

Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

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

2/2024 ročník VIII



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
Univerzita Karlova

Obsah

Editorial

Rozvoj jazykových schopností a metakognice a podpora čtenářství v předškolním a základním vzdělávání	3
<i>Monika Kadrožková</i>	

Metodologická studie

Metodologická východiska při tvorbě modifikací Elkoninovy metodiky	5
<i>Miroslava Nováková Schöffelová, Marina Mikulajová</i>	

Teoretická studie

Metakognitivní strategie a jejich role ve výuce a v podpoře rozvoje porozumění čtenému	23
<i>Barbora Jindrová, Anna Kucharská</i>	

Zpráva

Význam projektu Noc s Andersenem při rozvoji čtenářské gramotnosti v multilingvní výchově.....	39
<i>Markéta Švamberg Šauerová</i>	

Deset let konference Čtu a stávám se čtenářem: ohlédnutí (2014-2024)	49
<i>Anna Kucharská</i>	

Recenze

Výlet do krajiny slov a hlásek - program na rozvíjení jazykových schopností podle Elkonina pro třídy mateřských škol metodická příručka.....	52
<i>Zdeňka Lodlová</i>	

Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

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



Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Praha, 2024

Rozvoj jazykových schopností a metakognice a podpora čtenářství v předškolním a základním vzdělávání

Vážené čtenářky a čtenáři,

předkládáme vám aktuální druhé číslo osmého ročníku časopisu Gramotnost, pregramotnost a vzdělání. Výběr příspěvků reflektuje komplexní přístup k podpoře rané gramotnosti a čtenářské kompetence, který je v současné době nezbytný pro úspěšné zvládnutí náročných požadavků moderního vzdělávacího prostředí.

Metodologická studie Miroslavy Novákové Schöffelové a Mářiny Mikulajové s názvem Metodologická východiska při tvorbě modifikací Elkoninovy metody otevírá toto číslo analýzou dlouhodobého vývoje a modifikací Elkoninovy metody, která se ukazuje jako klíčový nástroj ve formování jazykových schopností. Autorky detailně představují tři základní pilíře této metody – fonologickou povahu čtení, názorné modelování a učení v zóně nejbližšího vývoje – a diskutují jejich aplikaci v různých modifikacích přizpůsobených specifickým potřebám dětí.

Dále zde uvádíme teoretickou studii Barbory Jindrové a Anny Kucharské:

Metakognitivní strategie a jejich role ve výuce a v podpoře rozvoje porozumění čtenému, která se věnuje metakognitivním strategiím jako neoddelitelnému prvku efektivní výuky a podpory porozumění čtenému. Autorky vymezují pojem metakognice v kontextu edukačního procesu a zdůrazňují význam rozvoje těchto strategií pro zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti. Uvádějí konkrétní příklady jejich implementace, čímž nabízejí praktický návod pro pedagogickou praxi.

Zajímavým a inspirativním příkladem propojení školní a mimoškolní literární iniciace v kontextu multilingvní výchovy je studie Markéty Švamberg Šauerové Význam projektu Noc s Andersenem při rozvoji čtenářské gramotnosti v multilingvní výchově, věnovaná projektu *Noc s Andersenem*. Tento původně český koncept, iniciovaný Knihovnou Bedřicha Beneše Buchlovana v Uherském Hradišti, se stal významnou akcí na podporu dětského čtenářství nejen v tuzemsku, ale i v zahraničí. Autorka analyzuje jeho přínos zejména pro české školy působící v zahraničí, konkrétně v Severní Ameri-

ce, kde projekt prostřednictvím netradičních aktivit rozvíjí vztah dětí k četbě, českému jazyku a kultuře. Studie ukazuje, že Noc s Andersenem dokáže nejen motivovat děti k četbě a posilovat jejich kulturní povědomí, ale také významně podněcovat rodiče k tomu, aby své děti zapisovali do českých škol.

Recenze metodické příručky Zdeňky Lodlové „Výlet do krajiny slov a hlásek – program na rozvíjení jazykových schopností podle Elkonina pro třídy mateřských škol“ doplňuje toto číslo o praktický nástroj pro rozvoj fonemického uvědomování v mateřských školách. Kniha reflektuje potřebu systematické a didakticky správné podpory jazykových schopností již v předškolním věku, což je klíčové pro hladký přechod dětí do základního vzdělávání a prevenci budoucích obtíží při osvojení čtení a psaní.

Zvláštní pozornost věnuje také výroční zpráva Anny Kucharské, která reflektuje desetiletou tradici konference „Čtu a stávám se čtenářem“. Tato akce, pořádaná na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, je významným mostem mezi akademickou sférou a praxí. Jak sama autorka

shrnuje, hlavním cílem je propojit odborníky z různých oblastí, kteří se věnují rozvoji gramotnosti a vzdělávání, a umožnit tak sdílení znalostí, metod a zkušeností. Za posledních deset let se konference rozrostla jak počtem účastníků, tak i šíří témat, pokrývajících nejen počáteční čtení, ale také psaní, diagnostiku, didaktiku a další formy gramotnosti. Významná je i interdisciplinarita a zapojení širokého spektra profesionálů – od pedagogů, psychologů a speciálních pedagogů, přes pracovníky poradenských zařízení až po knihovníky a neziskové organizace. Zpráva zdůrazňuje, že osobní setkání, výměna zkušeností a společné hledání řešení rizikových jevů jsou základními pilíři úspěchu této akce. Výsledky a inspirace z konference tak mají přímý dopad na každodenní praxi a posilují vazby mezi teorií a realitou vzdělávání.

Děkujeme autorům za jejich kvalitní příspěvky a vám, vážené čtenářky čtenáři, přejeme inspirativní a přínosné čtení.

Za editorský tým,
Monika Kadrnožková

PhDr. Monika Kadrnožková, Ph.D.

Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

Metodologická východiska při tvorbě modifikací Elkoninovy metodiky

Methodological Basis for the Development of Modifications of the Elkonin Method

Miroslava Nováková Schöffelová, Marína Mikulajová

Abstrakt: V uplynulých dvou dekadách se významně prohloubily poznatky o jazykově-kognitivních prediktorech rané gramotnosti a úloze fonemického uvědomování. Ve studii popisujeme, odkud kam za toto období směřuje práce na metodě Trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina. Kromě původní slovenské a české metodiky (2001, 2004) vzniklo nové přepracované a doplněné vydání (2014, 2016) a modifikace pro děti se sluchovým postižením (2020) a pro třídy mateřských škol (2023). V pilotní fázi je modifikace pro děti s odlišným mateřským jazykem. Ve studii charakterizujeme tři metodologické pilíře Elkoninovy metody – čtení jako fonologická úloha, názorné modelování a učení v zóně nejbližšího vývoje – a vysvětlujeme, jak je uplatňujeme a co a jak konkrétně upravujeme při tvorbě modifikací podle specifických potřeb jednotlivých skupin dětí.

Klíčová slova: Elkoninova metoda, pregramotnost, fonemické uvědomování, riziko dyslexie, sluchové postižení

Abstract: The past two decades have seen a significant increase in knowledge about the linguistic-cognitive predictors of early literacy and the role of phoneme awareness. In this study, we describe where the work on D.B. Elkonin's Language Ability Training method has gone over this period. In addition to the first adaptation of this method to Slovak and Czech (2001, 2004), there is a new revised and expanded edition (2014, 2016) and modifications for children with hearing impairment (2020) and for kindergarten classes (2023). A modification for children with a different mother tongue is in the pilot phase. In this study, we characterize the three methodological pillars of Elkonin's method: reading as a phonological task, demonstrative modeling, and learning in the zone of proximal development, and explain how we apply them and what we specifically modify when creating modifications according to the specific needs of each group of children.

Keywords: Elkonin method, preliteracy, phoneme awareness, risk of dyslexia, hearing impairment

Úvod

Elkoninova metoda byla ve své původní podobě vytvořena ruským profesorem vývojové psychologie D. B. Elkoninem a jeho následovníky jako přístup k výuce čtení a psaní. Tato metoda je založená na systému, který zdůrazňuje rozpoznávání a práci se zvuky v jazyce, což je klíčové pro pochopení vztahu mezi zvukovou a grafickou podobou slov. Elkonin jako jeden z prvních autorů zdůrazňuje, že první problém, který je třeba řešit předtím, než začneme učit děti číst, je naučit je chápat zvukovou strukturu mluvených slov – nejen základní jednotky mluvené řeči, ale i jak se z nich tvoří slova (Elkonin, 1973; Elkonin, 1992).

Metoda zahrnuje aktivity, při nichž děti pracují systematicky se zvukovou podobou slov. Je významná systematickostí a postupným zvyšováním náročnosti úkolů, což umožňuje dětem budovat dovednosti postupně. Začíná jednoduchými aktivitami, jako je identifikace zvuků ve slovech, a přechází k složitějším úkolům, jako je analýza a syntéza zvuků a práce se slovy v různých kontextech (více o metodě a adaptaci na české a slovenské prostředí viz např. Tokárová & Mikulajová, 2012).

Pilíře Elkoninovy metody

Elkoninova metoda je založena na třech hlavních pilířích, kterých jsme se drželi při tvorbě první adaptace do slovenského a českého jazyka i při vytváření modifikací pro další skupiny dětí, jak budeme popisovat dále. Hlavními pilíři jsou:

1) Čtení je fonologická úloha

D. B. Elkonin (1973) byl jedním z prvních vědců, kteří poukázali na to, že zrakové vnímání, rozlišování písmen a oční pohyby tvoří pouze počáteční fázi čtení. Podle něj však skutečný proces čtení zahrnuje hlubší kognitivní operace se zvuky řeči, které vedou k porozumění slovům. Tento přístup je v souladu i s pozdějším Jednoduchým modelem čtení (Simple view of Reading), který představili P. Gough a W. Tunmer (1986).

Platnost tohoto tvrzení nacházíme ve výzkumech fonologických schopností ve vztahu ke čtení a psaní v normě (Caravolas et al., 2012, 2019), u dětí s rizikem dyslexie (Kucharská, 2014), s vývojovou poruchou jazyka (Moll et al., 2016) a se sluchovým postižením (Werfel, 2017).

Elkoninova metoda je založena na postupu od fonémů ke grafémům a rozvoji fonematického uvědomování (dále FU)¹ dle vývojové posloupnosti (od slabik

¹ Někteří autoři používají pro tuto schopnost označení fonematické povědomí. V tomto článku se budeme držet termínu fonematické uvědomování (FU) z anglického phoneme awareness.

k hláskám, od identifikace přes izolaci k analýze a syntéze a složitějším operacím), k znalosti písmen až po seznámení dětí se základními pravopisnými pravidly.

2) Názorné modelování jako princip práce

Klíčovým principem metody je podpora mentálních operací dětí pomocí názorných modelů. Děti při práci používají pomůcky jako obrázky, žetony a schémata, které jim pomáhají lépe uchopit, pochopit a kontrolovat fonologickou strukturu slov. Například ze žetonů vyskládané a obloučky zapsané slovo dává dítěti představu o tom, jaké prvky slovo obsahuje (počet hlásek, slabik a jejich struktura). Můžeme říci, že dítě vidí, co má slyšet. Názorné modelování jako způsob „exteriorizace“ úkonů a operací, které jinak probíhají v mysli (například určit počet hlásek ve slově), zavedl v psychologii L. S. Vygotskij (1976, 2004).

Výhodou takového přístupu je, že rozvíjí metakognitivní dovednosti, a ne jen schopnost řešit konkrétní úkoly: „*Vytváří-li dítě v procesu učení nějakou strukturu, osvojuje-li si nějakou operaci, pak jsme tím nejen v jeho vývoji odhalili možnost danou strukturu reprodukovat, ale poskytli jsme mu mnohem větší možnosti i v oblasti jiných struktur*“ (Vygotskij, 2004, s. 90–91). Názorné modelování dává dětem možnost přemýšlet o hláskové struktuře slov jako takové, vizualizovat si a kontrolovat výsledky svých poznávacích aktivit a vědomě s nimi zacházet.

3) Práce v zóně nejbližšího vývoje

Zóna nejbližšího vývoje patří k nejnvýznamnějším konceptům vývojové psychologie. Podle jeho autora L. Vygotského „... *co dítě umí dělat dnes za spolupráce, bude umět dělat zítra samostatně. ... V dětském věku je dobré jen takové učení, které předbíhá vývoj a táhne vývoj za sebou*“ (Vygotský, 2004, s. 102). Z podstaty myšlenky vyplývá, že takový přístup vyžaduje, resp. předpokládá flexibilitu a modifikace postupů. Při práci s metodikou se vyladujeme na aktuální vývojové možnosti dítěte a nabízíme mu úkoly o jeden stupeň náročnější, než dítě dokáže vyřešit samo. Jak dítě postupuje v chápání a řešení úkolů určitého typu (například v úkolech na hláskovou analýzu a syntézu slov), tak dospělý postupně snižuje svoji účast na spolupráci, až nakonec dítě dokáže řešit tento typ úkolů samostatně nebo jen s malou pomocí.

Metodicky postupujeme tak, že v první etapě učení úkoly předkládáme dětem v rovině názorně-praktické a používáme přitom materiální modely jako například žetony, se kterými děti manipulují. Když tuto etapu s jistotou zvládnou, úkoly řešíme na vyšší úrovni abstrakce v rovině názorně-obrazné. Používáme přitom grafické symboly a značky, kterými si děti pomáhají při určování hláskové struktury slov. Když vidíme, že děti už nepotřebují názornost, postupně přecházíme na verbální úroveň a úkoly tohoto typu řešíme v rovině hlasité řeči. Až nakonec děti dokážou řešit úkoly v mysli: například říct, kolik hlásek slyší ve slově DŮM.

Nastala interiorizace, děti se naučily řešit tento typ úloh.

Základní tři pilíře Elkoninovy metody považujeme za klíčové pro vytváření jakýchkoliv nových postupů či modifikací jeho metody. Naše úpravy se týkají obsahu, rozsahu či metodických postupů, ale vždy za předpokladu, že se stále precizně držíme těchto základních pilířů.

Česká a slovenská adaptace Elkoninovy metody

Elkoninova metoda byla modifikována a adaptována do češtiny a slovenštiny poprvé po roce 2000. Od prvního vydání *Tréninku fonemického uvedomovania (resp. Tréninku jazykových schopností) podle D. B. Elkonina* ve slovenské a následně v české jazykové verzi (Mikulajová & Dujčiková, 2001; Mikulajová & Dostálová, 2004) uplynuly dvě dekády. Od té doby soustavně narůstá zájem o metodu v obou zemích, což dáváme do vztahu především s těmito skutečnostmi:

- Významně se rozšířily naše poznatky a přibývají další empirické důkazy o jazykově-kognitivních prediktorech rané gramotnosti, mezi kterými klíčovou roli hraje fonemické uvědomování (Moll et al., 2014; Sigmund et al., 2024).
- Nové programy preprimárního vzdělávání v našich zemích už reflektují potřebu rozvíjení oblasti jazyka a řeči i ve vztahu k rozvoji předčtenářských dovedností v předškolním věku (Rám-

cový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: návrh RVP k veřejné konzultaci – export z IS RVP k 28. 3. 2024.), nebo dokonce konkrétně odkazují k rozvoji jazykových základů budoucí gramotnosti: „*Hlavním cílem vzdělávací oblasti Jazyk a komunikace je rozvinutí komunikačních kompetencí dítěte ve všech jazykových rovinách s využitím specifického rozvojového potenciálu psané řeči*” (Státní vzdělávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách – konsolidované znění, 2022, s. 9). Část 2.2.2 se konkrétně zaměřuje na fonologické procesy a fonologické uvědomování (tamtéž, s. 34).

- „Dobrá praxe” ukázala efektivitu metody v práci logopedů, speciálních pedagogů a surdopedů, školních a poradenských psychologů i učitelek mateřských škol.

A právě „dobrá praxe” je hybnou silou, která nás vede k modifikacím metodiky, aby více korespondovala se vzdělávacími potřebami a podmínkami vzdělávání co nejširšího okruhu dětí. V této studii stručně objasníme základní pilíře přístupu a východiska při tvorbě těchto (a dalších) modifikací.

Proces tvorby jednotlivých modifikací

Pro každou modifikaci metodiky se rozhodujeme na základě konkrétních požadavků vyplývajících z praxe. Prvot-

ní podnět často vychází z individuálních potřeb specifického dítěte nebo skupiny dětí, pro které není vhodné použít standardní přístupy uvedené v „základní metodice“.

Při adaptaci metodiky pro specifické skupiny pracujeme v týmu, který zahrnuje jak akademické výzkumníky, tak odborníky z praxe, aby bylo možné lépe porozumět potřebám cílové skupiny, praktickým možnostem implementace metodiky a mít oporu v relevantních teoretických základech a výzkumných datech. Náš tým je multidisciplinární a kombinuje znalosti akademického výzkumu s terénními zkušenostmi odborníků, kteří mají hluboký vhled do konkrétních dětských skupin. Práce na adaptacích metodik vychází z poznatků o jazykových a vývojových procesech, stejně jako ze znalosti individuálních potřeb dětí a specifik terénu.

