraboni of Ageism Scale-Revised to the French language and testing the effects of empathy, social dominance orientation and dogmatism on ageism. *Canadian journal on aging*, 28(4), 371-389.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21.
- Busselle, R. W., Bilandzic, H. (2009). Measuring narrative engagement. *Media Psychology* 12(4), 321-347.
- Cadinu, M. R., & Rothbart, M. (1996). Self-anchoring and differentiation processes in the minimal group setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 661-677.
- Cohen, J. (2001). Defining identification: A theoretical look at the identification of audiences with media characters. *Mass Communication & Society*, 4(3), 245-264.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.

- Čtení pomáhá. (2015). *Děti přečtou ročně 13 a více knih, při výběru se řídí hlavně žánrem*.  
Dostupné z: <https://www.ctenipomaha.cz/cs/novinky/kazdy-mesic-jednu-knihu>
- Davis, M. H., Conklin, L., Smith, A., & Luce, C. (1996). Effect of perspective taking on the cognitive representation of persons: a merging of self and other. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 713-726.
- De Vignemont, F., & Singer, T. (2006). The empathic brain: How, when and why. *Trends. Cognitive Sciences*, 10(10), 435-441.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2006). A Social-Neuroscience Perspective on Empathy. *Current Directions in Psychological Science*, 15(2), 54-58.
- Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., Schroeder, D. A., & Penner, L. A. (2006). *The social psychology of prosocial behavior*. Mahwah, NJ, USA: Erlbaum.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91-119.
- Fazio, R. H. & Zanna, M. P. (1981). Direct Experience and Attitude-Behavior Consistency. *Advances in Experimental Social Psychology*, 14, 161-202.
- Finlay, K. A., & Stephan, W. G. (2000). Improving intergroup relations: The effects of empathy on racial attitudes. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(8), 1720-1737.
- Friedlaenderová, H., Landová, H., Prázová, L., & Richter, V. (2018). *České děti a mládež jako čtenáři v roce 2017*. Brno: Host.
- Galinsky, A. D., & Ku, G. (2004). The effects of perspective-taking on prejudice: the moderating role of self-evaluation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(5), 594-604.
- Galinsky, A. D., & Moskowitz, G. B. (2000). Perspective-taking: decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of personality and social psychology*, 78(4), 708-724.
- Gerrig, R. J. (1993). *Experiencing narrative worlds: On the psychological activities of reading*. Yale University Press.
- Green, M. C., & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 701-721.
- Green, M. C., & Brock, T. C. (2002). In the mind's eye: Transportation-imagery model of narrative persuasion. In M. C. Green, J. J. Strange, & T. C. Brock (Eds.), *Narrative impact: Social and cognitive foundations* (315-341). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Greitemeyer, T., Osswald, S., & Brauer, M. (2010). Playing prosocial video games increases empathy and decreases schadenfreude. *Emotion*, 10(6), 796-802.
- Gutsell, J. N., & Inzlicht, M. (2010). Empathy constrained: Prejudice predicts reduced

- mental simulation of actions during observation of outgroups. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(5), 841–845.
- Gutsell, J. N., & Inzlicht, M. (2012). Intergroup differences in the sharing of emotive states: Neural evidence of an empathy gap. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 7(5), 596–603.
- Hakemulder, F. (2000). *Moral Laboratory: Experiments Examining the Effects of Reading Literature on Social Perception and Moral Self-Concept*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hakemulder, F., Kuijpers, M. M., Tan, E. S., Balint, K., & Doicaru, M. M. (Eds.) (2017). *Narrative absorption*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hoffman, M. L. (1984a). The contribution of empathy justice and moral judgment. In Eisenberg, N., Strayer, J. (Eds.) *Empathy and its development* (47–80). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1984b). Interaction of affect and cognition in empathy. In Izard, C., Kagan, R., Zajonc, R. (Eds.) *Emotions, cognition, and behavior* (103–131). Cambridge, Cambridge University Press.
- Chen, A. M., Kiersma, M. E., Yehle, K. S., & Plake, K. S. (2015). Impact of an Aging Simulation Game on Pharmacy Students' Empathy for Older Adults. *American journal of pharmaceutical education*, 79(5), 65.
- Johnson D. R., Huffman B. L., & Jasper D. M. (2014) Changing Race Boundary Perception by Reading Narrative Fiction. *Basic and Applied Social Psychology*, 36(1), 83–90.
- Kadlecová, J. (2009). *Percepce seniorů dětmi* [Diplomová práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích]. Thesis. <https://theses.cz/id/kga5lr/>
- Koopman, E. M., & Hakemulder, F. (2015). Effects of Literature on Empathy and Self-Reflection: A Theoretical-Empirical Framework. *Journal of Literary Theory*, 9(1), 79–111.
- Krebs, D. (1975). Empatíe a altruismus. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32 (6), 1134–1146.
- Kumschick, I. R., Beck, L., Eid, M., Witte, G., Klann-Delius, G., Heuser, I., Steinlein, R., & Menninghaus, W. (2014). READING and FEELING: The effects of a literature-based intervention designed to increase emotional competence in second and third graders. *Frontiers in Psychology*, 5, 1448.
- Leary, M. R., & Hoyle, R. H. (2009). *Handbook of individual differences in social behavior*. New York, USA.
- Levin, M. E., Luoma, J. B., Vilardaga, R., Lillis, J., Nobles, R., & Hayes, S. C. (2016). Examining the role of psychological inflexibility, perspective taking, and empathic concern in generalized prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 46, 180–191.

- Lewandowsky, S., Cook, J., Fay, N. et al. (2019) Science by social media: Attitudes towards climate change are mediated by perceived social consensus. *Memory & Cognition*, 47, 1445–1456.
- Mackie, D. M., & Smith, E. R. (2002). *From prejudice to intergroup emotions: differentiated reactions to social groups*. New York, USA: Psychology Press.
- Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173–192.
- Mathur, V. A., Harada, T., Lipke, T., & Chiao, J. Y. (2010). Neural basis of extraordinary empathy and altruistic motivation. *NeuroImage*, 51(4), 1468–1475.
- McFarland, S. (2001). *Prejudiced people: individual differences in explicit prejudice*. Manuscript, Western Kentucky University, Bowling Green.
- Mendelsohn, A. L., Mogilner, L. N., Dreyer, B. P., Forman, J. A., Weinstein, S. C., Broderick, M., Cheng, K. J., Magloire, T., Moore, T., & Napier, C. (2001). The impact of a clinic-based literacy intervention on language development in inner-city preschool children. *Pediatrics*, 107(1), 130–134.
- Moyer-Gusé, E. (2008). Toward a theory of entertainment persuasion: Explaining the persuasive effects of entertainment-education messages. *Communication Theory*, 18(3), 407–425.
- Murray, A., & Egan, S. M. (2014). Does reading to infants benefit their cognitive development at 9-months-old? An investigation using a large birth cohort survey. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(3), 303–315.
- Mutz, D. (2016). Harry Potter and the Deathly Donald. *Political Science & Politics*, 49(4), 722–729.
- Nell, V. (1988). *Lost in a book: The psychology of reading for pleasure*. Yale University Press.
- Newman, D. (1986). The role of mutual knowledge in the development of perspective taking. *Developmental Review*, 6(2), 122–145.
- Nicol, A. A., & Rounding, K. (2013). Alienation and empathy as mediators of the relation between social dominance orientation, right-wing authoritarianism and expressions of racism and sexism. *Personality and Individual Differences*, 55, 294–299.
- Nikolajeva, M. (2009). *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*. New York: Routledge.
- Nikolajeva, M. (2014a). Memory of the Present: Empathy and Identity in Young Adult Fiction. *Narrative Works*, 4(2), 86–107.
- Nikolajeva, M. (2014b). *Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ornaghi, V., & Grazzani, I. (2013). The relationship between emotional-state language

- and emotion understanding: a study with school-age children. *Cognition & emotion*, 27(2), 356–366.
- Paluck, E. L., & Green, D. P. (2009). Prejudice reduction: what works? A review and assessment of research and practice. *Annual review of psychology*, 60, 339–67.
- Prasad, A. (2016). Cyborg Writing as a Political Act: Reading Donna Haraway in Organization Studies. *Gender, Work and Organization*, 23(4), 431–446.
- Rogers, C. R. (2015). *Být sám sebou*. Praha: Portál.
- Sarbin, T. R. (2004). The role of imagination in narrative construction. In C. Daiute and C. Lightfoot (Eds.), *Narrative analysis: Studying the development of individuals in society* (5–20). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schneiderman, L. J. (2002). Empathy and the Literary Imagination. *Annals of Internal Medicine*, 137(7), 627–629.
- Slater, M. D., & Rouner, D. (2002). Entertainment-education and elaboration likelihood: Understanding the processing of narrative persuasion. *Communication Theory*, 12(2), 173–191.
- Sobel, D. (1996). *Beyond Ecophobia: Reclaiming the Heart in Nature Education*. Great Barrington, MA: Orion Society.
- Sochorová, M. (2007). *Literatura v kostce pro SŠ*. Fragment.
- Stansfield, J., & Bunce, L. (2014). The Relationship Between Empathy and Reading Fiction: Separate Roles for Cognitive and Affective Components. *Journal of European Psychology Students*, 5(3), 9–18.
- Svobodová, L. (2010). *Percepce seniorů dětmi mladšího školního věku (věk 8–10 let)* [Diplomová práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích]. Thesis. <https://theses.cz/id/brjk2q/>
- Tal-Or, N., Cohen, J. (2010). Understanding audience involvement: Conceptualizing and manipulating identification and transportation. *Poetics*, 38(4), 402–418.
- Todd, A. R., & Galinsky, A. D. (2014). Perspective-taking as a strategy for improving intergroup relations: evidence, mechanisms, and qualifications. *Social and Personality Psychology Compass*, 8(7), 374–387.
- Todd, A. R., Bodenhausen, G. V., Richeson, J. A., & Galinsky, A. D. (2011). Perspective taking combats automatic expressions of racial bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(6), 1027–1042.
- Turner, J. C. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- UNESCO Institute for Statistics. (2021). *Literacy rate, youth total (% of people ages 15–24)*. Dostupné z: <https://data.worldbank.org/indicator/SE.ADT.1524.LT.ZS>
- van Laer, T., de Ruyter, K., Visconti, L. M., & Wetzels, M. (2014). The extended trans-

portation-imagery model: A meta-analysis of the antecedents and consequences of consumers' narrative transportation. *Journal of Consumer Research*, 40(5), 797–817.

VaseLiteratura.cz (2011) *Spisovatelka Březinová odmítá, že by její text v čítance měl povzbuzovat rasismus*. Dostupné z: <https://www.vaseliteratura.cz/aktuality1/1689-ivona-brezinova>

Vescio, T. K., Sechrist, G. B., & Paolucci, M. P. (2003). Perspective taking and prejudice reduction: the mediational role of empathy arousal and situational attributions. *European Journal of Social Psychology*, 33(4), 455–472.

Wellman, H. M. (1992). *The Child's Theory of Mind*. Boston, MA: The MIT Press.

Wirth, A., Ehmig, S.C., Drescher, N., Guffler, S., & Niklas, F. (2019). Facets of the Early Home Literacy Environment and Children's Linguistic and Socioemotional Competencies. *Early Education and Development*, 31, 892–909.

Xu, X., Zuo, X., Wang, X., & Han, S. (2009). Do you feel my pain? Racial group membership modulates empathic neural responses. *The Journal of neuroscience : the official journal of the Society for Neuroscience*, 29(26), 8525–8529.

**Mgr. Bc. Radim Schottl**

Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd

Masarykova univerzita

[radim.schottl@seznam.cz](mailto:radim.schottl@seznam.cz)

# Vzdělávání (mimořádně) nadaných žáků: přehledová studie tuzemských periodik (2016–2021)

## Educating the (extraordinarily) gifted pupils: overview study of Czech periodicals

*Monika Kadrnožková, Kristýna Janýšková*

**Abstrakt:** Cílem příspěvku je představit problematiku oblasti vzdělávání dětí nadaných a mimořádně nadaných, které spadají dle Vyhlášky č. 27/2016 Sb. do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Text řeší a sumarizuje klíčová témata z oblasti vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků, která se vyskytla v posledních pěti letech (2016–2021) v českých odborných recenzovaných periodikách. Pro uskutečnění přehledové studie byl zvolen kvalitativní výzkumný design a následně provedena systematická přehledová studie. Zdroje byly vyhledány dle zvolených databází s následnou identifikací relevantních příspěvků (55 textů). V rámci analýzy textů vznikly kategorie specifických oblastí, které byly dále rozpracovány dle obsahového zaměření. Z výsledků studie vyplývá, že se autoři věnují především teoretickým studiím přinášejícím vhled do procesu identifikace a následné diagnostiky nadaného žáka. Textů s přesahem aplikace do praxe v běžné výuce vzniká poskrovnu, schází především empirická šetření zabývající se efektivními výukovými metodami, organizací výuky nadaných žáků a příklady dobré praxe.

