

# Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

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

1/2019 ročník III



PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Univerzita Karlova

# Obsah

## Editorial

Editorial.....	3
<i>Pavla Presslerová a Hana Sotáková</i>	

## Studie

Sťažená cesta ku gramotnosti: výskum rodičov, ktorí čítajú deťom len sporadicky .....	7
<i>Peter Gavora</i>	

Srovnání porozumění obrázkovému příběhu u dětí předškolního věku ve třídě heterogenní a homogenní .....	21
<i>Eva Rybářová</i>	

Vliv typu školy, regionu nebo socioekonomického znevýhodnění na písemný projev žáků základních škol .....	35
<i>Věra Dolníková</i>	

Jak matky zvládají zátěž spojenou se specifickou poruchou učení svého dítěte ...	53
<i>Jana Kouřilová</i>	

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v rozvoji občanských a sociálních kompetencí pohledem učitelů .....	69
<i>Pavla Presslerová, Zbyněk Němec, Radek Holcepl</i>	

Úloha výchovy k občanství v základním vzdělávání očima „občankářů“ .....	87
<i>Michaela Dvořáková, Veronika Pajpachová</i>	

Přínos vzdělávací oblasti Umění a kultura pro rozvoj dítěte.....	109
<i>Hana Stadlerová, Daniela Taylor</i>	

## Zpráva

Jedinečné lekce nejen pro práci dětských čtenářů s konkrétními knihami .....	125
<i>Filip Šebek</i>	

# Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

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



Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta  
Praha, 2019



Vážení čtenáři,

třetí ročník časopisu *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání* otevíráme monotematickým číslem, tentokrát zaměřeným na oblast kontextu širších environmentálních faktorů, které hrají významnou roli při rozvoji gramotnosti dítěte a samozřejmě mají výrazný dopad rozvíjení schopností a kompetencí v rámci vzdělávání. Tyto faktory, jako například sociokulturní a rodinný background nebo vliv nových přístupů ve vzdělávání, jsou dlouhodobě sledovanými fenomény v psychologickém, pedagogickém i sociologickém výzkumu. V České republice se v posledních letech začínají stále častěji objevovat projekty zaměřené na rozvoj gramotnosti v rodinném prostředí, práci s dětmi ze znevýhodněného prostředí a vyloučených lokalit (např. Gabal & Václavíková Helšusová, 2003; Havlík & Koťa, 2011; Kucharská, 2014).

Podtitulem čísla je *Školní vzdělávání, rodinné vlivy a jejich vztah ke gramotnosti*. Jak již z názvu vyplývá, jádro tohoto čísla tvoří příspěvky, které reflektují vliv rodinného prostředí, socioekonomické úrovně rodiny i rodičovského chování nebo postojů na rozvoj gramotnostních

dovedností (zejména čtenářských) dítěte, ale také na další kompetence (osobnostní, občanské), které dítě prostřednictvím vzdělávání získává.

Důležitost tématu odráží i fakt, že naše výzva setkala s poměrně vysokou odezvou od autorů. Jsme potěšeni, že díky tomu můžeme čtenářům nabídnout velmi pestré spektrum odborných příspěvků. Věříme, že čtenáři ocení nejen různorodost zaměření empirického zájmu, metodologických postupů nebo teoretických východisek, ale rovněž skutečnost, že příspěvky přinášejí reflexi pohledů různých aktérů pedagogické komunikace – učitele, žáka i rodičů.

V prvním příspěvku *Stážená cesta ku gramotnosti: Výskum rodičov, ktorí čítajú dětom len sporadicky* analyzuje autor, Peter Gavora, možné faktory ovlivňující skutečnost, že rodiče čtou dětem velmi málo. Ve své studii vybral ze širšího vzorku (n = 402) cíleně rodiče, kteří uvedli malou frekvenci čtení dětem (n = 28). Zajímalo ho, proč k dané skutečnosti dochází i přesto, že si jsou rodiče vědomi pozitivního dopadu čtení pro dítě a jak homogenní taková skupina rodičů je. Jeho závěry jsou v mnohých ohledech překvapivé, a i když se jedná o malý

vzorek, přináší zajímavé poznatky do zažitého pohledu charakteristik rodinného prostředí.

Druhý příspěvek od Evy Rybárové *Srovnání porozumění obrázkovému příběhu u dětí předškolního věku ve třídě heterogenní a homogenní* prezentuje komparativní pilotní sondu pregramotnostních čtenářských dovedností dětí v mateřských školách, v závislosti na jejich rodinném zázemí. Autorka nabízí podněty k dalšímu výzkumu zaměřenému na hlubší zkoumání vlivu složení třídy na vzdělávací výsledky dětí, stejně jako na práci učitelů a jejich přístup k rozvoji porozumění textu.

Následující výzkumné sdělení Věry Dolníkové *Vliv typu školy, regionu nebo socioekonomického znevýhodnění na písemný projev žáků základních škol* je založeno na srovnání psaní a pravopisných dovedností žáků 3. a 5. ročníků ZŠ. Autorka se zabývá především vnějšími faktory, které úroveň psaného projevu ovlivňují a navíc přidává pozoruhodné výsledky srovnání psaní žáků se sociálním znevýhodněním a žáků se specifickou poruchou učení. Její závěry pak otevírají debatu o pečlivé diferenciaci mezi žáky s SPU a žáky se sociálním znevýhodněním a akcentují pozitivní vliv působení školy na vývoj výkonů žáků se sociálním znevýhodněním v pisatelských dovednostech.

I další stať Jany Kouřilové se dotýká problematiky žáků s SPU. Příspěvek *Jak matky zvládají zátěž spojenou se specifickou poruchou učení svého dítěte* analyzuje

strategie, které matky využívají k tomu, aby (dle svého pojetí) pracovaly a ovlivnily specifickou poruchu učení, se kterou se jejich děti potýkají. Tato kvalitativní studie nastiňuje základní typologii strategií, jež se liší svým adaptivním potenciálem usnadňujícím či znesnadňujícím zvládnutí stresu spojeného s nároky, které na ně specifická porucha jejich dětí klade.

Perspektivu učitelů pak můžeme sledovat ve výzkumném sdělení Pavly Presslerové, Zbyňka Němce a Radka Holcepla *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v rozvoji občanských a sociálních kompetencí pohledem učitelů*. Na 22 případových studiích takových žáků učitelé identifikovali vlastnosti významné pro rozlišení základních typů žáků, což je možné posléze využít pro modifikaci přístupu k žákovi. Jako ústřední téma se ukazuje především práce se žakovou motivací.

Předposlední studie Michaely Dvořákové a Veroniky Pajpachové *Úloha výchovy k občanství v základním vzdělávání očima „občankářů“* navazuje tematicky na předchozí článek, optikou kvalitativní analýzy rozhovorů s vyučujícími. Případové studie čtyř učitelů se zaměřují na učitelovo pojetí předmětu vyjádřené skrze představu dobrého občana, cíle výchovy k občanství a odpovídající postupy ve výuce.

Publikované studie uzavírá didaktický příspěvek Hany Stadlerové a Daniely Taylor *Přínos umění a kultury pro rozvoj dítěte*. Text pojednává o možnostech využití výtvarné a hudební výchovy pro celkový rozvoj dítěte, kdy si osvojuje své

kompetence estetickým a kultivujícím způsobem. Zcela určitě se můžeme ztožnit s tezí autorek, že smyslem hudební a výtvarné výchovy je vychovávat kulturně vzdělaného člověka, který se tak stává člověkem tolerantním vůči sobě a svému okolí. I v tomto ohledu zde může školní i rodinná inspirace v tomto směru hrát velmi významnou roli.

Jako obohacení a možnou nabídku pro učitele pak chápeme zprávu Nové školy, o. p. s. o možnosti využití webu Čtenářských klubů a jedinečných lekcí pro práci se žáky.

Věříme, že pestrost tohoto vydání přispěje k tomu, že první číslo třetího ročníku bude pro čtenáře podnětné a naleznou zde mnoho témat k diskusi či inspiraci ke své práci. V dalších číslech se pak můžete těšit na oblast pregramotnosti a připravujeme opět číslo v angličtině, které bude reflektovat téma gramotnosti v celé jeho šíři. Níže naleznete přehled vybrané literatury vztahující se k otázkám řešeným v tomto čísle.

Pavla Presslerová a Hana Sotáková

## Literatura

- Duursma, E. (2014). Parental bookreading practices among families in the Netherlands. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(4), 435–458.
- Gavora, P. (2016). Preschool children in book-reading situations with parents. The perspective of personal agency theory. *Studia Paedagogica*, 21(4), 99–116.
- Gavora, P. (2018). Čtení dětem v rodině. Výzkum důvodů, parametrů a praktik. *Pedagogická orientace*, 28(1), 25–45.
- Gabal, I., & Václavíková Helšusová, L. (2003). *Jak čtou české děti?* Dostupné z [http://www.gac.cz/files/igac/rep\\_cz.html](http://www.gac.cz/files/igac/rep_cz.html).
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (2015). *Spravedlivý start?: nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Havlík, R., & Kóta, J. (2011). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Karande, S. S., & Kulkarni, S. S. (2009). Quality of life of parents of children with newly diagnosed specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, 55(2), 97–103.
- Karande, S., Kumbhare, N., Kulkarni, M., & Shah, N. (2009). Anxiety levels in mothers of children with specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, 55(3), 165–170.
- Karande S., & Kuril S. (2011). Impact of parenting practices on parent-child relationships in children with specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, 57(1), 20–30.
- Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Kucharská, A., Málková, G., Sotáková, H., Špačková, K., Presslerová, P., & Richterová, E. (2014). *Porozumění čtenému*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

- Lednická, I. (2004): Spolupráce mezi odborníky a rodinou dítěte s dyslexií. *Speciální pedagogika*, 14(4), 269-279.
- Matějček, Z., & Vágnerová, M. et al.(2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum.
- Matějů, P., Straková, J., Veselý, A., Havelka, M., Šafr, J., Ryba, J., & Miltová, A. (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Mertin, V. (2003). Podpora a rozvoj čtenářských dovedností v předškolním věku. In Gillernová, I., & Mertin, V. et al. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. (121-129). Praha: Portál.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40-50.
- Peer, L. (2004). Stress: The hidden side of dyslexia. In Miles, T. R. (ed.): *Dyslexia and stress*. London: Whurr Publishing.
- Průcha, J.(2010). Sociolingvistický faktor v explanaci čtenářské gramotnosti. *Pedagogika SK*, 1(2), 97-105.
- Roeselová, V. (2000). *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah.
- Sedláková, A. (2015). *Žák 2. stupně se speciálními vzdělávacími potřebami v hodinách občanské výchovy: případová studie*. Diplomová práce. Pedagogická fakulta UK: Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání.
- Seidlová Málková, G. (2017). Spelling skills of Czech primary school children in relation to the method of literacy instruction. *Journal of Language and Cultural Education*, 5(1), 59-77.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85(4), 1552-1568.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Artefiletika. Praha: Karolinum.
- Soriano, V., Wattkins, A., & Ebersold, S. (2017). *Inclusive education for learners with disabilities*. Study for the Peti Committee. European Agency for Special Needs and Inclusive Education: Brussels. PE 596.807. Dostupné z: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL\\_STU\(2017\)596807\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU(2017)596807_EN.pdf)
- Stadlerová, H. et al. (2010). *ZOP. Zkušenost, odbornost, praxe v psychodidaktické přípravě učitele výtvarné výchovy v primárním vzdělávání*. Brno: MU.



# Stážená cesta ku gramotnosti: výskum rodičov, ktorí čítajú deťom len sporadicky

## Difficult Route to Literacy: Investigation of Parents Who Read to Children Infrequently

*Peter Gavora*

**Abstrakt:** Jedným zo znakov podnetného prostredia rodiny je čítanie deťom v predškolskom veku. Predmetom výskumu boli rodičia, ktorí čítajú deťom málo (t.j. nikdy alebo jedenkrát za mesiac). Títo rodičia (n = 28) boli vybraní zo súboru rodín (n = 402), ktoré sú súčasťou širšieho výskumu čítania deťom v Českej republike. Cieľom výskumu bolo preskúmať, s akými charakteristikami rodiny sa táto nízka frekvencia čítania spája. Bol použitý dotazník s 26 položkami zameranými na frekvenčné aspekty čítania deťom, na kvalitu gramotného prostredia rodiny a na predstavu rodičov o vplyve čítania na dieťa. Rodiny, ktoré málo čítajú deťom, nemajú oproti našim predpokladom nižšie vzdelanie. Naopak, boli to rodiny prevažne so stredoškolským a vyšším vzdelaním. Faktorom spôsobujúcim nízku frekvenciu čítania deťom je úplnosť rodiny. Až v ôsmych rodinách z 28 matka žila bez partnera, čo znížilo frekvenciu čítania dieťaťa. Vo väčšine skúmaných rodín nemalo dieťa príležitosť pozorovať dospelého, ako číta knihu pre seba. Tým bolo pripravené o šance vytvoriť si model čitateľa. V rodinách sa realizovali činnosti podporujúce pregramotnosť (nacvičovanie písmen, hry s písmenami). Rodičia mali pomerne dobrú predstavu o potenciálnom vplyve čítania na dieťa, aj keď tento vplyv nevyužívali, pretože čítali deťom málo.

**Kľúčové slová:** čítanie deťom v rodine, gramotné prostredie domova, pregramotnosť

**Abstract:** One of the signs of a quality home environment is home reading to preschool children. The study concentrated on parents who read to children infrequently (never or once a month). The parents (n = 28) were selected from a larger sample of families (n = 402) who participate in a larger study of Czech families. The purpose of the study was to identify the family characteristics associated with low frequency of reading to children. A 26- items questionnaire was

administered to gather data on frequencies of reading to children, quality of home literacy environment and parents' beliefs about the impact of reading on children. Contrary to our assumptions, families who read to children infrequently do not have low education. Most of them completed secondary or higher schooling. Low frequency of reading to the child was associated with single parent families. In as many as 8 families out of 28, the mother had no partner. In the majority of families, the child had only a scarce opportunity to observe an adult reading – thus losing the chance to see a model of a passionate reader. Families performed literacy activities (letter training, letter games). The families had a relatively high level of beliefs about the developmental potentials of reading to children, though they did not use these potentials because they read to children infrequently.

**Key words:** reading to children, home literacy environment, early literacy

Dieťa získa prvé čitateľské skúsenosti a počiatočný kontakt s knihou už predtým, ako vstúpi do základnej školy. Väčšina detí sa dostáva k písanému slovu od útleho detstva. V mnohých rodinách je čítanie dieťaťu od raného veku súčasťou rodinného života. Je to tradičná a dobre zavedená prax. Prvé skúsenosti s čítaným slovom majú značný vplyv na rozvoj pregramotnosti dieťaťa a jeho vzťah ku knihe. Preto je úloha rodiny v rozvoji pregramotnosti dieťaťa v predškolskom veku jednoznačná. Rodiny sa však líšia tým, koľko úsilia a času investujú do čítania dieťaťu a tým, ako vnímajú potenciality tohto čítania na rozvoj čitateľských, jazykových a kognitívnych schopností dieťaťa v predškolskom veku.

### Čítanie dieťaťu v rodine

Rodina má nielen socializačnú funkciu, začleňuje začleňovanie dieťaťa do spoločnosti, osvojovanie si jej pravidiel, hodnôt

a princípov, ale aj sprevádza dieťa do sféry gramotnosti. Otvára mu svet písanej literatúry, približuje mu proces čítania, učí ho vnímať hodnoty písaného slova a obsahy, ktoré prináša. V predškolskom veku ide skôr o rozvoj pregramotnosti dieťaťa ako o formovanie jeho gramotnosti (Kucharská, 2014; Kropáčková, Wildová, & Kucharská, 2014). Významnú úlohu pri tomto rozvoji zastáva *čítanie deťom*. Ide o situácie, kedy rodičia predčítajú deťom príbehy, rozprávky alebo básne, kladú deťom otázky, vysvetľujú konanie postáv a kontext príbehu. V mnohých rodinách má čítanie pravidelný, až rituálny charakter. Odohráva sa v typických domácich situáciách, vymedzenom priestore a v ustálenej frekvencii. Rodičia spravidla čítajú deťom pred spaním, dieťa je uložené v postieľke, obyčajne samo rozhoduje ktorá kniha alebo príbeh sa bude čítať (Gavora, 2016).

V Českej republike a na Slovensku neexistuje dostatok dát, ktoré podrob-

ne opisujú, ako rodičia definujú svoju pozíciu pri tomto čítaní, ako toto čítanie prebieha a aké má na dieťa vplyvy. Zahraníčná literatúra ukazuje, že efekt tohto čítania môže byť značný. Napríklad Salin-skas et al. (2012) v rozsiahlom výskume fínskych detí ukázali, že čítanie deťom v rodine ako aj ďalšie podporné gramotné aktivity rodičov sa priaznivo prejavili na zvládnutí techniky čítania, keď dieťa prešlo do prvého ročníka základnej školy. Výskum v Izraeli (Korat, Ron, & Kein, 2008) dokumentoval významný vplyv rodičov na kognitívnu a emocionálnu stránku dieťaťa, keď čítali svojim deťom. Niklasov a Schneiderov (2013) výskum v Nemecku ukázal, že priaznivé gramotné prostredie je dobrým prediktorom rozsahu slovnej zásoby a fonologického uvedomovania detí a že nárskok, ktorý získali v tejto oblasti v predškolskom veku, pretrváva aj po nástupe do základnej školy.

Zásadný faktor čítania rodičov deťom je jeho pravidelnosť. Ak rodičia čítajú deťom len sporadicky a jedno čítanie trvá krátko, nemôže dôjsť k zásadnému rozvoju pregramotnosti. Nízka expozícia čítania neposkytuje dosť rozvojových stimulov na budovanie gramotnosti, ani na rozvoj kognitívnych schopností a rozširovanie vedomostí o svete. Menšia je i šanca na spoznávanie konvencií písaného textu (Clay, 2013), štruktúry príbehu (Breit-Smith et al., 2017), metaforického jazyka, získania senzitivity pre rytmus básne apod. Nedostatočné čítanie deťom v rodine prináša teda dieťaťu viacnásob-

né riziká, ktoré potom inštitucionálna výchova a vzdelávanie v materskej a základnej škole musí kompenzovať.

## Faktory vplyvu

Tento výskum skúmal tri faktory, o ktorých môžeme predpokladať, že sú spojené s tým, koľko sa v rodine číta. Pôsobia jednak samostatne, jednak sa vzájomne posilňujú, takže ich celkový vplyv na pregramotnosť dieťaťa je kumulatívny.

Prvý faktor sú *sociálno-ekonomické charakteristiky rodičov*. Výskumy naznačujú, že tieto charakteristiky asociujú s tým, akú úlohu má v rodine gramotnosť a ako často a ako dlho čítajú rodičia svojim deťom (van Steensel, 2006; Powell & Diamond, 2012; Duursma, 2014). Medzi základné socio-ekonomické charakteristiky patrí vzdelanie a zamestnanie matky a otca. Tie zrejme súvisia s tým, koľko času venujú rodičia starostlivosti o dieťa, akými financiami disponujú na zabezpečenie materiálnej stránky rodiny a koľko úsilia sú ochotní investovať do rozvoja dieťaťa. Deti v rodinách s nízkym socio-ekonomickým statusom môžu mať málo vlastných kníh, gramotné prostredie rodiny nemusí byť bohaté a v rodine sa málo hrajú hry, v ktorých má dieťa šance spoznávať písmená. Deti týchto rodičov majú sťažený prechod z ústneho jazyka do jazyka písaného.

Druhý faktor je *gramotné prostredie rodiny* (home literacy environment). Je to súbor podmienok v rodine, ktoré umožňujú dieťaťu rozvoj pregramotnosti.

V zahraničí ide o rozvinutý a preskúmaný fenomén (Roberts et al., 2005; Hammer et al. 2007; Powell & Diamond, 2012). Zvyčajne obsahuje to, aký veľký a pestrý má dieťa repertoár kníh a iných materiálov na čítanie a akú intenzitu a obsah má interakcia rodičia s dieťaťom pri čítaní, akými tlačenými materiálmi na čítanie a prezeranie disponuje rodina (knihy, časopisy, encyklopédie), aká je frekvencia a dĺžka čítania deťom a ako prebieha interakcia rodič-dieťa pri čítaní. Je to napr. kladenie obrázkov dieťaťu, objasňovanie motivácie postáv v príbehu, vysvetľovanie neznámych slov a podobne.

Tretí faktor je *predstava rodičov* o rozvojových potencialitách čítania dieťaťu. Ide o to, akú úlohu pripisujú rodičia tejto činnosti, ako ju zdôvodňujú a aké vplyvy čítania na dieťa predpokladajú. Ide vlastne o projektovanie efektov čítania do budúcnosti. Výskumy ukazujú, že táto predstava, obzvlášť keď je dostatočne silná – t.j. je presvedčením rodiča – má vzťah k frekvencii a priebehu čítania dieťaťu (Lynch et al. 2006; Wiegel et al., 2006; Hammer et al., 2007; Tamášová & Šulganová, 2016).

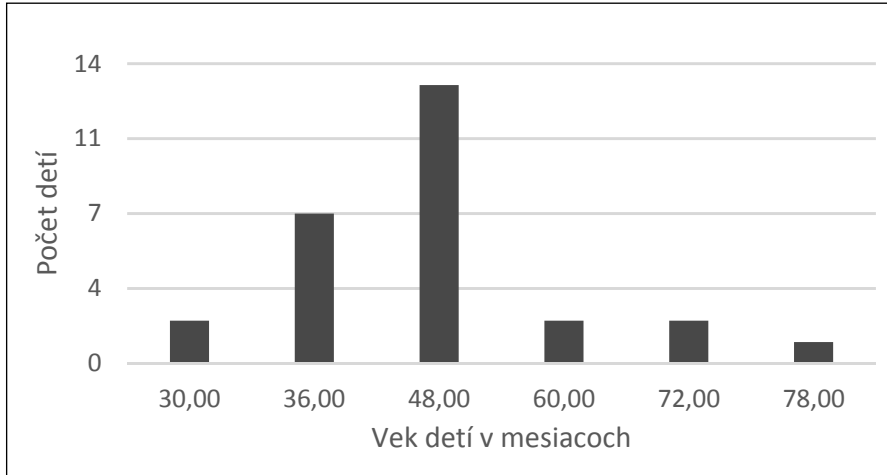
Preskúmanie týchto troch faktorov gramotného prostredia u vybraného súboru rodín viedlo k formulácii výskumných otázok uvedených nižšie.

## Výskum

Vo výskume sme skúmali rodičov, ktorí majú deti v predškolskom veku a čítajú

im málo (t.j. ojedinele alebo jedenkrát za mesiac). Cieľom výskumu bolo bližšie preskúmať, čo je príčinou tohto nepriaznivého parametra čítania a odhadnúť, s akými demografickými a čitateľskými faktormi súvisí. Hľadanie týchto príčin a faktorov prináša čiastočný vzhľad do čitateľského prostredia rodín, ktoré majú deti predškolského veku. Pomáhajú nám lepšie pochopiť charakter a podmienky týchto rodín a prípadne ukázať, ktorým smerom by sa mali nasmerovať.

Predložený výskum má kvantitatívny charakter, ale na rozdiel od väčšiny výskumov založených na numerických dátach jeho cieľom nie je štatistické zovšeobecnenie. Je zameraný na malú skupinu rodín, ktorá bola vybraná zámerne podľa vopred stanoveného kritéria (nízka frekvencia čítania deťom) a poskytné výsledky, ktoré túto skupinu podrobne charakterizujú. Zovšeobecnenie na celú populáciu rodín s deťmi predškolského veku v Českej republike teda nie je cieľom štúdie. Zámerom je skôr získať koncentrovaný pohľad na vybrané rodiny. Malý počet subjektov, prirodzene, prinesie štatistické obmedzenia: nie je totiž vhodné vyjadrovať frekvenčné údaje v percentách, ale len v absolútnych číslach, aritmetické priemery v takýchto prípadoch fungujú len orientačne, z centrálnych mier výskumný súbor lepšie charakterizuje medián. Malý počet subjektov tiež spôsobuje, že viaceré ukazovatele (napr. korelácie) sú štatisticky nevýznamné a že nie je možné uskutočniť zložitejšie výpočty (napr. regresnú analýzu).



**Graf 1.** Vek detí v skúmaných rodinách

Vo výskume boli položené tri výskumné otázky:

1. Aké sú demografické charakteristiky rodín, ktoré čítajú deťom sporadicky?
2. Aká je miera podnetnosti gramotného prostredia v týchto rodinách?
3. Ako hodnotia rodičia vplyv čítania na vybrané stránky dieťaťa?

## Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorí 28 rodín vybraných zo súboru českých rodín ( $n = 402$ ), ktoré sú súčasťou prebiehajúceho širšieho výskumu čítania deťom v rodine. V rodinách nečítajú deťom nikdy, resp. ojedinele (5 rodín) alebo jedenkrát za mesiac (23 rodín). Dĺžka jedného čítania

je u dvoch rodín do 5 min, u 16 rodín do 10-15 min. V troch rodinách čítajú deťom 20-30 min. Respondentmi boli buď matky ( $n = 18$ ) alebo otcovia ( $n = 8$ ). Dvaja respondenti údaj o pohlaví neuviedli. Dvadsaťtri rodičov malo jedno dieťa, štyria mali dve deti, jedna rodina neuviedla údaj o počte detí. Väčšina detí boli chlapci ( $n = 15$ ). V rodinách dominovali štvorročné deti, na druhom mieste boli trojročné deti. Jednoročné, dvojročné a šesťročné deti boli v menšine (graf 1). V čase zberu dát všetky deti navštevovali materskú školu.

## Výskumný nástroj

Výskumný nástroj tvoril dotazník, ktorého zámerom bolo zachytiť kvantitatívne

charakteristiky čítania deťom v rodine a rodinné faktory, ktoré s čítaním súvisia. Použili sme 26 položiek z 55 položkového dotazníka, ktorý bol použitý v inom výskume (Gavora, 2018). Išlo o tieto položky:

- a) Demografické vlastnosti rodiny: pohlavie respondenta a jeho dieťaťa, počet detí v domácnosti, vek dieťaťa, úplnosť rodiny, najvyššie vzdelanie rodičov a zamestnanie rodičov.
- b) Gramotné prostredie rodiny: frekvencia čítania dieťaťa, dĺžka jedného čítania dieťaťa, vek začiatku čítania dieťaťa, rozsah detského knižného fondu v domácnosti, frekvencia možnosti dieťaťa vidieť čítať rodiča pre seba a aktivity podporujúce pregramotnosť dieťaťa (Príklad položky: „Ako často nacvičujete s dieťaťom písanie písmen/slov?“).
- c) Predstava rodičov o rozvojových potencialitách čítania dieťaťa sa týkala rozvoja pamäti, uvažovania, predstavivosti, slovnej zásoby, poznania sveta, ponaučenia, obľuby kníh a prípravy na vstup do základnej školy. (Príklad položky: „Dieťaťu čítam, pretože to rozvíja jeho pamäť.“).

Otázky, ktoré zisťovali frekvenciu výskytu, mali päťbodovú škálu od „nikdy“ (1) do „veľmi často“ (5). Odpovede na položky zamerané na mieru stotožnenia sa s tvrdením mali škálu od „nesúhlasím“ (1) do „súhlasím“ (5).

Dotazník bol zadávaný rodičom v materských školách, ktoré navšte-

vovali deti respondentov. Rodičom bol vysvetlený kontext a cieľ výskumu a bol od nich získaný súhlas s pôsobením vo výskume. Dotazník bol vyplňovaný anonymne.

## Výsledky

### Demografické ukazovatele rodiny

Vzhľadom na to, že frekvencia čítania deťom asocioje so socio-ekonomickými charakteristikami rodín a že rodiny participujúce v tomto výskume čítajú deťom málo a krátko, vo výskume sme očakávali, že matka a otec majú nižšie vzdelanie a že charakter ich práce je skôr manuálny ako intelektuálny. Údaje však nepotvrdili tieto predpoklady (tabuľka 1). Pokiaľ ide o vzdelanie, u respondentov prevláda stredoškolské s maturitou, na druhom mieste je stredoškolské vzdelanie bez maturity. Dve matky a jeden otec získali iba základné vzdelanie. Aj korelácie medzi vzdelaním matky a otca a frekvenciou, resp. dĺžkou čítania deťom boli veľmi nízke (do 0,12) a potvrdili, že vzdelanie rodičov participujúcich v našom výskume nie je ukazovateľom, ktorý odhaľuje, prečo rodičia čítajú deťom málo. To isté sa týka zistenia o zamestnaní rodičov. U matky prevládala profesia odborníka (napr. zdravotná sestra, účtovníčka, obchodná zástupkyňa), u otca profesia vysokokvalifikovaného odborníka (napr. manažér, IT technik). To nenaznačuje, že by rodiny boli materiálovo chudobné

**Tabuľka 1.** Vzdelanie a zamestnanie rodičov

		matka	otec
Vzdelanie	základné	2	1
	stredoškolské	6	10
	stredoškolské s maturitou	11	11
	vysokoškolské	7	1
	chýbajúce údaje	2	5
Zamestnanie	robotník	1	2
	remeselník	3	7
	odborník	4	2
	vysoko kvalifik. odborník	2	11
	chýbajúce údaje	18	17

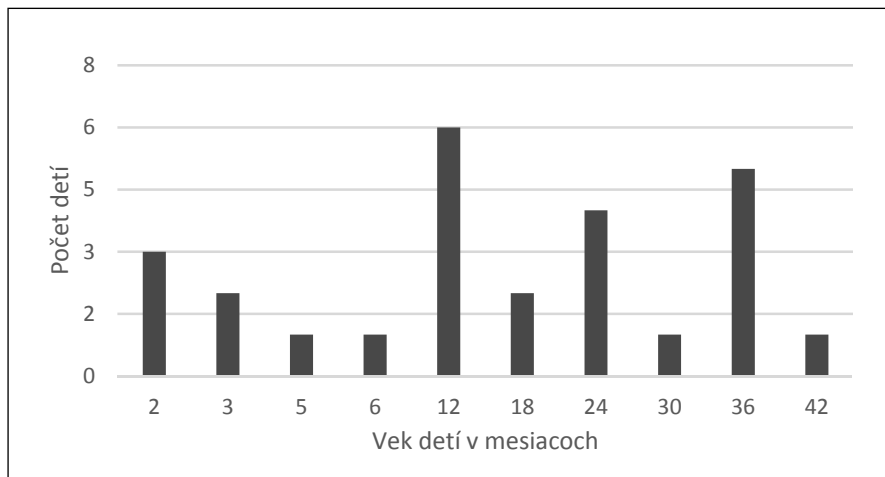
Pozn. Tabuľka vyjadruje absolútne počty výskytu

a že by ich kultúrna úroveň bola nízka. Pri interpretácii zistení o zamestnaní rodičov je však potrebné rešpektovať, že údaje sú poznačené veľkým počtom chýbajúcich údajov. Matky, ktoré boli na materskej dovolenke, nevyplnili v dotazníku svoje pôvodné zamestnanie a otcovia často odpovedali, že sú samostatne zárobkovo činnou osobou, čo sa však nedalo kategorizovať podľa zamestnania. Dôležitým zistením bolo, že až osem respondentov z 28 uviedlo, že žijú bez partnera. Nepritomnosť partnera môže významne ovplyvniť časové možnosti matky a spôsobiť, že sa nemôže venovať čítaniu, pretože je len sama, kto má na starosti domácu agendu. Je možné, že práve absencia otca v rodine bola rozhodujúcim faktorom, ktorý spôsobil nižšiu

frekvenciu čítania deťom a jej krátke trvanie.

### Gramotné prostredie rodiny

V našom výskume sme mali zachytenú frekvenciu čítania deťom a jej dĺžku – čo bolo kritériom výberu rodín. K týmto údajom pridávame zistenie o *veku, kedy začali rodičia deťom čítať*. Tento vek odzrkadľuje dĺžku expozície dieťaťa čítaniu. Ak dieťaťu začali čítať v ranom veku, má dlhšiu expozíciu, než keď začali čítať dieťaťu v neskoršom veku. Veľkosť expozície čítania je faktor, ktorý významne prispieva k rozvoju gramotnosti dieťaťa (Niklas, Cohrssen, & Tayler, 2016). Graf 2 ukazuje značné rozpätie začiatkov čítania deťom, až 40 mesiacov. Tri rodiny



**Graf 2.** Vek detí, kedy im rodičia začali čítať

začali čítať vo veku dva mesiace. To je pomerne raný vek pre vstup dieťaťa do sveta gramotnosti. I keď chápanie čítaného textu u dvojmesačného dieťaťa je pravdepodobne veľmi nízke, dieťa získa iné benefity. Upevní si vzťah k matke, naučí sa vnímať hlásky, slová a vety, rozvíja si pozornosť. Kontrola dát ukázala, že jedna z týchto rodín mala ešte jedno dieťa, takže dospelí čítali staršiemu súrodencovi, pričom mladšie dieťa mohli byť pri čítaní prítomné. Na druhej strane, jedna rodina začala čítať dieťaťu až keď malo 42 mesiacov, t.j. 3,5 roka. Táto rodina premrhala pomerne dlhé obdobie, kedy mohla vplývať na rozvoj pregramotnosti svojho dieťaťa. Najväčší počet rodín začal čítať deťom vo veku 1 a 3 roky.

Dobrym ukazovateľom priaznivého

gramotného prostredia je *počet kníh*, ktoré dieťa vlastní. V našom výskume dvanásť respondentov deklarovalo, že ich dieťa má do 10 kníh a ďalších desať sa vyjadrilo, že má do 20 kníh. Desať detských kníh možno považovať za veľmi nízky počet. Repertoár jazyka, tém, príbehov a postáv je veľmi úzky a nevytvára predpoklad pre veľký a intenzívny rozvoj pregramotnosti dieťaťa. Je skôr ukazovateľom chudobného gramotného prostredia rodiny. Počet detských kníh koreloval viac so vzdelaním otca (0,33) ako matky (0,15) a veľmi nízko koreloval s povoláním otca (-0,17) i matky (-0,04). Vzhľadom na malý počet subjektov však korelácie nie sú štatisticky významné.

Nízku frekvenciu a dĺžku čítania teda mohlo ovplyvniť to, že dieťa nemá doma



**Tabuľka 2.** Aktivity podporujúce pregramotnosť dieťaťa

	N	Mdn	M	SD
Rodič spieva s dieťaťom	28	4	3,61	1,26
Rodič nacvičuje písmeňá	27	3	3,00	1,36
Dieťa sa hrá na počítači	28	3	2,89	1,40
Dieťa sa hrá s písmenami	28	3	2,86	1,18

Pozn. N = počet respondentov; Mdn = medián; M = aritmetický priemer; SD = smerodajná odchýlka;

dost literárnych zdrojov. Čítanie týchto rodičov deťom je tematicky úzke, obsahy sa stereotypne opakujú, čo môže viesť k zníženiu záujmu dieťaťa o čítanie. Z pozorovania detí predškolského veku je známe, že samy vyhládávajú svoje knihy, listujú v nich a dokonca samy imitujú čítanie dospelého. Ak dieťa túto možnosť nemá, ocitá sa v nevýhode.

V ďalšom kroku skúmania gramotného prostredia domova sme hľadali súvislosť medzi frekvenciou, resp. dĺžkou čítania deťom a tým, *ako často dieťa vidí čítať členov domácnosti*. Nešlo ani tak o to, či sa dospelí venujú čítaniu vo voľnom čase, ale o to, či dieťa má možnosť toto čítanie vidieť. Takéto čítanie totiž pôsobí ako model čitateľa, ukazuje na vzťah človeka ku knihe a demonštruje čitateľské správanie. To môže pôsobiť na dieťa veľmi inšpiratívne. Tu sa ukázalo citlivé miesto skúmaných rodín. V 15 rodinách, čo je vyše polovica našej vzorky, dieťa vôbec nevidelo čítať dospelého v rodine alebo ho videlo čítať len jedenkrát mesačne. To naznačuje, že väčšina

týchto rodín nie sú veľkí čitatelia kníh. Je síce možné, že sa čítaniu nevyhýbajú, ale nečítajú pred dieťaťom alebo že predmetom ich recepcie sú iné zdroje než tlačeneé knihy (napr. časopisy, e-knihy, audioknihy). Potencialita tlačenej knihy je však inakšia. Vytlačená kniha vytvára špecifický zážitok, má umelecké kvality (obálka), vôňu tlače, svoje miesto na knižnej polici.

Priaznivé gramotné prostredie rodiny poskytuje deťom aktivity, ktoré dopĺňajú čítanie knihy a posilňujú a rozširujú jeho pregramotnosť. V našom výskume sme zisťovali, ako často sa deti hrajú hry s písmenami, ako často sa hrajú na počítači a ako často rodič s nimi nacvičuje písanie písmen. Okrem toho sme sa pýtali, ako často rodič s dieťaťom spieva pesničky. Spev má síce len voľný vzťah ku gramotnosti, ale odráža to, koľko času venuje rodič svojmu dieťaťu, čo je zaujímavý ukazovateľ, keď ho porovnáme s vlastným čítaním. Respondenti sa vyjadrovali na škále od 1 (nikdy) po 5 (veľmi často). Tabuľka 2 zobrazuje medi-

**Tabuľka 3.** Vplyv čítania rodičov na dieťa

	N	Mdn	M	SD
Pamäť	24	4	4,04	0,95
Predstavivosť	27	4	4,00	0,88
Slovná zásoba	26	4	3,88	0,82
Poznanie sveta	27	4	3,81	1,33
Uvažovanie	27	4	3,78	0,93
Ponaučenie	27	4	3,70	1,30
Príprava na ZŠ	27	4	3,70	1,23
Oblúba kníh	25	4	3,64	1,15

Pozn. N = počet respondentov; Mdn = medián; M = aritmetický priemer; SD = smerodajná odchýlka

án i aritmetický priemer, ten je však citlivý na výkyvy v distribúcii dát. Najvyšší medián vykazovalo spievanie rodiča s dieťaťom. Na päťbodovej škále je hodnota 4 vysoká, takže možno konštatovať, že skúmané rodiny sa venujú spievaniu s dieťaťom dosť často. Nacvičovanie písmen, hra dieťaťa na počítači a s písmenami majú medián 3, teda hodnotu v strede škály. Tieto zistenia sú priaznivé a vyznievajú lepšie ako frekvencia čítania deťom. Angažovanosť rodiča v nich je však menej náročná ako pri čítaní, kedy dochádza často k sofistikovanejmu dialógu s dieťaťom o čítanom obsahu.

### **Predstava o vplyve čítania na dieťa**

Aj keď rodičia v našom výskumnom súbore čítajú deťom málo frekventova-

ne, musíme predpokladať, že majú istú predstavu o význame čítania pre dieťa a o tom, ktoré stránky dieťaťa toto čítanie rozvíja. Táto predstava má projektívne potenciality. Keď rodič túto predstavu pozná, môže ju využiť ako rámec pre svoje pôsobenie.

Respondentom sme poskytli osem rôznych stránok rozvoja dieťaťa (tabuľka 3) a požiadali ich, aby vyjadrili, do akej miery tieto stránky čítanie rozvíja. Použitá škála bola od 1 (nesúhlasím) do 5 (súhlasím). Tabuľka ukazuje, že respondenti vyjadrili pomerne priaznivé postoje. Medián je u všetkých ôsmich stránok rozvoja na štvrtej pozícii päťstupňovej škály. Môžeme teda predpokladať, že aj keď rodičia nečítajú deťom frekventovane majú prinajmenej presvedčenie o tom, že toto čítanie prináša dieťaťu benefity. Mediány v tomto

ukazovateli sú lepšie ako pri aktivitách podporujúcich pregramotnosť dieťaťa v rodine, kde len v jednej položke (Rodič spieva s dieťaťom) dosiahol medián hodnotu 4. Aritmetické priemery sú tiež vyššie a je u nich podstatne menší rozptyl (vyjadrený v smerodajnej odchýlke) ako pri aktivitách podporujúcich pregramotnosť dieťaťa (tabuľka 2).

## Záver

Predmetom skúmania bolo 28 rodín, ktoré majú dieťa v predškolskom veku a čítajú mu knihy len sporadicky. Cieľom výskumu bolo hľadať vzťahy medzi týmto sporadickým čítaním dieťaťa a demografickými charakteristikami rodiny, jej gramotným prostredím a predstavou, ktorú majú rodičia o vplyve čítania na dieťa v predškolskom veku.

Napriek tomu, že boli rodiny vybrané zámerné, predpokladaná homogenita v skúmaných premenných sa nepreukázala. Výskum síce naznačil určité tendencie vo výsledkoch, ale ukázal aj istú rôznorodosť. Najdôležitejším zistením je, že vzdelanie rodičov (väčšinou bolo stredné a vyššie) nemalo tesný vzťah k frekvencii čítania dieťaťa, čo bolo proti našim predpokladom. Naopak, silným determinantom sa ukázala úplnosť rodiny. Takmer tretina respondentov žije bez partnera, čo iste spôsobilo nižšiu frekvenciu čítania dieťaťa. Gramotné prostredie skúmaných rodín nie je dostatočne podnetné. Jeho rozvojové potenciality sú slabé. Deti vlastnia málo kníh a niektoré

rodiny začali čítať dieťaťu až keď malo 3 a viac rokov. Čítanie kníh nie je štandardnou aktivitou členov týchto rodín, takže dieťa má nedostatok príležitostí vidieť, že sa niekto z rodiny sa venuje knihe. Aktivity rodičov podporujúce rozvoj pregramotnosti sú len priemerné. Činnosti viazané k jazyku (písmená), sú menej frekventované ako spievanie, čo je činnosť, ktorá si nevyžaduje písomný text. Dôležitým zistením je, že rodičia lepšie hodnotia možnosti vplyvu čítania dieťaťa ako svoje vlastné gramotné aktivity s dieťaťom. Toto je povzbudzujúce zistenie, pretože ak má rodič istú predstavu, môže ju realizovať, keď nastanú priaznivé podmienky.

