Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání

Reading Strategies in Preschool Education

Eva Koželuhová

TEZE DISERTAČNÍ PRÁCE

Vedoucí práce:	prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc.
Studijní program:	Pedagogika
Studijní obor:	Pedagogika

2020

I. Úvod a cíl práce

V dnešní době je čtení naprosto nezastupitelné, už dávno nestačí jen umět číst, musíme zvládat informace vyhledat, posoudit a také je správně využít. Úkolem dnešní školy je připravit děti na život neboli vybavit je takovými kompetencemi, které jim umožní se adaptovat na nové požadavky a situace, které budoucnost přinese, jelikož nároky kladené na jedince jsou stále vyšší. A ačkoli netušíme, jak budoucnost bude vypadat a co přesně dnešní děti budou jednou potřebovat, jedno víme jistě: jednou z hlavních kompetencí je a stále bude rozvinutá čtenářská gramotnost, jakožto předpoklad pro další vzdělávání i uplatnění na trhu práce. Mezinárodní šetření PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) ukazují, že Česká republika v úrovni čtenářské gramotnosti u žáků čtvrtých tříd základních škol dosahuje sice nadprůměrných výsledků ve srovnání s ostatními zeměmi, nicméně oproti roku 2011 spíše stagnuje a ke zlepšování, jako tomu bylo v předchozím cyklu šetření, nedochází, jak vyplývá z Národní zprávy ČŠI (Janotová, Tauberová & Potužníková, 2017). Údaje získané z mezinárodních šetření nám dovolují hledat další možnosti pro zkvalitnění výuky. Jako důležité se jeví zejména další vzdělávání učitelů, které by jim umožnilo osvojit si metody pro rozvoj složitějších čtenářských dovedností u žáků. Předškolní vzdělávání jako počátek celoživotního vzdělávání vytváří základy pro mnohé potřebné kompetence, a čtenářská gramotnost je jednou z nich. Praxe mateřských škol však ukazuje, že rozvoj čtenářské pregramotnosti je často chápán pouze jako seznamování s knihou, předčítání a rozvoj dovedností předcházejících výuce čtení a psaní, a je tudíž do vzdělávací nabídky zařazován nekoncepčně a nedostatečně (ČŠI. 2013). I s odstupem několika let Česká školní inspekce stále zjišťuje, že učitelé „nedoceňují příležitosti vedoucí k rozvoji předčtenářských dovedností vycházejících mj. z práce s knihou“ (Zatloukal, 2017, s. 58). Další vzdělávání učitelů a jejich seznamování s vhodnými metodami rozvoje čtenářské pregramotnosti může být cestou ke zkvalitnění výuky v předškolním věku. Jednu z možných cest představuje využívání čtenářských strategií, a to již v předškolním vzdělávání. V České republice se zatím objevují jen sporadicky publikace, které by se využitím čtenářských strategií v mateřských školách obsáhleji zabývaly. **Cílem práce** bylo přinést odpověď na otázku možného využití čtenářských strategií v předškolním vzdělávání v České republice. Jakým způsobem učitelé v mateřských školách vlastně cíleně rozvíjejí u dětí dovednost porozumět předčítanému textu? Jaké metody pro to využívají, jak často a jakou prioritu tomu přikládají? Děje se to záměrně nebo intuitivně? Zajímalo mě, zda a za jakých podmínek je možné zahraniční zkušenost s využíváním čtenářských strategií již

v předškolním věku přenést do reality české mateřské školy. Chtěla jsem zjistit, jak a jaké čtenářské strategie učitelé do své práce s knihou začleňují, jak hodnotí jejich přínos, jaká vidí případně úskalí a zda je pro ně představitelné je trvale zařadit do rejstříku metod, které ve své práci používají. Tato zjištění měla být podkladem pro zkvalitnění mé vlastní práce se studenty, které v rámci studia připravuji pro rozvíjení čtenářské pregramotnosti dětí, a také podkladem pro zpracování metodických materiálů, které by bylo možné následně v praxi vyzkoušet a reflektovat samotnými učiteli.

II. Teoretická část

Teoretická část je věnována východiskům, na jejichž základě je možné uvažovat o zařazení práce se čtenářskými strategiemi do konceptu naplňování cílů pro rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním vzdělávání. Objasňuje pojmy čtenářská gramotnost a pregramotnost a jejich vzájemný vztah, specifikuje další související pojmy, a také se zaměřuje na historický i současný vývoj pohledu na čtenářskou pregramotnost v českých mateřských školách. Nastiňuje vývojová hlediska rozvoje čtenářské pregramotnosti, představuje čtenářské strategie a požadavky, které rozvoj porozumění předčítanému textu u dětí klade na učitele předškolního vzdělávání.

