

---

Univerzita Palackého v Olomouci  
Pedagogická fakulta

# MAGISTER

reflexe primárního a preprimárního vzdělávání  
ve výzkumu

1/2013

VÝSTUPY STUDENTŮ DSP

Katedra primární a preprimární pedagogiky  
Katedra psychologie a patopsychologie

---

Magister : reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci, Křížkovského 8, 771 47 OLOMOUC

Dne 24. 10. 2012 bylo odborné periodikum registrováno na Ministerstvu kultury pod číslem **MK 67581/2012** a dne 7. 12. 2012 časopis získal **ISSN 1805-7152**.

Redakční rada:

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. (předsedkyně rady)

doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D. (místopředsedkyně rady)

Mgr. Dominika Stolinská, Ph.D. (vedoucí redaktorka)

doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.

Mimouniverzitní a mezinárodní redakční rada:

doc. PhDr. Ludmila Belásová, Ph.D. (Prešovská univerzita v Prešově)

doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D. (Žilinská univerzita v Žilině)

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

prof. Dr. Milena Ivanuš Grmek (Univerzita v Mariboru)

prof. Doc. Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec (Univerzita v Koperu)

Redakce:

Doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D. (výkonný redaktor)

Mgr. Jana Kreiselová (odpovědný redaktor)

Ing. Jan Částka (autor obálky)

Mgr. Marie Opálková (technický redaktor)

---

Za spolupráci děkujeme celému týmu recenzentů, kteří podpořili odbornou úroveň tohoto čísla:

PhDr. Jana Kvintová, Ph.D., PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.,  
PhDr. Jitka Petrová, Ph.D., Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D., Mgr.  
Pavλίna Nakládalová, Ph.D.

Za kvalitu obrázků, jazykovou správnost a dodržení bibliografické normy odpovídají autoři jednotlivých článků.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

---

Magister : reflection of primary and preprimary education  
in research

Published and printed by Palacký University in Olomouc,  
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc, the Czech Republic

The journal is registered with the Ministry of Culture  
on 24. 10. 2012 under number **MK 67581/2012** and since  
7. 12. 2012 has **ISSN1805-7152**.

Editorial Board:

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. (Chair of Board)  
doc. Ph.Dr. Alena Petrová, Ph.D. (Vice-President of Board)  
Mgr. Dominika Stolinská , Ph.D. (editor)  
doc. PaedDr. Miluše Rašková , Ph.D.

Non-university and International Editorial Board:

doc. PhDr. Ludmila Belásová, Ph.D. (University of Prešov)  
doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D. (University of Žilina)  
prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (University of Pardubice)  
prof. Dr. Milena Ivanuš Grmek (University of Maribor)  
prof. Doc. Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec (University of Koper)

Editing:

Doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D. (executive editor)  
Mgr. Jana Kreiselová (responsible editor)  
Ing. Jan Částka (author imprint)  
Mgr. Marie Opálková (technical editor)

Thanks for cooperation to the whole team of reviewers who  
have supported the professional level of this part of journal:

---

PhDr. Jana Kvintová, Ph.D., PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.,  
PhDr. Jitka Petrová, Ph.D., Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D., Mgr.  
Pavλίna Nakládalová, Ph.D.

For pictures, linguistic accuracy and compliance with  
bibliographic standards rests with the authors of the articles.

Unauthorized use of this journal is a violation of copyright laws  
and may be based civil, administrative law or criminal liability.

---

# Obsah

## STATI

ASSESSING STUDENT LEARNING WITHIN THE CHINESE  
CONTEXT

Lu Desheng and Liu Li \_\_\_\_\_ 14

## VÝZKUMNÁ SDĚLENÍ

DIDAKTICKÉ SITUACE V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ

Soňa Semerádová, Alena Hošpesová \_\_\_\_\_ 33

ANALYTICKO-SYNTETICKÁ METODA V MODIFIKOVANÉM  
POJETÍ JAKO JEDNA Z CEST K ŘEŠENÍ PROBLEMATIKY  
ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Zuzana Maňourová \_\_\_\_\_ 50

VÝUKA FOTOGRAFOVÁNÍ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Lukáš Círus, Jitka Slánská \_\_\_\_\_ 88

ROZVÍJANIE BAZÁLNEJ GRAMOTNOSTI NA HODINÁCH  
ANGLICKÉHO JAZYKA V PRIMÁRNEJ EDUKÁCI

Marta

Filičková \_\_\_\_\_ 102

## RECENZE

ZIKL PAVEL ET AL. – *VYUŽITÍ ICT U DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI  
POTŘEBAMI*

---

Veronika Švrčinová	128
ŠULOVÁ, LENKA, TOMÁŠ, FAIT, WEISS, PETR, ET AL. - <i>VÝCHOVA K SEXUÁLNĚ REPRODUKČNÍMU ZDRAVÍ</i>	
Kateřina Kadlčíková	141
RÝDL, KAREL A EVA ŠMELOVÁ – <i>VÝVOJ INSTITUCÍ PRO PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVU (1869 – 2011)</i>	
Alena Berčíková	150
Kontakty na autory – řazeno abecedně	159
Informace pro autory	163

---

# CONTENTS

## ARTICLES

### ASSESSING STUDENT LEARNING WITHIN THE CHINESE CONTEXT

Lu Desheng and Liu Li \_\_\_\_\_ 14

## RESEARCH

### DIDACTIC SITUATION IN THE PRESCHOOL PERIOD

Soňa Semerádová, Alena Hošpesová \_\_\_\_\_ 33

### ANALYTIC-SYNTHETIC METHOD IN A MODIFIED CONCEPT AS ONE OF THE WAYS TO TACKLE THE ISSUE OF LITERACY

Zuzana Maňourová \_\_\_\_\_ 50

### PHOTOGRAPHY EDUCATION AT PRIMARY SCHOOL

Lukáš Círus, Jitka Slánská \_\_\_\_\_ 88

### DEVELOPING A BASAL LITERACY OF ENGLISH LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY EDUCATION

Marta  
Filičková \_\_\_\_\_ 102

\_Toc341368295

## REVIEWS



---

ZIKL PAVEL ET AL. – *USING ICT IN EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS*

Veronika Švrčinová \_\_\_\_\_ 128

ŠULOVÁ, LENKA, TOMÁŠ, FAIT, WEISS, PETR, ET AL. –  
*EDUCATION TO SEXUAL REPRODUCTIVE HEALTH*

Kateřina Kadlčíková \_\_\_\_\_ 141

RÝDL, KAREL A EVA ŠMELOVÁ – *DEVELOPMENT OF INSTITUTIONS FOR PRESCHOOL EDUCATION (1869 – 2011)*

Alena Berčíková \_\_\_\_\_ 150

Contact the author – in alphabetical order \_\_\_\_\_ 159

Information for Authors \_\_\_\_\_ 163

---

Vážené kolegyně / vážení kolegové,

s velkou radostí si Vám dovoluujeme představit nově vznikající periodikum s názvem MAGISTER : reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu. Jedná se o odborný recenzovaný časopis s mezinárodní redakční radou, jehož cílem je kompletovat výstupy výzkumných šetření i jejich procesuální cesty, které činíte v této specifické oblasti vzdělávání. Tím bychom chtěli poskytnout náhled na úroveň poznání pedagogické vědy v diskurzu předškolního a primárního školství. První číslo je určeno pracím studentů doktorského studijního programu ve spolupráci s jejich školiteli a dalšími kolegy.

Časopis bude vycházet pravidelně 2x ročně (a to od roku 2013 – červen a prosinec) v kooperaci dvou kateder Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci – konkrétně Katedry primární a preprimární pedagogiky a Katedry psychologie a patopsychologie, pod záštitou Univerzity Palackého v Olomouci. Kromě redakční rady budou na odbornou garanci periodika dohlížet také recenzenti z různých pedagogických fakult v České republice a zahraničí.

Snahou časopisu je poskytnout platformu pro publikování tuzemských i zahraničních původních prací. Výchova, vzdělávání a kultivace jedince v nejširším slova smyslu, v kontextu podmíněnosti řady intervenujících proměnných v primární a preprimární edukaci evokují badatele k poznávání a rozkrývání pedagogické reality. Zde je naším cílem vytvořit podmínky pro badatele či badatelské týmy, ale i začínající výzkumníky a dát prostor pro odbornou diskusi,

---

informovat odbornou a vědeckou veřejnost o realizovaných výzkumech, o stavu jejich řešení v souvislosti s obsahovými i metodologickými závěry v kontextu teorií pedagogického či psychologického myšlení, hraničních disciplín, ale i praxe. Tím by mohl být dán prostor pro aplikaci i jiných poznatků, což by mohlo podpořit kvalitnější rozvoj vědy v dané oblasti. Do budoucna bychom chtěli obohatit časopis o celou verzi v anglické jazykové mutaci.

Uvědomujeme si, že naše ambice jsou dosti velké, neboť bychom rádi propojili pracoviště v oblasti daného výzkumu, a to nejenom v podmínkách České republiky, ale i zahraničí.

Časopis bude prezentován také na webové stránce Katedry primární a preprimární pedagogiky, kde budou pravidelně zveřejňovány abstrakty publikovaných článků, aktualizované informace pro autory, čtenáře, odbornou veřejnost a další data.

Budeme se velmi těšit, že se případně zapojíte do spolupráce s naší redakcí a rozšíříte řady autorů nebo i přispěvatelů v podobě reakcí na zveřejněné články, čímž budeme společně konstruovat jednotlivé oblasti poznatkové linie v kontextu primární a preprimární školy.

Eva Šmelová  
Alena Petrová  
Dominika Stolinská

---

---

# AVÍZO

## 2. číslo časopisu MAGISTER

V prosinci t.r. očekáváme vydání již druhého čísla nově vzniklého časopisu. Tímto bychom rádi podnítili zájem (věříme, že oboustranný) zde publikovat výsledky Vaší práce. Další číslo periodika bude určeno všem akademickým a dalším výzkumným pracovníkům na poli působnosti primárního a preprimárního vzdělávání. Své články můžete zasílat do 16. října 2013. Těšíme se na případnou spolupráci.

---

### Pozvánka na konferenci

Katedra primární a preprimární pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci zve pedagogické pracovníky, doktorandy i zástupce širší vědecké obce na mezinárodní elektronickou konferenci pro oblast pedagogiky a psychologie s názvem *Primární a preprimární pedagogika v současnosti*, která se uskuteční v lednu 2014. Cílem konference je diskuse nad aktuálními otázkami primární a preprimární pedagogiky s akcentem na prezentaci výsledků výzkumů z dané oblasti.

Z konference bude vydán recenzovaný elektronický sborník příspěvků všech konferujících. Tomuto sborníku bude přiděleno ISBN. Autorům vybraných kvalitních, anglicky psaných, článků bude nabídnuta možnost publikovat ve sborníku z konference, který se bude ucházet o citační index Thomson Reuters. Jednacím jazykem je čeština, slovenština, angličtina, němčina. Pro konferenci byla stanovena výše konferenčního

---

poplatku v závislosti na cílovém umístění příspěvku, a to, 500,- Kč pro publikování v elektronickém sborníku a 1500,- Kč pro autory, zajímající se o zařazení článku do sborníku z konference, který se bude ucházet o citační index Thomson Reuters.

Bližší informace ke konferenci budou zveřejněny počátkem září 2013 na webových stránkách Katedry primární a preprimární pedagogiky PdF UP v Olomouci (<http://kpv.upol.cz>).

## **ASSESSING STUDENT LEARNING WITHIN THE CHINESE CONTEXT**

**Lu Desheng<sup>a</sup> and Liu Li<sup>b</sup>**

<sup>a</sup> Faculty of Education, Sichuan Normal University, China; <sup>b</sup> Institute of Education and Social Studies, Palacký University in Olomouc, the Czech Republic

Monitoring student learning outcomes and school performance is multifaceted. It can include large-scale national, sub-national or international assessments, public examinations, school-based assessments and classroom assessments, which can be standardized or non-standardized (Clarke, 2011). In fact, the goal of various forms of assessment of all learners in formal and informal educational systems is to review the curriculum and pedagogy so as to strengthen teacher professional development and to bring other policy changes aimed at improving student performance (Sui-chu HO, 2012). National assessments provide rich information about learning outcomes according to nationally defined standards. One type of national-level assessment commonly practised is nationwide public examinations, which are often conducted at major transition points, such as from primary to secondary, from lower to upper secondary and from secondary to higher education or to the labour market (Sui-chu HO, 2012). However, public examinations involve higher stakes for students and schools, playing a crucial role in directing students' learning, determining their future careers as well as assessing school

effectiveness. This paper presents a discussion of student learning assessment in English as a foreign language (EFL) context China. It begins by reviewing Chinese examination-driven context, and then provides examples to illustrate the status of current student assessment and its changes.

### **The Examination-Driven Context**

Public examination, namely, assessment for selection and certification has a two-thousand-year history in Mainland China, stretching back to the Han Dynasty (206 B. C. – 220 A.D.). In ancient Chinese society, class-consciousness was strong and many people from the lower classes had little chance to reach public office, much less to gain a position in the official court. Therefore, the imperial examinations which lasted for about 1,300 years in Chinese history before they were abolished in 1905 provided the only real opportunity for them to be selected as officials based on their intellectual achievement and talent rather than on birth (Cheng, 2010). Throughout Chinese history, examinations have been seen by the general public as ways of encouraging the development of talent, to upgrade the performance of schools and colleges, and to counter to some degree, nepotism, favoritism, and even outright corruption in the allocation of scarce opportunities (Cheng & Qi, 2006). That is to say, the long history of the imperial examinations has molded Chinese people holding a traditional point of view which trusting in the value of the examinations and regarding them as a fair means for everyone to success in life.

The examinations nowadays continue to serve as a magic wand, remain very powerful forces in China. A student starts to take examinations as early as the age of 4 years, with the

entrance test for kindergarten. Over the years in their primary education (ISCED level 1), secondary education (ISCED level 2 and 3) and university education (ISCED level 5 to 8)<sup>1</sup>, students take numerous examinations at the school, municipal, provincial, and national levels. For students to be successful in school means taking numerous tests and examinations throughout their schooling. Major public examinations are required to enter lower and upper secondary schools, university, and postgraduate education. Then, examinations continue to be used for the selection of government officials, for the promotion of academics and professionals, and for obtaining better employment involving international communication. Among these examinations, English is used as the gatekeeper for these purposes (Cheng, 2008).

In current China, the most important public examination is the National College Entrance Examination (mostly, abbr. NCEE, or commonly known as “Gao Kao”), which is often nicknamed the “Footslog Bridge” to success. The NCEE is usually seen as the gatekeeper for formal higher education in China, although there are many ways to achieve higher education, such as via the Self-Taught Higher Education Examinations and the Higher Education for Adults. However, the NCEE is seen as the origin of examination-oriented school education because of its specific position in the educational system. Its strong washback leads to a situation commonly

---

<sup>1</sup> The ISCED is the reference classification for organizing educational programmes and related qualifications by education levels and fields. More details see Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED 2011). Available from: <http://www.uis.unesco.org/EDUCATION/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>



known as “what to examine, what to teach” (Yang, 1992) in secondary schools. For example, the subjects of geography and biology were grouped into optional subjects in the NCEE in an experiment in examination system reform in 1992; as a result, some upper secondary schools reduced the teaching hours or even cancelled the lessons of these two subjects. Although there has been a fierce debate around this examination on issues such as overloading students in one examination or neglecting their creativity and practical ability (Sui-chu HO, 2012). Many secondary school teachers are familiar with the textbooks and the examination syllabus but not the teaching curriculum. The exercises of each subject used in most schools follow the format of the examinations as well as the subjects are grouped into key subjects and regular subjects according to their weighting in the NCEE.

## **Two National English Examinations in an EFL context China**

### *Brief Introduction of English Language Education and English Learning*

In the last quarter century, English language education has been a subject of paramount importance in China. English language Education plays a key role in accordance with the Chinese government’s open-door policy and the urgent needs of Chinese society, and has been viewed by the Chinese leadership as having a vital role to play in national modernization and development (Ross, 1992).

In 1978, the Ministry of Education (MOE) issued the first unified primary and secondary curriculum and the accompanying draft English syllabus (Hu, 2005). Foreign language education had been introduced to the curriculum from

Primary Grade 3 (Liu, 1993), and only a small minority (less than 5%) of primary and secondary students studied foreign languages other than English (Adamson, 2001). In fact, due to the lack of necessary resources in many schools, the curriculum introduced the foreign language education at Lower Secondary Grade 1 in poorly equipped schools (HERC, 1993). General, since the mid-1990s, English has been taught from Grade 3 in primary education (Cheng & Curtis, 2010), and it is tested as one of the three core subjects (the others are mathematics and Chinese language) for students to enter lower and upper secondary school. English is a compulsory subject in the NCEE for all types of universities and colleges. English is also an obligatory subject for all majors in Chinese universities and colleges as well as non-English majors are required to take the college English course for at least 2 years. University students often need to pass the College English Test which aims testing test-takers' English language proficiency to obtain a bachelor's degree. Apart from English as an academic requirement, English skills are tested for all those seeking promotion in governmental, educational, scientific research, medical, financial, business and other government-supported institutions (He, 2001). That is to say, being successful in the various English tests and examinations means one of the keys to success in life for many people in China, and also for many Chinese who wish to pursue their undergraduate and graduate education abroad, including the possibility of emigration.

In sum, proficiency in English can lead to a host of economic, social and educational opportunities for individuals; that is, it can provide access to both material resources and 'symbolic capital' (Bourdieu, 1991) for the betterment of personal well-being in the Chinese context.

### *The National Matriculation English Test (NMET)*

Regarding the current national examination in China, the NCEE, which is the largest examination administered annually between June 7-9th, is taken by students at the end of ISCED level 3, their last year of upper secondary school. The examinations are mainly classified into two categories: science and liberal arts. Both of them include three core mandatory subjects: Chinese language, mathematics and a foreign language (usually English but may also be substituted by Japanese, Russian, German, French, or Spanish).

The National Matriculation English Test (NMET) is one of six foreign language tests in the university entrance examination, which was designed in 1991 and first used in some of the examination-reforming provinces. In 1996, the NMET began to be used nationwide (Cheng & Qi, 2006). Since then, the NMET has undergone several changes in its format. Now it exists in three different formats (NEEA, 2007). The first one is based on the Teaching Curriculum of English and does not have a listening section. The second one is based on the same teaching curriculum but has a listening section. The third one has a listening section but is designed on the basis of the Course Standards of English, which is being promoted in mainland China and is replacing the Teaching Curriculum of English year by year. This test format, which takes Lyle Bachman's 1990 model of communicative language ability (Bachman, 1990) as its theoretical framework, is expected to replace the other two tests by 2012. The detailed format of the test can be found in Table 1 below.

The impact of the NMET can be seen clearly in school English teaching, especially in secondary school. For example, the format for any English test in schools is based on the format

of the NEMT, and the last semester of upper secondary students is usually devoted to doing test after test to practice NEMT format.

Table 1: Overview of the NEMT Based on the Course Standards of English

Section	Part	Input	Language of Rubric	Task Focus	Item Types	Number of Items	Raw Score
I. Listening Comprehension	A	5 short dialogues (heard once)	Chinese	Simple factual information	MC (3-option)	5	7.5
	B	5 dialogues and monologues (heard twice)	Chinese information	Simple factual	MC (3-option)	15	22.5
II. Use of English	A	15 sentences/ dialogues	Chinese	Grammar and vocabulary	MC (4-option)	15	15
	B	1 text (200 words)	Chinese	Vocabulary	MC cloze (4-option)	20	30
III. Reading Comprehension	A	4 texts (over 900 words in total)	Chinese	General and detailed information	MC (4-option)	15	30
	B	1 text (about 300 words)	Chinese	Relationship between sentences/ paragraphs	Gap-filling (7-option)	5	10
IV. Writing	A	1 text (100 words)	Chinese	Error correction	Error correction	10	10
	B	prompt (in Chinese)	Chinese	Writing a short text	Guided writing	1	25
Total						85+1	150

Note: Citation the table from Liu (2010), The National Education Examinations Authority and its English Language Tests (p. 39).

### *The College English Test (CET)*

The College English Test (CET) is a national standardized English language test for college and university students in China, which aims to promote the implementation of College English Teaching Syllabus. The CET is held twice a year, once in June and again in December of January. The growing awareness about the importance of the ability to communicate in English and the increasing value attached to the CET test results, coupled with expanded college and university enrolment, have led to sharp increases in the number of CET test-takers since its inception in 1987. The average rate of increase has remained between 10 and 20 percent a year since the late 1990s, and its population has become the world's largest for any EFL test (Jin, 2010).

The CET has adopted a componential view of the language construct and measures the four major language skills separately, that is, listening, reading, and writing in the CET and speaking in the CET Spoken English Test. Unlike most other large-scale standardized language tests, which are either norm-referenced or criterion-referenced, the CET is designed as a criterion-related norm-referenced test (Jin, 2010). Students' skills on key aspects of the language tested in the CET are determined by the teaching syllabuses or curriculum requirements which are based on the CET test syllabuses; in this way, it is criterion-related. Scores of each administration are equated first using anchored students, who usually take the test for the equating purpose one or two weeks before the actual test administration, and then normalized against a pre-determined

norm set up in 1987 (CET-4) and 1989 (CET-6) (Jin, 2010). In this way the test is clearly norm-referenced.

As an assessment tool to examine whether college students have met the curriculum requirements of the compulsory College English course of Band 4 or Band 6 as specified in the various versions of the national teaching syllabus (MoE, 1999), the CET has attracted both teachers' and learners' attention to College English teaching and learning. Students in most of China's colleges and universities are required to take the CET-4 at the end of the foundation stage study (i.e., the first 2 years of college or university study) and some are required to take the CET-6 before graduation (Jin, 2010). As a result of its social significance and tremendous scale, the CET has become a driving force for the development of College English teaching and learning. Therefore it can facilitate the steady improvement of the students' performances in the CET. Statistics from different administrations of the test indicate clearly the rapid progress made by college and university students in their English proficiency (Jin, 2010).

### **Dual Assessment Functions of Public Examinations: Selection and Teaching**

Examinations derived from a need to select the best and most capable individuals to run the country in China. The imperial examination system was an attempt to recruit men on the basis of merit rather than on the basis of family or political connection. Therefore, success in the examination system was the basis of social status as well as education was the key to this success. Many contemporary Chinese scholars believe that with the advent of the imperial examinations, the selection and education processes overlapped, thus promoting the development of the Chinese educational system (Sun, 2000).

Such a belief in examination with dual functions is still obvious in the current examination system. For example, the NMET has always served as a selection measure for university entrance and at the same time has also tried to have a positive influence on the teaching and learning of English in Chinese secondary schools: the latter was one of the purposes of the test intended by the test developers (Cheng & Qi, 2006). However, it was found that the tension between the two purposes of the same test had prevented much of the intended positive washback effect from actually occurring (Qi, 2005). The CET is an instrument to assess the requirements of the College English Syllabus. In addition, its selection function is evident in the competitive job market in China. In many cases, while personnel departments recruiting college or university graduates, one of the prerequisites is choosing the graduate who obtains a CET certificate with a pass grade or a good test score.

### **New Emphases in Chinese EFL Student Assessment: Take the CET' Revisions as an example**

Since the late 1980s when the CET was designed and implemented, it had been revised twice in 1997 and 2006. It was hoped that the CET would be a better measure of Chinese college and university students' English language proficiency. Furthermore, it is to make the test serve teaching more effectively.

*Changes in the Test Content and Format.* In the late 1980s and early 1990, the predominant form of the test items was the objective item format, namely, multiple choice questions. Subjective items, or constructed response items, accounted for 15 percent in the CET-4 and 25 percent in the CET-6 when the tests were designed (College English Test Design Group, 1994a, 1994b). A number of subjective item

formats was introduced to the CET to emphasise the use of language since 1997, such as short answer questions, dictation, translation, and sentence completion. Meanwhile, items testing about language knowledge (e.g., structure items) were reduced in 1997 and the Vocabulary and Structure Section was entirely removed in 2006. Regarding the skills being tested, comprehension of longer conversations, expeditious reading (i. e. skimming and scanning), understanding the contextual meaning of vocabulary in a reading passage (banked cloze), and translation from Chinese to English have been assessed in the revised CET since 2006 (National College English Testing Committee, 2006a, 2006b). The most significant development was the introduction of the CET Spoken English Test in 1999. The test adopts the format of face-to-face interviews which including a monologue, dialogue, and group discussion to assess students' abilities of use language in interactive communication.

***Changes in the Scores Reporting System.*** Before June 2005, the CET adopted a 100point score scale, with a mean of 72 and a standard deviation of 12. A cut-off score was identified for 60 and a score of 85 or above was labeled as Distinction. However, the cut-off line was to some degree misused. For example, in some colleges and universities, students only focused on whether they pass the test or not, and stopped learning English while they passed. Instead of issuing a certificate indicating whether the test-taker had passed the test or failed, the CET now gives the test-taker a Score Report Form, informing both the overall score and the profile score for each component. Overall scores range from 220 to 710, with a mean of 500 and a standard deviation of 70. Profile score ranges vary slightly across the sub-tests. Table 2 below summarizes the changes in the CET score reporting system.



Generally, in the past two decades, the CET is gaining increasing recognition as a reliable indicator of college and university graduates' English language proficiency in China. As a large-scale, high-stakes test, one of the most worrisome problem about it is teaching to the test, especially in a country in which teaching to testing is a prevailing phenomenon. Therefore, changes in the CET test content and format as well as the scores reporting system are intent to make the test serve teaching as well as assessing student learning outcomes more effectively, including to encourage appropriate using of the test results to improve the test's washback on teaching and learning and its impact on society.

Table 2: Changes in the CET Score Reporting System

<i>Starting date</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Score report</i>		<i>Score interpretation</i>
1987/1989	72	12	Pass 60	Distinction 85	Percentile position in the norm group (students in the six top universities in China)
June 2005 December 2006	500	70	No pass or fail; Reporting total and profile scores		In the process of setting up a new norm

Note: Six universities are: Beijing University, Tsinghua University, Fudan University, Shanghai Jiao Tong University, University of Science and Technology of China, and Xi'an Jiao Tong University. Citation the table from Jin (2010), The National College English Testing Committee (p. 55).

## Conclusion

Traditionally, Chinese society in general has accepted the function of examinations as a fair indicator of students' academic success. Chinese teachers and students still follow the examination in their teaching and learning and/or make passing of the exam as the goal of their teaching and learning. However, the high stakes associated with these examinations have led to such a situation, whereby the higher the stakes, the more the test can impact what will be conducted in the classroom, and the greater the possibility for the test to be misused, namely, over-used or used for purposes not intended. A high-stakes examination may well become a "ferocious master of the educational process" (Madaus, 1988, pp. 84-85) or "an unethical and undemocratic way of making policy" (Shohamy, 2000, p. 11).

In fact, before the national curriculum reforms, student evaluation or assessment was simply viewed as examinations and tests for almost all teachers, principals and government officers throughout China (Gao, 2002). Students needed to pass numerous classroom tests, mid-term tests, term tests, year tests, entrance tests, graduation tests and two important national public examinations: the university entrance examination and the graduate school entrance examination during his/her school years. Students were ranked according to their scores in tests beginning in the first year of primary schooling. Meanwhile, before the implementation of *Performance Pay for Elementary and Junior High School Teachers* in 2010, students' scores in these tests also affected their teachers' income- in almost all schools, the distribution of a bonus (a part of teachers' incomes in China) among teachers was based on their students'

achievement in tests and examinations. Parents and the society also valued the exam scores and took it as the most important measure of the quality of a school and teacher. All of these pushed teachers and students into an exam-orientated style of teaching and learning.

To address the problem of extremely high pressure of national examinations, the MoE initiated a series of curriculum reforms since 2001, requiring the local governments to carry out reforms of the examination and assessment system. The assessment for graduating lower secondary students was re-designed to include the element of “comprehensive qualities” besides academic examination, such as a) moral performance, b) civil awareness, c) learning aptitude, d) ability in communication and cooperation, e) physical well-being, and f) aesthetic literacy (Gao, 2011; OECD, 2011). The revised secondary school English curriculum in China (Ministry of Education, 2005) has also suggested alternative and diversified forms of assessment such as peer- and self-assessment. In summary, the biggest change in school practice is the shift in the focus of attention, towards greater interest in the interactions between assessment and classroom learning, and away from concentration on the properties of restricted forms of test; that is, the awareness of “assessment OF learning” and “assessment FOR learning”. For instance, the introduction of assessment of students “general quality in learning” and the use of rating grade in tests and examinations. The former extended the scope of students, teachers and in particular parents to report and record students’ integrated development. Student self-evaluation and peer-evaluation techniques were widely used in this field, which will play an incentive role for students to review and learn from their own experiences of learning. Although there are still lots

challenges, for example, the class size of primary and lower secondary schools in most Chinese city (e. g. Chengdu) is about 50-60, communication between teachers and students via portfolio assessment became difficult even though this was quite an important feature of using portfolio assessment. Furthermore, numerous seminars and workshops of teacher training were conducted on classroom assessment practices- an attempt to combine assessment of learning with assessment for learning into the teaching and learning of English within the Chinese contexts.

**Abbreviations:** CET- College English Test; EFL- English as a foreign language; HERC- Higher Education Research Center of Sichuan Foreign Languages Institute; ISCED- International Standard Classification of Education; MoE- Ministry of Education; NCEE- National College Entrance Examination; NEEA- National Education Examinations Authority; NMET- National Matriculation English Test

## References

- Adamson, B. (2001) English with Chinese characteristics: China's new curriculum. *Asia Pacific Journal of Education*. 21(2), 19-33. ISSN1742-6855.
- Bachman, L. F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1991) *Language and symbolic power*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Cheng, L. (2008) The key to success: English language testing in China. *Language Testing*. 25, 15-38. ISSN1477-0946.

