

**Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky**

# **Bakalářská práce**

**Gabriela Dejmková**

## **Metoda Grunnlaget jako nástroj snižování vzdělanostních nerovností v předškolní pedagogice**

**Grunnlaget Method of Concept Teaching Model as an Instrument for  
Reducing of Inequallitie in Pre-Primary Education**

**2016**

**Mgr. Tereza Komárková, Ph.D.**

**Poděkování:**

Děkuji Mgr.Tereze Komárkové, Ph. D., za pomoc při vedení bakalářské práce, za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích.

Za ochotu, pomoc a užitečné informace děkuji Mgr.Karolíně Ranglové, ředitelce Svobodné základní školy, o. p. s. v Terezíně a norské pedagožce paní GunvorSønnesyn.

V neposlední řadě děkuji své rodině a přátelům, kteří mi byli při studiu oporou.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Rokycanech 29. července 2016

.....

Gabriela Dejmková

## **ABSTRAKT**

Základním východiskem bakalářské práce je obecné pojetí sociálního znevýhodnění, v jehož rámci autorka řeší problematiku vzdělanostních nerovností. Jako jeden ze zdrojů těchto nerovností autorka označuje nedostatečnou připravenost dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí na vstup do základního vzdělávání. Autorka nezkoumá příčiny tohoto jevu, zaměřuje se na možnosti jeho nápravy. Možnost nápravy autorka spatřuje ve včasné intervenci v průběhu preprimárního vzdělávání. Jako možný nástroj intervence autorka navrhuje Metodu pojmového vyučování. V předkládané práci detailně představuje výukový program této metody, norský vzdělávací program Grunnlaget. Efektivitu metody autorka dokládá na zahraničních případových studiích a na vlastním kvalitativním výzkumu. V závěru se vyslovuje pro možnosti neziskového sektoru jako vhodného doplňku školského systému.

**Klíčová slova:** Sociální znevýhodnění, rovné příležitosti, vzdělanostní nerovnosti, model pojmového vyučování, Grunnlaget.

## **ABSTRACT**

The fundamental aspect of this Bachelor's thesis is a general concept of social disadvantage, in which the author addresses the issue of inequality of education. As one of the sources of these inequalities the author refers to the lack of readiness of children of socially disadvantaged backgrounds access to primary education. The author does not examine the causes of this phenomenon, instead focuses on possible remedies. The author sees the possibility of redress of early intervention during the pre-primary education. As a possible way of intervention the author proposes the Concept Teaching Model. In the present work author acquaint a detailed tutorial of this method, Norwegian educational program Grunnet. The author demonstrates the effectiveness of method for foreign case studies and its own qualitative research. In conclusion the author support non-profit institution as a possible useful supplement to the school system.

**Key words:** Social disadvantages, equality of access, inequality of education, Concept Teaching Model, Grunnet.

## OBSAH

1. ÚVOD.....	9
<b>2. VÝCHODISKA VZDĚLÁVACÍ KONCEPCE V ČESKÉ REPUBLICĚ</b>	<b>11</b>
<b>3. SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU JAKO DÍLČÍ</b>	<b>13</b>
<b>OBLAST VZDĚLANOSTNÍCH NEROVNOSTÍ.....</b>	<b>13</b>
3.1. Neúčast v předškolním vzdělávání jako rozhodující činitel školní neúspěšnosti.....	13
3.2. Nedostatečná připravenost výchovně vzdělávacích institucí.....	15
3.3. Hlavní znaky neúčasti dětí ze sociálně vyloučených lokalit v předškolním vzdělávání.....	16
3.3.1. Neúspěšnost při vstupu a adaptaci na základní vzdělávání, z důvodu horší připravenosti.....	16
3.3.2. Vliv rodiny.....	16
3.3.3. Překážky romských sociálně znevýhodněné dětí při vstupu do hlavního vzdělávacího proudu.....	17
<b>4. PSYCHOLOGICKÁ VÝCHODISKA.....</b>	<b>19</b>
4.1. Myšlení a řeč.....	19
4.2. Vývoj řeči.....	19
4.3. Funkce řeči.....	20
4.4. Vývoj mentálních funkcí v sociokulturním kontextu.....	20
<b>5. TEORETICKÉ PŘEDPOKLADY POJMOVÉHO UČENÍ.....</b>	<b>22</b>
5.1. Dvě základní otázky týkající se procesu učení.....	22
5.2. Znalosti – cíl učení nebo jeho podmínka?.....	24
5.2.1. Nyborgovo dělení znalostí (Nyborg, 1993, s. 54).....	24

5.3.	Tři fáze konceptuálního učení.....	26
5.4.	Dvě podskupiny pojmových systém:.....	28
<b>6.</b>	<b>METODIKA GRUNNLAGET.....</b>	<b>31</b>
6.1.	Organizace výuky.....	31
6.2.	Kufřík s předměty.....	31
6.3.	Výukový rozhovor.....	32
6.4.	Tří fází konceptuálního učení Grunnlaget.....	33
6.4.1.	Kulatý tvar – výběrové (selektivní) asociace.....	33
6.4.2.	Kulatý tvar - výběrové (selektivní) rozlišování.....	33
6.4.3.	Kulatý tvar - Výběrové zobecňování.....	33
6.5.	Analytické kódování – vícenásobná abstrakce.....	34
6.6.	Motivace.....	35
6.7.	Pracovní pomůcky žáka.....	36
<b>7.</b>	<b>KAZUISTIKY.....</b>	<b>37</b>
7.1.	Steinar.....	37
7.2.	Astrid.....	37
7.3.	Arne (7 let).....	38
7.4.	Tina.....	40
7.5.	Pål.....	40
<b>8.</b>	<b>EMPIRICKÁ ČÁST.....</b>	<b>42</b>
8.1.	Cíl výzkum.....	42
8.2.	Výzkumná otázka.....	42

8.3.	Design výzkumu.....	42
8.4.	Výzkumné metody.....	43
8.5.	Získaná data.....	43
8.6.	Analýza a interpretace.....	48
8.7.	Diskuse.....	49
<b>9.</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>51</b>
<b>10.</b>	<b>SEZNAM LITERATURY.....</b>	<b>52</b>
10.1.	On line zdroje.....	54
<b>11.</b>	<b>SEZNAM PŘÍLOH:.....</b>	<b>56</b>
<b>12.</b>	<b>SEZNAM ZKRATEK.....</b>	<b>57</b>
<b>13.</b>	<b>PŘÍLOHA – ANALYTICKÉ KÓDOVÁNÍ I.....</b>	<b>58</b>
<b>14.</b>	<b>PŘÍLOHA – ANALYTICKÉ KÓDOVÁNÍ II.....</b>	<b>59</b>
<b>15.</b>	<b>PŘÍLOHA – ANALYTICKÉ KÓDOVÁNÍ III.....</b>	<b>60</b>



## 1. Úvod

Míra vzdělání obyvatel je jistě jedním z nejvýznamnějších činitelů, ovlivňujících kvalitu života, která silně předurčuje pracovní uplatnění, příjem i společenské zařazení.

Ač náš vzdělávací systém prochází mnohými změnami, zůstává stále jedno bolavé místo českého školství, kterým je téma rovných šancí v přístupu ke vzdělání. Vzdělávací politiky vyspělých zemí se snaží docílit, aby vzdělávací příležitosti byly co možná nejméně ovlivněny takovými faktory, jako jsou pohlaví, socioekonomický status, národnost, či jinými, které také jedinec nemůže ovlivnit. Český vzdělávací systém se projevuje spíše selektivností a značnou závislostí úspěchu dětí na jejich rodinném zázemí, pro žáky z odlišného, nebo znevýhodňujícího sociálního prostředí je tak obtížnější dostát nárokům školy.

K principům demokratických společností patří právo každého člověka na to, aby mohl rozvinout své schopnosti a dosáhl vzdělání. Vytvoření těchto podmínek je i zájmem společenským, neboť mezi nízkým vzděláním o to však většími výdaji na zdravotních a sociálních službách platí nepřímá úměra.

V poslední době rovněž vzrůstá význam rovného přístupu ke vzdělání ve vztahu se soudržností ve společnosti. Proces migrace obyvatel a nedostatečná integrace menšin napomáhají k vzniku uzavřených skupin, což sebou přináší další negativní jevy. Spravedlivé vzdělávání je jedním z významných nástrojů řešení tohoto problému (Kasíková, Straková, 2011, s. 56).

Cílem práce je představit norskou vzdělávací metodu pojmového vyučování a její výukový program Grunnlaget. Tato jednoduchá, účinná metoda může být jedním z možných nástrojů snižování vzdělanostních nerovností.

Nejprve je však nutné definovat pojmy vzdělanostní nerovnosti, rovné šance, sociální znevýhodnění. Odborná literatura nabízí různorodé definice. Pro účely této práce nám byla zdrojem pojmosloví legislativní úprava ČR a publikace *Nerovnosti ve vzdělání - od měření k řešení* (Matějů, Straková, Veselý, 2011). Definice těchto pojmů a jejich zasazení do širšího rámce jsou obsahem první kapitoly

Na otázku sociálního znevýhodnění se více zaměříme v druhé kapitole. Vzhledem k cíli práce se pokusíme pojmenovat nejčastější vnější překážky ve vzdělávání sociálně znevýhodněných

dětí. Podrobněji se budeme zabývat pravděpodobnými zdroji neúspěšnosti při adaptaci na školní prostředí. Oporou těchto tvrzení nám budou tituly *Nerovnosti ve vzdělání - od měření k řešení* (Matějů, Straková, Veselý, 2011), dále *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání* (Kasíková, Straková, 2011) a *Pojďte do školy – nerovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí* (Habart, Štrachová, Ranglová a kol., 2011).

Pro porozumění procesům učení v pojmovém vyučování je třeba vyložit jeho psychologická východiska a to z pohledu vývoje řeči a vztahu mezi vývojem řeči a myšlením. Pro popis tohoto vztahu jsme, ve třetí kapitole, použili teorii Vygotského a jeho titul *Myšlení a řeč* (Vygotskij, 1970).

Těžištěm teoretické části je čtvrtá a pátá kapitola, v níž popisujeme teorii Magne Nyborge, zakladatele pojmového vyučování a detailně představujeme program Grunnlaget. Zdrojem informací nám zde byla publikace *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje* (Leeber, 2006) a také materiály, které velmi ochotně poskytla autorka metody, paní Gunvor Sønnesyn. Zejména její metodologická příručka *Metodologie Grunnlaget – model pojmového vyučování* (Sønnesyn, 2011) a *Different Learners – General Learning Processes in Learning Math?* (Sønnesyn, 2009) a záznam z konference v americkém Knoxwillu *The Learner, Teaching and the Curriculum, Analyzed within Frameworks of Cognitive Thinking* (Sønnesyn, 2007). Pátá kapitola je obsáhlá a zahrnuje i norské kazuistiky.

V šesté kapitole se autorka pokusila o výzkum efektivity pojmového vyučování, respektive programu Grunnlaget, na rozvoj kognitivních funkcí. Autorka se snaží prokázat vztah zlepšení vzdělávacích výsledků a snížení vzdělanostních nerovností u sociálně znevýhodněných dětí. Metodou výzkumu jí byly polostrukturované rozhovory a jeden strukturovaný, které autorka vedla s pracovníci předškolních klubů Člověka v Tísni, o. p. s. V těchto klubech je metoda uplatňována od roku 2011. Oporou konstrukce výzkumu byla publikace *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů* (Pelikán, 2011).

V závěrečné sedmé kapitole autorka shrnuje svá předchozí zjištění a vyslovuje úvahu o neziskovém sektoru a jeho možné roli vhodného doplňku školského systému.

## 2. Východiska vzdělávací koncepce v České republice

Vzdělávací koncepce České republiky vychází z mezinárodních a národních legislativních dokumentů. K prvně jmenovaným patří především *Úmluva o právech dítěte* (Unicef., 1989), která hovoří o právu všech dětí na bezplatné základní vzdělání.

Do druhé skupiny patří Listina základních práva a svobod , která je součástí ústavního pořádku České Republiky (Ústava ČR, 1993)

Vzdělávací koncepci ČR ukotvuje zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) a vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí a žáků a studentů mimořádně nadaných. Školský zákon udává tuto zásadu: *„Vzdělávání je založeno na zásadách a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana...“* (Školský zákon, par. 2, 2004).

Jedním z hlavních principů koncepce českého školství je tedy rovný přístup ke vzdělávání (equality of access) pro všechny děti bez rozdílu. Školský zákon proto upravuje také podmínky vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.“*

Protože žádné společenské skupiny nesmí být v přístupu ke vzdělání znevýhodněny zákon stanovuje kompenzační mechanismy, které znevýhodněným žákům umožňují dosáhnout požadovaných cílů vzdělání *„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění.“* (par. 16, tamtéž).

Jelikož český vzdělávací systém vykazuje vysokou míru závislosti školní úspěšnosti na rodinném zázemí, což dokládá studie OECD *České školství v mezinárodním srovnání* (OECD,

2013), zaměříme se v další kapitole na téma sociálního znevýhodnění. Pro úplnost uvádíme ještě zákonnou definici sociálního znevýhodnění: „*Rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy*“ (Školský zákon ,2005, par 16, čl. 4a)

### **Shrnutí:**

Vzhledem k cíli práce jsme v této kapitole vymezili oblast rovného přístupu ke vzdělání na základě zákonné úpravy České republiky. Abychom lépe porozuměli souvislosti sociálního vyloučení a nerovností ve vzdělání detailněji se na tuto problematiku zaměříme v druhé kapitole. Ohniskem našeho zaměření bude předškolní příprava dětí ze sociálně vyloučeného prostředí.

