

Perspektivy rozvoje předčtenářské gramotnosti na platformě mezigeneračního učení: případová studie

Perspectives of the development of pre-reading skills on the platform of intergenerational learning: a case study

Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D.; Bc. Kateřina Hanušová / Kabinet informačních studií a knihovnictví, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita Brno (Division of Information and Library Studies, Faculty of Arts, Masaryk University Brno), Arna Nováka 1/1, 602 00 Brno

Resumé:

Článek se věnuje aktuálnímu fenoménu mezigeneračního učení jako platformě rozvoje předčtenářské gramotnosti v prostředí mateřské školy. Téma reflektuje výzkumný projekt¹ případové studie realizované v oboru Informační studia a knihovnictví. V kontextu problematiky mezigeneračního učení a čtenářské gramotnosti jsou v odborném pojednání akcentovány např. motivační faktory zapojení seniorů do intelektuálních činností, kritéria výběru vhodných textů pro mezigenerační setkávání nebo hlediska percepce textů z pohledu předškolních dětí. Teoretické i výzkumné aspekty článku slouží jako relevantní východiska pro aplikaci programů mezigeneračního učení zaměřených na předčtenářskou gramotnost do neformálního vzdělávacího prostředí knihovny.

Klíčová slova: mezigenerační učení, předčtenářská gramotnost, pedagogika, senior, předškolní věk, případová studie, knihovna, učící knihovník

Summary:

This article focuses on the topical subject of intergenerational learning as a platform for the development of pre-reading skills in the environment of a nursery school. The theme reflects on the research project of a case study carried out in the field of information studies and librarianship. In the context of intergenerational learning and reader literacy it centres on the motivational factors in the involvement of seniors in intellectual activities, on the criteria for the choice of suitable texts for intergenerational interaction or perceptual and cognitive aspects of selected texts by pre-school children. Theoretical and research aspects of this study can serve as a relevant starting point for the application of programmes in intergenerational reading focusing on pre-reading activities in the non-formal educational environment of a library.

Keywords: intergenerational learning, pre-reading skills, pedagogy, seniors, pre-school age, case study, library, teaching librarian

Úvod

Rozvíjení **předčtenářské gramotnosti** je věnována již delší dobu odborná pozornost jak v zahraničních, tak tuzemských publikacích. Zvýšení zájmu o tuto oblast vzdělávání podnítily mezinárodní výzkumy např. na platformách PISA nebo PILRS vztahující se k výsledkům vzdělávání, v České republice sleduje vývoj čtenářské gramotnosti Česká školní inspekce (dále ČŠI) výzkumnými šetřeními a tematickými zprávami o výzkumu

¹ Odborný text vychází z bakalářské práce Kateřiny Hanušové *Principy mezigeneračního učení v prostředí mateřské školy při rozvoji předčtenářské gramotnosti*, která byla obhájena v roce 2017 v Kabinetu informačních studií a knihovnictví na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity. Práce je dostupná v elektronické verzi z: https://is.muni.cz/auth/th/437827/ff_b/Bakalarska_prace_Hanusova_Katerina.pdf.

čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání (např. ČŠI 2011). Předčtenářskou gramotnost je vhodné nahlížet z perspektivy celoživotního učení a funkční gramotnosti. Její pojetí je výrazně provázáno s rozvojem informační společnosti, v níž jsou na jedince kladeny značné nároky ve smyslu komplexní práce s informacemi, ať se jedná o vyhledání, pochopení, hodnocení, interpretaci nebo sdílení informací. S předčtenářskou fází vývoje dítěte se spojuje termín pregramotnost jakožto počáteční rozvoj jednotlivých dovedností tvořících základy gramotnosti (Průcha, et al., 2009, s. 230). Wildová (2005, s. 25) hovoří o tzv. „emergentní gramotnosti – spontánně se vynořující díky elementárním počátkům rozvoje čtenářských dovedností“. Pro předškolní období je ve spojitosti s čtenářskou gramotností používáno také označení přípravné období, v němž by se podle Mertina a Gillernové (2010) měly vytvářet základy a podněcovat předpoklady pro budoucí čtení s pochopením obsahu.

Příprava dítěte na čtení zahrnuje rozvoj škály oblastí a předpokladů, které jsou důležité pro následnou výuku čtení. Důležitou funkci v rozvoji dětské psychiky, v socializaci dítěte a jeho kulturních aktivitách má kniha, jejíž význam a obsah zprostředkují dítěti primárně rodiče, sekundárním rozvojovým prostředím se stává mateřská škola. Prvotní hra s knihou je následně doprovázena mluveným slovem, především předčítáním, dítě tímto získává vztah ke knize nejdříve jako posluchač. Díky sluchovému vnímání jako jednomu z prostředků komunikace dítě zpracovává informace z okolního světa, percepce čteného textu dochází k poznání, že kniha přináší sdělení, což podněcuje zvědavost dítěte, stimuluje myšlení, řeč a slovní zásobu. Rozvíjení předčtenářské gramotnosti tedy zahrnuje různorodé činnosti podporující nejen budoucí dovednost čtení, ale také získávání kompetencí souvisejících s celoživotním učením a mezilidskými interakcemi. Interakce se mohou odehrávat jak v rovině vrstevnické, tak i v rovinách mezigeneračních, ať v prostředí jedné rodiny, nebo mimo ni. V této souvislosti se otevírá prostor pro rozvíjení předčtenářských dovedností v prostředí mateřské školy s využitím principů mezigeneračního učení.

Mezigeneračnímu učení je věnován odborný zájem v rámci tzv. mezigeneračních studií (intergeneration studies), která se do zorného úhlu bádání dostala v důsledku demografických změn vyznačujících se stárnutím populace, dále vlivem rozpadu tradičního pojetí rodiny, a také v souvislosti s formováním tzv. *znalostní společnosti*, v níž má důležitou roli práce s informacemi a potřeba až nutnost celoživotního vzdělávání (Rabušicová a kol. 2016, s. 18). Jedná se o široce vymezený koncept vnímaný jako „soubor teoretických, výzkumných a aplikačních znalostí a aktivit, které jsou zaměřeny na vytváření přínosů z mezigeneračních interakcí“ (Sánchez 2006, s. 107), „proces, jehož prostřednictvím jedinci všeho druhu získávají dovednosti a znalosti, ale také postoje a hodnoty, a to z každodenních zkušeností, ze všech dostupných zdrojů a všemi způsoby v jejich vlastní žité realitě“ (Hatton-Yeo 2008, s. 3).