Cheng, L. (2010) The history of examinations: Why, how, what and whom to select? In: L. CHENG and A. CURTIS, eds. *English language assessment and the Chinese learner*. New York: Routledge. pp. 13-25.

Cheng, L. and A. Curtis. (2010) The realities of English language assessment and the Chinese learner in China and beyond. In: L. CHENG and A. CURTIS, eds. *English language assessment and the Chinese learner*. New York: Routledge. pp. 3-12.

Cheng, L. and L. Qi. (2006) Description and examination of the National Matriculation English Test in China. *Language Assessment Quarterly: An International Journal*. 3, 53-70. ISSN1543-4311.

Clarke, M. (2011) *Framework for building an effective student assessment System* [online]. READ/SABER Working Paper. The World Bank group [viewed 18 March 2013]. Available from: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1121703274255/1439264-1294964677637/Framework\\_Paper.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1121703274255/1439264-1294964677637/Framework_Paper.pdf).

COLLEGE ENGLISH TEST DESIG GROUP (CHINA). *College English Test Band Four Syllabus and Sample Tests*. Rev. ed. Shanghai, China: Shanghai Foreign Language Education Press, 1994a.

COLLEGE ENGLISH TEST DESIG GROUP (CHINA). *College English Test Band Six Syllabus and Sample Tests*. Rev. ed. Shanghai, China: Shanghai Foreign Language Education Press, 1994b.

Gao, L. B. (2011) *Assessment reform in China: A respond to the international trend in the new century* [online]. [Viewed 13 March 2013]. Available form: <http://xypj.cersp.com/GLB/LUNWEN/200701/3223.html>

HERC (CHINA). *Zhong guo wai yu jiao yu yao shi lu* [Chronicle of foreign language education in China]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 1993.

He, Q. (2001) English language education in China. In: S. J. BAKER, ed. *Language policy: Lessons from global models*. California: Monterey Institute of International Studies. pp. 225-231.

Hu, G. (2005). English language education in China: Policies, progress and problems. *Language Policy*. 4, 5-24. ISSN1573-1863.

Jin, Y. (2010) The National College English Testing Committee. In: L. CHENG and A. CURTIS, eds. *English language assessment and the Chinese learner*. New York: Routledge. pp. 44-59.

Liu, Y. (1993) *Book of major educational events in China*. Hangzhou: Zhe jiang jiao yu Chu ban she.

Liu, Q. (2010) The National Education Examinations Authority and its English language tests. In: L. Cheng and A. Curtis, eds. *English language assessment and the Chinese learner*. New York: Routledge. pp. 29-43.

Madaus, G. F. (1988) The influence of testing on the curriculum. In: L. Tanner, ed. *Critical issues in curriculum: Eighty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press. pp. 83-121.

MINISTRY OF EDUCATION (CHINA). *National College English Teaching Syllabus*. Rev. ed. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 1999.

NEEA (CHINA). *Examination syllabus for university entrance examination to higher education*. Beijing, China: Higher Education Press, 2007.

NATIONAL COLLEGE ENGLISH TESTING COMMITTEE (CHINA). *CET-4 Test Syllabus and Sample Test Paper*. Rev. ed. Shanghai, China: Shanghai Foreign Language Education Press, 2006a.

NATIONAL COLLEGE ENGLISH TESTING COMMITTEE (CHINA). *CET-6 Test Syllabus and Sample Test Paper*. Rev. ed. Shanghai, China: Shanghai Foreign Language Education Press, 2006b.

OECD. Shanghai and Hong Kong: Two distinct examples of education reform in China. In *Lessons from PISA for the United States, Strong performers and successful reformers in education*. OECD Publishing, 2011, pp. 83-115. Available from: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>

Qi, L. (2005) Stakeholders' conflicting aims undermine the washback function of a high-stakes test. *Language Testing*. 22, 142-173. ISSN 1477-0946.

Ross, H. (1992) Foreign language education as a barometer of modernization. In: R. Hayhoe, ed. *Education and modernization: The Chinese experience*. Oxford: Pergamon. pp. 239-254.

Shohamy, E. (2000) Using language tests for upgrading knowledge. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*. 5(1), 1-18. ISSN1028-4435.

Stiggins, R. J. (2001) The unfulfilled promise of classroom assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*. 20(3), 5-15. ISSN 1745-3992.

Sui-Chu Ho, E. (2012) *Asia-Pacific secondary education system review series No 5: Student learning assessment*. Thailand, Hongkong: UNESCO.

Sun, P. Q., ed. (2000) *The history of Education in China*. Shanghai, China: East China Normal University Press.

Yang, X. W. (1992) Effects and difficulties of giving the general examination for students. *China Examinations*. 1, 4-6. ISSN1005-8427.



# DIDAKTICKÉ SITUACE V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ

Soňa Semerádová, Alena Hošpesová

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta

## Úvod

V České republice je základním kurikulárním dokumentem *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (VÚP, 2006). Ten vymezuje činnosti, se kterými se mají děti v předškolní výchově setkat; např.: záměrné pozorování běžných objektů a předmětů, určování a pojmenovávání jejich vlastností (velikost, barva, tvar, materiál, dotek, chuť, vůně, zvuky), jejich charakteristických znaků a funkcí, motivovaná manipulace s předměty, zkoumání jejich vlastností, konkrétní operace s materiálem (třídění, přiřazování, uspořádání, odhad, porovnávání apod.), řešení myšlenkových i praktických problémů, hledání různých možností a variant, činnosti zaměřené k vytváření (chápání) pojmů a osvojování poznatků, činnosti zaměřené na poznávání jednoduchých obrazně znakových systémů (písmena, číslice, piktogramy, značky, symboly, obrazce), hry a praktické úkony procvičující orientaci v prostoru i v rovině, činnosti zaměřené k seznamování se s elementárními číselnými a matematickými pojmy a jejich symbolikou (číselná řada, číslice, základní geometrické tvary, množství apod.) a jejich smysluplné praktické aplikaci, apod.

(VÚP, 2006, s. 20-21). Zároveň doporučuje vhodné metody: prožitkové a kooperativní učení hrou a metody založené na aktivitách dětí. Je otázkou, jakou roli v takovém vyučování může hrát učitel.

### **Teoretický rámec**

Díváme-li se na matematické vzdělávání v předškolní výchově ze sociálně-konstruktivistické perspektivy, 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, vytváření a obohacování znalostí. V přípravě učitelů pak jde o to, aby si učitel vytvářel citlivost na takové momenty dětské hry a dovedl je rozvíjet potřebným směrem.

Teoretickým základem, ze kterého vycházejí naše úvahy, je *teorie didaktických situací* (Brousseau, 1997). Brousseau *situací* rozumí systém, do něhož vstupuje učitel, dítě, prostředí, pravidla a omezení potřebná pro objevení daného matematického poznatku. Rozlišuje situace nedidaktické, jejichž cílem není něco učit, a situace didaktické – kde 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, jejím cílem je umožnit dítěti získávat/objevovat poznatky samostatně, bez explicitních zásahů učitele. Pro vytvoření takové situace předává učitel část své odpovědnosti (devoluce) a nechává žáka, aby sám řídil a organizoval svůj akt učení.

*A*-didaktická situace pak podle Brousseaua postupuje ve třech etapách: akce (výsledkem je předpokládáný (implicitní) model, strategie, počáteční taktika), formulace (zformulování podmínek, ve kterých bude strategie fungovat), ověření (validace) (zkoumá se platnost strategie: funguje, nefunguje). Stejně fáze byly identifikovány ve výzkumu dalších autorů (Složil, 2005; Hošpesová, Novotná, v tisku).

Při prezentování tohoto modelu učitelům Brousseau zjistil, že poznatky objevené/vytvořené samotnými dětmi pro ně nejsou dostatečnou referencí. Učitelé potřebují zaznamenat, co děti dělaly, popsat, co se stalo a co má nějaký vztah k očekávanému poznatku, dát události ve třídě nějaký význam, stanovit, co je výsledek činnosti dětí a co výsledek činnosti učitele, stanovit a identifikovat předmět vyučování a ukázat, že poznatky mohou být znovu použity. Model *a*-didaktické situace byl doplněn o vyústění, pro které se používá termín: institucionalizace, při níž učitelé v komunikaci s dětmi dávají matematický status nově objeveným, nově použitým pojmům, matematickým vztahům, vědomostem (Brousseau, 1997).

Ve vztahu k předškolnímu vzdělávání vyvstává otázka, zda je vůbec možné hovořit o *a*-didaktických situacích v předškolní výchově, jestliže se může jednat o nezáměrně vytvořené situace, ve kterých děti spolu komunikují o znalostech, které získaly mimo mateřskou školu. Domníváme se, že cílem situace je „naučit někoho něco“, i když původním impulsem může být řešení nějakého problému, který nastane v dětské hře, a „edukátorem“ je dítě.

Snahou tohoto článku je ukázat na modelových situacích, jak podle našeho soudu může probíhat *a*-didaktická situace s dětmi předškolního věku a jaká je role učitele v ní.

## Použité metody

Data pro tento článek byla získána v rámci pedagogické praxe studentek Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity. Tyto studentky většinou pracují jako učitelky v mateřské škole a studiem oboru Učitelství pro mateřské školy si doplňují požadované vzdělání. Jedním z předmětů studijního plánu je: *Kurz naukových předmětů (matematika)*. Záměrem kurzu je rozšíření znalostí matematického obsahu, které jsou potřebné pro výuku v mateřské škole. Název seminární práce v závěru kurzu byl *Jak děti v mateřské škole objevují matematické pojmy?* Úkolem studentek bylo:

- Připravit aktivitu pro skupinu dětí, která v sobě skrývá možnost objevování matematických pojmů; případně využít přirozené situace, ke které ve třídě dojde.
- Zaznamenat průběh této aktivity (poznámky, audio, video).
- Vyhodnotit aktivitu dětí, pokusit se zamyslet nad tím, čeho děti dosáhly, jak samy (studentky) reagovaly; jak „zachytily“ poznatky z matematiky, které se vynořily.

Studentky byly seznámeny v hrubých rysech s teorií didaktických situací.

Při analýze dat jsme postupně četly popisy situací a snažily jsme se vyhodnotit, zda se jednalo o *a*-didaktickou situaci a zda je možné v ní identifikovat Brousseauem

definované fáze. V pracích studentech jsme rozlišily 3 typy situací:

- Situace, ve kterých je možné identifikovat (třeba na malém prostoru) a-didaktickou situaci a její fáze.
- Situace, kdy se objevují prvky a-didaktické situace, ale učitel situaci nenechá rozvinout.
- Didaktické situace, které jsou řízené učitelem.

Ilustrujme si předchozí typy situací, které popsaly učitelky.

### **Případová studie 1 – a-didaktická situace (matematické aktivity zaměřené na přiřazování)**

Situaci popsanou v následující ukázce jsme vyhodnotily jako a-didaktickou situaci ve výše uvedeném smyslu. Ačkoli je epizoda velmi krátká a situace nebyla motivována cílem „někoho něco naučit“, je možné rozeznat fázi *akce* (kroky 1 – 4), *formulace* (7) i *fázi validace* (9). Učitelka sice vstupuje do rozhovoru, kdy podněcuje debatu dětí, již dříve (krok 5), institucionalizaci však provádí na konci epizody (krok 10).

Dívky z předškolní třídy se rozhodly udělat hostinu pro paní učitelku; prostřít stoleček a „uvařit“ něco dobrého. Učitelka je požádala, aby se najedly společně s ní. Při prostírání stolu proběhl následující rozhovor.

- 1 Viktorka: Připravím hrnečky, lžičky a konvičku na čaj. Bude nás.....Tři děti a jedna paní učitelka....to je čtyři.
- 2 Majda: A já přinesu talíře a příbory. (Polohlasně říká: „napravo nůž, nalevo vidličku“ a postupně dává příbory a talíře ke každému místu.)
- 3 Viktorka: Zapomněla jsem na talířky pod hrnečky. A musím najít oranžový, aby byly stejný jako hrnečky. (Hledá v kuchyňce a postupně klade talířky pod hrnečky. Nepočítá, přináší vždy dva talíčky, umístí je a odejde pro další dva.)
- 4 Petruška: Uvařím pudink. Máme dost misek pro všechny? Majdo?
- 5 Učitelka: Děvčata zastavte se chvíli, jak Petruška pozná, jestli máme dost misek na pudink?
- 6 Petruška: Já už vím, potřebuji čtyři.
- 7 Majda: To máš lepší nepočítat a dát každému na místo jednu?
- 8 Učitelka: Vyjde nám pokaždý stejný počet misek?
- 9 Majda: To je jasný, každý má od každého jeden.
- 10 Učitelka: Máš pravdu, když přiřadíme každé z nás jeden příbor, jeden talířek a jeden hrneček budeme mít stejně talířků, hrnečků i příborů. Co bychom mohli ještě rozdat?

## **Případová studie 2 – prvky a-didaktické situace v komunikaci usměrňované učitelkou (geometrické tvary a vzory)**

Situace, kterou popsala studentka Klára, nebyla připravená, šlo o spontánní reakce dětí. Klára v rozboru vyjádřila přesvědčení, že si „děti odnesly mnoho poznatků, které tak lehce nezapomenou“. Domníváme se, že tady je možné v některých chvílích vidět prvky a-didaktické situace, protože děti formulovaly vlastní závěry o činnosti. Učitelka ale nenechala situaci rozvinout, svými zásahy ji stále usměrňovala – zejména děti vedla k zavedení názvů geometrických tvarů a pojmu úhel.

Při ranní hře, tj. v době, kdy se děti postupně scházejí tak, jak je přivádějí rodiče, se sešlo v mateřské škole několik dětí: Nikola (6 let), Tomáš (5 let), Tereza (4 roky), Pavel (4 roky), Natálie (3 roky), Věra (téměř 3 roky). Věra má doma brášku prvňáka a ráda si hraje na školu. Půjčila si dřevěné kostičky, na kterých jsou ve třech barvách série geometrických tvarů: šestiúhelník, kruh, ovál, trojúhelník, čtverec, obdélník.

Vysypala je z krabičky a chvíli si s nimi hrála. Pak mi nabídla, že si s ní můžu hrát. Řekla jsem si, že je to vhodná příležitost k procvičení barev a přijala jsem pozvání ke hře. V tu chvíli se k nám přidaly i ostatní děti. Proběhl přibližně tento rozhovor:

- 11 Učitelka: Věro, potřebovala bych všechny zelené kostičky. Dokážeš mi je najít a vyndat na stoleček?

12 Věra: Dokážu. Chceš je i seřadit?

13 Učitelka: Budu ráda.

Věruška vyndává všechny zelené tvary a řadí je. Aniž by jí k tomu někdo vyzval, přiřazuje tvary k sobě tak, jak zachycuje Obr. 1.

14 Učitelka: Věro, proč jsi seřadila kostičky do skupinek zrovna takhle?

15 Věra: Protože se mi to tak líbí a že jsou stejné.

16 Terezka: Není to hezké, protože nejsou stejné.

17 Věra: Jsou stejné!

18 Učitelka: Děti, ty obrázky na kostičkách mají své jméno. Věděl by někdo jaké?

19 Pavel: Trojúhelník, čtverec, kruh a ten poslední nevím. (Pozn. Pavel také nevidí rozdíl mezi čtvercem a obdélníkem, kruhem a oválem.)

20 Nikola: Ale tam jich je víc! Já je rozdělím jinak. Můžu?

21 Učitelka: No, tak to zkus. Jsem sama zvědavá, jak to uděláš.



Nikola uspořádá kostky jako na Obr. 2.



Obr. 1

Obr. 2

- 22 Učitelka: Nikolo, proč jsi tak geometrické tvary seřadila?
- 23 Nikola: No protože tak patří. A jmenují se trojúhelník, čtverec, obdélník, tenhle nevím, kruh a vajíčko.
- 24 Učitelka: Nikolo, je vidět, že toho hodně znáš. Ten tvar, co vypadá jako včelí plást (Pozn. děti měly besedu se včelařem.) je šestiúhelník a tomu poslednímu se říká ovál. Máš pravdu, že vypadá jako vajíčko. Dokázal byste někdo říct, jaký je mezi nimi rozdíl? V čem vám připadají jiné?
- 25 Pavlík: No, že tyhle jsou kulaté (Ukazuje na kruh a ovál.) a tyhle ne (Ukazuje na zbývající tvary.).
- 26 Tereзка: Tenhle je taky kulatej (Ukazuje na šestiúhelník.).
- 27 Nikolka: Není. Má taky ty špičky jako trojúhelník. Ale menší. Podívej. (Ukazuje na vrcholy.) Paní učitelko, že je má!
- 28 Učitelka: Má, opravdu. Říká se jim vrcholy. Počítej se mnou, kolik jich je. Jeden, dva, tři, čtyři, pět, šest. . . . A tomu místu pod nimi mezi stranami se říká úhly.

Počítají ještě jednou všechny děti. Najednou Nikola vyskočí za židličky:

- 29 Nikola: Jé já už to vím – šest úhlů, šestiúhelník!  
To je lehký!
- 30 Učitelka: A jak je to tedy s trojúhelníkem?
- 31 Nikola: Trojúhelník se jmenuje podle těchto úhlů. Jeden, dva, tři – ukazuje a počítá na obrázku. No ale, paní učitelko, proč tohle není čtyřúhelník? (Ukazuje na čtverec.)?
- 32 Učitelka: On to vlastně čtyřúhelník je. I obdélník je čtyřúhelník. Ale je každý jiný, tak má každý ještě své vlastní jméno. Možná, když už ti to tak jde, poznala bys i v čem se tyhle dva tvary liší? (Ukazuje na čtverec a obdélník.)
- 33 Nikolka: No, že tenhle je menší ( obdélník).
- 34 Učitelka: Ano, tady na našem obrázku je obdélník menší. Ale být to tak nemusí. Podívej, tohle je taky obdélník a je větší. (Ukazuje jiný obrázek obdélníka.) V tom to není.
- 35 Pavel: Čtverec je na kraji stejný.
- 36 Učitelka: Kde na kraji, ukážeš nám to? (Pavel ukazuje přilehlé strany čtverce.)
- 37 Učitelka: A jak jsi to poznal?
- 38 Pavel: Já jsem to nepoznal. Říkal mi to tat'ka. Malovali jsme stůl.

V situaci popsané předchozím přepisem je možné pozorovat několik sekvencí: akce, formulace, validace, institucionalizace (příčemž fáze na sebe nenavazují vždy v tomto pořadí).

I když učitelka rozhovor dětí usměrňuje, na několika místech můžeme identifikovat její vstup do komunikace jako devoluci: kroky 13, 21. Po nich následuje krátká činnost dětí a pokusy o formulaci (kroky 15 – 17 a krok 23). V obou případech je ale formulace iniciovaná učitelkou.

V kroku 24 učitelka institucionalizuje (názvy geometrických těles). Pak vyzývá k formulaci (kroky 25 – 27) a opětovně shrnuje (krok 28). Následuje poměrně dlouhá sekvence, kdy učitelka vyzývá děti k formulaci a validaci (kroky 29 – 36).

### **Případová studie 3 – didaktická situace (velký, menší, nejmenší)**

Následující přepis je malou ukázkou nejběžnější komunikace, která se týká vyvozování matematických pojmů. Učitelka na počátku vypráví pohádku O třech medvědech (zde naznačeno v krocích 39 – 44). Pak po dětech požaduje krátké reakce na své otázky. Jedná se o didaktickou situaci, která podle naší interpretace neobsahuje prvky *a*-didaktické situace.

- 39 Učitelka: Kdopak to jde v lese?  
40 Děti: Medvědi.  
41 Učitelka: Kolik jich je? Pomůžete mi je spočítat?  
42 Honzík: Jeden, dva, tři. (Zároveň ukazuje na prstech.)

- 43 Učitelka: Ano, jsou tři. Ten velký je táta medvěd Michal, menší je máma medvědice Míša a ten nejmenší je medvídek Míšutka.

Pohádka pokračuje tímto dialogickým způsobem až do konce. Učitelka zdůrazňuje slova: velký, menší, nejmenší.

- 44 Učitelka: Copak to tu mám? Nějaké obrázky. Ale mám je trochu pomíchané. Zvládneme to spolu roztržít? Co je tady? (Učitelka ukazuje dětem obrázky židlí, misek, lžic, postýlek v různých velikostech.)

Kolik tady mám židliček?

- 45 Jarka: Tři.

- 46 Učitelka: Jsou stejné? Čím se liší?

- 47 Tomáš: Jsou jinak velké.

- 48 Učitelka: Poznaly byste, která z nich je velká pro tátu Michala? Která je menší? A která je nejmenší pro Míšutku?

Rozhovor pokračuje, děti pojmenovávají velikosti jednotlivých předmětů na obrázcích.

### **Diskuse a závěry**

Aby skutečně došlo k objevení, možná spíše vymoření, nějakého matematického poznatku již v tomto věkovém období, je nezbytná spolupráce učitelky a dětí. Učitelka vyhledává situace, ve kterých děti budou využívat své zkušenosti z běžného života. Situaci pak využívá tak, aby bylo možné

pracovat s matematickými předpojmy, obohacovat je, zpřesňovat jejich obsah.

Je otázkou, zda můžeme v těchto situacích hovořit o *a*-didaktické situaci a zda je vůbec rozumné u dětí tohoto věku samostatné objevování podporovat. Po prvotní analýze získaných dat můžeme konstatovat, že učitelky, které s námi spolupracovaly, popisovaly situace (a můžeme předpokládat, že i realizovaly), tak, že je zřejmé, že komunikaci s dětmi pevně řídily. Jejich zásahy, zdá se, většinou vedly k objasňování a zpřesňování použitých pojmů a byly zakončeny institucionalizací. To i v případě, že nepředcházela samostatná formulace a validace poznatků dětmi, neboli nedošlo k *a*-didaktické situaci.

Při analýze seminárních prací jsme identifikovaly tyto zásahy učitelek:

- Učitelka využívá dobré motivace a povzbuzování různými způsoby vedoucí k následnému objevení určitého poznatku.
- Učitelka zjednodušuje podmínky pro pochopení činnosti směřující k objevení daného poznatku.
- Učitelka stále připomíná a opakuje, co se má dělat a navrhuje pomocnými otázkami nebo větami k dané činnosti či očekávanému poznatku.
- Učitelka seznámí děti s podobným (jednodušším) problémem a poté poskytne příležitost, ve které lze získané zkušenosti uplatnit.
- Učitelka na konci shrne poznatky, kterými se s dětmi v komunikaci zabývala.

Z přehledu je jasné, že učitelky jakoby podněcovaly jednotlivé fáze *a*-didaktické situace, ve kterých neskrývaly vlastní vůli a vlastní zásahy, což bylo Brousseauem a jeho spolupracovníky formulováno jako nutná podmínka *a*-didaktické situace (Brousseau, v tisku). Proto situace popsané učiteli většinou nejsou *a*-didaktickými situacemi, pouze nesou některé jejich prvky.

V naší práci hodláme opakovat výše uvedený experiment s tím, že využijeme data získaná v této studii pro lepší objasnění toho, co rozumíme *a*-didaktickou situací. Naše zkušenost ukázala, že má-li učitel takovou situaci inicializovat, potřebuje hodně zkušeností, velkou zásobu příkladů a v neposlední řadě hlubší znalosti matematického obsahu. Už ve fázi plánování hodiny, potřebuje vědět, kam směřuje, jakou cestou, co by mohlo jeho plány ovlivnit a být na to dostatečně připraven.

V pokračování této práce bychom se chtěly prokazatelně přesvědčit o tom, zda jsou *a*-didaktické situace v předškolní výchově možné a jaký znamenají přínos.

## Literatura

Brousseau, G. (1997). *Teorie didaktické situace v matematice 1970-1990*. Přeložili z francouzštiny: N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland a V. Warfield. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers. 304 s.

Brousseau, G. (v tisku). *Úvod do Teorie didaktických situací v matematice*. Přeložili J. Novotná a kol. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.



Hošpesová, A., & Novotná, J. (v tisku). Institutionalization when discovering in mathematics lessons. In Shimizu, Y., Novotná, J. & Clarke, D. (Eds.) *Competent teachers in mathematics classrooms around the world*. Rotterdam: Sense Publishers.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dokument MŠMT. Praha: VÚP: nakladatelství Tauris, 2006. ISBN 80-87000-00-5.

Složil, J. (2005). Teorie didaktických situací v české škole. Dělitelnost přirozených čísel v 6. ročníku ZŠ. [Diplomová práce.] Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

# **ANALYTICKO-SYNTETICKÁ METODA V MODIFIKOVANÉM POJETÍ JAKO JEDNA Z CEST K ŘEŠENÍ PROBLEMATIKY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI**

**Zuzana Maňourová**

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

## **Úvod**

Osvojování si psané řeči je dominantní a stěžejní složkou elementárního vzdělávání a jeví se také jako nezbytná podmínka a klíčový nástroj dalšího vzdělávání. Dovednost funkčního čtení a psaní dále podmiňuje úspěšný osobní (duševní a duchovní) i profesní život člověka. Již několik let se v pedagogických kruzích na všech úrovních vzdělávání otevírají diskuse, jejichž předmětem se stává téma čtenářské gramotnosti, a to především problematika čtení s porozuměním, ovládnutí funkčního čtení a psaní, které je stavěno do protikladu k pouze tzv. technickému ovládnutí těchto dovedností, kdy žák není schopen jejich funkční aplikace. V této souvislosti se začíná také mluvit o tzv. „skryté ngramotnosti“, kdy člověk ovládá pouze technickou stránku procesu čtení (tedy dekódování) a psaní (transformace mluveného jazyka do písemné podoby). Podkladem pro tyto diskuse se stávají také výsledky mezinárodních srovnávacích

výzkumů, jejich předmětem je obecně řečeno zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků, a to v zaměření, která plynou z definic čtenářské gramotnosti, jimiž každý z dále uvedených výzkumů čtenářskou gramotnost vymezuje. Výsledky mezinárodních srovnávacích výzkumů PISA<sup>2</sup> a PIRLS<sup>3</sup> již více než deset let zaznamenávají neuspokojivé výsledky českých žáků v této oblasti (Kramplová, Potužníková, 2005; Procházková, 2006; Janík, Najvarová 2007). Přestože se ozývají hlasy, poukazující na riziková místa a nedostatky těchto šetření (Kaščák, Pupala, Štěch in Švrčková, 2012), podle Strakové (2011) tyto problémy plynou spíše z nepoučenosti tvůrců vzdělávacích politik, kteří výsledky plošných šetření chybně interpretují, přikládají jim neúměrný význam a spojují s nimi očekávání, která tato šetření nemohou naplnit. Ucelenou analýzu celé problematiky gramotností (se zaměřením na gramotnost čtenářskou, matematickou a přírodovědnou) ve vztahu k výsledkům mezinárodních srovnávacích výzkumů a ve vztahu ke kurikulárním dokumentům (také vybraných států) nabízí např. studie „Gramotnost ve vzdělávání. Soubor studií“ (2011), která vznikla ve spolupráci Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (VÚP) a odborníků pro různé oblasti vzdělávání. Důležitá zjištění z praxe přinesla např. zpráva České školní

---

<sup>2</sup> Mezinárodní výzkum PISA je realizován pod záštitou OECD a je zaměřen na patnáctileté žáky všech typů škol. Čeští žáci se výzkumu zúčastnili v roce 2000, 2003, 2006, 2009 a v roce 2011. Výzkum se z hlediska gramotnosti zaměřuje na oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti, a to ve smyslu zjišťování úrovně dovedností žáků směřujících k tzv. funkční gramotnosti.

<sup>3</sup> Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS je zaštitěný organizací IEA (The International Association for the Educational Achievement) a zaměřuje se na žáky ve věku 9-10 let. Čeští žáci se výzkumu zúčastnili v roce 2001 a v roce 2011.

inspekce z roku 2008, kde se mimo jiné uvádí, že ředitelé základních škol jsou s problematikou seznámeni a přijímají strategie k rozvíjení čtenářských kompetencí žáků, tzn., že učitelé by se měli v hodinách více zaměřit na práci s textem a rozvíjení čtenářských kompetencí žáků (Müller, 2008, s. 6).

Jak se ukazuje, jednou z cest řešení současného stavu by mohlo být zaměření pozornosti na výuku počátečního čtení a psaní a hledání rezerv v této oblasti. Současné trendy rozvoje počátečního čtení a psaní v primární škole směřují k proměnám pojetí cíle výuky směrem k rozvíjení pozitivního vztahu ke čtení a čtenářství, k respektu individuálních vzdělávacích možností žáka, k variabilitě základních metodických postupů v rámci metody analyticko-syntetické a metody genetické, dále k využívání aktivních výukových metod a podpory tvořivosti žáka, k efektivní organizaci výuky ve smyslu preference začleňování čtení a psaní v kratších výukových jednotkách v průběhu celého dne a ve změnách v přístupu k hodnocení, a to nejen v metodách, ale také ve smyslu vnímání funkce hodnocení. Dále roste také význam předškolní výchovy, neboť současná výuka čtení a psaní by měla navazovat na předškolní jazykový rozvoj dítěte. Také je zdůrazňována nutnost zachování kontinuity tohoto rozvoje z období předškolního věku do období školní výuky (podle Wildové, 2002, s. 7-17). Otázkou však zůstává, nakolik se skutečná školní praxe těmto trendům přibližuje a jestli také disponuje vhodnými prostředky, které by tuto realizaci v celém komplexu vymezených požadavků umožňovaly.

