

CO UŽ VÍME O ČTENÁŘSTVÍ ŽÁKŮ SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM...

NĚMEC, Zbyněk
Nová škola, o. p. s.

Žáci z chudých rodin, často ohrožení různými sociálně patologickými jevy, žáci z rozvedených rodin nebo v péči prarodičů, kteří jim nemohou poskytnout dostatečnou podporu v rozvoji čtenářských dovedností, žáci s nedostatečnou znalostí českého jazyka, z rodin se zcela odlišným mateřským jazykem nebo z rodin používajících jazyk na bázi etnolektu – ty všechny považujeme za žáky se sociálním znevýhodněním... a právě ti tvoří jednu z hlavních cílových skupin projektu „Brána ke vzdělávání: školní čtenářské kluby“.

V českém prostředí je toho o rozvoji čtenářství u žáků se sociálním znevýhodněním známo relativně málo, poznatky z výzkumů a odborná literatura zaměřená specificky na tuto skupinu chybí; základní a v mnoha ohledech jistě přenositelné informace nám ale mohou nabídnout studie ze zahraničí – následující text prezentuje některé důležité závěry vybraných zahraničních výzkumů, spíše okrajově doplněné o pár studií tuzemského původu.

Z použité literatury jsou vybrány hlavní poznatky týkající se oblasti rozvoje čtenářství u sociálně znevýhodněných žáků, každé tvrzení je doloženo krátkým odstavcem s odkazem na studii, ze které vyplývá. V příloze textu jsou pak uvedeny bližší popisy (rozšířené anotace) jednotlivých článků, z nichž text vychází.

1. Podpora čtenářství je z pohledu celkové úspěšnosti ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním velmi důležitá – zejména u žáků s odlišným mateřským jazykem a u žáků z rodin s nižší vzdělanostní úrovní.

Hvistendahl a Roe (2004) poukázaly na to, že norští žáci pocházející z etnických menšin mají doma méně knih, než je u jejich vrstevníků běžné, a také že více než třetina těchto žáků není schopna využít čtení k získávání nových informací. Ve studii těchto autorek se rovněž potvrdila korelace mezi čtenářstvím žáků a vzděláním jejich rodičů – úroveň čtenářství minoritních žáků se snižuje s klesající úrovní vzdělanosti rodičů.

Také výzkum Raag a kol. (2011) realizovaný mezi sociálně znevýhodněnými žáky z řad bílých Američanů prokázal, že na čtenářskou připravenost těchto žáků má velký vliv dosažená úroveň vzdělání jejich matek; týž výzkum ale dokladuje i fakt, že při dostatečné aktivitě školy je možné sociálně podmíněné rozdíly mezi žáky minimalizovat.

2. Aktivní a dostatečně odborná podpora žáků se sociálním znevýhodněním v rámci vyučování k vyrovnání jejich výkonů nestačí, rozvoji čtenářských dovedností těchto žáků je tedy vhodné se věnovat i nad rámec vyučování, v jejich volném čase.

Konstantopoulos (2009) ve svém výzkumu zjistil, že v rámci vyučování z podpory aktivního a odborně zdatného učitele profitují všichni žáci ve třídě a v některých ohledech že je zisk majoritních žáků dokonce větší než zisk žáků z minorit – kvalifikovaná a odborná podpora žáků ve vyučování tedy vede k lepším výsledkům všech žáků, nijak ale nezmenšuje rozdíly mezi znevýhodněnými žáky a jejich lépe situovanými spolužáky.

3. Rozvoj čtenářských schopností žáků se sociálním znevýhodněním probíhá rychleji a s větší intenzitou, pokud je práce pedagoga řízena odborníkem na oblast dětského čtenářství.

Elish-Piper a L'Allier (2011) sledovaly vliv práce „literárních koučů“ na výkony sociálně znevýhodněných minoritních žáků v USA a prokázaly, že lepších výsledků dosáhli ti žáci, jejichž učitelé trávili více vyučovacích hodin s podporou kouče, více s koučem konzultovali a více se s ním radili v oblasti hodnocení žáků.

4. Důležitým předpokladem pro rozvoj čtenářství sociálně znevýhodněných žáků je dostatečný rozvoj jejich komunikačních dovedností v předškolním věku.

Americká studie Raag a kol. (2011) ukázala, že důvodem, proč čas trávený u neliterárních médií (televize, videohry) brzdí rozvoj čtenářských dispozic v předškolním věku, není to, že dítě nemá čas na knihy, ale to, že dítě nemá prostor pro adekvátní rozvoj komunikace s rodičem – a právě rozvinutá komunikace s rodičem u dítěte rozvíjí důležité před-čtenářské dovednosti.

5. V předškolním věku je pro rozvoj před-čtenářských dovedností u dětí důležité nejen předčítání, ale i následné povídání o přečteném (ověřování porozumění, rozvoj interpretace příběhu).

