

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Slovní zásoba a porozumění textu u žáků se sociálním znevýhodněním
Vocabulary and reading comprehension of pupils with social disadvantages

Bc. Ellen Pražáková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: N SPPG 2

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Slovní zásoba a porozumění textu u žáků se sociálním znevýhodněním potvrzuji, že jsem ji vypracoval/a pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10.7.2024

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucímu práce panu docentovi Zbyňkovi Němcovi za odborné vedení, veškeré připomínky a podporu při tvorbě této práce. Dále děkuji všem, kteří se podíleli na výběru testových úloh a textů, těm, kteří mi zprostředkovali vhodné respondenty pro tento výzkum a těm, kteří mě po celou dobu psaní této diplomové práce podporovali.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá vlivem sociálního znevýhodnění na slovní zásobu a porozumění textu u žáků 4. ročníků základních škol. Do výzkumu byly zařazeny celkem čtyři skupiny žáků – žáci bez sociálního znevýhodnění, žáci se sociálním znevýhodněním, žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově a romští žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově. Cílem bylo zjistit, jak a jestli se tyto skupiny mezi sebou liší v rozmanitosti slovní zásoby a porozumění textu.

Pro sběr dat byly využity polostrukturované rozhovory s otevřenými otázkami, jako design výzkumu byla zvolena zakotvená teorie (Švaříček, Šed'ová, 2007). Rozhovory byly vedeny se čtrnácti žáky 4. ročníků. Rozhovory byly zaměřeny na porozumění úlohám z mezinárodního testování TIMSS 2015 a z učebnic vlastivědy nakladatelství TAK TIK pro 4. ročníky.

Z výsledků práce vyplývá, že je velký rozdíl mezi slovní zásobou a porozuměním textu u žáků bez sociálního znevýhodnění a se sociálním znevýhodněním. Dále výzkum neprokázal, že by romští žáci v ústavní výchově měli slabší slovní zásobu než žáci jiného než romského původu, kteří jsou také v ústavní výchově umístěni. Naopak největší vliv na slovní zásobu a porozumění textu má délka pobytu žáka v ústavním zařízení. Žáci se sociálním znevýhodněním a žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově často dosahovali podobných výsledků, žáci v ústavní výchově používali občas rozvinutější slovní zásobu a prokazovali lepší porozumění textu. Z výzkumu vyplývají doporučení pro pedagogy, kteří by se ve školní práci měli zaměřit na rozvoj slovní zásoby a porozumění u všech sledovaných skupin. Například je vhodné do vyučovacích hodin zařadit hlasité čtení knih (ze strany pedagoga) s možností se odkazovat na kontext a porozumění jednotlivých slov.

KLÍČOVÁ SLOVA

slovní zásoba, porozumění textu, sociální znevýhodnění, ústavní výchova, romští žáci

ABSTRACT

The thesis deals with the influence of social disadvantages on vocabulary and reading comprehension of 4th grade primary school students. Four groups of pupils were included in the research - pupils without social disadvantage, pupils with social disadvantage, pupils with social disadvantage in institutional education and Roma pupils with social disadvantage in institutional education. The aim was to find out if these groups differ from each other in terms of vocabulary diversity and reading comprehension and potential causes of this differentiation.

Semi-structured interviews with open-ended questions were used for data collection, and grounded theory was chosen as the research design (Švaříček, Šed'ová, 2007). The interviews were conducted with fourteen 4th grade students. The interviews were focused on the understanding of the tasks from the TIMSS 2015 international testing and from the 4th grade science textbooks published by TAK TIK.

The results show that there is a big difference between the vocabulary and reading comprehension of pupils without social disadvantage and those with social disadvantage. Furthermore, the research did not show that Roma pupils in institutional education have a weaker vocabulary than non-Roma pupils who are also in institutional education. On the contrary, the greatest influence on vocabulary and reading comprehension is the length of the pupil's stay in an institutional care. Pupils with social disadvantages and pupils with social disadvantages in institutional education often achieved similar results, while pupils in institutional education sometimes used a more developed vocabulary and they demonstrated better reading comprehension. The research emphasizes that educators should focus on vocabulary development and comprehension in their school work for all groups studied. For example, it is advisable to include reading books aloud (by the teacher) in the classroom with opportunities to refer the context and understanding of individual words.

KEYWORDS

vocabulary, reading comprehension, social disadvantage, institutional education, Roma pupils

Obsah

ÚVOD	6
1 VÝVOJ SLOVNÍ ZÁSoby A PORozUMĚNÍ TEXTU	8
1.1 SLOVNÍ ZÁSoba A PORozUMĚNÍ TEXTU V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	9
1.2 SLOVNÍ ZÁSoba A PORozUMĚNÍ TEXTU VE ŠKOLNÍM VĚKU	11
2 ŽÁK SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM	14
2.1 CHARAKTERISTIKA SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ A JEHO DOPADY DO VZDĚLÁVÁNÍ.....	16
2.2 DŮSLEDKY SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ PRO SLOVNÍ ZÁSobU A PORozUMĚNÍ TEXTU	19
3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM	21
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	25
4.1 CÍLE VÝZKUMU	25
4.2 METODY SBĚRU DAT	26
4.3 METODY ANALÝZY DAT	27
4.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNĚHO VZORKU	27
5 PREZENTACE A ANALÝZA DAT.....	30
5.1 ÚLOHA 1	30
5.2 ÚLOHA 2	31
5.3 ÚLOHA 3	35
5.4 ÚLOHA 4	37
5.5 ÚLOHA 5	39
5.6 ÚLOHA 6	42
5.7 ÚLOHA 7	45
5.8 ÚLOHA 8	46
5.9 ÚLOHA 9	54
5.10 ÚLOHA 10	63
6 SHRnutÍ VÝSLEDKŮ.....	80
7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI A DISKUZE	82
ZÁVĚR.....	83
SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	85
SEZNAM PŘÍLOH	89

Úvod

Tato diplomová práce se zabývá vlivem sociálního znevýhodnění na slovní zásobu a porozumění textu u žáků 4. ročníků základních škol. Výzkum zahrnuje čtyři skupiny žáků: žáky bez sociálního znevýhodnění, žáky se sociálním znevýhodněním, žáky se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově a romské žáky se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově. Cílem práce je zjistit, jak a jestli se tyto skupiny mezi sebou liší v rozmanitosti slovní zásoby a porozumění textu.

Existuje řada studií, které se zabývají vlivem sociálního znevýhodnění na akademické výkony žáků. Například Lervåg, Dolean, Tincas a Melby (2019) ve své studii „*Socioeconomic background, nonverbal IQ and school absence affects the development of vocabulary and reading comprehension in children living in severe poverty*“ poukazují na vliv socioekonomického statusu na slovní zásobu a rozvoj čtenářství. Nicméně otázka rozdílů ve slovní zásobě a porozumění textu mezi specifickými skupinami sociálně znevýhodněných žáků nebyla dosud dostatečně prozkoumána. Tato práce si klade za cíl přispět k této oblasti výzkumu tím, že poskytne nové poznatky o tom, jak sociální znevýhodnění ovlivňuje jazykové dovednosti žáků. A to na základě následujících výzkumných otázek: Jaký vliv má sociální znevýhodnění na žákovu slovní zásobu a porozumění textu? Jak a jestli pobyt žáka v ústavní výchově může ovlivňovat slovní zásobu a porozumění textu? Jaké jsou rozdíly mezi sociálně znevýhodněnými žáky, kteří nikdy nebyli v ústavní výchově a mezi sociálně znevýhodněnými žáky, kteří jsou v ústavní výchově?

Pro hledání odpovědí na tyto otázky byly pro sběr dat použity polostrukturované rozhovory s otevřenými otázkami. Design výzkumu byl založen na zakotvené teorii podle Švaříčka a Šed'ové (2007). Rozhovory byly vedeny se čtrnácti žáky 4. ročníků a zahrnovaly úlohy z mezinárodního testování TIMSS 2015 a učebnic vlastivědy nakladatelství TAK TIK.

Práce je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část. V teoretické části nalezneme ukotvení jednotlivých pojmů a problematiky slovní zásoby, porozumění textu a sociálního znevýhodnění. Ve výzkumné části je detailně popsána metodologie výzkumu a později v kapitole „prezentace a analýza dat“ jsou popsána a rozebrána jednotlivá zjištění nebo opakující se trendy.

V závěru práce jsou také uvedena praktická doporučení pro pedagogy, jak rozvíjet slovní zásobu u všech zmíněných skupin žáků.

1 Vývoj slovní zásoby a porozumění textu

Význam slovní zásoby pro porozumění textu je podpořen mnoha výzkumy (Biemiller, 2012). Při porozumění textu se zaměřujeme na porozumění textu tak, aby žák zvládl vyřešit danou úlohu, tedy správně vyřešit zadání. Jde o komplexní práci s textem, která zahrnuje motivaci, vnímání, porozumění, zapamatování, vybavování a metakognici. Pro úspěšné řešení úloh je potřebné, aby žák dokázal všechny tyto složky plně využít a aplikovat. Klíčovým faktorem pro pochopení textu je motivace žáka vynaložit úsilí k dosažení daného řešení. Z vývojového hlediska je nezbytné, aby žák dokázal rozlišovat důležitost různých informací a schopnost generalizace, tedy zobecňovat znalosti a využít je při řešení podobných problémů. Žák, který má většinu informací již osvojených, se může soustředit na hlubší porozumění, hledání dalších souvislostí a vztahů (Starý, Laufková, 2015).

Častým důvodem pro zahrnutí čtení do výuky neязыkových předmětů je snaha učitelů oživit obsah lekcí a předávat informace atraktivnější formou, čímž se snaží podpořit zájem žáků. Pestré využívání různých forem a střídání metod je samozřejmě žádoucí, protože přispívá k vyšší motivaci a udržení pozornosti žáků. Nicméně pokud se texty využívají pouze jako zdroje informací, které mají žáci najít, plný potenciál aktivního čtení není využit.

Aby se plně využil aktivizační potenciál čtení, je nutné, aby výuka byla postavena na postupně zvyšující se míře samostatnosti žáků při čtení s porozuměním a získávání významu z textu. Toho lze dosáhnout prostřednictvím čtenářských aktivit a podpory učitele. Jinými slovy, práce s texty ve výuce by neměla být jen o zpestření výkladu učitele mimo učebnicovou četbu nebo o naučení žáků, jak rozpoznat a vypsát informace podle zadání.

Čtení ve výuce může sloužit jako nástroj, který učitelům umožní měnit koncepci výuky tak, že postupně přenesou odpovědnost za učení z vlastní rukou do rukou žáků (ČŠI, 2020).

„Podle mezinárodní srovnávací studie OECD PISA je významným indikátorem úspěšnost žáků v různých školních předmětech dobré porozumění čtenému textu (OECD 2000, Procházková, on-line). Rozsah a složitost textů v učebnicích a i dalších studijních materiálech narůstá v každém dalším ročníku základní školy a důležitost dovednosti dobře

rozumět čtenému textu pro úspěch ve škole se v průběhu základního vzdělávání postupně zvyšuje“ (Kucharská, 2015, str. 127).

Biemiller (2012) uvádí, že rozmanitost a rozsah slovní zásoby u dětí v předškolním a školním věku je výrazně ovlivněna domácí podporou. Výzkumy ukazují, že do čtyř let věku je rozmanitost slovní zásoby dítěte značně závislá na počtu různých slov, která používají rodiče, a na celkovém objemu slovního projevu rodičů. Dítě si může osvojit pouze ta slova, se kterými se setkává. Důležitou roli hraje i vysvětlování významu slov dospělými během konverzace, což je spojeno s pozdější velikostí slovní zásoby dítěte. Kromě toho se děti liší v ochotě přijímat nová slova do své slovní zásoby a v jejich schopnosti tato slova správně přiřadit k jejich významu. Žáci s menší slovní zásobou si během vzdělávání osvojují nová slova stejně efektivně jako děti s větší slovní zásobou, což naznačuje, že rozšiřování slovní zásoby je spíše otázkou příležitostí, než schopností. Velikost slovní zásoby u dětí v předškolním a školním věku je výrazně ovlivněna domácí podporou. Ačkoli domácí faktory jsou jednoznačně spojeny s rozvojem slovní zásoby, ve škole nebyly prokázány srovnatelné důkazy o vlivu školních faktorů na růst slovní zásoby. Omezené dostupné údaje naznačují, že školní docházka nemá výrazný dopad na rozšiřování slovní zásoby. Z výzkumu *Revisiting the Age-Old Question: What Are the Effects of Relative Age and Gender on Young Children in School Settings?* vyplývá, že děti narozené v lednu mají v první třídě přibližně stejnou slovní zásobu jako děti narozené v prosinci, a to i přes roční rozdíl ve školní docházce. Podobně děti narozené v lednu v první třídě mají srovnatelnou slovní zásobu s dětmi narozenými v prosinci ve druhé třídě (Cantalini-Williams, Perron, Biemiller, 2016). Tyto studie ukazují, že školní docházka má zanedbatelný vliv na velikost slovní zásoby. Proto je velikost slovní zásoby na konci druhé třídy více ovlivněna domácím prostředím než školou, což platí pro většinu dětí (Biemiller, 2012).

1.1 Slovní zásoba a porozumění textu v předškolním věku

Předškolní věk je období od 3 let dítěte do jeho nástupu do školy. Dítě zažívá nové zkušenosti – zkouší, čeho samo je schopno bez pomoci dospělého, objevuje nové sociální interakce, projevuje své emoce v jiném než domácím prostředí. Často může jít o první kontakt s vrstevníky. V tomto věku se velmi rozvíjí jeho představivost, slovní zásoba a

především komunikace. Dítě se učí najít vhodný komunikační kanál, aby dosáhlo potřebných informací, které v domácím prostředí získalo snadno. Dítě baží po nezávislosti, ale stále potřebuje ujištění a občasnou pomoc dospělého (Kovaříková, 2015).

Předškolní vzdělávání připravuje děti na školní docházku v oblastech, které zahrnují motoriku, grafomotoriku, zrakové vnímání a paměť, vnímání prostoru a prostorové představivosti, vnímání času, řeč, sluchové vnímání a paměť, základní matematické představy, sociální dovednosti, sebeobsluhu a samostatnost (Bednářová, Šmardová, 2015).

Erikson (1995, str. 10) popisuje, jak je pro dítě předškolního věku důležité dostávat výzvy a jak je schopno se učit: *„A tu podotýkáme, že podle moudrého předurčení základního plánu není dítě nikdy více připraveno učit se tak rychle a chtivě, stavět se větším ve smyslu sdílení závazků a výkonu jako v tomto období svého vývoje. Je dychtivé i schopné spolupracovat na úkolech, sdružovat se s ostatními dětmi, aby s nimi tvořilo a plánovalo, je ochotno těžit ze styku s učiteli a hledět se vyrovnat ideálním vzorům.“*

Čtenářská pregramotnost u dětí patří mezi základní dovednosti a pozitivní zkušenosti, *„které jim v později ve školním vzdělávání umožňují osvojovat si skutečnou gramotnost - zejména dovednost psaní a čtení“* (Průcha a kol., 2016, str. 198).

Dle Mertina (2003) je pro dítě klíčové, aby si v předškolním věku osvojilo čtenářské dovednosti. Zanedbání/nerozvíjení této kompetence, má trvalé následky na budoucí fungování dítěte a tato dovednost je v budoucnu nenahraditelná. Celkově má negativní dopady na vzdělávání a může vést až k funkční nigramotnosti.

Kovaříková (2015) popisuje, jak je předškolní věk důležitý pro získávání komunikačních dovedností a celkově pro rozvoj řeči. Například čtení pohádek nejen v domácím prostředí je klíčové nejen pro rozvoj slovní zásoby, ale i pro zkušenost při řešení problémů či vyrovnávání se se strachem. Při čtení pohádek s blízkou osobou má dítě možnost prožít příběh, zažít strach, ale vyrovnat se s ním s pomocí blízké osoby. Tato zkušenost může dítěti pomoci v budoucnu takové strachy řešit a sžít se s nimi (Říčan, 2021). Dále prostředí pohádek pomáhá dítěti k pochopení a rozvoji sociálních, smyslových nebo morálních schopností. Prostředí, kde se pohádky v předškolním věku u dítěte nevyskytují, mohou mít na dítě negativní dopady v mnoha oblastech (Kovaříková, 2015).

Studie *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období* (Kropáčková, Wildová a Kucharská, 2014) jasně popisuje čtenářskou gramotnost jako klíčovou dovednost pro rozvoj všech ostatních gramotností, rozvoj motivace a vlastního poznávání. Předškolní gramotnost se rozvíjí nejen v primárním prostředí dítěte, ale i v mateřských školách, kde je potřeba dbát na komplexní připravenost učitelů. Dále studie uvádí jako nezanedbatelnou přítomnost sourozence u předškolního dítěte, kdy „*se jako významný faktor objevil faktor sourozence; děti, které mají staršího sourozence, se ve většině šetření projeví jako lépe připraveny. Tento závěr koresponduje i s výsledky celostátního výzkumu počáteční čtenářské gramotnosti, ve kterém bylo mj. zjištěno, že starší sourozenec je velmi významným faktorem ovlivňujícím čtení.*“ (Kropáčková, Wildová a Kucharská, 2014, str. 501).

V českém jazyce rozlišujeme slovní zásobu na aktivní a pasivní. Do slovní zásoby řadíme i slova, která uživatel ve své řeči nepoužívá, ale rozumí jim (Hauser, 1980). U dvouletého dítěte sledujeme velký nárůst slovní zásoby a to na úroveň 200 slov (oproti jednomu roku, kdy je slovní zásoba dítěte 5-7 slov). „*Třileté dítě již zná téměř 1000 slov, což tvoří pětinasobek slovní zásoby dítěte dvouletého. Ve věku 4 let má slovní zásobu asi 1500 slov, před nástupem do školy v 6 letech je slovní zásoba okolo 2500-3000 slov*“ (Klenková, 2006, str. 39).

Dítě předškolního věku musí docházet poslední rok předškolní docházky do mateřské školy, formou pravidelné školní docházky. Jde o minimálně 4 hodiny denně v pracovních dnech. Toto legislativní ukotvení vešlo v platnost v České republice ve školním roce 2017/2018, dle §34 školského zákona č. 561/2004 Sb.

1.2 Slovní zásoba a porozumění textu ve školním věku

Souvislost mezi slovní zásobou a porozumění textu se zvyšuje ve vyšších ročnících základní školy. Zatímco ve vyšších ročnících má slovní zásoba velký vliv na porozumění textu, v nižších ročnících je její vliv slabší. V první třídě je tato souvislost minimální, největší rozdíly vznikají ve čtvrté třídě a dále se exponenciálně zvyšují. Ve vyšších ročnících dokáže většina žáků základní školy přečíst více slov, než kolika skutečně rozumí. Od třetí třídy se slovní

zásoba stává hlavním omezujícím faktorem pro porozumění textu, na rozdíl od mechaniky čtení, ve které nedochází k takovým rozdílům (Biemiller, 2012).

Základem pro snadný vstup žáka do vzdělávacího systému – plnění základní školní docházky, jsou již získané kompetence z předškolního vzdělávání. Školní zralost je posuzována v pedagogicko-psychologických poradnách nebo případně v speciálně pedagogických centrech a je tak vstupenkou do základního vzdělávání (Průcha, 2016). Langmeier (2006, str. 109) uvádí, že *„není pochyby o tom, že vliv prostředí a výchovy skutečně vedle biologické zralosti značně ovlivňuje úspěšný či neúspěšný školní začátek.“*

Při vstupu žáků do základní školy se razantně rozšiřuje slovní zásoba a zároveň se rozšiřují možnosti a kompetence potřebné k správnému využívání gramatických pravidel. Žáci začínají používat složitější a rozvinutější věty a souvětí. Stavba vět se velmi liší oproti předškolnímu věku. Je potřeba brát v potaz, že mezi žáky jsou velké individuální rozdíly v počtu slov, které znají, a uměním je využít (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Slovní zásoba velmi souvisí s porozuměním čtenému textu a to tak, že predikuje, jestli bude žák schopen textu porozumět a být tak úspěšný ve vzdělávání. Z výzkumu „Teaching Vocabulary in the Primary Grades: Vocabulary Instruction Needed“ vyplývá, že žáci s velmi dobrým socioekonomickým statutem, mají na konci druhé třídy dvakrát větší slovní zásobu, než žáci s nejnižším socioekonomickým statutem. Tedy již v mladším školním věku vznikají obrovské rozdíly mezi žáky. Zároveň platí, že žáci s nižší slovní zásobou, mohou tento deficit dohnat při školní výuce (Biemiller, 2012).

Porozumění textu se týká schopnosti rozumět obsahu čteného textu a propojit jej s vlastními znalostmi čtenáře. Jedná se o komplexní, vícerozměrný proces zahrnující analýzu grafických prvků, strukturovanou interpretaci obsahu, zahrnutí těchto informací do paměti a vyvozování závěrů. Pro správné porozumění textu je nezbytné mít dobře rozvinutou receptivní slovní zásobu a schopnost automatizovaného rozlišování slov.

Proces učení čtení začíná dekodováním slov, pokračuje rozvojem plynulosti, porozuměním slovům a větám, až po dosažení úrovně porozumění celému textu. Čtení textů hraje klíčovou roli v procesu získávání, sdílení a tvorby znalostí. Při hodnocení dekodování a čtení s porozuměním je nutné zohlednit úroveň vzdělání a faktory ovlivňující tyto dovednosti, jako

je schopnost rozpoznávat tištěná slova, vytvářet grafomotorické asociace, zkušenosti, které predikují správné přiřazení k významu napsaného textu, rozumět sdělení, rozpoznávat gramatické struktury, zvažovat pořadí slov a používat interpunkční znaménka (Nalom, Soares, Cárnio (2015)).

2 Žák se sociálním znevýhodněním

Česká školská legislativa zohledňuje sociální znevýhodnění ve školském zákoně (zákon č. 561/2004 Sb.) v § 16 a v § 47. Školský zákon zde neuvádí termín sociální znevýhodnění, ale zohledňuje zde tyto žáky a přiřazuje je k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále pro žáky se sociálním znevýhodněním a pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, mohou školy zřizovat přípravné třídy.

Dle Felcmanové, Habrové (2015) se s termínem „žák se sociálním znevýhodněním“ v českém školství setkáváme v roce 2004, kdy je tento termín zanesen do české školské legislativy. Tento termín byl zaveden pro žáky, pro které je ve školním prostředí vhodná zvýšená podpora. V katalogu podpůrných opatření, pro žáky se sociálním znevýhodněním se setkáváme s termínem „žák s potřebou podpory, z důvodu sociálního znevýhodnění“. Žákem se sociálním znevýhodněním rozumíme žáka, jehož vzdělávání naráží na výrazné překážky vyplývající ze sociálních, nikoliv zdravotních příčin (Němec, 2023).