Příspěvek se zabývá tematikou problematiky čtenářské gramotnosti žáků ve vztahu k výuce počátečního čtení a psaní; stěžejní část příspěvku představuje možnost úpravy analyticko-syntetické metody, jež by mohla být jednou z cest, jak v

pedagogické praxi z větší části realizovat moderní požadavky na výuku počátečního čtení a psaní<sup>4</sup>. V úvodní části příspěvku je odkazováno k názorům, které směřují k hledání řešení stávající „neutěšené“ situace v zacílení pozornosti do období předškolního a mladšího školního věku, konkrétně k výuce počátečního čtení a psaní a k výukovým metodám, kdy se do spektra zájmu dostávají přístupy aplikující konstruktivistický přístup a kdy se řešení dilematu hledání „vhodné výukové metody“ posouvá směrem k tzv. „otevřenosti“ a vzájemnému „obohacování se“ stávajících výukových metod (srov. Zápotočná, 2001; Wildová, 2012a). Jak se ukazuje, možnosti inspirace pro hledání řešení v tomto směru nabízejí také různé zahraniční zdroje a výukové modely. V návaznosti na úvodní teoretickou část se stěžejní část příspěvku věnuje popisu úprav analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí.

V příspěvku vycházíme z analýz našich i zahraničních materiálů, zabývajících se tematikou výuky počátečního čtení a psaní, dále také z výsledků a závěrů výzkumných šetření, která byla realizována v rámci disertační práce („Možnosti úprav v rámci tradiční analyticko-syntetické metody. Analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí“)<sup>5</sup>, jejíž cíle byly

---

<sup>4</sup> Wildová, R. Současné trendy rozvoje prvopočátečního čtení a psaní v české primární škole. In: Wildová, R. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002.

<sup>5</sup> Výzkumná šetření byla realizována v letech 2007-2010 ve třech po sobě následujících ročních s výukou analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí (experimentální skupina). Dvě kontrolní skupiny tvořili žáci 1. ročníků, kteří byli vyučováni analyticko-syntetickou metodou v tradičním pojetí. V současné době jsou dokončena vyhodnocení výzkumných šetření z kvantitativní části výzkumu a zpracovávány materiály ke kvalitativní části výzkumu.

směřovány k vymezení, rozpracování a definování principů nového (inovativního) pojetí analyticko-syntetické metody a dále k ověřování efektivnosti a funkčnosti těchto nových metodologických postupů v pedagogické praxi. Záměrem příspěvku je tedy nastínit aktuální stav problematiky výuky počátečního čtení a psaní především ve vztahu k současnému pohledu na výukové metody (se zaměřením na metodu analyticko-syntetickou), dále popsat hlavní principy úprav v tradiční analyticko-syntetické metodě a odkázat také na konkrétní příklady didaktické práce, aplikující nové metodologické postupy a přístupy.

### **Hledání řešení problematiky čtenářské gramotnosti prostřednictvím proměn pohledů na výuku počátečního čtení a psaní**

Jak upozorňuje Zápotočná (2001, s. 273) „*pedagogická teorie i praxe stojí před staro-novou úlohou: řešit problematiku literární gramotnosti, která, paradoxně, v čase zvyšujících se nároků na její funkčnost, začala vykazovat stagnaci, ne-li přímo úpadek*“. Důležitým sdělením se pak stává skutečnost, že přístup k výuce počátečního čtení a psaní, tedy volba vhodného metodického postupu, může mít pozitivní vliv na další vývoj kognitivních funkcí nezbytných pro rozvoj schopnosti číst a psát, a to také ve smyslu funkčního užívání těchto dovedností. Jako jedním z možných řešení se pak ukazuje zacílení pozornosti k období rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti, a to prostřednictvím zásadních inovací ve smyslu zásadních proměn zaměřených na cíle, obsah a pojetí, vycházející a reflektující uplatňování konstruktivistického přístupu ve výuce počátečního čtení a psaní a rozvíjení čtenářské gramotnosti směřujícím k funkčnímu pojetí (Zápotočná, 2001; Wildová,

2002, 2005a). V tomto smyslu lze vymezit nejméně dva základní okruhy daného problému, a to požadavek funkčního zaměření výuky počátečního čtení a psaní s důrazem na komplexní přístup k rozvoji gramotnosti (zahrnující mluvený projev, aktivní poslech, čtení, psaní, komunikaci a rozvoj myšlení), dále oblast týkající se vlastních výukových metod z hlediska jejich obsahové a metodologické vyhraněnosti.

Ve vztahu k obsahu a cílům výuky, směřující k funkčním požadavkům, upozorňuje Zápotočná (2001) na nebezpečí zaměřenosti výuky pouze k aspektům rozvoje technické stránky dovednosti čtení a psaní. Podle Zápotočné (2001, s. 279) „*to, že se v počátečních stádiích poměrně dlouho upřednostňuje nácvik techniky čtení před porozuměním, že se porozumění zanedbává, resp. odkládá na později, může v důsledcích způsobit, že se vlastně v zárodku potlačí*“. Dále koncepce o smyslu a funkci čtení psaní, které si děti v raném věku (období první třídy) vytvářejí, a čtenářské strategie, které si v tomto období osvojují, mohou ovlivňovat jejich přístup k vnímání funkce čtení a psaní také v pozdějším věku, dále mohou mít vliv na jeho úspěšnost v naplňování požadavků na ovládání čtenářských kompetencí z hlediska funkčních dovedností (srov. Menzel, 2000). Zřetel k rozvíjení všech čtenářských kompetencí již u žáků 1. ročníku ve smyslu zaměřenosti na rozvíjení všech rovin čtenářské gramotnosti, které vymezil v rámci definice čtenářské gramotnosti odborný panel pro ČG při VÚP v Praze (studie „Gramotnost ve vzdělávání. Soubor studií“, 2011), je zřejmý také z výstupů, které vznikaly v projektu „Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy“, realizovaného Univerzitou Karlovou v Praze, Pedagogickou fakultou v roce

2010-2012<sup>6</sup>. Posun v pojetí čtenářské gramotnosti u žáků mladšího školního věku je patrný např. v materiálech prezentovaných jako výstupy Klíčové aktivity 3 („Evaluální nástroje pro hodnocení čtenářských kompetencí“ – „Diagnostické materiály pro žáky, učitele a rodiče“) zacílené na žáky 1. ročníků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou a metodou genetickou.

Ve vztahu k požadavku na variabilitu základních metodických postupů výukových metod z hlediska jejich uplatňovaných (interních) postupů, s nepřímým odkazem také na aplikaci typologického přístupu ve výuce čtení (Křivánek, 1998) uvádí Wildová (2005, s. 21), že *„doposud uplatňované modely čtení, vycházející z čistě analytických nebo syntetických postupů a stavějící oba přístupy do opozita, lze považovat za polární, přičemž však ani jeden z nich nelze vnímat jako optimální pro všechny žáky. Pro didaktické řešení prezentovaného „boje“ metod analytických a syntetických to ve skutečnosti znamená hledat možnosti efektivního sblížení a vzájemného obohacování se obou postupů tak, aby oba přístupy (v rámci metody, výukového modelu) byly ve výuce více vyvážené“*. Tuto situaci dokladuje Wildová (2005a, s. 21) na příkladu z Velké Británie, kde vyváženost je chápána teoretickými dokumenty *„jako „plošné“ využití metody „phonics“ a zároveň „přidání“ prvků principu „whole language“*. Ze závěrů šetření britské školní inspekce prováděných ve školní praxi vyplývá, že se tato „vyváženost“ často projevuje obráceně: *dominantní se stává celo-jazykový, tedy i analytický přístup, ke kterému jsou „přidány“ prvky*

---

<sup>6</sup> Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy: CZ.1.07/1.1.00/08.0061.



*fonematického výcviku*“. Uplatnění toho tzv. třetího modelu, označovaného jako „balanced“ model, se objevuje také v oficiálním vyjádření International Reading Association (IRA), ve kterém je doporučeno, aby postupy metody „phonics“ byly integrovány do celojazykových komplexních programů (Wildová 2005, s. 21). Tento model ukazuje výrazný posun v nahlížení na výukové metody počátečního čtení a psaní a nabízí možnost využívat různých postupů a přístupů (analytických i syntetických) v rámci jedné metody, což by znamenalo odklon od závazně a pevně daných metodik pro danou výukovou metodu. Tento výukový model umožňuje učitelům variovat výukové postupy podle svých záměrů a potřeb svých žáků. Učitel tak získává další prostředek, jenž mu lépe umožní přiblížit se požadavku naplňovat individuální potřeby každého z žáků (Zápotočná 2001; Wildová 2005b). Zajímavé zahraniční modely, respektující dané principy propojení analytického a syntetického postupu s přesahem k rozvíjení funkční gramotnosti uvádějí např. Junová (1990)<sup>7</sup>, Menzel (2000)<sup>8</sup>, Spittová (2000)<sup>9</sup>, Almen (2004)<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup> Směrem k využití analytických postupů a tzv. kreativního psaní v rámci tradiční analytické metody vedl také experiment s tzv. „přirozenou metodou“ elementárního čtení, který realizovala ve třech vídeňských školách ve školním roce 1989/1990 Junová (1990).

<sup>8</sup> Menzel (2000, s. 66) označuje tento model jako „integrativní postup výuky čtení a psaní“, přičemž daný princip reflektuje také slabikář, kde žáci vybraná slova se zpočátku učí čist jako slovní celky.

<sup>9</sup> Spittovou (2000) navrhovaná a realizovaná a dále rozvíjená úprava analyticko-syntetické metody směřuje k aplikaci takových postupů, které od počátku směřují k produkci a četbě vlastních textů (srov. Wildová, 2012a, s. 16)

Přestože uvedený tzv. „balanced model“ vychází a odkazuje k zahraničním materiálům, mohli bychom jej považovat za jednu z možností aplikace myšlenek tzv. typologického přístupu, který ve své práci „Typologie a diferenciacie ve výuce elementárního čtení“ nabízí Křivánek (1998) a na nějž odkazují v úvahách o pojetí a vymezení metod počátečního čtení a psaní s přesahem do školní praxe např. Kučera a Viktorová (1998). Výzkum, uskutečněný v 80. letech odborným týmem Univerzity Karlovy v Praze, Pedagogické fakulty (pod vedením dr. Zdeňka Křivánka), potvrdil platnost existence typologie a diferenciacie mezi žáky z hlediska preference zrakového či sluchového vnímání. Výzkumy ukázaly, že mezi žáky lze vysledovat také typy, které inklinují spíše k analytickému přístupu (s posílením zrakové percepce), dále typy, které směřují spíše k syntetickému přístupu, u nichž je posílena sluchová percepce (Křivánek, 1998). Při užívání tradičních výukových metod (s „uzavřenou“ metodikou) by toto zjištění v praxi znamenalo, v rámci dané třídy, používat např. dvě principiálně odlišné výukové metody (přístupy), nebo žáky na počátku školní docházky rozdělit do tříd, kde by se vyučovalo jednou z pro ně vyhovujících metod (srov. Křivánek, Wildová, 1998). Aplikace tzv. „balanced modelu“ tak nabízí řešení dilematu hledání „optimální výukové metody“ pro žáky různých typologických preferencí. Jako další z argumentů podporujících propojování analytických (celostních) a syntetických přístupů v rámci jedné metody je možné uvést názory autorů Fijalkowa (1994); Menzela (2000); Spittové (2000), kteří s odkazem na tzv. přirozenou výuku čtení a psaní

---

<sup>10</sup> Almen (2004) s odkazem na práce Brügelmana (2000; 2002) navrhuje a obhajuje tzv. „otevřený“ postup učení, kdy je žákům umožněno poznávat písmo prostřednictvím jejich „vlastní cesty“.

uvádějí, že děti obecně, v rámci identifikace slova, nepoužívají ani čistě analytický, ani čistě syntetický postup, navíc mění svoje přístupy a čtenářské strategie podle aktuální potřeby a situace, v závislosti na různých faktorech (např. délce slova, jeho stavbě apod.). Přijetí argumentů pro vzájemné otevření stávajících metod a aplikaci této skutečnosti do školní praxe označuje Reichen (1990, s. 76) „*jako proměnu paradigmat ve výuce počátečního čtení a psaní*“.

Z dalších analýz evropských kurikulárních dokumentů (Wildová (2012a; 2012b), jež se vztahují k vymezování trendů v rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti (také ve vztahu k výukovým metodám a modelům) vybraných evropských států, dále vyplývá, že trendem současnosti se stávají spíše modely, které zaměřenost na techniku čtení a psaní od počátku propojují také s postupy kladujícími důraz na práci s významem a smyslem čtených slov, podporující žáka v hledání vlastních čtenářských strategií a podporující rozvoj celé řady dalších čtenářských a psacích kompetencí. Tento posun je možné sledovat také v mimoevropských kurikulárních dokumentech. Inspirativním pro naše podmínky by se mohl v tomto ohledu stát např. novozélandský oficiální kurikulární dokument „The Literacy Learning Progression. Meeting the Reading and Writing Demands of the Curriculum“ (2009), prezentovaný jako jeden z nástrojů pro učitele, popisující specifické gramotnostní znalosti, dovednosti, postoje, vztahující se k požadavkům na čtenářské a psací dovednosti obsažené v národním kurikulu („The New Zealand Curriculum“). Z analýzy tohoto dokumentu<sup>11</sup> vyplývá vzájemná provázanost mezi výukou čtení

---

<sup>11</sup> Analýze byly podrobeny části, odkazující k výuce čtení a psaní žáků mladšího školního věku.

a psaní, přičemž výuka psaní je již od 1. ročníku směřována také k tvorbě vlastních textů žáků, na které je nazíráno jako na pokusy zachytit své myšlenky, nápady do podoby tištěného jazyka. Psaní slouží také jako jeden z nástrojů rozvíjení dovednosti ovládání např. korespondence mezi grafémem a fonémem atd. Dalším z inspirativních zdrojů ukazujícím zaměřenost k pojetí jazyka a gramotnosti ve smyslu komplexu rozvoje všech kompetencí (napříč celým kurikulem) je např. revidované ontarijské kurikulum („The Ontario Curriculum Grade 1-8. Language“, 2006). Trend rozvíjení čtenářských a psacích kompetencí ve smyslu kognitivního i funkčního zaměření je možné sledovat v publikaci amerických autorek Resnick, Hampton (2009), jež rozpracovaly do aplikační podoby čtenářské a písarské standardy IRA<sup>12</sup>, prezentované jako „New Standards Primary Literacy Committee“ pro předškolní stupeň, 1., 2., 3. ročník primární školy. Zajímavý pohled na hodnocení úrovně rozvoje čtenářských dovedností a kompetencí směřující k vývoji dítěte v oblasti čtenářské gramotnosti přináší tzv. vývojová kontinua<sup>13</sup>, jež se v anglofonních zemích stávají součástí kurikulárních dokumentů (Košťálová, 2012; Kratochvílová, 2012). Jak uvádí Kratochvílová (2012) s přímým odkazem k australskému vývojovému kontinuu, vývojové kontinuum pro oblast čtení poskytuje nejen učitelé, ale také rodičům i dítěti přehled o aktuálních dovednostech dítěte a o dalších cílech směřování dítěte. Kratochvílová (2012) toto hodnocení charakterizuje jako „*tzv. vývojové hodnocení, které si můžeme představit jako velmi dlouhou přímku plnou bodů, které musíme během školní docházky postupně zdolat*“. Protože

---

<sup>12</sup> IRA – International Reading Association

<sup>13</sup> Vývojová kontinua bývají označována jako „mapy učebního pokroku žáků“ (Košťálová, 2010).

kontinuum není vázané na ročníky, učitelům dává další nástroj pro individualizaci výuky, směřované k individuálním rozvíjejícím strategiím a konkrétním aktivitám, které rozvoj čtení a porozumění textu přímo podporují (Kratochvílová, 2010).

### **Vymezení obecných požadavků na výuku počátečního čtení a psaní**

V úvahách o souvislostech mezi nedostatečnou úrovní čtenářských kompetencí, kterou čeští žáci vykazují již bezmála deset let (se stále klesající tendencí), se nabízí otázka, proč problematika čtenářské gramotnosti vyvstává až v období posledních let. Budeme-li se dále držet názoru, že „*za čtenářskou nedostatečností stojí také nedostatečnost metod počátečního čtení a psaní*“ (Zápotočná 2001, s. 279), mohli bychom přirozeně argumentovat, že podoba analyticko-syntetické metody se za posledních 60 let příliš nezměnila, přesto děti zřejmě nemívají problémy se čtením v takovém rozsahu, v jakém můžeme tyto problémy zaznamenat u současných dětí. V úvahách, které by vedly k řešení této otázky, není možno opominout jako důležitou skutečnost proměny doby ve smyslu vědeckotechnického pokroku a souběžných společenských změn. Oproti minulosti se tak změnil životní styl dětí (Šebesta, 2005), proměňují se jejich záliby, velkého důrazu nabývají např. multimediální technologie, které obecně konkurují klasické četbě knih. Proměnou prochází také podíl času, který mohou rodiče při své pracovní vytíženosti dětem věnovat. Jak ukazují různé výzkumy zabývající se školní připraveností dětí, vyvstávají oproti minulosti výraznější rozdíly mezi dětmi z pohledu vstupních znalostí a dovedností dětí. Někdy se také hovoří o tzv.

pomyslných nůžkách, které se v tomto ohledu stále více rozevírají a demonstrují tak rozdíly mezi znalostmi a dovednostmi (obecně také školní připraveností) dětí. Vrátili se k otázce nastíněné v úvodu této kapitoly a budeme-li se problematikou hlouběji zabývat, dospějeme k závěru, že dříve používané metody počátečního čtení a psaní vykazovaly, stejně jako vykazují dnes, své nedostatečnosti. Přesto z dětí zřejmě vyrůstali zdatnější a zaujatější čtenáři. Jak uvádí Reichen (1990, s. 63), bylo to zřejmě tím, že se děti mimo prostředí školy čtení (a četbě) více věnovaly, protože *„každodenní život vyžadoval tehdy čtení a psaní a byl tak doplňkem a korektivem školního vyučování, a i když výsledky školního vyučování čtení a psaní byly slabé, byly posilovány každodenním používáním v životě“*. Děti se „naučily“ číst, přestože se ve škole učily metodou, která nemusela odpovídat jejich aktuálním požadavkům a jejich (typologické) zaměřenosti. Tím, že se současné děti čtení a psaní v takové míře nevěnují, ztrácejí, podle Reichena (1990), možnost učit se a naučit se čtení tzv. „přirozenou cestou“, mimo (nevhodnou) školní výukovou metodu. Navíc, jak se ukazuje, děti, které se potýkají od počátku výuky s problémy ve čtení a psaní, neprojevují obecně o obě činnosti takový zájem. Tím se snižuje šance, že by své nedostatky korigovaly vlastní aktivitou zaměřenou k častému čtení a psaní a směřovanou mimo prostředí školy. Jak také ukázaly výsledky výzkumů<sup>14</sup>, které prováděla v Německu Heinová (1991), děti, které se potýkají s problémy s výukou čtení psaní v 1. ročnících, mají nižší předpoklady k tomu, že se v budoucnu stanou dobrými čtenáři ve smyslu funkčního ovládnutí této dovednosti a že si vytvoří

---

<sup>14</sup> Výzkum byl zaměřen na žáky 1. ročníků primární školy (výzkumný vzorek čítal 1008 žáků) a soustředil se na tzv. rané čtenáře (tedy žáky, kteří se naučili číst již v předškolním věku).

kladný vztah ke čtenářství.

Domníváme se, že čtenářské kompetence žáků je možno budovat a rozvíjet již od raného školního věku, a to změnou přístupu k výuce elementárního (prvopočátečního) čtení a psaní. Jak ukazují a shodně uvádí naše i zahraniční prameny zabývající se tematikou kognitivní psychologie z pohledu konstruktivistického přístupu v oblasti prvopočátečního čtení a psaní, dítě si velice brzy (již v období předškolního věku) začíná vytvářet tzv. „koncept (představu) o čtení a psaní“ (srov. Menzel, 2000; Ferreirová<sup>15</sup> in Viktorová, 2003). Vytváření této koncepce je ovlivněno jeho vlastními zkušenostmi v přirozeném procesu konfrontací těchto vyvíjejících se konceptů s okolním světem psané kultury (Zápotočná, 2001, s. 274). Je možné se dále domnívat, že jedním z klíčových momentů v procesu přetváření jeho konceptů (konceptů) o struktuře a funkci psaného jazyka se pro dítě stává způsob, jakým je výuka počátečního čtení a psaní ve školním prostředí realizována, tzn. jako výuka reflektující stávající schopnosti a dovednosti dítěte, výuka umožňující dítěti volbu pro něj vhodného přístupu a výuka prezentující pro dítě jasný a čitelný funkční podtext čtení i psaní. Čtení a psaní je tak dán od počátku také zřejmý komunikační zřetel, přičemž je rozvíjena a posilována koncepce dítěte předškolního věku vnímat obě činnosti jako obohacující a přinášející radost a vnitřní uspokojení. Přirozeně se tak rozvíjí také tvořivý potenciál pro psaní, kterým děti v tomto věkovém období disponují (srov. Viktorová, 2009). Žák tak postupně získává potřebu číst a písemně tvořit, obě činnosti se tak stávají přirozenou součástí jeho denních aktivit.

---

<sup>15</sup> S psychogenetickou teorií Piagetovy žáčky, Emilie Ferreirové, nás seznamuje I. Viktorová (2003)

Na základě analýzy teoretických zdrojů autorů (Almen, 2004; Baer, 1979; Bertrand, 1998; Fijalkow, 1994; Goodman in Zápotočná, 2001; Křivánek, 1998, 2001; Menzel 2000; Spittová 2000; Zápotočná 2001; Wildová, 2002; 2005 aj.), podporujících konstruktivistický přístup k výuce počátečního čtení a psaní, jsme vymezili tyto obecné požadavky na metodu počátečního čtení a psaní, přičemž jednotlivé požadavky nemohou existovat izolovaně, bez vzájemné provázanosti:

- prezentace čtení psaní jako „činností komplexních a funkčních“ (výuka se nezaměřuje pouze na technickou stránku procesu, ale zahrnuje i jasný funkční zřetel), čím směřuje ke vnímání obou činností jako smysluplných, radostných, podporujících vztah ke čtení, psaní a ke čtenářství;
- otevřenost metody pro další postupy, vycházející z předpokladu, že „universální“ výuková metoda neexistuje (využívání variabilních postupů v rámci jedné metody);
- respekt k individualitě žáka, jeho typologickým charakteristikám, učebnímu stylu apod. (eliminace případných potíží s nácvikem techniky čtení a psaní a na úrovni dekodování);
- respekt k „vlastní žakově cestě“ a k jeho čtenářským strategiím na úrovni nabývání znalosti písmen, ortografických pravidel a na úrovni volby přístupu k vlastnímu dekodování (metoda umožňuje žákovi učit se také způsobem přirozeného zacházení se slovy a psanou řečí, volit si mezi hláskováním, slabikováním či kombinací obou postupů apod.);
- podpora žakova aktivního přístupu v objevování, kdy je



žákovi umožněno experimentovat s psanou řečí a objevovat ji (ve smyslu technickém i funkčním) také v přirozeném zacházení s ní v rámci smysluplných celků s podporou významového kontextu;

- propojení čtení a psaní do jednoho funkčního celku.

Závěrem této kapitoly bychom mohli říci, že zodpovědnost za rozvoj čtenářských kompetencí dětí se v současnosti stále ve větší míře přesouvá do školní třídy. V tomto ohledu se pak jako paradoxní jeví skutečnost, že se většina českých dětí ve školách učí číst metodou, o které bychom mohli říci, že ve svém tradičním pojetí spíše inklinuje k jednostrannému (technickému) zaměření, používá přístupy, které vyhovují jen určité skupině žáků, žáky ve čtení a psaní dostatečně funkčně nevybavuje a dostatečně je nemotivuje také k tomu, aby si již v raném věku vybudovaly vlastní, na pevných základech stojící vztah ke čtení a ke čtenářství. Jak bude dále uvedeno, tato metoda také dostatečně nepodporuje schopnost psaní ve smyslu funkčního užívání psaní směřující k vlastní produkci dětí. Žákům, kteří se potýkají s obtížemi percepčního charakteru (ve vztahu k výchozím principům a metodickým postupům dané metody), nenabízí žádné alternativy ani v okamžicích, kdy se ukazuje, že postupy dané metody žákovi z různých důvodů nevyhovují (srov. Křivánek, Wildová, 1998).

### **Úskalí tradičního pojetí analyticko-syntetické metody**

Analyticko-syntetická metoda (metoda hlásková), kterou bychom mohli z hlediska přístupu k dekodování zařadit spíše

mezi metody syntetické<sup>16</sup>, je stěžejní výukovou metodou počátečního čtení a psaní, která je v České republice uplatňována. Jak bylo výše naznačeno, tato metoda (jako ostatně každá z metod, která se striktně drží pouze jednoho z modelů) se ve své tradiční a klasické podobě stává z hlediska nového pohledu a z hlediska požadavků, které jsou kladeny na moderní výuku počátečního čtení a psaní, ne zcela vyhovující. Na druhou stranu je nutné říci, že je metodou léty prověřenou a v našich podmínkách osvědčenou, která vyhovuje fonetické a ortografické struktuře českého jazyka. Jak se ukazuje, její problémy však vyvstávají v okamžicích, kdy jsou nekriticky zdůrazňované její přednosti a bez vztahu k reflexím, přicházejícím také z praxe, přehlíženy její zjevné nedostatky (srov. Zápotočná, Böhmová, 2003, s. 53). Jak bylo zmiňováno v předchozích kapitolách, je nutné nejen tyto nedostatky pojmenovávat, ale následně se snažit hledat možnosti jejich kompenzace.

Jedním z výrazných nedostatků této metody je její přílišná orientace na technickou stránku procesu čtení a psaní bez patrnějšího směřování k funkčnímu zřeteli. Práce s textem ve smyslu čtení s porozuměním a také vlastní písemná produkce je ponechávána až na dobu, kdy děti již dobře ovládají techniku čtení a psaní. Metoda ve svém tradičním pojetí uplatňuje spíše

---

<sup>16</sup> Přestože se v názvu metody objevuje slovo „analytická“, je tím myšlena analytická práce se slovem (na úrovni fonetické a optické), tedy jedna z operací, kterou žák na úrovni slova při vlastním čtení uplatňuje. Na problematiku názvů metod ve vztahu k jejich metodickým postupům, upozorňuje např. Baer (1979). Jako příklad můžeme uvést analyticko-syntetickou metodu J. J. Jacotota, kde naopak převládá metodický postup analytický, a je proto zařazována do skupiny metod analytických (srov. Krivánek, Wildová, 1998).

jednostranný syntetický přístup (s důrazem k fonologickému tréninku žáků v předslabikářovém období), což může hypoteticky handicapovat žáky, inklinující spíše k analytickému a vizuálnímu typu<sup>17</sup>(srov. Křivánek, 1998; 2001).

Výuka písmen je rozložena do celého školního roku a žáci se novým písmenům učí v přesně daném sledu kroků, které korespondují s obsahem slabikáře. Jak již bylo naznačeno, rozdily mezi žáky se v ohledu jejich znalostí a vzhledu do struktury psané řeči na počátku školní docházky různí. Metoda ve své podobě tak nedává příležitosti pro zajímavou práci žákům, kteří již umějí číst (a psát) nebo se tomu rychle učí. Čtení je vázáno a realizováno především prostřednictvím slabikářových textů, jejichž didaktickým potenciálem je především seznámit žáky s novým písmenem (či náročnější slovní strukturou) a toto písmeno procvičit. Tím, že texty neobsahují písmena doposud slabikářově nezavedena, tím, že děti nemohou pracovat v rámci textů také se slovy, která by v určité fázi rozpoznávaly jen jako slovní obrazy (srov. Menzel,

---

<sup>17</sup> „O modelové ověření typologického přístupu k učení čtení se pokusila ve své diplomové práci „Individuální přístup k žákům ve výuce čtení v I. ročníku ZŠ“ Blanka Doležalová. V rámci svého experimentu nabízela žákům I. ročníku, kteří byli vyučováni tradiční analyticko-syntetickou metodou, systematická doplňková zaměstnání ve školní družině tak, že v jednom oddělení převažovala zaměstnání, která preferovala zrakové vnímání, ve druhém oddělení zaměstnání s preferencí sluchového vnímání“. V obou skupinách se projevila efektivnost těchto zaměstnání u žáků, u nichž byl lépe rozvinut orgán, na nějž byla doplňková zaměstnání zaměřena. Jak ukázaly výsledky experimentu, ke zlepšení došlo u žáků s preferencí zrakového vnímání, kterým výukový model s preferencí zrakového vnímání umožnil využít lépe rozvinutý smyslový orgán, který nebyl plně vytížen při běžně používané analyticko-syntetické metodě, která je založena hlavně na sluchové analýze (Křivánek, 1998, s. 149-150).

2000), se samozřejmě snižuje variabilita obsahově zajímavých, hodnotných a pro žáky přitažlivých textů. Význam čtení se tak posouvá do oblastí dokonalého technického zvládnutí a žáci mohou smysl této dovednosti vidět spíše v technické dokonalosti, v plynulém, vázaném čtení.