Osobitnou otázkou, neriešenou v tejto štúdiu, je ako zvýšiť a skvalitniť čítanie deťom v rodinách. V Českej republike prebieha niekoľko rozsiahlych akcií slúžiacich na propagáciu čítania a na rozvoj detského čitateľa (*Celé Česko čte dětem, Rosteme s knihou, Noc s Anderse- nem*). Rodičia teda majú šancu inšpirovať sa jednak pri postupoch, ako organizovať čítanie deťom, jednak pri tom, aké knihy vyberať. Trh s detskými knihami a fond knižníc nebol nikdy taký široký, ako je dnes. Inšpirácie teda sú rodičom poskytované a šanca leží pred nimi.

Pokiaľ ide o metodologickú stránku štúdie, referujeme tu o *malom výskume* (small study; Hackshaw, 2008). Ide o formát skúmania, s ktorým je síce možné sa stretnúť aj v kvantitatívnom výskume, ale nie tak často ako vo výskume kvalitatívnom. Takýto výskum má obmedzenia,

ale i výhody. Jeho obmedzením je nízka štatistická výkonnosť, ktorá zabraňuje zovšeobecneniu zistení na celú populáciu. Malé výskumné súbory typicky produkujú nesignifikantné výsledky a dokonca ani neumožňujú použiť niektoré štatistické metódy, čo bol aj náš prípad. Naopak, ich prednosťou je možnosť pozrieť sa bližšie na podskupiny subjektov a poskytnúť jemnejší pohľad na skúmané osoby. Túto možnosť sme využili i my.

Vo výskume sme použili samohodnotiaci dotazník. O ňom je známe, že

respondenti nadhodnocujú seba, aby ich odpovede boli sociálne žiaduce. Ale v tomto výskume sa to zrejme neprejavilo. Neostýchali sa napísať, že deťom nečítajú, že majú málo kníh alebo že respondentka nemá partnera. Potešilo nás, že sme získali validnejšie odpovede, než sme predpokladali, k čomu iste prispela anonymita respondentov i to, že svoju situáciu považujú za štandardnú, takže nemajú dôvod niečo zakrývať.

## Literatúra

- Breit-Smith, A., van Kleeck, A., Prendeville, J. S., & Duke, W. P. (2017). Preschool children's exposure to story grammar elements during parent-child book reading. *Journal of Research in Reading, 40*(4), 345–364.
- Clay, M. M. (2013). *An observation survey of early literacy achievement*. 3rd edition. Auckland: Global Education Systems.
- Deckner, D. F., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Applied Developmental Psychology, 27*(1), 31–41.
- Duursma, E. (2014). Parental bookreading practices among families in the Netherlands. *Journal of Early Childhood Literacy, 14* (4), 435–458.
- Gavora, P. (2016). Preschool children in book-reading situations with parents. The perspective of personal agency theory. *Studia Paedagogica, 21*(4), 99–116.
- Gavora, P. (2018). Čtení dětem v rodině. Výzkum důvodů, parametrů a praktik. *Pedagogická orientace, 28*(1), 25–45.
- Hackshaw, A. (2008). Small studies: strengths and limitations. *European Respiratory Journal, 32*, 1141–1143.
- Hammer, C. Sch., Rodrigues, B. L., Lawrence, F. R. et al. (2007). Puerto Rican mothers' beliefs and home literacy practices. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 38*(3), 216–224.
- Korat, O., Ron, R., & Klein, P. (2008). Cognitive mediation and emotional support of fathers and

- mothers to their children during shared book-reading in two different SES groups. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 7(2), 223–247.
- Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488–509.
- Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie. Pregramotnostní dovednosti a schopnosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze.
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviour. *Reading Psychology*, 27, 1–20.
- Morrow, L. M., & Paratore, J. (1993). Family literacy: Perspective and practices. *The Reading Teacher*, 47(3), 194–200.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Psychology*, 38(1) 40–50.
- Niklas, F., Cohrsen, C., & Tayler, C. (2016). The sooner, the better: Early reading to children. *SAGE Open* 1–II.
- Powell, D., & Diamond, K. (2012). Promoting early literacy and language development. In R. Pianta (Ed.), *Handbook of early childhood education* (pp. 194–216). New York: The Guilford Press.
- Roberts, J., Jurgens, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergency skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(2), 345–359.
- Silinskas, G., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A.–M., & Nurmi, J.–E. (2012). The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(6), 302–310.
- Tamášová, V., & Šulganová, Z. (2016). Promotion of family reading in the context of children's early reading literacy development. *Acta Technologica Dubnicae*, 6(2), 9–28.
- Weigel, D. J., Matin, S. S., & Bennet, K. B. (2006). Mother's literacy beliefs: Connection with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191–211.

**Prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.**

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
 Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky  
 Štefánikova 5670; 760 01 Zlín  
 gavora.p@gmail.com



# Srovnání porozumění obrázkovému příběhu u dětí předškolního věku ve třídě heterogenní a homogenní

## Comparison of Picture-story Comprehension of Preschool Children in Same-age Class and Mixed-age Class Setting

*Eva Rybářová*

**Abstrakt:** Předkládaná pilotní studie se zabývá srovnáním úrovně porozumění obrázkovému příběhu u předškolních dětí ve skupině věkově homogenní a heterogenní. V první části vymezuje problematiku porozumění příběhu v souvislosti s vývojem myšlení a řeči. Na základě poznatků o způsobech podpory rozvoje porozumění u dětí nastiňuje otázku vlivu skupiny vrstevníků na míru porozumění. Cílem pilotní studie bylo zjistit, jak se tato úroveň liší ve třídě věkově homogenní a heterogenní, případně v čem. Studie porovnávala výsledky dětí ve věku 4–5 let v jedné mateřské škole krajského města, v nichž učitelé používali stejné metody rozvoje porozumění, přičemž tyto děti docházely do mateřské školy prvním rokem, byly srovnatelného socio-ekonomického zázemí, část dětí docházela do třídy s heterogenním složením, část do třídy homogenní. Byl použit test porozumění obrázku, kdy byla sledována dovednost samostatného vyprávění, vnímání dějové posloupnosti, kauzality vztahů, slovní zásoba a směr čtení obrázku. Zároveň byl zjišťován přístup rodiny ke čtenářství, čtenářské chování dítěte, vzdělání rodičů, přítomnost sourozenců v rodině, a to pomocí dotazníkového šetření. Výsledky neprokázaly přímou souvislost složení třídy na úroveň rozvoje porozumění, nicméně ukázaly, že děti ze třídy heterogenní dosahovaly výrazně lepších výsledků v oblasti slovní zásoby, dovednosti vyprávět a pochopení hlavní myšlenky, zatímco dovednost číst z obrázku, vnímání kauzality a směr čtení byly na podobné úrovni. Z dotazníkového šetření nicméně vyplynulo, že čtenářské chování rodin, vzdělání rodičů a pořadí narození dítěte v rodině jsou u obou skupin takřka shodné, tudíž rozdíl ve výsledku dětí není možné přičíst přístupu rodiny k rozvoji čtenářství. Ačkoli byl výzkum realizován na malém vzorku populace a jeho výsledky není možné generalizovat, nabízí podněty k dalšímu výzkumu zaměřenému na hlubší zkoumání vlivu složení třídy na vzdělávací výsledky dětí, stejně jako na práci učitelů a jejich přístup k rozvoji porozumění textu. Zdá se, že

faktor přítomnosti pozitivních vzorů čtenářství v rámci třídy může napomáhat rozvoji dětského myšlení a slovní zásoby.

**Klíčová slova:** porozumění obrázku, heterogenní třída, vliv rodiny, čtenářská pregramotnost, vliv vrstevníků

**Abstract:** The study presents comparison of picture-story comprehension skills in preschool education in mixed-age group and same-age group class setting. In the first part it explains story comprehension according to cognitive development and speech development. On the basis of knowledge of the appropriate methods for supporting comprehension development it outlines a question of peer's influence on comprehension development. The main goal of the pilot study was to find what are differences among children from mixed-age and same-age group settings. The study compared results of test of comprehension taken in group of 4-5 y.o. children in the same urban kindergarten, one group from class with same-age setting and the second one with mixed-age setting. All children were in the kindergarten for the first year and came from the same socio-economic background, their teachers use the same methods for supporting story comprehension. Test of comprehension of picture story was used, focused on measure of story-telling ability, story sequence, causality, vocabulary and reading direction. We also used questionnaire for parents to examine family's backgrounds; approach to reading and books, education of parents and child's position among siblings. Conclusions did not approve strong relevance between class setting and child's development of story comprehension, even though children from mixed-age group class reached much higher score in vocabulary, story-telling ability and understanding main idea, while picture comprehension, causality and reading direction were on the approximately same level. However family reading habits, education of parents and child's position in family are almost the same, therefore it is not possible to say, that differences in results are due to family influence. Although the study worked with small sample and it is not possible to generalize, it brings an interesting inspiration for future research - to examine class settings influence and also how preschool teachers develop story comprehension in preschool education.

**Key words:** picture-story comprehension, mixed-age group, family influence, pre-reading literacy, peer influence

## Úvod

Jednou z hlavních priorit vzdělávání v České republice je realizace inkluziv-

ního přístupu ve školách všech stupňů. Jeho podstatou je práce s heterogenitou skupiny, která umožňuje učitelům volit individuální přístup a zároveň využít mož-



nost vzájemného učení žáků (Ferdanová, 2015). Věkově heterogenní uspořádání tříd je umožněno Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a má u nás svou tradici. Mateřské školy s takto složenými třídami fungovaly na našem území od vzniku institucionální péče, s výjimkou období od padesátých do konce osmdesátých let dvacátého století, kdy byl striktně uplatňován přístup rozdělování dětí do tříd podle věku (Opravilová & Uhlířová, 2017; Rýdl & Šmelová, 2012). Spolu s uzákoněním povinného posledního roku předškolního vzdělávání vyvstává otázka, zda pro přípravu pro vstup do školy není homogenní složení výhodnější; otázky se týkají zejména rozvoje kognitivních dovedností, myšlení a řeči. Tyto složky jsou zásadní pro rozvoj budoucí čtenářské gramotnosti, proto je nutné zabývat se otázkou podmínek optimálního rozvoje dětí v předškolním věku, zvláště vezmeme-li v potaz délku pobytu dítěte v mateřské škole. Ta se tak stává důležitým faktorem pro pokládání základů pro rozvoj gramotnosti a předpokladů pro celoživotní učení (Kropáčková, Wildová, & Kucharská, 2014).

## **Teoretická východiska**

Jedním z hlavních cílů předškolního vzdělávání je pomoci dítěti vstupovat do společnosti, osvojovat si sociální normy, dokázat v ní samostatně a zodpovědně jednat a uplatňovat své individuální dispozice a potřeby. Vytváření základů budoucí čtenářské gramotnosti je jed-

ním z pilířů kultury společnosti a jako taková se prolíná napříč všemi vzdělávacími oblastmi. V minulosti byla věnována pozornost rozvoji různých dílčích dovedností potřebných pro osvojení si čtení a psaní (Kucharská, 2014; Kropáčková, Wildová, & Kucharská, 2014), v současné době se věnuje pozornost oblasti porozumění a vlivu rodiny a vrstevníků (Kucharská, 2012; Matthews & Kesner, 2003; Šauerová, 2012).

## **Význam porozumění jako složky čtenářské gramotnosti**

Za rozvinutou čtenářskou gramotnost v dnešní době považujeme soubor dovedností, schopností a také postojů a využívání čtení v běžném životě, jak vyplývá z mnoha definic čtenářské gramotnosti (Altmanová, 2010; Hyplová, 2010; Košťálová, 2017; Průcha, Walterová, & Mareš, 2001; Vykoukalová, 2013; Wildová, 2005). Aby bylo možné čtení prakticky využívat a mohl se k němu rozvíjet pozitivní postoj, je klíčová otázka úrovně porozumění, které dříve bylo opomíjeno, dokonce bylo chápáno jako něco, co se rozvine přirozeně samo (Fellowes & Oakley 2000; Kucharská 2014; Osada, 2004; Snow, 2002; Wildová 2005; Zápotočná 2001). V současné době se rozvoj porozumění stává součástí rozvoje čtenářské gramotnosti a hledají se nové způsoby, jak dětem umožnit chápat text do hloubky (Gavora 2002; VÚP, 2011).

## Vývoj porozumění u dětí

Porozumění představuje celý komplex kognitivních procesů, kdy výsledkem jejich součinnosti je pochopení obsahu sdělení (Durkin, 1993; Gavora, 2002; Snow, 2002; van den Broek, 1999). Toto pochopení je vždy individuální záležitostí (Fellowes & Oakley 2000; Gavora, 2002; Shanahan 2005) a hrají v něm roli různé faktory: čtenář, text, konkrétní čtenářské aktivity a socio-kulturní prostředí, které determinuje zkušenosti jedince, jeho předpoklady a znalosti, se kterými při snaze porozumět operuje (Fellowes & Oakley, 2002; Gavora, 2002; Gavora, 2003; Snow, 2002; Zápotočná, 2015). „*Na straně čtenáře tak hrají roli kognitivní faktory (pozornost, paměť, analytické myšlení, představivost), motivace, znalosti a zkušenosti, na straně textu jeho obtížnost (použitá slovní zásoba, stavba věty, grafické uspořádání apod.), rámec pak vymezuje osobní zkušenost danou prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá a pohybuje se.*“ (Rybárová, 2018, s. 12). Porozumění textu úzce souvisí s rozvojem řeči a komunikačními dovednostmi (Kendeou, van den Broek, White, & Lynch, 2007; Kucharová, 2014; Strasser & del Río, 2014). Čím větší slovní zásobou, a to jak co do její

šířky, tak do její hloubky, dítě disponuje a dokáže porozumět verbálnímu sdělení, tím lépe je vybaveno pro dekodování obsahu textu. Učení řeči však není pasivním procesem ze strany dítěte, nýbrž ono samo se snaží porozumět světu kolem sebe a vytváří si koncepty, jak řeč funguje (Ferreirro, 1982). Proces získávání gramotnosti je postupným přechodem ze světa orální kultury do světa kultury textové (Ong, 2006). Pokud na období raného dětství budeme nahlížet jako na období orální kultury a zároveň vnímat, jaké změny musí nastat, aby se z dítěte stal čtenář, pomůže nám to koncipovat vhodnou vzdělávací nabídku potřebnou pro usnadnění osvojování si potřebných dovedností. Zdůraznila bych zde zejména péči o řečový rozvoj dítěte, jelikož „*úroveň rozvoje verbálního myšlení při vstupu dítěte do školy je důležitým ukazatelem školní úspěšnosti v první třídě*“ (Pražská skupina školní etnografie, 2005, s. 32). Rozvoj myšlení a komunikace v sociálních interakcích budou vždy základem čtenářské gramotnosti, můžeme totiž říct, že čtení a psaní je určitou formou komunikace<sup>1</sup>, a tudíž na jeho rozvoj můžeme nahlížet z perspektivy sociokulturní teorie (Matthews & Kesner, 2003).

<sup>1</sup> Tomuto pojetí odpovídá např. definice gramotnosti z kurikula pro předškolní vzdělávání v Austrálii: „*Gramotnost je schopnost a předpoklad k vědomému užívání jazyka ve všech jeho formách. Gramotnost obsahuje různé způsoby komunikace včetně hudby, pohybu, tance, vyprávění příběhů, vizuálního umění, médií, divadla, stejně jako povídání, naslouchání, prohlížení, čtení a psaní. Moderní texty využívají jak tištěná, tak elektronická média. Ve stále víc technologickém světě je klíčovou součástí gramotnosti schopnost kriticky analyzovat texty.*“ (The Early Years Learning Framework for Australia, 2009, s. 38)

## Sociokulturní teorie a složení třídy

Složení tříd z hlediska věku je plně v kompetenci ředitele školy. Jak homogenní, tak heterogenní složení má svá pozitiva a negativa (podrobněji Kořátková, 2014). Z pohledu socio-kulturní teorie<sup>2</sup> se jeví jako přínosný model právě heterogenní složení, které umožňuje vzájemnou interakci dětí na různých stupních rozvoje, což poskytuje velké množství příležitostí k učení. Zahraniční výzkumy vyzdvihují přínos heterogenních tříd zejména z hlediska sociálního rozvoje dítěte, hry, řeči a emočního rozvoje (Brownell, 2018; Katz, 1990; Marschak, 1994; Mounts & Roopnarain, 1987; Pratt, 1986; Veenman, 1995). Z výsledků těchto studií je zřejmé, že děti ve věkově heterogenních třídách vykazují sociální dovednosti dříve, jejich vztahy jsou bohatší, vykazují menší známky agresivity a soutěživosti, naopak mají rysy altruistického chování a kooperace. V oblasti řeči pak mladší děti disponují širší slovní zásobou. *„Pro děti mladšího věku znamená zařazení do věkově smíšené třídy obklopení podněty podporujícími rozvoj dětí v mnoha oblastech, (...) i v rozumové oblasti, kdy jsou děti motivovány i k lepší výslovnosti, rozšiřují svůj fond slovní zásoby a obecně se učí od*

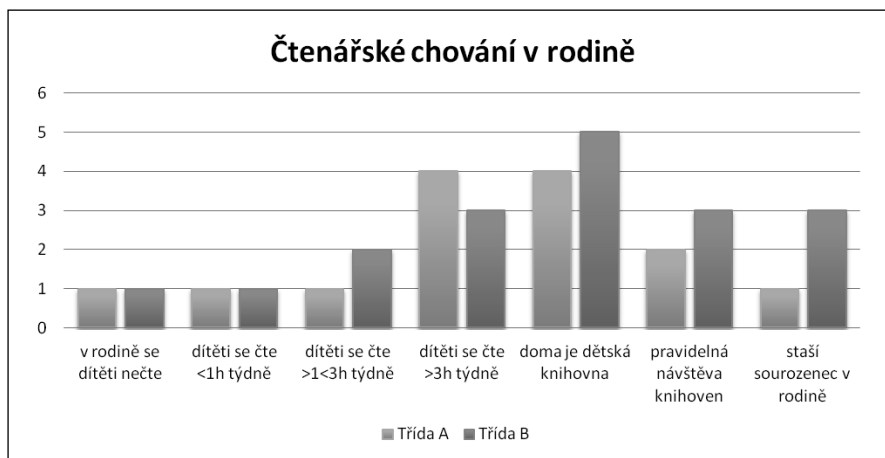
*starších dětí i v rámci rozvoje čtenářské pregramotnosti“* (Lisá, 2016, s. 26). Studie také ukazují, že pro děti, které svým vývojem vykazují nějaké odchylky od normy, ať ve smyslu kladném, či záporném, není složení třídy věkově homogenní vhodné, neboť jim neumožňuje učit se tempem pro ně individuálně potřebným (Pratt, 1986). Z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti jsou jistě zajímavé dobré zkušenosti se vzájemným učením v rámci vrstevnických skupin (Duke & Pearson, 2009; Fuchs, Fuchs & Burish, 2000). Z uvedeného vyplývá, že složení třídy může ovlivňovat míru úspěšnosti dětí v rozvoji dovedností potřebných pro čtení a psaní, jejich postoje ke čtení a úrovně porozumění předčítanému textu, neboť v souladu se socio-kulturní teorií mají dostatek příležitostí pozorovat zkušenější děti a učit se od nich.

## Průběh šetření

### Cíle a výzkumné otázky

Cílem pilotní studie bylo ověřit, jak se liší úroveň porozumění obrázkovému příběhu u dětí předškolního věku ve třídě věkově heterogenní a věkově homogenní a v jakých oblastech jsou případně největší rozdíly mezi oběma skupinami.

<sup>2</sup> Sociokulturní teorie vyzdvihuje význam vlivu společnosti na učení jedince, hovoří o podmíněnosti psychického vývoje, kde je jedinec formován díky interakci s okolím, kdy přejímá hodnoty a znalosti. Pro pedagogiku má velký význam „zóna nejbližšího vývoje“, tedy oblast, ve které jedinec zvládá úkoly vyšší úrovně s pomocí druhého, ačkoli samo by je ještě nezvládlo. To stimuluje jeho další učení a vývoj (Vygotskij, 1984).

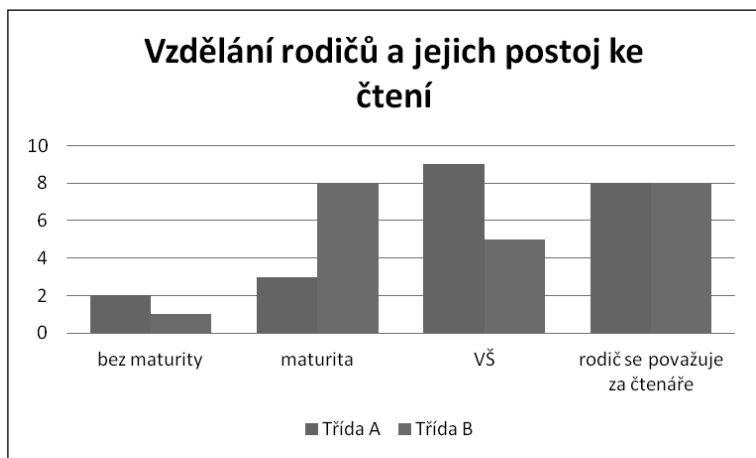


**Graf 1.** Čtenářské zázemí dítěte v rodině

### Výběr vzorku

Pilotní studie se účastnilo celkem 54 dětí ze dvou tříd běžné mateřské školy v krajském městě. Děti pocházely ze středně příjmových rodin. Ve třídě A bylo celkem 27 dětí ve věku 4–5 let, ve třídě B bylo zařazeno 27 dětí bez rozdílu věku, třída tedy byla věkově heterogenní, nejmladšímu dítěti bylo v době testování 3 roky a 4 měsíce a nejstaršímu 6 let a deset měsíců. Učitelé obou tříd měli podobný pedagogický styl, stejné vzdělání (učitelství pro mateřské školy, titul bakalář, získaný studiem na stejné vysoké škole), podobnou délku praxe. Při práci s texty shodně vycházeli z ilustrací, nechávali děti příběhy vyprávět, řadit obrázky podle děje. Oba zároveň využívali obrázky k předvídání děje, tzn. společně s dětmi

na obrázku hledali vodítka, která by vedla k odhadu, jak bude příběh pokračovat. Pro zjišťování úrovně porozumění byla sledována skupina dětí ve věku 4–5 let, přičemž všechny tyto děti navštěvovaly mateřskou školu prvním rokem a to celodenně, celková doba docházky činila v době měření 9 měsíců. Ve třídě B se jednalo o 7 dětí, proto byl ve třídě A náhodným výběrem zvolen stejně početný vzorek. Průměrný věk vybraných dětí byl ve třídě A 4 roky a čtyři měsíce (5 chlapců a 2 dívky) a ve třídě B čtyři roky a tři měsíce (6 chlapců a 1 dívka). Rodičům těchto vybraných dětí byl dán dotazník, který doma vyplňovali společně. Z něj vyplynulo, že sledované děti pocházejí z podobného sociokulturního prostředí jak z hlediska vzdělání rodičů a počtu



**Graf 2.** Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů (údaje získány od obou rodičů)

sourozenců, tak z hlediska čtenářského chování rodiny.

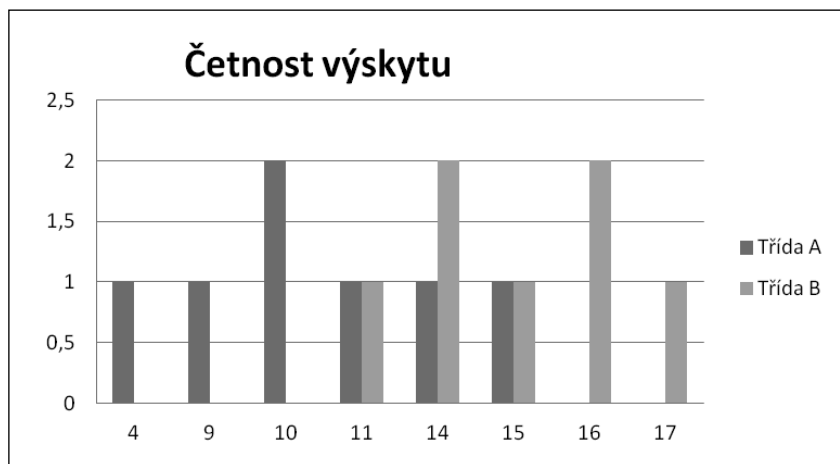
V obou třídách se polovině dětí četlo více jak tři hodiny týdně, pouze jednomu dítěti vůbec. V obou třídách také shodně u více jak poloviny sledovaných dětí byla v domácnosti dětská knihovnička. Hůře rodiny dopadly v oblasti návštěvy knihoven, kdy ve třídě A do knihovny s rodiči chodí pouze dvě děti, ve třídě B tři děti.

## Sběr dat

Porozumění příběhu bylo zjišťováno pomocí knihy „*Já nejsem tvoje maminka*“<sup>3</sup>. Tato kniha obsahuje minimum textu, pří-

běh je pro děti srozumitelný prostřednictvím obrázků. Z knihy byly vybrány 4 úseky, které mohly být vyprávěny prostřednictvím trojice obrázků. Tyto obrázky byly oskenovány a zvětšeny na formát A4. Kniha pojednává o veverce, která najde jí neznámého tvora a snaží se mu nalézt domov, mezitím se o něj stará. Šetření probíhalo v rámci běžného dne mateřské školy, v době a ve formě práce, na které jsou děti zvyklé. Děti dostaly postupně trojice obrázků, se kterými se odebraly na místo, kde mohly klidně pracovat. Nejprve dostaly set 1 (veverka najde tvora), pak set 2 (tvor doma veverka roste a je třeba mu najít domov),

<sup>3</sup> Dubuc, M. (2017). *Já nejsem tvoje maminka*. Přeložil Kvalír O. (2017). Praha: Labyrint.



**Graf 3.** Přehled celkového dosaženého skóre

set 3 (veverka hledá pravou maminku) a set 4 (tvor zachraňuje veverka před orlem). Výzkumnice, kterou děti znaly z předchozích návštěv, kdy pozorovala dění ve třídě, komunikovala a hrála si s nimi apod., dětem zadala následující instrukci: „Dobře si prohlédněte obrázky a zjistěte, o kom příběh je a co se jim stalo. Obrázky složte tak, jak si myslíte, že se vše odehrálo, a pak mi podle nich povíte příběh“.

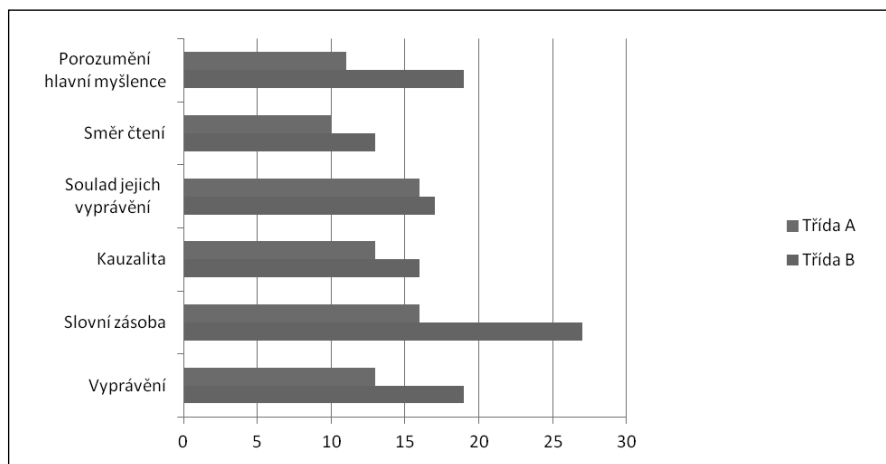
Celý proces byl nahrán na videozáznam a následně analyzován. Děti pracovaly i vyprávěly samostatně, neměly možnost práci ostatních pozorovat. V rámci analýzy byly sledovány následující složky: samostatnost vyprávění, řazení obrázků podle dějové posloupnosti, slovní zásoba a stavba vět, porozumění

v kontextech a směr čtení. Každá složka byla hodnocena na třibodové stupnici, přičemž každý bodový stupeň byl předem popsán. Analýza byla provedena dvěma nezávislými, předem proškolenými pozorovateli, jejich kongruence činila 89 %.

## Výsledky

Ukázalo se, že děti ve třídě B (heterogenní), dosahovaly v průměru vyššího skóre než ve skupině A, jak je patrné z grafu 3. Nejnižší dosažené výsledky začínaly na skóre, které odpovídalo lepším výsledkům třídy A. Ve třídě A se rozmezí získaných bodů pohybovalo od 4 do 15, zatímco ve třídě B od 11 do 17.

Při pohledu na sledované segmenty



**Graf 4.** Přehled výsledků podle sledovaných ukazatelů

vidíme, že v oblasti shody jejich vyprávění s obrázkem (v grafu uvedeno jako „soulad“) a dovednosti vnímat kauzální vztahy na tom byly obě skupiny podobně. Znamená to, že děti dokázaly určitým způsobem „číst“ obrázek a vyvozovat z něj význam, který dokázaly slovně vyjádřit. Pokud jejich vyprávění mělo logickou návaznost, tzn. odpovídalo vyobrazeným objektům, bylo považované za správné bez ohledu na to, zda vyjadřovalo příběh tak, jak byl vytvořen autorem knihy. V obou třídách děti dokázaly na základě obrázků nějaký příběh vytvořit, pouze dvě děti ze třídy A zůstaly u prostého popisu toho, co na obrázku vidí, aniž by mezi objekty hledaly nějaké vzájemné souvislosti a vztahy.

Děti se lišily v míře pochopení skuteč-

né myšlenky příběhu, tzn. V dovednosti vnímat obrázek jako nositele konkrétního významu a neprojektovat do něj své vlastní fantazijní představy (viz výše – předvídání z obrázku). V této oblasti byly děti ze třídy B o něco přesnější než ve třídě A (3 děti pochopily hlavní myšlenku autora příběhu oproti 1 dítěti ze třídy A, zbytek dětí předložený příběh pochopilo částečně). Dá se předpokládat, že děti ve třídě B mohly mít lépe zažitou zkušenost, že obrázek v knize je nositelem informace, kterou se snaží dekodovat.

Největší rozdíly mezi dětmi z jednotlivých tříd panovaly v oblasti slovní zásoby a dovednosti vyprávět, kdy v obou sledovaných oblastech dosáhly lepších výsledků děti ze třídy B. Tyto děti všechny bez výjimky při vyprávění používaly souvětí

**Obrázek 1-3.** Příklad setu obrázků a vyprávění jeho obsahu



a většina vyprávěla příběh samostatně, bez potřeby pobízení (dvě děti potřebovaly dopomoci otázkou, např: „A co se stalo pak?“). Oproti tomu ve třídě A samostatně vyprávělo pouze jedno dítě, ostatní potřebovaly pomoc otázkami, na které odpovídaly, dvě děti pak pouze popisovaly, co na obrázku vidí. Souvětí ve třídě A používaly pouze 2 děti, zbytek hovořil ve větách jednoduchých, 1 dítě pak jednoslovně.

Příklady ve výpovědích dětí můžeme uvést následující:

D1, třída B: „Spadlo něco ze stromu, potom se přišla podívat veverka, co se děje, a potom v noci slyšela nějaký rámus a šla se podívat ven.“

D2, třída B: „Veverka byla v domečku a otevřela dveře a byl tam nějaký kaštan a z toho se potom vyklubal tučňáček.“

D1, třída A: „Je to o Růžence.“

Výzkumník: „A co se tam stalo?“

D1: „Růženka se píchla do trnu.“

V: „A co se tam stalo pak?“

D1: „Nevím.“

D2, třída A: „No, já jsem našel lišku.“ (ukazuje lišku)

Výzkumník: „A o čem to bylo? Co se stalo v tom příběhu?“

D: „Lekla se liška.“

V: „A čeho se lekla?“

D2: „Tohodle,“ (ukazuje na obrázek). „A tady už vylezla“.

## Shrnutí a diskuse

Výsledky, ač získané na malém vzorku, nastínily některé zajímavé poznatky. Z hlediska porozumění, co obrázek znázorňoval, i slovní zásoby, tedy předpokladu pro komunikaci, na tom byly děti z heterogenní třídy lépe. Vzhledem k tomu, že čtenářské chování rodin a vzdělání rodičů bylo podobné, je otázkou, zda je možné tyto rozdíly přičíst vli-



vu rodiny. Rozdíl je však v počtu starších sourozenců, kteří ve třídě B převažují. To by v kombinaci s přítomností starších a zkušenějších dětí ve třídě mohlo vést k úvaze, že pro děti při vývoji porozumění je přínosné, mají-li možnost sledovat zkušenější posluchače – budoucí čtenáře. Ačkoli výsledky výzkumu není možné zobecňovat, ať již vzhledem k malému vzorku, nebo vzhledem k absenci zkoumání úrovně kognitivního rozvoje (IQ, úroveň jazykového rozvoje), přeci jen nám nabízí podněty k hlubšímu zkoumání vlivu složení třídy na rozvoj kognitivních dovedností a rozvoji čtenářské pregramotnosti. Během pozorování ve třídách bylo zajímavé sledovat, že i mladší děti, tříleté, které nebyly zahrnuty do výzkumného vzorku, byly ve třídě B zvyklé naslouchat příběhům a pracovat

s obrázky, byť na základní úrovni.<sup>4</sup> Přejímají tak observačním učením určité návyky či postupy, dochází zde ke vzájemnému učení. Pokud by se v budoucnu na základě dalších výzkumů ukázalo, že složení třídy může při využití pozitiv takového uspořádání ze strany učitele pozitivně ovlivňovat kognitivní rozvoj dětí, znamenalo by to otevření diskuse nad způsobem organizace rozdělování dětí do tříd ve prospěch heterogenního složení, neboť tím získaná diverzita nabízí široké možnosti příležitostí k učení (Kasíková, 2009). To by také znamenalo zlepšit přípravu učitelů pro práci s heterogenní skupinou, jelikož její náročnost bývá argumentem proti takovému uspořádání (viz například práce Svobodové, 2011, či Počarovské, 2017).

## Literatura

- Altmanová, J., Berki, M. J., Břidčička, B., Brožová, M. I., Hausenblas, P. O., Hesová, M. A., & Janoušková, R. S. (2010). Gramotnosti ve vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Gramotnosti\\_ve\\_vzdelavani11.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Gramotnosti_ve_vzdelavani11.pdf).
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of education*, 189(1-2), 107-122.
- Durkin, D. (1989). *Teaching them to read*. Allyn and Bacon Order Department, 200 Old Tappan Rd., Old Tappan NJ 07675.
- Pražská skupina školní etnografie. (2005). *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum.

---

<sup>4</sup> Výzkumnice v průběhu seznamování s dětmi byla přítomna situaci, kdy děti ve třídě B měly řadit tři obrázky podle dějové posloupnosti, přičemž dívka ve věku 2, 11 pracovala společně s učitelkou se dvěma obrázky. Dokázala je seřadit podle děje, a ten komentovat slovy: „Tady má citron a tady ho jí.“

## SROVNÁNÍ POROZUMĚNÍ OBRÁZKOVÉMU PŘÍBĚHU

- Fellowes, J., & Oakley, G. (2011). *Language, Literacy and Early Childhood Education*. Oxford University Press.
- Ferdanová, J. (2015). Typologie výukových strategií podporující inkluzi ve vzdělávání. *Studia paedagogica*, 20(3), 131-144.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Burish, P. (2000). Peer-assisted learning strategies: An evidence-based practice to promote reading achievement. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(2), 85-91.
- Gavora, P. (2002). Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*, 52(2), 171-181.
- Gavora, P., & Zápotočná, O. (2003). *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Gramotnosti ve vzdělávání: Soubor studií*. (2011). Praha: VÚP.
- Hyplová, J. (2010). *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Kasíková, H. (2009). Výukové strategie a potenciál diverzity ve třídě. *Pedagogická orientace*, 19(3), 5-23.
- Kendeou, P., Van Den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. (2007). *Comprehension in preschool and early elementary children: Skill development and strategy interventions*. Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies, 27-45.
- Košťálová, H. (2017). *Čtenářské kontinuum*. Praha: Pomáháme školám k úspěchu.
- Kotátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing.
- Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488-509.
- Kucharská, A. (2012). Předčtenářské aktivity a jejich význam pro rozvoj čtenářské gramotnosti. In *Didaktické studie*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 4(2), 9-19.
- Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie: Pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Lisá, M. (2016). Postupy rozvíjení čtenářské gramotnosti u předškolních dětí. (Bakalářská práce). Dostupné z : <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/165437/?lang=en>.
- Matthews, M. W., & Kesner, J. (2003). Children learning with peers: The confluence of peer status and literacy competence within smallgroup literacy events. *Reading research quarterly*, 38(2), 208-234.
- Marshak, D. (1994). *From Teachers' Perspectives: The Social and Psychological Benefits of Multiage Elementary Classrooms*. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED376966.pdf>.
- Ong, W. J. (2006). *Technologizace slova: mluvená a psaná řeč*. Praha: Karolinum.

- Oprailová, E., & Uhlířová, J. (2017). *Příběhy české mateřské školy: vývoj a proměny předškolní výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: A brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3(1), 53–66.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Počarovská, D. (2017). *Práce učitelek ve věkově homogenních a heterogenních třídách mateřské školy*. (Bakalářská práce). Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/175887/>.
- Pratt, D. (1986). On the merits of multiage classrooms. *Research in Rural Education*, 3(3), 111–115.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rybářová, E. (2018). Čtenářské strategie jako podpora porozumění. *Cizí jazyky*, 62(5), 11–22.
- Rýdl, K., & Šmelová, E. (2012). *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869-2011)*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Shanahan, T. (2005). *The National Reading Panel Report. Practical Advice for Teachers*. Learning Point Associates/North Central Regional Educational Laboratory (NCREL).
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.
- 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.
- Svobodová, M. (2011). *Výhody věkově smíšených tříd v MŠ*. (Dizertační práce), Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Šauerová, M. (2012). Vliv vývoje sociálních interakcí dětí mladšího školního věku na možnosti podpory čtenářské gramotnosti v rodinné edukaci. *Pedagogika*, 62(1–2), 126–136.
- Van Den Broek, P., & Kremer, K. E. (2000). *The mind in action: What it means to comprehend during reading*. Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades. New York: Teachers College Press.
- Wildová, R. (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Zápotočná, O. (2001). Rozvoj počáteční literární gramotnosti. In Kolláriková, Z., & Pupala, B. *Předškolní a primární pedagogika (271–305)*. Praha: Portál.

### **Mgr. Eva Rybářová**

Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky  
Univerzita Karlova  
[eva.rybarova@pedf.cuni.cz](mailto:eva.rybarova@pedf.cuni.cz)



# Vliv typu školy, regionu nebo socioekonomického znevýhodnění na písemný projev žáků základních škol

## Impact of the Type of School, Region or Socioeconomic Disadvantage on the Written Expression of Students of Primary Schools

*Věra Dolníková*

**Abstrakt:** Výzkumné sdělení je věnováno problematice písemného projevu žáků 3. a 5. ročníků základních škol chomutovského regionu. Porovnává pravopisné dovednosti žáků různých typů škol a žáků se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností. Stručně popisuje nejen základní etiologii potíží ve psaní, ale především reflektuje vnější faktory, které mohou kvalitu písemného projevu ovlivnit, jako např. výuková metoda, lokalita, typ školy, socioekonomický status. Pomocí kvantitativní metodologie, ale i kvalitativního posouzení, shrnuje úroveň pisatelských dovedností výzkumného vzorku ve dvou rozdílných diagnostických testech (Novák, 2002; Caravolas & Volín, 2005). U žáků sledovaného regionu byly zjištěny statisticky významně nižší výsledky v těchto testech oproti normám. Dále jsou diskutovány rozdíly v úrovni pravopisu jednotlivých typů tříd, resp. škol. Výzkum také porovnává pravopisné dovednosti žáků se SPU a žáků z oblasti s vyšším výskytem sociálního znevýhodnění. Ukázalo se, že výkony obou skupin jsou si v mnohém podobné. Práce upozorňuje i na běžnou míru chybovosti ve psaní. Výsledky výzkumu tak mohou přispět k lepší diferenciaci potíží a zkvalitnění diagnostiky žáků s pravopisnými problémy.