V současné době se můžeme setkat s velkým množstvím různých definic, co vlastně čtenářská gramotnost je, přičemž jednotný pojem není ustálen. Čtenářskou gramotnost můžeme zkoumat z hlediska její historické proměny, z hlediska vývojových fází, jimiž prochází, z perspektivy školy či společnosti. Z možných definic, které pomáhají vymezit oblasti, kterými je třeba se při rozvoji gramotnosti zabývat, vybírám definici Výzkumného ústavu pedagogického, který definuje **čtenářskou gramotnost** jako „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních a sociálních kontextech. Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k vlastnímu rozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě“ (Altmanová et al, 2010, s. 7). Tato definice naznačuje, že gramotnost je něco, co je u člověka rozvíjeno celoživotně, jde o proces, jehož počátek nesouvisí se vstupem do školy a s osvojováním si základů čtení a psaní. Vztahuje se k ranému dětství, k období, kdy dítě vstupuje do světa grafické kultury, je obklopeno písmem a jsou mu předčítány pohádk.

Významná je postojová složka čtenářské gramotnosti. **Čtenářství** je chápáno jako akt čtení, které vychází z vnitřní potřeby jedince, kdy je klíčové „chci“, nikoli „musím číst“, např. z důvodu vzdělávání či plnění pracovních povinností (Košťálová, 2017; Trávníček, 2014). Proto se ztotožňuji s tvrzením, že „čtenářsky gramotný člověk důvěřuje tomu, že čtení a psaní jsou smysluplné činnosti, které stojí za námahu. Přistupuje k textům s tím, že jsou součástí sociálního světa a slouží vždy nějakému mezilidskému záměru, který sledoval jejich autor. Vyhledává a využívá texty podle účelu, který si sám stanoví. Nečte pouze texty informační, ale i beletrii, která mu přináší estetický prožitek a poučení“ (Košťálová, 2017, s. 5).

Dalším hlediskem pro členění gramotnosti je proces jejího vývoje, v tomto kontextu hovoříme o období pregramotnosti, počáteční gramotnosti, rozvíjejí se gramotnosti a konečně funkční čtenářské gramotnosti. Nejranější fázi rozvoje čtenářské gramotnosti představuje **období pregramotnosti**. V tomto období je klíčové, aby se dítě setkávalo s dostatečnou mírou podnětů, jejichž vstřebáváním získává základ pro rozvoj pozdější funkční gramotnosti. Tato počáteční etapa, „tedy období předškolního věku v tom nejširším pojetí, je obdobím přípravy na vlastní výuku čtení a psaní a má pro celou čtenářskou gramotnost výsadní postavení“ (Kucharská, 2014, s. 11). Nejde o získání času na rozvoj gramotnosti, ale snahou je zejména využít v maximální míře potenciál vývoje u dětí, jehož případné zanedbání již nemusí následná školní docházka napravit (Zápotočná, 2010). Utváří se základy, postoje, rodí se chuť číst a my bychom neměli toto období promeškat tím, že budeme rozvíjen jen některé dovednosti.

V posledních letech se stále více používá v souvislosti s předškolním vzděláváním pojem **emergentní gramotnost** (emergent literacy), chápaný jako „vynořující se gramotnost“. Můžeme ji vnímat jako prvopočátek rozvoje gramotnosti, jako období, ve kterém si dítě spontánně osvojuje určité dovednosti a znalosti. Tyto dovednosti a znalosti se „vynořují se“, přičemž tento proces „vychází z vnitřního nastavení dítěte, z přirozených procesů vývoje, z přirozené souvislosti mezi vývojem řeči mluvené a psané“ (Kucharská, 2014, s.35).

Čtenářská pregramotnost zahrnuje jak složku **dovedností pro čtení a psaní** (preliteracy activities), tak **schopností** (preliteracy skills, u nás „předpoklady pro čtení“) a **vztahu ke čtení**. Snow uvádí výčet potřebných dovedností, které čtenář potřebuje: **kognitivní dovednosti** (pozornost, paměť, kritické myšlení, schopnost analyzovat, vybírat podstatné,

představivost), **motivaci** (důvody pro čtení, zájem o obsah, vnímání sebe sama jako čtenáře), **znalosti** (slovní zásoba, znalost tématu, jazykové dovednosti, znalost strategií pro porozumění) a **zkušenost** (Snow, 2002, s. 12). To koresponduje s rovinami čtenářství a čtenářské gramotnosti, které vymezuje např. Hausenblas & Košťálová (2010): vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognice, sdílení a aplikace.

