

# Pedagogická orientace

Studie

*Petra Baranová, Ivana Márová, Petr Kachlík*

Dvojí výjimečnost z pohledu zahraničních studií

*Peter Gavora, Nikola Křivánková*

Podpora čtenářské pregramotnosti.

Interakce rodič–dítě při čtení knihy

*Michaela Pešková, Kateřina Kubíková, Ivona Mišterová*

Výuka odborného cizího jazyka na SOŠ a SOU

(na příkladu stavebních a dřevozpracujících oborů)

**Vol. 31/4**  
**2021**

# Pedagogická orientace, 2021, roč. 31, č. 4, vychází 31. 12. 2021

Vědecký časopis České pedagogické společnosti

**Předseda redakční rady a vedoucí redaktor:** Eva MINAŘÍKOVÁ (Masarykova univerzita)

**Redakce:** Pavlína ČÁSTKOVÁ, Univerzita Palackého v Olomouci, Lenka KAMANOVÁ, Mendelova univerzita v Brně, Kateřina LOJDOVÁ, Masarykova univerzita, Jana MAJERČÍKOVÁ, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Ondřej ZABLOUDIL PECHNÍK, Masarykova univerzita, Jana POLÁCHOVÁ VAŠTATKOVÁ, Univerzita Palackého v Olomouci, Jan SLAVÍK, Západočeská univerzita v Plzni, Petr URBÁNEK, Technická univerzita v Liberci, Marta RYBIČKOVÁ, Masarykova univerzita (administrace)

**Adresa:** Pedagogická orientace, Institut výzkumu školního vzdělávání PdF MU, Pořčí 31, 603 00 Brno, e-mail: minarikova@ped.muni.cz

**Redakční rada (české vydání):** Tomáš ČECH, Univerzita Palackého v Olomouci, Jana DOLEŽALOVÁ, Univerzita Hradec Králové, Jana DVOŘÁČKOVÁ, Masarykova univerzita, Petr FRANIOK, Ostravská univerzita v Ostravě, Peter GAVORA, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Tomáš JANÍK, Masarykova univerzita, Marcela JANÍKOVÁ, Masarykova univerzita, Dana KASPEROVÁ, Technická univerzita v Liberci, Ondřej KAŠČÁK, Trnavská Univerzita v Trnavě, Dana KNOTOVÁ, Masarykova univerzita, Jana KOHNOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Tomáš KOHOUTEK, Masarykova univerzita, Petr NAJVAR, Masarykova univerzita, Milan POL, Masarykova univerzita, Jiří PROKOP, Univerzita Karlova v Praze, Karel RÝDL, Univerzita Pardubice, Irena SMETÁČKOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Vladimír SPOUSTA, nezávislý expert, Iva STUHLÍKOVÁ, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Jiří ŠKODA, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Petra ŠOBÁŇOVÁ, Univerzita Palackého v Olomouci, Vlastimil ŠVEC, Masarykova univerzita, Hana VOŇKOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Vojtěch ŽÁK, Univerzita Karlova v Praze

**Mezinárodní redakční rada (anglické vydání):** Inger Marie DALEHEFTE, University of Agder, Norsko, Michaela GLÄSER-ZIKUDA, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Německo, Ondřej KAŠČÁK, Trnavská univerzita v Trnavě, Slovensko, Anke WEGNER, Universität Trier, Německo

**Pokyny pro autory:** Pedagogická orientace uveřejňuje příspěvky spadající do kategorií: teoretické studie, empirické studie, přehledové studie (přibližně 45 000 znaků včetně mezer), diskusní příspěvky (27 000 znaků), zprávy (9 000 znaků) a recenze (9 000 znaků). Studie jsou strukturovány do podkapitol a sestávají zpravidla z těchto částí: abstrakt (v délce max. 1 200 znaků včetně mezer), klíčová slova, abstract v anglickém jazyce (v délce max. 1 200 znaků včetně mezer), key words, úvod, stav řešení problematiky, použité postupy a metody, výsledky a jejich interpretace, diskuse, závěry a stručná informace o autorovi/autorech příspěvku.

Jednotlivé studie procházejí recenzním řízením typu „double-blind peer review“. Studie jsou recenzovány vždy dvěma odborníky na dané téma, redakce uchovává autory i recenzenty ve vzájemné anonymitě. Ostatní příspěvky (diskuse, zprávy, recenze) posuzuje redakce. Podrobné pokyny pro autory a informace k recenznímu řízení jsou k dispozici na <https://journals.muni.cz/pedor>

V časopise jsou uveřejňovány pouze původní práce, které dosud nebyly publikovány a nejsou odevzdány jinde k publikování (např. v jiném časopisu, sborníku nebo monografii).

Pedagogická orientace respektuje mezinárodní Kodex jednání a pokyny pro dobrou praxi pro editory vědeckých časopisů Komise pro publikační etiku (COPE), Etický kodex České pedagogické společnosti a Etický kodex České asociace pedagogického výzkumu.

**Pedagogická orientace** (ISSN 1211-4669 print; ISSN 1805-9511 on-line; reg. č. MK ČR E 20166). Vydává Česká pedagogická společnost, o. s., Pořčí 538/31, 639 00 Brno, IČ 00444618, ve spolupráci s Masarykovou univerzitou. Vychází 4 čísla ročně. Sazba: Mgr. Monika Foltánová; písmo: Cambria, NimbusSanL, Syntax; tisk: Papír a tisk, s.r.o., Heršpická 800/6, 639 00 Brno; jazyková korektura: Mgr. Tereza Češková, Ph.D., Mgr. Ondřej Pechník. Předplatné je možné objednat prostřednictvím formuláře na <https://journals.muni.cz/pedor>. Vydávání časopisu je podporováno Radou vědeckých společností ČR. Náklad: 350 výtisků.

Cena jednotlivého výtisku: 120 Kč. Cena ročního předplatného (4 čísla): 460 Kč, pro předplatitele ze zahraničí 30 EUR, obojí je včetně poštovného. Cena inzerce: 6 000 Kč / 1 tisková strana.

Plné texty studií (od roku 1999) jsou k dispozici na <https://journals.muni.cz/pedor>

**Časopis je zařazen mimo jiné v následujících databázích:** Seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR, ERIH PLUS, DOAJ, Educational Research Abstracts Online (Taylor & Francis), EBSCO Education Source, CEJSH, ProQuest.

## Obsah

|  |          |
|--|----------|
| Editorial: Lokálně v době globální pandemie ( <i>Eva Minaříková</i> ).....   | 3        |
| <b>Studie</b> .....  | <b>5</b> |
| PETRA BARANOVÁ, IVANA MÁROVÁ, PETR KACHLÍK: Dvojitá výjimečnost<br>z pohledu zahraničních studií.....  | 5        |
| PETER GAVORA, NIKOLA KŘIVÁNKOVÁ: Podpora čtenářské pregramotnosti.<br>Interakce rodič–dítě při čtení knihy.....  | 32       |
| MICHAELA PEŠKOVÁ, KATEŘINA KUBÍKOVÁ, IVONA MIŠTEROVÁ:<br>Výuka odborného cizího jazyka na SOŠ a SOU<br>(na příkladu stavebních a dřevozpracujících oborů)..... | 55       |

## Contents

|   |          |
|---|----------|
| Editorial: Local in the time of global pandemic ( <i>Eva Minaříková</i> ) .....   | 3        |
| <b>Articles</b> .....   | <b>5</b> |
| PETRA BARANOVÁ, IVANA MÁROVÁ, PETR KACHLÍK:<br>Twice exceptionality – cognitive giftedness in combination<br>with specific learning disabilities in international studies ..... | 5        |
| PETER GAVORA, NIKOLA KŘIVÁNKOVÁ: Promotion of early literacy.<br>Parent-child interaction in joint book reading .....   | 32       |
| MICHAELA PEŠKOVÁ, KATEŘINA KUBÍKOVÁ, IVONA MIŠTEROVÁ:<br>Teaching foreign languages for specific purposes at secondary schools<br>and secondary vocational schools .....        | 55       |

## Lokálně v době globální pandemie

Před časem jsem psala o trendech lokálních a globálních, o pedagogickém výzkumu a o prezentaci lokálních výzkumů pro globální publikum (Minaříková, 2015). V daném editoriale jsem polemizovala o tom, jak publikovat mezinárodně přitažlivý, ale lokálně vázaný výzkum. Polemizovala jsem o roli lokálních časopisů a jejich globálních (rozuměj anglických) čísel.

Osud anglických čísel *Pedagogické orientace* začal v roce 2013 (Janík et al., 2013). První anglické číslo obsahovalo nejen rozmanité texty typu studie, ale i texty představující aktivity české pedagogické komunity mezinárodnímu publiku (např. historii České pedagogické společnosti a České asociace pedagogického výzkumu, vybrané knihy v českém jazyce). Následovala další dvě anglická čísla typu „varia“, do kterých se více či méně dařilo získat texty od domácích či zahraničních odborníků. Od roku 2016 se přešlo na nový způsob – anglická čísla se nyní stala monočíslu. Prvního se ujali Jana Poláchová Vašátková a Pawel Rudnicki (2016; *On critical perspectives in education*). Za všemi zmíněnými i následujícími anglickými čísly stojí velké úsilí hostujících editorů, autorů, recenzentů a korektorů.

Tento trend byl bohužel tento rok přerušen. Ze zkušenosti vím, že je s monočíslu hodně práce, a ačkoliv jejich benefity pro všechny zúčastněné jsou značné, je potřeba jim u potenciálních hostujících editorů občas dělat cílený marketing. To se bohužel nyní nepodařilo, částečně z důvodů omezené možnosti osobního apelu kvůli restrikcím spojeným s covidem. Aktuální číslo tak narušuje tradici anglických monočísel. Ale o to větší mám radost, že se nyní trend obrátil, a podařilo se získat nadšené hostující editory se zajímavými tématy (Ingrid Procházková – *Pedagogické vzdělávání vysokoškolských vyučujících: Rodící se tradice?*; Věra Janíková a Jana Veličková – *Self- and peer assessment as fully fledged ways of assessment in learning and teaching (not only) foreign languages*). Na příští rok je navíc přislíbeno fascinující monočíslu na téma, které hýbe českou vzdělávací scénou – podrobnosti budou zveřejněny na podzim 2022.

Omluvte tedy prosím výpadek anglického jazyka, užijte si zajímavé české texty a těšte se na nabitá monočísla v budoucnosti.

*Eva Minaříková*

## Literatura

- Janík, T., Knecht, P., & Minářková, E. (2013). Presenting Czech educational research to international audience. *Pedagogická orientace*, 23(6), 765–766.
- Minaříková, E. (2015). Going global or going local?. *Pedagogická orientace*, 25(6), 775–766.
- Poláchová Vašátková, J., & Rudnicki, P. (2016). On critical perspectives in education. *Pedagogická orientace*, 26(4), 603–604.

## Dvojí výjimečnost z pohledu zahraničních studií

Petra Baranová, Ivana Márová, Petr Kachlík

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky

Redakci zasláno 5. 11. 2020 / upravená verze obdržena 9. 7. 2021 /  
/ k uveřejnění přijato 12. 7. 2021

**Abstrakt:** Předkládaný příspěvek se zabývá fenoménem dvojí výjimečnosti, v případě tohoto článku tedy kombinací vysokého nadání a specifických poruch učení. Cílem práce bylo analyzovat současné zahraniční studie, které se zabývají identifikací a diagnostikou kognitivně nadaných žáků se specifickými poruchami učení v období povinné školní docházky. Pro tyto účely bylo analyzováno 10 zahraničních studií, které se dvojí výjimečností zabývaly v letech 2010–2019. Ve výkladové části práce přibližuje cílovou skupinu žáků s dvojí výjimečností a pojednává o vývoji přístupů k dané problematice. Dále je pozornost věnována charakteristice žáků s dvojí výjimečností v edukačním prostředí a diagnostice dvojí výjimečnosti. V části analytické je práce zaměřena především na kombinace kognitivního nadání a specifických poruch učení ve vybraných studiích a nástroje, které byly pro účely identifikace a diagnostiky dvojí výjimečnosti ve vybraných studiích použity. Závěry předkládaného příspěvku ukazují, že diagnostický proces dvojí výjimečností není jednotný. Diagnostika dvojí výjimečnosti aktuálně sestává z nezávislé diagnostiky nadání a diagnostiky specifických poruch učení, přičemž pro každou oblast může být použita široká škála diagnostických nástrojů. Výkon žáka v jednotlivých testech je ovlivněn kombinací posílených dovedností a schopností pramenících z nadání a oslabených oblastí plynoucích ze specifických poruch učení. To má za následek rozdílnou úspěšnost v identifikaci žáka s dvojí výjimečností, a to jak v závislosti na použité kombinaci diagnostických nástrojů, tak také na kombinaci nadání a oslabených funkcí. Kognitivně nadaný žák je totiž schopen využívat své dovednosti k maskování či kompenzování oslabených funkcí, jeho výsledky v rámci diagnostiky proto mohou být neprůkazné. Pro účely včasné identifikace dvojí výjimečnosti jsou diskutovány modely určené pro včasné odhalení žáků v riziku školního neúspěchu v zahraničí, konkrétně Rtl model a Model diskrepance. Z analýzy ovšem vyplývá, že pro účely včasného odhalení dvojí výjimečnosti je nezbytná jejich adaptace tak, aby reflektovaly unikátní kognitivní profil žáků s dvojí výjimečností.

**Klíčová slova:** dvojí výjimečnost, diagnostika dvojí výjimečnosti, kognitivní nadání, specifické poruchy učení

V posledních letech došlo v oblasti vzdělávání žáků v období povinné školní docházky k zásadním změnám spojeným s posílením prvků společného (či také inkluzivního) vzdělávání. Segregovaná forma vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tak ustupuje současnému trendu vzdělávání žáků v heterogenních skupinách s přihlédnutím k jejich individuálním edukačním potřebám, a tedy také rozdílné míře potřebné podpory.

V české populaci žáků věku povinné školní docházky se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vyskytují v průměru v 10 % (ÚIV, 2003, 2005, 2019). Z těchto 10 % jsou z hlediska speciálních vzdělávacích potřeb nejvíce zastoupeni žáci se specifickými poruchami učení (Hrkal, 2019). Edukační potřeby této skupiny žáků, vykazující například nejčastější typ specifických poruch učení – dyslexii, jsou detailně zmapovány a jejich podpora je tak ve stávajícím systému školství velmi rozsáhlá.

Speciální vzdělávací potřeby však neznamenají pouze potřebu podpory z důvodu nedostatečně rozvinutých funkcí, ale taktéž z důvodu zcela opačného – potřeby stimulace funkcí vysoce rozvinutých (kognitivních, uměleckých, sportovních či jiných). Soudobý český legislativní rámec proto mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami řadí jak žáky se zdravotním postižením (či jakýmkoliv znevýhodněním), tak žáky nadané/mimořádně nadané (*Vyhláška 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů*, 2016). Přesné informace o procentním zastoupení žáků s nadáním a mimořádným nadáním v české populaci žáků ovšem nejsou prozatím známy. (ČŠI, 2016). Česká školní inspekce ve výroční zprávě pro školní rok 2019/2020 (ČŠI, 2020) uvádí, že se na úrovni školy nadané žáky nedaří identifikovat, což má za následek nízký uváděný počet těchto žáků v jednotlivých školách. Uváděný podíl mimořádně nadaných žáků v základním vzdělávání je od roku 2014/2015 neměnný a činí pouze 0,1 %. Odborná literatura přitom uvádí výskyt 10–15 % nadaných jedinců a 2 % mimořádně nadaných jedinců v každém populačním ročníku (ČŠI, 2020). Pro potřeby této práce tedy přijmeme tyto údaje jako ilustrativně reflektující počet žáků nadaných a mimořádně nadaných v české populaci. Vzhledem k tomu, že nadání není vnímáno jako „hendikepující“ prvek pro vzdělávání, ke komplexní diagnostice těchto žáků, tedy určení typu jejich nadání a z nich vyplývajících vzdělávacích potřeb, často nedochází.

Obdobně, jako se může u jednoho jedince vyskytovat více zdravotních postižení či podmínek limitujících jeho vývoj, může se vyskytnout také kombinace nadání a zdravotního postižení. Charakteristickým příkladem takové situace je například kombinace Aspergerova syndromu a kognitivního



nadání, zrakového postižení a hudebního nadání, sluchového postižení se sportovním nadáním či specifických poruch učení v kombinaci s jakýmkoliv typem nadání – jedná se tak o velmi pestrnou skupinu případů (NÚV, 2013; Al-Hroub & Whitebread, 2019; Maddocks, 2018; van Viersen et al., 2014). Deskriptivní termín používaný pro kombinaci zdravotního postižení a nadání vycházející z americké odborné literatury je *twice-exceptionality*, neboli dvojí výjimečnost.

Problematika dvojí výjimečnosti se začala rozvíjet v 80. letech 20. století v Americe. Poprvé byl termín *twice-exceptional* použitý v publikaci s názvem *Giftedness, conflict, and underachievement* z roku 1980 od americké autorky J. R. Whitmore. Po dlouhou dobu však bylo vymezení nadání limitováno pouze inteligenčním kvocientem, tedy kognitivními dovednostmi jedince. Zásadním limitem tohoto pojetí však byl předpoklad, že žáci s vysokým kognitivním nadáním musí nutně excelovat ve všech oblastech školních dovedností. Teprve širší vymezení nadání (Marland, 1972) vedlo k tomu, že žáci začali být rozeznáváni jako nadaní nejen na základě inteligenčního kvocientu, ale také na základě výkonů v jiných oblastech (ve sportu, v uměleckých dovednostech, aj.). Rozšíření pojetí tohoto konceptu vedlo k pochopení, že nadání má různé podoby a žáci s nadáním tak mohou mít rozdílné schopnosti a potřeby napříč širokým spektrem oblastí. Žák s hudebním nadáním tak bude identifikován jako nadaný i přes to, že akademicky přílišně nevyknlá (Al-Hroub & Whitebread, 2019).

V 80. letech 20. století byl zaznamenán velký nárůst zájmu o problematiku žáků s dvojí výjimečností. V roce 1983 vznikly dvě významné publikace zabývající se výchovou a vzděláváním žáků s dvojí výjimečností. Publikace *Learning disabled/gifted children: Identification and programming* (Fox et al., 1983) a *Teaching the gifted/learning disabled child* (Daniels, 1983) rozšířovaly povědomí o možnosti výskytu specifických poruch učení u nadaných žáků a také zdůraznily, že vzdělávací potřeby žáků s dvojí výjimečností jsou v porovnání s nadanými žáky odlišné a nelze k nim přistupovat stejně (Lovett & Lewandowski, 2016). V roce 1985 pak Asociace pro děti a dospělé s poruchami učení (*Association for Children and Adults with Learning Disabilities*) navrhla doplnění diagnózy dyslexie o podmínku průměrné nebo nadprůměrné inteligence, čímž se otevřel prostor pro hlubší zkoumání kognitivně nadaných žáků se specifickými poruchami učení (Al-Hroub & Whitebread, 2019). Díky stoupajícímu zájmu se rovněž začaly formovat organizace zaměřující se na podporu žáků s dvojí výjimečností (například AEGUS – *The Association*

for the Education of Gifted Underachieving Students; NAGC – The National Association for Gifted Children). Vznikalo také množství článků a publikací popisujících charakteristiky žáků s dvojí výjimečností, jejich potřeb a možností jejich rozpoznání.

Povědomí o dvojí výjimečnosti se v 90. letech 20. století dále rozšiřovalo, ovšem zejména v odborných kruzích. Na základě zákona upravujícího vzdělávání žáků s nadáním z roku 1988 (*Gifted and Talented Students Education Act*) bylo v USA zřízené Národní výzkumné centrum pro nadané žáky (*National Research Center for the Gifted and Talented*). Na základě stejného zákona byly udělovány také granty na rozvoj programů zaměřujících se, mimo jiné, také na žáky s dvojí výjimečností. Rozvoj vzdělávacích programů pro žáky s dvojí výjimečností zůstává i v současnosti v mnoha zemích, především v USA, nadále prioritou (Baldwin et al., 2015).

V českém prostředí je problematika dvojí výjimečnosti stále relativně novým a málo prozkoumaným tématem, kterým se zabývá pouze omezené množství odborníků. Mezi tyto patří například doc. PhDr. Šárka Portešová, Ph.D., která se zaměřuje především na kombinaci kognitivního nadání a dyslexie. Je proto důležité podotknout, že současné poznatky týkající se charakteristik žáků s dvojí výjimečností a doporučení pro jejich vzdělávání vycházejí převážně ze zahraničních zdrojů.

## 1 Charakteristika žáků s dvojí výjimečností v edukačním prostředí

Vzhledem k heterogennímu složení populace žáků s dvojí výjimečností budeme pro účely této práce termín *žáci s dvojí výjimečností* dále používat pro označení kognitivně nadaných žáků se specifickými poruchami učení.

Nadání můžeme vymezit jako soubor vloh, které jsou předpokladem k úspěšnému rozvíjení schopností (Hartl & Hartlová, 2000 in Havigerová, 2011). Z pohledu IQ definic je základem pro kognitivní nadání inteligence. Nadání je tedy odvozeno primárně od hodnoty inteligenčního kvocientu jedince. V tomto případě za kognitivně nadaného považujeme žáka, jehož IQ přesahuje hodnotu 130 (Hříbková, 2009). Specifické poruchy učení pak představují heterogenní skupinu poruch projevujících se při nabývání dovedností jako je čtení, psaní a počítání pomocí běžných výukových metod za předpokladu, že dítě má zachovanou inteligenci a přiměřené sociokulturní příležitosti (Jucovičová & Žáčková, 2014).

U žáků s dvojí výjimečností je typická kombinace charakteristik vyplývajících z obou výjimečností, tedy z vysokého nadání a specifických poruch učení. Mezi charakteristiky pojić se s kognitivním nadáním patří například vysoká úroveň kreativity, nadprůměrná slovní zásoba nebo zvýšený zájem o úkoly v oblastech jejich zájmu. Typický je také komplexní přístup k řešené problematice a neoblomná zvědavost. S oblastí specifických poruch učení se pojí vyjma charakteristických obtíží při osvojování trivia deficity v oblastech jemné a hrubé motoriky, nízké organizační schopnosti, deficity ve sluchové a zrakové percepci. V návaznosti na závažnost obtíží se tak mohou projevit negativní dopady těchto obtíží na žákovo sebevědomí a sebezpojetí.

Žáci s dvojí výjimečností tak i přes silné stránky vyplývající z nadání mohou ve škole zažívat extrémní frustraci, rychle se při neúspěchu vzdávají, a i přes svoji zvědavost bývají při podstupování akademických výzev značně opatrní. Snížené sebevědomí může být u žáků s dvojí výjimečností maskováno nevhodným nebo rušivým chováním (Crepeau-Hobson & Bianco, 2012).

## 2 Identifikace a diagnostika žáků s dvojí výjimečností

V průběhu vzdělávání na 1. stupni základní školy jsou žáci s dvojí výjimečností relativně schopní za pomoci svých (meta)kognitivních schopností kompenzovat oslabené oblasti a zároveň si udržet školní výkon na průměrné nebo lehce nadprůměrné úrovni. Mohou proto být považováni za průměrné žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb. Vzhledem k tomu, že jejich výkon odpovídá normě, nevznikne v jejich případě potřeba komplexní diagnostiky ať už v oblasti specifických poruch učení nebo nadání. Tato kompenzace oslabených oblastí plynoucích ze specifických poruch učení kognitivním nadáním se nazývá maskovací efekt (*masking effect*, jak uvádí například McCallum et al., 2013).

Se zvyšujícími se nároky studia však žákovy kompenzační schopnosti nemusí být dostatečné a začnou se u nich projevovat závažnější vzdělávací obtíže. K identifikaci dvojí výjimečnosti (případně k identifikaci alespoň jedné z výjimečností) u těchto žáků proto případně dochází až ve vyšších ročnících (Bell et al., 2015).

I přes to, že žák nemusí viditelně akademicky selhávat a jeho výsledky v oblasti trivia budou v pásmu průměru, jeho výkon s ohledem na jeho možnosti a potenciál coby nadaného žáka bude podprůměrný (Assouline et al., 2010; McCallum et al., 2013; van Viersen et al., 2014). Z dlouhodobého hlediska se

tak u žáků může projevovat frustrace, problémy v chování, problémy v emoční oblasti a případné narušení sociálních vztahů ve školním a domácím prostředí (Maddocks, 2018; Crepeau-Hobson & Bianco, 2012). Identifikace žáků s dvojí výjimečností tak představuje zcela zásadní milník jejich úspěšného vzdělávání a naplnění vzdělávacích potřeb.

Diagnostický proces žáků s dvojí výjimečností však má svá specifika. Je totiž nutné zaměřit se na diagnostiku obou výjimečností – tedy kognitivního nadání i specifických poruch učení. Definice a diagnostická kritéria pro nadání a pro specifické poruchy učení ovšem nejsou jednotná a pro diagnostiku výše zmíněných oblastí používají jednotlivé země odlišná kritéria (Al-Hroub & Whitebread, 2019). To v praxi znamená, že žák diagnostikovaný jako žák s dvojí výjimečností v jedné zemi nemusí formálně splňovat diagnostická kritéria ani pro jednu z oblastí v zemi druhé. Tím pádem však nebudou žákovi poskytnuta nutná podpůrná opatření k naplnění jeho vzdělávacích potřeb (Maddocks, 2018).

S ohledem na panující neshody ohledně diagnostických kritérií pro dvojí výjimečnost je rozpoznání těchto žáků ve školním prostředí komplikované. Vzhledem k tomu, že pro stanovení efektivní podpory v průběhu školní docházky je identifikace těchto žáků nutná, mělo by být tomuto tématu věnováno více pozornosti, a to nejen s cílem vytvořit jednotná diagnostická kritéria, ale také rozšířit povědomí o charakteristikách žáků s dvojí výjimečností mezi odbornou a laickou veřejnost.

### 3 Metodologie

Cílem předkládané práce je analýza současných zahraničních studií zabývajících se identifikací a diagnostikou žáků s dvojí výjimečností v období povinné školní docházky. V návaznosti na cíl práce byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- Jaké specifické poruchy učení v kombinaci s nadáním jsou ve studiích sledovány?
- Jakým způsobem byli žáci s dvojí výjimečností ve sledovaných studiích identifikováni?
- Jaké nástroje sběru dat jsou ve studiích použity?
- Jak se velikostně liší výzkumné soubory vybraných studií?

- Jaký je geografický původ studií?
- Jaká jsou výzkumná zjištění sledovaných studií?

Výzkumné studie byly vyhledávány v elektronické databázi SCOPUS. Pro vyhledávání byla použita slovní spojení *twice gifted*, *dually gifted*, *twice exceptional*, *dual exceptional*, *double exceptional* a *2e students*.

Z nalezeného počtu 671 studií byly vybrány pouze studie od roku 2010 do 2019. V odpovídajícím časovém období bylo v databázi SCOPUS nalezeno 379 studií. V procesu analýzy názvů a abstraktů byly z výběru odstraněny studie v jiném než anglickém jazyce a práce zabývající se dvojí výjimečností z jiných odvětví, především z pohledu neurobiologie a psychologie, tedy nevztahující se ke vzdělávání. Dále byly odstraněny práce zabývající se zcela odlišnou problematikou vygenerované na základě termínu *exceptional* v zadaném slovním spojení *twice exceptional*, ovšem nevztahující se ke sledovanému tématu. Ve druhém kroku byly vybrány pouze studie týkající se žáků s kognitivním typem nadání a specifickými poruchami učení v období povinné školní docházky. Následná analýza zahrnovala pouze fulltextové studie daného zaměření. Výše zmíněným kritériím odpovídalo 10 studií, které jsou v příspěvku dále rozpracovány. Proces výběru studií znázorňuje obrázek 1.

## Obrázek 1

### Proces výběru studií



### 3.1 Kognitivní nadání a specifické poruchy učení ve vybraných studiích

Tabulka 1 uvádí charakter nadání a specifických poruch učení ve vybraných studiích. Kategorie byly zvoleny na základě zaměření jednotlivých studií na specifickou oblast kognitivního nadání nebo specifickou poruchu učení.