**Klíčová slova:** nadaný a mimořádně nadaný žák, vzdělávací systém, kvalitativní přístup, přehledová studie

**Abstract:** The contribution aims to present the issue of the education of gifted and exceptionally gifted children. Gifted children belong to the group of pupils with special educational needs. The text summarizes topics from the field of education of gifted and exceptionally gifted pupils that have appeared in the last five years (2016–2021) in Czech professional peer-reviewed periodicals. A qualitative research design was chosen for the review study, followed by a systematic review

study. Sources were searched according to selected databases with subsequent identification of contributions (55 texts). As part of the analysis of the texts, categories of specific areas were created, which were further developed according to the content orientation. The results of the study show that the authors mainly focus on theoretical studies that provide insight into the process of identification and subsequent diagnosis of a gifted student. Texts with an overlap of application into practice in regular teaching are sparsely produced, there is a lack of empirical investigations dealing with effective teaching methods, the organization of teaching gifted pupils, and examples of good practice.

**Keywords:** gifted and exceptionally gifted pupil, educational system, qualitative approach, overview study

### Úvod

Nadaní a mimořádně nadaní žáci ve společnosti byli, jsou a budou, ne vždy se je však podaří včas identifikovat. Přičiněním rodiny, učitelů či blízkého okolí může být jejich nadání rozpoznáno velmi brzy, jindy se ho ale nepodaří odhalit dlouhá léta. Frynta (2001) poukazuje na fakt, že mnoho psychologů pátrajících po nadaných žácích je překvapivě našlo ve skupinách pro žáky nenadané, kam je učitelé odkazovali ať již nevědomky, či s cílem ušetřit si práci navíc, která k jejich vzdělávání neodmyslitelně patří. Na úskalí problematického rozpoznávání nadaných žáků poukazuje McGee (2011), která upozorňuje na skutečnost, že přestože nadaní žáci navštěvující první ročníky základního vzdělávání nejsou zcela minoritní skupinou – ostatně již v roce 1976 identifikoval Gear (1976), že na prvním stupni spadá do kategorie

nadaných žáků 8-15 % žáků – v prvních ročních základního vzdělávání se jich stále podaří identifikovat pouze okolo 2%. Celkově pak v populaci nalezneme 2-5 % nadaných osob všech věkových skupin, kteří mají potenciál v jedné nebo více oblastech (Stehlíková, 2016). Pro účely tohoto textu využíváme komplexně pro označení dětí, žáků a studentů nadaných a mimořádně nadaných termín „nadaní žáci“.

Z doporučení OECD (2020) je zřejmé, že by mělo každé dítě dostat šanci na kvalitní vzdělání, bez ohledu na osobnostní, sociálně-ekonomický či národnostní status. Nadaní žáci by tedy měli mít možnost rozvíjet se dle svých potřeb a specifík. Těto výzvě musí v teoreticko-praktické rovině čelit také samotní učitelé, kteří na práci s nadaným žákem potřebují kvalitní vzdělání. V pregraduální přípravě učitelů tak můžeme již dnes nalézt předměty zabývající se identifikací



a vzděláváním nadaného žáka<sup>1</sup>. Existují také akreditované kurzy MŠMT v rámci dalšího vzdělávání pedagogů, které se zabývají prací s nadanými žáky. Stále je ale otázkou, kolik budoucích učitelů si během svého studia tyto volitelné předměty zvolí a kolik učitelů v rámci své profesní kariéry placené kurzy zabývající se nadanými žáky absolvuje. Přitom již v Bílé knize (2001) je v kapitole o Vzdělávání nadaných jedinců apelováno na přípravu učitelů pro práci s nadanými žáky, přičemž tato oblast se měla stát součástí povinného vzdělávání učitelů a psychologů.

Tyto obavy potvrzuje i šetření *Nadané a mimořádně nadané děti* – opomíjená skupina se speciálními vzdělávacími potřebami, které v roce 2020 uskutečnil Národní pedagogický institut České republiky u 355 ředitelů a 6 349 učitelů mateřských, základních a středních škol prostřednictvím dotazníkového šetření (NPI ČR, 2020). Na otázku, jak učitelé zvládají upravovat metody a formy výuky dle stanovených podpůrných opatření u nadaných žáků, odpověděla 4 % ředitelů, že naprostá většina učitelů má se vzděláváním nadaných žáků velké obtíže, 17 % ředitelů odpovědělo, že jen někteří učitelé zvládají výuku těchto žáků bez

obtíží, 15 % ředitelů uvedlo, že polovina učitelů zvládá jejich vzdělávání bez obtíží a druhá polovina s obtížemi, 19 % ředitelů odpovědělo, že většina učitelů zvládá vzdělávání těchto žáků bez obtíží a 5 % ředitelů odpovědělo, že naprostá většina učitelů zvládá výuku nadaných žáků bez obtíží (36 % ředitelů uvedlo, že se v jejich škole nadané děti nevyskytují).

Až 36 % ředitelů tedy přiznává, že učitelé mají s výukou nadaných žáků ve větší či menší míře obtíže, navíc 36 % ředitelů uvádí, že tito žáci se ve škole nevyskytují, což může být důsledkem jejich nekompetentní či chybějící depistáže. U takových žáků pak nelze očekávat, že budou příjemci vhodných podpůrných opatření. Ředitelé dále upozorňují, že učitelé nemají dostatečné informace, jak s takovými žáky pracovat a ve třídě s plným počtem žáků se jim nadto nemohou individuálně věnovat. Přitom je-li učitelům poskytována podpora školského poradenského zařízení (dále jen „ŠPZ“), hodnotí práci s nadaným žákem pozitivně. Obdobné závěry také uvádí šetření vycházející z modulu TALIS-PISA link České školní inspekce (2021), které poukazuje na nízkou subjektivně vnímanou připravenost učitelů druhého stupně na výuku v prostředí s různě nadanými

<sup>1</sup> Například na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy jsou vyučovány předměty: *Edukace nadaného žáka*, *Nadané děti*, *Nadané děti, identifikace a možnosti rozvíjení*, *Nadání a nadaní*, *Nadaný žák ve škole*, *Nadaný žák na počátku školní docházky*, *Problematika nadaných dětí* aj. Na ostatních fakultách Univerzity Karlovy nebyl nalezen předmět s obdobnou tematikou (kontrola předmětů pro akademický rok 2022/2023 skrze Studijní informační systém).

žáky. Můžeme se tak domnívat, že právě erudovaná podpora specialistů přímo ve škole může zvýšit povědomí učitelů o práci s nadanými žáky a podpořit je v jejich úsilí.

## Aktuální stav

Dle §27, odst. 2 vyhlášky č. 27/2016 Sb. se nadaným žákem rozumí jedinec, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech (2016). Identifikace mimořádného nadání včetně zajišťování vzdělávacích potřeb žáka provádí poradenské zařízení ve spolupráci se školou.

## Ukotvení v právních předpisech

Vzdělávání nadaných žáků je v České republice zakotveno v právních předpisech, konkrétně Zákonem o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (zákon č. 561/2004 Sb.), zkráceně školský zákon, §17 Vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů, který dovoluje uskutečňovat pro nadané žáky a studenty rozšířenou výuku předmětů ve skupinách. Ředitel má

také pravomoc nadaného žáka přeřadit do vyššího ročníku. Podrobnější informace lze nalézt ve Vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, vzdělávání nadaných se věnuje část čtvrtá (§ 27–31)<sup>2</sup>.

## Kurikulární reforma

Již v roce 2010 vznikl ve spolupráci v té době s existujícím Výzkumným ústavem pedagogickým dokument Vzdělávání nadaných dětí a žáků (2010), který analyzoval kurikulární reformu v souvislosti se vzděláváním nadaných žáků v kontextu nových právních norem navazujících na koncepční dokumenty, především na již zmiňovaný Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílou knihu (2001). Školská reforma započala změnu kurikula vytvořením rámcových vzdělávacích programů (dále jen „RVP“) pro všechny typy preprimárního, primárního a sekundárního vzdělávání. Mezi prvními schválenými RVP se staly RVP pro předškolní a základní vzdělávání (schváleny v roce 2004). Postupně následovaly RVP pro další vzdělávací obory.

Mateřské školy a základní školy posléze postupně od roku 2005 ve dvouleté lhůtě vytvářely po vzoru RVP své vlastní školní vzdělávací programy (dále jen „ŠVP“). V oblasti kurikula tak došlo

<sup>2</sup> §27 definuje nadaného a mimořádně nadaného žáka, §28–29 Individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka a §30–31 Přeřazení do vyššího ročníku a stanovení obsahu, formy a rozložení zkoušky.

k posunu jak na státní, tak školní úrovni. V rámci této proměny se naskytla školám možnost dle platných právních předpisů podpořit individuální vzdělávání nadaných žáků dle svých možností.

Podíváme-li se podrobněji na možnosti podpory nadaného žáka v rámci RVP základního vzdělávání (dále jen „RVP ZV“), zjišťujeme, že přestože RVP ZV (2021) prošlo aktuálně (v roce 2021) kompletní revizí, kapitola zabývající se vzděláváním žáků nadaných a mimořádně nadaných (kapitola 9, str. 147) zůstala v podstatě beze změny. Materiál nadále doporučuje vycházet při vzdělávání nadaných žáků z principů individualizace a vnitřní diferenciaci. Konkrétně v RVP ZV (2021, s. 147) nalezneme tyto příklady pedagogicko-psychologických úprav pro práci s nadanými žáky:

- předčasný nástup dítěte ke školní docházce;
- vzdělávání skupiny mimořádně nadaných žáků v jednom či více vyučovacích předmětech;
- specializované třídy pro vzdělávání mimořádně nadaných žáků;
- účast žáka na výuce jednoho nebo více vyučovacích předmětů ve vyšších ročnících školy nebo v jiné škole;
- občasné (dočasné) vytváření skupin pro vybrané předměty s otevřenou možností volby na straně žáka;
- obohacování vzdělávacího obsahu;

- zadávání specifických úkolů, projektů;
- příprava a účast na soutěžích včetně celostátních a mezinárodních kol;
- nabídka volitelných vyučovacích předmětů, nepovinných předmětů a zájmových aktivit.

RVP ZV (2021, s. 154–155) také stanovuje strukturu ŠVP, podle níž se ředitel základní školy při jeho tvorbě řídí. Jedním z těchto bodů je mimo jiné Charakteristika ŠVP, ve které je potřeba uvést způsob zabezpečení výuky žáků nadaných a mimořádně nadaných: pravidla a průběh tvorby, realizace a vyhodnocování Plánu pedagogické podpory (dále jen „PLPP“) nadaného a mimořádně nadaného žáka; pravidla a průběh tvorby, realizace a vyhodnocování Individuálního vzdělávacího plánu (dále jen „IVP“) mimořádně nadaného žáka.

Na druhou stranu, flexibilní kurikulum v podobě ŠVP, které nechává otevřené dveře celé škále možností, jak s nadanými žáky pracovat, je svobodnou cestou k jejich rozvoji. Ovšem jak s touto šancí bude naloženo, spadá do kompetence vedení školy, a především do přípravy samotného učitele.

Jako příklad využití kurikula uzpůsobeného nadaným žákům je uvedena zahraniční empirická studie VanTassel-Basky (2007). Cílem jejího longitudinálního výzkumu bylo vytvoření kurikula<sup>3</sup>

<sup>3</sup> VanTassel-Baska (2007) při svém návrhu kurikulárního modelu pro nadané žáky vycházela z komparace těchto kurikulárních modelů: The Stanely Model of Talent Identification and Development, The Ramzulli Schoolwide Enrichment Triad Model (SEM), Gardner's Multiple Intelligences,

rozvíjejícího a podporujícího nadané žáky. Tento kurikulární model posléze využila v praxi v diferencovaných skupinách nadaných žáků pro konkrétní předměty. Kurikulární model VanTassel-Basky (2007) se skládá ze tří dimenzí: 1) prohlubující obsah; 2) rychlejší tempo procesu učení a 3) mezipředmětový přesah s vysokou mírou porozumění. Autorka jej implementovala v různých ročnících do core<sup>4</sup> předmětů na vybraných základních školách<sup>5</sup>. Longitudinální výzkum probíhal 10 let, přičemž do něj byli postupně zapojováni žáci základních škol identifikovaní jako nadaní. Pro tyto žáky byly vytvořeny diferencované skupiny, ve kterých bylo upraveno kurikulum pro jejich potřeby.

VanTassel-Baska ve svých výsledcích konstatuje, že v uplynulých dvaceti letech se hlavní podmínky pro rozvoj nadaných žáků v podstatě nezměnily. Uvádí, že nejefektivnějším řešením pro nadané žáky je vytváření diferencovaných skupin ve vybraných (většinou core) předmětech doprovázených flexibilní organizací školního zázemí. Potvrzuje, že nadaní žáci zařazení v diferencovaných skupinách dosahují výrazně lepších výsledků než nadaní žáci zařazení v běžných tří-

dách. Stěžejními faktory, které mají vliv na odlišnou strukturu výsledků, je dle autorky podpora motivujícího učitele, rozvíjení kritického myšlení prostřednictvím řešení nadstandardních úkolů a uplatňování mezipředmětových přesahů s důrazem na porozumění (2007).

## Nadaní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

V rámci úpravy kurikula pro nadané žáky nalezneme k Vyhlášce č. 27/2016 Sb. přehled podpůrných opatření, které by základní škola měla nadanému žákovi dle přiděleného stupně podpory ze ŠPZ poskytnout, aby došlo k vytvoření podnětného prostředí. I přesto, že se podpora rozvoje nadání přímo týká také nadaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, materiál MŠMT zabývající se podpůrnými opatřeními vhodnými pro rozvoj žáků se tímto tématem nezabývá a přenechává tuto kompetenci na ŠPZ.