Stahl a Yaden (2004) ve svém shrnutí poznatků z většího počtu studií z USA poukazují na to, že předčítání a s ním spojená schopnost porozumění a interpretace textu je podle učitelů (kteří pracovali převážně s předškoláky afroamerického původu) nejdůležitějším předpokladem pro rozvoj čtenářství. Na vývoj čtenářských dovedností má pozitivní vliv i schopnost porozumění a interpretace příběhů sdělovaných neliterární cestou (orální vyprávění, sledování televize).

6. Při výběru knih žáci se sociálním znevýhodněním nejčastěji preferují fikci, populární knihy na pokračování (typu Harry Potter), biografie známých osobností. Zájem o knihu je vyšší, pokud žáci znají daný titul z médií.

Hvistendahl a Roe (2004) zjistily, že norští žáci s odlišným mateřským jazykem čtou (ve srovnání se svými vrstevníky) častěji literaturu fikce a méně často naopak komiksy.

Williams (2008) ve svém výzkumu zaznamenala, že sociálně znevýhodnění žáci černé pleti ze škol v americké Floridě dávají při volbě knih nejčastěji přednost titulům pojednávajícím o

známých osobnostech a populárních hudebních skupinách, sériovým knihám (Harry Potter apod.) a knihám, které znali z médií.

7. Čtenářská motivace sociálně znevýhodněných žáků je vyšší, pokud obsah knihy (nebo širší čtenářské aktivity) souvisí se životními zkušenostmi žáků.

Ve studii Williams (2008) si téměř všichni sociálně znevýhodnění žáci černé pleti vybrali nějakou knihu proto, že souvisela s jejich předchozími životními zkušenostmi nebo s jejich životními cíli.

V domácím prostředí české školy se v experimentu Málkové (2006) sice ukázalo, že práce s programem Instrumentální obohacování podle R. Feurestiena může u sociálně znevýhodněných žáků pomoci s rozvojem jejich čtenářských dovedností, u romských žáků je ale aplikace programu komplikovanější – zejména proto, že program (ve snaze naučit žáky, jak se učit) záměrně postrádá vazbu na zkušenosti a aktivity každodenního života.

8. Při doučování/kroužku je důležitá přátelská atmosféra, u žáků z kulturně odlišného prostředí je vhodné zařadit témata z oblasti dané odlišné kultury.

Strand (2007) ve výzkumu zaměřeném na sociálně znevýhodněné žáky britských „doplňkových škol“ (sobotní školy, doučování) zjistil, že žáci na těchto školách oceňují zejména jejich přátelskou atmosféru, že velká většina těchto žáků (více než 80%) má dobrý vztah ke čtenářství a že nezanedbatelná část žáků (21%) navštěvuje tyto školy také proto, aby lépe poznali kulturu své vlastní rodiny nebo aby se zdokonalili ve svém mateřském jazyce (odlišném od jazyka majority).

9. Pro zapojení žáků z odlišného kulturního prostředí do čtenářských aktivit je vhodné využít i literaturu z dané kultury, zároveň je ale třeba zajistit, aby vybraná literatura byla strukturou i obsahově srozumitelná ostatním žákům ve skupině.

Vyskočilová (2005) poukazuje na zajímavé a pro podporu čtenářství i pro rozvoj multikulturního vědomí žáků užitečné odlišnosti mezi českými a vietnamskými pohádkami (např. kladná symbolika draka ve vietnamské pohádce), současně ale upozorňuje i na odlišnosti, které mohou být bariérou ve využití textu pro práci s žáky z kultury majoritní (např. ve vietnamské pohádce závěrečné ponaučení bez vztahu k předchozímu ději).

10. U žáků znevýhodněných nedostatečnou znalostí českého jazyka lze prostřednictvím čtenářství rozvíjet i jejich jazykové kompetence, a to nejen v oblasti slovní zásoby, ale i v konkrétních oblastech, ve kterých často chybují, například v odlišení stejně znějící předpony a předložky nebo v odlišení krátkých a dlouhých samohlásek.

Čechová a Zimová (2004) ve svém šetření mezi žáky-cizinci zjistily, že tito žáci i ve stádiu pokročilých znalostí českého jazyka stále ještě chybují v odlišování shodně znějících

slabičných předpon a předložek (před- a před, pro- a pro....) a také v označování kvantity (chybějící čárka jako nejčastější chyba v oblasti diakritických znamének).

11. Při rozvoji čtenářství u žáků znevýhodněných nedostatečnou znalostí českého jazyka je vhodné do práce s textem zahrnout i prvky dramatické výchovy, založené více na pohybu a neverbální komunikaci (a méně na komunikaci slovní).