V náviku vlastního čtení klade tradiční analyticko-syntetická metoda nepřiměřený důraz na práci s izolovanou slabikou. Slabika se stává také prvním fonologickým celkem, který děti čtou, čímž se čtení odklání od mluvené řeči a posouvá se spíše do oblastí abstrakce. Jak ukazuje také pedagogická praxe, postup slabikování se jeví z hlediska nutných mentálních operací jako velice náročný a vyžaduje ze strany některých žáků velké úsilí. Na základě zkušeností ze školní praxe, si tróufáme říci, že pro některé děti je tento přístup tak obtížně uchopitelný, že prodlužuje dobu jejich náviku čtenářské techniky. Náročnost mentálních operací „zaměstná“ mozkovou kapacitu dítěte natolik, že se snižuje schopnost porozumět smyslu čteného textu. Jak ukázala případová studie žáka, která byla v rámci disertační práce realizována, tento žák neměl v prvních týdnech práce, kdy jsme pracovali s analýzou slovních celků (viz dále), problémy naučit se všechny tvary tiskacích písmen abecedy a přečíst (hláskováním) a také ve fonetickém tvaru zapsat hůlkovým písmem většinu slov. V okamžiku, kdy započal návík čtení izolovaných slabik a návík čtení slov složených ze dvou otevřených slabik postupem slabikování, nedokázal žák tato slova přečíst. Čtení slov složených z kombinace otevřených slabik, v té době Živou abecedou zavedených písmen (M, L), se jevílo pro něj jako velmi obtížné. Žák v těchto situacích postupoval tak, že zrakem rozdělil např. slovo MELE na dvě slabiky (ME-LE), přičemž přečetl a vyslovil první slabiku (ME). Časová prodleva mezi přečtením

a vyslovením první slabiky a přečtením a vyslovení druhé slabiky (LE) způsobila, že žák zapomněl první vyslovenou slabiku. Po vyslovení druhé slabiky (LE) se tedy k první slabice (ME) rychle vrátil a celé slovo nakonec přečetl a vyslovil znovu jako slovo LEME. Ve větách typu „Míla láme“ se zcela ztrácel. Takové věty pro něj byly pravděpodobně jen kombinací „podobně vypadajících slabik“ a nenesly ani žádné pro něj významné obsahové sdělení. Jako zajímavým se ukázalo zjištění, že mnohem obtížnější slova či krátké věty zapsané hůlkovým písmem (a obsahující všechna písmena abecedy) četl v té době hláskováním poměrně úspěšně. Jak vyplývá z datovaných listů jeho portfolia, tento žák byl schopen již v té době (začátek října) zapisovat hůlkovým písmem různá slova. Žákovi tedy bylo umožněno, aby dál zůstal u strategie hláskování. Slovo M-E-L-E, ale i další slova a věty, které nabízela Živá abeceda, četl bez větších potíží, i když zajímavější pro něj byly v tomto období texty, které jsem připravovala na tabuli nebo které si mohl sám vytvořit.

Dalším z nedostatků, které bychom mohli analyticko-syntetické metodě vytknout, je její přístup k výuce psaní. Výuka psaní je zaměřena především na zvládnutí tvarů psacího písma, i když se v posledních letech snižují nároky na tzv. krasopisné psaní. Možnost vlastní písemné produkce se odkládá na dobu, kdy žák dobře zvládá psaní psacím písmem.

### **Determinace základních východisek a principů modifikace tradiční analyticko-syntetické metody**

Návrhy na úpravu tradiční podoby analyticko-syntetické metody vyvstaly přímo z pedagogické praxe, kde jsem jako učitelka 1. stupně základní školy (málotřídního typu) působila.

Od roku 2006 jsem v rámci tradiční analyticko-syntetické metody začala experimentovat s využitím volné grafické produkce dětí a dále se začleňováním práce se slovními celky v předslabikářovém období. Po druhém roce takto vedené a dále rozvíjené práce jsem, díky svému školiteli, Zdeňku Křivánkovi, mohla porovnat své zkušenosti také s postupy, které uvádějí práce německy mluvících autorů (Spittové, 2000; Menzela, 2000; Junové, 1990)<sup>18</sup>, popisující zavádění obdobných postupů v rámci analyticko-syntetické metody.

Návrhy úprav vycházejí především z výsledků pozorování reakcí dětí na vytváření takových výukových situací, které umožňovaly jejich spontánní projevy směrem k jejich různým učebním preferencím. Jak se ukazovalo, tyto situace dovolovaly dětem projevovat jejich vlastní čtenářské strategie, které pak uplatňovaly v celé šíři svého čtenářského a písarského chování. Návrhy úprav dále odkazují k obsahové analýze informací a názorů (z našich i zahraničních zdrojů) ze širokého spektra oblastí, které problematika počátečního čtení ve své komplexnosti zahrnuje. Návrhy jsou dále vztahovány k vymezení současných trendů rozvoje prvopočátečního čtení a psaní v české škole, a to ve vztahu k obecným cílům primární školy, jak je uvádí Wildová (2002). Provázanost zkušeností z pedagogické práce s teoretickými zdroji a možnost hledání a soustavného ověřování v podmínkách školní praxe se postupně rekrutovaly v základní metodologické a didaktické principy úprav tradiční podoby analyticko-syntetické metody, jež je uváděna pod názvem „analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí“. Metoda takto upravená staví na

---

<sup>18</sup> Materiály G. Spittové (2000), W. Menzela (2000) a J. Junové (1990) pro studijní potřeby Univerzity Karlovy v Praze, Pedagogické fakulty přeložil Z. Křivánek.

principech pedagogického konstruktivismu ve smyslu tzv. „otevřenosti metody“ (srov. Zápotočná, 2001; Wildová, 2005). Ve svém pojetí vychází dále z myšlenek tzv. typologického přístupu (srov. Křivánek, 1998; 2001), jež se snaží aplikovat do praxe. Umožňuje také uplatňování celostního pojetí a respektuje požadavky na funkční pojetí výuky počátečního čtení a psaní. Úprava metody zachovává z velké části tradiční postupy, spíše tyto postupy modifikuje a dále rozšiřuje. Používá také výukové a učební materiály doporučené pro analyticko-syntetickou metodu (Živá abeceda, slabikář, písanky)<sup>19</sup>.

Analyticko-syntetická metoda v modifikované podobě vychází z tradičního přístupu, avšak do základní linie didaktického postupu včleňuje také další postupy, které vychází z metod celostních a analytických. Žákovi jsou tak nabídnuty různé varianty a možnosti postupů. Žák se od počátku stává aktivním v objevování písma a systému psané řeči. Jedním z výchozích principů úprav je, že se žáci učí již od počátku září novým písmenům také (mimo tradiční postup) v procesu přirozeného zacházení s celými slovy. Kromě syntetického postupu skladu (od písmene ke slabice a slovu, který jim nabízí Živá abeceda) je tak žákům nabídnut (při práci s celými slovy) také postup analytický. Žáci jsou od počátku seznamováni také s různými (vybranými) slovy. Tato slova rozpoznávají („čtou“)

---

<sup>19</sup> Staudková, H. *Živá abeceda*. Praha: Alter, 1991.

Wildová, R.; Staudková, H. *Pracovní sešit k Živé abecedě*. Praha: Alter, 1995.

Mühlhauserová, H.; Svobodová, J. *Slabikář pro 1. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, 1999.

Procházková, E.; Doležalová, A. *Slabikář pro 1. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, 2009.

z počátku spíše jako obrazy slov a užívají způsob tzv. ideografického čtení (srov. Fijalkow, 1994). Každé z takto zavedených slov je ihned rozloženo (analyzováno) jak sluchově, tak i vizuálně, kdy obě analýzy probíhají současně. Každé ze zavedených „nových“ slov má dítě možnost zapsat si na volný list papíru, doplnit jej obrázkem, dále se pokusit zapsat hůlkovým písmem také další „svá“ slova nebo věty či je vyjádřit obrázkem. Tato aktivita podporuje nejen učení se dalším písmenům, ale rozvíjí schopnost zrakové a fonemické analýzy a syntézy. Děti rychle nabývají znalosti všech tvarů hůlkového a velkého tiskacího písma, luští slova obsahující písmena nad rámec aktuálního učiva Živé abecedy či slabikáře, která jsou zapsaná hůlkovým písmem, a dále se samy pokoušejí psát hůlkovým písmem vlastní texty, tedy zapisovat další „vlastní“ slova, popisovat své zážitky, zapisovat své nápady, vyjadřovat se k různým tématům. Svá psaní také zpětně čtou či vykládají a ukazují ostatním spolužákům. Děti jsou tak od počátku vedeny k tvorbě vlastní písemné produkce. Tempo, jakým děti akceptují tyto vložené postupy, je zcela v kompetenci každého z dětí.

Jak bylo naznačeno, žáci se tak již v předslabikářovém období učí také dalším písmenům, a to nad rámec písmen, která jsou zaváděna Živou abecedou. Těmto „dalším“ písmenům se učí v procesu přirozeného zacházení se slovy jako s celky (aplikace postupů z metod celostních a analytických). Žáci se seznamují také s různými strategiemi, jak přistupovat k vlastnímu dekódování; je jim nabízen postup hláskování (při analýze písmen ze slovních celků), pracují ale také se slabikami (nacvičují čtení izolovaných slabik, seznamují se s postupem slabikování), a to prostřednictvím Živé abecedy a slabikáře. V návaznosti žáci vybírají (volí) vlastní strategii nebo strategii kombinují.



V obecných úvahách o změně přístupu k výuce prvopočátečního čtení a psaní je potřeba si také uvědomit, že se mezi dětmi mohou objevovat rozdílnosti také v míře spontaneity a v míře jejich potřeb opory pro učení (srov. Křivánek, 1998, s. 6). Jak se ukazuje, ne všechny děti patří mezi tzv. „objevitelské typy“, kterým by výuka postavená pouze na čistém objevování (nabízeném např. metodami, které bývají často označovány jako metody celostního přístupu)<sup>20</sup>, bez určitých pravidel vymezených kroky a posloupností, vyhovovala. Naopak víme, že mezi dětmi jsou i takové, které potřebují určitý, zvnějšku daný řád (mohli bychom je nazvat „algoritmickým typem“), ze kterého pak najdou svoji vlastní cestu k funkčnímu čtení a psaní (srov. Křivánek, 1998, s. 12). Analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí zachovává postup učení v přesně daném sledu jednotlivých kroků (garantováno tradiční metodikou), který zřejmě koresponduje s potřebami dětí tzv. algoritmického typu, dále ovšem tento postup doplňuje o postupy směřující k objevování a podpoře projevům spontaneity dětí, což vychází vstříc potřebám dětí „heuristického“ typu.

### **Rozpracování postupů analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí**

Pokud bychom měli ve stručnosti obecně charakterizovat nové pojetí metody, tak metoda analyticko-syntetická se ve své modifikované podobě stává metodou otevřenou novým postupům, metodou integrativní (srov. Menzel, 2000), propojující postupy tradiční s postupy z dalších metod

---

<sup>20</sup> I zde se objevuje nejednotnost v označování názvů metod (srov. Baer, 1979)

(analytických a celostních), metodou podporující aktivní přístup žáka, metodou tolerantní k žakovým interním postupům. V konečném důsledku metodou, která naučí žáka nejen velice rychle principům pravidel ortografie a ovládnání grafického kódu, ale také metodou, která prezentuje čtení a psaní jako dovednosti funkční.

Jak již bylo naznačeno, žáci v upravené analyticko-syntetické metodě pracují nejen postupy, které vycházejí z tradičního pojetí metody, ale také postupy, které směřují k práci se slovními celky a k volné písemné produkci žáků. Zpočátku děti fixují tato vybraná slova do paměti spíše jako obrazy (celostní přístup), zpětně pak slova čtou tak, že si jednotlivá slova prohlížejí, porovnávají je s obrazy slov uloženými v paměti, přičemž vnímají tvar, délku slova, orientují se také podle již známých grafémů atd. Analýzou písmen z celých slov se pak děti rychle učí novým písmenům, avšak rychlost, jakou se učí, je zcela v jejich kompetenci. Jak ukázaly zkušenosti z aplikace tohoto postupu při práci s dětmi v reálu školní třídy, tím, že každé slovo (zavedené jako celek a obsahující nová písmena) bylo analyzováno (nejprve společně při zapojení celé třídy, poté individuálně, kdy žáci chodí k tabuli a barevnými rámečky vyznačují jednotlivá písmena ve slově, tato písmena zpětně určují a vyhledávají také v dalších slovech), se všichni žáci během krátkého období (v rozpětí několika týdnů) naučili rozpoznávat všechna velká tiskací písmena abecedy. Tím, že mohli žáci své nové znalosti a dovednosti využít ihned také při psaní, se navíc rozvíjela jejich schopnost sluchové analýzy slov a následného skladu.

Budeme-li hovořit o předslabikářovém období, které trvá zhruba 6–8 týdnů, a budeme-li popisovat již konkrétní postup pro práci s celými slovy, učitel, na základě různých hledisek,

vybírá každý týden několik slov (3–6 slov) zapsaných hůlkovým písmem a s těmito slovy děti seznamuje. Volba hůlkového písma pro práci s celými slovy navazuje na poznatky dětí z předškolního období, kdy děti tento typ písma spontánně používají (rozpoznávají písmena, používají je při podpisu, zkoušejí jejich tvary napodobovat atd.), a koresponduje s principy a postupy využívanými v genetické, globální metodě či celostních metodách. Pro většinu dětí jsou tvary velkého tiskacího písma snadno zapamatovatelné a také (v podobě hůlkového písma) lehce napodobitelné. Tím, že je do tradičního postupu analyticko-syntetické metody začleněna práce s hůlkovým písmem, a tím, že se děti brzy naučí toto písmo používat, jsou schopny poměrně brzy číst slova zapsaná tímto typem písma a získávají (kromě jiného) také brzy nástroj k vlastní písemné komunikaci.

Jednou ze zásad výběru slov zaváděných jako celky je, že následující „nová“ vybraná slova vždy obsahují (opakují) některá z písmen, která již byla zavedena v předchozích slovech. V prvních týdnech výuky byla pro práci s celými slovy vybírána převážně slova, která korespondovala s návodnými obrázky v Živé abecedě a která, v tradičním postupu, slouží především k vyvozování nového písmene (jako náslovné hlásky). Žáci tato slova sluchově rozkládají, určují pozici daných hlásek ve slově atd. Obrázky těchto slov mohou mít pro žáky také motivační charakter (např. písmeno „O“, doplněné obrázkem ovce, okurky, osla apod., „Živá abeceda, 1991, s. 4“). Takto zavedená slova jsou opětovně čtena („luštěna“) na začátku každé další hodiny českého jazyka. Tento způsob práce převažuje na počátku slabikářového období (zhruba v prvních 3–4 týdnech), kdy jsou žáci prostřednictvím Živé abecedy postupně seznamováni se samohláskami. Jak ukázala školní praxe, analýzou slov

zavedených jako celky a následným luštěním nových (přibíraných) slov se většina z dětí naučila nejen všechna písmena velké tiskací abecedy, ale naučila se ovládat také strategii čtení hláskováním. V okamžiku, kdy se žáci prostřednictvím Živé abecedy seznamují s první souhláskou (v používaných materiálech s písmeny M, m), začínají se učit číst slabikováním.

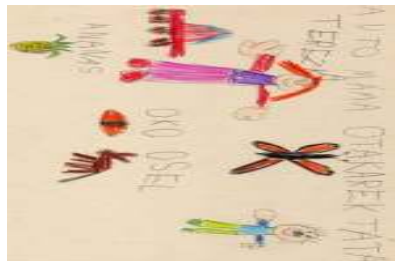
Jak bylo možné sledovat, u většiny žáků (u všech sledovaných žáků experimentální skupiny nejpozději do prosince) docházelo také poměrně brzy k tzv. transferu, známého z genetické metody, kdy se žáci tvarům malého tiskacího písma učili sami, a to dříve, než se s danými tvary seznámili prostřednictvím slabikáře. V rámci modifikované analyticko-syntetické metody byly používány materiály z nakladatelství Alter (Živá abeceda) a materiály z nakladatelství Nová škola (slabikář, písanky), které svojí koncepcí korespondovaly se záměry variování tradičního přístupu.

Jak již bylo uvedeno, žáci se učí číst také prostřednictvím psaní hůlkovým písmem na volné listy. Tato aktivita v počátcích výuky (září, říjen) bezprostředně navazuje na čtení a následnou analýzu a syntézu slov zaváděných jako slovní celky. Žáci slova opisují z tabule na volné listy a doplňují vlastními ilustracemi (viz obrázek 1 a 2). V této aktivitě je žákovi poskytnuta volnost ve smyslu možnosti volby vlastního přístupu k zadanému úkolu. Pokud žák slova opisovat nechce, může malovat pouze obrázky slov napsaných na tabuli, obrázky slov korespondujících se zaváděnou náslovnou hláskou (v případě potřeby s oporou Živé abecedy), může také prostřednictvím obrázků vyjádřit např. příběh, jehož obsah koresponduje s obsahem slova (slov) napsaných na tabuli apod.

Jak vyplynulo z analýz postupů volného psaní, pro většinu z dětí je možnost psát slova natolik zajímavá a atraktivní, že můžeme říci, že děti spíše preferují opis slov před možností pouhého kreslení. V jejich psaní se brzy objevují také pokusy zapisovat nová (další) slova, tedy slova, která se na tabuli doposud neobjevila<sup>21</sup>. Porovnáme-li oba listy volného psaní, které vznikly v rozmezí třech dnů, na konci 2. a na začátku 3. týdne v září, vidíme, že žákyni v prvním případě zaujala spíše možnost vyjádřit slova, která začínají náslovnou hláskou „O“ obrázkem (obrázek 1). Na volný list opsala slovo „OTAKÁREK“, které se stalo pro danou hodinu klíčovým slovem (básnička v Pracovním sešitě Živá abeceda, s. 7). Její volné psaní na začátku dalšího týdne působí již odlišněji (obrázek 2). Žákyně opsala všechna doposud zavedená slova a doplnila je obrázky, čímž také prokázala, že u každého ze slov dokáže rozpoznat jeho význam. Pokud bychom sledovali další vývoj jejího volného psaní, zjistili bychom, že na začátku října se v jejím volném psaní začínají objevovat pokusy o psaní také „vlastních“ slov, kdy zapsaná slova (věty) se velice brzy přibližují formě korektního zápisu.

---

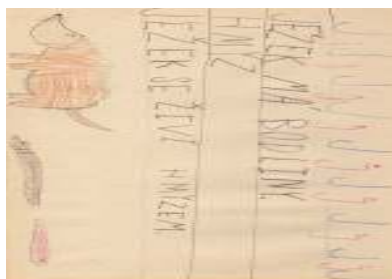
<sup>21</sup> Jako ukázky volného psaní byly použity listy z portfolia žákyně z experimentální skupiny, která při vstupních testech znalosti písmen a schopnosti fonematické analýzy a syntézy, realizovaných u všech žáků experimentální skupiny i obou kontrolních skupin první týden v září, vykazovala ve sledovaných ukazatelích hodnoty spíše v pásmu podprůměru (průměr byl stanoven z výsledků, kterých dosahovali žáci ES a obou KS).



Obr. 1: Opis slov z tabule (září, 2. týden)

Obr. 2: Opis slov z tabule (září, 3. týden)

Vrátíme-li se k výše popisované práci se slovními celky, můžeme konstatovat, že tato práce nezůstává pouze v rovině analýzy slov na hlásky a písmena a zpětného čtení těchto slov. Žáci vymýšlejí věty či sestavují příběhy, kde se dané slovo objeví, slovo se může stát také tzv. klíčovým slovem tematického celku (např. „Indiáni“, „Motýli“, „Ježci“ apod.). Z vět, které žáci vyslovili, vybírají větu, která je pak zapsána před zraky dětí učitelem na tabuli. Děti pomáhají učiteli se zápisem tím, že hláskují či slabikují jednotlivá slova, a učitel podle diktátu dětí slova zapisuje. Zapsaná věta je pak žáky zpětně čtena a současně analyzována na jednotlivá slova, písmena, žáci vyhledávají písmena ve slovech, označují je, zpětně čtou. Větu žáci opisují na volné listy a doplňují obrázkem a vlastními pokusy o zapsání dalších slov nebo věty (viz obrázek 3 a 4).



Obr. 3, Obr. 4: Věty se váží k zaváděným písmenům M m; J, j prostřednictvím Živé abecedy (polovina října)

Z toho, co již bylo řečeno, vyplývá, že tyto aktivity probíhají přirozeně, nenuceně, bez předem stanoveného plánu objemu zvládnutého učiva, protože každý žák pracuje svým vlastním tempem, dle svých momentálních možností a schopností. Některý žák opíše všechna slova, někdo zatím upřednostní spíše výtvarné ztvárnění a opíše jedno slovo. Obě takové práce jsou z hlediska funkčního psaní cenné a také oceněné.

Pokud bychom měli systematizovat didaktický přístup, který využívá psaní žáků a který je včleněn do tradičního přístupu, je možné jej rozdělit do třech základních oblastí:

- a) Žáci opisují slova z tabule. V rámci této činnosti se pokoušejí také o vlastní produkci, která se váže na dané téma. Zpočátku malují spíše obrázky, které doplňují písmeny, popř. shluky písmen. Jedná se o první pokusy o psaní slov, kdy je ve slově např. správně umístěna pouze náslovná hláska. Žáci, kteří při nástupu do 1. třídy již ovládají princip čtení a psaní, tak mají možnost

prezentovat a rozvíjet svoji dovednost a nenudí se.

- b) Žáci opisují také věty, které učители nadiktovali a které byly zapsány na tabuli. Tyto věty dále doplňují pokusy o vlastní psaní.
- c) Žáci píší vlastní texty, přičemž využívají svých dosavadních znalostí a zkušeností. Ptají se po správném psaní slov, ptají se na písmena, která ještě neznají, posléze je zajímá i oblast pravopisu. Zjišťují např., že věta začíná vždy velkým písmenem, že psaní např. i/y se váže určitými pravidly atd. (viz obrázek 5 a 6).



Obr. 5: Volné psaní na téma: Vánoce



Obr. 6: Volné psaní na téma: Jarní prázdniny

Jak již bylo uvedeno, aktivity uplatňující se nad rámec tradiční výuky probíhají současně s postupy z tradiční analyticko-syntetické metody za použití všech doporučených materiálů pro výuku analyticko-syntetickou metodou. Oba materiály a následně postupy jimi garantované se stávají jakýmsi opěrným bodem a zárukou, že budou nakonec všechna písmena zavedena, procvičena a upevněna. Dále zajišťují jakousi teoretickou základnu pro ty děti, kterým vyhovuje výuka podle přesně daných a neměnných pravidel. Oba materiály však



zároveň také poskytují učitelé dostatek prostoru pro aplikaci výše popsaných postupů a nabízejí svým obsahem další podněty pro inovativní práci. Učitel může využívat pro práci se slovními celky obrázky, které v tradičním pojetí směřují především k vyvozování náslovných hlásek („Živá abeceda“, 1991, s. 3; „Slabikář pro 1. ročník základní školy“, 2009, s. 8), může variovat práci s mřížkami slov („Pracovní sešit k Živé abecedě“, 1995, s. 8), může dále rozvíjet tzv. obrázkové čtení, kdy děti zapisují slova nad obrázky („Slabikář pro 1. ročník základní školy“, 2009, s. 7), může dále rozvíjet práci s úvodními básničkami, které se vážou k danému, slabikářově zaváděnému písmenu (žáci vyhledávají a označují stejná, opakující se slova, vyhledávají některá vybraná slova atd.). Také slabikářové texty se mohou stát podnětem pro další práci ve smyslu rozvíjení příběhu daného textu, využití textu jako námětu pro práci v integrovaném tematickém celku apod.

## **Závěr**

Shrneme-li výše popsané, analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí začleňuje do svého tradičního metodického postupu také další postupy, které korespondují s postupy z metod analytických a celostních. Otevírá tak metodiku tradičního pojetí analyticko-syntetické metody dalším postupům a svým pojetím se přibližuje k modelu, označovanému v zahraničních zdrojích jako „balanced model“. Od počátku je kladen zřetel také na vytváření žákovy funkční koncepce o čtení a psaní. Jedním ze stěžejních postupů se stává psaní vlastních textů, kdy psaní hůlkovým písmem je nejen prostředkem podporujícím výuku čtení, ale od počátku směřuje k tomu, aby se žák učil vnímat také komunikační zřetel dovednosti. Jak již bylo zmíněno, nové pojetí analyticko-

syntetické metody je koncipováno tak, aby se z hlediska užívaných metodologických a didaktických postupů co nejvíce přibližovalo také individuálním požadavkům žáků, směřovalo tak k respektování individuality žáka (s ohledem také na kvalitativně a kvantitativně rozdílné „startovací podmínky“ jednotlivých žáků) a eliminovalo také možné počáteční (i budoucí) čtenářské i psací potíže dětí. Tedy aby zohledňovalo nejen technické pojetí celého procesu (nezbytné pro budování vyšších čtenářských dovedností), ale také od počátku rozvíjelo čtení a psaní jako dovednosti funkční.

Prověřování efektivnosti modifikace analyticko-syntetické metody bylo předmětem výzkumného šetření, jež probíhalo v letech 2007-2010 ve třech následujících ročnících, kde byli žáci vyučováni analyticko-syntetickou metodou v modifikovaném pojetí, a kde jsem současně působila nejen v roli výzkumníka, ale také v roli učitele. Jedním z cílů výzkumu bylo, prostřednictvím denních činností s žáky, zahrnujících výše popsané inovativní postupy, ověřovat relevantnost těchto přístupů a vytvořit a formulovat obecné principy úprav a v návaznosti na ně navrhnout základní (stěžejní) postupy takto upravené analyticko-syntetické metody. Základní kontrolní skupinu tvořilo zhruba 50 žáků dvou paralelních tříd, kteří byli vyučováni analyticko-syntetickou metodou v tradičním pojetí, kdy tato metoda nebyla vyučujícími nijak upravována. Výsledky výzkumu budou zveřejněny v disertační práci, kde budou také podrobně rozpracovány a formulovány návrhy úprav tradičního metodického postupu a v návaznosti pak zásady „nového“ didaktického přístupu.

Některé dílčí výsledky kvantitativní části výzkumu v ukazatelích sledujících rychlost nabývání znalosti tvarů velkých a malých tiskacích písmen, rozvoj sluchové analýzy

a syntézy a schopnost volného psaní vlastních textů u žáků experimentální skupiny a kontrolních skupin ukazují na pozitivní vliv modifikované metody. Statisticky významný vliv upravené analyticko-syntetické metody nebyl prokázán v ukazateli směřujícím k rozvoji grafomotorických dovedností.

Z materiálů a podkladů (deníkové záznamy, záznamy z pozorování, portfolia s vlastními texty žáků), které budou využity pro kolektivní případovou studii žáků experimentální skupiny, vyplývá, že žáci, kterým je umožněno být vyučováni postupy, které od počátku směřují k funkčnímu užívání psaného jazyka, a kteří se mohou učit způsobem, který vyhovuje jejich (také typologické) zaměřenosti, vnímají čtení a psaní jako činnosti smysluplné, činnosti, které jim přinášejí radost a prožitek. Tito žáci jsou schopni pracovat s texty, které čtou či které jsou jim předčítány, také na úrovni porozumění, jsou schopni již v tomto věku rozvíjet také metakognitivní dovednosti a jsou schopni tvořit své vlastní texty k různým tématům. Jak ukazují portfolia žáků, již v období na přelomu listopadu a prosince jsou žáci schopni na různá témata zapsat hůlkovým písmem krátký text s rozpoznatelným, čitelným sdělením. Většina žáků v tomto období čte také jednoduché texty, které obsahují všechna písmena abecedy, zajímají se o čtení, začínají nosit do školy také své vlastní knihy, a také se těmto knihám na různé (vlastní) úrovni věnují.

## Literatura

- Almen, F. (2004) *Konstruktivismus (Die Grundlagen systemischer Therapie, Beratung und Bildungsarbeit)*. Tübingen und Basel: A Francke Verlag.
- Baer, J., R. (1979) *Der Leselerprozeß bei Kinder. Analysen und*

Untersuchungen zur experimentellen Leseforschung und zu Problemen der Lesemethodik. Weinheim, Basel: Beltz.

Bertrand, Y. (1998) *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.

Böhmová, E., Zápotočná, O. (2003) Implicitno-deduktivnej pristupy k počiatočnému vyučovaniu čítaniu. In: Gavora, P., Zápotočná, O. a kol. *Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovanie*. Bratislava: Universita Komenského Bratislava.

Fijalkow, J. (1994) Čtení. Vyučování a metody čtení. In: Champy, P., Étévé, C. *Dictionare encyclopédique de l'éducation et la formativ*. Paris: Édition Nathan.

Hein, H. (1991) *Spielend lesen lernen*. Reinbek bei Hamburk: Rowohlt.

Janík, T., Najvarová, V. (2007) Problémy školního vzdělávání ve světle výzkumů TIMSS a PISA. Porovnání situace v České republice a v Německu. In: Greger, D.; Ježková, V.: *Školní vzdělávání – Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum.

Juna, J. (1990) Kreatives Schreiben statt Abschreiben (Vom Sinn zum Zeichen). In: Sandhass, B., Schneck, P., eds. *Lesenlernen – Schreibenlernen: sborník příspěvků k interdisciplinární vědecké konferenci při příležitosti Mezinárodního roku alfabetyzace*. Bregenz. s. 75-85.

Kolektiv autorů. Gramotnost ve vzdělávání. Soubor studií. Praha: Výzkumný ústav pedagogický Praha, 2011. Dostupné také z:

[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti\\_ve\\_vzdelavani\\_soubor\\_studii.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii.pdf)

Košťálová, H. (2010) MUP neboli mapa učebního pokroku. *Kritické listy*. č. 40, s. 17-19.

Kramplová, I., Potužníková, E. (2005) *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Kratochvílová, I. (2010) Australské vývojové kontinuum – 1. díl – Úvod. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. [cit. 2013-04-18]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-zahranici/australske-ontinuum-cteni-1>

Křivánek, Z. (1998) Typologie a diferenciacie ve výuce elementárního čtení. In: Kolektiv autorů. *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.

Křivánek, Z. (2001) Typologie a diferenciacie ve výuce elementárního čtení. In: Doležalová, J., ed. *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Kučera, M., Viktorová, I. (1998) *Čtení/psaní v první třídě*. In: Pražská skupina školní etnografie (ed.). *První třída* (pp. 61 – 168). Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.

Menzel, W. (2000) *Lesen lernen – schreiben lernen*. Braunschweig: Westermann.

Müller, J. (2008) Čtenářská gramotnost. *Školství*. č. 17, s. 6.