Každá metodika je podrobena důkladné pilotní fázi, která nám poskytuje informace o efektivitě postupů pro konkrétní skupiny dětí a zároveň o praktických možnostech implementace v zařízeních, kam tyto děti docházejí. Součástí pilotní fáze je tvorba videí z jednotlivých lekcí, zaznamenávání průběhu jednotlivých lekcí a konkrétní návrhy na změny jednotlivých postupů.

Po pilotní fázi následuje fáze integrace získaných poznatků z pilotního ověření do samotné metodiky. Teprve poté je metodika uvolněna a distribuována uživatelům. Celý proces obvykle trvá dva až čtyři roky, aby bylo zajištěno pečlivé

a důkladné vytvoření a ověření nových postupů.

Otázky, které si klademe při tvorbě modifikací metodiky:

Před započítím práce na úpravách metodiky pro specifický kontext či skupinu dětí si vždy klademe několik zásadních otázek, které určují, jakým směrem se naše práce bude ubírat.

1. Teoretické základy

Existují data o úspěšnosti v programech podobným Elkoninově metodě u cílové skupiny dětí? Jak probíhá u cílové skupiny dětí vývoj jazykových schopností? V čem se liší od typického vývoje? V první fázi je tedy vždy prostor věnován rešerši současného stavu poznání.

2. Obsah a rozsah metodiky

V této otázce se snažíme zejména specifikovat, jaké jsou naše cíle ve specifické skupině dětí a proč. Vždy pracujeme s potřebou stanovit, co bude důležitým základem pro konkrétní děti a co lze považovat za nadstavbu. Jinými slovy stanovujeme, kam až chceme s dětmi dojít a proč. Vycházíme zprv ze znalosti specifik cílových skupin dětí a za druhé ze vzdělávacího kontextu těchto dětí. Jako příklad můžeme uvést metodiku pro třídy mateřských škol, která je postavena jako preventivní program pro intaktní děti ve velkých kolektivech (blíže viz dále). V tomto kontextu cílem není naučit děti poznat písmena (české, slovenské abecedy), protože

běžné intaktní děti takovou dovednost zvládnou bez potíží po nástupu do základní školy. Navíc v kontextu mateřských škol z hlediska RVP je zavádění písmen v předškolním zařízení problematickým tématem.

Na rozdíl od nich dětem, které mají narušený vývoj jazykových schopností, může pochopení principu grafémovo-fonémové korespondence jako základního principu čtení trvat mnohem déle a ve škole by tak brzy začaly mít potíže. U takových dětí má smysl rozvíjet jak fonematically uvědomování jako jeden z důležitých předpokladů čtení, tak i poznání písmen jako předpoklad druhý, už před nástupem do školy. U dětí s narušeným vývojem jazykových schopností tomu navíc nahrává fakt vyplývající z praxe, a sice že tyto děti mají často odklad školní docházky. Díky tomu získávají rok, ve kterém můžeme dobře rozvíjet právě tyto dovednosti a lze pohodlně pracovat s celou základní metodikou, na kterou v běžném chodu velkých kolektivů MŠ není prostor.

3. Forma práce

Ve spolupráci s odborníky z praxe je nutno rozmýšlet taktéž o nejčastějších formách práce, tedy zda s cílovou skupinou bude nejčastěji práce probíhat individuálně, nebo skupinově, případně ve větším kolektivu, například ve školní třídě. Tomu se snažíme při úpravách přizpůsobit navrhované aktivity.

4. Pilíře Ekoninovy metody

Respektování základních pilířů Ekoninovy metody je pro nás klíčové ve kterékoliv úpravě metodiky. Cílová skupina i formy práce vyžadují vytvořit specifické promyšlené kroky pro jejich implementaci tak, aby odpovídaly potřebám cílové skupiny dětí.

5. Implementace v praxi

Jak začlenit modifikovanou metodiku do praktických možností institucí, kde se aplikuje? Právě v tomto nám nejlépe pomáhají spolupracující odborníci z praxe a pilotní fáze.

Základní metodika – Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina: předgrafémová a grafémová etapa

V současné době je na českém a slovenském trhu metodika nazvaná *Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina: předgrafémová a grafémová etapa* (Mikulajová, Tokárová & Sümegiová, 2014; Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová & Dostálová, 2016) a dnes ji označujeme jako „základní“. Je to druhé přepracované a doplněné vydání původních metodik z roku 2001, resp. 2004. Doplnění se týkalo rozšíření metodiky o grafémovou fázi tréninku (Hláskář 2), která umožňuje učení od fonému ke grafémům a tím i porozumění grafémovo-fonémové korespondence jako základu

pro budoucí čtení. Metodiku jsme částečně i přepracovali, a to tak, že jsme zohlednili zákonitosti ve vývoji fonematičtého uvědomování u českých a slovenských dětí, které nám odhalil společný mezinárodní longitudinální výzkum v rámci projektu ELDEL (Enhancing Literacy Development in European Languages, 2008-2012). Projekt ELDEL přinesl vědecké důkazy o významu jazykových schopností, zejména fonematičtého uvědomování, v počáteční fázi čtení a psaní. Prokázal, že fonematičtého uvědomování je klíčovým prediktorem budoucích čtenářských a pisatelských dovedností nejen v angličtině, ale i v jazycích, jako je čeština a slovenština (Caravolas et al., 2012, 2019). Na základě těchto výzkumných zjištění jsme v metodice pozměnili pořadí některých úkolů podle náročnosti a přidali další typy úkolů.

Základní metodika byla původně vytvořena pro skupinu dětí s vývojovou poruchou jazyka a rizikem vzniku specifických poruch učení. Již při prvním navrhování jsme vycházeli z poznatků, které identifikovaly jako rizikovou skupinu dětí s oslabenými fonologickými schopnostmi (Mikulajová & Rafajdusová, 1993). Toto bylo následně potvrzeno i dalšími daty od českých a slovenských dětí s vývojovou poruchou jazyka a rizikem dyslexie (Kucharská, 2014; Franke & Mikulajová, 2012, Jagerčiková & Kucharská, 2012).

Základní metodika je právě z tohoto důvodu nejobsáhlejší a jednotlivé celky jsou s dětmi probírány do hloubky.

Vycházíme z poznatků o oslabení dětí v oblasti fonologického vývoje a jejich typických potížích při osvojování čtení a psaní. Metodika pro ně je rozdělena na dvě etapy – předgrafémovou a grafémovou. Předgrafémová etapa nejen posiluje schopnost práce s hláskami (zejména analýzu a syntézu), ale také rozvíjí rozlišování a identifikaci samohlásek a souhlásek. Identifikace hlásek probíhá nejen na izolované úrovni, ale především v kontextu slov (analýza tzv. minimálních párů, například slov buk-puk, les-pes, dům-dým). Předgrafémová etapa je pro tyto děti zakončena celkem, ve kterém si osvojují dovednost rozlišit hlásky lišící se v distinktivním rysu tvrdost-měkkost (t-t', d-d', n-ň), což je jednak typické slabé místo těchto dětí (Mikulajová & Rafajdusová, 1993) a jednak to připravuje dobrou půdu pro pozdější rozlišování tvrdých a měkkých souhlásek při psaní.

Při tvorbě základní metodiky jsme brali v potaz i vzdělávací kontext původní cílové skupiny dětí, tedy dětí s vývojovou poruchou jazyka. Tyto děti často mají odloženou školní docházku o jeden rok, což poskytuje více času na předškolní přípravu. Proto jsme se rozhodli začlenit nejen předgrafémovou etapu, která systematicky buduje fonematičtého uvědomování, ale také grafémovou etapu, což představuje postupné seznámení s velkými tiskacími tvary písmen. Je důležité poznamenat, že Elkoninova metoda se zaměřuje na zavádění grafémů nikoliv podle frekvence fonémů v jazyku (jak je

obvyklé v metodách čtení používaných v České republice a na Slovensku), ale podle systému rozdělení hlásek v jazyce (strukturální princip). Grafémy jsou zařazovány do skupin pomocí barevných značek a symbolů a postav (Mistr Délka, Víla Ivana, Rytíř Ypsilon apod.), jež ilustrují pravopisné jevy, a to dává dětem možnost seznámit se také s těmito jevy v jazyce. Právě psaní a pravopis často představuje další překážku ve vzdělávací dráze dětí s vývojovou poruchou jazyka a rizikem dyslexie.

Výlet do krajiny slov a hlásek: Program na rozvíjení jazykových schopností podle Elkonina pro třídy mateřských škol

Tato metodika je novým dílem autorského týmu, které jsme aktuálně vydali ve slovenské a české verzi (Mikulajová, Sümegiová, Tokárová, Nováková Schöfelová & Kejřová, 2023; Nováková Schöfelová, Kejřová, Mikulajová, Sümegiová & Tokárová, 2023).

Vznik této modifikace metodiky si vyžádala praxe, kdy zájem o základní metodiku tak výrazně narostl, že začala být používána v běžných třídách mateřských škol. Původní základní metodika byla navržena pro malé skupiny rizikových dětí, což se promítlo i do charakteru úkolů. Učitelky na vzdělávacích kurzech vyjádřily potřebu rad a instrukcí ohledně

přizpůsobení celého postupu a jednotlivých úkolů pro velkou skupinu 25–28 dětí. V roce 2019 jsme proto začali v česko-slovenském autorském kolektivu připravovat novou verzi, kterou jsme nazvali *Výlet do krajiny slov a hlásek*, běžně označovanou jako „školková“ metodika. Tato metodika není intervencí pro děti s jazykovými problémy, ale spíše stimulačním programem v rámci předškolní přípravy (odtud „Výlet“, nikoliv „Trénink“).

Kromě požadavku z praxe nás k vytvoření „školkové metodiky“ motivovala také analýza učebnic počátečního čtení (Živých abeced), kterou jsme konfrontovali s daty českých intaktních dětí mapujících úroveň psycholingvistických ukazatelů klíčových pro počáteční čtení.

Data od českých intaktních dětí ukazují, že existuje velká variabilita v oblasti fonologických dovedností mezi dětmi, které vstupují do prvního ročníku základní školy. Ne všechny jsou rozvinuty v dostatečné míře u všech dětí (Caravolas et al., 2018). V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) z roku 2021 byla v očekávaných výstupech při ukončení předškolního vzdělávání zahrnuta schopnost rytmižace a slabičná analýza, rozpoznávání a určení první a poslední hlásky ve slově. Avšak podle českých dat si tuto dovednost neosvojí všechny děti, zejména pak izolaci poslední hlásky (Caravolas et al., 2018). Pokročilejší dovednosti jako určení hlásek na jiných pozicích nebo analýza a syntéza slov na hlásky nebyla v RVP PV zahrnuta. V navrhované revizi

RVP PV (2024) je z oblasti fonemického uvědomování jako výstup nyní navržen pouze identifikace první hlásky ve slově.

Na druhé straně z analýzy *Živých abeced* vyplynulo, že při seznamování s prvním grafémem dítě potřebuje schopnost identifikace nejen první a poslední hlásky, ale také hlásky uvnitř slova nebo i celkovou analýzu slov na hlásky (Nováková Schöffelová & al Haboubi, 2022). Analýza dále ukázala, že v přípravném období, tedy v části učebnic, které ještě neseznamují děti s grafémy, jsou úkoly na rozvoj FU zastoupeny minimálně nebo vůbec (ibid.)

Stimulace gramotnostních dovedností na začátku samotného čtení je sice klíčovým impulzem pro rozvoj FU (Seidlová Málková, 2015), tedy dá se předpokládat, že řada dětí tuto „mezeru“ doplní samotným tréninkem čtení. Zároveň ale, jak tamtéž autorka upozorňuje: *„Přínos výuky čtení a psaní pro stimulaci rozvoje fonemického povědomí závisí na tom, jak rozvinutý fonologický systém dítěte je, zda je na střet se světem ortografie/písmen dostatečně jazykově vybavené (dostupnost fonologických reprezentací na úrovni nejmenších jednotek, fonémů)“* (Seidlová Málková, 2015, s. 22). Jak vidíme v českých datech (Caravolas et al., 2018) a jak potvrzují i učitelky mateřských škol na našich kurzech, i mezi intaktními dětmi v mateřských školách se nacházejí děti, které dostatečnou jazykovou výbavou pro setkání se světem ortografie nedisponují. Fonologické reprezentace slov

jim zatím nejsou plně dostupné s ohledem na to, jaká úroveň této dovednosti od nich bude požadována v počátcích formální výuky čtení. Právě tuto mezeru je možné vyplnit naším preventivním programem. Tento program bude nejvíce prospěšný pro děti s oslabením v jazykových schopnostech, ale pravděpodobně přinese benefit i dětem bez potíží, které budou mít dobrý základ pro zavádění jednotlivých grafémů a prvního spojování do slabik a slov.

Program je plánován na práci se třídou předškoláků po celý školní rok. Skládá se z krátkých 10–15minutových aktivit. Víme, že děti mají různou úroveň schopností a znalostí, a to je třeba respektovat. Proto je důležité dodržovat určitou vývojovou posloupnost v tom, co děti učíme (obsah učiva), ale i posloupnost metodických kroků, jak jim prezentujeme nové informace (forma práce).

Při koncipování obsahu metodiky jsme vycházeli z modelu vývoje fonologického uvědomování, analogicky k principům základní metodiky. Postupně se zaměřujeme na oblasti rýmování, slabikování a hláskové struktury slov. Součástí je také identifikace a výběr samohlásek, neboť ty pomáhají dětem rozkrývat „fonologickou kostru“ slov (samohláska tvoří vokalické jádro slabiky). Až děti získají tyto dovednosti, na závěr se seznámí s písmenem A, aby pochopily princip grafémově-fonémové korespondence. Tak budou lépe připravené pokračovat ve škole v seznamování s dalšími písmeny abecedy.

Metodický postup jsme změnil tak, aby bylo na jedné straně možné pracovat s velkým kolektivem třídy, ale abychom zároveň zachovali hlavní principy Elkoninovy metody. Učení pomocí názorného modelování je dobře demonstrovatelné například v úkolech, které mají charakter her v prostoru třídy a využívají materiály pro tento typ práce, které jsou součástí metodiky. Například využíváme kartičky s obrázky, ke kterým děti ve třídě dohledávají správná schémata znázorňující slabikovou strukturu slov nebo identifikují první hlásku pomocí postavy Hlásulky, ke které hledají slova dle počáteční hlásky z *Hláskového pexesa*. V rámci aplikace učení v zóně nejbližšího vývoje v každém tematickém celku postupujeme v následujících krocích:

1. Začínáme vždy frontálním výkladem – aktivitu vede učitelka, pracuje převážně na tabuli a ukazuje dětem nové poznatky.
2. Děti přebírají část aktivity, ale učitelka aktivitu stále řídí a úlohu řeší spolu s dětmi. Jedná se o práci v malých skupinkách v prostoru třídy.
3. Děti přebírají iniciativu, ale učitelka koriguje a usměrňuje jejich činnost (např. práce ve dvojicích).
4. Děti již chápou princip úkolů a pokoušejí se nebo dokážou pracovat samostatně (v pracovním sešitě zvaném *Hláskář*). Některé vyžadují větší kontrolu, k čemuž využíváme funkci „kontrolora“, tedy dětí, které mají dané dovednosti již osvojené a pomáhají ostatním zprostředkovat poznatky.

5. Fáze osvojení – děti již pracují samostatně a dokážou přenést postup na další podobné úlohy. Učitelka provádí pouze finální kontrolu.

Celá metodika nicméně do velké míry vychází z původní práce – *Tréninku jazykových schopností* dle D. B. Elkonina – předgrafémové etapy. Cílem práce s touto modifikací je naučit děti základy fonematického uvědomování a zajistit jim hladký přechod do školy v rámci primární prevence.

Když dítě vidí, co má slyšet: Trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina u dětí se sluchovým postižením

V případě modifikace metodiky pro děti se sluchovým postižením iniciativa nevyšla od nás, autorka základní metodiky, ale ze setkání s Mgr. Ivanou Novákovou, která vytvořila vlastní modifikaci metodiky pro tyto děti. Společnou analýzou její „dobré praxe“ a konkrétních postupů (návštěva Speciálně-pedagogického centra logopedického a surdopedického v Liberci, pozorování způsobu práce s dětmi na místě, analýza videonahrávek) jsme dospěli k tomu, jak je možné popsat a teoreticky odůvodnit vysokou efektivitu Elkoninovy metodiky u těchto dětí. Výsledkem naší spolupráce je kniha: *Když dítě vidí, co má slyšet. Trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina*

u dětí se sluchovým postižením Nováková, Nováková Schöffelová & Mikulajová, 2020). V ní přinášíme výzkumné důkazy ze zahraničí o úloze fonematického uvědomování v osvojování si čtení u neslyšících dětí (Perfetti & Sandak, 2000; Mayberry, Giudice & Lieberman, 2011) a o efektivitě intervenčních programů pro tyto děti (Werfel & Schuele, 2014; Werfel et al., 2016). Avšak modifikace naší základní metodiky, kterou vytvořila I. Nováková, je originální tím, že využívá názorné modelování hláskové struktury slov více kanály najednou, intermodálně, aby dítě vidělo, co má slyšet.

