

Pedagogická orientace

Studie

ZUZANA PETROVÁ, KATEŘINA NAVRÁTILOVÁ

Rovesnícke učenie pri riešení problémovej úlohy
u detí predškolského veku

Tereza Kolumber, Jiří Zounek

Meziválečná výuka cizích jazyků
na příkladu baťovské cizojazyčné školy

roč. 32/**2**
2022

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, Trnavská univerzita v Trnavě, Pedagogická fakulta, Katedra školské pedagogiky, 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, Poříčí 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 FRANIČEK, 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., Poříčí 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 Čěšková, 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: Jak čteme to, co čteme? Aneb Od začátku do konce? (*Eva Minaříková*) . . 93

Studie _____ 94

ZUZANA PETROVÁ, KATEŘINA NAVRÁTILOVÁ: Rovesnícke učenie pri riešení
problémovej úlohy u detí predškolského veku 94

TEREZA KOLUMBER, JIŘÍ ZOUNEK: Meziválečná výuka cizích jazyků
na příkladu baťovské cizojazyčné školy 115

Recenze _____ 131

Šmelová E., Provázková Stolinská, D., Částková, P., Prášilová, M. & kol. (2021).
*Online aplikace jako nástroj pedagogické diagnostiky a intervence v práci učitele
mateřské školy s akcentem na školní připravenost.* (*Radmila Burkovičová*) 131

Zprávy a oznámení _____ 135

Zpráva z mezinárodní letní školy pro N/neslyšící a nedoslýchavé studenty
a jejich učitele v Telči (*Jitka Sedláčková, Lenka Tóthová*) 135

Příklad tvorby vážné digitální hry na základě zkušeností z kurzu
„Design vážných her“ na letní škole v Tallinu (*Marie Dědičová*) 139

Contents

Editorial: How do we read what we read? Or Cover to cover? (*Eva Minaříková*) . . 93

Articles _____ 94

ZUZANA PETROVÁ, KATEŘINA NAVRÁTILOVÁ: Peer tutoring while problem-solving in pre-school age children. 94

TEREZA KOLUMBER, JIŘÍ ZOUNEK: Interwar foreign language education in one of Baťa's foreign language schools. 115

Book Review _____ 131

Šmelová E., Provázková Stolinská, D., Částková, P., Prášilová, M. & kol. (2021). *Online application as a tool for pedagogical diagnostics and intervention in preschool education with focus on school readiness* (*Radmila Burkovičová*) 131

Reports and Announcements _____ 135

International summer school for deaf and hard of hearing students and their teachers in Telč (*Jitka Sedláčková, Lenka Tóthová*) 135

An example of designing a serious digital game based on experiences from Design of serious games summer school course in Tallin (*Marie Dědičová*) 139

Editorial: Jak čteme to, co čteme? Aneb Od začátku do konce?

V jednom z minulých editorialů jsme se věnovali otázce, co se čte a co se nečte (Minaříková, 2021). To evokuje další zajímavou úvahu o tom, jak vlastně čteme. Troufám si tvrdit, že u beletristických knih čte většina lidí podobně – od začátku do konce (i když znám několik lidí, kteří čtou nejdříve konec, aby zjistili, jestli kniha stojí za to). O novinách či internetových stránkách nemohu spekulovat.

Chci se ale zaměřit na akademické (odborné) texty. Kdy jste si naposledy sedli do křesla (nebo třeba do vlaku), uvařili si kávu nebo čaj a přečetli si celé číslo vašeho oblíbeného pedagogického časopisu od začátku do konce? Dobře, řeknete: celá čísla už téměř nikdo nečte. Souhlasím. Ale vidím podobný trend i při čtení studií: v kolika procentech čtete studie, se kterými pracujete, lineárně od začátku do konce? Nebo máte jiný systém? Vyzobáváte si jen určité informace či myšlenky? Začínáte tím nejšťavnatějším (za mě Úvod a Diskuse) a poté se rozhodnete, zda číst dál? Čtete pomocí Ctrl + F?

Způsob, jakým čteme, určitě souvisí s účelem. Potřebuji jen specifickou informaci pro svůj článek? Dělán systematickou rešerši nebo jen prozkoumávám terén? Jedná se o stěžejní a zajímavý text o „mém“ tématu?

A zvažujete způsob čtení, když píšete? Píšete kapitoly článku jako v zásadě nezávislé moduly, který každý plní svoji svébytnou funkci, nebo píšete příběh s překvapením na závěr? Daří se vám udržet balanc mezi obojím – nezávislé moduly se skládají do dramatického oblouku? Píšete pro čtenáře?

Mě osobně donutil zamyslet se nad čtením kurz psaní. Uvědomila jsem si, že čtu to „nejšťavnatější“, ale píšu spíše lineárně. Uvědomila jsem si mezery, jaké mám při psaní (nejen) úvodů a diskusí. Kurz psaní mi pomohl reflektovat nejen sebe jako autora, ale i jako čtenáře.

Jako redaktorka časopisu se setkávám s mnoha různými způsoby psaní. Ráda bych se nyní dozvěděla více o různých způsobech čtení. Jak to máte vy?

Eva Minaříková

Literatura

Minaříková, E. (2021). Co se čte a co se nečte?. *Pedagogická orientace*, 31(3), 3–4.

Rovesnícke učenie pri riešení problémovej úlohy u detí predškolského veku ¹

Zuzana Petrová ¹, Kateřina Navrátilová ²

¹ Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky; Trnavská univerzita v Trnavě, Pedagogická fakulta, Katedra školské pedagogiky

² Mateřská škola Přílepy

Redakci zasláno 23. 9. 2021 / upravená verze obdržena 6. 7. 2022 /
/ k uveřejnění přijato 7. 7. 2022

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá výskumom spoločného riešenia úlohy u detí v predškolskom veku v podobe tzv. rovesníckeho učenia (peer tutoring). V rámci empirického výskumu sme sledovali dvojice detí, ktoré spolupracovali na riešení problémovej úlohy, ktorá spočívala v zložení skladačky podľa predlohy. Výskumný súbor tvorilo 20 detí, ktoré boli zaradené do dvojíc na základe veku, pričom každú dvojicu tvorilo jedno 4-ročné a jedno 6-ročné dieťa. Deti v spolupracujúcej dvojici mali stanovené rozdielne úlohy – staršie, skúsenejšie dieťa malo pomáhať mladšiemu, menej skúsenejmu dieťaťu pri riešení úlohy vždy, keď toto dieťa potrebovalo pomoc. Pri analýze sme sledovali spôsoby, ako mladšie dieťa pristupovalo k riešeniu úlohy, a tiež typy pomoci a spôsoby ich komunikácie zo strany staršieho dieťaťa – pomocníka. Výsledky analýzy ukázali, že staršie deti volili tak neverbálne postupy pomoci (demonštrácie správneho postupu, napríklad v podobe odstránenia prekážky – nesprávne umiestneného dielu skladačky, či správneho umiestnenia dielu skladačky, ktoré bolo potrebné na uskutočnenie nasledujúceho kroku; ukázanie prstom), ako aj rôzne verbálne komunikačné stratégie pomoci (špecifické usmernenia v činnosti; povzbudenie k činnosti; potvrdenia správnosti vykonaného kroku). Mladšie deti sa snažili pristupovať k riešeniu problémovej úlohy samostatne, len zriedkavo využívajúc predlohu. Výsledky sú zaujímavé z hľadiska implementácie kooperatívneho učenia a vzdelávania v predškolskom vzdelávaní.

Kľúčové slová: rovesnícke učenie, spolupráca, dieťa v predškolskom veku, riešenie problémovej úlohy

Spoločne vykonávané aktivity majú dôležité miesto vo vývine kognitívnych schopností detí, nakoľko poskytujú priestor pre osvojovanie nových schopností, medzi ktorými dominuje zvládanie náročnejších situácií a úloh a poskytovanie si vzájomnej pomoci (Rubin et al., 2006). Nie je preto

¹ Príspevok je jedným z výstupov projektu VEGA 1/0002/21 *Štruktúra národných školských systémov a súčasná kurikulárna politika: rozpory foriem a programov vzdelávania*, podporeného MŠ SR.

prekvapujúce, že formy učenia a vzdelávania, založené na spolupráci (či už vychádzajúce z ponímania spolupráce ako vzájomnosti alebo ako nápomoci), sú bežnou súčasťou odporúčaní pre organizáciu výučby aj v našich podmienkach. Príznačné pre náš odborný diskurz je, že sa v ňom táto problematika predstavuje ako didakticky relevantná téma v teoretickej aj v aplikačnej podobe. Avšak v empirickej rovine jej nie je venovaná temer žiadna pozornosť (Kasíková, 2017).

Táto štúdia preto reaguje na potrebu hlbšieho empirického skúmania spolupráce medzi deťmi ako organizačnej formy učenia a vzdelávania. Skúmanie spolupráce medzi deťmi v predškolskom veku je okrem samotnej problematiky spolupráce zaujímavé aj z toho dôvodu, že umožňuje sledovať schopnosť spolupracovať z pohľadu riešenia problémovej úlohy, nahliadania na riešenie úlohy z perspektívy druhej osoby a koordinácie vlastnej činnosti s postupom partnera v období, kedy sa vyvíjajú. Z hľadiska empirického výskumu preto ide o problematiku, ktorá má vzťah k efektivite využívania spolupráce detí v predškolskom vzdelávaní, predovšetkým ku skúmaniu podmienok (napr. rozdielov v skúsenostiach a schopnostiach detí, náročnosti a povahy úlohy, prístupu k jej riešeniu), ktoré v rámci spoločného riešenia úlohy prispievajú k podpore učenia a vývinu u detí.

1 Spoločné riešenie úlohy v kognitívnom a sociálnom vývine dieťaťa

Sociálne interakcie sú v rámci socio-kultúrnych prístupov vnímané ako kľúčový prostriedok kognitívneho vývinu jednotlivca. Diskusia o tom, čo je príčinou tohto vplyvu a aké charakteristiky musia mať sociálne interakcie, aby prispievali ku kognitívnemu vývinu, má rôzne teoretické korene. Z pohľadu prístupov, ktoré čerpajú z prác J. Piageta, zohrávajú pri premene neštruktúrovanej, na kontext viazanej skúsenosti na poznanie úlohu osvojenie jazyka a schopnosť koordinácie viacerých hľadísk (Štech, 1992). Dôležitým príspevkom do tohto procesu kvalitatívnej zmeny sú sociálne interakcie medzi jednotlivcami, ktoré ako zdroj socio-kognitívneho konfliktu jednotlivca podnecujú zvážiť a prijať odlišnú perspektívu druhého a prispôbiť svoje chápanie situácie v súlade s touto perspektívou. V medziach východísk v teórii L. S. Vygotského je dôležitosť sociálnych interakcií vo vzťahu ku kognitívnemu vývinu vnímaná v kontexte sociálno-kultúrnych procesov. Prostredníctvom nich sa interpsychická rovina interakcií transformuje do

podoby kognitívnych a metakognitívnych (intrapsychických) procesov, pričom dôležitú úlohu zohráva zdieľanie poznania a vzájomné porozumenie, ktoré sa utvára v sociálnych vzťahoch (Tenenbaum et al., 2020). Oba tieto prístupy prepája koncept intersubjektivity, respektíve zdieľania významov medzi partnermi, ktorí sú vo vzájomnej interakcii, potrebnej pre koordináciu spoločne vykonávanej aktivity (Tudge & Rogoff, 1989).

Počiatky získavania skúseností detí so spoločným riešením úloh sa situujú do interakcií medzi dieťaťom a dospelým. Wertsch (1979) napríklad vo svojom výskume, ktorý sledoval interakciu dospelého a dieťaťa (vo veku 2 a ½, 3 a ½ alebo 4 a ½ roka) pri spoločnom riešení úlohy (skladaní skladačky), zistil, že proces transformácie obsahu a formy sociálnych interakcií do podoby intrapsychických procesov je postupný. Formy pomoci, ktoré dieťaťu poskytuje dospelý pri spoločnom riešení úlohy, dieťa najprv ani nemusí byť schopné vzťahnúť na riešenú úlohu. Aj takéto typy pomoci, ktoré presahujú aktuálne možnosti dieťaťa, však zohrávajú dôležitú úlohu, pretože ich dieťa postupne začína vnímať ako súčasť riešenia problémovej situácie, i keď nie v komplexnej podobe. Neskôr sú však základom pre prevzatie čiastočnej zodpovednosti za riešenie úlohy a v poslednej fáze slúžia aj ako súčasť samostatného riešenia úlohy dieťaťom. Wertsch tak ukázal, že usmernenia dospelého, týkajúce sa riešenia problémovej úlohy (t. j. úlohy, ktorá presahuje schopnosti jej samostatného riešenia), sú dôležité pre vývin nových intrapsychických plánov ako základov novo sa vyvíjajúcich mentálnych funkcií.

V súlade s Vygotského teóriou (Vygotskij, 1978) sa ukazuje, že sa deti učia o spolupráci s druhými zapojením do spoločnej aktivity, ktorá je štruktúrovaná skúsenejším partnerom ešte predtým, ako tejto spoločnej aktivite dokážu porozumieť samé. V kontexte takejto spoločnej činnosti, v ktorej dospelý spočiatku preberá iniciatívu a zodpovednosť za priebeh činnosti, sa dieťa učí spolupracovať na riešení úlohy – konkrétne si osvojuje štruktúru aktivity, načasovanie jednotlivých činností a spôsob komunikácie, ktorá je charakteristická pre takúto činnosť (Brownell, 2011). Spoločné riešenie úloh tak vedie k porozumeniu danej oblasti poznania, ktorej sa spoločná činnosť týka, čo tiež prispieva k učeniu a kognitívnemu vývinu vo všeobecnosti (Topping et al., 2017). Diskutuje sa aj o rozvoji špecifických oblastí poznania ako sú matematika, jazykové schopnosti a gramotnosť (Golinkoff et al., 2006). Hoci tu treba pripomenúť, že presný proces, ako prebieha učenie v konkrétnych oblastiach poznávania, nie je dostatočne preskúmaný.

Porozumenie problému, ktorý je predmetom riešenia, sa tiež prehĺbuje v prípade, že dieťa rieši tento problém v spolupráci s druhým dieťaťom alebo v skupine detí. Dôvodom je, že sú deti v interakciách s rovesníkmi schopné lepšie vnímať svojich partnerov pri riešení úlohy ako partnerov v komunikácii a učení (Castellaro & Roselli, 2015). A to predovšetkým, ak podmienky spoločného riešenia úlohy umožňujú aktívne zapojenie dieťaťa do riešenia úlohy a pokiaľ sú deti explicitne inštruované, že sa majú snažiť o konsenzus pri riešení úlohy (Tenenbaum et al., 2020). V tejto súvislosti však treba zdôrazniť, že výskumy, sledujúce tento aspekt spoločného riešenia úlohy, sa sústreďujú viac na deti v mladšom školskom veku a v neskoršom období. Avšak už obdobie raného detstva a predškolského veku poskytuje priestor na skúmanie toho, ako deti riešiace spoločnú úlohu navzájom koordinujú svoje aktivity, sledujúc spoločný cieľ (Henderson & Woodward, 2011). Keď však zoberieme do úvahy efektivitu riešenia problémových úloh prostredníctvom vzájomnej spolupráce medzi deťmi v predškolskom veku, výsledky nie sú vždy jednoznačné – na výsledkoch sa podpisuje vek detí, zloženie spolupracujúcej dvojice alebo skupiny, kontext spoločnej činnosti, oblasť poznávania, charakter a náročnosť úlohy (či je potrebné dosiahnuť konsenzus, koordinovať postup riešenia úlohy, koľko krokov je potrebných na vyriešenie úlohy a pod). Z hľadiska výskumu procesu riešenia úlohy a učenia je však zaujímavé, že deti v predškolskom veku, ktoré majú skúsenosť so spoločným riešením úlohy, majú vyššiu motiváciu riešiť náročnejšie úlohy a dokážu pri ich riešení zotrvať dlhší časový úsek (Butler & Walton, 2013).

V bezprostrednom vzťahu s kognitívnym vývinom a spoločným riešením úlohy je aj oblasť vývinu sociálnych kompetencií. Toto prepojenie súvisí s tým, že koordinácia činnosti pri riešení spoločnej úlohy vyžaduje sledovanie a porozumenie perspektívy partnera a komunikáciu. Ak hovoríme o sociálnych kompetenciách (zahŕňajúcich vo všeobecnosti schopnosť napodobňovania druhých, symbolickej hry, empatie, emocionálneho uvedomovania a prosociálneho správania sa), tie sa u detí, ktoré majú viac skúseností so spoločným riešením úloh, rozvíjajú intenzívnejšie už vo veku 23 mesiacov (Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2006). Efektívnejšia spolupráca u detí v predškolskom veku je tiež sprevádzaná efektívnejšou komunikáciou s pozitívnym charakterom. V takejto komunikácii sú prítomné návrhy pre činnosť, opis cieľa činnosti či vyjadrenie súhlasu s činnosťou druhého dieťaťa (Ramani, 2012), ktoré podporujú dosiahnutie spoločného cieľa činnosti.

Realizované výskumy v tejto oblasti dokonca ukazujú, že spoločné riešenie úlohy prispieva k učeniu viac ako individuálne učenie už v predškolskom veku. Ich záverom vzťahujúcim sa k učeniu však treba rozumieť v tom zmysle, že deti, ktoré riešili úlohu v spolupráci s druhým dieťaťom, dokázali efektívnejšie generalizovať využívané postupy v ďalších aktivitách (Azmitia, 1988). Dôležitú úlohu v tom však zohráva predchádzajúca skúsenosť dieťaťa so spoločnou činnosťou. Deti, ktoré majú málo alebo žiadne skúsenosti so spoločným riešením úlohy, viac profitujú zo spolupráce s expertom. Na druhej strane, aj efektivita spoločného riešenia úlohy má svoje limity. Čo sa týka osvojenia schopnosti riešiť úlohu, spoločné riešenie úlohy prekonáva individuálna aktivita dieťaťa na riešení úlohy, pokiaľ k nej dieťa dostáva okamžitú spätnú väzbu (Tudge & Winterhoff, 1993). Výsledky výskumov tak nielen podporujú využívanie spoločného riešenia úloh v systematickejšej podobe už v predprimárnom vzdelávaní, ale aj nabádajú k podpore učenia v podobách, ktoré predstavujú pri spolupráci asymetrické vzťahy medzi partnermi. Z podoby takýchto typov spoločných interakcií dieťa profituje aj v závislosti od veku a skúseností, ktoré má s riešením konkrétneho typu úlohy a spoluprácou ako s formou riešenia problémovej úlohy.