Pojetí rozvoje čtenářské pregramotnosti bylo vždy úzce propojeno s pojetím předškolního vzdělávání, jeho historickým vývojem, funkcí a hlavními cíli. V současné době RVP PV poskytuje učitelům možnost koncipovat vzdělávání vycházející z individuálních potřeb dětí, z důsledné pedagogické diagnostiky, partnerského přístupu, diferencované, respektující současné poznatky a trendy ve vzdělávání. Jak se v současnosti ukazuje, rozvoj jednotlivých gramotností včetně předčtenářské je limitován znalostmi problematiky u učitelské veřejnosti. Učitelé doposud nemají k dispozici publikace, věnující se čtenářské pregramotnosti v celém kontextu. RVP PV s pojmem čtenářská pregramotnost nepracuje. Zároveň nejsou daná kritéria, podle kterých by učitelé mohli svou práci dostatečně evaluovat a věděli, zda jimi nabízená vzdělávací nabídka je dostatečná.

Bez **porozumění** čtenému se čtení stává formální záležitostí, která pro aktéra – čtenáře postrádá smysl, jelikož mu nic nepřináší. Zápotočná upozornila, že to, „že v počátečních stádiích se poměrně dlouhodobě upřednostňuje nácvik techniky čtení před porozuměním, že porozumění se zanedbává, může poté způsobit, že se vlastně v zárodku potlačí“ (Zápotočná, 2010, str. 279). Porozumění se tak stává rovnocennou složkou čtenářské gramotnosti, společně s technikou čtení a psaní a vztahem ke čtení, na kterou je třeba se při výuce zaměřovat. V šetření, které provedli Torppa et al. (2016) se ukázalo, že s postupujícím časem zůstávala signifikantním ukazatelem pro dobré porozumění čtenému textu úroveň porozumění slyšenému v předškolního věku. Rozvoj porozumění se zdá být tím základním kamenem, na kterém by se čtenářská pregramotnost měla rozvíjet.

Porozumění představuje celý komplex myšlenkových procesů (Gavora, 2002; van den Broek, 2000). Je chápáno jako „záměrné přemýšlení v průběhu čtení o významu, který je utvářen skrze interakci mezi textem a čtenářem“ (NICHD, 2000, str 4-5). Porozumění je proces, na jehož konci je konkrétní výsledek – pochopení, o čem text je. Úroveň porozumění má několik rovin – porozumění doslovné, odvozené, hodnotící a kritické (Fellowes & Oakley, 2010). McNamara (2007) uvádí, že pro porozumění je nutné, aby čtenář měl rozvinuté dovednosti ve třech aspektech porozumění: byl citlivý

na kauzální vztahy, dokázal se zaměřit na vnitřní stavy (motivy a cíle postav, jejich prožívání), než pouze na vnější stavy (konkrétní děj), a propojoval jednotlivé epizody mezi sebou (opakem je vnímání pouze aktuální epizody). V předškolním věku je porozumění úzce spjato s rozvojem řeči.

Strategii můžeme definovat jako „posloupnost činností promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 287). V kontextu čtení je **čtenářská strategie** „kognitivní či behaviorální akce, která je uskutečněna v důsledku kontextuálních podmínek s cílem zlepšit porozumění“ (Graesser, 2007). Při rozvoji čtenářských strategií se uplatňují **modelování a tzv. „scaffolding“**. Pod pojmem **modelování** si můžeme představit aktivitu učitele, kdy během čtení demonstruje, jak strategii používá. Pro termín **„scaffolding“** v češtině není ustálený překlad, nicméně jde o poskytnutí přiměřené opory. Scaffolding mívá převážně podobu modelování nebo pokládaných otázek; nicméně se můžeme setkat i s vysvětlováním, vyjasňováním, či ověřováním (Ankrum et al., 2014).

Schopnost propojovat, vnímat kauzální vztahy, příčinu a důsledek, je potřebná i pro děti, které ještě neumějí číst, a budou z ní těžit i v době budoucího samostatného čtení, proto je nejen možné, ale i vhodné u dětí strategie porozumění rozvíjet (Burris & Brown, 2014; Strasser & del Río, 2014, Tomkins, Guo & Justice, 2012; Fellowes & Oakley, 2010; McNamara, 2007). V zahraničí se s nimi pracuje dlouhodobě, v některých zemích jsou součástí kurikula či je jejich využívání doporučováno, např. USA, Austrálie. Ve dvanácti evropských zemích kurikulum pro preprimární vzdělávání v daném období pracovalo s pojmem čtenářské strategie (Eurydice, 2011).