Kromě standardního modelování slov pomocí schémat a žetonů se dítěti paralelně předkládá další model slova pomocí artikulačních razítek („pusinek“) na „čtecím proužku“. Ty znázorňují výslovnost jednotlivých hlásek ve slově. Dítě má tak k dispozici dva názorné modely jednoho slova, které vzájemně korespondují. Na nich vidí, kde se která hláska ve slově nachází a jak se vyslovuje. Modelování slova je navíc podporované tím, že 1. slyší slovo, které vysloví logopedka (fonologická modalita), 2. vidí obrázek objektu v *Hláskáři* (sémantická reprezentace slova), 3. imituje výslovnost jednotlivých hlásek a celého slova (artikulačně-motorická modalita). Pomocí razítek a „čtecích pásků“ se nejen učí správnou výslovnost a hláskovou analýzu a syntézu slov, ale zároveň je „čte“ a „píše“.

Cíle intervence závisí na individuálním vývoji dítěte. Když zvládne hláskovou analýzu, syntézu a výslovnost

slov, je připravené na čtení a psaní. Za optimálních podmínek se daří s dětmi absolvovat i grafémovou část metodiky. Obeznamení s pravopisnými pravidly je velká přidaná hodnota, která se projeví ve škole. Práce v zóně nejbližšího vývoje je vlastně intervence „ušitá na míru“ pro každé dítě. Zohledňuje se tu nejen věk, sluchové postižení, úroveň komunikace a jazykové schopnosti, ale i schopnost imitovat, soustředit se, jak dítě postupuje v chápání a řešení jednotlivých typů úkolů. Proto se intervence uskutečňuje jen individuální formou, ne ve skupině, a trvá i několik let. Začlenění intervence do poradenské činnosti, do života rodiny a zapojení školy do tohoto dlouhodobého procesu je organizačně náročné, ale přímo ovlivňuje výsledek.

Elkoninova metodika pro děti s odlišným mateřským jazykem (OMJ) – pilotní verze v ověřování

Prvotní myšlenka nutnosti vytvořit modifikaci pro děti s odlišným mateřským jazykem vznikla před dlouhou dobou zejména v souvislosti s dětmi romského etnika, u nichž pozorujeme oslabení v jazykové oblasti nejen v našem jazyce (češtině a slovenštině), ale i v jejichrodném romském jazyce. Dalším impulzem byla dlouhodobá práce M. Novákové Schöffelové ve školce, kde se koncentrují děti z cizojazyčného prostředí (dětí rus-

ké, ukrajinské a vietnamské), kde bylo možné pozorovat specifika těchto dětí. Poslední a největší pohnutkou pro práci na tomto typu modifikace byl válečný konflikt na Ukrajině, který přivedl do našeho vzdělávacího systému mnoho dětí, které jsou postaveny před nutností naučit se poměrně rychle náš jazyk a začít se v něm vzdělávat.

U dětí s OMJ vnímáme na jedné straně nutnost rozvíjet jazyk, ve kterém se bude dítě vzdělávat, a rozvíjet fonematically uvědomování v jazyce, ve kterém budou děti číst a psát – tedy v „našem“, ale zároveň máme snahu zapojit do učení i jejich jazyk mateřský a znalosti, které v něm dosud získaly. Pracujeme s využitím konceptu transjazykovosti (*angl. translanguaging*) pro maximalizaci komunikačního potenciálu dítěte. Tento koncept (Williams, 1994, in García & Kleyn, 2014) postuluje existenci jednoho lingvistického systému v mentální výbavě vícejazyčného dítěte (a to v případě simultánního i sukcesivního bilingvismu), který se postupně vyvíjí a obohacuje jazykovými informacemi (fonologickými vlastnostmi, slovní zásobou, gramatikou a stylistickými pravidly) z jazyků, které se učí a rozvíjí se jazykovou praxí. Tento unitární systém dítěti umožní využít všechny dostupné jazykové dovednosti na komunikaci, čtení, psaní, učení a procesy verbální povahy.

L. C. Moll (2014) zavedl pojem bilingvní zóny nejbližšího vývoje, kde aktuální úroveň dětí v nějakém typu úkolů je definována jejich současnými kompe-

tencemi ve vyučovacím jazyce. Hranice zóny nejbližšího vývoje je vytyčena tím, jak daný úkol dokážou vyřešit za pomoci učitele (případně bilingvního asistenta učitele), pokud si mohou pomoci i mateřským jazykem.

Naše modifikace metodiky pro děti s OMJ necílí na osvojování českého jazyka jako celku, rozšiřování slovní zásoby či porozumění. Na to jsou zaměřené jiné programy, se kterými se pracuje obvykle v mateřských školách v rámci integrace těchto dětí. V naší metodice se držíme původního cíle – rozvoje jazykových schopností zejména na poli fonematically uvědomování. Naším cílem ale není a nemůže být rozvoj fonematically uvědomování v jazyce dítěte, ale v našem jazyce, ve kterém bude vzděláváno. Jak ukazují výzkumná data, fonematically uvědomování je metalingvistická schopnost, kterou děti částečně dokážou přenést z jednoho jazyka do druhého. V metaanalýze 47 studií autoři Melby-Lervåg & Lervåg (2011) zjistili nízkou meta-korelaci mezi prvním a druhým jazykem dětí v mluvené řeči (slovní zásobě a porozumění), ale střední až vysokou ve fonematically uvědomování a dekodování. Na druhé straně ale při modifikaci využíváme koncept transjazykovosti a bilingvní zóny nejbližšího vývoje a zapojujeme i mateřský jazyk dítěte.

Jak konkrétně přistupujeme k řešení problému? Cílem je dobré pochopení základních jevů, resp. operací v oblasti fonematically uvědomování, které děti budou potřebovat ve škole. Metodika je

rozsahem blíže „školkové“ než základní metodice, protože děti jsou v principu typicky se vyvíjející.

- 1) Principiální změna je v tom, že slova názorně modelujeme nejen v našem, ale i v jejich jazyce. Aby to bylo (pro nás) možné, používání modelů paralelně v obou jazycích provádíme zejména skrze slabikovou strukturu. Děti snadno dokážou slovo v rodném jazyce vyslabikovat (např. so-ba-ka), a my zase dokážeme slabikovou strukturu zkontrolovat. Porovnání délky slov děláme společně na slabikových schématech, které označujeme symbolem vlaječky (např. ukrajinská a česká). Například: *naš pes se do schématu vejde, ale vaše sobaka ne* (pes = 1, so-ba-ka = 3). Někde ale modelujeme i hláskovou strukturu, kde to situace a schopnosti dětí dovolí.
- 2) Rozvoj fonematického uvědomování může být efektivní i na menším rozsahu slovní zásoby – nejde nám primárně o rozvoj slovní zásoby, ale o fonematické uvědomování. V interenci je důležité dodržovat pravidlo „neuč dvě nové věci najednou“, a proto pracujeme v principu se slovní zásobou, kterou mají děti osvojenou: redukuje slovní zásobu v *Hláskáři*, vytváříme nové podnětové kartičky slov bližších zkušenosti dětí – např. sada kartiček „ve školce“ nahrazuje práci se slovním materiálem „vesmír“ nebo „názvy květin“.
- 3) Postup od slabik k hláskám a od hlásek k písmenům je dodržován, ale počítá-

me s kritickými jevy, které jsou více posilovány (např. délka slabik po celý trénink, posílení principu „jedna hláska mění význam slova“ apod.). Využíváme zrakovou a sluchovou oporu: děti s OMJ se v některých jevech učí „vidět, co mají slyšet“, podobně jako děti se sluchovým postižením (nejvíce to vidíme v tématu délky slabik, kde si po celý trénink mohou pomáhat vizualizací schémat s vyznačením délky nebo prací s „Mistrem Délkou“).

- 4) Kromě postupu v základní metodice a učení prostřednictvím učitele využíváme i učení pomocí zkušenějšího dítěte, které je ve fonematickém uvědomování a v našem jazyce dál. To ve skupině umožňuje vzájemnou spolupráci v jazyce dětí, badatelské úlohy pro „bystré hlavičky“ a využití vzájemného učení: „nauč Hlásulku vaše slovo“.
- 5) Formy práce vycházejí z nastavení pro malou skupinku, protože předpokládáme, že učitelka nebude tuto práci začleňovat do práce s celou třídou. Děti s OMJ zpravidla v jednotlivých mateřských školách tvoří malou skupinu, která může být velmi heterogenní v zastoupených jazycích. Na druhé straně se jedná v zásadě o intaktní děti, tedy není nutný individualizovaný přístup jako v případě dětí se sluchovým postižením. Předpokládáme, že děti vzhledem k omezené znalosti našeho jazyka budou postupovat pomaleji a zvládnou menší množství nových informací v jedné lekci, proto

dělíme každou lekci metodiky na dvě části.

U bilingvních dětí s romským mateřským jazykem (RMJ) v zásadě uplatňujeme všechny výše uvedené metodické postupy, které jsou vysvětlené výše. Specifikum je v tom, že děti s RMJ nejsou cizinci. Trvale žijí v naší zemi a na jedné straně mají nebo mohou mít větší zkušenost se češtinou, resp. slovenštinou v porovnání s cizinci. Navíc romský jazyk přebíral poměrně dost slov z majoritního jazyka do jádra slovní zásoby, což dětem ulehčuje komunikaci. Na druhé straně však mnohé děti pocházejí ze socio-ekonomicky znevýhodněného prostředí, a pokud žijí ve vyloučených lokalitách, o to kritičtější jsou podmínky pro jejich celkový psychický a obzvláště jazykový vývoj. Jsou takzvaně dvojnásobně rizikovou skupinou. Knižní publikace autorek O. Zápotočné a Z. Petrové *Raná jazyková gramotnost dětí ze socio-ekonomicky znevýhodňujícího prostředí* pojmenovává a analyzuje problémy s tím spojené v detailech (Zápotočná & Petrová, 2017).

Při tvorbě verze pro děti s RMJ na Slovensku jsme vycházeli z dostupných zdrojů a informací o romském jazyce, jeho slovní zásobě, fonologii a psané podobě (např. Facuna, J. et al, 2016 aj.). Pokud autoři k slovenskému slovu v romštině uvádějí více regionálních pojmenování, vybrali jsme první z nich, resp. nejfrekventovanější. Romský jazyk je transparentní, tj. má téměř pravidelné

vztahy mezi zvukovou a grafickou podobou slov. V tomto jazyce nejsou dlouhé samohlásky ani dvojhásky, proto důraz klademe na délku slabik. Slovní zásobu jsme doplnili o sémantické kategorie *tělo, zvířata a barvy*. V úvodu metodické příručky je v přehledné tabulce uvedená použitá slovní zásoba v obou jazycích. Do metodiky pro děti s RMJ jsme zahrnuli jen slabikovou a hláskovou strukturu slov. Soustředíme se na kvalitní osvojení základní práce se slabikami a hláskami (vyčleňování hlásek, jejich analýzu a syntézu do slov) a vynecháváme složitější typy úkolů. Cílem je, aby děti pochopily podobnosti a rozdíly mezi zvukovou formou slov se stejným významem v obou jazycích. V každé lekci bilingválně uvádíme slovní zásobu, způsob i konkrétní postup, jak modifikujeme jednotlivé úkoly pro děti s RMJ. Metodika je ve stádiu ověřování.

Další směřování rozvoje metodiky

Vývoj a modifikace metodiky je v neustálém procesu reflexe, analýzy a adaptace, jehož cílem je poskytnout dětem s různým typem specifických potřeb i dětem v různém vzdělávacím kontextu optimální podmínky pro rozvoj jejich jazykových dovedností a úspěšné osvojení dovedností čtení a psaní. Díky systematickému a cílenému přístupu k vývoji a modifikacím této metodiky máme šanci nejen podpořit jazykový vývoj dětí, ale také přispět k jejich úspěšnému začle-

nění do vzdělávacího systému a rozvoji jejich celkových schopností.

Tato studie vznikla v rámci projektu KEGA: *Možnosti fonemického uvedomovania bilingválnych detí so zameraním na*

rómsko-slovenský bilingvizmus. 001PEVŠ-4/2022. Hlavní řešitelka prof. PhDr. Marína Mikulajová, CSc. Výzkum, který k ní vedla, byl financovaný Paneurópskou vysokou školou v Bratislavě.

Seznam použité literatury

- Caravolas, M., Mikulajová, M., Defior, S., & Seidlová Málková, G. (2018). *Multilanguage Assessment Battery of Early Literacy*. MABEL. <https://www.eldel-mabel.net/>
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E., Salas, N., Schöffelová, M., Defior, S., Mikulajová, M., Seidlová-Málková, G., & Hulme, C. (2012). Common Patterns of Prediction of Literacy Development in Different Alphabetic Orthographies. *Psychological Science*, 23(6), 678–686. <https://doi.org/10.1177/0956797611434536>
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mikulajová, M., Defior, S., Seidlová-Málková, G., & Hulme, C. (2019). A Cross-Linguistic, Longitudinal Study of the Foundations of Decoding and Reading Comprehension Ability. *Scientific Studies Of Reading*, 23(5), 386–402. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1580284>
- García, O., & Kleyn, T. (Eds.). (2016). *Translanguaging with multilingual students: learning from classroom moments*. Routledge.
- Elkonin, D. B. (1973). U.S.S.R. In J. Downing, J. (Ed.), *Comparative Reading* (pp. 551–580). Collier-Macmillan.
- Elkonin, D. B. (1992). *Bukvarj* [Hláskář]. Prosveščenje.
- Facuna, J., Galyašová, S., Bartošová, N., & Menzlová, B. (2016). *Rómsko-slovenský - slovensko-rómsky slovník*. Štátny pedagogický ústav.
- Franke, H., & Mikulajová, M. (2012). Předgramotnostní dovednosti slovensky hovořících dětí s různými profily jazykových schopností. *Pedagogika*, LXII(1-2), 164–177.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial And Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Jagerčíková, Z., & Kucharská, A. (2012). Počátky gramotnosti u česky mluvících dětí s vývojovou dysfázií ve srovnání s běžně se vyvíjejícími vrstevníky. *Pedagogika*, LXII(1-2), 150–163.
- Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

- Mayberry, R. I., del Giudice, A. A., & Lieberman, A. M. (2011). Reading Achievement in Relation to Phonological Coding and Awareness in Deaf Readers: A Meta-analysis. *Journal of deaf studies and deaf education*, 16(2), 164–188. <https://doi.org/10.1093/deafed/enq049>
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: a meta-analysis of the correlational evidence. *Journal Of Research In Reading*, 34(1), 114–135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01477.x>
- Mikulajová, M., & Dujčíková, O. (2001). *Tréning fonematického uvedomovania podľa D.B. Elkonina*. Dialóg s.r.o.
- Mikulajová, M., & Dostálová, A. (2004). *V krajine slov a hlások: Tréning jazykových schopností podľa D.B. Elkonina*. Dialóg, s. r. o.
- Mikulajová, M., Tokárová, O., & Sümegiová, Z. (2014). *Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. Elkonina. Predgrafémová a grafémová etapa. 2. prepracované a doplnené vydanie* (2. vyd.). Dialóg s.r.o.
- Mikulajová, M., Nováková Schöffelová, M., Tokárová, O., & Dostálová, A. (2016). *Tréning jazykových schopností podľa D.B. Elkonina: predgrafémová a grafémová etapa* (Druhé prepracované a doplnené vydání). Centrum ROZUM.
- Mikulajová, M., Sümegiová, Z., Tokárová, O., Nováková Schöffelová, M., & Kejřová, A. (2023). *Výlet do krajiny slov a hlások: Program na rozvíjanie jazykových schopností podľa Elkonina pre triedy materských škôl*. Intelligent Solutions, s. r. o.
- Mikulajová, M., & Rafajdusová, I. (1993). *Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývin reči*. Vo vlastnom náklade.
- Moll, K., Thompson, P. A., Mikulajova, M., Jagercikova, Z., Kucharska, A., Franke, H., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). Precursors of Reading Difficulties in Czech and Slovak Children At-Risk of Dyslexia. *Dyslexia*, 22(2), 120–36. doi: 10.1002/dys.1526. Epub 2016 Apr 8. PMID: 27061124.
- Moll, L. C. (2014). *L. S. Vygotsky and education*. Routledge.
- Nováková, I., Nováková Schöffelová, M., & Mikulajová, M. (2020). *Když dítě vidí, co má slyšet: trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina u dětí se sluchovým postižením*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Nováková Schöffelová, M., Kejřová, A., Mikulajová, M., Sümegiová, Z., & Tokárová, O. (2023). *Výlet do Krajiny slov a hlások: program na rozvíjení jazykových schopností podle Elkonina pro třídy mateřských škol*. Školské poradenské zařízení Centrum ROZUM.
- Nováková Schöffelová, M., & Al Haboubi, L. (2022). (Ne)úspěšné nastartování počátečního čtení. *Pedagogika*, 72(3). <https://doi.org/10.14712/23362189.2022.2111>
- Perfetti, C. A., & Sandak, R. (2000). Reading Optimally Builds on Spoken Language:

- Implications for Deaf Readers. *Journal of deaf studies and deaf education*, 5(1), 32-50. <https://doi.org/10.1093/deafed/5.1.32>
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. září 2021. Dostupné z www.msmt.cz (2021)
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: návrh RVP k veřejné konzultaci - export z IS RVP k 28. 3. 2024.* (2024).
- Seidlová Málková, G. (2015). *Vývojový vztah fonematického povědomí a znalosti písmen*. Togga.
- Sigmund, J. L., Mehlhase, H., Schulte-Körne, G., & Moll, K. (2024). Early cognitive predictors of spelling and reading in German-speaking children. *Frontiers in Education*, 9:1378313. doi: 10.3389/educ.2024.1378313.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách - konsolidované znenie*. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2022.
- Tokárová, O., & Mikulajová, M. (2012). Čítanie podľa El'konina – charakteristika prístupu a opis metódy. *Pedagogika*, LXII(1-2), 34-44.
- Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Portál.
- Vygotskij, L. S. (1976). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Werfel, K. L. (2017). Emergent literacy skills in preschool children with hearing loss who use spoken language: initial findings from the Early Language and Literacy Acquisition (ELLA) Study. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 48(4), 249-259. DOI: 10.1044/2017_LSHSS-17-0023.
- Werfel, K. L., Douglas, M., & Ackal, L. (2016). Small-group phonological awareness training for pre-kindergarten children with hearing loss who wear cochlear implants and/or hearing aids. *Deafness & Education International*, 18(3), 1-7. <https://doi.org/10.1080/14643154.2016.1190117>
- Werfel, K. L. & Schuele, M. (2014). Improving initial sound segmentation skills of preschool children with severe to profound hearing loss: an exploratory investigation. *The Volta Review*, 114(2), 113-134. DOI: 10.17955/tvr.114.2.737
- Zápotočná, O. & Petrová, Z. (Eds.). (2017). *Raná jazyková gramotnosť detí zo sociálne-ekonomicky znevýhodňujúceho prostredia*. Typi Universitatis Tyrnaviensis.

PhDr. et Mgr. Miroslava Nováková Schöffelová, Ph.D.

Fakulta humanitních studií, katedra psychologie a věd o životě
Univerzita Karlova

miroslava.NovakovaSchoffelova@fhs.cuni.cz

prof. PhDr. Marína Mikulajová, Ph.D.

Fakulta psychologie, Ústav klinickej psychológie

Paneurópska vysoká škola n.o.

marina.mikulajova@paneurouni.com

Metakognitivní strategie a jejich role ve výuce a v podpoře rozvoje porozumění čtenému

Metacognitive Strategies: Their Role in Instruction and in Enhancing Reading Comprehension

Barbora Jindrová, Anna Kucharská

Abstrakt: Předkládaný článek se zaměřuje na vymezení pojmu metakognice v kontextu edukačního procesu. Podrobněji popisuje význam metakognitivních strategií při podpoře porozumění čtenému u žáků a studentů. Text rozlišuje metakognitivní strategie z hlediska dovedností a znalostí a přibližuje vybrané výzkumy, které potvrzují pozitivní dopad metakognitivního přístupu na efektivitu výuky. Následně jsou uvedeny konkrétní příklady implementace rozvoje metakognitivních strategií v pedagogické praxi. Závěr článku se věnuje vlivu těchto strategií na rozvoj čtenářské gramotnosti, se zvláštním důrazem na schopnost hlubšího porozumění textu.

Klíčová slova: Metakognice, metakognitivní dovednosti, metakognitivní znalosti, RWCT, porozumění čtenému

Abstract: The presented article focuses on defining the concept of metacognition within the context of the educational process. It explores in greater detail the importance of metacognitive strategies in supporting reading comprehension among pupils and students. The text distinguishes metacognitive strategies in terms of skills and types of knowledge, and it presents selected research studies that demonstrate the positive impact of metacognitive approaches on instructional effectiveness. Subsequently, specific examples of the implementation of metacognitive strategy development in pedagogical practice are provided. The article concludes by highlighting the influence of these strategies on the development of reading literacy, with particular emphasis on the ability to attain deeper comprehension of texts.

Key words: Metacognition, metacognitive skills, metacognitive knowledge, RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking), reading comprehension

Úvod

Dnešní moderní svět se stává pro člověka stále složitějším. Množství informací a nových poznatků z různých vědních oborů je už tak obrovské, že není možné vše obsáhnout. Vědní obory se neustále vyvíjejí a vznikají nové, specializované a aplikované disciplíny. Současně informace prezentované médiu nemusí být vždy přesné a roste nebezpečí vlivu dezinformací. Tyto okolnosti kladou velké nároky na jednotlivce, který se musí ve společnosti orientovat a zvládat množství informací (Laufková & Ronková, 2017). Výsledky mezinárodního šetření PISA z roku 2018, zaměřeného na tři hlavní typy čtenářských dovedností, ukazují, že pro mnoho českých žáků je v patnácti letech stále velkou výzvou vyvozovat skrytý význam z textu nebo hodnotit text (Česká školní inspekce, 2016).

Na tuto situaci reaguje samozřejmě také oblast školství a vzdělávací politiky. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je již od roku 2005 pozornost směřována kromě obsahu učiva i ke klíčovým kompetencím. Definuje je jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.*“ (MŠMT, 2005, s. 14). Jsou základem pro celoživotní učení a úspěšný život v moderní společnosti. Od té doby vzniká řada inovativních a alternativních přístupů, které se snaží výuku zaměřovat právě na kompetence důležité pro fungování v moderní společnosti jako např. na

kritické myšlení, čtenářskou gramotnost, kompetence k učení.

Oproti zahraničí se v českém prostředí méně hovoří o metakognitivních dovednostech, přitom může jít o účinný nástroj, jak posilovat kompetence pro učení, porozumění čtenému a kritickému nakládání se získanými informacemi.

Metakognici lze jednoduše definovat jako „*přemýšlení o vlastním myšlení*“. Předkládaný článek si klade za cíl blíže prozkoumat pojem metakognitivní dovednosti, popsat některé konkrétní metakognitivní strategie a jejich složky a uvést výsledky vybraných studií, které byly k tématu dosud realizovány. Druhá část článku slouží jako inspirace, jak metakognitivní dovednosti implementovat do vlastní praxe – uvádíme jeden příklad ze zahraničí a porovnáváme daný přístup s některými metodami programu RWCT – Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Ve třetí části se již zabýváme vztahem mezi metakognitivními strategiemi a čtenářskými dovednostmi, zejména porozuměním čtenému.

Metakognitivní dovednosti

Výše jsme uvedli, že metakognici lze jednoduše definovat jako „*přemýšlení o vlastním myšlení*“. Jedinec, který má osvojenou širokou škálu metakognitivních dovedností, si dokáže poradit při řešení různých problémů a úkolů, dokáže se efektivně učit. Metakognice umožňuje žákovi nebo studentovi rozpoznat obtíže

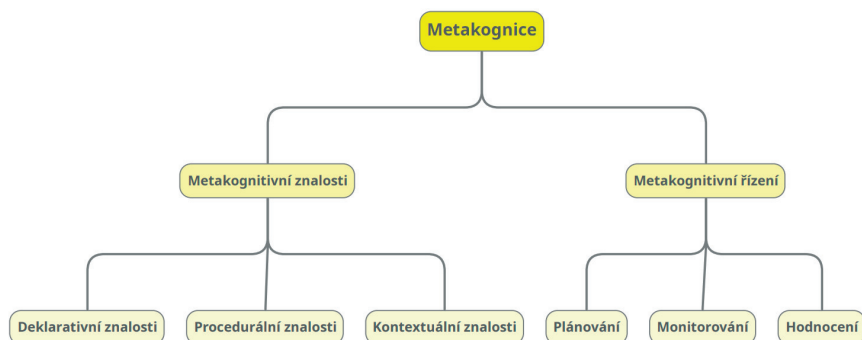
při řešení problému nebo učení, používat osvojené strategie k jejich překonání, průběžně sledovat proces řešení a podle potřeby měnit zvolené strategie (Anderson, 2002).

Pojem *metakognice* jako první použil John H. Flavell (1976). Definuje jej jako „*znalost zahrnující vlastní kognitivní procesy a produkty či cokoli, co se jich týká*“ (Flavell, 1976, s. 232). Od té doby byla metakognice předmětem mnoha studií.

Metakognice je v pojetí různých výzkumníků pojímána mírně odlišně. Rozdílů spočívají zejména v jednotlivých dovednostech, které pod metakognici autoři řadí. Lze vymezit dvě skupiny autorů. Jedna skupina, např. Kuhn (2000), se drží tradice, kterou přinesl Flavell. Vyděluje dvě základní složky metakognice – *metakognitivní znalosti a metakognitivní řízení*. Druhá skupina výzkumníků, např. Pintrich (2000), kromě výše zmíněných dvou složek přidává ještě třetí týkající se průběžné kontroly obecných podmínek spojených s učením (např. času, managementu učení). Tato oblast je někdy vřazována pod *metakognitivní řízení*. Všichni výzkumníci se však shodují, že při metakognitivních procesech se uplatňují jak individuální faktory, tak také okolnosti situace a prostředí, typ a obtížnost daného úkolu, znalost a osvojení konkrétních strategií a také sebereflexe po dokončení úkolu (Çubukçu, 2009). V našem příspěvku budeme vycházet z tradičního přístupu, který rozlišuje dvě základní složky metakognice.

Pro naše účely může být nápomocné rozlišení mezi metakognitivními a kognitivními strategiemi. Kognitivní strategie napomáhají člověku zpracovat informace a manipulovat s nimi. Jde o specifické strategie vzhledem k danému úkolu, učebnímu materiálu. Může jít například o dovednosti spojené s orientací v textu, memorování informací, identifikaci hlavních informací či sumarizaci informací. Jsou tedy užitečné jen pro úzký okruh daného oboru či specifický typ úkolu. Naproti tomu metakognitivní strategie jsou exekutivní, užitečné napříč různými obory a úkoly. Jsou to obecné strategie vztahující se k učení a řešení problémů. Slouží k reflexi a regulaci poznání a užití konkrétních kognitivních strategií žáka. Může jít například o strategie kladení otázek sobě samému, monitorování porozumění textu či reparační strategie (změna konkrétní strategie po tom, co žák vyhodnotí, že dosavadní postup se neosvědčuje). Metakognitivní strategie tedy stojí „nad“ kognitivními, které jsou více specifické podle daného úkolu. Ideální je vzájemná kombinace obou strategií (Vaidya, 1999). Žák nejprve získává kognitivní strategie a teprve postupem času a zkušenostmi si osvojí metakognitivní dovednosti. Podle literatury se metakognitivní dovednosti začínají rozvíjet přibližně v průběhu mladšího školního věku, přibližně kolem 8 let (Paris & Winograd, 1990).

Nyní si blíže představíme jednotlivé metakognitivní dovednosti v pojetí Flavella (1976). Popis různých složek meta-

Obrázek 1. Rámec metakognice (Flavell, 1976)

kognice nám napomůže lépe porozumět konkrétním návrhům, jak tyto dovednosti začlenit do výuky.

Metakognice se skládá ze dvou základních složek. Jde o **metakognitivní znalosti**, tedy povědomí o vlastním myšlení a přístupech k učení. Dále do pojmu zahrnujeme také **metakognitivní řízení** neboli způsob, jakým kontrolujeme vlastní myšlení při procesu učení.

Obrázek 1 naznačuje teoretický rámec metakognice. První složka, **metakognitivní znalosti**, zahrnuje to, co jedinec ví o vlastním myšlení a o strategiích učení. Řadíme sem tři skupiny znalostí. První, **deklarativní znalosti**, „znalosti *co*“ zahrnují vědomosti o tom, jak se jako student učím, jaké faktory mne při procesu učení ovlivňují (např. rychlost učení, paměť, orientace ve vědním oboru). Patří sem také zkušenosti s různými typy úkolů a již osvojené učební strategie. **Procedurální znalosti**, tedy „znalosti *jak*“, jedinci

umožňují konkrétní strategie používat (např. jak kategorizovat nové informace a spojovat je s již osvojenými znalostmi). Třetí typ metakognitivních znalostí, **kontextuální znalosti** neboli „znalosti *proč* a *kdy*“, pomáhají při volbě strategií podle typu úkolu a dalších proměnných (např. čas na vypracování úkolu, obtížnost úkolu). První složka tedy zahrnuje tři druhy metakognitivních znalostí, které umožňují využívat různé strategie, určit jejich vhodnost a popsat jejich výhody a nevýhody z hlediska konkrétního kontextu situace, jako je například čas a typ úkolu (Stanton et al., 2021).

Metakognice se však neuplatňuje pouze před započatím úkolu, ale i během jeho řešení (či při procesu učení). Tedy také v tu chvíli, kdy je využívána dovednost metakognitivního řízení. **Metakognitivní řízení** uplatňuje jedinec při řešení úkolu, napomáhá mu ke kontrole celého procesu studia. Při **plánování** jedinec

rozhoduje, které strategie použije pro daný úkol. Snaží se odhadnout, která strategie bude nejvhodnější s ohledem na různé okolnosti (např. čas, který má k dispozici). Plánování probíhá vždy před zahájením konkrétního úkolu a k výběru vhodné strategie mu pomáhají zmíněné kontextuální znalosti. Během řešení úkolu jedinec průběžně **monitoruje** svůj postup, posuzuje své porozumění úkolu a účinnost zvolených strategií. V podstatě jde o průběžné sebehodnocení, které ověřuje, jak dobře dosavadní postup funguje. Díky **hodnocení** jedinec zpětně posoudí úspěšnost plánu a případně upraví strategie pro budoucí učení (Schraw, 2001; Stanton et al., 2021). Oblast metakognitivního řízení se rozvíjí s vývojem jedince i zkušeností s různými typy textu a úkolů. Zkušení čtenáři a studenti již mají tyto dovednosti zautomatizované, hned ví, kterou strategii zvolit (Çubukçu, 2009).

Uvedené dvě skupiny metakognice jsou úzce propojené a v praxi je nelze striktně oddělovat. Například výzkumná studie Swansona (Swanson, 1990) naznačuje, že dostatečně osvojené metakognitivní strategie napomáhají urychlení metakognitivního řízení. Tedy pokud jedinec dobře zná jednotlivé strategie, ví, kdy a jak je vhodně používat, dochází postupně k automatizaci a zrychlení celé činnosti. Zároveň pečlivé monitorování postupu a zpětné hodnocení napomáhá obohacení znalostí o další zkušenosti. Ideální je proto při výuce cílit na obě oblasti.

Proč se metakognitivními dovednostmi ve výuce zabývat

V následující kapitole prezentujeme několik výzkumných studií, jejichž předmětem byly právě metakognitivní dovednosti, a zamýšlíme se nad možným vlivem, který by do vyučování mohly přinést.

Tým výzkumníků z Velké Británie provedl analýzu více než padesáti studií zabývajících se efektem výuky metakognice ve školách. Všechny prokazují pozitivní **efekt výuky metakognice na školní výsledky žáků** (Perry et al., 2019).

Metakognitivní dovednosti mají pozitivní **vliv na rozvoj slovní zásoby**. Některé metakognitivní strategie, jako například *kladení otázek*, *sumarizování*, *vytváření predikcí*, napomáhají rozvoji slovní zásoby, neboť jedinec musí vlastní myšlenky přetvořit do verbálního projevu. Díky tomu musí hledat vhodná slova pro označení myšlenek, skládat je do vět, a tím dochází k rozvíjení slovní zásoby. Strategie zároveň napomáhají lepšímu uchování informací v dlouhodobé paměti (Çubukçu, 2008).

Metakognitivní dovednosti napomáhají také **rozvoji porozumění čtenému**. Osvojení strategií, jako je *monitorování*, *opakované čtení*, *kladení otázek k textu*, napomáhá aktivnímu zapojení do textu, identifikaci hlavních myšlenek v textu, vyvozování závěrů, spojování nových informací s předchozími a celkově tak porozumění textu (Çubukçu, 2008). Této

problematicke se věnujeme v poslední kapitole příspěvku.