---

The Pardue Three-Stage Enrichment Model for Elementary Gifted Learners (PACE) and the Pardue Secondary Model for Gifted and Talented Youth, The Maker Matrix, The Parallel Curriculum Model (PCM), The Schlichter Models for Talents Unlimited Inc. and Talents Unlimited to the Secondary Power (TU2) and Sterneberg's Triarchic Componential Model.

<sup>4</sup> Předměty výuky, na které je kladen hlavní důraz, např. matematika či jazykové předměty.

<sup>5</sup> Greenwich - Connecticut public schools (11 elementary schools), Greenwich - South Carolina public schools (all elementary schools), Montgomery County - Maryland public (all elementary schools).

**Tabulka 1.** Přehled podpůrných opatření (Stručný přehled vybraných podpůrných opatření vhodných pro rozvoj nadání žáků základních škol a gymnázií, MŠMT, 2020)

Podpůrná opatření - stručný přehled						
Metody výuky	Úprava obsahu a výstupů	Organizace výuky	Individuální vzdělávací plán (IVP)	Hodnocení	Intervence školy	Pomůcky
Podle míry nadání a specifik žáka, podpora kvality poznávacích procesů a rozvoj preferovaných učebních stylů	Obohacování učiva dílčích výstupů nad rámec ŠVP - jeho prohlubování, rozšiřování a provazování	Nabídka volnočasových aktivit (ve škole) a podpora rozvoje zájmů žáka. Organizační podpora mimoškolního vzdělávání, včetně odborných exkurzí a stáží	IVP se nezpracovává	Využívání různých forem hodnocení, zejména sebehodnocení, práce s kritérii hodnocení. Zohlednění akcelerovaného vývoje	Etapa přímé podpory žáka ve výuce. Pokud je to potřebné, je vytvořen plán pedagogické podpory	Běžné učebnice a učební pomůcky
Zohlednění učebních stylů žáka. Projekty a stáže na odborných pracovištích	X	X	Případné využití IVP	Formativní hodnocení jako zpětná vazba o efektivitě učení, rozvoj autonomního hodnocení	Pedagogická intervence	Speciální učebnice a pomůcky, softwarové vybavení, IT vybavení určené pro tento stupeň podpory
Kooperativní výuka, otevřené učení a individualizovaný přístup, rozvoj kreativity	X	X	IVP je zpravidla uplatňován	X	Pedagogická intervence	Speciální učebnice a pomůcky, softwarové vybavení, IT vybavení (s přístupem k internetu) určené pro tento stupeň podpory
Výrazná individualizace vzdělávání nad rámec příslušného stupně vzdělávání včetně úprav ve formách vzdělávání			IVP je uplatňován	Výrazné kritériální úpravy hodnocení, důraz na využívání formativního hodnocení	X	Speciální učebnice a pomůcky, softwarové vybavení, IT vybavení (s přístupem k internetu) určené pro tento stupeň podpory

## Podpůrná opatření pro nadané žáky

Nadaným žákům může být prostřednictvím ŠPZ přiznán jeden ze čtyř stupňů podpory, přičemž míra podpory je odstupňována dle identifikace nadání. Podpůrná opatření se týkají především metod výuky, úpravy obsahu a výstupů ve vzdělávání, individuálního vzdělávacího plánu, hodnocení, intervence ze strany školy a pomůcek. Pro důkladnější vzhled níže připojujeme tabulku, která zohledňuje jednotlivá klíčová podpůrná opatření.

Z Tabulky 1 je zřejmé, že státní aparát pokládá za samozřejmé, že učitelé mají dostatečné kompetence tato podpůrná opatření naplnit a dokážou se nadaným žákům individuálně věnovat, podporovat je, rozvíjet u nich preferované styly učení a prohlubovat jejich znalosti nad rámec stanovených požadavků v rámcově vzdělávacích programech. Ředitelé škol také umožňují těmto žákům navštěvovat odborné exkurze a stáže a v neposlední řadě organizačně zajistit diferencované skupiny věnující se prohlubování dané oblasti či absolvování vybraných předmětů pro vyšší ročník. Již z tohoto nástinu lze vyvodit, co vše by měli pedagogičtí pracovníci školy zvládnout v rámci podpory nadaného žáka.

Jaký je tedy aktuální stav reálného fungování podpůrných opatření nada-

ných žáků ve školách? Na tuto jasnou otázku není zcela jednoznačná odpověď. Posledním rozsáhlejším šetřením, které se zabývalo vzděláváním nadaných žáků, byla Tematická zpráva ČSI Vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných žáků a dětí z roku 2016 (ČSI, 2016). Mezi alarmující zjištění této zprávy patří, že pouze necelá třetina základních škol má pro nadané žáky zřízenou funkci koordinátora péče o nadané žáky. 72,8% základních škol uvedlo, že neznají krajského koordinátora péče o nadané<sup>6</sup> a 78,8% základních škol nezná koordinátora sítě podpory pro nadání. V rámci formy práce využívané při výuce nadaných žáků je také viditelný malý podíl účasti na odborných exkurzích (18,9%) a na odborných stážích (1,3%). Mezi podpůrnými opatřeními byla nejvíce využívána účast na soutěžích a olympiádách (76%), což by měla být pouze doplňková podpora a naopak pouze 15,9% základních škol uvedlo, že využívají rozšířenou výuku některých předmětů nebo skupin předmětů. V závěru Tematické zprávy České školní inspekce je upozorňováno na upozadění vzdělávání nadaných žáků před vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zpráva také upozorňuje na riziko zacílení podpory nadaných žáků pouze mimo oblast formálního vzdělávání, tedy přenesení působnosti na volnočasové aktivity, což není žádoucím řešením. Volnočasové

<sup>6</sup> V ČR je vytvořena krajská síť podpory nadání, v rámci které je v každém kraji dostupný koordinátor pro podporu nadání.

a mimoškolní aktivity mají vzdělávací sféru nadaného žáka doplňovat, nikoli přebírat za ni zodpovědnost. Za klíčový nedostatek pak zpráva považuje nedostatečné proškolení pedagogů v oblasti nadání. Poznatky korespondují se zjištěním Wood již z roku 2010, a sice, že se učitelé stále potýkají s nedostatečným empirickým zázemím v oblasti tvorby standardizovaných příkladů dobré praxe týkajících se strategií, přístupů, podpory ze strany školských institucí i samotných učitelů, což poukazuje na nedostatečnou informovanost v oblasti vzdělávání nadaných žáků.

Doporučení České školní inspekce jsou v této oblasti pouze formálního charakteru a vzhledem k zatím neuskutečněnému návaznému šetření (rok 2021) ani není zřejmé, zda k naplnění či k přiblížení se těmto doporučením již došlo. Mezi doporučeními nalezneme například požadavek na zaměření pozornosti na identifikaci nadaných žáků, důsledné využívání metodických doporučení vydávaných MŠMT, prověření dostupnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) v této oblasti vzdělávání a zajištění vhodného pedagogického pracovníka pro pozici koordinátora v rámci podpory práce s nadanými žáky v každé základní škole (za současného proškolení a podpory). Odpovědi na tyto otáz-

ky by Česká školní inspekce dle Plánu hlavních úkolů České školní inspekce na školní rok 2021/2022 měla nyní zjišťovat v rámci svých vytyčených specifických úkolů (úkol 10. Hodnocení společného vzdělávání se zaměřením na podporu nadaných a mimořádně nadaných žáků základních škol a středních škol). Možnou odpovědí však může být již zjištění, které ČSI uvádí ve své Výroční zprávě (2021) pro školní rok 2020/2021. Zde je upozorněno na zvýšení procentuálního podílů tříd s přítomností nadaných žáků (3,9%), nicméně je zde konstatováno, že školy stále nedokážou efektivně a systematicky pracovat s rozvojem dětí s vyšším osobnostním potenciálem. Zpráva také dodává, že chybí vhodné nastavení systému podpory a nadané děti jsou i nadále opomíjenou skupinou.

V rámci otázky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti podpory nadání je možné vycházet z aktuální databáze Národního pedagogického institutu České republiky, která nabízí širokou nabídku dalšího proškolení pedagogů<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Například vzdělávací programy Individuální vzdělávací plán pro nadaného žáka, Jak poznat nadaného žáka v běžné třídě a jak s ním pracovat, Tvořivost, logika a úlohy pro nadané, volnočasové příležitosti pro nadané žáky, Řešení problému s kognitivně nadanými žáky, Systematický úvod do problematiky nadání aj.

## Tenká linie mezi ZŠ s podporou nadaných žáků a ZŠ s rozšířením výuky

Samotná identifikace školy pro nadané žáky je úskalím českého vzdělávacího systému. Většina základních škol je v dnešní době diferencovaná v rámci výběrových tříd na určité zaměření, žáci se však do nich nehlásí na základě potvrzení ze ŠPZ, ale splněním testů, které si určí sama škola. Příkladem základní školy, která vytváří diferencované skupiny nadaných žáků pro určité předměty na základě potvrzení ze ŠPZ je Základní škola nám. Curieových v Praze (od roku 2007 má ukotveno vzdělávání v diferencovaných skupinách pro žáky nadané a mimořádně nadané ve ŠVP). Tato základní škola se řadí mezi školy spolupracující s Mensou<sup>8</sup> a nadaní žáci v ní mohou na prvním stupni trávit až 13 hodin týdně v diferencovaných skupinách pro nadané, ve kterých jsou maximálně využívány metody projektového vyučování, tvořivé a problémové úlohy, argumentace, kritické myšlení, kreativní čtení a psaní, diskuze, exkurze či je využíváno sebehodnocení žáků. S Mensou spolupracují také další základní školy, které podporují vzdělávání nadaných

žáků, ne však v takové míře, aby měly ve ŠVP vymezen samostatný vzdělávací program pro diferencované skupiny nadaných žáků. Stále je však nutné, aby žáci předložili potvrzení ze ŠPZ. Ostatní základní školy spolupracující s Mensou nevytváří pro nadané žáky cílené diferencované skupiny v rámci výuky napříč ročníky<sup>9</sup>, ale rozvíjí je individuálně.

Dále existuje mnoho základních škol s přízviskem *se zaměřením na ... matematiku, fyziku, cizí jazyky, sport, výtvarnou výchovu*, ve kterých se však nejedná o práci s nadanými žáky, jak by se mohlo na první pohled zdát, ale o třídy pro žáky, kteří se prokážou určitými schopnostmi při vstupním přijímacím řízení dané školy. Uplatňování diferenciace je v českém vzdělávacím prostředí spojováno především v souvislosti s víceletými gymnázii (Straková, 2010), ale přibývá i počet základních škol, které diferencují žáky skrze rozličné zaměření tříd, například matematické, jazykové, sportovní či výtvarné (Cedrychová, Raudenský, & Kresto, 1992; Greger a kol., 2009). Kolik takových škol diferencujících žáky do výběrových a nevýběrových tříd se ve skutečnosti v České republice nachází nelze s přesností dohledat, protože tato data o vnitřní organizaci škol nejsou centrálně monitorována. I přesto, že dife-

<sup>8</sup> Mensa je nevýdělečná apolitická mezinárodní společenská organizace založena roku 1946 v Oxfordu. Základ organizace tvoří nadnárodní Mensa International. Mensa v České republice vznikla v roce 1989.

<sup>9</sup> Úplný seznam spolupracujících základních škol lze nalézt na webovém odkazu: <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=spolupracujici-skoly>



renciace žáků do odlišných vzdělávacích drah má podle mnoha výzkumníků pozitivní efekt pouze pro žáky zařazené do výběrové dráhy, a naopak negativní vliv na žáky nevýběrové dráhy (Barr, Dreeben, & Wiratchai, 1983; Hoffer, 1992), je v českém vzdělávacím systému velmi často využívána (Greger & Straková, 2018).

## Příklad školního vzdělávacího programu pro nadané žáky základní školy

Pro přiblížení fungování diferenciací pro nadané žáky představujeme ŠVP Základní školy nám. Curieových v Praze, která nabízí nadaným žákům ŠVP ŠANce. ŠVP ŠANce je zaměřen na posilování jazykových a komunikačních dovedností v oblasti cizích jazyků a vzdělávání nadaných žáků na 1. stupni ZŠ. Žáci jsou přijímáni do skupiny pro nadané od prvního ročníku na základě žádosti zákonných zástupců s doporučujícím odborným posudkem ze ŠPZ. Vzdělávání nadaných žáků probíhá ve třídách 1. stupně základních škol v rámci vlastního pilotního programu školy od školního roku 2006/2007. Nadaní žáci jsou na

prvním stupni integrováni do kmenových tříd a na určité předměty jsou diferencováni do skupin napříč ročníkem. Při splnění základních požadavků na obsah učiva je tak žákům umožněno pracovat na nadstandardních úkolech, věnovat se zajímavým projektům, poznávat týmovou práci, najít si nové cesty svého vývoje<sup>10</sup>. Škola pracuje se širokým spektrem žáků, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (např. žáci se SPU<sup>11</sup>). Nutné je také podotknout, že se dle organizace Mensa ČR jedná o jednu z mála škol, která se profiluje na výuku nadaných žáků již ve svém ŠVP<sup>12</sup>. Vzhledem k absenci centrálního seznamu nelze prakticky zjistit, zda tímto způsobem fungují i jiné školy (nespolupracující s Mensou ČR).