**Klíčová slova:** pisatelské dovednosti, diagnostika pravopisu, zkoušky psaní, sociální znevýhodnění, specifické poruchy učení, chyby ve psaní

**Abstract:** The research paper is devoted to the issue of the written expression of pupils of the 3rd and 5th grades of primary schools in the Chomutov region. It compares the spelling skills of students of different types of schools and of students with specific developmental disorders regarding school ability. The paper briefly describes not only the underlying etiology of writing difficulties, but also reflects on external factors that influence the quality of writing, such as the

teaching method, location, type of school, and socio-economic status. Using quantitative methodology, but also qualitative assessment, it summarizes the level of writing skills of a research sample in two different diagnostic tests (Novák, 2002 and Caravolas & Volín, 2005). The pupils in the monitored region had statistically significantly lower results in these tests compared to the norm. Further, the differences in the spelling level of different types of classes, respectively schools, are discussed. The research also compares the spelling skills of pupils with specific learning disorders and of pupils from an area with a higher incidence of social disadvantage. It turns out that the performance of both groups is similar in many ways. The work also draws attention to the usual error rate in writing. The results of the research can thus contribute to a better differentiation of difficulties and in an improvement of the diagnostics of pupils with spelling problems.

**Key words:** writing skills, spelling diagnostics, writing tests, social disadvantages, specific learning disorders, writing errors

Schopnost psaní je jednou ze základních dovedností, kterou si dítě osvojuje po vstupu do školy. Očekává se, že žák pochopí v prvním ročníku základy písma a zvládne techniku psaní. V druhém a třetím ročníku se pak pisatelské dovednosti dále rozvíjejí a upevňují. Proces psaní tedy zahrnuje kódování myšlenek s užitím pravopisu. Pravopis (ortografie) představuje souhrn konvenčních pravidel o používání písmen a interpunkčních znamének při zaznamenávání jazykových projevů. Mlčáková (2009) uvádí, že dítě píše pravopisně, jestliže slyšený nebo viděný podnět adekvátně převede v grafomotorickou reakci – převede slyšené hlásky nebo viděná písmena ve stejné kvalitě a ve stejném pořadí v příslušná písmena (slova), v jakém byly exponovány. Psaní je přenosem fonologických, morfologických a gramatických informací z řeči do ortografického kódu

(Kucharská, 2014). Rozvoj psaní je tedy závislý na úrovni jazykových schopností a řečových dovedností ve všech rovinách. Podle mnohých autorů je zejména výrazně závislý na úrovni fonologického uvědomování (Caravolas, Volín, & Hulme, 2005; Smolík & Seidlová Málková, 2014).

Zdařilé osvojení pisatelských dovedností ovlivňuje tedy celá řada faktorů, a proto není divu, že se setkáváme s celou řadou poruch psané řeči. Stejně tak se setkáváme i s celou řadou teorií o vzniku specifických poruch učení (dále SPU).

## **Teoretické vymezení**

### **Etiologie obtíží psaní**

V naší zemi byl dlouhou dobu prosazován neuropsychologický model o původu

těchto obtíží. Ten reaguje na výsledky neuropsychologického a neuroanatomického výzkumu. Je uváděna příčinná spojitost poruch čtení a psané řeči s dysfunkcí centrální nervové soustavy (Matějček, 2003). Na osvojení dovednosti čtení a psaní se dle tohoto přístupu podílí celá řada nejrůznějších funkcí vnímání, motoriky a řeči, jejich koordinace, vývojový stupeň, intersenzorická integrace, paměť aj. Narušení, byť jen jediného z výše uvedených předpokladů, může vést k obtížím v oblasti psaní, resp. SPU (Mlčáková, 2009).

V současné době se dostává do popředí model psycholingvistický, který aktuálně představuje jednu z nejvíce podložených teorií v oblasti vývoje a patologie čtení, potažmo psaní. U dospělých i dětí byl zkoumán fonologický deficit a je zřejmé, že více než ostatní predikuje budoucí poruchu čtení, potažmo psaní (Gallagher et al., 2000, in Pejčochová, 2010). V počátečních fázích psaní dítě slova rozkládá na hlásky a ty postupně zapisuje = kóduje (u čtení je tomu naopak, kdy řadí zvuky asociované s jednotlivými písmeny = dekóduje). Foneticky přesný zápis slov rozlišuje míru dovednosti správně psát jen krátce. Postupem času se většina dětí naučí zapisovat foneticky adekvátně, avšak jen některé z nich také ortograficky správně. Psaní je mnohem kognitivně náročnější činností než čtení. To je zčásti dáno i tím, že při psaní je potřeba prostého rozpoznání slova jako celku vystřídána potřebou konkrétního vybavení požadovaných elementů z paměti,

a zčásti také proto, že u většiny alfabetických systémů je převod z fonému na grafém méně jednoznačný než převod z grafému na foném.

Obtížnost psaní spočívá předně v tom, že je třeba mobilizovat znalosti vyššího řádu pro vyřešení nejednoznačných korespondencí mezi hláskou a grafémem. Vzhledem k relativní složitosti všech ortografických pravidel pak není divu, že rozvoj pisatelských dovedností trvá i několik let i v poměrně konzistentních pravopisných soustavách. Zároveň se vytváří prostor pro vznik poruch v oblasti psaní.

Pro speciálně pedagogickou diagnostiku se v současnosti nejčastěji užívá mj. testová baterie Diagnostika SPU od Nováka (2002). Dalším významným diagnostickým nástrojem je Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2.-5. ročníků ZŠ, jejímiž autory jsou Caravolasová a Volín (2005). A právě z těchto baterií byly využity pravopisné testy pro představovaný výzkum. Pro upřesnění uvádíme, že první jmenovaná baterie vychází z neuropsychologicky orientované diagnostiky, druhá je pak postavena na psycholingvistickém modelu vývoje pisatelských dovedností.

Obtíže v oblasti pisatelských dovedností však mohou nasedat i na jiné faktory, které je žádoucí při diagnostických rozvahách brát v potaz.

## Další faktory ovlivňující kvalitu písemného projevu

### Výuková metoda

Nejčastěji využívanými výukovými metodami v ČR je metoda analyticko-syntetická anebo genetická metoda. Proběhlo už několik studií porovnávajících vývojovou dynamiku a úroveň čtení a psaní u obou těchto výukových metod. Tak například ve výzkumu Seidlové Málkové (2015), který realizovala v prvních až čtvrtých ročnících ZŠ, se ukázalo, že žáci vyučování genetickou metodou dosahují v 1. ročníku ve psaní lepších výsledků; psaní je přesnější, s menším počtem chyb. To je zřejmě dáno tím, že se děti učí pouze jeden typ písma a nejsou tudíž zatěžovány tak velkým rozsahem informací, jako jejich vrstevníci vyučování metodou analyticko-syntetickou, kteří musí zvládnout osvojit si naráz 4 různé typy písma (malé a velké psací, resp. tiskací). Tento náskok se však ve vyšších ročnících stírá, a to už od druhého ročníku a výše.

Otázkou však zůstává, nakolik může ovlivnit úroveň školních dovedností i konkrétní způsob, styl a efektivita výuky jednotlivých vyučujících. Ve výzkumné části této práce bude ukázáno, že v rámci každé ze sledovaných tříd se určitý skupinově specifický jev rýsoval a takové interpretaci by nahrával.

### Lokalita

Kritérium lokality je jedním ze sledova-

ných ukazatelů, které má ve svém seznamu Mezinárodní akademie pro výzkum poruch učení - *IARLD* (In Jošt, 2011). Ta navrhla seznam kritérií (markerů), které slouží k popisu terénu specifických poruch učení, tak, aby výzkum, diagnostika a náprava SPU byly jednotné. Přestože stanovení těchto markerů vychází z amerického prostředí, a tudíž zcela nekoresponduje s naším prostředím, je přinejmenším zajímavé, jaká kritéria jsou z hlediska výskytu SPU zohledněna.

V rámci markeru lokality je tedy vhodné sledovat, zda jedinec pochází z venkovského prostředí, malého města, předměstského prostředí či velkoměsta. I když v ČR máme vžitou představu, že úroveň škol je ve všech lokalitách prakticky stejná, ve světě mezi nimi existují velké rozdíly (ať už jde o vzdělávací nabídku, vzdělávací metody a nároky na dítě či kvalifikaci učitelů). Je jisté, že pozvolna se podobné rozdíly mezi školami vytvářejí i u nás, ale dostatečně se zatím ještě v rámci diagnostiky nereflektují. V předstávaném studii se ukázalo, že zohlednění této skutečnosti je jistě na místě.

Z hlediska tohoto kritéria pak SPU vystupuje více jako „syndrom městských škol“ či škol, které jsou elitní, kde jsou učitelé schopni specifické poruchy učení identifikovat a dítě dle toho přiměřeně vést (Jošt, 2011, s. 23).

### Typ školy

Toto hledisko částečně navazuje na předešlou úvahu. Uváděný marker cha-



rakterizuje školní prostředí, v němž dítě vyrůstá. Rozlišujeme zejména mezi školami státními a soukromými. Ve světě se považují privátní školy za školy s vyšší úrovní. Předpokládá se, že budou i vnímavější k diagnostice SPU. Ve školách, které kladou vyšší nároky na žáka, se také více „zviditelní“ i lehčí stupně dyslexie, v porovnání s prostředím, které takové nároky neklade (Jošt, 2011).

Zmiňovaný seznam markerů uvádí ještě kromě jiného i další dva zajímavé ukazatele, které značně korespondují s obsahem této práce.

### Etnická příslušnost

Je třeba uvědomovat si i kulturní zvláštnosti, které interagují se specifickými poruchami učení. Tak například v euroamerické kultuře je příznačná výkonná motivace, plánovitost, cílevědomost. V žebříčku hodnot zaujímá vzdělání přední místa. V kontrastu s tím jsou kultury, které vyznávají odlišné hodnoty, aniž bychom je chtěli hodnotit a snižovat. Z tohoto pohledu i SPU má v rámci určité kultury jiné postavení, než v odlišné kultuře, která nevyžaduje od svých příslušníků vysokou úroveň vzdělání a nevyžaduje například ani dovednost číst. V rámci těchto odlišností pak můžeme příčinu výukových obtíží shledávat právě v dané kultuře spíše než v SPU. To ovšem nevylučuje, že se u takového dítěte nemůže případná specifická porucha učení diagnostikovat (Jošt, 2011).

U těchto skupin populace se ukázala

jako velmi cenná včasná intervence. Ověřena byla i v případě bilingvních dětí ve Velké Británii, kdy byl při poskytnutí brzké cílené pomoci při potížích v nabývání gramotnostních dovedností zaznamenán významně pozitivní dopad na další školní fungování těchto dětí (Mortimore et al., 2012).

### Socioekonomický status

Kromě kulturního znevýhodnění se můžeme setkat i se znevýhodněním ekonomickým. Ve světě je běžné, že výše příjmů je přímo úměrná výši vzdělání. Na opačném pólu v téže společnosti a u lidí téže etnické příslušnosti jsou lidé, kteří nechtějí anebo nemohou (např. vinou snížených rozumových schopností či vlivem SPU) na vyšší vzdělání dosáhnout. Hodnocení SPU z hlediska socioekonomického statusu se za poslední čtvrtstoletí výrazně změnilo. Zatímco dříve se s dyslexií u dětí z nižších vrstev příliš nepočítalo a jejich prospěchové obtíže se vykládaly právě příslušností k nižšímu socioekonomickému statusu (tedy snížené motivaci k učení, nižší pozici vzdělání v hodnotové hierarchii), dnes se výklad obrátil. Snížený socioekonomický status může být důsledkem eventuální specifické poruchy učení, která je často dědičná a přechází z generace na generaci, a handicapuje tak dítě v jeho společenském uplatnění (Jošt, 2011, s. 24). Vliv rodinného rizika dyslexie byl zkoumán a potvrzen i ve výzkumu Snowling, Muter a Carroll (2007).

Tuto myšlenku podporuje také výzkum Lawa, Rushe a Shoona (Schoon et al., 2010), kteří dlouhodobě sledovali jedince od jejich 5 let do 34 let věku. Ukázalo se, že jazykové potíže u dětí ovlivňují jednak jejich úroveň gramotnosti, ale následně významně negativně ovlivňují i úroveň duševního zdraví a zaměstnanosti těchto lidí v dospělém věku. Z jejich zjištění vyplývá, že potřeby dětí s jazykovými problémy jsou složité a potřebují dlouhodobou podporu ve vzdělávání.

## Metodologie

Hlavním cílem výzkumného záměru bylo posouzení písemného projevu žáků 3. a 5. ročníků optikou dvou standardizovaných diagnostických metod. Výzkumný zájem byl cílen na mapování charakteristik písemného projevu žáků na Chomutovsku, ve specifickém regionu Ústeckého kraje. Ústecký kraj je v celostátních statistikách vždy evidován jako kraj s nejnižší vzdělanostní úrovní (ve smyslu dosaženého stupně vzdělání) a následně i s vysokou nezaměstnaností. Zároveň se také jedná o region s největší koncentrací sociálně vyloučených lokalit (MŠMT ČR, 2007).

Byly mapovány případné rozdíly mezi sledovanou populací a standardizovanými normami, ale také rozdíly mezi jednotlivými typy škol. Dále bylo sledováno, je-li možné kvantitativně, anebo alespoň kvalitativně, odlišit pisatelské dovednosti žáků, kteří mají sice výrazné problémy, ale nemusí být způsobeny jednoznačně

specifickou vývojovou poruchou učení, ale spíše vnějšími vlivy.

Výběr věkových kategorií (3. a 5. ročník) byl pro tento výzkum volen tak, aby měli žáci dostatečné zkušenosti se psaním a měli již znalost základních pravopisných pravidel. V těchto ročnících můžeme zároveň již vyloučit vliv začátečnických obtíží, které se dočasně mohou objevovat u žáků v nižších ročnících ve vyšším procentu, ale nemusí nutně vyústit v dlouhodobé obtíže.

Do výzkumného souboru byli zařazeni respondenti navštěvující 3. nebo 5. ročník, a to ve školním roce 2016/2017. Věk dítěte nebyl podstatným ani zohledňujícím kritériem. Další proměnnou byl zvolený region. Cíleno bylo na region s početnou sociokulturně znevýhodněnou populací – konkrétně Chomutovsko, neboť jej autorka této studie dobře zná.

V rámci této lokality byly vytipovány školy s následujícími charakteristikami: škola z okrajové části města, kde lze předpokládat vyšší koncentraci žáků sociokulturně či socioekonomicky znevýhodněných (tato třída je označena pracovním názvem „okrajová“, uváděna též zkratkou OT). Dále byla vybrána škola s třídami s rozšířenou výukou jazyků, kde se dá očekávat, že budou žáci spíše s lepšími studijními předpoklady (do této třídy je žák zařazen na základě přijímacích zkoušek realizovaných na konci druhé třídy; rozšířená výuka jazyků je realizována od 3. ročníku). Pracovním názvem je třída označena jako „jazyková“ (JT). Další škola byla náhodně vybrá-

**Tabulka 1.** Počty respondentů dle ročníku a typu skupiny

	okrajová	jazyková	běžná	dyslektická	klienti PPP	N
3.	25	20	29	11	10	95
5.	20	25	24	10	8	87

na v rámci jiného menšího města. Tato základní škola je obecně chápána jako škola bez jakýchkoliv specifík, označena pracovním názvem „běžná“ (BT).

Výzkumný vzorek byl doplněn skupinou respondentů ze speciální třídy ZŠ, určené pro žáky se specifickými poruchami učení a chování - označena pracovním názvem „dyslektická“ (DT). Do souboru bylo zařazeno i několik protokolů klientů PPP (KP), kteří splňovali ročníkové kritérium a v období sběru dat byli vyšetřeni v PPP z důvodu výukových obtíží s podezřením na SPU. Tito klienti současně pocházeli z cílové lokality.

Šetření se zúčastnilo celkem 95 žáků třetích ročníků a 87 žáků pátých ročníků. Jednotlivé skupiny byly zastoupeny tímto podílem: OT (n = 45), JT (n = 45), BT (n = 53), DT (n = 18), KP (n = 21). Podíl jednotlivých skupin v rámci jednotlivých ročníků ukazuje Tabulka 1.

Jak již bylo předesláno, k výzkumu byly využity standardizované testy pisatelských dovedností, resp. diktát z Diagnostiky specifických poruch učení v českém jazyce od Nováka (2002), zde označen zkratkou DTN, a pravopisné testy z Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až

5. ročníků ZŠ od Caravolasové a Volína (2005), pro účely této práce označené zkratkou PTC.

Zadané diktáty byly primárně posuzovány z hlediska správně, resp. chybně zapsaných slov, což je jediné společné hodnotící kritérium obou testů. Hrubé skóry byly přepočítány na procentuální úspěšnost. Takto zpracovaná data byla podrobena statistické analýze dat pomocí programovacího jazyka R, verze 3.0.2.

## Výsledky a diskuse

### Porovnání výstupů DTN a PTC

Dílčím záměrem výzkumu bylo porovnání obou použitých metod. V krátkosti zde tyto výsledky také uvádíme. Výzkum potvrdil, že i přes psychometrické a lingvistické rozdíly obou metod mezi sebou testy významně korelují. Pro přesnost jsou uvedeny statistické parametry, které nález dokládají:  $r = 0,79$  ( $t = 12,676$ ;  $p < 0,0001$ ;  $df = 95$ ). V 5. ročníku jsou výsledky obdobné:  $r = 0,67$  ( $t = 8,648$ ;  $p < 0,0001$ ;  $df = 89$ ). V obou případech je tedy možné spolehnout se na to, že obě metody predikují velmi obdobně.

## Rozdíly mezi standardizovanými normami a výzkumným vzorkem

Zde již přichází na řadu porovnání výsledků žáků sledovaného regionu (bez žáků DT a KP) a standardizovaných norem. Výkony porovnáваме pouze v rámci testu PTC, jelikož u DTN nejsou dostupné kompletní statistiky v jeho technickém manuálu a nelze tudíž přesný propočít provést.

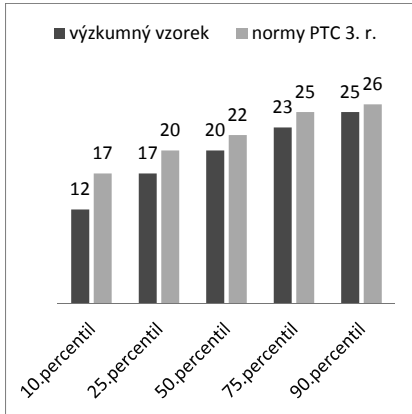
Při této analýze se ukázalo, že výkony sledované skupiny jsou oproti normám slabší. Zejména pak u žáků třetích ročníků se ukazuje statisticky významný rozdíl ( $t = -4,565$ ;  $p < 0,001$ ) v neprospěch zkoumaného vzorku. Je evidentní, že pisatelské dovednosti jsou v rámci tohoto regionu oproti normám signifikantně oslabené - tuto skutečnost ilustruje Graf 1. Z něj je patrné, že výkony jsou přibližně o jedno pásmo slabší. Tedy to, co v normách vychází jako průměrný výkon, se v našem vzorku stává výkonem lehce nadprůměrným a stejně tak výsledek, který by se dle norem stal již výsledkem deficitním, ve sledované skupině postačuje na podprůměrný výsledek.

Podobný trend je možné sledovat ve výsledcích DTN, viz Graf 3. Tak například tři chyby znamenají v normách již podprůměrný výkon (25. percentil), ve sledované skupině však výsledek odpovídá dobré normě (50.-60. percentil), a to shodně ve třetím i pátém ročníku, viz Graf 4. To, co je v normách Nováka

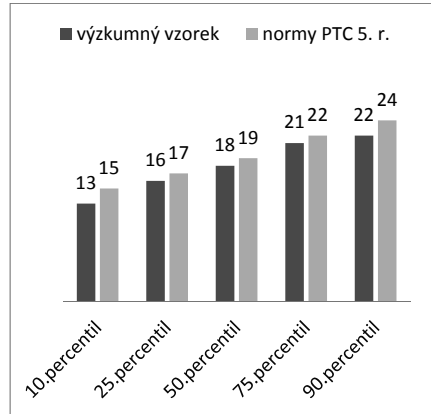
(2002) považováno již za sociálně neúnosný výsledek (hranice 10. percentilu, odpovídající v obou ročnících 6 chybám), je pro sledované žáky výkonem lehce podprůměrným (25.-35. percentil). Jak již ale bylo zmíněno výše, nelze tento nálezn statisticky podpořit.

Proti tomu v 5. ročnících v PTC již statisticky významný rozdíl mezi normami a výzkumným vzorkem nenacházíme ( $t = -1,648$ ;  $p = 0,1011$ ), jak ilustruje Graf 2. Čím si však vysvětlit dorovnání výkonů v 5. ročníku u PTC? Zde můžeme uvažovat o dopadech regionálních specifik (nižší socioekonomická úroveň obyvatelstva a větší počet sociokulturně znevýhodněných), kdy se můžeme domnívat, že dítě vstupuje do školy méně připravené, s většími nedostatky, a proto potřebuje delší dobu na dorovnání takových rozdílů. Pozvolněji, ale přece jen se vlivem systematického vzdělávání daří výkony dorovnat. Je k úvaze, zda jako většina žáků překonává počáteční obtíže v osvojování gramotnosti v rámci 1. či maximálně 2. ročníku, u sledované populace se zřejmě toto období o něco více prodlužuje.

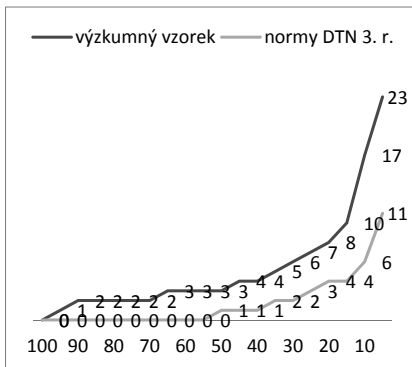
Při interpretaci těchto závěrů je však třeba pamatovat na to, že výzkumný vzorek nebyl příliš obsáhlý (182 respondentů) a byl úzce profilován, nelze ho tedy považovat za zcela reprezentativní. Je tak třeba opatrnosti při zobecňování závěrů - mohlo by se například jednat o typickou charakteristiku ve výkonech danou konkrétním složením vzorku v příslušném ročníku.



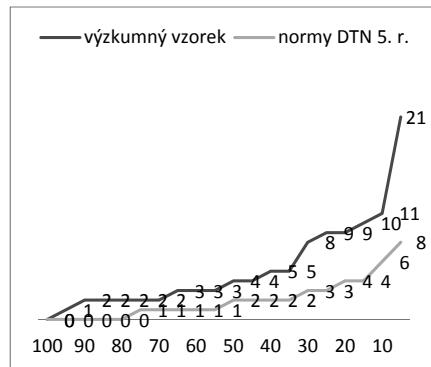
**Graf 1.** Bezchybně zapsaná slova - PTC, 3. ročník



**Graf 2.** Bezchybně zapsaná slova - PTC, 5. ročník



**Graf 3.** Počty chyb - DTN, 3. ročník

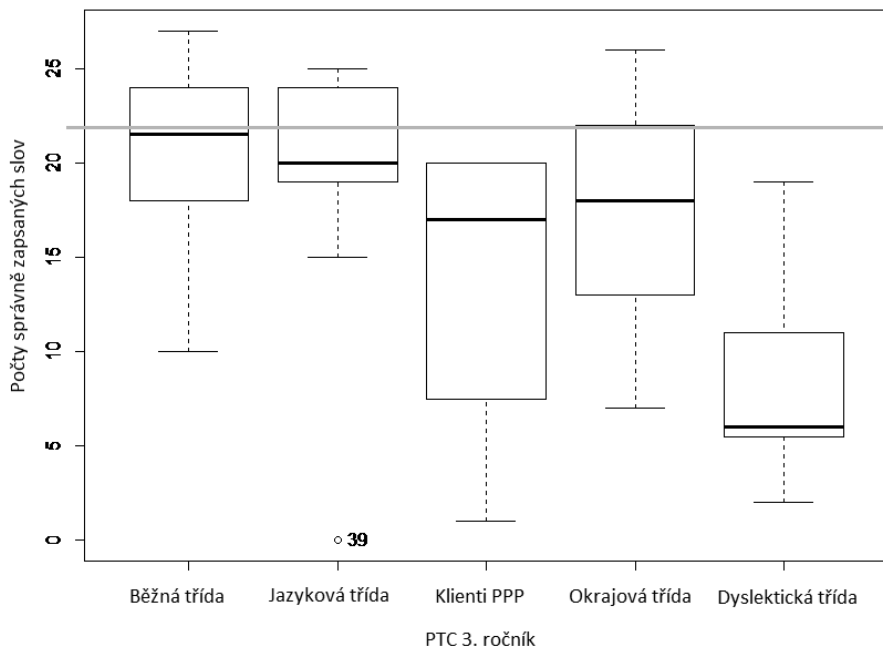


**Graf 4.** Počty chyb - DTN, 5. ročník

## Úroveň pravopisných dovedností v návaznosti na typ školy / třídy

Velmi zajímavé výsledky nacházíme při porovnání pravopisných výkonů u jed-

notlivých typů tříd. Výsledky sledovaných skupin názorně zobrazují boxploty viz Graf 5 a Graf 6, které jsou vytvořeny pro 3. a 5. ročník v metodě PTC. Jak z boxplotů vidíme, nejslabší výsledky nacházíme u žáků DT. Hned druhou nej-

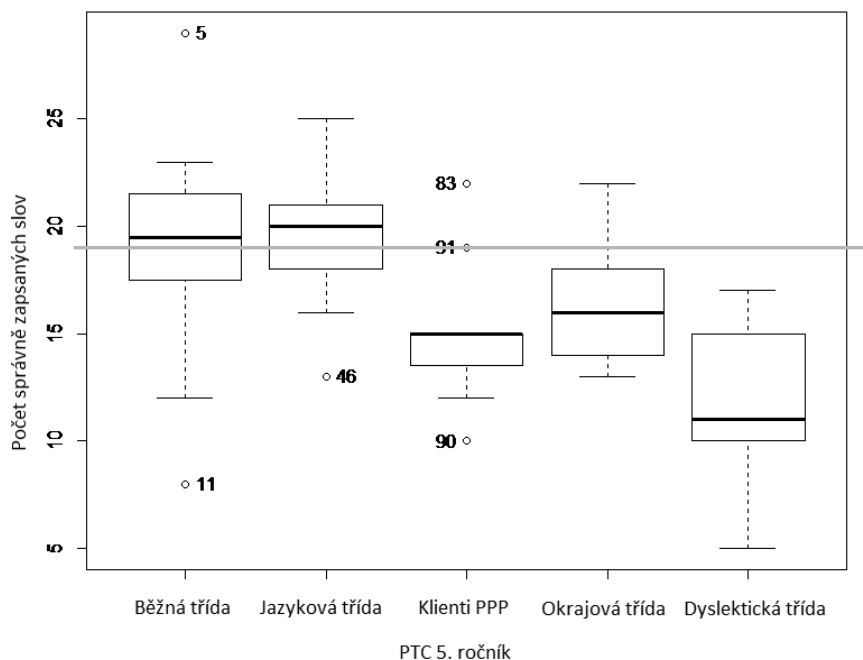


**Graf 5.** Rozložení výkonů jednotlivých skupin - PTC, 3. ročník  
Vyznačená linie zobrazuje normu pro daný ročník (HS 22 = 50. percentil)

slabší skupinou jsou klienti PPP. I přesto, že se zdají výsledky KP o něco málo lepší, statisticky významný rozdíl mezi těmito dvěma skupinami nenacházíme, a to jak v rámci diagnostických metod, tak ani mezi jednotlivými ročníky. Signifikantní rozdíl se objevil pouze u žáků 3. ročníků v DTN, kde jsou na hladině významnosti  $p < 0,05$  v neprospěch žáků DT. V 5. ročníku již statisticky významné rozdíly v DTN už ale nenacházíme.

Bylo očekáváno, že by se rozdíly mezi třídou dyslektickou a ostatními

skupinami mohly v 5. ročníku díky specializovanému přístupu a systematické nápravě v rámci výuky snižovat, bohužel se ale tento předpoklad nepotvrdil. Na vyobrazených boxplotech v Grafu 5 a 6 vidíme v rámci obou ročníků významně oslabený pisatelský výkon DT oproti všem ostatním sledovaným skupinám. Ve všech ročnících i metodách (DTN a PTC) se jednalo o rozdíly na vysoké hladině významnosti  $p < 0,001$ . Mezi DT a OT byl v 5. ročníku PTC statisticky významný rozdíl  $p < 0,01$ .



**Graf 6.** Rozložení výkonů jednotlivých skupin – PTC, 5. ročník  
Vyznačená linie zobrazuje normu pro daný ročník (HS 19 = 50. percentil)

Můžeme diskutovat, zda ke zlepšování výkonů nedochází v důsledku závažnosti vývojové poruchy učení, kvůli které byli žáci do specializované třídy vřazeni, nebo svůj podíl má i způsob, jak se k těmto dětem v daných třídách přistupuje. Praktická zkušenost nasvědčuje spíše „šetřivému“ přístupu, díky kterému pak může docházet k systematickému „podvzdělávání“ a fixování potíží. Můžeme ale také uvažovat o tzv. teorii „rozevírajících se nůžek“, která by mohla vstupovat do hry. Na tu upozorňuje např. Kucharská

(2014), která v prezentaci výsledků longitudinálního mezinárodního projektu *ELDEL-WP2* popisuje podobné zjištění. V tomto projektu se u žáků s rizikem dyslexie ukázalo, že čím jsou starší, tím více vystupují jejich problémy do popředí. Především pak právě ve psaní jejich problémy výrazně narůstají (Kucharská, 2014, s. 209, 210).

Při porovnání výkonů klientů PPP s výkony žáků z běžné a jazykové třídy vychází ve všech případech signifikantní rozdíl v neprospěch skupiny KP. Mírně

se pouze liší mezi ročníky a testy úroveň významnosti. Statistiky se pohybují od vysoce významného rozdílu na hladině  $p < 0,001$  v 5. ročníku DTN v porovnání s BT i JT, po rozdíly na menší hladině významnosti ( $p < 0,05$ ) pro diktáty PTC. Je však evidentní, že oba diktáty jsou v obou ročnících spolehlivým ukazatelem potíží v pravopisu.

V případech porovnání pravopisných výkonů KP s výsledky žáků OT docházíme k velmi zajímavému zjištění. Mezi těmito skupinami signifikantně významné rozdíly zpravidla nenacházíme! Statisticky významný rozdíl je jedině v případě 5. ročníku v DTN na menší hladině významnosti ( $p < 0,05$ ) v neprospěch klientů PPP. Pro posuzovatele pak v těchto případech vzniká riziko falešně pozitivního či falešně negativního zhodnocení specifických dysortografických potíží. Podobnost výsledků obou zmiňovaných skupin může ale také nahrávat tezím uvedeným v teoretické části této práce – tedy, že socioekonomické znevýhodnění může být následkem rodového zatížení specifickou poruchou učení a mohou se vyskytovat souběžně (Law, Rush, Schoon et al., 2009). Přesněji řečeno, ukazuje se, že SPU může být jeho příčinou, a tudíž by se nemělo u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí riziko specifické poruchy podceňovat či dokonce zcela zamítat.

V rámci sledovaných skupin bychom očekávali nejlepší výkony u žáků tříd s rozšířenou výukou jazyků, protože předpokládáme, že jsou do ní vybíráni žáci s lepšími studijními předpoklady.

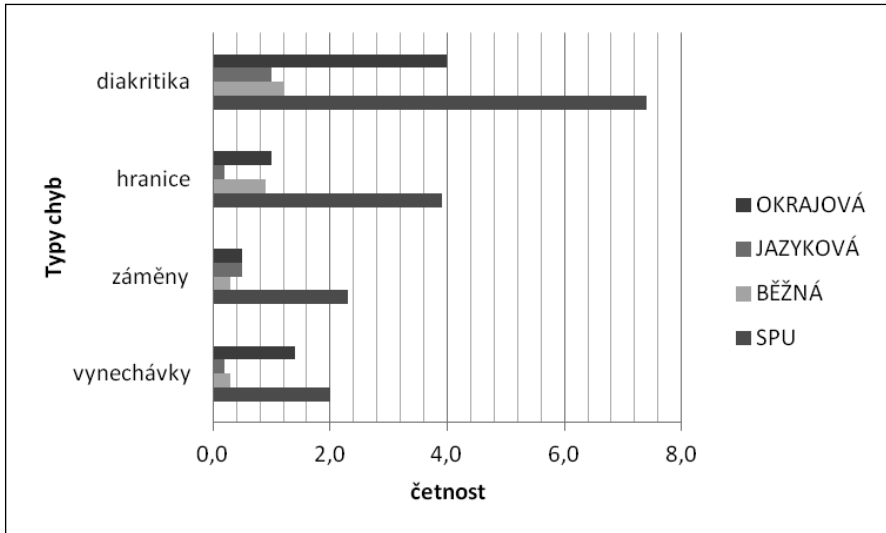
Upřesňujeme ale, že zájem o zařazení dětí do této třídy je dle údajů školy rok od roku nižší a výběrovým sítím tak zřejmě projdou i žáci se slabšími dispozicemi, tedy spíše „jen“ na základě projeveného zájmu o zařazení do této třídy. Výsledky výzkumu tuto tezi posilují, protože se neprokázal signifikantní rozdíl mezi BT a JT napříč metodami ani ročníky.

Při porovnání skupin OT vs. BT či JT se výsledky v jednotlivých testech a ročnících různí. V případě PTC ve třetím ročníku nenacházíme signifikantní rozdíly mezi OT a běžnou či jazykovou třídou. V 5. ročníku je pak naznačen trend výkonu v neprospěch žáků školy okrajové při porovnání s BT ( $p = 1,054$ ). V porovnání s JT je propad výsledků třídy okrajové významnější ( $p = 0,01$ ). V DTN ve 3. ročníku také nejsou signifikantní rozdíly ve srovnání s BT ani JT. V 5. ročníku je rozdíl pouze mezi žáky okrajové školy a třídou jazykovou při  $p < 0,05$ . To je možno vysvětlit dvojím způsobem. Buď se tedy zvyšuje náskok žáků jazykové třídy v pravopisných dovednostech, anebo se u žáků sociálně znevýhodněných lehce prohlubují vzdělávací nedostatky ve vyšších ročnících. Při sledování Grafů 5 a 6 s boxploty se zdá reálnější první varianta.

## Kvalitativní posouzení pravopisných dovedností

Při kvalitativním rozboru chyb v každé ze sledovaných skupin se ukázalo, že





**Graf 7.** Rozložení četnosti specifických chyb ve sledovaných skupinách

v každé z nich se rýsují typické chyby, které pravděpodobně mohou souviset se vzdělávacím postupem, resp. jeho dílčími nedostatky. Tak například ve skupině žáků BT byly nejčastější chybou nezvládnuté hranice slov. U žáků OT to pak byly především chyby v diakritice. V JT ještě neměli zcela zvládnutý pravopis měkkých a tvrdých souhlásek.

V rámci kvalitativního vyhodnocení pisatelských dovedností snaha směřovala k vytipování citlivých ukazatelů pro SPU. U respondentů ze skupiny KP a DT se objevovaly častěji než v jakékoli skupině záměny grafémů (v průměru 2,3 chyby – záměny – v každém diktátu žáka se SPU). Frekventovanější jsou také vynechané grafémy (v průměru 2 vyne-

chané grafémy na diktát). V porovnání s tím se u žáků školy okrajové vyskytuje v průměru maximálně 1 vynechaný grafém na diktát. U ostatních skupin se vynechávky téměř nevyskytují. Častěji než v jakékoli jiné skupině se současně objevuje nedodržování hranic slov – ve smyslu spojování i nelogického rozdělování slov. Průměrně se u žáků se SPU vyskytly 4 chyby v hranicích slov. Proti tomu u žáků OT sledujeme v průměru pouze 1 chybu tohoto druhu. V podobném průměru (1 chyba) se pohybovaly výsledky u žáků BT, zde pravděpodobně jako dílčí výukový nedostatek, eventuálně jsou ve třídě skryti doposud neodhalení žáci se SPU (v době sběru dat byli někteří žáci již vytipováni k vyšetření v PPP).

Za typickou „dyslektickou“ chybu je považována vynechávka či záměna diakritického znaménka. V této položce poměrně značně chybovali i žáci školy okrajové. Ti měli průměrně 4 chyby v diakritice oproti 7,4 chybám u žáků se SPU. Zde se výrazně mezi sebou lišili i žáci DT a KP ve značný neprospěch žáků dyslektické třídy (ti měli průměrně 10 chybně zapsaných diakritických znamének). U KP byl poměr chyb téměř totožný s průměrem chyb v této položce u žáků OT. Klienti PPP měli průměrně 4,6 chyby v diakritice. Rozložení četností typických chyb pro žáky se SPU uvádí Graf 7.

V dílčích skórech PTC se ve 3. ročníku u žáků se SPU ukazuje převažující narušení složky v oblasti Morfologie (zahrnuje spodoby, hranice slov, psaní u/ů/ú, dě-tě-ně, i/y po tvrdých/měkkých souhláskách apod.). Dalším dominujícím kritériem jsou pak počty chybně zapsaných Celků, ale i Grafémů. Nejproblematičtější oblastí u žáků se SPU v 5. ročníku se ukázala oblast Lexikální (ta zahrnuje znalosti potřebné k zápisu slov, které se vymykají obvyklosti nebo pravidelnosti panující v systému; tato slova musí být memorována, neboť logika jejich pravopisu se nedá odvodit pravidly – jedná se o vyjmenovaná slova, slova cizího původu apod.). Můžeme vyvodit, že se tito žáci potýkají s obtížemi se zautomatizováním pravopisných pravidel nižších ročníků. Současně byly u KP a DT značně oslabeny Celky a Grafémy, což je ve shodě s výsledky autorů testu (Caravolas & Volín, 2005).

Jak již bylo zmíněno, některé chyby OT se shodovaly s chybami žáků s SPU. V testech PTC bylo shledáno výraznější oslabení v oblasti Lexikální, zpravidla však byl (na rozdíl od žáků se SPU) v rámci široké normy zachován skór Grafémů.

## Závěr

Cílem předkládané studie bylo posouzení pisatelských dovedností u žáků 3. a 5. ročníků ZŠ v regionu s vyšším podílem sociálně znevýhodněných žáků. Ukázalo se, že výsledky pravopisných zkoušek sledovaného vzorku byly zejména ve 3. ročníku cca o jedno výkonnostní pásmo slabší oproti normám. Můžeme se tedy domnívat, že se znevýhodňující sociální aspekty, které jsou v tomto regionu patrné, nepříznivě promítají do úrovně školních výsledků. Na druhou stranu náš výzkum ukázal, že zjištěné rozdíly ve 3. ročníku se v 5. ročníku snižují a přibližují se již dané populační normě. Působí zde pravděpodobně příznivě školský systém, který nevýhodné vlivy prostředí pozvolnějším tempem dorovnáva.

Bylo ukázáno, že pro posuzovatele pisatelských dovedností je kromě odborných znalostí potřebná i znalost místního terénu i vzdělávacích postupů konkrétních škol, kterou by měl při diagnostice gramotnostních dovedností také zohlednit. Jednotlivé typy škol a rozdíly v jejich vzdělávacích postupech bylo možné pozorovat při vzájemném porovnávání těchto sledovaných skupin (Graf 5 a 6). Ukázalo

se například, že pisatelské dovednosti žáků s mírnějšími formami SPU (skupina KP) a žáků sociokulturně či socioekonomicky znevýhodněných (skupina OT) může být svým charakterem velice podobná – zejména v nižších ročnících. Důvody takového oslabení ale očekáváme rozdílné. Je nutné upozornit na riziko falešně pozitivního či falešně negativního zhodnocení pisatelských potíží. Připomínáme, že se dnes zahraniční výzkumy přiklánějí k tezi, že SPU může být příčinou sociálního znevýhodnění (Law, Rush, Schoon et al., 2009).

Výsledky výzkumu také ukazují, že se výkony žáků sociálně znevýhodněných v 5. ročníku začínají mírně vylepšovat, z čehož můžeme vyvodit pozitivní vliv školského systému. Ten se ale nedostává u žáků se SPU. Zde výkony stagnovaly. To by nahrávalo teorii „rozevírajících se nůžek“ (Kucharská, 2014). V případě žáků speciální třídy se však také může jednat o systémovou chybu ve fungování těchto tříd, které jsou nastaveny vůči dětem poměrně šetrivě, a obtíže se tak mohou spíše fixovat. Je i otázka výběru žáků do těchto tříd. Ze zkušenosti víme, že tam bývají zařazováni i žáci s celkově slabšími kognitivními schopnostmi či žáci s různou kombinací potíží.

V kvalitativním zhodnocení byly jako nejspolehlivější ukazatele SPU vysledovány záměny a vynechávky písmen – ty u klientů PPP a žáků DT jednoznačně převládaly, ale v ostatních skupinách se objevovaly zřídka, stejně tak, jako chyby v hranicích slov. V PTC upozorňují

na existující problémy zejména nízké Globální skóre a skóre hodnotící Grafemy, případně i ostatní složky pravopisu. U žáků bez specifických obtíží převládají spíše nízké skóre v Morfologii a Lexikálních znalostech. Tyto nálezy jsou ve shodě se závěry autorů testů (Novák, 2002; Caravolas & Volín, 2005), ale i ve shodě s naší praxí.