2 Vývin schopnosti spolupracovať u detí v predškolskom veku

Spoločné riešenie úlohy v dvojici dospelý a dieťa má zvyčajne charakter poskytovania podpory, označovanej aj ako „lešenie“ (Wood et al., 1976). Podoba spoločnej aktivity, v ktorej sa dospelí snažia upútať prostredníctvom podpory záujem dieťaťa o aktivitu a udržiavať jeho pozornosť na podobu činnosti a jej obsah, prevažuje do obdobia 2. roku života dieťaťa. Na konci 2. roku sa zapojenie dieťaťa do spoločnej činnosti stáva viac symetrické s činnosťou dospelého a vyznačuje sa spoločne vykonávanou činnosťou, zdieľanou pozornosťou, emóciami a konaním, so snahou o prispôsobenie a ovplyvňovanie činnosti jeden druhého (Aureli & Presaghi, 2010). Pokiaľ je spoločná činnosť realizovaná v dvojici detí, môže mať kolaboratívny charakter, ktorý vyžaduje koordináciu činností oboch detí, a to tak, aby táto činnosť bola pre obe deti uspokojivá (Ashley & Tomasello, 1998). Deti spolupracujúce na riešení úlohy sa musia dohodnúť, čo je ich úlohou, akú podobu bude mať vyriešená úloha a ako sa k tomuto riešeniu dopracujú. Cieľ zadanej problémovej úlohy je pri tom zadáný tak, aby úloha pre deti predstavovala výzvu (Ramani & Brownell, 2014). Preto sa spoločná činnosť u detí do 2 rokov života objavuje len

zriedkavo (Eckerman & Peterman, 2001). Až v období predškolského veku je dieťa schopné prijať a koordinovať viacero rolí a činností v spoločnej aktivite (hra alebo riešenie problémovej úlohy), vyjednávať si svoje pozície v činnosti, zdieľať spoločný cieľ aktivity a podporovať činnosť druhého s ohľadom na spoločný cieľ (Endedijk et al., 2015; Hamann et al., 2012; Smiley, 2001).

Ak sa budeme špecificky venovať jednej forme spoločného riešenia problémovej úlohy, ktorá je predmetom nášho ďalšieho výskumu, tak máme k dispozícii empirické štúdie, na základe ktorých je možné formulovať aj rámcové vývinové trendy v oblasti spolupráce detí, ktoré na riešení úlohy pracujú v dvojici, kde je jedno dieťa v pozícii učiaceho sa a druhé v pozícii pomocníka (tzv. peer tutoring, alebo rovesnícke učenie). Výskum Ashley a Tomasella (1998) ukázal, že 2-ročné deti nie sú schopné osvojiť si postup spoločného riešenia úlohy ani na základe inštrukcie od rovesníka, ani na základe inštrukcií od dospelého. Vo veku 2 a pol až 3 rokov si však už túto schopnosť osvojiť dokážu, hoci k tomu potrebujú dlhší čas a inštrukcie od dospelého. Deti v tomto veku tiež dokážu len veľmi zriedkavo koordinovať svoju činnosť s druhým dieťaťom, s ktorým spolupracujú na spoločnej úlohe, rovnako zriedkavo používajú špecifické usmernenia pri komunikácii s partnerom. Ale už vo veku 3 a pol roka deti demonštrujú schopnosť spoločne riešiť úlohu, pričom v ich činnosti nie sú zriedkavé snahy o koordináciu činnosti s druhým dieťaťom (v podobe sledovania činnosti partnera a prispôsobenia vlastnej činnosti). V ich komunikácii sa tiež objavujú špecifické usmernenia a explicitné demonštrácie činnosti, ktoré súvisia so snahou ukázať druhému dieťaťu, ako má postupovať.

K podobným záverom prišli aj ďalšie štúdie, skúmajúce charakter interakcií detí pri spoločnom riešení aktivity a ich výsledky (Brownell et al., 2006; Eckerman & Peterman, 2001; Warneken et al., 2006). Na základe týchto štúdií sa schopnosti, ktoré deťom umožňujú spolupracovať na riešení problémovej úlohy, ako je schopnosť koordinovať svoje správanie s činnosťou druhého a komunikovať s partnerom ohľadom riešenia úlohy, u detí vyvíjajú už v ranom veku a sú u detí prítomné v období predškolského veku.

3 Metodológia výskumu

Náš výskum sa zameriaval na spoluprácu detí v predškolskom veku pri riešení problémovej úlohy. Problémová úloha bola riešená dvojicou detí s asymetrickou úrovňou schopností a skúseností potrebných pre vyriešenie zvolenej

problémovej úlohy, pričom aj pri samotnom riešení úlohy zastávali odlišné úlohy. Zodpovednosť vyriešiť problémovú úlohu bola zadaná mladšiemu z detí, pre ktoré bola úloha náročná a nedokázalo ju v úplnosti vyriešiť samostatne. Staršie dieťa, ktoré danú úlohu zvládlo vyriešiť samostatne, zastávalo úlohu pomocníka. Naším cieľom bolo identifikovať, ako v priebehu spoločného riešenia úlohy postupovalo mladšie dieťa, ktoré aspekty úlohy zvládlo vyriešiť samé, a taktiež typy pomoci, ktoré poskytovalo staršie dieťa pri riešení úlohy mladšiemu dieťaťu. Položili sme si preto otázky: 1. Aké stratégie volí mladšie, menej skúsené dieťa pri riešení úlohy? a 2. Aké typy pomoci poskytuje staršie dieťa mladšiemu pri riešení úlohy? Zameranie výskumu súvisí s možnosťami využívania spolupráce pri riešení problémových úloh v období predškolského veku, najmä v kontexte materskej školy. Nakoľko išlo o prvý výskum tohto zamerania v našom vzdelávacom prostredí, naším cieľom bolo prispieť do diskusie o využívaní spolupráce medzi deťmi v materských školách empirickými zisteniami a porovnať ich so zisteniami z obdobných výskumov z medzinárodného odborného prostredia.

3.1 Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo 20 detí navštevujúcich vekovo heterogénnu triedu materskej školy v Zlínskom kraji (13 dievčat a 7 chlapcov), pričom 10 detí bolo vo veku 4 rokov a 10 detí vo veku 6 rokov. Deti boli rozdelené do dvojíc, každú dvojicu tvorilo jedno 4-ročné a jedno 6-ročné dieťa. Pri zostavovaní dvojíc detí sme nebrali do úvahy pohlavie detí. Z toho dôvodu boli dvojice detí homogénne, ale aj heterogénne z hľadiska pohlavia. Dvojice detí navštevovali rovnakú triedu materskej školy a navzájom sa poznali. Pomoc s rozdelením detí do dvojíc poskytla učiteľka, aby sa zabezpečilo, že sa deti pri spolupráci budú cítiť komfortne a ich zadelenie do dvojice nebude prekážkou spolupráce.

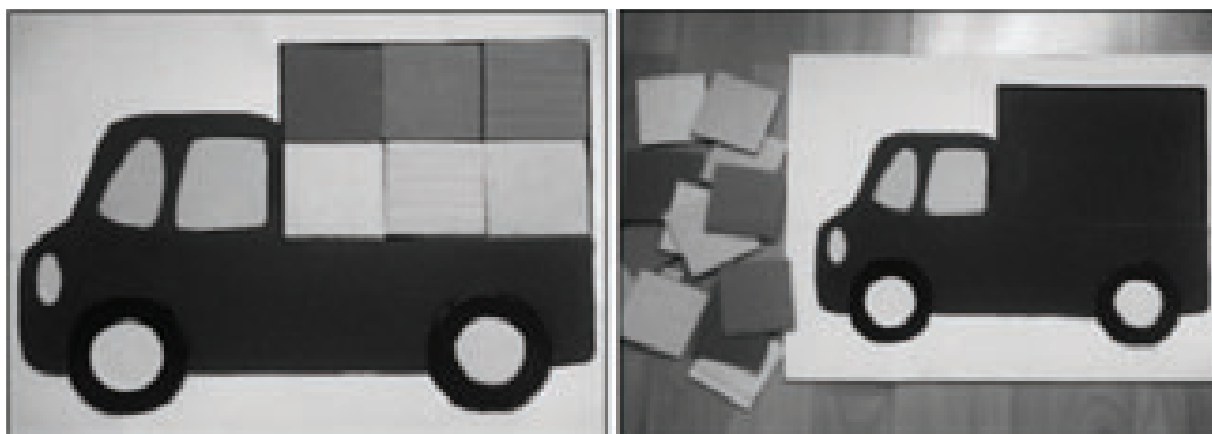
3.2 Výskumný nástroj

Ako výskumný nástroj bola využitá skladačka znázorňujúca nákladné auto. Pre jej vytvorenie sme použili ako predlohu materiál z výskumu Wertscha et al. (1980). Skladačka pozostávala z dvoch typov dielov. Prvý tvorili časti auta, ktoré reprezentovali kostru auta, vnútornú (2 diely) a vonkajšiu (2 diely) časť kolies, 2 diely okna a svetlo. Spolu teda dieťa umiestňovalo do skladačky 8 dielov, ktoré mali svoje pevne stanovené miesto. Druhý typ dielov skladačky tvorilo 6 dielov štvoruholníkového tvaru rôznych farieb, ktoré v skladačke

reprezentovali náklad. Podľa modelu mali tieto diely pevne stanovené miesto. Avšak vzhľadom na rovnaký tvar a veľkosť týchto dielov ich mohlo dieťa umiestniť na ktorúkoľvek pozíciu v tejto časti skladačky. Navyše, deti mali k dispozícii ďalších 8 dielov rovnakého tvaru a veľkosti, z ktorých 6 kopírovalo farebnosť dielov nákladu a 2 boli odlišnej farby. Pri skladaní „nákladovej“ časti skladačky malo teda dieťa k dispozícii 14 dielov, pričom len 6 z nich mohlo byť správne umiestnených na základe predlohy (viď. obr. 1).

Obrázok 1

Skladačka znázorňujúca nákladné auto, ktorá bola použitá vo výskume



Úlohou detí bolo poskladať z dielov skladačky nákladné auto tak, aby vyzeralo presne ako na predlohe. Mladšie (4-ročné) dieťa bolo zodpovedné za samotné poskladanie skladačky a staršie (6-ročné) dieťa malo pridelenú úlohu *pomocníka*. Tá pozostávala z úlohy sledovať, ako mladšie dieťa postupuje pri skladaní skladačky a pomôcť mu, keď si bude myslieť, že dieťa táto pomoc potrebuje. Deti boli so svojou rolou oboznámené a súhlasili s ňou. Pred zahájením spoločnej činnosti staršie dieťa – pomocník samostatne (bez prítomnosti mladšieho dieťaťa) zložilo skladačku podľa predlohy, aby sa zabezpečilo to, že dieťa pozná správny postup činnosti a zvláda úlohu bez problémov.

Výskum prebiehal v prázdnej triede materskej školy. Deti sedeli za stolom, pred sebou mali predlohu a diely skladačky, ktoré mali poskladať. Do ich činnosti sme nezasahovali. Z priebehu činnosti bola na základe informovaného súhlasu vedenia materskej školy aj rodičov detí vyhotovená videonahrávka. Videonahrávka bola transkribovaná a následne analyzovaná.

3.3 Analýza

Výskum bol vymedzený otázkou, ako prebieha riešenie problémovej úlohy v dvojici, ktorá má asymetricky stanovené úlohy a disponuje rôznou mierou schopností a skúseností potrebných na jej vyriešenie. Získané kvalitatívne dáta boli spracované metódou otvoreného kódovania s následnou kategorizáciou dát (Hendl, 2016). Kódovanie a kategorizácia dát boli realizované druhou autorkou textu. Výsledná podoba kategórií bola finalizovaná na základe vzájomnej dohody oboch autoriek textu. Rovnako, sporné prípady boli kódované a kategorizované v podobe, s ktorou súhlasili obe autorky textu. Pri analýze sme sa sústredili na: 1. činnosť mladších detí, a to konkrétne na stratégie, ktoré samé využívali pri riešení úlohy a 2. na stratégie, ktoré poskytovali staršie deti ako pomoc pri riešení úlohy mladšiemu dieťaťu.

Prvý okruh stratégií sa týkal postupov, ktoré mladšie dieťa samostatne využívalo, aby vyriešilo zadanú úlohu. Do tejto oblasti analýzy sme zaradili ich postupy bez ohľadu na to, či viedli k samostatnému zvládnutiu konkrétneho kroku riešenia. Predmetom analýzy boli teda aj tie postupy, ktoré mladšie dieťa samé využilo, aby získalo potrebnú pomoc. Stratégie detí sme analyzovali v rámci dvoch častí riešenia úlohy, pričom prvá sa týkala skladania častí karosérie auta a druhá skladania častí nákladu auta. V prvom prípade sa sledované postupy odvíjali bez väzby na poskytnutú predlohu. V druhom prípade sa vyskytli tak stratégie, ktoré sa opierali o využívanie predlohy, ako aj s využitím iných postupov.

Druhý okruh stratégií súvisel s typmi pomoci, ktorú iniciovalo staršie dieťa – pomocník v snahe zefektívniť proces riešenia úlohy a napomôcť k jej úspešnému vyriešeniu. Tieto stratégie mali rôzne podoby – ukázanie prstom, upriamenie pohľadu a priama manipulácia s dielom skladačky, či už v rámci predlohy, dielov umiestňovaných do skladačky alebo umiestnenia dielu v tejto skladačke (McLane & Wertsch, 1986). Pomoc tiež mohla mať verbálny charakter v podobe poskytnutia priamej alebo nepriamej inštrukcie k činnosti, či povzbudenia alebo potvrdenia správnosti činnosti. Tieto stratégie sme kodovali na základe toho, akú funkciu plnili v snahe napomôcť mladšiemu dieťaťu dosiahnuť cieľ činnosti – poskladať skladačku podľa predlohy. Prehľad kategórií, ktoré boli výsledkom analýzy dát uvádzame prehľadne v tabuľke 1.

Tabuľka 1

Prehľad stratégií použitých deťmi pri riešení úlohy

I. Stratégie využívané mladším deťmi pri riešení úlohy

Pri ukladaní dielov karosérie auta (bez využitia predlohy):

Uloženie skladačky na správne miesto

Ukladanie skladačky s využitím stratégie pokus – omyl

Žiadosť o pomoc

verbálna

neverbálna

Opakovanie vlastného nesprávneho postupu

Pri ukladaní dielov nákladu auta:

Výber dielu skladačky a určenie jeho umiestnenia na základe predlohy

Cielený výber dielu skladačky na základe predlohy

Postupné ukladanie dielov skladačky bez opory v predlohe

s využitím vizuálnych charakteristík skladačky

bez jednoznačne identifikovateľnej stratégie

II. Stratégie pomoci poskytovanej starším deťmi

Prevzatie iniciatívy a uloženie dielu skladačky

s verbálnym komentárom

bez verbálneho komentáru

Oprava chybného kroku

čiastočná

úplná

Odstránenie prekážky

Verbálne usmernenie

špecifické

vysvetlenie postupu

Povzbudenie k činnosti

Potvrdenie správnosti kroku

Zdanlivá snaha o spoluprácu

Stret stratégií riešenia

4 Výsledky

4.1 Stratégie využívané mladším dieťaťom pri riešení úlohy

Deti pri skladaní častí karosérie auta typicky *nevyužívali predlohu*, nakoľko každý diel skladačky vďaka svojmu tvaru zaujímal pevne stanovené miesto. Preto nebolo možné, aby pri skladaní dielov dieťa vytváralo ľubovoľné varianty riešenia úlohy a dospelo tak k rôznym výsledkom.

K úspešnému vyriešeniu úlohy bolo potrebné, aby dieťa na úvod umiestnilo kostru auta a následne jednotlivé diely skladačky umiestňovalo podľa ich tvaru. Bez tohto kroku totiž nebolo kam ďalšie diely skladačky umiestňovať. Deti si zvyčajne volili tento prvý krok riešenia úlohy na prvý pokus, niektoré k nemu pristúpili po krátkom manipulovaní ostatnými dielmi skladačky. S využitím stratégie *pokus – omyl* napríklad dieťa umiestnilo najprv pred seba diely skladačky reprezentujúce kolesá. Následne však začalo úlohu riešiť opätovne, a to tak, že ako prvý diel uložilo kostru auta. Ďalšie diely potom už umiestňovalo do voľných priestorov v tejto kostre.

Ak sa vyskytli u dieťaťa problémy s ďalším riešením úlohy, tak súviseli s tým, že ďalšie voľné diely skladačky mali po umiestnení kostry auta svoje pevne stanovené miesto. Ak sa mladšiemu dieťaťu nepodarilo na prvý pokus vložiť *správny diel na určené miesto skladačky*, opäť s využitím metódy *pokus a omylu* zistilo, že daný diel do zvoleného voľného miesta v skladačke tvarovo nezapadá. Mladšie dieťa sa vo väčšine prípadov snažilo úlohu riešiť samostatne, prípadne mu v riešení pomohlo staršie dieťa. Išlo o pomoc v podobe manipulácie s dielom skladačky, ktoré staršie dieťa vložilo na správne miesto, pričom táto pomoc bola niekedy doplnená verbálnou inštrukciou. Pokiaľ išlo o krok, ktorý mladšie dieťa nedokázalo vyriešiť samé, tak túto pomoc mladšie dieťa akceptovalo a pokračovalo v činnosti. O pomoc žiadalo len v ojedinelých prípadoch, pričom k tomu využívalo buď neverbálne stratégie alebo o pomoc požiadalo explicitne. *Neverbálne stratégie* mali charakter očného kontaktu – vytrvalého pohľadu na staršie dieťa – pomocníka, ktorý trval dovtedy, kým toto dieťa nepristúpilo k pomoci. *Verbálne stratégie* mali charakter priameho požiadania o pomoc (napríklad v podobe: „Dáš mi to tam?“).