Coufal (2006) jako hlavní výhody dramatické výchovy pro žáky se sociálním znevýhodněním prezentuje potenciál individualizace, tedy že každému žákovi je vybírána role podle jeho aktuálních možností a dispozic, a také možnost překonávání jazykových bariér pomocí aktivit založených na neverbální komunikaci (díky kterým může zažít úspěch i žák s malou znalostí jazyka).

Případné dotazy posílejte mailem na nemeczb@gmail.com.

28. srpna 2014

Rozšířené anotace uváděných zdrojů:

Miroslav COUFAL (2006): *Dramatická výchova pro žáky se sociálním znevýhodněním.*

Autor článku prezentuje možnosti a přínosy využití dramatické výchovy (jak jako samostatného předmětu, tak i v pozici „pouhé“ vyučovací metody) u žáků se sociálním znevýhodněním.

Jako výhodu ve vztahu k žákům s jakýmkoli znevýhodněním vidí autor rozsáhlé možnosti individualizace při dramatické výchově – náročnost úkolu a role je volena tak, aby zohledňovala aktuální dispozice konkrétního žáka. Pomocí zapojení neverbálních prostředků může dramatická výchova pomoci překonávat jazykové bariéry žáků. Prostřednictvím dramatizace a vytváření dramatických scén mohou žáci se sociálním znevýhodněním zažít úspěch před kolektivem vrstevníků, čímž dramatická výchova podporuje rozvoj sebevědomí těchto žáků a budování jejich pozitivního vztahu ke škole.

V závěru článku pak autor doporučuje při dramatické výchově u žáků se sociálním znevýhodněním (alespoň zpočátku) volit aktivity založené více na pohybu a neverbální komunikaci (a méně na slově a slovní zásobě). Na teoretický text v článku navazuje ukázka lekce dramatické výchovy.

Marie ČECHOVÁ, Ludmila ZIMOVÁ (2004): *Pravopisné problémy žáků-cizinců (ve srovnání s českými žáky).*

Autorky článku představují poznatky, které získaly rozbořením 151 diktátů od žáků-cizinců různého věku a různé úrovně pokročilosti. Mezi nejdůležitější postřehy patří:

- úplní začátečníci, kteří si teprve osvojují český jazyk, by měli pracovat jen na úrovni již získaných dovedností, místo diktátu je tedy vhodnější, aby do textu doplňovali vynechaná slova a slovní spojení; důležité je také vybrat text, kterému žák rozumí;
- při sestavování diktátů a pravopisných cvičení je nutné ověřovat, nakolik žáci skutečně rozumí významům použitých slov a slovních spojení;
- žáci-cizinci často chybují v odlišování stejně znějících slabičných předpon a předložek (*pro* a *pro-*, *před* a *před-* apod.) a v psaní graficky podobných písmen, jejich obtíž tak do jisté míry připomínají obtíže žáků-dysgrafiků;
- u žáků, kteří z hlediska osvojení jazyka již patří do skupiny pokročilých, se často vyskytují chyby v označování kvantity (z 97 chyb v psaní diakritických znamének to ve dvou třetinách byla právě chybějící čárka).

Laurie ELISH-PIPER, Susan K. L'ALLIER (2011). *Examining the relationship between literacy coaching and student reading gains in grades K-3.*

Studie prezentuje dílčí poznatky z iniciativy “*Reading first*”, která v prostředí USA vyplynula z požadavků zákona *No Child Left Behind act*; v rámci této iniciativy více než 5 tisíc škol

najalo do školy kouče čtenářství. Ve výzkumu bylo v průběhu pěti měsíců sledováno 12 koučů pracujících ve školách s převahou minoritních a sociálně znevýhodněných žáků (tvořili 96%, resp. 79% z celkových počtů žáků škol), 121 třídních učitelů, kteří s kouči spolupracovali, a více než 3 tisíce žáků. Koučové si realizované činnosti zapisovali do speciálně vytvořeného protokolu (Structured Literacy Coaching Log), žáci byli testováni pomocí baterie testů zaměřených na dílčí oblasti čtenářského výkonu (DIBELS – Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills).

Výsledky výzkumu ukázaly, že přítomnost kouče čtenářství pozitivně ovlivňovala výkony žáků – čím více času trávili kouči s učitelem ve výuce dané třídy, tím více pozitivní efekt byl patrný na práci žáků. Data z projektu rovněž prokázala, že lepších výsledků dosahovali žáci, jejichž učitelé věnovali více času konzultacím s kouči, a žáci, jejichž učitelé probírali s kouči průběžné hodnocení žáků.

Některé zajímavé výsledky studie zaznamenala i v oblasti vlivu schopností učitele na pokroky žáků: Největší vliv schopností učitele byl zaznamenán v předškolním věku – zde se prokázalo, že více než třetina (36%) z celkového rozdílu ve výkonnosti dětí vznikala v závislosti na umístění dítěte do třídy konkrétního učitele (tedy přímo korelovala s úrovní učitele); v základním vzdělávání tento faktor tvořil „pouze“ 20% z celkového výkonnostního rozdílu.