Na tomto místě ještě upozorňujeme na fakt, že písemný projev s určitým podílem chyb se ukázal jako zcela běžný (průměrná chybovost se u výzkumného vzorku pohybovala mezi 14 % ve třetích ročnících a 8 % v pátých ročnících; Novák (2002) ve svém manuálu uvádí průměrnou 10 % chybovost, resp. 90 % úspěšnost). Tuto informaci by měli pedagogové v hodnocení svých žáků jistě zohlednit.

Uvedená práce může sloužit jako pomocné vodítko k lepší diferenciaci problémů i k uvědomění si křehkých hranic mezi žáky se SPU a žáky se socio-kulturním znevýhodněním. Je však plně v kompetenci každého odborníka, aby vzal v potaz všechny možné aspekty podílející se na obtížích posuzovaného.

**Poděkování:** Na tomto místě bych ráda poděkovala svému kolegovi Ing. Mgr. Josému Leonardovi Ariasi Panamá (PPP pro Prahu 7 a 8), kterému vděčím za statistické zpracování výzkumných dat v této studii.

## Literatura

- Caravolas, M., & Volín, J. (2005). *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ*. Praha: IPPP.
- Caravolas, M., Volín, J., & Hulme, Ch. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), 107–139.
- Dolníková, V. (2017). *Písemné projevy u žáků 3. a 5. ročníků v diagnostických diktátech* (Diplomová práce, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, Praha, Česká republika). Dostupné z <http://hdl.handle.net/20.500.11956/90619>.
- Döhla, D., & Heim, S. (2016). Developmental Dyslexia and Dysgraphia: What can We Learn from the One About the Other? *Frontiers in Psychology*. 6:2045.
- Jošt, J. (2011). *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada.
- Krejčová, L. et al. (2014). *Specifické poruchy učení. Dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika.
- Kučerová, O., Kubín, D., & Kucharská, A. (2016). Vázaný a nevázaný vzor písma u žáků 3. ročníku základní školy. *E-psychologie*. 10(3), 26–40. Dostupné z [http://e-psycholog.eu/pdf/kucerova\\_et.al.pdf](http://e-psycholog.eu/pdf/kucerova_et.al.pdf).
- Kucharská, A. et al (1997). Specifické poruchy učení a chování. *Sborník 1996*. Praha: Portál.
- Kucharská, A., & Veverková, J. (2012). Vývoj písmařských dovedností v průběhu 1. třídy u analyticko-syntetické metody a genetické metody. *Pedagogika*. 62(1–2), 81–96.
- Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Law, J., Rush, R., Schoon, I. et al. (2009). Modeling Developmental Language Difficulties From School Entry Into Adulthood: Literacy, Mental Health, and Employment Outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 52(6), 1401–1416.
- Matějček, Z. (2003). *Diagnostika poruch čtené a psané řeči*. Praha: Portál.
- Mlčáková, R. (2009). *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada.
- Mortimore, T., Hansen, L., & Hutchings, M. et al. (2012). *Dyslexia and Multilingualism: Identifying and supporting bilingual learners who might be at risk of developing SpLD/dyslexia*. Big Lottery Research Report Final Version. Dostupné z <http://researchspace.bathspa.ac.uk/1143/>.
- MŠMT ČR (2007). *Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Operační program* [online]. [cit. 2017-05-17]. Dostupné z <https://www.kr-olomoucky.cz/download.html?id=12698>.
- Novák, J. (2002). *Diagnostika specifických poruch učení*. Brno: Psychodiagnostika.
- Pejšochová, J. (2010). Specifické vývojové poruchy učení – oblasti funkčního deficitu a modely poruch. *Neurologie pro praxi*, 11(6), 378–381.
- Seidlová Málková, G. (2017). Spelling skills of Czech primary school children in relation to the method of literacy instruction. *Journal of Language and Cultural Education*, 5(1), 59–77.

- Schoon, I., Parsons, S., Rush, R. et al. (2010). Childhood language skills and adult literacy: a 29-year follow-up study. *Pediatrics*. 126(1).
- Smolík, F., & Seidlová Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada.
- Snowling, M. J., Muter, V., & Carroll, J. (2007). Children at family risk of dyslexia: a follow-up in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 48(6), 609–618.

**Mgr. Věra Dolníková**

Pedagogicko-psychologická poradna Ústeckého kraje

*vera.dolnikova@pppuk.cz*



# Jak matky zvládají zátěž spojenou se specifickou poruchou učení svého dítěte

## How Mothers Cope with Stress Associated with Specific Learning Disability of Their Child

*Jana Kouřilová*

**Abstrakt:** Příspěvek je zaměřen na popis strategií zvládnání zátěže u matek dětí se specifickými poruchami učení. Výzkum byl realizován jako kvalitativní šetření na principu zakotvené teorie. Sběr dat byl prováděn formou hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s 25 matkami dětí se SPU. Bylo potvrzeno, že SPU představuje pro matku zátěž, jejíž intenzita je proměňována nejen tím, jak se dítě projevuje a mateřskými interpretacemi těchto projevů, ale také školními aspekty situace (zejména pocívaným školním tlakem, resp. oporou) a matkou vnímanými možnostmi ovlivnění specifické poruchy učení. Samotné strategie zvládnání SPU jsou ovlivněny především dvěma faktory: pojetím mateřství a představami matek o škole a vzdělávání. Jako další proměnné byly identifikovány rodinný kontext a vliv odborníků, resp. rádců. K základním mateřským strategiím zvládnání SPU patří domácí učení, posilování zvládnání na straně dítěte, hledání vlastních zdrojů, zajišťování školní situace, hledání sociální opory a hledání odborné pomoci. U sledovaných matek byly identifikovány čtyři typy strategií zvládnání SPU: bezradná, kontrolující, transformační a odklánějící strategie.

**Klíčová slova:** specifická porucha učení (SPU), dítě, matka, strategie zvládnání

**Abstract:** The paper is focused on coping strategies description of mothers of children with specific learning disabilities. The research was realized as a qualitative inquiry based on principles of grounded theory. The data collecting was realized through in-depth semi-structured interviews with 25 mothers of children with SLD. It was confirmed that SLD represent stress for mother which intensity depends not only on child's manifesting behaviour and mother's interpretation of these manifestations but also on school aspects of situation (especially on felt school pressure or support) and mother's possibilities of controlling SLD. The coping strategies are primarily influenced by two factors: concept of motherhood and mother's perception of the school and education. Family context and the influence of experts or counsellors were identified as other

variables. The basic maternal strategies of coping with SLD include home teaching, strengthening of child's coping strategies, search for own sources, school situation arranging, search for social support and professional help. There were identified four types of coping strategies of SLD of monitored mothers: helpless, controlling, transforming and deflecting strategy.

**Keywords:** specific learning disabilities (SLD), child, mother, coping strategy

Specifické poruchy učení „představují diagnostickou kategorii sloužící k souhrnnému označení takových výukových problémů, které vznikají jako důsledek dílčích dysfunkcí potřebných pro osvojení různých školních dovedností“ (Matějček & Vágnerová, 2006, s. 8). Tyto poruchy se vztahují k potížím ve čtení, v psaní, v osvojování pravopisných pravidel či k širokému spektru potíží postihujících počítácké dovednosti. SPU se však neprojeví jen obtížemi při osvojování čtení, psaní a počítání, ale bývají doprovázeny i řadou dalších projevů, k nimž mohou patřit problémy spojené s motivací ke školní práci, oslabené volní úsilí, emoční problémy, potíže v sociální oblasti apod.

Přítomnost SPU u dítěte zpravidla představuje zátěž pro celou rodinu. Al-Yagon a Margalit (2002) uvádějí, že v rodinách s dětmi se SPU je možné zaznamenat následující projevy: zvýšenou míru zakoušení stresu, častý výskyt úzkosti, nižší míru uspokojení ze života prožívanou jednotlivými členy rodiny, příliš velkou tendenci k ochraňování dětí, zvýšený důraz na rozvoj sourozenců bez SPU, větší tlak na strukturu a kontrolu rodinného systému, více konfliktů v rodi-

ně, nedostatečnou vzájemnou podporu mezi členy rodiny a nižší povzbuzování volného vyjadřování emocí. Jiné zdroje navíc odkazují na obtíže rodičů s přijetím skutečnosti SPU u svého dítěte, zvýšený výskyt pocitů viny a obav z budoucnosti (Brock & Shute, 2001). Z výše uvedených faktorů se u českých rodin, v nichž žijí děti se SPU, potvrdily obavy z budoucnosti, častý výskyt pocitů viny a úzkosti, obtíže s přijetím specifické poruchy učení u jejich dítěte, zvýšená míra zakoušení stresu (Lednická, 2004). Problémy, které čeští rodiče dětí s dyslexií uvádějí jako nejtěžší, se týkají následujících oblastí: zátěž každodenní přípravy do školy spojená s vysokými nároky na trpělivost a důslednost, časová náročnost péče o dítě, smíření se s nízkou efektivitou vynaloženého úsilí, pocit bezmoci (pocit, že není možné nalézt účinnou pomoc vlastnímu dítěti) a potíže s pochopením podstaty dyslexie (Matějček & Vágnerová, 2006).

Kanadská studie (Dyson, 2010) zaměřená na dopad specifických vzdělávacích potřeb dětí (mezi nimiž byly i děti se SPU) na rodinu a rodinný systém popisuje jako hlavní témata dané problematiky následující:



- Emocionální reakce rodiny, které se týkají hlavně pocitů viny rodičů, napětí mezi nimi a rodinného stresu.
- Rodičovský nesoulad, na němž se podílí rozdíly ve výchovném stylu a odlišná očekávání.
- Nepříznivou reakci příbuzenstva, která může zahrnovat otevřené obviňování rodičů za potíže jejich dítěte, distancování se od situace, odmítnutí akceptace obtíží dítěte a necitlivé srovnávání se sourozencem (vztažené zejména ke školním výkonům), který netrpí poruchou učení.
- Negativní interakci se vzdělávacími institucemi.
- Vliv na sourozence dětí se SPU.
- Rodinný coping, který může nabývat různých úrovní od obtížného zvládnutí až po efektivní. S problematikou copingu rodiče většinou spojují nedostatek kontroly (tzn. nemožnost mít kontrolu nad tím, jak jsou některé, zejména školní záležitosti, zvládnuty; nemožnost či omezenou možnost předvídat je a regulovat).

Strnadová Lednická (2005) uvádí jako základní zdroje stresu v českých rodinách s dětmi se SPU spolupráci rodiny se školou, spolupráci s dalšími odborníky, dyslexii jako postižení se vším, co obnáší, reakce okolí – předsudky ve společnosti, pocity viny a ekonomickou situaci rodiny.

Chronický stres může vést k volbě neúčinných rodičovských strategií a ke zhoršení vztahu mezi rodičem a dítětem a k horší kvalitě výsledků dítěte

(Karande & Kuril, 2011). Různé stresory narušují výchovné a vzdělávací praktiky rodičů, tzn. ovlivňují především jejich trpělivost, podrážděnost, kritičnost a tendenci k trestání dítěte. Rodičovské chování zvyšuje pravděpodobnost rozvoje výchovných problémů a uvádí do pohybu cyklus negativních interakcí mezi rodičem a dítětem (Webster-Stratton, 1990).

V kontextu výše uvedeného lze mluvit o rodině jako o potenciálním zdroji stresu pro dítě (Scott, 2004). Je známo, že pozitivní vztahy mezi rodiči a dětmi pomáhají dětem vyrovnat se s životními neúspěchy, školními obtížemi, snižují příznaky úzkosti, usnadňují dlouhodobou nápravu problematiky SPU a celkovou sociální adaptaci (Winter, Yaffe, 2000 cit. podle Karande & Kuril, 2011). Podobně také Dix (1991) uvádí, že pozitivní rodičovské emoce vedou k podpoře dítěte, posilují citlivou péči o dítě a tvorbu vztahu rodič-dítě. Pozitivní emoce rodičů rovněž posilují ochotu dítěte učit se. Jako hlavní narušitel vztahů mezi rodiči a dětmi se SPU bývá označován rodičovský stres (Webster-Stratton, 1990).

McCubbin, McCubbin a Thompson (1996 cit. podle Sobotková 2007) identifikovali čtyři účinné strategie zvládnutí stresu v rodinách, k nimž Matějček a Vágnerová (2006) doplňují varianty zvládnutí v rodinách s dětmi se SPU:

1. Zaměření na redukci působení stresorů. Rodina hledá řešení, které by problémy zmírnilo, což může být spojeno např. s úsilím změnit školu či učitele

či s přestupem dítěte do specializované školy.

2. Zaměření na získávání dalších zdrojů opory a pomoci, které je vlastně snahou o hledání institucí či jednotlivců, kteří by byli schopni rodinné pomoci. Pro toto hledání jsou důležité sociální kompetence a kontakty. Jde i o schopnost požádat o pomoc adekvátním způsobem, nevolit cestu izolace s vlastními problémy a nevolit cestu obětování se dítěti (Boss, 2002). V rodinách s dítětem se SPU tato cesta znamená návštěvu pedagogicko-psychologické poradny či jiné instituce zabývající se diagnostikou a nápravou SPU. Rodič však může hledat pomoc a oporu i jinde, např. u ostatních členů rodiny či přátel, příp. hledat různé alternativní způsoby pomoci (např. kineziologie, homeopatie, potravinové doplňky apod.). V extrémním případě vede tato strategie k rozměňování rodičovské energie, neboť rodiče hledají stále „něco nového“ či účinnějšího, v rámci pomoci svému dítěti (ale bez konkrétnějšího uchopení svého očekávání), oslovují stále další a další osoby (garantující v očích rodičů možné přístupy k řešení SPU), od nichž očekávají pomoc.
3. Zaměření na pochopení a přijatelný způsob interpretace problému. Rodiče si určitým způsobem interpretují problém, což aktivizuje obranné reakce a způsoby jejich zvládnutí. Přisuzování potíží vnějším faktorům je z hlediska zachování psychické pohody účelnější

než přijetí pocitů viny za to, co člověk způsobit nemohl. S tímto souvisí i další faktory: schopnost rodičů chápat zátěž spojenou se SPU jako výzvu, schopnost udržet si pozitivní sebehodnocení a pozitivní postoj k dítěti, přijatelná interpretace problému dítěti apod.

4. Zaměření na zvládnutí negativních pocitů a uvolnění přetrvávajícího psychického napětí. Tato strategie souvisí se schopností nalézat a zažívat pozitivní a příjemné zážitky. V extrémním případě může jít až o odsunutí školní úspěšnosti dítěte do pozadí priorit.

### **Mateřství dítěte se SPU**

V předkládané výzkumné studii bude pohled zaměřen na matky dětí se SPU a jejich zvládnutí SPU u svého dítěte. Mateřství dítěte se SPU bývá komplikované především proto, že SPU je spojováno se zátěží. Prožívání této zátěže bývá u jednotlivých matek odlišné, závisí na jejich zkušenostech, osobnostních charakteristikách, jejich postavení v rodině i ve společnosti (Matějček & Vágnerová, 2006).

Stres spojený se SPU matky zasahuje zpravidla více než otce dětí. Na matkách bývá zodpovědnost za většinou aktivit spojených s každodenním rodičovstvím, které jsou v případě SPU zřejmě ještě zmnožené. Jedním z nejvýznamnějších zdrojů stresu bývá pro matky domácí učení s dítětem (např. Brock & Shute, 2001; Matějček & Vágnerová, 2006).

Karande a Kulkarni (2009) uvádějí, že u matek dětí se SPU je významně ovlivněno jejich duševní zdraví, celková pohoda a sociální vztahy. Podle uvedené studie matky zažívají méně pocitů spokojenosti a objevuje se u nich negativní pohled směrem do budoucnosti, mají méně energie, ztrácí nadšení a vytrvalost v každodenních činnostech. Také u nich bývají popisovány pocity přetížení a stresu (Matějček & Vágnerová, 2006), zvýšená citlivost na reálné i zdánlivé projevy nezájmu a nedostatečného úsilí dítěte (Matějček & Vágnerová, 2006), bezradnost, vztek, zlost či pocity viny (Strnadová Lednická, 2005), příp. také zklamání a nespokojení mateřských ambicí (Matějček & Vágnerová, 2006). Obvyklé jsou i obavy a strachy vztažené především k budoucnosti dítěte, k možností a perspektivám jeho dalšího vzdělávání či profesního uplatnění.

V souvislosti se SPU některé výzkumy také odkazují na pocity selhání v rodičovské roli. Matky se snaží svým dětem pomáhat, což je náročné jak na čas, tak na trpělivost. Cítí se přetížené, nedoocené, nespokojené, mohou prožívat celkově menší uspokojení ze svého života. Jejich napětí zvyšuje riziko konfliktů v rámci rodiny, posiluje pocit nedostatečné vzájemné opory mezi jednotlivými členy rodiny, brání volnému vyjadřování vlastních emocí (Brock & Shute, 2001).

Matky uvádějí psychickou i fyzickou vyčerpanost v důsledku vlastního zapojení v reedukaci obtíží dítěte a také v souvislosti s rozpory s vyučujícími, kte-

ří neakceptují SPU a nespolupracují při nápravě (Brock & Shute, 2001; Karande, Kumbhare, Kulkarni & Shah, 2009).

Dalším mateřským prožitkem bývá pocit viny (Strnadová Lednická, 2005), který může být spojen s přenesením genetické dispozice na dítě (Peer, 2004), ale třeba také s chováním matky k dítěti před stanovením diagnózy (Strnadová Lednická, 2005). Matky mívají pocit, že se k dítěti chovaly impulsivně, výbušně či projevovaly častou nervozitu a zpětně si to vyčítají.

SPU může mít také dopad na vztah matky k dítěti. Pocity matky vůči dítěti mohou být nezřídka ambivalentní (Matějček & Vágnerová, 2006). Matka má na jednu stranu velkou potřebu dítěte ochraňovat, pomáhat mu a pečovat o něj, na druhou stranu je dítě také zdrojem jejích nepříjemných pocitů. Může mít na dítě vztek za jeho chování (např. při domácím učení) nebo za slabé školní výsledky. Situace může být někdy natolik vyhrocená (jak o tom vypovídají četné klinické zkušenosti), že matka není schopna na dítě reagovat pozitivně, „utrhuje“ se na něho, je „alergická“ na jeho chování apod.

## Metodologie výzkumného šetření

Výzkumná studie je zaměřena na analýzu zátěžových momentů spojených se SPU dítěte a jejich zvládnutí u matek dětí s diagnostikovanou SPU. Výzkum

byl realizován jako kvalitativní šetření. Základní otázky předkládané části výzkumu byly: Jaké konkrétní strategie ve spojitosti se zvládáním SPU matky volí? Čím je ovlivněna volba mateřských strategií zvládání stresu spojeného se SPU?

Výzkumný soubor tvořilo 25 matek dětí se SPU, jejichž děti byly v době výzkumného šetření žáky ZŠ. Kritériem pro výběr matek byla diagnostikovaná SPU u jejich dítěte – ve většině případů šlo o dyslexii (N = 23) a/nebo dysortografii (N = 21), ojediněle i o dyskalkulii (N = 3) či dysgrafii (N = 2); u většiny dětí se vyskytovala kombinace uvedených poruch. Intenzita specifických obtíží nebyla brána v úvahu jako kritérium výběru, protože tyto informace nebyly u všech dětí dostupné. Do vzorku nebyly zahrnuty matky, jejichž děti byly na počátku docházky do ZŠ (tedy v 1. či 2. třídě), a to jednak s ohledem na možnou nejednoznačnost diagnózy v tomto období, ale především proto, že doba „soužití se SPU“ se zdála být ještě příliš krátká. Věk respondentek se pohyboval od 28 do 45 let. Tvořily ve všech ohledech heterogenní skupinu (socioekonomický a rodinný status, vzdělání, počet dětí v rodině).

Hlavní technikou sběru dat byl hluboký polostrukturovaný rozhovor. Pro rozhovory byly předem vytvořeny tematické okruhy (viz Příloha 1), zároveň ale byly vedeny ohnisky zájmu respondentek tak, jak je spontánně prezentovaly.

Výzkum byl realizován jako kvalitativní šetření na principu zakotvené teorie.

V duchu zakotvené teorie byly provedeny tři kódovací procedury: otevřené, axiální a selektivní kódování.

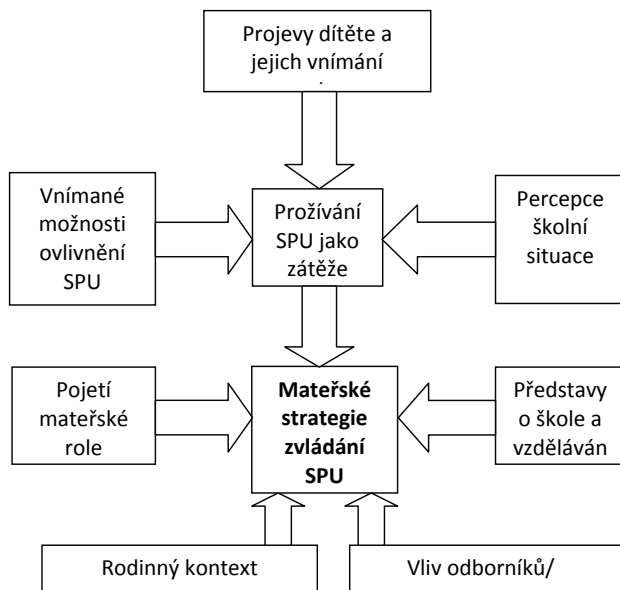
## Výsledky a diskuse

Přítomnost SPU u dítěte vnáší do péče o dítě, do rodinné situace a do matčina světa některé zátěžové momenty, jejichž tíživost může být matkami vnímána různě. Oblasti života, do kterých SPU vstupuje jako zátěž (ať už v jakékoliv intenzitě), jsou však pro většinu matek obdobné. Jako základní zátěžové momenty, které SPU přináší, matky v prezentované studii vnímají následující:

- zátěž vztažená k rodinnému režimu a fungování členů rodiny;
- zvýšená časová investice do domácí přípravy;
- problematický vztah dítěte k učení;
- neefektivnost učení a domácí přípravy;
- emoční problémy dítěte;
- školní situace, komunikace se školou;
- strach a výčitky;
- další zátěžové momenty.

## Proces mateřského zvládání SPU

Jak zpracování rozhovorů ukázalo, proces mateřského zvládání SPU se realizuje prostřednictvím strategií zvládání, je však ovlivněn souborem různých příčin a kontextů (viz obr. 1).

**Obrázek 1.** Proces mateřského zvládnání SPU

Intenzita matkou prožívané zátěže spojené se SPU se odvíjí nejen od projevů dítěte a jejich vnímání matkou, ale také od toho, jak matka posuzuje své vlastní možnosti ovlivnit SPU. Pocit malé ovlivnitelnosti SPU přispívá k zátěžovému prožívání celé situace, na samotnou volbu strategií ale velký vliv nemá. Zdá se, že i přesto, že může být některými matkami SPU vnímána jako málo či vůbec ovlivnitelná, síla jejich rodičovství a potřeba pomáhat dítěti jim nedovolí nepokoušet se brát situaci do svých rukou a řešit ji. Mateřský úkol se zdá být mnohem silnějším motorem než to, že se problém jeví jako málo ovlivnitelný.

Další kategorií, která může zmírňovat či naopak prohlubovat intenzitu prožívané zátěže, je školní situace, zejména matkou vnímaný tlak, resp. opora ze strany školy.

Mateřské zvládnání SPU se dotýká dvou důležitých oblastí: pojetí mateřství a pohledu na vzdělávání dítěte.

Pojetí mateřské role určuje podobu a intenzitu pečování o dítě se SPU. V pojetí mateřské role byly nalezeny dvě krajní varianty: mateřství jako ochrany dítěte a mateřství jako péče o dítě. Ochranné pojetí spojuje mateřskou roli se sebeobětováním a odpíráním naplnění vlastních potřeb v zájmu dítěte.

Tyto matky mají tendenci vnímat sebe jako znalé potřeb dítěte, mají vlastní představu o tom, co je pro dítě dobré a užitečné, do mateřství investují velké množství času a energie. Pečovatelské pojetí mateřské role je spojeno spíše s tendencí být dítěti oporou a provázet ho na jeho cestě, s respektem k jeho individualitě.

Představy matky o škole a vzdělávání dítěte se realizují prostřednictvím důrazu na jednu ze tří oblastí: školní prospěch, rozvoj znalostí a dovedností, plnění školních povinností. Toto zjištěné pojetí koresponduje s mateřskou *mastery vs. performance*<sup>1</sup> orientací (např. Ames & Archer, 1987). Akcent na rozvoj znalostí a dovedností odpovídá mateřskému *mastery* zaměření, v rámci něhož matka sleduje především rozvoj dovedností a kompetencí dítěte. Naopak akcent na školní prospěch odpovídá mateřskému *performance* zaměření, jež je cíleno na předvedení výkonu dítětem (klíčové pro matku je tedy mimo jiné i to, jak bude dítě hodnoceno, jaké bude mít známky). K orientaci matek na výkon či kompetenci (*performance* či *mastery*) přibyla v prezentovaném výzkumu ještě kategorie orientace na plnění povinností, která může být specifická pro matky dětí se SPU. Je asociována především s úsilím vyhnout se školním komplikacím a se snahou zajišťovat splnění školních požadavků. Jedna z respondentek např. uvádí: „Vím,

*že se některé věci nenaučí, tak ať to aspoň vypadá, že prostě povinnosti plní. A taky až bude mít splněný povinnosti, tak ho snad učitelka nechá prolézt, protože prostě vidí, že se aspoň trochu snaží... Že mu prostě nebude dělat problémy.“*

Pojetí mateřské role v rámci strategií zvládnání určuje podobu zaopatřování SPU u dítěte a intenzitu mateřského angažování (zaměření na ochranitelství vs. péči). Představy o vzdělávání a škole se uplatňují jako akcenty na některé složky v rámci zvládnání SPU a určují převažující směr a cíle mateřského zvládnání (akcent na školní prospěch vs. plnění školních povinností vs. zvládnutí potřebných znalostí).

Mateřské strategie zvládnání SPU jsou tedy dominantně utvářeny pojetím mateřské role a představami matky o škole a vzdělávání. Vliv odborníků a lidí, které matka vnímá jako rádce, může strategie upravovat, proměňovat či obohacovat a rovněž ovlivňovat vnímání SPU jako zátěže. Pozadí pro strategie zvládnání tvoří rodinný kontext (např. nutnost péče o více dětí v rodině a zapojení či opora ostatních členů rodiny), který může přispívat k lepšímu či horšímu zvládnání SPU. Respondentka Stáňa např. uvádí: „*Přípravu do školy... Můžu říct, že jsem neměla kolikrát daleko k pláči, byla jsem fakt unavená. Nehledě na to, že muž mi v tomhle nepomáhal, že fakt člověk musel s nima sám.“*

<sup>1</sup> Uvedené pojmy zatím nemají v češtině ustálený překlad, proto jsou ponechány v angličtině.

## Strategie mateřského zvládnání SPU

Mateřskými strategiemi zvládnání SPU je míněno široké spektrum aktivit a činností matky, které se týkají péče o dítě se SPU, způsobů řešení problémů, které se SPU souvisejí nebo ze SPU vyplývají, integrace SPU do života matky. Mateřské strategie zvládnání SPU jsou částečně vědomé a cílené, částečně také nevědomované a tedy matkou nerefektované. Používané strategie se pohybují na nejrozličnějších úrovních, které od sebe nelze zřetelně oddělit.

Mateřské strategie zvládnání SPU představují specifický typ copingu. Tyto strategie směřují jednak k řešení každodenních záležitostí spojených se SPU, ale také k redukování pocitu ohrožení, které matky spojují s budoucností (ohrožení vzdělávacích a pracovních možností dítěte, rizika pro sociální přijetí, psychické problémy).

Mateřské zvládnání SPU je realizováno prostřednictvím strategií domácího učení, posilování zvládnání na straně dítěte, matčina hledání vlastních zdrojů, zajišťování školní situace a hledání a využívání sociální opory a odborné pomoci.

Jednou za základních oblastí, k níž jsou směřovány mateřské strategie zvládnání SPU, je domácí učení, což souvisí s faktem, že jde o téměř každodenní činnost, která trvá řadu let (často po celou dobu docházky dítěte do školy) a je doprovázena řadou fenoménů, jež jsou matkami vnímány jako náročné. Nástro-

je pro zvládnání domácí přípravy s dítětem lze rozdělit do čtyř oblastí: prodlužováním délky domácího učení, pravidelnost domácí přípravy, odnímání odpovědnosti dítěti a přizpůsobování domácího učení dítěti. Způsob poskytování mateřské pomoci dětem se SPU při domácím učení může být v mnoha případech nazván intruzivní oporou (*intrusive support*), jak je popisována autorkami Pomerantz a Eaton (2001). Intruzivní mateřskou oporu poskytují matky, které se obávají o kvalitu výkonu svých dětí, resp. mají strach z jejich neúspěchu. Uvedený typ opory se vztahuje k rodičovské pomoci, která je dětmi nevyžádaná, ale matky ji považují za nezbytnou.

V kontextu domácího učení matek s dětmi se SPU vyvstává především otázka míry autonomie, kterou matky dětem se SPU při učení poskytují. Většina matek vnímá problémy svých dětí s přípravou do školy, vidí děti jako méně schopné samostatně se učit, méně motivované ke školní práci, bezradné apod. Zvýšená iniciativa matky spojená s odnímáním odpovědnosti dítěti při domácím učení je rovněž snahou matky převzít kontrolu nad problémem, který SPU představuje. Tato strategie slouží také k prokázání síly mateřství – péče o celou situaci je na matce, ale ona to zvládne, protože je to její mateřský úkol.

Domácí učení s dítětem se SPU bývá spojeno i s řešením jeho motivace, kterou řada matek označuje za jeden z hlavních problémů. Jako způsoby ovlivňování motivace dítěte k učení matky uvádějí

pochvaly, oceňování drobných pokroků, humor, hravé formy učení a vytvoření pozitivní atmosféry při učení.

Matky se také snaží vyvíjet strategie směřující k posilování zvládnání SPU samotným dítětem, které zahrnuje jednak podporu jeho sebedůvěry, autonomie a samostatnosti, jednak může být zaměřeno na rozvoj dítěte v neproblémových oblastech. Zaměření na neproblémové oblasti lze považovat za kompenzační strategii, která poskytuje změnu úhlu pohledu na problém, odstup od něho a aktivizaci vlastních zdrojů dítěte. Matce v konečném důsledku může přinést zklidnění, neboť ji často konfrontuje se spokojeností a/nebo s úspěchem dítěte (což může zmírňovat její perspektivní obavy). Zaměření na rozvoj neproblémových oblastí ve své podstatě relativizuje potíže spojené se SPU a staví je do širších souvislostí a jiných kontextů (které problému SPU zpravidla ubírají jeho negativní sílu).

I když matky samy sebe v kontextu SPU dítěte trochu upozadují, lze v jejich sděleních vysledovat i odkazy na hledání vlastních zdrojů. Matky se např. snaží o vědomou regulaci negativních emocí při učení s dítětem, zaměřují se na hledání pohody a pozitivní interpretace SPU, vzdělávají se a snaží se věnovat aktivitám, které by jim umožnily rozptýlení a uvolnění v zátěžové situaci.

Do zajišťování školní situace dítěte jsou matky zpravidla odhodlány investovat značné množství energie formou častějších kontaktů se školou, ale třeba

i v podobě nabízení nevyžádané výpomoci (např. vyhledávání informací pro učitele, kopírování různých materiálů apod.). Touto aktivitou jako by chtěly kompenzovat problémy svého dítěte a zároveň prezentovat svůj zájem o něj, který – jak doufají – by mohl učitele „obměkčit“ či by mohl být polehčující okolností. Potvrzuje se také, že spolupráce rodiny dětí se SPU a školy má bipolární charakter: může být jedním ze zdrojů stresu (když spolupráce z rodičovského pohledu nefunguje), ale zároveň může mít resilientní potenciál (když je spolupráce z pohledu rodičů funkční) (DYPATEC, 2007).

Matky při zvládnání SPU hledají oporu a pomoc hlavně u otců svých dětí. Často si ale stěžují na malé zapojení otců do školní přípravy, zároveň však mají tendenci otce od školní přípravy odsouvat, což vysvětlují jejich neschopností aplikovat vůči dítěti specifické přístupy při učení, často hovoří také o přílišné přísnosti či netrpělivosti otců. Např. Hana k tomu říká: *„Manžel, když narazí na to, že to synovi nejde, tak to prostě nejde a hotovo, oni by se byli schopni prostě... Ten na něho začne ječet, ten začne ječet taky. (...) A to k ničemu nevede. Takže to stejně zbývá na mě.“*

Mateřská percepce otce jako příliš náročného vůči dítěti může odkazovat na odlišnost mateřského a otcovského rodičovského přístupu – matky se chovají k dětem většinou více ochranně, otcové jsou náročnější a méně je chválí (viz např. Šulová, 2004). V matkách může otcovský přístup vzbuzovat strach



o dítě, obavu, že je přetěžováno a že má ze strany otce nedostatek porozumění. Odsouvání otce v této souvislosti může být strategií ochrany dítěte.

Odsouvání otce může souviset i s problematikou rozdílného zapojení žen a mužů do rodinného a společenského života. Zatímco muži zpravidla zajišťují materiální péči o rodinu, ženám je stále více vyhrazena soukromá sféra. Satisfakci za toto nerovné rozdělení mohou vnímat v pocitu moci a kontroly nad tím, co se v rodině děje. Matky nechtějí muže vpustit do své domény, neboť právě v ní mají tradičně nad muži převahu (Allen & Hawkins, 1999). Matky tedy neumožňují nebo znesnadňují otcům převzetí zodpovědnosti za péči o dítě se SPU, poukazují na svou nezastupitelnost a neschopnost otců. Tato strategie zřejmě umožňuje matkám vylepšovat mateřskou identitu a upevňovat sebedhodnocení a sebedůvěru.

Matky rovněž vyhledávají oporu a pomoc v blízkém sociálním okruhu (rodina, přátelé, rodiče jiných dětí) i v odborné péči (psychologické, speciálně pedagogické a další).

## Typologie strategií

Sledujeme-li strategie zvládání SPU, lze vygenerovat čtyři typické způsoby, kterými se matky vztahují k SPU svého dítěte a k jejímu zvládnání. Tyto kategorie jsou zjednodušeným modelem, který je postaven na třech základních modifikátorech strategií, kterými jsou prožívání

SPU jako zátěže, pojetí mateřské role a představy o vzdělávání dítěte. Uvedené čtyři typy strategií mateřského zvládnání byly nazvány kontrolující, bezradné, odklánějící a transformační (viz obr. 2). Strategie odlišují matky jak na úrovni pojetí zvládnání SPU, tak na úrovni konkrétních způsobů chování, kterými své zvládnání realizují, i v rovině důsledků, které volba strategií přináší.

Bezradná strategie se vyznačuje (ať již dočasnou či dlouhodobou) neschopností matky postavit se SPU čelem a nalézt pro sebe uspokojivý způsob zvládnání. Jde o strategii, která je nejen extrémně vyčerpávající, ale zároveň neuspokojivá, nenaplňující, přinášející výčitky svědomí a úzkost. Neefektivnost tohoto typu zvládnání má za následek negativní odraz v sebedůvěře a sebeúctě matky, dotýká se nepříznivě schopnosti efektivně nakládat s časem, schopnosti relaxovat a užívat si života – všechna tato zjištění korepondují s výsledky studií vztahených k neefektivně zvládanému stresu (např. Thomson, Murphy, & Stradling, 1994).

Východiskem pro kontrolující strategii je matčino vnímání SPU jako ohrožení. Matka tedy podniká kroky, které považuje za nejúčinnější, aby toto ohrožení zmírnila, resp. aby kontrolovala aspoň ty aspekty, které považuje za ovlivnitelné, a zachovala si obraz sebe jako dobré matky. Jde však stále o řešení na úrovni problému samotného, na nějž matka není schopna pohlédnout z odstupu či z jiného úhlu. Tento způsob zvládnání sice svým způsobem přináší

**Tabulka 1.** Typologie mateřského zvládnání SPU

	<b>Bezradné strategie</b>	<b>Kontrolující strategie</b>	<b>Transformační strategie</b>	<b>Odklánějící strategie</b>
<i>Vnímání dominantní projevy dítěte</i>	Nechť dítěte k učení	Výukové problémy; nesoustředěnost; malá motivace	Zejména emoční důsledky SPU	Výukové problémy
<i>Představy o smyslu školní práce a vzdělávání</i>	Důraz na plnění školních povinností	Důraz na prospěch a plnění školních povinností	Důraz na rozvoj znalostí a dovedností	Důraz na plnění povinností
<i>Pojetí mateřské role</i>	Ochrana	Ochrana	Provázení	Provázení
<i>Vnímání možnosti ovlivnění SPU</i>	Nejsou prostředky k ovlivnění	Omezená možnost ovlivnění	Vnímání vlastních možností ovlivnění SPU	Nedefinované
<i>Strategie zvládnání</i>	Navyšování času domácí přípravy; odnímání zodpovědnosti dítěti; naplňování doporučení školy a expertů	Navyšování času domácí přípravy; pravidelnost; odnímání zodpovědnosti dítěti; rozptylující aktivity matky; zaměření dítěte na neproblémové oblasti; naplňování doporučení školy a expertů	přizpůsobení domácího učení; zaměření na přítomnost; motivace dítěte; posilování osobnosti dítěte; zaměření na neproblémové oblasti; hledání vlastních strategií a zdrojů	Naplňování doporučení školy a expertů
<i>Následky (percipované matkou)</i>	Bezmoc; únava; nervozita; spokojenost situační; pocívaná zátěž	Uspokojení z péče; zmírnění projevů SPU; matkou pocívaná zátěž	Posílení vztahu s dítětem; radost ze společně stráveného času; osobnostní růst; spokojenost dítěte; převažující spokojenost matky	Zmírnění projevů SPU
<i>Pojetí SPU</i>	SPU jako negativní situace, kterou není možno uspokojivě zvládnout	SPU jako negativní situace, které je třeba čelit	SPU jako výzva	SPU jako běžná situace

matce uspokojení, ale zřejmě ji jen málo posouvá dál, je pro ni víc zatěžující než obohacující. Rizikem může být přetížení dítěte, blokování jeho autenticity a projevování skutečných potřeb.

Matky aplikující odklánějící strategii nepovažují SPU za příliš závažný

problém, nevnímají ho jako významnou zátěž. Vzhledem k tomu, že tyto matky nepřisuzují vzdělání přílišnou hodnotu, SPU pro ně v tomto směru neznamená ohrožení. SPU dítěte sice řeší (jsou v kontaktu se školou, spolupracují s psychologem apod.), ale zejména proto, aby

naplnily to, co od nich jako od rodičů škola očekává.

Matky užívající transformační strategii přijímají SPU nikoliv jako neštěstí, ale jako výzvu. Matka mobilizuje svoje síly, hledá vlastní zdroje, rozvíjí je a postupně se snaží aktivovat je i u dítěte. Matky užívající tento typ strategie dávají svému životu smysl pomocí objevování hodnot, které jsou obsaženy v běžných situacích, podobně, jak to uvádí Frankl (1995).

Uvedená typologie odkazuje na různou míru adaptivního potenciálu jednotlivých typů strategií. Potvrzuje tedy, že rodiče disponují různou schopností zvládat stres spojený se SPU (Al-Yagon & Margalit, 2002). Největší adaptivní potenciál vykazují strategie transformační a kontrolující. Adaptivní strategie je však i odklánějí strategie, která matce (byť v jiném smyslu než předešlé dvě strategie) také přináší pocit naplnění mateřské role. Neadaptivní je strategie bezradná.

Mateřské strategie zvládání SPU nejsou statickým fenoménem. Některé matky referují o přechodu z jednoho typu zvládání do jiného, což se děje především ve směru od bezradné strategie k transformační. Tato proměna je pozvolná a je podmíněna změnou pojetí mateřské role i pohledu na školu a vzdělávání. Zpětný postup nebyl zaznamenán.

## Závěr

Výzkumná studie se vztahuje k tématu

mateřského zvládání stresu spojeného se specifickou poruchou učení diagnostikovanou u dítěte. Z výše uvedeného vyplývá, že diagnóza SPU u dítěte je sice v mnoha směrech náročnou situací pro matku, nemusí být ale chápána pouze jako rána osudu, ale v určitém smyslu také jako životní zkouška a výzva k překročení vlastních dosavadních limitů.

Pro psychology z výsledků výzkumu vyplývá důležitost péče nejen o děti se SPU, ale také o jejich matky, příp. celé rodiny (včetně sourozenců dětí se SPU). Odborná doporučení vztahená k tomu, jak přistupovat k dítěti se SPU, jsou sice důležitá, ale zároveň odvrací pozornost od matek samotných. V poradenské intervenci je potřeba skloubit obojí. Důležité je zejména umožnit matkám vidět SPU i v jiných kontextech, zprostředkovávat jim odstup od úzkého zaměření na sledování pouze školního rozměru fungování dítěte, učit soustředit se na současný prožitek a na posilování vztahu s dítětem (zejména tam, kde je narušen např. častými konflikty při učení), ukazovat matce, jak její strach (současný i perspektivní) modifikuje její strategie zvládání a může být pro dítě vlastně víc škodlivý než užitečný.

