

Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

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

2/2023 ročník VII



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
Univerzita Karlova

Obsah

Editorial

Snižování nerovností ve vzdělávání prostřednictvím rozvoje oblastí čtenářské pregramotnosti a gramotnosti	3
<i>Veronika Laufková</i>	

Výzkumná studie

Vliv čtenářských strategií na rozvoj porozumění v předškolním věku.....	7
<i>Eva Koželuhová, Ondřej Koželuh</i>	

Prediktivní síla, stabilita a proměnlivost psychologických faktorů ve výuce anglických kolokací	29
<i>Petra Kacafírková, Klára Špačková, Hana Valentová a Anna Kucharská</i>	

Zastúpenie morálnych prvkov v rozprávkach pre deti	55
<i>Mária Belešová</i>	

Didaktika prvopočátečního psaní v kontextu vstupních dovedností a postojů studentů prvních ročníků	73
<i>Johnová Jana, Anděl Petr</i>	

Připravenost (budoucích) učitelek mateřských škol na rozvoj dětí v oblasti jazykové a literární gramotnosti.....	91
<i>Hana Navrátilová</i>	

Preferencie detí predškolského veku pri výbere knihy	111
<i>Zuzana Jančík Petrová</i>	

Čtenářské dovednosti u žáků 3. ročníku vyučovaných metodou čtení Sfumato	129
<i>Barbora Jindrová, Olga Kučerová, Anna Kucharská, Klára Špačková</i>	

Příklad dobré praxe

Diferenciace učebního úkolu jako princip rozvoje inkluzivního přístupu k žákům v primárním vzdělávání	145
<i>Monika Semrádová</i>	

Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

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



Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Praha, 2023

Snižování nerovností ve vzdělávání prostřednictvím rozvoje oblastí čtenářské pregramotnosti a gramotnosti

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

představujeme Vám druhé číslo sedmého ročníku časopisu Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání. Výzva druhého čísla byla otevřena všem autorům, kteří se věnují pregramotnostem a gramotnostem ve vzdělávání a jejich rozvojem u dětí, žáků a studentů. Přesto je patrné, že všechny příspěvky tohoto čísla se více či méně dotýkají tématu **čtenářské pregramotnosti či gramotnosti**, tj. základní gramotnosti, která ovlivňuje školní úspěchy dětí a žáků, ale také jejich uplatnění na trhu práce. Tematizován je vztah ke čtení, porozumění textu, kritéria výběru knihy, úroveň čtenářských dovedností žáků, grafomotoriky studentů nebo připravenost studentů učitelství tyto oblasti u dětí a žáků systematicky rozvíjet.

Potěšující je, že všechny příspěvky (sedm výzkumných studií a jeden příklad dobré praxe) reagují na současné potřeby společnosti a vzdělávacího systému a **tvoří spojnici mezi teorií,**

výzkumem a praxí. Autorky a autoři přibližují výsledky výzkumu, které směřují do běžné praxe mateřských a základních škol, ale také psychologického a speciálněpedagogického poradenství.

Další spojnicí mezi výzkumnými studiemi je, že jsou výstupem projektů (Grantová agentura Univerzity Karlovy, Kulturní a edukační grantová agentura Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky) a vznikaly ve většině případů v širších autorských kolektivech. Tyto faktory přispívají ke kvalitě všech příspěvků a odpovídají požadavkům na odborné studie v recenzovaných časopisech.

To, že studie pokrývají vzdělávací systém v jeho celé šíři, dokazuje již první výzkumná studie manželů Koželuhoých, v níž se autoři zaměřili na **porozumění dětí předškolního věku.** Prokazují, že cílené a systematické využívání čtenářských strategií u dětí předškolního věku (a to již dokonce tříletých a čtyřletých dětí) dokáže facilitovat porozumění příběhu u dětí, ale rovněž posílit

jejich zájem o knihy. Ukazuje se tedy, že zařízení předškolního typu mají potenciál rozvíjet čtenářskou pregramotnost u všech dětí, bez ohledu na jejich osobní charakteristiky či sociálně-ekonomické podmínky. Toto pojetí umožňuje maximální rozvoj dítěte s ohledem na jeho potenciál a v důsledku přispívá ke snižování nerovnosti v českém vzdělávacím systému i ve společnosti (srov. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+).

Další výzkumná studie, tentokrát autorky Navrátilové z Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, se zaměřila na **připravenost budoucích pedagogů mateřských škol na rozvoj dětí v jazykové a literární gramotnosti**. Kvalitativní studie zaměřující se na obsahovou analýzu textových příprav studentek na praxi v mateřské škole poukazuje na rozdíly v připravenosti studentek v oblasti jazykové a literární gramotnosti. Z příspěvku a jeho výsledků je patrné, jak důležité je pro každého pedagoga – včetně učitelky/učitele mateřské školy – naučit se reflektovat úroveň svého profesního rozvoje, hledat cesty k jeho růstu a propojovat si praktické zkušenosti s teoretickými poznatky. Tomu přispívá systematická vysokoškolská příprava, která vede studentky a studenty k hlubšímu porozumění různým zdrojům, inspiracím a námětům, které jsou v současnosti dostupné na odlišné kvalitativní úrovni.

Na děti předškolního věku se zaměřila také výzkumná studie autorky Beleš-

vé z Pedagogické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě, a to konkrétně na **zastoupení morálních prvků v pohádkách pro děti**. Studie je cenná tím, že kromě identifikace morálních prvků v pohádkách pro děti představuje výsledky kvalitativního výzkumu, v němž byly respondenty právě děti předškolního věku. Studie prokázala, že tyto děti dokázaly správně identifikovat dobro a jeho projevy v pohádce O vlkovi a sedmi kůzlátkách, stejně jako zhodnotit zlo a jeho projevy – tj. jeden ze základních věcných rysů pohádkového žánru.

Rovněž další výzkumná studie, tentokrát autorky Zuzany Petrové z Fakulty humanitních studií, Ústavu školní pedagogiky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, se věnovala dětem předškolního věku, tentokrát jejich **preferencím při výběru knihy**. Tuto problematiku považujeme za stěžejní pro rozvoj čtenářské pregramotnosti v celé její šíři. Výsledky kvalitativního výzkumu naznačují, že děti předškolního věku při výběru knihy považují za významné aspekty nejen samotné téma knihy, ale také postavy – zejména ty, které jsou známé z médií, fantazijní prvky, ilustrace a interaktivní prvky v knize, spolu s prvkem humoru. Právě specifičnost humoru v literatuře pro děti a jeho chápání dětmi se ukazuje jako nosné téma dalšího výzkumu.

Žákům mladšího školního věku je potom věnována studie autorek Jindrové, Kucharské, Kučerové a Špačkové z katedry psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Ta cílí

na **čtenářské dovednosti (konkrétně dovednost dekódování) žáků 3. ročníku ZŠ**, kteří si osvojili metodu splývavého čtení Sfumato. Jejich výkony jsou potom porovnány v testech čtenářských dovedností mezi žáky, kteří si osvojovali různé metody čtení (Sfumato, analyticko-syntetické a genetické). Statisticky významné rozdíly byly autorkami zjištěny v oblasti rychlosti a plynulosti čtení. Příspěvek tak přináší významná zjištění nejen pro oblasti primární pedagogiky, ale rovněž pro psychologické a speciálně-pedagogické poradenství.

Výzkumná studie autorů Johnové a Anděla z Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci se zabývá **vstupními znalostmi a dovednostmi studentů učitelství v 1. ročníku svého studia z oblasti grafomotoriky**. Hodnocen byl jak písemný projev studentů, tak správný úchop psací potřeby. Pozitivním výsledkem je úhlednost písma respondentů, výzvou potom správný úchop tužky. Dotazník, který zjišťoval postoje studentů učitelství k výuce prvopočátečního psaní, potvrdil, že studenti učitelství jsou motivovaní, ke kladným vztahem k oboru a ochotní na sobě pracovat. Výuka v podobě, jak je na fakultě doposud organizována, má potenciál rozvíjet prvopočáteční čtení a psaní u žáků na prvním stupni základní školy. Tyto výsledky jsou cenné zejména v době, kdy se vedou ve společnosti diskuze o potřebě ručního psaní, navzdory výzkumným poznatkům, které prokazují důležitost ručního psaní pro rozvoj jem-

né motoriky, kreativity, paměti a emoční inteligence.

Výzkumná studie širokého autorského kolektivu z katedry psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (Kacafírková, Špačková, Valentová, Topková a Kucharská) se zaměřuje **na zkoumání souvislosti mezi faktory, které ovlivňují proces učení, a studijními výsledky úzké skupiny vysokoškolských studentů**. Autorky prostřednictvím experimentu dochází k závěru, že lexikálně orientovaná výuka soustředěná na explicitní zpeřňování kolokací je prospěšná pro studenty bez ohledu na jejich individuální psychologické předpoklady. Tento přístup napomáhá snižovat nerovnosti mezi studenty. Příspěvek je cenný zejména proto, že poukazuje na další cesty výzkumu – a to jak v oblasti mluvené produkce, tak u žáků či studentů s různou úrovní cizího jazyka.

Příklad dobré praxe, který prezentuje příspěvek autorky Semrádové z katedry speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, se zaměřuje na aktuální trend inkluzivního vzdělávání, konkrétně na **analýzu pedagogických prostředků diferenciac učebního úkolu** a analýzu aspektů rozsahu, obsahu, obtížnosti a časového hlediska zadávaných úkolů v matematice u žáků primárního stupně základní školy. Prezentované případové studie ze tří krajů České republiky jsou příkladem dobré praxe a poukazují na aspekty diferenciac učebního úkolu v matematice a geometrii, které jsou využívány učiteli

EDITORIAL

v heterogenních třídních kolektivech. Žáci nejvíce oceňují možnost pracovat dle svých schopností a potřeb.

Věříme, že toto multidisciplinární pojetí čísla osloví nejen akademické a vědecké pracovníky, ale rovněž pedagogy z praxe, psychology či speciální pedagogy.

S přáním inspirativního
a podnětného čtení

Veronika Laufková

Vliv čtenářských strategií na rozvoj porozumění v předškolním věku

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

Eva Koželuhová, Ondřej Koželuh

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

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

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

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

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

Úvod

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

Zahraniční zkušenosti ukazují, že

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cílem předkládané studie bylo proto

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

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

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

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

Metody

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

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

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

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

Tabulka 2. Přehled použitých výzkumných metod a jejich triangulace

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

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

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

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

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

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

Tabulka 3. Přehled dimenzí v pozorovacím archu

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Výsledky

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

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

H0: Po intervencích v podobě zapojení čtenářských strategií do výuky nenastane posun ve výsledcích dětí.

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

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

Tabulka 5. Úroveň rozvoje sledovaných dimenzí porozumění

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Konstatujeme, že došlo k pozitivnímu ovlivnění všech sledovaných dimen-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabulka 7. Úroveň rozvoje sledovaných oblastí podle věku dětí

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

Pozn. ***p < 0,001

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

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

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

V tomto srovnání se ukázalo, že prostřednictvím čtenářských strategií lze

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

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

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

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

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

dosahují děti mladší pěti let spíše výjimečně.

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

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

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

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

Diskuse a limity práce

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

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

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

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

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

Závěr

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

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

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

Poděkování

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

Literatura

- Altmanová, J., Faltýn, J., Nemčiková, K., & Zelendová, E. (Eds.). (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]*. Výzkumný ústav pedagogický.
- Ankrum, J. W., Genest, M. T., & Belcastro, E. G. (2014). The power of verbal scaffolding: "Showing" beginning readers how to use reading strategies. *Early Childhood Education Journal*, 42(1), 39–47. DOI 10.1007/s10643-013-0586-5
- Blom-Hoffman, J., O'Neil-Pirozzi, T., Volpe, R., Cutting, J., & Bissinger, E. (2007). Instructing parents to use dialogic reading strategies with preschool children: Impact of a video-based training program on caregiver reading behaviors and children's related verbalizations. *Journal of Applied School Psychology*, 23(1), 117–131. DOI 10.1300/J370v23n01_06
- Burris, S. E., & Brown, D. D. (2014). When all children comprehend: increasing the external validity of narrative comprehension development research. *Frontiers in Psychology*, 5, 168. DOI 10.3389/fpsyg.2014.00168
- Cibáková, D., & kolektiv autorů. (2019). *Metodika rozvíjení čtenářské a matematické pregramotnosti dětí v mateřské škole*. Univerzita Palackého.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189(1–2), 107–122. DOI 10.1177/0022057409189001-208
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read*. Massachusetts Allyn.
- Fellowes, J., & Oakley, G. (2010). *Language, Literacy and Early Childhood Education*. Oxford University Press.
- Gavora, P. (2018). Čtení dětem v rodině: Výzkum důvodů, parametrů a praktik. *Pedagogická orientace*, 28(1), 24–45. DOI 10.5817/pedor2018-1-25

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

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

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

Příloha 1.

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

PhDr. Eva Koželuhová, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky

Univerzita Karlova

eva.kozeluhova@pedf.cuni.cz

Mgr. Ondřej Koželuh

Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Univerzita Karlova

coroner@volny.cz

Prediktivní síla, stabilita a proměnlivost psychologických faktorů ve výuce anglických kolokací

Predictive Power, Stability and Variability of Psychological Factors In Teaching English Collocations

*Petra Kacafírková, Klára Špačková, Hana Valentová
a Anna Kucharská*

Abstrakt: Mezi nejdůležitější individuální faktory, které ovlivňují proces učení cizímu jazyku, patří soubor cizojazyčných schopností, úzkost, míra motivace a osvojené strategie učení. V naší studii jsme zkoumali souvislost těchto faktorů a studijních výsledků ve dvou formálních prostředích skupinové výuky v délce jednoho semestru: ve výuce zaměřené na explicitní učení kolokací formou lexikálně orientovaných instrukcí (experimentální skupina) a ve výuce, ve které se kolokace nijak nezdůrazňují (kontrolní skupina). Zároveň jsme sledovali, zda má experimentální výuka vliv na úroveň úzkosti, motivace nebo užívání strategií učení. Účastníky studie byli vysokoškolští studenti (N=39) rozdělení do zmíněných skupin na základě individuálních faktorů. Z naměřených korelací docházíme k závěru, že lexikálně orientovaná výuka soustředěná na kolokace se zdá být prospěšná pro studenty bez ohledu na jejich individuální psychologické předpoklady a pomáhá dorovnávat rozdíly mezi studenty. Nepřináší přitom žádné výrazné změny v motivaci, užívaných učebních strategiích nebo situační úzkosti studentů.

Klíčová slova: výuka anglického jazyka, kolokace, cizojazyčné schopnosti, úzkost, motivace, strategie učení, vysokoškolští studenti

Abstract: Foreign language aptitude, anxiety, motivation and learning strategies are among the most important individual factors that influence the learning process. In our study, we investigated the relationship between these factors and learning outcomes in two formal learning environments: an explicit collocation learning setting with lexically oriented instruction (experimental group) and an instructional setting in which collocations were not emphasised (control

group). We also examined whether the experimental instruction had an effect on anxiety, motivation, and the use of learning strategies. The participants of the study were university students (N=39) divided into the aforementioned groups based on individual factors. From the measured correlations, we conclude that lexically oriented instruction focusing on explicit collocation consolidation seems to be beneficial for students regardless of their individual psychological predispositions and helps to balance the differences among students. Yet, it does not yield any significant changes in students' motivation, learning strategies or situational anxiety.

Key words: english language teaching, collocations, foreign language aptitude, anxiety, motivation, learning strategies, university students

Úvod

Přirozený a plynulý projev je cílem každé výuky cizího jazyka. V 90. letech 20. století přišel M. Lewis se svým lexikálním přístupem a zpopularizoval myšlenku, že přirozeného projevu studentů docílíme, když v hodinách budeme věnovat větší pozornost lexiku, především kolokacím (Lewis et al., 2000; Lewis et al., 1997). To ovšem není lehký úkol a ani po desetiletí se nedařilo zásadně prosadit více pozornosti pro kolokace a fráze ve formálních výukových prostředích (např. Boers & Lindstromberg, 2012). V dnešní době výzkumu idiomatického jazyka a multislovních výrazů stále přibývá (van Vu & Peters, 2021; Teng, 2019; Pellicer-Sánchez, 2017; Toomer & Elgort, 2019; Boers et al., 2017; Peters, 2016). Ukazuje se, že systematická výuka kolokací pomáhá jejich osvojení (např. Boers et al., 2006). Ve výzkumu, na který tato studie navazuje, se jako efektivní projevilo upevňování kolokací pomocí zvyšování povědomí (tzv. consciousness-

raising tasks) a rozličných paměťových úloh (memory facilitation activities). Byl zaznamenán statisticky významný rozdíl ve výsledcích mezi skupinou, která se účastnila explicitní výuky a kontrolní skupinou, která žádný trénink kolokací v hodinách nepodstoupila (Kacafírková et al., 2022).

Kromě zmíněného způsobu výuky a dalších faktorů, jako je osobnost učitele či samotný obsah výuky, hrají významnou roli v procesu učení se cizímu jazyku také individuální psychologické rozdíly studentů.

Psychologické faktory ve výuce cizího jazyka

Cizojazyčné schopnosti. Mezi nejdůležitější individuální faktory patří tzv. *foreign language aptitude* (FLA), v tuzemské literatuře překládáno jako *soubor cizojazyčných schopností* (např. Lojová, 2009/2010; Malíková, 1989). Jedná se o soubor jazykových a kognitivních předpokladů, které určují, jak rychle a jak

snadno se jedinec bude schopen naučit cizí jazyk. V tomto textu budeme zahraniční termín FLA označovat termíny *jazykové předpoklady* nebo *cizojazyčné schopnosti*. Nejvýraznější osobností v oblasti výzkumu jazykových předpokladů byl americký psycholog John Carroll. Carrollův model (1962) cizojazyčných schopností se skládá ze čtyř částí: 1. schopnost fonetického kódování (schopnost kódovat neznámé zvuky, tak aby byly uloženy v paměti), 2. gramatická citlivost (schopnost rozpoznat gramatickou funkci jednotlivých slov ve větě), 3. schopnost mechanického učení (schopnost naučit se a pamatovat si asociace mezi zvukem a významem), 4. schopnost induktivního jazykového učení (schopnost odvodit nebo indukovat pravidla, kterými se řídí daný soubor jazykových materiálů). Testová baterie MLAT (Modern Language Aptitude test), kterou sestavil se Saponem na konci 50. letech 20. století (Carroll & Sapon, 1959), pak nejen ovlivnila další vývoj v oblasti jazykových předpokladů na dlouhou dobu, ale i dnes slouží jako dobrý predikátor úspěšnosti jedince v učení se jazyku.

Opakovaně bylo dokázáno, že předpoklady k učení se cizímu jazyku silně korelují s jazykovou vybaveností (Carroll & Sapon, 1959; Ehrman, 1998; Grigorenko et al., 2000; Wen et al., 2017; Sparks & Dale, 2023). Studií, které by se zabývaly vztahem mezi psychologickými rozdíly a znalostí kolokací nebo úrovní přirozeného projevu, je však stále velmi málo. Příkladem je studie od autorů Gra-

nena a Longa (2012), ve které prokázali souvislost mezi jazykovými předpoklady a znalostí slovní zásoby a kolokací u dospívajících a dospělých (16–29 let). Yi a Hall, (2018) poukazují na úzký vztah cizojazyčných schopností a schopnosti rozpoznat správné kolokace pomocí posuzování přijatelnosti jednotlivých vazeb (tzv. phrasal acceptability judgment task). Farshi a Tavakoli (2019) také měřili vztah mezi jazykovými předpoklady a studijními výsledky týkajícími se kolokací. Ve svém výzkumu implicitního učení, ve kterém zkoumali gramatické kolokace (frázová slovesa), však zjistili, že výrazným faktorem je pouze pracovní paměť, nikoliv jazykově analytická schopnost a fonetické kódování.

Yavas Celik a Yavuz, (2020) uvádějí souvislost mezi cizojazyčnými schopnostmi a zlepšením jazykové úrovně po výukové intervenci, což bylo potvrzením výsledku meta-analytické studie, kterou provedl Li, (2016). Ten dospěl k závěru, že pokud jsou použity souhrnné testy na cizojazyčné schopnosti, jsou silným předpokladem pro dosažení obecné jazykové úrovně, nikoliv však pro samostatnou znalost slovní zásoby a psaný projev. Studie zaměřené na jednotlivé komponenty cizojazyčných schopností, především schopnost analytického myšlení, vztah s písemným projevem prokázaly (např. Yang et al., 2019; Kormos & Trebits, 2012). Co se týče studií, které zkoumají studijní výsledky, převahu mají ty, které poukazují na souvislost mezi jazykovými předpoklady a velikostí naučené slovní zásoby

(např. Dahlen & Caldwell-Harris, 2013; Suárez Maria del Mar & Gesa Ferran, 2019; Teng, 2022) nebo slovní zásoby a pracovní paměti (např. Montero Perez, 2020).

Motivace. Dalším významným faktorem v procesu učení je motivace. V oblasti jazykového vzdělávání je stále platný a využívaný sociálně-vzdělávací model (Gardner, 1985), který pracuje s motivací jako významnou komponentou úspěšného učení. Dle Gardnera zásadní úlohu v procesu, vzhledem k výsledku jazykového učení, sehrává socio-kulturní prostředí, které má vliv na individuální rozdíly mezi žáky. Ty se projevují na rovině afektivní a kognitivní. Kognitivní rovina zahrnuje inteligenci, jazykové předpoklady, strategie učení, do afektivní roviny spadá právě motivace a dále přístup k učení, úzkost z výuky jazyka, a sebedůvěra (Robinson, 2002). Gardner (1985) se intenzivně zabýval motivací pro studium cizích jazyků a rozlišil zde dvě základní motivační orientace, které aktivizují studenty pro studium cizího jazyka: *integrativní* a *instrumentální* (Gardner et al., 1976). Integrativní orientace přitom vyjadřuje motivaci studujícího integrovat a přizpůsobit se prostřednictvím jazyka jiné kulturně-jazykové skupině. Instrumentální motivace reprezentuje cíl získat prostřednictvím učení se cizímu jazyku určité sociální či ekonomické ocenění. Kromě těchto dvou základních orientací Gardner dále rozlišuje aktuální motivaci, která je tvořena komplexem tří charak-

teristik: motivační intenzita, zájem o cizí jazyky a postoj k učení se cizímu jazyku (Gardner 1985). Výzkumně je nejčastěji potvrzován vztah mezi integrativní motivací studentů a jejich výsledky při studiu cizího jazyka (Gardner & Lambert, 1972; Gardner, 1985; Gardner, 2001; Gardner et al., 1997; Masgoret & Gardner, 2003; Hernandez, 2008). Integrativní motivaci lze proto vnímat jako významný prediktor úspěšného učení se cizímu jazyku (Hernandez, 2008), a to na rozdíl od motivace instrumentální, kde bývá zjišťován negativní korelační vztah (Hernandez, 2008; Lu & Li, 2008).

Úzkostnost a úzkost. S motivací úzce souvisí emoce (Jin et al., 2020), v souvislosti s cizojazyčnou výukou se jedná především o úzkost. Úzkost je v obecné rovině definována jako emoční stav, který je prožíván jako vnitřní stav napětí, nervozity, obav a nastává v situacích spojených s očekáváním nepříznivého vývoje událostí (Spielberger, 1972). Lze rozlišit 3 roviny úzkosti: úzkost rysovou neboli *úzkostnost* (Eysenck, 1979), *úzkost situační*, která je vázána na specifické prostředí, či situace a *úzkost aktuální*, tedy míru intenzity negativního emočního prožitku a spojených fyzických odezev v daném okamžiku. Ve vztahu k učení se cizímu jazyku je úzkost zkoumána obvykle na úrovni situační (MacIntyre & Gardner, 1991b). Pro měření úzkosti z výuky cizího jazyka je v této oblasti nejčastěji využíván nástroj FLCAS (Horwitz et al., 1986), který vychází z modelu úzkosti,

tvořeného složkami: ostýchavost v komunikaci, testová úzkost a strach z negativního hodnocení. Výzkumy v této oblasti (Aida, 1994; MacIntyre & Gardner, 1991a) ukazují na negativní vztah mezi mírou úzkosti a úspěchem v jeho osvojování, někteří autoři dokládají korelaci mezi úzkostí z výuky cizího jazyka a motivací (Yan & Horwitz, 2008). Řada výzkumů je zaměřena na zkoumání základního vztahu mezi úzkostí (měřenou FLCAS) a výkonem studentů cizího jazyka (Szyszka, 2011; Abu-Ghararah, 1999; Wang & Li, 2011). Jednotlivé výzkumy se velmi liší v tom, k jakému typu výkonu je úzkost vztahována. Nalézáme studie konstatující negativní korelaci mezi úzkostí a celkovým úspěchem v kurzu – závěrečném testovém skóru (Kao & Craigie, 2010; Lan, 2010), kvalitou ústního projevu v cizím jazyce (Anyadubalu, 2010; Szyszka, 2011); porozuměním mluvené řeči (Atasheneh & Izadi, 2012), porozuměním čtenému textu (Wang & Li, 2011), výslovností (Szyszka, 2011) a úrovni psaného textu (Cheng, 1998). Výsledky shodně ukazují negativní korelační vztah mezi úzkostí a celkovým výkonem, či výkonem v jednotlivých sledovaných aspektech učení se cizímu jazyku. Míra korelace se přitom pohybuje v rozmezí -0.25 až -0.57 (Al-Shboul et al., 2013).

Učební strategie. Dalším ze sledovaných individuálních rozdílů u studentů cizího jazyka je oblast učebních strategií. Ty můžeme chápat jako specifické postupy a techniky, které student použí-

vá, aby si usnadnil učení (Scarcella & Oxford, 1992). Měřeny jsou nejčastěji pomocí sebesposuzovacích dotazníků, některé studie ale využívají i další možnosti jako rozhovory se žáky a studenty (tzv. think-aloud interviews). V začátcích výzkumu učebních strategií při učení se cizího jazyka byla pozornost zaměřena na vyhledávání strategií typických pro úspěšné studenty (např. Rubinová, 1975). Další výzkumy ukázaly, že se úspěšní studenti od méně úspěšných neliší tím, že by využívali jiné strategie, ale spíše tím, že využívají více typů učebních strategií a pracují s nimi více organizovaným způsobem – v závislosti na typu úkolu (např. O'Malley & Chamot, 1990).

Ve vztahu k výsledkům učení a jazykovým dovednostem v cizím jazyce pak úzkou souvislost vykazují především kognitivní (Oxford & Ehrman, 1995) a metakognitivní strategie (Purpura, 1999). Naopak paměťové strategie v některých výzkumech vykazují k výsledkům testů zaměřených na gramatiku a slovní zásobu negativní korelaci (např. Purpura, 1999; Vlčková, 2010). Celkově slabé výsledky pak přináší studie ověřující přínos tréninku učebních strategií na zvýšení úrovně cizojazyčných kompetencí (Skehan, 1998).

U nás používání učebních strategií v oblasti osvojování cizích jazyků zkoumala u žáků 5. a 9. ročníků základních škol Vlčková (2010). Jako nejefektivnější strategie se ukázaly být kognitivní a metakognitivní strategie, u kterých byla prokázána signifikantní síla vztahu

ke známce z cizího jazyka. Dle hodnoty korelačního koeficientu se však jednalo o slabou korelaci (Vlčková, 2010). Podobné výsledky přinesla i další studie (Vlčková et al., 2014), ve které žádný korelační koeficient mezi učitelskými strategiemi a studijními výsledky žáků 9. ročníků (měřenými známkou a výkonem v jazykovém testu angličtiny) nepřesáhl hodnotu 0,4.

Cíle a výzkumné otázky

Ve studii navazujeme na předchozí zjištění výzkumu, ve kterém se lexikálně orientovaná výuka kolokací projevila jako efektivní (Kacafírková et al, 2022). Cíl naší studie je dvojitý – zaprvé si pokládáme otázku, zda jsou studijní výsledky v lexikálně orientované výuce ve vztahu s individuálními charakteristikami studentů: **Existuje souvislost mezi individuálními psychologickými faktory a studijními výsledky v experimentální a kontrolní skupině?**

Dle zjištění výše uvedených výzkumů (např. Gardner, 2001; Al-Shboul et al., 2013; Ehrman, 1998; Grigorenko et al., 2000) v kontrolní skupině očekáváme významný vztah mezi studijními výsledky a úrovní jazykových dovedností, motivací (pozitivní vztah) a situační úzkostí (negativní vztah). V případě experimentální výuky má naše zkoumání explorativní povahu.

A zadruhé nás zajímá, zda lexikálně orientovaná výuka zaměřená na explicitní učení kolokací může vést ke změně

vybraných osobnostních faktorů: **Mají rozdílné přístupy k výuce kolokací vliv na motivaci, úzkost a strategie učení?**

V tomto případě předpokládáme, že v experimentální skupině dojde ke změně míry situační úzkosti (jejímu snížení) a v množství užívaných strategií (jejich navýšení). V případě kontrolní skupiny změny ve vybraných osobnostních faktorech neočekáváme.

Metodologie

Výzkumný vzorek. Studie se celkově zúčastnilo 40 studentů převážně bakalářského studia Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze (9 mužů, 31 žen). Průměrný věk účastníků byl 21,8 (SD=2,02) a jejich průměrná úroveň anglického jazyka byla B2 podle Společného evropského referenčního rámce, což bylo určeno na základě gramatické části testu zjišťující jazykovou úroveň (Oxford Placement Test, Allan, 2014). Účastníci byli s využitím matched-group design postupu zařazeni buď do experimentální (tj. systematická výuka kolokací, n=20), nebo kontrolní skupiny (tj. bez speciálního zacházení s kolokacemi, n=19), a to s ohledem na individuální charakteristiky a osobnostní specifika studentů. Konkrétně byla sledována úroveň cizojazyčných schopností, úzkostnosti a situační úzkosti, motivace a strategií učení. Rozdělení bylo ověřeno následnou analýzou dat. Jak ukázaly výsledky Mann-Whitneyho U testu, experimentál-

ní (E) a kontrolní (C) skupina se v žádné z měřených oblastí statisticky významně nelišily ($p > 0,05$ pro všechny sledované proměnné). V průběhu intervence jedna studentka opustila kurz (proto v kontrolní skupině počítáme s 19 studenty), zbylí účastníci byli přítomni celé výuce a u závěrečných testů. Tři z nich však omylem vyplnili testy zaměřené na zjištění úrovně psychologických faktorů anonymně, jejich data proto nebyla v příslušných analýzách použita.

Použité metody

Psychologické faktory

Cizojazyčné schopnosti byly zjišťovány pomocí tří subtestů, které mapovaly úroveň paměti, schopnost fonetického kódování a jazykové analytické schopnosti.

Mechanická verbální paměť byla měřena pomocí testu párových asociací (PA), který byl inspirován pátou částí testu jazykových předpokladů MLAT (Carroll & Sapon, 1959). Studenti se po dobu dvou minut měli seznámit se seznamem 24 slov v cizím (vymyšleném) jazyce a měli si zapamatovat jejich český překlad. Po uplynutí lhůty měli studenti tři minuty na vyplnění testu s výběrem odpovědí. Počítal se počet správných odpovědí, maximálně 24 bodů.

Schopnost fonetického kódování byla měřena pomocí pseudoslovného diktátu (PSEU) z testové baterie Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob (Cimlery et al., 2007). Test se skládá z pěti vět složených z pseu-

doslov, která jsou studentům diktována. Počítá se počet chyb.

Pro měření *jazykových analytických schopností* byl upraven test jazykových schopností z přijímacího testu pro moderní jazyky Oxfordské univerzity (University of Oxford, 2017). V tomto testu (LAT) měli studenti za úkol aplikovat pravidla a zákonitosti imaginárního jazyka z ukázkových vět při překladu dalších vět z imaginárního jazyka do češtiny a z češtiny do imaginárního jazyka. Za správné odpovědi se počítaly body, maximálně 50 bodů, časový limit byl 30 minut.

K měření osobnostních faktorů týkajících se *úzkosti* jsme použili upravenou verzi sebesupozovacího měřítka úzkosti studentů v hodinách cizího jazyka, škály Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS, Horwitz et al., 1986). Upravená verze se skládá z 33 položek a používá pětibodovou Likertovu škálu.

K hodnocení *úzkostnosti* (NEO_A), která odráží míru pocítovaného napětí v různých situacích a *rozpačitosti* (NEO_SC), která odráží nejistotu v sociálních interakcích, jsme použili standardizovanou českou verzi (Hřebíčková, 2004) osobnostního inventáře NEO – NEO PI-R (Costa & McCrae, 1992). Bylo vybráno celkem 16 položek, které testovaly tyto dvě subškály neuroticismu pomocí sebesupozovací formy a pětibodové Likertovy škály (NEO_ASC).

K měření *motivace* jsme použili upravenou verzi Testové baterie postoju a motivace (AMTB), kterou vytvořil Gardner (2004). Naše verze této sebe-

posuzovací škály se skládá z 28 položek ve čtyřech škálách: Zájem o cizí jazyky, Motivační intenzita, Integrační orientace a Instrumentální orientace. V nástroji používáme sedmibodovou Likertovu škálu.

Pro hodnocení *strategií učení se cizímu jazyku* (STRAT) vyplňovali studenti zkrácenou verzi dotazníku strategií učení se cizímu jazyku pro studenty středních škol (Vlčková & Přikrylová, 2011), který je českou adaptací dotazníku Language Strategy Use Survey (Cohen et al., 2002). Skládá se z krátkých výroků o možných cizojazyčných strategiích. Studenti měli na čtyřbodové škále označit, nakolik je daný výrok vystihuje. V naší zkrácené verzi jsme vybrali 46 položek, které zkoumají paměťové a kognitivní strategie učení.

Studijní výsledky

K ověření *jazykové úrovně*, především v oblasti gramatiky, byla zvolena 2. část gramatického testu z Oxford Placement Test (Allan, 2014).

Pro měření *celkové znalosti kolokací* (COLLOCATIONS) jsme použili test obsahující tři složky: 1) *Test na receptivní znalost kolokací* (COLL_RECEPT), který byl inspirován Gyllstadovým testem COLLEX 5 (2007). Studenti měli za úkol vybrat nejvíce přirozenější kolokaci ze tří daných možností. 2) *Dva testy na produktivní znalost kolokací* (COLL_PRODUCT): První ze subtestů z této části byl test na aktivní vybavení kolokací, který se skládá z 20 položek a obsahuje například

tyto úkoly: doplň slovo do věty (bez nápovědy – zaměřený na předložkové fráze), doplň kolokaci a větnou transformaci zaměřenou na struktury. Přesná produkce kolokací byla měřena prostřednictvím psaní krátkého textu. Studenti měli za úkol napsat krátký text za použití vybraných slov, přičemž neměli měnit jejich tvar. Tento test měl dvojí hodnocení. První z nich je zahrnuto do testu na produktivní znalost kolokací (COLL_PRODUCT). Pokud bylo slovo použito v kolokaci, bylo ohodnoceno dvěma body (např. *boost my confidence* – 2 body).

Druhé hodnocení stejného textu se týkalo dalšího sledovaného aspektu v této studii – *přirozenosti písemného projevu*. Tu hodnotil rodilý mluvčí, učitel anglického jazyka s dlouholetou praxí. Pomocí desetibodové stupnice ohodnotil texty z hlediska přirozenosti a jazykové vyspělosti, které studenti odevzdali před a po intervenci. Čím vyšší bodové hodnocení, tím větší přirozenost a jazyková vyspělost písemného vyjádření studenta.

Zkoumána byla i *porozumění významu slov*, a to pomocí testu (MEANING), který se skládal z 20 položek a obsahoval dva subtesty: přiřaďte osm slov k osmi definicím a doplňte 12 slov do vět z nabídky.

Postup

Jak už bylo zmíněno, naše studie je součástí rozsáhlejšího výzkumu, v rámci něhož byl v zimním semestru 2020 vytvořen jednosemestrální volitelný seminář (Real life English) pro studenty Karlovy

Univerzity v Praze s frekvencí 90 minut týdně. Vzhledem k probíhající pandemii Covid-19 se kurz nakonec konal online. Před zahájením kurzu proběhlo několik předběžných testů prostřednictvím online vzdělávací platformy Moodle a účastníci byli rozděleni do skupin. Výuka v obou skupinách probíhala paralelně prostřednictvím platformy Zoom. V kontrolní a experimentální skupině se každý týden střídaly dvě vyučující, aby se minimalizoval vliv pedagoga.

Pro výuku (celkově 10 výukových lekcí) v obou skupinách jsme použili model převrácené třídy (flipped classroom). Účastníci obdrželi materiály (většinou se jednalo o autentické články, videa či nahrávky) před samotnou lekcí, jejichž prostudování netrvalo déle než 30 minut. V následné 60minutové online lekci proběhla kontrola úkolů a diskuse nad některými otázkami souvisejícími se zadáním, po níž následovala intenzivní práce s materiály, které se u kontrolní a experimentální skupiny výrazně lišily. Hlavní rozdíl ve výukových instrukcích mezi skupinami spočíval v tom, že experimentální skupina procvičovala pomocí aktivit zaměřených na zapamatování jazykových celků, zatímco v kontrolní skupině se pracovalo více s individuálními slovy. Na konci online lekce měli studenti čas diskutovat v malých skupinách a sdílet názory na otázky a témata z jednotlivých lekcí. Po každé lekci účastníci vypracovali domácí úkoly, při nichž se procvičovala buď slovní zásoba s důrazem na význam jednotlivých slov

(v kontrolní skupině) nebo na kolokace (v experimentální skupině). Použita byla aplikace *Leximapping* (www.leximapping.com), online nástroj na procvičování jazyka pomocí slovních kartiček, přičemž v každé skupině se řešily trochu jiné úkoly. V experimentální skupině byly zaměřené na transformaci klíčových slov/doplňování mezer a vyhledávání kolokací, zatímco v kontrolní skupině se procvičoval překlad a byla zvolena cvičení zaměřena na význam slov.

Co se týče **cílového jazyka**, bylo vybráno 70 slovních spojení a frází, u nichž se nepředpokládalo, že by je účastníci znali. Současně bylo sledováno několik kritérií, aby byl výběr vhodný. Zprvve, ve snaze co nejpřesněji odrážet běžnou výukovou praxi v jazykovém kurzu, se většina spojení přirozeně vyskytovala ve vybraných materiálech, pouze několik z nich bylo přidáno (tj. původní text byl upraven pro naše potřeby). Zadržely byly konzultovány jazykové korpusy, aby se ověřila četnost výskytu daných slovních spojení v přirozených textech. Rovněž bylo sledováno, zda se kolokace shodují v mateřském a cizím jazyce a byly vybrány ty kolokace, ve kterých se překlad částí v kolokaci v mateřském a cílovém jazyce lišil. Dále byla provedena pilotní studie testu rozpoznávání správných vazeb se 48 vysokoškolskými studenty, která odhalila ty nejproblematictější, a nejjednodušší položky pak byly vyřazeny.

Cílový jazyk, který byl vyučován během 10 hodin intervence, zahrnoval:

silné kolokace, jejichž výběr byl inspirován *Gyllstadovým Collex testem* (2007), např. *draw a conclusion* (vyvodit závěr); předložkové fráze, např. *demand for* (poptávka po); a celé jazykové konstrukce, např. *It's highly likely that* (je velmi pravděpodobné, že).

Výsledky

Základní popis dat. Průměry a směrodatné odchylky v testech mapujících úroveň vybraných kognitivně-jazykových dovedností a psychických aspektů jsou pro obě výzkumné skupiny uvedeny v Tab. 1. U faktorů, které byly měřeny opakovaně (před začátkem a po skončení experimentální výuky), jsou uvedeny obě hodnoty PRE a POST.

Role psychologických aspektů

Cizojazyčné schopnosti. Nejprve jsme se zabývali vztahem jazykových předpokladů, konkrétně jazykově analytických schopností (LAT), verbální paměti (PA), schopností fonetického kódování (PSEU) a znalostí kolokací (POST_COLLOCATIONS), významu slov (POST_MEANING) a přirozenosti písemného projevu (POST_NATURALNESS) po výukové intervenci ve dvou výzkumných skupinách. K analýze jsme použili Spearmanovu korelaci.

Ve skupině, ve které docházelo k **explicitnímu učení kolokací (experimentální skupina)**, korelovaly výsledky testů zaměřené na jazykově analytické schopnosti (LAT) pouze s výsledky v testu na význam slov (POST_MEANING), $\rho=0,66$, $p=0,002$. O něco slabší korelace se projevila u testu schopnosti fonetického kódování (PSEU) a sumativního testu na znalost kolokací (POST_COLLOCATIONS), $\rho=-0,52^1$, $p=0,033$. Korelace se objevila i u dílčích výsledků (produktivní a receptivní znalost kolokací).

U **kontrolní skupiny** se objevila korelace testu LAT a celkové znalosti kolokací, $\rho=0,51$, $p=0,027$. Když se podíváme na jednotlivé složky testu, LAT koreluje pouze s testem na rozpoznávání správných kolokací, tj. s receptivní znalostí kolokací (POST_COLL_RECEPT). Jazykově analytické schopnosti se projevily v úzkém vztahu také s přirozeností písemného projevu, $\rho=0,60$, $p=0,006$. Oproti experimentální skupině se zde neprojevila korelace testu LAT s testem na rozpoznávání významu jednotlivých slov (POST_MEANING). Co se týče dalších složek cizojazyčných schopností, párové asociace se ukázaly ve vztahu ke gramatické znalosti, $\rho=0,47$, $p=0,042$, celkové znalosti kolokací, $\rho=0,47$, $p=0,042$ a testu na význam slov, $\rho=0,56$, $p=0,013$. Test na schopnost fonetického kódování se v kontrolní skupině nepro-

¹ negativní korelace je z důvodu opačného bodování (1 bod za každou chybu)

² AMTB 1 – zájem o cizí jazyky, AMTB 2 – intenzita motivace, AMTB 3 – integrativní orientace, AMTB 4 – instrumentální orientace

Tabulka 1. Hodnoty průměrů (M) a směrodatných odchylek (SD) v testech mapujících úroveň sledovaných psychologických faktorů a didaktických testů

Testová úloha	experimentální (N= 20)		kontrolní (N=19)	
	PRE	POST	PRE	POST
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Psychologické faktory				
PA	21,2 (2,8)	-	20,8 (3,8)	-
LAT	20,4 (6,6)	-	19,5 (6,9)	-
PSEU	5,1 (4,5)	-	3,7 (2,4)	-
AMTB	158 (12,4)	157 (11,9)	152,4 (16,3)	151,6 (15,1)
AMTB_1	62,7 (5,5)	63,5 (5,6)	59,0 (7,3)	59,1 (6,4)
AMTB_2	49,4 (7,2)	47,8 (6,9)	48,4 (7,3)	47,5 (8,8)
ABTM_3	24,4 (2,4)	24,1 (3,2)	23,2 (3,7)	23,3 (4,3)
ABTM_4	21,5 (2,9)	20,8 (4,1)	21,7 (3,8)	21,7 (3,6)
NEO ASC	32,9 (8,4)	32,4 (9,0)	33,3 (10,5)	35,9 (11,3)
NEO_A	18,6 (5,1)	17,4 (5,8)	18,7 (5,3)	19,8 (5,6)
NEO_SC	14,2 (4,5)	15,1 (4,5)	14,6 (6,2)	16,1 (6,4)
FLCAS	95,0 (22,1)	92,6 (23,8)	96,7 (23,1)	94,4 (18,3)
STRAT	125,9 (15,1)	130,0 (13,0)	124,3 (15,1)	127,0 (13,6)
STRAT_M	28,6 (5,3)	30,1 (5,1)	28,8 (4,9)	29,6 (5,8)
STRAT_C	98,4 (9,9)	100,4 (9,2)	95,5 (8,4)	97,4 (8,8)
Studijní výsledky (jazykové znalosti)				
GRAM	34,75 (4,5)	36,65 (4,6)	35,9 (5,7)	38,1 (5,1)
COLLOCATIONS	26,10 (9,3)	49,70 (5,7)	28,2 (9,5)	31,9 (9,5)
COLL_RECEPT	11,65 (4,2)	19,45 (1,0)	13,1 (4,9)	13,1 (4,3)
COLL_PRODUCT	14,45 (6,0)	30,25 (5,2)	15,2 (5,3)	18,8 (6,1)
MEANING	13,20 (5,0)	19,00 (1,5)	13,1 (4,9)	17,7 (3,2)
NATURALNESS	9,70 (3,5)	13,80 (3,1)	11,5 (3,6)	12,6 (3,7)

Pozn. PA – mechanická paměť, LAT – jazykové analytické myšlení, PSEU – schopnost fonetického kódování, AMTB – motivace, NEO – Neuroticismus (úzkostnost, rozpačitost) FLCAS – úzkost, STRAT – strategie učení, GRAM – obecná jazyková úroveň, COLLOCATIONS – znalost kolokací, MEANING – znalost významu slov, NATURALNESS – přirozenost písemného projevu

Tabulka 2. Spearmanův korelační koeficient pro dílčí cizojazyčné schopnosti a studijní výsledky

	Experimentální skupina			Kontrolní skupina		
	LAT	PA	PSEU	LAT	PA	PSEU
POST_GRAM	0,06	-0,27	-0,04	0,30	0,47*	-0,31
POST_COLLOCATIONS	-0,06	-0,22	-0,52*	0,51*	0,47*	-0,22
POST_COLL_RECEPT	0,06	-0,32	-0,52*	0,57*	0,36	-0,22
POST_COLL_PRODUCT	-0,11	-0,21	-0,48*	0,41	0,41	-0,32
POST_MEANING	0,66**	0,20	-0,09	0,41	0,56*	-0,20
POST_NATURALNESS	-0,02	-0,24	-0,01	0,60**	0,37	-0,37

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, korelace u tesu PSEU jsou negativní z důvodu opačného hodnocení testu (= čím více chyb, tím více bodů)

jevil v korelaci s žádným subtestem znalostí.

Role motivace.² Při sledování vztahu mezi motivací k učení se cizímu jazyku a učebními výsledky v **experimentální skupině** shledáváme, že celkový výsledek AMTB negativně koreluje s výsledkem testu zaměřeného na význam slov (POST_MEANING), $\rho = -0,54$, $p = 0,024$. Podíváme-li se na dílčí výsledky jednotlivých složek motivace, lze konstatovat statisticky významnou korelaci AMTB1 (Zájem o cizí jazyky) s výsledky v receptivní znalosti kolokací (POST_COLL_RECEPT), $\rho = 0,49$, $p = 0,047$, AMTB2 (Intenzita motivace) s výsledky produktivní znalosti kolokací (POST_COLL_PRODUCT), dále pak AMTB4 (Instrumentální motivace) negativně koreluje s výsledkem testu zaměřeného

na význam slov. V **kontrolní skupině** se neprokázal korelační vztah celkového výsledku AMTB s výkonem v jednotlivých testech znalostí. Na úrovni dílčích složek motivace lze sledovat pozitivní korelaci mezi AMTB2 a výkonem v gramatickém testu (POST_GRAM), $\rho = 0,46$, $p = 0,05$.

