

# Vliv čtenářských strategií na rozvoj porozumění v předškolním věku

## The Influence of Reading Strategies on the Development Of Comprehension in Preschool Age

*Eva Koželuhová, Ondřej Koželuh*

**Abstrakt:** Příspěvek se zabývá tématem rozvoje porozumění předškolních dětí v mateřské škole, příběhům, které jsou jim předčítány. Cílem výzkumné sondy bylo zjistit, jak je porozumění předčítaným textům ovlivněno záměrným využíváním čtenářských strategií ze strany učitele ve snaze facilitovat porozumění dětí. Šetření bylo realizováno ve smíšeném designu. Výzkumný vzorek tvořily děti ve věku 3-6 let z 11 mateřských škol z České republiky (N=113). Data byla získávána v průběhu října a listopadu 2021 pomocí strukturovaného, zúčastněného pozorování s využitím pozorovacího archu, analýzy videonahrávek a rozhovorů s učitelkami dětí. Výsledky ukázaly, že využívání čtenářských strategií vedlo u všech sledovaných dětí k nárůstu rozvoje některé dimenze porozumění a celkově zájmu o knihy a předčítání, a to ve všech sledovaných věkových kategoriích. Zároveň byly identifikovány čtenářské strategie vhodné pro děti 3-4leté a pro děti 5-6leté.

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

**Abstract:** The paper deals with the topic of developing the comprehension of preschool children in nursery school to the stories that are read to them. The aim of the research was to find out how the comprehension of the read texts is influenced by the intentional use of reading strategies by the teacher in an effort to facilitate children's comprehension. The survey was conducted in a mixed design. The research sample consisted of children aged 3-6, from 11 kindergartens in the Czech Republic (N = 113). Data were obtained during October and November 2021 through structured participatory observation using an observation sheet, video analysis, and interviews with children's teachers. The results showed that the use of reading strategies led to an increase in the development of some dimension of comprehension and overall interest in books and

reading for all children in all age groups monitored. At the same time, reading strategies suitable for children aged 3–4, and also for children aged 5–6 were identified.

**Key words:** preschool education, reading strategies, preliteracy, text comprehension

## Úvod

Rozvoj porozumění textu je chápán jako jedna z klíčových složek čtenářské gramotnosti. V současném gramotnostním pojetí je při výuce počátečního čtení a psaní akcentována praktická a smysuplná využitelnost nabývaných dovedností. Zároveň roste význam předškolního vzdělávání z hlediska individuální připravenosti dětí pro výuku čtení a psaní na základní škole (Kucharská, 2014; Wildová, 2002). Úroveň porozumění textům v předškolním věku je významným prediktorem úspěšnosti rozvoje čtenářské gramotnosti v pozdějším věku (Zápotočná & Urban, 2020; Torppa et al., 2016; McNamara, 2007). Rozvoj porozumění je chápán jako rozvoj komplexní dovednosti, učitelé by se tedy neměli zaměřovat pouze na jeho dílčí aspekty, např. na rozvoj paměti, slovní zásoby apod., ale cíleně úroveň porozumění sledovat a záměrně jej rozvíjet (Altmanová et al., 2011; Graesser, 2007; Osada, 2004; Snow, 2002; Zápotočná, 2001). Opomíjení rozvoje porozumění při rozvoji čtenářských a písařských dovedností může představovat překážku rozvoje funkční gramotnosti (Kucharská, 2014, Wildová, 2005; Snow, 2002; Fellowes & Oakley 2010; Zápotočná, 2010; Osada, 2004).

Zahraniční zkušenosti ukazují, že

využívání čtenářských strategií v době před započatím systematické výuky čtení a psaní je vhodnou cestou podpory rozvoje porozumění, a je proto doporučováno (Burris & Brown, 2014; Fellowes & Oakley, 2010; Graesser, 2007; McNamara, 2007; Snow, 2002; NICHD, 2000). Byl sledován a prokázán pozitivní vliv přístupu předčítajícího k podpoře porozumění dítěte prostřednictvím čtenářských strategií či dialogického čtení, a to jak ze strany učitelů (Strasser & del Río, 2014; Kindle, 2011; Pentimonti & Justice, 2010; Duke & Pearson, 2009; Kendeou et al., 2007; van den Broek et al., 2005), tak ze strany rodičů (Grolig et al., 2018; Roberts, 2013; Blom-Hoffman et al., 2007). V České republice kurikulární dokumenty s pojmem čtenářské strategie (či strategie porozumění) nepracují. Podle Laufkové (2018) je oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání věnována nedostatečná pozornost, třebaže jsou vyžadovány náročné čtenářské kompetence (např. vyhledávání a třídění informací a jejich využívání), a chybí dostatečná didaktická podpora pro implementaci rozvoje čtenářské gramotnosti do výuky.

V oblasti předškolního vzdělávání je na úrovni kurikulárních dokumentů situace podobná; v Rámcovém vzdělá-

vacím programu pro předškolní vzdělávání chybí dostatečné vymezení pojmu čtenářská gramotnost a pregramotnost, uváděné očekávané výstupy nepokrývají všechny složky čtenářské gramotnosti (Koželuhová & Wildová, 2021; Cibáková et al., 2019; Maňourová et al., 2019). V důsledku toho nejsou v praxi dostatečně rozvíjeny všechny předpoklady nezbytné pro rozvíjení čtenářské gramotnosti a jejího užívání v běžném životě. Šetření naznačují (Koželuhová & Wildová, 2021; Koželuhová, 2020; Maňourová et al., 2019), že učitelé mateřských škol porozumění nerozvíjejí systematicky, ale přistupují k jeho podpoře intuitivně, nejčastěji pomocí rozvoje slovní zásoby. Tápou, co vše by v oblasti čtenářské pregramotnosti měli rozvíjet, a nepracují dostatečně s cílovými kategoriemi, sledují pouze obecné cíle. Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání v České republice jsou využívány pouze okrajově a nebývají předmětem empirických šetření. Věnují se jim práce Koželuhové & Wildové (2021), Koželuhové (2020), Koželuha & Rybářové (2020). V důsledku toho nemáme data, která by dokládala potřebu začlenění čtenářských strategií do předškolního vzdělávání v českém prostředí, ve kterém je silná tradice předčítání dětem v mateřské škole, i doma (Gavora, 2018), což ovlivňuje rozvoj porozumění dítěte.

