

Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

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

2/2022 ročník VI



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
Univerzita Karlova

Obsah

Editorial

Editorial.....	3
<i>Anna Kucharská a Monika Kadrnožková</i>	

Výzkumná studie

Plánování vzdělávacího obsahu v kurikulárních dokumentech mateřských škol – hledání cesty k osobnostně orientovanému pojetí.....	7
<i>Barbora Loudová Stralczynská, Eva Koželuhová</i>	
Diagnostika specifických poruch učení (nejen) v období koronavirové pandemie.....	23
<i>Anna Kucharská</i>	
Styly učení u žáků s SPU na druhém stupni základní školy	63
<i>Anna Frombergerová, Tereza Líšková</i>	
Problémová místa výuky geometrie	81
<i>Jarmila Robová, Petra Surynková, Vlasta Moravcová, Jana Hromadová, Zdeněk Halas</i>	
Vliv temperamentu a sociokulturního znevýhodnění na osvojování plaveckých dovedností žáků malotřídních škol	95
<i>Irena Svobodová, Ivana Chládková, Martin Dlouhý, Soňa Jandová</i>	

Přehledová studie

Hudební činnosti v publikacích zaměřených na grafomotoriku předškolních a nejmladších školních dětí v ČR.....	113
<i>Milena Kmentová</i>	
Profesní kompetence učitele	135
<i>Jiřina Jiříčková, Zuzana Selčanová</i>	

Teoretická studie

Matematická pregramotnost v českém předškolním vzdělávání	153
<i>Eva Nováková</i>	

Diskuse

Profese, která se ještě nenarodila.....	175
<i>Michal Zvířotský, Stanislav Bendl</i>	

Recenze

Kmentová, M. (2022). Kreslíme lehce, zpíváme tence. Rozvoj grafomotoriky s hudebními činnostmi.	187
<i>Eva Koželuhová</i>	

Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

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



Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Praha, 2022

Vážení čtenáři,

dovolujeme si vám představit druhé číslo šestého ročníku časopisu Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání, tedy v součtu již sedmnácté číslo tohoto periodika. Výzva druhého čísla „varia“ byla otevřena všem autorům věnujícím se gramotnostem ve vzdělávání. Vzhledem k otevřenému číslu se podařilo shromáždit příspěvky zaměřující se na odlišné gramotnosti. Čtenář tak zde může nalézt výzkumná zjištění zaměřující se na matematickou gramotnost či sportovní gramotnost, ale také přehledové studie z oblasti hudební gramotnosti či teoretickou studii z oblasti matematické gramotnosti. Mimo problematiky vzdělávacích gramotností je pozornost zaměřena také na kurikulární dokumenty týkající se preprimárního vzdělávání či vymezení profesních kompetencí vychovatele. Opomenuta není ani problematika stylu vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole, a to i v kontextu post-covidové doby. Na závěr je pro čtenáře připravena recenze publikace zabývající se výtvarnou a hudební gramotností.

Představme si tedy blíže příspěvky druhého čísla. Prvních pět příspěvků řadíme do výzkumných studií, přičemž

první příspěvek Plánování vzdělávacího obsahu v kurikulárních dokumentech mateřských škol – hledání cesty k osobnostně orientovanému pojetí autorek Loudové Stralczynské a Koželuhové se zabývá analýzou školních vzdělávacích programů mateřských škol. Výzkum proběhl kvantitativní formou pomocí dotazníkového šetření realizovaného mezi učitelkami mateřských škol, které současně studují na vysokých školách. Výsledky výzkumu poukazují na praxi mateřských škol v plánování vzdělávacího obsahu na úrovni školy, ale také na zkušenosti pedagogů s koncipováním kurikula.

Druhá výzkumná studie Diagnostika specifických poruch učení v současných „post-covidových“ podmínkách autorky Kucharské je zaměřena na diagnostické postupy specifických poruch učení, a to nejen ve vztahu ke školním poradenským pracovištím, ale i ve vztahu k pedagogicko-psychologickým poradnám. Výzkum byl řešen dotazníkovým šetřením a mapoval zapojení poradenských pracovníků do diagnostiky, diagnostických nástrojů a sledoval také parametry ve čtení, psaní a matematice. Ověřovány byly také aspekty diagnostiky a dopady distanční výuky na rozvoj gramotnostních dovedností včetně průběhu diagnos-

tiky specifických poruch učení z pohledu poradenských pracovníků v pandemicém období.

Třetí příspěvek autorek Frombergerové a Lískové s názvem *Styly učení u žáků s SPU na druhém stupni základní školy* je výzkumnou studií identifikující styly učení učitelů vzdělávajících žáky se specifickými poruchami učení na druhém stupni základní školy. Výzkumné šetření bylo provedeno na druhém stupni základní školy a nižším stupni víceletého gymnázia prostřednictvím standardizovaných dotazníku LSI. Závěry výzkumu představují, jak jsou žáci se SPU vytrvalí a odpovědní v přístupu k učení či jaký typ osobnosti učitele při výuce preferují.

Čtvrtá výzkumná studie *Problémová místa výuky geometrie autora Halase* představuje dosavadní výsledky didaktického výzkumu na Matematicko-fyzikální fakultě Univerzity Karlovy v oblasti konceptuálních znalostí žáků v geometrii a v prostorové představivosti budoucích učitelů matematiky. Výsledky kvantitativního šetření poukazují na rozdíly v úspěšnosti žen a mužů a dokazují preferenci prostorové orientace při řešení úloh a nekonzistentní úspěšnost v rovinových úlohách jednotlivých testů.

Pátý příspěvek, řadící se mezi výzkumná zjištění, nese název *Vliv temperamentu a sociokulturního znevýhodnění na osvojování plaveckých dovedností žáků malotřídních škol autorů Svobodové, Chládkové, Dlouhého a Jandové*. Šetření se soustředilo na dispoziční, osobnostní a sociokulturní aspekty u žáků malo-

třídních škol ve vztahu k výuce plavání a v oblasti plaveckých dovedností. Závěry kvantitativního výzkumného šetření u dětí mladšího školního věku v malotřídních školách vymezily vhodný věk pro zahájení povinné plavecké výuky. Autoři pracovali také se vztahem plaveckých dovedností v kontextu vlivu sociokulturního vyloučení dětí.

Dvě přehledové studie jsou v obou případech zaměřeny na oblast hudební gramotnosti. První přehledová studie *Hudební činnosti v publikacích zaměřených na grafomotoriku předškolních a nejmladších školních dětí v ČR* autorky Kmentové představuje komparativní chronologickou analýzu šestnácti tuzemských publikací zaměřených na grafomotoriku předškolních dětí a přípravnou etapu z hlediska ne/přítomnosti interdisciplinárních vazeb s hudební výchovou. Výsledky ukazují, že pojetí hudebních činností u jednotlivých autorů je diametrálně odlišné.

Druhá přehledová studie s názvem *Profesní kompetence učitele hudební výchovy autorek Jiříčkové a Selčanové* se zabývá profesní kompetencí učitele hudební výchovy, jemuž byla do této doby věnována malá pozornost. Studie předkládá obecný přehled profesních kompetencí učitele, které slouží jako východisko pro hledání možností dalšího rozvoje.

Teoretická studie *Matematická pregramotnost v českém předškolním vzdělávání* autorky Novákové nahlíží na problematiku matematické pregramotnosti

v různých souvislostech – v předškolním kurikulu, ve výzkumu a z hlediska profesní přípravy učitelů mateřských škol. Rozvíjení matematické pregramotnosti v předškolním věku je nezastupitelnou součástí vývoje osobnosti dítěte, přesto je tomuto tématu věnována příliš malá pozornost. Tento jev dokazuje také nízký stav výzkumných i teoretických šetření v dané oblasti. Studie tak vymezuje pojem matematické pregramotnosti a zasazuje ho do celkového kontextu českého předškolního vzdělávání a mapuje jeho potenciál možného využití v předškolním kurikulu.

Předposledním textem, nabízeným čtenářům, je diskuze na téma Profese, která se ještě nenarodila autorů Zvírotského a Bendla, která se zabývá opomíjenou kategorií pedagogických pracovníků, konkrétně vychovateli školních družin a školních klubů. Autoři si kladou zásadní otázku, zda by si pozice vychovatele v českém vzdělávacím systému nezasloužilo širší diskurz a výzkumnou základnu.

Posledním textem je recenze knihy „Kmentová, M. (2022). Kreslíme lehce, zpíváme tence. Rozvoj grafomotoriky s hudebními činnostmi“, kterou zpracovala autorka Eva Koželuhová a dozvíme se z něj o Metodě dobrého startu, ze kterého autorka monografie vychází při uplatňování rytmického souladu zpěvu a kresby grafického tvaru, jenž žákům umožňuje volně vést psací náčiní a postupně si osvojovat plynulé psaní.

Věříme, že druhé číslo roku 2022 oslo-

ví nejen čtenáře z řad akademiků, ale své čtenáře najde také mezi odborníky z praxe, kteří v těchto různých oblastech pracují. Přejeme tedy všem příjemné, a především zajímavé čtení, které v tomto čísle nabízí široká nabídka v podobě problematiky aktuálních pregramotnostních a gramotnostních témat.

Děkujeme za vaši přízeň!

S pozdravem

Anna Kucharská

a Monika Kadrnožková

Plánování vzdělávacího obsahu v kurikulárních dokumentech mateřských škol – hledání cesty k osobnostně orientovanému pojetí

Planning Educational Content in Curricular Documents of Nursery Schools – Finding a Way to a Child-centered Approach

Barbora Loudová Stralczyňská, Eva Koželuhová

Abstrakt: Příspěvek se zaměřuje na problematiku plánování vzdělávacího obsahu ve školních vzdělávacích programech mateřských škol. Prezentuje výsledky obsahové analýzy 40 školních vzdělávacích programů mateřských škol a dotazníkového šetření realizovaného mezi učitelkami mateřských škol, které současně studují obor na VŠ. Výzkum se zaměřil na praxi mateřských škol v plánování vzdělávacího obsahu na úrovni školy, ale také na zkušenosti a názory pedagogů-studentů na koncipování kurikula. Do výzkumu se zapojilo 352 respondentů, kteří studují v kombinovaných programech všech univerzit poskytujících profesní přípravu učitelů v předškolním vzdělávání v České republice.

Klíčová slova: kurikulum; vzdělávací program; plánování vzdělávacího obsahu; předškolní vzdělávání; mateřská škola

Abstract: The paper focuses on curriculum design and the planning of educational programs within Czech nursery schools in the Czech Republic. It presents the results of a content analysis of the educational programs from 40 schools and the data from responses to a questionnaire by the student pre-school teachers. The research focused on the practice of nursery schools when planning educational content at the school level, but also on the experiences and opinions of student teachers about curriculum design. The research involved 352 respondents studying distance learning programs at universities providing initial professional training for teachers in pre-primary education in the Czech Republic.

Key words: curriculum design; educational programs; teacher planning; pre-primary education; nursery schools

Úvod

Transformace pojetí předškolního vzdělávání v České republice je zakotvena v přijetí filosofie osobnostně orientovaného modelu předškolní výchovy pro pedagogickou práci a jeho deklaraci ve formulování Ramcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2004, resp. 2021). Motivem pro zpracování výzkumného šetření byla osobní zkušenost autorek z výuky studentů kombinovaného studia v programech připravujících učitele mateřských škol (dále MŠ). Při vysokoškolské výuce se ukázalo, že učitelům-studentům v praxi činí obtíže transformovat vzdělávací obsah z RVP PV do školních (dále ŠVP) a návazně do třídních vzdělávacích programů (dále TVP). Tyto zkušenosti podnítily výzkum, který byl realizován v letech 2018–2021. Předložený příspěvek přináší jeho dílčí výsledky.

Teoretická východiska

Rozvoj kurikul na národní úrovni patří k hlavním současným výzvám v podpoře kvality předškolního vzdělávání v Evropě (OECD, 2017). Pojetí, cíle, metody, podmínky a očekávané výstupy předškolního vzdělávání jsou konkretizovány ve vztahu ke specifikům národní tradice institucionální předškolní výchovy

i lokálním podmínkám jednotlivých předškolních institucí (Lash, 2019; Bennet, 2011). Ačkoli se všechny evropské země v předškolním vzdělávání explicitně hlásí k přístupu orientovanému na dítě (European Commission, 2019a, 2019b), pedagogická praxe je mnohdy ovlivněna tlakem na školní připravenost, rozvoj akademických znalostí dětí či vyrovnávání vzdělávacích výsledků dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, a to ze strany státu i rodičů (Goffin, 2000). Toto se pak promítá do plánování vzdělávacího obsahu na úrovni národní i institucionální. Považujeme za riskantní, aby by vyvíjen tlak na učitele přesně naplňovat vzdělávací standard stanovený v kurikulu a plánovat činnosti, které cílí převážně na osvojení znalostí a dovedností požadovaných kurikulem a s přílišným důrazem na kognitivní rozvoj. Učitel pak nezohledňuje aktuální zájmy a témata dětí. V evropském diskurzu je tento problém vnímán jako aktuální nebezpečí (European Commission, 2019a). Opakovaně je proto poukazováno na význam sociálně-emočního vývoje předškolního dítěte v humanisticko-demokratickém pojetí (OECD, 2020; 2021).

Zmíněná diskuse úzce souvisí i s vývojem kurikula, jeho cílů a obsahů v předškolním vzdělávání v České republice. Zavedení systému více úrovní vzdělávacích programů bylo v roce 2001 stanove-

no Bílou knihou (2001), která iniciovala nové pojetí kurikulárních dokumentů na národní úrovni (ÚIV, 2001, s. 37). Vytvořením Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) se realizace tzv. dvouúrovňové podoby kurikula otevřela i mateřským školám. Tento krok jim měl umožnit, aby vzdělávání mohlo být přizpůsobeno reálným potřebám konkrétních dětí s ohledem na místní podmínky MŠ. Zodpovědnost za podobu obsahu vzdělávání byla převedena na ředitele a pedagogický tým MŠ, čímž má být zajištěno, aby v praxi skutečně mohlo docházet k individualizovanému přístupu k potřebám dětí. RVP PV ponechává mateřským školám volnost v tematickém zaměření i pojetí integrovaných bloků v ŠVP (na jak dlouhé období budou koncipovány, na kolik budou podrobné atd.), nicméně zdůrazňuje, že míra jejich propracovanosti nesmí učitele svazovat při volbě, co konkrétně bude s dětmi ve třídě realizováno (RVP PV, 2021). Učitelky v jednotlivých třídách vychází ve volbě témat pro TVP z integrovaných bloků ŠVP dané MŠ, konkrétní program však nemají formulovat výrazně dopředu, nýbrž průběžně v návaznosti na zájmy a vzdělávací potřeby dětí v jejich třídě (VÚP, 2005).

RVP PV (2021) neoperuje s žádnými termíny, které by charakterizovaly způsob zpracování integrovaných bloků (dále IB). Svobodová (2010) a Šmelová (2018) žádné pojmové rozlišení nepoužívají, pouze popisují možné přístupy. V souvislosti s existencí IB se v odborné

literatuře až v posledních letech setkáváme s pojmem *lineární (chronologické)* či *flexibilní* pojetí IB. S tímto pojmovým dělením pracovaly Krejčová, Kargerová a Syslová (2015), další autoři jejich terminologii akceptují (Syslová et al., 2019; Průcha, 2016). Chronologickým pojetím autorky označují situaci, kdy jsou IB realizovány v časové posloupnosti od září do června. V chronologickém pojetí často odpovídá počet bloků počtu měsíců školního roku, přičemž v každém bloku bývají vytyčena čtyři témata. Flexibilní pojetí znamená, že IB jsou řazeny vedle sebe, nejsou uskutečňovány postupně za sebou, ale učitel do nich podle potřeby vstupuje (Krejčová, Kargerová, & Syslová, 2015). Domníváme se, že uvedené dva přístupy plně neodpovídají možnostem práce s IB, neboť ve státním kurikulu je uvedeno, že „integrované bloky svým obsahem vzájemně navazují, doplňují se, mohou se prolínat a přecházet plynule jeden do druhého“ (RVP PV, 2021, s. 30) Výše uvedené charakteristiky lineárního a flexibilního pojetí však neodrážejí možnosti práce s IB, kdy učitelé mohou prolínat více IB najednou, kdy si volí konkrétní cíle a obsahy z několika bloků a ty transformují do vzdělávací nabídky konkrétní třídy.

Metodologie

Cíle výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak se realizuje plánování vzdělávacího obsahu na

Tabulka 1. Výzkumný vzorek dokumentů pro obsahovou analýzu

Typ dokumentu	Počet analyzovaných dokumentů	Způsob získání výzkumného vzorku dokumentů
Školní vzdělávací programy z MŠ	40	Studentky 2. ročníku kombinovaného navazujícího magisterského studia Pedagogika předškolního věku poskytl ŠVP ze svých MŠ v akademickém roce 2018/2019 a 2019/2020.
Písemné reflektivní zprávy učitelek-studentek k ŠVP mateřské školy	40	Zprávy o rozsahu 1–3 normostran souvislého textu.

úrovni školy v praxi mateřských škol, a to především z hlediska koncipování integrovaných bloků v ŠVP a práce s tématy v integrovaných blocích. Záměrem bylo jednak identifikovat realizované přístupy k plánování vzdělávacího obsahu ve vybraných MŠ, jednak zjistit zkušenosti a názory pedagogů na koncipování kurikula. Tento příspěvek sleduje pouze otázku práce MŠ s integrovanými bloky a tématy v ŠVP, avšak celkový výzkum byl zaměřen širěji i na otázku plánování pedagogů na úrovni třídy.

Pro účel tohoto příspěvku byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- 1) Jak jsou koncipovány integrované bloky pro plánování vzdělávacích činností na úrovni třídy v ŠVP z výzkumného vzorku a ŠVP respondentů dotazníku?
- 2) Jaké názory mají respondenti na koncepci integrovaných bloků v ŠVP?

Výzkumný soubor

Výzkumný soubor – obsahová analýza

Výzkumný soubor tvořilo celkem 40 školních vzdělávacích programů MŠ z celé České republiky, které pocházely z pracovišť studentek 2. ročníku kombinovaného navazujícího magisterského programu Pedagogika předškolního věku. K těmto ŠVP studentky dodaly své písemné reflektivní zprávy. V těchto zprávách evaluovaly míru souladu zpracování a obsahu ŠVP jejich MŠ ve vztahu s požadavky RVP PV. Dále vyjadřovaly své názory a osobní zkušenosti s takto pojatými ŠVP (viz Tabulka 1).

Výzkumný soubor – dotazníkové šetření

Do výzkumu se zapojilo 355 respondentů, kteří studují v kombinovaných programech všech univerzit poskytujících profesní přípravu učitelů v předškolním vzdělávání v České republice (studijní program Učitelství pro MŠ a Pedago-

gika předškolního věku). Osloveni byli všichni studenti studující v kombinované formě v těchto studijních programech v ČR (9 fakult), návratnost byla 35,6%. Ve výzkumném vzorku byl vyrovnaný podíl respondentů z jednotlivých fakult. Celkem 224 respondentů v době realizace šetření pracovalo v MŠ, přičemž převažovali respondenti s kratší pedagogickou praxí (59 % s praxí do 3 let, 30 % s praxí v délce 4–9 let).

Metody, výzkumné nástroje

V první části šetření byla realizována **obsahová analýza školních vzdělávacích programů** mateřských škol získaných od učitelek-studentek kombinovaného studia magisterského studijního programu Pedagogika předškolního věku na Pedagogické fakultě Univerzity Karlově v akademickém roce 2018/2019 a 2019/2020. Obsahová analýza školních vzdělávacích programů byla doplněna obsahovou analýzou reflektivních zpráv studentek. Ty se zaměřily na způsoby, jak jsou koncipovány a realizovány integrované bloky (dále IB) ve školních vzdělávacích programech mateřských škol, v nichž studentky pracují. Reflektivní zprávy zkoumaly i to, zda se ŠVP shoduje s pokyny k tvorbě ŠVP (VÚP, 2005) a na reflexi zpracování ŠVP z pohledu vlastní pedagogické zkušenosti (koncepce, projektování a realizace IB, vzdělávacích témat).

Při obsahové analýze byla aplikována induktivní tvorba kategorií. Kódy byly

vytvářeny ad hoc, využit byl software MAXQDA. Jednotlivé kódy byly následně sdružovány do kategorií, které byly poté analyzovány tematickým kódováním (Flick, 2006 in Švaříček, Šedová, 2014). Nejprve byla prováděna kategorizace kódů na úrovni jednotlivých ŠVP a k nim náležejícím reflektivním zprávám od učitelek-studentek. Následně byly kategorie porovnávány a sdružovány podle zvolených kritérií a v návaznosti na zvolené výzkumné otázky. Mezi kategorie v analýze patřilo zpracování IB z hlediska způsobu jejich realizace v čase, problematika přístupu k tvorbě témat, k jejich stupni konkretizace a práci s nimi, cílové zaměření IB, závaznost vs. flexibilita v rámci IB ve vztahu k práci učitele, vlastní hodnocení a preference studentek. Dále byla sledována zařazovaná vzdělávací témata a stanovené vzdělávací cíle.

Druhá část výzkumu byla uskutečněna formou online **dotazníkového šetření** distribuovaného na jaře 2021. Tato část výzkumu byla uskutečněna ve spolupráci s doc. PhDr. Zorou Syslovou, Ph.D. z Masarykovy univerzity. Pro účel tohoto příspěvku je vybrán pouze výsek dat získaných v dotazníku, který je relevantní pro zodpovězení stanovených výzkumných otázek. Podrobná zpráva o výsledcích dotazníkového šetření bude publikována v samostatném příspěvku.

Dotazník vycházel z výsledků realizované analýzy. Obsahoval 23 otázek, z toho 9 otázek populačních (předchozí vzdělání, místo studia, délka praxe atd.) a 8 otázek uzavřených s možností výběru

odpovědi (včetně odpovědi „jiné“ s uvedením bližší specifikace). Další 4 otevřené otázky umožňovaly hlubší vysvětlení volby předchozí uzavřené odpovědi. Na ně navazovaly dva soubory otázek, které sledovaly názory respondentek na tvorbu a realizaci IB a témat v ŠVP. Obsahově byly položky tvořeny tak, aby bylo možné zachytit rozdíl mezi skutečnou podobou práce s vzdělávacími obsahy ve vybraných MŠ a preferencemi učitelek-studentek.

Součástí dotazníku byly také dva soubory otázek využívající Likertovy škály. První soubor otázek se týkal přístupu respondentů k tvorbě integrovaných bloků na úrovni školy a druhý soubor zjišťoval přístup respondentů k tvorbě vzdělávacího obsahu na třídní úrovni. Respondenti vyjadřovali míru souhlasu/nesouhlasu s uvedenými výroky s využitím čtyřstupňové Likertovy škály (1 – rozhodně nesouhlasím; 4 – rozhodně souhlasím). Data z dotazníku byla vyhodnocena pomocí statistické analýzy dat (určení četnosti v souboru) a byla provedena statistická deskripce. Do vyhodnocení v rámci tohoto příspěvku byli zařazeni pouze respondenti, kteří pracují v MŠ. Odpovědi byly dále vyčištěny od neúplných odpovědí, a proto se u jednotlivých grafů mírně odlišuje celkový počet respondentů.

Výsledky

Koncipování integrovaných bloků pro plánování vzdělávacích činností na úrovni třídy v ŠVP formulované na základě obsahové analýzy ŠVP

Analýza dat ukázala, že dosud využívané termíny chronologický (lineární) a flexibilní nepokrývají všechny významové nuance toho, jak je pracováno s IB ve školních vzdělávacích programech z výzkumného vzorku. Z tohoto důvodu jsme pro prezentaci dat navrhly tři hlavní kategorie typů IB. K pojmu *chronologický integrovaný blok* doplňujeme ještě termín *transverzální IB* a *elektivní IB*. Pojmy vycházejí z podstaty práce MŠ s vzdělávacím obsahem, kterou ukázala analýza ŠVP. Hlavním rysem elektivního pojetí IB je uzavřenost bloků s možností jejich realizace kdykoliv v průběhu školního roku; u transversálního pojetí je to prostupnost bloků, kdy učitelky při koncipování TVP využívají cíle a obsahy několika bloků zároveň a vzniká tak originální program na úrovni třídy.

Po vytvoření typologie zkoumaných ŠVP pomocí výše uvedených kategorií (Tab. 2) bylo zkoumáno zastoupení jednotlivých typů pojetí IB. Z grafu 1 vyplývá, že převažuje chronologické pojetí IB (78 %) a elektivní a transversální je ve výrazné menšině. Jako alarmující vnímáme, že 37 % mateřských škol z výzkumného vzorku ukládá učitelkám povinnost

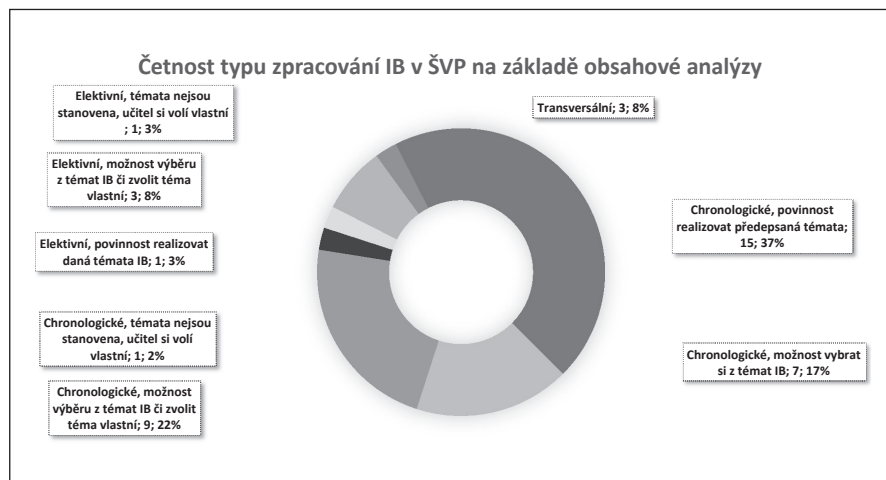
Tabulka 2. Výsledky obsahové analýzy ŠVP výzkumného vzorku, tj. vnitřní variabilita tří hlavních typů zpracování IB charakterizovaná pomocí hlavních významových kategorií

HLAVNÍ KATEGORIE	Chronologický typ integrovaných vzdělávacích bloků (dále IB)				Elektivní typ integrovaných vzdělávacích bloků (dále IB)				Transversální typ IB
Způsob práce s IB v průběhu školního roku	Realizují se za sebou, bloky odpovídají měsícům		Realizují se za sebou, bloky odpovídají ročním obdobím		Realizují se v pořadí určeném učitelkou, bloky sdružují obecná témata. IB jsou realizovány jako celek. Učitelka volí pořadí IB v rámci roku, IB jsou však stanoveny v ŠVP, řazení IB je lineární, avšak s flexibilitou zařazení jednotlivých IB v průběhu školního roku				Realizují se výběrem cílů napříč IB, dle volby učitelky a bloky se prolínají
Časové vymezení IB	Ohraničené	Ohraničené	Ohraničené	Ohraničené	Volné	Volné	Volné	Volné	Volné
Závaznost/volnosti při volbě témat v daném IB	Povinnost realizovat předepsaná téma v IB	Možnost vybrat si témata z návrhů v IB	Možnost vybrat si téma, případně navrhnout vlastní	Návrhy vlastních témat	Povinnost realizovat předepsaná témata podle jejich vymezení v IB	Možnost vybrat si téma z návrhů v IB	Možnost vybrat si témata z IB, případně si navrhnout vlastní	Návrh vlastních témat	Návrh vlastních témat
Poměr podpory, jakou pro plánování vzdělávacího procesu IB představuje, a mírou volnosti, kterou ji při plánování ponechává	Vysoká podpora / malá volnost	Vysoká podpora / malá volnost	Střední podpora / střední volnost	Malá opora / vysoká volnost	Vysoká podpora / malá volnost	Vysoká podpora / malá volnost	Střední podpora / střední volnost	Malá opora / vysoká volnost	Malá opora / vysoká volnost
Délka realizace 1 vzdělávacího tématu	Od závazné délky 1 týdne až po libovolnou délku				Od závazné délky 1 týdne až po libovolnou délku				Libovolná

realizovat témata v pevně daném pořadí tak, jak jsou předepsaná v ŠVP.

V rámci jednotlivých IB byla sledována převážně tradiční témata související s životem dítěte a s proměnou přírody

během roku. Nová témata, odrážející změny ve společnosti (multikulturalita, finanční gramotnost, demokracie apod.), byla zařazována pouze okrajově, většínou na konci školního roku. V IB pře-



Graf 1. Četnost ŠVP podle hlavního typu IB

važovaly kognitivní cíle (47 %) nad cíli senzomotorickými a afektivními. V ŠVP bylo nejčastěji uváděno, že učitelky mají každé téma zpracovávat v týdenní nabídce činností. U každé oblasti (schéma 1) je uveden příklad, jakým způsobem byly formulovány cíle daného IB. Analýza také ukázala, že formulace cílů je často nedostatečná, cíle jsou zaměňovány za popis činnosti apod.

Koncipování integrovaných bloků v ŠVP respondentů dotazníkového šetření

Zjištění dotazníkového šetření jsou ve shodě s výsledky obsahové analýzy z první části šetření, byť převaha chronologického pojetí nebyla tak výrazná. V 63 % MŠ respondentů dotazníku dispo-

nuje ŠVP integrovanými bloky, které jsou řazeny chronologicky a v daném pořadí se rovněž realizují. Dvě třetiny chronologicky uspořádaných IB jsou přitom členěny po větších celcích kopírujících roční období. Oproti obsahové analýze ŠVP byly v dotazníkovém šetření více zastoupeny flexibilnější podoby práce s IB. V rámci dotazníku nebyly sledovány variability jednotlivých typů, sledovaly jsme pouze poměr výskytu jednotlivých hlavních typů.

Názory respondentů na koncepci integrovaných bloků v ŠVP

Názory učitelů-studentů jsme zjišťovali v rámci první části šetření z reflektivních zpráv respondentek k ŠVP jejich MŠ i v návazném dotazníkovém šetření.

Tabulka 3. Kategorie hodnotících názorů studentek-učitelek na pojetí IB v ŠVP z výzkumného vzorku reflektivních zpráv

Zpracování integrovaného bloku	Chronologické				Elektivní				Transversální
Závaznost/volnosti při volbě témat v daném IB	Povinnost realizovat předepsaná téma v IB	Možnost vybrat si témata z návrhů v IB	Možnost vybrat si téma, případně navrhnout vlastní	Návrhy vlastních témat	Povinnost realizovat předepsaná témata podle jejich vymezení v IB	Možnost vybrat si téma z návrhů v IB	Možnost vybrat si téma, případně navrhnout vlastní	Návrhy vlastních témat	Návrhy vlastních témat
Shledávaná pozitiva ze strany studentek-učitelek	Komplexnost Snadnost přípravy	Různorodost	Svoboda	(neuve-deno)	Komplexnost	Přehlednost	Samo-statnost Inspirace	Svoboda Orientace na dítě	Svoboda Orientace na dítě
Shledávaná negativa ze strany studentek-učitelek	Omezení tvořivosti Roztříštěnost	Náročnost pro začínající učitelky	(neuve-deno)	(neuve-deno)	(neuve-deno)	(neuve-deno)	(neuve-deno)	(neuve-deno)	Horší orientace Zodpovědnost

Názory respondentů na koncipování integrovaných bloků v ŠVP jejich MŠ – reflektivní zprávy

V první části šetření byly sesbírány ŠVP a písemné reflexe respondentek nejdříve spárovány. Jeden pár (dvojici) dokumentů tvořil ŠVP mateřské školy a reflektivní zpráva k němu od studentky-učitelky. Postupovaly jsme tak, že text byl otevřeně kódován a kódy byly následně sdružovány do kategorií, které shrnuje tabulka 3.

Chronologické uspořádání integrovaných vzdělávacích bloků respondentky považovaly za vhodné, pokud měly možnost svobodné volby a realizace obsa-

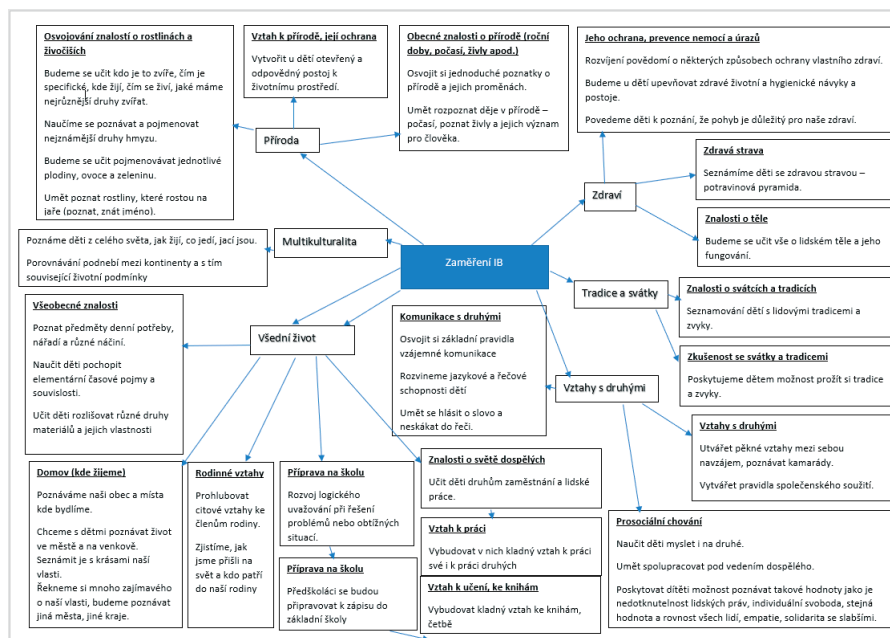
hových jednotek podle aktuální situace. Respondentky uváděly následující důvody, proč jim chronologické uspořádání vyhovuje:

- přehlednost;
- dodržení posloupnosti při plánování vzdělávacích aktivit;
- snadnější plánování;
- respektování přirozeného průběhu roku a tradičních svátků.

U části studentek-učitelek se vyskytl **požadavek na větší konkretizaci** vzdělávacího obsahu v ŠVP; vyplýval ze tří uváděných důvodů:

- *Konkretizace jako zdroj inspirace* – učitelka má lepší představu, co by se vše mohlo s dětmi dělat, což je kome-

Schéma 1. Zaměření IB v ŠVP.



tování jako výhoda pro začínající pedagogy. Učitelky se chtějí jednotlivými tématy inspirovat, ale požadují volnost si případně zvolit své vlastní téma.

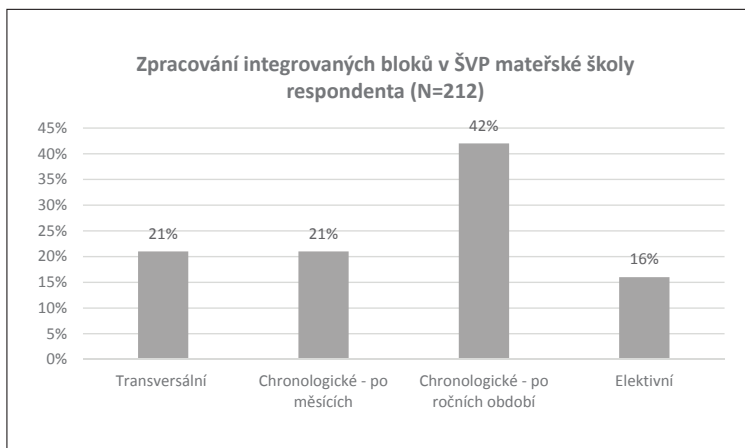
- *Konkretizace jako přenesení zodpovědnosti z pedagoga na kurikulum.*
- *Konkretizace jako zjednodušení* – nabídka konkrétních témat by podle některých reflexí studentů zjednodušila proces plánování učitelky.

Určitá „bezradnost“ začínajících učitelů a jejich touha po opoře ve formě témat je pochopitelná, nicméně by mohla podnítit

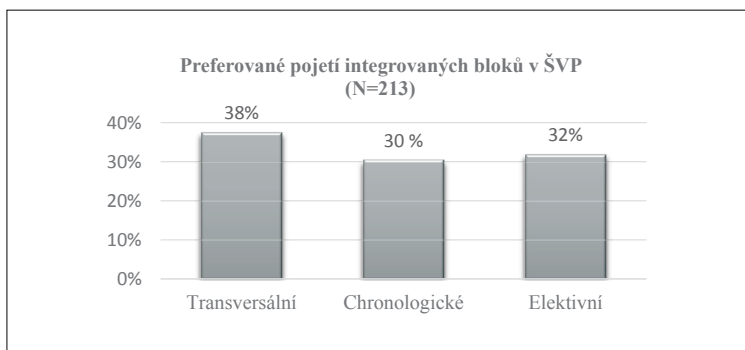
úvahy, jak více zkvalitnit přípravu budoucích učitelů v oblasti pedagogického plánování.

Názory respondentů na koncipování integrovaných bloků v ŠVP jejich MŠ – dotazníkové šetření

V druhé části šetření jsme při formulaci dotazníkových položek vycházeli z odpovědí, které nám poskytly učitelky-studentky v reflektivních zprávách. Respondentky dotazníkového šetření vyjadřovaly své názory jak v uzavřených



Graf 2. Způsob zpracování IB v ŠVP mateřských škol respondentů dotazníkového šetření



Graf 3. Preferované pojetí zpracování IB v ŠVP mateřských škol respondentů dotazníkového šetření

otázkách, tak otázkách otevřených. Na základě výroků z první části šetření jsme dále vytvořily otázky do postojových škál (4-bodové Likertovy škály).

Názory a preference respondentek byly výrazně orientované ve prospěch flexibilnějšího pojetí IB. Pouze 30 % z nich preferovalo chronologické pojetí,

což zdůvodňovaly především potřebami učitele a souladem IB s průběhem roku. Opakovaně také uváděly, že tuto formu volí z důvodu tradice MŠ nebo názoru dalších učitelek či učitelky, který respondentka přijímá. Preference **transversálního** či **elektivního** pojetí byla zdůvodňována respektem k potřebám a zájmům dítěte i potřebou autonomie učitelky. U **elektivního pojetí** byl navíc oceňován bezpečný rámec v podobě navržených témat, který poskytuje učitelkám zdroj inspirace a o který se při volbě konkrétní vzdělávací nabídky mohou opřít.

Diskuse

Odpověď na **první výzkumnou otázku** přinesla zjištění, že se v praxi setkáváme se třemi základními typy pojetí integrovaných bloků. U chronologického a elektivního typu pojetí se ještě objevují nuance dané způsobem, do jaké míry je obsah IB z hlediska nabízených témat pro učitelky závazný a nakolik mohou učitelky zařazovat vlastní témata a obsahy vycházející z aktuální situace v MŠ, třídě a ze zájmů dětí. Při chronologickém i elektivním pojetí se pohybovala míra závaznosti/volnosti od naprosté závaznosti témat, přes možnost vybrat si z navržených témat, dále možnost vybrat si z navržených témat a současně si přidat téma vlastní, až po volnost ve volbě tématu i délky jeho realizace ve výchovně vzdělávacím procesu. U transversálního pojetí tato volnost vyplývá ze samotné podstaty způsobu zpracování

TVP. Toto trojí členění pojetí práce s IB jsme využily pro prezentaci dat z dotazníkového šetření k první otázce. Výsledky obsahové analýzy ŠVP a dotazníkového šetření byly z hlediska rozložení jednotlivých přístupů kongruentní. Ve výsledcích dotazníkového šetření se o něco silněji prosazovalo transversální a elektivní pojetí, nicméně primát chronologického pojetí v práci s IB v ŠVP respondentů se ukázal v obou fázích výzkumu.

V návaznosti na tato zjištění by bylo vhodné otevřít diskusi o přesnějším konkretizování přístupů k plánování vzdělávacího obsahu v RVP PV. Výsledky totiž ukazují, že v praxi mateřských škol stále přetrvává přístup z doby před kurikulární reformou, který je charakteristický chronologickým plánováním s týdenními, předem stanovenými tématy a snahou učitelek tato témata děti systematicky vyučovat. To je však v rozporu s požadavkem RVP PV (2021), kdy vzdělávací obsah má být založen na zájmu a potřebách dětí. Skutečnost, že téměř 40 % sledovaných mateřských škol ve svých ŠVP má stanovena témata, která se musí v daném pořadí realizovat, dle našeho názoru neumožňuje naplnit požadavek vzdělávání orientovaného na potřeby dítěte. Toto zjištění je také v souladu se závěry České školní inspekce (2019).

Druhá výzkumná otázka sledovala názory respondentek na koncepci IB v ŠVP. Výsledky ukázaly, že učitelkám více vyhovuje zpracování IB, které je inspiruje navrženými tématy a zároveň

jim dává svobodu si téma volit. Ve svých odpovědích reflektovaly význam respektujícího přístupu k dítěti, který se odrážel ve volbě vzdělávacího obsahu odpovídajícího aktuálním zájmům a potřebám dětí. Zároveň však respondentky kritizovaly příliš volné zpracování IB v ŠVP pro jeho obtížnost, ačkoli uváděly, že toto pojetí nejvíce respektuje potřeby a zájmy dítěte. Je pochopitelné, že začínající učitelky mohou pocítovat určitou míru nejistoty na jedné straně a zodpovědnosti za vzdělávací výsledky dětí na straně druhé. Nabízí se tedy otázka, zda by nebylo vhodné hledat při jejich profesním rozvoji možnosti prohloubení jejich kompetencí souvisejících s pedagogickým plánováním tak, aby do praxe vstupovaly s dostatečným profesním sebevědomím. Alarmující je skutečnost, že téměř třetina respondentů kladně hodnotila striktní zpracování vzdělávacích obsahů v ŠVP, a to pro jejich přehlednost, systematickosti a zjednodušení plánování pedagogického procesu. I zde vnímáme prostor pro zkvalitnění profesní přípravy budoucích učitelů.

Závěr

Výzkum ukázal, že pedagogové upřednostňují flexibilní přístupy k plánování vzdělávacího obsahu na obou úrovních, což ukazuje na kladný vývoj a orientaci pedagogů na potřeby, zájmy a aktuální prožívání dětí. Toto hodnotíme jako velmi pozitivní zjištění, které ukazuje na to, že se praxe předškolního vzdělávání

obrací k postupům, které jsou v harmonii s osobnostním modelem. Výsledky však také ukázaly, že v praxi mateřských škol přetrvává tradiční chronologické pojetí plánování vzdělávacího obsahu ze strany pedagoga, který „naplňuje stanovený program“. Vysokou pozornost odborné veřejnosti by mělo vzbudit zjištění, že téměř polovina sledovaných škol neumožňuje učitelkám volit vzdělávací témata odpovídající aktuálnímu zájmu a potřebám dětí, když jim stanovuje povinnost realizace témat v pořadí a délce dané v ŠVP. Toto je v rozporu s metodickými pokyny MŠMT o tvorbě ŠVP a TVP. Dle názoru autorek toto pojetí může eliminovat možnost pedagogů reagovat na zájmy dětí a využít jejich vnitřní motivaci pro vzdělávací činnosti, které přímo navazují na aktuální situaci a vývojové potřeby dětí. Z šetření vyplývá doporučení, aby v rámci revize státního kurikula byl vyjasněn přístup k plánování vzdělávacího obsahu, který bude odpovídat deklarovaným vzdělávacím cílům a bude zdůrazňovat individuální přístup a respekt k dítěti. V návaznosti na to si uvědomujeme nutnost zkvalitnit profesní přípravu učitelů mateřských škol tak, aby do praxe vstupovali s dostatečným profesním sebevědomím a vybaveni potřebnými kompetencemi. Zmíněné kroky by měly napomoci tomu, aby v praxi mateřských škol bylo uskutečňováno pojetí plánování vzdělávacího obsahu, které naplňuje principy osobnostně orientovaného modelu předškolního vzdělávání.

Literatura

- Bennett, J. (2011). Early childhood education and care systems: Issue of tradition and governance. RE Tremblay, M. Boivin, RD e. V. Peters (Eds.). *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 44–47.
- ČŠI. (2019). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018–2019 – Výroční zpráva*. Praha: ČŠI. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-2>
- European Commission. (2019a). *COUNCIL RECOMMENDATION of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems* (2019/C 189/02).
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019b). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Goffin, S. (2000). The role of curriculum models in early childhood education. ERIC Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Krejčová, V., Poche Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Lash, M. (2019). Perspectives on Early Childhood Curricula. Brown, Ch., Benson McMullen, M. & File N. (Eds.). *The Wiley Handbook of Early Childhood Care and Education*. Wiley-Blackwell, p. 259–277.
- OECD. (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD. (2020). *Quality Early Childhood Education and Care for Children Under Age 3: Results from the Starting Strong Survey 2018, TALIS*. Paris: OECD. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/99f8bc95-en>.
- OECD. (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.
- Průcha, J. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2021). Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministrasmena-rvppv-2021>.
- Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.
- Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer.
- Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Portál.

- Švaříček, R., & Šedová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2nd ed). Portál.
- ÚIV. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- VÚP. (2005). *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

PhDr. Barbora Loudová Stralczyńska, Ph.D.

PhDr. Eva Koželuhová, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky

Univerzita Karlova

barbora.loudova@pedf.cuni.cz

eva.kozeluhova@pedf.cuni.cz

Diagnostika specifických poruch učení (nejen) v období koronavirové pandemie

Diagnostic assessment of specific learning difficulties (not only) during the coronavirus pandemic

Anna Kucharská

Abstrakt: Předložená studie se zabývá diagnostickými postupy specifických poruch učení, a to jak ve vztahu ke školním poradenským pracovištím, tak k pedagogicko-psychologických poradnám. Formou online dotazníkového šetření (N=78) jsme mapovali zapojení poradenských pracovníků do diagnostiky, užívané diagnostické nástroje i sledované parametry ve čtení, psaní a matematice. Zajímalo nás také vnímání pozitivních a negativních aspektů diagnostiky. Druhá část šetření zjišťovala dopady distanční výuky na rozvoj gramotnostních dovedností i průběh diagnostiky specifických poruch učení z pohledu poradenských pracovníků v období epidemiologických opatření v důsledku šíření onemocnění COVID-19.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, diagnostika, diagnostické nástroje, školní poradenské pracoviště, pedagogicko-psychologická poradna

Abstract: This paper deals with diagnostic procedures for specific learning disabilities. The study focuses on the relationship with school counselling workplaces and on the relationship in pedagogical-psychological counselling centres. The method of data collection was an online questionnaire survey (N=78). The author mapped the involvement of counselling workers in diagnostics, the diagnostic tools used and the monitored parameters in the areas of reading, writing and mathematics. We were also interested in the perception of positive and negative aspects of the diagnosis. The second part of the study investigated the effects of distance learning on the development of literacy skills and on the course of diagnosis of specific learning disorders during the period of epidemiological measures due to the disease COVID-19.

Key words: specific learning disabilities, diagnosis, diagnostic tools, school counselling centre, pedagogical-psychological counselling centre

Specifické poruchy učení – vývoj pojetí pro diagnostiku i intervence

Specifické poruchy učení (dále také SPU), patří mezi frekventovaná odborná témata, která se řeší v poradenském systému ve školství. Péče o děti a dospívající s SPU je u nás zažitou praxí, není potřeba příliš reflektovat historii, která začala již v 50. letech 20. století, a ani přínosy takových kapacit – Z. Matějček, J. Šturma, Z. Žlab, V. Mertin, O. Zelinková – jsou všeobecně známy. Přesto však je nutné, aby byly brány v potaz změny, ke kterým dochází vzhledem k posunům v chápání, co specifické poruchy učení jsou, dále kvůli posunům v terminologii, ale také ve vztahu k výsledkům výzkumných studií. Např. je všeobecně známo, že prevalence specifických poruch učení v populaci je dána kritérii, která použijeme (např. Snowling & Hulme, 2011)¹. Důležité je, aby poradenský systém reflektoval změny – jen tak nebude podpora žáků s SPU ve školách rutinní záležitostí a bude se využívat „výdobytků“ nového poznání.

Pojetí specifických poruch učení prošlo mnohými změnami. Odborná literatura, která se k tomu váže, je nespočitatelná. Mnoho odborníků si kladlo otázku, jaké faktory do vzniku specifických poruch učení vstupují, co je jejich

příčinou a jak co nejlépe podpořit jejich překonávání. Stále je aktuální definice specifických poruch učení, která může být použita pro diferenciální diagnostiku, tedy pro odlišení specifických obtíží od nespecifických. Jako příklad můžeme uvést definici vydanou skupinou expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu spolu s experty Ortonovy společnosti a dalších institucí (1980, in Matějček, 1993, s. 24): *„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“*

Definice vývojových poruch učení dle MNK-11 (WHO, 2018), tedy jedna z těch nejmodernějších, je s ní poměrně v souladu: *„Vývojová porucha učení je charakterizována významnými a přetrvá-*

¹ Jedno takové srovnání bylo publikováno v letošním roce (Di Folco, Guez, Peyre, & Ramus, 2022). Přestože se jeví určitá podobnost mezi současnými klasifikačními schématy DSM-5 a ICD 11, byla na reprezentativním vzorku 25 tis. francouzských dětí s užitím čtenářských testů zjištěna prevalence specifických poruch učení u 6,6 % populace podle DSM-5 a 3,5 % populace podle MKN-11.

Tabulka 1. Typologie specifických poruch učení dle DSM-5

DSM-5	... s poruchou čtení	... s poruchou v psaném projevu	... s poruchou v matematice
Specifické poruchy učení ...	Přesnost čtení	Problémy s pravopisem	Pochopení čísel
	Rychlost a plynulost čtení	Problémy s gramatikou a interpunkcí	Zapamatování početních pravidel
	Porozumění čtení	Přehlednost nebo uspořádání písemného projevu	Přesné nebo plynulé počítání Správné porozumění početním operacím

vajícími obtížemi v rozvoji akademických dovedností, které mohou zahrnovat čtení, psaní nebo aritmetiku. Výkon jednotlivce v dotčených akademických dovednostech je výrazně nižší, než by se očekávalo pro chronologický věk a obecnou úroveň intelektuálního fungování, a vede k významnému narušení akademického nebo pracovního fungování jednotlivce. Vývojová porucha učení se poprvé projevuje při výuce akademických dovedností v raných školních letech. Vývojová porucha učení není způsobena poruchou intelektuálního vývoje, smyslovým postižením (zraku nebo sluchu), neurologickou nebo motorickou poruchou, nedostatkem vzdělání, nezna-

lostí jazyka, akademického vyučování nebo psychosociální nepříznivosti.²

Další otázkou je užívání terminologie – tu ovlivňují mezinárodní klasifikační schémata. Zpřesňují se popisy specifických poruch učení, což má následně dopad i na diagnostická kritéria. Např. v pátém vydání *Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch DSM-5* (APA, 2013) je porucha čtení společně s poruchami písemného projevu řazena pod *specifické poruchy učení* v rámci neurovývojových poruch s členěním z hlediska oblastí školních dovedností (viz tabulka 1). Doporučuje se, aby se při zaznamenávání obtíží uváděl vždy přesný rozklad

² Developmental learning disorder is characterised by significant and persistent difficulties in learning academic skills, which may include reading, writing, or arithmetic. The individual's performance in the affected academic skill(s) is markedly below what would be expected for chronological age and general level of intellectual functioning, and results in significant impairment in the individual's academic or occupational functioning. Developmental learning disorder first manifests when academic skills are taught during the early school years. Developmental learning disorder is not due to a disorder of intellectual development, sensory impairment (vision or hearing), neurological or motor disorder, lack of availability of education, lack of proficiency in the language of academic instruction, or psychosocial adversity. In: FIND-A-CODE. (2022, 28. června). Developmental learning disorder. Dostupné z: <https://www.findacode.com/icd-11/block-2099676649.html>.

(např. *specifická porucha učení s poruchou čtení s narušením rychlosti a plynulosti čtení a porozumění čtení*), což může být následně využito i v intervencích. Podobně v *Mezinárodní klasifikaci nemocí – MNK 11* (WHO, 2018) se používá pojem *vývojové poruchy učení (developmental learning disorders)* se subtypy poruch ve čtení, psaní a v matematice.³

Velmi podnětná byla metaanalytická studie uskutečněná na základě důkladné analýzy výzkumů uskutečněných v posledních 40 letech (Vellutino et al., 2004). Autoři zde zkoumali průběh proměn a procesy, které do formování obtíží vstupují, i efektivitu intervenčních opatření. Za zmínku stojí, že i v rámci výše uvedené studie bylo potvrzeno, že čtení je především jazyková dovednost, na rozdíl od kdysi preferovanému předpokladu, že jde především o vizuální dovednost (dále viz např. Vellutino, 1979, Lyon et al., 2003).

V tomto kontextu lze připomenout např. definici dyslexie z roku 2003, kterou publikovala pracovní skupina Mezinárodní dyslektické společnosti (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003, s. 2) *„Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Vyznačuje se obtížemi s přesným a/nebo plynulým rozpoznáním slov a špatným pravopisem*

a dekodovacími schopnostmi. Tyto obtíže obvykle vyplývají z deficitu fonologické složky jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním kognitivním schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čteného a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí.“

U jedinců s dyslexií jsou typicky problémové dovednosti fonologického zpracování (tj. fonemická syntéza a analýza, rychlé automatizované pojmenování, fonologická pracovní paměť) a dovednosti dekodování (tj. dovednosti rozpoznávání slov a čtení nesmyslných slov), nikoli vizuální percepční dovednosti (IDA, 2019). Jak uvádí Peltier et al. (2020), mnoho zainteresovaných stran ve vzdělávání tvrdí, že dyslexie je důsledkem zrakově-percepčního deficitu, což neodpovídá současným poznatkům výzkumu. Jako příklad lze zmínit studii (Birch & Chase, 2004), ve které byly sledovány rozdíly mezi kompenzovanými a nekompenzovanými dospělými s dyslexií ve srovnání s kontrolním vzorkem. V prezentovaných úlohách vizuálního zpracování nebyly zjištěny rozdíly mezi oběma skupinami. Obě skupiny dospělých s dyslexií naopak vykazovaly deficity v jazykových

³ Typy vývojových poruch učení/kódy v tomto oddíle (6A03-6A03): Vývojová porucha učení s poruchou čtení (6A03.0), Vývojová porucha učení s poruchou písemného projevu (6A03.1), Vývojová porucha učení s poruchou v matematice (6A03.2), Vývojová porucha učení s jinou specifikovanou poruchou učení (6A03.3), Vývojová porucha učení nespecifikovaná (6A03.Z). Popis jednotlivých typů vývojové poruchy učení by měl být odborné veřejnosti k dispozici v průběhu roku 2022.

dovednostech. Stupeň poruchy čtení předpovídal povahu a rozsah jazykových deficitů. Nekompenzovaní čtenáři vykazovali deficity v pravopisném a zejména fonologickém kódování a fonologickém uvědomování a byli pomalejší v rychlém pojmenování.

Vellutino et al. (2004) dále podtrhují, že jazykové schopnosti mají různý vliv v jednotlivých etapách rozvoje čtení – fonologické dovednosti mají větší váhu jako determinanty počáteční schopnosti čtení než sémantické a morfosyntaktické dovednosti, zatímco sémantické a syntaktické dovednosti mají větší váhu než fonologické dovednosti u pokročilejších čtenářů. Další výzkumy prokázaly, že fonologie více ovlivňuje dekodování, morfosyntaktické a sémantické dovednosti pak více vstupují do porozumění čtenému (Tyler & Nagy, 1990; Foorman, Petscher, & Bishop, 2012). Pokud nedojde k nápravě problémů v počátečním období čtení, nedostatky v těchto stavebních kamenech čtení na úrovni slov brání studentům v plynulosti čtení, porozumění čtení, slovní zásobě a znalostem obsahu (Lyon et al., 2003).

Velká pozornost se v současné době věnuje také jazykovému uvědomování (u nás dříve prezentováno pod pojmem jazykový cit, Žlab, 1992). Byl prokázán vztah mezi ním a rozvíjející se gramotností (Carlisle & Nomanbhoy, 1993; Nagy, Berninger, & Abbott, 2006; Carlisle, 2010), ale také vztah k rizikům v rozvoji gramotnosti. Sledovány byly i jazykové deficity u dětí s poruchami učení (Bird, Bishop,

& Freeman, 1995; Vellutino et al., 1995; Elbro & Arnbak, 1996; Nagy et al., 2003; Moll et al., 2016).

Pokud zmiňujeme proměnu pojetí u nejčastěji zkoumané specifické poruchy v doméně čtení, není možné nezmínit tzv. jednoduchý model čtení (Gough & Tunmer, 1988). Pro úspěšné čtení je nutné jak dekodování, tak jazykové porozumění (poslech). Porozumění řeči je nutným základem porozumění čtenému. Pro dyslexii je zásadní problém v dekodování při běžném jazykovém porozumění, zatímco je-li dobré dekodování a deficitní jazykové porozumění, jedná se spíše o jazykový problém, kdy identifikujeme problémy v základních jazykových dovednostech, včetně znalosti slovní zásoby, gramatiky a syntaxe (Catts, Adlof, & Weismer, 2006; Nation et al., 2010). Máme tak tři kategorie problémových čtenářů: ti se špatným dekodováním (dyslexie), ti, kteří mají špatné porozumění při poslechu s dobrým dekodováním a ti, kteří mají poruchy jak v dekodování, tak v poslechu s porozuměním. Dobří čtenáři mají dobré dekodování i dobrý poslech s porozuměním.

V tomto kontextu lze upozornit na to, že porozumění čtenému tedy nemusí být nutně „dyslektický“ problém, jak se někdy u nás uvádí. Problém s porozuměním přečteného textu u dyslektiků je spíše důsledkem obtíží v dekodování. Vedle sebe stojí dvě poruchy porozumění čtenému – jedna je v návaznosti na dekodování, druhá v návaznosti na jazykové dovednosti – a každá z nich pak

potřebuje odlišné intervence. Snowling a Hulme (2011) upozorňují na skryté nebezpečí, kdy dítě dobře dekóduje, ale špatně chápe obsah přečteného – tyto případy mohou pedagogům unikat a poté se dětem nedostane odborné pomoci.

Zkoumán byl i vývojový aspekt porozumění čtenému. V počátcích rozvoje čtenářských schopností je porozumění čtenému výrazněji ovlivněno úrovní dekódování (schopností přečíst slova), s postupující úrovní čtenářských dovedností význam poslechu s porozuměním na kvalitu porozumění textu roste (Foorman, Petscher, & Bishop, 2012).