Jak z tabulky 1 vyplývá, v polovině případů (v 5 studiích) se studie zaměřovaly na žáky s kognitivním nadáním a specifickými poruchami učení bez bližší specifikace nadání či specifických poruch učení.

Nejčastěji sledovanou oblastí v rámci specifických poruch učení byla dyslexie, na kterou se zaměřovaly tři studie, a následně dysgrafie, kterou se zabývala jedna studie. Jiné typy specifických poruch učení nebyly ve zvolených studiích zmiňovány.

#### Tabulka 1

*Charakter nadání a specifických poruch učení ve vybraných studiích*

| Studie                        | Nadání                 |                    |                 | Specifické poruchy učení |          |           |
|-------------------------------|------------------------|--------------------|-----------------|--------------------------|----------|-----------|
|                               | Nadání bez specifikace | Matematické nadání | Verbální nadání | SPU bez specifikace      | Dyslexie | Dysgrafie |
| Assouline a kol., 2010        | ✓                      |                    |                 |                          |          | ✓         |
| Barber & Mueller, 2011        | ✓                      |                    |                 | ✓                        |          |           |
| Crepeau-Hobson & Bianco, 2012 | ✓                      |                    |                 | ✓                        |          |           |
| Berninger & Abbott, 2013      |                        |                    | ✓               |                          | ✓        |           |
| McCallum a kol., 2013         | ✓                      |                    |                 | ✓                        |          |           |
| van Viersen a kol., 2014      | ✓                      |                    |                 |                          | ✓        |           |
| Bell a kol., 2015             | ✓                      |                    |                 | ✓                        |          |           |
| van Viersen a kol., 2015      | ✓                      |                    |                 |                          | ✓        |           |
| Maddocks, 2018                | ✓                      |                    |                 | ✓                        |          |           |
| Al-Hroub & Whitebread, 2019   |                        | ✓                  |                 | ✓                        |          |           |

V 8 z 10 studií bylo sledováno kognitivní nadání bez zaměření na konkrétní oblast. Jedna studie byla zacílena na nadání v oblasti matematiky a jedna studie popisovala nadání v oblasti verbálního porozumění.

### 3.2 Způsob diagnostiky dvojí výjimečnosti

V rámci zvolených studií byl dále sledován *způsob identifikace žáků s dvojí výjimečností*. Vzhledem k tomu, že prozatím není vytvořena jednotná diagnostická baterie či diagnostický soubor kritérií pro identifikaci dvojí výjimečnosti, ve výzkumných studiích byly využity kombinace různých existujících nástrojů. Výběrový soubor obsahuje také 1 teoretickou studii bez vlastního empirického výzkumu, v níž absentuje popis postupu identifikace žáků s dvojí výjimečností. Jedná se o studii Crepeau-Hobson a Bianco z roku 2012, která se zaměřuje na prozkoumání silných a slabých stránek *Response to Intervention (RtI)* modelu a současně navrhuje jeho úpravu, která by lépe umožnila identifikaci a efektivní intervenci u žáků s dvojí výjimečností. V následující analýze jsme se zaměřili na způsoby diagnostiky kognitivního nadání a specifických poruch učení ve zvolených studiích.

#### 3.2.1 Diagnostika kognitivního nadání ve zvolených studiích

Pro diagnostiku kognitivního nadání (dále jen nadání) byly v 6 studiích použity inteligenční testy.

Nejčastěji používaným testem inteligence (využitým ve 4 studiích) byla *Wechslerova inteligenční škála pro děti – třetí edice (WISC-III)*<sup>1</sup>. Kritériem nadání byla spodní hranice inteligenčního kvocientu, a to v následující podobě – studie Al-Hroub a Whitebread (2019) pracovala s hranicí IQ vyššího než 120, ve studiích van Viersen a kol. (2014) a van Viersen a kol. (2015) byla stanovena hranice IQ vyšší než 125 a studie Berninger a Abbott (2013) pracovala pouze s *Indexem verbálního porozumění (VCI)*, u něhož byla pro diagnostiku nadání určena hranice 120 IQ.

<sup>1</sup> *Wechsler Intelligence Scale for Children – Third Edition* – 3. edice Wechslerovy inteligenční škály pro děti je individuálně administrovaný test, který slouží k posouzení celkové úrovně rozumových schopností u žáků ve věku od 6 do 16let. Škála obsahuje 13 subtestů rozdělených do verbálních (6 subtestů) a performačních škály (7 subtestů). Výsledkem škály je celkový IQ skóre (FSIQ), verbální IQ skóre, performační IQ skóre a skóre ze 4 indexových oblastí – index verbálního porozumění (VCI), index percepčního uspořádání (PRI), index pracovní paměti (WMI) a index rychlosti zpracovávání informací (PSI) (Al-Hroub & Whitebread, 2019; Novotná & Durmeková, 2009; Kezer & Arik, 2012).

Studie Assouline a kol. (2010) používala pro diagnostiku nadání primárně *Wechslerovou inteligenci škálu pro děti – čtvrtou edici (WISC-IV)*<sup>2</sup> a pro stanovení nadání byla určena spodní hranice 120 bodů na jakékoliv škále testu. V případě, že bylo dítě v posledních 12 měsících pomocí tohoto testu testováno, byl jako alternativní nástroj použitý *Woodcock-Johnsonův test kognitivních schopností – třetí edice (WJ III COG)*<sup>3</sup>. Pro diagnostiku nadání u jedinců ve věku 16–18 let byla ve studii Assouline a kol. (2010) použita *Wechslerova inteligenci škála pro dospělé – třetí edice (WAIS-III -)*<sup>4</sup>.

*Woodcock-Johnsonův test kognitivních schopností – 3 edice (WJ III COG)* byl společně s *Woodcock-Johnsonovým testem školních dovedností (WJ III ACH)*<sup>5</sup> použit pro diagnostiku nadání také ve studii Maddocks (2018). Tato studie se zaměřovala na určení vhodných kritérií pro identifikaci dvojí výjimečnosti, která by mohla být plošně aplikována v rámci *Response to Intervention* modelu. V rámci studie byly aplikovány různé kombinace diagnostických

<sup>2</sup> *Wechsler Intelligence Scale for Children – Fourth edition* – Wechslerova inteligenci škála pro děti – 4. edice je individuálně administrovaným testem určeným pro měření kognitivních schopností žáků ve věku od 6 do 16 let. Test se skládá z 15 subtestů. Oproti předchozí edici již neobsahuje verbální a performační IQ skóry, k celkovému IQ skóru (FSIQ) a 4 indexovým oblastem ale přidává novou indexovou škálu obecných schopností (GAI), která je odvozená z výsledků indexových oblastí verbálního porozumění (VCI) a percepčního uspořádání (PSI) (Assouline et al., 2010; Kezer & Arik, 2012).

<sup>3</sup> *Woodcock-Johnson III Tests of Cognitive Abilities* – Woodcock-Johnson test kognitivních schopností – 3. edice je individuálně administrovaným testem určeným k posouzení kognitivních schopností jedinců ve věku od 2 do 90 let. Baterie se skládá z 20 subtestů, ke kterým je možno využít dalších 11 doplňujících subtestů obsažených v diagnostickém suplementu k testu kognitivních dovedností (WJ III DS). Kromě obecné intelektové schopnosti (GIA) poskytuje baterie informace také ohledně 7 širších oblastí kognitivních schopností – porozumění-poznatky (Gc), fluidní vyvozování (Gf), vizuálně-prostorové myšlení (Gv), vybavování z dlouhodobé paměti (Glr), zpracování sluchových vjemů (Ga), procesuální rychlost (Gs) a krátkodobá paměť (Gsm) (Maddocks, 2018; Schran & Wendling, 2009).

<sup>4</sup> *Wechsler Adult Intelligence Scale – Third edition* – 3. edice Wechslerovy inteligenci škály pro dospělé je individuálně administrovaným inteligencním testem pro osoby ve věku od 16 do 89 let. Test obsahuje 14 subtestů a výsledkem je celkový IQ skór (FSIQ), verbální IQ skór, performační IQ skór a skóry ze 4 indexových oblastí – index verbálního porozumění (VCI), index percepčního uspořádání (PRI), index pracovní paměti (WMI) a index rychlosti zpracovávání informací (PSI) (Silva, 2008).

<sup>5</sup> *Woodcock-Johnson III Tests of Achievement* – Woodcock-Johnsonův test školních dovedností – 3. edice je individuálně administrovaným testem pro hodnocení výkonu ve čtení, psaní, matematických, jazykových a akademických dovednostech. Test je určen pro jedince ve věku od 2 do 90 let, přičemž jsou také uvedené normy pro jednotlivé věkové kategorie. Baterie obsahuje 2 paralelní formy, které se skládají ze 22 subtestů. Při společném využití obou baterií WJ III ACH a WJ III COG je možné sledovat intraindividuální rozdíly (tzv. diskrepance) mezi kognitivními schopnostmi a výkonem u daného jedince (Lewis & Bear, 2009; Schrank et al., 2001; Wendling et al., 2007).



kritérií pro nadání a specifické poruchy učení s cílem zjištění validity těchto kritérií pro praxi. Pro *Woodcock-Johnsonův test kognitivních schopností* byly stanovené hranice 120 a 130 bodů jak u obecné inteligence, tak u skóru z jednotlivých kognitivních oblastí. Totožné hranice byly stanovené také pro *Woodcock-Johnsonův test školních dovedností (WJ III ACH)*. Práce obsahuje rozbor kombinací jednotlivých kritérií pro nadání a specifické poruchy učení a uvádí doporučení pro jejich využití v praxi.

Ve třech studiích bylo použito pro identifikaci nadání jiné kritérium než inteligenční testy.

Ve studiích McCallum a kol. (2013) a Bell a kol. (2015) byl pro určení nadání klíčový vysoký výkon ve skupinově administrovaných testech ve čtení a v matematice – *Monitoring Instructional Responsiveness: Reading (MIR:R)* a *Monitoring Instructional Responsiveness: Math (MIR:M)*<sup>6</sup>. První z dvojice holandských studií McCallum a kol. (2013) měla za cíl vytvořit screeningový model pro žáky s dvojnásobnou výjimečností uvnitř *Response to Intervention* modelu a testovala proto různé hranice pro identifikaci potenciálně nadaných žáků na základě výsledků dosažených v testech. V rámci studie bylo pro účely diagnostiky nadání testováno umístění žáků v nejlepších 16 %, 10 %, 5 % a 2,5 % v alespoň jednom z administrovaných testů. Druhá studie Bell a kol. (2015) identifikovala jako nadané žáky ty, kteří se alespoň v jednom z testů umístili v nejlepších 16 %.

Jako poslední způsob identifikace nadání byla ve studii Barber a Mueller (2011) použita upravená *AddHealth verze Peabodyho obrázkového testu slovní zásoby (AHPVT)*<sup>7</sup>, ve které byla pro nadání určená spodní hranice dosaženého skóru 120. Přehled diagnostických nástrojů nadání shrnuje tabulka 2.

<sup>6</sup> *Monitoring Instructional Responsiveness: Reading (MIR-R)* a *Monitoring Instructional Responsiveness: Math (MIR-M)* jsou skupinově administrované testy určené žákům od konce předškolního vzdělávání do 5. ročníku základního vzdělávání. Testy hodnotí úroveň žáků ve čtení a v matematice a svojí náročností reflektují úroveň učiva na konci školního roku pro daný ročník. Administrace MIR-M a MIR-R zabere 3 minuty pro každý z testů (Park et al., 2018).

<sup>7</sup> *Add Health Version of Peabody Picture Vocabulary Test* – AddHealth verze Peabodyho obrázkového testu slovní zásoby je zkrácenou, digitalizovanou verzí revidované verze Peabodyho obrázkového testu (PPVT-R). AddHealth verze testu je určená pro jedince ve věku od 2,5 do 40 let. Test obsahuje 87 položek a je určen pro měření úrovně slovní zásoby a porozumění. V některých studiích je také využíván jako indikace verbálního IQ. Hrubý skór získaný v testu je standardizován podle věku (Bifulco et al., 2008; Barber & Mueller, 2011).

## Tabulka 2

### *Charakteristika diagnostických nástrojů nadání*

| Studie                        | WISC III | WISC IV | WJ III COG | WJ III ACH | WAIS III | MIR: R<br>MIR:M | AHPVT |
|-------------------------------|----------|---------|------------|------------|----------|-----------------|-------|
| Assouline a kol., 2010        |          | ✓       | ✓          |            | ✓        |                 |       |
| Barber & Mueller, 2011        |          |         |            |            |          |                 | ✓     |
| Crepeau-Hobson & Bianco, 2012 |          |         |            |            |          |                 |       |
| Berninger & Abbott, 2013      | ✓        |         |            |            |          |                 |       |
| McCallum a kol., 2013         |          |         |            |            |          |                 | ✓     |
| van Viersen a kol., 2014      | ✓        |         |            |            |          |                 |       |
| Bell a kol., 2015             |          |         |            |            |          |                 | ✓     |
| van Viersen a kol., 2015      | ✓        |         |            |            |          |                 |       |
| Maddocks, 2018                |          |         | ✓          | ✓          |          |                 |       |
| Al-Hroub & Whitebread, 2019   | ✓        |         |            |            |          |                 |       |

### *3.2.2 Diagnostika specifických poruch učení ve zvolených studiích*

Pro účely diagnostiky specifických poruch učení byly administrovány rozmanité testové baterie s odlišnostmi ve sledovaných oblastech. V případě šesti studií byla diagnostika specifických poruch učení založena na rozdílu mezi očekávaným výkonem jedince vzhledem k jeho kognitivnímu nadání a jeho reálným výkonem v administrovaných testech (tzv. kritérium diskrepance). Tyto testy hodnotily jednotlivé percepční dovednosti, paměť, pozornost a výkon ve čtení, psaní a řečových dovednostech.

Ve třech studiích pro diagnostiku specifických poruchy učení byly administrovány komplexní testové baterie.

Ve studii Al-Hroub a Whitebread (2019) byla použita sada testů percepčních dovedností (*Group of Perceptual Skills Tests*) od autorů Waqfi a Kilani (1998 in Al-Hroub & Whitebread, 2019). Maddocks (2018) a Assouline a kol. (2010) použili ve svých studiích 3. edici Woodcock-Johnsonova testu školních dovedností (*Woodcock-Johnson III Tests of Achievement*), který byl v případě studie Assouline a kol. (2010) doplněný také o vybrané subtesty druhé edice Wechslerova testu akademických dovedností (*Wechsler*

*Individual Achievement Test*) zaměřené na psaní, a v případě podezření na dysgrafii doplněny také testem vizuomotorické koordinace (*Beery–Buktenica Developmental Test of Visual Motor Integration, 5<sup>th</sup> Edition*).

Ve studiích van Viersen a kol. (2014), van Viersen a kol. (2015) a Berninger a Abbott (2013) byla využita individuálně zvolená kombinace testů.

Studie McCallum a kol. (2013) a Bell a kol. (2015) používaly pro diagnostiku specifických poruch učení výraznou diskrepanci mezi výkonem v administrovaných testech čtení (*Monitoring Instructional Responsiveness: Reading – MIR:R*) a psaní (*Monitoring Instructional Responsiveness: Math – MIR:M*).

Percepční dovednosti, které byly v rámci diagnostiky specifických poruch učení v jednotlivých studiích sledovány, jsou uvedeny v tabulce 3. Jak z tabulky 3 vyplývá, studie se zaměřovaly především na diagnostiku sluchového a zrakového vnímání s důrazem na úroveň diferenciací, analýzy a syntézy. Oblast vizuomotorické koordinace byla diagnostikována pouze ve třech studiích.

Dále byla ve vybraných studiích zaměřena pozornost na hodnocení vybraných kognitivních funkcí. Jejich přehled je uveden v tabulce 4. Nejvíce sledovanou oblastí byla sluchová pracovní paměť a sluchová dlouhodobá paměť. Oblast pozornosti byla naopak sledována pouze v jedné studii.

Z akademických dovedností byly ve vybraných studiích sledovány oblasti čtení, psaní, matematické dovednosti, jazykové dovednosti a také obecné znalosti. Shrnutí sledovaných akademických dovedností je uvedeno v tabulce 5.1 a v tabulce 5.2. Diagnostika akademických dovedností se odvíjela od zaměření jednotlivých studií. Nejvíce sledovanými oblastmi bylo čtení a jazykové dovednosti.

Poslední ze sledovaných prací, studie Barber a Mueller (2011), identifikovala žáky se specifickými poruchami učení pouze na základě odpovědi rodiče v dotazníku, zda jeho dítě má/nemá specifickou poruchu učení.

Tabulka 3

## Charakteristika sledovaných percepčních dovedností ve vybraných studiích

| Studie                      | Sluchové vnímání     |                       |                            | Zrakové vnímání      |                           | Vizuomotorická koordinace |
|-----------------------------|----------------------|-----------------------|----------------------------|----------------------|---------------------------|---------------------------|
|                             | Porozumění slyšenému | Sluchová diferenciace | Sluchová analýza a syntéza | Zraková diferenciace | Zraková analýza a syntéza |                           |
| Assouline a kol., 2010      | ✓                    | ✓                     | ✓                          | ✓                    | ✓                         | ✓                         |
| Berminger & Abbott, 2013    | ✓                    | ✓                     | ✓                          | ✓                    | ✓                         | ✓                         |
| van Viersen a kol., 2014    |                      | ✓                     |                            | ✓                    | ✓                         |                           |
| van Viersen a kol., 2015    |                      | ✓                     |                            | ✓                    | ✓                         |                           |
| Maddocks, 2018              | ✓                    | ✓                     | ✓                          | ✓                    | ✓                         |                           |
| Al-Hroub & Whitebread, 2019 |                      | ✓                     |                            | ✓                    | ✓                         | ✓                         |

**Tabulka 4***Charakteristika sledovaných kognitivních oblastí ve vybraných studiích*

| Studie                      | Pozornost           |                       | Paměť                   |                           |                          |                        |
|-----------------------------|---------------------|-----------------------|-------------------------|---------------------------|--------------------------|------------------------|
|                             | Zaměření pozornosti | Přesouvání pozornosti | Sluchová pracovní paměť | Sluchová dlouhodobá paměť | Zraková krátkodobá paměť | Zraková pracovní paměť |
| Assouline a kol., 2010      |                     |                       | ✓                       | ✓                         |                          |                        |
| Beminger & Abbott, 2013     | ✓                   | ✓                     | ✓                       | ✓                         |                          | ✓                      |
| van Viersen a kol., 2014    |                     |                       | ✓                       | ✓                         | ✓                        | ✓                      |
| van Viersen a kol., 2015    |                     |                       | ✓                       | ✓                         | ✓                        | ✓                      |
| Maddocks, 2018              |                     |                       | ✓                       | ✓                         |                          |                        |
| Al-Hroub & Whitebread, 2019 |                     |                       | ✓                       |                           |                          |                        |

**Tabulka 5.1***Charakteristika sledovaných akademických dovedností ve vybraných studiích*

| Studie                      | Jazykové dovednosti |           | Čtení                      |                |                     |
|-----------------------------|---------------------|-----------|----------------------------|----------------|---------------------|
|                             | Slovní zásoba       | Gramatika | Rychlost a plynulost čtení | Přesnost čtení | Čtení s porozuměním |
| Assouline a kol., 2010      | ✓                   |           | ✓                          | ✓              | ✓                   |
| Beminger & Abbott, 2013     |                     | ✓         | ✓                          | ✓              |                     |
| van Viersen a kol., 2014    | ✓                   | ✓         | ✓                          | ✓              |                     |
| van Viersen a kol., 2015    | ✓                   | ✓         | ✓                          | ✓              |                     |
| Maddocks, 2018              | ✓                   |           | ✓                          | ✓              |                     |
| Al-Hroub & Whitebread, 2019 |                     |           |                            |                | ✓                   |

## Tabulka 5.2

### *Charakteristika sledovaných akademických dovedností ve vybraných studiích*

| Studie                      | Psaní                      |           |                          | Matematické dovednosti | Obecné znalosti |
|-----------------------------|----------------------------|-----------|--------------------------|------------------------|-----------------|
|                             | Rychlost a plynulost psaní | Gramatika | Psaní smysluplného textu |                        |                 |
| Assouline a kol., 2010      | ✓                          | ✓         | ✓                        | ✓                      | ✓               |
| Berninger & Abbott, 2013    | ✓                          |           |                          |                        |                 |
| van Viersen a kol., 2014    |                            |           |                          |                        |                 |
| van Viersen a kol., 2015    |                            |           |                          |                        |                 |
| Maddocks, 2018              | ✓                          | ✓         | ✓                        | ✓                      | ✓               |
| Al-Hroub & Whitebread, 2019 |                            |           |                          |                        |                 |

### 3.3 *Nástroje sběru dat*

V rámci třetí výzkumné otázky bylo sledováno využití nástrojů sběru dat ve vybraných studiích. Kvantitativní výzkumná strategie byla využita v 9 případech. Kvalitativní strategie byla využita pouze ve studii Crepeau-Hobson a Bianco (2012).

V 6 studiích bylo využito již existujících dat (Barber & Mueller, 2011; Bell et al., 2015; Berninger & Abbott, 2013; McCallum et al., 2013; Maddocks, 2018; van Viersen et al., 2015;). Ve třech případech proběhl sběr dat prostřednictvím přímé administrace testů (Al-Hroub & Whitebread, 2019; Assouline et al., 2010; van Viersen et al., 2014). Studie Crepeau-Hobson a Bianco (2012) měla teoretický charakter.

### 3.4 *Složení výzkumných souborů u vybraných studií*

Čtvrtá výzkumná otázka sledovala složení výzkumných souborů. Výzkumné vzorky se lišily nejen velikostí, ale taktéž způsobem kriteriálního výběru vzorku. Tabulka 6 shrnuje počet respondentů v jednotlivých studiích, charakteristiku výzkumného vzorku a geografický původ zvolených studií. Studie

McCallum a kol. (2013) a Bell a kol. (2015) používaly pro analýzu stejná data, která vznikla v rámci implementace *Response to Intervention* modelu.

## Tabulka 6

### *Charakter výzkumných souborů zvolených studií*

| Studie                        | Počet respondentů | Charakteristika výzkumného vzorku | Země      |
|-------------------------------|-------------------|-----------------------------------|-----------|
| Assouline a kol., 2010        | 14                | 8–17 let                          | USA       |
| Barber & Mueller, 2011        | 90                | 12–18 let                         | USA       |
| Crepeau-Hobson & Bianco, 2012 | 0                 | -                                 | USA       |
| Berninger & Abbott, 2013      | 64                | 6–15 let                          | USA       |
| McCallum a kol., 2013         | 1242              | 8–9 let                           | USA       |
| van Viersen a kol., 2014      | 121               | 5–8 let                           | Holandsko |
| Bell a kol., 2015             | 1242              | 8–9 let                           | USA       |
| van Viersen a kol., 2015      | 73                | 5–8 let                           | Holandsko |
| Maddocks, 2018                | 4783              | 5–18 let                          | USA       |
| Al-Hroub & Whitebread, 2019   | 30                | 10–11 let                         | Jordánsko |

Věkové rozpětí výzkumných souborů sledovaných studií bylo značné. V 5 studiích zahrnoval výzkumný soubor pouze děti na prvním stupni základní školy. Tři studie se zabývaly širší věkovou skupinou zahrnující děti na prvním i na druhém stupni v průměrném věkovém rozmezí 6–17 let. Studie Barber a Mueller (2011) se zabývala pouze žáky na druhém stupni a na střední škole ve věku 12–18 let.

Dále byla sledována také velikost výzkumného vzorku. V případě dvou studií tvořilo výzkumný soubor méně než 50 respondentů, ve třech studiích více než 50 a méně než 100 respondentů, a nad 100 respondentů (121) měla jedna studie. Ve třech studiích sestával výzkumný vzorek z více než 1000 respondentů.

Výjimku mezi výzkumnými soubory představovala studie Maddocks (2018), která používala data ze stratifikovaného vzorku, který byl designován jako reprezentativní vzorek populace USA v roce 2000. Výzkumný soubor této studie sestávající ze 4 783 respondentů je rovněž nejrozsáhlejším vzorkem sledovaných studií. Nejmenší výzkumný vzorek sledovaných studií čítal 14 respondentů (Assouline et al., 2010).

### 3.5 Vymezení geografického původu vybraných studií

Následující výzkumná otázka se zabývala geografickým původem zvolených studií. Jak vyplývá z tabulky 2, nejvíce výzkumných studií bylo realizováno ve Spojených státech amerických – celkem sedm z deseti prací. Dvě studie byly realizované v Holandsku a jedna studie pochází z Jordánska.

Z těchto údajů tedy vyplývá, že problematika dvojí výjimečnosti je sledována převážně ve Spojených státech amerických, a to jak z pohledu diagnostiky, tak také z pohledu cílené podpory žáků ve školním prostředí. V Evropě prozatím není této problematice věnována větší pozornost.

### 3.6 Výzkumná zjištění

Proces diagnostiky dvojí výjimečnosti je napříč edukačními systémy nejednotný, je však bezpochyby prvním krokem k identifikaci skutečných edukačních potřeb cílové skupiny žáků.

V šesti případech byly pro diagnostiku nadání využívány inteligenční testy a ve dvou případech testy založené na kurikulu v rámci *Response to Intervention* modelu (viz níže). Studie Barber a Mueller (2011) použila pro diagnostiku nadání modifikovanou podobu Peabodyho obrázkového testu slovní zásoby.

Volba inteligenčních testů k identifikaci nadání nebyla napříč studii jednotná. Odlišná byla také kritéria ke stanovení nadání – žáci identifikováni jako nadaní tak v každé studii dosahovali odlišných výsledků. Jak však zmiňuje studie Berninger a Abbott (2013), samostatné použití IQ testu nebo *Response to Intervention* modelu (více níže) není k diagnostice dvojí výjimečnosti vhodné.

Při využití inteligenčních testů k diagnostice nadání žáků s dvojí výjimečností je potřebné brát v potaz kognitivní a percepční specifika této skupiny. Nerovnoměrné rozložení nadání a deficitů má při využití WISC za následek velké rozdíly v jednotlivých měřených oblastech, tzv. indexových oblastech – *index verbálního porozumění* (VCI), *index percepčního uspořádání* (PRI), *index pracovní paměti* (WMI) a *index rychlosti zpracovávání informací* (PSI). Jelikož je celkový IQ skóre (FSIQ – *full scale intelligence score*) odvozen ze všech těchto indexových oblastí, není jeho využití pro účely diagnostiky nadání u žáků s dvojí výjimečností zcela vhodné. Extrémy v podobě vysokých a nízkých výkonů v jednotlivých oblastech se totiž vzájemně vykompenzují



a výsledný IQ skór nemusí odpovídat reálnému kognitivnímu nadání dítěte. Studie Assouline a kol. (2010) považuje za lepší variantu využití *indexové škály obecných schopností* (GAI) z WISC IV. Ta je odvozena z výsledků indexových oblastí *verbálního porozumění* (VCI) a *percepčního uspořádání* (PSI). Vzhledem k tomu, že v případě VCI a PSI se nejedná o oblasti, které bývají negativně ovlivněny specifickými poruchami učení, nedochází při využití GAI ke zmiňované kompenzaci extrémů a výsledný skór přesněji reflektuje reálnou kognitivní úroveň dítěte (Assouline et al., 2010).