V rámci rozvoje čtenářské gramotnosti byly definovány tzv. její složky. Jedná se o oblasti, jejichž vysoká úroveň je nezbytná pro naplnění definice čtenář-

ské gramotnosti, která je chápána jako využívání čtení a psaní ke komunikaci, vzdělávání a osobnímu rozvoji jedince. Mezi složky čtenářské gramotnosti je řazen vztah ke čtení, porozumění, vysuzování, metakognice, sdílení a aplikace (Altmanová et al., 2010). Porozumění a vysuzování bychom mohli sloučit pod sjednocující pojem porozumění, neboť uváděné charakteristiky těchto složek hovoří o jeho různých úrovních - nižší a vyšší. U porozumění rozlišujeme úroveň doslovného, odvozeného, hodnoticího a kritického (Fellowes & Oakley, 2010). Sdílení a aplikace přímo souvisí s mírou porozumění, jsou spojeny s hodnoticím a kritickým porozuměním; metakognice je spojena se schopností sledovat vlastní porozumění a intervenovat v případě jeho nedostatečné úrovně. Vztah ke čtení také souvisí s úrovní porozumění (Gavora, 2018). Porozumění textu je tedy klíčové pro rozvoj čtenářské gramotnosti, společně s dovedností číst a psát, a vstupuje do všech složek čtenářské gramotnosti.

Porozumění chápeme jako interakci čtenáře a textu, během které dochází k pronikání do podstaty sdělení (Snow, 2002; Gavora, 2002, Durkin, 1993). Porozumění představuje komplex myšlenkových procesů, jejichž výsledkem je odkrytí významu sdělení. Hloubka porozumění je určována úrovní rozvoje řeči, pozornosti, krátkodobé paměti, myšlení (znalosti o kauzalitě), ale také motivace čtenáře a jeho soustředěním, které umožňují vytvoření mentální reprezentace textu (van den Broek &

Kremer, 2000; Oakhill, 1984; Oakhill, 1982). Významnou roli hraje sociokulturní kontext (dosavadní znalosti a zkušenosti týkající se čteného textu), aktivita čtenáře a charakter textu (použitá slovní zásoba, stavba věty, grafické uspořádání apod.). Jde tudíž o vysoce individuální záležitost (Zápotočná, 2015; Shanahan, 2005; Gavora, 2002). V předškolním věku mohou být rozdíly mezi dětmi v hloubce porozumění textům velmi výrazné. Kromě vlivu sociokulturního prostředí a úrovně jejich řečového rozvoje hrají roli specifické rysy myšlení dítěte. Mezi tyto rysy řadíme centrismus, egocentrismus, fenomenismus a prezentismus, magičnost, animismus, antropomorfismus, arteficialismus a absolutismus (Vágnerová, 2012). V předškolním věku se u dítěte začíná rozvíjet metakognice (dítě vnímá, že něco neví) a chápání kauzálních vztahů (Vágnerová, 2012). Chápání kauzality je omezené, avšak postupně se ke konci předškolního období zlepšuje (Kucharská, 2014). Protože je porozumění úzce spojeno s rozvojem řeči a myšlení, je možné jej facilitovat zvenčí, prostřednictvím podpory přemýšlení nad slyšeným textem (Gavora, 2018).

Při porozumění se uplatňuje několik myšlenkových procesů, které se vzájemně doplňují. Během čtení čtenář předvídá (slovo, větu, děj), vyvozuje informace, propojuje si čtené se svou zkušeností a znalostí, zaujímá k textu osobní postoje, vytváří si mentální představy, a to vše simultánně (Ankrum et al., 2014; Duke & Pearson, 2007; McNamara, 2007). Na

základě těchto kognitivních procesů byly definovány příslušné čtenářské strategie. Tyto strategie představují vědomý postup uvažování nad textem, jehož cílem je dosáhnout porozumění. U dětí předškolního věku a nečtenářů je tento postup používán učiteli, kteří jím podporují přemýšlení dětí. Jde o strategie propojování, předvídání, usuzování, vizualizaci, hodnocení a shrnování (Strasser & del Río, 2014; Roberts, 2013; Fellowes & Oakley, 2010; Duke & Pearson, 2009). Je zřejmé, že vzhledem ke specifickým rysům myšlení předškolního dítěte není možné, aby byly u všech dětí uplatňovány jednotlivé strategie stejně, případně se shodnými výsledky.

Dalším faktorem, který hraje svou roli při podpoře rozvoje porozumění dětí, je erudovanost učitelů (Koželuhová & Wildová, 2021; Hausenblas & Košťálová, 2010; NICHD, 2000). Část učitelů přirozeně vnímá potřeby dětí-nečtenářů při předčítání a dokáže vhodně intervenovat a porozumění rozvíjet. Pro mnohé je to otázka dalšího sebevzdělávání (NICHD, 2000). Výzkumy ukazují, že má význam věnovat se přípravě učitelů v této oblasti a vybavit je jak teoreticky, tak metodicky, neboť to má pozitivní dopad na výsledky dětí. V České republice jsou v současné době dostupné metodické materiály pro předškolní vzdělávání (Vítečková ed., 2019; Wildová et al., 2019), nicméně doklad, že je účelné práci se čtenářskými strategiemi zařadit do vzdělávací praxe mateřských škol, zatím nemáme.

Cílem předkládané studie bylo proto

**Tabulka 1.** Charakteristika jednotlivých tříd, ze kterých pocházel výzkumný vzorek dětí

	Kraj	Vzdělání učitelky	Délka praxe učitelky	Složení třídy
MŠ1	Moravskoslezský	SŠ	7	Heterogenní
MŠ2	Plzeňský	SŠ	36	Homogenní
MŠ3	Plzeňský	SŠ	32	Homogenní
MŠ4	Praha	VŠ	30	Heterogenní
MŠ5	Jihočeský	VŠ	3	Homogenní
MŠ6*	Plzeňský	VŠ	26	Heterogenní
MŠ7	Karlovarský	SŠ	34	Homogenní
MŠ8	Středočeský	SŠ	36	Heterogenní
MŠ9	Plzeňský	VŠ	24	Heterogenní
MŠ10	Jihočeský	VŠ	7	Heterogenní
MŠ11	Královéhradecký	VŠ	1	Homogenní

Pozn.: Heterogenní třídy navštěvovaly děti ve věku 3-6 let, pouze \* = věk dětí 2-7 let. Homogenní třídy navštěvovaly děti ve věku 5-6 let.

zjistit vliv využívání čtenářských strategií v mateřské škole na rozvoj porozumění dětí předškolního věku příběhům, které jsou jim předčítány. Šetření zjišťuje, jaké dimenze porozumění jsou prostřednictvím strategie rozvíjeny a jak rozvoj porozumění ovlivňuje vztah dětí k četbě a jejich chování při předčítání.