Péči směřovanou k matkám je vhodné diferencovat podle toho, ke které strategii zvládání inklinují. Matky disponující kontrolující strategií je pravděpodobně vhodné odvádět od jejich potřeby nadměrné kontroly dítěte a školní situace, učit je více poznávat potřeby dítěte a nezaměřovat je s potřebami vlastní-

mi. Dětem matek s odklánějící strategií hrozí zanedbání jejich potenciálu, je tedy dobré jejich matkám ukazovat možnosti překročení rodinné vzdělanostní cesty. Matky s bezradnými strategiemi se potřebují posílit, zvládnout základní dimenze situace. Právě ony nejvíce potřebují odbornou pomoc a péči. Je však třeba věnovat se i matkám, jejichž strategie byla nazvána transformační. Tyto matky mají výraznou potřebu sdílet své pocity a utvrzovat se ve správnosti nastoupené cesty, příp. ji ještě dále rozvíjet a obohacovat. Navíc je pro ně velmi podstatné řešit drobné nuance přístupů k sobě a k dítěti, pro něž matky dispo-

nující jinými strategiemi nemají ještě vytvořenou citlivost.

Pro učitele z výzkumné studie vyplývá, že zvládání SPU matkou může mít nejrůznější podoby. Je potřeba znát pozadí mateřského zvládání, aby učitelé byli schopni matkám porozumět. Učitelé by také měli zvažovat, jaké mohou mít dopady informace, které o dítěti matkám poskytují, a intervence, které v souvislosti s řešením SPU doporučují.

### **Příloha 1.** Tematické okruhy rozhovoru

1. Základní informace o matce, rodině a dítěti se SPU.
2. Cesta se SPU: první signály, období před diagnózou, co přinesla diagnóza, další vývoj situace, současný stav.
3. Jak matka vnímá dítě a jeho prožívání (obecně i ve vztahu SPU), jaké projevy u dítěte ji nejvíc trápí či přinášejí problémy.
4. Situace ve škole: průběh od počátku školní docházky do současnosti, kontakt s učitelkou, spokojenost či nespokojenost.
5. Domácí příprava: jak probíhala dříve a nyní, největší obtíže, proměny, na co všechno je zaměřena, jak je integrována do programu dne a do rodinného rámce, kdo všechno se s dítětem učí.
6. Spolupráce s odborníky.
7. Pohled ostatních členů rodiny na SPU.
8. Jaké byly dřívější zkušenosti se SPU.
9. Představa budoucnosti.
10. Čím je SPU náročná (pro matku, pro dítě, pro ostatní členy rodiny), jak se to měnilo.
11. Co se matka v souvislosti se SPU naučila, o co přišla, co bylo nenáročnější.
12. Doporučení matkám dětí se SPU.

## Literatura

- Allen, S. M., & Hawkins, A. J. (1999). Maternal gate-keeping: Mothers' beliefs and behaviour that inhibit greater father involvement in family work. *Journal of Marriage and the Family*, 61(1), 199–212.
- Al-Yagon, M., & Margalit, M. (2002). Relations between mothers' sense of coherence, children's experience of loneliness, and family climate profiles among kindergartners at-risk for developing learning disabilities. *Thalamus*, 20(1), 40–49.
- Ames, C., & Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 409–414.
- Boss, P. (2002). *Family stress management: A contextual approach*. London: Sage.
- Brock, A., & Shute, R. (2001). Group coping skills program for parents of children with dyslexia and other learning disabilities. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 6(4), s. 15–25.
- Dix, T. (1991). The affective organization of parenting: Adaptive and maladaptive processes. *Psychological Bulletin*, 110(1), 3–25.
- DYPATEC – Dyslexia parents' and teachers' collaboration. (2007). Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie. Luxemburg: OIL. Dostupné z <http://search.seznam.cz/?sourceid=szn-HP&thru=&q=DYPATEC>
- Dyson, L. (2010). Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 43–55.
- Frankl, V. E. (1995). *Lékařská péče o duši*. Brno: Cesta.
- Karande, S. S., & Kulkarni, S. S. (2009). Quality of life of parents of children with newly diagnosed specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, 55(2), 97–103.
- Karande, S., Kumbhare, N., Kulkarni, M., & Shah, N. (2009). Anxiety levels in mothers of children with specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, 55(3), 165–170.
- Karande S., & Kuril S. (2011). Impact of parenting practices on parent-child relationships in children with specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, 57(1), 20–30.
- Lednická, I. (2004). Spolupráce mezi odborníky a rodinou dítěte s dyslexií. *Speciální pedagogika*, 14(4), 269–279.
- Matějček, Z., & Vágnerová, M. (ed) et al. (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum.
- Peer, L. (2004). Stress: The hidden side of dyslexia. In Miles, T. R. (ed.). *Dyslexia and stress*. London: Whurr Publishing.
- Pomerantz, E. M., & Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: transactional socialization processes. *Developmental Psychology*, 37(2), 174–186.
- Scott, R. (2004). *Dyslexia and counselling*. London: Whurr Publ.
- Sobotková, I. (2007). *Psychologie rodiny*. Praha: Portál.
- Strnadová Lednická, I. (2005). Stresové a resilientní faktory v rodinách s dětmi se specifickými poruchami učení. *Speciální pedagogika*, 15(3), 200–215.

## JAK MATKY ZVLÁDAJÍ ZÁTĚŽ SPOJENOU SE SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ

Šulová, L. (2004). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.

Thomson, N., Murphy, M., & Stradling, S. (1994). *Dealing with stress*. London: Mackmillian Press Ltd.

Webster-Stratton, C. (1990). Stress: A potencial disruptor of parent perceptions and family interactions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(4), 302-312.

### **Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.**

Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

*jkouril@pf.jcu.cz*

# Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v rozvoji občanských a sociálních kompetencí pohledem učitelů

## Pupils with Special Educational Needs in the Development of Civic and Social Competences

*Pavla Presslerová, Zbyněk Němec, Radek Holcepl*

**Abstrakt:** V souvislosti s rozvojem koncepce společného (inkluzivního) vzdělávání se problematika práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami stává stále více aktuální i pro učitele společenskovedních předmětů. Otázky rozvoje občanských a sociálních kompetencí žáků, resp. gramotností v těchto oblastech, jsou ilustrativním příkladem, kde působí jak rodinná, tak i školní socializace paralelně. Text článku představuje kvalitativní obsahovou analýzu dvaceti dvou žákovských kazuistik, které v průběhu jednoho školního roku zpracovali učitelé základních škol. Nejčastěji učitelé popisovali práci s žáky se specifickými poruchami učení a chování, ve větší frekvenci se ale v textech objevovali také žáci se sociálně podmíněným znevýhodněním. V interpretaci byly kazuistiky členěny na tři základní části: 1. východiska, zahrnující celkové bariéry a obtíže ve vzdělávání žáka, rodinnou anamnézu; 2. charakteristiku sociálního zapojení žáka do kolektivu třídy; popis chování, znalostní úrovně a problémů žáka v rámci výuky v předmětech zaměřených na rozvoj občanských a sociálních kompetencí; 3. řešení, shrnující stávající podpůrná opatření a také návrhy dalších, dosud nerealizovaných možností intervence. Výsledky studie poukazují na možnosti dalšího rozvoje ve využívání jak oficiálních podpůrných opatření, tak i alternativních forem podpory žáků i možností spolupráce s rodinou žáka.

### **Klíčová slova:**

žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, základní vzdělávání, společenskovední předměty, rozvoj občanských a sociálních kompetencí, kazuistika, podpůrná opatření

**Abstract:** Considering the development of inclusive education, the issue of working with pupils with special educational needs is becoming increasingly important also for teachers of social

sciences. Issues of developing the civil and social competences of pupils and grammars in these areas are an illustrative example where both family and school socialization work in parallel. The article represents a qualitative content analysis of twenty students' case studies, which were created by elementary school teachers during one school year. Teachers most often described their work with students with specific learning disabilities and behavior disorders, but quite often were in texts described also students with socially disadvantaged backgrounds. In the interpretation, the case studies were divided into three basic parts: 1. the context, including the barriers and difficulties in pupil education, the family environment; 2. the characteristics of the pupil's social involvement in the classroom, a description of the pupil's behavior, his/her level of knowledge and problems in teaching-learning in subjects focused on the area of civil competences and social sciences; 3. the solutions, summarizing existing support measures as well as suggestions for other, yet unrealized, intervention possibilities. The results of the study emphasize the potential for further development in the use of both official support measures as well as alternative forms of support for pupils and the possibilities of working with the pupil's family.

**Key words:** students with special educational needs, elementary education, social sciences, development of civil and social competences, case study, support measures

### Úvod

Rozvoj občanských a sociálních kompetencí představuje velmi významnou, byť v praxi mnohdy neprávem opomíjenou, součástí vzdělávání žáků v období základní školní docházky. S postupujícím zaváděním modelu inkluzivního vzdělávání a rostoucími počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu se oblastí rozvoje dílčích gramotností stávají důležitým objektem zájmu pedagogicko-psychologických věd i ve specifickém kontextu práce s žáky s různými druhy postižení či znevýhodnění.

Následující text se věnuje konkrétně postavení žáků se speciálními vzdělá-

vacími potřebami ve výuce společenskovedních předmětů a vedle výchozích teoretických poznatků přináší i některé významné postřehy z analýzy kazuis-tických studií vytvořených pedagogy základních škol. Prezentovaná data akcentují nejen důležitost sociálních a občanských kompetencí žáků, ale i významnost propojení primární socializace a sekundární socializace. Text rovněž upozorňuje na silná i slabá místa při hledání individuálních řešení při práci s jednotlivými žáky.

### Inkluzivní vzdělávání

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a rozvoj jejich kompe-



tenci v prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu patří mezi nejvýznamnější témata současného základního školství v České republice. Důležitou součástí kontextu je zde rozvoj koncepce inkluzivního vzdělávání, ke kterému se Česká republika oficiálně přihlásila již před deseti lety – v roce 2009 po schválení parlamentem a po podpisu prezidenta vstoupila v ČR v platnost mezinárodní Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (OSN, 2006), která v článku 24 uvádí, že všechny signatářské země zajistí, aby žáci s postižením měli „přístup k inkluzivnímu, kvalitnímu a bezplatnému vzdělávání“. Na základě svého dobrovolného rozhodnutí je tedy Česká republika už deset let povinna vytvářet ve školách inkluzivní vzdělávací prostředí, ve kterém budou v maximálně možné míře rozvíjeny kompetence všech žáků, tedy i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Inkluze ve vzdělávání, reprezentovaná snahou o zvyšování heterogenity žákovských kolektivů v podmínkách reflektujících vzdělávací potenciál i potřeby všech zúčastněných, představuje sama o sobě fenomén, který má přímou vazbu na rozvoj občanských a sociálních kompetencí všech žáků (Avramidis & Norwiche, 2002; Plows & Whitburn, 2017). I definice inkluzivního vzdělávání podle UNESCO (2009) zdůrazňuje, že společné vzdělávání zvyšuje zapojení žáků do kulturně-sociálních aktivit a předchází nebezpečí společenského vyloučení. V inkluzivním vzdělávání se učitelé i žáci učí zacházet

s růzností, aniž by usilovali o redukci této různosti pomocí selekce nebo asimilace (Hájková & Strnadová, 2010; Tannenbergerová, 2016; Soriano, Watkins, & Ebersold, 2017; Collett, 2018)

V koncepci inkluzivního vzdělávání pak můžeme najít i přímou vazbu na rozvoj občanských a sociálních kompetencí tak, jak je koncipován v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Například mezi očekávané výstupy oboru výchova k občanství podle RVP ZV (MŠMT, 2017, s. 57) patří, že žák „zhodnotí a na příkladech doloží význam vzájemné solidarity mezi lidmi, vyjádří své možnosti, jak může v případě potřeby pomáhat lidem v nouzi“, nebo že žák „objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám“ – právě tyto a některé další odborné kompetence se u žáků přirozeně snáze budují v prostředí, ve kterém je heterogenita žáků a jejich potřeb považována nejen za přirozenou, ale rovnou za obohacující.

## Rozvoj sociálních a občanských kompetencí

Rozvoj sociálních i občanských kompetencí patří mezi významné oblasti tzv. klíčových kompetencí. Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot

důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti (Veteška & Tureckiová, 2008; Belz & Siegrist, 2011)

Klíčové kompetence jsou v obecnější definici něčím, co žák rozvíjí a využívá ve všech vyučovacích předmětech, jsou to jisté univerzální způsobilosti: umění učit se, umění dorozumívat se, spolupracovat, jednat demokraticky, respektovat druhé, řešit problémy, pracovat soustředěně, apod. Představují tedy souhrn kompetencí jedince, jak flexibilně nakládat nejen s rychle se měnícími informacemi, používat získané dovednosti a návyky, ale především interiorizovat zásadní hodnoty pro jeho další osobnostní vývoj.

V tomto směru vidíme velmi zásadní a styčnou plochu, kde můžeme vnímat velmi úzkou vazbu a komunikaci instituce školy a instituce rodiny. Rozvoj klíčových kompetencí, konkrétně sociálních a občanských kompetencí, můžeme popsat také jako jeden z důležitých cílů socializace i sociálního učení. V tomto kontextu má edukace ve škole i výchova jedince v rodině zcela shodné cíle (srov. Bandura, 1977; Bronfenbrenner, 1979; Helus, 2015).

Už od rané socializace dítěte se mu jeho rodiče snaží explicitně, ale i implicitně předat hodnoty, které korespondují s empatickým ohleduplným a spolupra-

cujícím jednáním, respektu vůči druhým, ale rovněž i občanské postoje, apod. Je nesporné, že rozvoj těchto kompetencí je ovlivněn rovněž celkovým kognitivním, emočním, volním i řečovým vývojem dítěte. Nesčetné studie prokázaly významnou souvislost mezi rodinným prostředím žáka, jeho prospěchem i chováním ve škole. Za významné považujeme zmínit například faktor socioekonomické situace rodiny, včetně tzv. teorie sociokulturního hendikepu (srov. Štech, 2000; Katrňák, 2004; Průcha, 2010), který patří mezi nejfrekventovanější zkoumané oblasti. Vlivů rodiny na celkovou úspěšnost žáka ve škole je však celá řada. Kvalitativně či přehledově orientované studie (Ryan & Deci, 2003; Davis-Kean, 2005; Schultz, 2006; Sobotková, 2012; Greger, Simonová, & Straková, 2015) reflektují pestrou škálu determinantů od složení rodiny, přes výchovné styly, vzdělání rodičů, hodnotový systém i způsobů komunikace rodiny směrem ke škole.

U žáka se speciálními vzdělávacími potřebami pocítujeme potřebu rozvoje jeho sociálních i občanských kompetencí jako fundamentální v obou zásadních socializačních prostředích - v rodině i ve škole.

## Cíle studie

Cílem tohoto příspěvku je představit významné bariéry, citlivá místa rozvoje sociálních a občanských kompetencí u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale rovněž identifikovat strategie

učitele předmětů společenského základu, jak s těmito limity a bariérami nakládají, tak, aby profitovalo dítě s nějakým typem znevýhodnění, ale i třída jako celek. Kládeme si tyto výzkumné otázky:

- 1) V jaké oblasti edukace ve společenskovo-vědním základu percipují učitelé nejvýraznější problémová místa z hlediska práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami?
- 2) Do jaké míry ovlivňuje práci s žákem sociální znevýhodnění a (ne)-spolupráce rodičů?
- 3) Jak může učitel využít prvků koheze skupiny a skupinové dynamiky při rozvoji sociálních a občanských kompetencí žáků se znevýhodněním?
- 4) Do jaké míry se liší podoba problémových situací dle typu znevýhodnění (diagnózy) žáka?
- 5) Jaké strategie učitelé využívají, aby co nejlépe rozvíjeli klíčové kompetence žáka se znevýhodněním?

## Metodologie

Níže uvedená data pocházejí z kvalitativní obsahové analýzy kazuistik zpracovaných učiteli společenskovo-vědních předmětů v základních školách nebo v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií. Kazuistiky učitelé vytvářeli v průběhu školního roku 2017/2018, jejich zpracování probíhalo v rámci rozsáhlejšího projektu zaměřeného na podporu a rozvoj pedagogických profesních kompetencí, v dané klíčové aktivitě pak specificky orientovaného na rozvoj

profesních schopností učitelů při výuce vedoucí k osvojování občanských a sociálních kompetencí žáků. Učitelé volili zpracování případové studie na základě kritéria kombinace dopadů projevů žáka se speciálními potřebami na jeho sociální a občanské kompetence a rovněž míry subjektivně vnímané náročnosti této situace na celý edukační proces. Výběr konkrétního žáka do případové studie, pojetí a zaměření zpracování měli učitelé možnost kdykoliv konzultovat osobně i písemně se zapojenými akademiky v oboru speciální pedagogika a psychologie. Ze základního souboru všech 23 zpracovaných kazuistik byla pro potřeby analýzy vyřazena pouze jedna kazuistika, která zpracovávala případ dvacetiletého studenta závěrečného ročníku gymnázia.

Smyslem aktivity s kazuistikami bylo identifikovat žáky, u kterých se učitelé společenskovo-vědních předmětů ve výuce setkávají s významnějšími obtížemi, a nalézt možná opatření pro podporu práce s těmito žáky. Pro usnadnění zpracování měli participující učitelé zadanou strukturu zahrnující položky „věk žáka/ ročník/ stručný popis problémové situace/ zdravotní postižení nebo znevýhodnění/ rodinné zázemí/ sociální zapojení žáka do kolektivu/ chování žáka v mém předmětu/ podpůrná opatření, která jsou žákovi poskytována/ návrh opatření, řešení“, přičemž většina těchto položek byla ještě v zadání doprovázena stručným vysvětlujícím textem.

Do vzorku zpracovávaného prostřed-

nictvím obsahové analýzy byly zahrnuty kazuistiky od 22 pedagogů, každý učitel byl autorem jednoho textu. V souladu s definicemi možných přístupů k obsahové analýze uváděnými dostupnou metodologickou literaturou (Mioviský, 2006) byl pro práci s daty zvolen přístup teoreticko-deskriptivní, při kterém byla analytická pozice částečně předznamenána teoretickými východisky promítnutými se do navržené struktury kazuistik, z části pak ale analýza induktivním způsobem vycházela i přímo ze samotných textů kazuistik. Deskriptivní přístup, při kterém jsou kódy a kategorie formulovány až na základě práce s daty, byl pro realizaci obsahové analýzy nutný zejména pro nedostatečné zmapování tématu v odborné literatuře, a tedy i pro nedostatek zdrojů, na jejichž základě by bylo možné přistupovat k formálnímu zpracování analýzy čistě teoreticky.

V souvislosti se zvoleným formátem výzkumu je třeba upozornit na obecné charakteristiky kvalitativního zkoumání, jehož výsledky mohou být v zachyceném kontextu poměrně přesné, nicméně mají jen menší možnosti zobecňování (Hendl, 2016).

## Výsledky a jejich interpretace

### Východiska: bariéry a obtíže ve vzdělávání žáků

V základním zadání pro zpracování kazuistiky žáka neměli zúčastnění peda-

gogové žádná bližší kritéria pro výběr popisovaného žáka – jedinou specifikací bylo, že se mělo jednat o žáka, se kterým řeší (event. v minulosti řešili) ve výuce společenskovedních předmětů nějaké problematické situace. Proto východiskem pro analýzu kazuistik bylo vytvoření podrobnějšího popisu a zdůvodnění bariér a obtíží, které pedagogové u vybraných žáků identifikovali.

Za pozornost zde jistě stojí to, že u většiny popisovaných žáků jejich specifické vzdělávací obtíže a bariéry ve vyučování i v sociálním zapojení do kolektivu vyplývaly z kombinace zdravotního postižení a sociálně podmíněných příčin – jen u pěti z dvaadvaceti popisovaných žáků nebylo diagnostikováno žádné zdravotní postižení a shodně jen u pěti žáků z popisovaného vzorku nebyly v kazuistikách zachyceny žádné problémy v rodinném prostředí. Je tedy zřejmé, že při řešení žákovských problémů je třeba vycházet z celostního pohledu a zohledňovat jak organicky podmíněné funkční limity, tak i specifické překážky vyplývající z problematického rodinného zázemí.

### Zdravotní postižení a znevýhodnění

Z dvaadvaceti popisovaných žáků uvedli autoři kazuistik u sedmnácti přítomnost zdravotního postižení nebo znevýhodnění. Nejfrekventovanějšími diagnózami byly specifické vývojové poruchy školních dovedností konstatované v deseti případech, což odpovídá celkové reali-

tě základního vzdělávání v ČR – podle statistik ministerstva školství tvoří žáci s těmito diagnózami nadpoloviční většinu ze všech žáků se zdravotním postižením vzdělávaných ve školách hlavního vzdělávacího proudu (MŠMT, online, cit. 2019-01-13). Podle frekvence výskytu pak v kazuistikách následovaly specifické poruchy chování a pozornosti zmiňované u devíti žáků a poruchy autistického spektra uváděné u tří žáků. U dvou žáků se pak v anamnéze vyskytly obtíže psychiatrického rázu, ojediněle byly uvedeny narušená komunikační schopnost, epilepsie, lehké mentální postižení, zrakové a sluchové postižení.

Situace žáků je mnohdy složitější tím, že u řady z nich se objevuje kombinace více diagnóz – u dvanácti žáků byl diagnostikován souběh více postižení. Nejčastěji šlo o kombinaci specifických vývojových poruch školních dovedností a poruch pozornosti, ještě komplikovanější ale může být současný výskyt jiných, méně frekventovaných diagnóz – jak popisuje například jedna z kazuistik: *„Petr je žák se speciálními vzdělávacími potřebami. U Petra je současně s pervazivní vývojovou poruchou diagnostikována také porucha aktivity a pozornosti, která je zamedikovaná. Chlapec se na práci soustředí obtížněji, kratší dobu, pozornost v průběhu dne kolísá. Při práci se snadno nechá vyrušit okolními podněty, rychleji se unaví. V průběhu aktivit je patrný motorický neklid. Má potíže se zařazením do kolektivu. V některých případech jeho chování neodpovídá očekávané normě.*

*Vyžaduje pravidelný režim, jakákoliv změna v tomto režimu může být negativně přijata.“* (U14).

Významné mohou být i limitující faktory objevující se mimo standardní diagnostické kategorie – např. ačkoli se v kazuistikách objevil pouze jeden žák s mentálním postižením, v pěti dalších případech učitelé poukazovali na souvislost mezi obtížemi žáků a jejich podprůměrnými intelektovými dispozicemi. Pro ilustraci jedna z kazuistik v této souvislosti uvádí, že: *„Rozumové schopnosti Michala spadají do pásma podprůměru, přílišná zaměřenost na detail, nedokáže uvažovat globálně a těžko propojuje získané informace v celek. Zatížena je i oblast sociálního porozumění, jeho reakce jsou nezralé a mnohdy neadekvátní. Neorientuje se v kontextu situace. Michal má poměrně dobrou pasivní slovní zásobu, ale schopnosti verbalizace jsou oslabené.“* (U22).

## **Sociálně podmíněné znevýhodnění**

S dopady zdravotního postižení mohou být srovnatelné (a v některých případech možná dokonce i závažnější) bariéry a komplikace vznikající v důsledku problémů v sociálním zázemí žáků. Z dvadaceti analyzovaných kazuistik byla u sedmnácti žáků konstatována specifická zátěž z rodinného prostředí – v pěti případech šlo o žáky z neúplných rodin, u tří žáků žili rodiče odděleně, dva žáci byli v péči prarodičů, dva další v pěstounské péči nebo adopci. Ve čtyřech přípa-

dech učitelé v kazuistikách poukazovali na nedostatky ve spolupráci rodičů žáka se školou, někdy i doprovázené zvýšenými absencemi žáka a záškoláctvím.

V šesti kazuistikách učitelé přímo konstatovali zvýšenou psychickou zátěž u žáků jako důsledek traumatizujících zážitků z domácího prostředí – důvodem zde byla například přísná, ale nedůsledná výchova, užívání návykových látek u rodičů, přítomnost násilí nebo dřívější pobyt otce ve výkonu trestu. Některé kazuistiky pak přímo odkazovaly na souběžný výskyt několika potenciálně traumatizujících životních okolností – např.: *„Janova rodinná situace je velmi komplikovaná. Jeho maminka je silná alkoholička, která navíc před cca 2 lety onemocněla rakovinou. Z tohoto důvodu nežije s rodiči, ale s babičkou (matkou svého otce). Před rokem mu navíc při čekání na přjezd sanitky náhle zemřel jeho dědeček přímo v náručí.“* (U13).

### **Vrstevníkový kontext rozvoje sociálních a občanských kompetencí**

Jedním z explicitních, ale i poněkud latentních zdrojů rozvoje sociálních, ale i občanských kompetencí dítěte je rovněž rovina vrstevníkových vztahů. Skupinová dynamika, třídní klima, podpora zdravých vztahů mezi žáky patří mezi významná témata, která se mohou dobře reflektovat právě v předmětech společenského základu (Ženatová, 2018). Oproti některým jiným výukovým před-

mětům je zde větší prostor nejen pro sledování vztahů, pevnosti vazeb i celkového klimatu ve třídě (diagnostická rovina), ale rovněž pro práci na změně, posunu, podpory koheze skupiny, ale i rozvoj prosociálních dovedností žáků (intervenční rovina). Proto bylo jednou z analyzovaných oblastí zvoleno i téma vrstevníkových vztahů, resp. deskripce sociálního začlenění popisovaného žáka do skupiny, školní třídy.

Nejprve se musíme zastavit u skutečnosti, že v rámci celostního pohledu na soubor kazuistik, je nutné si všimnout i role věku dítěte a jeho typu „problému“. Nikoliv ve smyslu nějaké kauzality, ale spíše jako širšího kontextu jeho pozice ve skupině, např. ve smyslu sociometrie.

Ačkoliv zapojení učitelé nebyli ve volbě dítěte pro zpracování kazuistiky nikterak limitováni ani z hlediska věku, je evidentní, že většina z nich pracuje s žáky věku adolescence. Devatenáct kazuistik se týkalo žáků ve věku 13–15 let, pouze tři zbývající se zaměřily na žáky na počátku jejich povinné školní docházky, resp. navštěvující první stupeň ZŠ. Pro celkový pohled na kvalitu a hodnocení sociálního začlenění je také důležité říci, že pouze pět z popisovaných případových studií se týkalo děvčat, zbývající většina byli chlapci. Můžeme tedy vysuzovat, že zúčastnění učitelé vnímají z hlediska inkluzivního trendu vzdělávání jako náročnější období druhého stupně základní školy, z genderového hlediska pak chlapeckou skupinu.

Celkový obraz míry „sociální integ-

race“ popisovaných dětí bychom mohli vnímat jako pomyslnou trajektorii s několika body. Nejčastěji uváděnou charakteristikou byla akceptace. Za tímto pojmem však můžeme vidět poměrně různorodé pojetí, jak učitelé chápou akceptaci v rámci vrstevnické skupiny. Od plné akceptace, pozitivního přijímání, přes jistou toleranci, až po akceptaci v rovině „strpení“. Další charakteristikou byla míra přátelskosti a snahy, aktivity ze strany popisovaného dítěte směrem ke skupině. V tomto případě se ukazuje, že poměrně frekventovanou strategií, jak si u vrstevníků získat ne/oblubu i vliv, je role třídního šaška. Tu můžeme označit jako poměrně aktivní. Stejně tak jako explicitní vyjádření hostility či agresivity. Je evidentní, že tyto projevy chování patří mezi nejnáročnější situace a jsou zdrojem nejen tenze u agresivně se projevujícího jedince, ale i u celé skupiny. Často pak najdeme u těchto jedinců velmi polarizované reakce skupiny.

Pasivnější forma, jak projevoval míru přátelskosti směrem ke skupině je pak nevšímavost, netečnost, nezájem, ale i úzkostnost.

Většina pedagogů si všímá, že žáci s jakýmkoliv typem znevýhodnění mají problém se začleněním do vrstevnického kolektivu. Tuto tezi často používají kritici inkluzivního trendu vzdělávání jako pádný argument pro její nevhodnost. Kvalitativní forma práce se získanými daty však umožňuje prezentovat i pozitivní vrstevnické vztahy ve třídě. Ukazuje se, že tam, kde je pozitivní třídní

klíma, kde je žák s problémem dobře skupinou přijímán, tak dobře funguje zpětná vazba ze strany vrstevníků. Je evidentní, že mohou profitovat všichni zúčastnění. Tam, kde žáka s problémem skupina mezi sebe dobře přijala, se všemi jeho specifiky, zvláštnostmi, tak může fungovat jako podpůrný regulátor chování daného dítěte. Ilustrací může být ukázka z jedné z kazuistik *„Ve třídě je celkem oblíben, je to takový třídní šašek. Znájí se už hodně dlouho, vlastně od školky. Takže problém se zapojením do kolektivu nemá. Když už je toho ale na ně moc, tak ho okřiknou. A on se zklidní, dá pokoj. Tak nám to funguje...“* (U8).

V tomto případě můžeme vidět i jisté rovnocenné zapojení žáka do skupiny. Není tolerován, protože se to od žáků očekává, ale spolužáci mu dokáží dát zpětnou vazbu včas, přiměřenou formou a také s pozitivní odezvou daného žáka.

Další formou jisté křehkosti vrstevních vztahů je emoční rovina, resp. empatie, případně soucit. Ačkoliv lze vnímat empatii jako vysoce prosociální dovednost, z analyzovaného materiálu vyčnívala také jiná emoční rovina - soucit. Tento aspekt, byť má také velmi zásadní význam pro rozvoj sociálních, ale i občanských kompetencí dítěte, můžeme nahlížet spíše jako na asymetrickou ve vztahu ke kamarádským vztahům. Kategorie soucitu, kterou můžeme najít u šesti kazuistik, je doprovázena jistou submisivitou dítěte, jeho okrajového postavení v kolektivu. Soucit je často

vyjádřen popisem, že dítě má ve skupině alespoň jednoho „spojence“, který mu pomáhá. Jistou paralelu vidíme v roli asistenta pedagoga. I on má pro dítě velmi podpůrný charakter, ale jeho dominantní role je v oblasti vzdělávání, takovým pedagogickým asistentem v podobě asistence pro sociální začlenění jsou právě děti, které prokazují vysokou míru empatie. Např. zde: *„Dívka je tolerována, snaží se zapojit, ale dominantní dívky jí moc neberou, našla si novou kamarádku, jedná se o novou dívku, studijně šikovnou, která jí pomáhá.“* (U11).

Pokud se zaměříme na souvislosti mezi typem znevýhodnění žáka, jeho věkem a pohlavím, tak obsahová analýza dat není přesvědčivá natolik, abychom mohli spolehlivě poukázat na typologii dítěte z hlediska jeho problému a pravděpodobným odrazem v jeho začlenění do třídní skupiny. Ilustrací nám mohou být například dospívající chlapci ve věku 14 až 15 let s poruchami koncentrace. V námi analyzované baterii kazistik splňovalo tato kritéria 6 dětí. Rozptyl jejich chování a pozice ve skupině však nebyly jednotné, naopak, hodnotíme je jako vysoce variabilní. Obraz oscilloval od velmi konfliktních vztahů, explicitně agresivních, přes roli provokatéra s úsměvem, dělání si legrace ze sebe, po izolovanost od ostatních i velmi pozitivního přijetí skupinou.

Ani u žáků s poruchami autistického spektra nemůžeme zcela jednoznačně očekávat, že budou mít vždy zásadní problémy se začleněním do třídní skupiny.

I zde se zrcadlí očekávané potíže typu nezapojení se, obtížně navazující blízké kamarádké vztahy, agresivní projevy, ale i poměrně velmi dobrá pozice a přijetí ve skupině.

Můžeme shrnout, že přítomnost žáka se znevýhodněním, byť ne nutně diagnostikovaným, přináší do skupinové dynamiky určitě významný prvek. Nemusí však být vždy spojen s negativními konotacemi a problémy, riziky. Naopak, rozvoj sociálních dovedností žáků, práce s klimatem celé třídy, ale i role dalších osobnostních charakteristik žáků a vývojové etapy ukazuje, že z této zkušenosti mohou profitovat všichni zúčastnění.

### **Projevy a chování – předměty společenského základu**

Pro úspěšný vzdělávací proces je jednoznačně nejsledovanější pohled na znalosti, zisk klíčových kompetencí žáka, míra jeho spolupráce a projevy chování během vyučovaného předmětu. To jsou významné proměnné, které jsou pro pedagogy zásadní a určující.

Ačkoli se mnoho ze zúčastněných pedagogů může při realizaci výuky opřít o podpůrná opatření typu individuální vzdělávací plán či asistent pedagoga, pro každodenní výukovou realitu zde návod ne vždy naleznou a musí být ve svých postupech i intervencích flexibilní a mnohdy hledat i originální řešení.

Analýza kategorií týkajících se prospěchu a projevu chování v předmětech společenského základu otevírá prostor



pro možnost změny pohledu na učitelovo pojetí, percepci žáka. Data opět demonstřují a identifikují poměrnou variabilitu znalostí, motivovanosti, zapojení i projevů chování jednotlivých případových studií. Hlubší pohled však nabízí možnost seskupení do tří typů celkového zapojení žáka do výuky společenskovedního předmětu:

- a) typ nespolupracující, s projevy agrese;
- b) typ pasivní;
- c) typ aktivní, se zájmem.

První typ žáka, nespolupracující, s projevy agrese byl zastoupen pouze ve třech případech. Problémové chování žáka se prolíná všemi vyučovacími předměty (ve dvou případech kromě tělesné výchovy), žák nerespektuje autoritu učitele, je vulgární. Prospěchově slabé, znalosti neodpovídají věku, neosvojil si dostatečně, apod. U těchto žáků pedagogové přiznávají, že velmi obtížně hledají nové cesty, jak více dané dítě motivovat, probudit v něm zájem o daný předmět, apod. Často jde o žáky, kteří vykazují dlouhodobé výchovné problémy, jejich situace se řeší rovněž za spolupráce s dalšími institucemi typu OSPOD, psychiatrická péče, ale i Policie ČR. Objevuje se empatický a citlivý postoj učitele k dívce s ADHD: *„Je labilní, výbušná, hlučná... Působí obhroble, ale jde o obranu... je citlivá, trápí ji, že není přijímána...“* (U18). I zde se ukazuje, že do projevů chování dítěte promítají jeho niterné problémy, traumata z rodiny, obrany, vnitřní tenze, kterými je potřeba

pracovat více psychoterapeuticky než pedagogicky.

Druhý typ, pasivní žák, zahrnuje celkem devět případů. Žáci jsou neinicativní, je nutné je aktivizovat, kolísá jim pozornost, znalosti mají slabší. V několika případech si tento obraz zapojení dítěte v předmětu učitelé vysvětlují i vlivem medikace dítěte či jeho zdravotního stavu. Např. u dítěte s epilepsií: *„...z důvodů záchvatů zapomené některé znalosti, nutné opakování, malé kroky,... má obtíže s pozorností...“* (U6). Je pozitivní, že pedagogové u této skupiny žáků vidí velký prostor pro intervence, snaží se pracovat s motivací dítěte, ukazují, že u těchto žáků je smysluplné využití asistenta pedagoga, nabídka individuální práce a stimulace třeba i alternativními pobídkami.

Největší zastoupení měl typ žáka aktivního, se zájmem. Toto lze považovat za poměrně překvapivé zjištění. Skupina zahrnuje celkem deset žáků. Během výuky jsou aktivní, mají o předmět zájem (někdy i mimořádný), často překvapí nadprůměrnými znalostmi, snaží se, zapojují se, diskutují. Ačkoli zní tato charakteristika idealisticky, je evidentní, že učitelé museli být velmi dobrými diagnostiky, aby identifikovali problematická místa, ale i silné stránky jednotlivých dětí a pracovali flexibilně a individualizovaně. Je zajímavé, že zapojení učitelé často reflektovali zajímavou zkušenost, že v „jejich“ předmětech (často dějepis či občanská výchova) se žák chová daleko lépe než v jiných předmětech, má dobré

znalosti, je aktivní, se zájmem. Např. dítě s PAS i ADHD: „Špatně snáší neúspěch, je agresivní. V dějepise se snaží, je aktivní, ale v českém jazyce je to slabé. Pomáhá mu asistentka, lépe pak pracuje se svými emocemi...“ (U14).

Tento poznatek je velmi důležitý pro možnosti, jak rozvíjet sociální i občanské kompetence dětí také celkové osobnostní zráním dítěte. V předmětech občanskovědního základu mohou posilovat své zdravé sebepojetí, identitu, zažít úspěch. Můžeme si to ukázat na příkladu velmi drobného dospívajícího chlapce v pěstounské péči: „V občanské výchově neruší, hlásí se, oproti jiným předmětům, kde má hloupé řeči, vyrušuje... Tento žák je „bodyguardem učitele“, je mu blízko, ...dostal důležitou kompetenci, kterou akceptuje i skupina, cítí se důležitě“ (U10). V tomto případě pedagog pracoval až paradoxně, kdy malou postavu chlapce, zvláště citlivé téma v adolescenci, využil v roli „bodyguarda“. Tento osobní, individuální vztahový koncept je ukázkou, jak se dá citlivě pracovat i s nadsázkou, prvky humoru. Zároveň jde jednoznačně o intervenci, která se neobejde bez hluboké znalosti dalších osobnostních charakteristik žáka, dobré práci s klimatem třídy a vztahem mezi učitelem a žákem, jinak by mohla být i kontraproduktivní.

Poslední krátký exkurz dokládá, že v předmětech, které na základní škole nejvíce rozvíjejí sociální a občanské kompetence žáka lze pracovat i nad rámcem kurikulárních dokumentů, vyžadují kvalitní znalost dynamiky skupiny i ukázkou

tvorivého a originálního vedení výuky pedagogem.

### Řešení (stávající i navrhovaná)

Závěrečnou částí kazuistik podle struktury, kterou měli zapojení pedagogové předem k dispozici, byl prostor pro řešení – nejprve pro popis stávajících opatření a řešení situace žáka a následně pro navržení dalších, potencionálně funkčních, dosud neuplatňovaných, forem podpory a intervence.

S popisem stávajících opatření si zúčastnění pedagogové poradili celkem bez problémů – nejčastěji se jednalo o popis individualizace práce ve výukových metodách a charakteristiku podpůrných opatřeních poskytovaných na základě diagnostiky žáka a následného doporučení od školského poradenského zařízení: S největší frekvencí se v kazuistikách objevovala podpora zajišťovaná asistentem pedagoga, kterou čerpalo devět popisovaných žáků, následně pro sedm žáků měli učitelé zpracované individuální vzdělávací plány, šest žáků se vzdělávalo s využitím plánů pedagogické podpory, u pěti žáků probíhala pravidelná pedagogická intervence, pět žáků docházelo na školou organizované doučování. Je tedy zřejmé, že jak systém podpůrných opatření zaváděných v českých školách od roku 2016, tak i podpora škol z fondů Evropské unie prostřednictvím tzv. „šablon“, mají při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i v oblasti rozvoje jejich sociálních a občanských

kompetencí svůj význam a své pozitivní dopady.

Ve srovnání s popisem již zajišťovaných opatření byla pro zúčastněné pedagogy zjevně daleko problematičtější ta část kazuistik, ve které měli podle zadané struktury navrhnout další, dosud nerealizované, možné formy podpory žáka. Až na ojedinělé výjimky zde autoři kazuistik uváděli opatření zjevně již dříve naplánovaná a s větším či menším úspěchem také realizovaná. V této části kazuistik se ukázaly velmi omezené možnosti učitelů společenskovedních předmětů z navrhování dalších možných opatření při podpoře žáka – z textů patrná bezradnost zde bude pravděpodobně dána minimálním využitím podpory poradenských pracovníků. Učitelé společenskovedních předmětů se zaměřením na rozvoj občanských a sociálních kompetencí mohou mít sice ke koncepci inkluzivního vzdělání věcně poměrně blízko, ovšem jejich očekávaná odbornost nezahrnuje podrobnější vhled do specifických forem podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, proto je nezbytné, aby pro návrh dalších potencionálně efektivních opatření měli tito učitelé možnost spolupracovat s poradenskými pracovníky zejména z oblasti speciální pedagogiky a psychologie.

Absence psychologicky a speciálně-pedagogicky zaměřené poradenské podpory je pak zřejmá i s ohledem na výše charakterizované speciální vzdělávací potřeby žáků. Ačkoli většina anamnestických údajů z oblasti diagnóz zdravotního

postižení i z oblasti sociálně podmíněných znevýhodnění naznačuje intenzivnější potřebu psychologické péče, zajištění podpory žáků ať už školním či externím psychologem je zmiňováno jen ve čtyřech kazuistikách a podpora speciálního pedagoga se v kazuistikách dokonce neobjevuje vůbec. Poddimenzovanost psychologické a speciálně-pedagogické péče pak odpovídá celkové situaci v tuzemských školách – podle statistik ministerstva školství v září 2017 (MŠMT, online, cit. 2019-01-13) působilo v regionálním školství ČR 728 psychologů, kteří pracovali celkem na 425 pracovních úvazků, a 965 speciálních pedagogů, dohromady zaměstnaných na 567 úvazků... což je ovšem při celkovém počtu převyšujícím 1,7 milionu dětí, žáků a studentů, u obou profesí přece jen poněkud málo.