### **3. Sociální znevýhodnění v předškolním věku jako dílčí oblast vzdělanostních nerovností**

Je zřejmé, že sociální znevýhodnění nelze jednoznačně změřit. Jedná se o citlivou problematiku, v níž je snadné někoho urazit. Rodina, její historie a hodnoty jsou soukromá a individuální oblast a označení „sociálně znevýhodněná“ by nemělo snižovat její důstojnost. Pedagogický či poradenský pracovník při práci se dítětem z tohoto prostředí nemá činit rozbor výchovného stylu rodičů. Smyslem je nalezení takové míry podpory, která dítěti umožní dosažení co nejlepšího vzdělání. Štrachová vymezuje nejčastější překážky ve vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí takto (Štrachová, 2011, s. 23 – 28).

#### **3.1. Neúčast v předškolním vzdělávání jako rozhodující činitel školní neúspěšnosti**

Důvodem neúčasti bývá:

Přehlednost mateřských škol a s ní související diskriminační kritéria. Přednost dostávají děti zaměstnaných rodičů a matek, které nejsou na rodičovské dovolené.

Finanční nedostupnost. Zde je třeba zmínit, že bezplatná docházka může být motivačním faktorem pro rodiče. Pokrytí nákladů na školku proto lze zkusit vyjednat s příslušnými orgány samosprávy, konkrétně s Oborem státní sociální podpory.

Velká vzdálenost z domova do školky. Sociálně vyloučené oblasti jsou nejčastěji na perifériích, mají nízkou, či žádnou dopravní obslužnost. Pokud je matka v domácnosti s více dětmi, je pro ně, zejména v zimních měsících, náročné do školky docházet, často přes celé město.

Významným důvodem bývají také psychické či spíše sociokulturní překážky, strach z institucí a stále přítomné a často důvodné obavy z diskriminace.

Podle poznatků Analýzy sociálně vyloučených lokalit v České republice je v sociálně vyloučených lokalitách účast v předškolních zařízeních velmi kolísavá a pohybuje se od 10% do 100%. V lokalitách s nižší nezaměstnaností je logicky vyšší (Ivatts, A., 2015).

Vysoký počet odkladů

Česká republika má relativně vysoký počet odkladů školní docházky. V roce 2013/14 byl nástup do základní školy odložen u 15% žáků. Sousední země mají mnohem nižší procento

odkladů: Slovenská republika 8%, Německo 8%, a Rakousko 4% (Ivatts, A., 2015).

Rovněž Straková tvrdí, že náš systém neumí reagovat na potřeby dětí, což se projevuje např. ve vysoké míře odkladů, která je v mezinárodním srovnání naprosto nebývalá (Straková, 2016).

Níže uvádíme tabulku (Tabulka 1) hlavních důvodů pro volbu odkladu školní docházky. Tabulka uvádí, co bylo hlavním impulzem pro uvažování o odkladu dětí, které navštěvují poslední rok předškolní třídu mateřské školy

	v %
Vlastní rozhodnutí	38,4
Doporučení z MŠ - předem	23,6
Doporučení z pedagogicko-psychologické poradny	10,6
Doporučení ZŠ (při zápisu)	9,9
Doporučení od lékaře	8,4
Jiné ( <i>vypište</i> ) .....	7,2
Nechuť, strach dítěte	1,5
Doporučení příbuzných, přátel nebo známých	0,4

*Ilustrace 1: Tabulka 1 Hlavní důvody pro volbu odkladu školní docházky*

Zdroj: Greger, D. Přechod do základního vzdělávání, 2015, s. 100.

Spravedlivý start – nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu., str. 100. Univerzita Karlova v Praze, Praha: 2015

Sociální znevýhodnění nebylo kritériem při výběru respondentů ankety. Avšak odklady školní docházky u sociálně znevýhodněných dětí zahrnují stejné jmenovatele. Rodiče často sami volí odklad z důvodů, jež jsou často shodné s důvody neúčasti v předškolním vzdělávání. Na druhou stranu, při součtu relativních četností v tabulce z ostatních kategorií, vyplývá, že z 52. 5 % volili rodiče odklad na základě doporučení vnějšího subjektu (Greger, 2015; s. 101).

Např. má li učitel při zápisu pochybnost o školní připravenosti dítěte, může doporučit vyšetření v pedagogicko psychologické poradně (PPP), zde budou vyšetřeny intelektové předpoklady dítěte.

System testování školní připravenosti dětí v PPP není standardizován. Využívány jsou tzv.,, Culture fair“ testy, tedy testy kulturně nezátížené a jejich společným rysem je, že je lze zadávat neverbálně, bez použití jazyka. U nás je nejčastěji využíván test SON – R. Za přečtení jistě stojí analýza tohoto testu Analýza dospívá k závěru, že z hlediska testování kognitivních funkcí dětí ze sociálně vyloučených lokalit je tento test, bohužel, významně limitován (*Analýza inteligenčního testu SON- R*, 2011, s 81).

### **3.2. Nedostatečná připravenost výchovně vzdělávacích institucí**

Do této oblasti patří podpora a profesní příprava pedagogů. Není bez zajímavosti, že řada učitelů např. stále sdílí přesvědčení, že romským dětem je lépe na základních školách praktických. (Amnesty International ČR, 2015), Pozor sekundární citace – uvést dobře.

A patří sem i celá šíře systému podpory sociálně znevýhodněného dítěte, tedy asistenti pedagogů, speciálních pedagogů, školních psychologů, metodiků prevence.

V oblasti systému podpory jednotlivých skupin žáků s potřebou podpůrných opatření se radostně jeví novela školského zákona, jež vyjde v platnost od 1. září 2016. Její § 16 *Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a dětí a žáků a studentů mimořádně nadaných* (zdroj název celého zákona) je stěžejním tématem celé novely tohoto zákona.

Uvádíme, že v souvislosti s implementací tohoto paragrafu vznikl Katalog podpůrných opatření, jehož realizátorem byla Univerzita Palackého v Olomouci a Člověk v Tísni, o. p. s. (<http://www.inkluze.upol.cz/portal/vystupy>). Katalog nabízí spoustu metodik pro učitele i asistenty pedagogů, zajímavá data i analýzy. Jeho vznik v průběhu připomínkovalo na pět tisíc pedagogů a nyní je mezi učiteli velmi kladně hodnocen.

Novela školského zákona však nyní velmi silně rezonuje mezi odborníky i mezi širokou veřejností. Jeví se, že pro jeho hlavní myšlenky se zatím nepodařilo ani jednu stranu příliš nadchnout.

Tato práce si neklade za cíl zkoumat blíže příčiny uvedených jevů. Zaměřujeme se na jejich projevy ve vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí a následně možnosti nápravy formou výukové metody Grunlaget.

### 3.3. Hlavní znaky neúčasti dětí ze sociálně vyloučených lokalit v předškolním vzdělávání

#### 3.3.1. Neúspěšnost při vstupu a adaptaci na základní vzdělávání, z důvodu horší připravenosti

Ukazuje se, že děti ze sociálně znevýhodněného prostředí často přicházejí do prvních tříd základních škol s nedostatkem dovedností a znalostí. Pedagogičtí pracovníci jsou si vědomi, že sociálně znevýhodněné děti, často přicházejí z prostředí, které je nedostatečně vybaví kompetencemi, které od prvňáčků očekává český vzdělávací systém (GAC 2008 pořádně citovat).

Do hlavního vzdělávacího proudu tak přicházejí tyto děti ze zcela odlišného prostředí, bez znalostí základních pojmů, barev, geometrických tvarů. Časté jsou silné grafomotorické obtíže, nácvik správného uchopení psacích potřeb začíná až v první třídě. I vývoj dětské kresby bývá opožděn. Tyto děti za sebou nemají kresebnou historii, neprošli od stádia čmáranic a hlavonožců k realistické kresbě odpovídající projevu jejich vrstevníků. Běžná zkušenost pedagogů i sociálních pracovníků je zjištění, že děti doma nemají pastelky, či jiné výtvarné potřeby, nejsou motivovány kreslení či k malování. K tomuto zjištění dochází i analýza (citace).

Mají nízkou slovní zásobou pasivní i aktivní. Tyto děti často neznají hranici mezi společensky vhodným slovním projevem a slovy nevhodnými. Používají vulgarismy v běžné mluvě, aniž by si toho byli vědomi.

Většinou jsou nezralé i po sociální stránce, některým chybí hygienické a samoobslužné návyky.

#### 3.3.2. Vliv rodiny

Život dítěte před vstupem do základní školy se často odehrává pouze v prostoru sociálního znevýhodnění. Pro ujasnění pojmu sociálního prostoru pro potřeby práce vymezujeme podle Řezáče: „*obklopení člověka materiálním a duchovním prostředím a toto okolí pro jedince nabývá smysl až tehdy kdy ocitá v přímém vztahu k němu, tedy, kdy se subjekt nachází v nějaké konkrétní situaci*“ (Řezáč, 1998)

Z tohoto pohledu přináší alarmující zjištění výzkum Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit (GAC, 2009)



Rodiče bývají často bez zaměstnání, pobírají sociální dávky. Atmosféra stálé nejistoty vede rodiče k uplatňování životních strategií jež vedou ke krátkodobému uspokojení základních životních potřeb a vlivem sociálního učení se děti na tuto situaci také adaptují. Např. Dítě se vyzná v třídění kovů a zná jeho výkupní ceny, či vyniká v péči o mladšího sourozence ve srovnání s dítětem z jiného prostředí. Pro svůj původní sociální prostor tak dítě má dostatek vzorů chování, znalostí a dovedností, většinu jich však ve škole neuplatní- *Excludus*. Usti nad Labem: PF UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5, str.16

Pro děti ze sociálně vyloučených oblastí je jejich prostředí často jediným, které v předškolním věku znají. Mnohé z těchto dětí nemají před zahájením povinné školní docházky možnost rozvíjet své kognitivní schopnosti pomocí hraček, knížek stolních her a výtvarných potřeb. Velkou část dne děti stráví před televizí, či elektronických her.

Takové děti začínají školní docházku bez potřebné podpory. s jinými znalostmi, dovednostmi a zkušenostmi, než jejich vrstevníci z většinové společnosti. Rozdíly jsou patrné téměř ve všech oblastech, v sociálních i komunikačních schopnostech, všeobecných znalostech, v chování.

Tito žáci pak zůstávají pozadu se svými vrstevníky, zvyšují tak pravděpodobnost své školní neúspěšnosti.

### 3.3.3. Překážky romských sociálně znevýhodněné dětí při vstupu do hlavního vzdělávacího proudu

V České republice žije zhruba 90 000 až 115 000 obyvatel v sociálně vyloučených lokalitách. (zdroj) Přestože nemůžeme oblast sociálního znevýhodnění zužovat na etnickou příslušnost, analýza GAC dochází k závěru, že v posledních letech přibývá mezi jejich obyvateli i příslušníků romského etnika, (GAC, 2015). Nakolik se může jevit otázka sběru etnických dat citlivá a neetická, neobejdeme se bez zjišťování počtu osob, které jsou vystaveny diskriminaci a dokonce i segregaci (Liga lidských práv 2007: 17).

Je však třeba zdůraznit, že nelze o Romech hovořit jako o jednotlivé skupině a tuto etnickou příslušnost jednoduše spojovat se sociálním vyloučením. Souvislost etnické příslušnosti a sociálního znevýhodnění má přesto rozměr např. nedostatečných jazykových kompetencí.

Častým jevem je romský etnolect češtiny. Děti hovořící tímto etnolectem v podstatě již česky mluví, avšak v jejich jazykovém kódu vnímáme silný vliv původního (romského) jazyka.

Tento jev se nazývá kalkování a je společný všem, kdo se učí nějakému cizímu jazyku. Romské děti ze sociálně vyloučených lokalit se tak často ocitají v pozici cizince ve vlastní zemi při vstupu do mateřské nebo základní školy. Ve své praxi se často setkávám s větami: „Ty máš velké vlasy. Odesla jsem dítě do školky. Kolik seš tady? Už hodně. Deme koupit,..“

Možnosti rozvíjení slovní zásoby romských dětí jsou zároveň omezeny sociálně znevýhodněným prostředím a podněty, ve kterém se děti pohybují. Názorný příklad omezené slovní zásoby podává malý průzkum, realizovaný kladenskou speciální pedagožkou Mgr. Barborou Šebovou. Vybrala slova z učebnic a čítanek pro první třídu. Celý slovníček má sto slov. V příloze naleznete jeho ukázkou. V prvním sloupci odpovídají romští žáci, ve druhém děti z většinové společnosti (Bořkovicová, Bořkovec, 2013)

Předškolní vzdělávání tvoří základní stavební kámen další úspěšné vzdělávací dráhy těchto dětí.

### **Shrnutí:**

V této kapitole jsme představili problematiku sociálního znevýhodnění předškolních dětí, jako největší překážku v jejich vzdělávání jsme označili neúčast v předškolním vzdělávání. Z pohledu cíle práce jsme se zaměřili na projevy nepřipravenosti dětí při vstupu do českého vzdělávacího systému, tak, jak je v současné době nastaven.

V kapitole následující představíme psychologická hlediska vývoje myšlení a řeči a z hlediska cíle naší práce stručně představíme Vygotského pojetí vývoje mentálních funkcí v závislosti na sociokulturním kontextu.

## **4. Psychologická východiska**

### **4.1. Myšlení a řeč**

V raném dětství se naše myšlení orientuje především na smyslové vnímání, zpracováváme hlavně to, co aktuálně vnímáme. Kolem tří let věku se vztah mezi jednotlivými funkcemi myšlení mění, z bezprostředního se stává myšlení paměťově zaměřené. V tomto období se odpoutáváme od konkrétních předmětů a dokážeme do určité míry zobecňovat.