## Metody

Předkládaný příspěvek přináší dílčí výsledky širšího šetření. To bylo zaměřeno na problematiku využití čtenářských strategií v mateřské škole. Jeho cílem bylo ověřit pozitivní zahraniční zkušenosti se čtenářskými strategiemi v předškolním

vzdělávání v českém prostředí, zjistit, jak s nimi učitelé mateřských škol pracují a formulovat doporučení pro praxi. Následující text prezentuje dílčí výsledky šetření, které se týkají těchto výzkumných otázek:

- 1) Jaké dimenze porozumění jsou rozvíjeny využíváním čtenářských strategií při předčítání dětem v předškolním věku?**
- 2) Pro jaké věkové kategorie jsou jednotlivé čtenářské strategie vhodné z hlediska jejich přínosu pro rozvoj porozumění?**

Pro získání odpovědí bylo na podzim 2021 provedeno šetření mezi náhodně vybranými dětmi z 11 mateřských škol.

**Tabulka 2.** Přehled použitých výzkumných metod a jejich triangulace

Výzkumná metoda	Předmět analýzy
Zúčastněné pozorování s využitím záznamového archu	Projevy a chování dětí při společném předčítání Pozorování dětí při spontánních aktivitách
Analýza videozáznamů	Projevy a chování dětí při společném předčítání Způsob práce učitelky se čtenářskými strategiemi
Ohniskové skupiny	Zkušenosti, postřehy a názory učitelek na průběh šetření a jeho výsledky
Analýza záznamů	Reflektivní deníky učitelek s jejich postřehy k průběhu šetření, projevům, chování a výsledkům dětí

Prostřednictvím profesních skupin a sociálních sítí byli osloveni učitelé mateřských škol; zapojilo se 24 učitelek. Vzhledem k situaci s covid-19 šetření dokončilo 11 učitelek. Ve výzkumném vzorku byly rovnoměrně zastoupeny třídy heterogenní i homogenní, mateřské školy městské i vesnické (jednotřídní), učitelky měly různý stupeň vzdělání (všechny splňovaly nezbytné kvalifikační předpoklady) a rozdílnou délku praxe (Tab. 1).

Podmínkou účasti byl písemný souhlas rodičů dětí s natáčením a zařazováním předčítání s využitím vybraných čtenářských strategií (Příloha 1) do vzdělávacího programu minimálně 1x týdně po dobu jednoho měsíce. Pro získání dat bylo využito strukturované pozorování dětí s využitím pozorovacího archu, analýzy videonahrávek a reflexí učitelek a rozhovory s učitelkami v rámci ohniskové skupiny (Tab. 2).

Vzhledem k epidemiologické situaci v době šetření nebylo možné realizovat pozorování dětí přímo výzkumníky, proto

každá z učitelek absolvovala online školení o způsobu vedení záznamů společně se zcvikem s využitím videoukázek k metodickému materiálu (Koželuhová, 2022), který mohly používat při přípravě čtenářských lekcí. V každé třídě bylo náhodně vybráno 10 dětí (losem), u kterých byl vyplňován pozorovací arch. Učitelky provedly na základě strukturovaného pozorování s využitím indikátorů vstupní diagnostiku hodnocení úrovně rozvoje vybraných dimenzí porozumění textu. Záznamy doplňovaly svými poznámkami a průběžnými postřehy chování dětí a jejich reakcemi na předčítání. Po skončení intervence zaznamenaly nejvyšší pozorované úrovně sledovaných dimenzí.

Záznamový arch obsahoval 6 položek – vztah ke čtení, chování při předčítání, doslovné porozumění, odvozené porozumění, propojování a hodnocení. První dvě položky byly konstruovány se zřetelem na sledování rozvoje zájmu o knihy a předčítání, zbývající čtyři byly zaměřeny na dimenze porozumění

**Tabulka 3.** Přehled dimenzí v pozorovacím archu

Dimenze	Popis
Vztah ke čtení	Volba prohlížení knihy jako spontánní aktivity dítěte, zájem o společné předčítání či prohlížení knih
Chování při předčítání	Soustředění dítěte při předčítání či prohlížení knih, reakce na otázky učitele během předčítání, aktivita dítěte během společného čtení
Doslovné porozumění	Zapamatování a vybavení si explicitně uvedených faktů v příběhu, převyprávění příběhu, předvídání děje z obrázku či textu
Odvozené porozumění	Odhalování informací přímo v textu neuvedených, vyvozování nových informací
Propojování	Vybavení si podobných situací, rozpoznávání známého textu, propojování zkušeností s informacemi v textu
Hodnocení	Vyjádření stanoviska k jednání postav či událostem v textu

odpovídající vybraným čtenářským strategiím – předvídání, usuzování, propojování a hodnocení (Tab. 3). Každá položka obsahovala čtyřstupňovou škálu úrovně rozvoje sledované dimenze, každá úroveň byla charakterizována indikátorem popisujícím projev dítěte odpovídající dané úrovni. Rozmezí škály bylo 0–3 body (0=žádné projevy; 3=vysoce rozvinuté charakteristiky). Záznamový arch byl vytvořen na základě charakteristik použitých v tzv. vývojových kontinuích (PPUC-OVU-tým, 2021; Košťálová, 2017) a pozorovací škály rozvoje porozumění (Koželuhová, 2021).

Pro triangulaci dat byla využita analýza videonahrávek záznamů vzdělávacích aktivit. Zde byla sledována činnost učitele, způsob jeho práce se čtenářskými strategiemi a reakce dětí, včetně jejich výroků. V každé třídě byly natočeny tři videozáznamy práce učitelky se čtenářskými strategiemi; průměrná délka jed-

noho záznamu činila 23 min. Reakce dětí byly komparovány se záznamy v pozorovacích arších učitelů.

Šetření probíhalo pro dobu 1 měsíce, aby se eliminovalo zkreslení výsledků v důsledku přirozeného vývoje dětí; v takto krátké době je přirozený vývoj a jeho dopad na výsledky intervence zanedbatelný (Koželuh & Rybárová, 2020).

Z původních 132 zapojených dětí byly při analýze vyřazeny ty, které se neúčastnily celého šetření, celkový vzorek tak činí N=113. Ve výzkumném vzorku byly rovnoměrně zastoupeni chlapci (N=57) i dívky (N=56). Ve výzkumném vzorku bylo 5 dětí s odlišným mateřským jazykem. Struktura výzkumného vzorku podle věku a pohlaví je uvedena v tabulce 4.

Po ukončení šetření byly učitelky náhodně rozděleny do dvou ohniskových skupin; polostrukturované rozhovory proběhly v prostředí MS Teams,

**Tabulka 4.** Struktura výzkumného vzorku z hlediska věku dětí (věk uváděn ve tvaru rok, měsíc)

Věk	Absolutní četnost chlapci	Relativní četnost chlapci	Absolutní četnost dívky	Relativní četnost dívky
3,0–3,11	2	1,8 %	3	2,7 %
4,0–4,11	7	6,2 %	8	7,1 %
5,0–5,11	31	27,4 %	30	26,5 %
6,0–6,11	17	15,0 %	15	13,3 %
Celkem	57	50,4 %	56	49,6 %

byly nahrávány, následně přepsány dle transkripční normy (Leix, 2006) a analyzovány.