Swanson (Swanson, 1990) popisuje ve své studii vzájemný **vztah mezi metakognitivními znalostmi a nadáním**. Studie upozorňuje, že metakognitivní znalosti mohou kompenzovat nižší nadání žáků. V uvedeném výzkumu si jedinci s průměrnými nebo podprůměrnými intelektovými schopnostmi, ale zároveň vysokou úrovní metakognitivních znalostí, často vedli při řešení problémů lépe ve srovnání s jedinci s vyššími intelektovými předpoklady, ale nižší úrovní metakognitivních znalostí. Zároveň Perry (Perry et al., 2019) popisuje, že výuka metakognitivních dovedností je velmi nápomocná i u žáků z etnických minorit a také u žáků s obtížemi v chování. Ukazuje se, že díky výuce metakognitivních strategií mohou žáci z nižších socioekonomických skupin podávat stejné, nebo dokonce vyšší výkony ve srovnání s žáky z vyšších socioekonomických skupin. Výuka metakognitivních dovedností ve školách tak může podpořit i žáky, kteří z různých důvodů mohou za běžných podmínek ve školách selhávat.

Positivní efekt výuky metakognitivních dovedností byl prokázán také **při učení se cizímu jazyku** (Anderson, 2002) nebo u studentů **na vysoké škole** (Stanton et al., 2021). Ti se díky rozvinutým metakognitivním dovednostem dokáží učit déle, naučí se více učiva a dosahují celkově lepších výsledků ve srovnání s jejich vrstevníky, kteří si metakognitivní dovednosti teprve rozvíjí.

Positivní efekty výuky metakognitivních dovedností uvedené výše představují pouze část z celé řady výzkumů.

Implementace metakognitivních dovedností do výuky

Ačkoli pozitivní efekt výuky metakognitivních dovedností v prostředí školy byl opakovaně prokázán, s implementací do výuky se bohužel nesetkáváme tak často, jak bychom si přáli. Možným problémem bude nejednotnost v pojmech, které jsou s metakognicí spojovány. Různé vědní obory pojímají problematiku odlišně, i v rámci jednoho vědního oboru často dochází k roztříštěnosti jednotlivých pojmů. Učitelé tak mohou mít obtíž jednotlivým dovednostem porozumět (Stanton et al., 2021). Přikláníme se k tomu, že výše uvedené vymezení metakognice na **metakognitivní znalosti a metakognitivní řízení** může být pro porozumění této dovednosti dostačující a napomůže orientaci v jednotlivých strategiích.

Zároveň metakognice a metakognitivní dovednosti jsou velmi abstraktními pojmy, pro jedince může být obtížné tyto procesy popsat, vyžaduje to trénink a zkušenost. I proto je pro pedagogy náročné jednotlivé procesy pozorovat u svých žáků (Stanton et al., 2021).

S přihlédnutím k výše uvedeným komplikacím nabízíme možnosti, jak výuku metakognice zařadit do běžné výuky. Nejprve prezentujeme zkušenost ze zahraničí, následně nabízíme také pohled inova-

tivního směru RWCT v prostředí českého školství. Následující kapitola slouží jako inspirace pro vlastní výuku.

V současnosti najdeme několik možných přístupů, jak u žáků rozvíjet metakognitivní dovednosti. Hartman & Sterneberg (1993) uvádí tři základní kategorie přístupů. Jde o *podporu obecného povědomí o významu metakognice*, *posilování metakognitivních znalostí*, *posilování metakognitivního řízení*.

Podpora obecného povědomí o významu metakognice

Aby se metakognitivní dovednosti mohly rozvíjet, je nutné s žáky a studenty o nich mluvit a zvyšovat jejich povědomí o těchto strategiích. Nezapustitelnou roli v tomto procesu hrají učitelé a také vrstevníci. Diskuze o metakognitivních znalostech a řízení je klíčová pro podněcování a rozvoj těchto dovedností, zejména když studenti sdílejí své úspěchy a neúspěchy s učitelem nebo mezi sebou.

Učitelé mohou užívání konkrétních strategií přímo modelovat, tedy nahlas popisovat, jak je sami užívají při učení. Modelování zahrnuje konkrétní užívání strategií, uvádění příkladů či zpětné hodnocení vlastního postupu. Čím podrobněji o nich mluví, tím je modelování účinnější. Stejnou roli hrají také vrstevníci, v mnoha situacích dokáží svou strategii popsat pro spolužáka pochopitelněji, způsob uvažování může být podobnější a mezi vrstevníky i více návodný.

Shrňme tedy metody z první kategorie přístupů k rozvoji metakognitivních

dovedností. Doporučuje se s žáky a studenty otevřeně **diskutovat o významu metakognitivních znalostí a metakognitivním řízení**, sdílet vlastní zkušenosti. Velmi přínosné je, když učitel **modeluje**, jak sám při řešení problému či učení metakognitivní dovednosti využívá a nahlas uvažuje nad konkrétními myšlenkovými procesy. Užitečné je věnovat dostatek času **práci ve skupinách** a často zařazovat diskuzi, díky které dochází k vrstevnickému učení (Çubukçu, 2008; Schraw, 2001).

Metakognitivní znalosti a metakognitivní řízení

Posilování metakognitivních znalostí

Učitel může přispívat k rozvoji metakognitivních dovedností samozřejmě také skrze **posilování konkrétních metakognitivních znalostí**. Schraw (2001) navrhuje práci s tabulkou metakognitivních strategií (tabulka 1).

Do tabulky se zaznamenávají strategie spolu s popisem „*jak je používat*“, „*kdy je používat*“ a „*proč je používat*“. Jednotlivé sloupce tak odkazují k metakognitivním znalostem: sloupec *jak* k deklarativním znalostem, sloupec *kdy* k procedurálním znalostem a sloupec *proč* ke kontextuálním znalostem.

Ideální je, když si žáci či studenti sami postupně tabulku vyplňují. Učitel jim například představí novou strategii

Tabulka 1. Užití metakognitivních strategií (Schraw, 2001)

Strategie	Jak ji použít	Kdy ji použít	Proč ji použít
přehled o tématu, vyhledávání ústředních pojmů	vyhledávání nadpisů, podtrhávání a zvýrazňování slov, shrnutí	před čtením nového textu	Poskytuje obecný přehled o tématu, pomáhá soustředění pozornosti.
zpomalení	pomalé čtení, zastavování, přemýšlení nad informacemi v textu	Když se zdá, že uvedené informace jsou velmi důležité pro porozumění látce.	Napomáhá lepšímu soustředění pozornosti.
evokace, dosavadní poznání	Před učením nové látky se zamyslet, co už o tématu vím. Klást otázky, na které zatím neznám odpověď.	před čtením nebo u nových úkolů	Napomáhá lepšímu zapamatování nových informací.
mentální integrace	Propojit hlavní myšlenky látky a vytvořit z nich shrnutí.	Když se učím komplexní informace nebo potřebuji hlouběji porozumět látce.	Šetří paměť a zároveň umožňuje hlubší porozumění látce.
diagramy	Nalézt hlavní myšlenky, propojit je a zakreslit je spolu s heslovitými detaily, tyto detaily propojit.	Když je zde mnoho faktických informací a je obtížné si je všechny zapamatovat.	Pomáhá odhalit hlavní myšlenky a uspořádat je do kategorií. Šetří paměť.

a popíše, jak se používá. Žáci se snaží strategií během následujícího měsíce využívat při učení či řešení problému. Zkouší strategii aplikovat v různých situacích a odhalují její výhody a nevýhody. Následně se po čase pokusí sami doplnit sloupec *kdy* a *proč*. Vhodné je kromě individuální práce zařadit také sdílení v malých skupinách, následně s celou třídou. Když mají žáci strategii dostatečně osvojenou, přechází se na další. Každý z žáků si tak vytváří portfolio konkrétních strategií, které mohou být užitečné při dalším učení nebo řešení různých typů úkolů.

Práce s tabulkou může být velmi přínosná, protože žákům poskytuje širokou

škálu strategií, které mohou při učení využívat. Je přirozené, že každý žák bude preferovat jiné strategie, a je užitečné o tom ve třídě diskutovat. Osobní portfolio rovněž podporuje povědomí o metakognitivních strategiích (Schraw, 2001).

Zvyšování metakognitivního řízení

Metakognice se však nemusí posilovat výhradně přes konkrétní strategie. Již výše jsme popsali, že kromě znalostí je velmi důležitý také **proces metakognitivního řízení**, který se podílí na procesu učení a regulaci žákovské činnosti. Pro zvyšování dovedností z oblasti řízení se

Tabulka 2. Kontrolní seznam metakognitivního řízení ((Schraw, 2001)

Plánování

1. V čem úkol spočívá?
2. Jaký je cíl, který musím splnit?
3. Jaké informace a strategie budu potřebovat?
4. Kolik času budu potřebovat? Budu potřebovat pomůcky?

Monitorování

1. Víím, na čem přesně teď pracuji?
2. Dává mi úkol smysl?
3. Směřuji k dosažení cíle?
4. Potřebuji něco změnit, něco dělat jinak?

Hodnocení

1. Dosáhl jsem cíle?
 2. Co se mi osvědčilo?
 3. Co se mi neosvědčilo?
 4. Co bych příště udělal jinak?
-

například doporučuje kontrolní seznam pro žáky (tabulka 2).

Kontrolní seznam metakognitivního řízení obsahuje otázky podle tří základních kategorií, tedy plánování, monitorování a hodnocení. Napomáhá zejména začátečníkům průběžně kontrolovat proces učení či řešení problému. Žáci před započatím práce zodpoví otázky z části *plánování*, v průběhu dělají přestávky a odpovídají na otázky v *monitorování* a po dokončení *hodnotí* proces řešení či učení podle příslušných otázek.

Podobný seznam užíval ve svém výzkumu také King (1991). Žáci pátých ročníků základní školy, kteří daný seznam využívali, dosahovali lepších výkonů v písemných úkolech, kladení strategických otázek a celkové úrovni zpracování informací ve srovnání s žáky, kteří se seznamem neřídili. Podobné seznamy tedy napomáhají žákům pracovat více systematicky, strategicky (Schraw, 2001).

V českém prostředí se na podpoře metakognitivních dovedností významně

podílí program **RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking**, v češtině Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Ačkoli nejde o cílený program na rozvoj metakognitivních dovedností, řada metod může pozitivně podněcovat i jejich rozvoj.

Program RWCT cílí výuku na rozvoj kompetencí, které jsou klíčové pro celoživotní učení, poznávání, komunikování, spolupráci a řešení problémů; namísto množství osvojených informací (Tomková, 2007). S podobným cílem přistupuje k výuce také Schraw (2001), který výše navrhuje některé z metod do výuky. Výuka v pojetí RWCT se zaměřuje na kritické myšlení, tedy aktivní, uspořádaný a komplexní poznávací proces. Právě součástí rozvoje kritického myšlení ve výuce RWCT je také rozvoj metakognitivního myšlení.

V příloze 1 uvádíme některé z metod, které mohou být inspirací pro výuku zaměřenou na metakognitivní dovednosti. Metod, které výuka v pojetí RWCT využívá, je mnohem více. Pro účely článku zde uvádíme jen několik případů pro ilustraci (další je možné dohledat např. na <https://kriticke Mysleni.cz/>). Uvedené metody rozhodně vedou žáky k uvažování nad jejich myšlenkovými pochody, k využívání konkrétních strategií při řešení úkolů i osvojení některých z nich. Program považujeme za velmi promyšlený, vede žáky k aktivnímu zpracovávání informací, podněcuje diskuzi, vytváří prostředí pro úvahy a kritické myšlení, napomáhají vyjádření vlastního názoru.

Pro úplné začlenění metakognitivních dovedností do výuky by bylo vhodné více jednotlivé strategie modelovat, v průběhu řešení úlohy nahlas uvažovat o vlastních myšlenkových pochodech. Vnímáme pozitivně, že se tak skutečně u řady učitelů děje, více se mluví o významu kompetencí pro celoživotní učení a orientaci v množství informací ve světě. Vznikají nové inovativní přístupy, které tyto prvky využívají (např. Hejného matematika).

Metakognitivní strategie a porozumění čtenému

Porozumění čtenému textu je cílem a optimálním výsledkem výuky čtení a rozvoje čtenářských dovedností. Bez porozumění čtenému nelze v současném světě fungovat, označováno bývá jako klíčová dovednost pro školní úspěšnost, ale i pro orientaci v současné společnosti vůbec (Kucharská et al., 2021). Existují různé modely, jak porozumění čtenému vzniká. Významnou úlohu přisuzuje tzv. **jednoduchý model čtení** (Googh, & Tunmer, 1986) ve vzájemných vazbách dekódování a lingvistickému porozumění. Z tohoto vzájemného vztahu jsou definovány čtyři typy čtenářů se specifickými obtížemi ve čtení, na které musí reagovat jak učitel, tak pracovníci poradenského systému zabývající se návrhem vhodných intervencí: a) dobrý čtenář má dobrou úroveň dekódování i lingvistického porozumění, b) za dyslexii je považován případ, kdy má dítě problémy v deko-

dování, avšak má alespoň průměrnou úroveň lingvistického porozumění, c) alespoň průměrné dekodování a špatné lingvistické porozumění je typické pro tzv. hyperlexii, d) tzv. slabí čtenáři mají jak problém v dekodování, tak v lingvistickém porozumění.

Pro odlišení těchto typů je důležitá diagnostika čtenářských a jazykových dovedností, aby byly následné intervence cíleny právě na oslabenou oblast (Scarborough, 2004; Snowling & Hulme, 2012). Pracovníci poradenského systému ve školství mohou v současné době vycházet z diagnostické baterie **porozumění textu** (PorTex; Kucharská et al., 2021), která kromě jiného umožňuje diagnostiku těchto dvou odlišných dimenzí rozvíjejícího se porozumění textům. Má širší charakter, sleduje nejen hlasitě, ale i tiché čtení s porozuměním a poslech s porozuměním podobně jako další jazykové dovednosti.

Schopnost porozumět textu však nemusí vycházet z těchto dvou výše uvedených aspektů, na které cílí i výuka čtení. Není ovlivněna pouze dekodováním a jazykovou úrovní čtenáře nebo předchozími znalostmi dítěte, kdy si dává obsah čteného do souvislosti s tím, co již o dané skutečnosti ví. Významnou roli kromě dalších psychologických jevů (pozornost, paměť, motivace) mají také **metakognitivní čtenářské strategie** – tedy vědomé postupy, jimiž čtenář reguluje vlastní čtení a porozumění. Poznatky výzkumů dokládají, že tyto strategie významně vstupují do rozvoje efektiv-

ního čtenářství (Flavell, 1979; Pressley, 2002). Bohužel, stále u nás není tato oblast dostatečně podporována v praxi jak na úrovni učitelů, tak poradenských pracovníků. Ti se v návrhu opatření pro problémové čtenáře doposud více soustředí na postupy k rozvoji dekodování, zatímco postupy ke zlepšení se v porozumění textům, včetně doporučení, jak podporovat metakognitivní čtenářské strategie, jsou doporučovány minimálně.

Vědomé aktivity čtenáře, které slouží k plánování, monitorování, regulaci a hodnocení porozumění textu (Schraw & Dennison, 1994) můžeme řadit pod **metakognitivní strategie pro rozvoj čtenářských dovedností**. Čtenář si před vlastním čtením uvědomuje kontext čteného, monitoruje své znalosti o tématu, stanovuje si cíl, co čtením sleduje. Během čtení sleduje porozumění obsahu textu a pokud je mu něco nesrozumitelné, vrací se k již přečtenému, hledá místa, kterým neporozuměl, nebo si dohledává potřebné informace jinak. Po přečtení textu čtenář uzavírá porozumění, shrnuje poznatky a myšlenky, reflektuje, zda byl cíl čtení naplněn. Tyto strategie umožňují čtenáři aktivně a účelně řídit kognitivní procesy, které vedou k hlubšímu porozumění.

Řada výzkumů potvrzuje, že existují tzv. **strategičtí čtenáři**, vyznačující se vyšší mírou porozumění a flexibility při čtení textů a schopností samostatně regulovat vlastní čtení (Baker & Brown, 1984; Kintsch, 1998). Pressley a Afflerbach (1995) tyto čtenáře nazývají

konstruktivně responzivní. Čtenáři s vyšším metakognitivním uvědoměním jsou schopni identifikovat případy, kdy porozumění selhává, podobně jako umí použít postupy vedoucí k nápravě situace. V případě, že např. při čtení odborného textu nerozumí klíčovému pojmu, cíleně vyhledají jeho definici a na porozumění cíleně pracují. A naopak jsou čtenáři, kteří tyto strategie osvojeny nemají (Paris Winograd, 1990). U nich nedochází k průběžnému monitorování porozumění, nevšimnou si protichůdných informací a místům, kterým nerozumí, nedávají důležitost, přeskakují je. Výzkumná šetření týkající se tématu vztahu mezi metakognicí a porozuměním čtenému najdeme již u nás, např. Najvarová (2000) v rámci disertačního projektu potvrdila, že žáci s problémy ve čtení nepoužívají čtenářské strategie, jako to dělají dobří čtenáři.