Jazykové pozadí se uplatňuje i v oblasti matematiky (matematické pojmy, verbální počítání, slovní úlohy), byť zde vystupují jako důležité i další oblasti a procesy (prostorové a vizuální funkce, operacionalizace, algoritmizace, numerozita, logické operace, paměťové funkce aj.).

Diagnostické postupy v ČR pro potřeby poradenské praxe ve školství

Současný systém podpůrných poradenských služeb, jak byl nastaven po roce 2016⁴, koresponduje s doporučeními autorů, která byla podána na základě

důkladné analýzy výzkumů uskutečněných v posledních 40 letech (Vellutino et al., 2004). Autoři zde zkoumali průběh proměn chápání podstaty specifických poruch učení a procesy, které do formování obtíží vstupují, ale i efektivitu intervenčních opatření. Doporučovali, aby místo snah o co nejpřesnější diagnózu a lpění na přesných statistických postupech byl dáván důraz na období včasné intervence, a aby hodnocení silných a slabých stránek žáka poskytlo maximální informace pedagogovi a dalším pracovníkům, kteří zajišťují péči a kteří připravují a realizují intervenční opatření. Začal se také uplatňovat pojem riziko vzniku specifických poruch učení (u nás např. Kucharská, 2014), který upozorňoval na možnost rozvoje deficitních oblastí ještě před nástupem do školy nebo v počátcích školní docházky.

Podobné myšlenky jsou spojeny s „reakcí na intervenci“ (RTI; Fletcher et al., 2007) v programu rozvíjeném v USA. Spočíval ve sledování pokroku skupiny dětí prostřednictvím intervenčního programu, nikoli pomocí provádění statistického hodnocení jejich současných dovedností. V rámci tohoto přístupu se nemusí čekat, až dítě „dostatečně selže“, aby splnilo diagnostická kritéria pro specifickou poruchu učení. Je mu nabídnuta adekvátní podpora, jakmile zaostává. Jak upozorňují Mertin, Kuchar-

⁴ Zákon ze dne 20. dubna 2016, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů.

ská et al. (2007), nejsou žádné specifické přístupy, které by pomohly dyslektikům, a naopak nepomohly dětem, které mají potíže ve čtení a psaní z jiných důvodů (např. nepodnětnost rodinného prostředí, absence ve výuce aj.). Daleko důležitější, než samotné potvrzení diagnózy je zjištění, v čem konkrétně problém žáka spočívá a identifikace postupů, které ho pomáhají řešit. Publikace kolektivu autorů, poradenských a akademických pracovníků, konstatovala, že je nutné začít nastavovat preventivně-intervenční model péče pro eliminaci úskalí modelu diagnosticko-terapeutického spočívajícího v „psychometricky“ pojaté diagnostice a následných intervencích. Diagnostická kritéria, prezentovaná v publikaci, překonávala diskrepanční model diagnóz specifických poruch učení (rozdíl mezi IQ a výkony ve školních dovednostech jako základní, nebo dokonce i jediné diagnostické kritérium). Ten byl v dané době v zahraniční literatuře kritizován.

Myšlenky kolektivu pracovníků se promítly do současného nastavení poradenských služeb, v intencích novely Školského zákona (2016) a navazujících vyhlášek. Ještě před diagnostikou specifických poruch učení má škola za povinnost poskytnout žákům, u kterých se objevují první signály potíží v rozvoji gramotnostních dovedností, podporu v rámci prvního stupně podpůrných opat-

ření⁵. Patří sem individualizovaná a diferencovaná podpora učitele ve vyučování i po něm, zapojení pracovníků školních poradenských pracovišť, případně i zpracování plánu pedagogické podpory. Ten může více soustředěně a s pomocí školních poradců zajistit podpůrné přístupy učitele a spolupráci s rodiči. Může se také jednat o zapojení do intervenčního programu k překonání obtíží (což v minulosti bylo realizováno až po stanovení diagnózy). Nečeká se na diagnózu specifické poruchy učení, s dítětem se pracuje včas. Diagnostika ve školském poradenském zařízení je realizována až když prvotní nastavení péče nemá u žáka odezvu a problém přetrvává bez náznaků posunu. Nově nastavený systém lze směle označit jako preventivně-intervenční, umožňující řešit obtíže dítěte v době, kdy by bylo předčasné hovořit o specifických poruchách učení.

Co se týče diagnostiky specifických poruch učení, tedy jedné ze základních obligatorních diagnóz vyplývajících ze školského zákona (Zapletalová et al., 2006), je v plné kompetenci školských poradenských zařízení – v tématu specifických poruch učení to jsou převážně pedagogicko-psychologické poradny. Mohou ji realizovat i speciálně pedagogická centra, zejména ta, která se zabývají podporou žáků s narušenou komunikační schopností.

⁵ Tématika je zpracována z pohledu specifických poruch učení. Preventivně intervenční model, který je v textu představen, zahrnuje nejenom žáky s SPU, nýbrž všechny typy výukových, ale i výchovných obtíží žáků ve škole.

Průběh vyšetření žáka se suspektní poruchou učení a diagnostické postupy, které se užívají v poradnách, nebyly novou legislativou příliš dotčeny. Změny se dotýkají zejména výstupů z vyšetření. Mají podobu dvou dokumentů – *Zprávy pro rodiče* a *Doporučení ke vzdělávání* (Kucharská et al., 2019). Navržené postupy pro školu nejsou odůvodňovány diagnózou specifické poruchy učení, nýbrž jsou vázány na konkrétní specifické potřeby žáka vyplývající z konkrétních obtíží. U dětí s SPU se v rámci pětistupňového modelu zpravidla navrhuje stupeň podpory 2 a 3, s příslušnými podpůrnými opatřeními.

Diagnostické postupy se však uplatňují i ve školách a školních poradenských pracovištích. Školní psychologové a školní speciální pedagogové v rámci svých přímých činností pracují s žáky s potenciálními specifickými poruchami učení (tedy se žáky v 1. stupni PO) a žáky, kteří prošli diagnostikou ve ŠPZ a byla u nich identifikována potřeba zařazení mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Uplatňovaný diagnostický postup vychází z potřeby poznat konkrétní projevy obtíží žáka a na jejich základě doporučit učiteli vhodné přístupy práce, případně i postupy v rámci odborných intervencí.

Obě skupiny poradenských pracovníků se opírají v diagnostických činnostech o diagnostické nástroje. Výhodou je, že byly v poslední době rozvíjeny prostřednictvím projektů evropských strukturálních a investičních fondů (OP VVV) nebo

v rámci státní podpory aplikovaného výzkumu a vývoje (např. projekty TAČR). Není stanoveno, že by nějaký nástroj byl určen pouze pro využití v pedagogicko-psychologické poradně. Mezi odborníky ve škole a poradně by měla proběhnout komunikace o využívaných metodách, aby se předcházelo zácviku do diagnostických metod, což se může stát, pokud se test opakuje v krátké časové lhůtě.

Výhodou diagnostiky ve školním poradenském pracovišti je možnost dlouhodobého sledování potíží žáka, a to v reálném prostředí, možnost opakovaného kontaktu s klientem a doplňujících diagnostických postupů, ale i komunikace a získávání informací od rodičů a učitelů. Tím, že není úlohou školních specialistů obligatorní diagnostika, mohou pracovat více kvalitativně a využívat postupů dynamické diagnostiky, jejímž cílem je poznání osobnosti žáka, jeho vnitřních kapacit pro změnu a také identifikace forem podpory, které pomáhají překonávat obtíže žáka. Další výhodou je propojení diagnostických postupů s postupy intervenčními.

Distanční výuka a podpora rozvoje gramotnostních dovedností

Posledním východiskem pro naši studii je náročné období, kterým si naše společnost prošla v souvislosti s epidemiologickými opatřeními proti šíření

onemocnění COVID-19 a s ohledem na distanční výuku, která byla realizována ve školním roce 2019/20 a 2020/21⁶. Není tajemstvím, že to byla náročná doba – jak pro učitele, tak pro žáky, ale také pro celou rodinu a rodiče žáka.

Distanční výuka byla limitována mnohými faktory. Jednak to bylo materiální vybavení rodiny – ne všechny měly k dispozici počítač (případně počítače pro více dětí v rodině) a efektivní připojení k internetu. Rodiče velmi často sami pracovali z domova a současně se museli starat o běh domácnosti a domácí učení svých dětí. Problémy s efektivitou distanční výuky byly shledávány zejména u mladších žáků a žáků některých typů zdravotního postižení/znevýhodnění (u nich nemusela být distanční výuka v době nouzového stavu realizována).

Doba „covidu“ byla reflektována i v rámci výzkumné činnosti, sledovány byly limitující faktory pro efektivní učení, důsledky odloučení dětí od svých spolužáků na jejich emocionalitu a sociální potřeby žáků (např. Straková, 2021, Národní knihovna a Nieslen Atmosphere, 2021, ČŠI). Jako ohrožená skupina se jeví žáci v počátečním období školní docházky, neboť zde dochází k adaptaci na školní prostředí z hlediska socializace, ale také k adaptaci v pracovní oblasti. Toto období je zcela zásadní pro dobrý start v budování gramotnostních dovedností (Koželuhová et al., 2021).

Pro rozvoj gramotnostních dovedností na počátku školní docházky je stěžejní správný metodický postup a podpůrné přístupy učitele zahrnující i individuální podporu u žáků s deficitem v některých z oblastí nutných pro rozvoj školních dovedností. Rodiče byli postaveni před výzvou, jak podpořit výuku čtení, psaní, počítání v domácím prostředí. Vedení žáků učiteli „na dálku“ bylo v tomto období počátečního rozvoje gramotnosti daleko náročnější (a možné i méně efektivní) než třeba vedení žáků v distanční výuce v dějepise na 2. stupni ZŠ.

Metodologie studie

Cíle studie

Studie si kladla za cíl zmapovat průběh a realizaci diagnostických postupů v poradenství ve vztahu ke specifickými poruchám učení, a to ve dvou skupinách – u pracovníků školních poradenských pracovišť (školních psychologů, školních speciálních pedagogů) a pracovníků školského poradenského zařízení – pedagogicko-psychologické poradny. Vzhledem k tomu, že většina speciálně pedagogických center nezajišťuje diagnostiku specifických poruch učení, tato zařízení nebyla oslovena.

Studie má dvě části. V první z nich jsme se zajímali o to, jak je na obou pracovištích diagnostika specifických poru-

⁶ Ve školním roce 2021/2022 již plošná distanční výuka nebyla nařízena, uplatňovala se hybridní výuka, dle počtu pozitivních žáků s koronavirem.

ch učení realizována, jaké jsou používány diagnostické nástroje, s jakými kritérii se v oblasti školních dovedností pracuje a jak poradenští pracovníci vnímají pozitivní i negativní aspekty diagnostiky v České republice.

Druhým cílem našeho šetření bylo zjistit, zda v průběhu období epidemiologických opatření proti onemocnění COVID-19 a distanční výuky docházelo k odchylkám od běžných situací ve školách. A dále, zda se změněná situace ve výuce základních školních dovedností dotkla diagnostiky specifických poruch učení a pokud ano, jak.

Naše cíle je možné konkretizovat výzkumnými otázkami:

1. *V jakých diagnostických situacích se nacházejí pracovníci poradenských institucí ve školství ve vztahu ke specifickými poruchám učení?*
2. *S jakými parametry v oblasti gramotnostních dovedností (čtení, psaní, matematika) pracují poradenští pracovníci při diagnostice specifických poruch učení?*
3. *Jaké diagnostické nástroje považují poradenští pracovníci v diagnostice specifických poruch učení za nejvíce užívané?*
4. *Jaká pozitiva a negativa vnímají pracovníci pedagogicko-psychologických poraden v obligatorní diagnostice SPU?*
5. *Které okolnosti ve vztahu k diagnostice specifických poruch učení pracovníci pedagogicko-psychologických poraden sledují ze strany učitelů, rodičů i samotných žáků?*

6. *Jak poznamenalo období COVID-19 situací ve školách a rodinách z pohledu školních specialistů ve vztahu ke gramotnostním dovednostem/obtížím?*

7. *Jak probíhala diagnostika specifických poruch učení v pedagogicko-psychologických poradnách v době nouzového stavu a distanční výuky?*

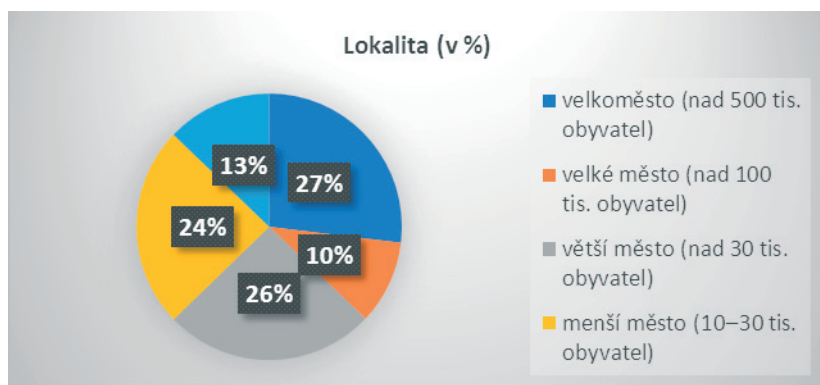
Respondenti a realizace výzkumu

Výzkum byl realizován v květnu a červnu 2022. Zvolili jsme formu online dotazníkového šetření, které bylo připraveno a distribuováno prostřednictvím platformy Google Forms. Dotazník byl zaslán na ústředí jednotlivých pedagogicko-psychologických poraden v České republice a prostřednictvím sociálních sítí byl také zprostředkován profesním skupinám školních psychologů a speciálních pedagogů. Nelze však uvést procento odpovědí respondentů – není nám známo, kolik jich bylo ve skutečnosti osloveno, což také následně limituje možnosti zobecnění výsledků. Jde nám však o aktuální obraz výpovědí u těch, kterým je téma diagnostiky specifických poruch učení v některém z ohledů blízké.

Respondenti byli rekrutováni z celé České republiky, následující tabulky a grafy o nich poskytují potřebné informace. Celkový počet respondentů byl 78, z toho šlo o 76 žen a 2 muže. Věkový průměr respondentů byl 47,5 let, s odchylkou 10,2 let. Uváděná délka praxe byla v průměru 16,1 let (odchylka 10,2 let). Můžeme

Tabulka 2. Krajské zastoupení respondentů a velikost sídla

Kraj	N	%	Kraj	N	%
Hlavní město Praha	23	29,5	Jihočeský kraj	2	2,6
Středočeský kraj	21	26,9	Karlovarský kraj	2	2,6
Jihomoravský kraj	8	10,2	Kraj Vysočina	2	2,6
Moravskoslezský kraj	6	7,7	Liberecký kraj	2	2,6
Královéhradecký kraj	4	5,1	Pardubický kraj	2	2,6
Olomoucký kraj	4	5,1	Ústecký kraj	2	2,6

**Graf 1.** Lokalita – sídla (z hlediska počtu obyvatel)

konstatovat, že většina odpovídajících jsou zkušení profesionálové středního věku, kteří pracují v poradenství delší dobu. Nejmladšímu respondentovi bylo 26 let, nejstaršímu 66 let.

I když se nedá celkový počet respondentů brát jako reprezentativní pro celou poradenskou síť ve školství, považujeme za pozitivní, že jsme získali odpovědi z celé České republiky. Současný systém

je hodně nastaven na zvyklosti v daném kraji, získali jsme tak odpovědi, které možná reprezentují praxi v daném regionu. V tabulce 2 a grafu 1 vidíme krajské zastoupení respondentů a lokalitu sídel. Nejvíce odpovědi bylo získáno v Praze a Středočeském kraji, celkem šlo o více než polovinu respondentů, s krajem Jihomoravským se pak jednalo o dvě třetiny respondentů. Odpovědi v dalších krajích

Tabulka 3. Pracoviště a profese respondentů

Pracoviště	N	%	Profese	N	%
Školní poradenské pracoviště	41	32	Psycholog	24	30,8
Pedagogicko-psychologická poradna	53,8	42	Speciální pedagog	49	62,8
Obě pracoviště	5,1	4	Jiné	5	6,4

byly již v jednotlivcích, což možná odráží „vzdálenost“ od Prahy. Otázkou je, zda neodpovídali spíše vedoucí pracovišť.

Více než třetina respondentů je z velkoměst a měst nad 100 tis. obyvatel, podobně jako respondenti z menších a větších měst (10 tis.–100 tis. obyvatel). Čtvrtina respondentů je ze sídel pod 10 tis. obyvatel.

Vzorek je nutné popsat také z hlediska působení v dané instituci a profesního složení (tabulka 3). Více než polovina respondentů pracovala v pedagogicko-psychologické poradně, méně jich bylo ze školních poradenských pracovišť. Přestože byly využity také osobní kontakty, neexistují oficiální seznamy školních specialistů, se kterými bychom mohli pracovat pro oslovení respondentů. Možná ale také mohlo hrát roli to, že otázka obligatorní diagnostiky specifických poruch učení se týká jen pedagogicko-psychologických poraden. Čtyři respondenti uvedli, že pracují jak v pedagogicko-psychologické poradně, tak ve školním poradenském pracovišti (odpovídali tak na otázky pro školní poradenská pracoviště i pro pedagogicko-psychologické poradny).

Mezi odpovídajícími byli dvakrát častěji speciální pedagogové než psychologové, kteří tvořili téměř třetinu respondentů. Pět respondentů se hlásilo k profesi psychologa i speciálního pedagoga. Tři respondenti uváděli, že kromě působení v daných pracovištích jsou klinickými psychology/klinickými logopedy nebo souběžně pracují ve speciálně pedagogickém centru.

Pokud nebyly získány odpovědi od všech respondentů, najdeme v tabulkách prezentujících výsledky počet těch, kteří na otázku odpověděli.

Metoda: online dotazník a jeho popis

Pro šetření byla využita metoda nestandardizovaného dotazníku, což je podle Chrásky (2007) soustava otázek, které jsou předem připraveny a vhodně seřazeny. Respondent na ně odpovídá písemně. Dotazník byl tvořen s cílem získat informace, které byly představeny v kapitole *Cíle a metodologie výzkumu*. Po vytvoření první verze byl dotazník zaslán dvěma poradenským odborníkům k posouzení. Na základě jejich doporučení došlo

Tabulka 4. Online dotazník – přehled částí, otázek

Sekce A	Otázky A1-17 Otázky otevřené i uzavřené, otázky multiple choice, možnost doplňovat položky (jiné).	Vstupní údaje: věk, pohlaví, kraj, lokalita, pracoviště, profese, délka praxe
Sekce B	Otázky B1-B3 Otevřené otázky, s dílčími položkami ve vztahu ke školním dovednostem.	Otázky pro pracovníky ŠPP: počet klientů s SPU v průběhu školního roku, zapojení do diagnostiky, využívané diagnostické nástroje (pro diagnostiku čtení, psaní, matematiky)
	Otázky B4-B10 Otázky otevřené, s dílčími položkami ve vztahu ke školním dovednostem, otázky multiple choice, možnost doplňovat položky (jiné).	Otázky pro pracovníky ŠPZ: diagnostika v ŠPZ: počet klientů za rok, zapojení do diagnostiky a spolupráce v ŠPZ, využívané diagnostické nástroje sledované parametry (ve čtení, psaní, matematice), reference rodiny, učitele, klienta, pozitivní a negativní aspekty diagnostiky SPU
Sekce C	Otázky C1-C5, z toho C1 obsahující 12 položek dle Likertovy škály, 4 uzavřené otázky.	Otázky pro pracovníky ŠPP: percepce doby COVIDU-19 (ve vztahu k přístupům učitelů, rodiny, žáků), užívané materiály, podpora rodiny
	Otázky C1-C5, z toho C1 obsahující 12 položek dle Likertovy škály, 3 uzavřené otázky.	Otázky pro pracovníky ŠPZ: průběh diagnostiky, zkušenosti, percepce rodiči, nové diagnostické postupy

k několika úpravám v zadávaných formulacích.

Dotazník obsahoval volné otázky i otázky s nucenou volbou, s užitím polytomických položek (single choice – výběr jedné položky, multiple choice – zvolení více položek). V některých otázkách byla možnost doplňovat další údaje. Některé otázky měly povahu Likertovy škály (viz výsledky šetření).

Ve vstupním textu se respondenti dozvídali o cílech realizovaného šetření, včetně informací o etických zásadách dodržovaných v rámci šetření (dobrovolnost, anonymita). Dále zde byl věnován prostor zjišťování údajů o pohlaví respondentů, jejich věku, délce profesní praxe, působišti a lokalitě.

První část dotazníku (A) byla zaměřena na otázku odborných aktivit ve vztahu k pracovišti a prováděné diagnostice – byla zvlášť formulována pro pracovníky školních poradenských pracovišť a zvlášť pro pracovníky pedagogicko-psychologických poraden, i když jedna část byla shodná pro obě profesní skupiny (využívané diagnostické nástroje). Jednotlivé otázky budou představeny v rámci náleží.

Druhá část dotazníku (B) byla věnována dopadům, které pracovníci poradenského systému ve školství zaznamenali ve vztahu k epidemiologickým opatřením a distanční výuce. Pracovníci školních poradenských pracovišť byli dotazováni na percepci událostí a dopadů na roz-

Tabulka 5. Zapojení do diagnostiky SPU – školní specialisté (N=32)

Diagnostické postupy jsou realizovány	N	%
Při vyhledávání žáků s rizikem vzniku gramotnostních obtíží (depistáže)	7	21,9
Při zajišťování adekvátních přístupů k žákovi s potenciálními problémy v rozvoji školních dovedností v rámci 1. stupně podpůrných opatření	15	46,9
Pro zpřesnění doporučovaných postupů navazujících na diagnostiku v ŠPZ (pro 2. stupeň podpůrných opatření a výše)	7	21,9
Pro kontrolu efektivity intervenčních opatření – pro potřeby školy	9	28,1
Ve spolupráci s ŠPZ – předávání informací o dosavadních opatřeních u žáků pro vstupní vyšetření / pro zhodnocení intervenčních postupů (pro kontrolní vyšetření)	8	25,0
Problematickou specifických poruch učení se nezabývá	10	31,3
Neuveдено/jiné	5	15,6

voj gramotnostních dovedností u žáků, zatímco pracovníci pedagogicko-psychologických poraden byli dotazováni na průběh diagnostiky v době opatření proti šíření onemocnění COVID-19.

Tabulka 4 přináší přehled členění dotazníku i dílčích otázek a jejich typologii.

Výsledky

Diagnostický proces v poradenství ve školství z pohledu respondentů

Diagnostické postupy ve školním poradenském pracovišti

V prvních otázkách části A jsme se zajímali o diagnostické situace, ve kterých jsou **školní specialisté (školní psychologové i speciální pedagogové) ve vztahu ke specifickým poruchám uč-**

ní zapojení (viz tabulka 5). Diagnostika specifických poruch učení (ve smyslu obligatorní diagnózy, Zapletalová et al., 2006) není odbornou aktivitou, kterou by školní specialisté měli ve svém popisu práce, nicméně v mnoha aktivitách, které se týkají žáků se specifickými poruchami učení nebo žáků s rizikem vzniku specifických obtíží, se diagnostické postupy samozřejmě uplatňují.

Z výsledků je zřejmé, že přibližně jedna třetina respondentů se do řešení specifických obtíží žáků dané školy nezapojuje (7 psychologů, 3 speciální pedagogové). Pět respondentů na otázku neodpovědělo nebo odpověď neměla diagnostický základ. Diagnostickými aktivitami se tedy zabývá více než polovina respondentů našeho dotazníkového šetření (konkrétně 17 pracovníků ze 32).

Nejvíce frekventovanou odpovědí bylo, že školní specialista provádí diagnostikou činnost v rámci podpůrných

Tabulka 6. Zapojení v diagnostice SPU – pracovníci ŠPZ (N=46)

Typ vyšetření SPU	Forma realizace diagnostického procesu	N	%
Komplexní vyšetření s podezřením na specifickou poruchu učení	Samostatné řešení celého diagnostického procesu	15	32,6
	Diagnostika výhradně v týmu (psycholog, speciální pedagog, případně i sociální pracovníce)	20	43,5
	Dle povahy případu samostatná diagnostika i diagnostika v týmu	14	30,4
Kontrolní vyšetření a sledování postupu vzdělávání žáka s SPU		24	52,1

opatření 1. stupně – takto odpověděla téměř polovina ze všech oslovených. Necelá třetina pak realizuje diagnostiku pro kontrolu efektivity intervenčních opatření pro potřeby školy (sledování průběhu vzdělávání žáka s SPU). Pětina respondentů realizuje depistážní činnost. V doplňujících odpovědích zaznívalo, že jsou realizována screeningová šetření všech žáků ve 2. ročnících, ve kterých se využívají diagnostické nástroje pro čtení a psaní. Stejně velká skupina respondentů realizuje doplňující šetření u žáka, pro kterého se nastavují podpůrná opatření 2. a vyššího stupně (tedy po komplexní diagnostice v ŠPZ).

V dalším kroku bylo u profesní skupiny školních specialistů zjišťováno, jaké nástroje k diagnostickým činnostem využívají. Nálezy budou prezentovány společně s nálezy pracovníků ve školských poradenských zařízeních.

Diagnostika v pedagogicko-psychologické poradně

Jak bylo uvedeno výše, 46 respondentů odpovídalo na otázky v roli pracovníka

pedagogicko-psychologické poradny. Toto pracoviště je zodpovědné za diagnostiku specifických poruch učení a v souladu s nynější legislativou dává doporučení školám ve vztahu k zařazení do stupně podpůrných opatření a k využívání konkrétních typů podpůrných opatření.

V první řadě jsme se zajímali o to, **kolik dětí se specifickými poruchami učení daný pracovník řeší v průběhu jednoho roku** – žádný pracovník se nezdržel hlasování. Průměr počtu klientů vychází na 200, se směrodatnou odchylkou 60. Je to údaj jen orientační, protože nebyla zjišťována výše úvazku pracovníků.

Z hlediska **role pracovníka pedagogicko-psychologické poradny v diagnostice** (viz tabulka 6) převládá diagnostika v týmu (dvě pětiny). Třetina respondentů realizuje diagnostický proces zcela samostatně. Téměř jedna třetina respondentů uvedla, že v některých případech realizují diagnostiku v týmu, jindy samostatně. Více než polovina oslovených respondentů se zapojuje do diagnostického procesu při kontrolním

Tabulka 7. Sledované parametry ve čtení, psaní, matematice (N=46)

Sledované parametry školních dovedností		N	%
Čtení	Rychlost (plynulost)	38	82,6
	Přesnost, chybovost	38	82,6
	Porozumění čtenému (případně reprodukce, implicitní vs. explicitní porozumění)	36	78,2
	Technika čtení (v kontextu výukové metody čtení)	24	52,2
	Průvodní projevy (chování při čtení, odklon pozornosti)	7	15,2
	Čtenářské chování (chodí do knihovny, má doma knihy)	8	17,4
	Zájem o čtení (preferovaná literatura)	4	8,7
	Jiné / nezodpovězeno	6	13,0
Psaní	Úchop	28	60,9
	Lateralita	8	17,4
	Grafomotorika	16	34,8
	Rychlost psaní, tempo	26	56,5
	Čitelnost písma	18	39,1
	Kvalita písma a celkového zpracování	30	65,2
	Chybovost (specifická, nespecifická), odůvodňování, vyhledání chyb	36	78,2
	Průvodní projevy, subjektivní stránka	10	21,7
	Školní sešity	6	13,0
	Samostatné psaní, vyjádření se psaním	4	8,7
	Jiné / nezodpovězeno	5	10,9
Matematika	Předčíselné představy, předčíselné dovednosti	12	26,1
	Představa čísla, orientace na číselné ose	22	47,8
	Čtení a psaní čísel a matematických znaků, algebraizace	16	34,8
	Porozumění matematickým pojmům, vhled	18	39,1
	Početní operace, automatizace zpracování	24	52,2
	Logika, číselné řady, porozumění slovním úlohám	32	69,6
	Rychlost	5	10,9
	Správnost, chybovost	4	8,7
	Zvládání nároků na početní dovednosti dle daného ročníku	4	8,7
	Jiné / nezodpovězeno	9	19,6

vyšetření (sledování účinnosti podpůrných opatření).

Tabulka 7 ukazuje na **parametry v oblasti školních dovedností, které jsou sledovány k potvrzení diagnóz specifických poruch učení**. Jsou rozděleny podle dílčích dovedností (čtení, psaní, matematika). Percentuální zastoupení je počítáno z celkového počtu respondentů z pedagogicko-psychologických poraden (N=46), i když ne vždy byly získány odpovědi všech respondentů na dané položky dotazníku.

V **diagnostice čtení** je nejvíce zřejmá triáda sledovaných parametrů – rychlost, přesnost (či chybovost) a porozumění čtenému – uvádí je více než čtyři pětiny respondentů. Pro polovinu odborníků z poraden je důležité v diagnostice SPU sledovat samotnou techniku čtení. A v menší míře pak byly uváděny další parametry – průvodní projevy (jak se dítě chová při čtení), jak čtení praktikuje a zda se o čtení zajímá. Někteří respondenti neodpověděli, případně uváděli diagnostické postupy, nikoli samotné sledované parametry (např. rozdíl mezi ČQ a IQ, čtením slabik a slov aj.).

V **diagnostice psaní** sledujeme ukazatele pro diagnózu dysgrafie a dysortografie. Mezi nejčastěji uváděným parametrem pro dg. dysgrafie můžeme považovat úchop, kvalitu písma a celkového grafického zpracování (oboje cca ve dvou třetinách), dále rychlost/tempo psaní (více než 50 %), čitelnost a grafo-motorické dovednosti dítěte (oboje cca třetina respondentů). Méně byla uvádě-

na lateralita, průvodní projevy v psaní a subjektivní pohled na psaní a úpravu ve školních sešitech. Dále byla uváděna specifická chybovost (případně odlišení od nespecifických chyb), což je kritérium pro dg. dysortografie.

Jen čtyři respondenti (8 %) také zvažovali vyšší pisatelské dovednosti – schopnost dítěte samostatně produkovat text.

Co se týče diagnostiky **matematických schopností a dovedností**, vidíme bohatý obraz uváděných kritérií korepondujících s typologií vývojové dyskalkulie. Nejvíce byly zmiňovány parametry ve vztahu k operacionální dyskalkulii (početní operace, automatizace, správnost a rychlost výpočtů) a ideognostické dyskalkulii (porozumění, vhled).

Tabulka 8 sleduje výpovědi respondentů ve vztahu **k informacím, které získávají od školy/učitele či rodičů a které jsou pro ně důležité v diagnostice SPU**. Vidíme poměrně velkou variabilitu odpovědí.

Nejčastěji bylo uváděno, že se bere v potaz **pohled učitele** na zvládání školních nároků a popis specifických obtíží žáka a názor učitele na žáka z pracovního hlediska (obě výpovědi cca u poloviny respondentů). Poměrně velká skupina uvádí i zajištění informací od rodičů.

Co se týče **rodičů**, pracovníci poraden specifikují různé oblasti, kde jsou informace od rodičů nutné, ať už se jedná o anamnestické údaje (osobní anamnéza, rodinná anamnéza, heredita, školní anamnéza), ale také přístupy školy (např.

Tabulka 8. Informace od rodičů a učitelů v diagnostice specifických poruch učení a od samotného žáka (N=46)

Sledované informace k diagnostice – informanti		N	%
Pohled učitele	Pohled učitele na zvládání školních dovedností (čtení, psaní, počítání), popis průvodních projevů ve školních dovednostech, specifické obtíže	22	47,8
	Pohled učitele na kvalitu žáka ve vztahu ke škole (samostatnost, aktivita, pracovní disciplína, motivace ke školní práci, spolupráce)	24	52,2
	Prospěch, zvládání školních nároků, chování žáka	4	8,7
	Pozornost, exekutivní funkce (plánování, strategie)	8	17,4
	Domácí příprava	8	17,4
	Zapojení do třídního kolektivu	5	10,9
	Absence	3	6,5
	Výukové metody čtení, psaní, matematiky	7	15,2
	Dosavadní přístupy, intervence, návrhy učitele na řešení	5	10,9
	Pohled na rodinu učitelem, spolupráce, podnětnost vs. nepodnětnost, podpora žáka	14	30,4
	Jiné / nezodpovězeno	3	6,5
Pohled rodiny	Osobní anamnéza, vývoj dítěte, rozvoj předpokladů pro školní dovednosti, formování specifických obtíží, úroveň jednotlivých schopností a dovedností, popis obtíží ve školních dovednostech	18	39,1
	Rodinná anamnéza, přítomnost SPU v rodině	10	21,7
	Školní anamnéza (průběh docházky do školy) a aktuální školní obtíže	14	30,4
	Přístupy školy (metody výuky, podpora učitelem, zajištění péče v 1. st. PO, organizace doučování)	16	34,8
	Dosavadní péče, realizovaná opatření	12	26,1
	Příprava do školy, podpora rodiny, zajištění doučování	12	26,1
	Volný čas, aktivity pro budování školních dovedností (zájem, čtenářské chování)	8	17,4
	Jiné / nezodpovězeno	3	6,5
Pohled žáka	Vnímání svých obtíží, vlastní pohled, očekávání od vyšetření	30	65,2
	Příprava do školy, vztah ke škole, motivace ke školní práci	12	26,1
	Postavení ve třídě, zpětná vazby od dětí s obtížemi, vztah k vrstevníkům, srovnání se spolužáky	9	19,6
	Percepce přístupů učitele, výukové přístupy, podpora, pomoc	8	17,4
	Pracovní nastavení, strategie učení, kompenzační strategie, využívané pomůcky, možnosti změny	29	65,2
	Podpora rodiny, pomoc s domácí přípravou, přijetí obtíží	12	26,1
	Zájmy, mimoškolní aktivity	10	21,7
	Jiné / nezodpovězeno	4	8,7

metody výuky, podpora učitele) a dosa-
vadní opatření. Nejsou opomíjeny ani
informace ve vztahu k dítěti.

Informátorem, který do diagnos-
tických postupů také vstupuje, je ale
i **samotný žák** (samozřejmě podle věku,
což bylo ostatně i reflektováno některý-
mi respondenty). Dominuje jasně snaha
poradenských pracovníků zjistit, jak žák
své obtíže prožívá, co od vyšetření očeká-
vá a jak je připraven se na změně podílet
(výpovědi cca dvou třetin respondentů).
Další časté odpovědi (výpovědi cca jedné
čtvrtiny respondentů) se týkají dítětem
percipované podpory rodiny, domácí pří-
pravy a jeho zájmové činnosti.

Zbývající výpovědi se již pohybují
v menších frekvencích, ale určité jsou
také důležité – demonstrují širokou
oblast jevů, které se berou v diagnostice
specifických poruch učení v potaz. Nejde
jen o užívání diagnostických nástrojů,
pracovníci poraden zjišťují komplexní
obraz specifické poruchy učení a jejich
dopadů a možnosti podpory ze strany
školy i rodiny.

Tabulka 9 ukazuje na **pozitivní
a negativní aspekty diagnostiky spe-
cifických poruch učení z pohledu
pracovníků školských poradenských
zařízení**. Vidíme opět celou škálu odpo-
vědí a zajímavé je, že zatímco někteří
respondenti oceňují nové diagnostické
nástroje, které vznikly v poslední době
(28 %), jiní stále pocítují nedostatek
nástrojů (32 %) a to, že se často pracu-
je se zastaralými nástroji nebo že ne-
jsou k dispozici aktuální normy (11 %).

Může to být tím, že ne vždy se všechny
nové diagnostické nástroje dostanou do
všech pracovišť, neboť jejich cena může
být poměrně vysoká. Na druhé straně se
do tohoto poznatku ale dostává i další
vysvětlení – třetinou respondentů byl
uváděn zejména nedostatek nástrojů
pro žáky 2. stupně ZŠ, pro oblast mate-
matických schopností a dovedností a pro
hodnocení jazykového vývoje a schop-
ností dle jednotlivých jazykových rovin.
Naopak bylo vnímáno jako pozitivum, že
jsou k dispozici nástroje pro děti mladší-
ho školního věku a pro diagnostiku čtení
a psaní.

Další negativa se týkala samotného
procesu diagnostiky – přetížení pedago-
gicko-psychologických poraden, dlouhé
objednací lhůty, časovou náročnost dia-
gnostiky z důvodu administrativy pocítu-
je pětina dotázaných.

Do percepce negativ a pozitiv se
dostala i samotná škola. Zatímco někte-
ří respondenti oceňovali větší důraz na
podporu žáků se specifickými porucha-
mi učení, které se jim v poslední době
dostává, jiní stále pocítují nezáměr školy,
podcenění problematiky ze strany učite-
lů a nerespektování doporučení vzešlých
z diagnostiky v pedagogicko-psycholo-
gické poradně. Oba typy odpovědí mají
podobnou četnost – týkají se 13–15 %
respondentů.

Využívané diagnostické nástroje (pracovníci ŠPP i ŠPZ)

Využili jsme možnosti sledovat diagnos-
tické baterie nebo jednotlivé testy, které

Tabulka 9. Percepce pozitiv a negativ diagnostiky

Percepce pozitivní a negativní stránky diagnostiky		N	%
Negativa	Nedostatek diagnostických nástrojů, potřeba větší variability a doplňujících nástrojů	15	32,6
	Nedostatek nástrojů v některých věkových skupinách (2. st. ZŠ) a oblastech (matematika, jazykové dovednosti, porozumění, dysfázie)	16	34,8
	Využívání nástrojů se zastaralými normami	5	10,9
	Nedostatek informací o nových trendech (konference, semináře, literatura)	2	4,3
	Dopady pandemie COVID-19 na školní dovednosti žáků, odlišení nedostatečného upevnění od specifické poruchy	4	8,7
	Dlouhé termíny pro vyšetření, přetíženost pracovníků, časová náročnost vyšetření, náročná administrativa	9	19,6
	Podcenění problematiky ze strany učitelů, nerespektování doporučení, nefungování opatření 1. st. PO	7	15,2
	Diagnostika SPU u dětí cizinců, dětí z odlišného sociokulturního prostředí	3	6,5
	Jiné / nezodpovězeno	6	13,0
Pozitiva	Nové dg. nástroje, nové testové baterie	13	28,2
	Dostatek nástrojů pro hodnocení čtení a psaní	15	32,6
	Dostatek nástrojů pro 1. st. ZŠ a pro adolescenci/dospělost	10	21,7
	Nabídka kurzů a školení	4	8,7
	Zlepšení zájmu škol a učitelů o problematiku	6	13,0
	Jiné / nezodpovězeno	6	13,0

jsou pro pracovníky ŠPP i ŠPZ důležité pro diagnostické postupy vztahené k žákům se specifickými obtížemi. Z tabulky 8 je zřejmé, že stejné diagnostické nástroje využívají obě skupiny pracovníků, byť s jinými frekvencemi. Je však třeba upozornit, že zcela jistě nejde o spolehlivý obraz všech diagnostických nástrojů, se kterými se v daných pracovištích pracuje. Jsou to spíše nástroje, které dotazovaný

zmínil, že je považuje za důležité a neměly by v seznamu nástrojů chybět.

Podíváme-li se na Tabulku 10, vidíme, že u pracovníků ŠPP se častěji objevují vlastní nestandardizované diagnostické úkoly – nikoli náhodně, ale zejména u těch z nich, kteří souběžně uváděli screeningová šetření ve školách. Vlastní nástroje se pochopitelně neobjevují u pracovníků ŠPZ, neboť v rámci obliga-

torní diagnostiky SPU je třeba pracovat se standardizovanými nástroji.

Máme-li zmínit nejvíce uváděné materiály pro diagnostiku v oblasti čtení a psaní, jedná se o *Diagnostiku čtení a psaní* (Bednářová et al., 2015), *Baterii gramotnostních dovedností pro žáky 2.-5. ročníků ZŠ* (Caravolas & Volín, 2005) a *Diagnostiku specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob* (Cimlerová, Chalupová, & Pokorná, 2007), zejména v pedagogicko-psychologických poradnách. Stále se využívá i *Zkouška čtení* (Matějček et al., 1987), u které bývá často vzhledem k době standardizace polemizováno, zda může mít ještě platné normy. Tabulka 8 ukazuje na další nástroje, které se také využívají. Vzhledem k tomu, že některé z nich byly dány odborné veřejnosti k dispozici v nedávné době, lze očekávat jejich postupné ukotvování v poradenské praxi. Jedná se o baterie *MABEL* (Caravolas et al., 2018), *PorTex* (Kucharská et al., 2021), *Baterie gramotnostních dovedností pro žáky 6.-9.ročníků* (Caravolas & Volín, 2018), aj.

V diagnostice obtíží v rozvoji matematických dovedností dominují, s téměř stejnou mírou označení respondenty, dva soubory – a to DISMAS (Traspe & Skallová, 2013) a testy Bednářové a kolektivu pedagogicko-psychologické poradny v Brně. (2015).

Pracovníky byly uváděny také doplňující nástroje, jako např. testy inteligence, osobnostní testy, mající v diagnostice specifických poruch učení své místo (např. IDS, WISC III, SON-R). Dále

se vyskytovaly odpovědi zmiňující obecnou podobu diagnostických úkolů (např. zkoušky čtení slov, čtení pseudoslov), avšak postrádající konkretizaci názvem testu nebo baterie či autorů. Mimo tabulku byly uváděny další využívané nástroje, které slouží k hodnocení dalších důležitých schopností a vlastností:

- Test obkreslování (Matějček & Vágnerová, 1992) Rey-Osterriethova komplexní figura (Košč & Novák, 1997), Kresba lidské postavy (Šturma & Vágnerová, 2010), Zkouška lateralit (Matějček & Žlab 2000)
- Zkouška jazykového citu (Žlab, 1992), TOKEN (Bolcekova, Preiss, & Krejčová, 2015), dále uváděné zkoušky: zkouška verbální fluence, zkouška artikulační neobratnosti, zkouška sluchové analýzy a syntézy, zkouška sluchového rozlišování, receptivní slovník
- MaTeRS – Diagnostika školní připravenosti pro školská poradenská zařízení (Vlčková & Poláková, 2017)
- Baterie testů fonologických schopností (Seidlová Málková & Caravolas, 2013)
- Dotazník sebepojetí SPAS (Matějček & Vágnerová, 1987).

COVID-19 a jeho důsledky na rozvoj gramotnostních dovedností i na diagnostický proces

Druhá část dotazníku byla věnována dopadům epidemiologických opatření, která byla činěna v souvislosti s onemocněním

Tabulka 10. Nástroje k diagnostickým postupům v ŠPP (N=32) a diagnostice SPU v ŠPZ (N=46)

Diagnostická oblast	Testová baterie, diagnostická zkouška	Pracovníci ŠPP N (%)	Pracovníci PPP N (%)
Diagnostika předpokladů pro čtení a psaní, diagnostika školních dovedností v oblasti čtení a psaní	Zkouška čtení (Matějček et al.)	4 (12,5)	10 (21,7)
	Diagnostika čtení a psaní (Bednářová)	7 (21,9)	14 (30,4)
	Baterie gramotnostních dovedností pro žáky 2.-5.ročníků (Caravolas & Volín)	4 (12,5)	9 (19,6)
	Baterie gramotnostních dovedností pro žáky 6.-9. ročníků (Caravolas & Volín)	0	4 (8,7)
	MABEL (Caravolas, Defior, Mikulajová, & Seidlová Málková)	3 (9,4)	4 (8,7)
	Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob (Cimlerová, Chalupová, & Pokorná)	2 (6,2)	7 (15,2)
	DYSTEEST (Cimlerová et al.)	0	2 (4,3)
	Test rizika poruch čtení a psaní (Švancarová & Kucharská)	5 (15,6)	2 (4,3)
	Porozumění textu (PorTex, Kucharská et al.)	2 (6,2)	2 (4,3)
	Baterie k diagnostice čtenářských dovedností (Novák)	2 (6,2)	2 (4,3)
	Deficity dílčích funkcí (Sindelárová)	1 (3,1)	0
	Vlastní diagnostické zkoušky	3 (9,4)	0
	Jiné/Neuvedeno	4 (12,5)	6 (13)
Matematické schopnosti a dovednosti	DISMAS (Traspe & Skalková)	3 (9,4)	11 (23,9)
	Vyšetření matematických schopností u dětí (Novák)	2 (6,2)	8 (17,4)
	Percepčně numerický test (Novák)	2 (6,2)	2 (4,3)
	Testy Kalkulie (Košč)	3 (9,4)	8 (17,4)
	Testy Bednářové	6 (18,8)	10 (21,7)
	Vlastní zkoušky	3 (9,4)	0
	Jiné/neuvedeno	5 (15,6)	7 (15,2)

něním COVID-19 a realizaci distanční výuky, která byla zavedena na poměrně dlouhou dobu. Uskutečnila se celá řada studií, které sledovaly dopady na

jednotlivé oblasti školního života - ve vztahu k žákům, učitelům i rodičům. Nás zajímalo, zda dlouhodobá absence přímé podpory učitele v rozvoji školních doved-

ností měla dopad na obtíže žáků v jejich rozvoji i na proces diagnostiky.

Položky otázek byly prezentovány prostřednictvím pětistupňových Likertových škál, kde stupeň 1 byl označen výrokem „souhlasím“ a stupeň 5 „nesouhlasím“, stupeň 3 lze označit jako stupeň neutrální. Za vyšší míru souhlasu s našimi testovanými výroky lze označit hodnoty, které se v rámci aritmetického průměru pohybují v intervalu 1 až 2. Čím více se blíží průměrná hodnota číslu 3, tím více se jedná o neutrální výrok. Hodnoty 4 a 5 lze označit jako hodnoty s různou mírou nesouhlasu. Pro interpretaci odpovědí je také důležitá směrodatná odchylka – čím menší je, tím více byly odpovědi respondentů konzistentní. Doplňeno bylo také několik volných otázek k dokreslení problematiky.

Dopady COVID-19 na situaci ve školách a gramotnostní dovednosti

Nouzový stav, který byl zaveden v naší společnosti, poznamenal výuku v našich školách. Proto jsme se také obrátili na školní specialisty s dotazy, jak vnímali důležitost rozvoje gramotnostních dovedností i dopadů distanční výuky na žáky a také na percipované obtíže, které zaznamenali.

Respondenti souhlasili s výroky (v tabulce 9 označeno šedým polem), že v době COVID-19 byla řešena důležitější témata než rozvoj gramotnostních dovedností (položka 1). Hlavní problém byl pocíťován u žáků nižších ročníků, ve

kterých se budují základy gramotnosti (položka 4). Dokresluje to i doplňující výrok respondentky: *„Myslím, že nejhůře dopadl COVID-19 na prvňáky ve školním roce 2019/2020. Často přicházeli do poradny ke konci druhého pololetí a číst uměli velmi málo. Rodičům bylo zdůrazňováno, že je potřeba čtení a psaní intenzivně trénovat, aby došlo v dalším roce k nápravě.“*

Učitelé se snažili o praktikování společného čtení či psaní prostřednictvím online připojení (položka 6), současně řešili otázku, zda žák skutečně zpracovává domácí úkoly sám (položka 8). Méně často pracovníci souhlasili i s výrokem, že učitelé neměli dostatečný přehled o dosažené úrovni ve školních dovednostech (položka 5).

Neutrálně byly hodnoceny výroky (průměr se pohybuje kolem středních hodnot), zda školní specialista více než dříve pocíťoval zájem učitelů o řešení gramotnostních otázek (položka 2), zda učitelé více než dříve řešili problémy v rozvoji gramotnosti (položka 7) a zda se na něj obraceli častěji než dříve v souvislosti s rozvojem školních dovedností (položka 3).

Nesouhlasná stanoviska (tedy průměr na škále mezi 4–5) nebyla zjištěna. Zajímavé však byly výpovědi ohledně projeveného zájmu o čtení u dětí mladšího a staršího školního věku – dílčí část respondentů uvádí, že v době nouzového stavu, kdy děti neměly přímou podporu učitele, docházelo ke snížení zájmu o čtení, zatímco jiní respondenti si všímali zvýšeného zájmu o čtení, zejména

Tabulka 11. Dopady COVID-19 na gramotností dovedností žáků, jak je uvádí školní specialisté (N=29)

Číslo otázky	Odpovědi	Průměr	Směrodatná odchylka
1	V době nouzového stavu se řešila důležitější témata než rozvoj gramotnostních dovedností.	1,62	0,82
2	Učitelé se na mne v době COVID-19 více než dříve obraceli s dotazy, jak podporovat rozvoj čtení, psaní či matematiky v domácím prostředí (zejm. v době distanční výuky).	3,14	1,33
3	Rodiče se na mne v době COVID-19 více než dříve obraceli s dotazy, jak podporovat rozvoj čtení, psaní či matematiky v domácím prostředí (zejm. v době distanční výuky).	2,97	1,38
4	Hlavní problém v době distanční výuky v rozvoji čtenářských dovedností měli zejména žáci nižších ročníků (prvních, druhých) – velmi často docházelo k opoždování oproti dřívějším zvyklostem.	1,66	0,72
5	Učitelé si často stěžovali, že nemají dostatečné informace o rozvoji gramotnostních dovedností u svých žáků v době COVID-19.	2,48	1,40
6	Učitelé u nižších ročníků pravidelně s žáky praktikovali čtení, psaní, počítání individuálně (prostřednictvím online připojení).	1,97	0,98
7	Učitelé se mnou pravidelně konzultovali problémy žáků v rozvoji gramotnostních dovedností.	3,00	1,07
8	Učitelé v době COVID-19 velmi často řešili otázku, zda žák zpracovává úkoly sám (že úkol neřeší za žáka nikdo jiný).	1,93	1,07
9	Domnívám se, že v důsledku COVID-19 došlo u žáků mladšího školního věku ke snížení zájmu o čtení.	2,52	1,15
10	Domnívám se, že v důsledku COVID-19 došlo u žáků mladšího školního věku ke zvýšení zájmu o čtení.	3,90	0,77
11	Domnívám se, že v důsledku COVID-19 došlo u žáků staršího školního věku ke snížení zájmu o čtení.	2,28	1,16
12	Domnívám se, že v důsledku COVID-19 došlo u žáků staršího školního věku ke zvýšení zájmu o čtení.	3,79	1,05

možná v souvislosti s menší možností sociálních kontaktů a společných aktivit s kamarády a třeba i s časem, který měli nyní k dispozici na čtení.

Tabulka 12 prezentuje vztahy mezi položkami (tučně jsou vyznačeny statisticky významné vztahy, $p < 0,05$,

kladná čísla vypovídají o přímé úměře mezi položkami, záporná čísla naopak o nepřímé úměře). Např. ti, co souhlasili s výrokem, že se v době nouzového stavu řešila důležitější témata než rozvoj gramotnostních dovedností, nesouhlasili s výrokem, že se učitelé více než dříve na

Tabulka 12. Vztahy mezi položkami (Kendallův koeficient konkordance, W)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1,00	-0,49*	-0,06	-0,39*	-0,29	0,01	0,00	-0,13	0,05	0,13	0,09	0,18
2		1,00	0,33	0,19	0,35	0,11	0,40*	0,30	0,16	-0,39*	0,10	-0,40*
3			1,00	0,20	0,59*	0,01	0,33	0,06	0,51*	-0,14	0,27	-0,02
4				1,00	0,29	-0,07	0,05	-0,21	0,15	0,19	0,16	-0,12
5					1,00	0,23	0,23	0,38	0,50*	-0,38*	0,30	-0,16
6						1,00	0,39*	0,05	0,08	-0,30	0,00	-0,13
7							1,00	0,21	0,45*	-0,52*	0,43*	-0,58*
8								1,00	0,01	-0,52*	-0,11	-0,39*
9									1,00	-0,40*	0,68*	-0,06
10										1,00	-0,12	0,47*
11											1,00	-0,33
12												1,00

* $p < 0,05$

specialistu obraceli s otázkami, jak rozvíjet gramotnostní dovednosti a že hlavní problém ve školních dovednostech měli hlavně žáci v nižších ročnících. Takto bychom mohli vypsát jednotlivé vazby mezi položkami, jsou však z tabulky zřejmé.

V doplňujících otázkách jsme zjišťovali, jaké nejčastější problémy v oblasti gramotnosti školní specialisté vnímali u žáků. Získali jsme celou škálu obtíží žáků – týkaly se pracovního nastavení žáků (nesamostatnost, malý zájem až neplnění úkolů, malá pozornost v distanční výuce, nezájem o procvičování, ztráta pracovních návyků aj.) a výsledků v učení (zpoždování v rozvoji čtení, psaní, počítání, obtíže v porozumění textům, nepochopení učiva, výskyt chyb v textech, zhoršený písemný výkon, zapomenutí násobilky aj.).

Zajímali jsme se také o to, jaké přístupy a materiály byly učiteli využívány pro rozvoj gramotnostních dovedností.

Respondenti uvedli celkem 14 odpovědí, ve kterých dominovaly běžné přístupy, jako jsou učebnice, pracovní listy, publikace. Kromě toho se školní specialisté setkávali s počítačovými aplikacemi pro rozvoj čtenářských dovedností ze strany učitelů (např. Včelka).

Vnímány byly i rozdíly mezi školami v podpoře žáků: „*Velkým problémem je nesrovnatelnost distanční výuky na různých školách – potvrzují ze své praxe, můžu srovnat dvě školy. Výkony žáků se zde hodně liší. Současně vnímám i strach učitelů z opětovného zavírání škol. Učitelé proto mnohem více známkuje a píšou s dětmi více písemek, aby měli dostatečný podklad pro klasifikaci, což je pro děti další zátěž a nepřispívá jejich psychice.*“

Poslední otázka byla směřována na kvalifikovaný odhad, v kolika procentech neměl rodič čas či zájem o dohled nad distanční výukou – odhad byl poměrně vysoký, činil 38 %, se směrodatnou

Tabulka 12. Dopady COVID-19 na diagnostiku, percepce dalších okolností dle pohledu pracovníků PPP (N=44)

Číslo otázky	Odpovědi	Průměr	Směrodatná odchylka
1	V době nouzového stavu byla prováděna diagnostika specifických poruch učení podle standardů, které běžně používáme.	1,52	0,95
2	Při diagnostice specifických poruch učení jsme v době COVID-19 brali v potaz, že se jedná o mimořádnou situaci a některé výsledky v didaktických testech mohou být zkresleny absencí ve školní výuce.	1,42	0,65
3	Domnívám se, že v důsledku COVID-19 mají v současné době žáci mladšího školního věku horší výsledky v didaktických testech v oblasti čtení.	1,96	1,01
4	Domnívám se, že v důsledku COVID-19 mají v současné době žáci mladšího školního věku horší výsledky v didaktických testech v oblasti psaní.	1,77	0,93
5	Domnívám se, že v důsledku COVID-19 mají žáci mladšího školního věku horší výsledky v didaktických testech v oblasti matematiky.	1,98	0,79
6	Domnívám se, že v důsledku COVID-19 došlo zejména k nárůstu psychických obtíží dětí, které se projevují i v rámci vyšetření v ŠPZ u žáků s podezřením na SPU.	1,92	1,09
7	Domnívám se, že v důsledku COVID-19 došlo u žáků mladšího školního věku ke snížení zájmu o čtení.	2,62	1,10
8	Domnívám se, že v důsledku COVID-19 došlo u žáků mladšího školního věku ke zvýšení zájmu o čtení.	3,60	0,82
9	Domnívám se, že v důsledku COVID-19 došlo u žáků staršího školního věku ke snížení zájmu o čtení.	2,57	1,33
10	Domnívám se, že v důsledku COVID-19 došlo u žáků staršího školního věku ke zvýšení zájmu o čtení.	3,71	1,11
11	Změny v úrovni gramotnostních dovedností v důsledku COVID-19 jsou u žáků mladšího školního věku tak velké, že by bylo potřeba realizovat alespoň ověřovací průzkum v didaktických testech, které v diagnostice používáme.	2,31	1,09
12	Změny v úrovni gramotnostních dovedností v důsledku COVID-19 jsou u žáků staršího školního věku tak velké, že by bylo potřeba realizovat alespoň ověřovací průzkum v didaktických testech, které v diagnostice používáme.	2,65	1,21
13	Počet žádostí o vyšetření SPU je přibližně stejný jako před COVID-19.	2,98	1,34
14	COVID-19 se promítá i do vyšetření školní zralosti – evidují více rizikových dětí s ohrožením školní úspěšnosti, příp. i SPU.	2,23	1,41

odchylkou 15 %. U 9 % rodičů (odchylka 7 %) dle údajů školních specialistů nedošlo ke spolupráci při zajišťování distanční výuky vůbec.

Dopady COVID-19 na diagnostiku v pedagogicko-psychologických poradnách a další souvislosti

Položky otázek pro pracovníky pedagogicko-psychologických poraden, které byly formulovány formou Likertovy škály se zaměřovaly na několik oblastí. Jednak se jednalo o samotný diagnostický postup v PPP, dále pak o percipovanou úroveň školních dovedností u žáků v době „covidu“ a další obtíže a zájem o čtení u dětí mladšího a staršího školního věku.

Tabulka 12 přináší výsledky číselného zpracování Likertových škál. Šedě jsou označeny výroky, které byly víceméně přijaty se souhlasem (průměr se pohybuje mezi 1 a 2). Pracovníci poraden potvrzují, že i v době nouzového stavu pracovali podle běžných standardů (položka 1), i když brali v potaz, že výsledky v didaktických testech mohou být zkresleny právě jinou realitou danou distanční výukou (položka 2). Potvrzovali také, že školní dovednosti, měřené didaktickými testy, vykazovaly u dětí horší výsledky (položky 3 až 5). Kromě toho bylo evidováno také horší psychické nastavení žáků (položka 6), což se projevovalo i v rámci vyšetření žáka z důvodu suspektních specifických poruch učení. Zajímavé je, že v mnoha případech je poměrně malá směrodatná odchylka, což naznačuje vyšší míru souhlasu mezi respondenty.

Průměrné hodnoty v položkách 11 a 14 se pohybují mezi menší mírou souhlasu a střední hodnotou. Někteří poradenští pracovníci si uvědomují možné dopady na výkony v didaktických testech a souhlasili s tvrzením, že by bylo vhodné realizovat alespoň ověřovací průzkumy výkonů v didaktických testech (tím je avizováno možné zkreslení). A dále potvrzují, že se situace mohla promítnout také do diagnostiky školní zralosti a potenciálních specifických poruch učení (zvýšení počtu žádostí o vyšetření).