Resnic, L., Haupton, S. (2009) *Reading and Writing Grade by Grade. New Standards*. Pittsburgh: University of Pittsburgh and National Centre on Education and the Economy.

Spitta, G. (2000) *Kinder Schreiben eigne Text: Klasse 1 und 2*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Staudková, H. (1991) *Živá abeceda*. Praha: Alter.

Straková, J. (2001) Ke kritice výzkumu PISA. *Orbis Scholae*. č. 3, s. 123-128.

Šebesta, K. (2005) *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchovy*. Praha: Karolinum.

Švrčková, M. (2012) Zjišťování kvality počáteční čtenářské gramotnosti žáků primární školy. In: Wildová, R. a kol. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Procházková, E., Doležalová, A. (2009) *Slabikář pro 1. ročník základní školy*. Brno: Nová škola.

Procházková, I. (2006) Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti a jeho výsledky v ČR. In: *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2013-04-18]. Dostupné z:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/448/MEZINARODNI-VYZKUM-CTENARSKE-GRAMOTNOSTI-A-JEHO-VYSLEDKY-V-CR.html/>

Reichen, J. (1990) Plädoyer für einen Paradigmenwechsel in Erstleseunterricht. In: Sandhass, B., Schneck, P., eds. *Lesenlernen – Schreibenlernen: sborník příspěvků k interdisciplinární vědecké konferenci při příležitosti Mezinárodního roku alfabetyzace*. Bregenz. s. 63-66.

Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy. Výstupy klíčové aktivity KA3 – Evaluační nástroje pro hodnocení čtenářských kompetencí. *Cteme.eu*© [online]. 2012. [cit. 2013-04-21]. Dostupné z: <http://www.cteme.eu/?link=28>

The Literacy Learning Progressions. Meeting the reading and Writing Demands of the Curriculum. Wellington: Learning Media Limited, 2010.

The Ontario Curriculum Grades 1 – 8 Language. Ministry of Education [online]. Ministry of Education, ©2006. [cit. 2013-04-24]. Dostupné z: <http://edu.gov.on.ca/>

Viktorová, I. (2003) Psychogenetická teorie Emilie Ferreirové. In: Gavora, P; Zápotočná, O. a kol. *Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovanie*. Bratislava: Universita Komenského Bratislava.

Viktorová, I. (2009) *Od sedmi do jedenácti. Jak děti mladšího školního věku píší literaturu*. Praha: Karolinum.

Wildová, R. (2005) Rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti. Praha: Univerzita Karlova Pedagogická fakulta.

Zápotočná, O. (2001) Rozvoj počiatocnej literárnej gramotnosti: In Kolláriková, Z.; Pupala, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.

Wildová, R., Staudková. (1995) Pracovní sešit k Živé abecedě. Praha: Alter.

Wildová, R. (2012) Současné trendy rozvoje prvopočátečního čtení a psaní v české škole. In: Wildová, R., ed. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.

Wildová, R. (2005) Počáteční čtenářská gramotnost. In: Spilková, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.

Wildová, R. (2012) Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika*. č. 1-2, s. 10-21.

Wildová, R. (2012) Čtenářská gramotnost v evropském kontextu. *Pedagogika*. č. 1-2, s. 45-52.

# VÝUKA FOTOGRAFOVÁNÍ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Lukáš Círus, Jitka Slánská

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem  
Pedagogická fakulta UJEP

## Úvod

Oblast digitální fotografie otevírá široké spektrum možností využití jak z pohledu běžného uživatele, tak i ve výchovně vzdělávacím procesu. Ceny běžných digitálních fotoaparátů klesají, a proti tomu vzrůstá jejich kvalita a funkční vybavení, většina mobilních telefonů je již digitálním fotoaparátem vybavena, a to vše vede k tomu, že se stávají dostupné již pro děti školního věku. Podívejme se, jak lze zařadit tyto technologie do výuky a jak naučit žáky práci s fotoaparátem tak, aby jej dokázali maximálně využívat a znali základní pravidla digitální fotografie.

Digitální fotografie je jednou z cest rozvoje informační gramotnosti žáků mladšího školního věku.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> PALÁSTHY, H., Kútna A.: *Informačná gramotnosť detí mladšieho školského veku*, In: Aktuálne otázky a trendy v predprimárnom a primárnom vzdelávaní, Ružomberok 2009, s. 276-285, ISBN: 978 – 80 – 8084 – 469 – 1



## Digitální fotografie

Slovo fotografie překládáme běžně jako kresba světlem a lze takto vystihnout klasickou, ale i digitální fotografii. Světlo prochází nejprve objektivem a dopadá na záznamové médium. Klasická fotografie využívá jako záznamové médium fotografický film, ale v digitálních fotoaparátech je jako záznamové médium elektronický světlocitlivý snímač – čip. U klasické fotografie proces fotografování v tomto momentě končí – film slouží i jako archivační médium. U digitální fotografie proces pokračuje tak, že se analogová data čipu dále zpracovávají prostřednictvím A/D převodníku a přemění se ve skutečný digitální záznam. Další fází procesu je zpracování a uložení na paměťové médium, zpravidla paměťovou kartu.<sup>23</sup>

Výhodou digitální fotografie je možnost kontrolovat okamžitě svou práci na displeji fotoaparátu a později na monitoru počítače. Uživatel digitálního fotoaparátu není omezen délkou filmu, ale pouze velikostí paměťové karty a velikostí harddisku v počítači.

## Využití digitální fotografie na 1. stupni základní školy

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání lze oblast fotografování a následné úpravy fotografií najít ve vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie a též v průřezovém tématu Mediální výchova.

---

<sup>23</sup> LINDER, P. *Velká kniha digitální fotografie*. 2. vydání. Brno: Computer Press, 2004. ISBN 80-251-0013-8

Dovednosti získané ve vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie umožňují žákům aplikovat výpočetní techniku s bohatou škálou vzdělávacího softwaru a informačních zdrojů ve všech vzdělávacích oblastech celého základního vzdělávání. Tato aplikační rovina přesahuje rámec vzdělávacího obsahu vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie a stává se součástí všech vzdělávacích oblastí základního vzdělávání.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Zpracování a využití informací

Očekávané výstupy – 1. a 2. období

Žák – pracuje s textem a obrázkem v textovém a grafickém editoru

Učivo – základní funkce textového a grafického editoru.

Průřezové téma Mediální výchova v tematickém okruhu produktivních činností v tvorbě mediálních sdělení říká, že žák by měl umět uplatnit a vybrat výrazové prostředky a jejich kombinace pro tvorbu správných komunikačně vhodných sdělení, pro tvorbu mediálního sdělení pro školní časopis, televizi či internetové medium, a znát jejich technologické možnosti a omezení.<sup>24</sup>

## **Návrh využití digitální fotografie v jednotlivých vzdělávacích oblastech RVP ZV**

---

<sup>24</sup> KOL. AUTORŮ. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 1. vydání. Praha: VÚP, 2007. ISBN 80-87000-02-1

Jako inspiraci pro využití vědomostí a dovedností z oblasti digitální fotografie uvádíme návody pro vybrané vzdělávací oblasti RVP ZV.

### *Jazyk a jazyková komunikace*

Český jazyk a literatura – Učitel žákům promítne fotografii a jejich úkolem je napsat příběh, který by se mohl na fotografii odehrávat. Žáci mohou popisovat pocity a dojmy, jaké v nich fotografie vyvolává. Anebo na základě příběhu mohou fotografie vytvářet.

Cizí jazyk – Pro žáky je velmi vhodné fotografie popisovat v cizím jazyku. Říkat, co se na nich děje a jaké emoce na nich lidé prožívají. Skládat jednoduché věty o fotografii.

### *Matematika a její aplikace*

Fotografie lze využít jako předmět jednoduché slovní úlohy, například:

Základní formát fotografie je 10 x 15 cm. Jaké rozměry má fotografie, která bude třikrát větší?

Fotograf vyfotil snímek s expozičním časem  $\frac{1}{4}$  s. Na jak dlouhý čas bude fotit další snímek, jestliže se rozhodl čas prodloužit dvakrát?

### *Člověk a jeho svět*

Žáci mohou zaznamenávat změny v přírodě, které se dějí vlivem změn ročních období. Například si mohou ve svém okolí vybrat jeden strom a každý první den v měsíci zaznamenávat, jak se strom změnil a jak vypadá.

V přírodovědných pokusech mohou žáci zaznamenávat procesy rozpouštění, odpařování, tání, tuhnutí. Mohou zaznamenávat

zajímavé přírodní úkazy, například bouřku, zatmění měsíce, fáze měsíce, západ slunce, ale i polohu hvězd.

Ve vlastivědné části žáci využijí fotografie z cest. Mohou zdokumentovat a následně prezentovat spolužákům historické budovy a jiná turisticky zajímavá místa, která navštívili a měli možnost vyfotografovat.

### *Člověk a zdraví*

Výchova ke zdraví – Vytvoření fotografické reportáže o tom, co v celém dni dělají žáci pro své zdraví.

Tělesná výchova – Fotografování žáků při provádění cviků vede k uvědomění si chyb, které žáci provádějí.

### *Umění a kultura*

Výtvarná výchova – Fotografie jsou velmi dobře využitelné při tvorbě koláží. Žáci fotografie vystřihují, následně dokreslují a využívají je ve svých dílech. Velmi známá technika je například rozpůlení obličeje a její následné domalování žákem.

### *Dramatická výchova*

Velmi zajímavá je pro žáky tzv. tvorba živých obrazů a jejich následná dokumentace.

## **E-learningová učebnice pro výuku fotografování na 1. stupni ZŠ**

E-learningová učebnice pro výuku fotografování na 1. stupni ZŠ je tvořena v prostředí Moodle. Prostředí je intuitivní a srozumitelné jak pro tvůrce kurzu, tak pro jeho uživatele, a jedná se o volný software.

Vytvořená učebnice obsahuje úvod, ve kterém se žáci seznámí s druhy fotoaparátů, a následně je členěna do osmi kapitol. První kapitola s názvem Základní pravidla kompozice popisuje, jak fotografovat kompozičně správně. Ve druhé kapitole nazvané Základní pravidla expozice naopak vysvětluje, jak fotoaparát funguje a jak s ním správně pracovat. Další kapitoly se zabývají jednotlivými žánry fotografie, jsou to Krajina, Portrét a lidé, Momentky a reportáže, Noční fotografie a Fotografování v interiéru. Poslední kapitola Úpravy fotografií v počítači vysvětluje základní ovládání grafického editoru.



Obr 1.: Náhled do kurzu

Části učebnice jsou doplněny velkým množstvím názorných fotografií pro lepší názornost a představu žáků mladšího školního věku. Každá z kapitol obsahuje úkoly a náměty na procvičení, např. tzv. Malý testík, který slouží k lepšímu upevnění a ověření získaných vědomostí a dovedností.

E-kurz je možné navštívit jako host na webu [moodle.pf.ujep.cz](https://moodle.pf.ujep.cz) – Katedra matematiky a ICT – kurz Fotografie pro žáky 1. st. <https://moodle.pf.ujep.cz/course/view.php?id=59>

### **Aplikace e-learningové učebnice v praxi**

Pro uvedení učebnice do praxe byl vygenerován každému žákovi vlastní účet do prostředí Moodle. Hesla pak byla zvolena jako uživatelské jméno s velkým počátečním písmenem.

Realizace projektu probíhala ve dvou třídách 4. a 5. ročníku základní školy ve Středočeském kraji. Nejprve byli žáci seznámeni s učebnicí a přístupem do ní. Každý žák měl k dispozici svůj počítač. Pro ukázkou práce v učebnici byla zvolena 3. kapitola s názvem Krajina. Společně jsme prošli a přečetli si učební text a prohlédli názorné fotografie. Žáci dostali za úkol samostatně vstoupit do „Malého testíku“, odpovědět na otázky a test odeslat. Tento úkol nedělal nikomu žádný problém. Následně jsme s žáky vyzkoušeli, jak mají odevzdávat vyfotografované práce, a ještě jednou přihlášení a odhlášení z kurzu. Před žáky pak již byla vlastní samostatná práce doma či na školních počítačích v rámci volného času pro studium.

Prostředí Moodle umožňuje sledovat aktivitu účastníků kurzu a umožňuje velmi přehledně sledovat, jak žáci v kurzu pracují.

Žáci postupně odevzdávali své práce a bylo velmi zajímavé sledovat jejich osobitý přístup k plnění úkolů, kdy doma někdy samostatně, někdy s pomocí rodičů či sourozenců v prostředí Moodle pracovali. Z rozhovoru s žáky po době

určené k splnění úkolů vyplývá, že byli rádi, že mohou pracovat z domova a s učitelem komunikovat na dálku elektronicky, a těšili se na jeho hodnocení, které na ně v kurzu čekalo.

### **Výzkum a použité metody**

Cíle výzkumného šetření lze rozdělit do dvou částí, jednak jak žáci 4. a 5. ročníku základní školy budou pracovat v prostředí elektronického vzdělávání a za druhé, jak si osvojí dovednosti a vědomosti s digitálním fotoaparátem a budou je umět aplikovat v praxi.

Pro první část byl zvolen průzkum s 5 vylosovanými žáky z každé třídy formou strukturovaného rozhovoru po realizaci výukového bloku.

Strukturovaný rozhovor s žáky obsahoval tyto otázky:

- Setkal si se prvně s takovým způsobem výuky?
- Líbila se ti výuka s elektronickou učebnicí?
- Co Ti dělalo největší problémy? (přihlášení, práce s počítačem, odevzdávání úkolů)
- Byly všechny úkoly srozumitelné?
- Chtěl bys takovým způsobem učit i jiná témata?

Odpovědi byly zaznamenávány vybranou osobou písemnou formou do připraveného záznamového archu.

Druhý cíl, kterým bylo zjistit úroveň dovedností a vědomostí, které si žáci při práci s elektronickou učebnicí osvojili, byl realizován analýzou odevzdaných testů a úkolů elektronické učebnice.

### **Výsledky výzkumu**

Výsledky první části výzkumu zaměřené na práci žáků s elektronickou učebnicí ve výuce vychází ze zaznamenaných odpovědí žáků. Vzhledem k tomu, že realizace se uskutečnila ve 2 třídách (4. a 5. ročníku) základní školy ve Středočeském kraji, jedná se o výsledky 10 rozhovorů s žáky.

Na otázku, zdali se žáci setkali prvně s takovouto formou výuky, odpovědělo 8 žáků ano, a 2 žákům tato forma připomínala práci s didaktickým softwarem, se kterým v hodinách pracují.

Na otázku, zdali se jim líbila forma práce s elektronickou učebnicí, odpověděli všichni ano, a 4 odpověděli, že byli rádi, že si mohli učebnici otevřít i doma s rodiči.

Odpovědi na otázku, co dělalo největší potíže při práci s elektronickou učebnicí, odpověděli 3 žáci, že nic, 4 žákům přihlášení do kurzu, 2 odevzdávání úkolů a jeden odpověděl, že neví.



Ve čtvrté otázce týkající se srozumitelnosti žáci odpovídali tak, že většina věcí byla pro ně nová a čemu neporozuměli, k tomu se vraceli s rodiči či sourozenci.

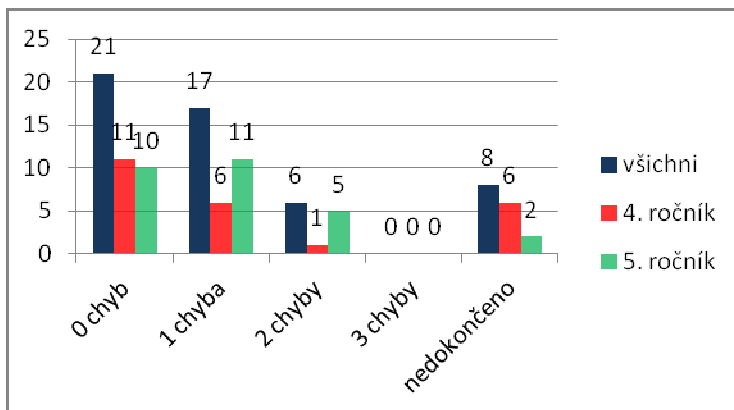
U poslední otázky týkající se přání pracovat s takovými učebnicemi zněla odpověď jednoznačně ano, s tím, že se jim hlavně líbilo, že úkoly lze vypracovávat na internetu doma.

Je nutno poznamenat, že z vylosovaných žáků nebyl žádný, který by doma neměl přístup k internetu. Ve třídě však takoví žáci byli, a ti měli možnost využít počítačovou učebnu v hodinách vyhrazených pro žáky, kdy slouží jako studovna.

Analýza oblasti splněných úkolů v elektronické učebnici vypovídá o míře osvojení si dovedností a vědomostí v oblasti digitální fotografie žáky. V rámci jednotlivých kapitol žáci na závěr procházeli vždy kontrolním testem. Úkolem pak bylo prověření praktických dovedností žáků odevzdáním fotografie na zadané téma s využitím základních získaných teoretických dovedností.

Jako ukázkou uvádíme vyhodnocení testu v kapitole Krajina. Otázky v testu zněly: *V jaké části fotografie by měl být umístěn horizont (obzor)? V kterou denní dobu je nejlepší fotografovat krajinu? Fotografie krajiny má být celá ostrá.* (ANO/NE)

Test ve 3. kapitole Krajina, vyplnilo 52 žáků. Bez chyby jej mělo celkem 21 žáků, jednu chybu udělalo 17 žáků, dvou chyb se dopustilo 6 žáků, všechny otázky špatně neměl nikdo a 8 žáků test nedokončilo. V grafu také můžete vidět porovnání chybovosti mezi žáky 4. a 5. ročníku.



Obr. 2: Krajina – vyhodnocení testu

Následovaly testy ke kapitolám Portrét a lidé, Noční fotografie, Fotografování v interiéru. Praktické a tvůrčí dovednosti žáků byly hodnoceny na základě odevzdaných úkolů z tzv. „Náměty a úkoly k procvičení“. Obsahovaly nápady na focení v různých prostředích a podmínkách. Vytvořené fotografie pak žáci nahrávali do e-kurzu.

K tématu Základní pravidla kompozice byly zadány tyto náměty a úkoly: *Zkoušej fotografovat samostatnou věc (květ, svíčku...) a střídavě ji umisťuj do různých částí snímku (doprostřed, lehce ke kraji, úplně na kraj). Pokus se najít a vyfotit* *linie a křivky (čáry) ve svém okolí a přírodě. Při fotografování krajin se snaž dodržovat pravidlo třetin. Vyfoť snímek, kde využiješ "zlaté body".*



Obr. 3: Práce žáků

Na fotografii vidíme mobilní telefon umístěný přibližně ve „zlatém bodě“, tužka má funkci linie, která upozorňuje na hračku autíčka v horní polovině fotografie.

Podle reakcí a úrovně odevzdávaných testů lze konstatovat, že žáci se v prostředí Moodle naučili pohybovat a dokázali v něm studovat i plnit úkoly. Vzhledem k tomu, že se jednalo o nový prvek ve výuce, byli motivováni a na výstupech jejich práce i na aktivitě v e-learningovém prostředí to bylo znatelné.

### **Závěr**

Pokusili jsme se ukázat možnosti využití digitální fotografie v prostředí 1. stupně základní školy, a k tomu využít elektronickou učebnici, ve které je didakticky transformováno učivo z oblasti digitální fotografie tak, aby bylo adekvátní

aktuálnímu stavu rozvoje žáka v oblasti vyššího 1. stupně základní školy.

Jako formu učebnice jsme využili elektronické prostředí Moodle, které splňuje jednak možnost stát se nosičem didaktického materiálu, prostředím zpětnovazebním, ale i jistým fórem, tedy platformou ke komunikaci mezi učitelem a žákem.

Z výše uvedených výsledků lze konstatovat, že elektronické prostředí lze jako doplněk výuky úspěšně využívat již na prvním stupni základní školy, a to jako formu studijního materiálu, tak i pro práci a plnění úkolů z domova.

K tématu digitální fotografie a jejího zařazení již na 1. stupeň základní školy lze podle výsledků a vyhodnocení práce žáků dodat, že se jedná o zajímavé a aktuální téma, které lze po transformování do výuky zařazovat, a hlavně využívat dovedností žáků pro výuku v ostatních oblastech RVP ZV.

## Literatura

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010).* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2013-05-18]. Dostupné z WWW:<[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>.

Linder, P. (2004) *Velká kniha digitální fotografie*. 2. vydání. Brno: Computer Press. ISBN 80-251-0013-8.

PALÁSTHY, H. a A. Kútina. (2009) *Informačná gramotnosť detí mladšieho školského veku*, In: Aktuálne otázky a trendy v predprimárnom a primárnom vzdelávaní, Ružomberok. s. 276-285, ISBN: 978-80-8084-469-1.



# ROZVÍJANIE BAZÁLNEJ GRAMOTNOSTI NA HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA V PRIMÁRNEJ EDUKÁCII

**Marta Filičková**

Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta

## Úvod

Čítanie predstavuje jednu z kriticky dôležitých zručností vyučovaných v školskom prostredí. Deti s problémami v čítaní majú nepochybne problémy zvládať takmer všetky školské predmety. Naopak, deti, ktoré sa naučia čítať v prvých ročníkoch, získajú jednu z najzákladnejších zručností potrebných pre pokračovanie vo vzdelávaní, zručnosť, ktorá z nich vytvára plne funkčných dospelých. Význam zručnosti čítať nachádzame taktiež v intenciách predmetu anglický jazyk.

Od 1. septembra 2010 začala povinná výučba prvého cudzieho jazyka od 3. ročníka základných škôl. Školám táto povinnosť vyplynula zo zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, základného zákona upravujúceho systém školstva v SR v platnosti od 1. septembra 2008, ako aj zo Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 1.

V kontexte čítania v prvom cudzom jazyku sa očakáva, že žiaci 1. stupňa základných škôl dosiahnu úroveň výsledkov označenú ako Breakthrough (objavovanie, resp. úvodná spôsobilosť) a Waystage (spôsobilosť potrebná na prežitie), čo je v zhode s kategóriami A1 a A2 na úrovni A – Používateľ základov jazyka. V oblasti čítania, žiak na úrovni A1 rozumie známym menám, slovám a veľmi jednoduchým vetám, napríklad na oznámeniach a plagátoch alebo v katalógoch. Na úrovni A2 už žiak dokáže čítať veľmi krátke jednoduché texty, najst' konkrétne predvídateľné informácie v jednoduchom každodennom materiáli, ako sú napríklad inzeráty, prospekty, jedálne lístky a časové harmonogramy a dokáže porozumieť krátkym jednoduchým osobným listom (Spoločný európsky referenčný rámec). *Štátny vzdelávací program – Anglický jazyk* (Biskupičová et al., 2011) špecifikuje komunikačnú úroveň A1.1+, ktorú žiaci dosiahnu na konci 4. ročníka. Žiak na tejto úrovni:

- ovláda výslovnosť obmedzeného repertoáru naučenej slovnej zásoby,
- dokáže správne napísať všetky písmená abecedy,
- dokáže identifikovať hlásky,
- dokáže vyhláskovať svoje meno, adresu,
- dokáže spájať písmená,
- dokáže odpísať známe slová, krátke slovné spojenia a vety.

Článok popisuje problematiku rozvíjania bazálnej gramotnosti a jej zlomek – fonematického uvedomovania

a alfabetického princípu; vymedzuje hlavné pojmy a prináša informácie o priebehu a výsledkoch výskumu uskutočneného v rámci I. etapy dizertačnej práce autorky. Informácie nadobudnuté v I. etape výskumu následne slúžia na vytvorenie podnetového metodického materiálu na rozvoj bazálnej gramotnosti v anglickom jazyku.

### **Bazálna gramotnosť**

Pojem čitateľská gramotnosť rezonuje posledné roky v slovenskom školskom prostredí čoraz častejšie. Dôvodom sú neuspokojivé výsledky medzinárodných výskumov OECD, známych pod akronymom PISA (Programme for International Student Assessment) a PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Z toho vyplývajú snahy pedagógov a pedagogických výskumníkov rozvíjať čitateľskú gramotnosť žiakov maximalizovaním efektívnosti výučby zručnosti čítať. Problematikou identifikácie deficitných kognitívnych funkcií žiakov ako aj možnosťami ich stimulácie sa v slovenskom kontexte zaoberá Kovalčíková (2010). Spolu s riešiteľským tímom ponúkajú výsledky experimentálneho overovania stimulačného programu zameraného o.i. na stimuláciu kognitívnych funkcií v rámci predmetu slovenský jazyk, kde svoju pozornosť zameriavajú na kognitívne operácie prítomné pri čítaní.

OECD PISA definuje čitateľskú gramotnosť ako „*spôsobilosť porozumieť písanému textu, používať písaný text a premýšľať o ňom*“ (Humajová & Klačanská, 2007, s.13). Predpokladom rozvinutej čitateľskej gramotnosti je schopnosť pracovať s textom už na úrovni najjednoduchšieho dekódovania významov. Táto základná úroveň čitateľskej gramotnosti je



v literatúre označovaná aj inými termínmi. Pojem bázová (resp. bazálna) gramotnosť sa vo všeobecnosti sústreďuje na rozvoj automatizácie dekódovania, na vybavenie si zapamätaných informácií z pamäti, na reprodukciu. Barron (1991) používa označenie počiatková gramotnosť. Podľa neho tento termín znamená znalosť a chápanie korešpondencie, resp. súvislosti medzi grafémou (písmenom) a fonémou (hláskou), ktoré si dieťa osvojuje neformálne v rámci materinského jazyka ešte v predškolskom veku. Pri výučbe anglického jazyka je potrebné túto znalosť rozvíjať cielene v prvých rokoch cudzojazyčnej výučby. Belášová (2006) termínom počiatková gramotnosť pomenúva schopnosť čítať a písať, získavanú v počiatkových rokoch školskej dochádzky. Zápotočná (2010) v súvislosti s počiatkovým čítaním pod pojmom bazálne funkcie chápe sluchové a zrakové rozlišovanie abstraktných foném a grafém. Na tejto úrovni učiteľa nezaujímajú obsahová analýza textu, skôr sa zameriava na plynulé čítanie a základy porozumenia textu. Zatiaľ čo je bázové čítanie v slovenskom jazyku vyučované na hodinách čítania, rozvíjanie bázového čítania v anglickom jazyku musí nachádzať priestor na hodinách anglického jazyka, kde je často vynechávané a vytláčané čítaním s porozumením.

### **Fonematické uvedomovanie**

Pojmom fonematické uvedomovanie označujeme schopnosť postrehnúť, premýšľať o a pracovať s jednotlivými hláskami (fonémami) v hovorenom slove. Skôr, ako sa žiaci naučia čítať v anglickom jazyku, potrebujú porozumieť, ako hlásky v anglických slovách pracujú. Musia chápať, že slová sú tvorené hláskami (speech sound), čiže fonémami (Armbruster et al., 2003). Zameranie fonematického uvedomovania je značne úzke, jedná sa o identifikáciu a manipuláciu s hláskami

(fonémami) v slovách. Ako dodáva Lechta (Lechta et al., 2002), fonematické uvedomovanie znamená, že dieťa si je vedomé akustickej formy hovorenej reči, pričom sa vie odpútať od obsahovej stránky slov. Zároveň vyčleňuje sluchom slová, slabiky a hlásky, ich poradie a počet.

Fonematické uvedomovanie je považované za jeden z najzákladnejších procesov prítomných pri učení sa čítať. Nielen že je chápané ako významný prediktor budúcej zručnosti čítať, ale zároveň predstavuje primárnu príčinu problémov s čítaním na úrovni slov (Allor, 2002; Izzo, 2002). Bradley a Bryant (1983) vo svojich výskumoch potvrdili kauzálnu úlohu fonematického uvedomovania pri rozvíjaní gramotnosti a dokázali, že fonematické uvedomovanie napomáha osvojovaniu si zručnosti čítať. Podobne, Caravolas (2004) tvrdí, že úspešne rozvíjanie gramotnosti sa odvíja od niekoľkých kľúčových kognitívnych zručností, a to sú: (a) fonematické uvedomovanie, (b) znalosť písmen abecedy a (c) spôsobilosť učiť sa korešpondenciu medzi grafémami a príslušnými fonémami. Zápotočná a Petrová (2010) potvrdzujú status fonematického uvedomovania ako kognitívnej a jazykovej kompetencie, ktorá je kľúčová pre optimálny vývin gramotnosti.

Fonematické uvedomovanie zastáva významnú úlohu vo vývoji reči ako takej, no jeho rozvíjanie vplýva aj na čítanie v cudzom jazyku. Žiaci zruční vo fonematickom uvedomovaní zvládajú čítanie i hláskovanie lepšie, než tí, ktorí majú problém zvládnuť túto základnú spôsobilosť. Kulhánková a Málková (2008) predstavujú súbor úloh zisťujúcich úroveň fonologických zručností, ktorého autorom je M. J. Adams. Medzi jednotlivými úlohami nachádzame aj tie, ktoré rozvíjajú fonematické uvedomovanie:

1. Úlohy na odhalenie odlišností, v ktorých dieťa navzájom porovnáva slová a určuje, či sa líšia foneticky. Odlišnosť medzi slovami môže spočívať v prvej, koncovej alebo strednej fonéme, ktorej identifikácia je najťažšia.
2. Úlohy na párovanie foném, kedy dieťa porovnáva slová a určuje, ktoré sú si foneticky podobné.
3. Skladanie jednotlivých foném do slov. Dieťa dá napríklad do hromady hlásky /d/ /o/ /g/ a vytvorí slovo.
4. Manipulácia s fonémami, kde dieťa izoluje jednotlivé fonémy, potom ich vynechá (elízia hlások), nanovo usporiada (transpozícia hlások) alebo pridá k slovu novú fonému.
5. Segmentovanie slov na fonémy. Dieťa izoluje jednotlivé fonémy v slove a vyslovuje ich, hlásku po hláske.