Ze zahraničních materiálů můžeme vyčlenit strategie, které jsou vhodné pro využívání v předškolním věku. Jedná se o **propojování** (making connection), **předvídání** (prediction), **usuzování** (reasoning), **vizualizaci** (visualization), **shrnování** (summarization), **hodnocení** (evaluating) a **kladení otázek** (questioning). (Strasser & del Río, 2014; Roberts, 2013; Fellowes & Oakley, 2010; Duke & Pearson, 2009; Robb, 1996; Pearson, 1991). Při **propojování** jde o vybavení si informace či zkušenosti, které čtenář může využít ke konstrukci smyslu sdělení, které přijímá. **Předvídání** „je vytváření poučeného odhadu na základě dostupných informací“ (Šafránková, 2010, s. 16). Při **usuzování** dítě hledá vzájemné vztahy. Při **vizualizaci** dochází k tomu, že se souběžně se čtením či poslechem příběhu v hlavě odvíjí „film“, proto využíváním této strategie

podněcujeme děti k tomu, aby si vytvářely co nejpřesnější mentální obraz toho, co čtou/slyší (Gregory & Cahill, 2010). **Shrnování** představuje aktivitu, při které se snaží jedinec vystihnout podstatné jevy a nezabíhá do detailů. Při využívání strategie hodnocení jsou děti podněcovány k tomu, aby hlouběji přemýšlely o chování jednotlivých postav, jejich motivech i důsledcích, které toto jednání má.

Výzkumy ukazují, že nestačí, aby byl učitel s používáním čtenářských strategií teoreticky seznámen, je třeba, aby je aktivně sám používal (Duffy, 1993). Zahraniční výzkumy ukazují, že pro mnoho učitelů představují čtenářské strategie skutečnou výzvu, protože se s nimi při svém studiu nesetkali. Jiní je naopak používají intuitivně a přirozeně. Každopádně se shodují v tom, že je možné se naučit se s nimi pracovat, byť to může být proces na několik let (NICHD, 2000). Možností dalšího vzdělávání existuje celá řada: samostudium odborné literatury, účast na seminářích, dílnách, kurzech celoživotního vzdělávání. Míra efektivity vzdělávacích programů pro učitele však závisí na učitelově osobní motivaci a profesních přesvědčeních (Richardson et al., 1991). Ukazuje se, že implementace změn do vzdělávání probíhá ve spirále, kdy učitel po seznámení s novými postupy často sklouzává do svého obvyklého způsobu práce a potřebuje další impulzy, aby nové poznatky či dovednosti zařadil do své výuky (Šeďová, Švaříček, Sedláček & Šalamounová, 2016).

III. Empirická část

Na základě cíle mého výzkumu a studia odborné literatury jsem si stanovila výzkumné otázky:

1.) Jak učitelé mateřských škol rozvíjejí porozumění dětí příběhům, které jim předčítají?

2.) Jaké oblasti čtenářské pregramotnosti učitelé mateřských škol vědomě u dětí podporují a rozvíjejí?

3.) Jak učitelé dokážou pracovat se čtenářskými strategiemi poté, co s nimi byli seznámeni?

4.) Jaké faktory na straně učitele ovlivňují míru využívání čtenářských strategií?

5.) Jaký způsob přípravy učitelů na práci se čtenářskými strategiemi je efektivní?

Zvolila jsem **kvalitativní přístup**, konkrétně design **vícepřípadové studie**. Důvodem proto toto rozhodnutí byla snaha o porozumění a popsání způsobů, jak učitelé v

praxi mateřských škol řeší porozumění dětí textu, který jim předčítají, a jak dokážou využívat čtenářské strategie, a zároveň navrhnout možnosti, jak tento způsob práce s textem českým učitelům přiblížit. Případ pro mě představovala osoba konkrétního učitele. Stanovila jsem si předem jasná kritéria, Nejprve jsem hledala mateřskou školu, která:

1.) měla v plánu realizovat v rámci tzv. „šablon“ další vzdělávání svých učitelů v oblasti čtenářské pregramotnosti
2.) a zároveň její vedení ponechávalo učitelům dostatek volnosti pro plánování a realizaci výchovně-vzdělávacího procesu.
3.) Třetím kritériem týkajícím se školy byla její velikost. Chtěla jsem, aby pokud možno bylo více jednotlivých učitelů z jedné školy, aby měli identické podmínky pro svou práci a dal se tak lépe sledovat jejich osobní přístup a postoj ke zkoumané problematice. Zároveň jsem předpokládala, že by díky podobnému sociokulturnímu zázemí dětí, docházejících do stejné mateřské školy mohly být snáze komparovány jejich reakce na předčítání.