Pro kvantitativní analýzu dat bylo využito deskriptivní statistické analýzy s využitím softwaru Microsoft Excel. Byl proveden párový t-test a byly sledovány aritmetické průměry. Věcná významnost výsledků šetření byla zjišťována pomocí Cohenovo d. Pro analýzu kvalitativních dat bylo využito programu MAXQDA, kde byly odpovědi otevřeně kódovány ad-hoc. Jednotlivé kódy byly následně sdružovány do kategorií, které byly analyzovány tematickým kódováním (Yin, 2018; Švaříček & Šedová, 2014). Poté byly kategorie porovnávány a sdružovány do trsů podle zvolených kritérií a v návaznosti na výzkumné otázky. Mezi kategorie v analýze patřily: výhody čtenářských strategií, nároky čtenářských strategií, výsledky dětí, obtíže učitelek, rozdíly oproti běžné práci učitelky. V tomto příspěvku kvalitativní data slouží k triangulaci kvantitativní části výzkumu.

## Výsledky

### 1. Jaké dimenze porozumění jsou rozvíjeny využíváním čtenářských strategií při předčítání dětem v předškolním věku?

Odpověď na výzkumnou otázku tvořila data získaná z pozorovacích archů dětí. Data byla přenesena do souhrnné tabulky a následně analyzována. Dále byly analyzovány odpovědi učitelek v rámci ohniskových skupin a videozáznamy, což doplnilo kvantitativní data. Byly stanoveny následující hypotézy:

H0: Po intervencích v podobě zapojení čtenářských strategií do výuky nenastanou posuny ve výsledcích dětí.

H1: Po intervencích v podobě zapojení čtenářských strategií do výuky se výsledky dětílepší.

H0 zamítáme na hladině pravděpodobnosti 0,1 % a přijímáme alternativní hypotézu H1. U všech sledovaných dimenzí došlo ke statisticky i věcně



**Tabulka 5.** Úroveň rozvoje sledovaných dimenzí porozumění

Dimenze	Pretest (SD)***	Posttest (SD)***	Cohenovo d
Zájem o čtení	1,65 (0,86)	2,4 (0,76)	0,92
Chování při předčítání	1,56 (0,79)	2,17 (0,80)	0,77
Doslovné porozumění	1,56 (0,85)	2,21 (0,86)	0,77
Odvozené porozumění	1,61 (0,68)	2,05 (0,89)	0,56
Propojování	1,5 (0,92)	2,13 (0,96)	0,68
Hodnocení	1,47 (0,74)	2,1 (0,89)	0,77

Pozn.: \*\*\*p < 0.001. Ve všech sledovaných dimenzích byla p hodnota nižší než 0.001, proto symbolické značení v záhlaví tabulky, a ne zvláště u každého údaje.

významnému posunu. V průměru došlo ve sledovaném období ve všech oblastech k nárůstu o 0,62 bodu, což je vzhledem k použité škále značný posun. Na hladině věcné významnosti existují rozdíly u jednotlivých dimenzí; nejmenší zlepšení, vyjádřené střední hodnotou Cohenova d 0,56, nastalo u odvozeného porozumění, největší zlepšení nastalo u dimenze zájem o čtení, kdy byla dosažena vysoká hodnota Cohenova d 0,92 (Tab. 5). Děti dokázaly při využívání čtenářských strategií zaujmout osobní stanovisko k chování postav a ději příběhu a toto stanovisko argumentačně podpořit.

Sloučené aritmetické průměry ukázaly, že posun nastal u všech sledovaných tříd (Tab. 6). A to i v případě, kdy učitelka dané třídy subjektivně tento posun nevnímala a k využívání čtenářských strategií se stavěla skepticky (MŠ10). Učitelka to komentovala: „My teda s knížkami takhle nikdy nepracujeme, čteme jenom na lehátkách při spaní,

a když se občas snažím něco takového zakomponovat, ňáskou otázku (...), tak toho všichni využijou (...) prostě nám to nejde a při těch řízených činnostech to nejde, to prostě nedaj, to mě pošlou někam, to prostě nedáme.“ Na videoukázkách však bylo vidět, že i děti, které se k četbě nejprve stavěly negativně, se při využívání čtenářských strategií zapojily a soustředily na poslech. Např. „Pavel“ při seznámení s knihou prohlásil: „Ale mě to nebude bavit.“, načež v momentech využívání čtenářských strategií propojování a předvídání hned reaguje a přináší návrhy a soustředěně poslouchá.

Nejmenší posun zaznamenaly mateřské školy, kde děti dosahovaly již během pretestu vysokého skóre. Jednalo se o mateřské školy, kde učitelky o rozvoj porozumění záměrně usilovaly již před šetřením a jejichž způsob předčítání již obsahoval prvky čtenářských strategií (MŠ4 a MŠ5). Učitelka MŠ4 uvedla: „Uvědomila jsem si, že čtenářské strategie

**Tabulka 6.** Úroveň rozvoje sledovaných dimenzí porozumění v jednotlivých mateřských školách

Mateřská škola	Pretest***	Posttest***	Rozdíl
MŠ1*	1,25	1,97	0,72
MŠ2	1,33	2,1	0,77
MŠ3	1,83	2,48	0,65
MŠ4*	1,96	2,31	0,35
MŠ5	1,81	2,12	0,31
MŠ6*	1,3	1,87	0,57
MŠ7	1,35	2,28	0,93
MŠ8*	1,62	2,18	0,56
MŠ9*	1,62	2,23	0,61
MŠ10*	1,86	2,38	0,52
MŠ11	1,28	2,12	0,84

Pozn. \* Heterogenní třída; \*\*\*p < 0.001

děláme velmi velmi dlouho a pracujeme s nimi prakticky skoro každý den. Když jsem hodnotila děti, jak se chovají při čtení a jestli se posunuly (...), tak jsem si řekla, že ten posun u nás není až tak vidět.“ Nejvyšší vzrůst hodnot jsme naměřili u těch mateřských škol, jejichž hodnoty pretestu byly nejnižší. Jednalo se o třídy, kde se dříve čtenářské strategie, ani jiná podpora porozumění prostřednictvím vedení dialogu o čteném, nevyužívala (MŠ11). Učitelka z této MŠ to vysvětlila: „My ve školce čteme pravidelně při těch řízených činnostech v kruhu, (...) ale otázky se týkaly toho, co zaznělo v textu, nemusely o tom přemýšlet.“