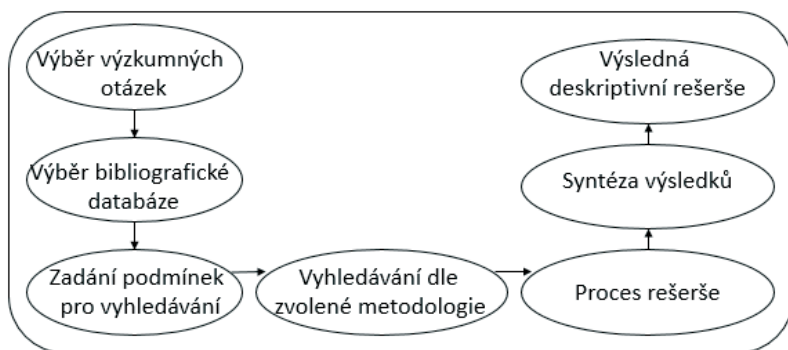
Vedení školy vychází z přesvědčení o pozitivním významu vrstevnické skupiny pro běžnou populaci i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami – žáky mimořádně nadané i žáky se specifickými poruchami učení. S tímto přístupem se shodují i Matthews a Dai (2004), kteří uvádějí, že příkladem dobré praxe je rozvíjení potenciálu u nadaných žáků v rámci běžného vzdělávacího proudu ve skupinách s prohlubujícím kurikulem přizpůsobujícím se jejich potřebám. Zároveň také zdůrazňují, že je nutné jak k nadaným žákům, tak k žákům v běž-

<sup>10</sup> Školní vzdělávací program ZV ŠANce. (2022, 4. března). *Školní vzdělávací program*. Dostupné z: <https://www.zscurie.cz/stranka-skolni-vzdelavaci-program-50>

<sup>11</sup> Specifické poruchy učení

<sup>12</sup> Mensa ČR pro nadané děti. (2022, 18. května). *Masarykova základní škola, Praha 9*. Dostupné z: <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=spolupracujici-skoly&cid=187>

**Obrázek 1.** Proces systematické přehledové studie



Zdroj: Fink, A. (2019). *Conducting research literature reviews: From the internet to paper*. Sage publications. (Vlastní úprava).

ném vzdělávacím proudy přistupovat z psychosociálního hlediska, motivace a sociokulturního kontextu tak, aby profitovali všichni žáci, nejen ti nadaní. Pokud tedy samotné vzdělávání nadaných žáků přináší nové metody a aplikovatelné možnosti pro podporu všech žáků, je třeba jich ve správné míře pro vzdělávání všech žáků také využít.

## Metodologie

Z výše uvedených informací vyplývá, že český vzdělávací systém si stále hledá efektivní cestu ke vzdělávání nadaných žáků. Za upozaděním tematiky nadaných žáků může také stát nedostatečná podpora empirického zázemí, které by shrnovalo aktuální problémy vzdělávání nade-

ných. Z tohoto důvodu v další části textu představujeme literární přehled českých odborných článků za uplynulých pět let včetně roku 2021 (1. 1. 2016 – 1. 8. 2021) věnující se vzdělávání nadaných žáků na základních školách. **Cílem rešerše je identifikovat, zda a jakým způsobem je reflektováno v odborných periodikách téma vzdělávání nadaných žáků a co přináší v rámci svých výsledků empirické studie zabývající se danou oblastí.**

**Pro následnou analýzu textů v odborných periodikách byly vymezeny následující výzkumné otázky:**

- 1) Jaká jsou klíčová zjištění předložených studií pojednávajících o nadaných žácích?

- 2) Jaké jsou možnosti praktického využití předložených zjištění pro učitele a vedení základních škol?
- 3) Jaká jsou zjištění týkající se vývoje připravenosti učitelů pro vzdělávání nadaných žáků?

Vzhledem ke stanoveným cílům a výzkumným otázkám jsme zvolily kvalitativní výzkumný design, v jehož rámci jsme provedly systematickou přehledovou studii. Tento systematický postup totiž umožňuje identifikovat, ohodnotit a provést syntézu zjištěných výsledků (Fink, 2019). Systematická přehledová studie se projevuje jasně vymezeným cílem, výzkumnými otázkami, popsáním procesu vyhledávání, výběrem kritérií a popisem analyzovaných textů (Jesson, Mathesona, & Lacey, 2011).

Relevantní zdroje byly vyhledávány dle databáze Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského<sup>13</sup> a dle seznamu Národního institutu dalšího vzdělávání<sup>14</sup> odborných pedagogických, andragogických a didaktických časopisů.<sup>15</sup> Ze seznamu byly nejdříve vyselektovány české časopisy zabývající se vzděláváním. Dále byly v databázi seznamu zpracovávaných časopisů vybrány tituly autorských textů, které se zabývají oblastí vzdělávání nadaných žáků.

Posléze byly identifikovány příspěvky obsahující teoretické a empirické studie zabývající se tématem nadaných žáků. Příspěvky byly zařazeny na základě svého názvu, abstraktu a klíčových slov. Pro konkrétní vyhledávání byla využita následující klíčová slova: nadání, nadané dítě/žák, děti/žáci se SVP, identifikace, diagnostika, enrichment a akcelerace (u všech klíčových slov byla při vyhledávání využita deklinace). Zařazena byla periodika s dvojitým recenzním řízením a dále zprávy a diskuze relevantního charakteru vyskytující se v odborných periodikách (podléhají kontrole editorské rady), která byla publikována od roku 2016 do konce července roku 2021. Celkem se jednalo o analýzu 31 vzdělávacích periodik zaměřujících se na odlišné vzdělávací oblasti. Pouze 7 periodik obsahovalo příspěvky týkající se nadaných žáků, zatímco ve 24 periodikách nebyly nalezeny žádné příspěvky věnující se této tematice.

Po přečtení abstraktů bylo z těchto sedmi periodik vybráno celkem 55 textů zaměřujících se na vzdělávání nadaných žáků. Texty jsme postupně zařadily do jednotlivých kategorií obsahujících příspěvky věnující se nadaným žákům dle obdobného obsahového zaměření. Rozložení příspěvků do jednotlivých kategorií bylo zastoupeno vesměs ve

<sup>13</sup> <https://www.npmk.cz/knihovna/o-knihovne/seznam-zpracovavanych-casopisu>

<sup>14</sup> Aktuálně již je Národní institut dalšího vzdělávání součástí Národního pedagogického institutu ČR

<sup>15</sup> <http://rozcestnik.nidv.cz/front/sekce/73?idCategory=73>

**Tabulka 2.** Seznam periodik a příspěvků, které byly tematicky zaměřeny na nadaného žáka

Periodika obsahující text o nadaných žácích		
	Výzkumná studie	2
Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi	Metodologická studie	1
	Přehledová studie	1
	Výzkumná studie	2
Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy	Didaktická studie	1
	Zpráva	24
Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol	Teoretická studie	1
	Výzkumná studie	2
	Teoretická studie	8
	Diskuze	3
Studia paedagogica	Analytická studie	1
	Výzkumná studie	6
	Případová studie	1
Svět nadání	Metodologická studie	1
	Výzkumná studie	1
	Výzkumná studie	1
Učitel matematiky	Výzkumná studie	1
<b>CELKEM</b>		<b>55</b>

**Zdroj:** Vlastní konstrukce, 2021.

vyvážených poměrech, jedna kategorie však přesto značně přesahovala počtem svých textů (Nadaný žák a vzdělávací systém v ČR). Z tohoto vyplývá aktuálnost tématu a potřeba sledování změn v trendech, nových metodách a možnostech podpory nadaných žáků, ale i potřeba sledovat stále se měnící právní předpisy. Samotný proces analýzy textů odhalil nepoměr mezi články teoretickými a články empirickými. Mnoho teore-

tických článků pojednává o možnostech využití určitých metod, přístupů či podpůrných opatření u nadaných žáků, které však nejsou dále empiricky ověřovány v praxi.

## Kategorizace příspěvků dle tematického zaměření

Vhledem k velkému množství nalezených příspěvků (55) zabývajících se nadanými žáky bylo vytvořeno celkem šest kategorií s charakteristickými podkategoriemi, které syntetizují texty s obdobným tematickým zaměřením. V každé kategorii uvádíme, jaká problematika je aktuálně v rámci daného tématu v českém prostředí řešena. Mezi příspěvky se vyskytovaly výzkumné studie (13), teoretické studie (9), přehledové studie (1), metodologické studie (2), analytická studie (1), případová studie (1), didaktická studie (1), zprávy (24) a diskuze (3). Analýza textů proběhla v jednotlivých kategoriích dle tematického zaměření, poté následovala syntéza dle výše položených výzkumných otázek.

### Přehledová studie

#### Kategorie 1: Nadaný žák v kontextu sociálního začlenění

Do této kategorie spadají 3 příspěvky (1 výzkumná studie, 1 případová studie a 1 diskuze).

Durnová a Kotůlek (2017) se pokusili objasnit životní peripetie nadaného žáka v sociálním kontextu rodiny a školního prostředí na vybraném příkladu. Na identifikaci koncepce nadání ze strany učitelů se zaměřila Machů (2019), která

vnímání problémů nadaných žáků očima učitelů a souvisejících obtíží pedagogické činnosti v kontextu identifikace a vzdělávání nadaných žáků zasadila do filozofické sociokulturní koncepce. Dle jejího názoru pouze menší část učitelů zastává liberální koncepci, která je předpokladem pro vznik podporujícího prostředí pro individuální rozvoj nadání.

#### Kategorie 2: Nadaný žák a vzdělávací systém v ČR

Tato kategorie obsahuje celkem 7 zpráv informujících o nadaném žákovi v kontextu českého vzdělávacího systému.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných včetně podpůrných opatření, je nedílnou součástí podpůrných opatření nadaných žáků. Puškinová (2016) se zabývala rozbořením opatření pro první stupeň základní školy v podpoře nadaných žáků a jejich implementací do IVP nadaného žáka. S výše zmíněnou vyhláškou pracovala také Doležilová (2018), která upozorňuje, že nadaný žák nemusí mít IQ striktně vyšší než 130, ale může se projevovat jako nadaný (ačkoliv jeho známky tomu nemusí odpovídat). Aktuálně je tedy dle vyhlášky nutné pracovat s nadanými žáky stejně plnohodnotně jako se žáky se SVP, i přestože má mnoho škol při výuce stále v metodách podpory nadaných žáků mezery. Podporou nadaných žáků se zabývala také Havlíková (2017), která

vidí pozitivní přínos v částečně diferencované výuce na ZŠ (2017).

V neposlední řadě je důležité zmínit snahu, aby ve školách mohla být zřízena pozice školního koordinátora podpory nadání (Litavský, 2018). Koordinátor nastavuje jednotlivé oblasti školského systému podpory nadání, vyhledávání a identifikování nadaných žáků, spolupracuje se ŠPZ za účelem diagnostiky, plánuje typy pedagogické podpory, nastavuje individuální vzdělávací plán žáka a nabízí spolupráci jak uvnitř školy, tak s externími subjekty. Prozatím se musíme spokojit s neoficiální verzí této pozice, neboť tato pozice není stále legislativně ukotvena. Stejně situaci spatřuje i Kramulová (2020), která upozorňuje na nedostatek expertních pracovníků pověřených koordinací péče o nadané žáky v ZŠ. Stejný názor zastává také ČŠI ve své Tematické zprávě – Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách (2021), kde podporuje vznik osoby koordinátora práce s nadanými žáky.

Nalezneme zde také komparativní studii Havrlíkové (2016) představující možnosti podpory nadaných žáků v České republice, Německu, Itálii či Turecku. Závěry této studie péče o nadané žáky oscilují mezi dvěma základními přístupy, integračním modelem a modelem specializované školy pro nadané žáky. Integrační model se snaží o začlenění nadaných žáků do běžných škol, zároveň také uplatňuje různé nástroje diferenciacce. Tento model preferuje Velká Británie, Finsko či Německo. Druhým modelem

jsou specializované školy pro nadané žáky vycházející ze selektivního přístupu (Slovensko, Izrael a Spojené státy). Vzhledem k inkluzivnímu postoji České republiky využíváme ve vzdělávacím systému inkluzivní model péče o nadané. V tomto ohledu systematickou podporu nabídl dokument MŠMT – Koncepce podpory rozvoje nadání a péče 2014–2020, přičemž oblast péče o nadané zajišťoval NÚV (aktuálně zajišťuje již Národní pedagogický institut ČR). Ze strategického dokumentu vyplývá, že systematická podpora a péče o nadané žáky je lépe zpracována pro primární vzdělávání než preprimární vzdělávání. I přes to, že existuje mnoho materiálů, online kurzů a platforem, je zatím podpora pedagogů v této oblasti velmi roztržštěná. Stejně je tomu u vzdělávání studentů pedagogických vysokých škol v oblasti nadání.

Nedílnou součástí celé problematiky je také finanční podpora nadaných žáků ze strany státu potažmo zřizovatele. Urban (2018) upozorňuje, že MŠMT zvýšilo finanční podporu pro práci s nadanými žáky. MŠMT se také na situaci výuky nadaných žáků snaží reagoval celou řadou systémových opatření. Jedním z dílčích nástrojů je i rozvojový program Hodnocení žáků a škol podle výsledků, například v soutěžích – Excellence středních škol. Tento program, zaměřující se bohužel pouze na SŠ, dává ředitelům do ruky nástroj, kterým mohou lépe motivovat pedagogy k systematické práci s nadanými žáky. Ve školním roce 2020/2021 na tuto podporu dosáhlo 430

SŠ z celkového počtu 1290 střední škol v ČR (Český statistický úřad).