V závěru článku autorky navrhuje model činnosti literárního kouče, ve kterém kladou důraz na intenzivní spolupráci s učitelem, a mezi jednotlivé aktivity, jejichž prostřednictvím kouč pracuje s učitelem, řadí: konzultace, hodnocení, vytváření modelových situací, pozorování, podporu porozumění.

Rita HVIŠTENDAHL, Astrid ROE (2004): *The Literacy Achievement of Norwegian Minority Students.*

Studie autorek z univerzity v norském Oslu prezentuje čtenářské výsledky žáků z minoritních skupin (žáků s odlišným mateřským jazykem) tak, jak vyplynuly z mezinárodního šetření PISA z roku 2000.

V první části studie autorky srovnávají data ze čtyř zemí (Dánska, Německa, Norska a Švédska) a docházejí ke zjištění, že ve všech sledovaných zemích jsou čtenářské dovednosti žáků s odlišným mateřským jazykem horší než čtenářské dovednosti majoritních žáků. Mezi jednotlivými zeměmi jsou ale nezanedbatelné rozdíly – čtenářské dovednosti menšinových žáků v Dánsku a Německu se od dovedností majoritních žáků liší podstatně více, než je tomu u srovnatelných skupin v Norsku a Švédsku; ve Švédsku je navíc nezanedbatelný rozdíl i mezi lepšími výsledky minoritních žáků, kteří se ve Švédsku narodili, a horšími výsledky menšinových žáků, kteří se narodili v jiné zemi. Ukazuje se tedy, že vzdělávací politiky a strategie jednotlivých zemí mají vliv na větší či menší čtenářské úspěchy minoritních žáků.

Druhá část studie prezentuje data z devíti norských škol od 218 žáků s odlišným mateřským jazykem. Ve srovnání s majoritními žáky norští žáci s odlišným mateřským jazykem čtou více literaturu fikce a – možná překvapivě – méně komiksy, mají doma méně knih, méně často čtou doma nahlas, zato ale častěji navštěvují veřejné knihovny. Za závažné jistě lze považovat zjištění, že u více než třetiny norských menšinových žáků nedosahovaly čtenářské dovednosti úrovně potřebné k tomu, aby vlastní čtení bylo efektivním zdrojem nových informací.

Při studiu možného vlivu rodinného prostředí na čtenářské dovednosti minoritních žáků se ukázala velmi silná korelace mezi vzděláním a zaměstnáním rodičů a čtenářskou úrovní žáků – potvrzuje se tedy, že největší podpora čtenářství je nutná u dětí, jejichž rodiče mají sami jen nízké vzdělání a málo kvalifikované zaměstnání.

Spyros KONSTANTOPOULOS (2009): *Effects of Teachers on Minority and Disadvantaged Students' Achievement in the Early Grades.*

Článek S. Konstantopoulose přináší a interpretuje výsledky čtyřletého experimentálního projektu STAR, který se uskutečnil v druhé polovině devadesátých let 20. století v 79 základních školách v Tennessee. Hlavní cílem prezentované studie bylo zjistit, jak efektivita učitele v jednom roce výuky ovlivňuje výkony specifických skupin znevýhodněných žáků v letech následujících – v projektu se sledovaly výkony ve čtení a v matematice podle pohlaví, rasy a sociálního znevýhodnění a také rozdíly mezi žáky, třídami i celými školami. Pro hodnocení výkonů žáků byl použit test SAT (Stanford Achievement Test) zaměřený na oblast čtenářství a matematické gramotnosti. Do výzkumu bylo zapojeno téměř 11 tisíc žáků od předškolního věku po třetí ročník základní školy - z těchto žáků 33% tvořili žáci z etnických menšin a skoro 50% žáci se sociálním znevýhodněním (žáci, kteří měli nárok na obědy zdarma nebo za zvýhodněnou cenu).

Výsledky výzkumu ukázaly vliv schopností a dovedností učitele zejména v prvním a druhém ročníku základní školní docházky – ti žáci, kteří byli během jednoho roku projektu vyučováni „efektivními učiteli“ (25% procenty nejlepších pedagogů), dosahovali v následujícím roce znatelně lepších výsledků než ostatní žáci. Zároveň se ale ukázalo, že z práce „efektivních učitelů“ těžili všichni žáci dané třídy, tedy nejen žáci z minorit nebo žáci znevýhodnění; v některých ohledech pak dokonce z práce takového učitele měli běžní žáci větší zisky než žáci z minoritních skupin. Výsledky výzkumu tak na jednu stranu ukazují, že podpora skutečně dobrého učitele může k lepším výsledkům významně pomoci všem žákům ve třídě, na druhou stranu je ale patrné, že zapojení schopného učitele samo o sobě není schopno vyrovnávat rozdíly mezi minoritními žáky a jejich ostatními spolužáky.