Pokiaľ sa dieťaťu podarilo *vlastnou aktivitou preklenúť prekážku*, ktorá mu bránila v správnom riešení úlohy, bolo následne schopné v nasledujúcich krokoch riešenia úlohy predchádzať vzniku daného problému. Príkladom takého postupu je činnosť dieťaťa, ktoré najprv metódou pokusu – omylu

zakúšalo problém so zložením dvoch častí kolesa. Stratégiu, že musí najprv do kostry auta umiestniť vonkajšiu časť kolesa, aby do neho mohlo vložiť vnútorný diel, bolo pri neskoršom opakovanom skladaní skladačky schopné samostatne použiť. Avšak v situácii, kedy mladšiemu dieťaťu pomohlo s problémovou situáciou pri riešení úlohy staršie dieťa – pomocník, to v *opakovaní vlastného nesprávneho postupu* pokračovalo bez ohľadu na to, akú stratégiu videlo využiť staršie dieťa – pomocníka.

Druhá časť úlohy spočívala vo výbere a uložení dielov skladačky, ktoré reprezentovali náklad auta. Prístup detí sa odlišoval v závislosti na tom, či pri riešení využívali alebo nevyužívali predlohu.

Len menšia časť detí (4 z 10) pri riešení tejto časti úlohy využívala predlohu, a to napriek tomu, že pracovali s inštrukciou, aby nimi poskladaná skladačka vyzerala rovnako ako predloha, pričom množstvo a farebnosť štvoruholníkových dielov skladačky im umožňovalo zložiť túto časť predlohy rôznymi spôsobmi. U tých detí, ktoré pri skladaní dielov skladačky využívali predlohu, sme zaznamenali dve stratégie. Pri využití prvej stratégie bola *určujúca predloha*, ktorej dieťa venovalo pozornosť v prvom kroku. Na základe predlohy dieťa vybralo konkrétny diel skladačky a umiestnilo ho na určené miesto skladačky. V tomto prípade dieťa postupovalo systematicky (zvyčajne zľava doprava), dokiaľ sa mu nepodarilo správne umiestniť všetky diely skladačky. Druhá stratégia sa odvíjala od *výberu konkrétneho dielu skladačky*, ktorý si dieťa vybralo z kôpky s dielmi. Dieťa daný diel držalo v ruke a nahliadnutím na predlohu zisťovalo, či do skladačky patrí a kam. Podľa toho dieťa diel do skladačky umiestnilo. V prípade, že vybraný diel do skladačky nepatril, dieťa ho vrátilo medzi ostatné nepoužívané diely. Takto sa dieťaťu podarilo umiestniť všetky diely správne, aj keď z hľadiska množstva úkonov, ktoré dieťa muselo vykonať, išlo o menej efektívnu stratégiu v porovnaní s predchádzajúcou stratégiou.

Väčšia časť detí (6 z 10) pri riešení úlohy nepoužívala predlohu, dokonca ani po tom, ako k tomu boli vyzvané starším dieťaťom – pomocníkom. Dieťa buď riešilo úlohu *bez využitia zrejmých strategických postupov*, alebo využívalo *vlastný postup, ktorý sa viazal na vizuálne registrované vlastnosti dielov skladačky*. V prvom prípade deti náhodne vyberali diely skladačky z kôpky a umiestňovali ich postupne vedľa seba do príslušnej časti skladačky. V druhom prípade činnosť dieťaťa javila známky plánovania postupu, aj keď nebol v súlade so zadanou úlohou. Išlo napríklad o umiestňovanie dielov rovnakej

farby vedľa seba. Aj keď sa dieťaťu podarilo niektorý z dielov skladačky náhodne umiestniť správne, ani jeden z týchto postupov nevedol k správne vyriešeniu celej úlohy. Dokonca ani v prípade, že staršie dieťa poskytlo mladšiemu pomoc prostredníctvom ukážky postupu, upozornenia na predlohu (vo verbálnej alebo neverbálnej podobe), nedokázalo mladšie dieťa postupovať správne vo všetkých sledovaných prípadoch.

4.2 *Stratégie pomoci poskytovanej starším dieťaťom*

Staršie deti – pomocníci využívali rôzne formy pomoci, ktoré okrem verbálnej a neverbálnej podoby odkazovali aj na mieru pomoci, ktorú poskytovali mladšiemu dieťaťu. V situácii, kedy mladšie dieťa nevedelo, ako pristúpiť k ďalšiemu kroku riešenia úlohy, alebo ak nepostupovalo dostatočne pružne, staršie dieťa *prevzalo iniciatívu* a uskutočnilo potrebný krok namiesto mladšieho dieťaťa, a to zvyčajne bez toho, aby mladšie dieťa požiadalo o súhlas so zásahom do jeho činnosti. Takáto forma pomoci mala zväčša podobu manipulácie s dielom skladačky a v niektorých situáciách bola doplnená aj verbálnym komentárom. Ako príklad môžeme uviesť situáciu kedy mladšie dieťa pri skladaní nákladu auta držalo v ruke zvolený diel a uvažovalo nad tým, kam ho umiestniť. Staršie dieťa mu diel skladačky vybralo z ruky s komentárom: „Počkej, já ti budu pomáhat!“ a následne ho vložilo na správne miesto do skladačky.

Formy pomoci, ktoré staršie deti používali v reakcii na nesprávne zvolený krok činnosti na strane mladšieho dieťaťa, mali formu manipulácie s dielom skladačky. Ako *oprava chybného kroku* sa v činnosti detí vyskytovala v dvoch podobách. Mohlo ísť o *opravu úplnú*, ktorá typicky prebiehala bez toho, aby mladšie dieťa požiadalo o povolenie zasiahnuť do činnosti. Takáto situácia nastala napríklad, keď mladšie dieťa umiestnilo časť skladačky reprezentujúcu náklad na nesprávne miesto. Staršie dieťa bez slova premiestnilo nesprávne umiestnenú časť na nové miesto tak, aby to zodpovedalo predlohe. *Oprava čiastočná* bola založená na rovnakom princípe, avšak bez toho, aby staršie dieťa nesprávne umiestnený diel skladačky umiestnilo na správne miesto. V takomto prípade staršie dieťa nesprávne umiestnený diel odobralo zo skladačky a vrátilo ho späť na kôpku s dielmi skladačky. Aj tento typ pomoci typicky prebiehal bez verbálneho komentáru.

Staršie deti sa tiež snažili identifikovať prekážky, ktoré bránia správne mu riešeniu úlohy, a *odstraňovať tieto prekážky* tým, že riešenú situáciu

zjednodušili. Táto stratégia sa týkala umiestňovania vnútorného dielu kolesa a mala opäť charakter manipulácie s dielom skladačky. Mladšie dieťa pri umiestňovaní tohto dielu do skladačky zistilo, že voľný priestor je príliš veľký na to, aby tento diel do skladačky presne zapadol. Tento diel skladačky preto držalo v ruke a váhalo, či je ho možné umiestniť na iné miesto skladačky. Staršie dieťa ho chvíľu pozorovalo, potom vzalo z kôpky s voľnými dielmi skladačky vonkajšiu časť kolesa a umiestnilo ju na miesto, kam sa diel vnútorného kolesa snažilo predtým uložiť mladšie dieťa. Mladšie dieťa tak teraz malo možnosť diel vnútornej časti kolesa umiestniť na správne miesto, čo aj vzápätí urobilo.

Staršie deti využívali aj stratégie, ktoré mali verbálny charakter, a to s rôznou funkciou. Medzi nimi sme identifikovali *verbálne usmernenie* činnosti, opäť kombinované s ďalšou, neverbálnou stratégiou. Takéto verbálne usmernenie bolo starším dieťaťom prezentované buď v podobe, ktorá predstavovala len inštrukciu pre konkrétny nasledujúci krok činnosti, alebo zahŕňalo aj všeobecnejšiu stratégiu, ktorú dieťa vedelo použiť aj pri rozhodovaní o ďalších krokoch činnosti. Tie mali podobu *špecifických* usmernení v situácii, kedy mladšie dieťa váhalo s ďalším postupom činnosti, napríklad v podobe pokynu: „Evi, Evi, toto [ukazuje na kostru nákladného auta v predlohe] dej sem!“ (ukazuje na miesto v skladačke, kam má dieťa umiestniť diel skladačky), spojeného s ukazovaním prstom na diel skladačky. V takejto podobe dieťa dostáva len inštrukciu k vykonaniu ďalšieho kroku. Staršie deti však boli schopné mladším deťom poskytovať aj usmernenia, ktoré síce mali *špecifický* charakter, ale dieťaťu poskytovali aj inštrukcie, ktoré mohlo použiť k uvažovaniu nad princípom správneho zloženia skladačky. Mladšie dieťa preto nemohlo mechanicky postupovať podľa inštrukcie, ale muselo zvažovať ďalší krok na základe všeobecnejšieho princípu, ktorý mu komunikovalo staršie dieťa. Tento princíp spočíval v sledovaní predlohy pri skladaní skladačky. Staršie dieťa napríklad ešte na začiatku činnosti usmerňovalo mladšie dieťa: „A dívej se podle toho Klári!“ (ukazuje prstom na predlohu umiestnenú pred ním). Ďalšia zo zaznamenaných stratégií mala charakter *vysvetľovania* postupu činnosti, napríklad v podobe vymenovávania dielov nákladu v poradí, v akom sa objavovali na predlohe: „Červený, pak zelenou tmavou, oranžovou.“ V tomto prípade si mladšie dieťa zapamätalo poradie umiestňovania dielov, ale v prípade posledného dielu už sledovalo predlohu, rovnako aj pri ďalších nasledujúcich dieloch.

Staršie deti však svoju aktivitu neobmedzovali len na pomoc pri rozhodovaní sa o ďalšom kroku, ale poskytovali deťom aj iný typ podpory. Zaznamenali sme *povzbudenie k činnosti*, ktoré zmiernovali neistotu mladšieho dieťaťa. Povzbudenie k činnosti staršie dieťa využívalo ako formu pomoci na základe verbálnej, ale častejšie neverbálnej žiadosti mladšieho dieťaťa (v podobe vytrvalého pohľadu na staršie dieťa). Staršie dieťa v takejto situácii povzbudilo mladšie dieťa k činnosti (napr. „Tam máš ďalší!“, pričom ukázalo prstom na kôpku s dielmi skladačky) a nechalo ho, aby postupovalo samostatne. Ak však mladšie dieťa nereagovalo, staršie dieťa mu poskytlo buď explicitnejšie inštrukcie, alebo potrebný krok vykonalo namiesto neho.

Ďalšou stratégiou, ktorú staršie deti využívali, aby zmiernili neistotu mladšieho dieťaťa, bolo *potvrdenie správnosti kroku*. Išlo o verbálny komentár, ktorý adresovali mladšiemu dieťaťu vo vzťahu k vykonanému kroku. Nešlo teda o stratégiu pomoci, ktorá by bezprostredne usmerňovala dieťa pri rozhodovaní o ďalšom kroku. Utvrdzovala dieťa o správnosti činnosti a tým prispievala k uvedomejšiemu riešeniu úlohy. Mladšie dieťa napríklad správne vložilo diel nákladu skladačky, na čo staršie dieťa zareagovalo: „Tááák! Máš to správne!“

Nie vždy však staršie dieťa chápalo rolu pomocníka dostatočne, skôr sa snažilo o spoločné riešenie úlohy bez ohľadu na to, či mladšie dieťa pomoc potrebovalo alebo nie. Ako bolo toto jednanie prijímané zo strany mladšieho dieťaťa, záviselo od toho, nakoľko staršie dieťa zasahovalo do jeho činnosti. Zaznamenali sme *snahy o spoluprácu*, ktoré viedli k samostatnému poskladaniu rôznych častí skladačky oboma deťmi, ktoré mladšie dieťa na záver zložilo dokopy. Taktiež sa vyskytli snahy o zapojenie do činnosti, ktoré nesúviseli so zvolením správneho postupu riešenia úlohy, avšak mali vyvolať *zdanie participácie na riešení*. Staršie dieťa napríklad nechalo mladšie dieťa umiestniť diel do skladačky, do jeho činnosti zasiahlo aspoň tým, že po umiestnení dielu skladačky zatlačilo tento diel do skladačky. Tiež sa stalo, že staršie dieťa správne umiestnený diel vybralo zo skladačky, aby ho vzápätí uložilo na rovnaké miesto. Išlo o aktivitu, ktorá neprispievala k správne vyriešeniu úlohy novým typom aktivity. Obe tieto situácie prebiehali zväčša s využitím neverbálnych stratégií činnosti.

Ako poslednú, neefektívnu formu pomoci, musíme spomenúť aktivity starších detí, ktorými príliš zasahovali do činnosti mladších detí a tým dochádzalo ku *stretu využívaných stratégií*. Išlo o situácie, kedy mali mladšie a staršie

dieťa odlišnú predstavu o ďalšom kroku. Mladšie dieťa napríklad presadzovalo umiestnenie dielov kolesa, staršie dielov okna, a to aj prostredníctvom inštrukcie: „Ne, ted’ okna!“ (pričom samé umiestnilo jeden z dielov okna do skladačky). Keď si však všimlo, že mladšie dieťa umiestnilo diel skladačky reprezentujúci koleso, reagovalo: „Ne, ted’ ještě ne!“ a odobralo správne umiestnený diel zo skladačky a položilo ho ďalej od mladšieho dieťaťa. Staršie dieťa si presadilo svoju predstavu o postupe aj napriek tomu, že mladším dieťaťom zvolený postup by viedol k úspešnému vyriešeniu úlohy.

5 Diskusia a záver

Ak sa pozrieme na podoby pomoci, ktoré poskytovalo staršie, skúsenejšie dieťa pre potreby riešenia problémovej úlohy mladšiemu, menej skúsenejšiemu dieťaťu, je možné zaznamenať typy pomoci, ktoré sú primerané obdobiu predškolského veku. Deti sa snažili riešiť úlohu spoločne, koordinovať svoje aktivity v súlade s určenou rolou a v súlade so zámerom dospieť k vyriešeniu úlohy – poskladaniu skladačky v súlade s predlohou (Tomasello, 2009). U starších detí – pomocníkov sa ukazovala ich snaha riadiť postup riešenia úlohy, ktorá v niektorých prípadoch nereagovala dostatočne citlivo na postup mladšieho dieťaťa. Príkladom sú kroky staršieho dieťaťa – pomocníka, ktorými prevzalo iniciatívu a diel skladačky vložilo na správne miesto namiesto toho, aby usmernilo mladšie dieťa, ktoré buď v predchádzajúcom kroku nevedelo pokračovať, alebo zvolilo nesprávny postup. Staršie deti však využívali aj stratégie, ktoré svedčili o tom, že sa snažia odhaliť v činnosti mladšieho dieťaťa nedostatky a pomôcť mu pri zvládnutí konkrétneho kroku. Prítomné boli reakcie na váhanie mladšieho dieťaťa týkajúce sa aktuálne vykonávaného alebo nasledujúceho kroku. Staršie deti volili tak neverbálne postupy pomoci (demonštrácie správneho postupu, napríklad v podobe odstránenia prekážky – nesprávne umiestneného dielu skladačky, či správneho umiestnenia dielu skladačky, ktoré bolo potrebné na uskutočnenie nasledujúceho kroku; ukázanie prstom), ako aj rôzne verbálne komunikačné stratégie pomoci (špecifické usmernenia v činnosti; povzbudenie k činnosti; potvrdenia správnosti vykonaného kroku). Tieto postupy neboli vždy volené so súhlasom mladšieho dieťaťa a nie vždy prispievali k efektívnejšiemu postupu – či už preto, že ich mladšie dieťa nebralo do úvahy, alebo preto, že išli proti postupu volenému mladším dieťaťom.

Prítomnosť takýchto stratégií naznačuje, že staršie deti – pomocníci dokázali identifikovať, že existuje nesúlad medzi predstavou dieťaťa a reálnymi krokmi, ktoré je pri riešení úlohy potrebné podniknúť. To je v súlade s výskumným zistením Ziv a Frye (2004), že sa táto schopnosť u detí postupne vyvíja medzi 3. a 6. rokom života. Rovnako je v súlade so zistením, že stratégie pomoci, ktoré deti v tomto veku poskytujú svojim rovesníkom pri učení, nie sú vždy dostatočne jasne prezentované a efektívne využívané. Ich efektivita sa zvyšuje tým, ako sa staršie deti učia prenechať pri riešení úlohy dostatok priestoru mladšiemu – učiacemu sa dieťaťu (Howe & Recchia, 2005) a zosúladiť demonštráciu postupu činnosti s verbálnymi komunikačnými stratégiami pomoci (Davis-Unger & Carlson, 2008). Vo výskume sme zaznamenali viaceré prípady, kedy staršie deti – pomocníci využívali demonštráciu činnosti (či už s verbálnym komentárom alebo bez neho) ako spôsob presadenia si ďalšieho kroku riešenia úlohy bez snahy o získanie súhlasu mladšieho dieťaťa s takýmto postupom. Využívanie takejto stratégie tak bolo v nesúlade s potrebou spolupracovať pri riešení úlohy podľa zadaných rolí. Takýto typ interakcií zodpovedal ranému štádiu vývinu predstáv detí o pomoci pri učení, pre ktoré je príznačné, že sa staršie dieťa – pomocník sústreďuje na svoj vlastný postup a učiacemu sa mladšiemu dieťaťu neposkytuje priestor na činnosť alebo jej neprikladá význam. Súčasne však staršiemu dieťaťu dáva priestor vyniknúť, respektíve ukázať, že ono danú úlohu vie vyriešiť, neberúc pri tom do úvahy, že jeho úloha spočíva v pomoci mladšiemu dieťaťu (Bensalah, 2011). Vynára sa preto otázka, ako je možné podporovať tieto deti v tom, aby si osvojili efektívnejšie formy pomoci a naučili sa ich používať tak, aby to bolo prijateľné pre mladšie dieťa.