Pojem žák se sociálním znevýhodněním zahrnuje celou řadu žáků, kteří potencionálně mohou selhávat ve vzdělávacím procesu nebo již skutečně selhávají. Nejde o žáky se zdravotním postižením, dlouhodobě nemocné žáky, ani tito žáci nebyli diagnostikováni jako žáci se specifickými poruchami chování nebo učení. Toto znevýhodnění nevzniká na půdě školy (Felcmanová, Habrová 2015). Dle Němce (2023) z pohledu učitele lze u takového žáka dlouhodobě pozorovat alespoň jeden z následujících jevů: nedostatečná podpora ve vzdělávání v domácím prostředí, nedostatečná znalost vyučovacího jazyka, nedostatek finančních prostředků na pokrytí nákladů spojených s účastí na vzdělávání, nedostatečné zajištění základních (fyzických nebo psychických) potřeb žáka a/nebo nedostatečná spolupráce rodičů se školou. Zíková (2011) zmiňuje, že kriminogenní prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, nebo prostředí, které zahrnuje jiné sociálně patologické jevy např. trestnou činnost, obsahuje jevy, které narušují standartní vývoj dítěte.

S ohledem na zahrnutí všech sociálních faktorů, které žáka ovlivňují, radíme do této kategorie žáků i ty, v jejichž rodině je vyšší počet členů bez úplného vzdělání, kteří nejsou z úplné rodiny, jeden z členů rodiny má extrémně nízký příjem, nízkou úroveň bydlení, jsou

menšinového původu nebo jejich rodiče jsou nezaměstnaní či mají nízké pracovní postavení (Felcmanová, Habrová 2015).

Dle Zíkové (2011) musíme brát na vědomí, že za sociální znevýhodnění považujeme i skutečnost, kdy dítě/žák kvůli dlouhodobě nízkému socioekonomickému statusu, přítomnosti dalších rizikových vlivů v rodině nebo prostředí, kde vyrůstá, nebo kvůli jiným sociokulturním odlišnostem, nemá možnost získat a rozvíjet kompetence jako jeho vrstevníci. Tyto skutečnosti vedou k tomu, že dítě/žák má nejen v rámci školního prostředí limity k dosažení maximálního vzdělávacího potenciálu.

Habrová (2015) uvádí, že cílem popsání sociálního znevýhodnění a zanesením ho do katalogu podpůrných opatření, je snaha tyto žáky co nejvíce podpořit v jejich vzdělávání, nabídnout jim vhodná podpůrná opatření a pomoc jim tyto překážky ve vzdělávání rozpoznat.

Identifikace těchto žáků a jejich potřeb je klíčová, abychom jim mohli poskytnout adekvátní podporu ve vzdělávání – podpůrná opatření. Pozornost věnovaná žákům se sociálním znevýhodněním a identifikace jejich vzdělávacích bariér nesmí vést k nálepkování, které by mohlo být škodlivé a pro žáky neúspěšné. Naopak, proces sledování možných znevýhodnění a identifikace zdrojů vzdělávacích bariér by měl být prvním krokem k nastavení systému potřebné podpory. Tato podpora je nezbytná pro dosažení maximálních možných úspěchů ve vzdělávání a obecněji v životě daného žáka (Němec, 2023).

Sociální znevýhodnění má zásadní rozdíl z pohledu diagnostiky oproti ostatním znevýhodněním. Kdy u sociálního znevýhodnění je v některých případech snazší popsat přesnou příčinu, zohlednit možný vývoj a hlavně najít způsoby, jak toto znevýhodnění potlačit nebo úplně vyloučit a to za pomoci intervence (Zíková, 2011).

Sociální znevýhodnění je ovlivněno i nízkým socioekonomickým statusem, které se může projevat v několika oblastech. Jedná se o *“závislost rodin na systému státní sociální podpory, zejména v důsledku masivní nezaměstnanosti, zadluženosti či předluženosti rodin a nevyhovující bytové, materiální, stravovací, hygienické podmínky (či obecně život v podmínkách materiální chudoby“* (Zíková, 2015 str. 14). Mezi sociální znevýhodnění můžeme řadit i jisté sociokulturní odlišnosti, mezi které řadíme *„jazykovou odlišnost*

(nedostatečná znalost vyučovacího jazyka), významně odlišnou rodinnou konstelaci, náboženskou odlišnost, rituální nečistotu a výrazně odlišnou hodnotovou orientaci a uplatňované vzorce chování atd.“ (Zíková, 2011, str. 15).

Žáci ze sociálně podnětného prostředí využívají složitější gramatické jevy, sofistikovanější slovní zásobu, víceslovné věty, a to již v předškolním věku (Haag, Böhme a Stanat, 2015).

Ve studii autorů Lervåg, Dolean, Tincas a Melby-Lervåg (2019) je uvedeno, že rozvoj verbálních schopností je klíčovou součástí lidského vývoje, zásadní pro sociální interakci a základ pro čtení a porozumění textu. Omezené verbální schopnosti mohou omezit přístup k vyššímu vzdělání a zhoršit životní vyhlídky a možnosti zaměstnání. Verbální dovednosti jsou základním prvkem testů inteligence a běžně se měří pomocí testů zahrnujících slovní zásobu, definice slov a jazykové dovednosti.

Existuje prokázaný vztah mezi socioekonomickým zázemím a rozvojem slovní zásoby. I tak se velmi málo studií zaměřuje na slovní zásobu dětí žijících v těžkých podmínkách. Chudoba, definovaná jako deprivace v oblasti blahobytu, zahrnuje nízký příjem, nedostatečný přístup k finančním prostředkům, základním službám, zdravotní péči, vzdělání, čisté vodě, hygienickým zařízením a fyzické bezpečnosti. Tato situace omezuje schopnosti a příležitosti jedinců zlepšit své životní podmínky (Lervåg, Dolean, Tincas, Melby-Lervåg, 2019).

2.1 Charakteristika sociálního znevýhodnění a jeho dopady do vzdělávání

V rámci diskuze ohledně inkluzivního vzdělávání, se stále častěji objevuje problematika vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Z výzkumu vyplývá, že učitelé za opatření s největším vlivem na podpůrné a efektivní vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, považují snížený počet žáků ve třídě. Náboženskému vyznání ani rase nepřikládají takový důraz (Šafránková, Zátopková, 2017).

Rozdíly v kognitivních i nekognitivních dovednostech mezi dětmi se sociálním znevýhodněním a se sociálním znevýhodněním, se ukazují ještě v době předškolního

vzdělávání. V mezinárodním šetření můžeme zaregistrovat vzdělávací politiku, která se touto problematikou zabývá, snaží se odstranit a především vyrovnat dovednosti dětí, aby jejich vstup do vzdělávacího proudu byl co nejsnazší. Za Spojené státy americké je to Head Start a z Velké Británie například Sure Start (Machin, 2006).

Machin (2006) ve své studii uvádí, že pokud mají sociálně znevýhodnění žáci možnost kvalitního vzdělávání, které je přizpůsobeno jejich potřebám, mají tito žáci razantně vyšší potenciál k tomu „vystoupit“ ze sociálního znevýhodnění. Vzdělání zpravidla vede k lepším pracovním podmínkám a celkovému pracovnímu uplatnění v životě. Tito žáci pak mají potenciál k tomu, změnit sociální status celé rodiny nebo své budoucí rodiny. V opačném případě, kdy sociálně znevýhodnění žáci nejsou dostatečně vzděláváni, případně nemají vhodné podmínky pro vzdělávání, tak se jejich sociální znevýhodnění snižuje a velmi to znevýhodňuje jejich budoucí potomky. Bez kvalitního vzdělání a příležitostí se sociální znevýhodnění prohlubuje. Vede to k mezigeneračnímu prohlubování sociálního znevýhodnění.

„Na základě některých zdrojů údajů o výsledcích mezinárodních testů dětí školního věku však lze provést některá mezinárodní srovnání, která ilustrují téměř univerzální silné vazby mezi výsledky žáků a rodinným zázemím. Studie Schuetze, Ursprung a Woessmana (2005) využívá údaje z třetího mezinárodního šetření v matematice a přírodních vědách (TIMSS) z roku 1995 a jeho opakovaného šetření z roku 1999 napříč zeměmi. V 53 z 54 zemí je vliv rodinného zázemí statisticky významný a implikované rozdíly ve výsledcích testů jsou velké. Odhady jsou navíc mezinárodně srovnatelné a v některých zemích ukazují velmi velký vliv rodinného zázemí. Největší vliv rodinného zázemí je v Anglii, a přestože všechny ukazují významný gradient rodinného zázemí, existuje poměrně široké rozpětí odhadů (a relativní pozice mohou být citlivé na použití údajů TIMSS ve srovnání s jinými údaji z šetření o výsledcích žáků)“ (Machin, 2006).

Z jednotlivých doporučení (Němec a kol., 2019) a výzkumů vyplývá několik podpůrných doporučení, která jsou vhodná právě pro práci s žáky se sociálním znevýhodněním. Slouží jako podpůrná opatření k maximálnímu vzdělávacímu potenciálu těchto žáků.

Podpora předškolního vzdělávání: Je důležité posílit kvalitní předškolní vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, aby se co nejvíce podpořila jejich školní připravenost.

Inkluzivní vzdělávání: Školy a učitelé by měli přijmout myšlenku společného vzdělávání a zahrnout ji do školních vzdělávacích programů a dalších školních dokumentů.

Vzdělávání učitelů: Podporovat vzdělávání a odbornou připravenost učitelů na práci se sociálně znevýhodněnými žáky, a to jak v rámci pregraduálních studií, tak i postgraduálních kurzů, hospitací a sdílením příkladů dobré praxe.

Citlivý přístup: Podporovat učitele k citlivosti a respektu k individuálním potřebám sociálně znevýhodněných žáků, rozvíjet jejich schopnost empatie a porozumění pro životní okolnosti, které ovlivňují školní výkon žáka.

Třídní prostředí: Ve třídách cíleně pracovat na uspořádání a atmosféře, podporovat vzájemnou toleranci a respekt mezi žáky z různých kulturních a sociálních prostředí. Zaměřit se na prevenci šikany a minimalizaci nežádoucího chování žáků. Jde o souvislou práci pedagoga, který se snaží tuto atmosféru preventivně tvořit.

Individuální přístup: Vytvářet příležitosti pro individuální práci s žáky se sociálním znevýhodněním, a to jak v rámci vyučování zapojením více pedagogických pracovníků, tak i mimo vyučování formou doučování a intervencí.

Budování důvěry: Podporovat a rozvíjet důvěru mezi učiteli a sociálně znevýhodněnými žáky. Učitel by měl projevovat zájem o subjektivní prožívání žáka a o maximální využití jeho potenciálu.

Školní poradenská pracoviště: Rozvíjet kapacity školních poradenských pracovišť, usilovat o navýšení počtu pracovníků a zvýšení dostupnosti služeb školních speciálních pedagogů a psychologů, případně i sociálních pedagogů nebo koordinátorů inkluze v rámci projektových aktivit.

Metodická podpora asistentů: Zajistit systematické metodické vedení asistentů při práci s žáky se sociálním znevýhodněním.

Spolupráce s rodiči: Podporovat a rozvíjet důvěru a spolupráci mezi učiteli a rodiči žáků. Rodiče by měli vnímat školu jako partnera, který s nimi sdílí zájem o nejlepší možnou budoucnost jejich dětí.

Příležitosti k setkávání: Pořádat akce, kterých se mohou účastnit všichni rodiče, a to nejen rodiče sociálně znevýhodněných žáků. Možno organizovat takové akce i napříč školami v jednotlivých oblastech,

Spolupráce školy: Škola by měla aktivně spolupracovat s organizacemi ve svém regionu, které jsou schopny zajistit další podpůrné aktivity žákům, zajistit doučování nebo poradit škole v jednotlivých případech. Jedná se o neziskové organizace, nadace a jiné společnosti. Škola má povinnost spolupráce s OSPOD, PPP a SPC. Zároveň je zde klíčová interdisciplinární spolupráce všech zapojených pedagogů, lékařů a dalších osob interagujících se sociálně znevýhodněným žákem.

Zajištění biologických potřeb: Zajištění dotovaných obědů pro žáky, jejichž rodiče si z jakýchkoliv důvodů nemohou dovolit platit obědy. Škola může sehnat prostředky na ošacení dítěte a požádat o pomoc další organizace a nadace (Němec a kol. 2019).

2.2 Důsledky sociálního znevýhodnění pro slovní zásobu a porozumění textu

Jedním faktorem sociálního znevýhodnění je jazyková bariéra, a to především u žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Tato práce se zaměřuje na žáky s OMJ, kteří mají jako mateřský jazyk romštinu. Žák je znevýhodněn nejen při vzdělávání, ale i v běžném zapojení do společnosti. U romských žáků v současné době především narážíme na romský etnolekt češtiny. Kdy nejde o český ani romský jazyk, ale kombinaci obou. Jde o nedokončenou transformaci romštiny na češtinu. Žák zpravidla dobře rozumí českému jazyku, zvládá ho i použít v konverzaci, ale jeho celková struktura jazyka se výrazně liší od českého jazyka. Romský etnolekt češtiny přejímá gramatiku z romského jazyka a využívá ho v jazyce českém. Žák se romský etnolekt češtiny učí v domácím prostředí. Již v předškolním vzdělávání lze u dítěte s OMJ – romštinou vyučovat český jazyk jako druhý jazyk. Dítě se tak v předškolním věku je schopno naučit využívat český jazyk ve správné

formě a může využívat plynule romštinu i češtinu, stává se tak bilingvním (Kolektiv autorů, 2011-2013).

Haag, Böhme a Stanat (2015) ve své studii „*The Role of Academic- Language Features for Reading Comprehension of Language-Minority Students and Students From Low-SES Families*“ zahrnují výzkumy, které se zabývají jazykovým vývojem dětí u rodin, se sociálním znevýhodnění. Omezení vzniká na základě zkušeností z rodin, kdy dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí nemá tolik zkušeností s rozmanitou slovní zásobou a různými aktivitami týkající se gramotnosti, se kterými se by se dítě mělo setkávat v rodině. Studie prokázaly, že matky z různých ekonomických prostředí se velmi liší v rozmanitosti slovní zásoby. Sociálně znevýhodněné rodiny mají například menší počet knih a obrázkových knížek než rodiny bez sociálního znevýhodnění. Matky s lepším socioekonomickým statusem samy více čtou a svou bohatší slovní zásobu využívají směrem ke svým dětem, a to například čtením knih a vyprávěním.

Studie autorů Lervåg, Dolean, Tincas, Melby-Leråg (2019) potvrzují vysokou souvislost mezi socioekonomickým statusem a slovní zásobou i porozuměním čtenému textu, přičemž děti z chudších rodin mají výrazně nižší úroveň slovní zásoby než jejich vrstevníci z lépe situovaných rodin. Tyto studie často nezahrnovaly extrémně chudé skupiny, avšak výzkumy zaměřené na děti ohrožené závažnou chudobou ukazují, že jejich úroveň slovní zásoby a porozumění textu je výrazně nižší než u jejich vrstevníků.

3 Podpůrná opatření ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním

Podpůrná opatření definuje MŠMT (2024) tak, že „představují podporu pro práci pedagoga se žákem, kdy jeho vzdělávání v různé míře vyžaduje upravit průběh jeho vzdělávání. Cílem úprav je především vyrovnávat podmínky ke vzdělávání žáka, které mohou být ovlivněny mírnými problémy nebo závažnými obtížemi, které jsou způsobeny nepřipraveností žáka na školu, odlišnými životními podmínkami a odlišným kulturním prostředím, ze kterého žák vstupuje do vzdělávání. Současně početnou skupinu budou představovat žáci s nepříznivým aktuálním zdravotním stavem, který může ovlivňovat vzdělávání žáků, nebo je příčinou zdravotní znevýhodnění (postižení) žáka“.

Ve školském zákoně v §16 se nachází definice podpůrných opatření a jsou zde dělena do pěti stupňů dle míry podpory. Některá podpůrná opatření jsou navzájem prostupná – používáme podpůrná opatření bez ohledu na určený stupeň. Zpravidla však používáme podpůrná opatření z nižších stupňů, která zařazujeme i do stupňů vyšších.

První stupeň podpůrných opatření může navrhovat sama škola. Na základě těchto návrhů může zpracovat například plán pedagogické podpory (dále PLPP), kde jsou podrobně popsány potřeby žáka (podpůrná opatření) a každý pedagog se s tímto plánem musí seznámit. Vyhodnocení tohoto plánu probíhá jednou či dvakrát za školní rok. Podpůrná opatření v prvním stupni jsou poskytována školou a nejsou doplněna finančním normativem.

K návrhu pro II.-V.stupeň podpůrných opatření je zapotřebí vyšetření v příslušném školském poradenském zařízení (ŠPZ) – pedagogicko-psychologické poradně nebo speciálně-pedagogickém centru. Podpůrná opatření ŠPZ doporučuje škole a ta je nadále ve spolupráci se ŠPZ naplňuje. Tato podpůrná opatření jsou nejčastěji zanesena v PLPP nebo individuálně vzdělávacím plánu (IVP). S IVP jsou seznámeni i zákonní zástupci, všichni pedagogové a samotný žák. Vyhodnocuje se jednou či dvakrát za školní rok. Podpůrná opatření mohou být poskytována ve spolupráci s dalšími zařízeními (školský zákon, 2004). Při doporučení podpůrného opatření ve II.-V. stupni, dostává škola v některých případech nárokovou finanční podporu pro jejich realizaci.

Pedagogové mají k dispozici při práci se sociálně znevýhodněními žáky „Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění.“

Katalog podpůrných opatření pro žáky se sociálním znevýhodněním nabízí ověřené formy podpory pro žáky s překážkami v učení kvůli sociálnímu znevýhodnění. Klíčové je včasné zahájení podpory, aby drobné obtíže nepřerostly v závažné problémy vyžadující externí odborníky nebo aby tyto problémy neměly fatální řešení a dopad na žáka. Pedagogicko-psychologická diagnostika je důležitá pro identifikaci potřeb žáků a monitorování jejich projevů a potřeb. Včasná podpora je nejlepší prevencí dlouhodobého selhávání a případného předčasného odchodu ze vzdělávání. Katalog obsahuje preventivní opatření, která zlepšují kvalitu vzdělávání. Interdisciplinární spolupráce – škola, rodina, poradci a odborníci je klíčem k úspěchu. Podpůrná opatření jsou i pro tyto žáky rozdělena do stupňů podle náročnosti a jsou přizpůsobena individuálním potřebám žáků (Felcmanová, Habrová 2015).

Konkrétní podpůrná opatření pro žáky se sociálním znevýhodněním dělíme do několika kategorií (stejně jako pro jiná znevýhodnění): organizace výuky, modifikace vyučovacích metod a forem, intervence, pomůcky, úpravy obsahu vzdělávání, hodnocení, příprava na výuku, podpora sociální a zdravotní, práce s třídním kolektivem a úprava prostředí.

Mezi jedno z nejčastějších podpůrných opatření patří oblast „přípravy na výuku,“ kdy tato absence domácí podpory má zpravidla jedny z největších dopadů na výsledky žáka a jeho pozici ve školním kolektivu.

„Jiné formy přípravy na vyučování:

Žák se nepřipravuje na vyučování doma – neví, jak se učit, nenosí domácí úkoly.

Žák má nedostatečnou motivaci k učení, odevzdává domácí úkoly s chybami, v domácím prostředí se nemá na koho obrátit o pomoc.

Žák má poruchu pozornosti a paměti a tedy zvýšené nároky na upevňování učiva, nerozumí (částečně nebo úplně) vyučovacímu jazyku, má obtíže s dosahováním očekávaných výstupů vzdělávání, neprospívá.

Mezi rodinou žáka a školou nefungují nastavené komunikační nástroje.

Žák má nevhodný styl učení, má časté absence, má nedostatečně rozvinuté sociální a komunikační dovednosti.

U žáka se projevují výkyvy v domácí přípravě a podpoře od rodičů.“ (Habrová, 2015 str.265).

Opatření reaguje na konkrétní potřeby žáka a snaží se maximálně zohlednit nejen jeho, ale i rodinné možnosti a vytvořit tak nejvhodnější podmínky pro vzdělávání, ale i se maximálně přizpůsobit v souvislosti s okolnostmi jeho rodinného prostředí/zázemí.

Tato podpůrná opatření významně přispívají k posílení spolupráce mezi školou a rodiči, což zlepšuje vzájemnou komunikaci a zpětnou vazbu. Pomáhají snížit emoční zátěž žáků tím, že eliminují strach ze selhání a podporují jejich dosažení maximálního vzdělávacího potenciálu prostřednictvím procvičování učiva. Díky tomu žáci zažívají úspěch, který je motivuje k dalšímu učení. Opatření také rozvíjejí schopnost žáků řešit obtížné situace, učí je přijímat odpovědnost za své jednání a podporují jejich sebevzdělávání mimo školu. Dále posilují smysl pro povinnost a schopnost organizace času, což je klíčové pro přípravu na výuku. V neposlední řadě rozvíjejí exekutivní funkce žáků, jako jsou plánování, organizace a sebekontrola (Habrová, 2015).

Učitel by měl identifikovat žáky ohrožené selháním, zjistit důvody jejich neúspěchu, stanovit problematické oblasti a posoudit žakovu motivaci k učení. Důležité je také zajištění dostatečného času na odpočinek, umožnění dlouhých přestávek a zakončení doučování příjemnou aktivitou. Učitel nesmí zapomenout na zahrnování oblastí, ve kterých žák vyniká a snažit se je propojovat s jednotlivými oblastmi.

V praxi tato opatření zahrnují poskytování přesných informací žákovi a jeho rodičům o domácích úkolech, včetně případné úpravy úkolů vzhledem k ostatním žákům ve třídě. Informace zahrnují také detailní specifikace aktuálně probíraného učiva a požadavky na přípravu na zkoušky. Pokud žák nemá vhodné podmínky k přípravě doma, je vhodné nabídnout alternativy, například možnost přípravy ve škole, zapojení širší rodiny nebo neziskových organizací, či zajištění dobrovolníků. Pokud žák navštěvuje školní družinu, může se domácí příprava konat tam, nebo může pedagog poskytnout individuální pomoc po vyučování.

Pedagog připravuje individuální domácí úkoly pro žáky, kteří nezvládají úkoly zadávané celé třídě, čímž pomáhá rozvíjet jejich klíčové schopnosti a znalosti. Pokud žák žije v

prostředí, které nepodporuje vzdělání, je třeba jasně vymezit povinnosti rodičů dle nového občanského zákoníku a pravidelně je o nich informovat (Habrová, 2015).

Dle Habrové (2015) může pedagog narazit na určitá úskalí, která budou komplikovat naplnění podpůrných opatření. Mezi tato úskalí patří neochota či absence spolupráce se zákonnými zástupci, či absence elektronického zařízení v rodině, kdy zákonný zástupce není schopen kontrolovat či reagovat na aktuální potřeby. Někteří ze zákonných zástupců mohou mít problém se samotným zadáváním a následným plněním domácích úkolů nebo samotnému zadání neporozumí a nejsou tak schopni žákovi v případě potřeby poradit. Častým případem je únava žáka, kdy kvůli nevhodnému domácímu prostředí nemá dostatek potřebného spánku a tím pádem je žák unavený. Učitelé často mohou dbát na plnění domácích úkolů, ale jejich rozsah či zadání neodpovídá skutečným znalostem nebo možnostem jednotlivých žáků, a tak se pro ně stává neřešitelným. Častým podpůrným prostředkem je spolupráce s organizacemi z regionu (většinou neziskovými). Tyto organizace nejsou rovnoměrně dostupné napříč republikou, a tudíž může docházet k naprosté absenci této podpory v daném regionu. V neposlední řadě jde o samotné finanční prostředky dané rodiny, kdy není možné zajistit volnočasové aktivity či doučování pro žáky.