Zvolila jsem přístup vyhledávání **typických případů**, tzn. hledala jsem zástupce určitých učitelských typů. Nejprve jsem využila princip pocházející z výzkumného designu zakotvené teorie, a sice teoretické vzorkování. Ze čtyř oslovených učitelů, kteří s výzkumem předběžně souhlasili, jsem náhodně vybrala jednoho, se kterým jsem vedla polostrukturovaný rozhovor s předem připravenými otázkami. Po analýze rozhovoru jsem vytvořila upravený koncepční rámec zahrnující koncepty vzešlé z analýzy daného rozhovoru. Teprve **na základě těchto konceptů byli vybíráni a oslovováni další učitelé** tak, aby svými charakteristikami byli v kontrastu k prvnímu případu i k sobě navzájem. Oslovila jsem celkem 23 učitelů, vstupní rozhovory vedla se 14 učiteli, ve výzkumu pak pokračovalo 8, kteří se v charakteristikách odlišovali a představovali tak různé typy přístupů. Těchto 8 učitelů představuje 8 případů, kterými se ve své práci zabývám. Ze vzešlých konceptů jsem jednotlivé případy rozdělovala do kategorií podle: m**íry osobního zaujetí** ve snaze osvojit si práci se čtenářskými strategiemi; j**ejich osobní učitelské filozofie** a **formy seznámení se se čtenářskými strategiemi.** Všichni učitelé splňovali kvalifikační požadavky pro práci učitele mateřské školy, lišili se v délce praxe, v dosaženém vzdělání, ve způsobu, jakým se seznamovali se způsobem práce se čtenářskými strategiemi, i ve složení třídy z hlediska věku dětí,

ve které pracovali. Jednalo se o 7 učitelek a 1 učitele. V případě 4 účastníků se jednalo o dvě dvojice učitelů, kteří na třídě spolupracovali.

Při sběru dat jsem využila metodu **hloubkového rozhovoru, pozorování a analýzy dokumentů.** Volila typ **polostrukturovaného rozhovoru**. Měla jsem připravené otázky a témata, na která jsem se jednotlivých účastníků dotazovala. S každým účastníkem proběhlo několik rozhovorů– první vstupní, zaměřený na zjištění biografických skutečností, pojetí učitelské profese a zmapování dosavadního způsobu práce v oblasti čtenářské pregramotnosti. Druhý rozhovor proběhl až po prvním pozorování, aby nedocházelo k nepřímému ovlivňování práce učitele, třetí rozhovor se týkal reflexe jejich vlastní práce, kterou jsem měla možnost sledovat, čtvrtý rozhovor byl závěrečný a týkal se shrnutí celého procesu seznamování se se čtenářskými strategiemi; jeho cílem bylo odhalit, jak na toto téma účastník nazírá, jak se mu s nimi pracuje, jak vnímá svůj profesní rozvoj.

Data z rozhovorů byla doplňována daty získanými **pozorováním** práce učitele. Při každém pozorování jsem si dělala poznámky, které jsem využívala při reflexích. Během návštěv se jednalo o **nestrukturované pozorování;** předem jsem se nepřipravovala na to, co uvidím, ale snažila jsem se postřehnout co nejvíce jevů, které se ve třídě odehrávaly. Když jsem šla do třídy se záměrem sledovat učitelovu práce s literárním textem, tak jsem volila **polostrukturované pozorování**, protože jsem se zaměřovala na předem vymezené jevy, kterými pro mě bylo využívání čtenářských strategií. Všechna polostrukturovaná pozorování byla nahrávána na videorekordér či na mobilní telefon a následně analyzována. Pro potřeby analýzy pozorování byl videomateriál přepsán a poté kódován. Při těchto pozorováních jsem využívala **pozorovacího archu**, který jsem pro tento účel vytvořila; arch měl celkem tři části: **identifikační část, část pro postřehy a část pro zaznamenávání projevů použití čtenářských strategií.** Předem jsem na základě definic v odborné literatuře specifikovala, co rozumím pod danou čtenářskou strategií, a uvedla modelový příklad, jak vypadá využití dané strategie v úplné či částečné podobě. Pro vlastní výzkum jsem při prvním pozorování učitele požádala o možnost sledovat jej při tom, když s dětmi pracuje s literárním příběhem, a to tak, jak je pro něj typické. Také jsem požádala, zda by mohl využít konkrétní knihu. Použití stejné knihy všemi učiteli jsem navrhovala z důvodu snadnější komparace jednotlivých přístupů k uchopení textu. Někteří učitelé však volili vlastní knihu, neboť mnou navržená se jim nehodila do koncepce vzdělávacích témat; tuto skutečnost jsem akceptovala.

Pro dokreslení obrazu, jak učitel oblast čtenářské pregramotnosti rozvíjí a jak pracuje s textem, jsem se rozhodla využít ještě zjednodušenou metodu **analýzy dokumentace**, konkrétně třídní knihy. Stanovila jsem si analytické kategorie, které tvořily jednotlivé oblasti čtenářské pregramotnosti. Do nich jsem zařazovala jednotlivé významové jednotky (tvrzení – zápisy učitele o realizaci konkrétní činnosti). Následně jsem jednotky kvantifikovala, sledovala jsem absolutní a relativní četnost dané kategorie.