Zásadním se při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, v našem případě žáků s dvojitou výjimečností, jeví včasná a individualizovaná intervence. Tato je v USA realizována často formou modelu *Response to Intervention* (RtI model) jehož využití u cílové skupiny je v několika sledovaných studiích diskutováno. Na základě reautorizace zákona, který v Americe upravuje práva osob se zdravotním postižením z roku 2004 (IDEA – *The Individuals with Disabilities Education Improvement Act*), jak zmiňuje například Crepeau-Hobson a Bianco (2012), si mnoho škol zvolilo pro ranou intervenci RtI model, který je implementován na úrovni tříd hlavního vzdělávacího proudu. Tento model se zaměřuje na včasné odhalení obtíží ve vzdělávání a poskytnutí specializované podpory ve třech navazujících stupních podpory. Značnou výhodou RtI modelu je cílená podpora žáků v riziku vzniku školního neúspěchu. Žákům je tak poskytnuta podpora dříve, než dojde k zásadním projevům obtíží, které by ovlivnily jejich celkový školní výkon. RtI model je založen na normativním výkonu žáků, kde je individuální výkon žáka porovnáván s věkovou nebo třídní normou. Jak však ukazují výsledky studií Crepeau-Hobson a Bianco (2012), Maddocks (2018), McCallum a kol. (2013), Berninger a Abbott (2013), Assouline a kol. (2010), pro prvotní identifikaci žáků s dvojitou výjimečností není tento model zcela vhodný, protože výkon těchto žáků nemusí být nižší než stanovená věková norma, a přesto bude vzhledem k jejich možnostem a potenciálu nízký. Z toho důvodu tak nebude na první pohled patrná potřeba komplexní diagnostiky, která by jasně odhalila silné a slabé stránky žáka a vedla by ke zefektivnění jeho vzdělávání.

Aby mohl být RtI model pro žáky s dvojitou výjimečností efektivní, musel by zohledňovat nejen žáky s nižším než normativním výkonem, ale i ty, jejichž výkon je nad běžnou úrovní výkonu jejich třídy (Crepeau-Hobson & Bianco, 2012). Jak naznačují výsledky studie Maddocks (2018), výkon žáků s dvojitou výjimečností v mnoha případech normě odpovídá, či ji mírně převyšuje.

Vzhledem k tomu, že Rtl model slouží primárně k identifikaci žáků s oslabeným výkonem a nepracuje s žáky s výkonem nadprůměrným, není pro identifikaci žáků s dvojí výjimečností vhodný.

Alternativu k Rtl modelu, coby diagnostickému nástroji dvojí výjimečnosti, představuje model diskrepance – *aptitude-achievement discrepancy model*, zmiňovaný například ve studiích McCallum a kol. (2013), Bell a kol. (2015), Crepeau-Hobson a Bianco (2012). Základem tohoto modelu je rozdíl, tedy diskrepance, mezi výkonem, který je u žáka očekávaný, a výkonem, kterého žák reálně dosahuje. Očekávaný výkon se odvíjí od normy pro věkovou skupinu, od výkonu žáka v ostatních oblastech/předmětech nebo od kognitivní úrovně žáka vyplývající ze standardizované diagnostiky.

Model diskrepance může být pro diagnostiku dvojí výjimečnosti v porovnání s Rtl modelem citlivější. Hlavním důvodem je jeho schopnost identifikovat pozitivní rozdíly výkonu (tj. vyšší než očekávané výkony) u žáků, kteří jinak naplňují očekávání pro danou věkovou skupinu. U nadaných žáků totiž může být i průměrný výkon v některé z oblastí znakem akademického selhávání, způsobeného například přítomností specifických poruch učení. V případě plošného využití modelu diskrepance by bylo možné zaměřit se na výrazné rozdíly ve výkonnosti u žáků, kteří v některých oblastech excelují a v jiných dosahují „pouze“ průměrných výsledků, což je u dvojí výjimečnosti jedním ze základních znaků. Jak však zmiňuje Maddocks (2018), v populaci nadaných žáků je výskyt jisté míry rozdílností ve výkonu (diskrepancí) přirozený, a ne vždy je indikátorem obtíží ve vzdělávání. Nadání se totiž vyskytuje v mnoha podobách. Žák tak může být nadaný v jedné konkrétní oblasti, v níž dosahuje nadprůměrných výsledků, zatímco v oblastech ostatních jsou jeho výkony průměrné (odpovídající věkové normě). Pokud by tedy byl model diskrepance využit k identifikaci žáků s dvojí výjimečností beze změn, mohlo by to vést k nadměrné identifikaci „přirozených“ diskrepancí u žáků s nadáním, nikoliv však k faktickému odhalení dvojí výjimečnosti.

McCallum a kol. (2013) a Assouline a kol. (2010) kritizují využití modelu diskrepance k diagnostice specifických poruch učení primárně proto, že k identifikaci dochází teprve poté, kdy výkon žáka neodpovídá normě pro věkovou skupinu – žák tedy již akademicky selhává. Pokud ovšem výkon žáka vzhledem k očekávání není „dostatečně nízký“, naopak očekávaný výkon převyšuje, edukační potřeby žáka zůstávají nerozpoznány (Assouline et al., 2010; McCallum et al., 2013). Jako další nedostatek uvádí Assouline a kol. (2010)

nutnost administrace kognitivních a výkonových testů psychologem, což diagnostický proces ztlačně komplikuje a prodlužuje.

Vzhledem ke slabinám výlučného využití RtI modelu a modelu diskrepance navrhuji studie Maddocks (2018) a McCallum a kol. (2013) k identifikaci žáků s dvojí výjimečností využít jejich kombinaci.

Maddocks (2018) navrhuje, aby u žáků s podezřením na dvojí výjimečnost byla diagnostika v prvním kroku zaměřená na odhalení významných rozdílů ve výkonech. Pro tyto účely by byl aplikován model diskrepance, který by se zaměřoval na porovnání výsledků jednotlivých oblastí testu kognitivních dovedností (WJ III COG) a/nebo testu akademického výkonu (WJ III ACH). Ve druhém kroku by bylo využito srovnání výkonu žáka s normativními výkony, a to s podmínkou, že by žák alespoň v jedné z oblastí dosáhl průměrných nebo podprůměrných výsledků. V případě naplnění obou podmínek by bylo doporučeno žákovi (jeho zákonným zástupcům) absolvovat komplexní diagnostiku. Tato by se cíleně zaměřovala na prozkoumání charakteru nadání a také deficitů vyplývajících ze specifických poruch učení (Maddocks, 2018).

Studie McCallum a kol. (2013) se zaměřovala na vytvoření screeningového modelu dvojí výjimečnosti uvnitř již existujícího RtI modelu. Pro tyto účely proto zkoumala procento potenciálně identifikovaných žáků s dvojí výjimečností při použití různých kritérií pro identifikaci nadání a specifických poruch učení. V rámci studie byla použita data z plošně administrovaných testů ve čtení a v matematice (MIR:R, MIR:M). Cílem studie bylo odhalit ty z žáků, kteří dosahují vysokých výsledků ve čtení při nízkých výsledcích v matematice a naopak. Jako kritérium pro nadání bylo ve studii stanoveno umístění žáka v nejlepších 2,5 %, 5 %, 10 % nebo 16 % žáků v jednom z administrovaných testů (MIR:R a MIR:M). K odhalení přítomnosti specifických poruch učení bylo stanoveno kritérium diskrepance mezi výsledky jednotlivých testů nebo umístění žáka v pásmu podprůměru v jednom z testů. V doporučeních pro praxi studie navrhuje pro identifikaci žáků s dvojí výjimečností použití co nejliberálnějších kritérií – tedy umístění žáka v nejlepších 16 % v jednom z administrovaných testů ve čtení a v matematice a současně přítomnost výrazných rozdílů mezi výsledky těchto testů (bez podmínky, aby žák v jednom z testů skóroval v pásmu průměru). Po splnění výše zmíněných podmínek by byl žák dále doporučen ke komplexní diagnostice. Rozdíl, tedy diskrepance, byl v případě této studie vypočítán na základě matematické formule vycházející ze standardní deviace. Autoři se přiklání k tomu, že diskrepance

neznamená pouze extrém v podobě nadprůměrného výkonu v jedné oblasti a podprůměrného výkonu v oblasti druhé. Pokud žák v matematice dosahuje extrémně vysokých výsledků, tak i průměrný nebo lehce nadprůměrný výkon ve čtení může značit přítomnost poruchy (i přes to, že žák skóruje v normě ve své věkové kategorii). Podle autorů je proto optimální, aby byli sledováni také žáci, u kterých se vyskytují výrazné rozdíly ve výkonu (vypočítané na základě zmiňované matematické formule) přestože viditelně akademicky nesehlávají.

Zjištění studie Al-Hroub a Whitebread (2019), která se zabývala matematickým nadáním, ukazují, že dynamické testování (*dynamic assessment*) je pro diagnostiku žáků s dvojí výjimečností nástrojem vhodným. Kromě diagnostické funkce má dynamické testování také funkci intervenční (Al-Hroub & Whitebread, 2019). Dynamické testování vychází z Feuersteinovy teorie instrumentálního obohacování (*instrumental enrichment*), dynamické metody vyšetření učebního stylu (*learning potential assessment device* – LPAD) a Vygotského teorie zóny nejbližšího vývoje (*zone of proximal development*). Metoda je založena na myšlence vzdělávacího potenciálu žáka, tedy jeho „schopnosti učit se“. Na rozdíl od statického testování, které tradičně sestává z testu, po němž následuje vyhodnocení, je žákům v rámci dynamického testování po prvním testování na základě jejich výsledků poskytnuta cílená zpětná vazba nebo procvičení. Díky této intervenci jsou žáci schopni ve druhém testování svůj výkon zlepšit. Také je možné sledovat vzdělávací pokrok žáků mezi prvním a druhým testováním a jejich vzdělávací potenciál (Resing, 2013).

V rámci výzkumu studie Al-Hroub a Whitebread (2019) byli žáci nejprve testováni v oblasti matematických dovedností odpovídajících jejich věku. V další fázi obdrželi individualizovanou a skupinovou zpětnou vazbu, která se zaměřovala na nápravu chyb v prvním testování. Po této fázi byli žáci opět testováni ekvivalentní formou testu matematických dovedností jako v prvním testování. Výsledky jejich studie poukazují na znatelně lepší výsledky žáků po obdržení zpětné vazby a intervence zaměřené na problémové oblasti. Tento posun naznačuje, že vhodně zvolená zpětná vazba a intervence zaměřená na problémové oblasti umožňují žákům s dvojí výjimečností dosahovat mnohem lepších výsledků, což z dynamického testování činí vhodnou intervenci stimulující proces učení v oblasti matematiky. Znatelně lepší výsledky druhého testování rovněž poukazují na nedostatky normativního hodnocení v podobě testů matematických dovedností nebo aritmetického subtestu

WISC coby validních ukazatelů matematických dovedností žáků s dvojí výjimečností. Dynamické testování se ovšem nestaví vůči těmto testům do opozice. Přínos spočívá především v jejich společném využití, přičemž dynamické testování nabízí jasnější zhodnocení individuálních kompetencí žáka a také jeho učebního potenciálu (Al-Hroub & Whitebread, 2019).

## 4 Závěr

Práce zabývající se dvojí výjimečností, konkrétně kombinací kognitivního nadání a specifických poruch učení, potvrdila aktuálnost zvoleného tématu i nejednotný přístup v oblasti identifikace a diagnostiky u těchto žáků. Přestože v zahraničí, především v USA, se této oblasti dostává pozornosti, v českém prostředí se jedná o téma prozatím málo zmiňované.

Jak plyne z uvedených výzkumných zjištění, diagnostický proces žáků s dvojí výjimečností postrádá jednotnost jak ve volbě diagnostických prostředků, tak i v diagnostických kritériích. Diagnostický proces dvojí výjimečnosti sestává v současnosti z nezávislé diagnostiky nadání a diagnostiky specifických poruch učení. Pro diagnostiku nadání byly ve sledovaných studiích nejčastěji využívány inteligenční testy (volba nástroje i hranice pro nadání se ovšem odlišovaly). Pro diagnostiku specifických poruch učení bylo nejčastěji aplikováno kritérium diskrepance, tedy odlišnosti očekávaného a skutečného výkonu žáka. Použité byly také testy založené na kurikulu, diagnostika s využitím RtI modelu, modelu diskrepance a diagnostika založená na dynamickém testování. Absence jednotných diagnostických kritérií však vede k problematickému odhalení žáků s dvojí výjimečností a značně tak eliminuje možnost navržených vhodných podpurných opatření odpovídajících jejich potřebám ve vzdělávání.

Mezi základní charakteristiky žáků s dvojí výjimečností patří diskrepance mezi očekávaným a skutečným výkonem žáka společně se specifickým kognitivním profilem, v němž se kombinují deficity vyplývající ze specifických poruch učení a silné oblasti vyplývající z nadání. Díky této kombinaci deficitů a silných oblastí jsou žáci s dvojí výjimečností schopni do jisté míry svoje oslabení maskovat, což výše zmíněný diagnostický proces o to více komplikuje.

I přes to, že limitem této práce je omezený počet databází, ve kterých byly studie zabývající se problematikou dvojí výjimečnosti vyhledávány, práce poskytuje prvotní náhled na problematiku identifikace a diagnostiky žáků s dvojí výjimečností.

Dvojí výjimečnost může být pro svůj charakter vnímána jako méně závažná obtíž. Bez včasného odhalení a uzpůsobení vzdělávacího procesu individuálním potřebám žáka však může mít negativní dopad na jeho vzdělávací proces, socializaci a pracovní uplatnění. Tomuto tématu by proto měla být i v českém prostředí věnována větší pozornost především z hlediska včasné diagnostiky, intervence a kompenzace.

## Literatura

- Al-Hroub, A., & Whitebread, D. (2019). Dynamic assessment for identification of twice-exceptional learners exhibiting mathematical giftedness and specific learning disabilities. *Roepers Review*, 41(2), 129–142. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1585396>
- Assouline, S. G., Nicpon, M. F., & Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 102–115. <https://doi.org/10.1177/0016986209355974>
- Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D., & Hughes, C. (2015). Twice-exceptional learners. *Gifted Child Today*, 38(4), 206–214. <https://doi.org/10.1177/1076217515597277>
- Barber, C., & Mueller, C. T. (2011). Social and self-perceptions of adolescents identified as gifted, learning disabled, and twice-exceptional. *Roepers Review*, 33(2), 109–120. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.554158>
- Bell, S. M., Taylor, E. P., Mccallum, R. S., Coles, J. T., & Hays, E. (2015). Comparing prospective twice-exceptional students with high-performing peers on high-stakes tests of achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(3), 294–317. <https://doi.org/10.1177/0162353215592500>
- Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2013). Differences between children with dyslexia who are and are not gifted in verbal reasoning. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 223–233. <https://doi.org/10.1177/0016986213500342>
- Bifulco, R., Fletcher, J. M., & Ross, S. L. (2008). The effect of classmate characteristics on individual outcomes: Evidence from the Add Health. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1259570>
- Crepeau-Hobson, F., & Bianco, M. (2012). Response to intervention. *Intervention in School and Clinic*, 48(3), 142–151. <https://doi.org/10.1177/1053451212454005>
- ČSI – Česká školní inspekce. (2016). *Tematická zpráva. Vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí a žáků*. [http://www.csicr.cz/html/TZ\\_Podpora\\_mimoradne\\_nadanych/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1](http://www.csicr.cz/html/TZ_Podpora_mimoradne_nadanych/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1)
- ČSI – Česká školní inspekce. (2020). *Výroční zpráva České školní inspekce: Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020*. *Vyrocní-zprava-Ceske-skolní-inspekce-2019-2020\_zm.pdf* (csicr.cz)
- Daniels, P. R. (1983). *Teaching the gifted, learning disabled child*. Aspen Systems Corporation.
- Fox, L. H., Brody, L., & Tobin, D. (1983). *Learning-disabled/gifted children: Identification and programming*. University Park Press.
- Havigerová, J. M. (2011). *Pět pohledů na nadání*. Grada.

- Hrkal, J. (2019). Kolik je v Česku dětí se zdravotním postižením. *Statistika&My. Magazín Českého statistického úřadu*. <https://www.statistikaamy.cz/2019/12/18/kolik-je-v-cesku-deti-se-zdravotnim-postizenim/>
- Hřfbková, L. (2009). *Nadání a nadaní: Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Grada.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2014). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Portál.
- Kezer, F., & Arik, R. S. (2012). An examination and comparison of the revisions of the Wechsler Intelligence Scale for Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2104–2110. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.436>
- Lewis, K. D., & Bear, B. J. (2009). *Manual of school health: A handbook for school nurses, educators, and health professionals*. Saunders.
- Lovett, B. J., & Lewandowski, L. J. (2006). Gifted students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 39(6), 515–527. <https://doi.org/10.1177/00222194060390060401>
- Maddocks, D. L. (2018). The identification of students who are gifted and have a learning disability: A comparison of different diagnostic criteria. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 175–192. <https://doi.org/10.1177/0016986217752096>
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented* (Report to the subcommittee of education, Committee on Labor and Public Welfare, U.S. Senate). Government Printing Office. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.b3626096&view=1up&seq=15&q1=marland>
- Mccallum, R. S., Bell, S. M., Coles, J. T., Miller, K. C., Hopkins, M. B., & Hilton-Prillhart, A. (2013). A model for screening twice-exceptional students (gifted with learning disabilities) within a response to intervention paradigm. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 209–222. <https://doi.org/10.1177/0016986213500070>
- NÚV–Národníústavprovdělavání.(2013).*Analýzapedagogicko-psychologicképodporyvzdělávání nadaných a poradenské péče o nadané ve školách a školských poradenských zařízeních*. [http://www.nuv.cz/uploads//rovne\\_prilezitosti\\_ve\\_vzdelavani/nadani/ostatni/analiza\\_podpory\\_nadanych.pdf](http://www.nuv.cz/uploads//rovne_prilezitosti_ve_vzdelavani/nadani/ostatni/analiza_podpory_nadanych.pdf)
- Novotná, P., & Durmeková S. (2009). *Kvalitativní a kvantitativní analýza případových studií nadaných realizovaná v roce 2009 v rámci longitudinálního výzkumu mimořádně kognitivně nadaných dětí a žáků*. <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1585660871.pdf>
- Park, Y., Martin, M., Mccallum, R. S., & Bell, S. M. (2018). Monitoring Instructional Responsiveness–Reading (MIR-R): Preliminary validity and reliability with economically diverse learners. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(5), 617–634. <https://doi.org/10.1177/0734282918782338>
- Resing, W. C. (2013). Dynamic testing and individualized instruction: Helpful in cognitive education? *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(1), 81–95. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.12.1.81>
- Schrank, F. A., & Wendling, B. J. (2009). *Educational interventions and accommodations related to the Woodcock-Johnson® III Tests of Cognitive Abilities and the Woodcock-Johnson III Diagnostic Supplement to the Tests of Cognitive Abilities*. Woodcock-Johnson III Assessment Service Bulletin (10). [wjiii\\_asb10.pdf?la=en](http://www.hmhco.com/wjiii_asb10.pdf?la=en) (hnhco.com)
- Schrank, F. A., McGrew, K. S., & Woodcock, R. W. (2001). *Technical abstract. Woodcock-Johnson III Assessment Service Bulletin No. 2*. Riverside Publishing. [https://www.hmhco.com/~media/sites/home/hmh-assessments/clinical/woodcock-johnson/pdf/wjiii/wjiii\\_asb2.pdf?la=en](https://www.hmhco.com/~media/sites/home/hmh-assessments/clinical/woodcock-johnson/pdf/wjiii/wjiii_asb2.pdf?la=en)

- Silva, Marc, A. (2008). Development of the WAIS-III: A brief overview, history, and description. *Graduate Journal of Counseling Psychology, 1*(1). <https://publications.marquette.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=gjcp>
- Ústav pro informace ve vzdělávání ÚIV. (2003). *Vývojová ročenka školství v České republice 1989/90–2002/2003*. ÚIV Tauris.
- Ústav pro informace ve vzdělávání ÚIV. (2005). *Vývojová ročenka školství v České republice 1995/96–2004/05*. ÚIV Tauris.
- Ústav pro informace ve vzdělávání ÚIV. (2019). *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele 2005/06–2018/19*. <http://toiler.uiv.cz/ročenka/ročenka.asp>
- van Viersen, S., Bree, E. H., Kroesbergen, E. H., Slot, E. M., & Jong, P. F. (2015). Risk and protective factors in gifted children with dyslexia. *Annals of Dyslexia, 65*(3), 178–198. <https://doi.org/10.1007/s11881-015-0106-y>
- van Viersen, S., Kroesbergen, E. H., Slot, E. M., & Bree, E. H. (2014). High reading skills mask dyslexia in gifted children. *Journal of Learning Disabilities, 49*(2), 189–199. <https://doi.org/10.1177/0022219414538517>
- Vyhláška 27/2016 Sb. ze dne 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (2016). <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/85705/1/2/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-a-zaku-nadanych>
- Wendling, B. J., Schrank, F. A., & Schmitt, A. J. (2007). *Educational interventions related to the Woodcock-Johnson III Tests of Achievement*. Assessment Service Bulletin No. 8. [https://www.hmhc.com/~media/sites/home/hmh-assessments/clinical/woodcock-johnson/pdf/wjiii/wjiii\\_asb8.pdf?la=en](https://www.hmhc.com/~media/sites/home/hmh-assessments/clinical/woodcock-johnson/pdf/wjiii/wjiii_asb8.pdf?la=en)
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Allyn & Bacon.

## Autoři

Mgr. Petra Baranová, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Poříčí 9, 603 00 Brno, e-mail: 427227@muni.cz

PhDr. Mgr. et Mgr. Bc. Ivana Márová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Poříčí 9, 603 00 Brno, e-mail: marova@ped.muni.cz

doc. MUDr. Petr Kachlík, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Poříčí 9, 603 00 Brno, e-mail: 2190@mail.muni.cz

## Twice exceptionality – cognitive giftedness in combination with specific learning disabilities in international studies

**Abstract:** The review deals with twice exceptionality – a combination of high cognitive giftedness and specific learning disabilities. In the framework of the review study, 10 research studies dealing with the concept of twice exceptionality in the years



---

2010–2019 were analysed. The diagnostic process of twice exceptionality consists of the diagnostics of cognitive giftedness and the diagnostics of specific learning disabilities. Cognitive giftedness is most often diagnosed using intelligence tests and curriculum-based tests. The diagnostics of specific learning disabilities is based primarily on difference between one's potential and performance in tests assessing perceptual abilities, cognitive abilities, and academic performance. The most frequently used research approach was a quantitative research strategy whereas in most cases already existing data were used for analysis. The range of research sample differs significantly. The smallest research sample consisted of 14 respondents and the largest consisted of 4783 respondents. Selected research focused on twice exceptionality especially in pupils during compulsory schooling. Even though pupils with twice exceptionality have a high cognitive giftedness, if they are not recognized they may be at risk of school failure, increased frustration, behavioural problems, emotional problems, and disruption of social relationships.

**Keywords:** twice exceptionality, diagnostics of twice exceptionality, cognitive giftedness, specific learning disabilities

## Podpora čtenářské pregramotnosti. Interakce rodič–dítě při čtení knihy

Peter Gavora<sup>1</sup>, Nikola Křivánková<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky

<sup>2</sup> Mateřská škola Uherský Ostroh

Redakci zasláno 16. 4. 2021 / upravená verze obdržena 15. 7. 2021 /  
/ k uveřejnění přijato 20. 7. 2021

**Abstrakt:** Výzkumná studie popisuje čtení rodiče s dítětem předškolního věku. Cílem bylo zjistit, jaké interakční strategie používají rodiče při čtení příběhu, jaké možnosti rozvoje dítěte tyto strategie nabízí a jaké role v této interakci hraje dítě. Participanty výzkumu bylo 20 rodičů a jejich dětí. Data byla získána pomocí přímého pozorování interakce a její zvukové nahrávky. Bylo identifikováno sedm interakčních strategií rodiče, které pak byly kumulovány do tří okruhů. (1) Angažující strategie vzbuzovaly zájem dítěte o obsah příběhu a orientovaly ho na jeho naslouchání; (2) kontrolní strategie zjišťovaly, do jaké míry dítě sleduje obsah příběhu a chápe události, hrdiny a prostředí; (3) rozvíjející strategie se zaměřily na rozšiřování a prohlubování lexikálních znalostí dítěte a propojení obsahu příběhu se zkušenostmi dítěte. I když rodiče dominovali v interakcích, děti mnohdy převzaly iniciativu a posunuly rodiče do role odpovídajícího na jejich otázky. Výzkum poskytl podporu tezi, že rodiče významně ovlivňují čtenářskou pregramotnost svého dítěte, když mu nejen čtou, ale také s ním vedou rozhovory o čtení.

**Klíčová slova:** pregramotnost, čtení s dítětem, interakce rodič–dítě, angažující strategie, kontrolní strategie, rozvíjející strategie

Rané zkušenosti s knihou jsou nesmírně důležité pro rozvíjení čtenářské pregramotnosti dítěte. Čtenářskou pregramotnost, tedy komplex schopností, dovedností a postojů potřebných pro pozdější osvojení čtení a psaní (Kucharská, 2014), dítě typicky nabývá v předškolním věku v rodině, když mu rodiče čtou. Čtou dítěti pohádky a příběhy, učí ho říkanky a básničky. Děje se to při různých příležitostech v průběhu dne nebo si vyhrajují na čtení pravidelnou chvíli, například před spaním. Ke čtení dochází také mimo domov, při jízdě v dopravním prostředku či v čekárně u lékaře. Velký vliv na rozvoj čtenářské pregramotnosti má také docházka do mateřské školy, kde učitelé pravidelně s dětmi čtou a vyprávějí si s nimi o knize. Výzkumy naznačují, že toto čtení významně ovlivňuje jazykové charakteristiky dítěte, zejména aktivní slovní zásobu, porozumění slovům a souvětím a fonemické uvědomování (Niklas & Schneider, 2013; Sénéchal et al., 2008).

Rodiče ovšem nezůstávají jen u předčítání. Vstupují do interakce s dítětem – vysvětlují mu děj nebo jednání postav, zjišťují, jestli dítě porozumělo výrazům nebo epizodě. Upozorňují ho na grafické a typografické vlastnosti knihy. Dítě nebývá pasivním posluchačem čteného příběhu – interakce může nabýt komplexní charakter a připomínat spíše vzájemnou spolupráci než mechanickou výměnu replik obou aktérů. Její úspěch je tudíž výsledkem společné angažovanosti a úsilí rodiče a dítěte.

Zkoumání této interakce při čtení přináší bohatší pohled na aktivity směřující k rozvíjení čtenářské pregramotnosti než jen popis čtecí praxe rodiče. Odhalí postupy a strategie, které používají, a také to, na jaké dovednosti dítěte se zaměřují a jaké aspekty obsahu knihy a jazyka zdůrazňují. Takový výzkum ukáže též míru participace dítěte v této interakci a úroveň jeho dovedností. Předložená studie popisuje interakce rodiče a dítěte při domácím čtení ve 20 rodinách s důrazem na zachycení jejich potencialit pro rozvíjení čtenářské pregramotnosti i širších znalostí a dovedností dítěte.

## 1 Frekvence čtení dětem v rodině

Důležitou roli v rozvíjení čtenářské pregramotnosti dítěte hraje kvalita čtenářského prostředí v rodině (Leseman & De Jong, 1998; Roberts et al., 2005; van Steensel, 2006). Aby dítě rozvíjelo čtenářskou pregramotnost, potřebuje být v kontaktu s různými zdroji četby, jako jsou pohádky, básně, obrázkové knihy, encyklopedie atd. (Hood et al., 2008; Sénéchal et al., 1998). Významnou složkou čtenářského prostředí v rodině je frekvence čtení dítěti. Pokud rodiče čtou dětem jen sporadicky a čtení trvá krátce, nemůže dojít k zásadnímu rozvíjení čtenářské pregramotnosti. Nízká expozice čtení neposkytuje dost rozvojových pobídek na budování jazyka ani na rozvíjení kognitivních schopností a rozšiřování znalostí o světě. Menší je i šance na poznávání tzv. konvencí psaného textu (Clay, 2013; Gavora, 2020), struktury příběhu (Breit-Smith et al., 2017), metaforického jazyka, získávání citlivosti pro rytmus básně apod. Deckner a kol. (2006) prokázali, že četnost čtení a aktivity související se čtením rodičů významně přispívají k jazykovému rozvoji dítěte, a to na recepční i produktivní úrovni, a že získané dovednosti přetrvávají po mnoho měsíců. Silinskas a kol. (2012) v rozsáhlém výzkumu finských dětí ukázali, že čtení dětem v rodině jakož i další podpůrné gramotnostní aktivity rodičů se příznivě projevily na zvládnutí techniky čtení, když dítě přešlo do prvního ročníku základní školy. Výzkum v Izraeli (Korat et al.,

2008) dokumentoval významný vliv čtení dětem také na rozvíjení kognitivní i emocionální stránky dítěte.