Gabriela MÁLKOVÁ (2006): *Co (ne)dokáže instrumentální obohacování Reuvena Feuersteina.*

Článek Gabriely Málkové z pražské Fakulty humanitních studií přináší zajímavé poznatky z ročního experimentu, ve kterém byla se skupinou sociálně znevýhodněných žáků jedné pražské základní školy realizována doplňková výuka podle tzv. instrumentálního obohacování (IO), programu vyvinutého v druhé polovině dvacátého století izraelským psychologem Reuvenem Feuersteinem. Program IO vychází z konceptu „zkušenosti zprostředkovaného učení“, při kterém se dítě učí na základě vlastních zkušeností, ale podněty pro tyto zkušenosti jsou záměrně a systematicky vybírány a zprostředkovávány vychovatelem; vlastní program se skládá ze souboru instruktážních materiálů a patnácti pracovních sešitů (tzv. instrumentů) se zvyšující se obtížností.

Při experimentu autoři pracovali s dvěma skupinami dětí – výzkumnou a kontrolní – v každé skupině bylo devět dětí, z toho vždy čtyři děti romské (z odlišného kulturního prostředí) a pět českých dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Během jednoho školního roku experimentální skupina pracovala s IO tři hodiny týdně, děti z obou skupin se na začátku a na konci experimentu podrobily standardizovaným diagnostickým testům zaměřeným na IQ a kognitivní dovednosti, školní výkony i sebepojetí. Z celého programu IO byl v experimentu použit základní instrument „Uspořádání bodů“, ve kterém je aktivita dětí založena zejména na práci se shlukem bodů, hledání obrazců podle předlohy a jejich následné zakreslení. Výsledky programu byly analyzovány jak kvantitativní cestou (srovnání vstupní a výstupní diagnostiky pomocí testů), tak i kvalitativně (rozborem slovních výpovědí dětí a deníkových zápisů lektorky programu).

Ve vyhodnocení experimentu se ukázal pozitivní přínos práce s IO v oblasti čtení, slovní zásoby a kognitivních funkcí. Děti z experimentální skupiny se prokazatelně více zlepšily v testu čtenářských dovedností (použit Matějčkův test čtení), což autorka studie interpretuje mimo jiné i jako důsledek aktivního přístupu lektorky programu IO, která průběhu programu systematicky a opakovaně povzbuzovala děti k verbálnímu projevu a diskuzi. V testu Rey-Osterriethovy figury, ve kterém mají děti za úkol překreslit komplikovaný obrazec složený z různých geometrických tvarů, se u dětí z experimentální skupiny také prokázalo znatelné zlepšení percepce a plánování pracovního postupu.

Rozdíly mezi romskými a neromskými žáky se projeví zejména v souvislosti s obsahem použitého instrumentu – program IO je záměrně konstruován tak, aby neměl vazby na konkrétní znalosti důležité pro život, jeho cílem je naučit děti, jak se učit. Tato absence vazby programu na úkony běžného života dělala v daném srovnání daleko větší problémy romským žákům; jak uvádí autorka, v případě romských dětí „bylo mnohem obtížnější komunikovat význam práce na úkolech instrumentu (které ničím nepřipomínají úkoly z jiných hodin ve škole)“ a dále zkonstatuje, že velmi negativně „reagovaly romské děti na zdánlivou náročnost

úkolů v instrumentu a nepřímou souvislost náplně programu s jejich výukovými potřebami“ (s. 553).

Tarja RAAG, Karen KUSIAK, Meredith TUMILTY, Anna KELEMEN, Hilana BERNHEIMER and Jessica BOND (2011): *Reconsidering SES and gender divides in literacy achievement: are the gaps across social class and gender necessary?*

Skupina akademických pracovníků ve svém výzkumu sledovala připravenost na čtenářství u více než stovky žáků ve věku 5 – 6 let docházejících do předškolního vzdělávání v městě Maine v USA, hlavním cílem výzkumu bylo rozpoznat ty faktory, které čtenářskou připravenost dětí významně ovlivňují a zároveň jde s nimi pracovat, ať už formou vedení rodičů nebo jejich významnějších zohledněním v předškolním kurikulu. Autoři výzkumu se na faktory spojené se čtenářstvím dětí dotazovali rodičů, učitelů i samotných dětí, u kterých rovněž aplikovali vybrané (na před-čtenářské dovednosti zaměřené) testy. Specifiky sledované skupiny byly relativní etnická homogenita (95% dětí pocházelo z rodin bílých Američanů) a vysoké zastoupení dětí se sociálním znevýhodněním (přibližně 40% dětí mělo rodiče-samoživitele, daná škola se nacházela v lokalitě, kde přibližně polovina žáků měla nárok na státní příspěvky na obědy určené nízko-příjmovým rodinám). Mezi výsledky studie jistě stojí za pozornost minimálně dvě zjištění:

1. Zatímco například dosažená úroveň vzdělání matek dětí má podle výsledků studie velký vliv na čtenářskou připravenost dětí, téměř žádný vliv se u dětí zahrnutých ve výzkumu neukázal v odlišení podle pohlavní příslušnosti. Pokud ovšem jiné studie, zaměřené na žáky školního věku, na odlišnosti ve čtenářství u chlapců a dívek poukazují, je možné, že tyto genderově dané diference vznikají až v průběhu povinné školní docházky a je potřeba se ptát, jak velký vliv zde mohou mít například očekávání pedagogů (lišící se nároky na chlapce a na dívky).