V rovině kategorií učení je mezigenerační učení zkoumáno například v kontextu trichomie formálního a neformálního vzdělávání a informálního učení s akcentem na rovinu neformální a informální (Rabušicová 2009, s. 133). V nejnovější perspektivě zkoumání je mezigenerační učení zastřešeno kategoriemi *lifelong learning – celoživotní učení a lifewide learning – všeživotní učení*² (Rabušicová 2009, s. 133), které reflektují kontexty učení a vzdělávání v podmínkách života jedince ve znalostní a informační společnosti. Mezigenerační učení je tedy široce vymezený koncept, jehož určujícím

² Všeživotním učením rozumíme škálu možností a prostředí, v nichž učení jedince v jeho životním čase probíhá. Nejde jen o proces dlouhodobý, celoživotní, ale také o proces v širokém spektru situací, dějů a podmínek bez jasně ohraničené doby, kdy mají nastávat.

rysem je zaměřen na účastníky učení z různých generací jak v rodině, tak mimo rodinné vztahy, například ve škole, v neformálních prostředích knihoven, zájmových center nebo institucí poskytujících sociální a zdravotní péči.

V perspektivě informační společnosti a nároků, které klade tato společnost na život jedince, je mezigenerační učení jedním ze současných transdisciplinárních aspektů informačních věd. Jeho výzkumný potenciál spočívá v obecném zájmu o interakci člověka s informací ve znalostní společnosti a souvisí s konsekvantním požadavkem celoživotního učení. Výzkumné kontexty lze nalézt v institucích formálního školství, cíleně však také v prostředí neformálních institucí, institucí poskytujících sociální či lékařskou péči nebo v různorodých komunitách zkoumaných z pohledu *digital humanities*. V teoretických, výzkumných i aplikačních aktivitách řešených v oboru informačních věd je nosným polem životní kontext stárnoucí populace, především její integrace a hledání příležitostí k aktivnímu životu a uplatnitelnosti seniorů. Fenomémem 21. století se stal vstup technologií do každodennosti jedince a jejich vliv na vzdělávání a učení. Vedle fyzického prostoru se vzdělávání odehrává stále více také v prostoru virtuálním, mění se strategie učení jedince směrem k sebeřízenému učení a kurátorství. Proměnou prochází role učícího a učeného jedince. Děti jsou digitálními domorodci (Prensky 2001), kteří aktivně vstupují do učebních procesů a stávají se těmi, kteří vzdělávají a vedou k poznání a dovednostem starší generaci. V tomto úhlu pohledu roste význam mezigeneračního učení směrem od žáka k učiteli, od dítěte k rodiči, od vnoučete k prarodiči, jež funguje jako jeden z nástrojů eliminace informační a digitální propasti či sociálního vyloučení, do nichž se starší generace v informační společnosti dostávají (Lupač 2015).

Výzkumný zájem o mezigenerační učení od 70. let 20. století postupně definoval dva hlavní výzkumné směry – informální učení v rodině a neformální učení v mezigeneračních programech a aktivitách. Zkoumání mezigeneračního učení se děje jak kvalitativními, tak kvantitativními výzkumnými strategiemi. Jejich zaměřením je buď deskriptivní a týká se programů, nebo se soustřeďuje na individuální mezigenerační interakce, případně na kontext, v němž se programy i interakce odehrávají. Zajímavou perspektivu mezigeneračních programů přináší studie S. E. Jarrott (2011), která vznikla z obsahové analýzy odborných článků s tematikou výzkumů mezigeneračního učení realizovaných v posledních třiceti letech a prezentuje výzkumy cílené na přínosy mezigeneračního učení pro jednotlivce, pro mezigenerační vztahy a pro širší komunitu. V českém výzkumném kontextu problematiku mezigeneračního učení reflektují především výzkumy prof. Rabušicové a kol. zaměřené zejména na rodinu (Rabušicová a kol. 2012) a prostředí komunit (Rabušicová a kol. 2014).

Teoretická východiska výzkumu

Fenomén mezigeneračního učení, prezentovaný v tomto pojednání, je zkoumán v edukační aktivitě rozvíjející předčtenářskou gramotnost³, výzkumnou strategií je případová studie (Švaříček a Šedová 2007) lokalizovaná do prostředí mateřské školy. Vedle základních oblastí mezigeneračního učení a předčtenářské gramotnosti jsou výzkumem dotčeny např. motivační faktory zapojení seniorů do předčítání dětem, kritéria výběru vhodných textů či psychologické aspekty týkající se percepce čtení. Záměrem autorek

³ V oblasti předčtenářské gramotnosti není ustálena terminologie. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání se uvádějí pojmy předčtenářská gramotnost a čtenářská pregramotnost jako synonyma. V tomto odborném článku je používán jednotně termín předčtenářská gramotnost ve shodě s pojetím Ivy Tomáškové v její odborné publikaci Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost, s. 13.

odborného textu je prezentovat deskripci a argumentaci procesů, které probíhaly během výzkumného projektu mezigeneračního učení se zaměřením na předčtenářskou gramotnost, a pokusit se nalézt perspektivy pro realizaci aktivit tohoto typu učícími knihovnicí v neformálním edukačním prostředí knihoven.

Východiskem pro zkoumání mezigeneračního učení je dvojí pojetí, popisné a normativní (Rabušicová a kol. 2016, s. 18). V pojetí popisném se o mezigeneračním učení uvažuje tehdy, splňuje-li učení podmínku interakce zástupců více generací – z tohoto pohledu jde například typicky o školní výuku. V pojetí normativním je obsažena hodnotící dimenze, mezigenerační učení je tedy vnímáno jako žádoucí proces učení, k němuž mají edukační aktivity, resp. společnost jako celek směřovat. Právě v tomto pojetí je cílem mezigeneračních edukačních programů rozvoj a podpora porozumění a mezigeneračního dialogu (Rabušicová a kol. 2016, s. 18).

Definovaná metodologie realizovaného výzkumného projektu vyvolala potřebu zabývat se hlouběji **seniory a jejich aktivitami**. Zájem o téma podpory aktivního stárnutí je přímo provázán s politikami a strategiemi na národní úrovni, v ČR byla k této problematice vydána *Národní strategie podporující pozitivní stárnutí pro období let 2013 až 2017* (MPSV s. 13). Výzkumný projekt mezigeneračního učení umožnil reflektovat faktory aktivního stárnutí, paměti a osobnostních charakteristik seniorů. Ve vztahu k procesům mezigeneračního učení je právě osobnostní charakteristika seniora klíčová, neboť ovlivňuje různorodé potřeby seniora pro kvalitní a spokojené stárnutí. Jednou z nich je potřeba být aktivní například ve vzdělávání nebo v participaci na veřejném dění – tato potřeba je u seniorů zcela individuální a nelze ji považovat za obecně platný fakt (Stuart-Hamilton 1999, s. 171).