Výzkumy v České republice ukazují, že čtení dětem předškolního věku tvoří přirozenou součást čtenářského prostředí mnohých rodin. Ve výzkumu M. Fasnerové (2014) s 206 rodiči, jejichž děti navštěvovaly mateřskou školu, bylo zjištěno, že téměř všichni (98 %) dětem čtou. Denně čte dětem 37 % rodičů, 51 % rodičů čte několikrát týdně. Výzkum čtení dětem předškolního věku v dalších českých rodinách (n = 240; Gavora, 2018) také prokázal vysokou frekvenci čtení. Téměř 36 % matek čte dětem denně a 44 % čte několikrát za týden. Na druhou stranu, 7 % matek dítěti vůbec nečte nebo čte jen ojediněle. Také druhý dospělý v rodině – zpravidla otec – se angažuje do čtení dítěti. Více než 23 % otců čte dítěti jedenkrát a 29 % několikrát za týden.

Kromě frekvence čtení je také důležitým faktorem trvání čtení. Data ukazují, že více než 79 % rodin čte dítěti minimálně 30 minut, 14 % čte 20 minut a jenom něco nad jedno procento čte 5 minut denně. Pokud jde o data ze Slovenska, průzkum agentury TNS Slovakia (2015) se 182 rodiči vybranými z reprezentativního souboru dospělého obyvatelstva (N = 1 000) zjistil, že 49 % rodičů čte dětem vícekrát týdně, 24 % jedenkrát týdně a 27 % rodičů čte méně často, resp. vůbec nečte. Jde o data týkající se dětí ve věku 2–5 let (v ČR se dlouhodobě zkoumá čtenářství žáků základních škol a mládeže – Friedlaenderová et al., 2018; Gabal et al., 2003; Národní knihovna, 2013; Prazová et al., 2015).

## 2 Praktiky domácího čtení

I když frekvence čtení dítěti je důležitým činitelem rozvoje jeho čtenářské pregramotnosti, samotný počet ani trvání čtení nejsou dostatečnou zárukou, že tento rozvoj probíhá efektivně. Důležité je též, jaké aktivity čtení provázejí. Tyto aktivity se týkají obsahu příběhu, vlastností knihy, jazyka nebo řízení interakce s dítětem. Například Melissa-Halikiopoulou a Natsiopolou (2008) v Řecku identifikovaly 13 praktik matek při čtení knihy s dítětem. K těmto činnostem patří zajišťování pozornosti dítěte, vysvětlení titulu knihy, opakování neznámých slov, kladení otázek dítěti nebo pozitivní zpětná vazba dítěti. Leechová a Rowe (2014) také zjistili, že rodič klade dítěti otázky, ale také vysvětluje souvislosti v příběhu nebo jeho vztah k realitě, kterou dítě zná. V prostředí českých rodin byla při čtení dětem zjištěna facilitace porozumění čtenému, tedy vysvětlování významu slov nebo slovních spojení, objasňování

děje, situací a jednání postav, spojování obsahu textu se zážitky dítěte. Rodiče kladli dítěti otázky k postavám příběhu nebo žádali, aby převedlo obsah. Výzkumná data byla shromážděna pomocí dotazníků, které rodiče vyplňovali (Gavora, 2018).

Důležitým benefitem při čtení rodiče dítěti je možnost procvičovat a rozvíjet dovednosti i mimo aktuální úroveň dítěte. V průběhu čtení dítě vnímá větné struktury a učí se slova, která si obvykle neosvojuje prostřednictvím dialogu s rodiči mimo společnou četbu (Martini & Sénéchal, 2012; Sénéchal et al., 2008). Tento dialog přináší jiné obsahy a má jiné funkce, které běžná mluva v domácnosti nezahrnuje. Rodič s dítětem mluví o situacích, událostech, postavách a předmětech, které nejsou fyzicky přítomné a dítě je mnohdy nezná. Tím se výrazně rozšiřuje znalostní obzor dítěte a prohlubuje poznání kulturních hodnot společnosti (Anderson et al., 2010; Vandermaas-Peeler et al., 2009).

I když se někteří rodiče soustřeďují převážně na objasňování obsahu příběhu a jednání postav (Sonnenschein & Munsterman, 2002), mnozí také vysvětlují vlastnosti knihy a její poslání, ukazují, jak postupují při čtení, objasňují funkci obrázků, smysl obálky, titulků a kapitol (Gavora, 2020; Melissa-Halikiopoulou & Natsiopolou, 2008; Vandermaas-Peeler et al., 2011; Van Steensel, 2006). Opakovaným a dlouhodobým čtením rodiče budují u dítěte znalost tzv. konvencí tištěného textu a seznamují jej s vlastnostmi knihy (Clay, 2013).

### 3 Interakce při čtení s dítětem

Čtení s dítětem není výlučně záležitostí rodiče. V průběhu čtení probíhá interakce – rodič a dítě na sebe reagují, což se typicky projevuje výměnou replik. Rodič sice v situaci dominuje, protože je starší, zkušenější a umí číst, ale dítě nemusí být jenom pasivním posluchačem rodiče. Může reagovat na obsah textu, odpovídá na otázky nebo se samo ptá. Rodič usnadňuje dítěti pochopení čteného textu. Jeho vstupy do interakce nejsou arbitrární, naopak, intencionálně řídí celou situaci čtení. Používá *strategie*, tj. záměrné kroky, kterými dosahuje předpokládaných cílů. Také chování dítěte v interakci je strategické. Prosazuje své záměry, žádá vysvětlení, odpovídá, nebo se naopak vyhýbá odpovědi. Výzkum, který dále popisujeme, je zaměřen právě na tuto oblast. Zjišťovali jsme druhy interakčního chování rodiče, konkrétně jakými interakčními strategiemi rodiče angažují dítě do naslouchání příběhu, jak podporují jeho aktivní participaci a jak dítě na tuto podporu reaguje.

Naznačujeme také, jaký potenciál pro rozvíjení čtenářské pregramotnosti dítěte tyto strategie mají.

## 4 Cíle výzkumu

Výzkum jsme založili na kvalitativním designu a soustředili se na popis interakce rodiče s dítětem při čtení z knihy a na identifikování potenciálních rozvojových vlivů této interakce na dítě. Zkoumali jsme také, jak se dítě prozrazuje v interakci.

Výzkum hledal odpovědi na tři výzkumné otázky:

- 1) Jaké interakční strategie používají rodiče při čtení s dítětem?
- 2) Jaké možnosti rozvoje dítěte tyto strategie nabízí?
- 3) Jaké role v této interakci hraje dítě?

## 5 Participanti

Do výzkumu bylo zapojeno 20 dětí předškolního věku a jejich rodiče. Rodiny pocházely ze Zlínského a Moravskoslezského kraje, bydlely v malých i velkých obcích. Všechny děti navštěvovaly mateřskou školu. Průměrný věk dětí byl 52,9 měsíců (rozpětí od 37 do 72 měsíců). Mírně převládali chlapci (11). Pokud jde o rodiče, kteří četli v tomto výzkumu, byly to převážně matky, pouze jeden byl otec. Gramotnostní prostředí rodin bylo vesměs dobré. Většina dětí vlastnila více než 30 knih. Rodiče většinou četli dětem denně (11 rodin), čtyři rodiny četly několikrát za týden, pět rodin četlo jedenkrát za týden. Průměrná délka čtení byla do 15 minut. U matek převládalo střední vzdělání s maturitou (12 matek), sedm matek mělo vysokoškolské vzdělání, jedna měla jednom základní školu. U otců bylo nejfrekventovanější střední vzdělání bez maturity (osm otců), šest otců mělo střední vzdělání s maturitou nebo vysokoškolské vzdělání. Šetření bylo realizováno na jaře roků 2020 a 2021.

Podmínkou participace ve výzkumu byla ochota rodiče umožnit vstup výzkumníka do rodinného prostředí. Souhlasili nejen s pozorováním, ale dovoľili i nahrávání interakce při čtení a také poskytli demografické údaje a údaje o gramotnostním prostředí rodiny.

## 6 Metoda

Výzkumnou metodou bylo nestrukturované pozorování interakce rodiče a dítěte při čtení. Rodičům jsme vysvětlili cíl výzkumu a zdůraznili, že účelem není zjistit, jak rodič čte, ale co ve čtecí chvílce<sup>1</sup> s dítětem *dělá* – jak s ním komunikuje, jaké otázky mu klade a co mu vysvětluje. Čtení se uskutečnilo v domácím prostředí dítěte (v jednom případě ve venkovním prostředí). Rodičům jsme poskytli knihu ke čtení, přičemž nebylo určeno, který příběh mají přečíst. Záměrem bylo, aby všichni rodiče četli z jedné knihy, a tak se zajistila stylová jednotnost příběhů. Kniha byla poskytnuta také proto, aby se nečetlo z textu, který již dítě znalo. Dali jsme přednost příběhům, nikoli pohádkám, protože tyto zobrazovaly realistické postavy a přinášely humorné situace. Šlo o knížku *Nezbedníci* (M. Drijverová). U dvou rodin se náš záměr nepovedl realizovat – v jedné četli z knížky *Radovanovy radovánky* (Z. Svěrák) a v další z knížky *Na výsluní* (J. Kožíšek). Rodiče byli požádáni, aby přečetli jeden příběh, nicméně několik rodičů přečetlo dva, někteří dokonce tři příběhy.

Interakce byla nahrávána na záznamník, přičemž byl současně pořizován zápis neverbálního chování rodiče a dítěte, které doprovázelo čtení, např. ukazování prstem na stránce, listování, zaměření pohledu dítěte, smích. Nahrávka byla doslovně přepsána do transkriptu v MS Wordu, a to včetně textu, který rodič četl. Poté byl transkript analyzován. Analytický postup vycházel z charakteru datového materiálu, kterým byly sekvence replik rodiče a dítěte vázané na čtený úsek textu. Tyto sekvence nazýváme *epizody* (interakční epizody; Schegloff, 1987). Měly rozsah od dvou do 64 replik.

Prvotně jsme se soustředili na pochopení smyslu epizody. Poté jsme analyzovali každou repliku epizody, pak vzájemný vztah replik v epizodě a současně jejich vztah k přečtenému úseku textu. Identifikovali jsme interakční strategie, které se v epizodě vyskytly, a ty jsme pojmenovali. Tímto způsobem jsme postupovali při každé epizodě v transkriptu. Pohybovali jsme se tedy mezi textem, epizodou a replikami, a to rekurentně. Když jsme považovali prvotní analýzu transkriptu za uspokojivou, přešli jsme k dalšímu transkriptu a postupovali analogicky. Systematicky jsme se též vraceli k již analyzovaným transkriptům a podle situace udělali ve výstupu analýzy změny, které přispěly k harmonizaci výsledků. Popsaný postup byl aplikací techniky konstantní komparace (Strauss & Corbin, 1999). Jednotlivé strategie rodiče a dítěte jsme pojmenovali slovesným podstatným jménem (Charmaz, 2014, s. 124) a utřídili.

<sup>1</sup> Čtecí chvílkou označujeme čtecí „sezení“ rodiče s dítětem.

Druhým výzkumným nástrojem byl dotazník, který vyplňovali rodiče. Zjišťoval věk a pohlaví dítěte a u rodiče pohlaví, nejvyšší vzdělání matky a otce, frekvence a trvání čtení dítěti. Rodiče a výzkumníci podepsali poučený souhlas, ve kterém byly vysvětleny záměry výzkumu, přístup k participantom a ochrana jejich soukromí.

## 7 Výsledky

V souladu s cílem výzkumu v této části popisujeme a interpretujeme strategie, které byly extrahovány z interakčních epizod při čtení rodiče s dítětem. Jako první uvedeme interakční strategie rodiče, posléze představíme interakční jednání dítěte.

### 7.1 Strategie rodičů

#### *Vzbuzení zvědavosti*

Začátek interakce má specifické poslání; nastartuje ji a otevírá téma. Stanoví též okolnosti – rámcuje sociální kontext, naznačuje, že půjde o vzájemnou komunikaci, že dítě nebude vyloženě pasivním posluchačem, ale že rodič počítá s jeho aktivní rolí ve čtecí chvilce. Rodič může použít při tomto startu různé strategie. I když mezi našimi participanty byli rodiče, kteří začali číst dítěti příběh in medias res, ostatní vstupovali do interakce se záměrem dítě zaujmout, avizovat obsah nebo propojit obsah příběhu s poznáním dítěte. Ideálním způsobem bylo propojení příběhu s něčím, co se týkalo samotného dítěte, například s jeho vlastnostmi nebo chováním. Příkladem je následující epizoda (v ukázkách epizod R označuje rodiče, D dítě):

R: Knížka Nezbedníci, dívej, Domi. (ukazuje titulní stranu s kresbami dětí – nezbedníky). Tady je uřvané děcko, že, jakési. Nejsi to ty někdy? ... Tak začnem?

Upoutání a udržení pozornosti dítěte v průběhu čtení je důležitým předpokladem toho, aby dítě bylo aktivním posluchačem příběhu a aby na příběh živě reagovalo (Vandermaas-Peeler et al., 2011). Rodiče používali různé strategie na udržení pozornosti dítěte. Především upozorňovali na zajímavé prvky příběhu, předměty, vlastnosti hrdinů nebo charakter prostředí. Důležité byly i neverbální strategie. Rodiče kontrolovali, jestli se dítě dívá na stránku knihy. Používali i klasické upozorňování „Posloucháš mě? Jo?“ nebo dokonce „Posloucháš mě? Tak co teďka sem četla?“ – poté následovala série kontrolních otázek zaměřených na vybavování z paměti. Nebo rodič nabádal dítě k pozornosti.



R: Mám ještě číst jako, Steli? Posloucháš mě? Stelinko! Ty nechceš vědět, jak to dopadne s tů želvičků? Co?

D: Cu. Já to cu vědět.

R: No tak trochu poslychej a nedělej blbosti, jo? Steli.

Dobrym nástrojem na udržení pozornosti dítěte bylo ukazování prstem na obrázky, které ilustrovaly hrdiny, děj a prostředí. Naproti tomu rodiče zřídka ukazovali na konkrétní slova a písmena a dávali je do vztahu s výslovností. Když je důraz kladen na sledování obsahu příběhu, rodič se zřídka soustředí na poučování o názvech písmen a jejich výslovnost. Na to si rodič obvyčně vyhrazuje nácvikové a herní chvílky, nikoliv čtecí (Hindman et al., 2013).

### *Výběr příběhu*

Na začátku čtecí chvílky proběhl důležitý akt – výběr textu. Ten ovlivnil téma a obsah příběhu a mohl mít vliv na stupeň a trvání pozornosti dítěte. Rodiče použili dvě strategie: o výběru buď rozhodl rodič, nebo o něm vyjednával s dítětem. Druhá strategie má větší rozvojový potenciál, protože rodič angažuje dítě do rozhodování. Ukazuje, že s ním počítá jako s partnerem dyády. Při vyjednávání rodič navrhl titul a zahájil k němu diskusi. V následující epizodě rodič nabídl dítěti volbu příběhu.

R: Chci, abys vybral nějakou kapitulu pro mě, já budu číst, prosím ... Vyber jednu kapitolu. Jednu. Vybereš obrázek? Víš, jak se ti kluci jmenujou? Nezbedník, ne, jo, Nezbedníci dokonce. Myslíš, že budou nedobří? Podívej, můžu ti to ukázat, prosím? (ukazuje titulní stranu knihy, kde jsou zobrazeni chlapci – nezbedníci)

D: Můžeš.

R: A kterého vybereš? Ukážeš, na kterého, o kterém budem číst?

D: (ukazuje prstem na jednoho z nakreslených chlapců)

R: Ten, ten se ti líbí? Ten, co tam leží? Tak ho najdem, jo? Ten s tím nosákem dlouhým. Tak toho jsem kdesi viděla. A co tenhle? Ten se ti nelíbí? A co dělá? Myslíš si, že má ... chtěla jsem říct, že si čistí zuby a on něco jí, že? Co? Tak kde je? Hele, tenhle něco dělá. Chlapeček a maminka. Tam bude něco s mamkou řešit. Přečtem si to, co řeší s maminkou? Anebo mám číst dál? Hledat dál? Kolik maminek. Tak jdu dál, jo? Až se ti to bude nějaký obrázek líbit, tak mě zastav a přečtem to, zjistíme, co ten kluk dělá, jo? Tady krmí co?

D: Co?

R: Hele, čím dřív to přečteme, tím dřív už A (výzkumnice) bude moct jít dom a ty se budeš moct dívat (na TV).

Rodič využil inspiraci obrázkem na titulní straně. Bylo štěstí, že autorky knihy koncipovaly titulní stranu jako kresby hrdinů, což bylo dobrým odrazovým můstkem pro výběr příběhu a vhodným tématem pro interakci. Epizoda ukazuje, že rodič byl snad příliš netrpělivý a dítě méně aktivní, takže diskuse nevygenerovala zájem dítěte. Rodič ale prokazoval, že se zajímá o názor dítěte. Důležité také je, že poukázal na spjatost obálky s obsahem textu. Tím podpořil poznání funkce obálky knihy, což je důležitým prvkem čtenářské gramotnosti.

Epizoda dokumentuje používání prvků dialektu v komunikaci. Dialektizmy byly u participantů přirozeným prvkem jazyka a používali je spontánně jako součást kultury regionu. Děti si prvky dialektu osvojí v rodinné a vrstevnické komunikaci a pak je mimovolně používají. Po přechodu do základní školy bude ovšem dialekt kontrastován spisovným jazykem, který je školním kódem a žáci se mu musí přizpůsobit (Gavora, 1998).

### *Kontrola porozumění*

Hlavním cílem čtení je porozumění příběhu. Čtení bez porozumění nemá význam, protože nepřináší obsahové obohacení dítěte ani estetický zážitek. Když dítě poslouchá, jak rodič čte, ale nerozumí mu (a zpracování auditivních informací je v pořádku), problém může být v neporozumění slovům. Když nepostřehne význam klíčových slov v odvíjejícím se příběhu, ztrácí nit událostí a jeho porozumění kolabuje. To může způsobit ztrátu pozornosti a zájmu o čtený obsah. Rodiče si byli vědomi tohoto nebezpečí a používali strategie na kontrolu porozumění. Když postřehli, že dítě nerozumí, nasadili kompenzační postupy, jako je vysvětlování a poučování. Rodič zná přibližně okruh znalostí svého dítěte, takže ví, která místa v textu může projít hladce a u kterých se musí zastavit. Protože základním elementem výstavby textu je slovo, rodiče kontrolovali, jestli dítě pozná význam slova, která hrála v konkrétní části textu významnou roli. V našich datech nebylo frekventovanou strategií rodiče dotazování na jeden jev otázkou „Co je to?“. Rodiče spíše kladli sérii otázek, ve kterých zjišťovali, jestli dítě poznalo okruh jevů, o kterých se četlo. Často kontrolovali nejen znalost jevu, ale i zapamatování prvků, které vystupovaly v příběhu. Následující epizoda ukazuje, jak rodič vedl své dotazování, aby zjistil, jestli dítě znalo zvířátka, o kterých četl.

R: Teď sem četla co?

D: Mmm.

R: Sa podívaj na ten obrázek.

D: Že chlapeček zapadnul do trávy.

R: No a co tam viděl?

D: Hemýžd'.

R: No a co ještě?

D: Slimáka.

R: No, co ještě?

D: Mmm, nevím.

R: Mravenečka a broučky a vlastně ta travička mu přišla už jako les. Že ti broučci jsou tak maličtí, že ta travička je pro ně jak les. A co dostal ještě ten chlapeček?

D: Hlad.

R: Hlad, uhm.

Epizoda ukazuje, jak rodič pokrýl otázkami obsahové pole. Nebyly to náhodné, ale systematické a dobře orientované otázky. Epizoda také dokumentuje napojení otázek na obrázek. Ilustrace zachycují realitu jiným způsobem než slovo, přidávají ke slovu extralingvistický kontext, takže přispívají k pevnějšímu propojení slova a denotátu. Obrázek sice napověděl odpovědi, ale dítě muselo lexikální oblast znát, aby reagovalo správně. Zjišťování porozumění obsahu příběhu skrz ověřování znalostí lexikálních jednotek rodič zdařile zvládl.

Když se rodič ptá na jev, který není uveden ve čteném příběhu ani není zobrazen na ilustraci, dítě musí čerpat odpovědi ze své znalosti světa. Tyto znalosti získalo v různých situacích zkušenostním učením, obvykle za podpory dospělého a často v kruhu dětí. Tímto učením dítě naplňuje své poznávací potřeby a saturuje svou přirozenou zvědavost. Vše se odehrává v komunikačním prostředí, tudíž dítě si také rozvíjí jazyk, především slovní zásobu, fonemické uvědomování (Niklas & Schneider, 2013) a schopnost participovat v komunikaci.

V následující epizodě se dítě domnívalo, že předmětem čtení je obrázek. Je nositelem obsahu, a proto se „čte“. Dítě neznalo funkci textu jako předmětu čtení. K tomuto poznání dospěje až v dalším vývoji své pregramotnosti. Epizoda ukazuje, jak matka nabídla dítěti, aby demonstrovalo svou znalost aktivit realizovatelných na trávě, a jak dítě odpovědělo nečekaně originálně.

R: Ale tady nejsou písmenka, to je jenom obrázek. Tady jsou nakreslené stromečky, travička a všichni tak odpočívají, hrají si, běhají, že? Co se dělá ještě na travičce?

D: Eeeeeee...běhá.

R: Běhá.

D: Ne. Čurá.

R: Čurá. (smích)

Rodiče někdy efektivně využili napovídání, aby nasměrovali dítě k odpovědi. Neposkytli dítěti správnou odpověď, ale cílové slovo jen naznačili. Napovídání sloužilo jako pomůcka pro vybavování informace z paměti.

D: Jéé, a tady jsou čičičky. (ukazuje na kytičky na obrázku)

R: Ano, jsou tam kytičky. Jak se tady tato jmenuje? Ta kytička, jak je na ní motýlek.  
Pa-. (napovídá)

D: Slunečnice?

R: Pam-. (napovídá)

D: Pampeliška.

R: Ano.

Epizoda ukazuje, že to bylo dítě, nikoli matka, které vstoupilo do interakce. Příběhy popisovaly prostředí a zajímavé postavy a jevy, které děti zaujaly, což dávaly najevo. Rodiče pak využívali tento zájem, aby zjistili, jak široké je poznání jevu dítětem. V epizodě dítě projevilo zájem o předmět, na který pak rodič navázal a ověřil znalost jednotlivých květin. Je to efektivní strategie na elaborování informací kolem původního jevu.

### *Anticipace událostí*

Touto strategií rodič žádal o předpovědění další akce v příběhu. Dítě muselo extrapolovat ze sledu událostí, tedy posunout děj nebo situaci dál. Predikce vyžaduje nejen pochopení vazby mezi jednotlivými událostmi, ale také hypotetické uvažování. Pro dítě předškolního věku je to náročnější myšlenková operace než pouhé pojmenování předmětu nebo identifikace jeho vlastností.

Následující epizoda má ve svém centru želvu, se kterou si děti na zahradě hrály a hlídaly ji, aby neprolezla pod plotem a nevstoupila na silnici, kde jezdí auta. Rodič využil námět ke zjištění, jestli dítě umí předpokládat, co se stane, když želvu hlídat nebudou.

- R: Kdyby šla ta želvička na silnici, co by se stalo?  
D: Auto by ju přejelo.  
R: Přejelo, že?  
D: No.  
R: Tak ju museli na zahradě hlídat, že? Aby neutekla.  
D: Uhm.

Dítě správně hypotetizovalo o budoucím osudu zvířátka, kdyby hlídání selhalo. Rodič potvrdil odpověď a pro jistotu zmínil také motivaci hlídání. Tato predikce se týkala potenciálně možné události. Želvičky jsou v některých rodinách domácím zvířátkem a děti o ně pečují. V epizodách se ovšem vyskytly i situace, kdy rodič žádal dítě, aby hypotetizovalo o zcela fiktivní události. Tady již nešlo o projektování realistické situace, ale o neuskutečnitelnou událost. Očekávaly se odpovědi na hranicích fantazie. Dcera dostala otázku „Co by bylo, kdyby si se stala mouchou?“ V textu se píše o chlapečkovi, který měl extrémně rád sladkosti, ale rodiče tento jeho zájem omezovali. Když byl na pouti s babičkou, viděl, jak moucha olizuje různé sladkosti. Kouzelník ho proměnil v mouchu, takže pak mohl sladkosti olizovat neomezeně. K tomu rodič otevřel dialog:

- R: Chtěla bys být moucha?  
D: No to vůbec!  
R: Že bys sedala na hovínka, že?  
D: Mě stačí být taková, jaká jsem.  
R: Co by sis ale třeba dala na té pouti, kdybys byla ta moucha?  
D: Já bych si tam dala třeba nevím, asi zrovna tu cukrovou vatu, lízátko a na všechny kolotoče bych šla.  
R: A to bys šla zadarmo, kdyby si byla ta moucha, že?  
D: Nooo. (smích)  
R: To by byla paráda.

Převtělování se běžně vyskytuje v pohádkách, kde vystupují nadpřirozené bytosti a síly, takže děti tento spisovatelství záměr znají. Tady šlo spíše o kva-zi-realistickou nadsázku s humorným podtextem, na který dítě spontánně reagovalo.

Rodiče také žádali od dětí prognózu ukončení příběhu. Otázka padla před vyvrcholením děje a dítě muselo odhadnout, kam příběh dospěje. Odpovědi vesměs nebyly kvalifikované a rodič musel příběh dočíst. Vyjádření pointy nebo závěru se ukázalo pro děti předškolního věku jako těžká úloha.

### *Identifikace základní myšlenky*

Identifikace základní myšlenky příběhu je kognitivně náročnější operace než poznání pojmu. Jde o porozumění příběhu jako celku, jeho myšlenkovému jádru. Rodiče zajímalo, co si dítě odneslo z příběhu jako takového. K tomuto účelu používali široké otázky „O čem to bylo?“. Odpověď vyžadovala určitou formu nadhledu nad příběhem, což je pro dítě v předškolním věku kognitivně náročná operace. Vyžaduje jistou míru abstrakce, protože tady již nejde o jednotlivé jevy a události, ale o celkový pohled. Proto reakce dětí nenaplnily očekávání rodičů.

Následující epizoda ukazuje, že rodič nebyl spokojen jenom s vyslovením názvu povídky jako odpovědi na otázku, o čem to bylo. Proto položil dítěti sérii otázek, jejichž prostřednictvím spolu postupně „konstruovali“ příběh.

R: O čem byla ta pohádka?

D: Chlapeček, moucha. (název povídky Chlapeček a moucha)

R: Chlapeček, moucha. No o čem to bylo?

D: Chlapeček, moucha.

R: Ty si nepamatuješ, o čem byla ta pohádka?

D: Nepamatuju.

R: Kam šel chlapeček s babičkú?

D: Na púť.

R: A co tam dělali na púti? Sedni si pěkně a řekni, co tam bylo, jinak ti nebudu číst ani večer.

D: Mouchy, kokina, kolotoče, kouzelník, všechno.

R: Všechno. A co zajímalo toho chlapečka?

D: Zajímalo ho, no ... Zajímalo ho ... být mouchou.

R: Být mouchou? Jenom ty kokina.

D: Jenom ty kokina ho zajímaly.

R: Čím se chtěl stát?

D: Mouchou.

R: Aby mohl co?

D: Aby mohl ochutnat rum a med.

R: Rum?? Ty jsi kecka! Co ty mouchy ještě přenášajú?

D: No přenášajú sladkosti.

R: A co ještě?

D: Hmm, nevím.

R: Ne? Přenášajú nemoci.

D: Nemoci.

Tázací strategie rodiče se řídila principem „Co bylo potom?“ Rodič postupně kladl otázky napříč příběhem, aby získal jistotu, že dítě pochopilo jednotlivé prvky vystupující v ději. I když nezískal od dítěte hlavní myšlenku, poznal, že dítě zaznamenalo zásadní momenty příběhu. Epizoda ovšem ukazuje, že na začátku rodič ztotožnil chápání základní myšlenky příběhu s jeho zapamatováním – vytkl dítěti, že si nepamatuje, o čem příběh byl. I když paměť hraje významnou úlohu při porozumění příběhu, generování základní myšlenky si vyžaduje skok od situačně vázaného porozumění k odhalení kauzální struktury příběhu a od explicitního chápání textu k jeho implicitnímu pochopení (Kapalková & Slováčková, 2013). Na toto děti z našeho výzkumného souboru ještě nebyly vývojově připraveny.