### Kategorie 3: Identifikace a diagnostika nadaného žáka

Do této kategorie bylo zařazeno celkem osm textů (5 zpráv, 2 výzkumné studie a 1 teoretická studie) věnujících se identifikaci nadaného žáka, screeningovým metodám pro vyhledávání rozumově nadaných žáků a diagnostice nadaného žáka. O všech hovoříme níže.

#### Identifikace nadaného žáka

Autoři upozorňují na těžkosti včasné identifikace žáka učitelem (Baše, 2016; Štefáčková, 2020). Učitelé v této oblasti postrádají komplexní vzdělání i praktické zkušenosti, jak doplňuje Andrys (2016), který podotýká, že oblast vzdělávání nadaných žáků je dlouhodobě upozadovaná v porovnání s pozorností, která je věnována žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, do které ve skutečnosti nadaní žáci patří také<sup>16</sup>.

Autoři zmiňují i případy, kdy učitelé projevy nadání zaměňují<sup>17</sup> za jiné poruchy (ADHD či ADD)<sup>18</sup>. Pro učitele existují

návodné materiály např. Vyhledáváme rozumově nadané žáky (Schneiderová et al., 2010) či Standard komplexní diagnostiky mimořádného (intelektového) nadání (kol. autorů, 2018), ze kterých mohou čerpat teoretické poznatky a příklady dobré praxe. Učitelé také ve spolupráci se školním speciálním pedagogem mohou uskutečnit ve své třídě šetření pro cílené vyhledání žáků nadaných, např. formou screeningové baterie IDENA, která slouží právě k vyhledávání nadaných žáků (Hříbková, Nejedlý, Zhouf a kol., 2013). I přes návodné materiály a možné využití testů pro odhalení nadání se však aktuálně stále snižuje procento identifikovaných nadaných žáků (Statistická ročenka MŠMT, 2021). K tomuto stavu jistě přispívala pandemická situace, která znemožňovala v některých případech při distanční výuce nadaného žáka odhalit. Kromě nízkého podílu nadaných žáků však nalézáme také diskrepanci v údajích o jejich zastoupení. Štefáčková (2020) uvádí, že v populaci žáků základních škol se vyskytují 2–3% žáků intelektově nadaných a 1% žáků mimořádně intelektově nadaných. Dle údajů ve Statistické ročenke školství MŠMT je

<sup>16</sup> Periodika neobsahující text o nadaných žácích: Archa, Arteterapie, Biologie, chemie, zeměpis, Cizí jazyky, Časopis Zvoník, Český jazyk a literatura, Člověk a výchova, e-Pedagogium, Geografické rozhledy, Historia scholastica, Hudební výchova, Magister, Moderní vyučování, Orbis scholae, Paidagogos, Pedagogická orientace, Pedagogická orientace, Pedagogika, Rodina a školy, Speciální pedagogika, Školní poradenství v praxi, Třídní učitel a vedení třídy, Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání.

<sup>17</sup> Tyto teoretické příspěvky zabývající se možnostmi využití různých metod, přístupů či podpůrných opatření u nadaných žáků jsou v mnoha případech pouze popisné, nereflektující aktuální využití v praxi.

<sup>18</sup> Typ příspěvků uvedený v tabulce č. 2 byl ponechán dle původního znění v daném periodiku.

však v České republice aktuálně identifikováno pouze 2 171 nadaných žáků základních škol z nichž je 847 mimořádně nadaných. Tento stav odpovídá 0,2% z celkového počtu 962 348 školáků a je v nesouladu se statistickou predikcí a identifikovaným počtem nadaných žáků Štefáčkové (2020).

Pro doplnění, Česká školní inspekce v roce 2015 mapovala stav situace identifikace nadaných žáků na školách. V závěrech svého šetření upozorňuje, že základní školy nemají tuto problematiku detailně zpracovanou ve svých koncepčních dokumentech a schází také funkce koordinátora pro identifikaci a následnou péči o nadané žáky (Andrys, 2016).

### **Screeningové metody pro vyhledávání rozumově nadaných žáků**

Identifikace je nutnou podmínkou pro další práci s nadaným žákem, přičemž je důležité vzít v potaz, že učitelé se nemusí podařit detekovat všechny nadané žáky. Problém identifikace autoři spatřují ve stereotypních představách učitelů o chování nadaného žáka. Například, že žáci se dokáží sami uplatnit, jsou úspěšní ve všem, co dělají, nemají žádné problémy, rádi chodí do školy, jsou bezproblémoví či jsou oblíbení u učitelů (Havigerová, 2011; Portešová, Straka, & Jabůrek, 2020).

Ukazuje se totiž, že nadaní žáci mohou být nekomunikativní, obtížně zvládat emoce, hůře přijímat autoritu, být citliví na kritiku, projevovat zvýšenou míru agresivity nebo úzkosti, být mylně považováni za hůře přizpůsobivé a setkávat se s nepochopením svého myšlení a jednání (Havigerová, 2011). Z těchto důvodů by bylo vhodnější při identifikaci nadání využívat nástroje, které umožňují mapovat profil dílčích schopností testovaných žáků (Portešová, Straka, & Jabůrek, 2020). V tomto směru pomáhají zejména screeningy plošného testování. Na základě jejich výsledků je poté skupina žáků splňující tzv. hraniční bod nadání<sup>19</sup> diagnostikována již individuálně v pedagogicko-psychologickém zařízení. Portešová, Straka a Jabůrek<sup>20</sup> (2020) nabízejí možnost identifikace nadaného žáka na základní škole prostřednictvím diagnostického systému GIS-Invenio, který je určen pro screening rozumově nadaných žáků v první až páté třídě a tvoří ho čtyři diagnostické hry. Jejich potenciál je však mnohem větší než pouze diagnostický, lze s nimi také vytvořit profil silných a slabých stránek všech testovaných žáků (ne pouze nadaných) a tím lépe nastavit individuální přístup k nim<sup>21</sup>. Tento moderní přístup

<sup>19</sup> Hranice nadání jsou neostré, tzv. fuzzy - u hraničních případů lze uplatnit například tři prototypy - seznámení, časté vystavení a emocionální zážitek, u každého prototypu je uveden soubor otázek, které je nutné si klást při možné identifikaci nadaného jedince (Haviger, 2010).

<sup>20</sup> Jabůrek, Všichni autoři jsou z Katedry psychologie Masarykovy univerzity.

<sup>21</sup> Systém využívá při psychologické diagnostice tzv. „game-based assessment“, tedy prvky počítačové hry jako příběhu, komiksovou grafiku, sbírání bodů atd.



identifikace intelektově nadaného žáka prostřednictvím diagnostických počítačových her (tzv. gaming) se osvědčil jako velmi pozitivně vnímaný nástroj, protože motivuje žáky a zbavuje je stresu z klasického diagnostického testování. Tento inovativní přístup navíc napomáhá nejen určovat u všech žáků jejich individuální potřeby, ale navíc také identifikuje nadané žáky.

### Diagnostika nadaného žáka

Diagnostické metody se v textech objevovaly nejčastěji v souvislosti s diagnostikou intelektově nadaného žáka. Dočkal (2016) představil ve své komparativní studii, jakým způsobem jsou diagnostikováni intelektově nadaní žáci v USA, v Izraeli, v Číně a na Slovensku. Zajímavým výsledkem je kontrast využívaných diagnostických metod. V USA je zadáván všem žákům v určité době standardizovaný test odhalující vyšší IQ než 130, který ale již nedokáže detekovat jinou strukturu intelektu, proto tímto systémem neprojdou všichni nadaní žáci, kteří by v jiném diagnostickém nástroji uspěli lépe. V Izraeli využívají speciálně sestrojený papírový test, který stejně tak jako v USA neodhalí všechny formy nadání (je zde detekováno pouze 1% nadaných žáků). Naopak v Číně jsou do nadaných tříd žáci vybíráni prostřednictvím více kritérií (měření IQ, výsledky kognitivních testů, znalost čínštiny, angličtiny, matematiky a pozorování žáka při výuce). Na Slovensku se též přiklání k respektování multidimenzionálního nadání a využívají

více kritérií pro testování dětí (Dočkal, 2016). Možnostem diagnostiky nadaných žáků v českém prostředí se komplexně věnuje i Divínová (2016), která stejně jako Andrys (2016) upozorňuje na ne zcela uspokojivý stav uplatňování diagnostického měření potencionálně nadaných žáků (především v souvislosti s nedostatečnou identifikací nadaného žáka).

### Kategorie 4: Výuka nadaného žáka (praxe)

V této kategorii nalezneme celkem 17 textů (9 zpráv, 4 výzkumné zprávy, 2 teoretické studie, 1 metodologickou studii a 1 didaktickou studii).

Divínová (2016) uvádí celkem třináct různých přístupů k organizaci vzdělávání nadaných žáků od inkluze po naprostou segregaci. Nejčastějším modelem je individuální integrace nadaného žáka do běžné třídy, což nese svá úskalí v podobě vytíženosti učitele a pocitu odstrčenosti žáka při vypracovávání samostatných úkolů. Také snaha o studijní skupiny nadaných žáků naráží na poměrně náročnou organizaci výuky, kdy žáci různých tříd jsou diferencováni pro určité předměty do skupin, zatímco na jiné předměty zůstávají se zbytkem třídy. Tato varianta umožňuje setkávání nadaných žáků mezi sebou. Ačkoli odborníci nejsou v jednotě, zda využívat diferenciaci nadaných žáků či je spíše integrovat do běžné třídy, shodují se na názoru, že obohacování výuky v běžné třídě má pozitivní vliv

i na běžné žáky (Machů, 2019; Budínová, 2016). Možností mohou být také třídy s rozšířenou výukou daného předmětu, které umožňují nadaným žákům akcelerovat ve výuce. Majcík a Martin (2018) potvrzují, že v těchto třídách dochází k rozvoji žákovských kognitivních schopností ve větší míře než v běžných třídách. V některých školách je také využívána metoda otevřených dveří, kdy žák na určité předměty chodí do vyšších ročníků, u této varianty ale dle autorů hrozí riziko, že se žák bude cítit vyloučen za své kmenové třídy.

Nadstandardní formou rozšíření výuky pro nadané žáky mohou být také zájmové aktivity nabízené školou po výuce, například formou projektového učení. Ve všech těchto případech je ale nutné dodržovat zásady metody práce s nadanými žáky (udržení motivace, podporující prostředí, tvůrčí přístup k řešení problémů, rozvíjení mezipředmětových vztahů, efektivní využívání informačních technologií, posilování sociálních vazeb a ukázání cesty k objevení metakognitivních procesů) (Divínová, 2020). Růžičková (2018) upozorňuje, že vhodně upravená výuka je při práci s nadaným žákem zcela zásadní, úpravy ale musí vycházet z komplexnosti obsahu výuky, vyučovacích procesů, ale i jejich hodnocení. Vhodné úpravě výuky a přístupu předchází také odborně zpracovaný individuální plán (Hajdová, 2020). Z psychologického hlediska se

zabývala principy vzdělávání nadaných žáků Portešová (2018), která vycházela především z dokumentu Americké psychologické asociace.

Semerádová (2017, 2018) analyzovala popisy matematicky nadaného žáka z pohledu začínajících učitelů. Všichni učitelé se ve svých charakteristikách nadaného žáka v matematice ve velké míře shodovali s teoretickou charakteristikou nadaných žáků (např. Hříbková, 2009). Jednalo se především o aktivitu, rychlost řešení úloh, radost z řešení a divergentní myšlení. Kromě matematického enrichmentu<sup>22</sup> zde byla zmíněna také čtenářská gramotnost u verbálně nadaných žáků a její rozvíjení prostřednictvím vhodných čtenářských zážitků (Witty, 1976, In Portešová, 2017). Autor doporučuje rozšířit práci s literaturou také o další média (hudba, film či mluvené slovo). Chejnová (2018) podpořila výzkum v oblasti identifikace nadaného žáka v hodinách mateřského jazyka, zdůraznila především efektivní postupy učitele pro rozpoznání nadaných, a to i v případě žáků s tzv. dvojitou výjimečností (souběhem nadání a postižení či vady). Výuce matematiky u nadaných žáků se specifickými poruchami učení, konkrétně s dyslexií, se věnovaly Holdková a Pridavková (2018), které navrhuje pro posílení dimenze myšlení a verbalizace myšlenkových postupů systém gradovaných úloh kognitivní náročnosti. Naopak

---

<sup>22</sup> Enrichment znamená obohacení obsahu výuky.

nejčastější chyby učitelů uvedla ve svém textu Štefáčková (2020), která se zaměřila na stereotypní neefektivní přístupy ve výuce mimořádně intelektově nadaných dětí (MiND). Mezi nejčastější chyby zařadila snahu učitelů žáky neustále zaměstnávat dalšími úkoly, i přes to, že již vše vyřešili. Vhodné MiND metody by měly dle jejího zjištění odpovídat kognitivní náročnosti, a ne se stát trestem za rychlé vyřešení předchozí úlohy.

Velmi zajímavou metodou podpory nadaného žáka v praktické výuce se zabývala také Minaříková (2020), která uvádí možnost testování schopností asociativního učení a deduktivního usuzování prostřednictvím screeningové metody Invenio (formou didaktických počítačových her), neboť gamifikace ve formě didaktických počítačových her představuje mnoho pozitivních aspektů, jak již bylo zmíněno výše.