Druhá rovina výskumných zistení sa týkala postupu mladších detí pri riešení úlohy vo väzbe na poskytovanú pomoc. Nakoľko išlo o deti vo veku 4 rokov, v tomto období už aspoň čiastočne chápali rolu pomocníka v zmysle, že je založená na nerovnosti poznania medzi pomocníkom a učiacim sa, v prospech poznania u pomocníka (Ziv & Frye, 2004). Pri riešení úlohy sa mladšie deti snažili postupovať samostatne, len v menšej miere využívali predlohu. Demonštrácie ďalšieho postupu, ktoré prichádzali zo strany staršieho dieťaťa, dopĺňali ich činnosť. Naše analýzy však ukázali, že snaha starších detí pomáhať pri riešení úlohy a zasahovať do priebehu činnosti mladšieho dieťaťa nebola vždy v súlade so samostatným prístupom mladších detí k úlohe. O pomoc mladšie deti žiadali len v ojedinelých prípadoch – buď neverbálne, využívajúc vytrvalý pohľad na staršie dieťa, alebo verbálne

prostredníctvom explicitného požiadania o pomoc. Takýto prístup k poskytovanej pomoci ukazuje, že sa u týchto detí ešte stále vyvíja porozumenie, že druhí ľudia môžu mať inú predstavu o činnosti, respektíve, ako sa táto predstava vzťahuje na ich vlastnú činnosť. V tejto súvislosti zostáva nezodpovedaná otázka, či deti nereagujú na pomoc druhého dieťaťa preto, že sú zamestnané riešením problémovej úlohy, alebo preto, že nerozumejú dostatočne role pomocníka, respektíve stratégiám, ktoré používa na usmernenie ich činnosti. Ďalším možným zdôvodnením je, že nedokážu koordinovať vlastnú činnosť aj s ohľadom na činnosť druhého dieťaťa a jeho usmernenia.

Efektivitu takéhoto druhu spoločnej aktivity vo vzťahu k učeniu sme v tomto konkrétnom výskume nesledovali. V ďalšom výskume by bolo zaujímavé zamerať sa konkrétne na proces učenia a identifikovať, ktoré typy pomoci staršieho dieťaťa viedli k efektívnejšiemu postupu pri spoločnom riešení úlohy. Taktiež, ktoré typy pomoci dokázalo mladšie dieťa prijať a používať v ďalšej činnosti ako stratégie riešenia problémovej úlohy.

Mnohé výskumy v tejto oblasti ukazujú, že spoločné riešenie problémovej úlohy prináša deťom v predškolskom veku špecifické podmienky pre učenie, ktoré umožňujú zvládnutie riešenia problémovej úlohy (Azmitia, 1996). Deti, ktoré sú v role učiaceho sa, získavajú skúsenosti s tým, ako sa rozhodovať, akú pomoc a od akej druhej osoby vo vzťahu k riešeniu problémovej úlohy majú prijímať. Taktiež získavajú skúsenosti s tým, ako sa predstava druhej osoby – pomocníka, vzťahuje na riešenie úlohy a ako ju je možné zosúladiť s vlastnou predstavou. Deti, ktoré sú v role pomocníka, zas dostávajú priestor, aby sa učili posudzovať, aký typ pomoci poskytnúť druhému dieťaťu a v akej situácii (Strauss & Ziv, 2012). V takejto situácii musia deti plánovať, implementovať aj evaluovať typy pomoci, čím sa deti učia aj o sebe ako o učiacich sa (Corriveau et al., 2018).

Na obidvoch stranách ide o skúsenosti, ktoré sú cenné pre osvojovanie role školáka a teda sú aj dôležitým elementom školskej pripravenosti detí. Vzhľadom na špecifickú situáciu učenia sa prostredníctvom skúsenejšieho partnera, ktorá je jednou z možností, ako organizovať kooperatívne formy učenia v materských školách, je tiež zaujímavá otázka prostredia, v ktorom si dieťa osvojuje rolu učiaceho sa a pomocníka – učiteľa. Vo vzťahu k implementácii kooperatívnych foriem učenia v materských školách, preto zostáva otvorená otázka, ako skúsenosti detí, ktoré získavajú z rodinného prostredia, ale predovšetkým z materskej školy (obzvlášť spôsob, ako učiteľka vystupuje vo

svojej roli, aké typy pomoci, v akých situáciách využíva a akým spôsobom ich deťom komunikuje) ovplyvnia spôsob, akým sa učia deti vnímať seba aj druhých ako učiacich sa a ako im je možné pri učení pomáhať. Toto vnímame ako perspektívnu pôdu pre ďalší výskum v tejto oblasti, v bezprostrednej súvislosti k otázkam vzdelávania detí a ich prípravy na školu.

Literatúra

- Ashley, J., & Tomasello, M. (1998). Cooperative problem-solving and teaching in preschoolers. *Social Development*, 7(2), 143–163.
- Aureli, T., & Presaghi, F. (2010). Developmental trajectories for mother-infant coregulation in the second year of life. *Infancy*, 15(6), 557–585.
- Azmitia, M. (1988). Peer interaction and problem solving: When are two heads better than one? *Child Development*, 59(1), 87–96.
- Azmitia, M. (1996). Peer interactive minds: Developmental, theoretical, and methodological issues. In P. B. Baltes & U. M. Staudinger (Eds.), *Interactive minds: Life-span perspectives on the social foundations of cognition* (s. 133–162). Cambridge Press.
- Bensalah, L. (2011). The emergence of the teaching/learning process in preschoolers: Theory of Mind and age effect. *Early Child Development and Care*, 181(4), 505–516.
- Brownell, C. (2011). Early developments in joint action. *Review of Philosophy and Psychology*, 2, 193–211.
- Brownell, C. A., Ramani, G. B., & Zerwas, S. (2006). Becoming a social partner with peers: cooperation and social understanding in one- and two-year-olds. *Child Development*, 77(4), 803–821.
- Butler, P., & Walton, G. M. (2013). The opportunity to collaborate increases preschoolers' motivation for challenging tasks. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116, 953–961.
- Castellaro, M. A., & Roselli, N. D. (2015). Peer collaboration in childhood according to age, socioeconomic context and task. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 63–80.
- Corriveau, K. H., Ronfard, S., & Cui, Y. K. (2018). Cognitive mechanisms associated with children's selective teaching. *Review of Philosophy and Psychology*, 9(4), 831–848.
- Davis-Unger, A. C., & Carlson, S. M. (2008). Development of teaching skills and relations to theory of mind in preschoolers. *Journal of Cognition and Development*, 9, 26–45.
- Eckerman, C. O., & Peterman, K. (2001). Peers and infant social/communicative development. In G. Bremner & A. Fogel (Eds.), *Blackwell handbook of infant development* (s. 326–350). Blackwell.
- Endedijk, H. M., Cillessen, A. H., Cox, R. F., Bekkering, H., & Hunnius, S. (2015). The role of child characteristics and peer experiences in the development of peer cooperation. *Social Development*, 24, 521–540.
- Gevers Deynoot-Schaub, M. J., & Riksen-Walraven, J. M. (2006). Peer interaction in child care centres at 15 and 23 months: Stability and links with children's socio-emotional adjustment. *Infant Behavior and Development*, 29, 276–288.
- Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Singer, D. G. (2006). Why play = learning: A challenge for parents and educators. In D. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (s. 3–14). Oxford University Press.

- Hamann, K., Warneken, F., & Tomasello, M. (2012). Children's developing commitments to joint goals. *Child Development*, 83(1), 137–145.
- Henderson, A. M. E., & Woodward, A. L. (2011). "Let's work together": What do infants understand about collaborative goals? *Cognition*, 121, 12–21.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.
- Howe, N., & Recchia, H. (2005). Playmates and teachers: Reciprocal and complementary interactions between siblings. *Journal of Family Psychology*, 19(4), 497–502.
- Kasíková, H. (2017). Kooperativní učení ve výuce: teorie-výzkum-realita. *Pedagogika*, 67(2), 106–125.
- McLane, J. B., & Wertsch, J. V. (1986). Child-child and adult-child interaction: A Vygotskian study of dyadic problem systems. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 8(3), 98–105.
- Ramani, G. B. (2012). Influence of a playful, child-directed context on preschool children's peer cooperation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58, 159–190.
- Ramani, G. B., & Brownell, C. A. (2014). Preschoolers' cooperative problem solving: Integrating play and problem solving. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1), 92–108.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & N. Eisenberg, *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, & personality development* (s. 571–645). Wiley.
- Smiley, P. A. (2001). Intention understanding and partner-sensitive behaviors in young children's peer interactions. *Social Development* 10(3), 330–354.
- Strauss, S., & Ziv, M. (2012). Teaching is a natural cognitive ability for humans. *Mind, Brain, and Education*, 6(4), 186–196.
- Štech, S. (1992). *Škola stále nová*. Karolinum.
- Tenenbaum, H., Winstone, N., Leman, P. J. & Avery, R. (2020). How effective is peer interaction in facilitating learning? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1303–1319.
- Tomasello, M. (2009). *Why We Cooperate*. MIT Press.
- Topping, K., Buchs, C., Duran, D., & Van Keer, H. (2017). *Effective peer learning: From principles to practical implementation*. Routledge.
- Tudge, J. R. H., & Rogoff, B. (1989). Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives. In M. H. Bornstein & J. S. Bruner (Eds.), *Interaction in Human Development* (s. 17–40). Erlbaum.
- Tudge, J., & Winterhoff, P. (1993). Can young children benefit from collaborative problem solving? Tracing the effects of partner competence and feedback. *Social Development*, 3(3), 242–259.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. SPN.
- Warneken, F., Chen, F., & Tomasello, M. (2006). Cooperative activities in young children and chimpanzees. *Child Development*, 77, 640–663.
- Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes. A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22, 1–22.
- Wertsch, J., McNamee, G. D., McLane, J., & Budwig, N. A. (1980). The adult-child dyad as a problem-solving system. *Child Development*, 51, 1215–1221.

Wood, D., Bruner, J. S., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.

Ziv, M., & Frye, D. (2004). Children's understanding of teaching: The role of knowledge and belief. *Cognitive Development*, 19, 457–477.

Autoři

doc. PhDr. Zuzana Petrová, PhD., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky, Štefánikova 5670, 760 01 Zlín, e-mail: zpetrova@utb.cz; Trnavská univerzita v Trnavě, Pedagogická fakulta, Katedra školskej pedagogiky, Priemysel'ná 4, 918 43 Trnava, e-mail: zuzana.petrova@truni.sk

Mgr. Kateřina Navrátilová, MŠ Přílepy 4, 769 01 Holešov, e-mail: navratilovak@centrum.cz

Peer tutoring while problem-solving in pre-school age children

Abstract: This study examined the interactions while problem-solving in pre-school age children as part of peer tutoring. Dyads of children were observed while solving a problem which consisted of assembling a jigsaw puzzle according to a model. The research group consisted of 20 children, who were working in pairs, each pair consisting of one 4-year-old and one 6-year-old child. The children had different tasks - an older, more experienced child was supposed to help a younger, less experienced child to solve the task whenever this child needed help. During the analysis, we looked at the way in which the younger child approached the task, as well as the types of help and the way they were communicated by the older child - the helper. Our analysis showed that older children chose both non-verbal help procedures (demonstrations of the correct procedure, for example, in the form of removing an obstacle - incorrectly placed puzzle piece or correct placement of the puzzle piece needed to perform the next step; pointing) and various verbal communication strategies of help (specific guidelines for action; incentives for action; confirmation of the correctness of the action taken). However, younger children chose to solve the problem task independently, rarely using the model. The outcomes of the study are interesting in terms of the implementation of cooperative learning and teaching in early childhood education.

Keywords: peer tutoring, collaboration, preschool-age child, problem-solving task

Meziválečná výuka cizích jazyků na příkladu baťovské cizojazyčné školy

Tereza Kolumber, Jiří Zounek

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd

Redakci zasláno 21. 1. 2022 / upravená verze obdržena 11. 7. 2022 /
/ k uveřejnění přijato 6. 10. 2022

Abstrakt: Příspěvek se soustředí na výuku cizích jazyků v prostředí baťovského Zlína ve třicátých letech minulého století na příkladu soukromé cizojazyčné školy. Cílem příspěvku je prozkoumat, popsat a vysvětlit vznik a další vývoj cizojazyčné školy a rozvíjení jazykových schopností žáků v jejích podmínkách v období meziválečném. Metodologicky vycházíme z tradičně používaných metod historického výzkumu (metoda přímá a nepřímá). Vzdělávací instituci zkoumáme jak ze širších celospolečenských souvislostí, tak zároveň sledujeme každodenní život školy pomocí historiografického přístupu mikrohistorie. Předložená studie je rozdělena na tři části. Nejprve vysvětlujeme metodologii výzkumu, poté se zaměřujeme na faktory ovlivňující vznik a organizaci zkoumané cizojazyčné školy, a nakonec se zabýváme rozvíjením jazykových schopností žáků. Výsledky výzkumu ukazují úzké propojení vedení koncernu Baťa a života zkoumané školy. Výběr a způsob zprostředkování učiva nebyl determinován pouze potřebami výrobního podniku, ale i meziválečným reformním hnutím a novými přístupy k výuce cizích jazyků.

Klíčová slova: baťovské školství, Zlín, výuka cizích jazyků, reforma školy, meziválečné období

Koncern Baťa¹ je známý hlavně pro své výrobní aktivity, které byly podle Ševečka (2009) ovlivněny zkušenostmi majitele podniku Tomáše Bati s pásovou výrobou v USA. Znamé rovněž je, že zaměstnanci podniku kandidovali v roce 1923 v obecních volbách, jež s převahou vyhráli. Na kandidátce se objevil i Tomáš Baťa, který se tak stal starostou města Zlína (Kolumber, 2016). Jednou z důležitých aktivit Bati po nástupu do funkce bylo budování

¹ Pro potřeby článku jsou koncern Baťa, Baťa, a. s., a Baťovy závody chápány jako *promiscue*. Základy koncernu Baťa leží v živnosti Antonína Bati založené 24. září 1894, na které ovšem participovali i jeho sourozenci Anna a Tomáš Baťovi. V srpnu 1900 vznikla veřejná obchodní společnost a v roce 1931 pak Baťa, a. s. V téže době Tomáš Baťa přistoupil k budování zahraničních společností. Po tragické smrti Tomáše Bati v červenci 1932 převzal řízení koncernu jeho nevlastní bratr Jan Antonín Baťa, a to na základě údajné kupní smlouvy z května 1931. Funkční celek soustavy obchodních korporací bez ohledu na mnohdy značně nepřehledné vlastnické struktury tedy tvořil koncern Baťa (Kolumber, 2016).

konceptu tzv. zahradního města, kde partie jeho centrální části měla být dedikována právě budoucí školní čtvrti. Školství považoval Baťa za významné, neboť pomocí škol mohl šířit nové hodnoty a vychovávat tak „nového člověka“ (Jemelka & Ševeček, 2016; Kasper & Kasperová, 2018).

V rámci realizace svých zájmů usiloval koncern Baťa prakticky ve všech oblastech své činnosti o důslednou implementaci nejmodernějších metod a trendů, které mu měly zajistit konkurenční výhodu, další rozvoj, expanzi a pochopitelně i generování zisku. Díky ekonomické krizi a zavádění celních kvót a kontingentů počátkem třicátých let minulého století přistoupilo zlínské koncernové vedení ke změně exportní politiky: místo exportu výrobků se Baťa orientoval na vývoz celých továrních komplexů do zahraničí. Jak připomíná Doleshal (2015), Baťovy závody ovšem není možné vnímat pouze úzkým prizmatem průmyslové výroby. V zájmu společnosti bylo také zajištění bydlení a rekreace, lokálního zdravotnictví a školství. Jak konstatuje Kasper (2015), zejména oblast školství byla pro koncernové potřeby důležitá, protože měla zajistit výchovu a vzdělání budoucích spolupracovníků Bati. V relaci k tomu ovšem nemohlo být přehlíženo, že veřejné školy byly považovány Baťou za zastaralé z hlediska výukových metod i materiálního zabezpečení výuky (Kasper, 2019; Kasper & Kasperová, 2020).

Jak upozorňuje Kasperová (2015), zvláštní důraz byl kladen na výuku cizích jazyků, jejichž znalost byla klíčová pro zahraniční obchod. Globálně orientované vedení koncernu Baťa přistoupilo kromě podpory pokusných škol ke zřízení soukromé cizojazyčné školy, která jako jediná v ČSR poskytovala bilingvní výuku (Vaňhara, 1934). Podnik Baťa ovšem nemohl sám zřídit takový typ školy. Proto v polovině třicátých let využil Spolek pro vydržování škol s anglickou řečí vyučovací ke zřízení soukromé cizojazyčné měšťanské školy.² Spolková orientace odůvodnila výuku anglického jazyka, k níž přibyla němčina a francouzština. Hlavním úkolem nově vzniklé školy pak bylo naučit žáky během čtyř let komunikovat v cizím jazyku na úrovni rodilého mluvčího (Kasperová, 2015). Ještě v prosinci 1938 uvažoval Jan Antonín

² O okolnostech navázání kontaktu neexistují žádné bližší údaje. Lze nicméně usuzovat, že důvodem byl fakt, že na konci dvacátých let existoval pouze Spolek pro vydržování střední školy s francouzskou řečí vyučovací v Praze a Spolek pro vydržování škol s anglickou řečí vyučovací v Praze (Beringer et al., 1937). Frankofonní spolek původně směřoval ke středním školám, zejména gymnáziím. Anglofonní spolek umožňoval nejen vznik jiných typů škol, ale také jeho stanovy schválené správními úřady dovolovaly vznik pobočných škol i mimo Prahu. Proto se lze domnívat, že to je důvodem, proč byla využita účast Spolku pro vydržování škol s anglickou řečí vyučovací.

Baťa o rozšíření školy v nejbližším školním roce o španělskou větev a v rámci dlouhodobých cílů bylo počítáno s italštinou, ruštinou, čínštinou, arabštinou, jávštinou a malajštinou. Jednalo se o jazyky všech klíčových surovinových základen a relevantních odbytišť podniku.