Strategie učení. Dle hodnot korelačních koeficientů v Tab. 4 můžeme konstatovat, že strategie učení se cizímu jazyku nejsou se studijními výsledky studentů v souvislosti. Signifikantní korelace nebyla prokázána ani u jedné z výzkumných skupin. Zjištění se týkají jak celkového skóru, tak skóru pro paměťové (STRAT_M) i kognitivní (STRAT_C) strategie.

Úzkost a úzkostnost. Dále byl sledován vztah mezi výsledkem měření

Tabulka 3. Spearmanův korelační koeficient motivace a jejich složek se studijními výsledky

	Experimentální skupina					Kontrolní skupina				
	AMTB	AMTB1	AMTB2	AMTB3	AMTB4	AMTB	AMTB1	AMTB2	AMTB3	AMTB4
POST_GRAM	0,32	0,48	0,09	0,04	0,10	0,28	0,23	0,46*	0,29	0,05
POST_COLLOCATIONS	0,17	-0,04	0,51*	-0,30	-0,33	0,19	0,16	0,25	0,10	0,25
POST_COLL_RECEPT	0,47	0,49*	0,31	0,07	0,20	0,03	0,12	0,08	-0,14	0,00
POST_COLL_PRODUCT	0,17	-0,10	0,55*	-0,31	-0,34	0,21	0,14	0,26	0,13	0,34
POST_MEANING	-0,54*	-0,34	-0,16	-0,48	-0,53	0,04	0,12	-0,02	-0,05	-0,07
POST_NATURALNESS	0,23	0,19	0,30	-0,04	-0,53*	0,18	0,15	0,30	0,00	0,19

* $p < 0,05$ **Tabulka 4.** Spearmanův korelační koeficient pro strategie učení a studijní výsledky

	Experimentální skupina			Kontrolní skupina		
	STRAT	STRAT_M	STRAT_C	STRAT	STRAT_M	STRAT_C
POST_GRAM	0,05	-0,19	0,31	0,29	0,34	0,30
POST_COLLOCATIONS	0,02	-0,00	-0,01	0,21	0,34	0,15
POST_COLL_RECEPT	-0,06	-0,25	0,00	-0,12	0,07	-0,13
POST_COLL_PRODUCT	0,07	0,08	0,01	0,33	0,45	0,26
POST_MEANING	-0,36	-0,40	-0,22	-0,20	0,00	-0,21
POST_NATURALNESS	0,31	0,31	0,29	0,11	0,21	0,11

úzkostí z učení se cizímu jazyku (FLCAS) a výsledky jednotlivých výstupních testů znalostí. Zde sledujeme negativní korelační vztahy v obou skupinách. V Experimentální skupině je to negativní korelace výsledků FLCAS s výsledky v gramatickém testu, $\rho = -0,48$, $p = 0,034$ a testu znalosti kolokací, $\rho = -0,58$, $p = 0,007$. V kontrolní skupině nalézáme negativní korelační vztah mezi FLCAS

a výsledky hodnocení celkové znalosti kolokací, $\rho = -0,54$, $p = 0,016$ a dále i výsledky úrovně přirozenosti písemného projevu, $\rho = -0,50$, $p = 0,028$. Ani v jedné skupině nebyl zaznamenán vztah mezi jednotlivými studijními výsledky a rysovou úzkostí (NEO_ASC).

Tabulka 5. Spearmanův korelační koeficient pro úzkostnost a úzkost v hodinách cizího jazyka a studijní výsledky

	Experimentální skupina		Experimentální skupina	
	FLCAS	NEO_ASC	FLCAS	NEO_ASC
POST_GRAM	-0,48*	0,10	-0,27	-0,01
POST_COLLOCATIONS	-0,58*	-0,22	-0,54*	-0,12
POST_COLL_RECEPT	-0,33	-0,23	-0,60*	-0,12
POST_COLL_PRODUCT	-0,58*	-0,25	-0,49*	-0,09
POST_MEANING	-0,14	0,14	-0,25	-0,08
POST_NATURALNESS	-0,38	0,13	-0,50*	0,15

* $p < 0,05$

Vliv instrukcí ve skupinách na jednotlivé individuální faktory

K zodpovězení druhé výzkumné otázky, zda budou mít rozdílné přístupy k výuce kolokací vliv na motivaci, úzkost, úzkostnost a strategie učení, byl použit párový T-test. Ten odhalil významný rozdíl mezi měřeními před testem a po něm pouze u kontrolní skupiny v případě úzkostnosti jako osobnostního rysu (NEO_ASC), $t(d)=-2,16$; $p=0,05$. U experimentální skupiny takový rozdíl zjištěn nebyl. Významné rozdíly ve využívání strategií učení (STRAT), v motivaci (AMTB), situační úzkosti (FLCAS) mezi pre-testem a post-testem nebyly zjištěny ani u jedné skupiny ($p>0,05$ pro všechny sledované proměnné).

Diskuze a závěr

V naší studii jsme se zaměřili na vztah

mezi psychologickými faktory a studijními výsledky v rámci intervenční výuky anglického jazyka vycházející z lexikálního přístupu. Předchozí zjištění naší intervenční studie (Kacafírková et al., 2022) zaměřené na ověření přínosů lexikálně orientované výuky potvrdily významné posuny studentů v oblasti kolokací. Cílem bylo navázat na tato zjištění a prozkoumat, jaká je souvislost mezi individuálními psychologickými faktory a studijními výsledky v experimentální a kontrolní skupině. Chtěli jsme tak zjistit, zda lexikálně orientovaná výuka není přínosem pouze pro některé studenty – studenty se specifickým nastavením individuálních charakteristik.

Studijní výsledky výuky jsme sledovali hned ve třech dílčích oblastech: *obecná (general) jazyková úroveň anglického jazyka, znalost kolokací (receptivní a produktivní) a přirozenost ve vyjadřování*. V pří-

padě sledování jazykové úrovně jsme se zaměřili na měření znalosti gramatických forem, přirozenost ve vyjadřování byla sledována v písemném projevu.

V první výzkumné otázce jsme se ptali na **vztah studijních výsledků a dílčích cizojazyčných schopností**. Dle Skehana (1998) tyto schopnosti hrají ve formálním prostředí různě významnou roli v závislosti na dosažené úrovni cizího jazyka. Zatímco u začínajících studentů je výkon nejsilněji ovlivněn schopností fonetického kódování, u pokročilých studentů na významu nabývá především mechanická paměť. Zvláště při měření přirozeného projevu studentů se jedná o zásadní faktor odlišující nejvíce úspěšné studenty. Stejně důležitá je pak po celou dobu studia jazykově analytická složka. Na rozdíl od mechanické paměťové složky však není spojována s výjimečně úspěšnými výkony.

Pokud se podíváme na výsledky **kontrolní skupiny**, můžeme konstatovat, že při běžné výuce se tyto vztahy mezi dílčími cizojazyčnými schopnostmi a studijními výsledky do určité míry potvrdily. Paměťové schopnosti se projeví být v úzkém vztahu jak s obecnou jazykovou úrovní, tak s celkovým výkonem v kolokacích i s výkonem v testu na význam slov. Oproti očekávání se však souvislost neprokázala k přirozenosti vyjadřování. V případě přirozenosti ve vyjadřování byla ale zjištěna silná míra souvislosti s jazykově analytickými schopnostmi. O vztahu paměťových schopností a přirozenosti ve vyjadřování se však mluví

v případě výjimečně úspěšných výkonů (Skehan, 1998), kterých naši studenti ještě nedosahují. Nicméně vzhledem k tomu, že jde již o pokročilé studenty, není překvapením, že nebyly zjištěny statisticky významné vztahy studijních výsledků a schopnosti fonetického kódování.

V případě **experimentální výuky** nacházíme mezi proměnnými zcela jiný vzorec vztahů. U žádné ze sledovaných cizojazyčných schopností nebyl zjištěn vztah k testu obecné úrovně anglického jazyka ani k přirozenosti písemného projevu. Zvláště u přirozenosti ve vyjadřování je toto zjištění velmi důležité. Studenti této skupiny dosáhli dobrých výsledků v přirozenosti bez ohledu na rozložení základních cizojazyčných schopností. Dalším důležitým zjištěním je, že v případě kolokací, na které byla výuka v této skupině zaměřena, nebyl zaznamenán vztah k jazykově analytickým ani paměťovým schopnostem, ale ke schopnosti fonetického kódování. Dle Skehana (1998) i dle výsledků v kontrolní skupině schopnost fonetického kódování u pokročilejších studentů nehraje významnější roli. Domníváme se proto, že důvodem zjištění střední síly korelace je v tomto případě explicitní výuka kolokací, která kompenzuje případná oslabení jazykově analytických a paměťových schopností. Znalost kolokací je pak o to více závislá na schopnosti fonetického kódování, které by se v rámci běžné výuky v porovnání s vlivem obou těchto klíčových schopností neprojevovaly.

Naše výsledky jsou v souladu např. se studií Farshi & Tavakoli, 2019, ve které autoři zkoumali nabyté znalosti v různých formách jazykového vstupu v učení frázových sloves (grammatical collocations). Cizojazyčné schopnosti se v jejich studii projevyly být v úzkém vztahu s receptivní a produktivní znalostí v takovém případě, kdy frázová slovesa získávali pouze z přirozeného jazykového vstupu bez modifikace. Jak budou úspěšní, záleželo tedy, stejně jako v naší kontrolní skupině, na jejich jazykových předpokladech. Ve skupině, která se více zaměřovala na formu (pomocí zvýraznění kolokací v textu a zjednodušení vět) se vztah k jazykovým předpokladům neprokázal (*pouze složka pracovní paměť korelovala s výsledky produktivního testu*). Forma instrukcí, stejně jako v našem výzkumu, eliminovala vliv jazykových předpokladů ve prospěch skupiny, která se soustředila na formu.

Zatímco výše uvedené výsledky experimentální skupiny naplnily naše očekávání, musíme poukázat na zjištění, která jsou nejen v rozporu s předpokládanými výsledky, ale pro která je obtížné najít vysvětlení. Zaprvé, proč se vztah schopnosti fonetického kódování neprojevil také ve vztahu k přirozenosti projevu písemného vyjadřování? Domníváme se, že i když se neprojevila schopnost fonetického kódování v přirozenosti, že se mohla projevit v jiném z aspektů vyjadřování např. chudší slovní zásobě, jednodušší stavbě vět.

Druhým zajímavým výsledkem je

silná korelace mezi schopností jazykového analytického myšlení a testem na význam slov, ve kterém studenti spojovali slova s definicí a vybírali správné slovo do věty podle jejich významu (zkoumala se explicitní znalost). V této skupině však význam jednotlivých slov nebyl vyučován explicitním způsobem, tj. nebyl přímo zpevňován a nekladl se důraz na aktivity procvičující význam slov, který studenti získávali z kontextu výukových materiálů (tj. videa, audia, texty). Studenti byli vystaveni významu jednotlivých slov pouze v rámci kolokace. Svou roli v tom mohl sehrát fakt, že v závěrečných testech ti studenti, kteří jsou silní v jazykově analytických schopnostech, si mohli význam jednotlivých slov odvodit. Na druhou stranu jedincům, kteří jsou v těchto schopnostech oslabeni, nemusí pouhé vystavení bez explicitního učení *forma-význam* jednotlivých slov stačit. Na rozdíl od kontrolní skupiny se navíc nemohli spoléhat na paměť, a ta v jejich případě také s testem na význam slov významněji nekorelovala.

Podle dosavadních zjištění, které potvrdily souvislost mezi souborem cizojazyčných schopností a obecné jazykové úrovně (přehled studií např. Skehan, 2014) jsme očekávali podobný výsledek i v našem testu na obecnou jazykovou úroveň, (který byl měřen gramatickým testem). Korelace mezi gramatickým testem a jazykovými schopnostmi či pamětí se v experimentální skupině nepotvrdila. Toto zjištění by mohlo být předmětem další studie s využitím většího vzorku,

dalších testů na cizojazyčné schopnosti a delšího testu na celkovou jazykovou úroveň.

Shrneme-li vztahy výkonu **k dalším individuálním faktorům**, zajímavé výsledky můžeme vidět v oblasti situační úzkosti. Negativní korelace mezi **úzkostí** z výuky cizího jazyka a **dosaženými výsledky** je často zkoumaným vztahem, který je prokazován opakovaně již od počátku výzkumu úzkosti na tomto specifickém poli (Aida, 1994; Gardner & MacIntyre, 1993; E. K. Horwitz, 1986; MacIntyre & Gardner, 1991a; Saito & Samimy, 1996). Výsledky naší studie na podkladě zjištěných negativních korelací mezi FLCAS a výsledky některých výstupních jazykových testů tento vztah parciálně potvrzují, a to u obou sledovaných skupin. Jak upozorňuje Horwitz (2001), jako v jakémkoliv korelačním vztahu není ani zde jistota v tom, zda úzkost zapříčiňuje horší výsledky učení, nebo naopak nižší schopnosti a dosažená úroveň v jazyce mají vliv na prožívanou úzkost. V naší studii se však ukazuje, že vyšší míra úzkosti z cizího jazyka je u studentů v obou skupinách spojena s nižším výkonem v testech, které jsou zaměřeny na oblasti znalostí cizího jazyka, které v dané skupině byly méně explicitně procvičovány (gramatický test u experimentální skupiny, celková znalost kolokací u kontrolní skupiny), nebo kde jsou testové úkoly více komplexní (test produktivní znalosti kolokací u experimentální skupiny, celková znalost kolokací u kontrolní skupiny).

Oba tyto faktory mohou mít za následek znejistění studenta při vystavení tomuto typu úkolu a následná vyšší míra úzkosti může vést k nižšímu výkonu v daných testech.

Vzhledem k velkému počtu výzkumných studií, které potvrzují vztah motivace, a to především integrativní, a výsledků učení, jsme se na sledování tohoto vztahu v naší studii zaměřili, výsledky však tento vztah nepotvrdily. Statisticky významná korelace Integrativní orientace, naměřené v rámci dotazníku AMTB, a jednotlivých závěrečných testů znalostí se neprokázala ani v jedné ze sledovaných skupin. Výsledky naší studie však naznačují jiný zajímavý vztah. Při porovnání obou skupin a sledování korelací mezi motivací a výkonem se ukazuje, že vyšší míra motivace (celková, nebo její faktory) souvisí s lepšími výsledky v některých z dílčích výstupních testů, a to zřejmě nikoliv nahodile. U experimentální skupiny shledáváme negativní korelaci s významem slov (AMTB4), pozitivní korelaci s receptivní (AMTB 1) a produktivní znalostí kolokací (AMTB 2). U kontrolní skupiny nalézáme vztah s gramatickým testem (AMTB 2). Ukazuje se tedy, že studenti s vyšší mírou motivace dosahují lepších výsledků v těch závěrečných subtestech, které zjišťují úroveň těch znalostí, na které byla u této skupiny výuka zacílena (znalost kolokací v experimentální skupině, gramatické struktury v kontrolní skupině).

U posledního ze sledovaných psychologických faktorů – deklarovaných

strategií učení je vztah ke studijním výsledkům již v odborné literatuře nejméně jednoznačný. Zatímco některé studie poukazují na významnou souvislost mezi množstvím a variabilitou užívaných strategií a úrovní znalostí cizího jazyka (např. Green & Oxford, 1995; O'Malley & Chamot, 1990), jiné studie souvislost nenacházejí (Vlčková et al., 2014,) nebo ji nacházejí sice statisticky významnou nicméně nízkou, např. Oxfordová a Ehrmanová ve své studii z roku 1995 zaznamenaly korelační koeficient $\rho=0,21$, $p=0,02$. Také v naší studii se vztah mezi deklarovaným používáním studijních strategií a studijními výsledky nenašel, a to ani u jedné skupiny. Výsledky naznačují, že nejenom ve vztahu ke konkrétní výuce, ale pravděpodobně také k obecným vzdělávacím výsledkům v cizím jazyce strategie učení nehrají významnější roli (blíže viz např. Vlčková et al, 2014; Skehan, 1998).

Ve druhé výzkumné otázce jsme se ptali, jaký má lexikálně orientovaná výuka vliv na vybrané osobnostní stavy a vlastnosti studentů. Nattinger a DeCarricová (1992) tvrdí, že učení se celým lexikálním jednotkám (v jejich pojetí lexikálním frázím) může snížit frustraci a podpořit motivaci díky jejich holistické povaze. Studující totiž mohou vyjádřit i to, co se dosud explicitně jazykově nenaučili, a nemusí se obávat, že by se dopustili chyby nesprávným použitím naučených gramatických pravidel. V naší studii jsme se snažili zjistit, zda má výuka kolokací

vliv na úroveň motivace, používání učebních strategií a úzkostnost a situační úzkost studentů. Výsledky v pre-testech a post-testech těchto proměnných v obou skupinách zůstaly bez významných rozdílů. Jediná změna se projevila v testu zkoumajícím neuroticismus jako rys osobnosti. V kontrolní skupině byly po intervenci naměřeny statisticky významně vyšší hodnoty. Výsledky testu se však stále pohybovaly v rámci běžných populačních hodnot.

Celkově tak můžeme konstatovat, že lexikálně orientovaná výuka nepřinesla významnou změnu v žádných ze sledovaných osobnostních vlastností a stavů studentů. Možným vysvětlením by mohlo být, že jednosemestrální kurz nebyl dostatečně dlouhý na to, aby došlo ke změnám v těchto aspektech, které se formovaly po dlouhou dobu učení se druhému jazyku. Je důležité zmínit, že úpravy v instrukcích v experimentální skupině byly provedeny způsobem, který měl být co nejméně výrazný. Cílem bylo provést pouze nepatrné změny ve výukových pokynech, které by však přinesly vyšší studijní výsledky. Zvláště v případě situační úzkosti pak mohl negativně ovlivnit výsledky výzkumného šetření také samotný průběh výuky. Ta z důvodu epidemiologických opatření probíhala online formou a kvůli omezení vlivu přístupu vyučujícího docházelo k pravidelnému střídání lektorů. Je možné, že u některých studentů mohlo toto nastavení zabránit snížení situační úzkosti.

Výsledky naší studie přinášejí důležité

implikace do praxe. Mezi studenty cizího jazyka existují velké individuální rozdíly, vhodně zvolené instrukce a práce se vzdělávacími materiály mohou pomáhat studentům s oslabenými předpoklady k učení se cizímu jazyku. V jednosemestrální výukové intervenci jsme se věnovali lexikálně orientované výuce podporující explicitní učení kolokací. Předchozí výzkumy zaměřené na explicitní a implicitní učení (např. Norris & Ortega, 2000; Goo et al., 2015) vyhodnotili explicitní učení jako efektivnější. To potvrdila i naše dřívější studie, na kterou tato navazuje. Ve skupině, kde se učilo explicitně, dosáhli studenti celkově lepších výsledků (Kacafírková et al., 2022). V souvislosti s předpoklady k učení se cizímu jazyku nyní přinášíme další navazující zajímavá zjištění. Cizojazyčné schopnosti se neprojeví v úzkém vztahu k výkonu v těch případech, ve kterých jsme dané jevy učili explicitně – ať už v experimentální skupině kolokace nebo v kontrolní skupině význam jednotlivých slov. V případech, kdy byly dané jevy vyučovány pouze implicitně (v experimentální skupině význam slov a v kontrolní skupině kolokace), tam se částečně souvislost s výkonem a jazykovými předpoklady projevila. Můžeme tedy říci, že explicitní učení nejen že se zdá být efektivní – což už bylo potvrzeno dřívějšími výzkumy, ale nyní jsme mohli ukázat, že také pomáhá dorovnávat rozdíly mezi studenty.

Na závěr je potřeba zmínit některé limity této studie. Do popisované inter-

vence byli zahrnuti pouze vysokoškolští studenti. Výsledky tedy nemůžeme vztáhnout na studenty různých věkových skupin. U mladších žáků se individuální rozdíly mohou projevit jiným způsobem. Také dosažená úroveň v cizím jazyce může sehrát svou roli. Pro tvorbu obecnějších závěrů by bylo vhodné podobnou intervenci zopakovat s větším výzkumným vzorkem v různých věkových kategoriích a u studentů s různou dosaženou úrovní cizího jazyka. Jako slibný směr dalšího výzkumu se v naší studii ukazuje výzkum přirozenosti a plynulosti projevu, který se podle zjištění jiných autorů, i podle našich dílčích výsledků, jeví být v úzkém vztahu se znalostí kolokací. Další výzkum by se mohl zaměřit na přirozenost projevu více komplexně, a to i v námi zatím neprozkoumané oblasti – v mluvené produkci.

Tato studie vznikla s finanční podporou grantu poskytnutého GA UK č. 408119, s názvem Záměrné učení kolokací ve skupinové výuce, řešeného na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a za podpory projektu SVV 260592.

Literatura

- Abu-Ghararah, A.H. (1999). Learning anxiety and English language achievement of male and female students of university and secondary stages in Al-Madinah Al-Munawwarah: A comparative research study. *King Abdulaziz University Journal*, 12 (1), 3–29.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155–168.
- Allan, D. (2014). *Oxford placement test: Test pack*. Oxford University Press.
- Al-Shboul, M. M., Ahmad, I. S., Nordin, M. S., & Rahman, Z. A. (2013). Foreign language anxiety and achievement: Systematic review. *International Journal of English Linguistics*, 3(2), 32.
- Anyadubalu, C. C. (2010). Self-efficacy, anxiety, and performance in the English language among middle-school students in English language program in Satri Si Suriyothai School, Bangkok. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 4(3), 233–238.
- Atasheneh, N., & Izadi, A. (2012). The Role of Teachers in Reducing/Increasing Listening Comprehension Test Anxiety: A Case of Iranian EFL Learners. *English Language Teaching*, 5(3), 178–187.
- Boers, F., Dang, T. C. T., & Strong, B. (2017). Comparing the effectiveness of phrase-focused exercises: A partial replication of Boers, Demecheleer, Coxhead, and Webb (2014). *Language Teaching Research*, 21(3). <https://doi.org/10.1177/1362168816651464>
- Boers, F., Eyckmans, J., Kappel, J., Stengers, H., & Demecheleer, M. (2006). Formulaic sequences and perceived oral proficiency: putting a Lexical Approach to the test. *Language Teaching Research*, 10(3), 245–261. <https://doi.org/10.1191/1362168806lr195oa>
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2012). Experimental and intervention studies on formulaic sequences in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 83–110.
- Carroll, J. B. (1962). *The prediction of success in intensive foreign language training*. Pittsburgh, PA: Training Research and Education. University of Pittsburgh Press.
- Carroll, J. B., & Sapon, S. M. (1959). *Modern language aptitude test*.
- Cheng, Y. S. (1998). A qualitative inquiry of second language anxiety: Interviews with Taiwanese EFL students. *The Proceedings of the Seventh International Symposium on English Teaching*, 1, 309–320.
- Cimlerová, P., Pokorná, D., & Chalupová, E. (2007). *Diagnostika specifických poru-*

- ch učení u adolescentů a dospělých osob.* Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Cohen, A. D., Oxford, R. L., & Chi, J. C. (2002). Learning style survey: Assessing your own learning styles. *Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition. University of Minnesota. Online Document. Retrieved May, 30, 2010.*
- Costa, Paul. T., & McCrae, Robert. R. (1992). The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders. *Journal of Personality Disorders*, 6(4). <https://doi.org/10.1521/pedi.1992.6.4.343>
- Dahlen, K., & Caldwell-Harris, C. (2013). Rehearsal and aptitude in foreign vocabulary learning. *Modern Language Journal*, 97(4). <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12045.x>
- Ehrman, M. (1998). The Modern Language Aptitude Test for Predicting Learning Success and Advising Students. *Applied Language Learning*, 9(1-2), 31-70.
- Eysenck, M. W. (1979). Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality*, 13(4), 363-385.
- Farshi, N., & Tavakoli, M. (2019). Effects of differences in language aptitude on learning grammatical collocations under elaborated input conditions. *Language Teaching Research*, 25(3), 476-499. <https://doi.org/10.1177/1362168819858443>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation.* Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. *Motivation and Second Language Acquisition*, 23(1), 1-19.
- Gardner, R. C. (2004). Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research Project. *The University of Western Ontario.* <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf>
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning.*
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43(2), 157-194.
- Gardner, R. C., Smythe, P. C., Clément, R., & Gliksmann, L. (1976). Second-language learning: A social psychological perspective. *Canadian Modern Language Review*, 32(3), 198-213.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 81(3), 344-362.
- Goo, J., Granena, G., Yilmaz, Y., & Novella, M. (2015). Implicit and explicit instruction in L2 learning. In *Implicit and explicit learning of languages*, 48, 443-482.
- Granena, G., & Long, M. H. (2012). Age of onset, length of residence, language apti-

- tude, and ultimate L2 attainment in three linguistic domains. *Second Language Research*, 29(3), 311–343. <https://doi.org/10.1177/0267658312461497>
- Green, J. M., & Oxford, R. (1995). A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender. *TESOL Quarterly*, 29(2). <https://doi.org/10.2307/3587625>
- Grigorenko, E. L., Sternberg, R. J., & Ehrman, M. E. (2000). A theory-based approach to the measurement of foreign language learning ability: The CANAL-F theory and test. *Modern Language Journal*, 84(3). <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00076>
- Hernandez, T. A. (2008). Integrative motivation as a predictor of achievement in the foreign language classroom. *Applied Language Learning*.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112–126.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *Tesol Quarterly*, 20(3), 559–562.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Hřebíčková, M. (2004). NEO–PI–R. *NEO Osobnostní Inventář (Podle NEO-PI-R PT Costy a RR McCraee)*. První České Vydání Testcentrum, Praha.
- Jin, Y., Zhang, L. J., & MacIntyre, P. D. (2020). Contracting students for the reduction of foreign language classroom anxiety: An approach nurturing positive mindsets and behaviors. *Frontiers in Psychology*, 11, 1471.
- Kacafírková, P., Špačková, K., Valentová, H., Topková, P., & Kucharská, A. (2022). Deliberate teaching of collocations – an intervention study of Czech upper-intermediate EFL students. *Pedagogika*, 72(4), 511–534.
- Kao, P., & Craigie, P. (2010). Foreign language anxiety and English achievement in Taiwanese undergraduate English-major students: An empirical study, 61, 49–62.
- Kormos, J., & Trebits, A. (2012). *The Role of Task Complexity, Modality, and Aptitude in Narrative Task Performance*. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00695.x>
- Lan, Y. T. (2010). A study of Taiwanese 7th graders' foreign language anxiety, beliefs about language learning and its relationship with their English achievement. *Unpublished MA Thesis, Ming Chuan University*.
- Lewis, M., Conzett, J., Hargreaves, P. H., Hill, J., Lewis, M., & Woolard, G. C. (2000). *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach*, 244. Language Teaching Publications Hove.
- Lewis, M., Gough, C., Martínez, R., Powell, M., Marks, J., Woolard, G. C., & Ribisch, K. H. (1997). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*, 3(1). Language Teaching Publications Hove.

- Li, S. (2016). The construct validity of language aptitude. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(4). <https://doi.org/10.1017/S027226311500042X>
- Lojová, G. (2009). Vrodené dispozície (vlohy) a učenie sa jazykov. *Cizí Jazyky*, 53(1), 3–4.
- Lu, X., & Li, G. (2008). Motivation and achievement in Chinese language learning: A comparative analysis. *Chinese as a Heritage Language: Fostering Rooted World Citizenry*, 2, 89–108.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991a). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4), 513–534.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991b). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85–117.
- Malíková, M. (1989). *Prognosticko-diagnostický test cizojazyčných schopností žáků*. Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p.
- Masgoret, A., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(S1), 167–210.
- Montero Perez, M. (2020). Incidental vocabulary learning through viewing video: the role of vocabulary knowledge and working memory. *Studies In Second Language Acquisition*, 42(4). <https://doi.org/10.1017/S0272263119000706>
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3). <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- O'Malley, M. J., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge university press.
- Oxford, R. L., & Ehrman, M. E. (1995). Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. *System*, 23(3), 359–386.
- Pellicer-Sánchez, A. (2017). Learning L2 collocations incidentally from reading. *Language Teaching Research*, 21(3). <https://doi.org/10.1177/1362168815618428>
- Peters, E. (2016). The learning burden of collocations: The role of interlexical and intralexical factors. *Language Teaching Research*, 20(1). <https://doi.org/10.1177/1362168814568131>
- Purpura, J. (1999). Learner characteristics and L2 test performance. *Language Learning Strategies in the Context of Autonomy, Synthesis of Findings from the International Invitational Conference on Learning Strategy Research*, 61–63.
- Rubin, J. (1975). What the “Good Language Learner” Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9(1). <https://doi.org/10.2307/3586011>

- Saito, Y., & Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2), 239-249.
- Scarcella, R. C., & Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Skehan, P. (2014). Foreign Language Aptitude and Its Relationship with Grammar: A Critical Overview. *Applied Linguistics*, 36(3). <https://doi.org/10.1093/applin/amu072>
- Sparks, R. L., & Dale, P. S. (2023). The prediction from MLAT to L2 achievement is largely due to MLAT assessment of underlying L1 abilities. *Studies in Second Language Acquisition*, 1-25. <https://doi.org/DOI: 10.1017/S0272263123000037>
- Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an emotional state. *Anxiety-Current Trends and Theory*, 3-20.
- Suárez Maria del Mar, & Gesa Ferran. (2019). *Learning vocabulary with the support of sustained exposure to captioned video: do proficiency and aptitude make a difference?* <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1617768>
- Szyszkka, M. (2011). Foreign language anxiety and self-perceived English pronunciation competence. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(2), 283-300.
- Teng, M. F. (2022). Incidental L2 vocabulary learning from viewing captioned videos: Effects of learner-related factors. *System*, 105, 102736. <https://doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2022.102736>
- Teng, (Mark) Feng. (2019). The effects of video caption types and advance organizers on incidental L2 collocation learning. *Computers and Education*, 142. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103655>
- Toomer, M., & Elgort, I. (2019). The Development of Implicit and Explicit Knowledge of Collocations: A Conceptual Replication and Extension of Sonbul and Schmitt (2013). *Language Learning*, 69(2). <https://doi.org/10.1111/lang.12335>
- University of Oxford. (2017). *Oxford University Modern Languages Admissions Test*. https://www.ox.ac.uk/sites/files/oxford/field/field_document/MLAT_2017.pdf
- van Vu, D., & Peters, E. (2021). Incidental Learning of Collocations from Meaningful Input: A Longitudinal Study into Three Reading Modes and Factors That Affect Learning. *Studies in Second Language Acquisition*. <https://doi.org/10.1017/S0272263121000462>
- Vlčková, K. (2010). *Žákovské strategie učení cizímu jazyku ve všeobecném vzdělávání (průřezový výzkum)*.
- Vlčková, K., Pešková, K., Kostková, K., Janík, M., & Švejdíková, K. (2014). *Žákovské*

- strategie při učení se anglickému jazyku a jejich vztah k úspěšnosti*. Masarykova univerzita.
- Vlčková, K., & Přikrylová, J. (2011). *Strategie učení se cizímu jazyku. Dotazník pro žáky (manuál k nástroji)*. Národní ústav vzdělávání.
- Wang, Y., & Li, J. (2011). The interference of foreign language anxiety in the reading comprehension of agricultural engineering students. 2011 *International Conference on New Technology of Agricultural*, 660–663.
- Wen, Z. E., Biedroń, A., & Skehan, P. (2017). Foreign language aptitude theory: Yesterday, today and tomorrow. *Language Teaching*, 50(1), 1–31.
- Yan, J. X., & Horwitz, E. K. (2008). Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: A qualitative analysis of EFL learners in China. *Language Learning*, 58(1), 151–183.
- Yang, Y., Sun, Y., Chang, P., & Li, Y. (2019). Exploring the Relationship Between Language Aptitude, Vocabulary Size, and EFL Graduate Students' L2 Writing Performance. *TESOL Quarterly*, 53(3). <https://doi.org/10.1002/tesq.510>
- Yavas Celik, G., & Yavuz, F. (2020). The role of the language aptitude and self-reported strategy use on the achievement of EFL learners. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 10(1). <https://doi.org/10.18844/gjflt.v10i1.4412>
- Yi, W., & Hall, J. (2018). Statistical sensitivity, cognitive aptitudes, and processing of collocations. *Studies in Second Language Acquisition*, 40, 831–856. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000141>

PhDr. Petra Kacafírková

PhDr. Klára Špačková, Ph.D.

PhDr. Hana Valentová, Ph.D.

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

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie

petra.kacafirkova@pedf.cuni.cz

klara.spackova.pedf.cuni.cz

hana.valentova@pedf.cuni.cz

anna.kucharska@pedf.cuni.cz

Zastúpenie morálnych prvkov v rozprávkach pre deti

Representation of Moral Elements in Stories for Children

Mária Belešová

Abstrakt: Rozprávky majú v živote detí nezastupiteľnú hodnotu. Na celom svete slúžia mnohým deťom ako príbehy, ktoré ich vtiahnu do magického sveta zázrakov, nadprirodzených javov, pozoruhodných bytostí a nečakaných rozuzlení. Témy rozprávok zobrazujú často dodnes platné všeobecné pravdy a hodnoty ľudí a kultúr, z ktorých pochádzajú. Väčšina tém sa týka morálnych hodnôt a materiálnych ziskov, víťazstva dobra nad zlom a prevládnutím spravodlivosti. Poukazujú na to, že inteligencia a pokora sú dôležitejšie než fyzická sila, a že dobrosrdečnosť a tvrdá práca bývajú odmenené. Cieľom príspevku je poukázať na základné zastúpenie morálnych prvkov v rozprávkach pre deti. Stručne je priblížená charakteristika niektorých rozprávok s poukázaním na ich morálne posolstvo. Výskumnú časť tvorilo skupinové interview s deťmi predškolského veku, ktoré sa vyjadrovali k rozprávke *Vlk a sedem kozliatok*, v ktorej posudzovali a zhodnocovali prvky dobra a zla. Zistili sme, že deti predškolského veku v tejto rozprávke dokážu správne identifikovať dobro a jeho prejavy, rovnako správne vedia zhodnotiť zlo a jeho prejavy.

Kľúčové slová: rozprávka, morálne prvky v rozprávke, analýza rozprávok, morálne ponaučenia, skupinové interview s deťmi predškolského veku

Abstract: Fairy tales have irreplaceable value in children's lives. All over the world, they serve many children as stories that draw them into a magical world of miracles, supernatural phenomena, remarkable beings and unexpected endings. The themes of fairy tales often depict universal truths and values of the people and cultures from which they come, which are still valid today. Most of the themes are related to moral values and material gains, the victory of good over evil and the predominance of justice. They point out that intelligence and humility are more important than physical strength, and that kindness and hard work are often rewarded. The aim of the paper is to point out the basic representation of moral elements in fairy tales for children. The characteristics of some fairy tales are briefly described, pointing out their moral

message. The research part consisted of a group interview with children of preschool age who commented on the fairy tale *The Wolf and The Seven Little Goats*, in which they assessed and evaluated the elements of good and evil. We found that preschool children in this fairy tale can correctly identify good and its manifestations, and they can also correctly evaluate evil and its manifestations.

Key words: fairy tale, moral elements in a fairy tale, analysis of fairy tales, moral lessons, group interview with preschool children

Úvod

Kde bolo tam bolo... tak začína množstvo rozprávok, ktoré sprevádzajú generácie už celé stáročia. Tam, kdesi za siedmimi horami, bolo vždy zlo potrestané a dobro napokon zvíťazilo a porazilo všetky nesváry. Tam, za siedmimi dolami, bolo vždy klamstvo zahanbené, hlúposť vysmiata, chamtivosť potrestaná, nespravodlivosť odplatená. Tam, kde zvíťazí spravodlivosť, pokora, svedomie, zdvorilosť, statočnosť, prichádza kráľovská a zaslúžená odmena.

Od počiatkov ľudskej histórie boli príbehy základným komunikačným nástrojom medzi ľuďmi (Schwartz & Melzak, 2005). Vychádzali z ľudskej potreby porozumieť okolitému svetu, odovzdať mladšej generácii kmeňové dedičstvo a oslavovať život. Boli výsledkom spoločnej skúsenosti a hodnôt, nástrojom živiaci pocit prináležitosti a nádeje, že zázraky sú možné. Rozprávka má svoje zákonitosti, vzniká v nej príbeh, ktorý sa vyvíja, väčšinou vždy končí víťazstvom dobra, a dobrého a cnostného hrdinu. Čenková a kol. (2006) k rozprávke zaraďujú také literárne texty, ktoré vznikli na

základe rozmanitej palety starodávnych rozprávání, vstrebávajúcich pri svojej púti svetom rozličné bájne predstavy ľudstva, nadčasovej životnej pravdy, najmä večnú túžbu po naplnení dobra, a vieru v kúzelnú moc slova.

Rozprávka a jej charakteristika

Rozprávka je vo svojej pôvodnej podobe folklórnym žánrom odovzďavaným ústnou ľudovou slovesnosťou. Dnes už je pojem rozprávka podstatne širší, ale stále je to útvar vykazujúci jasne rozpoznateľné znaky. Streit (2013) uvádza tieto hlavné znaky:

- takmer každá rozprávka začína situáciou, ktorá je veľmi harmonická a potom je prerušená, napr. „bol raz jeden kráľ;
- nasledujú boje a rôzne nebezpečenstvá, šťastie je ukončené, ľudia sa nejakým činom previnia a sú vyhnaní z raja;
- často sa v rozprávkach objavujú symboly zla: pýcha, zbabelosť, zloba, žiarlivosť, hlúposť, lenivosť a lakomosť, čarodejnice či černokňažníci;

- postavy sa často ocitnú v rôznych zápletkách a nepríjemných situáciách: zabľúdia v tajomnom lese, sú niekým druhým uväznení, prepadnú dlhoročnému spánku či skameneniu;
- následne prichádzajú určité znaky vyslobodenia: prichádza pomoc a dochádza k veľkému obratu a následne prichádzajú poslovia dobra, odvahy a odovzdanosti, a teda dobro víťazí nad zlom;
- ďalším znakom je tzv. zmŕtvychvstanie, kedy príde princ či iný hrdina, ktorý stelesňuje všetky dobré ľudské vlastnosti (napr. pokora, pravdivosť, láska, vernosť a statočnosť), a zachráni princeznú, ktorá je v ťažkostiach.

Aj podľa Hrdinákovej (2006) rozprávky predstavujú akési prípravy, nalaďovanie detí na určitý spôsob myslenia, uvažovania či prípravu k postoji a tým rozprávka pomáha deťom správne pristupovať k riešeniu problému. V klasických rozprávkach nachádzame veľké množstvo problémov, ktoré rieši hrdina z hľadiska tvorivého myslenia a psychológie riešenia problému dvojitým spôsobom: aktívne alebo pasívne. Rozprávka môže podporovať kladné stránky rozvíjajúcej sa osobnosti dieťaťa či prostredníctvom nich prekonávať alebo potláčať niektoré negatívne stránky. Říčan (1990) upozorňuje, že dobro a zlo býva v rozprávkach zreteľne rozlíšené, čo presne zodpovedá čiernobielemu videniu sveta dieťaťa a umožňuje mu tak ľahšie sa orientovať

a identifikovať s postavami, s ktorými sa chce identifikovať. Černoušek (1990) tvrdí, že rozprávka má dieťaťu pomôcť vytvoriť si morálny kódex pre život a získať vieru, že všetko bude spieť k dobrému koncu a zlo bude náležite potrestané. Dieťa má taktiež potrebu toho, aby dobro bolo odmenené a zlo potrestané, a to rozprávka dokáže ľahko uspokojiť. Prostredníctvom rozprávky dieťa tiež samo seba formuje, objavuje vlastnú totožnosť, zisťuje kým je a kým by sa chcelo stať. Stáva sa citlivejším voči zlu, nespravodlivosti a bolesti, rozprávka mu tak môže napomôcť pri vytváraní hodnotového rebríčka a etických koncepcií. Šťastné konce zároveň vytvárajú základ pre optimizmus a nádej, že aj vlastné problémy je možné vyriešiť. Hrdinovia z príbehov zažívajú utrpenie, biedu, skúšky, konflikty, opustenosť, stratu, poníženie, zúfalstvo i bolesť. Ale takmer každému sa podarí nájsť pomoc, lásku, šťastie, získať bohatstvo, cenné skúsenosti alebo vnútornú múdrosť. V súčasných intenciách života determinujú výchovný vzťah stále viac a výraznejšie aj rôzne druhy masmédií, ktoré môžu byť príčinou hodnotových premien a nestability morálky (Potočárová, Derková, Ferková, & Koldeová, 2021). My za jedno z týchto masmédií považujeme aj rozprávku, ktorá dokáže osloviť kvantum detských recipientov.

Rozprávky nás uisťujú, že keď sa pasujeme s nevyhnutnými životnými prekážkami, vyjdeme z tohto zápasu posilnení a transformovaní. Campbell (2000) podotýka, že v mýtoch a rozprávkach

sú obsiahnuté základné pravdy, podľa ktorých ľudstvo žije už tisícky rokov a zdôrazňuje, že tieto príbehy sú naliehavou výzvou k uvedomeniu si svojej životnej úlohy, a zároveň aj popisom fáz, ktoré by mal každý, kto chce dokončiť svoj životný príbeh, absolvovať. Podľa Sádovskej (2012) úspešnosť dieťaťa v rámci existencie človeka v skupine vychádza z morálnej vychovanosti a ako účinné sa prejavujú tie formy výchovných činností, pri ktorých deti spolupracujú na spoločnom ciele. K naplneniu cieľov predprimárneho vzdelávania, pokiaľ sa vzťahujú na rozvíjanie morálky detí, sú rozprávky vhodnou voľbou pri priamych a zámerných vzdelávacích aktivitách, vyplývajúcich z každodenných životných rutín, bežných sociálnych interakcií a udalostí, ktorých vzdelávacia a výchovný zmysel by si učitelia mali vopred plánovať.

Vzťah dieťaťa k rozprávke

Vzťah dieťaťa predškolského veku k slovesnému umeniu nevzniká celkom spontánne, treba ho cieľavedome utvárať. Zároveň je nevyhnutné pri postupnom oboznamovaní s literárnymi textami poskytnúť deťom možnosti hodnotných zážitkov. Pri vytváraní záujmu detí o literatúru má učiteľ(ka) texty, ktoré deťom sprostredkúva, dobre poznať, prácu s nimi si starostlivo premyslieť, text sa naučiť výrazne a citlivo zreprodukovať. Jursová Zacharová, Čierniková & Glasová (2017) pozornosť upriamujú na fakt, že

príbehy rozvíjajú kogníciu, ale majú aj sociálnu a výchovnú funkciu (rozprávky, historické príbehy a iné). Deti sa identifikujú s ich hrdinami, imitujú ich správanie a používajú ich frázy, napríklad v hre. Szentesiová (2017) uvádza, že rozprávka dieťaťu slúži ako návod k učeniu sa morálnym hodnotám, orientácie v citových problémoch druhých, nadobúdaniu zmyslu pre spravodlivosť, súcitu, ľudskosť, sebavedomie.

Aj Belešová (2021) tvrdí, že rozprávka má na deti významný vplyv, keďže ponúka okrem reálneho sveta aj svet nadprirodzený, fiktívny, s fiktívnymi situáciami, postavami, prostredníctvom ktorých deti nadobúdajú nové skúsenosti, vedomosti a prirodzene sa z nich učia. Mnohé rozprávky majú svojich hrdinov, s ktorými sa chcú deti stotožniť. Päť až šesťročné dieťa by malo dokázať intuitívne chápať medziľudské vzťahy a mravné motívy konania postáv klasických rozprávok, napr. pohnútku pomáhať druhým, keď sú v núdzi alebo obhajovať slabších apod. Postupne si uvedomovať osobitosti jazyka klasických rozprávok, napr. „v ústach mala med, ale v srdci jed“, „lož má krátke nohy, ďaleko nezájde“, „bez práce nie sú koláče“ a pokúsiť sa mravne hodnotiť situácie v texte i v obrázkoch.

Väčšina rozprávok, ako tvrdí Rusňák (2005), upokojuje, prináša šťastný koniec spolu s nádejou, že všetko zlé sa na dobré obráti, každú nepríjemnosť je možné prekonať, sny môžu byť naplnené apod. Rozprávky spôsobom sebe vlastným napomáhajú nielen k preberaniu posto-

jov a vzorových vzťahov, ale aj žiadúcich ideálov a hodnôt.

Význam rozprávky v kontexte dobra a zla

Rozprávky predstavujú akýsi most medzi svetom dieťaťa a svetom dospelého. Pomáhajú nájsť určitý prienik v pochopeí sveta a dejov ako takých. Pokiaľ je dieťa ponechané napospas sebe samému a hlad po rozprávkovom svete je nútené uspokojovať len samo pred televízorom, nedostáva sa mu plného bohatstva, ktoré rozprávky so sebou prinášajú, upozorňuje Klimková (2009). Vhodná rozprávka pomáha utvrdzovať dieťa v hodnotách, v sociálnom cítení, orientovať sa v morálke a vnímať správne, čo je dobré a čo je zlé. Ako konštatuje Sedlák (1981), pre tvorbu postáv ľudovej rozprávky je charakteristická bohatá obrazotvornosť ľudového rozprávača, ktorou obdaril kladných i záporných hrdinov, hyperbolické zveličenie, ako typická vlastnosť pri charakterizácii obrazu i činov postáv, jednoduchosť v povahokresbe a výrazná kontrastnosť v diferencovaní kladných i záporných postáv. Kladný hrdina a motív rozprávky je preto postavený vždy na pozitívnych charakteristických črtách ako je statočnosť, odvaha, pracovitosť, dobrosrdečnosť.

Davidheiser (2007) má predovšetkým na zreteli význam hodnoty a morálky v rozprávke, čím sa konštruuje vlastný názor dieťaťa na svet. Streit (2013) tak tiež významovo správne poukazuje na

upevňovanie detskej morálky. Znamená to, že ak dieťa zažije nápor strachu a zla v rozprávke, o to intenzívnejšie bude vnímať a prijímať zákonitú spravodlivosť. Preto majú ľudové rozprávky veľký význam pre deti predškolského či predčitateľského veku. Tento druh rozprávky nezobrazuje svet a jeho dianie cez ružové okuliare. Aj dieťaťu sa môže stať, že príde o svoju matku, bude musieť žiť pri nenávisťnej macoche, alebo to, že dieťa má chudobných rodičov, ktorí si nemôžu dovoliť kúpiť všetko to, čo by si ich dieťa prialo.