### **Kategorie 5: Kognitivní procesy v kontextu nadaného žáka**

Do této kategorie spadají celkem 3 příspěvky (1 teoretická, 1 přehledová a 1 metodologická studie) zabývající se tématy: projevy nadaného žáka, charakteristika nadaného žáka a socio-emocionální problémy nadaných žáků.

Portešová a Urbánek (2020) představili přehled významných poznatků týkajících se metakognice a jejího vztahu k mimořádnému nadání. Důležité je si v této souvislosti uvědomit posun od

standardizovaných inteligenčních testů k modernějším přístupům, které zohledňují i jiné kognitivní výkony a mimointelektové faktory, např. motivaci či tvořivost. Autoři popisují nové empirické zkušenosti s diagnostickým užitím české adaptace mezinárodní metody s názvem Woodcock-Johnson International Edition (Ruef, Furman, & Muñoz-Sandoval, 2006, in Portešová & Urbánek, 2020). V českém prostředí tak byla poprvé užita kognitivní baterie, která přejala Cattellův-Hornův-Carrollův nový, mezinárodně uznávaný hierarchický model kognitivních schopností. Pilotní studie byla aplikována u nadaných žáků s dyslexií a bez dyslexie, přičemž odhalila důležité poznatky pro identifikaci nadaných žáků s dyslexií. U těchto žáků nestačí měřit pouze IQ, ale také další faktory schopností, které metoda umožňuje zhodnotit. Především faktor kognitivní efektivnosti je u těchto dětí ovlivněn specifickou poruchou učení, proto je důležité se při měření pozornosti zaměřit i na faktor myšlení a verbální faktor. Obdobným tématem nerovnoměrných profilů kognitivních schopností u nadaných žáků a jejich dopadům se věnovala také Winnerová (2018).

### **Kategorie 6: Projevy nadaného žáka**

Tato kategorie obsahuje 17 příspěvků (6 výzkumných zpráv, 5 teoretických studií, 3 zprávy, 2 diskuze a 1 zprávu). Téma se zabývá charakteristikou nadané-

ho žáka a socio-emocionální problémy nadaných žáků.

### **Nadaný žák v sociokulturním prostředí**

Pro nadaného žáka je, stejně jako pro jakékoliv jiné dítě, prioritní pozitivní a podporující blízké okolí. Strangová (1960) vyzdvihuje podporu rodičů a fungující vztahy v rodině, které mají významný vliv na rozvoj každého dítěte. Rodina a okolí by mělo být schopno akceptovat charakteristické projevy nadaného žáka, např. divergentní myšlení či specifika spojená s navazováním sociálních vztahů (Tannenbaum, 1983; Macek, 2020; Janyšková, 2019). Kromě pochopení ze strany rodiny je namístě také zdůraznit podporu ze strany vyučujícího, k čemuž může přispět systematické vzdělávání učitelů v této problematice.

### **Socio-emocionální problémy nadaných žáků**

Texty této podkategorie jsou zaměřeny především na problematiku socio-emocionální vývoj nadaného žáka, který provází určité asynchronní odlišnosti vývoje a z něho vyplývající specifické osobnostní charakteristiky, které při neadekvátním edukačním přístupu mohou způsobit problémy v emocionální rovině. Tyto problémy pramení především z pocitu nedokonalosti, sebekritiky, neochoty riskovat a nedostatečné schopnosti komunikace s ostatními (Baše, 2016), což potvrzuje i Webb, Amend a Webb (2005), který uvádí, že nadaní žáci i přes své kognitivní

schopnosti mohou vykazovat emoční a interpersonální nedostatky. Martínková (2016) upozorňuje na nebezpečí odlišného chování nadaného žáka, což může být spojeno i se školní šikanou spolužáků. Právě tyto individuální specifické odlišnosti mohou zapříčinit skryté prvky šikany ze strany agresorů a stát se dlouhodobým problémem.

Kognitivní profil žáka může být také ovlivněn přidruženou specifickou poruchou učení, jak zjistily pomocí metody WISC-III (Wechslerova inteligenční škála pro děti) autorky Portešová, Čihounková, Jančová a Budíková (2018). Výzkumy Fábika (2017) v oblasti využívání emočně regulačních strategií poukázaly na fakt, že nadaní žáci využívají častěji regulační strategii zaměřenou se na plánování, v jejímž duchu vše chtějí vyřešit ihned a neodkládají řešení situací na později. Zapříčiněné jednání je dáno do souvislosti s logickým a promyšleným jednáním nadaných žáků. Naopak běžní žáci upřednostňují pozitivní přesměrování, které v danou chvíli uleví od stresu, ale dlouhodobě nevyřeší daný problém. Fábik (2017) upozorňuje, že vést nadané žáky k pozitivnímu přesměrování je možností, jak ulehčit od stresu vyplývajícího z jejich perfekcionalismu. Konečná, Portešová, Budíková a Koutková (2017) potvrzují, že nadaní žáci dosahují vyššího sebepojetí v oblasti školních dovedností a kladou tím na sebe dokonce větší nároky. Jak již bylo uvedeno, s vyššími nároky jsou spojeny odlišné emoční a sociální aspekty nadaného žáka, proto je vhodné

zvážit, zda je urychlení učiva vhodné pro každého nadaného žáka (Straka, Portešová, 2016).

## **Jaká jsou klíčová zjištění předložených studií pojednávajících o nadaných žácích?**

Z hlediska rozmanitosti příspěvků, které byly v rámci odborně zaměřených časopisů nalezeny, je zřejmé, že téma nadaného žáka v českém prostředí aktuálně nabízí mnoho problematických oblastí k řešení. Jako problematická se jeví samotná identifikace žáka z hlediska nedostatečné proškolenosti učitelů (Baše, 2016; Štefáčková, 2020; Havigerová, 2011; Portešová, Straka, & Jabůrek, 2020) či upozadování samotného tématu nadání v kontextu žáků se SPU (Andrys, 2016). Tématem se také staly uplatňované metody diagnostiky nadaného žáka (Dočkal, 2016; Divínová, 2016) a šetření zabývající se kognitivními procesy nadaného žáka (Straka, Portešová, 2020; Portešová, Urbánek, 2020) se zaměřením na nadaného žáka se SPU. Mnoho příspěvků se týkalo charakteristiky nadaného žáka především skrze socio-emocionální problémy v jeho vývoji a regulaci (Baše, 2016; Martínková, 2016; Portešová, Čihounková, Jančová a Budíková, 2018). Tématem se stala také samotná organizace výuky a uplatňované metody při výuce nadaného žáka (Divínová, 2016; Majcík a Martin, 2016; Růžičková 2018). Nejpochetnější kapitolou z hlediska textů se stal přesah

samotné legislativní úpravy vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných do praxe (Puškinová, 2016; Havlířková, 2017) a navazující složitá situace neukotvené pozice koordinátora nadaných žáků na ZŠ (Litavský, 2018; Kramulová, 2020).

## **Jaké jsou možnosti praktického využití předložených zjištění pro učitele a vedení základních škol?**

Významný podíl příspěvků zaměřujících se na praktickou část vzdělávání nadaných žáků směřuje především k organizaci výuky nadaných žáků (Divínová, 2016; Majcík a Martin, 2016), k odlišným výukovým metodám nadaných žáků a hodnocení pozitiv či negativ u akcelerace, enrichmentu či přesahu do neformálního vzdělávání (Divínová, 2016; Budínová, 2016; Majcík, 2018; Růžičková 2018; Štefáčková, 2020). Objevily se zde ale také nové výukové metody, například formou gamifikace (Minaříková, 2020). Samostatným tématem se ukázala být také podpora nadaných žáků se SPU a představení metod jejich odhalení v kontextu SPU (Chejnová, 2018; Holdková a Prídavková, 2018). Empirické studie však nenesly významné známky konkrétních metodických doporučení pro práci učitele s nadaným žákem, ale staly se spíše teoretickým zázemím pro další možnosti podpory nadaného žáka,

kteří je nutné dále rozpracovat pro praktické využití.

## **Jaká jsou zjištění týkající se vývoje připravenosti učitelů pro vzdělávání nadaných žáků?**

Empirické studie poukazují na dlouhodobě nedostatečnou podporu v přípravě učitelů jak pro identifikaci nadaného žáka, tak pro jeho vzdělávání (Baše, 2016; Štefáčková, 2020). Učitelé mají často mylně zakotveny stereotypy o chování nadaných žáků, což může vést i k jejich chybné identifikaci či spíše ne-identifikaci (Havigerová, 2011; Portešová, Straka, & Jabůrek, 2020). Do popředí se také dostává problém absence pozice koordinátora pro nadané žáky na základní škole a jeho financování (Litavský, 2018; Urban, 2018; Kramulová, 2020). Pozitivním přesahem je poté komparativní studie, která popisuje, jak se s péčí o nadané žáky vypořádali v jiných evropských státech (Havrlíková, 2016). Studie však zůstává na pomezí teoretického představení možností, jak podpořit učitele v jejich dalším vzdělávání v této oblasti.

## **Diskuze**

Vzhledem k velkému množství zaznamenaných textů týkajících se nadaného žáka je zřejmé, že v této problematice je mnoho aktuálních témat, kterým se výzkumníci věnují. Vzhledem k absenci legislativní podpory nadaných žáků do

roku 2005 je důležité vzdělávání nadaných žáků věnovat více pozornosti, a to nejen při vytváření podpůrných opatření ve školách, ale také především v oblasti jejich identifikace a diagnostiky. Dle statistických údajů bylo identifikováno v ČR 0,2% mimořádně nadaných žáků v roce 2020 (Statistická ročenka školství, MŠMT, 2020), což neodpovídá průměrnému procentu zastoupenému v populaci 2–3% (Štefáčková, 2020).

Přestože MŠMT vydává podpůrná opatření pro práci s nadanými žáky, stále je mnoho pedagogů, kteří se s metodami výuky nadaných žáků nikdy nesetkali, a to ani při svém vysokoškolském studiu (Andrys, 2016). Obdobný stav ČŠI deklaruje i pro DVPP v této oblasti. Velký prostor je také věnován organizaci výuky nadaného žáka. Diskuze se stáčí především k možnostem diferenciaci nadaných žáků a jejím možným pozitivním a negativním dopadům. Pozitivní stránkou heterogenních tříd je fakt, že při heterogenní výuce v běžné třídě může docházet také k rozvíjení ostatních žáků, ale pouze za předpokladu, že učitel umí využít potenciál výukových metod pro běžné i nadané žáky (Machů, 2019). Brzká nebo dlouhodobá diferenciaci nadaných žáků může ale při nevhodně zvolené organizaci studia vyústit v riziko pocitu vyloučení (Majcík, 2018). Naopak vhodně zvolené výukové metody a diferenciaci za podpory akcelerace či enrichmentu mohou nadaného žáka posunout vpřed v jeho nadání (Růžičková, 2018; Divínová, 2020), přičemž je důležité klást důraz

také na možné psychologické dopady na nadaného žáka (Portešová, 2018). Ani na odborném poli neexistuje jednoznačná odpověď, jakým způsobem nadané žáky diferencovat ve vzdělávacím systému. Prokazatelně je možné kvalitně vzdělávat nadaného žáka s využitím podpůrných opatření, záleží ovšem na efektivitě jejich využití ze strany pedagoga. Zde studie narážejí právě na nedostatečné vzdělání pedagogů v oblasti výuky nadaných žáků (Portešová, Straka, & Jabůrek, 2020). Vymezit jasná kritéria pro efektivní vzdělávání nadaných žáků je obtížné a ani výše zmínění autoři nenačítají jednoznačnou odpověď, i když nám výchozím bodem mohou být kupříkladu mezinárodní komparativní studie s výstupy jejich dobré praxe (Havrlíková, 2016).

## Závěr

Tento text se zabýval tématem nadaného žáka v českém vzdělávacím systému. Autorky si kladly za cíl identifikovat, jakým způsobem je v odborných českých periodikách reflektována problematika nadaného žáka a zda příspěvky přinášejí mimo teoretických výsledků také přesah využitelnosti do praxe. Autorky přistoupily k systematické přehledové studii, která zahrnovala šetření odborných textů věnujících se tématu nadaných žáků v uplynulých pěti letech (1. 1. 2016 – 1. 8. 2021). Skrze relevantní literární databáze bylo vybráno 31 vzdělávacích periodik, přičemž pouze 7 periodik

obsahovalo příspěvky týkající se nadaných žáků. Po detailním posouzení těchto 7 periodik bylo vybráno 55 textů, které se zabývaly problematikou nadaného žáka. Po analýze textů vzniklo celkem 6 kategorií s odlišnou tematikou (nadaný žák v kontextu sociálního začlenění, nadaný žák a vzdělávací systém v ČR, identifikace a diagnostika nadaného žáka, výuka nadaného žáka (praxe), kognitivní procesy v kontextu nadaného žáka a projevy nadaného žáka). Vzhledem k různorodým oblastem, kterými se odborné texty zabývaly, je zřejmé, že ukotvení péče o nadaného žáka v českém vzdělávacím systému není snadné a mnohá šetření narážela na zásadní problematiku nedostatečných znalostí pedagogů v této oblasti. Otázkou vyvolává také organizace výuky nadaných žáků, především míra diferenciací a její možné následky pro nadané a běžné žáky. Problémem je také dle autorů textů absence zakotvení pozice koordinátora nadaných žáků na ZŠ.