Téma výuky cizích jazyků v podmínkách koncernu Baťa je zajímavé a inspiřující dodnes, odborné práce se ovšem této problematice příliš nevěnují. Samotné zlínsko-baťovské školství není materií, která by nebyla vůbec předmětem odborného zájmu. Nicméně s přihlédnutím ke globálně orientovanému koncernu je s podivem, že je upozaděno studium problematiky výuky cizích jazyků. Vzhledem k politickému vývoji v Československu po druhé světové válce se odborná pozornost začala věnovat baťovskému školství až v devadesátých letech minulého století. Příkladem jsou práce Kozlíka (1996), Urbanovské (1996, 1997, 1998), Karkoškové (2002), Wicherka (2005), Kašpárkové (2010), Kašpárkové a Kadlčkové (2010), Ďurišové (2011), Culík Končítíkové a Kašpárkové (2012) či Culík Končítíkové (2014, 2015). Tyto studie však věnují pozornost zlínsko-baťovskému školství především do roku 1938 a často pouze v obecné rovině. Podrobnější sondu poskytují studie Kaspera, Kasperové a Pánkové (2014), Kasperové (2014), Kaspera a Kasperové (2018, 2020), Kasperové a Batinice (2021). Ty přinášejí nové informace týkající se baťovského školství zejména ve spojení s reformní pedagogikou a pokusnými školami v meziválečném období.

V zahraničních zdrojích není materií zlínského školství jako specifické oblasti v zásadě věnována žádná pozornost. Za výjimky je možné považovat příspěvky Steinführera (2002, 2009), které pojednávají převážně o vlivu Bati na zlínské veřejné školství. Práce Doleshala (2012, 2014, 2015, 2021) pak upozorňují na neobvyklé spojení mezi koncernem a zlínskými školami, jehož negativní projekcí byl přehnaný akcent na oddaný postoj žáků k Baťovi. Ačkoliv se některé odborné texty zabývají problematikou baťovského školství, tak dosud nebyla publikována žádná studie sledující tak specifické téma, jakým je výuka cizích jazyků v podmínkách koncernu Baťa.

1 Metodologie

Cílem příspěvku je prozkoumat, popsat a vysvětlit vznik a další vývoj Soukromé jinojazyčné měšťanské školy (s právem veřejnosti) s vyučovacím jazykem československým a anglickým, francouzským nebo německým (dále jen cizojazyčná škola) a rozvíjení jazykových schopností žáků v jejích

podmínkách v meziválečném období. Válečná éra již sahá za rámec této studie, a to zejména s ohledem na deformaci cizojazyčné výuky způsobené vznikem Protektorátu Čechy a Morava a rozpoutáním války.³ Ve studii hledáme odpovědi na otázky: Jaké byly okolnosti vzniku cizojazyčné školy? Jakým způsobem probíhala výuka cizího jazyka a jak byly rozvíjeny jazykové schopnosti žáků?

Při výzkumu soukromé cizojazyčné školy jsme vycházeli z historiografického přístupu dějiny každodennosti,⁴ jehož rozvoj souvisí s hledáním jiných úhlů pohledu na historii, než jaké nabízely tzv. dějiny velkých událostí. Brewer (2010) tvrdí, že se za posledních čtyřicet let stal každodenní život lidí, dříve skrytý před historií, legitimním objektem bádání. Dějiny každodennosti si všímají aktivit obyčejných jedinců, snaží se odhalit jejich jednání, pochopit situace, v níž žili lidé v určité době a společnosti, což vede i k poznání makrohistorických jevů (Berger, 2018). Levi (2012) zastává názor, že mikrohistorie umožňuje sledovat aspekty velkých událostí, které by zůstaly v rámci makrohistorie bez povšimnutí. Historikové využívající postupů mikrohistorie tedy zaujímají stanovisko, že i malá jednotka jako člověk či menší komunita může odrážet větší celek (Szijártó, 2002). Někteří autoři jako Hitchcock (2004) či Lyons (2010) mluví o zkoumání dějin „zdola“, kdy je nutné odpoutat se od dějin zabývajících se obecným vývojem historické události. S ohledem na uvedené by se mohlo zdát, že mikrohistorie a makrohistorie představují dva protipóly. Nicméně jak uvádí Zounek et al. (2015), oba přístupy se vzájemně doplňují a obohacují. V našem výzkumu jsme vycházeli z přístupu mikrohistorie, neboť téma cizojazyčné školy zkoumáme na základě poznání všedního života aktérů participujících na dané vzdělávací instituci. Zároveň se ale v textu zaměřujeme i na celospolečenský vývoj, který ovlivnil i námi zkoumanou školu. Makrohistorický přístup jsme v našem výzkumu využili především při zkoumání obecného historického rámce tématu při studiu odborných zdrojů jako monografií, příspěvků ve sborníku a časopiseckých článků.

³ V září 1939 školu opustili učitelé z Británie a Francie, a proto výuku postupně přebírali čeští učitelé se státními zkouškami z cizích jazyků. Od září 1940 ovšem fungovala pouze německá větev školy (Kolumber, 2020).

⁴ Jak upozorňuje Šimáně (2019), pojem dějiny každodennosti může být chápán i jako synonymum mikrohistorie. Jednoduše řečeno jde o snahu odprostit se od dějin velkých událostí a soustředit se na prozkoumání tématu pohledem „zdola“, tedy perspektivou obyčejných lidí.

Jak tvrdí Magnússon a Szijártó (2013), mikrohistorický výzkum je založen na intenzivním studiu materiálů, které bývají opomíjeny. Podle přístupu mikrohistorie vyžaduje každý zdroj (deník, kronika, dopisy apod.) kritické zkoumání. V archivních materiálech bylo proto nutné zabývat se i takovými historickými fakty, které vypadaly nejdříve jako nedůležité. Konkrétně se jednalo například o neoficiální poznámky ředitele cizojazyčné školy a školního inspektora o hospitaci ve výuce, které by bez širšího ukotvení postrádaly význam. V našem výzkumu se staly hlavním zdrojem informací k výzkumu cizojazyčné školy archiválie uložené ve Státním okresním archivu ve Zlíně. Během výzkumu jsme prostudovali několik archivních fondů jako Baťa II/5 zabývající se zlínským školstvím obecně či fond Soukromé měšťanské školy (s právem veřejnosti) Zlín, jejichž obsahem jsou konferenční protokoly, školní kroniky, učební osnovy aj. Díky tomu jsme poznali okolnosti vedoucí ke vzniku cizojazyčné školy a průběh cizojazyčné výuky.

Při studiu archiválií jsme použili tradiční metody historického výzkumu, zejm. metodu přímou a nepřímou (Zounek & Šimáně, 2014). Pomocí metody přímé jsme získali poznatky o minulosti bezprostředním zkoumáním archivního pramene, ve kterém byly informace obsaženy. Konkrétně byla metoda využita při studiu kroniky zkoumané cizojazyčné školy obsahující poznatky o zřízení a umístění samotné vzdělávací instituce. Kromě metody přímé jsme v našem výzkumu využili i metodu nepřímou. Zkoumali jsme rovněž dobová periodika, kdy jsme použili metodu obsahové analýzy, jež slouží k analýze obsahu různých textů (Gavora, 2015). V lokálních periodících jako Zlín a Mladý Zlín jsme vyhledali články týkající se cizojazyčné školy, které jsme následně detailněji prostudovali. To nám umožnilo poznat, jak vypadalo materiální vybavení školy, učeben a jakým způsobem probíhala korespondence mezi zlínskými a zahraničními žáky spřátelených škol. V následujících dvou kapitolách představíme výsledky našeho výzkumu zaměřené na dva vybrané aspekty, jimiž jsou vznik a vývoj cizojazyčné školy a rozvíjení jazykových schopností žáků.

2 Vznik a vývoj cizojazyčné školy

Iniciátory vzniku cizojazyčné školy byli zejména Jan Antonín Baťa, od roku 1932 šéf a majitel Baťových závodů, a Dominik Čipera, vedoucí představitel závodu a starosta města (Reportéři měšťanských škol, 1934). Oba volali po zajištění jazykové přípravy dospívajících, která jim umožní budoucí práci

ve světovém měřítku. Absolventi cizojazyčné školy měli najít uplatnění v exportním oddělení firmy Baťa, nebo v jedné z továren v cizině (Ek., 1934).

Na konci února 1934 byla zlínská veřejnost informována o úmyslu otevření cizojazyčné školy ve Zlíně, přičemž zřízení anglické části cizojazyčné měšťanky již bylo schváleno. Se vznikem německé a francouzské větve se počítalo od září téhož roku. Současně byl v daném období zveřejněn rozhovor s J. A. Baťou, jenž mluvil o nutnosti znalosti cizích jazyků. Závěrem rozhovoru pak J. A. Baťa vybídl Stanislava Vránu, ředitele zlínské měšťanské školy, aby cizojazyčná škola vznikla co nejdříve (*Kronika 1929–1936*). Jinými slovy, místní podnikatel pobízel ředitele veřejné školy k založení školy soukromé.

Samotná cizojazyčná škola odvozovala svůj původ od soukromé měšťanské školy s československým jazykem vyučovacím, kterou výnosem č. 4037 z 25. ledna 1934 povolila Zemská školní rada v Brně od 1. února 1934 dle návrhu Spolku pro vydržování škol s anglickou řečí vyučovací v Praze (*Prague English Grammar School*⁵). Na začátku roku 1934 povolená soukromá měšťanská škola s československým jazykem vyučovacím měla některé předměty vyučovat v anglickém jazyce pod podmínkou, že jejím zřízením nevzniknou náklady veřejným financím. Ministerstvo školství a národní osvěty již výnosem ze dne 29. prosince 1933 udělilo dispens anglickému učiteli Dr. Johnu Bonaru Gregorymu, jenž měl být pověřen vyučováním na nově vzniklé škole. Zbývající výuku měli zajistit vyučující zlínské pokusné školy a vedením byl dočasně pověřen Stanislav Vrána (*Pokusná diferencovaná měšťanská škola ve Zlíně 1929–1939*). Desetileté děti, které chodily do páté třídy a po prázdninách měly nastoupit do nové cizojazyčné měšťanky, se mohly přihlásit u ředitele své dosavadní školy. Po přihlášení měli potenciální žáci nastoupit do soukromých kurzů angličtiny, francouzštiny a němčiny, aby s novým školním rokem nastoupili do školy dostatečně připravení na cizojazyčné vyučování (*Jinajazyčná měšťanská škola ve Zlíně 1936–1937*). Činnost anglické větve s dvaceti žáky byla zahájena v dubnu 1934, což dokládá pouze stručná noticka v regionálním tisku o přechodu několika žáků do soukromé školy s vyučovacím jazykem česko-anglickým na konci školního roku 1933/34 (*Kronika 1929–1936*). Další rozšíření činnosti školy bylo povoleno výnosem ze dne 4. července 1934 č. 44.330. Vyučování se řídilo schválenými osnovami,

⁵ Zažádat o vznik cizojazyčné školy mohl pouze tento existující subjekt, ke kterému se v Archivu hlavního města Prahy do současnosti dochovaly pouze účetní knihy. Spolek rodičů ve Zlíně, který posléze správu školy převzal, v době jeho vzniku příslušná veřejnoprávní oprávnění neměl a jejich případné vyřizování by vyžadovalo větší časovou investici.

které se jen mírně odchylovaly od osnov normálních měšťanských škol, přestože se jednalo o jednu ze zlínských pokusných škol. Škola podléhala doзору školského úřadu a její vysvědčení mělo platnost jako vysvědčení veřejných měšťanských škol (*Jinojazyčná měšťanská škola ve Zlíně 1937–1938*).

Sama společnost Baťa nemohla školu přímo zřídit, a proto měla být škola formálně zřízena kuratoriem soukromých cizojazyčných škol s československým jazykem vyučovacím. Zemský úřad v Brně měl ale k zakladatelskému právnímu jednání kuratoria a k jeho nastavení formální výhrady, jejichž přesné znění se do současnosti nedochovalo. Proto školu nakonec formálně zřídil Spolek rodičů ve Zlíně, který k tomu na pokyn Dominika Čipery změnil své vlastní stanovy. Díky tomu mohl spolek nově zřizovat a vydržovat cizojazyčné školy. Funkci bezprostředního a právně odpovědného zástupce vykonával výbor spolku (*Kronika 1941–1942*).

Ještě před otevřením cizojazyčné školy bylo nutné vyřešit otázku, jaké učebnice ve výuce používat. Jak zdůrazňuje Kašpárková (2010), učitelé nebyli spokojeni s dostupnými učebnicemi. Mohla za to nezajímavá deskriptivní látka a spousta neznámých výrazů v učebních textech. Žáci tak neměli šanci si je všechny zapamatovat a důkladně procvičit, což vedlo k jejich zapomínání (*Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939*). Vzhledem k tomu, že neexistovaly učební texty pro tento specifický typ školy, napsali učitelé vlastní učebnice vydávané zlínským nakladatelstvím (*Plán vyučování 1941*). To ovšem představovalo nemalé finanční náklady. Jak jsme již zmínili, cizojazyčná škola byla institucí soukromou s právem veřejnosti⁶, kde se platil poplatek jak za docházku, tak i za učební materiály. Zřizovatelem školy byl však Spolek rodičů ve Zlíně, který dostával darem peníze přímo od firmy Baťa. Díky této finanční pomoci bylo možné, aby cizojazyčná škola nakoupila a darovala chudším žákům učebnice (*Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1931–1932*).

V září 1934 byla pak jako první a jediná v republice ve Zlíně otevřena cizojazyčná pokusná škola, do které se původně přihlásilo deset dětí (V., 1939), ale v průběhu své existence čítala i více jak dvě stě žáků.⁷ Zřízení cizojazyčné

⁶ I když byla cizojazyčná škola soukromá, měla právo veřejnosti. Znamenalo to, že její činnost kontroloval školský úřad a její vysvědčení mělo stejnou platnost jako vysvědčení veřejných škol.

⁷ Ve školním roce 1935/36 navštěvovalo školu 153 žáků (Anon, 1936a), zatímco ve školním roce 1936/37 to bylo už 212 žáků (Anon, 1936b). Ve školním roce 1937/38 nebyl nárůst počtu žáků příliš vysoký, neboť školu navštěvovalo 224 žáků (M., 1937). V posledním předválečném školním roce 1938/39 čítala cizojazyčná škola 243 žáků (Mlč., 1938).

školy bylo považováno za další stupeň budování pokusného školství a implementaci vyučovacích metod, které byly již od konce dvacátých let ve Zlíně realizovány. Při informování o škole nebylo opomíjeno, že v Československu jsou s ní srovnatelné jen školské instituty francouzské a anglické v Praze (Ek., 1934). Nicméně zlínská cizojazyčná škola na rozdíl od nich byla běžnou měšťanskou školou a přístup k ní měly všechny děti bez ohledu na majetkové poměry. Ač se totiž na této škole platilo školné 100 korun měsíčně (*Kronika 1929–1936*), 60 % z něj refundovala Baťa, a. s. (Va., 1934). V říjnu 1934 pak byla škole předána do užívání nová pětipatrová budova ve školní čtvrti. Škole jí daly k dispozici Baťovy závody, které školu finančně podporovaly, dorovnávaly schodek jejího rozpočtu, a dokonce vyplácely odměny učitelům (*Zřízení školy a její vývoj 1940*).

Nespornou výhodou pro žáky byl velmi intenzivní kontakt s cizím jazykem, přičemž žáci byli směřováni ke zvládnutí cílového jazyka na úrovni rodilého mluvčího. Zároveň byli vedeni k rozvíjení dvojjazyčnosti a k získání jak receptivní, tak i produktivní jazykové dovednosti. Hlavní předměty jako československý jazyk (jak zněla tehdejší oficiální terminologie), občanská nauka, dějepis, náboženství a ruční práce probíhaly v mateřském jazyce, neboť platné právní předpisy to neumožňovaly jinak. Zbytek předmětů jako zeměpis, přírodopis, matematika, geometrie, kreslení, malování, zpěv a tělocvik byl vyučován v cizím jazyce. Škola byla specifická a unikátní v tom, že na ní převážně pracovali jako učitelé rodilí mluvčí, kteří ale měli ve výuce k dispozici tlumočníky (*Zřízení školy a její vývoj 1940*). Jak upozorňuje Kasperová (2015), právě díky výuce předmětů v cizích jazycích se objevovaly proti cizojazyčné škole již od doby jejího vzniku u veřejnosti výhrady. Část společnosti projevila obavy o české jazykové kompetence žáků, neboť většina vyučovacích hodin probíhala právě v cizím jazyce. S tím souvisela otázka, zda nepatří české děti pouze do českých, a nikoliv do cizojazyčných škol. Podnik Baťa však tyto výhrady považoval za neopodstatněné. Dokonce pro absolventy cizojazyčné školy zamýšlel otevření cizojazyčných tříd na zlínské obchodní škole, což by jim umožnilo pokračovat v cizojazyčném studiu na střední škole (Ek., 1934).

3 Rozvíjení jazykových schopností

Jak konstatuje Roche (2020), ve světové pedagogické diskusi je přelom 19. a 20. stol. úzce spjatý se začátky vývoje proudu reformní pedagogiky. Harden (2006) jej doplňuje a tvrdí, že pod tímto pojmem se rozumí reformně

pedagogické hnutí zahrnující různé přístupy k reformě školy, výchovy a vyučování, které se projevily i při výuce cizích jazyků. Gramaticko-překladová metoda, podle níž bylo vyučováno na běžných školách převážně gramatickým jevům a překladatelským kompetencím, byla pro svou nepraktičnost kritizována (Molsberger, 2011; Segermann, 2003). Jako protiklad k ní vznikla metoda přímá. Ta nepočítala s explicitním vyučováním gramatiky, neboť k jejímu osvojení mělo docházet intuitivně pomocí jazykového citu (Rogers & Swan, 2001). Pokud už měl být určitý gramatický jev probrán, byl vysvětlen pomocí konkrétních příkladů (Hanke, 2011; Tschirner, 2010). Jak dodávají Howatt a Widdowson (2004), přímá metoda vyžadovala, aby se do centra výuky dostal mluvený jazyk, který byl upřednostňován před písemnou formou. Cizí jazyk se tak stal vyučovacím jazykem a používání mateřského jazyka nebylo povoleno. Huneke a Steinig (2013) mluví o jednojazyčnosti výuky. Příznivci přímé metody vycházeli z teorie, že při učení se mateřskému jazyku jsou asociovány slova s myšlenkami a tento proces asociace měl být realizován i při výuce cizího jazyka. Jak konstatuje Larsen-Freeman (2000), klíčové bylo tedy naučit žáky myslet v cizím jazyce, čehož nešlo dosáhnout překladovými cvičeními. Výuka podle metody přímé znamenala, že žáci byli schopni cizí jazyk prakticky využívat a plyně v něm komunikovat, což bylo pro podnik Baťa klíčové. Pojdme se podívat, jak vypadalo osvojování jazykových schopností při užití metody přímé na zlínské cizojazyčné škole.