Treba však dodať, že pre deti predškolského veku citovo najviac pôsobí práve rozprávka. Práve tá rozvíja kladné a záporné city, empatiu a lásku nie len k ľuďom, ale i k zvieratám, rastlinám, zažíva krivdu, smútok či hnev k utláčateľom, a cit pre spravodlivosť a právo. Keďže však dieťa predškolského veku nemá ešte dostatok skúseností, ktoré k svojmu vývinu nevyhnutne potrebuje, najvýstižnejšie je emócia vyjadrená práve v rozprávkach. Hrdinovia z príbehov zažívajú utrpenie, biedu, skúšky, konflikty, opustenosť, stratu, poníženie, zúfalstvo i bolesť. Ale takmer každému sa podarí nájsť pomoc či vedenie, nájsť lásku, šťastie, získať bohatstvo, cenné skúsenosti alebo vnútornú múdrosť.

„Dobří“ a „zlí“ rozprávkoví hrdinovia naprieč kultúrami

Deti potrebujú vedieť, aké správanie a konanie je slušné a očakávané, aby sa správne zorientovali, vedeli, na čom sú, aby mohli byť samostatné. Častokrát sa stáva, že hrdina, ktorý reprezentuje v rozprávke dobro, je ten najmladší z bratov alebo tretí v poradí. Ostatní súrodenci, tí starší, sú na strane zla. Len sporadicky sa stane opak. Alebo jedným z nich je motív princeznej, ktorá je dobrá, krásna, atraktívna, štíhla. Jedným slovom – dokonalá. Súvisí to s faktom, v ktorom prevažne len taká princezná sa môže dočkať šťastného konca či vytúženého princa, do ktorého sa zamiluje hneď na prvý pohľad. Baker-Sperry a Grauelholz (2003) uvádzajú negatívne zobrazenia v rozprávkach a ich vplyv a dopad na dievčatá. Dievčatá od raného detstva čítajú rozprávky, kde princezné dosiahnu obrovské bohatstvo jednoducho len preto, že ich krása z nich robí niečo zvláštne. To je silná správa, ktorá môže inhibovať dievčatá k tomu, že nespĺňajú očakávania spoločnosti len preto, že nevedia, čo to znamená byť krásny. Rovnako môžeme nazrieť na príbeh Popolušky, ktorá bola nútená ísť do otroctva jej zlou macochou a nevlastnými sestrami. Popoluška je predstavovaná ako slabá a krehká, neschopná urobiť niečo pre seba, kým nebola zachránená princom. Malá morská víla, ktorá je dokonca viac úprimná a rebelská, keďže neposlúch-

ne otcov príkaz (zákaz vstupu do sveta ľudí), sa zamiluje do princa, ktorý si ju ani nevšimne, kým nestratí hlas a nepriđe o svoj chvost.

Rozprávka sa dodnes považuje za prejav národnej kultúry. Je dôležité poznamenať, že zatiaľ čo každá kultúra má svoje vlastné rozprávky s rôznymi postavami a príbehmi, jednotlivé kultúry uprednostňujú inú morálku, a tak sa rozprávky vzhľadom na kultúrnu diverzitu môžu veľmi líšiť, pokiaľ ide o poučenie alebo morálku. Napriek tomu má každá z týchto rozprávok tendenciu ponúkať usmernenie o hodnote byť dobrým človekom. To môže zahŕňať vlastnosti ako statočnosť, láskavosť, trpezlivosť, nezištnosť, chytrnosť atď.

V nasledujúcich riadkoch je priblížená stručná charakteristika niektorých rozprávok s poukazaním na ich morálne poslanstvo. Rozprávky sme vyberali na základe dostupnosti, t. z., že autorka ich má v domácej a pracovnej knižnici. Výber rozprávok má taktiež reprezentovať viaceré svetové krajiny.

Podivuhodná cesta Nilsa Holgerssona Švédskom (švédska rozprávka od Selmy Lagerlöfovej) – nie je to len pútavý príbeh malého Nilsa z jeho dobrodružnej cesty, ktorú realizuje na chrbte gunára Martina, doplnený o množstvo švédskych povestí a legiend. Aj vnútorné poslanstvo diela je oveľa hlbšie, než základná línia príbehu, a to polepšenie zlého chlapca, ktorý z vtácej perspektívy začína chápať kolobeh a zákonitosti života a postupne stráca svoju pýchu.

Pinocchiove dobrodružstvá (talianska rozprávka od Carla Collodiho) – panáčik s dlhým nosom Pinocchio je zdroj nekonečných problémov, ktorému pri každom jeho klamstve povyrastie nos. Pinocchio zodpovedá tradičným rozprávkovým schémam – dejové zápletky kapitol, v ktorých sa opakuje pevná štruktúra, konkrétne prehrešok (výstraženie) či rada (poučenie), ilustrujú nesváry, ktorým by sa každé dieťa malo vyvarovať. Po všetkých zlých rozhodnutiach, ktoré v priebehu príbehu robí, **sa Pinocchio nakoniec poučí**. Urobí správnu vec, keď zachráni svojho otca a získa šancu byť skutočným chlapcom. Z rozprávky vyplýva ponaučenie, že **bez ohľadu na to, koľko chýb urobíme, nikdy nie je neskoro urobiť správnu vec**.

Heidi, dievčatko z hôr (nemecká rozprávka od Johanna Spyriho) – rozprávka o dievčatku Heidi spracováva archetypálny detský strach z osamelosti. Heidi stratila obidvoch rodičov a nemá sa o ňu kto starať. Najbližší príbuzný je jej starý otec, ktorý žije vysoko v horách. Drsná alpská príroda a dlhoročná samota však spôsobili, že je z neho široko-ďaleko vyhlásený mrzutý starec. Heidi na rozdiel od svojho starého otca prijíma výzvu žiť v meste, naučí sa čítať a pokúša sa žiť plnohodnotný život. Obohatená o túto skúsenosť sa vracia do prírody, aby svoje skúsenosti zúročila a oba svety **prírodným sociálnym cítením** organicky prepojila.

Čarodejník z krajiny Oz (anglická rozprávka od Lymana Franka Bauma) –

malá Dorotka žije u svojho strýka Henryho a tety Emy v Kansase. Počas veľkej búrky ju tornádo preniesie do ďalekej krajiny. Dorotka sa chce vrátiť domov, no jediný, kto jej môže pomôcť, je veľký čarodejník Oz zo Smaragdového mesta. A tak sa Dorotka vyberie po ceste vydláždenej žltými tehľami za čarodejníkom. Cestou stretne strašiaka Strachopuda, ktorý túži získať rozum, plechového drevorubača, ktorý by chcel mať srdce a leva Bojka, ktorý túži po odvahe. Dorotka s priateľmi zistia, že Oz je v skutočnosti obyčajný človek bez čarodejných schopností. Napriek tomu dá strašiakovi rozum, drevorubačovi srdce a levovi odvahu, pretože ich už vlastne dávno majú. Dôležitým prvkom tejto knihy je **nájdenie viery vo vlastné schopnosti a verné priateľstvo nesúrodej štvorice** vedené dobrosrdečnou Dorotkou.

Peter Pan (anglická rozprávka od Jamesa Matthewa Barrieho) – Peter Pan ani zďaleka nie je jednoznačne kladný hrdina, je totiž samoľúby a panovačný, občas trucuje. Je príliš mladý na to, aby bol zatažený dôsledkami výchovy alebo aby dospel k uznaniu morálnej zodpovednosti. Rozprávkový príbeh čitateľa zavedie do Krajiny-Nekrajiny, kde žije odvážny Peter Pan, víla Cililing, nezbední Stratení chlapci, ktorým chýba mama. V rozprávkovom svete sa ocitne aj Wendy, dievča z normálneho sveta, so svojimi dvomi bratmi a zažijú tam množstvo dobrodružstiev. Spoznajú kapitána Háka, tikajúceho krokodíla, dobrotivého Vtáka-Nevtáka, či tlupu indiánov. Hoci mnohé

situácie vyzerajú nebezpečne, **dobro, priateľstvo a spravodlivosť zvíťazia.**

Cibuľkove dobrodružstvá (talianska rozprávka od Gianniho Rodariho) – Cibuľkove dobrodružstvá sú príbehom o slabých a silných vlastnostiach, o mocných a nespravodlivo utláčaných, a takisto sú aj výpočtom toho, čo rastie v záhrade. Príbeh sa totiž odohráva v zeleninovom kráľovstve. Vládca, knieža Citrón a jeho pravá ruka zlostný rytier Rajčina, kruto zdierajú svojich poddaných. Musia platiť dane zo vzduchu, dažďa, krupobitia... Smiešne absurdný prehrešok privedie Cibuľkovho otca do väzenia a pán Tekvička si postaví najmenší domček na svete. Tieto dve udalosti rozvíria pokojné kráľovstvo a všetko prevráti naruby. Keď sa však Cibuľko stretne s pánom Krtom, ktorý je, ako inak, alergický na svetlo, všetko sa začne obracať na dobré. Rozprávanie je pretkané štekľivým humorom, plné rôznorodých vtipných figúrok, ako napríklad detektív Mrkvas s opakovacím psom Kopovom, alebo pán Čučoriedka, ktorý býva v gaštančeku a v noci srdečne víta zlodějov, ba ich aj pohostí, a samozrejme, barón Pomaranč, ktorý je taký vypasený, že musí brucho nosiť na fúriku. Dokonca i zlostný rytier Rajčina sa Cibuľkovou zásluhou rozplače, **je mu odpustené, čím tento napravený rytier začne žiť lepší a spravodlivý život.**

Charlie a továreň na čokoládu (anglická rozprávka od Roalda Dahla) – prezentuje neveriteľné príhody chudobného chlapca v továrni na čokoládu pána Willyho Wonku – najúžasnejšieho,

najfantastickejšieho výrobcu čokolády, akého kedy svet videl. Vie vyrobiť všetko čo chce: cukrovú penu s chuťou fialiek, lentilky, ktoré menia farbu každých 10 sekúnd, žuvačku, ktorá nikdy nestratí chuť, čokoládovú zmrzlinu, ktorá zostane celé hodiny zmrazená a nemusí byť v chladničke, obľizovacie tapety do detských izieb, horúcu zmrzlinu na chladné dni a tisíce iných dobrôt od výmyslu sveta. Spolu s ním navštívia továreň aj štyri neposlušné deti. Počas exkurzie **všetky deti na svoje zlozvyky doplatia. Jedine skromného Charlieho žiadna pohroma nečaká.**

Violončelista Gorsch (japonská rozprávka od Kedžiho Mijazawa) – malý Gorsch žije v starom mlyne na kraji mestečka a jednou z jeho mála radostí je hra na violončelo v miestnom orchestri, ktoré je práve uprostred skúšania Beethovenovej Pastorálnej symfónie. Prísny dirigent je však s Gorschovým výkonom veľmi nespokojný: vyčíta mu zlý rytmus, nedostatok citu a neschopnosť súznieť so zvyškom orchestru. Gorsch sa zúfalo snaží zlepšiť, avšak **vinou vlastnej tvrdohlavosti nie je schopný dosiahnuť cieleného výsledku.** Niekoľko nocí pred koncertom ho postupne navštívia štyri zvieratá – mačka, kukučka, jazvec a myška – ktoré mu pomôžu prekonať jeho starosti a ukázu mu čarovnú moc hudby. Až tak dokáže mladý violončelista nielen zlepšiť svoju hru a vyslúžiť si uznanie dirigenta a publika, ale zároveň **si uvedomiť vlastné povahové nedostatky a stať sa lepším človekom.**

Červená čiapočka – známa rozprávka je súčasťou ľudovej slovesnosti viacerých národov. Táto rozprávka, ktorá sa dnes rozpráva na celom vete, predstavuje mladé dievča v karmínovom kabáte, pekné, zdvorilé a dobre vychované, ktoré kráča tmavým lesom na ceste do domu svojej starej mamy. Keď príde do cieľa, zistí, že miesto jej starej mamy zaujal vlk v snahe oklamať dievča a nakoniec ju zjesť. Červená čiapočka, stará mama aj horár si spokojne vydýchnu, že sa zlého vlka raz a navždy zbavili. Ešte raz sa poďakovali horárovi za pomoc a Červená čiapočka sľúbila, že odteraz sa už veru túlať nebude, že už len svoju mamičku bude počúvať. Napriek tomu, že tento príbeh sa značne zmenil v rôznych prerozprávaniach a bol podrobený početným moderným úpravám, v sebe nesie nasledovné ponaučenie: **Dávaj si pozor, komu veríš.**

Vyššie prezentované a mnohé ďalšie známe i menej známe rozprávky poukazujú na morálne správanie hlavných alebo vedľajších protagonistov a ukazujú deťom a mladým ľuďom silné a slabé stránky, ktoré sú vlastné každej ľudskej povahe. Rozprávky učia deti porozumieť tomu, čo je správne a čo nie, pomáhajú rozvíjať predstavivosť a pomáhajú deťom chápať ich vlastné emocionálne dilemy skôr imaginatívnym spôsobom než prostredníctvom priamej výučby, uvádza odborníčka na vývin detí – Sally Goddard Blytheová, riaditeľka Inštitútu pre neurofyziológickú psychológiu

v Chesteri. Ďalej dodáva, že keď deti nebudú vyrastať v stereotypoch dobra a zla, nebudú mať vytvorený morálny kódex, podľa ktorého by mali začať rozvíjať svoj vlastný život. Rozprávkové príbehy nie sú podľa nej kruté a diskriminačné, skôr pomáhajú deťom pochopiť zvláštnosti a slabosti ľudského správania vo všeobecnosti, taktiež i prijať mnohé z ich vlastných strachov a emócií. Deti sa potrebujú naučiť, že život nie je vždy ľahký a spravodlivý, ale že existuje smútok (a po ňom nasleduje radosť), strata (a po nej prichádza nachádzanie lásky vo všestrannej podobe), degenerácia (a po nej nasleduje vzostup, osobnostný rast).

Ako stáročia plynuli, cnosť a zmysel pre morálku ubúdali a prúdili v skutočnom živote aj v rozprávkach, ktoré sprievádzali ľudstvo. Usudzujúc podľa Abler (2005), medzi stredovekými roľníkmi prešli ľudové rozprávky od starších a skúsenejších k mladším dospelým a deťom ako morálne životné lekcie. Mnohé sa odohrávajú počas prechodu hrdinu alebo hrdinky z detstva do dospelosti, často končiace sobášom. Na tejto fantastickej ceste sú nielen výzvy, ktoré treba prekonať, ale aj varovania: nebezpečenstvá osamelosti v lese, potenciálne úškalia fyzickej príťažlivosti, nebezpečenstvo naivnosti.

Výskumná časť

To, akým spôsobom v rozprávke dobro zvíťazí nad zlom, patrí medzi významný atribút v rozhodovaní sa, či je rozprávka

Obrázok 1. Interiér domu mamy kozy a kozliatok. Vlastný zdroj.



vhodná a primeraná dieťaťu predškolského veku. Cieľom tohto príspevku je zistiť, ako deti predškolského veku vnímajú a hodnotia dobro a zlo v rozprávkach. V nadväznosti na zameranie tejto výskumnej časti si kladieme nasledovné výskumné otázky:

- Ako dieťa rozumie pojmu dobro a zlo v rozprávke?
- Aké vlastnosti dieťa pripisuje dobro a zlu v rozprávke?
- Stotožňuje sa dieťa v prežívaní s dobrom?
- Stotožňuje sa dieťa v prežívaní so zlom a jeho vplyvom?

Zvolili sme si klasickú rozprávku *Vlk a sedem kozliatok* o neposlušných kozliatkach a zlom vlkovi. Ide o tradičnú

ľudovú rozprávku, pôvodom od nemeckých bratov Grimmovcov, celosvetovo píšucich najobľúbenejšie príbehy pre deti. V našich reáliách je rozprávka spracovaná slovenskou autorkou Máriou Rázusovou-Martákovou. Rozhodli sme sa využiť túto verziu. Túto, takpovediac notoricky známu a poučnú rozprávku o nezbedných kozliatkach a zlom vlkovi sme zvolili preto, pretože je medzi deťmi všeobecne obľúbená a kniha má výborné recenzie od matiek a aj učiteľiek.

Ústrednou metódou pre zber relevantných výskumných dát bolo skupinové interview, ktoré bolo realizované s deťmi predškolského veku. Keďže skupinové interview je jedným z nástrojov kvalitatívneho výskumu, vyžadovalo si zhotovenie audio nahrávky s detailnými rozhovormi

Obrázok 2. Postavy v rozprávke Tri kozliatka a vlk. Vlastný zdroj.

detí. Tieto metódy sme si zvolili pre zachytenie priamej a spätnej edukačnej reality v zmysle vnímania archetypu dobra a zla v rozprávke. Zvolená metóda skupinového interview bola aplikovaná v materskej škole v Bratislave. Výskumná vzorka bola zámerná a dostupná a tvorili ju dve triedy predškolských detí vo veku päť až šesť rokov ($n=38$, z toho 17 dievčat a 21 chlapcov).

Organizácia výskumu

V úvode dopoludňajšieho stretnutia sme deti z oboch tried zvolali do spoločenskej miestnosti, kde si posadali na koberec. Rozprávka *Vlk a sedem kozliatok* bola deťom predkladaná formou bábkového divadla, pričom použité bábkы a domček boli nami vyrobené (Obr. 1 a Obr. 2). Zber dát zabezpečila a divadielko zrealizovala

študentka odboru Predškolská a elementárna pedagogika – Zuzana Labudová. Deti pozorne počúvali, vnímali a pozerali sa na pohybujúce sa makety postavíčiek, čím sme udržali ich pozornosť. Po predložení rozprávkového príbehu začala diskusia s vopred pripravenými otázkami, na ktoré sme sa počas interview s deťmi pýtali. Viaceré deti rozprávali samostatne, prípadne sme sa ich pýtali doplňujúce otázky. Tento proces trval približne jednu hodinu.

Po skončení čítania a bábkového divadla bolo s deťmi realizované interview, ktoré malo nasledovný okruh otázok:

1. Aké znaky majú dobré postavy v rozprávke?
2. Aké znaky majú negatívne postavy v rozprávke?
3. Podľa čoho, respektíve podľa akých znakov ste na to prišli?

Súhrn výsledkov výskumu

V tejto časti uvádzame ukážku dramatizovanej rozprávky formou bábkového divadla a interpretujeme výsledky skupinového interview s deťmi. Výpovede detí sú analyzované prostredníctvom tematickej analýzy, teda metódy identifikácie prislúchajúcich tém v analyzovaných dátach.

Čitateľovi ponúkame začiatočný úryvok tejto rozprávky:

Kde bolo, tam bolo, voľakde len bolo – bola jedna hôrka, v tej hôrke lúčka, na lúčke domček a v domčeku prebývala stará koza. Celá bola biela, len pod okom mala škvrny. Táto koza mala sedem utešených kozliatok. Odchodí koza na pašu a prikazuje kozliatkam: „Deti moje, nože dnu nikoho nepúšťajte. Prišiel by vlk a zmárnil by vás. Otvorte len mne, keď vám zaspievam pesničku:

Kozliatka maličké, otvorte mamičke, nesie vám, nesie vo vemene mliečičko, nakŕmi vás sienkom, napojí vodičkou.“

Kozliatka mamičke všetko prisľúbili, ale čože? Vlk už dávno potajomky chodieval k domčeku. I teraz sa pritajil pod oblokom a všetko vypočul. Veď ja jej pesničku už viem, pomyslel si. Počkal ešte trochu, pokým stará koza zájde až do hory, potom sa chytró rozbehol k dverám domčeka. Vlk bol hlúpy. Nazdal sa, že keď sú kozliatka ešte maličké, ľahko ich oklame. I hrozným hlasom zareval:

„Kozliatka, otvorte! Nesiem vám na rožkoch mliečka, vo vemene vodičky!“

Po skončení divadielka boli deťom kladené nasledovné otázky:

1. Kto bol v rozprávke dobrý? Ako bolo zobrazené v rozprávke dobro? Ako sa to prejavovalo?

Tereza (5 r.): „Kozliatka boli dobré a aj ich mamička. Lebo kozliatka nič zlé neurobili, len nechceli vlka.“

Diana (5 r.): „Mamička. Lebo mamička ľúbi deti. Aj im mliečko dávala. A šila aj varila. Lebo mamička môže robiť aj pranie aj variť.“

Šimon (5 r.): „Lebo ona bola smutná, keď kozliatka spal vlk. Plakala. A potom ich povyberala a mal plné brucho kameňov.“

2. Kto bol v rozprávke zlý? Ako bolo zobrazené v rozprávke zlo? Ako sa to prejavovalo?

Mia (5 r.): „Vlk. Lebo chcel zožrať kozliatka. A kozliatka sa nejedia.“

Klára (6 r.): „Vlk bol zlý a škaredý.“

Andrej (6 r.): „A vlk klamal. Lebo on chcel byť tá mamička, lebo videl ten domček a hneď ich chcel zjesť.“

Filip (5 r.): „Ale keby kozliatka poslúchali svoju mamu, tak by im vlk neublížil. Mali byť dobré oni.“

Patrik (5 r.): „A preto ich chcel zjesť, lebo on nemal žiadne jedlo. Tak on videl kozliatka a šiel ku kováčovi, nech mu ukuje ešte tenší hlas, a potom on len klamal.“

Ondrej (5 r.): „Lebo vlk ich chcel všetky len zožrať. Preto on klamal.“

V tejto rozprávke deti charakterizovali kladné prejavy správania, ako je napríklad primerané uspokojovanie fyzických a emocionálnych potrieb, napr. láska, opatera, pocit príslušnosti, bezpečie či strava, ubytovanie apod. Rozoznanie kladných i záporných prejavov správania a ich samotné zdôvodnenie je nasledovné: prejavy smútku matky, keď takmer prišla o svoje kozliatka. Deti sa dokázali vžiť do situácie a stotožniť sa ich veku primeraným emočným prežívaním a bolo im kozliatok ľúto. Mia (5 r.) vlka určila za negatívnu postavu s tým argumentom, že „kozliatka sa nejedia“, a podľa kritéria vyzoru, že vlk je „škaredý“. Je zrejmé, že deti emočne viac lipnú na zvieracích hrdinách, zvlášť, kým sú to ešte mláďatá, v prípade tejto rozprávky sú to malé kozičky. Rovnako deti dokázali správne určiť negatívne správanie vlka: **klamstvo**, ktorým chcel vlk oklamať malé kozliatka, **chamtivosť**, pretože vlk sa neuspokojil len s jedným kozliatkom a **obžerstvo**, keďže vlk bol nenásytný a chcel zjesť všetky kozliatka.

3. Na otázku, kým by deti v rozprávke chceli byť a prečo, odpovedali nasledovne:

Timotej (5 r.): „Ja by som chcel, aby vlk spal kozliatka, aby bol sýty. A aby aj on sa konečne najedol.“

Matúš (5 r.): „Ja tiež vlkom. Aby som spal aj mamičku a v tom domčeku býval. Aby som bol najedený a býval v parádnom domčeku.“

Daniel (5 r.): „Ja by som chcel byť vlkom, lebo by som si dal hrdlo ukovať.“

Samuel (5 r.): „Lebo by som mal ukovať hrdlo a dobrý hlas.“

Adam (6 r.) „Aj ja raz budem kováčom. Lebo by sme mu ten jazyk takto stenčili.

A že by nemohol ani rozprávať.“

Vo výpovediach detí jasne vidieť, že po predložení otázky sa väčšina chlapcov stavala do pozície zlého vlka. Timotej (5 r.) by sa s ním stotožnil preto, aby vlkovi urobil dobre tým, že sa konečne naje a neostane potrestaný. Matúšov (5 r.) dôvod je však egocentrický. Skreslený dôvod na základe subjektívnych preferencií naznačuje, že je pre neho správne, aby vlk dostal to, prečo si prišiel a mal za to odmenu v podobe domčka. Daniel (5 r.) poukazuje na dôvod, ktorý vychádza z jeho samotnej zvedavosti, a to ukovania hrdla a zmeny hlasu. Chce zistiť, aké to je, ako to bude prebiehať... Ide o samotný pokus, ktorý by si chcel vyskúšať, zatiaľ čo Adamov (6 r.) dôvod bol veľmi podobný, ale z pohľadu ďalšieho predstaviteľa rozprávky – kováča. Iná interpretácia toho, kým by v rozprávke chceli byť, sa vyskytla u dievčat. Alexandra (5 r.) odpovedala nasledovne: „Ja by som chcela byť mamičkou, lebo by som sa starala o svoje detičky – kozičky. Doniesla by som im mliečka aj trávinky, a spievala im. A zamkla by som im domček. Aby tam vlk neprišiel a nezjedol ich.“ Opäť sa stretávame s patričným uspokojovaním sociálnych, emocionálnych a fyzických

potrieb, s vysokou mierou citlivosti a vnímania, že dobro ako také a konať dobro, je stále správne.

Diskusia

Spektrum zobrazovania dobra a zla v dnešných rozprávkach (knížných filmových, animovaných a kreslených) je vskutku široké a rôznorodé. V tradičných rozprávkach, v ktorých dej príbehu tvorí ľudové či autorské spracovanie príbehu, je možné ešte pomerne dobre nájsť boj dobra so zlom, kde dobro víťazí poctivosťou, láskou, pokorou a spravodlivosťou. Niektorí dnešní autori rozprávok však neuvážene menia tieto vžitú obrazy pôvodných klasických rozprávok a postáv. Zlo stráca svoju intenzitu a silu, pretože dieťa sa už strašidiel nebojí, čert sa stáva jeho najlepším kamarátom, symbol falošnosti a prefikanosti – líška, sa stáva policajným dôstojníkom, princezná sa zo zajatia vyslobodí sama a zavedie rovnoprávnosť. Princ ako predstaviteľ nebojácnosti, statočnosti a odvahy si radšej niekoho najme na vyslobodenie princeznej (Belešová, 2021).

Na základe zdramatizovania príbehu o vlkovi a kozliatkach konštatujeme, že deti predškolského veku dokážu správne identifikovať dobro a jeho prejavy, rovnako správne vedia zhodnotiť zlo a jeho prejavy. Hodnotným poznatkom je tiež fakt, že deti sa vedú stotožniť prevažne s kladným hrdinom príbehu, pričom dokážu uviesť dôvody svojho výberu. Tie sa spájajú hlavne s pozi-

tívnymi vlastnosťami hrdinu, pričom ďalšími atribútmi výberu je vzhľad a schopnosti a pôvod. Čo sa týka zobrazovania dobra a zla v kontexte autorských rozprávok, deti rovnako dokážu identifikovať kladné a negatívne prejavy a problémy, ktoré čerpajú zo súčasného života. Dokážu odôvodniť význam svojho tvrdenia a podať priame príklady aj zo svojho rodinného prostredia. Čo nás ale prekvapilo je, že deti, hlavne chlapci, by si radi vyskúšali „kožu“ vlka. Možno by sa im zvýšilo sebavedomie a povýšenie, každopádne, tieto vlastnosti sú opakom empatie, úcty a ostatných morálnych princípov.

Na celom svete existuje nespočetné množstvo rozprávok s nekonečnými variáciami, ktoré zvyčajne sprostredkujú morálne alebo sociálne ponaučenia. Nielen Ezopove bájky sú základom mnohých morálnych príbehov. Stále populárne rozprávky žijú už viac ako dve tisícročia a sú príkladom mimoriadnej sily a dlhovekosti. Jursová Zacharová (2016) tvrdí, že deti sú obklopané príbehmi, ich rozprávanie a prerozprávanie je bežnou súčasťou našej kultúry a okrem ponaučenia a mravných hodnôt, sú príbehy cennými zdrojmi obohatenia slovnej zásoby, rozvoja gramatického uvedomenia a vnútornej štruktúry textu. My sa s jej slovami stotožňujeme a dodávame, že príbehy v rozprávkach pomáhajú deťom rozoznať dobro od zla, pochopiť fungovanie sveta, vnášať nádej a vieru v dobré konce a v to, že dobro zvíťazí nad zlom, či už vďaka náhode, ktorá zrazu príde

ako „blesk z jasného neba“, alebo tvrdým úsilím, snahou a dobrým srdcom hlavnej postavy. Súčasná doba je však charakteristická tým, že nič nie je čiernobiele a na všetko sa dá nazerať z rôznych uhlov pohľadu. Tento trend sa prenáša aj do literatúry pre deti. Napriek tomu by však mali stále zachovávať základné charakteristiky rozprávkového žánru – udržiavať v deťoch nádej, že dobro má moc zvíťaziť nad zlom a skončiť sa šťastne.

V týchto konvenciách možno spomenúť ešte niekoľko limitov nášho výskumu. Odporúčame považovať nad zmenou metodologického zberu dát. Znamená to napr. realizáciu individuálnych interview s každým dieťaťom osamote, využiť pojmové mapovanie, uplatniť detskú kresbu, dramatizáciu atď. Taktiež odporúčame pri práci s deťmi využiť kvantum súčasných, moderných, ale i stále výpovedných klasických rozprávok. Sme presvedčení, že v každej rozprávke sa nachádzajú zreteľné odkazy, s ktorými sa detský recipient stotožní, alebo, naopak, nájde si v nich také posolstvo, ktoré reprezentuje jeho momentálne prežívanie. Podľa Piageta do siedmich rokov dieťaťa pretrvávajú štádium heteronómnej morálky. Znamená to, že morálne pravidlá sú podmienené autoritou, vlastné konanie aj konanie druhých je hodnotené ako dobré alebo zlé na základe noriem stanovených rodičom alebo učiteľom. Podľa Fedorka (2020) dieťa ešte nevie posúdiť vlastným morálnym myslením rôzne situácie a za správnosťou jeho rozhodnutí sto-

jí autorita. Teda díva sa na povinnosti a k nim sa vzťahujúce hodnoty ako na niečo objektívne, dané zvonku. Správne je potom každé konanie, ktoré je v zhode s pravidlami a každé konanie, ktoré porušuje pravidlá, je považované za zlé. Morálna zodpovednosť spočíva skôr na konformite s morálnymi pravidlami než na úmysloch subjektu.

Záver

Rozprávka je hlavným zdrojom múdrosti a morálnych hodnôt. Ako uvádzajú Kulikovskaya a Andrienko (2016), tým, že učitelia zoznámia deti s klasickými zápletkami, otvárajú im celý svet hlbokých myšlienok. Deti veria tomu, čo počujú v rozprávkach. Nikto z nich sa nepýta, či je príbeh pravdivý. Deti sa môžu pýtať, či je postava dobrá alebo zlá, vypočítavá alebo veľkorysá. Táto črta ich vnímania prispieva k rozvoju morálnych aspektov. Deti zisťujú, čo je v živote dobro a čo zlo, a presne definujú svoj postoj k nim, čím sa formuje morálny aspekt ich svetonázoru. Deti sa učia nevstupovať do krajiny zlých síl a rozoznávajú dobro od zla, získavať múdrosť, premýšľať o zložitých životných otázkach. Pochopenie myšlienky, že čisto dobré a zlé postavy existujú iba v rozprávkach, umožňuje deťom vybudovať si vzťah s rovesníkmi. Pochopia, že v rôznych obdobiach života u každého človeka prevládajú dobré alebo zlé vlastnosti a že mylíť sa je ľudské.

Motív rozprávok a charaktery postáv sa tým zásadne obmieňajú a deformujú sa

základné hodnoty, ktoré sú dôležité pre vnímanie morálnych kvalít. Dobro nad zlom víťazí prefíkanosťou, klamstvom, sebestvom, úlisným podliezaním a arogantnou ambíciou. Je namieste otázka, či dobro ukazuje a javí charakter dobra, alebo sa správa tak, ako mu umožňuje situácia. Inak povedané, rozhodne sa, či bude dobrý, alebo zlý. Výzorom ani zďaleka viacerí hrdinovia nespĺňajú zobrazenie dobrého predstaviteľa deja. Môže mať teda rohy, môže to byť zlobor, troll, strašidlo, upír, ježibaba atď. Stanislavová a kol. (2014) sa domnievajú, že sa tu odohráva boj dobra a zla, fantastika sa spája s poučením, varovaním, potláčaním negatívneho k človeku a vyzdvihovaním pozitívnych hodnôt. Zobrazenie dobra a zla už nie je teda také priamočiare ako to bolo v ľudovom type rozprávok, ale je vsadené do súčasného života a čerpá priamo z aktuálnych problémov, prevažne zo sveta detského percipienta. Učia sociálnemu cíteniu, riešia problémy, rozvíjajú detskú tvorivosť a fantáziu a vo väčšine z nich je konflikt/problém riešený komunikáciou s ďalšími činiteľmi v rozprávke (ľudskými či neľudskými) a znovuoobjavením seba. Zlo predstavuje problém, s kto-

rým sa dieťa počas svojho života môže stretnúť. Zigová a Obert (1983) tvrdia, že všeobecne etický moment, zápas dobra so zlom a záverečné víťazstvo dobra – je skonkrétnený silným sociálnym akcentom. Sociálny akcent tu teda predstavuje napríklad stratu kamaráta, presťahovanie sa, každodenné úkony, ktoré dieťa nemá priveľmi v oblube, napríklad umývanie zubov a upratovanie, choroba alebo závisť, žiarlivosť či zlozvyk.

Abler (2005) upozorňuje, že často sa zabúda na hlbšie významy a ponaučenia niektorých z predchádzajúcich verzií rozprávok, ako aj na moralistické revízie bratov Grimmovcov. Ak boli rozprávky v priebehu vekov sociálnym meradlom, potom dnešné rozprávky naznačujú, že západná spoločnosť sa posunula ešte ďalej od podpory biblických hodnôt a zásad k prijatiu konceptov relatívnej morálky a sebestačnosti.

Uvedený príspevok je súčasťou riešenia grantovej úlohy KEGA 046UK-4/2021 (Podpora implementácie mravnej výchovy v základnej škole: aplikovaný výskum a metodický materiál pre učiteľov).

Literatúra

- Abler, A. (2005). *The Moral of the Story*. Dostupné z <https://www.vision.org/the-moral-of-the-story-fairy-tales-mirror-society-981>
- Baker, S. L., & Grauerholz, L. (2003). The Pervasiveness and Persistence of the Feminine Beauty Ideal in Children's Fairy Tales. *Gender and Society*, 17(5), 711–726.

- Belešová, M. (2021). Morálne posolstvo rozprávok pre deti. In *Žiak, pohyb, edukácia [elektronický dokument]: vedecký zborník 2021* (s. 17–25). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. [CD-ROM]
- Campbell, J. (2000). *Tisíc tváří hrdiny: Archetyp hrdiny v proměnách věku*. Praha: Portál.
- Čeňková, J. a kol. (2016). *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*. Praha: Portál.
- Černoušek, M. (1990). *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros.
- Davidheiser, J. C. (2007). Fairy Tales and Foreign Languages: Ever the Twain Shall Meet. *Foreign Language Annals*, 40(2), 215–225.
- Fedorko, V. (2020). *Prosociálnosť a aspekty prosociálneho správania v dimenziách učiteľa materskej školy*. Prešov: Digitálna knižnica UK PU.
- Hrdináková, L. (2006). *Tajomstvo rozprávok*. Bratislava: AT Publishing,
- Jursová Zacharová, Z. (2016). Porozumenie príbehov a naratívna kompetencia v slovenskom jazyku u rómskych detí. *Jazyk - literatúra - komunikácia*, 5(1), 27–34.
- Jursová Zacharová, Z., Čierniková, M., & Glasová, M. (2017). Rozvoj cudzojazyčných kompetencií u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. *Školský psychológ/Školní psycholog*, 18(1), 133–139.
- Klimková, T. (2009). *Pôvodná slovenská tvorba pre deti a mládež za rok 2009*. Košice: Knižnica pre mládež mesta Košice.
- Kulikovskaya, I. E., & Andrienko, A. A. (2016). Fairy-tales for Modern Gifted Preschoolers: Developing Creativity, Moral Values and Coherent World Outlook. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 233, 53–57. Dostupné z <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.129>
- Potočárová, M., Derková, J., Ferková, Š., & Koldeová, L. (2021). *Teória výchovy 1*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave vo Vydavateľstve UK.
- Rusňák, R. (2005). Mytológia ako archetyp tradičných rozprávok. *Slovo o slove [11]: zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty v Prešove* (s. 176–179). Prešov: Prešovská univerzita.
- Říčan, P. (1990). *Cesta životem*. Praha: Panorama.
- Sádovská, A. (2012). *Mravná výchova*. Trnava: Trnavská univerzita.
- Sedlák, J. (1981). *Epické žánre v literatúre pre mládež*. Bratislava: SPN.
- Schwartz, S., & Melzak, S. (2005). Using Storytelling in Psychotherapeutic Group Work with Young Refugees. *Group Analysis*, 38(2), 293–306.
- Stanislavová, Z. a kol. (2014). *Žánrové, poetologické a axiologické aspekty prekladov zo svetovej literatúry pre deti a mládež do slovenčiny II*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Streit, J. (2013). *Proč děti potřebují pohádky*. Hranice: Nakladatelství FABULA.

Szentesiová, L. (2017). Postava v rozprávke a jej hodnotové pôsobenie na detského čitateľa. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 1(1), 21-35.

Zigová, E., & Obert, V. (1983). *Literatúra pre deti a mládež s metodikou*. Bratislava: SPN.

Doc. Mgr. Mária Belešová, PhD.

Pedagogická fakulta, Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Univerzita Komenského v Bratislave

belesova@fedu.uniba.sk

Didaktika prvopočátečního psaní v kontextu vstupních dovedností a postojů studentů prvních ročníků

Didactics of the Initial Writing in Context of Entry Skills and the Attitudes of First-year Students

Johnová Jana, Anděl Petr

Abstrakt: Příspěvek předkládá výsledky výzkumného šetření zaměřeného na úroveň grafomotorických dovedností studentů prvních ročníků učitelství PF TU v Liberci. Cílem bylo získat vstupní informace o výchozím stavu dovedností a postojů studentů jako podklad pro zaměření následné výuky. Výzkumný vzorek zahrnoval 101 studentů učitelství 1. stupně ZŠ, učitelství MŠ a pedagogických studií. Hodnocen byl písemný projev studentů formou analýzy napsané vzorové věty, úchop psací potřeby pomocí fotodokumentace a výstupy z dotazníku zaměřeného na perspektivu výuky prvopočátečního psaní v horizontu 10–20 let s ohledem na neustálý rozvoj digitálních technologií. Výsledky ukázaly, že cca 70 % studentů píše úhledným písmem, pouze 5 % respondentů má písmo méně úhledné a některá slova jsou obtížněji čitelná. Z hlediska držení psací potřeby je výsledkem překvapivější, pouze 34 % studentů má správný úchop. Ze zbývajících 66 % nesprávného úchopu převažuje křečovitý úchop s prohnutým ukazováčkem. Pozitivním zjištěním je, že studenti považují výuku prvopočátečního psaní za velmi důležitou, 56 % se domnívá, že by výuka měla zůstat ve stejné podobě nebo pouze s drobnými úpravami, 37 % respondentů se přiklání k výuce psaní v menším rozsahu a pouze 7 % předpokládá, že ji v budoucnu zcela převáží digitální technologie. Výsledky průzkumu potvrzují skutečnost, že ke studiu učitelství se hlásí uchazeči s kladným vztahem k oboru a že výuka na FP TUL má dobrý potenciál pro rozvoj prvopočátečního čtení a psaní u žáků na 1. stupni ZŠ.

Klíčová slova: prvopočáteční čtení a psaní, grafomotorika, úchop psací potřeby, učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Abstract: The paper presents results of the research investigation that was focused on the level of graphomotor skills among first-year students of the Faculty of Education at Libe-

rec. The study aimed to gather information about the baseline state of students' skills and attitudes as a foundation for subsequent instruction. The research sample consisted of 101 students who were enrolled in first-year programs for primary school teaching, kindergarten teaching, and pedagogical studies. The students' written expression was evaluated through the analysis of written sample sentences, grip of writing materials through photographic documentation, and the results of a questionnaire that focused on the perspective of teaching primary writing in the next 10–20 years in light of the ongoing advancement of digital technologies. The findings revealed that approximately 70 % of the students wrote neatly, and that only 5 % of the respondents had worse handwriting, where some words were less readable. In terms of grip on writing utensils, the results were somewhat surprising, with only 34 % of students having a good grip. Of the remaining 66 % with incorrect grip, a spasmodic grip with a bent index finger was found to predominate. A very positive finding was that students deemed the teaching of early writing to be very important; 56 % believed that teaching should remain the same or with only minor modifications, 37 % of respondents were in favor of teaching to a lesser extent, and only 7 % expected it to be completely overtaken by digital technology. The results of the survey confirm that individuals with a positive attitude towards the field apply to study teaching, and that instruction at the TUL FP has a good potential for the development of early reading and writing skills among pupils at primary school level 1.

Keywords: primary reading and writing, graphomotorics, grasping writing utensils, teaching for 1st grade primary school

Úvod

Rozvoj digitálních technologií zasahuje do všech oblastí našeho života, tedy i do školství. Děti často již v předškolním věku začínají používat tablety, chytré telefony a počítače a někdy při vstupu do první třídy umí „psát“ některá písmena na klávesnici. Naskytá se tedy otázka, jakou roli bude v budoucnosti hrát ruční psaní, a nechybí ani hlasy, které ruční psaní považují za přežitek využitelný pouze k zaznamenávání dílčích poznámek. Názory většiny odborné veřejnosti jsou ale odlišné. Poukazují nejen na zkušenosti řady dřívějších generací, ale

i na výsledky současných pedagogických a psychologických studií, které ukazují, že cvičení ruky při psaní má nezastupitelnou úlohu v rozvoji hrubé a jemné motoriky a celkového duševního vývoje dítěte. Tento přístup ale neznamená odmítání digitálních technologií, nýbrž hledání optimální rovnováhy pro různé typy činností a různé vývojové fáze dítěte.

Proces hledání optima nebude jednoduchý a je zřejmé, že důležité postavení zde bude mít výuka prvopočátečního čtení a psaní, která stojí na samém začátku vzdělávání dětí na 1. stupni ZŠ. Bude nutné posílit především didaktickou

stránku výuky, zaměřit se na pozitivní motivaci žáků, rozvoj jejich individuálních schopností, upravit některá pravidla a pružně reagovat na probíhající sociální a technologické změny. Klíčová role, tak jako ve veškeré výuce, zde bude připadat na učitele a tedy i pedagogické fakulty, které budoucí pedagogy připravují. Při diskusi o aktualizaci metodiky přípravy učitelů jsme si položili také otázku, jaké jsou vstupní postoje studentů k prvopočátečnímu psaní a jejich vlastní dovednosti. Uskutečnili jsme proto jednorázovou výzkumnou sondu u studentů pedagogických oborů na začátku 1. ročníku a její výsledky zde uvádíme.

Cílem tohoto příspěvku je tedy prezentovat současnou problematiku výuky prvopočátečního psaní v kontextu názorů studentů teprve vstupujících na pedagogickou fakultu a ještě neovlivněných odbornou výukou. Na výsledky výzkumu navazuje diskuse o metodice prvopočátečního psaní a vymezení základních oblastí, kterým by měla být věnována zvýšená pozornost.

Jsmo si vědomi toho, že získaná data jsou výsledkem jednorázového šetření, a nelze je tedy příliš generalizovat. Přesto se domníváme, že přináší řadu námětů pro přípravu studentů oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ, ať již po obsahové či metodické stránce.

Teoretické vymezení

Se školskou reformou uzákoněnou a platnou od r. 2005 (Zákon č. 564/2004, § 3)

byly na státní úrovni vytvořeny rámcové vzdělávací programy (Průcha et al., 2009). Na úrovni škol na ně navazovaly školní vzdělávací programy, které byly závaznými dokumenty pro jednotlivé školy. Pojítkem mezi jednotlivými základními školami se ve výuce staly nejen klíčové kompetence, ale především v RVP ZV definované očekávané výstupy.

Rozdělení očekávaných výstupů do dvou období na 1. stupni ZŠ napomohlo pedagogům k bližší specifikaci učiva. Pro 1. období, tj. 1.–3. ročník ZŠ, byly mimo jiné vytyčeny i cíle jazykové, komunikační a slohové výchovy, které např. určují, že na konci zmíněného období bude dítě číst plynule a s porozuměním textům, které jsou přiměřené jeho věku a porozumí písemným i mluveným pokynům. Rozliší zvukovou i grafickou podobu slova, ale také píše správné tvary písmen i číslic a spojuje je do slabik a slov, přičemž také kontroluje svůj vlastní písemný projev. Na konci třetího ročníku už dítě zvládne formálně i věcně napsat jednoduché sdělení (MŠMT, 2021).

Z hlediska výuky prvopočátečního čtení a psaní se jednotlivé školní vzdělávací programy v osnovách pro 1. ročník ZŠ nelišily, neboť základem 1. ročníku je naplnění elementárních požadavků z oblasti čtení a psaní. *V jednotlivých hodinách dochází k dělení výuky na část čtení, poté procvičování grafomotorických jevů a posléze nácvik psaní. Nejde pouze o to, aby žáci zvládli techniku čtení a psaní, ale především o to, aby byla rozvíjena čtenářská a písařská gramotnost,*

Obrázek 1. Základní klasifikace držení psacích potřeb (Johnová)



(S) správné držení – špetkový úchop



(N1) nesprávné držení – podkládání třetím prstem
(příklad – křečovitě držení)



(N2) nesprávné držení – podkládání čtvrtým prstem
(příklad – křečovitě držení)



(N3) nesprávné držení – nestandardní postavení
(příklad – vařečkový úchop)

tedy dovednost danou činnost vykonávat, zdokonalovat se v ní a zároveň si vytvářet i jejím prostřednictvím postoj ke čtení. Nezanedbatelným jevem je využití čtení a psaní i jako interdisciplinárního jevu (Fasnerová, 2018, s. 78).

Výuka psaní v 1. ročníku byla od padesátých let minulého století spojena s analyticko-syntetickou metodou. Nové trendy bylo možné zaznamenat až v posledních cca patnácti letech, kdy se začala ověřovat nová forma písma,

kterou MŠMT povolilo jako alternativu k současnému vázanému písmu. Nejprve se jednalo o variantu Comenia Script, písmo předložené autorkou Lencovou (Lencová, 2010). Toto písmo se od stávajícího výrazně odlišuje v jeho základním znaku, kterým je zde nevazebnost, někde uváděna jako nejednotažnost. Jednotlivá nakladatelství, kterými jsou Fraus, Nová škola a Alter, zareagovala vytvořením vlastního nevázaného písma (např. Bradáčová, 2016; Doležalová & Novotný, 2014; Mühlhauserová & Svobodová, 2017; aj.). Proto máme v současné době čtyři povolené verze nejednotažného písma, přičemž na základních školách i nadále převažuje výuka písma vázaného.