Realizovaný výzkumný projekt vzhledem ke svému zaměření na mezigenerační učení a předčtenářskou gramotnost vyžaduje věnovat pozornost **dětem předškolního věku**. V perspektivě vývojové psychologie je předškolní věk (3 až 6 let) obdobím přijetí řádu, který dítěti stanovuje, jakým způsobem je vhodné a náležité chovat se k určitým lidem a v určitých situacích (Vágnerová 2012, s. 177). Dítě si osvojuje prosociální chování, do něhož lze zahrnout také respektování autorit. V předškolním věku se kromě řeči a myšlení rozvíjí také emoční inteligence, především empatie jako složka, na jejíž vývoj příznivě působí dialogy s dětmi navázané na předčítání či vyprávění příběh (Vágnerová 2012, s. 219–221). Rozhovory vedené během předčítání či vyprávění jsou stimulujícím nástrojem rozšiřování slovní zásoby. Prostředí mateřské školy, v němž je výzkum mezigeneračního učení ukotven, patří mezi faktory školského kontextu, které pomáhají rozvoji předčtenářské gramotnosti. Díky systematickému a cílenému působení jsou v mateřské škole navozovány situace, které posilují rozvinutí předčtenářských dovedností (Doležalová 2014, s. 22). Ona systematickosti může být příkladným konceptem a ukázkou dobré praxe pro programy rozvoje předčtenářské gramotnosti rovněž v knihovnách.

Principy systematického rozvíjení předčtenářské gramotnosti stanovuje mateřské škole základní **kurikulární dokument**, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV). Na elementární úrovni směřuje k rozvíjení klíčových kompetencí souvisejících jak s předčtenářskou gramotností (kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní), tak s podporou mezigeneračního porozumění (kompetence sociální a personální, kompetence činnosti a občanské). Vedle klíčových kompetencí je součástí RVP PV pět vzdělávacích oblastí, z nichž především oblastí *Dítě a jeho psychika* nebo *Dítě a ten druhý* (RVP ZV 2017, s. 15–29) jsou v kontextu tématu tohoto pojednání důležité. Vzdělávací oblast *Dítě a jeho psychika* umožňuje pedagogovi připravovat a rozvíjet činnosti na podporu jazykových dovedností receptivních (porozumění a vnímání) i produktivních (vyjadřování a výslovnost), předcházejících čtení a psaní. Tyto dovednosti jsou podporovány aktivitami typu rozhovor, konverzace ve skupině, poslech čtených textů, vyprávěných pohádek či příběhů. Vzdělávací oblast *Dítě a ten druhý* je zaměřena na uvědomění si a posilování mezilidských vztahů, ať už mezi vrstevníky, nebo mezigeneračně, s cílem podporovat

prosociální chování předškolních dětí. Typickými aktivitami naplňujícími tuto vzdělávací oblast jsou vyprávění nebo četba příběhů s etickým obsahem a poučením.

Pro zkoumání předčtenářské gramotnosti v mateřské škole metodologií případové studie bylo třeba poznat rovněž kurikulární dokument Školní vzdělávací program (ŠVP, online). V zaměření výchovné činnosti akcentuje metody prožitkového učení, důraz je kladen na rozvíjení úcty k lidem každého věku, která spočívá v ohledu na individuální i věková specifika. Ze vzdělávacích cílů, které ŠVP definuje, jsou pro kontext tohoto článku klíčovými cíle týkající se rozvíjení učení a poznávacích schopností dětí, fantazie, ale také oblast osvojování základů hodnot společnosti – rozvíjení tolerance a schopnosti brát ohledy na druhé, povědomí o vzájemné rovnosti všech lidí, porozumění mezi lidmi – a to prostřednictvím dialogů mezi dětmi a jejich okolím. Obsah kurikulárních školních dokumentů je vhodné reflektovat v kontextu celoživotního učení a aktuálního sbližování principů formálního a neformálního vzdělávání (Mazáčová 2017, s. 24).

Předmět a metodologie výzkumu

Předmětem provedeného výzkumu, prezentovaného v tomto odborném článku, se stalo mezigenerační učení jako forma rozvíjení předčtenářské gramotnosti. Byla definována stěžejní výzkumná otázka – jak funguje rozvíjení předčtenářské gramotnosti na principu mezigeneračního učení v prostředí konkrétní mateřské školy. Pro komplexní obsažení hlavní výzkumné otázky byly dále stanoveny tři výzkumné podotázky – jaké aspekty ovlivňují pozornost dětí během předčítání; jak osobnostní charakteristiky seniorů a dětí ovlivňují průběh mezigeneračních setkávání; k jakým konkrétním příkladům mezigeneračního učení během předčítání dochází. Výzkumná pozornost byla věnována také činnostem, které na čtení navazovaly nebo mu předcházely, neboť právě v takových situacích se konstituoval další prostor pro mezigenerační učení a s ním spojené přesahy do psychologie, didaktiky či sociální práce.

Na definovaný výzkumný problém bylo nahlíženo kvalitativně, tedy metodologií případové studie. Výzkumný projekt byl realizován po dobu tří týdnů na jaře 2017. Účastníky výzkumného projektu byly jednak děti ve věku 3 až 5 let, jejich počet se pohyboval v rozmezí 22 až 25, při maximálním počtu dětí se jednalo o 13 dívek a 12 chlapců. Druhou kategorií účastníků výzkumu zastupovali dva dobrovolně zapojení seniori ve věku 69 let a 80 let, původní profesí učitelé. Typově třetím účastníkem šetření byla pedagožka z mateřské školy.