Existují nástroje, které umožňují studentům i jejich učitelům identifikovat čtenářské metakognitivní strategie, ale také dát podnět k jejich dalšímu rozvoji. Jedním z nich je např. inventář Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (Mokhtari & Reichard, 2002) se třemi strategiemi: **globální strategie čtení, strategie řešení problémů, strategie podpory čtení**, které vzájemně interagují a mají důležitý vliv na porozumění textu. U nás zatím podobné diagnostické nástroje, které by mohli využívat poradenští pracovníci, a to jak na úrovni škol, tak školských poradenských pracovišť, chybí.

Řada autorů sleduje postupy, které mohou být využity ve výuce. Např. metoda **Reciprocal Teaching** (Palincsar & Brown, 1984) učí žáky využívat čtyři klíčové strategie – shrnování, kladení otázek, objasňování a předvídaní. Tato strukturovaná podpora vede k aktivnímu zapojení čtenáře do práce s textem a k postupnému osamostatňování ve využívání strategií. Mohou to být právě slabí čtenáři, kteří budou mít z těchto postupů, projdou-li systematickou výukou strategií, užitek. Zde by se mohly dát nějaké podnětné publikace z ČR – máme je?

Asi se shodneme, že rozvoj metakognitivních strategií však není samotným cílem výuky, je to jen nástroj pro zvýšení dovednosti žáků řídit své učení, včetně lepšího porozumění textům. Učitelé by se měli snažit více rozumět myšlenkovým procesům uplatňujícím se při porozumění textům a také si všimnout žáků, kteří mají s porozuměním textů problém. Znalost studentů o jejich procesech porozumění čtenému při čtení je důležitým krokem k tomu, aby se stali konstruktivně responzivními, strategickými a přemýšlivými čtenáři.

Metakognitivní strategie představují jeden z důležitých předpokladů pro efektivní porozumění čtenému textu. Jejich využívání rozvíjí schopnost čtenáře reflektovat vlastní myšlenkové postupy, upravovat je v závislosti na potřebě a cíli čtení, a tím zvyšovat kvalitu porozumění. Systematická práce s těmito strategiemi by proto měla být nedílnou součástí výu-

ky čtenářských dovedností napříč stupni vzdělávání.

Závěr

Množství informací v různých oblastech neustále roste a je téměř nemožné všechny tyto informace plně zpracovat. Je klíčové umět se rychle orientovat ve velkém množství informací, efektivně najít potřebné údaje a integrovat je do již osvojených znalostí. Proto je stále důležitější rozvíjet metakognitivní dovednosti, které usnadňují učení v jakékoli oblasti. Používání uvedených metod podporuje rozvoj metakognitivních strategií.

Předkládaný článek si kladl za cíl zvýšení povědomí o metakognitivních dovednostech, seznámit zejména pedagogy, ale také ostatní pracovníky, kteří se pohybují v oblasti školství s konceptem metakognitivních dovedností. Článek představuje některé z aktuálních výzkumů v této oblasti a naznačuje návrhy, jak může výuka s přihlédnutím k podpoře metakognitivních dovedností vypadat. Doplnuje význam metakognitivních strategií i z hlediska rozvoje čtenářských dovedností, zejména s ohledem na porozumění textům. Věříme, že článek bude inspirací pro řadu pedagogických pracovníků.

Literatura

- Anderson, N. J. (2002). *The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning*. *ERIC Digest*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:140987352>
- Baker, L., & Brown, A. L. (1980). *Metacognitive skills and reading*. Center for the study of Reading.
- Çubukçu, F. (2008). Enhancing Vocabulary Development and Reading Comprehension through Metacognitive Strategies. *Issues in Educational Research*, 18(1), 1–11.
- Cubukcu, F. (2009). Metacognition in the classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 559–563. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.101>
- Česká školní inspekce. (2016). *Hlavní šetření PISA 2018: Školní zpráva*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/html/2019/Narodni_zprava_PISA_2018/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. In *The Nature of Intelligence* (231–235). Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist* 34(10), 906–911. DOI: 10.1037/0003-066X.34.10.906
- Hartman, H., & Sternberg, R. J. (1993). A Broad BACEIS for Improving Thinking. *Instructional Science*, 21, 401–425. <https://doi.org/10.1007/BF00121204>

- King, A. (1991). Effects of training in strategic questioning on children's problem-solving performance. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 307-317. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.307>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive Development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178-181. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00088>
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259. DOI: 10.1037/0022-0663.94.2.249.
- Laufková, V., & Ronková, J. (2017). Čtenářská gramotnost v pojetí projektu ELINET. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 1(1), 87-101.
- MŠMT. (2005). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. https://www.npi.cz/images/RVP_ZV_2005.pdf
- Najvarová, V. (2008). *Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy*. Masarykova univerzita. Disertační práce.
- OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction* Vol. 1, No. 2 (Spring, 1984), pp. 117-175, Published By: Taylor & Francis, Ltd. <https://www.jstor.org/stable/3233567>
- Pressley, M. (2002). Reading instruction that works: The case for balanced teaching.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (15-51). Lawrence Erlbaum Associates.
- Perry, J., Lundie, D., & Golder, G. (2019). Metacognition in schools: What does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools? *Educational Review*, 71(4), 483-500. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1441127>
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In *Handbook of Self-Regulation* (451-502). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Schraw, G. (2001). Promoting General Metacognitive Awareness. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in Learning and Instruction* (19, 3-16). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-2243-8_1
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>

- Stanton, J. D., Sebesta, A. J., & Dunlosky, J. (2021). Fostering Metacognition to Support Student Learning and Performance. *CBE—Life Sciences Education*, 20(2), fe3. <https://doi.org/10.1187/cbe.20-12-0289>
- Swanson, H. L. (1990). Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 306–314. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.2.306>
- Tomková, A. (2007). *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: Distanční text*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Vaidya, S. R. (1999). Metacognitive Learning Strategies for Students with Learning Disabilities. *Education*, 120(1), 186–189.
- Vicherková, D., Řeřichová, V. (2016). Čtenářská gramotnost, čtenářská kompetence a čtenářské strategie v kontextu současného českého kurikula. *E-pedagogikum*, III, 15–24. <https://epedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2016/03/03.pdf>.

Příloha 1.

Některé vhodné metody využívané ve výuce pro rozvoj metakognitivních dovedností (Tomková, 2007)

V–CH–D: Víím – Chci vědět – Dozvěděl jsem se

Skrze tuto metodu žáci strukturovaně zaznamenávají dosavadní vědomosti o tématu a také otázky, které je k tématu napadají. Žáci myšlenky zapisují do třech sloupců (*vím, chci vědět*), třetí v pořadí (*dozvěděl jsem se*) vyplňují až v závěrečné reflexi. Žáci myšlenky zaznamenávají nejprve individuálně, poté ve dvojicích a malých skupinách. Během každé z fází mohou informace libovolně do textu doplňovat.

Metoda primárně cílí na kognitivní strategie, tři sloupce a vzájemná spolupráce žáků však rozvíjí také metakognitivní dovednosti, zejména v oblasti řízení – žáci dopředu kladou otázky k tématu, v průběhu procesu učení analyzují, jaké informace se dozvěděli, v reflexi hodnotí vlastní postup.

Podvojný deník

Podvojný deník žáci vedou při četbě. Probíhá formou zápisu na stránku svisle oddělenou čarou. Na levou stranu zapisují konkrétní část textu, která na ně zapůsobila či je z nějakého důvodu zaujala. Vpravo napíší vlastní komentář ke zvolené pasáži, tedy

proč si část textu zapsali, co jim připomněla, jakou otázku vyvolala apod. Následuje opět sdílení ve dvojicích a malých skupinách.

Tato metoda vyžaduje průběžné monitorování činnosti, vede k využívání některých strategií, které žáci využívají pro zaměření pozornosti, umožňuje zpětnou reflexi.

Myšlenková mapa

Myšlenková mapa napomáhá organizaci informací, identifikaci hlavních myšlenek učiva, vytváření pojmů. Žák větší objem učiva uspořádává do systematických map, manipuluje s pojmy. To opět vyžaduje průběžné monitorování, zapojení některých konkrétních strategií (např. zvýrazňování, podtrhávání, diagramy) apod.

doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Pedagogická fakulta, katedra psychologie

Univerzita Karlova

anna.kucharska@pedf.cuni.cz

Barbora Jindrová

Pedagogická fakulta, katedra psychologie

Univerzita Karlova

barbora.jindrova@gmail.com

Význam projektu Noc s Andersenem při rozvoji čtenářské gramotnosti v multilingvní výchově

The Importance of the Andersen Night Project for the Development of Reading Literacy in Multilingual Education

Markéta Švamberk Šauerová

Abstrakt: Projekt *Noc s Andersenem*, původně iniciovaný Knihovnou Bedřicha Beneše Buchlovana v Uherském Hradišti, se stal významnou akcí na podporu dětského čtenářství nejen v České republice, ale i v zahraničí. Tento příspěvek analyzuje jeho přínos v kontextu školní a mimoškolní literární iniciace v kontextu multilingvní výchovy a ukazuje, jak projekt prostřednictvím netradičních aktivit může ovlivnit vnímání četby jako kulturní hodnoty, motivovat děti ke čtení a podporovat jejich vztah k českému jazyku a kultuře. Příspěvek ukazuje na zkušenosti českých škol v zahraničí (konkrétně české školy v Severní Americe) s využitím tohoto projektu. Výsledky ukazují, že *Noc s Andersenem* nejen zvyšuje zájem dětí o čtení, ale také posiluje jejich kulturní povědomí a motivaci k učení se českému jazyku. Zvyšuje rovněž motivaci rodičů zapsat dítě do české školy.

Klíčová slova: Čtenářství, multilingvní výchova, literární iniciace, *Noc s Andersenem*, kulturní identita

Abstract: The Night with Andersen project, originally initiated by the Bedřich Beneš Buchlovan Library in Uherské Hradiště, has become a significant initiative in promoting children's reading not only in the Czech Republic but also internationally. This paper analyzes its contribution within the context of school and extracurricular literary initiation in multilingual education and demonstrates how the project, through unconventional activities, can influence the perception of reading as a cultural value, motivate children to read, and foster their connection to the Czech language and culture. The paper highlights the experiences of Czech schools abroad (specifically Czech schools in North America) with the implementation of this project. The results indicate that Night with Andersen not only increases children's interest in reading but also strengthens

their cultural awareness and motivation to learn the Czech language. Additionally, it enhances parents' motivation to enroll their children in Czech schools.

Keywords: Reading, multilingual education, literary initiation, Night with Andersen, cultural identity

Úvod

Čtenářská gramotnost je klíčovou dovedností v moderním vzdělávacím systému a v každodenním životě. Jak uvádí Kaščáková (2013), schopnost číst a rozumět přečtenému je nezbytná pro akademický úspěch, rozvoj kritického myšlení a tvorbu vlastních názorů. Tato dovednost zahrnuje nejen technickou schopnost dekodovat text, ale také porozumění, analýzu a aplikaci informací. V multilingvní výchově nabývá čtenářská gramotnost dalšího rozměru, protože je spojena s osvojováním kultury a hodnot příslušného jazyka. Děti, které se učí více jazyků, musí často překonávat jazykové bariéry, což může být náročné, ale zároveň obohacující, protože čtení v cizím jazyce rozšiřuje jejich kulturní obzory. Nejde přitom pouze o technické zvládnutí čtení, ale o hlubší schopnost rozumět textu, kriticky jej hodnotit a propojovat s osobní zkušeností i kulturním kontextem. V multilingvním prostředí, kde si žáci osvojují jazyk společně s kulturními prvky, tak nabývá četba významného motivačního charakteru (srov. Švamberg Šauerová, 2015a; 2015b; 2023).

Projekt Noc s Andersenem, který vznikl v roce 2001 v Knihovně Bedřicha

Beneše Buchlovana v Uherském Hradišti, je jednou z nejúspěšnějších iniciativ na podporu dětského čtenářství v České republice. Tato akce, pojmenovaná po dánském pohádkáři Hansi Christianu Andersenovi, kombinuje čtení s netradičními aktivitami, jako je přespání v knihovně, a vytváří tak prostředí, kde se děti učí vnímat čtení jako zábavu a dobrodružství (Hanáčková & Čápková, 2007).

Tento přístup je v souladu s konceptem sekundární literární iniciace, jak jej definuje Švamberg Šauerová (2015; srov. Garbe, 2007), která zdůrazňuje potřebu systematického vedení dětí k čtení prostřednictvím zábavných a interaktivních aktivit, jež propojují literaturu s jejich osobními zkušenostmi a podporují rozvoj čtenářské radosti.

Tento článek zkoumá význam projektu v kontextu multilingvní výchovy, jeho přínosy pro české školy v zahraničí a jeho celkový dopad na rozvoj čtenářské gramotnosti.

Čtenářská gramotnost a multilingvní výchova

Čtenářská gramotnost je komplexní dovednost, která zahrnuje technické, kognitivní a sociální aspekty (Gavora,

1992; Najvarová, 2010; Afflerbach, Pearson, & Paris 2007, Johns & Lenski, 2012). Vyžaduje nejen schopnost dekodovat text, ale také porozumění obsahu, kritické hodnocení a vnitřní motivaci.

Sekundární literární iniciace, jak ji v Dynamické modelu vývoje čtenářství Švamberk Šauerová (2015a) popisuje, klade důraz na vytváření pozitivního vztahu k čtení prostřednictvím aktivit, které děti motivují k objevování literatury jako zdroje zábavy a inspirace. Tento proces zahrnuje diskuse o přečteném, tvořivé aktivity a propojování literatury s kulturou a hodnotami (viz graf 1 dále), což je zvláště důležité v multilingvní výchově.

Multilingvní výchova neznamena pouze výuku druhého jazyka (Švamberk Šauerová, 2023). Zahrnuje formování vztahu dítěte ke kultuře, jejímu narativu, tradicím i vnímání identity. Četba zde funguje jako silný mediátor mezi jazykem a kulturou. Motivace ke čtení však nevzniká automaticky – je nutné ji cíleně rozvíjet, budovat pozitivní postoj dětí k četbě a vytvářet prostředí, které je k tomu podnětné. Jedním z osvědčených přístupů jsou projekty knihoven, které dokáží propojit literaturu se zážitkem.

Zážitkové přístupy k četbě mohou zásadně ovlivnit vnímání knihy u dítěte (srov. Šauerová, 2015; Švamberk Šauerová, 2015a, 2017, 2019a, 2019b; Švamberk Šauerová & Špičáková, 2020). Pokud je četba spojena s pozitivními emocemi, sdílením a atmosférou výjimečnosti, může se stát klíčem k celoživotnímu

zájmu o literaturu. *Noc s Andersenem* proměňuje knihovnu v magický prostor a knihy v brány k dobrodružství. Děti si během této akce nejen čtou, ale i diskutují, dramatizují příběhy, tvoří výtvarné reakce na čtený text – literatura se tak stává živým nástrojem komunikace.

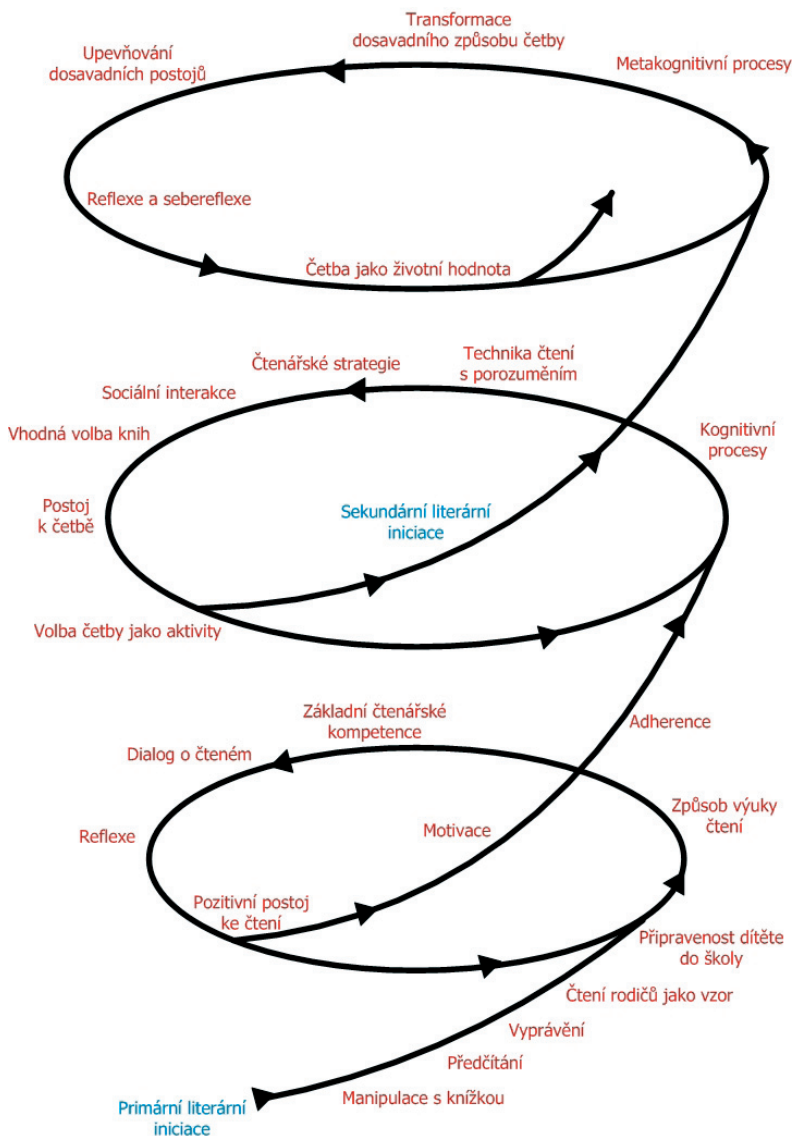
U multilingvních žáků je klíčové vytvářet pozitivní vztah ke čtení, protože čtení v cizím jazyce může být náročnější. Učitelé proto využívají různé motivační strategie, včetně projektů, jako je *Noc s Andersenem*, které děti povzbuzují k aktivnímu zapojení do čtení prostřednictvím her, soutěží a společných aktivit. Tyto aktivity pomáhají překonávat jazykové bariéry tím, že čtení prezentují jako zábavnou a společenskou činnost.