Pro všechny varianty psaní však máme na začátku výuky společný metodický postup, kdy se ihned po nástupu dítěte do základního vzdělávání musí učitel soustředit na uvolňování ruky žáků a fixování hygienických návyků, mezi které zahrnujeme především správné sezení a správné držení psací potřeby. Za správné držení psací potřeby je považován tzv. špetkový úchop (obr. 1), a to z následujících důvodů.

Špetkový úchop umožňuje nejvyšší míru koordinace jemných svalových skupin ruky a prstů, je to nejsnazší držení vedoucí ke zpřesnění pohybů, umožňuje uvolnění ruky a prstů při psaní. Je to držení ověřené po mnoho generací před námi. Vadné držení psacích nástrojů může zapříčinit snadnější unavitelnost ruky, návazné nepříjemné bolestivé pocity, které snižují motivaci ke psaní a kreslení (Bednářová

& Šmardová, 2011, s. 50). Ostatní typy úchopů jsou považovány za chybné (základní příklady viz obr. 1). Podrobná klasifikace úchopů přesahuje rámec tohoto příspěvku a odkazujeme zde na text Johnové (2019).

V 1. ročníku můžeme rozdělit výuku psaní na tři etapy. První z nich je soustředěna na již zmíněné uvolňování paže (rameno, loket, zápěstí), tedy na rozvoj hrubé motoriky, ale i na rozvoj jemné motoriky, která spočívá v pohybu prstů. Učitel k tomu využívá různá cvičení a psaní uvolňovacích cviků. I když se tato etapa v mnohém shoduje s přípravou dítěte v předškolním věku, nelze ji vynechat, neboť v úvodu základního vzdělávání je úroveň rozvoje každého z žáků velmi rozličná. Proto se také délka této etapy, obvykle uváděna v rozsahu 6–10 týdnů, může ve školách, ale i třídách lišit. Druhá etapa patří mezi nejobsáhlejší. V ní si žáci osvojují jednotlivé grafémy, které dle zvolené vyučovací metody čtení spojují do slabik, slov a vět. V závěru prvního ročníku probíhá třetí etapa. Její délka logicky vychází z délky etap předešlých, což znamená, že se odvíjí od zvládnutí předchozího učiva, kdy žáci píšou texty přiměřené jejich věku, učí se je po sobě číst a tím i kontrolovat (např. Fasnerová, 2018; Křivánek & Wildová, 1998; Fabiánková, Havel & Novotná, 1999).

Uvedené metodické rozdělení je pouze schematické a každá etapa se dělí na řadu dílčích činností, které musí učitel zvládnout. Je tedy zřejmé, že výuka prvopočátečního psaní patří

k nejnáročnějším úkolům učitele na 1. stupni ZŠ, a proto i ve výuce na pedagogických fakultách je třeba jí věnovat mimořádnou pozornost. Klíčovou roli prvopočátečního čtení a psaní podporují i zkušenosti ze zahraničí (Wildová, 2012).

Design výzkumného šetření

Cíle a výzkumné otázky

Výzkumné šetření je součástí širšího souboru prací zabývajících se aktualizací metodiky výuky prvopočátečního čtení a psaní při přípravě budoucích učitelů 1. stupně ZŠ. Pro správné nastavení didaktických metod je ale důležité znát výchozí stav ve znalostech, postojích a dovednostech studentů, kteří na pedagogickou fakultu přichází. Toto, možná trochu opomíjené téma, je předmětem tohoto výzkumu.

Cíle šetření a základní výzkumné otázky jsou zaměřeny na dvě oblasti:

Postoje studentů k problematice prvopočátečního psaní. Jedná se o velmi důležitou oblast, protože celkový postoj studentů, jejich názory a osobní zkušenosti z dětství se pak odráží v přístupu k výuce. Základní výzkumné otázky jsou:

- Jaké jsou názory studentů na perspektivu a vývoj prvopočátečního psaní v budoucnosti?
- Jaké jsou osobní zkušenosti studentů s vlastní výukou psaní na 1. stupni ZŠ?

- V jakých oblastech a do jaké míry využívají ve svém vlastním životě ruční psaní a digitální technologie?

Dovednosti a návyky v psaní. Způsob psaní a styl písma v dospělosti se zásadně liší od vyučované normy na 1. stupni ZŠ. Budoucí učitelky a učitelé si ale budou muset znovu tuto normu osvojit, aby byli schopni vyučovat vzorovému písmu své žáky. Velký důraz ve výuce je přitom kladen nejen na vlastní písmo, ale i na správné držení psací potřeby. Současné návyky studentů mohou napovědět, nakolik bude tato změna náročná. Základní výzkumné otázky jsou:

- Jaké držení psací potřeby studenti používají a nakolik odpovídá vyučovanému standardu?
- Jaká je celková úroveň písma studentů, nejen z hlediska dílčích znaků, ale i z hlediska celkové úhlednosti a čitelnosti?

Metodika výzkumného šetření

Výzkumné šetření proběhlo na Technické univerzitě v Liberci, Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické, na katedře primárního vzdělávání v zimním semestru akademického roku 2020/2021. Šetření u každého studenta bylo jednorázové a anonymní. Skládalo se z těchto částí:

- vyplnění strukturovaného dotazníku, vedle formalizovaných otázek byl vždy ponechán prostor pro další vyjádření a komentáře;

Tabulka 1. Hodnocení perspektivy prvopočátečního psaní

	Jaká je podle Vás perspektiva prvopočátečního psaní v horizontu 10–20 let?	četnost (%)
a	Bude stejně důležitá jako v současnosti a ve stejné podobě.	21
b	Bude důležitá, ale budou nutné metodické změny ve výuce.	35
c	Bude nutná, ale v menším rozsahu, s menšími nároky na způsob psaní.	38
d	Bude silně redukována, pouze na schopnost psát si osobní poznámky.	6
e	Bude zcela zbytečná, děti budou psát od začátku na klávesnicích.	1

- napsání vzorové věty písmem, které student běžně používá;
- fotografická dokumentace ruky studenta při psaní pro hodnocení způsobu držení psací potřeby.

Podrobná metodika hodnocení u jednotlivých oblastí je uvedena pro větší přehlednost vždy u příslušné kapitoly současně s výsledky šetření.

Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumného šetření se zúčastnilo 101 respondentek (nebyl přítomen žádný muž). Jednalo se o studentky 1. ročníku oborů učitelství pro 1. stupeň, učitelství pro mateřské školy a oboru pedagogická studia. Průměrný věk byl 20,1 roku (rozsa-
h 19–24 roků). Zastoupeno bylo 12% leváků. Všechny respondenty si v 1. ročníku ZŠ osvojily vázané písmo.

Výsledky výzkumného šetření

Výsledky výzkumného šetření jsou rozděleny do 5 bloků, kde první tři bloky se ve smyslu výše uvedené metodiky zabývají postoji a názory studentů a další dva bloky hodnocením psaní. U každého bloku je stručně uveden cíl šetření, použita metodika, získané výsledky a dílčí komentář.

Perspektiva výuky prvopočátečního psaní

Studentky, které dnes nastupují na pedagogickou fakultu, se jistě musí zamýšlet nad budoucností i vývojem zvoleného oboru. Vzhledem k neustálému tlaku na zavádění digitálních technologií již do mateřských škol a na začátek výuky na 1. stupni ZŠ je otázka perspektivy prvopočátečního psaní na místě. Položená otázka včetně možností odpovědí a výsledky jsou uvedeny v tabulce 1.

Z předložených výsledků je evidentní, že většina studentek považuje prvopo-

čáteční psaní za důležité, ale současně vidí nutné menší (35 %), nebo větší (38 %) metodické změny. Celkem takto odpovídají cca tři čtvrtiny respondentek. Překvapivě vysoký je zcela konzervativní názor (zachování současného stavu – 21 %), ve srovnání s minimem odpovědí na druhé straně názorového spektra (zásadní redukce, nebo zrušení – 6 %). Lze konstatovat, že názory studentek jsou v rámcovém souladu i s názory autorů, že výuka prvopočátečního psaní bude důležitá, ale s nutnými metodickými změnami.

Osobní zkušenosti s výukou prvopočátečního psaní v dětství

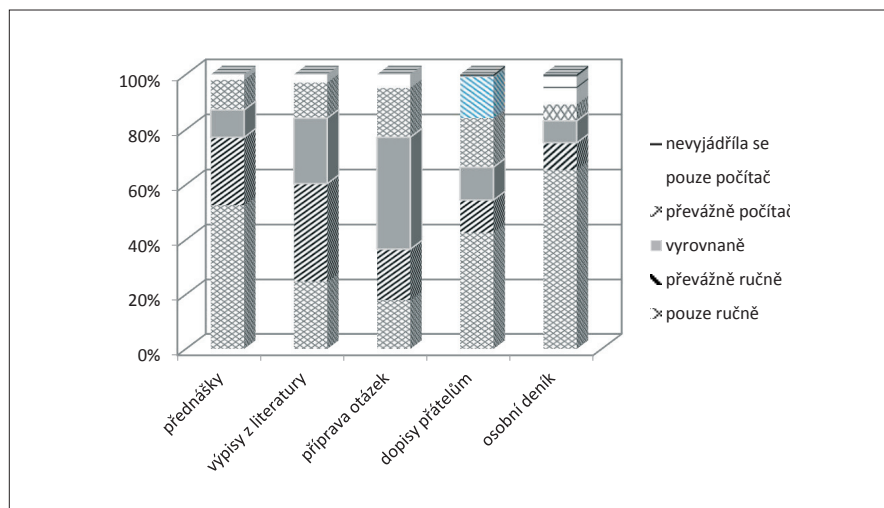
U studentek, které si jako své budoucí povolání zvolí učitelství zaměřené na malé děti, lze předpokládat pozitivní vztah k této profesi, který logicky vychází z kladných vlastních vzpomínek z dětství. Potvrzují to i odpovědi na otázku: „Jak probíhala výuka prvopočátečního psaní, když jste nastoupila do 1. třídy?“ 45 % studentek odpovědělo, že výuka byla bez problémů a psaní jim šlo velmi dobře. V podstatě stejný počet (43 %) uvádí, že byly sice drobné problémy, ale výuka je bavila. Pouze 9 % mělo drobné problémy a výuka je nebavila. Ani jedna studentka neoznačila výuku za velmi problematickou a traumatizující. Zbýlá 3 % respondentek si již na toto období podrobně nevzpomíná.

Z hlediska výuky psaní ale není pod-

statný jen stav v 1. třídě, ale především skutečnost, zda jsou děti schopny psaní aplikovat v dalších ročnících 1. stupně. Otázky směřovaly ke třem častým problémům aplikace psaní: (a) rychlost psaní – to znamená, zda jsou schopny si v požadovaném časovém limitu psát poznámky, úkoly, diktáty apod. Pomalejší psaní způsobuje dítěti problémy i v ostatních předmětech; (b) čitelnost písma – kdy je třeba rozlišovat čitelnost pro sebe a pro druhou osobu; (c) úhlednost písma – vyjadřuje celkový estetický dojem při pohledu na text. Obecně je písmo psané podle vyučované normy považováno za úhledné.

Rychlost psaní. Naprostá většina studentek neměla problémy s rychlostí psaní. 44 % studentek uvádí, že zápisky a diktáty zvládaly bez problémů, v podstatě stejný počet (43 %) si vzpomíná na drobné problémy a také na to, že pomalejší v psaní byly spíše výjimečně. U 13 % se vyskytovaly větší problémy i častější situace, kdy zápisky nestíhaly psát. Žádá studentka neuvedla velké problémy, při kterých by nestačila tempu diktování.

Čitelnost písma. Optimální stav, kdy je písmo čitelné pro pisatele i druhou osobu, uvádí 36 % studentek. 43 % se domnívá, že ve školním věku bylo písmo čitelné, ale s postupem času se jeho čitelnost v některých písmenech zhoršila, přesto však zůstává čitelné i pro druhou osobu. Problémy s čitelností písma pro druhou osobu uvádí 18 % respondentek. Pouze 3 % studentek považuje zhoršení svého

Obrázek 2. Využívání ručního a počítačového psaní (%)

písmo v současnosti za tak zásadní, že není čitelné pro druhé osoby a občas ani pro samotnou pisatelku.

Úhlednost písma. U více než poloviny studentek (55 %) převažuje celkem očekávaný a realistický názor, že původně psaly úhledně, ale s postupem věku se úhlednost zhoršila. To, že vždy psala a píše úhledně, se domnívá skoro třetina (30 %) studentek. Opačný názor, že písmo vždy bylo a je neúhledné i nyní, má 15 % respondentek. Toto vlastní hodnocení studentek bude ještě dále diskutováno v kontextu posouzení písma napsané vzorové věty (viz dále).

Všechny výše uvedené údaje v této podkapitole jsou založeny na osobních vzpomínkách a vlastním hodnocení. I přes tuto subjektivitu se jedná o cenné

informace. To, jak studentky samy sebe vnímají je důležitým faktorem i z hlediska motivace budoucí výuky prvopočátečního psaní. Samy studentky budou muset opět zvládnout nejen psát podle vyučovaného standardu, ale hlavně to naučit i děti. Lze konstatovat, že přístup studentek k vlastním schopnostem se zdá realistický.

Využívání ručního a počítačového psaní v osobním životě

Přístup k perspektivám a koncepcím prvopočátečního psaní je jistě silně ovlivněn osobnostním zaměřením studentek a jejich celkovým vztahem k digitálním technologiím. Proto součástí výzkumné

Tabulka 2. Hodnocení způsobů držení psací potřeby

Základní kategorie	Charakteristika	Četnost (%)	Dílčí kategorie	Charakteristika	Četnost (%)
správné (S)	špetkový úchop	34	nejdou řešení		
			N1	podkládání třetím prstem	37
nesprávné (N)	ostatní způsoby úchopu	66	N2	podkládání čtvrtým prstem	28
			N3	nestandardní postavení prstů	1

sondy byla otázka sledující, do jaké míry využívají studentky ruční a počítačové psaní při různých studijních a osobních činnostech. Jednalo se o (i) zapisování přednášek; (ii) přípravu výpisů z literatury; (iii) přípravu otázek ke zkouškám; (iv) dopisy přátelům; (v) osobní deník. Hodnocení bylo dáno stupnicí: pouze ručně – převážně ručně – vyrovnaně – převážně na počítači – pouze na počítači. Výsledky šetření jsou uvedeny na obr. 2.

Otázku je možné rozdělit na dva bloky. První se týká pracovních a druhý soukromých činností. Ve zvolených činnostech je stále patrný vysoký podíl ručního psaní. Spojíme-li kategorie *pouze ručně* a *převážně ručně*, u přednášek zde náleží 78 % odpovědí, u výpisů z literatury 59 % a u přípravu otázek 35 %. U osobních činností, jako psaní dopisů, je to 55 %, u osobního deníku 76 %. Roli zde jistě hraje i dostupnost vhodného technického vybavení. Patrný je rozdíl mezi kategoriemi přednášky, dopisy přátelům a osobní deník, ve srovnání s kategoriemi výpisy z literatury a příprava otázek. Celkově

lze s rozvojem a dostupností technologií očekávat další zvyšování jejich podílu.

Držení psací potřeby

Jak bylo uvedeno již v teoretické části, je tomuto tématu ve výuce prvopočátečního čtení a psaní věnována značná pozornost. Analýza držení psací potřeby byla provedena na základě fotodokumentace, kdy u každé studentky byla nafocena ruka při běžném způsobu psaní. Zařazení do skupin provedla první autorka příspěvku. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 2.

Z tabulky vyplývá, že dvě třetiny respondentek mají špatné držení psací potřeby. Na tento výsledek je možné pohlížet z různých úhlů. Jednak je toto číslo možná překvapující, vezmeme-li v úvahu, že hodnocenou skupinou jsou studentky, které by v budoucnu měly nácvik správného psaní vyučovat, a u kterých by se proto dala očekávat větší pečlivost. Na druhé straně může výsledek poukazovat na přetrvávající chybně zafixovaný úchop ze školních let. V přípravě studentů, a následně jejich žáků, je zřejmé

nutné uplatnění individuálního přístupu při fixování úchopu psací potřeby.

Analýza psaného projevu

Analýza psaného projevu studentek byla hodnocena na základě napsání následujícího vzorového textu: *Dnes se konečně Slávek, Kristýna, Gusta, Zdena, Fanda, Ota i Eva rozhodli pro vysokohorskou turistiku ve Vysokých Tatrách. Batožiny budou přenášet na zádech.* Studentky byly instruovány, aby psaly svým běžným písmem a nesnažily se „vzpomenout si“ na písmo, které se učily ve škole. Hodnoceno bylo celkem 5 vybraných parametrů písma: (i) vázanost; (ii) sklon; (iii) výška; (iv) písmeno G; (v) celková úhlednost.

Vazebnost písma (písmo jednotážné a nejednotážné). Jak napovídají již samotné pojmy, ve vázaném písmu má být text napsán jako celek vázaným písmem. Často se vyskytuje i kombinovaná forma, kdy písař používá jednotážné písmo, ale některá písmena, zejména velká písmena na začátku vět a jmen, zapíše tzv. tiskacím písmem. Ve sledovaném souboru se studentky rozdělily přibližně do třetin. První třetina (33 %) použila čisté jednotážné písmo, druhá třetina (35 %) zařazovala do jednotážného písma jen několik velkých tiskacích písmen a třetí skupina (32 %) střídala jednotážné písmo a nejednotážné písmo nebo psala všechna písmena velká.

Sklon písma. Ideální sklon písma je 75°, jde o velikost úhlu, kterou svírá osa písmena a hlavní linka, tolerance běž-

ného jednotážného písma je 60°–90°. Důležitým kritériem v hodnocení sklonu jsou osy jednotlivých písmen, které by měly být ve stejném směru dle výše uvedených stupňů. Písmem s jednotným sklonem psalo 44 % studentek. Pokud sklon přesahuje 90°, je již považován za chybný, ale přesto, pokud je jednotný u všech písmen, nemusí text působit neesteticky. Takto psalo 20 % studentek. Dílčí drobné chyby byly zaznamenány u 31 % studentek. Za chybný se považuje sklon, kdy jednotlivé osy písmen svírají se základní linkou různě velký úhel. Takový sklon se nazývá vějířovitý. Nejednotným nebo vějířovitým písmem psalo pouze 6 % respondentek.

Výška vázaného písma. Výška písmen by měla být ve všech zónách jednotná, přičemž je sledováno i dodržení poměru všech tří zón 1:1:1. Tento požadavek splňovalo 65 % studentek, ve 29 % byly drobné dílčí odchylky a pouze u 6 % by bylo možné označit písmo za nesprávné.

Písmeno G. Písmeno G jsme pro hodnocení vybrali z důvodu jeho minimální frekvence v běžných textech a zajímalo nás, zda si jeho psací podobu z 1. ročníku ZŠ respondenti pamatují a jsou schopni ho napsat ve vzorové podobě, kdy se jeho část zapsaná v horní a dolní zóně dotýká osy písmene. V naprosto správné podobě napsala písmeno G pouze 1 studentka (!). 31 % se pokoušelo o velké psací G, ale s většími, či menšími chybami, 68 % respondentek napsalo velké tiskací G. Tento výsledek dokumentuje obecnou společenskou situaci, kdy jen velmi malá

část dospělé populace píše všechna velká písmena tak, jak se je naučila na ZŠ. Některá písmena píše jako písmena tiskací. Je to jeden z momentů, nad kterým je třeba se zamyslet v rámci metodiky prvopočátečního psaní.

Úhlednost textu. Úhlednost textu je syntetický parametr, ve kterém se sumarizují ostatní dílčí ukazatelé. Úhledným písmem, které tvoří estetický celek, psalo 42% studentek, většina (53%) měla písmo s dílčími odchylkami a pouze u 5% bylo písmo méně úhledné a špatně čitelné. Tento výsledek můžeme porovnat s tím, jak samy studentky své písmo hodnotily. (analýza textu x vlastní hodnocení: úhledné 42% x 30%, s dílčími chybami 55% x 53%, neúhledné 5% x 15%). Vidíme, že vlastní hodnocení bylo realistické a spíše se studentky podceňují.

Výsledky analýzy písma ukázaly, že hodnocené studentky mají celkově velmi kvalitní písmo a že je zde dobrý vstupní předpoklad pro jejich výuku prvopočátečního psaní v rámci školní praxe.

Diskuse

Předmětem výzkumné sondy byla specifická, ale velmi důležitá skupina respondentů. Šlo o studentky, které si jako budoucí povolání vybraly práci s dětmi v mateřské škole a na prvním stupni základní školy. To znamená, že budou plnit roli těch, které budou děti provázet na počátku jejich vzdělávání. Zde hraje významnou úlohu prvopočáteční psaní. Výsledky ukázaly, že i když studentky

byly teprve na počátku studia, v 1. ročníku, přinesly si s sebou jasnou představu o koncepci prvopočátečního psaní. Tu lze shrnout takto: *Výuka prvopočátečního psaní bude důležitá i v dnešní počítačové době, ale budou nutné metodické změny.* Na tomto tvrzení se patrně shodne velká část odborné veřejnosti. Otázkou tedy zůstává, jakým směrem by se metodika výuky měla ubírat.

Autoři na základě předchozích zkušeností (J. Johnová se již 37 let věnuje vzdělávání na 1. stupni ZŠ a má 20 let přímé praxe v této oblasti) vymezují 5 základních oblastí, kterým je třeba věnovat zvýšenou pozornost.

Vytváření pozitivního vztahu dětí k výuce psaní. Jedná se o klíčovou skutečnost, která se prolíná i dalšími oblastmi. Cílem musí být, aby se psaní stalo pro děti pozitivní aktivitou. Toho lze dosáhnout vhodnou motivací, volbou zajímavých aktivit a především individuálním přístupem k žákům. Vstupní předpoklady dětí jsou velmi rozdílné, na široké škále od dětí talentovaných v grafickém projevu až po děti s dysgrafií, a proto se i výsledky budou značně lišit. Hodnocení výkonu nesmí být demotivujícím prvkem a je třeba se při tom zaměřit především na sledování pokroků u jednotlivých dětí a na povzbuzování jejich snahy o zlepšení.

Rozvoj grafomotorických dovedností dětí již v předškolním věku. Mezi rozvojem motorického aparátu a nervové soustavy existuje pozitivní zpětná vazba. Proto pro celkový rozvoj dítěte je vhodné již

v předškolním věku se věnovat cíleným grafomotorickým cvičením a posilovat rozvoj hrubé a později jemné motoriky ruky. Přehled vhodných cvičení a metodických postupů je uveden v řadě prací, např. Tymichová (1994), Johnová (2018), Gošová et al. (2021). Popisem stavu na vybraných mateřských školách se zabývala Johnová (2019), která konstatovala, že stav grafomotorické přípravy na řadě mateřských škol není optimální.

Upevňování správného držení psací potřeby. Tato oblast navazuje na předchozí, protože první návyky v držení psací potřeby se vytváří již v předškolním věku. Velmi důležitou součástí výuky se správné držení psací potřeby poté stává především při vlastní výuce psaní v 1. a 2. třídě ZŠ. Uvádí to i Tymichová (1994, s. 3), Penc (1965 s. 60), což zároveň v této publikaci potvrzuje i prof. Matějček, že *prvním předpokladem pro úspěšné psaní, elementární nutností, je správné držení psací potřeby.* Výzkumu správného úchopu se věnuje Richterová, Johnová (2019). Správné držení podpořili ve svých publikacích i další odborníci, např. Bednářová, Šmardová (2011), Křivánek, Wildová (1998), Fasnerová (2018).

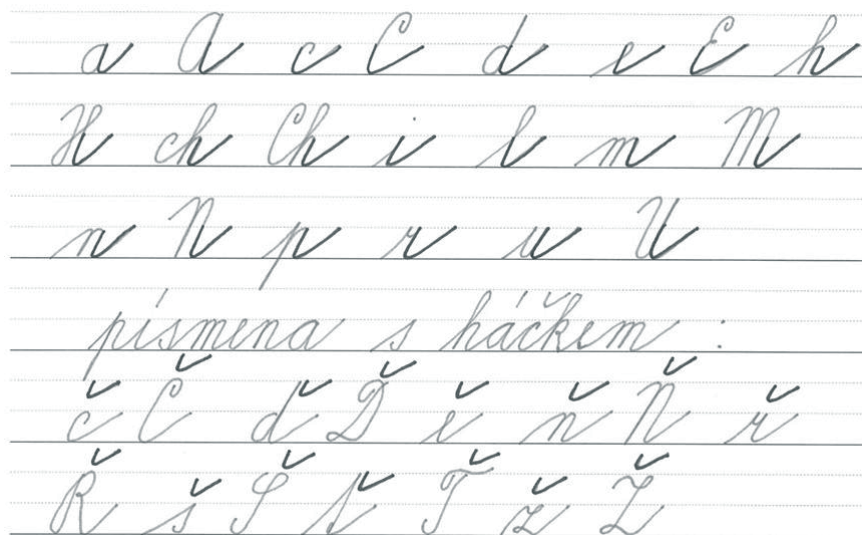
K problematice výuky správného úchopu psací potřeby je ale třeba poznamenat, že je důležitým aspektem psaní především u dětí na 1. stupni ZŠ. Zde správný úchop pomáhá rozvíjet jemnou motoriku dětí, a naopak špatný úchop vede často k pohybovým problémům (např. křeče v ruce), zvláště při dlouhé době psaní. Proto musí být fixace

správného úchopu důležitou součástí rozvoje grafomotoriky dítěte v mateřské škole a následně prvopočátečního psaní. V dospělém věku ale již není tato stránka psaní tak podstatná, protože každý si najde způsob úchopu, který mu nejlépe vyhovuje. Správné držení psací potřeby je sice důležité, ale musí k němu být přistupováno s taktem, přičemž jsou zohledněny individuální potřeby dítěte, aby nedocházelo k celkovému negativnímu přístupu ke psaní.

Výsledky této výzkumné sondy ukazují, že pouze třetina budoucích učitelů drží psací potřebu správně. Toto zjištění by mohlo vypadat jako alarmující, ale samozřejmě podstatné nebude to, jak studentky samy psací potřebu drží, nýbrž nakolik si během svého studia osvojí schopnost vyučovat správnému úchopu psací potřeby své žáky. K tomu je nutná vedle teoretického základu především praktická výuka. Ta by se měla týkat nejen teorie a praktické přípravy studentů, ale i práce s dětmi ve školském terénu, zvládnutí pozitivní motivace a individuálního přístupu k dětem.

Zjednodušení vyučovaného vázaného písma. Zavedení výuky nevázaného písma do škol, a to ještě ve více variantách, podporuje odbornou diskusi o změně podoby některých písmen vázaného(jednotazného), v současnosti převážně vyučovaného písma. Nabízí se řada možností, jako je úprava psaní některých velkých písmen, zjednodušení psaní písmen v, b, s či důraz na tzv. spodní zátrh (viz obr. 3), který se týká cca

Obrázek 3. Spodní zátrh ve vázaném písmu (Johnová)



18 písmen abecedy a napomáhá vazebnosti písma i jeho úhlednosti.

Důležitý je rovněž přístup učitelů, který by měl být tolerantnější k dílčím chybám a drobným nepřesnostem ve tvarech jednotlivých písmen a jejich provázanosti. Je třeba si stále připomínat, že správné psaní je velmi náročnou činností, ke které je potřeba koordinace motorických schopností ruky, což je řízeno činností centrální nervové soustavy, ale také zralost zrakového vnímání (Langmeier & Krejčířová, 2006). U řady dětí nejsou tyto schopnosti ještě dostatečné. Stálé opravování chyb je pro ně demotivující. Proto jsou tolerance a individuální přístup zásadní.

Zvyšování estetiky psaného textu.

Z pohledu předchozích oblastí, které se zabývají zásadními problémy ve výuce prvopočátečního psaní, se může zdát zařazení požadavku na výchovu k celkově pozitivnímu estetickému dojmu z psaného textu jako druhořadé. Přesto se domníváme, že estetická výchova dítěte musí začít již v raném věku. Písmo je jedním z prvních „produktů“, které dítě na počátku školní docházky vytváří, a proto by estetická stránka neměla být opomíjena. Vlastní jednotazné písmo je ve správném provedení obecně vnímáno jako estetické, ale je vhodné se zabývat i celkovou grafickou organizací textu, doplňujícími obrázky, grafickými sym-

boly apod. Součástí pozitivní motivace dětí by jistě byl pocit, že se jim vlastní písmo líbí.

Výše uvedené oblasti nemohou samozřejmě postihnout celou šíři dané problematiky, ale snaží se pouze vymezit určitou kostru tématu, jako podklad pro další odbornou diskusi.

Závěr

Výzkumná sonda, zaměřená na postoje, názory a dovednosti studentek prvního ročníku oborů učitelství pro mateřské školy, učitelství pro 1. stupeň ZŠ a pedagogických studií na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci, ukázala, že ke studiu učitelství se hlásí uchazeči s pozitivním a realistickým vztahem k oboru a celkově s velmi dobrou úrovní současného písemného projevu. To vše vytváří dobrý předpoklad pro výuku studentů těchto oborů na vysoké škole, včetně výuky didaktiky prvopočátečního psaní, které je tématem tohoto příspěvku.

Vzdělávání studentů, a především jejich následná vlastní praxe, budou probíhat v době dynamického rozvoje digitálních technologií, které si vynutí změny ve všech sférách společenského života, tedy i v primárním školství. Více než 70 % studentek si je této skutečnosti vědomo a vyjádřilo mezi odbornou veřejností asi obecně rozšířený názor, že v horizontu 10–20 let bude výuka prvopočátečního psaní důležitá, bude však muset doznat po metodické stránce menších či větších

změn. Je tedy otázkou, jaké modifikace by to měly být a jak je promítnout již nyní do vzdělávání budoucích učitelů.

Autoři příspěvku předkládají k diskusi pět základních oblastí, na které by se metodika přípravy učitelů prvopočátečního psaní měla především zaměřit. Jsou to: (i) vytváření pozitivního vztahu dětí k výuce psaní; (ii) rozvoj grafomotorických dovedností již u dětí předškolního věku; (iii) upevňování správného držení psací potřeby; (iv) zjednodušení vyučovaného vázaného písma; (v) zvyšování estetiky psaného textu. U všech těchto oblastí je třeba zajistit nejen teoretickou, ale i dostatečnou praktickou výuku. Nezbytnou součástí je rovněž uplatňování individuálního přístupu při přípravě budoucích učitelů.

Prvopočáteční psaní a prvopočáteční čtení jsou dvě neoddělitelné dovednosti, bez nichž by další celoživotní vzdělávání jedince nemohlo probíhat. Role učitelů, elementaristů, je v tomto období klíčová. Stejně klíčová je tedy i role fakult, které učitele připravují.

Literatura

- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2011). *Rozvoj grafomotoriky. Jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press.
- Bradáčová, L. et al. (2016). *Písanka 2 ALTER – nevázané písmo, pracovní sešit pro 1. ročník ZŠ*. Všeň: Nakladatelství ALTER.
- Doležalová, A., & Novotný, M. (2014). *Písanka ke Slabikáři. Píšeme tiskacím písmem*. Brno: Nova Škola.
- Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada.
- Fabiánková, B., Havel, J., & Novotná, M. (1999). *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido.
- Gošová, V., et. al. (2021). *Předškolák školákem. Grafomotorika a příprava na psaní*. Praha: RAABE.
- Johnová, J. (2018). *Předškoláci ve škole*. Liberec: Dialog.
- Johnová, J. (2019). Výzkumná sonda do stavu grafomotorické přípravy dětí předškolního věku. *Gramotnost, pregramotnost, vzdělávání*, Vol. 3, no. 2, 47–71.
- Křivánek, Z., & Wildová, R. (1998). *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada Publishing a.s.
- Lencová, R. (2010). *Comenia Script, universal, praktický manuál*. Praha: Nakladatelství Svět.
- MŠMT. 2021. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha, Česká republika: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021. [vid. 16. 2. 2023]. <https://www.msmt.cz/file/56005/>
- Mühlhauserová, H., & Svobodová, J. (2017). *Písanka 1, pro 1. ročník Základní školy*. Brno: Nová škola.
- Penc, V. (1965). *Metodika psaní*. Praha: SPN.
- Průcha, J., (ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Richterová, M., Johnová, J. (2019). Příprava dětí v MŠ pro správné držení psací potřeby. In: Uličná, K., Ronková, J., Slezáková J., (eds.). *Rozvoj pregramotností v předškolním vzdělávání*. Sborník příspěvků z konference. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Sklenářová, M., & Váňová, K. (2016). *Písanka, Český jazyk 2, nevázané písmo*. Plzeň: Fraus.
- Školský zákon č. 561/2004 Sb. [vid. 14. 2. 2023]. <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>
- Tymichová, H. (1994). *Nauč mě správně psát*. 2. vyd. Praha: Vydavatelství a nakladatelství Práce.

Wildová, R. (2012). Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Roč. 62, č. 1-2 s. 10-21.

doc. RNDr. Petr Anděl, Csc.

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická,

Katedra primárního vzdělávání, Technická univerzita v Liberci

petr.andel@tul.cz

jana.johnova@tul.cz

Připravenost (budoucích) učitelek mateřských škol na rozvoj dětí v oblasti jazykové a literární gramotnosti

Readiness of (Future) Kindergarten Teachers to Develop Children's Language and Literacy Skills

Hana Navrátilová

Abstrakt: Studie se věnuje analýze připravených i realizovaných činností studentek bakalářského programu Učitelství pro mateřské školy v kombinované formě, se zaměřením na vybrané oblasti rozvoje jazykové a literární gramotnosti dětí předškolního věku. Záměrem je odhalit, jak jsou budoucí učitelky i učitelky již působící v každodenní praxi připraveny na současné požadavky předškolního vzdělávání tak, aby podpořily předpoklady dětí generace Alfa pro rozvoj gramotnostních dovedností. Výzkum se opírá o kvalitativní obsahovou analýzu textových příprav studentek na praxi v mateřské škole. Cílem je zjistit, jak studentky uvažují nad didaktickými strategiemi pro rozvoj jazykové a literární pregramotnosti a jak se v jejich činnostech odráží připravenost na tuto oblast. Analýza zahrnuje 480 příprav (240 realizovaných v prostředí mateřské školy) od celkem 40 participantek. Analýza poukazuje na rozdíly v připravenosti týkající se věkové přiměřenosti a časové organizace činností v návrcích, překvapivě i pro rozvoj slovní zásoby nebo fonemického uvědomování. Formující se didaktická znalost obsahu je částečně podpořena sebehodnocením participantek s různou kvalitou reflexe, přičemž nejsou patrné rozdíly mezi učitelkami již působícími v praxi a studentkami bez praxe v mateřské škole. Participantky se celkově méně orientují v cílech a možnostech pro rozvoj narativních dovedností, porozumění textu a prostředků pragmatické roviny jazyka.

Klíčová slova: jazyková a literární pregramotnost; vzdělávání učitelů mateřských škol; připravenost budoucích učitelů na rozvoj pregramotnosti; didaktické strategie; didaktická znalost obsahu

Abstract: The study is devoted to the analysis of prepared and implemented activities by students of the bachelor part-time study program Preschool Teacher Training, with a focus on the selected field of language and literacy development of preschool children. The intention is to reveal how preservice and in-service teachers are prepared for the current requirements of preschool

education to support the children prerequisites for literacy skills development. The research is based on a qualitative content analysis of the instructional programs for student's practice in kindergarten. The goal is to find out how students think about didactic strategies for language and literacy development and how their activities reflect readiness for this field. The analysis includes 480 instructional programs (240 implemented in a kindergarten) from 40 participants. The analysis points to differences in readiness regarding the age appropriateness and temporal organization of activities in the designs, surprisingly also for children vocabulary or phonemic awareness development. Self-evaluation of the participants with different quality of reflection partially forms their pedagogical content knowledge, while there are no noticeable differences between teachers already working in practice and students without experience in kindergarten. Overall, the students show less orientation in the instructional goals and learning possibilities for narrative skills development, text comprehension, and pragmatic language devices.

Key words: language literacy; preschool teacher training; preservice teacher readiness; didactic strategies; pedagogical content knowledge

Úvod

Současný koncept přirozeně se vynořující gramotnosti staví na rozvoji předpokladů dítěte stát se čtenářem ještě před nástupem na základní školu ve smyslu podpory jeho aktuálních dovedností, které může efektivně využívat (Petrová, Zápotočná, Urban & Urban, 2021). Dítě získává zkušenosti a poznatky o čtení a psaní v každodenních situacích, pozoruje a napodobuje proces získávání informací z různých textových zdrojů. Podněty z rodinného prostředí zůstávají významným faktorem rozvoje gramotnostních dovedností, na ně pak s jasnými záměry a smysluplně, ve vztahu k dosažené úrovni dítěte, navazují podněty v prostředí mateřské školy. Gramotně podnětné prostředí stimuluje individuální schopnosti dítěte, související kognitivní funkce

a jeho přirozený zájem o psanou řeč (Lipnická, 2009; Zápotočná & Petrová 2010). Učitel mateřské školy má nespochybnitelnou roli, je spolutvůrcem gramotně podnětného prostředí a zprostředkovatelem důležitých stimulů ve vývoji dítěte předškolního věku.

Přístup učitele patří k základním faktorům rozvoje pregramotnosti, zahrnuje jak motivační aspekty pro dítě, tak i učitelovu volbu cílů, metod, obsahu a didaktických prostředků. Zásadním prostředkem je text se zastoupením různorodých žánrů, přičemž tradičně učitelé mateřských škol využívají pohádky v tištěné knižní formě, zatímco poezie či komiksy jsou v třídní knihovně či práci učitele zastoupeny v nižší míře (Maňourová et al., 2019). Vytváření bohatých podmínek pro učení dítěte závisí na zkušenostech učitele, s oporou o teoretická východis-

ka rozvoje pregramotnosti. Přípravné vzdělávání budoucích učitelů i další vzdělávání učitelů v praxi by tak mělo zahrnovat poznatky k oblastem a didaktickému uchopení rozvoje jazykové a literární gramotnosti. Vzdělávání učitelů mateřských škol zakotvené v reflektivním modelu praxí ovlivňuje připravenost začínajícího učitele na každodenní působení na dítě.

Příprava a připravenost učitelů mateřských škol na rozvoj jazykové a literární pregramotnosti

Začínající učitelé popisují vnímané obtíže patřící k tzv. šoku z reality po nástupu do každodenní praxe. Ve vztahu k předchozí přípravě na profesi poukazují na nedostatečnou didaktickou znalost obsahu (Píšová, 2009; Jašková, 2018). Budoucí učitelé si znalosti spojené s vyučovacím procesem osvojují jednáním v pedagogických situacích, s oporou o jejich následnou reflexi (Syslová, 2013). Připravenost budoucích učitelů tak závisí na podpoře reflexe pozorované i vedené výuky v mateřské škole, v našem případě vysokoškolské přípravy učitelů, která nepatří ke kvalifikačním požadavkům, ale umožňuje absolventům středních škol profesní zrání.

V současném diskurzu OECD k přípravnému vzdělávání učitelů směřujeme od samotné přípravy ke konceptu přípra-

venosti. Připravenost učitelů je definována jako schopnost a dovednost učitelů navrhnout a realizovat plán výuky ve třídě (Coleman, 2022). Vysokoškolské vzdělání představuje potřebný základ pro formování připravenosti budoucího učitele, který si osvojuje profesní kompetence. Připravenost učitelů souvisí s tím, jak kvalitně je vzdělávání připravuje na zvládnutí výzev, které tato profese představuje. Hraje tak zásadní roli při řešení problémů, s nimiž se během své profesní kariéry setkají. Alexander (2018) identifikoval tři základní koncepce připravenosti pro budoucí učitele. Jedná se o připravenost ve třídě, připravenost na výuku a připravenost na profesi (Alexander, 2018, s. 103). Připravenost ve třídě implikuje schopnost kompetentního výkonu v jakékoli třídě, připravenost k výuce koreluje s názorem, že absolventi mají pozitivní vliv na učení a připravenost na profesi předpokládá, že začínající učitelé budou mít dispozice a schopnosti nadále své profesní kompetence rozvíjet.

Učitelé mateřských škol včetně připravujících se studentů na středních i vysokých školách nachází částečnou podporu pro rozvoj jazykové a literární pregramotnosti v současné podobě Rámcového vzdělávacího programu (RVP PV, 2021). Tento kurikulární dokument nepracuje explicitně s pojmem gramotnost. Zatímco některé dílčí cíle a očekávané výstupy jsou lépe identifikovatelné pro přiřazení ke gramotnostním dovednostem (především v oblasti Jazyk a řeč, s. 17–19), v jiných případech je prá-

ce učitelů s obsahovým rámcem RVP PV závislá na jejich znalosti problematiky z dalšího vzdělávání (Rybářová, 2019, s. 137), příkladem mohou být různorodé strategie práce s textem jako je předvádění, usuzování či vizualizace. Rovněž tematická zpráva České školní inspekce k podpoře rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání konstatuje, že: *„úroveň a kvalita školních strategií v navštívených mateřských školách byly významně ovlivněny skutečností, že neexistuje jasné centrální vymezení strategických cílů pro podporu rozvoje čtenářské gramotnosti ani v rámci státních školních politik, ani v RVP PV.“* (TZ ČŠI, 2011, s. 10). V následujících letech 2016 až 2021 v RVP PV došlo k dílčím úpravám ve vztahu k legislativním změnám. Obsahová dimenze včetně terminologie oboru je předmětem diskuzí v aktuálně probíhajících revizních činnostech.

Připravenost učitele mateřské školy na rozvoj pregramotnosti je tak v obsahové, ale i související didaktické rovině závislá na systematickém zpracovávání metodických materiálů a seminářů (Koželuhová, 2020) a rovněž začlenění dané oblasti do studijních plánů. Od intuitivně realizovaných činností, které se však neopírají o porozumění podstatě gramotnostních dovedností (Koželuhová, 2020), nabízí vysokoškolské studium možnost věnovat se v odpovídající časové dotaci jazykové a literární pregramotnosti ve vazbě na jejich didaktické uchopení a reflexi praktické přípravy. Středoškolská příprava na pedagogic-

kých školách obsahuje ve studijních plánech především předměty zaměřené na hudební, výtvarnou, tělesnou, dramatickou a osobnostní výchovu a literaturu pro děti. Začleněno bývá jazykové praktikum, ovšem s výrazně nižší časovou dotací než pro výchovy.

Rozvoj jazykové a literární pregramotnosti

V českém prostředí je dlouhodobě zaužívaný pojem čtenářské gramotnosti a ve vztahu k předškolnímu období čtenářské pregramotnosti, případně předčtenářské gramotnosti. Kucharská definovala čtenářskou pregramotnost jako „komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech“ (Kucharská, 2014, in Kropáčková, Wildová & Kucharská, 2014, s. 493). Pojetí gramotnosti včetně odpovídajících dovedností v preprimárním vzdělávání je vždy komplexní a proměnlivé v čase a prostoru na základě potřeb společnosti vymezujících funkční gramotnost v dané kultuře. Shodná terminologie odkazující na pojetí gramotnosti jako komplexu znalostí, dovedností, schopností a postojů se pak objevuje i v nedávno navržené definici jazykové gramotnosti, která by vedle pojmu čtenářská gramotnost adekvátně doplnila funkční gramotnost ve vztahu k poznávání prostředků mateřského (prvního) jazyka. Šmejkalová, Vondrová,

Smetáčková a Chvál vymezují jazykovou gramotnost jako „užívání mateřského jazyka v kontextu různorodých komunikačních událostí při produkci a recepci psaných i mluvených komunikátů a při analýze a interpretaci jejich jazykových vlastností.“ (2021, s. 169). Definici doplňují o poznávání role jazyka a učení se o něm jako součást kulturního dědictví. Specifikace se opírá o fázi, kdy se z implicitních jazykových znalostí dítěte v mladším školním věku stávají znalosti explicitní, podpořené výukou českého jazyka na základní škole.

Pro rozvoj jazykového potenciálu je rozhodujícím obdobím právě předškolní věk, kdy se utvářejí jazykové prekoncepty dítěte. Rozvíjení kognitivních a jazykových kompetencí se opírá o schopnost fonematische analýzy slov a vnímání propojení fonému a grafému i dostatečnou slovní zásobu dítěte (Zápotočná & Petrová, 2010). I v mateřské škole probíhá jazykové vzdělávání, vycházející z implicitní znalosti formující se řečovými podněty od raného věku dítěte, ale dítě se prozatím nesetkává s pravidly psané řeči a terminologií z jazyka jako systému. Domnívám se však, že můžeme uvažovat o rozvoji jazykové pregramotnosti, kdy dítě poznává a využívá jazykové prostředky mateřského jazyka při recepci i produkci mluvených komunikátů.

Výzkum prezentovaný v této studii se zaměřuje na analýzu navržených činností a jejich didaktického zakotvení ve zvolených strategiích pro oblasti zmiňované jako stěžejní – rozvoj fonematische

uvědomování a slovní zásoby, především aktivní. Podpora jazykových kompetencí dítěte předškolního věku je dále doplněna o zacílení na práci s prostředky morfologické, syntaktické a pragmatické roviny jazyka. Jejich podstata je nastíněna kupříkladu v publikaci Laufkové a Goldmannové (2020, s. 27-30) nebo ve stále hojně učiteli využívané diagnostice Bednářové a Šmardové (2015). Učitel by měl zařazovat činnosti zaměřené na tvary základních slovních druhů, především plnovýznamových, porozumění významu na větné úrovni a formulaci sdělení v různých komunikačních kontextech týkajících se běžných situací v životě dítěte. Podněty ze všech jazykových rovin jsou významné vzhledem k návaznosti na poznávání mateřského jazyka na základní škole, ale především jako komplexní podpora řečových a komunikačních dovedností dítěte.

Integrace jazykových schopností dítěte s využitím specifických jazykových prostředků se promítá do tvorby narativ, tedy příběhů s očekávanými komponenty příběhu v tematicky koherentních rámcích (Petrová, Zápotočná, Urban & Urban, 2021). Zkušenosti s příběhovou gramatikou pro vlastní pokusy o strukturované vyprávění získávají děti při naslouchání čteným příběhům a zodpovídání otázek, které směřují jejich pozornost právě ke komponentům, jako je prostředí a čas děje, postava a zápletka příběhu (Breit-Smith, Kleeck, Prendeville, & Pan, 2017). Narativní schopnosti jsou tak podporovány i prací učitele s texty pro rozvoj poro-

zumění na několika úrovních. Čtenářské strategie, jako je předvídání, usuzování, hodnocení či shrnování pomáhají dětem hledat souvislosti mezi informacemi v textu, odhadovat další děj příběhu, identifikovat a převyprávět hlavní myšlenku příběhu. Využívání čtenářských strategií je významné a doporučované i v předškolním vzdělávání pro rozvoj porozumění textu (Koželuhová, 2020).