Cílem předloženého textu bylo reflektovat, zda je v českých odborných periodikách věnována pozornost nadanému žákovi a co konkrétního tyto publikované texty přinášejí. Zároveň je ale důležité zdůraznit, že se jedná především o teoretické studie či zprávy, které nabízejí odborný vhled do technik identifikace či diagnostiky nadaného žáka. Textů s přesahem aplikace do praxe v běžné výuce nadaného žáka však dle našich závěrů vzniká velmi poskrovnu. Doporučením se může stát apel na empirická šetření

týkající se efektivních výukových metod nadaného žáka s příklady dobré praxe či empirická šetření zabývající se konkrétními dopady diferenciací nadaných žáků na českých základních školách.

## Literatura

- Andrys, O. (2016). Na nadané se zapomíná, jejich podpora je stále v počátečním stádiu. *Řízení školy online*. Wolters Kluwer.
- Andrys, O. (2016). *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok*. Praha: Česká školní inspekce.
- Andrys, O. (2019). Několik poznámek k podpoře vzdělávání nadaných. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. 6(11). Praha: Wolters Kluwer.
- Barr, R., Dreeben, R., & Wiratchai, N. (1983). *How schools work*. Chicago: University of Chicago Press.
- Baše, L. (2016). Identifikace mimořádně intelektově nadaného žáka. *Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky*. 3(1). Praha: Wolters Kluwer.
- Budínová, I. (2016). *Úlohy z matematiky pro bystré a nadané děti prvního stupně ZŠ, jejich učitele a rodiče*. Brno: Edika.
- Cedrychová, V. Raudenský, & J. Krestová, J. (1992). *Možnosti diferenciací žáků na základní škole*. Praha: H & H.
- Česká školní inspekce. (2016). *Tematická zpráva. Vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků*. Praha: Česká školní inspekce.
- Česká školní inspekce. (2016, 1. 10). *Tematická zpráva České školní inspekce k problematice vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí*. Česká školní inspekce. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Vzdelavani-nadanych,-talentovanych>
- Česká školní inspekce. (2021, 1. 7.). *Plán hlavních úkolů České školní inspekce na školní rok 2021/2022*. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Plan-hlavnich-ukolu/2021-2022\\_Plan-hlavnich-ukolu-Ceske-skolni-inspekce](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Plan-hlavnich-ukolu/2021-2022_Plan-hlavnich-ukolu-Ceske-skolni-inspekce)
- Česká školní inspekce. (2021, 15. 12.). *Kvalita vzdělávání v České republice*. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-4>
- Česká školní inspekce. (2021, 2. 2.). *Zjištění z modulu TALIS-PISA link*. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Zjisteni-z-TALIS-PISA-link-2018>
- Česká školní inspekce. (2021). *Tematická zpráva. Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách*. Česká školní inspekce: Praha.



- Divínová, R. (2016). Pedagogická diagnostika nadaného žáka. *Řízení školy online*. 6(2). Praha: Wolters Kluwer.
- Divínová, R. (2020). Praktické tipy pro práci s intelektově nadanými dětmi. *Řízení školy online*. 10(3). Praha: Wolters Kluwer.
- Dočkal, V. (2016). Etický rozmer edukácie nadaných detí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 50(2). Slovensko: AEP – Academic Electronic Press.
- Doležilová, V. (2018). Mimořádně nadaní v novém systému vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. *Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky*. 5(2). Praha: Wolters Kluwer.
- Durnová, H., & Kotůlek, J. (2017). Kterak nadaný kvartán udolal učitele. *Svět nadání Časopis o nadání a nadaných*. 6(1). Praha: Národní institut pro další vzdělávání.
- Fábik, D. (2017). Pretrvávající mýty v segregované edukácii nadaných žiakov. *Svět nadání Časopis o nadání a nadaných*. 7(1). Praha: Národní institut pro další vzdělávání.
- Fink, A. (2019). *Conducting research literature reviews: From the internet to paper*. Sage publications.
- Frynta, Z. (2017). Vzdělávání mimořádně nadaných dětí v Evropě-a v České republice? *Pedagogická orientace*, 11(1), 22-28.
- Gear, G. H. (1976). Accuracy of teacher judgment in identifying intellectually gifted children: A review of the literature. *Gifted Child Quarterly*, 20(4), 478-490.
- Greger, D., Chvál, M., Walterová, E., & Černý, K. (2009). Názory českých rodičů a veřejnosti na časné rozdělování žáků. *Orbis scholae*, 3(3), 51-78.
- Greger, D., & Straková, J. (2018). Vnější diferenciacie ve školním vzdělávání. *Orbis Scholae*, 7(3), 7-10.
- Hajdová, (2020). Zkušenosti základních škol se vzděláváním intelektově nadaných žáků. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. 6(11). Praha: Wolters Kluwer.
- Havigerová, J. M. (2011). *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada.
- Havrlíková, Z. (2016). Péče o nadané děti v evropské školní praxi. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. 6(12). Praha: Wolters Kluwer.
- Havrlíková, Z. (2017). Jak rozvíjet nadané děti v běžné škole? *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. 2(7). Praha: Wolters Kluwer.
- Hoffer, T. B. (1992). Middle school ability grouping and student achievement in science and mathematics. *Educational evaluation and policy analysis*, 14(3), 205-227.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadání*. Grada Publishing as.
- Hříbková, L. Nejedlý, P., Zhouf J. a kol. (2013). *IDENA Posuzovací škály a didaktické testy k vyhledávání nadaných žáků*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Chejnová, P. (2018). Nadaný žák na počátku školní docházky v hodinách českého

- jazyka. *Didaktické studie*. 11(1). Praha: Karolinum.
- OECD. (2020. 8. 9.) *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Dostupné z: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/69096873-en.pdf?expires=1656498177&id=id&acname=guest&checksum=BA57025481B59716E609642F6CB58BBB>
- Irozhlas. (2018, 17. 5.). Většina učitelů neví, jak poznat a rozvíjet nadané žáky, tvrdí inspekce. Může to vést k frustraci. Dostupné z: [https://www.irozhlas.cz/zivotni-styl/spolecnost/skolstvi-mimoradne-nadani-zaci-ucitele-vyuka-kurzy\\_1805170630\\_haf](https://www.irozhlas.cz/zivotni-styl/spolecnost/skolstvi-mimoradne-nadani-zaci-ucitele-vyuka-kurzy_1805170630_haf)
- Jabůrek, M., Portešová Š., & Straka, O. (2020). Vyujíme GIS - Invenio, screeningový online systém pro vyhledávání rozumově nadaných dětí pomocí psychodiagnostických počítačových her. *Školní poradenství v praxi*. 10(3). Praha: Wolters Kluwer.
- Janyšková, M. (2019). Intelektové nadání bývá často danajským darem. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. 6(10), s. 36-39. Praha: Wolters Kluwer.
- Janyšková, M. (2019). Cesta do hlubin nadané duše. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol - speciál pro školní družiny*, 10(1). Praha: Wolters Kluwer.
- Jesson, J., Matheson, L., & Lacey, F. M. (2011). Doing your literature review: Traditional and systematic techniques.
- Kolektiv autorů. (2018). *Standard komplexní diagnostiky mimořádně (intelektově) nadání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Kolektiv autorů. (2018, 12. 6.). Standard komplexní diagnostiky mimořádného (intelektového) nadání. *Národní ústav pro vzdělávání*. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/nadani/standard-komplexni-diagnostiky-mn>
- Konečná, V. Portešová, Š. Budíková, M., & Koutková, H. (2017). Sebepojetí rozumově nadaných dětí. *Československá psychologie: Časopis pro psychologickou teorii a praxi*. 51(2), s. 105-116. Praha: Academia.
- Kramulová, D. (2020). Ve vzdělávání nadaných jsou stále nedostatky. *Speciál pro střední školy: příloha časopisu Řízení školy*. 5(2), s. 12-13. Praha: Wolters Kluwer.
- Kupcová, M; Šedá, S.; Tomek, K; Topinková, R., & Zelendová, E. (2010). Vzdělávání nadaných dětí a žáků (přehled základních dokumentů. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Litavský, M. (2018). Rozvíjíme nadání na našich školách systematicky? *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. 8(2). Praha: Wolters Kluwer.
- Macek, D. (2020). Školní svět očima mimořádně nadaného žáka. *Svět nadání Časopis o nadání a nadaných*. 9(1). Praha: Národní institut pro další vzdělávání.
- Machů, E. (2019). Nadaný žák je jako Jágr mezi hokejisty, aneb, Učitelova koncepce nadání v analýze metafor. *Studia paedagogica*, 24(3), s. 77-92. Brno: Masarykova univerzita.

- Majčík, M. (2018). Postupy používané učiteli ve vztahu k žákovské chybě při interakci s celou třídou. *Pedagogická orientace*, 28(3), 472-495. Brno: Masarykova univerzita.
- Martínková, M. (2016). Zkušenost rozumově nadaného žáka v roli oběti školní šikany. *Odborný časopis pro učitele základní školy: Komenský*. 141(1). s 9-19. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- Matthews, D. J., & Dai, D. Y. (2014). Gifted education: changing conceptions, emphases and practice. *International Studies in Sociology of Education*, 24(4), 335-353.
- McGee, C. D., & Hughes, C. E. (2011). Identifying and supporting young gifted learners. *YC Young Children*, 66(4), 100.
- Minaříková, R. (2020). Nadaní žáci v krčínské škole mají podporu. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. 10(2). Praha: Wolters Kluwer.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2005). 2005/72 Sb. *Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Vyhláška č. 72/2005Sb. ve znění účinném od 1. 1. 2021. [cit. 2021-07-15].
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2014). *Koncepce podpory rozvoje nadání a péče 2014-2020*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2018, leden, 01). *Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění účinném od 1. 1. 2018. [cit. 2021-07-13].
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020, březen, 12). *Stručný přehled vybraných podpůrných opatření vhodných pro rozvoj nadání žáků základních škol a gymnázií*. [cit. 2021-07-13].
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020. 03. 12). *Podpůrná opatření pro rozvoj nadání*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/52551/>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Statistická ročenka školství - 2020/2021 - výkonové ukazatele*. (2021). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR.
- Portešová, Š. (2018). Typologie nadaných dětí. Praha: *Centrum rozvoje nadaných dětí*.
- Portešová, Š., Čihounková, J., Budikova, M. & Jančová, P. (2018). Analýza profilu výkonu v testu WISC-III u mimořádně rozumově nadaných dětí s dyslexií. *Československá psychologie*. 52(4), s. 338-350. Praha: Academia.

- Portešová, Š., Straka, O., & Jabůrek, M. (2020). Nadaní žáci v krčínské škole mají podporu. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. 20(3). Praha: Wolters Kluwer.
- Portešová, Š., & Urbánek, T. (2008). Analýza profilu výkonu v testu WISC-III u mimořádně rozumově nadaných dětí s dyslexií. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*, 52(4), s. 338–350. Praha: Psychologický ústav. Praha: Academia.
- Portešová, Š., & Urbánek, T. (2020). Užití Mezinárodní edice Woodcockových-Johnsonových Testů kognitivních schopností v České školní diagnostice. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*, 54(2), s. 186–205. Praha: Academia.
- Přidavková, A., & Holdoková, J. (2018). Rozvoj schopnosti učit sa v matematice u nadaných žiakov. *Učitel matematiky*. 26(4). Liberec: Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Puškinová, M. (2016). Nová vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. 16(10). Praha: Wolters Kluwer.
- Růžičková, M. (2018). Možnosti úprav výuky ve vzdělávání nadaných žáků. *Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky*. 18(2). Praha: Wolters Kluwer.
- Semerádová, E. (2017). Matematicky nadaní žáci očima studentů učitelství matematiky. *Svět nadání Časopis o nadání a nadaných*. 6(1). Praha: Národní institut pro další vzdělávání.
- Semerádová, E. (2018). Typy úvah v procesu tvorby matematických úloh pro nadané žáky. *Svět nadání Časopis o nadání a nadaných*. 7(1). Praha: Národní institut pro další vzdělávání.
- Schneiderová, P. E., Šedá, M. S., Vedralová, M. A., Vlková, M. L., & Vodička, M. J. (2010). *Vyhledáváme rozumově nadané žáky*. Praha: NÚV.
- Stehlíková, M. (2016). *Život s vysokou inteligencí: průvodce pro nadané dospělé a nadané děti*. Grada Publishing as.
- Straka, O., & Portešová, Š. (2016). Metakognitivní charakteristika intelektově mimořádně nadaných dětí. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*. (63)5, s. 543–561. Praha: Psychologický ústav. Praha: Academia.
- Straková, J. (2010). Přidaná hodnota studia na víceletých gymnáziích ve světle dostupných datových zdrojů. *Sociologický časopis*, 46(2), 187–210.
- Strang, R. M. (1960). *Helping your gifted child*. New York: Dutton.
- Štefáčková, A. (2020). Jak včas rozpoznat intelektově nadané dítě. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. 10(2). Praha: Wolters Kluwer.

- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. Macmillan Publishing Company.
- Tým projektu APIV B. (2020). Nadané a mimořádně nadané děti – opomíjená skupina se speciálními vzdělávacími potřebami. *Učitelské noviny*. 123(6), 20-22. Praha: Gnosis spol. s.r.o.
- Urban, M. (2018). MŠMT zvýšilo finanční podporu učitelům, kteří se věnují nadaným žákům. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. 8(2). Praha: Wolters Kluwer.
- VanTassel-Baska, J., & Brown, E. F. (2007). Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted child quarterly*, 51(4), 342-358.
- Webb, J. T., Amend, E. R., & Webb, N. E. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*. Great Potential Press, Inc.
- Winnerová, E. (2018). The Origins and Ends of Giftedness. *Svět nadání Časopis o nadání a nadaných*. 7(1). Praha: Národní institut pro další vzdělávání.
- Witty, P. A. (1976). Charakteristiky nadaných a tvořivých žáků a jejich potřeba čtenářských zážitků. In Portešová Š. (2017). *Svět nadání Časopis o nadání a nadaných*. 6(1), 2-15. Praha: Národní institut pro další vzdělávání.
- Wood, S. (2010). Best practices in counseling the gifted in schools: What's really happening? *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 42-58.
- Zákon, č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2004). *Sbírka zákonů České republiky*, 4826-4904.

**PhDr. Monika Kadrnožková, Ph.D.**

Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky  
Univerzita Karlova  
[monika.kadrnozokova@pedf.cuni.cz](mailto:monika.kadrnozokova@pedf.cuni.cz)

**Mgr. Kristýna Janýšková, Ph.D.**

Pedagogická fakulta, Katedra psychologie  
Univerzita Karlova  
[kristyna.janyuskova@pedf.cuni.cz](mailto:kristyna.janyuskova@pedf.cuni.cz)



## **PORTEX – klíčové gramotnostní dovednosti u žáků základních škol**

**Anna Kucharská, Klára Špačková, Gabriela Seidlová  
Málková, Hana Sotáková, Pavla Presslerová, Olga  
Kučerová**

Diagnostická testová baterie pro žáky 1. stupně ZŠ PORTEX – klíčové gramotnostní dovednosti u žáků základních škol představuje pro současnou speciálně-pedagogickou a psychologickou diagnostiku velmi propracovaný, inspirativní a inovativní diagnostický nástroj, který svým rozsahem a zaměřením dosud v poradenské praxi ve školství chyběl. Autorky testové baterie vycházejí z psycholinguvistického modelu zkoumání gramotnostních dovedností, což je přístup, který překonává u nás dosud zažitě tradiční a aktuálně již do značné míry zastaralé formy diagnostiky. V centru pozornosti autorek je porozumění čtenému jako jádru čtenářské gramotnosti. V poradenské praxi se tento aspekt čtenářské gramotnosti dosud spíše zanedbával, respektive na klíčové schopnosti porozumění čtení se odborníci cíleně zaměřovali spíše u žáků 2. stupně ZŠ a SŠ. Sekundární přínos testové baterie lze spatřovat i v následném obohacení stávajících klasických intervenčních

technik o nové reedukační přístupy u žáků s obtížemi v oblasti čtenářských dovedností. Velmi přínosné je rozšíření diagnostické baterie o oblast sebehodnocení čtení, které má dopad i na celkové sebepojetí žáka. Komplexnost celé testové baterie podtrhuje skutečnost, že autorky neopomíjejí ani širší environmentální vlivy na rozvoj čtenářské gramotnosti, tedy vlivy rodinného a školního prostředí a předkládají užitečné screeningové nástroje, které tyto vlivy mapují.

Manuál diagnostické testové baterie pro žáky 1. stupně ZŠ má 3 části. Část A je věnována teoretickým východiskům, popisu testů, instrukcím k jednotlivým testům, skórování a vyhodnocování. Jednotlivé dílčí testy diagnostické baterie jsou pro uživatele systematicky, velmi přehledně a precizně zpracovány. V odůvodnění jednotlivých testů autorky odkazují na četné zahraniční výzkumy a zdůrazňují provázanost s ostatními testy diagnostické baterie. Nezanedbatelný je i apel autorek na vývojový aspekt,

který nebývá v dosavadních nástrojích cíleně sledován. Každá dílčí kapitola je zakončena bohatým výčtem literárních zdrojů tuzemských i zahraničních, což podtrhuje vysokou odbornou kvalitu dané diagnostické baterie. Jedním z hlavních přínosů předložené testové baterie je zařazení nových testů porozumění – od poslechu s porozuměním až po hlasité a tiché čtení s porozuměním, které v dostupných diagnostických nástrojích pro uvedenou cílovou skupinu odborná veřejnost postrádala. Přehledně graficky zpracované záznamové archy, podnětové archy a pracovní listy s přehledem užžitých ikon v záznamových arších se jeví uživatelsky velmi přívětivé.

Testový manuál je poměrně obsáhlý a od uživatelů bude vyžadovat detailní, pečlivé a poměrně důkladné obeznámení se s teoretickými i praktickými aspekty jednotlivých testů i překonání některých stávajících, mnohdy rigidních stereotypů a zvyklostí v diagnostické praxi.

Manuál B popisuje samotný průběh standardizace, výsledky, jejich interpretaci a předkládá normy. Do standardizace bylo zapojeno 43 základních škol z 11 krajů České republiky, kdy bylo zohledněno hledisko velikosti škol i krajských sociokulturních specifík. Standardizace proběhla v období od října 2018 do prosince 2019 ve dvou, respektive třech etapách, kdy ve 3. etapě byli pouze doplnění respondenti z 1. ročníků. Původně zamýšlený vzorek 1000 žáků v každé etapě (vždy po 200 žácích v každém sledo-

vaném ročníku) nebyl naplněn, hranice 150 žáků ve všech ročnících byla splněna. Standardizační vzorek lze považovat vzhledem k cíli standardizace za dostačující a vyvážený. Ověření psychometrických vlastností jednotlivých testů je na vysoké odborné úrovni, výsledky hodnotící validitu a reliabilitu lze považovat celkově za velmi dobré. U testů s nižší reliabilitou (testy porozumění pro 4. a 5. ročník) podávají autorky doporučení k interpretaci těchto testů. Autorky předkládají normy pro jednotlivé ročníky vždy za 1. a 2. pololetí. Na webových stránkách jsou pak dostupné i normy věkové. Autorky neopomíjejí ani genderové hledisko a předkládají normy pro dívky i chlapce. Zcela inovativní a dosud v diagnostické praxi výrazně opomíjený je důraz na rozdílnost výkonů ve vztahu k jednotlivým výukovým metodám čtení. V tomto směru předkládají autorky řadu zjištění a podnětů pro samotnou poradenskou praxi a upozorňují na přednosti i limity jednotlivých metod výuky i ve vztahu ke konkrétní diagnostice žáků se specifickými poruchami učení. V tomto směru by stálo za uvážení doplnit dílčí normy i pro skupinu žáků se specifickými poruchami učení. Odborníci z praxe uvítají kapitolu č. 17 zaměřenou na intervenci v oblasti gramotnostních dovedností navazující na samotný proces diagnostiky. Autorky kladou jednoznačně důraz na diagnostickointervenční model poradenské práce, který je mnohdy ještě stále opomíjen.



Součástí testové baterie je Manuál C se statistickými daty, dostupný na webových stránkách projektu.

Předložená diagnostická testová baterie PorTex má nadstandardní odbornou úroveň. Lze ji považovat v dobrém slova smyslu za moderní diagnostický nástroj pro poradenskou praxi a jednoznačně doporučit k rozšíření do odborné veřejnosti. Je zřejmé, že autorky pracovaly s jasným záměrem, kde a jakým způsobem bude testová baterie využívána. Testová baterie PorTex je do určité míry i výzvou k cílené změně stávající dia-

gnostické praxe v poradenských zařízeních i na poradenských pracovištích, neboť přispívá ke zkvalitnění odborných kompetencí uživatelů a nabízí inovativní nástroje, které dosud v odborné praxi chybí. V neposlední řadě je kvalitním východiskem pro cílenou intervenci v oblasti rozvoje gramotnostních dovedností.

*PhDr. Pavla Cimlerová  
Pedagogicko-psychologická poradna  
Středočeského kraje*



## Zpráva o nadcházející konferenci Počáteční čtení: čtu a stávám se čtenářem (cesty propojení výzkumu a praxe)

Vážení čtenáři,

velmi rádi bychom vás informovali o nadcházející konferenci Počáteční čtení: čtu a stávám se čtenářem (cesty propojení výzkumu a praxe), která se uskuteční 21. 9. 2022 již počtvrté na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Čtvrtý ročník se koná opět ve spolupráci s Katedrou psychologie a Katedrou preprimární a primární pedagogiky v rámci projektu Cooperatio PedF (2022–26) v programech *General Education and Pedagogy a Psychological Sciences*. Jak již bylo zmíněno, konference navazuje na již uplynulé ročníky 2014, 2016 a 2018. Koncept opakujících se konferencí na podporu čtenářství vznikl z potřeby vzájemného kontaktu a sdílení výzkumu, teorie a praxe. Logickým vyústěním se stal právě navržený koncept propojující teorii a praxi tak, aby byly vytvořeny podmínky k možnosti navázání další spolupráce obohacující jak pracovníky v praxi, tak pracovníky na poli teoretického výzkumu.

Cílem konference je nejen představit nové poznatky vzešlé z výzkumů a pro-

jektů, ale také dát prostor praktickým zkušenostem a osvědčeným postupům ze všech aktivit podporujících rozvoj čtenářské gramotnosti a čtenářství u žáků z pohledu různých vědních disciplín (preprimární a primární pedagogika, poradenská psychologie, speciální pedagogika, lingvistika, aj.) a také nabídnout odlišný pohled na problematiku například z hlediska fungování neziskových organizací. Součástí konference je mimo příspěvků v sekcích také program zahajující plenární zasedání, které bývá zasvěceno aktuálním trendům v rozvoji a v přístupu ke čtenářské gramotnosti, ale také k rizikovým žákům, reflexi vývojových charakteristik k rozvoji čtenářské gramotnosti a v současné době také dopadům nemoci COVID-19 na rozvoj čtenářské gramotnosti.

Autoři budou moci své příspěvky představit v několika tematicky zaměřených sekcích, konkrétně: didaktické aspekty čtení a psaní, problémy v rozvoji gramotnostních dovedností, aktivity škol a organizací k podpoře čtení a čtenářství, pregramotnost a její podpora, rozvoj čte-

nářské gramotnosti a pregramotnosti, diagnostické materiály a náměty pro práci učitelů. Mimo klasických přednášek v sekcích proběhne také posterová sekce. Účastníci konference mohou opět publikovat své příspěvky v časopise Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání zaměřujícím se na aspekty nejen čtenářské gramotnosti a pregramotnosti ve vzdělávání.

Na konferenci Počáteční čtení: čtu a stávám se čtenářem (cesty propojení výzkumu a praxe) jsou zváni kolegové z Univerzity Karlovy, ostatních vysokých škol, studenti programů, kterých se čte-

nářská gramotnost týká, učitelé mateřských, základních a středních škol, poradenští pracovníci, zaměstnanci školních a městských knihoven a další odborníci z praxe. Přihlašování bude možné přes webový formulář na stránkách konference (<https://pages.pedf.cuni.cz/konference-ctu/prihlasovani/>) od 30. 6. 2022. Program konference bude upřesněn do 4. 9. 2022. Na webových stránkách také naleznete další pokyny pro účastníky nadcházející konference.

*Těšíme se na vaši účast,  
Anna Kucharská a Monika Kadrhožková*





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

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

**Číslo 1/2022, ročník VI, 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 Fasněrová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci  
doc. PhDr. Markéta Švamberk Šauerová, Ph.D., Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra s.r.o.

### **International Editorial Board**

doc. PhDr. Olga Zápotočná, CSc., Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave  
doc. PaedDr. Lada Kaliská, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici  
prof. PhDr. Marina Mikulajová, CSc., Fakulta psychológie Panevropské vysoké školy  
prof. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc., Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešově  
Mgr. Svetlana Kapalková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Komenského  
doc. PaedDr. Erik Žovinec, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre  
prof. Marta Bogdanowicz, Instytut Psychologii - Uniwersytet Gdański  
dr. Markéta Caravolas, The School of Psychology - Bangor University

### **Výkonná redakce**

výkonný redaktor: PhDr. Klára Špačková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy  
PhDr. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy  
PhDr. Veronika Laufková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy  
PhDr. Klára Uličná, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy  
RNDr. Lenka Pavlasová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy  
PhDr. Monika Kadrožková, 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](mailto:gramotnost@pedf.cuni.cz)

Návrh obálky a sazba: MgA. Denisa Kokošková, tiskárna a DTP: Nakladatelství Karolinum  
© Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta



**MÁRIA BELEŠOVÁ.** Rozvoj čitateľských návykov detí v predškolskom veku v bilingválnych rodinách

**TERÉZIA HORSKÁ, SVETLANA KAPALOVÁ.** Analýza chýb v pomenovaní podstatných mien a slovies v predškolskom veku

**BIANKA HRNČIAROVÁ, MARTINA ZUBÁKOVÁ.** Výkony žiakov so slabými schopnosťami v čítaní a písaní v 1. a 2. ročníku ZŠ

**ALŽBĚTA VĚTROVSKÁ ZEMÁNKOVÁ.** Gramotnostní a pregramotnostní dovednosti u dětí s vývojovou dysfázií

**RADIM SCHOTTL.** Četbou proti ageismu: kniha jako prostředek při změně postoju dětí vůči stáří

**MONIKA KADRNOŽKOVÁ, KRISTÝNA JANYŠKOVÁ.** Vzdělávání (mimořádně) nadaných žáků: přehledová studie tuzemských periodik (2016–2021)

ISSN 2533-7882



9

772533

788007