2. Při více detailním studiu přímé úměry mezi vzděláním matek dětí a jejich připraveností pro čtenářství se ukázalo, že děti, jejichž matky měly nižší úroveň dosaženého vzdělání, trávily více času s neliterárními médii (televize, video hry), což mělo negativní dopady na jejich před-čtenářské dovednosti. Autoři studie dále naznačují, že důvodem, proč vyšší míra užívání neliterárních médií vede k nižší čtenářské připravenosti, není nedostatek času na knihy, ale nedostatek času na rozvoj komunikace s rodičem (což je jeden z důležitých faktorů ovlivňujících budoucí úroveň čtenářství).

Pozitivním zjištěním výzkumu přineslo srovnání vstupních a výstupních testů žáků (mezi kterými byly několikaměsíční rozestupy): Ukázalo se, že rozdíl mezi žáky s vysoce vzdělanými matkami a žáky, jejichž matky mají jen nízkou úroveň vzdělání, se v průběhu školního roku zmenšil – škola byla tedy schopna alespoň částečně vyrovnat původní znevýhodnění žáků.

Steven A. STAHL, David B. YADEN (2004): *The Development of Literacy in Preschool and Primary Grades work by the Center for the Improvement of Early Reading Achievement.*

Článek shrnující poznatky ze studií realizovaných v USA Centrem pro zlepšování výkonnosti v raném čtení (Center for the Improvement of Early Reading Achievement – CIERA) v prostředí předškolního vzdělávání a na prvním stupni základních škol. Z většího počtu uváděných výzkumů je nutné poukázat alespoň na závěry dvou důležitých šetření, která poukázaly na vliv předčítání a vyprávění příběhů v rozvoji před-čtenářských dovedností u předškolních dětí:

1. Výzkumníci CIERA ve Virginii zapojili do svého výzkumu 240 učitelů, kteří v období od podzimu do jara průběžně hodnotili pokroky 2759 čtyřletých žáků (téměř 2/3 z nich byli afroamerického původu). Výsledky výzkumu ukazují na důležitost předčítání v předškolním věku – jako nejvýznamnější faktor determinující pozdější čtenářské úspěchy žáků označila převážná většina učitelů schopnost porozumění a interpretace příběhu, který je dítěti předčítán (v kontrastu k dřívějšímu důrazu na schopnost fonologického uvědomění).
2. V jiném, dvouletém a kvazi-experimentálním výzkumu, do kterého bylo zapojeno 471 předškolních dětí, se výzkumníci CIERA zaměřili na vztah sledování televize a počínajícího čtenářského porozumění u dětí. Výsledky výzkumu ukázaly, že na schopnost porozumění čtenému textu má velký vliv schopnost porozumět televizním seriálům a ústně vyprávěným příběhům – vliv těchto dovedností byl významně vyšší než vliv (rozsahu) slovní zásoby a schopnosti dekodování textu.

Steve STRAND (2007): *Surveying the views of pupils attending supplementary schools in England.*

Studie zaměřená na význam „doplňkových“ škol a jejich vnímání žáky ve Velké Británii. Doplňkové školy (supplementary schools), někdy také nazývané „sobotní“, jsou ve Velké Británii organizovány většinou v sobotu (někdy ale i v neděli nebo během týdne před nebo po vyučování) v rozsahu zpravidla 3-4 hodiny týdně. Tyto doplňkové školy organizují jak základní školy, tak i centra volného času, církve nebo NNO. Oficiální definice vzdělávání probíhajícího v těchto školách říká, že jde o: „Vzdělávání zajišťované mimo normální školní kurikulum s cílem podpořit a rozvíjet u jedince vědomí náboženských tradic nebo kultury jeho/její etnické skupiny, nebo rozvíjet nějaké speciální dovednosti. (Pozor, nezaměňovat s pomocným nebo speciálním vzděláváním.)“¹ (s. 2).