4 Metodologie výzkumu

Jedná se o kvalitativní výzkum, který dle Hendla (2005, str. 50) představuje „*proces hledání porozumění založen na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ Díky použití kvalitativního výzkumu má výzkumník možnost v průběhu své téma zpřesňovat, nacházet nové pohledy na problematiku nebo celkově nalézt ve výzkumu nový směr. Důležité je, aby byl výzkumník ve své práci poctivý, a to hlavně při sběru dat (Gulová, 2013).

Empirická část této práce zahrnuje podrobný popis cílů výzkumu, metod sběru a analýzy dat, charakteristiku výzkumného vzorku, analýzu dat, prezentaci dat, diskuzi a shrnutí. Výzkumná část vychází z odpovědí žáků na úlohy z mezinárodního šetření TIMSS 2015 nebo úlohy z učebnic 4. ročníků ZŠ.

Jako design výzkumu byla zvolena zakotvená teorie. Postup zakotvené teorie zahrnuje „*sběr dat směřující k teoretické nasycenosti kódů, kódování materiálů směřující k vytvoření základních kategorií – proměnných budoucí teorie, konstruování teorie jako sady tvrzení o vztazích mezi kategoriemi – proměnnými* (Švaříček, Šedřová, str. 87, 2007). Výzkum byl realizován formou polostrukturovaných rozhovorů s otevřenými otázkami. Výzkumu se zúčastnilo celkem 14 respondentů/žáků s různým sociálním znevýhodněním nebo bez sociálního znevýhodnění. Všichni respondenti byli žáci 4. ročníku ZŠ.

4.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, jestli a případně jak se liší slovní zásoba u žáků s různým sociálním znevýhodněním a bez sociálního znevýhodnění.

Výzkumná otázka č.1: Jaký vliv má sociální znevýhodnění na žákovu slovní zásobu a porozumění textu?

Výzkumná otázka č.2: Jak a jestli pobyt žáka v ústavní výchově může ovlivňovat slovní zásobu a porozumění textu?

Výzkumná otázka č.3: Jaké jsou rozdíly mezi sociálně znevýhodněnými žáky, kteří nikdy nebyli v ústavní výchově a mezi sociálně znevýhodněnými žáky, kteří jsou v ústavní výchově?

4.2 Metody sběru dat

Sběr dat probíhal formou polostrukturovaných rozhovorů s otevřenými otázkami přímo s žáky 4. tříd základních škol. S jednotlivými žáky byl veden osobní polostrukurovaný rozhovor.

Rozhovory s otevřenými otázkami byly vedeny na základě jednotlivých testovacích úloh. Testovací úlohy vycházely z mezinárodního testování 4. ročníků TIMSS 2015 nebo z učebnic vlastivědy nakladatelství TAK TIK pro 4. ročníky v souladu s RVP ZŠ.

Celkem bylo vybráno 10 úloh. Z toho 6 úloh z mezinárodního testování TIMSS 2015 a 4 úlohy byly vybrány z on-line dostupných textů z učebnic pro 4. ročník TAK TIK. Úlohy byly vybírány na základě zkušenosti autorky s prací s dětmi se sociálním znevýhodněním a na základě konzultace s vyučujícími českého jazyka. Úlohy byly vytipovány tak, aby dokázaly obsáhnout danou problematiku, tedy aby nešlo pouze o vědomosti žáků. Zadání úloh je zahrnuto v přílohách této práce.

S žáky bez sociálního znevýhodnění nebo s žáky se sociálním znevýhodněním byl veden rozhovor v prostřední základní školy. Se žáky se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově – dětském domově a s romskými žáky v ústavní výchově – dětském domově byl rozhovor veden přímo v ústavním zařízení. Sama autorka pracuje na základní škole a v dětském domově, k části žáků měla tedy přístup z titulu své profese. Všechny tyto rozhovory probíhaly v období květen–červen 2024.

Rozhovory byly nahrávány na mobilní zařízení v souladu s GDPR. Následné nahrávky byly přepisovány a následně analyzovány.

Následná analýza dat probíhala na základě přepsaných rozhovorů s žáky. Byla analyzována jednotlivá slova, porozumění textu a rozmanitost odpovědí. Při analýze byla využívaná metoda otevřeného kódování, na jejímž základě vyvstaly kategorie dále v textu.

Celkem bylo použito 10 různých testových úloh. Některé úlohy byly zaměřené na konkrétní znalosti a dovednosti žáků, ty pro tento výzkum nebyly stěžejní, viz úlohy 1 a 7. Ve všech

úlohách šlo o porozumění jednotlivých slov nebo jejich kontextu. U většiny úloh byla vytipována slova/slovní spojení, které měli žáci za úkol vysvětlit ještě před zasazením těchto pojmů do kontextu. Autorka chtěla ve výzkumu zahrnout problematiku porozumění významu jednotlivých slov bez zasazení do kontextu.

4.3 Metody analýzy dat

Všechny rozhovory byly přepsány ze zvukového záznamu do textové podoby. Následně proběhla anonymizace jmen a pro práci byla určena nová jména. Analýza probíhala pomocí otevřeného kódování (Švaříček, Šed'ová, 2007), kdy si autorka několikrát naposlouchávala rozhovory a četla přepisy rozhovorů, vyvstávaly z toho jednotlivé kategorie, ve kterých dochází k rozdílu mezi žáky. Při analýze dat je potřeba zmínit a připomenout, že i když se autorka snažila o maximální objektivní analýzu, je důležité brát v potaz, že autorka je s většinou žáků v užším kontaktu, který se neváže na tento výzkum. Tedy analýza jednotlivých dat může mít jisté limity, zároveň některé informace mohou být ku prospěchu analýzy.

4.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Do výzkumného vzorku bylo zařazeno celkem 14 žáků 4. ročníků ze základních škol v Praze nebo Středočeském kraji. V rámci výzkumu byli všichni žáci rozděleni do 4 dílčích kategorií s ohledem na jejich sociální znevýhodnění. Žáci bez sociálního znevýhodnění a žáci se sociálním znevýhodněním byli žáky jedné pražské základní školy ze třech paralelních tříd. Všichni žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově a romští žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově navštěvovali pražské školy nebo školy ve Středočeském kraji.

1. Žáci bez sociálního znevýhodnění – 3, z toho 1 dívka a 2 chlapci
2. Žáci se sociálním znevýhodněním – 5, z toho 3 dívky a 2 chlapci
3. Žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově – dětském domově – 3, z toho 1 dívka a 2 chlapci

4. Romští žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově – dětském domově – 3, z toho 1 dívka a 2 chlapci.

Ve výzkumu nejsou rovnoměrně pokryty všechny výzkumné skupiny, jelikož v oslovených dětských domovech, které byly ochotny na tomto výzkumu spolupracovat, byli žáci 4. tříd zastoupeni v takovýchto počtech.

V dětských domovech je dle statistik MŠMT (2024) v ústavní výchově 4298 dětí, z toho 2054 dívek. V dětských domovech, které byly zapojeny do výzkumu, byl menší počet dívek ve čtvrtém ročníku než chlapců ve čtvrtém ročníku ZŠ. Z toho důvodu je ve výzkumu zapojeno méně dívek než chlapců.

Pro další práci a následnou analýzu byla z důvodu anonymizace všem žákům změněna jména. Rok narození, pohlaví a doba v ústavní výchově byly přiřazeny dle skutečnosti.

Jméno	Sociální znevýhodnění	Rok narození	Pohlaví	Doba v ústavní výchově
Nikola	Žák bez sociálního znevýhodnění	2014	dívka	
Martin	Žák bez sociálního znevýhodnění	2013	chlapec	
Vítek	Žák bez sociálního znevýhodnění	2013	chlapec	
Čeněk	Žák se sociálním znevýhodněním	2014	chlapec	
Pavla	Žák se sociálním znevýhodněním	2014	dívka	
Bára	Žák se sociálním znevýhodněním	2013	dívka	
Boris	Žák se sociálním znevýhodněním	2013	chlapec	
Karolina	Žák se sociálním znevýhodněním	2013	dívka	
David	Žák se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově – dětském domově	2012	chlapec	10 měsíců
Mojmír	Žák se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově – dětském domově	2012	chlapec	5 let
Ema	Žák se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově – dětském domově	2013	dívka	5 let
Hynek	Romský žák se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově – dětském domově	2013	chlapec	5 let
Sandro	Romský žák se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově – dětském domově	2013	chlapec	6 let
Martina	Romský žák se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově – dětském domově	2013	dívka	4 roky

Tabulka č.1 (Vlastní tvorba)

5 Presentace a analýza dat

V této kapitole autorka seznamuje čtenáře s konkrétní podobou jednotlivých úloh a textů, které byly použity k výzkumu v rámci metodologické části. Zároveň jsou zde prezentovány odpovědi žáků, ze kterých autorka vyvozovala závěry. Všechny citace žáků, jsou zachovány v původní formě, pro zachování autenticity kvůli následné interpretaci.

5.1 Úloha 1

*„Sylva má 12 kousků drátu, 40 kulatých korálků a 48 plochých korálků. Na výrobu jednoho náhrdelníku potřebuje 1 kousek drátu, 10 kulatých korálků a 8 plochých korálků. Jestliže Sylva udělá všechny náhrdelníky stejné, nejvýše kolik **náhrdelníků** může vyrobit? (ČŠI, 2015, str.17)*

Úvodní úloha byla zaměřená na porozumění textu a matematické dovednosti. Tato úloha ukázala, že žáci bez sociálního znevýhodnění mají rozmanitější popisný jazyk než žáci se sociálním znevýhodněním.

Tato úloha byla přečtena všem žákům najednou bez předchozích otázek týkajících se jednotlivých pojmů. Po přečtení úlohy následovala otázka, kdy měli žáci vysvětlit, co znamená slovo **náhrdelník**. Následovala otázka, která mířila na to, co si žáci o úloze myslí, jestli je pro ně srozumitelná a jestli by ji byli podle jejich názoru, schopni vyřešit. Žáci si mohli sami úlohu přečíst a prohlédnout.

Někteří žáci potřebovali úlohu alespoň částečně vyřešit a nenechali se odbýt tím, že správné řešení není pro tento rozhovor důležité. Žáci, kteří úlohu potřebovali dořešit, byli žáci, kteří nejsou v ústavní výchově. Žádný žák se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově neměl potřebu úlohu řešit.

Interpretace slova **náhrdelník** byla u všech žáků velmi srozumitelná a nikdo z nich neměl problém s porozuměním. Většina žáků použila k vysvětlení synonymum „řetízek“. Většina dětí se sociálním znevýhodněním popisovala slovo náhrdelník na základě vlastní zkušenosti. Tedy vybavily si někoho konkrétního, kdo náhrdelník nosí.

Martina: *„To je na krku, takovej řetízek, co má teta.“*

Karolina: *„No to se dává na krk, jako máma má takovej hezkej.“*

Ema: „*No to je to co máš ty na krku.*“

Všichni žáci kromě jednoho prokázali, že chápou, na co se jich v otázce ptají. Šlo o žáka Davida, kterého zaskočila délka úlohy, při poslechu se ztratil, úlohu si následně pročetl samostatně. Dle Davidova názoru, byla úloha složitá a mimo jeho možnosti. Při dotazování, co se mu zdá nejobtížnější popsal, že obecně nemá rád úlohy a zadání, kde se vyskytuje hodně textu.

David: „*Ne, to není na moji hlavu.*“

David: „*Je tam hodně textu, já neumím slovní úlohy.*“

Žáci bez sociálního znevýhodnění používali více popisný jazyk. Jeden z žáků použil pro slovo **náhrdelník** vhodné synonymum – šperk.

Vítek: „*Je to vlastně šperk, který se dává kolem krku.*“

Marek: „*Může to být jako ozdoba na krku, nosí to i někteří chlapi.*“

Nikola popisovala vlastní zkušenost s výrobou náhrdelníku.

Nikola: „*To co se dává kolem krku, můžeš si ho vyrobit, třeba na to použít korálky.*“

5.2 Úloha 2

„*Vlak odjíždí z **Nouzova** v 7:52 a přijíždí do **Oldřichovic** v 11:06 **ten samý den.***“ (ČŠI, 2015, str. 18).

Před přečtením této úlohy následovaly tři otázky. Co je to **Nouzov**, co jsou to **Oldřichovice** a co znamená **ten samý den**. Slova byla upravena do prvního pádu tak, aby více nezkreslovala význam slova. Otázky byly kladeny tak, aby bylo patrné, že jde v případě **Nouzova** a **Oldřichovic** o podstatné jméno.

Při dotazování na jednotlivá slova/slovní spojení bez uvedením do kontextu, měli všichni žáci problém s významem slova **Nouzov**. Při otázce, co je to Nouzov David a Hynek odpovídali:

David: „*No to fakt nevím.*“

Hynek: „*To jsem nikdy neslyšel, nevím.*“

Někteří žáci přemýšleli a bylo evidentní, že nad významem přemýšlejí třeba jako Čeněk. Vítek byl překvapen, že slovo **Nouzov** nikdy neslyšel.

Čeněk: „*Hmmmm, no nevím jako.*“

Vítek: „*To by mě teda zajímalo, co to je, dozvím se to?*“

Žáci se sociálním znevýhodněním nebo žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově slovo **Oldřichovice** chápali totožně jako město a jejich odpověď byla identická.

David: „*Nějaký město?*“

Mojmír: „*To je město.*“

Slovo **Oldřichovice** většina žáků chápala, jako nějaké místo nebo město. Všichni žáci bez sociálního znevýhodnění hned odpovídali, že teď už i ví, co znamená slovo **Nouzov**.

Vítek: „*No to je vesnice, je to vesnice nebo město, no tím pádem Nouzov je taky vesnice nebo město, žejo?*“

Nikola: „*To je město nějaký, ale teda vůbec nevím kde, ani jsem to nikdy neslyšela a Nouzov to bude taky něco takovýho.*“

Slovní spojení **ten samý den** chápal každý trochu jinak.

Martina: „*No jakože ten vlak přijel ten stejnej den.*“

Nikola: „*No ten stejnej den.*“

Při takových to odpovědích dostávali žáci další podotázku, jestli to dokáží více vysvětlit.

Nikola: „*No když se stalo něco před rokem, tak se to stejný mohlo stát jakoby teď ve stejnej den.*“

Dva žáci se sociálním znevýhodněním nedokázali popsat nebo rozvést jinak svou odpověď, než že jde o stejný den.

Následně byla úloha přečtena vcelku najednou, žáci si zadání mohli samostatně projít a kouknout se na něj. Bylo jim připomenuto, že není zapotřebí počítat, jak dlouho vlak jel. Poté následovaly obdobné otázky k úloze a jejímu kontextu.

Všichni žáci, kteří nerozuměli nebo neuměli vysvětlit slovo **Nouzov**, při přečtení celé úlohy dokázali určit, že jde také o město, stejně jako u **Oldřichovic**.

Míra: „*Nouzov to je taky město.*“

Martin: „*No teď je to jasný, ten vlak jede nějakou trasu z toho Nouzova do těch Oldřichovic.*“

Nikola: „*Tak to bude prostě taky nějaký město nebo obec?*“

Pavla: „*No, tak obě jsou jako nějaký zastávky.*“

Všichni žáci, bez ohledu na sociální znevýhodnění, byli schopni porozumět úloze a rozklíčovat oba názvy stanic vlaku.

Ve chvíli, kdy žáci popisovali význam slovního spojení **ten samý den**, tak někteří z nich lehce znejistili. Mohli si individuálně přečíst zadání úlohy nebo se na zadání podívat. Opět většina z nich používala pro slovo **samý** synonymum stejný.

Eva: „*Ten stejnej den to jede z těch měst.*“

Ve chvíli, kdy žáci odpovídali pouze tímto synonymem, byla jim položena doplňující otázka. Ve všech případech šlo o žáky se sociálním znevýhodněním.

Čeněk: „*Jakože za jeden den to udělá.*“

David: „*No, že je to ten stejný den.*“

Jel vlak přes noc? Zde se odpovědi žáků velmi lišili.

Sandro: „*Ne,ne,ne.*“

David: „*Jo.*“

V tu chvíli si David sám od sebe přečetl znovu úlohu a odpověděl.

David: „*Teda ne.*“

Někteří žáci vysvětlení rovnou rozvedli na konkrétní příklad.

Pavla: „*Stejnej den, že třeba dneska se mi stalo nooo, že jsem zabila, teda ne že třeba jsem nezaplátila tohle a ještě se mi stalo, že jsem třeba nestihla vlak.*“

Karolina: „*Jako tenhle den jako třeba eee moje ségra měla tenhle den narozeniny, takže jakoby dneska.*“

Vítek: „*Den, kterej, když třeba řeknu, včera byl ten samý den jako včera, tak to dává smysl.*“

Nikola: „*Když vyjede třeba v pondělí, tak taky dojde v pondělí, ale ten stejný den, ne za týden nebo za rok.*“

Všichni žáci bez sociálního znevýhodnění začali odhadovat nebo počítat, jak dlouho vlak jel.

Této úloze předcházelo dotazování se na jednotlivá slova použitá v zadání. Před přečtením úlohy nedokázal nikdo z žáků popsat, co znamená izolované slovo Nouzov. Při vysvětlování slova Oldřichovice si všichni žáci uměli poradit. Vysvětlovali tento pojem jako nějaké město, obec či vesnici. Důležité je v tomto kontextu zmínit, že všichni žáci, kteří se výzkumu účastnili, mají zkušenost s městem, částí města, obcí nebo vesnicí, která končí příponou -ice. Tedy byl to pro ně pravděpodobně známější výraz. Buď sami žijí v místě, jehož název má na konci –ice nebo vědí, že jejich kamarádi chodí do škol, které nesou název podle místa, kde se nachází a opět mají v názvu příponu –ice.

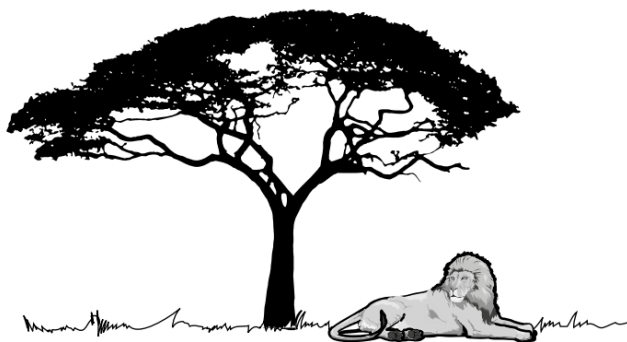
Ve chvíli, kdy žáci bez sociálního znevýhodnění měli vysvětlit druhý pojem Oldřichovice, automaticky začali dávat slova do souvislostí a dokázali tak odvodit, co znamená slovo Nouzov: „*No to je vesnice, je to vesnice nebo město, no tím pádem Nouzov je taky vesnice nebo město, žejo?*“ Také další žákyně uvedla: „*To je město nějaký, ale teda vůbec nevím kde, ani jsem to nikdy neslyšela a Nouzov to bude taky něco takovýho.*“ Nikdo z dalších žáků na tuto skutečnost neupozornil.

Dále se můžeme vzhledem k výzkumu domnívat, že používání některých konkrétních názvů do jednotlivých testových zadání, nemusí vypovídat nic o dovednostech žáka, který danou úlohu řeší. Z této úlohy vyplývá, že většina žáků sice pochopila, že se jedná o názvy dvou obcí/měst, ale je patrné, že pokud by byly zvoleny jiné méně známé názvy, mohlo by to být pro žáky komplikací. Někteří žáci by zajisté byli schopni i tak úlohu vyřešit, pro některé by toto neporozumění mohlo vést k nemožnosti úlohu vyřešit. Například v případě, kdyby jako dvě města byli použité méně známé, méně se vyskytující formy názvů nebo zavádějící názvy např. Polička. Můžeme se jen domnívat, jak by si v takové úloze vedli i žáci bez sociálního znevýhodnění.

Následovalo vysvětlení pojmu samý den, opět žáci bez sociálního znevýhodnění používali rozvinutější jazyk. Většina žáků bez ohledu na sociální znevýhodnění prokázala, že významu

tohoto slovního spojení rozumí, tedy toto slovní spojení by v případě řešení úlohy nemělo vliv na případné nepochopení zadání.

5.3 Úloha 3



Obrázek č.1

„Strom a lev vypadají úplně jinak. Oba patří mezi živé **přírodniny** a některé **vlastnosti** mají společné. Například oba potřebují pro přežití vodu. Řekni další dvě vlastnosti, které mají společné“ (ČŠI, 2015, str.77).

Před přečtením celé úlohy, dostali žáci úkol, vysvětlil jednotlivé pojmy, a to **přírodniny** a **vlastnosti**. Jako nejčastější vysvětlení slova přírodniny, jsou uvedeny odpovědi Davida a Hynka.

David: „Jako příroda.“

Hynek: „To je něco v přírodě.“

Někteří žáci používali rovnou konkrétní popis. U žáků se sociálním znevýhodněním se většinou jednalo o velmi stručný popis, například jako Boris a Ema. Všichni žáci bez sociálního znevýhodnění popisovali velmi podobně jako Nikola

Boris: „Jakoby vlasy.“

Ema: „Jako bylinky.“

Nikola: „Třeba klacky, kameny, hlína a tak.“

Slovo **vlastnosti** vysvětlovali žáci různé. Hynek svým popisem vystihl slovo vlastnosti širším popisem.

Hynek: „*Jako něco co jakože někdo něco jako jakej někdo prostě je.*“

Podobné vysvětlení pak měly dívky Bára, Ema, Nikola a to bez ohledu na jejich sociální znevýhodnění.

Bára: „*Vlastnosti to co umíme.*“

Ema: „*No to co umíš.*“

Nikola: „*Něco, že to umíš, že ti to jde.*“

David se svou odpovědí od všech lišil nejvíce. Slovu vlastnost příliš nerozuměl a tak použil rozklad slova a snažil se význam slova odvodit. Jde o velmi dobrou strategii, pokud si žák neví se slovem rady. Zde by ale Davidovi k celkovému pochopení slova, chyběl širší kontext.

David: „*Že něco vlastníš.*“

Vítek vysvětlil slovo přírodniny a hned slovo vlastnosti vztáhnul právě k přírodninám. Rovnou tedy dal do souvislosti obě slova, i když neznal kontext a nevěděl, co bude následovat, zvládnul využít oba termíny k vysvětlení.