### *Propojení se zkušeností*

Při této strategii rodič propojil situaci uvedenou v příběhu se zkušenostmi dítěte. Šlo o události nebo zážitky, které se týkaly prostředí domova nebo mimo něj. O situaci se v textu nemluvilo, ale rodič ji dal do vztahu s příběhem. Rodič četl o chlapci, který miloval výšky. Lezl na půdu, aby se podíval z okýnka dolů, lezl na stromy, na lampy. Následoval dialog:

R: To je jak vy s Májou, taky pořád někde lozíte.

D: Ale taťka nám to vždycky dovolí!

R: (smích) Tak jdeme dál číst.

V příběhu byla popsána humorná situace, kdy zlobivý chlapeček spadl z rozhledny a zapíchl se hluboko do hlíny. Maminka chlapečka našla a s tatínkem ho vykopali krumpáčem. Rodič ověřoval, jestli dítě tento nástroj zná.

R: Víš, co to je krumpáč?

D: Jo.

R: Znáš, že. S tatínkem pořád ... kopáte.

D: Jo!

Předně se rodič zeptal, jestli dítě pozná pracovní nástroj. Když se ujistil, že ano, poznání dítěte upevnil propojením s mimotextovou realitou, tedy s realitou mimo obsah čteného textu. Připomněl, že dítě používá nástroj při práci s rodičem. Toto propojení textu s mimotextovou realitou není jenom kontrolním nástrojem znalosti slova, ale také posílením jeho poznání. Kontext je vesměs silným determinantem chápání významu slova, protože k němu přidává důležité atributy, a tak posiluje jeho poznání. Epizoda dokumentuje

posílení osobní zkušenosti dítěte, tedy rozvíjení jeho sociálního poznání. Také ukazuje možnosti spojení kontrolní a poznávací funkce, a to i v relativně krátké sekvenci interakce mezi rodičem a dítětem.

### *Extenze pojmu*

Extenze pojmu je strategie, při které rodič posouvá poznání dítěte od známého k neznámému. Rozšiřuje jeho znalost poskytnutím další informace, která navazuje na původní dotaz. Důležité je, že poznatek není uveden v textu, rodič poskytuje novou informaci, a tím posouvá poznání dítěte dál nebo ho rozšiřuje. Extenze významu pracuje s jistou mírou abstrakce. Poučení se netýká již obrázku nebo situace popsané v knize, ale míří z příběhu ven do mimotextové reality. Rodiče rozšiřovali poznání dítěte vysvětlováním, poučováním nebo příkladem. Následující epizoda demonstruje, jak rodič strategii extenze efektivně použil při poučování o charakteristikách jedovaté houby, která byla na obrázku.

R: Honzíčku, víš, co to je muchomůrka?

D: Hmm ... muchomůrka je ta, co je větší... (ukazuje na obrázku)

R: Hmm. Muchomůrka roste v lesíku, to je jedovatá houba a ta se nesmí papat.

Rodič zkontroloval znalost předmětu, o kterém bylo čteno, potvrdil odpověď dítěte a pak rozšířil jeho poznání o vlastnostech předmětu. Tato strategie rodiče je efektivní, když je výchozí poznatek dostatečně tematicky propojen s rozšiřujícím poznatkem. Nesmí být také příliš vzdálen aktuálním znalostem dítěte, musí patřit do zóny jeho nejbližšího vývoje (Vygotskij, 1970).

Jednotlivé strategie použili rodiče v různé frekvenci a tato nezávisela jenom na preferenci rodičů, obsahu příběhu a vyspělosti dítěte, ale i na celkové situaci čtení. Například strategie výběr příběhu byla použita pouze jedenkrát, když rodič četl jenom jeden příběh, a vícekrát, když četl několik příběhů. Kontrola porozumění byla vesměs nejfrekventovanější strategií, což je přirozené, protože rodič potřeboval, aby dítě sledovalo příběh a bylo reagujícím členem dyády.

## *7.2 Strategie dítěte*

Epizody ukázaly, že dítě živě reagovalo na otázky rodiče a poskytlo nejen očekávané odpovědi, ale někdy i celkem tvořivé nápady. Mnohdy vystoupilo z role odpovídajícího a zaujalo roli tazatele. Typickým prvkem bylo dotazování na neznámý výraz. V průběhu čtení dítě kontrolovalo své porozumění,



aby mělo z obsahu užitek. Když zachytilo, že porozumění selhává, obrátilo se na rodiče. V následující epizodě dítě žádá o vysvětlení předmětu na obrázku, protože předmět nebyl v souladu s jeho konceptem domu.

D: Tady to je dům? (ukazuje na rozhlednu)

R: Copak?

D: To je dům?

R: To je rozhledna, taková vysoká. A tady, tady je zem a tady je nebičko.

U jiné dvojice se dítě ptalo na výraz, který se sice vyskytl v příběhu, ale nebyl znázorněn. Matka četla, jak chlapec vylezl na rozhlednu a z výšky se díval na svoje mladší nebo menší kamarády. Text zněl: „Koukal na ně, jak se říká svrchu, což znamená, že jimi vlastně trochu pohrdal.“

D: Co je pohrdal?

R: No tak na ně nepřijemné pohlížel, víš.

Pohrdání je psychologický pojem, který dítě předškolního věku nemůže znát. Reprezentace abstraktních vlastností je u dítěte slabě rozvinutá a není realistické od něho očekávat, že bude tyto vlastnosti chápat. Autorka příběhu si pohrála s dvojitým významem fráze „dívat se svrchu“. Z rozhledny se člověk skutečně dívá na svět svrchu a případně může i někým pohrdat. Toto slovo bylo sice použito jako vysvětlení, ale dítě ho nespojilo s obrazným pojmenováním. Metaforický jazyk byl pro dítě předškolního věku těžký, protože muselo spojit fyzický obraz a psychickou vlastnost.

Tázací role dítěte při čtení přinesla do interakce dynamiku. Dítě vystoupilo ze stereotypního dialogického vzorce „otázka rodiče – odpověď dítěte“ a převzalo iniciativu. Stalo se tazatelem a rodič odpovídajícím. Příběh popisoval, jak krtek a ježek stavěli hrad, krtek ryl pod zemí. Dítě ovšem nemělo vybudovanou mentální reprezentaci činnosti pod zemí, proto se ptalo. Epizoda obsahuje 22 replik a ukazuje, jak se dítě systematicky ptalo na činnost dvou postav v příběhu a též jak doplňovalo odpovědi rodiče.

D: A jak ryl?

R: No, v té zemi. Hrabal.

D: Jako takhle kopal?

R: No, tak. Ručičkama ryl.

D: Já mám ručičky.

R: Nóó.

D: A on má tady.

R: Má tady takový, že. On má takový drápečky.

D: No. Takový žlutý. Ten ježek má jaký?

R: Ehm. Ten má takový malinký drápečky.

D: Jo.

R: No, a bodliny že má.

D: A proč bodliny?

R: No, protože on má takový bodliny, který píchají. A vždycky v pohádkách si na těch bodlinách nese jablíčko, že?

D: Jo.

R: No. Tak.

D: A hrušku. A semínka.

R: Ehm.

D: A banán.

R: Banán? Ehm. No.

D: Mandarinku, jahůdky.

R: Jo a ten krtek zatím ryl a ryl. (vrací se k příběhu)

Ježek je populární postavou příběhů pro děti a autoři dětských knížek ho zobrazují s ovocem, které spadlo ze stromu a napíchlo se na jeho ostny. Dítě předvádělo rodiči svou znalost ovoce a velice tvořivě zakomponovalo jižní plody a jahody.

Celkově o působení dítěte ve čtecích chvílkách můžeme konstatovat, že i když dítě nebylo dominantním členem dyády, bylo reagujícím partnerem u všech dvojic. Aktivita a rezponzivita jednotlivých dětí byla ovšem různá a také kolísala v průběhu čtecí chvílky. Rodič někdy dítě napomínal a objevily se i výhružky.

## 8 Diskuse

Výzkumy čtení dítěti předškolního věku rodiči poskytly údaje o frekvenci a délce čtení nebo o počtu dětských knih (Fasnerová, 2014; Gavora, 2018). Tato zjištění jsou důležitá pro poznání gramotnostního prostředí rodiny, ale neodhalují, co se při čtení odehrává mezi rodičem a dítětem. V našem výzkumu jsme se soustředili právě na tento aspekt. Zkoumali jsme, jaké interakční strategie používá rodič a jaký vliv mohou mít tyto strategie na rozvoj dítěte. Komplementárně jsme zjišťovali fungování dítěte v interakci a zkoumali, jak dítě prosazuje své zájmy, především jak kontroluje a zajišťuje si porozumění příběhu. Na rozdíl od výzkumů, které získaly data o čtení dítěti na základě dotazníků vyplňovaných rodiči, bylo v našem šetření čtení rodiče s dítětem zkoumáno přímým pozorováním.

Výzkum ukázal čilou interakci rodičů a dětí (vyjádřenou počtem replik v epizodě) a také její bohatý obsah. Rodiče použili sedm různých interakčních strategií. Agregovali jsme je do tří širokých okruhů: angažující, kontrolní a rozvíjející.

*Angažující okruh strategií* mířil na vzbuzení zájmu dítěte o obsah příběhu a orientoval ho na jeho naslouchání. Rodiče vzbuzovali zvědavost dítěte a vybírali s ním příběh pro čtení. Nabízeli mu možnost volby a tuto volbu s ním diskutovali. Literatura potvrzuje, že dítě se neumí vždy rozhodnout, který příběh chce slyšet, obzvláště v raném věku (Cárdenas et al., 2020). V našem výzkumu ztížilo dítěti výběr to, že jsme mu poskytli neznámou knihu a muselo se rozhodovat jenom podle názvu příběhu a kresby. Kdyby dítěti byla dána možnost výběru z jeho vlastních knih, pravděpodobně by neváhalo a volilo by svou oblíbenou.

Druhý okruh pokrýval strategie na *kontrolu porozumění*. Rodič zjišťoval, do jaké míry dítě sleduje obsah příběhu, chápe události, hrdiny a prostředí. Bez porozumění těmto prvkům příběhu by byl přínos čtecí chvílky pro dítě malý. Jenom by se těšilo z přítomnosti rodiče a projevů jeho péče. Rodiče použili kontrolní strategie v souvislosti s významem pojmů, které vystupovaly v příběhu, anticipaci následující události v příběhu a pochopení základní myšlenky příběhu. Tyto strategie mají různou míru obtížnosti. Kontrola porozumění pojmu je kognitivně méně náročná než anticipace děje nebo porozumění základní myšlence příběhu. Rodiče nicméně tyto strategie použili, i když s různým stupněm odezvy u dětí.

Třetí okruh jsme nazvali *rozvíjející strategie*, protože rozšiřoval a prohluboval znalosti dítěte. Rodič poskytl dítěti znalost, pokud k tomu místo v příběhu poskytl příležitost. Propojil stávající znalosti dítěte s novými poznatky. Šlo o konceptuální obohacení nebo o propojování starých a nových poznatků, tedy přemostování poznaného s nepoznaným. Toto přemostování je strategií, která má velkou rozvíjející potencialitu (Horňáková et al., 2005). Na rozdíl od přímého deklarativního poučování nebo vysvětlování rodič propojil konkrétní prvek příběhu s událostí v životě dítěte (Morgan & Goldstein, 2004). Tím umožnil lepší pochopení daného prvku a hlubší osvojení.

Interakce se týkala různých stránek obsahu příběhu – děje, postav, prostředí – ale nikoli *jazykového kódu* – písmen a hlásek. Rodič neukazoval dítěti, které slovo právě čte, ani nepoučoval, co dané písmeno znamená nebo jak se

vyslovuje. To můžeme vysvětlit především tím, že instrukce výzkumníků nežádala tento prvek. Nicméně je známo, že rodiče učí děti rozlišovat písmena a jejich výslovnost, hrají si hry s písmeny nebo dokonce systematicky s dětmi písmena procvičují, a to zejména ke konci předškolního věku. Tato praxe rodičů je výzkumně více dokumentována na začátku školní docházky (Gorčíková & Šafr, 2016; Sedláčková, 2017), ale dítě se již v předškolním věku spontánně zajímá o písmena a často je napodobuje (Tamášová & Šulganová, 2016).

V průběhu interakce mělo dítě možnost poznat nebo si připomenout znalost atributů knihy, jako je funkce obálky, titulu, autorství a obrázků nebo znalost tzv. *konvencí textu* (směrovost čtení v řádku, na stránce a v knize; viz Clay, 2013). V průběhu interakce si děti utvrdily poznatek, že čtení nepředstavují jen hlásky v proudu řeči, ale že kniha přináší také obsah, který je nějakým způsobem organizován, a že tento obsah má jistý vztah k tomu, co již dítě znalo nebo k čemu se svým poznáním přiblížilo.

Dítě se prosazovalo nejen jako člen dyády reagující na stimuly rodiče, ale i jako aktivní participant. Projevovalo se především otázkami kontrolujícími jeho porozumění, ale i dokazováním jeho znalostí. Využilo příležitost interakčně se prosazovat a hlídat si své zájmy. Takto chápaná role dítěte je zakotvena v konceptu *aktérství (agency)*, tedy schopnosti rozhodovat o sobě, být iniciativní a volit činnosti, které mají smysl (Bjerke, 2011; Kuczynski, 2003; Kumpulainen et al., 2013). Koncept aktérství pojímá děti jako bytosti, které se umí samostatně rozhodovat mezi vícero volbami a jednat v souladu se svými cíli. Přirozeně míra aktérského chování závisí na stupni vývoje dítěte, především na jeho věku a stupni socializace. V našem výzkumném vzorku mladší děti ovšem nebyly méně aktérské než starší děti, ale jejich aktérství bylo někdy obrácené vůči rodiči – odmítaly občas spolupracovat, byly rezistentní.

## 9 Limity výzkumu

I když jsme vynaložili úsilí, abychom nenarušili domácí prostředí svou přítomností v rodině, nelze vyloučit, že rodiče naši přítomnost chápali jako „inspekci“. Možná se nechovali zcela autenticky. To je však cena za to, že výzkum byl založen na přímém pozorování, a nikoli na dotazníkovém šetření, jak tomu bylo v jiných výzkumech. Lepší alternativou by bylo, kdyby rodič nahrával interakci sám, bez přítomnosti výzkumníka, a to nejlépe na video.

## 10 Závěr

Výzkum ukázal, jak rodič v interakci otevírá dítěti možnost lépe chápat čtený text, rozvíjí a prohlubuje jeho chápání pojmů a jak rozšiřuje jeho poznání světa. Výzkum poskytl podporu myšlence, že rodiče významně ovlivňují čtenářskou pregramotnost svého dítěte, když mu nejen čtou, ale také s ním vedou rozhovory o čteném. Rodiče poskytovali dětem možnosti, aby se v interakci projevovaly, ale děti mnohdy převzaly iniciativu a vnutily rodiči roli odpovídajícího na jejich otázky.

Tato interakce je přidanou hodnotou k pouhému předčítání bez provázejícího rozhovoru o příběhu. Přináší více možností pro rozvoj dítěte v porovnání s poslechem audioknihy nebo sledováním příběhu v televizi, kdy je dítě jen recipientem, ale ne aktérem. Výzkum byl omezen na čtení dětem v předškolním věku. Rozvíjení gramotnosti dítěte pokračuje po vstupu do základní školy, kdy je čtení rodiče dítěti provázáno s podporou techniky čtení a psaní. Praxe ovšem ukazuje, že rodiče se pak věnují spíše nácviku čtení a dětem již čtou méně. Fasnerová (2014) to považuje za chybný krok, protože čtecí chvílky nejenže umožňují rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí, ale poskytují kontakt s rodiči, aktivní komunikaci a budování důvěry, což ovlivňuje sociální a personální růst osobnosti dítěte. Aplikační využití našich zjištění by mohlo směřovat do rodin, například v podobě příručky vysvětlující efektivní strategie při čtení s dětmi, která by motivovala rodiče k uvědomování si existence těchto strategií a nabízela možnosti jejich využití. O tento materiál by měly jistě zájem i učitelky mateřských škol. Pokud jde o další výzkum, bude užitečné longitudinálně zkoumat, jak se obsah interakce rodiče s dítětem změnil, když dítě vstoupilo do prvního ročníku základní školy. Další směr výzkumu by mohl pak překročit deskripci a koncentrovat se na výsledky působení rodiče na jazykové a gramotnostní charakteristiky dítěte, tj. zkoumat, jak efektivní byly tyto strategie.

## Literatura

- Anderson, J., Anderson, A., Friedrich, N., & Kim, J. (2010). Taking stock of family literacy: Some contemporary perspectives. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 33–53. <https://doi.org/10.1177/1468798409357387>
- Bjerke, H. (2011). 'It's the way they do it': Expressions of agency in child–adult relations at home and school. *Children and Society*, 25, 93–103. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00266.x>
- Breit-Smith, A., van Kleeck, A., Prendeville, J-A., & Pan, W. (2017.) Preschool children's exposure to story grammar elements during parent–child book reading. *Journal of Research in Reading*, 40(4), 345–364. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12071>

- Cárdenas, K., Moreno-Núnes, A., & Miranda-Zapata, E. (2020). Childhood education: Teachers' mediation in children's communicative development. *Frontiers in Psychology, 11*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02030>
- Clay, M. M. (2013). *An observation survey of early literacy achievement*. Global Education Systems.
- Deckner, D. F., Adamson, L., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Applied Developmental Psychology, 27*(1), 31–41. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.12.001>
- Fasnerová, M. (2014). *Celé Česko čte dětem. Výzkumná zpráva projektu*. Pedagogická fakulta UP.
- Friedlaenderová, H., Prázová, I., Landová, H., & Richter, I. (2018). *České děti a mládež jako čtenáři*. Host.
- Gabal, I., & Václavíková Helšusová, L. (2003). *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu*. Gabal Analysis & Consulting.
- Gavora, P. (1998). Malí mezi velkými: žiaci rozprávajúci dialektom. In M. Kučera (Ed.), *Transmise kultury a škola* (s. 73–78). Cahiers du CEFRES.
- Gavora, P. (2018). Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik. *Pedagogická orientace, 28*(1), 25–45. <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-1-25>
- Gavora, P. (2020). Cesta ke čtenářské gramotnosti: znalost konvencí tištěného textu u dětí předškolního věku. *Pedagogika, 70*(2), 157–178. <https://doi.org/10.14712/23362189.2020.000>
- Gorčíková, M., & Šafr, J. (2016). Interakce dětí s rodiči a vývoj rané čtenářské gramotnosti na počátku školní docházky. *Československá psychologie, 60*(1), 86–95.
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2013). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: Evidence from the early childhood longitudinal study-birth cohort. *Reading and Writing, 27*(2), 287–313. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11145-013-9445-4>
- Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 252–271. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.100.2.252>
- Hornáková, K., Kapálková, S., & Mikulajová, M. (2005). *Kniha o detskej reči*. Slniečko.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. SAGE.
- Kapalková, S., & Slováčková, A. (2013). Porozumenie naratív u detí v predškolskom veku. *Studie z aplikované lingvistiky, 4*(1), 37–50.
- Korat, O., Ron, R., & Klein, P. (2008). Cognitive mediation and emotional support of fathers and mothers to their children during shared book-reading in two different SES groups. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 7*(2), 223–247.
- Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie. Pregramotnostní dovednosti a schopnosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Pedagogická fakulta UK.
- Kuczynski, L. (2003). Beyond bidirectionality: Bilateral conceptual frameworks for understanding dynamics in parent-child relations. In L. Kuczynski (Ed.), *Handbook of Dynamics in Parent-Child Relations* (s. 3–46). Sage.
- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J., & Mikkola, A. (2013). Building on the positive in children's lives: A co-participatory study on the social construction of children's sense of agency. *Early Child Development and Care, 184*(2), 211–229. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.778253>

- Leech, K. A., & Rowe, M., L. (2014). A comparison of preschool children's discussions with parents during picture book and chapter book reading. *First Language, 34*(3), 205–226. <https://doi.org/10.1177/0142723714534220>
- Leseman, P., & de Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly, 33*(3), 294–318.
- Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement, 44*(3), 210–221. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0026758>
- Melissa-Halikiopoulou, C., & Natsiopoulou, T. (2008). Mothers reading children's books to preschoolers. A Greek study. *International Journal of Caring Sciences, 1*(2), 74–78.
- Morgan, L., & Goldstein, H. (2004). Teaching mothers of low socio-economic status to use decontextualized language during storybook reading. *Journal of Early Intervention, 26*(4), 235–252. <http://dx.doi.org/10.1177/105381510402600401>
- Národní knihovna (2013). *České děti jako čtenáři v roce 2013*.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Psychology, 38*(1), 40–50. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001>
- Prázová, I., Homolová, K., Landová, H., & Richter, V. (2015). *České děti jako čtenáři*. Host.
- Roberts, J., Jergens, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 48*(2), 345–359. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005\)024](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005)024)
- Sedláčková, J. (2017). Osvojování čtení očima matek žáků 1. třídy. *Studia paedagogica, 22*(3), 121–148. <https://doi.org/10.5817/SP2017-3-7>
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly, 33*(1), 96–116. <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.33.1.5>
- Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R., & Quelette, G. P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education and Development, 19*(1), 27–44. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10409280701838710>
- Schegloff, E. A. (1987). Analyzing single episodes of interaction: An exercise in conversation analysis. *Social Psychology Quarterly, 50*(2), 101–114. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/2786745>
- Silinkas, G., Lerkkanen, M., K., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A., M., & Nurmi, J. E. (2012). The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology, 33*(6), 302–310. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.appdev.2012.07.004>
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly, 17*(3), 318–337. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0885-2006\(02\)00167-9](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0885-2006(02)00167-9)
- Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a metody techniky zakotvené teorie*. Albert.
- Tamášová, V., & Šulganová, Z. (2016). Promotion of family reading in the context of children's early reading literacy development. *Acta Technologica Dubnicae, 6*(2), 9–28. <http://dx.doi.org/10.1515/atd-2016-0009>

- TNS Slovakia. (2015). *Prieskum čítania v rodinách*. (Výskumná správa).
- Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367–382. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00301.x>
- Vandermaas-Peeler, M., Nelson, J., Bumpass, C. & Sassine, B. (2009). Social contexts of development: parent–child interactions during reading and play. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(3), 295–317. <https://doi.org/10.1177%2F1468798409345112>
- Vandermaas-Peeler, M., Sassine, B., Price, C., & Brillhart, C. (2011). Mothers' and fathers' guidance behaviours during storybook reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(4), 415–442.
- Vygotskij, L. S. (1970). *Myšlení a řeč*. SPN.

## Autoři

Prof. PhDr. Peter Gavora, CSc., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky, Štefánikova 5670, 75 001 Zlín, e-mail: gavora.p@gmail.com

Mgr. Nikola Křivánková, Mateřská škola Uherský Ostroh, Sídlíště 836, 687 24 Uherský Ostroh, e-mail: nikola-krivankova@seznam.cz

## Promotion of early literacy. Parent-child interaction in joint book reading

**Abstract:** The research article describes parents' reading with preschool children. The aim of the study was to find out what interaction strategies parents use when reading a story, what possibilities for the child's development these strategies offer and what roles the child plays in this interaction. The research participants were 20 parents and their children. Data were gathered by observation and sound recording of interactions. Interaction strategies were aggregated into three areas with different functions. (1) Engaging strategies aimed to arouse children's interest in the content of the story and targeted them to listening; (2) control strategies monitored the understanding of the story vocabulary, plot sequence and the main idea; (3) development promotion strategies expanded the children's lexical knowledge and linked the story content to their life experiences. Though parents were dominating in interactions, children also took the initiative and assigned their parents a role of question answerers. The research supported the thesis that parents significantly influence their child's early literacy when they read to the child and conduct conversations about reading.

**Keywords:** early literacy, joint book reading, parent-child interactions, engaging strategies, control strategies, development promotion strategies



# Výuka odborného cizího jazyka na SOŠ a SOU (na příkladu stavebních a dřevozpracujících oborů)

Michaela Pešková<sup>1</sup>, Kateřina Kubíková<sup>2</sup>, Ivona Mišterová<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, katedra ruského jazyka

<sup>2</sup> Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, katedra psychologie

<sup>3</sup> Západočeská univerzita v Plzni, Filozofická fakulta, katedra anglického jazyka

Redakci zasláno 16. 4. 2020 / upravená verze obdržena 22. 3. 2021 /  
/ k uveřejnění přijato 13. 5. 2021

**Abstrakt:** Cílem studie je analyzovat stav výuky odborného cizího jazyka (OCJ) na středních odborných školách a středních odborných učilištích na příkladu oborů stavebnictví a oborů zpracování dřeva. Dále pak analyzovat závěry strategických dokumentů a na základě výsledků kvalitativního výzkumu popsat aktuální stav výuky OCJ na konkrétních SOŠ a SOU a následně nastínit možná didaktická řešení. Výklady jsou konkretizovány na příkladech oborů stavebnictví (Instalatér, Zedník, Stavebnictví) a zpracování dřeva (Truhlář). Vzhledem ke stanoveným cílům studie a designu výzkumu, který se soustředí zejména na analýzu a mapování současné situace ve výuce odborného cizího jazyka na středních odborných školách, jsem si stanovili následující výzkumné otázky: Jaké metody a didaktické materiály jsou využívány k výuce OCJ? Na jaké bariéry pedagogičtí pracovníci při výuce OCJ narážejí? Prostřednictvím jaké podpory by bylo možné efektivitu výuky OCJ zvýšit? S ohledem na stanovené výzkumné otázky byl výzkum proveden kvalitativní formou metodou poolostrukturovaného rozhovoru. Celkově se výzkumu zúčastnilo 51 učitelů z 10 různých škol. Během výzkumu byly prozkoumány strategické dokumenty, školní vzdělávací programy a relevantní učebnice FLSP s cílem (ne)potvrdit jejich (ne)vhodnost pro vyučující a studenty. Výsledky studie naznačují, že kvalita výuky OCJ na zkoumaných středních odborných školách a učilištích je nedostatečná. Didaktická efektivita, kterou je třeba nastavit, spočívá zejména v integraci komunikační kompetence a odborného obsahu, v důrazu na praktičnost a reálnou profesní komunikaci, využití prvků informálního učení a v neposlední řadě v implementaci strategií digitálního vzdělávání.

**Klíčová slova:** lingvodidaktika, odborný cizí jazyk, komunikační kompetence, profesní komunikace, učňovské školství, digitalizace vzdělávání

Výuka odborného cizího jazyka (dále OCJ) na středních odborných školách a středních odborných učilištích je kurikulárně předepsanou součástí obsahu předmětu Cizí jazyk. Tomuto segmentu výuky však dosud byla v českém

kontextu věnována spíše malá výzkumná, metodická i praktická pozornost. To se v současnosti mění, alespoň na poli praktickém: vznikají ucelené a didakticky relevantní učební materiály v projektech realizovaných v rámci výzev ESF OP VVV. Cílem této studie je doplnit k tématu teoretická východiska, představit závěry strategických dokumentů a – také na základě výsledků vlastního kvalitativního terénního výzkumu – analyzovat aktuální stav výuky OCJ na SOŠ a SOU a následně upozornit na přetrvávající problémy a navrhnout didaktická řešení. Výklady jsou konkretizovány na příkladech oborů stavebnictví (Instalatér, Zedník, Stavebnictví) a zpracování dřeva (Truhlář).

## 1 Teoretická východiska

Odborný cizí jazyk je definován jako cizí jazyk, respektive subsystém cizího jazyka, zaměřený na komunikaci v konkrétním oboru, tj. ve specifickém profesním prostředí (*Language for Specific Purposes* – jazyk pro specifické účely, LSP). Nestor české lingvodidaktiky Josef Hendrych charakterizuje OCJ jako „systém jazykových prostředků, jejichž výběr a uspořádání slouží k ústní nebo písemné komunikaci odborného obsahu.“ (Hendrych, 1988, s. 121). Nejvýraznější oblast v rámci OCJ představuje angličtina pro specifické účely (*English for Specific Purposes*, ESP), již je věnována škála teoretických i praktických materiálů.