Učitel mateřské školy, jeho strategie, osobní vzor jak řečový, tak i v roli motivátora zájmu dětí o činnosti patřící k oblasti jazykové a literární pregramotnosti je zásadním faktorem pro rozvoj dítěte předškolního věku. Analýza příprav budoucích učitelů pro tuto oblast je tak potenciálním zdrojem pro jejich efektivnější vzdělávání na úrovni poznávání vzdělávacího obsahu i didaktické analýzy a strategií pro práci s dětmi v mateřské škole.

Metodologie výzkumného šetření

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak studentky Učitelství pro mateřské školy uvažují nad obsahem a didaktickými strategiemi pro rozvoj jazykové a literární pregramotnosti a jak se v jejich činnostech odráží připravenost na tuto oblast. Nejedná se o ambici postihnout rozvoj v celé šíři,

zkoumány byly vybrané oblasti tak, aby se studentky zaměřily i na témata, jazykové roviny či žánry, které obvykle reflektují jako nově nabitě zkušenosti až na základě absolvovaného vysokoškolského studia. Volba se dále týkala studentek vybraného ročníku kombinované formy studia, které zastupují jak budoucí učitelky s krátkou dosavadní praxí v rámci studia, tak i studentky, které splňují podmínky pro práci učitele mateřské školy a doplňují si vysokoškolské studium. Výuka studentů v kombinované formě studia zahrnuje v oblasti rozvoje pregramotnosti menší časovou dotaci než u studentek prezenční formy. Disponují tedy základy pro koncipování příprav pro práci s dětmi v mateřské škole, ale zároveň je porozumění oblasti a zpracování činností pro děti závislé i na dalším samostatném studiu a uvažování participantek.

Analýza zahrnuje 480 příprav (240 realizovaných v prostředí mateřské školy) od celkem 40 participantek, z nichž již 15 působí na pozici učitelky mateřské školy, 10 je pedagogickými pracovníky na jiných pozicích a stupních vzdělávání a 15 zatím nemá ukončené pedagogické vzdělání. Přípravy ve formě textu byly pseudonymizovány, každé participantce byl náhodně přidělen kód rozlišující studentku a učitelku v praxi¹. Získaná

¹ Pro označení citovaných výpovědí participantek používáme zkratku S pro studentky, které prozatím nepůsobí na pozici učitelky mateřské školy, a SU pro studentky, které jsou již v dané profesi. Vzhledem k tomu, že analyzovány byly přípravy pouze participantek ženského pohlaví, uvádíme jen výraz „studentky“.

data byla analyzována prostřednictvím otevřeného kódování v kvalitativním designu, vynořující se koncepty pak vedly k tvorbě kategorií, které jsou představeny v následující kapitole.

Výzkumný soubor

Výzkumná data jsou tvořena souborem příprav studentek na praxi v mateřské škole. Plánované i realizované přípravy na práci s dětmi mají jednotnou požadovanou strukturu zahrnující didaktické strategie včetně propojení s kurikulem předškolního vzdělávání. Studentky v přípravě nejprve stanovují téma s oporou o obsahový rámec odpovídající RVP PV, případně pak Školnímu vzdělávacímu programu konkrétní mateřské školy. Dále v přípravě uvádějí výukové cíle a klíčové kompetence, které mohou být podpořeny ve vztahu ke stanoveným cílům, organizační formu, metody a prostředky. Realizované přípravy jsou pak doplněny podrobným záznamem o průběhu činnosti učitelek s dětmi a sebehodnocením studentek v roli učitelek. Se strukturou příprav a jednotlivými kategoriemi jsou studentky seznamovány již v předchozím ročníku bakalářského studia v předmětu Didaktika mateřské školy. Cílem je vysvětlit studentkám nejen podstatu používaných didaktických kategorií, ale i jejich provázanost s východiskem v didaktické analýze obsahu a stanovení jasných, ověřitelných cílů pro děti předškolního věku.

Plánované přípravy byly do požadavků

na studenty zařazeny se záměrem umožnit jim rozvinout vlastní potenciál, navrhnout adekvátní, ale i zajímavé činnosti pro děti. Praxe budoucích učitelů je sice soustředěna do fakultních mateřských škol, nicméně studenti často dostávají od učitelů jednoznačné zadání odpovídající jejich přístupu k dané třídě. Na základě předchozího pozorování práce fakultního učitele také studenti přirozeně kopírují jejich strategie, aby se jim vlastní výstupy s dětmi vydařily a aby za ně mohli být pozitivně hodnoceni. Studenti učitelství se obávají, že ve škole nebudou jejich inovace přijaty (Vašutová, 2007). V tomto případě tak mohly studentky volně plánovat činnosti na základě vlastních preferencí, v nichž se promítá formující se profesní vidění učitele jako komplexní soubor procesů vnímání výuky a uvažování o výuce (Minaříková & Janík, 2012). Přípravy byly cíleně zaměřovány na oblasti, které vnímáme jako potřebné pro rozvoj současných dětí a jejichž začleňování do práce učitele by vedlo k inovacím ve výuce. Stejně jako začínající učitelé jsou i studenti učitelství zdrojem inovačních nápadů. Ačkoliv podle realizovaných výzkumů je inovační role začínajících učitelů v praxi potlačována (Vítečková, 2020), jejich příprava musí aktuální trendy pro učení dětí přinášet a podporovat.

Přípravy jsou zacíleny na 6 dílčích oblastí, jejichž volba byla ovlivněna několika faktory. Prvním z nich je zkušenost autorky s přípravou budoucích učitelů mateřských škol a sledování jimi prefero-

vaných, anebo prozatím nevyužívaných činností v průběhu realizovaných praxí v mateřské škole. Příkladem je poznávání prostředků pragmatické roviny jazyka, ačkoliv jsou uvedeny i v tradičně využívaném zdroji pro diagnostikování dětí mateřské školy Bednářové a Šmardové (2015). Dalším faktorem byly studie poukazující na převážně intuitivní přístup učitelek mateřských škol k rozvoji čtenářské gramotnosti s nižší mírou porozumění některým žádoucím strategiím (Koželuhová, 2020), což je dáno i absencí vzdělávací nabídky v kurikulu předškolního vzdělávání a spíše nahodilým získáváním zkušeností v rámci dalšího vzdělávání učitelů (Maňourová, Štefánková, Laibrt, Garabiková Pártlová, & Bílková, 2019). Záměrem tak bylo zadat studentkám učitelství zpracování oblastí rozvoje gramotnosti, k nimž jsou činnosti pro děti zařazovány jak běžně (rozvoj slovní zásoby a fonemického uvědomování dětí), tak i s menším zastoupením (rozvoj porozumění textu, rozvoj narativních schopností a rozvoj jazykové pregramotnosti se zaměřením na prostředky morfologicko-syntaktické a pragmatické roviny). Inspirací byla zároveň podpora jazykového vzdělávání se zaměřením na porozumění textu či rozvoj narativních dovedností dětí předškolního věku v implementaci do kurikula pro mateřské školy na Slovensku (ŠVP, 2016).

Výsledky šetření k připravenosti budoucích učitelek mateřských škol

Výsledky analýzy příprav studentek učitelského programu přináší pohled na jejich písemně zachycené uvažování k tématům jazykové a literární pregramotnosti, který je představen ve vztahu k fázím plánovaného procesu od motivace dětí k sebereflexi v případě realizovaných příprav.

Explicitní zastoupení motivace dětí pro téma

Soustředění se na porozumění dané oblasti, stanovení cílů a naplňování odpovídajících činností mohlo zapříčinit, že se studentky koncentrovaly na zadání bez uplatnění předchozích zkušeností z pozorované práce učitele s dětmi. V popisu navržených či realizovaných činností obvykle explicitně neuvedly, jak chtějí děti motivovat k tématu. Za implicitně zastoupenou motivaci lze považovat některé úvodní popsání činnosti. „Děti měly přinést zeleninu z domu. V komunitním kruhu jsme si zeleninu prohlédli.“ (SU6).

Motivační fázi ovlivňovalo zřejmě i zvolené téma přípravy. Studentky typicky plánovaly k tématům o rodině, knihách a pohádkách „pobavit se s dětmi...“, případně připravily přesnější plán s uvedenými otázkami pro děti. „Motivuji děti k činnosti. Zeptám se jich: Co byste řekly na to, že bychom si dneska

řekly pohádku? Ale nebude to ledajaká pohádka.“ (SU44). „Aktivity bych zahájila motivační rozmluvou o tom, jestli děti chodí s rodiči nakupovat nějaké časopisy.“ (S26). Kromě rozhovoru s dětmi se v přípravách objevila tematicky laděná hra nebo předvádění kupříkladu typických činností známých pohádkových postav s následným popisem obrázků z pohádky a vyprávění jejího děje pro rozvoj narativních schopností dětí.

Převládající rutinní organizace činností s dětmi

Dosavadní zkušenosti z pozorované praxe v mateřských školách a počáteční nejistota u studentů učitelství je odůvodněným odrazem ve volbě a popisu didaktických strategií pro realizaci činností, včetně jejich zhodnocení. „Z pohledu svých zkušeností s přímou prací v mateřské škole si myslím, že je řízená činnost dobře zvolená forma. Průběh činností jsem měla pod kontrolou a byla menší šance, že se mi aktivity vymknou kontrole.“ (S24). Učitelem řízená činnost byla převládající formou v plánu i realizaci. Výrazná změna pak nenastala ani u studentek již působících v praxi déle než alespoň jeden rok. Studentky se dále opíraly o základní skupiny využívaných slovních (popis, vyprávění, vysvětlování, rozhovor) a názorně-demonstračních metod. Pro jejich volbu je důležité, zda mají opodstatnění vzhledem ke stanoveným výukovým cílům a očekávaným výstupům, zároveň jsou předpokládány

mi metodami k jazykovému vzdělávání. Vnímáme však jako žádoucí častější posun v uvažování studentek směrem k zapojení dětí do skupinové práce, her, dramatizace. Příklady využití skupinové výuky v souladu se stanovenými cíli, kdy učitel z dominantního řízení vstupuje spíše do facilitační role, by měly nadále sloužit jako důkaz toho, že v mateřské škole je taková strategie možná. Studentky kupříkladu rozdělovaly děti do skupin na základě motivačního rozhovoru, kdy děti mluvily o oblíbených pohádkách, ve skupině pak spolupracovaly na zadaných úkolech (seřadit děj pohádky s oporou o obrázky, nakreslit děj pohádky na společný výkres, popsat ostatním dětem nakreslenou pohádku). Inspirativní je i přenos uspořádání činností do vzdělávacích center, vycházející z inspirace práce dětí v centrech aktivit v alternativním programu Začít spolu, jež studentky navrhovaly i realizovaly pro rozvoj slovní zásoby dětí, které samostatně nebo ve dvojicích, dle zájmu, pracovaly s obrázky a dalšími prostředky v centrech. Taková organizace studentkám potvrdila, že je možné volit organizaci s menší mírou jejich řízení.

Vzdělávací centra nebo skupinová výuka umožnily studentkám navrhnout i věkově diferencované činnosti. Vzhledem ke stanoveným oblastem pregramotnosti se studentky zaměřovaly obvykle na děti ve věku 5 až 6 let, ovšem ve věkově heterogenních třídách by tak činnosti bylo možné realizovat jen s vybranou věkovou skupinou dětí. Individualizova-

ná činnost se v přípravách objevila při orientaci na fonemické uvědomování, které mají studentky zřejmě spojené s činnostmi připravujícími děti na čtení a psaní při přechodu na základní školu. Návrhy tedy počítaly s identifikací slabik vytleskáním pro mladší děti ve třídě (4–5 let) a identifikací počáteční hlásky slova u starších dětí (5 a více let) s možností pojmenovat další předměty v prostředí třídy se stejnou počáteční hláskou.

Křehká hranice mezi rozvojem dítěte a diagnostikováním

V přípravách se sice zřídka, ale objevila i volba formy individuální výuky učitele s jedním dítětem, obvykle při zaměření na prostředky morfologické a syntaktické roviny jazyka. Tato volba vytvořila situaci, kdy činnost dítěte sloužila více jako zdroj diagnostikování jeho úrovně v dané oblasti. Odrážela se zde představa studentek, že pro tvorbu vět ke slovům na obrázku či procvičení správných tvarů vybraných slovních druhů je práce s celou třídou neefektivní. Ačkoliv v přípravách pak někdy studentky popisovaly plánovanou činnost se zahrnutím vysvětlování jevů dítěti, obzvlášť v případě jeho chybných řešení, může být práce s chybou zdrojem učení i pro další děti, které by se činnosti účastnily. Inspirací, využívanou studentkami jen zřídka, byla organizace práce dětí ve skupinách či centrech aktivit, obzvlášť v homogenních třídách s dětmi s povinnou předškolní docházkou.

Chybějící znalosti a zkušenosti budoucích učitelů

Zkušenosti studentek učitelství získané již v každodenní praxi se odrážely v časové organizaci plánovaných činností s dětmi, zatímco studentky realizující své prvotní pokusy v mateřské škole se potýkaly s časovými i dalšími organizačními obtížemi – jak děti motivovat, udržet jejich pozornost, jak vyřešit potřebu změny činnosti, kterou původně neplánovaly, případně jak práci již ukončit. Jedná se o typické nesnáze budoucích učitelů s předpokladem získání větší jistoty pro jejich řešení s postupující praxí, včetně souvislé praxe, která již simuluje celodenní působení učitele ve třídě.

Rozdíly mezi studentkami z obou skupin se však ztrácely v obsahové rovině realizovaných i plánovaných příprav. Zachyceny byly v obou případech celkově nevhodné činnosti pro předškolní vzdělávání nebo nepřiměřené mladším dětem v případech, kdy byla příprava realizována ve věkově heterogenní třídě. K rozvoji fonemického uvědomování se v návrzích objevovalo cílené čtení písmen dětmi na základě tištěného materiálu. Utváření propojení fonému s grafémem může být adekvátně podpořeno doplněním velkého tiskacího písmene, které odpovídá počáteční hláске slova na obrázku. Neznamená to však, že by děti mohly mít za úkol různá písmena číst, základem činnosti zůstává sluchová analýza. Podobně i slovo napsané u obrázku,

který děti pojmenují, podporuje jejich uvědomění spojení zvukové a grafické podoby slova, nicméně doplnění o rozdělení na slabiky v psané variantě smysl nemá. Celkově je třeba vyrovnávat analýzu slov na slabiky a fonémy s ohledem na možnou jinou metodu výuky počáteční psaní, než je tradiční analyticko-syntetická metoda na českých základních školách.

Studentky se orientovaly v možnostech práce s jazykovými prostředky morfologicko-syntaktické roviny, plánovaly činnosti s oporou o rozmanité prostředky, nejen tzv. obrázkové čtení. Mezi náměty se i zde vyskytovaly nepřiměřené varianty, k nimž patřila práce se slovesnými tvary včetně infinitivu a tvorba vět s odlišnými slovesnými časy. Samotná tvorba vět prostřednictvím tří obrázků reprezentujících spojení podmět – přísudek – předmět (např. Maminka vaří brambory.) je vhodným základem pro jednoduchou větu při použití jednoznačných obrázků umožňujících typickou vazbu předmětu na přísudek. Překročením vhodného rámce pak bylo plánované rozšíření o transformaci vět do času minulého a budoucího: „Ptám se dětí: Jak by to bylo, kdyby se to už stalo?“, včetně stanovení cíle pro děti „rozpoznat přítomnost, minulost a budoucnost“ (S13).

Do příprav k rozvoji slovní zásoby dětí se odrazila často témata, která se objevují v mateřských školách v měsících říjen až prosinec, tedy v období, kdy studentky své návrhy vytvářely. Jednalo se tak o podzimní a zimní příro-

du, počasí, tradice a svátky na podzim a v zimě. Pro rozvoj slovní zásoby pracovaly studentky s mírně stereotypními, ale adekvátními tématy lidských profesí, kategorizace plodů ovoce a zeleniny, pojmenování a kategorizace oblečení ve vztahu k ročním obdobím. Odlišná volba provázela přípravy studentek, které při studiu působí již jako asistentky nebo vychovatelky na základní škole. V přípravě se tak vyskytovala témata odpovídající primárnímu vzdělávání jako Česká republika se zaměřením na pojmenování a popis státních symbolů či všech krajů. Studie Vykoukalové, Anděla a Johnové (2019) přinášející výsledky analýzy slovní zásoby v učebnicích ve 2. ročníku ukazuje na množství pojmů, s nimiž se setkávají děti již krátce po začátku školní docházky, často v nízké frekvenci u každého slova. Stejně tak nepodporí aktivní slovní zásobu učitel mateřské školy, pokud děti jednorázově zahrne pojmy z vlastivědy, které nebudou patřit ke sdíleným zkušenostem v řeči dítěte v daném období.

Osvědčené náměty a prostředky k činnostem

Studentky vkládaly do příprav nejčastěji obrázky podporující názornost pro rozvoj dětí ve všech oblastech. Kromě ilustrací zajímavě zařazovaly fotografie, které zobrazují předměty v reálné podobě, pro poznávání prostředků pragmatické roviny (emoce, rodina) či pro rozvoj porozumění textu na úrovni věty. Děti

tak identifikovaly fotografii odpovídající větám sdělovaným studentkou a popisovaly jednoduchý obrázek se známými objekty k vybranému tématu (např. děti u vánočního stromu a při zimních hrách).

Typické bylo využití tzv. obrázkového čtení s cílem podpořit jazykovou gramotnost se zaměřením na prostředky morfologické roviny – děti nejen pojmenují obrázky, ale jejich zasazením do věty v textu je musí užít ve správném tvaru. Zásadní je zvolit z dostupné nabídky textů v knihách či na webových portálech text, který obsahuje identifikovatelné obrázky a dodržuje vhodné pořadí slov. Obrázek dopisní obálky v pořadí slov „Maminka dopis čte a říká...“ by měl být umístěn až za slovesný tvar „čte“. Učitel se tedy s textem musí před čtením vždy seznámit tak, aby zvážil jeho využití pro naplnění stanoveného cíle.

Mezi opakujícími se prostředky v přípravách studentek se objevovaly texty pohádek, s nimiž se tradičně v mateřských školách pracuje. K výchozím textům pro další činnosti patřily pohádky Josefa Čapka z knihy *Povídání o pejskovi a kočičce*, a především pohádka *Jak si pejsek s kočičkou dělali k svátku dort*. Text je sycen množstvím slov ze stejné významové kategorie, sloužil jako námět pro rozvoj slovní zásoby dětí, méně pak jako inspirace pro vlastní tvořivou práci dětí, které by rovněž mohly vytvářet recepty, včetně těch nesmyslných. Oblibu u studentek neztrácí ani pohádky Červená Karkulka a Boudo, budko. Velmi

často využívaným textem byla v různých variantách pohádka *O veliké řepě*, a to pro různé oblasti, na něž se studentky soustředily. Jako problematické se ukazuje zařazení tohoto textu pro rozvoj porozumění textu a narativních schopností dětí, protože pohádka podporuje především paměť a vnímání posloupnosti na základě velikosti. Studentky formulovaly otázky typu: „Kdo jako první pomohl vytáhnout dědečkovi řepu?“ nebo „Kdo tahal řepu jako poslední?“ očekávaly od dětí, že vyjmenují postavy podle předlohy, případně děj přehrají v rolích. Daný text nenabízí širší zapojení čtenářských strategií, slouží k věrné reprodukci. Děti, které se účastní předškolního vzdělávání od 3 nebo 4 let, se s těmito texty setkávají opakovaně. Je otázkou, zda potom učitel činnosti diferencuje tak, aby práce s textem odpovídala potřebám starších dětí navštěvujících mateřskou školu dlouhodobě.

Naopak pozitivně lze vnímat začlenění méně tradičních žánrů a forem textu pro práci s dětmi. Typické podzimní téma (nejen) mateřských škol věnované tradicím svátku svatého Martina ve formě komiksu je vítaným zpestřením. Komiksy celkově nebyly v přípravách ojedinělými texty, jejich oblíbenost je tak větší než v šetření Maňourové et al. (2019, s. 33). V návazích k rozvoji fonematického uvědomování se některé studentky opíraly o knihy s jednoduchým prediktabilním textem, jenž se opakuje a je doprovázen obrázky, které text dále podporují a doplňují (Petrová & Valášková, 2007). Výho-

dou je možnost zapojení dětí do výroby knihy nebo jejich doplňujících částí.

Převažující obtíže – narativní, porozumění, pragmatická rovina

Ve všech třech případech jsou zásadní učitelem pokládáné otázky, čemuž také odpovídala volba dialogických metod v přípravách pro naplnění stanovených cílů. Konkrétní formulace otázky se studentkám dařila spíše při zaměření na rozvoj doslovného porozumění textu, méně pak pro motivace dětí k vyprávění. Otázky v některých případech postrádaly orientaci na jedinečnou zkušenost dítěte, ale převažovalo osvojení poznatků. Příkladem jsou otázky typu: Kdo jsou rodiče? Kdo je teta?, k často využívanému tématu rodiny se záměrem vést děti k vyprávění o rodině. Odpovědi nepodporují zamýšlené narativní schopnosti dětí, otázky je pravděpodobně zmatou a děti ztratí o téma zájem.

Vyprávění příběhu, nejčastěji pohádkového, jsme zachytili jako základní činnost v plánovaném rozvoji narativních schopností s různou mírou nutné podpory dětí. Vyprávění pohádky na základě jedné ilustrace z méně známého textu může podpořit spíše představitost, ale očekává od dítěte tvořivost bez potřebné opory. Výsledek tak slouží spíše učiteli k diagnostikování mikro i makrostruktury vytvořeného příběhu z hlediska použitých prostředků a kategorií příběhu. Problematické je očekávání

vyprávění dítěte, pokud je zaměřováno s popisem (např. namaluj obrázek a pře-vyprávěj ho – takový úkol není pro děti srozumitelný a přiměřený) nebo pokud studentka předpokládá, že si všechny děti připraví vyprávění, které budou schopny postupně sdílet s ostatními. V přípravách k rozvoji narativních schopností dětí dále postrádáme zacílení na story grammar tak, aby studentka promyslela otázky či jiné prostředky podporující identifikaci hlavních komponentů příběhu – postavy, zápletky, prostředí.

Návrhy činností k poznávání prostředků pragmatické roviny dětmi patřily nejčastěji k těm, kde bylo patrné nízké porozumění dané rovině jazyka. Vzhledem k tomu, že odkazuje na využití prostředků jiných rovin českého jazyka v efektivní komunikaci, s ohledem na záměr mluvčího a kontext komunikace, je třeba propojit návrh aktivit s adekvátními možnostmi pro rozvoj komunikační, personální a sociální kompetence dětí. V přípravách odpovídajících podstatě pragmatické roviny jazyka se opakovaně objevovaly náměty k tématu lidských emocí. Návrhy se soustředily na pojmenování emocí s využitím obrazového materiálu či dramatizace. Za propracovanější příklady činností s dětmi považujeme propojení samotného pojmenování emocí se situačním učením. Děti tak zkoušely navrhovat řešení situací, které byly spojeny se smutkem nebo zlostí. Nutný je pak ovšem empatický přístup učitele k možným citlivým prožitkům dětí. Kromě tématu emocí se běžně v mateř-

ské školy vyskytují činnosti zaměřené na užívání zdvořilostních výrazů nebo vyjádření přání a prosby. Zajímavý byl návrh k podnětnému prostředí obchodu s námětovou hrou k používání daných formulací, kterou učitel a hlavně děti dále využijí. Nejde tedy o vysvětlování učitele, ale názornost a opět situační učení dětí s použitím slov, které učitelé mateřských škol nevhodně nazývají tzv. kouzelnými slovíčky, ačkoliv imaginace jejich využívání v komunikaci neodpovídá.

Rozvoj porozumění textu představuje oblast, kde se studentky intuitivně zaměřovaly na otázky k textům na úrovni doslovného porozumění. V menší míře uvedly studentky otázky k textu jako za účelem vysuzování či interpretace (hodnocení) jednání postav a jejich vlastností. Tato skutečnost je potěšující, ovšem otázky v popisu nebyly provázeny informací k různým zohledněným úrovním porozumění, specifikace se neobjevila ani v cílech. Základní poznatky k této oblasti se odrazily typicky v neurčitě stanoveném výukovém cíli „porozumět textu“, který v této formě není dostatečně konkrétní a ověřitelný. Nejasné bylo i zapojení otázek vzhledem k fázím čtení textu, otázky ale svou povahou odkazovaly spíše k zařazení po přečtení textu. Problémem je pro další rozvoj dítěte, které navštěvuje mateřskou školu více let, i opora učitelů o základní texty – zodpovídání otázek týkajících se děje pohádky O Červené Karkulce pracuje spíše s pamětí dětí, nikoliv ve vztahu

k pozornému naslouchání informacím v textu.

Děti jako nastavené zrcadlo pro sebehodnocení

Základním „nastaveným zrcadlem“ a kritériem pozitivního sebehodnocení budoucího učitele je v analyzovaných přípravách zájem, spokojenost, nekonfliktní chování a úspěšný výsledek činnosti dětí, s nimiž pracuje. Reflexe učitele (i budoucího) spočívá ve „snaze rozumět uvažování a chování dětí a dokázat identifikovat dopady svého jednání na rozvoj dítěte.“ (Syslová & Horňáčková, 2014, s. 540). Stále však porozumění chování dětí nahlížíme prizmatem vlastního jednání, nikoliv jen prostým zachycením odezvy dětí na učitele. Studentky tak dospívají k analýze soustředěné na reakce dětí na své jednání v roli učitele, ovšem pro vyhodnocení situace chybí hlubší zdůvodnění nad rámec žádostí dětí o zapojení se do činností, opakování hry, setrvávání u některé z činností nebo neverbálně vyjadřovanou radosti z realizované aktivity. „Děti nadšeně běhaly po třídě a všechny do jednoho se do stavění divadla zapojily.“ (S14). V řadě případů převažuje pouhý popis činností. Studentka konstatuje, že: „Při práci ve skupinách se občas stalo, že vznikl ve skupině menší spor mezi dětmi, ale vždy se nakonec dokázaly spolu domluvit.“ (SU13). Studentka tak identifikuje jednu z příčin, pro kterou učitelé práci dětí

ve skupinách nevyužívají. Nenavazuje však reflexí vlastní role, analýzou situace způsobem, který by vedl k efektivnější práci ve třídě, případně alespoň k dalšímu pokusu sledovat interakci dětí ve skupinách s následným vyhodnocením. Sebereflektivní dovednosti studentek tak musí být nadále rozvíjeny tak, aby zapojily vyšší operace, jako je hodnocení, hledání alternativ, generalizace a meta-kognice (viz Syslová & Horňáčková, 2014, s. 543).

Model sebereflexe Smytha (1989) má čtyři fáze, přičemž poslední fázi nazývá rekonstrukční. Ta učitelům slouží k hledání cesty pro účinnější řešení situace ve třídě. Je zajímavé, že studentky tyto alternativy pro svou další práci nabízejí i v případě, že v jejich písemných reflexích není zachycen hlubší rozbor vlastního působení ve třídě. „Dramatizace pohádky byla velmi zdařilá. Děti, které představovaly diváky, však zpočátku představení velmi rušily. Pro příště je vhodné dětem stanovit pravidla. Společně jsme si mohli říct, jak se chováme v divadle. Bylo by dobré zeptat se dětí na jejich zkušenost s návštěvou skutečného divadla a společně bychom vyvodili, jaké je žádoucí chování během představení.“ (S21)

Diskuze

Analýza příprav studentek ukazuje, že mají základní představy o prostředcích pro rozvoj jazykové a literární pregramotnosti. Plánování činností však uka-

zuje, že mají tendenci pracovat s těmito prostředky spíše zástupně. Vnímají, že kurikulum mateřské školy je vede k integraci oblastí, může to však znamenat určitou roztržičnost, pokud si pro každodenní přípravu nezvolí jasné zastřešující téma a především cíle, kterých by chtěly dosáhnout a které konkrétně sdělují učitelům (ale i dětem). Pokud se zaměříme na přírodovědné téma, při pojmenování zvířat či dalších organismů živé přírody, není nutné zároveň názvy vytleskávat pro slabičnou analýzu či pojmenovat počáteční hlásku. Je potřeba vést studentky, jako možné nositelky inovací, k tomu, aby hledaly v propojení oblastí smysluplnost a adekvátní návaznost. Za vhodný zachycený příklad považujeme námět využívající rozvoj pohybových dovedností dětí, kdy házely a chytaly míč, přičemž vyslovovaly slova z předchozí činnosti zaměřené na rozvoj slovní zásoby. Méně smysluplné propojení podpory pregramotnosti s pohybovými činnostmi představuje využití knihy jako náčiní. „Na konec aktivit bych si s dětmi zahrála pohybovou hru, kdy by děti musely doběhnout od startu k cíli přes překážky s knihou na hlavě.“ (S26).

Kromě učitelů preferovaných pohybových činností se nabízí možnost vhodně propojit rozvoj pregramotnosti s tvořivými činnostmi. Tematická zpráva České školní inspekce (ČŠI) k podpoře rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání uvádí, že děti byly vedeny k tomu, aby na základě pře-

čteného textu uplatnily vlastní tvořivost při výtvarných a pracovních činnostech. Problematičtější ale byla schopnost dětí zaujmout k předčítanému textu nějaký postoj a vyvodit poučení pro život. ČŠI doporučuje věnovat více pozornosti rozvíjení schopnosti dětí domýšlet na základě textu, jak by mohl pokračovat, popř. rozvíjení schopnosti zhodnotit text na základě otázek učitele. (TZ ČŠI, 2011, s. 8). Pro práci učitele mateřské školy bude vždy výchozí doslovné porozumění jako základní rovina čtenářské gramotnosti, ale rovněž vysuzování a podpora dalších možností práce s textem (Laufková & Goldmanová, 2020) přispěje k rozvoji čtenářských strategií dětí s návazností na práci učitele na základní škole. Ilustrace k přečtenému textu může být provázána se záměrem, který jasně zacílí činnost podle toho, zda ilustrace bude dokládát porozumění textu nebo bude na text tvořivě navazovat.

Přípravy studentek ukazují na plánování edukačního procesu od činností zpětně k cílům, což je typické nejen pro učitele mateřské školy (např. Stará a Starý, 2018). Roli může hrát zaměření studentek na zajímavé činnosti, s nimiž se setkaly, a požadavky provázejících učitelů na praxi. Explicitní formulace cílů jsou pro studentky vždy náročnou didaktickou dovedností a v praxi se jim následně vyhýbají, ačkoliv jsou vhodným vodítkem nejen pro práci s dětmi, ale především pro jejich hodnocení a sebehodnocení. V přípravách se objevují nejasné cíle („chápat slova“), nesrozu-

mitelné formulace („vyjádřit příběh verbálně i neverbálně“), neadekvátní cíle jako „naučit se skloňovat“, kdy si studentky neuvědomují podstatu implicitní znalosti jazyka dítěte předškolního věku. Převládá stále tradiční přístup k organizaci činností s převahou řízené činnosti a běžných vyučovacích metod. Jen výjimečně byly zachyceny náznaky práce s prekoncepty dětí, které jsou studentkami vnímány jako aspekt přírodovědného vzdělávání dětí.

Kromě cílů a odpovídající strategie pro jejich naplnění lze v přípravách sledovat také jak studentky základní didaktické kategorie provazují s očekávanými výstupy a klíčovými kompetencemi RVP PV a jednotlivými školními vzdělávacími programy v mateřských školách, kde realizovaly svou praxi. Studentky se opíraly především o očekávané výstupy (obvykle z oblasti Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý). Vazba na klíčové kompetence však nebyla vždy jasná, studentky se odrážely od plánovaných činností, méně ve vztahu k cílům. I Rybářová (2019, s. 137) konstatuje, že dovednosti předcházející čtení a psaní jako součást komunikační kompetence jsou především pro začínající učitele nedostatečným vodítkem. Studentky tak obvykle vztahovaly své přípravy k podpoře této klíčové kompetence, ovšem bez přesnější identifikace konkrétních dovedností. Plánované činnosti pro rozvoj pregramotnosti by jistě mohly podpořit i klíčovou kompetenci sociální a personální, činnostní a občanskou.

V přípravách studentek se pak odrazila i specifická situace v současné práci učitele s dětmi nejen v mateřské škole, a to ve vztahu k většímu počtu dětí s odlišným mateřským jazykem ve třídách. Jak reflektuje studentka: „...Úskalí nalézám v nedostatečném zapojení cizojazyčných dětí. Ukrajinské děti se ještě zapojovaly, ale bohužel s vietnamským chlapcem to bylo velmi náročné. Snažila jsem se ho zapojit alespoň při dávání obrázků na tabuli. Jeho pozornost však velmi rychle upadala a já jsem byla nucena ho často oslovovat a tím trochu narušovala plynulost aktivity.“ (SU44). Připravenost budoucích učitelek mateřských škol tak patří k tématu, jež si zaslouží pozornost a systematickou podporu.

Závěr

Analýza příprav studentek odhalila, jak jsou připraveny plánovat a realizovat činnosti zaměřené na rozvoj jazykové a literární pregramotnosti. Cílem studie nebylo popsat obtíže studentek, ale prostřednictvím analýzy jejich příprav poukázat na to, že bez systematické přípravy v této oblasti pracují učitelé mateřských škol s různými zdroji inspirace a náměty bez hlubšího porozumění. Pro vzdělavate-

le učitelů je důležité znát i zdroje přípravy činností s dětmi v různých oblastech, což jsme v tomto případě nezjišťovali, ale plánujeme zmapovat. Důvodem je i zjištění z analyzovaných příprav, kdy mezi realizovanými výstupy a přípravami bez realizace v praxi v konkrétní mateřské škole byly rozdíly ve smyslu zjednodušení činností i prostředků využitých studentkami.

Středoškolská příprava učitelů mateřských škol navíc nepropojí obsah pro rozvoj pregramotnosti se znalostí didaktických kategorií. Studentky se středoškolským vzděláním intuitivně napodobují metody pozorované při praxi, nedisponují ale znalostí celé škály metod, z nichž pak adekvátně volí. Podobně pracují s dalšími kategoriemi, u nichž je patrná nízká provázanost mezi obsahovým rámcem kurikula, cíli, organizační formou a metodami. Didaktická znalost obsahu absolventů učitelských profesních programů je zásadním výstupem terciárního vzdělávání, protože se do praxe mateřských škol dostanou absolventi, kteří mohou prolomit neporozumění kategoriím, jako jsou klíčové kompetence, a mohou být inspirací pro méně tradiční strategie práce s dětmi i pro vnímavé zkušené učitele.

Literatura

Alexander, C. (2018). Conceptions of Readiness in Initial Teacher Education: Quality, Impact, Standards and Evidence in Policy Directives. In C. Wyatt-Smith & L. Adie (Eds.), *Teacher Education, Learning Innovation and Accountability*. Springer.

- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by mělo umět ve věku od 3 do 6 let* (2. vydání). Edika.
- Breit-Smith, A., Kleeck, A., Prendeville, J. - Anne., & Pan, W. (2017). Preschool children's exposure to story grammar elements during parent-child book reading. *Journal of Research in Reading*, 40(4), 345–364.
- Coleman, C. (2022). Ready or Not? Problematising the Concept of Graduate Teacher Readiness in Aotearoa New Zealand. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 19(2), 119–136.
- Jašková, J. (2018). Didaktické znalosti obsahu vysokoškolských učitelů odborného anglického jazyka. Vnímání profesních počátků v retrospektivě. Muni Press.
- Koželuhová, E. (2020). Využití čtenářských strategií v předškolním vzdělávání z pohledu učitelek mateřských škol. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 4(2), 77–94.
- Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488–509.
- Laufková, V., & Goldmanová, A. (2020). *Rozvoj čtenářské pregramotnosti v praxi mateřské školy*. Praha: UK, Pedagogická fakulta.
- Lipnická, M. (2009). *Počiatkové čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov: Rokus.
- Maňourová, Z., Štefánková, Z., Laibr, L., Garabiková Pártlová, M., & Bílková, Z. (2019). Začleňování čtenářské pregramotnosti do pedagogické práce učitelů MŠ. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 3(2), 21–46.
- Minaříková, E., & Janík, T. (2012). Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možností jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 22(2), 181–204.
- Petrová, Z., & Valášková, M. (2007). *Jazyková a literárna gramotnosť v materskej škole: Teoretické súvislosti a možnosti jej rozvíjania*. Trnava: Veda.
- Petrová, Z., Zápotočná, O., Urban, K., & Urban, M. (2021). *Osvojovanie gramotnosti u detí v podmienkach nového Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, VEDA, vydavateľstvo SAV.
- Píšová, M. (2009). Od oboru k obsahu vzdělávání a učivu: z příběhu učitele – experta. *Pedagogika*, 59(9), 182–197.
- Polat H. (2022). Investigating the Relationships Between Preservice Teachers' Teacher Readiness, Attitude towards Teaching Profession, and Organizational Attraction through Structural Equation Modeling. *Educational Process: International Journal*, 11(3), 62–86.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2021). Praha: MŠMT.

- Rybárová, E. (2019). Pojetí čtenářské pregramotnosti v České republice; minulost a současnost. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 3(2), 125–141.
- Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Education and Culture*, 9(1), 1–19.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- Syslová, Z., & Horňáčková, V. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace*, 24(4), 535–561.
- Šmejkalová, M., Vondrová, N., Smetáčková, I., & Chvál, M. (2021). Gramotnosti ve vzdělávání – na cestě k vymezení jazykové gramotnosti. *Pedagogika*, 71(2), 159–176.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. (2016). Bratislava: ŠPÚ.
- Tematická zpráva Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání. (2011). Praha: ČŠI.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem – Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: UK, Pedagogická fakulta.
- Vítečková, M. (2020). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido.
- Vykoukalová, V., Anděl, P., & Johnová, J. (2019). Analýza slovní zásoby žáků 2. ročníku ZŠ jako podklad pro rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním vzdělávání. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 3(2), 91–115.
- Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2010). *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku. Teoretické východiská a námety k analýze a tvorbe kurikula jazykového vzdelávania detí* MŠ. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave.

PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.

Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

hnavratilova@utb.cz

Preferencie dětí předškolského věku při výběru knihy

Book Selection Preferences of Preschool Children

Zuzana Jančík Petrová

Abstrakt: Štúdia sa zameriava na problematiku preferencií detí v predškolskom veku pri voľbe knihy. Význam tejto problematiky spočíva vo vytváraní vzťahu detí k čítaniu a v rozvoji jazykových schopností a gramotnosti, ktoré prístup ku knihám a ich textom deťom umožňuje. V tejto štúdii sa venujeme analýze empirických zistení, ktoré vypovedajú o odlišných kritériách pri výbere kníh pre deti dospelými a samotnými deťmi. V nadväznosti na to prezentujeme výsledky rozhovorov s 31 deťmi v predškolskom veku (priemerný vek 5 rokov a 6 mesiacov), ktoré sa tematicky týkali identifikácie obľúbenej knihy dieťaťa, kritérií, podľa ktorých si dieťa volí knihy na čítanie a zvyklostí čítania kníh v rodinnom prostredí dieťaťa. Prostredníctvom indukтивной tematickej analýzy rozhovorov sme identifikovali, že deti považujú ako dôležité pri výbere knihy jej tému (aj v nadväznosti na už pre ne známe témy a iné príbehy), jej postavy (často známe z mediálneho priestoru), prítomnosť fantazijných prvkov v príbehu, atraktivitu ilustrácií a prítomnosť interaktívnych elementov v knihe. Ako najčastejšie kritérium atraktivity knihy však deti uvádzali prítomnosť humoru v texte knihy. Toto zistenie otvára priestor pre ďalšie skúmanie, špecificky v oblasti chápania humoru v textoch kníh pre deti z pohľadu detí.

Klíčové slová: knihy pre deti, predškolský vek, preferencie detí pri čítaní, vzťah k čítaniu

Abstract: The study focuses on the preschool children's preferences in selection of books. The importance of this issue lies in the promotion of children's relationship with reading and in the potential for developing language and literacy skills that access to books and texts enables children to develop. In this study, we analyse empirical findings that reveal different criteria in the selection of children's books by adults and by children themselves. Following this, we present the results of interviews with 31 preschool children (mean age 5 years and 6 months), which were thematically related to the identification of the child's favourite book, the criteria which the child uses to define this book as attractive for reading, and the book-reading habits in the child's family environment. Through inductive thematic analysis of the interviews, we

identified that children consider the theme of the book (also including themes and other stories already familiar to them), its characters (often familiar from the media), the presence of fantasy elements in the story, the attractiveness of the illustrations, and the presence of interactive elements in the book as decisive factors in their book preferences. However, the presence of humour in the text of the book was the most frequent criterion mentioned by the children as a criterion for the attractiveness of the book. This finding shows potential for further investigation enabling to clarify specific understandings of humorous motifs in children's book texts from children's perspective.

Key words: attitudes towards reading, books for children, children's reading preferences, preschool age

Úvod

Napriek digitalizácii temer všetkých oblastí nášho života si kniha ako textové médium udržiava svoju dôležitú pozíciu v spôsoboch, akými deťom sprostredkujeme skúsenosti a vedomosti o svete okolo nich. Táto skúsenosť je blízka mnohým deťom, nie však všetkým. Výskumy z Českej republiky ukazujú, že na denno-dennej báze číta svojim deťom menej ako 40 % rodičov (Gavora, 2018; Fasnerová, 2014), podobné čísla uvádza aj National Literacy Trust na základe prieskumu Davida (2020). Ide však často o rodiny, ktoré majú vyšší alebo štandardný socio-ekonomický status. Ale aj v rodinách s nižším socio-ekonomickým statusom sa číta a z nich až 71 % rodičov uvádza, že deťom aspoň občasne čítajú (Corcoran & Steinley, 2017). I keď sa tieto čísla môžu javiť ako nadsadené, ukazujú minimálne to, že rodičia vnímajú význam čítania ako aktivity dôležitej pre rozvoj dieťaťa.

Výskumov, ktoré dokumentujú vzťah medzi prístupom rodiny k čítaniu

a vzťahom detí k čítaniu v dlhodobejšej perspektíve nie je veľa. Ale tie, ktoré sú k dispozícii ukazujú dôležitosť skorej skúsenosti s knihou a čítaním pri utváraní vzťahu k čítaniu (Hume et al., 2016; Carroll et al., 2019). Dostupnosť kníh v rodinách a prítomnosť praktík spoločného čítania je tiež dôležitým predpokladom pre dosiahnutie školskej pripravenosti detí a všeobecnejšieho kultúrneho rozhladu. Na základe nich je možné spoločné čítanie kníh priamo prepojiť s rozvíjaním jazykových schopností dieťaťa (špecificky slovnej zásoby), ale aj gramotnosti (napr. Noble et al., 2019; Sénéchal, 2017). V tejto súvislosti sú dôležité rutiny spoločnej participácie na čítaní textu v interakcii rodič – dieťa a učiteľ – skupina detí. V nich sa deti učia nielen identifikovať dôležité obsahy textu, ktoré sú často predmetom kladených otázok, ale aj podobu týchto interakcií, ktoré podporujú poznávanie spôsobov prístupu k obsahu a významu textu a komunikácie o nich (Heath, 1986).

Z pohľadu dieťaťa však vzťah čítania kníh a rozvíjania jeho jazykových schopností a gramotnosti nie je určujúci pre rozhodnutie participovať na prezeraní alebo spoločnom čítaní knihy. Spoločné čítanie alebo prezeranie príbehov je pre dieťa estetickou skúsenosťou, ktorá umožňuje ponoriť sa do deja, nechať sa ním prekvapiť, poznávať postavy, prostredie a tému príbehu, či užívať si, akým štýlom a s akým zámerom autor rozvíja dej. Prostredníctvom kníh tiež deti nadobúdajú poznanie o svojich životných kontextoch a reáliách sveta (Kiefer, 2004). Pre deti je tiež dôležité, že knihy prepájajú ich svet so svetom ich blízkych (keď dieťa participuje na spoločnom čítaní knihy, ktorá je príťažlivá pre osobu blízku tomuto dieťaťu alebo prostredníctvom nej vedú dialóg o téme, ktorá zaujíma obe strany) a vytvárajú situáciu socio-emocionálnej blízkosti s osobou, ktorá text dieťaťu číta.

Pokiaľ je kniha pre spoločné čítanie vhodne zvolená, zvyšuje sa ochota dieťaťa participovať na čítaní. V priebehu spoločného čítania sa zvyšuje množstvo interakcií medzi ním a rodičom (prípadne učiteľom), z čoho dieťa profituje v rámci svojho poznávania a učenia (Robertson & Reese, 2017). Avšak, rodičia a deti môžu interpretovať spoločne čítaný text odlišne (Segi Lukavská ed., 2018), ale tiež mať odlišný pohľad na charakteristiky, ktoré musí spĺňať kniha pre spoločné čítanie s dieťaťom v predškolskom veku, čo sa odrazí aj na odlišnostiach v preferenciách pri výbere kníh.

Výber knihy pre deti z pohľadu dospelých

Problematike výberu kníh u detí v predškolskom veku dominuje v odbornej literatúre perspektíva dospelých – či už odborníkov na vývin a vzdelávanie dieťaťa alebo literárnych vedcov. Nezriedkavé v odbornej literatúre sú odporúčania pre dospelých (rodičov a učiteľov), ako vybrať knihy pre deti v predškolskom veku, aj ako postupovať pri ich spoločnom čítaní. Na základe takýchto odporúčaní vznikol aj zoznam elementov kníh pre deti, ktoré ich predurčujú ako vhodné na spoločné čítanie (Bergman, Deitcher, Aram, & Adar, 2019). Na základe neho, v prvom rade knihu vhodnú pre deti definujú *ilustrácie*, ktoré dobre reprezentujú obsah textu a zároveň poskytujú podnety na dialóg medzi dospelým a dieťaťom o texte. Ďalej sú dôležitými *jazykové elementy* textu (napr. prítomnosť špecifickej slovnnej zásoby, rýmov, obrazných pomenovaní), ktoré umožňujú rozvoj rečových schopností a gramotnosti dieťaťa. Taktiež je v knihách pre deti podľa odborníkov dôležité, ako sú vykreslené *vzťahy medzi postavami a ich myslenie a prežívanie*. To dáva rámec pre oboznamovanie sa s mentálnymi a emocionálnymi stavmi postáv, čo podporuje socio-emocionálny vývin detí. V neposlednom rade sa deti prostredníctvom *kníh rôznych žánrov* učia, že texty môžu mať rôznu štruktúru a tak vyjadrovať obsahy rôznej podoby a s rôznym zámerom.