Podle názoru některých zapojených pedagogů by se také učitelé měli více ujmout své psychologické role a i u závažnějších případů problémového chování méně spoléhat na práci psychiatrů a prostředky farmakoterapie. Je nutné, aby učitelé vnímali péči o psychiku žáků jako vlastní sféru působnosti – po vzoru anti-ky, kde lékaři pečovali o tělo a učitelé se starali o duši.

## Závěr

Obsahová analýza 22 případových studií žáků základních škol (případně odpovídajících ročníků víceletých gymnázií) identifikovala několik rovin citlivých

míst rozvoje sociálních a občanských kompetencí žáků s různými typy znevýhodnění. Jednalo se jednak o potíže a překážky vyplývající s podstaty samotných speciálních potřeb žáka, ale také o překážky týkající se míry jeho motivace a spolupráce. Velmi často se u popisovaných případových studií nejednalo o izolované znevýhodnění, mnohem častěji se vyskytovaly potíže komorbidního charakteru (kombinovaného) a tím se pro pedagogy mohou během procesu výuky odkrývat pro něj mnohdy obtížně anticipované interakční situace.

Práce s motivací žáka, kvalitou jeho spolupráce, vystupovala z dat jako nejpálčivější překážka. Učitelé jen s obtížemi hledali řešení a návrhy vhodných postupů u žáků, kteří se stavěli negativisticky, opozičně, bez zájmu. Tento poznatek koresponduje se zjištěními výzkumné studie Sedlákové (2015), která uvádí, že při hodnocení výkonů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hodinách společenských věd učitelé hodnotí v první řadě aktivitu a míru zapojení žáka.

Na druhou stranu učitelé dokázali ocenit zájem a snahu dítěte, byť jeho hodnotitelné znalosti byly slabé. Tuto skutečnost lze efektivně reflektovat jako právě sledované sociální a občanské kompetence. Je na místě také zmínit poměrně překvapivé zjištění, že v předmětech společenského základu může být obraz zapojení, spolupráce i znalostí žáka diametrálně odlišný od jiných vyučovacích předmětů. Tato diskrepance se

objevila v mnoha případech a je dokladem toho, že klíčové kompetence žáka se mohou rozvíjet bez nutné vazby na předmět výuky.

Naše analýza neprokázala, že by se významně lišila podoba problémových situací dle typu znevýhodnění (diagnózy) žáka. I z této skutečnosti lze opět upozornit na nutnost individuálního přístupu ke každému dítěti, obzvláště jedná-li se o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Do některých speciálních potřeb dítěte se přímo promítala rodinná problematika typu náhradní rodinná péče či skutečnost, že rodič (ve všech případech matka) vykonával zároveň roli asistenta pedagoga.

Jako významné téma a také zdroj zvýšení efektivity spolupráce může učitel využít prvků koheze skupiny a skupinové dynamiky při rozvoji sociálních a občanských kompetencí žáků se speciálními potřebami. Klima skupiny, její tlak i celkové naladění lze efektivně využít při řešení některých náročných pedagogických situací, konkrétně při rušení během výuky, využití skupinové práce, apod. Je nesporné, že žáci, kteří mají jakékoliv znevýhodnění, vyvolávají ve vrstevnické skupině často polarizované reakce. Zapojení učitelé v kazuistikách tuto skutečnost opakovaně reflektovali. Rozvoj sociálních kompetencí je zde cirkulární, nejen lineární. Zjevná je potřeba cílené práce s atmosférou a sociálním klimatem třídy, která může zcela klíčovým způsobem ovlivnit úspěšnost celé inkluze (Smith, Prendeville, & Kinsella,

2018). Profitovat tak ve výsledku mohou všichni účastníci interakce.

Propojení rodinné a školní socializace se v případě rozvoje sociálních a občanských kompetencí ukazuje rovněž jako velmi zásadní. Některé kazuistiky případně ilustrovaly situaci, kdy jsou rodinné hodnoty „nekompatibilní“ s těmi, které se snaží rozvíjet a předat škola. V těchto případech lze jen stěží očekávat, že se sociální i občanské kompetence u takového žáka budou rozvíjet bez komplikací. Ostatně na tento fenomén upozorňují mnohé sociologické studie (Matějů, Straková et al, 2010; Kasíková & Straková, 2011; Simonová, 2011). Jako významné téma se také ukázalo samotné očekávání rodiny ve vztahu k znalostem a výsledkům jejich dítěte a jejich případný tlak a aktivitu v tomto směru. Tyto zájmy rodiny byly pak v souladu i s mírou a intenzitou spolupráce s učitelem a jejich případnou participací na hledání individuálních, i poněkud originálních řešení.

Zapojení učitelé využívají mnohá standardní podpůrná opatření, aby co nejlépe rozvíjeli klíčové kompetence žáka se znevýhodněním – asistent pedagoga, individuální vzdělávací plán, doučování, úpravu testu, apod. Forma sběru dat nám pomohla ale i místy nahlédnout „pod pokličku“ těchto formálních obsahů a nechat se inspirovat jedinečným pedagogickým zápletem, empatií i porozumění pro potřeby zejména adolescentních žáků. Pro možnou změnu náhledu na inkluzivní vzdělávání považujeme

kazuistický materiál za velmi podnětný. Umožní celostní pohled na popisovaného žáka, možnost reflektovat plasticky širší kontext jeho vzdělávacích potřeb, včetně zapojení rodiny i vrstevníků. V neposlední řadě může sloužit i jako autoevaluační, seberefektivní nástroj pro pedagoga a lépe identifikovat i jeho potřeby pomoci a opory v poradenském systému.

*Príspevok vznikl v rámci projektu Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetencí, oblastí vzdělávání a gramotnosti, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_011/0000664 (2017–2019), financováno z Evropských sociálních fondů, řešiteli projektu jsou Univerzita Karlova, Masarykova univerzita, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích a Technická univerzita v Liberci.*

## Literatura

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers attitudes towards integration / inclusion: a review of literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Belz, H., & Siegrist, M. (2011). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál.
- Collett, C. (2018). *Disability and inclusion in early years education*. London: Routledge, Taylor, & Francis Group.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology, 19*(2), 294-304.
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (2015). *Spravedlivý start?: nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy (2., přepracované a doplněné vydání)*. Praha: Grada.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace (4., přepracované a rozšířené vydání)*. Praha: Portál.
- Kasíková, H., & Straková, J. (2011). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- OSN (2006). *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*. Organizace spojených národů. Český překlad dostupný z [https://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva\\_CJ\\_rev.pdf](https://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.pdf)
- MŠMT (online, cit. 2019-01-13). *Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele - 2017/2018*. Tabulky A1.2.4a a C1.7.1.1. Dostupné z <http://toiler.uiv.cz/ročenka/ročenka.asp>
- MŠMT (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT: Praha. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/43792/>
- Matějů, P., Straková, J., Veselý, A., Havelka, M., Šafr, J., Ryba, J., & Miltová, A. (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Plows, V., Whitburn, B. et al. (2017). *Inclusive Education: Making Sense of Everyday Practice*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Průcha, J. (2010). Sociolingvistický faktor v explanaci čtenářské gramotnosti. *Pedagogika SK*, 1(2), 97-105.
- Ryan, M. R., & Deci, L. E. (2003). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being*, 7th Ed., McGraw- Hill & Irwin Book Company, Boston.
- Sedláková, A. (2015). *Žák 2. stupně se speciálními vzdělávacími potřebami v hodinách občanské výchovy: případová studie*. Diplomová práce, vedoucí práce Dominik Dvořák. Pedagogická fakulta UK: Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání.
- Simonová, N. (2011). *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti: vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Smith, A., Prendeville, P., & Kinsella, W. (2018). Using Preferred Interests to Model Social Skills in a Peer-Mentored Environment for Students with Special Educational Needs. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 921-935. Dostupné z <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1184293&lang=cs&site=eds-live&scope=site>
- Sobotková, I. (2012). *Psychologie rodiny*. Praha: Portál.
- Schultz, G. (2006). Broken Family Structure Leads to Educational Difficulties for children. *Sociology Review*, 56, 309-320.
- Soriano, V., Wattkins, A., & Ebersold, S. (2017). *Inclusive education for learners with disabilities*. Study for the Peti Committee. European Agency for Special Needs and Inclusive Education: Brussels. PE 596.807. Dostupné z: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL\\_STU\(2017\)596807\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU(2017)596807_EN.pdf)
- Štech, S. (2000). Sociálně-kulturní pojetí handicapu. In Vágnerová, M., Hadj Moussová, Z., & Štech, S. *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines On Inclusion in Education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Paris. ED-2009/WS/31. Dostupné z <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
- Ženatová, Z. (2018). *Vztahy a nástrahy ve školní třídě*. Praha: Raabe.

**PhDr. Pavla Presslerová, Ph.D.**

Pedagogická fakulta, Katedra psychologie

Univerzita Karlova

[pavla.presslerova@pedf.cuni.cz](mailto:pavla.presslerova@pedf.cuni.cz)

## ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

### **PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.**

Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky,  
Univerzita Karlova  
*zbynek.nemec@pedf.cuni.cz*

### **Mgr. Radek Holcepl**

EDUCAnet – střední škola a základní škola České Budějovice, s.r.o.  
*radek.holcepl@educanet.cz*



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání





# Úloha výchovy k občanství v základním vzdělávání očima „občankářů“

## The Role of Education to Citizenship in Primary Education by View of „Civics Teachers“

*Michaela Dvořáková, Veronika Pajpachová*

**Abstrakt:** Více případová studie se zaměřuje na učitelovo pojetí předmětu vyjádřené skrze představu dobrého občana, cíle výchovy k občanství a odpovídající postupy ve výuce u čtyř vyučujících. Východiskem studie byla analýza portfolií učitelů z projektu Společenství praxe, zpracovány byly výstupy dílčích fází projektu a výpovědi učitelů v hloubkových rozhovorech. Pojetí cílů bylo komparováno s charakteristikami ideových zaměření výchovy k občanství a byla zjištěna podobnost pojetí učitelů s liberální ideologií občanského vzdělávání. Ve všech zkoumaných případech se jako nejdůležitější cíl předmětu ukázala podpora aktivního demokratického občanství.

**Klíčová slova:** Občanská výchova, subjektivní teorie učitele, CivID ideové zaměření výchovy k občanství

**Abstract:** Multi case study is focused on ways in which four civics teachers conceptualized and framed their assumptions, goals and appropriate teaching methodology. Central research question was framed as: how four civics teachers conceptualize notions of good citizenship in relation to their teaching? Outputs of project Community practice and interviews in which the teachers presented their perceptions of good citizenship were analysed. The ways in which such notions manifest in their teaching were explored and compared. Teachers' conceptualizations were compared with descriptives of civic education ideology. The outcomes showed great agreement teachers conceptualizations with liberal education ideology. Promoting active democratic citizenship was identified as typical most important goal of civics.

**Key words:** Civic education, subjective teacher's theory, CivID civic education ideology

## Úvod

Na přelomu tisíciletí se ozývaly vážně míněné názory, že s koncem studené války nastává období trvalé vlády liberální demokracie a mírového soužití. S tím ruku v ruce mohla jít představa, že největší výzvy pro školu leží v oblasti přípravy odborníků pro dynamicky se měnící trh práce. Stále ještě se setkáváme se snahou podřídit vzdělávací systém jednostranně ekonomickým potřebám. V současnosti ale pozorujeme ve společnosti novou vlnu zájmu o společenskovední předměty, a zejména občanskou výchovu, její kurikulum i výuku. Tento zájem nejspíš souvisí s migrací, terorismem a reakcemi různých skupin obyvatel na tyto a další jevy související s globalizací, vzestupem populistických a autoritativních politiků aj. To vše je právem vnímáno jako ohrožení demokratického směřování rozvinutých zemí. Samozřejmě zde hrozí druhý extrém – že se škola a zejména předmět občanská výchova místo ekonomických účelů podřídí politickým, nacionalistickým nebo bezpečnostním cílům (Winter & Mills, 2018). Škola obecně a didaktika sociálních věd musí znovu promýšlet své cíle, aby se náš svět nestal buď jen zónou volného obchodu, anebo naopak, aby se opět nerozpadl do zneprátených komunit vedených autoritářskými vůdci, aby si udržel své tradiční hodnoty a dostál také novým požadavkům (Dvořák, Holec, & Dvořáková, 2018). Protože těžištěm našeho působení je oborově didaktic-

ká přípravu učitelů společenských věd, považujeme za důležité zabývat se otázkou připravenosti učitelů na popsanou situaci a podrobněji zkoumat oborově didaktické aspekty této připravenosti. Spolu s rozvíjením přístupů pedagogického konstruktivismu dochází ke zpochybnění přímočaré závislosti mezi znalostmi a dovednostmi získanými během učitelské přípravy a praktickým působením učitele (Švec, 1995). Pedagogický konstruktivismus nabízí diferencovanější pohled na proměnné procesu vyučování, jak ze strany žáka, tak ze strany učitele. Zjišťování proměnných na straně žáka, a to konkrétně porozumění v oblasti společenských věd, se kterými žák do procesu vyučování vstupuje a v jeho průběhu jej transformuje, je proto vhodné doplnit studiem pojetí druhého z aktérů procesu vyučování, a to pojetí cílů, obsahů a procesů výuky, se kterými k vyučování přistupuje učitel konkrétně v předmětu výchova k občanství na druhém stupni základní školy. Zkoumání učitelových pojetí konkrétně v předmětu výchova k občanství považujeme za smysluplné zejména kvůli specifikům předmětu, ve kterém přesvědčení a očekávání učitele hrají významnou roli.

## Teoretická východiska

Nejprve stručně shrneme, jak a proč se koncepty učitelova pojetí výuky a učitelových implicitních teorií pracuje obecně, a pak se zaměříme na teoretické přístupy a empirická zjištění, jež se konkré-

ně týkají učitelů občanské výchovy nebo obdobných předmětů (např. *social studies* v některých anglofonních zemích).

## Učitelovo pojetí výuky

Příprava učitelů dlouhodobě vycháze-la z předpokladu, že hlavní podmínkou účinné pedagogické práce učitele jsou odborné a pedagogické znalosti, dovednosti a zkušenosti (Švec, 1995). Pedagogický konstruktivismus zaměřil pozornost na aktéry procesů učení a vyučování. Učitelovo pojetí výuky (dále UPV) se stává předmětem výzkumu v devadesátých letech minulého století (Mareš et al., 1996; Janík, 2005b).

Mareš (1990, 1991) charakterizuje UPV jako vnitřní obtížně dostupnou proměnnou, která plní funkci strategie myšlení a jednání učitele. Je východiskem jak jeho uvažování a plánování, tak jednání ve výuce i při hodnocení jejích výsledků. UPV zahrnuje nejen učitelovy poznatky, ale také jeho přesvědčení a očekávání, názory a emoce. Švec (2005) poukazuje na to, že pojetí výuky, které si učitelé vytváří již během pregraduální přípravy, působí jako filtr, ovlivňuje, které poznatky budou akceptovány a integrovány do vědomostní a dovednostní struktury učitele, je tedy základem učitelových pedagogických znalostí. Domníváme se, že při zkoumání pojetí výuky má u studentů učitelství také význam ptát se po vlastních zkušenostech učitelů v roli žáka a dalších vlivech, kterými se zabývá Henderson (1996). Švec ve svém

výzkumu pojetí výuky u studentů učitelství poukazuje na to, že přestože se UPV utváří již během studia učitelství, promítá se i dále do jednání učitelů, pod vlivem zkušeností se ale vyvíjí a mění. Zkoumání UPV u studentů učitelství Švec zdůvodňuje možností využít je jako východiska v učitelské přípravě. Vzhledem k tomu, že cílem zkoumání je poodhalení vnitřního světa učitele včetně jeho uvažování o realitě, doporučuje využívat různé projektivní techniky, při kterých jsou učitelé předkládány situace, na které reaguje a promítá do jejich řešení a hodnocení své představy, zkušenosti, přesvědčení a očekávání. Švec (1995) vytvořil dotazník učitelova pojetí, ve kterém používá techniky doplňování vět, navrhuje využití i dalších projektivních a seberefektivních technik na základě deníků pořízených bezprostředně po výuce, případně videozáznamů.

Vztah učitelova myšlení a praktického jednání tyto výzkumy ale nezahrnují. Janík (2005a) specifikuje učitelovo pojetí výuky jako pojem reprezentující postojovou složku myšlení učitele. Klasickou typologii praktického jednání učitelů nabízí Fenstermacher a Soltis (2008), kteří prezentují postup reflexe učitelské profese skrze tři odlišné, ale přitom účinné způsoby vyučování. Tento nástroj bývá využíván v přípravě i dalším vzdělávání učitelů, podobně jako naše studie směřuje k reflexi skrze otázky po hlavním cíli učitelského působení, ale v obecné rovině. Starší typologii, která zohledňuje uvažování, jednání i způsob práce s kuri-

kulem nabízí Henderson (1996), který představuje Zeichner-Listonův systém mapování ideologického zakotvení práce učitele. Velkou pozornost věnuje tomu, jak je učitelovo pedagogické uvažování a jednání ovlivněno tím, v jaké rodině a komunitě vyrůstal, a vede učitele k reflexi této jeho zakotvenosti. Zdůrazňuje jako potenciálně náročnou situaci, kdy má učitel pracovat se žáky, kteří pocházejí z výrazně odlišného prostředí než učitel. Protože je poměrně častá situace, kdy se učiteli stávají mladí lidé pocházející ze střední třídy, mohou mít např. problém, když nereflektovaně předpokládají u žáků z jiného sociokulturního prostředí stejné hodnoty a zkušenosti, jaké mají sami.

Vzhledem k potřebě českého pedagogického výzkumu zahrnout do zkoumání učitelových pojetí také realitu vyučování dochází k posunu výzkumného zájmu od učitelových pojetí k subjektivním teoriím učitelů.

### Subjektivní teorie učitele

Subjektivní teorie učitelů (dále STU) jsou definovány jako ustálené implicitní konstrukty učitelovy mysli projevující se ve výukových situacích, a to s různou intenzitou. Podobně jako „skutečné vědecké“ teorie mají potenciál vysvětlovat či predikovat edukační realitu (Dann, 1994 citováno dle Janík, 2005a). Utvářejí se v individuálním psychickém procesu na základě praktických zkušeností a organizují poznání do struktur podobných

vědeckým teoriím. Ve vztahu učitelů k vědeckým teoriím se podle Janíka často odráží postoj, že se jedná o teorie přinesené zvenku z „druhé ruky“. Učitelé disponují vnitřními teoriemi, které si vytvořili sami na základě vlastních zkušeností. Atribut subjektivní zdůrazňuje tuto individuálnost poznání (Janík, 2005a). Oba typy teorií se ale v průběhu praxe mohou prolínat a slévat. Důvodem, proč se STU zabývat, je snaha popsat a uspokojivě vysvětlit učitelovo každodenní jednání a samozřejmě také hledání možností, jak je úspěšněji proměňovat (Janík, 2005a).

Ve výzkumu subjektivních teorií je tedy za klíčovou považována otázka, zda a do jaké míry STU řídí jednání. Výzkumná metodologie rozlišuje dvě fáze diagnostikování, v první jde o uchopení vnitřního pohledu zkoumané osoby, tato fáze je uzavřena komunikativní validací, druhá fáze ověřuje, zda rekonstruované subjektivní teorie vedou jednání a jak (Koubek & Janík, 2015). Koubek (2018) prezentuje výzkum STU, jehož předmětem je jednání učitelů výchovy k občanství v souvislosti jejich myšlení. K rekonstrukci STU využívá techniky strukturování konceptů.

### Výzkumy pojetí učitelů občanské výchovy

Zkoumání pojetí výchovy k občanství učiteli a souvislost mezi pojetími a (učiteli uváděnými) výukovými přístupy má tradici v zahraničí a to jak kvantitativními,

**Tabulka 1.** Vztah mezi zastávanou ideologií občanské výchovy a preferovaného výukového přístupu učitele (zdroj: Knowles & Castro, 2019)

Témata	Názor
<b>Konzervativní</b>	
Patriotismus, loajalita, občanské povinnosti	4,25
Úcta k národní historii a kulturnímu dědictví	4,23
Hodnoty otců zakladatelů jako pevný základ státu	4,19
Všichni lidé mohou být ve společnosti úspěšní díky tvrdé práci	3,92
<b>Liberální</b>	
Projevit před volbami vlastní názor je důležité	4,51
Důraz na to, jak studenti myslí, místo toho, co si myslí	4,42
Lidé mohou zkvalitnit svůj život, když se zapojí do demokratického procesu	4,29
Porozumění tomu, že Spojené státy jsou multikulturním státem	4,28
Schopnost spolupracovat a vyjednávat s druhými	4,26
Význam participace v různorodé společnosti	4,26
<b>Kritická</b>	
Sociální problémy z lokální i globální perspektivy	4,02
Historické příčiny moderních nerovností	4,02
Příčiny nerovností v rámci komunit, států a světa	3,80
Kořeny nerovností ve společnosti	3,74
Diskriminace na základě identity v každodenním životě	3,72

tak kvalitativními postupy. Zdůvodněným výzkumného zájmu o pojetí výchovy k občanství u učitelů a zároveň jeho předpokladem je představa, že přesvědčení učitele ovlivňuje jak výběr obsahu učiva (práci s kurikulem), tak průběh vyučování. Zájem výzkumníků se nejčastěji zaměřoval na pojetí občanství, ke kterému učitel ve své práci směřuje. Knowles (2019) nabízí přehled nejvýznamnějších výzkumů za posledních 20

let a shrnuje jejich výsledky takto: 65 % učitelů společenských věd vnímá dobrého občana jako osobně odpovědného občana, v porovnání s 25 % učitelů, kteří akcentují participativní občanství a 4 % učitelů, kteří jako charakteristiku dobrého občana uvádějí úsilí o spravedlnost ve společnosti.

Knowles a Castro (2019) v kvantitativním šetření zjišťovali vztah mezi zastávanou ideologií občanské výchovy a tím,

**Tabulka 2.** Data z šetření ICCS 2009 prostřednictvím analýzy latentních tříd přesvědčení učitelů dvanácti zemí o cílech občanského vzdělávání - relativní četnost

Cíl	Průměr (%)	CZE
Podpora kritického a nezávislého myšlení	59,55	45 %
Rozvíjení znalostí o občanských právech a povinnostech	54,75	57 %
Podpora úcty k životnímu prostředí a jeho ochrany	41,28	37 %
Rozvíjení dovedností a kompetencí v řešení konfliktů	37,26	44 %
Podpora poznávání sociálních, politických a občanských institucí	34,02	36 %
Rozvoj schopnosti bránit vlastní názor	18,66	36 %
Podpora participace studentů na životě školy	18,60	9 %
Podpora participace studentů na životě místní komunity	17,43	19 %
Rozvíjení efektivních strategií v boji proti rasismu a xenofobii	11,88	12 %
Příprava studentů na budoucí politickou participaci	5,70	2 %

Zdroj: Reichert, F. & Torney-Purta, J. (2019).

jaký výukový přístup daný učitel preferuje. Kvantitativní studie na vzorku 735 učitelů výchovy k občanství sekundární školy sledovala propojení mezi ideovým zaměřením výchovy k občanství (CivID), které učitelé vyjadřovali, a jimi uváděnými výukovými postupy. Analýzy dat ukázaly přesvědčení učitelů v návaznosti na konzervativní, liberální a kritické teorie výchovy k občanství stejně jako preferenci určitých výukových strategií. Výsledky naznačují, že výraznější podpora určité ideologie u učitelů koreluje s určitou výukovou strategií. Vzdělávání podporující konzervativní ideologii většinou pozitivně hodnotí práci s textem, zatímco učitelé s liberálním pojetím předmětu mají k této formě vyučování spíše skeptický postoj. Kriticky zaměřená výcho-

va k občanství vyjadřuje pozitivní vztah k využívání výsledků výzkumných zjištění a spolupráci mezi žáky. Zjištění navíc poukazují na rozdíly mezi preferovanými výukovými postupy a CivID na základě vnějších charakteristik jako je gender učitele, stupeň, kde se výuka realizuje, typ školního prostředí a různě vyjádřené socioekonomické charakteristiky žáků. (Knowles & Castro, 2019).

Stejnou typologii použil Knowles ve výzkumu CivID u učitelů primární školy. Tabulka představuje témata, která reprezentují ideový přístup a průměrné vyjádření souhlasu – nesouhlasu se zařazením témat do výchovy k občanství podle Likertovy škály s vyjádřením 0 výrazně nesouhlasím – 5 výrazně souhlasím. Otázka zněla: „Vyjádřete, jak moc sou-

hlasíte nebo nesouhlasíte s tím, že dobré občanské vzdělávání má zahrnovat...“.

Knowles upozorňuje, že učitelé mohou z hlediska ideologie vyjadřovat i protichůdné názory a přístupy k vyučování, a to v návaznosti na obsah předmětu – kurzu, školní kontext i názory studentů.

Reichert a Torney-Purta (2019) zkoumali na datech z šetření ICCS 2009 prostřednictvím analýzy latentních tříd přesvědčení učitelů dvanácti zemí o cílech občanského vzdělávání. Učitelé měli k dispozici 10 cílů výchovy k občanství, ze kterých mohli vybrat více než tři nejdůležitější. Tabulka 2 uvádí relativní četnost výběru každého z deseti cílů, seřazených od nejčastěji zvolených po nejméně často vybrané, v posledním sloupci prezentuje data získaná z České republiky.

Ze zpracování těchto dat Reichert a Torney-Purta (2019) získali tři odlišné profily učitelských přesvědčení, které souvisí s charakteristikami učitelů a s národními indikátory demokratického vývoje.

- Vyučování pro svědomitou participaci ve škole a hledání konsenzu.
- Vyučování pro znalosti a porozumění a zapojení se do života komunity.
- Vyučování pro nezávislé myšlení a toleranci.

Autoři se domnívají, že tyto profily jsou užitečnější než zkoumání jednotlivých dílčích přesvědčení. Napříč státy učitelé preferují podporu participace žáků v rámci školy nebo místní komu-

nity před zdůrazňováním jejich budoucí politické participace. Důraz na předávání poznatků byl výraznější v západní Evropě a Hong Kongu. Severské státy se zaměřují více na podporu samostatného uvažování a toleranci. Obecně schopnost kritického a nezávislého uvažování byla jako cíl výchovy k občanství akcentována ve všech státech kromě Koreje

Cohen (2017) provedl v Izraeli výzkum podobný této studii, když zkoumal přístupy tří učitelů k výuce OV a kontextové faktory v izraelském školství. Studie se zaměřovala na způsob, jakým učitelé konceptualizovali představu dobrého občana při práci s obsahem učiva a jak se toto pojetí manifestovalo v plánovaných vyučovacích postupech. Hlavní zjištění nepřináší žádnou novou typologii přístupů učitele, ale poukazuje na to, že obsahové zaměření i způsob výuky byly ovlivněny tím, jak učitelé vnímali sociální realitu života svých studentů. Cohenova studie obohatila dříve uváděné závěry, že klíčovým faktorem v pojetí a postupu výchovy k občanství je učitelovo pojetí, a to směrem k realitě výuky, kde učitelovo ideové přesvědčení reaguje na specifický kontext, zejména na sociální zázemí studentů. Učitelé podle Cohena (2017) vidí svou roli ve facilitaci určitých aspektů dobrého občanství, které podle učitelů odpovídají situaci jejich studentů. V tomto smyslu si učitelé přejí připravit studenty na interakci se sociální a politickou realitou a podpořit je, aby se „dobrymi“ občany stali v daných podmínkách.

### Výběr případů a metody výzkumu

Zapojení do projektu Společenství praxe nám umožnilo dlouhodobou spolupráci s učiteli výchovy k občanství, kteří byli motivováni ke vzájemnému sdílení vlastních zkušeností, poskytování a ověřování postupů ve vyučování. V průběhu projektu si učitelé vedli portfolio, ve kterém tento postup reflektovali. Ze záznamů v portfoliích ve své sondě do pojetí výchovy k občanství vycházíme, analýzu učitelských portfolií doplňujeme částečně strukturovanými rozhovory s učiteli a zúčastněným pozorováním.

### Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Obecným cílem výzkumu bylo prozkoumat, jak vybraní učitelé uvažují o své práci ve výchově k občanství na 2. stupni. V čem vidí hlavní přínos výchovy k občanství pro žáky, o co usilují, a jaké nároky to na ně klade. Tato otázka byla rozdělena na dílčí podotázky:

- A) jaké je subjektivní pojetí cílů učitelů výchovy k občanství;
- B) jaké výukové postupy považují za vhodné pro výchovu k občanství;
- C) co jim výchova k občanství přináší.

### Výzkumný design

Vzhledem k podmínkám a možnostem našeho setkávání s učiteli jsme volili případovou studii. Podle Stakeovy typologie (Mareš, 2015) se jedná o studii instrumentální, zaměřenou na prozkoumání určitého jevu, pro který hledáme případy,

kteří jej reprezentují. Základem přístupu je sběr dat vztahujících se k objektu výzkumu ze širšího spektra zdrojů, pomocí různých metod (Yin, 2014). Kvůli možnosti srovnání a kontrastování jsme volili studii vícepřípadovou. Z hlediska výstupů se jedná o studii explorační (Yin, 2014), ve které je cílem případ prozkoumat a skrze různé pozice proměnných zkoumaný jev popsat. Možnost hledat vysvětlení kauzálních vztahů nám komplikuje málo zřetelná hranice mezi zkoumaným jevem a kontextem, předpokládáme, že to by mohlo být předmětem dalšího zkoumání.

### Případy a jejich výběr

Jednotlivými případy pro nás jsou subjektivní pojetí cílů učitelů výchovy k občanství a způsoby, jak učitelé o jejich naplnění uvažují.

Podmínkou pro výběr případů bylo, aby učitelé, jejichž pojetí budeme zkoumat, byli pro tento předmět aprobovaní a aby výchově k občanství přisuzovali důležitost. Učitele jsme vybírali během práce občanského a společenskovedního modulu projektu Společenství praxe. V rámci projektu se oborová didaktika a pracovníci pedagogicko-psychologického základu čtyř pedagogických fakult dva roky pravidelně scházeli s učiteli z území celé České republiky. Jednalo se o pedagogické fakulty TU Liberec, JU České Budějovice, MU v Brně a UK v Praze, každá fakulta přizvala ke spolupráci určitý počet učitelů, dohromady bylo za občanský a společenskovední



**Tabulka 3.** Přehled vybraných učitelů, základní data -anonymizováno

Učitel/ka a škola	Lokalita školy	Délka praxe	Další funkce učitele
Marta, ZŠ Podhůří	malé město 1,2 tisíce obyvatel	5 let	koordinátorka práce školního parlamentu
Jiří, ZŠ Pohraničí	malé město 2 tisíce obyvatel	4 roky	instruktor volnočasových aktivit
Vladka, Osmileté gymnázium	historické centrum krajského města	5 let	metodik prevence
Slávka ZŠ Secesní	okrajová část krajského města	20 let	výchovná poradkyně

základ v projektu zapojeno 28 učitelů. Domníváme se, že sama ochota podílet se na projektu a zavázat se k vypracování výstupů může být považována za indikátor hlubšího zájmu učitele o předmět.

Učitelé si vybírali 3 témata, kterými se během jednotlivých setkání zabývali. V první fázi projektu byla činnost zaměřena na práci s kurikulem. Učitelé analyzovali a hodnotili pojetí svých témat ve školním vzdělávacím programu. Na základě práce s kurikulem a z ní vyplývajících doporučených úprav ŠVP jsme učinili předvýběr učitelů pro případovou studii.

V druhé fázi byla pozornost zaměřena na výuku. Učitelé ve skupinách prezentovali výukové postupy, které v rámci práce s vybranými tématy používají. Část učitelů nabízela kolegům ukázky své práce nebo je zapojovala do aktivit. Během všech setkání se rozvinula diskuse nad možnostmi a problémy realizace postupů. V rámci evaluací setkání tuto část učitelé hodnotili jako nejvíce přínosnou. Oboroví didaktici se těchto setkání účastnili a do diskusí se zapojovali. Uči-

telé obsah svých vstupů a další kroky v rozvoji nových postupů zaznamenávali do portfolií. Na základě pozorování účastníků při sdílení zkušeností jsme se rozhodli podrobněji prozkoumat pojetí čtyř učitelů.

Preferovali jsme učitele, kteří se aktivně zapojovali do diskusí, refleктоvali své úvahy při plánování výuky a jejich způsob zpracování podkladů do portfolií indikoval hlubší zájem o předmět a odvahu hledat nové způsoby práce. Dalším kritériem výběru byla rozdílnost zkušeností, vybrali jsme případy, které byly kontrastní z hlediska délky praxe, typu a umístění školy, voličských preferencí v oblasti, preferovaných cílů a postupů ve vyučování.

### Metody a postupy sběru dat

Vhodnost použití metod sběru dat byla analyzována s ohledem na výzkumnou otázku a charakteristiku případu. Data byla získána kombinací různých postupů, nejprve byly přepsány rozhovory, v některých případech byly použity písemné odpovědi aktérů na otevřené otázky.

Otázky položené v rozhovoru vycházely z výše uvedených zahraničních výzkumů pojetí správného občana a žádoucí výchovy k občanství. Níže jsou uvedeny otázky, které tvořily strukturu rozhovoru. Byly dále doplňovány upřesňujícími dotazy.

- Co vy sami za sebe považujete za nejdůležitější cíle výchovy k občanství?
- Jaký má být podle vašeho přesvědčení občan, ke kterému ve výuce směřujete?
- Jaké postupy považujete na základě vlastní zkušenosti za neúčinnější?
- Od jakých didaktických postupů jste ustoupili a proč?
- Co máte na práci učitele občanské výchovy rádi?
- Co považujete na práci učitele OV za nejobtížnější?
- Na jaké situace musí být podle vás učitel OV připraven?

### Analýza dat

Podle Yina (2014) jsme zvažili, že není možné zvolit konkrétní teoreticko-metodologický postup analýzy dat, proto jsme popsali jednotlivé zkoumané případy a ze získaných dat jsme vyvodili podrobnější výzkumné otázky, které směřovaly další analýzu dat.

V první fázi probíhalo otevřené kódování. Z odpovědí byly postupem otevřeného kódování získávány kategorie, s jejichž využitím byla analyzována portfolia učitelů, zejména dílčí úlohy řešené v průběhu projektu. Paralelně s tímto

postupem probíhala zúčastněná pozorování prezentací osvědčených postupů učitelů a následných diskusí se vzájemným sdílením učitelů. Významným zdrojem dat byla učitelů zaznamenaná hodnocení vlastních výukových postupů a pilotáží nových postupů zaměřených na témata řešená v projektu. Pro lepší orientaci uvádíme témata, na kterých pracovali námi vybraní učitelé: 1. Aktivní občanství a politická gramotnost, 2. Finanční a právní gramotnost, 3. Multikulturní výchova a fenomén migrace, 4. Mezináboženský dialog a náboženský fundamentalismus, 6. Masová kultura, komunikace a mediální gramotnost. Tato hodnocení obohacovala a doplňovala výpovědi o cílech, obsahu i preferovaných postupech učitelů.

Na základě otevřeného kódování záznamů rozhovorů jsme se zaměřili na kategorie: akcentovaný cíl OV, charakteristiky občana, které jsou žádoucí, preferované postupy práce v hodinách, požadavky na učitele OV. Uvnitř jednoho datového zdroje jsme s využitím techniky konstantní komparace hledali podobnosti a rozdíly (Švaříček & Šedová, 2007). Pokračovali jsme porovnáváním dalších datových zdrojů vztahených k témuž aktérovi: návrhu, pilotáže a reflexe aktivit k vybranému tématu ve výchově k občanství a zúčastněného pozorování.

Postupem porovnávání výpovědí různých datových zdrojů u jednoho aktéra jsme usilovali o konzistenci jednotlivých případů. Analytický popis případů prošel účastnickou validizací. V další fázi

jsme případy porovnávali mezi sebou, identifikovali jsme proměnné, které jsme navzájem kontrastovali. K fázi rozpoznávání podmínek, které vedou ke vzniku různých typů případů jsme v rámci této studie nepřistoupili. Domníváme se, že k tomuto kroku by bylo nutné systematictěji získávat informace o podmínkách škol, socioekonomických charakteristikách žáků a profesním vývoji učitelů.

### Výsledky a jejich interpretace

Výsledek získané všemi použitými technikami prezentujeme a interpretujeme dohromady, abychom mohli studovaný případ vyložit jako integrovaný systém. V úvodu každého případu je uvedena parafráze, ve které jsou shrnuta specifika výpovědi učitele.

#### Učitelka Marta – ZŠ Podhůří

Shrnutí případu: *K utváření vlastních postojů je nutné mít znalosti, orientovat se v domácích i zahraničních událostech, rozumět jejich souvislostem.*

V představení svého pojetí výchovy k občanství vyučující zdůvodňuje důraz na znalosti „...cesta k aktivnímu občanství vede přes politickou gramotnost, která se neobejde bez faktografických údajů. Stejně tak můžeme mluvit o utváření postojů a hodnot, ale bez informací a širších souvislostí nemůžeme mluvit o utváření, ale pouze o přebírání.“ Z tohoto předpokladu jsou vyvozovány nároky na připravenost učitele, který musí mít neustálý přehled o dění na domácí půdě, i ve světě. Nemůže si dovolit „vynechat sledování

*zpráv ani 1 týden*“. Za největší výzvu ve svém pedagogickém působení považuje práci s předsudky a dezinformacemi.

„Učitel musí být připraven na různé emotivní reakce a předsudky z rodin a také na dezinformace. Nejtěžší je přimět některé žáky k tomu, aby nad předsudky (někdy snad až dogmaty), které si přinášejí z rodin, kriticky uvažovali,“ Z této snahy vychází návrh a pilotáž vyučovací aktivity na téma Arabové a Islám, jejíž cílem bylo „odstranit předsudky žáků a seznámit je se základními, nezkrivenými fakty o arabské kultuře a islámu.“ Vyučující Marta dala žákům prostor vyjádřit se formou brainstormingu na téma Arabové a Islám, potom předkládala informace v historických, náboženských a geopolitických souvislostech a v návaznosti na to sledovala proměny vstupních přesvědčení žáků. Výsledek výuky hodnotí takto: „Žáci přicházeli do této hodiny s velkými předsudky a myslím, že se je u všech nepodařilo odstranit.“ V nově navrženém postupu konfrontuje žáky s textem, který ukazuje různorodost života, zejména postavení ženy v arabských zemích. Na základě živé diskuse, ve které žáci zpochybňují zdroj informací a vzápětí informace ověřují, zjišťuje, že pokud mohou žáci formulovat svůj postoj s využitím informací i výpovědi blízkých vlastním zkušenostem, je postup úspěšnější.

Jako atraktivní na práci učitele OV hodnotí právě možnost vést žáky k zamýšlení a utváření názorů, výpověď vyučující vyznívá optimisticky: „Baví mě pozorovat žáky při tom, jak si utvářejí své

*vlastní názory, zamýšlí se nad problémy, diskutují a naslouchají druhým, stávají se aktivními občany (zatím jen na půdě školního parlamentu)*“.

Pojetí výchovy k občanství, ze kterého vychází, je možné charakterizovat jako postup nabízení poznatků, které pomáhají orientovat se v domácích i zahraničních událostech, rozumět jejich souvislostem. Na základě porozumění může učitel podporovat žáky, aby zaujali vlastní postoje. Musí být ale připraven na konflikty s rodiči žáků a kolegy, kteří jsou přesvědčeni, že učitel má žáky vést ke „správným“ názorům. Jako významné bychom zde vyzdvihli úsilí vyučující pracovat s aktuálními problémy, její samostatnost ve vyhledávání zahraničních podkladů pro výuku a odvahu riskovat konflikty a přesvědčení, že poznání může měnit předsudky.

Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám:

- A) Vyučující Marta uvádí jako cíl vlastního pojetí výchovy k občanství občanskou gramotnost, kterou představuje jako znalosti a porozumění umožňující žákům vytvářet si vlastní názor na aktuální dění a spolu s podporou zájmu o věci veřejné jim umožní aktivně se do veřejného dění zapojit. Explicitně uvádí kognitivní i afektivní domény cílů výuky, v práci s postoji prezentuje jejich kognitivní, afektivní i konativní složku.
- B) Žádné organizační formy ani výukové metody ze svého repertoáru nevyřazuje. Hovoří o kombinaci organizačních

forem a výukových metod v závislosti na tématu a výukovém cíli.

- C) Na práci učitele občanské výchovy si cení možnosti podněcovat žáky ke kritickému uvažování a utváření vlastních postojů. Je ochotná kvůli svému pojetí občanské výchovy riskovat konflikty s rodiči žáků i kolegy.