Myšlení a řeč jsou z hlediska původu vývojově samostatné linie, které se v určitých bodech protínají. Nezávislost obou linií dokládá na fylognetické i ontogenetické úrovni instrumentální myšlení resp. fáze instrumentálního myšlení, kdy zvíře resp. dítě chápe mechanické vztahy a dokáže pomocí mechanických prostředků dosáhnout svého cíle (např. podat si potravu pomocí nástroje resp. stáhnout ubrus a podat si tak předmět na něm položený). Tuto etapu myšlení označujeme jako předřečovou. (Průcha, 2003)

Zrcadlově k předřečové fázi myšlení existuje předintelektuální fáze řeči, která se projevuje v křiku a žvatlání nebo dokonce prvních slovech. Slova, kterými dítě v této fázi disponuje, pochýtilo od ostatních lidí, jejich kvalita a kvantita tak záleží čistě na kvalitě a množství vnějších podnětů. Z hlediska funkce je však i tato řeč velmi sociální, dítě jí totiž nejen vyjadřuje afekt, ale se snaží rovněž o navázání kontaktu.

Ve věku přibližně dvou let dochází k propojení obou linií. V té době dítě zjišťuje, že objekty mají svá jména, objevuje funkci pojmenování. Tímto „objevem“ vstupuje myšlení do řečové a řeč do intelektuální fáze. Dokladem tohoto spojení je probuzený zájem dítěte o novou slovní zásobu a její výrazný kvantitativní nárůst.

### **4.2. Vývoj řeči**

Řeč prochází obdobnými vývojovými stadii jako jiné psychologické operace, jež staví na užívání znaků. Prvním obdobím je primitivní stadium přírodní (z hlediska vývoje řeči předintelektuální řeč), které přechází ve stadium naivní psychologické zkušenosti. Dítě si osvojuje gramatické struktury jazyka, aniž by ovšem ovládalo logické operace, které s nimi souvisí.

Následuje stadium vnějších operací a vnějších mnemotechnických znaků, pomocí nichž dítě řeší vnitřní psychologické úkoly, resp. které umožňují zapamatování (z vývojového hlediska

řeči egocentrická řeč).

Posledním stadiem je období tzv. vrůstání, kdy se vnější operace internalizují (vnitřní řeč).

Vývojově starší operace nezanikají, existují paralelně vedle sebe, vzájemně se ovlivňují a přecházejí plynule jedna do druhé.

#### **4.3. Funkce řeči**

Řeč má primárně sociální funkci, je prostředkem, jak upoutat pozornost, navázat kontakt s jinými lidmi, sdělit jim své myšlenky a pocity. Řeč slouží také jako nástroj k utřídění informací a myšlenek a jejím prostřednictvím se obracíme i sami na sebe. Hovoříme k sobě vnitřní i vnější řečí, přičemž druhé možnosti využíváme zejména v psychicky náročných situacích (zkouška, sportovní výkon, neúspěch). Řeč tedy používáme také jako autoregulační prostředek.

V určitém věku dochází u dítěte k diferenciaci dosud polyfunkční řeči, profiluje se řeč egocentrická a komunikativní. Egocentrická řeč vzniká přenesením společenských forem chování do roviny subjektivních psychických funkcí a provází aktivity dítěte. Fyziologicky se projevuje jako řeč vnější. Přítomnost a funkce egocentrické řeči závisí na věku dítěte a na sociální situaci, v níž se dítě nachází. V prostředí, kde se dítě nesetkává s překážkami a věnuje se pouze hře, je tato řeč jen jejím monologickým slovním doprovodem. Pokud mu ovšem činnost znesnadníme, nabude jeho egocentrická řeč charakteru myšlení – ze samomluvy se stane „dialog“, s jehož pomocí si dítě začne uspořádávat myšlenky a hledat řešení. V tom okamžiku získává egocentrická řeč funkci realistického myšlení. Egocentrická řeč za určitých okolností představuje funkčně vnitřní a formálně vnější řeč, je tedy jakýmsi přechodovým stadiem mezi oběma formami řeči. (Průcha, 2003)

S věkem vnější forma egocentrické řeči ustupuje, až v mladším školním věku zdánlivě zcela vymizí. Nejedná se však o její zánik, ale o transformaci ve verbální vnitřní řeč.

#### **4.4. Vývoj mentálních funkcí v sociokulturním kontextu**

Podle socio-konstruktivistického pojetí poznání, k jehož nejvýznamnějším reprezentantům patří Lev Semjonovič Vygotský, se kognitivní funkce jedince rozvíjejí především v interakci s okolím. Většina z nás jistě někdy zažila situaci, kdy pomáhali dítěti s řešením určitého problému (spočítat předměty, dny zbývající do narozenin apod.), který byl v dané vývojové fázi nad síly dítěte. S pomocí zkušenější osoby však dítě úkol vyřešilo. Zjednodušeně řečeno,

kognitivní vývoj postupuje kupředu především díky osobám (sourozencům, rodičům, učitelům aj.) schopným a ochotným poskytnout dítěti nezbytnou podporu, návody a pomoc.

Významné vývojové interakce se odehrávají při řešení úkolů, které dítě nedokáže vyřešit samostatně, ale s mírnou dopomocí je zvládne. Takové úkoly patří podle Vygotského do tzv. zóny nejbližšího vývoje (ZNV). Tu si lze představit jako sféru činností, jejichž obtížnost mírně překračuje aktuální vývojovou úroveň dítěte. Opakováním dochází k internalizaci těchto procesů a dítě pak dokáže samo vyřešit i úkoly obtížnější. (Vygotskyj, 1970)

## 5. Teoretické předpoklady pojmového učení

V této kapitole představíme teoretický přístup Magne Nyborge, vytyčíme jeho dvě základní vědecké otázky, z toho důvodu stručně představíme další Nyborgův model pojmového učení - Model mezi osobou a interakcí (PSI<sup>1</sup>) a popíšeme Nyborgovy procesy myšlení, které vychází z Vygotského.

Pojmové vyučování je založeno zejména na výzkumech norského profesora Magne Nyborge (1927 – 19996) profesora na univerzitě v Oslu. Intenzivně se zabýval otázkou jak „*naučit děti učit se*“. Zkoumal poruchy učení a ptal se zda existují obecně platné mechanismy při procesu učení, jejichž pochopení pomůže zkvalitnit metody výuky. Došel k závěru, že schopnost učit se je závislá na nezbytných předpokladech pro učení. Při snaze o co nejpřesnější vymezení předpokladů pro učení zformuloval své dvě základní otázky.

### 5.1. Dvě základní otázky týkající se procesu učení

1. Jaké způsoby učení pozitivně působí na další učení a podporují žádoucí myšlení?

Ve svých závěrech popsal, že nejdůležitějšími nástroji, které umožní aplikaci osvojených dovedností a vědomostí v dalším učení jsou pojmy a pojmové systémy jevů, a to hlavně tehdy, jsou-li začleněny do pravidel, pouček, vysvětlení, definic. Zjistil také, že aplikaci osvojených vědomostí a dovedností velmi napomáhají základní konceptuální systémy, jakými jsou barva, tvar, postavení, počet, velikost, jejich začlenění, vyjádření symboly a jejich verbalizace. Při správném osvojení se totiž stávají základem analytického kódování při osvojování nových pojmů a dovedností.

2 Jaké procesy nejspíše napomáhají pozitivnímu transferu<sup>2</sup> v myslí žáka?

Při odpovědi na tuto otázku musíme zmínit další Nyborgovu teorii, kterou je všeobecný teoretický model žáka v dynamické interakci s prostředím (PSI<sup>3</sup>) Nyborg zde zdůrazňuje, že člověk je ovlivněn situací v níž se nachází, zároveň jí může měnit či ovlivnit. S přibývajícimi změnami je i ovlivňován proces kódování a další, na něm, závislé procesy. Porovnáváme tak

---

1 Person – Situation -Interaction

2 Pozitivním transferem míníme aplikaci osvojených dovedností v dalším procesu učení

3 V originále Person – Situation - Interaction

se znalostmi z dřívějšího, a v krátkodobé paměti pak dotváříme co jsme právě vnímali. Nyborg dochází k tomu, že abychom mohli kódovat nové zkušenosti, musíme mít relevantní znalosti. Pokud jedinec potřebuje v krátkodobé paměti zpracovat něco, co není ve vztahu k ničemu v jeho dlouhodobé paměti, pak jeho krátkodobá paměť bude mít jen krátké trvání. Ilustrujme si tuto myšlenku na příkladu inspirovaném Nyborgem (srov. Sønnesyn, 2011. s. 40). Podívejte se na následující znaky a odpovzte si, jaký řádek si snáze zapamatujete?

v t l n k o e

ϵ ζ ι ž ě ž ě ý

Tento malý test nás může vést k zamyšlení nad tím, jak často dáváme dětem úlohy, pokyny, postavené na pojmech, které děti nejsou schopny kódovat? Zvláště dětem ze sociálně vyloučeného prostředí, takovéto pojmy, znalosti a znalosti vztahů chybí. Jako pedagogové bychom měli, v tomto pojetí, vědět zda děti mají znalosti, které potřebují pro kódování námi předkládaných úloh.

Připomeňme, výše zmíněné. Děti se rodí do určitého sociálního a kulturního kontextu. To je prvotní zóna jejich. Ze působení jakým rodina používá řeč a jazyk a zprostředkovává dítěti sociokulturní zkušenosti, vyplývá to, jak se dítě učí a vyvíjí. V této souvislosti hovoří Feuerstein o „situaci kulturní deprivace“ (Leeber, 2006, s. 55). Feuerstein uvádí, že zprostředkování sociokulturních vzorců je vlastní všem generacím a etnickým skupinám. Jedná se tedy o základní potřebu a univerzálně platný jev. Někdy bývá však tento proces narušen z mnoha důvodů narušen. Jednou z příčin může být i nízký sociálně – ekonomický status rodiny, rozvod, nedobrovolná migrace i válka (srov. Leeber, 2006, s. 55).

Na základě hledání odpovědi na druhou otázku, si Nyborg odpovídá, že procesy analytického kódování a procesy myšlení jsou závislé na již naučeném a uloženém do struktury dlouhodobé paměti

Dlouhodobou paměť klasifikuje Nyborg takto:

Vědomosti, jichž nabýváme čtyřmi způsoby poznávání (představami, pojmy, základními konceptuálními systémy a znalostí významu výroků)

Dovednosti verbální i neverbální. Verbální jsou např. Slova nebo číslo. Neverbální jsou např. rozpoznání melodie, hra na nástroj, plavání.

Motivační aktivace prostřednictvím toho co dítě, žák, cítí, nač si vzpomíná. Tato struktura může proces utlumit nebo podpořit.

Model konceptuálního vyučování je zaměřen na všechny tři struktury. Ukládáním do paměti vznikají znalosti.

## **5.2. Znalosti – cíl učení nebo jeho podmínka?**

Takto se Nyborg stále ptal. toto schéma má tři části, které zahrnují proces učení i jeho výsledky.

### 5.2.1. Nyborgovo dělení znalostí (Nyborg, 1993, s. 54)

Představy jednotlivého

Znalost jedné určité věci, může mít subjektivní význam

Pojmy obecného

Znalost podobností a rozdílů

Pojmové systémy

Znalost podobností a systémů mezi kategoriemi

### **Představy jednotlivého**

Představy chápe Nyborg jako nejjednodušší formy vědění. K představám dochází na základě počitků<sup>4</sup>, které do mysli jedince přicházejí na základě smyslových vjemů. Jedná se o osobní zkušenostní vjemy. To zn., že slovo může odkazovat pouze k jedné konkrétní věci a bude mít tedy nominativní charakter podle Vygotského pojetí (Vygotskyj, 1970, s. 250). Tyto osobní zkušenostní vjemy mějme na paměti právě při práci s dětmi ze znevýhodněného prostředí. Pokud je např. vybídneme, aby popsali náležitosti kuchyně, pravděpodobně odpoví, že do kuchyně patří stůl, kuchyňská linka, apod. S kuchyní již nejspíše zkušenost měli. Pokud je však vybídneme, aby popsali např. náležitosti dětského pokoje, již si děti s odpovědí nemusí být jisté, protože tuto představu jednotlivého dítě nemá. Jednoduše proto, že nemá svůj vlastní pokoj a znalost této jednotlivé věci a označení dětský pokoj, ložnice nebo obývací pokoj se v jejich slovní zásobě nevyskytuje, neboť se rodinný život odehrává v jedné místnosti.

---

4 V orig. Sensation



Pojem - znalost podobností a rozdílů mezi představami

Znalost podobností můžeme vyložit jako vězení spojené s kategorií nebo druhem. Nejde už o znalost jednotlivého, ale obecného. Např. budeme-li mít na mysli pojem dům, budeme si rozumět, protože známe charakteristiky tohoto pojmu. Každý si budeme nejspíše představovat jiný dům, ale nebudeme si představovat auto, nebo květináč.

Pojmové systémy – znalost podobností a rozdílů mezi kategoriemi

Mezi kategoriemi existují podobnosti a také rozdíly. Na základě toho si mysl vytvoří kategorie na podobnostech založené. Zmínili jsme pojem dům. Můžeme však bydlet různým způsobem. Někdo bude bydlet v panelovém domě, někdo v rodinném domě a někdo ve stanu. Společnou kategorií pro tyto pojmy je kategorie obydlí, nebo lidské příbytky. Kategorie mají nadřazenou funkci. Takovou funkci mají např. Kategorie zelenina, nábytek, ovoce, dopravní prostředky, nebo barvy.