Výzkum ESP se začal výrazněji profilovat v šedesátých letech 20. století. Postupně se pojetí ESP a přístup k výuce odborného cizího jazyka přirozeně proměňovaly. Koncepce badatelů se do značné míry rozcházely v názoru, zda ESP má, nebo nemá vlastní metodiku. Hutchinson a Waters (1987, s. 53) definovali odlišnost mezi obecným jazykem a ESP, respektive cizím jazykem pro specifické potřeby, nikoli jako existenci potřeb studentů per se, nýbrž jako uvědomění si těchto potřeb. V prosazovaném principu učení se jazyku (*Learning-Centred Approach*) zdůrazňovali úlohu žáka (či obecně učícího se) jako činitele rozhodnutí. Obdobně kladla na první místo zacílenost na potřeby učících se Robinsonová (1991, s. 2).

Oproti Hutchinsonovu a Watersovu (1987) konceptu pojímajícímu ESP jako přístup či proces spíše než produkt, který de facto nevyžaduje specifický výukový materiál a metodologii, Dudley-Evans a St Johnová zdůrazňovali, že výuka ESP by měla reflektovat metodologii vědní disciplíny či profesního oboru, jejímž účelu má sloužit, a specifický charakter interakce mezi vyučujícím a žákem. Měla by být změřena na adekvátní penzum odborného jazyka, dovednosti, diskurz a žánry (Dudley-Evans & St John, 1998, s. 4–5).

Dudley-Evans a St Johnová (1998) rozdělili charakteristiky ESP na stálé a proměnné. Stálými atributy jsou: 1) ESP vyhovuje specifickým potřebám studentů, 2) ESP využívá základní metodiku a obsah oboru, kterému slouží, 3) ESP se zaměřuje na jazyk odpovídající tomuto obsahu, pokud jde o gramatiku, lexikum, řečové dovednosti, diskurz i žánry. Proměnné vlastnosti: 1) ESP může být navržena pro konkrétní disciplíny, 2) ESP může ve specifických vyučovacích situacích použít jinou metodiku než obecná angličtina, 3) ESP je určena spíše pro dospělé studenty, buď na terciární úrovni vzdělávání nebo pro profesní komunikaci. Lze ale uvažovat i o studentech středních škol, 4) ESP je obecně určena pro středně pokročilé nebo pokročilé studenty, 5) většina kurzů ESP předpokládá základní znalost jazykových systémů.

Koncept metodiky navržený výše zmíněnými autory (1998) byl inspirován Strevensovým pojetím, jež nachází obsahovou souvztažnost mezi ESP a konkrétními vědními disciplínami, profesními obory a činnostmi, jejichž „specifický jazyk“ by ESP měla na jednotlivých jazykových rovinách rozvíjet (Stevens, 1988, s. 1–13). Komplexní pohled na výuku ESP přináší rovněž Strevensův článek nazvaný *Special-Purpose Language Learning: A Perspective* (1977, s. 145–163), zabývající se nejen historickým vývojem ESP a jejích definic, ale především vývojovými trendy výuky ESP a jejími přínosy, k nimž náleží časová i finanční efektivita. Není bez zajímavosti, že obdobné stanovisko lze nalézt v souvislosti s výukou angličtiny pro akademické účely u britského lingvisty Widdowsona (1998), jenž však současně poznamenává, že expanze ESP kurzů do jisté míry limituje rozvoj všeobecné komunikativní kompetence. V kapitole věnované ESP, koncipované s odstupem pěti let jako součást monografie zaměřené na problematiku výuky angličtiny, Widdowson (2003) upřesňuje, že ESP vyjadřuje přímou korelaci mezi dvěma druhy specifity, respektive mezi specifickým účelem jazyka a specifickou varietou angličtiny. Podnětný pohled na didaktický rozměr konceptu ESP, jenž klade důraz na potřeby učících se a hledisko specifičnosti, přináší také Hyland (2002, 2009), který definuje ESP jako autonomní obor zahrnující rozmanité svébytné variety (2002, s. 385–395; 2018, s. 448).

Z recentních publikací lze zmínit např. obsáhlou kolektivní monografii *The Handbook of English for Specific Purposes* (2013) představující výsledky výzkumu v oblasti ESP, Brownovu monografii (2016) zabývající se identifikací a analýzou potřeb v rámci ESP a prakticky koncipovanou publikaci Woodrowové (2018) nabízející teoretický i praktický vhled do ESP a tvorby ESP kurzů. Výsledky rozsáhlého kvantitativního a kvalitativního výzkumu

odborné slovní zásoby v rámci ESP prezentuje publikace Coxheadové (2018), jež potvrzuje potřebu pečlivého výběru odborné slovní zásoby s ohledem na dané téma (či oblast výuky ESP) a úroveň znalosti cizího jazyka učících se. Klíčové koncepty i praktické návrhy na pojetí výuky ESP předkládá monografie Laurence Anthonyho s názvem *Introducing English for Specific Purposes* (2018), která, mimo jiné, identifikuje čtyři základní pilíře ESP představované analýzou chyb, cíli, jichž je třeba dosáhnout, adekvátními materiály a odpovídající metodikou a evaluací (2018, s. 44–60). Je zřejmé, že zájem o problematiku výuky ESP neklesá, nýbrž naopak. ESP nezůstává opominuta ani v českém prostředí, i když zde je zkoumána spíše okrajově a segmentárně. Získáváním tzv. didaktických znalostí obsahu, tedy odborných nefilologických znalostí vyučujícími ESP v akademickém prostředí, se v českém kontextu zabývá např. Jašková (2017), Jašková a Šťastná (2019).

Poznamenejme ještě, že vlna pozornosti k OCJ a obohacení způsobu jeho výuky přišla s metodou CLIL a také s výukou podporovanou moderními technologiemi. Fúze CLIL a OCJ se jeví být pro výuku OCJ didakticky výhodná, neboť umožňuje 1) flexibilitu, 2) autentičnost, 3) zaměření se na úlohy, 4) zaměření se na žáka a 5) týmovost (Veselá, 2012). Tento postup citovaná autorka nazvala metodikou CA-CLIL (*Computer Assisted Content and Language Integrated Learning*).

Aktuální přístupy k výuce OCJ stále výrazněji akcentují komunikační složku, sociolingvistický a interkulturní rozměr a velký rozsah uplatnění. Zatímco ještě Dudley-Evans a St Johnová (1998) považovali za dominantní část ESP obchodní angličtinu, dnes OCJ zasahuje sféru ekonomickou, technickou, zdravotní, společensko-politickou, historickou, právníckou, vojenskou, uměleckou a další. Také proto se OCJ v současnosti označuje jako „profesní diskurz“ a „profesionální komunikace“ (Hyland & Wong, 2019). Do výuky OCJ jsou zároveň zaváděny obecné didaktické trendy: autonomní a individualizované učení, sebereflektivní přístup, problémové úlohy rozvíjející kritické myšlení, projektová výuka, výuka ve vícero prostředích (Veverková, 2017). Nadále klíčové zůstává důsledné plánování, neboť výuka OCJ by neměla obsahovat nic náhodného ani nadbytečného (Belcher, 2009), a pečlivá analýza konkrétních potřeb studentů.

Vratme se nyní k cílové skupině, respektive k učícím se OCJ. Jak je patrné z definice Dudley-Evanse a St Johnové (1998), ESP, a odvozeně OCJ, bylo

koncipováno pro sféru terciálního vzdělávání a pracovní praxi. Patří také do systému celoživotního vzdělávání (Žáčková, 2013, s. 35). O žácích středních škol se uvažuje pouze jako o potenciální cílové skupině a tento přístup převládá do současnosti. Například mezinárodní časopis *English for Specific Purposes: An international journal*, vycházející od roku 1986, publikuje především stati zaměřené na akademické prostředí. Studie reflektující střední vzdělávání v něm vycházejí spíše sporadicky a mívají empirický charakter (např. McLaughlin & Parkinson, 2018, kteří se věnují právě oblasti dřevařského průmyslu a strategii osvojování odborné slovní zásoby přímo v prostředí praxe).

Účel osvojení si OCJ na univerzitách je však jen částečně totožný s účelem studia OCJ na středoškolské úrovni. Shoduje se v cíli zvýšit konkurenceschopnost a zaměstnatelnost absolventů a umožnit studentskou mobilitu. Na vysokých školách jsou v současné době vyučovány cizí jazyky pro specifické účely ve snaze prohloubit znalost odborného jazyka daného oboru. Ve většině případů je OCJ zahrnuto ve formě povinného, případně povinně-volitelného předmětu do studijních plánů. Cílem výuky OCJ je zejména rozvíjet schopnost studentů porozumět širokému spektru původních odborných textů. Pozornost je, mimo jiné, zaměřena na metody četby odborných textů, jejich vysvětlení, pochopení i využití v praxi, a to především z hlediska vztahu mezi jazykem a sdělovaným obsahem. Opomenuta není ani formální a pojmová analýza termínů a ekvivalentních vyjádření v rodném jazyce. Studenti jsou rovněž vedeni k přípravě prezentací na relevantní témata. V rámci cizích jazyků nabízených vysokoškolskými pracovišti jednoznačně dominuje anglický jazyk, jenž je považovaný za *lingua franca* a základní nástroj komunikace v cizojazyčném prostředí. Je nesporné, že studenti, kterým byla poskytnuta kvalitní výuka odborného cizího jazyka na střední škole, jsou v případě přijetí na vysokou školu navazující na jejich studijní obor v určité výhodě oproti ostatním studentům, kteří tuto příležitost neměli. Jak uvidíme dále, práce s odborným textem však hraje ve středoškolské výuce jen omezenou roli.

## **2 Analýza aktuálního stavu výuky OCJ na SŠ a SOU s vybranými obory**

V analýze se zaměříme především na kritické momenty. Výuka OCJ není na SOŠ a SOU zcela systematická a ani v kurikulárních dokumentech podrobně vysvětlená. Objektivně ji znesnadňuje několik faktorů.

## 2.1 Vymezení v rámcových vzdělávacích programech

Požadavky na výuku OCJ pro budoucí absolventy učňovských oborů a maturanty jsou takřka totožné. *Rámcový vzdělávací program (RVP) zdůrazňuje, že „...absolventi SOV vstupují do praxe, a je proto nutné, aby byli vybaveni základy odborného cizího jazyka a byli tak připraveni ucházet se o práci v rámci EU. Jejich kompetence v cizím jazyce samozřejmě ovlivní použití odborného jazyka a pohotovost bude úměrná jazykovým dovednostem.“* (*Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 33-56-H/01 Truhlář, 2007, s. 15, Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 36-47-M/01 Stavebnictví, 2007, s. 18*). RVP nasměrovává k tomu, aby žáci dosáhli „jazykové způsobilosti potřebné pro základní komunikaci v cizojazyčném prostředí v nejméně jednom cizím jazyce, dosáhli jazykové způsobilosti potřebné pro základní pracovní uplatnění dle potřeb a charakteru příslušné odborné kvalifikace (např. porozumět základní odborné terminologii a základním pracovním pokynům v písemné a ústní formě)“ (*Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 33-56-H/01 Truhlář, 2007, s. 8, Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 36-47-M/01 Stavebnictví, 2007, s. 8*). U maturitního oboru je navíc požadována dovednost „pracovat s informacemi a zdroji informací v cizím jazyce, včetně internetu nebo CD-ROMU, využívat tyto informační zdroje ke studiu jazyka.“ (*Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 36-47-M/01 Stavebnictví, 2007, s. 22*).

Nematuritní a maturitní obory se liší ve stanovení úrovně zvládnutí jazyka a v rozsahu učiva. RVP u učebních oborů požaduje jazykovou úroveň A2+ minimálně u prvního cizího jazyka. Obecně odborná a odborná slovní zásoba má tvořit nejméně 20 %, tedy 192 lexikálních jednotek (z celkově stanovených 960). RVP progresivně neopomíjí komunikační složku jazyka, neredukuje výuku OCJ jen na znalost terminologie a na práci s odborným textem. Požaduje rozvinout „praktické řečové dovednosti pro situace každodenního osobního a pracovního života“, připravit žáky „k účasti v přímé a nepřímé komunikaci“ (*Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 33-56-H/01 Truhlář, 2007, s. 68*). Podporuje práci se slovníky, jazykovými příručkami (i na internetu) a využívání mateřského jazyka. V souvislosti s OCJ vymezuje tematické okruhy, jako např. osobní údaje, životopis, vzdělání, práce a zaměstnání, sjednání schůzky, jednání s budoucím zaměstnavatelem, objednávka, obchodní dopis, mluvení zaměřené situačně i tematicky, text v podobě osnovy, výpisky, reprodukce, anotace, překlady apod. U oborů s maturitou (v našem případě Stavebnictví) je OCJ součástí maturitní zkoušky. Nároky na

zvládnutí odborné slovní zásoby jsou vyšší: nejméně 460 lexikálních jednotek z celkově stanovených 2300 (*Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 36-47-M/01 Stavebnictví*, 2007, s. 17).

Z nezbytnosti intenzivnějšího rozvíjení komunikační kompetence ve výuce OCJ vychází i vize *Akčního plánu na podporu výuky cizích jazyků pro období 2015–2020* (pracovní verze), kde v kapitole *Systémové řešení podpory výuky cizích jazyků s důrazem na podporu výuky dalšího a odborného cizího jazyka MŠMT* definuje cíl „stanovit zásady propojení jazykové výuky s odborností, zakotvit cíle výuky odborného cizího jazyka v RVP oborů odborného vzdělávání“ (Oleksíková, 2016, s. 8). Cíl „zefektivnit výuku cizích jazyků v odborných školách tak, aby byli žáci připraveni nejen na maturitní zkoušku, ale i pro komunikaci v rámci odbornosti, a tedy i pro trh práce“ uvádějí také *Pravidla pro žadatele a příjemce – specifická část Výzva Budování kapacit pro rozvoj škol II Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání Programové období 2014–2020* (2017, s. 14).

RVP má však určité limity: „...za prvé nestanovuje, jakým způsobem se má kvantitativně stanovený počet lexikálních jednotek rozpracovat do ŠVP – v jakých ročnících, s jakým obsahem.“ (Oleksíková, 2016, s. 3). Následně pak v „ŠVP... odborná témata velmi často chybí či jsou uvedena vágně bez konkrétního rozpisu, jaké kompetence žák získá a jakých cílů a výsledků má být dosaženo.“ (Oleksíková, 2016, s. 3). Ke zpracování ŠVP více v kapitole 4.

## 2.2 Částečná rezignace na výuku OCJ a omezená dostupnost učebních pomůcek

Ve *Výroční zprávě České školní inspekce za školní rok 2014/2015* (2015, s. 89–90) se uvádí, že ve všech oborech odborného vzdělávání se OCJ vyučuje jen v 27,4 % a na téměř polovině středních odborných škol se nevyučuje vůbec, tj. ve 47,4 %. Ve *Výroční zprávě České školní inspekce za školní rok 2015/2016* (2016), poslední, jež se tématu věnuje, se pouze konstatuje fakt, že „ve výuce odborného cizího jazyka stále existují rezervy“ (s. 97). Ze seminářů organizovaných MŠMT s NIDV *Cizí jazyky pro odbornou praxi* (NIDV, 2015) k výuce OCJ vyplynula potřeba zajistit

vývoj nových [materiálů] a stanovit koncepční rámec pro výuku odborného cizího jazyka. [...] Pro většinu oborů vzdělávání, zejména technického zaměření, učebnice, které by byly zaměřeny na specifiku daného oboru, nejsou v České republice dostupné. Školy tedy používají klasické učebnice a doplňují je většinou

vlastními výukovými materiály zaměřenými na odbornost. Tento způsob je pro učitele časově velmi náročný, navíc školy nemají k dispozici dostatečné technické a personální zázemí, aby vytvořily zajímavý výukový materiál. Nadto pro učitele cizích jazyků, kteří většinou nemají odborné vzdělání, je výuka odborného cizího jazyka těžká.

Publikace pro výuku OCJ v určitém rozsahu k dispozici jsou, a to zejména pro výuku odborné angličtiny. Nakladatelství Fraus od roku 2008 vydává řadu *Job Matters*. Její součástí je např. učebnice *Job Matters – angličtina pro řemesla a služby* (2015) dvojice autorek Kostlerové a Hovorkové, která je ale zaměřena spíše na témata obecné angličtiny (lidé v práci, pracovní den, nákup zařízení, památky a jejich prohlídka apod.). Řada dále zahrnuje specificky koncipované učební texty, které se zabývají zpracováním dřeva (*Wood*, Ryan & Jansa, 2008), instalatérstvím a topenářstvím (*Plumbing and Heating*, Lepka et al., 2008), gastronomií (*Gastronomy*, Neil & Hovorková, 2013), výstavbou (*Construction*, Thomson & Vanač, 2008), opravami motorových vozidel (*Car Mechanics*, Braunsteiner-Maukner & Šneberger, 2016). Přínosem materiálů připravujících učně a studenty na zvládnutí odborné nadstavby je názornost, respektive vhodné využití fotodokumentace a ilustrací, přehlednost zpracování (strukturování témat do jednotlivých lekcí, abecedně řazený glosář odborné slovní zásoby) a audio CD s nahrávkami textů a rozhovorů. Nevýhodou je v určitém slova smyslu relativně malý rozsah pokrývající cca 50 stran textu a nedostatečné začlenění a procvičení profesní komunikace v reálných situacích. Právě praktická profesní komunikace je však, jak vyplývá ze strategických dokumentů i z našeho výzkumného šetření (viz dále), pro studenty a učně nezbytná, a explicitně ji doporučuje ve svých materiálech také Rada Evropy (*Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, 2001, s. 145; *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Council of Europe, 2018, s. 31, 36). Například v již zmíněné učebnici určené budoucím instalatérům a topenářům je profesní komunikace v reálné situaci limitována na psaní životopisu, motivačního dopisu a rozhovor se zákazníkem (s jediným odborným výrazem „plumbing“). K fúzi komunikační a odborné složky tedy nedochází. Převažuje de facto adaptace zjednodušeného odborného obsahu oboru a následná transmise do angličtiny.

Učebnice odborného jazyka nabízí rovněž britské vydavatelství Express Publishing, které se specializuje, mimo jiné, právě na publikace určené k výuce ESP. Z jeho provenience pochází série nazvaná *Career Paths* určená nejen



učňům na středních odborných učilištích, ale případně také vysokoškolským studentům a odborníkům. S ohledem na široké vymezení cílové skupiny *Career Paths* poskytuje materiály pro rozmanité obory včetně bankovníctví, finančnictví, námořnictví, strojírenství a technické obory, informační technologie, instalatérství a topenářství, zemědělství, zdravotnictví a mnohé jiné. Obor stavebnictví a korespondující odborná slovní zásoba jsou včleněny do učebnice *Career Paths: Construction I – Buildings* (Evans et al., 2012a,b) kolektivu autorů Evansové, Dooleyové a Revelse. Výhodou graficky zdařilé publikace je, oproti řadě *Job Matters*, větší obsahová (i rozsahová) nasycenost, intenzivnější komunikační zaměření a důsledný a vyvážený rozvoj všech jazykových dovedností. Set obsahuje celkem tři učebnice rozvíjející úroveň znalostí jazyka na úrovních A1, A2 a B1. Součástí je rovněž audio CD.<sup>1</sup>

Učebnice vesměs nejsou koncipovány pro harmonogram školního roku, ne navazují cíleně na RVP konkrétních oborů a profily absolventů, chybí jim on-line opora s interaktivními prvky. Částečně jsou překlopeny ze zahraničních vydání, některé jsou tedy jednojazyčné bez českého kontextu. Proto je také učitelé cizích jazyků na SOŠ a SOU nevyužívají všeobecně. Obecným problémem výuky OCJ je pak zastarávání odborného obsahu. Námi oslovení učitelé odborných předmětů uváděli, že technologie oborů se mění velmi rychle, dokonce i po 3–4 měsících. Na to učebnice daného typu přirozeně nemohou reagovat.

Učitelům jsou však v oblasti výuky OCJ poskytovány i jiné možnosti než učebnice. Pedagogové mohli sami vytvářet a následně sdílet učební materiály v rámci projektů ESF OP VK. V *Databázi výstupů OP VK* (2014) se ale materiály pro výuku OCJ pro zkoumané obory vyskytují v řádu jednotek (např. metodická příručka pro učitele *Začlenění odborné terminologie do*

<sup>1</sup> Některé další učebnice odborného cizího jazyka pro stavební obory:

Angličtina: Markner-Jägger, B. (2013). *Technical English – Civil Engineering and Construction*. Europa-Lehrmittel.

Němčina: Balder B. Nadine B., Volker, F., & Köhler, K. (2017). *Schwindt: Arbeitsheft zur Vermittlung von Sprach- und Fachkompetenz*. Pons.; Balder, B., Volker, F., Schneider, R., Friesch, K., & Kübler-Sontheimer, J. (2019). *Bau Farbe Holz: Deutsch Englisch Arabisch Persisch Taschenbuch*. Pons.; Tkadlečková, C., & Tlustý, P. (2010). GENAU! 1, 2 NĚMČINA PRO STŘEDNÍ ODBORNÉ ŠKOLY A UČILIŠTĚ. Klett.; Karasová, E. (2008). *Němčina pro střední průmyslové školy stavební*. INFORMATORIUM.; Dorčáková, H., & Sedláčková, Š. (2006). *Odborná němčina ve stavebnictví*. Kopp.

Ruština: Šepetková, M., & Blazsek, R. (1989). *Ruský jazyk : odborné texty pro střední odborné školy a střední odborná učiliště – obory dřevařské*. SPN.; Bodnárová, K. (1986). *Ruský jazyk: odborné texty pro střední odborné školy a střední odborná učiliště – obory stavební*. SPN.

výuky cizích jazyků). Alarmující je takřka nulové využití těchto materiálů. Počet stažení (k červnu 2021) se pohybuje kolem 2–3 stažení, někdy je dokonce přímo nulové.

Na daný stav reagovala výzva ESF OP VVV *Budování kapacit pro rozvoj škol II* (č. 02\_16\_032) v *Aktivitě č. 6. Podpora učitelů cizího jazyka – proškolení učitelů cizího jazyka pro výuku odborného cizího jazyka*. V jejím rámci vznikly materiály pro výuku OCJ pro bloky oborů Komunikační a výpočetní technika, Doprava a spoje, Umění a užité umění, Strojírenství, Ekonomika a administrativa, Právo a bezpečnost, Cestovní ruch, hotelnictví, Obchod, Osobní služby a Zdravotnické obory. Studijní opory pro obory Stavebnictví a Zpracování dřeva jsou vytvářeny ve výzvě *Implementace strategie digitálního vzdělávání II* (č. 02\_18\_067). *Pravidla pro žadatele a příjemce – specifická část Výzva Budování kapacit pro rozvoj škol II Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání Programové období 2014–2020* vyžadují, aby výuka OCJ byla efektivní, přesná a jednoznačná (2017, s. 15). Pravidla pro žadatele a příjemce vycházejí z definice OCJ podle Pichta a Draskauové (1985, s. 3), která vymezuje OCJ jako formalizovanou a kodifikovanou varietu jazyka užívaného pro specifické účely s funkcí komunikovat informaci odborné povahy na různé úrovni tím nejekonomičtějším, nejpresnějším a nejjednoznačnějším způsobem, jak je jen možné.<sup>2</sup>

### 2.3 Nenávaznost výuky cizího jazyka

S nevyhovující kvalitou výuky OCJ souvisí i nesoustavnost výuky cizího jazyka a disproporce ve výběru cizího jazyka obecně. V současné době panuje v českém vzdělávacím systému paradox, že žáci se učí dva cizí jazyky na ZŠ (první cizí jazyk od 3. třídy, druhý cizí jazyk od 7., respektive 8. třídy). Ve většině oborů SOU mají však žáci povinnost pouze jednoho cizího jazyka. Školy, přestože podle RVP mají respektovat cizí jazyk ze ZŠ a nabídnout dva cizí jazyky, často nabízejí jen jeden cizí jazyk, a to zpravidla anglický.

Dle šetření ČŠI *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019 Výroční zpráva České školní inspekce* (Zatloukal et al., 2019, s. 535) byly znalosti anglického jazyka žáků 9. ročníku ZŠ v roce 2019 uspokojivé (72 % úspěšnosti v zadaném testu), méně však v německém jazyce (51 %).

<sup>2</sup> „A formalized and codified variety of language, used for special purposes with the function of communicating information of a specialist nature at any level in the most economic, precise and unambiguous terms possible“.

Na SOU a SOŠ však reálně přicházejí žáci, kteří jsou spíše méně úspěšní, dosahují podprůměrných výsledků v cizích jazycích a často nemají požadovanou výstupní úroveň danou RVP pro ZŠ, tedy A2. Kromě nižší vstupní úrovně je problémem i menší časová dotace hodin cizích jazyků a přerušování výuky praxí. Celkově jde o 6 hodin cizího jazyka týdně jednou za 14 dní.

#### 2.4 Nesoulad s trhem práce

Problémově se dále jeví pouze částečná relevance výuky mezi OCJ a trhem práce. Vzhledem k omezeným možnostem škol nastavení nabídky předmětů ne vždy koresponduje s potřebami zaměstnavatelů. Jedná se zejména o vytrácení se výuky německého jazyka ze SOU, a to i z příhraničních regionů, a nezařazování ruského jazyka. Přitom konkrétně ve stavebnictví „vzniká čím dál větší potřeba znalosti německého jazyka v technických oborech zakončených výučním listem“ (Doležalová & Vojtěch, 2017, s. 35). Jak vyplynulo z našeho šetření, ve všech případech chodí žáci na praxi do německých firem, jezdí se s nimi do Německa, jsou pro ně pořádány mezinárodní soutěže (např. *Hoblík* v Karlových Varech), a přesto bývá němčina na školách „v ohrožení“. Na stavbách žáci reálně pracují s ruskými mluvčími dělníky.

Je ovšem otázka, zda žáci SOU a SOŠ, konkrétně stavebních oborů, znalost cizího jazyka skutečně profesně uplatní. Zpráva *Absolventi středních škol a trh práce Odvětví: STAVEBNICTVÍ* (Doležalová & Vojtěch, 2017, s. 35) zmiňuje, že zaměstnavatelé po uchazečích o práci požadují zejména pracovní nasazení, čtení a porozumění pracovním instrukcím, schopnost nést zodpovědnost, schopnost řešit problém a ochotu učit se a dále se vzdělávat. Zběhlost v cizích jazycích poptává jen 15 % zaměstnavatelů. Motivace k učení se cizím jazykům může být slabší i z tohoto důvodu.

### 3 Metodologie výzkumu

Z výše zmíněných analýz vyplývá, že není vytvořená příliš široká teoretická ani výzkumná základna, která by se hlouběji věnovala problematice výuky cizích jazyků na SOŠ a SOU u nás; chybí podpora didaktická i metodická a hloubkové pedagogické a didaktické výzkumy. Ani na pedagogických fakultách není systematická didaktická průprava k výuce OCJ realizována.

Rozhodli jsme se proto otevřít diskusi nad daným tématem a vytvořit pilotním výzkumem prostor pro hlubší zkoumání dané oblasti. Představený výzkum také vytváří lepší podmínky pro zpracování učebních materiálů

zaměřených na výuku cizích jazyků na SOŠ a SOU v projektu ESF OP VVV *Odborný cizí jazyk pro stavební obory a truhláře s implementací digitálního vzdělávání. Stavaři, let's go!*<sup>3</sup>, realizovaném částí autorského kolektivu stati. Jedním z výstupů projektu bude i metodická příručka pro učitele pojednávající o specifikách výuky OCJ.