Vítek: „*Jsou to přírodní materiály, přírodniny mohou mít různé vlastnosti, třeba můžou být elastické, tvrdé a tak.*“

Následně byl žákům ukázán ilustrační obrázek k úloze a byla jim přečtena celá úloha v kontextu. Pokud žáci neznali význam daných slov, nebyl jim význam slov vysvětlován.

Žáci se sociálním znevýhodněním Sandro, David, Martina a Ema jako první společnou vlastnost uvedli, že pro přežití potřebují vodu, i když se tato vlastnost nacházela i v zadání. Dále Sandro, Martina doplnili a Ema odpověď.

Sandro: „*Tak jako jídlo nějaký.*“

Martina: „*Něco musí jíst.*“

Ema: „*...potřebuje to živiny jídlo a tak dále.*“

Sociálně znevýhodnění žáci Čeněk a Mojmír uvedli velmi podobné vysvětlení. Obdobný popis použil Martin, žák bez sociálního znevýhodnění. Ten přirovnání dokázal zestručnit a popsat to samé.

Čeněk: „*To že mají však myslím, že korunu takovou chlupatý okolo hlavy a zase má strom listy jako korunu.*“

Mojmír: „*No dobře tak on má hřívu, ale jak se říká tomu u toho stromu...koruna, jakože to je podobný, ne?*“

Martin: „*Oba mají hřívu, jakože on má listy a on vlasy.*“

Bářiny a Borisovy odpovědi byly téměř totožné.

Bára: „*Tak i teplo potřebují.*“

Boris: „*Teplo nějaký potřebujou.*“

Nikola použila stručnější charakteristiku, která ale splňovala zadání.

Nikola: „*Tak třeba oba rostou, umí se pohybovat.*“

Žákyně se sociálním znevýhodněním Pavla použila rozvinutější odpověď, stejně tak žák bez sociálního znevýhodnění Vítek. Vítek na rozdíl od Pavly používal správné tvary slov a celkově jeho odpověď zahrnovala složitější slovní zásobu.

Pavla: „*Jsou oba dva jako užitný, jako lev je užitný jakože je král přírody a strom, protože my potřebujeme dýchat a druhá věc a jsou třeba silná oba dva.*“

Vítek: „*Oba potřebují vzduch, v němž lev získává kyslík a využívá ho, aby mohl dýchat a strom z něj získává oxid uhličitý z kterého vyrábí energii, živiny a minerály. Oba potřebují ještě potravu nebo něco, co je vyživuje.*“

5.4 Úloha 4

„*Když Petra běhá, dochází v jejím těle ke změnám. Jednou z nich je, že jí začne být velké horko. Řekni další dvě změny, kterých si Petra může všimnout*“ (ČŠI, 2015, str. 87).

Všichni žáci kromě jednoho si u této úlohy věděli rady s odpovědí. Sociálně znevýhodněný žák Boris si nevěděl rady ani s jednou změnou, byla mu položena doplňující návodná otázka

„představ si, že běžíš, co se ti děje?“ Tuto otázku dostali i další žáci, kteří si nevěděli rady s druhou změnou, ke které může docházet při běhání.

Boris: „*No potím se.*“

Mojmír: „*No hrozně mě píchá v boku.*“

Jednu změnu bez pomocné otázky dokázali popsat Čeněk, Pavla, Martina, Bára a Mojmír.

Čeněk: „*Potí se.*“

Pavla: „*Třeba hubne nebo nějakou další změnu...*“

Martina: „*No je mokrá.*“

Bára: „*Je udýchaná.*“

Mojmír: „*No hrozně mě píchá v boku.*“

Bez pomocné otázky, dokázali dvě změny popsat Ema, Hynek, Karolina, Nikola, Vítek a Martin. Tedy všichni žáci bez sociálního znevýhodnění a žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově, a to bez ohledu na jejich původ. Karolina dokázala splnit zadání jako jediný žák se sociálním znevýhodněním, který není v ústavní výchově.

Karolina: „*Že je udýchaná a že potřebuje se jako napít.*“

Ema: „*Že se potí a že jí bolejí nohy.*“

Hynek: „*Mm začínáš se třeba potit a bude jako vyčerpaná.*“

Nikola: „*Může být potom lehčí, nebo jakože zhubne, může mít silnější nohy, který jí po tom pak bolí jak běží.*“

Vítek: „*Zrychlí se jí tep a může se jí začít motat hlava z nedostatku kyslíku*

Martin: *že se bude potit a bude mít větší tlak na srdci, srdce jí bude rychlejš tlouct.*“

Pomocnou otázku potřeboval zbytek žáků se sociálním znevýhodněním, kteří nejsou v ústavní výchově a to Čeněk, Pavla a Bára.

Čeněk: „*Tak je trochu unavená.*“

Pavla: „*Bolí jí nohy.*“

Bára: „*Tak prostě nedýchám.*“

5.5 Úloha 5

„*Peří některých ptáků má podobnou barvu jako jejich prostředí. Jak jim to pomáhá přežít?*“

A) *Skrývá je to před nebezpečím.*

B) *Mohou snadněji spatřit potravu.*

C) *Chrání je to před počasím.*

D) *Mohou se navzájem snadněji najít*“

(ČŠI, 2015, str. 93).

Všichni žáci dostali za úkol, před přečtením celé úlohy zodpovědět, jak rozumí slovu **prostředí**. Žáci bez sociálního znevýhodnění obecně dobře rozuměli významu slova "prostředí" a byli schopni správně odpovědět na otázku ze zadání. Vítek popsal prostředí jako místo, kde živočich žije, například les nebo louku. Ve své odpovědi na úlohu uvedl, že podobné zbarvení peří ptákům pomáhá skrýt se před predátory.

Vítek: *Prostředí třeba živočicha, třeba berušky je les, ale může to být i louka nebo louka. Takže tam kde daný předmět nebo spíše živočich žije a kde má svoje přirozené prostředí.*

Nikola: „*Nějaké místo.*“

Martin použil konkrétní přirovnání, ve své odpovědi zmínil prostředí parku. Rozhovor neprobíhal v parku, ale vzpomněl si na předchozí vyučovací hodinu, kterou trávil společně se svou třídou venku, zřejmě proto použil tento příklad.

Martin: „*Třeba teď jsme v prostředí parku.*“

Žáci se sociálním znevýhodněním měli obecně jednodušší a méně detailní odpovědi, ale většinou také pochopili základní význam slova "prostředí" a správně odpověděli na úlohu. Čeněk popsal prostředí jako "školu" a uvedl, že ptákům podobné zbarvení pomáhá skrýt se před predátory. Karolina popsala prostředí jako venkovní místo, kde si lidé mohou postavit dům, a v úloze uvedla, že zbarvení pomáhá ptákům schovat se ve stromech před predátory. Bára popsala prostředí jako místo, kde se právě nachází (dům nebo jeho okolí).

Čeněk: „*Jakože jsme ve prostředí školy.*“

Pavla: „*Jako nějaký místo.*“

Bára: „*No to kde teď jsme třeba.*“

Zároveň nejrozvinutější odpověď z této skupiny žáků měla Karolina, která opět použila konkrétní příklad, jak takové prostředí může vypadat.

Karolina: „*Někde venku třeba že prostě prostředí kde si můžeme třeba postavit barák.*“

Žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově odpovídali velmi podobně jako žáci se sociálním znevýhodněním. Někteří žáci rovnou slovo prostředí přiřazovali ke konkrétnímu příkladu, třeba jako Mojmir.

Hynek: „*Jako něco že na nějaký místo nebo tak.*“

Sandro: „*Netuším, jako hezký prostředí. Někde kde je pěkně.*“

Mojmir: „*Třeba tady u mě je prostředí baráku nebo okolí.*“

David: „*Jako něco vevnitř.*“

Dále byla všem žákům přečtena celá úloha. Žáci měli odpovídat, jaká odpověď se nejvíce hodí k otázce, někteří žáci následně vysvětlovali, proč vybrali danou odpověď. Nejsnadněji se úloha řešila žákům bez sociálního znevýhodnění. Vítek své zdůvodnění rovnou vysvětlil a použil i slovo „predátor.“ Jejich odpovědi byly také nejrychlejší.

Vítek: „*Může to být různé, ale hlavně to první. Může se tak skrýt a schovat se třeba před predátorem, který ho chce napadnout.*“

Martin: „*No vím, že je to A, protože se schovávají před predátory.*“

Nikola: „*No jasný áčko, protože jako splynou ty barvy.*“

Žáci se sociálním znevýhodněním zvládli také úlohu vyřešit. Jejich vysvětlování bylo složitější, třeba jako Pavly, která se snažila vysvětlit, proč je zbarvení pro ptáky důležité. Karolina použila konkrétní příklad zbarvení kočky, která se tak chrání před nebezpečím.

Pavla: „*No myslím, že to první. Vlastně když mají podobnou barvu nebo jsou nějaký ptáci nahoře a loví je, tak je tak dobře nevidí.*“

Čeněk: *„No to je jasně to první.“*

Karolina: *„Protože jakoby ptáci si můžou jako schovat ve stromech a pak jakoby nejsou vidět jakoby že jenomže pak někdo jako černá kočka ulovit nebo tak.“*

Žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově odpovídali velmi podobně a to bez ohledu na jejich etnickou příslušnost. Sandro, který popsal prostředí jako "hezké místo", rychle reagoval na úlohu, a to ještě před přečtením možnosti, že zbarvení ptákům pomáhá zamaskovat se. Hynek velmi pečlivě rozebíral úlohu a snažil se dojít ke správnému řešení, dokázal odůvodňovat jednotlivé odpovědi. Mojmír ke své odpovědi také použil konkrétní příklad, jak se ptáci mohou díky zbarvení peří chránit.

Sandro: *„No jakože se můžou zamaskovat.“*

Hynek: *„Tady třeba skrývá to je to před nebezpečí, je to pravda jo, mohou snadněji spatřit potravu jako jako zase kdyby byl jako jako, ta potrava byla jako zase taky maskovaná, tak by to jako taky moc nepoznalo dobře chrání je to před počasím a už jsem měl spíš to céčko a ještě tady mohou se navzájem snadněji najít ne ne takže áčko je dobře.“*

Mojmír: *„No jasný áčko, třeba když pták letí a jde pro malý mlád'ata nebo ptáčata, tak se jako schovaj i s tím ptákem a ten jinej pták je jako nevidí už.“*

David měl největší obtíže a potřeboval pomocné otázky, aby pochopil význam slova "prostředí" i otázky úlohy. Po několika pomocných otázkách byl schopen pochopit, že zbarvení peří ptáků jim pomáhá skrýt se před nebezpečím a snadněji spatřit potravu.

Autorka výzkumu: *„Co znamená, že ptáci mají podobnou barvu jako jejich prostředí“*

David: *Tyvogo to asi nevím.*

Autorka výzkumu: *„Otázka je, jak jim to pomáhá přežít? Skrývá je to před nebezpečím, může to být pravda?“*

David: *„Noo...“*

Autorka výzkumu: *„Viš, co znamená skrývá?“*

David: *Že se schovává?*

Autorka výzkumu: „*A dávalo by to smysl? Peří některých ptáků má podobnou barvu jako jejich prostředí, skrývá je to před nebezpečím.*“

David: „*No tak to by asi nedávalo smysl.*“

Autorka výzkumu: „*Mohou snadněji spatřit potravu. Co znamená spatřit potravu?*“

David: „*Že si ji umějí ulovit.*“

Shrnutí ukazuje, že žáci bez sociálního znevýhodnění měli lepší schopnost pochopit a aplikovat význam slova "prostředí" v kontextu úlohy, ale i bez jeho kontextu. Jejich odpověď byla zpravidla velmi rychlá a nebo k vysvětlení používali odbornější slova. Žáci se sociálním znevýhodněním měli obecně jednodušší odpovědi, ale většinou byli schopni správně pochopit základní význam úlohy. Žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově bez ohledu na etnicitu neměli většinou s odpovědí větší problém, kromě Davida, který již v předchozích úlohách často nerozuměl textu.

5.6 Úloha 6

„*Řekni jednu věc, která člověku pomáhá udržovat dobrou **tělesnou kondici**. Svoji odpověď vysvětli*“ (ČŠI, 2015, str.107).

Před přečtením zadání měli žáci za úkol říct a vysvětlit, jak rozumí slovnímu spojení **tělesná kondice**. Někteří žáci se sociálním znevýhodněním reagovali velmi stručně. Někteří tomuto slovnímu spojení vůbec nerozuměli. Všichni žáci bez sociálního znevýhodnění zvládli toto slovní spojení vysvětlit. U ostatních žáků byly velké rozdíly v pochopení, a to bez ohledu na jejich sociální znevýhodnění nebo kulturní příslušnost.

David: „*Neeee. Netuším*“

Ema: „*To nevím, jako tělesná, tak něco v tělese a kondice, to spíš zní jak konvice, ne?*“

Čeněk: „*No trochu, jako něco s lidským tělem.*“

Sandro: „*Nevím jako fakt zas. Jakože prostě máš dobrý tělo.*“

Kristina: „*To nevím jako co je.*“

Bára: „*Jakože jsme hubený...*“

Mojmír: „*Jako tělo, břicho a hlava.*“

Hynek, romský žák se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově, odpověděl velmi rozvitou větou, stejně tak jako Vítek, Martin a Pavla. Nikola zvolila formu stručnější odpovědi, i tak byla její odpověď výstižná.

Hynek: „*Jako, že třeba když jako posiluješ tak jako prostě, že když posiluješ tak máš takovou kondici tělesnou jako dobrou.*“

Vítek: „*To, jak naše tělo zvládá výkon a hlavně vypětí, když něco děláme. Záleží na tom, právě jak dlouho to zvládneme dělat.*“

Martin: „*Jakože on má špatnou tělesnou kondici, protože.... Nebo spíš třeba, Marek je tlustej, proto má špatnou tělesnou kondici. Říká se, že si musíš zlepšit kondičku.*“

Nikola: „*To jak jíš, jak vypadáš, jak cvičíš.*“

Pavla byla jediným žákem se sociálním znevýhodněním, který není v ústavní výchově a zvládla toto slovní spojení popsat. Později z rozhovoru vyplynulo (druhá citace Pavly), že se Pavla o svou tělesnou kondici zajímá, a to nepřilíší úměrně svému věku. Během rozhovoru bylo s Pavlou rozebíráno, že je v období vývinu a rozhodně není potřeba, aby se jakkoliv omezovala ve své stravě. Pavla následně mluvila o tom, že může hodně sportovat a nejíst tolik sladkostí. Rozhovor s Pavlou měl i preventivní charakter vzhledem ke stravovacím návykům a zdravému životnímu stylu.

Pavla: „*No jako znám to, jakože máš dobrou tělesnou kondici, že si taková, jakože posiluješ, máš kondici prostě.*“

Pavla: „*Jakože nějaký člověk pomáhá druhému člověku? Mně pomáhá, když běhám nebo když si dávám nějakou dietu. Jako pomáhá, jako já jsem jeden měsíc cvičila každý den a to běhání, když jsem zkoušela 3 dny, tak to bylo dobrý.*“

Následně byla všem žákům přečtená celá úloha a slovní spojení **tělesná kondice** bylo uvedeno do kontextu. Většina žáků se sociálním znevýhodněním zvládla splnit zadání i přes to, že samotnému slovnímu spojení nerozuměla. Všichni tito žáci popisovali konkrétní příklady stravy související s dobrou tělesnou kondicí. Sandro z této skupiny žáků popsal

nejvíce věci, které podporují dobrou tělesnou kondici, také použil svou hračku k tomu, aby vysvětlil, jak vypadá někdo/něco, co má dobrou tělesnou kondici.

Čeněk: *„Je třeba posilovat a nejíst takový ty burgry jako fastfood a tak.“*

Bára: *„Když se hodně hýbeme spalujeme tuky.“*

Sandro: *„Pítí, voda, jídlo, vzduch. Vypadá jak tahleta gorila (ukazoval na svou hračku), taková namakaná.“*

Emá: *„Běháná, no aby nebyl línej? Jakože člověk má sportovat, aby si udržel jako kondičku? Jakože já třeba chodím na gymnastiku a kdybych tam nechodila, tak třeba pak už nezvládnou ani jiný věci. Nebo bych nebyla tak tlustá.“*

Mojmír: *„Možek jakoby, protože mozek řídí jakoby celý tělo. Třeba mozek řekne břichu, že má hlad břicho a mozek se jde najíst.“*

Nikola: *„Sportování, to je nějaký pohyb, co vykonáváme a zatěžujeme tím ty naše svaly.“*

Karolina si nevěděla rady s touto formulací, ani když byla zanesena do kontextu. David se potřeboval dotázat ještě jednou na slovo kondice.

David: *„Že dýchá? Jakou kondici?“*

I po zopakování slovního spojení si David nevěděl rady a na otázku neodpověděl.

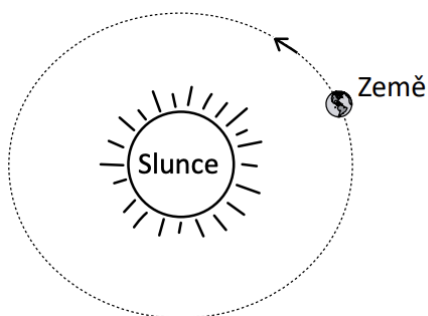
Vítek, Hynek i Martin svou odpověď rozvinuli. Někteří použili velmi popisný jazyk.

Vítek: *„Vyvážená strava, kdybychom jedli třeba pořád jenom zeleninu, o které se říká, že je zdravá. Dostáváme z jednoho zdroje nějaké druhy. Ale vyvážená strava má vitamíny a minerály a všechno co potřebujeme k tomu, aby naše tělo správně fungovalo.“*

Hynek: *„No že posiluje, jako nabyde jako na svalech... no a dobrý jídlo, jakože bude víc zdravěj.“*

Martin: *„Zdraví je jíst dobře a běhat skoro každý den, protože pak prostě budeš silnější a tvůj organismus si zvykne na pohyb.“*

5.7 Úloha 7



Obrázek č.2

„Země je planeta, která obíhá kolem Slunce. Řekni názvy dalších dvou planet, které obíhají kolem Slunce“ (ČŠI, 2015, str. 153).

Tato úloha byla žákům přečtena najednou. Před přečtením žáci nedostali žádné otázky, které by se pojily k této úloze. Všichni žáci dokázali na tuto úlohu reagovat a zodpovědět. Tato úloha poukazyvala především na znalosti, které žáci měli získat v průběhu čtvrtého ročníku. Tím, že výzkum probíhal ke konci školního roku, měli všichni žáci téma sluneční soustavy již za sebou nebo měli mít tyto znalosti již ze třetího ročníku. I tak se mezi žáky vyskytly patrné rozdíly. Jeden z hlavních rozdílů byla rychlost, ve které žáci odpovídali. Dále bylo zřejmé, že někteří žáci si svou odpověď nejsou příliš jistí. Šlo především o žáky se sociálním znevýhodněním. Žáci bez sociálního znevýhodnění odpovídali velmi rychle, ale správnost odpovědí se lišila u Martina. Vítek s Nikolou si svou odpověď byli velmi jisti a bylo zřejmé, že toto téma mají zažité.

Vítek: *„Jupiter, Venuše, Saturn, Neptun.“*

Nikola: *„Merkur, Venuše, Země, Mars, Saturn, Uran, Neptun.“*

Martin: *„Měsíc a myslím, že Venuše.“*

Žáci se sociálním znevýhodněním rozuměli otázce, ale ve svých odpovědích se lišili. Z odpovědí je zřejmé, že někteří žáci si toto téma pamatují, a tedy zodpovězení otázky pro ně není příliš složité. Zároveň Karolina chtěla použít jiný pojem týkající se vesmíru, ale je možné, že již při výuce ho nezvládla správně zařadit a porozumět mu.

Pavla: *„Jupiter a další nevím.“*

Bára: *„Asi Venuše..“*

Čeněk: „*Mars a Jupiter.*“

Karolina: „*Saturn a Mars.....mléčná teda...hraničná dráha je to, když všechny jsou ty planety.*“

V této úloze opět nebyly žádné rozdíly mezi žáky se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově a romskými žáky se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově. Všichni žáci dokázali reagovat na zadání a k příkladu uvést konkrétní pojem. David se svou odpovědí nejvíce lišil, podobně jako Karolina chtěl do pojmů zařadit něco dalšího, ale nepamatoval si název a pravděpodobně si nebyl jist, jestli by tím správně reagoval na zadání.

Hynek: „*Jo tak to je třeba Mars a Venuše.*“

Sandro: „*Jupiter, Mars.*“

Ema: „*Mars?....Jupiter.*“

Mojmír: „*Země, Měsíc, Uran, Pluto.*“

David: „*Mars, potom Venuše, ne to je blbost. Jak se jmenuje to, jak je na tom ta čára okolo? Potom už nevím.*“

5.8 Úloha 8

„*CO TO JE?*“

Univerzita - vysoká škola, po jejímž dokončení je udělen vysokoškolský titul.

Chrám - stavba nebo komplex staveb určený k bohoslužbám“ (Kolektiv autorů, 2016, str.8).

Tento text byl vybrán, jako ukázka definice pojmů přímo z učebnice. Tedy tento text slouží jako vysvětlení pojmů **univerzita** a **chrám**. Úloha byla vybrána z toho důvodu, protože se autorka snažila zjistit, jestli vysvětlení pojmů přímo z učebnice, je pro žáky přínosné a jestli mu dokáží rozumět. Tedy zadání úlohy obsahovalo vysvětlení konkrétních pojmů, ze kterého mají žáci pochopit, co daný pojem znamená a to bez pomoci pedagoga. Před předčtením celé úlohy, dostali žáci za úkol vysvětlit jednotlivé pojmy **univerzita**, **vysokoškolský titul**, **chrám** a **komplex staveb**. Tato úloha byla testována po částech. Nejprve byly dotazy na pojmy **univerzita** a **vysokoškolský titul**. Následně byl přečten celý kontext a žáci dostávali

dotazy na porozumění definic a jednotlivých pojmů. Stejně tak tomu bylo u druhé části, nejprve žáci popisovali pojmy **chrám** a **komplex staveb**, následně popisovali porozumění kontextu.

Všichni žáci bez sociálního znevýhodnění chápali pojem **univerzita** a dokázali ho alespoň částečně vysvětlit. Z jejich odpovědí bylo zřejmé, že tento pojem již někdy slyšeli a dokáží ho přiřadit, případně pochopit případnou souvislost v textu. Vítek opět odpovídal velmi rozvitou větou a dokázal pojem celkově vysvětlit.

Vítek: *„Univerzita je, jakoby synonymum od vysoké školy. Vysoká škola je, jakože začínáme se základním vzděláváním tu musíme mít všichni, pak na střední školu, pak můžeme do práce nebo můžeme jít na vysokou školu, v které máme přednášky a je to vlastně třetí v pořadí.“*

Martin: *„To je vyšší škola.“*

Nikola: *„To je škola.“*

Někteří žáci se sociálním znevýhodněním dokázali také popsat pojem **univerzita** a opět bylo patrné, že by slovo **univerzita** dokázali v kontextu alespoň částečně pochopit. Bára si se svým tvrzením nebyla příliš jistá.