Položky týkající se zájmu o čtení u dětí mladšího a staršího školního věku, formulované jak ve smyslu zájmu, tak sníženého zájmu, vykazují spíše střední hodnotu až blíženi se k mírnému nesouhlasu (průměr nad 3,5).

Zpracovány byly také vztahy mezi položkami. Např. pracovníci, kteří souhlasili s položkou 1 (průběh vyšetření dle běžných standardů) současně potvrzovali horší výkony v didaktických testech při vyšetření žáků s podezřením na specifickou poruchu učení. Současně také evidují více rizikových dětí s ohrožením školní úspěšnosti, příp. i SPU (položka 14).

Silný vztah byl prokázán mezi položkami 3 a 6, tj. respondenti, kteří potvrdili horší výkon dětí v didaktických testech ve čtení souhlasí i s výroky souvisejícími s horšími výkony v psaní, matematice a nárůstem psychických obtíží dětí.

V doplňujících otevřených otázkách jsme se zaměřili na to, co poradenští pracovníci považovali za nejvíce problé-

Tabulka 14. Vztahy mezi položkami (Kendallův koeficient konkordance, W) v dotazníku pro PPP

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	1,0	0,09	0,29*	0,29*	0,38*	0,14	0,18	-0,24	0,16	-0,21	-0,02	0,22	0,05	0,32*
2		1,00	0,12	0,43*	0,20	0,22	0,04	-0,26	0,27	-0,32*	0,14	0,27	-0,10	0,08
3			1,00	0,63*	0,52*	0,35*	0,33*	-0,42*	0,16	-0,23	0,26	0,23	-0,23	0,09
4				1,00	0,66*	0,40*	0,24	- 0,39*	0,33*	- 0,29*	0,33*	0,43*	-0,21	0,37
5					1,00	0,34*	0,30*	- 0,30*	0,12	-0,24	0,31*	0,45*	-0,14	0,32*
6						1,00	0,34*	-0,28	0,28	-0,20	0,21	0,35*	-0,18	0,20
7							1,00	- 0,70*	0,59*	- 0,38*	0,39*	0,30*	-0,22	0,19
8								1,00	-0,64*	0,54*	- 0,29*	-0,31*	0,19	-0,27
9									1,00	-0,53	0,03	0,09	-0,17	0,34*
10										1,00	-0,16	-0,12	0,28	-0,15
11											1,00	0,74*	-0,43*	0,32*
12												1,00	-0,24	0,41*
13													1,00	-0,21
14														1,00

* $p < 0,05$

mové v době „covidu“. Získáno bylo velké množství odpovědí vztahujících se:

- k domácí přípravě, suplující školní vzdělávání (ne všichni rodiče měli kompetence „utáhnout“ vyučování dětí, zajistit dostatečnou podporu, problémy v sociálně slabých rodinách – nemožnost zajistit distanční vyučování po technické stránce, vyčerpání rodičů, neznalost, jak správně učit číst a psát, problémy s prostorem v rodinách, rušení dětí a rodičů navzájem, stres v rodinách,
- k učitelům (nedostatečná aktivita, horší vysvětlování látky, méně pro-

cvičování, přehlcování dětí úkoly, nesystematičnost ze strany školy, nezbytnost zácvičení rodičů a spolupráce s nimi),

- k pracovnímu nastavení a výsledkům vzdělávání dětí (ztráta režimu, zanedbávání výuky, mezery v učivu, ztráta pracovního nastavení, nechtěly se učit doma, problém vrátit se do běžného výukového režimu),
- k dětem ze sociálního hlediska (dopady do sociální sféry, sociální izolace dětí, zrušení kroužků a zájmové činnosti vůbec).

Dále jsme se dotazovali na percep-

ci nových skutečností, které ovlivnily výsledky žáků. Upozorňováno bylo např. na nestandardní způsoby nácviku trivie ze strany rodičů (zejména v prvním a druhém ročníku) v době prvního lockdownu, což mělo dopad na aktuální úroveň školních dovedností. Mnozí respondenti poukazovali na zhoršující se psychický stav dětí, nárůst psychických obtíží, což má dopad i do současnosti (sebepoškození, poruchy příjmu potravy, sociální fobie, deprese, poruchy pozornosti, nemotivovanost vzhledem ke škole).

Určitě lze ale souhlasit s respondentkou, která v závěrečné volné otázce, kde bylo možné cokoli dodat, sděluje: *„Jako v každé zátěžové situaci, i v době COVID-19 se ukázala kvalita rodiny a kvalita vyučujících jako rozhodující faktor. Nedá se, podle mého názoru, obecně shrnout, že by tato doba uškodila všem dětem. Mnozí naši klienti zmiňují, že si v tomto období mohli uspořádat školní práci jinak a lépe, objevili rezervy, o kterých neměli čas uvažovat nebo hledat.“*

Zhodnocení výsledků, diskuse

Provedené šetření bylo zaměřeno na dvě hlavní oblasti – na diagnostiku specifických poruch učení a na případné dopady epidemiologické situace v důsledku onemocnění COVID-19 a distanční výuky na rozvoj gramotnostních dovedností i diagnostiku specifických poruch učení. Kladli jsme si tyto otázky.

V jakých diagnostických situacích se nacházejí pracovníci školních poradenských pracovišť ve vztahu ke specifickým poruchám učení?

Není překvapivé, že byly získány odlišné nálezy u pracovníků školních poradenských pracovišť a pedagogicko-psychologických poraden. Školní psychologové a školní speciální pedagogové se dostávají do diagnostických situací zejména ve vztahu k podpůrným opatřením 1. stupně, méně pak jako prostředek sledování účinnosti intervencí a realizace podpůrných opatření, a pak také v rámci depistážní činnosti. Další možností je doplňující diagnostika, která navazuje na diagnostiku specifických poruch učení v pedagogicko-psychologické poradně a umožňuje intervenční přístupy jdoucí do „hloubky“, ale také třeba doplňující diagnostika pro individuální vzdělávací plán. Tyto činnosti byly v souhrnu uvedeny u více než poloviny respondentů ze školních poradenských pracovišť, tzn. že někteří respondenti našeho šetření se problematikou specifických poruch učení nezabývají (častěji psychologové než speciální pedagogové). Je to v souladu s tím, jak ve většině případů fungují školní poradenská pracoviště – větší zapojení do řešení specifických poruch učení bylo v našem průzkumu právě u speciálních pedagogů. Pro školní poradenská pracoviště platí, že každá škola může mít trochu odlišný model poskytování poradenských služeb (Kucharská, Mrázková, et al., 2014).

Co se týče diagnostiky specifických

poruch učení v pedagogicko-psychologických poradnách, respondenti častěji uváděli diagnostiku v týmu (dvě pětiny), pro třetinu pracovníků je v diagnostice charakteristická samostatnost, další třetina se zapojuje jak do týmu, tak provádí diagnostiku samostatně. Polovina respondentů také uvedla, že se podílejí na kontrolním vyšetření žáků s SPU, kdy sledují účinnost podpůrných opatření. Důvody, proč se organizace diagnostiky specifických poruch učení mezi poradnami liší, spočívají pravděpodobně v tradici pracoviště, ale také v personálním obsazení. Zcela jistě lze ale doporučit týmovou spolupráci v diagnostice, která může přinést pohledy na problém či obtíže žáka z různých stran (Zapletalová et al., 2006).

S jakými parametry v oblasti gramotnostních dovedností (čtení, psaní, matematika) pracují poradenští pracovníci při diagnostice specifických poruch učení?

V dalších částí našeho šetření jsme se zabývali tím, jaké parametry v oblasti školních dovedností se v diagnostice specifických poruch učení využívají. Šlo nám o to, zda se shoduje pohled poradenských pracovníků na povahu obtíží ve čtení, psaní a matematice s pohledem mezinárodních diagnostických manuálů (např. DMS-5).

V dovednosti čtení dominuje ve výpovědích respondentů triáda sledovaných parametrů – rychlost, přesnost (či chybovost) a porozumění čtenému, což je zcela v souladu s nejnovějšími pohledy

na podstatu specifických poruch učení ve čtení. Často se také pracuje se sledováním techniky čtení – je to něco, co v diagnostických manuálech není příliš zdůrazněno. Pro nás je to ale poměrně důležitá oblast, zejména z důvodu odlišných didaktických postupů u různých metod výuky čtení (analyticko-syntetická, genetická aj.). V menší míře byly uváděny další projevy, jako jsou průvodní projevy (jak se dítě chová při čtení), jak čtení praktikuje a zda se o čtení zajímá – můžeme je označit za doplňující kritéria.

V diagnostice psaní respondenti uváděli projevy, které jsou důležité pro diagnostiku dysgrafie (úchop, kvalita písma a celkové grafické zpracování, rychlost/tempo psaní, čitelnost a grafomotorické dovednosti dítěte. Méně byla uváděna laterálita, průvodní projevy v psaní a subjektivní pohled na psaní a úpravu ve školních sešitech.

Co se týče diagnózy dysortografie, můžeme k ní přiřadit uváděnou specifickou chybovost (případně odlišení od nespecifických chyb). Konkretizace postupů, jak odlišit specifickou chybovost od nespecifické nebyla uváděna. Nebyly příliš zmiňovány další projevy, které se objevují v DSM-5 pro doménu psaní (přesnost při hláskování, správnost používání gramatických pravidel a čitelnost a organizace psaného projevu).

V diagnostice matematických schopností a dovedností byl podáván bohatý obraz uváděných kritérií, korespondujících s typologií vývojové dyskalku-

lie. Nejvíce byly zmiňovány parametry ve vztahu k operacionální dyskalkulii (početní operace, automatizace, správnost a rychlost výpočtů) a ideognostické dyskalkulii (porozumění, vzhled do početních situací).

Jaké diagnostické nástroje považují obě profesní skupiny v diagnostice specifických poruch učení za nejvíce užívané?

Výčet diagnostických nástrojů, které se využívají v diagnostice specifických poruch učení, byl poměrně bohatý a obsahoval jak nové diagnostické nástroje, které byly v posledních letech připraveny, tak nástroje, které lze považovat za tradiční (Matějček et al., 1987). Pracovníci školských poradenských pracovišť ve větší míře uváděli vlastní diagnostické úkoly či zkoušky, které využívají ve svých diagnostických činnostech, jelikož v jejich kompetenci není diagnostika specifických poruch učení. Překvapivé je, že nebyly uvedeny postupy nebo nástroje dynamické diagnostiky, která se v poslední době hojně rozšiřuje (např. prostřednictvím Dyscentra Praha).

Jaká pozitiva a negativa vnímají pracovníci pedagogicko-psychologických poraden v obligatorní diagnostice SPU?

Obraz odpovědi na tuto otázku byl široký. Zmíníme alespoň ty nejdůležitější nálezy.

Rozdílný pohled byl zaznamenán u nabídky diagnostických nástrojů. Zatímco někteří respondenti si cenili toho, že bylo v poslední době vydáno poměrně hodně diagnostických nástrojů, jiní pracovníci si postesklí, že musí pracovat s nástroji zastaralými, nebo že další nástroje nemají aktuální normy. Na nebezpečí práce se zastaralými nástroji upozorňuje diagnostická část *Jednotných* pravidel pro poskytování poradenských služeb ve školských poradenských zařízeních (Kovaříková et al., 2019). Do tohoto nálezu pravděpodobně vstupují finanční možnosti pracovišť a jejich vybavení v oblasti diagnostiky. Je otázkou, jak poradny využívají možností rozvojových programů MŠMT, ve kterých je možnost vybavit pracoviště diagnostickými nástroji.⁷ Pociťována byla mezera zejména v nástrojích pro žáky 2. stupně ZŠ, pro oblast matematických schopností a dovedností a pro hodnocení jazykového vývoje a schopností dle jednotlivých jazykových rovin. Pozitivně bylo hodnoceno, že jsou k dispozici nástroje pro děti mladšího školního věku a pro diagnostiku čtení a psaní. Mezi pociťovaná negativa diagnostiky dále patří přetížení pedagogicko-psychologických poraden, dlouhé objednací lhůty a časová náročnost diagnostiky z důvodu administrativy. Nestejný pohled byl zaznamenán ve vztahu ke školám, se kterými pracovníci

⁷ Využití rozvojových programů MŠMT Vybavení školských poradenských zařízení diagnostickými nástroji lze dohledat na <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/diagnosticke-nastroje>.

pedagogicko-psychologických poraden spolupracují – někteří z nich si všímali zvýšeného zájmu o problematiku ze strany školy, zatímco jiní stále vnímají nezájem školy a podcenění problematiky ze strany učitelů, případně i nerespektování doporučení vzešlých z diagnostiky v pedagogicko-psychologické poradně.

Které okolnosti ve vztahu k diagnostice specifických poruch učení pracovníci pedagogicko-psychologických poraden sledují ze strany učitelů, rodičů i samotných žáků?

I v této otázce bylo dosaženo variabilních odpovědí, zmíníme ty nejdůležitější. Za důležitou je považována reference učitelů o školních výsledcích žáků, popis specifických obtíží i pracovní nastavení žáka. Od rodičů jsou zjišťovány anamnestické údaje, přístupy školy i dosavadní realizovaná opatření. U žáků poradenští pracovníci sledují, jak žák své obtíže prožívá, co od vyšetření očekává a jak je připraven se na změně podílet. Dále, jaké jsou žákovy zájmové činnosti, domácí příprava a sledována je i podpora rodiny. Odpovědi nejsou překvapivé a shodují se s odbornou literaturou (např. Vágnerová & Klégrová, 2008, Zapletalová et al., 2006).

Jak poznamenalo období COVID-19 situací ve školách a rodinách z pohledu školních specialistů ve vztahu ke gramotnostním dovednostem/obtížím?

V otázkách, které byly zaměřeny na dopady distanční výuky na rozvoj gramotnostních dovedností žáků se respon-

denti shodovali, že byla v té době řešena důležitější témata (pravděpodobně realizace vzdělávání vůbec, možnosti rodiny poskytnout podporu v distanční výuce a připravenost učitelů – metodická, technická). Ohrožení v rozvoji gramotnostních dovedností byli zejména žáci nižších ročníků, neboť počáteční čtení, psaní a počítání vyžaduje přímou účast učitele, poskytování vzoru a podpory. I když se učitelé snažili vyrovnat se s touto situací, negativní dopady na žáky distanční výuka měla. Toto potvrzují i jiné výzkumy (např. Koželuhová et al., 2021). Důležité bylo rodiče informovat a doporučovat intenzivní procvičování v následujícím období.

Co se týče zájmu o čtení, respondenti vykazovali různou zkušenost – v některých případech se zvýšil zájem o čtení (pravděpodobně z důvodu většího množství času, který distanční výuka přinesla, na zájmové činnosti), zatímco jiní spíše vnímali snížený zájem o čtení. Dal by se vykládat např. absenci povzbuzování, praktikování školního čtení, sdílení čtení se svými spolužáky. Zajímavé výsledky čtení dětí z pohledu rodičů přinesl výzkum *Národní knihovny a Nielsen Admosphere* (2021). Nárůst čtení knih dětmi byl menší než nárůst vyhledávání na internetu. (U dospělé populace bylo potvrzeno, že více četli ti respondenti, kteří byli v době před pandemií čtenáři, z nečtenářů se v této době čtenáři nestali, spíše vyhledávali na internetu.) Část dětí dle výpovědí rodičů měla na čtení více času, avšak hůře se soustřeďovala.

Polovina rodičů uváděla, že vzhledem k náročnosti distanční výuky již dětem nezbýval na čtení čas. U dvou třetin rodičů dominoval názor, že po náročné distanční výuce si děti raději pustily film nebo seriál. Stejně množství rodičů percipovalo online výuku jako náročnou, pro děti nevyhovující. Měli také starost o dopady stráveného času na digitálních zařízeních.

Za nejčastější problémy u žáků vnímali školní specialisté pracovní nastavení žáků (nesamostatnost, malý zájem až neplnění úkolů, malá pozornost v distanční výuce, nezájem o procvičování, ztráta pracovních návyků), výsledky v učení (zpoždování v rozvoji čtení, psaní, počítání, obtíže v porozumění textům, nepochopení učiva, výskyt chyb v textech, zhoršený písemný výkon, zapomenutí násobky).

Poskytovaná podpora dětí v rodinách byla podle školních specialistů nedostačující, tedy s absencí podpory v distanční výuce, asi u desetiny z nich, přitom však vidíme velkou směrodatnou odchylku tohoto posuzování (7 %). Česká školní inspekce ve své tematické zprávě k distančnímu vzdělávání v roce 2021 uvádí, že zcela mimo výuku (škole se nepodařilo navázat kontakt s rodinou) mohlo být cca 10 tis. žáků, což je podle Strakové (2021) kolem 1 % (o rok dříve to bylo mnohem větší počet dětí, které se neúčastnily distanční výuky).

Jak probíhala diagnostika specifických poruch učení v pedagogicko-psychologic-

kých poradnách v době nouzového stavu a distanční výuky?

Pracovníci pedagogicko-psychologických poraden ve výpovědích formou škál potvrdzovali, že diagnostika specifických poruch učení probíhala v době distanční výuky dle běžných standardů, i když brali v potaz, že výsledky v didaktických testech mohou být zkresleny právě nedostatečným procvičováním v době distanční výuky. Proto také někteří pracovníci souhlasili s tvrzením, že by bylo vhodné realizovat alespoň ověřující průzkumy výkonů v didaktických testech. Kromě slabších výkonů v didaktických testech se objevovalo ve větší míře než dříve horší psychické nastavení žáků, což může negativně dále ovlivňovat rozvoj školních, ale i gramotnostních dovedností.

Závěr

Provedené šetření přineslo zajímavé výsledky, které se týkaly diagnostického procesu v poradenských institucích ve školství ve vztahu ke specifickým poruchám učení. Dle výpovědí respondentů je zřejmé, že je problematika vnímána jako důležitá součást poradenské práce, i když existuje variabilita v zapojení konkrétních poradenských pracovníků do diagnostiky ve školách a školských poradenských zařízeních. Diagnostické postupy doprovází klienty od vyhledávání potenciálně ohrožených žáků potíže v čtení, psaní a počítání, přes diagnostické postupy v rámci poskytovaných podpor v rámci 1. stupně podpůrných

opatření a přípravu individuálního vzdělávacího plánu až k obligatorní diagnostice specifických poruch učení v pedagogicko-psychologických poradnách. Diagnostické přístupy jsou uplatňovány i v rámci sledování účinnosti poskytovaných intervenčních opatření ve školách a kontrolních vyšetřeních v pedagogicko-psychologických poradnách. I když v poslední době bylo vydáno poměrně velké množství diagnostických nástrojů, které se v diagnostice SPU využívají, byla vnímána i rizika, které je potřeba v budoucnu řešit. Jedná se zejména o oblast diagnostiky matematických schopností a dovedností, diagnostiku jazykového vývoje a schopností dle jednotlivých jazykových rovin a diagnostické nástroje pro žáky 2. stupně ZŠ. Dalším vnímaným problémem je náročnost administrativních úkonů, které diagnostiku doprovázejí.

Ve druhé části šetření jsme se věno-

vali vlivu distanční výuky na rozvoj gramotnostních dovedností a na diagnostiku specifických poruch učení. I když nebyla vnímána problematika rozvoje gramotnostních dovedností jako jedno ze stěžejních témat, které je v distanční výuce nutno řešit, přesto byly evidovány problémy v této oblasti. Zejména v počátečním období rozvoje školních dovedností byly výsledky dětí oproti dřívějším obdobím horší, což evidovali jak pracovníci školních poradenských pracovišť, tak pracovníci pedagogicko-psychologických poraden. Přestože se zde uplatňovaly standardy obligatorní diagnostiky specifických poruch učení, bylo k okolnosti horších výsledků ve čtení, psaní a matematice prostřednictvím didaktických testů přihlíženo. Doporučováno bylo, aby byly prováděny alespoň ověřovací studie, které by mapovaly aktuální výkony dětí v testech, které se uplatňují v diagnostice specifických poruch učení.

Použité zdroje

- American Psychiatric Association: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, DC: American Psychiatric Association; 2013.
- Bird, J., Bishop, D. V., & Freeman, N. H. (1995). Phonological awareness and literacy development in children with expressive phonological impairments. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 446–462.
- Birch, S., & Chase, C. (2004). Visual and Language Processing Deficits in Compensated and Uncompensated College Students with Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*. 37(5), 389–410. doi:10.1177/00222194040370050301.
- Carlisle, J. F., & Nomanbhoy, D. M. (1993). Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics*, 14, 177–195.

- Carlisle, J. F. (2010). Effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement: An integrative review. *Reading research quarterly*, 45(4), 464-487.
- Catts, H. W., Adlof, S. M., & Ellis Weismer, S. (2006). Language deficits in poor comprehenders: a case for the simple view of reading. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 49(2), 278-293. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/023\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/023)).
- Cécile Di Folco, Ava Guez, Hugo Peyre, & Franck Ramus (2022) Epidemiology of reading disability: A comparison of DSM-5 and ICD-11 criteria, *Scientific Studies of Reading*, 26(4), 337-355, DOI: 10.1080/10888438.2021.1998067.
- Česká školní inspekce. (2021, 15. března). *Tematická zpráva – Distanční vzdělávání v základních a středních školách*. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Distanzni-vzdelavani-v-zakladnich>.
- DSM-5 Overview: The Future Manual. (2014, 6. září). *American Psychiatric Association*. Arlington. Dostupné z: <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>.
- Elbro, C., & Arnbak, E. (1996). The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 46, 209-240. doi:10.1007/BF02648177.
- Flanagan, D. P. et al. (2018). Use of ability tests in the identification of specific learning disabilities within the context of an operational definition. In: Flanagan, D. P., & McDonough, E. M. (Eds.). *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*. New Your, The Guilford Press, p 608-642.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities*. New York: Guilford; 2007.
- Foorman, B. R., Petscher, Y., & Bishop, M. D. (2012). The incremental variance of morphological knowledge to reading comprehension in grades 3-10 beyond prior reading comprehension, spelling, and text reading efficiency. *Learning and Individual Differences*, 22, 792-798.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 1(7), 6-10.
- Chráská, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing as.
- Kovaříková, J., Chadimová, L., Jabůrek, M., & Zapletalová, J. (2019). *Jednotná pravidla pro poskytování poradenských služeb ve školských poradenských zařízeních – diagnostická část*. Praha: NÚV.
- Koželuhová, E., Zemanová L., Koželuh, O., & Wildová, R. (2021). *Zkušenosti rodičů žáků prvních tříd v České republice při vzdělávacím procesu čtení a psaní během pandemie COVID-19*. Aktuální proměny učitelského vzdělávání: Boj s pandemií. Praha: UK PedF, 8. 9. 2021.
- Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: PedF UK.

- Kucharská, A., Mrázková, J. et al. (2014). *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: NÚV.
- Kucharská, A., Říhová, L., & Ancar Jarošová, Z. (2019). *Jednotná pravidla pro poskytování školských poradenských služeb – Intervenční standard pro školská poradenská zařízení*. Praha: NÚV.
- Kucharská, A., Špačková, K., Seidlová Málková, G., Sotáková, H., Presslerová Pavla, & Chvál, M. (2021). *Klíčové gramotnostní dovednosti u žáků základních škol – PorTex*. Praha: PedF UK.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1–14 <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>.
- Matějček, Z. (1993). *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Jinočany: H & H.
- Mertin, V., & Kucharská, A. (2007). Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007.
- International Dyslexia Association. (2002, 5. června). *Mezinárodní dyslektická společnost*. dostupné z <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia>.
- Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: 10. revize. (1992). Praha: Bomton Agency.
- Moll, K., Thompson, P. A., Mikulajova, M., Jagercikova, Z., Kucharska, A., Franke, H., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). Precursors of Reading Difficulties in Czech and Slovak Children At-Risk of Dyslexia. *Dyslexia*. 22(2), 120–36. doi: 10.1002/dys.1526.
- MŠMT (2016). Zákon č. 178/216 Sb., ze dne 20. dubna 2016, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.
- Nagy, W., Berninger, V., Abbott, R., Vaughan, K., & Vermeulen, K. (2003). Relationship of morphology and other language skills to literacy skills in at-risk second-grade readers and at-risk fourth-grade writers. *Journal of educational psychology*, 95(4), 730.
- Nagy, W., Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. *Journal of educational psychology*, 98(1), 134.
- Národní knihovna a Nielsen Admosphere. (2021). *Čtení v čase koronavirové pandemie*. Praha: Dostupné z: <https://www.nielsen-admosphere.cz/news/narodni-knihovna-cteni-v-case-koronavirove-pandemie>.
- Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J. S., & Bishop, D. V. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading

- comprehension. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 51(9), 1031–1039. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02254.x>.
- Peltier, T. K., Heddy, B. C., Peltier, C. (2020). Using conceptual change theory to help preservice teachers understand dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 70(1), 62–78. doi: 10.1007/s11881-020-00192-z.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 1–23.
- Snowling, M. J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of research in special educational needs, JORSEN*, 13(1), 7–14.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Annual Research Review: The nature and classification of reading disorders – A commentary on proposals for DSM-5. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(5), 593–607. doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02495.x.
- Tyler, A., & Nagy W. (1990). Use of derivational morphology during reading. *Cognition*, 36(1), 17–34. doi: 10.1016/0010-0277(90)90052-l.
- Vágnerová, M., & Klégrová, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících* (2008) Praha: Karolinum.
- Vellutino, F. R. (1979). *Dyslexia: Theory and research*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 45(1), 2–40. doi:10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., & Spearing, D. (1995). Semantic and phonological coding in poor and normal readers. *Journal of experimental child psychology*, 59(1), 76–123.
- Straková, J. (2021). Negativní dopady pandemie na studijní výsledky žáků a jak je napravit. *Řízení školy* (online), 11, 7–8.
- Zapletalová, J. (2006). *Obligatoční diagnózy a obligatoční diagnostika v pedagogicko-psychologických poradnách*. Praha: IPPP ČR.

Diagnostické nástroje uvedené v textu

- Bednářová, J. et al. (2015). *Diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní*. Brno: PPP.
- Bednářová, J. et al. (2015). *Diagnostika matematických schopností a dovedností*. Brno: PPP.
- Bolcekova, E., Preiss, M., & Krejčová, L. (2015). *Token test*. Otrokovice: Propsyco.

- Caravolas, M., & Volín, J. (2005). *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. tříd*. Praha: IPPP.
- Caravolas, M., & Volín, J. (2018). *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 6. až 9. ročníků (BDTG2)*. Praha: NÚV.
- Caravolas, M., Mikulajová, M., Defior, S., & Seidlová Málková, G. (2018). *Testy. Multilanguage Assessment Battery of Early Literacy*. MABEL. <https://www.eldel-mabel.net/cs/test/>.
- Cimlerová, P., Pokorná, D., & Chalupová (2007). *Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob*. Praha: IPPP.
- Cimlerová, P., Čalkovská, B., Dudíková, I., Kocurová, M., Krejčová, L., Macháčová, I., Peňáz, P., & Zítka, M. (2014). *DysTest – Baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium*. Brno: Masarykova univerzita.
- Košč, M., & Novák, J. (1997). *Rey-Osterriethova komplexní figura*. Brno: Psychodiagnostika.
- Krejčířová, D., Boschek, P., & Dan, J. (2002). *Wechslerova inteligenční škála pro děti – WISC III*. Praha: Testcentrum, 2002.
- Krejčířová, D., Urbánek, T., Širůček, J., & Jabůrek, M. (2013). *IDS – Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.
- Matějček, Z., & Vágnerová, M. (1992). *Test obkreslování*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Matějček, Z., & Vágnerová, M. (1987). *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti – SPAS*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Matějček, Z., & Žlab, Z. (2000). *Test laterality*. Brno: Psychodiagnostika.
- Nation et al. (2010).
- Novák, P. (1997). *Diagnostika vývojových poruch učení*. Brno: Psychodiagnostika.
- Novák, P. (1997). *Vyšetření matematických schopností u dětí*. Brno: Psychodiagnostika.
- Novák, P. (1998). *Kalkulie III – zkouška matematických schopností u dětí*. Brno: Psychodiagnostika.
- Novák, P. (2001). *Barevná kalkulie*. Brno: Psychodiagnostika.
- Seidlová Málková, G., & Caravolas, M. (2013). *Baterie testů fonologických schopností*. Praha: NÚV.
- Sindelárová, B. (2007). *Deficity dílčích funkcí*. Brno: Psychodiagnostika.
- Švancarová, D., & Kucharská, A. (2012). *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: Dyscentrum.
- Šturma, J., & Vágnerová, M. (2010). *Kresba postavy*. Brno: Psychodiagnostika.

- Vlčková, H., & Poláková, S. (2017). *MaTeRs. Test mapující připravenost pro školu*. Praha: NÚV.
- Tellegen, P. J., Laros, J. A., & Heider, D. (2008). *SON-R 2^{1/2}-7*. Praha: Hogrefe – Test-centrum.
- Traspe, P., & Skalková, I. (2013). *Diagnostika struktury matematických schopností (DISMAS)*. Praha: NÚV.
- Žlab, Z. (1992). *Zkouška jazykového citu*. Ostrava: Mikrodata.

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

Pedagogická fakulta, katedra psychologie

Univerzita Karlova

anna.kucharska@pedf.cuni.cz

Styly učení u žáků s SPU na druhém stupni základní školy

Learning Styles of Students with Learning Disabilities in a Secondary School

Anna Frombergerová, Tereza Líšková

Abstrakt: Tématem výzkumné studie jsou styly učení u žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni základní školy. Cílem práce je identifikovat odlišnosti ve stylech učení žáků s SPU a žáků intaktních. Jde o kvantitativní výzkumnou studii. Výzkumný soubor tvoří žáci druhého stupně základní školy a nižšího stupně víceletého gymnázia. Kontrolní skupina se skládá z jedinců intaktních a experimentální skupinu tvoří jedinci, kterým bylo SPU již předem diagnostikováno. Výzkumný vzorek tvoří 315 žáků (27 SPU, 288 intaktní) druhého stupně či víceletého gymnázia s průměrným věkem 13,57 let. Ke sběru dat byl využit standardizovaný dotazník LSI, jehož autory jsou R. Dunnová, K. Dunn a G. E. Price. Tento dotazník vychází z modelu stylů učení, za jehož vytvořením stáli zmínění autoři dotazníku. Na základě analýzy dat byly zjištěny statisticky významné rozdíly v několika proměnných: vytrvalost, odpovědnost, autorita dospělých, taktilní učení a změna místa při učení. Z výzkumných dat vyplývá, že žáci s SPU se vnímají jako méně vytrvalí a odpovědní než žáci intaktní. Dále také častěji preferují přítomnost autority (rodič, učitel...) při učení a více jim vyhovuje měnit místo při učení. Žáci s SPU preferují taktilní učení častěji než žáci intaktní.

Klíčová slova: styly učení, specifické poruchy učení, dotazník LSI, žák druhého stupně

Abstract: The topic of the research is learning styles of pupils with Learning Disabilities (hereafter referred to as LD) in the lower-secondary school. The aim of the thesis is to identify differences in learning styles of pupils with LD and intact pupils. It is a quantitative research study. The research sample consists of pupils in the lower-secondary school. The control group consists of intact individuals and the experimental group consists of individuals who have been previously diagnosed with LD. Thus, the research sample consists of 315 pupils (27 LD, 288 intact) of lower-secondary school with an average age of 13.57 years. A standardized LSI questionnaire, designed by R. Dunn, K. Dunn and G. E. Price, was used to collect data. This questionnaire is

based on the learning styles model, which was developed by the authors of the questionnaire. Based on the data analysis, statistically significant differences were found in the variables: persistence, responsibility, adult authority, tactile learning, and change of place while learning. The research data shows that students with LD feel themselves less persistent and responsible than intact students. They are also more likely to prefer the presence of an authority figure (parent, teacher...) when learning and are more comfortable with changing place while learning. Students with LD preferred tactile learning more often than intact students.

Key words: Learning styles, specific learning disabilities, LSI questionnaire, second grade student

Úvod

Proces školního vzdělávání může být pro některé žáky náročnější než pro ostatní. Příčin znesnadnění školního vzdělávání existuje celá řada. V této výzkumné práci se zaměříme na jednu z možných příčin, kterou jsou specifické poruchy učení. Žáci se specifickými poruchami učení při vzdělávání potřebují speciální podporu. Za pomoci vhodného přístupu se učí s projevy poruchy pracovat, zmírňovat je či je dokonce úplně eliminovat.

Cílem je zjistit, jak se liší styly učení žáků se specifickými poruchami učení (dále jen SPU) od stylů učení žáků intaktních. Toto zjištění by mohlo přispět do debaty ohledně vzdělávání žáků s SPU. Porovnání stylů učení by nám také mohlo pomoci porozumět odlišným potřebám žáků s SPU a žáků intaktních.

Vztah ke škole a učení

S přestupem na druhý stupeň základní školy či víceleté gymnázium se mění

motivace žáků k učení. Odvíjí se především od subjektivního významu učiva pro daného jedince, z vnější motivace by se měla postupně vyvinout motivace vnitřní. Při výuce navíc dochází ke střídání pedagogů podle vyučovaného předmětu, což může být pro některé žáky obtížné. V důsledku toho se žáci musí vyrovnat s různými výukovými i výchovnými styly učitelů. Tento aspekt zvyšuje obtížnost přijímání učiva (Janošová, 2016; Lisá & Vágnerová, 2021). Úspěšnost ve škole přestává být samotným cílem vzdělávání, v učení vidí vyšší smysl, než jen dobré (či špatné) známky. Dospívající se často učí z důvodu dosažení konkrétního cíle, vynakládají velké úsilí, pokud v tomto jednání vidí smysl. Motivací může být například přijetí na vybraný studijní obor. Postoj k výuce se tedy formuje ve vztahu ke studijním cílům, kdy nejvíce jsou motivováni k osvojování takových znalostí, které jsou užitečné pro budoucí profesi. O tom svědčí také přesun k perspektivní orientaci založené na záměrném plánování budoucnosti. Motivač-

ní základ perspektivní orientace tvoří potřeba strukturace budoucnosti, která je naplňována jednak prostřednictvím volby a realizací cílů, dále také anticipací budoucích událostí (Lisá & Vágnerová, 2021; Pavelková, 2002).

Podle výsledků výzkumu, prováděného v letech 2000 až 2001, patří mezi nejčastější motivační pohnutku k učení, označenou žáky 8. a 9. ročníku základní školy či víceletého gymnázia, cíl dostat se na určitou školu. Na druhém místě stojí snaha udělat radost rodičům a na místě třetím radost z dosažení výborných výsledků. Žáci dále hodnotili dílčí pohnutky z hlediska významnosti. Za nejvýznamnější pohnutku byla opět označována snaha dostat se na určitou školu. Na dalších příčkách stojí pohnutky získání lepšího zaměstnání, snaha udělat radost rodičům a vydělávání více peněz. Jako významné jsou tedy označovány pohnutky směřující k jejich budoucímu uplatnění (Pavelková, 2002).

Specifické poruchy učení

Definice specifických poruch učení existuje celá řada. Jedním z příkladů je definice zmiňovaná Zelinkovou (2015). Ta používá pojem specifické vývojové poruchy učení, který je souhrnným názvem pro poruchy dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie a dysmúzie. Jde o heterogenní skupinu obtíží, projevujících se při osvojování a užívání řeči, psaní, čtení, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže vznikají na podkladu CNS

a jejich projev je individuální. Poruchy učení nevznikají v přímém důsledku handicapujících podmínek (mentální retardace, senzorické postižení, poruchy chování, ...) či vnějších vlivů (kulturní odlišnosti, nedostatečné nebo neúměrné vedení, ...). Jednotlivé typy poruch učení jsou si vzájemně příbuzné a neprojevují se jen v oblasti, kde je defekt nejvýraznější. Můžeme u nich zaznamenat řadu společných projevů. Sem patří například více či méně závažné poruchy řeči, problémy se soustředěním, nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání či další obtíže.

Michalová (2004) uvádí, že specifické poruchy učení označujeme jako vývojové z důvodu vývojové podmíněnosti. Není jisté, zda všechny typy poruch učení mají biologický základ, ale je jisté, že doprovázejí jedince až do dospělosti. Obtíže spojené s poruchami učení se začínají projevovat až v období docházky na základní školu, v důsledku kladení nároků na specifické schopnosti dítěte potřebné pro zvládnutí školní docházky. Projevují se sníženou schopností vnímat, mluvit, číst, psát, ovládat pravopis nebo počítat.

Definici specifických poruch učení lze nalézt také v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí. Specifické poruchy učení jsou zařazeny do kategorie poruch psychického vývoje (F80-F89), která spadá pod oddíl F00-F99 poruchy duševní a poruchy chování. Poruchy učení jsou zde označeny jako diagnóza F81 Specifické vývojové poruchy školních doved-

ností. Dle jejich definice jde o poruchy, u kterých je od časné fáze vývoje narušen normální způsob získávání dovedností. Postižení nevzniká z důvodu nedostatku příležitostí k učení ani jako následek mentální retardace. Zároveň není způsobeno ani žádným získaným poraněním či onemocněním mozku. Pod tuto diagnostickou kategorii spadá specifická porucha čtení, specifická porucha psaní a výslovnosti, specifická porucha počítání, smíšená porucha školních dovedností, jiná vývojová porucha školních dovedností a vývojová porucha školních dovedností NS (MKN-10, 2022).

Na začátku zkoumání byly specifické poruchy učení pojímány jako homogenní skupina obtíží a předmětem bádání byla především dyslexie. Novější výzkumy však přinesly poznání, že toto mínění není správné. Ukázalo se, že poruchy učení zahrnují široké spektrum obtíží a existuje hned několik skupin poruch, které od sebe lze oddělit. Druhů klasifikace poruch učení existuje velké množství.

Učení

Při zkoumání procesu učení lze zaznamenat dva různé metodologické přístupy. První přístup je zaměřen na jednodušší formy a mechanismy učení, které se často zkoumají u zvířat. Vedle toho stojí druhý přístup, který se snaží odhalit a vystihnout zákonitosti složitějšího, typicky lidského učení. Tím, jak se liší přístup ke studiu procesů učení, liší se také jeho

definice. V literatuře lze nalézt přes sto termínů označujících druhy učení. Jeliť jde o velmi širokou oblast zkoumání, neexistuje jedna obecná definice, která by komplexně pokryla fenomén lidského učení (Kulič, 1992; Průcha, 2020).

Jedlička (2018, s. 566) využívá definici označující učení jako „adaptační proces, jímž si člověk – nebo jiný živočich – rozšiřuje na základě nabytých zkušeností vrozený genetický program tak, aby se dokázal lépe přizpůsobit změnám prostředí.“ Kulič (1992, s. 32) definuje učení jako proces, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, své vlastnosti osobnosti a obraz sebe sama i své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije – a to směrem k jejich rozvoji a vyšší účinnosti. K těmto změnám dochází především na základě zkušeností, tj. výsledků předcházejících činností, které se transformují na systémy znalostí – na vědění. Jde přitom o zkušenost individuální nebo o přejímání a osvojování si zkušeností společenské.

Mareš (2013) rovněž poukazuje na problematiku definování učení. Ve své publikaci se snaží zachytit podstatu změn, které se objevily v přístupu k učení. Nejprve se na učení nahlíželo především jako na zpevňování reakcí pomocí odměn a trestů, poté se na učení pohlíželo jako na získávání znalostí, kdy je žák chápán jako procesor zpracovávající informace. V 80. letech se poté objevilo pojetí uče-

ní jako konstruování znalostí. V tomto pojetí je žák aktérem hledajícím význam a smysl toho, čemu se učí.

Podle Průchy (2020) veškeré obecné teorie učení charakterizují učení jako změnu způsobenou interakcí jednotlivce s prostředím. Tato pojetí označují změny jako výsledky učení a nezaměřují se na proces učení. Proces učení nelze pozorovat zvnějšku a je těžké ho tedy objektivně vysvětlit. Naopak dobře pozorovatelné jsou vstupní podmínky procesu učení a výstupy učení. Obecné definice nám nepomáhají v pochopení procesu učení a užitečnější je zaměřit se na druhy učení.

Styly učení

Definice stylů učení existuje celá řada, což se také projevuje v širokém spektru různých modelů stylů učení. V České republice se často využívá definice, kterou zformuloval Mareš (1998). Ve své publikaci definuje styly učení jako preferované postupy při učení v daném období. Tyto postupy jsou jedinečné orientovaností, strukturou, motivovaností, hloubkou, flexibilitou a elaborovaností. Pochází z vrozeného základu, který se během života záměrně či bezděčně proměňuje. Svůj styl učení si člověk většinou neuvědomuje a promyšleně ho nezlepšuje. Tento postup se danému jedinci jeví jako přirozený, běžný a je relativně málo závislý na obsahové stránce učení. Styly učení umožňují lepší výsledky při plnění učebních úkolů určitého typu, ale

zároveň znesnadňují dosažení výsledků odlišného typu. Skládají se ze tří základních složek – kognitivní, afektivní a fyziologické.

Styly učení mají charakter metastrategie. Skládají se z dílčích učebních strategií, taktik a postupů. Taktiky učení označují dílčí postupy, které si při učení uvědomujeme a cíleně volíme. Tyto kroky jsou zvenčí pozorovatelné a měřitelné. Jde o obecná pravidla zacházení s informacemi a jsou obsahově nezávislé. Tato pravidla se skládají ze tří aspektů. Za prvé jsou to samotné kognitivní operace umožňující zacházení s informacemi určitým způsobem. Dále to je pochopení, co z této operace vznikne. A neméně podstatné je také uvědomění si, za jakých podmínek lze tuto operaci využít (Mareš, 1998).

Dunn and Dunn learning-style model

S větším počtem možného vymezení konceptu stylů učení koresponduje také široké spektrum jeho modelů. Jedním z modelů stylů učení je model, se kterým přišli Dunnová, Dunn a Price. Tento model je postaven na následujících teoretických předpokladech. Na styl učení nahlížíme jako na biologický a vývojový soubor osobních charakteristik. Jde o způsob, jakým jedinci zpracovávají a uchovávají nové informace. Typické prostředí a metody jsou efektivní pro konkrétního jedince, ale neúčinné pro jiné. Preference jednotlivců se výrazně liší. Čím silnější

Tabulka 1. Dunn and Dunn learning style model

STIMULY	PRVKY			
Prostředí	Hluk	Světlo	Teplota	Pracovní prostředí
Emocionalita	Motivace	Zodpovědnost konformita	Vytrvalost	Struktura úkolu
Sociologické preference	Sám	Dvojice	Vrstevníci	Tým
Fyziologické preference	Percepce	Konzumace	Denní doba	Pohyb
Kognitivní zpracování	Analytický / Globální		Reflektivní / Impulzivní	

Zdroj: Dunn et al., 2009, s. 136

daná preference je, tím důležitější je jí strategii učení přizpůsobit. Přizpůsobení se individuálním učebním preferencím za pomoci poradenství vede ke zlepšení studijních výsledků a zlepšuje postoje k učení. Čím nižší je akademická úspěšnost jedince, tím důležitější je vyhovět preferencím ve stylu učení. Jsou přesvědčeni, že většina učitelů se může naučit používat učební styly a svou výuku na nich stavět. Stejně tak se většina studentů může naučit těžit ze svých preferencí a využít je při získávání nových informací (Dunn et al., 1995).

Dunn and Dunn Learning-Style model pracuje s dvaceti až jednadvaceti prvky (tabulka 1). Počet prvků se liší podle věku, ve kterém je dítě testováno. Tyto prvky poté dále rozdělují do pěti skupin.

První skupina se nazývá bezprostřední prostředí jedince a zahrnuje okolní hluk, světlo, teplotu a pracovní prostředí. Do druhé skupiny nazvané emocionalita řadí motivaci, vytrvalost při plnění úkolu, zodpovědnost/konformitu a strukturu úkolu. Do skupiny sociologických preferencí spadá učení o samotě, učení v páru, učení s vrstevníky, učení v týmu, učení v přítomnosti autoritativního či neautoritativního dospělého a učení v sociálně rozmanité skupině. Skupinu fyziologických preferencí tvoří prvky jako učení podle způsobu vnímání – auditivní, vizuální skrze obrázky, vizuální skrze text, taktilní a kinestetické. Dále sem řadíme konzumaci potravin při učení, ideální denní dobu pro učení a pohyb při učení. Poslední skupina se týká sklonů ke

kognitivnímu zpracování. To znamená, zda převažuje analytický nebo globální styl, impulzivní či reflektivní styl (Dunn et al., 2009).

Kritika stylů učení

Koncept stylů učení se setkává také s kritikou. Dobolyi s kolegy (2015) ve své kritice klade důraz na aplikaci teorie do výuky. Poukazuje na to, že teorie stylů učení není dostatečně empiricky podložena. To znamená, že není empiricky dokázán pozitivní vliv přizpůsobení výuky preferencím daného žáka. S tím souvisí i nízká kvalita diagnostických metod. Poukazují také na to, že pro učitele je přílišná individualizace výuky velmi náročná. Učitel totiž při vedení výuky nemůže čerpat ze zkušeností, které nabral s jinými žáky, a tudíž si musí osvojovat stále nové postupy. Tito autoři nesouhlasí ani s pojetím, že styly učení jsou relativně nezávislé na obsahové stránce úkolu, a tudíž jsou konstantní napříč úkoly. Před aplikací teorie do praxe je dle nich potřeba nejprve teorii dostatečně empiricky podložit, tak jak tomu je například u teorií sledujících společné vlastnosti žáků, které jsou pro výuku velmi přínosné.

Mezi další kritiky patří Bjork s kolegy (2008). Ti nepopírají samotnou existenci stylů učení, ale rovněž se zabývají otázkou, zda je efektivní přizpůsobovat výuku preferencím konkrétního žáka. Ke kritice založené na nepodložení přínosu přizpůsobení výuky preferencím

žáka se přiklání i Kirschner a van Merriënboer (2013). Ve své kritice ale mimo jiné zmiňují také problém při samotném zjišťování preferencí. Za prvé je většina klasifikací postavena na různých typech preferencí, ale nikoliv dimenzích. Přitom většina z rozdílů je spíše spojitá než nominální. To znamená, že například je někdo více reflexivní typ než jiný, ale hned to neznamená, že jeden z nich je reflexivní a druhý impulzivní. Další problém shledávají v sebeopozitních škálách, které dotazníky zjišťující styly učení využívají. Pokud se vrátíme k Marešově (1998) definici, můžeme si všimnout, že styly učení jsou pro nás přirozené a nemusíme si je uvědomovat. Při vyplňování dotazníku pro nás tedy může být problematické identifikovat, kterým stylem se doopravdy učíme. To Kirschner s van Merriënboerem (2013) dokládají na nekonzistentních výsledcích, které pochází z testování v různém časovém období.

Dle autorů je důležité zaměřit se také na validitu diagnostických metod. Ve své kritice poukazují na studii Massey a Mayera, která dokládá, že individuálně preferovaný způsob učení často špatně předpovídá způsob, jakým se lidé učí nejúčinněji. K tomu došli na základě zjištění o nízkém vztahu preference pro vizuální nebo verbální příjem informací a objektivně měřených schopností jedince. Pokud tedy chceme přizpůsobit výuku jednotlivým potřebám žáků, měli bychom se zaměřit spíše na kognitivní schopnosti jedince, protože ty lépe pre-

díkují nejúčinnější způsob učení daného žáka. Kognitivní schopnosti by ale měly být měřeny objektivně. Mezi poslední zmíněný problém patří velké množství klasifikací stylů učení. Bylo již popsáno 71 stylů učení, což komplikuje celý diagnostický proces (Kirschner & van Merriënboer, 2013).

Výchozí studie

Naše výzkumná studie vychází ze zkušeností již realizovaných výzkumů ze zahraničí i České republiky. Tímto výzkumným tématem se již zabývala Šimková (2014) ve své diplomové práci. Experimentální skupinu tvořilo 106 žáků s SPU a kontrolní skupinu tvořilo 102 žáků intaktních. Všichni žáci navštěvovali druhý stupeň základní školy. Ke sběru dat byl využit standardizovaný dotazník LSI. Autorka zjistila, že rozdíl mezi těmito skupinami se objevuje u pěti proměnných: hluk při učení nevádí, vnitřní motivace, vytrvalost, zážitkové učení, auditivní učení. Žáci s SPU častěji preferují zvuky u učení, zážitkové učení a auditivní učení. Můžeme u nich také zaznamenat nižší vytrvalost a silnější vnitřní motivaci.

V roce 1979 Wild zadal dotazník čtyřiceti žákům s SPU a 40 intaktním, přičemž všichni žáci byli z druhého stupně základní školy. Aby se eliminovaly rozdíly ve čtenářských dovednostech, otázky byly nahrány na magnetofon a poté použity při zadávání dotazníku. Tyto dvě skupiny se lišily v proměnných: vytr-

valost, motivování dospělými osobami, učení s dospělými a střídání způsobu učení. Žáci intaktní byli více vytrvalí a motivováni dospělými osobami. Dále také častěji střídali druhy učení a méně preferovali učení se s dospělými (Dunn et al., 2004).

Obdobný výzkum proběhl také v roce 1982, jeho autorem je Price. Opět rozdělil respondenty na jedince s SPU a jedince intaktní. Experimentální skupina i kontrolní skupina se skládala ze 41 respondentů ve věku 9 až 12 let. Rozdíl mezi skupinami se potvrdil u proměnných: učení ve skupině, teplota, zážitkové učení, vnější motivace učitele a vytrvalost. Žáci s SPU byli méně vytrvalí, byla pro ně méně důležitá vnější motivace, častěji preferovali učení ve skupině a také v teplém prostředí. Žáci intaktní zase více preferovali zážitkové učení (Dunn et al., 2004).

McIntyre a Yong (1992) sledovali rozdíl stylů učení mezi žáky s SPU a žáky nadanými. K výzkumu využili standardizovaný dotazník LSI. Výzkumný vzorek tvořilo 53 žáků s SPU a 64 žáků nadaných. Významný rozdíl mezi skupinami lze vidět v proměnných: vnitřní motivace, vytrvalost, zážitkové učení a vnější motivace (vliv rodičů a učitelů). Již o něco slabší rozdíl lze vidět také u proměnné světla, pracovního místa a odpovědnosti. Žáci s SPU častěji při učení preferují formální prostředí než žáci nadaní. Nadaní žáci zase častěji preferují jasné světlo, zážitkové učení a je u nich častější vnitřní i vnější motivace, vytrvalost a odpovědnost.

Výzkumný problém, cíle výzkumu a výzkumné hypotézy

V tomto výzkumu je zkoumán rozdíl ve stylech učení žáků s SPU a stylech učení intaktních žáků. Cílem je identifikovat takové styly učení, které jsou dominantní (či výrazně preferované) u žáků s SPU. Pokud by se potvrdil rozdíl v některých preferencích učebních stylů, mohl by tento výzkum přispět do debaty ohledně modifikace přístupu k žákům s SPU.

Výzkum je zaměřen na žáky druhého stupně základní školy a nižšího stupně víceletého gymnázia. Jedna skupina se skládá z jedinců intaktních a druhou skupinu tvoří jedinci, kterým bylo SPU diagnostikováno. Ke sběru dat je využit standardizovaný Dotazník stylu učení (Learning Style Inventory – LSI).

Hlavní výzkumnou otázkou je, zda existuje rozdíl ve stylech učení žáků s SPU a intaktních žáků. Další výzkumné otázky reflektují výsledky již realizovaných zahraničních výzkumů v této oblasti (Dunn et al., 2004; McIntyre & Yong 1992; Šimková, 2014). Z tohoto důvodu jsme se zaměřily na faktory, které se ukazovaly jako statisticky významné (a podle toho jsme je formulovaly). Dalšími výzkumnými otázkami jsou:

- 1) Liší se intaktní žáci od žáků s SPU ve vnímání proměnné *vnitřní motivace*?
- 2) Preferují intaktní žáci častěji než žáci s SPU kinestetické (zážitkové) učení?

- 3) Vnímají se intaktní žáci jako vytrvalejší při učení se nebo plnění úkolů než žáci s SPU?
- 4) Mají intaktní žáci vyšší potřebu vnější motivace než žáci s SPU?

Learning Style Inventory (LSI)

Ke sběru dat byl využit dotazník LSI vytvořen R. Dunnovou, K. Dunnem a G. E. Pricem. Tento dotazník vznikl v druhé polovině 20. století. Ve finální podobě má 104 položek a měří 22 proměnných. Proměnné se dají rozdělit podle skupiny, které odpovídají modelu stylů učení těchto autorů. Existují dvě verze testu, přičemž jedna je zaměřena na žáky 3. a 4. třídy (třístupňová škála) a druhá na žáky 5.-12. třídy (pětistupňová škála). Dotazník LSI měří individuální preference. Zjišťuje, co danému studentovi nejvíce vyhovuje, ale nezjišťuje, proč tomu tak je. Dotazník existuje v několika jazykových verzích a má široké využití jak ve výzkumu, tak ve školní praxi (Mareš & Skalecká, 1993). Při výzkumu byla využita česká verze tohoto dotazníku.

Způsob sběru dat

Česká verze dotazníku LSI byla převedena do online podoby, k čemuž byla využita aplikace Google Forms. První strana dotazníku sloužila ke zjištění demografických údajů – věk, třída, gender, druh školy (2. stupeň ZŠ nebo nižší stupeň gymnázia), heslo pro případnou

zpětnou identifikaci žáka a mail, na který se zasílaly výsledky. K dotazníku v online podobě jsme přistoupily z důvodu probíhající distanční výuky. Výhodou byla snazší distribuce dotazníku k respondencím. Naopak nevýhodou byla nemožnost kontroly, zda dotazník vyplní.

Bylo osloveno 5 základních škol a 1 gymnázium s žádostí o rozšíření dotazníku mezi své studenty. 2 základní školy a 1 gymnázium žádosti vyhověly. Dále jsme se se stejnou žádostí obrátily na školní psychology prostřednictvím sociální sítě Facebook. Tímto způsobem byl dotazník rozšířen do českých škol a sběr dat probíhal od 10. 2. 2021 do 7. 1. 2022.

Všichni respondenti byli seznámeni se způsobem zpracování a dalším využitím dat v úvodu online dotazníku. Svým vyplněním a odesláním dotazníku nám rovněž udělili souhlas s využitím dat k výzkumným účelům.

Výzkumný soubor

Online dotazník vyplnilo celkem 340 respondentů ve věku od 10 do 15 let. Z důvodu duplikovaných odpovědí (od některých respondentů přišel dvakrát totožně vyplněný dotazník) bylo nutné některé vyplněné dotazníky z výzkumu vyřadit. Výzkumný vzorek tedy tvoří 315 žáků druhého stupně či víceletého gymnázia s průměrným věkem 13,57 let. Výzkumu se zúčastnilo 176 dívek, 134 chlapců a 5 žáků, kteří v otázce týkající se genderu vybrali odpověď „jiné“.

127 žáků navštěvuje základní školu a 188 žáků dochází na nižší stupeň víceletého gymnázia.

Dotazník vyplnilo celkem 27 žáků s SPU. 23 žáků s SPU navštěvuje základní školu a zbývajících 4 žáci dochází na nižší stupeň víceletého gymnázia. Respondentům byly diagnostikovány různé druhy SPU, přičemž u některých se objevovala také kombinace více druhů SPU. Na informaci o přítomnosti specifické poruchy učení byli žáci tázáni v úvodu dotazníku a vyplňovali ji samostatně (a tedy i dobrovolně). Žáci nebyli dotazováni na případný stupeň podpůrného opatření. Skupinu tvoří 20 chlapců a 7 dívek. Ve výzkumném vzorku mají žáci s SPU zastoupení 9,4 %.

Výzkumný vzorek tvoří celkem 288 intaktních žáků. Z těchto žáků navštěvuje 104 jedinců základní školu a 184 jedinců dochází na víceleté gymnázium. Genderové rozložení je 114 chlapců, 169 dívek a 5 jedinců radících se do skupiny „jiné“. V době sběru dat nejvíce žáků chodilo do 8. třídy.

Analýza dat a zodpovězení výzkumných otázek

Analýza dat byla provedena v programu Jamovi. Hypotézy byly ověřeny za pomoci neparametrického Mann-Whitney testu z důvodu nenormálního rozložení dat u všech faktorů. Nenormální rozložení dat dokládá vysoká význam-

Tabulka 2. Rozdíl mezi skupinami

	Statistic	p	Effect size
F1 %	3532	0.428	0.0917
F2 %	3505	0.392	0.0986
F3 %	3061	0.066	0.2128
F4 %	3591	0.510	0.0764
F5 %	3405	0.284	0.1244
F6 %	3406	0.285	0.1240
F7 %	2401	<.001	0.3826
F8 %	2285	<.001	0.4123
F9 %	3025	0.056	0.2220
F10 %	3043	0.059	0.2175
F11 %	3341	0.225	0.1408
F12 %	1563	<.001	0.5981
F13 %	3252	0.160	0.1636
F14 %	2777	0.014	0.2859
F15 %	3822	0.884	0.0171
F16 %	3024	0.055	0.2224
F17 %	3692	0.664	0.0505
F18 %	3104	0.080	0.2016
F19 %	2494	0.002	0.3585
F20 %	3435	0.303	0.1166
F21 %	3657	0.604	0.0594

nost ($p < 0,001$) Shapiro-Wilkeova testu normality.

Statisticky významný rozdíl mezi styly učení žáků s SPU a žáků intaktních se objevuje u faktoru 7, faktoru 8 a faktoru 12. Jako statisticky významný lze označit také rozdíl ve faktoru 19. Za diskutabilní rozdíl mezi skupinami můžeme

považovat u faktoru 14. Hodnota p sice značí, že rozdíl statisticky významný je, ovšem hodnota velikosti účinku je na hranici nízké a střední velikosti efektu (tabulka 2).

Na základě srovnání středních hodnot, které lze vidět v tabulce 3, lze interpretovat rozdíl mezi skupinami násled-

Tabulka 3. Porovnání mediánu

	Group	N	Median	SD	SE
F7 %	Žáci s SPU	27	0.500	0.270	0.0520
	Žáci intaktní	288	0.250	0.251	0.0148
F8 %	Žáci s SPU	27	0.630	0.249	0.0480
	Žáci intaktní	288	0.380	0.237	0.0140
F12%	Žáci s SPU	27	0.670	0.259	0.0499
	Žáci intaktní	288	0.250	0.262	0.0155
F14 %	Žáci s SPU	27	0.630	0.260	0.0501
	Žáci intaktní	288	0.500	0.281	0.0165
F19 %	Žáci s SPU	27	0.580	0.225	0.0432
	Žáci intaktní	288	0.420	0.286	0.0168

dovně. Z porovnání mediánů skupin u faktoru 7 neboli vytrvalosti vyplývá, že žáci intaktní se vnímají jako vytrvalejší než žáci s SPU. Častěji se jim daří dokončovat započaté úkoly a svou práci odevzdávají včas.