Konstatujeme, že došlo k pozitivnímu ovlivnění všech sledovaných dimen-

zí porozumění (Tab. 5). Tyto výsledky byly potvrzeny analýzami videozáznamů chování dětí během předčítání (byly sledovány reakce dětí a četnost výskytu sledované dimenze u jednotlivých dětí) a postřehy učitelek. Při analýzách videozáznamů bylo pozorováno zlepšení chování dětí během předčítání (nárůst pozornosti, prodloužení délky soustředění) a zvýšení aktivity dětí (nárůst četnosti odpovědí na otázky i spontánních reakcí dětí na čtený text). Analýza rozhovorů s učitelkami ukázala, že změny nastaly zejména v těchto oblastech:

Prožitek z četby. Učitelky nejvíce zmiňovaly, že využití čtenářských strategií umožnilo dětem se vžít do příběhu a hluboce se ponořit do textu, protože

u dětí pozorovaly větší zaujetí, porozumění hlavní myšlence a zamýšlení se nad souvislostmi. Dokladují to např. výroky učitelky z MŠ3: „Díky těm strategiím mi přišlo, že děti byly mnohem víc vtáhnuty do toho děje celý tý knížky a daleko víc si to prožily. Neustále se k němu vracely, takže opravdu tu knížku prožívaly a vtahovaly do toho děje další a další děti, což jindy nebylo, tu knížku vzaly úplně jinak, daleko víc.“ Tento postřeh učitelek dokladovaly také videoukázky.

Zájem o předčítání a o knihy. Učitelky zaznamenaly zvýšení zájmu o předčítání v rámci řízené činnosti a motivaci dětí naslouchat čtenému příběhu. Jedna z účastnic (MŠ11) uvedla: „Když jsem řekla, děti, vemte si polštářky, začne pohádka, tak oni úplně pookřáli a všichni se na to velmi těší.“. Tento zájem se začal projevoval i v samostatné práci dítěte s knihou, v dožadování se předčítání či samostatném prohlížení knih.

Soustředěnost a pozornost. Zájem dětí se projevil v nárůstu jejich motivace a délky soustředění, a to i u nejmladších dětí ze sledované skupiny (MŠ4): „Máme i ty nejmenší děti soustředěné.“ V MŠ10, kde učitelka intervenci nehodnotila jako přínosnou, je na videoukázkách patrné prodloužení pozornosti dětí z původních 10ti minut na téměř 30 minut.

Rozvoj myšlení. Díky pokládaným otázkám u dětí docházelo k přemýšlení nad textem, k úvahám o příčinách a důsledcích, rozvíjelo se logické myšlení a usuzování. Učitelka MŠ6 uvedla: „Já tam vidím největší posun, že se ty

děti začaly víc zamýšlet, víc přemýšlet.“; učitelka MŠ11 dodala: „Jak to otvírá to myšlení, tu fantazii těch dětí, jak to rozvíjí to myšlení, to je úžasný.“

Atmosféra třídy. Jedním z pozorovaných efektů změny stylu při předčítání bylo zlepšení atmosféry třídy. Účastnice se shodly, že díky aktivitě dětí při předčítání a možnosti zapojit se, se ze společného čtení stala oblíbená činnost, při které společný prožitek spoluvytvářel pocit sounáležitosti. Učitelka z MŠ8 uvedla: „Mám pocit, že to bylo jako takový, když máte tu tichou hodinku při knížce a je vám strašně dobře.“

Analýza dat z poznámek v reflektivních denících a v pozorovacích arších společně s analýzou videonahrávek potvrdila výsledky kvantitativních dat z pozorování. Data vedou k domněnce, že díky záměrnému využívání čtenářských strategií dochází k podpoře porozumění dětí předčítanému textu a tím i ke zvýšení zájmu o knihy a o předčítání.

## **2 Pro jaké věkové kategorie jsou jednotlivé čtenářské strategie vhodné z hlediska jejich dopadu na rozvoj rovin čtenářské gramotnosti?**

Odpověď na tuto výzkumnou otázku poskytla analýza dat získaných z pozorovacích archů. Data k sobě byla seskupena podle věku dětí bez rozdílu pohlaví a následně byl porovnáván sloučený aritmetický průměr všech sledovaných dimenzí. Dále byly analyzovány poznám-

**Tabulka 7.** Úroveň rozvoje sledovaných oblastí podle věku dětí

Věk	Pretest***	Posttest***	Rozdíl
3,0-3,11	0,97	1,37	0,4
4,0-4,11	1,06	1,58	0,52
5,0-5,11	1,65	2,24	0,59
6,0-6,11	1,71	2,47	0,76

Pozn. \*\*\*p < 0.001

ky učitelek v záznamových arších u jednotlivých dětí a videozáznamy předčítání.

Sloučené aritmetické průměry všech oblastí ukazují, že každá věková skupina zaznamenala pozitivní posun. Zároveň se ukázalo, že čím starší děti, tím vyšší byly jak jejich pretestové i posttestové parametry, tak i samotné rozdíly mezi pretestem a posttestem (Tab. 7). To odpovídá vývojovým zákonitostem zrání kognitivních funkcí. Mladší věkové kategorie nedosahují takového stupně rozvoje jednotlivých dimenzí, a i jejich celkový posun je menší než u starší věkové kategorie. Lze tak říct, že čtenářské strategie je možné využívat u všech věkových kategorií dětí v mateřské škole, avšak jejich efektivita výrazně narůstá u dětí od pěti let věku.

Abychom mohli určit, které strategie jsou vhodné pro určité věkové kategorie, sledovali jsme u jednotlivých věkových kategorií, které dimenze byly nejvíce posíleny (Tab. 8).

V tomto srovnání se ukázalo, že prostřednictvím čtenářských strategií lze

u dětí ve věku 3–4 let úspěšně podporovat zájem o čtení, pozornost při čtení a doslovné porozumění s využitím strategie propojování a předvídaní. Takto starší děti dokázaly předvídat z obrázku i textu (Např. v MŠ1, na otázku „Proč si asi zubr hledá hnízdo?“, nejmladší děti odpovídaly: „možná nemá žádnou rodinu“, „aby taky mohl někam vařit“). U starší věkové kategorie, dětí ve věku 5–6 let, se na dobrou až výbornou úroveň dostala převážná většina dětí ve všech sledovaných oblastech, součet obou těchto škál je ve všech dimenzích nad 80 % dětí dané věkové kategorie. Výjimku tvoří odvozené porozumění a hodnocení, kde dobré či výborné úrovně dosáhlo 75 % dětí ve věku pěti let. Obě tyto dimenze úzce souvisí s rozvojem vyšších kognitivních funkcí. Děti z výzkumného vzorku ve věku 5-6 let dokážou převyprávět příběh, předvídat následující děj a s dopomocí vyvozovat nové informace ze známých faktů. Také poznají známý text, postavu či podobný děj a dokážou samostatně či s dopomocí zaujmout stanovisko k jednání postav či událostem v příběhu. Těto úrovně