Karolina: *„Jo je to tam kde se jako studuje třeba na policajta nebo tak.“*

Pavla: *„Taková vysoká škola.“*

Čeněk: *„Ano, to je další část školy.“*

Bára: *„Tam někdo jako chodí.“*

U tohoto textu nebyly patrné rozdíly mezi romskými a neromskými žáky se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově. Někteří žáci pojmu rozuměli a dokázali ho popsat, a například Sandro rovnou řekl, že pojem **univerzita** nikdy neslyšel.

David: *„Nějaká práce?“*

Hynek: *„Jako nějaká škola nebo.“*

Mojmír: *„Třeba Karlova univerzita, učí se tam žáci jako skoro dospělí.“*

Sandro: *„Nějaká škola to je... Ten kdo skončí základku.“*

Ema: „*Tam choděj už dospělí lidi nebo děti jako ještě.*“

Martina: „*Tam jako chodí někdo?*“

Dále měli žáci za úkol v této úloze vysvětlit, co si myslí nebo co ví, že je **vysokoškolský titul** a to bez zasazení pojmu do kontextu. Žáci bez sociálního znevýhodnění se příliš nad vysvětlování pojmů nepozastavovali. Z jejich odpovědí bylo zřejmé, že minimálně tuší, co tento pojem znamená. Vítek opět popisoval pojem velmi rozvinutě.

Vítek: „*Slyšel jsem už o tom a je to myslím něco, co dostaneš něco jakože studuješ třeba fyziku na vysoké škole, zvládl jsem to, dostal jsem jedničku a dostal jsem za to titul. Jakože jsem schopný dělat fyzika někde.*“

Martin: „*Je to vlastně jako vysvědčení. Že dostaneš z té vyšší školy titul, jakože seš dobrej.*“

Nikola: „*Když dokončíš vysokou školu, tak dostaneš titul, žes ji opravdu dokončila.*“

Žáci se sociálním znevýhodněním se ve svých odpovědích lišili. Někteří by pravděpodobně dokázali z kontextu jakékoliv textu pochopit dané sdělení, kde by se objevoval pojem **vysokoškolský titul**. Nejvíce se svou odpovědí lišil Boris, který zřejmě znal především titul, který se týkal nějakého sportu.

Pavla: „*Jakože máš ten titul vysoký školy.*“

Čeněk: „*To je úplně konec školy. No jakože univerzita je v podstatě pokračování školy a ten titul dostaneš na začátku nebo na konci té školy.*““

Kristina: „*Jakože jsou vzdělaný? Že jako oni dostávají ty ten titul aby jako mohli třeba pracovat ve škole.*“

Bára: „*Ne, ale teď jak jsem pochopila tak to dostanou když vlastně dostuduju nebo dokončím univerzitu.*“

Boris: „*Jakože něco vyhrál někdo?*“

U žáků se sociálním znevýhodněním nebyl žádný rozdíl mezi romskými a neromskými žáky. David podobně jako Boris popisoval, že jde o nějaký pravděpodobně sportovní titul. Hynek popisoval tento pojem velmi podobně, jako žáci bez sociálního znevýhodnění. Ema odvozovala, co by takový titul mohl být a dokázala své vysvětlení velmi výstižně popsat.

Mojmírovi v porozumění tohoto pojmu pomohlo, že jeho starší sestra vysokou školu studuje, on tedy má sám zkušenost s tímto pojmem u někoho z rodiny.

David: „*To fakt netuším. Že něco vyhrál?*“

Hynek: „*No prostě, když máš nějakou vejšku, jako vysokou školu, jakože tam máš nějaký titul. Jakože, když se vyučíš nějakou tu školu, tak budeš mít ten titul.*“

Ema: „*Tak to nevím, to bude asi něco jako diplom ve škole? Jakože ve škole, třeba jako dostaneš nějaký diplom, kterej jako potřebuješ na dokončení dejme tomu prváku nebo něco takovýhleho.*“

Mojmír: „*No, když doděláš tu vysokou školu, tak dostaneš ten titul. Jakože, když to někdo dokončí za těch 8 let, tak to to dostane... jako slaví to celá ta škola, to se domluví ředitel a učitel a třeba v pátek se sejde. Budou mít černý obleky a čepice a až to bude končit, tak všichni vyhodí ty čepice, a to je ten titul. No moje ségra tam chodí.*“

Někteří žáci popisovali, jak takový **vysokoškolský titul** vypadá. Odpovědi se lišily napříč všemi skupinami žáků. Žáci bez sociálního znevýhodnění Vítek a Martin, opět popisovali velmi výstižně svoji představu o **vysokoškolském titulu**.

Vítek: *Může to být diplom, papír nějaký důležité je, aby to bylo potvrzené, jakože je to pravé.*

Martin: „*To je papír, kde máš jako napsaný, žes to vystudoval, jakože seš dobrej. No moc to dobře neznám.*“

Pavla, žákyně se sociálním znevýhodněním, neměla žádnou představu o tom, jak takový titul vypadá. Svou odpověď zdůvodnila tím, že s titulem nemá žádnou zkušenost. Karolina a Bára dokázaly svou představu o **vysokoškolském titulu** popsat, obě ve svém vysvětlení uvedly, že titul je na nějakém papíře.

Pavla: „*Nevím, já to nikdy nedostala.*“

Karolina: „*Takovej titul a jakože na papíře že tam jako něco napsanýho a pak je tam nějak jako stužka nebo nějak tak.*“

Bára: „*Může to být na nějakém papíru nebo nějaká medaile.*“

Mojmír měl sice rodinnou zkušenost s **univerzitou** a **vysokoškolským titulem**, přesto však nedokázal popsat svou představu o tom, jak **vysokoškolský titul** vypadá.

Mojmír: „*No tak to nevím jako.*“

Dále žáci vysvětlovali slovo **chrám**, opět před usazením tohoto slova do kontextu. Žáci bez sociálního znevýhodnění měli většinou velmi konkrétní popis. Martin má rád anglický jazyk, proto některé slova lépe chápe v angličtině, stejně tak tomu bylo u toho slova. Nikola ve svém popisu byla opět stručná, ale velmi výstižná.

Vítek: „*Chrám je místo, kde se uctívá bohyně nebo více bohů, nebo nějaký nadpřirozený jev.*“

Martin: „*Je to prostě... já vím co to je, jsem se to našprtal anglicky... no jakože to je někde postavený, třeba hrobka, kde se pohřbívali králové, no prostě vím, že to má vždycky hezký vzory.*“

Nikola: „*Něco jako kostel.*“

Žáci se sociálním znevýhodněním se lišili ve svých odpovědích. Karolina s Čeněk si byli ve svých výpovědích docela jisti. Čeněk popsal slovo **chrám** stejně výstižně jako Nikola. Karolina s Borisem mluvili o stavbě, Karolina stavbu více konkretizovala. Bára se pravděpodobně se slovem **chrám** nikdy nesetkala, ale snažila se i tak slovo popsat. Domnívala se, že jde o nějakou hru, tu dále nespecifikovala.

Karolina: „*Chrám jakože nějak jako hrad nebo zámek.*“

Čeněk: „*Jako kostel.*“

Boris: „*To je nějaký barák.*“

Bára: „*To je nějaká hra.*“

Sociálně znevýhodnění žáci v ústavní výchově odpovídali různorodě. Sandro si vzpomněl na souvislost mezi chrámem a Kozím muzeem. Nedokázal ale vysvětlit, jak spolu tyto dva pojmy souvisí. Nejprve dodal, že v chrámu jsou záchody, opět bez hlubšího kontextu. David si opět nevěděl rady s vysvětlením pojmu.

Sandro: „*To jsem slyšel nevím co to je. Nevím co to je, ale vím, že tam jsou záchody. V Kozím muzeu jsou záchody.*“

David: „*To jsem slyšel, nevím ale.*“

Ema dokázala pojem částečně zařadit. Z její výpovědi je patrné, že mi zřejmě alespoň částečně byla schopna zařadit pojem do kontextu. Zároveň není jasné, zda by s ohledem na kontext byla schopna správně odpovědět. Mojmir dokázal k pojmu přiřadit konkrétní stavby, při vysvětlování samotného slova **chrám** si již tak jistý nebyl.

Ema: „*Něco jako hrad, ale je to chrám.*“

Mojmir: „*Chrám sv. Víta, sv. Antonína je to jako svatých lidí, jako když máš třeba chrám je to jako budova, kde zahrabali starý lidi.*“

Oba sociálně znevýhodnění romští žáci v ústavní výchově Hynek a Ema tušili, co chrám je. Hynek si svou odpovědí byl jistý. Martina si také byla svou odpovědí jistá.

Hynek: „*Jako nějaký kostel. Nějaký stavení*“

Martina: „*To je kostel?*“

Dalším pojem k vysvětlení ještě před zanesením do kontextu bylo slovní spojení **komplex staveb**. Bylo patrné, že velká část žáků rozuměla slovu **staveb/stavba**, ale některé z nich zmátlo slovo **komplex**. Někteří žáci bez sociálního znevýhodnění tomuto slovnímu spojení rozuměli a byli to oba chlapci Vítek a Martin. Vítek dokázal hned ze začátku své odpovědi popsat, slovo komplex a dále pokračoval s vysvětlováním. Martin zvolil k vysvětlení konkrétní příklad. Z výpovědi obou žáků vyplývá, že tomuto slovnímu spojení rozumí i bez kontextu. Nikola tento pojem neznala a neuměla by ho pravděpodobně bez kontextu zařadit. Zkusila si slovní spojení rozdělit a popsat tak alespoň část pojmu.

Vítek: „*Je to více staveb, každá má obvykle nějaký účel, ale dohromady dělají jednu věc.*“

Martin: „*Třeba kdyby byly domy u sebe třeba 30, tak je to komplex.*“

Nikola: „*To nevím. Jako stavba, tomu rozumím, jakože nějaký dům?*“

Žáci se sociálním nedokázali pojem vysvětlit. Čeněk a Boris rovnou poznamenali, že tomuto slovnímu spojení nerozumí. Bára a Karolína si svou odpovědí byly jisté. Bára by si pod pojmem **komplex staveb** představila plán nějaké stavby a Karolína vysvětlovala především pojem **komplex**, popisovala ho, jakože je něco kompletního.

Čeněk: „*Komplex staveb to neznám.*“

Boris: „*Nevím, to jsem nikdy neslyšel.*“

Bára: „*To je nějaký plán.*“

Karolína: „*Že jako už ta stavba jako kompletní.*“

Odpovědi obou skupin žáků se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově se hodně lišily. David, Hynek a Martina se snažili odvodit význam slova a stejně jako Karolína ho vysvětlovali, jakože je něco celistvého – kompletního. Ema přiřazovala pojem k nějaké konkrétní mapě, která popisuje materiály, ze kterých byl daný objekt postavený. Mojmír na otázku nedokázal odpovědět.

David: „*Že je to jako všechno?*“

Hynek: „*Jakože je to kompletní ta stavba.*“

Martina: „*No je to jako nějaká celá budovat?*“

Ema: „*To je něco jako mapa, ale je tam vidět, z čeho je to postavený nebo z čeho se to stavělo.*“

Mojmír: „*To nevím, co je.*“

Následovalo přečtení celého textu úlohy. Tedy vysvětlení konkrétních výše zmíněných pojmů. Žáci měli za úkol znovu vysvětlit, jak pojem chápou, když je vysvětlen dle učebnice. Nejčastěji se žáci zabývali tím, že do kontextu zahrnovali pojem **bohoslužba**, který nebyl pro všechny zcela zřejmý. Žáci bez sociálního znevýhodnění neměli s odpovědí žádný problém. Z jejich odpovědí bylo zřejmé, že si definicí pojmu jsou jistí. I Nikola, která bez kontextu nebyla schopna na otázku jednotlivých pojmů odpovědět.

Nikola: „*Jakože to je místo, kde probíhají bohoslužby a ten komplex staveb znamená, že to je víc budov u sebe.*“

Vítek: „Že vlastně, ta bohoslužba je to, že nějak na počest toho našeho, koho uctíváme a právě v té budově se to děje. Ten chrám nebo komplex staveb je zasvěcená tomu jednomu svatému třeba.“

Martin: „To je takovej kostel a vypadá jako líp a je tam víc těch budov a slouží to bohu.“

Žáci se sociálním znevýhodněním

Karolina: „To si vůbec nemůžu vzpomenout, co to je.“

Karolina: „Můžou mít jakože mít jako tam třeba postele nebo můžou třeba jako mít různé jako vybavení do toho zámku nebo hradu.“

Žáci se sociálním znevýhodněním odpovídali nejasně. Z jejich odpovědí je patrné, že významu příliš nerozumí a že by pro ně i samotná definice pojmu **chrám** mohla být velmi obtížná.

Čeněk: „Jakože nějaká budova, co se těžko, jakože se dlouho stavěla.“

Boris: „Jako oni jako nějaký dělníci to pomáhaj postavět...je to doblý na bydlení a na hotel.“

Karolina: „To si vůbec nemůžu vzpomenout, co to je.“

Žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově měli míň rozvinuté vysvětlení a zřejmě méně chápali kontext pojmu než romští žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově. Martina má osobní zkušenost s docházením do kostela na mše z dob, kdy ještě nebyla v ústavní výchově. Rozuměla tedy kontextu a dokázala ho popsat.

Ema: „Že ten chrám byl využívanej jako pro lidi, co věřili na Boha?“

David: „Že jako pomáhaj? Že už je to teda postavený...Jako k bydlení.“

Hynek: „Jako bohoslužba, že jako sloužíš tomu bohovi? No nějakej dům, víc domů, kde vlastně nějak pomáháš bohovi.“

Martina: „No to se chodí do kostela a tam se zpívá, modlí a tak, jakože to je mša.“

5.9 Úloha 9

„DIVY PŘÍRODY

Příroda České republiky je velmi rozmanitá a malebná. Díky přijatelným nadmořským výškám, mírnému podnebí a také jedné z nejhustších sítí turistického značení na světě přímo vyzývá k výletům. Jak dobře znáš svou vlast? (Kolektiv autorů. 2016, str.44).

Před přečtením celé úlohy nejprve žáci vysvětlovali, jak chápou jednotlivé pojmy, před zasazením do kontextu. Nejprve vysvětlovali, jak chápou slova **rozmanitá** a **malebná**.

Nikola a Vítek, tedy žáci bez sociálního znevýhodnění neměli žádný problém s popsáním obou přídavných jmen. Nikola opět popsala oba pojmy velmi stručně a výstižně. Vítek znovu využíval odlišnou slovní zásobu, než ostatní a obě slova zvládl s přehledem vysvětlit. Martin tato slova vysvětlit nedokázal.

Vítek: „*Jako hezký by se dalo říct. Jakože to není jedna věc, no podobá se to slovu pestrost, jakože to není přehršělý.*“

Nikola: „*Velký, hezký prostě krásný.*“

Martin: „*To nevím jako.*“

Žáci se sociálním znevýhodněním se tato přídavná jména snažili popsat. Boris se pokusil slovo **rozmanitý**, vysvětlit na konkrétním případě. Stejně tak Karolina a Bára, které obě k přirovnání použili stejný význam. Slovo rozmanitý obě popisovaly jako určitý pocit, který může člověk mít.

Čeněk: „*Nevím.*“

Boris: „*To jsem věděl... to je... že je rozmanitý, to může být voňavý květ. Malebný to jako vůbec nevím.*“

Karolina: „*Jako rozhozený nebo jakože takovej jako err je úplně jako trochu nepříjemnej náš všechny že třeba čím někdo udělá někomu jako něco ošklivýho, tak pak je na všechny skoro naštvanej a prostě pak se s nikým nechce bavit a eee... to je že jako je naštvaná jenom na toho 1 člověka ale i někde jako třeba trochu zvýší hlasy na ty ostatní.*“

Bára: „*To jsem asi nikdy neslyšela a to druhý bude nějaký pocit možná jakože se změní, takže nadšená nebo je ten pocit to vím.*“

Žáci se sociálním v ústavní výchově romšší i neromšší pojmu buď rozuměli, snažili se ho alespoň popsat nebo nevěděli. Sandro, Mojmír a David nevěděli, ale Mojmír odvozoval, co slovo může znamenat a přiřadil ho k malování. David se nejprve přeslechl, ale slovo ani po zopakování popsat nedokázal. Martina, Ema i Hynek se snažili slova popsat a vystihnout tak jejich význam, i když si nebyli příliš jistí svou odpovědí. Ema se snažila opět odvodit významy slov a přiřadit je k lidským vlastnostem.

Sandro: *„Jako to nevím?“*

Mojmír: *„To fakt nevím už, jako malebná, že si něco namalovala.“*

David: *„Myslíš rozbitého? Ne, to vůbec nevím ani jedno.“*

Martina: *„Jako to jsem asi slyšela, ale jako nevím úplně, jakože je něčeho hodně a je to takový pěkný?“*

Hynek: *„Něco hodně barevného nebo pestrého.“*

Ema: *„Tak to nevím ani jedno slovo jsem nikdy neslyšela. Jako od slova rozmanitý, bych si představila člověka, co si jako myslí, že může úplně všechno, jakože je prostě rozmanitej... a to druhý, jako člověk, co hrozně rád kreslí obrazy.“*

Dalším pojmem z textu k vysvětlení byl pojem **nadmořská výška**. Tento pojem je sám o sobě složitý a ze zkušenosti autorky dělá problém velké většiny žáků bez ohledu na sociální znevýhodnění a bez ohledu na ročník, do kterého žáci chodí. Žáci bez sociálního znevýhodnění si ale s vysvětlením tohoto pojmu dokázali poradit.

Nikola: *„Je to dobře, jak je to místo třeba vysoko od hladiny moře.“*

Vítek: *„Přijatelný, jakože se to dá zvládnout, jako výška daného objektu k moři.“*

Marek: *„No jak je to nad mořem se počítá, třeba jak moc půjdeš do kopce a tak. Přijatelný jakože to je dobrý.“*

Žáci se sociálním znevýhodněním se pojem snažili vysvětlit a popsat ho nebo mu nerozuměli. Z odpovědí je zřejmé, že významu příliš nerozumí.

Karolina: *„Jakože to není přímo u vody, ale jakože je to nad vodou.“*

Boris: „*Když je moze nebo nějaká voda, tak tam máš vystavený, kde je to nejvíc bezpečný, kde by to mělo bejt. A když plešlo, tak tam máš jako vyznačený, že by to tam nemělo bejt.*“

Bára: „*Tomu nerozumím.*“

Čeněk: „*Nerozumím.*“

Obě skupiny žáků se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově se snažili termín **nadmořská výška** popsat, někteří na konkrétním příkladu. Každý se k tomuto pojmu dokázal alespoň částečně vyjádřit a popsat ho, i když ne zcela správně.

Hynek: „*Co to znamená, jakože něco navíc třeba máš nevím nějakou horu a jako třeba když si chceš zjistit, jak je ta hora velká, tak si to zjistíš podle tý nadmořských výšin.*“

Ema: „*Že to je nad mořem a přijatelná, že se to dá přijmout?*“

Mojmír: „*Když máš Českou republiku, tak jakože pod náma je moře.*“

Následoval pojem **mírné podnebí**, který byl větší výzvou k vysvětlení pro všechny žáky. Žáci bez sociálního znevýhodnění dokázali přiřadit pojem k podnebí, které je u nás v České republice, i když z Martinovi odpovědi to není zřejmé. V kontextu by termínu rozuměli a zřejmě by pro ně nebyl problém s takovým textem pracovat.

Nikola: „*Když je mírné počasí, když není ani moc velké horko ani moc velká zima, jako v jedné doby.*“

Vítek: „*Není tam ani velké horko ani velká zima, je to takové mírné.*“

Martin: „*No to nevím, prostě takový to počasí u nás ne?*“

Žáci se sociálním znevýhodněním také dokázali zařadit toto slovní spojení k významům týkajících se podnebí/počasí.

Čeněk: „*Trochu fouká.*“

Boris: „*Že tam jsou mlaky mílné, že jich tam je málo.*“

Karolina: „*Že jako takový není úplně slunečno ani...je prostě jako... že prostě svítí sluníčko, ale je trochu i zima.*“

Žáci v ústavní výchově se sociálním znevýhodněním měli velmi různorodé odpovědi. Někteří významu vůbec nerozuměli a to Sandro a David. Hynek dokázal termín vysvětlit,

popsat, a to velmi konkrétně. Ema s Mojmírem popisovali pojem velmi stručně, ale z jejich odpovědí bylo patrné, že alespoň částečně tuší, kam pojem zařadit.

Sandro: *„Ted' jako, já se v tom nevyznám, to jsme se ještě určitě neučili.“*

David: *„Já fakt nevím.“*

Hynek: *„Jako jako nebo třeba podnebí jenom co znamená to je nějakou jako nějaká tak jako počasí je něco jinýho zase třeba, když si když říkáš že chceš aby bylo lepší počasí tak jako to může bejt, ale podnebí to je prostě něco určeného, co jako prostě se nedá změnit. Některý oblasti je to prostě furt stejný, no třeba v Africe máš skoro pořád vedro“.*

Ema: *„To je, že je mírně zataženo.“*

Mojmír: *„Jak vysoko je nebe.“*

Dále všichni žáci vysvětlovali slovní spojení **nejhustší síť turistického značení**. Zde byly odpovědi velmi rozmanité a pro některé žáky velmi neuchopitelné. Nejčastěji si žáci vybrali jednotlivá slova, která se snažili popsat a vysvětlit. Některým žákům se podařilo vystihnout celá slovní spojení a to zejména žákům bez sociálního znevýhodnění.

Vítek: *„Tohle je jakoby něco, když řeknu nejhustší síť, tak nějaká oblast, turistické značky jsou nějaké mapy nebo celá oblast, které dávají právě turistům právě, kam mají jít. Když je to někde husté, jakože zajímavé, tak jakože tam mají jít, ale v tomhle případě mi to spíš přijde, jakože tam mají jít, že je tam toho hodně na jednom místě.“*

Martin: *„Takový ty značky, bílá, žlutá, bílá a tak. No a ta síť, jakože tam chodí hodně lidí.“*

Nikola: *„Že tam je jako nejvíc těch značek, těch tras.“*

Žáci se sociálním znevýhodněním chápali tyto pojmy velmi různorodě. Čeněk se snažil vystihnout celé slovní spojení jedním slovem. Pavla s Borisem popisovali značky na stromech, které znají z přírody. Slovu turistika však nerozuměli. Karolina popisovala jednotlivá slova a snažila se zachytit celý kontext a popsat ho. Bára nedokázala najít vhodná synonyma k vysvětlení slovního spojení.