Tyto mentální struktury se uplatňují, když si má paměť vybavit a aktivovat znalost a použít ji pro kódovací proces.

Výše jsme uvedli nominativní funkci slova s procesem kategorizace se nominativní funkcí posouvá k funkci významové, v Nyborgově pojetí se tedy od formy představ posouváme ke znalostem ve formě pojmů. Např. slovo les a jeho funkce ve větách:

„Český les je chráněná krajinná oblast.“

„ Byli jsme v lese na houbách.“

Slova označující nadřazené kategorie vytváří strukturované znalosti v naší mysli a pomáhají při vybavování znalosti, důležitých pro , již zmíněné, kódovací procesy. Pokud taková to slova v jazykovém prostředí dítěte nejsou používána, může nedostatek s kódovacími procesy ovlivnit negativně další učení.

Pojmy tedy můžeme tedy nazírat optikou podobností a rozdílů:

Pojmy myslíme znalosti o podobnostech v rámci kategorií a o rozdílech v kategorii i mezi kategoriemi.

Pojmy jsou obecné významy většiny slov

Představa není pojem. Představa je znalost jednotlivé věci.

### **Shrnutí:**

Nyní jsme popsali dvě základní Nyborgovi otázky, z nichž vychází pojmové vyučování.

Popsali jsme složky dlouhodobé paměti a vysvětlili znalostní a dovednostní kategorie.

Připomněli jsme si, jak nedostatečné zkušenostní vjemy žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí, mohou negativně ovlivnit úspěšný průběh vyučování.

Jak to udělat, aby pojmy zůstaly v dlouhodobé paměti, nám pomáhá právě metoda pojmového vyučování. Přináší návody jak vytvořit situace, v nichž děti poznávají skutečné věci ve spojení se slovy.

### **5.3. Tři fáze konceptuálního učení**

V této podkapitole popíšeme procesy, které probíhají při učení se pojmy na základě procesů myšlení. Popíšeme model pro rozvoj myšlení – Model pojmového vyučování (MPV<sup>5</sup>).

Ukážeme si jak vytvářet situace, v nichž děti získávají porozumění pojmy v základních kategoriích.

Tyto fáze vytvořil Nyborg v souladu odpovídajícím základním procesům myšlení (procesy myšlení) a tyto fáze zároveň korespondují s jeho tříděním znalostí:

Výběrové (selektivní) asociace

Spojení mezi slovním výrazem a přibývajícími příklady.

Výběrové (selektivní) rozlišování

Sledování rozdílů.

Výběrové zobecňování

Objevování a sledování částečných podobností

### **Výběrové selektivní asociace**

Dochází k nim při tvorbě představ, jedná se o osobnostní zkušenostní vjemy. Ve výuce to může vypadat tak, že učitel nejprve žákům ukáže :Kulatý tvar:



Žáci si prohlíží tvar, dotýkají se ho, malují ho, žáci i učitel verbalizují slovy.

Použitím podřazeného slova „kulatý“ ve spojení s nadřazeným „tvar“, dochází k začlenění nové zkušenosti do základního pojmového systému.

### **Výběrové (selektivní) rozlišování**

V této fázi sledujeme rozlišování toho, co v návaznosti na naučené v předchozí fázi do kategorie patří a nepatří. Např:



Úkolem je označit kulaté obrazce a verbálně formulovat odpověď: „je to kulatý tvar.“ V této fázi jsou žáci vybízeni, aby uváděli příklady kulatých tvarů okolo sebe.

### **Výběrové zobecňování**

Nyní zjišťujeme částečnou podobnost, která se již objevovala při práci v předešlých fázích:



Otázka učitele zní: „V čem jsou si obrazce podobné?“ Odpověď: „Jsou si podobné v tom, že mají kulatý tvar.“ Tak dochází v mysli k ustanovení nadřazené kategorie.

#### 5.4. Dvě podskupiny pojmových systémů:

Základní

Reprezentují vztahy a vlastnosti mezi celkem a jeho částmi ( tvary, velikost, počet, umístění).

Složitější pojmové systémy

Týkají se celého jevu a jeho částí (všichni lidé, zvířata, události, nebo jít, tancovat).

Základní podskupina je předpokladem pro složitější pojmovou podskupinu.

Dále uvádíme navrhované pořadí kroků při vyučování základních konceptuálních systémů podle Nyborga (Hannsen, 2005)

Barva	červená, modrá
Tvar	lineární: přímka, ploský: kruh, prostorový: koule
Poloha	svislá, šikmá, sed, leh
Změna	barvy, polohy
Velikost	ve vztahu, měrné jednotky, šířka, hloubka
Místo	umístění na, pod, vlevo, vpravo, druhý, mezi
Směr	zleva doprava, vzhůru
Počet	málo/hodně ve vztahu k..., jednotky, desítky, snižující se počet
Zvuky, hlásky	
Vzor a uspořádání povrchů	tečkovaný, kytičkovaný
Voda	voda, sklo, plast, kůže
Vlastnosti látek	tvrdý, měkký, pružný
Váha	těžký, lehký, měření hmotnosti

Rychlost/pohyb

Čas

Teplota studený, vařící, měření teploty

Užití/funkce pít z čeho, sedět na čem, psát čím

Vůně příjemná, odporná, vůně jídla

Chuť kyselý, sladký, vůně jablka

Hodnota/Cena

Nyborg tvrdí, že pořadí výše uvedených kroků není, je vždy třeba brát v potaz zohlednit žáky (LEEER, 2006,s.143). Hansen doplňuje, že je velmi důležité naučit žáky prvních 12 – 13 pojmových systémů, další mohou být vyučovány tradičně za použití pojmů a pojmových systémů, pokud děti již mají svou zkušenost ze svého okolí ( váha/těžky, kyselý/chuť) (Hansen,2005, s.3).

Na základě výzkumů (LEEER, 2006,s. 148) dospěl k závěrům, že metoda je vhodná pro:

Děti v předškolním věku a prvních třídách základní školy

Děti a dospívající s obecnými obtížemi, včetně obtíží při výuce jazyka

Děti a dospívající s obecnými obtížemi, pro něž je příznačné nižší IQ

V současné době je MPV součástí norských osnov pro mladší školní věk při výuce matematiky.

Shrnutí:

V podkapitole 5. 2 jsme popsali jaké procesy probíhají při učení a v podkapitole 5. 3 jsme představili možné pořadí kroků při vyučování základních konceptuálních systémů a pro jaké děti je metoda vhodná.

V roce 1996 vypracovala dvojice Sønnesyn, Hem metodu Grunnlaget, v níž aplikovali Nyborgovu teorii. Metodu popíšeme v následující kapitole.

## **6. Metodika Grunnlaget**

V roce 2011 pozvala společnost Člověk v Tísni, o. p. s. do České republiky paní Gunvor Sønnesyn jejího kolegu pana Mortena A.Hema. V Praze proškolili první pedagogy z českých škol, školek i předškolních klubů. Prakticky ukazovali jak mohou učitelé u svých žáků podporovat osvojení pojmů a kategorií a jak toto osvojení využívat pro snazší výuku psaní, čtení a počtů. Cílem kurzu bylo poskytnout pedagogům především nástroj pro výuku dětí, které mají ve studiu potíže, často proto, že přicházejí do škol z prostředí, ve kterém není rozvoj jazyka a pojmových kategorií dostatečně podpořen. Kurz se setkal s velkým nadšením a na jeho základě vznikla metodologická příručka, která je dosud jedinou publikací o metodě v českém jazyce. Na jejím základě nyní vyložíme metodologii Grunnlaget.

Paní Gunvor Sønnesyn je Nyborgovou žačkou, v současné době je ředitelkou Institutu pro aplikovanou pedagogiku v norském Vossu. Vyvinula původce pro výuku základních pojmů matematiky pro šestileté děti i pro šestileté a starší děti na speciálních školách.

Její model se ukazuje jako dobře přenositelný i pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, kterým právě chybí znalosti, čili představy, pojmy a pojmové systémy. Jak jsme již vyložili v kapitole 2 je tento nedostatek, v kombinaci s chabou slovní zásobou jednou z příčin časného selhávání při vstupu do hlavního vzdělávacího proudu.

### **6.1. Organizace výuky**

Učitel by měl využívat takové předměty, ke kterým mají přístup všichni žáci. Por dítě v šesti letech není přirozené rozdělovat svět na předměty. Učitel by však měl z tohoto dělení vycházet, aby tak učinil žákům výuku přehlednější a zároveň připravoval podmínky pro další fáze učení. Každý žák by měl předmět poznat smysly, následně uvést název pojmu a konceptuálního systému. Též se zaměřujeme na popsání rozdílů a podobností. Je vhodné pracovat v menších skupinkách po šesti až deseti žácích.

Výuka v Grunnlagetu je živá, nechává prostor pro slovní projev žáků, kdykoliv je to možné, neboť to samo o sobě vede k procvičení slovního vyjadřování.

### **6.2. Kufřík s předměty**

Nedílnou součástí Grunnlagetu je kufřík s předměty. Jedná se o soubor různorodých předmětů, které se od sebe liší tvarem, velikostí, materiálem, barvou. Není až tak důležité o

jaké předměty se přesně jedná, důležité je, aby děti předměty znaly, či je dokonce i měly rády. Podstatné je, aby se jednalo o skutečné předměty, nikoliv o obrázky z knih, či fotografie. Na internetových stránkách<sup>6</sup> je možné kufřík přímo objednat z Norska. Z mé zkušenosti vím, že plně dostačí i krabice od bot.

### **6.3. Výukový rozhovor**

Metoda Grunlaget je specifická svým vyjadřovacím jazykem. Vyučující ve svém projevu využívá slova označující kategorie a procesy, které si mají osvojit. Uvádíme modelový příklad výukového rozhovoru, jehož cílem bude seznámit děti s pojmem „podobný v / čím“

Potřeby: Dva stejné plastové nebo kartonové štítky

Učitel: Podívejte se na tyto dva štítky. Vidíte, že jsou úplně stejné?

(Děti necháme předměty prozkoumat, aby se ujistili, že jsou stejné. Potom jeden štítek vyměníme za jiný stejné velikosti a barvy, ale jiného tvaru.

Učitel: Jsou úplně stejné?

Dítě: Ne

Učitel: Správně, nejsou stejné. Ale jsou si v něčem podobné?

Dítě: jeden je červený a ten druhý také.

Učitel: Výborně. Je dobře, že to vidíš. Když je tento červený a ten druhý také, můžeme říct, že mají stejnou barvu. Můžeš to říct sám? Jsou si podobné v tom, že mají červenou barvu.

Dítě: Jsou si podobné v tom, že mají červenou barvu.

Učitel: Moc dobře jsi to řekl.

Důležité je vyžadovat, aby děti říkaly červená barva, ne pouze červená a také, aby používaly obrat jsou si podobné v tom, že. Neméně důležité je používat skutečné předměty a začínat smyslovou zkušeností. Toto jsou důležité prvky v MPV.

### **6.4. Tři fáze konceptuálního učení Grunlaget**

V této kapitole si znázorníme procesy, které probíhají při učení, tak jak jsme uvedli v

<sup>6</sup> <http://pedverket.mamutweb.com/Shop/List/Materiell-begrepsundervisning/14/1>

podkapitole 5. 2. Předvedeme si toto na práci s pojmem kulatý tvar.

#### 6.4.1. Kulatý tvar – výběrové (selektivní) asociace

V tomto cvičení si mají děti propojit kulatý tvar s výrazem kulatý tvar. Nabízíme dětem smyslové zkušenosti s věcmi, které se různě liší, ale jsou si podobné v tom, že mají kulatý tvar. Tak se v jejich myslích vytvoří *představy* propojí se s výrazem kulatý tvar. Následně děti pojmenovávají i rozdíl.

Můžeme malovat, modelovat, ohýbat drátek.

#### 6.4.2. Kulatý tvar - výběrové (selektivní) rozlišování

Když si děti osvojí první fázi, budou se nyní učit rozlišovat mezi předměty, které patří do kategorie o níž se učí, a těmi, které do ní nepatří. Je důležité naučit je rozlišovat mezi předměty, které se snadno pletou. A je stejně důležité naučit je poznávat tvar (kulatý tvar) a odhlédnout přitom od jiných vlastností věcí.

Potřebujeme: Dva štítky, jeden kulatý a jeden jiného tvaru.

Učitel: Podívejte se na tyto štítky. Jenom jeden má kulatý tvar. Můžete ukázat, který má kulatý tvar?

Dítě: (ukáže)

Učitel: Výborně. Můžeš mi říct proč jsi ukázal na tenhle?

Dítě: Protože má kulatý tvar.

Učitel: Ano přesně tak.

#### 6.4.3. Kulatý tvar - Výběrové zobecňování

Děti si již vytvořily řadu *představ* věcí, které mají kulatý tvar. Nyní si vytvoří *pojmem* kulatý tvar. V této fázi dáváme nejprve prostor dětem, aby sami vyjádřily svá zjištění.

Potřebujeme: Dva kulaté štítky, které se liší velikostí i barvou.

Učitel: Podívejte se na tyto dvě věci. Vidíte, že nejsou stejné?

Děti: Ano



Učitel: Vidíte na nich něco podobného?

Děti: mají kulatý tvar.

Učitel: Výborně. Takže, můžeme říct: „Jsou si podobné v tom, že mají kulatý tvar.“ Můžete to říct nahlas?

Děti: Jsou si podobné v tom, že mají kulatý tvar.