**Tabulka 8.** Rozložení maximální dosažené úrovně jednotlivých dimenzí rozdělené podle věku (%)

Věk	Počet dětí	Zájem o čtení				Chování při předčítání			
		Žádné	Slabé	Dobré	Výborné	Žádné	Slabé	Dobré	Výborné
3,0-3,11	5	0	0	60	40	0	40	60	0
4,0-4,11	15	0	26,6	33,3	40	6,7	26,7	46,7	20
5,0-5,11	61	3,2	11,4	29,5	55,7	4,9	9,8	40,1	44,3
6,0-6,11	32	0	6,3	31,3	62,5	0	12,5	46,9	40,6

  

Věk	Počet dětí	Doslovné porozumění				Odvozené porozumění			
		Žádné	Slabé	Dobré	Výborné	Žádné	Slabé	Dobré	Výborné
3,0-3,11	5	20	40	40	0	20	40	40	0
4,0-4,11	15	6,7	33,3	53,3	6,7	20	60	20	0
5,0-5,11	61	6,6	9,8	32,8	50,8	1,6	23	34,4	41
6,0-6,11	32	0	3	40,6	56,3	0	6,3	37,5	56,3

  

Věk	Počet	Propojování				Hodnocení			
		Žádné	Slabé	Dobré	Výborné	Žádné	Slabé	Dobré	Výborné
3,0-3,11	5	40	40	20	0	20	60	20	0
4,0-4,11	15	20	20	53,3	6,7	6,7	46,7	40	6,7
5,0-4,11	61	8,2	13,1	27,9	50,8	4,9	18	32,8	44,3
6,0-6,11	32	0	9,4	31,3	59,4	0	12,5	31,3	56,3

dosahují děti mladší pěti let spíše výjimečně.

Kvalitativní analýza výše uvedených výsledků potvrdila. Učitelky uváděly, že během čtení se zapojovaly i děti mladší věkové kategorie a byly aktivní. Učitelka MŠ1 uvedla: „Budu to mít na tom videu a tam je vidět, že se nezapojují jenom ty velký, ale i ty malinký, že se tam snaží taky přidat svůj názor.“ Na videoukáz-

kách pozorujeme, že na četbu učitelky reagují všechny děti, včetně nejmladších, a to zejména při využití strategie předvídání s oporou o ilustraci.

Při interpretaci výsledků, vzhledem k malému vzorku dětí v jednotlivých kategoriích a jejich nerovnoměrnému rozložení z hlediska věku, je nutné zohlednit individuální charakteristiky dětí. U nejstarší věkové kategorie dosa-

hovaly nižších výsledků děti s odlišným mateřským jazykem. Kvalitativní analýza výkonů jednotlivých dětí je však nad rámec rozsahu tohoto příspěvku, nicméně u dětí s OMJ se z výzkumného vzorku neprokázal pozitivní dopad využívání čtenářských strategií při hromadném předčítání učitelkou na rozvoj jejich porozumění.

## Diskuse a limity práce

Cílem předkládané studie bylo zjistit vliv využívání čtenářských strategií v mateřské škole na rozvoj porozumění dětí předškolního věku příběhům, které jsou jim předčítány. Výsledky naznačují, že čtenářské strategie mohou zvyšovat úroveň porozumění textu ve všech sledovaných dimenzích – v porozumění doslovném, odvozeném i hodnoticím. Zároveň docházelo k prohloubení zájmu dětí o knihy a předčítání a k prodloužení délky jejich pozornosti. Tyto výsledky se shodují se závěry zahraničních studií, které se problematice věnovaly (Strasser & del Río, 2014; Kindle, 2011; Pentimonti & Justice, 2010). Na druhou stranu má studie značné limity. Patří mezi ně nerandomizovaný výběr výzkumného vzorku a absence kontrolní skupiny. Možné zkreslení výsledků mohlo nastat v důsledku subjektivního hodnocení učitelem daného dítěte, nikoli osobou výzkumníka, kterému v důsledku epidemiologických opatření nebylo umožněno přímé pozorování v mateřské škole. Tento faktor jsme eliminovali triangulací výzkumných metod, kdy data ze

záznamových archů byla komparována s daty z videoukázek. Další proměnnou představovala vlastní frekvence a kvalita využívání čtenářských strategií jednotlivými učitelkami. V důsledku výše uvedeného není možné výsledná skóre v rámci různých mateřských škol vzájemně porovnávat.

V České republice dosud nebyl realizován žádný výzkum, který by se touto problematikou zabýval, ani nebyl navržen výzkumný nástroj měřící úroveň porozumění přesněji než pozorováním. Nejbližší této věkové kategorii je test porozumění ,O neposlušné hvězdičce' (Kucharská, 2015), určený pro žáky prvního stupně základní školy, který by bylo nutné adaptovat pro předškolní děti. Je žádoucí provést rozsáhlejší studii, ve které by bylo testováno porozumění dětí předškolního věku ve třídách, kde se se čtenářskými strategiemi pracuje, a ve třídách, kde nikoli. I to je však obtížné, neboť do rozvoje porozumění vstupuje mnoho faktorů – čtenářské zázemí v rodině, úroveň rozvoje řeči dítěte, způsob práce učitele a jeho schopnost koncipovat vzdělávací nabídku s ohledem na potřeby dětí, a také složení třídy.

Čtenářské strategie jsou pro rozvoj porozumění v předškolním věku přínosné, jak potvrzují zahraniční studie a naznačují i výsledky našeho šetření, a bylo by vhodné je zařazovat jako metodu podpory rozvoje porozumění dětí. V této souvislosti by bylo žádoucí, aby bylo při diskusích k revizím rámcových vzdělávacích programů zváženo explicit-

ní začlenění čtenářských strategií jako metody rozvoje čtenářské gramotnosti, a to ve všech vzdělávacích stupních. Z šetření Maňourové et al. (2019) vyplynulo, že pouze 50 % učitelů mateřských škol cíleně podporuje děti ve vyvozování v textu přímo neuvedených informací; rozvoj porozumění probíhá pouze na doslovné úrovni. Vzhledem k nedostatku konkretizace cílů čtenářské pregramotnosti v současném RVP PV (MŠMT, 2021) je možné, že učitelé neví, že mohou a mají rozvíjet i porozumění implicitní. Tomu by odpovídala zjištění, že učitelé sice porozumění vnímají jako klíčové, ale rozvíjejí jej nahodile, bez sledování jasně vymezených vzdělávacích cílů (Koželuhová & Wildová, 2021). V mateřských školách je obecně práce s cíli stále ještě nedostatečná, učitelé zůstávají na úrovni formulování obecných cílů a při koncipování vzdělávací nabídky nevycházejí z potřeb dětí (Zatloukal, 2021; Syslová, 2017). Syslová (2017) upozorňuje, že svou roli hraje vzdělání učitelů mateřských škol, neboť kvalita výkonu i schopnost reflexe práce a hodnocení vzdělávacích výsledků je vyšší u učitelů s vysokoškolským vzděláním. Není tedy možné konstatovat, že samotné využívání čtenářských strategií povede ke zlepšení výsledků dětí v oblasti porozumění. Je však třeba rozvoj čtenářské pregramotnosti podpořit i na úrovni kurikula a v oblasti přípravy budoucích učitelů.