Při **analýze dat** jsem využívala software MAXQDA. Při vytváření kódů jsem postupovala podle doporučení Milese a Hubermana (1984) a vytvořila si počáteční seznam hlavních kódů, které vycházely z koncepčního rámce. Dále jsem postupovala induktivně dle doporučení Strausse a Corbinové (Švaříček & Šeďová, 2007) a vytvářela kódy průběžně ad-hoc, některé in vivo. Držela jsem se doporučení vytvářet kódy pro podmínky, vzájemnou interakci účastníků, strategie a důsledky, přičemž jsem se nechala inspirovat rozdělením kódů, jaké uvádí Bogdan a Biklen (1992, in Miles & Huberman, 1994). Nejprve jsem využila **otevřené kódování** – přepisy rozhovorů a nahrávek jsem třídila a identifikovala základní kategorie s využitím kategorií výše uvedených. Dále následovalo **axiální kódování**, kdy jsem již hledala vzájemné vztahy mezi kódy a dále je sdružovala do abstraktnějších kategorií. Tím docházelo k redukci počtu kategorií. A konečně následovalo **selektivní kódování**, kdy jsem kategorie uspořádávala do vzájemných vztahů a souvislostí. Při analýze jsem se držela doporučení postupovat vždy od jedné výzkumné otázky k další (Yin, 2018). Přestože se jedná o vícepřípadovou studii, analyzovala jsem nejprve každý případ jednotlivě a izolovaně, s cílem zachovat jeho integritu a jedinečnost. Až poté jsem jednotlivé případy mezi sebou porovnávala a hledala shody a rozdíly. Využívala jsem k tomu matice a tabulky. Při analýzách jsem využila techniku **logického modelování** (Yin, 2018), kdy jsem sledovala jednotlivé události v čase a sledovala výskyt vzorce opakujících se událostí ve vztahu příčina – důsledek.

IV. Výsledky

Jak učitelé mateřských škol rozvíjejí u dětí porozumění předčítanému textu? Učitelé chápou, že je důležité, aby děti textu rozuměly, a proto se snaží jim vysvětlovat neznámá slova či obtížné pasáže textu, pokládají jim otázky a zážitky z četby upevňují pomocí dramatické hry či různých aktivit. Významně více používají otázky zaměřené na znalosti, fakta a doslovné porozumění. Předčítání dětem nevnímají jako náročnou činnost, na kterou

je třeba se dobře připravit, a tudíž otázky dětem pokládají spontánně. Při předčítání sledují většinou obecné cíle, případně cíle z jiných vzdělávacích oblastí. Zároveň nepoužívají žádné indikátory, kterými by u dětí objektivně posoudili hloubku porozumění textu. Při samotném předčítání se projevily tři různé možné přístupy, které charakterizuje odlišná role učitele při četbě a záměr, s jakým je dětem čteno. Objevují se různé organizační formy, které také ovlivňují míru soustředění na poslech a aktivní zapojení dětí do poslechu. Učitelé pracují s motivací před čtením, v průběhu čtení se snaží děti aktivizovat, po čtení však často nedochází k žádné reflexi, shrnutí příběhu.

Co učitelé u dětí v oblasti čtenářské pregramotnosti podporují a rozvíjejí? Daří se činnostmi podporovat rozvoj všech složek čtenářské pregramotnosti, byť samozřejmě šíře aktivit byla u každého učitele jiná. Také se liší míra uvědomění si konkrétních sledovaných cílů. Učitelé většinou pracují intuitivně, je pro ně obtížné oblast čtenářské pregramotnosti vymezit. Lišili se v představě, co by dítě mělo při přechodu do primárního vzdělávání umět, podle čeho posuzovat úroveň jeho rozvoje ve sledované oblasti. Učitelé také jinak přistupují k volbě knih, které dětem předčítají, přičemž většinou vycházejí ze své osobní zkušenosti a zájmu.

Jak učitelé čtenářské strategie využívají? Po seznámení se se čtenářskými strategiemi došlo u sledovaných učitelů ke snaze je začlenit do práce s textem a využívat je. Učitelé byli ochotni si je vyzkoušet, ale k rozhodnutí pracovat s nimi trvale potřebují mít osobní zkušenost s jejich přínosem a být přesvědčeni o jejich prospěšnosti. Pro jejich využívání je nutné, aby učitel byl ochoten věnovat zvýšený čas své pedagogické přípravě, pracovat systematicky a dlouhodobě se věnovat podpoře rozvoje porozumění. Tyto podmínky nebyly u všech sledovaných naplněny. Část učitelů dál zůstala u svého intuitivního přístupu a do své práce implikovala dílčí změny, část se rozhodla pro změnu a začala vědomě se strategiemi pracovat. U těchto učitelů bylo možné v průběhu šetření pozorovat dílčí změny v podobě nárůstu zájmu dětí o četbu, jejich výraznějšího aktivního zapojení. Tito učitelé také hodnotili, že změna přístupů se projevila vedlejším efektem v podobě zájmu dětí o knihy. Učitelé z první skupiny tyto změny nepozorovali. Učitelé také identifikovali nároky, které na ně práce se čtenářskými strategiemi klade. Patří mezi ně nutnost teoretických poznatků, schopnost odhalit hlavní myšlenku textu a citlivost vůči dětem, jak jim tuto myšlenku nejlépe přiblížit. Mezi podmínkami a nároky na učitele existují vzájemné vazby.