Úlohu můžeme různě obměňovat, nechat děti hledat kulatý tvar ve třídě, apod.

Takto se děti naučily pojímům ze dvou pojmových systémů. Nyní ovládají barvu a tvar.

### 6.5. Analytické kódování – vícenásobná abstrakce

Je to velmi důležitá fáze v Nyborgově teorii a v Grunnlaget. Zde se má projevit, že žák si dobře osvojil *základní kategorie* (5. 3) a dokáže je sám použít při setkání s novou věcí, informací, dovedností. Přesněji, zda umí zaměřit pozornost na některé rysy nebo vlastnosti celku.

Příkladem zadání takové úlohy je: Ukažte mi obrazec, který má ve srovnání se sousedním kulatý tvar a větší velikost



Žák musí tedy zapojit více základních procesů.

Takto můžeme analyzovat i všední tvary. Např. Hrneček. O něm lze říci, že sestává ze *dvou částí* – misky a ouška. Vršek hrnku a dno mají *kulatý tvar*. Můžeme říct z jakého *materiálu* je vyroben a jakou má *barvu*. Můžeme ho *srovnat s velikostí* pohárku na vajíčka nebo vázy. Můžeme také říct, že *je těžký ve srovnání s peříčkem a lehký ve srovnání s žehličkou*. *Používáme jej na pití, nejčastěji něčeho teplého*. Jeho *místo* je obvykle na stole.

Sami vidíme kolik základních kategorií (5.3) jsme na hrnečku našli. Tímto postupem si děti ze

sociálně znevýhodněného prostředí mohou rozvíjet slovní zásobu, rozvítý jazykový projev. Zároveň tak mohou zlepšovat své analytické schopnosti. Postupně tak mění způsoby jak se učí.

K tomu můžeme využít řadu her. Například Každé dítě dostane list s několika skupinami obrazců (trojúhelníků, čtverců, atp). Smyslem hry je poznat pouze na základě vyslovení pojmu, jaké obrazce má kdo namalované.

Učitel: Kdo má obrázek se třemi kulatými tvary ve žluté barvě?

Dítě: já mám obrázek se třemi kulatými tvary v červené barvě.

Zakladatelka metody paní Sønnesyn vytvořila materiál, který nazvala Hry pro Annu. Je to velmi užitečná sada analytických her. Původně byly vytvořeny pro šestileté děti v běžné škole a pro děti starší ve školách speciálních, pro výuku matematiky. Ukázky těchto analytických her přinášíme v Příloze č. I. – III.

## **6.6. Motivace**

U dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí se často setkáváme s podceňováním sebe sama, které je ještě násobeno školní neúspěšností. V úlohách tohoto typu mohou děti vyniknout. Dokáží si s úlohami poradit, uvědomit si tak své schopnosti, což sebou nese i zvýšení sebevědomí.

Právě pozitivní pocity při učení v Grunnlaget u dětí zvyšují jejich motivaci a zvědavost. Děti posuzují kvalitu svého výkonu podle našich reakcí. Proto má ve výukových rozhovorech má významné místo pozitivní zpětná vazba. Žáka chválíme s poukázáním na to co se mu povedlo: „ Výborně, dobře jsi to řekl.“ Nebo: „, Výborně. Včera jsi to ještě nezvládl a dnes už ano.“

V Grunnlagetu je to co bylo nepochopeno, nebo naučeno neodpovídajícím způsobem, bráno jako nedorozumění, které je nutno překonat, nikoliv selhání žáka. Učitel musí pochopit myšlenkové procesy žáka. V Grunnlaget se pokoušíme zjistit důvody proč dítě odpovědělo určitým způsobem.

Pokud si děti nevěří, že úkol zvládnou, je vhodné vrátit se o krok zpět ke konkrétnímu výkladu. V každé fázi je však třeba úsilí odměnit.

O Nyborgově teorii učení, v níž hraje hlavní roli jazyk a jeho obohacování jsou tedy pozitivní motivace pozitivní emoce zásadní v učebních situacích. Stejně výstupy přináší i studie *BCS curriculum in kindergarten and school* (BCS, 2009). Studie pojednává návrh na zařazení konceptuálního učení do kurikula školy nebo školky. Původně byl návrh vypracován pro školu v norském Balsfjordu. Úspěšně byl však prezentován i na konferenci v Cape Townu v Jižní Africe v únoru 2009.

### **6.7. Pracovní pomůcky žáka**

Děti a žáci zapojení do této metody nemají učebnice, nedostanou v úvodu ani sešit.

Cílem je dovést žáky, v našem případě sociálně znevýhodněné děti s chybějícími vědomostmi a dovednostmi pro hlavní vzdělávací proud, k základním zkušenostem s konkrétními předměty a k osvojení si potřebných dovedností.

Sešit si postupně zpracovává každý sám. Do sešitu děti malují, píší, lepí výstřižky. Každý sešit tak bude jiný. Žák v něm bude postupně vytvářet vlastní příběh, zkušenost. Jednotlivé pojmy v něm mají svou samostatnou stránku. V metodě se doporučuje využití sešitu i v domácí přípravě. Rodiče se mohou podívat, co se děti ve škole učí a při společné diskuzi si děti opět procvičují jazykový projev. Při opakování učiva si také budují metodu práce s novými znalostmi a dovednostmi, jež pak mohou využívat i mimo školu.

**Shrnutí:**

V této obsáhlé kapitole jsme si vyložili metodiku metody Grunnlaget. Představili jsme si jak je vhodné si uspořádat učební podmínky a ukázali jsme si modelový rozhovor. Podali jsme návod jak v jak zapojit tři fáze v konceptuálním učení ( asociaci, rozlišování, zobecňování). Při popisu analytického kódování jsme si ukázali jak si děti ze sociálně znevýhodněného prostředí mohou, metodou MPV zvyšovat slovní zásobu a rozvíjet jazykový projev. V závěru kapitoly jsme zmínili důležitou složku metody Grunnlaget, kterou je motivace.

## **7. Kazuistiky**

Dvouletá případová studie zkoumala dva subjekty, chlapce Steinara a dívku Astrid, jimž bylo na začátku studie 6 let a kteří shodně navštěvovali 2. ročník. V rámci studie absolvovaly obě děti program pojmového učení. Intervence probíhala nejprve

### **7.1. Steinar**

Chlapec Steinar využíval služeb pedagogicko-psychologické poradny od zahájení školní docházky kvůli problémům s učením a opožděnému vývoji hrubé a jemné motoriky. Steinar se narodil 2 měsíce před termínem. V dětství bylo patrné opožďování při osvojování jazyka a poruchy soustředění. Po nástupu do školy si učitelé povšimli, že se často uzavírá ve vlastním, snovém světě. Měl potíže navazovat vztahy s ostatními dětmi, neprojevoval žádnou iniciativu zapojit se do společných her. Obtížně chápal čísla a měl problémy se zapamatováním písmen.

### **7.2. Astrid**

Astrid se stala klientkou pedagogicko-psychologické služeb rok před zahájením školní docházky pro opožděný vývoj jazyka. Po začátku školní docházky ji učitelka popsala jako dítě s problémy v oblasti verbální komunikace a plynulosti řeči: Astrid se vyjadřovala v neúplných větách, obtížně nalézala slova. Rovněž špatně navazovala vztahy se spolužáky i s lidmi vně školy. Působila nejistě a společných aktivit ve třídě se účastnila jen sporadicky. Problémy měla i s chápáním čísel a zapamatováním písmen. Často se stahovala do sebe a ztrácela koncentraci na zadaný úkol.

Třífázový kompenzační program se střídal s běžnou výukou ve třídě. Program probíhal nejprve v malé skupině s oběma dětmi a dvěma nebo třemi jejich spolužáky, kteří se čas od času obměňovali. Postupně měli všichni možnost zažít Steinara a Astrid jako kompetentní studenty.

Ve druhé fázi probíhala zkrácená verze programu přímo ve třídě (18 žáků) během výuky, takže obě děti měly možnost ukázat, že dokážou řešit stejné úkoly jako jejich spolužáci. Vedle toho Steinar s Astrid pokračovali v programu pod vedením speciálního pedagoga.

V poslední fázi zařadila třídní učitelka základní pojmy systém základních konceptů jako běžné nástroje v různých předmětech a situacích.

Školní program byl navíc doplněn o domácí přípravu korespondující s úkoly, které děti řešily

ve škole, do níž se zapojili i rodiče obou žáků. Řešení úloh dětem trvalo 2-8 minut. Smyslem domácích úkolů bylo dát dětem možnost opakovaně a co nejčastěji předvést své dovednosti, upozornit rodiče na zlepšující se výkony jejich dětí a poskytnout jim návod, jak v budoucnu děti podporovat.

Srovnáním výsledků předběžných a následných testů došla studie k závěru, že kompenzační program u dětí zlepšil předpoklady pro úspěšné učení nejen po stránce základních konceptů a jejich systémů, ale také v oblasti analytického kódování. Podle norských školních testů ze čtení, psaní a matematiky se rovněž zvýšila školní úspěšnost obou žáků, kteří po absolvování programu dosahovali „normálních“ výsledků.

Na začátku studie obě děti ve třídě téměř nekomunikovaly, verbálně se vyjadřovaly pouze ve speciálních hodinách probíhajících v malých skupinkách. V průběhu prvního roku studie se jejich jazykové a komunikační dovednosti zlepšily natolik, že byly schopné hovořit více méně na úrovni ostatních spolužáků i ve třídě bez ohledu na vyučovaný předmět nebo aktivitu.

Podle třídní učitelky Steinara a Astrid neměly děti na konci studie téměř žádné potíže s učením ani s verbální komunikací. Oba se rovněž rozvinuli po stránce sociální, i když Steinar byl ve společenském styku i nadále opatrný. Stále občas unikal do svého vlastního světa, ale frekvence úniků byla velmi nízká. Zlepšila se u něho hrubá i jemná motorika. Astrid se osamostatnila a výrazně se u ní zlepšilo soustředění.

Na konci studie už podle vyjádření třídní učitelky další speciální vzdělávání nepotřebovaly, což se však zejména v případě Steinara rozcházel s názory autora studie.

### **7.3. Arne (7 let)**

Chlapec dokončil první třídu povinné školní docházky. Byl vyšetřen v PPP pro celkové obtíže při učení. Vyšetření ukázalo nízké skóre, IQ 66, a velké nedostatky ve školních dovednostech. Chlapec též neměl pozitivní vztah ke škole a postrádal motivaci. Bylo pro něj doporučeno CTM a rozvíjení vyjadřovacích schopností Nyborgovým modelem. Arneův učitel prošel kurzem konceptuálního učení. Arne docházel následujících pět let na lekce CTM. Dále pokračoval v běžném vyučování s ostatními spolužáky.

V prvních třech letech se Arne soustředil na koncepty: barva, tvar, umístění, tvar, postavení, změna barvy, směr, velikost, umístění, počet, hlásky, rychlost, vzor, váha, látka, hodnota peněz, čas, teplota, využití hmatu a čichu.

V další fázi byly tyto konceptuální systémy a jim podřazené základní pojmy, používány jako nástroje při výuce psaní, čtení a byly uplatněny i v jiných předmětech.

V průběhu tří let se Arneův výkon v IQ testu zvýšil na 101.

Také došlo ke zlepšení v jeho školních výsledcích. Ačkoliv na počátku druhé třídy uměl přečíst a napsat několik písmen, ze kterých neuměl utvořit slovo, šestou třídu ukončil s „normálními“ učebními výsledky, ve srovnání s jeho spolužáky.

Nyborg žáka v průběhu let opakovaně pozoroval, a ve shodě s učitelem, došel ke zjištění, že chlapec se příznivě rozvíjel i osobnostně. Postupně u Arneho vymizela impulzivnost, začal se více soustředit, vzrostla jeho motivace i sebevědomí. Navazoval i lepší vztahy se spolužáky a získal chuť účastnit se společných aktivit. Svým úsilím, za pomoci svého učitele, se dokázal proměnit v dynamicky se rozvíjející osobnost, stejně jako většina jeho vrstevníků.

#### 7.4. Tina

Případová studie norské dívky Tinou (12 let; v sedmi letech IQ 52) s poruchou učení, uzavřenou a neschopnou delší koncentrace.

Zpočátku byla po 5-10 minutách „unavená“ a ztrácela motivaci. Jakmile si však osvojila verbální nástroje pro zaměření pozornosti (slova vyjadřující obecné koncepty typu tvar, barva, umístění atd.), dokázala pracovat, pokud úloha spadala do její zóny nejbližšího vývoje (ZNV). Jestliže obtížnost úkolu ZNV přesáhla, okamžitě nastoupilo výše zmíněné „vyčerpání“.

Jednoho dne Tina vyjádřila přání naučit se násobit jako její spolužáci. Tinina motivace byla jednoznačným impulzem pro učitelku, aby jí koncept *násobení* představila. Nejprve učitelka vyhledávala a poukazovala na situace, které bylo možné označit za *násobení*. Později, po dlouhodobé systematické práci, se Tina naučila rozlišovat, zda může *násobení* danou situaci vyřešit, nebo ne, a osvojila si a pochopila výrazy pro (dílčí) podobnosti mezi kontexty, v nichž bylo vhodné *násobení* použít. V tu chvíli byla Tina s to začít používat pojem *násobení* jako koncept bez ohledu na kontext, ačkoli jej s největší pravděpodobností nedokázala vysvětlit.

Současně došlo u Tiny ke změně chování ke spolužákům – začala být otevřenější, verbálně se na ně obracela a o přestávkách se zapojovala do her.