Stimulovanie fonematického uvedomovania má veľký význam v cudzojazyčnej edukácii. Štátny vzdelávací program – Anglický jazyk zdôrazňuje, že „*vnímanie a porozumenie zvukovej podoby jazyka je východiskom pre rozvoj ostaných komunikačných činností a stratégií. Osvojenie si zvukovej podoby jazyka predchádza osvojeniu si jeho písomnej podoby*“ (Biskupičová et al., 2011, s. 6). Bez adekvátneho fonematického uvedomovania žiak nedokáže spájať hlásky za účelom vytvorenia slova, alebo rozkladať slová na jednotlivé hlásky. Vyučovanie tejto schopnosti zlepšuje žiakovu schopnosť čítať slová. Precvičovaním fonematického uvedomovania sa urýchľuje zodpovedajúca reakcia žiaka na vyučovanie základov čítania a zlepšuje následný rozvoj zručnosti čítať (Allor, 2002).

## Alfabetizácia

Fonematické uvedomovanie predstavuje jednu z nevyhnutných prekondícií princípu alfabetizácie. Pre rozlíšenie týchto dvoch procesov je nutné si uvedomiť, že pod fonematickým uvedomovaním rozumieme poznanie, že hlásky hovoreného jazyka spolu vytvárajú slová, zatiaľ čo osvojenie si alfabetického princípu sa týka aj písanej formy jazyka (Armbruster, 2003). Pojem alfabetizácia vyjadruje pochopenie, že medzi jednotlivými fonémami (hláskami) a grafémami (písmenami, ktoré reprezentujú dané hlásky v písanom jazyku) existuje predvídateľný vzťah. Alfabetizáciu chápeme ako porozumenie abecednému kódu; je to najvyššia a najabstraktnejšia úroveň systému písma. V literatúre sa stretávame s rôznym označením tohto vzťahu medzi grafémou a fonémou: grafo-fonémické vzťahy, spojenie písmena-hlásky, zhoda písmena-hlásky, zhoda zvuku-symbolu, hláska-hláskovanie (Feuerstein et al., 2006) alebo porozumenie alfabetickému princípu (Kulhánková & Málková, 2008). V anglickej literatúre zas nachádzame označenie „phonics“.

Medzinárodná asociácia čítania (International reading association – IRA) zdôrazňuje, že žiaci by v rámci výučby čítania mali mať možnosť porozumieť, ako sa počuté (fonémy) spája s písaným (písmená) (Humajová & Klačanská, 2007). Cieľom rozvíjania alfabetického princípu je pomôcť žiakom naučiť sa a využívať princípy abecedy, t.j. porozumieť systematickým a predvídateľným vzťahom medzi písmenami a hovorenými hláskami. Znalosť týchto vzťahov uľahčí žiakovi presné a automatické rozoznávanie známych slov ako aj dekódovanie nových slov. Inými slovami, znalosť princípov abecedy do veľkej miery prispieva k žiakovej schopnosti čítať slová, a to ako v izolácii, tak aj v kontexte. Zápotočná (2004)

uvádza, že alfabetycký princíp je ťažšie zvládnuť vo foneticky nepravidelnom jazyku, akým je angličtina. Napriek tomu Byrne (1998) a Hulme et al. (2005) vyjadrujú presvedčenie, že zvládnutie porozumenia alfabetyckému princípu predstavuje kritickú zručnosť v rámci učenia sa čítať v anglickom jazyku. Podľa nich, žiaci učiaci sa čítať v anglickom jazyku sú lepší v čítaní a hláskovaní slov, ako aj v porozumení, čo čítajú, ak im je poskytnuté systematické a explicitné vyučovanie alfabetyckého princípu.

Porozumenie alfabetyckému princípu slúži na to, aby žiak mohol začať čítať. Kritické hlasy (Rayner et al., 2002) ale tvrdia, že hláskovanie v anglickom jazyku je príliš nepravidelné na to, aby vyučovanie alfabetyzácie pomohlo žiakom naučiť sa čítať slová. Vyučovanie alfabetyzácie však učí žiakov systém zapamätania si, ako čítať slová. Až sa žiak naučí, napríklad, že **phone** sa hláskuje **p-h-o-n-e** a nie **f-o-a-n**, jeho pamäť mu pomáha čítať, hláskovať a rozoznávať slovo okamžite a presne. Tento princíp platí aj u nepravidelne hláskovaných slovách. Väčšina z nich obsahuje nejaký pravidelný vzťah medzi písmenom a hláskou, ktorý napomáha žiakovi zapamätáť si, ako sa dané slová čítajú. Abecedný systém je vlastne mnemotechnická pomôcka podporujúca zapamätanie si špecifických slov. Ako tvrdí Treiman (2005), abysme predišli situácii, kedy by žiaci zapisovali slová podľa ich fonetického usporiadania, je potrebné zabezpečiť dostatočné uvedomovanie si fonetickej štruktúry slov. Pre ilustráciu uvedieme príklad špecifický pre anglický jazyk. Ako náhle sa žiak naučí, že grafému **p** v slove **photo** vyslovujeme ako f (čiže fonému /f/), tento poznatok môže použiť pri dekódovaní iných slov, ktoré obsahujú zhuk grafém **ph**, napríklad dokáže správne dekódovať fonému /f/ v slove **philosophy**. Ak sa grafému **j** žiak naučí

vyslovovať ako /dž/ v slove **jam**, túto znalosť vie preniesť na iné slovo, napríklad **joke**.

Hoci sa na prvý pohľad javí prepojenie medzi písmenami a fonémami ako značne jednoduché, v anglickom jazyku vlastne existujú stovky odchýlok od bežných, štandardných vzorcov. Medzi týmito výnimkami sa nachádzajú aj bežné slová, ktoré sa žiak učí medzi prvými. V tomto prípade, nedostatok úplnej zhody medzi písmenami a zvukmi môže predstavovať zdroj zmätka a potenciálneho problému pre začínajúceho čitateľa.

### Výskumná časť

Výskum sa venuje skúmaniu definovaných aspektov vo výučbe anglického jazyka na 1. stupni základných škôl. Naším východiskom sa stala problematika zručnosti čítať, a to na úrovni bazálnej gramotnosti, konkrétne rozvíjania fonematického uvedomovania a alfabetického princípu.

Na úrovni deskripcie sa v slovenskom kontexte autori z oblasti lingvistiky a pedagogiky venujú problematike zručnosti čítať (Brťka, 1980; Čižmarovič & Kalná, 1991), gramotnosti ako takej (Humajová & Klačanská, 2007; Zápotočná, 2004), ako aj bazálnej gramotnosti (Belásová, 2006; Gavora, 2003; Pupala & Zápotočná, 2010). V zahraničnej literatúre autori definujú psychický proces čítania (Rayner et al., 2002), popisujú jednotlivé sub-zručnosti, tj. dekodovanie slov a porozumenie písaného textu (Pickering, 2006) a objasňujú problematiku gramotnosti v intenciách špecifik anglického jazyka (Barron, 1991).

Relačné a kauzálne výskumy v oblasti zručnosti čítať v cudzom jazyku sa orientujú na osvojovanie si fonologických

princípov v mladšom školskom veku (Flege et al., 1999), v období puberty (Bongaerts et al., 1995), ako aj v dospelosti (Krashen et al., 1979). Okrem vekového aspektu mnohí výskumníci sledujú osvojovanie si zručnosti čítať u detí v rámci ich materinského jazyka (Stuart, 1995; Uhry, 1999) i cudzieho jazyka (Ganschow & Sparks, 1986; Kahn-Horowitz et al., 2006).

V zahraničných štúdiách sa pozornosť venuje taktiež určeniu vzťahov medzi problémami s čítaním na úrovni lingvistického kódovania v cudzom jazyku a materinským jazykom (Castro & Peck, 2005; Chen & Chang, 2004). V Českej republike tieto teórie základných jazykových zručností (v materinskom jazyku) ako základu pre učenie sa cudzieho jazyka rozvíja Najvar (Hanušová & Najvar, 2008; Najvar, 2008).

### Ciele výskumu

Ciele dizajnu výskumu vyplynuli z výskumnej otázky, ktorej znenie je nasledovné: **Aký je súčasný stav rozvíjania počiatocnej gramotnosti v anglickom jazyku na prvom stupni základných škôl?** Z tejto komplexnej výskumnej otázky vyvstalo niekoľko špecifických cieľov. Ich podstata tkvie v:

- (1) zistení, aké postupy sa využívajú pri stimulácii bázevej gramotnosti v anglickom jazyku;
- (2) určení, v akom rozsahu sa učitelia venujú rozvíjaniu bazálnej gramotnosti v anglickom jazyku;

(3) identifikovaní hlavných problémov vo výučbe zručnosti čítať.

### **Výskumné predpoklady**

V rámci stanoveného deskriptívneho výskumného problému sme vyjadrili určité predpoklady a očakávania s ohľadom na výsledky šetrenia:

- očakávame zistenie, že na hodinách anglického jazyka na I. stupni ZŠ sa len v minimálnej miere kladie dôraz na výučbu základov čítania, teda bazálnej gramotnosti;
- očakávame, že na hodinách anglického jazyka na I. stupni ZŠ bude nízka miera prítomnosti aktivít podporujúcich rozvoj fonematického uvedomovania;
- domnievame sa, že na hodinách anglického jazyka na I. stupni ZŠ sú v nízkej až žiadnej miere prítomné aktivity podporujúce rozvoj porozumenia vzťahu medzi fonémou a grafémou (alfabetizácia).

Domnienky boli založené na poznatkoch nadobudnutých počas štúdia predmetnej literatúry ako aj obsahovej analýzy školských a legislatívnych dokumentov, kde sme pozornosť sústredili na podmienky cudzojazyčného vyučovania.

### **Výskumná vzorka**

Výskumná vzorka pozostávala z troch učiteliek anglického jazyka na I. stupni ZŠ. Do vzorky sme zaradili učiteľky s ukončeným vysokoškolským vzdelaním II. stupňa v odbore primárna pedagogika. Výber konkrétnych učiteliek bol taktiež ovplyvnený podmienkou, aby dané učiteľky neboli zapojené v žiadnom čitateľskom programe (viď Straková, 2012).



Naším zámerom bolo zistiť, ako sa učiteľky na štandardných hodinách venujú počiatočnému čítaniu.

Vybrané učiteľky sa medzi sebou líšili v dĺžke pedagogickej praxe. Do výskumnej vzorky sme zaradili dve učiteľky s dlhoročnou praxou (vyše 25 rokov) a jednu učiteľku, ktorú radíme do rozhrania medzi začínajúcim a skúseným pedagógom s dĺžkou praxe menej ako 10 ale viac ako 5 rokov. Hoci mali skúsenejšie učiteľky niekoľkoročnú prax vo výučbe na I. stupni, obe boli počas výskumu v procese rekvalifikácie učiteľa anglického jazyka na ZŠ. Učiteľka s kratšou praxou už mala rekvalifikáciu absolvovanú. Aj keď sa učiteľky líšili v dĺžke pedagogickej praxe a kvalifikovanosti v oblasti výučby anglického jazyka, cieľom výskumu bolo popísanie súčasného stavu rozvíjania počiatočnej gramotnosti v anglickom jazyku výučby bez ohľadu na dané charakteristiky učiteliek.

## Metódy výskumu

Na zber výskumných dát sme použili dve metódy:

(1) Metódou zámerného priameho štruktúrovaného pozorovania sme zisťovali, aké princípy sa využívajú pri stimulácii učenia sa základov čítania v anglickom jazyku na prvom stupni základných škôl. Pozornosť sme sústredili na dve domény počiatočného čítania, fonemické uvedomovanie (schopnosť počuť, identifikovať a manipulovať s jednotlivými hláskami v hovorenom slove) a princíp alfabetizácie, tj. porozumenie vzťahu medzi fonémou (hláska hovoreného jazyka) a grafémou (písmeno reprezentujúce hlásku v písanom jazyku).

Domény fonemického uvedomovania a princípu alfabetizácie boli operačne definované prostredníctvom

vybraných aspektov procesu rozvoja zručnosti čítať v anglickom jazyku. Výber aktivít bol podmienený ich štandardným využívaním pri výučbe a rozvíjaní komunikačnej zručnosti čítať v kontexte cudzojazyčného (anglického) vyučovania. Pri zostavovaní kategórií javov sme sa inšpirovali autormi Roth, Worthington a Troia (2009), ktorí ponúkajú kategórie s nízkym stupňom vyvodzovania (Gavora, 2008). Nasledujúci zoznam poskytuje prehľad vybraných manifestácií domén fonematického uvedomovania a princípu alfabetizácie ako typických prejavov vo vyučovaní zručnosti čítať.

- Doména fonematického uvedomovania:
  - **Fonematické rozoznávanie**
    - Žiak verbálne identifikuje, ktoré zo skupiny slov začínajú rovnakou hláskou
  - **Fonematická totožnosť**
    - Žiak verbálne identifikuje rovnaké hlásky v rôznych slovách
  - **Fonematická kategorizácia**
    - Žiak verbálne identifikuje slovo, ktoré nepatrí do skupiny slov (z fonologického hľadiska)
  - **Fonematická izolácia**
    - Žiak verbálne identifikuje jednotlivé hlásky v slove
  - **Fonematické spájanie**
    - Žiak kombináciou počutých oddelene vyslovených hlások vytvára slovo

- **Fonemická segmentácia**
  - Žiak rozloží slovo na jednotlivé hlásky (vyslovuje každú hlásku pri súčasnom vytlieskavaní či počítaní)
- **Fonemické odstraňovanie**
  - Žiak verbálne identifikuje slovo, ktoré vznikne po odstránení fonémy z iného slova
- **Fonemická reprodukcia**
  - Žiak reprodukuje zapamätané zvuky či slová v slede
- **Fonemické pridávanie**
  - Žiak vytvorí nové slovo pridaním fonémy do existujúceho slova
- **Fonemické nahrádzanie**
  - Žiak nahradí fonému za inú, aby vytvoril nové slovo
- **Fonemické kombinovanie**
  - Žiak spája jednotlivé hlásky v slove za účelom vyslovenia celého slova
  - Doména alfabetického princípu
- Žiak zoskupuje zvuky v poradí s písmenami slov
- Žiak verbálne identifikuje zhodu medzi vzorcom písmen a vzorcom zvukov

(2) Metódou neštruktúrovaného pozorovania sme kvalitatívnym spôsobom zaznamenávali javy vo vyučovacom procese, ktoré obohatili naše poznatky o spôsobe výučby zručnosti čítať na

hodinách anglického jazyka. V percepčnom poli neštruktúrovaného pozorovania bolo zaznamenávanie konkrétnych aktivít a prostriedkov, ktoré učiteľky využívali na výučbu zručnosti čítať. Predmetom neštruktúrovaného pozorovania bolo taktiež zachytenie rôznych chýb, ktoré vznikali v rámci týchto aktivít.

### **Realizácia výskumu**

Výskum sa konal v jari 2012 v triedach 1., 2. a 3. ročníka na Základnej škole na Šrobárovej ulici v Prešove a Základnej škole v Lipanoch. Učiteľky z výskumnej vzorky v týchto ročníkoch vyučovali predmet anglický jazyk, čo vyhovovalo nášmu zámeru overiť si podmienky, v akých sa v súčasnosti nachádza výučba anglického jazyka na I. stupni základných škôl. Na získanie relevantných informácií sme potrebovali zistiť, aké vedomosti učiteľky odovzdávajú žiakom prichádzajúcim do tretieho ročníka (za predpokladu, že sa na škole vyučuje anglický jazyk už od 1. ročníka).

Prostredníctvom štruktúrovaného pozorovania sme vytvorili 31 záznamov z pozorovania edukačných jednotiek v dĺžke 45 minút. Do záznamového hárku sme nakódovali vopred stanovené druhy javov, tj. kategórie lingvistického charakteru. Hoci kategórie predstavujú behaviorálne prejavy žiaka, našim zámerom bolo sledovať uvedenie danej aktivity učiteľom, tj. v okamihu výskytu určitej aktivity sme zaznamenali jej prítomnosť do záznamového hárku. Vyhodnotením pozorovania sme zistili prítomnosť každej kategórie v rámci jednej skúmanej pozorovanej edukačnej jednotky. Následné sme určili percentuálny podiel výskytu jednotlivých kategórií a taktiež poradie výskytu.

V rámci každej pozorovanej edukačnej jednotky sme paralelne so štruktúrovaným pozorovaním vykonali 31 záznamov prostredníctvom metódy neštruktúrovaného pozorovania. Zámerom použitia tejto metódy bolo zaznamenanie ďalších edukačných javov, ktoré sa týkali predmetu výskumu, no neboli obsiahnuté v záznamovom hárku.

### **Interpretácia výsledkov výskumu**

Po spracovaní zozbieraných dát sme mohli pristúpiť k ich interpretácii na základe stanovených cieľov.

(1) Naším cieľom bolo zistiť, akým spôsobom učiteľky rozvíjajú bazálnu gramotnosť v anglickom jazyku. Z pozorovania hodín anglického jazyka vyplynulo, že učiteľky využívajú rôzne aktivity na nácvik výslovnosti. Žiak napríklad opakuje výslovnosť slov v slede (buď po učiteľke, na základe obrázkovej predlohy alebo piesní z CD) s textom pred sebou alebo bez neho.

Ako častý prostriedok pri rozvíjaní bazálnej gramotnosti sme zaznamenali piesne. Učiteľky taktiež vo veľkej miere používajú obrázky pri nácviku čítania. Odporovali sme rôzne obmeny tohto spôsobu rozvoja bazálnej gramotnosti. Pre ilustráciu, žiaci spájajú obrázky so slovami, ktoré ich pomenúvajú a potom ich čítajú. Žiaci takisto „čítajú“ slová podľa obrázkovej predlohy.

V rámci hospitácií sme pozornosť zamerali taktiež na konkrétne aktivity rozvíjajúce zručnosť čítať na úrovni fonematického uvedomovania a alfabetizácie. Medzi nimi sa nachádzali úlohy na precvičovanie anglickej abecedy, radenie slov podľa počutého impulzu, radenie rozhádzaných písmen,

verbálnu identifikáciu počiatočných hlások, ako aj hláskovacie úlohy (word spelling). Častou aktivitou bolo nacvičovanie výslovnosti problematických hlások (krátke a dlhé samohlásky, dvojhlásky, hlásky špecifické pre anglický jazyk).

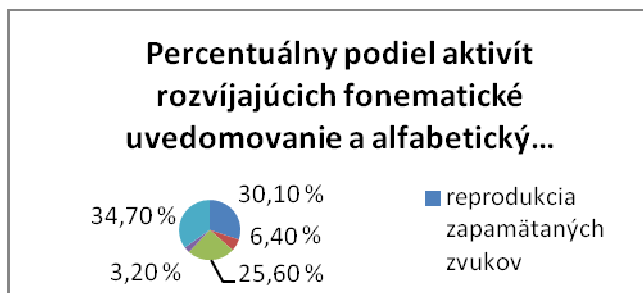
(2) Naším ďalším cieľom bolo určiť, v akom rozsahu sa učitelia venujú rozvíjaniu bázevej gramotnosti v anglickom jazyku. Nezaznamenali sme zámerný a systematický rozvoj fonemického uvedomovania a alfabetizácie; skôr sa nami odpozorované aktivity uskutočňovali nezámerne, často krát len z dôvodu, že sa takýto typ aktivity nachádzal v učebnici. Musíme skonštatovať, že učiteľky v našej vzorke sa rozvíjaniu bazálnej gramotnosti vedome nevenujú, zato nezámerne áno. To vedie k tomu, že žiaci čítajú anglické texty bez toho, aby sa pred tým učili princípy alfabetizácie alebo rozvíjali fonemické uvedomovanie v anglickom jazyku. V ich prípade dochádza k „intuitívnemu“ čítaniu bez internalizovania pravidiel výslovnosti.

(3) Taktiež sme stanovili miery zastúpenia alfabetického princípu a fonemického uvedomovania vo výučbe zručnosti čítať. Vybrané kategórie čítania sme podrobili analýze. Z celkového počtu 13 kategórií sa na hodinách anglického jazyka vyskytlo len päť, t.j. osem aktivít nebolo vôbec použitých pri rozvoji bazálnej gramotnosti. Pri popisovaní percentuálneho rozloženia vybraných kategórií sme za celkovú sumu (100 %) zvolili súhrnný počet pozorovaných javov v rámci stanovených 13 kategórií, nachádzajúcich sa v záznamovom hárku<sup>25</sup>. Z tých

---

<sup>25</sup> Popisovaný výskum mal komplexnejší charakter; v rámci neho sme sledovali aj iné štruktúry než tie, ktorým sa venujeme v článku. Z dôvodu vyhradeného priestoru preto v intenciách článku nebudeme venovať pozornosť časovému zastúpeniu vybraných kategórií v rámci celkového času vyučovacej jednotky.

aktivít, ktoré sme odpozorovali, sa najčastejšie vyskytla **fonemická izolácia**, kedy žiak verbálne identifikoval jednotlivé hlásky v slove – 34,7 %. Druhá v poradí sa nachádzala **fonemická reprodukcia**, teda aktivita, kde žiak reprodukoval zapamätané zvuky či slová v slede – 30,1 % a to na úrovni hovoreného slova. 25,6 % dosiahla aktivita zoskupovania zvukov v poradí s písmenami slov, ktorú radíme k **alfabetizácii**. Obdobná aktivita, identifikácia zhody medzi vzorcom písmen a vzorcom zvukov, sa vyskytovala na úrovni 6,4 %. Posledná aktivita a teda najzriedkavejšie prítomná, ktorú sme zaznamenali, bolo **fonemické kombinovanie** s percentuálnym podielom 3,2 %, pri ktorej žiak spájal jednotlivé hlásky v slove za účelom vyslovenia celého slova. V nasledujúcom grafe (Graf 1) znázorníme dané údaje.



Graf 1: Percentuálne rozloženie aktivít fonemického uvedomovania a princíp alfabetizácie

Ak sa pozrieme na mieru zastúpenia jednotlivých domén, rozvoj alfabetického princípu tvorí len 32 % z celkového súčtu aktivít v rámci nami odpozorovaných kategórií, zatiaľ čo fonemické uvedomovanie sme zaznamenali vo viac ako 60tich percentách (68 %). Z uvedeného vyplýva, že rozvíjanie bazálnej gramotnosti prostredníctvom fonemického uvedomovania

a alfabetizácie je na hodinách anglického jazyka zastúpené len v malom rozsahu.

(4) Jednou z úloh pozorovania bola identifikácia hlavných problémov vo výučbe zručnosti čítať. Na túto otázku je potrebné pozrieť sa z dvoch strán. Na jednej strane nachádzame faktor kvality, resp. kvalifikovanosti učiteľky. V našej vzorke sa nachádzali učiteľky primárneho stupňa vzdelávania, ktoré buď ukončili doplnkové štúdium učiteľstva anglického jazyka na primárnom stupni základných škôl alebo u nich ešte doplnkové vzdelávanie prebiehalo v čase pozorovania. Samozrejme neočakávame, aby sa ich znalosť anglického jazyka pohybovala na úrovni C2, no určite by mali ovládať výslovnosť základnej slovnej zásoby, ktorú od nich ich žiaci kopírujú. Ak sa žiaci v prvých rokoch výučby anglického jazyka naučia chybnú výslovnosť, ponесú si túto chybu do ďalších rokov a len ťažko sa jej zbavia.

Na druhej strane sme zaznamenali problematickú výslovnosť mnohých foném (najčastejšie samohlások) u žiakov. Zistili sme, že žiaci majú tendenciu vyslovovať samohlásky tak, ako ich vidia napísané, tj. do anglického jazyka prenášajú svoje vedomosti o čítaní slov zo slovenského jazyka. Tento transfer je ale neprípustný. Tu sa najviac ukázala potreba venovať sa bazálnej gramotnosti aj v cudzom (anglickom) jazyku. Pre ilustráciu, ako veľmi je nebezpečná chybné naučená výslovnosť v začiatkoch učenia sa cudzieho jazyka, zaujímavý prípad nastal v jednej triede, kde sa väčšina žiakov opakovane mýlila vo výslovnosti slova **there**. Hoci boli upozornení hneď po nesprávne vysloveneј hláske a opravili sa, pri ďalšej príležitosti svoju chybu zopakovali.



## Záver

Výskum nám umožnil zodpovedanie otázok, ktoré sme si na začiatku skúmania položili. Naše očakávania a predpoklady, ktoré sme uviedli, sa vo veľkej miere potvrdili. S rešpektovaním veľkosti výskumného súboru možno konštatovať, že na hodinách anglického jazyka na I. stupni ZŠ sa len v minimálnej miere kladie dôraz na výučbu základov čítania, teda bazálnej gramotnosti a teda:

- len v nízkej miere nachádzame prítomné aktivity podporujúce rozvoj fonemického uvedomovania;
- len v nízkej miere nachádzame prítomné aktivity podporujúce rozvoj alfabetického princípu porozumenia vzťahu medzi fonémou a grafémou.

Výsledky získané prostredníctvom výskumu naznačili, že výučba základov čítania v anglickom jazyku prebieha nedostatočne, ba priam absentuje. Žiaci tretieho ročníka čítajú na hodinách anglického jazyka skôr intuitívne, bez predošle naučených, zautomatizovaných a internalizovaných základov v podobe fonemického uvedomovania i porozumenia alfabetickému princípu.

Získané informácie o spôsobe rozvíjania fonemického uvedomovania a porozumenia alfabetickému princípu v procese výučby čítania na hodinách anglického jazyka nám pomohli pochopiť nedostatky súčasnej metodiky. Z výsledkov nášho výskumu vyvstala potreba intenzívnejšej práce s rozvíjaním fonemického uvedomovania i porozumenia alfabetickému princípu, ktorých význam tkvie v efektívnom osvojení si

bazálnej gramotnosti v rámci výučby zručnosti čítať na hodinách anglického jazyka. Na dôvažok, výsledky nadobudnuté v rámci I. etapy výskumu dizertačnej práce napôžu pri tvorbe podnetového metodického materiálu pre rozvoj bazálnej gramotnosti v anglickom jazyku.

**Poznámka:** Článok je čiastkovým výstupom grantového projektu APVV č. 0281-11 **Exekutívne funkcie ako štrukturálny komponent schopnosti učiť sa: diagnostika a stimulácia**; zodpovedný riešiteľ doc. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD.

## Literatúra

Allor, J. H. (2002) The relationships of phonemic awareness and rapid naming to reading development. *Learning Disability Quarterly*. vol. 25, Issue 1, str. 47-54.

Armbruster, B. B., F. Lehr a J. Osborn. Put reading first. The research building blocks of reading instruction. Kindergarten through grade 3. June 2003.

Barron, R. W. (1991) Proto-literacy, literacy and the acquisition of phonological awareness. *Learning and Individual Differences*. 3, 3, s. 243-255.

Belásová, Ľ. (2006) Utváranie počiatočnej gramotnosti rómskych žiakov. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 80-8068-410-3

Biskupičová, K., K. Bockaničová, D. DE Jaegher, D. Ďuranová, E. Farkašová, A. Haverová, S. Hoangová a B. Menzlová. (2011) Štátny vzdelávací program – Anglický jazyk. Príloha ISCED 1.

Bongaerts, T., B. Planken a E. Schils. (1995) Can late starters attain a native accent in a foreign language: A test of the Critical Period Hypothesis. In Singleton, D. a Z. Lengyel (Eds.): *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

Bradley, L. a P. Bryant. (1983) Categorizing sounds and learning to read: A casual connection. *Nature*. 301, 419-421.

Brťka, J. (1980) Metodická príručka na čítanie a písanie v 1. ročníku základnej školy. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Byrne, B. (1998) The foundation of literacy: The child's acquisition of the alphabetic principle. Hove, UK: Psychology Press.

Caravolas, M. (2004) Spelling development in alphabetic writing systems: A crosslinguistic perspective. *European Psychologist*. 9, 1, 3–14.

Castro, O. a V. Peck. (2005) Learning styles and foreign language learning difficulties. *Foreign language annals*. Vol. 38, issue 3. str. 401-408.

Chen, T. a G. B. Chang. (2004) The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. *Foreign Language Annals*. Vol. 37. Issue 2. str. 279-285.

Čižmarovič, Š. a V. Kalná. (1991) Pedagogická diagnostika čítania mladších žiakov. Bratislava: SPN.

Feuerstein, R., R. S. Feuerstein, L. Falik a Y. Rand. (2006) The Feuerstein Instrumental enrichment program. Israel: ICELP Publications.

Flege, J., S. Yeni-Komshian a S. Liu. (1999) Age constraints on second-language acquisition. *Journal of Memory and Language*. 41, 78–104.

Ganschow, L. a R. L. Sparks. (1986) Learning disabilities and foreign language difficulties: Deficit in listening skills? *Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities International*, 2, str. 305-319.

Gavora, P. (2003) Modely a úrovne gramotnosti. In GAVORA, P a O. ZÁPOTOČNÁ (Eds.): Gramotnosť – vývin gramotnosti jej didaktického usmerňovania. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, s. 11-25.

Gavora, P. (2008) *Úvod do pedagogického výskumu*. 4.vyd. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2391-8.

Hanušová, S. a P. Najvar. (2008) Raná výuka cizího jazyka. In Pokrivčáková, S. (Ed.): Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku. Nitra.

Hulme, Ch., M. Snowling, M. Caravolas a J. Carroll. (2005) Phonological skills are (probably) one cause of success in learning to read: A comment on Castles and Coltheart. *Scientific Studies of Reading*. 9 (4), 351-365.

Humajová, Z. a Z. Klačanská. (2007) Zabudnuté čítanie. Čitateľská gramotnosť v školách. Bratislava: Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika. ISBN 978-89121-16-8

Izzo, A. (2002) Phonemic awareness and reading ability: an investigation with young readers who are deaf. *American Annals of the Deaf*. vol. 147, issue 4, str. 18-28.