Výzkumná fáze projektu se uskutečnila v průběhu šesti společných setkání seniorů s dětmi v mateřské škole, během nichž bylo přečteno šest ucelených textů, které na sebe nenavazovaly. Texty se navzájem lišily délkou, náročností z hlediska předčítajícího i percepce nebo tím, zda se jednalo o rýmované či nerýmované texty. Různorodost byla záměrnou podmínkou výběru textů, a to proto, aby bylo možné zkoumat a poté pojmenovat znaky právě takových textů, které jsou vhodné pro předčítání dětem v předškolním věku. Jednotlivým prvkem textů byla žánrovost – jednalo se o autorské pohádky, primárně určené právě dětskému posluchači či čtenáři.⁴ Pro autorské pohádky je oproti

⁴ Pro potřeby výzkumného projektu vhodně posloužily autorské pohádky z publikací *Královna motýlů a jiné pohádky*; *Pohádky z mechového lesa*; *Jaro: zvyky, obyčeje, náměty, návody, pohádky příběhy a jiné hry*; *Rok s krtkem*; *Jaro léto podzim, zima, ve školce je pořad prima*; *Povídání o pejskovi a kočičce jak spolu hospodařili a ještě o všelijakých jiných věcech*. Seznam konkrétních textů předčítaných v rámci výzkumného projektu je součástí soupisu použitých zdrojů v bakalářské práci Bc. Kateřiny Hanušové, dostupné z: https://is.muni.cz/auth/th/437827/ff_b/Bakalarska_prace_Hanusova_Katerina.pdf.

popádkám lidovým charakteristické větší zastoupení aktualizčních prvků, jakými jsou například civilizační změny nebo etické problémy současného světa a života (Mocná 2004, s. 473). Tematický výběr textů pro potřeby výzkumného projektu byl přizpůsoben edukačnímu tématu, které bylo v daném období roku 2017 vzdělávacím obsahem výuky v mateřské škole dle ŠVP. V prvním týdnu realizace výzkumného záměru se jednalo o téma *Zdraví a moje tělo*, ve druhém a třetím týdnu projektu bylo tématem *Jaro*.

Při výzkumu byla využita explicitní metodologická triangulace metod sběru dat s cílem podat pravdivý případ zkoumaného. První zvolenou metodou bylo otevřené nestrukturované pozorování. Data byla zaznamenávána jednak během samotného pozorování pomocí popisných poznámek, jednak po skončení jednotlivých mezigeneračních setkání pomocí reflektujících poznámek. Proces pozorování byl doprovázen kódováním a následnou analýzou poznámek, která umožnila nalézt nové oblasti výzkumného zájmu (Švaříček a Šedová 2007, s. 145). Doplnující metodou sběru dat v rámci triangulace se staly polostrukturované evaluační rozhovory se dvěma různými cílovými skupinami – seniory a pedagožkou. Rozhovory nesloužily jako nástroj získání objektivních informací o výzkumném projektu, nýbrž jako prostředek k následnému objasnění dějů a subjektivních prožitků a názorů respondentů sledovaných výzkumníkem během pozorování. Konkrétně pedagožka jakožto respondent doplňujícího evaluačního rozhovoru plnila v případové studii roli kompetentního informátora (Hendl 2016, s. 151–152) v oblasti preprimární pedagogiky, neboť byla osobně přítomna všem šesti předčítáním a z pozice pedagoga byla jednak expertem v oboru, jednak byla také důkladně obeznána s osobnostními charakteristikami dětí. Rozhovory byly nahrávány, poté přepsány a kódovány technikou deskriptivního kódování. Bylo použito metody kvalitativní kategorizace dat, empirická data byla na základě systematického porovnávání a hledání pravidelností segmentována do systému kategorií pro následnou interpretační fázi výzkumu.

Interpretace dat

Výzkumná data získaná jak z otevřeného nestrukturovaného pozorování, tak z doplňujících evaluačních rozhovorů byla pro potřeby interpretace a diskuse provázána s cílem dosáhnout komplexních poznatků o sledované problematice. Kategorie, které byly vytvořeny v průběhu kódování dat, se vzhledem k tématu i povaze výzkumu v kontextu interpretace překrývají, tudíž není užitečné chápat jejich členění jako zcela striktní.

První ze zkoumaných kategorií se týkala **osobnostních charakteristik předškolních dětí**. Pozorování probíhalo ve věkově nehomogenní třídě s dětmi ve věku 3 až 5 let. Jedním z endogenních faktorů (Švrčková 2011, s. 42) ovlivňujících výzkum byl právě věk dětí, který má zásadní vliv na jejich schopnost rozvoje předčtenářské gramotnosti. Vzhledem k rozdílné délce doby, po kterou dokáže udržet pozornost tříleté a pětileté dítě, se věková nehomogenita zkoumané skupiny dětí ukázala jako problematická. Dalším z klíčových endogenních faktorů (Švrčková 2011, s. 43) ovlivňujících předčtenářskou gramotnost je pozornost dítěte. Problematičnost věkového složení zkoumané cílové skupiny ve vztahu ke koncentraci na edukační aktivity vyplynula také z rozhovorů: *„...by mi teda příště přišlo lepší, aby nějaké podobné akce probíhaly u starších dětí. Ty přeci jen už udržíš tu pozornost na delší dobu a lépe se s nimi pak i pracuje.“* (respondent 2). Pedagožka i seniory ve shodě dali přednost tomu, aby se aktivity na podporu rozvoje předčtenářské gramotnosti konaly ve věkově homogenní třídě, konkrétně s nejstaršími žáky mateřské školy.

Dalším pozorovaným faktorem ovlivňujícím průběh mezigeneračního projektu byly osobnostní charakteristiky několika (cca 5) dětí. Tito účastníci výzkumu se nedokázali od počátku realizace projektu koncentrovat a různými projevy chování rušili předčítání seniorů. Příčiny tohoto chování nebyly cíleně zkoumány, z rozhovoru s pedagožkou

vyplynulo, že se jednalo o děti, „*kterým doma nečtou vůbec*“. Z jejich slov lze tedy odvodit předpoklad, že četnost a délka předčítání mají mimo jiné vliv na to, jak dlouho dokáží být děti ve zkoumané věkové skupině soustředěné. V tomto kontextu by bylo hodné pozornosti zaměřit se u konkrétních dětí také na oblast poruch učení a chování s cílem optimalizovat podmínky čtenářského projektu tak, aby bylo možné při zachování cíle i aktivit maximálně respektovat individuální zvláštnosti žáků z hlediska inkluze (Mazáčová 2017, s. 24).

Druhou kategorií, která byla definována v rámci kódování dat, byly **motivační faktory u seniorů**. Seniori byli v průběhu výzkumných rozhovorů dotazováni mj. na svoji motivaci k aktivní účasti v realizovaném mezigeneračním projektu čtenářství. Respondent 1 nepřímo vyjádřil vnitřní motivaci k této činnosti: „*Tak na úpiném začátku to bylo hlavně to, že jsem chtěla pomoci vám s tou vaší prací..., ale kývla jsem na to i kvůli sobě, předtím jsem už byla takhle párkrát a pokaždé se mi to líbilo.*“ Rovněž respondent 2 se vyjádřil ke své účasti v projektu jako ke smysluplné aktivitě: „*Zpětně to vnímám jako dobrou zkušenost... navíc si pamatuji sám svoji práci jako pedagoga, který ocenil, když se ve škole dělo něco, co děti může dál rozvíjet.*“ Z výzkumu je patrný přínos účasti pro oba seniory také v oblasti proaktivního přístupu k životu, seberealizace a posílení pozitivních emocí.