#### 7.5. Pål

Chlapec Pål se podle autora zprávy (Sønnesyn 2007) stal do jisté míry obětí norského liberálního přístupu k výuce elementárního čtení a psaní. Koncepce totiž vychází z předpokladu, že se děti naučí číst, pokud jim bude učitel předkládat zajímavé texty resp. osvojí si písmena, budou-li jim prezentována hravou formou. Sønnesyn nezpochybňuje dílčí přínos jazykových her či společného čtení dítě-dospělý, nicméně se domnívá, že výuka čtení a psaní probíhá značně nesystematicky a v tomto konkrétním případě zcela selhala.

Pål neuměl číst ani v 10 letech – měl problémy i se slovy o dvou či třech písmenech, o delších výrazech ani nemluvě. Zato zjistil, že se nedokáže vyrovnat svým spolužákům a opakovaně zažíval neúspěch. Svoji frustraci několikrát řešil útekem ze třídy nebo dokonce agresivním chováním.

Pålovy nedostatky potvrdily i testy, které absolvoval na před zahájením kompenzačního programu. Na základě výsledků testu PASS (Planning, Attention, Simultaneous & Successive



Processes) a testu kognitivních funkcí CAS (Cognitive Assessment System) autor identifikoval žákovy silné a slabé stránky. Pålovou velmi silnou stránkou se ukázaly být simultánní procesy (neverbální matice, figurální paměť), zatímco v subtestech zaměřených na plánování (spojování čísel), pozornost (receptivní pozornost) a sériové procesy (např. zapamatování a reprodukce řady nesmyslných slov, reprodukce vět) dosáhl velmi nízkého skóre.

Pål nebyl schopen si zapamatovat písmena a spojit si je se zvukem. Patrně věděl, že tištěná slova nesou význam, ale nedokázal je k nim přiřadit tak, aby jim rozuměl. V rámci kompenzačního programu bylo proto v první řadě třeba, aby si Pål osvojil nástroje k vyjádření podobnosti a rozdílnosti a naučil se pečlivě analyzovat jednotlivá písmena. Jen tak se je mohl naučit lépe rozlišovat a následně také pamatovat. V další fázi se Sønnesyn obdobným způsobem zaměřil na grafémy, hlásky a slova.

Sønnesyn využil Pålovu silnou stránku a předkládal chlapci hry (např. různá lota s vyobrazením tvarů), během nichž Pål zaměřoval svoji pozornost na několik charakteristik zároveň a díky nimž si procvičil a využil řadu základních konceptů, jako jsou barva, tvar počet, velikost atd., které si předtím osvojil.

Tvary později vystřídala písmena. Pålova úspěšnost zpočátku poklesla, ale opakováním se naučil rozeznávat různé části písmen, jejich tvary a několik vztahů mezi nimi (velikost, umístění, orientaci aj.). Stejně pak autor postupoval s částmi slov a krátkými slovy, aby si Pål zautomatizoval spojitost mezi určitými grafémy a fonémy.

Po dvouleté intervenci dokáže Pål přečíst slova o čtyřech a více písmenech a zautomatizoval si značné množství grafémů. Stále ještě však zbývá dlouhá cesta, než se naučí číst plynule.

Velmi pozitivně autor hodnotí snahu chlapcovy školy předkládat mu texty adekvátní jeho možnostem a v zóně nejbližšího vývoje, nicméně její možnosti jsou v tomto směru omezené. Za optimální řešení Sønnesyn považuje učebnice vytvořené Pålvi na míru.

## **8. Empirická část**

### **8.1. Cíl výzkum**

Výzkumu efektivity pojmového vyučování, respektive programu Grunnlaget, na rozvoj kognitivních funkcí dosud nebyl v ČR zpracován. Metoda je v ČR uplatňována v

předškolních klubech organizace Člověk v Tísni, o. p. s. Zde je metoda od roku 2011 používána pro nápravu výukových a komunikačních obtíží pro předškolní i školní děti, které patří do cílové skupiny organizace. Tedy do skupiny dětí se sociálním znevýhodněním.

Cílem této práce je prokázat pozitivní vliv metody Grunnlaget na snižování vzdělanostních nerovností předškolních dětí. Vzdělanostní nerovnosti by měla metoda snižovat prostřednictvím zlepšení kognitivních funkcí dítěte a rozvojem jeho jazykového projevu.

## **8.2. Výzkumná otázka**

Na základě teoretické části mé bakalářské práce jsem výzkumnou otázku pro kvalitativní šetření zvolila:

Je metoda Grunnlaget prostředkem ke snižování vzdělanostních nerovností?

Vzhledem k cíli práce jsme výzkumném šetření jsme se zaměřila na děti a žáky se sociálním znevýhodněním. Zvolila jsem tedy takový výzkumný vzorek, jenž kritéria sociálního znevýhodnění splňuje. Jedná se tedy o děti s nízkým socioekonomickým statusem, sociokulturní odlišností a ve většině případů se v rodině vyskytuje rizikové chování. Někteří rodiče žáků mají za sebou kriminální minulost, či právě jsou p ve výkonu trestu. Často se v rodinách nachází drogy.

## **8.3. Design výzkumu**

Výzkum probíhal ve dvou nízkoprahových centrech, v Ústí nad Labem a v Rokycanech, v období června a července 2016. V těchto klubech poskytuje sociální službu organizace Člověk v Tísni, o. p. s. Kritériem pro přijetí do služby je sociální znevýhodnění rodiny. Zda klient spadá do cílové skupiny je zjišťováno na základě vyhlášky 73/2005 Sb, tu jsme uvedli v kapitole 2.

Informanty byli vedoucí těchto klubů, za ústecký klub paní Mgr. Michaela Píšová a za Rokycany Mgr. Barbora Kovářová. Posledním informantem byla Mgr. Karolína Ranglová, bývalá pedagožka a metodička předškolních klubů Člověka v Tísni, o. p. s. v Bílině. Dnes je ředitelkou Svobodné základní školy, o. p. s. v Terezíně, je také lektorkou metody Grunnlaget, speciální pedagožkou, a v neposlední řadě i canisterapeutkou v ústeckém spolku Bateau.

## **8.4. Výzkumné metody**

S Mgr. Ranglovou a Mgr. Kovářovou byl veden narativní metodou. S paní Mgr. Píšovou byl

uplatněn strukturovaný rozhovor.

Oba typy výzkumných metod byly písemně zaznamenány. Informantky písemnou podobu autorizovaly. Důraz explorátora a informátorek byl kladen na zachování anonymity klientů nízkoprahového klubu. Z toho důvodu byla jména dětí změněna.

Mgr. Ranglová a Mgr. Kovářová byly požádány, aby popsaly klienta předškolního klubu, u něhož byla použita metoda Grunnlaget a zároveň u něj, vzrostly předpoklady pro úspěšný start v základním vzdělávání. Písemný záznam uvádíme. Přepis rozhovoru s Mgr. Píšovou je také uveden.

### **8.5. Získaná data**

David (10)

Spolupráce navázána ve čtyřech letech, ukončena byla v šesti. Spolupráci doporučil OSPOD.

Dříve chlapec nedocházel do žádného výchovně vzdělávacího zařízení, veškerý čas trávil s babičkou, do jejíž péče byl soudně svěřen.

Matka je nezhvěstná, v těhotenství užívala návykové látky, chlapce porodila doma bez detoxikace. Žila s chlapcem v bytě obývaném dalšími narkomany. Chlapec projevoval abstinční příznaky, a proto mu matka drogy aplikovala. V půl roce byl David matce odebrán, svěřen do kojeneckého ústavu, následně, v jednom roce života, svěřen do péče babičky.

Otec je ve výkonu trestu, syn jej tam s babičkou navštěvuje, ten však o syna zájem nejeví. Syn jej tam s babičkou, matkou otce, navštěvuje.

Ve čtyřech letech byl chlapec podroben sérii vyšetření na neurologii a psychiatrii, zde zjištěna nezralost CNS a opoždění ve vývoji.

Nastoupil do nízkoprahové předškolní přípravky při organizaci Člověk v Tísni, o. p. s. v Bílině.

V počátku David neměl sociální ani sebeobslužné návyky, nechtěl s nikým mluvit, nevyhledával komunikaci, celkově byl bez zájmu o nové podněty. Vzhledem k věku měl nedostatečné znalosti, neznal základní objekty, barvy. Nápadným rysem byla jeho emoční nestálost, kdy i na slabé podněty odpovídal až hysterickými reakcemi. A naopak při silné

motivaci byl apatický.

Při výchovně vzdělávacím procesu vyhledával hry, při kterých pracoval s detailem, manipulaci s drobnými předměty.

Sociální bariéru se podařilo rychle odbourat, rychle přišel na chuť hře s dětmi, navrhoval a připravoval námětové hry, projevoval smysl pro humor, osvojil si samoobslužné návyky. Ale i po uplynutí jednoho školního roku, stále neměl vědomosti přiměřené jeho věku.

Začali jsme tedy pro chlapce uplatňovat metodu Grunnlaget. Postupovali jsme od před konceptuálního pojetí, kdy jsme hledali podobnosti a rozdíly. Tím jsme založili pojmy shodnost a podobnost důležité pro konceptuální učení, toto byla první fáze našeho procesu.

Navíc v průběhu prvního školního roku v předškolce jsem zjistila, že má malou kapacitu krátkodobé paměti. Zřejmě v důsledku intoxikace drogami. David neudržel informaci déle než 10 minut.

Ve stejném školním roce byl vyšetřen v PPP poradně, vyšetření potvrdilo, naše zjištění, že chlapec nemá základní znalosti. V následujícím školním roce jsem mu proto začala skutečnosti předkládat tak, abych mu druhou věc se stejným znakem (např. barvou) zopakovala dříve, než to zapomene. Takto jsem ho za dva měsíce naučila barvy, pokrok v této oblasti opět potvrdilo vyšetření v PPP. Takto jsme tedy založili první koncept barva, podobně jsme zakládali další, např. tvar, poloha, umístění, vzorek, symbol....

Rychlý rozvoj chlapcových znalostí je nutno přičíst nepochybně i vyžívání CNS a pravidelnému domácímu režimu, kdy babička výrazně spolupracovala s předškolou.

Jednou na výletě, když bylo Davidovi šest let, prokázal kompetenci v hledání podobností nejen v rámci matematických konceptů, ale při setkání se živými zvířaty. Na základě dělení objektů (zvířat) na části, sám určil, v čem se odlišuje ovce od kozy a naučil se je takto rozeznávat. Zde vidíme příklad přemostění. získané znalostí na úrovni konceptu do reálného světa. Vidíme tak užitečnost teoretického vědění na úrovni dlouhodobé paměti. tzn., že chlapec převedl vědění na úrovni představ do světa reálných objektů. Domnívám se, že pokud by se babička nebo pedagogové z předškolky řídili doporučením PPP, David by pravděpodobně nyní docházel do praktické školy.

Metodou pojmového učení se podařilo rozvinout chlapcovi kognitivní funkce v jeho

maximálních možnostech. David překonal znevýhodnění a nyní dochází na běžnou základní školu, má výborný prospěch.

#### Valérie (9)

Spolupráce začala ve čtyřech, rodině byl ustanoven právní dohled, spolupráce s výchovně vzdělávací institucí byla jednou z podmínek OSPODu, jejíž plnění mělo zabránit odebrání Valérie do dětského domova. Matka děvčátka užívala drogy, její ambulantní léčba byla další z podmínek, jejíž plnění, mělo zabránit odebrání dítěte. Ve společné domácnosti žila ještě babička, která byla závislá na hraní automatů. Otec byl ve výkonu trestu.

Valérie vyrůstala bez podnětů, motoricky byla nezralá, neznala pojmy V průběhu školního roku se podařilo jí rozmluvit, zlepšila si i fyzickou zdatnost, byla ráda v kolektivu, ráda si hrála a byla zvědavá. Nápadná však byla Valériina nechuť ke kreslení. Kreslit odmítala. Bavilo jí však učení o tvarech. Tvary podle konceptuálního učení ráda konstruovala, stavěla, dokázala je pojmenovat. Avšak stále neměla správnou motivaci k tomu, aby kreslila. Valérii chyběla dřívější zkušenost s kresbou, pastelkami, tužkou. Doma si nikdy nekreslila.

Správným podnětem byl zážitek na koňském ranči. Valérie si chtěla zachovat dojmy z tohoto dne. Díky osvojeným dovednostem, znalosti tvarů a barev, nakreslila první obrázek ve svém životě.

Vzhledem k tomu, že dívka ve raném dětství neprošla patřičnými stadii vývoje jemné motoriky, bylo pro ní kreslení náročné, nebavilo jí, nebyla v něm úspěšná. Cestou k vyrovnání znevýhodnění v této oblasti bylo právě konceptuální učení.

Dál už pak kreslila ráda a svůj kresebný projev rozvíjela. Získala sebevědomí a začala se více kamarádit s ostatními dětmi.

#### Sandra (6)

Sandra do předškolního klubu přišla v necelých 6 letech. Matce byla služba nabídnuta sociálním pracovníkem. Rodina byla sociálně znevýhodněná, žijí dosud na periferii, v holobytě, navíc rodiče mají oba jen školu praktickou. Dívka měla jít k zápisu do školy a sociální pracovník se obával, že by dívka u zápisu nemusela uspět-

Sandra neuměla barvy, tvary, neznala roční období, nepoznala domácí zvířata, její znalosti

byly vzhledem k věku naprosto nedostačující. Bydlela s rodiči a 3 sourozenci na ubytovně. Jedné z nejhorších ve městě, se špatnými hygienickými podmínkami a prostředím nevhodným pro děti. Podněty a zájem o vzdělávání dítěte ze strany rodičů nebyly žádné. Sami absolvovaly jen školu praktickou a neměli ani představu v čem,by svou dceru měli podpořit. Potýkali jsme se se Sandřinou nepravdělnou docházkou předškolního klubu. Klub se nacházel v lokalitě Sandřina bydliště a tak dívka docházela pravidelně.