O tom, aké kritériá v skutočnosti

uplatňujú dospelí pri výbere kníh pre deti však vieme aj z empirického výskumu. Z pohľadu rodičov je určujúca téma knihy, ale aj to, či je kniha zaujímavá a zábavná. Rovnako zohráva dôležitú úlohu, či má kniha potenciál priniesť do interakcií medzi rodičom a dieťaťom príležitosti na dialóg a spoločné poznávanie (Anderson et al., 2001; Saracho & Spodek, 2010). Súvisí to s tým, že pokiaľ rodičia deťom čítajú, sledujú v prvom rade podľa ich vlastných vyjadrení spoločným čítaním možnosti rozvoja dieťaťa v kognitívnej oblasti, ich jazykových schopností (najmä rozvoj slovnej zásoby), celkovú pripravenosť detí na školu a ich vzťah k čítaniu. Sledujú však aj emocionálne dôvody spoločného čítania, ktoré súvisia s obojstranne uspokojivým spoločným trávením času, či možnosť využiť spoločné čítanie knihy na upokojenie dieťaťa pred spánkom (Gavora, 2018).

V prípade učiteľov raného vzdelávania (obdobie raného a predškolského veku) je na základe ich vyjadrení v popredí rozvojový potenciál knihy v oblasti jazykových schopností detí. Pri výbere knihy sa tiež učitelia sústreďujú na to, aby bol príbeh dobrým východiskom pre rozvíjanie porozumenia textu u detí, napríklad formulovanie predikcií alebo identifikovanie súvislostí medzi príbehom a skúsenosťami detí (McGee & Schickedanz, 2007). Nie sú však zriedkavé ani situácie, kedy učitelia knihy pre spoločné čítanie s deťmi volia bez zrejmej didaktickej zámeru (Damber, 2015).

Voľba knihy z pohľadu detí

Kým dospelí často sledujú pri výbere knihy možnosti využitia knihy na rozvoj dieťaťa, deti sa pri výbere knihy rozhodujú podľa vlastných kritérií, ktoré nemusia sledovať ani rozvoj rečových schopností a gramotnosti, ani pripravenosť dieťaťa na školu. Poznanie vlastných kritérií detí je však zásadné, nakoľko záujem dieťaťa o knihy je dôležitým motivačným faktorom aj pre využitie knihy na dospelými preferované ciele. V tejto oblasti sú však výskumy poskromné a pokiaľ sa realizujú, tak zväčša u detí, ktoré už dokážu čítať samé a pri prístupe k obsahu textu nie sú závislé na sprostredkovaní druhou osobou, ktorá čítať vie (Boraks, Hoffman, & Bauer, 1990; Mohr, 2006). Nech už sa to týka detí v období, kedy ešte nedokážu čítať samé alebo v neskoršom období, kedy sa už čítať naučia, prístup k pre ne zaujímavým knihám je kľúčom k tomu, aby mali o čítanie záujem. Deti, ktoré majú nedostatok zaujímavých kníh aj menej čítajú (Davila & Patrick, 2010) a za svojimi rovesníkmi, ktorí prístup k zaujímavým knihám majú a čítajú ich, zaostávajú aj v oblasti rozvoja čitateľských schopností (Scarborough, Dobrich, & Hager, 1991).

V období predškolského veku je však predsa len situácia dieťaťa špecifická, nakoľko sa u neho stále priebežne rozvíjajú jazykové schopnosti, oboznamuje sa so štruktúrou textu a celkovo sa u neho roz-

víja poznanie o svete. Príbeh, ktorý mu druhí čítajú, je už schopné vnímať v debovej následnosti a pri jeho čítaní očakáva, ako sa bude ďalej príbeh rozvíjať (Goodman, 1986). Deti v predškolskom veku sú tiež vnímavé na to, ako obsah textu súvisí s ich skúsenosťami (Dwyer & Neuman, 2008) a na to, či ich kniha vtáhuje do poznávania sveta, či už v jeho reálnej alebo imaginatívnej podobe (Shavlik, Bauer, & Booth, 2020). V tomto období sa preferencia detí v oblasti kníh viac týka naratívnych textov s dominanciou príbehov zo súčasného života detí a tradičných, folklórnych naratívnych textov využívajúcich imaginatívne prvky, menej príbehov zo života detí, informačno-náučných textov a kníh podporujúcich poznávanie písmen abecedy a čísel (Robinson, Larsen, Haupt, & Mohlman, 1997). Hoci v období predškolského veku nie je výnimočný ani záujem detí o knihy informačno-náučného charakteru, ktoré dokážu reagovať na túžbu detí poznávať svet okolo seba. V prípade kníh, ktoré sú vystavané na naratívnej báze, je pre deti zaujímavá téma knihy a zameranie tohto príbehu (Kotaman & Tekin, 2016). V súčasnosti si však deti (častejšie dievčatá ako chlapci) volia aj knihy podľa postavy známej z mediálneho priestoru (Wallace Jacoby & Edlefsen, 2020).

Deti si však knihy nevyberajú len podľa obsahu a žánru, ale aj podľa pozornosť priťahujúcich vizuálnych charakteristík (Cetin & Bay, 2015). Na titulnej strane oceňujú výrazné farebné, ale aj čierno-

biele ilustrácie, zaujmú ich aj mysteriózne, so strachom pracujúce vizuálne obrazy (Danko-McGhee & Slutsky, 2011) a ilustrácie, na základe ktorých si vedia predstaviť aký typ príbehu kniha prináša (Leech & Rowe, 2014). V poslednom období však u detí vzrastá záujem aj o knihy, ktoré majú v sebe zakomponované interaktívne prvky. Podľa výskumu Zhang a kol. (2020) záujem detí o interakciu s knihou narastá, pokiaľ kniha deťom ponúka ilustrácie ktorých obrátením alebo otvorením získava dieťa prístup k novým obsahom, ale aj hmatové prvky rozširujúce možnosti poznávania cez dotýkanie sa elementov knihy tvorených rôznymi materiálmi. Takéto prvky prehľbujú u dieťaťa vnímanie vlastnej participácie na spoločnom čítaní knihy a spájanie pozitívnych emócií s čítaním.

Čiastočná závislosť detí na dospelých pri prístupe k obsahu knihy, súvisiaca s frekvenciou spoločného čítania (Loni-gan, 1994; Scarborough & Dobrich, 1994), sa premieňa aj do ďalšieho kritéria, ktoré deti využívajú pri výbere knihy. Keď dieťaťu dospelí čítajú, spoločným čítaním si deti rozširujú poznanie postáv príbehov, obsahových zameraní príbehov aj de-jových línií. Keď majú možnosť vybrať si novú knihu, rozhodujú sa podľa kritéria známeho. Čím viac skúseností teda dieťa má s knihami, tým väčší je aj jeho manévrovací priestor pri výbere novej knihy, a tým ľahšie si novú knihu vyberie na základe svojho záujmu (Robinson et al., 1997).

Ciel' výskumu

V našom výskume sme sa zamerali na *zisťovanie žánrových preferencií detí pri výbere kníh a identifikáciu konkrétnych elementov kníh, ktoré rozhodujú o tom, že knihu dieťa vníma ako zaujímavú pre individuálnu interakciu, prípadne spoločné čítanie*. Tento zámer výskumu súvisí s tým, že atraktivita knihy z pohľadu dieťaťa vytvára prirodzené východisko pre záujem o jej čítanie, často aj opakované. Vo výskume sme sa tiež zaoberali širším kontextom čítania v rodine dieťaťa, pričom sme sa konkrétne zamerali na praktiky spoločného čítania a spôsob, ako ich vnímajú samotné deti. Ako metódu zberu dát sme zvolili pološtruktúrované interview s deťmi v predškolskom veku.

Participanti výskumu

Interview sme realizovali s 31 deťmi (15 chlapcov a 16 dievčat) vo veku 5–6 rokov (priemerný vek 5 rokov a 6 mesiacov), najmladšie dieťa malo 5 rokov a najstaršie 6 rokov a 8 mesiacov. Výskum sa realizoval na základe informovaného súhlasu rodiča dieťaťa v jeho domácom prostredí. Deti pochádzali prevažne zo Zlínskeho a Juhomoravského kraja ČR. Každé dieťa bolo o zameraní rozhovoru informované vopred, pred rozhovorom sa rozhodlo, ktorú knihu predstaví ako svoju obľúbenú. Od dieťaťa sme pred začatím rozhovoru získali ústny súhlas s realizáciou interview a s vyhotovením

audionahrávky rozhovoru. Dieťa taktiež vybralo miesto v byte, v ktorom sa rozhovor odohrával (najčastejšie to bola izba dieťaťa). Rodič nebol prítomný v miestnosti, v ktorej sa interview realizovalo, ale z blízkej vzdialenosti mohol sledovať jeho priebeh.

Výskumný nástroj

Interview bolo štruktúrované do troch tematických celkov. Každý tematický okruh mal stanovené rámcové otázky, ktoré boli v priebehu realizácie interview prispôbené jazykovo-komunikačným schopnostiam dieťaťa. Zameranie odpovedí dieťaťa bolo tiež východiskom pre kladenie doplňujúcich otázok, ktoré umožnili získať obsahovo bohatšie odpovede detí a tiež sa zamerať na tie aspekty výberu a interakcie s knihou, ktoré dieťa uvádzalo ako subjektívne dôležité.

Prvý okruh sa týkal identifikácie konkrétnej knihy ako obľúbenej knihy dieťaťa a jej obsahu. Dieťa bolo na úvod požiadané, aby povedalo, o akej knihe sa chce rozprávať (ktorú knihu považuje za svoju obľúbenú), od koho knihu dostalo a pri akej príležitosti. Následne dieťa vlastnými slovami porozprávalo, o čom je jeho obľúbená kniha. Druhý okruh otázok sa týkal identifikácie kritérií, podľa ktorých si dieťa volí knihy na čítanie. Dieťaťa sme sa pýtali, čo sa mu na knihe páči, prečo si ju zvolilo ako svoju obľúbenú. Ďalej sa rozhovor odvíjal podľa toho, čo dieťa uvádzalo verbálne vo svojich odpovediach ako dôležité a na čo

pri zodpovedaní otázky aj gestom ukázalo v knihe (téma / obsah knihy; obľúbená postava; nálada, prípadne charakter knihy; elementy knihy; zámer interakcie s knihou v zmysle zábavy alebo získania nového poznania a pod.). Pri každej zmienenej téme bolo dieťa požiadané, aby uviedlo príklad a vysvetlilo, prečo je pre neho daný aspekt knihy dôležitý. Na témy, ktoré dieťa neuviedlo samé, sme sa dodatočne dopýtali, dieťa malo možnosť sa vyjadriť, či sú pre neho dôležité alebo nie. Tretí okruh otázok sledoval zvyklosti čítania kníh v rodinnom prostredí. Dieťa sme sa pýtali, či má doma svoje vlastné knihy; či je spokojné s ich počtom a tematickým zameraním; o aké ďalšie knihy by chcelo obohatiť svoju knižnicu, pokiaľ vníma, že kníh nemá dostatok a prečo. Zaujímali sme sa tiež o to, či si dieťa prezerá doma knihy samostatne, prípadne či má možnosť si spoločne knihu prezeráť alebo prečítať spolu so súrodencom alebo inou blízkou osobou. Dieťa tiež bolo požiadané, aby nám porozprávalo, prípadne ukázalo, ako takáto situácia vyzerá a ako prebieha.

Ku všetkým zmieneným témam sme deťom kládli otázky žiadajúce o doplnenie informácií (typu: *Vieš mi o tom povedať viac? Ešte niečo je pre teba zaujímavé?*). Počas rozhovoru dieťa držalo svoju obľúbenú knihu v ruke, v priebehu rozhovoru sme ho žiadali, aby nám to, čo považuje za zaujímavé v knihe aj ukázalo. Dieťa sa tiež počas rozhovoru mohlo voľne pohybovať po priestore a ukázať nám, ako konkrétna situácia vyzerá, či

ako prebieha. To umožnilo rozšíriť možnosti vyjadrenia dieťaťa nad rámec jeho aktuálnych verbálnych schopností.

Postup a analýza dát

Z každého interview s dieťaťom bola vyhotovená audionahrávka, ktorá bola následne transkribovaná a analyzovaná. Získané kvalitatívne dáta boli spracované s využitím induktívnej tematickej analýzy (Braun & Clarke, 2022). Postup spočíval v opakovanom čítaní prepisov rozhovorov a vytváraní iniciálnych kódov, ktoré boli následne zoskupené a triedené do kategórií podľa tematickej blízkosti. S časovým odstupom jedného mesiaca prebehlo prehodnotenie konzistencie jednotlivých kategórií a ich finálne pomenovanie. Pri kódovaní rozhovorov sme sledovali vyjadrenia detí, ktoré sa týkali ich preferencií pri výbere obľúbenej knihy a identifikáciu kritérií, ktoré sú pre ne dôležité pri výbere knihy (tabuľka 1). Zaujímali nás tiež vyjadrenia detí o tom, v akých situáciách sa v ich rodinnom prostredí číta, ako často im v domácnosti niekto číta a ako vyzerajú situácie spoločného čítania, ktoré umožnili vnímať našich participantov v kontexte ich bežných čitateľských skúseností v rodinnom prostredí.

Výsledky výskumu

Deti, ktoré sa zúčastnili výskumu majú skúsenosti so spoločným čítaním kníh v rodinách. S výberom a rozprávaním

Tabuľka 1. Prehľad výskytu kategórií v sledovanom výskumnom súbore

Kategória analýzy	Výskyt kategórie
1. Výber knihy z hľadiska žánru	
<i>Autorské rozprávky</i>	18 (58,06 %)
<i>Tradičné, folklórne rozprávky</i>	5 (16,13 %)
<i>Informačno-náučné texty</i>	5 (16,13 %)
<i>Autorská próza</i>	2 (6,51 %)
<i>Obrázkové knihy</i>	1 (3,23 %)
	N = 31
2. Kritériá detí pri výbere knihy	
<i>Humor</i>	17 (54,84 %)
<i>Téma</i>	14 (45,16 %)
<i>Ilustrácia</i>	12 (38,71 %)
<i>Postava</i>	11 (35,48 %)
<i>Fiktívne prvky</i>	6 (19,35 %)
<i>Interaktivita</i>	4 (12,90 %)
<i>Príbehy na pokračovanie</i>	2 (6,51 %)

o obľúbenej knihe nemali problém, tešili sa na rozhovor a knihu, o ktorej sa budú rozprávať mali vopred pripravenú. Len dve deti (obe dievčatá) tvorili výnimku, nakoľko jedno v rozhovore referovalo, že jej nikto pravidelne nečíta a druhé sa vyjadrilo, že jej síce občas doma čítajú, ale z jej pohľadu je to veľmi málo. Ostatné deti pochádzali z rodín, ktoré mali rutinne zavedené spoločné čítanie, zvyčajne realizované pred uložením dieťaťa na spánok. Deti najčastejšie uvádzali, že im knihy čítajú rodičia (zvyčajne matky, ale výnimkou nie sú ani otcovia), do tejto aktivity sú však často zapojení aj ďalší rodinní príslušníci (napríklad babička, starší súrodenec, sesternica, ktorá už vie čítať). Deti vyjadrovali spokojnosť s frekvenciou a priebehom spoločného čítania. V tomto zmysle ich môžeme považovať za vhodných participantov pre výskum

týkajúci sa preferencií kníh, nakoľko disponujú bohatými skúsenosťami z interakcií s knihami, spoločného čítania a knihy si aktívne vyberajú.

Výber knihy z hľadiska žánru

Najčastejšou voľbou detí bola kategória kníh naratívneho žánru, v ktorej boli zastúpené rozprávky (tradičné, folklórne aj autorské) aj autorská próza pre deti (špecificky príbehy s detským hrdinom). Tento žáner knihy si zvolilo 25 detí. Konkrétne, 5 detí uviedlo ako svoju obľúbenú knihu zbierku tradičných, folklórnych rozprávok (všetky od Bratov Grimmovcov), 18 detí si zvolilo knihy s autorskými rozprávkami, z toho 7 uvádzalo knižné adaptácie animovaných rozprávok známych z médií (napr. Ladové kráľovstvo,

Ovečka Shaun, Rušeň Tomáš a pod.), 2 deti uviedli knihy s modernou autorskou prózou. Iba 1 dieťa uviedlo ako svoju obľúbenú obrázkovú knihu, ktorá reprezentovala ilustrácie slúžiace ako podklad pre rozprávanie príbehu. Len 5 detí si zvolilo informačno-náučnú knihu. Preferencia príbehov u detí v predškolskom veku sa javí byť prirodzená. Takéto knihy pozývajú deti do fiktívnych svetov a vytvárajú im príležitosti získavať poznanie o svete a o jeho hodnotách prostredníctvom zaujímavých príbehov. Ak z pohľadu rodičov pri výbere kníh pre deti dominuje vnímanie *rozvojového potenciálu knihy*, t.j. úloha knihy v rozvoji kognitívnych funkcií dieťaťa (jeho pamäť, myslenia, predstavivosti), v rozširovaní slovnej zásoby, v príprave dieťaťa na školu a v utváraní pozitívneho vzťahu ku knihe a čítaniu (Gavora, 2018), potom práve výber naratívneho žánru vytvára bohaté možnosti na tento typ uplatnenia spoločného čítania kníh. Rodičia volia knihy, ktoré disponujú bohatou slovnou zásobou, dobrou štylistikou jazyka naznačujúcou plynulé rozvíjanie deja a jeho logické usporiadanie, presvedčivo vykreslenými postavami a príbehmi a zaujímavými udalosťami (Aram & Aviram, 2009). Prostredníctvom nich sa rodičia môžu s deťmi rozprávať nielen o slovnej zásobe, ale aj o postavách a udalostiach príbehu, ale aj o hodnotách, ktoré kniha komunikuje. Knihy reprezentujúce príbehy moderného fantasy žánru a súčasnej realistickej prózy pre deti sú preto častejšou voľbou pre spoločné čítanie s deťmi ako knihy

informačno-náučného žánru (Saracho & Spodek, 2010).

O preferenciách kníh u detí, ktoré ešte nie sú čitateľmi, však máme veľmi málo výskumných dát, lebo sa dominantne realizuje empirický výskum u detí, ktoré už vedia samostatne čítať (Robinson et al., 1997). Z tohto dôvodu je vysoká preferencia kníh založených na príbehoch zaujímavým zistením. Zaujímavé tiež je, že výber informačno-náučnej knihy ako obľúbenej bol prítomný u chlapcov, žiadne z dievčat informačno-náučnú knihu ako svoju obľúbenú neprezentovalo. Táto preferencia bola zistená aj vo výskumoch žiakov primárneho vzdelávania (Boraks, Hoffman, & Bauer, 1997; Repasky, Schumm, & Johnson, 2017).

Dôležité charakteristiky knihy z pohľadu detí

Deti v predškolskom veku dokážu aj odôvodniť výber knihy z hľadiska toho, čo samé považujú za dôležité kritérium. Deti, ktoré tvorili súčasť nášho výskumného súboru, v rozhovoroch dokázali uviesť aj niekoľko kritérií voľby knihy. Ako najčastejšie uvádzali *humor*. Zo 17 detí, ktoré toto kritérium uviedlo, považovalo 16 za vtipné alebo zábavné knihy s autorskými príbehmi (rozprávkami alebo prózou), 1 dieťa si vybralo na základe tohto kritéria obrázkovú knihu. Obľuba humoru v knihách zo strany detí je pochopiteľná, keďže prítomnosť humoru v texte u detí vyvoláva smiech (Landsberg, 1992). Deti sú považované vo vše-

obecnosti za hravejšie, preto je ich ľahšie rozosmiať a smejú sa aj častejšie (Schwartz, 1977). Deti v našom výskumnom súbore uvádzali rôzne formy humoru vo svojich obľúbených knihách. Odkazovali na *humorné postavy*, ktorých konanie považovali za zábavné (napr. „*Tato knížka je celá zábavná. V každé pohádce jsou zvířátka velice zábavné, většinou se jim něco stane.*“ [D10]). Takéto postavy sú pre deti dobre zapamätateľné, pretože konajú smiešne skutky opakovane, majú výrazné fyzické charakteristiky a často sú aj vykreslené v kontraste k iným postavám príbehu (Mallan, 1993). Ako úsmevné deti uvádzali aj *humorné udalosti*, ktoré vybočovali z reálneho priebehu udalostí (napr. „*Nikdy by se nemohlo stát, že by pejsek s kočičkou umývali podlahu. A já nikdy nejím mýdlo. Jo, líbí se mi, když se v pohádkách stávají takové věci, protože je to vtipné*“ [D2], alebo „*Ta kniha vůbec nedává smysl. Jsou to úplně hlouposti, a to mě baví. [...] To závodní auto, co jede na poli. Má to být kombajn, ale vypadá to jak nějaký závoďák. Je to hrozně vtipné, protože závoďák normálně nejedí na poli.*“ [D5]), pričom mohli mať aj nonsensový charakter, súvisel s hlúposťou alebo nepozornosťou postavy alebo nečakaným vývojom udalostí (Shannon, 1999), napr. „*Bing viděl hovínko a pak ho obešel a pak potkal kamaráda a pak šlápl do toho hovínka.*“ [D9].

Nasleduje záujem o *tému*, ktorý ako kritérium uviedlo 14 detí. Toto kritérium v sebe prepája afektívny faktor výberu,

ktorý odkazuje na individuálnu preferenciu dieťaťa (uvádzanú často v zmysle, že sa mu téma knihy páči, napr. „*Já mám nejradši, že je o dinosaurech.*“ [D17]), s kognitívnym faktorom, kde je téma zvolená dieťaťom zámerne z hľadiska svojho doterajšieho poznania a úsilia venovať téme viacej pozornosti (napr. „*Poznal jsem nové zvířata, třeba jak vypadá mezeček a kormorán.*“ [D10]). I keď sa záujem o tému ukazuje u detí v predškolskom veku ako dôležitý faktor pri výbere knihy, v ďalšom období môže nadobudnúť ešte dôležitejšiu úlohu pri výbere knihy, ako je preferencia žánru knihy. Haynes a Richgels (1992) napríklad vo svojom výskume zameranom na zisťovanie preferencií žánrov u žiakov 4. ročníka základnej školy zistili, že záujem o tému sa u nich stáva prvoradým a pokiaľ sa kniha zameriava na tému, ktorá ich zaujíma, žáner knihy je druhoradý.

Ilustráciu ako dôležité kritérium pre výber knihy uviedlo 12 detí. Podľa výpovedí detí sú pre ne v knihe dôležité, pretože súvisia s obsahom knihy. Tiež uvádzajú, že prinášajú estetický zážitok (viaceré deti ilustrácie v obľúbenej knihe považujú za pekné, napr. „*Jsou tam samé hezké obrázky.*“ [D22] alebo „*Mně se strašně líbí! Já mám rád mašinky a tady, tady jsou tak krásné obrázky!*“ [D26]), hoci deti v predškolskom veku ešte nedokážu integrovať všetky oblasti poznania, ktoré sú potrebné pre vnímanie ilustrácie ako umeleckého objektu (Schickedanz & Collins, 2012). Dôraz, ktorý deti kladú na

ilustrácie v knihe súvisí s tým, že pre ne nie je prístupný význam textu priamo, ale prostredníctvom ilustrácií dokážu obsah navigovať (napr. „*Jsou tam velké obrázky, které jsou krásně namalované a když mi ji někdo čte, tak vím, co se tam děje.*“ [D23]). Pokiaľ sú ilustrácie v súlade s obsahom textu (Arizpe & Styles, 2015), sú pri čítaní textu pre deti dôležitým elementom pre porozumenie textu. Prostredníctvom nich (vo väzbe na čítanie textu druhou osobou) si dieťa vytvára predstavu o zasaďení príbehu do prostredia, o postavách príbehu, o vývoji deja i o ďalších detailoch príbehu, ktoré nie sú priamo zmienené v texte knihy (Sipe, 2015). Prispievajú tak k porozumeniu významu textu pri individuálnej interakcii dieťaťa s knihou, ale aj v priebehu spoločného čítania textu s druhou osobou (Greenhoot, Beyer, & Curtis 2014).

Ďalším z kritérií, ktoré deti volia pri definovaní svojej obľúbenej knihy je *postava* príbehu. Toto kritérium v rozhovoroch uviedlo 11 detí, pričom v piatich prípadoch išlo o postavy z populárnych príbehov, ktoré dieťa pozná v animovanej podobe z médií (napr. „*Ovečka Shaun. Tu pohádku mám moc ráda a dívám se na ni i v televizi.*“ [D24]). Postavy príbehu, špecificky postavy s fantastickými charakteristikami a antropomorfizované zvieracie postavy, sú pre deti atraktívnym elementom textu, ktorý posilňuje pozornosť, ktorú venujú príbehu aj porozumeniu textu (Sobel & Lillard, 2001). Navyše, výber kníh na základe postáv z populárnych

príbehov je možné vysvetliť tým, že takéto postavy deťom ponúkajú niečo, čo postavy z iných kníh nemajú k dispozícii. Konkrétne to je príťažlivá hlavná postava príbehu, ktorá je známa aj populárna a je súčasťou dejových línií, ktoré sú predvídateľné. Vďaka tomu môže príbeh z knihy identifikovať aj dieťa, ktoré ešte nevie čítať samotné (Wallace Jacoby & Edlefsen, 2019).

S menšou frekvenciou deti uvádzali ako pre ne dôležité kritériá na výber knihy prítomnosť *fantazijných alebo ne-realistických elementov* (6 detí). Tie sú pre deti dôležité z toho dôvodu, že do príbehu prinášajú moment prekvapenia a vytrhnutia z reality (napr. „*Ano líbí, protože se můžou vyčarovat krásné věci.*“ [D8] alebo „*Jak ty víly létají, já bych taky tak chtěla létat, ale nejde to.*“ [D12]). *Interaktívne prvky* (4 deti) zas sprostredkovávajú alebo dopĺňajú obsah textu v podobe, ktorá je pre dieťa príťažlivá a súčasne dostupná aj bez asistencie dospelého. Môže ísť o elementy, ktorých obracанím alebo otváraním získava dieťa prístup k novému obsahom (Zhang et al., 2020), na ktoré jedno z detí odkazovalo v podobe: „*Líbí se mi ty oddělovací okýnka, pod kterýma jsou další obrázky a nové věci. Naučil jsem se spoustu názvů států a jejich místa kde leží.*“ [D25]. Môže to byť tiež interaktívne pero, resp. „*tužka, která při dotyku něčeho na obrázku mluví.*“ [D30]. Prezentovanie príbehov ako súčasť *na seba nadväzujúcich sekvencií* (2 deti) zas umožňuje postavy príbehu aj kontext

deja vnímať ako známe, čo prispieva k ľahšiemu predvídaníu deja.

Diskusia

Výskumná štúdia, ktorej výsledky prezentujeme, je tematicky spätá s problematikou vytvárania vzťahu detí v predškolskom veku ku knihám a čítaniu. Reaguje na potrebu hlbšie zisťovať nielen prítomnosť kníh v rodinnom prostredí detí a praktík čítania v rodine, ale aj perspektívu detí, z ktorej na ne nahliadajú. Ako to ukázal výskum P. Gavory (2016), deti v predškolskom veku vystupujú v rámci spoločného čítania v rodine ako aktéri so zrejmyými stratégiami participovať aktívne na výbere knihy, ktorá bude predmetom spoločného čítania. Pričom taktiež priebeh spoločného čítania komentujú, kladú otázky, vyjadrujú sa k téme a snažia sa vyjednávať aj o dĺžke spoločného čítania. Rozhovory s deťmi, ktoré sme realizovali ukazujú, že inklinácia detí ku konkrétnym žánrom kníh a konkrétnym charakteristikám kníh je u nich individuálnou záležitosťou, o ktorej dokážu hovoriť a aj ju vysvetliť.

Výsledky nášho výskumu ukázali, že z hľadiska žánrov u detí dominuje rozprávka (autorská rozprávka a tradičná folklórna rozprávka), informačno-náučné knihy sú z pohľadu detí menej častou voľbou pri výbere knihy. Rovnako ako moderná próza a obrázkové knihy, ktoré deti ako svoje obľúbené uvádzali menej často. Záujem detí o príbehy nie je prekvapivý a je aj v súlade s empirickými zisteniami

(Robinson et al., 1997). Nakoľko sa doterajšie výskumy sústredili predovšetkým na vzťah medzi čítaním textu a rozvojom jazykových schopností dieťaťa a jeho gramotnosti, ďalšie výskumné aktivity by mali komplexnejšie vysvetliť, ako preferencia príbehu u detí v predškolskom veku súvisí s kognitívnym a socio-emocionálnym vývinom dieťaťa a ako dieťa samotné vníma proces recepcie príbehu pri jeho čítaní.

V rozhovoroch s deťmi sme tiež identifikovali nasledujúce elementy knihy, ktoré deti považujú za rozhodujúce pri výbere knihy, respektíve definujú ich obľúbenú knihu. Ide o nasledujúce elementy: (1) humor, (2) tematické zameranie knihy, (3) atraktivita a výstižnosť ilustrácie vo vzťahu k textu, (4) postava príbehu, (5) prítomnosť fiktívnych a fantazijských prvkov, (6) interaktívne prvky v knihe a (7) prepojenie knihy s inými textami (v zmysle čítania na pokračovanie). Spomedzi nich si určite najviac pozornosti zaslúži humor. Dominancia humoru medzi týmito elementami nie je prekvapujúca, pretože humor má v literatúre pre deti dôležitú pozíciu (Landberg, 1992). Ďalší výskum by sa však mal zamerať na analýzu toho, čo vníma dieťa v predškolskom veku ako humor v literárnych textoch a ako mu humor umožňuje sledovať priebeh dejovej línie príbehu a vnímať charakter a konanie postáv v rámci nej.

Limity nášho výskumu vidíme v snahe využiť interview pri skúmaní preferencií detí v predškolskom veku, ktoré vzhľa-

dom na vývin ich kognitívnych a rečových schopností, nedokážu dostatočne opísať svoju skúsenosť a reflektovať ju. Výskumné zistenia sme preto mohli odvodzovať len z tých aspektov skúseností detí, ktoré deti dokázali slovne vyjadriť. Snaha vysporiadať sa s týmto limitom výskumu a selektovať do výskumného súboru tie deti, ktoré majú už vytvorený vzťah ku knihám a s čítaním kníh v rodine majú bohaté skúsenosti, tak viedla k ďalšiemu obmedzeniu. Deti ochotne reagovali na naše otázky, dokázali do svojich odpovedí zahrnúť rôzne aspekty vlastnej alebo spoločnej interakcie s knihou, hovoriť o charakteristikách knihy, ktoré považujú v tej súvislosti za subjektívne dôležité.

Zozbierané dáta preto nevieme interpretovať vo všeobecnejšej rovine. Napríklad na základe výsledkov nášho výskumu nevieme vyvodzovať závery v prospech výberu kníh pre deti, ktoré majú obmedzenú skúsenosť s knihami a s ich čítaním a indikovať charakteristiky kníh, ktoré u týchto detí umožnia vytvárať a prehľbovať záujem o knihy a čítanie a podporovať ich aktívnu participáciu na spoločnom čítaní.

Podakovanie

Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-19-0074 a grantom MŠ SR VEGA 2/0026/21.

Literatúra

- Anderson, J., Anderson, A., Shapiro, J., & Lynch, J. (2001). Father's and mother's book selection preferences for their four-year-old children. *Reading Horizons*, 41, 189-210.
- Aram, D., & Aviram, S. (2009) Mothers' storybook reading and kindergartners' socioemotional and literacy development. *Reading Psychology*, 30, 175-194.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2015). A critical review of research into children's responses to multimodal texts. In J. Flood, S. B. Heath & D. Lapp (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts*, Volume II: A Project of the International Reading Association (p. 363-373). New York, NY: Routledge.
- Bergman Deitcher, D., Aram, D., & Adar, G. (2019). Book selection for shared reading: Parents' considerations and researchers' views. *Journal of Early Childhood Literacy* 19(3), 291-315.
- Boraks, N., Hoffman, A., & Bauer, D. (1997). Children's book preferences: Patterns, particulars, and possible implications. *Reading Psychology*, 18(4), 309-341.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis. A practical guide*. Los Angeles: Sage.
- Carroll, J. M., Holliman, A. J., Weir, F., & Baroody, A. E. (2019). Literacy interest, home

- literacy environment and emergent literacy skills in preschoolers. *Journal in Research in Reading*, 42(1), 150-161.
- Cetin, O. S., & Bay, N. (2015). Enhancing the early reading skills: examining the print features of preschool children's book. *International Education Studies*, 8(1), 113-124.
- Corcoran, L., & Steinley, K. (2017). *Early Childhood Program Participation, Results From the National Household Education Surveys Program of 2016. First Look. NCES 2017-101*. National Center for Education Statistics. <https://eric.ed.gov/?id=ED575975>
- Damber, U. (2015). Read-Alouds in Preschool. A Matter of Discipline? *Journal of Early Childhood Literacy*, 15, 256-280.
- Danko-McGhee, K., & Slutsky, R. (2011). Judging a book by its cover: Preschool children's aesthetic preferences for picture books. *International Journal of Education Through Art*, 7(2), 171-185.
- David, A. (2020) *Reading to children is so powerful, so simple and yet so misunderstood*. <https://www.teachearlyyears.com/learning-and-development/view/reading-to-children-is-powerful-simple-and-yet-so-misunderstood>
- Davila, D., & Patrick, L. (2010). Asking the experts: What children have to say about their reading preferences. *Language Arts*, 87, 199-210.
- Dwyer, J., & Neuman, S. B. (2008). Selecting Books for Children Birth through Four: A Developmental Approach. *Early Childhood Education Journal*, 35, 489-494.
- Fasnerová, M. (2014). *Celé Česko čte dětem*. Výzkumná zpráva projektu. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého.
- Gavora, P. (2016). Preschool Children in Book-Reading Situations with Parents: The Perspective of Personal Agency Theory. *Studia Paedagogica*, 21(4), 99-116.
- Gavora, P. (2018). Čtení dětem v rodině: Výzkum důvodů, parametrů a praktik. *Pedagogická orientace*, 28(1), 24-45.
- Gee, J. P. (1991). Memory and Myth: A perspective on narrative. In C. Peterson & A. McCabe (Eds.), *Developing narrative structure* (p. 1-25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goodman, Y. (1986). Children coming to know literacy. In W. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (p. 1-14). Norwood, NJ: Ablex.
- Greenhoot, A. F., Beyer, A. M., & Curtis, J. (2014). More than pretty pictures? How illustrations affect parent-child story reading and children's story recall. *Frontiers in Psychology*, 5, 738.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Haynes, C., & Richgels, D. J. (1992). Fourth graders' literature preferences. *Journal of Educational Research*, 85, 208-219.

- Heath, S. B. (1986). What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In B. B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures* (p. 97–126). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hume, L. E., Allan, D. M., & Lonigan, C. J. (2016). Links between preschoolers' literacy interest, inattention, and emergent literacy skills. *Learning and Individual Differences*, 47, 88v95.
- Hume, L. E., Lonigan, C. J., & McQueen, J. D. (2015). Children's Literacy Interest and its Relation to Parents' Literacy-promoting Practices. *Journal of Research in Reading*, 38, 172–193.
- Kiefer, B. Z. (2004). Children's literature and children's literacy: Preparing early literacy teachers to understand the aesthetic values of children's literature. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on language policy and literacy instruction in early childhood education*, Vol. V. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Kotaman, H., & Tekin, A. K. (2017). Informational and fictional books: young children's book preferences and teachers' perspectives. *Early Child Development and Care*, 187(3–4), 600–614.
- Landsberg, M. (1992). Liberating laughter. *American Education*, 16(3), 34–48.
- Leech, K. A., & Rowe, M. L. (2014). A comparison of preschool children's discussions with parents during picture book and chapter book reading. *First Language*, 34, 205–226.
- Lonigan, C. J. (1994). Reading to preschoolers exposed: Is the emperor really naked? *Developmental Review*, 14, 303–323.
- Mallan, K. (1993). *Laugh Lines*. Australia: Ambassador Press.
- McGee, L. M., & Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive read-alouds in pre-school and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60(8), 742–751.
- Mohr, A. J. K. (2006). Children's choices for recreational reading: a three-part investigation of selection preferences, rationales, and processes. *Journal of Literacy Research*, 38, 81–104.
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Repasky, L. L., Schumm, J., & Johnson, J. (2017). First and fourth grade boys' and girls' preferences for and perceptions about narrative and expository text. *Reading Psychology*, 38, 808–847.
- Robertson, S.-J. L., & Reese, E. (2017). The very hungry caterpillar turned into a but-

- terfly: Children's and parents' enjoyment of different book genres. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(1), 3–25.
- Robinson, C. C., Larsen, J. M., Haupt, J. H., & Mohlman, J. (1997). Picture book selection behaviors of emergent readers: Influence of genre, familiarity, and book attributes. *Reading Research and Instruction*, 36(4), 287–304.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2010). Families' Selection of Children's Literature Books. *Early Childhood Education Journal*, 37, 401–409.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245–302.
- Scarborough, H. S., Dobrich, W., & Hager, M. (1991). Preschool literacy experience and later reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 24(8), 508–511.
- Schickedanz, J. A., & Collins, M. F. (2012). For young children, pictures in storybooks are rarely worth a thousand words. *The Reading Teacher*, 65(8), 539–549.
- Schwartz, A. (1977). Children, humor, and folklore. *The Horn Book*, 53, 281–287.
- Segi Lukavská, J. (ed.) (2018). *Dítěti vstříc: Teorie literatury pro děti a mládež*. Brno: Host.
- Sénéchal, M. (2017). Shared reading: an informal literacy activity par excellence. In N. Kucirkova, C. Snow, V. Grover & C. McBride (Eds.), *The Routledge International Handbook of Early Literacy Education*, 273–283. Oxford: Routledge.
- Shannon, D. (1999). What children find humorous in the books they read and how they express their responses. *HUMOR: International Journal of Humor Research*, 12(2), 119–150.
- Sipe, L. R. (2015). Young children's visual meaning making in response to picturebooks. In J. Flood, S. B. Heath & D. Lapp (Eds), *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts, Volume II: A Project of the International Reading Association*, 381–391. New York, NY: Routledge.
- Sobel, M. D., & Lillard, S. A. (2001). The impact of fantasy and action on young children's understanding of pretence. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 85–98.
- Wallace, J., & Edleson, K. (2020). "I Love Paw Patrol!": Book Selection and the Allure of Popular Media Characters Among Preschoolers. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(2), 208–222.
- Zhang, M., Hou, G., Chen, Y. C., Zhang, T., & Yang, J. A. (2020). Book Interaction Scheme to Enhance Children's Reading Experiences and Preferences. *Frontiers in Psychology*, 11, 2155.

Doc. PhDr. Zuzana Jančík Petrová, PhD.

Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV, v.v.i.

Dúbravská cesta 9, 845 11, Bratislava

zpetrova@utb.cz

Čtenářské dovednosti u žáků 3. ročníku vyučovaných metodou čtení Sfumato

Reading Skills among Pupils at Third Grade of Elementary Schools

*Barbora Jindrová, Olga Kučerová, Anna Kucharská,
Klára Špačková*

Abstrakt: Předkládaný příspěvek je věnován popisu nižších čtenářských dovedností (dovedností dekódování) u žáků, kteří si čtení osvojili metodou splývavého čtení Sfumato; a následnému srovnání výkonů v testech čtenářských dovedností mezi žáky třech metod čtení (Sfumato, Analyticko-syntetické a genetické). Do studie bylo zapojeno celkem 45 žáků 3. ročníku vyučovaných metodou čtení Sfumato. Žákům byly administrovány subtesty nižších čtenářských dovedností diagnostické baterie PorTex. Získaná data jsou následně porovnávána s výkony žáků vyučovaných metodami analyticko-syntetickou (N=152) a genetickou (N=61) prostřednictvím analýzy rozptylu (ANOVA), doplněnou post-hoc testem (Games-Howell). V oblasti dekódovacích dovedností bylo zjištěno hned více statisticky významných rozdílů mezi metodami čtení. Tyto rozdíly se týkaly rychlosti a plynulosti čtení. Předkládaný článek popisuje jednu z prvních studií, která se zaměřuje na vývojovou dynamiku osvojování čtenářských dovedností u metody čtení Sfumato. Výsledky výzkumu mohou být užitečné nejen pro oblast primární pedagogiky, ale také psychologického a speciálně-pedagogického poradenství. Práce přináší nové podněty pro rozšíření testování napříč dalšími ročníky a následné zapracování specifik dané metody do norem čtení.

Klíčová slova: čtenářské dovednosti; metoda čtení Sfumato; metoda čtení analyticko-syntetická; rozvoj čtení; gramotnostní dovednosti

Abstract: This study is focused on the description of lower reading skills (decoding skills) in pupils taught by the Sfumato reading method; and the comparison of performance in reading skills test between pupils of three reading methods (Sfumato, Analytical-synthetic and Genetic). A total of 45 3rd grade elementary school pupils taught by the Sfumato reading method were involved in the study. Pupils were administered the lower reading skills subtests of the PorTex diagnostic battery. The obtained data are subsequently compared with the performances of

the students taught analytical-synthetic (N=152) and genetic (N=61) methods by analysis of variance (ANOVA), supplemented by a post-hoc test (Games-Howell). In the area of decoding skills, several statistics significant differences between reading methods were found. These differences relate to reading speed and fluency. The present article describes one of the first studies that focuses on the developmental dynamics of the acquisition of reading skills in the Sfumato reading method. The research results can be useful not only for the field of elementary pedagogy, but also for psychological and special pedagogical counseling. The work brings new ideas for the expansion of testing across other grades and the subsequent processing of the specifics of the given method into reading standards.

Key words: reading skills; Sfumato reading method; analytical-synthetic reading method; reading development; literacy skills

Úvod

Dovednost čtení patří mezi základní dovednosti pro každodenní fungování ve světě a životě. Osvojení čtení je jedním ze základních cílů primárního vzdělávání, je zároveň předpokladem pro následné celoživotní učení a komunikaci se světem kolem nás. Velkým tématem primárního vzdělávání je také hledání a inovace vhodných metod čtení, prostřednictvím kterých seznamujeme začínající čtenáře s texty a literaturou.

Školský zákon (č. 561/2004 Sb.) ponechává na učitelích 1. ročníku svobodu, a zároveň velkou zodpovědnost v oblasti volby metody čtení. Učitel sám tak může zvolit metodu podle vlastního uvážení, samozřejmě v kontextu školy a zájmu rodičů. Některé z metod čtení mají v českém školství již mnohaletou tradici, stále se však můžeme setkávat s metodami novými či moderními inovacemi těch tradičních.

Již přes 20 let se v našem školství stále více učitelů volí metodu splývavého čtení Sfumato autorky Márii Navrátilové. Metoda staví na poznatcích neurofyzilogický zákonitostí, je založena na posloupnosti zrak-hlas-sluch a jejich vzájemné koordinaci. Ačkoli se s ní setkáváme stále častěji, dosud bylo k této metodě realizováno jen několik výzkumů.

Předkládaná studie si kladla za cíl doplnit toto „slepé místo“ a zmapovat úroveň čtenářských dovedností u žáků 3. ročníku základní školy. V našem výzkumu jsme se zaměřili screening gramotnostních dovedností u žáků, kteří si osvojili čtení právě touto metodou. V rámci druhotného cíle následně porovnáváme výkony žáků metody Sfumato s výkony žáků dvou nejrozšířenějších metod čtení v českém školství, tedy metodou analyticko-syntetickou a genetickou. Sledování bylo uskutečněno i s cílem dát uživatelům testové baterie PorTex (Porozumění textu, Kucharská et al., 2021) alespoň

základní informace o výkonech žáků vyučovaných metodou Sfumato a o odlišnostech od dvou výše zmíněných výukových metod čtení.

Čtenářské dovednosti

Současný moderní svět nabízí v souvislosti s měnícími se životními podmínkami, rozvojem vědy a společnosti obrovské množství informací, které již nelze všechny pojmout. Právě v souvislosti s novými požadavky života dochází k přehodnocování obsahů vzdělávání, stále více je vyzdvihován význam klíčových kompetencí a gramotností. Čtenářská gramotnost je chápána jako základní gramotnost, neboť je předpokladem pro další vzdělávání i individuální rozvoj jedince (Laufková & Ronková, 2017).

Čtenářská gramotnost je celoživotní procesem, který nelze omezit výhradně na období dětství a školní docházky. Můžeme ji definovat jako „*schopnost číst a psát na takové úrovni, aby lidé rozuměli čtenému textu a používali písemné sdělení v tištěné nebo elektronické podobě, rozšiřovali své vědomosti, chápali sebe a svět a samostatně se vzdělávali*“ (Laufková & Ronková, 2017, s. 88).

Proces čtení zahrnuje hned několik dílčích kognitivních úkonů. Začínající čtenáři si osvojují několik čtenářských dovedností, postupně dochází k jejich zpřesňování a zdokonalování. Stále uznávaný *Jednoduchý model čtení* (Gough & Tunmer, 1986) vymezuje dvě základní komponenty čtení: dovednost **dekódo-**

vání a dovednost **lingvistického porozumění**. Čtenář text dekoduje rozpoznáváním jednotlivých grafémů, přiřazením příslušných fonémů, rozpoznáním slov a spojením s významem (na úrovni slov). Následně přečtený text přiřadí významu mluvené řeči, využívá porozumění pro interpretaci na úrovni vět.

Pro úspěšné dekodování textu je nezbytné osvojení alfabetského principu, tedy systému spojením mezi zvuky řeči, *fonémy*, a grafickými značkami, které tyto zvuky označují, *grafémy*. Alfabetský princip propojuje fonologický a ortografický subsystém jazyka (Seidlová Málková, 2015).

Caravolas et al. (2012) se v longitudinální studii dětí předškolního a mladšího školního věku zabývala prediktory pro následnou úspěšnost při dekodování textu. Potvrdila vliv tří skupin dovedností, **fonematické uvědomování**, **znalost písmen** a **rychlost jmenování**. Zejména dovednost fonematického uvědomování, pokud je oslabena, může být významným indikátorem pro pozdější rozvoj dyslexie u dětí i dospělých.

Osvojení dovedností fonematického uvědomování a dekodování textu však nejsou jedinými prediktory pro úspěšné porozumění textu. V populaci nalezneme také osoby, které mají s porozuměním čtenému obtíže, přestože čtou přiměřeně rychle a s minimem chyb.