Kahn-Horwitz, J., R. L. Sparks a J. Shimron. (2006) Weak and Strong Novice Readers of English as a Foreign Language:

Effects of First Language and Socioeconomic Status. *Annals of Dyslexia*. Vol. 56, No. 1. str. 161-185. ISSN 0736-9387.

Kovalčíková, I. (2010) Kognitívna edukácia a kompetencie učiteľa: možnosti identifikácie deficitných kognitívnych funkcií žiaka ako predpoklad ich ďalšej stimulácie. In I. Kovalčíková (Ed.), *Kognitívna stimulácia individuálnych edukačných potrieb žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia* (str. 37-61). Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej university.

Krashen, S., M. Long a R. Scarcella. (1979) Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly* 13, 573–82. Rowley, MA: Newbury House.

Kulhánková, E. a G. Málková. (2008) Fonematické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti. *E-psychologie* [online]. 2(4), 24-37. Dostupný z WWW: <[http://e-psycholog.eu/pdf/kulhankova\\_etal.pdf](http://e-psycholog.eu/pdf/kulhankova_etal.pdf)>. ISSN 1802-8853.

Lechta, V., Z. Cséfalvay, A. Kerekrétiová, Z. Matějček, M. Mikulajová, V. Nádvorníková, J. Pečeňák a Z. Tarkowski. (2002) Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti. Martin: Osveta.

Najvar, P. (2008) Raná výuka cizích jazyku v České republice na přelomu 20. a 21. století. Dizertačná práca. Brno.

Pickering, S. J. (2006) Working memory and education. California: Academic Press.

Pupala, B. a O. Zápotočná. (2010) Vzdelávanie ako formovanie kultúrnej gramotnosti. In Kolláriková, Z. a B. Pupala: *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-828-9

Rayner, K., B. R. Foorman, C. A. Perfetti, D. Pesetsky a M. S. Seidenberg. (2002) How should reading be taught? *Scientific American*. vol. 286, No. 3, str. 71-77.

Roth, F. P., C. K. Wortington a G. A. Troia. (2009) PASS: A phonological awareness intervention program for at-risk preschool children. ASHA Convention.

Straková, Z. (2012) Uplatňovanie základných osvojovacích princípov v jednotlivých ročníkoch primárneho vzdelávania. In Straková, Z. a I. Cimermanová (Eds.): *Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.

Stuart, M. (1995) Prediction and qualitative assessment of five- and six-year-old children's reading: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 287-296.

Treiman, R. (2005) Linguistic constraints on literacy development: Introduction to special issue. *Journal of Experimental Child Psychology*. 92, 103-106.

Uhry, J. K. (1999) Phonological awareness and reading: Research activities, and instructional materials. In BIRSH, J. R. (Ed.): *Multisensory teaching of basic language skills*, str. 63-84. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing Company.

Zápotočná, O. (2004) *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. Bratislava: Album. ISBN 80-968667-3-7.

Zápotočná, O. (2010) Rozvoj počiatkovej literárnej gramotnosti. In Kolláriková, Z. a B. PUPALA. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-828-9.

Zápotočná, O. a Z. Petrová. (2010) Jazyková gramotnosť v predškolskom veku. Trnava: Vydavateľstvo Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave. ISBN 978-80-8082-404-4.

**ZIKL PAVEL ET AL.  
VYUŽITÍ ICT U DĚTÍ  
SE SPECIÁLNÍMI POTŘEBAMI**

**Veronika Švrčinová**

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta

Monografie *Využití ICT (=Information and Communication Technologies) u dětí se speciálními potřebami* je určena zájemcům o výchovně vzdělávací proces s využitím informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání žáků a dětí se speciálními potřebami. Autor **Pavel Zikl** působí od roku 2009 jako ředitel Ústavu primární a preprimární edukace Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. Jeho pedagogická činnost je zaměřena mimo jiné na speciální pedagogiku, psychopedii, somatopedii a terapii ve speciální pedagogice. Autor se rovněž aktivně zapojuje do vědeckovýzkumné činnosti v oblasti speciální pedagogiky. V roce 2005 vystupoval jako spoluřešitel v projektu MŠMT (specifický výzkum) 2126/2005 **„Deskripce a analýza podmínek vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni ZŠ“**. Za zmínku stojí projekt **„Zkvalitňování vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Královéhradeckém kraji“**, ve kterém vystupoval jako manažer projektu.

Publikace je tematicky zaměřena na využití informačních a komunikačních technologií v edukačním procesu žáků se



speciálními vzdělávacími potřebami. Tato problematika je aktuální jak ve sféře soudobého vzdělávání v České republice, tak v celosvětovém měřítku. Naše společnost žije ve věku digitálních médií. Většina z nás se s těmito technologiemi setkává denně. Moderní technologie nás obklopují a pomalu se stávají součástí nejen našeho pracovního života, ale i života soukromého – rodinného. Média se rovněž stala právoplatným článkem výchovně – vzdělávacího procesu. České školství již počítá s implementací informačních a komunikačních technologií do výchovně–vzdělávacího procesu již na primární škole.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je uveden v kurikulárním dokumentu **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání** a je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, z nichž jedna nese název Informační a komunikační technologie. Jejím cílem je *„dosáhnout základní úrovně informační gramotnosti – získat elementární dovednosti v ovládání výpočetní techniky a moderních informačních technologií, orientovat se ve světě informací, tvořivě pracovat s informacemi a využívat je při dalším vzdělávání i v praktickém životě (RVP ZV, 2007, s. 34).“*

Z výše uvedeného je patrné, že vzdělávání v oblasti informačních a komunikačních technologií je povinné. Autor tedy reaguje svou publikací na aktuální problematiku využití ICT v povinném vzdělávání žáků na primární škole a zaměřuje se především na implementaci ICT do vzdělávání žáků se speciálními potřebami.

Předkládaná odborná publikace je určena především učitelům, kteří integrují ve třídě žáky se speciálními potřebami a hledají účinný nástroj pro zefektivnění a usnadnění výuky těchto žáků. Současná situace v edukační sféře totiž ve většině

případů nepočítá s integrací žáků se speciálními potřebami do speciálních tříd, žáci jsou zařazováni do běžných typů základních škol. Učitelé tak musí být připraveni na tuto situaci.

Uvedená **publikace přináší učitelům základní avšak poměrně komplexní pohled** do této problematiky se zaměřením pozornosti na využívání informačních a komunikačních technologií. Ty jsou v posledních letech stále častěji integrovány s edukační sférou a přinášejí nové možnosti v oblasti edukace. Právě z tohoto důvodu se stávají učební pomůckou dětí se speciálními potřebami, jelikož umožňují například aplikaci aktivizujících výukových metod, které jsou aktuálně zařazovány do edukačního procesu jako výsledek nového pohledu na žáka ve vzdělávacím procesu, kompenzují některá znevýhodnění a navíc umožňují větší individualizaci, která je nutná právě při edukaci žáků se speciálními potřebami.

Publikace rovněž **přináší mnoho podnětů široké neodborné veřejnosti**, především rodičům dětí se speciálními potřebami, kteří v knize naleznou mnoho informací o aktuálních možnostech edukace dětí a žáků se zdravotním postižením (mentálním, tělesným, smyslovým, s více vadami, vadami řeči a specifickými poruchami učení), se zdravotním znevýhodněním (dlouhodobě nemocní, se zdravotním znevýhodněním nebo zdravotním oslabením), se sociálním znevýhodněním a žáků mimořádně nadaných.

Monografie je rozdělena do osmi kapitol, které na sebe logicky navazují, ale rovněž mohou být studovány samostatně. Jednotlivé kapitoly přináší základní pohled do problematiky vzdělávání žáků se speciálními potřebami, poskytují čtenáři přehled o aktuálních možnostech zařazení ICT do výuky. Součástí publikace jsou praktické ukázky využití ICT ve výuce vhodně doplněné obrázky, grafy a návody. Publikace je

rozšířena o seznam speciálního hardwaru a softwaru využitelného učiteli při integraci ICT do výuky žáků se speciálními potřebami.

**Úvodní kapitola** prezentuje výsledky některých výzkumů v oblasti informačních a komunikačních technologií ve sféře vzdělávání, umožňuje tak zájemci utvořit si představu o aktuálním stavu a možnostech využití ICT při výuce. Autor uvádí jak data Českého statistického úřadu, tak vybrané výsledky výzkumů, které byly realizovány na **Ústavu primární a preprimární edukace Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové**, kde mj. působí autor jako ředitel, jak již bylo uvedeno výše. Za zajímavé výsledky považuje autor například skutečnost, že mezi 519 respondenty (učitelé 1. stupně ZŠ) pouze 2,9 % neprošlo žádným vzděláním v oblasti ICT. Což lze považovat za pozitivní trend v oblasti dalšího vzdělávání učitelů. Jiná je však situace v oblasti výuky individuálně integrovaného žáka, kde se ukazuje, že 83 % učitelů nevyužívá žádnou pomůcku z oblasti ICT.

Využívání informačních a komunikačních technologií souvisí s vybaveností školy těmito technologiemi. Autor předkládá v této kapitole rovněž informace o vybavení škol moderními technologiemi, odkazuje se především na zastaralost softwarového vybavení na českých školách, na které upozornil **Český statistický úřad (ČSÚ)** v roce 2010. Publikace vychází tedy z posledních dostupných dat. Na tomto místě je však nutné upozornit, že ČSÚ v současné době pracuje na aktualizaci těchto dat a nejaktuálnější závěrečná zpráva by měla být dostupná v roce 2013.

**Kapitola Možnosti využití ICT** u dětí se speciálními potřebami je velice obsáhlá. V kapitole se zájemce dozví o oblastech využití ICT u dětí se speciálními potřebami jako je

například výuka a stimulace, individualizace či kompenzace, reedukace, diagnostika apod. Kapitola je rozdělena do několika subkapitol, které se konkrétně věnují využití ICT u dětí s mentálním postižením, s tělesným postižením, u dětí s narušenou komunikační schopností, u dětí s vadami zraku, s vadami sluchu a se specifickými poruchami učení.

Každá subkapitola přináší základní informace o daném postižení či znevýhodnění a předkládá aktuální možnosti využití ICT u těchto osob. Toto využití zahrnuje potřebu práce se speciálním softwarem a hardwarem. Publikace na tomto místě srozumitelně prezentuje jednotlivé kategorie tohoto vybavení a uvádí konkrétní situace, ve kterých lze daný software či hardware využít. Autor upozorňuje rovněž na možnosti využití informačních a komunikačních technologií běžným způsobem, tedy prezentuje strategie, které aplikuje intaktní populace (v některých případech je pouze nutné přizpůsobit výukový program nebo technologii danému postižení či znevýhodnění, např. zvolit basic úroveň, přizpůsobit velikost písma či hlasitost zvuku).

Tato kapitola je nejvíce nosnou částí monografie, přináší čtenáři komplexní pohled na danou problematiku. Je však nutné říci, že učitelé, kteří integrují ve třídě žáka se speciálními potřebami, by samozřejmě měli čerpat informace o konkrétních speciálních vzdělávacích potřebách žáků i z jiných zdrojů. Tato publikace totiž zaměřuje svou pozornost především na vzdělávání za podpory ICT, informace o daných potřebách jsou tedy uváděny především pro dosažení komplexnosti dané problematiky. Sám autor věnuje těmto potřebám pozornost v některých ze svých dalších odborných publikací (*Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole, Dítě s mentálním postižením ve škole*).

**Třetí kapitola** se věnuje technickému vybavení – hardwaru. Autor věnuje pozornost základním komponentám, ze kterých se skládá osobní počítač, notebook nebo netbook. Pro běžného uživatele počítače, který se zajímá o možnosti využití ICT v práci s dětmi se speciálními potřebami, není nutné studovat tuto kapitolu podrobně. Při zájmu o práci se speciálními výukovými programy či speciálním hardwarem je vhodnější se obrátit na odborníky a konzultovat kompatibilitu s parametry počítače zájemce. Kapitola totiž v tomto případě podává pouze kusé informace, avšak ty jsou prezentovány poměrně srozumitelně i uživateli PC – začátečníkovi.

**Kapitola Speciální hardware** již přináší čtenáři konkrétní a užitečné informace o různých kategoriích speciálního hardwaru, který je určen dětem se speciálními potřebami. V této části knihy se autor zaměřuje především na hardware určený žákům se zdravotním postižením. Jak uvádí autor (Zikl, 2012, s. 49): „... *žáci se zdravotním oslabením nebo žáci nadaní nevyžadují zpravidla při práci s výpočetní technikou speciální pomůcky.*“

Kapitola je rozdělena do několika subkapitol, které věnují pozornost vstupním a výstupním zařízením, ergonomickým pomůckám, speciálním počítačům, periférii a dalším technickým pomůckám. Subkapitoly jsou doplněny o názorné obrázky, u každého technického zařízení je uveden srozumitelný popis jeho funkce. Čtenář si tak může udělat představu o praktické využitelnosti hardwaru, který umožňuje osobám s handicapem práci s ICT a v mnoha případech umožňuje kompenzaci daného handicapu. Autor v závěru kapitoly upozorňuje čtenáře na permanentní technologický pokrok v oblasti ICT, tedy na skutečnost, že informační a

komunikační technologie zastarávají a na trh jsou uváděny stále nové.

**Pátá kapitola** věnuje pozornost programovému vybavení počítače. Autor se věnuje především problematice legálních a nelegálních programů. Čtenář získává přehled o licencích, se kterými se uživatel (v tomto případě především učitel) bude setkávat. Publikace představuje nejčastěji používané placené licence, zaměřuje pozornost čtenáře rovněž na licence neplacené, tzv. freeware, shareware nebo trial verze programu.

Zásadním přínosem této kapitoly je upozornění na problematiku autorských práv. Tuto část publikace by tak měli prostudovat nejen učitelé, kteří pracují s žáky se speciálními potřebami za podmínek integrace ICT do výuky, ale přináší užitek rovněž učitelům, kteří v současné době pracují na vytváření **tzv. DUMů** (digitálních učebních materiálů) a setkávají se tak s problematikou autorství ve všech svých didaktických materiálech. Základní školy zapojené do projektu **EU peníze školám** prostřednictvím systému **Benefit 7** jsou totiž povinny zveřejnit a sdílet vytvořené DUMy s ostatními pedagogickými pracovníky na veřejně přístupných webových stránkách. Kapitola software je tedy jakýmsi základním opěrným bodem všech učitelů, kteří ve výuce pracují s informačními a komunikačními technologiemi. Je však nutné si uvědomit, že sféra ICT je v permanentním technologickém pokroku, jak již bylo uvedeno výše. Z tohoto důvodu je nutné sledovat aktuální dění v oblasti software – programového vybavení počítače a jednotlivých licencí.

**Následující kapitola** pojednává již konkrétně o **speciálním softwaru využitelném v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**. Jak uvádí autor, „*speciální software již dnes patří k základním prostředkům*

*podpory edukace žáků se speciálními potřebami (Zíkl, 2012, s. 67).*“ Speciální programové vybavení počítače totiž zajišťuje rozvoj znalostí v dílčích vzdělávacích oblastech, rozvíjí potřebné kompetence žáků se speciálními potřebami a často rovněž kompenzuje znevýhodnění a handicapy žáků.

Kapitola je rozdělena do následujících subkapitol – Softwarové programy usnadňující dětem se speciálními potřebami ovládání PC, Software pro podporu edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, Programy pro rozvoj komunikačních dovedností a alternativní komunikaci a Software pro podporu edukace žáků se specifickými poruchami učení.

Po prostudování této kapitoly získá čtenář základní a poměrně široký přehled o dostupných a nejčastěji využívaných softwarech na českých školách. Publikace prezentuje konkrétní typy programů vhodné například pro děti a žáky s narušenou komunikační schopností nebo s tělesným postižením, uvádí přehled programů vhodných pro děti a žáky s mentálním, zrakovým či sluchovým postižením.

Přínosem této části publikace je především získání komplexního přehledu softwaru, který učitel může nebo v mnoha případech i musí používat ve sféře edukace žáků se speciálními potřebami. Na jednom místě tak získá učitel aktuální shrnutí těchto programů s popisem využití a návrhem aplikace do edukačního procesu. Zde je nutné opět upozornit, že publikace může přinést čtenáři jisté podněty pro vyhledání jednotlivých výukových programů, ale z dlouhodobého hlediska bude v tomto případě tato kapitola ztrácet na hodnotě. Jak již bylo uvedeno výše, rozvoj informačních a komunikačních technologií jde stále kupředu.

**Předposlední kapitola** se věnuje problematice **pracovních listů**, tedy konkrétním materiálním didaktickým prostředkům. Přínosem této části monografie je přehled zásad nutných pro tvorbu didakticky nosných materiálů, publikace seznamuje čtenáře s možnostmi, jak rychle a efektivně vytvářet tyto materiály. Rovněž užitečný se jeví přehled aktuálních dostupných zdrojů kvalitních obrázků, které může učitel použít v pracovních listech zdarma ke svým výukovým účelům.

Kapitola směřuje pozornost především ke kancelářskému balíku **OpenOffice.org**, jehož součástí je například **tzv. vektorový editor Draw**, díky němuž mohou učitelé vytvářet jednoduché pracovní listy, ale také obsahuje grafický editor Draw pro tvorbu plakátů apod. Čtenář se dozví o uživatelském rozhraní tohoto programu, zjistí, jak je tento balík kompatibilní s ostatními kancelářskými balíčky. Závěr kapitoly je věnován konkrétnímu postupu při tvorbě pracovního listu v programu Draw. Vše je doplněno o názorné ukázky jednotlivých kroků vytváření ukázkového pracovního listu.

Kapitola Pracovní listy je tak užitečná pouze pro učitele, kteří nastupují učitelskou praxi a nemají zkušenosti s tvorbou pracovních listů, nebo pro učitele, kteří začínají pracovat s výše uvedeným specifickým programem. Její nastudování tedy není nutné, je určena pouze zájemcům o tuto problematiku. Z pedagogického hlediska a z hlediska aplikace ICT do výuky tedy nemá tato část publikace informačně nosný význam, je však přínosná pro konkrétní zařazení ICT do edukačního procesu.

**Poslední kapitola** je věnována problematice v současné době velice oblíbených a často používaných vizuálních „nejen učebních“ pomůcek, tedy **prezentací**. Autor v ní prezentuje zásady nutné pro jejich úspěšnou tvorbu. Tato část knihy je



proto velice důležitá pro všechny učitele, kteří ve výuce s těmito vizuálními pomůckami pracují, tedy nejen pro učitele žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tvorba prezentací totiž vyžaduje několik nutných kroků pro to, aby vzdělávací proces za integrace prezentace do výuky byl efektivní. Učitel musí například přizpůsobit velikost písma velikosti místnosti, ve které je prezentace promítána. Je nutné zvážit umístění a vhodnost objektů na jednotlivých snímcích prezentace apod.

Tato kapitola tedy shrnuje základní požadavky na tvorbu kvalitních prezentací, a je tedy vhodná pro všechny uživatele počítače. Její součástí je (rovněž jako v kapitole předchozí) praktická ukázka tvorby prezentace. I v tomto případě seznamuje autor čtenáře s kancelářským balíčkem OpenOffice.org, který obsahuje program k vytváření kvalitních prezentací. Tento program se jménem **Impress** lze ovládat podobně jako PowerPoint, který je mezi běžnými uživateli PC velmi oblíben. Publikace opět uvádí postup při vytváření prezentace, jednotlivé kroky jsou popsány a názorně doplněny o obrázky.

Publikace *Využití ICT u dětí se speciálními potřebami* je určena především pro učitele, kteří se poprvé ocitli v situaci nutnosti integrace žáka se speciálními potřebami. Stává se tak pro pedagogy prvním vhledem do dané problematiky a zároveň jakousi příručkou, po které mohou sáhnout vždy, když se ocitnou v situaci, kdy je nutné zařadit do výuky děti se speciálními potřebami informační a komunikační technologie.

Publikace představuje základní komplexní vhled do problematiky využití informačních a komunikačních technologií při edukaci žáků se speciálními potřebami. Publikace nechce a ani si neklade za cíl podrobný přehled dané problematiky. Jejím cílem je seznámit učitele s aktuálními trendy v oblasti edukace

děti se speciálními potřebami se specifickým zaměřením pohledu na ICT ve vzdělávání, které se stávají nedílnou součástí našeho života. Především současná generace ocení jejich využití v školském prostředí, protože digitální média představují nedílnou součást jejich života. Tento předpoklad tak potvrzuje i termín, který v souvislosti s dnešní generací žáků a studentů použil jako první Marc Prensky. Tento pojem tzv. digital natives neboli digitální domorodci uvádí Prensky na základě skutečnosti, že dnešní generace vyrostla ve světě všudypřítomných digitálních technologií. Je tedy s tímto světem sžita a nemá problém se s nimi ztotožnit a používat je jak v pracovním, tak v osobním životě.

Je však na místě podotknout, že daná situace si žádá odbornější průpravu. Učitelé by měli danou problematiku na základě podnětů této publikace prostudovat hlouběji. Autor sám se věnuje této problematice v některých již výše uvedených publikacích, dalšími přínosnými zdroji je například *Speciální pedagogika* od Josefa Slowíka (2007) nebo *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* od Bartoňové (2005).

Problematice ICT obecně se věnuje Maněnová v publikaci *ICT a učitel 1. stupně základní školy* (2009) nebo Jiří Zounek v publikaci *ICT v životě základních škol* (2006), tématem využití ICT u dětí se specifickými poruchami učení se zabývá Smutný a Šafrová v publikaci *Využití výpočetní techniky při reedukaci specifických poruch učení* (1997).

Jak lze usoudit z výše uvedeného přehledu publikací, problematika implementace ICT do výuky žáků se speciálními potřebami se konkrétně nevyskytuje v žádné publikaci, pouze kniha Smutného a Šafrové se této tematické oblasti věnovala blíže, avšak publikace byla vydána v roce 1997, v současné době tedy nemá nosný význam. Publikace *Využití ICT u dětí se*

*speciálními potřebami* je tedy ve svém oboru ojedinělá a zaslouží si pozornost všech učitelů a osob, které pracují s ICT a s dětmi se speciálními potřebami.

Učitelé, kteří již delší dobu integrují žáky se speciálními potřebami, ocení nejvíce kapitoly Speciální hardware, Speciální software v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, Pracovní listy a Prezentace. Tyto kapitoly totiž přinášejí aktuální nabídku trhu s ICT, které jsou využitelné v oblasti edukace obecně a edukace dětí se speciálními potřebami. Všem učitelům bude jistě nápomocen i Seznam speciálního softwaru, který je uveden v závěru knihy.

V publikaci chybí zmínka o možnosti využití interaktivní tabule ve výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Této problematice by mohla být věnována nejméně jedna kapitola, jelikož je tato dotykově senzitivní plocha v posledních letech zařazována do edukačního procesu všech typů škol. Využití interaktivní tabule ve výuce přináší mnoho výhod právě žákům se speciálními potřebami. Ve spojení s přídatnými zařízeními umožňuje efektivnější a snadnější zapojení žáků se speciálními potřebami (především žáků s handicapem) do výuky.

Publikace obecně je přehledná a čtivá, je psána srozumitelně, takže ji ocení i široká veřejnost bez pedagogického vzdělání. Mohou ji studovat i začáteční uživatelé informačních a komunikačních technologií, jelikož obsahuje mnoho názorného obrázkového materiálu i s poměrně detailními postupy práce s danými komponentami z oblasti ICT. Publikaci lze považovat za velice aktuální, ale vzhledem k již výše zmiňované problematice rychlého pokroku v oblasti informačních a komunikačních technologií, nelze ji označit za nadčasovou. Implementace ICT do edukační sféry totiž přináší

nejen mnoho výhod, ale je spojena rovněž s několika komplikacemi. Tou zásadní je skutečnost, že oblast ICT se stále a rychle mění, běžný uživatel se tedy v této sféře obtížně orientuje. Sféra ICT a jejich využití se vztahuje pouze ke krátkodobému časovému horizontu, technologie i programy zastarávají a bývají nahrazovány novějšími. Z tohoto důvodu je obtížné vytvořit publikaci zaměřenou na konkrétní využití informačních a komunikačních technologií – v tomto případě bude publikace buď příliš obecná, ale s nadčasovou platností, nebo konkrétně aplikovatelná, avšak s krátkodobým hodnotovým zázemím.

## Literatura

Bartoňová, M. (2005) *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido. ISBN 80-86633-38-1.

Bendová, P., Zíkl, P. (2012) *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: GRADA. ISBN: 978-80-247-3854-3.

Maněnová, M. (2009) *ICT a učitel 1. stupně základní školy*. Brno: Computer Press. ISBN: 978-80-251-2802-2.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2007.

Slowík, J. (2007) *Speciální pedagogika*. Praha: GRADA. ISBN: 978-80-247-1733-3.

Smutný, R., Šafrová, A. (1997) *Využití výpočetní techniky při reedukaci specifických poruch učení*. Brno: Paido. ISBN: 80-85931-36-2.

Zíkl, P. (2011) *Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole*. Praha: GRADA. ISBN: 978-80-247-3856-7.

Zounek, J. (2006) *ICT v životě základních škol*. Praha: Triton. Pedagogika. ISBN 80-7254-858-1.

## **ŠULOVÁ, LENKA, TOMÁŠ, FAIT, WEISS, PETR, ET AL. VÝCHOVA K SEXUÁLNĚ REPRODUKČNÍMU ZDRAVÍ**

**Kateřina Kadlčíková**

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta

Sexuální výchova se zabývá základními informacemi, které se týkají jak tělesného, tak hormonálního vývoje, vývojem dítěte v těle matky, přátelstvím, které žáci navazují již na prvním stupni základní školy, sexuálním zneužíváním, pedofilií, které jsou v dnešní době velkou hrozbou, ale i nemocemi spojené se sexualitou a mnoho jiného. Proto je velmi důležité zabývat se problematikou sexuální výchovy, která je aktuálním předmětem diskutování, realizovat ji ve výuce již na prvním stupni, aby si žáci udělali vlastní představu a ujasnili si všechny své nejasnosti.

Monografii *Výchova k sexuálně reprodukčnímu zdraví* ocení především dospívající mládež zabývající se touto oblastí, je ovšem inspirací i pro rodiče těchto dětí, jež s nimi na takové téma rozmlouvají. Knihu mohou využít i učitelé základních, středních i vysokých škol, kteří se oblastí

sexuální výchovy zabývají, mohla by jim posloužit jako pomůcka ve výuce a výchově k manželství a rodičovství. Pro její dostatečně široké informace ji mohou využívat obory pedagogické fakulty – budoucí učitelé, sociální pracovníci nebo psychologové, ale i lékařské fakulty, které nastudované poznatky mohou převést do praxe.

**Monografie čtenářům publikace představuje nejaktuálnější poznatky z oblasti sexuálního zdraví a zároveň ukazuje na potřebu odborné diskuze o správném chápání probíraných témat na veřejnosti, která napříč českou společností vyvolává stále vlnu rozhořčení. Publikace je charakteristická interdisciplinárním přístupem – zasahuje do oblastí psychologie, pedagogiky, psychiatrie, medicíny, gynekologie a mnoha dalších a nabízí nejrůznější úhly pohledu na pojetí sexuality, sexuálně reprodukčního zdraví a dalších okruhů, které jsou svým obsahem jim blízké.**

Knih je společnou prací psychologa, gynekologa a psycholog-sexuologa, kteří spolupracovali s kolektivem odborníků z profesí pediatrie, rodinné terapeutiky, pedagogiky, demografie atd. Autoři publikace jsou významnými odborníky, kteří publikaci obohatili svými poznatky z praxe.

První z autorů Lenka Šulová je významnou českou psycholožkou. Je absolventkou studia psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy specializace klinická a sociální psychologie. V současné době se věnuje soukromé psychologické praxi a vede oddělení sociální psychologie na katedře psychologie na Filozofické fakultě UK v Praze, kde zabezpečuje předměty jako ontogenetická psychologie, aplikovaná sociální psychologie či partnerské a rodinné vztahy.

Druhý autor – Tomáš Fait je předním českým odborníkem v oblasti gynekologické endokrinologie a antikoncepce. Vystudoval Lékařskou fakultu Univerzity Karlovy v Praze. Je autorem mnoha odborných článků, výkonným redaktorem časopisu a mnohé další. V současnosti pracuje na Gynekologicko-porodnické klinice 1. Lékařské fakulty Univerzity Karlovy a VNF Praha.

Petr Weiss, třetí autor publikace, patří k významným českým sexuologům, který se zabývá sexuálními dysfunkcemi, deviacemi, transsexualitou, partnerskými vztahy a psychoterapií. Absolvoval psychologii na Filozofické fakultě UK v Praze, nyní pracuje jako klinický psycholog, je také vědeckým sekretářem České sexuologické společnosti a působí jako soudní znalec v odvětví psychiatrie, specializace klinická psychologie a sexuologie.

Sexuální výchova v České republice má své kořeny již v roce 1917, kdy Spolková rada Pedagogického muzea Komenského v Praze Memorandum C. K. předložila Zemské školní radě pro království české návrh „O pohlavní výchově české“, kde vyžaduje zavést pohlavní výchovu do škol. Pro zavedení pohlavní výchovy do škol byl i tehdejší prezident T. G. Masaryk, který ve své publikaci vyzdvihuje netabuizovat témata týkající se pohlavní výchovy. V roce 1921 byl v Praze založen Ústav pro studium pohlavnosti (nynější název Sexuologický ústav), což bylo první univerzitní sexuologické pracoviště na světě a ve své výzkumné činnosti pokračuje dodnes. V 30. letech 20. století byla v Praze vydaná kniha „Pohlavní výchova naší mládeže“, ve které autor popisuje výchovu ke zdravému a normálnímu pohlavnímu životu. V roce 1960 vyšel Věstník Ministerstva školství obsahující pokyny k zahájení výchovy

k rodičovství a v roce 1972 vyšel Věstník Ministerstva školství „Zásady výchovy k rodičovství na ZDŠ“. Zmíněný věstník vymezil obsah výchovy k manželství a rodičovství. Až počátkem 90. let se projevila snaha systémově změnit situaci v oblasti sexuální výchovy, o kterou se až dodnes snaží i řada společností i jednotlivců – Společnost pro plánování rodiny a společnosti, Asociace manželských poradců apod. (Šulová, 2011).