Sandra byla také vyšetřena logopedkou a PPP. Obě vyšetření prokázaly velké nedostatky ve znalostech a dovednostech.

Vzhledem k blížícím se zápisům do ZŠ jsme nejprve začaly pracovat na základních věcech jako barvy, tvary, zvířata. Velkým problémem byla také malá slovní zásoba a etnolekt češtiny. Díky pravidelné práci se ale velmi brzo začala zlepšovat. U barev zvládla velice rychle fázi asociace i diskriminace a dlouho jí netrvala ani generalizace. Poprvé zažila úspěch a to ji velmi motivovalo k další práci. Oblíbila si výuku formou, kdy byla v roli paní učitelky a ostatním něco musela vysvětlit. Důrazně dbala na to, aby ostatní děti říkaly, že věc má nějakou barvu nebo tvar. Nedovolila, aby řekly jen, že "je to červené nebo kulaté". Výrazně se zlepšila v kreslení, doma totiž vůbec nekreslila, jelikož neměla čím ani k tomu nebyla vybízena. Nacvičila si i správné uchopení tužky. Během školního roku odvedla obrovský kus práce a její znalosti se velice zlepšily.

Při zápisu na ZŠ jí byl sice doporučen odklad školní docházky, ale spíše kvůli nezralosti než kvůli nedostatečným znalostem, což byl velký úspěch.

Bohužel následně se rodina musela přestěhovat z ubytovny do holobytů, je to taková vyloučená lokalita na konci města Žijí teď na periferii a jsou od předškolního klubu daleko. Matka přestala Sandru do klubu vodit z důvodu větší vzdálenosti a nutnosti si přivstat. Sandra měla možnost možnost ještě rok na sobě pracovat než půjde do školy. Byla by škoda přípravy zanechat. Navrhli jsme matce individuální doučování metodou Grunnlaget přímo v rodině. Zajištění tohoto doučování je organizačně náročnější, ale stojí za to. Sandra se nyní už těší do školy.

Rozhovor s Mgr. Michaelou Píšovou

1. Míšo, jak byste, prosím, svými slovy vyjádřila co je podstatou Grunnlagetu a jaké přináší výsledky?

Osvojení základních pojmů a významů, důležitých pro předškolní děti, rychlá metoda k naučení se základních pojmů: tvar, barva, počet,..

Dalším přínosem jsou logopedická procvičování, která nejsou primárním cílem metody, ale tím jak děti opakují, zlepšuje se jim i výslovnost.

Výsledky jsou individuální, každý má své tempo. Takže třeba ve skupině, když to někdo nechápe, vezmu si ho ještě individuálně, max na 3 – 5 minut a stačí to. Díky časové nenáročnosti, se dá procvičování opakovat několikrát denně.

Máme běžný program a vkládáme do něj Grunnlaget při běžných činnostech (např. při svačině). Dalším přínosem je grafomotorický rozvoj, pozitivní motivace, která je přímou součástí metody, což naše děti ne vždy zažívají. Děti jsou pak šťastnější, sebevědomější.

Děti s vadou výslovnosti, nám přibývá, díky specifickému jazyku Grunnlagetu se jednoznačně zlepšují-

2. Grunnlaget využívá při učení kufřík s předměty. Co všechno je v takovém kufříku a jak tyto předměty pomáhají dětem učit se?

Obsah přesně určuje metodika, my nemáme kufr, máme krabici od bot a v ní pytlíčky, je to praktické, názorné,...

3. Člověk v Tísni tuto metodu uplatňuje ve svých předškolních klubech, které navštěvují děti ze sociálně znevýhodněného prostředí? V čem myslíš, že je tato metoda prospěšná právě pro ně?

Děti pocházejí z ne příliš podnětného prostředí, cíleně se více věnují předškolákům, neznají slova, neznají kategorii tvar, někteří neznají ani nahoře dole. Zdůrazňuji zážitek pozitivní motivace, za poměrně krátkou dobu selepší v dovednostech

4. Můžeš pokroky dětí v Grunnlagetu doložit?

Jednoznačně na dětech pokroky vidím, v září k nám nastoupí s neznalostmi a v lednu jsou dobře připraveni k zápisu. Naši činnost kladně hodnotí i ředitel spádové ZŠ.

Pokroky si zaznamenávám do naší elektronické databáze, nevedeme však karty k metodě.

5. Máš nějaký konkrétní příběh, kdy došlo k významnému pokroku v rozvoji učení u dítěte z

předškolního klubu?

Ano je to případ se Sáry podpisem a jejím zlepšení grafomotoriky Holčička přišla ze zahrádkářského prostředí, ze špatných podmínek, holčička se vyjadřovala v citoslovcích a infinitivech, dlouho jsme u ní neviděli žádný pokrok, asi 6 měsíců a díky Grunnlagetu se zlepšila v rozlišování základních barev za dva měsíce. Domnívám se, že to byla souhra mé individuální práce s ní a vliv specifické lingvistiky Grunnlagetu.

6. Něco na závěr?

V počátku mě trochu překvapila specifické vyjadřování v Grunnlagetu, dnes už jsem si na to zvykla a naopak se domnívám, že díky ní děti postupují rychleji.

### **8.6. Analýza a interpretace**

Na základě analýzy rozhovorů vyhodnotíme shodnosti a podobnosti výpovědí a zjištění shrneme.

Zjistíme, že ve všech případech došlo k osvojení dovedností v oblasti jemné motoriky, což bylo nejvíce patrné v rozvoji kresby. Není nepodstatné, že ve třech ze čtyř případů bylo zmíněno, že děti nekreslí rády, protože to neumí. Užitím metod Grunnlaget si osvojily tvary a barvy a obohatily tak svůj dosavadní kresebný projev. Významné je, že ztratily z výtvarného projevu obavu.

Taktéž ve třech ze čtyř uvedených případů je významně hodnocen posun v jazykovém projevu. Informantky uváděly, že děti neovládaly jazyk přesně z důvodu nedostatku vědomostí a chabé slovní zásoby. Informantky shodně uvedly, že ke zlepšení této dovednosti užily metodu učení kategoriím pojmů (barva, tvar, poloha, místo).

V jenom případě byla záměrem pozornost na náprava etnolektu češtiny. V tomto případě bylo byla metoda Grunnlaget propojena s hrou na paní učitelku.

Ve dvou případech je uvedeno zlepšení sociálních dovedností (David a Valerie), které se projeví v navazování vztahů v klubu a větším zapojováním do společných aktivit. Tato oblast se propojuje i se zlepšením sebevědomí (Valerie).

V závěru analýzy zjistíme, prospěch metody při rozvíjení kresebného projevu. Ukazuje se jako prostředek, který dětem pomáhá rychle vyrovnat chybějící stadia vývoje dětské kresby. V



důsledku čehož je posílen pozitivní vztah k učení i sama k sobě.

Metoda nepochybně vede ke zlepšení jazykového projevu a obohacení slovní zásoby. Jejím druhotným efektem je i logopedická náprava.

Při šetření cíle analýzy jsme došli k sekundárnímu zjištění, že spolupráce s OSPOD se ukazuje jako dobrá praxe. OSPOD v uvedených případech byl orgánem, který děti do předškolních klubů doporučil.

## 8.7. Diskuse

Na základě výsledků výzkumu se nyní pokusíme odpovědět na výzkumnou otázku. Cílem práce bylo zjistit zda metoda Grunnlaget aplikovaná u dětí se sociálním znevýhodněním vede k lepší adaptovatelnosti na školní prostředí a zda zvyšuje jejich školní úspěšnost.

Výsledky výzkumu porovnáme se studii *Pojmové vyučování v konceptu nízkoprahové předškolní přípravy* (Stránská, 2013). Jiné české studie zaměřené na metodu Grunnlaget nebyly publikovány.

Bylo realizováno několik studií v oblasti zprostředkovaného učení (FIE). Např. kvantitativním šetřením se k problematice postavila Málková ve své studii *Pražská studie aplikace instrumentálního obohacování* (MÁLKOVÁ, 2008). Z jiného úhlu pohledu se na téma podívala Bublíková ve svém výzkumu *Vliv kurzu instrumentálního obohacování Feuera Feuersteina na jeho absolventy* (Bublíková, 2014).

Jelikož Zprostředkované učení (FIE) i Pojmové vyučování (CTM) patří mezi programy kognitivního rozvoje dovolují si na studie poukázat a vyslovit hypotézu, že by výsledky výzkumů dosahovali podobných hodnot, pokud by byly zaměřeny přímo na Pojmové vyučování.

Málková zmiňuje úskalí kvantitativního šetření pedagogických jevů, za využití psychometrické metody. Přesto publikuje závěr, že k největšímu zlepšení u dětí, které prošly FIE došlo v oblasti kognitivních funkcí, čtení, počtů a v počtu slov napsaných v textu (MÁLKOVÁ, 2008, s. 104 – 107).

Stránská (STRÁNSKÁ, 2013, s. 81) zjišťuje rozvoj dětské kresby, a to u všech probandů. U všech dětí rovněž zjišťuje rozvinutí řečových kompetencí, včetně logopedické nápravy. Výraznému zlepšení došlo u jejích probandů v matematických schopnostech., vyzdvihuje i

zlepšení sociálních dovedností.

Zajímavá je studie Bublíkové *Vliv kurzu instrumentálního obohacování Feuera Feuersteina na jeho absolventy* (BUBLÍKOVÁ, 2014). účastníky kurzu se stali učitelé základních škol. Bublíková, mj. ve svých výsledcích zaznamenala, změnu v postoji vůči odlišným názorům a odlišnostem vůbec. Což v souvislosti se sociálním vyloučením není bez zajímavosti. Větší toleranci k odlišnostem v různé míře uvádí všichni informanti (BUBLÍKOVÁ, 2014, s. 37).

### **Shrnutí:**

Na základě vyhodnocení výzkumu,, autorka metodu Grunnlaget vyhodnocuje jako vhodný prostředek ke snižování vzdělanostních nerovností. Metoda doplňuje, dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí, ty vědomosti a dovednosti, které škola očekává jako již zvnitřněné při vstupu do edkačního procesu a těmto dětem často chybí. Výsledky ještě autorka komentuje v závěru práce.

Zajímavým sekundárním zjištěním výzkumu se ukázala spolupráce neziskové organizace a OSPODu.

## 9. Závěr

V teoretické části práce jsme představili podstatné informace k cíli naší práce. Označili jsme sociální vyloučení jako příčinu vzdělanostních nerovností. Tato nerovnost se projevuje ihned po vstupu do hlavního vzdělávacího proudu. Spíše než na hledání příčin těchto nerovností se autorka zaměřila na možnosti nápravy tohoto stavu. Jako jednu z možností autorka doporučila včasnou intervenci v předškolní přípravě sociálně znevýhodněných dětí. Jednou z cest této nápravy byla navržena norská vzdělávací metoda Grunnlaget.

Cílem empirické části bylo zjistit zda metoda prostřednictvím zlepšení kognitivních funkcí a rozvoje řeči skutečně zlepšuje schopnost přizpůsobení dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí na školní podmínky. Výzkumná práce vedla k tvorbě polostrukturovaných rozhovorů a jednoho strukturovaného. Při vyhodnocování se autorka zaměřila na shodnosti a neshodnosti tvrzení. Svá zjištění autorka srovnala s výzkumem *Pojmové vyučování v konceptu nízkoprahové předškolní přípravy* ( Stránská, 2013). Na základě těchto postupů autorka doporučila metodu Grunnlaget jako vhodnou pro předškolní děti. Zejména vhodná se metoda ukázala jako prostředek kompenzace při opožděném vývoji kresby a pojmů jakými jsou tvar, barva, počet. Jako vhodná se metoda ukázala i pro rozšiřování slovní zásoby a zlepšení sociálních dovedností.

Empirická část práce také prokázala jako vhodný doplněk školského systému neziskový sektor, jmenovitě organizaci Člověk v Tísni, o. p. s. V rámci jimi nabízených volnočasových aktivit a terénní sociální práce je předškolní příprava poskytována i dětem ze sociálně vyloučených lokalit, které se neúčastní předškolní přípravy ve státních mateřských školách.

V praxi je však častým jevem, že poskytovatelé sociálních služeb v rámci jedné lokality často své služby kumulují. Například když dvě organizace poskytují v jedné rodině stejnou službu, protože o své duplicitě nevědí. Zde bych navrhovala zprůhlednit tento systém, vytvořit jakousi komunikační platformu pro tyto poskytovatele. Na základě dat zjištěných v empirické části, se mi jako vhodný prostředník této komunikace jeví OSPOD.

## 10. Seznam literatury

BOŘKOVCOVÁ, M., BOŘKOVEC, M., aj: *Mají na to - jak podpořit sociálně znevýhodněné děti*. Praha: Člověk v Tísni, o. p. s., 2013.

BUBLÍKOVÁ, I: *Vliv kurzu instrumentálního obohacování Feuera Feuersteina na jeho absolventy*. Praha, 2014. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, pedagogická fakulta.

GAC: *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. [Praha: NROS, 2008.

GAC: *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Praha: MŠMT, 2009.

GAC: *Analýza sociálně vyloučených lokalit v České republice*. Praha: MPSV, 2015.