V kontextu výzkumu je užitečné upozornit na vzájemný vztah motivace a osobnostních charakteristik seniorů (Rabušicová a kol. 2011) a přístupu seniorů k přípravě na konkrétní část mezigeneračního programu. Při komparaci se ukázaly větší seniory výrazné rozdíly. Jeden ze seniorů se k přípravě na četbu vyjádřil takto: „*Tu pohádku jsem měla vždy k přečtení dopředu, což mi vyhovovalo. Byla bych nesvá z toho jít před děti, kdybych si tu knížku dopředu nepřečetla. Takhle jsem i vynechala nějaké zdlouhavé části, o kterých jsem měla pocit, že by děti nezauly.*“ Nepřipravenost druhého seniora vedla při samotné četbě k častým přerškům, což negativně ovlivnilo míru koncentrace dětí na čtený text. Potřebu přípravy na četbu ze strany seniorů uvedla jako nutnou také pedagožka v rozhovoru: „*Jen by mi přišlo dobrý, kdyby se předem seniorům řeklo, jak je dobrý těm dětem číst. Právě je upozornit na to, že je dobrý spíš vyprávět než číst, měnit hlasy... Tím by ty děti pak zvládly i delší texty.*“ K uvedenému je třeba doplnit, že seniorům bylo ze strany mateřské školy nabídnuto před zahájením čtenářského projektu zaškolení, avšak oba je odmítli.

Kvalitativní šetření přineslo výstupy využitelné transdisciplinárně v kontextu informačních věd jako součást výzkumu informačního chování či čtenářských strategií a preferencí, tak zkoumání interakcí seniorů v reálných prostředích informační společnosti. Z fáze výběru předčítajících seniorů plyne zřetelný závěr, že dobrovolnické zapojení seniorů do mezigeneračních programů zaměřených na čtenářství není samozřejmostí. Oslovení seniori, kteří do projektu odmítli vstoupit, jako důvod nezájmu o účast uváděli ostych před dětmi během předčítání a také obavy plynoucí ze zdravotního stavu, např. zhoršeného zraku. Toto zjištění odráží příslušné teoretické zázemí ve vývojové psychologii vypovídající o tom, že seniori se často vyhýbají neznámým věcem kvůli strachu z případného selhání (Vágnerová 2007, s. 341).

Ve shodě s výše uvedeným teoretickým zarámováním mezigeneračního učení v normativním a popisném pojetí (Rabušicová 2016) byla formulována třetí kategorie – **rozvoj kompetencí v mezigeneračních setkáváních**. Výzkumná data umožnila upřesnění typologie kompetencí na „měkké kategorie“, vycházející ze současného pojetí klíčových kompetencí jak ve formálním, tak v neformálním vzdělávání. Z poznámek výzkumníků k pozorování, které zachytily úvodní aktivitu seniora v mezigeneračním programu, je zřejmé, že v interakcích seniora s dětmi se rozvíjelo mezigenerační porozumění: „*Ahoj děti, víte, proč jsem za vámi přišel? No, abych vám přečetl pohádku, a taky proto, že jsem starý. A vy třeba takhle starý lidi ani neznáte, a tak jsem za vámi přišel já, abyste viděli, že na světě i takhle starý lidi jsou a že je s nima taky sranda.*“ Vzájemné vztahy

mezi účastníky výzkumu byly přátelské, náklonnost dětí k seniorům a zájem o ně byly pozorovány mj. skrze oslovování seniorů výrazy „dědečku“ a „babičko“. Pozitivní dopad projektu na rozvíjení kompetenčního přístupu ve vzdělávání vnímala také pedagožka, která zdůrazňovala potřebu mezigeneračních setkávání pro posílení mezigeneračního porozumění a solidarity v rámci optimálního fungování informační společnosti: „*Nejpřínosnější mi na tom přišlo to setkávání babičky a dědečka s dětmi... navíc si myslím, že takové setkávání napříč generacemi je potřeba... spousta dětí taky prarodiče nemá nebo se s nimi nevidá, takže je potřeba v dětech pěstovat takovou tu solidaritu a vzájemný porozumění, obzvlášť v dnešní době.*“

V reflexi popisného pojetí mezigeneračního učení (Rabušicová a kol. 2016, s. 18) byla v rámci práce s výzkumnými daty koncipována čtvrtá kvalitativní kategorie, pojmenovaná **procesy mezigeneračního učení**. Jedná se o příklady mezigeneračního učení, které bylo možné pozorovat v interakcích seniorů s dětmi v celém kontextu předčítání; interakce měly povahu cílených edukačních činností. Po skončení předčítání textů k tématu *Zdraví a moje tělo* senior například zjišťoval recepci čteného textu u dětí otázkami, které evokovaly znalosti dětí o druzích zeleniny, a vedl s nimi rozhovor na téma prospěšnosti konzumace těchto potravin. Seniora a děti během předčítání navzájem komunikovali na téma *Zdraví a moje tělo*, otázky k dětem směřovaly například na zjišťování prekonceptů (vlastních dětských, naivních, „předvědeckých“ pojetí) ohledně nemoci a opatření, jak lze těmto nemocem předcházet. Podobně po předčítání textů, které se vztahovaly k tématu *Jaro*, oba předčítající senioři využívali didaktické práce s otázkami při sluchové percepci s porozuměním, která se týkala jak znalostí jarních květů, tak porozumění a rozpoznání znaků daného ročního období. Oba senioři využívali didaktické pomůcky vhodně provázané s čtenými texty – ať již větvičku vrby, nebo hůl či ilustrace k tématu textů. Argumentací pro význam mezigenerační čtenářské aktivity v kognitivním rozvoji dětí je vyjádření pedagožky v evaluačním rozhovoru: „*My máme každý týden nějak tematicky zaměřený... tak jsme se k příběhům vraceli, když jsme se učili třeba o kytíčkách. Děti si názvy kytíček dobře pamatovaly právě díky tomu čtení.*“ Z výzkumu tedy plyne edukační impakt činnosti seniorů na cílovou skupinu dětí v oblasti rozvoje percepce slyšeného textu s porozuměním, což je jedna z hlavních složek předčtenářské gramotnosti (Truesdell 2015, s. 430–434).