Díky tomu je možné si práci se čtenářskými strategiemi osvojit, třebaže se sám učitel nepovažuje za dobrého čtenáře.

Jaké faktory ovlivňují míru úspěšnosti učitele při snaze zařadit čtenářské strategie do předčítání dětem v mateřských školách? Z výsledků byly identifikovány dva hlavní faktory. Prvním z nich je jejich motivace, respektive její síla. Není důležité, jaká motivace učitele vede, musí však být dostatečně silná. Podpůrným činitelem pro motivaci je možnost tzv. „aha“ prožitku, jak jsem nazvala moment uvědomění. Jde o okamžik, kdy se učitel osobně přesvědčí o pozitivním vlivu čtenářských strategií na porozumění dětí či jejich zájmu o předčítání a knihy jako takové. Druhým faktorem je pedagogický styl učitele, který se odráží v míře síly jeho vedení třídy. Učitelé inklinující více k podpoře dětí pomocí připraveného prostředí a vhodných podnětů, ale dále ponechávající dětem volnost, k čemu tyto podněty využijí, jen obtížně mění svůj styl a na předčítání se důkladně nepřipraví. Na druhou stranu učitelé, kteří byli zvyklí alespoň někdy pracovat cíleně, tzn. usilovali u dětí o dosažení konkrétního, předem daného výstupu, snáze přistoupili na nutnost připravit se i na zdánlivě jednoduchou činnost, kterou předčítání může být. S motivací i pedagogickým stylem dále souvisela dlouhodobá přítomnost vzoru a pomoci, jak dětem předčítat. Faktory délky praxe, vzdělání či osobního vztahu ke čtení se neukázaly jako relevantní.

Jaké formy přípravy učitelů na práci se čtenářskými strategiemi jsou efektivní? Rozhodujícím činitelem byla délka trvání vzdělávací formy. Jednorázový seminář vedl pouze k dílčím změnám. Se čtenářskými strategiemi začali pracovat ti, kdo měli následně možnost určitou formou sdílet své úspěchy, konzultovat obtíže a dostávali zpětnou vazbu. Podobně nápomocné byly konkrétně zpracované materiály, podle kterých mohli pracovat. Na základě těchto zkušeností a představy dotazovaných učitelů je možné popsat, jak by mohla vypadat ideální příprava a rozvoj učitelů – formou opakovaných setkání s časovými rozestupy, což by umožnilo sdílet své zkušenosti a konzultovat obtíže, dále by měl umožňovat praktickou zkušenost, zprostředkovanou i prožitou, a vybavit účastníky vzdělávání dostatečnými teoretickými znalostmi i konkrétními a názornými materiály, podle kterých by zpočátku mohli samostatně pracovat.

Závěr

Čtenářské strategie vybrané pro předškolní věk se zdají být vhodnou metodou pro rozvoj porozumění předškolních dětí u jim předčítaných textů. Je možné, že díky čtenářským strategiím se dítěti snáze odhalují kauzální vztahy a lépe tak proniká k hlavní myšlence textu. Nicméně by bylo nutno toto ověřit pomocí dlouhodobějšího sledování vzdělávacích výsledků dětí, u čehož by bylo nutné zároveň pojmenovat míru vlivu přirozeného zrání a vývoje dítěte. Učitelé se shodli, že při použití čtenářských strategií pozorovali změny u dětí v přístupu k předčítání, zvýšení jejich zájmu o knihy a prodloužení pozornosti během čtení. Také rostla míra jejich aktivního zapojení, kdy děti začaly spontánně klást otázky, případně diskutovat mezi sebou, a zvyšovalo se zapamatování si příběhu, ke kterému se později samy vracely.

Příprava učitelů na vzdělávací činnost již souvisí s dalším problémem, který se během šetření ukázal, a sice potřebou zajištění kvality učitele předškolního vzdělávání. Stále u nás chybí evaluační kritéria, která by pomohla nejen ředitelům, ale hlavně samotným učitelům hodnotit úroveň svého profesního rozvoje, identifikovat své silné a slabé stránky a cíleně sebezdokonalovat své profesní působení. Jako problematický vidím fakt, že učitelé předškolního vzdělávání stanovují vzdělávací cíle velmi obecně, či je zaměňují za vzdělávací oblasti. To se potvrdilo i např. v šetření Syslové (2017). V důsledku toho je velmi obtížné vyhodnocovat míru jejich naplnění a práce učitele se tak stává do určité míry nahodilá. A v neposlední řadě by učitelům pomohlo jasné vymezení oblasti čtenářské pregramotnosti v RVP PV, a to včetně uvedení komplexnějších dílčích cílů a očekávaných výstupů, jakož i širšího spektra vzdělávací nabídky.