Vytvořili jsme design výzkumu, jehož hlavním cílem bylo provést analýzu potřeb učitelů a žáků pro tvorbu učebních materiálů, neboť hledisko potřeb a účelu je pro výuku OCJ, jak jsme popsali výše, naprosto zásadní. Na nedostatek analýz při tvorbě kurzů OCJ upozorňují i zahraniční studie, které naznačují, že místo konzultací s odborníky v oboru, analýzy profesního jazyka, nebo dokonce analýzy potřeb studentů, mnoho učitelů ESP „otrocky“ (bezvýhradně používají učebnice, které jsou k dispozici), učí podle publikovaných učebnic a nejsou s to posoudit jejich vhodnost na základě osobní zkušenosti (Anthony, 2018).

Dílčím cílem studie bylo zmapovat konkrétní situaci při výuce OCJ na SOŠ a SOU příslušné odbornosti z pohledu učitelů a ředitelů oslovených škol. V této oblasti jsme si stanovili základní výzkumné otázky:

- Jaké metody a didaktické materiály jsou využívány k výuce OCJ?
- Na jaké bariéry pedagogičtí pracovníci při výuce OCJ narážejí?
- Prostřednictvím jaké podpory by bylo možné efektivitu výuky OCJ zvýšit?

### 3.1 Metody

Cílem výzkumu bylo provést analýzu potřeb učitelů a žáků pro efektivní výuku OCJ a vytvořit tak prostor pro možnost tvorby takových učebních materiálů, které by přímo reagovaly na potřeby učitelů a žáků na SOŠ a SOU a byly by přesně vytvořeny pro potřeby vzdělávání v OCJ ve 21. století. S ohledem na stanovené výzkumné otázky jsme se rozhodli pro kvalitativní sběr dat metodou polostrukturovaného rozhovoru. Tuto metodu jsme zvolili z toho důvodu, abychom získali co nejpřesnější informace o zkoumaném problému přímo od pedagogů a díky tomu lépe identifikovali základní faktory, které souvisejí s řešením výzkumných otázek. Dle Miovského (2006) je polostrukturovaný rozhovor nejrozšířenější podobou metody rozhovoru, jelikož dokáže řešit nevýhody nestrukturovaného rozhovoru i nevýhody plně strukturovaného

<sup>3</sup> CZ.02.3.68/0.0/0.0/18\_067/0012321, *výzvy Implementace strategie digitálního vzdělávání II* (č. 02\_18\_067).

rozhovoru. Polostrukturovaný rozhovor je náročnější v technické přípravě, výhodou však je jeho pružnost, kdy můžeme zaměňovat pořadí otázek či jejich znění dle potřeby a maximalizovat tak výtěžnost rozhovoru. Při rozhovoru se respondentem doptáváme, čímž také zvyšujeme výtěžnost rozhovoru (Hendl, 2016).

### 3.2 *Sběr a zpracování dat*

Rozhovory prováděly autorky výzkumu za stejných podmínek (kancelář ředitele školy, kabinety učitelů) a všechny byly nahrávány na mobilní telefon. Okruhy otázek byly mířeny do následujících oblastí: metody využívané ve výuce OCJ, překážky při výuce OCJ, přínosy a limity digitálních vzdělávacích materiálů (příklady otázek z rozhovoru uvádíme v diskusi). Pořadí otázek bylo voleno tak, aby sledovalo trajektorii od obecnějšího ke konkrétnějšímu a střídalo náročnější otázky s otázkami méně náročnými.

Všechny nahrávky byly přepsány v programu MS WORD a následně zničeny. Pro kódování dat byl použit program Atlas.ti verze 8, kde byly označovány termíny, které se vztahovaly k výzkumným otázkám. Takto vzniklo několik trsů. Tyto trsy výzkumníkoví pomáhají seskupovat výroky do group a tyto groupy pak následně konceptualizovat. Tímto procesem vznikají obecnější kategorie, které řadíme do skupin podle opakujících se znaků. Ve výpovědi respondentů jsme hledali překryv, který nám pomohl najít pasáže související s ohraničeným textem (Miovský, 2006). Díky tomuto postupu zpracování dat vznikaly kategorie navazující na předem stanovené výzkumné otázky. Kromě zaměření na hledání společných znaků byla pozornost obrácena i na rozporné znaky nebo na individuální či originální odpovědi.

### 3.3 *Výzkumný vzorek*

Rozhovory proběhly s pedagogickými pracovníky, kteří odpovídali designu výzkumu (vyučující cizích jazyků na SOŠ a SOU, učitelé odborných předmětů, ředitelé a zástupci ředitelů jednotlivých škol). Školy byly vybrány metodou záměrného výběru, bylo tedy nutné, aby se na nich vyučovaly příslušné obory a vedení školy projevilo zájem se výzkumu zúčastnit. Respondenti byli poté vybráni pomocí záměrného a následně stratifikovaného rovnoměrného výběru tak, aby v případě učitelů byla poměrově dle reálné výuky zastoupena výuka anglického a německého jazyka a aby bylo dosaženo rovnoměrné reprezentace oborů Truhlář, Instalatér, Zedník a Stavebnictví.

Konečný vzorek tak čítal 51 učitelů z 10 různých škol: 36 žen, 14 mužů. Z toho 41 učitelů SOŠ a SOU (22 angličtinářů, 12 němčinářů, 3 angličtináři-němčináři a 1 němčinář-ruštinář, 3 učitelé odborných předmětů), 9 ředitelů, 1 zástupce ředitele SOŠ. Průměrná délka pedagogické praxe učitelů činila 18 let (nejnižší pedagogická praxe byla 1 měsíc, nejvyšší 41 let).

Všem účastníkům výzkumu jsme vysvětlili cíl výzkumu, ujistili je o zachování důvěrnosti získaných informací a anonymním zpracování veškerých dat. Rozhovory jsme realizovali v průběhu ledna a února 2019 a v září 2020. Průměrná délka jednoho rozhovoru činila 30 minut.

### 3.4 Etika

Účast ve výzkumu byla dobrovolná a striktně anonymní. Všichni účastníci výzkumu byli pečlivě proškoleni o metodách a cílech studie. Data analyzovaná ve studii byla zpracována v souladu s GDPR.

### 3.5 Analýza ŠVP

Jako doplňkovou jsme uskutečnili také obsahovou analýzu ŠVP na daných školách. Tu jsme následně rozšířili na celkový rozsah 20 ŠVP pro obor Truhlář a 10 ŠVP pro obor Stavebnictví. Vybrány byly náhodně školy, u kterých byl ŠVP dohledatelný na jejich webových stránkách. Analýza provedená na základě rešerší textového materiálu se vztahovala zejména k výzkumné otázce *Jaké metody a didaktické materiály jsou využívány k výuce OCJ?*. Jejím cílem bylo zjistit, zda, do jaké míry a nakolik podrobně je v ŠVP reflektována výuka OCJ, a jak je didakticky uchopena. Zaměřili jsme se na prezentaci učiva a výstupů z učení spojených s výukou OCJ a na adaptaci požadavků RVP v tomto směru.

## 4 Analýza výsledků výzkumů a diskuse

Nejprve představíme výsledky analýzy rozpracování OCJ do učiva v ŠVP. Šetření ukázalo poměrně tristní stav. V případě oboru Truhlář nemělo pro anglický jazyk pět škol z 20 škol v ŠVP uveden OCJ vůbec a 13 škol mechanicky překlápělo části textu RVP. Pouze nepatrná část škol v jednotlivostech naznačilo konkrétnější obsah výuky OCJ typu: „popíše základní druhy materiálů, dokáže popsat předmět z tech. hlediska (výška, šířka, délka)“. U německého jazyka (zpravidla jde o druhý cizí jazyk) 4 školy ze zkoumaného vzorku OCJ vůbec nerozpracovává, 16 škol kopíruje pasáže z RVP. Ruský jazyk se vyučuje

na jedné ze zkoumaných škol, ale v ŠVP se OCJ nezmiňuje. V případě oboru Stavebnictví je situace o něco lepší. OCJ se často přidává až ve 3. a 4. ročníku jako příprava k maturitě. U anglického jazyka sedm škol z deseti ŠVP opakuje RVP, tři školy vnáší vlastní konkretizaci, avšak podrobnou a nosnou jen v jednotkách případů: „napíše žádost o práci v zahraničí a životopis, vyjmenuje základní pracovní činnosti své profese, stručně popíše základní pravidla bezpečnosti práce své profese“.

Němčina se vyučovala na 7 zkoumaných školách, z čehož tři školy citovaly RVP a čtyři uváděly dílčí oborová upřesnění: „popisuje základní znaky ocelových a betonových konstrukcí, jmenuje základní části stavby“. V analýze ŠVP se zřetelně projevila skutečnost, že pojetí výuky OCJ záleží na konkrétním učiteli. Např. na škole, kde byla nejvíce rozpracována odborná angličtina, se v němčině OCJ neprojevil vůbec.

Výsledky analýzy provedených rozhovorů s pedagogickými pracovníky podrobně analyzujeme v následujících samostatných podkapitolách. Pro lepší přehlednost a orientaci v textu postupujeme při interpretacích tak, že podle výsledků obsahově kategoriální analýzy u každé z prezentovaných skupin stručně vysvětlujeme její obsah a ilustrujeme ji konkrétními výpověďmi učitelů nebo ředitelů.

Výpovědi jsme v procesu zpracování příslušnou metodou rozdělili do dvou základních kategorií: Problémy s výukou OCJ a Potřeby učitelů pro výuku OCJ. Tyto kategorie jsme dále rozčlenili na obsahově sdružené podkategorie.

#### 4.1 *Problémy s výukou OCJ*

*Spíše pasivní přístup některých učitelů.* Jeden z problémů představuje pasivnější přístup některých učitelů k cílům, metodám i prostředkům výuky OCJ. Z našeho šetření vyplynulo, že učitele lze podle přístupu k výuce OCJ v zásadě rozdělit do dvou skupin: na učitele, řekněme „rezistentní“, kteří se vstřebávání různých aktuálních trendů ve vzdělávání brání s odkazem na nedostatek času na zvyšování kvalifikace i na nedostatek prostoru pro inovace v hodinách, zachovávající status quo („Já to nepotřebuji, my to děláme, máme v maturitních otázkách slohy od románského po funkcionalismus.“ Učitelka angličtiny.), a na učitele adaptabilní a otevřené moderním metodám včetně digitalizace. Tito učitelé vítají nové výukové materiály a jsou ochotni a schopni se s nimi naučit pracovat. Mezi nimi se vyskytují i tzv. „učitelé – misionáři“ (Moree, 2015, s. 137), kteří sami vytvářejí učební materiály a zkoušejí různé

nové učební postupy a technologie. V odpovědi na otázku, v jakém poměru si učitelé sami připravují učební materiály, se objevil rozptyl od 10 % do 50 %. Učitelé tvoří pro své žáky i pracovní listy OCJ, slovníčky, vyhledávají on-line zdroje a odborné texty. Někteří učitelé hojně využívají vlastních prezentací, které se soustředí zejména na terminologii (např. části domu), definice spojené s obsahem oboru (nářadí, stavební slohy) a ukázky vizuálního materiálu (obrázky, schémata a fotografie). Zaznamenali jsme i náměty pro skupinovou úkolovou výuku (prezentace plánu bytu z pohledu stavařů) nebo vhodnou adaptaci pro potřeby konkrétní školy (průvodce budovou školy s architektonickým komentářem). Velmi málo se však pracuje s odbornými autentickými texty a cvičeními rozvíjejícími profesní komunikaci ve smyslu např. jednání se zahraničním zákazníkem, práce v mezinárodní firmě, objednávky zboží ze zahraničí apod.

Při rozhovorech nikdo z učitelů cizích jazyků a ani z učitelů odborných předmětů explicitně neuvedl, že by výuku OCJ vzájemně konzultovali. Při doptávání jsme zjistili, že spolupráce a diskuse v dané oblasti není jednoduchá. Učitelé odborných předmětů nebývají jazykáři, nemívají představu o didaktice cizích jazyků a neznají cizojazyčnou odbornou slovní zásobu, takže mohou radit učitelům cizích jazyků jen velmi omezeně. Učitelé cizích jazyků na daném typu škol obvykle nedisponují ani možnostmi konzultací s rodilými mluvčími. Tato situace snižuje odbornou i jazykovou správnost svépomocí vytvářených materiálů i jejich aktuálnost. Nicméně jsme se setkali s jedním učitelem, u něhož došlo ke vzácné synergii: pracoval jako truhlář v Anglii, vyučuje odborné předměty pro truhláře a zároveň angličtinu. To se odrazilo v celkově výjimečném přehledu o oboru, pracovním prostředí i metodice výuky cizího jazyka (v podmínkách distanční výuky například simuloval pracovní pohovory se studenty v on-line režimu).

*Nedostatečné sdílení vytvořených materiálů.* Sdílení materiálů vypracovaných učiteli probíhá velmi sporadicky. Na portálech rvp.cz nebo dумы.cz se pracovní listy k výuce OCJ vyskytují, ale nepříliš frekventovaně, neuceleně a co do oborů a jazyků nerovnoměrně. Tematická zpráva ČŠI *Využívání digitálních technologií v mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách* (2017, s. 23) obecně konstatuje, že ke sdílení již vytvořeného obsahu nedochází: „Nízký podíl sdílení dokumentů a výstupů vytvořených v hodinách zřejmě souvisí s konzumentským přístupem k on-line prostředí a nízkou schopností využívání potenciálu tohoto prostředí pro učení.“ Náš výzkum potvrdil, že vytvořené pomůcky často nepřesáhnou hranice školy



a hrozí nebezpečí, že s odchodem učitele ze školy zmizí i vytvořené materiály („Nepouštím tam žádné hosty, nikoho zvenku.“ Učitel odborných předmětů. „Je to „moje dítě“, které jsem si vypiplala. Nebudu ho nikomu jen tak poskytovat.“ Učitelka anglického jazyka.). Můžeme pozorovat fenomén jakýchsi „učitelů-ostrovů“, kteří o sobě často navzájem vůbec nevědí a jejichž pokusy stav věci zlepšit vyznívají izolovaně. Zaznamenali jsme dokonce případ, kdy se učitel zavádějící novinky cítil být ostrakizován („Nejen, že jsem za to nic nedostal, ale jsem ještě za vyvrhele a sabotuji mé odborné vedení. Na škole moodle, co jsem založil pro všechny předměty, používá 10 % učitelů. Někteří to mají od jiných zakázané.“ Učitel odborných předmětů).

*Nízká úroveň zvládnutí cizího jazyka jako takového.* Limitující pro výuku OCJ na SOŠ a SOU je nízká úroveň zvládnutí i obecného cizího jazyka žáky a jejich nízká motivovanost k učení se cizím jazykům vůbec. To dokazují nejen studie, zprávy a strategické dokumenty, ale soustavně se o tom zmiňovali i všichni respondenti z řad ředitelů a učitelů: „Někteří neumějí pořádně číst a psát česky, velké procento je jich ze speciálních škol.“ Ředitel školy. „Studenti naší školy mají pramalý zájem o jazyky. Může je zaujmout leda tak angličtina, o jejíž potřebě se mluví všeobecně na každém kroku. Ruština a němčina jsou v mnohem horším postavení. Vůči ruštině mají studenti dokonce despekt, jsou vesměs ovlivněni stereotypy.“ Učitel odborných předmětů. Učitelé potvrzují problém s nižší vstupní jazykovou úrovní žáků: „Ještě bych se zamyslel nad jednou věcí, a to jsou obrovské jazykové rozdíly mezi žáky. Zpravidla 1/5 je jazykově úplně mimo, nemají žádné základy, protipólem je druhá 1/5 – schopni komunikovat –, zbytek je něco mezi. Osobně razím zásadu nenechat z jazyka na SOU nikoho propadnout, pokud vyloženě nechce.“ Učitel angličtiny a zároveň učitel odborných předmětů.

V podmínkách střídající se teoretické výuky a praxe komentovali oslovení učitelé cizích jazyků situaci jako neustálý návrat k téže kapitole učebnice a její začínání stále znovu a znovu. Z výpovědí učitelů lze soudit, že se v jedné vyučovací hodině podaří zvládnout velmi málo aktivit. Žáci lépe zvládají popis (podle obrázků) než vyprávění. Jsou schopni reagovat na základní pokyny v cizím jazyce, ale zadání cvičení je třeba jim překládat do češtiny a dovysvětlovat je. Podle učitelů žáky těší každý úspěch a pochvala a vyžadují potvrzení správnosti svého mluveného projevu.

*Skepsé k výuce OCJ a k uplatnění OCJ v praxi.* Jak se ukázalo v našem výzkumu, učitelé podle svého odhadu OCJ věnují v průměru 15 % výuky cizího

jazyka (minimálně bylo uvedeno 0 % – „Jsem na škole nová.“) (otázka: „V jakém poměru vyučujete obecný a odborný cizí jazyk?“). Část učitelů zůstává vůči výuce OCJ spíše skeptická. Při představení projektu, pro jehož účely byl výzkum také prováděn, upozorňovali učitelé i vedoucí pracovníci opakovaně na to, že jde o návrhy příliš náročné jazykově i technologicky, obsáhlé a celkově idealizované („Paní kolegyně, to je pěkná myšlenka, ale pro naše žáky je to moc těžké. Ředitel školy. Drtivou většinu témat naši žáci v cizím jazyce nezvládnou.“ Učitelka němčiny. „Účast v mezinárodní soutěži? Tam se nedostanou. Odborný obsah je nezajímá. Stále se ptají, na co se to učíme.“ Učitel odborných předmětů.). Jako hlavní motivací k učení se cizím jazykům uváděli učitelé výdělek („Všechny motivují hlavně peníze, kolik si vydělají v zahraničí.“ Učitel odborných předmětů.), ale zároveň upozorňovali, že ani znalost cizího jazyka k němu nevede („Sehnat si brigádu zahraničí z Česka je nereálné, jen přes známé.“ Učitel odborných předmětů).

Učitelé potvrzovali, že žáci jen málo vnímají nezbytnost kompenzace vlastního deficitu ve znalosti cizích jazyků, a to i na obecné úrovni. V rámci středoškolského studia nebývají okolnostmi v naprosté většině nuceni cizí jazyk bezprostředně používat (jen občasně se setkají s cizinci na škole nebo jedou na exkurzi do zahraničí, práce s cizojazyčnými zdroji je vyžadována minimálně) a učí se ho do jisté míry bez jasného cíle, jako by „do zásoby“. V době studia cizí jazyk používají převážně jen jako simulovaný v hodinách cizího jazyka.

#### 4.2 Potřeby učitelů pro výuku OCJ

*Potřeba účelnosti výuky cizích jazyků.* Většina učitelů však při rozhovorech zdůrazňovala smysluplnost výuky OCJ („Mluví se o tom, co je žákům blízké.“ Učitelka angličtiny.) a její motivační efekt („Jakmile jde odborná konverzace, berou to, baví je to, že to má smysl. Ty odborné názvy se učí rychleji.“ Učitelka angličtiny.). Zařazení odborných slovíček a témat hned v rané fázi studia jazyků je pro žáky vysoce motivující i podle odborníků (Kärchner-Ober et al., 2015), neboť získávají pocit, že je pro ně učení přínosné, je jim *k něčemu*.

*Potřeba adekvátních výukových materiálů.* V našem šetření uváděla učebnice speciálně určené pro výuku OCJ coby používaný učební materiál pouze třetina respondentů, a to mezi ostatními zdroji. („Vytvořili jsme si svůj seznam slovíček, pracujeme se Stavebním slovníkem, máme skripta Technical English for Civil Engineering; ponejvíce vlastní zdroje, vysokoškolská skripta, materiál

z webu, reálné stavařské učebnice z ang. mluvčích zemí.“ Učitelé anglického jazyka) (otázka: „Podle jakých učebnic nebo materiálů učíte odborný cizí jazyk?“). Někteří učitelé přitom uvedli jen učebnice obecného cizího jazyka. Za nedostatky dostupných materiálů k výuce OCJ (otázka: „Jaké nedostatky mají podle Vás stávající dostupné učební materiály?“) považují oslovení učitelé v případě učebnic především jejich menší oborovou specifikaci nebo úplnou absenci pro určité obory (například pro geodézii). Konstatují, že materiálů je málo a tyto vyžadují úpravu či rozšíření, nebo naopak že učebnice svou složitostí neodpovídají jazykové úrovni žáků („Učebnice vyhovují pro rozvíjení znalosti cizího jazyka, ale ne v odbornosti.“ „Neobsahují odborné texty.“ „Chybí odborná slovní zásoba.“ „Chybí materiály pro žáky s poruchami učení.“ „Pokud je učebnice zaměřena na odborný cizí jazyk, je málo přehledná, buď příliš obtížná nebo zase poměrně jednodušší, nevhodná pro učební obory.“ Učitelé angličtiny a němčiny). Učitelé také postrádají odborné texty se současnou tematikou. Výsledkem je, že 30 % učitelů odpovědělo v duchu *téměř všechno si připravujeme sami*. K soustavnému využívání internetových zdrojů (otázka: „Využíváte internetové zdroje?“) odkázalo 92 % respondentů. Podle průzkumu se nějakého školení k výuce odborného cizího jazyka zúčastnilo 15 % dotázaných učitelů.

Celkově by učitelé uvítali komplexní učební materiál k výuce OCJ, ale nikoli široce pojatý, nýbrž zacílený na konkrétní dílčí obory. Strategie MŠMT směřující k tvorbě takových materiálů tedy odpovídá školní realitě. Učitelé mají poměrně vyhraněné představy o studijních materiálech pro výuku OCJ: důraz na odbornou slovní zásobu, odborná témata, použitelnost jazyka v reálném pracovním prostředí, praktickou konverzaci, orientaci na angličtinu jako na mezinárodní dorozumívací jazyk a na německé pracovní prostředí („Cvičení, která by se mohla uplatnit v praktickém životě.“ „Pracovní komunikace.“ „Komunikace s německými žáky, s nimiž se naši žáci spřátelili – sociální síť apod.“ „Spolupráce s firmami v ČR – stáže, praxe, exkurze.“ Učitelé angličtiny a němčiny.).

Z rozhovorů vyplynulo, že z konkrétních forem materiálů by učitelé nejvíce preferovali tematické slovníčky s aktuální slovní zásobou s překladem do češtiny, interaktivní cvičení na procvičení slovní zásoby s automatickou kontrolou, pracovní listy pro práci v hodině a ze všeho nejvíce by uvítali videospoty (reálné profesní situace s použitím odborného cizího jazyka, hraná komunikační videa). Nejméně by využili digitální žákovské portfolio, tabulky

sebehodnocení žáků k vyplnění on-line, náměty na projektové vyučování a rozšiřující cvičení. Z odpovědí je vidět výše zmíněný pasivnější přístup některých učitelů, kteří dávají přednost materiálům „na klíč“, jistá neochota k aktivizaci žáků v úlohách s otevřenými řešeními a v dlouhodobějších učebních činnostech.

## 5 Doporučení pro praxi

Jak jsme popsali výše, didaktika výuky OCJ není pro sféru sekundárního vzdělávání zcela pevně ukotvená. Můžeme konstatovat, že nejobtížnější je vyřešit, jak vyučovat OCJ od nízké úrovně znalostí obecného jazyka. Příslušná slovní zásoba i odbornost textů apriori přesahuje úroveň A1. Profesní komunikace zároveň vyžaduje i znalost fonetického, grafického a základního gramatického systému cizího jazyka a obecné slovní zásoby, která je na vstupu nízká. Někteří autoři hovoří v tomto smyslu o OCJ jako o nadstavbě, ale opět bez adaptace na středoškolské prostředí: „K určení obsahu odborného vyučování je nutné upozornit na to, že získávání znalostí v odborném cizím jazyce je nadstavbou znalostí jazykových prostředků obecně vědního charakteru v rovině lexikální, gramatické, fonetické a pravopisné, popř. jazykových prostředků spadajících do oblasti odborného stylu.“ (Trousilová & Hřebíčková, 1990, s. 106). Nevřešenost toho, jak provázat výuku OCJ a obecného jazyka, aby se vzájemně podpořily, se projevuje ve fragmentárnosti podání učiva ve většině učebnic i v materiálech vytvářených učiteli (výčet terminologie bez komunikačního ukotvení, malý počet situací z profesního diskurzu).

Cesta k etablování a zefektivnění výuky OCJ na SOŠ a SOU dle našeho názoru vyplývá ze samotné základní definice OCJ, tedy z premisy, že všechna rozhodnutí se odvíjejí z účelu učení. Vytvořené učební materiály musejí být tedy sestaveny v maximální míře účelně a využívat takové metody výuky, jež by pečlivě reflektovaly potřeby dané cílové skupiny. Nosné jsou podle nás tři základní přístupy.

*Respektování specifiky výuky OCJ a adaptace studijních materiálů pro žáky SOŠ a SOU.* Konkrétní praktická obecně a oborově didaktická doporučení pro práci s danou cílovou skupinou můžeme shrnout takto:

- Učivo bezprostředně navazovat na odbornou praxi, a to v časové souslednosti. Výuka OCJ by měla zahrnovat odborná témata, která žáci v odborných předmětech již probrali.

- Jasně odlišit obligatorní učivo od učiva fakultativního, respektive soustředit se takřka výhradně na učivo obligatorní. Méně je zde více.
- Odbourat u žáků průvodní paniku, že cizí jazyk je nekonečný, že se nedá zvládnout. Obsah OCJ lze dobře podat jako ohraničený a obsáhnutelný.
- Vést žáky k tomu, aby se sami snažili určit, co pro profesní komunikaci potřebují, a aby vystihli cíle učení a vlastní jazykový deficit.
- Z lingvistické kompetence dbát nejvíce na složku lexikální. Lpění na dodržování přesných gramatických pravidel jazyka je podružné.
- Žáky soustavně motivovat. Chválit, povzbuzovat, potvrzovat správnost řešení.
- Soustředit se na to, co žáci umějí, ne na to, co neumějí. Jelikož žáky pořád někdo opravuje a hodnotí, pracovat spíše než s opravami s nabídkami řešení.
- Omezit aktivní produkci chyb, tzn. volit takové formy cvičení, které nedovolují dělat mnoho chyb. Jde o cvičení na reproduktivní a poloproduktivní úrovni, jako je přiřazování, klasifikace, doplňování, výběr, metoda řízených odpovědí apod.
- U tvůrčích a produktivních cvičení se soustředit na odborný obsah, uvádět příklady a návody, postupovat dle TBL (*Tasks-based Learning*), tj. učit žáky využívat vyučovaného jazyka jako prostředku k získání informací a řešení úkolů, které jsou pro cílovou skupinu skutečně relevantní.
- Vycházet z vizuálního nastavení dnešních žáků: propojit text, grafiku, audio a video, pracovat s funkční multimedialitou a interaktivitou.

Pro výukovou praxi maturitních oborů lze doporučit trochu jiný přístup. Zatímco učební obory jsou orientovány velmi prakticky na výkon odborných činností, maturitní obor (Stavitelství) má mnohem menší časovou dotaci praxe. I v něm se uplatní nácvik modelových komunikačních profesních situací, ale obsah výuky OCJ by měl více kopírovat odborný teoretický obsah oboru, rozsáhleji podporovat práci s odbornými cizojazyčnými texty, vyhledávání v cizojazyčných zdrojích a zahrnout témata typu „práce v mezinárodním kolektivu a její řízení“ a témata ekonomická.

Základním pravidlem tvorby učebních opor k OCJ by mělo být, že výuka spočívá v integraci odborné slovní zásoby do běžné a jednoduché komunikace ve školních a pracovních situacích, se kterými se žáci setkávají ve školním a budou se nadále setkávat v profesním životě. Prosté definice odborných pojmů, seznamy termínů bez kontextuálního využití, zevrubné popisy pracovních postupů či reprodukce odborných výkladů nemají, zejména pro učně, větší didaktický smysl. Osvojení OCJ nespočívá v deskriptivním cizojazyčném překladu a pouhá reprodukce obsahu odborných předmětů je nadbytečná a nefunkční. Zahraničnímu obchodnímu partnerovi není např. nutné popisovat, jak funguje dřevoobráběcí stroj, anebo mu vysvětlovat, co je to palubka, protože to sám ví. Je třeba si uvědomit, že k profesní komunikaci, zejména ústní, stačí poměrně jednoduchá podoba jazyka a řada úkonů se jen ukazuje. Na výuku OCJ je tedy vhodné uplatnit především metodiku výuky tzv. jazykového minima (Veselý, 1985), respektive optima (Choděra, 2000, s. 61).