GREGER, D. *Přechod do základního vzdělávání*. In *Spravedlivý start – nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-861-5

HABART, T., ŠTRACHOVÁ, K., a kol.: *Pojďte do školy! (Ne)Rovné šance na vzdělání znevýhodněných dětí*. Praha: Člověk v Tísni, o. p. s., 2011. ISBN 978-80-87456-19-4

IVATTS, A., ČADA, K., FELCMANOVÁ, L., GREGER, D., STRAKOVÁ, J.: *Začleňování romských dětí předškolního věku*, Praha: Unicef, 2015. ISBN: 978-80-87725-31-3

LÁBUSOVÁ, S., PEKÁRKOVÁ, A., a kol: *Nemoc bezmocných: lehká mentální retardace. Analýza inteligenčního testu SON – R*, Praha: Člověk v Tísni, o. p. s., 2011. ISBN 978-80-87456-05-7

LEBEER, J.: *Programi pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4

NYBORG, M.: *Pedagogy- the study of how to provide optimum condition of learning for who may differ widely in pre-requisites for learning*. Nordisk Haugesund, Norway, 1993 ISBN: 82-9 07 12-11-1

PELIKÁN, J: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J: *Pedagogický slovník: umíme ještě číst?.* 4., aktualiz. vyd. Překlad Miloš Calda. Praha: Portál, 2003, 322 s. Eseje (Odeon), sv. 4. ISBN 80-717-8772-8.

ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie.* Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6

SØNESYN, G: *Metodologie Grunlaget model pojmového učení.* Praha: Člověk v Tísni, o. p. s., 2013. ISBN 978-80-87456-43-9

SØNNESYN, G: The Learner, Teaching and the Curriculum, Analyzed within Frameworks of Cognitive Thinking. In XI International Conference IACEP Knoxville 2007, s. 1 -2.

STRÁNSKÁ, L: *Pojmové vyučování v konceptu nízkoprahové předškolní přípravy.* Ústí nad Labem, 2013. Diplomová práce. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, pedagogická fakulta.

VYGOTSKIJ, Lev., S. *Myšlení a řeč.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1. vyd. 1970.

TOUŠEK, J., BUDILOVÁ, J a kol: *Kapitoly z kvalitativního výzkumu.* Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2015. ISBN 978-80-261-0471-1

Vyhláška č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí a žáků a studentů mimořádně nadaných. In *Sbírka zákonů České republiky.* 17. 2. 2005 ISSN 1211 – 1244

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiným vzdělávání (Školský zákon) In *Sbírka zákonů České republiky.* 17. 2. 2005. \_\_ISSN 1211 - 1244

## 10.1. On line zdroje

Amnesty International: *Amnesty vzkaz české vládě: v řešení diskriminace romských dětí to chce více snahy*. 13. 11. 2015. Dostupné <http://www.amnesty.cz/news/320/amnesty-vzkaz-ceske-vlade-v-reseni-diskriminace-romskych-deti-ve-skolach-to-chce-vice-snahy>

*BCS curriculum in kindergarten and school 2009*. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/258316586\\_BCS\\_curriculum\\_in\\_kindergarten\\_and\\_school\\_2009](https://www.researchgate.net/publication/258316586_BCS_curriculum_in_kindergarten_and_school_2009)

OECD: *České školství v mezinárodním srovnání*. Paris, OECD, 25. 6. 2013. Dostupné z <http://www.oecd.org/edu/eag.htm>

HANSEN, A: Ústřední hlediska Magne Nyborgovy teorie učení a odpovídající praxe a informace o konceptuálním vyučování v kombinaci speciální a běžné školy, aby došlo k pozitivní změně přípravy pro učení a umožnila se inkluze ve škole pro dvě děti. Voss, Norsko. 2005. Dostupné z [http://www.centrum-cogito.cz/userfiles/prilohy/konference\\_2005\\_sekce/Hansen.doc](http://www.centrum-cogito.cz/userfiles/prilohy/konference_2005_sekce/Hansen.doc)

UNICEF: *Úmluva o právech dítěte: Právo na přežití a rozvoj: základní právo na život*. 3 s. [cit. 28. července 2016]. Dostupné z [http://www.unicef.cz/odkazove\\_zdroje\\_textove\\_materialy/prava\\_deti/preziti.pdf](http://www.unicef.cz/odkazove_zdroje_textove_materialy/prava_deti/preziti.pdf)

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI: *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpůrných opatření*, Olomouc, 2015. Dostupné z <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>

KREJČOVÁ, L.: *Dynamické testování – odklon od medicínského k sociálnímu modelu*. Dostupné z <http://psychodiagnostika.fss.muni.cz/doc/prezentace/prezentace18.pdf>

*Listina základních práv a svobod, čl. 33, odst. 1 In Sbírka zákonů. 1/1993. Praha. Dostupné z <http://www.sbirkazakonu.info/listina-zakladnich-prav-a-svobod/kazdy-ma-pravo-na-vzdelani-skolni-docha.html>*

SEZNAM PODPŮRNÝCH ZAŘÍZENÍ. <http://www.inkluzi.upol.cz/portal/vystupy/>

STRAKOVÁ, J.: *V českém školství chybí důvěra. Inkluze ji tam může vrátit*. Dostupné z <http://faktus.info/2016/06/30/jana-strakova-v-ceskem-skolstvi-chybi-duvera-inkluzi-ji-tam->

muze-vratit/.

UNICEF: *Úmluva o právech dítěte*. New York: Valné shromáždění OSN, 1989. Dostupné z <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>

<http://www.pedverket.no/>

## **11. Seznam příloh:**

Příloha I Analytické kódování

Příloha II Analytické kódování

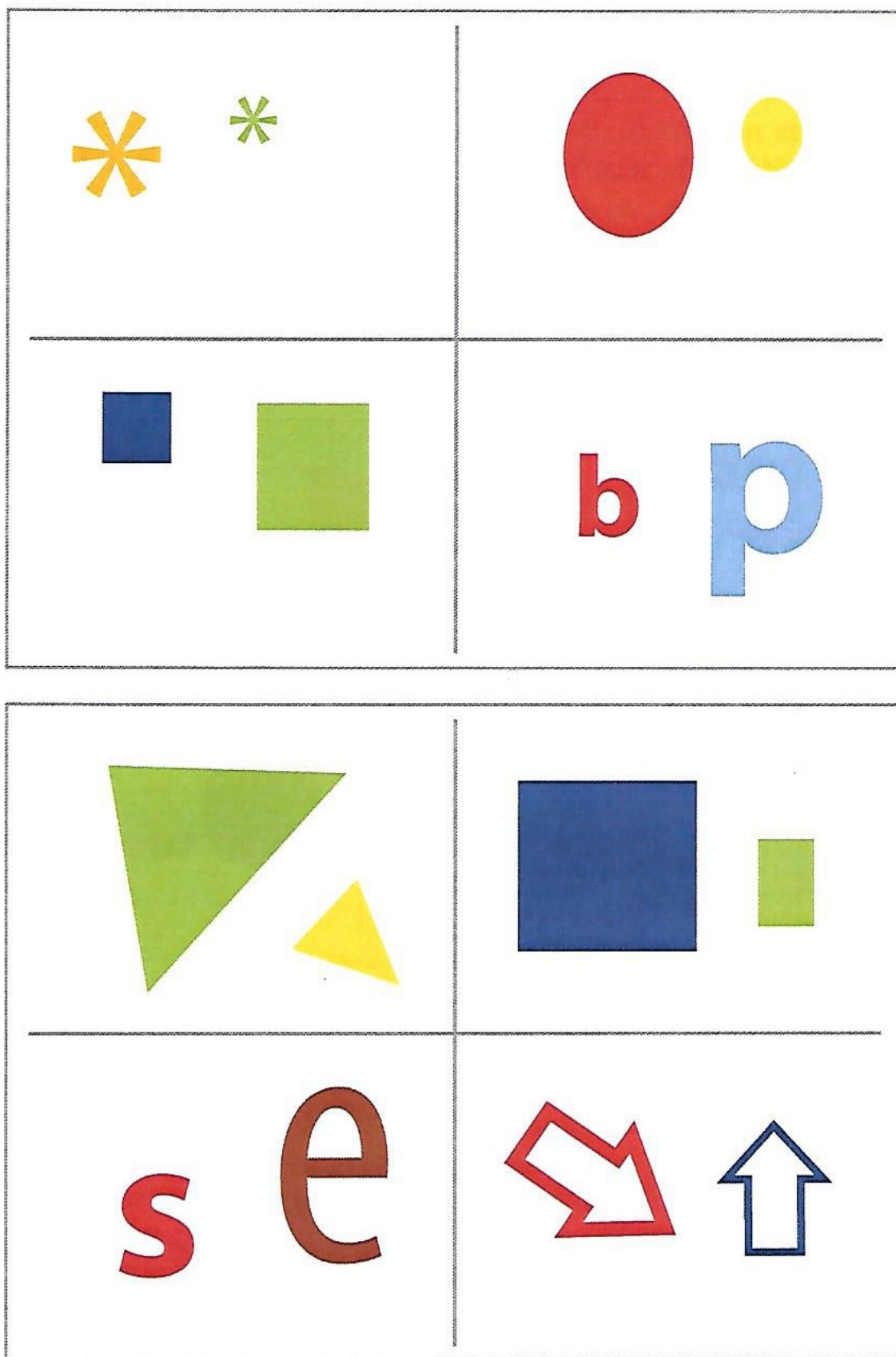
Příloha III Analytické kódování



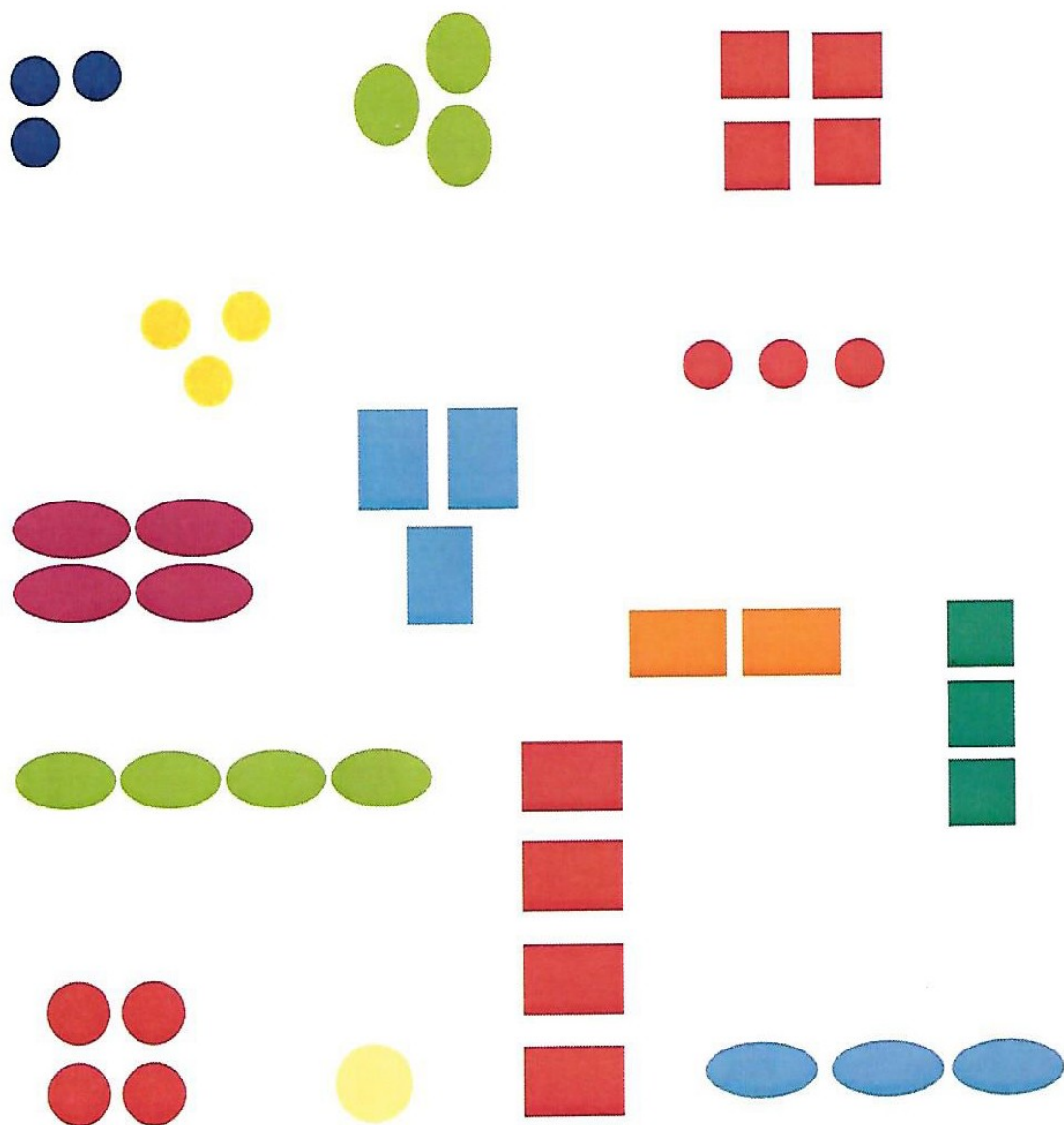
## **12. Seznam zkratek**

CTM	Concept Teaching Model
MPV	Metoda pojmového vyučování
PPP	Pedagogicko psychologická poradna
ZNV	Zóna nejbližšího vývoje
PSI	Person – Situation -Interaction
FIE	Feuerstein's Instrumental Enrichment
OSPOD	Orgán sociálně právní ochrany dětí

13. Příloha – Analytické kódování I



## 14. Příloha – Analytické kódování II



15. Příloha – Analytické kódování III