Profesní příprava učitele, která akcentuje oborově didaktické kompetence, by měla obsahovat kromě teoretických poznatků dostatek praktických ukázek a dostatek příležitostí k okamžité aplikaci nově nabývaných znalostí a dovedností. Na základě výsledků šetření jsem začala připravovat metodický materiál pro práci se čtenářskými strategiemi v předškolním vzdělávání, který byl podpořen grantem Grantové agentury Univerzity Karlovy[1]. Tento metodický materiál by měl obsahovat videoukázky použití jednotlivých čtenářských strategií doplněné komentáři.

[1] GAUK, č. 1472120 Videozáznamy jako podpora učitelů při rozvoji čtenářské pregramotnosti.

Přestože se učitelé mateřských škol snaží o kvalitu své práce a vnímají důležitost čtenářské pregramotnosti, existuje stále značný prostor pro zlepšování. Pomohlo by jasné vymezení, co mají při koncipování vzdělávací nabídky v oblasti čtenářské pregramotnosti sledovat, jak by měly vypadat očekávané výstupy, jak široká může a má být vzdělávací nabídka. Je velmi dobře, že v posledních letech je na rozvoj čtenářské pregramotnosti kladen větší důraz a díky tomu narůstá povědomí učitelů o významu této oblasti. Spolu s tím si osvojují nové metody i získávají přehled o současné dětské literatuře. Avšak koncipování profesního rozvoje by mělo být řešeno v souladu s výzkumy, které by se zabývaly jejich efektivitou.

Literatura

Altmanová, J.Faltýn, J., Nemčíková, K., & Zelendová, E. (Eds.). (2010). Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]. Výzkumný ústav pedagogický.

Ankrum, J. W., Genest, M. T., & Belcastro, E. G. (2014). The power of verbal scaffolding:“Showing” beginning readers how to use reading strategies. *Early Childhood Education Journal*, 42(1), 39-47.

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.

Česká školní inspekce. (2013). Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2011/2012. Praha.

Duffy, G. G. (1993). Rethinking strategy instruction: Four teachers' development and their low achievers' understandings. The Elementary School Journal, 93(3), 231-247.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of education*, *189*(1-2), 107-122.

Eurydice. (2011). *Výuka čtení v Evropě: souvislosti, politiky, praxe.* Brusel: Educational, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Fellowes, J., & Oakley, G. (2010). Language, Literacy and Early Childhood Education. *Oxford University Press*.

Gavora, P. (2002). Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika,* 52(2), 171-181.

Graesser, A., (2007). An Introduction to Strategic Reading Comprehension. *Reading comprehension strategies theories, interventions, and technologies.* New York: Lawrence Erlbaum Associates, s. 3-26.

Gregory, A., & Cahill, M. (2010). Kindergartners Can Do It, Too! Comprehension Strategies for Early Readers. *The Reading Teacher,* 63(6), 515-520.

Hausenblas, O., & Košťálová, H. (2010) Metody rozvíjení čtenářských dovedností. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka.* s. 18-21.

Janotová, Z., Tauberová, D., & Potužníková, E. (2017). *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva*. Česká školní inspekce.

Košťálová, H. (2017). *Čtenářské kontinuum*. Pomáháme školám k úspěchu.

Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed). Sage Publications.

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.*

Pearson, P. D. (1991). Developing expertise in reading comprehension: what should be taught?: how should it be taught?. *Center for the Study of Reading Technical Report; no. 512*.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). Pedagogický slovník. Portál.

Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American educational research journal*, *28*(3), 559-586.

Robb, L. (1996). Reading strategies that work: Teaching your students to become better readers. Scholastic Inc.

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.

Syslová, Z. (2017). Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi. Brno: Masarykova univerzita.

Šafránková, K. (2010) Čteme s nečtenáři. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení.* Praha: Kritické myšlení, (38), s. 16-19.

Šeďová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2016). *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování.* Masarykova univerzita.

Švaříček, R., & Šeďová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Portál.

Tompkins, V., Guo, Y., & Justice, L. M. (2012). Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years.

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.

Trávníček, J. (2014). *Překnížkováno: co čteme a kupujeme (2013)*. Brno: Host.

Van Den Broek, P., et al. (2000) The mind in action: What it means to comprehend during reading. In *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades*, 1-31.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications.* SAGE Publications, Inc.

Zápotočná, O. (2010). Rozvoj počáteční literární gramotnosti. In *Předškolní a primární pedagogika* (s. 271-305). Portál.

Zatloukal, M. (2017). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017: Výroční zpráva České školní inspekce.* Praha: Česká školní inspekce.