Dle porovnání skóre u proměnné odpovědnost (F8) se žáci intaktní vnímají jako odpovědnější než žáci s SPU. Pro žáky s SPU nebývá školní výkon prioritou a k práci či plnění zadaných úkolů potřebují pobídku z vnějšku. Vyhovuje jim také provázení při vypracovávání úkolu. Naproti tomu žáci intaktní k úkolům přistupují více svědomitě a pracují, jak nejlépe dovedou. To vše dělají především kvůli sobě a nepotřebují tlak od autority.

Rozdíl mezi skupinami u proměnné odpovědnost se promítá také do proměnné autorita dospělých (F12). Žáci s SPU častěji preferují přítomnost auto-

rity (rodič, učitel...) při učení. Žákům intaktním naopak přítomnost autority při učení nevyhovuje, někdy dokonce působí rušivě.

Žáci s SPU o něco častěji preferují taktilní učení (F14). Spíše než pasivním nasloucháním výkladu se raději učí pomocí praxe. Vyhovuje jim, pokud si mohou věci vyzkoušet nebo osahat. Rozdíl mezi středními hodnotami však není tak znatelný, jako u faktorů předchozích.

Experimentální a kontrolní skupina se liší také v proměnné změna místa při učení (F19). Medián skóre obou skupin se však v obou případech blíží k 50 %, což značí nízký příklon k jednotlivým pólům této proměnné (tabulka 3). Žáci s SPU se svým skórem o něco více blíží k preferenci častěji měnit místo při učení. Při učení jim více vyhovuje místo průběžně měnit.

Naopak žáci intaktní se o něco více přiklání k potřebě jednoho neměnného místa při učení.

Diskuse

Předmětem zájmu výzkumné studie jsou styly učení žáků s SPU na druhém stupni základní školy a nižším stupni víceletého gymnázia. Ve většině případů zjištěné rozdíly v preferencích žáků s SPU a žáků intaktních nekorespondují s výsledky výchozích studií. Výjimku tvoří pouze proměnná vytrvalost, u které byl statisticky významný rozdíl identifikován (Dunn et al., 2004; McIntyre & Yong 1992; Šimková, 2014). Důvodem snížené vytrvalosti by mohl být právě ztížený proces učení, který je pro žáky s SPU charakteristický. Snížená úroveň základních školních dovedností, mezi které řadíme čtení, psaní a počítání, znesnadňuje plnění úkolu. Pro jedince s SPU je úkol náročnější a musí mu věnovat větší pozornost. Kvůli tomu je také dříve vyčerpán a činí mu větší obtíže úkol dokončit.

Na základě výzkumu byly objeveny rozdíly v proměnných: vytrvalost, odpovědnost, autorita dospělých, taktilní učení a změna místa při učení. Žáci intaktní se hodnotí jako vytrvalejší než žáci s SPU. Častěji se jim daří dokončovat započaté úkoly a svou práci odevzdávají včas. Dále jsou také odpovědnější než žáci s SPU, což znamená, že k úkolům přistupují svědomitěji a pracují, jak nejlépe budou. To vše dělají především kvůli sobě a nepotřebují tlak od autority.

Rozdíl v proměnné odpovědnost se neobjevil v žádné z výchozích studií (Dunn et al., 2004; McIntyre & Yong 1992; Šimková, 2014). Dle znění položek dotazníku odpovědnost zahrnuje dotažení úkolu do konce, splnění úkolu bez vnějšího tlaku a pamatování si uložených povinností. Tyto aspekty lze rovněž zařadit pod maladaptivní přístupy učení zmiňované Bairdem (2009), které dále zahrnují vyhýbání se výzvám, opouštění úkolu a zhoršený výkon po selhání. Zjištěný rozdíl tedy koresponduje s výsledky Bairdova výzkumu. Toto zjištění také podporuje tvrzení Zelinové (2015). Ta ve své publikaci uvádí, že výkon žáka s SPU na druhém stupni může být ovlivněn obtížemi jako je špatná orientace v zadávaných úkolech a schopnost soustředit se jen po krátkou dobu. Žák má obtíže v organizaci sebe sama či svých úkolů.

U žáků s SPU byla identifikována vyšší preference učení se v přítomnosti dospělé osoby. Bartoňová (2019) uvádí, že pro efektivní způsob výuky žáků s SPU je nutný individuální přístup reflektující vlastnosti, schopnosti a zájmy žáka. Pro žáky s méně závažnými potížemi je vhodná intenzivní podpora v běžné třídě, kterou může být naplňována právě preference učení se v přítomnosti dospělé osoby. Žák s SPU tak ví, že je možné se na učitele obrátit a požádat o pomoc, což má pozitivní vliv na proces učení. Pro takového žáka je nejdůležitější být vzděláván v důvěrné atmosféře, být akceptován a mít možnost zažít úspěch. K tomu mu

může napomoci právě přítomnost dospělé osoby. Nabízí se zde otázka, zda jedinci s SPU přítomnost dospělé osoby opravdu preferují, nebo jen reflektovali vlastní zkušenost z dosavadního vzdělávání.

Žáci s SPU preferují taktilní učení častěji než žáci s SPU. Statisticky významný rozdíl v této proměnné však nebyl zaznamenán v žádné z výchozích studií. Taktilní učení by mohlo být vhodnou kompenzací obtíží žáků s SPU, jelikož při něm není využíváno čtení (dyslexie) ani psaní (dysgrafie). Taktilní styl učení bývá často spojován s kinestetickým stylem. Pro jedince preferující tento styl učení je ideální zapojovat ruce či jiné části těla. Vyhovuje jim, pokud si osvojované učivo mohou „osahat“. Tato strategie jim pomáhá utvářet trvalá spojení mezi koncepty a jejich aplikacemi. Spíše než pasivní a nehybné přijímání podnětů od učitele preferují zapojení různých motorických pohybů (Dunn & Honigsfeld, 2009).

Statisticky významný rozdíl byl rovněž objeven u proměnné změna místa při učení, přičemž tento rozdíl se nevyskytuje v žádné z výchozích studií. Střední hodnoty žáků s SPU i žáků intaktních se však pohybují kolem skóre 50 % (SPU 58 %, intaktní 42 %), a tudíž příklon k jedné z polarit škály této proměnné není příliš výrazný. Na základě takového výsledku není možné formulovat obecná doporučení pro žáky s SPU.

Předpokládá se, že výuka reflektující styly učení konkrétního žáka zvyšuje efektivitu učení, úspěšnost při vzdělávání a zlepšuje postoje k učení. Tento

přístup má však svá rizika. Individualita jednotlivce není tak jednoduchá, aby se dala zachytit pouze pomocí diagnostického nástroje. Každý z dotazníků má své limity a nelze v něm zachytit všechny aspekty ovlivňující učení daného jedince. Styl učení se může během života vyvíjet, měnit, a tudíž trvalé zařazení jedince do jednoho stylu učení není vhodné. Neměli bychom opomíjet ani obtížnou realizaci tohoto přístupu v běžném hromadném vyučování (Dunn & Honigsfeld, 2013; Mareš, 2013). Je důležité také neopomíjet obsahovou stránku předávaných informací. Ne každý školní předmět lze přizpůsobit preferovanému stylu učení. Další z možností je ovlivňovat styly učení jen částečně. Jsme si vědomi žákem preferovaných stylů učení a ty nadále rozvíjíme. Nahlížíme na ně jako na jeho silnou stránku, jejímž posilováním kompenzujeme deficity v jiných stylech učení. V práci se styly učení se však zaměřujeme také na rozvoj ne tolik rozvinutých stylů učení. Ne vždy je možné žákem preferovaný styl učení využít, a proto je důležité rozšiřovat repertoár žákových stylů učení. Poslední z možností je preferované styly učení cíleně ovlivňovat, měnit a rozvíjet. Tento přístup může probíhat několika různými způsoby, ale vždy by ho měl provádět jedinec, který je odborně připraven. Může jít například o školního psychologa, školního speciálního pedagoga či vyškoleného učitele. Jedním ze způsobů, jak měnit žákův styl učení, je změna pojetí školní výuky. Kromě samotného učení novým znalostem

či dovednostem, by mohlo být zařazeno učení o tom, jak se učit. Učení o učení by mělo být přirozenou součástí výuky. Neprobíhá tedy obecným poučováním, ale žák si ho osvojuje při běžné práci s různým typem učiva (Mareš, 2013).

Závěr

Tématem výzkumné práce jsou „Style učení u žáků s SPU na druhém stupni základní školy“. Cílem této práce bylo zjistit, jak se liší styly učení žáků s SPU od žáků intaktních. Výzkum byl realizován v průběhu celého roku 2021. Sběr dat probíhal za pomoci standardizovaného dotazníku LSI převedeného do online podoby. Dotazník byl zadán žákům druhého stupně základní školy a nižšího stupně víceletého gymnázia.

Výzkumný vzorek tvoří 315 žáků (27 SPU, 288 intaktní) druhého stupně či víceletého gymnázia s průměrným věkem 13,57 let. Na základě vyplněného dotazníku žáci obdrželi zpětnou vazbu. Zpětná vazba obsahovala popis jednotlivých preferencí konkrétního žáka a z nich vyplývající doporučení, která by mohla pomoci danému jedinci při učení.

Na základě analýzy dat byly zjištěny statisticky významné rozdíly v proměnných vytrvalost, odpovědnost, autorita dospělých, taktilní učení a změna místa při učení. Žáci intaktní se hodnotí jako vytrvalejší než žáci s SPU. Častěji se jim daří dokončovat započaté úkoly a svou práci odevzdávají včas. Dále jsou také odpovědnější než žáci s SPU, což znamená, že k úkolům přistupují svědomitěji a pracují, jak nejlépe dovedou. To vše dělají především kvůli sobě a nepotřebují tlak od autority. Žáci s SPU častěji preferují přítomnost autority (rodič, učitel...) při učení. O něco častěji preferují taktilní učení. Spíše než pasivním nasloucháním výkladu se raději učí pomocí praxe. Vyhovuje jim, pokud si mohou věci vyzkoušet nebo osahat. Rozdíl mezi středními hodnotami však není tak znatelný, jako u faktorů předchozích. Žáci s SPU se svým skóre o něco více blíží k preferenci častější změny místa při učení. Při učení jim více vyhovuje místo průběžně měnit. Naopak žáci intaktní se o něco více přiklání potřebě jednoho neměnného místa při učení.

Literatura

Baird, G. L., Scott, W. D., Dearing, E., & Hamill, S. K. (2009). Cognitive Self-Regulation in Youth With and Without Learning Disabilities: Academic Self-Efficacy, Theories of Intelligence, Learning vs. Performance Goal Preferences, and Effort Attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(7), 881–908. <https://doi.org/10.1521/jscp.2009.28.7.881>

- Bartoňová, M. (2019). *Specifické poruchy učení a chování: Distanční studijní text*. Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik v Opavě
- Bjork, R., McDaniel, M., Rohrer, D., & Pashler, H. (2008). Learning styles. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105–119. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x>
- Dunn, R., Griggs, S. A., Olson, J., Beasley, M., & Gorman, B. S. (1995). A meta-analytic validation of the Dunn and Dunn model of learning-style preferences. *The Journal of Educational Research*, 88(6), 353–362. <https://doi.org/10.1080/00220671.1995.9941181>
- Dunn, R., Dunn, K., & Price, G. E. (2004). *Dotazník stylu učení: Dotazník zjišťující, jak se žáci 3. až 12. ročníku školní docházky nejraději učí*. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR
- Dunn, R., & Honigsfeld, A. (2009). Learning-Style Responsive Approaches for Teaching Typically Performing and At-Risk Adolescents. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(5), 220–224. doi:10.3200/tchs.82.5.220-224
- Dunn, R., & Honigsfeld, A. (2013). Learning Styles: What We Know and What We Need. *The Educational Forum*, 77(2), 225–232. <https://doi.org/10.1080/00131725.2013.765328>
- Dobolyi, D. G., Hughes, E. M., & Willingham, D. T. (2015). The scientific status of learning styles theories. *Teaching of Psychology*, 42(3), 266–271. <https://doi.org/10.1177/0098628315589505>
- Janošová, P. (2016). Adolescence. In M. Blatný (Ed.), *Psychologie celoživotního vývoje* (s. 99–111). Karolinum.
- Jedlička, R. (2018). Psychologické otázky učení. In R. Jedlička, J. Kořan & J. Slavík (Eds.), *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání* (s. 566). Grada Publishing, a.s.
- Kirschner, P. A., & van Merriënboer, J. J. G. (2013). Do Learners Really Know Best? Urban Legends in Education. *Educational Psychologist*, 48(3), 169–183. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804395>
- Kulič, V. (1992). *Psychologie řízeného učení*. Academia.
- Lisá, L., & Vágnerová, M. (2021). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Karolinum.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Portál.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- Mareš, J., & Skalská, H. (1993) Česká verze dotazníku LSI zjišťujícího styly učení u žáků základních škol. In: J. Mareš, J. Průcha & E. Walterová (Eds.), *Pedagogický výzkum a transformace české školy* (s. 54–61). Česká asociace pedagogického výzkumu

- McIntyre, J. D., & Yong, F. L. (1992). A Comparative Study of the Learning Style Preferences of Students with Learning Disabilities and Students Who Are Gifted. *Journal of Learning Disabilities*, 25(2), 124–132. doi:10.1177/002221949202500206
- Michalová, Z. (2004). *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. TOBIÁŠ.
- MKN-10. (2022, 1. ledna). 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí: F80-F89 – Poruchy psychického vývoje. <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F80-F89>
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení: Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta
- Průcha, J. (2020). *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Grada.
- Šimková, V. (2014). *Učební styly žáků se specifickými poruchami učení a chování* [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. <https://is.muni.cz/th/dox62>
- Zelinková, O. (2015). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Portál.

PhDr. Anna Frombergerová, Ph.D.

Bc. Tereza Líšková

Pedagogická fakulta, Katedra psychologie

Univerzita Karlova

anna.frombergerova@pedf.cuni.cz

Problémová místa výuky geometrie

Problems in Teaching Geometry

*Jarmila Robová, Petra Surynková, Vlasta Moravcová,
Jana Hromadová, Zdeněk Halas*

Abstrakt: Příspěvek představuje dosavadní výsledky didaktického výzkumu na MFF UK, a to jednak v oblasti konceptuálních znalostí žáků a studentů v geometrii, jednak v oblasti prostorové představivosti budoucích učitelů matematiky. Z hlediska konceptuálních znalostí byly zkoumány zejména geometrické miskoncepce 1 458 respondentů na úrovni nižšího a vyššího sekundárního i terciárního vzdělávání. Výsledky upozornily na časté miskoncepce žáků a jejich přetrvávání na dalších stupních vzdělávání. V rámci výzkumu prostorové představivosti byla testována její úroveň u studentů učitelských oborů na MFF UK. Výsledky potvrdily rozdíly v úspěšnosti žen a mužů, ukázaly preferenci prostorové orientace při řešení úloh či nekonzistentní úspěšnost v rovinných úlohách v jednotlivých testech. Některé dílčí výsledky obou výzkumů byly již publikovány v časopisech a sbornících, viz seznam literatury.

Klíčová slova: geometrické pojmy, prostorová představivost, nižší a vyšší sekundární vzdělávání, terciární vzdělávání, budoucí učitelé matematiky

Abstract: The contribution addresses the results of didactic research conducted at the Faculty of Mathematics and Physics, Charles University (MFF UK), in the field of conceptual knowledge of pupils and students in geometry, and in spatial ability of pre-service mathematics secondary school teachers. In terms of conceptual knowledge, the geometric misconceptions of 1,458 respondents at lower and upper secondary education, and tertiary education were examined. The results showed the most frequent students' misconceptions and their persistence at further levels of education. As part of the research on spatial ability, the spatial ability of pre-service mathematics secondary school teachers at the MFF UK, was tested. The results confirmed the differences in the success rate of women and men, showed a preference for spatial orientation in solving strategies or inconsistent success rate in planar tasks in individual tests. Some partial results of both studies have already been published in journals and proceedings, see the list of references.

Keywords: geometrical concepts, spatial ability, lower and upper secondary education, tertiary education, preservice mathematics teachers

Úvod

Výuka geometrie je důležitou součástí školské matematiky, neboť již od prvního stupně základní školy zpřístupňuje žákům prostor, ve kterém žijí, a to s přijatelnou mírou abstrakce (Čižmár, 2007). Žáci si na základě geometrických vlastností reálného světa postupně vytváří jeho eukleidovský model, přičemž tvorba modelů reálných situací je nepochybně důležitou součástí poznávacího procesu (Robová, 2018). Současně syntetická geometrie představuje tradiční prostředí pro rozvoj syntetické složky myšlení a argumentačních dovedností žáků (Jirotková, 2010). Podstatnou složkou geometrického vzdělávání je rovněž rozvíjení prostorové představivosti, kterou potřebuje každý z nás. Geometrie je tedy významnou součástí výuky matematiky. Zároveň však patří k náročným oblastem matematiky, a to z pohledu žáka a často i učitele (Rendl & Vondrová et al., 2013). Také během naší pedagogické praxe se dlouhodobě setkáváme s tím, že žáci i studenti různých stupňů vzdělávání mají problémy s řešením geometrických úloh; jedná se například o konstrukční úlohy v rovině či řezy jehlanů zobrazených v nadhledu zleva nebo podhledu. Tyto problémy obvykle souvisejí s konceptuálními znalostmi geometrických pojmů a s nedostatečně

rozvinutou prostorovou představivostí. V rámci naší výzkumné skupiny jsme se proto rozhodli hlouběji prozkoumat dvě oblasti, které zřejmě souvisejí s problémy žáků a studentů v geometrii: porozumění geometrickým pojmům a rozvíjení prostorové představivosti.

Teoretická východiska

Žákovské koncepty geometrických pojmů

Představy o pojmech, s kterými se žáci setkávají ve svém životě, se u žáků vytvářejí dříve, než je školní výuka zpřesní; tyto představy jsou označovány jako *prekoncepty* (Škoda & Doulík, 2011). Prekoncepty jsou důležitou součástí procesu učení, avšak mohou pro žáky představovat překážku, neboť dochází ke střetu mezi žákovými prekoncepty a tím, co se učí ve škole (Kalhous & Obst et al., 2009). Výsledkem tohoto procesu jsou *žákovské koncepty* učiva (resp. *žákovo pojetí učiva*), které někdy mohou být nesprávné, tzv. *miskoncepce* (Škoda & Doulík, 2011).

Miskoncepce v matematice často souvisejí s žákovými formálními znalostmi, které jsou uchovávány pouze pamětí a žák k nim nemá vytvořené adekvátní modely (Hejný & Kuřina, 2009). V geometrii je tento formalismus dobře pozo-

rovatelný v případě identifikace útvarů, kdy žáci obvykle správně rozpoznají jen *typický model daného útvaru*, který bývá označován jako *prototyp* (Hershkowitz, 1989), z pohledu Hejného a Kuřiny (2009) jde o případ izolovaného modelu pojmu. Například běžným prototypem trojúhelníku u předškolních dětí i žáků na začátku prvního stupně je rovnostranný trojúhelník s jednou vodorovnou stranou (Tirosh et al., 2011; Budínová, 2018). Prototypy ovlivňují identifikační schopnost jednotlivce, neboť ten používá prototypický příklad jako model při posuzování jiných situací (Hasegawa, 1997, cit. podle Monaghan, 2000, s. 187), což může vést ke zbytečně složitému či dokonce nesprávnému řešení úlohy.

Gray a Tall (1994) zavedli ve výuce algebry termín *procept*, ve kterém jsou dva kognitivní principy – *proces* a *koncept*, související s procedurálními a konceptuálními znalostmi, propojeny; na oblast geometrie rozšířil pojem *proceptu* Hejný (1999). Procedurální znalost je spojena s prováděním posloupností aktivit potřebných pro řešení problému, konceptuální znalost je vázána na porozumění základním principům a souvislostem v konkrétní matematické oblasti (Hiebert & Lefevre, 1986). Podle mnoha výzkumníků tyto dva typy znalostí interagují a nelze je od sebe zcela oddělit (např. Rittle-Johnson & Schneider, 2015).

Zkoumání žákovských konceptů týkajících se základních geometrických pojmů se v posledních letech věnuje několik výzkumníků u nás i v zahraničí; tato šet-

ření se převážně zaměřují na žáky prvního stupně základní školy či na budoucí učitele matematiky. V českém prostředí se konceptuálnímu porozumění žáků v geometrii věnují například Budínová (2018, 2021), Jirotková (2010) nebo Jirotková, Vighi a Zemanová (2019), na Slovensku Gunčaga, Tkačik a Žilková (2017). Tyto výzkumy, kromě jiného, upozornily, že nesprávné představy se vyskytují jak u žáků, tak u budoucích učitelů. Řada zahraničních výzkumů se zaměřila z hlediska porozumění pojmům na správnou identifikaci geometrických útvarů nezávisle na jejich poloze a velikosti. Tyto studie ukázaly, že žáci používají prototyp při identifikaci geometrických objektů a mají tendenci dělat chyby, pokud jsou dané objekty v jiné než prototypové formě (např. Cutugno & Spagnolo, 2002; Jagoda, 2008; Tirosh et al., 2011, Hsiu-Lan Ma et al., 2015).

Rozvíjení prostorové představivosti

Při studiu rovinné i prostorové geometrie hraje velmi důležitou roli prostorová představivost. Ve všech stupních vzdělávání by tedy měla být dostatečně rozvíjena a procvičována. Prostorová představivost představuje mentální manipulaci s dvou- a tří-rozměrnými objekty. V anglicky psané literatuře se běžně užívá pojem *spatial ability*. Lean a Clements (1981) definují prostorovou představivost jako schopnost vytvářet mentální obraz a s tímto obrazem manipulovat v naší

mysli. Běžně se uvádí, že prostorová představivost je jednou z významných složek naší inteligence.

V českém a slovenském prostředí se studiu prostorové představivosti dále věnují např. Molnár (2009), Čmelková, Ďurica a Ilavská (2017). Mnoho mezinárodních studií dokazuje, že soustavný trénink má silný vliv na zlepšování prostorové představivosti (např. Nagy-Kondor, 2017; Sorby & Baartmans, 2000; Yilmaz, 2009). Rovněž se ukazuje, že žáci a studenti s dobře rozvinutou prostorovou představivostí mají vysoké predispozice k zvládnutí studia matematiky a příbuzných technických oborů (Alias, Black & Gray, 2002).

Lidská prostorová představivost je dlouhá léta podrobována vědeckému zkoumání. Tento výzkum vyústil ve složitou hierarchii popisující její jednotlivé složky (Yilmaz, 2009). Dvě hlavní komponenty prostorové představivosti, které popsal McGee (1979), jsou *prostorová vizualizace* a *prostorová orientace*. Toto dělení vzniklo na základě typu mentálního procesu, který je použit k řešení daného geometrického problému. Prostorovou vizualizací nazýváme schopnost řešit geometrický problém pomocí představy, že s objektem hýbeme v naší mysli. Při prostorové orientaci objekt v naší mysli zůstává fixovaný a my si představujeme, že se kolem něj pohybujeme. Jinými slovy, v naší mysli si formujeme pohled na objekt z jiné pozice.

Metodologie

Cíle výzkumu

Hlavním cílem našeho výzkumu v oblasti *konceptuálních znalostí* žáků v geometrii je vysledovat vývoj žákových představ o vybraných geometrických pojmech s důrazem na to, s jakými představami o zkoumaných pojmech žáci vstupují na druhý a na další stupeň vzdělávání.

V oblasti *prostorové představivosti* je naším cílem tuto představivost testovat u studentů učitelských oborů na MFF UK a na základě výsledků poskytovat studentům adekvátní trénink. Považujeme za velmi důležité, aby si budoucí učitelé byli vědomi významu prostorové představivosti a kladli důraz na její rozvíjení u svých žáků pomocí vhodných podnětů a úloh.

Výzkumný soubor

V oblasti zkoumání *konceptuálních znalostí* žáků ve školské geometrii byl výzkumný vzorek získán na základě dostupnosti a zahrnoval celkem 1 458 žáků a studentů; soubor zahrnoval žáky 9 základních škol, 8 gymnázií a studenty 5 vysokých škol v České republice (Tabulka 1). Každému z účastníků byl v letech 2017–2018 zadán jeden ze tří testů (viz dále Test I, II a III) zaměřených na pojmy rovinné geometrie. Výzkumný vzorek byl zvolen tak, aby bylo možné sledovat změny představ žáků od začátku nižšího sekundárního vzdělávání (Test I), přes jeho zakončení (Test II), až po ukončení

Tabulka 1. Skupiny žáků a studentů ve výzkumu konceptuálních znalostí v geometrii

Test	Typ školy a ročník (počet respondentů)	Muži	Ženy	Průměrný věk	Celkem
Test I	Základní škola - 6. ročník (177) Odpovídající ročník nižšího gymnázia (328)	225	280	11	505
Test II	Základní škola - 9. ročník (180) Odpovídající ročník nižšího gymnázia (257)	231	206	15	437
Test III	Poslední ročník gymnázia (311) 1. ročník univerzity (161) Budoucí učitelé - 1. a 2. ročník NMgr. studia (44)	291	225	19 22-23	516

vyššího sekundárního vzdělávání, resp. zahájení terciárního vzdělávání (Test II); Test III byl rovněž zadán budoucím učitelům matematiky v posledních dvou ročnících jejich studia.

Výzkum *prostorové představivosti* je realizován v rámci longitudinální studie na MFF UK, a to se studenty učitelství matematiky. Zahrnuje několik fází – studenty testujeme při jejich příchodu na fakultu, během studia a před jeho dokončením. Zatím byly vyhodnoceny dvě dílčí studie – se studenty druhého ročníku bakalářského studia v akademickém roce 2019/2020 (21 studentů) a se studenty prvního ročníku bakalářského studia na začátku akademického roku 2020/2021 (36 studentů). V první studii účastníci řešili test s geometrickými úlohami na prostorovou orientaci a vizualizaci a rovněž komentovali strategie svých řešení v následném dotazníku, ve druhé studii studenti řešili jiný test s geometrickými úlohami na prostorovou orientaci a vizu-

alizaci a zároveň komentovali obtížnost úloh.

Metody, výzkumné nástroje

Pro zkoumání konceptuálních znalostí respondentů, týkajících se vybraných geometrických pojmů byla zvolena metoda anonymního písemného testu (respondenti uváděli jen pohlaví a typ školy) doplněna polostrukturovanými rozhovory se skupinami žáků či studentů nebo s jednotlivci. Při přípravě zadání testů jsme vycházeli z kurikulárních dokumentů RVP ZV (MŠMT, 2017) a RVP G (MŠMT, 2007). Získaná data byla následně kvalitativně (kódování odpovědí respondentů s ohledem na jejich správnost a typ chyby) i kvantitativně (bodové ohodnocení testu, relativní četnosti jednotlivých kódů) zpracována. K posouzení souvislostí mezi odpověďmi na některé úlohy byl použit χ^2 test nezávislosti, resp. Fisherův test.

Tabulka 2. Přehled počtů a typů úloh v jednotlivých testech ve výzkumu konceptuálních znalostí

Testové úlohy	konstrukční	otevřené	uzavřené	celkem
Test I	4	8	11	23
Test II	6	3	11	20
Test III	7	12	8	27

Geometrické úlohy v obou testech *zaměřených na prostorovou představivost* byly nově navrženy a zadány budoucím učitelům matematiky prvního a druhého ročníku bakalářského studia na MFF UK. Test pro druhý ročník zkoumal všeobecně prostorovou vizualizaci a orientaci, nebyl zaměřen na konkrétní školské geometrické téma a byl anonymní. Test pro první ročník vycházel ze středoškolské planimetrie a stereometrie a byl sestaven v souladu s kurikulárním dokumentem RVP G (MŠMT, 2007). Tento test nebyl anonymní, protože chceme studenty sledovat během celého studia a srovnávat jejich výsledky. Získaná data byla opět kvalitativně i kvantitativně vyhodnocena. Použity byly χ^2 test nezávislosti, resp. Fisherův či Mann-Whitneyův test.

Průběh a realizace výzkumu

V úvodní fázi výzkumu žakovských *konceptů geometrických pojmů* byly připraveny tři testy. Srozumitelnost zadání úloh i čas na jejich vypracování byly ověřeny formou pretestů a prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů se

žáky. Na jejich základě byla upravena zadání jednotlivých testů a následně byly testy zadány členy výzkumného týmu ve školách. Rozsah a délka jednotlivých testů byly zvoleny vzestupně dle věku respondentů (Test I: 15 minut, Test II: 20 minut; Test III: 25 minut). Počty úloh v jednotlivých testech včetně jejich typů jsou uvedeny v Tabulce 2. Test II obsahoval méně úloh než Test I, ale některé byly časově náročnější. Konkrétní podobu některých testových úloh lze dohledat v již publikovaných článcích (Halas et al., 2019; Halas et al., 2020; Hromadová et al., 2020; Moravcová et al., 2021; Robová et al., 2019) věnovaným podrobně dílčím úlohám.

S ohledem na hlavní cíl výzkumu bylo primárně testováno porozumění planimetrickým pojmům, které bylo možné zařadit již do Testu I z hlediska rámcového kurikula matematiky na prvním stupni základní školy (MŠMT, 2017); za účelem sledování vývoje žakovských konceptů se tyto pojmy vyskytly také v Testech II a III ve stejných nebo obdobných úlohách: *přímka, polopřímka, trojúhelník, osová souměrnost, kružnice*. Některé

pojmy (např. *středová souměrnost, kruh*) bylo možné zařadit až od Testu II a další (*otočení, stejnolehlost*) pouze do Testu III. Z důvodů porovnání odpovědí žáků a studentů byly v testech zařazeny ještě další pojmy, například *lichoběžník* v Testu II.

Pro vyhodnocení testů jsme odpovídícím žákům/studentům přiřadili kódy a následně určili jejich absolutní i relativní četnosti. Testy jednotlivých tříd kodovali vždy nezávisle na sobě dva členové výzkumného týmu. Při analýze konkrétního typu žákovské chyby jsme také v některých případech využili dodatečné testy doprovázené polostrukturovanými rozhovory s žáky v jiné skupině stejného věku. V této fázi výzkumu jsme zpravidla použili původní testovou úlohu, kterou jsme dle potřeby přizpůsobili či doplnili další úlohou.

Testování *prostorové představivosti* bylo zatím vyhodnocováno ze dvou testů. Test pro druhý ročník bakalářského studia byl nejdříve ověřen formou pretestu a na základě toho upraven. Test obsahoval celkem 8 úloh na prostorovou orientaci a vizualizaci a byl řešen v časovém limitu 30 minut. Úlohy byly zaměřeny na orientaci v mapě a na procházky po krychli. Účastníkům testování byly přiřazeny kódy, aby mohl být test spárován s následným dotazníkem. Testy a dotazníky byly vyhodnoceny nezávisle dvěma výzkumníky.

Test *prostorové představivosti* pro první ročník bakalářského studia probíhal jako jediný online formou, protože byl zadán v době celorepublikového

lockdownu v důsledku epidemiologické situace. Test obsahoval 22 úloh na prostorovou orientaci a vizualizaci a byl řešen v časovém limitu 40 minut (3 studenti se speciálními potřebami řešili test v čase 60 minut). Z testových úloh bylo 12 zaměřeno na prostorovou a 10 na rovinnou geometrii. Studenti zároveň komentovali obtížnost úloh.

Výsledky

Některé úlohy z testů zaměřených na žákovské *koncepty geometrických pojmů* jsou stále ve fázi zpracovávání a vyhodnocování, mnohé dílčí výsledky však již byly publikovány. Podívejme se na některé časté miskoncepce žáků a studentů v jednotlivých testech.

V Testu I určeném pro 6. ročník základních škol a odpovídající ročník víceletých gymnázií byla nejvýraznější žákovskou miskonsepce představa žáků o trojúhelníku jako o uzavřené lomené čáře, nikoliv jako dvoudimenzionálním útvaru. V úloze, ve které měli žáci na obrazy zakroužkovat z vyznačených bodů (vnitřních, vnějších i bodů ležících na stranách trojúhelníku) ty, které náleží danému trojúhelníku, odpovědělo zcela správně pouze 21,58 % žáků. Podrobné výsledky byly publikovány v (Robová et al., 2019). K překvapivým výsledkům v rámci Testu I patří, že přibližně třetina respondentů považuje střed kružnice za její bod, neboť 36,24 % žáků u obrázku kružnice a přímky procházející jejím středem zvolilo odpověď, že přímka

s kružnicí má 3 společné body; podrobněji viz (Hromadová et al, 2020). Dále pak mají žáci potíže s identifikací kosodélníku jako osově nesouměrného útvaru. Tento problém v Testu I vyřešilo správně jen 29,70 % žáků, detailněji viz (Moravcová et al., 2021).

Výsledky Testu II, který byl zadán žákům 9. ročníku základních škol a odpovídajícím ročníkům víceletých gymnázií, ukázaly, že některé z výše uvedených miskoncepcí identifikovaných v prvním testu s dalšími roky školní docházky nemizí. V úloze, ve které žáci kroužkovali body náležící trojúhelníku, odpovědělo správně 21,74 % respondentů, tedy relativní četnost správné odpovědi byla v Testech I i II téměř stejná. Rovněž přetrvávala představa, že střed kružnice je jejím bodem, avšak relativní četnost odpovědi, že kružnice a přímka procházející jejím středem mají 3 body společné, byla oproti Testu I o něco nižší – 28,60 % (Hromadová et al., 2020). Pozitivním jevem bylo, že se zvýšila relativní četnost identifikace kosodélníku jako osově nesouměrného útvaru, a to na 41,42 % (Moravcová et al., 2021). V rámci druhého testu jsme se rovněž setkali s preferencí prototypů a prototypických poloh objektů – přibližně třetina žáků měla problém rozeznat lichoběžník v neprototypické poloze, viz (Halas et al., 2019).

Zpracování výsledků Testu III pro poslední ročník gymnázií, první ročník vysokých škol a pro budoucí učitele matematiky ukázalo zlepšení konceptuálních znalostí respondentů týkajících

se trojúhelníku, kružnice a kosodélníku oproti Testům I a II. Relativní četnost správné odpovědi při určení bodů náležejících zadanému trojúhelníku se oproti předchozím dvěma testům téměř zdvojnásobila na 43,22 %. Miskoncepce, že střed kružnice je jejím bodem, se vyskytla již jen u 13,37 % respondentů, což představuje výrazný pokles oproti Testům I i II. Kosodélník jako osově nesouměrný útvar identifikovalo v Testu III více respondentů, a to 55,04 %, tedy o něco více než polovina výzkumného vzorku. Test III obsahoval také dvě úlohy na určení obrazu útvaru ve shodném zobrazení – v jedné úloze měli respondenti určit obraz přímky v zadaném otočení, v druhé úloze obraz nepravidelného mnohoúhelníku ve středové souměrnosti. V případě otočení byla přibližně jen polovina respondentů schopna správně identifikovat obraz přímky v daném otočení (Halas et al., 2020). K dalším zjištěným jevům patřila ve druhé úloze častá záměna středové souměrnosti za osovou souměrnost se svislou osou souměrnosti (Moravcová et al., 2021).

V testech jsme také odhalili problémy žáků a studentů s chápáním některých dalších geometrických pojmů. Například více než polovina testovaných patrně zaměnila pojmy *osa úsečky* a *osa souměrnosti úsečky*, když uvedli, že úsečka má (právě) jednu osu souměrnosti. Relativní četnost respondentů s tímto názorem se s rostoucím věkem dokonce zvyšovala (Moravcová et al., 2021).

V testech konceptuálních znalostí jsme sledovali mimo jiné závislost odpovědí respondentů na typu školy. Dle dosavadních zjištění si s úlohami Testu I a II lépe poradili žáci nižších gymnázií v porovnání s žáky základních škol, neboť měli většinou dvojnásobnou relativní četnost správné odpovědi v již zmiňovaných úlohách. Ze všech tří skupin respondentů si v našem výzkumu zpravidla nejlépe vedli studenti posledních dvou ročníků studia učitelství.

Testování *prostorové představivosti* ve druhém ročníku bakalářského učitelského studia odhalilo, že ženy byly úspěšnější v řešení rovinných úloh, zatímco muži v úlohách na prostorovou geometrii. V úlohách na navigaci v mapě ženy inklinovaly k otáčení mapy při řešení dané úlohy. Toto zjištění korespondovalo také s odpovědmi v dotaznících, kde uváděly, že používají navigaci více než muži. Podle dotazníku se ukázalo, že více studentů užívá prostorovou orientaci při řešení úloh o krychli. Rovněž se ukázalo, že studenti se výrazně zlepšují při řešení úloh, pokud mohou používat prostorový model krychle. Celkově byli studenti úspěšnější v rovinných úlohách. I když získaná data ukazovala na závislost mezi strategií řešení a úspěšností v řešení úlohy, významný vztah nebyl analýzou dat potvrzen, viz (Surynková & Moravcová, 2020).

Testování *prostorové představivosti* v prvním ročníku bakalářského učitelského studia ukázalo, že studenti byli úspěšnější naopak v prostorových úlo-

hách. Na jejich úspěšnost v testu však nemělo vliv, zda řeší úlohu na prostorovou orientaci či vizualizaci, více viz (Surynková et al., 2021).

Diskuse

Některé námi potvrzené žákovské miskoncepce v oblasti *geometrických pojmů* prokázaly také další výzkumy. Na problém vnímání trojúhelníku jen jako lomené čáry upozornila například Budínová (2018), na výskyt žákovské představy o středu kružnice jako jejího bodu poukázal Bekdemir (2012), problém s identifikací kosodélníku jako osově nesoúměrného útvaru u studentů pozoroval rovněž Son (2006). Obdobně jako v našem výzkumu i jiné studie (např. Tirosh et al., 2011; Budínová, 2018) potvrdily, že žáci se při identifikaci geometrických objektů (např. lichoběžníku, osy souměrnosti útvaru), často opírají o jejich prototypy. Na skutečnost, že žáci mají problémy s konstrukcí obrazů útvarů v geometrických zobrazeních, např. v otočení, upozornili také Ada a Kurtulus (2010). Námi identifikované neporozumění rozdílu mezi osou úsečky a osou souměrnosti úsečky však nebylo dosud jinými studiemi zkoumáno. Na potencionální vliv učebnic na porozumění žáků geometrickým pojmům upozorňují například Budínová (2018) a Moravcová et al. (2021).

Výsledky testování *prostorové představivosti* studentů ve druhém ročníku bakalářského studia odhalily, že studenti

používají při řešení geometrických úloh obě složky prostorové představivosti – vizualizaci i orientaci, přičemž preferovali užití prostorové orientace. Použití prostorového modelu a zlepšení při řešení geometrických úloh potvrzují také mezinárodní studie, např. (Katsioloudis, Jovanovic, & Jones, 2014). Větší úspěšnost v rovinných úlohách byla předpokládána (např. Jolicœur et al., 1985). Test pro druhý ročník bakalářského studia obsahoval dva typy úloh – na navigaci po mapách a na cestu po krychli, viz (Surynková & Moravcová, 2020). Ve všech úlohách se ukázalo, že muži jsou výrazně úspěšnější, což je v souladu i s jinými studiemi (např. Lewine et al., 1999; Peters et al., 1995).

Výsledky testování studentů prvního ročníku bakalářského studia ukázaly, že úlohy na prostorovou orientaci a vizualizaci byly řešeny se stejnou úspěšností. To dokládají i Al-Balushi a Coll (2013), ovšem podle jiných výzkumů se ukazuje, že mnohem častěji bývají studenti úspěšnější v úlohách na prostorovou orientaci (McGee, 1979). Při hodnocení jednotlivých úloh na rovinnou geometrii se ukázalo, že neúspěšnost studentů vycházela především z neznalosti užití terminologie (zejména kladně a záporně orientovaný úhel).

Závěr

Náš výzkum prokázal, že k problémovým místům výuky geometrie patří nedostatečné *konceptuální znalosti* výše uvede-

ných pojmů na úrovni nižšího i vyššího sekundárního vzdělávání. U některých respondentů se objevily miskoncepce i na začátku terciárního vzdělávání. K obdobným výsledkům dospěly další výzkumy, včetně zahraničních. Při kvalitativní analýze dat jsme rovněž v několika posttestech pozorovali souvislost mezi konceptuálním porozuměním respondentů a jejich procedurálními znalostmi. Ve zkoumání této souvislosti, včetně dalších miskonceptů v oblasti analytické geometrie, chceme v následujících letech pokračovat. Zjištěné výsledky využíváme v přípravě budoucích učitelů matematiky a také v rámci vzdělávacích akcí pro učitele z praxe.

Podle výsledků testování *prostorové představivosti* plánujeme upravovat obsah používaných testů, abychom lépe reflektovali mezinárodní výzkumy. Na základě úspěšnosti studentů rovněž navrhujeme úpravu geometrických předmětů, které na fakultě vyučujeme, abychom podporovali procvičování a tedy i rozvíjení prostorové představivosti.

Výše uvedené výsledky představují jen část našeho výzkumu; další podrobnosti lze nalézt v citované literatuře.

Seznam bibliografických odkazů

- Ada, T., & Kurtulus, A. (2010). Students' misconceptions and errors in transformation geometry. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 41(7), 901–909. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2010.486451>
- Al-Balushi, S. M., & Coll, R. K. (2013). Exploring verbal, visual and schematic learners' static and dynamic mental images of scientific species and processes in relation to their spatial ability. *International Journal of Science Education*, 35(3), 460–489. <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2012.760210>
- Alias, M., Black, T. R., & Gray, D. E. (2002). Effect of instructions on spatial visualisation ability in civil engineering students. *International Education Journal*, 3(1), 1–12.
- Bekdemir, M. (2012). Evaluation of elementary preservice teachers' conceptual and procedural knowledge on circle and disc. *Hacettepe University Journal of Education*, 43, 83–95.
- Budínová, I. (2018). Vytváření představ základních geometrických pojmů u žáků prvního stupně základní školy: trojúhelník a kruh. *Učitel matematiky*, 26(1), 1–11.
- Budínová, I. (2021). Vývoj představ žáků o geometrických pojmech v průběhu základní školy. *Učitel matematiky*, 29(1), 1–25.
- Cutugno, P., & Spagnolo, F. (2002). Misconceptions about triangle in elementary schools. In A. Rogerson (Ed.), *Conference The Mathematics Education into the 21st Century Project*. Italy, Palermo.
- Čižmár, J. (2007). Geometria na prahu 21. storočia z pohľadu jej päťtisíc ročného vývoja. In E. Fuchs (Ed.), *Matematika v proměnách věků IV* (s. 123–161). Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- Čmelková, V., Ďurica, M., & Ilavská, I. (2017). Testovanie priestorovej predstavivosti študentov UNIZA prostredníctvom MRT testu. In M. Ďurica (Ed.), *Deskriptívna geometria dnes a zajtra* (s. 10–14). Žilina: Žilinská univerzita.
- Gray, E. M., & Tall, D. O. (1994). Duality, ambiguity, and flexibility: A “proceptual” view of simple arithmetic. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(2), 116–140. <https://doi.org/10.2307/749505>
- Gunčaga, J., Tkačik, Š., & Žilková, K. (2017). Understanding of selected geometric concepts by pupils of pre-primary and primary level education. *European Journal of Contemporary Education*, 6(3), 497–515. <https://10.13187/ejced.2017.3.497>
- Halas, Z., Moravcová, V., Robová, J., & Hromadová, J. (2020). Are students able to identify an image of a straight line in rotation? In J. Fejfar & M. Flégl (Eds.), *Proceedings of the 17th international conference on efficiency and responsibility in education* (pp. 69–75). Czech University of Life Sciences Prague.

- Halas, Z., Robová, J., Moravcová, V., & Hromadová, J. (2019). Pupils' concepts of the trapezoid at the end of lower secondary level education. *Open Education Studies*, 1(1), 184–197. <https://doi.org/10.1515/edu-2019-0013>
- Hejný, M. (1999). Procept. In *Zborník bratislavského seminára z teórie vyučovania matematiky* (s. 40–61). Bratislava: MFF UK, Katedra základov a didaktiky matematiky.
- Hejný, M., & Kuřina, F. (2009). *Dítě, škola a matematika. Konstruktivistické přístupy k vyučování*. Praha: Portál.
- Hershkowitz, R. (1989). Visualization in geometry – Two sides of the coin. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 11(1), 61–76.
- Hiebert, J., & Lefevre, P. (1986). Conceptual and procedural knowledge in mathematics: An introductory analysis. In J. Hiebert (Ed.), *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics* (pp.1–27). Erlbaum.
- Hromadová, J., Halas, Z., Moravcová, V., & Robová, J. (2020). Does the circle center belong to the circle? In L. Gómez Chova, A. López Martínez & I. Candel Torres (Eds.), *Proceedings of the 13th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp.1296–1302). IATED Academy. <https://doi.org/10.21125/iceri.2020>
- Hsiu-Lan Ma, De-Chih Lee, Szu-Hsing Lin, & Der-Bang Wu. (2015). A study of van Hiele of geometric thinking among 1st through 6th graders. *Euroasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(5), 1181–1196. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1412a>
- Jagoda, E. (2008). Building the concept of line symmetry. In B. Maj, M. Pytlak & E. Swoboda (Eds.), *Supporting independent thinking through mathematical education* (pp.109–120). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Jirotková, D. (2010). *Cesty ke zkvalitňování výuky geometrie*. Praha: PedF UK.
- Jirotková, D., Vighi, P., & Zemanová, R. (2019). Misconceptions about the relationship between perimeter and area. In J. Novotná & H. Moraová (Eds.), *Proceedings of opportunities in learning and teaching elementary mathematics* (pp. 221–231). Prague: Charles University, Faculty of Education.
- Jolicœur, P., Regehr, S., Smith, L. B. J. P., & Smith, G. N. (1985). Mental rotation of representations of two-dimensional and three-dimensional objects. *Canadian Journal of Psychology*, 39(1), 100–129. <https://doi.org/10.1037/h0080118>
- Kalhous, Z., & Obst, O. et al. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Katsioloudis, P., Jovanovic, V., & Jones, M. (2014). A comparative analysis of spatial visualization ability and drafting models for industrial and technology education students. *Journal of Technology Education*, 26(1), 88–101. <http://doi.org/10.21061/jte.v26i1.a.6>

- Lean, G., & Clements, M. A. (Ken) (1981). Spatial ability, visual imagery, and mathematical performance. *Educational Studies in Mathematics*, 12(3), 267–299. <https://doi.org/10.1007/BF00311060>
- Lewine, S. C., Huttenlocher, J., Taylor, A., & Langrock, A. (1999). Early sex differences in spatial skill. *Developmental Psychology*, 35(4), 940–949. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.4.940>
- McGee, M. G. (1979). Human spatial abilities: Psychometric studies and environmental, genetic, hormonal, and neurological influences. *Psychological Bulletin*, 86(5), 889–918.
- Molnár, J. (2009). *Rozvíjení prostorové představivosti (nejen) ve stereometrii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Monaghan, F. (2000). What difference does it make? Children's views of the differences between some quadrilaterals. *Educational Studies in Mathematics*, 42(2), 179–196. [10.1023/A:1004175020394](https://doi.org/10.1023/A:1004175020394)
- Moravcová V., Robová J., Hromadová J., & Halas Z. (2021). Students' Understanding of Axial and Central Symmetry. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 14(1), 28–40. <http://dx.doi.org/10.7160/eriesj.2021.140103>
- MŠMT. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. NÚV.
- MŠMT. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. VÚP.
- Nagy-Kondor, R. (2017). Spatial ability: Measurement and development. In Khine, M. (Ed.), *Visual-spatial ability in STEM education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-44385-0_3
- Peters, M., Laeng, B., Latham, K., Jackson, M., Zaiyouna, R., & Richardson, C. (1995). A redrawn Vandenberg and Kuse mental rotations test – different versions and factors that affect performance. *Brain and Cognition*, 28(1), 39–58.
- Rendl, M., Vondrová, N., Hříbková, L., Jirotková, D., Kloboučková, J., Kvasz, Žalská, J. (2013). *Kritická místa matematiky na základní škole očima učitelů*. Praha: PedF UK.
- Rittle-Johnson, B., & Schneider, M. (2015). Developing conceptual and procedural knowledge of mathematics. In R. C. Kadosh, & A. Dowker (Eds.), *The Oxford handbook of numerical cognition* (pp. 1102–1118). Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199642342.013.014>
- Robová, J. (2018). K čemu je školská geometrie? In J. Hromadová & A. Slavík (Eds.), *Sborník konference Cesty k matematice III 2018* (s. 7–14). Praha: Matfyzpress.
- Robová, J., Moravcová, V., Halas, Z., & Hromadová, J. (2019). Žákovské koncepty trojúhelníku na začátku druhého stupně vzdělávání. *Scientia in educatione*, 10(1), 1–22. <https://doi.org/10.14712/18047106.1211>

- Son, J. W. (2006). Investigating preservice teachers' understanding and strategies on a student's errors of reflective symmetry. In J. Novotná, H. Moraová, M. Krátká, & N. Stehlíková (Eds.), *Proceedings 30th conference of the International Group for the psychology of mathematics education* (pp. 145–152). Prague: PME.
- Sorby, S. A., & Baartmans, B. J. (2000). The development and assessment of a course for enhancing the 3-D spatial visualization skills of first year engineering students. *Journal of Engineering Education*, 89(3), 301–307. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2000.tb00529.x>
- Surynková, P., & Moravcová, V. (2020). Pre-service mathematics teacher education: Testing and improvements of spatial skills. In L. Gómez Chova, A. López Martínez & I. Candel Torres (Eds.), *14th international technology, education and development conference, INTED2020 proceedings* (pp. 6577–6586), IATED. <https://doi.org/10.21125/inted.2020.1751>
- Surynková, P., Moravcová, V., Robová, J., & Hromadová, J. (2021). Testing of pre-service mathematics teachers' spatial abilities. In J. Fejfar, & M. Flégl (Eds.), *Proceedings of the 18th international conference on efficiency and responsibility in education* (pp. 141–147), Prague: Czech University of Life Sciences.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika*. Praha: Grada Publishing.
- Tirosh, D., Tsamir, P., Tabach, M., Levenson, E., & Barkai, R. (2011). Geometrical knowledge and geometrical self-efficacy among abused and neglected kindergarten children. *Scientia in educatione*, 2(1), 23–36. <https://doi.org/10.14712/18047106.52>
- Yilmaz, H. (2009). On the development and measurement of spatial ability. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(2), 83–96.

doc. RNDr. Jarmila Robová, CSc.

RNDr. Petra Surynková, Ph.D.

RNDr. Vlasta Moravcová, Ph.D.

RNDr. Jana Hromadová, Ph.D.

Mgr. Zdeněk Halas, DiS., Ph.D.

Matematicko-fyzikální fakulta, Katedra didaktiky matematiky

Univerzita Karlova

jarmila.robova@mff.cuni.cz

petra.surynkova@mff.cuni.cz

vlasta.moravcova@mff.cuni.cz

jana.hromadova@mff.cuni

zdenek.halas@mff.cuni.cz

Vliv temperamentu a sociokulturního znevýhodnění na osvojování plaveckých dovedností žáků malotřídních škol

The Influence of Temperament and Sociocultural Disadvantages on the Acquisition of Swimming Skills of Little School Pupils

*Irena Svobodová, Ivana Chládková, Martin Dlouhý,
Soňa Jandová*

Abstrakt: Hlavním cílem práce je zaměření na dispoziční, osobnostní a sociokulturní aspekty u žáků malotřídních škol ve vztahu k výuce plavání. Výzkumné šetření sleduje tyto zvolené aspekty a zjišťuje jejich vliv na vzdělání i výuku v oblasti plavecké gramotnosti plaveckých dovedností. V rámci osobnostních charakteristik byli žáci rozděleni dle temperamentu a na základě metody dotazníku bylo zjišťováno jejich sociokulturní zázemí. Výzkum byl orientován na děti mladšího školního věku v malotřídních školách, které se účastnily povinné plavecké výuky, a to jak v Čechách, tak i na Moravě. Na základě zjištěných dat byla stanovena východiska vhodnosti vzhledem k věku, kdy má povinná plavecká výuka podle RVP ZV probíhat. Na základě výsledků hodnocení základních plaveckých dovedností je možné říci, že vhodný věk pro zahájení povinné plavecké výuky je v rozmezí mezi 6.–8. rokem, nejpozději 9. roku věku dítěte, což odpovídá 1., 2., nejpozději 3. třídě základní školy, protože nejlepší výsledky ve zlepšení základních plaveckých dovedností dosáhly právě tyto ročníky, resp. žáci 1. tříd. Při vzájemném porovnání vlivu temperamentu a sociokulturního znevýhodnění na zlepšení základních plaveckých dovedností se jeví vliv sociokulturního znevýhodnění jako významnější. Při srovnání charakterových typů dosáhli největšího zlepšení základních plaveckých dovedností žáci charakterového typu introvert.

Klíčová slova: žák, plavecký výcvik, osobnost, dispozice, sociokulturní aspekt, pohybová gramotnost, plavecké dovednosti, malotřídní škola

Abstract: The paper focuses on the dispositional, personal and sociocultural aspects of students. The main goal of the work is to focus on dispositional, personal and sociocultural aspects in

pupils of small schools. The research survey monitors just chosen these aspects and determines their impact on education and teaching in the field of swimming literacy. Within the personality characteristics, the pupils were divided according to temperament and their socio-cultural background was determined on the basis of the questionnaire method. The analysis of these features was used to determine the impact on teaching in the field of swimming literacy. The research was focused on children of younger school age in small schools who participated in compulsory swimming lessons, both in the Czech Republic and in Moravia. Based on the obtained data, recommendations were set with regard to the suitability for the age at which compulsory swimming lessons should take place according to the RVP ZV. Based on the results of the evaluation of basic swimming skills, it can be said that the appropriate age to start compulsory swimming lessons is in the range between 6th and 8th year, no later than the 9th grade of the child, which corresponds to the 1st, 2nd and 3rd year of primary school, because the best results in improving basic swimming skills were achieved by these grades, or first-graders. When comparing the influence of temperament and sociocultural disadvantage on the improvement of basic swimming skills, the influence of sociocultural disadvantage seems to be more significant. When comparing character types, the greatest improvement in basic swimming skills was achieved by pupils of the introvert character type.

Key words: pupil, swimming training, personality, disposition, sociocultural aspect, swimming literacy, swimming skills, small school

Úvod

Zdravotní účinek plavání je všeobecně velice známý a tuto problematiku popsali již mnozí autoři, např. Čechovská (2008). Avšak dovednost plavat je z hlediska prevence zachování života velmi důležitou a nezbytnou pohybovou aktivitou, kterou by měl zvládat každý člověk. Plavání představuje vhodný způsob podpory zdraví z hlediska udržení optimální úrovně tělesné zdatnosti, pohybové kultivace, regenerace, kompenzace sportovní nebo pracovní zátěže, a to jak u běžné populace, tak i u osob se specifickými potřebami, resp. dětí v raném věku, seni-

orů, těhotných nebo u osob se zdravotním oslabením a postižením (Pharr et al., 2018).

Znalost vodního prostředí nám může poskytnout řadu specifických benefitů, ze kterých, když je začneme využívat v raném dětství, profitujeme celý život. Neslouží jen jako prostředek k zachování zdraví, ale i jako prevence předčasného stárnutí organismu. Důležitost významu je dána charakterem motorické činnosti a vodního prostředí, ve kterém se tato činnost uskutečňuje (Nováková et al., 2015).

Z hlediska historického vývoje u nás probíhala výuka plavání dlouho pod vli-

vem německých zemí a tím pádem podle metod německého pedagoga Guts-Muthse. Od poloviny 19. století se u nás začal projevovat organizovaný plavecký výcvik převážně po školské linii, ale i po linii klubové. Koncem 19. století bylo plavání v rámci hodin tělesné výchovy na základě nařízení ministerstva školství zařazeno do výuky. 20. století znamenalo v České republice v oblasti plavecké výuky velký rozvoj a koncem šedesátých let minulého století bylo plavání na prvním stupni základních škol pro všechny děti v rámci hodin tělesné výchovy povinné (Dvořáková, Engelthalerová, et al., 2017).

Hlavní metodou výuky, která se u nás po metodě bidla používala, byla metoda kolektivního výcviku, která se k nám z USA dostala až koncem čtyřicátých let minulého století. Díky této metodě se za pomoci nadlehčovacích pomůcek zohledňovaly věkové zvláštnosti dítěte, individuální schopnosti i materiální podmínky výcviku. S plaveckým výcvikem se snažila vyrovnat střediska plavecké výuky, která u nás začala vznikat od roku 1972 za pomoci ČSTV, školství, ministerstva financí a za finanční podpory České státní pojišťovny, které však postupně od financování odstupovaly a financování tak zůstalo na bedrech výhradně ministerstvu školství s minimální podporou České pojišťovny. Mezníkem ve výuce plavání byl rok 1980, kdy ministerstvo školství uzákonilo plavecký výcvik pro žáky základních škol jako povinný. Tímto aktem se Česká republika stala unikátem mezi všemi státy na světě. Plavecká stře-

diska zabezpečovala povinnou plaveckou výuku v rozsahu čtyřicet vyučovacích hodin u žáků mladšího školního věku ve třetím a čtvrtém ročníku základní školy. V roce 1992 byla pokynem MŠMT ČR plavecká výuka ponechána pouze na libovůli a osvědčenosti ředitelů jednotlivých škol. Výuka plavání probíhala pouze na školách, které měly podmínky nebo možnosti plavecký výcvik realizovat (Hrabinec, et al., 2017).

Plavání je dnes zařazeno jako povinný výcvik a výuka v rámci hodin tělesné výchovy na prvním stupni základních škol v rozsahu 40 hodin ve dvou po sobě jdoucích ročnících, kdy je upřednostňována výuka ve druhém a třetím ročníku školy.