Kromě schopnosti porozumět mluvené řeči (tedy lingvistického porozumění nejčastěji měřeného poslechem) řada autorů (Muter, Hulme Snowling & Stevenson,

2004; Kucharská et al., 2021) poukazuje na vliv **jazykového uvědomování**, tedy „nakládání s jazykovými prostředky, které je založeno na předchozím poznání zásady struktury a fungování jazykového systému a ke kterému dochází v průběhu celého dosavadního procesu socializace dítěte, nezávisle na institucionální edukaci“ (Kucharská et al., 2021, s. 31). Zejména u starších čtenářů je kromě dovednosti dekódování pro porozumění textu určující slovní zásoba dítěte a jeho schopnosti v gramatice (morfologii a syntaxu). Zatímco fonemické uvědomění je spojeno spíše s rozvojem dovednosti dekódování a psaní, jazykové uvědomování (s morfologií, sémantikou a syntaxí) je spojeno právě s dovedností porozumění čtenému.

Pojďme tedy shrnout skupiny prediktorů pro rozvoj porozumění čtenému u čtenáře. Dovednost porozumění čtenému je dle výzkumů sycena dvěma skupinami předpokladů. Aby čtenář mohl s textem nakládat, musí text nejprve dekódovat. Úspěšnost dekódování je ovlivněna úrovní fonemického uvědomování, spolu se znalostí písmen a rychlostí jmenování. Tato dovednost se zakládá již v předškolním věku, postupně se systematicky rozvíjí v primárním vzdělávání. Kromě dekódování je pro porozumění text nezbytné také lingvistické porozumění, zejména pak jazykové uvědomování. Deficity v této oblasti se

zpravidla objevují až ve vyšších ročnících základní školy, mohou však stejně jako dovednost dekódování negativně ovlivňovat porozumění čtenému.

Uvedená zjištění naznačují, že při posuzování čtenářských dovedností nelze spoléhat pouze na rychlost a přesnost čtení, kterým se v minulosti věnovala zvýšená pozornost. Jedná se o komplexní dovednost, kterou ovlivňuje řada dílčích dovedností.

V naší práci pro potřeby diagnostiky pracujeme se standardizovanou testovou baterií PorTex, která mapuje typickou vývojovou úroveň gramotnostních dovedností žáků 1. stupně základní školy. Testová baterie byla připravena na Katedře psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, autoři při přípravě navazovali na dlouhodobé výzkumné zaměření v oblasti porozumění čtenému¹. Testová baterie obsahuje celkem 12 testů, které mapují úroveň fonemického povědomí, jazykového uvědomování, úroveň dekódování, dovednost porozumění textu (při čtení i poslechu), dále také sebehodnocení čtení žáků a environmentální vlivy (ze strany škola a rodiny).

Metoda čtení Sfumato

Již výše jsme uvedli, že školský zákon ponechává učitelům 1. ročníků základních škol svobodu v oblasti volby metody

¹ Výzkumný projekt GAČR Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika, P407/13-20678S, 2013-2015.

čtení a psaní. Učitel tak může vybírat z nejrůznějších přístupů, od tradičnějších k modernějším až alternativním. Mezi nejužívanější metody čtení v českém školství patří analyticko-syntetická metoda a genetická metoda.

Řada učitelů stále častěji volí metodu čtení Sfumato. Metoda byla vyvinuta autorkou Márií Navrátilovou. Je založena na posloupnosti zrak-hlas-sluch a jejich vzájemné koordinaci. Řadí se mezi metody syntetické, neboť vychází z fonologického uvědomění. Autorka stavěla při vývoji na poznatcích neurofyzilogických zákonitostí.

Metoda se začala formulovat již v roce 1974, v devadesátých letech autorka aplikovala metodu v 1. ročnících základní školy. Od té doby se s metodou setkáváme stále častěji. Autorka pořádá odborné semináře, na nichž seznamuje pedagogické pracovníky s touto metodou (ABC Music v.o.s., 2022a).

Metodika vychází z předpokladu, že vhodně zvolená metoda výuky čtení pozitivně napomáhá formování vztahu k celoživotnímu čtení a vzdělávání. Zájem o čtení a úspěšnost v něm vede k zájmu o vzdělávání a celkově motivaci pro školní práci. Metoda díky široké paletě činností zaměstnává všechny žáky, tím eliminuje i projevy vyrušování v hodině. Sfumato využívá herní prvky, dochází k mezipředmětovému propojení, propo-

jení s dramatickou výchovou (tamtéž).

Autoři Metodiky Sfumato (2013) uvádí, že „na rozdíl od ostatních metod je kladen maximální důraz na zafixování a vědomé zpracování vyslovovaného textu“ (Navrátilová, 2013, s. 53). Ve srovnání s jinými metodami čtení žáci postupují při osvojování jednotlivých písmen a hlásek výrazně pomaleji, ale důsledně. Při výuce se využívá vědomé, pomalé výslovnosti, ještě před vyslovením hlásky je vytvářen kontrolovaný „pohyb oka dopředu“. Pracuje se s individuálním časem, které každé dítě potřebuje, autorka doporučuje uzpůsobovat tempo čtení nejpomalejšímu z žáků.

Autorka pro potřeby metody dělí jednotlivé hlásky do skupin podle charakteru zvuku na **tóny, zvuky a tlačené hlásky**. Při výuce se postupuje podle daného pořadí osvojování hlásek, výuka se dělí do pěti fází (Navrátilová, 2013).

Ačkoli je metoda v českém školství rozšířena již delší dobu a můžeme se s ní setkat stále častěji, dosud bylo provedeno jen málo výzkumů, které by se zaměřovaly na její efektivitu. Výjimku tvoří studie týmu výzkumníků z Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Metoda Sfumato je také předmětem několika závěrečných prací studentů vysokých škol.

Výzkumný projekt TA ČR *Ověření metodiky čtení Sfumato pro nácvik čtení u žáků s dyslexií*² pod vedením Ivany

² Výzkumný projekt TAČR Ověření metodiky čtení Sfumato pro nácvik čtení u žáků s dyslexií, TLO3000322, 2020-2022.

Šimkové ověřoval efektivitu metodiky při práci s žáky s poruchou čtení, kteří byli vyučováni metodou Sfumato a jinými metodami čtení. Prokázal příznivý účinek metody Sfumato hned v několika dovednostech. Jednalo se o výkon v dekódování, a to konkrétně v rychlosti a přesnosti čtení pseudoslov. Dále byl prokázán příznivý účinek ve fonologických dovednostech a taktéž v oblasti auditivní paměti. V oblasti porozumění čtenému nebyl mezi skupinami prokázán statisticky významný rozdíl. Autoři si pozitivní vliv vysvětlují důrazem metodiky na práci s dechem a hlasem, melodií, intonací a rytmem řeči (Havlisová, Jošt & Šimková, 2022). Uvedená práce byla významným podkladem pro porovnání výsledků naší studie. Je však nutno podotknout, že respondenty zmíněné studie tvořili výhradně žáci s dyslexií.

Východiska a cíl výzkumu

Prezentovaný výzkum čtenářských dovedností u žáků 3. ročníku základních škol vyučovaných metodou čtení Sfumato je součástí širšího výzkumu, který byl realizován v říjnu a listopadu 2021. Výzkum měl kvantitativní charakter, žákům byla administrována kompletní testová baterie PorTex³, která mapuje široké spektrum čtenářských dovedností.

Pro potřeby předkládaného článku prezentujeme pouze data nižších čtenářských dovedností – dekódování. Již výše jsme uvedli, že se jedná o základní komponentu čtení, které je nejvíce pozornosti věnování v počátcích osvojování čtení. Je zároveň předpokladem pro rozvoj většiny dalších čtenářských dovedností (porozumění čtenému).

Studie prezentuje typickou úroveň dekódovacích dovedností žáků 3. ročníku, kteří si osvojili čtení metodou Sfumato. Metoda čtení Sfumato už se v českém školství objevují více než 20 let, přesto bylo dosud realizováno jen málo výzkumů, které by se metodou zabývaly. Cílem naší studie bylo tak toto „slepé místo“ doplnit, zároveň se zaměřit na čtenářské dovednosti u žáků vyučovaných touto metodou čtení.

Možnými rozdíly v čtenářských dovednostech v závislosti na užití metody čtení se zabýval výzkumný projekt GA ČR *Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika*. Autoři si povšimli hned několika rozdílů ve výkonech žáků vyučovaných analyticko-syntetickou metodou a metodou genetickou. Ve 2. a 3. ročníku ZŠ v *Testu hlasitého čtení* četli žáci vyučovaní analyticko-syntetickou metodou rychleji ve srovnání s druhou metodou čtení. Jev si autoři vysvětlují konkrétní metodikou, hláskování zabere žákům ve fázi automatizace

³ Jindrová, B. (2021). Čtení s porozuměním u žáků 3. ročníku vyučovaných metodou čtení Sfumato [Diplomová práce, Univerzita Karlova v Praze].

čtení více času než slabikování. Například v *Testu poslechu s porozuměním* či v *Testu tichého čtení s porozuměním* zase dosahují vyšších výsledků žáci vyučovaní genetickou metodou. Tento jev může opět souviset s konkrétní metodikou, kdy genetická metoda čtení od počátku pracuje s komplexními texty, žáci tak dříve pracují s obsahem sdělení, které čtou (Kucharská et al., 2016b).

Je tedy patrné, že užitá metoda čtení může ovlivňovat výkon žáků při čtení a při práci s obsahem textu. Nově vzniklá testová baterie gramotnostních dovedností PorTex zpracovávala při standardizaci normy právě pro zmíněné dvě metody čtení. Cílem naší studie byl pak screening typické úrovně čtenářských dovedností u žáků metody Sfumato. Následně jsme porovnávali výkony našich žáků s výkony žáků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou a genetickou.

Výzkumný soubor a použité metody

Výzkumný soubor naší studie tvořili výhradně žáci 3. ročníků základních škol. Třetí ročník byl záměrně zvolen, neboť právě v tomto roce dochází k završení osvojování čtení a čtenářských dovedností. Kucharská et al. (2016) poukázala na několik rozdílů ve vývoji čtení v závislosti na užitých metodách čtení v 1. a 2. ročníku. V průběhu 3. ročníku již se rozdíly stírají, předpokládá se, že žáci mají dovednost dekodování osvojenou. Také autorka metodiky Sfumato

popisuje, že žáci 3. ročníku již mají čtení zautomatizované, nechybují a bezpečně přiřadí zvuk k písmenům (Navrátilová, 2013). Třetí ročník se tedy jevil jako velmi vhodný pro screening čtenářských dovedností a případné odkrytí rozdílů mezi metodami čtení.

Výzkumný soubor studie tvořilo celkem 45 žáků 3. ročníků ze tří základních škol. Dvě základní školy sídlily ve Středočeském kraji, jedna v kraji Hlavní města Praha. Ve dvou případech se jednalo o velké státní školy, jedna škola byla soukromá, s alternativními přístupy k výuce. Do studie byli zařazeni žáci celkem šesti různých pedagogů.

Výzkumný vzorek byl víceméně genderově vyvážený v nepatrný prospěch chlapců (N=23) ve srovnání s dívkami (N=22). Ve vzorku se nacházeli 4 žáci s indikovanými speciálními vzdělávacími potřebami, tito žáci nebyli vyřazení z důvodu zachování normálního rozložení populace. Průměrný věk žáků v den individuálního vyšetření bylo 106 měsíců.

Žákům byla administrována kompletní baterie PorTex – porozumění textu, celkem se jednalo o 11 testů. Pro potřeby předkládaného článku prezentujeme pouze data nižších čtenářských dovedností – dekodování.

Účast ve výzkumu byla podmíněna informovaným souhlasem ze strany ředitele školy a následně zákonných zástupců jednotlivých žáků. Při zpracování dat byly zachovávány etické principy výzkumu, data byla anonymizována.

Tabulka 1: Deskriptivní statistika výkonů v Testu čtení slov – metoda Sfumato

	CELKOVÝ SKÓR	CELKOVÝ ČAS
N	45	45
Průměr	41.7	94.0
Medián	43	84
Směrodatná odchylka	5.29	43.2
Minimum	17	32
Maximum	46	251

Tabulka 2: Analýza rozptylu pro Test čtení slov – srovnání výukových metod čtení

	AS (N=153)	GE (N=60)	SF (N=45)	F	df1	df2	p
Celkový skóre	44.5 (2.22)	43.2 (3.00)	41.7 (5.29)	9.16	2	81.1	<.001
Celkový čas	69.2 (32.50)	72.1 (38.45)	94.0 (43.19)	6.30	2	90.6	0.003

Prezentace a interpretace dat

K testům dekódovacích dovedností řadíme celkem tři testy diagnostické baterie PorTex. Jedná se o *Test čtení slov*, *Test čtení pseudoslov* a část *Testu hlasité čtení s porozuměním* (rychlost a přesnost čtení).

Nejprve prezentujeme data z hlediska deskriptivní statistiky, následně porovnáváme výkony žáků vyučovaných metodou Sfumato s výkony žáků vyučovaných metodami analyticko-syntetickou a genetickou. Data žáků ostatních metod pochází z testování v rámci standardizace diagnostické baterie PorTex.

Celkem bylo do porovnávaného vzorku

zařazeno 152 žáků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou a 61 žáků vyučovaných metodou genetickou. Průměrný věk žáků analyticko-syntetické metody v den vyšetření bylo 108 měsíců, u metody genetické 107 měsíců věku.

V analytické části byla užita analýza rozptylu (ANOVA), která porovnává průměrné hodnoty souborů. V případě statisticky významného rozdílu mezi skupinami je analýza rozptylu doplněna post-hoc testem (v našem případě neparametrický test Games-Howell).

Test čtení slov

Test čtení slov spočívá v hlasitém čtení

Tabulka 3: *Post-hoc test pro celkový skór a celkový čas v Testu čtení slov – srovnání výukových metod čtení*

	SF x AS	SF x GE
Celkový skór	0.004	-
Celkový čas	0.002	0.023

Tabulka 4: *Deskriptivní statistika výkonů v Testu čtení pseudoslov – metoda Sfumato*

	CELKOVÝ SKÓR	CELKOVÝ ČAS
N	45	45
Průměr	33.0	136
Medián	32	120
Směrodatná odchylka	6.07	46.0
Minimum	23	63
Maximum	46	298

souboru 46 slov, který jsou řazena dle postupně narůstající slabičné délky a složitosti hláskové stavby. Žák postupně čte všechna slova, v průběhu administrace se měří čas potřebný k přečtení celého souboru slov, zaznamenává se také správnost čtení. Při vyhodnocování získáme dva skóry: celkový skór (počet správně přečtených slov souboru) a celkový čas (čas potřebný k přečtení celého souboru slov). Výkony žáků jsou hodnoceny na škále 0-1 bod, maximální počet bodů je tak 46.

Popis výkonů žáků našeho souboru popisuje tabulka 1.

Průměrný bodový zisk v testu čtení slov byl 41,7 při směrodatné odchylce

5,29. Jednotlivé výkony se tak poměrně různily. Průměrný čas potřebný k přečtení celého seznamu slov byl 94 vteřin. Nejrychlejší žák seznam přečetl za 32 vteřin, nejpomalejší za 251 vteřin. V souboru nacházíme jednu odlehlou hodnotu.

V tabulce 2 jsou naznačeny průměrné výkony žáků tří metod čtení v testu čtení slov. Průměrné získané skóry jsou mírně nevyrovnané, nejvyšších průměrných výsledků dosahují žáci analyticko-syntetické metody, kteří zároveň soubor slov přečetli v porovnání se zbývajícimi metodami čtení nejrychleji. Hodnota směrodatné odchylky u žáků metody Sfumato je ve srovnání s ostatními metodami vyšší, výkony žáků metody Sfumato

Tabulka 5: *Analýza rozptylu pro Test čtení pseudoslov – srovnávání výukových metod čtení*

	AS (N=153)	GE (N=60)	SF (N=45)	F	df1	df2	p
Celkový skóre	38.4 (6.14)	31.8 (7.38)	33.0 (6.07)	22.589	2	78.0	<.001
Celkový čas	126.0 (48.39)	130.3 (68.79)	135.9 (46.00)	0.769	2	76.3	0.467

Tabulka 6: *Post-hoc test pro celkový skóre v Testu čtení pseudoslov – srovnávání výukových metod čtení*

	SF x AS	SF x GE
Celkový skóre	<.001	-

jsou tak různé, mezi dětmi panují větší rozdíly ve výkonech.

Analýza rozptylu naznačuje statisticky významné rozdíly u obou subtestů. Provedeme tak ještě následné post-hoc testy.

Post-hoc test potvrdil hned tři statisticky významné rozdíly v *celkovém skóru* a *celkovém čase Testu čtení slov*. Žáci analyticko-syntetické metody dosahují statisticky významně vyšších průměrných skóre ve srovnání s žáky metody čtení Sfumato (při 1% statistické významnosti). Cohenovo d je rovno 0,69, naznačuje tak vysoký efekt účinku. Při interpretaci výsledků je třeba přihlédnout k vyšší směrodatné odchylce u výkonů žáků metody Sfumato.

Statisticky významné rozdíly se potvrzují i v proměnné *celkového času čtení*. Při srovnání žáků analyticko-syntetické

metody a metody Sfumato se jedná o 1% hladinu významnosti (Cohenovo d je rovno 0,64), při srovnání metody genetické a metody Sfumato o 5% hladinu významnosti (Cohenovo d je rovno 0,53). V obou případech tak jde o vysoký efekt účinku, žáci metody Sfumato čtou ve srovnání se zbývajícími metodami čtení pomaleji.

Test čtení pseudoslov

Nyní přejdeme k dalšímu testu, který řadíme k testům dekódovacích dovedností, *Testu čtení pseudoslov*.

Test čtení pseudoslov se administrací podobá Testu čtení slov. Taktéž spočívá v hlasitém čtení souboru 46 pseudoslov, seřazených dle postupně narůstající slabičné délky a složitosti hláskové stavby. Žák čte nahlas pseudoslova, hodnotí se opět přesnost čtení i potřebný čas.

Tabulka 7: Deskriptivní statistika výkonů v Testu hlasitého čtení (rychlosti a přesnosti) – metoda Sfumato

	RYCHLOST ZA 1. MIN	SPRÁVNOST ZA 1. MINUTU	PŘESNOST 1. MINUTA	CHYBOVOST	CELKOVÝ ČAS
N	45	45	45	45	45
Průměr	55.5	53.7	96.3	1.82	239
Medián	55	52	98	2	198
Směrodatná odchylka	19.9	20.3	4.31	1.48	116
Minimum	22	19	79	0	102
Maximum	111	110	100	6	655

Maximální počet bodů, které žáci mohou získat, je opět 46.

Průměrný bodový zisk žáků metody Sfumato v Testu čtení pseudoslov byl 33 bodů při směrodatné odchylce 6,07. Žáci průměrně potřebovali 136 vteřin k přečtení celého souboru slov.

Tabulka 5 naznačuje výsledky analýzy rozptylu výkonů žáků tří metod čtení v Testu čtení pseudoslov. Vidíme rozdíly v průměrných výkonech, v obou proměnných ve prospěch analyticko-syntetické metody čtení. Analýza rozptylu naznačuje statisticky významný rozdíl v proměnné celkový skóre. Provedeme proto následný post-hoc test.

Výsledky post-hoc testu naznačují statisticky významný rozdíl v proměnné celkový skóre mezi žáky analyticko-syntetické metody a metody Sfumato při hladině významnosti 0,01 %. Žáci analyticko-syntetické metody dosahovali vyšších průměrných skóre. Cohenovo

d je rovno 0,88, naznačuje tak vysoký efekt účinku.

Hlasité čtení s porozuměním (rychlost a přesnost čtení)

Poslední zařazený test do testu dekódovacích dovedností je Test hlasitého čtení s porozuměním (proměnná rychlost a přesnost čtení). Test hlasitého čtení s porozuměním tvoří podnětový text a sada sedmnácti otázek, které mapují žákovo porozumění čtenému. Žákům naší studie byla administrována verze B *Krmení králíků* určená pro žáky 2. a 3. ročníku. Jedná se o krátký příběh o tom, jak se děti při pobytu u babičky starají o sousedčiny králíky. Celkem má 196 slov. Žák nahlas celý text přečte, následně administrátor ústně pokládá otázky k ověření porozumění textu. Během čtení se měří čas potřebný k přečtení celého textu, zaznamenává se počet přečtených

Tabulka 8: *Analýza rozptylu pro Test hlasitého čtení s porozuměním (rychlost a přesnost) – srovnání výukových metod čtení*

	AS (N=147)	GE (N=59)	SF (N=45)	F	df1	df2	p
Rychlost	68.63 (19.39)	69.75 (22.87)	55.49 (19.86)	8.34	2	96.8	<.001
Správnost	67.22 (19.46)	68.05 (22.94)	53.67 (20.31)	8.43	2	96.3	<.001
Přesnost	97.72 (2.82)	97.17 (2.84)	96.27 (4.31)	2.62	2	91.0	0.079
Chybovost	1.40 (1.52)	1.69 (1.41)	1.82 (1.48)	1.77	2	102.4	0.176
Celkový čas čtení	180.10 (68.03)	183.92 (76.98)	239.24 (116.16)	5.25	2	87.3	0.007

Tabulka 9: *Post-hoc test pro rychlost a celkový čas čtení v testu hlasitého čtení s porozuměním – srovnávání výukových metod čtení*

	SF x AS	SF x GE
Rychlost	<.001	0.003
Celkový čas čtení	0.006	0.020

slov za 1. a 2. minutu. Také se sleduje správnost čtení.

V testu hlasitého čtení s porozuměním se sledují čtyři hlavní parametry: rychlost čtení (celkový čas čtení textu, počet přečtených slov za 1. minutu), přesnost čtení, způsob čtení (např. plynulost čtení, dvojí čtení, hláskování, slabikování, obtíže s víceslabičnými slovy, zlepšení/zhoršení v čase) a hodnocení porozumění čtenému. Pro potřeby článku se více zabýváme pouze skóry odkazujícím k nižším čtenářským dovednostem – dekodování textu (rychlost za 1. min: počet přečtených slov za 1. minutu; správnost za 1. minutu: počet správně přečtených slov za 1. minutu; přesnost 1. minuta: procen-

tuální údaj o poměru správně přečtených slov k celkovému počtu přečtených slov; chybovost a celkový čas).

Za 1. minutu žáci metody Sfumato průměrně přečetli 55,5 slova při průměrné chybovosti 1,82 slova. Směrodatná odchylka v počtu přečtených slov za 1. minutu je poměrně široká (19,9), mezi žáky jsou tak větší rozdíly ve výkonech. K přečtení celého textu žáci průměrně potřebovali 239 vteřin, nejrychlejší žák text přečetl za 102 vteřin, nejpomalejší za 655 vteřin.

Tabulka 8 uvádí výsledky analýzy rozptylu ve všech zkoumaných proměnných *Testu hlasité čtení s porozuměním*. Analýza rozptylu odkrývá obdobné rozdíly

mezi metodami, jaké jsme popisovali již výše. Žáci metody Sfumato čtou ve srovnání se oběma metodami pomaleji, tedy za 1. minutu přečtou méně slov.

V proměnných *rychlost* (počet přečtených slov za 1. minutu) a *správnost* (počet správně přečtených slov za 1. minutu) nacházíme statisticky významné rozdíly při 0,01 % hladině významnosti. Když se však podíváme na proměnnou *chybovost*, všimneme si, že je u všech metod čtení obdobná. Statisticky významný rozdíl v proměnné *správnost* proto nesouvisí s chybným dekódováním, ale pomalejším tempem čtení (tedy žáci celkově přečtou méně slov za 1. minutu ve srovnání s žáky ostatních metod čtení. Další statisticky významný rozdíl nacházíme u proměnné *celkový čas čtení*, tentokrát při 5 % hladině významnosti.

Výsledek post-hoc testu v tabulce 9 potvrzují statisticky významné rozdíly mezi žáky vyučovanými metodou Sfumato a oběma dalšími metodami. Žáci metody Sfumato přečtou statisticky významně méně slov, a to ve srovnání s žáky metody analyticko-syntetické při 0,01 % hladině významnosti (Cohenovo *d* je rovno 0,66), ve srovnání s žáky metody genetické při 5 % hladině významnosti (Cohenovo *d* je rovno 0,66). V obou případech tak nacházíme vysoký efekt účinku.

Statisticky významný rozdíl se potvrdil i v proměnné *celkový čas čtení*, ve srovnání s oběma metodami čtení při 5 % hladině významnosti. Cohenovo *d* je ve srovnání metody Sfumato a metody analyticko-syntetické rovno 0,62, ve

srovnání s metodou genetickou rovno 0,56. V obou případech tak jde o vysoký efekt účinku.

Shrňme nyní výsledky, které jsme výše prezentovali.

Ve všech testech dekódovacích dovedností jsme našli statisticky významné rozdíly v rychlosti čtení. Žáci metody Sfumato čtou statisticky významně pomaleji ve srovnání s analyticko-syntetickou, ale také genetickou metodou. Tento jev se projevil v *Testu čtení slov* a *Testu hlasitého čtení s porozuměním*. Dopočítávané hodnoty Cohenova *d* naznačovaly vysoké efekty účinku.

Další rozdíly jsme našli také v celkových skórech *Testu čtení slov* a *Testu čtení pseudoslov*. Zde považujeme za důležité zmínit, že chybovost žáků, která způsobila nižší získaný skóre, zpravidla nespočívala v chybném dekódování textu, ale spíše v neplynulosti čtení (slabikování, držení hlásek), které zhoršuje srozumění čtení. Domníváme se proto, že vývoj čtení a čtenářských dovedností u metody Sfumato ve 3. ročníku stále probíhá, a jedná se tedy o specifikum dané metody čtení.

Diskuze

Předkládaná studie byla zaměřena na dosud málo probádanou oblast, úroveň gramotnostních dovedností u žáků vyučovaných metodou čtení Sfumato. Dosavadní výzkumy, které se metodou čtení zabývají, zpravidla ověřují účinnost metodiky výhradně u žáků s obtížemi ve čtení, či

mají kvalitativní charakter a mapují její silné a slabé stránky z pohledu vyučujících a žáků. V literatuře se téměř nelze setkat s výzkumy, které by popisovaly vývoj osvojování čtenářských dovedností u žáků, kteří si čtení osvojili touto metodikou. Přitom popis typické úrovně osvojení gramotnostních dovedností pro daný ročník může být přínosný nejen pro primární pedagogy, ale také pro oblast psychologického a speciálně-pedagogického poradenství a diagnostiky.

V rámci sekundárního cíle jsme výkony žáků naší studie porovnávali s výkony žáků stejného ročníku, kteří si osvojili čtení metodou analyticko-syntetickou nebo genetickou. Kucharská et al. (2016b) již popsala několik statisticky významných rozdílů ve dynamice osvojování čtenářských dovedností mezi metodami analyticko-syntetickou a genetickou. Rozdíly se týkaly například oblasti rychlosti čtení či dovednosti porozumění čtenému. Naše práce tato zjištění rozšiřuje také o metodu čtení Sfumato.

V oblasti dekódovacích dovedností bylo zjištěno hned více statisticky významných rozdílů mezi metodami čtení. Tyto rozdíly se týkaly rychlosti a plynulosti čtení.

Žáci metody Sfumato naší studie četli statisticky významně pomaleji ve srovnání s analyticko-syntetickou i genetickou metodou. Tento jev se projevil ve všech třech testech dekódovacích dovedností. Uvedená zjištění nejsou v souladu s výsledky výzkumného projektu zaměřeného na žáky s dyslexií, který zmiňujeme

výše (Havlisová, Jošt & Šimková, 2022). Autoři ve své studii prokázali opačný efekt, žáci metodiky Sfumato četli rychleji ve srovnání s jinými metodami. Ve výzkumu se však zaměřovali výhradně na žáky s dyslexií. Výsledky tedy naznačují, že metoda čtení Sfumato může být velmi nápomocná u žáků s obtížemi ve čtení, žáci díky ní čtou rychleji. Když se však zaměříme na intaktní populaci, žáci, kteří si čtení osvojili touto metodou čtou statisticky významně pomaleji ve srovnání s metodami analyticko-syntetickou a genetickou.

Pomalejší tempo čtení, na které jsme v naší studii poukázali, si vysvětlujeme jednou ze zásad metodiky: pomalejším postupem již od počátku 1. ročníku. Autorka doporučuje nespěchat, uzpůsobovat tempo nejpomalejšího. Podle metodiky Sfumata není rychlost čtení ukazatelem kvality (Navrátilová, 2013). Je také možné, že vývoj čtenářských dovedností není ve 3. ročníku dosud uzavřený, čtení se může zrychlovat ve vyšších ročnících. I z toho důvodu by bylo zajímavé zmapovat průběh osvojování čtení u žáků vyučovaných metodou čtení Sfumato od 1. do 5. ročníku základní školy.

Další statisticky významné rozdíly se objevily v proměnné plynulosti čtení. Žáci metody Sfumato dosahovali ve srovnání s žáky ostatních dvou metod čtení nižšího průměrného skóru v *Testu čtení slov* a *Testu čtení pseudoslov*. Povaha chyb však zpravidla nespočívala v nesprávném dekódování slova, ale v neplynulosti čtení. Žáci často slabikovali, či se obje-

vovaly dlouhé expozice jednotlivých hlásek. Tyto jevy zhoršovaly srozumitelnost čtenému. Uvedená zjištění lze jen obtížně porovnávat s dosud publikovanými výsledky v oblasti problematiky. Většinou se zaměřují právě na správnost dekodování, kde poukazují na menší chybovost u žáků metody Sfumato (Havlisová, Jošt & Šimková, 2022; Plavcová, 2017). V naší studii jsme pracovali výhradně se žáky 3. ročníku, neboť dle aktuálních výzkumů (např. Kucharská et al., 2016b) mají žáci tohoto ročníku čtení více zautomatizované, dochází k završení vývoje čtenářských dovedností. Také autorka metodiky Sfumato popisuje menší chybovost ve 3. ročníku základní školy (Navrátilová, 2013). Vzhledem k prokázané horší plynulosti se přikláníme vysvětlení, že u dané metody tomu tak nemusí být, průběh osvojování stále probíhá a jedná se proto o specifikum dané metody čtení.

Zjištěné nálezy by bylo velmi vhodné zasadit do kontextu osvojování čtenářských dovedností u žáků dané metody

čtení od 1. do 5. ročníku. Tím bychom zároveň ověřili, zda rozdíly v plynulosti a rychlosti čtení skutečně pramení z dosud probíhajícího vývoje čtenářských dovedností.

Zároveň by bylo zajímavé uvedená zjištění ověřit v kvalitativně laděném výzkumu. Při delší intenzivnější práci s menším výzkumným vzorkem bychom mohli získat další možná vysvětlení rozdílů, které v našem případě naznačila statistická analýza.

Předkládaný článek popisuje jednu z prvních studií, která se zaměřuje na vývojovou dynamiku osvojování čtenářských dovedností u metody čtení Sfumato. Výsledky výzkumu mohou být užitečné nejen pro oblast primární pedagogiky, ale také psychologického a speciálně-pedagogického poradenství. Práce přináší nové podněty pro rozšíření testování napříč dalšími ročníky a následné zapracování specifík dané metody do norem čtení.

Literatura

- ABC Music v.o.s. O autorce metodiky Sfumato. [online]. ABC Music v.o.s.: 2022a [cit. 2022-08-01]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/autorka-metodiky-sfumato.html>
- Caravolas M, Lervílg A, Mousikou P, Efrim C, Litavsky M, Onochie-Quintanilla E, Salas N, Schöffelová M, Defior S, Mikulajová M, Seidlová-Máľková 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>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial & Special Education*, 7(1), 6-10.

- Havlisová, H., Jošt, J. & Šimková, I. (2022). Ověření metodiky čtení Sfumato pro nácvik čtení u žáků s dyslexií. České Budějovice: Jihočeská univerzita. Dostupné z: https://www.pf.jcu.cz/images/PF/fakulta/katedry/slovanskejazyky/Sfumato_vystup_clanek.pdf
- Jindrová, B. (2021). Čtení s porozuměním u žáků 3. ročníku vyučovaných metodou čtení Sfumato [Diplomová práce, Univerzita Karlova v Praze].
- Kucharská, A., Seidlová Málková, G., Sotáková, H., Špačková, K., Presslerová, P., & Richterová, E. (2016a). Porozumění čtenému I. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Kucharská, A. et al. (2016b). Porozumění čtenému III. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Kucharská, A., Špačková, K., Málková, G., Sotáková, H., Presslerová, P., Kučerová, O. & Chvál, M. (2021). Klíčové gramotnostní dovednosti u žáků základních škol: manuál diagnostické testové baterie pro žáky 1. stupně ZŠ. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Laufková, V. & Ronková, J. (2017). Čtenářská gramotnost v pojetí projektu ELINET. Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání. 1(1), 87-101.
- Navrátilová, M. et. al. (2013). Metodika Sfumato – Teoretická východiska. ABC Music v.o.s., 89 s.
- Plavcová, P. (2017). Komparace metod nácviku počátečního čtení a psaní ve vztahu k rozvoji specifických poruch učení. [Diplomová práce, Univerzita Karlova v Praze]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/91187/DPTX_2015_1_11410_0_486784_0_175550.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Seidlová Málková, G. (2015). Vývojový vztah fonematického povědomí a znalosti písmen. Praha: Togga.

Mgr. Barbora Jindrová

Mgr. et Mgr. Olga Kučerová, Ph.D.

doc. PhDr. Anna Kucharská, Ph.D.

PhDr. Klára Špačková, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Katedra psychologie

Univerzita Karlova

barbora.jindrova@gmail.com

olga.kucerova@pedf.cuni.cz

anna.kucharska@pedf.cuni.cz

klara.spackova@pedf.cuni.cz

Diferenciace učebního úkolu jako princip rozvoje inkluzivního přístupu k žákům v primárním vzdělávání

Differentiation of the Learning Task as a Principle for Developing an Inclusive Approach to Pupils in Primary Education

Monika Semrádová

Abstrakt: Výzkum se zaměřuje na aktuální trend zvyšování kvality vzdělávání, který přináší zvýšené nároky na kompetence učitele při zavádění diferencované výuky u žáků primárního stupně, a to od samého počátku školní docházky. Při výuce matematiky se učitelé setkávají s nejrůznějšími postoji žáků k řešení zadávaných úloh a způsoby osvojování si nových vědomostí a dovedností. Nicméně, mnozí učitelé k tomu nejsou dostatečně připraveni a relevantní odborné literatury a výzkumných šetření, které by jim v praxi pomohly, je velmi málo. Záměrem výzkumné studie je analýza pedagogických prostředků diferenciace učebního úkolu a analýza aspektů rozsahu, obsahu, obtížnosti a časového hlediska zadávaných úkolů v předmětu matematika u žáků primárního stupně základní školy, s ohledem na Bloomovu taxonomii vzdělávacích cílů. Na několika případových studiích učitelů z Pardubického, Hradeckého a Středočeského kraje představujeme, na základě příkladů dobré praxe, jaké aspekty diferenciace učebního úkolu v předmětu matematika a geometrie učitelé využívají v heterogenních kolektivech žáků.

Klíčová slova: učební úkol, aspekt učebních úloh, vnitřní diferenciace, inkluze, didaktické strategie výuky

Abstract: The research focuses on the current trend of increasing the quality of education, which brings increased demands on teacher competencies when introducing differentiated instruction for primary school students from the very beginning of their schooling. When teaching mathematics, teachers encounter a variety of pupils' attitudes towards solving tasks and ways of acquiring new knowledge and skills. However, many teachers are not adequately prepared to do this and there is very little relevant literature and research investigations to help them in practice. The purpose of this research study is to analyze the pedagogical means of

differentiating the learning task and to analyze the aspects of the scope, content, difficulty and timing of the tasks assigned in the subject of mathematics for primary school students. Taking into account Bloom's taxonomy of educational objectives. Using several case studies of teachers from the Pardubice, Hradec Králové and Central Bohemia regions, we present good practice examples of the aspects of differentiation of the learning task in the subject of mathematics and geometry used by teachers in heterogeneous groups of pupils.

Keywords: learning task, aspect of learning tasks, internal differentiation, inclusion, didactic teaching strategie

Úvod

Diferenciace pochází z latinského pojmu *diferre*, což znamená odchylovat se, lišit se. Jde tedy o výuku odlišnou od výuky klasické. Problematikou diferencované výuky se zabývá Kasíková (2007), která definuje vnitřní diferenciaci výuky jako rozdělení žáků do stejnorodých, homogenních skupin. Uvádí, že základním cílem diferenciace je respektovat ve školním učení individualitu žáka a zajistit jeho optimální rozvoj. Diferencovaná výuka matematiky tedy představuje vytvoření vhodných podmínek pro vzdělávání žáků v matematice vzhledem k jejich individuálním zvláštnostem, zájmům, předpokladům a perspektivní orientaci. Učitel může diferencovat výuku z hlediska obsahového, časového, metodického a organizačního (Doubet & Hockett, 2017).

V diferencovaném vyučování si učitel klade otázky: Jaký cíl stanovit směrem k žákovi? Jaké úkoly a jaké množství žák zvládne?

Žáci se v běžné třídě základní ško-

ly liší svými předpoklady k osvojování a vnímání učiva, typem učení, tempem práce, učebním stylem, zájmem o učení. Ke každé této skupině by měl učitel volit individuální přístup tak, aby každý žák naplňoval v maximální míře svůj potenciál. Úkolem učitele je přizpůsobit učební úlohy ke schopnostem a předpokladům každého žáka ve třídě. Dle Tollingerové (1986) je zásadní podmínkou pro plánování diferencované výuky naučit se vytvářet úkoly s ohledem na jejich operační strukturu, která odpovídá sledovaným pedagogickým cílům. Článek vychází z této základní podmínky a věnuje se vnitřní diferenciaci učebních úkolů v matematickém učivu na 1. stupni základní školy. Výzkum reflektuje aktuální kontext v oblasti vzdělávání, který se stále více zaměřuje na individualizaci a adaptaci vzdělávacího procesu na specifické potřeby jednotlivých žáků, s cílem umožnit jim dosáhnout svého maximálního vzdělávacího potenciálu. Hlavním výzkumným problémem, kterým jsem se zabývala, byla identifikace a analýza pedagogických strategií používaných

učiteli při zadávání a řešení diferencovaných matematických úkolů. Zaměřila jsem se na faktory, které ovlivňují volbu těchto strategií, včetně obsahu, obtížnosti, časového hlediska a rozsahu učebních úkolů. Cílem výzkumu bylo přispět k rozvoji pedagogické praxe a teorie v oblasti diferencovaného vzdělávání a matematiky, což mělo potenciál zvýšit efektivitu výuky matematiky a poskytnout lepší vzdělávací prostředí pro žáky s různými učebními potřebami. Výzkumný problém, hlavní a konkretizační otázky budou detailně rozebrány v následujících kapitolách, neboť mají pro tuto výzkumnou studii klíčový význam.

Výzkumné šetření můžeme rozdělit na dvě výzkumné strategické části.

První část mého výzkumu se věnovala teoretickému rámci a konceptům spojeným s diferenciací učebního obsahu v kontextu matematické výuky. Tato část měla za cíl zodpovědět otázky, jakými způsoby je diferencovaná výuka v matematice konceptualizována v odborné literatuře, jak jsou definovány klíčové pojmy a jaký význam má diferencovaná výuka v současném vzdělávacím prostředí. Tato analýza poskytla teoretický rámec pro druhou část výzkumu. V druhé části výzkumu jsem se soustředila na teoretický rámec a jeho konkrétní implementaci v praxi učitelů matematiky. Tímto způsobem jsem se snažila získat praktické vhledy do toho, jak učitelé uplatňují teoretické koncepty a výukové strategie diferenciací učebního úkolu a jaký vliv tyto praktiky mají na výsledky

a zkušenosti žáků v oblasti matematického vzdělávání.

Klíčovým cílem výzkumného projektu bylo prostřednictvím kvalitativního výzkumného designu, založeného na zúčastněném pozorování a polostrukturovaných rozhovorech, zmapovat u 5 učitelů ze 3 krajů ČR, jaké způsoby diferenciací učebního úkolu využívají v reálném procesu výuky s ohledem na individuální předpoklady a potřeby žáků v předmětu matematika a geometrie. V další kapitole považuji za důležité vysvětlit teoretická východiska výzkumu.

Teoretická východiska výzkumu

Diferenciace učebního úkolu

Dle Slavíka, Janíka, Najvara a Knechta (2017, s. 149) je úloha „*ústřední prototyp*“, charakteristický pro všechny varianty edukačních praktik a určuje jejich specifický edukační ráz, je „*praktikou všech praktik*“ či za „*královnou*“ všech praktik. Učební úloha je „*intencionální fenomén, implicitní či explicitní příkaz, současně je podnětem ke zlepšení, nápravě či odstranění nějakého nedostatku*.“ V nejobecnějším smyslu jsou učební úlohy přirozenou a nutnou součástí života, ve kterém je každý jedinec neustále konfrontován s nezbytností řešit problémové situace, které mu současně přináší poučení a nové poznatky. Důležitost učebních úloh podtrhuje Tollingerová (1986), když poukazuje na skutečnost, že bez

problémů a bez úloh nemůže dosáhnout osvojení si vědomostí. Doubet a Hockett (2017) tvrdí, že učební úlohy představují široké spektrum všech učebních zadání během výukové jednotky. Janík a Trna (2016) pojem učební úlohy v širším kontextu definovali jako příležitosti k učení. Příležitosti k učení jsou podle nich chápány jako výzvy, které žáka podněcují k tomu, aby se zabýval učivem, a tedy také učebními úlohami. Tomlinson (2017) chápe úlohu jako proceduru, praktiku, jako tvořivý přístup, probíhající v čase a sestávající z fází rozpjatých mezi zadáním úlohy a jejím vyřešením. Podobně slovenský pedagog Zelina charakterizuje učební úlohy jako *„všechny situace, které subjekt stimuluje k činnosti, jež vede k řešení situace“* (Zelina, 1990, s. 34). Podle Maštic (1979) je učební úkol kterákoli pedagogická situace vytvořená proto, aby zajistila dosažení cíle u všech žáků ve výukovém procesu. Cílem úlohy je, aby se žák dopracoval k zvládnutí a porozumění tomu obsahu, který mu má úloha zprostředkovat. Tomlinson (2017) upřednostňuje diferencované úlohy ve výuce. Definuje je jako různé cesty, které jsou zaměřeny na společné porozumění, znalosti, dovednosti a měly by vést ke společnému cíli, kterého mají žáci ve výuce dosáhnout. Doubet a Hockett (2017) dodávají, že formulování důstojného cíle vyžaduje koncepční orientaci na obsah, mezipředmětové souvislosti a konkrétnost ohledně porozumění, znalostí a dovedností, které studenti při výuce získávají. A dodávají, že diferen-

cované úlohy probouzí radost z úspěchu a uspokojení ze samostatné tvůrčí práce, formují u žáků kladný vztah k předmětu, rozvíjejí myšlení a samostatnost žáků. Tomlinson (2017) zdůrazňuje, že pro efektivní tvorbu diferencovaných úloh je nezbytná diagnostická znalost třídního kolektivu a individuálních předpokladů každého žáka. Článek se zaměřuje na diferenciaci učebního úkolu a zkoumá operační aspekt učební úlohy. Operační aspekt analyzuje a diferencuje strukturu učební úlohy z hlediska rozsahu, obtížnosti a časového hlediska prezentace zadání v heterogenních kolektivech žáků. V další kapitole se zaměřím na analýzu operačního aspektu.

Diferenciace operačního aspektu učebního úkolu

Diferenciace rozsahu učebního úkolu

Operační aspekt učebního úkolu je prezentován rozsahem zadávaných úloh, diferenciací obtížnosti zadávaných úloh, diferenciací prezentace učebního úkolu a diferenciací časového hlediska zadávaných úloh. Dle (Hejného, 2014) je vhodné stanovit minimum, které by měli zvládnout všichni žáci, např. počet příkladů, slovních úloh. Při procvičování tak může každý pracovat dle svých možností a může tak řešit úkoly různé úrovně, v různém čase. Problémové úlohy v matematice představují dle Jirotkové (2010) problémové situace, které žáci

řeší aktivním přístupem a tím získávají nové zkušenosti a poznatky. Doubet (2017) dodává, že by žáci měli zhodnotit své dosavadní vědomosti a ujasnit si své dosavadní poznatky z dané tematiky, musí začít experimentovat, využívat analogie, kombinovat známé postupy, ověřovat a zobecňovat získané zkušenosti. Na základě své dlouholeté praxe mohou potvrdit skutečnost, že žáci se specifickými poruchami učení mají většinou problémy s jednou nebo několika oblastmi vzdělávání, jako jsou čtení, psaní, počítání. Žáci s diagnostikovanou dyskalkulií mají problémy v základních počtech. Pro tyto žáky vytvářím diferencované úlohy z hlediska rozsahu učiva. V rámci výuky žáků s poruchami učení efektivně využívám také karty a tabulky s rozklady čísel. Tyto pomůcky jsou navrženy tak, aby usnadňovaly proces výpočtů a matematického porozumění. Současně připravuji pro nadané a nadprůměrné žáky diferencované úlohy s vyšší obtížností, které kladou důraz na logické myšlení a vyžadují různé přístupy k řešení úloh. V rámci mého výzkumu jsem se zaměřila na další podstatné možnosti diferenciacce učebních úkolů, které jsou podrobně popsány v následujících kapitolách.

Diferenciace prezentace učebního úkolu dle obtížnosti a časového hlediska

Kasíková a Vališová (2007) uvádí typ diferenciacce učebního úkolu, který nazývají „princip zvládnutého uče-

ní“. Využitím tohoto principu dosáhne každý žák výukového cíle odlišnou a nezávislou cestou. Pomalejší žáci dostanou např. více času na vypracování úkolu než žáci rychlejší. Jsou jim poskytovány variantní vyučovací prostředky, přizpůsobené jejich schopnostem a učebním stylům (Kasíková, H.; Vališová, A., 2007, s. 155). Babanskij (1979) uvádí typ prezentace učebního úkolu, ve kterém dostanou všichni žáci stejný počet úloh, výkonní žáci pracují zcela samostatně, slabší žáci pracují společně s učitelem. S tím nesouhlasí Hejný (2014) a tvrdí, že je třeba výkonnější žáky zaměstnat složitějšími úkoly či nadstandardními úlohami. Hejný (2015) dokazuje ve svých úlohách v učebnicích matematiky nakladatelství Fraus, které obsahují úlohy různé obtížnosti, že žáci tím předchází pocitům úzkosti a obav z dalších hodin matematiky. Rozděluje úlohy v rámci třídy podle toho, co které dítě potřebuje. Zapojuje žáky do různých strategií řešení. Dítě si pak samo vybere, co mu lépe vyhovuje a je mu více přirozené. Těm nejlepším žákům zároveň neustále předkládá další výzvy, aby se nenudili. Pasch (1998) dodává, že by učitelé měli podporovat žáky, aby se rozhodli pro úlohu dle svých schopností. Ti nadprůměrní si mohou vybrat daleko obtížnější úkoly nežli žáci slabší. Slabší žáci si naopak vyberou úlohy snazší a mají pak více časového prostoru na jejich řešení. V další kapitole se zaměřím na metodologický rámec výzkumu, který představuje kritickou a klíčovou část celého výzkumného procesu.