V rámci kategorizace byly v případové studii jako pátá kategorie formulovány faktory ovlivňující v mezigeneračním programu **percepci čteného textu dítětem** v předškolním věku. Konkrétní příklady situací, v nichž byla percepce zkoumána, reflektují poznámky výzkumníků vzešlé z pozorování: „*Děti zpozorní více při čtení dialogu, nebo když předčítající seniorka předvádí emoce, které prožívá postava ve čteném textu, konkrétně pláč... děti zpozorní, když jim seniorka ukazuje ilustrace z knížky... děti dobře reagují na rýmy v pohádce... a samy vymýšlejí slova a správně rýmy doplňují... děti se smějí vtipným slovům v pohádce a zcela se na text koncentrují... děti se soustředí na ilustrace, které ukazuje senior, a společně s ním předvídají, o čem pohádka bude.*“ Evaluační rozhovory se seniory přinesly zjištění týkající se důležitosti výběru vhodného textu pro percepci s porozuměním: „*Ten první text jsem teda změnila... ten příběh byl psaný starým jazykem a mám pocit, že by na to děti nereagovaly dobře.*“ (respondent 1). K tomu, aby percepce čtených textů byla optimální a děti udržely koncentraci co nejdéle, je tedy vhodné vybrat texty definované takovými znaky, jako je převažující přímá řeč, pouze krátké popisné pasáže či pasáže s líčením např. přírody, bohatý obsah s vhodnou mírou obraznosti, vždy přiměřeně věku dětí. Z výzkumu dále vyplynulo to, že percepce čteného textu je vysoká, pokud se v textech vyskytují dialogy, rýmované a humorné části.

Vedle výběru textů je ve vztahu k percepci textu důležité věnovat pozornost formě prezentace textu, tedy způsobu předčítání. V tomto ohledu vyplynulo z výzkumu několik konkrétních poznatků vedle již uvedených připravenosti seniorů k četbě – při předčítání

textu obsahujícího přímou řeč je vhodné měnit hlas, čtení je třeba často přerušovat rozhovory s dětmi, je užitečné přecházet od předčítání k vyprávění. Vzhledem k cílové skupině je edukativně přínosné ukazovat dětem ilustrace doprovázející čtený text, zapojovat tedy do procesu učení a kognice více smyslů, s čímž souvisí i potřeba prezentovat při předčítání dětem názorné ukázky objektů obsažených v čteném textu (Vágnerová 2012, s. 177–181) – v případové studii byla takovým objektem seniorkou přinesená vrbová větvička při četbě pohádky *O vrbové víle*.

Shrnutí

Interpretační fáze výzkumu přinesla řadu zajímavých zjištění týkajících se jak účastníků mezigeneračního programu, tak vzdělávacího programu a celkového pojetí mezigeneračního učení. Shromáždění dostatečného množství dat za pomoci různých metod jejich sběru se stalo předpokladem k hledání odpovědí na výzkumnou otázku a podotázky.

Výzkumníky především zajímalo, jak **osobnostní charakteristiky seniorů a dětí ovlivnily průběh mezigeneračních setkávání**. Výzkumné šetření přineslo zjištění, že významným aspektem mezigeneračního programu byla dobrovolná účast seniorů v něm. V tomto výzkumu se ukázalo, že přestože je dobrovolnictví jedním z klíčových prvků mezigeneračních programů, zapojení dobrovolníků není vždy samozřejmé a vždy je provázáno s vnitřní motivací. Pozitivní přístup seniorů k dětem, respektování jejich „zlobení“ bylo významným činitelem úspěšné realizace programu mezigeneračního učení. Nemalou roli v průběhu programu sehrál také fakt, že senioři měli s dětmi jako cílovou skupinou předčítání minulou osobní zkušenost jak v rodinných mezigeneračních aktivitách (seniorka předčítala vnoučatům), tak profesně jako bývalí učitelé. Profesní minulost měla pozitivní vliv například na to, že senioři nepocítovali ostych před dětmi, byli proaktivní v práci s texty, dokázali sami didakticky upravovat vzdělávací obsah a pracovat s otázkami a aktivizačními prvky výuky. Osobnostní charakteristiky dětí byly sledovány díky pozorování a zprostředkovaně v následných rozhovorech se seniory a pedagožkou. Ze zkoumání vyplynulo, že pokud je edukační skupina předškolních dětí věkově heterogenní, projevuje se takto v chování i interakcích se seniory. Je nutné reflektovat individuální rozdíly mezi dětmi v sociální i kognitivní rovině a přizpůsobit těmto rozdílům jak výběr textů, tak aktivity provázející předčítání.

Výzkum se věnoval aspektům důležitým pro realizaci mezigeneračních programů rozvíjejících předčtenářskou gramotnost, konkrétně se zaměřil na **aspekty ovlivňující pozornost dětí během předčítání**. Z šetření vyplynulo, nakolik jsou klíčové jak osobnostní charakteristiky seniorů a dětí, tak texty vybírané jako základní edukační materiál mezigeneračního programu. Výzkum se také dotkl forem a metod využitých v mezigeneračním programu.

Pro efektivní průběh i přínos mezigeneračního čtenářského programu je klíčový výběr textů k předčítání – texty je třeba přizpůsobit heterogenně vzdělávané skupině dětí, konkrétně jejich věkovým a vzdělávacím specifikům. Text by měl mít znaky typické pro definované využití z hlediska délky, míry obraznosti, měl by obsahovat rým a převahu dialogů nad popisnými pasážemi. Významným aspektem je také jazyková rovina čtených textů, tedy absence archaismů, cizích výrazů a složitých větných celků. Pozornost dětí pozitivně ovlivnilo propojení čteného textu s reálným světem jak prostřednictvím předmětů, které senioři při edukaci použili, tak také prostřednictvím osobních příběhů, které senioři dětem v průběhu předčítání kontextově prezentovali. Významnou roli v udržení a posilování koncentrace dětí měly vhodně kladené otázky, aktivizace prostřednictvím jednoduchých úloh, práce s prekoncepty, návaznost na již získané znalosti dětí. Z výzkumu plyne také to, že předčítání má pozitivní vliv na pozornost tehdy, pokud

je doprovázeno mimikou a expresí zprostředkující význam čteného. Je-li aktivním účastníkem čtenářského mezigeneračního programu senior, měl by věnovat pozornost textu a jeho specifikům před samotným předčítáním, aby se vyvaroval přefeků či monotónní četby.