Plavecké výuky se zúčastňují nejenom žáci běžných základních škol v mladším školním věku, ale i žáci malotřídních škol i praktických škol. Pro všechny tyto skupiny žáků mladšího školního věku je plavecká výuka v uvedeném rozsahu povinná (Chládková, 2019).

V Rámcovém vzdělávacím programu MŠMT (RVP ZV), kam uvedené skupiny spadají, je plavání zařazeno do vzdělávací oblasti Člověk a zdraví, kde jsou jednoznačně uvedeny základní úkoly a cíle plavecké výuky, které jsou pro všechny žáky škol závazné. V této vzdělávací oblasti se plavání uplatňuje z hlediska podpory zdraví, ale má vliv i na socializaci dětí a tím navazuje na vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. Klíčové kompetence, které tyto vzdělávací oblasti řeší, jsou neméně důležitým faktorem plavec-

ké výuky. RVP ZV ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví cílí hlavně na výuku základních plaveckých dovedností, tzn. plavecké dýchání, vznášení a splývání včetně prvků sebezáchrany, orientace ve vodě, pocit vody, pády a skoky. Hlavními úkoly uvedenými v RVP ZV pro mladší školní věk v rámci povinné plavecké výuky jsou specifické plavecké dovednosti, mezi které patří:

- Plavecké dýchání, kdy provádíme intenzivní výdech ústy a nosem do vody s otevřenými očima, poměr nádechu a výdechu je 1:3. Nacvičuje se např. bubláním do vody, foukáním do hladiny i do balonku, potápěním, výdechy s postupným nořením do sedu, opakovaným dýcháním do vody.
- Plavecká poloha, kdy učíme dítě pracovat s hydrostatickým tlakem a pocitem rovnováhy. Cílem je zaujmout a udržet plaveckou polohu ve vodě v poloze nznak i na prsou, a to jak ve statické poloze, tak po odrazu ode dna nebo od stěny bazénu. Nacvičuje se např. vznášením v poloze mrtvoly, hříbkou nebo hvězdice, kdy poslední poloha prováděná v poloze nznak, tzv. floating, je sebezáchovnou polohou.
- Pády a skoky provádíme z různě vysokých poloh, v různých obměnách ze statického postoje nebo s dynamickým prvkem odrazu. Nacvičují se např. z polohy vsedě na okraji bazénu nebo ze stoje. Způsoby provedení je možné obměňovat.

- Prostorová orientace ve vodě i pod vodou. Zvládnutí této dovednosti je nezbytným předpokladem zachování života jedince při nečekaném pádu do vody nebo při pocitu jistoty ve vodním prostředí. Souvisí s dovedností zadržet dech a následným výdechem do vody. Prostředky, které se k nácviku používají, jsou různé obměny poloh kolem jednotlivých os těla, zanořování pod vodu po hlavě i po nohou, lovení předmětů apod.
- Pocit vody, což je dovednost, která je nezbytná k nácviku plaveckých pohybů a zároveň k nastavení záběrových ploch tak, aby se plavec pohyboval požadovaným směrem. Nacvičuje se např. chůzí ve vodě s napodobováním různých zvířat (Dvořáková, Engelthalerová et al., 2017).

Posledním požadavkem této etapy plavecké výuky je zvládnutí jednoho plaveckého způsobu bez plaveckých pomůcek v délce minimálně 25 metrů (RVP ZV, 2017). To může být pro některé žáky zpočátku problematické.

Cvičební jednotka v plaveckém výcviku trvá zpravidla 45 minut v deseti lekcích za jedno pololetí. Délka výukové hodiny může být upravena vzhledem k věku nebo teplotě vody. Za nejefektivnější byla donedávna považována soustředěná kurzová každodenní výuka s menším počtem dětí. V současnosti je však tato výuka ze stran odborníků velmi kritizována, je využívána u škol například v rámci škol v přírodě. Struktura hodiny by měla být vždy předem

promyšlená a její členění je klasické jako v hodinách tělesné výchovy. Školy plní plaveckou výuku ve čtyřech po sobě jdoucích pololetích tak, aby splnily předepsané výukové penzum (Dvořáková, Engelthalerová et al, 2017).

Z hlediska výukových metod se v etapě základního plaveckého výcviku uplatňují hlavně metoda komplexní (syntetická), analyticko-syntetická a synteticko-analytická (Hrabinec et al., 2017).

Domníváme se, že jedním z faktorů, které mohou ovlivnit výuku základních plaveckých dovedností, je nejen jejich sociokulturní zázemí, ale také temperament žáka.

Období mladšího školního věku, kdy probíhá povinná plavecká výuka, je období vstupu dítěte do školy a vzhledem k tomu, že dochází k výrazné změně ve způsobu života a sociálních vztazích, je toto období i důležitým životním mezníkem (Čáp, Mareš, 2001). V tomto období se již u dětí projevují výrazné individuální rozdíly. Mladší školní věk je označován jako období citlivosti a senzitivity. Pro tělesný vývoj je v tomto období typický rovnoměrný nárůst výšky a hmotnosti, které jsou spolehlivými ukazateli zdravotního stavu dítěte. Každou činnost, kterou dítě tohoto věku provádí, velmi intenzivně a silně emočně prožívá. Při práci s dětmi bychom měli mít na zřeteli, že se dítě dokáže plně koncentrovat jen krátký časový úsek a poté nastávají chvíle útlumu a roztěkanosti. Dítě prochází obdobím socializace a zároveň se učí respektovat normy, pravidla a zákoni-

tosti třídy i sportovního kolektivu. Z hlediska pohybového vývoje se dítě mladšího školního věku vyznačuje vysokou a spontánní pohybovou aktivitou, nové pohyby se učí rychle, lehce a většinou na základě nápodoby.

Věkové rozmezí od deseti do dvanácti let je dle Periče (2004) považováno za nejprůběžnější věk pro motorický vývoj, a proto je toho období označováno jako zlatý věk motoriky. Motorické schopnosti jako rychlostní, vytrvalostní, obratnostní a základní silové jsou již vyvinuty, kdy po osmém roce věku dítěte se podobají struktuře dospělého jedince. Silové schopnosti je třeba rozvíjet postupně a plynule se zaměřením na rozvoj síly trupu, velkých svalových skupin, které jsou potřebné ke správnému držení těla. Mladší školní věk je optimálním obdobím pro rozvoj rychlostních schopností, obzvláště reakční rychlost se rozvíjí rychle. Obratnostní schopnosti nejsou v tomto věku odlišné vzhledem k pohlaví, ale zabírají v pohybovém vývoji dítěte značnou část. Vytrvalostní schopnosti je potřeba rozvíjet v souladu s konkrétním a jasným zadáním cvičení (Perič, 2012).

Žáci ze sociokulturně znevýhodněného prostředí - „Termín „žák se sociálním znevýhodněním“ je pojem, který byl do české školské legislativy zaveden v roce 2004 k identifikaci dětí, kterým náleží zvýšená míra podpory v prostředí školy.“ (Katalog podpůrných opatření, 2015). V současnosti se od tohoto termínu ustupuje a nahrazuje se vhodnějším termínem: „žák s potřebou podpory ve vzdělá-

vání z důvodu sociálního znevýhodnění“. Tento termín vymezuje skupinu žáků, kteří potenciálně či skutečně selhávají ve vzdělávání, nejsou však zdravotně postižení, netrpí dlouhodobou nemocí a není jim striktně diagnostikována jakákoliv ze specifických poruch učení či chování. „Sociální znevýhodnění je tak kategorií označující širokou škálu příčin školní neúspěšnosti žáků z nezdravotních důvodů, které mají příčinu mimo školu v přirozeném sociálním zázemí dítěte nebo pramení z jiných životních okolností v životě dětí mimo půdu školy.“ (Katalog podpůrných opatření, 2015). Obecně se za žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí považuje ten, který žije v prostředí, kde není dostatečně podporován ve vzdělávání či přípravě ke vzdělávání. Důvody mohou být u takového žáka například nedostatečné materiální zázemí nebo nevyhovující bydlení, časová náročnost dopravy do školy, konflikty v rodině apod. Dalším kritériem k zařazení žáka do sociálně znevýhodněné skupiny se považuje takový jedinec, jehož zákonní zástupci se školou dlouhodobě nespolupracují, nebo děti žijící v prostředí sociálně vyloučených lokalit.

Osobnost žáka mladšího školního věku – temperament. *„Osobnost se zcela nevyčerpává schopnostmi. Zahrnuje především množství povahových vlastností. V psychologické terminologii tomu nejlépe odpovídá termín rys osobnosti.“* (Čáp, 2001, str. 158). Osobnost je v psychologii charakterizována jako tři různé aspekty, a to integrace, interakce a společenské

směrování k cíli. Osobnost se utváří zásadně ve vztazích k sobě, k druhým, k prostředí a ke společnosti a projevuje se vždy v celku. Rys osobnosti je psychická vlastnost, která se na základě výše uvedeného vždy projevuje určitým způsobem v chování, jednání a prožívání. Tento rys je příznačný pro každého z nás a odlišuje nás od ostatních. Jedním z velmi důležitých faktorů u osobnosti jsou city. U žáků city postupně ztrácejí afektivní charakter, diferencují se a žák je dostává pod vědomou kontrolu. Častým projevem citů je strach. Podle Čápa (2001) je temperament vlastnost osobnosti, která je s city a jejich projevy velmi úzce svázána. Temperament je ovlivňován genetickými předpoklady, které jsou u každého z nás různé. Proto již Hippokrates rozlišoval čtyři typy temperamentu, a to cholerik, sangvinik, flegmatik a melancholik. Kromě Hippokrata existuje ještě mnoho dalších pojetí temperamentu. Eysenck např. uvádí pouze dvě dimenze, a to extroverze a introverze a stabilita a labilita. Dnes se nahlíží na osobnost člověka podle toho, do jakého typu ze dvou následujících dimenzí spíše spadá. Tyto dimenze zaměřujeme z hlediska osobnosti na introvertní a extrovertní, tak jak již dříve temperament rozčlenil Eysenck. Rozdíly v temperamentu dětí pozorujeme již v prvních měsících jejich života. Děti se na základě čtyř znaků, které vykazují, tj. nálada, přizpůsobivost novým situacím, biorytmus a intenzita reakce, rozdělují na introvertní nebo extrovertní anebo labilní a stabilní. Eysenck označuje

extroverzi a introverzi jako protiklady v pojetí družný-uzavřený a stabilitu – labilitu vyjadřuje jako odolnost k zátěži. Introvertem je označován jedinec, který je obezřetný, rozvázný, smířlivý, ovládá se, je vyrovnaný a klidný, je zaměřený na vnitřní svět, vše předem promýšlí, je rezervovaný, otálí se záležitostmi vyžadujícími styk s lidmi. K dobití své energie potřebují introverti čas, kdy jsou o samotě, a proto se často po rušeném dni zabývají osamělými činnostmi. Vzhledem k orientaci introverta do světa myšlenek a představ preferují tito jedinci čas strávený o samotě, vyhovují jim individuální činnosti a na skupinovou činnost je potřeba je dopředu připravit. Ve vztazích introverti preferují hloubku a intimitu a s něčím osobním se svěřují pouze lidem, kterým důvěřují, protože chtějí mít jistotu, že se tyto informace dál nebudou šířit. Ve společnosti přenechávají iniciativu druhým a své názory ventilují jen v případě, že je považují za důležité. Introverty přitahují profese, kde je převaha individuálních činností a kontaktů s jednotlivci, nikoliv práce ve skupině (Miková, 2015). Extrovert je opakem introverta a jedná se o jedince, který je společenský, přístupný, hovorový, bezstarostný, nenucený, optimistický a je dobrým vůdcem, je zaměřený na svět lidí, má mnoho přátel, je vlivný, mluví víc, než poslouchá, otálí se záležitostmi, které vyžadují soustředění. Díky tomu, že energie extrovertů je orientovaná směrem ven, tzn. ke světu, je jejich přirozenou potřebou bezprostředně sdělovat

ostatním, co jim běží hlavou, co prožili a zároveň chtějí být neustále informováni a mít přehled o tom, co se děje. Vedle jasných charakterových protipólů jako je extroverze a introverze najdeme v literatuře i výraz ambiverze, kdy se jedná o rysy extroverze a introverze zároveň, tedy uprostřed škály mezi oběma póly. I přesto, že toto hodnocení charakterové stránky osobnosti patří k základním rysům osobnosti, je ovlivněn řadou faktorů, vypovídá o směru proudu energie, tj. odkud je energie čerpána a kam je vydávána.

Veškeré poznatky o struktuře osobnosti i o rozdílech v psychických vlastnostech a temperamentu dětí jsou pro učitele důležitým nástrojem k lepšímu poznání svých žáků. Zároveň jsou předpokladem k pochopení poznatků o vývoji a formování osobnosti (Čáp, 2001).

V souvislosti se zaměřením našeho příspěvku považujeme za vhodné objasnit také pojem malotřídní škola. Jedná se o takové školské zařízení, kde je alespoň jedna třída, kde se žáci více než jednoho ročníku vzdělávají společně. V našich podmínkách se jedná především o školy, kde je méně školních tříd, tedy o základní školy s 1. stupněm. Vyučování ve věkově smíšených skupinách můžeme charakterizovat jako alternativní, protože se organizací výuky výrazně liší od vyučování v ročníkových třídách. S malotřídními školami se nejčastěji setkáváme v malých obcích a na venkově, kde jsou zřizovány v důsledku malého počtu žáků a kde není možné zřídit samostatné třídy

pro jednotlivé ročníky 1. stupně, tedy pět samostatných tříd. Ve větších městech jsou malotřídní školy velmi vzácné vzhledem k dostatečnému počtu žáků docházejících do jednotlivých ročníků.

Vyučování v malotřídních školách vede žáky k daleko větší spolupráci, kdy se mladší děti učí od starších a mezi dětmi panuje větší pocit sounáležitosti s kolektivem. Učitelé v malotřídních školách znají všechny žáky a jejich rodinné zázemí a obvykle více s rodiči žáků spolupracují. V určitém slova smyslu je kooperativní učení pilířem výuky na malotřídních školách (<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19727/problematika-malotridnich-skol.html/>).

Smyslem našeho výzkumu bylo porovnání vlivu osobnostních charakteristik, tzn. temperamentu a sociokulturních aspektů u žáků malotřídních škol. Zaměřili jsme se na to, jaký mají tyto aspekty vliv na vzdělání a výuku v oblasti plaveckých dovedností – nikoliv však na pohybové schopnosti. Nebylo tedy podstatou práce zjišťování např. souvislostí z oblasti psychologie sportu, problematiky koordinace v období počátku školní docházky či zkoumáním senzitivních období.

Výzkumný soubor a metodika výzkumu

Pro náš výzkum byly osloveny čtyři malotřídní školy na Moravě, které absolvovaly povinný plavecký výcvik v plavecké škole v Zábřehu. V Čechách byly osloveny tak-

též čtyři malotřídní školy, jejichž žáci se účastnili povinné plavecké výuky v Brandýse nad Labem. Celkový počet žáků, kteří se účastnili výzkumu a byli zahrnuti do vyhodnocování ze všech malotřídních škol, byl 219 jedinců. Všichni testování žáci zúčastňující se výzkumu měli v rámci školy, kterou navštěvují, udělený souhlas se zpracováním osobních údajů, testování tedy proběhlo v souladu s GDPR (rodiče podepsali informovaný souhlas).

Pro zhodnocení úrovně základních plaveckých dovedností byla použita metoda hodnocení úrovně plaveckých dovedností dle Čechovské a Milera (2008). V rámci tohoto hodnocení plaveckých dovedností je sledováno deset plaveckých cvičení, na základě kterých jsou stanoveny výsledné úrovně.

V rámci sběru vstupních i výstupních hodnot úrovně plaveckých dovedností žáků byly jednotlivé testované dovednosti hodnoceny pomocí bodovací škály od 1 do 3, kdy hodnota tří bodů byla nejvyšší možnou dosaženou hodnotou. Žáci, kteří zadanou dovednost neprovedli vůbec nebo s velkými obtížemi, získali jeden bod; žáci, kteří zadanou dovednost provedli s menšími nedostatky, dosáhli dvou bodů; a žáci, kteří bez problémů zvládli dovednost provést správně, získali tři body. V celkovém součtu bodů byl začátečníkem ten, kdo dosáhl méně než 16 bodů, ten, kdo získal 16–24 bodů byl označen za pokročilého začátečníka, a ten, kdo získal 25 a více bodů zvládl základní plavecké dovednosti velmi dob-

ře (Čechovská & Miler, 2008). V testu bylo použito deset jednoduchých cvičení, která byla vhodným kritériem posouzení testované plavecké úrovně a která jsou v souladu s RVP. Mezi uvedená cvičení patří například potopení hlavy, otevření očí pod hladinou, úplný výdech do vody, hvězdice v poloze na prsou i na zádech, kotoul ve vodě, výlov předmětů z hloubky 2 m, pád (skok) do vody z plaveckého startovního bloku, vznášení na zádech s delší výdrží, splývání na prsou po odrazu od stěny bazénu.

Dotazník pro učitele ke zjištění sociokulturního zázemí žáků byl sestaven na základě výzkumu pro potřeby Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR v rámci projektu řešeného na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (dostupné z <http://katalogpo.upol.cz/>). V posuzovacím schématu jsou popsány projevy žáků, které mohou mít příčiny v různých aspektech sociálního znevýhodnění. Otázky pro dotazník rozeslaný učitelům testovaných žáků vybraných malotřídních škol byly sestaveny na základě otázek uvedených v daném materiálu tak, aby bylo možno ho následně relevantně vyhodnotit a měl patřičnou výpovědní hodnotu. Dotazník směřující k dané problematice a jednotlivým třídním učitelům byl rozeslán elektronicky. Před rozesláním dotazníků byla provedena pilotáž.

Ke zjištění charakteru temperamentu žáků malotřídních škol byl jako vhodný a srozumitelný pro věkovou kategorii mladšího školního věku vybrán a sestaven

dotazník dle publikace „Psychologické testy pro kluky a děvčata“ od autorky Jonni Kincher (1998). Vhodnost těchto dotazníků byla konzultována s pedagogicko-psychologickou poradnou, kde byla doporučena jako nejvhodnější i vzhledem k jednoznačnosti vyhodnocení výsledků. Tyto testy jsou dle sdělení pedagogicko-psychologického centra běžně ke zjištění temperamentu používány. Tvorba obou dotazníků, tj. dotazníku zjišťujícího sociokulturní prostředí i dotazníku určujícího charakter temperamentu žáka, byla konzultována s katedrou psychologie UK, která nám poskytla potřebné informace a odkázala nás na potřebné zdroje.

Vlastní výzkum byl zahájen 1. 9. 2018 a trval do 30. 6. 2019. Vstupní hodnocení plaveckých dovedností bylo prováděno na začátku školního roku a výstupní hodnocení žáci absolvovali v poslední hodině povinné plavecké výuky. Hodnocení žáci plnili deset úkolů základních plaveckých dovedností dle bodovací škály uvedené výše. V období mezi vstupním a výstupním měřením probíhala u všech malotřídních škol povinná plavecká výuka dle úkolů RVP ZV. Obě vstupní i výstupní hodnocení probíhala za stejných podmínek, ve stejném prostředí a ve stejnou denní dobu.

Pro veškerý výzkum byli žáci označeni kódy tak, aby celé šetření bylo zcela anonymní. Přidělené kódy byly použity jak v plaveckém bazénu, tak i při vyplňování dotazníků.

K vyjádření vzájemné závislosti

náhodných veličin používáme v naší práci korelační koeficient, cílem naší práce je výpočet párových koeficientů korelace. V našem případě se jedná o vzájemný vztah mezi dvěma veličinami – tj. mezi procentuálním zlepšením základních plaveckých dovedností a temperamentu a procentuálním zlepšením základních plaveckých dovedností a sociokulturním znevýhodněním.

Výpočet korelace byl proveden v programu Microsoft Excel pomocí funkce CORREL. Jako vstupní hodnoty pro tuto funkci byly použity nasbírané hodnoty sociokulturního znevýhodnění a temperamentu. Byl zjišťován korelační koeficient vzájemného vztahu mezi temperamentem a zlepšením základních plaveckých dovedností a následně vztahu sociokulturního znevýhodnění a zlepšení základních plaveckých dovedností. Tyto korelační koeficienty byly vyhodnocovány pro každý ročník zvlášť, což je patrné z tabulek uvedených níže. Výsledky korelace byly zaokrouhleny na 2 desetinná místa.

Hodnota korelačního koeficientu -1 značí zcela nepřímou závislost (antikorelaci), tedy čím více se zvětší hodnoty v první skupině znaků, tím více se zmenší hodnoty v druhé skupině znaků, např. vztah mezi uplynulým a zbývajícím časem. Hodnota korelačního koeficientu $+1$ značí zcela přímou závislost (Čelikovský, 1979).

Pro zpracování dat jsme rozdělili děti nejen podle ročníku, který navštěvují (R), ale také podle úrovně základních plaveckých dovedností (ZPD) na úplné

začátečníky (UZ), pokročilé začátečníky (PZ) a dobré plavce (DP). Dále jsme pracovali s dělením dětí dle temperamentu na introverty, extroverty a introextroverty. Sledovali jsme také sociokulturní znevýhodnění (SKZ).

Výsledky

V rámci výzkumného šetření nás zajímalo, k jakému zlepšení základních plaveckých dovedností došlo v průběhu plavecké výuky v jednotlivých ročnících málotřídních škol a zda zlepšení souviselo s temperamentem dětí. Výsledky šetření dle jednotlivých ročníků jsou uvedeny v tabulce 1.

Z uvedených hodnot korelačních koeficientů (Pearsonův) je zřejmé, že téměř ve všech případech má zlepšení základních plaveckých dovedností pouze nízkou závislost na temperamentu a sociokulturním znevýhodnění. V těchto případech se vyhodnocený korelační koeficient pohybuje v rozmezí od $-0,12$ do $0,28$, což je oblast nízké závislosti. Pouze v případě zjišťování vlivu temperamentu v 5. ročníku a sociokulturního znevýhodnění ve 3. ročníku se dle Čelikovského (1979) projevila střední závislost zlepšení základních plaveckých dovedností na temperamentu a sociokulturním znevýhodnění, a to konkrétně hodnotou $-0,52$, což vyjadřuje závislost nepřímou v případě vlivu temperamentu na zlepšení základních plaveckých dovedností u žáků 5. ročníku a hodnotou $0,42$, tedy závislostí přímou u vlivu sociokulturní-

Tabulka 1. Souhrnné vyhodnocení (zdroj: vlastní)

R	úroveň ZPD	zlepšení [%]	temperament	SKZ	$r_{temp.}$	r_{SKZ}
1	DP [n=8]	9,8	24,1 ± 2,18	4,5 ± 0,54	0,13 nízká závislost	0,26 nízká závislost
	PZ [n=26]	37,2	23,5 ± 2,29	4,6 ± 0,62		
	UZ [n=7]	6,4	21,5 ± 2,11	4,0 ± 0,56		
2	DP [n=19]	9,42	24,5 ± 2,76	4,3 ± 0,72	0,01 nízká závislost	-0,10 nízká závislost
	PZ [n=23]	18,6	22,9 ± 3,99	4,4 ± 0,77		
	UZ [n=1]	0	26	4		
3	DP [n=35]	3,5	23,9 ± 2,79	4,4 ± 0,62	-0,12 nízká závislost	0,42 střední závislost
	PZ [n=24]	22,1	23,4 ± 2,35	5,1 ± 1,31		
	UZ [n=3]	0	22,3 ± 2,89	4,7 ± 0,58		
4	DP [n=28]	2,32	23,4 ± 2,27	4,9 ± 1,69	0,1 nízká závislost	0,02 nízká závislost
	PZ [n=12]	12,5	23,6 ± 2,11	4,5 ± 0,90		
	UZ [n=1]	0	26	5		
5	DP [n=23]	4,8	23,1 ± 3,45	5,6 ± 2,0	-0,52 střední závislost	0,28 nízká závislost
	PZ [n=8]	16,4	21,0 ± 3,46	5,6 ± 2,50		
	UZ [n=0]	-	-	-		

Legenda: DP – dobrý plavec; PZ – pokročilý začátečník; UZ – úplný začátečník; ZPD – základní plavecké dovednosti; SKZ – sociokulturní znevýhodnění; $r_{temp.}$ – Pearsonův korelační koeficient sledující závislost temperamentu a zlepšení plaveckých dovedností; r_{SKZ} – Pearsonův korelační koeficient sledující závislost sociokulturního znevýhodnění a zlepšení plaveckých dovedností.

ho znevýhodnění na zlepšení základních plaveckých dovedností ve 3. ročníku.

Při výpočtu Pearsonova korelačního koeficientu vzájemné závislosti mezi ročníky a procentuálního zlepšení základních plaveckých dovedností byl $r_R = -0,33$, což vypovídá o střední závislosti a nepříjemné úměře mezi ročníky. Lze tedy říci, že čím nižší ročník, tím větší zlepšení ZPD bylo dosaženo. Je třeba si uvědomit, že Pearsonův korelační koeficient charakterizuje pouze lineární vztah, jinak

řečeno – odráží pouze variabilitu kolem lineárního trendu. Jeho hodnota nabývá hodnot z intervalu od mínus jedné do plus jedné s tím, že hodnota $r(X, Y)$ je kladná, když vyšší hodnoty náhodné veličiny X souvisí s vyššími hodnotami náhodné veličiny Y , a naopak je záporná, když nižší hodnoty X souvisí s vyššími hodnotami Y . Hodnoty 1, respektive -1, získáme pouze v případě, kdy body zobrazené v bodovém grafu leží na přímce s kladnou, respektive zápornou směrnicí.

Z hlediska statistického je potřeba ještě zmínit problém daných závislostí. Toto můžeme sledovat na našich hodnotách, kdy u některých dat můžeme vysledovat lineární závislost, případně kauzalitu tzn., že daná hodnota jedné veličiny se lineárně mění s hodnotou druhé. V případě kladné závislosti se hodnota u některých našich výsledků mění stejným směrem a v případě záporné závislosti směrem opačným (Čelíkovský, 1979).

Diskuse a závěry

Předkládaná studie je zaměřena na osobnostní a sociokulturní aspekty u žáků malotřídních škol ve vztahu k výuce plavání a zdokonalování plaveckých dovedností. Součástí výzkumného šetření bylo sledování těchto aspektů, resp. jaký mají vliv na vzdělání a výuku v oblasti pohybové gramotnosti orientované na plavání. Žáci byli sledováni v průběhu mladšího školního věku, kde je v současnosti nově stanovena povinná plavecká výuka v rozsahu 40 vyučovacích hodin. Z výsledků jsme se snažili upozornit na vhodný věk, kdy by měla povinná plavecká výuka v mladším školním věku probíhat tak, aby byla co nejefektivnější, aby byly splněny výstupy stanovené z Rámcového vzdělávacího programu (RVP ZV).

Zajímalo nás, k jakému zlepšení základních plaveckých dovedností došlo v průběhu plavecké výuky v jednotlivých ročnících malotřídních škol. Z celkového počtu 219 testovaných žáků 1. - 5. roční-

ků malotřídních škol se vůbec nezlepšilo 83 žáků. Největšího zlepšení dosáhli žáci 1. ročníků, a to průměrně o 27 %. Co se týká porovnání zlepšení dětí mezi jednotlivými ročníky, bylo to zlepšení nejvýraznější, protože děti v ostatních ročnících se zlepšily méně. Srovnatelné hodnoty zlepšení měly děti 3. ročníku (11 %) a 2. ročníku (10 %), žáci 5. ročníků se zlepšili o 8 % a nejméně se zlepšili žáci 4. ročníků, a to o 5 %. Z testovaných hodnot vyplývá, že výraznějšího zlepšení dosáhli žáci 1., 2., a 3. ročníků, v ostatních ročnících už není zlepšení tak velké, protože vstupní hodnoty žáků nižších ročníků byly výrazně nižší a tím pádem se žáci měli kam zlepšovat. Žáci vyšších ročníků vykazovali již při vstupním testování daleko vyšší hodnoty, proto se nemohli již více zlepšit.

Dále jsme zjišťovali, jaký temperament převažuje u žáků sledovaných malotřídních škol a jakého výsledného zlepšení dosáhnou jednotlivé typy temperamentu.

Vlivem temperamentu na úroveň pohybové aktivity v dětství se zabývala např. studie Song, Corwyn, Bradley, & J. C. Lumeng (2017). Zmínění autoři ve svých výsledcích získaných od 799 dětí zjistili, že nízká úroveň projevů temperamentu v raném dětství byla rizikovým faktorem pro nízkou fyzickou aktivitu v pozdějším dětství a dospívání. Rodičovská podpora fyzické aktivity může být prospěšná pro děti s nízkou úrovní projevů temperamentu.

Výsledky testování temperamen-

tových vlastností ukazují, že největší skupinu tvoří žáci smíšeného typu, tedy introextroverti, a to 49 % z celkového počtu testovaných žáků, druhou skupinu tvoří extroverti, což je celkově 35 % žáků, a třetí, nejméně početnou skupinou, jsou introverti, ti tvoří 16 % z celkového počtu testovaných žáků malotřídních škol. Výraznou shodu u všech testovaných ročníků narušují pouze 5. ročníky, ve kterých najdeme opět nejvíce introextrovertů, ale skupinu extrovertů a introvertů tvoří shodně 29 % žáků 5. ročníků. Pokud chceme porovnat procentuální zlepšení v základních plaveckých dovednostech podle typu temperamentu, je z výsledků jasné, že se nejvíce zlepšili žáci typu introtrovert, a to o 19 %. Žáci typu extrovert se v základních plaveckých dovednostech zlepšili o 12 %, nejmenší hodnoty zlepšení vykazují žáci smíšeného typu, introextroverti. Je zajímavé, že nejpočetnější skupina smíšeného typu se v průběhu plavecké výuky v základních plaveckých dovednostech zlepšila nejmeně, a naopak skupina introvertů se procentuálně v základních plaveckých dovednostech zlepšila nejvýrazněji.

Kromě typu temperamentu nás také zajímala problematika sociokulturně znevýhodněného prostředí žáků, a to kolik dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí navštěvuje sledované malotřídní školy. Ze souhrnných výsledků vyplývá, že z celkového počtu 219 žáků všech pěti ročníků malotřídních škol je sociokulturně znevýhodněno 9 žáků. U žáků 5. ročníků všech malotřídních

škol jsme zjistili 13 % znevýhodněných žáků z celkového počtu žáků 5. ročníků, což byla vůbec největší skupina znevýhodněných. Dvě procenta sociokulturně znevýhodněných žáků z celkového počtu testovaných byla zjištěna u žáků 1. a 3. ročníků malotřídních škol, jednalo se o jediného znevýhodněného žáka v každém z těchto ročníků. Mezi žáky 2. ročníků se sociokulturně znevýhodněný nenašel ani jeden žák. Je pozoruhodné, že počty žáků se sociokulturním znevýhodněním se zvyšovaly s přibývajícím ročníkem, což můžeme do jisté míry považovat za náhodu. Domníváme se, že přesnějších výsledků bychom mohli dosáhnout otestováním většího počtu žáků. Výsledky šetření o počtech sociokulturně znevýhodněných žáků však musíme brát s opatrností, neboť jsme si vědomi, že se počty mohou lišit např. s ohledem na regionální specifika napříč ČR.

Další otázkou bylo, jaký charakter temperamentu převažuje u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Jak již bylo konstatováno v předchozí otázce, jedná se o 9 sociokulturně znevýhodněných žáků z celkového počtu 219 testovaných žáků, což je velmi malé množství, přesně 4 % z celkového počtu testovaných žáků. Ze všech devíti sociokulturně znevýhodněných žáků jsou 3 introverti, 5 introextrovertů a 1 extrovert. Z poměru všech tří skupin je sice zřejmé, že převažuje smíšený – introextrovertní typ charakteru, ale vzhledem k malému počtu žáků se SKZ je třeba tyto výsledky

zobecňovat s velkou obezřetností. Ve 3. a 5. ročnících najdeme vždy po jednom znevýhodněném introvertovi, nejvíce znevýhodněných introextrovertů je ve 4. ročnících. Sociokulturně znevýhodněné introverty jsme v našem výzkumu zjistili pouze u 5. ročníků. Konkrétně se jednalo o 3 žáky. Nejméně sociokulturně znevýhodněných žáků typu extrovert bylo zjištěno pouze v jednom případě mezi žáky 1. ročníků. Z důvodu zjištění velmi malého počtu sociokulturně znevýhodněných žáků nemůžeme tedy přesně stanovit, který charakterový typ má výraznější převahu u sociokulturně znevýhodněných žáků málotřídních škol.

Kromě výše uvedeného nás také zajímalo, jaký vliv má temperament a sociokulturní znevýhodnění na zlepšení základních plaveckých dovedností. Ze zjištěných výsledků můžeme konstatovat, že téměř ve všech případech má zlepšení základních plaveckých dovedností pouze nízkou závislost na temperamentu a sociokulturním znevýhodnění. Střední závislost zlepšení základních plaveckých dovedností a vlivu temperamentu se projevila jen u 5. ročníků a u 3. ročníků se projevila střední závislost zlepšení základních plaveckých dovedností a vlivu sociokulturního znevýhodnění. Po analýze zjištěných výsledků je možné se domnívat, že důvodem střední závislosti vlivu temperamentu na zlepšení základních plaveckých dovedností u 5. ročníků by mohlo být výrazně větší zlepšení introvertů (18%) u těchto ročníků oproti introextrovertům (5%) a extro-

vertům (1%), což na jistý vliv temperamentu a výsledků zlepšení základních plaveckých dovedností ukazuje (což ostatně ukazují i další výsledky v rámci vlivu charakteru introvert na zlepšení základních plaveckých dovedností a to především u 2., 3., a 5. ročníků, kde došlo k výrazně vyššímu zlepšení introvertů než u ostatních typů temperamentu a to většinou rozdílem více než o 10%).

V případě vlivu sociokulturního prostředí na zlepšení základních plaveckých dovedností vidíme, že při detailnějším pohledu na zjištěná data je patrné, že žáci z prostředí sociokulturního znevýhodnění nebo žáci s hraničními hodnotami sociokulturního znevýhodnění dosáhli většího průměrného zlepšení základních plaveckých dovedností, a to 20% oproti neznevýhodněným žákům, kteří dosáhli průměrného zlepšení 12%. Hodnoty korelace sociokulturního znevýhodnění jsou u třech ročníků těsně pod (u 1. a 5. ročníků) nebo nad (u 3. ročníků) hranici střední závislosti, tedy hodnoty 0,3, což je patrné z vyhodnocených výsledků. U temperamentu hranici střední závislosti překročila pouze jedna hodnota korelačního koeficientu u 5. ročníků. Hodnoty korelačního koeficientu temperamentu ostatních ročníků (1. až 4. ročníků) se pohybují kolem nuly nebo maximálně kolem hodnoty 0,1. Z toho by se dalo usuzovat na vyšší vliv sociokulturního znevýhodnění na zlepšení základních plaveckých dovedností než u temperamentu.

Jelikož jsme sledovali zlepšení ZPD

u žáků z celkem 5 ročníků, zajímalo nás, jaký je vhodný věk, kdy by měla povinná plavecká výuka v mladším školním věku probíhat tak, aby byla co nejefektivnější. Na základě výpočtů korelačního koeficientu vzájemné závislosti mezi všemi ročníky a % zlepšení základních plaveckých dovedností byla zjištěna hodnota korelačního koeficientu -0,33, což vypovídá o nepřímé úměře mezi ročníky a procentuálním zlepšením základních plaveckých dovedností. Z tohoto výpočtu vzájemné závislosti vyplývá, že čím nižší ročník, tím větší zlepšení základních plaveckých dovedností a naopak. V praxi je tomu tak, že základní plaveckou výuku navštěvují žáci všech ročníků malotřídních škol pravidelně každý rok po dobu setrvání na malotřídní škole, zpravidla tedy 5 let povinné školní docházky. Můžeme tedy konstatovat, že čím dříve děti s plaveckým výcvikem na ZŠ začnou, tím lépe. I přesto, že žáci 1. ročníků vykazují nejvyšší procentuální zlepšení základních plaveckých dovedností, doporučuji, dle vlastních zkušeností, zahájit základní plaveckou výuku ve 2. ročníku základní školy, protože v 1. ročníku se

žáci adaptují na školní prostředí a pro některé z nich může být vstup do školy náročnější.

Závěr

Na základě našich výsledků můžeme pro praxi konstatovat, že temperament ani sociokulturní znevýhodnění nemělo v našem souboru vliv na míru zdokonalení plaveckých dovedností. Dále lze odvodit, že z hlediska hodnocení základních plaveckých dovedností je vhodný věk pro zahájení povinné plavecké výuky v rozmezí mezi 6. – 8. rokem, nejpozději 9. rok věku dítěte, což odpovídá 1., 2., nejpozději 3. ročníku základní školy, protože nejlepší výsledky ve zlepšení základních plaveckých dovedností dosáhly právě tyto ročníky, respektive žáci 1. ročníků. Zároveň se domníváme, že u dětí kolem 8. roku věku by již měly ZPD na určité úrovni zvládat tak, aby byly schopné bezpečného pohybu ve vodním prostředí. Tyto dovednosti považujeme za klíčové z hlediska edukačního procesu a z hlediska zajištění pohybové gramotnosti dětí.

Literatura

- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čechovská, I., & Miler, T. *Plavání*. (2008). 2., upr. vyd. Praha: Grada.
- Čelíkovský, S. (1979). *Antropomotorika pro studující tělesnou výchovu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Definice sociálního znevýhodnění – Katalog podpůrných opatření. *Katalog podpůrných opatření* [online]. Copyright © 2015 [cit. 02.11.2019]. Dostupné z: <http://katalogpo.>

- upol.cz/socialni-znevychodneni/1-vymezeni-terminu-socialni-znevychodneni/1-1-
definice-socialniho-znevychodneni/
- Dvořáková, H., & Engelthalerová, Z. et al. (2017). *Tělesná výchova na 1. stupni základní školy*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19727/problematika-malotridnich-skol.html/>
- Chládková, I. (2019). *Aspekty působící na oblast plavecké gramotnosti u žáků málotřídni školy* (Diplomová práce). Praha: PedF UK.
- Hrabinec, J. et al. (2017). *Tělesná výchova na 2. stupni základní školy*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Kincher, J. (1998). *Psychologické testy pro kluky a děvčata*. Praha: Portál.
- Miková, Š., & Stang, J. (2015). *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0874-7.
- Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. MŠMT ČR č.j. 37014/2005-25.
- Nováková, T. (2015). *Předpoklady primární plavecké gramotnosti v raném věku*. Praha: Karolinum.
- Perič, Tomáš. (2004). *Sportovní příprava dětí*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2004.
- Perič, Tomáš. (2012). *Sportovní příprava dětí*. Nové aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing,
- Pharr, J., Irwin, C., Layne, T., & Irwin, R. Predictors of Swimming Ability among Children and Adolescents in the United States. *Sports*. 2018; 6(1):17. <https://doi.org/10.3390/sports6010017>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT. (2017). Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>
- Song, M., Corwyn, R. F., Bradley, R. H., & Lumeng, J. C. Temperament and physical activity in childhood. *Journal of Physical Activity & Health*, 2017; 14(11), s. 837–844. 10.1123/jpah.2016-0633
- Vyhláška č. 48/2005 Sb. - Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

PaedDr. Irena Svobodová

Pedagogická fakulta, Katedra tělesné výchovy

Univerzita Karlova

irena.svobodova@pedf.cuni.cz

Mgr. Ivana Chládková

Pedagogická fakulta, Katedra tělesné výchovy

Univerzita Karlova

lchladek@volny.cz

PhDr. Martin Dlouhý, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Katedra tělesné výchovy

Univerzita Karlova

martin.dlouhy@pedf.cuni.cz

prof. PhDr. Soňa Jandová, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Katedra tělesné výchovy

Univerzita Karlova

sona.jandova@pedf.cuni.cz

Hudební činnosti v publikacích zaměřených na grafomotoriku předškolních a nejmladších školních dětí v ČR¹

Music Activities in Pedagogical Publications Focused on Graphomotor of Children Aged 5–7 Years in The Czech Republic

Milena Kmentová

Abstrakt: Cílem studie je představit výsledky komparace tuzemských publikací zaměřených na grafomotoriku předškolních dětí a přípravnou etapu psaní z hlediska ne/přítomnosti interdisciplinárních vazeb s hudební výchovou.

Studie chronologicky popisuje šestnáct publikací a sleduje ne/přítomnost hudebních činností, jejich četnost, způsob popisu a očekávaný přínos. Dále se zaměřuje na ne/podporování hlasitého mluvení nebo zpívání při provádění cviků na úrovni hrubé a jemné motoriky i grafomotoriky. Analyzovány jsou konkrétní práce těchto autorů: Hynek Kohoutek, František Synek, Květoslava Santlerová, Zdeněk Krivánek a Radka Wildová, Marta Bogdanowicz a Jana Swierkoszová, Jana Doležalová, Klára Smolíková, Hana Spáčilová a Libuše Šubová, Jiřina Bednářová a Vlasta Šmardová, Milena Lipnická, Renata Mlčáková.

Z analýzy vyplývá, že je pojetí hudebních činností u jednotlivých autorů diametrálně odlišné: v některých publikacích jsou hudební činnosti integrální součástí, jinde jsou zmíněny na obecné úrovni, v některých materiálech se nevyskytují ani v podobě rytmické deklamace. V mnoha publikacích vidí autorka studie rezervy ve způsobu popisu hudebních činností a očekávaného souladu pohybu s řečí nebo zpěvem.

Představenou teoretickou analýzu provedla autorka v rámci širšího výzkumného projektu, který usiluje o oživení zájmu o Metodu dobrého startu a o vznik metodického materiálu realizujícího principy této metody s novou hudební složkou.

¹ Studie vznikala s podporou projektu Progres Q17 na Pedagogické fakultě UK a vychází s podporou programu Cooperatio.

Klíčová slova: hudební činnosti, grafomotorika, děti ve věku 5–7 let.

Abstract: In this study, I present the results of a comparison of Czech pedagogical publications focused on graphomotor skills of children at the preparatory stage of writing in terms of non / presence of interdisciplinary links with music education.

I present sixteen publications in chronological order and describe the non / presence of musical activities, their frequency, method of description and expected benefit. I also monitor the non / support of loud speaking or singing during exercises at the level of gross and fine motor and graphomotor. There are analysed works of the following authors in this contribution: Hynek Kohoutek, František Synek, Květoslava Santlerová, Zdeněk Křivánek and Radka Wildová, Marta Bogdanowicz and Jana Swierkoszová, Jana Doležalová, Klára Smolíková, Hana Spáčilová and Libuše Šubová, Jiřina Bednářová and Vlasta Šmardová, Milena Lipnická, Renata Mlčáková.

The analysis shows that the concept of musical activities of individual authors is diametrically different: in some publications they are an integral part, while in others they are mentioned only at a general level. In some materials, they are not even like rhythmic declamation. In many publications I see shortcomings in the description of musical activities and the expected temporal connection of speech or singing with movement.

I carried out the presented theoretical analysis as part of a broader research project, which seeks to revive interest in the “Good Start Method” and the creation of methodological material that would implement the principles of this method using a new musical component.

Key words: music activities, graphomotor, children aged 5–7 years.

Úvod

Dlouhodobý odborný i praktický zájem o oborové přesahy předškolní hudební výchovy mě přivedl k tématu *hudební činnosti a grafomotorika*. Tato oblast přirozeně navazuje na předchozí zkoumanou a experimentálně rozvíjenou tematiku *hudební činnosti a komunikační schopnosti, hudební činnosti a fonematické uvědomování*.²

Již z prvního nahlédnutí do publikací zaměřených na grafomotoriku bylo zjevné, že existuje pestrá škála přístupů a očekávání, která by mělo zapojení hudebních činností ve prospěch rozvoje grafomotoriky předškolních a nejmladších školních dětí naplnit. V rámci širšího pedagogického projektu, který usiluje o oživení zájmu o Metodu dobrého startu (dále MDS) a o vznik metodického materiálu realizujícího principy této metody

² Kmentová, 2015, 2018 a 2019.

s novou hudební složkou, jsem provedla hlubší srovnávací analýzu několika publikací, jejíž výsledky předkládám čtenářům.

Srovnávací analýza vybraných publikací

Ve věci provázanosti grafomotoriky s hrubou a jemnou motorikou, psychomotorikou a senzomotorikou (zejména vizuomotorikou) panuje mezi odborníky všeobecná shoda. Jednotliví autoři ve svých přístupech akcentují v různé míře různé oblasti. Předmětem představované srovnávací analýzy je popis propojení rozvoje grafomotoriky s hudebními činnostmi v konkrétních publikacích. Srovnání je vedeno především těmito hledisky:

- **ne/přítomnost hudebních činností, jejich četnost, druh, způsob jejich popisu a očekávaný přínos,** (k hudebnímu materiálu se řadí i říkadla určená k rytmické deklamaci);
- **ne/podporování současného hlasitého mluvení/zpěvu při provádění cviků na úrovni hrubé motoriky, jemné motoriky a grafomotoriky** (dále HM, JM, GFM).

U publikací by bylo možné zároveň detailně porovnávat sled činností v oblasti psychomotoriky, přítomnost a řazení konkrétních grafomotorických

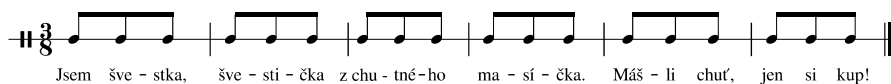
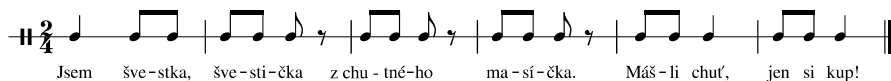
cviků a prvků. Na analýzu těchto oblastí vzhledem k očekávanému rozsahu textu vědomě rezignuji. Zastavuji se pouze u některých mimořádných prvků, které mají vztah k pilotnímu ověřování vlastní metodiky. Pozornost také věnuji případným vztahům publikací k MDS.

Sledovaný soubor tvoří 16 v ČR dostupných a původně česky psaných publikací (šest metodických příruček, čtyři vysokoškolské učební texty, pět sešitů pracovních listů, jedna výzkumná zpráva), které cílí na GFM předškolních dětí (institucionálně v mateřských školách) a na přípravnou etapu psaní (v prvních měsících 1. třídy základních škol). Časově je soubor ohraničen roky vydání 1947 a 2012³ s akcentem na publikace vydávané na přelomu století. Komparované publikace jsou zde řazeny chronologicky a představeny v následujících podkapitolách.

Hynek Kohoutek: Celostní psaní na stupni elementárním: metodická příručka pro učitele, 1947

Z metodické příručky Hynka Kohoutka o celostním psaní nás zajímá úvodní část věnovaná *přímé přípravě na psaní*. Jejím jádrem jsou cviky, které se při společném *odřikávání říkanek* realizují ve třídě kolektivně. (U následujícího vlastního psaní ovšem Kohoutek výrazně doporu-

³ Některé publikace jsou vydávány opakovaně, lze je nalézt i v reediciích v pozdějších letech až do současnosti.

Obrázek 1. Notový záznam rytmické deklamace v lichém metru

Obrázek 2. Notový záznam rytmické deklamace v sudém metru


čuje individuální přístup – včetně tempa, množství napsaného apod.) V přípravné fázi se deklamace dobře osvojeného textu říkanky doprovází pohybem a graficky zaznamenává. Kohoutek uvádí šest takových říkanek, přičemž minimálně dvě – *Prší, prší a Lístičku lipový* – jsou de facto písně.⁴ O možnosti zpěvu se Kohoutek nezmiňuje. Rytmická deklamace se spojuje s pohybem rukou a paží při kreslení do vzduchu a dále s grafomotorickými prvky na *uvolnění ruky*. Navazující grafomotorické cviky na *ukáznění ruky* a k nim tematicky příbuzné *jednotažky* se patrně již realizují bez slovního doprovodu, individuálním tempem. (s. 11–21)

Podrobnější instrukce o metrorhythmickém provedení říkanek chybí, a to

i v případě, že si lze snadno představit více variant provedení. Např. text *Jsem švestka* by bylo snadno možné realizovat v lichém i sudém metru, v těchto nebo jiných rytmických variantách (obrázek 1 a 2).

Ani u známých, metrorhythmicky ustálených textů není přesněji popsáno sladění pohybu s říkadlem/písní. Tak se u písně *Prší, prší* pouze dočteme, že „Při odříkávání této říkanky píší děti směrové čáry.“ (s. 17) Na kolik slabik/dob připadne jeden pohyb/tah, není zadáno.

Hudebních faktorů se Kohoutek dále dotýká jen okrajově, když mluví o motivaci a nápodobě: „Tak jako pohled na tančící lidi, na dirigenty, kteří se projevují v souhlase se zaznívajícím rytmem,

⁴ Předloženy jsou konkrétně v tomto pořadí: *Vařila myšička; Jsem švestka; Prší, prší; Lístičku lipový; Řežu, řežu polena; Jsem maličký dráteníček*. Říkanka *Lístičku lipový* zjevně vychází z rozšířeného a v mnoha variantách existující písně *Lístičku dubový*. Text je přizpůsoben trénovanému tvaru, který připomíná polovinu lipového listu a následně se užívá při psaní písmena s. Větší odlišnost textu nalézáme u poslední říkanky *Jsem maličký dráteníček*, která je tematicky příbuzná (opět v mnoha variantách existující) písní *Já jsem/su malý dráteníček*.

nezůstává v nás bez ohlasu, nemůže zůstat bez ohlasu na děti pohyb, zvláště rytmický pohyb při psaní podle průpovídek, říkanky, písňe atd.“ (s. 28-29)

O možném hlasitém mluvení při psaní celých slov Kohoutek nepíše, a při výrazné diferenciaci učiva, kterou doporučuje, je obtížné si je vůbec představit. Stručnou zmínku o vlastním hlasu písničáka najdeme ještě u popisu přechodu mezi psaním podle diktátu a *opisováním tisku* (tedy přepisem), kdy si má žák vlastním slyšitelným nebo vnitřním hlasem nahradit diktát učitele.

Uzavřeme tedy tím, že popis hudebních aktivit je v Kohoutkově publikaci velmi volný. Rytmicky deklamované říkanky doprovázejí pohyby na úrovni HM a grafomotorické uvolňovací cviky. Autor u nich předpokládá silný motivační účinek. K hlasitému říkání psaného se Kohoutek vyjadřuje jen okrajově.

František Synek: Říkáme si s dětmi: k praktickým otázkám výchovy jazyka a řeči u malých dětí, 1994

Jak plyne z nadpisu a podnadpisu Synkovy příručky, není zde grafomotorika přímo ve středu pozornosti, nicméně o propojení jemné motoriky mluvidel a motoriky vedoucí ruky Synek nepochybuje. Praktickým důsledkem je kapitola *Povídáme s prsty* (s. 14-21). Tvoří ji stručný úvod a 19 *veršovanék* s popisem her s prsty. Synek si zjevně uvědomuje, že

pravidelná rytmická deklamace by nebyla vždy možná s ohledem na proměnlivý charakter veršů a že by ani nepodpořila zapojení dětí do činnosti: „Veršovánky říká volným tempem zprvu dospělý sám [...] Dospělý by měl zvolňovat tempo povídání a udělat potřebnou pauzu pokaždé, kdy dítě projeví snahu opakovat nebo dokončit verš.“ (s. 14-15)

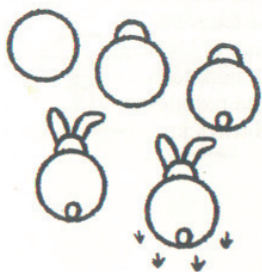
Příkladem veršovánky s poměrně náročným cvičením prstů, kterou později ve své publikaci převzala a rozvedla Jenčková (2016), je *Zajíček*.

„Zajíčku, zajíčku, natáhni uši,
zavři svou hubičku – teď ti to sluší.
Zahýbej ušima, ukaž nám zuby.
Náš malý zajíček to pěkně umí.

(Vztyčí se ukazovák a prostředník, koneček palce se spojí s konečky malíku a prsteníku; ukazovák a prsteník [„uši“] se mírně pohybují, pak se zdvíhá koneček prsteníku opakovaně od spojených prstů palce a malíku.)“ (s. 19) Popis pohybu prstů není jednoduchá záležitost – zde zřejmě došlo k záměně prsteníku a prostředníku.

Jádrem závěrečné podkapitoly *Šla babička* (s. 21-31) jsou říkadla k slovnímu doprovázení *kresebných her* na úrovni uvolňovacích cviků a jednoduchých kreseb. Synek opět v úvodu kapitoly vyzdvihuje vzájemnou podmíněnost řečové i grafické aktivity dětí. „...řeč by měla podporovat rozvíjení konkrétních grafických projevů, ale také naopak zvládnuté pohyby rukou a prstů (jemná motorika)

Obrázek 3. Vznikající kresba. Synek, 1994, s. 25



by měly dítě podněcovat k řečovému projevu...“ (s. 21) U sedmi zařazených uvolňovacích grafomotorických cviků Synek doporučuje osově symetrickou práci obou rukou. Činnost má být tentokrát podřízena *rytmu říkanky*. Potíž spatřuji v tom, že různě umístěný přízvuk ve struktuře verše rytmickou deklamací vždy nepodporuje. Příkladem je říkanka doprovázející kresbu dolních kliček:

„Točí se to, točí
jak na kolotoči.
Toč se, Ančo, toč,
máme kolotoč.“ (s. 22)

Kolizní je zde druhý verš, kde přízvuk na předložce obsadí druhou slabiku ve verši. Kultivovaný přednes básně by spíše zajistila kombinace rytmické deklamace a recitace s respektováním ortoepických pravidel.

Kapitolu spoluutváří dalších 29 básniček, jejichž text je de facto veršovaným návodem pro kresbu jednoduchého obrázku. Náměty jsou do značné míry

nadčasové a dětem blízké (zvířata, věci, obličeje, slunce apod.). Básně jsou různé dlouhé – od čtyř až do dvanácti veršů. Přednes těchto básniček má být tempem i přítomností pomlky zcela podřízen kresebnému projevu. Nejde tedy o rytmickou deklamací, ale o volnou recitaci. Jako příklad vybírám básničku *Zajíc* s příslušným názorem vznikající kresbičky (obrázek 3).

„Koulím, koulím kuličku,
pak k ní přidám čepičku,
dole malou kličku –
a počkám chvíličku.
Co ti chybí, neposlucho?
Jedno ucho, druhé ucho.
Zajíc sedí v trávě – asi snídá právě.“
(text i obrázek s. 25)

Synek ve své publikaci jednoznačně podporuje hlasité mluvení ve spojení s jemnou motorikou prstů i s grafomotorikou. Rytmickou deklamací veršů doporučuje pouze u uvolňovacích grafomotorických cviků. Většina

básniček v jeho příručce je určena k citlivé recitaci, která je sice spojena s pohybem, ale nemá pevné tempo ani metrickou pulzaci, což se jeví v konkrétních situacích zcela funkční. Dalším hudebním činností není věnována pozornost. Synkova útlá příručka se stala inspiračním zdrojem pro další autory věnující se této problematice.

Květoslava Santlerová: *Metody ve výuce čtení a psaní*, 1995

Cílem vysokoškolského učebního textu je poskytnout studentům náhled do pestrosti metod, jimiž lze při výuce čtení a psaní postupovat, a vybavit tak budoucí učitele potřebnými nástroji zejména v situacích, kdy vybraná metoda u konkrétního dítěte nepřináší očekávané výsledky. Zároveň skripta poskytují historický vhled do problematiky.

Z množství informací je pro nás významná ta o *Metodě taktovací* pocházející z Francie (autor Andoyer). Veškeré činnosti spojené s psaním (namáčení brku do kalamáře, kontrola správného sezení) i samotné psací tahy vykonávala dle této metody celá třída synchronně, ve společném tempu, podle diktátu učitele a k tomu formulovaných pokynů/povelů.

(s. 26) Představa takto pracující skupiny dětí může působit panoptikálně. Na druhou stranu, pokud pracujeme Metodou dobrého startu, vede zpěv ke stejnému sjednocení psacích pohybů zúčastněných dětí. Vedle absence esteticky hodnotného jednotícího prvku, jímž je v MDS píseň, spatřuji další zásadní rozdíl v tom, že v MDS je dítě vedeno ke zpěvu (tedy i k pravidelnému dýchání a prodlouženému výdechu) během kreslení, zatímco v *Metodě taktovací* žák pracuje mlčky. Lze předpokládat, že francouzští tvůrci metody *Bon Départ* (Dobrý start) byli principy taktovací metody ovlivněni nebo s ní minimálně přišli do kontaktu.

Santlerová přináší i základní informace o psaní ve waldorfských školách.⁵ Součástí příloh jsou ukázky tzv. forem – formování linií. Santlerová představuje studentům i MDS – vychází z polské verze Marty Bogdanowicz⁶ a v souvislosti s českou adaptací zmiňuje Hanu Tymichovou. Součástí kapitoly o MDS je tabulka 28 grafických vzorů „Sestava geometrických tvarů pro cvičení pohybově akusticko-zraková“ (s. 51), která je totožná s citovanou tabulkou in Dočekalová, 1998. Santlerová ovšem neuvádí seznam příslušných písní ke grafickým vzorům. Po popisu principů MDS, typů cvičení a částí lekcí následují ukázky dvou lekcí. V prv-

⁵ Nedostupnost metodik popisujících rozvoj grafomotoriky předškolních dětí ve waldorfských školách vyřadila tento zdroj ze zkoumaného souboru, ačkoliv spojení s hudbou a pohybem je pro tento systém zcela charakteristické.

⁶ V seznamu literatury uvádí Santlerová tyto dva zdroje: Bogdanowicz, M.: *Bon Départ – metoda aktywizowania rozwoju psychomotorycznego i rehabilitacji psychomotorycznej*. Olsztyn 1975. a Jaklewicz, H., Bogdanowicz, M.: *Metoda Bon Départ v nápravě dyslexií*. Praha 1976, s. 102–107.

ní se realizuje trojice svislých čar s písní *Já do lesa nepojeďu*, v druhé jde o dvě spojené dolní kličky a píseň *Neviděli jste tu mé panenky*. V popisu činností se nerozlišují pojmy rytmus a pulzace, hovoří se pouze o „rytmu písničky“. (s. 48–51) Není upřesněno, na kolik dob, taktů nebo slabik se má realizovat grafický vzor nebo jeho část. Vystává zde několik dalších nejasností: grafické vzory uvedené u příkladových lekcí neodpovídají zcela vzorům v tabulce a píseň *Neviděli jste tu mé panenky* nenacházíme v žádné jiné dostupné české variantě MDS.