Čeněk: *„No jako vejlet.“*

Boris: *„Na stromech namalovaný takový ty... ale ta síť, jako na lyby?“*

Pavla: „*No to je teda dlouhý... síť znám na ryby... to značení to jsou takový ty barvy na stromech.*“

Karolina: „*... Nevím... Nejhustší, jakože je hustej les..., jakože strašně moc stromů.... A síť, že do toho se chytaj ryby. Turistický, jakože třeba chodí někde po lese každé den třeba, nebo tam jezdí třeba na kole a jsou tam ty značky v tom nejhustším lese.*“

Bára: „*Jakože je to nejoblíbenější toho turistického značení.*“

Žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově odpovídali různorodě, a to bez ohledu na to, jestli šlo o romské žáky nebo žáky neromské. David se snažil popsat, jak pojmům porozuměl, ale znovu zdůraznil, že souhrn pojmů je pro něj příliš složitý. David a Martina stejně jako někteří žáci se sociálním znevýhodněním popisovali síť na ryby, bez ohledu na následující pojmy v kontextu. Hynkovi také dělalo problém slovo síť, kdy mu nesesedl význam slova, který běžně zná a užívá. Rozuměl jednotlivým slovům, ale dohromady nedokázal odhadnout, co mají slova popisovat. Sandro, Mojmír a Martina popisovali značení v lese, jež znají. Ema tyto pojmy nikdy neslyšela.

David: „*Že jako do někoho chytá něco. To je dlouhý netuším.*“

Hynek: „*Co to znamená, jakože nějaká jako nevím jako hustý nejhustší, no to s tou sítí nechápu. Ale turisté jako to to znám to slovo a nejhustější to taky síť to mi tam nedává jako nějaký smysl*“

Martina: „*Jakože je někde něčeho hodně, síť, jakože na ryby...jakože je někde, my máme značky na stromech, tak oni budou mít nakreslenou síť na stromech.*“

Sandro: „*No nějaký značka, co značí turistiku.... Třeba po lese.*“

Mojmír: „*Tak to jsou ty čárky, jakože žlutá.*“

Ema: „*To jsem jako nikdy neslyšela.*“

Slovo **vyzývá**, měli žáci také vysvětlit bez ohledu na kontext. Nejčastěji toto slovo žáci interpretovali ve spojitosti s nějakým zápasem. Někteří žáci vztáhli pojem již k předchozím slovům a dávaly slovo **vyzývá** rovnou do kontextu. Žáci bez sociálního znevýhodnění slovu rozuměli, Nikola ho rovnou zasadila do kontextu k vysvětlování předchozích pojmů.

Vítek: „*Jakože volat na někoho, aby něco udělal nebo aby se o něco pokusil.*“

Martin: „*Jako třeba, vyzývám tě na odvetu.*“

Nikola: „*Že to jako zve, aby sis to prošel.*“

Žáci se sociálním znevýhodněním se vysvětlovali slovo **vyzývá** totožně. Jsou zde uvedeny pouze odpovědi Karoliny a Báry, odpovědi ostatních byly prakticky totožné.

Karolina: „*Třeba kdo vydrží dýl ve hře tak jakože třeba něco dostane nebo tak.*“

Bára: „*Třeba někdo někoho vyzve na boj.*“

Všichni žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově odpovídali stejně jako Mojmir. Jediná Ema se svou odpovědí lišila, slovo vysvětlovala jako volání na někoho.

Mojmír: „*No na souboj vyzveš někoho, pojď si se mnou dát páku.*“

Ema: „*Může volat k Bohovi, nebo vyzývá duchy. Může jako zavolat, aby mu to pomohlo nebo udělal někomu radost.*“

Posledním slovem z úvodního textu, které žáci měli vysvětlovat bylo slovo **vlast**. Někteří žáci si význam slova vlast přiřazovali ke slovu vlastnit a z toho odvozovali význam. Tedy snažili se slovu porozumět na základě svých zkušeností a dovedností, ale v tomto kontextu daného významu nedosáhli. Žáci bez sociálního znevýhodnění neměli s vysvětlením slova **vlast** žádný problém. Bylo jasné, že slovo vlast znají a rozumí mu bez ohledu na kontext.

Nikola: „*Třeba jako obec.*“

Vítek: „*Znamená to, kde jsem se narodil.*“

Martin: „*Jakože Česko je moje vlast.*“

Žáci se sociálním znevýhodněním se odpověďmi opět velmi lišili. Boris slovu vůbec nerozuměl. Karolina přiřazovala slovo **vlast** k nějaké činnosti – z její odpovědi je zřejmé, že význam slova také neznala. Čeněk a Pavla přiřazovali slovo **vlast** k slovesu vlastnit a z něho následně odvozovali jeho význam.

Boris: „*To jako vůbec nevím.*“

Karolina: „*Jo je to jako jeho rozhodnutí jestli chce nebo nechce vůbec jako hrát.*“

Čeněk: „*Že něco vlastníš?*“

Pavla: „*Že něco mám.*“

Žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově odpovídali různorodě. David uváděl, že toto slovo nikdy neslyšel. Sandro, Mojmír a Hynek slovu rozuměli a dokázali ho vysvětlit za pomoci konkrétního příkladu. Ema, stejně jako většina žáků se sociálním znevýhodněním, přiřazovala pojem **vlast** ke slovu vlastnit.

David: „*To teda jsem asi neslyšel nikdy.*“

Sandro: „*Naše vlast, třeba Praha.*“

Mojmír: „*Čechy, Morava, Slezsko a Ukrajina třeba.*“

Hynek: „*Hmm, někde ses jako třeba narodil.*“

Ema: „*Jakože něco má, něco vlastní?*“

V tuto chvíli byl všem žákům přečten celý text, kde se objevují jednotlivá slova, která měli před přečtením celého textu vysvětlit. Žáci po přečtení celého textu dostávali obdobné otázky týkající se jednotlivých významů daných slov. Žáci bez sociálního znevýhodnění dokázali popsat a shrnout význam textu, bez větších problémů. Z jejich odpovědí je jasné, že pochopili, o čem text je a dokázali ho věcně a bez prodlev interpretovat.

Vítek: „*Příroda v České republice, je jakože hezký, ty jo to ted' zní, jako bych tu větu říkal po druhý. Pochopil jsem, že určitě potřebuju jet do Česka a dojet si tam na výlet.*“

Nikola: „*No, že je tam dobré počasí není tam ani moc zima ani moc horko ani tam neprší moc v kuse, že jako vyzývá k výletům, jakože tam je hodně těch cest, co můžeš projít.*“

Martin: „*Že je velká a krásná. Jakože je to všechno společně dobrý pro ty výlety, v těch dobrých podmínkách.*“

Žáci se sociálním znevýhodněním byli obecně ve svých odpovědích stručnější. Zpravidla si každý vybral jednu či dvě oblasti textu, které následně interpretoval. Z odpovědí vyplývá, že žáci bez ohledu na to, aniž by znali význam jednotlivých slov, dokážou alespoň částečně pochopit z textu hlavní poselství. Tyto závěry však nelze generalizovat pro všechny žáky se sociálním znevýhodněním.

Boris: „Že příroda je hezká a voní. Že lidi čeba, když jsou na výletě a jsou tam ty turistický značky, tak se líp orientují.“

Čeněk: „Jako, když je takový hezký počasí. Tak když je dobrý počasí, tak je dobrý výlet.“

Karolina: „Není úplně jakože není hnusný a neprší že třeba se můžou někdo vydat třeba jakože ven třeba po těch turistických značkách.“

Bára: „Jakože je hezká a krásná.“

Žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově shrnovali text odlišně. Někteří vysvětlovali a popisovali obsah textu velmi obsáhle. Z jejich odpovědí bylo jasné, že rozumí sdělení a dokáží obsáhnout celý text. Jedinou výjimkou byl David, který se v textu ztratil a nedokázal popsat, co daný text obsahoval.

Sandro: „No jakože je hezká? Jakože tam jezdí na vejlety a basta fidli.“

Hynek: „Že jsem jako prostě hodně jezdí ty turisté ta tu to no a třeba kdybych řekla příroda české republiky je velmi rozmanitá a malebná hodně pestrá a jako hezká. Že jako jsou nadmořskou výšku že to je jako že prostě to jsem říkala s těma horama třeba jak se chtějí měřit a s tou hustou turistickou nevím jak to bylo ted'ka, že prostě tam jako hodně jezdí turisté do Prahy.“

Ema: „Že příroda České republiky je nádherná a velká. Že...je hezký počasí a volá to turisty, aby sem jeli na výlet...no dál jsem to nepochopila.“

Mojmír: „Jakože je okolo ní jsou jakoby budovy a hezký přírodniny, třeba Vyšehrad a že to jako někdo namaloval, jako obraz. Že turisty, láka sem jako nejvíc, protože tu máme chrám sv. Víta a sv. Antonína a máte ten Pražskej hrad a Karlův most a to je nejvíc hezký jako“

Martina: „No, že tu máme hezkou přírodu a máme chodit na vejlety, jako to my s naší skupinou děláme.“

David: „Tomu jako vůbec nerozumím.“

Dále měli žáci za úkol vysvětlit, jejich chápání otázky „**jak dobře znáš svou vlast?**“ Žákům bylo opakovaně vysvětleno, že autorka nepotřebuje znát jejich odpověď na otázku, ale popsat, jak dané otázce rozumí a zda by ji dokázali vysvětlit někomu dalšímu. Žáci bez

sociálního znevýhodnění se svou odpovědí vůbec neváhali a zvládli otázku popsat věcně a bez problémů.

Nikola: „*Jak dobře se orientuju, kde co je.*“

Vítek: „*Jak znám tu zem, svou zem, kde jsem se narodil.*“

Martin: „*No, jakože jak dobře znáš tu svou zemi, nebo třeba že víš, kde je obchod, různé baráky a tak.*“

Žáci se sociálním znevýhodněním otázku vysvětlovali po svém a odkazovali se na souvislost mezi slovem **vlast** a vlastnit. Boris jako jediný žák pochopil z kontextu, co slovo **vlast** znamená. To je patrné z jeho odpovědi, která se velmi lišila, když slovo **vlast** nebylo zasazeno do kontextu.

Boris: „*Ceba, jak moc znáš svoje město nebo bydliště kudy chodíš.*“

Čeněk: „*Že to je jakože prostě, jak se říká, jakože něco vlastníš.*“

Karolina: „*Jako jestli jako se umím sama rozhodnout jako jestli třeba něco chci vyměnit nebo nechci.*“

Bára: „*No, jak dobře umíš něco mít.*“

Většině žákům se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově pomohl kontext, ve kterém se slovo **vlast** objevilo, a to zejména Emě. Všichni kromě Davida dokázali pojem správně zařadit a popsat ho. David se opět odkazoval k slovu vlastnit, ale dále nebyl schopen kontext popsat. Mojmír svou odpověď nedokázal příliš vysvětlit a z jeho odpovědi bylo patrné, že nedokáže najít přesná slova pro vysvětlení. Z původní odpovědi Mojmíra však vyplývá, že slovu **vlast** rozumí.

David: „*Vlast, jakože to je moje?*“

Mojmír: „*Jak dlouho znáš tu vlast nebo jak dlouho jsem se o ni učil.*“

Hynek: „*Vlastně jako něco kde ses narodil, nebo jako nějaký místo.*“

Ema: „*Tak pochopila bych to tak, jako jak chápu svoji zemi.*“

Martina: „*No, jak dobře znám to jako, kde bydlím.*“

5.10 Úloha 10

„JAK ŽILI SLOVANÉ?“

První Slované se usazovali v okolí řek. Živili se převážně zemědělstvím. Půdu získávali vypalováním lesa. Pěstovali obilí, luštěniny a zeleninu. Jídelníček si doplňovali také sběrem ovoce, lovem ryb a divoké zvěře. Z domácích zvířat chovali krávy, prasata, ovce, kozy a slepice. Vyráběli si med. Vytvářeli ručně hliněné nádoby (keramika), železné nástroje (kovářství), zpracovávali kosti, kůže, uměli tkát látky. Provozovali výměnný obchod – vyměňovali si jeden druh zboží za druhý.“ (Kolektiv austrů., 2016, str.11).

Před přečtením úlohy žáci vysvětlovali opět několik pojmů. Dále byl text rozdělen do dvou částí. První částí bylo „První Slované se usazovali v okolí řek. Živili se převážně zemědělstvím. Půdu získávali vypalováním lesa. Pěstovali obilí, luštěniny a zeleninu. Jídelníček si doplňovali také sběrem ovoce, lovem ryb a divoké zvěře. Z domácích zvířat chovali krávy, prasata, ovce, kozy a slepice.“ (Kol.Aut., 2016, str.11).

Jako první měli žáci za úkol vysvětlit slovní spojení **usazovat se** – tedy opět slovní spojení, které není uvedeno v kontextu, pouze jako izolovaný pojem. Žáky bez sociálního znevýhodnění toto slovní spojení nezaskočilo a byli schopni ho vysvětlit, a to jasně a výstižně.

Vítek: „Po přecházení obvykle z místa na místo se někde zastavit a zůstat tam na dlouho.“

Nikola: „Že bylo nějaké místo a že si tam jako dělali domy a dělali si z toho jako svoje místo.“

Martin: „Jakože usadili jsme se sem, jakože to dělali, zůstali tam jako někde.“

Žáci se sociálním znevýhodněním se ve svých odpovědích lišili. Čeněk toto slovní spojení vysvětlit neuměl. Boris a Karolina slovní spojení dokázali interpretovat, Karolina pak na konkrétním příkladu.

Čeněk: „Nevím jako no.“

Boris: „Někdo se stěhuje, tak se jako usazuje do jiného domu.“

Karolina: „Třeba ptáci se jako obsazovali třeba ve stromech jako že se tam dělali hnízdo.“

Mojmír a David, žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově použili význam slova sednout si, tedy zkušenost a spojili ji se slovním spojením **usadili se**. Vzhledem k tomu, že

slovní spojení nebylo uvedeno v kontextu se nedá říci, že by slovnímu spojení nerozuměli, pouze měli jinou asociaci.

David: „*Sedět.*“

Mojmír: „*Že se usadil třeba na záchod.*“

Ema a Hynek, žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově, měli odpovědi velmi podobné. Ema nejprve odpovídala velmi podobně jako David a Mojmír, dále ale přidala další význam, který by slovní spojení **usazovat se** mohlo mít.

Hynek: „*Že se někdo jako když máš třeba nějaký nový byt tak se tam jako zabydluješ.*“

Ema: „*Posadil se třeba do lavice nebo se usadil... ..třeba ptáci se usadili na stromě.*“

Dalším pojem k vysvětlení bez kontextu, bylo slovo **zemědělství**. Žáky bez sociálního znevýhodnění tento pojem opět nezaskočil, každý ho vysvětloval velmi individuálně. Z jejich odpovědí je zřejmé, že pojem chápou.

Vítek: „*Činnost, kde opracujeme zemi, ku prospěchu tam něco pěstujeme.*“

Martin: „*No, jakože se stará o rostlinky, děláš farmičku.*“

Nikola: „*Činnost, při které obděláváš půdu a zasázíš tam semena, aby tam něco vyrostlo.*“

U žáků se sociálním znevýhodněním se odpovědi lišili. Čeněk k vysvětlení pojmu použil zkušenosti, které se slovem **zemědělství** má. I tak z jeho odpovědi vyplývá, že si významem slova není příliš jistý, ale dokázal ho alespoň částečně kategorizovat. Z odpovědi Karoliny je patrné, že slovu rozumí a dokáže ho částečně vystihnout. Boris odpovídal stejně jako Bára, se slovem **zemědělství** mají spojenou práci týkající se stavění domu.

Čeněk: „*Jakože u babičky máme národní hospodářský muzeum, tak jako to bude něco s přírodou.*“

Karolina: „*Zemědělství, jakože třeba sklízej obilí nebo různou jakože... různou třeba jako brambory nebo ředkvičky.*“

Boris: „*Zemědělec prostě dělaj domy.*“

Žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově měli výrazně odlišné odpovědi. David slovo **zemědělství** popsat nedokázal a z jeho odpovědi je zřejmé, že mu opravdu nerozumí.

Ema mluvila o nějaké práci, kterou někdo vykonává. Pojem jako takový popsat nedokázala a z její odpovědi není jasné, zda by v kontextu význam slova pochopila. Hynek, Mojmír i Martina význam dokázali částečně popsat a přiřadit. Mojmír s Martinou popsali konkrétní možnost zemědělství.

David: „*Nevim.*“

Ema: „*To je nějaká práce, kde děláš jako nějaký různý práce.*“

Hynek: „*Že se někdo jako stará třeba já nevím o pole nějaké farmář.*“

Mojmír: „*Třeba, že pěstuješ obilí.*“

Následovalo vysvětlení slovního spojení **pěstovat obilí**. Všichni žáci k vysvětlení tohoto pojmu nejčastěji používali konkrétní příklad s pěstováním. Z odpovědi vyplývá, že někteří žáci mají s pěstováním vlastní zkušenost, která jim při vysvětlování velmi pomohla. Žáci bez sociálního znevýhodnění odpovídali podobně. Všichni žáci popsali, že je při pěstování potřeba se o danou plodinu starat.

Nikola: „*Sází se na poli zrnka obilí, stará se o to a pak se to sklízí.*“

Martin: „*No že něco pěstuješ, staráš se o to, třeba já pěstuju rajče, to je pravda.*“

Všichni žáci se sociálním znevýhodněním slovnímu spojení porozuměli a dokázali ho popsat. Z jejich odpovědi vyplývá, že slovnímu spojení rozumí i bez kontextu. Odpovědi ostatních žáků byli obdobné jako u Čenka a Borise.

Čeněk: „*Jakože zasazuješ a pak to sbíráš.*“

Boris: „*Někdo zasadí semínko a ono pak roste.*“

Odpovědi žáků se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově se nelišili až na výjimku žáka Davida. David dokázal částečně popsat, co dané slovní spojení znamená. Z jeho odpovědi je zřejmé, že dokáže ke slovnímu spojení **pěstovali obilí** přiřadit činnost, při které se něco sází. Hynek, Ema, Martina, Sandro i Mojmír měli velmi podobné odpovědi. Z jejich odpovědi bylo zřejmé, že významu slovního spojení rozumí.

David: „*Že ho jako zasad'ovali?*“

Hynek: „*Já bych řekl prostě jako necháváš ho růst nebo já nevím, jak to říct no vůbec, tak a zasadí.*“

Ema: „*Na jaře zasadíš rajče, abys pak jako mohl sklízet ty plody.*“

Martina: „*No jako zalíváš to semínko a ono pak roste.*“

Dále vysvětlovali, jak rozumí slovnímu spojení **vypalování lesa**. U tohoto vysvětlování většina žáků „ožila“ a dokázali rychle reagovat. Někteří žáci nedokázali najít vhodné synonymum, ale z jejich odpovědí bylo jasné, že slovu rozumí. Překážkou byla nedostatečná slovní zásoba, již by mohli využít při interpretaci. Všichni žáci bez sociálního znevýhodnění rovnou popsali, proč někdo takovou činnost dělá a k čemu je to dobré. Martin odpovídal obdobně jako Vítek a Nikola.

Vítek: „*Činnost, při které kvůli svým sobeckým účelům nebo jiným účelům, třeba zemědělstvím, se vypaluje les, při kterém se pak udělá třeba louka a dělají se tam pak zemědělské práce, sází se tam třeba plodiny.*“

Nikola: „*Když to jako vypálíš, aby se pak na tom místě mohlo dělat něco jiného.*“

Žáci se sociálním znevýhodněním Čeněk, Karolina a Bára odpovídali velmi podobně. Ve svých odpovědích zahrnuli slovo hořet. Pavla odpovídala stejně jako Boris, oba dokázali rovnou popsat, co taková činnost zahrnuje.

Čeněk: „*Že to zapaluješ a pak to hoří.*“

Boris: „*Někdo seká stromy, tak je dávaj jakoby pryč a tím je vypalujou.*“

David, Hynek, Ema, Mojmír i Martina, žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově, odpovídali podobně. Ema se snažila ve své odpovědi i popsat, jak k takovému vypalování dochází.

David: „*Že ho prostě pálili.*“

Hynek: „*Že jo prostě nějak zapálíš.*“

Ema: „*Když ten strom je už...jak bych to pochopila já...když je těch stromů hodně, tak jako zapálíš a pokácíš nebo ho zapálí sluníčko.*“

Následovalo vysvětlení slova **luštěniny**. Slovo bylo vybráno cíleně s ohledem na to, že všichni žáci chodí ve svých školách na obědy, kde se v jídelním lístku se slovem **luštěniny** setkávají. Zde byli odpovědi žáku různorodé. U odpovědi žáků bez sociálního znevýhodnění bylo jasné, že slovo **luštěniny** znají a dokážou do něj zařadit konkrétní suroviny, stejně jako Vítek.

Vítek: „*Je to druh jídla, třeba hrách, čočka, fazole...*“

U žáků se sociálním znevýhodněním se odpovědi lišily. Karolina a Pavla uvedly jeden konkrétní příklad luštěniny, ale odpovědi si nebyly jisté. Čeněk odpovídal stejně jako Boris, tedy slovo **luštěniny** neuměl vysvětlit.

Karolina: „*Hrášek?*“

Boris: „*To teda nevím.*“

Všichni žáci v ústavní výchově se s odpověďmi rozlišili do dvou skupiny. Část žáků dokázala slovo **luštěniny** popsat jako Ema, tedy uvést konkrétní příklad luštěniny. Zbytek žáků nedokázal slovo vysvětlit stejně jako Mojmír. U odpovědi opět nehrálo žádný význam, jestli jde o romské žáky nebo o žáky neromské.

Ema: „*Fazole, čočka, hrášek a tak dál.*“

Mojmír: „*To nevím.*“

Posledním pojmem k vysvětlení bez uvedení do kontextu, a to u prvního textu, bylo slovní spojení **jídelníček si doplňovali**. Většina žáků si k vysvětlení vybrala jednotlivá slova, buď **jídelníček** nebo **si doplňovali**. Ze všech odpovědí bylo jasné, že rozumí slovu **jídelníček**, někteří žáci ale nedokázali interpretovat celé slovní spojení. V tomto případě vždy šlo o žáky se sociálním znevýhodněním, a to bez ohledu na to, zda se jedná o žáky v ústavní výchově či o romské žáky. Žáci bez sociálního znevýhodnění dokázali slovní spojení interpretovat. Vítek nejprve popisoval sestavování jídelníčku, přičemž do odpovědi zahrnul i další význam, který následně seděl do kontextu.

Vítek: „*Jídelníček, neboli jídelní lístek, je papír, na kterém se určuje to co musíme nebo to co si můžeme koupit, když si ten jídelníček doplňovali, tak jakože už nějaký ten papír měli a*

doplňovali si tam ti jídla. V tomhle případě to spíš bude, že to je doplňování pestrý stravy, že si dělali hezkej ten jídelníček.

Martin: *„Jakože sis to naplánoval, co máš kdy k jídlu, co si chceš vzít.“*

Všichni žáci se sociálním znevýhodněním měli obdobné odpovědi jako Boris. Vždy do své odpovědi zahrnuli slovo jídlo. Nedokázali však popsat, co by mohl znamenat pojem **si doplňovali**.

Boris: *„Ceba že nejedli, tak si ho pak šli doplnit, aby se najedli.“*

Žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově odpovídali obdobně jako Mojmir. Slovo **doplňovali** nahradili synonymem „přidali“. Významu tedy rozuměli a dokázali najít vhodné synonymum. To se týkalo všech žáků kromě Davida. Ten dokázal popsat slovo jídelníček. Popisoval konkrétní zkušenost z dětského domova.