V první třídě na cizojazyčné škole stál v centru pozornosti mluvený jazyk, takže k osvojování gramatických konstrukcí docházelo v přirozené konverzaci či diskusi. Pokud vyslovil žák gramatickou chybu, opravovali jej spolužáci, neboť učitel upozorňoval pouze na velké chyby a do dialogu mezi žáky příliš nezasahoval. Jak již bylo zmíněno, přímá metoda zakazovala užívání mateřského jazyka. Nicméně na cizojazyčné škole došli učitelé k názoru, že povolí v první třídě při vysvětlování náročnějších úseků gramatiky užití češtiny. Učitelé ze zahraničí měli proto k dispozici tlumočnický. Předcházelo se tak situacím, kdy i banální gramatické jevy byly komplikovaně vysvětlovány v cizím jazyce (*Učebné plány, osnova, učebnice 1929–1941*). Výuka gramatiky tak byla zpočátku zaměřena na texty s gramatickými konstrukcemi, se kterými žáci dále pracovali při rozhovorech se spolužáky. Později se začala gramatická pravidla objevovat v konkrétních příkladech a cvičeních (Vrána, 1942, 1943).

Při užití metody přímé byl pro výuku slovní zásoby důležitý požadavek názornosti. Žáci tak měli nové učivo pochopit pomocí konkrétních příkladů, obrázků a schémat. Na cizojazyčné škole byly pro rozvoj slovní zásoby klíčové texty a dialogy obsahující takovou slovní zásobu, která se vyskytovala v každodenních rozhovorech. Žáci tak byli schopni porozumět novým pojmům a zapamatovat si je bez použití překladu. Jak ale zdůrazňuje Vrána (1936, 1946), každý nový výraz se objevil v textech učebnice desetkrát či dvacetkrát, aby si jej žáci dokonale vštípili. Učitel poté pomohl upevnit novou slovní zásobu vhodnými otázkami, čímž žáky povzbudil, aby použili nové výrazy ve svých odpovědích. Žáci se tedy učili slovní zásobu s použitím vizualizace a dialogů. Jedním z hlavních kritérií hodnocení žáka byla schopnost používat nová slova v ústním i psaném projevu (*Učebné plány, osnova, učebnice 1929–1941*).

Podle metody přímé probíhalo učení se cizímu jazyku prostřednictvím poslechu (Berlitz, 2016) a jak dodává Christ a Meißner (2020), u metody přímé hrála významnou roli správná výslovnost žáka. Na cizojazyčné škole byla již od první třídy zdůrazňována správná výslovnost a jako vzor sloužil žákům rodilý mluvčí v roli učitele. Výuka výslovnosti byla založena na opakování určitých slov po učiteli, který žáky upozorňoval na akcent, správnou intonaci a problematické hlásky. Pokud žák vyslovil slovo chybně, učitel jej ihned opravil, aby si žák neautomatizoval chybnou výslovnost (*Jinojazyčná měšťanská škola ve Zlíně 1937–1938*).

Vzhledem k výše uvedenému by se mohlo zdát, že jediným cílem cizojazyčné školy bylo naučit žáky mluvit v cizím jazyce, ale samozřejmě bylo také naučit žáky vyjadřovat se písemně. Z toho důvodu si žáci nově získané jazykové schopnosti zdokonalovali častým dopisováním si s dětmi z Velké Británie, USA, Francie a Belgie. Žáci německé větve si vyměňovali dopisy s žáky z Rakouska a z pohraničí, konkrétně z Klostergrabu (česky Hrob). Zlínští žáci psali v němčině, ale žáci z Klostergrabu jim odepisovali v češtině (S. O., 1936). V Československu šlo poměrně o specifickou situaci, ale v zahraničí byla v té době mezinárodní korespondence mezi žáky běžná (Schleich, 2015).

„Nové“ pojetí výuky cizích jazyků souviselo celkově s novou tendencí ve výuce a neslo v sobě znaky tzv. nové školy. Podle Kaspera a Kasperové (2020) byly zlínské pokusné vzdělávací instituce školami činnými a společenskými, které ovlivnil svými reformními názory Václav Příhoda. Ten zdůrazňoval získávání vědomostí pomocí vlastní aktivity. Výuka měla být co nejvíce

individualizovaná, a proto dostávali žáci úkoly v souladu s jejich nadáním. Příhoda si byl vědom toho, že ve výuce musí být brán zřetel i na sociální kontakt. Podle Urbanovské (1997) měla být proto „nová škola“ společenskou. Na pokusné cizojazyčné škole proto fungovala žákovská samospráva, žákovské kluby, školní shromáždění, školní rozhlas, exkurze. Kasperová (2015) dodává, že prvky společenské školy měly naučit žáky chápat mravní hodnoty a vytvořit u nich správné návyky chování.

4 Závěr

V dosavadním výzkumu byla v rámci baťovského školství věnována pozornost zejména pokusným obecným a měšťanským školám (Kasper, 2015; srov. také Kasper & Kasperová, 2020) a výchově průmyslového člověka v Baťově škole práce (Kasperová, 2014; srov. také Kasper & Kasperová, 2018). Náš článek se soustředí na méně probádané téma, jakým je výuka cizích jazyků v meziválečné éře na příkladu baťovské cizojazyčné školy. Volba této vzdělávací instituce souvisí s tím, že se v tehdejší Československu jednalo o velmi specifickou školu poskytující vzdělávání v angličtině, němčině a francouzštině. Je rovněž ale třeba upozornit na fakt, že do budoucna byla zamýšlena výuka jazyků většiny klíčových států, kde měl koncern Baťa továrny a odbytiště.

Výsledky našeho výzkumu ukazují, že samotná cesta k otevření cizojazyčné školy v meziválečném Zlíně nebyla snadná. I když Zemská školní rada povolila její zřízení, bylo nutné vyřešit, kdo zajistí financování chodu školy a materiální zabezpečení výuky. Samotný podnik Baťa sice disponoval finančními zdroji, nicméně nemohl být jejím přímým zřizovatelem. Proto školu formálně řídil Spolek rodičů ve Zlíně, jehož členové ale byli napojeni na koncern a rodinu Baťů. Ačkoliv se jednalo o školu soukromou a žáci tak platili každý měsíc školné, značnou část poplatku hradil právě podnik Baťa. Jak konstatuje Doleshal (2012, 2021), propojení podnikových aktivit a zlínského školství bylo pro tehdejší Československo netypické. Kasper a Kasperová (2020) jeho tvrzení doplňují a uvádějí, že podnik zaplatil dokonce stavbu budovy školy, dorovnával schodek rozpočtu a vyplácel odměny pedagogickým pracovníkům. Vzhledem k zavádění celních poplatků a ekonomické krizi musel podnik změnit svou exportní politiku. Nevyvážel proto hotové výrobky do ciziny, ale budoval své tovární komplexy v zahraničí. Pro zahraniční obchod byla proto znalost cizích jazyků nutná a nezbytná. V tomto ohledu stojí za pozornost naše zjištění, že Baťovi nešlo primárně o podporu nadaných dětí z chudých rodin. Pro rozvoj podnikových aktivit v cizině bylo stěžejní zajištění

jazykových schopností dospívajících jedinců, kteří v budoucnu měli působit jako pracovníci koncernu v zahraničí.

K otevření cizojazyčné školy dochází v době, kdy město Zlín spolu s továrnou Baťa ovlivňovalo chování a myšlení obyvatel, přičemž Baťa se nebál používat rozličné prostředky k prosazování svých a podnikových zájmů. Kasper a Kasperová (2020, s. 268) mluví o tom, že ve zlínském školství bylo třeba „upevnit stabilitu batismu ve výchově a vzdělávání“. Na cizojazyčnou školu neměl vliv pouze Baťa, ale i meziválečná reformní pedagogika, ve které probíhalo poměrně mnoho diskusí týkajících se reformy školství. Jedním z významných center reformních snah byl i tehdejší baťovský Zlín a jak dodává Kasper (2015), reformní pokusy na zlínských školách se podílely na utváření meziválečné pedagogické diskuse. Reformní pedagogické hnutí ovlivnilo spolu s dalšími faktory výuku cizích jazyků a rozvoj metody přímé. Jak jsme v našem výzkumu zjistili, podle této metody se vyučovalo i na zlínské cizojazyčné škole. Výhodou byl intenzivní kontakt žáků s cizím jazykem díky rodilým mluvčím, kteří vyučovali vybrané předměty v cizím jazyce. Na tomto místě je třeba zmínit, že učitelé si určitým způsobem modifikovali přímou metodu. Proto vysvětlovali náročnější úseky učební látky za pomoci tlumočnicka v češtině, i když to bylo v rozporu s principem jednojazyčnosti výuky. Ukázalo se, že pro takovýto typ školy neexistoval v Československu vhodný učební materiál, a tak ještě před zahájením prvního školního roku napsali učitelé sami učebnice, jejichž vydání financoval podnik Baťa.

Z naší studie vyplývá, že v dalším výzkumu by bylo vhodné zabývat se otázkou proměny baťovského školství v průběhu druhé světové války, neboť se jedná v oblasti historicko-pedagogického výzkumu o nedostatečně probádanou oblast. Protektorátní školství bylo značně determinováno nacistickými myšlenkami, které ovlivnily i cizojazyčnou výuku. Samotné studium vhodných dobových materiálů a dokumentů z první poloviny 40. let minulého století by umožnilo poznat, jakým způsobem ovlivnila válka každodenní život učitelů a žáků v protektorátním Zlíně.

Archivní prameny

Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939. (B2004a). Státní okresní archiv Zlín.

Jinojazyčná měšťanská škola ve Zlíně 1936–1937. (Fond Baťa, sig. II/6, e. č. 1297, i. č. 362). Státní okresní archiv Zlín.

- Jinojazyčná měšťanská škola ve Zlíně 1937–1938.* (Fond Baťa, sig. II/6, e. č. 1297, i. č. 363). Státní okresní archiv Zlín.
- Kronika 1929–1936.* (Fond NŠk Masarykova Gottwaldov, e. č. 256, i. č. 255). Státní okresní archiv Zlín.
- Kronika 1941–1942.* (Fond Soukromá měšťanská škola (s právem veřejnosti). Zlín, e. č. 92, i. č. 92). Státní okresní archiv Zlín.
- Plán vyučování 1941.* (Fond Baťa, sig. II/5, e. č. 1188, i. č. 13). Státní okresní archiv Zlín.
- Pokusná diferencovaná měšťanská škola ve Zlíně 1929–1939.* (Fond OŠV Zlín, i. č. 95). Státní okresní archiv Zlín.
- Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1931–1932.* (B2005). Státní okresní archiv Zlín.
- Učebné plány, osnova, učebnice 1929–1941.* (Fond 1. SŠk, i. č. 491). Státní okresní archiv Zlín.
- Zřízení školy a její vývoj 1940.* (Fond Soukromá měšťanská škola (s právem veřejnosti). Zlín, e. č. 99, i. č. 99.). Státní okresní archiv Zlín.

Literatura

- Anon. (1936a). *Jinojazyčná měšťanská škola ve Zlíně 1935–1936*. Vydalo ředitelství školy vlastním nákladem.
- Anon. (1936b). *Školní rok začíná*. Zlín, 6(34), 3.
- Berger A. A. (2018). *Perspectives on everyday life: A cross disciplinary cultural analysis*. Palgrave Pivot, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-99795-7_5
- Beringer, A., Folprecht, J., Havránek, M. & Prchlík, A. (1937). *Školské a kulturní styky s cizinou*. Státní nakladatelství.
- Berlitz, M. D. (2016). *Methode Berlitz für den Unterricht in den neueren Sprachen*. Hansebooks.
- Brewer, J. (2010). Microhistory and the histories of everyday life. *Cultural and Social History*, 7(1), 87–109. <https://doi.org/10.2752/147800410X477359>
- Culík Končítíková, G. (2014). *Batovský Zlín: mladí muži*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Culík Končítíková, G. (2015). *Podnikové vzdělávání Baťa*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Culík Končítíková, G., & Kašpárková, S. (2012). *Batovský Zlín – mladé ženy*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Doleshal, Z. A. (2012). *Life and death in the kingdom of shoes: Zlín, Baťa, and Czechoslovakia, 1923–1941* [Dizertační práce]. The University of Texas at Austin.
- Doleshal, Z. A. (2014). Revolutionary transformation. 1894–1939: The Baťa Company's beginnings and its golden era. *Slovo*, 15(1), 6–9.
- Doleshal, Z. A. (2015). Only the clean are strong: The Baťa Company's project to remake masculinity in the Dřevnice Valley. *Sextures* 4, 14–29.
- Doleshal, Z. A. (2021). *In the kingdom of shoes: Bata, Zlin, globalization, 1894–1945*. University of Toronto Press.
- Đurišová, L. (2011). *Odras rozvoje firmy Baťa ve struktuře vzdělávací soustavy ve zlínském regionu v letech 1894–1948*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Ek. (1934). Cizojazyčná měšťanská škola ve Zlíně. Jediná škola toho druhu v republice. *Zlín*, 4(26), 2.
- Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*, 25(3), 345–371.

- Hanke, B. (2011). *Geschichte des Unterrichts der Modernen Fremdsprachen im 20. Jh. unter besonderer Berücksichtigung des Englischunterrichts*. GRIN Verlag.
- Harden, T. (2006). *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Narr Francke Attempo.
- Hitchcock, T. (2004). A new history from below. *History Workshop Journal*, 57, 294–298.
- Howatt, A. P. R., & Widdowson, H. G. (2004). *A history of English language teaching*. Oxford University Press.
- Huneke, H. W., & Steinig, W. (2013). *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. Erich Schmidt.
- Christ, H. & Meißner, F. J. (2020). *Geschichte des Fremdsprachenunterrichts im deutschsprachigen Raum, von den Anfängen bis 1995, eine Einführung*. Universitätsbibliothek.
- Jemelka, M., & Ševeček, O. (2016). *Tovární města Baťova koncernu: Evropská kapitola globální expanze*. Academia.
- Karkošková, A. (2002). Zahraniční učni Baťovy školy práce ve Zlíně. *Historická fotografie: sborník pro prezentaci historické fotografie ve fondech a sbírkách České republiky*, 2(1), 33–38.
- Kasper, T. (2015). Výchova a vzdělávání v baťovském Zlíně v kontextu meziválečné české pedagogické teorie. In M. Pánková, D. Kasperová, & T. Kasper (Eds.), *Meziválečná školská reforma v Československu* (s. 41–61). Academia.
- Kasper, T. (2019). Cesta k reformě školy: historicko-systematický pohled na příkladu meziválečné pedagogické diskuze. *Pedagogika*, 69(3), 379–389.
- Kasper, T., & Kasperová, D. (2018). The Baťa Company in Zlín: A shoe company or a school company? *History of Education*. (3), 321–348.
- Kasper, T., & Kasperová, D. (2020). „Nová škola“ v meziválečném Československu ve Zlíně: *Ideje, aktéři, místa*. Academia.
- Kasper, T., Kasperová, D. & Pánková, M. (2014). Výchova průmyslového člověka a firma Baťa. In T. Kasper, D. Kasperová & M. Pánková (Eds.), *Vzdělávací snahy firmy Baťa – vybrané problémy* (s. 6–12). Technická univerzita v Liberci.
- Kasperová, D. (2014). *Výchova průmyslového člověka a firma Baťa v meziválečném Zlíně*. Technická univerzita v Liberci.
- Kasperová, D. (2015). Škola činná a společenská – rekonstrukce vnitřního života pokusné měšťanské školy ve Zlíně. In M. Pánková, D. Kasperová, & T. Kasper (Eds.), *Meziválečná školská reforma v Československu* (s. 180–204). Academia.
- Kasperová, D. & Batinic, Š. (2021). New school and education of new man in Zlín and Borovo. An example of a difficult pedagogical transfer. *History of Education & Children's Literature*, 16(1), 87–108.
- Kašpárková, S. (2010). *Vliv sociálního programu Tomáše Bati a Jana Antonína Bati na vzdělanost*. Paido.
- Kašpárková, S. & Kadlčková, L. (2010). *Pokusné reformní měšťanské školy ve Zlíně v období let 1928–1939*. Paido.
- Kolumber, D. (2016). *Spory o Baťův odkaz*. Key Publishing.
- Kolumber, T. (2020). *Výuka němčiny v podmínkách baťovské pokusné školy*. Masarykova univerzita.
- Kozlík, J. (1996). *Aktuální historie: kapitoly o zkušenostech pokusných škol ve Zlíně z let 1929–1939*. Muzeum Jana Amose Komenského.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.