Skripta Květoslavy Santlerové objektivně představují existující metody rozvoje grafomotoriky, včetně metod výrazně používajících hudební činnosti. Autorka se záměrně k žádné z metod nepřiklání a nepředstavuje žádný vlastní materiál.

Zdeněk Křivánek a Radka Wildová: Didaktika prvopočátečního čtení a psaní, 1998

Autoři předložili studujícím jasně strukturovaný učební text, který obsáhl celou problematiku čtení a psaní v první třídě s akcentem na soudobou problematiku, uplatnění nových technologií, na orientaci v produkci pedagogických nakladatelství apod.

V kapitole *Předškolní příprava na čtení* jsou v souvislosti s rozvojem řeči a konkrétně s dělením slov na slabiky, se smys-

lem pro rytmus a vyhledáváním rýmů zmíněna „říkadla, rozpočítadla, básničky, písničky“ (s. 33) V jiných souvislostech se zde hudební prvky neobjevují.

V podkapitole *Přípravné období pro výuku počátečního psaní* autoři konstatují existenci obecně dostupných *souborů uvolňovacích cviků* (s. 64 a 96) s obrázky a rytmičnými říkankami, od nichž se očekává nejen motivace, ale také vliv na budoucí dovednost *rytmického psaní*. Autoři neuvádějí příklady ani přesnější popis sladění řeči a pohybu. Říanky a písně jsou dále zmiňovány v souvislosti s *gymnastikou ruky*, která má předcházet psaní do písanek. Hlasité čtení a analyticko-syntetická činnost předchází samotnému psaní písmen, slabik, prvních slov i vět. Hlasité předříkávání psaného není zmiňováno. I čtení spojené se sebekontrolou napsaného textu není popisováno jako hlasité. Podobně se o hlasitém předříkávání psaného nepíše ani u opisu, přepisu a autodiktátu.

Mezi kvalitativními znaky písma je, podobně jako v jiných publikacích, zmiňována *hustota a rytmizace*. Týká se celkového rozložení psaného textu, rovnoměrnosti mezer mezi písmeny a slovy, ale i samotného grafomotorického projevu: „Pohyb píšící ruky po psací ploše by měl být rytmický.“ (s. 74)

Mezi činnostmi rozvíjejícími sluchové vnímání jmenují autoři na prvním místě (shodně s G. E. Heussovou) „rozlišování vysokých a hlubokých, hlasitých a tichých tónů a zvuků“ (s. 84), ačkoliv

nehovoří přímo o hudebním sluchu. Dále se doporučuje poznávání hudebních nástrojů podle jejich tónu, a dokonce poměrně obtížný úkol „uhádnout melodii podle rytmu“. (s. 85) Tento úkol je podle mých zkušeností na hranici předškolního a školního věku přiměřený, jen pokud má podobu výběru ze dvou kontrastních možností: Zatukám *Skákal pes*, nebo *Kočka leze dírou*?

V podkapitole *Pohybové hry s písmeny* nemá pohyb ani v jedné ze tří uvedených her rytmický charakter (jedná se o volný pohyb ve třídě nebo společnou vycházku).

Pozice hudebních činností v přípravné etapě čtení a psaní není v didaktice Krivánka a Wildové zvlášť výrazná. Hudební činnosti jsou na obecné rovině zmiňovány u uvolňovacích cviků, gymnastiky ruky i rozvoje sluchového vnímání. K hlasitému mluvení/předříkávání během kreslení a psaní se autoři explicitně nevyjadřují.

Marta Bogdanowicz a Jana Swierkoszová: Metoda dobrého startu, 1998

Metodická příručka určená učitelkám MŠ, ZŠ a speciálním pedagogům je výsledkem více než desetileté adaptace polské verze MDS do českého prostředí.

K metodické příručce neoddělitelně patří sešit pracovních listů a nahrávka 25 písní (původně na magnetofonové kazetě, v dalších vydáních na CD). Je dostupná v univerzitních knihovnách a absolventům akreditovaného kurzu vedeného J. Swierkoszovou.⁷

Ve srovnání s jinými metodami a programy *metoda Bon départ – Metoda dobrého startu – Metoda dobrého startu* klade větší důraz na akustickou složku senzomotoriky. Profiluje se jako metoda *akusticko-opticko-motorická*. Proto je hudební složka její nepostradatelnou, organickou součástí. Stěžejní je sled a návaznost cvičení: teprve na pohybově-akustická cvičení (sladění pohybů na úrovni HM a JM s hudbou) navazuje vizuomotorika a samotná grafomotorika v úzkém slova smyslu, ovšem sluchová pozornost nepřestává být stimulována ani v této poslední, vrcholné fázi, kdy má dítě současně se zpěvem realizovat grafický vzor v souladu s rytmickými faktory písně.

Česká metodická příručka obsahuje 25 lekcí s pevnou strukturou: *zahájení – modelové situace* (zde poprvé zazní píseň a probíhají cvičení na posílení jazykových kompetencí a komunikativních dovedností) – *pohybová cvičení – cvičení pohybově akustická – cvičení pohybově akusticko-optická* (tj. realizace grafického vzoru) – *závěr*. Hudební složku metodiky

⁷ O výsledcích výzkumu povědomí a použití MDS v ČR jsem informovala v tomto časopisu 3/2019.

Obrázek 4. Notový záznam rytmu písně a pulzace

O - ko - lo Tře - bo - ně, o - ko - lo Tře - bo - ně pa - sou se

tam ko - ně, pa - sou se tam ko - ně. Dej ko - by - lám, to ti po - ví - dám,

dej ko - by - lám o - vsa. Dej ko - by - lám, to ti po - ví - dám, dej ko - by - lám o - vsa.

tvorí 23 lidových a dvě autorské písně. Součástí každé lekce je přehledný notový zápis písně, s textem jedné nebo dvou slok u notového zápisu, bez akordových značek, v tóninách odpovídajících zdravému dětskému sopránů. Očekávaný soulad grafomotorického pohybu při realizaci předepsaného grafického vzoru s písní vždy popisuje *rytmické schéma*. To v převážné většině případů odpovídá pravidelné pulzaci, a bohužel se u mnoha písní nepřekrývá s konkrétním rytmem písně. Příkladem může být píseň *Oko-ko Třeboně*, kdy příslušný grafický vzor tvoří dvě svislé a jedna vodorovná čára

realizované na tři doby v každém taktu. (s. 40–42) Častý nesoulad pulzace s konkrétním rytmem písně dokumentuje notový zápis na obrázku 4.

Ve sloce čítající 18 taktů je plných 12 taktů, v nichž se rytmus písně nepřekrývá s pulzací – děti mají realizovat pohyb/tah během délky trvající slabiky (např. 2. takt), během pomlky (např. 3. takt) nebo mají v průběhu jednoho tahu zpívat dvě slabiky (např. 11. takt). Toto bohužel není ojedinělý jev.

Z vlastní podrobné analýzy písní vyplynulo, že žádná píseň neumožňuje realizaci všech grafických vzo-

rů v prosté shodě s rytmem písně. Pravděpodobnost shody pohybu na úrovni GFM a rytmu písně je vyšší u písní *Vlaštovičko, leť; Tancovala žízala; Červená, modrá fiala; Běží liška; Prší, prší; Pekla vdolky a Koulelo se, koulelo*. V těchto sedmi písních jsou tahy podpořeny slabikami textu a tóny melodie nebo je tah realizován na větší počet slabik s určitou pravidelností. Ve všech ostatních písních dochází k náročným situacím (tah během trvajících tónů, během pomlky, v kolizi s tečkovaným rytmem). Problematické je i vžitě tempo zařazených písní, které je často výrazně vyšší (taneční), než odpovídá motorickým dovednostem dětí. Podrobné hodnocení rytmických faktorů písní a očekávaných pohybů při realizaci grafických vzorů vysvětluje, proč Zelinková už v roce 2000 napsala: „V některých případech může být bez předchozí přípravy obtížné spojení grafického tvaru s rytmem a melodií písně.“ (Zelinková, 2000 s. 161) Na obhajobu MDS je nutné dodat, že k realizaci grafického vzoru nemá nikdy dojít *bez předchozí přípravy*. Naše další probíhající výzkumy ovšem dokumentují, že běžná úroveň rytmického citění dětí překonání problémů, které připouští Zelinková, ani neumožňuje. **Přesto je MDS svým**

důrazem na hudební složku při celkovém rozvíjení psychomotoriky dítěte jedinečná.

Jana Doležalová: Prvopočáteční psaní, 1998

Ve vysokoškolských skriptech Jany Doležalové nalézáme hned několik inspirativních a unikátních momentů. Doležalová opakovaně zařazuje smysl pro rytmus/rytmické citění přímo mezi předpoklady psaní. (s. 4 i jinde) Očekává od realizace hudební složky odbourání přebytečného napětí a píše o přípravných a průpravných cvicích, které se díky rytmu říkanek realizují „odvážným a rytmickým pohybem ruky, svižnými tahy“ (s. 31 i jinde) Mezi činnostmi připravujícími na psaní děti ve věku 3–6 let zmiňuje manipulaci s tužkou.⁸ V kapitole *Předškolní příprava na psaní* seznamuje studenty i s principy MDS, v přílohách uvádí tabulku *28 grafických znaků* a příslušných českých a moravských lidových písní *podle publikace BOGDANOWICZ, Marta. Metoda „Dobrého startu“*. Šumperk 1991.⁹ Tím podává jedinečné svědectví o vývoji MDS v ČR.

Vedle grafomotorických aktivit respektujících rytmus říkanek a písniček píše u *obtahování opakující se řady proků*

⁸ To je mezi ostatními publikacemi unikátní návrh. Ve vlastní pilotně ověřované metodice tyto aktivity zařazují systematicky.

⁹ Tato publikace ovšem není zařazena do souborného katalogu Národní knihovny ČR a nezmiňuje ji ani Bogdanowicz a Swierkoszová ve „výsledné“ české podobě MDS z roku 1998.

o hlasovém projevu na úrovni onomato-poických slabik, konkrétně o „rytmu pravidelného střídání různých zvuků, různé síly hlasu...“ (s. 71) U všech typů cvičení a etap uvádí velké množství příkladů a jejich zdroje. V kapitole *Využití rytmu říkanek při nácviku psaní* užívá pro společnou rytmickou deklamaci textů slovo *skandování*, jako přípravu před samotnými rytmickými cvičeními na úrovni GFM „cvičíme nejprve rytmus vytleskáváním, vytukáváním, vydupáváním atp.“ (s. 83) Přesnější metroritmické uspořádání předkládaných básniček neudává, pouze v některých případech srozumitelně popisuje příslušnost tahů ke slabikám nebo celým slovům. Obdobou Synkových *kresebných her* na úrovni uvolňovacích cviků a jednoduchých kreseb jsou zde tzv. *etudy – rytmické uvolňovací cviky v obrázcích*. (s. 90–92) Doležalová zde uvádí čtyři básně jiných autorů s vlastními navrženými obrázky, jejichž součástí jsou tradiční uvolňovací cviky, a jednu kresebnou hru Františka Synka. Právě Synkova *Myš* (s. 92) do uvedeného souboru mírně nezapadá, protože uvolňovací cviky neobsahuje a Synek pro tuto aktivitu doporučuje spíše volnou recitaci než rytmickou deklamaci textu (viz výše).

Doležalová přikládá velkou váhu rytmickému cítění dětí a od spojení rytmizované řeči s grafomotorikou očekává vznik žádoucích pohybových návyků. Podporuje hlasité mluvení při kreslení a psaní i hlasový projev na úrovni neartikulované rytmické hry s hlasem. Předkládá studentům

problematiku prvopočátečního psaní v jasně strukturovaných a navazujících kapitolách společně s mnoha příklady z vlastních i přehledně citovaných zdrojů.

Klára Smolíková: Šimonovy pracovní listy: s tužkou Týnou na cestách, 2004

Tento sešit je ukázkou z rozsáhlé ediční řady nakladatelství Portál *Šimonovy pracovní listy*. V pěti tematických okruzích předkládají autoři dětem 31 listů s obrázky motivujícími k dokreslení jednoduchými grafickými prvky. Témata a z nich plynoucí motivace jsou nápadité, dokáží dnešní dítě zaujmout. U každého listu autoři dodržují strukturu informací: *úvodní text k přečtení – grafomotorické cvičení – doplňkové úkoly – otázky rozvíjející téma – pohybové hry – výtvarné hry*. Výběr a pořadí aktivit volí pedagog. **Verše doprovázející pohyb na úrovni HM a následně GFM jsou jen u prvního listu *Houpačka*.** Nabízené pohybové hry na úrovni HM mají spíše sportovní charakter a nevyžadují sladění s rytmem. **Žádné další činnosti s hudebními prvky se v publikaci neobjevují.**

Hana Spáčilová a Libuše Šubová: Příprava žáka na psaní: rozvíjení grafomotoriky a zrakového vnímání, 2004

Autorky vysokoškolského učebního textu přiznávají hudební složce při rozvoji

GFM velkou roli. Opakovaně se tyto myšlenky objevují v úvodních kapitolách.¹⁰ Autorky explicitně píší o *sluchové pozornosti* (rozvíjené i hudebními činnostmi) jako o předpokladu jazykových analyticko-syntetických činností, nutných pro budoucí čtení a psaní. (s. 8) Zapojení říkadel nebo písni a soulad pohybu s jejich rytmem doporučují na úrovni HM, JM i GFM. Uvádějí jedenáct říkanek vhodných k doprovodu gymnastiky ruky a prstů. Zmiňují Metodu Dobrého startu, ovšem nikoliv v její francouzské, polské¹¹ nebo v české verzi Jany Swierkoszové, ale v „provedené úpravě J. Strakové“ bez dalších informací o tomto zdroji. (s. 13) V této souvislosti operují bez bližšího vysvětlení s pojmem *grafický vzor a cvičení pohybově akusticko-zraková*. Zjevně se inspiřují i u Synka, když doporučují „kreslení s říkadly“, neuvádějí příklady a zdroj není uveden. (s. 14)¹² Seznamují čtenáře s tvarovými prvky písma podle Pence: *elipsa – kličky – oblouky s vratným tahem – zátrhy*, ovšem tato posloupnost se následně neodráží v pořadí cviků v metodické části.

Podporují hlasitý zpěv při realizaci cviků HM, JM i GFM. Při kreslení malých

prvků uspořádaných v řádku připouští společný zpěv až v druhé etapě: „Nejprve děti kreslí řádek vzoru bez zpívání a potom současně všechny děti pokračují v práci za zpěvu písničky.“ (s. 14)

Metodickým jádrem skript s výrazným zastoupením hudební složky jsou dvě podkapitoly: první je Soubor metodických listů – uvolňovací cviky s možnostmi využití rytmičtějších a orffovského instrumentáře na s. 25–43, druhou je Soubor cviků pro uvolnění ruky s možnostmi využití popěvků a písni na s. 47–51.

První soubor obsahuje sedmnáct *pracovních listů*. Každý zabírá v publikaci jednu stranu A4, vždy je dodržena posloupnost: *motivace – říkanka – hudební popěvek – cvik*. Motivace je naznačena ve vší stručnosti, buď doporučenou hrou, nebo citátem ze známé pohádky. Přiměřeně krátké říkanky jsou lidové i autorské (autor není označen). Následuje text hudebního popěvku a pod ním je jeho notový záznam – text není přímo pod notami, což je při čtení a osvojování autorských písni méně komfortní. Autorkou melodií i některých textů popěvků je **Květoslava Folprechtová**.¹³ Pod notovým zápisem je v malém měřítku nakres-

¹⁰ Klíčová teoretická podkapitola *Předpoklady pro psaní a jejich rozvoj při přípravě na psaní* je zvláštním způsobem nestrukturovaná, předkládá informace bez vysvětlení souvislostí, bez respektování návaznosti v ontogenetickém vývoji, podnadpisy neodpovídají obsahu následujícího textu (např. s. 12) a bohužel obsahuje přímé citace, aniž by byly zdroje uvedeny alespoň v seznamu použité literatury. Příkladem je ne-citovaný text ze Synkovy publikace *Říkáme si s dětmi* (1994), ve skriptech na s. 13.

¹¹ Marta Bogdanowicz a její Metoda dobrého startu je jako metodický materiál uvedena v Seznamu literatury.

¹² Spáčilová, Šubová, 2004, s. 14 a Fr. Synek, 1994, s. 23.

¹³ Hudební pedagožka UPOL, organizátorka hudebního dění.

len grafomotorický prvek označený jako *cvik*. Ten je někdy pojmenován z hlediska motivace (např. na pracovním listu č. 1 „Zuby pily“), jindy jako pohyb ruky (např. na pracovním listu č. 8 „Lehký posun ruky a sklon hřbetu ruky“) anebo jako výsledný grafický prvek (např. na pracovním listu č. 9 „Horní a dolní zátrh spojený v složený zátrh“). *Pracovní list* tedy není v tomto případě pracovním listem předkládaným dětem, ale souborem materiálů pro učitelku.

Metodický postup pro práci s *pracovními listy* je ve skriptech na obecné rovině shrnut v úvodních kapitolách, u jednotlivých pracovních listů již není žádným způsobem upřesňován. Vzniká tak řada nejasností, nebo minimálně možných variant výkladu. V případě oddělených tahů není blíže popsán soulad s metro-rytmickými faktory popěvků – nevíme, na kolik dob nebo taktů se má realizovat jeden pohyb/tah.

Písně Folprechtové jsou převážně v sudém metru. Zvolené tóniny a rozsah písní odpovídají hladce a zdravě se vyvíjejícímu dětskému sopránů (tím bohužel nedisponuje každé předškolní dítě a zejména ne většina učitelek) – v šesti případech je nejvyšším tónem d², v jednom případě es², šest písní má rozsah čisté oktávy, ostatní menší. Tempo není nijak předepsáno, což podporuje doporučení „zvolit takové tempo, které je adekvátní psacímu pohybu“. (s. 14) **V tomto ohledu jsou autorské písně bezesporu výhodou, protože s sebou nenesou vžité tempo spojené se známými**

(lidovými) písněmi, a jsou tedy při doprovázení grafomotorické aktivity flexibilnější. Bohužel zcela chybí návrh harmonizace. Interpretům se dále doporučuje „[...] zpívat lehce, jemně, nenásilně, avšak s citem pro pohyb ruky.“ (s. 14) U deseti písní je běžně užívaným pikto-gramem doporučen konkrétní rytmický nástroj z orffovského instrumentáře, jeho využití ale není blíže popsáno slovy ani notovým zápisem. I další metodické poznámky v úvodních kapitolách nabádají k citlivé realizaci hudební složky: připomíná se potřeba přede hry a dohry v délce alespoň dvou taktů, je zmíněna možnost improvizace druhého hlasu na doprovázející nástroj v rukou učitele (klavír, housle, kytara).

Druhý, podstatně stručnější *Soubor cviků pro uvolnění ruky s možností využití popěvků a písní* obsahuje pět známých písní a tematicky příbuzné náměty na grafomotorické aktivity. Texty písní jsou v tomto případě přímo u notového zápisu, ovšem ani zde nejsou akordové značky. Volené tóniny a rozsah opět odpovídají dětskému hlasu. Z hudebního hlediska je u dvou písní zajímavý námět na zaznamenání rytmu – kombinací kratších a delších svislých čárek, které znázorňují osminové a čtvrté hodnoty. I v této části publikace autorky zřejmě předpokládají uplatnění principů popsaných na obecné úrovni v počátečních kapitolách a žádné metodické pokyny k použití písní a grafomotorických aktivit nedávají.

Hudební složka hraje v přípravě na psaní podle učebního textu Spáčilové

a Šubové významnou roli. Nejvýraznějším reprezentantem jsou autorské písně Květoslavy Folprechtové – vznik souboru autorských písní s přímým cílem podpory GFM je v českém prostředí unikátní. Výklad použití hudebního materiálu je velmi volný a zdá se, že studentům a začínajícím učitelům mohou chybět konkrétní metodické pokyny k jejich funkčnímu použití. Autorky jednoznačně podporují hlasitý zpěv při realizaci cviků na úrovni HM, JM i GFM.

Jiřina Bednářová a Vlasta Šmardová: Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní, 2006; sešity pracovních listů Jiřiny Bednářové

Autorky (Bednářová, Šmardová, 2006) předkládají čtenářům hlubokou sondu do vývoje dětské kresby, zastavují se u tématu lateralizace a psaní levou rukou. Stěžejní část publikace věnují možnostem podpory rozvoje GFM, jednoznačně doporučují posloupnost HM – JM – senzomotorika – GFM. V kapitole věnované rozvoji HM jsou bez bližších podrobností zmíněna *rytmická cvičení*. (s. 42) Cvičení s prsty doporučují doprovázet říkankami, neuvádějí žádné příklady. (s. 47) Rytmic-

ké, dobře osvojené říkanky nebo písničky by měly dle autorek přispět k uvolnění ruky při psaní a kreslení. Za ideální považují, když v sobě text říkanky zároveň nese informaci o směru pohybu ruky s psacím náčiním. Mezi *podpůrné techniky* řadí autorky další hudební prvky: „Po ujasnění požadavků, vysvětlení činnosti, jsou na místě rytmické říkanky, písničky, hudební doprovod.“ – opět bez bližšího upřesnění nebo příkladů. (s. 63)

Příklady k popsaným postupům hledáme ve čtyřech publikacích Jiřiny Bednářové *Jak se pastelky učily kreslit (2012)*, *Mezi námi pastelkami (2005)*, *Co si tužky povídaly (2005)*, *Na návštěvě u malíře (2006)*. Toto pořadí odpovídá vzrůstajícímu věku cílové skupiny.

Motivací ke kresebným činnostem jsou příběhy pastelek a dětí v různých prostředích (domácnost, ZOO, malířský ateliér...). Pro vedení směru čar se na pracovních listech objevují předkreslené čáry (plné i přerušované), dvěma čarami vymezené pruhy (představující nejčastěji cesty) a v sešitu pro nejmladší děti (2012) i vodicí „šmouhy“. ¹⁴ U pracovních listů nejsou žádné říkanky, písně, ani motivace k práci s hlasem. Možnosti jejich využití nezmiňuje autorka ani v závěrečných informacích pro pedagogy a rodiče, kromě doporučení častějších *rytmických cvičení pro děti s horší koordinací pohybů*

¹⁴ Tato publikace, určená pro nejmladší věkovou skupinu, vyšla později. Použití vodicí šmouhy je z tohoto pohledu inovativní. Bednářová ji do publikací pro starší děti nezařadila ani při opakovaných vydáních pracovních sešitů. Naznačení tvaru šmouhou jsme se věnovali při vlastním pilotním výzkumu.

na úrovni HM (ve všech čtyřech sešitech na závěrečných stranách).

Při celkovém pohledu na teoretickou publikaci (Bednářová, Šmardová 2006) a soubory pracovních listů s metodickými pokyny nezbývá než konstatovat, že zapojení hudebních činností v rozvoji GFM je u Bednářové pojato teoreticky, není systematicky podporováno ani ilustrováno příklady. Na možnosti hlasového projevu dítěte při grafomotorických činnostech není upozorňováno. Rytmická cvičení jsou v obecné rovině ve všech publikacích doporučována při reedukaci špatné pohybové koordinace na úrovni HM.

Milena Lipnická: Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který pomáhá předcházet vzniku dysgrafie, 2007¹⁵

I Lipnická chápe problematiku rozvoje GFM v celostním pohledu, a tedy neoddělitelně od rozvoje dalších složek psychomotoriky. Klade důraz na kognitivní aktivity. Představuje vlastní *Program rozvoje grafomotoriky a podpory psaní*. Ten tvoří 23 *didaktických aktivit* – každá aktivita je tematicky ucelená a obsahuje jeden pracovní list pro děti. V každé z didaktických aktivit jsou zastoupeny konkrétní činnosti v následujících oblas-

tech a posloupnosti: *navození tématu – sluchové vnímání – zrakové vnímání – taktilně-kinestetické vnímání a prostorová orientace – řeč – grafomotorické aktivity s využitím pracovního listu*. (s. 13, 14)

V podkapitole *Prevence poruchy psaní* doporučuje Lipnická zařazovat před samotné grafické aktivity *přípravná pohybová cvičení*. Zde se Lipnická dotýká i hudebních faktorů: „Měla by být motivována náměty ze skutečnosti, která je dětem blízká, a provázena říkankami nebo písničkami.“ (s. 10) Mezi činnostmi, které mají doplňovat *Program* ve dnech, kdy se přímo nepracuje podle didaktických aktivit, se na prvním místě objevují poslechové hudební činnosti ve spojení s grafickou aktivitou: dítě „poslouchá různé písně i instrumentální skladby a rozličnými grafickými znaky (tečkami, čarami v různých směrech, kruhovými tvary a jinými) zaznamenává jejich rytmus, melodii a obsah.“ (s. 12) Konkrétní písně nebo skladby autorka nenavrhuje.

V samotných *didaktických aktivitách* se hudební činnosti nevyskytují, a ani verše nemají pevné postavení. V celém souboru najdeme čtyři krátké říkanky, u nichž se předpokládá společná rytmiická deklamace. Ta není podchyce na notovým zápisem, i když z povahy řečových faktorů může mít více řešení. Např. u didaktické aktivity č. 6: *Prosévá-*

¹⁵ Milena Lipnická je slovenská pedagožka. Publikace vyšla pouze česky a je široce dostupná veřejnosti, proto je zařazena do sledovaného souboru. Představuje praktický výstup disertační práce M. Lipnické.

me mouku – v slaměném klobouku. Málo mouky máme – mámě pomáháme. Jedním z deklarovaných cílů je zde „[...] vyjádřit rytmus básně pohybem těla.“ (s. 26) Lipnická nevybízí k mluvení nebo zpěvu dětí během samotných grafomotorických cvičení. Opakovaně k mluvnímu projevu nabádá učitele, který cviky *popisuje a slovně usměrňuje a podporuje.*

Problematický se jeví vznik tvarů „pečlivým spojováním teček“ předtištěných na pracovních listech – tato instrukce se objevuje opakovaně, zdůraznění *pečlivosti* najdeme na s. 42, 46, 48. Někde je akcent na přesnost provedení ještě vystupňován: „S obrázkem pak pracuji tak, že co nejpečlivěji spojuji vytečkové krátké šikmé čáry.“ (s. 18) Zároveň ovšem jinde učitelům při spojování teček připomíná: „Děti vedeme k uvolněnému pohybu ruky.“ (s. 26) Z našich zkušeností z pilotního výzkumu plyne, že spojení požadavku pečlivého propojování teček a uvolnění ruky je protichůdné a pro předškolní dítě takřka nemožné. Pokud není dítě současně vedeno k tomu, aby mluvilo nebo zpívalo (tedy dýchalo), bude patrně zadržovat dech a zvýšená tenze způsobená snahou o co nejpečlivější provedení povede ke křečovitému úchopu pastelky a k neúměrnému přitlaku na podložku. Lipnická systematicky podporuje děti ke slovnímu vyjádření při společné evaluaci v závěru každé lekce.

Inspirace v MDS se u Lipnické odráží v celostním pohledu na rozvoj GFM a ve struktuře didaktických aktivit. Hudební složka přesto není

pravidelnou součástí lekcí ani na úrovni deklamace říkadel, pro hlasité mluvení nebo zpívání při vlastní grafomotorické aktivitě není vytvářena příležitost. Hudební činnosti jsou doporučovány v obecné rovině.

MLČÁKOVÁ Renata: Grafomotorika a počáteční psaní, 2009

Publikace Mlčákové není metodickou příručkou, ale výzkumnou zprávou, která seznamuje čtenáře s výsledky teoretického i terénního pedagogického výzkumu. Ten měl podobu experimentu realizovaného v prvních ročnících základních škol.

V teoretických kapitolách se Mlčáková odvolává na Komenského a výrazně podporuje mluvení při psaní. Hudební činnosti vstupovaly do experimentálního programu Mlčákové při činnostech zaměřených na vnímání slabičné struktury slova a na délku samohlásek. „Denně jsme rytmus slov hráli na bzučák, obměnou byla hra na flétnu, na klávesy. Na vlastním těle (příp. na těle spolužáka – což děti s oblibou činily), na ozvučných dřívkách, na bubínku, na dřevěném bloku jsme vytleskávali a vyfukávali rytmus slov... Sluchem jsme se učili vnímat jemný subtilní zvuk slyšitelný při pohybu ruky po bláně bubínku i při lehkém kontaktu dřívka o dřívko.“ (s. 93)

Mlčáková v publikaci popisuje svoje relaxační grafomotorické cviky realizované symetricky oběma rukama. Zapo-

jení řeči/zpěvu vnímá fakultativně: „Rytmičnost, plynulost, lehkost pohybu při čmárání můžeme podpořit jednoduchou říkankou, písničkou.“ Neuvádí zde konkrétní texty ani pro *relaxační etapu*, ani pro navazující obvyklé grafomotorické cviky zařazené do publikace (svislé čáry, vodorovné čáry, šikmé čáry, ovál, kličky, horní oblouk, dolní oblouk, vlnovku aj.). Realisticky popisuje počáteční obtíže a jejich spontánní překonávání: „Pro některé školáky s grafomotorickými problémy je spojení čmárání kruhů oběma rukama a říkanky či písničky zejména zezачátku, kdy se grafický pohyb teprve učí, těžké. Děti do slovního doprovodu nenutíme, většinou se přidají samy.“ (s. 112)

Postoj Mlčákové k hudební složce v rozvoji GFM je vstřícný, své místo zde mají i instrumentální činnosti, důraz je kladen na sluchovou pozornost a mluvení při psaní.

Jana Doležalová: Rozvoj grafomotoriky v projektech, 2010

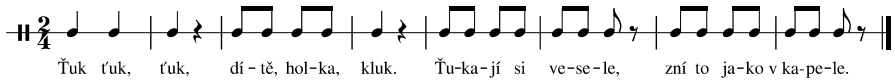
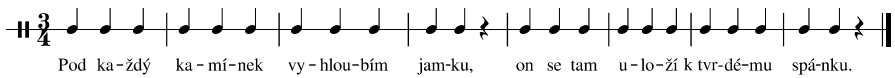
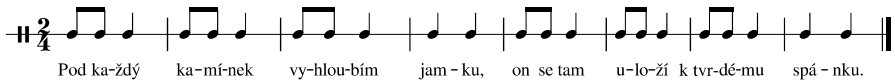
Již z výše analyzovaných skript Jany Doležalové (1998) vyplynulo, že autorka klade velký důraz na samotné rytmické cítění a na rytmický charakter pohybů na úrovni GFM. V obsáhlé metodické příručce z roku 2010 tyto akcenty jen mírně ustupují do pozadí. Nově je pojmán rozvoj GFM v komplexu gramotnosti a osobnosti dítěte. Současně se v publi-

kaci odráží „nový“ trend environmentální výchovy: v představovaných *projektech* mají děti pracovat s přírodními materiály, které jsou často navíc přirozenými zdroji zvuku (kamínky, makovice) a používají se k rytmickým hrám. Konkrétní podněty pro rozvoj rytmického cítění jsou představeny v prvních třech z celkově sedmi projektů.

Ve srovnání se skripty (1998) je v metodické příručce patrná tendence metrrytmické faktory použitých říkank a dalších aktivit upřesňovat, např. „Do 3/4 rytmu říkat, jaký je kamínek (kulatý, studený, ...) a do 2/4 rytmu říkat, co se s ním dá dělat (házet, koulet...)“. (s. 77) Přesto je zastoupena řada dalších textů, jejichž metrrytmické uchopení zůstává na učiteli. Příkladem může být říkanka *Ťuk, ťuk*, kterou lze snadno realizovat v sudém i lichém metru. (s. 77) (obrázek 5 a 6).

Problematické je i použití textů s neperiodicky umístěným slovním akcentem, kdy pohyb/tah na úrovni GFM není v některých případech podpořen slabikou s akcentem, ale připadá na nepřízvučnou slabiku uprostřed slova. Např. „Po kamenech skáčíme, do vody nespádneme. (Jednotázné horní oblouky se kreslí zleva doprava – z kamene na kámen.)“ (s. 73) Autorka navíc nijak nespecifikuje, na kolik slabik se realizuje jeden tah. V jiných textech je slabičná struktura pravidelná, např.:

„Pod každý kamínek
vyhloubím jamku,

Obrázek 5. Notový záznam rytmické deklamace v sudém metru**Obrázek 6.** Notový záznam rytmické deklamace v lichém metru**Obrázek 7.** Notový záznam rytmické deklamace v lichém metru**Obrázek 8.** Notový záznam rytmické deklamace v sudém metru

on se tam uloží
k tvrdému spánku.“ (s. 74)

Text bude s největší pravděpodobností deklamován v třídobém taktu, i když ani dvojdobé provedení nelze vyloučit, jak dokumentují uvedené varianty (obrázek 7 a 8).

Autorka slovně popisuje i složitější rytmické aktivity: „ma - ko - vi - ce, 1. doba: ma - ťuk makovicí do dlaně, 2.–4. doba: ko - vi - ce - hrkání s makovicí do prostoru

před sebe.“ (s. 87) Zdá se, že převedení nebo alespoň doplnění podobných informací notovým zápisem by prospělo srozumitelnosti. Notový zápis se nevyskytuje ani u popisu hudebně pohybových činností s písněmi, např. u taneční hry na s. 98 je uveden pouze text písně *Mám šáteček, mám...*

Pojetí Doležalové, kdy grafomotorické aktivity tvoří integrující součást projektového vyučování, je velmi inspirativní. Doležalová znovu

akcentuje rozvoj rytmického citění ve prospěch GFM. V popisu rytmických aktivit, které se vyskytují alespoň v části projektů, sledujeme určité nedostatky. Grafomotorické aktivity mají dle Dočekalové jednoznačně probíhat současně s hlasitou rytmickou deklamací, chybí ale přesnější popis jejich souladu.

Závěr

Vybraný soubor analyzovaných publikací zdaleka nezahrnuje všechny původní české dostupné publikace zabývající se rozvojem GFM a přípravnou etapou psaní. Přesto jasně ilustruje, že se přístup autorů k hudebním činnostem a hlasovému projevu různí. Jen v jediném sešitu pracovních listů jsme nedetekovali žádnou hudební činnost, kromě zcela ojedinělé básničky. Většinou jsou hudební aktivity doporučovány alespoň na obecné úrovni a očekává se od nich motivace, odbourání přebytečného napětí a navození souladu pohybu (na úrovni HM, JM, GFM) s rytmickými faktory současně deklamovaných říkadel nebo zpívaných písní. Převládají pěvecké a hudebně pohybové činnosti. Instrumentální a specificky poslechové činnosti se objevují v textech jen ojediněle. V šesti publikacích nalezneme explicitně vyjádřený kladný postoj a příklady k podpoře současné hlasité deklamace/zpěvu během pohybových aktivit na úrovni HM, JM i GFM.

V analyzovaných publikacích je řada inspirativních momentů: citlivé rozli-

šování recitace a rytmické deklamace u Františka Synka (1994), systematický důraz na rozvoj rytmického citění u Jany Doležalové (1998, 2010), existence souboru autorských písní pro rozvoj GFM Květoslavy Folprechtové (Spáčilová, Šubová 2004), principy MDS uplatňované v české adaptaci Jany Swierkoszové (1998) a zrcadlící se v příručce Mileny Lipnické (2007), vodící „šmouhy“ nenásilně směřující kreslené čáry v sešitu Jiřiny Bednářové (2012) a mnoho dalších prvků.

Napříč publikacemi se setkáváme s problematickým souslovím „rytmus říkadla/říkanky/básničky“. Dokud nejsou rytmické faktory lidových i autorských říkanek podchyceny notovým zápisem, je možná celá řada jejich interpretací, jak zde dokládám notovými zápisy některých možných variant vybraných textů. Žádná z publikací podobný notový zápis pro záznam rytmizace říkadel nepoužívá. Notový zápis písní je funkčně použit jen ve dvou případech: Metoda dobrého startu (Bogdanowicz, Swierkoszová, 1998) a Příprava žáka na psaní: rozvíjení grafomotoriky a zrakového vnímání (Spáčilová, Šubová 2004). Informační hodnota notového zápisu se zdá být tedy nedocenená.

I v publikacích, které přikládají hudebním činnostem v rozvoji GFM velký význam, zůstává velmi často nepřesný popis souladu deklamace či zpěvu a pohybu – tj. nedozvídáme se, na kolik dob/slabik/taktů má být realizován konkrétní pohyb/tah. Tento problém sice přehledně řeší česká verze MDS

(Bogdanowicz, Swierkoszová, 1998), ovšem výběrem písní, ve kterých se čas-to nepřekrývá konkrétní rytmus melodie s pravidelnou pulzací, staví děti/žáky do situace, na kterou není dostatečně zralé jejich rytmické citění.

Na teoretické analýze a praktické zkušenosti s uvedenými i dalšími zdroji

stojí současné pilotní ověřování vlastní metodiky úzce propojující hudební a grafomotorické aktivity. Doufejme, že pedagogický výzkum bude završen vznikem a publikováním srozumitelného a poutavého materiálu, který bude respektovat (nejen hudební) schopnosti a potřeby dětí i učitelek.

Literatura

- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2006). *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Computer Press.
- Bednářová, J. (2005). *Co si tužky povídaly: grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 4 do 6 let – 2. díl*. Computer Press.
- Bednářová, J. (2012). *Jak se pastelky učily kreslit: grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 2,5 do 4 let*. Edika.
- Bednářová, J. (2005). *Mezi námi pastelkami: grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 3 do 5 let – 1. díl*. Computer Press.
- Bednářová, J. (2006). *Na návštěvě u malíře: grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 5 do 7 let – 3. díl*. Computer Press.
- Bogdanowicz, M., & Swierkoszová, J. (1998). *Metoda dobrého startu*. Kasimo.
- Doležalová, J. (1998). *Prvopočáteční psaní* (2. vyd). Gaudeamus.
- Doležalová, J. (2010). *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Portál.
- Jenčková, E. (2016). *Prstohrátky*. Tandem.
- Kmentová, M. (2015). *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Kmentová, M. (2018). *Slovo, slůvko, slovíčko, honem poběž, písničko!: hudební činnosti v logopedické prevenci*. Portál.
- Kmentová, M. (2019). *Třída zpívá ÍÁÍÁ: hudební hry v rozvoji fonematického uvědomování*. Portál.
- Kmentová, M. (2019) Awareness of the Good Start Method and its Application in the Current Pedagogical Practice in the Czech Republic. *Gramotnost, pregramotnost, vzdělávání*, (3, 3) 27–40.
- Kohoutek, H. (1947). *Celostní psaní na stupni elementárním: methodická příručka pro učitele*. Komenium.

- Křivánek, Z., & Wildová, R. (1998). *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Lipnická, M. (2007). *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který pomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. Portál.
- Mlčáková, R. (2009). *Grafomotorika a počáteční psaní*. Grada.
- Santlerová, K. (1995). *Metody ve výuce čtení a psaní*. Paido.
- Smolíková, K. (2004). *Šimonovy pracovní listy: s tužkou a Týnou na cestách* (11, Grafomotorická cvičení). Portál.
- Spáčilová, H., & Šubová, L. (2004). *Příprava žáka na psaní: rozvíjení grafomotoriky a zrakového vnímání*. Univerzita Palackého.
- Synek, F. (1994). *Říkáme si s dětmi: k praktickým otázkám výchovy jazyka a řeči u malých dětí*. ArchArt.
- Zelinková, O. (2000). Metoda Dobrého startu – jedna z možností rozvíjení psychomotoriky. *Pedagogika Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 50(2), 153–162.

Mgr. Milena Kmentová, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy

Univerzita Karlova

milena.kmentova@ped.cuni.cz

Profesní kompetence učitele

Professional Competencies of the Teacher

Jiřina Jiříčková, Zuzana Selčanová

Abstrakt: Profesní kompetence jsou předpokladem učitelské kvalifikace. Problematice profesních kompetencí učitele hudební výchovy byla dosud věnována pouze malá pozornost. Tato studie předkládá obecný přehled profesních kompetencí učitele a svůj pohled zájmu dále specifikuje (dle klasifikace Kysil, 2019) na sociální kompetence a kompetence k samostudiu. Tyto kompetence slouží jako východisko pro hledání možností jejich rozvoje a zkvalitňování pregraduální přípravy učitelů hudební výchovy.

Klíčová slova: kompetence, profesní kompetence učitele, sociální kompetence, kompetence k samostudiu, hudební výchova, výzkum kompetencí učitele, profesní příprava učitelů hudební výchovy

Abstract: Professional competencies are a prerequisite for any teaching qualification. So far, little attention has been paid to the issue of the professional competencies of a music teacher. This study presents a general overview of the teacher's professional competencies and further specifies its view of interest (according to the Kysil's classification, 2019) on social competencies and self-study competencies. These competencies serve as a starting point for finding opportunities for their development and improving the quality of undergraduate training for music teachers.

Key words: competencies, professional competencies of teachers, social competencies, competencies for self-study, music education, research of teachers' competencies, professional training of music teachers

Úvod

S rostoucím významem kvality vzdělávání úzce souvisí otázka kvality učitelů a jejich profesní přípravy. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* (2021) poukazuje na potřebu zachování kompetenčního pojetí ve vzdělávání a aktualizaci klíčových kompetencí dle doporučení Evropské rady (2018). Předmět hudební výchova má své nezpochybnitelné místo v kontextu vzdělávání. Shodně s Prchalem (2022) je třeba jej chápat jako „nezastupitelný pro harmonický rozvoj osobnosti“ (Prchal, 2022, s. 11). Profesní přípravu učitele hudební výchovy na roli průvodce dětí v této oblasti, rozvíjení jeho profesních kompetencí, včetně specifických kompetencí sociálních a kompetencí k samostudiu, je třeba vnímat jako zásadní požadavek na cestě ke zkvalitňování vzdělávacího prostředí. V souvislosti s profesní přípravou učitelů hudební výchovy lze konstatovat, že jejich kompetence nejsou v české literatuře podrobněji zkoumány. Tento příspěvek se snaží postihnout východiska pro oblast výzkumu, který se zabývá právě touto oblastí.

Studie nejprve mapuje pojem kompetence obecně. Dále specifikuje profesní kompetence učitele, posléze učitele hudební výchovy, kde autorky svůj pohled zájmu zužují na kompetence sociální a kompetence k samostudiu. Rovněž se soustředí na přehled výzkumné činnosti v této oblasti.

Vymezení pojmu kompetence

Pod pojmem kompetence lze v literatuře nalézt kvalitativně velmi odlišné obsahy, kde množství rozdílně vykládaných pojmů vnáší do problematiky nepřehlednost. Kompetence je využívána v podobě jednotného i množného čísla, objevuje se spojení kompetentní chování i kompetentní osoba. Vašutová (2004) uvádí, že kompetenci lze nahradit nebo zaměnit pojmy schopnost, dovednost, kvalifikace, způsobilost, oprávnění, výkonnost, zdatnost, efektivnost, aj. (Vašutová, 2004, s. 91).

Veteška a Tureckiová (2008) upozorňují na dva anglické pojmy „competence“ a „competency“, které se svým významem odlišují. „Competency“ odkazuje na soubor lidských kvalit (predispozic i výsledků učení), které jsou ke kompetentnímu výkonu potřeba (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 21–22). Druhý přístup k pojmu „competence“ lze chápat v kontextu podávání kompetentního výkonu člověka. Podle zmíněných autorů jde o způsobilost, kompetentnost, neformální kvalifikaci (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 21–22).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) charakterizuje kompetence, obdobně jako Průcha (2009, s. 124), jako „(...) soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince“ (RVP ZV, 2004, s. 11). Helus vní-

má kompetence jako „nutný předpoklad jakékoliv učitelské kvalifikace, je v nich vyjádřen základní smysl a cíl učitelovy profese, který jí vtiskuje charakter povolání k jedné z antropologicky základních služeb člověka člověku“ (Helus, in Janík, 2005, s. 13).

Vymezení profesních kompetencí učitele

Oblast specificky profesních kompetencí je předmětem zájmu mnoha odborníků. Problematikou kompetencí učitele se zabývá např. Kyriacou (1996), Kalhous (1996), Průcha (1997, 2003), Švec (1999), Spilková (1991, 2004), Nezvalová (2003), Vašutová (2004), Gošová (2011), Gillerová, Krejčová (2012), Lomnický (2017). Zatímco někteří autoři hovoří o profesní či pedagogické kompetenci (resp. kompetencích), jiní autoři používají označení profesní, pedagogické či také klíčové dovednosti učitele.

Podle Jakubovské (2017) se na začátku 90. let 20. století profesní kompetence vymezovaly v návaznosti na obsah pregraduální přípravy budoucích učitelů. Posléze převládla snaha o identifikování více individualizovaných kompetencí, které spíše vycházejí z kontextu reálných vzdělávacích situací.

Úsilí vymezit specificky kompetence učitele přináší různorodé úhly pohledu na danou problematiku. Pro srovnání některá vymezení předkládáme. Průcha (2003) definuje kompetence učitele jako „soubor profesních dovedností a dispo-

zic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání (...). Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese (”znalost předmětu”), ale dnes jsou zdůrazňovány zvláště komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence“ (Průcha, 2003, s. 103-104).

Velmi podobně chápe profesionální kompetence učitele Spilková (2004), a to jako „(...) komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese, což zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky k úspěšnému vykonávání profese“ (Spilková, 2004, s. 25).

Slavík a Siňor (1993) rozumějí pod pojmem kompetence učitele „připravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti“ (Slavík, Siňor, 1993, s. 156). Švec (1999) oproti tomu zaměřuje své pojetí profesních kompetencí na kvalitu osobnostní stránky učitele jako absolventa pedagogické fakulty. Kompetence chápe jako „oblasti (směry) rozvoje osobnosti budoucího učitele, zahrnující oblast odborně předmětových kompetencí a pedagogické kompetence“. Profesní kompetence jsou dle Švece „souhrnem způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat, zdokonalovat svoji pedagogickou činnost, a které by měly být utvářeny, kultivovány a popř. i zdokonalovány u studentů učitelství“ (Švec, 1999, s. 27).

Švec (2005) chápe pedagogické kompetence jako „(...) určitou schopnost učitele či jiného subjektu řešit danou pedagogickou situaci“ (Švec, 2005, s. 52). Tato schopnost se projevuje svou vnější výkonovou složkou, která je pozorovatelná. Je tvořena a ovlivněna vnitřními a individuálními složkami osobnosti učitele, které nejsou pozorovatelné – motivy, prožitky, zkušenosti, studentovo vlastní pojetí dovednosti, prvky reflexe, aj.

Musil (2002) poukazuje na to, že v rámci pedagogické kompetence nelze opomíjet kompetence získané za přispění pedagogicko-psychologického a sociálně-psychologického vzdělání při teoretické i praktické přípravě kandidáta učitelství během pregraduálního studia.

Pojmem profesní kompetence a specificky psychosociálními kompetencemi vysokoškolského učitele se zabývá ve své habilitační práci Linhartová (2003). Obsah profesní kompetence vymezuje prostřednictvím 20 psychosociálních aktivit.

Vašutová (2004) chápe profesní kompetence jako „otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobních předpokladů, které jsou vzájemně vázané a chápány celostně“ (Vašutová, 2004, s. 92). Pokud přijmeme pojetí profesních kompetencí Vašutové (2004) jako „komplexních, integrovaných a zároveň otevřených struktur,“ pak, dle návrhu Vašutové, je možné vnímat profesní kompetence

jako rámec, kterým může být charakterizována učitelská profese (Vašutová, 2004, s. 91). S tímto pojetím autorky textu souzní. Zájem o profesní kompetence celé řady autorů svědčí o úsilí zabývat se z mnoha úhlů pohledu širokým spektrem kompetencí a posléze hledat cesty, jak zkvalitňovat učitelskou praxi.

Autorky studie se profesně zabývají přípravou budoucích učitelů hudební výchovy. Hudební výchova je předmětem vyučovaným činnostně, s optimálně vysokou mírou rozmanitých interaktivních vazeb. Kromě hudebně teoretických jevů je jak samotná výuka hudební výchovy ve školách, tak profesní příprava učitelů realizována prostřednictvím vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových aktivit, které prostupuje aspekt tvořivosti. Tomu odpovídá skutečnost, že požadavky na profesní kompetence učitele hudební výchovy jsou velmi široce rozprostřeny. Navzdory tomu je výše zmíněná problematika žádoucích profesních kompetencí, včetně sociálních, specificky pro učitele hudební výchovy v české literatuře zastoupena zřídka.

Profesní kompetence učitele hudební výchovy

Z českých autorů se tématem profesních kompetencí zabývá Holas (2004, 2006). Na osobnostní předpoklady učitele ve výuce výchovně-uměleckých předmětů pak poukazuje Šrámková (2011). Klíčovými kompetencemi se ve vztahu k hudeb-

ní výchově zabývá rigorózní práce autor-
ky Liškové (2011). Kompetence učitele
profesionální hudební výchovy zkoumá
Gajdošová (2010). *Národní soustava povolání*
zveřejnila v roce 2012 kompetence
učitele odborných předmětů základní
umělecké školy, střední umělecké ško-
ly a konzervatoře (2012). Jde o standard
vztahující se přímo na učitele umělec-
kých škol – ZUŠ a konzervatoří, a to pro
všechny vyučované obory (např. hudeb-
ní, dramatický, výtvarný či taneční).

Z pohledu studentů vysokých škol
objasňuje pojmy profesní činnosti, pro-
fesní kompetence a kompetence přístupu
ke vzdělávání učitele hudební výchovy
Kysil (2019). Rozlišuje kompetence na
kognitivní hudební, osobní hudební,
hudební kompetence k samostudiu,
sociální hudební kompetence a kreativní
hudební kompetence (Kysil, 2019).

Kysil (2019) také uvádí jako jediná
v souvislosti s učiteli hudební výchovy
kompetence k samostudiu. Předkládaný
příspěvek z Kysil v tomto ohledu vychází,
a dále se zaměřuje na sociální kompeten-
ce jako na další dílčí složku profesních
kompetencí učitele hudební výchovy.

Výzkum v oblasti profesních kompetencí

Kysil (2019) se ve svém výzkumu *Rozvoj*

*kreativity a podnikavosti učitele hudební
výchovy*¹ věnuje otázce rozvoje učitelské
tvořivosti a podnikavosti, které přiřazuje
ke komplexu jejich profesních kompe-
tencí.

Zdrojům utváření pedagogických
dovedností začínajícího učitele se ve
svém výzkumu předpokladů pro rozví-
jení pedagogických dovedností studentů
a jejich sebemonitorování věnoval Švec
(Švec et al., 2002). Výzkum byl realizován
u absolventů bakalářského studia cizího
jazyka na Pedagogické fakultě Masary-
kovy univerzity a jeho stěžejní otázkou
bylo zjištění, do jaké míry jsou získané
dovednosti využívány v následné peda-
gogické praxi.

V období 2009–2011 se na Univerzi-
tě Jana Amose Komenského uskutečnil
výzkum zabývající se rozvojem klíčových
kompetencí prostřednictvím andragogic-
kého modelu učení a vzdělávání dospě-
lých.²

Nejpodrobněji se otázce přípravy
budoucího učitele ve vztahu k rozvoji
klíčových kompetencí žáků na různých
vzdělávacích úrovních věnuje Šimoní-
kův výzkum *Příprava budoucích učitelů
na rozvíjení klíčových kompetencí žáků
na jednotlivých úrovních vzdělávání: koo-
perace, participace, konsekvence*³ realizo-
vaný v roce 2010 na Pedagogické fakultě
Masarykově univerzity.

¹ Výzkum Natalia Kysil realizovala jako hlavní řešitel v rámci Pedagogické fakulty Ostravské uni-
verzity (ID projektu: SGS04/PdF/2019-20).

² Hlavní řešitel projektu Jaroslav Veteška; ID projektu: GA406/09/1950.

³ Hlavní řešitel projektu Oldřich Šimoník; ID projektu: MUNI/A/1024/2010.

Procesem zhodnocování kompetencí prostřednictvím nástroje VPL⁴ se zabývali autoři Tratina a Havlíčková (2012). Otázce kompetencí pedagogů na 1. stupni ZŠ v adaptačním procesu se zabývá Karišková (2010). Možnosti rozvoje osobnostních a sociálních kompetencí budoucích pedagogů prostřednictvím alternativního programu, tzv. intervenčního týmu,⁵ mapuje Smolík a Svoboda (2010). Disertační práce Soukupové (2006) se orientuje na jednu z kompetencí budoucích učitelů, a to na kompetenci diagnostickou. Autorka vytvořila několik dotazníkových šetření, která hodnotí pregraduální přípravu, potřeby učitelů v oblasti dané kompetence či jejich znalost diagnostických metod.

Sociální kompetence

V souvislosti s pojmem sociální kompetence se v odborné literatuře setkáváme s velkým množstvím konceptů a klasifikací. Vedle samotného pojmu sociální kompetence existuje také řada pojmů souvisejících: sociální dovednost(i), sociální inteligence, emoční inteligence, emoční kompetence, empatie, interpersonální dovednosti/kompetence, komunikační dovednosti, sociální komunikace (jak v singuláru, tak i plurálu), sociální

obratnost. Pojetí jednotlivých příbuzných konceptů se u různých autorů liší. Např. pojem sociální inteligence je některými autory (Marlow, 1986) chápán jako synonymum sociálních kompetencí, jiní jej chápou jako aspekt, který se zaměřuje na kognitivní schopnosti a dovednosti (Cantor, Harlow, 1994; Janker, Merklinger, 1988).

O vyjádření vztahu mezi sociálními kompetencemi a některými příbuznými pojmy se pokusil Kanning (2017). Sociální kompetence popisuje jako množinu, jejíž podmnožiny tvoří emoční inteligence, interpersonální kompetence, sociální inteligence a sociální dovednosti. Kanning chápe interpersonální kompetence jako ty, které se ve smyslu Buhrmester (1988) uplatňují v blízkých vztazích a interakcích. Sociální dovednosti v Buhrmesterově pojetí zahrnují kompetence, které jsou naučené a lze je charakterizovat malou mírou abstrakce (Kanning, 2017, s. 20) Obdobně – jako nadřazený pojem k sociálním dovednostem – vnímají sociální kompetence i další autoři. Např. Švec (1998) uvádí, že „soubor sociálních dovedností je klíčovou součástí sociální kompetence“ (Švec, 1998, s. 77).

Důležitost sociální kompetence učitele potvrzuje řada odborníků. Vztahem

⁴ Value of Prior Learning (zhodnocování předchozího učení). Jedná se o nástroj, který byl v roce 2005 vytvořen v Nizozemsku, v organizaci Kenniscentrum EVC. Je založen na švýcarské metodě pro kariérní rozvoj Ch-Q, usilující o zlepšení uplatnitelnosti na trhu práce.

⁵ Uvedený program vznikl jako reakce na situace na poli preventivních aktivit v oblasti základního školství. Šlo o vytvoření funkčnějšího modelu práce pedagoga při předcházení a výskytu sociálně patologických jevů.

mezi učitelem a žákem se zabývá Bruce (2005), který zdůrazňuje nepostradatelnost vzájemného respektu a důvěry. Sladová (2011) uvádí: „Pro budoucí učitele v pregraduální přípravě je velmi důležité, aby pochopili význam interpersonálních vztahů a komunikace.“ (Sladová, 2011, s. 101). Významem sociálního aspektu ve vyučování se zabýval také Fontana (1997), na kterého navazuje Gillernová (2003). Podle ní jsou sociální dovednosti důležitou součástí profesní kompetence učitele (Gillernová, 2003, s. 88). Gillernová a Krejčová (2012) podtrhují v souvislosti s případným rozvíjením sociálních dovedností „přiměřenou míru otevřenosti a reflexe“ (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 63). V této souvislosti se autorky dále zabývají možným způsobem nácviu sociálních kompetencí.

Gillernová (1998) vyslovuje přesvědčení vyplývající ze zkušeností a poznatků řady autorů (Čáp, Mareš, 2001; Cangelosi, 1994; Fontana, 1997; Gillernová, 1998; Kyriacou, 1996; Mareš, Křivohlavý, 1995; Pasch et al., 1998; Petty, 1996; Švec, 1998). Podle ní je možné „rozvíjení sociálních profesních dovedností učitele ... postulovat jako jednu z důležitých podmínek optimalizace činnosti současné školy.“ (Gillernová, 1998, s. 289). Obdobně Jiričková a Selčanová chápou oblast rozvoje sociálních kompetencí učitele jako jednu z klíčových oblastí, která pozitivně ovlivňuje výchovně vzdělávací proces. V kontextu skupinového hudebního vyučování a širokého spektra realizovaných hudebně výchovných interakcí pak autorky na

tomto místě vyslovují své přesvědčení, že požadavek rozvoje sociálních kompetencí učitele představuje jeden z fundamentálních aspektů profesního rozvoje učitele a optimalizace výuky.

Kompetence k samostudiu

Pojem kompetence k samostudiu není v české literatuře podrobně definován. Předkládaná studie vychází z pojetí Kysil (2019), která používá označení hudební kompetence k samostudiu. K nim řadí schopnost samostudia, organizace vlastních metod sebevzdělávání, odpovědnost za úroveň sebevzdělávání, flexibilitu v aplikaci znalostí a dovedností v podmínkách rychlých změn, trvalé sebezkoumání, sledování vlastní činnosti.

Někteří autoři (např. Grecmanová, Urbanovská, 2007) spojují pojem kompetence k samostudiu převážně s učebními styly. Chval et al. (2012) v kolektivní monografii *Posuzování rozvoje kompetence k učení* uvádí, že kompetence k samostudiu úzce souvisí s kompetencí k učení. Autoři představují metodologický nástroj, který je založen na metodě strukturovaného pozorování.

Kompetence k samostudiu se v rámci mapování budoucích kompetencí objevuje jako součást systémových opatření Evropské unie pro vymezení požadavků trhu práce, a tedy i v souvislosti s celoživotním učením. To představuje schopnost a ochotu přijímat nové informace, rozšiřovat své znalosti, vědomosti

a dovednosti, a to právě formou samostudia nebo v krátkodobých i dlouhodobých vzdělávacích programech (2020).

Podobně spojuje pojem self-study s procesem samostudia bez přímého dohledu nebo účasti vyučujícího zahraniční literatura. Lypeyko a Pushkar (2013) upozorňují na to, že kompetence obecně se bez samostudia nemohou u studentů plně rozvinout. Autoři představují model vícerozměrné matice, která zahrnuje různé složky samostudia: např. přípravu na hodinu, laboratorní práce, praktickou a seminární výuku, stáže aj.