Na pozadí výzkumného pojetí S. E. Jarrott (2011), zkoumajícího přínosy mezigeneračních programů pro jednotlivce, mezigenerační vztahy i komunitu, cílil prezentovaný výzkum v rámci případové studie k deskripci **konkrétních příkladů mezigeneračního učení v průběhu předčítání**. Projevy mezigeneračního učení bylo možné sledovat v rovině věcné i kompetenční. V rovině věcné senior předával poznání na úrovni pojmů, děti získaly znalosti v tématech zdraví a příroda. V tomto kontextu tedy bylo mezigenerační učení realizováno tradičně směrem od seniora k dětem a senior měl roli vševědoucího rádce (Rabušicová 2012, s. 174), který dětem přinášel nová poznání o světě. Zároveň pojetí programu dalo seniorům příležitost být proaktivní, učit se novým komunikačním schémátům, promýšlet strategie, s nimiž k předčítání přistupovali, uplatnit zkušenosti z profesní minulosti učitelů ve využívání náležitých edukačních metod a didaktických pomůcek. Role definovaná pro seniory v mezigeneračním projektu povzbudila seniory k mentální aktivitě, k získání větší sebedůvěry. Předškolní děti získaly prostřednictvím mezigeneračního programu nové vědomosti, dovednosti a postoje nejen ve vztahu k tématům, která byla zprostředkována předčítáním, ale také ve vztahu k seniorům a jejich životu. Aktivity a chování dětí v průběhu projektu umožnily seniorům lépe poznat a pochopit to, jaké je předškolní dítě ve 21. století a které charakteristiky ho definují.

V realizovaném výzkumném šeeření byly pozorovány především **příklady mezigeneračního učení v rovině klíčových kompetencí** označovaných také jako soft skills nebo „měkké kategorie“ (Rabušicová 2014, s. 120). V perspektivě sociálních, personálních a komunikativních kompetencí probíhal v interakcích seniorů a dětí mezigenerační dialog, jehož součástí bylo posilování hodnoty seniora při předávání znalostí, tradic a kulturního povědomí předškolním dětem.

Zároveň byl budován respekt ke znalostem a zkušenostem starší generace. Dialog, v němž byl zřetelný oboustranný zájem o jinou generaci, byl posílen konkrétními aktivitami jak seniorů (hra na klavír, vyprávění osobního příběhu), tak dětí (obrázky na památku, zpěv, tleskání jako výraz radosti ze setkání). Aktivita mezigeneračního významu byla důležitá také z hlediska vzájemné podpory, přičemž je třeba pozitivně hodnotit podporu seniorů ze strany mateřské školy, důvěru v jejich schopnosti a životní zkušenosti.

Mezigenerační projekt významným způsobem rozvíjel vzájemné porozumění generací, které se projektu účastnily. Senioři se v projektu setkali s generací předškolních dětí 21. století, která pro ně jako školní skupina byla nová a v mnohém neznámá. Několikadenní projekt umožnil seniorům poznat současné předškolní děti v prostředí mateřské školy blíže, porozumět individuálním charakteristikám žáků, pozorovat jejich chování, pochopit, že současné děti jsou více aktivní, potřebují větší množství podnětů jako motivaci pro učební činnosti a pro proces učení. Pro děti bylo setkání se seniory v konkrétních případech příležitostí k poznání člověka v poslední životní etapě, příležitostí zjistit, že má charakteristické rysy v obličeji, tělesnou konstituci a hlas, že má zdravotní potíže, které zvládá kompenzovat, že má charakteristické projevy chování, jednání, řeč, životní zkušenosti a moudrost. Mezigenerační program umožnil dětem v konkrétních situacích, které při setkávání spontánně probíhaly, posílit emoční inteligenci například v rovině empatie nebo vděku.

Vícedenní projekt mezigeneračního setkávání umožnil rozvinout u seniorů i dětí pocit sounáležitosti, který rostl s pokračujícím programem a s tím, jak se aktivity dařily a byl patrný jejich smysl a přínos. Pociť sounáležitosti byl zřetelný současně s rostoucí oboustrannou důvěrou a pozitivním přijetím a projevoval se v konkrétních situacích například spontánní radostí dětí ze setkání, děkovným zpěvem nebo oslovováním seniorů

„babičko“, „dědečku“, ale také dojetím seniorů v situacích, kdy děti projevovaly vděk a empatii. V průběhu mezigeneračního programu bylo možné u dětí i seniorů pozorovat přítomnost pozitivních emocí. Seniori měli příležitost znovu prožívat radostné a příjemné situace jako ve svém již skončeném profesním životě učitelů. Emoce seniorů provázely pocity zadostiučinění, platnosti ve společnosti a potřebnosti. Děti vyjadřovaly pozitivní emoce spoluprací při čtenářských aktivitách, projevy radosti, objetími seniorů a drobnými dárky, které vlastnoručně zhotovily.

Z provedeného výzkumného šetření vyplývá, že výstupy z mezigeneračního programu v kategorii měkkých klíčových kompetencí nejsou snadno měřitelné. Posílení mezigeneračního dialogu, vzájemná podpora, pocit sounáležitosti, porozumění jsou však rozhodnými měřítky přínosů mezigeneračního předčtenářského projektu v kontextu, který prezentuje S. E. Jarrott (2011).

Závěr

Kontext výzkumu v rovině informačních věd a jeho lokalizace do prostředí formální vzdělávací instituce nabídl příležitost hledat odpověď na otázky týkající se funkčnosti mezigeneračních setkávání. Výzkum, byť v kvantitativně malém zastoupení účastníků ze zvolených cílových skupin, přinesl jasné poselství: prostřednictvím předčítání a interakce s textem při mezigeneračních setkáváních prokazatelně dochází k posilování mezigeneračního dialogu a porozumění, rovněž probíhají procesy osvojování kompetencí pro celoživotní vzdělávání. Vycházíme-li z tezí uvedených v *Národní strategii podporující pozitivní stárnutí pro období let 2013 až 2017*, výzkumný projekt znamenal přínosnou argumentaci pro tvrzení, že pro odbourávání stereotypních představ o stárnutí je vhodné začít s funkčními mezigeneračními aktivitami již v útlém věku dětí.

Vyhodnocení dat z výzkumného projektu ukázalo, že mezigenerační aktivity celoživotního učení založené na interakci s textem působí v několika aspektech také na rozvíjení předčtenářské a poté čtenářské gramotnosti. Při předčítání, vyprávění příběhů a rozpravě o přečteném je nejpřínosnějším proces prohlubování vztahů mezi předčítajícím a posluchačem, rozvíjí se mozková činnost dítěte, fantazie, posiluje se emocionální zdraví, zvyšuje se koncentrace, zvětšuje se aktivní i pasivní slovní zásoba, dítě se učí pravidlům používání jazyka – to jsou faktory rozhodující o tom, do jaké míry se dítě stane předčtenářsky a poté čtenářsky gramotné.