Ema: *„To dělaj naše holky, aby věděly, co kdy a jakej den maj jaký jídlo a tak dále... a když si ho doplníš, tak na další týden si to jako doplníš, abys věděl, co jak kdy kde.“*

Mojmir: *„Někdo si přidal něco jako do jídla, měl třeba maso rejží a něco si k tomu přidal.“*

V tuto chvíli byl žákům přečten celý text, ve kterém se vyskytovaly výše zmíněné pojmy a slovní spojení. Žáci opět za úkol vysvětlovat jednotlivá slova, slovní spojení či celý kontext. Jako první všichni žáci vysvětlovali slovo **Slované**. Opět jde o slovo, které se pojí k určitým znalostem, u kterých je předpoklad, že je žáci získali již na základní škole, a to konkrétně ve 4. ročníku. Vzhledem k časové posloupnosti, kdy byl tento výzkum uskutečněn, měli všichni žáci toto téma již za sebou. Autorka opět zdůrazňuje, že v tomto výzkumu nejde o znalosti žáků, ale o porozumění textu, jednotlivou slovní zásobu a schopnost interpretace jednotlivých pojmů. Všichni žáci bez ohledu na sociální znevýhodnění byli schopni popsat, že se jedná o nějaké lidi. Někteří vysvětlovali konkrétněji o koho šlo, případně využívali kontext, ve kterém se pojem nacházel. Žáci bez sociálního znevýhodnění odpovídali pohotově, Vítek dokázal popsat kontext a nejpřesněji tak pojem **Slované** definovat.

Vítek: *„Slované žili u řeky a stavěli si tam obydlí. Slované byl národ, který byl hlavně nájezdny.“*

Martin: *„To byli lidi přednáma, co žili jinak než my, než byl ten náš stát.“*

Nikola: „*Jako lidi ze Slovenska.*“

Žáci se sociálním znevýhodněním dokázali také z kontextu popsat, že šlo o lidi. Všichni ve své odpovědi použili slovo lidé, a to v různém tvaru.

Čeněk: „*Jakože starodávný, takový čas, jako lidé:*“

Karolina: „*Někdo, kdo žil dávno.*“

Bára: „*No to jsou nějaký lidi.*“

Boris: „*To jsou Slovenský lidé.*“

Žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově měli rozvinutější odpovědi než žáci se sociálním znevýhodněním. Opět všichni dokázali popsat, že jde o lidi stejně jako Mojmír. Ema se snažila podrobněji popsat a zařadit tento národ do historického období.

Ema: „*To jsou jako takový starodávný lidi, něco jako Přemyslovci, ale ty byli po nebo před.*“

Mojmír: „*To že někdo žil, je to jakoby rod lidí.*“

Všichni žáci tedy první větě rozuměli a z kontextu pochopili, že se v textu mluví o lidech.

Dalším pojmem k vysvětlení při zasazení do kontextu bylo sloveso **usazovat se**. V kontextu toto slovní spojení chápali žáci jinak než jako izolovaný pojem. Z výpovědí všech žáků je zřejmé, že pochopili význam slovního spojení a dokázali ho popsat tak, aby jeho význam seděl do kontextu. Žáci bez sociálního znevýhodnění nejčastěji nahrazovali sloveso **usazovat se** slovem obydlí. Vítkova odpověď zde zmíněna není vzhledem k jeho předchozí odpovědi, ve které již toto slovní spojení popsal.

Nikola: „*Dělali si obydlí blízko u řek.*“

Martin: „*No postavili si domy u řek, aby měli vodu, kterou potřebovali.*“

Odpovědi žáků se sociálním znevýhodněním se lišili pouze v rozmanitosti jejich slovní zásoby. Často k vysvětlení slova **obydlí**, používali slovo „stan“.

Čeněk: „*Jakože si tam stavěli domy.*“

Karolina: „*Lidi se jako usazovali, že si tam postavili jako nějaký jako třeba stany nebo jako domečky.*“

Boris: „Že jako začali bydlet nebo si stavěli stany v okolí žek.“

Bára: „No udělali si tam jako doma.“

Žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově se snažili pojem více popsat oproti žákům se sociálním znevýhodněním. Všichni žáci však zmínili, že jde o obydlování oblasti.

David: „No, usazovali, no něco usazovali.... No že si sedali a něco tam stavěli.“

Hynek: „Že vlastně ty jako nevím lidi před námi se jako zabydlovali v okolí řek jako někde kde jsou řeky.“

Ema: „Usadili se, jakože se ubytoval ten jejich kmen, se usadil kolem řeky.“

Mojmír: „Když našli řeku, tak se tam jako usadili na dva tři dny. Udělali si tam tábořiště, udělali si tam obrany.“

Dále vysvětlovali, jak chápou slovní spojení **živili se převážně zemědělstvím**. Tedy oproti vysvětlování jednotlivých pojmů, bylo cílem slovní spojení v kontextu a slovo **zemědělství** pro ně nebylo stěžejní. Žáci bez sociálního znevýhodnění se lehce ve svých odpovědích lišili. Vítek a Nikola popisovali obecně, co takový proces zahrnuje. Martin popisoval konkrétní příklad.

Vítek: „To, aby žili, tak okopávali nebo pracovali se zemí neboli provozovali zemědělství.“

Martin: „No pěstovali rajčátka, hrášek a třeba pekli chleba.“

Žáci se sociálním znevýhodněním se lišili ve svých odpovědích. Z Borisovy odpovědi je zřejmé, že nerozumí slovu **zemědělství**, a to ani v kontextu. Bylo evidentní, že v případných navazujících otázkách směřující na pochopení tohoto termínu by mohl mít problém s porozuměním a správnou odpovědí. Všichni žáci se sociálním znevýhodněním odpovídali jako Pavla, tedy tak, že uváděli konkrétní příklady.

Boris: „Někdo jako čeba staví domy a tím se jako živý.“

Pavla: „Živili se jako borůvkama a tak.“

Žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově vysvětlovali slovní spojení **živili se převážně zemědělstvím** na konkrétním příkladu, a to zejména Mojmír, Martina a Hynek. Ema z kontextu vyvodila, že jde o práci, kterou vykonávali a následně za ní dostávali

zaplaceno. David dokázal popsat slovo **zemědělství**, které předtím izolovaně popsat nedokázal. Z kontextu tedy částečně pochopil význam dané věty a dokázal to také popsat.

Mojmír: „*Jedli brambory, mrkve.*“

Ema: „*Jakože to pěstovali a pak to prodávali.*“

David: „*No něco do země dávali a nechali to růst.*“

Další část věty, kterou žáci měli popsat byl úryvek **půdu získávali vypalováním lesa**. Všichni žáci dokázali úryvek interpretovat. Tyto interpretace se nejvíce lišili v použití rozmanitých slov. Žáci bez sociálního znevýhodnění používali složitější termíny jako „páleníště“ či „živiny“. Odpověď Nikoly byla velmi podobná jako odpověď Vítka – také do své odpovědi zahrнула výše zmíněné pojmy. Martinova odpověď byla strožejší avšak výstižná. Tedy žákům bylo jasné, proč bylo vhodné půdu vypalovat, i když to v textu nebylo takto konkrétně uvedeno.

Vítek: „*Vypalovali ten les a to území, páleníště pak využívali ke svým účelům. No to všechno, co mohli pěstovat. Vlastně právě to páleníště je plné těch živin, když se nějak upraví, používá se to jako hnojivo.*“

Martin: „*Prostě zapálili les a tím dostali víc místa na to pěstování.*“

Odpovědi žáků se sociálním znevýhodněním byly jednodušší. Ve většině případů se jejich odpovědi shodovaly na tom, že zapalování lesů bylo potřeba proto, aby vzniklo místo na další potřeby. Boris a Pavla kontextu moc nerozuměli. Slovo vypalovali v tomto kontextu nahradili slovem sekat.

Čeněk: „*Jakože sekali ty stromy a pak to prostě odendali.*“

Bára: „*No spálili to a měli tam pak místo.*“

Boris: „*Že čeba sekali ty stlomy a pak....no to nevím.*“

U žáků se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově však bylo z jejich odpovědí zřejmé, že tomuto slovnímu spojení rozumí a důvodům, proč k **vypalování lesa** docházelo.

Martina: „*Pálili ty lesy, aby pak mohli mít místo na něco jinýho.*“

Hynek: „*Potřebovali hlínu, tak potřebovali, aby tam nebyly ty stromy.*“

Dále děti vysvětlovali slovní spojení **jídelníček si doplňovali**.

Žáci bez sociálního znevýhodnění měli konkrétní a podrobné odpovědi, které zahrnovaly lov a přidávání různých potravin do jídelníčku. Odpovídali poměrně přesně a konkrétně. Vítek a Martin zmiňovali lov zvířat a ryb, s důrazem na získávání živin z těchto zdrojů, a Nikola přidala ovoce do jídelníčku.

Vítek: *„Že to co jedli, tak si tam právě dodávali další živiny, to co třeba obsahovalo ty ryby a tak.“*

Martin: *„Že lovili zvířata, ryby, teda nevím, jak to chytali rukama, nebo třeba tam poslali děti a řekli jim, ať udělaj hráz v tý vodě a pak je chytali, no nevím.“*

Nikola: *„Že si k jídlu přidávali i ovoce a tak.“*

Žáci se sociálním znevýhodněním měli obecnější odpovědi, s menším důrazem na detaily. Jejich odpovědi naznačují problémy s porozuměním složitějších konceptů jako je zemědělství. Čeněk popisoval celkovou životní výživu a Boris zmínil **doplňování jídelníčku** ovocem. Právě Borisova odpověď odkazuje na problémy s pochopením kontextu a zmiňovaných složitějších konceptů.

Čeněk: *„To, co jakoby budou v podstatě jíst celej život.“*

Boris: *„Že ceba, když si dali nějaký ovoce a snědli ho, tak tím si jako doplňovali.“*

Žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově uváděli konkrétní příklady a zaměřili se na praktické aspekty **doplňování jídelníčku**. Jejich odpovědi byly podrobnější a ukazovaly na lepší pochopení praktických aplikací stravování. Odpovídali konkrétně a popisovali příklady. David, Hynek, Martin, Ema a Mojmír uvedli lov zvěře a přidávání ovoce do jídelníčku. Ema, Martina a Mojmír se soustředili na praktické příklady, jako je lov na další týden (specificky Ema) a přidávání zvěře jako jelena a medvěda (konkrétně Mojmír). Hynek a Martin popsali podrobněji aspekty lovu a přidávání potravin do jídelníčku.

David: *„Jakože si vybere nějaký to jídlo.“*

Hynek: *„Prostě jedli taky jako to ovoce a tu zvěř nebo tak... to doplňovali, jakože že se to jako dávali do toho jídelníčku, že to jako jí.“*

Martin: „Že lovili zvířata, ryby, teda nevím, jak to chytali rukama, nebo třeba tam poslali děti a řekli jim, ať udělaj hráz v tý vodě a pak je chytali, no nevím.“

Ema: „Že lovili to jídlo, aby měli příští týden co jíst.“

Mojmír: „Jakože si tam přidali třeba jelena, medvěda...“

Po těchto interpretacích následovala další část celého textu, tedy: „Vytvářeli ručně **hliněné nádoby** (keramika), **železné nástroje** (kovářství), **zpracovávali kosti, kůže, uměli tkát látky**. Provozovali **výměnný obchod** – vyměňovali si jeden druh zboží za druhý“ (Kol.Aut., 2016, str.11). Opět žáci nejprve vysvětlovali jednotlivá slova a až poté jim byl přečten celý text. Po přečtení celého úryvku se termíny pokusili opětovně interpretovat.

Nejprve všichni žáci vysvětlovali slovní spojení **hliněné nádoby**. Většina žáků rovnou ve své odpovědi zmínila asociaci s kuchyňským nádobím.

Žáci bez sociálního znevýhodnění popsali detailnější a specifitější popisy hliněných nádob, včetně jejich výrobního procesu a užití. Specificky popsali hliněné nádoby jako předměty, které se vyrábějí z hlíny a používají se k uchování tekutin nebo jiných věcí. Vítek zmínil, že dnes častěji používáme porcelán, a srovnal hliněné nádoby s hrníčky. Martin se zaměřil na proces výroby, kdy se hlína vypaluje a formuje do podoby talířů a hrníčků. Naopak Nikola popisovala konkrétní předměty jako mísy a hrnky, které jsou vyrobené z hlíny a vypálené na keramiku.

Vítek: „Je to nádoba, která má často veprostřed otvor a dává se nebo lije se do ní tekutina nebo nějaká jiná věc. Hliněná znamená, jakože živočich nebo rostlina, když umře, tak se může rozpadnout právě že v hlínu. Hliněná nádoba je třeba... no my používáme teď už spíš porcelán. No hrníček třeba.“

Martin: „Vypalovali hlínu, aby se mohla formovat. Třeba na talíře hrníčky a jiné nádoby.“

Nikola: „Mísy a hrnky a něco, co je udělaný z hlíny, který se pak daj vypálit a je to jako keramika.“

Žáci se sociálním znevýhodněním měli obecnější představu o hliněných nádobách, s menší mírou detailu nebo přesnosti. Čeněk a Boris zmínili předměty, které jsou podobné vázám,

konkrétně Boris uvažoval o váze určené pro kytky. Pavla uvedla, že hliněné nádoby jsou prostě nějaké nádoby, stejně tak jako Karolina.

Čeněk: „*Něco jako polystyren...teda ne polystyren... takový to podobný slovo, něco z čeho se vyrábí vázy nebo hrníčky.*“

Boris: „*Jak jsou na kytky, tak to je ceba ten, jak se tomu říká.... No nebo to je čeba váza.*“

Pavla: „*Jakože nějaký nádoby.*“

Žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově poskytovali různorodé odpovědi. Zatímco někteří se zabývali detailnějším popisem výroby a užití hliněných nádob, jiní zůstali spíše u obecných pojmů. David přirovnal hliněné nádoby k obalům od jogurtu, zde patrně popisoval materiál hliníku. Ema podala podrobnější popis, že hliněné nádoby jsou vyráběny z hlíny a mohou sloužit jako skleničky nebo na cokoliv podobného, podobně jako keramika. Mojmír se zaměřil na funkční aspekt, že z hlíny lze vyrábět nádoby, které se dají používat k pití.

David: „*No od jogurtu ten obal. Jakože vyrábíš nádoby.*“

Ema: „*To je nádoba jako z hlíny a můžeš to používat třeba jako skleničku, prostě na cokoliv. Něco jako kdybys to dělal na keramice.*“

Mojmír: „*Máš hlínu a pak z ní piješ.*“

Následovalo vysvětlení slovního spojení **železné nástroje**. Rozdíly v odpovědích žáků na otázku o **železných nástrojích** ukazují na různé úrovně znalostí a zkušeností v závislosti na jejich sociálním znevýhodnění. Žáci bez sociálního znevýhodnění, jako Vítek, Martin a Nikola, podali konkrétní příklady železných nástrojů jako motyku, meče nebo lopatu. Jejich odpovědi ukazují na praktické a detailní znalosti, které mohou být získány z osobní zkušenosti nebo z prostředí s větší dostupností informací.

Vítek: „*Železo je druh kovu a nástroj je něco, co používáš, abys něco opracovával nebo něco dělat. Třeba motyka, ale ta má obvykle dřevěnou násadu.*“

Martin: „*No všechno, co je vyrobené ze železa, třeba meče, dýky a takhle.*“

Nikola: „*Nástroje ze železa, třeba lopata.*“

Naopak žáci se sociálním znevýhodněním, jako Čeněk, Bára a Boris, často podávali obecnější odpovědi a jmenovali nástroje jako meče, kropáče či lopaty, bez podrobnějších vysvětlení.

Čeněk: „*Třeba jako meč kropáč.*“

Bára: „*Třeba meč si vyráběli.*“

Boris: „*Meč, lopata, klumpáč.*“

Žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově, jako David, Ema, Mojmír, Martina a Hynek se odlišovali svou různorodostí odpovědí. David a Ema zmínili meče a různé nástroje jako kladiva a sekery, což naznačuje jejich širší povědomí o různých typech železných nástrojů. Mojmír přidal i specifické nástroje jako lopatu a krumpáč.

David: „*No třeba meče.*“

Ema: „*Kladivo, sekera a tak dále.*“

Mojmír: „*Třeba vyrobíš z ní lopatu nebo sochu, krumpáč a jiný nářadí.*“

Dále vysvětlovali, co znamená činnost **zpracovávání kůže a kostí**. Žáci bez sociálního znevýhodnění Vítek, Nikola a Martin poskytli obecnější a méně konkrétní odpovědi, které naznačují jejich povědomí o praktickém využití kůže a kostí, například pro výrobu zbraní a oblečení.

Vítek: „*Nějak to opracováváš, ke svému prospěchu.*“

Nikola: „*Používali k výrobě zbraní a oblečení.*“

Všichni žáci se sociálním znevýhodněním popisovali omezenější porozumění pojmu zpracování kůže a kostí, přičemž jejich odpovědi mohou odrážet nižší expozici k tématu a možná i nedorozumění termínu.

Čeněk: „*Jakože to použili jako humus.*“

Boris: „*Že to jako dali do nějakýho stroje a tam to jako se udělalo.*“

Žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově odpovídali s větším rozsahem a různorodostí. Ema se zaměřila na historické a praktické aspekty, jako je lov mamutů a využití kůže pro oděvy, zatímco Mojmír vyjádřil zmatek či nedorozumění ohledně tématu.

Ema: „*Tak to je že třeba, že lovili mamuty a třeba svejma nástrojema, co si vyrobili, sundávali to maso, aby ho mohli papat a ty látky používali jako na nošení.*“

Mojmír: „*Že to uvařili a pak to dávali psům.*“

Předposledním pojmem celého výzkumu bylo vysvětlení izolovaného slovního spojení **tkaní látek**. Žáci bez sociálního znevýhodnění projevili dobrou znalost procesu tkaní. Vítek a Nikola přesně popisují postup tkaní a jeho využití při výrobě oblečení a dalších produktů. Jejich odpovědi ukazují na praktické chápání této dovednosti, možná i na jejich vzdělání či zájem o historické a tradiční řemeslné techniky.

Vítek: „*Tkaní je vlastně hlavně propichování té kůže. Když tkám, tak hlavně vyrábím z té kůže nějaké oblečení nebo nějaké výrobky nebo tkaní té látky se obvykle, něco, co si vyrábělo hlavně z lnu.*“

Nikola: „*Šili látky, protahovali nitě a stala se z toho látka.*“

Žáci se sociálním znevýhodněním omezeně rozuměli tomuto slovnímu spojení. Karolina neví, co tkaní látek znamená, zatímco Boris zmiňuje pouze obecnou asociaci s ušitím „tlička“, což naznačuje možné nedorozumění nebo neznalost tohoto řemesla.

Karolina: „*Nevim to*“

Boris: „*Že si čeba ušiješ tličko.*“

Tato skupina žáků se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově ukázala různorodost odpovědí, přičemž se zaměřila na praktické využití tkaní látek. Martina popisuje tkaní jako prostředek k výrobě látek pro nošení, což ukazuje na její povědomí o účelu a praktickém využití tkaní. Sandro vysvětluje, že tkaní může zahrnovat vytváření látky z jiné látky pomocí rukou nebo špendlíku.

Martina: „*Šít, aby je mohli nosit.*“

Sandro: „*Máš látku, třeba polštář, z ní tkali látky třeba rukou nebo špendlíkem.*“

Nakonec vysvětlovali slovní spojení **výměnný obchod**.

Žáci bez sociálního znevýhodnění demonstrovali praktické a konkrétní porozumění konceptu výměnného obchodu, přičemž jejich odpovědi ukazují na povědomí o tradičním

způsobu obchodování bez peněz. Vítek opisuje **výměnný obchod** jako rovnocennou výměnu předmětů mezi lidmi, kdy každý dostává něco za něco jiného. Martin ilustruje **výměnný obchod** konkrétním příkladem. Nikola jej popisuje formou barteru.

Vítek: „*Je to rovnocenný obchod, kdy se vyměňuje jeden nebo více předmětů. Jedno či více lidí mezi sebou.*“

Martin: „*Marek dá třeba Oliverovi 5 lízátek a on mu za to dá zmrzlinu, to je ta výměna. Jakože nepoužívali peníze.*“

Nikola: „*Někdo ti dá prase a ty mu za to třeba zase dáš krávu.*“

Žáci se sociálním znevýhodněním ukazují omezené povědomí o výměnném obchodu, kdy jejich odpovědi jsou kratší a obecnější. Čeněk vyjadřuje obecné povědomí o výměnném obchodě, které získal z rodinného prostředí. Jeho popis je ale poněkud matoucí. Boris zmiňuje jednoduchou definici výměnného obchodu jako výměnu jednoho předmětu za druhý. Stejně jako Boris, charakterizovaly toto slovní spojení Karolina i Bára.

Čeněk: „*Jo to jsem slyšel někde u babičky, jakože jdeš do obchodu, kde dáš nějakou věc a oni to tam odkoupěj.*“

Boris: „*Že to vyměníš něco za něco.*“

Žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově poskytli rozmanité odpovědi, přičemž jejich porozumění **výměnnému obchodu** může být různorodé, ale často je omezené nebo neúplné.

David: „*Někdo něco vyměňoval, no já nevím. No to jsem nikdy neslyšel.*“

Ema: „*Něco za něco, jako kdybych já Aničce dala čokoládu a ona mi dá čokoládu s oříškama.*“

Mojmír: „*Postavíš si obchod a vněm vyměňuješ věci za věci.*“

Následně byl všem žákům přečten celý text a jednotlivé pojmy byly zasazeny do kontextu. V tuto chvíli autorka pozměnila jednotlivé pojmy k vysvětlení. Z textu vyplývá souvislost mezi **keramikou** a **hliněnými nádobami** stejně tak jako souvislost mezi **kovářstvím** a **železnými nástroji**. Z toho důvodu zvolila při druhé interpretaci druhou volbu slov, a to slova **keramika** a **kovářství**.

Před předčtením textu žáci vysvětlovali slovní spojení **hliněné nádoby** v tomto případě interpretovali slovo **keramika**.

Z odpovědí žáků bez sociálního znevýhodnění je zřejmé, že pojmu **keramika** rozumí. Vítek popisoval konkrétně celý proces stejně jako Nikola.

Vítek: „*Je taky druh zeminy nebo horniny, která je měkká a když se vypálí v peci, tak ztvrdne. Když ji vytvarujeme a pak vypálíme, můžeme pak dostat požadovaného tvaru.*“

Martin: „*Vzali nějaký materiál a dělali z toho talíře a různé pěkné věci.*“

Žáci se sociálním znevýhodněním popisovali konkrétní výrobky, které se z keramiky dají vyrábět. Z odpovědí tedy jasně vyplývá, že pojmu **keramika** rozumí.