Zahraniční literatura pracuje dále s ekvivalentem self-study competence, který je vnímán jako prostředek pro zlepšení kvality pregraduálního studia učitelů (Korthass, 2019). Rogan a et al. (2019) upozorňují na to, že dosud chybí hlubší znalosti toho, jak systematicky řídit samostudium pro zvýšení kompetence (u studentů fyzioterapie).

Pojem self-study se často v zahraniční literatuře váže na praxi různých studijních oborů. Výzkum odborné praxe je v těchto případech založen na metodologii samostudia, a to převážně prostřednictvím sebereflexe (self-reflection) budoucích i stávajících učitelů v rámci zvyšování kvality výuky (Hiralaal, 2018, s. 619–634; Lyle, 2018; Brandenburg et al., 2017; Dalmau et al., 2017; McDonough, 2017). Na úzkou souvislost kompetence k samostudiu s reflektivní praxí upozorňují také Loughran a Russell (2002). Díky studiím mezinárodních přispěvatelů představuje publikace různorodé přístu-

py k samostudiu. Systematický přehled literatury o samostudiu v rámci pedagogických praxí z let 1990 až 2012 nabízí Vanessche a Kelchtermans (2016).

Studie autorky LaBoskey (2004) se zabývá metodologií samostudia ve vztahu k epistemologickým, pedagogickým a morálně-eticko-politickým základům této kompetence. Za klíčový rys kompetence k samostudiu považuje LaBoskey interaktivitu, kterou nám často může poskytnout reflexe jiné osoby.

Kompetence k samostudiu se často skloňuje v souvislosti s distančním vzděláváním (Vlna, 2021). S digitálními technologiemi spojují samostudium také autoři Garbett a Ovens (2017). Zvažují otázky, které jsou pro samostudium prostřednictvím vzdělávacích technologií zásadní, např. přístup k datům, jejich generování a analýza, identita, digitální etika aj.

Vzhledem k tomu, že je v rámci přípravy budoucích učitelů hudební výchovy kladen důraz také na samostudium, chápou autorky této studie kompetence k samostudiu jako jednu z hlavních oblastí profesních kompetencí. Podle nich kompetence k samostudiu zahrnují v hudebně výchovném procesu schopnost aktivně vyhledávat aktuální trendy a doporučenou literaturu ve studovaném oboru, schopnost stanovit si cíle a pravidla ve svém samostudiu, schopnost rozeznat svůj učební styl a způsob učení, schopnost sebereflexe. Kompetence k samostudiu je dále v rámci profesní přípravy budoucích učitelů rozvíjena tvorbou pedagogického portfolia.

Výzkum v oblasti sociálních kompetencí a kompetencí k samostudiu

Na sociální kompetence se zaměřuje řada výzkumů. Obecně je lze rozdělit do dvou oblastí: 1. na ty, které se zabývají souvislostmi mezi naměřenými osobnostními a sociálními charakteristikami a využívají k tomu testové metody (Joshanloo, Rastegar, & Bakhshi, 2012; Kanning, 2006, 2009); 2. na výzkumy pozorovaného sociálního chování a osobnostních rysů (Szczygieł, Weber, 2017; Selfhout, et al., 2010; Özgüven, Mucan, 2013; Stoughton, Thompson, & Meade, 2013).

Dubovicki a Nemet (2015) provedly výzkum, který se týkal sebehodnocení sociálních kompetencí studentů učitelství. Výzkum kromě jiného zjišťoval, nakolik rozvíjí pregraduální příprava sociální kompetence budoucích učitelů. Sto procent respondentů potvrdilo, že univerzitní aktivity ovlivnily jejich vztah k druhým.

Metodickými inovacemi v učitelské přípravě se zabýval Svatoš (1999), který vyzdvihl význam sociálně komunikativní kompetence v přípravě učitelů. Studie, která zjišťovala, jak angažovanost v umění rozvíjí schopnost empatie a tolerance vůči jinakosti, byla provedena v roce 2016. Porovnávala studenty běžné školy se studenty školy waldorfské. Potvrdila, že waldorfští studenti dosáhli výrazně lepších výsledků při měření emoční a kognitivní dimenze empatie a lepších

výsledků v toleranci jinakosti než běžní studenti učitelství (Martzog et al., 2016).

Výzkumem sociálních dimenzí osobnosti v přípravě budoucích učitelů hudební výchovy se zabývala Oravcová (2014). Autorka porovnávala míru extravertu studentů učitelství a studentů dalších fakult. Signifikantní rozdíly zjistila v míře emocionální lability u studentů učitelství a u studentů jiného studijního oboru. Obdobný výzkum provedla také Čížková et al. (1998). Zjistila, že míra neuroticismu budoucích učitelů byla signifikantně vyšší v porovnání s procentuálním výsledkem udaným literaturou. Rovněž Kariková (2000) ve svém výzkumu osobnostních vlastností studentů učitelství předkládá, že více než třetina zkoumaného vzorku se jeví jako emocionálně labilní a nestálá. Kariková v dalším výzkumu (2002) vysledovala, že studentky byly méně vyrovnané než učitelky, které působí ve školách. Na základě svých výzkumů navrhuje Oravcová, aby pregraduální příprava učitelů „(...) povinně zahrňovala kurzy zamerané na rozvoj sociálních zručností a podporu rozvoja pozitívnych interpersonálnych čŕt. Kurzy, ku ktorým patrí cielený sociálno-psychologický výcvik, ako aj rôzne diskusné dielne, skupinové a individuálne konzultácie zamerané na rozbor pôsobenia študenta v modelových ale aj autentických školských sociálnych situáciách (rozbor videonahrávky z praxe apod.)“ (Oravcová, 2014, s. 36).

Kompetencí k samostudiu se zabývá

studie autorů Sikorové a Malacha: *Užívání studijních materiálů a přístupy k učení u studentů učitelství* (2014, s. 87–105). Studie diagnostikuje přístupy k učení u studentů učitelských oborů na třech fakultách Ostravské univerzity a popisuje výsledky výzkumu zaměřeného na užívání studijních materiálů samotnými studenty.

Ritter et al. (2018) uvádějí, že v posledním desetiletí vzrostl zájem o výzkum samostudia. Jejich publikace *Teaching, Learning, and Enacting of Self-Study Methodology Unraveling a Complex Interplay* obsahuje příspěvky o výzkumech z různých univerzit napříč mnoha obory a kontinenty.⁶

Výzkum samostudia založený na sebe-reflexi vlastní praxe vyučujících přináší také autoři Vanassche a Kelchtermans (2016).

Závěr

Wagner sestavil tzv. seznam dovedností pro 21. století; tyto dovednosti dovolují člověku flexibilně reagovat na náročné, neobvyklé a kritické situace v životě (Wagner, 2008). Řadí k nim kritické myšlení a řešení problémů, spolupráci, obratnost a přizpůsobivost, iniciativu a podnikavost, schopnost efektivní ústní a písemné komunikace, schopnost nacházet a analyzovat informace, zvi-

davost a imaginaci. Wagnerův seznam zřetelně ukazuje na potřebu mezilidské spolupráce, zohledňování postojů druhých či empatii, tedy na oblast sociálních kompetencí (Wagner, 2008). Wagnerův výčet dovedností, resp. jejich naplňování, lze chápat jako podnětný přístup pro diskusi na téma rozvoje profesních kompetencí budoucích učitelů. V souladu s Wagnerem (2008) a spolu s Gillerovou (2003) lze vyjádřit přesvědčení, že akcent na rozvoj a kultivaci sociálně psychologických dovedností učitele představuje neoddiskutovatelný trend v současné profesní učitelské přípravě (Gillernová, 2003).

Kompetence k samostudiu, které jsou v kontextu distančního vzdělávání nyní uváděny nejčastěji, představují v rozvoji profesních kompetencí učitele důležitou oblast. Zároveň jsou spojovány s problematikou přístupu k učení a učebních stylů.

Obě specifické oblasti profesních kompetencí učitele hudební výchovy (sociální kompetence a kompetence k samostudiu) jsou ve svém pojetí odlišné. Nebyly dosud významně zkoumány a doposud nebyl sledován jejich vzájemný kontext. Přitom požadavek na výzkum komplexu profesních kompetencí učitelů hudební výchovy nebo jeho dílčích aspektů je třeba chápat pro obor didaktika hudební výchovy jako zásadní. Další zkoumání

⁶ Duquesne University nebo George Mason University v USA, VU University Amsterdam v Holandsku, University of KwaZulu-Natal v Jihoafrické republice a University Of East London ve Velké Británii.

umožní hlubší vhled do dané problematiky, na jehož základě lze dále pokračovat v definování a rozvoji specifických

kompetencí učitele hudební výchovy v souvislosti se žádoucím zkvalitňováním pregraduální přípravy učitelů.

Literatura

- Bruce, T. (2005). *Early Childhood Education. Third Edition*. London: Hodder Arnold.
- Brandenburg, R., Glasswell, K., Jones, M., & Ryan, J. (2017). *Reflective Theory and Practice in Teacher Education*. Singapore: Springer Singapore, XXV, 284 p. Available at: doi:10.1007/978-981-10-3431-2.
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M. T., & Reis, H. T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 991-1008. Available at: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.55.6.991>
- Cangelosi, J. S. (1994). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 289 p.
- Cantor, N., & Harlow, R.E. (1994). Social intelligence and personality: Flexible life task pursuit. In: Sternberg, R. J., & Ruzgis, P. (Eds.), *Personality and Intelligence* (pp. 137-168). Cambridge: Cambridge University Press.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čížková, J. (et al.). (1998). Struktura a integrace psychické zátěže u studentů učitelství. In: *Učitelé a zdraví 1*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 153 p.
- Dalmau, M. C., Guðjónsdóttir, H., & Tidwell, D. (2017). *Taking a Fresh Look at Education Framing Professional Learning in Education through Self-Study*. Rotterdam: SensePublishers (CXCIV, 10 p.) Available at: doi:10.1007/978-94-6300-869-3.
- Dubovicki, S., & Nemet, M. B. (2015). Self-assessment of the Social Competence of Teacher Education Students. In: *The New Educational Review*, 42 (pp. 227-238).
- Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 384 p.
- Gajdošová, M. (2010). Aktuálnost kompetencí učitele profesionálnější hudobnej výchovy v 21. storočí. In: *Musica viva in schola XXII*. Brno: Masarykova univerzita (pp. 72-76). Available at: https://www.ped.muni.cz/wmus/studium/sborniky/musica_viva_in_schola_xxii.pdf.
- Garbett, D., & Ovens, A. (2017). *Being Self-Study Researchers in a Digital World Future Oriented Research and Pedagogy in Teacher Education*. Cham: Springer International Publishing, VI, 181 p. Dostupné na: doi:10.1007/978-3-319-39478-7.
- Gillnerová, I. (2003). Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. In: *Pedagogická orientace 2*, Brno: Česká pedagogická společnost (pp. 83-94).

- Gillernová, I., Krejčová, L. (et al.). (2012). *Sociální kompetence ve škole*. Praha: Grada Publishing, s.s., 248 p.
- Gillernová, I. (1998). Sociální psychologie školy. In: Výrost, J. & Slaměník, I. (Eds.) *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál (pp. 259–301).
- Gošová, V. (2011). *Kompetence učitele*. Available at: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Kompetence_u%C4%8Ditele.
- Grecmanová, H., & Urbanovská, E. (2007). *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 178 p.
- Hiralaal, A. (2018). Exploring my role modelling as a teacher educator: a self-study. In: *South African journal of higher education*. Higher Education South Africa (HESA), 32(6), pp. 619–634. Available at: doi:10.20853/32-6-3001.
- Holas, M. (2004). *Hudební pedagogika*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Hudební fakulta, 125 p.
- Holas, M. (2006). Příprava a další vzdělávání učitelů ZUŠ a konzervatoří. In: *Česká hudební pedagogika a vzdělávání dospělých na počátku 21. století: sborník z 28. muzikologické konference Janáčkiana (Ostrava) 1. a 2. června 2006 : Mezinárodní hudební festival Janáčkův máj*. Praha: Divadelní ústav, pp. 63–67. Available at: <http://pdf.osu.cz/khv/dokumenty/janackiana2006.pdf>.
- Centrální databáze kompetencí. Národní soustava povolání. Databáze kompetencí. (2012). Ministerstvo práce a sociálních věcí. Available at: <http://kompetence.nsp.cz/napoveda.aspx?help>.
- Chval, M., Kasáková, H., & Valenta, J. (2012). *Posuzování rozvoje kompetence k učení ve výuce*. Praha: Karolinum, 112 p.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 171 p.
- Janker, P., & Merklinger, W. (1988). *Alkoholismus und sociale Kompetenz*. Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 277 p.
- Kalhous, Z. K aktuálním otázkám začínajících učitelů. In: *Pedagogika časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 46(3), pp. 245–255.
- Kanning, U. P. (2017). *Diagnostika sociálních kompetencí*. Praha: Hogrefe – Testcentrum, 124 p.
- Kariková, S. (2000). *Osobnostné charakteristiky budúcich učiteľov*. [Disertační práce]. Bratislava: FFUK.
- Kariková, S. (2002). *Utváranie vzťahu k učiteľskej profesii z hľadiska ontogenézy psychiky*. [Habilitation práce]. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kasáčová, B., & Kosová, B. (2006). Kompetencie a spôsobilosti učiteľa - Európske trendy a slovenský prístup. In: *Profesijný rozvoj učiteľov*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 164 p. Available at: <http://files.mpcskolenie1.webnode>.

- sk/200000035-5a44c5b3f0/Prof.rozvoj%20u%C4%8Dite%C4%BEa%20MPCPO%202006.pdf.
- Kariková, S. (2010). Rozvoj kompetencí učiteliek na 1. stupni ZŠ v adaptačnom procese. In: Vališová, A. (Eds.) *Klíčové kompetence jako způsob myšlení o vzdělávání v preprimární a primární edukaci: česko-slovenské pedagogické a psychologické studie*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, pp. 84–94.
- Brtnová Čepičková, I. (Ed.) (2010). *Klíčové kompetence jako způsob myšlení o vzdělávání v preprimární a primární edukaci: česko-slovenské pedagogické a psychologické studie*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, pp. 84–94.
- Klapilová, S. (1998). Sociální kompetence učitele a multikulturní výchova. In: *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy? (Pregraduální a postgraduální příprava učitelů)*. Sborník z konference. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, pp. 137–140.
- Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu. Metodická příručka*. (2011). NÚV: Praha, pp. 80–98. Available at: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Klicove_kompetence.pdf.
- Korthagen, F. (2004). In Search of the essence of good teacher: toward a more holistic approach in teacher education. In: *Teacher and Teacher Education*, 20(1), pp. 77–97.
- Kortjass, M. (2019). Enriching Teaching Through Artefacts: An Early Childhood Mathematics Teacher Educator's Self-Study Project. *Educ. res. soc. change* 8(1), pp. 70–85. Available at: <http://dx.doi.org/10.17159/2221-4070/2018/v8i1a5>.
- Kraus, B. (1998). *Sociální aspekty výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 165 p.
- Kyriacou, Ch. (1996). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 153 p.
- Kysil, N. (2019). Moderní učitel hudební výchovy z pohledu studentů vysokých škol. In: *Aura musica: časopis pro sborovou tvorbu, hudební teorii a pedagogiku*. Ústí nad Labem: PF UJEP, katedra hudební výchovy, 11, pp. 15–19. Available at: https://issuu.com/ujep/docs/aura_musica_11_na_web/s/10303352.
- Lepenka, T., & Pushkar, O. (2013). *Organization of Students' Self-Study to Build Competencies in the Workplace*. Available at: http://learningideasconf.s3.amazonaws.com/Docs/Past/2013/papers/Lepeyko_Pushkar.pdf.
- Lomnický, I., Prednocyová, L., & Gadušová, Z. (2017). Teacher's Career Progression in the Context of Lifelong Learning. In *INTEND 2017: Proceedings from 11th annual International Technology, Education and Development Conference, Valencia, 6-8th of March, 2017*. - Valencia IATED Academy. Available at: doi: 10.21125/inted.2017.
- Laboskey, V. K. (2004). The Methodology of Self-Study and Its Theoretical Underpinnings. In: J. Loughran, M. L. Hamilton, V. L. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 817–870). Dordrecht: Kluwer.

- Linhartová, D. (2003). *Psychosociální kompetence vysokoškolského učitele*. [Habilitační práce]. Brno: PdF MU, 173 p.
- Lišková, M. (2011). *Didaktické rozpracování obsahu učiva z učebnice HV 1.-5. ročník ZŠ SPN, a. s. do rámcově vzdělávacího programu základního vzdělávání* [Disertační práce]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 179 p. Available at: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/47599>.
- Loughran, J. & Russell, T. (2002). *Improving teacher education practices through self-study*. London: RoutledgeFalmer, 273 p. Available at: doi:10.4324/9780203018637.
- Lyle, E. (2018). *Fostering a relational pedagogy: self-study as transformative praxis*. Boston: Brill Sense, 247 p.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 210 p.
- Marlow, H. A. (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. In: *Journal of Educational Psychology*, 78(1), pp. 52-58. Available at: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.1.52>.
- Martzog, P., Kuttner, S., & Pollak, G. A. (2016). A comparisson of Waldorf and non-Waldorf student-teachers' social competencies: can arts engagement explain differences? In: *Journal of education for teaching: international research and pedagogy*, 8(1), pp. 66-79.
- McDonough, S. (2017). Taking a Return to School: Using Self-Study to Learn about Teacher Educator Practice. *Studying teacher education*. Abingdon: Routledge, 13(3), pp. 241-256. Available at: doi:10.1080/17425964.2017.1365700.
- Metodika mapování budoucích kompetencí trhu práce se zapojením sektorových a průřezových pracovních skupin vč. stanovení základních pravidel pro základní spolupráce firem a škole ve vazbě na nově definované kompetence ve stavu rozpracovanosti k 15. 9. 2020. (2020). Available at: https://mspakt.cz/wp-content/uploads/2020/02/Metodika-mapovani-budoucich-kompetenci-trhu-prace_spoluprace-skol-a-firem.pdf.
- MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2021). Available at: <file:///C:/Users/Uzivatel/Desktop/RVP%20ZV%202021%20zmeny.pdf>.
- MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2021* (2021). Available at: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf.
- Musil, J. V. (2002). *Speciální psychologie 2. Pedagogicko psychologické kompetence učitele 1*. Olomouc: Psychologická a výchovná poradna Olomouc, 123 p.
- Nezvalová, D. (2003). Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. In: *Pedagogická orientace 4*, Brno: Česká pedagogická společnost, pp. 11-19.
- Oravcová, J. (2004). Sociálne a interpresonálne črty osobnosti budúcich učiteľov. In: *Pedagogická orientace*, Brno: Česká pedagogická společnost, pp. 28-38.

- Pasch, M. (et al.). (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 416 p.
- Petty, G. (1996). *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 380 p.
- Prchal, J. Memorandum. 23. a 24. dubna 2021. In: *Aura musica*. (13) Dostupné na: Available at: https://issuu.com/ujep/docs/aura_musica_13_2021_web
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*, Praha: Portál, 495 p.
- Průcha, J. (2005). *Česko-anglický pedagogický slovník*. Praha: ARSCI, 144 p.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 322 p.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 395 p.
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 268 p.
- Rogan, S. (Eds.). (2018). *Teaching, Learning, and Enacting of Self-Study Methodology Unraveling a Complex Interplay*. Singapore: Springer Singapore, 322 p. Available at: doi:10.1007/978-981-10-8105-7
- Rogan, S., Taeymans, J., Zuber, S., & Zinzen, E. (2019). Feasibility and effectiveness of guided self-study on examination and treatment competencies of undergraduate physiotherapy students: a protocol for a pilot randomized controlled trial. In: *Physical therapy reviews* Taylor & Francis, 24(6), pp. 269-273. Available at: doi:10.1080/10833196.2019.1662207.
- Sikorová, Z., & Malach, J. (2014). Užívání studijních materiálů a přístupy k učení u studentů učitelství. In: Malach, J., Knejzlíková, O. (Eds.) *Pedagogická diagnostika a profese učitele. Sborník příspěvků XI. ročníku mezinárodní konference*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, pp. 87-105.
- Smékal, V. *Sociální kompetence (Sociálně psychologická způsobilost) a její rozvíjení*. Psychologické texty, 5, Brno: Psychologický ústav FF MU.
- Solomon, R., Davidson, N., Solomon, E. (1993). *The Handbook for the Forth R: Relationship Activities for Cooperative and Collegial Learning*. (Volume III). Columbia MD: National Institute for Relationship Training, Inc., 1993.
- Spilková, V. (et al.). (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 271 p.
- Spilková, V. (1991). Obecná východiska koncepce studia učitelství pro 1. stupeň základní školy. In: *Pedagogika časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 41(4), pp. 477-483.
- Sladová, J. (2011). Pregraduální příprava učitelů a jejich profesní i osobnostní rozvoj v kontextu kurikulární reformy. In: ŠMELOVÁ, E., FASNEROVÁ, M. (Eds.) *Pregraduální příprava učitelů primární a preprimární školy v kontextu kurikulární reformy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, pp. 97-103.
- Slavík, J., Siňor, S. (1993). Kompetence učitele v reflektování výuky. In: *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 53(2), pp. 155-164.
- Smolík, A., Svoboda, Z. (2010). Možnosti rozvoje osobnostních a sociálních kompe-

- tenci budoucích pedagogů prostřednictvím alternativních programů. In: Brtnová Čepičková, I. (ed.). *Klíčové kompetence jako způsob myšlení o vzdělávání v preprimární a primární edukaci: česko-slovenské pedagogické a psychologické studie*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, pp. 202–215.
- Soukupová, P. (2016). *Rozvíjení profesních kompetencí učitele*. Praha, 2016. [Disertační práce]. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta. Available at: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/83793/140049965.pdf?sequence=4&isAllowed=y>.
- Svatoš, T. (1999). Sociálně komunikativní příprava budoucích učitelů. In: *Pedagogika časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 49(3), pp. 249–260.
- Šrámková, M. (2011). Osobnostný kompetenčný profil učiteľa uplatňujúceho prvky tvorivej dramatiky v rámci hudobnej edukácie. In: *Teorie a praxe hudební výchovy II: Sborník příspěvků z konference českých a slovenských doktorandů a pedagogů hudebního vzdělávání v Praze v roce 2011*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, pp. 65–71. Available at: <http://www.czechcoordinatoreas.eu/DOCS/Text%20Teorie%20a%20praxe%20Hv%20II%20-%20Praha%202011.pdf>.
- Švec, V. (et al.). (2002). *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 306 p.
- Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a ve výcviku*. Brno: MU, 178 p.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 163 p.
- Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 136 p.
- Tratina, P., & Havlíčková, D. (2012). *SEN – Sebeevaluační nástroje, aneb, Zhodnot své kompetence získané při práci s dětmi a mládeží*. Praha: NIDM MŠMT, 30 p.
- Vališová, A. (1994). Rozvíjení sociální kompetence ve školním prostředí. In: *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: Institut sociálních vztahů, 124 p.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2015). *The state of the art in Self-Study of Teacher Education Practices*. In: *Journal of curriculum studies* [online]. London: Routledge, 47(4), pp. 508–528. Available at: doi:10.1080/00220272.2014.995712.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2016). *Facilitating self-study of teacher education practices: toward a pedagogy of teacher educator professional development*. *Professional development in education*. Routledge, 42(1), pp. 100–122. Available at: doi:10.1080/19415257.2014.986813.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 190 p.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 159 p.
- Úřední věstník Evropské unie. C181/1, 4. 6. 2018. (2018). Available at: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

- Vlna, J. (2021). *Distanční vzdělávání a digitální kompetence v době koronavirové krize*. Kancelář Poslanecká sněmovny.
- Wagner, T. (2008). *The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need – and What We Can Do About It*. New York: Basic Books, 290 p.

PhDr. Jiřina Jiříčková, Ph.D.

Mgr. Zuzana Selčanová, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy

Univerzita Karlova

jirina.jirickova@pedf.cuni.cz

zuzana.selcanova@pedf.cuni.cz

Matematická pregramotnost v českém předškolním vzdělávání

Mathematical pre-literacy in Czech preschool education

Eva Nováková

Abstrakt: Příspěvek se zaměřuje na problematiku matematické pregramotnosti v různých souvislostech: v předškolním kurikulu, ve výzkumu, v profesní přípravě učitelů mateřských škol. V předškolním věku, kdy se formují základy pozdějšího kvalitního a efektivního matematického vzdělávání, má rozvíjení matematické pregramotnosti nezastupitelné místo v rozvoji celé osobnosti dítěte. V teorii i praxi předškolního vzdělávání je jí však věnována malá pozornost. Odrazem této skutečnosti je nízký počet výzkumných šetření i teoretických studií, které se na danou oblast zaměřují. Cílem studie je vymezit pojem matematické pregramotnosti; zasadit jej do celkového kontextu českého předškolního vzdělávání; zmapovat jeho potenciál v současném předškolním kurikulu; shrnout některé poznatky z výzkumných šetření v českém prostředí a na konkrétním příkladu z jedné vysoké školy podtrhnout význam této problematiky v přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol. Ve shodě se stanoveným cílem je příspěvek strukturován. Použitý přístup poskytl komplexní pohled na problematiku a upozornil také na možnosti promítnutí různých aspektů matematické pregramotnosti do profesní přípravy učitelů mateřských škol.

Klíčová slova: předškolní vzdělávání, matematická gramotnost, matematická pregramotnost, dítě předškolního věku, mateřská škola, profesní příprava učitelů mateřských škol

Abstract: The paper focuses on the issue of mathematical pre-literacy in various contexts: in preschool curriculum, in research, in training of kindergarten teachers. In preschool age, when the foundations of later quality and efficient mathematical education are being formed, the development of mathematical pre-literacy is irreplaceable in the development of the children's personality. Contrary to this importance, little attention is paid to it in the theory and practice of preschool education. This fact is reflected by the low number of researches and theoretical studies that focus on this area. The aim of the study is to define the concept of mathematical

literacy; place it in the overall context of preschool education in the Czech Republic; to map its potential in the current preschool curriculum; to summarize some findings from research in the Czech environment and to emphasize the importance of this issue in the training of kindergarten teachers on an example seen at a specific university. The paper is structured in accordance with the set goal. The approach we used provides a comprehensive view of the issue and also draws attention to the possibilities of projecting various aspects of mathematical pre-literacy into the teacher training of kindergarten teachers.

Key words: preschool education, mathematical literacy, mathematical pre-literacy, preschool-age child, kindergarten, training of kindergarten teachers

Úvod

Předškolní výchově a vzdělávání dětí předškolního věku je v posledních desetiletích věnována mimořádná pozornost. Zlepšení výchovy a péče o děti od narození až po jejich vstup do systematického školního vzdělávání a zkvalitnění podmínek pro předškolní vzdělávání jsou považovány za nezbytný základ pro udržitelnou budoucnost. Předškolní vzdělávání se stalo významnou součástí vzdělávacích systémů všech vyspělých zemí světa a o jeho kvalitě se diskutuje napříč mezinárodními organizacemi (OMEP¹, 2018). Hledání jeho optimální podoby v kontextu celkových společenských a kulturních proměn se stalo aktuální výzvou pedagogické teorie i praxe.

Význam předškolního vzdělávání je v současné době spatřován především v položení základů pro celoživotní

učení a snížení nerovnosti ve výsledcích vzdělávání (Greger, Simonová, & Straková, 2015). V českém prostředí i v zahraničí lze zaznamenat obecný konsenzus, že předškolní vzdělávání je nejen první, ale také velmi kritickou fází celoživotního vzdělávání a velmi úzce souvisí s jeho kvalitou (Syslová, 2017; Ugaste, Tuul, Niglas, & Neudorf, 2013). V mezinárodních srovnávacích studiích bylo zjištěno, že *předškolní a školní matematika* hraje významnou roli v celkovém rozvoji osobnostních charakteristik žáků. Promítá se to nejen ve výsledcích testů těchto srovnávacích měření, například TIMSS a PISA (Janoušková & Tomášek, 2013; Hejný et al., 2013), ale také v tom, že žáci, kteří navštěvovali předškolní vzdělávání, častěji vstupují do terciárního vzdělávání (srov. OECD, 2014).

Vnímané podněty a zkušenosti získané při situačním učení dětí v mateř-

¹ OMEP (*Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire*) je nevládní organizace sdružující osoby bez rozdílu rasy, národnosti a politického přesvědčení, jejichž cílem je zlepšení výchovy a péče o děti od narození do 8 let.

ské škole lze úspěšně využívat také při záměrném rozvíjení jedné z oblastí jejich kognitivního rozvoje, jejich matematických představ. S propedeutickým osvojováním základů matematiky se samozřejmě nezačíná až na základní škole. Rozvíjení předpokladů pro matematiku patří dnes (a vždy patřilo) do vzdělávacích programů pro mateřské školy. Pro rozvoj matematických představ jsou vedle *obecných schopností a dovedností* (motorka, prostorové vnímání, vnímání času a časové posloupnosti, řeč, zrak, sluch, rytmus, koncentrace, paměť) důležité *specifické předmatematické dovednosti* – porovnávání objektů podle velikosti; třídění a tvoření skupin podle druhu, barvy, velikosti a tvaru; řazení, určování množství předmětů; pojmenování tvarů (Bednářová & Šmardová, 2015).

Pojetí matematické gramotnosti a pregramotnosti

Definování pojmu *gramotnost* (ke které pregramotnost směřuje a vytváří k němu předpoklady) není jednoduché, neboť se jedná o komplikovaný, komplexní a zároveň proměnlivý jev s aspektem individuální variability (srov. Doležalová, 2009; Rabušicová, 2002). V obecné podobě ji lze chápat jako „prostředek akulturatione jedince“ (Pupala & Zápotočná, 2001, s. 264). Autoři vymezují proces akulturatione jako postupné vnikání do kultury, ve které se ocitáme (nejčastěji narodíme). Pod *kulturou* mají na mysli všechno to,

co v daném prostoru vygeneroval člověk jako participant na společenském dění, a tedy to, co v konečném důsledku lidi spojuje a utváří z nich lidské společenství sdílející společné hodnoty, normy, poznání, jazyk, významy atd. Jiná pojetí gramotnosti jsou ta, která akcentují její *dispoziční složku*. Jedná se o „připravenost jedince k činnostem, pomocí kterých se stává členem společnosti, kdy na jedné straně využívá jejich výtobytků, a na druhé straně splňuje nároky kladené společností, jejichž rozvinutí je nutné pro úspěšné zapojení do společnosti“ (Kropáčková, Wildová, & Kucharská, 2014, s. 490).

Slovo *gramotnost* získalo spolu s různými adjektivy i řadu nových významů. V různých kontextech se mluví o gramotnosti funkční, matematické, přírodovědné, finanční, informační, technické, literární, čtenářské, mediální, sociální, ekonomické, zdravotní, spotřebitelské, vizuální a jiné. Uvedená spojení se používají všude tam, kde potřebujeme být struční, a přitom chceme zdůraznit skutečnost, že nestačí pouze znát jednotlivé pojmy té které oblasti, ale především *porozumět jejich obsahu, chápat je v souvislostech a prakticky je v životě využívat*. Změny v chápání obsahu gramotnosti vystihuje slovní hříčka v angličtině: směřuje od „word reading“ – čtení slov ke „world reading“ – čtení světa. Znamená to, že „umět číst“ a „být gramotný“ dnes už není totéž (Pupala & Zápotočná, 2001, s. 269).

Ve vzdělávání se jednotlivé gramot-

nosti prolínají, jsou vzájemně propojené. Například podmínkou úspěšného řešení slovních úloh v matematice je porozumění textu úlohy, což předpokládá rozvinutou čtenářskou gramotnost (Vondrová et al., 2019); numerická stránka matematické gramotnosti je významná při rozvíjení finanční gramotnosti (Petrášková, 2013); informační a komunikačně-technologická gramotnost (dovednost vyhledávat potřebná data v databázích a kreativně s nimi pracovat) je nezbytná ve všech školních předmětech a oborech vzdělávání (Štípek, Rambousek, & Vaňková, 2015; Žilková, 2009). *Matematická gramotnost*² zahrnuje soustavu vědomostí, které je člověk schopen aplikovat v oblastech jako je např. domácí rozpočet, nakupování, cestování a volný čas, speciální dovednosti (např. používání matematického jazyka a matematických jednotek, užívání pomůcek a prostředků – např. ICT). Žák si postupně vytváří také postoje – nemá „strach z čísel“, respektuje pravdu, dokáže hledat zdůvodnění určitého tvrzení, přijímat nebo odmítat názory druhých na základě pravdivých nebo nepravdivých argumentů. Je zřejmé, že vymezení pojmu matematická gramotnost není jednoznačné, protože při jeho definování mohou jednotliví autoři akcentovat různé aspekty tohoto pojmu (srov. Palečková & Tomášek, 2005; Fuchs & Zelendová, 2015).

V předškolním vzdělávání se mluví o *pregramotnostech* jako o „vytváření předpokladů pro jednotlivé gramotnosti, vytváření základů pojmů dané oblasti,

jejich porozumění, pochopení v souvislostech a dovednosti je všestranně využívat v praktickém životě“ (RVP PV, 2018, s. 47). Při pokusu o vymezení *matematické pregramotnosti* narážíme na patrnou nejednotnost v užívané odborné terminologii. V různých kontextech se mluví o *předmatematických představách* (Lišková, 2014), *předmatematických činnostech* (Kuřina et al., 2003) či *předmatematické výchově*. Kaslová (2017) používá termín *předmatematická gramotnost* a považuje ji za oblast opírající se o konektivní didaktickou strukturu, stojící na třech pilířích, které od sebe nelze striktně oddělit: rozvoj schopností jak obecných (např. schopnost soustředit se), tak specifických – významných pro nástup školní matematiky (např. orientace v čase, v prostoru); postupné objevování a poznávání metod řešení (např. třídění, přirozené a základní porovnávání, uvažování a podobně), vznik prvních herních strategií; start pojmotvorného procesu. To vše je zasazeno v sociokulturním kontextu, kam patří produkty naší kultury, tradice, jazyk i komunikace apod.

V našem příspěvku používáme pojem *matematická pregramotnost*, jehož obsah považujeme za výstižnější a rozsah za širší než zavedený a v praxi často užívaný termín *matematické představy*. Vystihuje komplexní povahu pojmu, nejen propeutiku jeho matematické stránky, ale také jeho příspěvek k rozvoji všeobecných potencialit osobnosti dítěte, jeho postojů a hodnotové orientace. Za matematickou pregramotnost považuje-

me „soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro matematiku u dětí v době před vstupem do školy; komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení matematické gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech“ (Nováková & Novák, 2019, s. 33).

Další argumentace pro vhodnost použití uvedeného termínu je analogická jako u čtenářské pregramotnosti (Kropáčková, Wildová, & Kucharská, 2014). Předškolní období je v ontogenetickém vývoji jedince mimořádně významné – pokládají se v něm a rozvíjejí počátky matematické gramotnosti jako „schopnosti poznat a pochopit roli, kterou hraje matematika ve světě, dělat dobře podložené úsudky a proniknout do matematiky tak, aby splňovala jeho životní potřeby jako tvořivého, zainteresovaného a přemýšlivého občana“ (Palečková & Tomášek, 2005, s. 13). Jak uvádějí Kropáčková, Wildová a Kucharská (2014, s. 493), použití předpony *pre-* je terminologicky také v souladu s označením vzdělávacího stupně ISCED 0, který se v českém prostředí ujal pod označením *preprimární stupeň vzdělávání*.

Matematická pregramotnost v českém předškolním kurikulu

Problematika rozvoje předmatematických schopností a dovedností není v Rámcovém vzdělávacím programu pro

předškolní vzdělávání explicitně rozpracována. Ve vlastním textu, ani ve Slovníčku použitých výrazů není objasněn termín matematická pregramotnost či předmatematická gramotnost. Podrobnou analýzu a konkretizaci očekávaných výstupů a námětů na konkrétní aktivity v jednotlivých vzdělávacích oblastech a podoblastech, do nichž je členěn vzdělávací obsah předškolního vzdělávání, provedly z hlediska možností rozvoje matematické pregramotnosti Kaslová a Lišková (2017). Autorky přesvědčivě ukazují, že elementy matematické pregramotnosti lze uplatnit prakticky ve všech vzdělávacích oblastech a podoblastech RVP PV a současně tak přispět k dalšímu zpřesnění obsahu matematické pregramotnosti.

Jako klíčová část RVP PV se z tohoto pohledu jeví oblast *Dítě a jeho psychika*, která je zvláště významná. Pozornost se zaměřuje na rozvoj *kognitivního vývoje dítěte*, na vědomé i nevědomé poznávací procesy, které rozpracovali Piaget (1970) a Vygotskij (1970), na *rozvoj geometrického myšlení* (van Hiele, 1986) a na *procesy učení* (Bruner, 1996), na nichž jsou založeny principy konstruktivismu. Zásadní význam pro přechod od „předmětných“ pojmů k abstraktním má podoblast *Jazyk a řeč*. V RVP PV jsou formulovány její dílčí vzdělávací cíle: rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnost, vytváření pojmů, mluveného projevu, vyjadřování); rozvoj

komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu; osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy verbálního i neverbálního sdělení – výtvarné, hudební, pohybové, dramatické (RVP PV, 2004, s. 18).

Rozvíjení procesu abstrakce při osvojování si jazyka považuje Kuřina (2014) za nejdůležitější rys předmatematické přípravy. Jazyk matematiky musí respektovat zkušenosti dítěte, vycházet z jeho intuitivního vnímání okolního světa, kdy dítě vnímá objekt tak, že mu připomíná konkrétní předmět, se kterým se již setkal. Říkáme, že využíváme *reálné reprezentace* daného objektu – tvaru, popř. tělesa. Je žádoucí, aby takových reálných reprezentací dítě poznalo co nejvíce, aby jejich nabídka byla pestrá. Tyto zkušenosti si děti mohou předávat mezi sebou navzájem, čímž obohacují svou slovní zásobu o pojmy, s nimiž se dosud nesetkaly. Výrazy, které se využívají, nemohou předbíhat mentální zralost dítěte, přestože mají kultivovat jeho jazyk a postupně ho rozšiřovat. Jazyk matematiky by měl být přiměřený přirozenému jazyku dítěte.

V podoblasti *Poznávací schopnosti a funkce, myšlenkové operace – pozornost, soustředění a paměť* jde také o rozvoj hmatové paměti, časoprostorové orientace, rozlišování obrazných a grafických symbolů (symboly a značky, které jsou dětem srozumitelné a užitečné i v dalším životě, piktogramy). Rozlišovací a iden-

tifikační procesy jsou pro práci s grafickými znaky a symboly v matematice důležité – znaky „něco“ zastupují, „nějak“ se čtou, znak je nástrojem pro sdělení nějaké informace. Vodítkem pro pedagogy v předškolních zařízeních může být „matematický trojlístek“, kterým Lišková (2014) charakterizuje soubor tří nosných obsahů, které se do předškolního vzdělávání promítají. Patří sem *mnohostní představy* (vnímání kvantity – množství), *geometrické představy* (tvar, orientace, míra) a *množinové představy* (třídění, uspořádání, kombinace, negace).

Představa *množství* (*mnohosti, kvantity, početnosti*) se začíná vytvářet u dítěte postupně již od útlého věku. Jde o proces složitý, který probíhá u různých dětí různě, neprobíhá lineárně; ontogenetická cesta ke skutečnému pojmovému chápání přirozeného čísla je dlouhá a nesnadná. Pokud je dítě schopno vnímat početnost souboru předmětů, prošlo obdobím, kdy abstrahovalo od zjevných, „viditelných“ vlastností prvků („jaké to je, o jaké objekty se jedná“ – jejich barva, tvar, vlastnosti materiálu, velikost aj.) a je schopno evidovat jejich počet („kolik jich je“). Některé zahraniční výzkumy naznačují, že děti předškolního věku disponují neformálními znalostmi, které jsou sofistikovanější, než se obvykle předpokládá (Greenes et al., 2004; Ginsburg, 2014; Kagan & Gomez, 2014). Úroveň kvantitativních představ určuje pestrost modelů čísel, se kterými dítě pracuje, a to i z hlediska percepce (akustické, haptické, kinestetické, vizuální). Zvláštní

postavení zaujímají slovesně dramatické činnosti, (vyprávěné) pohádky, v nichž se vyskytuje počet jednajících postav nebo předmětů. Vedou k rozvoji řeči a vyjadřovacích schopností, později využívaných při řešení slovních matematických úloh a slovně zadaných problémů, porozumění textu, slovním a logickým vztahům. Jsou přitom neodmyslitelnou součástí dětského světa; jejich prostřednictvím se dítě učí, aniž si to uvědomuje. V takovém typu komunikace mezi vypravěčem (dospělým) a posluchačem (dítětem) se může při absenci opticko-vizuálních prostředků naplno projevit představivost a obrazotvornost posluchače, který text vnímá a osvojuje si jej (Regrutová, 2012). Pohádky obsahují množství pojmů, které dětem pomáhají osvojovat si matematické představy o okolním světě a jeho rozmanitosti. Švecová (2014) a Panáčová (2018) analyzovaly několik známých pohádek z hlediska možnosti jejich využití při rozvíjení matematické pregramotnosti.

V oblasti rozvíjení *geometrické komponenty* matematické pregramotnosti je příležitost rozvíjet představy o prostoru, tvarech a tělesech, velikosti a vytvářet prostředí vhodné pro geometrické modelování (Levenson et al., 2011; Malaty, 1994). Osou osobnostně orientované předškolní výchovy (Opravilová, 2015) je hra jako nejlepší způsob, jak dítě může postupně zvládat a rozvíjet předpoklady k rozvoji všeho, co bude později v životě potřebovat. Hra jako dominantní poznávací činnost dítěte předškolního

věku působí emocionálně a vzbuzuje spontánní zájem, podněcuje k činnosti, k manipulaci s konkrétními předměty: stavby z prvků dětské stavebnice rozvíjející jemnou motoriku ruky, prostorovou percepci i představivost; jednoduché kreslení, stříhání, lepení. Při činnostech, v nichž dítě staví věž nebo vytváří hada či vlak objevuje zjevné, smysly vnímatelné vlastnosti předmětů, jejich kvalitativní znaky (barva, tvar, velikost), vztahy mezi objekty okolního světa (např. protiklady ve smyslu prostorové a časové orientace: malý – velký, daleko – blízko, nahoře – dole, vpravo – vlevo). Mnohé inspirace pro využití her jako nástroje rozvíjení geometrických představ lze najít v zahraniční literatuře (Clements & Sarama, 2011; Tatsis, 2014). Značný prostor pro rozvoj geometrických představ poskytují *pracovní a výtvarné činnosti*: navrhnout a realizovat rozmanité vzory, které mají rytmus a řád, vytvářet rozmanité vzory, ornamenty, mozaiky aj., vnímání geometrických tvarů, shodností a symetrií. Poskytují dítěti příležitost slovně, výtvarně, technicky vyjádřit své nápady.

Do oblasti *množinových představ* zařazujeme využití relací třídění a řazení. *Třídění (klasifikace)* probíhá na základě předem stanovené relace ekvivalence, podle určité charakteristické vlastnosti: děti mají za úkol roztrždit dané předměty na ty, které požadovanou charakteristickou vlastnost mají a na ty, které ji nemají. Vzniknou tak dvě, později více skupin (tříd rozkladu) a přitom každý prvek

musí být zařazen do některé ze vzniklých skupin podle daného kritéria. V každé třídě jsou objekty navzájem ekvivalentní, např. platí, že objekt x má stejný tvar jako y , má stejnou barvu jako y . Charakteristickou vlastností je vhodné vymezit na předmětech denní potřeby – vybírá se oblečení, jídlo, sportovní náčiní, dopravní prostředky (Nováková, 2017), později dítě zvládá třdit podle vlastností jako je barva, materiál, velikost.

Razení (sériování) prvků v souboru vychází z jisté relace uspořádání. Uspořádání patří k nejvýznamnějším relacím, se kterou se dítě v předškolním věku intuitivně seznamuje. Vhodné náměty her k rozvoji uvedeného typu představ lze najít ve starším slovenském překladu publikace Weigla (1982) i v další novější zahraniční literatuře (Clements & Sarاما, 2014). Motivační jsou opět pohádky, ve kterých posloupnost dějů nebo uspořádání postav hraje podstatnou roli. Prvky, které řadíme, volíme tak, aby dětské zkušenosti umožnily dostatečně průkazné a názorné porovnání a na jeho základě seřazení předmětů – tyčinek, pastelek či špejlí různé délky; dětí podle tělesné výšky; navlékání korálků podle určitého pravidla.

Některé dílčí vzdělávací cíle směřující k podpoře a rozvoji matematické pregramotnosti lze dohledat také v dalších vzdělávacích oblastech. Oblast *Dítě a ten druhý* je zaměřena na vzájemnou spolupráci, kooperaci dětí při získávání a rozvíjení matematických dovedností při hrách a manipulativních činnos-

tech. Rozvíjejí se vyjadřovací schopnosti, schopnost komunikace s vrstevníky, volní vlastnosti – soustředění, trpělivost, sebeovládání. Porozumět podstatě her a jejich pravidlům, dodržovat je, hrát spravedlivě, umět i prohrávat.

Záměrem oblasti *Dítě a společnost* je uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění. Je zřejmé, že stále většího významu nabývá v této souvislosti využití médií, se kterými musíme v edukaci počítat jako s významným faktorem a nemůžeme je přehlížet nebo podceňovat. Zejména elektronická média, počítač, tablet, mobilní telefon, se stávají běžnou a funkční součástí života předškolního dítěte. Podnětnou zahraniční inspirací pro využití ICT v souvislosti s přípravou budoucích učitelů české mateřské školy se může stát výzkum Tossavainena a kol. (2018). Další zajímavý námět pro „objevování světa“ a společné prožívání napříč generacemi (děti, rodiče, prarodiče) uvádí Kenner a kol. (2008). Při zpěvu a poslechu, při využívání písni a hudebních témat se vytváří prostor pro uplatnění *hudebních a hudebně-pohybových činností*. Přispívají k rozvoji sluchového vnímání a sluchové analýzy, vnímání shodných rytmů a rytmizaci slov. Didakticky zacílené aktivity, integrující prvky matematiky a hudební výchovy, využívají aspekt zážitkového vyučování a učení se, uvádějí Prídavková a Šimčíková (2015). K prezentaci zvuků navrhuji využít různé hudební nástroje či jiné předměty –

bubínek, triangl, ozvučné hůlky, hrníčky, kuličky. Poněkud jiný, originální přístup k auditivní prezentaci přirozených čísel prezentují Cslovjecssek a Linneweber-Lammerskitten (2011).

Matematická pregramotnost na konci předškolního vzdělávání

Očekávané výstupy, jak je v jednotlivých oblastech formuluje RVP PV, jsme se pokusili dále charakterizovat s využitím tzv. *uzlových bodů vzdělávání* (Bendl et al., 2020). První z těchto pěti uzlových bodů popisuje dosaženou úroveň matematické (pre)gramotnosti na konci předškolního vzdělávání. Za podstatné přitom považujeme, aby dítě:

- zažívalo radost z úspěšně vyřešeného úkolu, která přichází prostřednictvím zážitku z předchozích úspěchů: hledá své vlastní postupy a strategie, porovnává je s výsledky ostatních, využívá možnosti řešení problému ve dvojici a v kolektivu dětí,
- dovedlo interpretovat symbolický jazyk a chápalo jeho vztah k přirozenému jazyku: zaznamenaná graficky kvantitu (pomocí čárek, puntíků nebo jiných vhodných symbolů), zachytí graficky (dětskou kresbou) reálnou situaci a interpretuje ji svými slovy,
- projevilo schopnost získávat zkušenosti pomocí vlastní manipulativní a badatelské činnosti (metodou pokus-omyl): třídí objekty podle jednoduchých daných kritérií (s využitím

manipulativních činností). Rozpozná, podle jakého kritéria byla skupina objektů vytvořena a nalezne objekt, který do skupiny nepatří. Dovede pracovat s konkrétní pomůckou na základě pokynů i samostatně. Zdokonaluje svou hrubou a jemnou motoriku při používání pomůcek a nástrojů. Objeví pravidelnosti, zákonitosti a symetrie v běžném životě,

- umělo vhodně argumentovat, neboť argumentace se rodí a rozvíjí jako aktivita sociální, v diskuzi: porozumí ústnímu zadání konkrétního úkolu s využitím obrázku. Vybere z ústního projevu nebo z obrázku podstatné informace, doptá se na informace, které mu chybí nebo kterým nerozumí. Vysvětlí svůj postup řešení vlastními slovy, využívá přitom své argumentační schopnosti,
- bylo schopno účinně pracovat s chybou jako podnětem k hlubšímu pochopení zkoumané problematiky: rozpozná správné a nesprávné řešení, správné interpretuje získané výsledky.

Reflexe matematické pregramotnosti ve výzkumech předškolního vzdělávání

Problematika gramotnosti a pregramotnosti ve vzdělávání a její rozvíjení u žáků všech stupňů a typů škol je v posledním období systematicky studována. Svědčí

o tom řada odborných publikací a časopiseckých studií. Poněkud jinou situaci lze zaznamenat u matematické pregramotnosti. Syslová a Najvarová (2012; 2021) analyzovaly ve dvou přehledových studiích více než sto příspěvků zaměřených na předškolní vzdělávání v českých pedagogických časopisech a sbornících. Uvádějí pouze dva – příspěvky Semerádové a Hošpesové (2014) a Novákové (2018), které jsou věnovány matematické pregramotnosti. Také dva příspěvky (Pražáková & Kucharská, 2019; Sotáková, 2021) v časopise *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání* se matematické pregramotnosti dotýkají, a to v souvislosti s jejich speciálně pedagogickou tematikou. Některé konkrétní náměty pro rozvoj čtenářské a matematické pregramotnosti a didaktiky předškolního vzdělávání přináší zpráva o řešení a výsledcích rozvojového projektu *Podpora pregramotnosti v předškolním vzdělávání* (Felcmanová et al., 2019). I uvedené skutečnosti potvrzují, že tato problematika stojí v českém prostředí na okraji pozornosti pedagogických výzkumníků.

Více studií, které se zabývaly zkoumáním některých aspektů matematické pregramotnosti, lze nalézt v závěrečných kvalifikačních pracích studentů vysokých škol. Na univerzitní půdě je tedy patrný zájem a potřeba se tomuto tématu věno-

vat. Vzhledem k problematické použité metodologii (ve většině případů nebylo poskytnuto mnoho informací o vlastnostech použitého nástroje, způsobu jeho distribuce a sběru dat, při vyhodnocení získaných dat se autoři většinou spokojovali jen s využitím deskriptivní statistiky) a obvykle malém rozsahu výzkumného vzorku považujeme tyto zdroje pouze za orientační náhled na problematiku. Podnětné poznatky o výzkumných aktivitách sledujících *matematickou složku přípravy učitelů pro mateřské školy* přinášejí příspěvky publikované ve sbornících vědeckých konferencí SEMT (International Symposium Elementary Mathematics Teaching) a EME (Elementary Mathematics Education).³

Z relevantních výzkumných šetření publikovaných v posledním desetiletí v českém prostředí uvedeme tři, která se zaměřují na rozmanité stránky sledované problematiky.

Výzkum elementárních aritmetických dovedností

Úroveň jedné komponenty matematické pregramotnosti dětí před vstupem do základního vzdělávání byla zkoumána v projektu CLoSE ve výzkumu Chvála, Felcmanové a Kaslové. Longitudinální studie CLoSE (*Czech Longitudinal Study*

³ SEMT je mezinárodní vědecká konference konaná na UK v Praze, která za tři desetiletí získala významné světové renomé. EME je mezinárodní vědecká konference pořádaná ve spolupráci s JČMF ČR. Cílem obou konferencí je prezentace výsledků v primárním a preprimárním matematickém vzdělávání a ve vysokoškolské přípravě učitelů.

of Education) je zaměřena na studium vzdělanostních nerovností na reprezentativním výběru mateřských škol a mezi dětmi, které měly podle data narození nastoupit v následujícím školním roce do základní školy, a jejich rodiči. Cílem šetření bylo zjistit, jaké jsou rozdíly v podmínkách vzdělávání v jednotlivých mateřských školách a jak je volba mateřské a základní školy podmíněna rodinným zázemím, kognitivními schopnostmi dítěte a dalšími faktory, které ji mohou ovlivňovat (Greger, Simonová, & Straková, 2015).

Diagnostika předmatematických dovedností a zrakové percepce byla provedena u 795 předškolních dětí v období květen–červen 2014. Test „předmatematických dovedností“ byl vyvinut cíleně pro šetření CLoSE. Autorkou úloh je Michaela Kaslová, koncepci testu vytvářel Martin Chvátal. Byl administrován skupinou proškolených studentek Pedagogické fakulty UK, úlohy řešily děti individuálně na základě pokynů administrátorky. Výsledky dětí byly vyhodnoceny kvantitativně s využitím statistických metod (Greger et al., 2015, s. 79–81). Test byl dominantně zaměřen na zjištění úrovně porozumění číslu ve vybraných rolích (srov. Hejný & Stehlíková, 1999). Testové úlohy zjišťovaly znalost číselné řady; čísla v roli počtu; porovnání dvou početné

různých souborů shodných předmětů (kostek); dovednost dítěte „odčítat“ tj. určit počet po úbytku předmětů, aniž by mělo zrakovou oporu; schopnost dítěte vnímat periodicitu (doplnění symbolů do řady); znalost číslic 1–9.

Autoři výzkumu souhlasí s názorem Vágnerové (2014), že potřebné míry rozvoje jako předpokladu jejich úspěšného osvojování čtení, psaní a počítání obvykle dosahují děti na konci předškolního věku. Existoval tedy předpoklad, že většina dětí bude v testu úspěšná. Výsledky tento předpoklad potvrdily, zároveň se však i v této skupině vyskytly děti, jejichž výsledky byly nízké (v celkovém bodovém vyjádření úspěšnosti řešení jednotlivých úloh získalo 19 a méně bodů ze 37 možných 12 % dětí). Některá zjištění (Greger, Simonová, & Straková, 2015, s. 82–90): 65 % dětí čtyři měsíce před nástupem do školy pozná čísla 0–10 a umí je uspořádat do řady; 40 % dětí umí odříkat číselnou řadu minimálně do 30; 24 % dětí spolehlivě odčítá čísla (při ubírání předmětů v představě) do 10 bez zrakové opory. V kontrastu s uvedenými výsledky přibližně 5 % dětí nepozná žádnou číslici a neumí odříkat číselnou řadu ani do 10⁴. Z uvedených výsledků autoři výzkumu vyvozují, že do první třídy přicházejí děti z hlediska jejich matematických dovedností velmi různě vybavené. Z regresní

⁴ V roce 2014 byl realizován výzkum (Kropáčková, 2014) ve kterém učitelé mateřské školy posuzovali některé dovednosti u 4 770 předškolních dětí. Mezi osmi dovednostmi bylo „počítání do šesti“ shledáno jako nejméně problematické, v porovnání např. s „rozdělením slov na slabiky“, „dokreslením chybějícího obrázku“, „rozlišováním písmen“ aj. Zdroj: Greger, Simonová & Straková (2015).

analýzy výsledků v testech podle rodinného zázemí, provedené v rámci výzkumu, přitom vyplynulo, že výsledky testu matematických dovedností jsou silně závislé na sociokulturním zázemí rodiny a na vzdělání rodičů.

Jak děti předškolního věku „rozumí prostoru“

Cílem výzkumu Zemanové (2015) byla detailní analýza způsobů vidění trojrozměrného prostoru a komunikace o něm u dětí ve věku 5–6 let. Experiment byl proveden v lednu 2014 na vzorku 188 dětí v posledním roce před zahájením školní docházky, všechny děti navštěvovaly mateřskou školu minimálně půl roku. Na výzkumu se podílelo v roli experimentátorů 30 studentů 2. ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy Pedagogické fakulty OU v Ostravě v kombinované formě studia, všichni aktuálně pracovali jako učitelé mateřské školy. Experiment byl uskutečněn pod supervizí autorky tak, že po potřebném výcviku každý ze studentů v mateřské škole, kde učí, realizoval experiment se třemi dvojicemi předškoláků. Databáze byla získána ze záznamových archů (jeden záznamový arch pro učitele, jeden pro dítě – kresliče).

První část výzkumu analyzuje dílčí experimenty, druhá část je zaměřena na komparativní analýzu dat z jeho první části. Nástrojem výzkumu je experiment, sestávající z osmi etap, do kterého byly zapojeny děti, které vystupovaly jako

kresliči (zaznamenávali krychlové stavby obrázkem) a *stavitelé* (stavěli stavby podle záznamu pořízeného kresličem). V průběhu realizace jednotlivých etap experimentu byly analyzovány jevy, které sledovaly schopnost/dovednost dítěte postavit krychlovou stavbu podle předlohy a interpretovat záznam stavby; schopnost/dovednost dítěte vytvořit záznam krychlové stavby a posoudit stavbu vytvořenou stavitelem. Při analýze vidění, zobrazení a komunikace o krychlové stavbě evidovala autorka řadu způsobů, jakými děti předškolního věku vnímají prostorovou situaci. Všechny evidované způsoby analyzovala v několika úrovních: dovednost dítěte reprodukovat krychlovou stavbu; zaznamenat tuto stavbu obrázkem; na základě záznamu stavby vytvořeného jiným dítětem stavbu postavit; po souhlasu nebo nesouhlasu mezi obrázkem a stavbou s dítětem komunikovat. Jednotlivé typy záznamů autorka výzkumu sdružila do celků podle klíčových parametrů a pro každý z celků uvedla jejich procentuální výskyt. Zabývala se rovněž dialogem dětí jako diagnostickým nástrojem a získala materiál ke zkoumání predikcí učitelů o řešení dětí. Propracovaná metodologie výzkumu umožnila získat bohatou databázi, která obsahuje produkty žákovských činností, ale také informace o probíhajících procesech. Deskriptce jednotlivých aspektů výzkumu, dokumentovaná řadou obrázků dětských záznamů staveb i autentických verbálních výpovědí při vzájemné komunikaci, kooperaci a kolaboraci, vyjadřuje

velmi výstižně řadu subtilních stránek činností dětí.