Jako příklad fúze odborného obsahu a komunikačního přístupu můžeme uvést práci s textem na téma *Návštěva zástupců partnerské školy u nás*. Do rozhovoru, v němž ředitel a žáci představují svou školu, což je situace, jež reálně nastává, lze snadno integrovat odbornou slovní zásobu – konkrétně pro stavaře – z oblastí „části domu“, „základní vybavení dílny“, „rekonstrukce“, „představení oboru a profese“. Pro maturitní obor také téma „architektonické styly“. Je možné se vrátet i k běžné konverzaci (zde přivítání, seznámení, domluva na schůzce). Uvedený příklad demonstruje, že právě trojí až čtverá integrace je velmi efektivní co do zvyšování příležitostí k učení. Žáci si při 1) profesní komunikaci procvičují i 2) obecný cizí jazyk, 3) opakují si a upevňují odborný obsah oboru a pokud je k tomu zadání vedou, 4) zvyšují své digitální kompetence a informatické myšlení (učební materiál v podobě digitálního vzdělávacího zdroje, na text navázané on-line interaktivní a jiné úlohy). Samozřejmě lze procvičovat i gramatiku (například číslovky při čtení rozměrů řeziva, rozkazovací způsob při probírání pokynů, s nimiž se setkáváme na stavbě, apod.). Gramatika a obecný jazyk však zůstávají prostředky k osvojení OCJ, jejich zvládnutí není cílem výuky.

Pro atraktivitu a didaktickou účinnost studijních materiálů je tedy podmínkou sloučení aktuálnosti jazykové (skutečně používaná slovní zásoba včetně profesního slangu), didaktické (moderní aktivizační metody, digitalizace) a odborné (reflexe aktuálního stavu vývoje v příslušných oborech, technické novinky, progresivní pracovní postupy apod.). Jako nejvhodnější se pro tvorbu opor stále jeví metoda komunikační (živý jazyk, reálné situace, rolové

hry). Pro výuku OCJ je platná i tzv. postkomunikační metoda (*Post-method era*; Kumaravadivelu, 1994; Thornbury, 2009; Vojtková, 2012). Spočívá v tom, že z různých metod výuky cizích jazyků jsou vybírány vhodné činnosti a) s ohledem na potřeby aktuální cílové skupiny žáků i na povahu a preference učitele (parametr konkrétnosti), b) s důrazem na efektivitu a sebereflexi (parametr praktičnosti) a c) s akcentem na učitelovu i žákovu identitu (parametr možnosti). Daný eklektický přístup do výuky OCJ přináší např. postupy metody TPR (*Total Physical Response*), kdy si žák nejprve osvojuje slovíčka pouze poslechem a reakcí na ně (předvádění, ukazování, zde např. konkrétních pracovních činností a nástrojů), metody audiovizuální (videospoty), ale i metody dvojjazyčného čtení (odborné texty), přirozeně metody CLIL atd. Postkomunikační metoda se snaží o maximalizaci příležitostí k učení. Vysokou příležitost při dodržení účelnosti může mít ve výuce OCJ každá cíleně vystavěná aktivita, a to zároveň i pro několik oblastí. Postkomunikační metoda dále výrazně podporuje samostatnost žáků. Výuku OCJ, zejména pomocí digitálních technologií, lze organizovat tak, že žák pracuje distančně a individualizovaně: využívá vlastní učební prostředí (PLE, *Personal Learning Environment*), vybírá si cvičení podle svého senzorního typu, vypracovává zadání rozšiřující nebo podpůrná, sleduje svůj pokrok, sám vytváří obsah, například v podobě slovníků a různých cizojazyčných produktů (pozvánky, plakáty, seznamy zboží, popisky výrobků, virtuální výstavy apod.).

*Aktivizační formy výuky.* Jak uvádí *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 33-56-H/01 Truhlář* (2007, s. 68):

[...] problémem, se kterým se setkáváme zvláště ve středních odborných učilištích, je nízký zájem žáků o vzdělání a předčasné odchody ze vzdělávacího procesu. To klade vysoké nároky na všechny učitele z hlediska motivace a výchovy žáků i z hlediska vytváření pozitivního klimatu ve škole. Prostředkem k řešení těchto problémů může být [...]větší aktivizace žáků ve vyučování.

*Inovační strategie České republiky 2019–2030* (2019, s. 8) jako opatření pro nápravu nedostatečně vyvinutého systému polytechnického vzdělávání doporučuje právě orientaci na kreativitu, badatelské přístupy, technickou představivost, logické a kritické myšlení, řešení problémů, vyhodnocování informací či projektově zaměřenou výuku.

To v současnosti zřejmě také nejlépe umožňují výukové materiály v podobě digitálních vzdělávacích zdrojů (viz dále). Na otevřených, interaktivních a multimediálních výukových portálech lze efektivně kombinovat přípravná

a fixační receptivní cvičení (na základě automatického testování) a poloproduktivní cvičení s oporou o podklady a vzory (pro vybrané obory např. modely pracovní komunikace, odborné texty, životopis, technická dokumentace) s aktivitami plně produktivními. Žáci postupují od jednoduchých on-line interaktivních cvičení (např. osvojení slovní zásoby) přes náročnější a komplexnější úkoly (řečová a komunikační cvičení) k individuální nebo skupinové úkolové výuce (např. na odborný obsah navázaná tvorba infografik, digitálního storytellingu, komiksů, prezentací, myšlenkových map, webquestů) a následně k projektové výuce (např. ucelené tematické slovníčky, žákovská videa, komplexní prezentace výrobku, ale i rozvoj time managementu a plánování v kooperativních systémech a systémech správy projektů) a k sebereflektovanému učení (digitální žákovské portfolio). Motivační a účinné je zařazení elementů gamifikace, herních prvků, sbírání odznaků, chatů a soutěží v reálném čase apod.

*Implementace strategií digitálního vzdělávání do výuky OCJ.* Učitelé ze škol, na nichž proběhlo šetření, potvrzovali, že žáci nejraději pracují v on-line aplikacích, jako je např. Quizlet či Kahoot („Hecnou se, ponoří se, slovíčka se takto naučí.“ Učitelka angličtiny.) a že digitální prostředky ve výuce a nové metody žáci vítají. Většina učitelů se shodla na tom, že implementace strategií digitálního vzdělávání je cestou i ke zvýšení efektivity výuky OCJ („Žáci všechny novinky vítají, bude se jim to líbit. Děti jsou 100% digitální, s tím se dá počítat. Když už to mají pořád v ruce, ať na tom dělají pro mě.“ Učitel odborných předmětů.).

Tzv. generace Z (nar. 1995–2010), k níž současní žáci SOU patří, je generací pragmatickou (neztrácí čas, chce vidět smysluplnost práce). Jedná se o pokolení tzv. post-digitální doby. Digitální technologie jsou pro ně neutrální, de facto neviditelné. Je pro ně příznačná masová informovanost v globálním měřítku, fungují transnacionálně a tíhnou k informálnímu vzdělávání (z cizích jazyků se sami naučí to, co potřebují při pohybu v realitě i na síti). Generace Z žije v setrvalě multimediálním prostředí s důrazem na vizualitu a v soustavném multitaskingu. Nejpřirozenějším operačním prostředkem jsou pro její příslušníky smart mobilní technologie. Multiscreening a neustálá konektivita znamenají pro tuto generaci normu, virtuální a rozšířená realita a interaktivita přirozenost (Kazdová, 2016; Horvátová, 2016). Na druhou stranu je tato generace zvyklá digitální obsah spíše konzumovat a vykonávat činnosti, kdy není potřebná přílišná vlastní invence, není očekávaná kombinace a užití složitějších postupů, ale je naopak vyžadován „jednoduchý, často



předem poměrně jasný izolovaný výstup“, jak uvádí zpráva *Využívání digitálních technologií v mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách* (2017, s. 23).

Právě digitální vzdělávací zdroje (při dodržení *Kritérií kvality digitálních vzdělávacích zdrojů podpořených z veřejných rozpočtů*; Neumajer, 2016) odpovídají požadavkům *Inovační strategie České republiky 2019–2030* (Rada pro výzkum, vývoj a inovace, 2019) pro prioritu *Polytechnické vzdělávání* (s. 8), do níž obory SOŠ a SOU spadají, a to v aspektech: a) důraz na kreativitu, badatelské přístupy, technickou představivost, logické a kritické myšlení, řešení problémů, vyhodnocování informací, projektově zaměřenou výuku (sdílení, PLE, režim diskusí a chatu, reflektované učení), b) kompenzace nedostatečné připravenosti na využívání disruptivních modelů ve vzdělávání a stále vážnoucí seznamování žáků a pedagogických pracovníků s nejnovějšími technologiemi, c) podpora informálního učení a propojení více prostředí pro výuku (možnost plného samostudia, dostupnost digitálních vzdělávacích zdrojů kdekoli a kdykoli – škola, domov, vrstevnická skupina, on-line virtuální prostředí, blended learning, automatické testování, odevzdávání úkolů on-line).

## 6 Závěry

Naše výzkumné kvalitativní šetření mezi 51 učiteli potvrdilo zjištění několika představených analytických studií a vybraných strategických dokumentů. Výsledky výzkumu tak zapadají do širšího kontextu hodnocení výuky OCJ u nás a lze z nich vyvodit i konkrétní metodická doporučení. Tato doporučení korespondují se závěry těch odborných prací, které o výuce OCJ uvažují jako o specifické subdisciplíně lingvodidaktiky s potřebou vlastní metodologie.

Teoretická, výzkumná a aplikační pozornost k výuce OCJ na středoškolské úrovni je malá, výrazně omezená oproti sféře terciálního vzdělávání. Jde o oblast, která čeká na přesnou definici svého obsahu i rozsahu a didaktickou aplikaci v učebních materiálech. RVP určuje obsah a způsob výuky OCJ ne zcela komplexně. Nejdůležitější didaktickou otázkou je, jak uchopit výuku OCJ pro počáteční úroveň zvládnutí cizího jazyka. Vytvoření efektivních učebních materiálů pro výuku OCJ pro učňovské obory na úrovni A1/A2 představuje značnou didaktickou výzvu. Bariérou pro účinnou výuku je nízká motivace i horší připravenost žáků SOŠ a SOU ke studiu cizích jazyků obecně, přirozeně okrajové postavení výuky cizích jazyků na daném typu

škola a skepse některých učitelů vůči výuce OCJ (či dokonce cizího jazyka per se). Část učitelů vzhledem k nevyřešenosti didaktických otázek na výuku OCJ rezignuje nebo ji pojímá spíše mechanicky (prezentace terminologie bez kontextu, opisné překlápění obsahu odborných předmětů). Absenci OCJ nebo formální přístup k němu ukázala také analýza vybraných ŠVP. Učebnice OCJ nebo formální přístup k němu ukázala také analýza vybraných ŠVP. Učebnice OCJ saturují potřeby učitelů pouze částečně, není možné je využít pro výuku bez adaptací a doplnění. Výukové materiály jsou dostupné nerovnoměrně, co se týče cizích jazyků (největší možnosti poskytuje angličtina) i oborů (pro některé je k dispozici několik učebních pomůcek, pro některé žádné). Deficit pro výukovou praxi kompenzují studijní opory, jež jsou pro většinu oborů v současnosti vytvářeny v rámci výzev ESF OP VVV.

Část učitelů k výuce přistupuje kreativně a vytváří vlastní učební materiály. Výpovědi respondentů podtrhly význam osobní individuální angažovanosti, autonomie a autenticity učitelů. Způsob, jak se na určité škole OCJ vyučuje, záleží na konkrétním učiteli cizího jazyka. Ten určuje podíl výuky OCJ a obecného cizího jazyka, jejich vzájemné propojení, výběr učebních materiálů i vyučovacích metod. Od přístupu učitele odvisí, zda jsou využívány digitální technologie a zdroje. Úkol zařadit výuku OCJ je pro učitele cizích jazyků značně náročný a složitý – učitel cizího jazyka nebývá zároveň učitelem odborných předmětů, v odborném obsahu se na profesionální úrovni zpravidla neorientuje, nemůže být připraven oddělit důležité od méně podstatného, sledovat trendy v oboru. A naopak, možnost konzultací k OCJ ze strany odborníků oboru je velmi omezená.

V rámci námi sledovaných oborů selhává právě integrace vznikající ze spolupráce učitelů cizích jazyků a učitelů odborných předmětů, učitelů cizích jazyků mezi sebou, koordinace ve sdílení materiálů. Integrace (odborného a obecného jazyka, komunikačního přístupu a odborného obsahu oboru, jazykové výuky a digitálních kompetencí) je ale zároveň cestou k moderní výuce OCJ. Klíčem k efektivitě je také pojetí OCJ ne jako samoučelného cíle výuky, ale jako prostředku k získávání informací a řešení odborných úkolů, které jsou pro cílovou skupinu skutečně relevantní a v profesním životě reálné. Jako nosná se jeví účelově orientovaná metoda postkomunikační kombinující různé přístupy, metody a aktivity dle aktuálních potřeb cílové skupiny. Axiomem pro výuku OCJ je právě jeho účelové zaměření na komunikaci v konkrétním oboru. To diktuje výběr odborných témat, komunikačních situací, způsob práce s textem i rozsah terminologie určené k osvojení.

Na samý závěr můžeme konstatovat, že výuka OCJ má několik nesporných výhod. Je pro žáky více motivační než učení se obecnému cizímu jazyku, neboť je pro ně atraktivnější vzhledem k návaznosti na praxi. Učivo je ohraničené a jednoznačné. Výuka OCJ umožňuje ve vysoké míře využívat žákům blízké ICT platformy a také jim nabízí informální učení.

## Literatura

- Anthony, L. (2018). *Introducing English for specific purposes*. Routledge.
- Belcher, D. (2009). What ESP is and can be: An introduction. *English for Specific Purposes in Theory and Practice*, 1–20.
- Braunsteiner-Maukner, R., & Šneberger, J. (2016). *Job Matters. Car Mechanics*. Fraus.
- Brown, J. D. (2016). *Introducing needs analysis and English for specific purposes*. Routledge.
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Language Policy Programme.
- Coxhead, A. (2018). *Vocabulary and English for specific purposes research*. Routledge.
- Databáze výstupů projektů Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. (2014). <https://databaze.op-vk.cz/>
- Doležalová, G., & Vojtěch, J. (2017). *Absolventi středních škol a trh práce Odvětví: Stavebnictví*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
- Evans, V., Dooley, J., & Revels, J. (2012a). *Construction I – Buildings. Students' book*. Express Publishing.
- Evans, V., Dooley, J., & Revels, J. (2012b). *Construction I – Buildings. Teacher's book*. Express Publishing.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Hendrych, J. (1988) *Didaktika cizích jazyků*. SPN.
- Horvátová, K. (2016, 2. července). *Generace Y je generací sítí, říká sociolog Martin Buchtík*. E15.cz. <https://www.e15.cz/the-student-times/generace-y-je-generacisiti-rika-sociolog-martin-buchtik-1305721>>.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2002). Specificity revisited: How far should we go now? *English for Specific Purposes*, 21(4), 385–395.
- Hyland, K. (2009). Specific purpose programs. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of language teaching* (pp. 201–217). Wiley-Blackwellm.
- Hyland, K. (2018). *The essential Hyland. Studies in applied linguistics*. Bloomsbury.
- Hyland, K., & Wong, L. L. (Eds.). (2019). *Specialised English: New directions in ESP and EAP research and practice*. Routledge.
- Choděra, R. (2000). *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. Editpress.

- Jašková, J. (2017). ESP university teacher's pedagogical content knowledge: Retrospective perceptions of professional beginnings. *Teaching English for Specific Purposes at Universities*, 1–17.
- Jašková, J., & Štastná, D. (2019). Tertiary level proficiency in ESP: Employer survey analysis. *CASALC Review*, 9(2), 5–20.
- Kärchner-Ober, R., Hunger, A., & Werner, S. (2015). German for specific purposes (GSP)–a pathway to studies in engineering at University of Duisburg-Essen. In *Proceedings of the 43rd SEFI Annual Conference*.
- Kazdová, A. (2016). Jak přilákat generace Y a Z. *Moderní řízení*, 51(6), 20–22.
- Kostler, E., & Hovorková, M. (2015). *Job Matters – angličtina pro řemesla a služby. A1-A2, učebnice*. Fraus.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27–48.
- Lepka, W., Oldham, P., Thompon, K., & Jansa, R. (2008). *Job Matters. Plumbing and Heating*. Fraus.
- McLaughlin, E., & Parkinson, J. (2018). 'We learn as we go': How acquisition of a technical vocabulary is supported during vocational training. *English for Specific Purposes*, 50, 14–27.
- Mioviský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada Publishing.
- Moree, D. (2015). *Základy interkulturního soužití*. Portál.
- Neil, D., & Hovorková, M. (2013). *Job Matters. Gastronomy*. Fraus.
- Neumajer, O. (2016, červenec). *Kritéria kvality digitálních vzdělávacích zdrojů podpořených z veřejných rozpočtů verze 1*. [https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/21071/kriteria\\_kvality\\_digitalnich\\_vzdelavacich\\_zdroju.pdf](https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/21071/kriteria_kvality_digitalnich_vzdelavacich_zdroju.pdf)
- NIDV. (2015, 11. srpna). Cizí jazyky pro odbornou praxi. *Řízení školy online*. <https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/cizi-jazyky-pro-odbornou-praxi.a-1469.html>
- Oleksíková, K. (2016). *Výuka odborného cizího jazyka na středních odborných školách v České republice*. [https://www.openagency.cz/pdf/odb\\_cj\\_stredni\\_skoly.pdf](https://www.openagency.cz/pdf/odb_cj_stredni_skoly.pdf)
- Paltridge, B., & Starfield, S. (Eds.). (2013). *The handbook of English for specific purposes*. John Wiley and Sons, Inc.
- Picht, H., & Draskau, J. (1985). *Terminology: An introduction*. University of Surrey.
- Pravidla pro žadatele a příjemce – specifická část Výzva Budování kapacit pro rozvoj škol II. Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání Programové období 2014–2020*. (2017). <https://opvvv.msmt.cz/download/file427.pdf>
- Rada pro výzkum, vývoj a inovace. (2019). *Inovační strategie České republiky 2019–2030*. <https://www.vyzkum.cz/FrontClanek.aspx?Idsekce=866015>
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 33-56-H/01 Truhlář*. (2007). MŠMT.
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 36-47-M/01 Stavebnictví*. (2007). MŠMT.
- Robinson, P. C. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. Prentice Hall.
- Ryan, T. F., & Jansa, R. (2008). *Job Matters. Wood*. Fraus.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. (2001). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Strevens, P. (1977). Special-purpose language learning: A Perspective. *Language Teaching*, 10(3), 145–163.
- Strevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. In M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the art* (s. 1-13). SEAMEO Regional Language Centre.

- Thomson, K., & Vanač, P. (2008). *Job Matters. Construction*. Fraus.
- Thornbury, S. (2009). *Method, post-method, and metodos*. British Council.
- Trousilová, E., & Hřebíčková, S. (1990). *Problematika odborného jazyka při přípravě dospělých*. Universita Karlova.
- Veselá, K. (2012). *Teaching ESP in new environments*. CA-CLIL. ASPA.
- Veselý, J. (1985). *Problematika vyučování ruštině jako blíže příbuznému jazyku*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Veverková, D., Kolečání Lenčová, I., Lupták, M., & Danihelová, Z. (Eds.). (2017). *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte IV*. [https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane\\_jazyky\\_v\\_univerzitnom\\_kontexte\\_iv\\_0.pdf](https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane_jazyky_v_univerzitnom_kontexte_iv_0.pdf)
- Vojtková, N. (2012). *Nové přístupy ve výuce cizích jazyků: post method era a úkolová výuka*. <https://is.muni.cz/publication/972659/cs>
- Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2014/2015. (2015). ČŠI.
- Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2015/2016. (2016). ČŠI.
- Využívání digitálních technologií v mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách. *Tematická zpráva*. (2017). ČŠI. <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Vyuzivani-digitalnich-technologii>
- Widdowson, H. G. (1998). Communication and community: The pragmatics of ESP. *English for Specific Purposes*, 17(1), 3–14.
- Widdowson, H. G. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford University Press.
- Woodrow, L. (2018). *Introducing course design in English for specific purposes*. Routledge.
- Začlenění odborné terminologie do výuky cizích jazyků – Metodický postup pro žáky. (2012). Databáze výstupů projektů. Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost. <https://database.op-vk.cz/Product/Detail/69107>
- Zatloukal, T., et al. (2019). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019: Výroční zpráva České školní inspekce*. ČŠI.
- Žáčková, M. (2013). *Jazykové vzdělávání pro konkurenceschopnost absolventů ŠAVŠ – tvorba výukových modulů v německém jazyce s ohledem na soudobé trendy ve výuce odborného cizího jazyka [Rigorózní práce]*. Univerzita Karlova. <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/111507/?lang=en>

## Autorky

Mgr. Michaela Pešková, Ph.D., Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, katedra ruského jazyka, Veleslavínova 42, 301 00 Plzeň, e-mail: peskova@krf.zcu.cz

Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D., Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, katedra psychologie, ruského jazyka, Chodské náměstí 19, 301 00 Plzeň, e-mail: kubikov@kps.zcu.cz

PhDr. Ivona Mišterová, Ph.D., Západočeská univerzita v Plzni, Filozofická fakulta, katedra anglického jazyka, Sedláčkova 15, 301 00 Plzeň, e-mail: yvonne@kaj.zcu.cz

## Teaching foreign languages for specific purposes at secondary schools and secondary vocational schools

**Abstract:** The objective of this study is to analyse the status of teaching foreign languages for specific purposes (FLSP) at secondary schools and secondary vocational schools on the examples of construction and wood processing industries. Furthermore, it aims to analyse the conclusions of strategic documents, and, based on the qualitative research results, describe the current state of teaching at particular secondary schools and secondary vocational schools, and suggest possible didactic solutions. The results are specified using the examples from the fields of construction (plumber, bricklayer, construction worker) and wood processing (carpenter). With respect to the given objectives of the study and research design, which focuses mainly on the analysis and mapping of the current situation in the teaching of foreign languages for specific purposes at secondary schools and secondary vocational schools, we have set the following research questions: What methods and didactic materials are used to teach FLSP? What barriers do pedagogical staff encounter in teaching FLSP? Through the mediation of what aids could the effectiveness of FLSP teaching be increased? With regard to the given research questions, the qualitative research method based on semi-structured interviews was used. In total, 51 teachers from 10 various schools took part in the research. During the research, strategic documents and relevant FLSP textbooks were explored to either prove or disprove their (un)suitability for teachers and students. The results of the study suggest that the quality of FLSP teaching at the examined secondary schools and secondary vocational schools is insufficient. The didactic effectiveness which needs to be set consists mainly in the integration of communication competence and professional content, emphasis on practicality and real professional communication, the use of elements of informal learning and, last but not least, the implementation of digital education strategies.

**Keywords:** linguodidactics, language for specific purposes, communicative competence, professional communication, apprenticeship education, digitalization of education

**Editor-in-chief:** Eva MINAŘÍKOVÁ (Masaryk University)

**Editorial team:** Pavlína ČÁSTKOVÁ, Palacký University Olomouc, Lenka KAMANOVÁ, Mendel University in Brno, Kateřina LOJDOVÁ, Masaryk University, Jana MAJERČÍKOVÁ, Tomas Bata University in Zlín, Ondřej ZABLOUDIL PECHNÍK, Masaryk University, Jana POLÁCHOVÁ VAŠTATKOVÁ, Palacký University Olomouc, Jan SLAVÍK, University of West Bohemia, Petr URBÁNEK, Technical University of Liberec, Marta RYBIČKOVÁ, Masaryk University (Administration)

**Postal address:** Pedagogická orientace, Institute for Research in School Education, Faculty of Education of Masaryk University, Poříčí 31, 603 00 Brno, Czech Republic, e-mail: minarikova@ped.muni.cz

**Editorial Board (Czech Edition):** Tomáš ČECH, Palacký University Olomouc, Jana DOLEŽALOVÁ, University of Hradec Králové, Jana DVOŘÁČKOVÁ, Masaryk University, Petr FRANIOK, University of Ostrava, Peter GAVORA, Tomáš Baťa University in Zlín, Tomáš JANÍK, Masaryk University, Marcela JANÍKOVÁ, Masaryk University, Dana KASPEROVÁ, Technical University of Liberec, Ondřej KAŠČÁK, University of Trnava, Dana KNOTOVÁ, Masaryk University, Jana KOHNOVÁ, Charles University in Prague, Tomáš KOHOUTEK, Masaryk University, Petr NAJVAR, Masaryk University, Milan POL, Masaryk University, Jiří PROKOP, Charles University in Prague, Karel RÝDL, University of Pardubice, Irena SMETÁČKOVÁ, Charles University in Prague, Vladimír SPOUSTA, Independent Expert, Iva STUHLÍKOVÁ, University of South Bohemia, Jiří ŠKODA, Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem, Petra ŠOBÁŇOVÁ, Palacký University Olomouc, Vlastimil ŠVEC, Masaryk University, Hana VONKOVÁ, Charles University in Prague, Vojtěch ŽÁK, Charles University in Prague

**International Editorial Board (English Edition):** Inger Marie DALEHEFTE, University of Agder, Norway, Michaela GLÄSER-ZIKUDA, University of Nürnberg, Germany, Ondřej KAŠČÁK, University of Trnava, Slovakia, Anke WEGNER, Universität Trier, Germany

**Journal profile:** Pedagogická orientace is a peer-reviewed scholarly journal which aims to support the development of pedagogical thinking. It comprises articles on current issues in theory and practice in education, curriculum and instruction, educational psychology, educational research, educational policy, and teacher education. The Journal provides a forum for distinguished authors as well as young researchers from within the Czech Pedagogical Society as well as from outside. Pedagogická orientace is an open access journal which means that all content is freely available at <https://journals.muni.cz/pedor>.

**Instructions for authors:** Pedagogická orientace publishes four types of articles; theoretical papers, research papers, review papers (ca 45 000 characters), letters (ca 27 000 characters), conference and other reports and book reviews (ca 9 000 characters). The articles should have the following structure: abstract (max 1 200 characters), key words, introduction, state-of-the-art, method, results and interpretations, discussion, conclusion and short information about the author/authors. Prior to publication, each paper (excluding discussion papers, reports and book reviews) is judged by the Editor and double-blind peer-reviewed by two anonymous experts. More detailed author guidelines and the information on the peer review process are available at <https://journals.muni.cz/pedor>.

The Journal accepts previously unpublished papers only.

Pedagogická orientace adheres to the principles outlined by COPE – Committee on Publication Ethics (<http://publicationethics.org/>), the Ethical Code of the Czech Pedagogical Society, and the Ethical Code of the Czech Educational Research Association.

**Pedagogická orientace** (ISSN 1211-4669 print; ISSN 1805-9511 on-line; reg. No. MK ČR E 20166) is published by the Czech Pedagogical Society, Poříčí 538/31, 639 00 Brno, IČ 00444618, in cooperation with Masaryk university. Subscription orders: <https://journals.muni.cz/pedor>.

Pedagogická orientace is published quarterly. Typeset Mgr. Monika Foltánová, print: Papír a tisk, s. r. o., Heršpická 800/6, 639 00 Brno. Circulation: 350 copies.

The publishing of the journal is supported by the Council of Scientific Societies of the Czech Republic.

**Pedagogická orientace has been listed in following academic databases:** ERIH PLUS, DOAJ, Educational Research Abstracts Online (Taylor & Francis), EBSCO Education Source, CEJSH, ProQuest.



# Pedagogická orientace

Journal of the Czech Pedagogical Society

**Pedagogická orientace** is a peer reviewed scholarly journal which aims to support the development of pedagogical thinking. It comprises articles on current issues in theory and practice in education, curriculum and instruction, educational psychology, educational research, educational policy and teacher education. The Journal provides a forum for distinguished authors as well as young researchers from within the Czech Pedagogical Society as well as from outside.

Vol. 31, No. 4, 2021

ISSN 1211-4669 (Print)

ISSN 1805-9511 (Online)

<http://www.ped.muni.cz/pedor>