## Závěr

Výsledky šetření naznačily, že čtenářské strategie jsou vhodnou metodou pro podporu rozvoje porozumění u dětí předškolního věku. Mohou vést k rozvoji a prohloubení vztahu dítěte ke čtení. Jejich využívání je možné u všech věkových kategorií, respektive vývojových úrovní. Na základě výsledků šetření jsme formulovali následující doporučení pro rozvoj porozumění při práci s textem, která odpovídají vývojovým specifikům předškolního období. Tato doporučení mohou sloužit jako vodítko učitelům mateřských škol při rozhodování, jaké strategie a jakým způsobem zařazovat do praxe mateřských škol. Ukázalo se, že mladší děti, či děti, u nichž předchozí zkušenost s předčítáním byla malá, velmi dobře reagují na využívání strategie propojování a předvídaní s využitím ilustrací v knize a dobře se u nich rozvíjí doslovné porozumění. U starších dětí (od pěti let) či dětí ze čtenářsky podnětného prostředí je možné rozvíjet porozumění odvozené a hodnotící, a to s využitím strategií předvídaní, usuzování a hodnocení. Také je možné pracovat s rozsáhlejšími texty, bez dominance ilustrací. Využívání čtenářských strategií klade na učitele vysoké nároky, neboť učitel musí rozpoznat potřeby jednotlivých dětí a podle toho přizpůsobit cíle předčítání, volbu knihy a vhodných čtenářských strategií. Právě využití možností zkvalitnění přípravy budoucích učitelů s důrazem na rozvoj reflektivních technik, využívání

pedagogické diagnostiky jako východiska pro plánování a podpora teoretických i praktických znalostí a dovedností týkající se metod rozvoje porozumění u předškolních dětí by mohla významně pomoci širší implementaci čtenářských strategií do praxe mateřských škol a tím i k efektivnějšímu rozvoji čtenářské gramotnosti. Je tedy nutné dále sledovat, s jakými výzvami se učitelé mateřských škol při předčítání a snaze facilitovat porozumě-

ní dětí potýkají a jaká podpora by pro ně samotné byla efektivní.

### Poděkování

Šetření bylo realizováno jako jeden z výstupů projektu Videonahrávky jako podpora učitelů při rozvoji čtenářské gramotnosti podpořeném Grantovou agenturou Univerzity Karlovy, číslo projektu 147210.

## Literatura

- Altmanová, J., Faltýn, J., Nemčíková, K., & Zelendová, E. (Eds.). (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]*. Výzkumný ústav pedagogický.
- Ankrum, J. W., Genest, M. T., & Belcastro, E. G. (2014). The power of verbal scaffolding: "Showing" beginning readers how to use reading strategies. *Early Childhood Education Journal*, 42(1), 39–47. DOI 10.1007/s10643-013-0586-5
- Blom-Hoffman, J., O'Neil-Pirozzi, T., Volpe, R., Cutting, J., & Bissinger, E. (2007). Instructing parents to use dialogic reading strategies with preschool children: Impact of a video-based training program on caregiver reading behaviors and children's related verbalizations. *Journal of Applied School Psychology*, 23(1), 117–131. DOI 10.1300/J370v23n01\_06
- Burris, S. E., & Brown, D. D. (2014). When all children comprehend: increasing the external validity of narrative comprehension development research. *Frontiers in Psychology*, 5, 168. DOI 10.3389/fpsyg.2014.00168
- Cibáková, D., & kolektiv autorů. (2019). *Metodika rozvíjení čtenářské a matematické pregramotnosti dětí v mateřské škole*. Univerzita Palackého.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189(1–2), 107–122. DOI 10.1177/0022057409189001-208
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read*. Massachusetts Allyn.
- Fellowes, J., & Oakley, G. (2010). *Language, Literacy and Early Childhood Education*. Oxford University Press.
- Gavora, P. (2018). Čtení dětem v rodině: Výzkum důvodů, parametrů a praktik. *Pedagogická orientace*, 28(1), 24–45. DOI 10.5817/pedor2018-1-25



- Gavora, P. (2002). Gramotnost: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*, 52(2), 171–181.
- Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies* (3–26). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S. P., & Schroeder, S. (2019). Effects of preschoolers' storybook exposure and literacy environments on lower level and higher level language skills. *Reading and writing*, 32(4). DOI 10.1007/s11145-018-9901-2
- Hausenblas, O., & Košťálová, H. (2010) *Metody rozvíjení čtenářských dovedností. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Výzkumný ústav pedagogický.
- Kendeou, P., Van Den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. (2007). Comprehension in preschool and early elementary children: Skill development and strategy interventions. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading Comprehension Strategies: Theories, interventions, and technologies*, 27–46. Lawrence Erlbaum Associates
- Kim, Y. S., & Phillips, B. (2014). Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly*, 49(3), 269–281. DOI doi.org/10.1002/rrq.74
- Kindle, K.K. (2011). Same book, different experience: A comparison of shared reading in preschool classrooms. *Journal of Language and Literacy Education*, 7(1), 13–34.
- Košťálová, H. (2017). *Čtenářské kontinuum. Pomáháme školám k úspěchu*.
- Koželuh, O., & Rybárová, E. (2020). Využití čtenářských strategií v mateřské škole jako podpory porozumění předčitanému textu. In Greger, D., Simonová, J., Chvál, M., & Straková, J. (Eds.). (2020). *Když výzkum mění praxi – Deset příběhů učitelů a akademiků zapojených do akčního výzkumu*. Univerzita Karlova: Pedagogická fakulta.
- Koželuhová, E. (2022). *Čtenářské strategie u předškolních dětí a nečtenářů*. Portál.
- Koželuhová, E. (2021). Assessment of the development of a child's comprehension of texts read aloud. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 5(1), 63–78.
- Koželuhová, E. (2020). Využití čtenářských strategií v předškolním vzdělávání z pohledu učitelek mateřských škol. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 4(2), 77–94.
- Koželuhová, E. & Wildová, R. (2021). *Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Kucharská, A. (2015). Porozumění textům žáků 4. ročníku. *Orbis Scholae*, 9(3), 69–86. DOI 10.14712/23363177.2016.5
- Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Laufková, V. (2018). Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 2(1), 29–61.