Text publikace je členěn do tří základních oddílů, kde se každý zabývá jiným tematickým okruhem. Oddíly jsou rozděleny do jednotlivých kapitol, ty jsou dále systematicky rozčleněny na několik podkapitol.

První oddíl s názvem Sexuální zrání a formování sexuální identity se snaží čtenáři přiblížit vývoj jedince od jeho úplného vzniku. Tato část popisuje například prenatální vývoj, porod, porodní alternativy, přijetí rodičovské role, ale zároveň sleduje psychosociální vývoj jedince a formování jeho identity v dětství a proces dospívání, jak tělesně dospívají dívky a chlapci. Do popředí jsou postavena dvě hlavní témata, a to téma, které se týká jedince a jeho raného vývoje a druhé související s tím, jak bude v dospělosti schopen přijmout a zodpovědně plnit rodičovskou roli. Ve zmínce stojí uvést i vliv zaměstnanosti rodičů na dítě školního věku. *"Zaměstnanost rodičů a zejména matky s sebou přináší řadu kladných, ale i záporných dopadů na rodinu a partnerský život. Každý člen rodiny sloučení rodinného a partnerského života může vnímat odlišně a prožívat ambivalentní pocity. Ani tyto pocity však nejsou trvalé, protože se vyvíjejí ve vztahu k věku jednotlivých členů rodiny, ve vztahu ke konkrétní situaci jejich života, např. v závislosti na materiální situaci, na jejich vzdělání, na aktuální situaci ve společnosti a převažujících postojích"* (Šulová, Fait, Weiss, 2011).



Autoři jednotlivé kapitoly prokládají obrázkovými přílohami, které čtenáři více přiblíží nastíněnou problematiku, dále je pak každá kapitola doplněna seznamem použité literatury a nabádá tak čtenáře se o zmiňované téma dále zajímat. Toho mohou využít zvláště učitelé základních i středních škol ve své výuce.

Druhý oddíl Sexuálně reprodukční zdraví - obecná témata je rozsáhlá část zabývající se výběrem partnera, zamýšlí se nad tím, co je v partnerském soužití normální, ale poukazuje i na odchylky v sexuálním chování. Zaměřuje se na současnou rodinu, trendy v dnešních rodinách, zmiňuje se o rodičovských rolích, popisuje homosexualitu z několika hledisek, výchovu dítěte v homosexuálních rodinách.

Je zde i uvedená samotná kapitola, jež se zaměřuje na lesbické rodiče a jejich děti. Ve srovnání s rodinou, kde je otec a matka, dítě vychovávané v lesbické rodině může postrádat vzor opačného pohlaví, takový je argument dnešní společnosti. Na dítě školního věku mají ovšem vliv nejen rodiče, ale i kamarádi, učitelé, spolužáci, kteří se podílí na socializaci jedince ve společnosti.

Dále se zabývá dysfunkcí a rozpadem rodiny, manželským rozvodem nebo náhradní rodičovskou péčí. V kapitolách se uvádí i výzkumná data, v podobě přehledných tabulek či grafů, která sledují aktuální trendy české populace i trendy sexuálního chování v České republice. Příkladem lze uvést výzkum vývoje průměrného věku vstupu do manželství a při založení rodiny, který začal již v roce 1981 nebo zkoumání trendů vývoje sňatečnosti a rozvodovosti, jež se zaznamenává od roku 1961. I když je zde sledovaná problematika popisovaná poměrně zešířena, zaujme čtenáře samotnou aktuálností. Druhá

část je popsána srozumitelným a pochopitelným způsobem. Autoři čerpají ze současné české i zahraniční literatury.

Poslední oddíl s názvem Sexuálně reprodukční zdraví – specifická témata popisuje témata, která představují hrozbu lidské populace. Zajímá se o sexuální zneužívání dětí, předkládá statistická data nebo prevenci sexuálního zneužívání dětí. V této kapitole nalezneme i mýty o sexuálním zneužívání, které donutí čtenáře zamyslet se nad vlastní nevědomostí. *"Je-li dítě zneužíváno pouze pod vlivem alkoholu nebo drog, pak skutečný problém je v závislosti pachatele na alkoholu nebo drogách. Pokud se zbaví této závislosti, přestane i zneužívání"* (Šulová, Fait, Weiss, 2011).

Další hrozba, kterou zde autoři uvádějí je infekce HIV, popisují klinické projevy nemoci, testování na HIV infekci, ale hlavně prevenci přenosu této infekce. Kromě nemoci HIV je část kapitoly věnovaná i ostatním sexuálně přenosným chorobám, jejíž informace jsou podmětne hlavně pro dospívající mládež, která hrozbu nákazy často podceňuje. Těchto poznatků mohou využít opět učitelé všech typů škol ve své praxi.

Velká pozornost je věnovaná sexuální výchově. Sexuální výchova je neodmyslitelnou součástí koncepce podpory a ochrany zdraví ve škole a v poslední době je jí právem přisuzovaná velká pozornost. Autoři popisují její historii v naší zemi i současnou podobu této výchovy.

V tomto oddílu čtenář nalezne i kapitolu o drogách, kterým příkládají autoři velkou pozornost, neboť problém drog je starý jako lidstvo samo, kdy odkazy na drogy se uvádějí již ve starých náboženských textech a stále se tento problém nepovedl vyřadit z lidského dění.

Zajímavou součástí posledního oddílu jsou kapitoly, které hovoří o transexuality, pornografii a sexualitě zdravotně postižených. *"Klinická definice transexuality je založena na řadě ukazatelů. Ty zahrnují víru, že dotyčný je příslušníkem opačného pohlaví, oblékání se a vystupování v roli opačného pohlaví, odpor k vlastním genitáliím a přání jejich změny a trvající touhu po změně pohlaví operativní cestou. Primárním diagnostickým nástrojem je nestrukturovaný rozhovor a klientova výpověď"* (Šulová, Fait, Weiss, 2011).

V publikaci *Výchova k sexuálně reprodukčnímu zdraví* si každý čtenář nalezne něco, co ho zajímá, jsou zde nastíněna všechna aktuální témata, o kterých se diskutuje. Je srozumitelná i pro neobornou veřejnost. Je překvapivé, jak velmi dokáže zaujmout pro svoji objektivitu, komplexnost a zajímavými tématy.

Ve srovnání s literaturou *Důvěrně a otevřeně o sexualitě*, která je určena pro základní školy a nižší ročníky gymnázií a pokrývá celé učivo vymezené RVP ZV a je doporučenou literaturou pro výuku v dané oblasti, je tato publikace obsáhlejší, poskytuje rozšířenější informace, není zaměřená jen na učivo RVP ZV, ale věnuje se i tématům, která jsou v současnosti aktuální např. homosexualita. Může sloužit jako textová opora, ale i jako metodika pro učitele. To stejné lze říci i o publikaci *Sexuální chování v ČR – situace a trendy*. Zde se zaměřuje spíše na popisy výzkumů než na samotnou teorii, která ve *Výchově k sexuálně reprodukčnímu zdraví* nechybí.

V porovnání s ostatní literaturou existují samozřejmě obsáhlejší materiály, avšak tato uvedená publikace slouží jako opora v hledání cesty k sexuálně reprodukčnímu zdraví a k pozitivnímu vnímání sexuality, jako důležité součásti života, poskytne potřebný náhled do předkládané problematiky a

umožňuje proniknutí do jevů a situací, se kterými se člověk mnohokrát setkává.

### Literatura

Donát, J., Donátová, N. (2007) *Důvěrně a otevřeně o sexualitě*. 2. vyd. Praha: Fortuna. 95 s. ISBN 80-7168-990-4.

Šulová, L., Fait, T., Weiss, P., et al. (2011) *Výchova k sexuální reprodukčnímu zdraví*. 1. vyd. Praha: Maxdorf. 439 s. ISBN 978-80-7345-238-4.

Šulová, L. (2011) Sexuální výchova na školách. In *Výchova k sexuální reprodukčnímu zdraví*. 1. vyd. Praha: Maxdorf. 439 s. ISBN 978-80-7345-238-4.

Weiss, P., Zvěřina, J. (2001) *Sexuální chování v ČR – situace a trendy*. 1. vyd. Praha: Portál. 159 s. ISBN 80-7178-558-X.



# **RÝDL, KAREL A EVA ŠMELOVÁ VÝVOJ INSTITUCÍ PRO PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVU (1869 – 2011)**

**Alena Berčíková**

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta

Monografie *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869 – 2011)* autorů **K. Rýdla a E. Šmelové** zprostředkovává čtenáři informace o vývoji předškolních institucí v českých zemích z hlediska jejich vývoje. Zpracované téma je dáno do širšího společenského i ekonomického kontextu, což umožňuje komplexní pohled na danou problematiku. Jedná se o publikaci založenou na historickém výzkumu. Autoři čerpají z četných historických pramenů a zjištěná data uspořádávají do logických, chronologicky řazených celků a čtenáři tak poskytují ucelený pohled na sledovanou oblast.

Publikace je strukturována do pěti chronologicky řazených kapitol. Autoři v jednotlivých kapitolách postupně čtenáře seznamují s nejdůležitějšími událostmi, které ovlivnily vývoj předškolního vzdělávání a jeho institucionalizaci.

Každá kapitola má tuto strukturu:

- politické, sociální a kulturní předpoklady zájmu o péči a výchovu předškolních dětí,

- organizace, správa a financování zařízení pro péči o předškolní děti,
- rozvoj cílů, obsahu, metod, forem cílů předškolního vzdělávání,
- vzdělávání a kvalifikační požadavky pracovních sil v předškolních zařízeních.

V první kapitole **Institucionalizace předškolních zařízení ve světě do konce 19. století** se čtenář může seznámit s klíčovými událostmi a osobnostmi jakou jsou např.: J. A. Komenský, J. Locke, J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi, J. F. Oberlin, kteří měli významný vliv na vývoj předškolního vzdělávání. Čtenářům by neměly uniknout poznámky pod čarou, kde je řada zajímavostí ze života významných pedagogických osobností.

Druhá kapitola **Institucionalizace předškolních zařízení v českých zemích před rokem 1869** se věnuje situaci, která v českých zemích panovala před rokem 1869, a to v souvislosti s vydáním rakouského školského zákona, na jehož základě byla vytvořena soustava národního školství. Pro předškolní instituce byl zákon obzvláště významný, neboť doporučoval zřizovat při školách obecných předškolní zařízení a při vzdělávacích ústavech pro učitelky školy mateřské. Tento zákon tvoří přelom ve vývoji institucionalizované předškolní výchovy.

Ve třetí kapitole **Vytváření systému předškolních institucí v českých zemích v letech 1869–1948** jsou popsány politické, sociální i ekonomické události, které se nesmazatelně otiskly do vývoje a organizace předškolních institucí, obsahu

předškolního vzdělávání i přípravy budoucích předškolních pedagogů. Za zmínku jistě stojí např. Hasnerův zákon (Říšský zákon, 1869) a jeho význam v počátcích rozvoje předškolních institucí, dále významná setkání učitelů (např. Praha, 1920, První manifestační sjezd českého a slovenského učitelstva). Autoři věnují pozornost také meziválečnému období, ale i etapě období 2. světové války, a s tím související devastující vliv fašismu na československé školství.

Čtvrtá kapitola **Vývoj systému institucí předškolní výchovy v českých zemích v 2. polovině 20. století** představuje kapitolu nejrozsáhlejší. Autoři se pokoušejí o transparentní analýzu tohoto složitého období, a tím čtenáři poskytují objektivní informace.

V této kapitole autoři přinášejí fakta, která vedla k transformaci školství jako nástroje pro ideologické ovlivňování budoucích generací. Zvláště se pak věnují předškolnímu vzdělávání, které se obtížně přizpůsobovalo tlaku nového režimu. Režim se více soustředil na střední a vysoké školství. Pokud předškolní pedagogika deklarovala soulad s ideologickými cíli, režim ji příliš neomezoval. Cílem předškolní pedagogiky v tomto období byla především kvalitní příprava na vstup do základní školy. Autoři také přinášejí poznatek, že předškolní pedagogika se v tomto komplikovaném období mohla opírat o pedagogický odkaz J. A. Komenského, kterého socialismus nemohl ignorovat. Pro toto období je také typické velké budování mateřských škol a jeslí vzhledem k zaměstnanosti matek.

V tomto období také vycházejí důležité kurikulární dokumenty, které formovaly předškolní vzdělávání. Např.: Prozatimní osnovy pro mateřské školy, Osnovy pro mateřské školy, Osnovy výchovné práce pro mateřské školy, Program



výchovné práce v jeslích a mateřských školách. Mimo jiné autoři přinášejí i názory učitelek mateřských škol na tyto dokumenty. Dále se věnují autorům, kteří ovlivnili pedagogické myšlení v poválečném období (Otokar Chlup, Marie Bartušková, Růžena Tesařová atd.).

Nástup totalitního režimu měl velký vliv i na vzdělávání budoucích učitelek, které v tomto období prodělávalo mnoho změn, leckdy až chaotických. Např. již v roce 1946 bylo dekretem prezidenta ustanoveno, že vzdělávání učitelek bude čtyřleté a vysokoškolské. O čtyři roky později je vysokoškolské studium zrušeno a nahrazeno středoškolskou přípravou.

Pozornost věnují i událostem po roce 1989. 90. léta 20. století charakterizují jako období hledání a pokusů v nově utvářejících se společenských podmínkách, a to v souvislosti se zahájením procesu transformace školství a jeho depolitizace. V této době vzniká řada dokumentů, ve kterých se autoři vracejí k humanistickému a demokratickému pojetí předškolního vzdělávání.

Závěrečná kapitola **Vývojové trendy předškolní výchovy v letech 2000–2011** uzavírá 20. století a přivádí čtenáře do současnosti v kontextu nových požadavků na profesní přípravu předškolních pedagogů, kurikulární reformy a dalších významných změn, které vyplynuly z požadavků demokratické společnosti.

**V závěru** autoři provádí stručnou rekapitulaci dosavadního vývoje v oblasti předškolní výchovy ve světě i u nás. Čtenáři předkládají k zamyšlení otázku související s možnými trendy souvislosti vývoje předškolních institucí.

Publikace je psána čtivým jazykem. Také je vhodně doplněna přílohami, které ilustrují sledované období, čímž celou

problematiku zpřehledňují. Kapitoly jsou logicky strukturované do celků, doplněny o tabulky s přehledně zpracovanými daty. Veškeré odkazy na zdroje či doplňující informace k textu jsou pro lepší přehlednost k dispozici přímo na dané straně. Autoři čerpají z bohatých a různorodých zdrojů. Čtenáře jistě upoutá již samotná obálka monografie, na jejíž tvorbě se podílely děti předškolního věku.

Autoři přináší ojedinělou monografii, kterou lze srovnat s publikací autorek Věry Kuchařové a Kamily Svobodové: *Sít zařízení denní péče o děti předškolního věku v ČR*. Publikace těchto autorek ovšem neposkytuje tak hlubokou historickou analýzu sledované problematiky.

Publikace se věnuje velice širokému a bohatému období. Autoři dokázali problematiku uchopit velice efektivně: shrnuli nejen historické, ekonomické, politické a sociální okolnosti od roku 1869, ale dokázali je skloubit s vývojem institucí pro předškolní výchovu. Díky tomu čtenáři poskytují komplexní pohled na sledovanou oblast. Z tohoto důvodu považujeme publikaci za ojedinělou a přínosnou pro studium této problematiky. Publikaci bychom doporučili nejen studentům, ale i odborné veřejnosti, která v českém školství působí, neboť díky ní může získat ojedinělé poznatky.

**Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.** vystudoval FF UK v Praze, obor germanistika – historie. Dlouhodobě se věnuje srovnávací pedagogikou, dějinami výchovy, vzdělávání a školství. V současné době působící jako prorektor pro vzdělávání a záležitosti studentů na Univerzitě Pardubice.

**Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.** je vedoucí katedry primární a preprimární pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity

Palackého v Olomouci. Předmětem jejího odborného zájmu je předškolní pedagogika a vzdělávání učitelů preprimární a primární školy.

Jelikož se oba autoři dlouhodobě a odborně věnují této problematice, přináší hluboké a dosud nepublikované poznatky z oblasti vývoje předškolních institucí v českých podmínkách. Tato publikace získala v lednu roku 2013 Cenu rektora Univerzity Palackého v Olomouci.

### **Literatura**

Rýdl, K. Šmelová, E. (2012). *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869 – 2011)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Kuchařová, V., Svobodová, K. (2006). *Sít' zařízení denní péče o děti předškolního věku v ČR*. Praha: VÚPSV.

**Lu Desheng and Liu Li. *Assessing Student Learning within the Chinese Context.***

**Abstract:** Chinese society in general has accepted the function of examinations as a fair indicator of students' academic success. Although high-stake national/public examinations have always been criticized for the high pressure that they place on students and the possibility of distorting the nature of teaching to "teaching to the test", they still play a pivotal role in directing Chinese students' learning, determining their future careers, and assessing school effectiveness. This paper first presents a brief overview of Chinese examination-driven orientation assessment system, and then takes two national examinations as examples to delineate student learning assessment in English as a foreign language (EFL) context China. The paper argues that: (1) public examinations play dual assessment functions which are selection and teaching and (2) new emphases in reforms of student assessment focus on making examination to be a better measure of student learning outcomes and making it serve teaching more effectively. The last part of paper sketches the major changes of student assessment in currently school practice.

**Keywords:** assessment, student learning, Chinese context, National English Examination in China

**Semerádová, Soňa and Alena Hošpesová. *Didactical Situation in Preschool Term.***

**Abstract:** Creating mathematical concepts in preschool education has recently been enjoying ever greater interest in research in mathematics education. In this paper we describe the linking of two topics that relate to the process of institutional pre-school education in mathematics, namely : How

environment nursery schools give children the opportunity to explore mathematical concepts? As the (future) teachers to prepare for such activities? The theoretical framework of this study is Brousseauova theory of didactic situations.

**Keywords:** theory of didactic situations, institutionalization, mathematical precepts in the preschool period

**Maňourová, Zuzana. *The Analytic-Synthetic Method in a Modification Form as one of Possibilities of a Solution of Students' Reading Literacy Problems.***

**Abstract:** The article offers as one of a solution of lacking of students' reading literacy competencies through the modification form of analitic-syntetic method. The analytic-synthetic method in its traditional form loses (with the new point of view for teaching of beginning reading and writing) its foundation. The contribution offers one of possibilities of solution through modification of the traditional analytic-synthetic method. The new approaches (which come from analytic and whole language methods) are addend to the traditional basic approach. One of the important activities is writing individual pupil's texts.

**Keywords:** development functional literacy and reading competences first grade students, teaching of beginning reading and writing, conflict among methods, modification of traditional analytic-synthetic method, writing of own pupils'texts, individual approach to pupils, bulding and development of own cognitive and reading strategies

**Círus, Lukáš a Jitka Slánská. *Výuka fotografování na 1. stupni základní školy***

**Abstract:** The paper is focused on teaching digital photography to 1th primary school, it presents the results of experiment teaching digital photos by e-course. A digital photograph as often neglected part of the educational field of Information and Communication Technology in the Framework Educational Programme for Basic Education and shows the wide range of its application in the school within selected areas of education and cross-cutting themes. The paper deals with the resulting e-learning textbooks and analyzes the process of teaching a selected group of pupils 4th and 5th year of primary school.

**Keywords:** ICT, digital photographs, primary education

**Filičková, Marta. *Rozvíjanie bazálnej gramotnosti na hodinách anglického jazyka v primárnej edukácii***

**Abstract:** The article depicts the issue of basal literacy development and the development of its components – phonemic awareness and phonics. Theoretical part of the article deals with the characteristics of main concepts. The empirical part, on the other hand, covers the research, including describing the research aims, methods, realization and results. The research has been carried out within the author's doctoral study.

**Keywords:** Current state of basal literacy development. Phonemic awareness. Phonics. Primary education. English language teaching.

## Kontakty na autory – řazeno abecedně

### **Mgr. Alena Berčíková**

Katedra primární a preprimární  
pedagogiky  
Pedagogická fakulta  
Univerzita Palackého v Olomouci  
e-mail:  
[alena.bercikova@seznam.cz](mailto:alena.bercikova@seznam.cz)

### **Mgr. Lukáš Círus**

Katedra matematiky a ICT  
Pedagogická fakulta  
Univerzita Jana Evangelisty  
Purkyně  
email: [lukas.cirus@ujep.cz](mailto:lukas.cirus@ujep.cz)

### **Mgr. Marta Filičková**

Katedra předškolnej a  
elementárnej pedagogiky a  
psychológi  
Pedagogická fakulta  
Prešovská univerzita v Prešově  
Slovenská republika  
e-mail:  
[marta.filickova@pf.unipo.sk](mailto:marta.filickova@pf.unipo.sk)

### **doc. PhDr. Alena Hošpesová, Ph.D.**

školicelka  
Katedra pedagogiky a  
psychologie  
oddělení primární a předškolní  
pedagogiky  
Pedagogická fakulta

Jihočeská univerzita v Českých  
Budějovicích

e-mail: [hospes@pf.jcu.cz](mailto:hospes@pf.jcu.cz)

### **Mgr. Kateřina Kadlčíková**

Katedra primární a preprimární  
pedagogiky  
Pedagogická fakulta  
Univerzita Palackého v Olomouci  
e-mail: [katulkax@seznam.cz](mailto:katulkax@seznam.cz)

### **Li Liu, student PhD**

Pedagogická fakulta  
Sichuan Normal University, Čína  
e-mail: [liuli2011cz@gmail.com](mailto:liuli2011cz@gmail.com)

### **doc. Desheng Lu**

Pedagogická fakulta  
Sichuan Normal University, Čína  
e-mail: [ludesheng110@163.com](mailto:ludesheng110@163.com)

### **PhDr. Ing. Zuzana Maňourová**

Katedra pedagogiky a  
psychologie  
Pedagogická fakulta  
Jihočeská univerzita v Českých  
Budějovicích  
e-mail: [zmanourova@pf.jcu.cz](mailto:zmanourova@pf.jcu.cz)

### **Mgr. Soňa Semerádová**

Katedra matematiky  
Pedagogická fakulta  
Jihočeská univerzita v Českých  
Budějovicích

e-mail: [jambos@seznam.cz](mailto:jambos@seznam.cz)

**Jitka Slánská**  
Pedagogická fakulta  
Univerzita Jana Evangelisty  
Purkyně  
email: [slanska.jitka@gmail.com](mailto:slanska.jitka@gmail.com)

**Mgr. Veronika Švrčinová**  
Katedra primární a preprimární  
pedagogiky  
Pedagogická fakulta  
Univerzita Palackého v Olomouci  
e-mail: [chavercha@seznam.cz](mailto:chavercha@seznam.cz)



## Contacts for authors - in alphabetical order

### **Mgr. Alena Berčíková**

Department of primary  
and preprimary education  
Pedagogical faculty  
Palacký University in Olomouc  
e-mail:  
[alena.bercikova@seznam.cz](mailto:alena.bercikova@seznam.cz)

### **Mgr. Lukáš Círús**

Department of mathematics and  
ICT  
Pedagogical faculty  
University of J. E. Purkyně  
email: [lukas.cirus@ujep.cz](mailto:lukas.cirus@ujep.cz)

### **Mgr. Marta Filičková**

Department of preprimary and  
elementary education and  
psychology  
Pedagogical faculty  
University in Prešov  
e-mail:  
[marta.filickova@pf.unipo.sk](mailto:marta.filickova@pf.unipo.sk)

### **doc. PhDr. Alena Hošpesová, Ph.D.**

supervisor  
Department of pedagogy and  
psychology  
part – primary and preprimary  
education  
Pedagogical faculty  
University of South Bohemia  
in Czech Budějovice  
e-mail: [hospes@pf.jcu.cz](mailto:hospes@pf.jcu.cz)

### **Mgr. Kateřina Kadlčíková**

Department of primary and  
preprimary education  
Pedagogical faculty  
Palacký University in Olomouc  
e-mail: [katulkax@seznam.cz](mailto:katulkax@seznam.cz)

### **Li Liu, student PhD**

Pedagogical faculty  
Sichuan Normal University,  
China  
e-mail: [liuli2011cz@gmail.com](mailto:liuli2011cz@gmail.com)

### **doc. Desheng Lu**

Pedagogical faculty  
Sichuan Normal University,  
China  
e-mail: [ludesheng110@163.com](mailto:ludesheng110@163.com)

### **PhDr. Ing. Zuzana Maňourová**

Department of pedagogy and  
psychology  
Pedagogical faculty  
University of South Bohemia  
in Czech Budějovice  
e-mail: [zmanourova@pf.jcu.cz](mailto:zmanourova@pf.jcu.cz)

### **Mgr. Soňa Semerádová**

Department of mathematics  
Pedagogical faculty  
University of South Bohemia  
in Czech Budějovice  
e-mail: [jambos@seznam.cz](mailto:jambos@seznam.cz)

**Jitka Slánská**

Pedagogical faculty

University of J. E. Purkyně

email: [slanska.jitka@gmail.com](mailto:slanska.jitka@gmail.com)

**Mgr. Veronika Švrčinová**

Department of primary and  
preprimary education

Pedagogical faculty

Palacký University in Olomouc

e-mail: [chavercha@seznam.cz](mailto:chavercha@seznam.cz)

## Informace pro autory

Účelem vznikajícího časopisu je dát prostor pro publikování různých typů článků (uveřejňovány budou stati, studie, výzkumné zprávy, recenze atp.), které se budou vztahovat ke specifickému stupni vzdělávání – tedy primární a preprimární školy.

Všechny texty budou procházet standardním recenzním řízením. Vzhledem k tomu, že aspirací časopisu je předkládat kvalitní práce, budou články předány dvěma recenzentům (v případě bipolárních stanovisek bude text zadán třetímu recenzentovi), přičemž recenzní řízení bude pro autory anonymní.

Autor ucházející se o publikování svého článku deklaruje, že se jedná o původní text.

Šablonu pro psaní jednotlivých typů článků i kritéria pro jejich hodnocení můžete nalézt na webových stránkách <http://kpv.upol.cz>. Zde uvádíme nejdůležitější upozornění:

- rozsah kompletního textu (na základě souhlasu redakční rady možno publikovat delší texty):
  - stať – do 20 normostran;
  - studie – do 40 normostran;
  - výzkumné zprávy – do 15 normostran;
  - recenze – do 5 normostran;

- autor v úvodu textu uvede anotaci a klíčová slova v českém (nebo slovenském / polském) jazyce a v anglické jazykové mutaci;
- autor se zavazuje v článku respektovat aktuální bibliografickou citaci dle normy ČSN ISO 690:2011;
- obrázky, tabulky, schémata atp. autor umístí jednak do textu, avšak také přiloží zvlášť (z důvodu rizika zhoršení kvality v textovém editoru);
- mimo samotný text by měl autor uvést kontaktní údaje (jméno s tituly, kontaktní korespondenční a elektronickou adresu);
- autor může svůj text zaslat buď korespondenčně na CD nosiči, nebo jako přílohu elektronickou poštou na následující adresy:
  - Mgr. Dominika Stolinská, Ph.D.; Žižkovo nám. 5, 771 40 OLOMOUC;
  - Dominika.Stolinska@gmail.com;
- své články zasílejte vždy 1,5 měsíce před vydáním aktuálního čísla – tedy do 10. dubna a 10. října daného roku;
- upozorňujeme autory, že publikované články nebudou honorovány (nebudou-li vyžádány redakční radou).

Děkujeme všem, kteří máte zájem s námi spolupracovat, publikovat, komentovat a tím podporovat spoluutváření poznatkové linie v naší oblasti pedagogické vědy.

## Information for Authors

The purpose of the magazine is emerging to give space for the publication of different cell types (they published articles, essays, research reports, reviews, etc.), which will apply to a specific level of education – primary and pre-primary schools.

All texts will go through the standard review process. Due to the fact that the magazine is present aspiration quality work, the articles presented to two reviewers (in the case of bipolar positions the text entered third reviewer), the review process will be anonymous authors.

Author applying for publishing his article declares that it is the original text.

Template for writing different types of articles as well as criteria for their evaluation can be found on the website <http://kpv.upol.cz>. Here are the most important notes:

- the scope of the complete text (on the basis of the consent of the editorial board to publish longer texts):
  - articles – up to 20 pages;
  - study – to 40 standard pages;
  - research reports – up to 15 standard pages;
  - reviews – to 5 pages;

- the author in the introduction to the text indicating the annotation and keywords in Czech (or Slovak / Polish) language and English version;
- the author undertakes to respect the current article bibliographic citation according to ISO 690:2011;
- figures, tables, diagrams, etc.. author places both in the text, but also attached separately (because of the risk of deterioration in a text editor);
- out of the text the author should include the contact information (name with titles, postal contact and e-mail);
- author can send the text either by mail on a CD or as an attachment via e-mail at the following addresses:
  - Mgr. Dominika Stolinská, Ph.D.; Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, the Czech Republic;
  - [Dominika.Stolinska@gmail.com](mailto:Dominika.Stolinska@gmail.com);
- send your articles always 1.5 months prior to the current issue – until 10 April and 10 October of that year;
- note the authors of the published articles are not remunerated (unless requested by the editorial board).

Thanks to all who are interested to work with us, publish, comment on and promote the line helping shape the knowledge in our field of pedagogical sciences.