Pokus o aplikaci teorie didaktických situací v mateřské škole

Originální námět výzkumného šetření uvádějí Semerádová a Hošpesová (2013). Na předškolní matematické vzdělávání pohlíží ze sociálně-konstruktivistické perspektivy, kdy může hra a rozmanité činnosti s materiálem aktivovat u dítěte schopnost dávat objektům a činnostem s nimi matematické významy. Současně se vytváří prostor pro komunikaci a obohacování znalostí. V přípravě učitelů pak jde o to, aby učitel záměrně budoval citlivost na takové momenty dětské hry a dovedl je rozvíjet žádoucím směrem. Z uvedené myšlenky vychází jejich výzkum, jehož teoretickým východiskem je Teorie didaktických situací (Brousseau, 1997). Situací se rozumí systém, do něhož vstupuje učitel, dítě, prostředí, pravidla a omezení potřebná pro objevení daného matematického poznatku. Rozlišují se situace *nedidaktické*, jejichž cílem není něco učit a situace *didaktické*, při kterých je posláním „někoho něco naučit“. Učitel organizuje plán činností, jejichž cílem je modifikovat, objevit nebo vytvořit znalost dítěte. Speciálním případem didaktické situace je tzv. situace *a-didaktická*, jejímž cílem je umožnit dítěti získávat/objevovat poznatky samostatně, bez explicitních zásahů učitele. Pro vytvoření takové situace předává učitel

část své odpovědnosti a nechává dítě, aby samo řídilo a organizovalo svůj akt učení. A-didaktická situace postupuje ve třech etapách: akce (výsledkem je předpokládaný implicitní model, strategie, počáteční taktika); formulace (zformulování podmínek, ve kterých bude strategie fungovat); ověření (validace – zkoumá platnost strategie, zda funguje či nefunguje).

Jako výzkumný problém autorky zkoumají, zda je vůbec možné hovořit o a-didaktických situacích v předškolním vzdělávání, jestliže se jedná o nezáměrně vytvořené situace, ve kterých děti spolu komunikují o znalostech získaných mimo mateřskou školu. Na modelových situacích ve třech případových studiích demonstrují, jak může probíhat a-didaktická situace s dětmi předškolního věku a jaká je role učitele v ní. Výzkumná data byla získána v rámci pedagogické praxe studentek Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, které pracují jako učitelky v mateřské škole a studiem oboru Učitelství pro mateřské školy si doplňovaly vzdělání. V rámci výzkumu měly studentky připravit aktivitu, která v sobě skrývá možnost objevení matematických pojmů, případně využití přirozené situace, ke které ve třídě dojde; zaznamenat průběh této aktivity formou audio či video nahrávek; reflektovat aktivitu dětí, pokusit se zamyslet nad tím, čeho děti dosáhly; jak samy studentky v roli učitelek reagovaly a „zachytily“ poznatky z matematiky, které se vynořily. Na modelových situacích se ukazuje,

jak může probíhat a-didaktická situace s dětmi předškolního věku a jaká je role učitele v ní – matematické aktivity byly zaměřené na přiřazování, na činnosti s geometrickými tvary a vzory, na porovnávání délek.

Rozvíjení matematické pregramotnosti z perspektivy pregraduální přípravy učitelů mateřské školy – možnosti a limity

Jako velmi významný faktor se při rozvíjení matematické pregramotnosti dětí ukazuje osobnost učitele (toho, kdo nenásilnou formou pomáhá dítěti pootevřít dveře do „světa matematiky“ na jeho další životní i vzdělávací cestě), a to ve shodě s osobnostně orientovaným modelem předškolní edukace, s plným respektem k vývojovým a individuálním potřebám každého dítěte (Helus, 2009; Opravilová, 2015). Připravenost učitelů mateřské školy k všestrannému a cílenému rozvoji matematické pregramotnosti však nelze považovat za zcela samozřejmou. Přesvědčuje o tom každodenní praxe mateřské školy i některá výzkumná zjištění (Nováková & Novák, 2019).

Hledání odpovědi na otázku, zda a jakou *matematickou průpravu* na cestě k profesi potřebuje učitel mateřské školy, je pokusem o hledání optimálního modelu matematické komponenty jeho přípravného studia. Významný světo-

vý matematik Hans Freudenthal uvedl kapitolu věnovanou osobnosti učitele matematiky ve své knize „Mathematics as an Educational Task“ (Freudenthal, 1972) inzerátem jedné francouzské školy v dobovém regionálním tisku: „Hledá se učitel plavání, který umí sám plavat“. Tato metafora vyjadřuje i naše přesvědčení, že učitel mateřské školy alespoň základní matematické znalosti potřebuje. Neztotožňujeme se s kategorickým a zjednodušujícím vnímáním matematiky jako nepotřebné, neužitečné složky přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol. Kuřina a kol. (2003, s. 1) zdůrazňují, že „v přípravě učitelů pro mateřské školy nejde prioritně o předávání určitých matematických znalostí, ale o poznání toho, jak matematické poznatky vznikají a jak jsou v průběhu celoživotního učení a v reálném životě užitečné. Předpokladem úspěšné přípravy dítěte k osvojování matematiky je vhodná příprava jejich učitelů“.

Položili jsme si otázku, jaké kompetence potřebuje budoucí učitel mateřské školy pro utváření a rozvoj své učitelské osobnosti a pro kvalifikovaný výkon vlastní profesní praxe z hlediska rozvíjení matematické pregramotnosti dětí. Zatímco znalosti a dovednosti z oblasti preprimární pedagogiky a psychologie jsou obvykle považovány za samozřejmou výbavu učitelů, odpovědi na otázku, jaké matematické znalosti potřebuje (a požaduje) pro své profesní působení učitel mateřské školy nebývají zdaleka jednoznačné.

Jednou z kompetencí explicitně uvedených v profilu absolventa bakalářského studijního oboru učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě MU v Brně (podobně je profil absolventa formulován i na jiných pedagogických fakultách připravujících budoucí učitele pro mateřské školy) je, aby „absolvent disponoval osvojenými teoretickými znalostmi, potřebnými pro vzdělávání dětí předškolního věku a uměl je aplikovat v praxi“. Přípravné vzdělávání směřující k dosažení tohoto profilu má výrazně multioborový charakter. Studijní předměty garantuje čtrnáct odborných kateder. Matematická komponenta studia je počtem předmětů i jejich rozsahem ve studijním plánu marginální. K tomu, aby si student osvojil nezbytný matematický základ a teoretické znalosti potřebné pro vzdělávání dětí předškolního věku, a byl schopen je aplikovat při plnění cílů stanovených Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, směřují cíle vzdělávání do tří matematicky zaměřených předmětů: *Rozvoj předčíselných představ, Rozvoj geometrických představ a Didaktika matematiky 1. ročníku ZŠ*. Obsahová stránka jednotlivých předmětů je zaměřena na dvě vzájemně provázané oblasti:

- a) teoreticky zaměřené partie aritmetiky, teorie množin, logiky, geometrie aj., navazující na základní znalosti matematiky základní a střední školy,
- b) metodiku „rozvíjení matematických představ“ ve smyslu aktivit, které lze bezprostředně využít v konkrétní činnosti učitele mateřské školy, nezříd-

ka doprovázené různými způsoby autentických ukázek (videozáznamů apod.).

Pojetí předmětů není čistě akademické; matematické jevy jsou ilustrovány a modelovány na reálných elementech ze života či z praxe mateřské školy. Výuka směřuje k propojení teoretických aspektů předmětů (například přesnost matematické terminologie k jednotlivým pojmům v jazyce, který užívá učitel) a metodiky rozvoje matematických představ dětí. To umožňuje využít také teoretických poznatků získaných v dalších pedagogických a psychologických předmětech. Za určité limity efektivity výuky jednotlivých předmětů a celé „matematické“ složky přípravného vzdělávání považujeme dva navzájem související faktory. Je to nízká úroveň vstupních matematických znalostí, které si studenti osvojili v předchozím vzdělávání na základní a střední škole. Studenti mají znalosti matematiky obvykle chatrné, nesystematické, spíše epizodické. Matematické předměty nepatří u budoucích učitelů mateřské školy ani k předmětům oblíbeným, u některých studentů je matematika v průběhu studia dokonce demotivačním faktorem. Přesto studenti věří – nebo alespoň tuší – že zvládnutí nezbytného množství základních matematických znalostí jim může být v jejich profesi užitečné. Druhým faktorem je, dle našeho názoru, nedostatečně vnímané a reflektované vědomí významu vlastní role studentů při rozvíjení matematické pregramotnosti v prostředí mateřské školy. To do určité

míry limituje rozvoj jejich profesní kompetence zaměřené na využití potenciálu osobnosti dítěte.

Závěr

Potenciál rozvíjení matematické pregramotnosti v předškolním vzdělávání, na který byla studie z různých pohledů zacílena, je nesporně značný. V závěru shrneme naše podněty

- a) ve vztahu k samotnému pojmu matematická pregramotnost, který jsme se pokusili vymezit a toto vymezení zdůvodnit,
- b) jednotlivých oblastí a podoblastí aktuálního kurikula předškolního vzdělávání, které se v praxi mateřské školy promítají do nabídky didakticky zacílených aktivit,
- c) vybraných výzkumných šetření k dané problematice z českého prostředí,
- d) vzhledem k fenoménu matematické pregramotnosti v přípravném vzdělávání učitelů.

Připomeňme, že se v žádných kurikulárních ani metodických materiálech s termínem „matematická pregramotnost“ explicitně nepracuje. Proto příliš nepřekvapuje, že lze konstatovat nejasnost a neusazenost uvedeného pojmu v komunitě učitelů mateřských škol. Ani ve velmi kvalitních a učiteli využívaných publikacích metodického charakteru od erudovaných autorů, například Kaslové (2010), Lietavcové a Liškové (2018), není termín matematická pregramotnost používán.

Další část studie byla věnována zmapování možností, které pro rozvoj matematické pregramotnosti dětí poskytuje RVP PV. Pokusili jsme se na konkrétních ukázkách dokumentovat, jaké možnosti se poučenému a kreativnímu učiteli nabízejí pro systematické zařazování takové vzdělávací nabídky, která rozvíjí dílčí kognitivní funkce dítěte, ale také jeho motivaci pro vlastní spontánní poznávání, hledání možností a variant při řešení praktických i myšlenkových problémů. Další podněty k rozpracování vzdělávací nabídky RVP PV nabízí přístup uplatněný v metodice pro učitele mateřských škol Slezákové a kol. (2020), zpracované na základě Hejného metody pro MŠ.

Výzkumná šetření, na která jsme upozornili, se v řadě parametrů navzájem odlišovala. Lišila se svými cíli, teoretickými východisky, použitou výzkumnou metodologií i způsobem prezentace výstupů. Všechna však byla vedena společným záměrem – jednak výzkumně ověřit úroveň různých stránek matematické pregramotnosti předškolních dětí, jednak ukázat možnosti, jak lze do výzkumu funkčně zapojit studenty (budoucí učitele mateřských škol). Domníváme se, že naznačují oprávněnost potřeby výzkumného zjišťování úrovně matematické pregramotnosti předškolních dětí, že nabízejí podněty pro teorii předškolního vzdělávání i praxi mateřské školy i k využití v pregraduálním vzdělávání učitelů.

Závěrečná část příspěvku je věnována matematické stránce přípravného vzdě-

lávání učitelů mateřské školy. Potřeba získání relevantních informací souvisejících s různými stránkami matematické komponenty vysokoškolské přípravy učitelů mateřské školy je pocítována na více vysokoškolských pracovištích. Nachází odezvu ve výzkumech postojů budoucích učitelů k matematice a matematickému vzdělávání (Uhlířová, 2018), analýzy efektivity aktivit rozvíjejících matematickou pregramotnost (Pěchoučková, 2013), sebehodnocení kognitivního výkonu studentů (Hnatová & Mokriš, 2019), subjektivního vnímání matema-

tiky jako předmětu vzdělávání (Nováková, 2018), učebních stylů a seberegulace učení se matematice (Kuruc et al., 2020). Tato závěrečná část má v naší stati spíše informativní charakter. Vypovídá o aktuálním stavu matematické přípravy učitelů mateřské školy na jedné fakultě. Současně je reflexí našeho přesvědčení, že budoucí učitelé potřebují disponovat takovými odborně matematickými poznatky, které jim umožní kvalitní a efektivní činnost při rozvíjení matematické pregramotnosti dětí.

Literatura

- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Edika.
- Bendl, V., Duňková, J., Fuchs, E., Havlínová, H., Jirotková, D., Lišková, H., Nováková, E., Slezáková, J., & Zelendová, E. (2020). *Matematická gramotnost v uzlových bodech vzdělávání. Metodický podpůrný materiál pro projekt PPUČ*. Praha: Národní pedagogický institut ČR.
- Brousseau, G. (1997). *Theory of Didactical Situations in Mathematics*. Edited and translated by N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, & V. Warfield. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Academic Press.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2011). Early childhood teacher education: The case of geometry. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14, 113–148.
- Cslovjecsek, M., & Linneweber-Lammerskitten, H. (2011). Snappings, clappings and the representations of numbers. *The New Jersey Mathematics Teacher*, 69(1), 10–12.
- Doležalová, J. (2009). Produkty a efekty edukace. Gramotnost. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie*, s. 223–229. Praha: Portál.
- Felcmanová, L., Kropáčková, J., Ronková, J., Slezáková, J., & Wildová, R. (2019). Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 3(2), 167–187.

- Freudenthal, H. (1972). *Mathematics as an Educational Task*. Springer Netherlands.
- Fuchs, E., & Zelendová, E. (Eds.) (2015). *Matematika v médiích. Využití slovních úloh při kooperativní výuce na základních a středních školách*. Praha: JČMF.
- Ginsburg, H. P. (2014). Young children's mathematical minds: (almost) all about Ben. In H. P.
- Ginsburg, M. Hyson, & T. Woods, (Eds.) *Preparing Early Childhood Educators to Teach Math*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (2015). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova.
- Greenes, C., Ginsburg, H., & Balfanz, R. (2004) Big math for little kids. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, p. 159-166.
- Hejný, M., & Stehlíková, N. (1999). *Číselné představy dětí. Kapitoly z didaktiky matematiky*. Praha: Univerzita Karlova.
- Hejný, M., Houřová, J., Jíroková, D., Laufková, V., Mandíková D., & Starý, K., et al. (2013) *Čtenářské, matematické a přírodovědné úlohy pro první stupeň základního vzdělávání: náměty pro rozvoj kompetencí žáků na základě zjištění šetření TIMSS a PIRLS 2011*. Praha: ČŠI.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Hnatová, J., & Mokriš, M. (2019). Sebahodnotenie kognitívneho výkonu študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky dosahujúcich rôzne klasifikačné stupne hodnotenia v matematike. *Elementary Mathematics Education Journal*, 1(2). Dostupné z http://emejournal.upol.cz/Issues/Vol1No2/Hnatova-Mokris_2019_Vol1No2.pdf.
- Janoušková, S., & Tomášek, V. (2013) *TIMSS 2011: Úlohy z matematiky a přírodovědy pro 4. ročník*. Praha, ČŠI.
- Kagan, S. L., & Gomez, R. (2014). One, two, buckle my shoe: early childhood mathematics education and teacher professional development. In H. P. Ginsburg, M. Hyson & T. Woods, (Eds.) *Preparing Early Childhood Educators to Teach Math*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Kaslová, M. (2010). *Předmatematické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Kenner, Ch., Ruby, M., Jessel, J., Gregory, E., & Arju, T. (2008). Intergenerational learning events around the computer: a site for linguistic and cultural exchange. *Language and Education*, 22(4), 298-319.
- Kropáčková, J. (2014). Školní připravenost dětí pro vstup do základní školy. (Pedagogická diagnostika a následná intervence v MŠ.) In Z. Syslova, & V. Rodova, (Eds.) *Předškolní vzdělávání v teorii a praxi. Jaká je současná situace v České republice*

- a zahraniční východiska pro vzdělávání u nás. Sborník z konference s mezinárodní účastí*, s.252–258. Brno: Pedagogická fakulta MU. CD-ROM.
- Kuruc, M., Kožuchová, M., Severini, E., Zelina, M., & Žilková, K. (2020). *Sebaregulácia učenia sa študentov predprimárneho a primárneho vzdelávania*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Kuřina, F. (2014). Děti a geometrie. *Studia scientifica facultatis paedagogicae*, 13(1), 124–133. Ružomberok: Verbum.
- Kuřina, F. et al. (2003). *Protomatematika a matematická příprava pedagogů mateřských škol*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové.
- Levenson, E., Tirosh, D., & Tsamir, P. (2011). *Preschool Geometry. Theory, Research and Practical Perspectives*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Lietavcová, M., & Lišková, H. (2018). *Rozvíjíme předmatematické myšlení dětí*. Praha: Nakladatelství Dr. J. Raabe s.r.o.
- Lišková, H. (2014). Tri oblasti predmatematických predstáv. *Studia scientifica facultatis paedagogicae*, 13(1), 23–44. Verbum, Ružomberok: Verbum.
- Malaty, G. (1994). Can young children learn abstract ideas in geometry? *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology* 5, 751–758.
- Nováková, E. (2017). Proces třídění v komunikaci učitelky a dítěte (v mateřské škole). In K. Sebinová, Ľ. Gerová, & P. Voštinár (Eds.) *Primárne matematické vzdelávanie – teória, výskum a prax*, s. 81–85. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Nováková, E. (2018). Jak vnímají matematiku budoucí učitelé mateřské školy. *Magister: reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu*, 6(1), 7–24.
- Nováková, E., & Novák, B. (2019). *Matematická pregramotnosť a učiteľé mateřských škol*. Brno: Masarykova univerzita.
- OECD. (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do. Student performance in Reading, Mathematics and Science 1*. Paris: OECD.
- Oprailová, E. (2015). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Palečková, J., & Tomášek, V. (2005). *Učení pro zítřek*. Praha: Tauris.
- Panáčková, J. (2018). Původ čísel v pohádkách. In M. Uhlířová, & J. Wossala (Eds.) *Sborník abstraktů Perspectives of primary mathematics education, EME Proceedings*, s. 44–48. Olomouc, Univerzita Palackého.
- Pěchoučková, Š. (2013). Matematická příprava budoucích učitelů mateřských škol. In B. Tomková, & M. Mokriš (Eds.), *Matematika v primárnej škole. Rôzne cesty, rovnaké ciele*, s. 171–175. Prešov: Prešovská univerzita.
- Petrášková, V. (2013). Pěstování finanční gramotnosti ve vzdělávání žáků 2. stupně ZŠ. *Matematika, fyzika a informatika*, 22(3), 173–182.
- Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.

- Pražáková, K., & Kucharská, A. (2019). Riziko dyskalkulie a dalších obtíží v matematice u dětí předškolního věku. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 3(2), 143–165.
- Přidavková, A., & Šimčíková, E. (2015). Rozvoj matematických poznatků prostřednictvím hudebních aktivit. In *Studia scientifica facultatis paedagogicae*, 14(2), 195–199. Ružomberok: Verbum.
- Pupala, B., & Zápotočná, O. (2001). Vzdělávání jako formování kulturní gramotnosti. In Z. Kolláriková, & B. Pupala (Eds.) *Předškolní a primární pedagogika. Předškolní a elementární pedagogika*. (s. 261–269). Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>
- Regrutová, L. (2012). Funkcia čísel v slovenskej ľudovej rozprávke transformovaná do prostredia akusticko-auditívnej komunikácie. In M. Bočák & J. Rusnák (Eds.) *Média a text 3: Mediálny text: lingvistiká – literatúra – kultúra*. Dostupné z: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bocak3>.
- RVP PV s použitím analýzy M. Kaslové, & H. Liškové (2017). Dostupné z: <http://pages.pdf.cuni.cz/sc1/>
- Semerádová, S., & Hošpesová, A. (2013). Didaktické situace v předškolním období. *Magister*, 1(1), 33–49.
- Slezáková J., Prokopová Machalová, P., Šubrtová, E., Grafová, I. M., Rybová, L., & Málková, M. (2020): *Předmatematika – metodika pro učitele mateřských škol*. Praha: H-mat, o.p.s.
- Sotáková, H. (2021). Mathematical problem solving of students with autism spectrum disorders. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 5(1), 23–43.
- Světová konference OMEP (Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire). Praha: 2018. Dostupné z: <https://konference2018.omep.cz/book-of-abstracts>.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., & Najvarová, V. (2012). Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 22(4), 490–515.
- Syslová, Z., & Najvarová, V. (2021). Přehledová studie výzkumů předškolního vzdělávání v České republice v letech 2011–2020. *Pedagogika*, 71(3), 483–504.
- Štípek, J., Rambousek, V., & Vaňková, P. (2015). Vybrané výsledky výzkumu rozvoje digitálních kompetencí žáků na ZŠ. *Pedagogika*, 47(3), 259–273.
- Švecová, V. (2014) Rozprávka ako nástroj na rozvoj matematických predstáv detí predškolského veku. In: *Studia scientifica facultatis paedagogicae*, 13(1), 65–73. Ružomberok: Verbum.

- Tatsis, K. (2014). The „Broken phone“ game as a tool to improve preservice kindergarten teachers' geometrical and pedagogical knowledge. In: *Studia scientifica facultatis paedagogicae*, 13 (1), 210–222. Ružomberok: Verbum.
- Tossavainen, T., Johansson, M., Faarinen, E.-Ch., Klisinska, A., & Tossavainen, A. (2018). Swedish primary and preprimary student teachers' views of using computers in preprimary mathematics education. *Journal of Technology and Information Education*, 10(2), 16–23.
- Ugaste, A., Tuul, M., Niglas, K., & Neudorf, E. (2013). Estonian preschool teachers' views on learning in preschool. *Early Child Development and Care*, 184(3), 370–385.
- Uhlířová, M. (2018). Matematická pregramotnost z pohledu učitelek mateřských škol. In M. Uhlířová, & J. Wossala (Eds.) *EME 2018. Proceedings*, 125–126. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Vágnerová, M. (2014). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Van Hiele, P. (1986). *Structure and insight*. Orlando: Academic Press.
- Vondrová, N., Havlíčková, R., Hirschová, M., Chvál, M., Novotná, J., Páchová, A., Smetáčková, I., Šmejkalová, M., & Tůmová, V. (2019). *Matematická slovní úloha. Mezi matematikou, jazykem a psychologií*. Praha: Karolinum.
- Vygotskij, L. S. (1970). *Myšlení a řeč*. Praha: SPN.
- Weigl, I. (1982). *Porovnávanie, usporadúvanie, priradovanie*. Bratislava: SPN.
- Zemanová, R. (2015). *Jak děti předškolního věku rozumí prostoru*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Žilková, K. (2013). *Teória a prax geometrických manipulácií v primárnom vzdelávaní*. Praha: Powerprint.

PhDr. Eva Nováková, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Katedra matematiky

Masarykova univerzita v Brně

novakova@ped.muni.cz

Profese, která se ještě nenarodila

A Profession That Has Not Yet Been Born

Michal Zvírotský, Stanislav Bendl

Abstrakt: Tento diskusní příspěvek se zabývá dosud spíše opomíjenou kategorií pedagogických pracovníků – vychovateli školních družin a školních klubů. Cílem příspěvku je poukázat na vybrané charakteristiky povolání vychovatele, jemuž se u nás z řady důvodů nedostává takové pozornosti jako profesi učitele. Poněkud paradoxně a nečekaně však může být vychovatelství pro učitelství, v některých ohledech, dobrou inspirací. V článku je nejprve porovnáno povolání vychovatele s profesí učitele, a to prizmatem kritérií, která kladé sociologie na tzv. úplnou profesi. Následně jsou vychovatelé a učitelé porovnání z hlediska jednoho z klíčových pedagogických atributů, kterým je autorita. V závěru je naznačeno, čím a jak se mohou obě povolání vzájemně inspirovat a obohacovat. Příspěvek v neposlední řadě nastoluje otázku, zda si povolání vychovatele v českém vzdělávacím kontextu nezasluhuje intenzivnější výzkumnou pozornost.

Klíčová slova: pedagogičtí pracovníci, vychovatelství, učitelství, profese, profesionalizace, pedeutologie

Abstract: This discussion paper deals with a hitherto rather neglected category of educational personnel – educators of after-school clubs. The aim of the paper is to highlight selected characteristics of these educators, which, though in the shadow of teachers, may paradoxically be inspiring to them in many ways. First, the profession of educator is compared to that of the teacher, through the prism of the criteria placed on the “full profession” by sociology. Subsequently, educators and teachers are compared in terms of one of the key pedagogical attributes, that is authority. In conclusion, it suggests how both occupations can inspire and enrich each other and raises the question of whether the profession of educator in the Czech educational context deserves more intense research attention.

Key words: educational personnel, education profession, teacher profession, professionalism, pedeutology

Úvod

Profesi učitele se v posledních letech u nás i v zahraničí dostává zasloužené pozornosti, a to nejen ve veřejném diskurzu, ale též v oblasti pedagogické teorie. Svědčí o tom nejen projekt *Progres Q17 Příprava učitele a učitelská profese v kontextu vědy a výzkumu*, ale i výzkumné počiny, jež mu předcházely. Teorii učitelské profese – pedeutologii – lze dnes považovat za plně konstituovanou pedagogickou disciplínu, jejíž infrastruktura je vytvářena četnými publikacemi, výzkumnými i rozvojovými projekty, vědeckými setkáními a dalšími atributy vědeckého života (srov. např. Blížkovský, Kučerová, Kurelová et al., 2000; Průcha, 2002; Vašutová, 2004; Dytrtová, Krhutová, 2009 aj.). Učitelství patří v České republice dlouhodobě k nejprestižnějším povoláním, přesto jej ještě stále nelze ze sociologického hlediska považovat za úplnou profesi, ale spíše za semiprofesi či „profesionalizující se profesi“ (srov. např. Kořál, 2002, s. 163). Jestliže se o učitelství někdy hovoří jako o tzv. rodící se profesi, pak by bylo možno vychovatelství označit *cum grano salis* za profesi, jež se ještě nenarodila. Přitom jde paradoxně o povolání, které by navzdory svým rozmanitým limitům a úskalím, mohlo být pro učitelství dokonce nemalou inspirací. Zejména to platí v dnešní době, kdy se učitelé jako profesní skupina musejí vyrovnávat s četnými požadavky, které přináší měnící se vzdělávací kontext, jež

reaguje na proměny společnosti jako celku.

Cílem tohoto příspěvku je poukázat na specifika povolání vychovatele, která zvláště vystupují ve srovnání s analogickými specifiky učitelské profese a následně upozornit na potenciál, který skýtá vzájemné porovnávání obou těchto kategorií pedagogických pracovníků. Na příkladu fenoménu autority je představeno jedno ze specifik vychovatelství, které musí stavět především na autoritě neformální, přičemž se stále jasněji ukazuje, že je to do budoucna patrně jediná možná cesta i pro učitelství. Na základě těchto i dalších postřehů je možné otevřít diskusi o vychovatelství jako neprávem přehlížené kategorii pedagogických pracovníků, která by si zasluhovala nejen větší pozornost a péči ze strany vzdělávací politiky, ale také soustředěnou pozornost výzkumnou.

Své názory prezentované v tomto příspěvku opíráme o více než patnáctiletou zkušenost s vysokoškolskou přípravou vychovatelů na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, ale také o stejně dlouhou zkušenost s jejich výukou v rámci kvalifikačního programu v rámci celoživotního vzdělávání. Oba tyto programy jsou v posledních letech zakončovány obhajobou portfolia profesního rozvoje, které obsahuje, vedle jiných součástí, též strukturovaný profesní životopis, profesiografii či reflektivní úvahu o vlastním odborném růstu. Analýzou těchto portfolií získáváme množství cenných

dat, jejichž výzkumným zpracováním hodláme sami v blízké budoucnosti přispět k tolik potřebné evidenci o profesi vychovatele.

Cesty k profesionalizaci vychovatelství

Vychovatelství má, podobně jako učitelství, celou řadu specifík. Třebaže zákon o pedagogických pracovnících vymezuje jedinou kategorii vychovatele (oproti několika různým kategoriím učitelů, lišících se zpravidla stupněm školy, na němž působí), i pro vychovatelství platí, že jde o povolání značně diverzifikované. Podstatný rozdíl v pracovní náplni můžeme nalézt u vychovatelů školních družin, vychovatelů v domovech mládeže či vychovatelů v zařízeních ústavní a ochranné výchovy. Kvalifikační předpoklady se přitom buď neliší vůbec, anebo jen mírně. V dalším textu bude pozornost soudstředěna na vychovatele školních družin, resp. školních klubů, kteří představují nejpočetnější kategorii vychovatelů v českém vzdělávacím systému. Protože zpravidla sdílí s nejpočetnějšími kategoriemi učitelů – učiteli 1. a 2. stupně základních škol – stejné pracovní prostředí, nabízí se srovnání jejich povolání právě s profesí učitele základní školy. Hovoříme-li o vychovatelích, resp. učitelích, užíváme těchto pojmů jako generických maskulin (rovněž v intencích zákona o pedagogických pracovnících), a to s plným vědomím toho, že ve všech kate-

goriích učitelů a vychovatelů převažují dnes v České republice ženy. S respektem k této skutečnosti podotýkáme, že vysokou míru feminizace nepovažujeme, na rozdíl od některých jiných autorů, za relevantní překážku profesionalizace učitelství a vychovatelství.

V pedeutologické literatuře se při úvahách o profesionalitě učitelství vychází z různých koncepcí profesionality (např. dle tzv. Carnegieho komise). V našem příspěvku využijeme upravený soubor kritérií podle Ornsteina a Levina, který zmiňuje Průcha (Průcha, 2017).

Profese (profesionál) se musí vyznačovat **souborem znalostí a dovedností**, který přesahuje znalosti a dovednosti laických osob. Naplnění této charakteristiky je stále předmětem diskusí i u některých kategorií učitelů (např. učitelů na nižších stupních škol, učitelů některých předmětů), proto je třeba počítat s podobnými diskusemi i u povolání vychovatele. V ideálním případě by sice vychovatel měl disponovat expertními znalostmi a dovednostmi (zejména z oblasti pedagogiky a psychologie), ale je třeba připustit, že u mnohých současných představitelů vychovatelského povolání nejsou tyto kompetence na takové výši, aby výrazně a přesvědčivě překračovaly kompetence obecné populace. Toto tvrzení opíráme zejména o skutečnost, že dle platné legislativy se může plně kvalifikovaným vychovatelem v ČR stát i absolvent stodvacetihodinového kvalifikačního kurzu a pedagogem volné-

ho času dokonce absolvent čtyřicetihodinového kurzu. Nadto nezanedbatelná část vychovatelů a pedagogů volného času dosud vykonává své povolání bez jakékoli odborné kvalifikace, o čemž mj. svědčí vysoké počty frekventantů kvalifikačních kurzů pro vychovatele, kteří již ve školách působí (a hrozba ztráty zaměstnání je motivuje k absolvování tohoto kurzu). Vysokoškolské (a následně celoživotní) vzdělávání vychovatelů, které u nás ovšem zatím není vyžadováno, tedy může být cestou k naplňování tohoto důležitého kritéria profesionality.

Dalším požadavkem je **smysl pro službu veřejnosti** a celoživotní angažovanost pro ni. V plnění této charakteristiky lze předpokládat značné rozdíly mezi jednotlivými vychovateli. Na jedné straně vidíme pracovníky s velkou mírou fluktuace, kteří vychovatelské místo přijímají patrně spíše z nouze, nemohou-li nalézt uplatnění v preferovaném oboru, na straně druhé je nemálo nadšených vychovatelů, kteří chápou práci s dětmi jako životní poslání a angažují se i ve volném čase na úrovni komunity, např. organizují sportovní a kulturní život v obci apod. U učitelství není naplnění tohoto kritéria zpravidla zpochybňováno a lze předpokládat, že stejně tak tomu bude i v případě vychovatelství. Nicméně toto kritérium nelze zatím zhodnotit s oporou o empirická data.

Aplikace **výzkumu a teorie** v praxi. Je evidentní, že v naplňování tohoto kritéria profesionality zaostává i většina reprezentantů profese učitele, a to i přes jisté

zlepšení nesené mj. současným rozvojem akčních výzkumů (srov. např. Greger, Simonová, Chvál, Straková, 2020, s. 11). Nelze než konstatovat, že vychovatelství toto kritérium zatím bohužel nenaplnuje vůbec, anebo jen výjimečně. Jisté zlepšení lze sice očekávat spolu s narůstajícím podílem vysokoškolsky vzdělaných vychovatelů, ani tak ale nelze předpokládat, že by se v každodenní vychovatelské praxi prosadil *evidence-based* přístup nebo že by do ní masivně pronikala nejnovější zjištění pedagogických věd.

Dlouhá doba **speciálního výcviku**. Tato charakteristika je sice naplněna u vychovatelů, kteří získali odbornou způsobilost studiem bakalářského nebo magisterského programu v oblasti pedagogických věd, ale těch je stále menšina. Bohužel, platná právní úprava umožňuje, aby se kvalifikovaným vychovatelem stal i absolvent vzdělávacího programu v délce několika desítek hodin, má-li minimálně střední vzdělání s výučním listem (v kterémkoli oboru). Na rozdíl od učitelství zůstává tedy toto důležité kritérium profesionality v případě vychovatelství nenaplněno.

Kontrola nad **licenčními standardy** a/nebo nad požadavky zahájení výkonu příslušného povolání. Toto kritérium je formálně splněno, neboť vychovatelství (stejně jako např. učitelství) v České republice patří mezi tzv. regulovaná povolání. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydává státní souhlas s realizací studijních programů, které připravují absolventy pro povolání

vychovatele – to se ale týká jen akreditovaných studijních programů vysokých, resp. vyšších odborných škol. Ostatní cesty k získání kvalifikace vychovatele nejsou státem regulovány tak důsledně, byť i na ně se vztahují určité regulační standardy (např. akreditace MŠMT v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků). Vykonávat vychovatelskou činnost (být mimo školy a školská zařízení) lze i na základě získání tzv. dílčí kvalifikace v systému Národní soustavy kvalifikací. Je tedy možno konstatovat, že toto kritérium je v případě vychovatelství naplněno, i když spíše jen formálně.

Autonomie v rozhodování o vybraných sférách vlastní pracovní činnosti. Toto kritérium je pozoruhodné, neboť z povahy práce vychovatele přímo vyplývá vyšší míra volnosti při realizaci přímé pedagogické činnosti (např. výběr konkrétních aktivit), nicméně jiné sféry činnosti (např. úprava pracovní doby, volba místa výkonu povolání apod.) nejsou předmětem autonomního rozhodování pracovníka. Je tedy otázkou výkladu, zda bude toto kritérium u vychovatelství pokládáno za naplněné. Ostatně např. Machonin a Tuček (1996) ve své kategorizaci profesí podle složitosti práce činí rozdíl v míře samostatnosti dokonce i mezi učiteli základních škol a středních škol.

Přijetí zodpovědnosti za výkon činností a existující soubor výkonových standardů. V českém vzdělávacím prostředí se dlouhodobě diskutuje mj. o kariérním řádu pro učitele, jehož nee-

xistence je jednou z bariér profesního rozvoje i profesionalizace jako takové. Ani v případě vychovatelství adekvátní standardy dosud neexistují, byť mohou být částečně nahrazeny na lokální úrovni, např. výchovným plánem školy či školského zařízení. Zodpovědnost jako taková je však konsenzuálně vnímána jako podstatný atribut veškerých pedagogických povolání a je od pedagogických pracovníků vyžadována i tlakem veřejného mínění.

Oddanost práci a klientům. V tomto případě by mohlo jít o oddanost či loajalitu projevovanou ve vztahu ke škole či školskému zařízení a všem relevantním aktérům (klienty pedagogů nejsou jen sami žáci, ale zprostředkovaně i jejich rodiče či další lidé). Toto kritérium, byť je poměrně vágně vymezeno a jeho posuzování je nutně zatíženo značnou mírou subjektivity, lze považovat v případě vychovatelství za splněné. Domníváme se, že to tak zřejmě vnímá i veřejnost, která patrně předpokládá u vychovatelů (a ovšem i u učitelů) prosociální motivaci, neboť motivaci finanční lze, přinejmenším v případě vychovatelství, v podstatě vyloučit.

Používání administrativy k usnadnění práce. Toto kritérium nese v našem vzdělávacím kontextu přítomné doby určitou pachůť ironie, neboť je to právě nadměrné administrativní zatížení, až zahlcení, co výrazně ztěžuje a znepříjemňuje práci učitelů i vychovatelů. Ani učitel, který může využívat pomoci pedagogického asistenta, není odbřemeněn

od nejrůznějšího výkaznictví a jiných projevů postupující byrokratizace. Vychovatelé mají sice méně administrativní agendy než učitelé, nicméně toto kritérium profesionality pro ně dozajista neplatí, protože nemohou využívat žádný relevantní podpůrný aparát, který by jim práci usnadňoval.

Existence samostatných **sdužení či komor příslušníků profese**. Jak známo, toto kritérium nesplňuje beze zbytku ani učitelství, byť pokusy o ustavení nejrůznějších stavovských organizací provázejí snahy o profesionalizaci učitelství již dlouhou řadu let. Klasická profesní komora chybí jak učitelům, tak pochopitelně i vychovatelům, kterým je tato meta z mnoha důvodů ještě vzdálenější.

Organizace poskytující **akreditace** pro individuální profesionály. Toto kritérium není v českém vzdělávacím prostředí prozatím relevantní, byť nelze přehlédnout, že existuje silný trend vytvářet takové akreditační a licenční autority (často na komerční bázi) pro některé skupiny mimoškolních edukátorů – např. asociace koučů apod.

Etický kodex, pomáhající řešit sporné záležitosti při výkonu profese. Opět se jedná o neuralgický bod profesionality i v případě učitelství. Neexistuje-li profesní komora s povinným členstvím pro všechny pracovníky v činné službě, je obtížné ustavit etický kód a vymáhat jeho dodržování. Přitom lze předpokládat, že by existence takové normy alespoň částečně zvýšila důvěru veřejnosti

a tím i prestiž profese, která by se dobrovolně k takové normě přihlásila.

Vysoká **úroveň důvěry** v jednotlivé příslušníky profese. Zde je situace vychovatelství ve srovnání s učitelstvím poněkud problematická; učitelé jsou ve většině případů vysokoškolsky vzdělaní lidé, kteří nezřídka těží ze své formální autority i relativně vysoké společenské prestiže. Naproti tomu vychovatelé jsou mnohdy jak ze strany dětí a jejich rodičů, tak i ze strany učitelů považováni za méně kompetentní a méně vážené pedagogické pracovníky. To se pochopitelně promítá i do jejich profesního sebepojetí, jež se vyznačuje jistou dávkou nejistoty, absencí hrlosti na vykonávané povolání apod.

Vysoká **sociální prestiž a vysoký ekonomický status** profesionálů. Jedná se v podstatě o dvě různá hlediska, přičemž právě v případě pedagogických profesí je patrná značná statusově-příjmová nerovnováha. I v zahraničí je ostatně běžné, že skupiny s nejvyššími příjmy nelze nalézt na nejvyšších příčcích prestižních škál (Kořa, 2002). Je jasné, že zatímco platy učitelů představují určité politikum a je setrvalý tlak na jejich navyšování, platy vychovatelů za nimi značně zaostávají. Pokud jde o sociální prestiž, podstatné je, že zatímco učitel na základní škole se v roce 2019 v šetření Centra pro výzkum veřejného mínění umístil na 5. místě (hned za vysokoškolským učitelem), vychovatel vůbec nebyl do šestadvacetimístního seznamu

povolání zahrnut – a to ani v předchozích šetřeních (CVVM, 2019).

Konstatují-li Ornstein a Levine (2008), že učitelé (stejně jako např. sociální pracovníci) nesplňují všechna tato kritéria, a proto nemohou být nazíráni jako profese, nýbrž jen jako semiprofese, lze odvodit, že vychovatelé mají cestu k výše uvedeným charakteristikám ještě výrazně delší a neprostupnější. Přitom vývoj a charakter jejich pracovních činností jako by předznamenával vývoj některých aspektů učitelské profese. Lze to demonstrovat na příkladu autority ve výchovném vztahu.

Specifika autority vychovatele

Máme-li hledat specifika autority vychovatele ve školní družině, je vhodné nejprve shrnout nejdůležitější specifika pedagogické práce v tomto školním pracovišti, resp. školském zařízení. Hájek (2008) uvádí čtyři základní odlišnosti činnosti družiny od vzdělávacího procesu ve škole: 1. Docházka do družiny není pro žáky povinná (třebaže nejde ani tak o rozhodnutí samotných žáků, jako jejich zákonných zástupců). 2. Program činnosti v družině více zohledňuje zájmy žáků a umožňuje výrazněji individualizovat přístup pedagoga k nim. 3. Větší časová volnost dává možnosti využívat rozmanité formy a metody práce. 4. Lze ve větší míře využívat alternativní edukační prostředí (např. zahradu, park, les) než

je to mu při běžné školní výuce, přičemž tato pestrost a střídání prostředí může žáky významně aktivizovat, osvěžovat a podněcovat jejich kreativitu. Z výše uvedeného je zřejmé, že tato specifika práce vychovatele se musí logicky zrcadlit v oblasti vychovatelovy autority. Dále lze předpokládat, že se autorita vychovatele přirozeně odráží v chování a prožívání (a tudíž mj. i v kázni) dětí.

Základní charakteristikou školní družiny, resp. školního klubu, je **dobrovolnost**, byť nejde samozřejmě o dobrovolnost bezbřehou. Je třeba, aby vychovatelé uměli s touto dobrovolností pracovat: brát v úvahu potřeby a reálná přání žáků, rozvíjet jejich zájmy, nabízet vhodné aktivity, motivovat děti k volbě činností, jež je budou nejen bavit, ale i rozvíjet. Účinné motivování žáků k činnostem lze uskutečňovat skrze osobní příklad, což je jedna z podob autority, tj. autority ve smyslu vzoru či modelu chování, který dítě chce napodobovat. Vychovatel si ve srovnání s učitelem nemůže získat autoritu tím způsobem, že zadá úkol a jeho splnění hodnotí (známkuje), neuplatňuje autoritu formálním způsobem, nýbrž staví na autoritě, která vychází z obsahu a způsobu provádění daných činností, je tedy autoritou povýtce neformální. Princip dobrovolnosti se úzce dotýká výchovných stylů. Zatímco při vyučování se jako vhodný jeví autoritativní (nikoli autoritářský) styl s integračními prvky (podrobněji např. Bendl, 2001), pro oblast výchovy mimo vyučování se jeví jako ide-

ální styl demokratický, popř. i liberální (u vysoce motivovaných starších dětí). Potvrzuje se, že ačkoli žáci často volají po volnosti, oceňují i v mimoškolní výchově jistý řád, který jim mj. skýtá potřebnou míru bezpečí.

Další podstatnou charakteristikou školní družiny je práce vychovatele s věkově **heterogenní skupinou**; oddělení družiny či klubu jsou jen zřídka sestavována z žáků téhož ročníku. Měli vychovatel pracovat s dětmi různého věku, musí nejen znát specifika jednotlivých vývojových období, ale především umět formulovat výchovné cíle a na ně navázaný výchovně-vzdělávací obsah tak, aby mohly být vůbec realizovány ve věkově heterogenní skupině. Je to náročné, ale skýtá to též nemalé výchovné příležitosti: starší děti mohou mladším pomáhat, jít jim příkladem apod. Naopak při nedostatečné obezřetnosti vychovatele mohou starší děti ty mladší omezovat, nebo jim dokonce ubližovat. Podstatné ovšem je také to, že žáci různého věku vnímají autoritu jiným způsobem. Proto, má-li vychovatel ve skupině např. prvňáky i pátáky, musí svou autoritu budovat a uplatňovat vrstevnatě – mj. to znamená citlivě a pohotově využívat různé odstíny autority, diferencovat svůj přístup k jednotlivým žákům, zohledňovat vzájemný vliv dětí, kdy menší děti mohou vnímat asertivnější projevy těch starších jako nekázeň vůči vychovateli apod. To vše klade na vychovatele a jeho komunikační dovednosti v jistém smyslu vyšší nároky,

než kterým čelí učitel v běžné věkově homogenní třídě.

Pro výchovu mimo vyučování je dále typický méně formální a spíše **bezprostřední vztah** dětí k pedagogovi, nezřídka podpořený i odstraňováním nejrůznějších bariér, ať již fyzických (uspořádání nábytku) nebo vztahových (neformální oslovování). S tím souvisí fenomén svěřování se, který důvěrně zná většina volnočasových pedagogů. Z řady důvodů (čerstvé zážitky z výuky, neformální atmosféra atp.) se děti vychovatelům v družině nebo klubu svěřují se svými radostmi a starostmi častěji nežli učitelům. Důvěra, která je svěřováním stvrzována, je pro vychovatele zavazující a umožňuje jim mj. vytvářet bezpečné prostředí, které dále podněcuje kvalitní volnočasové aktivity. Navíc může být tímto způsobem zachycen nejen jeden problém, který vyžaduje profesionální řešení. Měli vychovatel nebo učitel tzv. svěřovací autoritu, svědčí to o jeho vysokých osobnostních kompetencích a usnadňuje mu to práci s žáky.

Zajímavým specifikem pedagogické práce ve školní družině či školním klubu je **denní doba**, ve které tam dochází k výchovnému působení. Žáci mohou pobývat v družině jak brzo ráno (před vyučováním), tak odpoledne a v podvečer (po vyučování). Vychovatel musí proto citlivě zohledňovat biorytmy dětí, navíc s přihlédnutím k výše zmíněné věkové heterogenitě. Biorytmická zátěž má přirozeně vliv na chování a prožívání dětí,

může se projevovat např. menším soustředěním, neukázněností apod. To klade vysoké nároky na vychovatele, který navíc sám musí zvládat vlastní biorytmický diskomfort (např. při střídání pracovních směn). Adekvátní úprava aktivit a organizace práce vzhledem k denní době je naprosto nezbytná a klade na vychovatele v jistém smyslu vyšší nároky nežli na učitele.

Shrneme-li výše uvedené či naznačené skutečnosti, můžeme konstatovat, že u vychovatelů ve srovnání s učiteli existuje zřetelný příklon k neformální autoritě a že jsou kladeny značné nároky na jejich profesní flexibilitu a tvořivost. To ovšem neznamená, že by vychovatelé neměli též autoritu formální, i s tou v určité míře disponují a měli by ji umět využívat pro zdárný průběh své práce. Důležité je, aby vychovatel věděl, kdy a jak má jakou autoritu využít. Domníváme se, že tento profesionální a citlivý přístup k práci s autoritou je ve stále větší míře nezbytný i pro učitele všech kategorií. Menší odstup, který má vychovatel od žáků, je nejen zatěžující, ale skýtá i velký výchovný a intervenční potenciál. I to je cesta pro učitele, kteří by měli být dětem blíží; ztrácejí-li svou expertní roli v aprobačním předmětu (např. v důsledku informační exploze), mohou jinou expertní roli naopak získat, nebudou-li se bát vstoupit s žáky do bezprostřednějšího vztahu založeného na důvěře a vzájemném respektu. Učitel, který není jen přednášečem látky a ukázkovatelem, ale

průvodcem žáků a moderátorem jejich učebních aktivit, ale také jejich neformálním vzorem a modelem chování, se vlastně velmi přibližuje některým tradičním charakteristikám role vychovatele. Nejen vychovatelé se mohou od učitelů učit a inspirovat se jimi (např. v oblasti celoživotního vzdělávání a profesního rozvoje nebo v otázce stavovského sdružování), ale též učitelé mohou nalézt četné inspirace a vzory mezi vychovateli a v jejich způsobech práce.

Závěr

Z uvedených specifik povolání vychovatele, ať již se projevují v pracovních podmínkách či třeba v okolnostech uplatňování jejich autority ve vztahu k žákům, vyplývá, že jde o povolání mimořádně náročné a odpovědné. V jistém rozporu s touto náročností a odpovědností jsou relativně nízké nároky, které jsou kladeny na představitele vychovatelského povolání. Ve značném nepoměru je také pozornost, která je věnována vychovatelům ve srovnání s učiteli, ať již jde o zájem odborné i laické veřejnosti projevující se v debatách o školství anebo o pozornost badatelskou. Zvláště výzkumy zaměřené na vychovatele jsou v České republice stále poměrně vzácné. Z výše načrtnutých témat je však patrné, že stále zůstává řada bílých míst, která by bylo možné na základě výzkumných šetření zaplnit a přispět tak k poznání podstatné a neprávem opomíjené části

edukační reality – reality, která se v České republice přímo týká zhruba patnácti tisíc vychovatelek a vychovatelů a stovek

tisíc žáků, kteří navštěvují školní družiny a kluby.

Seznam bibliografických odkazů

- Bendl, S. (2001). *Školní kázeň: Metody a strategie*. Praha: ISV nakladatelství.
- Blížkovský, B., Kučerová, S., & Kurelová, M. (2000). *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj.
- CVVM (2019). *Tisková zpráva Centra pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu Akademie věd České republiky, v. v. i. Prestiž povolání – červen 2019*. Praha.
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing.
- Havlík, R., & Koťa, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2008). *Pedagogické ovlivňování volného času: Současné trendy*. Praha: Portál.
- Greger, D., Simnová, J., Chvál, M., & Straková, J. (2020). *Když výzkum mění praxi: Deset příběhů učitelů a akademiků zapojených do akčního výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Koťa, J. (2002). Profese učitele. In Havlík, R., Koťa, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Machonin, P., & Tuček, M. (1996). *Česká společnost v transformaci*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- MŠMT: *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2020/2021*. [on-line]. Praha. Dostupné z: <https://statistika.msmt.cz/ročenka/ročenka.asp>.
- Ornstein, A. C., & Levine, D. U. (2008). *Foundations of Education*. 10th edition. New York: Houghton Mifflin Company.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném a účinném znění.*

PhDr. Michal Zvírotsky, Ph.D.

Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky
Univerzita Karlova
michal.zvirotsky@pedf.cuni.cz

prof. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.

Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky

Univerzita Karlova

stanislav.bendl@pedf.cuni.cz

Kmentová, M. (2022). Kreslíme lehce, zpíváme tence. Rozvoj grafomotoriky s hudebními činnostmi.

Rozvinutá grafomotorika je jedním z předpokladů pro úspěšné zvládnutí výuky počátečního psaní na základní škole. Ukazuje se však, že úroveň jejího rozvoje mezi předškoláky je slabá (Jahňová, 2019¹). Je potřeba její rozvoj v předškolním věku cíleně podporovat, při respektování poznatků rozvoje psychomotoriky a senzomotoriky a se zachováním celostního přístupu k problematice. Z tohoto konceptu vychází metodická publikace, která je určena zejména učitelům mateřských škol a přípravných tříd základních škol.

Autorka, vysokoškolská pedagožka a zároveň učitelka mateřské školy, vychází z principů Metody dobrého startu. Tato metoda je primárně určena dětem na počátku školní docházky jako podpůrná, terapeutická či reedukační metoda pro podporu osvojování si počátečního psaní. Je doporučována zejména pro děti s nerovnoměrným rozvojem dílčích funk-

cí. Vychází z principu, že je třeba dbát na společný rozvoj psychických a motorických schopností dítěte, a to prostřednictvím tělesných cvičení, doprovázených současně sluchovou a zrakovou kontrolou, na která následně navazuje spojení zpěvu písně a kreslení grafického vzoru. Právě rytmický soulad zpěvu a kresby grafického tvaru umožňuje žákům volně vést psací náčiní a postupně si osvojovat plynulé psaní. Problémy s psaním, vycházející z nedostatečně rozvinuté grafomotoriky žáka, se tudíž neřeší zvýšeným úsilím při nácviku písma, ale komplexně, ve spojení s podporou emočního a sociálního rozvoje žáka a rozvoje jeho smyslového vnímání. U Metody dobrého startu, určené dětem a žákům od 4 do 12 let, je navrženo 25 ucelených lekcí, jejichž jádro tvoří vždy jedna lidová píseň.

Autorka uplatnila výše uvedené principy a adaptovala je pro děti mladší věkové kategorie, s respektem k vývojovým

¹ Jahňová, J. (2019) Výzkumná sonda do stavu grafomotorické přípravy dětí předškolního věku. Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání 3 (2), 47-71.

zásadám a didaktickým principům předškolního vzdělávání. Cílová kategorie je úžeji zaměřená, což je patrné i ve využití jednodušších melodií a písní a zařazení lehčích grafických tvarů – volné linie, klubička, ovály, oblouky, svislé i vodorovné čáry, smyčky a kličky, osmičky a vlnovky, lomené čáry. Díky tomu je publikace vhodným metodickým materiálem pro podporu rozvoje grafomotoriky u všech dětí dané věkové skupiny, přičemž některé její části můžeme adaptovat též pro děti mladší.

Publikace je členěná do 18 kapitol, přičemž každá kapitola představuje ucelený soubor aktivit koncipovaných tak, aby graduálně rozvíjely sledované oblasti a zároveň bylo možné celky členit na menší jednotky. Ty pak mohou být zařazovány do vzdělávací nabídky podle potřeb dětí, se kterými učitel/ka v mateřské škole pracuje. Všechny pohybové aktivity (rozvíjející hrubou i jemnou motoriku a grafomotoriku) jsou doplněny hudebními a rytmickými aktivitami. Samotným pohybovým aktivitám předchází motivace v podobě pohádky a/či písně, které tvoří východisko pro následné hry s pohybem. Kresebné činnosti jsou zařazovány až v samotném závěru každé lekce, aby byl dodržen požadavek posloupnosti a dítě mělo dostatek času a prostoru pro uvolnění kloubů horních končetin. Autorka využívá jak jednodu-

ché známé melodie, tak autorské skladby, vše je doplněno notovým záznamem.

V publikaci autorka zároveň přináší metodické pokyny a shrnutí poznatků důležitých pro rozvoj grafomotoriky v předškolním období. Poskytuje učitelkám doporučení, jak postupovat, jak pracovat s hlasem a jaké využívat pomůcky. Způsob předávání metodických postupů je natolik citlivý, že umožňuje lekce realizovat i učitelce mateřské či základní školy, která nedisponuje hlubším hudebním vzděláním. Právě shrnutí poznatků a zákonitostí rozvoje grafomotoriky v předškolním věku je velmi cenné, protože na trhu není mnoho dostupných materiálů, které by učitelům poskytly hlubší porozumění problematice a teoretickou oporu jako východisko pro jejich vlastní pedagogickou činnost v této oblasti.

Autorka při tvorbě publikace vycházela ze studia dostupných metodických materiálů, kdy se ukázalo, že mnoho současných publikací pro rozvoj grafomotoriky opomíjí rytmickou složku a propojení grafických činností s hudebními či rytmickými činnostmi². Avšak právě rytmický pohyb spojený s výdechem napomáhá uvolnit svalové napětí, které bývá často se vyskytujícím problémem u dětí při kresbě či psaní. Publikace se tak může stát velice cenným zdrojem inspirace pro učitelky mateřských škol

² Kmentová, M. (2021) Hudební činnosti v publikacích zaměřených na grafomotoriku předškolních a nejmladších školních dětí v ČR. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 6 (1), 7-28.

a prvních tříd a přispět tak ke zlepšení úrovně grafomotoriky současných dětí.

Eva Koželuhová

Název: Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

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

Číslo 2/2022, ročník VI, webová adresa: <http://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/>

Redakční rada

Vedoucí redaktorka: doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
doc. PhDr. Naďa Vondrová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
doc. RNDr. Miroslava Černochová, CSc., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
doc. PhDr. Petr Chalupský Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
doc. RNDr. Jarmila Robová, CSc., Matematicko-fyzikální fakulta Univerzity Karlovy
PhDr. Václav Mertin, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy
doc. Mgr. Jiří Jošt, CSc., Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
doc. PaedDr. Hana Horká, CSc., Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity
doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
doc. PhDr. Martina 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, PhD., Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
prof. PhDr. Marina Mikulajová, CSc., Fakulta psychológie Panevropské vysoké školy
prof. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc., Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešově
Mgr. Svetlana Kapalková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
doc. PaedDr. Erik Žovinec, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre
prof. Marta Bogdanowicz, Instytut Psychologii – Uniwersytet Gdański
dr. Markéta Caravolas, The School of Psychology – Bangor University

Výkonná redakce

výkonný redaktor: PhDr. Klára Špačková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
PhDr. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
PhDr. Veronika Laufková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
PhDr. Klára Uličná, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
RNDr. Lenka Pavlasová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
PhDr. Monika Kadroňková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D., Filozofická fakulta Masarykovy Univerzity
Mgr. Dana Cibáková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
PhDr. Věra Vykoukalová, Ph.D., Pedagogická fakulta Technické univerzity v Liberci

Technická redakce

PhDr. Monika Kadroňková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
PhDr. Pavla Presslerová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
PhDr. Hana Sotáková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

Jazyková korektura: Mgr. Kateřina Widláková, Mgr. Dana Cibáková, Ph.D., Bernadette Higgins, M.A.

Grafická úprava časopisu: MgA. Denisa Kokošková

Evidence periodického tisku: MK ČR E 22524, ISSN 2533-7890

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

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

Návrh obálky a sazba: MgA. Denisa Kokošková

© Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta



BARBORA LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, EVA KOŽELUHOVÁ.

Plánování vzdělávacího obsahu v kurikulárních dokumentech mateřských škol – hledání cesty k osobnostně orientovanému pojetí

ANNA KUCHARSKÁ. Diagnostika specifických poruch učení (nejen) v období koronavirové pandemie

ANNA FROMBERGEROVÁ, TEREZA LÍŠKOVÁ. Styly učení u žáků s SPU na druhém stupni základní školy

JARMILA ROBOVÁ, PETRA SURYNKOVÁ, VLASTA MORAVCOVÁ, JANA HROMADOVÁ, ZDENĚK HALAS. Problémová místa výuky geometrie

IRENA SVOBODOVÁ, IVANA CHLÁDKOVÁ, MARTIN DLOUHÝ, SOŇA JANDOVÁ. Vliv temperamentu a sociokulturního znevýhodnění na osvojování plaveckých dovedností žáků malotřídních škol

MILENA KMENTOVÁ. Hudební činnosti v publikacích zaměřených na grafomotoriku předškolních a nejmladších školních dětí v ČR

JIŘINA JIŘIČKOVÁ, ZUZANA SELČANOVÁ. Profesionální kompetence učitele

EVA NOVÁKOVÁ. Matematická pregramotnost v českém předškolním vzdělávání

ISSN 2533-7882



9

772533

788007