- Levi, G. (2012). Microhistory and the recovery of complecity. In S. Fellman & M. Rahikainen (Eds.), *Historical knowledge: In quest of theory, method and evidence* (s. 121–132). Cambridge Scholars Publishing.
- Lyons, M. (2010). A new history from below? The writing culture of ordinary people in Europe. *History Australia*, 7(3), 59.1-59.9. <https://doi.org/10.2104/ha100059>
- M. (1937). Rozvoj zlínského školství. *Zlín*, 20(37), 3.
- Magnússon, S. G., & Szijártó, I. M. (2013). What is microhistory: theory and practice. Routledge.
- Mlč. (1938). Zlínské školství stále roste. *Zlín*, 8(38), 5.
- Molsberger, T. (2011). *Grammatik-Übersetzungsmethode im Fremdsprachenunterricht. Mit einem Beispiel aus einem Schulbuch für den Englishunterricht von 1914*. GRIN Verlag.
- Reportéři měšťanských škol (1934). Z jinojazyčné školy. *Mladý Zlín*, 4(4), 8–9.
- Rogers. T. & Swan. M. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Oxford University Press.
- Roche, J. (2020). *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Narr Francke Attempto.
- S. O. (1936). Dopisování žáků jinojazyčné šk. měšťanské ve Zlíně. *Mladý Zlín*, 5(6), 6.
- Segermann, K. (2003). Wortschatz und Grammatik im Dienste der Kommunikation – Methodische Alternativen zu tradierten Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 50(4), 340–350.
- Schleich, M. (2015). *Geschichte des internationalen Schülerbriefwechsel. Entstehung und Entwicklung im historischen Kontext von den Anfängen bis zum Ersten Weltkrieg*. Waxmann Verlag.
- Steinführer, A. (2002). Stadt und Utopie. Das Experiment Zlín 1920–1938, Bohemia. *Zeitschrift für Geschichte und Kultur der böhmischen Länder*, 43(1), 33–73.
- Steinführer, A. (2009). Uncharted Zlín: The Forgotten Lifeworlds of the Baťa City. In K. Klingan, & K. Gust (Eds.), *A utopia of modernity: Zlín: revisiting Bata's functional city* (s. 105–116). Jovis Verlag.
- Szijártó, I. (2002). Four arguments for microhistory. *Rethinking History*, 2(6), 209–215.
- Ševeček, O. (2009). Zrození Baťovy průmyslové metropole: továrna, městský prostor a společnost ve Zlíně v letech 1900–1938. Veduta.
- Šimáně, M. (2019). Průběh školního roku na českých obecných menšinových školách v meziválečném Československu pohledem dějin každodennosti. *Studia paedagogica*, 24(3), 47–76. <https://doi.org/10.5817/SP2019-3-2>
- Tschirner, E. (2010). Direkte Methode. In H. Barkowski, & H.-J. Krumm, (Eds.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (s. 57). A. Franke.
- Urbanovská, E. (1996). České pokusné školy 30. let podle návrhu Václava Příhody. *Pedagogická orientace*, 6(21), 18–24.
- Urbanovská, E. (1997). Rozvoj pokusných škol ve Zlíně. *Pedagogická orientace*, 7(1), 69–74.
- Urbanovská, E. (1998). Pedagogický sbor na Masarykově pokusné měšťanské škole ve Zlíně (1929–1939). *Pedagogická orientace*, 8(1), 36–46.
- V. (1939). Růst jinojazyčné školy měšťanské ve Zlíně. *Zlín*, 9(38), 1.
- Va. (1934). Škola světových Čechoslováků Jinojazyčné měšťanské školy ve Zlíně. *Zlín*, 6(2), 3.
- Vaňhara, J. (1934). Budova cizojazyčné měšťanské školy ve Zlíně otevřena. *Zlín*, 17(42), 3.
- Vrána, S. (1936). *Učebné metody*. Ústřední spolek jihomoravských učitelů.

- Vrána, S. (1942). Jazykové vyučování podle J. A. Komenského. *Komenský: Časopis pro učitele základní školy*, 69(6), 251–258.
- Vrána, S. (1943). *Základy methodiky německého jazyka*. Komenský.
- Vrána, S. (1946). *Základy nové školy: Výsledky práce českých pokusných škol*. Ústřední učitelské nakladatelství a knihkupectví.
- Wicherek, J. (2005). Školy a vzdělávací činnost na Zlínsku ve dvacátých a třicátých letech XX. století. *Acta Musealia. Suplementa*, 5(1), s. 1–70.
- Zounek, J., & Šimáně, M. (2014). *Úvod do studia dějin pedagogiky a školství: Kapitoly z metodologie historicko-pedagogického výzkumu*. Masarykova univerzita.
- Zounek, J., Knotová, D., & Šimáně, M. (2015). Výzkum soudobých dějin pedagogiky a školství: K metodologickým otázkám historicko-pedagogického výzkumu. *Studia paedagogica*, 20(3), 89–112. <https://doi.org/10.5817/SP2015-3-6>

Autoři

Mgr. Tereza Kolumber, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, e-mail: 447661@mail.muni.cz

doc. Mgr. Jiří Zounek, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, e-mail: zounek@phil.muni.cz

Interwar foreign language education in one of Baťa's foreign language schools

Abstract: This paper focuses on foreign language education in the environment of Baťa's Zlín in the 1930s through the example of a private foreign language school. The aim of the study is to examine, describe and explain the establishment and further development of this school and foreign language education in the conditions of the school in the interwar period. Methodologically, this paper is based on traditionally used methods of historical research (the direct and indirect methods). We study the educational institution from a broader social context, as well as examine the daily life of the school using the historiographic approach of microhistory. The presented study is divided into three parts. First, we explain the research methodology, then focus on the factors influencing the establishment and organization of the educational institution, and finally, we deal with the development of language skills. The research results show a close connection between the management of the Baťa Group and the life of the examined school. The content of the lessons was determined not only by the needs of the manufacturing company but also by the interwar reform movement and by new approaches to foreign language education.

Keywords: Baťa's education, Zlín, foreign language education, school reform, the interwar period

**Šmelová E., Provázková Stolinská, D., Částková, P.,
Prášilová, M. & kol. (2021). *Online aplikace jako nástroj
pedagogické diagnostiky a intervence v práci učitele
mateřské školy s akcentem na školní připravenost.***

Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.

Publikace je monografií, odborným teoretickým výstupem vycházejícím z výsledků aktuálního výzkumu řešení projektu TAČR, v němž si tým řešitelů vytyčil jako hlavní cíl vytvořit a ověřit online aplikaci, jež se stane učitelům v mateřských školách pomocníkem při hodnocení pokroků dětí předškolního věku při jejich individuální přípravě k zahájení povinné školní docházky. Projekt byl řešen v letech 2018 až 2021 akademiky kateder preprimární a primární pedagogiky Pedagogických fakult Univerzity Palackého v Olomouci, Ostravské univerzity a VŠB Technické univerzity v Ostravě. V monografii jsou zveřejněny i mateřské školy (MŠ), jejichž učitelé a ředitelé se stali aplikačními garanty projektu, stejně jako odbor školství Magistrátu města Olomouce. Každá kapitola publikace má uvedeny konkrétní autory; na tvorbě publikace, jak je sděleno, se podílel celý řešitelský tým.

Monografie je rozdělena do dvou stěžejních částí. První část má kapitoly čtyři, druhá část kapitoly dvě. Před první částí je předsunut úvod, v němž hlavní řešitelka projektu osvětluje jeho cíl.

V první kapitole se autorky věnují problematice kvality předškolního vzdělávání z hlediska evropské, státní a školní úrovně. Opírají se o *Rámec kvality pro předškolní vzdělávání a péči*, současně vycházejí i z *Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání České školní inspekce* i dalších materiálů této organizace, a zabývají se tematikou individualizace jako nového paradigmatu předškolního kurikula. Avšak povinné předškolní vzdělávání, ať už v celém předškolním období nebo v posledním povinném roce docházky dítěte do MŠ před jeho pravděpodobným nástupem do ZŠ, není zákonně nikde stanoveno jako bezúplatné (s. 20). Vyhl. č. 14/2005 Sb. ze dne 29. prosince 2004 o předškolním vzdělávání pouze vymezuje konkrétní případy, kdy je možno zákonné zástupce, rodiče či fyzické osoby od úplaty osvobodit, a to v § 6, odst. 6.

V podkapitole na straně 21 jsou shrnuty dopady legislativních opatření, které způsobují nekvalitu v předškolním vzdělávání. Dle autorek jimi jsou vysoké

počty dětí ve třídách, přijímání dětí mladších tří let do věkově smíšených tříd, dvě třetiny středoškolsky vzdělaných učitelek, nekvalifikovanost ředitelů sloučených subjektů v předškolní problematice, nezohledňování nejvyššího dosaženého vzdělání učitelek MŠ v tarifních platech. V kontextu kvality vzdělávání autorky považují za limitující zejména počet dospělých k počtu dětí ve třídě a četnostní naplněnost tříd dětmi. Desetiletí je tato otázka projednávána, nemá ale prozatím uspokojivé vyřešení. Poněvadž se autorky odkazují na poslední verzi *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* (RVP PV) z roku 2018, nezasvěcený čtenář by mohl dojít k názoru, že teprve toto vydání přináší nové požadavky, které uvádějí na straně 22. Jsou však „nové“ již dvacet let, a byly zveřejněny v publikaci z roku 2001, na kterou se autorky odkazují. Se závěry první kapitoly se lze ztotožnit. Vyjadřují jednak skutečnosti zjištěné Českou školní inspekcí (ČŠI), ale také skutečnosti pocíťované a sdělované jak řediteli, ředitelkami či vedoucími učitelkami MŠ, tak i akademickými pracovníky doprovázejícími studující oboru učitelství pro MŠ na praxích. Autorky docházejí k závěru, že je potřeba zkvalitnit vnitřní evaluační systém MŠ.

Druhá kapitola navazuje na kapitolu první a zaměřuje se na pedagogickou diagnostiku v práci učitele jako nedílnou součást vzdělávacího procesu s akcentem na jeho individualizaci. Kapitola třetí se zabývá klíčovými momenty ve vývoji dítěte, „jimž je nezbytné věnovat pozornost při posuzování pokroků jedince, a to zejména v posledním roce předškolního vzdělávání a s ním související připraveností k zahájení povinné školní docházky“ (s. 3). Tato kapitola byla zpracovaná olomouckými psycholožkami a podtrhuje význam předchozích kapitol. S respektem k možnostem rozsahu publikace podávají výstižně obraz tělesného, motorického a psychického vývoje dítěte v předškolním věku a rozvíjejí zejména jeho vývojovou charakteristiku v oblasti jeho výtvarné činnosti, a to zvláště v tématu rozvoje kresby postavy.

Problematikou IC technologií v práci učitele, které jsou považovány za nezbytnou součást jejich profesních kompetencí a jsou zároveň předpokladem pro práci s vytvořenou online aplikací, se zabývá kapitola čtvrtá. Nelze než souhlasit s názorem autorů, který vyjádřili v souvislosti s ICT kompetencemi učitelů ve 21. století, a to že:

[...] učitelům již nestačí umět s digitálními technologiemi pouze pracovat ve smyslu uživatelských dovedností, nýbrž je musí být schopni tvořivě začleňovat nejen do procesů spojených s výukou a stojících zdánlivě stranou, ale i do vlastní výuky, kde se dostávají do přímé interakce s dětmi. (s. 48)

V důsledku legislativních opatření, o nichž autorky pojednávají v první kapitole, mj. že jsou dvě třetiny učitelek MŠ jen středoškolsky vzdělané, je nutno dodat, že mnohé z nich ukončily formální vzdělávání již před mnoha lety. Jedním z úkolů pro další vzdělávání učitelek MŠ tedy je vzdělat je v oblasti ICT, a to urychleně a rozsahem potřebně. Také proto, aby výsledek výstupu projektu TAČR, který monografie obsahuje, byly schopny využít.

Do druhé části je zařazená pátá a šestá kapitola. V páté kapitole autoři představují vytvořenou online aplikaci a ukazují širokou škálu možností využití aplikace pro pedagogickou diagnostiku dítěte předškolního věku, její přednosti, ale i možné limity. Součástí je podrobný metodický návod, podrobné vysvětlení, jak lze s online aplikací při pedagogické diagnostice dítěte pracovat a jak online aplikace reaguje. Jsou uvedeny vzdělávací oblasti s podrobně rozpracovanými podoblastmi, které pedagogickou diagnostiku dítěte usměrňují. Učitelka tak ví, co a jak má diagnostikovat. Některé inspirativní charakteristiky z oddílu „Překročení rámce rodiny“ na straně 76 by se daly spíše zařadit do oddílu „Překročení rámce vlastní rodiny“ (tamtéž). Je možno konstatovat, že upravené charakteristiky jsou velmi, velmi dobrým vodítkem pro diagnostiku dítěte, a také pro hodnocení výsledků jeho aktivit. Jsou výbornou částí monografie využitelnou i samostatně.

V poslední, šesté kapitole monografie, se autoři věnují implementaci a ověřování online aplikace v praxi MŠ prostřednictvím aplikačních garantů projektu, tedy učitelů mateřských škol. Ověřování online aplikace předcházelo šetření s cílem zjistit, jak z pohledu samotných učitelů v prostředí MŠ procesy pedagogické diagnostiky probíhají. Zjištěné, doposud používané metody pedagogické diagnostiky učitelů MŠ, jsou zpřehledněny v tabulce. Pro potřeby řešení projektu byly vstupní informací, na jejichž základě byla koncepce pro online aplikaci připravována, a to tak, aby odpovídala potřebám praxe MŠ. Struktura evaluační části výzkumného nástroje je podrobně popsána, výsledky ověřování jsou zpracovány kvantitativně s podrobným uvedením metodologie a doprovodnými vypovídajícími grafy.

Skvělé je, že autoři zařadili i ukázkou práce s online aplikací při pedagogické diagnostice jedné ze spolupracujících MŠ, jež byla v projektu aplikačním garantem.

Řešitelský tým zveřejnil i poděkování vedení Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci za vytvoření podmínek pro realizaci projektu a všem aplikačním garantům za spolupráci při ověřování online aplikace.

Cíl publikace byl zcela naplněn. Autoři monografie připravili vynikající publikaci, která by neměla zapadnout. Má potenciál být v zorném úhlu učitelů/lek mateřských škol z hlediska jejího využití daleko do budoucnosti. Má nesporné přínosy i z dalších pohledů. Srozumitelně vede čtenáře k pochopení současné filozofie vzdělávání dítěte předškolního věku. Ukázky práce s cíli, s jejich analýzou, mohou být dobrým východiskem pro kteroukoli učitelku-čtenářku, poněvadž může svou přípravu k práci s dítětem v předškolním věku porovnat s ukázkou a uvědomit si své rezervy. A důkladně popsany postup tvorby online aplikace je mj. i inspirativním návodem pro řešení obdobných výzkumných projektů.

Autoři deklarují „záměr účinně podpořit kvalitu práce v MŠ a v dalších institucích poskytujících v ČR předškolní vzdělávání“ (s. 110), pro něhož vznikl nástroj, který má ambici okamžitě a v co největší míře pomoci. Proto je účelné, že je monografie zveřejněná na webových stránkách katedry primární a preprimární pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

*Radmila Burkovičová
Ostravská univerzita,
Pedagogická fakulta, katedra preprimární a primární pedagogiky*

Zpráva z mezinárodní letní školy pro N/neslyšící a nedoslýchavé studenty a jejich učitele v Telči

V Univerzitním centru Telč proběhl první ročník mezinárodní letní školy pro N/neslyšící a nedoslýchavé studenty a jejich učitele z plánované série tří letních škol.

Letní škola proběhla ve dnech 26. 6. – 2. 7. 2022 v Univerzitním centru Telč Masarykovy univerzity. Této akce se zúčastnilo celkem 31 neslyšících a nedoslýchavých účastníků z řad studentů vysokých a středních škol a členů asociací mladých neslyšících a nedoslýchavých osob z České republiky, Polska, Itálie, Slovenska a rovněž zástupci Evropské unie neslyšící mládeže se sídlem v Bruselu. Účastnily se taktéž slyšící a neslyšící učitelky a lektorky z Česka a z Polska, které se ve své práci věnují především jazykovému vzdělávání studentů se sluchovým postižením na různých úrovních vzdělávání.

Akce proběhla díky projektům *EU Lang LangSkills II* (2021-1-CZ01-KA220-HED-000023473) a *Telč 22* (2022-1-CZ01-KA153-YOU-000070171). Koordinátorem byla v obou projektech Masarykova univerzita, partnery byly Katolická univerzita Jana Pavla II. v polském Lublinu, Sienská škola svobodných umění v Itálii, Evropská unie neslyšící mládeže se sídlem v Bruselu a Asociace mladých neslyšících a nedoslýchavých osob z Česka (Czech Deaf Youth – CDY), Polska (Stowarzyszenie Mówiących Osób Niedosłyszących i Użytkowników Implantów Słuchowych – SUITA) a Slovenska (Slovenská asociácia klubov mladých nepočujúcich – SAKMN).

Letní škola zahrnovala akademický i kulturní program. Lektory studentského i učitelského programu byli zkušení slyšící a neslyšící školitelé. Akademický program spojovala linie rozvoje autonomních a seberegulačních schopností účastníků především pro studium jazyků. Hlavními nástroji byly sebereflexe a sdílení. Studenti byli vedeni k reflexi svého dosavadního učení a osvojování si jazyků. Měli také prostor pro zamyšlení nad způsobem, jak při učení obvykle postupují a co jejich volby ovlivňuje. Během jedné dopolední aktivity například dostali několik jazykově didaktických úkolů a návrhy různých možností, jak při plnění zadaných úkolů postupovat. Po vyhodnocení zvládnutí jednotlivých úkolů studenti reflektovali, které postupy pro ně byly nové, které jim vyhovovaly a dovedly je efektivně k úspěšnému cíli. Měli rovněž možnost vyzkoušet si dotazník zaměřený na zjišťování učebních stylů a preferencí, který byl upraven pro potřeby neslyšících a nedoslýchavých osob.

Cílem této aktivity bylo povzbuzení reflexe nad strategiemi vlastního učení. Tyto a podobné aktivity umožňují studentům jednak rozvoj metakognitivních a seberegulačních strategií a současně rozšíření palety konkrétních postupů a technik, které mohou při učení použít.

Možná vyvstává otázka, proč jsou podobné aktivity a celá letní škola pro neslyšící a nedoslýchavé studenty s důrazem na přístupy k učení cizích jazyků vůbec potřebné a relevantní. Studenti se sluchovým postižením tvoří nepříliš početnou skupinu a jejich specifická situace tedy nemusí být širší veřejnosti známa. Je proto namístě v krátkosti shrnout, že sluchové postižení s sebou přináší řadu omezení a specifik v jazykovém vývoji a následně při učení se mluvených (psaných) jazyků. To v důsledku ovlivňuje celý vzdělávací proces a omezuje učební příležitosti, které jsou těmto osobám k dispozici. Je tak například velmi obtížné až nemožné nalézt běžný jazykový kurz, který by byl těmto studentům přístupný, nebo se zapojit do praktických či studijních stáží v rámci programů jako je Erasmus+ a do jiných vzdělávacích akcí a možností.