### Učitel Jiří – ZŠ Pohraničí

Shrnutí případu: *Výchova k občanství začíná podporou dobrých vztahů v rodině, působením na žáky, aby chtěli dělat něco pro druhé. Učitel by měl žákům ukazovat pozitivní příklady z veřejného života.*

Učitel Jiří první cíle výchovy k občanství směřuje k rodinnému zázemí žáků a podpoře rodinných vztahů: „*Žáci předtím, než budou občany státu, jsou členem rodiny. Z rodiny, kde panují dobré vztahy, funguje tam komunikace, plní své funkce, dodržují se tam pravidla, můžou vzejít lepší podmínky pro výchovu nových občanů.*“

Snaha o vyšší propracovanost a konzistenci cílů u tématu života v rodině je patrná z ukázek ŠVP. S uvedeným pojetím koresponduje navržená aktivita zaměřená k rozvoji finanční gramotnosti. Zadání úloh simuluje různé finanční možnosti rodin. V poznámkách z pilotáže uvádí, že při plánování nákupu zařízení domácnosti žáci postupovali intuitivně a daným možnostem často nedostáli. „*Tento problém byl ale zároveň vítaný, jelikož žáci museli přemýšlet, co všechno vůbec musí pořídít, díky čemuž si uvědomovali skutečnou hodnotu věcí a peněz.*“

Obecně je pro Jiřího cílem výchovy

k občanství podílení se na utváření hodnotového systému žáků. Jiří explicitně uvádí, že si je vědom omezených možností učitele. Cílem výchovy k občanství by měl být občan, který se bude zajímat o veřejné dění a bude se aktivně angažovat v různých oblastech života. Na úrovni základního vzdělání pracuje nejprve na tom, aby žáci uměli dělat něco pro druhé.

Z akcentovaných cílů vyplývají nároky na učitele, který má jít žákům příkladem. Předpokladem takové výchovy k občanství je vytváření vhodného klimatu ve třídě a ochota spolupracovat s rodiči. Na své práci Jiří oceňuje právě možnost podporovat pozitivní vlastnosti u dětí, uvádí například asertivitu, empatii, prosociálnost, chování k druhým a k sobě. Na druhou stranu „učitel musí být připraven na xenofobní, rasistické názory žáků. Vůči těmto názorům je třeba se vymezit, pracovat s nimi. Musí být připraven na negativní postoje z rodin. Rodina nejvíce ovlivňuje žáky, nikoliv učitel“.

V návaznosti na to považuje za největší problém ve výuce žáky, kteří „nejsou schopni respektovat názor druhého. My s těmito žáky i přesto musíme nadále pracovat, nabourávají nám klima ve třídě, narušují hodnotový systém, který u ostatních žáků spoluvytváříme. Pokud navíc rodina zaujímá také negativní postoje k věcem, o kterých ve škole vyučujeme, tak žáci o to víc tyto hodnoty nechťejí přijímat“.

V oblasti politického vzdělávání vidí jako cíl rozvoj politické gramotnosti. „PG mám na mysli, že bude chápat fungování demokratického systému, tzn. smysl voleb,

rozdělení státní moci, význam samosprávy. Měl by být schopen kriticky přemýšlet o politických programech jednotlivých stran, rozlišit populismus od reálných cílů“.

Svoji úlohu při naplňování tohoto cíle vidí v předkládání pozitivních příkladů, například výhod zastupitelské demokracie a angažovanosti ve veřejných věcech.

Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám:

- A) Pro Jiřího je cílem výchovy k občanství připravit žáky na roli občana, který se zajímá o veřejné dění a angažuje se v různých oblastech života. Zmiňuje politickou gramotnost, zejména její kognitivní složku, která umožňuje kritické promyšlení otázek politického života. Jako bezprostřední cíl svého působení uvádí podporu socializace žáka a rozvíjení jeho prosociálních postojů. Zaměřuje se na afektivní domény cílů a v práci s postojí se zaměřuje na jejich afektivní a konativní složku.
- B) Žádné organizační formy ani výukové metody ze svého repertoáru nevyřazuje. Hovoří o kombinaci organizačních forem a výukových metod v závislosti na tématu a výukovém cíli. Za důležitou součást práce považuje osobní příklad učitele, jeho sociální dovednosti a schopnost vytvářet pozitivní klima.
- C) Na své práci oceňuje příležitost podporovat pozitivní vlastnosti u dětí, uvádí příklady zaměřené na sociální dovednosti dětí.

### **Učitelka Vladka – Osmileté gymnázium**

Shrnutí případu: *Škola je prostor pro střetávání názorů, neměli bychom se vyhýbat politickým tématům, žáci se mají učit vyjádřit se, dát prostor druhému...*

V rozhovoru k pojetí výchovy k občanství byl patrný důraz vyučující Vladky na výchovné zaměření předmětu, a to zejména na podporu zájmu a porozumění veřejnému dění. Významnou charakteristikou občana je v tomto pojetí kritické hodnocení informací z veřejného prostoru. Vyučující hovoří o snaze pomoci žákům, aby nebyli pasivními příjemci informací. Konzistentní s tímto cílem jsou hodnocení přínosu výukových postupů, kdy vyučující uvádí jako neefektivní předávání hotových poznatků i studijních podkladů. Klíčovým postupem ve výchově k občanství je vedení diskusí, při kterých se žáci učí vyjadřovat, setkávat se s různými názory, argumentovat a argumenty kriticky vyhodnocovat a přesto přijímat možnost odlišných pohledů.

*„Vyučující se často setkávají s radikálními názory studentů, které přebírají v rodinách. Stereotyp, že by škola měla být apolitická, je podle mého dávno překonaný. Naopak by škola politická témata měla zařazovat, měla by podněcovat diskuse na politická témata, ale to vše pod vedením objektivního vyučujícího, což není vždy úplně jednoduché.“*

Úsilí otevřeně mluvit o problémech je zřejmé z podkladů prezentovaných v portfoliu. Učitelka Vladka do diskuse v rámci projektu přinesla ukázky výuky

o hoaxech, o prostředcích, které užívá reklama a ukázky výuky zaměřené na reflexi stereotypních představ o oblíbení muslimských žen. Navržené a pilotované postupy vycházely z dosavadních představ a zkušeností žáků, nabízely nové informace, možnost samostatného promýšlení a sdílení názorů opřených o odborněji zakotvenou argumentaci. Úsilí o otevřenost je patrné i v uváděných požadavcích praxe na učitele. Odpovědi na otázku, na co má být učitel OV připraven je *„Vždy připraven, na všechno – na cokoli, vždy se objeví něco nového (svět se mění)“*.

Při komparaci je zřejmé, že pojetí předmětu, které indikují odpovědi v rozhovoru je konzistentní s navrženými vyučovacími postupy i jejich komentáři z pilotáže. Za významnou charakteristiku uvedeného pojetí výchovy k občanství považujeme *otevřenost, podporu kritického myšlení, odvahu ke střetávání a víru v účinnost dialogu*.

Ve shodě s výše uvedeným pojetím je i reflexe vztahu hodnot, které akcentuje výchova k občanství a postoje, které si žáci přinášejí z rodiny. Vyučující hovoří o střetech, ale je zřejmé, že jejich existenci didakticky zpracovává. V rámci aktivity Různorodý Islám vyučující pracuje s představami žáků o zvyklostech v oblíbení muslimských žen, v komentářích z pilotáže ani v návrzích na úpravu postupů není ale patrné, že by ve výuce došlo k výrazným střetům nebo negativním ohlasům ze strany rodičů, které by vyučující od postupu v budoucnu odrazovaly.

Jako překážku své práce Vladka uvádí podceňování významu výchovy k občanství ze strany vedení školy i žáků samotných. *„Je to začarovaný kruh, vedení školy dá předmět často neaprobovanému vyučujícímu. Ten si s výukou neví moc rady, předmět zlehčuje, neprobírá víceméně žádnou látku, v horším případě se v hodinách řeší třídnické věci. Když předmětu takovou důležitost přisuzuje vedení školy, pak i samotný vyučující, jak se k tomu mají stavět samotní studenti?“*

Na práci učitele výchovy k občanství naopak oceňuje pestrost. Je si vědomá zodpovědnosti v otázce postojů: *„vyučující má v ruce zbraň, kterou pokud správně využije, může činit studenty lepšími, zodpovědnějšími, fundovanějšími...“*

Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám:

- A) Vyučující Vladka vidí cíl výchovy k občanství v podpoře zájmu a porozumění veřejnému dění. Vyučující hovoří o úsilí pomoci žákům, aby nebyli pasivními příjemci informací, ale byli schopni kritického myšlení a zároveň byli sami otevření kritice. Zaměřuje se na afektivní cíle a v práci s postojí se zaměřuje na jejich afektivní a konativní složku.
- B) Výukové postupy odpovídají povaze cílů, preferovanými metodami jsou diskuse a debaty s kritickým hodnocením argumentů, metodu výkladu ve výuce nepoužívá. Odmítá transmisivní postupy, akcentuje konstruktivistická hlediska výukových situací. Za potřebnou součást výuky považuje osobní

příklad učitele, zejména ochotu podílet se na veřejném životě.

- C) Na své práci oceňuje pestrost a dostatek příležitostí k dialogu. Je si vědoma zodpovědnosti při práci s postojí studentů, je ochotná být otevřená jiným postojům a vystavovat se střetům.

### Učitelka Slávka – ZŠ Secesní

Shrnutí případu: *Je obtížné komentovat nebo dokonce měnit postoje žáků z rodiny. Stanovuji si praktické realistické cíle, které žákům pomohou například účinně komunikovat a respektovat se navzájem.*

V rozhovoru vyučující Slávka reflektuje své úsilí o rozvoj sociálních dovedností u žáků. *„Sama jsem si stanovila za hlavní cíl naučit žáky účinně komunikovat, naslouchat názorům druhých, respektovat se navzájem a respektovat pravidla.“* Ve výuce považuje za důležité přesvědčit žáky o tom, co je pro ně důležité: *„zpočátku je dost obtížné žáky vůbec přesvědčit, že každý názor je potřebné umět vyslovit, že je důležitá i forma a způsob, jak názor prezentovat.“*

V rozhovoru i v komentářích z pilotáže se opakovaně objevuje téma aktivity, sleduje zapojení i méně aktivních žáků, potřebnost aktivity zdůvodňuje odpovědností za prosazení změn, *„Usiluji o to, aby nestáli stranou a uvědomili si, že oni sami se musí zapojit do změn, kterých chtějí dosáhnout, u sebe samého, v rodině, v okolí, v komunitě...“*

Toto úsilí je patrné v navrhovaných výukových postupech k rozvoji finanční gramotnosti. Učitelka Slávka volí

výrazně praktická témata hospodářské domácnosti, výhodné nakupování, a hledá atraktivní způsoby práce, které „vtáhnou“ do práce i slabší spolužáky. Následné hodnocení učí žáky všimnout si a hodnotit přínos jednotlivých členů skupiny. Preferované formy a metody práce pojetí vyučující reflektují. „*Upustila jsem od frontální výuky, výkladu, považuji to za neefektivní, neúčinné, obtížně udržitelný pořádek a pozornost žáků, minimální přínos.*“ Jako osvědčenou uvádí práci v různých projektech a programech například: Rozumět penězům, Právo pro každý den, práci s pamětníky, práce s databází *Post Bellum*.

Za hlavní podmínky naplnění cílů výchovy k občanství považuje respekt, osobní příklad, společné působení vyučujících, které by mělo utvářet jednotnou kulturu školy. Na práci učitele výchovy k občanství si Slávka cení různorodosti, kdy je každá hodina závislá na osobnostech žáků, kteří se ve třídě sešli, „*baví mě i ten velký pokrok, který sleduji ve vývoji jejich osobností i za pouhé dva roky, ve kterých je mám na VO.*“

Přesto mezi problémy učitele OV, uvádí postoje žáků, které jsou spíše postoji rodiny „*ty je obtížné komentovat, hodnotit, či dokonce změnit smýšlení žáků.*“ V tomto přístupu sledujeme jistý realismus a jako jeho důsledek vnímáme úsilí učitelky Slávky pracovat na rozvoji praktických dovedností a kompetencí, které bývají konsenzuálně považovány za přínosné. Příkladem zde může být pilotovaný výukový postup na téma závazkových

vztahů, kdy kromě odborné orientace v problematice smluv vyučující v simulované situaci sleduje schopnost studentů naslouchat jeden druhému a respektovat navzájem své požadavky.

Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám:

- A) Vyučující Slávka popisuje přenesení akcentu při stanovování cílů výuky od kognitivní domény k dovednostem. Jako hlavní cíl své výuky uvádí rozvoj sociálních dovedností žáků. V afektivní doméně cílů zdůrazňuje konativní složku postojů, zejména postojů potřebných pro aktivní zapojení do řešení problémů na různých úrovních.
- B) Z organizačních forem práce preferuje skupinovou práci, kooperativní a projektovou výuku pro dostatek příležitosti k aktivitě žáků. Frontální výuku ze svého repertoáru vyřadila, metodu výkladu považuje za neúčinnou. Za důležitou součást výukových postupů považuje osobní příklad učitele a celkovou kulturu školy.
- C) Na práci učitele výchovy k občanství si Slávka cení různorodosti hodin, které jsou ovlivňovány osobnostními charakteristikami žáků. Těší ji podílet se na rozvoji jejich kompetencí a sledovat výstupy jejich práce.

### Komparace případů

Primární interpretace dat probíhala paralelně s jejich analýzou. Sekundárně byla data interpretována při sestavování popi-



su jednotlivých případů. Pomocí techniky kontrastování byly identifikovány proměnné, ke kterým byly přiřazeny kontrastní pozice případů. Vzhledem k tomu, že vybrané případy si jsou v některých charakteristikách poměrně blízké, škála pozic je u některých proměnných omezená. V analyzovaném materiálu jsme jako výraznější proměnné identifikovali:

- *význam znalostí* ve výchově k občanství: znalosti jako nutný základ uváděla učitelka Marta, jako významnou výzvu pro své působení vnímá boj proti předsudkům žáků, znalosti jsou jí pak „hlavní zbraní“, učitelé Jiří a Slávka potřebu předávání znalostí uváděli kvůli nutnosti porozumět a orientovat se v určitých situacích, učitelka Vladka se proti „znalostnímu pojetí“ předmětu jasně vymezovala, zdůrazňovala jeho výchovné zaměření. S přisuzovaným významem znalostí do jisté míry souvisí.
- *Vztah k frontální výuce*: učitelka Marta a učitel Jiří ze svého repertoáru organizačních forem žádnou explicitně nevyřazují, frontální výuku využívají, ale nepreferují, zatímco Slávka opustila frontální organizační formu a výklad jako neúčinnou a demotivující metodu. Vladka vedle forem frontální výuky odmítá ve výukových situacích transmissi a přiklání se ke konstruktivistickým přístupům.
- *Práce s postojí*: u všech učitelů se práce s postojí objevovala jako součást výchovy k občanství, která je pro ně nejvíc atraktivní. Zároveň ji vnímají

jako problematickou, protože může přinášet konflikty s rodinou i kolegy a vedením. Názory učitelů se lišily ve způsobu práce s postojí, zejména v míře vlastního „vědomého“ působení na žáky. Učitelka Marta usiluje o to, aby žáci zaujali postoje samostatně na základě znalostí. Dle svého vyjádření postoje ovlivňovat nechce, i když si tím vysloužila nesouhlas kolegů. Jiří si je vědom omezených možností učitelů ve formování postojů, přesto o to usiluje, zejména kladením důrazu na význam dobrých vztahů, podporou prosociálního chování žáků a osobním příkladem. Důsledně ve svých odpovědích uvádí spolupodílení se na utváření postojů žáka. Slávka zmiňuje problematičnost změny postojů žáků a stanovuje si jako cíl spíše podporu dílčích dovedností potřebných pro uplatnění v životě. Výukové postupy, zejména význam přisuzovaný osobnímu příkladu, jistě s postojí pracují, ale možnost jejich ovlivňování je ve výpovědi přítomná spíše implicitně. Vladka je o možnosti formovat postoje přesvědčená, vnímá přítomnost odpovědnost učitele, když hovoří v nadsázce o zbrani, kterou učitel výchovy k občanství má, když může činit studenty lepšími, zodpovědnějšími.

- *Podpora aktivity žáků*: téma aktivního občanství se objevovalo ve všech případech, rozdílem byl způsob, jakým aktivní občanství chtějí učitelé podporovat a co za aktivní občanství pokládají. Marta aktivní občanství uvádí

jako cíl občanské výchovy, zmiňuje ale hlavně získávání znalostí, dovedností a postojů, které jsou pro aktivní občanství nutným předpokladem. Samotnou aktivitu žáků zmiňuje v souvislosti s prací žakovského parlamentu, a to jako začínající. Tyto „začátky“ hodnotí jako úspěch svého působení. Učitel Jiří má aktivního občana, kterému záleží na veřejném dění, jako žádoucí cíl výuky. Postup, který popisuje, začíná u ochoty udělat něco pro druhé. Na sebe klade požadavek být žákům vzorem, dále svůj přínos vidí v předkládání pozitivních příkladů, v podpoře porozumění významu institucí ve vztahu k občanům. Slávka chce, aby její žáci nestáli stranou, ale aby pochopili, že jsou zodpovědní za prosazení změn, které by chtěli. Připravit je chce pomocí nácviku potřebných dovedností. Aktivitu žáků sleduje a výrazně podporuje i v hodinách výchovy k občanství. Učitelka Vladka explicitně uvádí potřebu orientace v politickém dění a aktivního občana vnímá také jako politicky aktivního. Téma aktivity žáků je zmiňováno ve vyučování při získávání znalostí a dovedností. Občanská aktivita ve veřejném prostoru je také osobním závazkem vyučující.

### Diskuse a závěr

Vícepřípadová studie nabízí pohled na pojetí výchovy občanství čtyř aprobovaných učitelů, kteří byli vybráni na

základě vlastního zájmu o rozvoj tohoto předmětu. Jistá shoda v motivovanosti se projevila při komparování případů, kdy se v rámci proměnných neobjevovaly polární pozice. Prezentované případy tak nereprezentují celou realitu výchovy k občanství na českých školách. Vzhledem k tomu, že tomuto předmětu často nebývá přisuzován význam, považovali jsme za přínosné zaměřit se na způsob uvažování o cílech, výzvách a problémech u učitelů, kteří výchovu k občanství za významnou považují. Vícepřípadová studie si při svém explorativním zaměření nekladla za cíl hledat vysvětlení jednotlivých pojetí a rozdílů mezi nimi, ale pouze sledovaný jev prozkoumat. Jsme si vědomi, že hlubšímu prozkoumání by prospělo pracovat více s osobní zkušeností učitelů, s vlivy jejich zázemí, s podmínkami jednotlivých škol a socioekonomickými charakteristikami jejich žáků.

Při porovnání odpovědí na výzkumné otázky, zejména na obsah subjektivních pojetí cílů výchovy k občanství u vybraných učitelů, sledujeme obsahovou podobnost s kategoriemi ideových pojetí podle Knowlese a Castra (2019). Charakteristiky konzervativní ideologie, které Knowles prezentuje jako převažující, se v našem vzorku objevovaly okrajově. Ve výpovědích učitelů Jiřího a Slávky, kteří učí OV v kombinaci s dějepísem, se objevují poukazy k činnostem podporujícím úctu ke kulturnímu dědictví. Tyto cíle ale neuvádějí jako hlavní cíle výchovy k občanství. Většina charakteristik dob-

rého občana u všech učitelů odpovídá liberální ideologii podle tabulky 1. Reichert a Torney-Purta (2019) uvádějí, že v šetření ICCS 2009 byl oproti státům západní Evropy patrný výrazný důraz na demokratické hodnoty u zemí postsocialistických. Ve výsledcích této studie se kompetence pro participaci demokratického občana vyskytují ve všech případech.

Jako konzistentní s pojetím subjektivních cílů se jeví i vyučovací postupy, na které se zaměřovala druhá výzkumná otázka. Do analýzy jsme zahrnovali, jak postupy uváděné v hloubkových rozhovorech, tak postupy navrhované v konkrétních vyučovacích jednotkách portfolia učitele. Při analýze používaných organizačních forem a metod ve výuce nacházíme rozdílné preference metod získávání znalostí. Ve dvou případech je uváděn širší repertoár forem a metod práce, ze kterého nejsou vědomě žádné postupy vyřazovány. Explicitně uvádějí metodu výkladu, která je považována v kombinaci s dalšími metodickými postupy za užitečnou. Jedná se o vyučující na školách v menších městech. Další dva případy se od frontální organizační formy a od metody výkladu výslovně distancují. Jedná se o učitele z velkého města, vyučující ze základní školy poukazuje na nezáměr žáků a obtížně udržitelnou kázeň, vyučující gymnázia pak na snahu podporovat samostatnosti studentů. Oba tyto případy se určitým způsobem vztahují ke konstruktivistickým hlediskům výukové situace. Pro cíle výchovy

k občanství, které ve všech sledovaných případech zahrnovaly hledisko aktivity občana, byly prezentovány formy a metody podněcující aktivitu žáků ve výuce. Pro všechny případy je typické zaujetí a vysoké nasazení vyučujících pro předmět. Charakteristiky jako různorodost postupů ve výuce, význam interakce s žáky a možnost práce s postojí byly učiteli uváděny jako důvod, proč tento předmět učí rádi.

V průběhu zkoumání se projevíly možnosti a limity případové studie. Pro další výzkum bychom doporučovali volit různorodější případy, které by zahrnuly realitu praxe výchovy občanství širěji. Dále považujeme za důležité sledovat více do hloubky kontexty a důvody učitelových pojetí.

Popsané postupy zjišťování učitelových pojetí, mezinárodní i získané výsledky použijeme v přípravě učitelů jako východisko oborově didaktické přípravy.

*Příspěvek vznikl v rámci projektu Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetencí, oblastí vzdělávání a gramotností, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_011/0000664 (2017–2019), financováno z Evropských sociálních fondů, řešiteli projektu jsou Univerzita Karlova, Masarykova univerzita, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích a Technická univerzita v Liberci.*

## Literatura

- Cohen, A. (2017). Between teachers' perceptions and civic conceptions: lessons from three Israeli civics teachers, *Journal of Curriculum Studies*, 49(4), 542-560, DOI: 10.1080/0022027.2.2016.1263896.
- Dvořák, D., Holec, J., & Dvořáková, D. (2018). *Kurikulum školního vzdělávání: zahraniční reformy v 21. století*. Praha: PedF UK.
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.
- Henderson, J. G. (1996). *Reflective teaching: the study of your constructivist practices*. 2nd ed. Englewood Cliffs, N.J.: Merrill.
- Janík, T. (2005a). Zkoumání subjektivních teorií pomocí techniky strukturování konceptů (SLT). *Pedagogická revue*, 57(5), 477-496.
- Janík, T. (2005b). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Koubek, P. (2018). Portrét myšlení a jednání učitelek občanské výchovy: vícečetná případová studie subjektivních teorií učitelek o didaktické transformaci. *Pedagogika*, 68(2), 130-154. ISSN 0031-3815.
- Koubek, P., & Janík, T. (2015). Výzkumy subjektivních teorií učitelů v kontextu profesního rozvoje: přehledová studie. *Studia Paedagogica*, 20(3), 47-67.
- Knowles, R. T. (2018). Teaching Who You Are: Connecting Teachers' Civic Education Ideology to Instructional Strategies. *Theory & Research in Social Education*, 46(1), 68-109, DOI: 10.1080/00933104.2017.1356776.
- Knowles, R.T., & Castro, A.J. (2019) The implications of ideology on teachers' beliefs regarding civic education. *Teaching and Teacher Education*. 77, p. 226-239.
- Reichert, E., & Torney-Purta, J. (2019). A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis. *Teaching and Teacher Education* 77 p. 112-125
- Švec, V. et al. (2005). *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido.
- Winter, Ch., & Mills, Ch. (2018). The psy-security-curriculum ensemble: British Values curriculum policy in English schools. *Journal of Education Policy*, doi: 10.1080/02680939.2018.1493621.
- Yin, R.K. (2014). *Case study research: design and methods*. Fifth edition. Los Angeles: SAGE.

**Ing. Michaela Dvořáková, Ph.D.**

Pedagogická fakulta, Katedra občanské výchovy a filosofie  
Univerzita Karlova  
michaela.dvorakova@pedf.cuni.cz

**Mgr. Veronika Pajpachová**

Pedagogická fakulta, Katedra občanské výchovy a filosofie

Univerzita Karlova

*veronika.pajpachova@pedf.cuni.cz*



EVROPSKÁ UNIE

Evropské strukturální a investiční fondy

Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání





# Prínos vzdělávací oblasti Umění a kultura pro rozvoj dítěte

## The Contribution to the Educational Area of Art and Culture Relating to the Development of Children

*Hana Stadlerová, Daniela Taylor*

**Abstrakt:** Role umění a kultury v rozvoji dítěte může být chápána velice různorodě. Např. povinné vzdělávání definuje cíle vzdělávací oblasti Umění a kultura, ty se však často velice liší od představ a zkušeností laické veřejnosti, včetně některých rodičů dětí. Je třeba vytvářet příležitosti, jak zkvalitňovat nejen obsahy výtvarné a hudební výchovy, které jsou součástí jmenované vzdělávací oblasti, ale též objasňovat jejich přínos, aby byl doceněn jejich význam pro vzdělávání a rozvoj dítěte, a to nejen v základním školství.

**Klíčová slova:** umělecké vzdělávání, RVP ZV, kompetence, gramotnost, vzdělávací oblast Umění a kultura, mezioborovost, inovace

**Abstract:** The role of Art and Culture in the development of a child can be understood very differently. For example, Compulsory Education defines the aims of the Art and Culture field, but they often differ greatly from the ideas and experiences of the general public, including some parents of children. Opportunities need to be created to improve not only the content of Art and Music Education, both are part of the mandatory educational area, but also to clarify their contribution in order to appreciate their importance in the Education and development of the child, but not only in Primary Education.

**Key words:** Art Education, National Curriculum for Primary schools, competencies, literacy, educational area, Arts and Culture, interdisciplinary, innovation

## Úvod

Současné vzdělávání směřuje k rozvíjení dítěte prostřednictvím různorodých obsahů tak, aby bylo schopné co nejlépe obstát ve stále se proměňujícím světě. Tento požadavek předpokládá nejen jeho vybavenost potřebnými znalostmi a dovednostmi. Dítě by zároveň mělo mít co nejvíce příležitostí poznávat svět, který ho obklopuje, aby se v něm umělo na přiměřené úrovni orientovat a fungovat. I proto platný kurikulární dokument směřuje k osvojování konkrétních kompetencí. Pokud sledujeme, jak probíhá proces vzdělávání v současné škole, není možné si nevšimnout, že zde převažuje racionální osvojování světa a stále je důraz kladen na získávání velkého množství informací. Nechceme snižovat význam osvojených vědomostí, je však třeba, aby se dítě nerozvíjelo jednostranně. Chápání učebního aktu jako činnosti, na níž se podílí nejen myšlení a paměť, ale také představivost, emoce a postoje, najdeme už u Komenského. Proti jednostrannému intelektualismu ve výchově vystupoval Rousseau, který kladl důraz na city a vůli. Požadavek respektovat celou osobnost žáka najdeme u Pestalozziho a Fröbla, kteří také oceňovali hru jako výchovný prostředek. Na ně navázali pedagogové reformního hnutí a alternativních škol usilující o překonání intelektové jednostrannosti se zřetelem ke svobodnému a tvořivému utváření psychiky žáka a k rozvoji jeho fantazie (Maňák, 1999, s. 302).

## Umění a vzdělávání

Platný kurikulární dokument – RVP ZV (2018) zahrnuje vzdělávací oblast *Umění a kultura*. Kurikulární dokument neurčuje, které vzdělávací oblasti jsou „důležitější“, stejně tak není možné pojmenovat, která kompetence je pro život více či méně důležitá. V praxi ale můžeme sledovat, že výchovy jsou stále podceňovány nebo že obsahy konkrétních lekcí jsou dokonce v přímém rozporu s učivem daným RVP ZV (tato skutečnost je patrná nejvíce ve výtvarné výchově, kdy děti nemají možnost pro uplatnění subjektivního pohledu na svět ani možnosti jeho jedinečné výtvarné reflexe). Čím tedy může vzdělávací oblast *Umění a kultura* obohatit osobnostní rozvoj dítěte a přispívat k utváření potřebných kompetencí? „*Vzdělávání v této oblasti přináší umělecké osvojování světa, tj. osvojování s estetickým účinkem. V procesu uměleckého osvojování světa dochází k rozvíjení specifického cítění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu.*“ (RVP ZV, 2018, s. 81) Jak je dále v RVP konstatováno, všechny tvůrčí aktivity (hudební, výtvarné aj.) by měly přispívat k utváření a rozvoji kompetencí žáka tím, že ho vedou k:

- *pochopení umění jako specifického způsobu poznání a k užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace;*
- *chápaní umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti jako neoddělitelné součásti lidské existence; k učení se*



*prostřednictvím vlastní tvorby opírající se o subjektivně jedinečné vnímání, cítění, prožívání a představy; k rozvíjení tvůrčího potenciálu, kultivování projevů a potřeb a k utváření hierarchie hodnot;*

- *spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu, pochopení a poznání uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech, k tolerantnímu přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i kulturním projevům a potřebám různorodých skupin, národů a národností;*
- *uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince; k tvořivému přístupu ke světu, k možnosti aktivního překonávání životních stereotypů a k obohacování emocionálního života;*
- *zaujímání osobní účasti v procesu tvorby a k chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě* (RVP ZV, 2018, s. 82).

Je tedy patrné, že by výchovy měly nabídnout dítěti nejen nové poznání, ale měly by též umožnit pracovat s jeho emocemi, osobními zážitky a zkušenostmi. Žáci by měli mít příležitost tvořit, poznávat umění a kulturu, měli by být vedeni k tolerantnímu přístupu k umění (především současnému), ale i tvorbě dalších žáků. Neměli by např. odsuzovat díla, která nejsou na první pohled srozu-

mitelná, která jsou odlišná od osobního vkusu vnímatele. Vzdělávací oblast *Umění a kultura* má rozpracované cíle, učivo a výstupy hudební výchovy a výtvarné výchovy; vše je formulováno tak, aby školám byla dána svoboda při tvorbě ŠVP a učitelé měli velký prostor pro vlastní pedagogickou kreativitu, která též počítá s aktivní participací žáků na obsahu jednotlivých lekcí. Jen tak bude mít žák možnost tvořivě pracovat s uměleckými prostředky, užívat je pro sebevyjádření, bude mít příležitost poznávat zákonitosti tvorby, seznamovat se s vybranými uměleckými díly, učit se je vzhledem ke svým zkušenostem chápat a výpovědi sdělované uměleckým dílem rozpoznávat a interpretovat (RVP ZV, 2018, s. 81).

Učitelé by si měli být vědomi, že pouhý hmatatelný výstup (v případě výtvarné výchovy často označovaný jako „výrobky“) nebo hudební produkce vybraných žáků není cílem jeho pedagogického působení. Stejně tak by neměli uplatňovat v hodnocení tvorby dítěte osobní estetická kritéria (hodnocení by mělo být vztahováno k cíli vzdělávání). Hodnotné může být i dílo, které z pohledu nezasvěceného může působit jako „nehezke“ či nesrozumitelné nebo v případně hudebních činnostech nedokonalé. Předpokládáme tedy, že učitel disponuje určitou úrovní umělecké gramotnosti, která se opírá především o jeho oborové znalosti a dovednosti.<sup>1</sup> Ty může předávat nejen

<sup>1</sup> Pojem gramotnost se v současné pedagogické terminologii používá i s významem schopnosti

svým žákům, ale může také ovlivnit jejich rodiče a laickou veřejnost tak, aby viděli hodnotu tvorby dětí především v tom, co jí sdílí.<sup>2</sup> Dítě nepřichází do školy s nulovými zkušenostmi s uměním a tvorbou. Povinné vzdělávání by mělo navazovat na jeho spontánní aktivity hudební i výtvarné. To, na jaké úrovni jsou zkušenosti dítěte s uměleckou tvorbou, ovlivňuje především rodina, která vytváří první příležitosti k uměleckým projevům dítěte, ale též na různé úrovni podporuje rozvoj jeho emocionální inteligence.<sup>3</sup>

## Hudba a její emoční síla

K umění se nelze dostat jinak, než že se uměním zabýváme. Helfert se snaží vyzdvihnout hudbu jako přirozenou lidskou potřebu: „... *potřeba hudby není pouze výsledkem umělého vývoje kulturního, (...) patří k prapůvodním a spontánním duševním potřebám, které se vynořují na samém prahu lidské vzdělanosti, v době ještě primitivní, a to před ostatními potřebami lidského ducha, (...) patří k nejpřímějším duševním potřebám*“ (Helfert, 1930, s. 33).

Vnímání, reagování a prožívání hudby, ale i běžných zvuků, se kterými se setkáváme již v prenatálním období, je vlastně „prajazykem“ našeho bazálního

vyjadřování. „*Hudba je druh umění a jako každé umění má i ona svůj specifický jazyk a svůj specifický způsob vyjadřování a komunikování. Máme-li porozumět tomu, co nám hudba chce sdělit, musíme se naučit její jazyk ovládat*“ (Havelková Chládková, 1995, s. 81).

Zvuky a hudba vyvolávají u člověka představy. Samotný poslech hudby je primárně založen na rozvoji a úrovni hudebních představ. U každého člověka, a zvláště u malých dětí, se setkáváme s představami různé jasnosti a konkrétnosti. Hudba vyvolává představy různé intenzity a ty jsou umocňovány a zesilovány dalšími vjemy, jež v daném okamžiku na jedince působí. Z toho důvodu je pro rozvoj hudebních představ důležité zapojit do činností více vjemů – sluchový, zrakový, pohybový. Helfert se domnívá, že hudební představivost je podmíněna hudební pamětí; tudíž hudební paměť je to, co bychom měli především u dětí a žáků v rámci hudební výchovy rozvíjet. Ve vnímání hudby je hudební paměť důležitá, neboť hudba plyne v čase a bez paměti by nebylo možno uchovat v mysli celou kontinuitu hudební věty či hudební formy (Helfert, 1930, s. 22). Pro Helferta je právě procesualnost hudby a její možné zachycení recipientem vůbec nejdůležitějším faktorem. Zde se odlišuje vní-

---

aplikace některých specifických dovedností. Proto v případě pojmu umělecká gramotnost předpokládáme uplatnění znalostí, dovedností a postojů ve vztahu k umění a umělecké tvorbě.

<sup>2</sup> Problematikou umělecké gramotnosti učitele se podrobně zabývá publikace Stadlerová et al. (2010).

<sup>3</sup> Klasifikace dle Golemana – viz Goleman (1995).

mání hudebního díla od díla výtvarného. Neuchopitelnost hudebního díla v čase, jeho „časová pomíjivost“ a nezachytitelnost je oproti výtvarným dílům mnohem náročnější na osvojení.

Již malá nemluvnata reagují na zvuky a hudbu nejprve nonverbálně, skrze pohyby těla či mimiku obličeje. Později využíváme k vyjádření pocitů a emocí například rozličné výtvarné techniky, které mohou pomoci zvláště u výtvarně nadaných jedinců jejich vnímání a chápání hudby. Tzv. intuitivní deskripce je kreslení či malování podle hudby. Je převážně využívána u malých dětí, jejichž výtvarná reakce na poslouchanou hudbu je bezprostřednější; ty spontánně a různými prostředky vyjadřují vlastní pocity a nálady, které v nich hudba evokuje. Malé děti ještě nemají takové mentální a jazykové schopnosti, aby své prožitky vyjádřily verbálně, mohou se však vyjadřovat např. výtvarnou formou. U intuitivní deskripce by nám nemělo jít o výtvarně dokonalé výtvary, které „něco“ zobrazují. Záznamy mají často abstraktní formu, která dokumentuje i zážitky dítěte z tvůrčího procesu. Vždy by mělo jít o to, aby se dítě nějakým způsobem vyjádřilo, aby hudba podnítila jeho představy a fantazii. K výtvarnému vyjádření může „provokovat“ i sama barva rozličných hudebních nástrojů. Pro malé děti je silnou inspirací rytmus, výrazná melodická linka, dynamika apod. (Například zvuk trianglu u většiny dětí vyvolává představu slunce, hvězd na obloze, princeznu apod.) U starších žáků usilujeme o to,

abychom kultivovali jejich emocionální schopnost komunikovat a orientovat se ve vlastních emocích, pocitech a náladách. Měli bychom je podporovat, aby uměli pojmenovat emoci, kterou hudba či výtvarné dílo u nich vyvolaly, aby se postupně vyznali ve vlastních pocitech a uměli je verbálně vyjádřit (rozvíjíme tak kompetenci komunikativní).

Člověk se rodí s určitými vlohami, na jejichž základě si pak hudebními činnostmi rozvíjí hudební schopnosti v hudební dovednosti. Hudbou se můžeme zabývat trojím způsobem: recepcí – poslechem (činnosti percepční), interpretací – reprodukcí (činnosti vokální, instrumentální, hudebně-pohybové) a tvorbou – produkcí (činnosti kreativní). Zvuky a hudbu slyšíme kolem nás, ale samotný poslech hudby z nás hudebníky neudělá. Hudební poslech má však stimulační význam, který nás přivádí nejen k samotnému poslechu hudebních děl, ale i k aktivnímu provozování hudby. Jak říká Daniel, *„poslechem hudby si již od raného dětství osvojujeme základní intonace své hudební kultury a získáváme k nim určitý citový vztah. Proto je třeba, aby se dětem (...) dostalo dostatek hudby v celé její rozmanitosti a aby se zafixoval určitý kánon známých písní a skladeb, na nichž pak bude vybudován hudební svět každého jedince“* (Daniel, 1992, s. 5).

Větší význam má však reprodukce či interpretace hudby zpěvem nebo hrou na hudební nástroje. Dochází k aktivnímu provozování hudby, což má pro rozvoj hudebních schopností daleko zásadnější

význam. Třetí oblastí hudebněvýchovného vzdělávání jsou činnosti tvořivé nebo též produkce, jež se projevuje ve dvou formách: improvizací a elementárním komponováním. Improvizace nemusí vždy využívat jen vymyšlené hudební představy, které můžeme realizovat zpěvem či hrou na hudební nástroje (rytmické a melodické). Kromě výše uvedeného ji můžeme předvádět rovněž např. hrou na tělo, tancem apod. U improvizace není hudební nápad nijak zaznamenan, realizuje se v daném okamžiku ve zvukové či pohybové podobě. Elementární komponování, tj. hledání nejvhodnějšího hudebního útvaru, může probíhat samostatně nebo pod vedením učitele. Komponování předpokládá postupné třídění a uchování hudebních představ ve formě zápisu či zvukového záznamu, který je dodatečně racionálně zpracováván. Jde o metodicky nejnáročnější hudební činnost. Můžeme říci, že díky porozumění zákonitostem, na jejichž základě se hudba tvoří, lze poslouchanou hudbu lépe pochopit. Spíše než kompozičním principům je vhodnější porozumět principům formotvorným a tektonickým (obecné zákony výstavby skladby).

Zdroj elementárních tvořivých činností najdeme nejlépe v hudební hře. Děti se na základě vlastních zkušeností hravou formou postupně dopracovávají

k vlastním tvořivým pokusům. Pro dítě je nejlákavější, když může objevovat něco nového, když se může ve „svém malém prostoru“ realizovat, může vytvářet něco svého, sobě vlastního a tím se pak pochlubit ostatním. Na tomto principu je založena dětská hudební improvizace<sup>4</sup>. Vlastními kompozicemi děti současně projevují své myšlenky, pocity a vnitřní prožitky, dítě je v jedné osobě tvůrcem, interpretem i posluchačem svého díla.

K vlastní tvořivé činnosti však musí být každý žák vybaven také určitými vědomostmi a dovednostmi, které nyní uplatňuje. Kvalita improvizace pak závisí jednak na úrovni žákovy dosavadní hudební přípravy, na jeho vědomostech, schopnostech a dovednostech a jednak na míře jeho kreativity. Tvůrčí činnosti se prolínají všemi hudebněvýchovnými činnostmi.

Hudební výchova se může inspirovat hudebními projekty, které v maximální míře podporují tvořivý přístup např. program *Slyšet jinak*, který se zaměřuje na rozvoj hudební kreativity. Jedním z klíčových východisek programu je tzv. bezbariérová hudební výchova, která umožňuje zapojení všech dětí bez omezení.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Myšlenku zařadit improvizaci do výuky hudební výchovy detailně propracoval německý hudební skladatel Carl Orff ve svém díle *Schulwerk* (1950) a na české poměry ji upravili Ilja Hurník a Petr Eben ve společném díle *Česká Orffova škola I.-III.* (1969-1972).

<sup>5</sup> Více informací o projektu na <http://www.slysetjinak.upol.cz/>.

## Výtvarný projev dítěte a výtvarná výchova

Tak jako hudba provází dítě od jeho nejužšího věku, tak i výtvarný projev je spontánní aktivitou, hrou, která je součástí jeho objevování světa. Výtvarným projevem dítě postupně vyjadřuje svůj vztah ke světu vnějšmu nebo reflektuje vlastní prožitky i vnitřní svět. Nabídka výtvarných činností je součástí předškolního vzdělávání, realizuje specifické cíle i v rámci povinného vzdělávání.