- Leix, A. (2006). *Transkripce audionahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém* (Disertační práce). Brno: Fakulta sociálních studií Masarykovy Univerzity. Dostupné <https://is.muni.cz/th/q5dpu/>
- Maňourová, Z., Štefánková, Z., Laibr, L., Garabíková Pártlová, M., & Bílková, Z. (2019). Začleňování čtenářské pregramotnosti do pedagogické práce učitelů MŠ. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 3(2), 21–46.
- McNamara, D. (Ed.). (2007). *Reading comprehension strategies theories, interventions, and technologies*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Nádvořníková, H., Svobodová, E., Švejsová, H., & Vítečková, M. (Ed.). (2019). *Čteme si, hrajeme si, poznáváme...: Metodika čtenářské pregramotnosti*. Pedagogická fakulta JU.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- Oakhill, J. V. (1984). Inferential and memory skills in children's comprehension of stories. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 31–39.
- Oakhill, J. V. (1982). Constructive processes in skilled and less-skilled comprehenders' memory for sentences. *British Journal of Psychology*, 73, 13–20.
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: A brief review of the Past Thirty Years. *Dialogue*, 3, 53–56.
- Pentimonti, J.M. & Justice, L.M. (2010) Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37, 241–247. DOI 10.1007/s10643-009-0348-6
- PPUC-OVU-tým. (2021). *Čtenářská, matematická a digitální gramotnost v uzlových bodech vzdělávání. Výstup projektu Podpora práce učitelů (PPUČ)*. Národní pedagogický institut.
- Roberts, K. L. (2013). Comprehension strategy instruction during parent–child shared reading: An intervention study. *Literacy research and instruction*, 52(2), 106–129. DOI 10.1080/19388071.2012.754521
- Shanahan, T. (2005) *The National Reading Panel Report. Practical Advice for Teachers*. Learning Point Associates/North Central Regional Educational Laboratory (NCREL)
- Smolíková, K. (2021) *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: toward an R&D program in reading comprehension*. Rand.

- Strasser, K., & del Río, F. (2014). The role of comprehension monitoring, theory of mind, and vocabulary depth in predicting story comprehension and recall of kindergarten children. *Reading Research Quarterly*, 49(2), 169–187. DOI 10.1002/rrq.68
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Masarykova univerzita.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Torppa, M., Georgiou, G. K., Lerkkanen, M. K., Niemi, P., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2016). Examining the simple view of reading in a transparent orthography: A longitudinal study from kindergarten to grade 3. *Merrill-Palmer Quarterly*, (1982), 62(2), 179–206. DOI <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.62.2.0179>
- Van den Broek, P., & Kremer, K. (2000). The mind in action: What it means to comprehend during reading. In B. M. Taylor, M. F. Graves, & P. van den Broek (Eds.), *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades* (1–31). International Reading Association.
- Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J., Butler, J., White, M. J., & Lorch, E. P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. In *Children's reading comprehension and assessment*, (125–148). Routledge.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Karolinum.
- Wildová, R. (2012). Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Wildová, R., Vykoukalová, V., Rybářová, E., Ronková, J. & Harazinová R. (2019) *Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií; Metodická příručka pro učitele mateřských škol pro práci s pohádkou a pověstí*. Univerzita Karlova: Pedagogická fakulta.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*. SAGE Publications, Inc.
- Zápotočná, O. (2015). Teoretické modely porozumenia textu a ich interpretácie v školskom vzdelávaní. *Orbis scholae*, 9(3), 13–26. DOI 10.14712/23363177.2016.1
- Zápotočná, O. (2010). Rozvoj počáteční literární gramotnosti. In *Předškolní a primární pedagogika* (271–305). Portál.
- Zápotočná, O., & Urban, M. (2020). Předškolní indikátory úspěšného vývinu čitateľskej gramotnosti. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*. 4(2), 29–46.
- Zatloukal, M. (2017). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017: Výroční zpráva České školní inspekce*. Česká školní inspekce.

## Příloha 1.

Čtenářská strategie	Záměr	Indikátor
Hledání souvislostí Úroveň „Já – text“	Pomoci dítěti vybavit si jeho předchozí zkušenosti a znalosti, které o tématu již má.	Aktivně hledá spojení se svou osobní zkušeností a znalostí a využívá ji k hlubšímu pochopení textu (např. vžití se do pocitů postavy apod.)
Hledání souvislostí Úroveň „Text – text“	Pomoci dítěti vybavit si a porovnat informace o tématu, které má z jiných textů.	Aktivně hledá spojení mezi informací v textu a informacemi z textů na podobné téma. Porovnává je. Rozpozná známý text nebo téma, všímá si podobností a rozdílů.
Vizualizace	Pomoci dítěti vytvořit si mentální představu čteného.	Na základě informací v textu si dokáže vytvořit odpovídající mentální představu. Vybere odpovídající ilustraci k textu, znázorní postavu či děj s využitím informací přímo v textu vyjádřených.
Předvídaní	Pomoci dítěti na základě obrázku či textu odhadovat, o čem příběh bude, jak se bude odvíjet.	Na základě své zkušenosti předvídá, jak děj bude pokračovat, svůj předpoklad odůvodní. Odhadne, o čem kniha (příběh) bude.
Usuzování	Pomoci dítěti hledat souvislosti mezi informacemi z textu a vyvozovat to, co není přímo vyřčené.	Na základě informací v textu vyvozuje informace nové. Svůj úsudek odůvodní.
Hodnocení	Pomoci dítěti zaujmout souhlasné/nesouhlasné stanovisko k jednání postav v příběhu. Pomoci mu „vžít se“ do postavy.	Zaujímá hodnotící stanovisko k dění v textu, odůvodní ho. Argumentuje, navrhuje řešení.
Shrnutí	Pomoci dítěti identifikovat hlavní myšlenku příběhu.	Převede/zobrazí klíčové momenty příběhu.
Kladení otázek	Pomoci dítěti formulovat otázky, vztahující se k textu.	Klade otázky vztahující se k textu, ptá se na to, co ho v souvislosti s tématem zajímá.

**PhDr. Eva Koželuhová, Ph.D.**

Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky

Univerzita Karlova

*eva.kozeluhova@pedf.cuni.cz*

**Mgr. Ondřej Koželuh**

Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Univerzita Karlova

*coroner@volny.cz*