Z realizovaného výzkumu vyplývá rovněž skutečnost, že při zajištění optimálních podmínek je vhodné zařazovat programy předčítání seniorů dětem do vzdělávacích aktivit jak ve formálních či neformálních vzdělávacích institucích, tak také v prostředí zajišťujícím sociální či zdravotní péči. Na úrovni instituce typu veřejná knihovna může být realizace mezigeneračních vzdělávacích programů vhodně provázána se strategií rozvoje knihovny jako vzdělávacího a komunitního centra včetně vhodné akviziční politiky směřující k podpoře mezigeneračních čtenářských projektů. V perspektivě realizovaného výzkumu je možné uvést, že aktivity typu mezigeneračních čtenářských setkávání mají proinkluzivní potenciál, mohou pozitivně ovlivnit vztah k textu, k příběhu jako zdroji radosti, informací i poznání také u dětí, které z různých důvodů nemají optimální sociální zázemí pro rozvoj základních gramotností potřebných pro život v informační společnosti.

Použitá literatura

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE: Tematická zpráva. *Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání*. Praha 2011. Č. j.: ČŠIG-460/11-G21. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-ctenarske-gramot>.

DOLEŽALOVÁ, Jana. Jak podporovat rozvoj pregramotnosti. *Poradce ředitelky*. Forum, 2014, 3(7), 21–23.

HANUŠOVÁ, Kateřina, 2017. *Principy mezigeneračního učení v prostředí mateřské školy při rozvoji předčtenářské gramotnosti*. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav české literatury a knihovnictví, Kabinet informačních studií a knihovnictví. Vedoucí práce Pavlína Mazáčová. Dostupné také z: https://is.muni.cz/auth/th/437827/ff_b/Bakalarska_prace_Hanusova_Katerina.pdf.

HATTON-YEO, Alan. *The Eagle toolkit for intergenerational activities*. Erlangen: University of Erlangen-Nuremberg, 2008, 36 s. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z: <http://www.eagle-project.eu/welcome-to-eagle/out-now-eagle-toolkit-for-intergenerational-activities>.

HENDL, Jan, 2016. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 440 s. ISBN 978-80-262-0982-9.

JARROTT, Shannon E. Where Have We Been and Where are We Going? Content Analysis of Evaluation Research of Intergenerational Program. *Journal of Intergenerational relationships*, 2011, 9(1), 37–52.

LUPAČ, Petr, 2015. *Za hranice digitální propasti: nerovnost v informační společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). Studie (Sociologické nakladatelství), 260 s. ISBN 978-80-7419-231-9.

MAZÁČOVÁ, Pavlína. Učící knihovnik v perspektivě vzdělávání heterogenní školní třídy k informační gramotnosti. *ProInflow: Časopis pro informační vědy* [online]. 2017, 9.1, s. 23–31. [cit. 2017-04-08]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/proinflow/article/view/1611/1850>.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, 2013. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. (3th ed.). Praha: Portál, 248 s. ISBN 978-80-262-0977-5.

MOCNÁ, Dagmar a Josef PETERKA, 2004. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 699 s. ISBN 80-718-5669-X.

MPSV. Národní strategie podporující pozitivní stárnutí pro období let 2013 až 2017: První draft ke dni 18. 6. 2012. In: MPSV: *Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online]. [cit. 2017-04-08]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/13099/Teze_NS.pdf.

PRENSKÝ, M. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon [online]. 2001, 9(5) [cit. 2014-12-25]. ISSN: 1074-8121. Dostupné z: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jan MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. (6th ed.). Praha: Portál, 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

RABUŠICOVÁ, Milada, Karla BRÜCKNEROVÁ, Lenka KAMANOVÁ, Petr NOVOTNÝ, Kateřina PEVNÁ a Zuzana VAŘEJKOVÁ, 2016. *Mezigenerační učení: teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita, 298 s. ISBN 978-80-2108-460-5.

RABUŠICOVÁ, Milada, Lenka KAMANOVÁ a Kateřina PEVNÁ, 2011. *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita, 208 s. ISBN 978-80-210-5750-0.

RABUŠICOVÁ, Milada, Lenka KAMANOVÁ a Kateřina PEVNÁ, 2012. *Mezigenerační učení: učít se mezi sebou v rodině*. *Studia Paedagogica*, 17(1), 163–182. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/SP2012-1-10>.

RABUŠICOVÁ, Milada, Lenka KAMANOVÁ a Kateřina PEVNÁ, 2014. *Mezigenerační učení v prostředí komunit: koncept a mapování výzkumného terénu*. *Studia Paedagogica*, 19(1), 103–124. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/SP2014-1-6>.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: úplné znění k 1. září 2017. In: NÚV: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2017-04-08]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/776/>.

- SANCHÉZ, M. Challenges to Intergenerational Studies. [online]. *Journal of intergenerational studies*, 2006, č. 2, s. 107–10 [cit. 2017-09-29]. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.1300/J194v04n02_09.
- STUART-HAMILTON, Ian, 1999. *Psychologie stárnutí*. Praha: Portál, 319 s. ISBN 80-717-8274-2. Školní vzdělávací program: pro předškolní vzdělávání Mateřské školy Náchodská Červený Kostelec [online]. 2008. [cit. 2017-07-20]. Dostupné z: <http://www.msnachodska.cz/dokumenty/>.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVRČKOVÁ, Marie, 2011. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 242 s. ISBN 978-80-7464-020-9.
- TOMÁŠKOVÁ, Iva, 2015. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 140 s. ISBN 978-80-262-0790-0.
- TRUESDELL, Kim a Pixta del Prado HILL. Family Literacy and Global Literature. *Reading Teacher* [online]. 2015, 68(6), 430–434 [cit. 2017-07-20]. DOI: 10.1002/trtr.1337. ISSN 0034-0561.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 536 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2007. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.
- WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. 2005. Praha, Univerzita Karlova, 213 s. ISBN 80-729-0228-8.

MAZÁČOVÁ, Pavlína a Kateřina HANUŠOVÁ. Perspektivy rozvoje předčtenářské gramotnosti na platformě mezigeneračního učení: případová studie. *Knihovna: knihovnická revue*. 2017, **28**(2), 37–49. ISSN 1801-3252.