Čeněk: „*To se prostě dělají ty hrníčky.*“

Bára: „*Že vyráběj skleničky nebo nějaký postavičky z toho.*“

Karolina: „*Keramika, jakože si to sami vyráběli to jako třeba hliněné třeba jako hliněnou misku nebo tak.*“

Žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově měli zpravidla rozvinutější odpovědi než žáci se sociálním znevýhodněním. Někteří popisovali svou osobní zkušenost – z jejich odpovědí je tedy patrné, že na kroužek keramiky chodí nebo někdy chodili.

David: „*No, že vytvářeli to nádobí.*“

Hynek: „*Nevím na keramice třeba si máš takovou tu hlínu a ty jsi z toho uděláš třeba nádobu a pak z toho vypaluje.*“

Ema: „*Z toho... to z toho třeba byl udělanej ten popelník, co je támhle. Vlastně se to dělá různě, může z toho být talíř, hrníček sklenička, i když nevím jestli sklenička. Můžeš to pak používat v domácnosti.*“

Mojmír: „*To tady děláme v děcáku, vezmeš hlínu a zpracuješ jí a třeba vyrobíš tohle.*“

Dále žáci místo slovního spojení **železné nástroje** vysvětlovali slovo **kovářství**. Všichni žáci bez ohledu na sociální znevýhodnění zvládli pojem popsat a vysvětlit. Žáci bez sociálního znevýhodnění měli rychlé a trefné odpovědi.

Vítek: „*Činnost, při kterém pracujeme hlavně s kovy. Třeba zlato železo.*“

Nikola: „*Jako teda spíš náčiní, tak třeba spíš ty zbraně a něco, co jim k něčemu bylo.*“

Martin: „*Že právě pracovali s tím železem, dělali kladiva, nástroje a tak.*“

Žáci se sociálním znevýhodněním popisovali jednotlivé konkrétní předměty, slovu **kovářství** tedy také rozuměli.

Čeněk: „*Tam se dělaj ty meče a tak.*“

Boris: „*Meče, klumpáče a tak.*“

Tato skupina žáků se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově také neměla problém s vysvětlením pojmu. Někteří, podobně jako Mojmír a Ema, popisovali konkrétní předměty, které lze takto vytvořit. Hynek charakterizoval i samotný proces a dodal konkrétní příklad.

Hynek: „*Prostě nějaká práce, kde něco jako jako třeba, když máš koně tak mu ukovuješ prostě třeba podkovy.*“

Ema: „*Že dělá třeba podkovy.*“

Mojmír: „*Třeba děláš kovové meče.*“

6 Shrnutí výsledků

Z výzkumu vyplývá, že sociální znevýhodnění (bez ohledu na jeho specifikaci) má velký vliv na slovní zásobu a porozumění textu. U všech respondentů se velmi lišila rozmanitost slovní zásoby, kterou respondenti používali při interpretaci jednotlivých pojmů a textů. Ve většině úloh si všichni žáci bez sociálního znevýhodnění dokázali poradit s interpretací, nalezením vhodných synonym a srozumitelné vysvětlení. I u žáků bez sociálního znevýhodnění se našli pojmy a texty, kterým nerozuměli. Všichni žáci bez sociálního znevýhodnění byli schopni určitý pojem vysvětlit, pokud byl zasazen do kontextu. Zároveň je nutné podotknout, že všechny rozhovory s žáky bez sociálního znevýhodnění, se obešly bez delších prodlev v odpovídání. To lze interpretovat tak, že žáci bez sociálního znevýhodnění zvládají rychleji dekodovat daný text a také rychleji využít svůj jazyk k interpretaci.

Práce si kladla za cíl, zodpovědět na jednotlivé výzkumné otázky, kterými byly:

Jaký vliv má sociální znevýhodnění na žakovu slovní zásobu a porozumění textu?

Jak a jestli pobyt žáka v ústavní výchově může ovlivňovat slovní zásobu a porozumění textu?

Jaké jsou rozdíly mezi sociálně znevýhodněnými žáky, kteří nikdy nebyli v ústavní výchově a mezi sociálně znevýhodněnými žáky, kteří jsou v ústavní výchově?

Ve výzkumu však nebyl zaznamenán rozdíl ve slovní zásobě a porozumění textu mezi žáky se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově a romskými žáky se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově. Výzkum naznačuje, že závisí na době, jakou je žák v ústavní výchově. Žáci, kteří v dětském domově vyrůstali od raného věku, měli mnohem rozmanitější slovní zásobu a prokazovali větší pochopení v porozumění textu než žák, který do ústavní výchovy přišel až ve školním věku. Zároveň je nutné reflektovat, že jde o kvalitativní výzkum na malém vzorku respondentů, tudíž výsledky této práce nelze generalizovat. Všichni romští žáci, kteří byli zahrnuti do tohoto výzkumu pobývali v ústavní výchově déle jak 6 let, tedy v předškolním věku nebyli ve svých rodinách. Ústavy, ve kterých žáci pobývali, kladou důraz na předškolní docházku, a to i v době, kdy v zákoně nebyl ukotven povinný poslední rok předškolní docházky. Tyto okolnosti mohou mít také vliv na slovní zásobu a porozumění textu u těchto žáků.

Mezi žáky se sociálním znevýhodněním a žáky se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově dochází dle výzkumu také k rozdílům. Ve většině případech žáci, kteří jsou v ústavní výchově podobu přibližně 6 let, prokazovali větší rozmanitost slovní zásoby a porozumění textu než žáci se sociálním znevýhodněním, kteří nejsou v ústavní výchově.

Vybrané úryvky a úlohy reprezentovaly texty, se kterými se žáci běžně setkávají nebo mohou setkávat v rámci výuky. Z jednotlivých odpovědí žáků na úryvky a úlohy by se mohlo zdát, že jsou texty zvoleny příliš obtížně. Žák se musí setkávat s komplexnější slovní zásobou a musí být porozumění pro něj výzvou tak, aby se mohl ve svém vývoji posouvat dále. Není žádoucí upravovat texty v učebnicích tak, aby byl pro žáky více srozumitelné. Naopak je potřeba klást větší důraz na ověřování si porozumění daných slov a kontextů z pohledu pedagoga.

7 Doporučení pro praxi a diskuse

Na základě poznatků z výzkumu autorka doporučuje, aby pedagogičtí pracovníci – zejména při vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním – zahrnuli do výuky hlasité čtení ze strany pedagoga. Například je vhodné čtení knihy na pokračování společně se žáky. Žáci se setkají s textem, který by si možná nikdy sami nevybrali, zároveň mohou mít okamžitou zpětnou vazbu na své případné dotazy při neporozumění textu či jednotlivých slov. Pedagog se zároveň může cíleně doptávat na porozumění jednotlivých slov nebo kontextu a k vysvětlení může využívat žáky, kteří textu rozumí a následná interpretace je pro ně samozřejmostí.

To vyplývá i ze studie Biemiller (2012), kdy konstatuje, že implementace ústního čtení učitelem s cílenou výukou slovní zásoby a porozumění může významně přispět k rozvoji slovní zásoby žáků. Ačkoli je hlasité čtení dětí běžnou praxí na základních školách, často se používá jako přechodová nebo relaxační aktivita bez systematické výuky slovní zásoby. Pro efektivní integraci této metody je nutné řešit praktické otázky jako je výběr knih a slov k vysvětlení, způsob čtení s vysvětlením, sledování naučených slov a hodnocení pokroku žáků.

Při výběru knih by učitelé měli volit tituly, které jsou při čtení náročnější pro méně pokročilé žáky, ale obsahují slovní zásobu, kterou nezná alespoň polovina třídy. Tyto knihy by měly mít pokročilejší slovní zásobu než texty pro začínající čtenáře, čímž se žákům s podprůměrnou slovní zásobou umožní osvojit si slova, která již znají jejich nadprůměrní spolužáci, a tím se posunou v pořadí osvojovaných významů slov.

Učitel by zohledňovat fakt, že se ve třídě s velkou pravděpodobností vyskytuje více žáků se sociálním znevýhodněním, kteří mohou mít problém s řešením zadání. Z výzkumu vyplývá, že především matematické dovednosti, zejména slovní úlohy, mohou být problematické hlavně pro žáky se sociálním znevýhodněním. A to především když žák může mít matematické dovednosti k řešení úlohy, ovšem nedokáže pochopit kontext úlohy, a tak dané zadání vyřešit. Neznamená to však, že by učitel měl tyto úlohy z výuky vyřadit, právě naopak. Například při zadávání domácí práce (v případě, že je to nutné) by měl učitel projít s žáky úlohu a ověřit si, jak žáci danou úlohu chápou. Na to odkazuje například metodika *„Podpora integrace matematické, čtenářské a jazykové gramotnosti u žáků základních škol prostřednictvím řešení slovních úloh“* (Vondrová a kol., 2023).

Závěr

Z výsledků této práce vyplývá, že sociální znevýhodnění, a to bez ohledu na jeho přesnou charakteristiku, velmi ovlivňuje slovní zásobu a porozumění textu u žáků. Žáci se sociálním znevýhodněním nemají zpravidla dobrý jazykový příklad a základ z rodin, chybí jim možnosti a příležitosti k rozvoji slovní zásoby a celkovému porozumění textu. Žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově a romští žáci se sociálním znevýhodněním v ústavní výchově měli většinou velmi podobnou slovní zásobu a textu rozuměli na podobné úrovni. Žáci, kteří v ústavní výchově prakticky vyrůstali, měli mnohem lepší slovní zásobu a celkově rozuměli lépe textu než žák, který je v ústavní výchově 6 měsíců. Také se ukázalo, že většina žáků z ústavní výchovy bez ohledu na jejich etnicitu, prokazuje ve většině případů větší porozumění textu a zároveň využívají rozmanitější slovní zásobu než žáci se sociálním znevýhodněním, kteří v ústavní výchově nejsou a nikdy nebyli. S výjimkou jedné žačky se sociálním znevýhodněním, která v předškolním věku pobývala nějaký čas v pěstounské péči, později byla opět vrácena do péče svému otci. Tato žačka prokazovala lepší porozumění textu a používala rozmanitější slovní zásobu než ostatní žáci se sociálním znevýhodněním. Z toho vyplývá, že ústavní výchova nebo jiná forma náhradní péče může mít pozitivní vliv na slovní zásobu a porozumění textu. To s ohledem na možnosti volnočasových aktivit žáků, kteří pobývají v ústavní výchově, jejich domácí přípravu, aktivity nebo hlasité čtení. Dále velmi záleží na kvalitě konkrétního zařízení, kdy Sobotková (2008, str. 118) popisuje významnou roli ředitelů v ústavní výchově „*je potřeba zdůraznit, že existují ústavní zařízení vzhledem k potřebám dětí lepší a horší. Rozdíly jsou někdy velké, hodně záleží na osobnostech ředitelů zařízení. Celkově je však v médiích patrná tendence ústavní výchovu očeňovat. Zcela neopodstatněně je vyvoláván obraz dětí trpících po materiální stránce (sbírky hraček pro děti z dětských domovů v předvánoční době). Je nepopíratelné, že děti umístěné v ústavním prostředí nejsou citově saturované a jsou ohroženy psychickou deprivací. Není však pravda, že děti, které prošly dětským domovem, jsou vždy natrvalo a nenapravitelně poškozeny, jak je to v médiích prezentováno.*“

Aby autorka mohla z tohoto výzkumu přednést konkrétní výsledky a zakotvit svá doporučení, bylo by zapotřebí tento výzkum zopakovat v průběhu času opět s žáky 4.ročníků nebo zařadit do každé z výzkumných kategorií více žáků. Tedy, tento výzkum obsahuje příliš

malý vzorek žáků z jednotlivých skupin na to, aby autorka mohla zobecňovat trendy a východiska vyplývající z výzkumu. Šlo o kvalitativní výzkum, který na menším vzorku žáka naznačil některá možná zjištění, jejichž obecnější platnost by bylo v budoucnu vhodné potvrdit či vyvrátit kvantitativním výzkumem na větším vzorku žákovské populace.

Seznam použitých informačních zdrojů

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika,. ISBN 978-80-266-0658-1.

BIEMILLER, Andrew. (2004). Teaching vocabulary in the primary grades: Vocabulary instruction needed. *Vocabulary instruction: Research to practice*. 28-40. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/251801757_The_Influence_of_Vocabulary_on_Reading_Acquisition

CANTALINI-WILLIAMS, Maria & PERRON, Jessica & BIEMILLER, Andrew. (2016). Revisiting the Age-Old Question: What Are the Effects of Relative Age and Gender on Young Children in School Settings?. *Journal of Childhood Studies*. 41. 4. 10.18357/jcs.v41i2.16095.

ERIKSON, Erik H. (1995) .*Osm věků člověka*. Online.roč. 1995, č. 1, article PROPSY, s. 19. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/1107359/mod_resource/content/1/Erikson_Osm%20v%C4%9Bk%C5%AF.pdf. [cit. 2024-06-01].

FELCMANOVÁ, Lenka a HABROVÁ, Martina. (2015) .*Katalog podpůrných opatření: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 978-80-244-4655-4 (tištěná verze).

GULOVÁ, Lenka. (2013) Zakotvená teorie podle Strausse a Corbinové. In Gulová, Lenka, Radim, Šíp (eds.). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., s. 45-71. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4368-4.

HAAG, Nicole; BÖHME, Katrin a STANAT, Petra (2015). *The Role of Academic-Language Features for Reading Comprehension of Language-Minority Students and Students From Low-SES Families*. Online.roč. 50, č. 1, s. 23. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/43497206>. [cit. 2024-06-29].

HAUSER, Přemysl. (1980) *Nauka o slovní zásobě*. SPN - Státní pedagogické nakladatelství, .ISBN 14-357-86.

- HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum (2005) . Praha: Portál, ISBN 80-7367-040-2.
- JANOTOVÁ, Zuzana; HANUŠOVÁ, Jana; CHROBÁK, Tomáš; OLŠÁKOVÁ, Monika; FIALA, Václav et al. (2020) *Inspirace pro rozvoj gramotností PISA: úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti*. Praha: Česká školní inspekce, [2020]. ISBN 978-80-88087-44-1.
- KLENKOVÁ, Jiřina. (2006). Logopedie. Pedagogika. Praha: Grada Publishing, ISBN 80-247-1110-9.
- KOLAŘÍKOVÁ, Marta. (2015). *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, ISBN 978-80-7510-161-7
- KOLEKTIV AUTORŮ. (2016) *Hravá vlastivěda 4 – nejstarší české dějiny – učebnice*. Taktik, 2016. ISBN 978-80-87881-98-9.
- KOLEKTIV AUTORŮ. (2013) *Mají na to*. Online, Příručka. Praha: Člověk v tísní, o.p.s., Programy sociální integrace, pobočka Praha, 1.1.2011 – 30.4.2013n. 1. Dostupné z: http://majinato.cz/majinato_web.pdf [cit. 2024-06-23].
- KOLEKTIV AUTORŮ. (2016). *Hravá vlastivěda 4 - naše vlast - učebnice*. Taktik ISBN 978-80-7563-003-2.
- KROPÁČKOVÁ, J., WILDOVÁ, R. a A. KUCHARSKÁ. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*. 2014, 24, 4, s. 488-509.
- KUCHARSKÁ, Anna. (2015). *Porozumění čtenému*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, ISBN 978-80-7290-862-2.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. (2006) *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Grada, ISBN 978-80-247-1284-0.
- LERVÅG, Arne; DOLEAN, Dacian; TINCAS, Ioana a MELBY-LERVÅG, Monica . (2019). *Socioeconomic background, nonverbal IQ and school absence affects the development of vocabulary and reading comprehension in children living in severe poverty*. Online.roč. 22, č. 5, s. 16. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/desc.12858>. [cit. 2024-06-29].

- MACHIN, Stephen. (2006). Social Disadvantage and Education Experiences. Online. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers No. 32*. s. 35. ISSN 1815199X (online). Dostupné z: https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/social-disadvantage-and-education-experiences_715165322333#page1. [cit. 2024-06-23].
- MERTIN, Václav. (2003). Podpora a rozvoj čtenářských dovedností v předškolním věku. In M. Mertin & I. Gillernová (Eds.), *Psychologie pro učitelky mateřských škol* (s. 121–129). Praha: Portál. 80-7178-799-X
- MŠMT. (2024). *Podpůrná opatření* Online. In: . S. 1. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni#otazka1>. [cit. 2024-06-20].
- MŠMT. (2024). *Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele školního roku 2023/2024: Dětské domovy – počet dětí a mládeže – podle území*. Online. In: . Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>. [cit. 2024-06-23].
- NALOM AF, SOARES AJ, CÁRNIO MS. (2015) . *The relevance of receptive vocabulary in reading comprehension*. *Codas*. 2015 Jul-Aug;27(4):333-8. English, Portuguese. doi: 10.1590/2317-1782/20152015016. PMID: 26398255.
- NĚMEC, Zbyněk. (2023). *Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základní škole*. NPI, ISBN 978-80-7578-129-1.
- PRŮCHA, Jan (ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan. (2016) - *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer, ISBN 978-80-7552-323-5.
- ŘÍČAN, Pavel. (2021). *Cesta životem: vývojová psychologie*. 4., dopl. vyd. Praha: portál, ISBN 978-80-262-1783-1.
- SOBOTKOVÁ, I. (2008). *Poznámky k současné situaci v ústavní výchově dětí*. In: Náhradní výchova dětí - možnosti a meze, sborník z kolokvia I, 107-112. Praha: Právnická fakulta Univerzity Karlovy.

STARÝ, Karel a LAUFKOVÁ, Veronika. (2015). Kde žáci v polovině základního vzdělávání selhávají při porozumění čtenému polemickému textu. Online. *Pedagogika*. 2015, roč. 65, č.4, s.1-21. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Veronika-Laufkova/publication/295672277_Kde_zaci_v_polovine_zakladniho_vzdelavani_selhavaji_pri_porozumeni_ctenemu_polemickemu_textu/links/5b4d0cd745851507a7a5b08d/Kde-zaci-v-polovine-zakladniho-vzdelavani-selhavaji-pri-porozumeni-ctenemu-polemickemu-textu.pdf. [cit. 2024-06-29].

ŠAFRÁNKOVÁ, Petra, ZÁTOPKOVÁ, K. (2017) “Teachers’ Evaluation of Importance of Selected Determinants of Education of Socially Disadvantaged Pupils”, *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, Vol. 10, No. 1, pp. 24-33, online ISSN 1803-1617

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ A KOL., Klára. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-313-0.

ZÍKOVÁ, Tereza. (2011). *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. V Plzni: Západočeská univerzita, ISBN 978-80-261-0053-9.

Seznam příloh

Příloha 1 – Úloha č.1

Úloha M14 (M02-04)

Sylva má 12 kousků drátu, 40 kulatých korálků a 48 plochých korálků. Na výrobu jednoho náhrdelníku potřebuje 1 kousek drátu, 10 kulatých korálků a 8 plochých korálků. **Jestliže Sylva udělá všechny náhrdelníky stejné, nejvýše kolik náhrdelníků může vyrobit?**

- A) 40
- B) 12
- C) 5
- D) 4

Zdroj: (ČŠI,2015 str.17).

Příloha 2 – Úloha č.2

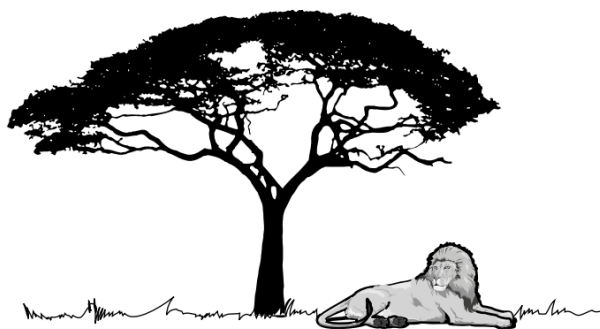
Úloha M16 (M03-03)

Vlak odjíždí z Nouzova v 7:52 a přijíždí do Oldřichovic v 11:06 ten samý den. **Jak dlouho trvá cesta?**

Zdroj: (ČŠI, 2015, str.18).

Příloha 3 – Úloha č.3

Úloha P1 (S07-05)



Strom a lev vypadají úplně jinak. Oba patří mezi živé přírodní a některé vlastnosti mají společné. Například oba potřebují pro přežití vodu.

Napiš další dvě vlastnosti, které mají společné.

Zdroj: (ČŠI, 2015, str.77).

Příloha 4 – Úloha č.4

Úloha P12 (S03-02)

Když Petra běhá, dochází v jejím těle ke změnám. Jednou z nich je, že jí začne být velké horko. Napiš další dvě změny, kterých si Petra může všimnout.

Zdroj: (ČŠI, 2015, str. 87).

Příloha 5 – Úloha č.5

Úloha P18 (S03-04)

Peří některých ptáků má podobnou barvu jako jejich prostředí. Jak jim to pomáhá přežít?

- A) Skrývá je to před nebezpečím.
- B) Mohou snadněji spatřit potravu.
- C) Chrání je to před počasím.
- D) Mohou se navzájem snadněji najít.

Zdroj: (ČŠI, 2015, str. 93).

Příloha 6 – Úloha č.6

Úloha P31 (S05-05)

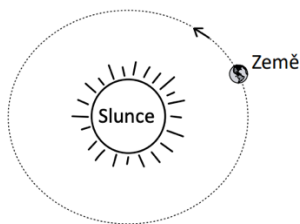
Napiš jednu věc, která člověku pomáhá udržovat dobrou tělesnou kondici. Svoji odpověď vysvětli.

Zdroj: (ČŠI, 2015, str.107).

Příloha 7 – Úloha č.7

Úloha P66 (S05-11)

Země je planeta, která obíhá kolem Slunce.



Napiš názvy dalších dvou planet, které obíhají kolem Slunce.

Zdroj: (ČŠI, 2015, str. 153).

Příloha 8 – Úloha č.8

CO TO JE?

Univerzita – vysoká škola, po jejímž dokončení je udělen vysokoškolský titul.

Chrám – stavba nebo komplex staveb určený k bohoslužbám

Zdroj: (Kolektiv autorů, 2016, str.8).

Příloha 9 – Úloha č.9

DIVY PŘÍRODY

Příroda České republiky je velmi rozmanitá a malebná. Díky přijatelným nadmořským výškám, mírnému podnebí a také jedné z nejhustších sítí turistického značení na světě přímo vyzývá k výletům. Jak dobře znáš svou vlast?

Zdroj: (Kolektiv autorů. 2016, str.44).

Příloha 10 – Úloha č.10

JAK ŽILI SLOVANÉ?

První Slované se usazovali v okolí řek. Živili se převážně **zemědělstvím**. Půdu získávali vypalováním lesa. Pěstovali obilí, luštěniny a zeleninu. Jídelníček si doplňovali také sběrem ovoce, lovem ryb a divoké zvěře. Z domácích zvířat chovali krávy, prasata, ovce, kozy a slepice.

Vyráběli si med. Vytvářeli ručně hliněné nádoby (**keramika**), železné nástroje (**kovářství**), zpracovávali kůži, uměli **tkát látky**. Provozovali **výměnný obchod** – vyměňovali si jeden druh zboží za druhý.

Zdroj: (Kolektiv autrů., 2016, str.11).