Program letní školy si záměrně zvolil za nosnou osu rozvoj autonomie, neboť neslyšící a nedoslýchaví studenti projevují v souvislosti s jazykovým omezením, ale také předchozími vzdělávacími zkušenostmi, menší míru autonomie, a naopak vyšší závislost na učiteli a řízeném učení. Pocit frustrace a neúspěchu stejně jako opakované narážení na bariéry mohou narušovat sebejistotu učících se jedinců a projevují se negativně v oblasti afektivních faktorů při osvojování cizích jazyků. Proto se jeví jako zásadní vytvářet přístupné mezinárodní vzdělávací aktivity, které nabízejí přirozenou příležitost pro využívání cizích jazyků, možnost prožívat úspěch při plnění zadaných aktivit a vytvářet si tak pozitivní prožitky, a zároveň získat prostředky pro rozvoj autonomie.

Součástí kulturního programu byly na počátku týdne především seznamovací aktivity, jejichž účelem bylo vzájemné promíchání účastníků napříč ovládanými jazyky, kulturami, úrovněmi sluchového postižení a využívanými komunikačními prostředky. Velký důraz byl věnován poznávání kultury neslyšících, například v rámci kulturního večera nebo minikurzu českého znakového jazyka, ve kterém měli účastníci také příležitost porovnávat svoje národní znakové jazyky.

Podnětnou aktivitou byla městská hra, kdy se účastníci seznamovali s historickým městem Telč a jeho zajímavostmi. Společné plnění úkolů v různorodých skupinách vyžadovalo využití všech dostupných komunikačních

prostředků, což bylo praktickou ukázkou funkčnosti cíle učení se jazyka či jazyků v rámci konceptu mnohojazyčnosti. V daném případě se navíc jednalo o jazyky různých modalit (mluvené, psané, znakové). Během hry plnili účastníci úkoly zadané v anglickém jazyce, včetně úkolů jazykově didaktických, což jednak rozvíjelo jejich dovednosti v angličtině a zároveň posilovalo jejich sebevědomí plynoucí ze zvládnutí úkolů v cizím jazyce.

Specifickou součástí letní školy byl program pro vyučující, kteří pracují s neslyšícími a nedoslýchavými žáky a studenty. Připravené workshopy nabízeły prostor ke sdílení zkušeností, učebních materiálů a osvědčených aktivit. Zajímavé bylo také poznávání vzdělávacích systémů a výukových postupů z jiných zemí. Pozvaná lektorka z Německa se například podělila o své zkušenosti s výukou angličtiny za podpory amerického znakového jazyka. Díky vybraným workshopům a aktivitám, které probíhaly společně se studenty, měli vyučující příležitost poznat studenty i mimo učebnu, sledovat komunikaci studentů v rámci multikulturní a multilinguální skupiny a poznat nové prvky kultury neslyšících. Jedna z vyučujících přínos akce v tomto směru shrnula následovně: „V ČR je to jedinečná akce – nikde jinde jsem se nesetkala s tím, že by se setkávali učitelé anglického jazyka osob se sluchovým postižením a současně i studenti se sluchovým postižením.“

Zajímavým zpestřením byl workshop společný všem účastníkům vedený brněnskou skupinou Hands Dance. Tato skupina slyšících a neslyšících tlumočnicků se specializuje na umělecké tlumočení hudby do znakového jazyka. Praktická dílna nabídla unikátní příležitost vyzkoušet si postupy zpracování hudby pomocí znakových jazyků. Pro většinu účastníků to byla první zkušenost s uměleckou interpretací písní a velký kulturní zážitek. Přípravné kusy pak předvedli během závěrečného ceremoniálu, což byl silný moment této slavnostní akce. Ceremoniál otevřený všem návštěvníkům a obyvatelům Telče zároveň nabídl zajímavé nahlédnutí do kultury neslyšících.

Na základě ohlasů účastníků a velmi příjemné a produktivní atmosféry, která během celé akce panovala, lze tvrdit, že letní škola v Telči byla velmi úspěšná. Slovy účastníků:

Určitě bych ji [letní školu] doporučila všem, kteří učí (i se podílí na výuce – např. tlumočníky) žáky či studenty se sluchovým postižením jakékoli jazyky. Myslím si, že je důležité sdílet zkušenosti a vzájemně se inspirovat – zde je k tomu úžasný prostor. Určitě bych letní školu doporučila i studentům se sluchovým postižením, které učím, aby v praxi zažili užití anglického jazyka v zábavné formě.

Velký podíl na úspěšném průběhu letní školy měli tlumočníci, přepisovatelé a technická podpora ze Střediska Teiresiás Masarykovy univerzity stejně jako přístupné a kvalitně vybavené prostory UC Telč. Tlumočení mezi mluvenou angličtinou a mezinárodním znakovým systémem (MZS) zajišťovaly externí tlumočnice z USA a Irska. MZS je umělý komunikační nástroj, který v případě neslyšících v evropském prostředí plní při mezinárodní komunikaci podobnou roli jako v současné době angličtina v případě slyšících. Vysokou kvalitu servisu přepisovatelů Střediska Teiresiás, kteří zajišťují simultánní přepis mluvené angličtiny, dokládá rovněž skvěle zvládnutá práce ve ztížených podmínkách v terénu, jakou byla například prohlídka hradu Roštejn. Přístupnost akce je zvláště v tomto případě naprosto zásadní a je jedním z rozhodujících faktorů, které účastníky motivují k účasti. Neméně důležitá je široká nabídka služeb, která umožní účast lidem s nejrozličnějšími typy a stupni sluchového postižení a různých komunikačních potřeb.

*Jitka Sedláčková
Masarykova univerzita, Filozofická fakulta,
Katedra anglistiky a amerikanistiky*

*Lenka Tóthová
Masarykova univerzita, Teiresiás – Středisko pro pomoc studentům
se specifickými nároky*

Příklad tvorby vážné digitální hry na základě zkušeností z kurzu „Design vážných her“ na letní škole v Tallinu

Letní škola v Tallinu probíhala od 11. do 29. 7. 2022 a nabídla studentům 22 kurzů nejrůznějšího zaměření. Kurz, jehož jsem byla účastníkem, s názvem „Design vážných her“ probíhal od 18. do 22. 7. a zúčastnilo se jej 14 lidí z celého světa (Německo, Rakousko, Švýcarsko, USA, Brazílie, Chile, Itálie, Řecko, Sýrie, Nizozemsko, Francie). Hlavními vyučujícími byli Martin Sillaots a Mikhail Fiadotau z oddělení Digitálních technologií Tallinské univerzity.

Vážné hry jsou hry, jejichž primárním cílem není zábava, ale získávání vědomostí, dovedností, praktických schopností a podpora učení. Jejich využití se rozšířilo zejména v odvětvích, jako je vzdělávání, obrana, letectví, věda nebo zdravotnictví. Účel vážných her může být jeden z mnoha: od výcviku posádek hasičů v nouzových situacích po školení prodejního týmu, výuku matematiky nebo procvičování jazyka. Cílem vážných her je také zaujmout hráče a motivovat je přiměřenou výzvou a zábavností, aby dosáhli flow = stav mysli, kdy je člověk tak hluboce soustředěný na daný úkol, že ztratí pojem o čase (Sillaots, 2022).

V posledních letech byl význam a přínos vážných her prokázán mnoha empirickými výzkumy. Bylo například zjištěno, že tyto hry mohou rozvíjet kognitivní, prostorové a motorické dovednosti a pomáhají zlepšovat schopnost komplexního řešení problémů a podporují spolupráci (Felicia, 2009). Vzdělávací aktivity s digitálními hrami rozvíjejí potenciál každého žáka a umožňují mu samoučení a autonomní samoopravné mechanismy, které představují úkol jako soubor lešení rostoucí obtížnosti (Garaizar et al., 2013). Také bylo zjištěno, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami mohou dosahovat cílů dříve a zapojovat se do výuky lépe, když je využívána digitální hra, než když se používají tradiční metody (Durango et al., 2015). Kromě toho existují empirické důkazy o tom, že pouhé přidání jednoduchých herních prvků může zlepšit pracovní výkonnost paměti v blízkosti jeho maximálních možností (Ninaus et al., 2015), což ukazuje na větší motivaci a lepší tréninkový výkon (Prins et al., 2011). Pedagogické přednosti vážných her vyplývají z přiměřené výzvy, probuzení zvědavosti, představivosti či fantazie, které jsou neodmyslitelně přidány do jakéhokoliv učebního kontextu, v němž se používají (Mouaheb et al., 2012).

Součástí designu vážné hry je herní koncept, cíl hry, hratelnost (výzvy, úkoly a akce), herní mechaniky (objekty, události, souvislosti, podmínky) a herní prostředky (pozadí, postavy, příběh).

První částí herního designu je tedy vyjasnění herního konceptu. V rámci herního konceptu je třeba vytvořit stručný popis hry, specifikovat cíl hry, základní myšlenku pro postup ve hře, pro aktivity a pro příběh, vyjasnit hráčovu roli, hratelnost, žánr, pro koho je hra určena, platformu, pro kterou bude hra určena, a vytvořit základní o herním světě (Sillaots, 2022).

Každý z účastníků tohoto kurzu měl představit svůj herní koncept a následně proběhlo hlasování o tom, či herní prototyp se bude během daného týdne realizovat. Můj herní koncept byl založen na vědeckém bádání po tom, zda jsou jednorožci skuteční ("Are unicorns real?"). Hráč by pomáhal mladé vědkyni s nalezením odpovědi na tuto otázku, procházel by jednotlivými královstvími, z nichž v každém by potkal vědce, kteří by mu prostřednictvím miniher představovali nejrozumnější vědecké metody. Hra by byla určena pro děti od 8 do 10 let. Cílem hry by bylo přiblížit vědecké metody dětem, seznámit je s vědeckými profesemi, získat znalosti související s danými profesemi a metodami a rozvíjet kritické myšlení v prostředí, které je bezpečné a poutavé. Tento herní koncept zaujal dostatek ostatních účastníků a byl jedním z těch, které se v tříčlenných týmech v průběhu kurzu realizovaly.

Druhou částí herního designu je samotná hratelnost, jednotlivé úkoly a výzvy, které hráč bude muset překonávat a jejich hierarchická struktura a obtížnost (Sillaots, 2022).

Například protože v naší hře bude hráč procházet různými oblastmi (královstvími) a v každé z nich jej bude čekat jiný vědec, rozhodli jsme se pro velké množství výzev bez určené hierarchie. V naší hře se proto objeví výzvy logické (seřazování, párování, puzzle), matematické (pozorování + počítání), časově-ohraničené, znalostní, paměťové, explorační a konceptuální výzvy. Další druhy výzev ve vážných hrách mohou být výzvy fyzické (rychlost, koordinace ruka a oko), konfliktní (strategie, logistika, přežití) či ekonomické.

Součástí hratelnosti jsou také jednotlivé akce, které hráč bude ve hře vykonávat. Může jít o základní typy akcí, které se objevují v žánru adventur (vzít předmět, použít předmět), ale také typy akcí v nestrukturované hře založené na kreativitě, sebeexpresi, ovlivňování událostí ve hře a případně socializaci, pokud se jedná o hru ve více hráčích (Sillaots, 2022).

Za týden, který jsme věnovali vytváření hry, jsme zvládli pečlivěji rozpracovat pouze první minihru – v této lokaci potká hráč archeologa, který našel zajímavou kostru – tuto kostru musí hráč nejprve (podle souřadnic) vykopat, očistit a následně složit. Náročnost hry a úkolů volíme odpovídající věku, pro který bude hra určena, aby byla obtížnost stále zábavnou – tedy ne příliš obtížná a tudíž frustrující, ani příliš lehká, čímž by byla hra nudná a nezábavná.

Třetí součástí herního designu je její *příběh*, který může být hráči představován různou formou například videem, animací, textem nebo samotnými předměty a prostředím ve hře. Příběh bychom měli tvořit od konce – musíme vědět, co je výsledkem hry. Postupně tvoříme strukturu příběhu od jednotlivých kapitol, aktů, sekvencí či scén. Důležité také je ujasnit si, zda bude příběh lineární či větvený (Sillaots, 2022).

Premisu příběhu naší hry jsem již popsala v konceptu hry, příběh by byl lineární a hráči vždy dospějí ke stejnému hernímu závěru.

Čtvrtou součástí herního designu jsou *charaktery*. Hráčův avatar může být ve hře zobrazen třemi různými způsoby:

- 1) Nedefinovaný avatar (avatar není vidět, nemluví, ve hře o něm není nic sděleno).
- 2) Částečně specifický avatar (reprezentuje hráče, všechna rozhodnutí jsou na hráči, není středem příběhu).
- 3) Specifický avatar (středem příběhu, hráč ovládá postavu pouze do určité míry) (Sillaots, 2022).

Podle Campbella (2008) bychom si měli - pokud vytváříme specifický avatar či charakter - dobře promyslet všechny jeho charakteristické vlastnosti a sepsat pozadí tohoto charakteru (místo narození, vzdělání, finance, majetek, koníčky, oblíbené věci, osobnost, silné a slabé stránky, fobie, vztahy, mazlíčci, talenty, osobní cíle). Při tvorbě dalších postav je podstatná jejich role, osobnost, hodnoty, chování a postoje a jejich atributy (z nichž některé hráč nevidí): vzhled, zdraví, lokace, ve které se nachází, inventář, vztahy s ostatními postavami.

V rámci tvorby avataru je také důležité myslet na to, zda je hra z pohledu první či třetí osoby. V naší hře hráč nevidí vlastní avatar, ale bude pomáhat mladé vědkyni, která má také roli nápovědy. Dalšími postavami, se kterými se hráč

setkává, jsou jednotliví vědci (biolog, chemik, psycholog, astronom, geolog, geograf, historik...), pro tuto hru není třeba rozvíjet jejich charakterová pozadí, dostačující je popis jejich povahy a povolání.

Pátou a poslední součástí herního designu je *herní svět*. Při tvorbě herního světa je potřeba vymezit pět základních aspektů: aspekty fyzické, časové, environmentální a kulturní, emociální a etické. Fyzické aspekty se skládají z prostorového rozměru, dimenze (2D, 3D), měřítka (velikost objektů vůči jiným) a hranic světa. Časový aspekt obsahuje časové limity, proměnlivý čas, časové anomálie a změny v čase způsobené hráčem. Environmentální aspekty jsou fyzické okolí, pozadí (jeho styl), detaily a kulturní kontext (který můžeme do hry přidávat prostřednictvím objektů či přímo v kresbě pozadí). Kulturní aspekty se skládají z přesvědčení, postojů, hodnot, náboženství, které jsou ve hře prezentovány. Emocionální aspekt odhaluje, jak hra pracuje s hráčovými emocemi skrze příběh, skrze hratelnost či skrze sociální prvky (Sillaots, 2022).

Pro naši hru jsme vytvořili mapu v inkarnate (inkarnate.com) a pozadí jednotlivých oblastí bylo vytvořeno pomocí AI Midjourney (midjourney.com). Každé pozadí bylo tvořeno pro jednotlivá království, z nichž každé by mělo ojedinelý vzhled (les, poušť, moře, sníh...).

Vážné hry jsou dalším užitečným nástrojem, který mohou učitelé ve výuce využívat. Je ale stále potřeba myslet na to, co chceme pomocí hry rozvíjet, jaký máme cíl a jak tohoto cíle dosáhneme. Důležitou součástí vážných her je společná reflexe, a to ať už pro zjišťování, k jakému individuálnímu učení u každého žáka došlo, tak pro sdílení zkušeností ze hry mezi žáky. Hra by také měla být katalyzátorem pro další učení, získané kompetence by měly být rozvíjeny dalšími prostředky pro propojení hry se vzděláváním v reálném světě. Vážné hry nám dávají možnost zaujmout žáky novým způsobem, stačí pouze přijmout fakt, že hry nemusí být pouhou zábavou, ale mají také velký potenciál.

Marie Dědičová
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta,
Katedra preprimární a primární pedagogiky

Literatura

- Campbell, J. (2008). *The hero with a thousand faces* (Vol. 17). New World Library.
- Durango, I., Carrascosa, A., Gallud, J. A., & Penichet, V. M. (2015). Using serious games to improve therapeutic goals in children with special needs. In *Proceedings of the 17th international conference on human-computer interaction with mobile devices and services adjunct* (s. 743–749).
- Felicia, P. (2009). *Digital games in schools: Handbook for teachers*. 2009. HAL.
- Garaizar, P., Peña, O., & Romero, J. A. (2013). Montessori in the mobile era: Building new learning experiences through tangible user interfaces. In *INTED 2013 proceedings* (s. 123–130).
- Mouaheb, H., Fahli, A., Moussetad, M., & Eljamali, S. (2012). The serious game: What educational benefits? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46(2), 5502–5508.
- Ninaus, M., Pereira, G., Stefitz, R., Prada, R., Paiva, A., Neuper, C., & Wood, G. (2015). Game elements improve performance in a working memory training task. *International Journal of Serious Games*, 2(1), 3–16.
- Prins, P. J., DAVIS, S., Ponsioen, A., Ten Brink, E., & Van der Oord, S. (2011). Does computerized working memory training with game elements enhance motivation and training efficacy in children with ADHD? *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(3), 115–122.
- Sillaots, M. (2022). *Design of serious games*. Serious games design course, Tallinn.

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, Trnava University in Trnava, Faculty of Education, Department of School Education, 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, Trnava University in 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 VOŇKOVÁ, 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, Trnava University in 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

Vědecký časopis České pedagogické společnosti

Pedagogická orientace je vědeckým recenzovaným časopisem, jehož cílem je podporovat rozvoj pedagogického myšlení. Zaměřuje se na aktuální problémy pedagogické teorie a praxe, pedagogického výzkumu, školního vzdělávání, vzdělávací politiky a vzdělávání učitelů. Pedagogická orientace nabízí publikační příležitost renomovaným odborníkům i začínajícím autorům. Časopis je platformou pro členy České pedagogické společnosti, ale současně je otevřen příspěvkům zvenčí, a to domácím i zahraničním.

ročník 32, číslo 2, 2022

ISSN 1211-4669 (Print)

ISSN 1805-9511 (Online)

journals.muni.cz/pedor

facebook.com/pedagogicka.orientace



ISSN 1211-4669



9 771211 466008

0 4