Metodologie výzkumného šetření

Design výzkumu

Design výzkumu se zaměřuje na diferenciaci učebních úkolů ve výuce matematiky a geometrie na 1. stupni základní školy. Hlavní výzkumný problém je formulován takto: Diferenciace učebního úkolu ve výuce matematiky a geometrie na 1. stupni základní školy. Hlavní výzkumná otázka, kterou výzkumná studie zkoumá zní – Jaké pedagogické prostředky a strategie diferenciaci učebního úkolu využívají učitelé ve výuce matematiky a geometrie? Pro detailnější pochopení tohoto problému a k dosažení konkrétních výsledků jsem zvolila konkrétní otázku: Jakým způsobem učitelé diferencují obsah, rozsah, obtížnost a časové aspekty učebního úkolu ve výuce matematiky a geometrie? Tato série otázek pomůže prozkoumat problematiku diferenciaci učebních úkolů v rámci výzkumu na 1. stupni základní školy.

Popis výzkumného vzorku

Případem výzkumné studie je pět učitelů vyučujících na 1. stupni základní školy s různým věkem a délkou pedagogické praxe. Tyto učitelky vyučují na školách s různou kapacitou, zahrnující, jak menší, tak i větší základní školy v Pardubickém, Hradeckém a Středočeském kraji. Průměrný počet žáků ve třídách vybraných učitelů se pohyboval

kolem 25 žáků. Je důležité poznamenat, že jména učitelů uvedené v této studii jsou smyšlená, což zajišťuje respektování etických standardů výzkumu.

V rámci analýzy učitelů jsem se zaměřila na implementaci diferenciaci učebního úkolu ve výuce.

První učitelka, Veronika, disponuje 32 lety pedagogické praxe a vyučuje ve 3. třídě na velké pardubické základní škole. Zastává pozici vedoucí metodického kabinetu a je odpovědná za vedení nových pedagogů. V rámci své výuky aktivně implementuje diferenciaci a individualizaci, přičemž je specialistkou na mezinárodně uznávanou metodu Fie. Druhá učitelka, Petra, je relativně mladou pedagožkou s dvouletou praxí. Výrazně aplikuje prvky diferenciaci, individualizace a aktivizační metody ve své výuce. Pracuje ve velké základní škole v Hradci Králové, kde se vzdělávají žáci s různorodými znalostmi, chováním a zájmy. Je vyučující v 1. třídě a pravidelně se účastní školení zaměřených na diferencovanou a individualizovanou výuku. Třetí učitelka, Lenka, vyučuje ve 2. třídě na venkovské základní škole ve Středočeském kraji. Disponuje 10 lety pedagogické praxe. S plným nasazením přistupuje k výkonu své pedagogické profese, aktivně organizuje geometrický kroužek a systematicky se věnuje rozvoji prostorové představivosti žáků. Čtvrtá učitelka, Alena, má 15 let pedagogické praxe, působí na menší venkovské škole v Pardubickém kraji. Specializuje se na vývoj čtenářské gramotnosti. Ve výchov-

ně vzdělávacím procesu dává přednost hromadné výuce a individuálnímu přístupu k žákům. Pátá učitelka, Anna, disponuje impozantními 34 lety pedagogické praxe. Zastává pozici učitelky 4. třídy na základní škole. Její výukový přístup je charakterizován jako preferující spíše klasické metody výuky, avšak současně si klade za cíl přistupovat k žákům individuálně a respektovat jejich individuální potřeby.

Pro účely výzkumu jsem vybrala školy, kde se objevuje zvýšená heterogenita žáků z lingvistických, etnických a kulturních minorit, děti sociálně strádající, děti s poruchami učení a chování, ale i nadaní žáci. V další kapitole popíši klíčové důvody výběru participantů.

Důvody výběru participantů

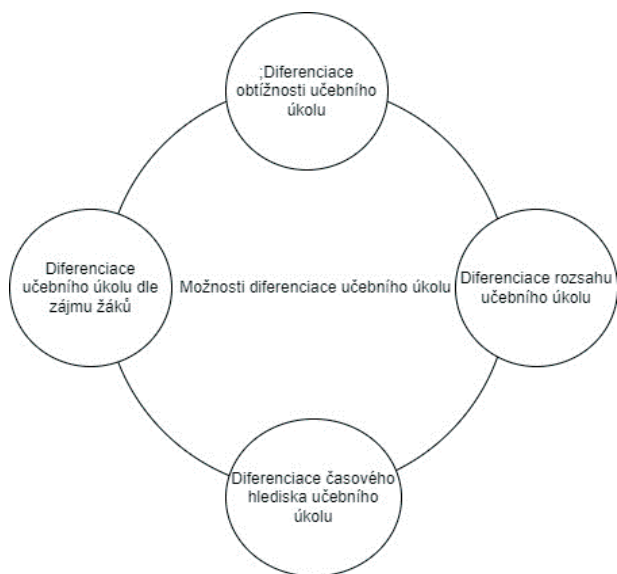
Pro výběr participantů jsem provedla analýzu Školních vzdělávacích programů (ŠVP) jednotlivých škol s důrazem na diferencovanou výuku a individuální potřeby žáků během výuky. Vybrala jsem učitele, kteří se v různé míře aktivně angažují v diferencované výuce. Kromě toho jsem začlenila do výzkumného vzorku učitele, kteří sehráli významnou roli při implementaci inkluze ve školním prostředí. Pro zajištění spolehlivosti výběru participantů jsem vedla individuální rozhovory s řediteli škol a vybranými respondenty, což mi poskytlo detailnější vhled do jejich profesního zaměření, pedagogických metod a praktických zkušeností. Zahrnula jsem učitele s různou

délkou pedagogické praxe, různorodými praktickými zkušenostmi v oblasti diferencované výuky a také dva učitele, kteří pravidelně absolvují odborná školení zaměřená na diferencovanou výuku. Při výběru učitelů jsem vycházela z doporučení vedení školy.

Metody sběru dat

Výzkumný design byl kvalitativní, založený na zúčastněném pozorování vyučovacího procesu a polostrukturovaných rozhovorech s učiteli. Dle Hendla (2006) a Švaříčka (2007) tak byla poskytnuta analytická a detailní zjištění důležitých poznatků zkoumaného tématu. Zúčastněné pozorování znamená takový druh pozorování, kdy badatel sleduje pozorované jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají (Šedová, Švaříček, Sedláček, & Šalamounová, 2014). Toto pozorování se nazývá zúčastněné proto, že dochází k interakci mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky výzkumu. V rámci mého výzkumu jsem se účastnila jako výzkumnice zadávání diferencovaných úloh ve vyučovacím procesu ve třídě učitelky Lenky a učitelky Veroniky. Obě učitelky se účastnily školení zaměřených na diferencovanou výuku, účastnily se také přednášek zaměřených na diferenciaci učebních úloh, které jsem vedla v rámci doktorského studia na pedagogické fakultě. Zúčastněné pozorování ve třídě mi umožnilo analyzovat praktické aspekty diferenciaci učebního úkolu a způsoby, jak učitelé přistupují

Obrázek 1. Grafické znázornění kategorie způsobů využití diferenciací u pěti učitelů ZŠ



Zdroj: vlastní úprava

k rozmanitým potřebám žáků. Při zúčastněném pozorování jsem se zaměřila na konkrétní jevy, kterými jsou způsoby diferenciací učebních úkolů. Jedná se o pozorování strukturované přímé (Šedová et al., 2014). Polostrukturované rozhovory považuji v plánovaném výzkumu za nezbytné, neboť dle Švaříčka (2007) mají pevný rámec otázek, které jsou předem připraveny na základě cílů výzkumu, což zajišťuje, že bude mít výzkumník přístup k důležitým informacím. Polostrukturované rozhovory s učiteli byly využity k podrobnému a hloubkovému zkoumání

empirických dat získaných během pozorování vyučovacího procesu. Tyto rozhovory byly v procesu výuky nahrávány na diktafon a poté byly analyzovány s cílem získat podrobné informace o pedagogických postupech a metodách používaných učiteli při diferenciaci učebních úkolů v matematice. Přepsané polostrukturované rozhovory byly kódovány v programu MAXQDA 2022 prostřednictvím barevně realizovaného kódového systému, na základě kterého jsem získala důležité kategorie. V rámci vytvořených kategorií byla data srovnána napříč případy.

Důkladná komparativní analýza odhalila možnosti diferenciaci úloh ve třech hlavních aspektech: obtížnost, rozsah a časový rámec úkolu (Obrázek 1). Návštěvy škol probíhaly vždy jednou týdně. Výzkumné šetření probíhalo od září 2021 do června 2023.

Případové studie dobrých příkladů z praxe

V rámci vědeckého výzkumu považuji za nutné uvést konkrétní příklady dobré praxe, které poslouží jako ilustrace a ukázkou toho, jak učitelé diferencují učební úlohy.

Uvedené případy přispívají k lepšímu pochopení způsobů, jakými učitelé pracují s obtížností, rozsahem a časovým aspektem úkolů ve výuce. Analýza konkrétních případů diferenciaci úloh umožní nahlédnout do konkrétních situací a strategií, které v praxi prokázaly svou efektivitu. Tím se případové studie stávají jak inspirací pro pedagogy, tak nástrojem pro lepší pochopení analýzy výzkumné studie. V této kapitole představím několik vybraných příkladů dobré praxe, které byly získány během výzkumného šetření. Jedná se o diferenciaci obtížnosti, rozsahu, časového aspektu učebních úloh v matematice. Případová studie jedné učitelky nás zavede do geometrického prostředí krychlových staveb. Tyto úlohy jsou diferencovány dle obtížnosti a přispívají k rozvoji prostorové představivosti a geometrického myšlení žáků. V závěru textu (Tabulka 4)

uvádím přehledné shrnutí možností diferenciaci učebního úkolu u sledovaných případů učitelů.

Diferenciaci učební úlohy dle obtížnosti – učitelka Veronika, 3. třída

Pro sběr dat o diferenciaci obtížnosti učební úlohy v rámci výuky matematiky byla provedena analýza hodiny vedené učitelkou Veronikou ve třídě třetího ročníku. Tato analýza zahrnovala hodnocení a gradaci úloh použitých během výuky. Učitelka Veronika se zaměřila na diferenciaci obtížnosti úkolů, neboť dle slov Veroniky: „Ne všichni žáci mají předpoklady zvládnout všechny typy úkolů bez problémů.“ V praxi se jí osvědčily především gradované úlohy, jejichž obtížnost je barevně rozlišena a žáci si mohou vybrat úlohy nejen na základě úrovně svých znalostí, ale i na základě momentálního rozpoložení pro řešení úloh.

Úlohy:

- 1. úroveň byly označeny zelenou barvou a byly v nich klasické příklady typu:
 $800 + 40 = x$; $250 + 230 = x$; $150 + 140 = x$
- 2. úroveň označené žlutou barvou, představovaly příklady obtížnějšího charakteru, ve kterých byl sčítanec vynechán a žáci jej měli určit př. $x + 400 = 800$
- V nejobtížnějších úlohách 3. úroveň, označených červenou barvou byly příklady složitějšího charakteru př. $80 +$

$$x + 300 = 500; 20 + x + 30 + x = 200;$$

$$250 + x - 20 = 180, \text{ apod.}$$

Učitelka využívala též gradaci při práci se slovními úlohami, které sestavuje na základě obtížnosti:

- Mezi nejjednodušší úlohy patří úlohy typu zámek navštívilo 160 dívek a 150 chlapců, kolik dětí bylo na výletě dohromady? Z hlediska matematického se jedná o úlohu s jasným signálem pro žáky, aby dvě hodnoty sečetli.
- Mezi úlohy střední obtížnosti patří úlohy typu nyní je 12 hodin. Kolik hodin bude za osm hodin? Žáci se musí v těchto úlohách nad využitím početní strategie více zamyslet.
- Z červeného boxu uvádíme úlohy typu, po útratě 190 Kč v hračkářství, mi v peněžence zbylo 55 korun. Kolik korun jsem měl před útratou?

Z hlediska didaktického se jedná v úlohách třetího typu o úlohy, které pracují s potenciálem vnitřní gradace. Učitel je může sestavit na různé úrovni složitosti. Slova jsou signálem pro operaci odčítání, ale řešíme pomocí operace sčítání. Jedná se o tzv. úlohy antisignální a řadí se mezi úlohy nejnáročnější. Žáci ve třídě jsou zvyklí úlohy řešit a berou si úlohu dle schopností, ale i podle momentálního rozpoložení. Zajímavé byly variace úloh, které řeší žáci ve dvojicích, sestavených z prospěchově slabšího a zdatnějšího žáka. Zdatnější žák pomůže při řešení úlohy žákovi slabšímu. Toto schéma má dvě pozitiva – radost slabšího žáka

z vyřešené úlohy a jeho podílu na řešení, ale i budování vzájemné pomoci a kooperace mezi žáky.

Ukázka diferencované úlohy z hlediska obtížnosti, rozsahu a časového aspektu – učitelka Petra, 1. třída

Pro sběr dat o použití pedagogického prostředku diferenciací učební úlohy během výuky matematiky byla provedena analýza výukové hodiny vedené učitelkou Petrou v první třídě. Tato analýza zahrnovala hodnocení možností diferenciací učebních úloh použitých během výuky. Učitelka Petra se věnovala diferenciaci učebních úloh během svých výukových hodin matematiky a zaměřila se na všechny tři klíčové aspekty – diferenciaci obtížnosti, rozsahu a časového aspektu úloh. Pracovala s úlohou, která byla převzata z učebnice Fraus (2015) a s tabulkou (Obrázek 2), v níž měli žáci určit počet aut, počet světél a počet volantů na základě zadaných tabulkových řádků. Diferenciací na základě obtížnosti této úlohy byla provedena tak, že tabulka obsahovala různé řádky s různými úrovněmi obtížnosti. Některé řádky obsahovaly jednoduché příklady s nižším počtem prvků, zatímco jiné řádky obsahovaly složitější příklady s vyšším počtem prvků. Tím bylo žákům umožněno volit úkoly odpovídající jejich individuálním matematickým schopnostem. Důležitým prvkem této diferenciací byla také variabilita výběru, neboť každý žák měl auto-

Obrázek 2. Ukázka diferencované slovní úlohy, zjišťování počtu zadaných prvků

NA PARKOVIŠTI JE PŘEDNÍCH SVĚTEL. AUT, VOLANTŮ,



AUT	5	4				8	9				
VOLANTŮ	5		1	2	7						
SVĚTEL	10							12	20		

Zdroj: Hejný, M., Jirotková, D., & Slezáková, Kratochvílová, J. (2015). *Úloha z učebnice Matematika: pro 1. ročník základní školy*. Praha: Fraus.

nomii při rozhodování výběru řádků z tabulky. Tímto mechanismem bylo umožněno žákům s rozvinutými matematickými dovednostmi zvolit si náročnější úkoly, zatímco žáci s omezenějšími matematickými kompetencemi se mohli zaměřit na jednodušší verze úkolů. Učitelka Petra také umožnila žákům volit čísla do prázdných sloupců na závěr tabulky, což podněcovalo jejich matematickou kreativitu a umožňovalo jim uplatnit vlastní myšlení a strategie pro výpočty. Tato možnost vlastního řešení byla důležitým aspektem diferenciacce učební úlohy vytvořené na základě obtížnosti. Žáci mohli pracovat na úkolech odpovídajících jejich individuálním

matematickým schopnostem. Byla tak podpořena individualizace výuky a zvýšila se angažovanost žáků v matematickém učení, což mělo pozitivní vliv na rozvoj jejich matematických dovedností a porozumění matematickým konceptům.

Učitelka Veronika aplikovala diferenciaci učební úlohy na základě rozsahu, což představuje klíčový prvek komplexního pedagogického přístupu k výuce matematiky na základní škole. Hlavním cílem tohoto přístupu bylo individualizovat výuku na základě potřeb a schopností jednotlivých žáků s úmyslem umožnit jim dosáhnout optimálního vzdělávacího pokroku. Diferenciace rozsahu zahrnovala jak zmenšení, tak zvětšení rozsahu

Tabulka 1. Zkrácená úroveň rozsahu učební úlohy

Počet aut	3	1	2	4	6	7	8
Počet předních světel							

Tabulka 2. Průměrná úroveň rozsahu úlohy

Počet aut	3	2	1	7
Počet volantů	4	8	6	5
Počet zad. světel				

Tabulka 3. Pokročilá úroveň rozsahu úlohy

Počet aut	3	3	7	6
Počet volantů		2	8	
Počet všech světel	4	20		16

vzdělávacího materiálu na základě individuálních potřeb žáků. Konkrétně tabulka, která byla upravena k zmenšení rozsahu, byla vytvořena s cílem poskytnout žákům úkoly související s analýzou počtu automobilů a identifikací proměnných týkajících se počtu světel v rámci těchto úkolů. Tato specifická úroveň tabulky byla koncipována s ohledem na potřeby žáků, kteří vyžadovali menší rozsah učiva. Zmenšením rozsahu vzdělávacího materiálu se dosáhlo efektivnějšího učení a poskytnutí podpory žákům s nižšími matematickými schopnostmi. Tato úprava zahrnovala snížení

počtu proměnných a pečlivější analýzu počtu automobilů a světel (Tabulka 1), což umožnilo žákům využít více času na řešení úkolů a současně zlepšit jejich schopnost soustředit se na řešení učebních úloh. V textu uvádím záměrně zadání tabulek, aby bylo zřetelné, jaké proměnné měli žáci doplnit.

Střední úroveň rozsahu zadání úlohy v tabulce obsahovala analýzu počtu automobilů a volantů s různými vynechanými hodnotami, což vedlo žáky k výpočtu proměnných představujících počet volantů, počet automobilů a počet zadních světel (Tabulka 2). Tato úroveň byla určena

pro žáky s průměrnými matematickými dovednostmi, kteří potřebovali základní rozsah učiva. Udržení středního rozsahu vzdělávacího materiálu zaručilo, že bude vyhovovat potřebám většiny žáků s průměrnými matematickými schopnostmi a vzdělávacími potřebami.

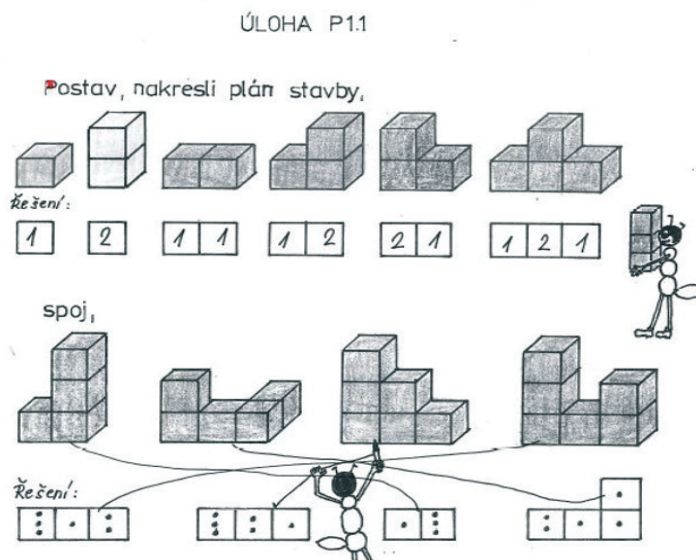
Pokročilá úroveň rozsahu zadání úlohy v tabulce obsahovala analýzu počtu automobilů, volantů a všech světel (včetně předních a zadních světel), a to buď s vynechanými hodnotami nebo s kompletními hodnotami (Tabulka 3). Žáci byli vyzváni k výpočtu počtu automobilů, volantů a světel na základě konkrétních úkolů. Tato nejvyšší úroveň byla určena pro nadané žáky s vysokými matematickými schopnostmi, kteří potřebovali výzvu na pokročilé úrovni. Zvětšením rozsahu vzdělávacího materiálu byly uspokojeny potřeby žáků s výjimečnými matematickými schopnostmi, což přispělo k jejich individuálnímu rozvoji a umožnilo jim dosáhnout plného potenciálu v rámci matematické výuky na základní škole.

Diferenciace úlohy z hlediska časového aspektu

Kromě diferenciace obtížnosti a rozsahu úlohy se učitelka rozhodla uplatnit při řešení úlohy diferenciaci časového aspektu zadání. Tato třetí dimenze diferenciace umožnila žákům pracovat na různých úrovních časového rámce při řešení úlohy. Diferenciace časového hlediska byla realizována následujícím

způsobem. Pro žáky, kteří vyžadovali rozšířený časový rámec pro dokončení úkolu, byla k dispozici možnost prodloužení časového limitu pro řešení úlohy. Tímto způsobem měli žáci prostor k práci na standardní části úlohy, aniž by pocítili stres z omezeného časového limitu. Žáci s průměrnými matematickými schopnostmi pokračovali v řešení úkolu v rámci stanoveného standardního časového limitu. Tato část úkolu byla koncipována tak, aby byla dostupná většině žáků a zahrnovala výpočty proměnných spojené s automobily, volanty a světlý. Žáci s nadprůměrnými matematickými schopnostmi měli k dispozici rozšířenou část úkolu, obsahující náročnější otázky a vyžadující pokročilejší výpočty a analýzu, například mohli zkoumat počet dalších prvků v autě, jako jsou dveře, volanty. Žáci s nadprůměrnými matematickými schopnostmi měli možnost navrhnout další náročné otázky, které by mohly být začleněny do rozšířené verze úkolu. Žáci tak vymýšleli další proměnné, např. počet dveří nebo oken. Uvedeným pedagogickým přístupem byla dosažena individualizace časových aspektů při řešení úlohy, což umožnilo žákům pracovat v souladu s jejich individuálními potřebami a dovednostmi. Přístup podpořil efektivní využití času a zároveň respektoval individuální tempo a schopnosti každého žáka, což přispělo k efektivitě výukového procesu. Během výzkumného šetření jsem se zaměřila na geometrickou úlohu s krychlovými stavbami, která byla diferencována a grado-

Obrázek 3. Ukázka 1. úrovně úlohy, vytváření plánů staveb, přiřazování plánů ke správné stavbě



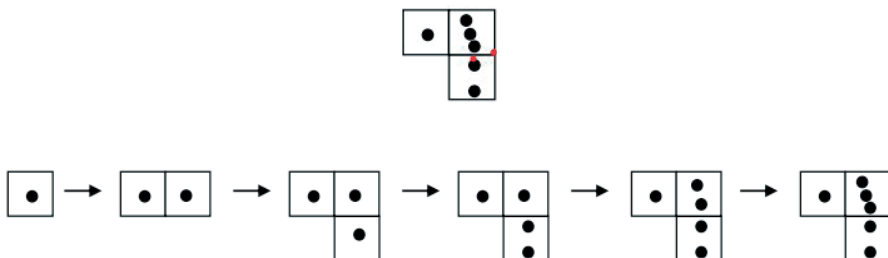
vána z hlediska obtížnosti. Schopnost představit si krychlové stavby a pracovat s geometrickými koncepty rozvíjí prostorovou představivost žáků, posiluje jejich geometrické myšlení a dovednosti. V následujícím textu detailněji vysvětlím zkoumané pojmy a představím konkrétní příklady dobré praxe, na nichž pracovala učitelka Lenka.

Krychlové stavby v diferencovaných úlohách

Studium krychlových staveb má v kontextu přechodu z euklidovské roviny (E2) do třírozměrného prostoru (E3) význam-

ný vliv na geometrické vzdělávání žáků. Jirotková (2010), uvádí analýzu pojmů pro práci s krychlemi, která nám umožňuje systematicky zkoumat jednotlivé aspekty krychlových staveb a jejich význam ve výuce. Jirotková (2010) definuje krychli jako trojrozměrný geometrický útvar, který má šest čtvercových stěn, dvanáct hran a osm vrcholů. Všechny čtyři strany každé stěny jsou navzájem rovnoběžné a mají stejnou délku. Krychle je jedním z pravidelných mnohoúhelníků a patří mezi tzv. platónské těleso. Je charakteristická tím, že všechny její stěny jsou čtverce a všechny úhly mezi stěnami jsou pravé (90 stupňů). Krychle tedy má

Obrázek 4. Variace úlohy 1. úrovně: Postav stavbu dle plánu na obrázku a zaznamenej postup stavby



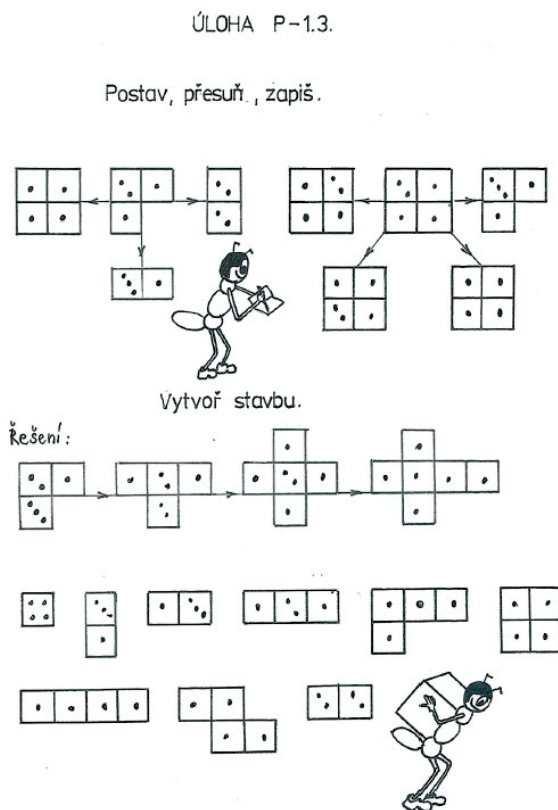
symetrický a pravidelný tvar. Toto téma zahrnuje pečlivý koncept krychle a techniky, jak žáci mohou konkrétně tuto trojrozměrnou geometrickou strukturu definovat a konstruovat. Důležitý je nejen konečný výsledek, ale také proces, který rozvíjí geometrické dovednosti a znalosti, což představuje první krok v přechodu k porozumění třetímu rozměru. Další etapa se zaměřuje na plánování krychlových staveb. Plán stavby je dvojrozměrným pohledem na trojrozměrné struktury, kde každá tečka na papíře reprezentuje jednu krychli. Tímto způsobem mohou žáci lépe vizualizovat a zaznamenat trojrozměrné objekty. Plán stavby zvyšuje jejich schopnost zkoumat a porozumět krychlovým stavbám. Třetí aspekt přináší další metodu zaznamenání krychlových staveb, kterou je kótovaný půdorys. Zde se čísla v půdorysu věnují označení, na kterém podlaží se konkrétní krychle nachází. Tato technika pomáhá žákům lépe porozumět skutečnosti, jak jsou krychle uspořádány ve více vrstvách troj-

rozměrných struktur. Žáci si představí na základě plánu staveb rozmístění krychlí a jejich pozice v trojrozměrné stavbě, čímž se rozvíjí prostorová představivost. Klíčovým bodem celého tématu je přechod z euklidovské roviny (E2) do prostoru (E3). Tento krok je nezbytný pro žáky, kteří se učí vizualizovat trojrozměrné objekty a rozumět jejich struktuře. Přechod z dvourozměrného prostoru do prostoru trojrozměrného znamená, že žáci začínají vnímat třetí dimenzi, což má důležitý vliv na rozvoj prostorové představivosti a geometrického myšlení.

Krychlové stavby v diferencovaných úlohách s prvky gradace – učitelka Lenka, 2.třída

Učitelka Lenka vyučuje matematiku ve druhé a třetí třídě a vede geometrický kroužek. V hodinách geometrie se zaměřuje na prostředí krychlových staveb. Vytváří si škálu vlastních úloh sestá-

Obrázek 5. Ukázka 2. úrovně úlohy tvorby různých stavebních plánů sestavených ze stejného počtu krychlí.



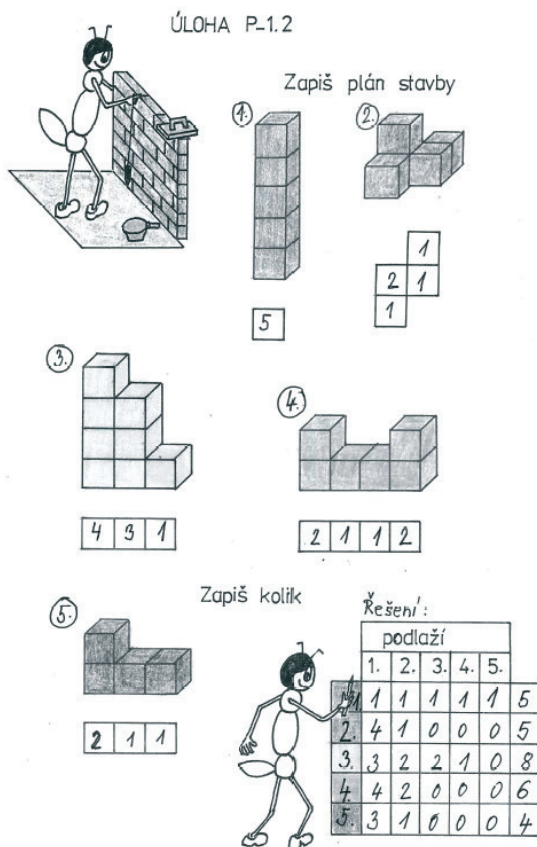
vených na základě obtížnosti a žáci si mohou vybrat plán stavby, podle kterého stavbu postaví.

1. Úroveň úlohy

Děti si nejdříve staví stavby podle pokynů a mluví o nich. Zároveň při této hře nabývají zručnosti. Uvědomují si, kolik

podlaží má stavba. K dané stavbě vytváří plán, a naopak dle plánu staví stavbu. Ve třetí třídě žáci místo teček píší do plánu stavby čísla (Obrázek 3).

Všechny uvedené obrázky krychlových staveb jsou z vlastní tvorby učitelky Lenky. Varianty úlohy spočívají v manipulaci a přesunu krychlí do různých plá-

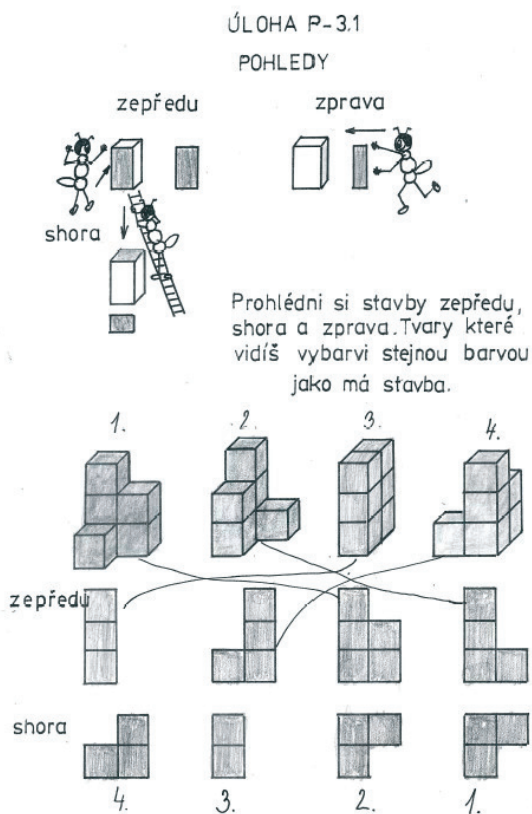
Obrázek 6. Ukázka zápisu plánů staveb v jednotlivých podlažích

nů, počet krychlí však musí zůstat vždy stejný. Tomuto postupu dle Jirotkové říkáme chirurgie staveb. Žáci si uvědomují, že plány stavby pro stejný počet krychlí mohou mít různou podobu a naučí se s plány manipulovat, což vede k rozvoji prostorové představivosti (Obrázek 4).

Žáci provádí animaci plánů staveb

(Jirotková, 2010), což je ve své podstatě jazyk, který popisuje určitý konstrukční proces rozložený do kroků tak, že konstruovaný objekt je nakreslen ve všech fázích konstrukčního procesu. S takovou metodou na jednotlivé konstrukční kroky, metodou animace, máme životní zkušenosti například při sestavování ná-

Obrázek 7. Ukázka 3. úrovně gradace úlohy, zadání zakreslení nárysu a půdorysu zadaných staveb.



bytku z jednotlivých dílů podle přiloženého obrázkového návodu (Obrázek 5).

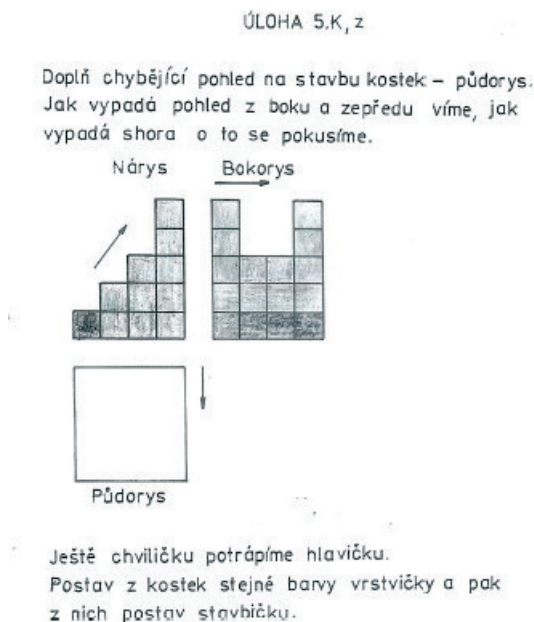
2. Úroveň gradace úlohy

Žáci zapisují plány stavby a počet krychlí v podlažích číslem, vytváří tak kótovaný půdorys, který představuje další způsob záznamu těles sestavených z krychlí. Je

to druh kótovaného promítání. Žáci tak přecházejí z prostoru trojrozměrného do prostoru dvojrozměrného.

Způsob tvorby plánu někteří žáci rychle chápou z ilustrací a jsou schopni to spolužákům vysvětlit. Plánem zde popisujeme krychlovou stavbu jako hotový objekt, jako koncept. Žák, který umí

Obrázek 8. Ukázka 4. úrovně úlohy, zadání složitější stavby pohledu zepředu a z boku, úkolem je zakreslení půdorysu stavby



pracovat s jazykem plánů dokáže zapsat fyzickou stavbu plánem, a také ji podle plánu vytvořit (Obrázek 6).

3. Úroveň gradace úlohy

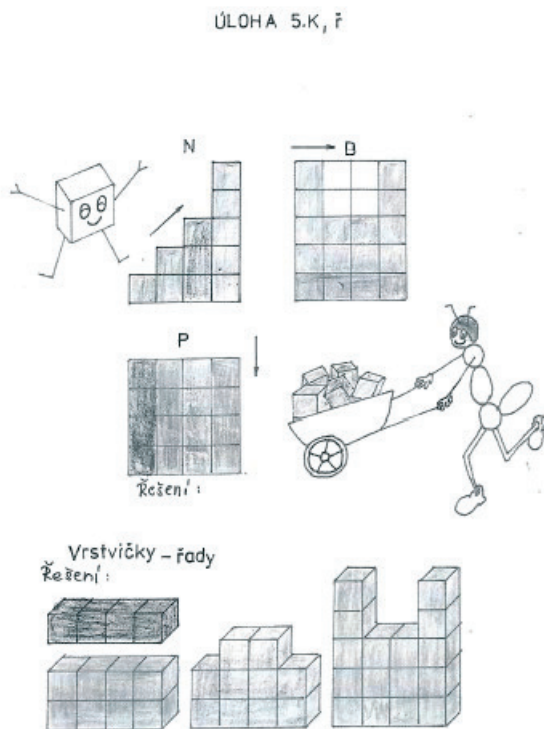
Krychlové stavby mohou nabývat na obtížnosti, vznikají tak zajímavé stavby, které žáci zkoumají ze všech pohledů. Žáci vybarvují, jak vidí stavbu z nárysu, půdorysu a bokorysu a jejich úkolem je přiřadit pohled ke krychlové stavbě, již pohled náleží (Obrázek 7).

Žáci zkoumají krychlovou stavbu ze

tří navzájem kolmých pohledů. Když se podíváme na první stavbu shora, vidíme trimino, které je půdorysem stavby; podíváme-li se zepředu, vidíme trimino, které je nárysem stavby, a podíváme-li se z boku, vidíme trimino, které je bokorysem stavby. Žáci si tak procvičují prostоровou představivost a pohledy na stavbu.

Nejsložitější úloha 4. úrovně představuje zadání úlohy, ve kterém mají žáci zakreslen nárys a bokorys stavby, na základě kterého mají zakreslit půdorys (Obrázek 8).

Obrázek 9. Řešení, znázornění tří pohledů na stavbu, vlastní tvorba učitelky Veroniky.



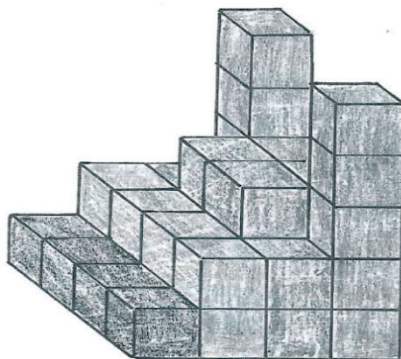
Zadaná úloha patřila mezi složitější úlohy. Bylo zajímavé sledovat rozmanitost postupů řešení úlohy. Někteří žáci si krychlovou stavbu nejprve postavili a dle názorné stavby zakreslili půdorys. Jiní žáci vycházeli z nákresu a jako první volili nákres půdorysu a následně stavbu postavili. Tato variabilita přístupů ukazuje na různé myšlenkové procesy žáků a jejich schopnost adaptace při řešení

matematických úloh. Řešení nákresu půdorysu stavby je znázorněno (Obrázek 9). Postavená stavba je znázorněna (Obrázek 10).

V rámci diferencované práce na úlohách krychlových staveb různé úrovně obtížnosti učitelka Lenka ve druhé a třetí třídě umožňovala žákům flexibilitu při volbě stavby a postupně je podporovala v rozvoji jejich geometrických dovednos-

Obrázek 10. Výsledná stavba dle nárysu, bokorysu a půdorysu, vlastní tvorba učitelky Veroniky.

Tady máme domek ze řad kostek.



tí. Tato metodika umožnila úspěšně zapojit žáky s různými úrovněmi schopností, ať už byli na začátku svého rozvoje geometrického myšlení, na průměrné úrovni, či měli nadprůměrné schopnosti v oblasti geometrie. Díky této diferenciaci se tito žáci mohli individuálně rozvíjet a učit se vlastním tempem, což vedlo k posílení jejich geometrického myšlení a rozvoji prostorové představivosti.

Závěr a diskuse

Tato výzkumná studie zodpověděla hlavní výzkumnou otázku, týkající se pedagogických prostředků a strategií využívaných učiteli k diferenciaci učebních úkolů ve výuce matematiky a geometrie na 1. stupni základní školy. Kromě toho

byly identifikovány čtyři klíčové aspekty diferenciaci: obtížnost, rozsah, časový rámec úkolů a diferenciaci na základě zájmu žáků. Implementaci těchto aspektů lze charakterizovat na základě následujících případů učitelů. V první případové studii učitelka Veronika využívala gradované úlohy dle obtížnosti a barevně je odlišila. Úlohy pracovaly s potenciálem vnitřní gradace. Pro slabší žáky byly zadávány úlohy dle časového hlediska, aby žáci měli na řešení úloh dostatek času a nebyli při řešení úloh stresováni. Žáci řešili úlohy se zájmem a ve třídě panovalo podnětné prostředí. Ve druhé případové studii učitelka Petra využívala při zadání a realizaci učebního úkolu tři způsoby diferenciaci: diferenciaci obtížnosti, diferenciaci rozsahu a diferenciaci

Tabulka 4. Shrnující tabulka způsobů diferenciaci učebního úkolu u pěti učitelek základních škol

Jméno učitelky třída, ve které vyučuje	Diferenciace učebního úkolu dle obtížnosti	Diferenciace učebního úkolu z hlediska časového aspektu	Diferenciace učebního úkolu z hlediska zájmu	Diferenciace rozsahu učebního úkolu
Veronika 3. třída	Gradované barevně odlišené úlohy dle obtížnosti s potenciálem vnitřní gradace	Diferenciace časového hlediska zadávaných úkolů	Diferenciace úlohy dle zájmu žáků	Nepoužito
Petra 1. třída	Diferenciace úloh dle obtížnosti	Diferenciace časového hlediska zadávaných úkolů	Diferenciace úlohy dle zájmu žáků	Diferenciace úloh dle rozsahu
Lenka 2. třída	Gradované úlohy dle obtížnosti	Diferenciace časového hlediska zadaného úkolu	Diferenciace úlohy dle zájmu žáků	Diferenciace úloh krychlových staveb dle obtížnosti-prvky gradace
Alena 5. třída	Nepoužito	Nepoužito	Diferenciace úloh stejně úrovně dle zájmu žáků ve skupinové práci	Nepoužito
Anna 4. třída	Nepoužito	Použití pracovních listů využívajících diferenciaci časového aspektu	Diferenciace úlohy dle zájmu žáků	Větší rozsah práce formou zadání jiných úloh stejné úrovně

časového hlediska učebního úkolu. Tento přístup k zadávání úloh doporučuje např. Hejný (2014). Žáci si vybírali úlohu dle různých priorit. Výuka se vyučující velmi osvědčila a rovněž žáci oceňovali, že pracují podle svých schopností a potřeb, čímž byla uplatněna diferenciaci učebního úkolu zadaného dle zájmu žáků. Ve třetí případové studii využívala učitelka Lenka prostředí krychlových staveb, ve kterém byly úlohy gradovány dle obtížnosti. Žáci si procvičili prostorovou představivost a při zakreslování plánu staveb přecházeli z roviny trojrozměrné do roviny dvojrozměrné. Žáci mohli

volit plán stavby, podle kterého stavbu postavili. Tento typ úloh doporučuje Jírotková (2010). Úlohy jsou oblíbené a žáci jsou v roli malých architektů. Ve čtvrté případové studii učitelka Alena pracovala se žáky ve skupinách, ve kterých si žáci mohli volit úkoly na základě svého zájmu. V páté případové studii využívala učitelka Anna rozmanité množství pracovních listů, které nebyly diferencované, ale byly využívány pro vyplnění času u žáků, kteří byli s vypracováním úkolů hotovi dříve. Byla tak splněna diferenciaci časového hlediska založená na efektivním využití času při řešení úloh.

Význam výzkumu spatřujeme v několika rovinách. V teoreticko-pedagogické rovině výzkum poskytl strukturovanou koncepci zařazení diferencovaných úloh do práce klíčových aktérů školního vzdělávání. Z hlediska praktického a didaktického výzkum přinesl zajímavé příklady z dobré praxe a přispěl k inspiraci, jak využívat diferencované úlohy

ve vzdělávacím procesu. **Pro přehlednost a srozumitelnost uvádí tabulka 4** přehledné shrnutí možností diferenciací učebního úkolu.

Poděkování

Chtěla bych poděkovat za cenné rady při práci na článku mé školitelce PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D.

Literatura

- Doubet, K. J., & Hockett, J. A. (2017). *Differentiation in the elementary grades: Strategies to engage and equip all learners*. ASCD.
- Hejný, M. (2014). *Vyučování matematice orientované na budování schémat: aritmetika 1. stupně*. Vydavatelství PedF UK.
- Hejný, M., Jirotková, D., & Slezáková, Kratochvílová, J. (2015). *Matematika: pro 1. ročník základní školy*. Fraus.
- Helus, Z. (1979). *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Jirotková, D. (2010). *Cesty ke zkvalitňování výuky geometrie*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Kasíková, H. (2011). *Diverzita a diferenciací v základním vzdělávání*. Karolinum.
- Tollingerová, D. (1986). *K teorii učebních činností* (Vol. 24). Státní pedagogické nakladatelství.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.
- Šedová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2014). On the way to dialogic teaching: Action research as a means to change classroom discourse.
- Vališová, A. & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Grada Publishing a.s.

Mgr. Monika Semrádová, MBA

Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky
Univerzita Karlova
b.semradova@gmail.com

Název: Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

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

Číslo 2/2023, ročník VII, webová adresa: <http://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/>

Redakční rada

Vedoucí redaktorka: doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
doc. PhDr. Naďa Vondrová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
doc. RNDr. Miroslava Černochová, CSc., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
doc. PhDr. Petr Chalupský Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
doc. RNDr. Jarmila Robová, CSc., Matematicko-fyzikální fakulta Univerzity Karlovy
PhDr. Václav Mertin, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy
doc. Mgr. Jiří Jošt, CSc., Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
doc. PaedDr. Hana Horká, CSc., Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity
doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
doc. PhDr. Martina Fasněrová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
doc. PhDr. Markéta Švamberk Šauerová, Ph.D., Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra s.r.o.

International Editorial Board

doc. PhDr. Olga Zápotočná, CSc., Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave
doc. PaedDr. Lada Kaliská, PhD., 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 Kadroňková, 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 Kadroňková, 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



EVA KOŽELUHOVÁ, ONDŘEJ KOŽELUH. Vliv čtenářských strategií na rozvoj porozumění v předškolním věku

PETRA KACAFÍRKOVÁ, KLÁRA ŠPAČKOVÁ, HANA VALENTOVÁ A ANNA KUHARSKÁ. Prediktivní síla, stabilita a proměnlivost psychologických faktorů ve výuce anglických kolokací

MÁRIA BELEŠOVÁ. Zastúpenie morálnych prvkov v rozprávkach pre deti

JOHNOVÁ JANA, ANDĚL PETR. Didaktika prvopočátečního psaní v kontextu vstupních dovedností a postojů studentů prvních ročníků

HANA NAVRÁTILOVÁ. Přípravenost (budoucích) učitelů mateřských škol na rozvoj dětí v oblasti jazykové a literární gramotnosti

ZUZANA JANČÍK PETROVÁ. Preferencie dětí předškolního věku při výběru knihy

BARBORA JINDROVÁ, OLGA KUČEROVÁ, ANNA KUHARSKÁ, KLÁRA ŠPAČKOVÁ. Čtenářské dovednosti u žáků 3. ročníku vyučovaných metodou čtení Sfumato

MONIKA SEMRÁDOVÁ. Diferenciace učebního úkolu jako princip rozvoje inkluzivního přístupu k žákům v primárním vzdělávání

ISSN 2533-7882



9

772533

788007