¹ “Education provided outside the normal school curriculum, usually to enable an individual to develop an increased knowledge of the religion or culture of his/her ethnic group, or to develop some special skills. (Note: do not confuse with “Remedial education” or “Special educational needs”.” (s. 2)

Prezentované dotazníkové šetření proběhlo mezi 772 žáky (od 5 do 16 let) ze 63 základních škol a bylo zaměřeno na postoje žáků k „běžné“ škole, postoje žáků k doplňkové škole a vlastní hodnocení pokroků žáků především v matematice a v jazyce. Jako ukazatel sociálně znevýhodňujícího domácího prostředí těchto žáků byl použit počet knih v rodině – ve srovnání s dvěma jinými rozsáhlými studii ze školství v UK se u žáků doplňkových škol projevil prokazatelně menší počet knih v rodině (42% mělo doma 25 a méně knih, dalších 31% mělo doma 26 – 100 knih).

Výsledky výzkumu ukázaly, že doplňkové školy mají významný vliv na celkovou úspěšnost žáků ve vzdělávání (84% žáků uvedlo, že práce v doplňkové škole zlepšuje jejich výkony v běžné škole) a že pro úspěšnost doplňkových škol je důležité přátelské prostředí, které v těchto školách panuje – ¾ žáků těchto škol uvedly, že se v doplňkové škole cítí dobře a že práce v této škole je zajímavá, více než 80% žáků také uvedlo, že s učiteli doplňkových škol vycházejí dobře. Za pozornost jistě stojí i zjištění, že se stoupajícím věkem žáků se zhoršuje jejich vztah k běžné škole, vztah k doplňkové škole ale zůstává stále stejně pozitivní.

Jako důvod docházky do doplňkové školy žáci nejčastěji (v 39%) uváděli potřebu celkového zlepšení ve vzdělávání, druhým nejčtenějším důvodem (21%) byla potřeba více poznat původní kulturu rodiny a zdokonalit se v mateřském jazyce (ve vietnamštině, arabštině, afrických jazycích...).

V dílčích oblastech dovedností u žáků studie poukazuje také na dobrý vliv doplňkových škol v oblasti čtení – více než 80% žáků doplňkových škol uvedlo, že má rádo čtení a ¾ se považují za dobré čtenáře.

Vratislava VYSKOČILOVÁ (2005): *Pohádka a multikulturní výchova.*

Článek Vratislavy Vyskočilové se u úvodní části zabývá obecnou charakteristikou multikulturní výchovy a postavení vietnamské menšiny v České republice, hlavním obsahem článku ale jsou: základní vymezení vietnamských pohádek a témat v nich obsažených, srovnání dějové struktury vietnamských a českých pohádek a podrobný popis konkrétního příkladu využití vietnamské pohádky v multikulturní výchově.

Mezi zajímavé rozdíly mezi pohádkami z odlišných kultur patří například zaměření vietnamských pohádek na mytologické a etiologické příběhy (vysvětlují vznik a příčinu přírodních jevů), odlišné postavy v pohádkách vycházejících z místních pověstí (u vietnamské pohádky častá přítomnost nejvyššího nebeského vládce – nefritového císaře), i odlišná povaha některých postav vyskytujících se v pohádkách obou kultur (např. ve vietnamské pohádce je drak symbolem dobra). Rozdíl autorka článku vidí i v stavbě děje českých a vietnamských pohádek – tam, kde česká pohádka věnuje poměrně rozsáhlý prostor popisu řešení problému, bývá vietnamská pohádka často velmi stručná; poučení obsažené v závěru vietnamské pohádky se mnohdy také nevztahuje přímo k postavám vystupujícím v předešlém ději; z pohledu vietnamské pohádky, která nezřídka obsahuje i poučení o nelítostném lidském

osudu, se může také jevit jako mírně naivní typický závěr pohádky české („pokud nezemřeli, žijí tam dodnes“).

Pro práci s vietnamskými pohádkami ve výuce českých žáků základní školy autorka doporučuje minimálně pro začátek vybrat pohádku, která bude strukturou podobná českým pohádkám a i obsahově českým žákům snadno srozumitelná. V poslední části článku autorka uvádí v plném znění český překlad vietnamské pohádky *Bratři a přátelé* a podrobný popis aktivit (postavených zejména na dramatizaci), kterými lze znění pohádky dále rozvíjet při práci s žáky základní školy.

Lunetta M. WILLIAMS (2008): *Book Selections of Economically Disadvantaged Black Elementary Students.*

L. M. Williams ve své studii popisuje výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jaký druh knih a podle jakých kritérií si vybírají socioekonomicky znevýhodnění žáci černé pleti z několika základních škol v americké Floridě. V první části výzkumu byly sledovány čtenářské preference téměř tří set žáků černé pleti (ve věku 8 – 12 let), kteří mohli vybírat z nabídky více než čtyř set knižních titulů; dále pak byla zaznamenávána data ze čtyřiceti spontánních výpovědí žáků a třiceti předem připravených interview s žáky, ve kterých byla podrobněji rozebírána motivace žáků pro výběr konkrétních knižních titulů. Pro zpracování dat autorka použila principy metody zakotvené teorie a došla k těmto zajímavým poznatkům:

Při rozboru preferovaných knižních titulů nebyly výrazné rozdíly mezi žánry fikce a ne-fikce (např. životopisy známých zpěváků a herců), oba žánry byly vybírány přibližně stejně často, volba fikce měla mírnou převahu u chlapců, „nonfiction“ naopak mírně převládala u dívek. Nejfrekventovanějším tématem vybíraných knih byly známé osobnosti nebo hudební skupiny často se objevující v médiích, na druhém místě byly knihy o zvířatech, mezi chlapci byly populární i knihy o sportu (zejména o fotbalu a basketbalu). Jako velmi populární se také ukázaly sériové knihy – více než dvě třetiny dotázaných žáků zmínili v rozhovorech zájem o některou literární sérii („Amazing Grace, Captain Underpants, Harry Potter...“).

Za pozornost jistě stojí také skutečnost, že až na jednoho si všichni dotazovaní žáci vybrali nějakou knihu proto, že nějak tematicky souvisela s jejich životem – buď s minulými životními zkušenostmi nebo s budoucími cíly.

Značný rozdíl v preferovaných knihách mezi chlapci a dívkami byl identifikován podle obrázku na přebalu knihy – zatímco dívky si vedle knih s ženskou (nebo dívčí) postavou na obálce vybíraly o něco častěji knihy se zobrazeným mužským hrdinou, chlapci si zvolili knihu s ženskou postavou na přebalu jen výjimečně a naopak jasně preferovali knihy na první pohled „mužské“. Při rozboru rasové reprezentace postav na obálce vybraných knih se ukázalo, že dívky nejčastěji volily knihy se zobrazením člověka černé pleti, obvykle nějaké známé osobnosti (v důsledku toho zde autorka vidí spíše vliv mediální prezentace autorit, než

rasové sebeidentifikace čtenářek); chlapci si ve většině případů vybírali tituly se současným zobrazením postav černé i bílé pleti na přebalu knihy.

Nejčastěji zmiňovaným informačním zdrojem, díky kterému dotazovaní žáci znali téma knihy, a tudíž danou knihu vybírali, byla masová media. Z okruhu osob z okolí žáků se na nevlivnějším místě umístili učitelé, následovaní rodinou a kamarády žáka. Vliv školy byl významně vyšší u dívek než u chlapců.

Literatura:

- COUFAL, M. 2006. Dramatická výchova pro žáky se sociálním znevýhodněním. In: *Komenský: Časopis pro učitele základní školy*. 4/2006/2007. s. 20-25. ISSN 0323-0449.
- ČECHOVÁ, M., ZIMOVÁ, L. 2004. Pravopisné problémy žáků-cizinců (ve srovnání s českými žáky). In: *Český jazyk a literatura*. 2/2004/2005. s. 59-67. ISSN 0009-0786.
- ELISH-PIPER, L., L'ALLIER, S. K. 2011. Examining the relationship between literacy coaching and student reading gains in grades K-3. In: *Elementary school journal*. 1/2011. s. 83-106. ISSN 0013-5984.
- HVISTENDAHL, R., ROE, A., 2004. The Literacy Achievement of Norwegian Minority Students. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*. 3/2004, s. 307-324. ISSN 0031-3831.
- KONSTANTOPOULOS. S. 2009. Effects of Teachers on Minority and Disadvantaged Students' Achievement in the Early Grades. In: *Elementary school journal*. 1/2009/2010. s. 92-113. ISSN 0013-5984.
- MÁLKOVÁ, G. 2006. Co (ne)dokáže instrumentální obohacování Reuvena Feuersteina. In: *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*. 6/2006. s. 543-556. ISSN 0009-062X.
- RAAG, T., KUSIAK, K., TUMILTY, M., KELEMEN, A., BERNHEIMER, H., BOND, J. 2011. Reconsidering SES and gender divides in literacy achievement: are the gaps across social class and gender necessary? In: *Educational psychology: an international journal of experimental educational psychology*. 6 /2011, s. 691-705. ISSN 0144-3410.
- STAHL, S. A., YADEN, D. B. 2004. The Development of Literacy in Preschool and Primary Grades work by the Center for the Improvement of Early Reading Achievement. In: *Elementary School Journal*. 2/2004/2005, s. 141-165. ISSN 0013-5984.
- STRAND, S. 2007. Surveying the views of pupils attending supplementary schools in England. In: *Educational Research*. 1/2007, s. 1-19. ISSN 0013-1881.
- VYSKOČILOVÁ, V. 2005. Pohádka a multikulturní výchova. In: *Tvořivá dramatika*. 3/2005. s. 17-24. ISSN 1211-8001. .
- WILLIAMS, L. M., 2008. Book Selections of Economically Disadvantaged Black Elementary Students. In: *Journal of educational research*. 1/2008-2009, s. 51-63. ISSN 0022-0671.