Například dramatizace pohádek nebo tvořivé dílny, jak zdůrazňuje Švamberk Šauerová (2020), podporují sekundární literární iniciaci tím, že děti aktivně zapojují do literárního procesu a pomáhají jim vytvořit si osobní vztah k přečtenému, takový postup motivuje děti k většímu zájmu o jazyk a kulturu.

Projekty knihoven na podporu čtenářské gramotnosti

V České republice existuje řada projektů zaměřených na podporu čtenářské gramotnosti. Mezi ně patří například anketa Suk třeme všichni, Už jsem čtenář – knížka pro prvňáka, Týden knihoven nebo Velké říjnové společné čtení (Švamberk Šauerová, 2015a). Tyto inici-

VÝZNAM PROJEKTU NOC S ANDERSENEM



Graf č. 1. Dynamický model vývoje čtenářství (Švamberská Šauerová, 2015)

ativy mají za cíl motivovat děti ke čtení prostřednictvím zábavných a interaktivních aktivit. Například program Už jsem čtenář poskytuje prvňákům jejich první knihu, což podporuje jejich rané čtenářské návyky. Týden knihoven zase nabízí workshopy a akce, které přibližují knihovny široké veřejnosti.

Noc s Andersenem se však od těchto projektů liší svou unikátní formou pře-spání v knihovně, které děti vnímají jako dobrodružství. Tento formát kombinuje čtení s neformálním prostředím, což zvyšuje atraktivitu knihoven pro mladé čtenáře. Děti nejen čtou, ale také se zapojují do her, kvízů a diskusí, které rozvíjejí jejich kreativitu a sociální dovednosti.

Projekt Noc s Andersenem jako nástroj motivace

Projekt Noc s Andersenem je jedinečnou iniciativou, která propojuje zážitkovou formu vzdělávání s podporou čtenářství. Přespání dětí v knihovnách, školách či jiných institucích, doprovázené společným čtením, hrami a poznáváním literárního světa, vytváří u dětí pozitivní vztah ke knihám. Jedinečnost projektu spočívá v jeho schopnosti proměnit knihovnu ve „kouzelné místo“ a čtení v dobrodružství.

Noc s Andersenem: Historie a popis projektu

Projekt Noc s Andersenem vznikl v roce 2001 v Knihovně Bedřicha Beneše Buch-

lovana v Uherském Hradišti díky iniciativě knihovnic Hany Hanákové a Miroslavy Čákové. Inspirovány zkušeností, že děti rády přespávají na neobvyklých místech, vytvořily akci, při níž děti stráví noc v knihovně obklopeny knihami. Program zahrnuje čtení pohádek, hraní her, soutěže, tvořivé dílny a další aktivity, které mají děti motivovat k zájmu o literaturu (Hanáčková & Čáková, 2007).

Od svého vzniku se projekt rozšířil do stovek knihoven, škol, dětských domovů a dalších institucí nejen v České republice, ale i v zahraničí. V roce 2024 se akce zúčastnilo přes 22 000 dětí a 5 000 dospělých na více než 660 místech v Evropě, včetně Slovenska, Polska a Slovinska. Projekt získal řadu ocenění, včetně Ceny českých knihovníků (2005) a prestižní The Hans Christian Andersen Award v Dánsku (2013). Tato ocenění potvrzují jeho význam a dopad na dětské čtenářství (nocsandersenem.cz; 2025).

Cíle projektu Noc s Andersenem

Hlavním cílem projektu je podpora dětského čtenářství. Děti si prostřednictvím akce uvědomují, že čtení může být zábavné a dobrodružné. Knihovna se stává kouzelným místem, kde se mohou setkat s novými příběhy a prožít nezapomenutelnou noc. Projekt také oslavuje Mezinárodní den dětské knihy, který připadá na 2. dubna, výročí narození Hanse Christiana Andersena. Důležitým aspektem je propojení čtenářů napříč světem, kdy si

děti uvědomí, že sdílejí vášeň pro čtení s vrstevníky z různých zemí literatury (Hanáčková & Čápková, 2007).

Dalším cílem je posílení sociálního aspektu čtení. Děti během akce spolupracují, sdílejí své dojmy z přečtených příběhů a zapojují se do skupinových aktivit, což podporuje jejich komunikační a sociální dovednosti. Projekt také pomáhá knihovnám a školám navázat užší kontakt s komunitou a rodiči, kteří často pomáhají s organizací akce.

Projekt Noc s Andersenem v multilingvní výchově

V multilingvní výchově hraje Noc s Andersenem klíčovou roli při podpoře čtení v cizím jazyce, zejména v českých školách v zahraničí, jako jsou školy v síti Českých škol Severní Ameriky. Tyto školy, podporované Masaryk Memorial Institute (blíže např. Masaryk Memorial Institute, 2023), organizují přespaní s četbou Andersenových pohádek v českém jazyce, což posiluje vazbu žáků na českou kulturu. Například školy v Torontu a Chicagu zahrnují do programu čtení pohádek v originále i v překladech, což umožňuje dětem porovnávat jazykové nuance a lépe chápat kulturní kontext.

Učitelé těchto škol popisují zvýšený zájem dětí o čtení a vyšší motivaci k poznávání české kultury po účasti na projektu (výsledky dotazníků a rozhovorů s učiteli - viz dále). Děti, které se učí češtinu jako druhý jazyk, často čelí výzvám spojeným s omezenou expozicí

jazyku. Noc s Andersenem jim nabízí příležitost ponořit se do české literatury zábavnou formou, což zvyšuje jejich sebevědomí při používání jazyka. Navíc aktivity, jako jsou dramatizace pohádek nebo tvoření na základě přečtených příběhů, pomáhají rozvíjet jejich jazykové dovednosti a kreativitu.

Orientační šetření významu projektu mezi učiteli českých škol Severní Ameriky

V květnu 2024 měla autorka příspěvku možnost setkat se s 54 účastníky českých škol Severní Ameriky na 12. ročníku konference českých škol v Torontu. V rámci odborné spolupráce s učiteli bylo provedeno krátké dotazníkové šetření zaměřené na význam projektu Noc s Andersenem pro výuku českého jazyka v těchto českých školách. Toto šetření bylo doplněno neformálními rozhovory s učiteli. Učitelé shodně uváděli níže prezentované benefity, které jim projekt poskytuje (viz tabulka 1):

- zvýšení zájmu o četbu
- vyšší motivace žáků poznávat českou kulturu
- zájem rodičů o aktivity české školy, která zajišťuje výuku češtiny (pro upřesnění je nutné doplnit, že výuka probíhá nadstandardně k běžné výuce, obvykle 1x týdně v odpoledních/večerních hodinách nebo o víkend, děti plní požadavky běžné školní

Tabulka č. 1. Benefity projektu z pohledu učitelů českých škol v Severní Americe

Ukazatel	Podíl pozitivních odpovědí (%)
Zvýšení zájmu o čtení	94 %
Posílení kulturní identity	89 %
Aktivizace rodičovské komunity	82 %
Zlepšení jazykových kompetencí	87 %

Zdroj: vlastní úprava

docházky, kam dochází v průběhu týdne, docházku do české školy je nutné zkoordinovat s běžnou výukou, mimoškolními aktivitami, životem celé rodiny); projekt zvyšuje zájem dětí o čtení a podporuje jejich motivaci k učení se českému jazyku a kultuře; rodiče těchto žáků také oceňují zapojení škol do podobných aktivit, protože výuka češtiny probíhá nadstandardně, často v odpoledních hodinách nebo o víkendech.

Mezi nejaktivnější české školy, které realizují projekt dlouhodobě a pravidelně patří česká škola v Portlandu a česká škola v Chicagu. Specifické místo v podpoře a udržení národní identity české menšiny má Masaryk Memorial Institute Scarborough (Toronto) a aktivity realizované prostřednictvím MŠMT a Spolku Česká škola bez hranic – společně česky napříč světadíly.

Zajímavé může být porovnání výsledků šetření mezi učiteli českých škol Severní Ameriky s výzkumy realizova-

nými mezi knihovníky v ČR. Tato šetření (např. výsledky šetření SKIP) ukazují, že Noc s Andersenem je vnímána jako vynikající nápad, který přispívá k rozšíření povědomí o čtenářské gramotnosti mezi širokou veřejností. Knihovníci oceňují, že projekt přitahuje do knihoven nové návštěvníky a pomáhá budovat pozitivní obraz knihovny jako centra komunitního života.

Rozdílné pohledy knihovníků a učitelů odrážejí odlišné priority těchto skupin. Knihovníci kladou důraz na komunitní a kulturní význam projektu, zatímco učitelé zdůrazňují jeho vzdělávací přínosy, zejména v kontextu bilingvní výuky a posilování národní identity. Obě skupiny se však shodují na tom, že Noc s Andersenem má pozitivní dopad na dětské čtenářství a podporuje celoživotní lásku ke knihám.

Závěr

Projekt Noc s Andersenem se stal jednou z nejúspěšnějších iniciativ na pod-

poru dětského čtenářství. Jeho unikátní formát, který kombinuje čtení s dobrodružstvím přespání v knihovně, motivuje děti k zájmu o knihy a posiluje jejich vztah ke čtení. Má významný přínos i pro vzdělávání v menšinových školách v zahraničí – jak pro české děti migrantů (aktuálních i rodin, které žijí v cizině již po mnoho generací, přesto jsou stále na svůj národní původ hrdí), tak i pro cizince, kteří z různých důvodů mají zájem o českou kulturu a literaturu.

V souladu s konceptem sekundární literární iniciace podle Švamberg Šauerové projekt nejen podporuje čtenářské

dovednosti, ale také vytváří prostředí, kde se děti učí vnímat literaturu jako zdroj radosti a inspirace, což významně přispívá k motivaci žáků i jejich rodin k výuce.

V multilingvní výchově hraje klíčovou roli při propojování žáků s kulturou jazyka, který si osvojují. Rozšíření projektu do zahraničí, zejména do českých škol v Severní Americe, ukazuje jeho univerzální přitažlivost a potenciál inspirovat děti k celoživotní lásce ke čtení. Budoucí výzkum by mohl zkoumat dlouhodobé dopady projektu na čtenářské návyky dětí a jeho potenciál pro další rozšíření do jiných jazykových komunit.

Literatura

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2007). Skills and strategies: Their differences, their relationships, and why it matters. In K. Mokhtari & R. Sheorey (Eds.), *Reading strategies of first and second language learners: See how they read*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Garbe, C. H. (2008). Lesen in Deutschland: Aktuelle Forschungsergebnisse, Problemlagen und Förderkonzept. In S. K. I. Prokešová Sitařová (Trans.), *Čtenářství, jeho význam a podpora. Výzkum, teorie a praxe v České republice a Spolkové republice Německo* (pp. 5–14). Praha: SKIP & Goethe Institut.
- Gavora, P. (1992). *Žiak a text*. Bratislava: SPN.
- Hanáčková, H., & Čápková, M. (2007). Knihovnici rozpoutali mezinárodní čtecí epidemii. *Grand Biblio*, 1(3), 10–11.
- Hutařová, I. (2011). Anketa SUK: aneb, Jsou u nás i děti, které čtou. *Bulletin SKIP*, 20(2), 16–17.
- Johns, J. L., & Lenski, S. D. (2012). *Improving reading: Interventions, strategies, and resources*. Dubuque, IA: Kendall Hunt Publishing.
- Kašáková, S. (2012). Proces utvárania čítania na základnej škole. In M. Čuřín, V. Víška, & I. Podoláková (Eds.), *Gramotnost ve škole. Sborník z konference*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta UHK.

- Košková, A. (2001). Podpora čtenářské gramotnosti v Národní pedagogické knihovně Komenského. *Čtenář: Měsíčník pro knihovny*, 63(2).
- Masaryk Memorial Institute. (2023). *Annual report on Czech language education in North America*. Toronto: MMI.
- Najvarová, V. (2008). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy* [Disertační práce, Masarykova univerzita].

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

Katedra pedagogiky a psychologie

Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA, spol. s r. o.

svamberk.sauerova@palestra.cz

Deset let konference Čtu a stávám se čtenářem: ohlédnutí (2014–2024)

Anna Kucharská

Klíčová slova: konference, gramotnost, interdisciplinární spolupráce, praxe

Podobně jako v minulých letech se i letos uskutečnila na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy konference **Počáteční čtení: čtu a stávám se čtenářem – cesty propojení výzkumu a praxe** (25. 9. 2024)¹. Letos jsme oslavili 10. výročí – pořádáme ji pravidelně jednou za dva roky (výjimkou byl rok 2020, kdy se konference nekonala z důvodu pandemie). Je realizována s institucionální podporou vědy (projekty PRVOUK, PROGRES, Cooperatio) a dalšími, právě realizovanými projekty na fakultě (GA ČR, TA ČR, OP VVV, OP JAK aj.).

Jak napovídá název konference, cílem je propojit dva světy, které sice sledují společný cíl, ale často k němu směřují rozdílnými cestami. Tím společným cílem je podpora rozvoje gramotností a vzdělávání v tom nejširším slova smyslu. Co těmi dvěma světy vlastně myslíme?

Prvním z nich je akademická sféra – tedy prostředí, kde se připravují budoucí odborníci, kteří budou ve své praxi

pracovat se žáky, studenty či klienty v tématech gramotnostních dovedností a vzdělávání. Sem patří nejen učitelé všech stupňů škol, ale také psychologové, speciální pedagogové a další profesionálně pomáhajících profesí. Kromě vzdělávací činnosti se vysoké školy věnují také výzkumu a metodické podpoře. Akademičtí pracovníci realizují celou řadu výzkumných studií, účastní se domácích i zahraničních projektů a publikují odborné články, monografie i metodické materiály. A byla by škoda, kdyby všechny tyto poznatky a zkušenosti zůstávaly za zdmi fakult a univerzit.

Druhým světem je praxe – školy všech stupňů (mateřské, základní, střední, vyšší odborné, speciální), ale také školská poradenská zařízení (pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, školní poradenská pracoviště), klinická psychologická a logopedická zařízení, neziskové organizace i státní instituce (např. MŠMT, dříve VÚP, nyní

¹ <https://pages.pedf.cuni.cz/konference-ctu/>

NPI ČR). Nelze opomenout ani knihovny – městské, školní i dětské. Kromě přímé práce s dětmi a klienty vzniká i v těchto prostředích mnoho metodických materiálů, koncepcí a přístupů, které obohacují vzdělávání i podporu gramotnosti. Ale zejména – jsou zde zkušenosti, které mohou obohatit akademickou sféru, ale také odborníky navzájem, ať jsou z jakéhokoli pracoviště.

Záměrem konference – a po deseti letech můžeme s potěšením říci, že životaschopným – bylo tyto dva světy propojit, navázat komunikaci, sdílet zkušenosti a hledat inspiraci napříč tématy, obory i institucemi.

Organizátory konference jsou pracovníci tří kateder Pedagogické fakulty: Katedry psychologie, Katedry preprimární a primární pedagogiky a Katedry české literatury, které se podílejí také na vydávání časopisu *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání* (<https://ojs.cuni.cz/gramotnost/>).

Když se ohlédneme za pěti ročníky konference, které jsme během posledních deseti let uspořádali, můžeme shrnout jejich průběh v několika číslech (podrobnější přehled v příloze):

- Proběhlo 5 plenárních dopoledních zasedání se 24 zvanými příspěvky – v češtině, slovenštině, ale i ve francouzštině a angličtině.
- Odpolední část tradičně probíhala v tematických sekcích – celkem jsme uspořádali 30 sekcí se 127 odbornými příspěvky.