Výtvarná výchova byla i v minulých obdobích předmětem, který umožňoval inovovat obsahy výuky, dával příležitost k uplatňování aktivizačních metod a forem práce. Tyto tendence se naplno rozvinuly od devadesátých let minulého století, kdy učitelé výtvarné výchovy měli potřebu aktivně vstupovat do výchovně vzdělávacího procesu a nechtěli být svazováni striktními požadavky, jak výtvarnou výchovu učit. Bylo prosazováno promyšlené propojování výchovné a vzdělávací složky, aby bylo umožněno uplatnit všechny schopnosti dítěte a probouzet jeho zaujetí pro vyjádření sebe sama. Každý z žáků pak mohl projevit vlastní objevy světa s různými významovými rovinnami, uplatnit prožívání jeho kladných i záporných stránek, učit se světu porozumět (Roeselová, 2000, s. 9). V rámci výtvarného vzdělávání se vyprofilovaly různé proudy, které jsou často spjaty s konkrétními osobnostmi výtvarné pedagogiky. Ty hledaly inspiraci nejen ve výtvarném umění, ale

i v arteterapii, filozofii, ekologické nebo duchovní výchově. Slavík se pokusil tyto různorodé přístupy kategorizovat, proto přichází s vymezením několika pojetí výtvarné výchovy, ve kterých se na různých úrovních pracuje s uměleckými podněty. Označuje je jako art-centrické, video-centrické, gnozo-centrické a animo-centrické (1997, s. 162–166). Právě art-centrické pojetí podporuje utváření vztahu dítěte k umění. Dokumentují to i publikace odborníků, kteří dané pojetí reprezentují. Můžeme zmínit např. Igora Zhoře (1995, 1997), Hanu Dvořákovou (1996, 1998), Radka Horáčka (1998), Marii Fulkovou (1997, 1999) aj. Učitelé mohou ve svém pojetí výtvarné výchovy nacházet inspiraci také v duchovní a smyslové výchově, která je spjata s osobností Marty Pohnerové (1999) a Jiřího Davida (2008), poznat a aplikovat principy artefietiky (reflektivně pojaté výtvarné výchovy), které vymezil Slavík (1997). Inspirativní jsou i mezioborové projekty, které prezentují publikace Hany Stehlíkové Babyrádové (2005, 2013). Jak konstatuje Roeselová (2000, s. 11): „*proměny výtvarné výchovy navodily zásadní obrat jejího pojmání. Zrodil se integrační předmět spojující všeobecné znalosti dítěte s jeho emočním vyladěním, se vztahem k lidem, ke světu a k umění, se zážitky, které z nich pramení.*“ Můžeme tedy dodat, že výtvarná výchova dává učitelům velkou pedagogickou svobodu, učitel může vyprofilovat vlastní pojetí výuky výtvarné výchovy. Současně by měl být „svázán“ zodpovědností za vzdě-

lávání žáků, měl by být schopen obhájit svoji práci i přínos aktivit, které se svými žáky realizuje.

Výtvarná výchova jako součást vzdělávací oblasti *Umění a kultura* by měla být založena na tvůrčích činnostech – tvorbě, vnímání a interpretaci. Tvůrčím činnostem odpovídají i jednotlivé domény učiva. V rámci učiva *Rozvíjení smyslové citlivosti* nabízí možnost poznávat, respektovat a vážit si našich tradic, kulturního a historického dědictví. V obecnější rovině vytváří příležitosti ke spolupráci na řešení společných úkolů; žáci by měli mít prostor pozitivně ovlivňovat kvalitu společné práce. Měli by mít možnost přicházet s vlastními nápady, diskutovat o nich, a tak realizovat učivo domény *Uplatňování subjektivity*. Měli by být schopni oceňovat nápady druhých a hledat společné řešení. Učivo výtvarné výchovy obsažené v doméně *Ověřování komunikačních účinků* by mělo respektovat různá hlediska výtvarného řešení i interpretace vytvořeného díla. Žáci by měli mít příležitost projevit nejen vlastní názor při hodnocení děl, ale i respekt a pozitivní postoje k uměleckým dílům.

Výtvarná tvorba může přispívat k růstu sebedůvěry dítěte a dosažení pocitu uspokojení z výtvarné seberealizace, ale také přispět k respektu k ostatním lidem, k jejich vnitřním hodnotám. Může vést žáky k utváření a respektování pravidel (v rámci tvůrčího procesu), ale také k zodpovědnosti a empatii vůči druhým. V rámci tvůrčích činností by žáci měli projevit vlastní výtvarné znalosti

a dovednosti, které vedou k autentické výtvarné výpovědi (dítě se projevuje tvořivě). Výtvarná výchova by měla podporovat u dítěte smysl pro kulturu a umění jako součásti lidské existence, vést ho k aktivnímu přístupu a zapojení do kulturního dění. Svými aktivitami může přispět ke zviditelnění environmentální a ekologické problematiky a tvůrčím způsobem na ni reagovat (RVP ZV, 2018, s. 12). Z těchto skutečností je zřejmé, že výtvarná výchova pak má v rámci povinného vzdělávání silný potenciál, který je však využíván pedagogickou praxí (především v rámci povinného vzdělávání) jen v omezené míře.

## Mezioborově pojaté aktivity a inspirace uměním

RVP ZV umožňuje *propojení (integraci)* vzdělávacího obsahu na úrovni témat, tematických okruhů, případně vzdělávacích oborů. Integrace vzdělávacího obsahu musí respektovat logiku výstavby jednotlivých vzdělávacích oborů. Tento přístup je vhodné uplatňovat především na prvním stupni ZŠ, můžeme se opírat i o možnosti, které nám nabízí vzdělávací oblast *Umění a kultura*.

Integrace hudební a výtvarné výchovy je cestou, jak dětem umožnit „pustit“ si hudbu i výtvarné umění k sobě. Jde o prožitek na hranici vědomí a nevědomí. Díky umění děti prožívají vlastní svět a objevují nové emoce a představy, které

v nich hudba i výtvarné umění vyvolávají. Děti by měly vnímat pestrost výtvarných a hudebních stylů a žánrů. Např. hudbu by měly poslouchat „aktivně“, a ne ji přijímat jako náhodnou zvukovou kulisu běžného dne, jako tzv. akustický smog. Marek ve svém článku *Akustický smog* cituje Wrightona, který píše: „*Zvuk používáme jako formu akustického prášku na bolení hlavy nebo audioparfému, který má zahnat kritický vnitřní hlas a pocity, které ho provázejí (...) Východiskem je pocit, že emoce lze nějak kontrolovat tím, že od nich odvedeme pozornost.*“<sup>6</sup> Obdobně jsou děti vedeny ke schopnosti vnímat, rozlišovat a orientovat se ve vizuálních a audiovizuálních podnětech, které je atakují na každém kroku, působí na ně z masmédií apod. Tato mezioborovost zasahuje i současné umění. Stehlíková Babyrádová se odvolává na Goodmana (2007) a konstatuje, že „*dnešní doba je charakteristická tím, že se zcela samozřejmě pohybujeme mezi jazyky různých druhů umění a ocitáme se v situacích, kdy velmi obtížně přiřazujeme jedno dílo k tomu či onomu druhu umění*“ (2013, s. 14). Současní umělci tvoří např. experimentální hudební díla, v rámci kterých např. počítají se spolupůsobením samovolně utvářených zvukových kulis (např. zvuků mobilních telefonů) a vizualizací tělových gest apod. Mnoho audiovizuálních

umělců odkazuje i k tvorbě průkopníků abstraktního malířství, z nichž mnozí měli úzký vztah k hudbě (např. František Kupka, Vasilij Kandinskij). Jako mezioborové můžeme označit např. díla Anthony Martina, Jakuba Aelryna, Pavla Mrkuse (Plesníková, 2013, s. 101). Inspirací pro mezioborově pojaté projekty na prvním stupni základní školy se může stát tvorba mnoha dalších umělců, kteří jsou výtvarníky a současně aktivními hudebníky. Jejich tvorba je blízká dětem, protože je hravá a experimentální. A tak můžeme např. v prostorové tvorbě Františka Skály objevit objekty z různých materiálů připomínající kytary.<sup>7</sup> Inspirativní je i tvorba českého umělce Petra Nikla, který se věnuje nejen volné tvorbě, ale obohatil i dětskou literaturu svými autorskými knihami. Je také hudebníkem, proto iniciuje projekty, jako např. Hnízda her, Orbis pictus play, Krystalíza her aj.<sup>8</sup> Prezentují interaktivní objekty jeho i dalších tvůrců, ve kterých se hudební a výtvarná forma vzájemně ovlivňují a za aktivní účasti diváka se díla rozezvučí, rozpohybují nebo se jinak proměňují. Také někteří hudebníci projevují výtvarné ambice. Např. střeoevropský soubor bicích nástrojů DAMA DAMA, jehož historie se začala odvíjet od devadesátých let minulého století, využíval netradičních hudebních nástrojů, které si sami

<sup>6</sup> <https://marek.blog.respekt.cz/akusticky-smog/>.

<sup>7</sup> Více informací o autorovi poskytně [http://www.frantaskala.com/cs/veci/cyklus/10\\_kytary](http://www.frantaskala.com/cs/veci/cyklus/10_kytary).

<sup>8</sup> Více informací o autorovi poskytně <http://menart.cz/menart-petr-nikl.html>; <http://www.orbis-pictus.com/>.

hudebníci vytvářeli, aby obohacovali výraz vlastních skladeb o netradiční zvuky a barvy tónů. Je třeba i zmínit, že v rámci svých koncertů dávali velký prostor vizuálnímu vyznění své tvorby – atraktivní formou tak prezentovali hudbu, která se pohybuje na pomezí soudobé vážné hudby, rocku a etnické hudby.<sup>9</sup> Pokud chceme tvořit na základě sluchovém vnímání světa, můžeme se inspirovat Milanem Grygarem, který je označován jako malíř zvuku. Je autorem akustických kreseb, které začal tvořit v šedesátých letech minulého století. Ty vyústily do podoby živých akcí, v rámci nichž se prostředkem kresby stávaly mechanické předměty a hračky. V další fázi realizoval akce, kdy bez kontroly zrakem „rozehrával“ prsty namočenými v tuši zavěšenou papírovou plochu a za zvuku bubnování tvořil hmatové kresby. Propojením vizuálního a akustického Grygar vzbudil pozornost profesionálů z hudebního prostředí, kteří v jeho tvorbě spatřili analogii se soudobým trendem grafických partitur. Grafické (vizuální) partitury pak v četných sériích vytvářel až do osmdesátých let minulého století, některé z nich se dočkaly své hudební realizace.<sup>10</sup>

Je tedy patrné, že umělecké činnosti ve škole mohou být inspirovány uměním, protože mnohé přístupy umělců jsou dětem blízké svojí hravostí, otevřeností a tvůrčí svobodou.

## Náměty pro inovaci školní praxe hudební a výtvarné výchovy

Předcházející text naznačil potenciál hudební a výtvarné výchovy v povinném vzdělávání. V rámci projektu OPVVV Společenství praxe byly analyzovány konkrétní školní vzdělávací programy participujících škol. Na základě této analýzy a rozhovorů s učiteli, kteří reflektují praxi výchov na těchto školách, a také z diskusí s učiteli v rámci setkávání Společenství praxe byly vymezeny konkrétní problémy, na které jsme reagovaly návrhy inovací. Jako základní problém vnímáme nepochopení výchovných a vzdělávacích cílů esteticko-výchovných předmětů. Školy mají sice zpracovány školní vzdělávací programy, např. běžná praxe výtvarné výchovy se však příliš nemění – učitelé řeší námět (mnohdy stereotypně se opakující) a výběr výtvarných vyjadřovacích prostředků, které jsou často omezeny na plošnou tvorbu (chceme vyvrátit i mylnou představu některých pedagogů, že prostorová tvorba patří do pracovních činností). Učitelé mnohdy neznají odpověď na otázku, PROČ mají požadovanou aktivitu žáci dělat (aktivně neznají učivo, výstupy).

Podobně se tak děje i v hudební výchově, kdy se na prvním stupni spíše jedná o jednostrannou činnost – zpěv, a to ještě

<sup>9</sup> Ukázky tvorby je možné získat na <http://www.damadama.cz/>.

<sup>10</sup> Více informací o autorovi poskytnete <https://www.iumeni.cz/clanky-recenze/umeni-a-design/2015-milan-grygar-malir-zvuku/>.



v mnoha případech ve formě pouštění hudebních ukázek z *YouTube*, u kterých děti „zpívají“. V horším případě ani nezpívají a jen pasivně poslouchají ukázkou. Problém vnímáme také ve výběru ukázek, která v mnoha případech nedosahuje adekvátních uměleckých interpretačních kvalit. Ve starších ročnících se naopak setkáváme spíše s teoretickou náplní hodin hudební výchovy, kdy jsou vyučovány hudební dějiny a hudební teorie bez aktivního hudebně-činnostního zapojení žáků. Formálním vyučovacím trendem je zadávání referátů o oblíbeném interpretovi či hudební skupině ze soudobé populární hudby. Děti často předkládají přejaté informace z Wikipedie, kterými doplňují oblíbenou píseň či skladbu z *YouTube*. V takto vedených hudebních výchovách chybí základní náplň předmětu, a to hudebně-činnostní pojetí hudební výchovy.

Otázkou je, zda je to profesní nepřípraveností učitelů hudební výchovy, nebo do procesu vstupuje velmi nízká hudebně-dovednostní stránka učitele hudební výchovy, omezená kreativita v činnostním pojetí oboru či se jedná pouze o jejich „pohodlnost“. Negativní dopad na úroveň obsahů hudební a výtvarné výchovy má postoj učitelů, kteří je nepovažují za rovnocenné ostatním předmětům. Z pedagogické praxe nám také vyplývá fakt, že v mnoha státních školách je patrný problém ve vybavenosti učeben hudební výchovy, tedy pokud jsou vůbec učebny pro výuku hudební výchovy vyhrazeny. Absence dostateč-

ného počtu, ale i variabilita dostupných hudebních nástrojů zejména rytmických, ale i dalších didaktických pomůcek je velmi zjevná a bohužel běžná.

Z výše uvedených důvodů jsme reagovaly nabídkou aktivit, které nejsou materiálně náročné a jsou realizovatelné v běžné školní praxi. Rozhodly jsme se např. využít dostupných předmětů a materiálů denní potřeby k vlastnoruční tvorbě netradičních hudebních nástrojů. Snažily jsme se poskytnout dětem příležitost zužitkovat odpadní suroviny a recyklovatelné materiály, ale též možnosti využívat materiály přírodní. Předpokládáme, že samotné tvorbě by měl předcházet sběr zbytkových, recyklovatelných a přírodních materiálů, na kterém by se měli aktivně podílet samotní žáci. Je důležitá pestrost – jak tvarová, tak i materiálová (ovlivní tvůrčí proces, vznik jedinečných objektů i zvukovou pestrost rytmických bicích nástrojů).

Na realizaci výtvarných a hudebních aktivit jsme se snažily nahlížet prismatickým interdisciplinárním propojením v několika rovinách. Zjevů, které se staly východiskem následujících realizovaných aktivit, můžeme upozornit právě na nedostatečné využívání mezioborových uměleckých projektů, které mohou řešit i časovou dotaci danou výchovám.

Žákům byla dána možnost objektivního a autentického poznávání okolního světa (Člověk a svět), byli motivováni k utváření nových postojů k životnímu prostředí, k práci člověka (Environmentální výchova, Člověk a svět práce). Žáci

měli možnost se inspirovat existujícími nástroji, ceněna byla především realizace originálního nápadu. V rámci mezioborově pojatého vyučovacího bloku (Hudební výchova, Výtvarná výchova, Pracovní činnosti, Environmetální výchova, Prvouka) měli příležitost se seznamovat s funkcí hudebních nástrojů, sledovat jejich formu (tvar, uplatněné materiály, povrch, barevnost), ale též si vyzkoušet, jaké zvuky nástroje vydávají. Mohli si vytvořit a zahrát zajímavý doprovod k melodii, improvizovat či elementárně komponovat. Následně mohli podněty výtvarně zpracovat. Je důležité, aby žáci při tvorbě netradičních hudebních nástrojů volili takové postupy, které jsou přiměřené jejich schopnostem a dovednostem. Téma netradičních hudebních nástrojů je vhodné pro jakýkoli ročník povinného vzdělávání, musí být vždy spojeno s konkrétním učivem.

Tvorbu jednoduchých rytmických nástrojů můžeme ilustrovat na realizované aktivitě se žáky prvního ročníku.<sup>11</sup> Jednoduché rytmické hudební nástroje byly vytvořeny z papírových talířků a roliček od toaletního papíru. Do tvarů sešitých sešívačkou byla nasypána rýže, kukuřice, fazole, hrách aj., povrch objektů byl výtvarně dotvářen kresbou. Vznikly originální hudební nástroje, které se lišily nejen výtvarnou formou,

ale i zvuky, které vydávaly. Aktivita byla ukončena improvizovaným rytmickým doprovodem zpěvu oblíbených lidových i umělých písní. Můžeme říci, že tvorba hudebních nástrojů v sobě obsáhla pracovní činnost, která byla prováděna dle určitého postupu (tvary se od sebe nelišily), jednoduchou výtvarnou aktivitu (dotváření objektu kresbou) a byla završena činností hudební. Tím, že se děti podílely na tvorbě nástrojů, měly i přirozenou potřebu je vyzkoušet, uplatnit. Hudební aktivita tak byla motivována jejich zájmem zpívat a doprovázet se hrou na rytmické nástroje. Rytmický doprovod skladeb inspiroval následující výtvarnou aktivitu – děti na něj reagovaly doteky prstů, štětců a dalších nástrojů namočených v barvě. Vznikly abstraktní kompozice, které byly výsledkem vnímání a prožívání hudby.

Další jev, který je možné pozorovat v realitě dnešní hudební výchovy, dokumentuje časté upozaďování tradic, lidové kultury a hudby. Děti je vnímají jako neatraktivní, odlišné od masově šířené kultury, která je zajímavá. Není možné negovat tyto skutečnosti nebo situaci řešit direktivně. Je třeba hledat cesty, jak by dítě mohlo objevit hodnoty, které úzce souvisejí nejen se vzdělávací oblastí Umění a kultura, ale v obecnější rovině s rozvojem potřebných kompe-

---

<sup>11</sup> Na realizaci pedagogického experimentu se podíleli žáci 1. třídy ZŠ a MŠ Husova Brno pod vedením učitelky Mgr. Petry Klímové. Na dalších pedagogických experimentech spolupracovala MŠ a ZŠ Příbram na Moravě, aktivity probíhaly pod vedením Mgr. Markéty Kozákové. Tyto školy spolupracovaly na jmenovaném grantovém projektu.

tencí. Proto je např. vhodné ve výuce uplatnit některé nové netradiční postupy a didaktické pomůcky, které by nám pomohly tyto cíle realizovat. Víceúčelovým objektem může být tzv. drumben, *ktej je českým vynálezem*. Drumben byl vyvinut a vyroben ve spolupráci s architekty a designéry v roce 2009. Autoři jako materiál k jeho zhotovení použili *recyklovaný papír a překližku*. *Drumbeny mohou sloužit jako* podnožka, sedák, stolec, koš na prádlo, na hračky apod., ale především jako netradiční rytmický nástroj, který je možné originálně výtvarně dotvořit.<sup>12</sup>

Mezi multifunkční didaktické pomůcky můžeme zařadit i tzv. boomwhackery. Jedná se o další didaktickou pomůcku – hudební nástroj, který lze interdisciplinárně využít i v dalších předmětech než jen v hodinách hudební výchovy. Boomwhackery můžeme označit za moderní obdobu tradičních rytmicko-melodických nástrojů z Orffova instrumentáře – zvonkohry, metalofonu či xylofonu. Zkušenosti s jejich uplatněním v hudební výchově a volnočasových aktivitách jsou ověřovány nejen v zahraničí, začínají také pronikat do praxe našich škol nebo volnočasových zařízení. Různě znějící barevné plastové trubice mohou dětem zábavnou formou zprostředkovat i méně oblíbené hudebněnaukové

učivo (např. nauku o notách) či mohou být nápomocné při sluchové analýze výšky tónu, vnímání rytmu, tvořivých a interpretačních činnostech apod. (Taylor, 2019, s. 2).<sup>13</sup>

Pokud děti seznamujeme s tímto netradičním hudebním nástrojem, určitě je zaujme barevnost. Protože se jedná o plastové objekty, můžeme je využít i v rámci tvorby podporující spolupráci dětí. Je možné vytvářet prostorové instalace, v rámci kterých mohou děti např. kombinovat různé materiály v barevnosti tubic. Dalším východiskem může být jedna barva boomwhackerové trubice, děti mohou vyhledávat a následně využívat materiály v jejích odstínech (zdůrazňujeme, že trubice nebudou děti nikterak přetvářet destruktivními zásahy, polepováním apod.). Další barevné materiály (např. plastová barevná víčka, korálky, barevné kostky) mohou posloužit k tvorbě barevných partitur, podle nichž mohou děti následně na hudební nástroj hrát. Nabízí se možnost, jak náhodně „rozehrát“ plochu pro velkoformátovou malbu (rozsypat barevnou partituru na podkladový materiál), „noty“ nahradit pastózní barvou (např. temperou) a dále už jen malovat špachtlemi. Děti v rámci výtvarného experimentování spolupracují, pozorují výsledky míchání barev, vrstvení krycích barev (rozvíjení smyslové

<sup>12</sup> Více informací o tomto multifunkčním objektu poskytují <http://www.drumben.cz/co-je-to-drumben/>.

<sup>13</sup> Více informací o možném zapojení boomwhackerů do vyučování nejen v rámci hudební výchovy naleznete v publikaci Metodika hry na ozvučné trubice – BOOMWHACKERY (Taylor, 2019).

citlivosti). Mohou promýšlet a realizovat další formy zásahů do barevných ploch, zkoumat další netradiční malířské a kreslířské instrumenty, vyjadřovat pocity ze společné tvorby, ale také vizualizovat vnímání hudby, kterou doprovodily hrou na vlastní hudební nástroje – výtvarně reagovat na poslech, záznam vlastní hudební produkce apod. (uplatnění subjektivity). Mohou komentovat vlastní výtvarné objevy nebo pro ně zajímavé prvky vzniklé barevné kompozice (ověřování komunikačních účinků). Nabízí se i možnost na závěr interpretovat hrou na boomwhackery vybrané části kompozice, a tak uzavřít umělecký celek. Tyto aktivity rozšiřují povědomí o možnostech výtvarné tvorby, která není redukována na kresbu či malbu na výkresy formátu A4, kolorování vytištěných obrázků nebo jednoduché dotváření tvarů podle šablon – jevů, se kterými se běžně ve školách setkáváme. Realizované činnosti potvrzují, že děti dovedou být výtvarně velkorysé a tvořivé, pokud jim vytváříme příležitosti a oceníme jejich aktivní přístup a samostatnost.

## Závěr

Hudební a výtvarná výchova jako součást vzdělávací oblasti Umění a kultura mají být plnohodnotným prostředkem povinného vzdělávání, praxe však naznačuje, že jejich potenciál není dostatečně využíván. Popsané návrhy inovací, jejichž účinnost byla ověřována v praxi, předpokládají, že je učitel přesvědčen o jejich

přínosu, že se orientuje v kurikulárním dokumentu, rozumí změnám v obsahu povinného vzdělávání, je s nimi ztotožněn. Jen tak bude schopen nadchnout žáky, aby se v našem případě zajímali o umění a měli potřebu tvořit. Pokud učitel nebude schopen odpovědět na otázku, PROČ danou činnost mají děti realizovat, bude se stále vracet k „zaručeným“ a léty prověřeným činnostem, v rámci kterých jsou žáci jen prostředkem realizace jeho představ o výsledku. Obtížné bude také pochopení inovací, které realizují progresivní pedagogové. Ještě obtížnější bude porozumění tvorbě dítěte, které prosazuje svůj osobitý pohled na svět a realizuje jeho jedinečnou uměleckou reflexi. Proto apelujeme na otevřený přístup nejen ve vedení uměleckých činností, ale i v hodnocení jejich výstupů, které nemusí být na první pohled srozumitelné, líbivé či harmonické. Mohou být výsledkem intenzivního tvůrčího procesu, zaujaté dětské práce, citového vkladu – hodnot, které nesmíme negativní reakcí odsoudit, zavrhnout nebo potlačit. Smyslem esteticko-výchovných předmětů je vychovávat hudebně i výtvarně gramotné žáky. Měli bychom je během povinné školní docházky obohatit nejen o vědomosti, ale hlavně o praktické dovednosti. Měli bychom je vést k přemýšlení o uměleckých dílech, rozvíjet jejich schopnosti se adekvátně vyjadřovat o vlastních dílech i dílech ostatních spolužáků až po díla umělecká. Smyslem hudební a výtvarné výchovy je tedy vychovávat kulturně vzdělaného člověka, který se tak stává

člověkem tolerantním vůči sobě a světu okolí. Vše je v rukou nás, učitelů, neboť jak říká Drgáčová: „*Pokud přijmeme kreativitu jako východisko naší pedagogické práce, otevře se nám nečekané pole působnosti, neboť VŠE lze náhle propojit se vším – stačí mít jen oči otevřené a nebát se nevyšlapaných cest*“ (2014, s. 22). Přejme si pokud možno co nejvíce kreativně zapálených učitelů esteticko-výchovných předmětů, kteří budou svým entusiasmem inspirovat další a další generace umělecky gramotných jedinců.

*Příspěvek vznikl v rámci projektu Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetencí, oblastí vzdělávání a gramotností, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_011/0000664 (2017–2019), financováno z Evropských sociálních fondů, řešiteli projektu jsou Univerzita Karlova, Masarykova univerzita, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích a Technická univerzita v Liberci.*

## Literatura

- Babyrádová, H. (2005). *Výtvarná dílna*. Brno: TRITON, MU.
- DAMA DAMA. (2019). Dostupné z <http://www.damadama.cz/>.
- Daniel, L. (1992). *Metodika hudební výchovy*. Ostrava: Montanex.
- David, J. (2008). *Století dítěte a výzva obrazů*. Brno: MU.
- Drgáčová, R. (2014). *Kreativní přístup k hudební výchově*. In *Aura Musica*. Časopis pro sborovou tvorbu, hudební pedagogiku a hudební teorii. Ústí nad Labem: PF UJEP.
- Drumbeny. (2019). Dostupné z [www.drumben.cz](http://www.drumben.cz).
- Dvořáková, H. (1996, 1998). *Výtvarná výchova na 1. stupni*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.
- Fulková, M. & Novotná, M. (1999). *Výtvarná výchova*. Praha, Fortuna.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Grygar M. (2015). Dostupné z <https://www.iumeni.cz/clanky-recenze/umeni-a-design/2015-milan-grygar-malir-zvuku/>.
- Havelková, K., & Chládková, B. (1995). *Didaktika hudební výchovy I*. Brno: MU.
- Helfert, V. (1930). *Základy hudební výchovy na nehudebních školách: otázka hudebnosti – nutnost školské hudební výchovy*. Praha: Státní nakladatelství.
- Horáček, R. (1998). *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: CERM.
- Hurník, I., & Eben, P. (1969–1972). *Česká Orffova škola I.–III. Začátky. Pentatonika. DUR –MOLL*. Praha: Editio Supraphon.
- Maňák, J. (1999). *Výchova, výuka a imaginace*. In ČÁČKA, Otto a kol. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: MU.
- Marek, V. (2007). Dostupné z <https://marek.blog.respekt.cz/akusticky-smog/>.

- Nikl, P. (2019). Dostupné z <http://menart.cz/menart-petr-nikl.html>; <http://www.orbis-pictus.com/>
- Orff, C., & Keetmann, G. (1950). *Musik für Kinder I*. Mainz: Schott.
- Orff, C., & Keetmann, G. (1950). *Musik für Kinder: Reime und Spiellieder*. Mainz: Schott.
- Plesníková, K. (2013). Barvy hlasu. In Stehlíková Babyrádová, H. et al. (2013). *Meziprostory*. Brno: MU.
- Pohnerová, M. (1999). *Duchovní a smyslová výchova*. Rychnov nad Kněžnou. Nakladatel: Ježek.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2018). Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/41216/>.
- Roeselová, V. (2000). *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah.
- Skála, F. (2018). Dostupné z [http://www.frantaskala.com/cs/veci/cyklus/10\\_kytary](http://www.frantaskala.com/cs/veci/cyklus/10_kytary).
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Artefiletika. Praha: Univerzita Karlova – Karolinum.
- Slyšet jinak. (2016–2019). Dostupné z <http://slysetjinak.upol.cz/>.
- Stadlerová, H. et al. (2010). *ZOP. Zkušenost, odbornost, praxe v psychodidaktické přípravě učitele výtvarné výchovy v primárním vzdělávání*. Brno: MU.
- Stehlíková Babyrádová, H. et al. (2013). *Meziprostory*. Brno: MU.
- Taylor, D. (2019). *Metodika hry na ozvučné trubice BOOMWHACKERY*. Brno: MSD.
- Zhoř, I. (1995, 1997). *Výtvarná výchova v projektech*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.

### **doc. PaedDr. Hana Stadlerová, Ph.D.**

Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy  
Masarykova univerzita  
[stadlerova@ped.muni.cz](mailto:stadlerova@ped.muni.cz)

### **Mgr. Daniela Taylor, Ph.D.**

Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy  
Masarykova univerzita  
[taylor@ped.muni.cz](mailto:taylor@ped.muni.cz)



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



## Jedinečné lekce nejen pro práci dětských čtenářů s konkrétními knihami

Už sedmým rokem tým z pražské neziskové organizace Nová škola, o. p. s., spolu s desítkami pedagogů a knihovníků vede úspěšně ke čtenářství stále více dětí. Ve Školních čtenářských klubech po celé České republice děti zjišťují, že čtení není jen samotářskou kratochvílí, ale i zábavnou cestou k vyššímu vzdělání. Ideálním pomocníkem pro rozvíjení dětského čtenářství je pak web Čtenářských klubů, kde si může kdokoliv zdarma stáhnout pečlivě vypracované čtenářské lekce nabízející podrobné návody pro práci s konkrétními knihami v příslušném věku dítěte. Nechybějí zde stovky doporučených titulů dětské literatury ani odborné texty shrnující zkušenosti z různých oblastí dětského čtenářství.

*„V oblasti rozvíjení dětského čtenářství se snažíme představit čtení jako radostnou činnost. Používáme metody, které fungují i při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami včetně dětí s odlišným mateřským jazykem. Smyslem naší činnosti je předávat naše zkušenosti dále. Motivujeme tak pedagogy, pracovníky*

*knihoven a rodiče k rozvíjení čtenářství u dětí od mateřských škol až po druhý stupeň ZŠ. K tomu účelu vydáváme odborné materiály, pořádáme speciální kurzy a připravujeme desítky různých lekcí, které nabízíme zdarma na našich stránkách [www.ctenarskekluby.cz](http://www.ctenarskekluby.cz),“* říká Eva Bělinová, manažerka projektu Školních čtenářských klubů.

### **Jak pracovat s básněmi, bajkami, komiksem či tématem strachu**

Z mnoha desítek lekcí vázaných ke konkrétním knihám je velmi těžké vybrat jednu reprezentativní, každá lekce má svá specifika odvíjející se od konkrétního titulu a věku dítěte. Lekce jsou inspirací a každý uživatel si je může přizpůsobit dle svých potřeb. Najdeme zde například lekci, která formou komiksu přibližuje dětem téma totality, či lekci zabývající se tématem strachu, při níž jsou děti vedeny k hlubšímu pochopení pocitů postav. Z oblíbené audioknihy *Autopohádky* pak vychází audiolekce vedoucí děti nejen

k předvídání, ale i ke zkoumání struktury příběhu a porovnávání znaků lidové a umělé pohádky. Žánr bajky pomůže dětem představit lekce inspirovaná knihou Terryho Jonese (člena britské komediální skupiny Monty Python), při níž mohou porovnávat fikci s realitou. Lekce vytvořená na základě knihy *Bertík a čmuchadlo* oceňované spisovatelky Petry Soukupové pro změnu řeší složité téma rozchodu rodičů. Lekce s názvem *Jen jestli si nevymýšlíš*, děti seznamuje s neotřelou tvorbou Shela Silversteina, jehož básně plné inteligentního humoru v duchu Christiana Morgensterna či Emanuela Frynty dlouhou dobu figurovaly na „černé listině“ mnoha amerických knihovníků. Přitom jde o poezii, která se raduje z jazykových hříček i smysluplných nesmyslů a umožňuje dětem si s verši i kresbami také hrát. *„Není v silách, myslím, žádného učitele podrobně sledovat všechnu vycházející dětskou literaturu a je fajn se spolehnout na odborníky. Lekce na webu čtenářských klubů jsou srozumitelně popsány a podle popisu je zvládnout bez problému realizovat každý učitel“* říká Irena Jarská, učitelka 1. stupně v ZŠ a MŠ Krchleby. V nabídce lekcí nechybějí ani podrobné návody pro práci s oblíbenými knihami jako je například *Dětský zvěřinec*, graficky neobvyklá publikace *Hurá na kajak!* či *Medvídek Pú*. Pro předškolní děti a začínající čtenáře je určena lekce k obrázkové knize *Nový domek pro myšku* (v Holandsku zvolená nejlepší dětskou knihou roku 2006) výtvarníka a spisovatele Petra Horáčka. Metodou

řízeného čtení si děti na krátkém textu a jednoduchém příběhu osvojují základní čtenářské strategie. Hravou a chutnou čtenářskou lekci s názvem *Jidáše*, propojující čtení s vařením, velikonočními zvyky a poezií, si s dobrými výsledky vyzkoušeli i žáci páté třídy ZŠ.

### Neocenitelná inspirace v současné záplavě dětských knih

Pro učitele, děti i rodiče je pak velmi cenná sekce *Máš co číst?*, kde se lze inspirovat informacemi o současných dětských knížkách. Web nabízí ke každé knize dva druhy anotací - jednu stručnou a motivační pro děti a druhou podrobnější pro dospělé, obsahující popis didaktického potenciálu knihy a v řadě případů i konkrétní návrhy pro práci s textem. Knihy lze jednoduše filtrovat podle čtenářské úrovně dítěte a podle žánru či tématu. *„Anotace z webu Čtenářských klubů patří k mým nejoblíbenějším, protože je velmi fundovaným inspiračním zdrojem. Z tohoto důvodu tento web často doporučuji i maminkám, které chodí ke mně do knihovny a v záplavě dětských knížek na trhu se ztrácejí. Anotace zajímavých a kvalitních knížek na webu najdou i dětští čtenáři. Web je přehledně koncipovaný, díky filtrům čtenář snadno najde knížky například s dobrodružnou tematikou pro samostatné čtenáře nebo humorný příběh o zvířatech,“* zdůrazňuje choceradská knihovnice Lucie Vrtalová, která se před třemi lety rozhodla vlastními silami založit



čtenářský klub pro děti z prvního stupně a nyní vede v malé venkovské knihovně již dva. „V současné době, kdy produkce dětských knih je tak veliká, je takřka nemožné přečíst vše vlastními silami. Ráda proto pročítám anotace z webu čtenářských klubů obohacené ještě bonusem didaktického potenciálu. Hned vím, jestli mě kniha oslovila svým dějem i možným využitím při práci s dětmi. Webové stránky čtenářských klubů jsou nedílnou součástí mé práce,“ přidává svůj názor liberecká knihovnice Radka Vojáčková.

„Kromě velmi oblíbených lekcí k práci s konkrétními knihami je na našem webu všem zájemcům k dispozici i řada dalších „pomůcek“. V sekci Inspirace je možné najít odborné texty, které shrnují naše zkušenosti z různých oblastí dětského čtenářství. Oproti lekcím nejsou vázány na konkrétní knihu a nejsou zasazeny do celku okamžitě využitelného v hodině nebo

v klubu. Nabízíme i různé kurzy a přibližně jednou za čtvrt roku rozesíláme metodický oběžník s konkrétními, v praxi ověřenými inspiracemi pro vedení čtenářských dílen,“ přibližuje Tereza Nakládalová, garantka regionálních koordinátorů a metodického vedení Center kolegiální podpory (CKP).

Web Čtenářských klubů je zároveň zdrojem informací o programu osmi Center kolegiální podpory pro pedagogy, knihovníky a rodiče po celé ČR. Pravidelná setkání v rámci těchto center umožňují nejen výměnu zkušeností a nápadů, ale motivují účastníky k zakládání vlastních čtenářských klubů, třeba pro dospělé - tak, jak je to obvyklé v zahraničí. Adresa [www.ctenarskekluby.cz](http://www.ctenarskekluby.cz) by určitě neměla chybět mezi „oblíbenými“ každého zájemce o dětské čtenářství.

Filip Šebek



# Poděkování

Redakční rada i výkonná redakce děkuje recenzentům, kteří oponovali předložené články pro 2. ročník našeho časopisu (2018, čísla 1, 2, 3):

prof. MgA. René Adámek  
Mgr. Daniela Bímová, Ph.D.  
RNDr. Růžena Blažková, CSc.  
Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.  
RNDr. Michal Černý  
doc. RNDr. Věra Čížková, CSc.  
PhDr. Jana Doleželová Ph.D.  
PhDr. Radka Harazinová, Ph.D.  
Mgr. Michaela Horynová  
PhDr. Sylva Hönigová  
RNDr. Alena Kopáčková, Ph.D.  
PhDr. Magdalena Krátká, Ph.D.  
doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.  
doc. PhDr. Jiří Kusák, Ph.D.  
Mgr. Hana Lavičková, Ph.D.  
doc. PhDr. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D.  
Mgr. Pavlína Mazáčková, Ph.D.  
doc. PhDr. Bohumil Novák, CSc.  
doc. PhDr. Mgr. Richard Papík, Ph.D.  
Mgr. Klára Severýnová Popková, Ph.D.  
Mgr. Lukáš Rokos, Ph.D.  
Mgr. Jolana Ronková, Ph.D.  
PhDr. Martin Rusek, Ph.D.  
PhDr. Miroslava Nováková Schöffelová, Ph.D.  
PhDr. Hana Sotáková  
PhDr. Jana Stará, Ph.D.  
PhDr. Karel Starý, Ph.D.  
prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.  
PhDr. Klára Špačková, Ph.D.  
RNDr. Martina Uhlířová, Ph.D.  
prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc.



## Název: Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

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

Číslo 1/2019, ročník III, webová adresa: <http://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/>

### Redakční rada

Vedoucí redaktorka

doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

doc. PhDr. Nada Vondrová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

doc. RNDr. Miroslava Černochová, CSc., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

doc. PhDr. Petr Chalupský Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

doc. RNDr. Jarmila Rohová, CSc., Matematicko-fyzikální fakulta Univerzity Karlovy

PhDr. Václav Mertin, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

doc. Mgr. Jiří Jošt, CSc., Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

doc. PaedDr. Hana Horká, CSc., Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

doc. PhDr. Markéta Švamberk Šauerová, Ph.D., Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra s.r.o.

### International Editorial Board

doc. PhDr. Olga Zápotočná, CSc., Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

doc. PaedDr. Lada Kaliská, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

prof. PhDr. Marina Mikulajová, CSc., Fakulta psychologie Panevropské vysoké školy

prof. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc., Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešově

Mgr. Svetlana Kapalková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Komenského

doc. PaedDr. Erik Žovinec, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

prof. Marta Bogdanowicz, Instytut Psychologii - Uniwersytet Gdański

dr. Markéta Caravolas, The School of Psychology - Bangor University

### Výkonná redakce

výkonný redaktor

PhDr. Klára Špačková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

PhDr. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

PhDr. Veronika Laufková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

PhDr. Klára Uličná, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

RNDr. Lenka Pavlasová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D., Filozofická fakulta Masarykovy Univerzity

Mgr. Dana Cibáková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

PhDr. Věra Vykoukalová, Ph.D., Pedagogická fakulta Technické univerzity v Liberci

### Technická redakce

Mgr. Monika Kadmožková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

PhDr. Pavla Presslerová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

PhDr. Hana Sotáková, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

**Jazyková korektura:** Bc. Daniela Čechová, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

**Grafická úprava časopisu:** MgA. Denisa Kokošková

Evidence periodického tisku: MK ČR E 22524, ISSN 2533-7882 (Print), ISSN 2533-7890 (Online)

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

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

Návrh obálky a sazba: MgA. Denisa Kokošková, tiskárna a DTP: Nakladatelství Karolinum

Cena za 1 ks: 80 Kč, roční předplatné 200 Kč + poštovné a balné

© Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta



**PETER GAVORA.** Sťažená cesta ku gramotnosti: výskum rodičov, ktorí čítajú deťom len sporadicky

**EVA RYBÁROVÁ.** Srovnání porozumění obrázkovému příběhu u dětí předškolního věku ve třídě heterogenní a homogenní

**VĚRA DOLNÍKOVÁ.** Vliv typu školy, regionu nebo socioekonomického znevýhodnění na písemný projev žáků základních škol

**JANA KOUŘILOVÁ.** Jak matky zvládají zátěž spojenou se specifickou poruchou učení svého dítěte

**PAVLA PRESSLEROVÁ, ZBYNĚK NĚMEC, RADEK HOLCEPL.** Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v rozvoji občanských a sociálních kompetencí pohledem učitelů

**MICHAELA DVOŘÁKOVÁ, VERONIKA PAJPACHOVÁ.** Úloha výchovy k občanství v základním vzdělávání očima „občankářů“

**HANA STADLEROVÁ, DANIELA TAYLOR.** Přínos vzdělávací oblasti Umění a kultura pro rozvoj dítěte

ISSN 2533-7882



9

772533

788007