- Kromě toho se uskutečnilo 7 workshopů pro hlubší ponor do praxe, 2 posterové sekce s celkem 10 postery, jeden kulatý diskusní stůl a také jedno studentské scénické čtení.

Konference postupně rostla – jak počtem přihlášených příspěvků, tak zájmem účastníků – poslední setkání jich přivítalo na 150! Byli mezi nimi vysokoškolská učitelé, výzkumníci, pedagogové všech stupňů škol, psychologové a speciální pedagogové z poradenských zařízení, pracovníci neziskových organizací i knihovníci – a jejich aktivní účast opravdu zaslouží uznání! Program konference nebyl zaměřen výhradně na čtení a čtenářství a předpoklady pro ně, ale také na environmentální faktory v rozvoji gramotnosti (rodinné a školní vlivy), psaní a pisatelské dovednosti, didaktiku, dětskou literaturu, diagnostické nástroje, intervenční programy, rozvoj dalších gramotností (např. matematické, informační, umělecké) a na prezentaci aktivit škol, knihoven, poraden a dalších institucí.

Co nám nejvíce utkvělo v paměti? Především osobní setkání, která konferenci vždy provázejí – navazování nových kontaktů, sdílení zkušeností a dobré praxe. Prostor pro otevřené pojmenování obav, rizikových jevů a hledání společných řešení. A v neposlední řadě nové inspirace, se kterými po ukončení konference odcházíme zpět do svých profesních rolí.

Na závěr bych ráda poděkovala svým nejbližším kolegyním, které se podíle-

Příloha: Přehled konferencí 2014–2024: plenární zasedání, sekce, workshopy a další aktivity

	Plénium (4)
2014	Sekce: Didaktika počátečního čtení (5), Vývojové aspekty čtení a psaní (5), Rozvoj a podpora čtenářství (4), Rizika v rozvoji čtenářské gramotnosti (4), Porozumění čtenému (4)
	Posterová sekce (5)
	Plénium (5)
2016	Sekce: Výzkumy v oblasti čtenářství (4), Jazykové schopnosti jako předpoklad rozvoje gramotnosti (4), Inkluzivní vzdělávání a čtenářská gramotnost (4), Psaní jako součást gramotnostních dovedností (4)
	Workshop: počítačový program Včelka
	Plénium - Gramotnost z různých pohledů (3)
	Sekce: Čtenářská gramotnost a pregramotnost v projektech OP VVV (4), Čtení a čtenářství (5), Rozvoj čtenářské gramotnosti a pregramotnosti (4), Psaný projev žáků (4), Rodina jako faktor gramotnosti (4)
	Workshop: Diagnostické materiály - MABEL
2018	Workshop: Náměty pro práci učitelů
	Posterová sekce (5)
	Kulatý stůl: 100 let české (a slovenské) dětské literatury
	Studentská sekce: Scénické čtení
	Plénium, věnované památce prof. Matějčka (6)
2022	Sekce: Didaktické aspekty gramotnostních dovedností, metody a metodiky (5), Aktivity škol, rodičů a organizací k podpoře čtení a čtenářství (4), Porozumění jako faktor rozvoje gramotnosti (4), Podpora rozvoje v oblasti umělecké gramotnosti (5), Náměty pro práci poradenských pracovníků v oblasti diagnostiky ve školách i školských poradenských zařízeních (5), Podpora a rozvoj gramotnostních dovedností ve školách a školských poradenských zařízeních (4)
	Workshop: Představuje se ZŠ Z. Matějčka, Most
	Workshop: Porozumění textu (PorTex)
	Plénium (6)
2024	Sekce: Porozumění jako faktor rozvoje gramotnosti (5), Rozvoj jazykové a čtenářské gramotnosti dětí předškolního věku a začínajících čtenářů (4), Diagnostické a intervenční aspekty gramotnostních dovedností z hlediska poradenské praxe (4), Aktivity knihoven rozvíjející čtení a čtenářství (5), Didaktické aspekty rozvoje čtenářských dovedností na základní a střední škole (4), Digitální technologie a jejich přínos k rozvoji čtenářství a myšlení (4), Podpora rozvoje gramotnostních dovedností u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (5), Hudební gramotnost a její podpora u dětí a žáků (5)
	Workshop: Generativní AI vo vzdělávání
	Workshop: Porozumění textu - testová baterie PorTex (4)

Pozn. Číslům jsou v textu označeny počty příspěvků

jí na odborné přípravě a zajištění programu: Radce Wildové, Kláře Špačkové a Veronice Laufkové. Velké díky patří také organizačnímu týmu: Monice Kadrnožkové (web, registrace), Evě Battistové a Veronice Chalupové (administrativa, občerstvení), Olze Kučerové, Markétě Švamberk Šauerové, Pavle Presslerové

a Haně Sotákové za jejich neúnavnou účast a vedení jednotlivých sekcí. A také všem dalším pracovníkům fakulty za organizační zajištění, podporu a aktivní zapojení.

Těšíme se na viděnou při příštím ročníku – konference *Počáteční čtení se uskuteční 23. 9. 2026!*

doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Pedagogická fakulta, katedra psychologie

Univerzita Karlova

anna.kucharska@pedf.cuni.cz

Výlet do krajiny slov a hlásek – program na rozvíjení jazykových schopností podle Elkonina pro třídy mateřských škol metodická příručka

V současné době probíhá na úrovni státu revize *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání*. Přestože neobsahuje žádné zásadní změny, klade větší důraz na plynulý přechod dětí do základního vzdělávání. Předčtenářská gramotnost je důležitým předpokladem pro pozdější nabývání vzdělání jedince. Její rozvoj a kvalitně postavené základy pro osvojování si čtení a psaní je tedy nutné budovat již v mateřské škole. Jednou složkou čtenářské gramotnosti je fonologické a zejména fonemické uvědomování.¹ Dle autorek recenzované knihy se jedná o klíčovou schopnost, která umožňuje dětem pochopit, jak se tvoří z hlásek slova, která lze následně přiřazením grafémů zapsat. Na základě spolupráce autorek dlouhodobě pracujících s dětmi předškolního věku

vznikla publikace *Výlet do krajiny slov a hlásek – Program na rozvíjení jazykových schopností podle Elkonina pro třídy mateřských škol*.

V mateřských školách učitelky tradičně rozvíjely fonologické schopnosti, vyvozovaly první a poslední hlásku slov, vytleskávaly slabiky ve slovech a podobně. Metodická příručka však přináší učitelkám ve školkách ucelený nástroj, jak správně didakticky postupovat v rozvoji fonologického a zejména fonemického uvědomování. V některých mateřských školách a poradenských zařízeních v Čechách i na Slovensku je již několik let využíván základní intervenční program *Tréninku jazykových schopností* podle D. B. Elkonina (Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová, 2016). Jeho pomocí proškolení pedago-

¹ „Fonemické uvědomování – chápání, že slova kromě významu mají zvukovou formu a tu tvoří řetězce plynule vyslovených hlásek. Uvědomování si hláskové (přesněji fonémové) struktury slov, jako například identifikování hlásek ve slově ve správném pořadí, hlásková analýza a syntéza, schopnost manipulovat s hláskami (přidat, odebrat, spočítat, změnit pořadí apod.)“ (Mikulajová et al., 2016, str. 8).

gové stimulují fonematické uvědomování dětí s odhaleným deficitem v oblasti jazykových schopností. Recenzovaná kniha reaguje na poptávku předškolních pedagogů, kteří vnímají potřebu podporovat fonematické uvědomování u všech dětí před přechodem do základní školy. Recenzovaná kniha tak přináší nástroj, kterým lze podporovat děti v předškolním věku, aby neprožily neúspěch po přechodu do základní školy. Autorky knihy v úvodu zmiňují analýzu prvních učebnic čtení pro první třídy, která ukazuje, že se v prvním ročníku základní školy „počítá“ s již vybudovanou schopností rozeznávat hlásky nejen na začátku a konci slov, ale také uvnitř. Odhalují tím mezeru ve výstupu RVP PV a navazujícím učivu RVP ZV.

Kniha v úvodu seznamuje uživatele s významem fonematického uvědomování pro osvojování si gramotnosti. Vysvětluje didaktické postupy v práci na základě vývojové posloupnosti jednotlivých jazykových schopností. Další část knihy je již ryze praktická a obsahuje nejprve metodické pokyny k práci a pak již jednotlivé lekce určené k práci s dětmi v MŠ. Pro uživatele je tato část knihy stěžejní pro realizaci programu s dětmi v mateřské škole. Vysvětluje základní principy metodické práce, které se pravidelně střídají v návaznosti na učivo. Pro lepší orientaci v jednotlivých lekcích a menší náročnost práce dětí i pedagogů v lekcích jsou v knize používány různé ikony, které usnadňují přípravu učitele na lekci. Kniha také obsahuje jmenný seznam slovní zásoby, která je v lekcích používána. Prá-

vě správné užití slovní zásoby zajišťuje didaktickou posloupnost učiva, kterou by učitel neměl měnit. Tento přínos vnímám jako důležitý pro předškolní pedagogy, kteří v dobré víře sice podporují jednotlivé jazykové dovednosti – vyvození první hlásky a podobně, ale nemohou mít dokonalé povědomí o stupňující obtížnosti učiva skrze použitá slova při práci nebo jejich způsobu vyslovení.

Recenzovaná kniha navazuje na předchozí metodické příručky určené pro intervenční práci s dětmi v malých skupinách či dětmi se sluchovým postižením (Nováková, Nováková Schöffelová & Mikulajová, 2020). Má několik shodných rovin, kde navazuje na předchozí zpracování programu.

Způsob učení vychází z myšlenek L. S. Vygotského z koncepce „zóny nejbližšího vývoje“ a principu modelování obsahu učení. Právě k modelování učiva jsou v metodice používány názorné pomůcky ve formě žetonů nebo grafického znázornění slabik a „domečků“ pro slova. Práce s dětmi je motivovaná pohádkovým tématem *Krajiny slov a hlásek*, kde jsou jednotlivé vlastnosti jazyka připisány pohádkovým postavám – Mistr Slabika, Hlásulky a další. To navazuje na vývojové potřeby dětí předškolního věku, které mají bohatě rozvinutou fantazii a silnou potřebu hry, která je základním prostředkem jejich učení. Práce s chybou zosobněnou postavou Bacila Omyla je dalším důležitým momentem v procesu učení.

Odlišením od původních zpracování je, že metodika pro MŠ obsahuje pouze

učivo předgrafémové části. Cílem celé metodiky není naučit děti psát nebo předčasně zavádět písmena již v předškolním vzdělávání. Naopak v metodice pro mateřské školy je cílem pomoci dětem ukotvit fonematické uvědomování tak, aby pro ně bylo snadné na zvnitřněnou fonémovou strukturu jazyka „nasadit“ grafémy v základní škole.

Rozpracování jednotlivých lekcí v knize určené mateřským školám je velmi uživatelsky příznivé. Vždy formuluje vzdělávací cíl lekce a vyjmenovává nutné pomůcky k práci. Dále pak naprosto popisně zpracovává jednotlivé úkoly v lekcích. Hlavní přínos této knihy dle mého názoru spočívá v úpravě organizace práce s dětmi tak, aby byla omezena hromadná organizace a frontální způsob práce s dětmi. To koresponduje právě s myšlenkami RVP PV, který poukazuje na uplatňování různých organizačních forem práce – skupinové, individuální i hromadné. Tato změna umožňuje používání tréninku jazykových schopností v běžné skupině dětí v mateřské škole. V lekcích je často využívána práce ve dvojici či skupině. Dělení dětí do skupin pomáhá učitelům aktuálně individualizovat práci dětem v lekci dle jejich možností a potřeb. To podporuje také významně rozšířená slovní zásoba v metodice, která je doplněna obrazovým materiálem.

Pro učitele je v lekcích konkrétně zpracované zadání úkolů dětem a pro orientaci zapsáno tučným písmem. Není nutné doslovně dodržet zapsané, jelikož by se jistě narušila autenticita práce uč-

tele. Zapsané formulace však pomáhají dodržet kontinuitu pohádkového motivu v lekcích, a hlavně pracují s otevřenými otázkami, které u dětí podporují kritické myšlení a možnost samostatně si budovat své poznatky. Takový způsob komunikace s dětmi považují za nástroj proměny předškolního vzdělávání. Nepředkládat dětem hotové poznatky, ale nechat je objevovat nové a provázet je při jejich cestě za poznáním. Jako lektorka programu musím poznamenat, že právě sledování AHA efektu u dětí v průběhu lekcí mi dodává radost z práce.

V knize autorky myslí i na uživatelskou stránku knihy a ponechávají prostor na osobní záznamy k jednotlivým lekcím. To mně osobně pomáhá vyhnout se chybám při opakování lekce s další skupinou dětí.

Velmi podnětnou částí knihy je v závěrečné části *Banka dalších úkolů na procvičování*. Autorky jsou si vědomy rozdílných potřeb dětí v programu. Je zcela na konkrétním učitelovi, jak rychlou zvolí cestu metodikou v průběhu roku. Každá skupina dětí v MŠ je specifická a může mít rozdílné potřeby. Pokud je potřeba, mohou učitelé zpomalit postup lekcemi a podpořit některé dovednosti dalšími úkoly na ukotvení učiva. To mohou využít jak skupinově, tak individuálně s konkrétním dítětem. Zvláštní péče se v metodice pro MŠ věnuje i dětem, které si dovednosti osvojují rychleji. Autorky stále zohledňují individualitu dětí a jejich potřeby. Pro „bystré děti“ obsahují některé lekce zvláštní doplňkové úkoly nebo

jinou slovní zásobu, čímž chtějí podpořit jejich zvědavost a udržet jejich pozornost při práci ve skupině. Dalším nástrojem pro zapojení bystrých dětí je funkce kontrolora. Dítě, které si již učivo osvojilo, pomáhá učitelce s kontrolou dílčích úkolů ostatních dětí. Tato diferenciací může být zároveň cennou pomocí pro učitelky, které program s dětmi realizují.

Jako předškolní pedagožka a realizátorka zmiňovaného programu v mateřské škole mohu recenzovanou knihu pouze doporučit. Považuji ji za cennou a potřebnou podporu pro děti a neméně pro pedagogy. Pomohla mi lépe si uvědomit důležitost střídání různých forem organizace v MŠ a více se zaměřit na kritické myšlení dětí. Ukázat dětem hravé a zábavné učení, a také že chyba nevedí, ale pomáhá nám se učit. Kniha mi poskytla neocenitelnou didaktickou

podporu, která mi pomáhá překonávat úskalí v práci. Připomíná nutnost individualizace při práci s dětmi. Výstupy dětí na konci programu mě silně motivují v pedagogické práci. Věřím, že *Program rozvoje jazykových schopností pro třídy mateřských škol* pomůže usnadnit dětem vstup do základního vzdělávání. Cením si práce autorek, které stále hodnotí využívání původní metodiky a snaží se ji uzpůsobit pro potřeby všech dětí. Věřím, že takový styl práce i prohloubí míru spolupráce a vzájemného respektu mezi pedagogy předškolního a základního stupně vzdělávání. Naším společným cílem je spokojené dítě, které se rádo učí a dokáže překonat drobné překážky v bezpečném školním prostředí. Má radost ze svých úspěchů, nebojí se chyby a zapojí se do společné práce ve skupině vrstevníků.

Literatura

- Mikulajová, M., Nováková Schöffelová, M., Tokárová, O., & Dostálová, A. (2016). *Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina: předgrafémová a grafémová etapa*. Praha-východ: Centrum ROZUM.
- Nováková Schöffelová, M., Kejřová, A., Mikulajová, M., Sümegiová, Z., & Tokárová, O. (2024). *Program pro rozvíjení jazykových schopností podle Elkonina pro třídy mateřských škol Metodická příručka*. Praha-východ: Školské poradenské zařízení Centrum Rozum.

Zdeňka Lodlová

Název: Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

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

Číslo 2/2024, ročník VIII, 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 Švamberská Šauerová, Ph.D., Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra s.r.o.

International Editorial Board

doc. PhDr. Olga Zápotočná, CSc., Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave
doc. PaedDr. Lada Kaliská, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
prof. PhDr. Marina Mikulajová, CSc., Fakulta 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 2533-7890

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

Adresa redakce: Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání, Katedra psychologie PedF UK, Myslíkova 7, Praha 1, 116 39, e-mail redakce: gramotnost@pedf.cuni.cz

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



MIROSLAVA NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ, MARÍNA MIKULAJOVÁ. Metodologická východiska při tvorbě modifikací Elkoninovy metodiky

BARBORA JINDROVÁ, ANNA KUCHARSKÁ. Metakognitivní strategie a jejich role ve výuce a v podpoře rozvoje porozumění čtenému

MARKÉTA ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ. Význam projektu Noc s Andersenem při rozvoji čtenářské gramotnosti v multilingvní výchově

ISSN 2533-7882



9

772533

788007